

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران^۱

Developing a Regional Curriculum Development Model for Islamic Republic of Iran's Education System

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۱۰/۰۲؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۰۹/۱۸

M. Aminkhandaghi (Ph.D)
M. A. Goudarzi (Ph.D)

مقصود امین‌خندقی^۲

محمدعلی گودرزی^۳

Abstract: The main objective of this research was to decide on the possibility of launching and promoting decentralization in Iran's curriculum development system and ultimately design an effective model for regional curriculum development. The paper consists of four main sections: reviewing related local and foreign literature on decentralization of curriculum development systems, designing a sixteen-step model for Iran's regional curriculum development, verification of the developed model by university specialists and experts and practitioners of the Education Ministry. At the last stage, nearly the entire group of experts verified the designed model's various elements and details.

Keywords: Decentralization, Curriculum, Centralization, Needs Assessment, Decentralization, Decision-Making Levels.

چکیده: هدف اصلی این پژوهش تصمیم‌گیری درباره امکان ایجاد و گسترش تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور و در نهایت طراحی الگوی مناسب برای برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای است. مقاله‌ی حاضر از چهار بخش اساسی تشکیل شده است: نخست پیشینه نظری و پژوهشی تمرکززدایی در نظام‌های برنامه‌درسی تشریح شده و در گام بعدی، پس از انجام مطالعات مورد نیاز در منابع داخلی و خارجی، الگوی نظام برنامه‌درسی منطقه‌ای در قالب ۱۶ مرحله طراحی و معرفی گردیده است. بحث بعدی، اعتباربخشی الگوی طراحی شده از منظر صاحب‌نظران دانشگاهی و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش می‌باشد؛ که اکثریت قریب به اتفاق گروه‌های نمونه اجزا و مؤلفه‌های مختلف الگوی طراحی شده را مورد تایید و تصدیق قرار داده و آن را مطلوب ارزیابی کرده‌اند.

کلیدواژه‌ها: تمرکززدایی، برنامه‌درسی، تمرکزگرایی، نیازسنجی، تمرکزگرایی مجدد، سطوح تصمیم‌گیری.

۱. این مقاله برگرفته از پژوهشی با عنوان "مطالعه و طراحی نظام برنامه ریزی درسی منطقه‌ای" است که به سفارش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش و توسط جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران با مسئولیت تدوین کنندگان مقاله انجام گرفته است.

aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir

۲. استادیار دانشگاه فردوسی مشهد

mgodarzi@ut.ac.ir

۳. استادیار پژوهشی جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران

وجهی همت نظام برنامه‌درسی در مفهوم کلی آن تلاش هدفمند در جهت فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای تحقق اهداف آموزش و پرورش است. از این‌رو، برنامه‌درسی عنصری بنیادین در تعلیم و تربیت محسوب می‌شود (اسکیل‌بک^۱، ۱۹۹۱). برنامه‌درسی می‌تواند توسط عوامل بیرونی مانند مراکز، مؤسسات، مراجع مرکزی و ملی در سطح کشور و یا عوامل درونی در سطح مدارس، استان‌ها و مناطق آموزشی تهیه و تدوین شود. بر این اساس، انواع نظام‌های برنامه‌ریزی درسی در پیوستار تمرکز - عدم تمرکز^۲ قابل بررسی می‌باشند.

تمرکز و عدم تمرکز دو اصطلاحی هستند که بحث‌های جدی را در محافل علمی، سیاسی و اقتصادی برانگیخته‌اند. امروزه نتایج این مباحث توانسته است نظام‌های سیاسی - اجتماعی جوامع مختلف را تحت تاثیر قرار دهد. در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی «از بالا به پایین»^۳ (تمرکز شدید) به رغم تفاوت‌های موجود میان معلمان، دانش‌آموزان و مناطق مختلف آموزشی، در پی طراحی برنامه‌های درسی یکنواخت برای آنها هستند (شیرازی، ۱۳۸۵). در نظام‌های برنامه‌درسی غیرمتمرکز قدرت تصمیم‌گیری به دولت‌ها، جوامع و مدارس محلی واگذار می‌شود و این واگذاری می‌تواند از تهیه کتاب‌های درسی تا تدوین سیاست‌های کلی امتداد پیدا کند. به نظر می‌رسد که تمرکز زدایی در آموزش و پرورش به طور اعم و برنامه‌ریزی درسی به طور اخص در دهه‌های گذشته یک روند جهانی باشد. بررسی‌ها نشان می‌دهند که طی چند دهه اخیر در مباحث سیاسی و اقتصادی، تمرکز زدایی آموزشی در میان کشورهای جهان و نهادهای توسعه بین‌المللی اشتغال ذهنی جدی بوده است (لیونگ^۴، ۲۰۰۴).

تصمیم‌گیری در نظام برنامه‌درسی ایران، مانند سایر شئون آموزش و پرورش از اموری است که به شکل کاملاً متمرکز است و به همین دلیل، تشکیلات آموزش و پرورش در استان‌های کشور کوچک‌ترین نشانه‌ای که حاکی از عهده‌دار بودن وظیفه‌ای در این خصوص باشد، ندارد؛ اما نگاهی اجمالی و حداقلی به برنامه‌های توسعه‌ای وزارتخانه‌ها و سازمان‌ها، از جمله آموزش و پرورش نشان از «راهبرد تمرکززدایی» در ساختارهای آنها دارد. بر اساس آنچه ذکر شد، این

-
1. Skilbeck
 2. Centralized - Decentralized Continuum
 3. Up -to - Down
 4. Leung

پژوهش در پی بررسی این پرسش اساسی است که: با توجه به وضعیت موجود نظام برنامه‌درسی کشور، الگوی برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای (غیرمتمرکز) مناسب کدام است و چه ویژگی‌هایی دارد؟ و تا چه میزان این الگوی طراحی شده از منظر اساتید دانشگاهی و کارشناسان آموزش و پرورش مورد تأیید می‌باشد؟

مرجعیت قدرت و سطوح تصمیم‌گیری در نظام برنامه‌درسی: بحث سطوح و مرجعیت تصمیم‌گیری در نظام برنامه‌درسی مورد توجه اغلب صاحب‌نظران قلمرو برنامه‌درسی بوده است. به همین خاطر، آنان الگوهای مختلفی برای تصمیم‌گیری شناسایی و ارائه نموده‌اند. گودلد در زمره نخستین نظریه‌پردازانی است که با مطرح ساختن سطوح تصمیم‌گیری در قلمرو برنامه‌درسی، کمک شایانی به شناخت پیچیدگی‌های این قلمرو نموده است. وی شش سطح آکادمیک^۱، اجتماعی^۲، رسمی^۳، نهادی^۴، آموزشی^۵ و تجربی^۶ را برای تصمیم‌گیری درباره برنامه‌درسی مطرح می‌سازد (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). بعدها این بحث در الگوی «نظام آموزش مدرسه‌ای» به شکل بازسازی شده‌ای و در قالب هفت سطح مطرح گردید؛ یعنی سطح اجرایی^۷ نیز به آن افزوده شد. گرچه سطوح برنامه‌درسی در الگوی گودلد و کلاین بر اساس درجه دوری و نزدیکی به دانش‌آموزان (دانش‌آموز محوری) و تمرکز اصلی تصمیم‌های برنامه‌درسی نسبت به مرجعیت و کانون تصمیم‌گیری منظم شده‌اند، اما تصمیم‌های اخذ شده در هر سطح الزاماً بهتر یا دارای اولویت بیشتر نسبت به سطوح دیگر نبوده، بلکه مبین گرایش و تمایل به نظام برنامه‌درسی متمرکز و غیرمتمرکز می‌باشد. برای مثال در نظام‌هایی که خاستگاه، منبع و منشاء تصمیم‌های برنامه‌درسی، سه سطح نخست (آکادمیک، اجتماعی و رسمی) می‌باشد می‌توان آن را نظامی متمرکز نامید. اما در نظام‌هایی که منبع و خاستگاه تصمیمات، سه سطح پایانی الگو (آموزشی، اجرایی و تجربی) است، می‌توان آن را نظامی غیرمتمرکز قلمداد نمود. برای مثال آخرین سطح این مدل یعنی سطح تجربی، معرف توقعات دانش‌آموزان از برنامه‌درسی است و نشان می‌دهد

1. Academic
2. Social
3. Formal
4. Institutional
5. Instructional
6. Experiential
7. Operational

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای...

که دانش‌آموزان از طریق واکنش‌های مثبت یا منفی که نسبت به برنامه‌درسی نشان می‌دهند تصمیم‌گیری اصلی این عرصه بوده و به آن تعیین می‌بخشند. حال اگر در نظامی، این کنش‌ها، توقعات، نیازها و انتظارات دانش‌آموزان منبع و محور تولید و تدوین برنامه‌های درسی قرار بگیرد بی شک چنین نظامی، غیرمتمرکز است.

شورت نیز مدل سه بعدی شامل: اقشار دست‌اندرکار، خاستگاه یا جایگاه و میزان انعطاف در نظام تصمیم‌گیری برنامه‌درسی را مطرح می‌سازد (شورت، ۱۹۸۲؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۷۲). وی به سؤالات مربوط به خاستگاه برنامه‌درسی، شرکت کنندگان در تدوین برنامه‌های درسی و میزان دخل و تصرف در برنامه‌درسی پاسخ می‌دهد. خاستگاه برنامه‌درسی را دو گونه (یکی عمومی^۱ و دیگری مختص یک آموزشگاه خاص^۲) و شرکت کنندگان در جریان تدوین برنامه‌درسی را سه قشر (یکی استیلائی متخصصان دانشگاهی^۳، دوم استیلائی خبرگان آشنا به محیط و شرایط، و بالاخره مشارکت متوازن و هماهنگ^۴) می‌داند. به این سؤال که برنامه طراحی شده به چه میزان مستعد دخل و تصرف در اجراست، سه نوع پاسخ ارائه می‌دهد: مقاوم در برابر معلم^۵، معلم به عنوان مجری فعال^۶ و معلم به عنوان برنامه‌ریز درسی^۷. طیف این سه نوع پاسخ در حقیقت سیری از عدم انعطاف مطلق برنامه تا انعطاف نسبی و انعطاف مطلق می‌باشد.

سابار^۸ (۱۹۹۴) در مقاله‌ای تحت عنوان «برنامه‌درسی مدرسه محور» مدل ارائه شده شورت را ترمیم نسبی کرد که طی آن ضمن حفظ پاسخ به سؤال اول، پاسخ‌های متفاوتی در ارتباط با سؤالات دوم و سوم مطرح کرد. وی در ارتباط با سؤال دوم، اقشار دست‌اندرکار در جریان برنامه‌ریزی درسی را شامل معلمان، متخصصان، دانش‌آموزان، والدین، مدیران مدارس و بازرسان آموزشی می‌داند. در رابطه با سوال میزان امکان دخل و تصرف، پاسخ‌های ممکن را در سه شکل پذیرش^۹، سازگاری^{۱۰} و تجدیدنظر^{۱۱} تعریف می‌نماید.

1. Generic
2. Site Specific
3. Scholar Dominated
4. Balanced Coordinated Participation
5. Teacher Proof
6. Teacher as Active Implementor
7. Teachers as Curriculum Developer
8. Sabar
9. Acceptance
10. Adaptation
11. Revision

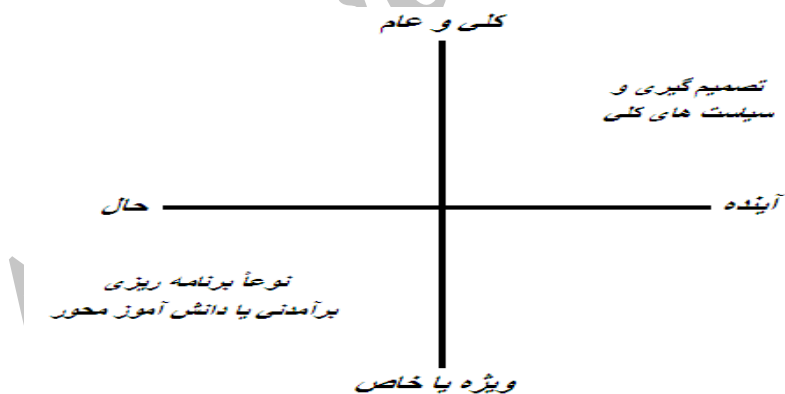
به عقیده آیزنر (۱۹۹۴) تصمیماتی که در نظام‌های برنامه‌درسی در ارتباط با عناصر برنامه-درسی گرفته می‌شوند، متعدد و گوناگون هستند؛ لیکن، اینگونه تصمیمات را می‌توان از منظر دو عنصر اساسی، زمان و قلمرو تصمیم‌گیری، به دو دسته تقسیم‌بندی کرد: آینده - حال از نظر زمان و کلی - خاص از نظر قلمرو.

