



فصلنامه علمی - پژوهشی سیاست‌گذاری عمومی، دوره ۳، شماره ۱، بهار ۱۳۹۶، صفحات ۲۱۳-۲۰۳

سیاست‌گذاری اصلاح آموزشی در کشورهای در حال توسعه: استراتژی‌ها و انتخاب‌های سیاستی*

فرهاد نوایی^۱

دکتری جامعه‌شناسی سیاسی دانشگاه آزاد شهرضا

(تاریخ دریافت: ۹۵/۱۰/۱۵ - تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۲/۱۳)

چکیده

«سیاست‌گذاری اصلاح آموزشی در کشورهای در حال توسعه: استراتژی‌ها و انتخاب‌های سیاستی» تلاش دارد تا به سیاست‌گذاران در این کشورها کمک کند تا فرآیندها و سیاست‌های اصلاح آموزشی و همچنین انتخاب‌های سیاستی موجود برای آنها را بهتر درک کنند. این کتاب بر محتوای انتخاب‌ها و استراتژی‌های دستیابی به اصلاح آموزشی در سطوح مختلف سیستم همچون ابتدایی، مقاطع دومین و سومین آموزش، برای بخش‌های فرعی همچون مدیریت، معلمان و نیز برای اهداف مختلف که سیستم‌های آموزشی مدنظر دارند مانند دسترسی گروه‌های حاشیه‌ای دانش‌آموزان متمرکز شده است. در این کتاب، رویکردی کل‌گرا برای شناسایی تعهدات آموزشی برای توسعه نوآوری سرمایه انسانی و اجتماعی در اقتصاد جهانی، رشد اقتصادی پایدار، هارمونی اجتماعی و مشارکت بیشتر مدنی و برابری فرآیندها معرفی شده است.

واژگان کلیدی: سیستم‌های آموزشی، توسعه، اصلاح آموزشی، گروه‌های حاشیه‌ای، انتخاب‌های سیاستی، دانش‌آموزان

^۱ این مقاله به معرفی کتاب ذیل می‌پردازد:

Policy-Making for Education Reform in Developing Countries: Policy Options and Strategies William K. Cummings and James H. Williams Published by Rowman & Littlefield Education, 2008.

1- farhadnava@gmail.com

کتاب "سیاستگذاری اصلاح آموزشی در کشورهای در حال توسعه: استراتژی‌ها و انتخاب‌های سیاستی" که توسط ویلیام اچ. کومینگز و جیمز ویلیامز نگاشته شده و گروه انتشاراتی رومن و لیتل - فیلد در سال ۲۰۰۸ آن را منتشر کرده است، دارای یک مقدمه و ده فصل است.

در مقدمه کتاب که توسط نویسندگان نوشته شده، آنها در ابتدا، جلد اول این کتاب را بصورتی گذرا مرور می‌کنند که به بسترها و فرآیندهای اصلاح آموزشی پرداخته بود. نویسندگان بیان می‌دارند که در این مجلد، به بسترها و فرآیندهای اصلاح آموزشی توجه داشته‌اند و روش‌هایی که در آن اصلاح آموزشی می‌توانست صورت گیرد را مورد بررسی قرار داده‌اند. ولی در جلد دوم، به صورت مفصل‌تر بر محتوای اصلاح آموزشی بویژه انتخاب‌های سیاستی برای بهبود بخشیدن به سیستم‌های آموزشی متمرکز شده‌اند. هدف نویسندگان در جلد دوم (از دید خود آنها) فراهم‌سازی انتخاب‌های سیاستی بوده که سیاستگذاران و برنامه‌ریزان بتوانند بپذیرند و نیز با بسته‌های متن محور ظریف اصلاحات، مطابقت دهند. نویسندگان تاکید دارند که هدف آنها تجویز نبوده بلکه بحث اصلی، در خصوص انتخاب‌هاست.

