

طرح پژوهشی

**بررسی اجمالی راهکارهای رایج حمایتی از
دانش‌آموزان نخبه (مستعد) کم‌بضاعت**

گزارش نهایی

مجری

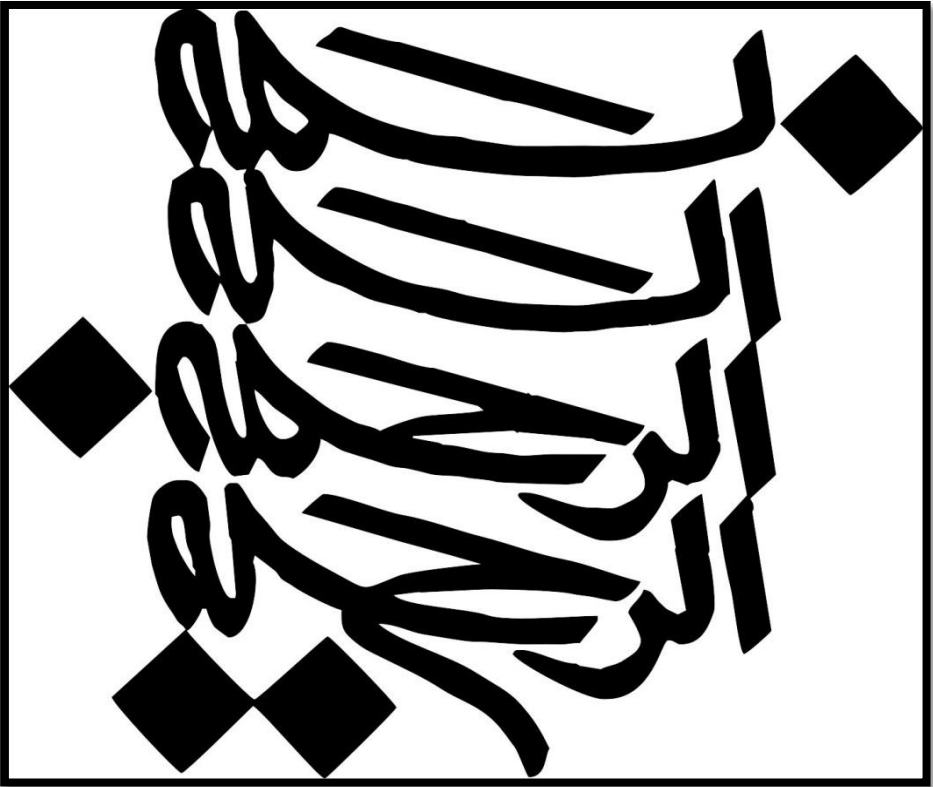
بنیاد توسعه فردا



پاییز ۱۳۹۰



بنیاد ملی انتخابگان



طرح پژوهشی «بررسی اجمالی راهکارهای رایج حمایتی از دانش‌آموزان نخبه (مسئله تعدد) کم‌بضاعت» پیرو قرارداد شماره ۱۵/۵۸۵۰ مورخ ۱۳۸۹/۱۰/۷ میان بنیاد ملی نخبگان (کارفرما) و بنیاد توسعه فردا (مجری) اجرا شده است. گزارش حاضر بخش اول و دوم از مستندات این طرح است.

بررسی اجمالی راهکارهای رایج حمایتی از دانش‌آموزان نخبه (مستعد) کم‌بضاعت

گزارش نهایی

مجری: بنیاد توسعه فردا

نشانی: تهران، خیابان کارگر شمالی، بالاتر از جلال آل احمد، خیابان پنجم، پلاک ۱۶، طبقه ۴

صندوق پستی: ۱۴۳۹۶۱۳۹۸۴ ، تلفن: ۰۲۱-۸۸۰۱۳۲۷۲ ، داورنگار: ۰۲۱-۸۸۰۲۳۹۸۴

پیام‌نگار: info@farda.ir

وب‌گاه: <http://www.farda.ir>

صحت مندرجات گزارش بر عهده مدیر طرح پژوهشی است.
بهره‌برداری از محتوای گزارش با ذکر مأخذ مجاز است.

مدیر طرح پژوهشی

سید نعیم اورزانی؛ کارشناس ارشد مهندسی معماری و شهرسازی، دانشگاه علم و صنعت ایران

همکاران اصلی

۱- سید نیما اورزانی؛ کارشناس ارشد روانشناسی عمومی؛ دانشگاه گیلان

چکیده

گزارش حاضر، ویراست نهایی پژوهش «بررسی اجمالی راهکارهای رایج حمایت از دانش آموزان مستعد کم بضاعت» است که با هدف شناسایی مهمترین و رایج ترین راهکارهای حمایتی از این دسته از دانش آموزان صورت پذیرفته است. تیم پژوهش با طی فرآیند مشخصی برای تمرکز بر چند کشور ویژه، در نهایت و با بررسی شاخصهای گوناگون (از جمله تنوع، شباهت به ایران و دسترس پذیری داده ها از طریق اینترنت) دو کشور ایالات متحده امریکا و انگلستان را برای بررسی بیشتر برگزید. نتایج بررسیهای تیم پژوهش - که در فصول پنجم و ششم به صورت مجزا و در فصل هفتم در قالب تحلیل و جمع بندی آمده است - نشانگر وجود برنامه های عمومی حمایت از دانش آموزان تیزهوش و دانش آموزان کم بضاعت در این دو کشور است. یافته ها نشان می دهد که به رغم تفاوت های این دو کشور از نظر ساختار حکومتی، هر دو کشور دارای شباهتهایی در این عرصه هستند. رویکرد انگلستان مبتنی بر هزینه بیشتر - به ازای هر دانش آموز تیزهوش - و تأسیس مراکز عمومی در بخشهایی است که در آنها نتایج کمتری از فعالیتهای دانش آموزان گزارش می شود. در مقابل امریکا با تمرکز بر برنامه های ایالتی و فدرال که مبتنی بر قوانین حمایتی ملی هستند، سعی در جبران فاصله های میان دانش آموزان کم بضاعت تیزهوش و سایر تیزهوشان دارد. در هر دو کشور، مشکل اصلی در دو بخش عمده زیر شناسایی شده اند:

۱- شناسایی دانش آموزان تیزهوش کم بضاعت

۲- ارزیابی دانش آموزان تیزهوش در برنامه های گوناگون

مهمترین جنبه های این دو مشکل در فصول ۵ تا ۷ این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است و علاوه بر آن به مسأله زیرساختهای ضروری برای حمایت از دانش آموزان پرداخته شده است.

کلید واژگان: راهکارهای حمایت از دانش آموزان، دانش آموزان نخبه، دانش آموزان مستعد، سیاست های حمایتی

فهرست مندرجات

- ۱- معرفی فرآیند و یافته‌ها ۲
- ۱-۱- ابتدا اطلاعات کدام کشورها را بررسی کرده‌ایم؟ ۲
- ۱-۲- کدام پایگاه‌های داده را جستجو کرده‌ایم؟ ۲
- ۱-۳- با چه کلید واژه‌هایی جستجو کرده‌ایم؟ ۳
- ۱-۴- یافته‌های ما در این جستجوها چه بود؟ ۴
- ۱-۴-۱- وزارتخانه‌ها و دیپارتمانهای آموزش و پرورش کشورها ۴
- ۱-۴-۲- نهادها و سازمانهای فعال در امر حمایت از دانش‌آموزان مستعد ۴
- ۱-۴-۳- سازمانهای بین‌المللی دست اندرکار ۴
- ۱-۴-۴- اندیشگاهها ۵
- ۱-۴-۵- مقالات و کتابهای داخلی و خارجی ۵
- ۱-۴-۶- اطلاعات آماری ۶
- ۱-۵- ارزیابی اولیه میزان شمول اطلاعات به دست آمده ۶
- ۱-۵-۱- ایالات متحده آمریکا ۶
- ۱-۵-۲- اروپا ۶
- ۱-۵-۳- افریقا ۶
- ۱-۵-۴- امریکای جنوبی ۷
- ۱-۵-۵- آسیا ۷
- ۲- مبانی پیشنهاد کشورها ۱۰
- ۲-۱- پیشگفتار ۱۰
- ۲-۲- میزان نزدیکی یافته‌ها از یک کشور با موضوع پژوهش ۱۰
- ۲-۳- وجود نهادهای مشخص دولتی یا خصوصی با موضوع حمایت از دانش‌آموزان مستعد ۱۰
- ۲-۴- شباهت کشور مورد نظر به ایران ۱۰
- ۲-۵- تنوع کشورها از منظر سیاسی، اقتصادی، فرهنگی ۱۱
- ۲-۶- تنوع وضعیت رشد و میزان توسعه یافتگی کشورها ۱۱
- ۲-۷- وضعیت عمومی آموزش و پرورش در کشورها ۱۲
- ۳- اطلاعات کشورها ۱۵
- ۳-۱- اطلاعات عمومی درباره نظامهای آموزشی کشورها ۱۵

۱۵.....	۳-۱-۱- استرالیا
۱۸.....	۳-۱-۲- انگلستان
۲۱.....	۳-۱-۳- ایالات متحده امریکا
۲۳.....	۳-۱-۴- برزیل
۲۵.....	۳-۱-۵- چین
۲۹.....	۳-۱-۶- مالزی
۳۲.....	۳-۱-۷- آلمان
۳۴.....	۳-۱-۸- نیوزلند
۳۶.....	۳-۱-۹- آفریقای جنوبی
۴۰.....	۳-۱-۱۰- ایران
۴۱.....	۳-۱-۱۱- سنگاپور
۴۵.....	۳-۱-۱۲- فیلیپین
۵۰.....	۳-۲- جدول مقایسه‌های
۶۹.....	۴- پیشنهاد کشورها برای بررسی
۷۰.....	۵- نتایج بررسی در ایالات متحده امریکا
۷۰.....	۵-۱- مقدمه
۷۰.....	۵-۱-۱- کیفیت داده‌های به دست آمده: نقصان و ارتباط
۷۱.....	۵-۱-۲- ساختار فصل
۷۲.....	۵-۲- آشنایی با نظام آموزشی ایالات متحده امریکا
۷۴.....	۵-۲-۱- مدارس مگنت
۷۴.....	۵-۲-۲- مدارس بدیل
۷۴.....	۵-۲-۳- کوپن مدرسه
۷۵.....	۵-۲-۴- تفکیک بین مدارس خصوصی، عمومی، چارتر و کوپن مدارس
۷۶.....	۵-۳- بستر سیاستگذاری در ایالات متحده
۷۶.....	۵-۳-۱- محوریت نهادهای خصوصی
۷۷.....	۵-۳-۲- منطقی‌های یا فدرالی بودن برنامه‌ها
۷۷.....	۵-۴- دلایل اهمیت پرداختن به دانش‌آموزان تیزهوش کم‌بضاعت
۷۸.....	۵-۵- یافته‌ها در حوزه حمایت از دانش‌آموزان کم‌بضاعت
۷۸.....	۵-۵-۱-۱- انسستیتوهای حمایت شده توسط دولت امریکا در حوزه پژوهش درباره فقر
۷۹.....	۵-۵-۱-۲- سند ملی «طرحی برای اصلاح»
۸۰.....	۵-۶- یافته‌ها در حوزه حمایت از دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد
۸۰.....	۵-۶-۱- نهادهای مرتبط به آموزش تیزهوش

- ۸۲-۵-۶-۲- برنامه آموزش تیزهوشان جیکب کی. جیویترز.....
- ۸۳-۵-۶-۲-۱- استفاده از برنامه درسی پیشرفته برای شناسایی تیزهوشان و/یا افزایش کارایی همه دانش آموزان.....
- ۸۴-۵-۶-۲-۲- به دست دادن راهبردهای جایگزین برای ارتقای شناسایی تیزهوشان جمعیت‌های خاص.....
- ۸۴-۵-۶-۲-۳- تعمیق و گسترش دانش درباره جمعیت‌های خاص تیزهوشان.....
- ۸۵-۵-۶-۲-۴- برقراری ارتباط وثیق بین آموزش، یادگیری و رشد حرفه ای مبتنی بر تحقیقات از طریق تأسیس از مرکز ملی تحقیقات تیزهوشان و مستعدان (NRC/GT).....
- ۸۶-۵-۶-۳- نهادهای ایالتی.....
- ۸۶-۵-۶-۳-۱- بررسی اجمالی وضعیت سیاست‌های آموزش تیزهوشان در ایالات مختلف امریکا.....
- ۸۷-۵-۷- یافته‌ها در حوزه حمایت از دانش آموزان تیزهوش و مستعد کم بضاعت.....
- ۸۷-۵-۷-۱-۱- گزارش خط مشی های ایالات امریکا در شناسایی دانش آموزان تیزهوش.....
- ۸۹-۵-۷-۱-۲- پروژه پیشرفت چشمگیر در برنامه جیویترز.....
- ۹۰-۵-۷-۱-۳- پروژه «خلق موفقیت در ریاضیات، حل مسأله و علوم» در برنامه جیویترز.....
- ۹۰-۵-۷-۱-۴- پروژه لاژورنادا در برنامه جیویترز.....
- ۹۱-۵-۸- اصول سیاستگذاری در امر حمایت از دانش آموزان مستعد در ایالات متحده امریکا.....
- ۹۱-۵-۸-۱- استحقاق دانش آموزان مستعد در دریافت امتیازها و امکانات.....
- ۹۱-۵-۸-۲- عدالت در آموزش.....
- ۹۱-۵-۸-۲-۱- اسناد ملی امریکا درباره تحصیل جهشی.....
- ۹۲-۵-۹- اصول در NAGC.....
- ۹۴-۵-۹-۱- پیش‌نیازهای سیاستگذاری.....
- ۹۴-۵-۹-۲- اهداف سیاستگذاری و برنامه‌ریزی در مقوله دانش آموزان تیزهوش.....
- ۹۵-۵-۹-۳- نحوه عملیاتی کردن سیاستها در ایالات متحده امریکا.....
- ۹۶-۵-۹-۴- ملاحظاتی که صاحب‌نظران در باب قوانین اجرایی در ایالات متحده امریکا داشته‌اند.....
- ۹۹-۶- نتایج بررسی در انگلستان.....
- ۹۹-۶-۱- آشنایی با نظام آموزشی انگلستان.....
- ۹۹-۶-۱-۱- کانون‌های اصلی پرداختن به موضوع دانش آموزان مستعد و تیزهوش.....
- ۹۹-۶-۲- یافته‌ها در حوزه حمایت از دانش آموزان تیزهوش و مستعد.....
- ۹۹-۶-۲-۱- نحوه مواجهه نظام آموزشی انگلستان با دانش آموزان مستعد.....
- ۱۰۰-۶-۳- یافته‌ها در حوزه حمایت از دانش آموزان تیزهوش و مستعد.....
- ۱۰۱-۶-۳-۱- اقدامات عمومی مؤثر برای حمایت از تیزهوشان.....
- ۱۰۴-۶-۳-۲- آکادمی ملی جوانان تیزهوش و مستعد.....
- ۱۰۴-۶-۳-۲-۱- پذیرش.....
- ۱۰۵-۶-۳-۲-۲- فعالیتها.....

- ۱۰۶..... ۳-۲-۳-۶- آکادمی حرفه ای
- ۱۰۶..... ۴-۲-۳-۶- مرکز کارشناسی
- ۱۰۶..... ۵-۲-۳-۶- انتشارات
- ۱۰۶..... ۳-۳-۶- دروازه بین المللی برای جوان تیزهوش
- ۱۰۷..... ۴-۳-۶- برنامه جوان تیزهوش و مستعد
- ۱۰۶..... ۵-۳-۶- مهمترین نقدها به نحوه رویکرد نظام آموزشی انگلستان با دانش آموزان مستعد و تیزهوش
- ۱۰۸..... ۱-۵-۳-۶- عدم پوشش مناسب حمایتها
- ۱۰۸..... ۲-۵-۳-۶- عدم کفایت حمایتها
- ۱۰۸..... ۳-۵-۳-۶- فقدان رهبری ملی
- ۱۰۸..... ۴-۵-۳-۶- درگیری کمتر از نیاز معلمان با موضوع
- ۱۰۹..... ۶-۳-۶- رویکردهای جدید برای رفع ناکارآمدیها
- ۱۱۰..... ۱-۶-۳-۶- ادغام
- ۱۱۰..... ۲-۶-۳-۶- کیفیت در آموزش پایه
- ۱۱۱..... ۳-۶-۳-۶- تنوع در پشتیبانی
- ۱۱۱..... ۴-۶-۳-۶- تساوی، عدالت اجتماعی و شایسته سالاری
- ۱۱۱..... ۵-۶-۳-۶- مساوات، عدالت اجتماعی و شایسته سالاری
- ۱۱۲..... ۷-۳-۶- مدل انگلیسی آموزش تیزهوشان
- ۱۱۴..... ۱-۷-۳-۶- آموزش شخصی سازی شده
- ۱۱۴..... ۲-۷-۳-۶- انسجام
- ۱۱۵..... ۳-۷-۳-۶- جزئی از نظام آموزش و پرورش عمومی
- ۱۱۶..... ۴-۷-۳-۶- مدرسه محوری
- ۱۱۶..... ۵-۷-۳-۶- تمرکز بر پیامدها
- ۱۱۷..... ۸-۳-۶- نتایج و اعمال تغییرات در مدل انگلیسی آموزش تیزهوشان
- ۱۱۸..... ۴-۶- یافته ها در حوزه حمایت از دانش آموزان کم بضاعت
- ۱۱۸..... ۱-۴-۶- برنامه «مزیت در شهرها»
- ۱۱۸..... ۲-۴-۶- مراکز یادگیری شهر
- ۱۱۹..... ۱-۲-۴-۶- حمایتهای مالی از مراکز یادگیری شهر
- ۱۱۹..... ۲-۲-۴-۶- کار مراکز یادگیری شهر
- ۱۱۹..... ۵-۶- یافته ها در حوزه حمایت از دانش آموزان تیزهوش و مستعد کم بضاعت
- ۱۱۹..... ۱-۵-۶- ویژگیهای بایسته در سیاستگذارهای مربوط به شناسایی دانشآموزان مستعد کم بضاعت
- ۱۲۰..... ۱-۱-۵-۶- پوششایی همه حوزه های استعداد
- ۱۲۱..... ۲-۵-۶- عدم تمرکز بر معیار واحد
- ۱۲۱..... ۳-۵-۶- عدالت

- ۱۲۱-۴-۵-۶-جامعیت توجه به داده ها و منابع گوناگون.....
- ۱۲۱-۵-۵-۶-واقع گرایی و عملی بودن فرآیندهای پیشنهادی.....
- ۱۲۱-۵-۶-۶-پوششایی همه مراحل رشد، استمرار در شناسایی.....
- ۱۲۲-۵-۶-پوشش مناسب فرهنگی.....
- ۱۲۴-۷-تحلیل و جمع بندی.....
- ۱۲۴-۷-۱-یافته ها در سطح بین المللی.....
- ۱۲۴-۷-۱-۱-انجمن (بین المللی) کودکان استثنایی (CEC).....
- ۱۲۴-۷-۱-۱-۱-«ژورنال کودکان استثنایی» (EC).....
- ۱۲۴-۷-۱-۲-انجمن جهانی کودکان باهوش و مستعد (WCTGC).....
- ۱۲۵-۷-۱-۲-۱-مجله «تیزهوش بین المللی» (GTI).....
- ۱۲۵-۷-۱-۳-یونسکو (UNESCO).....
- ۱۲۵-۷-۱-۳-۱-گزارش آموزش برای همه.....
- ۱۲۵-۷-۱-۴-انجمن اروپایی برای توانایی بالا (ECHA).....
- ۱۲۵-۷-۱-۴-۱-مجموعه مقالات کنفرانس ECHA در سال ۲۰۰۲.....
- ۱۲۶-۷-۲-نکات راهبردی در یافته های پژوهش.....
- ۱۲۶-۷-۲-۱-تعیین عمومی مسأله.....
- ۱۲۶-۷-۲-۱-۱-انواع خدمات؛ چه خدمتی باید ارائه شود؟.....
- ۱۲۶-۷-۲-۱-۲-جامعه هدف ارائه خدمات؛ این خدمت به چه کسی باید ارائه شود؟.....
- ۱۲۷-۷-۲-۱-۳-ارائه کنندگان خدمات؛ این خدمت توسط چه کسی و در کجا باید ارائه شود؟.....
- ۱۲۷-۷-۲-۲-توجه به جمعیت های خاص به جای جمعیت های کم بضاعت.....
- ۱۲۷-۷-۲-۳-مبنای نظری توجه به گروه های اقلیت (جمعیت های خاص).....
- ۱۲۸-۷-۲-۴-دقت در مسأله: تفاوت میان شناسایی و طراحی برنامه ویژه.....
- ۱۲۹-۷-۲-۵-مسأله زمان در شناسایی تیزهوشان کم بضاعت.....
- ۱۲۹-۷-۳-مقایسه اجزای نظام های دو کشور در حمایت از دانش آموزان تیزهوش و مستعد / کم بضاعت.....
- ۱۳۱-۷-۴-مهمترین سرفصل های تحلیل و نتیجه گیری.....
- ۱۳۱-۷-۵-مسأله شناسایی دانش آموزان تیزهوش و مستعد کم بضاعت.....
- ۱۳۲-۷-۵-۱-نامزد شدن برای آزمون شناسایی تیزهوشان.....
- ۱۳۳-۷-۵-۱-۱-موانع خواست و معرفی والدین.....
- ۱۳۴-۷-۵-۱-۲-موانع معرفی معلم یا سایر آموزشگران.....
- ۱۳۴-۷-۵-۱-۳-موانع و معایب توجه گروه برگزار کننده آزمون به نتایج دانش آموز.....
- ۱۳۴-۷-۵-۲-نقش معلم در شناسایی دانش آموزان تیزهوش کم بضاعت.....
- ۱۳۵-۷-۵-۲-۱-دانش معلم.....

- ۱۳۵-۲-۵-۷- باورها و فرهنگ معلم ۱۳۵
- ۱۳۵-۳-۵-۷- امتحان ۱۳۵
- ۱۳۶-۱-۳-۵-۷- معیارهای مندرج در امتحان / شیوه های امتحان ۱۳۶
- ۱۳۷-۲-۳-۵-۷- آمادگی برای امتحان ۱۳۷
- ۱۳۷-۴-۵-۷- انتخاب ۱۳۷
- ۱۳۷-۱-۴-۵-۷- تعریف هوش و استعداد و دایره شمول آن ۱۳۷
- ۱۳۷-۲-۴-۵-۷- مشکلات گستردگی بیش از حد دایره شمول هوش و آسان گیری در شناسایی ۱۳۷
- ۱۳۸-۳-۴-۵-۷- سوگیری عامدانه به سمت جمعیت های خاص ۱۳۸
- ۱۳۸-۶-۷- مسائل مربوط به مکان یابی و استقرار در برنامه های حمایتی ۱۳۸
- ۱۳۸-۱-۶-۷- دغدغه پذیرش و همخوانی ۱۳۸
- ۱۳۸-۲-۶-۷- دغدغه آموزش ۱۳۸
- ۱۳۹-۷-۷- مسأله ارزیابی و تفاوت آن با ارزیابی های سایر تیزهوشان و مستعدان ۱۳۹
- ۱۳۹-۸-۷- مسأله آموزش و فرهنگ سازی برای خانواده ها و معلمان ۱۳۹
- ۱۴۰-۹-۷- مسأله زیرساخت های ضروری ۱۴۰
- ۱۴۰-۱-۹-۷- ایجاد بسترهای قانونی برای سیاست گذاری و حمایت ۱۴۰
- ۱۴۰-۲-۹-۷- تأمین منابع برای برنامه ها و حمایت های مستقیم و غیر مستقیم ۱۴۰
- ۱۴۱-۳-۹-۷- زیرساخت های اطلاعاتی و دانشی ۱۴۱
- ۱۴۱-۱-۳-۹-۷- زیرساخت های اطلاعاتی ۱۴۱
- ۱۴۱-۲-۳-۹-۷- ایجاد مراکز مستقل برای اندیشه ورزی در موضوع پژوهش ۱۴۱

فهرست جداول

- جدول ۱-۲- شاخص‌های انتخاب کشورها برای ادامه بررسی ۱۲
- جدول ۱-۳- ساختار نظام آموزشی استرالیا ۱۶
- جدول ۲-۳- ساختار نظام آموزشی انگلستان ۱۸
- جدول ۳-۳- ساختار نظام آموزشی ایالات متحده امریکا ۲۱
- جدول ۳-۴- ساختار نظام آموزشی برزیل ۲۳
- جدول ۳-۵- ساختار نظام آموزشی چین ۲۵
- جدول ۳-۶- ساختار نظام آموزشی مالزی ۲۹
- جدول ۳-۷- ساختار نظام آموزشی آلمان ۳۲
- جدول ۳-۸- ساختار نظام آموزشی نیوزلند ۳۴
- جدول ۳-۹- ساختار نظام آموزشی آفریقای جنوبی ۳۶
- جدول ۳-۱۰- ساعات ارتباط بین دانش‌آموز و معلم در دوره تکمیلی آفریقای جنوبی ۳۸
- جدول ۳-۱۱- ساعات ارتباط بین دانش‌آموز و معلم در دوره ابتدایی آفریقای جنوبی ۳۸
- جدول ۳-۱۲- ساختار نظام آموزشی ایران ۴۰
- جدول ۳-۱۳- ساختار نظام آموزشی سنگاپور ۴۲
- جدول ۳-۱۴- ساختار نظام آموزشی فیلیپین ۴۶
- جدول ۳-۱۵- آمارهای پایه ۵۰
- جدول ۳-۱۶- آمارهای پایه - بخش دوم ۵۱
- جدول ۳-۱۷- باسوادی جوانان و بزرگسالان - بخش اول ۵۲
- جدول ۳-۱۸- باسوادی جوانان و بزرگسالان - بخش دوم ۵۳
- جدول ۳-۱۹- آموزش پیش‌دبستانی - بخش اول ۵۴
- جدول ۳-۲۰- آموزش پیش‌دبستانی - بخش دوم ۵۵
- جدول ۳-۲۱- دسترسی به آموزش ابتدایی - بخش اول ۵۷
- جدول ۳-۲۲- دسترسی به آموزش ابتدایی - بخش دوم ۵۸
- جدول ۳-۲۳- شرکت در آموزش ابتدایی ۵۹
- جدول ۳-۲۴- کفایت درونی در آموزش ابتدایی، تکرار و ترک تحصیل و تکمیل تحصیلات - بخش اول ۶۰
- جدول ۳-۲۵- کفایت درونی در آموزش ابتدایی، تکرار و ترک تحصیل و تکمیل تحصیلات - بخش دوم ۶۱
- جدول ۳-۲۶- شرکت در آموزش متوسطه - بخش اول ۶۲
- جدول ۳-۲۷- شرکت در آموزش متوسطه - بخش دوم ۶۳
- جدول ۳-۲۸- نسبت دانش‌آموز به معلم ۶۴

- جدول ۲۹-۳ تعهد به آموزش: هزینه‌های عمومی ۶۵
- جدول ۳۰-۳ جدول تغییرات معنادار میانگین به دست آمده در نمره آزمون ریاضیات تیمز در کشورهای منتخب ۶۶
- جدول ۳۱-۳ جدول تغییرات معنادار میانگین به دست آمده در نمره آزمون علم تیمز در کشورهای منتخب ۶۷
- جدول ۱-۵-۱ نهادهای مرتبط با آموزش تیزهوشان در ایالات متحده ۸۱
- جدول ۲-۵-۲ وضعیت برنامه‌ها و قوانین و حمایت‌های مالی از تیزهوشان در ایالات متحده ۸۶
- جدول ۱-۷-۱ مقایسه دو مکتب کالیفرنمایی و انگلیسی حمایت و آموزش تیزهوشان ۱۲۹

فهرست اشکال

- شکل ۱-۵-۱ چتر حمایتی نظام آموزشی ۷۱
- شکل ۲-۵-۲ ساختار نظام آموزشی در ایالات متحده امریکا ۷۶
- شکل ۳-۵-۳ کودکان زیر ۱۸ سالی که در فقر زندگی می‌کنند، بین سالهای ۱۹۵۹ تا ۲۰۱۰ ۷۸
- شکل ۴-۵-۴ مدل توسعه‌ای تیزهوشی و استعداد گاگنی ۹۳
- شکل ۱-۶-۱ سیاست‌گذاری و اجرای استراتژی‌هایی برای آموزش دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش کم‌بضاعت ۱۰۳
- شکل ۲-۶-۲ مدل انگلیسی آموزش تیزهوشان ۱۱۳
- شکل ۳-۶-۳ نکات بایسته در سیاست‌گذاری و اجرای استراتژی‌های برای آموزش دانش‌آموزان مستعد ۱۲۲
- ۱-۷-۱ درصد تمایز کودکان فقیر و غیر فقیر در توانایی‌های ادراکی ۱۲۹
- ۲-۷-۲ فرآیند شناسایی دانش‌آموز تیزهوش ۱۳۲
- ۳-۷-۳ شیوه‌های نامزد شدن دانش‌آموز برای شرکت در آزمونهای شناسایی تیزهوشان ۱۳۲

فصل اول

معرفی فرآیند و یافته‌ها

۱- معرفی فرآیند و یافته‌ها

۱-۱- ابتدا اطلاعات کدام کشورها را بررسی کرده‌ایم؟

برای گم نشدن در حجم داده‌ها و داشتن مسیر منطقی برای جستجو، لازم بود تا فرآیند جستجو از جایی شروع شود که معنی‌دار و قابل دفاع باشد. بدون ترجیح نمی‌توان از میان حدود ۱۵۰ کشور جهان در پنج قاره، شروع به جستجو کرد. بنابراین در ابتدا طی گفتگو با صاحب‌نظران و علاقمندان به حوزه مورد پژوهش، برخی داده‌های اولیه که در انتخاب و ترجیح به ما کمک می‌کرد جمع‌آوری گردید.

بدیهی بود که کشورهایی مانند امریکا یا انگلستان، بنا به میزان توسعه و قدمت نظام آموزشی‌شان مورد بررسی قرار بگیرند. کشورهایی مانند هند یا استرالیا هم با توجه به استفاده از زبان انگلیسی، تابعیت عمومی از انگلستان در طول دوره‌هایی از زمان انتخاب شدند و اهمیت انتخاب کشورهای دیگر از طریق گفتگو با افراد مشخص شد. مثلاً در مورد سنگاپور، دریافتیم که در برنامه تیمز^۱ که درباره کیفیت آموزش علوم و ریاضیات برگزار می‌شود، این کشور دو سال به مقام اول نائل آمده است. اهمیت کشور برزیل در گفتگو با آقای دکتر ناصرالدین کاظمی حقیقی^۲ توسط ایشان مورد تأکید قرار گرفت. تنوع جغرافیایی و فرهنگی، وضعیت توسعه یافتگی و وضعیت فقر در کشورها از دیگر دلایلی بوده است که بر اساس آنها به کشورهای گوناگون توجه کرده‌ایم.

۱-۲- کدام پایگاه‌های داده را جستجو کرده‌ایم؟

پایگاه‌های داده مورد بررسی عبارت بوده اند از:

- پایگاه اسناد و مدارک علمی ایران (ایران داک) برای جستجوی پایان‌نامه‌های فارسی
- سایت کتابخانه ملی ایران برای کتب فارسی
- سایت‌های رسمی دولت‌ها (وزارتخانه‌ها یا دپارتمان‌های آموزش و پرورش)
- سایت‌های مجامع و نهادهای بین‌المللی وابسته به سازمان ملل (یونسکو، یونیسف)
- سایت سازمان توسعه و همکاری‌های اقتصادی (OECD^۳)
- سایت‌های مجامع و نهادهایی که به صورت خاص به موضوع نخبگان و مستعدان می‌پردازند
- سایت‌های مرجع در زمینه آموزش و پرورش (به طور خاص ERIC^۴)
- سایت‌های برخی اندیشگاه‌ها^۵
- سایت‌های آماری

در این قسمت از کار فرآیند جستجو فرآیندی واگرا بود، چرا که برای بررسی اطلاعات هر چه جستجو بیشتر و متنوع‌تر صورت می‌گرفت این امکان که با منابع اصیل‌تر و علمی‌تری برخورد کنیم بیشتر می‌شد.

ر.ک. پیوست الف TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study^۱

^۲ دکتر در روانشناسی تربیتی و تجربه حدود بیست سال مشاوره به سمپاد (سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان)

^۳ Organization for Economic Co-operation and Development

^۴ Education Resource Information Center

^۵ Think tanks

۳-۱- با چه کلید واژه‌هایی جستجو کرده‌ایم؟

کلیدواژه‌های فارسی برگزیده شده برای جستجو عبارت بودند از:

سیاست‌های حمایت / راهکارهای حمایت

دانش‌آموزان نخبه کم‌بضاعت

مستعد

بالاستعداد

نابغه

نبوغ

سرآمد

تیزهوش

کلیدواژه‌های انگلیسی برگزیده شده برای جستجو عبارت بودند از:

Policy

Program

Gifted (ness)

Talent (ed)

Poverty (Striken)

Poor

Elite

Genius

Wizard

البته در فرآیند جستجو از ترکیب این واژه‌ها با اشکال گوناگون نیز استفاده شد. اما واژه‌های کارآمد عبارت بودند از Gifted و Talented. تیم پژوهشی این دو واژه را به عنوان کلیدواژه‌های اصلی برگزید چرا که با نگاهی به ادبیات پژوهشی مربوط به هوش متوجه می‌شویم که هر چه به دو سر انتهای طیف هوش نزدیک‌تر می‌شویم از تعداد افرادی که در آن قرار می‌گیرند کاسته می‌شود. به عبارت دیگر هر چه انحراف معیار هوش افراد از میانگین بیشتر باشد، تعداد افرادی که در آن قرار می‌گیرند کمتر خواهد بود. در ادبیات پژوهشی مربوط به تیزهوشان واژه‌های نابغه و نبوغ برای افرادی که دارای بهره‌ی هوشی بالای ۱۴۰ هستند استفاده می‌شود. به همین دلیل اگر از این واژه به عنوان کلیدواژه استفاده می‌شد نتایج به شدت محدود می‌شدند. اما واژه‌ی تیزهوش اعم از نابغه است. علاوه بر این، با جستجوی اندکی در اینترنت مشاهده کردیم که بیشتر سایت‌ها، نهادها، پژوهش‌ها، کتاب‌ها و ... از میان واژه‌های گوناگون، دو واژه مذکور را برگزیده بودند و از میان همین دو واژه نیز از Gifted بیشتر استفاده کرده بودند. به همین دلیل حتی اگر از نظر علمی نیز برگزیدن واژه‌های دیگر اولی بودند اما از آنجا که مطالب مندرج در منابع گوناگون در ذیل این دو واژه قرار داشتند انتخاب آنها در اولویت قرار داشت.

توجه به این نکته ضروری است که موضوع پژوهش حاضر، در فصل مشترک سه حوزه «دانش‌آموزان»، «مستعد» و «کم‌بضاعت» قرار گرفته است. یک جستجوی ساده از ترکیب هر سه حوزه مشخص می‌کند که اطلاعات مستقیماً مرتبط با این فصل مشترک، مستقیماً به دست نمی‌آید و باید با

جستجوهای مرکب از دو حوزه از این سه حوزه جستجو را ادامه داد. یعنی جستجو درباره «دانش‌آموزان مستعد»، «دانش‌آموزان کم‌بضاعت» و «مستعدان کم‌بضاعت». این جستجو سریعاً ما را به حوزه «آموزش و حمایت از دانش‌آموزان مستعد» و «حمایت از کودکان کم‌بضاعت» رهنمون می‌کند. این حوزه‌های سه‌گانه حوزه‌هایی هستند که در آنها اطلاعات متفاوت و قابل بررسی در دسترس است. فصل مشترک این سه حوزه ما را به نتیجه مطلوب می‌رساند.

۱-۴-۱- یافته‌های ما در این جستجوها چه بود؟

۱-۴-۱-۱- وزارتخانه‌ها و دیپارتمان‌های آموزش و پرورش کشورها

متأسفانه اغلب کشورهای مورد بررسی اطلاعات مرتبط با موضوع پژوهش را در سایت‌هایشان نداشتند. برخی از این سایت‌ها حتی زبان انگلیسی را نیز به طور کامل پشتیبانی نمی‌کردند. بهترین نمونه در این میان، سایت وزارت آموزش سنگاپور بود که برنامه ویژه این کشور برای دانش‌آموزان مستعد را به صورت کامل برای استفاده در اختیار گذارده بود.

۱-۴-۲- نهادهای و سازمان‌های فعال در امر حمایت از دانش‌آموزان مستعد

جستجوی ما برای یافتن نهادهای تأثیرگذار و مهم در عرصه حمایت از دانش‌آموزان مستعد و کم‌بضاعت، نتایج خوبی دربرداشت. همانطور که حدس می‌زدیم، در کشورهای توسعه‌یافته به دلیل گستردگی بخش خصوصی و شبکه نهادهای اجتماعی و نیز برخی ساختارهای سیاسی (نظیر ساختار فدرال)، برنامه‌هایی که برای افراد مستعد و نخبه‌ی کم‌بضاعت یا تنها مستعد و نخبه اجرا می‌شود لزوماً سراسری و دولتی نیستند؛ به عنوان نمونه در ایالات متحده آمریکا سیاستگذاری دولت مرکزی در این خصوص، توسط هر ایالت مورد پذیرش یا رد قرار می‌گیرد و برای آن ایالت مناسب‌سازی می‌شود. به طور کلی در کشورهای توسعه‌یافته این سازمان‌های خصوصی هستند که به عنوان مشاور و حتی مجری با دولت کار می‌کنند و به عبارت دقیق‌تر دولت را حمایت می‌کنند. اما در کشورهای در حال توسعه این وضعیت متفاوت است. بدین معنا که زمام امور را بیشتر دولت به دست دارد و به همین دلیل بیشتر سیاست‌ها و برنامه‌ها از سوی دولت طراحی و اجرا می‌شوند. برخی از این نهادها در سطح ملی فعالیت می‌کنند و برخی در سطح بین‌المللی. فهرست این نهادها و آدرس اینترنتی آنها در پیوست ب آمده است.

۱-۴-۳- سازمان‌های بین‌المللی دست‌اندرکار

یونیسف^۶ (صندوق حمایت از کودکان سازمان ملل) و یونسکو^۷ (سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی سازمان ملل متحد) مهمترین سازمان‌های بین‌المللی هستند که به موضوع پژوهش حاضر مرتبطند. آخرین گزارش منتشر شده یونسکو درباره آموزش همگانی^۸ (۲۰۱۱) مبنای بخش مهمی از مقایسه کشورهای پیشنهادی

^۶ UNICEF

^۷ UNESCO

^۸ Education for All

قرار گرفت. این گزارش هم اکنون در سایت یونسکو در دسترس عموم قرار دارد. جدای از این گزارش، سایر اطلاعاتی که از یونسکو و یونیسِف به دست آوردیم ارتباط وثیقی با موضوع پژوهش نداشتند و این امری طبیعی است؛ چرا که دغدغه این سازمان‌ها به دلیل جهانی بودنشان بسیار کلی و عام است. برای مثال مهم‌ترین برنامه‌ای که یونیسِف در سال جدید دنبال می‌کرد عبارت بود از دسترسی همه‌ی کودکان به آموزش و رفع تبعیض از دختران در این حوزه.

سازمان توسعه و همکاری‌های اقتصادی (OECD) نیز گزارش‌های عمومی و مقایسه‌ای درباره وضعیت آموزش در کشورهای مورد بررسی خود را در سایت خویش در دسترس گذاشته بود که این گزارش‌ها نیز بررسی شدند. فهرست این گزارش‌ها در پیوست ب آمده‌اند.

۴-۴-۱- اندیشگاه‌ها

پیش‌بینی ما این بود که با توجه به دغدغه عمومی اندیشگاه‌های مطرح جهان درباره آموزش و پرورش، گزارش‌های مناسبی در این باره از سایت‌های این اندیشگاه‌ها به دست آوریم؛ اما با بررسی سه اندیشگاه رند^۹، چتم‌هاوس^{۱۰} و بروکینگز^{۱۱}، متأسفانه اطلاعات مرتبطی به دست نیاوردیم.

۴-۴-۵- مقالات و کتاب‌های داخلی و خارجی

جستجوی پایگاه‌های داده فارسی (کتابخانه ملی ایران، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایران داک) برای یافتن مقالات و کتاب‌ها، منجر به یافتن منابعی شد که در پیوست ب معرفی شده‌اند. این منابع برای استفاده احتمالی مورد بررسی دقیق‌تر قرار خواهند گرفت. توجه به این مطلب ضروری است که تقریباً هیچ یک از این منابع به صورت مستقیم به موضوع پژوهش حاضر نمی‌پردازد.

با مراجعه به مجلات و سایت‌های گوناگون انگلیسی زبان اطلاعات، گزارش‌ها، مقالات و کتبی به دست آمد که فهرست آنها در پیوست ب آمده است. نکته مهمی که در این مورد باید به آن اشاره کرد امکان دسترسی به این مقالات و کتاب‌هاست که اغلب باید خریداری شوند و از کشور مبدأ برای ما ارسال شوند. آن دسته از این یافته‌ها که قابلیت تهیه متن کامل از طرق مختلف داشته‌اند، تهیه شده‌اند و آماده استفاده هستند. اما خریداری و ارسال بقیه این منابع، از حیث هزینه و زمان در محدوده پروژه نمی‌گنجد. از میان کتب یافته شده، کتاب «Removing The Mask: Giftedness In Poverty» که بر اساس اطلاعات موجود از مرتبط‌ترین کتاب‌های یافته شده بود، خریداری شد که به تازگی به دست ما رسیده است.

^۹ RAND – <http://www.rand.org>

^{۱۰} Chatham House - <http://www.chathamhouse.org.uk>

^{۱۱} Brookings - <http://www.brookings.edu>

۶-۴-۱- اطلاعات آماری

علاوه بر اطلاعات آماری‌ای که از گزارش یونسکو به دست آورده‌ایم، برخی از سایت‌های اینترنتی را یافتیم که به صورت تخصصی به موضوع ارائه آمارهای متفاوت و متنوع از کشورهای مختلف می‌پردازند. بررسی مطالب این سایت‌ها علاوه بر اطلاعات آماری، از جهت شناسایی شاخص‌های آموزشی در سطح بین‌المللی مهم هستند. مهمترین این سایت‌ها با نام Nation Master^{۱۲} مورد رجوع و استفاده قرار گرفته است.

۵-۱- ارزیابی اولیه میزان شمول اطلاعات به دست آمده

۱-۵-۱- ایالات متحده آمریکا

اگرچه برنامه اصلی‌ای که هم‌اکنون در آمریکا دنبال می‌شود به دلیل جمعیت بالا، بحران اقتصادی و شاخص‌های سخت‌گیرانه آموزشی، هدف بهره‌مندی تمام کودکان امریکایی از امکانات آموزشی را پی می‌گیرد، اما نهادها و سازمان‌های خصوصی و دولت‌های فدرال، در حوزه برنامه‌ها و روش‌های آموزشی افراد مستعد کارهای بسیاری انجام داده‌اند؛ به طوری که تقریباً در هر ایالت و دانشگاهی برنامه‌ای جداگانه تنظیم شده است یا چند مدرسه به صورت پایلوت برای اجرای طرح یا برنامه‌ای انتخاب شده‌اند. به طور کلی حجم و کیفیت داده‌های به دست آمده درباره حمایت از دانش‌آموزان مستعد در این کشور، مناسب است.

۲-۵-۱- اروپا

در قاره اروپا، بیشترین داده‌های موجود مربوط به کشور انگلستان است. اگر چه در سایت وزارت آموزش و پرورش انگلستان مطلبی در باب موضوع پروژه وجود ندارد، اما یکی از مهم‌ترین سازمان‌هایی که در زمینه کودکان مستعد دامنه گسترده‌ای از خدمات تخصصی را عرضه می‌کند، انجمن ملی کودکان مستعد^{۱۳} می‌باشد.

عدم پشتیبانی سایت‌های بسیاری از کشورهای اروپایی از زبان انگلیسی، دستیابی به اطلاعات فعالیت‌های احتمالی انجام شده در این کشورها را منوط به استفاده از سایر زبان‌ها (آلمانی، ایتالیایی، روسی، اسپانیولی و ...) می‌کند.

۳-۵-۱- آفریقا

در قاره آفریقا به دلیل بحران دائم اقتصادی، جنگ و وضعیت معیشتی بسیار اسفناکی که وجود دارد دغدغه اصلی نهادهای بین‌المللی و دولت کشورها در زمینه اقتصادی، رفع مشکل گرسنگی مردمان و در

^{۱۲} <http://nationmaster.com>

^{۱۳} National Association for Gifted Children - UK

زمینه آموزشی، بهره‌مند شدن تمام کودکان از امکانات آموزشی و اجتناب از هر گونه تبعیض آموزشی بین دختران و پسران است. به همین دلیل اگرچه در سایت وزارت آموزش و پرورش آفریقای جنوبی - که یکی از پیشرفته‌ترین کشورهای آفریقای است - اطلاعات آماری بسیار خوبی در مورد وضعیت آموزشی آن کشور و برنامه‌های در دست اجرا و سیاست‌های دولت وجود دارد، اما برنامه‌ای برای دانش‌آموزان مستعد یافت نشد.

۴-۵-۱- امریکای جنوبی

متأسفانه سایت وزارت آموزش کشورهای مهم این حوزه، در زمینه حمایت از دانش‌آموزان مستعد - مانند برزیل، آرژانتین و پرو - که اطلاعات اجمالی برنامه‌مند بودن آن‌ها را از طریق افراد علاقمند به حوزه پژوهش دریافت کرده بودیم - زبان انگلیسی را پشتیبانی نمی‌کنند. اما یک گزارش از سازمان OECD درباره برزیل و نیز یک مقاله^{۱۴}، یافت کردیم که مورد بررسی قرار گرفت.

۵-۵-۱- آسیا

بررسی اطلاعات موجود کشورهای هند، پاکستان، مالزی، چین، هنگ‌کنگ، تایوان نتیجه خاصی دربرداشت. تنها در سایت وزارت آموزش هنگ‌کنگ به سیاست‌گذاری‌های این کشور در مورد دانش‌آموزان مستعد اشاره شده و اطلاعاتی کلی در اختیار کاربران گرفته است. انواع داده‌هایی که در جستجو از کشورهای مختلف به دست آمده است در جدول زیر نشان داده شده‌اند:

جدول ۱-۱-۱- اطلاعات به دست آمده از کشورها						
کشورها	سیاست	برنامه	نهاد	کتاب	مقاله	پایان‌نامه
استرالیا			*		*	
آفریقای جنوبی			*			
آلمان						
امریکا	*	*	*	*	*	
برزیل						
تایوان			*			
چین			*			
سنگاپور	*	*				
فیلیپین			*			
مالزی			*			
هنگ‌کنگ		*	*			

^{۱۴} "assessing data of a public policy on giftedness in brazil" by Renata Rodrigues Maia-Pinto available at www.templetonfellows.org



	*	*	*	*	*	انگلستان
	*		*			نیوزلند

فصل دوم

مبانی پیشنهاد کشورها (شاخص‌ها)

۲- مبانی پیشنهاد کشورها

۲-۱- پیشگفتار

برای انتخاب کشورهایی که اطلاعات آنها باید در ادامه پروژه بررسی شوند، باید دلایل ترجیح وجود داشته باشد. در این فصل، دلایل مورد نظر را در قالب شاخص‌هایی برای انتخاب مطرح می‌کنیم. شاخص‌ها خود به دو دسته «شاخص‌های اصلی» و «شاخص‌های فرعی یا اصلاح‌کننده» تقسیم می‌شوند. به این معنی که برخی از شاخص‌ها به خودی خود در امر انتخاب کشورها مهم هستند اما برخی دیگر نقش فرعی دارند. به عنوان نمونه، وجود برنامه یا سیاستی برای حمایت از دانش‌آموزان نخبه در یک کشور یک شاخص اصلی است، چرا که اگر این برنامه یا سیاست وجود نداشته باشد، اصل بررسی آن کشور، بلاموضوع است. اما تنوع جغرافیای فرهنگی، سیاسی و اقتصادی، یک شاخص فرعی برای انتخاب کشورهاست. در این فصل یافته‌های پژوهش و شاخص‌هایی که بر مبنای آنها کشورها انتخاب شده‌اند عنوان می‌شوند.

۲-۲- میزان نزدیکی یافته‌ها از یک کشور با موضوع پژوهش

اگر کشوری یافت شود که در آن سیاست‌های حمایتی از دانش‌آموزان مستعد یا برنامه‌های مرتبط با این سیاست‌ها وجود داشته باشد، فارغ از این که اجرای این سیاست‌ها یا برنامه‌ها توأم با موفقیت بوده است یا خیر، وجود این برنامه‌ها یا سیاست‌ها را به عنوان یک شاخص اصلی و مهم برای انتخاب کشور در نظر می‌گیریم. به عنوان مثال، از آنجا که سنگاپور دارای برنامه مصرح درباره حمایت از دانش‌آموزان مستعد است و این برنامه در جستجو یافت شده است، این کشور از این لحاظ حائز این شاخص برای بررسی است.

۲-۳- وجود نهادهای مشخص دولتی یا خصوصی با موضوع حمایت از

دانش‌آموزان مستعد

وجود چنین نهادهایی نشان‌دهنده وجود دغدغه و نیز سابقه پرداختن به موضوع است و معقول این است که در صورت وجود این نهادها، تولیدات آنها و نتایج احتمالی آن در کشور مورد نظر بررسی شوند. به عنوان مثال، نهاد NAGC^{۱۵} در ایالات متحده به صورت گسترده و طولانی درباره کودکان مستعد و شیوه‌های حمایت از ایشان فعالیت کرده است.

۲-۴- شباهت کشور مورد نظر به ایران

پژوهش حاضر، از برخی جهات شباهتی به فرآیند مطالعات ترازیابی (benchmarking) و الگوبرداری از بهترین عملکردها (best practices) دارد؛ اما نمونه کلاسیک یک مطالعه ترازیابی نیست؛ بلکه مطابق نامش، یک «بررسی اجمالی» است. در این بررسی اجمالی، توجه به قواعد کلی یک مطالعه ترازیابی -

^{۱۵} National Association for Gifted Children

با توجه به محدودیت‌های پژوهش - می‌تواند مفید باشد. در مطالعات ترازیبی، دو نکته مهم وجود دارد که باید مد نظر قرار بگیرد:

۱- شباهت عمومی زمینه مقایسه؛ که در موضوع مورد پژوهش ما به معنی شباهت در ساختار آموزشی، وضعیت اقتصادی و ... است.

۲- شباهت عمومی مشکلی که برای مرتفع شدن آن ترازیبی و الگو برداری انجام می‌شود. یافتن شباهت میان مشکل ما در موضوع پژوهش - یعنی حمایت از دانش‌آموزان مستعد کم‌بضاعت - و مشکل کشوری دیگر، نیازمند تبیین مشکلی است که ما اکنون با آن روبرو هستیم. این کار در قالب این پروژه نمی‌گنجد. اما شباهت میان ایران و کشوری که مورد مطالعه قرار می‌گیرد، از دو جهت زیر قابل بررسی است:

۱- شباهت وضعیت عمومی (شباهت اقتصادی - مقوله فقر، توزیع آن، بیکاری و ... - و شباهت فرهنگی)

۲- شباهت وضعیت آموزش (ساختارهای آموزشی، سیاست‌های آموزشی، وضعیت سواد و ...)

