



مطالعه تطبیقی سیر تحول روش های یاددهی-یادگیری در نظام آموزشی کشورهای اسکاندیناوی (سوئد، نروژ و دانمارک)

علی صادقی^{۱*}
لادن سلیمی^۲
لیلا برزمینی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی، تطبیق و تحلیل سیر تحولی آموزش و روشهای یاددهی-یادگیری در سه کشور اسکاندیناوی (نروژ، دانمارک و سوئد) و بررسی مدل مدارس اسکاندیناوی انجام شد. از میان روش های مطالعه تطبیقی روش جرج بردی که شامل چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه است، استفاده شده است. همچنین روش تحقیق در این پژوهش توصیفی-تحلیلی بوده و برای این منظوراطلاعات از طریق موتورهای جستجوگرگوگل اسکولار، فایند آرتیکل، بررسی پیشینه مطالعاتی پیرامون تحول آموزش در کشورهای (نروژ، سوئد و دانمارک) مدل آموزش و پرورش سه کشور مورد مطالعه و بررسی و تحلیل قرار گرفته است. پس از جنگ جهانی دوم، کشورهای اسکاندیناوی با بهبود سیستم آموزشی خود به یک الگوی مشترک دست یافتند. به دلیل شباهت های قابل توجهی که در فرآیندهای تغییر برنامه های درسی در مدارس این کشورها وجود داشت؛ مدل یکسانی برای تغییر نظام آموزشی در پیش گرفتند. سوئد راهی به سوی یک سیستم مدرسه جامع و گسترده در پیش گرفت که در آن آموزش متمایز، با پیروی از نروژ، به صورت غیر متمایز درآمد. دانمارک نیز دچار تحول مشابهی شد، ولی این تحول با تاخیر انجام شد. این مدل ویژگی ها و مسیر تغییرات انجام شده و مسیر رو به رشد سیستم آموزشی را در سه کشور نشان می دهد. پژوهش حاضر ضمن بررسی تغییرات آموزش از گذشته تا کنون به بررسی این موضوع می پردازد که چرا این مدل، که به عنوان مدل آموزش و پرورش اسکاندیناوی شناخته می شود، از چنین تاثیر پایداری برخوردار بوده است.

واژگان کلیدی: نظام آموزشی، کشورهای اسکاندیناوی، روشهای یاددهی-یادگیری، آموزش تطبیقی.

*۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران alisadeghi1401@yahoo.com نویسنده
مستول)

۲. برنامه ریزی درسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

۳. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

مقدمه

بدیهی است که "تاریخ اهمیت دارد". با این حال، این عبارت یک ادعای مبهم است که هیچ چیز در مورد چگونگی و چرایی اهمیت تاریخ را آشکار نمی‌کند. موضوع پژوهش حاضر ضمن نشان دادن سیر تحول آموزشی کشورهای اسکاندیناوی؛ در جهت پاسخ به این سوال است که: چرا تاریخ پیشرفت آموزش تحولی توسعه یافته (که مدل مدرسه اسکاندیناوی نیز نامیده می‌شود) در سه کشور اهمیت دارد؟ و روشهای یاددهی-یادگیری در این سه کشور چگونه متحول شده است؟ مفهوم مدل مدارس اسکاندیناوی از تغییرات عمده‌ای که پس از جنگ جهانی دوم اجرا شد، رشد کرد. تمام کشورهای اروپایی شاهد بهبود سیستم مدرسه در آن دوره بودند، اما تنها منطقه اسکاندیناوی بود که مدل اسکاندیناوی را گسترش داد. در این مدل دانش آموزان در سن ۱۵ یا ۱۶ سالگی به مدارس راهنمایی اسکاندیناوی فرستاده می‌شدند. در طول همین دوره، مدارس راهنمایی با چالش‌های متعددی روبرو بوده‌اند (داو مارک و همکاران^۱، ۲۰۱۴؛ وله-استرن و تجلدول^۲، ۲۰۰۲) و جوانان مشکلات روانی و استرس بی‌سابقه را تجربه می‌کردند (اوزر و شوارتز^۳، ۲۰۲۰). درسین پایین راهنمایی؛ بسیاری از دانش آموزان ضعیف در یادگیری مشکل داشتند و در ارزشیابی‌ها عملکرد پایینی را نظاره گر بودیم. برخی دیگر که با انگیزه تر بودند در انطباق با شرایط موجود ضعیف عمل داشتند (ریمر و همکاران^۴، ۲۰۱۸). این یک روند بین‌المللی است (سازمان توسعه و همکاری اقتصادی^۵، ۲۰۱۹)، اما در کشورهای اسکاندیناوی به طور ملموس قابل توجه بود. براساس تحقیقات انجام شده انگیزش تحصیلی دانش آموزان در مرحله آخر دبیرستان پایین تر است (ریمر و همکاران، ۲۰۱۸). تحول دیجیتال که هم بر زمان مدرسه و هم بر اوقات فراغت تاثیر گذاشته است، به این معنی است که زندگی روزمره جوانان امروز با چالش‌های زیادی مواجه بوده است. مساله چگونگی پرداختن به این چالش‌ها و چالش‌های دیگر در مدارس راهنمایی شمالی به ندرت در ترکیب با این فرض اساسی ذکر می‌شود که مدرسه باید برای نوجوانان ۱۴ تا ۱۶ ساله تمایز ناپذیر باشد. آموزش جامع برای سطوح پایه یک تا ده (سن ۶ تا ۱۶ سال) در منطقه شمال اروپا، بر خلاف بقیه اروپا برنامه ریزی شد. این پژوهش بر نقش برنامه ریزی آموزشی در مدارس سوئد، نروژ و دانمارک در دوره پس از جنگ جهانی دوم تمرکز داشته و سپس تاکید می‌کند که چگونه مدل اسکاندیناوی تقویت شده است. پیشرفت‌ها از زمان آغاز هزاره آنقدر پیچیده هستند که فقط به چند نکته در مورد این دوره اشاره شده است. ظهور مدل مکتب اسکاندیناوی به طور جدایی ناپذیری با تلاش‌های سیاستمداران سوسیال دموکرات برای تحقق ارزش‌هایی که برای احزاب آن‌ها مهم هستند، مرتبط بود (بلوسینگ، ایمسن، و موس^۶، ۲۰۱۴). در طول این مسیر، تصمیمات سیاسی شامل مصالحه با دیگر بلوک‌های سیاسی در تنظیمات پارلمانی می‌شود (ویبورگ^۷، ۲۰۰۴). به طور مشابه، تاریخ سیاسی اسکاندیناوی تناوب قدرت سیاسی بین چپ، راست و مرکز را نشان می‌دهد (برگمن و استروم^۸، ۲۰۱۱). مدل آموزش و پرورش اسکاندیناوی با وجود تاثیرات مخرب قوی نیروهای سیاسی مخالف، که از نظر تاریخی بدبینی خود را در مورد این مدل ابراز کرده‌اند، و روندهای نئولیبرال که جهانی شدن و ارتقا دانش را ترویج می‌دهند، طراحی شده است. هدف این مقاله بررسی این موضوع است که چگونه مدل آموزش و پرورش اسکاندیناوی و روشهای یاددهی-یادگیری در سه کشور اسکاندیناوی تکامل یافته و چرا به حفظ ویژگی‌های اساسی خود ادامه داده است؟ در مجموع روشهای یاددهی-یادگیری با کشور ایران مقایسه می‌شود.

1. Dovemark et al
2. Welle - Strand & Tjeldvoll
3. Ozer & Schwartz
4. Reimer et al
5. OECD
6. Blossing، Imsen، & Moos
7. Wiborg
8. Bergman & Strøm

زمینه و چارچوب نظری پژوهش:

ثروت ایالت های نوردیک/اسکاندیناوی مدت هاست در هم تنیده شده است. از سال ۱۳۹۷ تا ۱۵۲۳، پادشاهی های دانمارک، سوئد (در آن زمان شامل فنلاند) و نروژ تحت یک سلطنت واحد به اتحادیه کالمار ملحق شدند (گوستافسون^۱، ۲۰۰۶). از سال ۱۲۴۹ تا ۱۸۰۹، سوئد کنترل فنلاند را در دست داشت، در حالی که پادشاهی نروژ و دانمارک به مدت ۴۳۴ سال تا سال ۱۸۱۴ با هم متحد شدند. با این حال، مدل اجتماعی-اقتصادی نوردیک بسیار دیرتر، در اوایل دهه ۱۹۰۰ ظهور کرد، که طی آن فنلاند در سال ۱۹۱۷ از روسیه استقلال یافت و نروژ از روسیه استقلال یافت. و اتحادیه سوئد در سال ۱۹۰۵ منحل شد (کاران، بیتر، و مالینسون^۲، ۲۰۲۳). مدل آموزش و پرورش اسکاندیناوی یک مولفه مرکزی از دولت های رفاه دموکراتیک اجتماعی براساس چشم اندازی برای اهداف مشترک سیستم های آموزش و پرورش است (بلوسینگ و همکاران^۳، ۲۰۱۴). همانطور که قبل تر گفته شد سوال اصلی پژوهش بررسی، تطبیق، تغییر و توسعه مدل مدارس سه کشور سوئد، نروژ و دانمارک است. تصمیمات سیاسی را می توان به عنوان کشمکش بین منافع مختلف توصیف کرد (برگمن و استروم^۴، ۲۰۱۱). کشورهای اسکاندیناوی دارای سیستم های سیاسی هستند که در آن دولت ها باید مبنای پارلمانی برای سیاست های خود داشته باشند. اگر یک دولت حمایت شده از سوی اکثریت باشد، دیگر احزاب قانون گذاری در اصل نیازی به مشارکت ندارند. اغلب، تصمیمات اتخاذ شده نتیجه یک فرآیند مذاکره است که شامل یک سازمان غیر سیاسی سوم است. حاکمیت آموزش و پرورش به این موضوع اشاره دارد که تصمیم گیری در یک سیستم مدرسه چگونه رخ می دهد؛ یعنی از طریق آن نقش ها در موسسات آموزشی و مدارس تعریف، تعیین و تنظیم می شوند (هریس^۵، ۲۰۰۷). در آموزش و پرورش، دولت ها اغلب ابتکارات سیاست از بالا به پایین را در تلاش برای توسعه سیستم های بهتر و بالا بردن سطح یادگیری و موفقیت دانش آموزان اتخاذ می کنند (اسکاتفورد آرچر^۶، ۱۹۷۹).

در کشورهای اسکاندیناوی، ابتکارات سیاسی می تواند در یک سلسله مراتب، از سطح دولتی تا شهرداری ها و سپس تا مدارس دولتی یا موسسات خصوصی و مدارس خصوصی فردی رخ دهد (بردت و دانل^۷، ۲۰۱۶). برای درک اینکه چرا مدل اسکاندیناوی بسیار با دوام بوده است؛ مفهوم وابستگی به مسیر مفید است. وابستگی به مسیر که به طور گسترده در اقتصاد و دیگر علوم اجتماعی مورد استفاده قرار می گیرد، به این اشاره دارد که تصمیمات و رویدادهای گذشته چگونه تصمیمات و گزینه های بعدی را محدود می کنند (نوگوا و هوتووا^۸، ۲۰۰۶). تکامل سیستم مدرسه کشورها در اینجا در نظر گرفته می شود تا تحت تاثیر وابستگی به مسیر قرار گیرد. این ملاحظه نظری مبنایی را برای بحث در مورد شایستگی تکاملی آموزش اجباری فراگیر با آموزش تمایز نیافته و بدون هیچ جریان برای کودکان شش تا شانزده ساله در اسکاندیناوی را فراهم می کند. تا کنون، فرایندهای سیاسی درون یک کشور در نظر گرفته شده اند، اما کشورها و نهادهای آن ها در انزوا عمل نمی کنند (کریسلر^۹، ۲۰۲۱). پدیده جهانی شدن به طیف گسترده ای از تاثیرات، مبادلات و اقدامات سیاسی اشاره دارد که در سراسر کشورها منتشر شده اند. اگرچه جهانی شدن از بالا به نهادهای حاکم سنتی در سیاست آموزش و پرورش تحمیل می شود، ما همچنین تعامل بین تاثیرات جهانی و ملی را می یابیم (لینگارد^{۱۰}، ۲۰۰۶). با پیروی از این تعامل به عنوان "جهانی شدن بومی" توصیف می شود (لینگارد، ۲۰۱۳). این تاثیرات فراملی برای مقابله با چالش های خاص ترجمه و تطبیق داده می شوند و راه حل های مناسبی را در هر کشور ارائه می دهند (روویک^{۱۱}، ۲۰۱۶). خط سیر هر

1. Gustafsson
2. Karran, Beiter, & Mallinson
3. Blossing et al
4. Bergman & Strøm
5. Harris
6. Scotford-Archer
7. Burdett & O'Donnell
8. Nogova & Huttova
9. Krejsler
10. Lingard
11. Røvik