در فصل اول با عنوان "چه کسی در جهان به مدرسه نمی‌رود؟ به سوی یک چارچوب سیاستی برای آموزش جوانان و کودکان حاشیه‌ای" که به قلم جیمز اچ. ویلیامز نگاشته شده، نویسنده استدلال می‌کند که اکثر تلاش‌های صورت گرفته در حوزه آموزش، بسیاری از جوانان و کودکان گروه‌های حاشیه‌ای در جهان را در بر نمی‌گیرد و یا فاقد اثربخشی هستند. گروه‌های حاشیه‌ای عموماً مشمول طرد اجتماعی بوده و اغلب ممنوعیت‌های متعددی را تجربه می‌کنند. سایر جوانان و کودکان در چنین گروه‌هایی، در شرایط بسیار سختی قرار دارند که امکان آموزش طبیعی و نرمال را بصورت بالقوه غیرممکن می‌سازد. جوانان و کودکان حاشیه‌ای بویژه در مقابل مشکلات بزرگتری همچون فقر، جنگ‌ها و بیماری‌ها آسیب‌پذیر هستند که اغلب قابل دیدن نیستند. شرایطی که این گروه‌های حاشیه‌ای با آن روبرو هستند، مستلزم رویکردهایی است که نیازهای مختلف آنها را به صورت جدی ملاحظه کرده و مسئولیت‌هایی در سطح کلی جامعه برای برطرف کردن آنها ایجاد کند. نویسنده تلاش دارد تا با رویکرد مشکل‌یابی و توصیف دقیق و آماری نشان دهد که سیاست‌های آموزشی در ارتباط با گروه‌های حاشیه تا چه میزان ناکارا و یا ناکافی بوده‌اند و همین امر نیز باعث شده تا جمعیت انبوهی بدون آموزش رسمی به سر ببرند. بنابراین ضمن ارائه شواهد تجربی از تعداد دانش‌آموزان حاشیه‌ای به شناسایی نیازهای آموزشی آنها نیز می‌پردازد. بر همین اساس است که در پایان به چارچوبی برای آموزش این گروه‌ها دست می‌یابد. چارچوب نویسنده شامل حوزه‌های مختلف اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و آموزشی است از جمله: افزایش آگاهی عمومی، نگرش‌ها و

آگاهی به گونه‌ای که به خواست سیاسی و حمایت پایدار برای تغییر بیانجامد؛ تصویب قوانین مورد نیاز مانند قانون حمایت، ضد نژادپرستی و ...؛ اجرای بهتر یا تقویت قوانین و سیاست‌های موجود و بازنگری در قواعد و روش‌های مدیریتی و اجرایی.

در فصل دوم با عنوان "انتخاب‌های سیاستی برای رشد و تکامل کودکان خردسال" که توسط جلوئه او. گارا، لیزا لانگ و امیلی وارگاس بارون نگاشته شده، نویسندگان معتقدند شواهد فراوانی حاکی از آن است که منافع طولانی مدتی می‌تواند از معبر سیاست "رشد و تکامل کودکان خردسال" در آینده برای نوجوانانی که در شرایط فقر زندگی می‌کنند، بوجود بیاید. بنابراین کشورها به این نتیجه رسیده‌اند که برنامه‌های فرزندپروری منسجم، اثربخش و جامعه‌محور در قبال کودکان خردسال که قبل از ورود به مدارس یا پیش‌دبستانی‌ها انجام می‌گیرد، بویژه برای کودکان آسیب‌پذیر جهان، بسیار ضروری است. سیاست‌ها و برنامه‌های معطوف به "رشد و تکامل کودکان خردسال" و آموزش پیش‌دبستانی در برخی کشورهای در حال توسعه، دیگر کشورها را تشویق به اتخاذ سیاست‌ها و برنامه‌های بومی کرده است. در حال حاضر بسیاری از این کشورها در این مسیر حرکت می‌کنند. یک مطالعه جهانی در خصوص سیاست‌های معطوف به رشد و تکامل کودکان خردسال، هزینه - اثربخشی، انتخاب‌ها، معاوضات و تاثیرات سیاستی می‌بایست منابع گران‌بهایی برای تکاپوی ملتها جهت بهبود آموزش و رشد کودکانشان باشد. نویسنده در بخشی از تحقیق به بررسی محتوای سیاست رشد و تکامل خردسالان می‌پردازد و به چارچوب‌های بین‌المللی، روندهای سکولار و دموگرافیک موجود و مشکلات همراه با آن همچون ایدز، مالاریا، فقر و ... می‌پردازد. نکته‌ای که نویسنده با زیرکی به آن اشاره می‌کند، همسویی و ملازمت دو پدیده عدم ورود به مدرسه و عدم تجربه آموزش با ورود آنها به مناقشات و جنگ‌های محلی و قومی و مذهبی است. از جمله نقاط قوت این پژوهش می‌توان به چارچوب نسبتاً جامع آن در بررسی مکانیسم‌های سیاستی طرح مذکور، شکل دهی به برنامه‌های آن، چارچوب برنامه‌ها و سیاست‌های مربوط به طرح‌ریزی، برنامه‌ریزی و سیاستگذاری و چالش‌های توسعه سیاستی آن اشاره کرد.

