

برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور راهبردی برای تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی

دکتر محمد عطاران**

موسی پیری*

دانشگاه تربیت معلم تهران

دکتر غلامرضا حسین‌نژاد***

دکتر علیرضا کیامنش***

دانشگاه تربیت معلم تهران

چکیده

مقاله‌ی حاضر، به بررسی نقش برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور در تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی می‌پردازد. تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی، از مهمترین مسایل تعلیم و تربیت در عصر حاضر است که در نظام تعلیم و تربیت ایران نیز در این زمینه دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد. عده‌ای، نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز را پاسخگوی نیازهای در حال تغییر نمی‌دانند و به کاستی‌ها و ناکامی‌های آن اشاره می‌کنند و گروهی دیگر، از نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز در تدوین برنامه‌های درسی حمایت می‌کنند. ایده‌ی برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور بر این پایه استوار است، که بهترین مکان برای طراحی برنامه‌ی درسی آن جایی است، که معلم و شاگرد در تعامل با یکدیگر هستند. برخلاف برنامه‌ی درسی مرسوم و متمرکز، که

* دانشجوی دکتری رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی

** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

*** استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

**** استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

معلم را مجری صرف برنامه‌ی درسی قلمداد می‌کنند، معلم در این گونه برنامه‌ی درسی، نقش بارزتری نسبت به برنامه‌های درسی سنتی دارد. همچنین، دانش‌آموزان احساس می‌کنند که یادگیری با نیازهای آنان بیشتر مرتبط است و برنامه‌ی درسی انعطاف‌پذیر بوده و به سادگی موضوع‌های نو ظهور را که با برنامه‌ی درسی ارتباط نزدیک دارند، تلفیق می‌کند. طراحی برنامه‌ی درسی مدرسه-محور، از عواملی؛ مانند هدف‌های ملی تعلیم و تربیت، یادگیرنده، منابع در دسترس، فرهنگ مردم اطراف مدرسه، محیط مدرسه، راهبردها و نظام ارزشیابی و درجه‌ی اختیارات تصمیم‌گیری مدارس درباره‌ی برنامه‌ی درسی متأثر می‌شود.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور، تصمیم‌گیری، تمرکززدایی، مدرسه - محوری

مقدمه

نظام آموزش و پرورش ایران به طور اعم و نظام برنامه‌ریزی درسی به طور اخص، به شیوه‌ی تصمیم‌گیری متمرکز اداره می‌شود. از این رو، برنامه‌های درسی به صورت کاملاً از پیش تعریف شده و به شکل کتاب درسی، امکان هر گونه دخل و تصرف را از معلم و دانش‌آموز سلب می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۳۵۴).

موضوع تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی در چند سال اخیر در نظام آموزش و پرورش ایران از سوی متخصصان مطرح و توجه دست‌اندرکاران و مسئولان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. تمرکززدایی، پاسخی منطقی به وضعیت و چالش‌های امروز است، زیرا تمرکززدایی مشارکت همه جانبه‌ی افراد را در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درباره‌ی سرنوشت خود ایجاب می‌کند (جاویدی، ۱۳۸۶: ۸۷). در حقیقت، همان طور که برمن و همکاران^۱ (۲۰۰۲) اظهار می‌دارند، یکی از دلایل دفاع از تمرکززدایی در آموزش، بر این پایه استوار است، که تصور می‌شود با واگذاری حق تصمیم‌گیری و مسئولیت پاسخگویی به مدارس، کیفیت آموزشی افزایش می‌یابد، زیرا در آن صورت، مدیران، معلمان و والدین سهم بیشتری در انتخاب

محتوا و ارتقای کیفیت آموزش خواهند داشت (گویا و همکاران، ۱۳۸۶). برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور به عنوان راهبردی برای تمرکززدایی از برنامه‌ریزی درسی یکسان و یکنواخت مرکزی، در این مسیر می‌تواند راهگشا باشد. در این مقاله، برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور،^۲ به عنوان راهبردی برای تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران مورد بررسی قرار گرفته است.

تمرکززدایی در نظام آموزشی و برنامه‌ریزی درسی

یکی از اساسی‌ترین چالش‌ها در زمینه‌ی برنامه‌ریزی درسی، موضوع تمرکز و عدم تمرکز است. در سال‌های اخیر، گرایش به تمرکززدایی و تفویض اختیار بیشتر به مدارس در نظام آموزش و پرورش عمومی، با هدف بهبود کیفیت آموزش و پرورش افزایش یافته است (گازیل،^۳ ۱۹۹۸). به اعتقاد فولن و واتسون^۴ (۱۹۹۹)، تمرکززدایی در آموزش و پرورش یک پدیده‌ی جهانی و از مسایل آموزش و پرورش است.

ولش و مک‌گین^۵ (ترجمه‌ی حکیمی، ۱۳۸۲: ۱۳) معتقدند، تمرکززدایی از مهم‌ترین پدیده‌هایی است که در طول پانزده سال اخیر، تأثیرهای قابل ملاحظه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی گذاشته است. سوال‌هایی از این قبیل که چه کسی باید واقعاً راجع به تحصیل در آموزش عمومی تصمیم‌گیری کند، موضوع بحث‌های داغ است. ولش و مک‌گین، در عین این که کنار گذاشتن تمام اشکال برنامه‌ریزی متمرکز را مردود می‌شمارند، تأکید دارند که در شرایط فعلی، در بسیاری از کشورها، میل به تمرکززدایی به عنوان حقیقت اجتناب‌ناپذیر مورد توجه است. به طوری که، در سالهای ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ پیشرفت تحصیلی نامطلوب دانش‌آموزان، جدایی روزافزون معلم و دانش‌آموز در جریان یاددهی - یادگیری و عدم پاسخگویی برنامه‌ها به نیازهای یادگیرندگان موجب شد، که توجه به تمرکززدایی در برنامه‌های درسی بیش از هر زمان دیگر، در دستور کار دست‌اندرکاران نظام آموزشی قرار بگیرد (احمدی، ۱۳۸۵).

بدین ترتیب، تمرکززدایی^۶ به عنوان یکی از راه‌حل‌های مواجهه با مشکلات کنونی در نظام‌های آموزشی مورد توجه مسئولان آموزش و پرورش بوده و در تمرکززدایی از نظام آموزشی، توجه به انواع عدم تمرکز یک ضرورت است. برمن و همکاران (۲۰۰۲)

انواع عدم تمرکز آموزشی را شامل عدم تمرکز مالی، عدم تمرکز مدیریتی و عدم تمرکز برنامه‌ای می‌دانند (گویا و قدکساز، ۱۳۸۶).

در تمرکززدایی، باید تصمیم‌هایی غیرمتمرکز شوند، که به طور مستقیم بر دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند، برای نمونه، تصمیم‌های مربوط به برنامه ریزی، تصمیم‌های مربوط به برنامه‌ی درسی، تصمیم‌های مربوط به تخصیص زمان لازم برای انجام دادن فعالیت‌های مختلف مدرسه و تصمیم‌های آموزشی. چنانچه فیسک^۷ (۱۹۹۶) یکی از مدافعان تمرکززدایی ادعا می‌کند، که با سازماندهی مجدد، و به واسطه‌ی اتخاذ تصمیم‌های به جا و مناسب، کیفیت تدریس و یادگیری بهبود خواهد یافت؛ به علاوه، نظام آموزشی باید در معلمان و مدیران برای انجام بهتر وظیفه بهتر شور و شوق ایجاد کنند (ریحان مالک^۸، ۲۰۰۷: ۱۸).

مطابق بررسی‌های انجام شده به وسیله‌ی سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه^۹، چهار نوع تصمیم در آموزش و پرورش می‌تواند به صورت غیرمتمرکز باشد (اورتیز^{۱۰}، ۲۰۰۶: ۱۶). جدول شماره ۱ موارد هر یک از تصمیم‌های تمرکززدایی را نشان می‌دهد.