آینده ————— حال

تصمیمات آینده‌نگر تصمیماتی هستند که مربوط به زمان آینده هستند؛ ولی تصمیمات حال‌نگر به زمان حال و اکنون توجه دارند.

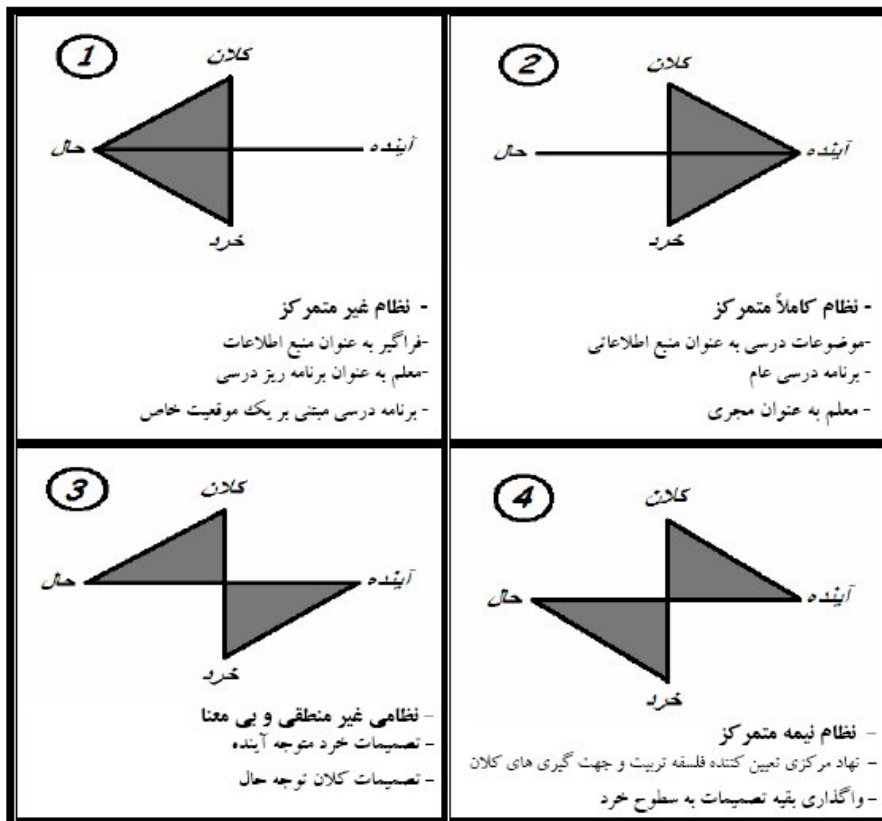
کلی و عام ————— ویژه یا خاص

از حیث قلمرو تصمیم‌گیری، تصمیمات کلی و خاص هستند. در حال حاضر تصمیماتی که در سطح وزارت برای کل کشور اتخاذ می‌شود، تصمیمات کلان و عمومی و تصمیماتی که در سطح مدرسه یا منطقه خاص گرفته می‌شود، تصمیمات خاص و ویژه اطلاق هستند. تلفیق دو عنصر تصمیم‌گیری مذکور را می‌توان در نمودار شماره ۱ نشان داد.



نمودار ۱: تلفیق دو عنصر تصمیم‌گیری زمان و قلمرو در نظام‌های برنامه‌درسی (برگرفته از آیزنر، ۱۹۹۴)

آیزنر با ارائه این بحث، اساساً به دنبال تبیین پیچیدگی‌های تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی است و به بحث نظام‌های تصمیم‌گیری نمی‌پردازد و این بحث را ابتر می‌گذارد. اما با الهام از تصویر آیزنر، می‌توان ۴ الگوی کلی تصمیم‌گیری در نظام برنامه‌درسی را طبق شکل ۲ نشان داد.



شکل ۲: چهار الگوی کلی تصمیم‌گیری در نظام برنامه‌درسی (گودرزی و امین خندقی، ۱۳۸۵: ۴۳-۴۲ با الهام از توضیحات آیزنر، ۱۹۹۴).

در الگوی ۱ تصمیم‌های خرد و کلان با توجه به زمان حال اتخاذ می‌شوند. از این‌رو، این نظام کاملاً غیرمتمرکز (عدم تمرکز مطلق) است. در این نظام کانون توجه تصمیم‌گیری‌های خرد و کلان معطوف به زمان حال، نیازهای کنونی فراگیران و موقعیت و زمینه خاص است. توضیح آنکه در نظام‌های عدم تمرکز مطلق، آنچه که تعیین کننده محض است نیازها، گرایش‌های آنی و فوری فراگیران است و خاستگاه تصمیمات دانش‌آموز است؛ لذا اساساً برنامه از پیش تعیین شده-ای وجود ندارد و همه چیز با توجه به حال و اکنون صورت می‌پذیرد. در الگوی ۲، تصمیمات خرد و کلان با توجه به زمان آینده اتخاذ می‌شوند. از این‌رو، این نظام، نظامی کاملاً

متمركز (تمركز مطلق) است. به این معنا كه تصمیمات اتخاذ شده برای مدت طولانی و در موقعیت‌ها، شرایط و مكان‌ها و محیط‌های آموزشی گوناگون قابل اعمال و پیگیری است. در الگوی ۳، تصمیمات خرد متوجه آینده و تصمیمات کلان متوجه زمان حال هستند. بدیهی است كه چنین نظامی نمی‌تواند وجود داشته باشد و تصور چنین نظامی غیر منطقی و بی‌معناست. در نهایت، در الگو و نظام تصمیم‌گیری ۴، نهاد مرکزی تعیین‌کننده فلسفه تربیت و جهت‌گیری‌های کلان بوده و بقیه تصمیمات به سطوح خرد واگذار می‌شود. چنین نظامی، نیمه متمركز است. به بیانی دیگر، در این نوع نظام‌ها تصمیمات کلان برای دوره طولانی مدت قابلیت استفاده و بکارگیری دارد؛ اما تصمیم‌گیری‌های خرد می‌تواند بنابه مقتضیات، شرایط و موقعیت‌های آموزشی مختلف تغییر پیدا کند. البته لازم به ذکر است كه اشكال مطرح شده صور کلی است و می‌توان میان نظام‌های عدم تمركز مطلق و تمركز مطلق اشكال گوناگونی از نظام‌های متمركز و غیرمتمركز را متصور شد.

مروری بر پیشینه تحقیق

قهرمانی (۱۳۷۰) در تحقیقی با عنوان «بررسی سیستم‌های برنامه‌ریزی آموزشی متمركز و غیرمتمركز از دیدگاه مدیران مدارس آموزش فنی و حرفه‌ای کشور» به نتایج زیر دست یافت: (۱) برنامه‌ریزی و مدیریت امور بنیادی و ساختاری نظام آموزشی به صورت متمركز دارای هماهنگی و مطلوبیت بیشتری نسبت به سیستم غیر متمركز می‌باشد. (۲) تمركز در برنامه‌ریزی و مدیریت امور اجرایی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای در مقایسه با سیستم غیرمتمركز موجب بررسی مشکلات بیشتری می‌شود. (۳) تمركز در تعیین و تصویب قوانین مربوط به جذب و هزینه‌های مالی در مقایسه با سیستم غیرمتمركز آموزشی موجب افت کارایی نظام می‌گردد. (۴) در نظام آموزشی متمركز، بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط اجتماعی و اقتصادی آن تعامل مثبت و سازنده برقرار نمی‌گردد. (۵) در سیستم آموزشی متمركز، انگیزش، خلاقیت و نوآوری کارکنان کاهش می‌یابد. (۶) در سیستم آموزشی متمركز در مقایسه با غیر متمركز، فرایند ارزشیابی به طور کامل و مؤثر صورت نمی‌پذیرد و در نهایت، (۷) بین سطح تحصیلات مدیران و میزان گرایش آنان به برقراری سیستم آموزشی غیر متمركز همبستگی مثبت وجود دارد.

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای...

سرکارآرانی (۱۳۷۳) در جمع‌بندی نهایی پژوهش خود تحت عنوان «مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ژاپن و ایران» به این نتیجه رسیده است که در نظام آموزش و پرورش ژاپن، ثبات مدیریت، عدم تمرکز، ثبات در برنامه‌ها و سیاست‌های کلی و برعهده گرفتن نقش نظارت و هماهنگی و سیاستگذاری وزارت آموزش و پرورش، سازمان مدیریت آن را از اثر بخشی قابل قبولی برخوردار ساخته است؛ در حالی که در نظام آموزش و پرورش ایران، سازمان و مدیریت به شکل متمرکز است. کلیه برنامه‌ها، سیاست‌ها و خط مشی‌های اجرایی نظام آموزش و پرورش در وزارتخانه تهیه و تصویب و برای اجرا به کلیه واحدهای استانی و شهرستانی ابلاغ می‌گردد و این واحدها عملاً اختیار تصمیم‌گیری در زمینه‌های گوناگون و متناسب با شرایط منطقه‌ای را ندارند. فقدان ثبات در مدیریت‌ها و عدم برقراری تناسب لازم میان اختیار و مسئولیت در سطوح گوناگون سازمان آموزش و پرورش، دیوان سالاری پیچیده و تمرکز اداری شدید، اثر بخشی نظام آموزش و پرورش در ایران را با دشواری‌های بسیار مواجه ساخته است.

تقی‌زاده (۱۳۷۹) در پژوهشی تحت عنوان «ویژگی‌های مدرسه محوری از دیدگاه مدیران دبیرستان‌های تهران» نتایج کلی ذیل را بدست آورده است: شرایط مدرسه محوری از لحاظ اعطای اختیارات و مشارکت‌پذیری بر نظام آموزشی ما وجود دارد؛ ولی از لحاظ تمرکز زدایی، انعطاف‌پذیری و سایر ویژگی‌های مکمل مدرسه محوری، شرایط مناسب فراهم نمی‌باشد. ایزدی (۱۳۷۹) با توجه به یافته‌های نظری و بررسی نظرات معلمان و مدیران در تحقیق خود پیشنهاد می‌کند که الگوی مطلوب برنامه‌ریزی درسی در ایران، الگوی نیمه متمرکز است که در آن تصمیم‌های مربوط به ابعاد کلان به صورت متمرکز و تصمیم‌گیری در مورد برنامه‌درسی در ابعاد خرد، به سطوح دیگر واگذار شود و اینکه، قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان در ایران در وضعیت کنونی پاسخگوی نیازهای برنامه‌ریزی درسی این الگوی نیمه متمرکز نیست و آموزش‌های خاصی را می‌طلبد. به عبارت دیگر، قبل از اجرای الگوی نیمه متمرکز باید آموزش‌های لازم به معلمان داده شود تا قابلیت حرفه‌ای لازم در آنان برای پیاده‌سازی این الگو پدید آید.

یارمحمدیان و دیگران (۱۳۸۱) تحقیقی با عنوان «امکان‌سنجی و راهکارهایی برای غیرمتمرکز کردن نظام آموزشی» در پاسخ به این سؤال که تفویض چه اختیاراتی به ادارات کل، مناطق و نواحی آموزشی یا مدارس امکان‌پذیر است، انجام داده‌اند. جامعه آماری استادان دانشکده‌های علوم تربیتی، علوم اداری و مدیریت استان اصفهان بود. اکثر پاسخ دهندگان مسئولیت تصمیم-

گیری درباره مسائل برنامه درسی و آموزشی را متوجه وزارتخانه، امور پرورشی را متوجه مدرسه و ناحیه آموزشی، امور اداری مدرسه، ناحیه و ادارات کل را متوجه وزارتخانه و مسائل مرتبط در زمینه تحقیقات و برنامه ریزی را متوجه ادارات کل استان و وزارت آموزش و پرورش دانسته‌اند. فتحی واجارگاه (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان «امکان‌سنجی مشارکت معلمان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران» با استفاده از روش تحقیق پیمایشی، امکان مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی ایران و نتایج و تبعات آن را از منظر معلمان مورد بررسی قرار داده است. نتایج کلی حاکی از آن است که معلمان می‌توانند در قلمروهای متفاوت مشارکت داشته باشند که مهمترین آنها ارائه پیشنهادهایی برای اصلاح برنامه‌درسی مصوب، سازگار کردن برنامه‌درسی ابلاغ شده با شرایط منطقه و مدرسه و طراحی برنامه‌های درسی مناسب می‌باشد. همچنین یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که فراهم نمودن زمینه‌های مشارکت معلمان در سطح مدرسه و یا چند مدرسه همجوار بیشتر مورد حمایت قرار گرفته است و ادعا شده است که تدارک امکانات و منابع مالی، تفویض اختیارات بیشتر به مدارس و معلمان و فرهنگ‌سازی از مهمترین عوامل موثر بر افزایش مشارکت معلمان در برنامه‌درسی است.

