

فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

شماره پیاپی ۴۹- دوره دوم، شماره ۳۱- تابستان ۹۲

مقاله شماره ۳- صفحات ۵۱ تا ۷۰

بررسی مبانی نظری و اهداف برنامه درسی آموزش جهانی تحول گرا

سعید ضرغامی^۱

جمیله علم الهدی^۲

چکیده در این مقاله بعد از طرح معانی مختلف آموزش جهانی الگوی "آموزش جهانی تحول گرا" معرفی و بررسی شده است. این الگو مبانی هستی شناسانه خود چون اعتقاد به کل تفکیک ناپذیر و ارتباط متقابل را در قالب مدل استعاری شبکه از جهان بینی کوانتومی گرفته است. بر همین مبنا مدل چهاربعدی برنامه درسی آموزش جهانی تحول گرا شامل ابعاد مکانی، زمانی، مسائل و درونی تشریح و اهداف تربیتی آن در قالب پنج دسته هدف تبیین شده است. در ارزیابی الگوی آموزش جهانی تحول گرا می توان گفت این الگو دارای ویژگی های مثبتی چون آینده نگری، پوشش همه موضوعات و محتوای آموزشی و ایجاد انواع فرصت های یادگیری و همچنین تأکید بر مفاهیمی چون کل نگری، نظام، پیچیدگی و مشارکت است. از سوی دیگر اعتبار مبانی فلسفی آن مثل داعیه جهانی بودن و کل نگری جهان بینی کوانتومی نقد شده و پیچیدگیهای مفهومی مثل رویارویی مفهوم ارتباط و وابستگی متقابل در برابر فردیت و ابهام مفاهیمی چون عدالت و صلح و همچنین تعارضات مدل چهاربعدی برنامه درسی مثل عدم توجه به جنبه عاطفی شخصیت فراگیر و نموده های آن چون تعلقات قومی، فرقه ای و ملی و همچنین عدم وضوح مفاهیمی چون نیاز و مسائل فراگیران مورد پرسش واقع شده است. به نظر می رسد با توجه به کمبودها و ابهامات الگو و همچنین شرائط و اقتضائات مخصوص جامعه و نظام آموزشی کشورمان، اجرای کامل و بی چون و چرای این الگو نه مطلوب است و نه ممکن و مهم بهره گیری از جنبه ها و دستاوردهای مثبت این الگو و همچنین تبیین دلالت هخای آن با توجه به شرائط بومی نظام آموزشی ماست که در همین راستا و در پایان پیشنهادهایی چون نگاه چند بعدی در طراحی برنامه درسی، نگاه کل نگرانه در ترسیم اهداف آموزشی و نگاه مشارکتی در اجرا و ارزشیابی برنامه درسی ارائه شده است.

کلید واژه ها: آموزش جهانی - آموزش جهانی تحول گرا - مبانی نظری - اهداف - برنامه درسی .

^۱ عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم

مقدمه

بشر بعد از سده های میانه و با تکیه بر نیروی خرد خود، با شور و اشتیاق فراوان و با امید به آینده، به سوی شناخت، تغییر و تسلط هر چه بیشتر بر خود و بر دنیای پیرامونش گام برداشت و عموماً نیز تعلیم و تربیت را وسیله چنین تسلطی قلمداد کرد. اما امروزه بعد از گذشت چند سده شاهدیم که نه تنها مسائل و بحرانهای گذشته به طور کامل حل نشده اند، بلکه مشکلات و مسائل عظیم دیگری نیز به آنها افزوده شده است که عموماً نیز با طبیعت در ارتباط هستند. جنگ، گرم شدن کره زمین، آلودگی محیطی، گسترش بیابان ها و مسائل فراوان دیگر هم از ابعاد اجتماعی، سیاسی و اقتصادی زندگی ما انسان ها تأثیر می پذیرند و هم بر آنها تأثیر می گذارند. این بحران ها و ارتباط بین آنها باعث شده است که ادوارد کرنیش^۱ (۱۹۷۷)، به نقل از سلبی^۲ (۱۹۹۴) دوران ما را عصر "بحرانهای فراوان"^۳ بنامد (ص ۶). هیتز^۴ (۱۹۸۰) نیز اذعان می کند آرزوهای مشتاقانه سده های هجده و نوزده درباره توانایی ها و فواید علم، فناوری و تعلیم و تربیت با انباشت مسائل و فجایای بشر، رو به خاموشی گرائیده است و علم و فناوری عمده در خدمت جنگ و نابودی در آمده است و به همین دلیل دوران ما را "عصر بدبینی"^۵ می نامد. به نظر می رسد ریشه بخش عمده ای از مشکلات و بحرانهای موجود، به جهان بینی انسان مدرن باز می گردد و بر همین اساس برخی متفکران حوزه تعلیم و تربیت بر مبنای تغییر الگوی جهان بینی آدمی و با اعتقاد به اینکه تعلیم و تربیت می تواند وسیله دگرگونی وضعیت موجود باشد، ایده نسبتاً جدیدی را مطرح کرده اند که به آموزش جهانی^۶ مشهور است. البته به نظر می رسد تعلیم و تربیت در دوران مدرن نیز به بیانی جهانی بوده و چه بسا بخشی از بحران های موجود حاصل کاستیهای همین تعلیم و تربیت دوران مدرن است و بر همین اساس آموزش جهانی ناظر به تحولات مشترک جهانی است که برای تغییر وضع موجود در زمینه آموزش شکل گرفته اند. در این مقاله، ابتدا معنا و مفهوم آموزش جهانی به اختصار مورد بحث قرار می گیرد. در ادامه مبنای هستی شناختی و شناخت شناسی آموزش جهانی تحول گرا^۷ و مدل چهار بعدی آن که از سوی دیوید سلبی یکی از نظریه پردازان مشهور آموزش جهانی مطرح شده، تشریح می شود. سپس برخی اهداف چشم انداز جهانی تحول گرا^۸ بر مبنای مدل چهار بعدی مطرح و در پایان برخی ویژگی های مثبت آموزش جهانی تحول گرا و همچنین برخی چالش

^۱ . Edward Cornish

^۲ . Selby

^۳ . Era of "Megacrisis"

^۴ . Heater

^۵ . Pessimism Age

^۶ . Global Education

^۷ . Transformative

^۸ . Transfor Mative Global Perspective

های فراوری آن مطرح می شود و بر این اساس برخی دلالت های این الگو برای نظام آموزشی کشورمان پیشنهاد می شود.

معنا و مفهوم آموزش جهانی

"آموزش جهانی" اصطلاحی است که در اواخر دهه ۷۰ میلادی وضع شد. ابراهیم علا الدین^۱ (۱۹۸۹) برآنست ایده "آموزش جهانی" به این معنا وضع شد که فراگیران باید در قالب "چشم انداز جهانی"^۲ بیاموزند یعنی آموخته های آنها باید با توجه به تحولات و پیچیدگیهای جهان امروز و توانایی فائق آمدن بر آنها باشد. او به نقل از لی اندرسون^۳ یکی از پیشگامان این ایده، آموزش جهانی را همچون "آگاهی درباره مسائل جهانی می داند؛ مسائلی که زندگی ما را تحت تأثیر قرار داده است" (علاالدین ۱۹۸۹، ص ۶). علاوه بر این او به نقل از دانشنامه پژوهش تربیتی که در سال ۱۹۸۲ منتشر شد، آموزش جهانی را "تلاش برای ایجاد تغییر در محتوا، روش ها و موقعیت اجتماعی تعلیم و تربیت برای آماده کردن بهتر فراگیران برای شهروندی در عصر جهانی" تعریف می کند(همان، ص ۶). براساس این تعریف، آموزش جهانی پاسخی جدید به نیاز مبرم فراگیران برای مواجهه با جهانی است که تصور می شود هر چه بیشتر به سوی تغییر و وابستگی متقابل در حرکت است. به نظر می رسد آموزش جهانی با توجه به ایدئولوژی ها و اهداف گوناگون در معانی مختلف بکار گرفته شده است که عبارتند از :

۱) دسته ای آموزش جهانی را به معنای گزینش بعضی مسائل جهانی و ورود آنها به برنامه درسی دوره دبیرستان تلقی می کنند طوریکه دانش آموزان در وقت خالی برنامه هفتگی خود در مدرسه با مسائل جهانی و روابط بین الملل آشنا شوند.