جدول ۱: تصمیم‌های تمرکززا در آموزش و پرورش

<ul style="list-style-type: none"> - انتخاب مدرسه براساس تعداد دانش‌آموزان - تنظیم زمان آموزش - انتخاب کتاب‌های درسی - تعیین محتوای برنامه‌ی درسی - تعیین روش‌های آموزش 	<p>سازماندهی آموزش</p>
<ul style="list-style-type: none"> - عزل و نصب مدیر مدرسه - استخدام و به کارگیری معلمان - تعیین یا افزایش حقوق معلمان - تعیین مسوولیت‌های آموزشی - تعیین اقدامات لازم جهت آموزش‌های ضمن خدمت 	<p>مدیریت کارکنان</p>

<ul style="list-style-type: none"> - دایر و تعطیل کردن یک مدرسه - انتخاب برنامه‌های پیشنهادی در یک مدرسه - تعیین محتوای دروس - تعیین آزمون‌های برای پایش عملکرد مدرسه 	برنامه‌ریزی و ساختارها
<ul style="list-style-type: none"> - طرح نقشه‌ی بهبود مدرسه - تخصیص بودجه‌ی پرسنلی - تخصیص بودجه‌ی غیرپرسنلی - تخصیص منابع برای آموزش‌های ضمن خدمت 	منابع

در حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی، انتقال قدرت از سطح متخصصان موضوعی و برنامه‌ریزان درسی و مدیران تحقیق‌های متمرکز در دفاتر مرکزی برنامه‌ریزی درسی، به سطوح پایین‌تر در سطح مناطق و مدارس و بیشتر به معلمان و مدیران، به مفهوم تمرکززدایی است (سلسبیلی، ۱۳۸۶).

در نتیجه، انطباق برنامه‌های درسی با شرایط و ویژگی‌های مناطق، توجه به نیازهای فراگیران، اهمیت دادن به مشارکت معلمان، مدیران، والدین و دانش‌آموزان در طراحی و اجرای برنامه‌ها، اصلاح ساختار سازمانی و تشکیلاتی آموزش و پرورش، بهبود کیفیت یادگیری در مدرسه، تسریع در امور اداری و شناخت امکانات و محدودیت‌های متفاوت محلی و منطقه‌ای، از جمله دلایلی است که طرفداران تمرکززدایی مطرح کرده‌اند.

تحلیلی برگفتان رایج در باب تمرکزگرایی و تمرکززدایی

در جامعه‌ی ایران، در خصوص گفتان رایج در باب تمرکز و عدم تمرکز نظام برنامه‌ریزی درسی، دیدگاه‌های مختلفی از طرف متخصصان و افراد صاحب‌نظر در مسایل تعلیم و تربیت مطرح شده است. به طوری که، عده‌ای شکست‌ها و نارسایی‌های موجود در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را یکی از پیامدهای نظام متمرکز قلمداد می‌کنند. طبق نظر اکرمی و حسینی (۱۳۸۵)، در کشور ایران که سیستم برنامه‌ریزی درسی متمرکز بر آن حاکم است، نتایج عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در

آزمون‌های بین‌المللی ریاضی و علوم (تیمز^{۱۱}) و پیشرفت سواد خواندن (پرلز^{۱۲}) و شکست‌های تحصیلی متعدد در سطح ملی، شاهدی بر این مدعا است که برنامه‌های درسی متمرکز، با کاستی‌ها و چالش‌هایی مواجه هستند.

پارسا (۱۳۸۶) از برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز حمایت کرده و عمده‌ترین پیام عدم تمرکز را نوآوری، تغییر و حمایت گسترده‌ی افراد و گروه‌های صاحب نفع از این نوآوری و تغییرها دانسته است و مشارکت افراد و گروه‌های صاحب نفع را در سطوح و مراحل مختلف، از عمده‌ترین ویژگی عدم تمرکز می‌داند. عده‌ای دیگر از جمله، حسین‌نژاد و همکاران (۱۳۸۴)، ابراهیم زرنندی (۱۳۸۴) گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران را به عدم تمرکز، امری لازم دانسته‌اند و سلسبیلی (۱۳۸۶) گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی را (با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه که به واقع، نوعی فلسفه‌ی عمل در سطح مفهومی و ادراکی نیز هست) امری حتمی می‌داند.

در این بین، گروهی نیز در موضعی کاملاً مخالف، از نظام متمرکز حمایت می‌کنند و از دلایل مختلفی بهره می‌جویند، برای نمونه می‌توان از حیدری و همکاران (۱۳۸۴) نام برد که معتقدند، چون موضوع عضویت در جامعه‌ی اطلاعاتی، به عنوان ضرورتی آشکار، برای رفع نیاز و کسب توسعه در جهان امروز مطرح است، و این جامعه دارای طرح یکسانی بوده، پس دستیابی به آن در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز، بسیار مشکل است و تهیه‌ی چنین برنامه‌هایی، مستلزم تربیت متخصصان و صرف هزینه‌های زیادی است، پس نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز، مسیر مناسبی برای دستیابی به جامعه‌ی اطلاعاتی محسوب می‌شود.

مهرمحمدی (۱۳۸۶) تمرکز و عدم تمرکز در برنامه‌ی درسی را نه به صورت مطلق و دو مقوله کاملاً جدا از هم، بلکه به صورت یک پیوستار، تصور می‌کند و به نقل از جان دیویی^{۱۳} توصیه می‌کند، از تفکر دوآلیستی در تعلیم و تربیت باید دست شست. وی به این مقوله به عنوان متغیری پیوسته است، که می‌تواند وضعیت‌های مختلفی را شامل شود نگریده است، و معتقد است که به زبان آمار می‌توان گفت متغیری پیوسته^{۱۴} است که می‌تواند مقادیر یا وضعیت‌های متعددی را به خود اختصاص دهد. همچنین

مهرمحمدی، برای آزادسازی تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌های درسی از سیطره‌ی نهاد مرکزی و فراهم آوردن زمینه‌ی مشارکت بخش‌ها یا نهادهای دیگر در این زمینه، شش وضعیت ممکن را برای تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی ارائه داده است.

۱- آزادسازی نامحسوس در حد صفر؛

۲- آزادسازی تولید منابع یادگیری (کتاب درسی)؛

۳- آزادسازی انتخاب از میان راهنماهای برنامه‌ی درسی؛

۴- آزادسازی بخشی از راهنمای برنامه‌ی درسی؛

۵- آزادسازی کل برنامه‌ی درسی؛

۶- آزادسازی بخشی از کل ساعات هفتگی مدارس» (۱۲-۷).

بدین ترتیب باید اذعان کرد، که تمایل به تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی، نسبت به متمرکز ساختن نظام برنامه‌ریزی درسی، حمایت‌های بیشتری را به خود جلب کرده است. جدول شماره ۲ گرایش متخصصان برنامه‌ی درسی را به تمرکز و عدم تمرکز نشان می‌دهد.

جدول ۲: گرایش به تمرکز و عدم تمرکز در آثار متخصصان برنامه‌ی درسی ایران

متخصصان برنامه‌ی درسی	تمرکز	عدم تمرکز
اکرمی و حسینی		x
پارسا		x
حسین‌نژاد و همکاران		x
ابراهیم‌زندی		x
سلسبیلی		x
موسی‌پور و همکاران	x	
مهرمحمدی ^۱	x	x

۱. دیدگاه مهرمحمدی به صورت طیفی بوده از مرحله‌ی تمرکززدایی کامل تا تمرکزگرایی کامل را در برمی‌گیرد.