مهرمحمدی (۱۳۸۶) در مقاله‌ای با رد تفکر دوالیستی در حوزه تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی، این انگاره را در بحث تمرکز و عدم تمرکز نیز ناکارآمد معرفی می‌کند. به عبارت دیگر، در الگوی پیشنهادی، نگاه قطبی یعنی همان حمایت یا انکار مطلق از تمرکز یا عدم تمرکز موضعی آسیب‌زا و مردود اعلام شده است. از این منظر با طرح سطوح و ابعاد آزاد سازی تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی (در شش قالب: ۱) آزاد سازی نامحسوس و یاد در حد صفر، ۲) آزاد سازی تولید منابع یادگیری کتاب‌درسی، ۳) آزاد سازی انتخاب از میان راهنماهای برنامه‌درسی، ۴) آزاد سازی بخشی از راهنمای برنامه‌درسی، ۵) آزاد سازی کل برنامه‌درسی به معنای متعارف، ۶) آزاد سازی بخشی از ساعات هفتگی مدارس) تلاش شده است تا زمینه مشارکت بخش‌ها و نهادهای مختلف در این زمینه به تصویر کشیده شود. مدل پیشنهادی با نظر به شش اصل اساسی نظیر: ضرورت تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی، رد نگاه قطبی به تمرکز زدایی، شناسایی سطوح آزادسازی، شناخت وضعیت‌ها و ظرفیت‌های گوناگون در مناطق مختلف کشور، تغییر در ظرفیت‌ها و شرایط، امکان پذیر داشتن ورود همه سطوح آزاد سازی به صورت همزمان در مدیریت نظام برنامه‌درسی، از طرحی در مدیریت برنامه‌ریزی درسی حمایت می‌کند که می‌توان

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای...

آن را مدل هسته‌ای یا آشوبناک نامید. این مدل ادعا می‌کند که در استان‌ها و مناطق مختلف کشور می‌توان بالقوه رها سازی در همه سطوح شش‌گانه آزادسازی به تناسب شرایط و ویژگی می‌توان تجربه کرد. بطور کلی، بنظر می‌رسد الگوی هسته‌ای یا آشوبناک (مدیریت همزمان و مدرج نظام برنامه‌درسی) کمتر به واقعیات و پیچیدگی عینی و موجود نظام آموزش و پرورش توجه داشته است. از این منظر، می‌توان آن را در زمره الگوهای رمانتیک و رویایی برنامه‌درسی قلمداد نمود که قرابت اندکی با واقعیات برنامه‌درسی زمینه (نظام آموزش و پرورش و برنامه-درسی ایران) دارد. برای مثال با فرض وجود شرایط، آیا می‌توان کل تصمیمات برنامه‌درسی را در همه استان‌ها و مناطق آزادسازی نمود؟ آیا نظام کلان سیاسی - اجتماعی چنین ساختاری را جاز و وارد می‌داند؟ و سوالات متعددی از این قبیل. از این‌رو، بنظر می‌رسد اعمال چنین تغییرات در نظام برنامه‌درسی با توجه به ساختار موجود بسیار دشوار است.

در بخش تحقیقات خارجی، اسمیت (۱۹۸۶) به «بررسی عوامل سیاسی - مدیریتی مرتبط با تمرکززدایی و تمرکزگرایی مجدد در بوروکراسی آموزشی» پرداخته است. تحلیل‌های وی نشان داد که راهبرد مدیریتی، تغییر میان تمرکززدایی و تمرکزگرایی مجدد نبوده، بلکه عملاً توسعه مدیریت مرکزی بوده است و عوامل سیاسی - مدیریتی خاصی نظیر فراساختار سیاسی، مهاجرت روستائیان و تنش‌های سیاسی در ظهور این وضعیت نقش اساسی داشته‌اند.

لوندونو پولو^۱ (۱۹۹۶) در پژوهشی به بررسی «تمرکززدایی در آموزش و پرورش کلمبیا» پرداخته است. هدف این پژوهش بررسی فرایند تمرکززدایی از نظر مشارکت‌کنندگان محلی در پنج شهرداری کلمبیا بوده است. برای انجام این منظور سه سؤال پژوهشی مطرح گردید: (۱) چه تغییراتی در نتیجه تمرکززدایی در نظام آموزشی کلمبیا رخ داده است؟ (۲) تمرکززدایی با چه فرایندی اتفاق افتاده است؟ و (۳) اعضای نظام‌های آموزشی محلی چه تجاربی از تمرکززدایی دارند؟ یافته‌های پژوهش نشان داد که زمان، متغیر بسیار مهمی در ارزیابی تمرکززدایی می‌باشد. به عبارت دیگر، اگرچه تمرکززدایی در نظام‌های آموزشی در مقاطع و زمان‌های اولیه این فرایند مبهم و غیر مؤثر می‌نماید؛ اما با پیشرفت زمان، نظام‌های آموزشی از طریق تجاربی که کسب می‌کنند، پخته‌تر می‌شوند. بزعم این پژوهشگر، یافته‌های وی درباره فرایند تمرکززدایی قابل

تعمیم نیست؛ بلکه صرفاً بینش‌هایی را درباره چشم‌انداز محلی فراهم می‌سازد که ممکن است به بازتعریف ناکامی یا موفقیت آن کمک کنند.

ونگ^۱ (۲۰۰۴) به بررسی تطبیقی تمرکززدایی در برنامه‌درسی ژاپن و هنگ‌کنگ پرداخته است. روندهای تمرکززدایی در اصلاحات اخیر برنامه‌درسی ژاپن و هنگ‌کنگ حاکی از آن است که دغدغه سیاسی جدی برای ارتقای مهارت‌های اساسی خاص و کیفیت‌ها از طریق تفویض اختیار برای کنترل برنامه‌درسی از سوی مدارس وجود دارد. البته اعمال و فرایندهای اتخاذی در ایجاد تغییرات تمرکززدایی در برنامه‌ریزی درسی در دو کشور متفاوت بوده است. این کار در ژاپن از طریق ترکیبی از ارزیابی مستقیم در مراحل اولیه و سیاست‌های بلندمدت با مداخله کم و مشروعیت بخشیدن به استقلال مدارس در تصمیمات برنامه‌ریزی درسی صورت می‌پذیرد. در حالیکه در هنگ‌کنگ که به طور سنتی کمتر تمرکزگرا است و این رویکرد در برنامه‌ریزی درسی کمتر مؤثر است و از راهبردهای غیر مستقیم‌تر در تشویق و ترغیب مدارس به منظور ایجاد استقلال کامل در اتخاذ رویکردها و اولویت‌هایشان در طراحی و تولید برنامه‌های درسی مدارس استفاده می‌شود.

پژوهشی دیگر (زایرا^۲، ۲۰۰۵) به ارزشیابی سیاست‌های تمرکززدایی در ونزوئلا پرداخته است. این پژوهش به بررسی رابطه میان سیاست‌های تمرکززدایی و فرایند دمکراتیزه کردن ونزوئلا توجه دارد. فاکتورهای انتقادی توسعه دولت محلی و عملکرد آن می‌باشد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که شواهد کافی در حمایت از این فرضیه که تمرکززدایی به توسعه نظام دموکراسی در کشور کمک کرده باشد، وجود ندارد.

پژوهش دیگر "چالش‌های اصلاحات برنامه‌درسی در بستر تمرکززدایی" است. این پژوهش به بررسی اقداماتی که دولت اندونزی در زمینه تولید برنامه‌درسی ملی جدید انجام داده است، می‌پردازد. هدف این پژوهش بررسی شیوه‌هایی است که معلمان مدارس ابتدایی در اجرای برنامه‌درسی صلاحیت مدار به ویژه در مباحثی نظیر تنوع برنامه‌درسی، مواد یادگیری و ارزشیابی دارند. یافته‌ها نشان داد که معلمان می‌دانند برنامه‌درسی صلاحیت‌مدار چیست؛ اما در موقعیت‌های واقعی کلاس درس این نوع برنامه‌درسی عملی نمی‌باشد؛ از این رو، تمایل دارند تا

1 . Wong

2 . Zaira

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای...

به برنامه‌های درسی پیشین برگردند؛ زیرا در این صورت تدریس راحت است. این مطالعه همچنین شکاف میان زوایای مفهومی - نظری با زوایای عملی و واقعی را نشان می‌دهد. دلالت‌های ضمنی این مطالعه برای اجرای سیاست در بستر تمرکززدایی عبارتند از: نیاز به آموزش معلمان و نیز بهبود کیفی معلمان (یوتومو، ۲۰۰۵).

الگوی برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای

مفروضات اساسی الگوی برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای:

برای تمرکززدایی، با توجه به تجربیات جهانی و وضعیت موجود نظام برنامه‌درسی کشورمان، باید اصول پنجگانه ذیل مدنظر قرار گیرد:

- آگاهی از نیازهای جامعه و تامین آنها، بنیاد و اساس منطقی برای تمرکز زدایی در برنامه‌ریزی درسی است؛ نه صرفاً پیروی از روندها و الگوهای موجود. معتقدیم که تمرکززدایی باید به منظور پاسخگویی به نیازهای مغفول (احتمالی) انجام گیرد. از این رو، یکی از بنیادهای اساسی برای تمرکززدایی، نیازسنجی چند سطحی و جامع است (برای آگاهی از نیازسنجی چند سطحی ن. ک. مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۳۱۶-۲۸۷).

- حرکت از نظام متمرکز به سوی نظام غیرمتمرکز برنامه‌درسی قطعاً باید یک حرکت تدریجی باشد. در مقابل این دیدگاه، برخی زمانی که دیدگاه جدیدی مطرح می‌شود به طور قاطع و همه جانبه به دفاع از آن می‌پردازند. به عنوان مثال، در بحث برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، برخی از افراد بدون توجه به خاستگاه و بسترهای ضروری این بحث، مشتاقانه از آن دفاع می‌کنند. ولی پیش فرض ما طراحی و استقرار تدریجی نظام برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز با فراهم نمودن الزامات آن است و هر گونه شتابزدگی به منظور رسیدن به سطوح پایانی تمرکز-زدایی را رد می‌نمائیم.

- آزمایشی بودن: با عنایت به مفروضه‌های فوق و مفروضه ۵ پیشنهاد می‌گردد، نظام طراحی شده در حوزه برنامه‌درسی کشورمان پس از ظرفیت‌سنجی در ابعاد مختلف اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و نیروی انسانی باید در چند استان به صورت آزمایشی اجرا شود تا پس از ارزشیابی مستمر از نتایج حاصل از سیستم، هم نسبت به گسترش جغرافیایی آن در استان‌های دیگر و هم

نسبت به قلمرو تصمیم‌گیری و یا محدود ساختن آن تصمیم‌گیری شود. در غیر این صورت، اجرای همگانی آن می‌تواند کاری بیهوده و آسیب‌زا باشد.

– عملی بودن: عملی شدن الگوی غیر متمرکز زمانی امکان پذیر می‌باشد که روابط میان اجزای نظام برنامه‌درسی و نظام آموزش و پرورش کشور، خصوصاً سند ملی آموزش و پرورش با سایر نظام‌هایی که با آنها در تعامل است کاملاً تعریف شده و هماهنگ باشند و این نظام‌های متعدد تصمیم‌گیری، نقش تسهیل‌کنندگی و حمایتی خود را ایفا نمایند؛ در غیر این صورت تعارض و تشتت میان آنها امکان عملی شدن آن را ضعیف می‌کند.