سیاست آموزشی خاص دارای این ویژگی است که آن را وابسته به مسیر می‌سازد. بنابراین، در حالی که هر سیاست آموزشی کشورهای اسکانداوی ویژگی‌های منحصر به فردی دارد، تاثیر فراملی نباید دست‌کم گرفته شود؛ ایده‌ها و ابزارهای سیاست گذاری اغلب به عنوان مرجع انتشار می‌یابند و به کار گرفته می‌شوند. همکاری سیاست آموزش فراملی تحت نظارت اتحادیه اروپا، سازمان هم‌کاری اقتصادی و توسعه و انجمن بین‌المللی ارزیابی دستاوردهای آموزشی صورت می‌گیرد. علاوه بر این، اتحادیه اروپا در حال حاضر به شدت درگیر فرآیند بولونیا اروپا است، که در اصل خارج از اتحادیه اروپا بود (کریسلر، 2021). هیچ تحمیل اجباری از اقدامات سیاسی اتحادیه اروپا بر اختیارات کشورهای عضو خود بر آموزش و پرورش وجود ندارد (لاون^۱، ۲۰۲۱). این شبکه جهانی شدن، متشکل از فعالیت‌های شناختی، ابزاری و هنجاری، بر سیاست‌های ملی آموزش و پرورش تاثیر می‌گذارد. با این حال، این فعالان و آژانس‌ها نیز می‌توانند از پایین به بالا بسیج شوند (ماهونی^۲، ۲۰۱۰). به این ترتیب، انتشار اقدامات می‌تواند با استفاده از شبیه‌سازی بین‌کشوری رخ دهد. در این فضاهای عمومی، مشکلات عمومی تعریف و شرح داده می‌شوند و سیاست آموزش برای مقابله با آن‌ها و ارائه راه‌حل برای آن‌ها در نظر گرفته می‌شود (لاون، ۲۰۲۱). درک ملی از حکمرانی آموزشی در معرض تاثیرات جهانی از جمله دستور کار سیاست آموزشی، تحمیل اهداف و کنترل‌ها، شواهد حاصل از اندازه‌گیری، فرایندهای الگوبرداری، استانداردها و پاسخگویی آموزشی قرار دارد (لینگارد و مارتینو^۳، ۲۰۱۳). تعیین دقیق اینکه چه زمانی این بعد فراملی در کشورهای اسکانداوی بازی می‌کند دشوار است، اما تاثیر این پدیده بر سیستم‌های آموزشی آن‌ها به تدریج، به ویژه از دهه ۱۹۹۰ پدیدار شده است (کریسلر، ۲۰۲۱). در مجموع، اصلاحات آموزشی واقعی در زمینه چانه‌زنی میان کشورهایی که منافع مشترکی دارند؛ اما ممکن است حداقل تا حدی دارای برنامه‌های متناقض باشند، توسعه داده شده‌اند. اینها جنبه‌هایی هستند که ممکن است بر چگونگی تغییر ویژگی‌های سیستم مدارس یک کشور تاثیر داشته باشند، اما این که آیا این جنبه‌ها ساختارهای اساسی آن سیستم را تهدید می‌کنند یا خیر، یک سوال تجربی است. وقتی تصمیم گیرندگان کلیدی به چیزی که در کشورهای دیگر اتفاق می‌افتد علاقه نشان می‌دهند، می‌تواند جذب میان - ملی در زمینه‌های آموزشی ایجاد شود (فیلیپس^۴، ۲۰۰۳). در اسکانداوی، این نوع تصمیمات و تغییرات سیستماتیک باید توسط نهادهای سیاسی تایید شود. گاهی اوقات، ممکن است بین گروه‌های مختلف، هم در دولت (که در زمینه اسکانداوی اغلب یک ائتلاف است) و هم در قانون گذاری کامل کشمکش وجود داشته باشد. راه از جذب به تصمیمات سیاسی و اجرای یک اقدام می‌تواند طولانی و اغلب آنقدر پیچیده باشد که به سیاستمداری نیاز است (ماهونی، ۲۰۱۰). در مجموع، چارچوب نظری انتخاب شده به ما فرضیه روشنی در مورد این که چگونه سیستم‌های مدارس در منطقه اسکانداوی تکامل یافته‌اند و در آینده تکامل خواهند یافت، نمی‌دهد؛ اما اتخاذ روش عطف به گذشته می‌تواند پیشنهادها را واقع‌گرایانه و سازنده ای از مسیر تغییرات را ارائه دهد. یک ایده از تکامل سیستم مدرسه در چنین زمینه‌ای، بر ایده‌هایی تمرکز می‌کند که به عنوان گفت‌وگو و قراردادهای شناختی در مباحثات سیاسی و سیاسی در مورد چگونگی طراحی سیاست مدرسه، موقعیت هژمونیک به دست می‌آورند (فرکلاف^۵، ۲۰۱۳) از این منظر، چه سیستم‌های مدرسه وابستگی به مسیر را دنبال کنند یا نه؟ یک سوال تجربی است.

روش

پژوهش حاضر یک پژوهش یک مطالعه تطبیقی با استفاده از روش جرج بردی انجام شد. این الگو شمال چهار مرحله: توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه است. بر اساس این الگو در مرحله توصیف وضعیت مورد مطالعه براساس شواهد و اطلاعات بدست آمده از منابع مختلف توصیف می‌شود. در مرحله تفسیر اطلاعاتی که در مرحله نخست توصیف شده بود، مورد بررسی و تفسیر قرار

1. Lawn
2. Mahoney
3. Lingard & Martino
4. Phillips
5. Fairclough

می گیرد. در مرحله همجواری بر اساس اطلاعات بدست آمده در مراحل اول و دوم طبقه بندی و سازماندهی اطلاعات لازم انجام شده و اطلاعات در کنار یکدیگر قرار می گیرد و در نهایت، در مرحله مقایسه، مسئله تحقیق در زمینه شباهت ها و تفاوت ها، مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته و به گزاره های تحقیق پاسخ داده می شود (صدقاتی و حجت، ۱۳۹۷).

این مقاله مبتنی بر تحقیق تطبیقی است که با سیستم های مدرسه در منطقه اسکاندیناوی سر و کار دارد (لیفارت، ۱۹۷۱ و الستاد، ۲۰۲۳). تفاوت ها در زمینه های مورد مطالعه منجر به تغییراتی در استراتژی تجربی انتخابی شده است. از آنجا که مطالب گسترده است، این ارائه باید براساس ویژگی های اصلی سیاست های بین پایان جنگ جهانی دوم و امروز باشد که بر شکل گیری سیستم های مدرسه تاثیر داشته است. برای استنتاج معتبر براساس شواهد، باید اطمینان حاصل کنیم که آنچه در هر مرحله در انتقال ایده ها از یک زمینه به زمینه دیگر رخ می دهد را درک می کنیم. با این حال، نشان دادن علیت به طور متقاعد کننده ای در چنین زمینه هایی بسیار دشوار است. شباهت های بین سیستم های آموزشی می تواند کپی گرفتن باشد، می تواند به دلیل نژاد مشترک باشد، یا می تواند به دلیل توسعه تکاملی باشد. فرض کنیم رویداد قبلی توسط رویداد بعدی ایجاد نشده است (مارتینز و مورنو^۲، ۲۰۰۸). بنابراین در اینجا، ما برای تفاسیر قابل قبول از رویدادها و روابط علی آنها حل و فصل می کنیم. ما می توانیم تا حدی ظهور مدل به اصطلاح آموزش و پرورش اسکاندیناوی را به زنجیره ای از تصمیمات در مورد سطوح شخصی و نهادی (فیلیپس، ۲۰۰۳)، که در بخش های بعدی ارائه می دهیم، مرتبط سازیم. در این فرآیند، مفید است که مطالعه کنیم که آیا توسعه سیاست به شکل قرض گرفتن سیاست است یا در معرض تاثیرات دقیق تر یا پنهان قرار دارد. برای بررسی وضعیت هژمونیک یک گفتمان، توضیح داده شده که چگونه احزاب سیاسی که از نظر تاریخی بزرگ ترین بدینی را نسبت به ایده دیدگاه آموزش تمایز نیافته نشان داده اند.

مرحله اول (توصیف)

سوئد و تغییرات آموزشی از گذشته تا کنون :

هنگامی که در ماه مه سال ۱۹۴۵ صلح به اروپا رسید، سوئد بی طرف از نظر اقتصادی قوی ترین کشور اسکاندیناوی بود؛ در حالی که تولید صنعتی خود را بین سال های ۱۹۳۹ و ۱۹۴۵ توسعه داده بود، از نابودی در جنگ اجتناب کرده بود. در قرن نوزدهم، سوئد سیستم های مدرسه موازی داشت که تا حد زیادی براساس موقعیت اجتماعی بود. ارلاندر^۳ نخست وزیر سابق سوئد (در دفتر از ۱۹۴۶ تا ۱۹۶۹) این موضوع را به شرح زیر توضیح داد:

این تقسیم بندی [در مدرسه براساس وضعیت اجتماعی] به این معنی است که تفاوت زیادی در میزان ارائه آموزش به کودکان در هر مقطع سنی وجود دارد. این مساله شاید به خودی خود چندان نگران کننده نبود، زیرا می تواند مزیتی باشد که مدارس مختلف تدریس خود را کاملا آزادانه طراحی کنند. مساله مهم تر این بود که آموزش و پرورش یک ویژگی مشترک را پنهان می کرد و آن این بود که سیستم مدرسه عمدتاً به عنوان یک جامعه کوچک عمل می کرد (هولمبرگ^۴، ۱۹۹۴). حزب سوسیال دموکرات سوئد می خواست سیستم موازی را تغییر دهد تا بی عدالتی آموزشی را کاهش دهد. اصلاحات در سیستم مدرسه در دستور کار دموکراسی اجتماعی قرار داشت و کابینه سوئد در سال ۱۹۴۶ یک کمیسیون مدرسه تاسیس کرد. رئیس کمیسیون استلان ارویدسون^۵ (۱۹۰۲ - ۱۹۹۷) بود. این کمیسیون پیشنهادهای خود را در سال ۱۹۴۸ ارائه کرد و محبوبیت گسترده ای به دست آورد. این کمیسیون پیشنهاد داده است که وظیفه اصلی آموزش و پرورش باید آموزش دموکراتیک و در نتیجه تغییر مدارس مطابق با ساختار و زندگی

1. Lijphart, & Elstad
2. Moreno & Martínez
3. Erlander
4. Holmberg
5. Estelan oridson

جامعه دموکراتیک و در عین حال ارائه تحصیل اجباری نه ساله باشد. این آموزش اجباری قرار بود به طور کامل برای شش کلاس اول ادغام شود و تا حدی در کلاس های هفتم و هشتم به استثنای موضوعات اختیاری خاص ادغام شود. با توجه به توصیه های کمیسیون، گروه بندی در کلاس نهم آغاز خواهد شد. تصمیم پارلمان سوئد (۱۹۵۰) برای معرفی یک سیستم آموزشی جامع نه ساله، یک سازش سیاسی بود که با نبود وضوح قابل توجه در متن توافقنامه که تصمیم گیری اکثریت را ممکن ساخت، امکان پذیر شد. این سیاستمداری در سطح بالایی است که در آن یک تعهد استراتژیک مبتنی بر مقدمات مبهم است. این مصالحه به این معنا بود که اقداماتی برای معرفی آموزش اجباری نه ساله "تا حدی که فعالیت های تجربی کاربردی، مناسب بودن آن ها را" برای جایگزین کردن آموزش موازی " نشان دهند. یک دوره آزمایشی ده ساله برای ایجاد مدارس جامع و اجباری در سراسر کشور در نه سال گذشته ایجاد شده است. پس از بسیاری از بحث های پارلمانی، در سال ۱۹۵۶ تصمیم گرفته شد که به بهبود فعالیت های تحقیقاتی نیاز باشد. تحت نظارت سازمان آموزشی، فعالیت تحقیقاتی ایجاد شد (اسونسون^۱، ۱۹۶۲). در سال ۱۹۶۲، دولت توانست لایحه ای را مطرح کند که اکثریت پارلمان آن را تصویب خواهند کرد. در این مرحله اول، پایه های هفتم و هشتم برای همه کودکان یکسان بود، در حالی که پایه نهم بر اساس توانایی های جاری برنامه ریزی شده بود. بر همین اساس در آموزش کشور به ویژه دوره ابتدایی نمره دادن ممنوع شد. علت این بود که بر اساس مطالعات روانشناسی درجه بندی کودکان از طریق نمره دادن، به شخصیت آنها آسیب می رساند. معلم از راه تماس نزدیکی که با شاگردان خود دارد، نقاط قوت و ضعف آنها را می شناسد. دانش آموزی که در مدرسه نمی تواند مانند سایر شاگردان به راحتی درس بخواند، بی تردید دچار مشکلاتی است که معلم باید به بررسی آنها بپردازد. افتخار نظام آموزشی در این کشور آن است که به جای آموزش مسایل علمی پیچیده، اسطوره ای و تاریخی متداول در خیلی از کشورها، موضوعاتی که برای زندگی ضروری است به دانش آموزان مقطع ابتدایی یاد می دهد، مانند: طریقه دست شویی رفتن و حفاظت از محیط زیست و آشنایی با طبیعت و کار تیمی (الستاد^۲، ۲۰۲۳). مدرسه به دانش آموزان ضعیف کمک می کند و فرهنگ کار مشارکتی و خرد جمعی را از پایه به یادگیرندگان آموزش می دهد. گاهی رابطه سایر دانش آموزان باعث گوشه نشینی و عقب افتادگی یک دانش آموز می شود. در این صورت وظیفه مدرسه است که این مشکل را از راه گفت و گو با دانش آموزان حل کند. گاهی عوارض بازدارنده دانش آموز ناشی از رفتاری است که با او در خانواده صورت می گیرد. سخت گیری والدین در خانه می تواند باعث افسردگی یا ناآرامی دانش آموز شود. در چنین مواردی، مدرسه، اداره اجتماعی را در جریان می گذارد. وظیفه اداره اجتماعی است که موقعیت خانواده دانش آموز و روابط افراد خانواده را مورد بررسی قرار داده و راه حل های مناسب را به کار گیرد. آموزش در سوئد، حرفه ای و موثر است و الگوی برخی از کشورهای جهان در تعلیم کودکان و نوجوانان به شمار می رود. جامعه سوئد به لحاظ ویژگی های نظام آموزش و پویایی آن، از پیشرفته ترین سطوح علمی در میان کشورهای توسعه یافته برخوردار است. اصول بنیادین در نظام آموزشی سوئد عبارت است از فراگیر بودن آموزش یکسان برای همه شهروندان، رایگان بودن آموزش و نهایتاً الزامی بودن دوره نه ساله آموزش. وجود انواع مدارس و فعالیت نهادهای آموزشی گوناگون دسترسی شایسته هر شهروند سوئدی به امکانات اولیه لازم برای پیشرفت علمی را تضمین نموده است. تحصیل رایگان با عالی ترین استانداردهای آموزشی مبتنی بر یادگیری مشارکتی، یکی از مهم ترین رازهای موفقیت نظام آموزشی در کشورهای اسکاندیناوی است. به همین خاطر، آموزش زبان انگلیسی به شهروندان در دستور کار نظام آموزشی کشور قرار دارد تا دانش آموزان پس از کسب دیپلم و ورود به دانشگاه، بتوانند از منابع علمی روز دنیا به زبانی غیر از زبان کشور خود استفاده کنند. شاید به همین خاطر است که دانشجویان بومی این سه کشور در مقایسه با سایر کشورهای اروپایی و آسیایی و حتی آفریقایی، از سطح زبان انگلیسی بالاتری برخوردارند و توانسته اند در تولید علم در دنیا نقش فعالی ایفا کنند.