علی‌رغم تأکید اکثر متخصصان برنامه‌ی درسی ایران در آثار خود بر گرایش به عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی، شواهد امر حاکی از آن است، که به صورت عملی این اندیشه، قابلیت اجرایی ندارد. دلیل این ایده آن است که هنوز در بستر آموزش و پرورش و در سطح دانشگاهی، نه مبانی نظری و نه رویکردهای اجرایی و تجربی برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز مورد توجه نیست. بنابراین می‌توان گفت اجرای نظام برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز با فقر نظری همراه بوده و کارشناسان، مدیران و معلمانی که بتوانند برنامه‌ریزی درسی را به اجرا درآورند وجود ندارد. با این همه، طرح این موضوع و ارایه‌ی الگوهایی در این زمینه، می‌تواند زمینه‌های فرهنگی مورد نیاز را برای رویکرد اثربخش برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز و با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور در میان مدیران و تصمیم‌گیرندگان فراهم آورد. در مورد با دیدگاه حیدری و همکاران (۱۳۸۴)، که موضوع عضویت در جامعه‌ی اطلاعاتی را دلیل توجه به برنامه‌ریزی درسی متمرکز بیان کرده‌اند، باید گفت که چن^{۱۵} اظهار می‌دارد، که دانش محلی را می‌توان در گستره‌ی دانش جهانی و بالعکس دانش جهانی را در گستره‌ی دانش محلی، پرورش داد (چن، به نقل از آقازاده و عصاره، ۱۳۸۷).

زمینه‌ی تاریخی پیدایش برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور

به دنبال پرتاب سفینه‌ی اسپوتینک به فضا در سال ۱۹۵۷، دهه‌ی ۱۹۶۰ را دهه‌ی اصلاح نظام آموزشی یا به طور اخص، دوره اصلاح برنامه‌های درسی^{۱۶} نامیدند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۳۸۳). این حرکت باعث شد، در دهه‌ی ۱۹۶۰ مراکز متعدد برنامه‌ریزی درسی، جهت طراحی و تدوین برنامه‌های درسی ایجاد شود. اما این برنامه‌ها به رغم کیفیت بالا در تولید، به دلیل نداشتن انعطاف لازم در اجرا و لحاظ نکردن نیازهای حاصل از تغییرها و تحولاتی رو به رشد در عرصه‌های متعدد، با ناکامی روبه‌رو شدند (احمدی، ۱۳۸۵).

براین اساس، در اواخر دهه‌ی ۱۹۷۰، و اوایل دهه ۱۹۸۰ متخصصان برنامه‌ی درسی گرایش پیدا کردند تا مدارس و معلمان را؛ همچون مشارکت‌کنندگان در فرایند برنامه‌ریزی درسی و نه صرفاً شرکای خود، در نظر بگیرند (اسکیلیک^{۱۷}، ۱۹۸۴، زابار^{۱۸}،

(۱۹۸۷). این گرایش ابتدا، در نظام‌های آموزشی غیرمتمرکز که معلمان به نوعی دارای اقتدار و اختیار بودند؛ مانند استرالیا و انگلستان به وجود آمد، آنگاه در نظام‌های آموزشی متمرکز دیگر؛ مانند هنگ‌کنگ و چین تأثیر گذاشت (لی، ۲۰۰۶). در نتیجه برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور به عنوان یک حرکت تازه، وارد عرصه‌ی تصمیم‌گیری برنامه‌ی درسی شد و به عنوان یک نظام مکمل برای برنامه‌ریزی درسی مرکزی، موجودیت یافت. از طرف دیگر، ظهور اندیشه‌های جدید تربیتی به نوعی در پیدایش برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور موثر بوده، چنان که، نظرهای متأثر از انسان‌گرایی^{۱۹}، نظریه‌ی هوش‌های چندگانه^{۲۰}، نظریه‌ی انتقادی^{۲۱} و سازندگی‌گرایی^{۲۲} از عواملی بودند که بر تلفیق برنامه‌ی درسی، استفاده از روش‌های ارزشیابی جانشین، تدریس گروهی و یادگیری جمعی و به خصوص بر برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور در اصلاحات آموزشی و نوآوری در مدارس، در دهه‌ی ۱۹۹۰ تأکید می‌کنند (شارون و چونگ^{۲۳}، ۲۰۰۰: ۲).

مارش و همکاران^{۲۴} (۱۹۹۰) که ریشه‌های تاریخی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور را در چهار کشور استرالیا، امریکا، کانادا و بریتانیا بررسی کرده‌اند، اشاره می‌کنند که در هر چهار کشور، برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور در زمینه‌های ذیل نمایان شده است:

- ۱- تقاضا برای افزایش اختیارات مدرسه در تولید برنامه‌ی درسی؛
- ۲- نارضایتی نسبت به روش‌های کنترل از بالا به پایین؛
- ۳- نیاز مدارس برای پاسخگو بودن به محیط‌شان و درخواست آزادی، فرصت، مسئولیت‌پذیری و منابع برای تعیین و جهت‌دهی به امور؛
- ۴- مدارس بهترین محل برای برنامه‌ریزی و طراحی برنامه‌ی درسی و ایجاد برنامه‌های ویژه‌ی تدریس و یادگیری هستند.
- ۵- خودشکوفایی، انگیزش و احساس پیشرفت معلم به طور کامل مبتنی بر تصمیم‌گیری برنامه‌ی درسی است.
- ۶- مدرسه یک محل مطمئن و با ثبات، برای برنامه‌ریزی درسی از مجموعه‌ی ملی و منطقه‌ای است (بولستاد^{۲۵}، ۲۰۰۴: ۲۶).

به همین خاطر، تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی و حرکت به سوی برنامه‌ریزی درسی مدرسه-محور نقطه‌ی اوج تمرکززدایی و حد‌اعلای آن در نظر گرفته می‌شود.

مدرسه-محوری و نقش آن در تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی

مدرسه-محوری^{۲۶} به عنوان رایج‌ترین راهبرد برای اصلاح مدرسه شناخته شده، که از دهه‌ی ۱۹۸۰ نهضت اصلاح مدرسه را در سرتاسر دنیا پدید آورده است (نیتراونگ^{۲۷}، ۲۰۰۲: ۱۹). مدرسه-محوری در حقیقت نوعی تمرکززدایی است، که خود مدرسه را به عنوان اصلی‌ترین عامل ارتقای کیفیت معرفی می‌کند و بر توزیع مجدد اختیارات تصمیم‌گیری، به‌عنوان اساسی‌ترین روش پایدار ساختن کیفیت مدارس، تأکید دارد (عزیززاده، ۱۳۸۰: ۲).

گازیل (۱۹۹۸) در بررسی مفهوم «مدرسه-محوری» بیان می‌دارد، که چنین سیاست اصلاحی به عنوان مدیریت مدرسه محور^{۲۸} در کانادا و امریکا، مدیریت محلی مدارس در انگلستان، مدارس خودگردان در استرالیا شناخته شده است. بعلاوه، مفاهیمی؛ از قبیل تصمیم‌گیری مشارکتی^{۲۹}، خودمختاری مدرسه، تصمیم‌گیری شراکتی^{۳۰}، مدرسه مقتدر^{۳۱}، تصمیم‌گیری مدرسه-محور^{۳۲} نیز در معنای نسبتاً مشابهی با مدرسه محوری به کار گرفته شده است (عزیززاده، ۱۳۸۰: ۳).

هر چند اصطلاحات به کار گرفته شده متنوع و متفاوت است، اما هدف اصلی آنها معمولاً مشابه بوده و عبارت است از: انتقال اختیارات تصمیم‌گیری از سلسله مراتب اداری به گروه‌های درون مدرسه مانند معلمان و والدین که با مدرسه ارتباط نزدیک دارند و به طور نظری بهتر می‌توانند نیازهای دانش‌آموزان را برآورده سازند. از طرف دیگر، این اصطلاح‌های قصد دارند، نظام آموزشی را در توسعه‌ی اختیارات اعضای سطح محلی در ایجاد شرایط سودمند برای مشارکت، بهبود ابداعات، رشد حرفه‌ای مداوم و مسئولیت‌پذیری توصیف کنند. چنان‌که از دیدگاه براون مدرسه محوری بارزترین نوع تمرکززدایی آموزشی است و ساختار آن براساس میزان قدرت تصمیم‌گیری واگذار شده به مدارس، تغییر می‌کند.