۲) برخی دیگر آموزش جهانی را همچون طرحی می بینند که خصوصاً باید در برنامه درسی مطالعات اجتماعی وارد شود.

۳) دسته دیگر آموزش جهانی را مطالعه مسائل و موضوعات جهانی چون آینده با ثبات، زندگی بدون جنگ، امنیت و عدالت اجتماعی در برنامه درسی و به صورت تلفیقی^۴، بین رشته ای^۵ یا فرا رشته ای^۶ تعریف می کنند.

^۱ . Ibrahim Alladin

^۲ . Global Perspective

^۳ . Lee Anderson

^۴ . Integrated

^۵ . Interdisciplinary

^۶ . transdisciplinary

(۴) دسته چهارم که سلبی و پاپیک^۱ نیز جزء آنها هستند، آموزش جهانی را در قالب یک الگو تعریف می کنند و ویژگی های این الگو را برمی شمردند. به نظر سلبی (۱۹۹۹) آموزش جهانی "بیان آموزشی^۲ یک الگوی بوم شناسانه، نظامدار و کل نگر است و استلزاماتی را برای ماهیت، اهداف و فرآیند یادگیری و کارکرد همه بخش های مدرسه و هر محیط یادگیری دیگری دارد" (ص ۱۲۶).

پاپیک (۲۰۰۰) نیز با اذعان به گوناگونی تعاریف آموزش جهانی برآنست تلاشهای اخیر برای ارائه تعاریف روشن از آموزش جهانی به ترسیم ویژگی های گسترده این ایده منجر شده است. او برای نمونه ویژگی های چهارگانه آموزش جهانی از دید والتر ورنر^۳ و رونالد کیس^۴ را نقل می کند:

الف) پیوندهای متقابل^۵: فهم پیوندها و وابستگی های متقابل^۶ کشورها و مناطق گوناگون جهان و همچنین چگونگی پیوند نظام های جهانی (فرهنگی، اقتصادی، محیطی و سیاسی).

ب) وابستگی به چشم انداز^۷: تشخیص محدودیت چشم اندازهای افراد و درک اهمیت دیدگاههای مختلف. ج) غمخواری^۸: تشخیص لزوم غمخواری هنگام آموزش درباره جهانی که در آن زندگی می کنیم (غمخواری با انسان ها و موجودات دیگر).

د) راه حل های جایگزین: ملاحظه و ارائه راه حل های جایگزین مناسب برای سیاستها و راهبردهای موجود (ص ۲۲۸).

پاپیک با دفاع از رویکرد مذکور در تعریف آموزش جهانی معتقد است تعاریف گوناگون موجود در قالب شیوه و محتوای یکسان و منحصر به فردی نمی گنجند در همه رویکردها، مفاهیم اساسی چون جهان واحد^۹، پیوند و وابستگی متقابل، نظام^{۱۰}، عدم قطعیت^{۱۱}، تغییر، آینده، صلح، توسعه، فردیت و مشارکت وجود دارد.

بدین ترتیب می توان گفت "آموزش جهانی" ایده یکسان و منحصر به فردی نیست و مربیان و متفکران بر مبنای مقاصد، فرض ها و مبانی نظری مختلف، تعاریف و در نتیجه دیدگاه های گوناگونی درباره آن دارند. در این پژوهش الگوی تحول گرا (یا انتقادی^{۱۲}) و مبانی نظری آن مورد بررسی قرار می گیرد.

¹ . Grahampike

² . educational expression

³ . Valtherverner

⁴ . Ronald Kase

⁵ . Interconnections

⁶ . Interdependencies

⁷ . Caring

⁸ . Perspectivity

⁹ . Unique World

¹⁰ . System

¹¹ . Uncertainty

¹² . Critical

۳- الگوی آموزش جهانی تحول گرا: مبانی هستی شناختی و شناخت شناسی

تعمیم دلالت هخای هستی شناسانه و شناخت شناسانه فیزیک کوانتوم^۱ همچون شاخه ای از علم فیزیک، به شکل گیری نگرشی درباره هستی انجامیده که به "جهان بینی کوانتومی"^۲ مشهور است. آموزش جهانی تحول گرا، از نظر مبانی هستی شناختی و شناخت شناسی متأثر از این جهان بینی است. در همین راستا سلبی (۱۹۹۹) براین باور است که بینش های حاصل از دنیای زیراتمی^۳، نحوه تفکر ما درباره هستی و جامعه را تحت تأثیر قرار داده و دگرگون می کند. او مدعی است: "چنین تأثیری به دو شکل استعاری^۴ و واقعی^۵ ممکن است" (ص ۱۲۸). منظور سلبی از شکل استعاری این است که با بررسی بینشهای حاصل از دنیای زیراتمی به طرحها و مدل های فرضی ولی قانع کننده برای واقعیت دراندازه بزرگ دست می یابیم و در شکل واقعی نیز پیوند و انطباق مستقیم بین فرآیندهای زیراتمی و وضعیت واقعیت در اندازه بزرگ وجود دارد. یعنی همان وضعیت و روابط بین ذرات کوچک بر اشکال بالقوه روابط و ساختارهای اجتماعی و همچنین شیوه های ارتباط آدمی با سیاره زمین حکم فرماست. حال باید پرسید بینشهای حاصل از تحقیق در دنیای زیراتمی کدامند؟

۱. فیزیک کوانتوم شاخه ای از علم فیزیک است که در اوایل قرن بیستم شکل گرفته است و در آن به مطالعه رفتار فیزیکی ذرات کوچکی چون الکترونها و پروتونها می پردازند و به دلیل قرار داشتن الکترونها و پروتونها در اتم، به این حوزه مطالعاتی اصطلاحاً دنیای "زیراتمی" گفته می شود (جینز، ترجمه بیانی، ۱۳۶۱). هایزنبرگ فیزیکدان مشهور سده بیستم با تحقیق در حوزه زیر اتمی و با توجه به برخی شواهد تجربی "اصل عدم قطعیت" را پیشنهاد کرده است. طبق این اصل: "اگر اندازه حرکت الکترونی را به طور دقیق اندازه بگیریم، مکان و موقعیت آن قابل شناسایی نخواهد بود و با اندازه گیری دقیق مکان و موقعیت، اندازه حرکت قابل محاسبه نخواهد بود" (زهر، ۱۹۹۰، ص ۱۱). "اندازه حرکت" کمیتی فیزیکی و مرتبط با زمان است و از اینرو طبق اصل عدم قطعیت، شناسایی مکان و موقعیت یک الکترون در یک زمان معین غیر ممکن است. هایزنبرگ همچنین نشان داده است الکترونها گاه از خود ویژگیهای ذره ای و گاه ویژگیهای موجی نشان می دهند که این نظریه به "نظریه دوگانگی موج و ذره" مشهور است (همان). حال با توجه به اینکه از سوئی نمی توان آزمایشی طراحی کرد که هر دو جنبه موجی و ذره ای الکترون را همزمان دید و از سوی دیگر توصیف کامل هر الکترون، توصیف موجی و ذره ای آن در نسبت با هم و به صورت مکمل است می توان نتیجه گرفت از درک کامل الکترونها در قالب زمان عاجزیم. به بیان دیگر در دنیای زیر اتمی هیچ الکترونی را نمی توان به طور جدا و جزئی و در قالب مکان و زمان به طور کامل تعریف و درک کرد و می توان چنین تعبیر کرد که الکترونها به طور مکمل به یکدیگر پیوند می خورند و صرفاً در شبکه ای از روابط تفکیک ناپذیر قابل تعریفند.