جداول مقایسه‌ای که در پیوست آمده اند، در این زمینه راهگشا خواهند بود.

۲-۵- تنوع کشورها از منظر سیاسی، اقتصادی، فرهنگی

بنا به خواست کارفرما، تنوع در انتخاب کشورها به عنوان یک شاخص تعدیل‌کننده مورد نظر قرار گرفته است. از این منظر تقسیم‌بندی زیر پیشنهاد می‌شود:

امریکای شمالی

امریکای لاتین

اروپا

آسیای شرقی

آسیای غربی

افریقا

مهمترین مشکل این دسته‌بندی، تعداد دسته‌هاست که بیشتر از تعداد کشورهایی است که ما قصد بررسی آنها را داریم. علاوه بر این، همان‌گونه که پیش‌تر نیز ذکر شد، یافته‌های ما نشان می‌دهند که در برخی حوزه‌های زبانی، اطلاعات به زبان انگلیسی در دسترس نیستند.

۲-۶- تنوع وضعیت رشد و میزان توسعه‌یافتگی کشورها

وضعیت رشد و میزان توسعه‌یافتگی کشورها به عنوان یک شاخص در نظر گرفته شده است. حدس معقول - که البته با یافته‌های جستجوی انجام شده، تأیید گشته است - این است که در کشورهای توسعه‌یافته، برنامه‌ها و سیاستگذاری‌های بیشتری درباره موضوع پژوهش حاضر وجود داشته باشد. در کشورهای در حال توسعه نیز، به سبب نیاز به منابع انسانی مؤثر در فرآیند رشد، توجه به استعدادها و برنامه‌ریزی برای آن، بدیهی به نظر می‌رسد. بنابراین مناسب است که از این دو دسته کشورها، نمونه‌هایی در میان انتخاب نهایی وجود داشته باشد.

در کشورهای توسعه‌نیافته‌ای که آهنگ پیشرفت‌شان - بر مبنای فهم موجود و مورد اجماع جهانی - آن‌ها را در رده کشورهای در حال توسعه قرار نمی‌دهد، احتمال یافتن سیاست‌ها و برنامه‌هایی در حمایت از دانش‌آموزان مستعد اندک و نزدیک به صفر است. البته این به معنای نبودن حتمی برنامه در این کشورها نیست؛ بلکه به این معنی است که این اطلاعات - حتی در صورت وجود - در دسترس نیستند. یکی از دلایل آن این است که در این کشورها هنوز استفاده از اینترنت به عنوان وسیله اطلاع‌رسانی باب نشده است.

شباهت یا عدم شباهت کشورها با ایران هم می‌تواند ویژگی مثبت باشد و هم ویژگی منفی، از یک سو شباهت به ما کمک می‌کند تا آسان‌تر بفهمیم و شبیه‌سازی و تکمیل کنیم و از سوی دیگر، تفاوت - به‌ویژه با کشورهای توسعه یافته - سبب می‌شود که با روش‌های احتمالاً پیچیده‌تر و امتحان‌شده‌تری روبرو شویم. به زبان دیگر، اگرچه شباهت وضعیت عمومی، می‌تواند متضمن ترازایی بهتری باشد، اما الگوبرداری از بهترین عملکردها، تنها در مقایسه و توجه به بهترین‌ها حاصل می‌آید.

۷-۲- وضعیت عمومی آموزش و پرورش در کشورها

حدس معقولی است اگر فرض کنیم کشورهایی که از منظر شاخص‌های عمومی آموزش و پرورش در سطوح بالاتری هستند، برنامه‌ها و سیاست‌های احتمالی بیشتر و موفق‌تری در زمینه پژوهش حاضر داشته باشند. بنابراین یکی از شاخص‌ها در انتخاب کشورهای موردنظر، وضعیت عمومی آموزش و پرورش آن کشورهاست. از آنجا که شاخص‌های متنوعی درباره وضعیت آموزش و پرورش در کشورها وجود دارد و ترکیب آن‌ها خارج از حیطه تخصص گروه پژوهنده و نیز خارج از ابعاد و حوصله این پژوهش است، ترجیح داده شده است که از طرق زیر دریافت کلی از وضعیت آموزش و پرورش کشورهای پیشنهادی، و نیز در مقایسه با یکدیگر، به دست داده شود:

- شاخص‌های گزارش ۲۰۱۱ یونسکو با نام «آموزش برای همه»^{۱۶}
- رتبه تیمز^{۱۷}
- توصیه افراد متخصص و صاحب‌نظر درباره وضعیت آموزش در کشورها

عناوین شاخص‌های ذکر شده و نوع آن‌ها در جدول زیر آمده است:

جدول ۱-۲- شاخص‌های انتخاب کشورها برای ادامه بررسی

اصولی/فرعی	شاخص
اصولی	میزان نزدیکی یافته‌ها از یک کشور با موضوع پژوهش
اصولی	وجود نهادهای مشخص دولتی یا خصوصی با موضوع حمایت از دانش‌آموزان مستعد
اصولی	شباهت کشور مورد نظر به ایران

^{۱۶} Education for All

^{۱۷} TIMSS

فرعی	تنوع کشورها از منظر سیاسی، اقتصادی، فرهنگی
فرعی	تنوع وضعیت رشد و میزان توسعه‌یافتگی کشورها
فرعی	وضعیت عمومی آموزش و پرورش در کشورها

فصل سوم

اطلاعات کشورها

۳- اطلاعات کشورها

در این فصل اطلاعات کشورها در قالب متن و جداول مقایسه‌ای برای معرفی دقیق‌تر کشورهای پیشنهادی ارائه می‌شود. اطلاعات کشورها به دو بخش آشنایی عمومی با ساختار آموزشی، اهداف، سیاست‌ها و چالش‌های پیش روی آموزش هر کشور و نیز جداول مقایسه‌ی اطلاعات بین کشورها تقسیم شده است.

۳-۱- اطلاعات عمومی درباره نظام‌های آموزشی کشورها

در این بخش برای یک‌دست شدن اطلاعات مربوط به کشورها و پرهیز از ساختارهای ارائه غیر یکسانی که در سایت‌های وزارت آموزش هر کشور وجود دارد و نیز اعتبار مرجع متن، از گزارش‌های تهیه شده توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی که تحت نام «نظام‌های آموزشی کشورهای جهان» در سایت این نهاد گذاشته شده است، استفاده گردیده است.

۱-۱-۳- استرالیا^{۱۸}

ساختار آموزشی

نظام آموزشی استرالیا شبیه به نظام آموزشی انگلستان می‌باشد. مدارس به دو نوع خصوصی و دولتی تقسیم می‌شوند. سال تحصیلی این کشور از ژانویه تا دسامبر می‌باشد و چون زمان کریسمس در تابستان قرار دارد تعطیلات تابستانی ۶-۷ هفته به درازا می‌کشد. مدارس دولتی در سطح ابتدایی مختلط هستند در حالیکه بعضی از مدارس خصوصی به صورت جداگانه هستند. هر ایالت سن خاص خود را برای ورود به مدرسه دارد. سن آموزش اجباری تا ۱۵-۱۶ (پایان سوم/چهارم دبیرستان) می‌باشد. این در حالی است که گذراندن دو سال آخر دبیرستان اجباری نیست.

نظام آموزشی این کشور به ۵ بخش اصلی قابل تقسیم است:

۱- آموزش پیش‌دبستانی

۲- آموزش ابتدایی

۳- آموزش متوسطه

۴- آموزش فنی و حرفه‌ای

۵- آموزش بین‌المللی

▪ آموزش پایه

شروع: ۶ سال

اتمام: ۱۵ سال

^{۱۸} - این متن برگرفته از گزارش شورای عالی انقلاب فرهنگی در باب نظام‌های آموزشی کشورهای جهان می‌باشد. (گزارش استرالیا،

جدول ۱-۳ ساختار نظام آموزشی استرالیا

مدت دوره	سن پایان	سن شروع	مقطع تحصیلی
۲	۶	۴	پیش دبستانی
۶	۱۲	۶	ابتدایی
۴	۱۶	۱۲	متوسطه مقدماتی
۲	۱۸	۱۶	متوسطه تکمیلی

طول دوره کودکستان معمولاً ۱ سال است و از سن ۵ سالگی شروع می‌شود. با توجه به ایالتی که فرد در آن مشغول به تحصیل است طول دوران ابتدایی و متوسطه متفاوت است. در بعضی قسمت‌ها از جمله کانبرا و ایالت تاسمانیا دوران دبیرستان ۴ سال می‌باشد و دانش‌آموزان برای ادامه تحصیل دو سال آخر را در کالج می‌گذرانند.

▪ مقطع پیش دبستانی

مقطع پیش دبستانی از ۴ سالگی شروع می‌شود اگرچه شرکت در آن اجباری نیست. با این حال اغلب کودکان این کشور بین سنین ۳ - ۵ سالگی در مدارس پیش دبستانی ثبت نام می‌کنند و از آموزش‌ها بهره می‌برند.

▪ مقطع ابتدایی

نام این دوره از ایالتی به ایالت دیگر متفاوت است. مطالبی که دانش‌آموزان در این دوره به فراگیری آن مشغول می‌شوند عبارتند از:

۱- مهارت‌های اولیه خواندن و نوشتن

۲- رفتارهای اجتماعی

۳- زبان انگلیسی

۴- تربیت بدنی و بهداشت

۵- زبان دوم

۶- ریاضیات

۷- علوم

۸- جامعه و محیط زیست

۹- فن آوری

۱۰- هنر

مواد درسی و مدت زمان ارائه آنها در هر ایالت متفاوت است اما طبق مصوبه شورای وزاری آموزش و پرورش، اشتغال، حرفه آموزی و امور جوانان، ۸ ماده درسی اصلی باید در برنامه درسی ابتدایی در سراسر کشور گنجانده شوند.

▪ مقطع متوسطه

در این دوره مطالع دروسی مثل زبان انگلیسی، ریاضیات و علوم برای کلیه دانش‌آموزان اجباری است و البته چند واحد درسی اختیاری نیز ارائه می‌شوند.

▪ مقطع پیش‌دانشگاهی

در این دوره دانشجویان برون‌مرزی برای هماهنگ‌شدن با نظام آموزشی این کشور مشغول به تحصیل می‌شوند. معمولاً گذراندن این دوره برای افرادی که قصد ورود به دوره کارشناسی را دارند در نظر گرفته می‌شود.

سیاست

- ۱- برخورداری مساوی دختران و پسران از فرصت‌های آموزشی
- ۲- نظارت شدید بر استانداردهای بالای آموزش متوسطه
- ۳- تغییر در نظام آموزشی متوسطه در راستای بهینه کردن آن

چالش‌ها

- ۱- جهانی سازی
- ۲- افزایش مهارت‌های فنی و حرفه‌ای

ساختار سیاسی

حکومت کشور استرالیا فرمانداری کل است. فرماندار - که یک سمت تشریفاتی است - با پیشنهاد رئیس‌جمهور و نصب از طرف پادشاه انگلستان تعیین می‌گردد. قوه مقننه از دو مجلس تشکیل شده است، یکی مجلس نمایندگان و دیگری مجلس سنا. مجلس نمایندگان دارای ۱۲۴ نماینده (برای سه سال) و مجلس سنا دارای ۶۴ سناتور (برای شش سال) می‌باشند. قانون اساسی موجود در سال ۱۹۰۰ تدوین شده و در سال ۱۹۷۷ اصلاحاتی بر آن افزوده گردیده است. این کشور از شش ایالت و دو سرزمین تشکیل گردیده که ایالات آن به صورت فدرال و سرزمین‌ها توسط حکومت مرکزی اداره می‌شوند. فعالیت احزاب در استرالیا نسبتاً آزاد است. این کشور در سال ۱۹۰۱ مستقل شد و در سال ۱۹۴۵ به عضویت سازمان ملل درآمد. این کشور دارای سه لایه دولت (فدرال، ایالتی و محلی) می‌باشد. هر لایه از دولت مسؤلیت خدمات و قوانین وسیعی را دارا می‌باشد.

وضعیت اقتصادی

وضعیت شاخص GDP در استرالیا را می‌توانید در جدول زیر مشاهده کنید.



نمودار ۱-۳- نرخ رشد GDP در استرالیا

منبع: TradingEconomic.com; Australian Bureau of Statistic

مهم‌ترین صنایع کشور عبارتند از: فولاد، اتومبیل‌سازی، کشتی‌سازی، نساجی، شیمیایی، وسایل برقی و پالایش نفت. واحد پول این کشور دلار استرالیا (\$) معادل ۱۰۰ سنت است که هر ۰/۸۸ آن برابر با یک دلار امریکاست.

۲-۱-۳- انگلستان^{۱۹}

ساختار آموزشی

جدول ۲-۳ ساختار نظام آموزشی انگلستان

مدت دوره	سن پایان	سن شروع	مقطع
۳	۴	۲	پیش دبستانی
۶	۱۱	۵	ابتدایی
۸	۱۸	۱۱	متوسطه

حضور در مراکز آموزشی برای کودکان ۵-۱۶ ساله الزامی است. آموزش ابتدایی در دو مرحله به رده‌های سنی ۵-۷ سال و ۸-۱۱ سال ارائه می‌شود. سال آموزشی در آموزش پایه از ۱ سپتامبر آغاز شده و در تاریخ ۳۱ آگوست به پایان می‌رسد. ساعات آموزشی اغلب مدارس از ۹ صبح تا ۱۲ ظهر و ۱ تا ۱۵/۳۰

^{۱۹} این متن برگرفته از گزارش شورای عالی انقلاب فرهنگی در باب نظام‌های آموزشی کشورهای جهان می باشد. (گزارش انگلستان، صص ۳۶-۳۳ و ۵۹-۴۷)

بعد از ظهر می‌باشد. مطابق قوانین آموزشی کودکان زیر ۸ سال باید دست کم سه ساعت در روز آموزش ببینند. حداقل جلسات آموزش هفتگی مدارس انگلستان ۲۱ ساعت برای دانش‌آموزان رده‌های سنی ۵ - ۷ سال، ۲۳/۵ ساعت برای دانش‌آموزان رده‌های سنی ۸ - ۱۱ سال و ۲۴ ساعت برای دانش‌آموزان رده‌های سنی ۱۲ - ۱۶ سال.

▪ مقطع پیش‌دبستانی

تدارک امکانات و اتخاذ شرایط ویژه آموزش پیش‌دبستانی از محل اختیارات و مقامات دپارتمان‌های محلی آموزش و پرورش و هیئت‌های مدیره آموزش غیر رسمی تامین می‌گردد.

▪ مقطع ابتدایی

اعتبار این قسمت از آموزش اغلب از سوی دولت صورت می‌گیرد و نظارت نیز بر عهده نهادهای محلی آموزش و پرورش (LEA) می‌باشد. مسوولیت اجرا و نظارت بر ختمشی پذیرش دانش‌آموزان مقطع آموزش ابتدایی بر عهده نهادهای محلی آموزش و پرورش و هیئت مدیره مدارس ابتدایی کشور می‌باشد.

▪ مقطع متوسطه

با وجودی که نظام آموزش متوسطه پذیرای دانش‌آموزان رده سنی ۱۱ سال می‌باشد اما در برخی مناطق، سیستم‌های سه‌گانه آموزش متوسطه اجرا گردیده و دانش‌آموزان رده‌های سنی ۱۲، ۱۳ و ۱۴ سال را نیز شامل می‌شود. کلیه دانش‌آموزان مدارس متوسطه ولز و ۹۰ درصد دانش‌آموزان متوسطه انگلستان در مدارس جامع آموزش می‌بینند. گفتنی است که مدارس مذکور به ارائه دوره‌های متنوع آموزش متوسطه بدون توجه به توانایی و استعداد تحصیلی دانش‌آموزان مبادرت می‌ورزند.

▪ مقطع متوسطه مقدماتی

رده‌های سنی بین ۱۱ - ۱۶ سال را شامل می‌شود. حق انتخاب مدرسه به والدین تفویض می‌شود. کلیه مدارس ملزم به اعلام ظرفیت پذیرش هستند. هزینه‌های این مراکز آموزشی از طریق شهریه‌های پرداختی و بودجه دولتی دپارتمان آموزش تامین می‌شود.

▪ مقطع متوسطه تکمیلی

رده‌های سنی بالاتر از ۱۶ سال را شامل می‌شود.

سیاست‌ها

- ۱- تمرکز بر مدارس محلی
- ۲- اجرای سیاست‌های تمرکززدا
- ۳- افزایش استانداردهای آموزشی
- ۴- انتشار اطلاعات جامع در مورد عملکرد مدارس و مراکز آموزشی
- ۵- اعطای قدرت اجرایی بیشتر به والدین دانش‌آموزان جهت مشارکت هر چه بیشتر آنان در حوزه آموزش کودکان
- ۶- گسترش بیمه دانش‌آموزی
- ۷- توجه بیشتر به محلات

۸- آموزش خانواده‌ها

۹- آموزش کادر حوزه صنایع

اهداف

۱- توسعه آموزش پیش‌دبستانی

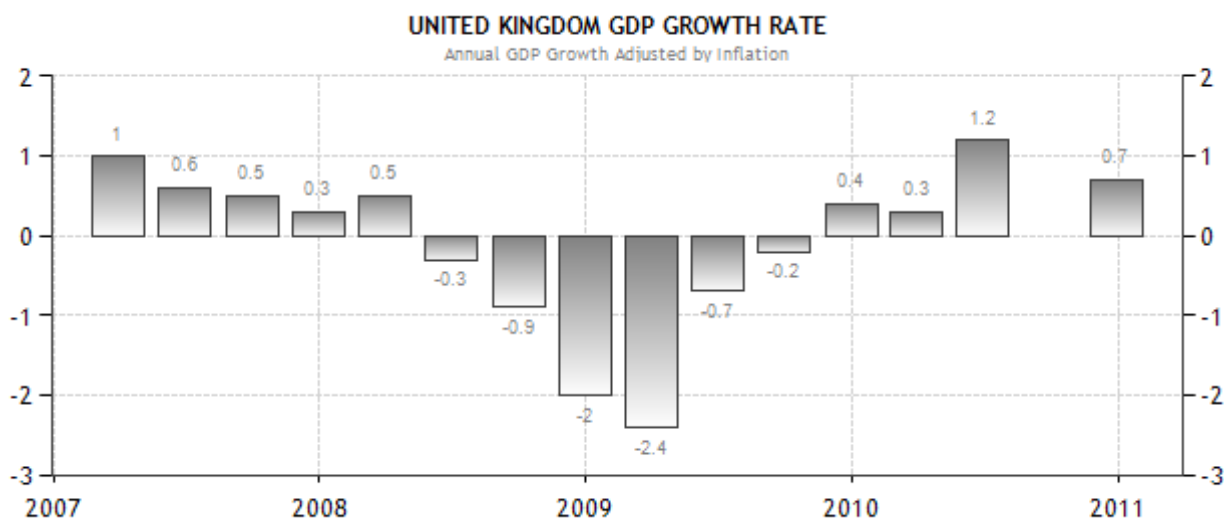
۲- توسعه مراکز محلی آموزش مقدماتی کودکان

ساختار سیاسی

نوع حکومت کشور انگلستان، پادشاهی مشروطه است. ثبات سیاسی کشور انگلستان فوق‌العاده بوده و یکی از باثبات‌ترین نظام‌های سیاسی جهان به شمار می‌رود. قوه مقننه از دو مجلس قانونگذاری (مجلس عوام) با ۶۳۵ عضو (برای مدت ۵ سال) و (مجلس اعیان) با ۱۰۰۰ عضو تشکیل یافته است که در سال ۲۰۱۰ میلادی، مجلس اعیان که نقشی نمادین داشت، منحل گردید. قانون اساسی موجود در انگلستان از سه قسمت تشکیل شده است: قسمتی از قوانین تصویبی مجلس، قسمتی از قوانین عرفی جاری و معمول و قسمتی از حقوق سنتی.

وضعیت اقتصادی

نرخ رشد GDP در انگلستان در جدول زیر آمده است.



نمودار ۲-۳- نرخ رشد GDP در انگلستان (UK)

منبع: TradingEconomic.com; UK office for National Statistic

نیروی کار کشور بالغ بر ۲۶۱۰۰۰۰۰ نفر است که ۳۳٪ آن در صنایع و ۳٪ در بخش کشاورزی مشغول به کار می‌باشند. واحد پول کشور، پوند یا لیره انگلیس معادل ۱۰۰ پنس یا پنی، برابر با ۲/۱۹ دلار است. تولید ناخالص ملی ۲۷۷/۹۳ میلیارد دلار و درآمد سرانه ۹۷۲۴ دلار می‌باشد.

۳-۱-۳- ایالات متحده آمریکا^{۲۰}

ساختار آموزشی

جدول ۳-۳ ساختار نظام آموزشی ایالات متحده آمریکا

مدت دوره	سن پایان	سن شروع	مقطع
۲	۶	۴	پیش دبستانی
۵	۱۰	۶	ابتدایی
۶	۱۷	۱۱	متوسطه

تحصیلات در آمریکا از سن ۶ سالگی آغاز می‌شود. مجموع تحصیلات در دوره‌های ابتدایی و دبیرستان ۱۲ می‌باشد. سال تحصیلی از ماه سپتامبر شروع می‌شود و تا ماه ژوئن ادامه دارد. مقطع آموزش ابتدایی رایگان بوده و اجباری نیز هست. سن ورود بین ۵ تا ۸ متغیر است اما متداول‌ترین سن برای ورود ۷ سال می‌باشد. سن ۱۶ سال نیز متداول‌ترین سن برای فارغ‌التحصیل شدن است. مدت زمان آموزش پایه در ایالات مختلف به شرح زیر می‌باشند:

۱- ۱۶ ایالت ۹ سال

۲- ۱۹ ایالت ۱۰ سال

۳- ۷ ایالت ۱۱ سال

۴- ۱۲ ایالت ۶ سال

۵- ۲ ایالت ۱۳ سال

سیاست‌ها

اگر چه در آمریکا هیچ سیاست ملی در راستای نحوه برخورد با دانش‌آموزان وجود ندارد اما مدارس ایالات مختلف با توجه به موارد زیر برنامه‌هایی را برای دانش‌آموزان خود تنظیم می‌کنند.

۱- تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان

۲- برآورد آنان از نیازهای دانش‌آموزان

۳- منابع مالی

۴- گروه‌بندی توانایی‌ها از سوی معلمان

چالش‌ها

۱- کاهش میزان غیبت از مدرسه در مناطق کم‌درآمد

^{۲۰} این متن برگرفته از گزارش شورای عالی انقلاب فرهنگی در باب نظام‌های آموزشی کشورهای جهان می‌باشد. (گزارش ایالات متحده آمریکا، صص ۳۳-۲۱ و ۱۱۷-۱۱۲)

۲- مبارزه با فقر و اثرات آن در حیطه آموزش

اهداف

دفتر تحقیق و پیشرفت آموزشی (DERI) با همکاری دیگر نهادها و ادارات آموزشی اهداف زیر را در حوزه آموزش دنبال می‌کند:

- ۱- حمایت از پیشرفت آموزش امریکا در چارچوب برنامه تحقیقاتی توسعه.
- ۲- تامین مالی و هماهنگی پروژه‌های تحقیقاتی در زمینه آموزش.
- ۳- دفتر برنامه‌ها و افزایش کاربری (OPIP) مسوولیت انتقال نتایج تحقیقات به معلمان، مسوولین، مدارس و هر یک از افراد و سازمان‌ها را به عهده دارد.
- ۴- تمام دانش‌آموزان این آمادگی را داشته باشند تا در مدرسه به یادگیری بپردازند.
- ۵- آمار فارغ التحصیلان دوره دبیرستان به ۹۰ درصد برسد.
- ۶- دانش‌آموزان پایه های ۴، ۸ و ۱۲ را که توانش قابل ملاحظه‌ای برای تبادل اطلاعات در موضوعات مختلف درسی دارند برای یادگیری بیشتر و اشتغالی خلاق در اقتصاد نوین کشور آماده کنند.
- ۷- در پیشرفت در علوم و ریاضی مقام اول را کسب کنند.
- ۸- تمام بزرگسالان باسواد باشند.
- ۹- مدارس از مواد مخدر و خشونت پاک شوند.
- ۱۰- افزایش دخال والدین در امر آموزش.
- ۱۱- افزایش استانداردهای آموزشی.
- ۱۲- تدارک کمک‌های بیشتر به دانش‌آموزانی که نیاز به حمایت بیشتری دارند.
- ۱۳- تضمین اینکه همه بچه‌ها بتوانند به خوبی و به طور مستقل تا پایان پایه سوم را بخوانند.

ساختار سیاسی

حکومت این کشور از نوع جمهوری فدرال می‌باشد. قوه مقننه از دو مجلس تشکیل شده؛ یکی کنگره با ۱۰۰ عضو (دو نفر برای هر ایالت) که به مدت ۶ سال از طرف مردم انتخاب می‌شوند و دیگری مجلس نمایندگان با ۴۳۵ عضو که به مدت دو سال انتخاب می‌شوند. قانون اساسی در سال ۱۷۸۹ تدوین شده و بر اساس آخرین تقسیمات کشوری، آمریکا از ۵۰ ایالت و یک بخش فدرال تشکیل گردیده که به صورت فدرال و زیر نظر یک فرماندار انتخابی اداره می‌شوند. فعالیت احزاب در این کشور آزاد است. این کشور در سال ۱۷۷۶ از انگلستان مستقل شد و در سال ۱۹۴۵ به عضویت سازمان ملل درآمد.

وضعیت اقتصادی

شاخص GDP و تحولات آن در آمریکا را می‌توانید در زیر مشاهده کنید.



نمودار ۳-۳- نرخ رشد GDP در امریکا

منبع: TradingEconomic.com; Buearu of Economic Analysis

واحد پول این کشور دلار (\$) است. درآمد سرانه ۸۷۷۳ دلار می‌باشد که ۲۶٪ آن از صنعت، ۱۵/۵٪ از تجارت و عمده‌فروشی، ۱۴٪ از کمک‌های دولتی، ۱۴٪ از خدمات، ۱۳٪ از امور مالی و بیمه، ۳٪ از کشاورزی، جنگلداری و صید ماهی، ۵٪ از ساختمان، ۶٪ از حمل و نقل و ارتباطات، ۲٪ از مواد سوختی و ۱/۵٪ هم از معدن‌داری به دست می‌آید.

۴-۱-۳- برزیل^{۲۱}

ساختار آموزشی

نظام آموزشی این کشور شامل موسسات خصوصی و دولتی می‌باشد. آموزش برای سنین ۷-۱۴ سالگی اجباری است. به مدارس غیر انتفاعی از سوی دولت کمک می‌شود.

جدول ۴-۳- ساختار نظام آموزشی برزیل

مدت دوره	سن پایان	سن شروع	مقطع
۲	۶	۴	پیش‌دبستانی
۸	۱۴	۷	ابتدایی
۳	۱۷	۱۵	متوسطه
۴	۱۸	۱۵	فنی و حرفه‌ای

^{۲۱} این متن برگرفته از گزارش شورای عالی انقلاب فرهنگی در باب نظام‌های آموزشی کشورهای جهان می‌باشد. (گزارش برزیل، صص ۱۸-۱۶ و ۳۱-۲۶ و ۱۰۹-۱۰۴)

کلاس‌ها از ماه مارس شروع می‌شوند و تا پایان دسامبر ادامه دارند. بیشترین زمان تعطیلات از ۱۵ دسامبر تا ۲۸ فوریه می‌باشد. زبان پرتغالی به عنوان بان رسمی کشور می‌باشد.

▪ مقطع ابتدایی

مواد درسی عبارتند از:

- ۱- ارتباطات و بیان
- ۲- تعلیمات اجتماعی
- ۳- علوم
- ۴- تربیت بدنی
- ۵- آموزش هنر
- ۶- بهداشت

▪ مقطع متوسطه

این دوره شامل سال تحصیلی ۹ - ۱۱ با امکان تداوم ۱ سال بیشتر می‌باشد. اغلب نیز یک امتحان انتخابی داخلی برای ورود به این چرخه در نظر گرفته می‌شود. دانش‌آموزان می‌توانند در این دوره وارد آموزش فنی و حرفه‌ای شوند و مدرک Certificado De Auxiliar Tecnico یا Diploma De Tecnico De Nivel Medio را دریافت کنند.

سیاست‌ها

دبیرخانه ارزشیابی و اطلاعات آموزشی سهم عمده‌ای در سیاستگذاری‌ها دارد.

- ۱- آموزش معلمان در راستای افزایش کیفیت آموزش

چالش‌ها

- ۱- فقر
- ۲- فراگیر کردن و شمول هر چه بیشتر آموزش در کشور

ساختار سیاسی

حکومت این کشور جمهوری فدرال می‌باشد. قوه مقننه از یک مجلس نمایندگان با ۴۲۰ عضو و یک مجلس سنا با ۶۶ عضو تشکیل یافته است. قانون اساسی موجود، در سال ۱۹۱۷ تدوین شده و بر اساس آخرین تقسیمات کشوری برزیل از ۲۲ ایالت، ۴ سرزمین و ۱ بخش فدرال تشکیل گردیده که ایالات آن به صورت فدرال و بقیه زیر نظر دولت مرکزی اداره می‌شوند. برزیل در سال ۱۸۲۲ از پرتغال مستقل شد.

وضعیت اقتصادی

شاخص GDP در برزیل در نمودار زیر آمده است.



نمودار ۳-۴- نرخ رشد GDP در برزیل

منبع: IBGE; TradingEconomic.com

واحد پول برزیل کروزیرو (CRS) معادل ۱۰۰ سنتاوو است که هر ۴۶/۸ آن برابر با یک دلار است. از نظر معادن بسیار غنی بوده و ذخیره آهن آن در جهان مقام اول را داراست. مهم‌ترین صنایع کشور عبارتند از: مواد غذایی، شیمیایی، نساجی، ماشین‌آلات و لوازم یدکی، جنگ‌افزار، لوازم الکتریکی و وسائل ارتباطات.

۲-۱-۵- چین

ساختار آموزشی

تقسیم بندی نظام آموزشی کلی چین:

۱- آموزش پایه

۲- آموزش پلی تکنیکی و حرفه‌ای

۳- آموزش عالی

۴- آموزش بزرگسالان

آموزش پایه در چین به مقاطع زیر تقسیم می‌شوند:

جدول ۳-۵ ساختار نظام آموزشی چین

مقطع	سن شروع	سن پایان	مدت دوره
------	---------	----------	----------

^{۳۲} این متن برگرفته از گزارش شورای عالی انقلاب فرهنگی در باب نظام‌های آموزشی کشورهای جهان می باشد. (گزارش چین، صص ۲۰-۲۹ و ۴۹-۴۶ و ۲۰۹-۲۰۰) - در این گزارش، نظام‌های آموزشی هنگ کنگ و تایوان، ذیل همین نظام آموزشی و تابع آن معرفی شده اند.

۳	۵	۳	پیش‌دبستانی
۶	۱۱	۶	ابتدایی
۷	۱۸	۱۲	متوسطه

آموزش در مقاطع ابتدایی، متوسطه مقدماتی و تکمیلی اجباری‌ست. کودکان ۶ سال از آموزش رایگان بهره‌مند می‌گردند. گذراندن ۹ سال تحصیلی اجباری است. بیشتر مراکز آموزشی ابتدایی توسط مقامات آموزش محلی اداره می‌شوند. مدارس ابتدایی خصوصی نیز فعالیت می‌کنند. بیشتر مدارس خصوصی آموزش فنی و حرفه‌ای ارائه می‌دهند. کیفیت آموزشی مدارس خصوصی و دولتی با یکدیگر تفاوت ندارند. البته مدارس خصوصی مربوط به مقطع متوسطه برای ورود دانش‌آموزان به دانشگاه شرایط تقریباً بهتری دارند. در حال حاضر آموزش پایه از آموزش اجباری فراتر رفته و دوره تکمیلی متوسطه را نیز دربر می‌گیرد. قانون آموزش اجباری از سال ۱۹۸۶ به اجرا درآمده است.

▪ مقطع پیش‌دبستانی

مدت زمان این آموزش از ۱ تا ۳ سال به طول می‌انجامد و مراکزی که این آموزش را ارائه می‌دهند به صورت تمام وقت، پاره وقت و یا پانسیون اداره می‌شوند.

▪ مقطع ابتدایی

این مقطع از کلاس اول شروع می‌شود و بسته به نظام آموزشی تا کلاس پنجم یا ششم ادامه می‌یابد. سال تحصیلی به دو ترم تقسیم می‌شود که هر ترم شامل ۱۹ هفته می‌باشد. یک هفته نیز اضافی در نظر گرفته‌اند تا در صورتی که مدارس به هر دلیلی با تعطیلی مواجه شدند به دانش‌آموزان لطمه نخورد. ۱۳ هفته نیز زمان تعطیلی دانش‌آموزان است.

▪ مقطع متوسطه

این دوره به دو قسمت تقسیم می‌شود:

۱- آموزش متوسطه

۲- آموزش تکنیکی و حرفه‌ای

هر یک از این دوره‌ها خود به دو دوره ۳ ساله تقسیم می‌شوند. شرط ورود به آموزش عالی قبولی در آزمون مقطع دوره متوسطه است. سال تحصیلی مقطع متوسطه مقدماتی ۳۹ هفته بعلاوه یک هفته اضافی است.

مقطع متوسطه تکمیلی برابر با ۴۰ هفته و ۱ - ۲ هفته اضافی است.

سیاست‌ها

- ۱- توسعه آموزش در جهت هم‌گام شدن با تغییرات روز و پیشتاز شدن در تکنولوژی
- ۲- توسعه آموزش به مناطق روستایی و محروم در نسبت با مناطق مرکزی در جهت افزایش تعداد دانشجویان

- ۳- تقویت بخش خصوصی در حوزه آموزش
- ۴- اجازه سرمایه‌گذاری به کشورهای خارجی در حوزه آموزش
- ۵- همکاری با دیگر کشورها جهت تهیه اسناد و مدارک علمی

چالش‌ها

- ۱- افت راندمان نظام آموزش پیش‌دبستانی
- ۲- بلا تکلیف شدن مدارس و واحدهای آموزشی پس از اجرای سیاست خصوصی‌سازی و کم کردن حجم دولت
- ۳- فساد اداری در راستای کسب موفقیت‌های آموزشی
- ۴- عدم رسیدگی کامل به اقلیت‌های قومی
- ۵- کمبود کتاب برای دانش‌آموزان
- ۶- قیمت بالای کتاب

اهداف

- ۱- اصلاح سیستم مالکیت و اداره مدارس کشور
- ۲- اصلاح سیستم سرمایه‌گذاری در مدارس
- ۳- ایجاد سیستم متعادل به لحاظ کیفیتی و نظارتی در آموزش پایه

ساختار سیاسی

سیستم حکومتی چین جمهوری خلق و مبتنی بر حاکمیت مطلق حزب کمونیست است. بر اساس قانون اساسی کشور، حزب کمونیست بر عملکرد ۷ ارگان مندرج در قانون اساسی نظارت کامل داشته و خود قانون اساسی، از زمان تاسیس جمهوری خلق چین تاکنون به مدت ۵ بار اصلاح شده و متن نهایی آن در سال ۱۹۹۲ به تصویب رسیده است.

از جمله مهمترین ارگان‌های حکومتی کشور چین می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

کنگره ملی خلق (مجلس نمایندگان)

ریاست جمهوری

شورای دولتی

حکومت‌های محلی (استان‌ها)

دادگاه عالی خلق

دادستانی عالی خلق

کنفرانس مشورتی - سیاسی خلق

گفتنی است که در کشور چین تفکیک کامل قوا وجود نداشته و تعدادی از مقامات دولتی و حزبی عضو

مجلس نیز می‌باشند.

وضعیت اقتصادی

فرآیند رشد GDP در چین در نمودار زیر دیده می‌شود.



نمودار ۵-۳- نرخ رشد GDP در چین

منبع: TradingEconomic.com; National Bureau of Statistic

وضعیت اقتصادی چین از اواخر قرن ۲۰ به تندی تغییر کرده و در حال رشد است. بر اساس ملاک برابری قدرت خرید، چین دارای سومین اقتصاد بزرگ جهان و بازیگری محوری در اقتصاد جهانی است. میلیون‌ها تن هنوز در فقر شدید زندگی می‌کنند و مشکلات زیربنایی نیز در چین ادامه دارد. حجم اقتصاد چین (\$ ۶,۹۹۱,۰۰۰,۰۰۰,۰۰۰) در سال ۲۰۰۷ از ژاپن بیشتر بوده و بلافاصله پس از اتحادیه اروپا و آمریکا در مقام سوم جهان قرار می‌گیرد. این امر موجب نگرانی‌های عمده سیاسی خواهد شد زیرا این کشور به صورت نیروی به مراتب قوی‌تری در منطقه در آمده است. رشد تولید ناخالص داخلی چین در سال ۲۰۰۶، ۱۱٫۴ درصد برآورد شده است. سیاست جدید اقتصادی تنگ شیائوپنگ، صحت نظریه همگرایی گالبرایت، اقتصاددان سرشناس امریکائی را به اثبات رساند. همگرایی دو سیستم اقتصادی سرمایه‌داری و نظام سیاسی سوسیالیستی با هدایت واحدهای دولتی متکی به اقتصاد بازار، رشد جهش وار و اعجاز‌آمیز اقتصاد چین را تامین نمود و جهان را حیرت زده کرد و احکام منجمد تئوری مربوط به عقب ماندگی جهان سوم را زیر و رو کرد. چین در عرض ۲۰ سال (۲۰۰۰-۱۹۸۰)، راه صد ساله را پیمود. ارقام زیر، آئینه ترقی در چین است:

در این مدت، زندگی مردم چین ۲۲ بار بهتر گردید.

درآمد سرانه روستائیان ۵۴ بار افزایش یافت.

شمار اهالی کم درآمد از ۵۳ درصد به ۸ درصد تقلیل یافت.

سال ۱۹۷۹، سال آغاز اصلاحات در چین بود. رهبری چین در آغاز اصلاحات، برنامه رشد اقتصادی سه مرحله‌ای تنظیم نمود و آنرا به مرحله اجرا در آورد:

مرحله اول (۱۹۹۰-۱۹۸۰)، تولید ناخالص ملی دو برابر شد. در این مرحله، مسئله تامین شهروندان با غذا و لباس حل شد.

مرحله دوم؛ (۲۰۰۰-۱۹۹۱) تولید ناخالص ملی سه بار افزایش یافت. این افزایش امکان داد مردم چین به مرحله متوسط زندگی دست یابند.

مرحله سوم اصلاحات، اکنون در حال اجراست. در این مرحله، مدرنیزاسیون اقتصاد ملی و موازی با آن، مدرنیزاسیون کشور پایان خواهد یافت.

۶-۱-۳- مالزی^{۳۳}

ساختار آموزشی

جدول ۶-۳ ساختار نظام آموزشی مالزی

مقطع	سن شروع	سن پایان	مدت دوره
پیش دبستانی	۵	۶-۷	۲-۳
ابتدایی	۷	۱۱-۱۳	۵-۷
متوسطه	۱۳	۱۷	۵
کالج	۱۸	۱۹	۱-۱/۵

آموزش در این کشور اجباری نیست.

▪ مقطع پیش دبستانی

در مالزی دو مؤسسه در این زمینه مشغول به فعالیت هستند. مراکز مهدکودک و مراکز آمادگی. قوانین مربوط به مراکز پیش دبستانی مصوب سال ۱۹۹۶ می‌باشد. برنامه‌های مربوط به این مقطع توسط تعدادی از وزارتخانه‌ها و سازمان‌ها و بخش خصوصی تدوین می‌گردد.

▪ مقطع ابتدایی

تاکید بر دروس ریاضیات و علوم پایه با گرایش به ساختن پایه‌ای بسیار مستحکم از این علوم. در مالزی دو نوع مدرسه ابتدایی وجود دارد:

۱- مدارس ملی

۲- مدارس چندملیتی: در این مدارس آموزش به زبان ماندرین یا تامیل است.

^{۳۳} این متن برگرفته از گزارش شورای عالی انقلاب فرهنگی در باب نظام‌های آموزشی کشورهای جهان می‌باشد. (گزارش مالزی، صص ۲۵-۲۳ و ۴۰-۳۸ و ۶۵-۴۸ و ۱۵۰-۱۳۵)

مواد آموزشی این مدارس از طرحی تبعیت می‌کنند که در سال ۱۹۸۸ به تصویب دولت رسیده است.

▪ مقطع متوسطه

آموزش متوسطه به دو دوره تقسیم می‌شود:

۱- متوسطه مقدماتی (۱-۳ ساله مختص سنین ۱۳-۱۵ ساله)

۲- متوسطه تکمیلی (۴-۵ ساله مختص ۱۶-۱۷ ساله)

دروس در این دوره حرفه‌ای‌تر می‌شوند و مواد اصلی درسی عبارتند از:

۱- مدارس علوم تجربی و هنرهای زیبا

۲- مدارس فنی و حرفه‌ای

۳- مدارس ملی مذهبی

۴- مدارس استثنایی

▪ مقطع تکمیلی متوسطه

برنامه آموزشی در این دوره در مدارس فنی و حرفه‌ای و نظری ارائه می‌گردد. این دوره ۲ ساله می‌باشد. پس از طی این دوره دانش‌آموزان به احراز گواهینامه دوره آموزش (MCE) نائل می‌آیند.

▪ مقطع پیش‌دانشگاهی

ورود به صورت آزاد نمی‌باشد و داوطلبان باید امتحان ورودی بدهند. تحصیل در این مقطع دانش‌آموزان را برای ورود به دانشگاه آماده می‌کند. در این کشور آموزش‌های پیش‌دانشگاهی به دو صورت ارائه می‌شود:

۱- با مدرک داخلی

تحت عنوان آموزش ششم متوسطه صورت می‌گیرد. مدت آن ۲ سال می‌باشد و برای دانش‌آموزان ۱۸-۱۹ سال تدارک دیده شده است.

۲- با مدرک خارجی

این آزمون برای آماده‌شدن دانش‌آموز جهت شرکت در امتحانات دانشگاه‌های خارجی برگزار

می‌شود.

سیاست‌ها

۱- ارتقاء سطح یادگیری

۲- کاهش میزان بیسوادی بزرگسالان به ویژه رفع تبعیض در حوزه آموزش

۳- توسعه آموزش‌های اولیه و سایر مهارت‌های مهم مورد نیاز جوانان و بزرگسالان

۴- تک‌شیفته کردن مدارس

اهداف

۱- توسعه و فراگیری آموزش

- ۲- توان‌بخشی سیستم عامل آموزشی و کیفیت آن
- ۳- گسترش مراقبت‌های دوران خردسالی و توسعه فعالیت‌های رشد کودکان
- ۴- تشویق اقشار مختلف جامعه به مشارکت و همکاری در مراقبت و نگهداری از کودکان
- ۵- سرمایه‌گذاری‌های گسترده جهت افزایش امکانات آموزشی

ساختار سیاسی

حکومت کشور مالزی سلطنت مشروطه بوده و پادشاه به وسیله شاهان ایالات سیزده‌گانه از میان خودشان برای مدت ۵ سال انتخاب می‌شود. قوه مقننه نیز از دو مجلس قانون‌گذاری (مجلس نمایندگان با ۱۵۴ عضو برای یک دوره ۵ ساله و مجلس سنا با ۵۸ عضو) تشکیل گردیده است. قانون اساسی کشور مالزی در سال ۱۹۶۳ تدوین شده که مطابق آن کشور از ۱۳ ایالت تشکیل گردیده که زیر نظر شاهان محلی به وسیله وزیران منتخب شوراهای ایالتی اداره می‌شود. فعالیت احزاب نسبتاً آزاد می‌باشد. این کشور در سال ۱۹۵۷ به عضویت سازمان ملل متحد درآمد.

وضعیت اقتصادی

نمودار وضعیت شاخص GDP در مالزی را در زیر می‌توان مشاهده کرد.



نمودار ۶-۳- نرخ رشد GDP در مالزی

منبع: TradingEconomic.com; Department of Statistic Malaysia

نرخ تولید ناخالص ملی ۱۶۳۸ میلیارد دلار بوده که ۱۶٪ آن از صنایع، ۳۰٪ از کشاورزی و ۶٪ از معادن به دست می‌آید. از جمله مهم‌ترین صنایع کشور مالزی می‌توان به فلزکاری، لاستیک، چوب، کود شیمیایی، نساجی، مواد غذایی، ذوب فولاد و تصفیه نفت و شکر اشاره کرد.

ساختار آموزشی

جدول ۷-۳ ساختار نظام آموزشی آلمان

مدت دوره	سن پایان	سن شروع	مقطع
۴	۱۰	۶	ابتدایی
۵	۱۵	۱۱	متوسطه مقدماتی
۴	۱۹	۱۶	متوسطه تکمیلی

فرآیند آموزش در ایالت‌های گوناگون به دلیل استقلال سیاسی آن‌ها از یکدیگر تا حد نه چندان اندکی متفاوت است.

سیاست‌ها

- ۱- ایجاد سیستمی یکپارچه در آموزش
- ۲- در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی
- ۳- افزایش شمول
- ۴- رفع معضلات مربوط به چندنژادی بودن مدارس

چالش‌ها

- ۱- بیکاری
- ۲- فقر
- ۳- جنایت و خشونت

ساختار سیاسی

از هر کدام از ۱۶ ایالت (لند؛ جمع لنده) آلمان، به نسبت جمعیت، سه، چهار یا شش تن از اعضای دولت ایالتی به عنوان نماینده در یکی از مجالس پارلمان - شورای فدرال (بوندسرات) - که دارای ۷۹ عضو است، حضور دارند. این اعضاء برای مدت محدودی انتخاب می‌گردند. دیگر مجالس پارلمان - مجلس فدرال (لوندستاگ) ۶۶۲ عضو دارد که تحت نظام مرکبی از حوزه‌های انتخابی که یک نماینده دارند و حوزه‌هایی که تعداد نمایندگان به نسبت جمعیت است، برای چهار سال با رأی تمامی افراد بالغ انتخاب می‌شوند. قدرت اجرایی در اختیار دولت فدرال به ریاست صدر اعظم فدرال است. صدر اعظم را بوندستاگ انتخاب می‌کند. رئیس جمهور فدرال طی نشست مشترکی از اعضای بوندسرات و تعداد برابری از نمایندگان ایالات، برای دوره‌ای پنج ساله انتخاب می‌گردد. با این که در اوت ۱۹۹۰، بر لین پایتخت

^{۲۴} این متن برگرفته از گزارش شورای عالی انقلاب فرهنگی در باب نظام‌های آموزشی کشورهای جهان می باشد. (گزارش آلمان،

صص ۳۴-۱۴ و ۱۰۵-۱۰۱)

اعلام شد، پارلمان، دولت، وزیران، رئیس‌جمهور و صدر اعظم فدرال در شهر بن استقرار دارند. هر ایالت، پارلمان و دولت مجزای خود را دارد.

وضعیت اقتصادی

نمودار تغییرات شاخص GDP را می‌توان در زیر مشاهده کرد.



نمودار ۷-۳- نرخ رشد GDP در آلمان

منبع: TradingEconomic.com; German Federal Statistical office

کشور آلمان از نظر صنعتی بعد از آمریکا و ژاپن در مقام سوم قرار دارد. بهبود اقتصادی این کشور پس از جنگ جهانی دوم «معجزه اقتصادی آلمان» خوانده شده است. صنایع مهم شامل صنایع الکتریکی، مکانیکی، مواد شیمیایی، منسوجات، غذایی و وسایل نقلیه است. صنایع سنگین و مهندسی در منطقه روهر، شیمیایی در شهرهای کنار رود راین و وسایل نقلیه موتوری در مراکز بزرگ ایالتی مانند اشتوتگارت تمرکز دارند. از آغاز دهه ۱۹۸۰ رشد کلانی در صنایع تکنولوژی پیشرفته روی داده است. آلمان بجز زغال سنگ و زغال سنگ قهوه‌ای، بوکسیت، سنگ مس، نیکل، قلع، نقره، پتاس و نمک، ذخایر طبیعی نسبتاً کمی دارد و شدیداً به واردات متکی است. عرضه نیروی کار با کمبود روبرو بوده است و تعداد زیادی «کارگر مهمان» (گاست اربایتر) - بویژه از ترکیه و یوگسلاوی سابق - به کار گرفته شده‌اند. تعداد افراد شاغل در صنایع خدماتی نزدیک به دو برابر کارکنان صنعت تولیدی است. بانکداری و امور مالی از منابع مهم درآمد ارز خارجی است، و فرانکفورت یکی از مراکز اصلی امور مالی و تجاری در جهان است.

ساختار آموزشی

جدول ۸-۳ ساختار نظام آموزشی نیوزلند

مدت دوره	سن پایان	سن شروع	مقطع
۲	۵	۳	پیش‌دبستانی
۸	۱۳	۵	ابتدایی
۴	۱۷	۱۳	متوسطه
۱	۱۸	۱۷	پیش‌دانشگاهی

در این کشور نظام نوین آموزشی در سال ۱۹۹۷ با عنوان NATIONAL QUALIFICATION FRAMEWORK (NQF) جایگزین نظام قبلی شد. سیستم آموزشی این کشور توسط دولت اداره می‌شود. رفتن به مدرسه برای افراد ۵ - ۱۵ ساله اجباری است و سال تحصیلی مدارس شامل ۴ ترم می‌باشد که در ماه فوریه شروع می‌شود و تا دسامبر ادامه دارد. تعطیلات مدارس در ماه می و اوت به مدت ۶ هفته می‌باشد. بین ترم‌ها نیز حدود دو تا سه هفته تعطیلی وجود دارد. تحصیل در مدارس رایگان است. زمان شروع و خاتمه ترم‌های تحصیلی عبارتند از:

- ۱- آخر ژانویه تا اوایل آوریل
- ۲- آخر آوریل تا آخر ژوئن
- ۳- اواسط جولای تا آخر سپتامبر
- ۴- اواسط اکتبر تا اواسط دسامبر

▪ مقطع پیش‌دبستانی

این مقطع اجباری نیست. کودکان‌ها رایگان هستند و به دست خود والدین اداره می‌شوند. اما مراکز بازی مقداری پول دریافت می‌کنند.

▪ مقطع ابتدایی

توضیح ویژه‌ای جز طول مدت تحصیل و زمان شروع آن که در جدول ساختار آموزشی آمده است، ذکر نشده است.

▪ مقطع متوسطه

این مقطع شامل دو دوره می‌باشد:

^{۲۵} این متن برگرفته از گزارش شورای عالی انقلاب فرهنگی در باب نظام‌های آموزشی کشورهای جهان می‌باشد. (گزارش نیوزلند،

صص ۴۵-۳۰ و ۱۱۲-۱۱۰)

- ۱- متوسطه مقدماتی: سه ساله است (پایه ۹ - ۱۱). ورود به این مدارس الزامی است. در سال یازدهم دروس از حال عمومی به صورت تخصصی در می‌آیند. از سال ۱۱ به بعد دانش‌آموز حق انتخاب دروس را دارد.
- ۲- متوسطه تکمیلی: شامل پایه ۱۲ می‌باشد. نام دیگر آن فرم ششم است. در پایان سال یازدهم، دوازدهم و سیزدهم سه مدرک جداگانه به دانش‌آموز داده می‌شود. هر کدام از این مدارک برای ورود به مرکز آموزشی خاصی اعتبار دارد.