مدافعان سیاست اختیار بیشتر برای مدارس، در نظام آموزش و پرورش عمومی، استدلال کرده‌اند، که چنین سیاستی، موجب اثربخشی بیشتر مدارس می‌شود (گازیل، ۱۹۹۸). به این خاطرکه، مدرسه محوری به عوامل اصلی مدرسه، یعنی مدیران؛ معلمان، والدین و افراد محلی فرصت می‌دهد، تا کنترل بیشتری بر آنچه در مدارس اتفاق می‌افتد، داشته باشند و به عبارت دیگر، کنترل مرکزی را به کنترل مدرسه‌ای تبدیل می‌کند (عزیززاده، ۱۳۸۰).

مدرسه محوری در راستای تمرکززدایی و به معنی تفویض اختیار بیشتر به مدارس است و نتیجه‌ی آن، تقویت کارکنان برای مشارکت در تصمیم‌سازی‌ها و کاستن شکاف بین مدیران و کارکنان برای رسیدن به کارآیی و کارآمدی در اجرا است (حسن‌پور، ۱۳۸۴)، چون اتخاذ سیاست مدرسه-محوری باعث می‌شود جایگاه تصمیم‌گیری از یک الگوی مستبد، بوروکراتیک و متمرکز به یک روش دموکراتیک و غیرمتمرکز عملیاتی تغییر یابد (نیتراونگ^{۳۳}، ۲۰۰۲: ۱۹) و به واسطه‌ی تمرکززدایی و واگذاری اختیار به مدرسه، همکاری بین والدین و مدرسه بیشتر می‌شود و هم محیط مدرسه و هم محیط خانه برای یادگیری بهبود می‌یابد و مسئولیت‌پذیری به دلیل ارتقای عملکرد کیفی معلمان و کارکنان مدرسه، افزایش می‌یابد (اورتیز، ۲۰۰۶: ۲۰).

گودمن^{۳۴} (۱۹۸۲) یادآور شده، که تصمیم‌گیری بر روی هر عنصر برنامه‌ی درسی، به وضوح برای هر فرد به تنهایی خیلی مشکل است و نیاز به تصمیم‌گیری مشارکتی دارد. تصمیم‌گیری مشارکتی دارای مزایایی است، که چینگ^{۳۵} (۱۹۹۶: ۱۵۸) این مزایا را در موارد زیر می‌داند:

۱) مشارکت بیشتر می‌تواند مسئولیت‌پذیری، پاسخگویی، تعهد، حمایت اجرایی و نتایج را ارتقا دهد.

۲) مشارکت می‌تواند فرصت‌های برای افراد و گروه‌ها فراهم کند، تا تجارب حرفه‌ای آنها غنی شده و توسعه‌ی حرفه‌ای را به دنبال داشته باشد.

۳) مشارکت در برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری برای مدارس فرصت‌های بیشتری فراهم می‌کند، به گونه‌ای که بر مقاومت‌ها غلبه کنند و فعالیت‌های غیراثربخش را تغییر دهند. در همین راستا، چان^{۳۶} (۲۰۰۱) و هسیائولان^{۳۷} (۲۰۰۱) خاطرنشان ساخته‌اند،

مهم‌ترین عنصر برنامه‌ریزی درسی مدرسه-محور، واگذاری تمام یا بخشی از اختیارهای برنامه‌ریزی درسی به مدارس است، زیرا مدارس به علت آن که محل تعامل معلم و دانش‌آموزان هستند، بهترین مکان برای طراحی یا تعدیل برنامه‌های درسی بوده و از این رو، باید نقش فعال و مشارکت موثرتری را در برنامه‌ریزی درسی بر عهده داشته باشند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴).

راهبرد مدرسه - محوری در نظام آموزشی ایران از سال ۱۳۷۶ به عنوان اصلی‌ترین عامل اصلاحات آموزشی به عنوان بستر تحقق مشارکت فراگیر و همه‌جانبه مردم در تعلیم و تربیت مطرح شده است (آقازاده، ۱۳۸۶: ۷۰) و به دنبال آن، در آیین‌نامه‌ی اجرایی مدارس مصوب ۱۳۷۹ در تعریفی «مدرسه محوری» را به عنوان راهبردی برای تسهیل دسترسی به اهداف تعلیم و تربیت از طریق واگذاری بخشی از اختیارهای تصمیم‌گیری به ارکان مدرسه، تعریف می‌کنند (ص ۶). بعلاوه، در آیین‌نامه‌ی اجرایی مدارس بیان شده، که تفاوت‌های ناشی از شرایط جغرافیایی و محیطی و محدودیت‌های منابع و امکانات، ایجاب می‌کند، که اداره‌ی امور مدارس مبتنی برافزایش قدرت تصمیم‌گیری، استقلال نسبی، انعطاف‌پذیری و روش‌های غیرمتمرکز و مشارکت‌جویانه باشد تا فضای عمومی مدرسه را پویا، پرنشاط و فعال کند و توانمندی‌ها و خلاقیت‌های مدیران، معلمان و دانش‌آموزان را به خوبی شکوفا و متجلی سازد تا بدین وسیله، با تفویض اختیارهای لازم به مدارس، زمینه‌ی مناسب‌تری برای تحقق اهداف تعلیم و تربیت فراهم شود (صص ۱۰-۹).

معنا و مفهوم برنامه‌ریزی درسی مدرسه-محور

یک جنبه از طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی به عنوان برنامه‌ریزی درسی مدرسه-محور شناخته شده، که در سطح محل‌اتفاق می‌افتد و از این موضوع بحث‌انگیز، تعبیرها و تفسیرهای مختلفی ارائه شده است. به طوری که اسکلیبک (۱۹۸۴)، برنامه‌ریزی درسی مدرسه-محور را شامل برنامه‌ریزی، طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌ی یادگیری دانش‌آموزان از سوی مؤسسه‌ی آموزشی که دانش‌آموزان عضو آن هستند، می‌داند. این تمایل به طرف تمرکززدایی در آغاز، بر مبنای این فرض بود، که مشارکت معلمان در

برنامه‌ریزی درسی، باید سطح حرفه‌گرایی آنها را افزایش داده و به ابداعات برنامه‌ی درسی عملی و مناسب منجر شود. چنان چه لو^{۳۸} (۱۹۹۹) معتقد بود که برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور با حرفه‌گرایی و اختیار بیشتر مرتبط بوده، تا برنامه‌های درسی به گونه‌ای طراحی شود، که با نیازهای متنوع کودکان و اجتماع تناسب داشته باشد (لی^{۳۹}، ۲۰۰۶).

اگلستون^{۴۰} (۱۹۸۷) برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور را مجموعه‌ی متنوعی از فعالیت‌ها می‌داند، که بر تصمیم‌گیری معلم درباره‌ی آنچه که باید به دانش‌آموزان بیاموزد، تأکید دارد. اما همان طور که زابار (۱۹۹۱) می‌گوید، نباید برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور را در حد برنامه‌ریزی درسی معلم محور تنزل داد، زیرا چنین برداشتی، تا حد زیادی محدود و نارسا است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴).

برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور تلاشی دسته جمعی است، که نباید با تلاش انفرادی معلمان یا مدیران اجرایی خارج از چارچوب مشارکتی پذیرفته شده اشتباه شود (بولستاد، ۲۰۰۴). بنابر این برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور باید مشارکتی باشد، یعنی تصمیم‌های باید با شرکت همه‌ی آنهايي که در تجربه‌های تعلیم و تربیت درگیرند، گرفته شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۳۲۴). بر همین اساس، لوی^{۴۱} (۱۳۷۶) بیان می‌دارد، که در ایده برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور بهترین مکان طراحی برنامه‌ی درسی جایی است، که معلم و شاگرد در تعامل با یکدیگر در مدرسه هستند، از این رو دو دسته عوامل در تصمیم‌های برنامه‌ی درسی مدرسه محور اثرگذار می‌باشد:

الف. عوامل اثرگذار رسمی شامل، مسئولان محلی، مسئولان نواحی آموزشی، مدیران و معلمان

ب. عوامل اثرگذار غیررسمی شامل، جامعه، صاحبان صنایع، سازمان‌های کمکی، والدین و فراگیرندگان.