– تمرکززدایی و تمرکزگرایی هیچ برتری ذاتی نسبت به هم ندارند. به عبارت دیگر، برتری هر کدام از این دو مبتنی بر شرایط و موقعیت خاص اجرای این دو رویکرد است. در چند دهه گذشته با ظهور فضای اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جدید، بحث تمرکز زدایی مطرح گردید و گفته می‌شد که سیستم تمرکزگرا توان پاسخگویی به مسائل را ندارد. به این ترتیب تمرکززدایی تبدیل به یک روند جهانی گردید؛ اما امروزه نتایج بررسی‌ها و مطالعات حکایت از معایب، محدودیت‌ها و شکست نظام‌های غیرمتمرکز دارد و موج جدیدی از بازگشت به تمرکزگرایی مجدد^۱ در نظام‌های آموزشی و برنامه‌درسی بوجود آمده است. دلایل شکست نظام‌های غیرمتمرکز را بطورکلی می‌توان در سه دسته تقسیم‌بندی نمود: (۱) ناهمخوانی بنیادهای فرهنگی، فلسفی و سیاسی نظام‌های برنامه درسی کشورها با سیستم غیرمتمرکز نظیر رویکردهای تقلیدی و اقتباس‌گرایانه به تمرکززدایی، تحمیل یا ترغیب کشورها توسط سازمان‌های بین‌المللی بانفوذ مثل بانک جهانی با رویکرد نئولیبرالیستی، (۲) مشکلات اجرایی، نظیر کمبود نیروی انسانی متخصص و نبود منابع مالی کافی و (۳) تغییر و تحولات جهانی جدید همچون جهانی شدن^۲ و در نتیجه روی آوردن کشورها به برنامه‌درسی ملی. در ادامه به تبیین بیشتر تمرکزگرایی مجدد و دلایل روی آوردن به آن خواهیم پرداخت.

بررسی‌های انجام گرفته در زمینه تمرکز زدایی در آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی در کشورهای اندونزی، ژاپن، مغولستان، فیلیپین، کره و مالزی حاکی از آن است که تمرکز زدایی در این کشورها با مشکلاتی نظیر فقدان کارکنان باصلاحیت (مدیران و معلمان)، فقدان سرمایه و

1 . Recentralization
2 . Globalization

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای...

پشتوانه، مقاومت از ناحیه معلمان و محدودیت در امتحانات ورودی دانشگاه‌ها روبرو شده است (ویتاین^۱، ۲۰۰۲). در بررسی دیگر در کشورهای انگلستان و نیوزلند، دلایل اساسی زیر را به عنوان تغییر الگوی کنترل از غیرمتمرکز به الگوی متمرکز ذکر کرده اند: کاهش بودجه بر اثر فشارهای مالی، بی‌کفایتی مراجع آموزشی محلی در اداره سیستم که منجر به ناکارآمدی مدارس و عملکرد ضعیف دانش‌آموزان شده است و رویگردانی قدرت‌ها و مدارس محلی از سیاست‌های ملی. غالباً دلیل اخیر، باعث توجه فزاینده به استانداردهای و هماهنگ شدن با سیاست‌های عمومی و ملی شده است (گزیل^۲ و رم^۳، ۱۹۸۸). طی چند دهه گذشته در چین سیاست‌های آموزشی و عمومی به سوی تمرکز زدایی و دادن اختیارات به استان‌ها بوده است؛ اما امروزه سیاست‌های رهبران آموزشی چین رجعت دوباره به تمرکزگرایی است (هاو کینز^۴، ۲۰۰۰). سارکر^۵ در مقاله‌ای با عنوان «سراب تمرکززدایی: شواهدی از بنگلادش» معتقد است که در اوایل این بحث بود که تمرکز زدایی، تنها راهی است که می‌تواند برای توسعه و گسترش کشورها در زمینه‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی مفید فایده باشد. اما یافته‌های پژوهشی مطابقتی با نظریه‌های تمرکز زدایی ندارد. این قضیه در مورد بنگلادش هم صادق است؛ یعنی این کشور در بافت تمرکز زدایی موفق نبوده است. وی عمده‌ترین دلیل این عدم موفقیت در کشور بنگلادش را، دخالت دول استعمارگر در فرهنگ و تاریخ کشور بنگلادش ذکر می‌کند (سارکر، ۲۰۰۳).

– در ژاپن اصلاحات تمرکز زدایی پس از جنگ جهانی دوم توسط استعمارگران آمریکایی و به توصیف آنان صورت گرفت. اما همچنان که «موتا» اظهار می‌دارد چون این اصلاحات نه با نوآوری دولت ژاپن، بلکه در مقابل سنت مدیریتی و سازمانی متمرکز ژاپن قرار داشت؛ سیستمی که توسط نیروهای اشغالگر آمریکایی وضع شده بود به دلایل گوناگون شکست خورد و از این‌رو، تمرکزگرایی مجدد به طور جدی از طریق ادارات شروع شد. همچنین برنامه‌های درسی ملی، به عنوان استانداردی که باید در سراسر کشور از آن پیروی می‌شد، طراحی گردید (موتا، ۲۰۰۰).

1. Vientian
2. Gaziol
3. Romm
4. Hawkins
5. Sarker
6. Muta

در استرالیا به دلیل نگرانی‌های عمومی از اینکه مدارس نیاز کشور را برآورده نمی‌کنند، مدل رجعت به سیستم متمرکز مطرح گردیده است. پیامد این مدل، یک سیستم ملی است که در تمام سطوح به شدت نظارت و به طرز وسیعی حمایت می‌شود. در حقیقت هدف این مدل بازسازی ساختارهایی (غیرمتمرکز) است که در دهه‌های اخیر دگرگون شده‌اند. قبلاً در هنگ‌کنگ تمرکز زدایی وجود داشت؛ اما با تأسیس مدیریت مدرسه‌محور^۱ به عکس نام آن، نوعی تمرکزگرایی در آموزش و پرورش حاکم گشت. در واقع این حرکت تحت نام تمرکز زدایی نوعی متمرکزسازی مجدد قدرت بود. بررسی‌های انجام گرفته در پنج کشور آسیای شرقی نشان می‌دهد که بسیاری از عوامل کلیدی که اصلاحات تمرکز زدایی در آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی درسی پیشنهاد و ارائه کرده‌اند، آموزش عالی خود را در آمریکا فراگرفته‌اند و واضح است که این پیشنهادها ریشه در فرهنگ غرب دارد. با این حال عامه مردم هنوز عمیقاً تحت تأثیر فرهنگ سنتی (بخصوص در چین) قرار دارند. اگر چه هنوز به سیستم متمرکز سنتی راضی نشده‌اند، اما این نوع تمرکززدایی (بخصوص در شکل افراطی آن) را با فرهنگ خود که در آن بر نظم و هماهنگی تأکید می‌شود، ناسازگار می‌دانند (لیونگ^۲، ۲۰۰۴).

– علاوه بر دلایل ذکر شده، با ظهور پدیده‌های مهمی نظیر جهانی شدن و پدید آمدن تعارض‌های جدی فرهنگی، سیاسی بحث برنامه‌درسی ملی^۳ در کشورهای نظیر انگلستان، نیوزلند، آمریکا و شیلی و سایر کشورها، به شدت مطرح می‌باشد و در کشورهای مختلف جهان رجعت به تمرکزگرایی مجدد در کنترل و اداره آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی صورت گرفته است (آستیز^۴، وایزمن^۵ و باکر^۶؛ ۲۰۰۲).

مراحل الگو:

این الگو از ۱۶ مرحله تشکیل شده است که در ادامه به معرفی و تبیین هر مرحله می‌پردازیم.

1. School – Based Management
2. Leung
3. National Curriculum
4. Astiz
5. Wiseman
6. Baker

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای...

شناسایی وضعیت موجود نظام برنامه‌ریزی درسی کشور: تصمیم‌گیری در نظام برنامه‌درسی ایران مانند سایر شئون آموزش و پرورش از اموری است که به شکل کاملاً متمرکز اداره می‌شود. بر طبق قوانین موجود، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی مسئولیت کلیه امور مربوط به برنامه‌ریزی درسی کشور را بر عهده دارد. به طور کلی، تولید و اعتباربخشی برنامه‌های درسی در تمامی مراحل شکل کاملاً متمرکز داشته و در یک مرکز خاص صورت می‌گیرد. برنامه‌ریزی درسی در ایران از حیث خاستگاه برنامه یا جایگاه برنامه‌ریزی کاملاً از نوع ژنریک و عمومی و از بعد سطوح تصمیم‌گیری (در مدل گودلد و کلاین) بیشتر آمیزه‌ای از سطوح اول تا سوم (آکادمیک، اجتماعی و رسمی) است. از این‌رو، برنامه‌های درسی به صورت کاملاً از پیش تعریف شده و به شکل کتاب درسی است که امکان هر گونه دخل و تصرف را از معلم و دانش‌آموز سلب می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۷۲: ۱۱۱ - ۱۰۹).

امکان‌سنجی و شناسایی بسترهای مورد نیاز برای تمرکز زدایی در نظام برنامه‌درسی: اتخاذ و اجرای نظام برنامه‌درسی غیر متمرکز منوط به الزامات خاصی است. از این‌رو، بسترسازی لازم و شناسایی الزامات تمرکززدایی، کانون و محور اساسی مباحث تمرکز زدایی در برنامه‌ریزی درسی است. تجارب عملی، پژوهش‌های انجام شده و مطالعات صاحب‌نظران شرایط ضروری چندگانه- ای را برای تمرکز زدایی موثر در نظام برنامه‌ریزی درسی مطرح می‌سازند (فلورستول^۱ و کوپر^۲، ۱۹۹۷؛ استو^۳، حاجبا^۴ و هیوم^۵، ۲۰۰۳). که عبارتند از: بستر یا امکان‌سنجی سیاسی، قانونی، اقتصادی، فرهنگی و آموزشی و امکان‌سنجی نیروی انسانی.

بستر یا امکان‌سنجی سیاسی: از جمله شرایط لازم برای به اجرا در آوردن اصلاحات تمرکز-زدایی آن است که از تحولات پیشنهاد شده حمایت سیاسی شود. تجارب بین‌المللی نشان می‌دهد که موفقیت در تمرکز زدایی تا حد زیادی مستلزم وجود ظرفیت سیاسی در کشور می‌باشد. زمانی که ساختارهای مدنی و سیاسی از تمرکز زدایی حمایت کنند، فرصت برای تحقق این نظام

-
1. Florstol
 2. Cooper
 3. Assetto
 4. Hajba
 5. Mumme

ایجاد می‌گردد و وقتی که استبداد تصمیم‌گیری و اعمال نفوذهای خاص سیاسی - اجتماعی وجود دارد، حوزه سیاسی قادر نیست از تمرکز زدایی حمایت و آن را دنبال کند.

بستر قانونی: یکی از مسائل مهمی که در هر اقدام تمرکززدایی پیش می‌آید، مباحث قانونی تمرکززدایی در برنامه‌ریزی درسی است. از این‌رو، موضوعات متعددی در تدوین مباحث قانونی تمرکززدایی در برنامه‌ریزی درسی قابل طرح و بررسی است؛ نظیر اینکه آموزش و پرورش مرکزی تا چه میزان باید بر روی برنامه‌درسی محلی کنترل داشته باشد؟ آیا مقامات مرکزی اجبار قانونی برای قبول تصمیمات محلی در برنامه‌درسی را دارند؟ چگونه مقام‌های محلی قدرت طراحی یا انتخاب شکل‌های ارزیابی را مشخص می‌کنند؟ و ... به طور کلی، ایجاد بستر قانونی، به معنی برقراری رابطه بین قوانین کلی، نظیر قانون اساسی کشور با قوانین عادی است. خط مشی‌ها و برنامه‌های تمرکززدایی در راینی مستمر بین مجلس، دستگاه اداری، محاکم قضایی، آموزش و پرورش و نظام برنامه‌ریزی درسی محقق می‌شود. قوانین باید مکتوب شوند و از سوی مقامات سازمانی و سیستمی که امکانات و آمادگی لازم را برای به کار بستن آنها را دارند، مورد حمایت قرار گیرند.

امکان‌سنجی یا الزامات اقتصادی: هیچ یک از اقدامات تمرکز زدایی در برنامه‌های درسی بدون توجه به مباحث اقتصادی و تامین اعتبارات مالی نمی‌تواند موفق باشد؛ از این‌رو، بحث الزامات اقتصادی ضرورت و بنیادی است که باید به همه جوانب آن توجه شود (فلورستال و کوپر ۱۹۹۷).