2. Quantum Worldview

3. Subatomic

4. Metaphorical

5. Actual

سلبی (۱۹۹۳) معتقد است پژوهش کوانتومی، نگاه مکانیکی و فرو کاهشی یا تحویل گرایانه^۱ به جهان که بر مبنای آن برای فهم هر پدیده باید آن را به اجزایش تقسیم کنیم و به شناسایی و فهم اجزا بپردازیم را منتفی و به جای آن نگاه کل نگرانه^۲ را پیشنهاد می کند. نگاه مکانیکی و کاهشی در سده ۱۷ و از سوی فیلسوفان و دانشمندان آن زمان مطرح شد. این جهان بینی بر پایه هایی چون جدایی^۳ و سیطره^۴ بنا شد. دکارت^۵ آدمی را همچون شناسا یا سوژه درمقابل جهان همچون موضوع شناسایی یا ابژه قرار داد و مدعی شد او می تواند به طور روشمند به شناخت و یقین دست یابد (نقیب زاده، ۱۳۸۲). بر مبنای این نگرش طبیعت و سایر اشکال زندگی برای آدمی همچون منبع بی روح، دارای ارزش ابزاری شد و او با جدایی خود از طبیعت اجازه استعمار بی حد و مرز طبیعت را یافت. در مقابل و از دیدگاهی کوانتومی با جهانی مواجهیم که برای فهم اجزا باید به کل و با نگاهی پویا بنگریم؛ همچنانکه در توضیح فیزیک کوانتوم در پاورقی ذکر شد اجزا کوانتومی مثل الکترون ها صرفا در شبکه ای از روابط تفکیک ناپذیر قابل تعریفند و نمی توان هر یک را به تنهایی تعریف کرد. سلبی (۱۹۹۹) مدعی است این بهم وابستگی بنیادین در دنیای کوانتومی، استلزامات مهمی برای زندگی آدمیان در اندازه های دنیای قابل مشاهده ایجاد می کند: "اول اینکه "خود" با واقعیت بزرگتری محاط است و صرفا در ارتباط پویا با کل معنا می یابد. دوم اینکه از سویی هر آنچه به صورت محلی اتفاق می افتد، پدیده ای جهانی نیز هست؛ چرا که همچون بخشی از کل، بر کل تأثیر می گذارد و از سوی دیگر حوادث جهانی محلی هستند؛ چرا که کل، اجزا را متأثر می کند و سوم اینکه گذشته، حال و آینده عناصر مکمل و درهم تنیده^۶ هستند" (ص ۱۲۹).

سلبی (۲۰۰۱) در تبیینی نمادین، جهان بینی مکانیکی و کاهشی را به مدل توپ بلیارد^۷ تشبیه می کند (شکل ۱). مدل توپ بلیارد که در قالب مجموعه ای از توپهای مرتب شده بر روی میز بلیارد مجسم شده، "برای نشان دادن جدایی^۸، انفصال^۹ و شیوه ارتباط خارجی بین موضوعات که بر ساختار پویاییهای^{۱۱} درونی آنها تأثیری ندارد"، انتخاب شده است (ص ۷).

^۱ . Reductionist

^۲ . Holistic

^۳ . Separation

^۴ . Domination

^۵ . Descarts

^۶ . Self

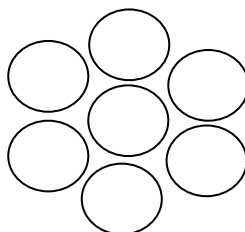
^۷ . Inter woven

^۸ . The Billiard Ball Model

^۹ . Separateness

^{۱۰} . Discreteness

^{۱۱} . Dynamics



شکل ۱: مدل توپ بیلیارد
(اقتباس از سلبی، ۲۰۰۱، ص ۷)

او همچنین جهان بینی کل نگرانه رابه مدل شبکه^۱ تشبیه می کند. این مدل هم گویای طبیعت بهم مرتبط و پویای جهانی است که در آن زندگی می کنیم و هم شیوه ارتباط داخلی موضوعات را نشان می دهد به نظر می رسد در حالیکه جهان بینی مکانیکی و کاششی معتقد بود فهم ما از موضوعات قطعی و با ثبات است، جهان بینی کل نگرانه از عدم قطعیت و عدم ثبات دفاع می کند. با این نگاه درجهان هر چیز با هر چیز دیگر در ارتباط است یا به بیان عمیق تر هر چیز در هر چیز دیگر ریشه کرده است و اساساً جهان، جریان انرژی است و هر چیز و نمودی، آرایش موقت در مسیر این جریان است. بنابراین نمونها نه همچون موضوعات معنادار معین و مجزا بلکه همچون هویت های ناپایداری هستند که از ذرات در حال تغییر تشکیل یافته اند.

۴- مدل چهار بعدی^۲ برای طراحی برنامه درسی آموزش جهانی تحول گرا

پایک و سلبی (۱۹۹۹) بر مبنای بینشهای حاصل از جهان بینی کوانتومی مدل چهار بعدی زیر را برای طراحی برنامه درسی آموزش جهانی ارائه داده اند. این مدل از عناصر مرتبط تشکیل یافته است که به معلم و فراگیر برای فهم بهتر خود و جهان کمک می کند و علاوه بر این راهنمای معلم و شاگرد در موقعیت های آموزشی و همچنین زندگی روزانه است

الف (بعد مکانی

بعد مکانی بازتاب سه مفهوم اساسی جهان واحد، نظام و ارتباط است و پیوند و وابستگی متقابل سطوح گوناگون را نشان می دهد. بر مبنای بعد مکانی واقعیت ماهیت ارتباطی دارد و امور واقعی با یکدیگر پیوند

^۱ . The Web Model

^۲ . Four- Dimensional Model

متقابل دارند. سلبی (۱۹۹۹) این پیوند متقابل را در سه سطح " نظام های فردی، نظام های اجتماعی و نظام های طبیعی و اکولوژیک " تعریف می کند (ص ۱۳۰). او مدعی است اگر رویداد یا مسأله ای در یکی از سطوح مذکور رخ دهد، سطوح دیگر را نیز به طور جدی تحت تأثیر قرار می دهد. پس بر مبنای این بعد نحوه ارتباط فراگیر با جامعه و نظام های طبیعی، فراتر از دوگانگی حاصل از دیدگاه مکانیکی است و برای نمونه لازم است دوگانگی بین موضوعات و مفاهیمی چون موضوعات محلی و جهانی، انسان و حیوان، انسان و طبیعت، طبیعت و فرهنگ و مذکر و مؤنث با اصلاح محتوای برنامه درسی مرتفع شود. بر اساس این بعد فراگیران هم باید پیوند و وابستگی های متقابل در هر یک از سه سطح پیش گفته را درک کنند و هم ارتباط متقابل هر سطح با سطوح دیگر را دریابند. برای نمونه فراگیران هم باید به پیوند متقابل ابعاد ذهنی، عاطفی، جسمی و روحی هریک از انسانها پی ببرند و هم پیوندهای پویا و مداوم موضوعات منطقه ای و جهانی با یکدیگر و نیز ارتباط سلامت فردی را با تصمیمات اقتصادی و سیاسی دولتها و حاکمان دریابند و تأثیر رفتارهای فردی را در پیدایش جنبشهای اجتماعی یا تغییرات اکولوژیک منطقه ای درک کنند. بر این اساس به نظر پایک (۱۹۹۰) استلزام بعد مکانی برای برنامه درسی، چگونگی سازماندهی محتوا برای درک صحیح فراگیر از پیوند و وابستگی متقابل بین نظامهاست و برای دستیابی به این هدف لازمست موضوعات درسی در پیوند با هم و به طور تلفیقی آموزش داده شوند.