ویژگی‌های برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور

برنامه‌ریزی درسی موفق، فقط در چارچوب مؤسسات یا سازمان‌هایی می‌تواند اجرا شود، که موجودیت تعلیم و تربیتی مستقل داشته باشند. داشتن چنین استقلالیه در امور

تعلیم و تربیت، آنها را قادر می‌سازد، تا تصمیم‌های مربوط به برنامه‌های درسی را بدون مداخله‌ی دست‌اندرکاران خارج از مؤسسه اتخاذ نمایند (نصر اصفهانی، ۱۳۸۱). بنابراین، برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور به جای وارداتی بودن باید درونی یا درون مدرسه‌ای باشد، یعنی باید از نوع مدرسه - محور، در درون مدرسه و از سوی اولیای مدرسه پایه‌ریزی شود.

از جمله ویژگی‌های برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور این است، که مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و والدینی که قصد مشارکت دارند، در این نوع برنامه‌ریزی درگیر هستند و در چنین مدرسه‌ای شأن و منزلت معلم بالا است؛ زیرا داشتن مسئولیت طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی برای هویت حرفه‌ای معلمان، ضروری است (هاویلز^{۴۲}، ۲۰۰۳). به کارگیری برنامه‌های درسی موجود، با پیشرفت کیفیت تدریس بهبود می‌یابد و معلمان به آسانی با فرسودگی شغلی مبارزه می‌کنند. همچنین دانش‌آموزان احساس می‌کنند یادگیری با نیازهای آنان بیشتر مرتبط است، برنامه‌ی درسی مدرسه انعطاف‌پذیر است و به سادگی موضوع‌های جدید را که با برنامه‌ی درسی ارتباط نزدیک دارند تلفیق می‌کند (زابار، ۱۹۹۴). بر تصمیم‌گیری مشترک بین معلمان و دانش‌آموزان و همکاری میان کارکنان مدرسه تأکید دارد (بولستاد، ۲۰۰۴). در ضمن مدرسه باید آمادگی پذیرش برنامه درسی مدرسه محور را متناسب با فلسفه‌ی تربیتی مدرسه و ساختار سازمانی و منابع و امکانات داشته باشد و مدیر مدرسه باید در نقش رهبری تغییر، نوآوری و اصلاحات آموزشی مدرسه عمل کند و به قول کندی (۱۳۸۵)، از تغییر و جابه‌جایی کادر مدرسه جلوگیری شود. برنامه‌های مدرسه باید بازتاب دیدگاه‌ها و انتظارات اولیا از تعلیم و تربیت فرزندان خود باشد و تصمیم‌های اتخاذ شده باید با هدف‌های ملی تعلیم و تربیت و چارچوب برنامه‌ی درسی رسمی / متمرکز در کشور هم‌خوانی و ارتباط داشته باشد و یک نظام مکمل برای برنامه‌ی درسی رسمی / متمرکز در نظر گرفته شود.

عناصر برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور

صاحب‌نظران و متخصصان برنامه‌ی درسی، عناصر تشکیل دهنده‌ی برنامه‌ی درسی

را متفاوت بیان کرده‌اند، تایلر^{۴۳} (۱۹۴۹)، زایس^{۴۴} (۱۹۷۶) و بوشامپ^{۴۵} (۱۹۸۳) چهار عنصر، کلاین^{۴۶} (۱۹۸۹) ۹ عنصر، اش^{۴۷} (۱۹۹۱) ۸ عنصر، و آیزنر^{۴۸} هفت عنصر برای برنامه‌ی درسی ذکر کرده‌اند (قورچیان و تن‌ساز، ۱۳۷۴: ۷۳). در مورد برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور فورماک و همکاران^{۴۹} (۱۹۷۳) و اسکیلبک (۱۹۸۴) سه عنصر و نایت^{۵۰} (۱۹۸۵) چهار عنصر و سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه (OECD، ۱۹۷۹)^{۵۱} در دو الگوی عملیاتی متفاوت (۱) الگوی تأکید بر تمیز کارکردی پنج عنصر و (۲) الگوی تأکید بر دانش‌آموزان هشت عنصر را بیان کرده‌اند. در این نوشته، ویژگی‌ها و روابط عناصر برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور عناصری؛ چون نیازسنجی و تجزیه و تحلیل موقعیت، تدوین اهداف، محتوا، فرصت‌های یادگیری، شیوه‌های یاددهی - یادگیری، تخصیص زمان و ارزشیابی مورد بحث قرار می‌گیرند. باید توجه نمود، که در برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور "چارچوب برنامه‌ی درسی رسمی / متمرکز باید همانند چتری باید در بالای عناصر ذکر شده قرار بگیرد و تمام فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، انتخاب و سازگارسازی، در هم تنیدن^{۵۲} (تلفیق برنامه‌ی درسی) و مواد تکمیلی برنامه‌ی درسی^{۵۳}" (لوی، ۱۳۷۶: ۲۵) با ملاحظه‌ی آن چارچوب تدوین و طراحی گردد.

۱- نیازسنجی و تجزیه و تحلیل موقعیت: چون شرایط و موقعیت هر مدرسه، با داشتن شرایط محلی و منطقه‌ای متفاوت است و نیازها و ویژگی‌های دانش‌آموزان آن فرق می‌کند، نیازسنجی و تجزیه و تحلیل موقعیت می‌تواند، عواملی را که شکل دهنده‌ی موقعیت هستند مشخص کند. این عوامل شامل عوامل بیرونی از قبیل، انتظارات والدین و جامعه‌ی محلی، نیازمندی‌های کارفرمایان، ارزش‌های جامعه یا عوامل درونی؛ نظیر مهارت‌ها و نگرش‌های معلمان، شاگردان، توانایی‌ها، انتظارهای مدرسه و منابع مواد آموزشی باشد. با این تحلیل، منابع و محدودیت‌ها برای تدوین برنامه مشخص می‌شود و این مرحله، جزو ضرورت‌های اساسی در برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور است.

۲- هدف‌ها: در اغلب مدل‌های متداول برنامه‌ریزی درسی، تعیین هدف‌ها، نخستین عنصر برنامه‌ی درسی است. آیزنر (۱۹۹۴) هدف‌های برنامه‌ی درسی را به سه سطح

آرمانی^{۵۴} (غایی)، کلی^{۵۵} و عینی^{۵۶} تقسیم کرده است و هدف‌های آرمانی را بیانیه‌هایی بسیار کلی می‌داند که ارزش‌های یک گروه خاص را درباره‌ی برنامه‌های درسی نشان می‌دهد. هدف‌های کلی از نظر آیزنر، بیانیه‌هایی از مقاصد است، که بین هدف‌های آرمانی و اهداف قابل اجرا قرار دارند و هدف‌های عینی یا آموزشی را بیانیه‌هایی می‌داند، که انتظار می‌رود دانش‌آموز پس از قرار گرفتن در معرض یک برنامه‌ی درسی یا تجربه کردن، در رفتار خود نشان دهند. برنامه ریزی درسی مدرسه - محور بیان هدف‌ها، فعالیت‌های دانش‌آموز و معلم را شامل می‌شود و یک بررسی از انواع نتایج یادگیری را که مورد انتظار است، در برمی‌گیرد. باید هدف با در نظر گرفتن هدف‌های برنامه‌ی درسی رسمی / متمرکز، و نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل موقعیت، اخذ شود، یعنی هدف‌ها به طور ضمنی برتری‌ها، ارزش‌ها و قضاوت‌ها درباره‌ی جهت فعالیت‌های آموزشی را در آینده بیان نماید و با توجه به ماهیت این نوع برنامه‌ها، بهتر است هدف‌ها به شکل ویژه‌تر و در قالب انتظارهای «عملکردی» بیان شود. (به دلیل این، که هدف‌های کلی از قبل تدوین شده اند.