بسترسازی فرهنگی: تحقق سیستم غیرمتمرکز یا تمرکززدایی مطلوب در هر نظام برنامه‌درسی نیاز به افرادی دارد که سیستم جدید تصمیم‌گیری و فرهنگ تمرکززدایی را درک کرده و آمادگی ذهنی و فرهنگی لازم برای این تغییر مهم و وسیع داشته باشند. لازمه این کار برگزاری همایش‌های تخصصی با حضور متخصصان، صاحب‌نظران و کارشناسان برای تمامی افراد در سطوح مختلف ستاد مرکزی، شورای عالی استان، کمیته‌های تخصصی مختلف، معلمان، مدیران، والدین، طراحان برنامه‌درسی، افراد دست‌اندرکار آموزش و پرورش و ... به تناسب موقعیت و جایگاه افراد، نهادها و گروه‌های دست‌اندرکار می‌باشد. تا با بحث و گفتگو در زمینه ابعاد موضوع و همچنین مزیت‌های که این نظام تصمیم‌گیری می‌تواند به دنبال داشته باشد زمینه پذیرش

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای...

فرهنگی برای استقرار و ایجاد نظام غیر متمرکز برنامه‌درسی در سطح ستاد و مناطق کشور را فراهم گردد.

امکان‌سنجی نیروی انسانی: یکی از مشکلات و نارسایی‌های موجود در کشور ما عدم حصول نتایج برنامه‌ریزی‌ها در حوزه عمل می‌باشد. چه بسیار تصمیمات و برنامه‌ریزی‌هایی که در حوزه نظر و طراحی روی کاغذ مطلوب ارزیابی می‌شوند؛ ولی در مقام اجرا توفیقی به دست نمی‌آورند. صاحب‌نظران دلایل متعددی را برای این موضوع برشمرده‌اند که بخش مهم این دلایل به عدم پیش‌بینی نیروی انسانی متخصص مورد نیاز برای اجرای برنامه‌های است بطوریکه یکی از موانع عدم تمرکز و یا برگشت مجدد از عدم تمرکز به تمرکز گرایی در خیلی از کشورها کمبود نیروی انسانی متخصص است. در بحث استقرار نظام غیرمتمرکز، یکی از بسترهای بسیار مهم و اساسی در ایجاد این نظام، وجود نیروی انسانی متخصص و توانمند می‌باشد؛ به طوری که تمرکززدایی و تصمیم‌گیری مشارکتی در برنامه‌درسی نیازمند افرادی توانمند، کارآزموده، متخصص و مسئولیت‌پذیر است که به آموزش و پرورش، مدرسه و دانش‌آموزان علاقمند باشند. لذا مسئولین امر قبل از اقدام برای برنامه‌ریزی غیر متمرکز باید این موضوع را بطور جدی مد نظر قرار دهند.

به طور کلی، وجود بستر سیاسی، فرهنگی و اجتماعی مناسب به انضمام اراده و اختیار سیاسی قوی، از شروط لازم برای تمرکز زدایی است. چه در صورت نبود چنین الزاماتی، موفقیت آن ناممکن خواهد بود. در این مرحله با توجه به انجام امکان‌سنجی‌های مختلف که شرح آن گذشت، مشخص می‌گردد که چه مناطق یا استان‌ها، شرایط و بسترهای لازم را برای تمرکززدایی دارا می‌باشند و از این رهگذر، استان‌های مستعد برای اجرای آزمایشی نظام غیرمتمرکز برنامه‌ریزی درسی انتخاب می‌شوند.

انجام نیازسنجی چندسطحی: مرحله سوم انجام نیازسنجی جامع و چند سطحی است. همانطور که قبلاً نیز اشاره شد، فرض اساسی و بنیادی در بحث عدم تمرکز شناخت نیازهای جامعه و پاسخگویی منطقی به این نیازهاست. اساساً استقرار نظام برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز، نیازمند آگاهی از نیازهای مختلف جامعه در سطوح مختلف می‌باشد. از این رو، معتقدیم که برای حرکت از نظام متمرکز به نظام غیر متمرکز آگاهی از این نیازها الزامی بوده و از ضرورت آنی و اساسی برخوردار است. این نیازسنجی در چهار سطح: کل کشور، استان، منطقه یا ناحیه آموزشی و

مدرسه یا کلاس درس و به منظور: تعیین ایدئولوژی برنامه درسی، چارچوب برنامه درسی، تغییر و اصلاح چارچوب برنامه درسی یا انتخاب کتاب درسی و اصلاح یا انتخاب کتاب درسی می‌باشد. البته در این الگو، فعلاً انجام نیازسنجی در سه سطح نخست بیشتر مد نظر می‌باشد. پس از توضیح اجمالی سطوح مختلف نیازسنجی (ارائه شده در جدول شماره ۱) مشخص می‌شود که هر کدام از مراحل نیازسنجی، نیازهای کدام یک از سطوح تصمیم‌گیری (مدنظر الگوی گودلد و کلاین) را تحت پوشش قرار می‌دهد..

سطوح نیازسنجی	پوشش جغرافیایی	نتیجه یا محصول نیازسنجی	شرکت کنندگان در نیازسنجی	انطباق سطوح نیازسنجی با سطوح تصمیم‌گیری در برنامه ریزی درسی
سطح ۱	کل کشور	ایدئولوژی برنامه درسی	سیاست‌گذاران آموزشی، مقام‌های سیاسی، مراکز قانونگذاری، شهرداریها و...	سطح اجتماعی و رسمی
سطح ۲	استان	چارچوب برنامه درسی	صاحب‌نظران و متخصصان موضوعات درسی، پژوهشگران و مراکز علمی - دانشگاهی	سطح آکادمیک
سطح ۳	منطقه یا ناحیه آموزشی	تغییر و اصلاح چارچوب برنامه درسی یا انتخاب کتاب درسی	مقامات آموزشی محلی، صاحب‌نظران، معلمان و ...	سطح نهادی و آموزشی
سطح ۴	مدرسه یا کلاس درس	اصلاح یا انتخاب کتاب درسی	دانش آموزان (محور اصلی)، معلمان و والدین	سطح اجرایی و تجربی

جدول ۱. انطباق سطوح مختلف نیازسنجی با سطوح تصمیم‌گیری (برگرفته از فتحی و اجارگاه و مهرمحمدی، ۱۳۷۸)

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای...

نتایج این سطوح نیازسنجی باید در تمامی مراحل برنامه‌ریزی و در تمامی سطوح اعم از مرکز، استان و شهرستان مدنظر قرار گیرد. همان‌طور که در مرحله دوم الگو ذکر گردید، وضعیت نظام برنامه‌ریزی درسی کشور از حیث تصمیم‌گیری، عمدتاً در سطوح اجتماعی، رسمی و آکادمیک صورت می‌گیرد. بنابراین باید برای این سطوح نیازسنجی به منظور شناسایی ایدئولوژی برنامه‌درسی و چارچوب برنامه‌درسی انجام پذیرد. علاوه بر این، برای حرکت از وضعیت موجود نظام تصمیم‌گیری برنامه‌درسی به سمت نهادی و آموزشی، باید نیازسنجی در سطح مناطق و نواحی آموزشی انجام پذیرد.

انتقال تدریجی تصمیم‌گیری‌ها به سطوح پایین نظام برنامه‌ریزی درسی: با توجه به سطوح تصمیم‌گیری کلان، پیشنهاد می‌شود که در الگوی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای از سطوح آکادمیک، اجتماعی و رسمی (وضعیت فعلی) به سطوح نهادی و آموزشی تغییر وضعیت داده شود. به عبارت دیگر، تصمیمات از سطح مرکزی به سطوح استانی، منطقه‌ای و شهرستانی واگذار می‌گردد که در آن تدوین چارچوب برنامه‌های درسی و ایجاد اصلاحات لازم و مورد نیاز به سطوح استانی و شهرستانی واگذار می‌گردد. از این رو، می‌توان آن را حرکت تدریجی قلمداد نمود.

اجرای آزمایشی در سطح چند استان: در ادامه مکانیسم اجرایی الگو، اهداف، ساختار، وظایف و ترکیب شوراهای کمیته‌های مرکزی، استانی و شهرستانی هر کدام به تفکیک مورد بحث قرار گرفته است.

ایجاد ستاد مرکزی نظام برنامه‌درسی غیر متمرکز در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی: این ستاد در راستای ایجاد هماهنگی، هدایت و نظارت بر فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی کل فعالیت‌های انجام شده در سطح استان‌ها تشکیل شده و با تعیین اعضای خود و سازماندهی شوراهای استانی، شهرستانی و روند انجام امور در استان‌ها، سیاست‌ها و خط مشی‌های کلی برنامه‌ریزی درسی را مشخص و تدوین می‌نماید. ترکیب این ستاد می‌تواند مشتمل بر رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، مدیر کل دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب‌درسی، جمعی از متخصصان برنامه‌ریزی درسی و علوم تربیتی، متخصصان و خبرگان موضوعی، تعدادی از نمایندگان شوراهای برنامه‌ریزی درسی استان، نمایندگان برخی از سازمان‌ها و نهادهای مردمی و ... باشد. روشن است که ترکیب اعضاء در جلسات و موضوعات متعدد

می‌تواند مختلف و متفاوت باشد به طوری که به حضور برخی از افراد نیازی نباشد و تنها بر حسب ضرورت انجام شود. محور فعالیت‌های ستاد مرکزی می‌تواند فعالیت‌هایی از قبیل، بررسی اصول و سیاست‌های کلی برنامه‌درسی در کشور، نظارت و ارزشیابی فعالیت‌های انجام شده در سطوح استانی و شهرستانی، انجام نیازسنجی سطح ۱ و ۲ به منظور تعیین ایدئولوژی برنامه‌درسی، بسترسازی مناطق و استان‌ها به منظور برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای، تهیه چارچوب قانونی برای انجام برنامه ریزی غیر متمرکز و ارسال آن به شورای استان‌ها، بررسی و تصویب برنامه‌های درسی پیشنهادی کمیته‌های استانی می‌باشد.

اجرای آزمایشی در چند استان بر اساس ظرفیت‌سنجی و شناسایی توانمندی‌ها و بسترهای لازم: پس از تشکیل ستاد مرکزی و شناسایی و ایجاد بسترهای لازم، در این مرحله با توجه به مفروضه‌های اساسی ذکر شده برای الگو، چند استان (حداکثر ۵ استان) به صورت هدفمند از مناطق مختلف کشور را که دارای شرایط مطلوب و لازم از حیث استانداردها در ابعاد مختلف بسترها و ظرفیت‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، نیروی انسانی متخصص (بر اساس امکان‌سنجی‌های انجام شده در مرحله دوم الگو) برای طراحی، اجرا و استقرار نظام برنامه‌درسی غیرمتمرکز هستند انتخاب می‌شوند تا پس از ارزشیابی از نتایج حاصل، نسبت به گسترش یا محدود ساختن تمرکززدایی هم در بعد جغرافیایی و هم در بعد قلمرو (سطوح تصمیم‌گیری)، تصمیم‌گیری شود؛ چرا که در غیر اینصورت، منابع و امکانات فراوانی هدر می‌گردد. همانطور که ملاحظه می‌شود این مرحله پیوند بسیار جدی با مرحله دوم الگو دارد.

تشکیل شورای برنامه‌ریزی درسی استان: پس از تشکیل ستاد مرکزی و ایجاد بسترها و امکان‌سنجی‌های لازم، نوبت به تشکیل شورای استانی در استان‌های منتخب می‌رسد. این شورا با برگزاری جلسات کاری مستمر، در راستای هماهنگی، هدایت و ارزشیابی کمیته‌های مختلف استانی و شوراهای برنامه‌ریزی درسی شهرستان تلاش خواهد کرد. همچنین این شورا مسئولیت مستقیم هماهنگی با مرکز را داشته و دستاوردهای مطالعاتی و اجرایی خود را برای تأیید نهایی به مرکز خواهد فرستاد. محور فعالیت‌های این شورا انجام نیازسنجی سطح ۳، بررسی سیاست‌های استانی در جنبه‌های مختلف، نظارت و ارزشیابی فعالیت انجام شده در شهرستان‌ها، تدوین و تصویب آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های تشکیل کمیته‌های تخصصی استان، نظارت بر فعالیت‌های کمیته‌های استانی، برگزاری جلسات توجیهی و ایجاد هماهنگی‌های مستمر و لازم با کمیته-

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای ...