1. Svensson,
2. Elstad

نروژ و تغییرات آموزشی از گذشته تا کنون

سیاست گذاری نروژ از رهبری سوئد پیروی کرد. حزب کارگر پس از جنگ جهانی دوم به حزب پیشرو نروژ تبدیل شد و از سال ۱۹۴۵ تا ۱۹۶۱ در مجلس قانون گذاری این کشور اکثریت را به خود اختصاص داد. این امر به عدم توافق در مورد سیاست مدرسه اجازه داد تا در حزب حل و فصل شود، در مقابل دموکرات های اجتماعی سوئدی، که مجبور بودند به دنبال مصالحه با احزاب دیگر باشند. در سال ۱۹۴۵، حزب کارگر نروژ یک خط مشی مدرسه را اتخاذ کرد که شامل یک مدرسه دولتی اجباری کلاس هفتمی بود که دو مسیر داوطلبانه را دنبال می کرد: یکی مدرسه متوسطه نظری گرا^۱ و دیگری مدرسه دولتی عملی گرا^۲ سی ورتسن^۳ (۱۹۱۳ - ۱۹۸۶) یکی از مردان جوانی بود که پس از جنگ جهانی دوم برای کسب جایگاهی برتر در حزب کارگر مبارزه کرد. اس لگستاد در کتابی در سال ۱۹۴۶، در مورد این موضوع بحث کرد که چگونه ایده های دبیرستان های محلی می توانند الهام بخش تکامل سیستم مدارس نروژ باشند، امادر این کتاب هیچ نشانه ای از آنچه که تنها چند سال بعد به وظیفه اصلی سیورتسن تبدیل خواهد شد، وجود ندارد. ایجاد یک سیستم مدرسه جامع توسعه یافته با الهام از مدل سوئدی در حال شکل گیری بود. شکل گیری این ایده را می توان به جلسه انجمن مدرسه سوسیالیست در سال ۱۹۴۷ نسبت داد که در آن سیاست مدار سوئدی، استلان ارویدسون، برای اصلاح طلبان نظام مدرسه نروژ سخنرانی کرد. سیورتسن در این نشست شرکت داشت. اندیشه گسترش تحصیل اجباری در امتداد خطوط مدل سوئد بزودی در میان انبوه پیروان آن تقویت شد. نویسنده در این کتاب او را به عنوان یک استراتژیست ملی برای آموزش و پرورش در نروژ در اوایل دوره پس از جنگ توصیف کرد که در سال ۱۹۴۷ به عنوان معاون وزیر آموزش و پرورش منصوب شد. در بهار سال ۱۹۵۱، هیات مرکزی حزب کارگر کمیته ای را برای بررسی مسائل مدارس تعیین کرد که سیورتسن ریاست آن را بر عهده داشت. در سال ۱۹۵۲، این کمیته پیش نویس یک برنامه بلند مدت برای مدارس را ارائه کرد که برنامه های حزب کارگر برای سیستم مدارس نروژ را از بالا به پایین ترسیم کرد. نروژ باید سیاست آموزشی سوئد را با "ایجاد یک مدرسه متوسطه متحد" دنبال کند (الستاد، ۲۰۲۳). گزارش های این کمیته سیاست حزب کارگر را تغییر داد، که در ماه مارس سال ۱۹۵۳ موجب بحث های عمیق در جلسه ملی حزب شد. تاثیر سوئد بر سیاست مدرسه آشکار بود؛ سیورتسن (۱۹۵۵) بعدها به سوئد به عنوان "مدرن ترین کشور منطقه اسکاندیناوی" اشاره کرد... که در حال حاضر در حال انجام اصلاحات در مدارس است. "شکی نیست که قرض گرفتن از سیاست یک اصطلاح مناسب برای آنچه که در دهه ۱۹۵۰ در نروژ رخ داد می باشد. سیاست جدید برای آموزش گسترده در سال ۱۹۵۴ به وضوح از سیاست سوئد الهام گرفته شده بود. همان سال، دوباره با پیروی از الگوی سویدی، یک شورای آزمایشی برای توسعه مدارس تاسیس شد (قانون آزمایش در مدرسه، ۱۹۵۴) و به ابزار اصلی برای معرفی مدرسه جامع توسعه یافته تبدیل شد (هلسویگ، ۲۰۲۲). در سال ۱۹۵۶ برخی آزمایش های اولیه با آموزش نه ساله آغاز شد. سیاست گذاری واقعی در نهادهای شورا متشکل از حامیان وفادار احزاب صورت گرفت، اما هواداران تک کاربردی نیز در آن شرکت داشتند (بورهاوگ و هلسویگ^۴ ۲۰۲۳). سیورتسن بعدها وزیر آموزش و پرورش شد (۱۹۶۰ - ۱۹۶۳ و ۱۹۶۳ - ۱۹۶۵) و از دوستی های شخصی برای اعمال نفوذ قابل توجه بر سیاست های آموزشی استفاده کرد. (هلسویگ، ۲۰۲۲) آموزش اجباری نه ساله در سال ۱۹۶۹ در نروژ به یک واقعیت تبدیل شد. از قضا، این دولت ائتلافی لیبرال - محافظه کار بود که دیدگاه دموکراتیک اجتماعی نروژ را برای سیستم مدارس خود اجرا کرد. سیاست های آموزش و پرورش نروژ و سوئد چنان شباهت های قدرتمندی داشتند که وزیر آموزش و پرورش نروژ، بیرگر برگرسن، در سال ۱۹۵۵ یک سیستم مدرسه شمالی مشترک را پیشنهاد داد و سیورتسن، همین مفهوم

-
1. Realskole
 2. Framhaldskole
 3. Sivertsen
 4. Børhaug & Helsvig

را در سال ۱۹۶۴ در شورای آموزش و پرورش نروژ مطرح کرد. نظام آموزش عالی ثروتمند نروژ، همانند سوئد، مبتنی بر نیازهای روز زندگی شهروندان نروژ است و تلاش دارد تا سیستم یادگیری محور محیط زیست مدار را، به عنوان اصلی در سبک زندگی نروژی ها نهادینه کند. فرهنگ کار تیمی و تعامل مستمر استاد و دانشجو در دانشگاه های نروژ، یکی از فاکتورهای موثر در توان افزایشی دانشگاه های این کشور در عرصه تولید علم در قاره سبز به شمار می رود. سیستم آموزشی مانند دانمارک است و با سیستم های آموزشی در ایالات متحده یا برخی کشورهای دیگر متفاوت است. در اینجا یک نمای کلی از نحوه انتخاب رشته تحصیلی در نروژ آورده شده است: آموزش ابتدایی و متوسطه اول (پایه های ۱-۱۰): دانش آموزان نروژی تحصیلات رسمی خود را در مدرسه ابتدایی آغاز می کنند که شامل کلاس های ۱ تا ۷ است. پس از مدرسه ابتدایی، آنها وارد دبیرستان می شوند که کلاس های ۸ تا ۱۰ را پوشش می دهد. در طول این سال ها، دانش آموزان آموزش عمومی گسترده ای از جمله موضوعاتی مانند ریاضیات، علوم، زبان و ادبیات نروژی، مطالعات اجتماعی و تربیت بدنی دریافت می کنند. در این مرحله هیچ تخصصی در رشته تحصیلی خاصی وجود ندارد. دانش آموزان در نروژ پس از اتمام تحصیلات متوسطه دوم وارد دوره متوسطه می شوند که اغلب به آن "videregående skole" می گویند. تحصیلات متوسطه به طور معمول سه سال طول می کشد، از سن ۱۶ تا ۱۹. در آموزش متوسطه، دانش آموزان می توانند از میان برنامه های تحصیلی تخصصی مختلف، مانند ورزشگاه دانمارکی، انتخاب کنند. این برنامه ها برای آماده سازی دانش آموزان برای آموزش عالی یا آموزش حرفه ای طراحی شده اند. برخی از برنامه های رایج عبارتند از:

Studiespesialisering (مطالعات عمومی): برنامه درسی دانشگاهی گسترده ای را ارائه می دهد و دانشجویان را برای پذیرش دانشگاه آماده می کند. این برنامه شبیه به دانمارک است.

Yrkesfag (آموزش حرفه ای): بر مهارت های حرفه ای خاص تمرکز دارد و ممکن است منجر به ورود مستقیم به نیروی کار شود. به عنوان مثال می توان به برنامه هایی در مراقبت های بهداشتی، ساخت و ساز و فناوری اشاره کرد.

دانمارک و تغییرات آموزشی از گذشته تا کنون

در دانمارک پس از جنگ، چندین سیاستمدار مساله بهبود سیستم مدارس کشور را مطرح کردند، اما مذاکرات سیاسی بین سال های ۱۹۵۳ و ۱۹۵۷ در مورد گسترش اجباری مدارس جهانی با بن بست مواجه شد. در غیاب سیاستمداری بزرگ، شرایط پیچیده پارلمانی برای قانون گذاران به قدری دشوار بود که نمی توانستند در مورد گسترش تحصیل اجباری به توافق برسند. با این حال، دولت حاکم که با رای اکثریت انتخاب شده بود؛ توانست مدل توسعه مدارس را در سال ۱۹۵۸ با یک سیستم جدید داوطلبانه را با گذاشتن هفت سال تحصیل اجباری در ابتدایی را اجرا کند. به این ترتیب دو دوره سه سال تحصیل با تاکید بر موضوعات عملی همراه با یک دوره یک ساله آماده سازی آکادمیک را در مدل توسعه آموزشی خود توانستند طراحی و اجرا کنند. تصویب این قانون در سال ۱۹۵۸ با تضمین یکپارچگی بیشتر بین شهر و کشور، گامی در جهت آموزش جامع برداشت. اگر چه طول تحصیل اجباری هفت سال اجباری تا سال ۱۹۷۲ توانست دوام بیاورد اما در سال های بعد دو یا سه سال دیگر تحصیل افزایش یافت. برای مثال: در سال ۱۹۶۵، ۸۰ درصد از دانش آموزان تحصیلات خود را فراتر از کلاس هفتم ادامه دادند (کانینک اسمیت، نینگ، روزن، و ویف، ۲۰۱۵). در سال ۱۹۶۵، کمیته ای برای ارزیابی امکان گسترش آموزش اجباری تشکیل شد. نتایج در سال ۱۹۶۹ در قالب یک برنامه نه نقطه ای ظهور کرد که گسترش تدریجی آموزش اجباری به نه سال را توصیه کرد. در حالی که تغییراتی هم به وجود آمد و حوزه های خاصی از انتخاب و گروه بندی دانش آموزان با توانایی را پیشنهاد داد. طرح پیشنهادی برای گسترش آموزش اجباری دانمارک به نه سال در سال ۱۹۷۲ پدیدار شد. این پیشنهاد شامل اصلاحات اساسی بود که با مخالفت گسترده افراد و سازمان ها مواجه شد. این پیشنهاد به تعویق افتاد تا زمانی که اصلاح مدارس با قانون فولکسکول در سال ۱۹۷۵