سیاست‌ها

- ۱- بهبود ظرفیت استراتژیک و رهبری در دو سطح مدیریتی و دولتی
- ۲- افزایش تفاوت‌ها و تخصصی‌تر شدن در سراسر سیستم آموزشی
- ۳- همکاری گسترده‌تر با بخش تحقیقات، بخش صنعت و کمیته‌های مربوطه
- ۴- رشد مداوم در زمینه توانایی صدور آموزش از طریق افزایش میزان شهرت و اعتبار و بالا بردن کیفیت تدریس و آموزش
- ۵- تمرکز بیشتر سیستم روی افزایش توان آموزشی و فراهم آوردن محیط‌های یادگیری بهتر برای رفع نیاز فراگیران
- ۶- ارتقاء سطح کیفی آموزشی فراگیران و قشر وسیعی از عموم مردم
- ۷- اجرای سیستم پیوسته و قابل اعتماد در اعطای مدارک آموزشی، نحوه ارزیابی میزان یادگیری و نیز نحوه اعطای مجوز انتقال فراگیران

اهداف

۱. برقراری هماهنگی بیشتر با اهداف ملی
۲. برقراری ارتباط بیشتر با مشاغل
۳. مشارکت بیشتر با جوامع مائوری
۴. تاکید عمده بر استراتژی‌های آینده نگر
۵. توسعه و گسترش روابط آموزشی با ملل دیگر
۶. ایجاد فرهنگ خوش بینی و خلاقیت و نوآوری در میام اکثریت مردم
۷. برقراری همکاری بیشتر و روابط بهتر و محکم‌تر آموزشی میان ادارات مسوول

ساختار سیاسی

حکومت این کشور فرمانداری کل بوده و فرماندار، نماینده ملکه انگلستان است. قوه مقننه از یک مجلس نمایندگان با ۹۲ عضو برای مدت ۳ سال تشکیل یافته است. قانون اساسی تا کنون تدوین نگردیده است. بر اساس آخرین تقسیمات کشوری نیوزلند در سال ۱۹۷۶ این کشور دارای ۳۶۲ ناحیه می‌باشد که

هر یک دارای خودمختاری محلی می‌باشند. فعالیت احزاب نسبتاً آزاد می‌باشد. این کشور در سال ۱۹۰۷ از انگلستان مستقل شده است و در سال ۱۹۴۵ به عضویت سازمان ملل متحد درآمده است.

وضعیت اقتصادی

تغییرات GDP در نمودار زیر برای کشور نیوزلند نشان داده شده است.



نمودار ۸-۳- نرخ رشد GDP نیوزلند

منبع: TradingEconomic.com; Statistics New Zealand

واحد پول کشور دلار نیوزلند (NZ\$) معادل ۱۰۰ سنت است که هر یک واحد آن برابر ۹۵٪ دلار است. نیروی کار کشور بالغ بر ۱۲۵۵۰۰۰ نفر است که ۳۶٪ آن در صنایع، ۱۲٪ در بخش کشاورزی و ۵۲٪ در بخش خدمات مشغول به کار هستند. درآمد سرانه ۵۵۸۸ دلار است که ۳۴/۸٪ آن از صنایع و معادن، ۱۴/۲٪ از کشاورزی و ۵۱٪ از خدمات به دست می‌آید. مهم‌ترین صنایع کشور عبارتند از: غذایی، وسائط نقلیه، استخراجی، نساجی، سیمان، کود شیمیایی، فلزی و تصفیه نفت، گوشت، پشم و لبنیات.

۹-۱-۳- آفریقای جنوبی^{۲۶}

ساختار آموزشی

جدول ۹-۳ ساختار نظام آموزشی آفریقای جنوبی

۰ تا ۵ سال		آموزش غیر اجباری پیش‌دبستانی
۵ تا ۶ سال	پایه ی پذیرش	

^{۲۶} اطلاعات این بخش برگرفته از سایت وزارت آموزش کشور آفریقای جنوبی به آدرس زیر است:

آموزش اجباری ابتدایی	پایه ی ۱ - ۶	۶ تا ۱۲ سال
آموزش اجباری دبیرستان	پایه ی ۷ - ۹	۱۲ تا ۱۵ سال
آموزش اجباری پس از دبیرستان	پایه ی ۹ - ۱۲	۱۵ تا ۱۸ سال

طبق قانون مصوب سال ۱۹۹۶ در آفریقای جنوبی آموزش از سن ۷ تا ۱۵ سال اجباری است. طول مدت دوره آموزش قبل از دانشگاه ۱۳ سال می‌باشد؛ از پایه صفر یا R یا همان سال پذیرش تا پایه ۱۲ یا همان سال ثبت نام در دانشگاه.

مراحل آموزش در آفریقای جنوبی عبارتند از:

- ۱- مرحله پایه از R تا پایه ی ۳
- ۲- مرحله متوسط از پایه ی ۴ تا ۶
- ۳- مرحله تکمیلی از پایه ی ۷ تا ۹
- ۴- آموزش و پرورش بیشتر (FET) از پایه ۱۰ تا ۱۲

دانش‌آموزان به طور طبیعی مدرسه را از سن ۵ سالگی آغاز می‌کنند. آموزش در دوره ۰ تا ۴ سال جزء دوره آموزش غیر اجباری محسوب می‌شود. این آموزش‌ها بعضاً از سوی افراد و نهادهای خصوصی به خانواده پیشنهاد می‌شود.

برنامه ECD (رشد کودکان موجود) برنامه‌ای است که معمولاً برای کودکان ۳ تا ۵ ساله اجرا می‌شود. انواع مختلفی از این برنامه موجود است که اغلب آن‌ها نیز به صورت خصوصی اجرا می‌شوند:

- ۱- پایه R در مدارس مستقل
- ۲- پایه R که به مدارس عمومی اضافه شده است اما به صورت خصوصی اداره می‌شود و خدماتی هم که ارائه می‌دهند خصوصی است.
- ۳- مدارس پیش‌دبستانی مستقل برای کودکان ۳ تا ۵ ساله
- ۴- مدارس خصوصی مخصوص نگهداری و پرورش کودکان زیر ۵ سال
- ۵- خدمات خانه محور برای کودکان زیر ۵ سال

در سال، ۲۰۰ روز به مدرسه اختصاص داده می‌شود و هر روز مدت زمان آموزش ۴/۳۰ ساعت می‌باشد. همانطور که اشاره شد دوره آموزش اجباری از پایه ۱ تا ۹ (۶ تا ۱۵ سال) می‌باشد که به آموزش و پرورش عمومی (GET) شهرت دارد. در این مرحله، مرحله دبستان ابتدایی پایه ۱ تا ۳ را پوشش می‌دهد (۶ تا ۹ سال) و مرحله دبستان تکمیلی پایه ۴ تا ۶ را (۹ تا ۱۲ سال) پوشش می‌دهد. هر دو مرحله مذکور در مدارس ابتدایی وجود دارند.

در آفریقای جنوبی دو نوع مدرسه وجود دارد:

- ۱- مدارس عمومی

۲- مدارس خصوصی یا همان مستقل

سال مدرسه در آفریقای جنوبی از ژانویه آغاز می‌شود و در دسامبر پایان می‌یابد. تمام مدارس عمومی از نظامی متشکل از ۴ ترم پیروی می‌کنند در حالی که اغلب مدارس خصوصی ۳ ترم دارند با این تفاوت که ترم این مدارس طولانی‌تر می‌باشد. در مدارس دولتی، تعطیلی دانش‌آموزان بین هر ترم و به مدت ۲ تا ۳ هفته می‌باشد. البته غیر از ترم سوم که تعطیلات آن ۱۰ روزه می‌باشد و نیز پایان سال که تعطیلات آن حدود ۵ هفته به طول می‌انجامد.

بر طبق برنامه «سیاست‌های ملی برای طراحی تقویم مدارس برای مدارس عمومی در آفریقای جنوبی» ۱۹۵ - ۲۰۰ ساعت مدرسه برای عملیاتی کردن فرآیند آموزش و پرورش کافی است. طبق قوانین آموزشی دانش‌آموزان موظفند در روزهای کاری رسمی به مدت ۷ ساعت در مدرسه حضور داشته باشند که در هفته بالغ بر ۳۵ ساعت می‌شود.

جدول ۱۰-۳ ساعات ارتباط بین دانش‌آموز و معلم در دوره تکمیلی آفریقای جنوبی

مرحله	پایه و سن	زمان
تکمیلی	پایه ی ۷ (۱۲ تا ۱۳ سال)	۲۷/۳۰ ساعت
	پایه ی ۸ و ۹ (۱۳ تا ۱۵ سال)	۲۶ ساعت

جدول ۱۱-۳ ساعات ارتباط بین دانش‌آموز و معلم در دوره ابتدایی آفریقای جنوبی

مرحله	پایه و سن	زمان
مرحله پایه (ابتدایی مقدماتی)	پایه R یا صفر تا پایه ۲ (۵ تا ۸ سال)	۲۲/۳۰ ساعت
	پایه ی ۳ (۸ تا ۹ سال)	۲۵ ساعت
مرحله متوسط (ابتدایی تکمیلی)	پایه ۴ تا ۶ (۹ تا ۱۲ سال)	۲۶/۳۰ ساعت

چالش‌ها

۱- حذف کامل مشکلات به جا مانده از دوران آپارتاید

۲- فقر

۳- شمول ناکامل آموزش

ساختار سیاسی

آفریقای جنوبی ۲ مجلس دارد: شورای ملی استان‌ها (یا مجلس اعیان) با ۹۰ عضو و مجمع ملی آفریقای جنوبی (یا مجلس عوام) با ۴۰۰ عضو. اعضای مجلس عوام برحسب جمعیت انتخاب می‌شوند. نصف اعضا از طریق لیست ملی و نصف دیگر از طریق لیست استان‌ها انتخاب می‌شوند. ۱۰ عضو برای

نماینده هر استان در شورای انتخابات بدون توجه به جمعیت آن استان انتخاب می‌شوند. انتخابات هر دو مجلس هر ۵ سال یک بار برگزار می‌شود. رهبر حزب اکثریت در مجلس ملی رئیس جمهور می‌شود.

وضعیت اقتصادی

شاخص تغییرات رشد GDP در آفریقای جنوبی را در جدول زیر مشاهده می‌کنید:



نمودار ۹-۳- نرخ رشد GDP در آفریقای جنوبی

منبع: TradingEconomic.com; Statistics South Africa

از لحاظ رده‌بندی سازمان ملل، آفریقای جنوبی کشوری با درآمد متوسط همراه با منابع غنی و توسعه یافته از نظر مالی، قانونی، ارتباطات، انرژی و بخش‌های حمل و نقل است. این کشور دارای بازار سهام (بورس اوراق بهادار) است که بین ۱۰ بازار سهام بزرگ دنیا قرار دارد و همچنین زیرساخت‌هایی مدرن برای حمایت از تقسیم موثر کالا بین مراکز شهری در تمامی منطقه دارد. میزان تولید ناخالص داخلی، این کشور را در بین ۵۰ کشور ثروتمند دنیا قرار می‌دهد. آفریقای جنوبی از بسیاری جنبه‌ها کشوری پیشرفته است اما این توسعه حول چهار منطقه اتفاق افتاده است. کیپ تاون، بندر الیزابت، دوربان و پروتوریا — ژوهانسبورگ. به غیر از این چهار منطقه در بقیه جاها پیشرفت کم بوده و فقر علیرغم استراتژی‌های دولت همچنان پابرجاست اما مناطق توسعه نیافته اصلی در حال پیشرفت سریع هستند. این مناطق شامل: خلیج موسل به خلیج پلتن برگ، منطقه رستنبرگ، نلزپروت، بلوئم فونتین، ساحل جنوبی کیپ، ساحل شمالی KZU می‌شوند. فاصله بسیار درآمدها و اقتصاد دوگانه باعث شده تا این کشور، در حال توسعه محسوب شود. عدم تساوی درآمدها در آفریقای جنوبی چنان زیاد است که از این نظر در بالاترین رده‌های جهانی قرار می‌گیرد. میزان رشد پیامد آن در ده سال اخیر به کاهش بیکاری منجر شده است، با این حال اقتصاد آنها راه درازی را در پیش دارد و مشکلات اقتصادی بزرگی هنوز باقی مانده‌اند.

ساختار آموزشی
جدول ۱۲-۳ ساختار نظام آموزشی ایران

مدت دوره	سن پایان	سن شروع	مقطع
۱	۶	۵	پیش‌دبستانی
۵	۱۱	۶	ابتدایی
۳	۱۴	۱۱	راهنمایی
۳	۱۸	۱۵	متوسطه

سیاست‌ها

- ۱- شناخت مشکلات آموزشی موجود در اهداف، برنامه‌های تحصیلی، روش‌های تدریس، تربیت نیروهای متخصص، سازماندهی، مدیریت و ارزیابی تحصیلی
- ۲- شناخت مشکلات اجتماعی و روانشناختی کودکان و نوجوانان و ارتقاء شخصیت، معاشرت اجتماعی و اوقات فراغت آنان
- ۳- سرمایه‌گذاری و توسعه برنامه‌های آموزشی

چالش‌ها

- ۱- آشنایی محدود و پذیرش سطحی شیوه‌های نوین تعلیم و تربیت غربی
- ۲- تفوق سیاستمداران بر عرصه فرهنگ و آموزش علوم

اهداف

- ۱- تشریح اصول و فرهنگ اسلامی و شیعی
- ۲- پیشبرد بررسی و تحقیقات علمی با توجه به امکانات علمی، فنی و فرهنگی
- ۳- ارتقاء علم و تکنولوژی جهت توسعه علمی و فنی کشور به ویژه در زمینه‌های کشاورزی، صنعتی و نظامی
- ۴- ارتقاء دوره‌های آموزشی فشرده همگانی
- ۵- تامین عدالت اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی در میان کلیه شهروندان
- ۶- رعایت قوانین و مقررات و گسترش فضایل اخلاقی در جامعه

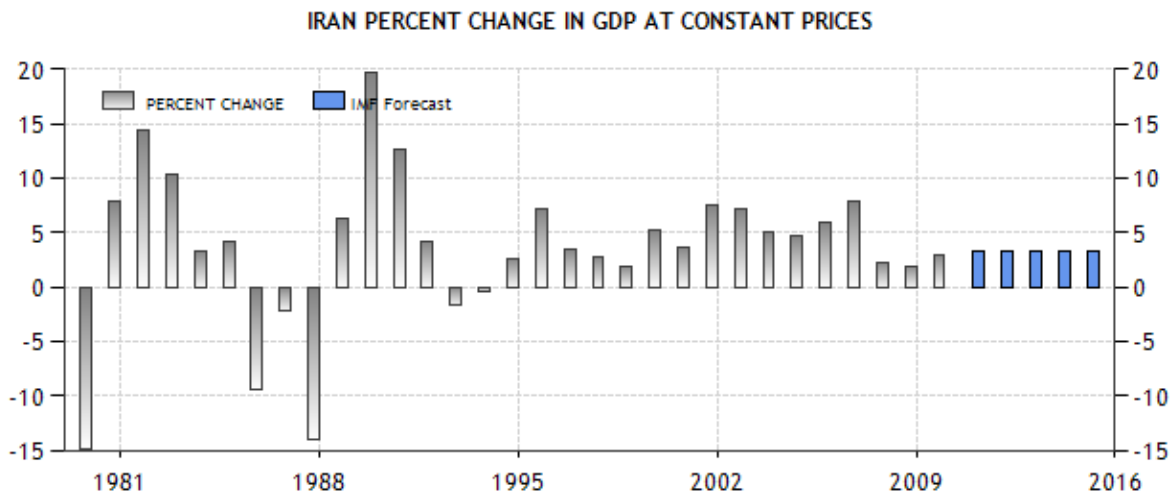
ساختار سیاسی

^{۲۷} این متن برگرفته از گزارش شورای عالی انقلاب فرهنگی در باب نظام‌های آموزشی کشورهای جهان می باشد. (گزارش ایران، صص ۹-۱۵ و ۴۱-۱۴۰ و ۱۶۴-۱۶۲ و ۱۵۳)

ساختار سیاسی ایران از نوع جمهوری اسلامی است. تفکیک قوا از اصول مهم قانون اساسی می‌باشد. قانون اساسی فعلی که بر مبنای اسلام شیعی تنظیم شده در پی انقلاب سال ۱۳۵۸ با آرای مردم رسمیت یافته است. قوای سه‌گانه در ایران عبارتند از مجلس شورای اسلامی، قوه قضائیه و قوه مجریه. پس از اصلاح قانون اساسی در سال ۱۳۶۸ اصل ولایت مطلقه فقیه به قانون اساسی اضافه شد که بر مبنای آن شخص نخست مملکت، رهبر و شخص دوم مقام ریاست جمهوری می‌باشد.

وضعیت اقتصادی

به دلیل موجود نبودن تغییرات شاخص GDP ایران جدول دیگری ارائه شده است.



نمودار ۱۰-۳- درصد تغییر در GDP در قیمت‌های ثابت در ایران

منبع: IMF; TradingEconomic.com

اقتصاد ایران متکی بر درآمد حاصل از نفت می‌باشد. این در حالی است که تمام دولت‌ها بر این امر اتفاق نظر داشته‌اند که این اتکا درست نبوده و باید در ساختار اقتصادی ایران تجدید نظر شود. اقتصاد ایران یک اقتصاد در حال گذر محسوب می‌شود. در چند سال اخیر فرآیند خصوصی‌سازی مورد تاکید بسیار قرار گرفته است. در سال جاری یکی از مهم‌ترین و جنجال‌برانگیزترین طرح‌هایی که اغلب دولت‌ها در پی اجرایی کردن آن بودند یعنی حذف یارانه‌ها از سبد خانوار اجرایی شد.

۱۱-۱-۳- سنگاپور^{۲۸}

ساختار آموزشی

^{۲۸} اطلاعات این بخش برگرفته از سایت وزارت آموزش کشور سنگاپور به آدرس زیر است: <http://www.meo.gov.sg>

جدول ۱۳-۳ ساختار نظام آموزشی سنگاپور

مدت دوره	سن پایان	سن شروع	مقطع
۳	۶	۴	پیش‌دبستانی
۴	۱۰	۷	ابتدایی
۶	۱۶	۱۱	متوسطه
۲	۱۸	۱۷	پیش‌دانشگاهی

پیش‌دبستانی

مهد کودک‌ها مدرسه‌هایی هستند که آموزش سه ساله را در اختیار والدین و کودکانشان قرار می‌دهند. این برنامه برای کودکان ۴-۶ ساله اجرا می‌شود. این برنامه و آموزش سه ساله شامل موارد زیر می‌شود:

- ۱- نگهداری از کودک
- ۲- مهد کودک اول
- ۳- مهد کودک دوم

مهدهای کودک ۵ روز در هفته و هر روز ۳ تا ۴ ساعت کار می‌کنند. بسیاری از مهدهای کودک حداقل در هر روز ۲ نوبت جداگانه کاری دارند. موارد آموزشی در این مهدها عبارتند از فعالیت‌های متمرکز بر یادگیری:

- ۱- زبان و مهارت‌های سوادآموزی
- ۲- مفاهیم پایه اعداد
- ۳- مهارت‌های اجتماعی
- ۴- مهارت‌های خلاقیت و حل مساله
- ۵- موسیقی و فعالیت‌های ورزشی
- ۶- بازی در فضای آزاد

به کودکان دو زبان آموخته می‌شود:

- ۱- زبان اصلی و نخستین که انگلیسی است
- ۲- زبان مادری که شامل زبان چینی، مالی یا تامیل می‌شود.

مهدهای کودک از سال‌های مدارس معمولی‌ای که زیر نظر وزارت آموزش هستند پیروی می‌کنند. سال مدرسه‌ها متشکل از ترم‌های ۱۰ هفته‌ای است که از ۲ ژانویه هر سال شروع می‌شود. پس از ترم اول و سوم یک هفته تعطیلی وجود دارد. در وسط سال تحصیلی یک تعطیلی یک ماهه و در انتهای سال تحصیلی یک تعطیلی ۶ هفته‌ای وجود دارد.

مهدهای کودک در سنگاپور از سوی بخش خصوصی راه‌اندازی و اداره می‌شوند اما باید از سوی وزارت آموزش سنگاپور ثبت شوند.

دوره ابتدایی

آموزش دوره دبستان متشکل است از ۴ سال مرحله پایه و ۲ سال مرحله جهت‌یابی. هدف کلی آموزش ابتدایی عبارت است از ایجاد فهمی عمیق از زبان انگلیسی، زبان مادری و ریاضیات. در سنگاپور ۶ سال آموزش مذکور اجباری است. مدارس هیچ پولی برای خدماتی که ارائه می‌کنند دریافت نمی‌کنند.

دوره متوسطه

در دوره دبیرستان دانش‌آموز به یکی از دوره‌های زیر منتقل می‌شود:

- ۱- دوره‌های ویژه
- ۲- دوره‌های اکسپرس
- ۳- دوره‌های طبیعی (آکادمیک)
- ۴- دوره‌های طبیعی (فنی)

این انتقال بر حسب نتایجی که دانش‌آموز در دوره ابتدایی کسب کرده صورت می‌گیرد. در این مرحله تمرکز برنامه‌های درسی روی یکی کردن علائق فردی دانش‌آموزان و توانایی‌هایی که در زمینه‌های گوناگون دارند می‌باشد. این دوره ۴ - ۵ سال به طول می‌انجامد. شهریه مدارس پس از محاسبه یارانه عبارت است از ۵ دلار.

آموزش پیش‌دانشگاهی

این دوره آموزشی دانش‌آموزان را برای گذراندن امتحان دوره GCE(A) در پایان ۲ سال کالج مقدماتی یا ۳ سال دوره آموزشی متمرکز، آماده می‌کند. دانش‌آموزانی که این دوره را تکمیل کنند مدرک School Graduation Certificate دریافت می‌کنند. این دوره از ۲ تا ۳ سال به طول می‌انجامد. مبلغ شهریه پس از محاسبه یارانه عبارت است از ۶ دلار.

چالش‌ها و سیاست‌ها

نظام آموزشی سنگاپور یکی از بهترین نظام‌های آموزشی موجود در آسیا و حتی دنیا می‌باشد. این نظام آموزشی دو^{۲۹} مرحله را طی کرده تا به جایگاه کنونی رسیده است.

۱- مرحله شمول: در این مرحله نظام آموزشی در پی این امر بوده است که از وارد مدرسه شدن تمام دانش‌آموزان سنگاپوری اطمینان حاصل کند. این مرحله از سال ۱۹۵۹ تا سال ۱۹۷۸ طول کشیده است. تمام سیاست‌هایی که در این مرحله به اجرا درآمده اند در راستای همین هدف بوده است. از جمله نتایج این مرحله ساختن یک مدرسه در هر ماه و زیاد شدن نیروی انسانی در مقام مدرس از ۱۰۵۰۰ نفر در سال ۱۹۵۹ به ۱۹۰۰۰ نفر در سال ۱۹۶۸ می‌باشد. در انتهای این برنامه تمامی دانش‌آموزان وارد

^{۲۹} در سایت، اشتباهاً «سه مرحله» ذکر شده، اما دو مرحله توضیح داده شده است.

مدارس ابتدایی می‌شدند. از این رو می‌توان گفت که هدف مرحله نخست برآورده شد ولی مشکلات موجود عبارت بودند از:

- a. ۳۰ درصد از دانش‌آموزان ابتدایی به مقطع دبیرستان راه پیدا نمی‌کردند.
- b. آموزش زبان انگلیسی دارای کیفیت مناسبی نبود.
- c. ضایعات آموزشی نیز زیاد بود.

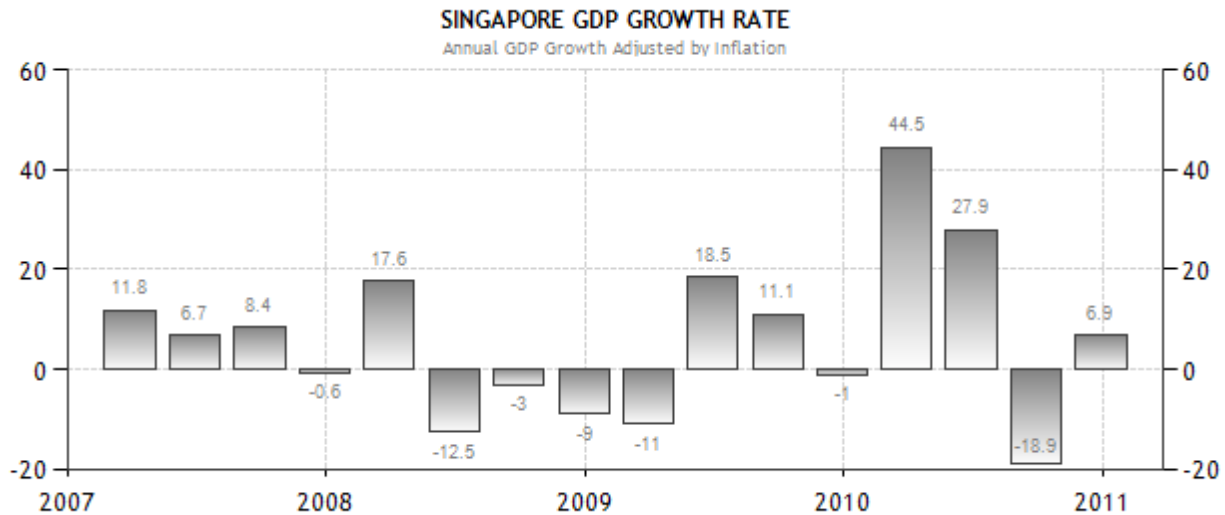
به منظور رفع این مشکلات وزارت آموزش مرحله بعدی را طراحی و اجرا کرد: مرحله کارآمدی ۲- مرحله کارآمدی: در این مرحله تمرکز بر این بود که تنوع موجود در عملکرد آموزشی را بین نظام مدارس کاهش دهند. دانش‌آموزان بنا به توانایی‌ای که داشتند در فرآیندهای آموزشی مناسبی گنجانده می‌شدند که از ترک تحصیل آن‌ها جلوگیری شود. این در حالی بود که امتیاز دیگری نیز بر این نظام مترتب بود و آن عبارت بود از داشتن کلاس‌هایی یک‌دست و هماهنگ که در آنها دانش‌آموزانی حضور داشتند که دارای توانایی‌ها و استعدادها مشابه و یکسانی بودند. هم‌زمان با این تغییر سنگاپور موسسه توسعه برنامه درسی سنگاپور (CDIS) را در سال ۱۹۸۰ تشکیل داد تا بتواند از کلاس‌های یک‌دست و هماهنگ استفاده بهینه کند. در اواخر دهه ۸۰ سنگاپور اختیار بیشتری به مدارس خود داد از جمله تاسیس مدارس مستقل در سال ۱۹۸۸ و مدارس خودمختار در سال ۱۹۹۴. در سال ۱۹۹۵ نظام مدرسه‌ای سنگاپور در بین برترین نظام‌های موجود در دنیا طبقه‌بندی شد. در سال ۱۹۹۶ CDIS تعطیل شد چرا که دیگر نیازی به آن احساس نمی‌شد.

ساختار سیاسی

استقلال خود را در ۹ اگوست ۱۹۶۵ به دست آورد و به صورت جمهوری پارلمانی اداره می‌شود. قانون اساسی سنگاپور مبتنی بر نظام دموکراتیک آن می‌باشد. از سال ۱۹۵۹ حزب 'people' action اکثریت پارلمان و فضای سیاسی این کشور را در دست خود دارد. خانه‌ی آزادی در گزارش خود - آزادی در جهان - سنگاپور را کشوری توصیف می‌کند که در آن آزادی احزاب به طور کامل وجود دارد. از زمان استقلال تاکنون بدون احتساب انتخاب میان‌دوره‌ای، سیزده انتخابات پارلمانی در سنگاپور برگزار شده است و پارلمان حاضر همین دوره پارلمانی تلقی می‌شود که در سال ۲۰۰۷ تشکیل گردید و تا سال ۲۰۱۲ تداوم خواهد یافت. هر دوره مجلس پنج‌سال می‌باشد. در سنگاپور مجلس سنا وجود ندارد.

وضعیت اقتصادی

شاخص GDP در نمودار زیر آمده است.



نمودار ۱۱-۳- نرخ رشد GDP در سنگاپور

منبع: TradingEconomic.com

تولید ناخالص داخلی در این کشور ۲۲۸/۱ میلیارد دلار است و این کشور در سال ۲۰۰۷ رشد اقتصادی ۷/۷ درصدی داشت. دو میلیون و ۷۵۱ هزار نفر، نیروی کار این کشور را تشکیل می‌دهند. نرخ بیکاری در این کشور ۲/۱ درصد است. آماری از جمعیت زیر خط فقر این کشور در دست نیست. محصولات صادراتی این کشور شامل ماشین‌آلات و تجهیزات، کالاهای مصرفی، مواد شیمیایی و سوخت‌های معدنی است که به کشورهای مالزی (۱۳/۱ درصد)، آمریکا (۱۰/۲ درصد)، هنگ‌کنگ (۱۰/۱ درصد)، چین (۷/۹ درصد)، اندونزی (۹/۲ درصد)، ژاپن (۵/۵ درصد) و تایلند (۲/۴ درصد) صادر می‌شود. محصولات وارداتی این کشور شامل ماشین‌آلات و تجهیزات، سوخت‌های معدنی، مواد شیمیایی و مواد غذایی است که از کشورهای مالزی (۱۳ درصد)، آمریکا (۷/۱۲ درصد)، چین (۱۱/۴ درصد)، ژاپن (۸/۳ درصد)، تایوان (۶/۴ درصد)، اندونزی (۶/۲ درصد) و کره جنوبی (۴/۴ درصد) وارد می‌شود.

۱۲-۱-۳- فیلیپین

در فیلیپین سه نهاد دولتی مسوولیت آموزش این کشور را به عهده دارند. این نهادها عبارتند از:

۱- وزارت آموزش، فرهنگ و ورزش (DECS)

۲- کمیسیون آموزش عالی (CHED)

۳- اداره آموزش فنی و رشد مهارت‌ها

ساختار آموزشی

^{۳۰} اطلاعات این بخش برگرفته از سایت وزارت آموزش کشور فیلیپین به آدرس زیر است: <http://www.deped.gov.ph>

جدول ۱۴-۳ ساختار نظام آموزشی فیلیپین

سال های مدرسه	سن طبیعی	پایه / سطح	دوره و برنامه درسی
	۳ - ۶ سال	انتخابی	مهد کودک و مراقبت
۱ - ۶	۷ - ۱۲ سال	۱	آموزش ابتدایی
۱ - ۴	۱۳ - ۱۶ سال	۲	آموزش دبیرستان و فنی و حرفه ای
۱ - ۲	۱۷ - ۱۸ سال	۳	دوره دو ساله بعد از دبیرستان

در سال ۱۹۹۹ وزارت آموزش، فرهنگ و ورزش که وظیفه نظارت بر آموزش عمومی و خصوصی را بر عهده داشت چنین اعلام کرد که وظیفه و مأموریتی که این سازمان برای خود در نظر گرفته است عبارت است از: «تهیه و ارائه آموزش پایه با کیفیت بالا و به نحوی که به صورت برابر در دسترس تمامی شهروندان باشد و نیز بر این پایه که فرآیند یادگیری یک جریان دائمی باشد».

سال تحصیلی در فیلیپین از فصول سال تبعیت می‌کند که به دو الگو تقسیم بندی می‌شوند: مرطوب / سرد و خشک / گرم. گرم ترین ماه‌های سال از مارچ تا می هستند. این دوره همان تعطیلات تابستانی است. فصل مرطوب از جون شروع می‌شود که مصادف با آغاز دوره درسی است. در سال ۱۹۹۳ DECS روزهای مدرسه را از ۱۸۵ روز به ۲۰۰ روز افزایش داد. سال مدرسه در طی نخستین هفته‌های ماه مارچ به پایان می‌رسد. در ایام کریسمس ۲ تا ۳ هفته تعطیلات وجود دارد (تعطیلات ماه دسامبر). در آغاز ماه نوامبر نیز برای جشن روز قدیسان ۴ تا ۵ روز تعطیل می‌باشد.

زبان آموزشی از جمله مواردی بوده که مجادلات بسیاری را برانگیخته است. این کشور از ۷۱۰۷ جزیره تشکیل شده و دارای ۱۱ زبان و ۸۷ گویش می‌باشد. فیلیپین ۳۰۰ سال مستعمره اسپانیا بوده و در عین حال توسط زبان امریکایی‌ها آموزش داده شده است. زبانی که از آن برای آموزش استفاه می‌شده است از اسپانیایی به تاکالوگ، و از آن به انگلیسی و از آن به زبان مادری تغییر کرده است.

آموزش پیش‌دبستانی

مشکل است از مراقبت و نگهداری کودک در مهدکودک. این خدمات به کودکان ۳ تا ۶ ساله ارائه می‌شود. این سطح از آموزش اجباری نیست.

آموزش ابتدایی

اجباری است و شامل دانش‌آموزان ۷ تا ۱۲ ساله می‌شود. به طور معمول این دوره ۶ سال به طول می‌انجامد؛ مگر در مدارس خصوصی که تا ۷ سال آموزش را در این مرحله پیشنهاد می‌کنند. این دوره به دو مرحله تقسیم شده است:

ابتدایی که پایه‌ی ۱ تا ۴ را پوشش می‌دهد.

متوسط که پایه‌ی ۵، ۶ و ۷ را پوشش می‌دهد.

پس از گذراندن این دوره دانش‌آموزان از سوی وزارت آموزش مدرکی را دریافت می‌کنند.

آموزش متوسطه

این مرحله از آموزش شامل آموزش شامل آموزش فنی و حرفه‌ای هم می‌شود. در این مرحله ۴ سال آموزش به این بخش اختصاص دارد و برای افراد ۱۳ تا ۱۶ ساله ارائه می‌شود. مدارس ابتدایی و دبیرستان از دوشنبه تا جمعه و از ساعت ۷/۳۰ صبح تا ۱۶/۳۰ - ۱۷ مشغول به کار هستند. دانش‌آموزان ۱ ساعت برای ناهار زمان دارند. در بعضی مناطق به دلیل محرومیت مدارس مجبورند تا دو شیفت داشته باشند و به همین دلیل ساعات آموزشی برای دانش‌آموزان کاهش می‌یابد.

اهداف آموزشی

۱- آموزش پیش‌دبستانی

- a. رشد فیزیکی
- b. رشد اجتماعی - فردی
- c. رشد عاطفی
- d. رشد شناختی
- e. رشد خلاقیت و زیباشناسی

۲- آموزش ابتدایی

- a. انتقال دانش و رشد مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی که برای رشد فردی لازم‌اند.
- b. ایجاد موقعیتی برای تجربه‌های منجر به یادگیری در راستای افزایش آگاهی کودکان و مسوولیت‌پذیری در جامعه.
- c. ترویج و افزایش دانش کودک درباره ملیت خود.
- d. فراهم کردن موقعیت‌هایی برای تجربه‌های کاری جهت رشد خلاقیت.

۳- آموزش دبیرستان

رشد و پیشرفت‌دادن دانش افراد در زمینه‌های:

- ۱- علم
- ۲- ریاضیات
- ۳- فناوری
- ۴- فلیپینو
- ۵- زبان انگلیسی
- ۶- فرهنگ ملی / مدنی

چالش‌ها

- ۱- فقر
- ۲- شمول آموزش

ساختار سیاسی

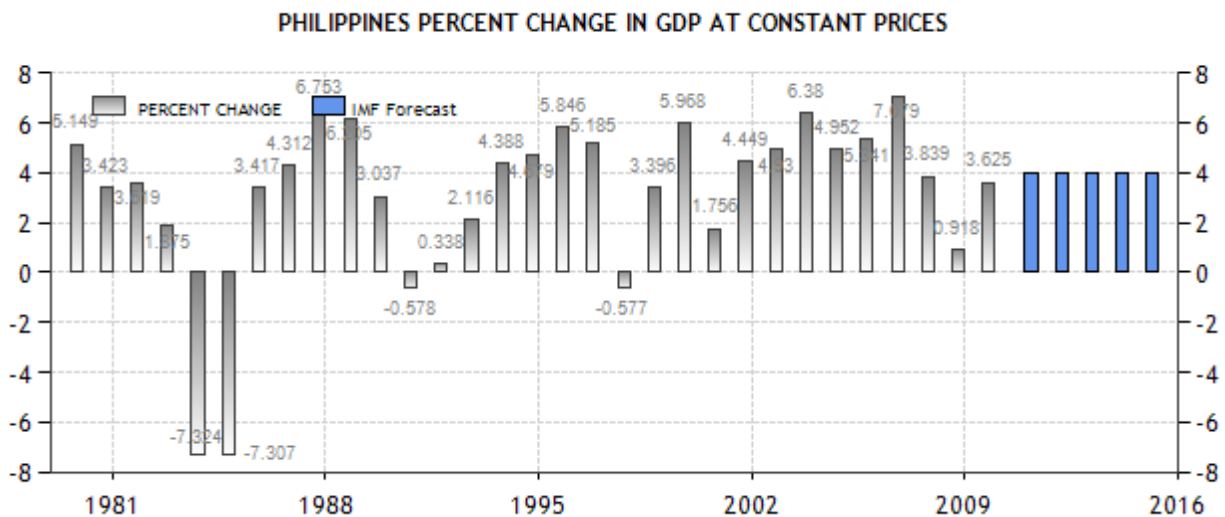
طبق قانون اساسی تازه تصویب شده فیلیپین نظام سیاسی این کشور جمهوری ریاستی است. رئیس جمهور و مجلس سنای ۲۴ نفره بر اساس رای مردم برای یک دوره شش ساله انتخاب می‌شوند. رییس جمهور ریاست قوه مجریه را بر عهده دارد که از ۱۹ وزارتخانه متشکل شده است.

مجلس نمایندگان شامل دویست نماینده انتخابی با رای مردم و پنج نماینده انتصابی است که این پنج نماینده را رئیس جمهور از بین گروه‌های اقلیت انتخاب می‌نماید. همچنین تعیین اعضای کابینه نیز بر عهده رئیس جمهور و بدون تصویب مجلس است.

وضعیت اقتصادی

از آنجا که آمار تغییرات شاخص GDP برای فیلیپین موجود نبود به جای آن از شاخص دیگری استفاده

شد.



نمودار ۱۲-۳ درصد تغییر در GDP در قیمت‌های ثابت در فیلیپین

منبع: TradingEconomic.com; IMF

فیلیپین از مجموعه بیش از هفت هزار جزیره تشکیل شده است که مجموعاً مساحتی حدود ۳۰ میلیون هکتار را شامل می‌شود که نیمی از سرزمین این کشور را جنگل پوشانده است. اقتصاد فیلیپین دارای شباهت‌هایی با اقتصاد کشورهای خاور دور مثل تایوان، جمهوری کره و سنگاپور است که به سمت یک وضعیت جدید در حال صنعتی شدن در دهه‌های پس از جنگ جهانی دوم درجه به درجه تغییر کرده است.

در آغاز دهه ۱۹۵۰ فیلیپین از لحاظ اقتصادی به دلیل برتری خود در منابع طبیعی فراوان و بازار داخلی عظیم بالقوه، تقریباً موفق بود. این کشور تاکنون توسعه اقتصادی سریع منظمی نداشته است و مکرراً با کسری بودجه مواجه بوده است که نیاز به چاره‌جویی‌های قوی دارد. دولتی که پس از براندازی

مارکوس در سال ۱۹۸۶ روی کار آمد از سیاست اقتصاد باز حمایت کرد که این سیاست با شدت و موفقیت بیشتری توسط دولت راموس نیز دنبال می‌شد. این تحرک با آغاز بحران پولی و مالی منطقه‌ای در سال ۱۹۹۷ متوقف شد. در حالی که رشد اقتصادی از اواخر ۱۹۹۷ و اوایل ۱۹۹۸ به واسطه ادامه تقاضای خارجی برای تولیدات فیلیپین حمایت می‌شد، خشکی با پدیدهٔ ال‌نینو سبب سقوط شدید در تولید کشاورزی در سال ۱۹۹۸ گردید.

رشد شاخص‌های اقتصادی فیلیپین طی سال‌های ۱۹۹۹ تا ۲۰۰۱ نشان دهنده روند خروج این کشور از بحران و بهبود اوضاع اقتصادی است. تحقق رشد اقتصادی حدود ۳ درصد در سال ۲۰۰۱ میلادی علیرغم کاهش رشد اقتصادی آمریکا و ژاپن و بسیاری از کشورهای منطقه آسیای جنوب شرقی، یک موفقیت قابل توجه برای اقتصاد فیلیپین تلقی می‌شود. همچنین ارسال ارز خارجی از سوی کارگران فیلیپینی از سایر کشورها، علاوه بر افزایش تولید ناخالص ملی به افزایش قدرت خرید داخلی و رونق تولید ناخالص داخلی فیلیپین کمک شایانی نموده است. اقتصاد این کشور طی هر یک از سه سال گذشته حداقل ۵ درصد رشد داشته است که این اتفاق از دهه ۷۰ میلادی تاکنون بی‌سابقه است. در فصل اول امسال رشد اقتصادی فیلیپین ۶/۹ درصد بوده است.

وجوه ارسالی از سوی فیلیپینی‌های شاغل در خارج از کشور به این موضوع کمک کرده است. پارسال آنها ۱۲/۸ میلیارد دلار معادل ۱۱ درصد تولید ناخالص داخلی کشورشان ارسال کردند. صادرات، به خصوص به چین و به ویژه در زمینه ریزتراشه‌ها رونق چشمگیری یافته است

مدیریت بهتر اقتصادی هم به این موضوع کمک کرده است. نرخ تورم هم‌اکنون ۲/۶ درصد است که از ۸/۶ درصد در سال ۲۰۰۴ کاهش یافته است. تغییرات سال ۲۰۰۵ منجر به افزایش درآمدهای مالیاتی شد بدون آنکه به رشد اقتصادی آسیب زند. به‌رغم پیشرفت‌های اخیر، دولت باید سال آینده برای متعادل‌سازی بودجه خود بیشتر تلاش کند چون در سال ۲۰۰۲ دولت کسری بودجه‌ای بیش از ۵ درصد تولید ناخالص داشته است.

اما به‌رغم همه این خبرهای خوب، نگرانی‌ها همچنان ادامه دارد. میانگین رشد تولید کشور بین سال‌های ۲۰۰۰ و ۲۰۰۵ تنها ۰/۹ درصد بوده است در حالی که این رقم در چین ۱۰/۳ درصد و در هندوستان ۴/۹ درصد بوده است. این نشان‌دهنده آن است که بسیاری از افرادی که به سن کار می‌رسند بیکارند.

۳-۲- جداول مقایسه‌ای^{۳۱}

توضیح کلی: در این جداول هر جا (*) آمده است به این معناست که این رقم برپایه تخمین ملی است. علامت (Z) نشان می‌دهد که داده موردنظر اطلاعات تا پایان سال تحصیلی ۲۰۰۷ را شامل می‌شود و علامت (Y) نشان می‌دهد که این داده تا پایان سال تحصیلی ۲۰۰۶ را شامل می‌شود.

جدول ۱۵-۳ - آمارهای پایه

مشخصات عمومی			GNP و فقر				نام کشور
جمعیت کل کشور با حذف ۳ صفر	میانگین نرخ رشد جمعیت سالانه	میانگین نرخ رشد جمعیت بین ۰ تا ۴۰ ساله	شاخص میانگین درآمد سرانه				
			بر حسب دلار امریکا		توازن قدرت خرید		
۲۰۰۸	۲۰۰۵-۲۰۱۰	۲۰۰۵-۲۰۱۰	۱۹۹۸	۲۰۰۸	۱۹۹۸	۲۰۰۸	
۷۳۳۱۲	۱.۲	۲.۲	۱۷۳۰	-	۶۳۲۰	-	ایران
۱۹۱۹۷۲	۱.۰	-۲.۵	۴۸۸۰	۷۳۵۰	۶۵۲۰	۱۰۰۷۰	برزیل
۸۲۲۶۴	-۰.۱	-۶.۱	۲۷۱۷۰	۴۲۴۴۰	۲۴۰۰۰	۳۵۹۴۰	آلمان
۱۳۳۷۴۱۱	۰.۶	۰.۱	۷۹۰	۲۹۴۰	۱۹۵۰	۶۰۲۰	چین
۳۱۱۶۶۶	۱.۰	۱.۰	۳۰۶۲۰	۴۷۵۸۰	۳۱۵۶۰	۴۶۹۷۰	امریکا
۶۱۲۳۱	۰.۵	۱.۵	۲۳۰۳۰	۴۵۳۹۰	۲۳۱۹۰	۳۶۱۳۰	انگلیس
۲۷۰۱۴	۱.۷	-۰.۱	۳۶۳۰	۶۹۷۰	۷۵۲۰	۱۳۷۴۰	مالزی
۹۰۳۴۸	۱.۸	۰.۹	۱۰۸۰	۱۸۹۰	۲۲۵۰	۳۹۰۰	فیلیپین
۴۶۱۵	۲.۵	-۱.۶	۲۳۴۹۰	۳۴۷۶۰	۲۸۴۸۰	۴۷۹۴۰	سنگاپور
۴۲۳۰	۰.۹	۰.۶	۱۵۲۰۰	۲۷۹۴۰	۱۷۷۹۰	۲۵۰۹۰	نیوزلند
۲۱۰۷۴	۱.۱	۱.۱	۲۱۳۴۰	۴۰۳۵۰	۲۲۸۲۰	۳۴۰۴۰	استرالیا
۴۹۶۶۸	۱.۰	-۰.۳	۳۲۹۰	۵۸۲۰	۶۱۴۰	۹۷۸۰	آفریقای جنوبی

^{۳۱} کل جداول این بخش برگرفته از گزارش ۲۰۱۱ یونسکو با نام «آموزش برای همه» می‌باشند، مگر آن که خلاف آن تصریح شده باشد.

جدول ۱۶-۳ آمارهای پایه - بخش دوم

کشور	تولید ناخالص داخلی / ۱۰۰۰۰۰ (دلار)	سرانه از تولید ناخالص داخلی (دلار)	درصد هزینه آموزش از تولید ناخالص داخلی
	رتبه	رتبه	رتبه
ایران	۲۲۲۸۸۹۵	۳۲۲۳	۴/۹
	۳۱	۱۴	۵۸
سنگاپور	۱۳۳۱۵۸۵	۳۰۰۸۲	---
	۴۳	۲۵	---
چین	۲۶۶۸۰۷۱۰	۲۰۲۳	---
	۵	۱۳۱	---
برزیل	۱۰۶۷۹۶۲۰	۵۶۵۹	۴/۲
	۱۱	۷۹	۷۸
آفریقای جنوبی	۲۵۴۹۹۶	۵۳۸۰	۵/۳
	۲۹	۸۵	۴۶
ایالات متحده	۱۳۲۰۱۸۲۰۰	۴۴۱۵۵	۵/۷
	۱	۸	۳۷
فیلیپین	۱۱۶۹۳۱۳	۱۳۸۲	۳/۱
	۴۸	۱۴۲	۱۰۴
آلمان	۲۹۰۶۶۸۱۰	۳۵۲۷۰	۴/۶
	۴	۱۹	۶۶
انگلیس	۲۳۵۴۰۱۵۰	۳۸۸۴۹	۵/۳
	۶	۱۳	۴۶
استرالیا	۷۶۸۱۷۷۷	۳۷۴۳۳	۴/۹
	۱۶	۱۵	۵۸
نیوزلند	۱۰۳۸۷۳۲	۲۵۱۷۹	۶/۷
	۱۵۳	۲۹	۲۱
مالزی	۱۴۸۹۴۰۴	۵۷۸۰	۸/۱
	۳۹	۷۷	۱۰

جدول ۱۷-۳ باسوادی جوانان و بزرگسالان - بخش اول

نرخ رشد سواد بزرگسالان (درصد)									بیسوادی بزرگسالان						نام کشور
۱۹۸۵-۱۹۹۴			۲۰۰۵-۲۰۰۸			۲۰۱۵			۱۹۸۵-۱۹۹۴		۲۰۰۵-۲۰۰۸		۲۰۱۵		
کل	مرد	زن	کل	مرد	زن	کل	مرد	زن	کل**	زن (درصد)	کل**	زن (درصد)	کل**	زن (درصد)	
۶۶*	۷۴*	۵۶*	۸۲*	۸۷*	۷۷*	۸۷	۹۱	۸۳	۱۱۱۲۷	۶۲*	۹۴۰۲	۶۳*	۷۵۶۵	۶۵	ایران
-	-	-	۹۰*	۹۰*	۹۰*	۹۳	۹۲	۹۳	-	-	۱۳۹۱۵	۵۰*	۱۱۵۸۲	۴۹	برزیل
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	آلمان
۷۸*	۸۷*	۶۸*	۹۴	۹۷	۹۱	۹۶	۹۸	۹۳	۱۸۱۴۱۵	۷۰*	۶۷۲۳۹	۷۳	۵۱۳۳۰	۷۴	چین
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	امریکا
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	انگلیس
۸۳*	۸۹*	۷۷*	۹۲	۹۴	۹۰	۹۴	۹۶	۹۳	۱۹۸۹	۶۶*	۱۵۰۰	۶۴	۱۲۷۷	۶۳	مالزی
۹۴*	۹۴*	۹۳*	۹۴	۹۳	۹۴	۹۴	۹۴	۹۵	۲۳۷۸	۵۳*	۳۸۰۰	۴۸	۴۱۰۷	۴۶	فیلیپین
۸۹*	۹۵*	۸۳*	۹۵	۹۷	۹۲	۹۶	۹۸	۹۴	۲۵۹	۷۸*	۲۱۰	۷۶	۱۸۱	۷۶	سنگاپور
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	نیوزلند
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	استرالیا
-	-	-	۸۹	۹۰	۸۸	۹۲	۹۲	۹۱	-	-	۳۷۹۰	۵۵	۳۱۱۵	۵۵	آفریقای جنوبی

**: با حذف سه صفر

مبنای محاسباتی ستون درصدها نه جمعیت کل زنان بلکه جمعیت بیسوادان می‌باشد. برای مثال ۶۵٪ مربوط به ردیف ایران به این معناست که ۶۵٪ از ۷۵۶۵۰۰۰ نفر بیسوادان از جمعیت زنان می‌باشند. بقیه ستون‌ها هم به همین منوال هستند.