ویلیام کامینگز در فصل سوم به بررسی "انتخاب‌های سیاستی برای کسب موفقیت و برابری در آموزش اولیه" پرداخته و معتقد است علی‌رغم اینکه دولت‌ها و سازمان‌های بین‌المللی در جستجوی ریشه‌کن کردن بی‌سوادی و گسترش آگاهی هستند و در موارد متعددی برنامه‌های پیچیده‌ای برای آموزش عمومی بکار گرفته‌اند، با این حال هنوز افراد زیادی هستند که به نسبت سال‌های ۱۹۷۸ و یا ۱۹۴۵ قادر به خواندن نمی‌باشند. به روشنی برنامه‌های آموزشی اجرا شده، بخش عظیمی از شهروندان جهان را نادیده گرفته است. در مورد اینکه چه چیزی در این میان اشتباه بوده است، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌های اجرا شده در دست‌یابی به

پیشرفت ناتوان بوده‌اند. نویسنده در توضیح اینکه محدودیت‌های آموزش مدرن کدامند و چه چیزی باید تغییر کند موارد متعددی را برمی‌شمارد:

- برنامه‌های تدوین شده به سمت انطباق با وضعیت استاندارد تمایل دارند و اغلب در شهرهای بزرگ و مکان‌هایی که جمعیت متمرکز است، اجرا شده‌اند. بطور خاص برنامه‌های اجرا شده پیشنهاد می‌دهند که:

- یک مدرسه بر مبنای کلاس‌های جداگانه و مقاطع منفک طراحی شده است.
- یک آموزش برنامه‌ریزی شده که معمولاً دستور زبان شهری را به رسمیت می‌شناسد.
- کتابهای درسی تولید شده
- معلمان برای ترتیبات استاندارد، آموزش دیده‌اند و مطابق یک برنامه دستمزدمحوری و ارتقای نردبانی که در دفتر بوروکراتیک مرکزی صورت می‌گیرد، پاداش می‌گیرند.
- اصول تعیین شده از مرکز که دارای اقتدار اتخاذ تصمیماتی مستقل از خواست جامعه هدف است.
- یک سیستم مالی مرکزی که به مدارس بجای جوامعی هم‌پیوند به مثابه واحدهایی منفک نگاه می‌کند و به همه مدارس به مثابه چالش‌هایی که با آن روبرو هستند یا منابع مستقل و برابر برخورد می‌کنند.

- اصلاح چنین سیستمی نیازمند جستجوی رویکردهای منحصر به فرد است که ممکن است اتاق‌های کلاس چند مقطعی، مواد درسی متناسب محلی، اعضاء آموزشی داوطلب (شامل دانش‌آموزان و معلمان خصوصی) و دستورالعملی در زبان محلی را دربرگیرد.
- در حالی که تمرکز سیستم‌های آموزشی اصلی بر مدارس تاسیسی توسط مرکز است، این امر می‌بایست مطابق با مناطق و نیازهای آموزشی‌شان باشد. مناطق دارای رهبران مشروعی هستند که می‌توانند به عنوان شریک در آموزش تلقی شوند و به شناسایی اولویت‌ها، بسیج منابع و پیشنهاد رویکردهایی که با مختصات محلی همسو باشند کمک کنند و زمینه تداوم سیاست‌ها و رویکردها را فراهم سازند.
- بودجه مرکزی زمانی که از طریق واحدهای اداری کانال‌بندی می‌شود، می‌تواند منجر به دستورالعمل‌ها و ترتیبات گزاف و هدردهی شود.

راهکارهای نویسنده با استناد به دلایل تجربی که از کشورهای همچون چاد و پاکستان و ... بدست آورده، ساده و در عین حال مبتنی بر در نظر گرفتن بستر بومی است: افزایش دسترسی به مدارس، دسترسی به مدارس مسجدی و ... او همچنین با بررسی کشورهای آفریقایی به