نهایی شد، که در نهایت کلاس های هشتم، نهم و دهم اجباری را به عنوان بخشی جدایی ناپذیر از سیستم جامع مدارس دانمارک ایجاد کرد (کانینک اسمیت و همکاران^۱، ۲۰۱۵). در شرایطی که کشور در حال تجربه و گذر از بحران اقتصادی بود، سیاستمداران موفق شدند از طریق سیاست گذاری و اقدامات مصالحه جویانه مانند کاهش تعداد دقایق در هر درس به توافق برسند (کانینک اسمیت و همکاران، ۲۰۱۵). در دانمارک، سیستم آموزشی متفاوت از بسیاری از کشورها ساختار یافته است، و تحصیلات دبیرستانی مانند برخی از جاهای دیگر مرحله مشخصی نیست. در عوض، دانش آموزان معمولاً یک مسیر آموزشی جامع را دنبال می کنند، که شامل مدرسه ابتدایی می شود، پس از آن یک آموزش متوسطه معمولی (مشابه دبیرستان) را دنبال می کنند و سپس آنها می توانند تحصیلات عالی را در دانشگاه یا دانشگاه دنبال کنند. سایر نهادها در اینجا یک نمای کلی از نحوه عملکرد دوره های دبیرستان و انتخاب رشته تحصیلی در دانمارک آمده است:

آموزش در دانمارک با مدرسه ابتدایی شروع می شود که برای کودکان ۶ تا ۱۶ سال اجباری است. در دوران دبستان، دانش آموزان آموزش عمومی را دریافت می کنند که طیف وسیعی از موضوعات را شامل می شود، از جمله ریاضیات، زبان و ادبیات دانمارکی، تاریخ، علوم و تربیت بدنی. در پایان دوره ابتدایی (معمولاً در حدود سن ۱۵ یا ۱۶ سالگی)، به دانش آموزان گواهی پایان تحصیلی داده می شود که مهارت های تحصیلی عمومی آنها را ارزیابی می کند. پس از اتمام دوره ابتدایی، دانش آموزان می توانند در دبیرستان، شرکت کنند. دبیرستان معمولاً سه سال از سن ۱۶ تا ۱۹ سالگی طول می کشد. مورد سیاست گذاری دانمارک را نمی توان به عنوان یک تقلید آشکار از سیاست کشورهای دیگر توصیف کرد، اما ایده های خاصی در فرآیند توسعه آموزشی و ارتباط آن با سیاست دانمارک همانند پیشرفت های پیشین در کشورهای سوئد و نروژ بودند. در پژوهشی که در سال ۱۹۶۵ با عنوان: تاثیر زمینه ای اجتماعی-اقتصادی بر انتخاب های آموزشی دانش آموزان انجام شد. محقق به این نتیجه دست یافت که زمینه های اجتماعی و اقتصادی تاثیر به سزایی در ایجاد علاقه به تحصیل در دانش آموزان می گذارد (هانسن، ۱۹۷۷). هانسن به تجربیات مدل مدرسه سوئدی که نوعی آموزش تمایز نیافته است اشاره کرده است. موضوعات دانشگاهی چالش برانگیز را کم اهمیت جلوه داد و به یادگیرنده در انتخاب دروس آزادی عمل می داد. او معتقد بود که این عوامل اهمیت زمینه اجتماعی دانش آموزان را کاهش داده است؛ سیاستمداران سوسیال دموکرات دانمارک به ویژه به یافته های او علاقه مند بودند. زمانی که تحقق توسعه و اصلاح مدارس به تاخیر افتاد، دموکرات های اجتماعی دانمارک به تکامل مدارس توسعه یافته در سوئد و نروژ به عنوان دلیلی برای سرعت بخشیدن به تصمیم نهایی پارلمانی اشاره کردند (کانینک اسمیت و همکاران، ۲۰۱۵). با این حال، مدل توسعه دانمارکی باید تا حدی متفاوت از مدل های نروژی و سوئدی باشد زیرا می تواند به عنوان موازنه عقاید دموکراتیک اجتماعی و رادیکال فرهنگی شناخته شود (مارکوسن، ۲۰۰۳). در عین حال، تغییرات در سیاست مدرسه سوئد با علاقه زیاد به دانمارک، گاهی با تحسین و گاهی با انزجار، و همانطور که در تعدادی از مقالات مجله فولکسکولن^۲ دیده می شود، دنبال شد (کانینک اسمیت و همکاران، ۲۰۱۵).

1. Coninck-Smith et al.
2. Folkskollen

جدول (۱): توصیف آموزش و سیستم آموزشی در کشورهای سوئد، نروژ و دانمارک

دانمارک	نروژ	سوئد	آموزش و تحصیل غیر اجباری
تا قبل از سال ۱۹۵۷م به دلیل نبود سیاستگذاری های بزرگ و شرایط پیچیده پارلمانی	تا قبل از سال ۱۹۵۰م سیستم آموزشی یک سیستم از بالا به پایین بود و سیاستگذاری ها از رهبری سوئد پیروی می کرد.	تا سال ۱۹۴۶م سیستم مدرسه به عنوان یک جامعه کوچک عمل می کرد. * سیستم "مدرسه موازی" که بر اساس موقعیت های اجتماعی، افراد از آموزش برخوردار بودند	
سال ۱۹۵۸م تحصیل اجباری تا هفتم سال ۱۹۷۲م تحصیل اجباری تا نهم سال ۱۹۷۵م تحصیل تا دهم اجباری	از سال ۱۹۵۶م مطرح شد ولی در سال ۱۹۶۹م به واقعیت تبدیل شد (با الهام از کشور سوئد). آموزش تا سال نهم اجباری	در سال ۱۹۴۸م در یک کمیسیون مدسه (که دوسال قبل تاسیس شده بود) پیشنهاد شد. آموزش تا سال نهم اجباری	آموزش اجباری
* ابتدایی و متوسطه اول: مقطع اول تا نهم ۷ تا ۱۵ سالگی * متوسطه دوم مقطع دهم تا دوازدهم ۱۶ تا ۱۹ سالگی	ابتدایی ۱۳ تا ۱۶ سال متوسطه اول ۱۳ تا ۱۶ سال (هشتم تا دهم) متوسطه دوم ۱۶ تا ۱۹ سال	(کلاس های ۱ تا ۳) کودکان رنج سنی ۷-۱۰ سال (کلاس های ۴ تا ۶) کودکان رنج سنی ۱۰-۱۳ سال سال (کلاس های ۷ تا ۹) کودکان رنج سنی ۱۳-۱۶ سال سال متوسطه یک دوره ۳ ساله که به سنین ۱۷ تا ۱۹ سال	سیستم آموزشی

مرحله دوم (تفسیر)

اولین مرحله مدرسه جامع توسعه یافته؛ آموزش توسعه محور

به نظر می رسد که نگاه آموزش عالی در همه این کشورها، مبتنی بر توسعه پایدار و توسعه نقش مسئولیت اجتماعی شهروندان و جامعه به توسعه محیط زیست باشد. این را بسیاری از دانش آموخته های ایرانی اسکاندیناوی در طول تحصیل خود مشاهده کردند. منطقه زیبا و سرد سیر و قطبی اسکاندیناوی، موقعیتی را فراهم کرده است تا سبک زندگی مردمان، کاملا متفاوت با بخش های دیگر اروپا باشد. زندگی تا حد زیادی محیط زیست مدار است و این سبک زندگی محیط زیست گرای شهروندان اسکاندیناوی، سبب شده تا حفاظت از محیط زیست و توجه به جامعه و ذینفعان، اولویت های نخست شهروندان و فعالان کسب و کار و محافل آکادمیک باشد. انتقال این فرهنگ و منش از دانشگاه به بطن جامعه سبب شده تا منطقه اسکاندیناوی را یکی از پاک ترین و مرفه ترین مناطق دنیا به شمار آورند که با وجود سرمای بسیار شدید، از نظر بهداشت و رفاه و سطح آموزشی از جمله با کیفیت ترین کشورهای دنیا باشد. سوئد، پایتخت فرهنگی ایرانیان در اروپا و یکی از مقصد های مهم تحصیل برای دانشجویان سراسر جهان به خصوص ایرانی ها، یکی از کشورهای پیش رو در عرصه نظام آموزش عالی با کیفیت است. دانشگاه های سوئد، نقش زیادی در توسعه علم و فناوری در قاره سبز و جهان داشته اند. دانشگاه اوپسالا و دانشگاه سلطنتی استکهلم، در فهرست ۱۰۰ دانشگاه برتر جهان در فهرست شانگهای قرار دارد و به تنهایی، بخش عظیمی از تولید علم اسکاندیناوی را بر عهده دارند. اوپسالا، از پایتخت های علم و فناوری سوئد و جهان است که بیش از ۴ قرن قدمت دارد. تقریباً در همه شهرهای سوئد، یک دانشگاه وجود دارد و برخی در تراز های علمی بالایی در سطح جهان قرار دارد که دانشگاه چالمرش گوتنبرگ (پایتخت عاشقان رشته های مهندسی ایران در شمال اروپا) از آن جمله است. دانشگاه فنی سلطنتی استکهلم در فهرست ۱۰۰ دانشگاه برتر دنیا قرار دارد. یکی از راز های موفقیت دانشگاه مهندسی چالمرش گوتنبرگ سوئد، ارتباط گسترده آن با صنعت و حمایت از پروژه های دانش بنیان دانشگاهی است. در سطح آموزش عالی نیز وجود موسسات مختلف و متنوع آموزش عالی در این کشور ادامه تحصیل جوانان سوئدی را میسر نموده است. جمعیت ۹ میلیونی سوئد که حداقل ۸ درصد آن را مهاجران تشکیل می دهد، بیش از ۲ درصد تولید علم جهان را به خود اختصاص داده اند. سوئد تا سال ۲۰۱۱ میلادی، تحصیل در کلیه مقاطع تحصیلی را برای شهروندان غیر اتحادیه اروپا رایگان کرده بود، اما از سال ۲۰۱۱ به بعد، کلیه شهروندان غیر اتحادیه اروپا می بایست برای تحصیل در دانشگاه های معتبر و با کیفیت این کشور، شهریه های سنگینی را پرداخت کنند. یکی از رازهای باسواد و توسعه علم در سوئد، دسترسی آسان مردم به کتابخانه های دانشگاهی و استفاده از کلاس های آموزش آزاد در دانشگاه های این کشور است. سوئد، یکی از پاتوق اصلی تحصیل برای شهروندان کشورهای مختلف جهان به خصوص ایرانی ها در نیم قرن اخیر بوده است و تاکنون ده ها هزار ایرانی در

رشته های مختلف از ۲۰ دانشگاه سوئد دانش آموخته شده اند. رشته های فوق دکترا در دانشگاه های سوئد ظرف یک دهه اخیر سبب شده تا حتی دانشجویان دکترای ایالات متحده و استرالیا و کانادا نیز برای گذران مقاطع تحصیلی پیشرفته، دانشگاه های سوئد را برای ادامه تحصیل انتخاب کنند. دانشگاه هایی که بعضاً برندگان جوایز نوبل نیم قرن اخیر در آن ها مشغول به تدریس و فعالیت هستند. اصلاحات آموزشی نیمه اول قرن ۲۰ بر طرز تفکر جدید آموزش تحت عنوان (آموزش نه تنها باید برآورنده نیازهای فردی باشد بلکه به توسعه جامعه منجر گردد) استوار بوده است. در نتیجه، سیاست در جهت انتخاب بهترین متدها و اتخاذ بهترین تصمیمات طراحی گردیده است.

تجزیه تحلیل فرآیند انتخاب؛ در مدارس سوئد، نروژ و دانمارک

فرآیند انتخاب مدارس در درجه اول برای تحصیلات دانشگاهی اعمال می شود، نه دبیرستان (در زبان سوئدی به عنوان "Gymnasium" شناخته می شود). در سوئد، تحصیل در دبیرستان برای دانش آموزان ۱۶ تا ۱۸ ساله اجباری است. دانش آموزان معمولاً برای انتخاب یک برنامه دبیرستان (برنامه نویسان) بر اساس علایق و اهداف شغلی خود آزادی عمل دارند. چندین گزینه برنامه در دسترس است، از جمله علوم طبیعی، علوم اجتماعی، علوم انسانی، برنامه های حرفه ای و غیره. انتخاب برنامه دبیرستان معمولاً بر اساس ترجیحات خود دانش آموز و در دسترس بودن برنامه ها در منطقه خود است. فرآیند انتخاب یک برنامه دبیرستان معمولاً شامل فرآیند پذیرش رقابتی مانند تحصیلات دانشگاهی نمی شود. در سوئد، تحصیلات دانشگاهی اغلب شامل یک فرآیند رقابتی و انتخابی است. دانش آموزان برای برنامه ها یا دوره های دانشگاهی خاص درخواست می کنند و پذیرش بر اساس مدارک تحصیلی، از جمله نمرات دبیرستان و نمرات آزمون استاندارد (به عنوان مثال، آزمون استعداد تحصیلی سوئدی است. برخی از برنامه های دانشگاهی ممکن است الزامات اضافی مانند مصاحبه، نمونه کارها (برای برنامه های مرتبط با هنر) یا بیانیه های کتبی هدف داشته باشند. پذیرش در برنامه های محبوب و رقابتی می تواند کاملاً رقابتی باشد و دانش آموزان ممکن است همیشه در برنامه های انتخاب اول خود پذیرفته نشوند. توجه به این نکته مهم است که در حالی که پذیرش دانشگاه در سوئد می تواند رقابتی باشد، روند انتخاب برنامه دبیرستان به طور کلی قابل دسترس تر است و بر اساس ترجیحات و علایق شغلی دانش آموزان است. آموزش دبیرستان در سوئد برای ارائه یک پایه آموزشی گسترده طراحی شده است، در حالی که تحصیلات دانشگاهی امکان تخصص در زمینه های تحصیلی خاص را فراهم می کند.