۳- محتوا: پس از انتخاب هدف، محتوای برنامه‌ی درسی انتخاب و سازماندهی می‌شود. از طریق محتوا، دانش‌آموز می‌تواند به هدف‌های برنامه‌ی درسی نایل شود. محتوا عبارت است از: «مجموعه مفاهیم، مهارت‌ها و گرایش‌هایی که از سوی برنامه‌ریزان انتخاب و سازماندهی می‌شود. در عین حال، محتوا آثار حاصل از فعالیت‌های یاددهی - یادگیری معلم و شاگرد را نیز در برمی‌گیرد» (ملکی، ۱۳۷۹: ۶۴). اما در برنامه‌ریزی درسی مرسوم، نیازها، علایق، تفاوت‌های فردی، ویژگی‌ها و شرایط محلی / منطقه‌ای به صورت یکسان در نظر گرفته می‌شود، ولی محتوای برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور با لحاظ کردن شرایط خاص هر مدرسه، شرایط جغرافیایی و منطقه‌ای هر محل و نیازها و علایق ویژه‌ی دانش‌آموزان در هر محل، به تفاوت‌های فردی و نیازهای بومی و منطقه‌ای پاسخ می‌دهد.

نکته‌ی دیگر اینکه در سازماندهی محتوا، علاوه بر توجه به سازماندهی روان‌شناختی^{۵۷} (نیازها، علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان) و سازماندهی منطقی^{۵۸} (براساس سطح دشواری مطالب به صورت سلسله مراتبی) در برنامه‌ریزی درسی

مدرسه-محور، محتوا باید به شکل «فرایندی» و «فعالیت مدار» باشد، تا بتواند دانش‌آموزان و والدین را در برنامه درسی درگیر نماید و به طور همزمان، هدف‌های دانشی، نگرشی و مهارتی مورد توجه قرار گیرد.

۴- فرصت‌های یادگیری: برنامه‌ریز درسی، پس از تعیین و سازماندهی محتوا تدابیری می‌اندیشد، تا یادگیرنده به تعامل، تفکر، مشارکت و فعالیت وادار شود. در واقع فرصت‌های یادگیری موقعیت‌هایی هستند که در آنها، اهداف و محتوای آموزشی تهیه شده، به اعمال و کارهایی تبدیل می‌شوند، که در اثر آنها، دانش‌آموزان می‌توانند به هدف‌های تربیتی نایل شوند. آیزنر (۱۹۹۴) فرصت‌های یادگیری را به «فرایندی» و «محصولی» تقسیم کرده و در خصوص سازماندهی فرصت‌های یادگیری هم دو نوع سازماندهی «پلکانی»^{۵۹} و «تار عنکبوتی»^{۶۰} را مطرح می‌کند، که در شیوه‌ی پلکانی فرصت یادگیری به شیوه‌ی خطی^{۶۱} فراهم می‌گردد در حالیکه، در شیوه‌ی تار عنکبوتی، فرصت‌های یادگیری براساس نظم روان‌شناختی و غیرخطی خواهد بود.

در برنامه‌ریزی درسی مدرسه-محور، فرصت یادگیری را می‌توان در قالب فعالیت‌های یادگیرنده به منظور مشارکت فعال آنان در جریان یادگیری تدارک دید و با پیش‌بینی انواع فرصت‌های یادگیری از قبیل، تکالیف فردی، گروهی، ایستگاه فعالیت، آزمایش، گزارش نویسی، بحث و گفتگو، فرضیه‌سازی، استنتاج و نتیجه‌گیری و غیره به غنای محتوای تدارک دیده شده افزود. بنابراین، فرصت‌های یادگیری در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور اگر از نوع فرایندی و سازماندهی به شیوه‌ی «تار عنکبوتی» باشد، موجب عمق یافتن یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

۵- شیوه‌های یاددهی-یادگیری: منظور از شیوه‌های یاددهی-یادگیری، شیوه‌های گوناگونی است، که معلم و دانش‌آموزان در جریان تدریس و یادگیری از آنها استفاده می‌کنند، این عنصر در برنامه‌ریزی درسی مدرسه-محور اهمیت خیلی بالایی دارد به طوری که، کندی (۱۳۸۵) طراحی رویکردهای جدید در تدریس برای برخی از محتویات خاص برنامه‌ی درسی را نوعی از برنامه‌ریزی درسی مدرسه-محور می‌داند. این حوزه از کار معلمی، در برنامه‌ریزی درسی مدرسه-محور بسیار حساس و

خطیر است. معلم برای درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری می‌تواند از ابزارهایی؛ مثل واگذاری ارایه‌ی محتوا به دانش‌آموزان، فعالیت‌ها و تکالیف مناسب، گروه‌بندی دانش‌آموزان، به کارگیری مواد و منابع آموزشی متناسب با علایق و نیازهای دانش‌آموزان و تنظیم ساختار و سرعت آموزش به تناسب وضعیت دانش‌آموزان استفاده کند.

به دلیل آن که سطح معلومات، سبک و قدرت یادگیری، فرهنگ و مهارت‌های ذهنی، کلامی و ارتباطی دانش‌آموزان یک کلاس و از کلاسی به کلاس دیگر متفاوت است، بنابراین توانایی معلم در تعدیل درس و اعمال تغییرها و جابه‌جایی‌های لازم، از ضرورت‌های توفیق یک معلم در ارایه آموزش کیفی به اجتماع متنوع و متکثر دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور است.

۶- تخصیص زمان: طبق تحقیق‌های انجام شده در زمینه‌ی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، «فقدان زمان» یکی از موانع اساسی در این نوع برنامه‌ها بوده است (نیتراونگ، ۲۰۰۲) که و آن هم از ماهیت این نوع برنامه‌ی درسی ناشی می‌شود، زیرا در برنامه‌ی درسی مرسوم، معلم بیشتر نقش مجری برنامه را داشته و زمان تخصیص داده شده را بیشتر صرف تدریس می‌کند. در حالی که، در برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور، معلم علاوه بر نقش مجری برنامه‌ی درسی، نقش برنامه‌ریز و مشارکت در تولید برنامه‌ی درسی را هم دارد. بنابراین، معلم به زمان بیشتری جهت ارایه‌ی محتوا و تنظیم فرصت‌های یادگیری یا ایجاد زمینه برای یادگیری، و زمان برای یادگیری متناسب با روش جهت دریافت، پردازش و اندوزش از سوی دانش‌آموزان نیاز خواهد داشت.

۷- ارزشیابی: برنامه‌ی درسی با عوامل مختلف و آشکار و پنهان ارتباط دارد. این تعدد ارتباط و تاثیرپذیری موجب می‌شود، که در همه‌ی مراحل برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌ی درسی، تصمیم‌گیری‌ها و اقدام‌های انجام شده، مورد ارزشیابی قرار گیرند، که مشروعیت و صحت برنامه‌ها به ارزشیابی دقیق و مستمر نیاز دارد. «ارزشیابی برنامه‌ی درسی فرایندی است، که در مورد داوری در زمینه تناسب تصمیمات برنامه درسی به کار می‌رود» (ملکی، ۱۳۷۹: ۸۲). ارزشیابی برنامه‌ی درسی ممکن است، در دو زمینه

مورد بحث واقع شود ابتدا، در خصوص خود فرایند تهیه برنامه‌ی درسی است، که مشتمل بر لزوم انجام ارزشیابی‌های مکرر در فرایند تهیه برنامه‌ی درسی، با هدف تصحیح، تکمیل و ارایه‌ی برنامه‌ی درسی متناسب در راستای اهداف از پیش تعیین شده است. در این مرحله، به زعم آیزنر (۱۹۹۴) می‌توان از دو نوع ارزشیابی گلخانه‌ای^{۶۲} در بین چند دانش آموز در وضعیت کنترل شده یا از ارزشیابی زمینه‌ای^{۶۳} در بین چند مدرسه یا چند ناحیه استفاده کرد. زمینه دیگر، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یا میزان دستیابی دانش‌آموزان به هدف‌های برنامه‌ی درسی است که شامل، ارزشیابی از برنامه‌ی درسی، محتوا و فعالیت‌های معلم را در بر می‌گیرد.