محاسبه دقیقی از میزان بودجه لازم برای ساخت مدارس، برنامه‌های درسی و جبران کمبود معلم‌ها در این کشورها دست می‌زند که از جمله نقاط قوت پژوهش محسوب می‌شود. "انتخاب‌های سیاستی در آموزش غیر رسمی" عنوان فصل چهارم این کتاب است که توسط منصور احمد نوشته شده است. آموزش غیر رسمی چه به عنوان عنصر کلیدی یادگیری مادام‌العمر یا همه‌جانبه تلقی شود یا به عنوان ابزاری برای تنوع‌بخشی و از شکل رسمی خارج کردن برنامه‌ها و نهادهای آموزش متعارف دیده شود، هنوز هم می‌بایست در درون پارادایم‌های روابط و اولویت‌های قدرت در توسعه ملی و فرآیند تغییر اجتماعی عمل کند. آموزش غیر رسمی موضوع تنش‌های ذاتی در این پارادایم‌هاست. اینکه چگونه آموزش رسمی اثربخش و کارا می‌تواند برای دستیابی به اهداف آموزشی بکار گرفته شود، به طور قابل توجهی بستگی به این امر دارد که چگونه این تنش‌ها در یک محیط سیاسی و اجتماعی بزرگتر حل و فصل می‌شوند. نویسنده به این نکته به خوبی توجه دارد که فرآیند آموزشی مسئله‌ای است که نیازمند تصمیم‌گیری تمامی افراد و گروه‌هایی است که تحت تاثیر آن قرار دارند. لذا از دید او، متخصصین تعلیم و تربیت بر اساس این اعتقاد عمل می‌کنند که فرآیند آموزشی می‌تواند در ایجاد تغییرات در درون پارادایم‌ها سهیم باشد. بسیاری از طرفداران آموزش غیر رسمی بر این باورند که این امر، در حقیقت رسالت اصلی آموزش غیر رسمی است.

اش هارتول در فصل پنجم با عنوان "یادگیری برای تمامی مدل‌های بدیل و انتخاب‌های سیاستی" معتقد است که بزرگترین مانع در دستیابی به اهداف توسعه هزاره، ناتوانی سیستم‌های آموزشی فقیرترین کشورها در آموزش بخش‌های بزرگی از جمعیت‌شان است. نه تنها کودکان محروم - بر حسب میزان دستیابی به آموزش - بخش عظیمی را در برمی‌گیرند، بلکه آموزش‌های دولتی که به سمت سوادآموزی و مهارت‌های زندگی جهت‌گیری شده بودند نیز در دستیابی به اهداف خود شکست خوردند. این شکست پیامدهای متعددی برای سیستم‌های آموزش ملی و توسعه اقتصادی و منابع انسانی در پی داشته است. مع‌هذا مدل‌های تکمیلی جهت تجهیز مدارس ابتدایی که معمولاً از طریق سازمان‌های غیر حکومتی صورت گرفته است، این توانایی را نشان دادند که بصورت موثری به آموزش مناطق محروم و جمعیت آن پردازند و عموماً این امر را بهتر از سیستم‌های دولتی رسمی انجام دادند. با این حال تعداد کمی از کشورها هستند که سیاست‌ها و همکاری‌های خود را در درون برنامه‌های بخش آموزش ملی توسعه داده‌اند تا بصیرت‌های خود را بر مبنای این مدل‌های تکمیلی بنا نهند.

"انتخاب‌هایی برای افزایش دستیابی به آموزش" بخش ششم کتاب است که ویلیام کومینگز به آن پرداخته است و معتقد است که بهبود دستیابی آموزشی، مرکز ثقل اصلاح آموزشی در طول دو دهه گذشته بوده است. اما اغلب به نظر می‌رسد که افزایش دسترسی به

بهای کیفیت آموزشی انجام گرفته است. منظور نویسنده تغییر نسبت مولفه‌های آموزشی است. از دید او این هزینه را می‌توان در نسبت معلم - دانش‌آموز مشاهده کرد که در برخی سیستم‌ها به سطح هشدار دهنده‌ای رسیده است؛ معلم‌ها آموزش نمی‌بینند و دانش‌آموزان فاقد کتاب‌های درسی و سایر مواد آموزشی هستند. نویسنده در حقیقت می‌خواهد به این نتیجه برسد که کمبود منابع اصلی منجر به چیزی می‌شود که او آن را "آموزش عمومی دارای کیفیت پائین" می‌نامد.