فرآیند انتخاب رشته تحصیلی در کشور نروژ: در حالی که دانش آموزان یک برنامه متوسطه را انتخاب می کنند، تخصص در یک رشته تحصیلی خاص معمولاً در سطح دانشگاه یا کالج دانشگاه رخ می دهد. دانش آموزان معمولاً رشته تحصیلی خاصی (مانند مهندسی، روان شناسی) را تا زمانی که وارد آموزش عالی شوند انتخاب نمی کنند. پس از اتمام دوره متوسطه، دانشجویان می توانند برای برنامه های آموزش عالی در دانشگاه ها و کالج های دانشگاهی در نروژ درخواست دهند. انتخاب رشته که به انتخاب رشته معروف است در سطح دانشگاه صورت می گیرد. دانشجویان بر اساس علایق و اهداف شغلی خود برای برنامه ها یا دوره های خاص در دانشگاه درخواست می دهند. پذیرش در برنامه های آموزش عالی رقابتی است و بر اساس مدارک تحصیلی، از جمله نمرات متوسطه بالاتر و نمرات آزمون استاندارد است. به طور کلی، در نروژ، مرحله تحصیلات متوسطه پایه گسترده ای را فراهم می کند و دانش آموزان زمانی که وارد آموزش عالی در سطح دانشگاه یا کالج دانشگاه می شوند، رشته تحصیلی خود را انتخاب می کنند. دانشجویان انعطاف پذیری لازم برای کشف موضوعات مختلف را قبل از اعلام رشته دارند و سیستم آموزش عالی نروژ طیف گسترده ای از برنامه ها و زمینه های تحصیلی را برای دانشجویان ارائه می دهد تا علایق و آرزوهای شغلی خود را دنبال کنند. این مطالب، امیدهای بیش از حد و غیر واقعی برای هم کاری اسکاندیناوی را نشان می دهند، اگرچه همه احزاب سوسیال دموکرات مربوطه، به جز دانمارک، از این ایده حمایت کردند (تلهاگ و مدیاس، ۲۰۰۳). این واقعیت نشان می دهد که سیاست دانمارک مسیری کمی متفاوت را در پیش خواهد گرفت.

جدول (۲): تجزیه و تحلیل ویژگی های مهم کشورهای سوئد، نروژ و دانمارک

دانمارک	نروژ	سوئد	تحلیل ویژگی های مهم آموزشی
* در دوران دبستان، دانش آموزان آموزش عمومی را دریافت می کنند که طیف وسیعی از موضوعات را شامل می شود، از جمله ریاضیات، زبان و ادبیات دانمارکی، تاریخ، علوم و تربیت بدنی * در دبیرستان، دانش آموزان می توانند از بین برنامه های تحصیلی تخصصی متنوعی انتخاب کنند. این برنامه ها برای آماده سازی دانشجویان برای تحصیلات عالی طراحی شده اند * هر برنامه تمرکز متفاوتی دارد. یک برنامه درسی دانشگاهی گسترده با تمرکز بر علوم انسانی، علوم اجتماعی و علوم طبیعی ارائه می دهد. این رایج ترین انتخاب برای کسانی است که قصد تحصیل در دانشگاه را دارند * مورد سیاست گذاری دانمارک را نمی توان به عنوان یک تقلید آشکار از سیاست کشورهای دیگر توصیف کرد، اما ایده های خاصی در فرآیند توسعه آموزشی و ارتباط آن با سیاست دانمارک همانند پیشرفت های پیشین در کشورهای سوئد و نروژ بودند	* سی ورتسن (۱۹۱۳ - ۱۹۸۶) یکی از مردان جوانی بود که پس از جنگ جهانی دوم برای کسب جایگاهی برتر در حزب کارگر مبارزه * سی ورتسن بعدها وزیر آموزش و پرورش شد (۱۹۶۰ - ۱۹۶۳ و ۱۹۶۵ - ۱۹۶۵) او از دوستی های شخصی برای اعمال نفوذ قابل توجه بر سیاست های آموزشی استفاده کرد * در ابتدایی و متوسطه اول، دانش آموزان آموزش عمومی گسترده ای از جمله موضوعاتی مانند ریاضیات، علوم، زبان و ادبیات نروژی، مطالعات اجتماعی و تربیت بدنی دریافت می کنند. در این مرحله هیچ تخصصی در رشته تحصیلی خاصی وجود ندارد. * دانش آموزان در متوسطه دوم می توانند از میان برنامه های تحصیلی تخصصی مختلف، انتخاب کنند. این برنامه ها برای آماده سازی دانش آموزان برای آموزش عالی یا آموزش حرفه ای طراحی شده اند - مطالعات عمومی؛ برنامه درسی دانشگاهی گسترده ای را ارائه می دهد و دانشجویان را برای پذیرش دانشگاه آماده می کند - آموزش حرفه ای: بر مهارت های حرفه ای خاص تمرکز دارد و ممکن است منجر به ورود مستقیم به نیروی کار شود * انتخاب رشته تحصیلی: در حالی که دانش آموزان یک برنامه متوسطه را انتخاب می کنند، تخصص در یک رشته تحصیلی خاص معمولاً در سطح دانشگاه یا کالج دانشگاه رخ می دهد (انتخاب رشته تحصیلی فقط در دانشگاه) * پذیرش در برنامه های آموزش عالی رقابتی است و بر اساس مدارک تحصیلی، از جمله نمرات متوسطه بالاتر و نمرات آزمون استاندارد است	سال ۱۹۵۶ - توجه به بهبود فعالیت های تحقیقاتی سال ۱۹۶۲ - ممنوع شدن نمره دهی در دوره ابتدایی دوره ابتدایی: حفاظت از محیط زیست و آشنایی با طبیعت و کار تیمی - فرهنگ کار مشارکتی * اداره اجتماعی: سخت گیری والدین در خانه می تواند باعث افسردگی یا ناراحتی دانش آموز شود. در چنین مواردی، مدرسه، اداره اجتماعی را در جریان می گذارد. وظیفه اداره اجتماعی است که موقعیت خانواده دانش آموز و روابط افراد خانواده را مورد بررسی قرار داده و راه حل های مناسب را به کارگیرد * اصول بنیادین در نظام آموزشی سوئد عبارت است از فراگیر بودن آموزش یکسان برای همه شهروندان، رایگان بودن آموزش و نهایتاً الزامی بودن دوره نه ساله آموزش. وجود انواع مدارس و فعالیت نهادهای آموزشی گوناگون دسترسی شایسته هر شهروند سوئدی به امکانات اولیه لازم برای پیشرفت علمی را تضمین نموده است * آموزش زبان انگلیسی به شهروندان در دستور کار نظام آموزشی کشور قرار دارد تا دانش آموزان پس از کسب دیپلم و ورود به دانشگاه، بتوانند از منابع علمی روز دنیا به زبانی غیر از زبان کشور خود استفاده کنند * در دوره دبیرستان بر اساس علایق و اهداف شغلی خود آزادی عمل * انتخاب برنامه دبیرستان معمولاً بر اساس ترجیحات خود دانش آموز و در دسترس بودن برنامه ها در منطقه خود است و چندین گزینه برنامه در دسترس است، از جمله علوم طبیعی، علوم اجتماعی، علوم انسانی، برنامه های حرفه ای و غیره * فرآیند انتخاب یک برنامه دبیرستان معمولاً شامل فرآیند پذیرش رقابتی مانند تحصیلات دانشگاهی نمی شود. در سوئد، تحصیلات دانشگاهی اغلب شامل یک فرآیند رقابتی و انتخابی است * سوئد، پایتخت فرهنگی ایرانیان در اروپا و یکی از مقصد های مهم تحصیل برای دانشجویان سراسر جهان به خصوص ایرانی ها، یکی از کشورهای پیش رو در عرصه نظام آموزش عالی با کیفیت است. دانشگاه های سوئد، نقش زیادی در توسعه علم و فناوری در قاره سبز و جهان داشته اند. دانشگاه اویسالا و دانشگاه سلطنتی استکهلم (KTH)، در فهرست ۱۰۰ دانشگاه برتر جهان در فهرست شانگهای قرار دارد و به تنهایی، بخش عظیمی از تولید علم اسکاندیناوی را بر عهده دارند.	

در کشور دانمارک دانش آموزان می توانند در دبیرستان ها از بین برنامه های تحصیلی تخصصی متنوعی انتخاب کنند. این برنامه ها برای آماده سازی دانشجویان برای تحصیلات عالی طراحی شده اند و اغلب (امتحان تجاری بالاتر)، (ارزیابی فنی بالاتر) و (امتحان مقدماتی بالاتر) شناخته می شوند. هر برنامه تمرکز متفاوتی دارد. یک برنامه درسی دانشگاهی گسترده با تمرکز بر علوم انسانی، علوم اجتماعی و علوم طبیعی ارائه می دهد و این رایج ترین انتخاب برای کسانی است که قصد تحصیل در دانشگاه را دارند. همانطور که قبلاً اشاره شد مورد سیاست گذاری دانمارک را نمی توان به عنوان یک تقلید آشکار از سیاست کشورهای دیگر تفسیر کرد، اما ایده های خاصی در فرآیند توسعه آموزشی و ارتباط آن با سیاست دانمارک همانند پیشرفت های پیشین در کشورهای سوئد و نروژ بودند. با این حال، مدل توسعه دانمارکی باید تا حدی متفاوت از مدل های نروژی و سوئدی باشد زیرا می تواند به عنوان موازنه عقاید دموکراتیک اجتماعی و رادیکال فرهنگی شناخته شود (مارکوسن، ۲۰۰۳). در عین حال، تغییرات در سیاست مدرسه سوئد با علاقه زیاد به دانمارک، گاهی با تحسین و گاهی با انزجار، و همانطور که در تعدادی از مقالات مجله فولکسکولن دیده می شود، دنبال شد (کانینک اسمیت و همکاران، ۲۰۱۵).

مرحله سوم (همجواری)

در اوایل دهه ۱۹۹۰، روش های اداره و مدیریت مدارس و سیاست های آموزشی اجرا شده در سوئد و نروژ از هم جدا شدند، اما پس از سال ۲۰۰۱، نروژ مجدداً نگاه خود را به سیاست های اجرایی در مدارس سوئد معطوف کردند (برگسن، ۲۰۰۶). با این حال، سیاست های مدارس در کشورهای اسکاندیناوی بیشتر با روندهای بین المللی در رابطه با استفاده از آزمون های ملی، معرفی یک

سیستم تضمین کیفیت ملی و مدیریت با استفاده از اهداف و کنترل‌ها همراه شد. علی‌رغم این تاثیر جهانی، این سه سیستم مدرسه، مدرسه متمرکز خود را در نود یا ده سال گذشته حفظ کردند. حتی زمانی که احزاب محافظه‌کار یا لیبرال در سال‌های بعد قدرت را به دست گرفتند، تفاوت‌های نسبتاً جزئی در دیدگاه‌های سیاست آموزشی در سراسر طیف سیاسی وجود داشت.