ب) بعد زمانی

بعد زمانی برماهیت تعاملی، درهم تنیده و تفکیک ناپذیر آنچه عموماً مراحل زمانی جدا شامل گذشته، حال و آینده در نظر گرفته می شود، تأکید می کند. برگسون^۱ معتقد است زمانی که هوش آدمی می تواند بفهمد نه زمان بلکه مکان و بر زمینه ای مکانی است. اینگونه زمان مجموعه ای از نقطه های بسیار و جداگانه است در حالیکه لحظه های زمان همانند نقطه های جداگانه نیستند بلکه هر لحظه واقعی است بخش ناپذیر و دربردارنده گذشته، حال و آینده (نقیب زاده، ۱۳۸۲). پایک و سلبی (۱۹۹۹) نیز برآند همچنانکه اندیشمندان، فرزنانگان^۲ و رهبران معنوی^۳ در طول تاریخ پیشنهاد کرده اند گذشته، حال و آینده دوره های زمانی مجزا نیستند، بلکه هر یک عمیقاً از درون دیگری ریشه می گیرند و حقیقت زمان، امری پیوسته و بدون گسست است. آنها براین باورند که در برنامه درسی مدارس سنتی پیوستار زمان به زمان گذشته که درکلاس تاریخ مورد توجه قرار می گرفت و زمان حال که غالباً درکلاس مطالعات اجتماعی مد نظر بود، تجزیه می شد و آینده نیز مورد توجه قرار نمی گرفت. از اینرو موضوع دیگری که بعد زمانی بر آن تأکید دارد، توجه بیشترین

^۱. Bergson

^۲. Sages

^۳. Spiritual Leaders

آینده است. نظریه پردازان آموزش جهانی تحول گرا بر مبنای بینش کوانتومی، به جای معرفی آینده همچون دوره ای معین و از پیش تعیین شده به طیفی از آینده های مختلف معتقدند. سلبی (۱۹۹۳) این طیف را شامل "آینده احتمالی^۱، آینده ممکن^۲ و آینده بهتر^۳" می داند (ص ۶). برای تحقق آینده احتمالی لازمست شرایط و گرایشات موجود ادامه یابد؛ آینده ممکن در صورتی محقق می شود که برخی شرایط تغییر کنند یعنی برخی چشم اندازها، جهان بینی ها یا نظریه ها ی موجود تغییر کرده یا اهمیت بیشتری پیدا کنند؛ آینده بهتر منطبق بر ارزش ها و خواست فراگیر است و بنابراین آنست که او می خواهد باشد .

به نظر می رسد اگر طیف آینده های مختلف در برنامه درسی منعکس و بیان شود، فراگیر هم به طور آگاهانه و واقعی تر دست به انتخاب می زند و هم تشخیص خواهد داد چه نوع اقدامی (از سطح فردی گرفته تا جهانی) لازمست تا شرایط لازم برای افزایش احتمال وقوع آینده بهتر فراهم شود. بدین ترتیب با تصور آینده های مختلف، با درک بیشتر قابلیت پنهان موقعیت ها و با گسترش ظرفیت و مهارتهای لازم برای تغییر وضع موجود، فراگیرانی خواهیم داشت که قادرند وضع موجود را دگرگون سازند.

ج) بعد مسائل

این بعد به فراگیران فرصت می دهد درباره مسائل اساسی جهان بیندیشند. سلبی (۱۹۹۳) برآنست بعد مسائل سه استلزام اصلی برای برنامه درسی دارد: اول اینکه هر برنامه درسی باید مسائل زندگی فراگیر و نیازهای او را در تمام سطوح (از سطح فردی تا سطح جهانی) و به درستی معرفی کند طوریکه یادگیرنده با توجه به میزان رشد عاطفی و عقلانی خود می تواند در سطوح گوناگون تحصیلی و در دروس مختلف با مسائلی چون توسعه سیاسی اقتصادی، محیط زیست، برابری نژادی و جنسی، سلامت، صلح و حقوق و تکالیف بشر آشنا شود. دوم اینکه فراگیر باید با چشم اندازهای گوناگون درباره هر مساله آشنا شود. در همین زمینه پایک و سلبی (۱۹۹۹) می گویند: "ملاحظه دیدگاههای گوناگون به فراگیر امکان قضاوت عادلانه^۴ و آینده نگرا^۵ را می دهد و او را ترغیب می کند دیدگاه خود را سریعتر مورد بازنگری قرار دهد. این بازنگری در دنیای متحول امروز ضروریست" (ص ۱۲) و سوم اینکه مسائل و موضوعات باید در پیوند با یکدیگر معرفی و نگریسته شوند. مثلاً مساله ای محیطی چون تخریب جنگل ها یا آلودگی آب از ابعاد گوناگونی چون توسعه، سلامت، عدالت، جنگ و حقوق بشر قابل بررسی است.

^۱ . Probably

^۲ . Possible

^۳ . Preferable

^۴ . Fair- minded

^۵ . Far- sighted

بعد مسائل بر مبنای سه استلزام مذکور، بازاندیشی در برنامه درسی را خواستار است طوریکه فراگیران آمادگی بیشتری برای پاسخگویی سازنده به چالشهای فراروی شهروندی جهانی داشته باشند.

د) بعد درونی

همچنانکه در مدل معلوم است، این بعد، هسته مرکزی مدل است و در حالیکه سه بعد قبلی به سفر بیرونی فراگیر برای کشف جهان معطوف بودند، این بعد ناظر به سفر درونی یادگیرنده برای کشف خویشتن است. نحوه ارتباط بعد درونی با سایر ابعاد در مدل چهار بعدی نشان می دهد جهان درون هر یک از ما انسانها، مکمل جهان بیرونی و در تعامل با آن است. استندل راست^۱، فریجف^۲ و کاپرا^۳ (۱۹۹۱) می گویند: "هر انسانی با توجه به پیوندش با دیگران، یعنی دیگر انسانها و دیگر موجودات تعریف می شود. ما بعد از تولد منفرد^۴ موظفیم با برقراری ارتباط و گسترش و عمق بخشیدن به آن، خود را تعریف کنیم" (ص ۹۵). می توان اینچنین تعبیر کرد که آموزش جهانی راهی است که در طول دو سفر یادگیری مکمل پیموده می شود و از همین روپایک و سلبی (۱۹۸۸) می نویسند: "... آموزش جهانی هم جستجوی خود جهانی^۵ و هم جستجو در دهکده جهانی^۶ است" (ص ۱۴). سلبی (۲۰۰۱) نیز برآنست سلامت سیاره و جامعه، تنها با سفر بیرونی و اطلاع از آلودگیها و خطرات زیست محیطی تأمین نمی شود و این اطلاعات صرفاً خطرات ناشی از خطاهای ما را گوشزد می کند. آنچه می تواند انگیزه ای جدی برای پیوند با کل و حفظ سلامت زمین باشد، تحول درونی و احساس عمیق مسئولیت در هریک از ما انسانهاست. او یکی از راههای چنین تحولی را طرح دوباره واقعیت "مرگ" در برنامه درسی بعد از فراموشی آن در دوران مدرن دانسته و مدعی است: "جهان بینی کوانتومی زمینه ای فراهم می کند تا فراگیران خود را همچون پریشانی های میدان انرژی ببینند که چرخه های زندگی و مرگ در آن نقش اساسی دارند. این نگرش، ترس از مرگ را کاهش می دهد" (ص ۱۳). البته سلبی درباره چگونگی ارتباط چرخه های زندگی و مرگ با پریشانیهای میدان انرژی توضیح نمی دهد. همچنین مشخص نمی کند چگونه ورود موضوع مرگ به برنامه درسی باعث کاهش ترس از آن می شود. لازم به ذکر است اکثر نظریه پردازان آموزش جهانی، بکارگیری شیوه های گوناگون یادگیری از جمله کار گروهی، فعالیت تجربی، ایفای نقش، تجسم و تخیل و شهود را زمینه ساز سفر درونی و حتی بیرونی دانسته و آنرا به اندازه محتوای مناسب مهم تلقی می کنند (بگلر^۷، ۱۹۹۳).