ها و شوراهای شهرستان‌ها و انطباق فعالیت‌ها و محصولات تولید شده با چارچوب‌ها و سیاست‌های ملی خواهد بود.

تشکیل کمیته‌های مختلف برای برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز استانی: این کمیته‌های مختلف عبارتند از: کمیته متخصصان و صاحب‌نظران موضوعی و برنامه‌درسی استان، کمیته معلمان، مدیران و ناظران آموزشی استان و کمیته کارشناسان و خبرگان آشنا به محیط و مدیران سطوح بالای آموزشی و پرورش استان. این کمیته‌ها وظایف متعددی نظیر: بررسی موضوعات تخصصی اساسی و مورد نیاز استان، مطالعه نظرات و تجارب ارزشمند معلمان در زمینه فرایند یاددهی و یادگیری، مطالعه نیازها و مسائل آموزش و پرورش شهرستان‌های مختلف، بررسی اسناد توسعه استان و ... برعهده دارند.

تشکیل شورای برنامه‌ریزی درسی شهرستان‌های استان: اعضای این شورا متشکل از رئیس سازمان آموزش و پرورش شهرستان، معاونان مختلف آموزش و پرورش شهرستان، دو نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی یا تعلیم و تربیت شهرستان، تعدادی از متخصصان موضوعی و ... می‌باشند و وظایف متعددی نظیر بررسی نیازهای آموزشی (نیازسنجی در سطح ۴)، تدوین آئین نامه‌ها و دستورالعمل‌های لازم جهت تشکیل و فعالیت کمیته‌های تخصصی شهرستان، تشکیل کمیته‌های تخصصی برنامه‌درسی، نظارت بر فعالیت کمیته‌های تخصصی، برگزاری جلسات توجیهی جهت ایجاد هماهنگی‌های لازم، بررسی وضعیت آموزشی و برنامه‌درسی شهرستان و ... را برعهده دارند.

تشکیل کمیته‌های مختلف برنامه‌ریزی درسی در شهرستان‌ها: از دو کمیته یعنی کمیته متخصصان موضوعی، متخصصان برنامه‌درسی، مدیران آموزشی و معلمان شهرستان و کمیته کارشناسان و خبرگان آشنا به محیط، مدیران و دست‌اندرکاران سطوح بالای آموزش و پرورش شهرستان تشکیل می‌گردد و وظایف متعددی نظیر بررسی و آگاهی از تغییر و تحولات علمی روز در حوزه‌های مختلف تخصصی، بررسی و مطالعه نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان شهرستان در حوزه‌های مختلف علمی، تعیین توانایی‌های بالقوه و بالفعل شهرستان در ارتباط با حوزه‌های مختلف علمی، بررسی نیازهای علمی شهرستان در حوزه‌های مختلف علمی بر اساس نیازسنجی انجام گرفته شده در سطح ۳ و ۴، بررسی برنامه‌ها و چشم‌اندازهای توسعه علمی در شهرستان و ... انجام می‌دهند.

تدوین برنامه درسی توسط کمیته تلفیق استان: پس از انجام مطالعات لازم در کمیته‌های تخصصی شوراهای شهرستانی و به دنبال آن، بررسی آنها در کمیته‌های تخصصی شورای عالی برنامه‌درسی استان، نوبت به تلفیق اطلاعات به دست آمده در سطوح مختلف به منظور طراحی برنامه‌درسی می‌رسد. به عبارت دیگر، پس از اتمام بررسی‌های لازم در کمیته‌های مختلف، کمیته تلفیق که متشکل از نمایندگان از کمیته‌های مختلف، به علاوه نمایندگان از شورای عالی برنامه‌درسی استان است، مسئولیت تلفیق اطلاعات را بر عهده می‌گیرند. نتیجه نهایی تلفیق تمامی مطالعات، تدوین برنامه‌درسی است که در گام‌های بعدی اعتباربخشی و اجرا می‌گردد.

اعتباربخشی مواد و برنامه طراحی شده: اعتباربخشی یکی از مراحل اساسی این الگو است که به منظور تعیین میزان مطلوبیت و موثر بودن برنامه‌درسی و رفع نواقص احتمالی برنامه انجام می‌شود. از این رو، کسب اطلاعات توصیفی و قضاوتی در مورد ارزش و مطلوبیت هدف‌ها، طرح، اجرا و نتایج برنامه، برای هدایت و تصمیم‌گیری برنامه‌ریزان از جمله ضرورت‌های اعتباربخشی است. جهت اعتباربخشی مواد از منظر برنامه‌ریزان، معلمان و سایر افراد، محتوی تدوین شده در استان به ستاد مرکزی برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز در مرکز ارسال می‌گردد. تا در اختیار صاحب‌نظران و برنامه‌ریزان قرار گیرد و میزان هم‌خوانی آن با اهداف و سیاست‌های کلان سازمان و چارچوب برنامه‌درسی مورد بررسی قرار گیرد و به طور همزمان نیز نسخه ای از برنامه‌درسی تهیه شده در اختیار صاحب‌نظران و برنامه‌ریزان و معلمان در استان قرار می‌گیرد تا در این مرحله با توجه به نظرات دریافتی و بازخوردهای جمع‌آوری شده، تصمیم‌گیران به اصلاح و تقویت برنامه‌های درسی تولید شده اقدام نمایند.

اجرای آزمایشی برنامه‌درسی طراحی شده: پس از اینکه محتوای برنامه‌درسی مورد تایید صاحب‌نظران و برنامه‌ریزان در استان و ستاد مرکزی قرار گرفت، باید در تعدادی از شهرستان‌های انتخابی و در تعدادی از کلاس‌ها در سطح استان اجرا شود تا نقاط ضعف و قوت برنامه در اجرا و در تعامل با دانش‌آموزان مورد شناسایی قرار گیرد. ارزشیابی پس از اجرای آزمایشی به صورت چند بار متوالی انجام می‌شود و هر یک از اجزای محتوی برنامه‌درسی یعنی مواد آموزشی، روش‌های یاددهی - یادگیری، روش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و دیگر مؤلفه‌های برنامه‌درسی در هر مرحله مورد آزمایش قرار می‌گیرد.

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای...

اعتباربخشی نتایج اجرای آزمایشی: پس از اجرای آزمایشی، اعتباربخشی نتایج اجرای آزمایشی از چند بعد قابل بررسی می‌باشد. از بعد زمان اجرا، اینکه زمان اجرای آزمایشی برنامه‌درسی فرصت لازم را برای ارزیابی نتایج به دست اندرکاران اجرا فراهم نموده یا خیر؟ روش اجرا و دست اندرکاران اجرای برنامه در مرحله برنامه‌ریزی، طرز اجرا، روش‌های یاددهی و یادگیری، ارزشیابی و غیره از عوامل مهم اعتباربخشی نتایج اجرا می‌باشد. پس از ارزیابی این ابعاد و نتایج به دست آمده، قطعاً برنامه نیاز به انجام اصلاحاتی دارد که متولیان تدوین برنامه قبل از اجرای سراسری این برنامه اصلاحات لازم را اعمال و نسبت به تقویت برنامه‌درسی تولید شده اقدام می‌کنند.

اجرای سراسری برنامه‌درسی در استان: پس از اینکه اعتباربخشی نتایج اجرای آزمایشی طرح مورد تایید و محتوای تدوین شده بر اساس نتایج اجرای آزمایشی مورد اصلاح قرار گرفت، در این مرحله باید ملزومات، شرایط و امکانات برای اجرای سراسری فراهم، در غیر این صورت تحدید گردد.

ارزشیابی برنامه‌درسی توسط کمیته ارزشیابی: پس از گذشت چند سال (حدود ۳ تا ۵) از اجرای سراسری، برنامه‌درسی مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. این ارزشیابی بر اساس شاخص‌هایی است که به نحوی در تدوین اهداف و اجرای این برنامه در نظر گرفته شده است. نتایج حاصل از این ارزشیابی‌ها منجر به تغییر و یا پایداری بیشتر برنامه خواهد شد. این نتایج می‌تواند در برخی از مراحل اجرا، حلقه‌های مفقود را شناسایی و به برنامه‌درسی اضافه کند و یا ممکن است، تعدد مراکز تصمیم‌گیری و یا منابع نظارتی و ارزشیابی منجر به تعدیل و یا حذف بخش‌های زائد گردد. ستاد مرکزی، شورای استانی و شورای شهرستان‌ها این ارزشیابی را متناسب با اهداف، موضوعات و بخش‌های مختلف برنامه‌درسی انجام می‌دهند.

اعتباربخشی الگوی طراحی شده

پس از طراحی الگو، برای اعتبار بخشی الگوی طراحی شده از نظرات دو گروه استفاده گردید. دسته نخست اساتید دانشگاهی دارای مدرک دکتری در رشته برنامه‌درسی بودند که می‌بایستی اعتبار این الگو از منظر ده نفر از متخصصین مورد بررسی قرار می‌گرفت. بدین منظور و برای اطمینان بیشتر از برگشت پرسشنامه‌ها، تعداد و اسامی تعداد بیشتری از نمونه مورد نیاز متخصصین برنامه‌درسی، از طریق بانک اطلاعاتی انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران تهیه شد.

طبق اطلاعات موجود در انجمن ۳۸ نفر واجد شرایط لازم برای تکمیل و ارزیابی پرسشنامه‌های طراحی شده بودند که از مجموع ۳۸ نفر، ده نفر (تعداد مورد نیاز) پرسشنامه‌های طرح را تکمیل و عودت دادند.

گروه دوم کارشناسان وزارت آموزش و پرورش بودند که برخی از این افراد از کارشناسان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی و برخی دیگر از کارشناسان آموزش و پرورش استان‌های سراسر کشور بودند. علاوه بر توزیع پرسشنامه‌ها در سطح کارشناسان آموزش و پرورش استان‌ها، نظرات حداقل ۶ نفر از صاحبان پست‌های سازمانی مرتبط با حوزه برنامه‌ریزی درسی در هر استان (شامل معاون آموزش و پرورش عمومی، رئیس گروه آموزش و پرورش نظری و پیش-دانشگاهی، رئیس گروه آموزش و پرورش فنی و حرفه‌ای و کار دانش، رئیس گروه آموزش پیش دبستانی و ابتدایی، معاون آموزش و پرورش نظری و مهارتی و رئیس گروه آموزش و پرورش راهنمایی تحصیلی) مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به تعداد افراد واجد شرایط لازم برای شرکت در پژوهش، کل تعداد نمونه طرح ۱۸۰ نفر را در بر گرفت. در خصوص کارشناسان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی مقرر شد که علاوه بر مدیر کل و معاونان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی حداقل یک نفر از کارشناسان مسئول گروه‌های آموزشی دفتر تألیف، به تکمیل پرسشنامه‌های طرح اقدام نمایند که تعداد ۳۵ نفر از این افراد، مجموع افراد شرکت کننده در طرح بودند که پرسشنامه برای آنها ارسال گردید. از مجموع ۱۸۰ پرسشنامه ارسالی به کارشناسان استان‌های کشور، تعداد ۱۵۷ پرسشنامه و از مجموع ۳۸ پرسشنامه ارسالی به کارشناسان سازمان پژوهش تعداد ۱۰ پرسشنامه تکمیل و عودت داده شد.

یافته‌ها نشان می‌دهد که اکثر پاسخ دهندگان (۸۳/۶ درصد) سابقه خدمت بالایی در پست‌های مختلف نظام آموزش و پرورش کشور داشته و حدود ۶۰ درصد افراد دارای مدرک کارشناسی ارشد و یا دکترا می‌باشند که عاملی مهم بر اعتبار نظرات بیان شده قلمداد می‌شود.

برای اعتباربخشی الگو با استفاده از روش پیمایشی، دو نوع پرسشنامه به کار گرفته شد. این پرسشنامه‌ها به همراه الگوی طراحی شده به دو گروه یاد شده ارسال گردید. پرسشنامه شماره یک، ویژه اساتید حوزه برنامه‌درسی شامل سه بخش بود: بخش اول شامل اطلاعاتی در مورد پژوهش مذکور و نحوه تکمیل و امتیاز دهی به سئوالات پرسشنامه، بخش دوم سئوالات مربوط به ارزیابی وضع موجود و بخش سوم مربوط به بررسی و ارزیابی ایده‌های نهفته در الگوی

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای...