جدول ۱۸-۳ باسوادی جوانان و بزرگسالان - بخش دوم

نرخ سواد جوانان (۱۵-۲۴) سال (درصد)									نرخ بیسوادی جوانان (۱۵-۲۴) سال (درصد)						نام کشور
۱۹۸۵-۱۹۹۴			۲۰۰۵-۲۰۰۸			۲۰۱۵			۱۹۸۵-۱۹۹۴		۲۰۰۵-۲۰۰۸		۲۰۱۵		
کل	مرد	زن	کل	مرد	زن	کل	مرد	زن	کل	زن	کل	زن	کل	زن	
۸۷*	۹۲*	۸۱*	۹۷*	۹۷*	۹۶*	۹۸	۹۸	۹۸	۱۴۷۴	۷۰*	۶۱۴	۵۷*	۲۴۸	۴۹	ایران
۷۶*	۷۶*	۷۷*	-	-	-	۸۸	۸۷	۹۰	۱۰	۴۹*	-	-	۸	۴۴	برزیل
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	آلمان
۹۴*	۹۷*	۹۱*	۹۹	۹۹	۹۹	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۴۰۹۶	۷۳*	۱۶۱۰	۵۵	۸۹۲	۵۲	چین
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	امریکا
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	انگلیس
۹۶*	۹۶*	۹۵*	۹۸	۹۸	۹۹	۹۹	۹۹	۹۹	۱۵۵	۵۳*	۸۲	۴۶	۵۱	۴۱	مالزی
۹۷*	۹۶*	۹۷*	۹۵	۹۴	۹۶	۹۵	۹۴	۹۶	۴۳۲	۴۵*	۹۴۶	۴۰	۱۰۰۶	۳۸	فیلیپین
۹۹*	۹۹*	۹۹*	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۶	۴۴*	۲	۳۸	۱	۳۲	سنگاپور
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	نیوزلند
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	استرالیا
-	-	-	۹۷	۹۶	۹۸	۹۸	۹۷	۹۹	-	-	۳۲۲	۳۹	۲۱۱	۳۵	آفریقای جنوبی

ستون زنان بر حسب درصد و ستون کل با حذف سه صفر می‌باشند. درصد ستون مربوط به زنان درصد ستون کناری یعنی ستون کل است. برای مثال در ردیف ایران ۴۹ درصد از زنان از میان ۲۴۸۰۰۰ نفر بیسواد هستند.

جدول ۱۹-۳ آموزش پیش‌دبستانی - بخش اول

نرخ ثبت نام در آموزش پیش‌دبستانی				نرخ ثبت نام در آموزشگاه‌های خصوصی به عنوان درصدی از کل ثبت نامی‌ها		نرخ ثبت نام ناخالص ^{۳۳} در آموزش پیش‌دبستانی (%)				نام کشور
۱۹۹۹		۲۰۰۸		۱۹۹۹	۲۰۰۸	۱۹۹۹				
کل با حذف سه صفر	F%	کل با حذف سه صفر	F%			میانگین کل	مرد	زن	GPI(F/M)	
۲۲۰	۵۰	۵۶۰	۴۸	-	۸Z	۱۵	۱۵	۱۶	۱.۰۴	ایران
۵۷۳۳	۴۹	۶۷۸۵	۴۹	۲۸	۲۶	۵۸	۵۸	۵۸	۱.۰۰	برزیل
۲۳۳۳	۴۸	۲۴۱۰	۴۸	۵۴	۶۴	۹۴	۹۵	۹۳	۰.۹۸	آلمان
۲۴۰۳۰	۴۶	۲۳۴۸۸	۴۵	-	۳۷	۳۶	۳۶	۳۶	۱.۰۰	چین
۷۱۸۳	۴۸	۷۱۹۱	۴۹	۳۴	۳۵	۵۸	۵۹	۵۷	۰.۹۷	امریکا
۱۱۵۵	۴۹	۱۱۰۸	۴۹	۶	۲۹	۷۷	۷۷	۷۷	۱.۰۰	انگلیس
۵۷۲	۵۰	۶۵۴Z	۵۰Z	۴۹	۴۳Z	۵۴	۵۳	۵۵	۱.۰۴	مالزی
۵۹۳	۵۰	۱۰۰۲	۴۹	۴۷	۴۱	۳۰	۲۹	۳۱	۱.۰۵	فیلیپین
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	سنگاپور
۱۰۱	۴۹	۱۰۶	۴۹	-	۹۸	۸۵	۸۵	۸۵	۱.۰۰	نیوزلند
-	-	۲۱۶	۴۸	-	۷۶	-	-	-	-	استرالیا
۲۰۷	۵۰	۵۲۲Z	۵۰Z	۲۶	۶Z	۲۱	۲۱	۲۱	۱.۰	آفریقای جنوبی

GPI شاخص میزان دسترسی زنان به امکانات آموزشی در مقایسه با مردان می‌باشد (حاصل تقسیم ستون سوم بر چهارم). برای محاسبه ستون ششم و هفتم تعداد ثبت‌نام‌کنندگان در مؤسسات خصوصی بر تعداد کل ثبت‌نام‌کنندگان تقسیم شده است.

^{۳۳} - نرخ ثبت نام ناخالص (GER) عبارت است از درصد تعداد افرادی که در یک سال تحصیلی به صورت رسمی در آموزشگاه‌ها ثبت نام کرده‌اند به تعداد افرادی که در سنی هستند که باید در یکی از مقاطع تحصیلی ثبت نام کنند.

جدول ۲۰-۳ آموزش پیش‌دبستانی - بخش دوم

نرخ ثبت نام ناخالص در آموزش پیش‌دبستانی (%)				نرخ ثبت نام خالص ^{۳۴} در آموزش پیش‌دبستانی (%)				نرخ ثبت نام ناخالص در آموزش پیش‌دبستانی و دیگر برنامه‌های ECCE (%)				ورودی‌های جدید به پایه‌ی اول آموزش ابتدایی با تجربه‌ی ECCE ^{۳۳} (%)			نام کشور
تا پایان سال ۲۰۰۸				تا پایان سال ۲۰۰۸				تا پایان سال ۲۰۰۸				تا پایان سال ۲۰۰۸			
کل	مرد	زن	GPI	کل	مرد	زن	GPI	کل	مرد	زن	GPI	کل	مرد	زن	
۵۲	۵۳	۵۱	۰.۹۶	-	-	-	-	۵۲	۵۳	۵۱	۰.۹۶	-	-	-	ایران
۶۵	۶۵	۶۵	۰.۹۹	۵۰	۵۰	۵۰	۱.۰۰	۶۵	۶۵	۶۵	۰.۹۹	-	-	-	برزیل
۱۰۹	۱۱۰	۱۰۸	۰.۹۹	-	-	-	-	۱۰۹	۱۱۰	۱۰۸	۰.۹۹	-	-	-	آلمان
۴۴	۴۴	۴۴	۰.۹۹	-	-	-	-	۴۴	۴۴	۴۴	۰.۹۹	۸۵ Z	-	-	چین
۵۸	۵۸	۵۸	۰.۹۹	۵۳	۵۳	۵۴	۱.۰۲	۵۸	۵۸	۵۸	۰.۹۹	-	-	-	امریکا
۸۱	۸۰	۸۱	۱.۰۲	۷۵	۷۵	۷۶	۱.۰۲	۸۱	۸۰	۸۱	۱.۰۲	-	-	-	انگلیس
۶۱Z	۵۸Z	۶۳Z	۱.۰۸Z	۶۱Z	۵۸Z	۶۳Z	۱.۰۸Z	۶۱Z	۵۸Z	۶۳Z	۱.۰۸Z	-	-	-	مالزی
۴۹	۴۸	۴۹	۱.۰۲	۳۹	۳۹	۳۸	۰.۹۶	۴۹	۴۸	۴۹	۱.۰۲	۷۰	۶۹	۷۰	فیلیپین
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	سنگاپور
۹۴	۹۳	۹۶	۱.۰۳	۹۳	۹۲	۹۵	۱.۰۳	۹۴	۹۳	۹۶	۱.۰۳	-	-	-	نیوزلند
۸۲	۸۳	۸۱	۰.۹۸	۵۲	۵۲	۵۱	۰.۹۸	۸۲	۸۳	۸۱	۰.۹۸	-	-	-	استرالیا
۵۱Z	۵۱Z	۵۱Z	۱.۰۰Z	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	آفریقای جنوبی

^{۳۳} Early Childhood Care and Education (ECCE)

^{۳۴} - نرخ ثبت نام خالص (NER) عبارت است از نسبت تعداد افرادی که در یک مقطع تحصیلی خاص در سال تحصیلی خاصی به طور رسمی ثبت نام کرده‌اند به تعداد افرادی که شرایط سنی ثبت نام در همان مقطع تحصیلی را دارند.

ستون GPI از تقسیم ستون زنان بر مردان به دست می‌آید. اعداد گرد شده هستند.

جدول ۲۱-۳ دسترسی به آموزش ابتدایی - بخش اول

نام کشور	نرخ ورودی‌های ناخالص به آموزش ابتدایی (%)								ورودی‌های جدید با حذف ۳ صفر		سن قانونی ورود به مدرسه	آموزش اجباری بحسب سن	
	۱۹۹۹				۲۰۰۸				۱۹۹۹	۲۰۰۸			
	کل	مرد	زن	GFI	کل	مرد	زن	GFI					
ایران	۱۳۵۷	۱۱۸۷	۱۵۹۷	۰.۹۹	۱۳۸۷	۱۱۸۷	۱۵۹۷	۰.۹۹	۱۳۸۷	۱۱۸۷	۱۵۹۷	۰.۹۹	۱۰-۶
برزیل	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۷-۱۴
آلمان	۰.۹۹	۱.۰۰	۹۹	۱.۰۰	۹۹	۱.۰۰	۹۹	۱.۰۰	۹۹	۱.۰۰	۷۵۳	۰.۹۹	۶-۱۸
چین	۱.۰۳	۹۸	۹۴	-	۹۶	۹۴	۹۸	-	۹۶	۹۴	۱۷۴۱۱	-	۶-۱۴
امریکا	۱.۰۵	۱.۰۳	۱.۰۹	۰.۹۵	۱.۰۶	۱.۰۳	۱.۰۹	۰.۹۵	۱.۰۶	۱.۰۳	۴۳۵۴	۰.۹۵	۶-۱۷
انگلیس	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۵-۱۶
مالزی	۱.۰۰Z	۹۸Z	۹۸Z	-	۹۸Z	۹۸Z	۹۸Z	-	۹۸Z	۹۸Z	۵۲۵Z	-	۶-۱۱
فیلیپین	۰.۹۴	۱۳۰	۱۳۹	۰.۹۵	۱۳۵	۱۳۹	۱۳۰	۰.۹۵	۱۳۵	۱۳۹	۲۷۵۹	۰.۹۵	۶-۱۲
سنگاپور	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۴۷	-	۶-۱۴
نیوزلند	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۵-۱۶
استرالیا	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۵-۱۵
آفریقای جنوبی	۰.۹۳Z	۱۰۴Z	۱۱۲Z	۰.۹۷	۱۰۸Z	۱۱۲Z	۱۰۴Z	۰.۹۷	۱۰۸Z	۱۱۲Z	۱۰۹۲Z	۰.۹۷	۷-۱۵

محاسبات از ستون دوم تا نهم همانند جدول پیشین می‌باشد.

جدول ۲۲-۳ دسترسی به آموزش ابتدایی - بخش دوم

نرخ ورودی های خالص به آموزش ابتدایی								متوسط حضور در مدرسه (سالهای مورد انتظار برای گذراندن دوره ابتدایی تا دانشگاه)						نام کشور
تا پایان سال تحصیلی ۱۹۹۹				تا پایان سال تحصیلی ۲۰۰۸				تا پایان سال تحصیلی ۱۹۹۹			تا پایان سال تحصیلی ۲۰۰۸			
-	-	-	-	-	-	-	-	۱۲.۱	۱۲.۹	۱۱.۴	۱۴.۰	۱۲.۹	۱۵.۲	ایران
-	-	-	-	-	-	-	-	۱۴.۱	۱۳.۹	۱۴.۴	۱۴.۰	۱۳.۶	۱۴.۳	برزیل
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	آلمان
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱۱.۴	۱۱.۲	۱۱.۶	چین
-	-	-	-	۷۸	۷۴	۸۱	۱.۱۰Z	۱۵.۵	-	-	۱۵.۱	۱۵.۱	۱۶.۶	امریکا
-	-	-	-	-	-	-	-	۱۵.۹	۱۵.۷	۱۶.۱	۱۶.۱	۱۵.۶	۱۶.۶	انگلیس
-	-	-	-	-	-	-	-	۱۱.۸	۱۱.۷	۱۱.۹	۱۲.۵Z	۱۲.۱Z	۱۲.۸Z	مالزی
۴۵	۴۶	۴۴	۰.۹۵	۵۰	۴۷	۵۳	۱.۱۲	۱۱.۴	۱۱.۲	۱۱.۷	۱۱.۹	۱۱.۶	۱۲.۱	فیلیپین
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	سنگاپور
-	-	-	-	-	-	-	-	۱۷.۲	۱۶.۵	۱۷.۸	۱۹.۴	۱۸.۵	۲۰.۲	نیوزلند
-	-	-	-	-	-	-	-	۲۰.۲	۲۰.۰	۲۰.۵	۲۰.۶	۲۰.۴	۲۰.۹	استرالیا
۴۴	۴۵	۴۳	۰.۹۵	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	آفریقای جنوبی

جدول ۲۳-۳ شرکت در آموزش ابتدایی

گروه سنی	جمعیت مدرسه با حذف ۳ صفر	کودکان جا مانده از آموزش **				نام کشور
		تا پایان سال تحصیلی ۱۹۹۹		تا پایان سال تحصیلی ۲۰۰۸		
		کل	زن	کل	زن	
۶-۱۰	۵۴۷۴	۵۶۴	۶۲	-	-	ایران
۷-۱۰	۱۳۹۷۴	۱۰۳۴	-	۶۸۲	۵۸	برزیل
۶-۹	۳۰۸۹	۳	-	۴۲	-	آلمان
۷-۱۱	۹۳۵۹۸	-	-	-	-	چین
۹-۱۱	۲۴۹۸۳	۱۲۵۹	۴۹	۱۷۱۴	۴۵	امریکا
۵-۱۰	۴۱۹۵	۲۰	۲۵	۶۶	۱۹	انگلیس
۶-۱۱	۳۲۲۶	۷۰	۷۰	۱۲۵۲	۵۰۲	مالزی
۶-۱۱	۱۲۱۸۲	۱۱۳۹	۴۹	۹۶۱	۴۲	فیلیپین
۶-۱۱	-	-	-	-	-	سنگاپور
۵-۱۰	۳۴۴	۴	۴۴	۱۰۸	۲۵	نیوزلند
۵-۱۱	۱۸۷۴	۱۰۸	۴۶	۵۵	۴۰	استرالیا
۷-۱۳	۷۰۱۹	۲۳۶	۳۱	۵۰۳۲	۴۴۲	آفریقای جنوبی

ستون زنان بر حسب درصد می‌باشد.

جدول ۲۴-۳ کفایت درونی در آموزش ابتدایی، تکرار و ترک تحصیل و تکمیل تحصیلات - بخش اول

تکرار کنندگان در تمام مقاطع (%)						ترک تحصیل کنندگان در تمام مقاطع (%)						نام کشور
تا پایان سال تحصیلی ۱۹۹۹			تا پایان سال تحصیلی ۲۰۰۸			تا پایان سال تحصیلی ۱۹۹۹			تا پایان سال تحصیلی ۲۰۰۷			
کل	مرد	زن	کل	مرد	زن	کل	مرد	زن	کل	مرد	زن	
-	-	-	۲	۳	۱	-	-	-	-	-	-	ایران
۲۴	۲۴	۲۴	-	-	-	-	-	-	-	-	-	برزیل
۲	۲	۲	۱	۱	۱	۰.۵	۰.۸	۰.۲	۴	۵	۷	آلمان
-	-	-	۰.۳	۰.۳	۰.۳	-	-	-	۰.۴	۰.۲	۰.۷	چین
-	-	-	-	-	-	۸	-	-	۱	-	-	امریکا
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	انگلیس
۰	۰	۰	۰Z	۰Z	۰Z	-	-	-	۸۷	۸۷	۸۷	مالزی
۲	۲	۱	۲Z	۳Z	۲Z	-	-	-	۲۷۷	۳۱۷	۲۲۷	فیلیپین
-	-	-	۰.۳	۰.۳	۰.۳	-	-	-	-	-	-	سنگاپور
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	نیوزلند
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	استرالیا
۱۰	۱۲	۹	۸Z	۸Z	۸Z	۴۳	۴۱	۴۴	-	-	-	آفریقای جنوبی

جدول ۲۵-۳ کفایت درونی در آموزش ابتدایی، تکرار و ترک تحصیل و تکمیل تحصیلات - بخش دوم

گروه سنی	جمعیت مدرسه با حذف ۳ صفر	کودکان جا مانده از آموزش (%)				نام کشور
		تا پایان سال تحصیلی ۱۹۹۹		تا پایان سال تحصیلی ۲۰۰۸		
		کل	زن	کل	زن	
۶-۱۰	۵۴۷۴	۵۶۴	۶۲	-	-	ایران
۷-۱۰	۱۳۹۷۴	۱۰۳۴	-	۶۸۲	۵۸	برزیل
۶-۹	۳۰۸۹	۳	-	۴	-	آلمان
۷-۱۱	۹۳۵۹۸	-	-	-	-	چین
۹-۱۱	۲۴۹۸۳	۱۲۵۹	۴۹	۱۷۱۴	۴۵	امریکا
۵-۱۰	۴۱۹۵	۲۰	۲۵	۶۶	۱۹	انگلیس
۶-۱۱	۳۲۲۶	۷۰	۷۰	۱۲۵	۵۰	مالزی
۶-۱۱	۱۲۱۸۲	۱۱۳۹	۴۹	۹۶۱	۴۲	فیلیپین
۶-۱۱	-	-	-	-	-	سنگاپور
۵-۱۰	۳۴۴	۴	۴۴	۱۰۸	۲۵	نیوزلند
۵-۱۱	۱۸۷۴	۱۰۸	۴۶	۵۵	۴۰	استرالیا
۷-۱۳	۷۰۱۹	۲۳۶	۳۱	۵۰۳	۴۴	آفریقای جنوبی

کودکان جا مانده از آموزش به آن دسته از کودکانی می‌گویند که به هر دلیلی اعم از فقر، نژاد و ... در سنی هستند که باید در یکی از مقاطع تحصیلی ثبت نام کنند ولی توانایی این کار را ندارند.

جدول ۲۶-۳ شرکت در آموزش متوسطه - بخش اول

انتقال از مقطع ابتدایی به دبیرستان (%)			ثبت نام در آموزش دبیرستان										نام کشور
			گروه سنی	جمعیت مدرسه - سن با حذف سه صفر	کل ثبت‌نامی‌ها (زنان بر حسب درصد)				ثبت‌نام در مراکز خصوصی به عنوان درصدی از کل ثبت‌نامی‌ها		ثبت‌نام در مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای (زنان بر حسب درصد)		
۱۹۹۹		۲۰۰۸			۲۰۰۸		۲۰۰۸						
کل	زن	مرد			کل**	زن	کل**	زن	کل**	زن			
۷۹	۸۴	۷۴	۱۱-۱۷	۱۰۲۷۲	۹۷۲۷	۴۷	۸۱۸۷	۴۸	۷	۸۳۸	۳۵	ایران	
-	-	-	۱۷-۱۱	۲۳۴۶۱	۲۴۹۸۳	۵۲	۲۳۶۴۶	۵۲	۱۳	۱۱۳۰	۵۷	برزیل	
۹۹	۹۹	۹۹	۱۰-۱۸	۷۷۷۵	۸۱۸۵	۴۸	۷۹۰۷	۴۸	۹	۱۷۴۱	۴۲	آلمان	
۹۵	۹۵	۹۶	۱۲-۱۷	۱۳۳۳۳۱	۷۷۴۳۶	-	۱۰۱۴۴۸	۴۸	۹	۱۸۹۰۶	۵۰	چین	
-	-	-	۱۲-۱۷	۲۶۲۳۷	۲۲۴۴۵	-	۲۴۶۹۳	۴۹	۹	۰	۰	امریکا	
-	-	-	۱۱-۱۷	۵۴۱۱	۵۲۰۲	۴۹	۵۳۵۶	۴۹	۲۶	۷۱۷	۴۸	انگلیس	
۹۹۷	۱۰۰۷	۹۸۷	۱۲-۱۸	۳۶۹۲	۲۱۷۷	۵۱	۲۴۹۹Z	۵۱Z	۴۷	۱۵۸Z	۴۴Z	مالزی	
۹۸۷	۹۸۷	۹۷۷	۱۲-۱۵	۷۸۹۴	۵۱۱۷	۵۱	۶۵۰۹	۵۱	۲۰	۰	۰	فیلیپین	
۹۱	۸۸	۹۵	۱۲-۱۵	-	-	-	۲۳۱	۴۸	۶	۲۷	۳۵	سنگاپور	
-	-	-	۱۱-۱۷	۴۳۴	۴۳۷	۵۰	۵۱۵	۵۰	۲۰	-	-	نیوزلند	
-	-	-	۱۲-۱۷	۱۷۰۰	۲۴۹۱	۴۹	۲۵۳۸	۴۷	۲۹	۱۰۲۷	۴۴	استرالیا	
۹۴۷	۹۳۷	۹۴۷	۱۴-۱۸	۵۰۱۲	۴۲۳۹	۵۳	۴۷۸۰-Z	۵۱Z	-	-	-	آفریقای جنوبی	

جدول ۲۷-۳ شرکت در آموزش متوسطه - بخش دوم

نرخ ثبت‌نام ناخالص در آموزش دبیرستان (%)																نوجوانان خارج از مدرسه با حذف ۳ صفر			نام کشور
۲۰۰۸				۲۰۰۸				۱۹۹۹				۲۰۰۸				۲۰۰۸			
کل	مرد	زن	GPI	کل	مرد	زن	GPI	کل	مرد	زن	GPI	کل	مرد	زن	GPI	کل	مرد	زن	
۹۸	۱۰۰	۹۵	۰.۹۴	۶۹	۶۸	۷۰	۱.۰۲	۸۰	۸۳	۷۶	۰.۹۱	۸۰	۸۰	۷۹	۰.۹۸	کل ۱۳۴	مرد ۷	زن ۱۲۷	ایران
۱۰۷	۱۰۶	۱۰۹	۱.۰۳	۹۲	۸۲	۱۰۲	۱.۲۴	۹۹	۹۴	۱۰۴	۱.۱۱	۱۰۱	۹۶	۱۰۶	۱.۱۱	۷	۷	-	برزیل
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱.۰۰	۱۰۴	۱۰۸	۱۰۱	۰.۹۴	۹۸	۹۹	۹۷	۰.۹۸	۱۰۲	۱۰۳	۱۰۰	۰.۹۸	-	-	-	آلمان
۹۲	۹۰	۹۵	۱.۰۵	۶۲	۶۰	۶۴	۱.۰۷	۶۱	-	-	-	۷۶	۷۴	۷۸	۱.۰۵	-	-	-	چین
۹۹	۹۹	۹۹	۰.۹۹	۸۹	۸۹	۸۹	۱.۰۰	۹۴	-	-	-	۹۴	۹۴	۹۴	۱.۰۰	۲۲۴	۱۷۹	۴۶	امریکا
۱۰۳	۱۰۵	۱۰۲	۰.۹۷	۹۶	۹۳	۹۹	۱.۰۶	۱۰۱	۱۰۱	۱۰۱	۱.۰۰	۹۹	۹۸	۱۰۰	۱.۰۲	۲۱	۱۵	۶	انگلیس
۹۳Z	۹۲Z	۹۳Z	۱.۰۰Z	۴۹Z	۴۶Z	۵۳Z	۱.۱۷Z	۶۵	۶۳	۶۸	۱.۰۷	۶۸Z	۶۶Z	۷۱Z	۱.۰۷Z	۱۲Z ۶	۶۷Z	۵۹Z	مالزی
۸۸	۸۶	۹۱	۱.۰۷	۶۵	۵۹	۷۱	۱.۲۰	۷۴	۷۱	۷۸	۱.۰۹	۸۲	۷۹	۸۶	۱.۰۹	۳۷۲	۲۲۸	۱۴۴	فیلیپین
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	سنگاپور
۱۰۴	۱۰۴	۱۰۴	۰.۹۹	۱۳۷	۱۳۰	۱۴۵	۱.۱۲	۱۱۱	۱۰۸	۱۱۴	۱.۰۵	۱۱۹	۱۱۵	۱۲۲	۱.۰۵	-	-	-	نیوزلند
۱۱۴	۱۱۳	۱۱۴	۱.۰۱	۲۱۹	۲۳۱	۲۰۷	۰.۹۰	۱۵۸	۱۵۸	۱۵۷	۱.۰۰	۱۴۹	۱۵۳	۱۴۶	۰.۹۵	۰.۹	۰.۶	۰.۲	استرالیا
۹۴Z	۹۵Z	۹۴Z	۰.۹۹Z	۹۶Z	۹۲Z	۹۹Z	۱.۰۹Z	۸۹	۸۳	۹۴	۱.۱۲	۹۵Z	۹۳Z	۹۷Z	۱.۰۵Z	-	-	-	آفریقای جنوبی

جدول ۲۸-۳ نسبت دانش‌آموز به معلم

نسبت دانش‌آموز به معلم		نام کشور
۱۹۹۹	۲۰۰۸	
۲۳	-	ایران
۱۹	۱۹	برزیل
-	۱۱	آلمان
۲۷	۲۲	چین
۲۲	۱۶	امریکا
-	۲۱	انگلیس
۲۷	۲۴۲	مالزی
۳۳	۳۵۲	فیلیپین
-	-	سنگاپور
۱۵	۱۲	نیوزلند
-	-	استرالیا
-	-	آفریقای جنوبی

جدول ۲۹-۳ تعهد به آموزش: هزینه‌های عمومی

نام کشور	هزینه‌های جاری آموزش دبیرستان به ازای هر یک نفر		هزینه‌های جاری آموزش دبیرستان به نسبت هزینه های جاری آموزش		هزینه‌های جاری آموزش ابتدایی به ازای هر یک نفر		هزینه‌های جاری آموزش ابتدایی به نسبت هزینه های جاری کل آموزش		هزینه‌های کلی آموزش بر حسب درصدی از GNP	
	۱۹۹۹	۲۰۰۸	۱۹۹۹	۲۰۰۸	۱۹۹۹	۲۰۰۸	۱۹۹۹	۲۰۰۸	۱۹۹۹	۲۰۰۸
ایران	۱۴۶۴	-	۴۸	-	-	۱۰۳۲	-	۲۹	۴۸	۴۵
برزیل	۱۶۷۱۲	۷۴۷	۴۴٪	۳۶	۸۲۳	۱۵۹۸٪	۳۳	۳۲٪	۵۳٪	۴۰
آلمان	۶۹۱۶۷	-	۴۸۷	-	-	۵۳۹۱۷	-	۱۵۷	۴۴۷	-
چین	-	۲۹۰	-	۳۸	-	-	۳۴	-	-	۱۹
امریکا	-	-	-	-	-	-	-	-	۵۵٪	۵۰
انگلیس	۸۲۲۰٪	-	۴۵٪	-	-	۶۴۳۸٪	-	۲۹٪	۵۵٪	۴۶
مالزی	۱۳۵۸۷	-	۲۶۷	-	-	۱۵۵۶٪	-	۳۳۷	۴۶٪	۶۰
فیلیپین	۲۶۹٪	-	۲۷٪	-	-	۲۵۸٪	-	۵۴٪	۲۴٪	-
سنگاپور	۵۸۲۴	-	۲۴	-	-	۳۶۸۴	-	۲۰	۳۳	-
نیوزلند	۴۳۱۸٪	۵۲۱۴	۴۰٪	۴۰	۴۱۸۵	۳۸۳۰٪	۲۷	۲۴٪	۶۶٪	۷۲
استرالیا	۵۵۰۴٪	۴۵۲۹	۳۹٪	۴۰	۴۹۷۹	۶۰۸۲٪	۳۳	۳۴٪	۴۹٪	۵۲
آفریقای جنوبی	۱۶۰۳	۱۵۹۰*	۳۱	۳۴	۱۱۳۰*	۱۳۵۶	۴۵	۴۰	۵۶	۶۲

همه‌ی اعداد بر حسب دلار امریکا هستند.

جدول ۳۰-۳ جدول تغییرات معنادار میانگین به دست آمده در نمره آزمون ریاضیات تیمز در کشورهای منتخب

سال						کشور
۲۰۰۷		۲۰۰۳		۱۹۹۵		
پایه ۸	پایه ۴	پایه ۸	پایه ۴	پایه ۸	پایه ۴	
			+	-	۳۵+	ایران
		-		-		سنگاپور
						تایوان
						چین
						برزیل
						آفریقای جنوبی
			+	+	+	ایالات متحده
						فیلیپین
		-	+		+	هنگ‌کنگ
						آلمان
		+	+	+	+	انگلیس
			+		+	استرالیا
					+	نیوزلند
		-				مالزی
برگرفته از سایت: http://timms.bc.edu و http://ncec.ed.gov/timms						

^{۳۵} تیم پژوهش درنیافت که «تغییر» در سال اول برگزاری نسبت به چه مبنایی سنجیده شده است.

جدول ۳-۳۱ جدول تغییرات معنادار میانگین به دست آمده در نمره آزمون علم تیمز در کشورهای منتخب

سال						کشور
۲۰۰۷		۲۰۰۳		۱۹۹۵		
پایه ۸	پایه ۴	پایه ۸	پایه ۴	پایه ۸	پایه ۴	
			+		+	ایران
			+		+	سنگاپور
						تایوان
						چین
						برزیل
						آفریقای جنوبی
						ایالات متحده
						فیلیپین
		-	+	+	+	هنگ کنگ
						آلمان
					+	انگلیس
		-				استرالیا
			-			نیوزلند
		-				مالزی

برگرفته از سایت: <http://timms.bc.edu> و <http://ncec.ed.gov/timms>

فصل چهارم

پیشنهاد کشورها برای بررسی

۴- پیشنهاد کشورها برای بررسی

شاخص‌های اصلی انتخاب کشورها که در فصل دو به آنها اشاره شد، از این قرار بودند:

- ◀ میزان نزدیکی یافته‌ها از یک کشور با موضوع پژوهش
- ◀ وجود نهادهای مشخص دولتی یا خصوصی با موضوع حمایت از دانش‌آموزان مستعد
- ◀ شباهت کشور مورد نظر به ایران

حال باید بررسی کنیم و ببینیم که با توجه به هر یک از این شاخص‌ها، چه کشورهایی در اولویت قرار می‌گیرند.

میزان نزدیکی یافته‌ها به موضوع پژوهش

تنوع داده‌ها در دو کشور آمریکا و انگلستان و وجود برنامه مصرح برای دانش‌آموزان مستعد در سنگاپور این حیث، این سه کشور را از نظر نزدیکی یافته‌ها به موضوع پژوهش در صدر قرار می‌دهد.

وجود نهادهای مشخص دولتی یا خصوصی با موضوع حمایت از دانش‌آموزان مستعد

کشورهای آمریکا، انگلستان، هنگ کنگ، نیوزلند، استرالیا و چین دارای نهادهای دولتی یا خصوصی با موضوع حمایت از دانش‌آموزان مستعد هستند. از این میان تنها به اطلاعات این نهادها در کشورهای آمریکا و انگلستان دسترسی وجود دارد.

شباهت کشور مورد نظر به ایران از نظر چالش‌های نظام آموزشی

به نظر می‌رسد چالش‌های مهم مشترک بین ایران و سایر کشورها به دو موضوع مهم فقر و شمول آموزش مربوط است. در این حیطه ایران به کشورهای آمریکا، آلمان، فیلیپین، افریقای جنوبی، برزیل از نظر دست و پنجه نرم کردن با چالش فقر و با کشورهای آمریکا، فیلیپین، افریقای جنوبی، برزیل از حیث مشکل شمول آموزش شباهت دارد. از میان این کشورها، اطلاعات کشورهای آمریکا و انگلستان در دسترس است.

شباهت کشور مورد نظر به ایران از نظر اهداف آموزشی

به طور طبیعی بخشی از اهداف معطوف به چالش‌هاست (رفع فقر و گسترده کردن شمول آموزش) و در این حوزه مانند حوزه قبل مشترکات با کشورهای برشمرده شده فوق وجود دارد. علاوه بر این، توجه به پژوهش در سطح ملی و برای برآوردن نیازهای ملی هدف مشترک ایران و امریکاست.

شباهت کشور مورد نظر به ایران از نظر سیاست‌های آموزشی

مطابق پژوهش شورای عالی انقلاب فرهنگی، سیاست فعلی مبتنی بر شناخت مشکلات و سرمایه‌گذاری و توسعه برنامه‌های آموزشی است. این سیاست نزدیک به بخشی از سیاست‌های چین است. اما متأسفانه اطلاعات مورد نظر از این کشور در دسترس ما قرار ندارد.

پیشنهاد

با توجه به مطالب فوق‌الذکر، تیم پژوهش پیشنهاد می‌کند کار با تمرکز بر دو کشور آمریکا و انگلستان و نیز بررسی مطالب موجود در سازمان‌های ملی و بین‌المللی متخصص در زمینه حمایت و آموزش دانش‌آموزان مستعد ادامه یابد.

فصل پنجم

نتایج بررسی در ایالات متحده امریکا

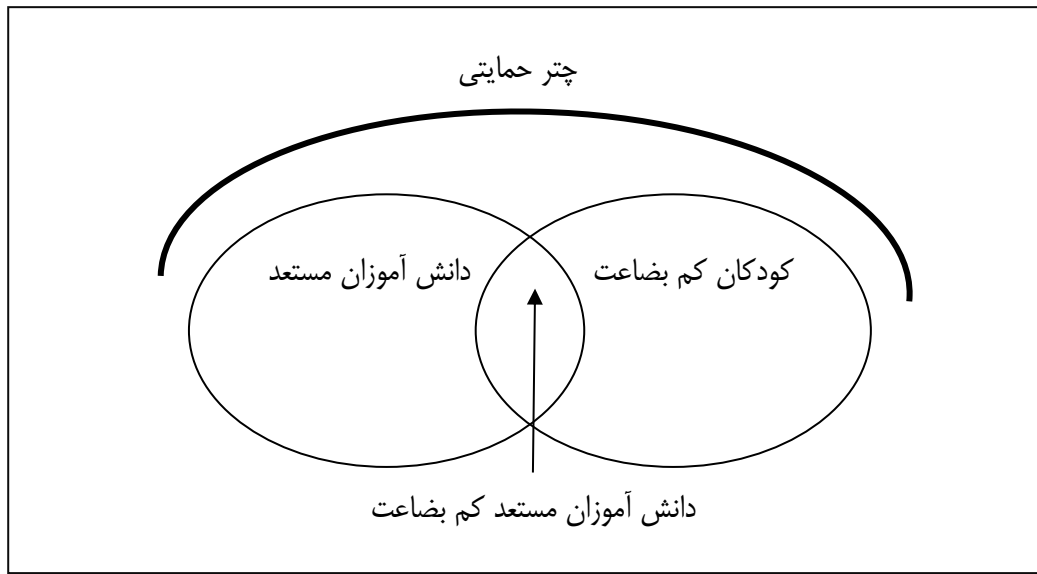
۵- نتایج بررسی در ایالات متحده امریکا

۵-۱- مقدمه

۵-۱-۱- کیفیت داده های به دست آمده: نقصان و ارتباط

نظام های آموزشی کشورها اغلب برنامه های حمایت ویژه خود را برای دو دسته «کودکان کم بضاعت» و «دانش آموزان مستعد» طراحی می کنند. دانش آموزان مستعد کم بضاعت، فصل مشترک این دو گروه هستند. تعداد برنامه هایی که مشخصاً درباره این «فصل مشترک» تهیه شده باشند، اندک است؛ بلکه اغلب بخشی از برنامه حمایت از دانش آموزان مستعد - به ویژه برنامه های مربوط به حمایت از دانش آموزان از جمعیت های خاص (اقشار کم درآمد، اقلیتهای مذهبی، نژادی، زبانی، دانش آموزانی با مشکلات

یادگیری، دانش‌آموزانی با مشکلات گفتاری و نوشتاری، دانش‌آموزان معلول جسمی و ...، به طور ویژه به بخش دانش‌آموزان مستعد کم‌بضاعت نیز می‌پردازد. لاجرم داده‌های به دست آمده، اکثراً عمومی هستند یعنی یا اختصاص به کودکان (یا دانش‌آموزان) کم‌بضاعت دارند و یا اختصاص به دانش‌آموز مستعد. حذف این دسته از اطلاعات یافته شده به دلیل عدم ارتباط مستقیم با موضوع مشخص پژوهش بخش مهمی از داده‌ها را از بدنه پژوهش حذف خواهد کرد و در عین حال فضای کلی حاکم بر سیاست‌های حمایتی را به درستی به تصویر نمی‌کشد. بنابراین تصمیم بر آن شد که به رغم عدم ارتباط دقیق با موضوع پژوهش، اطلاعات متناسب در متن گزارش و البته به صورت اجمالی، نقل شود.



شکل ۱-۵- چتر حمایتی نظام آموزشی

۲-۱-۵- ساختار فصل

در این فصل ابتدا نظام آموزشی ایالات متحده به صورت اجمالی معرفی شده و پس از آن نتایج یافته‌ها در سه بخش مرور خواهد شد:

- ۱- حمایت از دانش‌آموزان کم‌بضاعت
 - ۲- حمایت از دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد
 - ۳- حمایت از دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد کم‌بضاعت
- پس از مرور اهم یافته‌ها، در بخش آخر فصل، جمع‌بندی یافته‌ها در قالب اصول و راهبردهای حمایت از دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد کم‌بضاعت خواهد آمد.

۲-۵- آشنایی با نظام آموزشی ایالات متحده امریکا

نخستین وظیفه‌ی وزارت آموزش امریکا طراحی و اجرای هر گونه سرمایه‌گذاری مالی برای ایالت‌ها در امر آموزش می‌باشد. جمع‌آوری داده‌های مربوط به مدارس ایالات متحده و تقویت قوانین آموزشی ایالت‌ها با در نظر گرفتن حقوق شهروندی و خصوصی از دیگر وظایف این وزارتخانه می‌باشد.

ماموریت اصلی وزارتخانه عبارت است از ارتقاء هر چه بیشتر پیشرفت دانش‌آموزان و آماده‌سازی ایشان برای رقابت‌های جهانی. این کار با استفاده از غنی‌سازی فرآیند آموزش و اطمینان یافتن از دسترسی همگان به آن صورت می‌پذیرد (About ED: What we do?)

بر خلاف نظام آموزشی اغلب کشورهای دنیا از فرآیند آموزش در ایالات متحده به شدت تمرکززدایی شده است و دولت فدرال و وزارت آموزش در حد بسیار اندکی درگیر مشخص کردن برنامه‌های درسی مدارس یا استانداردهای آموزشی هستند (البته در دولت بوش استثنایی در این زمینه بروز کرد و آن عبارت بود از وضع قانون «هیچ کودکی از آموزش جا نمی‌ماند»^{۳۶}) در حقیقت تمامی موارد مذکور به عهده‌ی خود ایالت‌ها و مدارس نواحی مختلف است. کیفیت نهادهای آموزشی و مدارکی که به فراگیران خود می‌دهند از طریق فرآیندی خصوصی و غیررسمی مشخص می‌شود که وزارت آموزش هیچ‌گونه کنترل مستقیم و نظارت عامی بر آن ندارد. (همان)

در ایالات متحده از دوره مهد کودک تا پایه‌ی ۱۲ خانواده‌ها در انتخاب مدارس عمومی و خصوصی مختار هستند. مدارس عمومی از سوی دولت‌های فدرال، محلی و ایالتی پشتیبانی مالی می‌شوند. با توجه به اینکه بخش عمده‌ای از درآمد مدارس از مالیات‌های محلی تامین می‌شود امکاناتی و منابعی که در مدارس گوناگون عمومی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد متفاوت است. حجم کلاس نیز از منطقه‌ای به منطقه دیگر متفاوت است. بخش عمده‌ای از تصمیم‌گیری در باب محتوای برنامه درسی در سطح ایالتی و منطقه‌ای اتخاذ می‌شود. دولت فدرال در این موارد دخالت اندکی دارد. در بیشتر مناطق هیئت مدیره‌ی مدرسه با انتخابات محلی انتخاب می‌شوند و اداره مدرسه را به دست می‌گیرند. هیئت مدیره مدرسه نیز برای اداره مدرسه مدیری را برمی‌گزینند. بزرگترین نظام مدارس عمومی در نیویورک قرار دارد. در این شهر بیش از ۱/۰۰۰/۰۰۰ دانش‌آموز در ۱/۲۰۰ مدرسه عمومی مشغول به تحصیل هستند. با توجه به گستردگی این مدارس در نیویورک، نظام مدارس این شهر در تعیین استانداردها و مواد درسی از جمله کتاب‌ها تاثیر بسزایی دارد. اجازه ثبت‌نام در مدارس معمولاً برای منطقه سکونت می‌باشد. در راستای جبران کردن تفاوت‌های کیفی موجود بین مدارس که برخاسته از منطقه‌ای است که مدرسه در آن قرار دارد نظام مدرسی که به شهرهای بزرگ و یا بخشی از شهرهای بزرگ خدمات ارائه می‌دهند اغلب مدارس مگنت نیز دارند. این مدارس علاوه بر اینکه دانش‌آموزان ساکن در منطقه‌ی مدرسه را ثبت‌نام می‌کنند امکان ثبت‌نام تعداد مشخصی از دانش‌آموزان غیر ساکن را نیز فراهم می‌کنند. ثبت‌نام در این مدارس معمولاً به صورت قرعه‌کشی و با تعداد برابری از دختران و پسران انجام می‌شود. بعضی

^{۳۶} No children left behind

از مدارس مگنت به دانش‌آموزان تیزهوش یا دانش‌آموزانی که دارای علائق خاصی هستند مثل علوم و یا انواع هنرها خدمات ارائه می‌دهند.

مدارس خصوصی در ایالات متحده عبارتند از:

◀ مدارس محلی که وابسته به گروه‌های مذهبی هستند

◀ مدارس مستقل غیرانتفاعی

◀ مدارس خصوصی انتفاعی

شهریه مدارس با توجه به منطقه‌ی جغرافیایی، میزان هزینه‌ای که مدرسه انجام می‌دهد و برخوردار بودن از سرمایه‌های مالی با یکدیگر متفاوتند. برای مثال بعضی از کلیساها به اعضای خود کمک هزینه مدرسه‌ی خصوصی پرداخت می‌کنند. اخیراً این بحث مطرح شده است که خانواده‌هایی که فرزندانشان به مدارس خصوصی می‌روند باید از اعتباری که دولت در مدارس عمومی برای دانش‌آموزان استفاده می‌کند به صورت کوپن، ژتون یا بن بهره‌مند شوند. این درخواست مبنای جنبش انتخاب مدرسه در ایالات متحده است.

مدارس خصوصی اهداف مختلفی را دنبال می‌کنند. این اهداف شامل ارائه‌ی خدمات به دانش‌آموزان با شرایط زیر می‌باشد:

- دانش‌آموزان تیزهوش
- دانش‌آموزانی که ناتوانایی‌های یادگیری دارند
- دانش‌آموزانی که نیازهای ویژه دارند
- دانش‌آموزانی که دارای علائق مذهبی هستند
- دانش‌آموزانی که در آستانه‌ی ورود به کالج هستند و خواستار دستیابی به نتایج خوب جهت ورود به این کالج‌ها می‌باشند.

عده‌ای از خانواده‌ها نیز به دنبال مدارس کوچکی می‌گردند که مسؤلیت تغذیه و ایجاد محیطی غنی را برای کودکانشان به عهده بگیرد. مدارس خصوصی برخلاف نظام مدارس عمومی هیچ الزام قانونی‌ای برای ثبت‌نام دانش‌آموزانی که مایل به درس خواندن در آن مدرسه هستند ندارند. اهداف بعضی از مدارس خصوصی بسیار انتخابی هستند. مدارس خصوصی این اختیار را دارند تا دانش‌آموزان سرکش را به طور دائم از مدرسه‌ی خود اخراج کنند؛ تصمیمی انضباطی که مدارس عمومی حق قانونی انتخاب آن را ندارند. مدارس خصوصی معمولاً از امتیاز تعداد دانش‌آموزان اندک موجود در یک کلاس برخوردارند که همین امر سبب بالا رفتن نسبت معلم به دانش‌آموز در این مدارس می‌شود. بالا بودن این نسبت سبب می‌شود میزان زمانی که معلم برای هر دانش‌آموز می‌گذارد بیشتر شود و فرآیند آموزش بیشتر به سمت فردی شدن پیش رود.

۱-۲-۵- مدارس مگنت^{۳۷}

در ایالات متحده مدارس مگنت زیرمجموعه مدارس عمومی‌اند که دارای دوره‌ها و برنامه‌های درسی خاصی هستند. مگنت به فرآیندی اشاره دارد که طی آن مدرسه دانش‌آموزان خاصی را از حوزه‌های مختلف که معمولاً توسط هیئت مدیره مدرسه تعیین می‌شود انتخاب می‌کنند. مدارس مگنت در تمام سطوح ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان وجود دارند. در ایالات متحده که از آموزش تمرکززدایی شده است بعضی از مدارس مگنت توسط مناطق آموزشی ساخته می‌شوند و دانش‌آموزان همین مناطق را ثبت‌نام می‌کنند این در حالی است که دیگر مدارس مگنت توسط دولت‌های ایالتی ساخته می‌شوند (مثل آکادمی ریاضی و علم ماساچوست، آکادمی لاس‌وگاس) و دانش‌آموزانی را که از مناطق مختلف هستند جذب می‌کنند. دیگر مدارس مگنت درون مدارس جامع ساخته می‌شوند. در بعضی از مناطقی که از جمله مناطق شهری بزرگ محسوب می‌شوند چند مدرسه مگنت با یکدیگر در مرکزی جدید ادغام می‌شوند (مثل دبیرستان اسکای لاین در دالاس).

مدارس مگنت در دهه ۶۰ در ایالات متحده شکل گرفتند. این مدارس در ابتدا به عنوان راه‌حلی برای رفع معضل جداسازی نژادی در مدارس عمومی بنا شدند (What is magnet schools?)

۲-۲-۵- مدارس بدیل^{۳۸}

عنوان «آلترناتیو» هم اکنون در آمریکا برای مدارس فراوانی استفاده می‌شود، مدرسی که از شیوه سنتی آموزش فاصله گرفته اند. این واژه در دو معنی متفاوت کاربرد دارد: مدرسی که به دانش‌آموزانی با معلولیت‌های جسمی خدمات ارائه می‌کنند و مدرسی که بنا به دلیل دیگری از روش سنتی آموزش فاصله گرفته اند. به هر روی، ویژگی‌های تقریباً مشترک در همه مدارس بدیل - که می‌توان آنها را به عنوان مشخصه برای این مدارس در نظر گرفت - به شرح زیر است:

- کلاسهای کوچکتر از معمول (از نظر تعداد دانش‌آموز)
- رابطه نزدیک دانش‌آموز و معلم
- تصمیم‌گیری‌ها و مهارت‌ورزی‌های روزانه دانش‌آموزان
- درگیری بیشتر با فعالیتهای مدرسه و جوامع محلی
- برنامه درسی متفاوت و متنوع
- درگیری والدین (Alternative school, ۲۰۱۱)

۳-۲-۵- کوپن^{۳۹} مدرسه

افرادی که فرزندان خود را به مدارس خصوصی در آمریکا می‌فرستند هنوز هم مالیات آموزشی پرداخت می‌کنند. این در حالی است که هم‌زمان دو شهریه می‌پردازند یکی شهریه مدرسه خصوصی فرزندشان و یکی مالیات آموزش. کوپن مدارس با این هدف طراحی شده که به شهروندان این امکان را بدهد تا

^{۳۷} magnet

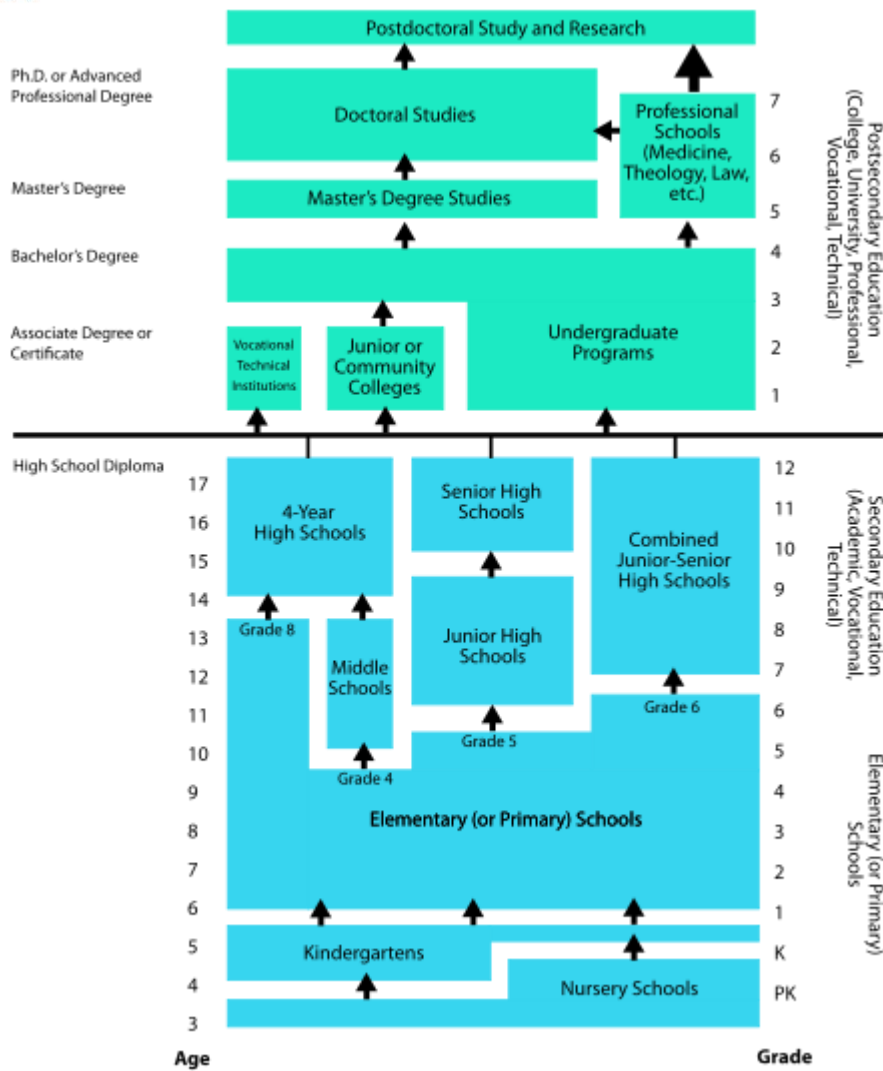
^{۳۸} Alternative Schools

^{۳۹} voucher

مالیاتی را که پرداخت می‌کنند در راستای انتخاب وضعیت آموزشی (و در درجه نخست مدرسه) فرزندانشان باشد.