راه‌حل‌های پیشنهادی دموکراسی اجتماعی در دهه ۱۹۹۰ در ادغام ایده‌آل مدرسه جامع توسعه‌یافته با هدف ارتقا دانش و پیشرفت آموزشی بود. در پایان این دهه، احزاب سوسیال دموکرات در زمان به قدرت رسیدن، راه حلی برای ارتقا دانش خواهند یافت (ولکمار و ویبورگ، ۲۰۱۳). مثالی از نروژ این است که دستورالعمل‌های برنامه آموزشی از سال ۱۹۷۴ بیان می‌کنند که "تقاضا برای کسب دانش و مهارت احساس فشار برای دانش آموزان و معلمان خواهد کرد". در سال ۲۰۰۳ دولت محافظه‌کار نروژ گفت: "مهم است که مدرسه و معلمان فشار خارجی کافی در آموزش داشته باشند" تاکید تغییر یافته واضح است. سیاست‌های آموزشی به تدریج در جهت نئولیبرال تغییر کرد (ولکمار و ویبورگ، ۲۰۱۳). مدارس آزاد در آزادی انتخاب هم برای والدین و هم برای دانش آموزان قرار دارند. رقابت، بازار و تنوع مورد تاکید قرار گرفتند (کرجسلر، ۲۰۲۱). انتظار می‌رفت که این امر رقابت میان مدارس آزاد و مدارس دولتی و در میان دانش آموزان را افزایش دهد. با این حال، مدرسه جامع ۹۰ یا ۱۰ ساله حفظ شد، که نشان‌دهنده وجود وابستگی به مسیر است. در حالی که مدیریت سیستم‌های آموزشی در دهه‌های اول پس از جنگ جهانی دوم متمرکز شد، سوئد تغییرات قابل توجهی را در دهه ۱۹۹۰ اجرا کرد که منجر به تمرکززدایی قدرت تصمیم‌گیری و مسئولیت شد؛ این امر با عنوان "تغییر سطح تحصیلات" نیز شناخته شد. مقامات نروژ و دانمارک برخی از این اقدامات را پس از آغاز هزاره اتخاذ کردند. تمرکززدایی از مسئولیت و اختیار را می‌توان به عنوان مانور اجتناب از سرزنش از سطح برتر تفسیر کرد (هود، ۲۰۱۰). به طور خاص، کسانی که در مورد یک سرمایه‌گذاری تصمیم گرفته‌اند می‌توانند پاسخگویی را به واحدهای تابع تغییر دهند، و خطر تبدیل سیاست آموزش و تمرین به یک بازی سرزنش آمیز را اجرا کنند. فلسفه بنیادی مترقی پس از آغاز هزاره با موانعی مواجه شد، زمانی که نتایج اولین برنامه ارزیابی بین‌المللی دانش آموزان (PISA) موجب یک شوک در کشورهای اسکاندیناوی شد (به جز فنلاند، که در اولین اقدامات امتیاز بسیار خوبی به دست آورد؛ اما پس از آن دچار افت شد (سارینن، ۲۰۲۰). اقداماتی که می‌توانست به طور امکان پذیر جایگاه یک کشور را در ارزیابی‌های مقیاس بزرگ بین‌المللی (ILSA) افزایش دهد، اجرا شدند: آزمون‌های ملی، مدیریت هدف با کنترل نتایج و پاسخگویی سلسله مراتبی (کرجسلر، ۲۰۲۱). ویژگی‌های مدل آموزش و پرورش اسکاندیناوی می‌تواند به عنوان تعدادی از ویژگی‌های اصلاح‌شده ظاهر شود که با هم تصویری از چگونگی تفاوت این نوع ایده‌آل با دیگر مدل‌های آموزشی را فراهم می‌کند. آن چه قابل توجه است که برخی از محققان آموزش خارجی (هافمن، ۲۰۰۶ و مورتیمور، ۲۰۱۴) بر جنبه‌های آرمانی خاصی از مدل‌های آموزشی در کشورهای اسکاندیناوی تاکید دارند. از این منظر، سیستم‌های آموزشی در منطقه اسکاندیناوی برخی شباهت‌ها را به اشتراک می‌گذارند، که دلالت بر این دارد که صحبت کردن در مورد این شباهت‌ها به عنوان یک اصل متشکل از یک نوع ایده‌آل یا یک مدل برای دیگران برای تقلید، منطقی است.

آموزش جامع توسعه‌یافته با معرفی کلاس‌هایی با توانایی‌های مختلط

مرحله دوم توسعه مدل مدارس اسکاندیناوی، حذف آموزش متمایز در دوره اول دبیرستان بود. این تقسیم‌بندی و طبقه‌بندی توانایی‌های دانش آموزان و غیر متمرکز شدن آموزش در مدارس کشور سوئد در سال ۱۹۷۰، نروژ در سال ۱۹۷۵ و دانمارک در سال ۱۹۹۳ به طور کامل اجرا شد و آموزش متمایز به طور کلی حذف گردید. باز هم، اشتراک گذاری ایده‌های سیاسی بین کشورها وجود داشت. در طول این دوره، تعدادی از اقدامات که می‌توانست به آموزش پیشرفته مرتبط باشد، اجرا شد (بلوسینگ، ۲۰۱۴) از جمله تغییر دیدگاه نسبت به نقش معلم که در گذشته انتقال دهنده یادگیری بود به نقش تسهیل کننده یادگیری ارتقا یافت. معلمان

1. Volckmar & Wiborg
2. Hood
3. Hopmann & Mortimore

بیشتر راهنما و هدایت کننده دانش آموزان در کشف دانش بودند. مشارکت دانش آموزان به یک ارزش مهم در زندگی روزمره مدرسه تبدیل شد، و حتی اداره کلاس به شکل دموکراتیک به عنوان ایده آل برای مدیریت و اتخاذ تصمیمات مهم و ضروری در مدارس در نظر گرفته شدند. این فلسفه متریقی تا حدی در برنامه درسی و اسناد عمومی آشکار شد و می تواند به عنوان راهنمایی برای پیشرفت کار معلم عمل کند. چنین افکاری تا چه حد بر تعاملات کلاس درس واقعی در دهه ۱۹۷۰ تأثیر گذاشتند؟ هنوز یک سوال تجربی حل نشده است. در تعیین میزان حقوق معلمین، سیاست تمرکز زدایی آموزشی اعمال گردیده است و از این روی حقوق مذکور جهت پرداخت به مدارس ارائه می گردد. این در حالی است که صرف هزینه های اساسی آموزشی نظیر احداث ساختمان و مراکز آموزشی تحت نظارت شهرداری ها از طریق استفاده از الگوهای با یکپارگی کمتر صورت می گیرد.

رویکردهای آموزشی و یادگیری در مدارس سوئد، نروژ و دانمارک

رویکردهای آموزش و یادگیری در مدارس اسکاندیناوی به شیوه هایی که باعث تحقق یادگیری فعال و جذاب برای دانش آموزان می شوند تمرکز دارد. در این مدارس، بنابر متناوب بودن شیوه آموزش، اجتنابی از فشار، رده بندی و امتحانات صف آیی و فهم درست، فراهم می شود. بعضی از روندهای یاددهی و یادگیری مدارس اسکاندیناوی عبارتند از:

۱- روند «بازی»: ایده آل تلقی می شود که دانش آموزان در طول فرآیند یادگیری، آزادانه بازی کنند. این روند، با ایجاد حالات بازی سازی و فعالیت های چشم گیرتر در کلاس به وجود می آید.

۲- روند «تجربه»: در این روند، دانش آموزان با آزمایش مواد و مفاهیم جدید، خود را با دانش ارائه شده آشنا می کنند. این شیوه، به دانش آموزان کمک می کند تا خود بخودی و ایجاد استقلال در یادگیری را تجربه کنند.

۳- روند «بر هم کنشی»: در این روند، همکاری و هم نوازی در ارتباط با همدیگر و رابطه های کلاسیک ترویج می شوند. این امر سبب پیدایش سرگرمی های اجتماعی در هنگام فرایند آموزش می شود.

۴- روند «حل مسئله»: برنامه ریزی و حل مسئله بخش دیگری از ساختار یاددهی در مدارس اسکاندیناوی است. این روند، به دانش آموزان کمک می کند تا معماهای مختلف را در برنامه های درسی خود جسم گردان کنند. به طور کلی، روندهای آموزش و یادگیری در مدارس اسکاندیناوی به منظور تحقق یادگیری فعال، خلاق همه گیر مورد استفاده قرار می گیرد که در نتیجه آن دانش آموزان قادر هستند مشکلات را با تفکر منطقی حل کنند و به عنوان افراد استقلال یافته به رشد خود ادامه دهند (برگمارک، ۲۰۲۱).

جدول (۳): مرحله همجواری؛ عناصر برنامه درسی در کشورهای سوئد، نروژ و دانمارک

اهداف	محتوا	روشهای یاددهی یادگیری	نقش معلم و یادگیرنده	ارزشیابی
اهداف از پیش تعیین شده نیست و براساس نیازها و رغبت های دانش آموزان و موقعیت های اجتماعی مشخص می شود	*برای هر موضوع درسی، انواع کتاب درسی توسط ناشران خصوصی و سازگار با برنامه های درسی موضوعی، طراحی و تدوین می شود. برای همه موضوعات درسی، بسته های آموزشی شامل کتاب درسی، کتاب کمک درسی، راهنمای معلم، کتاب کار دانش آموز، سی.دی.های صوتی - تصویری، فلشکارت، کتاب الکترونیکی، کتاب گویا ، نرم افزار درسی، و فیلم تولید می شود. لیکن به دلیل قیمت بالا، مواد و منابع یادگیری در کتابخانه مدارس و به تعداد زیاد در دسترس معلمان و دانش آموزان قرار داده می شود. علیرغم اینکه در مدارس ، هیچگونه اجباری در استفاده از کتابدرسی وجود ندارد، نتایج تحقیقات نشان داده که کتابدرسی کماکان پراستفادترین منبع برای آموزش و یادگیری است.	* بعضی از روشهای یاددهی و یادگیری ۱-روش «بازی»: ایده آل تلقی می شود که دانش آموزان در طول فرآیند یادگیری، آزادانه بازی کنند. این روند، با ایجاد حالات بازی سازی و فعالیت های چشم گیرتر در کلاس به وجود می آید. ۲-روش «تجربه»: در این روند، دانش آموزان با آزمایش مواد و مفاهیم جدید، خود را با دانش ارائه شده آشنا می کنند. این شیوه، به دانش آموزان کمک می کند تا خودبخودی و ایجاد استقلال در یادگیری را تجربه کنند. ۳-روش «بر همکنشی»: در این روند، همکاری و ارتباط با همدیگر و رابطه های کلاسیک ترویج می شوند. این امر سبب پیدایش سرگرمی های اجتماعی در هنگام فرایند آموزش می شود. ۴-روند «حل مسئله»: برنامه ریزی و حل مسئله بخش دیگری از ساختار یاددهی در مدارس اسکانندیناوی است. این روند، به دانش آموزان کمک می کند تا معماهای مختلف را در برنامه های درسی خود جسم گردان کنند. به طور کلی، روندهای آموزش و یادگیری در مدارس اسکانندیناوی به منظور تحقق یادگیری فعال، خلاق همه گیر مورد استفاده قرار می گیرد که در نتیجه آن دانش آموزان قادر هستند مشکلات را با تفکر منطقی حل کنند و به عنوان افراد استقلال یافته به رشد خود ادامه دهند	*مبنای یادگیری مشارکتی غیر مستقیم است یعنی نقش معلم که در گذشته انتقال دهنده یادگیری بود به نقش تسهیل کننده یادگیری ارتقا یافت . معلمان بیشتر راهنما و هدایت کننده دانش آموزان در کشف دانش مشارکت دانش آموزان به یک ارزش مهم در زندگی روزمره مدرسه تبدیل شد، و حتی اداره کلاس به شکل دموکراتیک به عنوان ایده آل برای مدیریت و اتخاذ تصمیمات مهم و ضروری در مدارس در نظر گرفته شدند	*تاکید بر ارزشیابی توصیفی و عدم نمره دهی *برای مثال در کشور سوئد و در دوره ابتدایی: سیستم نمره دهی در آنجا براساس مثبت و منفی در نمرات بوده، باز هم با نمره دهی در سیستم آموزشی سوئد یکسان است؛ این بدین معنی است که A ، C و E نمرات ابتدایی تلقی شده و B و D به عنوان نمرات منفی محسوب می شوند. عموما در سیستم آموزشی سوئد، معلمان در مورد میزان پیشرفت دانش آموزان بسیار حساس هستند و تا زمانی که مجبور نشوند، دانش آموزی را به راحتی مردود نمی کنند. چنانچه دانش آموزی بخاطر مرضی و یا مشکلی خارج از کنترل در دوره ای مردود شود، به جای دریافت F، خط تیره و یا نمره جایگزینی دریافت می کند؛ این حالت نشان دهنده این موضوع است که نمره مورد نظر قابل تشخیص نبوده و تکالیف مربوط به دوره باید پیش از دریافت نمره در سیستم آموزشی سوئد به انجام برسد. *در دوره دبیرستان نیز هر یک از حروف معادل نمره تلقی می شود.

مرحله چهارم: مقایسه روش های یاددهی و یادگیری در کشورهای سوئد، نروژ و دانمارک

روشهای یاددهی یادگیری در مدارس کشور سوئد

سوئد به شدت تمرکز بر تجربه مستقل و خودمختار دانش آموزان است. یکی از اصول اساسی در سیستم آموزش سوئد، اعتقاد به خلاقیت و تفکر کوچک نویسی است که همچنین فرصت های بیشتری برای یادگیری عمیق و مستقل دانش آموزان فراهم می کند. همچنین، همکاری و تعامل با دیگران از قرنطینه خارج شده و به عنوان یک پیشنهاد هماهنگ به مدرسه موجود است. سیستم آموزش سوئد همچنین از مفهوم "فهم عمیق" استفاده می کند، که با تأکید بر یادگیری درک مفاهیم و ایده ها بر خلاف حفظ و تک روش های حفظی است. دانش آموزان در مدارس سوئد به طور فعال در فرایند یادگیری شرکت می کنند و معمولاً در کلاس هایی با حداکثر ۲۰ نفر حاضر می شوند، که ظرفیتشان برای تمرکز بر همه افراد و رشد فردی بیشتر است. همچنین، نمره دهی بیشتر بر اساس ارزیابی ها و پروژه های گروهی است تا امتحانات استاندارد (ریسان، ۲۰۲۱).