طراحی شده پیشنهادی می‌باشد. سئوالات بخش دوم ۲۸ و سئوالات بخش سوم ۳۰ سوال بود. در این پرسشنامه اجزای الگوی پیشنهاد شده از منظر نظریه‌پردازی و اجرایی مورد بررسی قرار گرفت. پرسشنامه شماره دو مربوط به کارشناسان و دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی می‌باشد که در آموزش و پرورش سراسر کشور در حوزه برنامه‌ریزی درسی مشغول فعالیت هستند. تعداد سئوالات پرسشنامه همانند پرسشنامه اساتید بود. برای دقت بیشتر در تکمیل پرسشنامه‌ها و همچنین جلب مشارکت جدی افراد در حوزه برنامه‌ریزی درسی در نامه ارسالی همراه پرسشنامه به آموزش و پرورش استان‌ها ضمن بیان اهداف، اهمیت، ضرورت و فرآیند اجرای طرح پژوهشی مذکور، ملاک‌هایی برای افرادی که قرار است پرسشنامه‌های طرح را تکمیل کنند، تعیین شد. این ملاک‌ها عبارت بودند از: الف) داشتن حداقل ۵ سال تجربه کاری در آموزش و پرورش استان، ب) آشنایی کامل با حوزه برنامه‌ریزی درسی آموزش و پرورش استان و ج) آشنایی کامل با ساختار تشکیلاتی و برنامه‌ریزی در وزارت آموزش و پرورش در سطح استان و کشور.

تجزیه و تحلیل اطلاعات به منظور بررسی وضعیت موجود نظام برنامه‌ریزی درسی کشور: در بخش دوم پرسشنامه، از آزمون t تک گروهی برای مقایسه میانگین‌های مورد انتظار و مشاهده شده استفاده گردید. پژوهشگران به منظور مقایسه میانگین امتیازات مشاهده شده هر مؤلفه با نقطه مورد انتظار در آزمون T تک گروهی، کسب ۷۵ درصد از نمره، یعنی ۱۵ از ۲۰ را ملاک قرار دادند. به عبارت دیگر انتظار می‌رود برای مثال، وضعیت موجود نظام برنامه‌ریزی درسی از نظر تمرکز بالاتر از حد انتظار باشد. با این ملاک میانگین‌های هر مؤلفه مورد مقایسه قرار گرفته است.

با توجه به سطح معنی‌داری و اطمینان ۹۹٪ و آزمون t و میانگین‌های مربوط، نتایج زیر برطبق ترتیب سئوالات به دست آمد: ۱) در حال حاضر نظام برنامه‌ریزی درسی کشور به شدت متمرکز عمل می‌کند، ۲) سیستم متمرکز برنامه‌ریزی درسی، قدرت پاسخ‌گویی اندکی به نیازهای جامعه در ابعاد مختلف دارد، ۳) در سطح مدیریت کلان کشور، گرایش و تمایل اندکی به سمت عدم تمرکز وجود دارد، ۴) حرکت اصولی به سمت عدم تمرکز در سطوح مختلف تصمیم‌گیری نظام آموزش و پرورش کمتر مشهود است، ۵) در سطح نظام برنامه‌ریزی درسی کشور، گرایش-ها یا حرکت‌های اصولی به سمت عدم تمرکز کمتر دیده می‌شود، ۶) در سطح نظام برنامه‌ریزی

درسی کشور، گرایش‌ها یا حرکت‌های عملی به سوی تمرکززدایی بسیار اندک می‌باشد، (۷) برای استقرار نظام غیرمتمرکز در حوزه برنامه‌درسی کشور به ایجاد شرایط و ظرفیت‌های خاصی نیاز است، (۸) در حال حاضر شرایط و امکانات لازم برای حرکت به سمت عدم تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور اندک می‌باشد، (۹) بسترها و زمینه‌های اقتصادی لازم برای تمرکززدایی در حال حاضر در مناطق مختلف کشور وجود ندارد، (۱۰) در سطح کشور برای تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور وجود نیروی انسانی متخصص بسیار ضروری است، (۱۱) برای تمرکززدایی لزوم حمایت‌های سیاسی در سطوح مختلف کشور ضروری است، (۱۲) در حال حاضر قوانین و مقررات لازم برای تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور وجود ندارد، (۱۳) در حال حاضر نیروی انسانی متخصص و آگاه به برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز در مناطق مختلف کشور کم می‌باشد، (۱۴) در حال حاضر بسترهای فرهنگی لازم برای حرکت تمرکززدایی در جامعه وجود ندارد، (۱۵) در حال حاضر نیروی انسانی آموزش دیده در سطح استان‌ها برای امر تمرکززدایی وجود ندارد، (۱۶) در نظام برنامه‌ریزی درسی فعلی، نیازسنجی‌های لازم برای آگاهی از نیازهای کشور صورت نمی‌گیرد، (۱۷) در نظام فعلی نیازسنجی‌های لازم در سطح مناطق برای آگاهی از نیازهای مناطق مختلف بسیار کم صورت می‌گیرد، (۱۸) در نظام برنامه‌درسی فعلی متخصصان و کارشناسان مشارکت فعالی در انجام امور برنامه‌ریزی ندارند، (۱۹) معلمان در سطح استان‌ها و مناطق، مشارکت بسیار کمی در صحنه فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی دارند، (۲۰) مسئولین و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش استان‌ها و شهرستان‌ها حضور معنی‌دار و چشمگیری در امر برنامه‌ریزی درسی کشور ندارند، (۲۱) در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور دیگر ذینفعان آموزش و پرورش از قبیل اولیاء، کارفرمایان، گروه‌های مذهبی، گروه‌های تخصصی و NGOها مشارکت اندکی دارند، (۲۲) مشارکت و همکاری مراکز رسمی تصمیم‌گیری در شهرستان‌ها و استان‌ها از قبیل مدیران اجرایی سطوح بالای استان و شهرستان در برنامه‌ریزی درسی بسیار کم می‌باشد، (۲۳) در وضعیت موجود، استان‌ها و شهرستان‌ها در تهیه محتوای برنامه‌ریزی درسی مشارکت چندانی ندارند، (۲۴) مواد و منابع کمک آموزشی به صورت متمرکز تهیه می‌شود، (۲۵) استان‌ها و شهرستان‌ها در تدوین روش‌های یاددهی و یادگیری از اختیارات اندکی برخوردارند، (۲۶) مناطق و استان‌ها در تدوین روش‌های ارزشیابی برنامه‌ریزی

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای...

درسی نقش اندکی دارند و در نهایت، ۲۷) استانها کمتر از آزادی عمل برای تهیه منابع آموزشی برخوردار هستند.

تجزیه و تحلیل نظرات گروههای نمونه در خصوص الگوی طراحی شده (وضعیت مطلوب):
برای اطلاعات بخش سوم پرسشنامه نیز از آزمون t برای مقایسه تفاوت میانگین‌های مورد انتظار و مشاهده شده، کسب ۷۵ درصد از نمره، یعنی ۱۵ از ۲۰ را ملاک قرار دادند. به عبارت دیگر انتظار می‌رود برای مثال، وضعیت مطلوب نظام برنامه‌ریزی درسی از نظر توجه به بسترهای تمرکززدایی، بالاتر از حد انتظار باشد. با این ملاک میانگین‌های هر مؤلفه مورد مقایسه قرار گرفته است.

با توجه به آزمون t و میانگین‌های به دست آمده، با فاصله اطمینان ۹۵٪ نتایج زیر بر طبق ترتیب سوالات بدست آمد: ۱) اکثریت افراد ضرورت کاهش تمرکز را در نظام برنامه‌درسی خاطر نشان ساخته‌اند، ۲) فراهم‌سازی شرایط و ظرفیت‌های خاص در هر منطقه از ضرورت‌های اساسی برای تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی می‌باشد، ۳) اکثریت معتقدند برای تمرکززدایی، فراهم‌سازی بسترها و ظرفیت‌های اقتصادی مناسب از موارد انکارناپذیر برای عمل می‌باشد، ۴) اکثریت پاسخ دهندگان تدوین قوانین و مقررات ویژه برای تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی را بسیار مهم تلقی کرده‌اند، ۵) افراد معتقدند برای تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی باید نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز در سطوح مختلف کشور را پیش بینی و فراهم نمود، ۶) اکثریت معتقدند برای تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور، برخورداری از حمایت‌های سیاسی در سطوح مختلف کشور از موارد بسیار مهم تلقی می‌شود، ۷) اکثریت معتقدند برای تمرکززدایی در برنامه‌درسی، آموزش و تربیت نیروی متخصص و آگاه به برنامه‌درسی غیرمتمرکز از اهمیت خاصی برخوردار است، ۸) از دیدگاه اکثریت پاسخ دهندگان فراهم‌سازی بسترهای فرهنگی و جهت‌دهی آنها در این راستا، از موارد با اهمیت در امر تمرکززدایی عنوان شده است، ۹) پاسخ دهندگان تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور را توصیه کرده‌اند، ۱۰) گروه‌های شرکت کننده در پژوهش برای استقرار نظام برنامه‌ریزی غیرمتمرکز، اجرای یک نیازسنجی جامع و علمی را ضروری دانسته‌اند، ۱۱) انجام نیازسنجی آموزشی کلان و در سطح ملی برای استقرار نظام برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز از ضرورت‌های انکارناپذیر است، ۱۲) انجام نیازسنجی آموزشی در سطح منطقه‌ای و محلی برای استقرار نظام

برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز از اولویت خاصی برخوردار است، (۱۳) گروه‌های شرکت کننده انجام نیازسنجی آموزشی در سطح مدرسه‌ای را برای تمرکززدایی ضروری قلمداد کرده‌اند، (۱۴) در حال حاضر استقرار برنامه‌درسی در سطح مدارس کشور ما امکان پذیر نمی‌باشد، (۱۵) پاسخ دهندگان از دیگر موارد ضروری برای تمرکززدایی را تغییر و تحول اساسی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور ذکر کرده اند، (۱۶) پاسخ دهندگان، نظارت و ارزیابی بر فرایند، عناصر و مولفه‌های برنامه‌درسی (شامل اهداف، محتوا، روشها، ارزشیابی و ...) تدوین شده در سطح استان‌ها، توسط ستاد مرکزی (سازمان پژوهش و برنامه ریزی) را ضروری می‌دانند، (۱۷) اکثریت پاسخ دهندگان تشکیل ستادی مرکزی برای سیاستگذاری و هدایت آن را در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی توصیه کرده‌اند، (۱۸) از دیدگاه اکثریت افراد، اجرای آزمایشی این الگو در چند استان در مرحله اول از ضرورت خاصی برخوردار است، (۱۹) ظرفیت سنجی و شناسایی توانمندیهای هر استان برای انتخاب نمونه اجرای آزمایشی الگوی طراحی شده (مثلا ۳ تا ۵ استان) از دیدگاه پاسخ دهندگان بسیار مهم می‌باشد، (۲۰) پاسخ دهندگان تشکیل شورای عالی برنامه‌ریزی درسی در آموزش و پرورش استان‌ها را نیز از دیگر موارد ضروری برای تمرکززدایی قلمداد کرده‌اند، (۲۱) اکثریت افراد، تشکیل کمیته متخصصان و صاحب‌نظران موضوعی و برنامه‌ریزی درسی استان را پیشنهاد کرده‌اند، (۲۲) از دیدگاه اکثریت پاسخ دهندگان تشکیل کمیته متخصصان و صاحب‌نظران موضوعی و برنامه‌درسی در سطح استان‌ها از اهمیت چشمگیری برخوردار می‌باشد، (۲۳) تشکیل کمیته ای مرکب از معلمان، مدیران و ناظران آموزشی استان نیز توسط گروه‌های شرکت کننده در پژوهش پیشنهاد شده است، (۲۴) از دیگر پیشنهادات پاسخ‌دهندگان تشکیل کمیته کارشناسان و خبرگان آشنا به محیط و مدیران سطوح بالای آموزش و پرورش استان می‌باشد، (۲۵) پاسخ دهندگان تشکیل شورای برنامه‌ریزی درسی در سطح شهرستان‌ها را توصیه نکرده‌اند، (۲۶) پاسخ دهندگان تشکیل کمیته‌های تخصصی را برای برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز در سطح شهرستانها را مطرح نکرده‌اند، (۲۷) پاسخ دهندگان تشکیل کمیته‌ای مرکب از متخصصان و صاحب‌نظران موضوعی، متخصصان برنامه‌درسی، مدیران آموزشی و معلمان شهرستان را نیز توصیه کرده‌اند و در نهایت (۲۸) پاسخ دهندگان تشکیل کمیته‌ای مرکب از کارشناسان و خبرگان آشنا به محیط، مدیران و دست‌اندرکاران سطوح بالای آموزش و پرورش شهرستان‌ها در نظام برنامه‌درسی منطقه‌ای ضروری ندانسته‌اند.