در برنامه‌ریزی درسی مدرسه-محور، معلم هم زمان با تدریس و به طور مستمر به منظور هدایت یادگیری دانش‌آموزان، دست به سنجش و ارزشیابی می‌زند. او با تولید یا گزینش راهبردهای ارزشیابی مناسب برای دانش‌آموزان و هم‌راستا با هدف‌های آموزشی و محتوای تدریس شده، در جهت تقویت و بهبود یادگیری گام برمی‌دارد. یک معلم خوب در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور نباید برای سنجش دقیق یادگیری دانش‌آموزان به یک روش یا منبع اطلاعاتی بسنده کند، بلکه باید علاوه بر روش‌های متداول ارزشیابی در برنامه‌های درسی مرسوم، از ابزارهای سنجش عملکرد، تکالیف نوشتاری، سنجش فردی و گروهی، پوشه‌ی کار، خودسنجی/سنجش همسالان، واقعه نگاری و فهرست مشاهده‌ی متناسب با نوع برنامه و روش تدریس استفاده کند.

برنامه‌ریزی درسی مدرسه-محور: نمود تمرکززدایی

در ایران نظام فعلی آموزش براساس برنامه‌ریزی رسمی و به صورت متمرکز است. استخدام معلمان، تهیه‌ی کتب درسی، تدوین برنامه‌های درسی از وظایف ستاد است. شورای عالی آموزش و پرورش در مرکز مسئولیت تدوین هدف‌های تعلیم و تربیت و تصویب قوانین و مقررات مورد نیاز مدارس را در جنبه‌های مختلف مانند «امتحانات، شرایط ثبت‌نام دانش‌آموزان در مدارس، آیین‌نامه‌ی انضباطی، ارزشیابی از مدارک تحصیلی خارج از کشور و...» برعهده دارد. بنابراین، در حال حاضر، مدارس به طور

تقریبی هیچ قدرتی برای تصمیم‌گیری در مسایل اصلی آموزش و پرورش ندارند، در چنین نظام متمرکزی، مسئولیت اصلی مدارس محدود به اجرای درست برنامه‌های درسی وقوانین ومقررات اجرایی مصوب مرکز است (عزیز زاده، ۱۳۸۰). وضعیت موجود نظام متمرکز طراحی وتولید برنامه‌های درسی در ایران از یک طرف و ضرورت‌های تمرکززدایی از برنامه‌های درسی یکسان ونظام برنامه‌ریزی درسی کاملاً متمرکز وبسته از طرف دیگر، گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت تمرکززدایی را اجتناب‌ناپذیر می‌کند (سلسبیلی، ۱۳۸۶). با توجه به گرایشی که به تمرکززدایی درنظام آموزشی ایران احساس می‌شود، بهره‌گیری از برنامه‌ریزی درسی مدرسه- محور می‌تواند زمینه را برای تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی فراهم نماید.

منطق این ادعا این است، که در برنامه‌ریزی درسی مدرسه- محور فرصتی ایجاد می‌شود، که به مدارس اختیار تصمیم‌گیری در زمینه‌ی تدوین برنامه‌های درسی داده شود و شرایط برای مشارکت واستفاده از توانایی‌های مسئولان محلی، مدیران مدارس، معلمان، والدین، دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه در برنامه‌ریزی فراهم شود. از طرف دیگر، به واسطه‌ی این نوع برنامه‌ریزی، ضمن شناسایی مشکلات ونیازهای خاص مناطق و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، زمینه برای توجه به آن تفاوت‌ها نیز فراهم شده است و بستر مناسبی برای مشارکت‌جویی و مشارکت‌پذیری افراد در عرصه‌ی تعلیم وتربیت مهیا می‌شود. بعلاوه ممکن است تصور شود که امکان تحقق برنامه‌ریزی درسی مدرسه- محور در نظام آموزش و پرورش غیرمتمرکز میسر است، اگر چه امکان تحقق بیشتر این نوع برنامه‌ی درسی را در نظام آموزشی غیرمتمرکز نمی‌توان انکار کرد، اما به دلیل انعطاف‌پذیری برنامه‌ریزی درسی مدرسه- محور در زمینه‌ی فعالیت‌های انتخاب و سازگارسازی برنامه‌ی درسی، تلفیق برنامه‌ی درسی با توجه به رویکردهای جدید تدریس و مواد تکمیلی برنامه درسی، در نظام آموزشی متمرکز نیز قابل اجرا است.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

بازنگری و تحول در نظام آموزشی و برنامه‌ریزی درسی کشور با در نظر گرفتن تحول‌های عمیق اجتماعی و بافت جمعیتی و تأمل هوشمندانه بر پیشرفت‌های چشمگیر و فزاینده‌ی دنیای پیشرفته و تحلیل بنیادی کاستی‌های نظام آموزشی، ضرورت اجتناب‌ناپذیر و مداوم است و مقایسه‌ی نتایج تحلیل‌ها و بررسی‌های مذکور با نیازها و ویژگی‌های لازم برای ادامه‌ی حیات در جهان نوین، حرکت به سمت تمرکززدایی و واگذاری اختیارات به عوامل اصلی نظام آموزشی یعنی معلمان، کارکنان و مدیران مدارس و تمرکز بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان و جلب مشارکت اولیا و جامعه محلی را امری بدیهی ساخته است. رویکرد برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور برای تحقق هدف‌های فوق با توجه به نظام به شدت متمرکز فرهنگی و سازمانی، نیازمند بسترسازی مناسبی است.

دنیای در حال تغییر است و یادگیری‌های مدرسه هم باید تغییر کند. بنابراین، برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور سازوکارهایی را برای مدارس ارائه می‌دهد که:

- ۱) نیازها و علایق دانش‌آموزان و جامعه را بهتر برآورده کند.
- ۲) یادگیری مدرسه را در دانش و منابع محلی قرار می‌دهد، تا انتظارات ملی و محلی مورد توجه قرار گیرد

۳) به ایده‌ها، موضوع‌های و فن‌آوری‌های جدید در برنامه‌های درسی توجه شود. تحقق این ایده‌ها مستلزم آن است که معلمان به جای انتقال‌دهنده‌ی دانش، برنامه‌ریزان برنامه‌ی درسی در مدارس باشند و دانش‌آموزان هم به جای مصرف‌کنندگان دانش، با مشارکت در فرآیند برنامه‌ریزی درسی در تولید دانش و فعالیت‌های یادگیری، نقش فعالی به خود اختصاص دهند. براین اساس، برای این که برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور در نظام آموزشی عملیاتی شود، حداقل زمینه‌های زیر، جزو پیش نیازهای این نوع برنامه‌ریزی درسی است که همت والای دست‌اندرکاران و مسئولان تعلیم و تربیت کشور را می‌طلبد:

- ۱) از بین بردن محدودیت‌های قانونی و اداری و تدوین قوانین جهت واگذاری

اختیار تصمیم‌گیری برنامه‌ی درسی به مدارس؛

۲) طراحی برنامه‌های آموزشی جهت ارایه‌ی آموزش‌های مورد نیاز به اعضای آموزشی و اداری مدارس؛

۳) برنامه‌ریزی برای آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت معلمان در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی؛

۴) تخصیص بودجه، تجهیزات و امکانات تسهیل کننده در مدارس، جهت حمایت و پشتیبانی از برنامه‌های درسی مدرسه - محور؛

۵) ایجاد فضای مناسب برای مشارکت مسئولان محلی، مسئولان آموزش محلی، والدین، معلمان و شاگردان در اتخاذ تصمیم‌های برنامه‌ی درسی.