روشهای یاددهی - یادگیری در مدارس کشور نروژ

در نروژ، سیستم آموزشی بسیاری از اصول پیروز از نظر تعاملات فعال و عملی است. در مدارس، تأکید زیادی بر تحلیل مساله، خلاقیت، تفکر پژوهشی و کار گروهی قرار داده می شود. علاوه بر این، دانشجویان به شدت ارتباطی با معلمان خود دارند و دخالت نظر شان در فرآیند تدریس بسیار قدردانی و تشویق می شود. از نظر روش های یادگیری، از فعالیت های داخل و خارج کلاس درس، استفاده می شود. مثلاً، در بعضی مدارس، هفته های پژوهشی، ماهانه برگزار می شود که در آن دانش آموزان پروژه ها و تحقیقاتی در مورد موضوعی خاص ارائه می دهند. همچنین، تکنولوژی آموزشی به طور فعال در فرآیند یادگیری دانشجویان

استفاده می شود. بسیاری از اصول پیروز از نظر تعاملات فعال و عملی است. در مدارس، تاکید زیادی بر تحلیل مساله، خلاقیت، تفکر پژوهشی و کار گروهی قرار داده می شود. علاوه بر این، دانشجویان به شدت ارتباطی با معلمان خود دارند و دخالت نظرشان در فرآیند تدریس بسیار قدردانی و تشویق می شود. از نظر روش های یادگیری، از فعالیت های داخل و خارج کلاس درس، استفاده می شود. مثلا، در بعضی مدارس، هفته های پژوهشی، ماهانه برگزار می شود که در آن دانش آموزان پروژه ها و تحقیقاتی در مورد موضوعی خاص ارائه می دهند. همچنین، تکنولوژی آموزشی به طور فعال در فرآیند یادگیری دانشجویان استفاده می شود (اسکاگن و الستاد^۱، ۲۰۲۳).

روشهای یاددهی-یادگیری در مدارس کشور دانمارک

در مدارس دانمارک، روش های یاددهی و یادگیری بسیار پیشرفته و موثر هستند. یکی از اصول اساسی در آموزش و پرورش در این کشور، تمرکز بر روی یادگیری مسئولیت پذیر است. مربیان در دانمارک تمرکز خود را بر تحریک فکری و خلاقیت شاگردان قرار می دهند تا آن ها را به جایگاه یادگیرندگان مسئول در آموزش آورند. در کلاس های درس، معمولا از روش های تعاونی و کار گروهی برای یادگیری استفاده می شود. این رویکرد، علاوه بر تقویت همکاری و ارتباطات اجتماعی، رشد خلاقیت و تفکر انتقادی شاگردان را تشویق می کند. علاوه بر این، آموزش در سیستم تعلیم و تربیت دانمارک برای شاگردان نیازی به حفظ اطلاعات ندارد. به جای آن، مسئله محور برای آموزش استفاده می شود. طرح سؤالات مسئله محور باعث انگیزش شاگردان برای دست یابی به پاسخ ها و حل مسائل می شود. به علاوه، مدارس دانمارک از فناوری های روز استفاده می کنند. از جمله تکنولوژی های آموزشی مثل فیلم های آموزشی، نرم افزارها و برنامه های کامپیوتری برای ارتقای تجربه یادگیری دانش آموزان. به طور کلی، مدارس دانمارک با توجه به اصولی که بر روی یادگیری مسئولیت پذیر تمرکز دارند، به شاگردان کمک می کنند تا مهارت های ضروری برای زندگی مدرن را بیاموزند و در کنار آن ها، خلاقیت و فکر انتقادی را به ارمغان بیاورند (اگلوند^۲، ۲۰۰۵).

بحث و نتیجه گیری

نظام آموزش عالی اسکاندیناوی، تعامل گسترده ای با بدنه صنعت و کسب و کار این کشور ها دارد و به همین خاطر، بخش مهمی از بودجه های دانشگاهی که برای انجام پروژه های دانشگاهی و هم چنین اعطای بورس به دانشجویان مستعد غیر اسکاندیناوی اختصاص پیدا می کند، از طریق سیستم donate کسب می شود. این فرهنگ، می بایست در آموزش عالی کشور ما نیز مرسوم شود. برای ورود به دانشگاه های کشورهای اسکاندیناوی و استفاده از کتابخانه و کلاس های آموزشی آزاد این دانشگاه ها، مجوز خاصی برای شهروندان تعیین نشده و این موضوع، بستر تعامل گسترده دانشگاه با طیف های مختلف مردم را فراهم کرده است. یکی از رازهای موفقیت نظام آموزشی در اسکاندیناوی و تولید علم گسترده، تسلط مردمان این خطه به زبان های روز دنیا است که کار تحصیل در اشل جهانی را برای دانشجویان اسکاندیناوی به نسبت دیگر دانشجویان اروپایی و آسیایی، تسهیل و تسریع می کند. یکی از رازهای موفقیت نظام آموزشی در اسکاندیناوی، فرهنگ یادگیری مشارکتی تجربه محور است. بسیاری از کلاس های مدارس و حتی دانشگاه های این کشور، شاهد حضور فعالان علم و صنعت و فرهنگ و هنر و کارآفرینانی است که به عنوان "سخنران" به کلاس ها می آیند و از تجارب خود به دانش آموزان و دانشجویان می گویند. در طول سال ها، گزارش هایی در مورد چالش های مربوط به مدارس راهنمایی در کشورهای اسکاندیناوی وجود داشته است:

۱- عملکرد مدارس در ILSA ها

۲- نابرابری اجتماعی

۳- دانش آموزان با انگیزه تحصیلی پایین که تا حدودی عملکرد ضعیف داشتند (رایمر، ۲۰۱۸). شکاف آموزشی بین غنی و فقیر در حال گسترش است (کالری و همکاران^۱، ۲۰۲۳). جوانان امروزی استرس بیشتری را بروز می‌دهند و زمان زیادی را در مقابل نمایشگرها (لب تاب یا گوشی موبایل و تبلت) می‌گذرانند (اوزار^۲، ۲۰۲۰) و بسیاری از آن‌ها دوره های مدارس راهنمایی را با نتایج ضعیفی ترک می‌کنند (رایمر، ۲۰۱۸). با وجود مشکلات اساسی خاص در مدارس راهنمایی، مدل آموزش و پرورش اسکاندیناوی ویژگی‌های وابسته به دوره را نشان می‌دهد:

- تخصیص و طبقه بندی دانش آموزان به دوره های مختلف تا سن ۱۵ یا ۱۶ سالگی رخ نمی‌دهد و تقریباً هیچ تفاوتی بین دوره‌ها و محتوای آموزشی قبل از آن وجود ندارد. حتی احزاب محافظه کارانه‌ای که از نظر تاریخی در برابر مدارس جامع و تفکیک نشده مقاومت نشان دادند، امروزه به نظر نمی‌رسد که مشتاق پیشنهاد سیاست‌هایی باشند که ساختارهای اساسی مدل اسکاندیناوی را تهدید کنند. یک تفسیر ممکن این است که ایده تحصیل گسترده - با منشا آن در احزاب سوسیال دموکرات - در هر بحثی در مورد تحصیل به وضعیت برتر دست یافته‌است. اگر چنین است، این برتری نشان‌دهنده یک ایده هنجاری است که "برنده" در بازار استدلالی است (هلسوینگ، ۲۰۲۲). این تعهد به آموزش اجباری طولانی مدت تمایز نیافته، مدل مدرسه اسکاندیناوی را از آن‌هایی که در بقیه اروپا به کار گرفته شده‌اند، متمایز کرده‌است. از آنجا که جریان یابی فراتر از دوره‌های کوتاه مجاز نیست، این امر در نوردیس‌ها نیز منحصر به فرد است. هنگامی که سیستم‌های آموزشی شمال اروپا را با سیستم‌های آموزشی دیگر در این قاره مقایسه می‌کنیم، برجسته‌ترین تفاوت این است که ردیابی بسیار دیرتر از آلمان، هلند، لوکزامبورگ، بلژیک یا فرانسه آغاز می‌شود. برای مثال، در هلند، مطالعه جریان آب در سن ۱۲ سالگی آغاز می‌شود. (رودریگز و همکاران^۳، ۲۰۲۱). بحث مدرسه در سوئد عمیق تر از نروژ و دانمارک شده‌است، و پویایی در سوئد ممکن است در نهایت آموزش و پرورش تفکیک نشده را از بین ببرد. یک تفسیر ممکن؛ این است که مدارس سوئدی به طور قابل توجهی از مدل مدرسه اسکاندیناوی دور شده‌اند (لاندا^۴، ۲۰۱۶). مقامات سوئدی آزمایش‌ها بیشتری را در مورد کلاس‌های پیشرفته ملی در موضوعات نظری در آموزش ابتدایی و متوسطه اعلام کرده‌اند. به نظر می‌رسد حزب محافظه کار نروژ (۲۰۲۳) از ایده‌های مترقی در مورد پروژه‌ای مبتنی بر موضوعات میان رشته‌ای و ارزش‌های نرم در دوره های آموزش متوسطه پایین تر استقبال می‌کند. هدف از این اقدام افزایش تسلط و لذت یادگیری است. یادگیری در مدارس راهنمایی پایین تر باید "عملی تر و متنوع تر" شوند، اما این حزب همچنین می‌خواهد تعهدی را برای مدارس جهت ارائه آموزش‌های فشرده به دانش آموزان با ضعف مهارت‌های پایه در خواندن، نوشتن و حساب در آغاز کلاس هشتم ارائه دهد. این ابهام یک تفکر تک کاره را براساس مدل اساسی نشان می‌دهد. علاوه بر این، نشانه‌هایی از فرسایش سیستم مدرسه تفکیک نشده وجود دارد؛ "به دانش آموزان کلاس‌های نهم و دهم این فرصت داده می‌شود که بین رویکرد نظری یا عملی تری نسبت به ریاضیات در بخش‌هایی از زمان تدریس، یکی را انتخاب کنند." مدارس ممکن است "از توانایی محدود به زمان استفاده کنند - گروه‌بندی در موضوعات دانشگاهی در مدارس راهنمایی به طوری که دانش آموزان با چالش‌های تحصیلی روبرو شوند که منعکس کننده سطح تحصیلی آن‌ها است." صورت گیرد و مدارس باید "آموزش سازگاری بهتر برای دانش آموزان با پتانسیل یادگیری بالا را تضمین کنند". حزب محافظه کار دانمارک سابه‌ای از تفکرات قبلی خود را همراه دارد و تنها مخالفت ضعیفی با دولت کنونی دانمارک دارد، که در آن حزب سوسیال دموکرات جایگاه برجسته‌ای دارد. حزب محافظه کار دانمارک خواهان "تمرکز بیشتر بر حرفه‌ای گری و خودسازی^۵" و "آرامش و نظم بیشتر در کلاس درس است تا فضای بهتری برای یادگیری وجود داشته باشد." در برنامه حزب چیزی وجود ندارد که مدل مدرسه ایجاد شده را تهدید کند.

1. Karoly et al.
2. Ozer
3. Rodrigues et al.
4. Lundahl
5. Bildung

بسیاری از چالش‌هایی که مدارس راهنمایی با آن مواجه هستند به این واقعیت مربوط می‌شوند که سیستم‌های مدارس در سوئد، نروژ و دانمارک به ندرت ماهیت اساسی آموزش و پرورش تفکیک نشده را تغییر داده‌اند. از آنجا که این امر به واقعیت تبدیل شده‌است، تنها اصلاحات تک کاره مانند انتخابات و ترتیبات کاربردی و متنوع با ویژگی‌های اساسی که معمولاً بدیهی فرض می‌شوند، انجام شده‌است (بلوسینگ، ۲۰۱۴). مساله اصلی که سیستم‌های مدارس شمال اروپا با آن مواجه هستند، تناسب تکاملی ایده‌های دموکراتیک اجتماعی است که هفت دهه پیش آغاز به کار کرد. این واقعیت که ساختار اصلی سیستم تا حد زیادی بدون تغییر باقی مانده‌است، نشان می‌دهد که توانایی آن برای بقا، ترسناک است؛ در این زمینه، من استدلال می‌کنم که مدل مدرسه اسکاندیناوی در حال حاضر اساساً وابسته به مسیر است.

مانند هر تحقیقی، مطالعه حاضر نیز محدودیت‌های خاصی دارد. ادعای اصلی آن این است که دانش آموزان مدارس اسکاندیناوی در سنین پایین دبیرستان در درک و تفسیر دانش دچار ضعف بوده و در نتیجه افت تحصیلی داشته و در آزمون‌ها نمرات پایین تری کسب کرده‌اند. در سیستم آموزشی سه کشور سوئد، نروژ و دانمارک اسن وضعیت به وضوح دیده شده است. همین امر سبب شد تا نظام حاکم سیاستی اتخاذ کند و دست به کار شود. در آن زمان میان احزاب سیاسی در مورد سیاست‌های مدرسه اختلاف نظر وجود داشت، اما به نظر می‌رسد که اختلافات ناچیز و کوچک بودند سوال این است که آیا رویکردهای خاص و تغییر سیستم آموزشی مدارس اسکاندیناوی می‌تواند به از بین بردن وضع موجود و اتخاذ یک مدل پایدار کمک کند؟ محققانی مانند (ویبورگ، ۲۰۰۹)، (بلوسینگ، ۲۰۱۴) به وضوح به این نکته اشاره کرده‌اند که حامیان سرسخت مدل مدارس جامع و تفکیک نشده براساس ارزش‌های اجتماعی - دموکراتیک هستند. تا حدودی به نظر می‌رسد که چندین محقق از سیاستمداران سوسیال دموکرات کشورهای اسکاندیناوی تجلیل می‌کنند. این نوع تجلیل، گفتمان درباره مدل آموزش و پرورش اسکاندیناوی را پرورش داده‌است. با این حال، تحقیق جنبه‌های مشکل‌ساز آموزش تمایز نیافته در آموزش متوسطه پایین‌تر را نشان می‌دهد (Smale-Jacobse, Meijer, Helms-Lorenz, & Maulana, 2019). ما به تحقیقات بیشتری در مورد چگونگی تعامل بین نفوذ فراملی و مدل آموزش و پرورش اسکاندیناوی در سال‌های آینده نیاز داریم. محدودیت‌های فضایی مانع از این می‌شود که این نقطه به طور مفصل در اینجا مورد بررسی قرار گیرد. به همین ترتیب، درباره تکامل سیستم‌های مدارس در فنلاند، ایسلند، گرینلند، جزایر فارو و جزایر آلد که همگی شایسته بررسی هستند، بحث نکردیم.