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای...

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان ابراز داشت که نتایج اعتباربخشی الگو حاکی از آنست که اکثریت قریب به اتفاق گروه‌های نمونه اعم از اساتید، کارشناسان استان‌ها و کارشناسان دفتر تألیف و برنامه‌ریزی درسی سازمان پژوهش، اجزا و مؤلفه‌های مختلف الگوی طراحی شده را مورد تأیید و تصدیق قرار داده‌اند و آن را از حیث مناسب بودن طراحی، مطلوب ارزیابی کرده‌اند. اما همانطور که مشاهده می‌شود آن سطح و بخش از الگوی مطلوب که سعی دارد سطح تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی درسی را به بخش‌های شهرستانی گسترش و توصیه نماید با میانگین بالایی از نظرات و متخصصان و کارشناسان مواجه نشده است. این موضوع از دو منظر قابل تحلیل و بررسی است؛

نخست، هم‌چنانکه قبلاً نیز اشاره گردید ملاک کسب ۷۵ درصد از نمره، یعنی ۱۵ از ۲۰، ملاک بالایی بوده است و نقطه ۷۵ درصدی انتخاب شده در این پژوهش کاملاً محافظه کارانه انتخاب شده و نمره ۱۵ یعنی نقطه ورود به حد مطلوب نمره بالایی است حال اینکه در برخی پژوهش‌های مشابه این نقطه را ۵۰ یا ۶۰ درصد قرار می‌دهند. به عبارت دیگر، با پایین آوردن سطح ملاک طبق پژوهش‌های مرسوم، می‌توان به تأیید تمامی بخش‌ها و اجزای الگو صحنه گذاشت. اما تحلیل دوم آن است که به نظر می‌رسد ایجاد تغییرات گسترده در بخش‌های ملی، استانی و شهرستانی، از منظر کارشناسان و متخصصین شرکت کننده با دیده احتیاط نگریسته شده است؛ دیدگاه آنان بر آن است که این تغییرات بایستی به صورت مدرج، آهسته و با ملاحظه انجام گیرد و پس از ایجاد تغییرات ملی و استانی، نسبت به اشاعه و گسترش آن در سطح شهرستانی و کمیته‌های تخصصی وابسته تصمیم‌گیری شود.

نتیجه‌گیری و بحث

تحلیل و ارزیابی نظرات متخصصان دانشگاهی و دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشورمان و همچنین مطالعات نظری صورت گرفته در خصوص وضعیت نظام برنامه‌ریزی آن، حکایت از ضرورت تغییر در ساختار و مرجعیت تصمیم‌گیری در نظام برنامه‌ریزی کشور و حرکت به سوی نظام برنامه‌ریزی منطقه‌ای دارد. به عبارت دیگر، از جمع‌بندی دیدگاه‌ها و مطالعات مختلف می‌توان به این استنباط دست یافت که این تغییر، یک ضرورت است؛ اما باید توجه داشت که این ضرورت، ضرورتی مشروط و مبتنی بر شرایط است. این مشروط بودن اقدام دست‌کم از دو وجه ملی و تغییر و تحولات بین‌المللی قابل تأمل است؛ در وجه ملی اهم آن

توجه به ظرفیت‌ها و یا بسترسازی‌های لازم، طراحی، اجرای مناسب و پایش و ارزشیابی مستمر نظام برنامه‌درسی منطقه‌ای و در وجه بین‌المللی نیز، رصد کردن تجارب نظام‌های برنامه‌درسی سایر کشورها و تغییر و تحولات تأثیرگذار بر این‌گونه نظام‌ها، نظیر جهانی شدن و ... جزء قیود و شروط مهم استقرار نظام برنامه‌درسی منطقه‌ای می‌باشد.

بنابراین، برای چنین تغییری خاستگاه نظری صرف نمی‌تواند بنیان اول و آخر قلمداد شود، بلکه توجه به خاستگاه موقعیتی و تجربی نیز از اهمیت بسیار والایی در اتخاذ و استمرار چنین تصمیمات راهبردی برخوردار است و اینگونه نیست که بپنداریم تمرکززدایی به طور ذاتی نسبت به تمرکزگرایی برتری دارد. از این‌رو، بیم آن می‌رود که عدم توجه به مشروط بودن این اقدام، نظام برنامه‌درسی کشورمان را در ورطه خسران جبران ناپذیری گرفتار سازد. پس، تمرکززدایی نوشدارو نیست؛ یعنی با تغییر سیستم متمرکز به سیستم غیرمتمرکز نمی‌توان انتظار داشت که کیفیت تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی خود به خود بهبود یابد، یا اینکه سیستم برنامه‌درسی به خاطر تمرکززدایی مؤثرتر و کارآمدتر شود. به عبارت دیگر، تمرکززدایی نه «خوب» است و نه «بد» (بانک جهانی، ۲۰۰۲). تمرکززدایی کاری بسیار پیچیده است؛ زیرا مسائل سیاسی، مالی، قانونی و روش‌های اجرایی را در بر می‌گیرد و لازم است در بستر و زمینه فرهنگی «همانجا» فهمیده شود. لازم است بپرسیم چرا و بویژه برای کدام هدف نیاز به تمرکززدایی داریم. سپس تصمیم بگیریم که کدام یک از جنبه‌های نظام آموزش و برنامه‌درسی باید تغییر کند. این تغییر ممکن است حرکت تمرکززدایی باشد و یا حرکت متمرکزسازی.

مطالعات و بررسی‌های بین‌المللی در کشورهای متعدد نشانگر آن است که در برخی از کشورها نظام غیرمتمرکز در نیل به نتایج با شکست مواجه شده است و از این‌رو، دوباره به سیستم‌های متمرکز رجعت کرده‌اند. بنابراین به طور مطلق الگوی غیرمتمرکز را نمی‌توان الگوی برتر تصمیم‌گیری در نظام برنامه‌درسی تلقی کرد؛ بلکه لازمه رسیدن به نتایج برتر در هر کدام از این دو سیستم، وجود شرایط و زمینه‌های خاص است و بدون وجود یا فراهم نبودن آن شرایط، اشاعه این سیستم بی‌ثمر و غیر مفید است. بنابراین هدف، اصلاح تعلیم و تربیت است نه پیروی کورکورانه از یک روند جهانی. بررسی‌های ذکر شده نشان می‌دهد که مفهوم تمرکززدایی نمی‌تواند برای همه کشورهای موفقیت‌آمیز باشد؛ چه اینکه ما امروزه در برخی از نظام‌ها شاهد رجعت دوباره نظام‌ها به تمرکزگرایی هستیم.

فهرست منابع

- ایزدی، صمد (۱۳۷۹). طراحی الگوی نیمه‌متمرکز برای نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و نقش معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی. پایان نامه دکتری تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس.
- تقی‌زاده، حسین (۱۳۷۹). ویژگی‌های مدرسه محوری از دیدگاه مدیران دبیرستان‌های تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی.
- سرکارآرانی، محمد رضا (۱۳۷۳). "سازمان و مدیریت آموزش و پرورش ژاپن و مقایسه آن با آموزش و پرورش ایران". مدیریت در آموزش و پرورش. دوره سوم، شماره ۲، ص ۴۱ - ۵۲.
- شیرازی، علی (۱۳۸۵). مقدمات مدیریت آموزشی. تهران: انتشارات آیین تربیت.
- قهرمانی، محمد (۱۳۷۰). بررسی سیستم‌های برنامه‌ریزی آموزشی متمرکز و غیر متمرکز از دیدگاه مدیران مدارس آموزش فنی و حرفه‌ای کشور. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- گودرزی، محمدعلی و امین خندقی، مقصود (۱۳۸۵). مطالعه و طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای. تهران: وزارت آموزش و پرورش؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- فتحی واجارگاه، کوروش و مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۸). "الگوی پویا و جامع نیازسنجی برنامه‌درسی (برداشتی نوین از برنامه‌درسی ملی)". فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۱، صص: ۱۵۶ - ۱۱۷.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۳). "امکان سنجی مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران". فصلنامه نوآوری های آموزشی؛ ۳ (۸): ۷۶-۵۹.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۷۲). "بررسی تطبیقی نظام برنامه ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان". فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۳۶ و ۳۵، صص ۱۲۲ - ۹۵.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم اندازها. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). "مدیریت هم زمان مدارج تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی". فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی. شماره ۴، صص ۱۶ - ۱.
- یارمحمدیان و دیگران (۱۳۸۱). "امکان سنجی و راهکارهایی برای غیرمتمرکز کردن نظام آموزشی و تفویض اختیارات". فصلنامه دانش و پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (علوم تربیتی و روانشناسی). سال چهارم، شماره ۱۳ و ۱۴، صص ۲۴ - ۱.
- Assetto, Hajba and Mumme (2003). "Democratization, decentralization, and Local environmental Policy capacity: Hungary and Mexico". **The Social Science Journal**. 40, 249-268.

- Astiz, Wiseman and Baker (2002). "Slouching Towards decentralization: Consequences of globalization for curricular control in national education systems". **Comparative Education Review**. Vol. 46,155-1.
- Eisner, Elliot (1994). **The Educational Imagination**. Third Edition. McMillan Publishing Company. New York.
- Florestal and Cooper (1997). **Decentralization of Education: Legal Issues**. World bank. World Bank: Washington, D.C.
- Gaziel and Romm (1988). "From Centralization to decentralization : The case of Israel as a unique pattern of control in education". **European Journal of Education** . Vol. 23, No.4, PP.345-352.
- Howkins, John N (2000). "Centralization, decentralization, recentralization Educational reform in china". **Journal of Educational Administration**. Vol.38, No.5, PP.442-452.
- Leung, Frederick K.S (2004). "Educational Centralization and Decentralization in East Asia". **Paper Presented at the APEC Educational Reform Summit**. Beijing, China.
- Londono Polo, Isabel (1996). **Decentralization of education in Colombia from the perspective of the local participants: Learning in the context of implementation**. Ed. Dissertation. Harvard University.
- Muta, Hiromitsu (2000). "Deregulation and Decentralization of Education in Japan". **Journal of Educational Administration**. Vol. 38, Iss.5.
- Sabar, N (1994). "Curriculum development at school level". **The International Encyclopedia of Education**. PP.1267-1272.
- Sarker, Abu Elias (2003). "The illusion of decentralization from Bangladesh". **The International Journal of Public Sector Management**. Vol.16, No.7, PP.523-548.
- Skilbeck .M.(1991). **School Based Curriculum Development**. Harper and Row. London.
- SMITH, RODNEY DAVID (1986). **POLITICO-ADMINISTRATIVE FACTORS ASSOCIATED WITH DECENTRALIZATION AND RECENTRALIZATION IN THE EDUCATION BUREAUCRACY - THE CASE OF THE COMMONWEALTH OF THE BAHAMAS (POLITICS,ADMINISTRATION, DEVELOPMENT)**, Educat Dissertation., Harvard University.
- Utomo, Erry (2005). **Challenges of curriculum reform in the context of decentralization: The response of teachers to a competence-based curriculum (CBC) and its implementation in schools**, Ph.D. dissertation, University of Pittsburgh.
- Vientian, Lao PDR (2002). "Designing and Implementing local curricula. Final report of Building the Capacities of curriculum specialists for educational Reform". **UNESCO International Bureau of Education**. Bangkok.
- Wong, Naikie, M (2004). **Educational reform in Japan and Hong Kong: A comparative study of curriculum decentralization**. University of Hong Kong (People's Republic of China).
- World Bank (2000). **Decentralization Toolkit**, World Bank: Washington, D.C. also Available in www.worldbank.org/Publicsector.decentralization/toolkit9.pdf

طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای ...

- Zaira J , Reveron Escobar(2005). **Assessment of decentralization policy: Case of Venezuela**. Ph.D. dissertation .University of Connecticut.

Archive of SID