کومینگز برای کسب پشتیبانی نظریه خود در این بخش به "اعلامیه جهانی آموزش برای همه" تمسک می‌جوید که علاوه بر تاکید بر بهبود دسترسی و برابری، از نیاز مبرم به "تمرکز بر حصول یادگیری" سخن می‌گوید. نویسنده سپس طیفی از اصلاحات را معرفی می‌کند که با هدف تاثیرگذاری مثبت بر کیفیت آموزش در ترتیبات خاص اجرا شده‌اند. اصلاحات مورد نظر شامل موارد زیر می‌باشند: دوره‌های تحصیلی، آموزش‌های اولیه، بهبود آموزش روستایی بطور مثال در کلمبیا از طریق برنامه آموزش غیر رسمی در مدارس جدید^۱، بهبود کیفیت از طریق آموزش دو زبانه (بطور مثال در نیجریه و گواتمالا)، مواد درسی دستوری، حرفه‌ای‌گرایی و آموزش و تقویت و غنی کردن معلمان از طریق برنامه‌های گوناگون همچون برگزاری سمینارها و کارگاه‌ها. کومینگز در پایان به این نتیجه می‌رسد که بهبود کیفیت آموزش شاید بزرگترین چالشی باشد که امروزه معلمان با آن روبرو باشند؛ کیفیت آموزش منافع مستقیمی برای کسانی دربردارد که در معرض آموزش در مدارس قرار دارند. وی همچنین یک عنصر روانی را علاوه بر مزایای عینی در کیفیت آموزش ملاحظه می‌کند و آن غلبه بر شبهه ترک مدرسه است. به عبارت دقیق‌تر جایی که کیفیت آموزش مناسب باشد، جوانانی که در ابتدا در خصوص ارزش آموزش تردید داشته‌اند، بیشتر از افراد دیگر احتمال دارد که به آموزش و کسب مهارت‌های زندگی تشویق شوند. در واقع از این طریق رابطه بین مهارت آموزی و سایر مولفه‌های فردی افراد توضیح داده می‌شود.

ماریا ترزا تاتو در بخش هفتم کتاب با عنوان "ابزارهای سیاستی برای بهبود آموزش" با تاکید بر کیفیت آموزش، در ابتدای بحث خود روندی مشابه بخش قبل را در پیش می‌گیرد. هدف نویسنده در این بخش تاکید بر انواع اصلاحات و سیاست‌هایی است که منتج به سیستم‌های ملی شده که تلاش دارند تا کیفیت آموزش و یادگیری را از طریق مداخلات معلم‌محور بهبود بخشند. بطور کلی هدف این سیاست‌ها تولید و حفظ بستر تربیت معلمان دارای کیفیت بالا و تقویت رقابت معلمان کنونی - آن گونه که بستر خاص هر کشوری آن را تعریف می‌کند - و نیز وادار کردن آنها به مشارکت در اقتصاد در حال رشد جهانی است.

^۱- ESCUELA NUEVA

نویسنده سپس به معرفی ابزارهای سیاستی لازم برای دستیابی به این اهداف می‌پردازد: (۱) بکارگیری و انتخاب افرادی که برای این حرفه مناسب هستند، (۲) آموزش و تربیت افراد در حوزه‌های مهارت، دانش و استعدادها ضروری برای تربیت معلمان با کیفیت، (۳) گماردن و دوام حضور در حرفه مذکور و (۴) معرفی و ارائه اصلاحات برای تغییر سیستمی که در آن افراد در آن حرفه وارد شده یا آموزش معلمان را کسب کنند (مانند افزایش استانداردهای رقابتی شناسایی آموزش معلمان بطور مثال در انگلستان و در بسیاری از ایالت‌های آمریکا).

نویسنده در این بخش تلاش می‌کند تا با استفاده از داده‌های تجربی، انتخاب‌های سیاستی مذکور را در درون یک چارچوب گسترده‌تر چرخه زندگی حرفه‌ای معلمان، مورد آزمون قرار دهد و سپس آنها را به نتایج قابل انتظار مانند فراگیری دانش معلمان، کنش آموزشی موثر یا دستاوردهای دانش‌آموزان پیوند زند. به همین دلیل و با استناد و مطالعه همین نتایج عینی و شواهد جمع‌آوری شده از سایر کشورهاست که نویسنده این بخش، به این نتیجه می‌رسد که آیا این ابزارهای سیاستی بخشی از برنامه اصلاحی بزرگتر و پویایی فرآیندی‌شان (مانند خط مشی + طرح + اجرا + ارزیابی + نهادی‌سازی) است یا نه؟ علی‌رغم استناد نویسنده این بخش به تجربیات کشورهای دیگر، استدلال وی از نوعی ضعف در زمینه شواهد کافی و تجربی رنج می‌برد: بطور مثال بسیاری از مطالعات مربوط به آموزش معلمان و تاثیرات آنها تاکنون ناکافی بوده‌اند، زیرا آنها بخشی از مطالعات بزرگتر بوده‌اند، بطور مثال تحقیقات مربوط به شناسایی مباحثات مربوط به کارایی مدارس پیش دبستانی. بنابراین یک مطالعه اختصاصی و جامع برای آشکار کردن زوایای گوناگون و پنهان حوزه آموزش معلمان مورد نیاز است.