پی‌نوشت

1. Behrmann et al.
2. School – Based curriculum Development (SBCD)
3. Gaziel
4. Fullan and Watson
5. Welsh & McGinn
6. Decentrallization
7. Fiske
8. Rehan Malik
9. Organisation for Economic Co- Operation and Development
10. Ortiz
11. Tims
12. Perls
13. John Dewey
14. Continuous Variable
15. Chen
16. Curriculum Reform Era.
17. Skilbeck
18. Sabar
19. Mumanism
20. Theory of Multiple Intelligences
21. Criticul Theory
22. Constructivism
23. Sharon & chung
24. Marsh, et al
25. Bolstad
26. School- Based
27. Nutravong
28. School- Based Management (SBM)
29. Participatory Decision- Making
30. Shared Decision- Making
31. Authoritative school
32. School- Based Decision- Making
33. Nutravong
34. Goodman
35. Cheng
36. Chun
37. Hsiao- Lan

- | | |
|--|-------------------------|
| 38. Lo | 39. Li |
| 40. Eggleston | 41. Lewy |
| 42. Howells | 43. Tyler |
| 44. Zais | 45. Beauchamp |
| 46. Klein | 47. Eash |
| 48. Eisner | 49. Furmark etal |
| 50. Knight | 51. OECD |
| 52. Curriculum integration | |
| 53. Supplementary Curriculum materials | |
| 54. Goals | 55. Amis |
| 56. Objective | 57. Psychological order |
| 58. Logical order | 59. Staircase |
| 60. Spiderweb | 61. Linear |
| 62. Hot house | 63. Fielde evaluation |

منابع

الف. فارسی

ابراهیم زرنندی، مرجان. (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز در آموزش و پرورش. چکیده‌ی مقاله‌های پنجمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران. کرمان: دانشگاه شهید باهنر.

آقازاده، محرم و عصاره، علیرضا. (۱۳۸۷). نظریه‌های جهانی شدن و استلزامات آنها برای برنامه‌ی درسی و آموزش. هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی، بابلسر.

آقازاده، محرم. (۱۳۸۶). تحلیلی برجیستی و چرایی مدیریت جامعه محور مدرسه. تهران: دفتر یونیسف.

آیین‌نامه‌ی اجرایی مدارس. (۱۳۸۰). دبیرخانه‌ی شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: مدرسه.

احمدی، آمنه. (۱۳۸۵). برنامه‌ی درسی متمرکز یا غیرمتمرکز. رشد معلم، ۲۵ (۱۴): ۱۵-۵.

اکرمی، سیدکاظم؛ حسینی، سید محمدحسین. (۱۳۸۴). مقایسه‌ی نقش معلمان در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز و غیر متمرکز. چکیده مقالات پنجمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران. کرمان: دانشگاه شهید باهنر.

براون، د.ج. (۱۳۸۲). تمرکززدایی در مدیریت آموزشی. ترجمه‌ی هایده توکلی، فصل‌نامه‌ی مدیریت در آموزش و پرورش، ۳۴ و ۳۳.

پارسا، عبدالله. (۱۳۸۶). بررسی نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌های جدید درسی. فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، ۱ (۴): ۱۳۸-۱۰۳. جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره. (۱۳۸۶). الگوی برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، ره‌یافتی نو برای تمرکززدایی از آموزش متوسطه. فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، ۱ (۴): ۱۰۲-۸۵.

حسن‌پور، توفیق. (۱۳۸۴). امکان‌سنجی نظام مدیریت مدرسه محور در آموزش و پرورش استان اردبیل. پژوهش چاپ نشده، شورای تحقیقات آموزش و پرورش. حسین‌نژاد، غلامرضا. عطاران، محمد، و عظیمی، سید حسن. (۱۳۸۴). شبکه‌ی مدرسه، رویکردی غیر متمرکز به برنامه‌ریزی درسی، چکیده‌ی مقاله‌های پنجمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران. کرمان: دانشگاه شهید باهنر.

حیدری همت‌آبادی، زهرا؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ حرری، عباس. (۱۳۸۴). نظام برنامه‌ریزی درسی متناسب با توسعه‌ی سواد اطلاعاتی، چکیده‌ی مقاله‌های پنجمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران. کرمان: دانشگاه شهید باهنر.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۶). گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، ۱ (۴): ۶۸-۸۹.

عزیززاده، هادی. (۱۳۸۰). مدیریت مدرسه محوری. تحلیل میدان نیرو برای اجرای مدیریت مدرسه - محور در ایران، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، (سند، ۲۷۵۹).

فتحی‌واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۴). بررسی قابلیت اجرایی الگوهای مختلف تصمیم‌گیری در برنامه‌های درسی مدارس کشور، فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، ۱(۱): ۲۷-۴۲.

قورچیان نادرقلی، و تن‌ساز، فروغ. (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه‌ی درسی به عنوان یک رشته‌ی تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

کندی، کبری. (۱۳۸۵). برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، ترجمه‌ی محمد عطاران، خبرنامه‌ی انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، ۴ (۹): ۱۵-۱۲.

گویا، زهرا؛ قدکساز خسروشاهی، لیلا. (۱۳۸۶). تبیین جدیدی برای تمرکز و عدم تمرکز در ایران. فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، ۱ (۴): ۲۸-۱۷.

لوی، الف. (۱۳۷۶). برنامه‌ریزی درسی ملی و منطقه‌ای، ترجمه‌ی عدرا دبیری اصفهانی، تهران: دانشگاه پیام نور.

ملکی، حسن. (۱۳۷۹). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: انتشارات پیام اندیشه.

مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۶). مدیریت همزمان مدارج تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی. فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، ۱ (۴): ۱۶-۱.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). برنامه‌ی درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: به نشر (آستان قدس رضوی).

نصر اصفهانی، احمدرضا. (۱۳۸۱). برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور. در محمود مهرمحمدی (پدیده آورنده)، برنامه‌ی درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها (۳۳۴-۳۲۱). مشهد: آستان قدس رضوی.

ولش، توماس؛ مک‌گین، نوئل. (۱۳۸۲). تمرکززدایی در آموزش چرا، چه موقع، چه چیز و چگونه. ترجمه‌ی عبدالعظیم حکیمی. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

ب. انگلیسی

- Bolstad, R. (2004). *School- based curriculum development: redefining the trem for New Zealand schools today & tomarrow*. Paper presented at the Conference of the New Zealand Association of Research in Education (NZARE). Wellington, 24-26 November: 1-13.
- Bolstad, R. (2004). *School-based curriculum Development: Principles, Processes, and practices*, Wellington: Newzealand council for Educational Research.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Eisner, E. W. (1994). *Educational Imagination: On the Design and valuation of school programs*, third edition.
- Fullan, M. and Watson, N. (1999). School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. University of Toronto [www.oece.org /oeru/ documents/outcomes.pdf](http://www.oece.org/oeru/documents/outcomes.pdf).
- Howells, H. (2003). Teacher professionalism & curriculum power: acautionary tale. *English in Australia*, 136 (27).
- Gazile, haim. (1998). School-based management as a factor in school effectiveness. *International Review of Education*, 319-333.
- Goodman, R. A. (1982). *A study of the institutional level of curriculum decision making through reported practice in selected school districts in Pennsylvania*. Unpublished Doctoral Dissertation. Temple university.
- Li, Hui. (2006). School-Based Curriculum Development: An Interview Study of Chinese kindergartens, *Early Childhood Elucation Journal*, 33 (4): 223-229.
- Nutravong, Rungnapa.(2002). *School-based curriculum decision-making: A study of the Thailand reform*, Unpublished Doctor of Dissertation, Indiana university.
- OECD. (1979). *School-based curriculum development*, Paris: OECD.
- Ortiz, Eunice Heredia. N. (2006). *The impact of education decentralization on education output: A cross-countere study*. In the Andrew young shool of policy studies of Georgia state university.
- Rehanmalik, M. (2007). *Improving decision-making systemes for decentralizad primary education delivery in Pakistan*. Pardee

RAND Graduate school.

- Sabar, N. (1987). *Curriculum development at school level*. In: International Encyclopedia of Curriculum. Edited by A. Lewey, Pergamon Press.
- Sabar, N. (1994). Curriculum development at school level. In Torsten Husen and Neville Postlethwaite (ed). *The International Encyclopedia of Education*. Second ed., V. 9 pergamon Press Inc. Oxford.
- Sharon-chen, M. Siaolan and Chung, Jing. (2000). *School improvement in Taiwan. Problems and possibilities*. Taipei: Taiwan Roc. Paper Presented at International Congress for School Effectiveness and Improvement. Hongkong.
- Skilbeck, Molcolm (1984). *School - based curriculum development*. London: Harper and Row Publisher.

Archive of SID