^۱ . Steindler – Rast

^۲ . Fritjof

^۳ . Capra

^۴ . Individual

^۵ . Global Self

^۶ . Global Village

^۷ . Begler

۵- اهداف همچون چشم انداز جهانی تحول گرا^۱

آموزش جهانی تحول گرا با توجه به محتوای نظری خود که در قالب مدل چهار بعدی مطرح گردید، پنج هدف کلی برای آموزش در مدرسه پیشنهاد می کند که مجموعه آنها چشم انداز جهانی تحول گرا نامیده شده اند (سلبی، ۱۹۹۲، ص ۲۵-۲۳):

الف- آگاهی [از] نظام ها^۲: بر مبنای این هدف لازمست فراگیر توانایی تفکر به شیوه نظام^۳ [مند] را کسب کند، یعنی قادر باشد پدیده ها و وقایع را وابسته به شبکه های چند لایه، تعاملی و پیچیده ببیند، ماهیت نظام مند جهان را درک کند و به مفهوم کل نگرانه ای از قابلیت ها و توانایی های خود دست یابد.

ب- آگاهی [از] چشم انداز^۴: بر این اساس فراگیر باید تشخیص دهد دیدگاه او درباره جهان، دیدگاه همه مردم نیست و به تبع آن باید درک خود درباره چشم اندازهای دیگر را رشد دهد. این امر به او کمک می کند پیش فرضها و تعصب های خود و دیگران را به چالش بکشد و به سوی تفکر واگرا و آزاد گام بردارد.

ج- آگاهی [از] سلامت سیاره زمین^۵: به همین منظور فراگیر باید از وضعیت و گرایشات موجود جهانی که در آن زندگی می کند، آگاه باشد. در همین زمینه پایک (۱۹۹۰) با تأکید بر آگاهی فراگیر درباره مسائل و مفاهیمی چون نحوه توزیع ثروت، رشد جمعیت، اثر فعالیت های انسان بر محیط زیست، اختلافات بین المللی، حقوق بشر و عدالت و دیدگاههای گوناگون پیرامون آنها برآنست فراگیران هنگام تفکر درباره سلامت سیاره زمین، باید آینده نگر نیز باشند. یعنی در حالیکه بررسی موقعیت کنونی جهان و گرایشات موجود در آن با توجه به زمینه تاریخی آن اهمیت دارد تفکر درباره پیامدهای آنچه در حال حاضر رخ می دهد و توجه به شیوه های جایگزین نیز ضروری است.

د- آگاهی و آمادگی مسئولیت پذیری^۶: بر اساس این هدف یادگیرنده هم باید آگاه شود انتخاب ها و اعمال فردی و جمعی او در هر مکان و زمانی عواقبی را برای حال و آینده جهان در پی دارد و هم باید مهارت های لازم برای مشارکت اجتماعی و سیاسی آزاد را کسب کند.

¹ . the Transformative Global Perspective

² . Systems Consciousness

³ . Systems Mode

⁴ . Perspective Consciousness

⁵ . Health of planet Awareness

⁶ . involvement consciousness and preparedness

۵- **ذهنیت فرآیندی^۱** : یعنی یادگیرنده باید بیاموزد یادگیری و رشد فردی، فرآیند یا جریان مداومی است که نقطه پایانی از پیش تعیین شده و ثابت ندارد طوریکه او با کسب اطلاعات و آشنایی با چشم اندازهای جدید، قضاوتها و تصمیمات خود را تغییر می دهد و در جریانی پایان ناپذیر، رشد و تکامل می یابد. سوئی هین (۱۹۹۳) براین باور است این الگو با چنین اهدافی فرصت مشارکت انتقادی و کل نگر را برای یادگیرندگان و معلمان فراهم می کند و آنها را ترغیب می کند تا در راه توسعه، صلح، عدالت و آزادی بیشتر گام بردارند.

۶- بحث و بررسی

به نظر می رسد برنامه آموزش جهانی تحول گرا می تواند الگویی مفید برای اصلاحات آموزشی باشد. برخی مفاهیم و ویژگی های مثبت آن عبارتند از:

الف) کل نگر، نظام و پیچیدگی. تأکید بر مفاهیمی چون کل نگر، نظام و پیچیدگی در مبانی و مدل چهاربعدی و همچنین در اهداف آموزش جهانی باعث شده:

۱- این برنامه، همه موضوعات و محتوای آموزشی را پوشش دهد و صرفاً به موضوع درسی معینی مثل مطالعات اجتماعی منحصر نشود. ۲- در این برنامه، انواع شیوه های یاددهی و یادگیری و انواع فرصتهای یادگیری پیشنهاد شود و ۳- در این برنامه به شناسایی ساختار پیچیده قدرت و نظامهای پنهانی محدود کننده آزادی فراگیران توجه شود. از همین رو به آموزش جهانی تحول گرا، الگوی انتقادی نیز گفته می شود که قبلاً نیز اشاره شد.

ب) آینده نگر. آموزش جهانی تحول گرا، در برنامه ریزی بر پیش بینی اقتضائات آینده تأکید دارد و حتی آموزش گذشته را نیز در پرتو آینده نگر، تجویز می کند. آموزش معطوف به آینده با دو هدف اصلی پیگیری می شود: اول اینکه فراگیران متوجه آینده شوند و دوم اینکه فراگیران توانایی خود را برای تغییر آینده بشناسند.