۴-۲-۵- تفکیک بین مدارس خصوصی، عمومی، چارتر و کوپن مدارس

مدارس خصوصی تنها با هزینه‌های شخصی افراد مدیریت می‌شوند. مدارس چارتر از سوی دولت کمک-هزینه دریافت می‌کنند ولی به صورت خصوصی اداره می‌شوند. مدارس عمومی هیچ هزینه‌ای از والدین دریافت نمی‌کنند. کوپن مدرسه کمک‌هزینه‌ای است که به صورت مستقیم به خانواده‌ها داده می‌شود تا خانواده این امکان را داشته باشد تا در انتخاب مدرسه فرزند خود قدرت انتخاب بیشتری داشته باشد. در حقیقت تمام مدارس موظف به قبول این کوپن‌ها هستند و مدرسه‌ای با نام مدارس کوپنی نداریم. قدیمی‌ترین برنامه‌ای که در این زمینه هم‌اکنون در حال اجراست مربوط به ایالات ورمونت و مین می‌باشد که از سال ۱۸۶۹ و ۱۸۷۳ در حال اجراست. در آن زمان چون این دو ایالت مدارس دبیرستان و راهنمایی نداشتند به دانش‌آموزان خود کوپن می‌دادند تا در مدارس ایالت‌های مجاور ثبت‌نام کنند. در دهه ۶۰ از این روش برای ابقای جداسازی نژادی استفاده می‌شد. در شکل زیر شمایی از نظام آموزشی در ایالات متحده آمریکا آورده شده است.



شکل ۲-۵- ساختار نظام آموزشی در ایالات متحده آمریکا

منبع: ویکی‌پدیا - ذیل مدخل Education in the United States

۳-۵- بستر سیاست‌گذاری در ایالات متحده

بستر سیاست‌گذاری در ایالات متحده، نه در امر حمایت از دانش‌آموزان مستعد، بلکه در اکثریت قریب به اتفاق ابعاد و زمینه‌ها، دارای دو ویژگی کلی زیر است:

۱-۳-۵- محوریت نهادهای خصوصی

توسعه‌یافتگی و باور به بنیادهای فلسفی اقتصاد آزاد، باعث شده است که دولت تا آنجا که می‌تواند از حجم خود بکاهد و از نقش تصدی و تولی خود فاصله بگیرد و بیشتر نقش ناظر و گاه نقش حامی را ایفا کند. فرآیند کاهش حجم و میزان تصدی دولت، همراه با اقدام هماهنگ دولت و زیرمجموعه‌هایش برای حمایت از سازمان‌های خصوصی است. در حقیقت، این سازمان‌ها و نهادهای خصوصی هستند که بسیاری از برنامه‌های مورد نیاز دولت را باتوجه به تخصص و سابقه‌ای که دارند تهیه و در قالب پیشنهادهای تخصصی به دولت ارائه می‌کنند و دولت پس از بررسی برنامه‌ها و پیشنهادهای ارائه شده تصمیم خود را

در مورد اجرا به زیرمجموعه‌های خود و یا به نهادهای خصوصی اعلام می‌کند. این چنین است که نقش نهادهای خصوصی در امر سیاست‌سازی برای حمایت از دانش‌آموزان مستعد پررنگ می‌گردد.

۲-۳-۵- منطقه‌ای یا فدرالی بودن برنامه‌ها

با توجه به قانون اساسی و ساختار سیاسی این کشور برنامه‌های اجرایی لزوماً سراسری و ملی نیستند. در حقیقت دولت مرکزی برنامه‌ای را پیشنهاد می‌کند و در صورت موافقت هر ایالت، این برنامه‌ها در آن ایالت به اجرا درمی‌آیند. نکته‌ای که در این مورد باید به آن اشاره شود این است که با توجه به اختیارات ایالت‌ها در اجرای مستقل برنامه‌ها، ممکن است یک برنامه در دو ایالت به دو صورت متفاوت اجرا شود. این تفاوت برای بومی‌سازی برنامه‌ها برای هر ایالت اتفاق می‌افتد و می‌تواند زمینه‌ساز کسب تجربیات بیشتری در سطح ملی باشد.

۴-۵- دلایل اهمیت پرداختن به دانش‌آموزان تیزهوش کم‌بضاعت

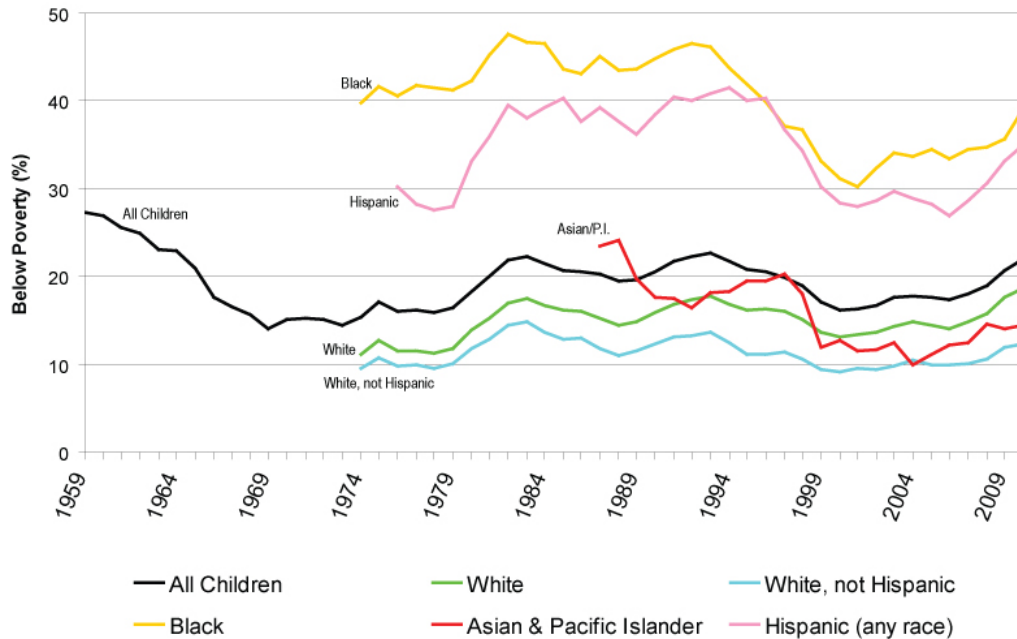
در ایالات متحده پرداختن به موضوع تیزهوشان کم‌بضاعت مسأله‌ای مهم تلقی می‌شود چرا که هنگامی که افراد تیزهوش وارد مدرسه می‌شوند همگی براساس اطلاعات دموگرافیک و جغرافیایی شناخته و طبقه‌بندی می‌شوند درحالی که هرچه از مدرسه و سال‌های درس خواندن بیشتر می‌گذرد افراد کم‌درآمدی که در این تیزهوشان هستند وضعیت بدتری پیدا می‌کنند. مدارس شامل آن دسته از امکاناتی نیستند که نیازهای تیزهوشان کم‌درآمد را ارضاء کنند. نزدیک نیمی از (۴۴ درصد) دانش‌آموزان کم‌درآمد که در هنگام ورود به مدرسه و در کلاس اول، تیزهوش طبقه‌بندی می‌شوند دیگر در کلاس پنجم تیزهوش تلقی و طبقه‌بندی نمی‌شوند. عدم شناسایی این افراد یعنی تیزهوشان کم‌درآمد موجب اتلاف منابع می‌شود. دانش‌آموزان تیزهوش کم‌درآمد در مقایسه با دانش‌آموزان تیزهوش با درآمد بالا دو برابر ترک تحصیل می‌کنند.

با در نظر گرفتن این نکته که دانش‌آموزان تیزهوش از هر پس‌زمینه‌ی اقتصادی- اجتماعی وارد مدرسه می‌شوند، دانش‌آموزان تیزهوش کم‌درآمد با شانس و احتمال کمتری وارد کالج دلخواه خود می‌شوند و به احتمال کمتری از آنها فارغ‌التحصیل می‌شوند و همین مورد در مورد فارغ‌التحصیل شدن از دوره‌ی کارشناسی در مقایسه با تیزهوشان با درآمد بالا صدق می‌کند.

دانش‌آموزان کم‌درآمد به طور اعم و دانش‌آموزان تیزهوش کم‌درآمد به طور اخص برای ارضاء نیازهای آموزشی خود متکی و وابسته به مدارس هستند. متأسفانه بسیاری از مناطق محروم توانایی اجرا و حمایت از برنامه‌های دانش‌آموزان تیزهوش را ندارند و به همین دلیل دانش‌آموزان تیزهوش کم‌درآمد را بدون هیچ‌گونه دسترسی به خدماتی که می‌تواند در مدارس وجود داشته باشند رها می‌کنند و یا اینکه هیچ کمک مالی به خانواده‌ها برای خرید خدمات مورد نیاز نمی‌کنند. شکاف پیشرفت‌های تحصیلی فردی در دوره‌ی دبیرستان بین دانش‌آموزان کم‌درآمد و با درآمد بالا با سرعتی دو برابر عمیق‌تر می‌شود (Giftedness Among Underserved and Disadvantaged Populations, ۲۰۱۰)

۵-۵- یافته‌ها در حوزه حمایت از دانش‌آموزان کم‌بضاعت

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که حمایت‌های دولتهای فدرال و ایالتی از دانش‌آموزان کم‌بضاعت اغلب در قالب کلی «حمایت از کودکان کم‌بضاعت» اتفاق می‌افتد و اختصاصی به دانش‌آموزان ندارد. ترکیب نژادی فقر کودکان در آمریکا به روشنی نشان می‌دهد که اختلاف درآمدی فراوانی بین نژادهای گوناگون در آمریکا وجود دارد. نمودار زیر این اختلاف را به تصویر کشیده است:



شکل ۳-۵- کودکان زیر ۱۸ سالی که در فقر زندگی می‌کنند، بین سالهای ۱۹۵۹ تا ۲۰۱۰

منبع: دفتر سرشماری ایالات متحده، جداول تاریخی فقر، مردم، جدول سوم

<http://www.irp.wisc.edu/faqs/faq%20kidpov.jpg>

۱-۵-۵-۱- انستیتوهای حمایت شده توسط دولت آمریکا در حوزه پژوهش درباره فقر

دفتر برنامه ریزی و ارزیابی معاون وزیر، در وزارت بهداشت و خدمات انسانی^{۴۰} در ایالات متحده آمریکا سه منطقه ویژه و یک مرکز پژوهشی را در زمینه مطالعات فقر پشتیبانی می‌کند:

۱- انستیتوی پژوهش درباره فقر در دانشگاه ویسکانسین (IRC)^{۴۱}

این انستیتو در سال ۱۹۶۶ تأسیس شده است و از طریق پژوهش بین رشته‌ای به مقوله فقر و دلایل و تبعات آن می‌پردازد. جستجوی اسناد این مؤسسه به نتیجه‌ای درباره راهکارهای حمایتی از دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش نیانجامید.

<http://www.irp.wisc.edu>

^{۴۰} the Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation (ASPE) in the U.S. Department of Health and Human Services

^{۴۱} Institute for Research on Poverty (IRP)

۲- مرکز پژوهش فقر در دانشگاه کنتاکی (UKCPR)^{۴۲}

این مرکز در سال ۲۰۰۲ تأسیس شده است. جستجوی درباره اسنادی که به مقوله دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش پرداخته باشد، در این مرکز به نتیجه ای نرسید.

<http://www.ukcpr.org>

۳- مرکز فقر سواحل شرقی در دانشگاه واشنگتن (WCPC)^{۴۳}

این مرکز با همکاری میان مدرسه علوم اجتماعی دانشگاه واشنگتن و کالج هنرها و دانشهای دانشگاه واشنگتن در اکتبر ۲۰۰۵ بنیان نهاده شده است. جستجوی درباره اسنادی که به مقوله دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش پرداخته باشد، در این مرکز به نتیجه ای نرسید.

<http://depts.washington.edu/wcpc>

۴- مرکز ملی فقر (NPC)^{۴۴} در مدرسه خط مشی عمومی جerald فورد در دانشگاه میشیگان^{۴۵}

این مرکز در سال ۲۰۰۲ تأسیس شده است. مقوله تیزهوشان و مستعدان در حوزه پژوهشهای این مرکز، وجود ندارد و جستجوی اسناد تولیدی آن نیز این مطلب را تأیید می کند.

(<http://www.npc.umich.edu>)

۲-۱-۵-۵- سند ملی «طرحی برای اصلاح»

سندی با نام «طرحی برای اصلاح» در ماه مارس ۲۰۱۰ توسط وزارت آموزش ایالات متحده منتشر گردیده است. این سند که با یادداشتی از باراک اوباما آغاز شده است، بر مبنای اصلاحات مهمی تنظیم شده است که پس از «اقدام ملی امریکا برای بازیابی و سرمایه گذاری مجدد»^{۴۶} در سال ۲۰۰۹ صورت پذیرفته است. این اقدام ملی در چهار حوزه صورت پذیرفته است:

۱- ارتقای کارآیی معلمان و مدیران مدارس برای اطمینان یافتن از این که هر کلاس معلمی عالی^{۴۷} و هر مدرسه رهبری عالی دارد.

۲- دادن اطلاعات مناسب به خانواده ها برای کمک به ایشان در ارزیابی و ارتقای مدارس کودکانشان و نیز به آموزشگران برای ارتقای یادگیری دانش آموزانشان

۳- اجرای استانداردهای آماده مربوط به کالج و نیز مربوط به حرفه و توسعه ارزیابی های ارتقا یافته که با این استانداردها هماهنگ شده اند.

۴- ارتقای یادگیری و موفقیت دانش آموزانی که در کم بازده ترین مدارس امریکا تحصیل می کنند از طریق تدارک حمایت گسترده و مداخله مؤثر. (ESEA Blueprint for Reform, ۲۰۱۰)

^{۴۲} The University of Kentucky Center for Poverty Research (UKCPR)

^{۴۳} West Coast Poverty Center (WCPC)

^{۴۴} National Poverty Center (NPC)

^{۴۵} Gerald R. Ford School of Public Policy in University of Michigan

^{۴۶} American Recovery and Reinvestment Act

^{۴۷} great

این سند در واقع یک پیشنهاد^{۴۸} است و به طور کلی درباره اقدامات آتی تنظیم شده است. در این سند به موضوع «عدالت و فرصت برای همه دانش‌آموزان» پرداخته شده است و در به طور ویژه سه دسته از کودکان و نوجوانان را مد نظر قرار داده است:

۱- آموزش کودکان و نوجوانان بی سرپناه

آنچه در این پیشنهاد برای این دسته از کودکان در نظر گرفته شده است، بهینه سازی هدفهای حمایت از کودکان بی سرپناه برای پوشش دادن نیازهای آموزشی ایشان است که از طریق مکانیابی دقیق و بر مبنای سرشماری کودکان بی سرپناه هر منطقه صورت خواهد پذیرفت. در این بخش تأکید شده است که میزان دقت و صحت اجرای برنامه پیشنهادی از طریق گزارشهایی که هر ایالت درباره پیامدهای ارائه خدمات به دانش‌آموزان ارائه خواهد کرد، نسبت به برنامه های پیشین افزایش خواهد یافت.

۲- آموزش کودکان و نوجوانان نادیده گرفته شده و بزهکار

در این پیشنهاد اشاره شده است که برای نوجوانان و کودکان نادیده گرفته شده یا بزهکار، بر مبنای محور قرار گرفتن انستیتوهای ایالتی برنامه هایی در نظر گرفته شده است. این پیشنهاد به این مطلب اشاره می کند که برای هدایت بهتر منابع مالی برای خدمت رسانی به این دسته از دانش‌آموزان و نوجوانان، از مناطق آموزشی خواهد خواست که منابع مالی ای را که تحت برنامه «آماده کالج (و آماده کار)»^{۴۹} دریافت می کنند برای حمایت از این برنامه - و از طریق انستیتوهای ایالتی - ذخیره کنند.

۳- آموزش کودکان و نوجوانان روستایی

این پیشنهاد برای برطرف ساختن نیازهای آموزشی دانش‌آموزان و نوجوانان در مناطق روستایی، دو برنامه «موفقیت مدارس کوچک روستایی»^{۵۰} و «مدارس روستایی کم درآمد»^{۵۱} را مد نظر دارد. برای تدقیق در تخصیص منابع، این پیشنهاد به این مطلب اشاره می کند که به دنبال روزآمد کردن شیوه تشخیص یک منطقه به عنوان «منطقه روستایی» است. (ESEA Blueprint for Reform, ۲۰۱۰)

۶-۵- یافته ها در حوزه حمایت از دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد

۱-۶-۵- نهادهای مرتبط به آموزش تیزهوش

در ایالات متحده، دانشگاه‌های کاتیکات^{۵۲}، ویرجینیا^{۵۳} و ییل^{۵۴} و مؤسسه خصوصی «انجمن ملی حمایت از کودکان تیزهوش»^{۵۵}؛ اصلی ترین کانون‌های پرداختن به موضوع دانش‌آموزان مستعد هستند.

^{۴۸} proposal

^{۴۹} the College- and Career-Ready Students program

^{۵۰} the Small, Rural School Achievement (SRSA)

^{۵۱} the Rural and Low-Income School (RLIS)

^{۵۲} [University of Connecticut](http://University_of_Connecticut)

^{۵۳} [University of Virginia](http://University_of_Virginia)

^{۵۴} [Yale University](http://Yale_University)

^{۵۵} NAGC = National Association for Gifted Children

در این کشور - به دلیل ساختار فدرال - تعداد مؤسسات و نهادهایی که به مقوله تیزهوشان و مستعدان می‌پردازند زیاد است:

جدول ۱-۵- نهادهای مرتبط با آموزش تیزهوشان در ایالات متحده

ایالت	نام و آدرس اینترنتی (درج به صورت هایپرلینک)
Albuquerque	Albuquerque Association for Gifted and Talented Children
Alabama	Alabama Association for Gifted Children
Arizona	Arizona Association for Gifted & Talented
Arkansas	Arkansas AGATE
California	California Association for the Gifted
Colorado	Colorado Association for the Gifted & Talented
Connecticut	Connecticut Association for the Gifted
Florida	Florida Association for the Gifted
Georgia	Georgia Association for Gifted Children
Idaho	Idaho Association for the Gifted
Illinois	Illinois Association for Gifted Children
Indiana	Indiana Association for the Gifted
Iowa	Iowa Talented & Gifted Association
Kansas	Kansas Association for the Gifted, Talented, and Creative
Kentucky	Kentucky Association for Gifted Education
Louisiana	Louisiana Association for Gifted and Talented Students
Maine	Maine Educators of the Gifted & Talented
Maryland	Maryland Coalition for Gifted and Talented Education
Maryland	Maryland Educators of Gifted Students
Massachusetts	Massachusetts Association for Gifted Education
Michigan	Michigan Alliance for Gifted Education
Minnesota	Minnesota Council for the Gifted and Talented
Minnesota	Minnesota Educators of Gifted and Talented
Mississippi	Mississippi Association for Gifted Children
Missouri	Gifted Association of Missouri
Montana	Montana Association for Gifted and Talented Education
Nebraska	Nebraska Association for the Gifted
New Hampshire	New Hampshire Association for Gifted Education
New Jersey	New Jersey Association for Gifted Children
New Mexico	New Mexico Association for the Gifted
New York	New York - Advocacy for Gifted & Talented Education (AGATE-NY)
North Carolina	North Carolina Association for the Gifted & Talented
Ohio	Ohio Association for Gifted Children
Oklahoma	Oklahoma Association of Gifted, Creative, and Talented
Oregon	Oregon Association for Talented & Gifted
Pennsylvania	Pennsylvania Association for Gifted Education
Rhode Island	Rhode Island Advocates for Gifted Education
South Carolina	South Carolina Consortium for Gifted Education

South Dakota Association for Gifted Children	South Dakota
Tennessee Association for the Gifted	Tennessee
Tennessee Initiative for Gifted Education Reform (TIGER)	Tennessee
Texas Association for the Gifted and Talented	Texas
Utah Association for Gifted Children	Utah
Vermont Council for Gifted Education	Vermont
Virginia Association for the Gifted	Virginia
Washington Association of Educators of the Talented & Gifted	Washington
West Virginia Association for Gifted & Talented	Virginia
Wisconsin Association for Talented & Gifted	Wisconsin

در امریکا، دولت فدرال اقدامات زیر را برای حمایت از دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد به عمل آورده است:

۲-۶-۵- برنامه آموزش تیزهوشان جیکب کی. جیویتز

هدف از اقدام جیویتز^{۵۶} اجرای برنامه ای هماهنگ از تحقیقات علمی، پروژه های ارائه، راهبردهای نوآورانه و فعالیتهای مشابهی است که برای ساختن و ارتقای توان مدارس ابتدایی و دبیرستان در زمینه برآوردن نیازهای خاص آموزشی دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد طراحی شده است. تأکید اصلی این برنامه بر خدمت رسانی به آن دسته از دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد است که به طور معمول در برنامه های تیزهوشان حضور کمتری دارند؛ به ویژه محرومان اقتصادی، کسانی که در استفاده از زبان انگلیسی مشکل دارند و دانش‌آموزان معلول.

کمکهای بلاعوض (گرننت) این برنامه تحت دو اولویت اعطا می شوند:

اولویت اول - ابتکار عمل در جهت توسعه و غنی سازی مدل‌های ارائه خدمت به دانش‌آموزانی که در برنامه ها حضور کمتری دارند (یعنی همان اقشار پیش گفته)

اولویت دوم - تلاشهای دولتی و محلی برای ارتقای خدمات به دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش. علاوه بر پروژه ها و فعالیتهایی که از طریق این دو مسیر مورد حمایت برنامه جیویتز قرار می گیرند، این برنامه از مرکز ملی تحقیقات تیزهوشان و مستعدان (NRC/GT) نیز در قالب کلی همراهی با اهداف برنامه حمایت می کند. این برنامه تنها ۳۰ درصد از تأمین مالی خویش را به تحقیقات اختصاص می دهد. این برنامه اشخاص حقیقی را پوشش نمی دهد و تنها با مراکز ایالتی، نهادهای غیر انتفاعی و سایر نهادهای آموزشی و تحقیقاتی طرف قرارداد می شود.

سابقه این برنامه به سال ۱۹۸۸ باز می گردد اما این برنامه در سال ۲۰۰۱ توسط کنگره امریکا و ذیل برنامه دولت جرج بوش تحت نام «هیچ کودکی از مدرسه جا نمی ماند» مجوز مجدد یافت که در حوزه آموزش تیزهوشان فعالیت کند.

^{۵۶} Jacob Koppel "Jack" Javits (May ۱۸, ۱۹۰۴ – March ۷, ۱۹۸۶)

جیکوب جیویتز، نماینده سنای امریکا بوده است. اقدام جیویتز (Javitz Act) به یاد این سناتور نیویورکی نام گذاری شده است.

خلاصه اطلاعات برندگان جوایز حمایتی در سالهای ۲۰۰۵، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸ در دسترس است اما درباره بقیه سالهای اطلاعاتی در سایت گذاشته نشده است. از کیفیت و نتایج برنامه نیز گزارشی در سایت موجود نیست.

(Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Program , ۲۰۰۹)

آن طور که درباره این برنامه در سایت NAGC آمده است، گرنتهای رقابتی این برنامه، راهبردهای فراوانی برای اصلاح و بهسازی روالها و ابزارهای شناسایی تیزهوشان، آماده سازی معلمان، تغییر رویکرد و انتظارات پرسنل مدارس، درباره ماهیت هوش و استعداد و ... به دست داده است. از نظر دست اندرکاران NAGC، مهمترین نتایج به دست آمده از اجرای برنامه جیویترز سرفصلهای زیر هستند^{۵۷}:

۱-۲-۶-۵- استفاده از برنامه درسی پیشرفته برای شناسایی تیزهوشان و/یا افزایش کارآیی همه دانش آموزان
پروژه آتنا^{۵۸}

در این پروژه از برنامه درسی پیشرفته در درس زبان برای غنی سازی گستره واژگانی، درک مطلب و تفکر انتقادی برای ۱۵۰۰ دانش آموز خوش آتیه و کم بضاعت در پایه های سوم تا پنجم دبستان در ایالتهای ویرجینیای، مریلند و کارولینای جنوبی بهره گرفته شد. علاوه بر این در پروژه آتنا وسیله ای آزمایشی^{۵۹} به هدف شناسایی و ارزیابی یادگیری توسعه داده شد که به دانش آموزان کم بضاعت حساس بود. استفاده پروژه از وسیله جدید ارزیابی و نیز بکارگیری معیارهای چندگانه برای شناسایی یادگیرندگان تیزهوش، تعداد بیشتری از دانش آموزان را - نسبت به اندازه گیری های متداول - به عنوان تیزهوش و مستعد شناسایی کرد.

پروژه دانشمندان در مدارس^{۶۰}

این پروژه ضمن آموزش معلمان به غنی سازی تجارب علمی دانش آموزان بیومونت در تگزاس پرداخت. این منطقه بارها نتایج کمتر از معمول در برنامه های پیشرفته علوم کسب کرده بود. در این پروژه از مدل پرسش پژوهشی^{۶۱}، سمینارهای مشارکتی شنبه ها، دوره های تابستانی برای دانش آموزان، توسعه حرفه ای برای معلمان و سمینارهایی برای والدین استفاده شد.

پیامدهای این پروژه: شامل افزایش قابل توجه در در موفقیت‌های مربوط به دروس علوم و تعداد دوره های علوم تکمیل شده برای دانش آموزان شرکت کننده، افزایش تعداد دانش آموزان کم بضاعت شناسایی شده به عنوان تیزهوش و مستعد، افزایش ضریب فارغ التحصیلی دبیرستان و نیز افزایش تعداد دانش آموزانی که در کالجها و دانشگاهها علوم را به عنوان گزینه ادامه تحصیل و حرفه خود برگزیدند.

^{۵۷} بخشهایی از این سرفصلها که به طور مشخص در حوزه دانش آموزان مستعد کم بضاعت بوده اند در بخش بعدی آورده شده اند.

^{۵۸} Project Athena

^{۵۹} Test instrument

آتماً منظور یک روش است و نه یک وسیله، اما گمان نمی کنیم که کسی از واژه اینسترومنت معنای روش را مراد کند. لاجرم اصل واژه را آوردیم.

^{۶۰} Scientists-In-Schools (SIS)

^{۶۱} Research inquiry model

پروژه «ام» به توان سه^{۶۲}

این پروژه موفقیتها و رویکردهای ریاضی ۲۰۰ دانش آموز در پایه های سوم تا پنجم از طبقات اجتماعی و اقتصادی مختلف در کانه تیکات و کنتاکی را مورد بررسی قرار داد.

۲-۲-۵- به دست دادن راهبردهای جایگزین برای ارتقای شناسایی تیزهوشان جمعیت‌های خاص

پس از شرکت ایالت جورجیا در استفاده از اولین گرنت‌های برنامه جیویتز، این ایالت شروع به کار بست مدلی کرد که اکنون به عنوان «مدل چند معیاره استحقاق»^{۶۳} شناخته می شود. این مدل به شناسایی تیزهوشان و مستعدان جمعیت‌های خاص کمک می کند. در طول نه سال از شروع استفاده از این مدل، ایالت جورجیا شاهد افزایش ۲۰۶ درصدی شناسایی و شرکت تیزهوشان در برنامه های مربوط در کودکان افریقایی-آمریکایی و افزایش ۵۷۰ درصدی در کودکان اسپانیایی تبار بوده است. این مدل در بسیاری از ایالتها بومی سازی و به کار گرفته شده است.

۳-۲-۶-۵- تعمیق و گسترش دانش درباره جمعیت‌های خاص تیزهوشان

پروژه «مدارس بدیل آیوا»^{۶۴} به دنبال دانستن مطلب درباره جمعیتی از دانش آموزان است که به ندرت مورد بررسی قرار می گیرند: دانش آموزانی که در مدارس بدیل درس می خوانند. در واقع قبل از این پروژه تقریباً هیچ اطلاعاتی درباره دانش آموزان مستعد در مدارس بدیل در دست نبود. مدیران پروژه می توانستند تأیید کنند که در مدارس بدیل دانش آموزانی وجود دارند که به رغم زمینه اجتماعی و مشکلاتشان، می توانند تیزهوش و مستعد تلقی شوند. دست اندرکاران پروژه دریافتند که معلمان این مدارس برای فهم درست و حمایت از دانش آموزان و نیز تدارک مواد درسی مناسب برای ایشان نیازمند آموزش هستند.

پروژه «آموزش روستایی برای فراگیران پر شتاب»^{۶۵}

این پروژه به مدارس و خانواده های مناطق روستایی پنسیلوانیا کمک می کند تا نیازهای آکادمیک دانش آموزان تیزهوش روستایی را برآورده کنند. پروژه ظرفیتهای ایالت را برای تهیه برنامه های مؤثر آموزش دانش آموزان تیزهوش روستایی، از طریق همکاری با نهاد آموزش ایالت، گسترش شبکه منطقه ای ارائه خدمات و آموزش معلمان، افزایش می دهد. «مرکز آموزش تیزهوش روستایی»^{۶۶} در دانشگاه ایندیانا در پنسیلوانیا (IUP) که میزبان همایشهایی برای مدیران، معلمان و خانواده ها بوده است و به

^{۶۲} Project M³ (Mentoring Mathematical Minds)

^{۶۳} Multiple-criteria eligibility model

این مدل دارای چهار مؤلفه است: تواناییهای ذهنی، کسب موفقیت، خلاقیت و انگیزش. ایالت جورجیا تعریف خویش از تیزهوش را بر مبنای این مدل چهار مؤلفه ای ارائه داده است. (Gifted education in Georgia, ۲۰۱۰) اطلاعات موجود از این مدل چیز جدیدی به دانسته های قبلی ما نمی افزاید، تنها اشاره شده است که برای تیزهوش شناخته شدن هر فرد آزمونهای استاندارد در مؤلفه های مختلف مورد استفاده قرار می گیرد. این آزمونها در دسترس نیستند.

^{۶۴} Iowa Alternative Schools Project

^{۶۵} Project REAL (Rural Education for Accelerated Learners)

^{۶۶} Center for Rural Gifted Education

اشتراک گذاشتن اطلاعات مربوطه را از طریق راه اندازی وب سایت و بولتن الکترونیک تسهیل کرده است، از حمایت‌های گزین این پروژه برخوردار شده است.

علاوه بر اظهارنظرهای مساعدی که درباره ترکیب کردن برخی از بهترین تجارب آموزش تیزهوشان درون برنامه درسی و شیوه‌های تدریس برای ۱۲۰۰ دانش آموز تحت پوشش نشر یافته است، یکی از مسئولان ایالتی درباره این طرح چنین اظهار نظر کرده است: «این پروژه قدمی در مسیر درست ما به سمتی است که اجازه می دهد جلوی فرار مغزها^{۶۷} از ایالت را بگیریم.»

۴-۲-۵- برقراری ارتباط وثیق^{۶۸} بین آموزش، یادگیری و رشد حرفه ای مبتنی بر تحقیقات از طریق تأسیس از مرکز ملی تحقیقات تیزهوشان و مستعدان (NRC/GT)

مهارت حرفه ای در خلاء حاصل نمی شود. پرسنل مدارس نیاز دارند که به تحقیقات دقیق و علمی دسترسی داشته باشند تا بتوانند برای برنامه های تیزهوشان تصمیم گیری کنند و فرصتهای رشد حرفه ای را برای معلمان فراهم کنند. برای این منظور جیویترز مرکز ملی تحقیقات تیزهوشان و مستعدان را تأسیس نمود تا مرکز گفتگو و فحوصی برای معلمان، سیاستگذاران و سایر افراد بنا نهد تا در آن به کار مشترک برای طراحی و هدایت پژوهشها بپردازند و این اطمینان را ایجاد نمایند که این پژوهشها به سطح سیاستگذاری و اجرا می رسد و در قالب پژوهش نظری متوقف نمی ماند. پژوهشها و تلاشهای معطوف به اشاعه دانش در اقدام جیویترز نتیجه خویش را در اطلاعات معطوف به کارآیی مناسب و نتایج مثبت چندین راهبرد اجرایی نشان داد که از آن جمله می توان به نیاز به فرصتهای فزاینده رشد حرفه ای برای آموزشگران این عرصه اشاره کرد.

مرکز ملی تحقیقات تیزهوشان و مستعدان که در دانشگاههای کانه تیکات و ویرجینیا واقع است منبع حیاتی و مهمی برای آموزشگران حرفه ای در سراسر ایالات متحده امریکا بوده است. علاوه بر تماسهای تلفنی فراوان، این مرکز سالانه با ۵۰۰ عنوان درخواست اطلاعات و درخواست کمک از طریق ایمیل روبروست. عوامل این سازمان به طور میانگین سالانه ۲۰۰ ارائه مطلب در نقاط مختلف امریکا انجام می دهند که عمدتاً حول محور پروژه های تحقیقاتی و سایر منابع در دسترس این مرکز ساماندهی شده اند. علاوه بر این در طول سالهای ۲۰۰۵ تا ۲۰۰۷، تحقیقات و یافته‌های حمایت شده توسط این سازمان در بیش از ۳۵۰ مقاله، کتاب و سند مورد ارجاع واقع شده اند.

بسیاری از پروژه‌های طرح درس، راهبردهای آموزشی و تجربیات نمونه تحت توجه حمایت‌های جیویترز و مرکز ملی تحقیقات تیزهوشان و مستعدان نقش مهم و مؤثری بر کیفیت اعطای این حمایتها داشته است.

^{۶۷} Brain drain

^{۶۸} Forging links between ...

این لغت در اصل به معنای آهنگری و بر سندان کوفتن است اما ظاهراً اینجا به برای بیان میزان ارتباط استفاده است.

۳-۶-۵- نهادهای ایالتی

۱-۳-۶-۵- بررسی اجمالی وضعیت سیاستهای آموزش تیزهوشان در ایالات مختلف امریکا
 در یک نگاه خلاصه وضعیت برنامه‌ها، قوانین و حمایت‌های مالی در ایالات مختلف امریکا از تیزهوشان
 به شرح زیر است:

جدول ۲-۵- وضعیت برنامه‌ها و قوانین و حمایت‌های مالی از تیزهوشان در ایالات متحده

ایالت	وضعیت
آریزونا، اوکلاهما، آیوا، می سی سی پی، جورجیا و کارولینای شمالی	برنامه‌های تحت نظارت دولت برای آموزش تیزهوشان دارند و این برنامه‌ها به صورت کامل توسط دولت ایالتی تأمین بودجه شده‌اند
واشنگتن، آیداهو، مونتانا، مینه‌سوتا، ویسکانسین، تگزاس، نیومکزیکو، کلرادو، نبراسکا، کانزاس، آرکانزاس، لوئیزیانا، ایندیانا، اوهایو، کنتاکی، ویرجینیا، ویرجینیای غربی، تنسی، کارولینای جنوبی، فلوریدا، آلاسکا	برنامه‌های تحت نظارت دولت برای آموزش تیزهوشان دارند و قسمتی از این برنامه‌ها توسط دولت ایالتی تأمین بودجه شده‌اند
اورگان، آلاباما، پنسیلوانیا، نیوجرسی، مریلند	ایالتی که برنامه‌های تحت نظارت دولت برای آموزش تیزهوشان دارند اما تأمین بودجه‌ای برای تیزهوشان در دسترس نیست
کالیفرنیا، نوادا، یوتا، داکوتای شمالی، میشیگان	برنامه‌های تحت نظارت دولت برای آموزش تیزهوشان ندارند اما تأمین بودجه برای تیزهوشان در دسترس است
وایومینگ، داکوتای جنوبی، میسوری، ایلینویز، نیویورک، ورمونت، نیوهمپشایر، ماساچوست، رودآیلند، کانه تیکات، دلاور، واشنگتن دی.سی.	برنامه‌های تحت نظارت دولت برای آموزش تیزهوشان ندارند و تأمین بودجه‌ای برای تیزهوشان در دسترس نیست

جیمز گالاگر و همکارش ماری روث کولمن در یک بررسی ملی در سال ۱۹۹۴ نشان داده‌اند که به رغم وجود قوانین، راهنماها و تسهیلات در اکثر قریب به اتفاق ایالتها برای شناسایی تیزهوشان، اغلب ایالتها با فقر پوشش دادن جمعیت‌های خاص در برنامه‌های شناسایی خویش روبرو هستند. محققان دریافته‌اند که سه ایالت آرکانزاس، تگزاس و اوهایو از سیاست‌های منعطفی در این باره برخوردارند؛ ایالت‌هایی که بر حسب اتفاق جمعیت‌های خاص فراوانی در مدارس خویش دارند. مراجعه به این ایالتها و بررسی گسترده شرایط نشان داد که شیوه‌های این سه ایالت در سیاستگذاری با هم متفاوت است. در اوهایو رهبری موضوع از درون دپارتمان آموزش ایالتی برخاسته است و در آرکانزاس این رهبری بر عهده جمعیت وکلای خصوصی‌ای است که دولت ایالتی را به اقدام تشویق و ترغیب کرده‌اند. در هر سه این ایالتها رهبران برنامه توانسته‌اند منابع مالی مناسب برای اقدامات خویش را تجهیز نمایند و روال‌های گسترده تری برای شناسایی تیزهوشان تدارک ببینند.

این پژوهش خاطر نشان کرده است که مهمترین موانع در برابر شناسایی تیزهوشان جمعیت‌های خاص به قرار زیر است:

- ◀ بیان غیر صریح تمایل به این کار توسط سیاستگذاران ایالتی
- ◀ نگرانی‌های موجود درباره نتایج اجرای سیاست «درهای باز» که باعث شناسایی تعداد زیادی از دانش‌آموزان به عنوان تیزهوش می‌گردد.
- ◀ کمبود منابع لازم برای تدارک شرایط برای تعداد بیشتری از دانش‌آموز تیزهوش
- ◀ ارتباطات ضعیف میان آموزشگران تیزهوشان و آموزشگران سایر جمعیت‌های خاص.

۷-۵- یافته‌ها در حوزه حمایت از دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد کم‌بضاعت

۱-۷-۵- گزارش خط مشی‌های ایالات آمریکا در شناسایی دانش‌آموزان تیزهوش در سال ۱۹۹۲، گزارشی ۶۶ صفحه‌ای توسط دانشگاه کارولینای شمالی درباره خط مشی‌های شناسایی کودکان تیزهوش و مستعد تهیه شد. این گزارش - که از جمله شناسه‌های آن، فقر نیز می‌باشد - با هدف به دست دادن تحلیلی از موانع شناسایی و پیدا کردن ایالت‌هایی تهیه شده است که خط مشی‌های نمونه برای تسهیل شناسایی دانش‌آموزان مستعدی دارند که خدمات ویژه مستعدان به آنها تعلق نمی‌گیرد (یعنی دانش‌آموزانی با تفاوت فرهنگی، وضعیت نامناسب اقتصادی و / یا معلولیت). این گزارش ذیل «برنامه مطالعات سیاست‌های آموزشی تیزهوشان» تحت راهبری جیمز گالاگر در «مرکز توسعه کودکان فرانک پورتر گراهام» واقع در دانشگاه کارولینای شمالی در چپل هیل تهیه شد. این پژوهش به دنبال تحلیل و جستجوی راه حل برای دو موضوع اصلی بود که در مسیر «ارائه خدمات کامل آموزشی به دانش‌آموزان تیزهوش» قرار داشت. این دو موضوع عبارت بودند از: سیاست‌های دولتی و محلی‌ای که مناسب برنامه‌هایی برای جمعیت‌های تیزهوش خاص (یعنی دانش‌آموزانی با تفاوت فرهنگی، وضعیت نامناسب اقتصادی و / یا معلولیت) هستند؛ و تلاش‌های اصلاح‌گرانه آموزشی‌ای که ممکن است بر خدماتی که به تیزهوشان ارائه می‌شود تأثیر گذار باشند.

تحلیل داده‌های هر ایالت در شش حوزه مختلف صورت پذیرفته است:

- ۱- قوانین
- ۲- تعریف هوش و استعداد
- ۳- تجربیات استاندارد شناسایی تیزهوشان
- ۴- تجربیات غیر استاندارد شناسایی تیزهوشان
- ۵- فرآیند مقتضی شناسایی و روال‌های شکایت
- ۶- ارتباط مشخص با دانش‌آموزان تیزهوش از جوامع ویژه

این گزارش نشان می‌دهد که ۴۳ ایالت خط مشی ویژه‌ای برای غربالگری^{۶۹} تیزهوش داشته‌اند. شناسایی رسمی اغلب بر اساس معیارهای متعددی قرار دارد؛ در ۴۶ ایالت این معیارها شامل فعالیت‌های خارج از مدرسه، نمونه‌های کار و محصولاتی که دانش‌آموز تولید کرده است می‌شود و در ۴۳ ایالت شامل اندازه‌گیری خلاقیت نیز هست. ۳۳ ایالت دستورات و فرامینی برای آموزش تیزهوشان داشته‌اند که تا درجاتی تأمین بودجه می‌شدند. یافته‌های این پژوهش در مجموع نشان می‌دهد که اگرچه به نظر نمی‌رسد سیاست‌های دولت مانع خدمات رسانی کامل به جمعیت‌های خاص باشد، شاخص جمعیت‌شناسی برنامه نشان می‌دهد که گروه‌های خاص کمتر بازنمایی شده‌اند. چهار مانع برای این امر فرض می‌شود: درک نامناسب محلی از سیاست‌های دولت؛ ترس از تعداد بیش از حد توانایی پذیرفته‌شدگان، در صورتی که شناسایی «باز» باشد؛ کمبود منابع؛ و کمبود مالکیت افرادی از گروه‌های خاص در جهت برنامه برای دانش‌آموزان تیزهوش^{۷۰}. (Coleman & Gallagher, Report on State Policies Related to The Identification of Gifted Students, ۱۹۹۲)

این پژوهش نشان داده است که در ایالات مختلف توجهات متفاوتی به دانش‌آموزان تیزهوش نشان داده شده است و سیاست‌های دولت عموماً به سوی سهل‌گیری و شمول برای شناسایی و ارائه خدمات گرایش داشته است. برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان تیزهوش خاص شیوه‌های مختلفی اتخاذ شده است. برخی ایالت‌ها راهبردهای ارتباطی، عضوگیری و یافتن کودکان را توسعه داده‌اند تا آگاهی عمومی درباره برنامه‌های تیزهوشان را در میان اعضای جمعیت‌های افزایش دهند.

۴۳ ایالت سیاست‌هایی برای غربالگری دانش‌آموزان تیزهوش داشته‌اند. راهبردهای غربالگری به مسئولان کمک می‌کنند تا مطمئن شوند که دانش‌آموزان تیزهوش از جمعیت‌های خاص نادیده گرفته نمی‌شوند. این راهبردها می‌توانند شامل بررسی خودکار اسناد همه دانش‌آموزان باشد که می‌تواند آگاهی و تخصص معلمان را در شناسایی تیزهوشان «غیر سنتی» افزایش دهد و نیز می‌تواند شامل استفاده از رزومه و بیوگرافی‌های خود نوشته دانش‌آموزان نیز باشد.

شیوه‌های رسمی شناسایی و راهبردهای طبقه‌بندی^{۷۱} اغلب بر مبنای استفاده از ملاک‌های چندگانه‌ای برای یافتن دانش‌آموزان تیزهوش استوار است. با آن که ۴۹ ایالت دارای سنج‌های استعداد و قابلیت‌های شناسایی بوده‌اند، سایر ملاک‌ها نیز اغلب مورد توجه قرار گرفته‌اند. ۴۶ ایالت فعالیت‌های خارج از مدرسه، نمونه‌های کار و محصولاتی که دانش‌آموز تولید کرده است را نیز در فرآیند سنجش خویش لحاظ کرده‌اند و در ۴۳ ایالت این فرآیند شامل اندازه‌گیری خلاقیت نیز هست. بسیاری از ایالت‌ها به دروندادهایی که از سوی معلمان، والدین، دانش‌آموزان و سایر منابع برای کمک به تصمیم‌گیری در اختیار قرار می‌گیرد، توجه نشان می‌دهند. سایر ایده‌ها برای شناسایی دانش‌آموزان تیزهوش شامل

^{۶۹} screening

^{۷۰} Lack of ownership by individuals from special populations toward the program for gifted student. معنای جمله ظاهراً باید این باشد که افرادی از گروه‌های خاص جمعیتی، این برنامه را مال خود نکرده‌اند.

^{۷۱} placement

مطالعه رزومه‌ها و گروه‌ها، آزمون دوباره^{۷۲}، معیارهای جایگزین^{۷۳} و دوره موقتی پیش از برنامه^{۷۴} برای شناسایی دانش‌آموزان تیزهوش از زمینه‌های مختلف اجتماعی است.

در بررسی موضوعات قانونی مرتبط به آموزش تیزهوشان مشخص شد که ۳۳ ایالت قوانینی برای آموزش تیزهوشان داشته‌اند که هر یک تا حدودی تأمین بودجه می‌شده‌اند. این تأمین منبع البته جزئی و ناقص بوده است. ۱۴ ایالت قوانینی برای آموزش تیزهوشان نداشته‌اند. وجود قوانین ایالتی، هر چند که با پشتیبانی‌های ناقص مالی توأم باشد، قدم اساسی و مهمی برای ارائه خدمات همه‌جانبه به تیزهوشان است. قوانین اهداف ارائه خدمت را مشخص می‌کنند و بدین وسیله به گروه‌های حامی تیزهوشان مجوز می‌دهند که به نمایندگی از دانش‌آموزانی که خدمات به آنها ارائه نمی‌شود به کار و بررسی بپردازند. برای رسیدن به حاق وضعیت سیاست‌های ایالات مختلف در امر تیزهوشان جمعیت‌های خاص، تهیه کنندگان این سند زبان اسناد موجود این ایالت‌ها را به دقت تحلیل کرده‌اند تا مشخص گردد که این سیاست‌ها چه اشاری را پوشش می‌دهد. ۴۰ ایالت به صورت خاص به تیزهوشان مستعد از فرهنگ‌های گوناگون اشاره داشته‌اند و ۳۸ ایالت از این تعداد شامل کودکان محروم اقتصادی بوده‌اند. دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری توسط ۳۸ ایالت و دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های جسمی توسط ۳۶ ایالت مورد اشاره بوده‌اند. اکثریت ایالات این موضوع (تیزهوشان جمعیت‌های خاص) را از طریق توسعه سیاست‌های مکتوب مورد توجه قرار داده‌اند؛ سیاست‌هایی که برای فهم، شناسایی و حمایت از ارائه خدمات به این افراد تهیه شده است.

در پایان سند این نکته ظریف اشاره شده است که سیاست‌های نوشته شده بر کاغذ، هر چند دقیق و کامل، هرگز ضامن اقدامات درست، کامل و سالم نیست. (Coleman, Report on state policies related to the identification of gifted students, ۱۹۹۲)

۲-۱-۷-۵- پروژه پیشرفت چشمگیر^{۷۵} در برنامه جیویترز

در این پروژه از برنامه درسی پیشرفته در حوزه علوم و مطالعات اجتماعی، که از رویکردهای مسأله محور و پرسش محور برای آموزش دانش‌آموزان کم‌بضاعت در دو مدرسه در کارولینای جنوبی استفاده شد. آموزش معلمان بر کاربرد رویکردهای در شیوه آموزشی متمرکز بود که در آن تفکر دانش‌آموز به چالش کشیده می‌شود و رویکرد معلم به توانایی دانش‌آموز تغییر می‌کند. در طول سه سال، نتایج نشان داد که موفقیت عمومی دانش‌آموزان افزایش یافته و دانش‌آموزانی که تا پیش از اجرای پروژه، به عنوان «ناموفق» ارزیابی می‌شدند، موفقیت‌های مهمی کسب می‌کنند. در مصاحبه‌ها، معلمان آگاهی تدریجی خویش را از شناختشان نسبت به دانش‌آموزان بیان کردند و عنوان نمودند که کیفیت پاسخهای دانش‌آموزان، بسیار وابسته به کیفیت پرسشی است که از آنها پرسیده می‌شود.

^{۷۲} Re-testing

^{۷۳} Alternative criteria

^{۷۴} Pre-program trial period

^{۷۵} Project Breakthrough

۳-۱-۷-۵- پروژه «خلق موفقیت در ریاضیات، حل مسأله و علوم»^{۷۶} در برنامه جیویتز

این پروژه برنامه‌ای فراگیر برای شناسایی، ارائه خدمت به دانش‌آموزان و آموزش معلمان است که دانش‌آموزان ۲۳ منطقه از فقیرترین نواحی می‌سی‌سی‌پی را هدف قرار داده است. آموزش فشرده معلمان که نه تنها بر محتوای خلاقانه و سطح بالا و روشهای تدریس عملی در ریاضیات و علوم، که بر دور کردن اسطوره‌های ذهنی ایشان و تغییر رویکردشان به دانش‌آموزان تیزهوش متمرکز است. پس از گذشت سه سال از شروع برنامه، تعداد دانش‌آموزانی که به عنوان تیزهوش شناخته شده‌اند از ۴ به ۲۶ افزایش یافت. علاوه بر این، دانش‌آموزان مدارس متوسطه توانایی ویژه‌ای در دروس ریاضی و علوم نشان دادند که شانس شرکت در برنامه تابستانی دانشگاه در منطقه را برایشان ایجاد کرد. دانش‌آموزان تشویق شدند که برای شرکت در مدرسه ایالتی ثبت نام کنند؛ مدرسه‌ای عمومی برای دانش‌آموزان تیزهوش پایه ۱۱ و ۱۲.

۴-۱-۷-۵- پروژه لاژورنادا^{۷۷} در برنامه جیویتز

این پروژه برای ارائه خدمت به منطقه چند فرهنگی نیومکزیکو طراحی شد؛ جایی که نه تنها تعداد معلمان آشنا با آموزش تیزهوشان در آن اندک است، بلکه درصد نازلی از دانش‌آموزان اسپانیایی تبار، سرخپوست و سیاه‌پوست در آن به برنامه‌های آموزش تیزهوش وارد می‌شوند. ارزیابی جایگزینی مورد نیاز بود و آموزش از طریق راهبرد دیسکاور^{۷۸} برنامه ریزی شد. (پروژه دیسکاور برای اولین بار توسط برنامه جیویتز در سال ۱۹۹۶ مورد استفاده واقع شد. این پروژه فرآیندهای ارزیابی دیسکاور را به عنوان ابزار جایگزینی برای ارزیابی دانش‌آموزان کم‌بضاعت معتبر دانست. این روش، بر مبنای نظریه هوش چندگانه^{۷۹} دانش‌آموزانی را که توانایی حل مسائل پیچیده داشتند شناسایی می‌کند.) مدرسه روزول^{۸۰} در برنامه اصلی دیسکاور شرکت داشت و در برنامه لاژورنادا نیز حضور دارد. با اجرای این پروژه، درصد دانش‌آموزان اسپانیایی تباری که به عنوان تیزهوش و مستعد شناسایی شده‌اند از ۲۳.۶ درصد به ۳۶ درصد افزایش یافت.

^{۷۶} CHAMPS (Creating High Achievement in Mathematics, Problem-Solving, and Science)

^{۷۷} La Jornada

^{۷۸} DISCOVER

^{۷۹} Multiple intelligence

^{۸۰} The Rosewell school district

۵-۸- اصول سیاست‌گذاری در امر حمایت از دانش‌آموزان مستعد در ایالات متحده آمریکا

۵-۸-۱- استحقاق دانش‌آموزان مستعد در دریافت امتیازها و امکانات

این امر که دانش‌آموز مستعد و تیزهوش باید امکانات و امتیازهای ویژه‌ای برای رشد و آموزش در اختیار داشته باشد، امری پذیرفته و شایع است.