از آنجایی که شاخصه‌ها و معیارهای مشخص کننده آموزش معلمان و نتایج آن (مانند دانش، تدریس، نگرش‌ها و کنش‌ها) بصورت ناقصی تعریف شده‌اند، رابطه این شاخصه‌ها که بصورت معیوب توصیف گردیده‌اند با دستاوردهای دانش‌آموزان، تاثیرات احتمالی آموزش معلمان بر این دستاوردها را مبهم می‌کند. به عبارت دقیق‌تر، نمی‌توان نسبت دقیق و تجربی میان دستاوردهای دانش‌آموزان و آموزش معلمان برقرار کرد. بنابراین علی‌رغم تلاش نویسنده برای نشان دادن نقش کیفیت آموزش معلمان، به نظر می‌رسد که نیاز فزاینده‌ای به مطالعات خط‌مشی‌محور، مطابق گونه‌شناسی تمایزات رقابتی احساس می‌شود که بتواند بصیرت‌هایی در خصوص آموزش و کنش‌های معلمان، تداوم یادگیری دانش‌آموزان و ملاحظه تمایزات متنی ارائه دهد.

دیوید چاپمن در بخش هشتم با عنوان "انتخاب‌هایی برای بهبود مدیریت سیستم‌های آموزشی" تلاش می‌کند تا تغییر ماهیت مدیریت آموزش و ظهور فرصت‌هایی برای بهبود مدیریت سیستم‌های آموزشی را مورد بررسی قرار دهد. اعتقاد نگارنده این است که تقاضا

برای مدیران آموزشی در کشورهای در حال توسعه در واکنش به تغییر نگرش‌ها درباره فرآیندهای صورت‌بندی سیاستی و نیز تغییر اولویت‌های همسو با مراحل تکاملی توسعه آموزشی متحول شده است. فهم این تغییرات بنیادی برای آزمون انتخاب‌ها، جهت بهبود مدیریت سیستم‌های آموزشی است. وی در ابتدا به جستجوی چارچوب‌های مفهومی برای اثبات فرضیه خود می‌پردازد و ضمن مترادف گرفتن سرپرستی^۱ و مدیریت^۲، به منظور شمولیت فعالیت‌هایی همچون برنامه‌ریزی، اجرای برنامه، هماهنگی، سرپرستی پرسنل، دیده‌بانی و ارزیابی، دو چارچوب مفهومی را برای فهم تغییر ماهیت چالش‌هایی که تلاش‌های بنیادین و اصلی - برای بهبود آموزش در کشورهای در حال توسعه صورت گرفته - با آنها روبرو هستند را موثر می‌داند. چارچوب نخست؛ توسعه سیستم‌های آموزش را از دریچه لنزهای تحولی می‌نگرد که نشان می‌دهد که در طول چهار دهه گذشته، سیستم‌های آموزشی تمایل داشتند تا در فازهای سه گانه به پیش روند: (۱) افزایش سریع اولیه در دسترسی، (۲) طرفداری از مرحله‌ای که بر کارایی تاکید داشته است و (۳) اخیراً تاکید بر تنوع بخشی. نویسنده معتقد است که هر کدام از این مراحل در مدیریت مسائل و موضوعات و نیز چیزی که مدیریت موثر را شکل می‌دهد و همچنین آمادگی مدیران و ارزیابی موفقیت‌شان، با همدیگر تفاوت دارند. چارچوب دومی که نویسنده اختیار کرده است، رهیافت‌های سه گانه‌ای برای صورت‌بندی سیاستی است که او از آنها به عنوان رویکرد مهندسی، رهیافت سازمان صنعتی و رویکرد پاسخگویی سیاسی یاد می‌کند.