ج) مشارکت. در الگوی برنامه درسی آموزش جهانی تحول گرا بر مفهوم مشارکت تأکید شده است و از این رو در برنامه، ایده های تربیتی چون آموزش فعال و یادگیری مشارکتی پیشنهاد شده است. به نظر می رسد الگوی آموزش جهانی تحول گرا علیرغم این ویژگی های مثبت، نارسائیهایی و کمبودهایی نیز دارد که به تحلیل آنها می پردازیم:

¹ . process mindedness

الف- ابهامات و تعارضات مبانی فلسفی آموزش جهانی تحول گرا

حامیان این الگو مدعی هستند بین فرآیندهای زیراتمی و وضعیت واقعیت در اندازه بزرگ پیوند و انطباق مستقیم و واقعی برقرار است. مثلاً سلبی بر این باور است که همان وضعیت و روابط بین ذرات کوچک یا همان حوزه کوانتوم بر اشکال بالقوه روابط و ساختارهای اجتماعی و شیوه های ارتباط انسان با اشیاء در سیاره زمین نیز حکمفرماست. حامیان این الگو نه تنها از نظریه کوانتومی که نظریه ای علمی است، به نظریه ای هستی شناسانه می رسند که در صدد تبیین کل هستی است بلکه از این نیز فراتر رفته و در صدد تبیین روابط اجتماعی انسان، چگونگی شناخت و ادراک او و در نتیجه تجویز هنجارها و ضوابطی برای بهبود روابط اجتماعی او بر می آیند و نام آن را نیز آموزش جهانی تحول گرا می گذارند. از اینرو و همچنانکه در بخش "الگوی آموزش جهانی تحول گرا" ذکر شد، این الگو با طرح مبانی هستی شناسانه و شناخت شناسانه داعیه جهانی بودن و کل نگری دارد که قابل بررسی و تحلیل است. برای این منظور می توان از دستاوردهای علم فیزیک نیز کمک گرفت. علم فیزیک به چهار حوزه کلاسیک (یعنی حوزه واقعیتها در اندازه معمولی و بزرگ و سرعتهای کم)، کوانتوم (یعنی حوزه واقعیتها با اندازه کوچک و سرعتهای معمولی)، نسبیت (یعنی حوزه واقعیتها با اندازه معمولی و بزرگ و سرعتهای زیاد) و کوانتوم نسبیتی (یعنی حوزه واقعیتها با اندازه کوچک و سرعت زیاد) تقسیم می شود (وایدنر و سلز^۱، ترجمه بابایی و مصفا، ۱۳۷۳). هر یک از این چهار حوزه برای تبیین رخدادهای فیزیکی طبیعی یا آزمایشگاهی، روابط و قوانینی دارند که به طور اختصاصی در همان حوزه مورد استفاده قرار می گیرند. بر همین اساس رخدادهای فیزیکی که ما آدمیان در زندگی معمولی و روزانه خود با آنها سر و کار داریم، عمدتاً در حوزه فیزیک کلاسیک و با بهره گیری از قوانین کلاسیک توضیح و تبیین می شوند و در مقابل فرآیندهای زیر اتمی در حوزه فیزیک کوانتوم بررسی می شوند. برای نمونه در بررسی حرکت یک اتومبیل از روابط فیزیک کلاسیک استفاده می کنیم و در بررسی حرکت یک الکترون از روابط فیزیک کوانتوم بهره می گیریم. با این توضیح درباره ویژگی جهان شمولی و کل نگری نظریه کوانتومی نکاتی قابل طرح است:

۱- نظریه کوانتومی، "نظریه ای علمی و ابطال پذیر است" (پوپر^۲، ۱۹۸۲، ص ۲۵) و با توجه به نارسائی نظریه های پیشین درباره واقعیت اتم و اجزای سازنده آن صورت بندی شده است. از اینرو این نظریه مجموعه حدسهایی درباره جهان زیر اتمی است که تا کنون و با پیشرفته ترین ابزارها نیز قابل مشاهده نبوده است. گرچه این حدس ها از شواهد صدق تجربی مثل آزمایش اثر فتوالکتریک^۳ ایشیتین^۱ برخوردار است که

۱. Weidner & Sells

۲. Popper

۳. Photoelectric Effect

برای او جایزه نوبل نیز به ارمغان آورد اما از سویی همچنان قابلیت ابطال دارند و همانطور که در تاریخ علم شاهد بوده ایم چه بسا در آینده حدس های دیگری جایگزین آنها شوند و از سوی دیگر برخی شواهد تجربی چون آزمایش دو شکاف یانگ^۲ با تأیید ویژگی موجی نور، به صورت بندی نظریه "دوگانگی موج و ذره" انجامیده (زهر، ۱۹۹۰) که بر اساس آن، نور همواره و در تمام شرائط تجربی، ویژگی کوانتومی ندارد بلکه گاهی نیز ویژگی موجی دارد. در اینجا نکته مهم دیگری نیز قابل تأمل است. آنچه "جهان بینی کوانتومی" نامیده می شود، تفسیری از نظریه کوانتوم درباره واقعیت است و جالب اینکه از زمان تدوین این نظریه شاهد تفاسیر گوناگونی از آن حتی از سوی فیزیکدانان برجسته ای چون بور^۳، نیومن^۴، بوم^۵ و فرسن^۶ بوده ایم که جهان بینی کل نگرانه یکی از آنهاست (دانشنامه فلسفه، ۱۹۹۸، جلد ۷، ص ۸۹۲). حال با توجه به اینکه جهان بینی کل نگرانه مورد نظر پاپیک و سلبی تنها یکی از جهان بینی های کوانتومی موجود است، ادعای جهان شمولی آموزش جهانی تحول گرا نیز مورد مناقشه خواهد بود و به تعبیری آموزش جهانی تحول گرا، "جهانی" نیست.

۲- داعیه کل نگرانی نظریه کوانتومی نیز محل مناقشه است زیرا فیزیک کوانتوم به جای توضیح و پیش بینی پدیده های فیزیکی در قالب مفاهیمی چون مکان و زمان که مورد تأکید فیزیک کلاسیک بود، "شیوه هایی برای اندازه گیری^۷ احتمال حضور ذرات زیر اتمی پیشنهاد می کند" (دانشنامه فلسفه، ۲۰۰۰، ص ۷۳۱). محدود کردن شناخت به اندازه گیری و شیوه های کمی و نادیده انگاشتن شیوه های کیفی شناخت، نگرشی کاهشی است که با داعیه کل نگرانی سازگاری ندارد. بدین ترتیب به نظر می رسد نظریه کوانتوم و جهان بینی کوانتومی بنیاد مستحکم و یقینی برای دفاع از داعیه جهانی بودن و کل نگرانی الگوی آموزش جهانی تحول گرا نباشد.

ب- پیچیدگی های مفهومی آموزش جهانی تحول گرا

در تعریف آموزش جهانی تحول گرا و برنامه درسی و اهداف آن، مفاهیم اصلی و مهمی چون ارتباط و وابستگی متقابل، فردیت، چشم انداز، آزادی، عدالت، صلح، توسعه، تغییر، مشارکت، مسئولیت پذیری و انتقاد

^۱ . Eistain

^۲ . Young 's Doubl – Slit Exprimment

^۳ . Bohr

^۴ . Newman

^۵ . Bohm

^۶ . Fraassen

^۷ . Measurement

وجود دارد که دارای معنای آشکار و صریحی نیستند و گاه با یکدیگر در تعارضند که به چند مورد اشاره می شود:

۱- همانطور که در بخش "معنا و مفهوم آموزش جهانی" تشریح شد، آموزش جهانی بر مفهوم "فردیت" و همچنین مفهوم "ارتباط و وابستگی متقابل" تأکید دارد. به نظر می رسد در برنامه درسی آموزش جهانی تحول گرا مفهوم فردیت رویاروی مفهوم ارتباط و وابستگی متقابل قرار دارد. آموزش جهانی تحول گرا از سویی بر فرد و مطالبه حقوق فردی تأکید می کند و از سوی دیگر بر آنست چشم انداز، باورها، میل، آرمان و نیازهای فرد از سوی شبکه درهم تنیده کلی تعیین می شود. از اینرو فردیت یادگیرنده تحت تأثیر کل واقع شده و چه بسا ارزشها، علایق و نیازهای فردی و حتی گروهی در استلزامات کلی سیاره زمین و کل جهان فنا شود.