۵-۸-۲- عدالت^{۸۱} در آموزش

دو واژه Equality و Equity در ادبیات حمایت از دانش‌آموزان مستعد، به دقت از هم تفکیک شده‌اند. مبنای گرفتن Equality (مساوات) به این معنی است که امکانات برابر و یکسانی در اختیار دانش‌آموزان و مدارس گوناگون قرار گیرد. این شاید در بادی امر شرط عدالت به نظر رسد، اما در حقیقت این امکانات اگر چه برابر و یکسان هستند اما با توجه به تفاوت‌های موجود بین دانش‌آموزان، این برابری به نوعی منجر تبعیض می‌شود. در حقیقت Equity به معنای این است که متناسب با امکانات مدرسه و ویژگی‌های دانش‌آموزانی که در آن درس می‌خوانند بودجه‌ها و دیگر امکانات آموزشی تقسیم شوند. از این رو ما آن را به «برابری متناسب» یا عدالت ترجمه کرده‌ایم.

با توجه به اصل «عدالت» و برای حمایت از دانش‌آموز تیزهوش یا مستعد، عوامل زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد:

۱- نژاد دانش‌آموز: از آنجا که در طول تاریخ ایالات متحده، نژاد به عنوان عاملی در کسب یا محرومیت از امتیازات اجتماعی و آموزشی محسوب می‌شده است، دولت برای شناخت مناسب از وضعیت دانش‌آموزان، ویژگی نژاد ایشان را مورد نظر قرار می‌دهد تا در صورت لزوم، به صورت ویژه امکاناتی برای دانش‌آموز در نظر گرفته شود. (به جداول موجود در بخش حمایت از دانش‌آموزان کم‌بضاعت نگاه کنید.)

۲- امکان جهشی خواندن دانش‌آموز: بررسی می‌شود که آیا مدرسه دانش‌آموز از جهشی خواندن او حمایت می‌کند یا نه و این که آیا اصولاً مدرسه او امکانی برای جهشی خواندن فراهم می‌کند یا خیر.

۳- نظام‌های آموزشی حمایتی از دانش‌آموز، خانواده وی و معلمان: بررسی می‌شود که آیا نظام آموزشی مناسبی برای حمایت از دانش‌آموز، خانواده وی و معلمان که با او سروکار دارند وجود دارد یا خیر.

۵-۸-۲-۱- اسناد ملی آمریکا درباره تحصیل جهشی

در جریان پژوهش‌های سندی دو جلدی یافته شد که در آنها وضعیت مدارس آمریکا درباره تحصیل جهشی مورد بررسی قرار گرفته است. متأسفانه در این دو سند مشروح، مطلبی درباره جهشی خواندن کودکان کم‌بضاعت یافت نشد. نام این سند به شرح زیر است:

^{۸۱} equity

۴- گستره انتخاب دانش‌آموز: بررسی می‌شود که آیا دانش‌آموز در استفاده از انواع مدارس، انتخاب‌های متنوعی دارد یا خیر؟ (Gallagher J. J., ۲۰۰۲)

۹-۵- اصول در NAGC

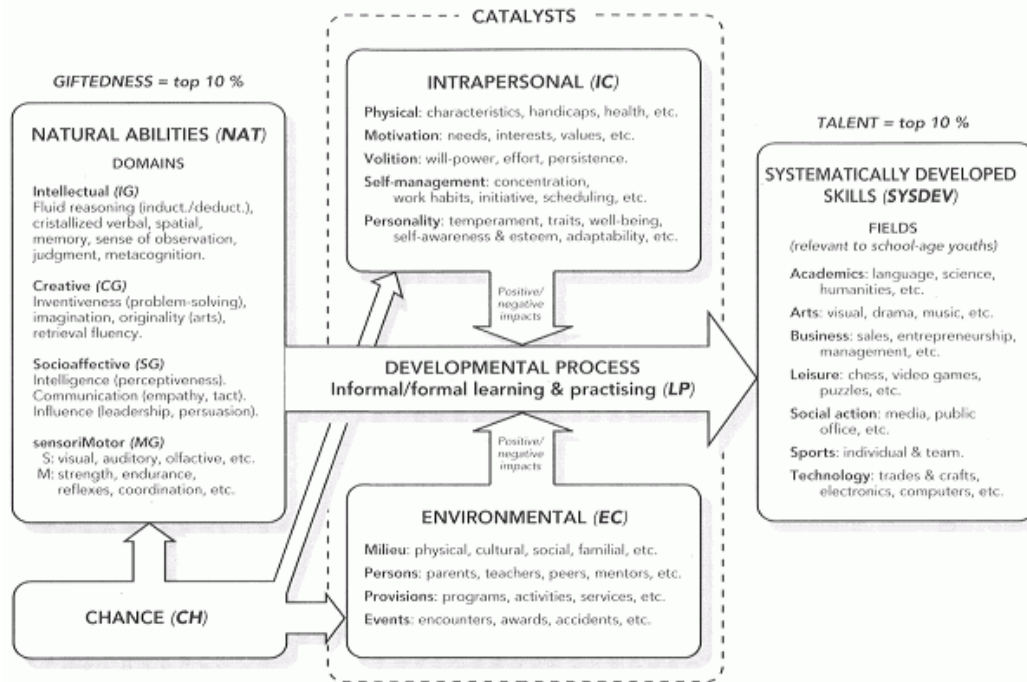
در سال ۲۰۱۰ NAGC استانداردهای برنامه ریزی برای آموزش تیزهوشان تا قبل از مقطع K-۱۲ را منتشر کرد. گروهی از کارشناسان بعد از مطالعه دقیق این سند، اصول پنجگانه ای را استخراج کرده اند که به نظر ایشان این سند و نیز سندی پیشینی که NAGC و CEC^{۸۲} در سال ۱۹۹۸ به صورت مشترک منتشر کرده بودند، بر مبنای این اصول استوار شده است: ۲۰۱۰ (Principles underlying the programming standards in gifted education, ۲۰۱۱)

۱- استعداد و هوش مقوله ای پویاست و پیوسته در حال رشد است. مدل‌های گاگنی و تانباوم^{۸۳} نشان می‌دهند که عوامل متعددی نظیر کاتالیزورهای میان فردی و محیطی بر مقوله هوش و استعداد تأثیرگذارند. این مقوله برای آموزشگران دارای جنبه کاربردی است، چرا که نشان می‌دهد که دانش‌آموزان بدون برنامه ریزی مناسب نمی‌توانند استعداد و هوش خود را توسعه بدهند.

^{۸۲} The Council for Exceptional Children (CEC)

^{۸۳} در سالهای دهه ۱۹۸۰، سه مدل مشخص از تیزهوشی شکل گرفتند که نشان دهنده اهمیت زمینه در توسعه تیزهوشی بودند: مدل ستاره تانباوم Tannenbaum's Star Model در سال ۱۹۸۳، مدل مونیخ در سال Heller & Hany, the Munich Model (۱۹۸۶) و مدل توسعه ای تیزهوشی و استعداد گاگنی در سال ۱۹۸۵ Gagné's Developmental Model of Giftedness and Talent (DMGT).

در حال حاضر مدل بازاندیشیده شده گاگنی به عنوان یک مدل پر ارجاع و معتبر در سطح بین‌المللی مطرح است و در انگلستان از سال ۲۰۰۴ به بعد، در اسناد رسمی ای که ما یافته ایم، تعریف تیزهوشی را از این مدل اخذ کرده اند.



شکل ۴-۵- مدل توسعه ای تیزهوشی و استعداد گانگی

منبع: <http://www.ncwq.org.au/cc/gagnedmgt.htm>

۲- هوش و استعداد در میان همه دانش‌آموزان با زمینه‌های مختلف یافت می‌شود. استانداردها از تعاریف وسیع‌تری از تنوع استفاده می‌برند که شامل تفاوت‌های مبتنی بر نژاد، وضعیت اجتماعی و اقتصادی، جنسیت، استثنایی بودن، زبان، مذهب، گرایش جنسی و خاستگاه جغرافیایی میان گروه‌های مردم و اشخاص است. از آنجا که دانش‌آموزان جمعیت‌های خاص همچنان دارای نمایندگانی کمتر از حد لازم در برنامه‌های آموزش تیزهوشان هستند، این تأکید بر تنوع برای اشمال برنامه‌های خوب برای ایشان ضروری است.

۳- دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد باید خدماتی را در طول روز تحصیلی و در همه محیط‌ها دریافت کنند.

این خدمات باید بر مبنای علائق، موفقیت‌ها و گرایش‌های دانش‌آموز بنا شوند. کلمه «برنامه ریزی» در این استاندارد جدید به طور ضمنی در این حاکی از ارائه خدماتی پیوسته است، نه «برنامه» ای که در طول هفته یک بار اجرا می‌شود.

۴- همه آموزشگران درباره آموزش دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد مسئول هستند. اهمیت درگیر شدن آموزشگران با موضوع آموزش تیزهوشان (مدیران، معلمان، مشاوران و سایر نیروهایی که فرآیند آموزش را حمایت می‌کنند) از هر زمینه و تخصصی که برخوردار باشند، روزافزون است.

۵- برنامه ریزی برای این دانش‌آموزان باید به جای تمرکز بر تمرین و تجربه بر پیامدها تمرکز کند.

برنامه ریزان باید همواره این نکته را مورد توجه قرار دهند که پیامدهای برنامه‌های مختلف باید مورد بررسی قرار بگیرد. به بیان دیگر باید مطمئن شوند که تمرکز آنها بر فرآیندهای حین برنامه (شامل تمرینها، برنامه درسی و ...) مانع از ارزیابی نتایج و پیامدهای دوره‌ها نشود.

۱-۹-۵- پیش‌نیازهای سیاست‌گذاری

پاسخ پرسش‌های زیر برای سیاست‌گذاری در این حوزه ضروری تلقی می‌شود:

۱. چه کسانی خدمات ویژه را دریافت می‌کنند؟ (پرسش مربوط به شایستگی).
۲. چه کسانی خدمات ویژه را عرضه می‌کنند؟ (مسأله‌ی مربوط به شرایط کیفی معلمان)
۳. چه خدماتی عرضه می‌شوند؟ (ماهیت برنامه‌ی ویژه‌ای که ارائه می‌شود).
۴. خدمات تحت چه شرایطی عرضه می‌شوند؟ (پارامترهای ارائه خدمات، Gallagher, ۲۰۰۲)

۲-۹-۵- اهداف سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در مقوله دانش‌آموزان تیزهوش

جستجوی ما برای یافتن اسنادی که راهبردها و هدفگذاری‌های آموزش تیزهوشان را - به صورت عام و نیز مخصوص به تیزهوشان کم‌بضاعت - در سطح فدرال مطرح کرده باشند، به نتیجه‌ای نرسید؛ اما سندی یافتیم که در آن، برنامه ریزان ایالت ویرجینیا اهداف سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی را به صورت مشخص بیان کرده بودند؛ هرچند این اهداف اختصاصی به دانش‌آموزان تیزهوش کم‌بضاعت ندارد:

- ۱- توسعه و اجرای برنامه‌های ایالتی در زمینه ارائه خدمات آموزشی
 - ۱-۱- هماهنگ کردن اجرای قوانین ایالتی در راستای آموزش و شناسایی نخبگان
 - ۲-۱- تهیه راهنمایی‌هایی برای مدارس و طرح‌هایی که برای دانش‌آموزان نخبه دارند
 - ۳-۱- نظارت و هدایت برنامه‌های مدارس
 - ۴-۱- همکاری با کمیته‌ی مشاوره ایالتی در راستای تهیه گزارش سالانه برای وزارت آموزش
 - ۵-۱- در اختیار قراردادن اطلاعات مربوط به کلیه برنامه‌های اجرا شده در سطح ایالت برای همه مدارس
- ۲- تهیه کمک‌های فنی و حمایت از مناطق مختلف در ارائه خدمات به دانش‌آموزان نخبه
 - ۱-۲- کمک به مدارس در اجرای طرح خدماتی منطقه‌ای
 - ۲-۲- نشر تفسیر قوانین ایالتی و قوانین اجرایی ناظر به دانش‌آموزان نخبه
 - ۳-۲- آموزش آن دسته از همکارانی که در طراحی برنامه و ارزیابی مدل‌های برنامه نقش ایفا می‌کنند
 - ۴-۲- در اختیار گذاشتن کمک‌های فنی از طریق فعالیت‌هایی برای همکاران درگیر در طرح از جمله مجریان، مشاوران، معلمان و گروه‌هایی که وظیفه‌ی پشتیبانی را به عهده دارند
- ۳- مشخص کردن بودجه ایالتی برای ابقا و توسعه خدماتی که در برنامه برای تیزهوشان تعریف شده است
 - ۱-۳- مشخص کردن نیازهای مالیاتی سالانه‌ی هر منطقه
 - ۲-۳- تخصیص بودجه ایالتی برای هر منطقه و ایالت با توجه به خدمات ارائه شده

- ۳-۳- نظارت و ارزش‌یابی مفید بودن بودجه‌ی تخصیص داده شده
- ۴- حمایت از ابقاء و توسعه برنامه‌های مدارس
- ۴-۱- تهیه کمک‌های فنی برای برنامه‌هایی که در حال اجرا هستند و نیز مناطقی که مایل به طراحی برنامه‌های جدید هستند
- ۴-۲- نشر اطلاعات و در اختیار قرار دادن ابزارهای مورد نیاز مناطق برای برنامه‌های تابستانی شبانه‌روزی
- ۴-۳- ارزیابی برنامه‌های منطقه‌ای، شبانه‌روزی و آکادمیک
- ۴-۴- تهیه و ارسال گزارش به مقامات مسوول
- ۵- ارزش‌یابی طرح‌های منطقه‌ای اجرای شده برای نخبگان
- ۵-۱- بسط و نشر استانداردها و ملاک‌های حداقلی وزارت آموزش برای مدارس شامل در طرح
- ۵-۲- تهیه کمک‌های فنی برای مدارس در ارزیابی خدماتی که از طریق برنامه‌های منطقه‌ای ارائه می‌شوند.
- ۵-۳- تهیه و ارسال گزارش کاملی از داده‌هایی که از تمام مناطق جمع‌آوری شده‌اند.
- ۶- برقراری رابطه و انواع همکاری‌های حمایتی با سازمان‌ها، آژانس‌ها و نهادهای عمومی و خصوصی
- ۶-۱- همکاری با کارمندان وزارت آموزش ایالات متحده
- ۶-۲- همکاری با کارمندان دیگر ایالت‌ها و دیگر نهادهای خارج از ایالت
- ۶-۳- ارائه وضعیت رفاه عمومی ایالت ویرجینا به تفکیک منطقه-ایالت در یک کنفرانس ملی
- ۶-۴- آموزش ضمن خدمت برای پرسنل آموزشی
- ۶-۵- نشر مواد اطلاعاتی به منظور دریافت حمایت عمومی در مورد برنامه‌هایی که برای تیزهوشان انجام می‌شود.

(The Virginia Plan For The Gifted: a guide for the development of effective program services for gifted students, ۱۹۹۶)

۳-۹-۵- نحوه عملیاتی کردن سیاست‌ها در ایالات متحده امریکا

جیمز گالاگر که از افراد مهم در ایالات متحده در زمینه برنامه‌های تیزهوشان کم‌بضاعت است، در سال ۲۰۰۲ مقاله‌ای با نام «نقش خط مشی‌گذاری عمومی در آموزش تیزهوشان» منتشر کرده است که در آن شیوه‌های اختصاص بودجه دولت فدرال را در راستای سیاست‌های حمایت از دانش‌آموزان مستعد تشریح کرده است. سرفصل‌های این حمایت به شرح زیر هستند:

- ۱- انجام تحقیقات علمی در مورد روش‌ها و فنون شناسایی و آموزش دانش‌آموزان مستعد و استفاده از برنامه‌ها و روش‌های حمایت از مستعدان و تیزهوشان برای دادن خدمات به کلیه دانش‌آموزان.
- ۲- انجام ارزشیابی برنامه‌ها، پیمایش‌ها و جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل و بسط و توسعه‌ی اطلاعاتی که برای تحقق اهداف جزئی و کلی برنامه مورد نیاز هستند.

- ۳- حمایت از هرگونه اقدامات علمی و حرفه‌ای (مثل دادن هزینه‌های کمک پژوهشی) به پرسنلی که درگیر آموزش دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش هستند. از جمله پرسنلی که مسئول هدایت و رهبری برنامه‌ها و سیاست‌ها هستند.
- ۴- طراحی و اجرای پروژه‌های الگویی و برنامه‌های نمونه‌ای برای دادن خدمات نوین به دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش از جمله روش‌های ابداعی برای شناسایی و آموزش دانش‌آموزانی که با استفاده از روش‌های سنتی و برنامه‌هایی که در گذشته اجرا شده‌اند شناسایی نشده‌اند (مثل برنامه‌های تابستانی، برنامه‌های مشاوره‌ای، برنامه‌های مشارکتی از جمله به‌کارگیری همکاری حوزه‌های صنعت، تجارت یا همان کسب و کار و آموزش).
- ۵- اجرای استراتژی‌های ابداعی از جمله یادگیری مشارکتی، استفاده از گروه همسالان به عنوان معلم سرخانه و Service learning.
- ۶- اجرای برنامه‌های کمک فنی و انتشار اطلاعات از جمله: چگونه برنامه‌ها و روش‌هایی که برای حمایت از دانش‌آموزان مستعد اجرا شده است می‌تواند- البته در صورت مناسب بودن- برای تمام دانش‌آموزان کارآمد و مفید باشد.
- ۷- تهیه لوازم و خدماتی که از طریق مراکز خدمات آموزشی نهادهای مربوط به تحصیلات تکمیلی و دانشگاهی و دیگر نهادهای مستقر در هر ایالت قابل دسترس باشد.
- ۸- در اختیار قراردادن بودجه‌ای برای دوره‌های با کیفیت بالا و چالش برانگیز، انتشار اطلاعات (برای مثال آموزش از راه دور) برای آن دسته از گروه‌ها و یا افرادی از دانش‌آموزان که به هر دلیلی دسترسی به این کلاس‌ها و اطلاعات و امکانات ندارند (Gallagher, ۲۰۰۲)

۴-۹-۵- ملاحظاتی که صاحب‌نظران در باب قوانین اجرایی در ایالات متحده امریکا داشته‌اند

در مورد قوانین اجرایی باید این نکته را مدنظر داشت که قوانین تصویبی با قوانین گذشته در تضاد نباشند. برای مثال در امریکا قانونی وجود دارد مبنی بر اینکه هیچ کودکی قبل از ۵ سالگی نمی‌تواند وارد مهدکودک شود. درحالی که کودک مستعد و تیزهوش ۴ ساله باید درمهدکودک یا مدرسه ثبت نام گردد. این تداخل موجب سردرگمی خانواده‌ها و از دست رفتن توانایی‌های کودک می‌شود. قوانینی که مربوط به شناسایی کودکان مستعد هستند نیز مهم‌اند. برای مثال اگر شرط ورود به برنامه را عملکرد بسیار خوب قبلی فرد قرار دهیم عده‌ای از افرادی که جزء گروه اقلیت هستند یا کم‌بضاعت می‌باشند از ورود به برنامه باز می‌مانند.

سازمان‌هایی که برای انتخاب دانش‌آموزان مستعد استانداردهایی را وضع کرده‌اند عبارتند از:

TAG و NAGC

این‌که دانش‌آموزان تیزهوش ذیل چه مقوله‌ای قرار داده شوند- برای مثال دانش‌آموزان استثنایی- بسیار مهم است. چرا که در فرآیند بودجه‌بندی برای بعضی از این مقولات بودجه‌های خاصی در نظر گرفته شده و در صورتی که این دانش‌آموزان شامل مقوله‌ی مذکور نشوند بودجه‌ای به آنها تعلق نمی‌گیرد. در بعضی ایالت‌ها برنامه‌های مربوط به این افراد در دپارتمان آموزش، تحت مقوله برنامه درسی یا روانشناسی مدرسه اجرا می‌شود. مشکل مقوله‌بندی دانش‌آموزان تیزهوش به عنوان کودکان استثنایی این

است که سبب می‌شود تا این افراد مجبور شوند تحت سیاست‌ها و برنامه‌هایی قرار گیرند که در اصل برای کودکان استثنایی تدارک دیده شده است و نه آنها. نکات مهم دیگری که در موفقیت سیاست‌گذاری آموزش دانش‌آموزان تیزهوش کمک می‌کنند، عبارتند از:

- ۱- تهیه‌ی پروتکل‌های چندوجهی برای شناسایی تیزهوشان
 - ۲- الزام به شرکت تعداد بیشتری از گروه اقلیت در برنامه
 - ۳- سازمان‌دهی حمایت بیشتر در جهت تلاش برای ایجاد و طراحی برنامه‌های درسی تفکیک شده.
 - ۴- طراحی روال‌های ارزشیابی که بر عملکرد خوب دانش‌آموزان در تکالیف مشکل متمرکز است.
 - ۵- تهیه کردن خدمات حمایتی بیشتر برای معلمان که در حال کارکردن با دانش‌آموزان تیزهوش هستند.
- یافته‌های مهمی که پس از اجرایی کردن چند سیاست در راستای پرکردن نقاط ضعف سیاست‌های گذشته به دست آمده‌اند:

- ۱- کمبود دانش در باب واژه‌ی تیزهوش و مستعد اغلب منجر به عدم شناسایی، تهیه و پیش‌بینی مواد لازم برای تیزهوشان می‌شود.
- ۲- از برنامه‌های شناسایی‌ای که از ملاک‌های چندگانه‌ای برای شناسایی دانش‌آموزان تیزهوش استفاده می‌شود به طور گسترده استفاده نمی‌شود. این ابزارها، باید هم تهیه شوند و هم آموزش لازم به افرادی که آنها را اجرا می‌کنند، داده شود.
- ۳- ارزش ارتباط نزدیک مدرسه و والدین آنچنان مهم است که باعث می‌شود فرآیند شناسایی بسیار سریع‌تر صورت گیرد.
- ۴- کمیته‌های مدرسه برای تشخیص این نکته که چه زمانی و چگونه استراتژی‌های جهشی خواندن را باید مورد استفاده قرار دهند به حمایت نیاز دارند. این حمایت معمولاً از نوع ابزاری است.
- ۵- معلمانی که درگیر اجرای طرح و سیاست‌ها و برنامه‌ها هستند باید کاملاً آموزش داده شوند.
- ۶- افراد درگیر اجرای طرح باید در مدرسه و بخش‌های منطقه‌ای که مخصوص‌شان است حضور به موقع داشته باشند تا بتوانند حوزه‌ی گسترده‌ای از امکانات را در اختیار دانش‌آموزان بگذارند. این افراد باید این نکته را همواره مدنظر داشته باشند تا مطابق با آنها نیازهای مدارس و دانش‌آموزان آنها رفع شود.
- ۷- نقش مشاوران مدرسه در شناسایی و پیش‌بینی نیازهای دانش‌آموزان و در ارتباط با تعامل با معلمان و والدین از همه مهم‌تر و پررنگ‌تر است.

فصل ششم

نتایج بررسی در انگلستان

۶- نتایج بررسی در انگلستان

۶-۱- آشنایی با نظام آموزشی انگلستان

در انگلستان، نظام آموزشی تحت نظارت دو وزارتخانه آموزش^{۸۴} و تجارت، نوآوری و مهارت‌ها^{۸۵} قرار دارد. در سطح محلی، دولت‌های محلی^{۸۶} عهده دار اجرای سیاست‌ها برای آموزش عمومی^{۸۷} و مدارس دولتی^{۸۸} هستند. روابط میان دولت‌های محلی و دولت مرکزی در انگستان پیچیده است. به هر صورت، محل اصلی تهیه قوانین، پارلمان بریتانیای کبیر است.

نظام آموزشی در انگلستان در هر یک از کشورها دارای شرایطی جداگانه می‌باشد که ذیل دولت‌های جداگانه‌ای نیز کنترل می‌شود. دولت انگلستان مسؤول کشور انگلند، و دولت اسکاتلند، دولت مجتمعات ولز و ریاست اجرایی ایرلند شمالی به ترتیب مسؤلیت کشورهای اسکاتلند، ولز و ایرلند شمالی را به عهده دارند. نظام آموزشی سه کشور انگلند، ولز و ایرلند شمالی بیشتر به یکدیگر شبیه است در حالی که نظام آموزشی اسکاتلند به کلی متفاوت از این سه کشور می‌باشد.

۶-۱-۱- کانون‌های اصلی پرداختن به موضوع دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش

در انگلستان دانشگاه وارویک^{۸۹} و انجمن ملی جوانان تیزهوش و مستعد^{۹۰} اصلی‌ترین کانون‌های پرداختن به موضوع دانش‌آموزان مستعد هستند؛ البته می‌توان با اندکی اغماض، دپارتمان آموزش و پرورش ولز جنوبی جدید^{۹۱} (واقع در استرالیا) را نیز به این مجموعه اضافه کرد.

۶-۲- یافته‌ها در حوزه حمایت از دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد

۶-۲-۱- نحوه مواجهه نظام آموزشی انگلستان با دانش‌آموزان مستعد

سابقه برنامه ریزی نظام آموزشی انگلستان درباره دانش‌آموزان مستعد دست کم به سال ۱۹۷۸ باز می‌گردد.

در سال ۲۰۰۳ پیشرفت دانش‌آموزانی که تحت عنوان مستعد و تیزهوش شناسایی شده بودند توسط بازرس OFSTED^{۹۲} مورد بررسی قرار گرفت و نتیجه این شد که در اندکی بیش از نیمی از موارد وضعیت این دانش‌آموزان «خوب» یا «بهتر» و در یک دوازدهم موارد «غیر رضایت بخش» عنوان گردید. علاوه

^{۸۴} Department for Education

^{۸۵} Department for Business, Innovation and Skills

^{۸۶} Local government

^{۸۷} Public education

^{۸۸} State Schools

^{۸۹} University of Warwick

^{۹۰} NAGTY = National Association – Gifted & Talented Youth

^{۹۱} NSW Department of Education and Training

^{۹۲} Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

بر این ضعف عمومی در شناسایی چنین دانش‌آموزانی و نیز در ارزیابی ایشان مورد اشاره این بازرسی قرار گرفت و در مجموع تجربه صورت پذیرفته «غیر رضایت بخش» است. (Campbell, ۲۰۰۴)

توجه به این نکته مهم است که در اسناد جدید دولت انگلستان، مدل بازاندیشه شده گاگنی^{۹۳} به عنوان مبنای تعریف تیزهوشی و استعداد مورد استفاده قرار گرفته است.

۳-۶- یافته‌ها در حوزه حمایت از دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد

در سیاست‌گذاری کشور انگلستان طبق آنچه خود اظهار داشته‌اند (NAGTY, ۲۰۰۴) اجرا کردن برنامه آموزشی مربوط به تیزهوشان در مدارس عمومی امری نامعمول است چرا که روال عادی و معمول برای این است که آموزش و سیاست‌های مربوط به تیزهوشان از نظام آموزشی عمومی جدا و منفک باشد. اما طبق گفته‌ی NAGTY «اگر نظام آموزشی کشوری خواهان این است که آموزش مناسبی را برای همه‌ی افراد فراهم کند، آموزش افراد تیزهوش و یا تواناترین افراد باید به مثابه بخشی از یک کل نگریسته شود. این کار فی‌نفسه سبب می‌شود تا رویکرد ملی به آموزش تیزهوشان در یک پرسپکتیو خاص به وحدت و انسجامی قابل توجیه برسد» (Robinson, ۲۰۰۴)

این‌گونه و با این طرز تلقی است که اهداف سیاست‌گذاری انگلستان شامل موارد زیر می‌شود:

۱- سیاست‌گذاری آموزشی مبنی بر نظام عمومی آموزش در راستای برآوردن تمام نیازهای آموزشی دانش‌آموزان

۲- تعهد به عدالت با هدف مقابله با آن دسته از عوامل اجتماعی و اقتصادی که نشان داده شده است، که در پیشرفت‌ها و دستاوردهای آموزشی تاثیر محدود و اندکی دارند.

سیاست‌گذاری‌ها در مورد دانش‌آموزان نخبه را می‌توان به دو نوع کلی تقسیم کرد:

۱- سیاست‌گذاری‌های عام که در درجه‌ی اول منجر به شناسایی دانش‌آموزان تیزهوش می‌شود.

۲- سیاست‌گذاری‌های خاص که به طور متمرکزتر بر دانش‌آموزان تیزهوش متمرکز است.

اقدامات خاص در حمایت از تیزهوشان عبارتند از:

۱- تأسیس واحدی جهت شناسایی و ثبت اطلاعات تیزهوشان و پیگیری آن.

۲- تخصیص قوانین خاص به تیزهوشان

۳- تخصیص بودجه خاص به تیزهوشان

مهم‌ترین تصمیماتی که در راستای سیاست‌گذاری در جهت حمایت از تیزهوشان اتخاذ شده عبارتند از:

۱- تخصیص بودجه برای آموزش تیزهوشان و تزریق آن به مدارس و نه تجمع این بودجه در اداره‌ای خاص یا مدرسه‌ای خاص

۲- تهیه پایگاه داده‌ای از افراد تیزهوش

۳- راه‌اندازی واحدی جهت نظارت بر استانداردهای آموزشی مدارس و به طور خاص پیگیر وضعیت افراد تیزهوش

^{۹۳} Gagné Revised Model – Gagné's (۲۰۰۳) Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)

- ۴- تعلیم معلمان
- ۵- هر مدرسه باید شخصی را جهت پیگیری کارهای مربوط به تیزهوشان و واحدی را به این افراد اختصاص دهد. این فرد در ارتباط مستقیم با سازمانی که در شماره‌ی ۳ به ضرورت تشکیل آن اشاره شد، قرار دارد.
- ۶- غنی‌سازی و بسط برنامه‌ی درسی
- ۷- افزایش همکاری بین مدرسه و دیگر سازمان‌های درگیر در این امر:
 - ۱) دانشگاه‌ها
 - ۲) تدرک و امکانات خارج از مدرسه

۱-۳-۶- اقدامات عمومی مؤثر برای حمایت از تیزهوشان

اقدامات زیر از جمله سیاست‌گذاری‌های عامی هستند که منجر به حمایت از دانش‌آموزان تیزهوش می‌شود و در منابع انگلیسی مورد اشاره بوده اند:

- ۱- شمول آموزش
 - ۲- افزایش کیفیت آموزش از طریق
 ۱. غنی‌سازی منابع درسی
 ۲. آموزش معلمان در مورد تیزهوشی و مسائل تیزهوشان
 ۳. آموزش و به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین
 ۴. بررسی میزان رضایت معلمان از کار خویش
- مواردی که حتماً باید در سیاست‌گذاری برای دانش‌آموزان تیزهوش کم‌درآمد رعایت شوند عبارتند از:
- ۱- تعریف و به عبارت بهتر تعاریف مورد پذیرش از تیزهوشی و بااستعدادی
 - ۲- اصول و روال‌های شناسایی دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش
 - ۳- برنامه‌های معطوف به گسترش امکانات
 - ۴- پیش‌بینی‌های لازم
 - ا. پیش‌بینی برنامه‌ها و استراتژی‌های درون کلاس
 - i. برنامه‌های درسی تفکیک شده
 - ii. فعالیت‌های معطوف به تدریس / یادگیری
 - iii. گروه‌بندی کارها و فعالیت‌ها
 - iv. پروژه‌های مستقل و پیمانی
 - v. نقش ارزشیابی اعم از رسمی / فشرده
 - ب. فعالیت‌های فوق‌کلاسی
 - i. فعالیت‌های متخصصان
 - ii. فعالیت‌های مشاوران (mentor)
 - iii. همکاری با آژانس‌های بیرون از مدرسه
 - ۵- گسترش و حمایت از جهشی خواندن
 - ۶- مسائل سازمانی

- أ. مدیریت برنامه‌های مربوط به تیزهوشان و با استعدادها در مدرسه
 - ب. ترکیب کمیته‌های مدرسه
 - ت. تنظیم‌کننده و هماهنگ‌کننده برنامه‌ها و مسائل مربوط به تیزهوشان و با استعداد
 - ث. دادها
 - ج. مسئولیت‌های KLA^{۹۴}
 - ح. نقش تیم حمایت از فرآیند یادگیری
- ۷- انتقال و جابجایی
- ۸- منابع
- ۹- کنترل و نظارت و ارزشیابی (۲۰۰۴, What are the options?)

منبع: (What are the options?, ۲۰۰۴)
شکل ۱-۶- سیاست‌گذاری و اجرای استراتژی‌هایی برای آموزش دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش کم‌بضاعت

۲-۳-۶- آکادمی ملی جوانان تیزهوش و مستعد

این آکادمی در سال ۲۰۰۲ با حمایت دولت در دانشگاه وارویک پایه‌گذاری شد و در آگوست ۲۰۰۷ با تصمیم دانشگاه برای عدم امضای قرارداد جدید تعطیل گردید. این آکادمی فعالیتهای فوق برنامه‌ای برای پنج درصد دانش‌آموزان ۱۱ تا ۱۹ ساله - که تیزهوش و مستعد انگاشته می‌شدند - از سراسر کشور تدارک می‌دید. آکادمی خود به چهار بخش مجزا با اهداف و زمینه کاری متفاوت تقسیم می‌شد: «آکادمی دانش‌آموزان»^{۹۵} که وظیفه اش حمایت مستقیم از دانش‌آموزان بود؛ «آکادمی حرفه‌ای»^{۹۶} که ارتقای حمایت از نوجوانان مستعد و تیزهوش در مدارس و کالجها را هدف قرار داده بود؛ «مرکز کارشناسی»^{۹۷} که به تدارک و آماده کردن سازمانهایی که به حمایت از تیزهوشان و مستعدان می‌پرداختند، مشغول بود؛ و در نهایت «مرکز پژوهش»^{۹۸} که به تحقیق درباره کودکان تیزهوش و روشهای کارآمد آموزش آنها می‌پرداخت. (National Academy for Gifted and Talented Youth, ۲۰۱۱)

این آکادمی طی قراردادی ۵ ساله تأسیس شده بود. در سال ۲۰۰۶ دولت تصمیم گرفت که به جای تمدید قرارداد آن را به قراردادی برای «مدیریت پیمان برای آموزش تیزهوشان و مستعدان»^{۹۹} تغییر دهد. این تغییر در رویکرد برای دانشگاه وارویک خوشایند نبود و مورد پذیرش آن دانشگاه قرار نگرفت. در عوض دولت برنامه «جوان تیزهوش و مستعد»^{۱۰۰} را جایگزین آکادمی کرد و دانشگاه وارویک هم تصمیم گرفت تا با همکاری جمعی دیگر از نهادها عملیات مستقل خویش، یعنی «دروازه بین‌المللی برای جوان تیزهوش»^{۱۰۱} را پی‌بگیرد. این برنامه در سال ۲۰۰۸ برای اولین بار به صورت پایلوت اجرا شد. (National Academy for Gifted and Talented Youth, ۲۰۱۱)

۱-۲-۳-۶- پذیرش

آکادمی خط مشی پذیرش خویش را در طول مدت فعالیت خویش تغییر داد. در ابتدا همه دانش‌آموزان موظف بودند که مدارک و اسناد فراوانی همراه با نامه شخصی دانش‌آموز - که بیانگر دلیل وی برای عضویت در آکادمی است - و نیز شواهد فراوانی مانند گواهی‌های UKMT^{۱۰۲}، نتایج امتحانهای کلاسی، کارهای مدرسه، نتایج SAT^{۱۰۳} یا GCSE^{۱۰۴}، تست IQ و توصیه‌های معلمان را تکمیل کنند و به آکادمی

^{۹۵} Student Academy

^{۹۶} Professional Academy

^{۹۷} Expertise Centre

^{۹۸} Research Centre

^{۹۹} Managing contractor for Gifted and Talented Education

^{۱۰۰} Young Gifted & Talented programme (YGT)

^{۱۰۱} International Gateway for Gifted Youth (IGGY)

^{۱۰۲} United Kingdom Mathematics Trust

^{۱۰۳} Scholastic Aptitude Test or Scholastic Assessment Test is a standardized test for college admissions in the United States. The SAT is owned, published, and developed by the College Board, a not-for-profit organization in the United States

^{۱۰۴} General Certificate of Secondary Education (GCSE) is an academic qualification awarded in a specified subject, generally taken in a number of subjects by students aged ۱۴-۱۶ in secondary education in England.

تحويل دهند. این مدارک توسط جمعی از متخصصان مورد بررسی قرار می‌گرفت و ایشان بودند که با ملاحظه این مدارک و اسناد در نهایت به این جمع بندی می‌رسیدند که آیا دانش آموز جزء پنج درصد سرآمدان هست یا خیر. با افزایش درخواستهای پذیرش آکادمی ناچار از ساده سازی این فرآیند گردید. فرآیند جدید سه دسته شواهد از درخواست کنندگان طلب می‌کرد:

- نامه درخواست پذیرش که در آن دانش آموز باید ضمن معرفی خویش، به دو پرسش یک متخصص در زمینه مشخص پاسخ می‌داد.
- رزومه ای از شواهد توانایی در یک آزمون رسمی یا استاندارد (مانند آنچه پیشتر ذکر شد). آکادمی خاطر نشان می‌کرد که: به هر حال می‌دانیم که گاه آزمونها قوای واقعی شما را نشان نمی‌دهند و بنابراین ما دسته سوم از شواهد را از شما می‌خواهیم:
- شواهدی از منابع غیر رسمی، مانند توصیه های معلمان یا شواهدی از شرکت در جوامع یا باشگاههای غیر رسمی (مقاله ها یا کارهای پایان ترم می‌توانستند در این مرحله به عنوان شاهد اضافه شوند).

به هر حال در پایان سال ۲۰۰۳، این فرآیند باز هم ساده تر شد؛ طوری که تنها مدرک مورد نیاز یک شاهد (از میان شواهد) و فرم تأییدیه توسط مدرسه بود. (National Academy for Gifted and Talented Youth, ۲۰۱۱)

۲-۲-۳-۶- فعالیتها

آکادمی برای اعضای خویش فعالیتهای متنوعی را پیشنهاد می‌کرد که اکثراً از سوی دپارتمان آموزش و مهارتها^{۱۰۵} حمایت مالی می‌شد:

- دو یا سه هفته مدرسه تابستانی در دانشگاههای مناطق مختلف کشور که مقولات مختلفی را پوشش می‌داد. هدف از این برنامه تابستانی ارائه آموزش وسیعتر (آشنا ساختن دانش آموزان با مقولاتی که در برنامه درسی ملی با آن روبرو نمی‌شوند)، عمیق تر ساختن مطالعات دانش آموزان (با آشنا ساختن دانش آموزان با مقولاتی در حیطه برنامه درسی ملی، اما بیشتر و عمیق تر از سطح معمول) و تسریع در آموزش دانش آموزان (از طریق آشناسازی زودتر دانش آموزان با مطالبی که باید در سالهای بعدتر در برنامه درسی ملی با آن روبرو شود) بود. این برنامه های تابستانی تنها برای اعضای ۱۱ تا ۱۶ ساله آکادمی دسترس پذیر بود.
- برنامه های کمکی^{۱۰۶} در تعطیلات آخر هفته یا تعطیلات دوره ای دیگر. زمان این برنامه ها از نیم یا یک روز تا یک هفته متغیر بود و گاه شامل اسکان نیز می‌شد. این برنامه ها تجارب آموزشی کمابیش فشرده ای را پیش روی دانش آموز می‌نهاد. این برنامه ها بعدها گسترش یافت و شامل ارائه مطلب درباره برخی زمینه های خاص نیز گردید.
- مواد آموزشی برخط (گروههای مطالعاتی برخط)؛ که شامل تماس با متخصصان در زمینه های خاص بود.
- دوره های هفتگی اقامت

^{۱۰۵} DfES = Department for Education & Skills

^{۱۰۶} Outreach events

• تالارهای گفتگو در اینترنت برای گفتگو و بحث غیر رسمی اعضاء و دریافت حمایت‌های اخلاقی و اجتماعی از یکدیگر.

هدف اصلی این آکادمی کمک به دانش‌آموزان در به فعلیت رساندن قوا از طریق فعالیتهای اضافه بر معمول و ارائه خدماتی است که سبب درگیری با موضوعات آموزشی و انگیزختگی برای آموختن می‌شود. (National Academy for Gifted and Talented Youth, ۲۰۱۱)

۳-۲-۳-۶- آکادمی حرفه ای

این بخش از آکادمی به ارائه خدمات به سیستم آموزشی انگلستان می‌پرداخت. هدف این بخش کار با مدارس برای توانمندسازی ایشان در زمینه آموزش نوجوانان مستعد و تیزهوش بود. هدف درازمدت این بخش از آکادمی رسیدن به وضعیتی بود که در آن نوجوانان مستعد و تیزهوش به اندازه نیاز آموزشی واقعی شان، از سوی مدرسه خدمات دریافت کنند. آکادمی حرفه ای برای تحقق اهداف خویش از دو شیوه عمومی استفاده می‌کرد: آموزش معلمان و ارائه انتشارات. (National Academy for Gifted and Talented Youth, ۲۰۱۱)

۴-۲-۳-۶- مرکز کارشناسی

وظیفه این بخش، مطالعه مقوله استعداد و تیزهوشی از یک سو و شناساندن مفهوم تیزهوشی و استعداد به جامعه و تشویق حمایت از این افراد و مطالعه در این باب در نهادهای مختلف بود. (National Academy for Gifted and Talented Youth, ۲۰۱۱)

۵-۲-۳-۶- انتشارات

آکادمی انتشاراتی نیز داشت که در دسته های مشخصی طبقه بندی شده بود اما اکثر آنها در راستای استفاده آکادمی حرفه ای قرار داشت. انتشارات اصلی که برای همه دانش‌آموزان عضو آکادمی منتشر می‌شد مجله ای بود که عنوان «اشتیاق»^{۱۰۷} را بر خود داشت و سه نوبت در سال به چاپ می‌رسید. هفت شماره نخست این مجله به نیازهای هر دو دسته خواننده - یعنی دانش‌آموزان و کارشناسان - می‌پرداخت، اما از شماره هشت به بعد، نسخه های این دو دسته از خوانندگان از هم جدا شد. (National Academy for Gifted and Talented Youth, ۲۰۱۱)

سایت اصلی آکادمی بسته شده است، اما جستجوی سایت دانشگاه وارویک، بیش از ۵۰۰ صفحه و سند مرتبط به آکادمی را بازیابی می‌کند که مهمترین آنها، اسناد ارزیابی دوره های برگزار شده هستند. این اسناد باید در قالب پژوهشی مستقل مورد بررسی قرار بگیرند. البته بخشی از این صفحات و اسناد در واقع به IGGY یعنی برنامه مستقل دانشگاه در ادامه فعالیت آکادمی مربوط است.

۳-۳-۶- دروازه بین المللی برای جوان تیزهوش

دانشگاه وارویک پس از بسته شدن آکادمی این برنامه را به صورت مستقل پیگیری کرد. همه اعضای آکادمی به صورت خودکار عضو این برنامه شدند. این برنامه در واقع راهبرد جدید دانشگاه وارویک در

^{۱۰۷} aspire

حوزه تیزهوشان است و چشم انداز ۲۰۱۵ است که انتظار می‌رود دانشگاهها و سازمانهای دیگری برای همکاری با آن به وارویک بپیوندند. (International Gateway for Gifted Youth, ۲۰۱۱)

دانشگاه وارویک این برنامه را شبکه ای بین المللی معرفی می‌کند که نوجوانان ۱۱ تا ۱۹ ساله را به هم می‌پیوندد. (IGGY, ۲۰۱۱) برنامه پایلوت تابستانی امسال در حال برگزاری است. این برنامه دیگر اختصاصی به دانش آموزان انگلیسی ندارد و هر دانش آموزی از هر کجای دنیا می‌تواند با پر کردن فرم برخط و فرستادن اطلاعات مورد نیاز برای این برنامه درخواست پذیرش بدهد. در حال حاضر عضویت در این برنامه رایگان است. (IGGY, ۲۰۱۱) دانشگاه اعلام کرده که تا کنون از بیست کشور گوناگون درخواست پذیرش دریافت کرده است. سخنگوی دانشگاه اعلام کرده است که یکی از اهداف این برنامه شناسایی و حمایت از نوجوانانی است که در کشورهایی زندگی می‌کنند که وضعیت آموزشی مناسبی در آن کشورها فراهم نیست. وی اشاره کرده که به رغم سختی فراوان شناسایی استعدادها در چنین کشورهایی، دانشگاه تلاش خویش را در این باره خواهد کرد! (International Gateway for Gifted Youth, ۲۰۱۱)

همکاران فعلی و اصلی دانشگاه وارویک در این برنامه دو شرکت بزرگ سیسکو و آی.بی.ام هستند. این برنامه علاوه بر انگلستان، در سال ۲۰۰۸ در سنگاپور و در سال ۲۰۱۰ در بوتسوانا برگزار شده است. برنامه های متنوعی در ذیل برنامه اصلی به صورت سالانه اجرا می‌شود. به عنوان مثال در حال حاضر یک مسابقه ادبیات و داستان کوتاه در حال برگزاری است که به برنده آن مبلغ ۲۵۰۰ پوند تعلق می‌گیرد، داستان وی در قالب پوستری در متروی لندن به نمایش در می‌آید و آثار سه نفر اول در مجله برخط برنامه و نیز مجله Litro منتشر می‌شود. (IGGY, ۲۰۱۱)

برنامه های تابستان امسال دانشگاه شامل بخشهای زیر است: ریاضیات، برنامه نویسی رایانه، ارتباط با متخصصان، نویسندگی خلاقه.

۴-۳-۶- برنامه جوان تیزهوش و مستعد^{۱۰۸}

این برنامه توسط دولت جایگزین آکادمی ملی جوانان تیزهوش و مستعد شد. بخش اجرایی این عملیات از ژانویه ۲۰۰۷ به «بنیاد آموزشی CfBT» برون سپاری شده است.

۵-۳-۶- مهمترین نقدها به نحوه رویکرد نظام آموزشی انگلستان با دانش آموزان مستعد و تیزهوش

در کتابی که در سال ۲۰۰۶ توسط OECD منتشر شده است و به مقوله «شخصی سازی آموزش» پرداخته است، نویسنده فصل اول^{۱۰۹}، با اشاره به موضوع حمایت و پشتیبانی از دانش آموزان تیزهوش و مستعد، مطالبی انتقادی را درباره ویژگیها و وضعیت آموزش و پشتیبانی از این دانش آموزان در انگلستان مطرح می‌کند:

^{۱۰۸} Young Gifted & Talented

^{۱۰۹} David Miliband

۱-۳-۵-۶- عدم پوشش مناسب حمایتها

«مدارسی که در مناطق نامناسب و محروم قرار گرفته اند، کمترین حمایت را دریافت می کرده اند. این نکته نشان می‌دهد که چرا برنامه «مزیت در شهرها»^{۱۱۱} بالمره وقف حمایت از مستعدان و تیزهوشان شده است. اکنون^{۱۱۱} بیش از ۱۵۰۰۰۰ دانش آموز در ۲۰۰۰ مدرسه عمومی ابتدایی و ۱۰۰۰ مدرسه عمومی دبیرستان تحت پوشش این برنامه هستند.

۲-۳-۵-۶- عدم کفایت حمایتها

حمایت‌های ارائه شده، قابلیت‌های یادگیری دانش‌آموزان مستعد را به میزان کافی گسترش نمی‌دهد و به همین دلیل است که ما اکنون انتظار داریم که هماهنگ کننده آموزش دیده‌ای در زمینه تیزهوشان در هر مدرسه‌ای که در برنامه شرکت کرده است حضور داشته باشد و این اطمینان را حاصل کند که ۵ تا ۱۰ درصد دانش‌آموزان برتر مدرسه از طریق توانایی هایشان شناسایی می‌شوند و در برنامه آموزش سنجیده و مناسبی وارد می‌شوند و پشتیبانی مکمل برای مطالعات بیرون از مدرسه را دریافت می‌کنند. پشتیبانی‌های ارائه شده در لندن، به صورت ویژه ضعیف و نارساست. به همین دلیل است که ما «تیزهوشان و مستعدان لندن» را جزئی از «چالش لندن» (برنامه‌ای مشارکتی در زمینه خط مشی شهر که قصد آن نشان دادن مشکلات و چالش‌هایی است که جوانان و نوجوانان در حوزه آموزش در لندن با آن روبرو می‌شوند) خوانده ایم. نقطه قوت شهر لندن، بیش از پیش به سامانه آموزشی آن بستگی دارد: نیاز است که رویکرد منطقه‌ای منسجمی در همه مناطق ۳۳ گانه لندن اتخاذ شود که بر مبنای همکاری همه لایه‌های درگیر در این امر (از پایین تا بالا) و خط مشی خلاقانه‌ای در رای-آموزی^{۱۱۲} استوار باشد و به طور یکسان دانش‌آموزان و معلمان را بهره‌مند کند.

۳-۳-۵-۶- فقدان رهبری ملی

رهبری ملی {در این موضوع} وجود نداشته است. از همین روی است که ما آکادمی ملی جوانان مستعد و تیزهوش^{۱۱۳} را در دانشگاه وارویک تأسیس کرده ایم که اکنون مدارس تابستانی، حمایت از رای-آموزی و شبکه‌های یادگیری را به ۲۸۰۰۰ عضو خویش ارائه می‌کند.^{۱۱۴}

۴-۳-۵-۶- درگیری کمتر از نیاز معلمان با موضوع

معلمان کمتر از حد لازم با موضوع درگیر بوده اند. به همین دلیل است که شاخه‌ای حرفه‌ای از آکادمی ملی سعی در جمع کردن افراد پشتیبان، معلمان و معلمان ارشد در کنار یکدیگر دارد تا به همکاری و تمرکز بر بهترین تجربیات^{۱۱۵} در زمینه آموزش و یادگیری تیزهوشان و دانش‌آموزان مستعد بپردازند و از این تجربیات در جهت ارتقای حمایت از همه دانش‌آموزان استفاده کند. به همین دلیل است که ما به

^{۱۱۱} Excellence in Cities (EiC)

^{۱۱۱} یعنی در سال انتشار کتاب

^{۱۱۲} E-learning

^{۱۱۳} NAGTY

^{۱۱۴} در ادامه خواهیم دید که این آکادمی به فعالیت خویش ادامه نداده است.