چاپمن برای بیان تغییرات و اصلاحات در مدیریت آموزش در کشورهای در حال توسعه با استفاده از یک روند منطقی، ابتدا به شناسایی و معرفی سبک مدیریتی قدیمی در حوزه مدیریت آموزش در این دسته از کشورها می‌پردازد. بر این اساس معتقد است که مدیریت آموزش در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، مبتنی بر مدل هرمی بوده که در آن خط‌مشی ملی، برنامه‌ها و سازماندهی‌ها توسط وزارتخانه مرکزی آموزش در قالب دفاتر، تقسیم‌بندی‌ها و واحدها سازماندهی می‌شود و این وزارتخانه اصلی سپس از طریق شبکه‌ای استانی، منطقه‌ای و دفاتر بخشی آموزش که مسئول تضمین اجرای سیاست‌های مرکزی در مدارس هستند، عمل می‌کند. وی سپس به معرفی هر کدام از بخش‌های این وزارتخانه و وظایف آن شامل مسئولیت‌های وزارتخانه مرکزی، سطوح میانی، وزارتخانه مذکور و مدیریت سطح مدارس می‌پردازد و معتقد است که این هرم اغلب به مثابه سلسله مراتب‌های سراسری عمل می‌کند. مفهوم اخیر مبتنی بر این مفروض است که در این سازمان "تفکر"، روندی از بالا به پایین است و عملکردهای آموزش تمایل دارند که در سیلوهای جداگانه با ساختاری رو به پایین و

¹ - administration

² - management

اطلاعات اندک در جهت‌های فرعی عمل کنند. پس از این آسیب شناسی و معرفی صورت‌بندی رایج مدیریت آموزش در جهان در حال توسعه، چاپمن به معرفی فازهای اصلاح آموزشی می‌پردازد. او معتقد است که سیستم‌های آموزش بسیاری از کشورها از طریق سه فاز چارچوب تحولی و لموند^۱ اما در زمان‌های مختلف و نرخ‌های مختلف و در برخی مواقع به دلایل گوناگون صورت گرفته است. در فاز اول، بر مبنای چارچوب مفهومی تحولی، گسترش دسترسی (در واکنش به تقاضای فزاینده برای دسترسی به آموزش عمومی که اغلب در کشورهای آزاد شده از بند استعمار صورت گرفت) رشد کرده است. در حقیقت سیر آموزش از نخبگان به توده مردم کشیده شد. ازدیاد مدیران آموزشی و پیچیده شدن حداکثری مسئولیت‌های سرپرستی و متمیز شدن وظایف مدیریتی در این فاز صورت گرفت.

با گسترش دسترسی و به عبارت دقیق‌تر عمومی شدن آموزش که به نظر می‌رسد با توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و نیز فشارهای سیاسی صورت گرفت، فاز دوم یعنی "کارایی بیشتر" نمود پیدا کرد.

توجه فزاینده به نتایج، ترکیب شده با تداوم نگرانی‌ها در خصوص آموزش، محرکی برای فاز سوم یعنی "تنوع‌بخشی" در برخی کشورها شد که با ویژگی توجه جدید به تمایزبخشی بیشتر در حمایت از مدارس و توجه بیشتر به تنوع‌بخشی در نیازهای آموزشی دانش‌آموزان منجر شد. نکته مهمی که نویسنده به آن توجه دارد، الزامات مراحل مختلف است. به طور مثال در مرحله سوم، به نسبتی که تنوع‌بخشی و تمایزسازی توسط حکومت‌ها دنبال می‌شود، مولفه‌های جدیدی نیز خود را نشان می‌دهند، مانند افزایش معلمان زن، توجه بیشتر به مدارس خصوصی و پیشرفت در استفاده از تکنولوژی. در عین حال مسئله‌ای که علی‌رغم سیر تحولی این مدیریت آموزش در جهان در حال توسعه، هنوز حل نشده است، مشارکت دادن مدیران آموزشی در تصمیم‌گیری‌ها است.

نوئل اف. مک‌گین در فصل نهم کتاب در خصوص "سیاست‌های آموزشی برای ارتقای انسجام اجتماعی" سخن گفته است. وی ابتدا تلاش می‌کند تا به متن اجتماعی که در آن مفهوم انسجام اجتماعی توسعه یافته است، توجه کند. سپس به چگونگی کاربست این مفهوم و نیز ابهام و سردرگمی آن در رابطه با مفهوم سرمایه اجتماعی می‌پردازد. آنچه در مقاله نویسنده روشن است این است که علی‌رغم تلاش برای تعریف مفهوم انسجام اجتماعی و تمایز آن با مفاهیم مشابه، با فقر تحقیقات تجربی برای سنجش تعاریف رقیب روبرو بوده است. با این حال وی تلاش کرده است تا دو رهیافت مشخص را برای ساخت مفهوم انسجام اجتماعی بکار گیرد. رویکرد نخست با الهام‌بخشی از سرمایه اجتماعی به عنوان عامل توضیح دهنده