همچنین یک سوال اساسی‌تر وجود دارد: آیا مدل اسکاندیناوی افسانه آموزش و پرورش است یا واقعیت؟ پاسخ به دیدگاه فرد در مورد مفهوم مدل آموزش و پرورش اسکاندیناوی بستگی دارد (کلت^۱، ۲۰۱۸). از یک سو، مطالعه وضعیت از دیدگاه کلی، تنها پوشش‌هایی بر روی چیزی که در غیر این صورت به نظر یک چشم‌انداز یکنواخت می‌رسد را نشان می‌دهد، در نتیجه وجود مدل اسکاندیناوی را تایید می‌کند. از طرف دیگر، کسی که جزئیات این منظره را بررسی می‌کند، نیاز به نتیجه‌گیری دقیق‌تر را تشخیص خواهد داد. "چشم‌انداز یک مدرسه برای همه" و "اجرای چشم‌انداز در مدارس شمال اروپا" یک توافق اساسی و رویکردهای دولتی منسجم را نشان می‌دهد که ممکن است در واقعیت وجود نداشته باشند. برای کسانی که سیستم‌های مدارس اسکاندیناوی را از خارج مورد بررسی قرار می‌دهند، مدل مدرسه جامع اسکاندیناوی یک نوع ایده‌آل را ارائه می‌دهد که ابتدا در سوئد، سپس در نروژ و سپس در دانمارک ظاهر می‌شود. عبارت وبری "نوع ایده‌آل" یک پدیده اجتماعی را توصیف می‌کند، اما نمی‌توانیم انتظار داشته باشیم که آن را به شکل خالص خود در واقعیت اجتماعی ببینیم. (سوندبرگ^۲، ۲۰۱۸) یک تفسیر ممکن این است که مدل آموزش و پرورش اسکاندیناوی و مدرسه برای همه باید به عنوان انواع ایده‌آل در نظر گرفته شود. اگر چنین باشد، آن‌ها برای اهداف تحلیلی معنی‌دار هستند، همانطور که خود وبری نشان داده‌است (۱۹۴۹).

انواع ایده آل واقعیت را برای ما ساده می کنند و آن را در تحلیل های ما قابل کنترل تر می کنند. آن ها همچنین برای درک فرآیندهای قرض گرفتن سیاسی، از جاذبه بین کشوری گرفته تا تصمیم سیاسی تا اجرای عینی مفید هستند. ویژگی های مدل آموزش و پرورش اسکاندیناوی می تواند به عنوان تعدادی از ویژگی های اصلاح شده ظاهر شود که با هم تصویری از چگونگی تفاوت این نوع ایده آل با دیگر مدل های آموزشی را فراهم می کند.

آن چه قابل توجه است که برخی از محققان آموزش خارجی (هافمن، ۲۰۰۶ و مورتیمر، ۲۰۱۴). بر جنبه های آرمانی خاصی از مدل های آموزشی در کشورهای اسکاندیناوی تاکید دارند. از این منظر، سیستم های آموزشی در منطقه اسکاندیناوی برخی شباهت ها را به اشتراک می گذارند، که دلالت بر این دارد که صحبت کردن در مورد این شباهت ها به عنوان یک اصل متشکل از یک نوع ایده آل یا یک مدل برای دیگران برای تقلید، منطقی است.

منابع

- احمدی زاده، م. (۱۳۸۹). تأثیر سبک های آموزشی معلمان بر یادگیری دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور.
- افضل نیا، م؛ اشکوه، ح؛ کلوی، آ. (۱۳۸۹). بررسی جایگاه آموزش رسمی، غیر رسمی و یادگیری مادام العمر در عصر ناپایداری اطلاعات. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال دوازدهم، شماره ۵۴، صص ۵۷-۶۸
- بابلی بهمنی، عزیزاله، سعادت مند، زهره، یارمحمدیان، محمدحسین، برمکی، هاجر (۱۳۹۷). مطالعه تطبیقی برنامه درسی پیش از دبستان کشورهای منتخب به منظور ارائه راهکارهای ارتقاء و بهبود برنامه درسی پیش از دبستان جمهوری اسلامی ایران. اولین کنفرانس ملی یافته های نوین حوزه یاددهی و یادگیری.
- ترک زاده، ج. (۱۳۸۸). رهبری راهبردی در آموزش عالی در رویکردهای و چشم اندازهای نو در آموزش عالی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- جاودانی، م. (۲۰۱۴). ارزیابی تطبیقی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در مدارس دوره ابتدایی شهر شیراز بر مبنای الگوی کیفی. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۳(۳)، ۷۹-۵۵.
- حاجی زاده، مرضیه و عباسی، مریم (۱۴۰۰). شناخت عوامل موثر در فرآیند یاددهی و یادگیری، ششمین کنفرانس بین المللی علوم انسانی، اجتماعی و سبک زندگی.
- حسن زاده، ر و معتمدی تالوکی، م. (۱۳۹۱). تاثیر مهارت معلمان در به کار گیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبرد های یادگیری و مطالعه دانش آموزان، شماره ۱۹، صص ۴۱-۷۰
- رحمانی، ج و ازلی، م. (۱۳۹۱). رابطه بین سبک های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر اصفهان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، شماره ۳۳، صص ۱۳۱-۱۴۰
- ساکتی، پ و پارسا، ع، پ (۱۳۸۶). رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی اجرا شده و دوره تحصیلی. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. دوره بیست و ششم، شماره ۱ سوم
- شعبانی ورکی، ب و حسینقلی زاده، ر. (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۳۹-۲۲
- شواخی، ع؛ نادری، ع؛ عابدی، ا. (۱۳۸۶). مقایسه تاثیر سه رویکرد یاددهی - یادگیری دانش آموزان در درس زیست شناسی. دانشور رفتار، شماره ۲۴، صص ۵۳-۶۴
- صفری، مریم؛ دردی محمدی، فیروزه (۱۴۰۲). راهبرد های یاددهی - یادگیری در آموزش عالی. کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت، روانشناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی-اجتماعی.
- طاهری زاده، ز؛ سلیمی، ق؛ صالحی زاده، س. (۱۳۹۰). رابطه مهارت های ارتباطی اساتید دانشگاه با مهارت تدریس آنان از دیدگاه دانشجویان، رهبری و مدیریت آموزشی، شماره ۱۶، صص ۹۵-۱۱۶.
- قلی زاده، ر و احقر، ق. (۱۳۹۱). بررسی نقش سبک های یادگیری در تبیین خودکارآمدی دانش آموزان دوران متوسطه. اندیشه های نوین تربیتی، شماره ۳۱، صص ۶۷-۸۴.

- مطالعه تطبیقی مدارس سرآمد ایران و سوئد مطالعه موردی: دبیرستان انرژی اتمی ایران، مدرسه گلوبال سوئد. (۲۰۱۴). پژوهش های برنامه ریزی درسی و آموزشی، ۴(۱)، ۸۷-۱۱۰.
- موسوی، س. (۱۳۹۲). ارزیابی میزان یادگیری درس ریاضی در کلاس با روش تدریس سنتی و روش تدریس فعال. پایان نامه کارشناسی راشد، دانشگاه پیام نور.
- میرچی، آزاده، سلیمی، لادن (۱۳۹۹). مطالعه تطبیقی کیفیت برنامه درسی کشورهای ایران، فنلاند، سوئد، آلمان و انگلستان (به روش جرج بردی). پنجمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی.
- میرمادی، س. (۱۳۸۱). بررسی تأثیر کاربرد رایانه در تدریس دروس تخصصی رشته کامپیوتر آموزش های فنی و حرفه ای آموزش و پرورش بر افزایش یادگیری از دیدگاه تکنولوژیست های آموزشی عضو هیئت علمی دانشگاه های تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی تهران.
- یارمحمدیان، محمد حسین، (۱۴۰۰). مبانی و اصول برنامه ریزی درسی. چاپ هجدهم، ویرایش دوم. تهران، یادواره کتاب.
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen: Universitetsforl.*
- Bergman, T., & Strøm, K. (2011). Nordic Europe in comparative perspective. *The Madisonian turn: Political parties and parliamentary democracy in Nordic Europe*, 35-64 .
- Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2014). Schools for all: A Nordic model. *The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*, 231-239 .
- Børhaug, K., & Helsvig, K. (2023). Kampen om samfunnsfaget—eit forskingsoversyn med vekt på lærarane si rolle. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 13(2023: 2), 28-48 .
- Burdett, N., & O'Donnell, S. (2016). *Lost in translation? The challenges of educational policy borrowing (Vol. 58, pp. 113-120): Taylor & Francis.*
- Coninck-Smith, D., Ning, R., Rosén, L., & Vyff, I. (2015). *Da skolen blev alles: Tiden efter 1970. (No Title) .*
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P., & Rasmussen, P. (2018). Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: Social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*, 9(1), 122-141 .
- Egelund, N. (2005). Educational assessment in Danish schools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(2), 203-212 .
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language: Routledge.*
- Gustafsson, H. (2006). A state that failed? On the Union of Kalmar, especially its dissolution. *Scandinavian Journal of History*, 31(3-4), 205-220 .
- Harris, S. (2007). The governance of education. *The Governance of Education*, 1-192 .
- Helsvig, K. G. (2022). *Kunnskapssamfunnet og nasjonen: –den internasjonale vendingen. Nytt norsk tidsskrift(1), 5-17 .*
- Holmberg, S. (1994). Election studies the Swedish way. *European Journal of Political Research*, 25, 309-309 .
- Hood, C. (2010). *The blame game The Blame Game: Princeton University Press.*
- Karran, T., Beiter, K., & Mallinson, L. (2023). Academic freedom in Scandinavia: has the Nordic model survived? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(1), 4, 19-

- Lingard, B. (2006). Globalisation, the research imagination and deparochialising the study of education. *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 287-302 .
- Lingard, B., Martino, W., & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: Commensurate global and national developments (Vol. 28, pp. 539-556): Taylor & Francis.
- Markussen, I. (2003). *Dannelsessyn og drivkraefter bag enhedsskolens fremvaekst. Dannelsens forvandlinger*, Oslo, Pax Forlag .
- Moreno, R., & Martínez, R. J. (2008). Causality as validity: Some implications for the social sciences. *Quality & quantity*, 42, 597-604 .
- Nogova, M., & Huttova, J. (2006). Process of development and testing of textbook evaluation criteria in Slovakia. *Caught in the web or lost in the textbook*, 333-340 .
- Ozer, S., & Schwartz, S. J. (2020). Academic motivation, life exploration, and psychological well-being among emerging adults in Denmark. *Nordic Psychology*, 72(3), 199-221 .
- Page, S. E. (2006). Path dependence. *Quarterly Journal of Political Science*, 1(1), 87-115 .
- Reimer, D., Sortkear, B., Oskarsson, M., Nilsen, T., Rasmusson, M., & Nissinen, K. (2018). *Northern Lights on TIMSS and PISA 2018: Nordic Council of Ministers*.
- Rissanen, I. (2021). School principals' diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools. *Race Ethnicity and Education*, 24(3), 431-450 .
- Rodrigues, A. L., Cerdeira, L., Patrocínio, T., Cabrito, B., & Mucharreira, P. (2021). Input and Output Indicators of Higher Education Institutions for Quality of Life in Portugal. *International Journal of Higher Education*, 10(2), 299-307 .
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge transfer as translation: Review and elements of an instrumental theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 290-310 .
- Saarinen, A. (2020). Equality in cognitive learning outcomes: the roles of educational practices .
- Sandsør, A. M. J., Zachrisson, H. D., Karoly, L. A., & Dearing, E. (2023). The widening achievement gap between rich and poor in a Nordic country. *Educational Researcher*, 52(4), 195-205 .
- Scotford-Archer, M. (1979). *Social origins of educational systems*: Sage London.
- Sirevåg, T. (1979). *Den ni-årige skolen i opphav og strid*: Aschehoug.
- Skagen, K., & Elstad, E. (2023). *Teacher Education in Norway Teacher Education in the Nordic Region: Challenges and Opportunities* (pp. 175-193): Springer International Publishing Cham.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education :A systematic review of research evidence. *Frontiers in psychology*, 10, 2366 .
- Telhaug, A. O., & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*: Abstrakt.

- Volckmar, N., & Wiborg, S. (2013). A social democratic response to market-led education policies: Concession or rejection? *The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy* (pp. 117-131): Springer.
- Welle-Strand, A., & Tjeldvoll, A. (2002). The Norwegian unified school-a paradise lost? *Journal of Education Policy*, 17(6), 673-686 .
- Wiborg, S. (2004). Education and social integration: A comparative study of the comprehensive school system in Scandinavia. *London Review of Education*, 2(2), 83-93 .
- Wiborg, S. (2009). Education and social integration: Comprehensive schooling in Europe: Springer.