۲- همانطور که در بخش "معنا و مفهوم آموزش جهانی" گفته شد، مفاهیمی چون آزادی، عدالت، صلح و توسعه در ادبیات همه نگرشهای آموزش جهانی و از جمله الگوی تحول گرا بکار رفته است. مثلاً مفهوم توسعه در الگوی تحول گرا برای شرح مفاهیمی چون جایگاه و نقش زنان، بهداشت و تغذیه، آموزش و سواد بکار گرفته شده که هیچ تمایزی با مفهوم توسعه در سایر نگرشها به آموزش جهانی ندارد و اساساً این الگو مفهوم توسعه را در حرکت به سوی جهانی سازی^۱ و رشد اقتصاد جهانی پی می گیرد. پس گر چه هدف الگوی تحول گرا (یا انتقادی)، نقد ساختار اقتصادی و سیاسی حاکم بر جهان است اما خود تحت تأثیر شرائط تاریخی و تحولات اقتصادی شکل گرفته و بنابراین مفاهیم و خط مشی هایش تحت تأثیر روند غالب جهانی سازی است.

۳- در بخش "معنا و مفهوم آموزش جهانی" و به نقل از پایک گفته شد مفاهیم تغییر، مشارکت، مسئولیت پذیری و انتقاد نیز مورد تأکید آموزش جهانی است. اما این مفاهیم بدون معیار و تعیین جهت چالش برانگیزند. یعنی تغییر برای هدفی است و همان هدف مشارکت و پذیرش مسئولیت و انتقاد از سوی فراگیر را توجیه می کند. الگوی تحول گرا "تغییر برای عدالت و صلح" را پیشنهاد می کند و از فراگیر می خواهد نسبت به آن احساس مسئولیت کرده و نقادانه در آن شرکت کند؛ در حالیکه مفاهیمی چون عدالت و صلح کلی هستند و با توجه به معیارهای مختلف، نمودهای عملی مختلفی می یابند.

ج- ابهامات و تعارضات برنامه درسی

در مدل چهار بعدی برنامه درسی نیز ابهامات و کمبودهایی وجود دارد:

¹ . Globalism

۱- در حالیکه در بعد مکانی مدل و در سطح درون فردی بر پیوند متقابل ابعاد ذهنی، عاطفی، جسمی و روحی آدمی تأکید می شود ولی در بعد درونی و در سفر درونی بیشتر بر فهم و سفر ذهنی با هدف تغییر نگرش توجه می شود و جنبه عاطفی و نموده‌های آن مثل تعلقات قومی، فرقه ای و ملی نادیده انگاشته می شود و این خود با مسأله دیگری پیوند می یابد: حامیان این الگو مدعی هستند دستیابی به چشم انداز جهانی در تقابل با ملی گرایی نیست ولی به نظر می رسد بین اندیشه های ملی گرایانه و عواطف ملی و نقش سنتی نظامهای آموزشی برای تقویت هویت ملی در یکسو و اندیشه جهانی شدن در سوی دیگر دوگانگی وجود دارد. برای نمونه در برنامه درسی آموزش جهانی بر آموزش فراگیران برای شهروندی جهانی تأکید و مفهوم "جهان مداری"^۱ به جای مفاهیمی چون "قوم مداری"^۲ و "ملت مداری"^۳ پیشنهاد می شود (علم الهدی، ۱۳۸۶) در حالیکه یکی از اهداف سنتی نظام آموزشی کشورها، آموزش و ترویج فرهنگ ملی و تأکید بر ملت واحد بوده است و همین فرهنگ ملی برای مردم هر کشوری تعلق خاطر ایجاد کرده و به اندیشه، علائق و رفتار آنها جهت می دهد. بدین ترتیب مشکل رویارویی رسالت نظام آموزشی در تکوین و توسعه فرهنگ و هویت ملی با رسالت آموزش جهانی همچنان باقیست.

۲- در بعد مسائل بر تبیین و درک نیاز و مسائل زندگی فراگیران تأکید شده است اما باید توجه داشت مفاهیمی چون "نیازها" و "مسائل" به خودی خود نامعین و مبهم هستند زیرا نیازها و مسائل فراگیران که مبنای گزینش محتوا و فرآیند یادگیری است، هم ناظر به طبیعت فراگیران و هم حاصل نظامهای اجتماعی گوناگون و دیدگاههای نظریه پردازان علوم انسانی است و در نتیجه درباره آنها اتفاق نظر وجود ندارد. از این منظر نیز آموزش جهانی تحول گرا، به بیانی جهانی نیست و نمی تواند نیازها و مسائل معین و واحدی را جهانی قلمداد کند.

۳- تأکید بر القای ایده های آموزش جهانی تحول گرا به برنامه درسی رایج کشورها که از سوی سلبی، پایک و دیگر طرفداران این الگو پیشنهاد می شود (دیویس^۴، یونس^۵ و رید^۶، ۲۰۰۵)، متضمن نگرشی مکانیکی و کنترل محور است که با مبانی آن یعنی جهان بینی کوانتومی و توجه به تغییرات دینامیکی و همچنین داعیه های آن مثل احترام به حق انتخاب و آزادی هر یک از افراد و گروهها سازگار نیست.

^۱ . Global Centric

^۲ . Ethno Centric

^۳ . Nation Centric

^۴ . Davies

^۵ . Evans

^۶ . Reid

نتیجه گیری و پیشنهادها

چنانچه به طور خلاصه اشاره شد دیدگاههای مختلفی درباره معنا و مفهوم آموزش جهانی وجود دارد که این دیدگاهها متضمن ایدئولوژی ها و اهداف گوناگون است. در این پژوهش آموزش جهانی تحول گرا بررسی شد که، الگویی نظامدار و کل نگر است و حاوی استلزاماتی برای ماهیت، اهداف و فرآیند یادگیری و همچنین کارکردهای مدرسه یا هر محیط یادگیری دیگری است. الگوی تحول گرا مبنای هستی شناسانه و شناخت شناسانه خود را از جهان بینی کوانتومی گرفته است و با در نظر داشتن مفاهیم اساسی همچون "کل تفکیک ناپذیر" و "ارتباط متقابل" مدل استعاری شبکه را در زمینه برنامه درسی ارائه نموده است. همچنانکه ذکر شد این مدل درمقابل مدل استعاری توپ بیلارد قرار می گیرد که به جهان بینی مکانیکی نسبت داده شده است. سپس بر مبنای بینش های حاصل از جهان بینی کوانتومی مدل چهار بعدی آموزش جهانی تحول گرا شامل بعد مکانی (در بردارنده مفاهیمی چون ارتباط و وابستگی متقابل)، بعد زمانی (با تأکید بر ماهیت تعاملی و در هم تنیده گذشته، حال و آینده)، بعد مسائل (شامل طرح مسائل از دیدگاه های گوناگون و به صورت مرتبط) و بعد درونی (با تأکید بر تعامل درون و بیرون) و اهداف تربیتی آن در قالب پنج دسته هدف: آگاهی از نظامها، آگاهی از چشم انداز، آگاهی از سلامت سیاره زمین، مسئولیت پذیری و ذهنیت فرآیندی مطرح شده است. الگوی آموزش جهانی تحول گرا علیرغم ویژگی های مثبتی که به آنها اشاره شد، کمبودها و ابهاماتی دارد که تحت عناوین تعارضات مبانی فلسفی، پیچیدگیهای مفهومی و تعارضات برنامه درسی بررسی شد. همچنین توجه به این نکته ضروری است که جامعه و نظام آموزشی هر کشوری نیز شرائط و اقتضائات مخصوص به خود دارد. از اینرو به نظر می رسد اجرای کامل و بی چون و چرای این الگو در نظام آموزشی ایران نه مطلوب و نه ممکن است و مهم بهره گیری از جنبه ها و دستاوردهای مثبت این الگو و همچنین تبیین دلالت های آن برای برنامه درسی کشورمان با توجه به شرائط بومی نظام آموزشی ما است. بر اساس این نوع مواجهه با برنامه درسی آموزش جهانی تحول گرا، پیشنهادهای زیر برای متولیان و برنامه ریزان نظام آموزشی کشور قابل طرحند:

۱- نگاه چند بعدی در طراحی برنامه درسی: مدل چهار بعدی برنامه درسی آموزش جهانی تحول

گرا به رغم برخی مشکلات که مورد تحلیل قرار گرفت می تواند الگویی برای تبیین ابعاد گوناگون برنامه درسی تلقی شود زیرا این الگو متضمن نگرش چند بعدی به فرآیند طراحی برنامه درسی است. می توان با الهام از این الگو به بررسی و ترسیم ابعاد مهم موجود و همچنین مورد نیاز پرداخت و به یک چند ضلعی منتظم یا غیر منتظم بر اساس نوع روابط و شدت وابستگی میان ابعاد مختلف در نظر گرفته شده، دست یافت که می تواند همچون مدل نظری برنامه درسی بکار رود. توجه به ابعاد چهارگانه مکانی، زمانی، مسائل و

درونی و نیز پیوند و نسبت متقابل آنها با یکدیگر از اهمیت ویژه ای برخوردار است و برای بومی کردن آن باید به شرائط و ویژگی های مخصوص جامعه ایران از جمله هویت ملی و شاخصه های آن و همچنین شاخصه های فرهنگی قومیت های مختلف در هریک از ابعاد چهارگانه توجه شود.

۲- نگاه کل نگرانه در ترسیم اهداف آموزشی : یکی از ویژگی های مثبت برنامه آموزش جهانی تحول گرا، تأکید بر کل نگری است؛ البته همچنانکه بررسی شد تأکید بر کل نگری بر مبنای جهان بینی کوانتومی با ابهام روبروست اما در هر صورت ویژگی کل نگری ایجاب می کند در ترسیم اهداف کلی آموزشی، علاوه بر اهداف کلی، مشترک و حتی جهانی آموزش، به نیازها و علائق همه قومیتها و گروههای جامعه ایران توجه شود به عبارت دیگر باید از سلطه فرهنگی یک گروه یا منطقه خاص مثلاً مردم پایتخت یا شهروندان شهرهای توسعه یافته بر اهداف برنامه درسی کل جامعه پرهیز نمود و این اهداف با نیازها و علایق گروههای مختلف در مناطق گوناگون سازگار شود.

۳- نگاه مشارکتی در اجرا و ارزشیابی برنامه درسی: مفاهیمی چون پیوند و وابستگی متقابل و نظام در مبنای نظری آموزش جهانی تحول گرا نیز بر این موضوع دلالت دارد که باید مشارکت همه اعضای جامعه در آموزش جلب شود. از اینرو مشارکت همه اعضای جامعه در اجرا و ارزیابی برنامه درسی با توجه به ملاحظات واقعی و گاه پنهان نهادهای اجتماعی مختلف موجه به نظر می رسد و مزیت هایی نیز به دنبال دارد. برای نمونه مشارکت اعضای جامعه نظیر عالمان و نظریه پردازان حوزه های گوناگون، دلسوزان و مصلحان، والدین و مدیران می تواند از راه تأمل، تحلیل و بحث جمعی پیرامون برنامه های درسی به اصلاح نظام آموزشی کمک کند. این مشارکت همچنین اعضای جامعه را در مسأله یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران درگیر و متعهد می کند. مشارکت اقشار مختلف از جمله مدیران سطوح گوناگون، معلمان، فراگیران و والدین در کنار متخصصین برنامه درسی و متخصصان حوزه های مختلف دانش به فرآیند اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی، جامعیت بیشتری می بخشد و برای نمونه باعث نزدیکی حوزه نظر به عمل در موقعیتهای گوناگون مثل موقعیت مدرسه، خانه و جامعه می شود. در نهایت مشارکت اعضای جامعه برای تحقق اهدافی مشترک، باعث دلبستگی و تعهد برای تحقق اهداف برنامه های درسی می شود و انسجام ملی را تقویت می کند.

منابع

جینز، جی. اچ (۱۳۶۱). **فیزیک و فلسفه**. ترجمه علیقلی بیانی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی . علم الهدی، جمیله (۱۳۸۶). **بررسی مبانی نظری آموزش جهانی**. تهران: دانشگاه شهید بهشتی. نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۲). **درآمدی به فلسفه**. تهران: طهوری . وایدنر، ر؛ سلز، ر (۱۳۷۳). **مبانی فیزیک نوین**. ترجمه علی اکبر بابایی و مهدی مصفا. تهران: مرکز نشر دانشگاهی .

Alladin, Ibrahim. (1989) **Teaching for Global Awareness**. The ATA Magazine, Alberta Teachers Association. Vol.69, No.4, pp. 6-11

Begler, Elsie. (1993). **spinning wheels and straw: Balancing Content, Process , and contex in Global Teacher Education Programs**. Theory into practice, College of Education, ohio state university. Vol. 39, No.1, pp.14-19

Davies, J; Evans, M; Reid, A. (2005). Globalising Citizenship Education? A Critique of "Global Education" & "Citizenship Education". **British Journal of Educational Studies**, Vol.53, No.1, Pp. 66- Graic, E. (1998). Encyclopedia of Philosophy. Vol 7. London: Routledge.

Graic, E. (2000). **Encyclopedia of Philosophy**. London: Routledge.

Heather, D. (1980). the Need for International Thinking and Education : world studies. London: Harrap.

opper, K. R. (1982). **Quantum Theory & the Schism in Physics**. London: Hutehinson.

Pike, G; Selby, D. (1988). **Global Teach, Global Learner**. Ontario: Hodder & Stoughtor Press.

Pike, Graham. (1990). **learning in a world of change**. in B. Dufour, the new social curriculum. Cambridge: cambridge university press.

Pike, Graham. (2000). Tapestry in the Making the stronds of Global education. In t.Goldstein& D. selby, weaving connections: Education for peace, social and environment al justice. Toronto: sumach press

Pike, Graham; selby, David. (1999). in the global classroom . toronto , ontario: pippin press.

Selby , David (1992). **Education for the Global Age: what is invol ved?**

Michigan: ASCP Selby , David .(2001) **The signature of the whole:**

Radical Inter connectendness and Implications for Global and

Envirionmental Education. Encounter Education for Meaning and social justicce. Vol. 14, No.4, pp15-16.

- Selby .David (1993)." Global Education in the 1990,s: Problems and opportunities". **Journal of the Alberta Global Education project**. Vol.1 No.1. PP. 2-8
- Selby, David. (1994). "planet- conscious Education". **Journal of the New yourk state Association for supervision and curriculum Development**. vol. 24, No.1, pp.6-10
- Selby. David. (1999). Golobal Education: Towards a Quantum Model of Environmental Education. **Canadian Journal of Environmental Education**. Vol. 12, No.4.pp.125-141.
- Steindl – Rast, D; Fritjof,P; Capra, T. (1991) . **Belonging to the Universe: Explorations on the Frontiers of Science & Spirituality**. Sanfrancisco: Harper Press .
- Swee-Hin, Toh. (1993). **Bringing the world into the classtroom**: Global Literacy and a Question of paradigms. Global Education Alberta Global Education project. Vol.1, pp.9-16.
- Zohar, D. (1990). **The Quantum Self**: A RevoluTionary View of Human Nature & Consciousness Rooted in the New Physics. London: Loomsbury.