^۱ - Welmond

تفاوت توسعه‌ای میان کشورهای دارای منابع و سرمایه‌های انسانی و مادی برابر بوده است. ناکامی نظریه سرمایه اجتماعی در توضیح تغییرات در برخی جوامع مشخص، شناسایی دو شکل سرمایه اجتماعی را تسریع بخشیده است؛ یکی از آنها توصیف گروه‌های کوچک و بررسی عملکرد سازمان‌های بزرگتر می‌باشد. شکل دیگر سرمایه اجتماعی، برخی اوقات با انسجام اجتماعی تلفیق می‌شد و در حقیقت، مجموع هنجارها و ارزش‌های افراد یا دیگر متغیرهای فردی تعریف می‌شد. سیاست‌های مبتنی بر این رویکرد در ساخت انسجام اجتماعی، توجه بیشتر به آموزش ارزش‌ها بویژه نوع میهن‌پرستی، هویت ملی و مدارا با دیگران را خواستار می‌شد. گرایش این سیاست‌ها به سوی تغییر در آنچه که دانش‌آموزان در مدارس یاد می‌گیرند بوده است. این رویکرد در کشورهایی بکار گرفته شده است که سطوح بالای آشوب اجتماعی را تجربه کرده‌اند، یعنی آن دسته که دارای انسجام اجتماعی اندک بوده و یا دولت‌های ضعیف و شکست‌خورده‌ای در آنها به قدرت رسیده‌اند.

رهیافت دوم؛ انسجام اجتماعی را به عنوان ویژگی ساختاری جوامع تعریف می‌کند. طرفداران این رویکرد، انسجام را با استفاده از مفاهیم رابطه‌ای مانند توزیع درآمد یا نرخ‌های تکرار انواع مشخصی از رفتارها همچون جرائم در یک جامعه تعریف می‌کنند. استفاده از این رویکرد، بیشتر مورد توجه کشورهای دارای ارزش‌های اشتراکی و اقتصاد ترکیبی بوده است. نویسندگان در حقیقت نسبت مشخصی بین توسعه اقتصادی برخی کشورها و تاکید آنها بر آموزش‌های اخلاقی برقرار می‌کند و برای آزمون فرضیه خود البته نه بصورت تجربی و یا استفاده از شواهد عینی، به تجربه ژاپن و کشورهای آسیایی دیگر اشاره می‌کند. اما برای ارائه شواهد تجربی به بودجه‌های اختصاص داده شده توسط اتحادیه اروپا برای آموزش و ارتقای مهارت‌ها به منظور کاهش تمایزات درآمدی استناد می‌کند. آنچه که نویسندگان عمده یا سهواً از نظر دور داشته است، اثبات ناپذیری ارتباط بین انسجام اجتماعی و سیاست‌های اتخاذ شده در حوزه آموزش اصول و ارزش‌های اخلاقی است. در حقیقت این امر، مناقشه‌ای دامن‌دار میان روش تحقیق در علوم طبیعی و علوم اجتماعی است. جایی که محور نوع اول، طبیعت و در دومی موضوع، انسان است. بنابراین اندازه‌گیری موضوعات مرتبط با انسان امری است که به سختی امکان‌پذیر است.

در فصل دهم با عنوان "به سوی استراتژی‌های ملی برای حمایت از توسعه منابع انسانی؛ رویکردهای آسیای شرقی"، ویلیام کامینگز به اصلاحات مشابهی که در کشورهای آسیای شرقی صورت گرفته است و نیز مولفه‌های تعیین‌کننده شکل‌دهی به این اصلاحات می‌پردازد. برخی از این مولفه‌ها تا حدود زیادی ماهیت داخلی داشته‌اند مانند رهبری، برنامه‌ریزی‌های اندیشیده و دقیق، اجرای ظریف و دقیق، دیده‌بانی موثر و همچنین ارزیابی. سایر شاخصه‌ها،

مربوط به سیستم‌های منابع انسانی هستند. کامینگز در این بخش پایانی نشان می‌دهد که تجربه کشورهای موفق حاکی از آن است که اصلاحات در حوزه آموزش اولیه، نیازمند هماهنگی با اصلاحات در دیگر بخش‌های منابع انسانی و نیز اصلاحات در سیاست و اقتصاد بوده است. بطور خلاصه اعتقاد نگارنده این است که رویکرد کشورهای آسیای شرقی الهام‌بخش افزایش سرمایه‌گذاری در توسعه منابع انسانی بوده است.