^{۱۱۵} Best practice

گسترش کیفیت استانداردهای معلمان مدارس می‌پردازیم و نیز به همین دلیل است که «آفستد»^{۱۱۶} به تازگی حمایت از دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش را در بازرسیهایش جدی گرفته است. (Miliband, ۲۰۰۶)

۶-۳-۶- رویکردهای جدید برای رفع ناکارآمدیها

پایه‌گذاری آکادمی ملی جوانان تیزهوش و مستعد (NAGTY) در دانشگاه وارویک در سال ۲۰۰۲ سازوکار سازمانی رهبری، بیان و پشتیبانی از سیاست‌گذاری را در سیستم حمایت از دانش‌آموزان مستعد تهیه کرده است. این مرکز در واقع سه بعد متفاوت کار را در قالب یک آکامی واحد تجمیع می‌کند: خدمات به دانش‌آموزان، خدمات به معلمان و پژوهش. کار این نهاد از طریق واحد «مستعدان و تیزهوشان» در وزارت آموزش پشتیبانی می‌شود. (Campbell, ۲۰۰۴)

در مدل انگلیسی حمایت از مستعدان، این امر که سیاستهای حمایتی در نظام کلی آموزش و پرورش جریان داشته و به همه مدارس تسری یابد، غیر معمول است. منطق و ارزشهای این مدل در سخنان رئیس NAGTY^{۱۱۷} این چنین بیان شده است: «آموزش سنتی دانش‌آموزان مستعد منفصل از سیستم آموزش عمومی دیده شده است و این در حالی است که اگر نظام آموزشی کشور در جستجوی به دست دادن آموزش مناسب برای همه فرزندان باشد، آنگاه باید آموزش افراد توانمند تنها به صورت بخشی از یک کل بزرگتر دیده شود. و این مطلب باید به صورت یک الزام برای تغییر در رویکرد به آموزش مستعدان دیده شود. برای چنین تغییری در سطح سیاستها، دلایلی وجود دارد. دانش‌آموزان مستعد امروز، رهبران فرهنگی و روشنفکران اقتصادی فردا هستند و پیشرفت و توسعه توانایی ایشان را نمی‌توان به امید شانس رها کرد. وقتی که این امر به امید شانس رها می‌شود شواهد نشان می‌دهد که پیشرفت آموزشی چندان مربوط به شایستگی ذهنی نیست، بلکه بیشتر ماحصل ثروت است و این اغنیاء هستند که بهترین آموزشها را دریافت می‌کنند و بنابراین بهترینها را به دست می‌آورند.» (Campbell, ۲۰۰۴)

در سخنان فوق، سه بخش مشخص قابل تفکیک وجود دارد که منطق درونی نگاه را نمایان می‌سازد: بخش اول سیاستهای آموزشی، که باید پاسخگوی نیاز همه دانش‌آموزان باشد؛ بخش دوم بحث اقتصادی درباره رهاسازی پتانسیلها برای رسیدن به کارایی در اقتصاد دانایی^{۱۱۸} و در نهایت تعهد به عدالت^{۱۱۹}.

سه محور فوق‌الذکر در قالب سیاستی منسجم و همراستا با سیاست «شخصی‌سازی» دولت انگلستان در عرصه خدمات عمومی، تلفیق شده‌اند. (Leadbetter, ۲۰۰۴)

^{۱۱۶} Ofsted

^{۱۱۷} Deborah Eyre

^{۱۱۸} knowledge economy

^{۱۱۹} equity

خانم ایر در مقاله ای با عنوان «مدل انگلیسی آموزش تیزهوشان» که در فصل ۵۳ کتاب «دست نامه بین المللی درباره تیزهوشان»^{۱۲۰} به چاپ رسیده است، مشخصات این تلفیق را در پنج محور برشمرده است:

۱- ادغام^{۱۲۱}

۲- کیفیت در آموزش پایه^{۱۲۲}

۳- تنوع در پشتیبانی^{۱۲۳}

۴- تساوی، عدالت اجتماعی و شایسته‌سالاری^{۱۲۴}

۱-۶-۳-۶-۱ ادغام

رویکرد جدید در ارائه خدمت به تیزهوشان مایل به ادغام است؛ یعنی این که آموزش تیزهوشان بخشی از نظام عمومی آموزش باشد و نهایت تلاش صورت بگیرد تا دانش‌آموزان با همتایانشان در تماس باشند. این رویکرد بیشتر بر مبنای آموزش عمومی برپا گشته است تا بر مبنای آموزش تیزهوشان در خارج از ساختار آموزش عمومی. به هر روی آموزش ادغام شده نباید به این معنا تلقی شود که همه خدمات مربوط به دانش‌آموزان تیزهوش باید در کلاسهای عادی یا حتی مدارس عادی صورت پذیرد. وقتی که پشتیبانی کارشناسان مورد نیاز باشد، باید آن را فراهم کرد و فقدان دسترسی به چنین پشتیبانی ای در مدرسه نباید مانعی برای پیشرفت اشخاص گردد.

۲-۶-۳-۶-۲ کیفیت در آموزش پایه

هسته مرکزی آموزش تیزهوشان، آموزشهای روزانه در کلاس است. تیزهوشان - به ویژه در سنین ۵ تا ۱۱ سالگی - باید اغلب زمانشان را در مدرسه و با گروههای عادی دانش‌آموزان سپری کنند و این به معنای آن است که مدارس باید به طور روتین برنامه ای برای رفع همزمان نیازهای تیزهوشان و دانش‌آموزان عادی را داشته باشند. انعطاف مدارس در امر آموزش تیزهوشان باید شامل توانایی پیشرفت دادن سریعتر تیزهوشان باشد؛ از جمله از طریق برگزاری سریعتر امتحانات خارج از مدرسه. آنگاه که کودک بزرگتر و پیشرفته تر می شود، لازم است تا ترکیب میان پشتیبانی از طریق «کلاس عادی»^{۱۲۵}، «کلاسهای بین مدرسه ای»^{۱۲۶} و «آموزشهای بیرون از مدرسه»^{۱۲۷} تغییر یابد. در سنین ۱۴ تا ۱۹ سال، تأکید بر روشهای شخصی برای برآوردن نیازها {ری آموزشی} بر سراسر فضای آموزشی سایه می افکند. مدرسه کماکان پشتیبان مرکزی دانش آموز است، اما در واقع به عنوان یکی از پشتیبانان متنوعی به نظر می رسد که درصدد حصول اطمینان از به دست دادن هماهنگی بهینه میان نیازها و فرصتها هستند.

^{۱۲۰} International handbook on giftedness

^{۱۲۱} integration

^{۱۲۲} Quality in basic system

^{۱۲۳} Diversity of provision

^{۱۲۴} Equality of opportunity

^{۱۲۵} Normal class

^{۱۲۶} Cross-school

^{۱۲۷} Out-of-school

در این مدل، معلمان نقش کلیدی در اتخاذ این تصمیم دارند که چه کسی را باید تیزهوش فرض کرد. لازم است هر مدرسه ای نسبت به شناسایی دانش‌آموزان مستعد خویش اقدام نماید و مشخص کند که از چه راههایی می‌خواهد به نیازهای ایشان پاسخ بگوید. مهمترین مزیتی که درباره این رویکرد ابراز شده است، پتانسیل آن برای ارتقای عملکرد سیستمی است؛ با تمرکز مشخص بر پرورش قوتها و کاستن از ضعفها، زمینه افزایش دستاوردهای همه دانش‌آموزان فراهم می‌شود.

۶-۳-۶-۳- تنوع در پشتیبانی

مدل انگلیسی آموزش تیزهوشان بر مبنای درک عمومی از نیاز به تنوع و استفاده از آن در رابطه با تیزهوشان - دست کم در سه شکل مشخص - بنا شده است: اول، تنوع در مدارس با نظام‌هایی که به‌طور نهادینه ویژگی‌های متمایزی را در خود تثبیت کرده و پرورش می‌دهند تا بتوانند علائق و استعدادها را تغذیه کنند. دوم، شخصی سازی راههای یادگیری که از طریق آنها دانش‌آموزان قادر می‌شوند نیازهای خود را بیان کنند

سوم، پوشش بیشتر مدارس و گسترده‌تر کردن فرآیند آموزش از طریق برنامه HAST^{۲۸}

۶-۳-۶-۴- تساوی، عدالت اجتماعی و شایسته‌سالاری

این مدل سعی دارد تا تساوی و شایسته‌سالاری را محور کار خود قرار دهد. در این سیاست‌گذاری فرض بر این نیست که ایجاد امکانات بهتر به خودی خود این اطمینان را به مسوولان می‌دهد که دانش‌آموزان تیزهوش موجود در گروه‌هایی که به هر دلیلی نادیده انگاشته شده‌اند (فقرا، اقلیت‌های قومی، نژادی، دینی و ...) خود را به سطحی که شایسته‌ی آن هستند، می‌رسانند. در این مدل به آن دسته از افرادی که در گروه‌هایی قرار می‌گیرند که مورد غفلت قرار گرفته‌اند توجه خاصی می‌شود. یکی از روش‌های دست‌یابی به این هدف تقویت نظام آموزشی موجود در مدارس عمومی می‌شود. روش دیگر استفاده از داده‌های علمی در شناخت دانش‌آموزان مستعد است، بالاخص دانش‌آموزان متعلق به گروه‌های مفعول نظام آموزشی. پس از شناسایی این دانش‌آموزان به آنها پیشنهاد دسترسی به امکاناتی با کیفیت برتر داده می‌شود از جمله عضویت در NAGTY و یا مهیا کردن حمایت‌هایی که در نهایت منجر به فعلیت یافتن توانمندی‌های بالقوه‌ی آنها می‌شود.

۶-۳-۶-۵- مساوات، عدالت اجتماعی و شایسته‌سالاری

این مدل سعی دارد تا تساوی و شایسته‌سالاری را محور کار خود قرار دهد. در این سیاست‌گذاری فرض بر این نیست که ایجاد امکانات بهتر به خودی خود این اطمینان را به مسوولان می‌دهد که دانش‌آموزان تیزهوش موجود در گروه‌هایی که به هر دلیلی نادیده انگاشته شده‌اند (فقرا، اقلیت‌های قومی، نژادی، دینی و ...) خود را به سطحی که شایسته‌ی آن هستند، می‌رسانند. در این مدل به آن دسته از

^{۲۸} Higher Ability Selection Test

افرادی که در گروه‌هایی قرار می‌گیرند که مورد غفلت قرار گرفته‌اند توجه خاصی می‌شود. یکی از روش‌های دستیابی به این هدف تقویت نظام آموزشی موجود در مدارس عمومی می‌شود. روش دیگر استفاده از داده‌های علمی در شناخت دانش‌آموزان مستعد است، بالاخص دانش‌آموزان متعلق به گروه‌های مفعول نظام آموزشی. پس از شناسایی این دانش‌آموزان به آنها پیشنهاد دسترسی به امکاناتی با کیفیت برتر داده می‌شود از جمله عضویت در NAGTY و یا مهیا کردن حمایت‌هایی که در نهایت منجر به فعلیت یافتن توانمندی‌های بالقوه‌ی آنها می‌شود.

۷-۳-۶- مدل انگلیسی آموزش تیزهوشان

در حال حاضر، تیم آموزش تیزهوشان و مستعدان در وزارت آموزش (DfE)^{۱۲۹} مسئول توسعه سیاست‌های راهبردی، طراحی سیستم، همکاری بین‌المللی و کلیه هماهنگی‌های لازم برای «برنامه ملی انگلستان برای آموزش تیزهوشان و مستعدان»^{۱۳۰} است. پس از روی کار آمدن این تیم در سال ۲۰۰۷، مسئولیت اجرای برنامه ملی به دو بخش زیر تقسیم شد:

الف - پیمانکار ملی جدید در عرصه مدیریت آموزش تیزهوشان و مستعدان؛ نقشی که در کشمکش رقابتی توسط «بنیاد آموزشی CfBT»^{۱۳۱} تصدی شد. برنامه‌ای که توسط این بنیاد مدیریت می‌شود «برنامه جوان تیزهوش و مستعد»^{۱۳۲} نام دارد.

ب - راهبرد ملی برای آموزش ابتدایی و دبیرستان که توسط Capita در قالب قراردادهایی با دامنه وسیعتر با وزارت کودکان، مدارس خانواده‌ها انجام می‌شود. راهبردهای ملی نقشه‌ای را برای ارتقای آموزش تیزهوشان و مستعدان شامل می‌شود که آن هم تحت نظارت وزارت کودکان، مدارس خانواده هاست.

در دسامبر ۲۰۰۴، آکادمی ملی جوانان تیزهوش و مستعد^{۱۳۳} سند «مدل انگلیسی آموزش تیزهوشان و مستعدان: خط مشی، زمینه و چالش‌ها»^{۱۳۴} را منتشر کرد و همزمان نسخه برخط یک مقاله با عنوان «Gifted Education: The English Model» نیز منتشر گردید. در ژوئن ۲۰۰۷ - و در واقع پس از گذشت سه سال از انتشار و آزمایش اسناد فوق - سندی دیگر از همان نویسندگان منتشر شد با نام: «چه چیزی واقعاً در آموزش تیزهوشان و مستعدان کارآمد است؟»^{۱۳۵} این اسناد مطابق یافته‌ها باید در آدرس رسمی زیر موجود باشند: <http://ygt.dcsf.gov.uk/Library.aspx>

اما تغییرات در نحوه آرشیو داده‌های ملی انگلستان، باعث شده که این اسناد در آدرس فوق قرار نداشته باشند. (Dracup)

^{۱۲۹} Department for Education

^{۱۳۰} the English National Programme for Gifted and Talented Education

^{۱۳۱} Centre for British Teachers. این بنیاد در سال ۱۹۶۸ تأسیس شده است.

^{۱۳۲} Young Gifted & Talented Programme (YG&T)

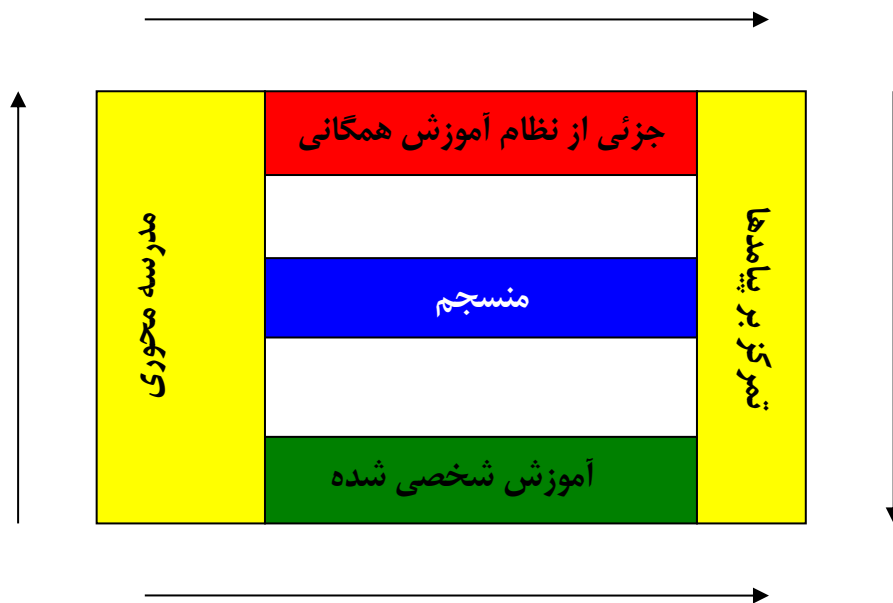
^{۱۳۳} NAGTY

^{۱۳۴} Occasional Paper ۱: The English Model of Gifted and Talented Education: Policy, Context and Challenges

^{۱۳۵} What Really Works in Gifted and Talented Education

وزارت کودکان، مدارس و خانواده‌ها در سال ۲۰۰۷ سند پیشنهادی بیانیه «اصول و ارزشهای عمومی آموزش انگلیسی تیزهوشان و مستعدان» را منتشر کرده و امیدوار بوده است که بتواند با همکاری معلمان و آموزشگران این بیانیه را در سپتامبر ۲۰۰۸ ارتقا دهد و نسخه به روز شده‌ای از آن را انتشار دهد؛ نسخه‌ای که از انتشار یا عدم انتشار آن داده‌ای در دست نداریم.

ساختار این سند بر اساس یک مدل ساده دو بعدی قرار دارد که بنا به نظر نگارنده سند نقطه آغاز مناسبی برای مفهوم سازی از رویکرد انگلیسی به آموزش تیزهوشان و مستعدان است.



شکل ۲-۶- مدل انگلیسی آموزش تیزهوشان

دور اصلی^{۱۳۶} این مدل بر پایه آموزش شخصی شده^{۱۳۷} قرار دارد. آموزش تیزهوشان و مستعدان در واقع یکی از ابعاد آموزش شخصی شده همگانی است. علاوه بر این، این شخصی سازی آموزش باید بتواند نیازهای گسترده و متفاوت جمعیت تیزهوشان و مستعدان را پوشش دهد و این با رفتار آموزشی متجانس و یکدست فاصله بسیاری دارد.

قسمت وسط دور اصلی - و قلب مدل - اعتقاد به این مطلب است که تلاش موفق برای آموزش تیزهوشان و مستعدان، تلاش و برنامه‌ای منسجم^{۱۳۸} است: بخش مشخصی از خط مشی و تجربه گسترده آموزشی، اما در تلفیق با سایر اجزاء و همینطور منسجم در درون خویش، و نه منتخب ناهمخوانی از راهبردها و رویکردها.

^{۱۳۶} Central spine

^{۱۳۷} Personalized education

^{۱۳۸} integrated

در رأس دور اصلی به این باور اشاره شده است که آموزش مؤثر تیزهوشان و مستعدان باید عمومی و جزئی از سیستم آموزشی همگانی باشد، در غیر این صورت اثر آموزش کاهش می‌یابد و یادگیرندگان یکپارچگی و پیوستگی^{۱۳۹} را تجربه نخواهند کرد.

در محور ستون سمت چپ که حامی بخشهای سه‌گانه مرکزی است، باور به مدرسه-مرکزی و مدرسه محور بودن رویکردهای آموزش تیزهوشان و مستعدان قرار دارد و در ستون سمت راست، نکته ای را یادآوری کرده اند که موفقیت غایی هر برنامه آموزش تیزهوشانی بر آن قرار دارد و تمرکز بر پیامدها^{۱۴۰} است. (Dracup)

این باور وجود دارد که این پنج اصل ساده در کنار یکدیگر چارچوب پایدار و محکمی را می‌سازند که بر پایه آن می‌توان برنامه ملی موفقیت‌آمیزی تهیه کرد. پیشنهادی بیانیه ارزشها و اصول بر پایه همین اصول پنجگانه تهیه شده است:

۱-۷-۳-۶- آموزش شخصی سازی شده

- تیزهوشان و مستعدان دارای گستره وسیعی از توانایی‌ها هستند؛ نقش ما در این میان کشف و گسترش این توانایی‌ها تا سر حد امکان و هر چه بیشتر است.
- حمایت از تیزهوشان و مستعدان دارای زمینه‌های محرومیت و به تبع آن تلاش برای حذف شکافهای موفقیت حاصل از این محرومیتها
- نشان دادن نیازهای متنوع و بسیار متفاوت تیزهوشان و مستعدان؛ درک این نکته آنها گروه همگنی نیستند.
- تضمین این که یادگیری درون مدرسه و خارج از مدرسه این افراد به صورت متمایز و تفکیک شده نیازهای گوناگون آنان را برطرف می‌کند.
- به دست دادن برنامه درسی منعطف و دسترسی به راههای گوناگون و متنوع پیاده سازی برنامه درسی، با حفظ برابری ارجح و احترام برای تیزهوشان و مستعدان درگیر در برنامه
- شناسایی مداوم موقعیت تیزهوشان و مستعدان از طریق ارزیابی یادگیری و با بکارگیری تمام شواهد در دسترس.
- اطمینان از این که تیزهوشان و مستعدان به طور معناداری در هدایت یادگیری شخصی شان سهیم هستند.

۲-۷-۳-۶- انسجام

- مسائل مربوط به تیزهوشان و مستعدان جریان غالبی هستند در میان گستره وسیعی از خط مشیهای مربوط به آموزش و کودکان

^{۱۳۹} continuity

^{۱۴۰} توجه به این نکته ضروری است که در ادبیات برنامه ریزی آموزشی - و نیز برنامه ریزی راهبردی - تمایز میان انواع نتایج (results) مهم تلقی می‌شود. محصول (product)، خروجی (output) و پیامد (outcome) انواع نتایجی هستند که به ترتیب به نتایج درون سیستم، انتهای فعالیت سیستم و در نهایت تأثیر خروجی بر محیط درونی با بیرونی دلالت دارد. به عنوان مثال، نمرات خوب فلان درس یک محصول است و فارغ التحصیل یک خروجی و اعتماد به نفس یک فارغ التحصیل یا توان خودپایی وی یک پیامد.

- آموزش تیزهوشان و مستعدان در کنار آموزش شخصی سازی شده به همه کودکان برای تحقق تواناییهای بالقوه شان کمک می کند.
- آموزش تیزهوشان و مستعدان مسأله ای است که به همه اجزای مدرسه مربوط است، نه فقط به یک یا چند جزء یا بخش آن.^{۱۴۱}
- شناسایی و پشتیبانی با هم همپوشانی دارند و به صورت دوجانبه همدیگر را تقویت می کنند.
- یادگیری درون و برون مدرسه مکمل یکدیگرند و همدیگر را تقویت می کنند.
- والدین و مراقبان همکاران آموزشگران در امر آموزش تیزهوشان و مستعدان هستند.

۳-۷-۳-۶- جزئی از نظام آموزش و پرورش عمومی

- آموزش تیزهوشان و مستعدان یک مسأله جهانی است؛ ما با بازار کارِ رو به رشد جهانی روبرو هستیم و نیازمندیم که مشکلات متداول را با همکاری بین المللی برطرف کنیم.
- همه مدارس یادگیرندگان تیزهوش و مستعد دارند و همه یادگیرندگان ممکن است یادگیرندگان تیزهوش و مستعد باشند.
- تیزهوشان و مستعدان تقریباً به صورت یکنواختی در همه طبقات اجتماعی وجود دارند.
- آموزش تیزهوشان و مستعدان باید در همه مراحل (فازهای) آموزش به صورت متصل وجود داشته باشد.
- برای همه اجزای مدارس، استانداردهای عمومی در زمینه آموزش تیزهوشان و مستعدان وجود دارد و همه مدارس می توانند این استانداردها را ارتقاء دهند.
- آموزش تیزهوشان و مستعدان در هر کلاس و مکان آموزشی اتفاق می افتد.
- برای آموزش و یادگیری تیزهوشان و مستعدان استانداردهای عمومی ای وجود دارد و فرصت ارتقا {ای این استانداردها} در هر کلاس و مکان آموزشی ای وجود دارد.
- هر آموزشگری، آموزشگر تیزهوشان و مستعدان است.
- بر مبنای توزیع رهبری و مدیریت، هر معلمی مسئولیت رهبری آموزش تیزهوشان و مستعدان را بر عهده دارد.

رهیافتی که آموزش تیزهوشان را هدف قرار داده است به دو روش یکپارچگی را مدنظر خود قرار داده است:

- (۱) آموزش تیزهوشان جزئی ضروری و مکمل سیاست‌های آموزش عمومی است.
- (۲) ادغام کردن و درآمیختن دانش‌آموزان تیزهوش با همتایانشان تاحدی که ممکن است.

این رویکرد بیشتر بر آموزش عمومی مبتنی است تا جا دادن دانش‌آموزان تیزهوش در ساختاری خارج از نظام آموزش عمومی. البته آموزش یکپارچه به این معنا نیست که تمام امکانات در نظر گرفته شده برای دانش‌آموزان تیزهوش باید در کلاس یا مدرسه به آنها ارائه شود. در حقیقت هرگاه امکانات خاص مورد نیاز بود باید در مدرسه در دسترس دانش‌آموزان تیزهوش قرار گیرد اما این به آن معنا نیست که اگر

^{۱۴۱} G&T education is a whole school issue

ارائه‌ی این امکانات در مدرسه مقدور نیست از آن صرف‌نظر شود و همین امر تبدیل به مانعی شود در راه پیشرفت دانش‌آموزان تیزهوش.

۴-۷-۳-۶- مدرسه محوری

- مدارس محور تأمین آموزش تیزهوشان و مستعدان هستند و به طور طبیعی مسئول هماهنگی دروندادها^{۱۴۲} هستند.
- مدارس به صورت مجزا و از طریق مأموریتها، ساختار و تخصصهای متنوعشان، در آموزش تیزهوشان و مستعدان تأثیرگذاری می‌کنند.
- همکاریهای درون مدرسه تضمین می‌کند که فرصتهای گسترده تری برای تیزهوشان و مستعدان در دسترس قرار می‌گیرد و صرفه اقتصادی را در حد و اندازه مدرسه تأمین می‌کند و کمک می‌کند که بهترین تجارب اشاعه پیدا کنند.
- مدارس مسئولیت اصلی امور بودجه ای برای آموزش تیزهوشان و مستعدان را به عهده دارند.
- مدارس مسئولیت اصلی برای ارزیابی و ارتقای حمایت‌های خویش را به عهده دارند.

۵-۷-۳-۶- تمرکز بر پیامدها

- آموزش تیزهوشان و مستعدان باید موفقیت و کارایی آنها را از طریق فهم مؤثر بودن - که حاصل افزایش اشتیاق، انگیزه و اعتماد به نفس است - ارتقاء دهد.
- آموزش تیزهوشان و مستعدان باید عدم موفقیت و شکافهای موفقیت برای تیزهوشان و مستعدان طبقات محروم را از بین بردارد.
- نظام {آموزشی} در ارتقای دائمی درگیر است؛ چرخه برنامه‌ریزی‌ای وجود دارد و پیامدها به صورت دائمی با معیارهایی سخت و قاطع ارزیابی می‌شوند.
- آموزش تیزهوشان و مستعدان مکان آزمونی برای نوآوری در آموزش و محملی برای استفاده از فناوریهای نوین آموزشی است.
- آموزش تیزهوشان و مستعدان می‌تواند هدایتگر کلیدی همه ارکان مدرسه به سمت شخصی سازی آموزش و همینطور کل مدرسه به سوی وضعیت بهتر باشد.
- آموزش تیزهوشان و مستعدان آزمونی دقیق^{۱۴۳} برای آموزش مؤثر شخصی سازی شده است. در حوزه تمرکز بر پیامد ذکر این مطلب خالی از فایده نیست که دلیل اصلی و عمده‌ی داشتن سیاست‌های خاص و جداگانه برای دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش این است که این افراد بتوانند در زندگی بزرگسالی خود نقش‌های مهمی ایفا کنند. اگر انگلستان در میان کشورهای صنعتی و دنیای جهانی شده موفق است به همین دلیل نیاز به رهبرانی دارد که بتوانند با بهترین‌های موجود در جهان در هر زمینه‌ای رقابت کنند و حرفی برای گفتن داشته باشند. این هدف محقق نخواهد شد مگر با همکاری

^{۱۴۲} inputs

^{۱۴۳} در متن آمده است litmus test که منظور تست تورنسل است. «آزمون دقیق» معادل مناسبی به نظرمان آمد.

متخصصان در امر آموزش با بنگاه‌ها و جوامع گسترده‌تر و داوطلب و این مطلب منتهای «پیامد محوری» در آموزش تیزهوشان است.

۸-۳-۶- نتایج و اعمال تغییرات در مدل انگلیسی آموزش تیزهوشان

مدل انگلیسی باتوجه به این که خود را مدلی نظام‌مند می‌داند مدلی رادیکال است. این مدل در نظام ملی پیاده شده و از همین رو وابسته به پیاده‌سازی موثر و درگیری همه افراد و دستگاه‌هایی است که درگیر امر آموزش هستند. این نکته می‌تواند هم قوت این سیاست باشد و هم پاشنه‌آشیل آن.

در این برنامه تعدادی اهرم‌های تغییر گنجانده شده‌اند. مهم‌ترین این اهرم‌ها عبارتند از:

- ۱- نیاز به انتخاب یک همکار و مسئول برای رسیدگی به امور مربوط به دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش در هر مدرسه.
- ۲- بازرسی احتمالی OFSTED^{۱۴۴} از کیفیت آموزش مستعدان و تیزهوشان در مدارس
- ۳- بررسی دقیق مراجع محلی آموزش^{۱۴۵} در این مورد که همه دانش‌آموزان نیازهایشان برآورده شده است.

از آنجا که معلمان برای آشنایی با مسائل تیزهوشان آموزش می‌بینند نظارت بر نحوه آموزش و نتیجه آن نیز جزء برنامه می‌باشد. نهادهای مسئول، مدارس را تشویق به در نظر گرفتن نیازهای دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش می‌کنند. این اهرم‌ها اگر برخلاف فرهنگ کاری و حرفه‌ای به کار برده شوند، تقریباً ضعیف عمل می‌کنند. چنین به نظر می‌رسد که سازمان در شناسایی بهترین‌ها در شهرها و حمایت از دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش موفق عمل کرده است و قسمتی از این موفقیت به دلیل میزان بالای هزینه‌ای بوده است که صرف گروه هدف خود کرده است (۲۰۸/۱ میلیون پوند در سال ۱۹۹۹-۰۱ و ۳۰۳/۱ میلیون پوند در سال ۲۰۰۱-۲ تنها برای کمتر از ۱/۵ میلیون دانش‌آموز درگیر طرح). البته طرح این سازمان به عنوان طرحی که به صورت جداگانه برای آن هزینه‌هایی در نظر گرفته می‌شد برچیده شد.

برخلاف طرح بالا استفاده از هماهنگ‌کننده‌های مدرسه محور برای اجرای عناصر مهم و حیاتی سیاست‌های ملی موجب صرفه‌جویی در هزینه‌های دولت می‌شد.

^{۱۴۴} Ofsted is the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.

^{۱۴۵} Local education authority

۶-۴- یافته‌ها در حوزه حمایت از دانش‌آموزان کم‌بضاعت

۶-۴-۱- برنامه «مزیت در شهرها»

برنامه مزیت در شهرها در ماه مارس ۱۹۹۹ از سوی دولت انگلستان و برای افزایش سطح استانداردها و کمک به وارد کردن و تحت شمول قرار دادن مناطق کم‌بضاعت تر و پر تراکم تر شهری^{۱۴۶} و حل مشکلات آموزشی شان آغاز شد؛ مشکلاتی که دولتهای متوالی در حل آن ناموفق بودند. این برنامه که ابتدائاً برای دبیرستانها طراحی شده بود آنچنان با موفقیت همراه شد که به سرعت به مدارس ابتدایی نیز تسری داده شود. برنامه فوق‌الذکر به شدت از سوی دولت حمایت شده است و در سال ۲۰۰۱ - ۲۰۰۲ دویست میلیون پوند و در سال ۲۰۰۲-۲۰۰۳ سیصد میلیون پوند به آن اختصاص یافته است. بیش از ۱۳۰۰ مدرسه دبیرستان و ۳۶۰۰ مدرسه ابتدایی در ۵۸ منطقه مختلف در آن تحت پوشش قرار گرفته اند. (Excellence in Cities, ۲۰۱۰)

این برنامه برای برخورد با برخی مشکلات و کمبودها در مدارس اقدامات زیر را انجام داد؛ توسعه مشاوران آموزشی، توسعه واحدهای پشتیبانی یادگیری، حمایت از دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد و نیز ساخت «مراکز یادگیری شهر»^{۱۴۷}. (Excellence in Cities, ۲۰۱۰)

۶-۴-۲- مراکز یادگیری شهر

مرکز یادگیری شهر، امکانی است که مبتنی بر آخرین تحولات^{۱۴۸} فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه آموزش و یادگیری، فرصتهایی را برای دانش‌آموزان مدرسه میزبان و دانش‌آموزان شبکه مدارس نزدیک به مرکز فراهم می‌آورد. تأکید این مراکز بر بهتر کردن یادگیری کامل برنامه درسی از طریق تهیه دوره‌ها و ایجاد فرصتهایی برای یکایک دانش‌آموزان در مدارس منطقه است. استفاده از برنامه‌های چندرسانه‌ای که برای استفاده از همه سنین مناسب است و برخی امکانات کنفرانس که توسط شرکتهای آن منطقه قابل رزرو کردن هستند، از جمله دیگر تدارکاتی است که در این مراکز منظور گشته است. (City Learning Centre, ۲۰۱۰)

اکنون در انگلستان بیش از ۱۰۰ مرکز از این دست وجود دارد و کماکان تأسیس این مراکز ادامه دارد. این مراکز از سال ۲۰۰۱ شروع به کار کرده‌اند. بسیاری از این مراکز در محل مدارس موجود تأسیس شده‌اند. دولت انگلستان، در قالب برنامه «مزیت در شهرها» پشتیبانی وسیعی از این مراکز به عمل می‌آورد تا مطمئن شود که آنها می‌توانند نیازهای مدارس منطقه و نیز کسب و کارهای حوزه تحت پوشش خود را مرتفع سازند. البته دولت تأکید ویژه‌ای بر این حمایت در مناطقی دارد که عدم کارایی آنها مشهودتر است. (City Learning Centre, ۲۰۱۰)

^{۱۴۶} Inner cities and urban areas

^{۱۴۷} City Learning Centre (CLC)

^{۱۴۸} State-of-the-art

۱-۲-۴-۶- حمایت‌های مالی از مراکز یادگیری شهر

دولت تا سقف ۱.۲ میلیون پوند به عنوان سرمایه اولیه و جبران هزینه‌های اولیه در اختیار هر مرکز قرار می‌دهد و علاوه بر آن سالیانه نیز مبلغ ۲۲۰۰۰۰ پوند به مرکز پرداخت می‌کند. در پایان سال اول آغاز فعالیت، ۱۵۰۰۰۰ پوند برای توسعه سرمایه در جهت اطمینان از به روز بودن تکنولوژی به مراکز اختصاص می‌یابد. (City Learning Centre, ۲۰۱۰)

۲-۲-۴-۶- کار مراکز یادگیری شهر

این مراکز برای آن احداث شده‌اند که مدارس از آنها استفاده کنند برنامه‌های درسی و فعالیت‌های فوق برنامه جذاب، خلاقانه و قابل تکرار و تقلیدی ارائه کنند و راه‌های تازه‌ای برای استفاده از فناوری در کلاس بیابند. دلیل مهم استفاده از این مراکز، علاوه بر استفاده گسترده‌تر از فناوری، تشویق مدارس به همکاری با یکدیگر و به اشتراک گذاشتن منابع و ایده‌هاست و این به معنی آن است که این مراکز می‌توانند فناوری‌های تخصصی بیشتر از آنچه در توان مالی یک مدرسه است را تهیه کنند و به عنوان مکانی برای تجربه آخرین دستاوردهای فناوری، مرکز توجه دانش‌آموزان و اجتماع محلی و نیز زمینه ساز دیدار با یکدیگر و به اشتراک گذاشتن ایده‌ها باشند. در مواردی که دسترسی فیزیکی به این مراکز بنا به فاصله مکانی یا دلیل دیگری، امکانپذیر نباشد، مدارس این امکان را دارند که از راه دور با این مراکز در ارتباط باشند. (City Learning Centre, ۲۰۱۰)

۵-۶- یافته‌ها در حوزه حمایت از دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد کم‌بضاعت

یافته‌هایی اندکی درباره حمایت از دانش‌آموزان مستعد کم‌بضاعت در انگلستان یافت شده‌اند. این اندک بودن داده‌ها دو دلیل عمده دارد: اول این که برخی از داده‌ها بنا به دلایل مختلف محدودیت دسترسی و جابجایی در سامانه مدیریت اطلاعات ملی در انگلستان از دسترس ما خارج مانده است و دوم آن که بخش قابل ملاحظه‌ای از فعالیت‌هایی که برای دانش‌آموزان مستعد کم‌بضاعت ساماندهی می‌شوند، خود جزئی از برنامه‌ها و اقدامات کلان دیگر (یا برای تیزهوشان و یا برای کم‌بضاعتها) هستند. به عنوان نمونه، برنامه «مزیت در شهرها» و تأسیس «مراکز یادگیری شهر» به صورت اولیه در حوزه حمایت از دانش‌آموزان کم‌بضاعت و دانش‌آموزانی با افت تحصیلی قرار می‌گیرند، اما به روشنی می‌توان دریافت که این برنامه‌ها برای شناسایی و پرورش دانش‌آموزان مستعد کم‌بضاعت محتملی مهم و کارآمد فرض شده‌اند.

۱-۵-۶- ویژگی‌های بایسته در سیاست‌گذاری‌های مربوط به شناسایی دانش-

آموزان مستعد کم‌بضاعت

ویژگی‌های سیاست‌گذاری‌های مربوط به شناسایی دانش‌آموزان مستعد کم‌بضاعت در انگلستان از نظر GTS باید به این گونه باشد:

۱-۱-۵-۶- پوشایی همه حوزه های استعداد

(این ویژگی اختصاص ویژه به دانش‌آموزان تیزهوش کم‌بضاعت ندارد اما در اسناد GTS به طور ویژه درباره دانش‌آموزان کم‌بضاعت روی آن تأکید شده است.)

روال‌هایی که مورد استفاده قرار می‌گیرند باید برای شناسایی دانش‌آموزان در تمام حوزه‌های تیزهوشی و زمینه‌های استعدادی کارایی لازم را داشته باشند. در باب نظریه‌هایی که در مورد تیزهوشی وجود دارد و این که کدام یک از این نظریه‌ها باید ملاک قرار بگیرد مجادلات بسیاری وجود دارد. علاوه بر این مجادلات نظری، بحث‌هایی نیز درباره‌ی گستره توارثی بودن تیزهوشی و نحوه سنجش هوش و میزان پراکندگی و نحوه توزیع تیزهوشی و در نتیجه حجم گروهی که هدف سیاست‌گذاری‌های آموزشی هستند وجود دارد. با در نظر گرفتن نظرات مختلفی که در باب موضوعات مذکور طرح شده است در مدل انگلیسی گزارش کمیته‌ی انتخاب (SCR) مبنا قرار گرفت. طبق این گزارش ۵ درصد از کل جمعیت باید در طبقه بسیار توانا گنجانده شوند اما طبق دیدگاهی دیگر ۲ درصد به عنوان توانمند استثنایی در نظر گرفته می‌شوند. طبق درصد نخست ۶۸۰۰۰۰ نفر از جمعیتی که در مدارس هستند جمعیت هدف می‌شدند و طبق درصد دومی ۲۵۰۰۰۰ نفر

در نهایت مدل انگلیسی ترجیح داد در مورد تعریف تیزهوشی نظریه مدرن شده هوش چندگانه را انتخاب کند و نه الگوی هوش کلی یا عام را که تنها در سنجش و اندازه‌گیری بهره‌ی هوشی متبلور می‌شود (IQ). مدلی که انتخاب شده در پژوهش‌های مختلفی مورد بحث قرار گرفته است:

Cropley(۱۹۹۵)/Freeman(۱۹۹۵)/Gardner(۱۹۸۳, ۱۹۹۹)/Krechevsky and Gardner(۱۹۹۰)/Gang(۱۹۹۴)/Guilyard(۱۹۵۰)/Renzulli(۱۹۷۷)/Sternbery(۱۹۸۵) and ...

استفاده از این نظریه‌های جدید دو پیامد مهم در سیاست‌گذاری و در عمل دارند:

نخست این که- مدل انگلیسی را قادر به توجیه انتخاب مفهوم گسترده‌ای از توانایی می‌کند به نحوی که فقط توانایی‌های شناختی شامل مساله نمی‌شوند بلکه «خلاقیت» و «استعداد» در رقص، درام، موسیقی و ورزش را نیز دربر می‌گیرد. حتی شاید با توسل به نظریه‌های رنزولی^{۱۴۹} (۱۹۹۷) و مدل‌های اوربان^{۱۵۰} (۱۹۹۰) تلاش در راستای انجام تکلیف و انگیزه را نیز شامل شود.

دوم این که- این مفهوم از توانایی، توجیهی فراهم می‌کند برای سنجش چندوجهی توانایی‌های دانش‌آموزان و نه سنجش تک‌وجهی آنها.

هنگامی که NAGTY^{۱۵۱} عضوگیری می‌کرد نیز از چنین رویکرد چندوجهی‌ای بهره برد یعنی از شواهد مختلف و گوناگونی استفاده کرد از جمله داده‌هایی که آزمون‌ها در اختیار می‌گذاشتند، توصیه از سوی

^{۱۴۹} Renzulli

^{۱۵۰} Urban

^{۱۵۱} National Association for Gifted and Talented Youth

معلمان، والدین و دوستان، مشاوران مدرسه و دیگران، ویژگی مهم این فرآیند تاکید آن بر شواهد و مستندات حاکی از پیشرفت‌های بالقوه یا بالفعل افراد است.

۲-۵-۶- عدم تمرکز بر معیار واحد

معلمان باید برای ترفیع و شکوفا کردن علائق دانش‌آموزان از ارزشیابی‌های گوناگون استفاده کنند و نباید از دانش‌آموزان انتظار داشته باشند که در تمام مقیاس‌ها عملکرد یکسانی داشته باشند. مطالعات برخی از پژوهشگران نشان می‌دهد این احتمال که در بین تیزهوشان کم‌بضاعت، رشد میان توانایی‌های مختلف ناهماهنگی داشته باشند، بیش از سایر تیزهوشان مشاهده شده است.

۳-۵-۶- عدالت

فرآیند سنجش دانش‌آموزان مستعد به ابزارهایی نیاز دارد که این ابزارها باید در مقایسه با ابزارهایی که برای سنجش هوش دانش‌آموزان معمولی به کار می‌رود از دقت کافی برخوردار باشند. در حقیقت فرآیندی که برای شناسایی و آموزش تیزهوش معمولی به کار می‌رود باید کاملاً با همین فرآیند در دانش‌آموزان تیزهوش کم‌بضاعت قابل مقایسه باشد. به بیان دیگر، قدر مطلق فرصتی که در اختیار تیزهوشان کم‌بضاعت برای شناسایی و پرورش قرار می‌گیرد باید مساوی با سایر دانش‌آموزان باشد.

۴-۵-۶- جامعیت توجه به داده‌ها و منابع گوناگون

همانطور که پیشتر نیز ذکر شد، در فرآیند شناسایی دانش‌آموزان تیزهوش توجه به گستره منابع و داده‌ها امری مهم تلقی می‌شود. این اهمیت در حوزه شناسایی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌بضاعت مضاعف است چون احتمال عدم بروز نشانه‌های تیزهوشی در برخی از منابع و داده‌ها بیش از دانش‌آموزان عادی است.

۵-۵-۶- واقع‌گرایی و عملی بودن فرآیندهای پیشنهادی

از آنجا که در بسیاری شرایط، دانش‌آموزان تیزهوش کم‌بضاعت در مناطقی زندگی می‌کنند که به صورت کلی از بضاعت کمتری برخوردارند، مدارس این مناطق نیز به طور طبیعی از منابع محدودتری برخوردارند. لذا باید توجه شود که روالها و سیاستهای طراحی و پیشنهاد شده، واقع‌بینانه باشد و با توجه به توش و توان (منابع مالی، انسان و فیزیکی مدرسه) قابلیت اجرای مناسب داشته باشد.

۶-۵-۶- پوشایی همه مراحل رشد، استمرار در شناسایی

پژوهشها نشان می‌دهد که فاصله میان نتایج حاصل از عملکرد کودکان کم‌بضاعت و عادی در طول سالهای رشد افزایش می‌یابد. به بیان دیگر، اختلاف عملکرد میان کودک معمولی و کم‌بضاعت در سالهای اولیه خیلی کمتر از سالهای بعدی رشد است. لذا برگزاری فرآیندهای شناسایی در طول سنین مختلف رشد - به ویژه در سنین پایین تر - احتمال بیشتری برای شناسایی دانش‌آموزان تیزهوش پیش روی دست اندرکاران آموزش می‌نهد.

۶-۵-۷- پوشش مناسب فرهنگی

در تعریف فرآیندهای شناسایی لازم است به تفاوت‌های فرهنگی و تأثیری که این تفاوت در نتایج آزمون‌های مختلف ایجاد می‌کند توجه شود. این مطلب اگرچه اختصاص به دانش‌آموزان کم‌بضاعت تیزهوش ندارد، اما عدم توجه به آن در نتایج نامناسب این دسته از تیزهوشان تأثیر مضاعف می‌گذارد.

شکل ۳-۶- نکات بایسته در سیاست‌گذاری و اجرای استراتژی‌های برای آموزش دانش‌آموزان مستعد

فصل هفتم

تحلیل و جمع بندی

۷- تحلیل و جمع بندی

۷-۱- یافته ها در سطح بین المللی

۷-۱-۱- انجمن (بین المللی) کودکان استثنایی (CEC)

این انجمن^{۱۵۲} در ۱۰ آگوست ۱۹۲۲، توسط تعدادی از معلمان، مدیران و مشاوران در حوزه آموزش که برای برگزاری دوره آموزشی تابستانه در دانشگاه کلمبیا گرد هم آمده بودند، با ۱۲ عضو اولیه پایه گذاری شده است. این نهاد در سیاست گذاری های عمومی در ایالات متحده تأثیر داشته است و در یکی از آخرین اقدامات خود موفق به جلب حمایت باراک اوباما برای افزایش تأمین مالی «اقدام ملی» برای آموزش افراد معلول^{۱۵۳} شده است. این مجموعه به تازگی اقدام به انتشار منشور اخلاقی آموزش دانش آموزان استثنایی نموده است. این انجمن در همکاری با مؤسسه NAGC در سال ۱۹۹۸ استانداردهای آموزش تیزهوشان را تهیه کرده است که این استانداردها در سال ۲۰۱۰ توسط NAGC بازنگری شده است. این انجمن مهمترین اولویت فعالیت خویش برای تحقق سرفصلهای دستور کار کنگره صد و یازدهم خود در امریکا را تلاش برای جلب نظر دولت فدرال برای قانون گذاری مناسب یا توجهات اصلاحی برای آموزش دانش آموزان استثنایی عنوان کرده است.^{۱۵۴}

اطلاعات موجود در این سایت این انجمن، اغلب اختصاص به استفاده اعضای آن دارد که باید از طریق پرداخت مبلغ حق عضویت به استفاده از مطالب پردازند.

۷-۱-۱-۱ «ژورنال کودکان استثنایی» (EC)

این مجله که در سال ۱۹۵۱ به «کودکان استثنایی»^{۱۵۴} تغییر نام داده است، توسط انجمن (بین المللی) کودکان استثنایی منتشر می شود.

۷-۱-۲- انجمن جهانی کودکان باهوش و مستعد (WCTGC)

این انجمن^{۱۵۵} سازمانی غیر انتفاعی با گستره جهانی است که هدف اولش دفاع از حقوق تیزهوشان و مستعدان و حمایت از ایشان است. این سازمان در قالب شبکه گسترده ای از آموزشگران و مؤسسات تحقیقاتی و آموزشی در سراسر دنیا فعالیت می کند و به موضوع آموزش و توسعه هوش و استعداد در همه سنین می پردازد.

ایده تأسیس این انجمن قریب به سی سال پیش به ذهن هنری کالیس^{۱۵۶}، آموزشگر انگلیسی برجسته تیزهوشان رسید. وی که هم اکنون ریاست NAGC را (با شعباتی در سراسر انگلستان، در هامبورگ و در

^{۱۵۲} The Council for Exceptional Children (CEC) - <http://www.cec.sped.org/>

^{۱۵۳} CEC Public Policy Agenda for the ۱۱۱th United States Congress (January ۲۰۰۹—January ۲۰۱۱)

^{۱۵۴} Exceptional Children (EC)

^{۱۵۵} The World Council for Gifted and Talented Children, Inc. (WCGTC)

^{۱۵۶} Henry Collis

بلفاست) به عهده دارد، چشم انداز متحد شدن آموزشگران تیزهوشان در سراسر دنیا را میان همه کسانی که اکنون در این انجمن عضو هستند، فراگیر نمود.

این انجمن اولین همایش خود را در سال ۱۹۷۵ در انگلستان برگزار کرد. دومین همایش بین‌المللی در ۱۹۷۷ در سان فرانسیسکو برگزار گردید. همایش‌های این انجمن به صورت دوسالانه برگزار می‌شود و تاکنون علاوه بر دو شهر مورد اشاره، اورشلیم، مونترال، مانیل، هامبورگ، سالت لیک سیتی، سیدنی، لاهه، تورنتو، هنگ کنگ، سیاتل، استانبول، بارسلونا، آدلاید، نیو اورلئان، وارویک و ونکوور میزبان برگزاری این همایش‌های دوسالانه بوده‌اند.

۱-۲-۱-۷- مجله «تیزهوش بین‌المللی» (GTI)

مجله تیزهوش بین‌المللی^{۱۵۷} ژورنالی بین‌المللی است که توسط انجمن جهانی کودکان باهوش و مستعد (WCTGC) منتشر می‌شود. شماره ۲۵ این مجله در دسامبر ۲۰۱۰ منتشر شده است.

۱-۳-۷- یونسکو (UNESCO)

۱-۳-۱-۷- گزارش آموزش برای همه

مهمترین سند به دست آمده از یونسکو، گزارشی است با نام «آموزش برای همه»^{۱۵۸} که جداول و آمار مناسبی درباره وضعیت آموزش در کشورهای مختلف ارائه کرده است. از این اطلاعات و آمارها در بخش‌های پیشین گزارش استفاده شد.

۱-۴-۷- انجمن اروپایی برای توانایی بالا (ECHA)

متأسفانه این انجمن سایت مشخصی ندارد (یا این که سایت آن به درستی ایندکس نشده است) و اطلاعات مربوط به فعالیتهای آن به صورت پراکنده در سایتهای دیگر به دست آمده است. همین قدر می‌دانیم که این مجموعه از طریق برگزاری همایش‌های بین‌المللی درباره خلاقیت، نوآوری، آموزش افراد توانمند و ... فعالیت می‌کند. کنفرانس سال ۲۰۰۲ این انجمن در یونان و کنفرانس سال ۲۰۰۸ آن در جمهوری چک برگزار شده است و این طور که پیداست این نهادی به زودی در کنفرانسی بزرگ در کونپنهاگ شرکت فعال خواهد داشت. این کنفرانس در تاریخ ۱۳ تا ۱۶ سپتامبر ۲۰۱۱ و به عنوان بیست و سومین همایش سالانه EAIE برگزاری می‌شود.

۱-۴-۱-۷- مجموعه مقالات کنفرانس ECHA در سال ۲۰۰۲

در مجموعه مقالات کنفرانسی که «انجمن اروپایی برای توانایی بالا» (ECHA)^{۱۵۹} در سال ۲۰۰۲ در یونان برگزار کرده است، بخشی به برنامه‌های ملی کشورها درباره آموزش تیزهوش اختصاص یافته است. در این بخش تجارب یونان، آلمان، چک و اسرائیل در قالب مقالاتی از طرف افراد مختلف ارائه

^{۱۵۷} Gifted and Talented International (GTI)

^{۱۵۸} Education for All (Global Monitoring Report)

^{۱۵۹} European Council for High Ability (ECHA)

شده است که به نوبه خود جای بررسی دارد. کل مجموعه مقالات برای یافتن مطلب مستقیمی درباره دانش‌آموزان کم‌بضاعت جستجو شد و موردی یافته نشد. (Mönks & Wagner, ۲۰۰۲)

۷-۲- نکات راهبردی در یافته‌های پژوهش

۷-۲-۱- تبیین عمومی مسأله

از آنجا که هر نوع سیاست‌گذاری یا برنامه‌ریزی، منتج به تولید و ارائه خدمات برای یک جامعه هدف است و در نهایت از طریق تولید و ارائه این خدمات، اهداف خویش را پی می‌گیرد، لاجرم می‌توان سیاست‌ها و برنامه‌ها را از طریق دسته‌بندی «خدماتی» که درصدد تولید و ارائه آن هستند، دسته‌بندی کرد. پرسش‌های زیر در حوزه خدمات ارائه شده باید پاسخ داده شود:

۷-۲-۱-۱- انواع خدمات؛ چه خدمتی باید ارائه شود؟

خدماتی که در اسناد یافته شده مورد اشاره بوده اند به شرح زیرند:

- ا. شناسایی دانش‌آموز مستعد
- ب. ثبت وضعیت و پیگیری وضعیت دانش‌آموز مستعد
- ج. آموزش مستقیم به دانش‌آموز مستعد، خانواده، معلمان یا جامعه هدف
- د. حمایت مالی (مستقیم یا غیرمستقیم) از دانش‌آموز، خانواده یا مدرسه
- ه. مشاوره یا آموزش غیر مستقیم دانش‌آموز، معلمان یا خانواده

۷-۲-۱-۲- جامعه هدف ارائه خدمات؛ این خدمت به چه کسی باید ارائه شود؟

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که یکی از واحدهای زیر دریافت‌کننده اصلی خدمات هستند، هرچند در نهایت این دانش‌آموز است که از بهره‌ارائه خدمت منتفع خواهد گردید:

- ا. دانش‌آموز
- ب. معلم
- ج. مدیران آموزشی
- د. خانواده
- ه. مؤسسات ویژه حمایتی

یکی از مواردی که در یافته‌های پژوهش جلب نظر می‌کند، توجه کارشناسان و منتقدان به نقش حمایت از خانواده‌های فرد مستعد در شکوفایی استعداد وی است. این موضوع در مورد دانش‌آموزان کم‌بضاعت به صورت مضاعف مورد توجه است. فقر اقتصادی، اغلب فقر فرهنگی را به دنبال دارد و در محیطی که توان اقتصادی خانواده، امکان سرمایه‌گذاری بلندمدت برای آموزش یا آموزش ویژه دانش‌آموز مستعدش را ندارد، فقر فرهنگی، هر نوع توجه به استعداد این فرد را از بین می‌برد. با آن که در هیچ یک از یافته‌های تیم پژوهش، سندی برای حمایت مستقیم از خانواده دانش‌آموز دیده نشده است، اما در

اسناد تحلیل مختلف این بحث مورد بررسی قرار گرفته است که شایسته است در برخی از برنامه‌ها یکی از واحدهای گیرنده خدمات، خانواده باشد. حمایت مادی از خانواده‌ای که فرزند مستعدش را به عنوان نیروی کار نیاز دارد، یا آموزش لازم به خانواده‌ای که با چالشهای تربیتی فرد مستعد آشنا نیست، نمونه‌هایی از این حمایت‌ها هستند.

۳-۲-۷- ارائه‌کنندگان خدمات: این خدمت توسط چه کسی و در کجا باید ارائه شود؟

ارائه‌کننده خدمت در اسناد یافته شده یکی از واحدهای زیرند:

ا. مدرسه (سایر آموزشگران در کنار معلم و یا بدون معلم)

ب. معلم

ج. خانواده

د. مؤسسات ویژه

۳-۲-۷- توجه به جمعیت‌های خاص به جای جمعیت‌های کم‌بضاعت

نکته مهم: تجربیات این دو کشور نشان می‌دهد که به جز موارد بسیار محدود و اندک، برنامه ریزی و حمایت از تیزهوشان و مستعدان کم‌بضاعت در قالب حمایت از دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش جمعیت‌های خاص (اقلیت کم درآمد، اقلیت‌های نژادی و مذهبی، دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری یا ارتباطی، دانش‌آموزان یا کودکان با معلولیت‌های جسمی و ...) مطرح است. لذا باید به این امر به دقت اندیشید که شاید تمرکز بر فرآیندی که در آن تنها به دانش‌آموزان کم‌بضاعت توجه می‌شود و دانش‌آموزانی با سایر محدودیتها را در دایره هدف خویش لحاظ نمی‌کند، نه از لحاظ صرفه اقتصادی و نه از نظر زمانی مقرون به صرفه نباشد.

۳-۲-۷- مبنای نظری توجه به گروه‌های اقلیت (جمعیت‌های خاص)

تحقیقات نشان می‌دهد که تعداد کودکان تیزهوش در گروه اکثریت - اکثریت زبانی، فرهنگی، قومی و نژادی یا اکثریت طبقات اجتماعی - بیشتر از گروه اقلیت نیست بلکه شیوع این صفت - تیزهوش - در هر دو گروه یکسان است. پس چرا گاه این طور فهمیده می‌شود که تعداد تیزهوشانی که در گروه‌های اقلیت کشف شده‌اند از جمله اقلیت‌های مذهبی یا قومی کمتر از گروه اکثریت هستند؟
دو ویژگی‌ای که حتماً در فرآیند سیاست‌گذاری برای تیزهوشان لحاظ می‌شوند دلایلی هستند که سبب می‌شوند گروه اقلیت کمتر به عنوان افراد تیزهوش شناخته شوند:

۱- سویگری در تعریف محتوای هوش و فرآیند سنجش آن

۲- تفاوت‌های شناختی بین اقلیت‌ها و سفیدپوستان یا اکثریت طبقه‌ی متوسط (Pendarvis, ۱۹۹۰)

به طور اجمالی اشاره می‌شود که راه‌حلی که برای گریز از مشکلات مذکور مورد استفاده قرار می‌گیرند عبارتند از:

۱- نظام‌های سهمیه‌ای

۲- تاسیس و تدوین هنجارهای منطقه‌ای

۴-۲-۷- دقت در مسأله: تفاوت میان شناسایی و طراحی برنامه ویژه

مسأله آموزش تیزهوشان و مستعدان، مسأله ای جهانی است و سالهاست که مورد توجه کشورهای مختلف بوده است. مسأله حمایت از کودکان کم بضاعت نیز همین شرایط را دارد. اما مسأله حمایت از دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش کم بضاعت مسأله ای با قدمت طولانی نیست. در واقع همانطور که پیشتر اشاره شد این مسأله اغلب به صورت مسأله فرعی آموزش تیزهوشان مطرح می‌شود. دو رویکرد کلی به این موضوع نیز می‌توان اتخاذ کرد:

۱- رویکرد مبتنی بر حمایت از دانش‌آموزان کم بضاعت برای شناخته شدن و حضور در برنامه های آموزش تیزهوشان و مستعدان

۲- رویکرد مبتنی بر طراحی برنامه های آموزشی ویژه دانش‌آموزان مستعد کم بضاعت.

بخش عمده ای از منابع مرتبط با موضوع حکایت از آن دارند که در دو کشور مورد بررسی مسأله اصلی برای کارشناسان «شناسایی» دانش‌آموزان جمعیت‌های خاص و ورود ایشان به برنامه های حمایت از دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد و «ماندن» آنها در این برنامه هاست. اسناد فراوانی که در آن بر طراحی برنامه ای ویژه برای آموزش دانش‌آموزان کم بضاعت مستعد تأکید شود، یافته نشده است^{۱۶۰}؛ اما رویکرد کلان حاکم بر نظامهای آموزشی - و بالمره نظام آموزشی تیزهوشان - مبنی بر شخصی سازی آموزش، خود به خود توجه دقیق به نیازهای ویژه این دسته از دانش‌آموزان را ایجاب می‌کند. به بیان دیگر، اگر دانش‌آموزان مستعد کم بضاعت، ویژگی خاصی دارند که باید در برنامه آموزشی لحاظ گردد، این ویژگی از حیث شخصی آموزش در برنامه آنها لحاظ خواهد گردید و نیازی به طراحی برنامه ای ویژه برای آموزش این دسته از دانش‌آموزان وجود ندارد. البته توجه به ویژگیهای شخصیتی ای که ناشی از شرایط اقتصادی نامناسب است، مورد توجه و اشاره پژوهشگران قرار گرفته است و به طور کلی توجه به راهکارهای ارتباط و ایجاد کارآمدی در این دسته از تیزهوشان و مستعدان مورد توجه بوده است، اما این توجه به راهکارهای ویژه به آن حد از تمایز کلی با شیوه های آموزش تیزهوشان نرسیده است که منجر به تولید برنامه ویژه برای حمایت از دانش‌آموزان مستعد کم بضاعت شود. البته در موارد استثنایی، مانند آنچه در برنامه REAL در ایالت پنسیلوانیای امریکا به آن اشاره شد، وجود تعداد نسبتاً قابل توجهی از دانش‌آموزان مستعد کم بضاعت، یا اجرای پایلوت یک مدل یا شیوه آموزشی برنامه های ویژه برای این دسته از دانش‌آموزان برگزار شده است؛ اما به هر روی این کار امر متداولی نیست و به عنوان رویکرد حاکم برای آموزش این دسته از دانش‌آموزان تلقی نمی‌شود.

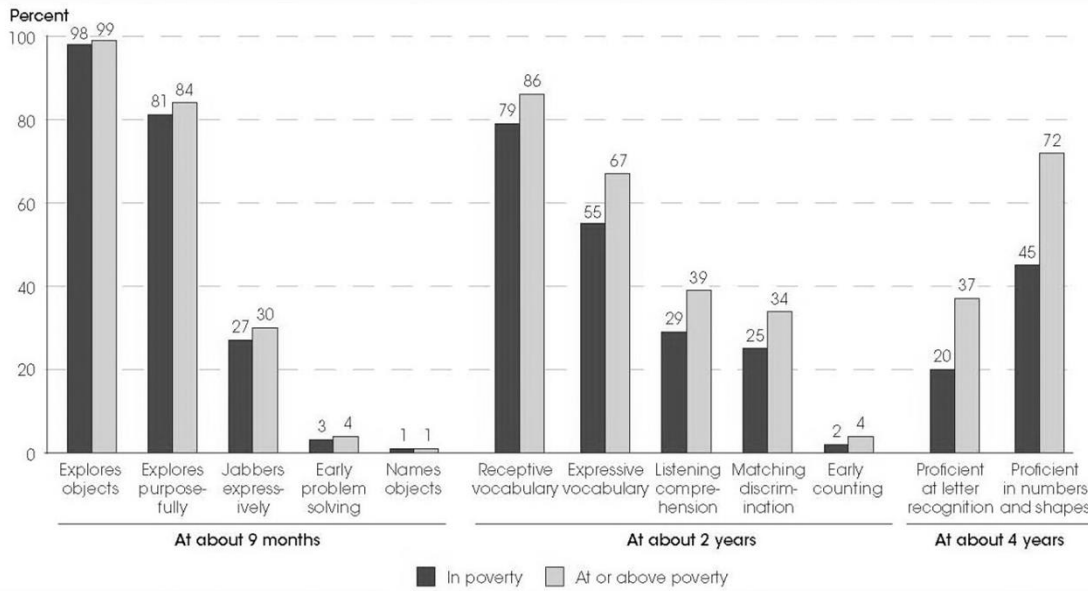
^{۱۶۰} یکی از بهترین سندها در این باره مقاله ای است با مشخصات زیر:

(VanTassel-Baska, Content-based Curriculum for Low Income and Minority Gifted Learners,)

(۲۰۰۳)

۷-۲-۵- مسأله زمان در شناسایی تیزهوشان کم‌بضاعت

نتایج پژوهشگران امریکایی نشان می‌دهد که فاصله توانایی ادراکی میان کودکانی که زیر خط فقر زندگی می‌کنند با سایر کودکان در طول زمان افزایش می‌یابد. بنابراین توصیه اکید شده است که فرآیند شناسایی تیزهوشان هرچه زودتر صورت پذیرد تا بتوان علاوه بر تسهیل شناسایی این دسته از تیزهوشان کم‌بضاعت، شرایطی را فراهم نمود که این ناهماهنگی در رشد محقق نگردد. به نمودار زیر توجه کنید:



۷-۱ درصد تمایز کودکان فقیر و غیر فقیر در تواناییهای ادراکی

منبع: (Planty, ۲۰۰۹)

۷-۳- مقایسه اجمالی نظامهای دو کشور در حمایت از دانش‌آموزان تیزهوش و

مستعد / کم‌بضاعت

برای مقایسه دو مکتب انگلیسی و امریکایی - که البته مکتب امریکایی را نوع نگاه کالیفرنایی نمایندگی می‌کند - تنها یک مقاله یافتیم که متأسفانه متن آن در دسترس نبود. اما در یکی از منابع دیگر، جدول مقایسه این دو مکتب را - که از آن مقاله نقل شده بود - پیدا کردیم. البته این جدول همه آنچه را برای مقایسه میان این دو نوع نظام مهم تلقی می‌شود، با هم مقایسه نکرده است، اما به هر روی استفاده از آن دیدی کلی به خواننده در باره تفاوتها و شباهتهای این دو نظام ارائه می‌دهد.

جدول ۷-۱- مقایسه دو مکتب کالیفرنایی و انگلیسی حمایت و آموزش تیزهوشان

مکتب کالیفرنایی	مکتب انگلیسی	سیستمها و ساختار حمایتها
از طریق CAG ^{۱۶۱} در سطح ایالت، منطقه و سطوح محلی	حمایت دولتی، ملی، منطقه ای و محلی	

^{۱۶۱} نهاد ایالتی حمایت از تیزهوشان در کالیفرنیا

شیوه‌های متمایزسازی از طریق عناصر غنی‌سازی درونی. کاربست توسط همکاری مدیر	شیوه‌های متمایزسازی که به شدت در زمینه استانداردهای ایالتی مورد تأکید هستند و کاربست آنها توسط معلمان کلاس است.	برنامه درسی و شیوه‌های اجرای آن ۱۶۲
مدل‌های حمایتی که به صورت ویژه برای مدارس طراحی شده‌اند که به دانش‌آموزان فقیر ارائه خدمت می‌کنند.	سیاست‌های شناسایی و ارائه خدمت به این دسته را الزام کرده‌اند.	دانش‌آموزان محروم
۲۸ دلار برای هر دانش‌آموز	۷ دلار برای هر دانش‌آموز	تأمین بودجه
درون‌سازی شده بر مبنای مسئولیت و بازرسی آفستد	طبیعت سهل‌گیرانه قانون پیروی از استانداردهای توصیه شده را اجباری نمی‌کند اما به هر روی گزارش‌های هر مدرسه از فعالیتها و عملکردش مبنای دریافت بودجه است.	مسئولیت / پاسخگویی

منبع اصلی: (Knight, ۲۰۰۶, p. ۲۴۳)

در جدول فوق، نکات زیر مغفول مانده است: تعداد افراد تحت پوشش و درصد آنها در مقایسه با برآورد (هم تعداد و درصد تیزهوشان تحت پوشش و هم تعداد و درصد تیزهوشان فقیر تحت پوشش). نوع درگیرسازی منابع انسانی یک مدرسه با موضوع آموزش تیزهوشان نیز – مطابق با آنچه در این جدول ذکر شده است – در امریکا و انگلستان تفاوت‌هایی دارد. مسئولیت مدیر در انگلستان نکته‌ای است که در مستندات دیگر یافته شده نیز موجود است، هرچند تأکید ویژه‌ای بر آن نشده است. در این جدول از مدل‌هایی نام برده شده است که به صورت ویژه برای مدارس محروم طراحی شده‌اند. متأسفانه ما مستنداتی درباره این دسته از مدل‌ها یا برنامه‌ها به دست نیاورده‌ایم. تفاوت فراوانی که در تأمین بودجه این دو نظام به عمل می‌آید، کفه نتایج را نیز برای نظام انگلیسی سنگین‌تر کرده است و به نظر می‌رسد شیوه «تأمین بودجه مناسب» و «سخت‌گیری در نتایج (پیامدها)» مؤثرتر از شیوه سهل‌گیرانه در کنار بودجه محدودتر است.

۴-۷- مهمترین سرفصل‌های تحلیل و نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد مسأله حمایت از تیزهوشان و مستعدان کم‌بضاعت در محورهای زیر قابل بررسی و سیاست‌گذاری است:

- ۱- مسائل مربوط به شناسایی دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد کم‌بضاعت
- ۲- مسائل مربوط به مکان‌یابی و استقرار در برنامه‌های حمایتی
- ۳- مسأله ارزیابی (حین دوره) و تفاوت آن با ارزیابی‌های سایر تیزهوشان و مستعدان
- ۴- مسأله آموزش و فرهنگ‌سازی برای خانواده‌ها و معلمان
- ۵- مسأله زیرساخت‌های ضروری

۵-۷- مسأله شناسایی دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد کم‌بضاعت

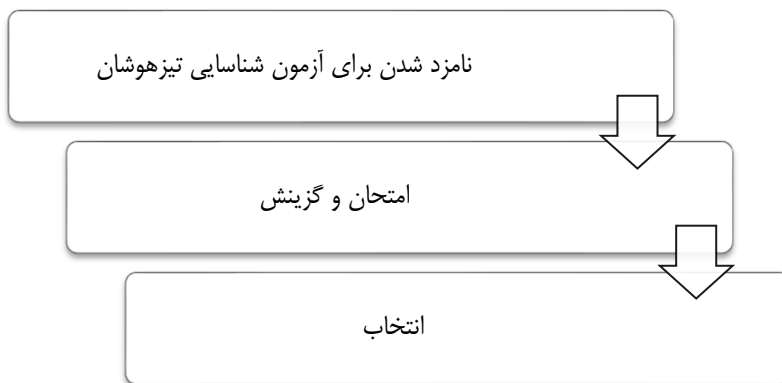
نگاه کارشناسان موضوع در امریکا و انگلستان مؤید این امر است که شناسایی دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد در میان جمعیت‌هایی که در برنامه‌های آموزش تیزهوشان و مستعدان نمایندگان کمتری دارند؛ یعنی اقلیتها (ی نژادی، مذهبی، اجتماعی و ...)، کودکان متعلق به شرایط اقتصادی و اجتماعی پایین و دانش‌آموزانی که مشکلات گفتاری، نوشتاری و یا ارتباطی دارند، مشکلی است که باید به آن به عنوان یک مسأله پیچیده نگاه کرد و نباید برای آن در جستجوی راه حل آنی بود. اولین گام در این راه، توجه به عوامل در هم تنیده‌ای است که بر فرآیند شناسایی تأثیر می‌گذارند. مهمترین نکاتی که در این ارتباط مورد نظر کارشناسان بوده است در فهرست زیر آمده است:

- ۱- تعریف هوش و استعداد
- ۲- مشکلات استفاده از روش ارزیابی مبتنی بر یک بار امتحان مکتوب
- ۳- سوگیری غیر قابل اجتناب^{۱۶۳} در سیاست‌گذاری و روالها
- ۴- ناهماهنگی برنامه درسی با روالهای شناسایی و تعیین جایگاه تیزهوشان و مستعدان

شناسایی اغلب دارای سه مرحله است: نامزد شدن برای آزمون شناسایی تیزهوشان^{۱۶۴}، امتحان و گزینش و در نهایت انتخاب

^{۱۶۳} Inherent Biases

^{۱۶۴} screening

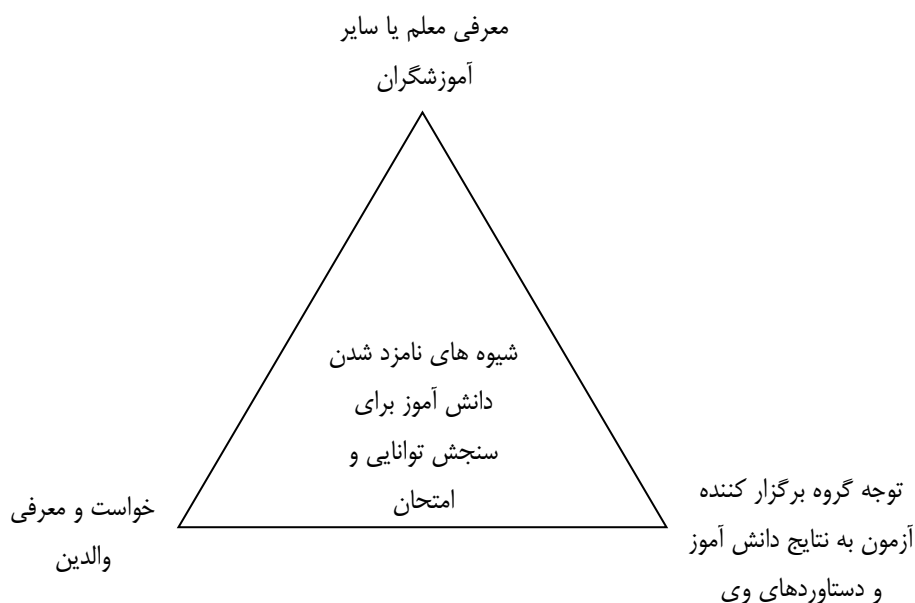


۷-۲- فرآیند شناسایی دانش‌آموز تیزهوش

۷-۵-۱- نامزد شدن برای آزمون شناسایی تیزهوشان

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که فرآیند نامزد شدن دانش‌آموزان برای استفاده از برنامه‌ها و خدمات ویژه تیزهوشان متأثر از عوامل متعددی است و یکی از مهمترین دلایل عدم حضور یا حضور کم‌رنگ دانش‌آموزان مستعد کم‌بضاعت در برنامه‌های آموزش تیزهوشان، نامزد نشدن آنان برای سنجش و امتحان است. نامزد شدن دانش‌آموزان برای سنجش توانایی و استعداد اغلب از روشهای زیر صورت می‌گیرد:

- ۱- معرفی معلم، مشاور، مدیر یا سایر آموزشگران مرتبط با کودک
 - ۲- خواست و معرفی والدین دانش‌آموز
 - ۳- توجه گروه برگزار کننده آموزش بر نتایج تحصیلی دانش‌آموز یا دستاوردهای وی
- این روشهای سه‌گانه هر یک با موانعی روبرو هستند.



۷-۳- شیوه‌های نامزد شدن دانش‌آموز برای شرکت در آزمونهای شناسایی تیزهوشان

۱-۵-۷- موانع خواست و معرفی والدین

موانع اصلی در این بخش، عدم خواست والدین است^{۱۶۵}. این عدم خواست به دلایل زیر اتفاق می‌افتد. توجه به این نکته ضروری است که حتی در صورتی که دانش‌آموز به طریق دیگری (یعنی معرفی معلم و یا توجه به نتایج و دستاوردهایش) مورد توجه و آزمون قرار می‌گیرد، دلایل زیر می‌توانند در موافقت و همراهی خانواده با دانش‌آموز با حرکت وی در برنامه‌های تیزهوشان موانع ایجاد کند.

۱) فقدان دید و فرهنگ رشد در والدین

خانواده در وضعیتی است که مسأله رشد و پیشرفت در آن جایگاهی ندارد. خانواده‌های مبتلا به آسیب‌های جدی اجتماعی (اعتیاد، بزهکاری، فقر شدید و ...) اغلب کاملاً یا تا حدودی به این معضل دچار هستند. بسیاری از خانواده‌هایی نیز که به این آسیب‌ها مبتلا نیستند به دلیل بی‌سوادی یا کم‌سوادی والدین و به رغم دغدغه احتمالی برای رشد فرزندان، از دانش و بینش کافی برای حمایت از این رشد برخوردار نیستند.

۲) نخواستن ناشی از ناآگاهی

a. خبررسانی ناقص و نامناسب / والدین از وجود برنامه‌ها و حمایت‌ها بی‌خبر هستند. در برخی از موارد، خبررسانی ناقص و نامناسب، باعث عدم آگاهی به موقع والدین از برنامه‌ها و حمایت‌ها می‌شود. این موضوع به طور طبیعی در مناطق محروم‌تر و کم‌بضاعت‌تر بیشتر اتفاق می‌افتد.

b. ناآگاهی از توان دانش‌آموز / والدین از توان کودک خویش بی‌خبر هستند.

c. ناآگاهی از میزان تأثیر برنامه‌ها بر آینده دانش‌آموز

۳) نخواستن ناشی از ناتوانی در حمایت از دانش‌آموز در ادامه مسیر

والدین منابع مناسب برای حمایت از دانش‌آموز در طول مسیر را ندارند و به همین دلیل ترجیح می‌دهد اصلاً این مسیر را شروع نکند.

۴) نخواستن ناشی از ترس از جدایی دانش‌آموز از خانواده

خانواده تغییر وضعیت دانش‌آموز را شروعی برای جدا شدن وی از خانواده می‌داند و ترجیح می‌دهد کودکش را در سطح خانواده نگاه دارد. این موضوع در خانواده‌هایی که متکی به کار فرزندانشان هستند و نیز در خانواده‌هایی که یکی از کودکان توانایی ویژه‌ای دارد، اما بقیه دارای توانایی متداول هستند، دیده می‌شود. در مورد اول، خانواده سعی می‌کند نیروی کارش را نگاه دارد و در دومی، خانواده

^{۱۶۵} در اینجا شاید لازم باشد به مقوله دانش‌آموزان بی‌سرپرست و یا بدسرپرست به عنوان یک بخش مستقل پرداخته شود، اما از آنجا که هر گونه اظهار نظر در این باره مستلزم تحقیقات جداگانه‌ای است، تنها به ذکر این نکته بسنده می‌کنیم که به رغم عدم تطابق کامل خانواده‌های بی‌سرپرست و بدسرپرست با خانواده‌های فقیر، بخش مهمی از این خانواده‌ها در زمره خانواده‌های فقیر طبقه بندی می‌شوند. عدم حضور والدین در نهاد خانواده (بی‌سرپرستی، که منجر به عدم شکل‌گیری مفهوم خانواده می‌شود) و یا حضور والدینی با مشکلات عدیده (بدسرپرستی) باعث می‌شود که دانش‌آموز از حمایت خانوادگی مناسب برخوردار نباشد. پرداختن به شیوه‌ها و راهکارهای حمایت از مستعدان حاضر در این شرایط - که شاید در مراکز کودکان بی‌سرپرست ساکن باشند و شاید حتی به دلایل فراوان، حضورشان در یک خانواده بدسرپرست هنوز روشن نشده باشد - مجال دیگری می‌طلبد.

برای حفظ یک دستی و تناسب در سطح خانواده از شرکت دادن دانش‌آموز در آزمون و برنامه تیزهوشان جلوگیری می‌کند و یا دست کم حمایتی از وی به عمل نمی‌آورد.

(۵) نخواستن ناشی از عدم اعتماد به آموزشگران، برنامه و ...

۲-۱-۵-۷- موانع معرفی معلم یا سایر آموزشگران

(۱) تمرکز معلمان بر معیارهای منفرد - و اغلب نمره محور - برای شناسایی دانش‌آموزان مستعد معلمان و آموزشگران مهمترین منابعی هستند که می‌توانند تواناییهای یک دانش‌آموز را شناسایی و معرفی کنند. در نمونه‌های سنتی شناسایی دانش‌آموزان مستعد، آموزشگران از معیارهای منفردی مانند نمرات دانش‌آموز در یک درس، چند درس و یا میانگین دروس برای شناسایی دانش‌آموزان مستعد برای معرفی به آزمون تیزهوشان استفاده می‌کنند. در برخی موارد، حتی این قوانین اجرایی است که دست آموزشگر را می‌بندد و در واقع او را از فرآیند شناسایی تیزهوش حذف می‌کند؛ یعنی با معتبر دانستن حد نصابهای ویژه‌ای در نمرات درسی، تنها کسانی را وارد آزمون می‌سازد که دارای این حد نصابها باشند.

(۲) دانش ناکافی معلمان درباره مفهوم هوش و استعداد و شیوه‌های شناسایی دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش

۳-۱-۵-۷- موانع و معایب توجه گروه برگزار کننده آزمون به نتایج دانش‌آموز

(۱) اطلاع رسانی نامناسب / ناآگاهی مدارس از برنامه‌ها و آزمونها

(۲) عدم شمول مکانی / آزمونها در همه مناطق (به ویژه مناطق محروم و دور از دسترس) برگزار نمی‌شوند.

(۳) عدم شمول سنی / آزمونها مقاطع مختلف سنی را پوشش نمی‌دهد.

(۴) عدم تکرار آزمون در مقاطع زمانی مناسب

آزمون هر از چندگاهی یا با فواصل زیاد برگزار می‌شود و این باعث می‌شود که اگر دانش‌آموزی بنا به دلیلی در آزمون شرکت نکند، در آزمون بعدی واجد شرایط سنی لازم نباشد و یا اصولاً از دایره شمول آموزش بیرون رفته باشد. توصیه شده است که آزمونهای تیزهوشان به صورت مرتب و هر ساله در مقاطع سنی مختلف برگزار شود تا احتمال جا ماندن فرد مستحق دریافت حمایت از برنامه به حداقل برسد.

(۵) تمرکز بر نتایج خاص و عدم توجه به سایر دستاوردها /

(۶) در دسترس نبودن نتایج و دستاوردهای دانش‌آموز / نبودن بانک اطلاعاتی مناسب

۲-۵-۷- نقش معلم در شناسایی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌بضاعت

در میان شواهدی که دال بر هوش و استعداد دانش‌آموز پذیرفته می‌شوند، اهمیت نظر معلمان در حال افزایش است. در واقع تجارب این دو کشور نشان می‌دهد که اگر در صدد از دست ندادن دانش‌آموزانی

هستیم که بنا به دلایل مختلف در آزمونهای متداول به عنوان تیزهوش مطرح نمی‌شوند، باید بر اساس روال مناسبی، به شواهد دیگری روی آوریم. در میان این شواهد، نظرات معلم درباره دانش‌آموز جایگاه مهمی دارد. به عنوان نمونه تغییر در فرآیند شناسایی تیزهوشان و مستعدان در NAGTY در انگلستان به خوبی موضوع مورد نظر ما را تأیید می‌کند. (ن.ک. فصل ششم، نتایج بررسی در انگلستان، بخش معرفی آکادمی ملی جوانان تیزهوش و مستعد)

حال باید دید برای این که معلم بتواند نقش خویش را در شناسایی دانش‌آموزان کم‌بضاعت (و همچنین سایر دانش‌آموزان از جمعیت‌های خاص) به درستی ایفا کند، چه عواملی باید در نظر گرفته شود.

۱-۲-۵-۷- دانش معلم

معلم باید دانش مناسب و روزآمدی از مقوله هوشمندی و استعداد و نیز ویژگی‌های متنوع دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد داشته باشد تا بتواند بر اساس آن به شناسایی دانش‌آموزان مستعد خویش بپردازد. آموزش معلم در این حیطة و روزآوری این آموزش به عنوان یکی از کلیدهای اصلی حل مشکل باید مد نظر قرار بگیرد. هرچند تعداد زیاد معلمان و نیز معضلات مربوط به منابع و زیرساختها اصلی‌ترین موانع این آموزش و روزآوری محسوب می‌شوند؛ به ویژه که امکانات زیرساختی دقیقاً در همانجایی مؤثرترند که محرومیت و نقصان وجود دارد؛ به عنوان مثال در روستاهای دورافتاده با مقوله فقر، مشکلات دسترسی، عدم وجود امکانات زیرساختی مناسب برای آموزش معلمان و کمبود منابع، به صورت توأمان روبرو هستیم.

۲-۲-۵-۷- باورها و فرهنگ معلم

این نکته که باورهای معلم درباره افرادی از جوامع خاص می‌تواند تأثیر فراوانی در کیفیت برقراری ارتباط و به تبع آن آموزش دانش‌آموز داشته باشد، امری بدیهی است. در کشور ما که از یک سو تنوع نژادی مسأله چندان مهمی تلقی نمی‌شود و رویکرد برتری نژاد یا زبان یا قومیت مقوله بحرانی‌ای تلقی نمی‌شود، و از سوی دیگر اعتقادات دینی و رویکردهای اجتماعی مقوم کمک‌رسانی به هم‌نوع هستند، شاید برجسته‌ساختن خواست منصفانه معلم در شناسایی و رشد دادن افراد خاص، امری نه چندان مهم تلقی شود. به هر روی تجارب کارشناسان امریکایی که به صورت جدی با مقوله تفاوت فرهنگی، نژادی و زبانی و نیز برتری طلبی نژادی روبرو هستند، نشان می‌دهد که یکی از موانع عدم حضور مناسب دانش‌آموزان جمعیت‌های خاص در برنامه‌های آموزش تیزهوشان، فرهنگ و باور معلم است. (ن.ک. به Ford & Grantham, ۲۰۰۳)

۳-۲-۵-۷- امتحان

یکی دیگر از مراحل که در آن احتمال عدم تشخیص مناسب برای کفایت دانش‌آموزان تیزهوش کم‌بضاعت وجود دارد، مرحله امتحان است. البته این مطلب روشن است که برخی از موانع شناسایی مناسب کفایت دانش‌آموزان اختصاص به دانش‌آموزان کم‌بضاعت ندارد و در مورد سایر دانش‌آموزان

نیز می‌تواند صادق باشد، اما این موانع اغلب درباره دانش‌آموزان کم‌بضاعت به صورت تشدید شده وجود دارد:

۱-۳-۵-۷- معیارهای مندرج در امتحان / شیوه‌های امتحان

یکی از مهمترین محورهایی که در نتایج پژوهش مورد تأکید قرار گرفته است، تغییر ضروری در فرآیند سنجش میزان استعداد برای دانش‌آموزان کم‌بضاعت است. از آنجا که فقر با خود کمبودهای زیادی می‌آورد و این کمبودها بر رشد شناختی و اجتماعی فرد تأثیر می‌گذارد، فرآیندهای سنجشی هوش در مورد دانش‌آموزان فقیر باید مطابق با شرایط آنها باشد. مطابق نظر کارشناسان این دو کشور، استفاده از فرآیندهای متداول موجود در سنجش استعداد - نظیر آنچه از طریق آزمونهای IQ صورت می‌پذیرد - سبب می‌شود تا بسیاری از دانش‌آموزان مستعد واقعی از آموزشی که بنا بر برنامه‌های ملی به این افراد اختصاص داده شده است، باز بمانند.

آزمون‌های هوش به عنوان نخستین ابزار سنجش میزان بهره‌ی هوشی افراد به کار می‌روند. هنوز هم فراگیرترین ابزار سنجشی در این مورد آزمون‌های هوشی هستند. اما بنا به چند دلیل استفاده از این آزمون‌ها یا محدود شده است یا دست‌کم با در نظر گرفتن محدودیت‌هایی که دارند مورد استفاده قرار می‌گیرند. به غیر از آزمون‌های هوش ارجاع معلم و یا توصیه‌نامه‌ای که برای دانش‌آموز می‌نویسد منبع دیگری برای سنجش دانش‌آموزان تیزهوش می‌باشد. امروزه به دلیل شرایط خاصی که دانش‌آموزان مستعد کم‌بضاعت دارند آزمون‌های جدیدی که مبتنی بر چارچوب‌های نظری متفاوتی هستند و هوش را به نحوی متفاوت تعریف و در نتیجه می‌سنجند طراحی شده است. (Olszewski- (D.Slocumb, ۲۰۰۰) Kubilius, ۲۰۰۳)

توصیه شده است که دست‌کم سه معیار جداگانه (و ترجیحاً کمی و کیفی) برای انتخاب دانش‌آموز در نظر گرفته شود. اطلاعات متنوعی برای فرآیند امتحان و جمع‌آوری اطلاعات برای انتخاب پیشنهاد شده است:

(۱) استفاده از مقیاس رنزولی - هارتمن^{۱۶۶} برای رتبه‌بندی میزان مشخصه‌های رفتاری دانش

آموزان سرآمد که شامل مشخصه‌های یادگیری، انگیزش، خلاقیت و رهبری است.

(۲) سنجش غیر زبانی

(۳) نتایج آزمون‌های گوناگون تشخیص تیزهوش

(۴) نمرات دانش‌آموز

(۵) دستاوردها و رزومه دانش‌آموز

(۶) داده‌های والدین، آموزشگران و ... درباره دانش‌آموز

^{۱۶۶} Renzulli-Hartman Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students

دیده می‌شود که تمرکز بر امتحان کتبی جای خویش را به طیف متنوع تری از فرآیند امتحانی داده است تا عدم توانایی احتمالی دانش‌آموز در کسب توفیق در آزمون کتبی - که به دلایل متنوعی می‌تواند واقع شود - منجر به عدم تأیید نهایی وی نشود. در مورد دانش‌آموزان کم‌بضاعت، احتمال عدم توفیق در یک یا چند مورد از موارد فوق وجود دارد. وجود معیارهای متعدد و غیر منفرد می‌تواند احتمال شناسایی دانش‌آموزان مستعد کم‌بضاعت را افزایش دهد.

۲-۳-۷- آمادگی برای امتحان

حمایت از دانش‌آموز برای آمادگی شرکت در امتحان - به هر نوع که باشد - می‌تواند در کسب نتایج مؤثر باشد. این حمایتها در دو دسته مادی و معنوی توسط خانواده به دانش‌آموز ارائه می‌شوند. دلایل ممکن برای عدم حمایت معنوی خانواده کم‌بضاعت از دانش‌آموز همان مواردی است که در بخش «موانع خواست والدین» عنوان گردید. عدم حمایت مالی برای آماده شدن دانش‌آموز در امتحان نیز بستگی مستقیم به وضعیت فقر و البته خواست والدین دارد که بی‌نیاز از توضیح است. در هر صورت به نظر می‌رسد وجود مرحله ای برای آماده سازی دانش‌آموز کم‌بضاعت، پیش از فرآیند امتحان و یا تعریف فرآیندی برای امتحان که تا حد امکان تأثیر حمایت‌های مرتبط به آمادگی برای امتحان را کم‌رنگ سازد می‌تواند در رفع معضل مؤثر باشد.

۴-۵-۷- انتخاب

توصیه شده است که انتخاب توسط هیأتی صورت پذیرد که همه اطلاعات ضروری برای انتخاب به آنها داده می‌شود. این هیأت دست کم شامل سه آموزشگر آشنا با آموزش و نیازهای دانش‌آموزان تیزهوش است.

۱-۴-۷- تعریف هوش و استعداد و دایره شمول آن

بخشی مهمی از مباحثی که در بخش انتخاب مطرح است، به تعریف هوش و تیزهوشی باز می‌گردد. اشاره شد که امروزه دیگر تعریف متداول پیشین (IQ به مثابه هوش) طرفداری ندارد و معیارهای چندگانه جایگزین تعریف تک محوری سابق شده اند. اما به هر روی لازم است که تعریف رسمی و مشخصی - بر مبنای نظری روشن و متقن - از هوش و تیزهوشی وجود داشته باشد تا برای استفاده به آن ارجاع شود.

۲-۴-۵- مشکلات گستردگی بیش از حد دایره شمول هوش و آسان‌گیری در شناسایی

شمول بیش از حد و آسان‌گیری در ورود دانش‌آموزان به برنامه‌های تیزهوشان می‌تواند خود مشکل ساز باشد. تجارب نشان داده است که ورود دانش‌آموز در برنامه‌هایی که توان وی را بیش از اندازه واقعی برآورد کرده اند از سویی ممکن است برای وی انگیزه ای برای تلاش بیشتر باشد و از سوی دیگر می‌تواند وی را از بازدهی طبیعی خویش دور کند. دقیقاً مشابه مفهوم استرس در عالم روانشناسی که در

اندازه مناسب، محرک و انگیزاننده است و در اندازه بیش از حد خطرناک و موجب رخوت غیر طبیعی و افت کارایی فرد می‌شود.

۳-۴-۵-۷- سوگیری عامدانه به سمت جمعیت‌های خاص

کارشناسان بر این باورند که با توجه به این که سیاستها و روالهای طراحی شده به صورت ذاتی دارای سوگیری هستند، باید به صورت عامدانه در طراحی و اجرای آنها از دانش‌آموزان جمعیت‌های خاص جانبداری کرد. ن.ک. به (Callahan, ۲۰۰۵)

۶-۷- مسائل مربوط به مکان یابی و استقرار در برنامه های حمایتی

از آنجا که در کشور ما برنامه های متعدد و متنوعی برای آموزش تیزهوشان اجرا نمی‌شود، شاید پرداختن به مکان یابی و استقرار دانش‌آموزان تیزهوش کم‌بضاعت در برنامه های متنوع موجود، چندان محلی از اعراب نداشته باشد. پیشتر اشاره شد که در کشورهای مورد بررسی نیز به ندرت برنامه ای ویژه دانش‌آموزان مستعد کم‌بضاعت اجرا می‌شود و در اکثر موارد، مسأله حمایت از این دسته دانش‌آموزان مسأله ای است مربوط به شناسایی آنها تا از آموزش ویژه دور نمانند. اما از آنجا که برنامه های آموزش تیزهوش این کشورها منحصر به یک برنامه ویژه نیست، این مسأله که در صورت شناسایی شدن یک دانش‌آموز کم‌بضاعت به عنوان یک دانش‌آموز تیزهوش و مستعد، وی را باید در کدام یک از برنامه های در دسترس جای داد، دست کم به صورت نظری در برخی از اسناد یافته شده به چشم می‌خورد. هرچند به نظر می‌رسد تنوع برنامه های در دسترس یک دانش‌آموز - به لحاظ منطقه جغرافیایی ای که وی در آن زندگی می‌کند - اغلب محدودتر از آن است که بتوان وی را در برابر گزینه های متعدد ممکن فرض کرد. به هر روی وجود برنامه های ملی ای که گاه با تمرکز مکانی در مرکز ایالات یا شهرهای بزرگ برگزار می‌شوند، پرسش چگونگی مکان یابی برای این دسته از دانش‌آموزان را جدی تر می‌سازد. عمده دغدغه های مطرح در این باره به دو دسته تقسیم می‌شوند:

۱-۶-۷- دغدغه پذیرش و همخوانی

این که آیا دانش‌آموز در دوره مورد نظر و در تلاقی با همسالان دیگرش که دارای شرایط مشابه اقتصادی نیستند امکان حضور و پیوند مناسب جمعی می‌یابد یا این که به دلیل تفاوت فوق‌الذکر جذب دوره و دانش‌آموزان حاضر در آن نمی‌شود.

۲-۶-۷- دغدغه آموزش

این که آیا دانش‌آموز به سبب ویژگیهای ناشی از فقر در دوره مربوطه از دروس و برنامه ها استفاده خواهد کرد یا این که حضور وی در دوره و عدم موفقیت نسبی یا قطعی او در آزمونهای مقطعی و ارزشیابی های حین دوره، تنها به کاهش اعتماد به نفس و خروج وی از دوره خواهد انجامید.

۷-۷- مسأله ارزیابی و تفاوت آن با ارزیابی های سایر تیزهوشان و مستعدان

این مسأله در واقع ادامه دغدغه آموزشی است. پرسش اصلی در این جا به نحوه ارزیابی های میان دوره ای باز می‌گردد: آیا دانش‌آموزان کم‌بضاعت را باید به نحو دیگری ارزیابی کرد یا آن که باید آنها را فارغ از شرایطشان مانند دیگران مورد ارزیابی قرار داد؟ اغلب کارشناسان معتقدند که این دسته دانش‌آموزان اغلب به زمان بیشتری برای رسیدن به سطح قابل قبول دوره احتیاج دارند. از میان دو گزینه «برگزاری یکسان ارزیابی میان دوره ای برای همه» و «ارزیابی بر اساس شرایط»، اغلب گزینه دوم را بر می‌گزینند و برای آن نیز راهکارهای متفاوتی ارائه می‌کنند. برخی معتقدند که باید دو سطح نمره قبولی تعریف کرد و با ارزیابی واحد پیش رفت و برخی دو نوع امتحان را توصیه می‌کنند.

به هر صورت مسأله ارزیابی - به هر نحو و صورت - در شرایط فعلی از دو سو در حال تحدید است: «شخصی سازی» حکم می‌کند که امتحان ها روز به روز شخصی تر شوند و بیشتر و بیشتر بر مبنای توان و شرایط فرد طراحی گردند و «استاندارد سازی و تعمیم پذیری» حکم می‌کند که ارزیابی ها به گونه ای باشند که بشود نتایج افراد مختلف را با هم مقایسه کرد و بر مبنای آن تصمیم گرفت که چه کسی از برنامه استفاده کند و چه کسی از برنامه حذف شود. این مطلب در واقع خود بخشی از یک مسأله کلانتر است که در حوزه «اقتصاد آموزش» مطرح می‌شود و به محدودیت منابع مالی دولتها برای حمایت از آموزش به طور کلی و آموزش تیزهوشان به طور ویژه، مربوط است.

۷-۸- مسأله آموزش و فرهنگ سازی برای خانواده ها و معلمان

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که دغدغه آشنایی خانواده‌ها و معلمان با مفهوم تیزهوشی و تبعات آن برای دانش‌آموز، حتی در این کشورها که سالیان متمادی است درباره دانش‌آموزان مستعد سیاست‌گذاری می‌کنند، جدی است: «نگاهی که مدرسه و نظام آموزشی در باب دانش‌آموزان مستعد به خانواده‌ها می‌دهد عموماً متشکل از اسطوره‌هایی است که حضور این اسطوره‌ها در ذهن خانواده‌ها و نظام آموزشی به این معناست که کار موثری در باب این دانش‌آموزان انجام نشده است. مهم‌ترین این اسطوره‌ها عبارتند از:

از طبقه اجتماعی بالا یا متوسط هستند

نمره‌های خوبی می‌گیرند

معمولاً مشکل ایجاد نمی‌کنند

خانواده‌های این افراد به فرزندانشان اهمیتی نمی‌دهند

این دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری ضعیف عمل می‌کنند

به همین دلیل است که اگر بعضی اوقات برنامه‌ای برای دانش‌آموزان مستعد به طور کلی برگزار می‌شود و مستعدان کم‌بضاعت نیز در آن عضویت دارند خانواده‌های دانش‌آموزان دیگر به فرزندان خود اجازه حضور در این برنامه را به فرزندان خود نمی‌دهند. نکته‌ی مهم این است که دانش‌آموز تیزهوش هر جا برود نیازهای خود را با خود می‌برد. { ... } نکته مهم در مدارس و نظام آموزشی این است که باید تصور والدین از تیزهوش و تیزهوشی تصحیح شود. (D.Slocumb, ۲۰۰۰)

مطالب فوق نشان می‌دهد که نیاز به آموزش و فرهنگ سازی در دو سطح «عمومی» برای خانواده ها و «تخصصی» برای معلمان جدی است. محتوای آموزشی، سطوح آن و نیز شیوه هایی که برای این آموزش و فرهنگ سازی انتخاب می‌شود، خود به صورت مستقل باید مورد بررسی قرار بگیرد.

۷-۹- مسأله زیرساختهای ضروری

مسائل زیرساختی لازم برای وقوع حمایت‌های مناسب از دانش‌آموزان مستعد کم‌بضاعت (که البته اختصاص به این عده ندارد و تقریباً شامل هر نوع گروهی برای حمایت می‌شود) خود به سه بخش مهم زیر قابل تقسیم است:

۷-۹-۱- ایجاد بسترهای قانونی برای سیاست گذاری و حمایت

روشن است تا زمانی که روالهای مناسب، روشن و کارآمد برای تصویب قوانین و اجرای سیاستها وجود نداشته باشد، هر نوع تدبیری برای حمایت از دانش‌آموزان مستعد کم‌بضاعت در سطح پژوهش و طرح باقی خواهد ماند و در نهایت در سطح یک برنامه پایلوت امکان بروز پیدا خواهد کرد. زمینه لازم برای ایجاد این روالها، وجود برنامه یا قانون مادری است که بتوان در لوای آن کار را پیش برد. مشخص شدن نهاد مسئولی که سیاستگذاری را به عهده داشته باشد و از دانش و توان سایر نهادهای درگیر نیز استفاده کند باید در این برنامه یا قانون مادر لحاظ شده باشد. در امریکا و انگلستان بسترهای قانونی مناسبی برای این امر وجود دارد که به دلیل سابقه قانونگذاری در این دو کشور با مشکلات چندانی روبرو نیست یا دست کم این مشکلات به حدی غیر مهم هستند که در اسناد تحلیلی از آنها به عنوان مشکلات پیش رو یاد نمی‌شود.

۷-۹-۲- تأمین منابع برای برنامه ها و حمایت‌های مستقیم و غیر مستقیم

حمایت‌های ذیل برنامه های مختلف عموماً از خود دانش آموز به عمل می‌آید اما در برخی موارد این حمایتها مسیر غیر مستقیم را طی می‌کند؛ به این معنا که منابعی برای حمایت از خانواده های دانش آموزان کم‌بضاعت (برزیل)، معلم یا مدرسه او و یا نهادهای حمایتی بیرون از مدرسه (نظیر مراکز یادگیری شهر در انگلستان) تخصیص می‌یابد که حاصل آن حمایت به تقویت دانش آموز و موقعیت وی منجر شود. تشخیص این که چه کسی باید هدف این حمایتها باشد تا نتایج بهتری حاصل شود، مورد به مورد متفاوت است و به نظر نمی‌رسد بتوان ترجیح بین المللی قابل دفاعی را در این زمینه به دست داد. هدف حمایتها هر که و هر نهادی که باشد، منابع ضروری برای این حمایت باید با دیدی واقع بینانه و از مجاری مناسب و قابل استمراری تأمین شود تا بتوان به نتایج آن در طول دوره برنامه های حمایتی امید بست.

۳-۹-۷- زیرساختهای اطلاعاتی و دانشی

۱-۳-۹-۷- زیرساختهای اطلاعاتی

ابزار اصلی نظام سیاستگذاری - در هر مورد کلان - پایگاه داده قابل اعتماد و به روز شونده ای است که بتوان بر اساس آن شناخت مناسبی از بستر سیاستگذاری به دست آورد. توصیه کارشناسان این دو کشور پایگاه داده ای است که اطلاعات زیر در آن مندرج باشد:

۱- داده‌ها و آمارهای مربوط به ویژگی‌های دانش‌آموزان تیزهوش و خانواده آنها (آمارهای آموزشی)

۲- داده‌ها و آمارهای مربوط به فقر (آمارهای اقتصادی)

۳- پراکنش امکانات و دانش آموزان

پی بردن به نحوه توزیع دانش‌آموزان تیزهوش به روشن شدن یک سیاست و درستی و نادرستی آن کمک می‌کند. معمولاً در نحوه‌ی سیاست‌گذاری‌ها اصل بر این است که همه مدارس از حداقلی از امکانات برای دادن خدمات به دانش‌آموزان تیزهوش بهره‌مند باشند این درحالی است که این نوع نگاه محصول این پیش‌فرض است که در همه‌ی مناطق دانش‌آموزان تیزهوش به یک نحو، پراکنده شده‌اند. درحقیقت این نگاه برابرگرایانه است و صحت و سقم آن باید مورد بررسی قرار گیرد.

۲-۳-۹-۷- ایجاد مراکز مستقل برای اندیشه ورزی در موضوع پژوهش

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد برای تمرکز و یک‌دستی در سیاست‌گذاری و اجرا، مرکز ویژه‌ای در سطح ملی (یا ایالتی) برای سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و نظارت بر اجرا در نظر گرفته می‌شود. این مرکز که اغلب در ارتباط وثیق با یکی از دانشگاه‌های کشور است، وظیفه تولید فکر، سیاست و برنامه، نظارت بر اجرا، بازخوردگیری و مدیریت دانش این فرآیند را بر عهده دارد. در هر دو کشور مورد بررسی، دانشگاه‌های مشخصی به عنوان دانشگاه مادر در موضوع مورد پژوهش، به صورت تخصصی به بررسی - های علمی این موضوع مشغولند و نتایج بررسی‌هایشان در سطح ملی مورد استفاده قرار می‌گیرد. نحوه حمایت دولتها از این مراکز برای ما روشن نیست. اما می‌توان حدس زد که تمرکز افراد متخصص در این حوزه می‌تواند به جهت‌دهی پروژه‌های مرتبط به این مراکز منتهی شود.

نباید این‌طور فرض شود که این مرکز، چیزی است شبیه به الگوی سمپاد در ایران، چرا که سمپاد علاوه بر سیاستگذاری و برنامه‌ریزی، خود به صورت متمرکز مجری سیاستها و برنامه‌ها نیز بوده است؛ در حالی که مرکزی که به آن اشاره می‌کنیم، شأن سیاست‌گذاری و نظارت صرف دارد، نه اجرا.