

## برنامه ریزی درسی غیر متمرکز: ضرورت‌ها و الزامات

دکتر فرخ لقا رئیس دانا (متخصص تعلیم و تربیت)

محمود تلخایی (معاون آموزش عمومی سازمان آموزش و پرورش استان زنجان)

### مقدمه

در دو دهه گذشته، بسیاری از کشورهای جهان برنامه اصلاحات آموزشی خود را آغاز کرده‌اند. اگرچه این اصلاحات برای پاسخ‌گویی به چالش‌ها در تمام ارکان آموزش بوده است، اما به نظر می‌رسد اصلاح برنامه درسی، امروز به برنامه محوری جوامع تبدیل شده است. با وجود این که از اواخر دهه ۵۰ میلادی مراکز برنامه‌ریزی درسی در جهان به شیوه گروهی با تمرکز بر روی موضوعات درسی به تولید برنامه‌های درسی پرداختند، اما علی‌رغم کیفیت بالا، این برنامه‌ها در عمل با ناکامی‌هایی مواجه شدند. مطالعات نشان داده‌اند که این برنامه‌ها در محیط‌های متفاوت (مدارس)، دستخوش تغییر می‌شوند و دانش آموزان در محل‌های متفاوت، برنامه‌های درسی واحدی را تجربه نمی‌کنند.

مقاله حاضر می‌کوشد تا با ارایه الگوی مفهومی و اجتماعی از فرایند برنامه ریزی درسی، ضمن تبیین ضرورت تغییر روش و شیوه در تهیه برنامه‌های درسی، الزامات اصلاح مفهوم فرایند برنامه ریزی درسی و ساختار اجرایی آن در یک نظام غیر متمرکز را مورد بررسی قرار دهد. به نظر می‌رسد زمان ساده اندیشی در خصوص تأثیر (کارآمدی / ناکارآمدی) برنامه‌ریزی متمرکز یا غیر متمرکز بدون توجه به عوامل ذی نفوذ دیگر به سر آمده است. از این رو برنامه درسی آینده علاوه بر ضرورت دارا بودن ویژگی متفاوت جهت تأثیرگذاری بر روی دانش آموزان، به یک فضای اجتماعی-سیاسی مردم سالارانه و ساختار اجتماعی متناسب با آن نیز نیازمند است، تا بتواند نقش خود را در تحقق آرمان‌ها و هدف‌های جامعه به بهترین وجه انجام دهد.

### پیشینه عدم تمرکز در نظام آموزشی و برنامه‌ریزی درسی

عدم تمرکز به ظاهر مفهومی آسان به نظر می‌رسد و برای خیلی‌ها بسیار خوشایندتر از تمرکز در انجام کارهاست. دلیل عمده آن مسایل و مشکلات فراوان ناشی از تمرکز است که پیش روی افراد یا گروه‌ها قرار می‌گیرد. بارتون و همیلتون ۱۹۹۸ نقل از آنونیموس (۱۹۹۵) معتقدند: تمرکززدایی عبارت است از: انتقال قدرت مقامات بالایی دولت به حکومت‌های محلی. بدین

ترتیب که کارکنان محلی بتوانند درباره کارهای روزانه خود تصمیم گیری کنند، به نحوی که این امر آنها را به جستجوی بیشتر نیازهای جامعه محلی و راه های رفع نیازها ترغیب کند. لاگول (۱۹۹۰ نقل از همان) در توصیف پیامد تمرکز زدایی می نویسد: این فرایند عدم تمرکز، استقلال صاحبان حرف محلی در تصمیم گیری ها را افزایش می دهد.

در کشورهایی که تاریخ برنامه ریزی متمرکز آنها طولانی است، عدم تمرکز به معنای تفویض بعضی از اختیارات مرکزی به تصمیم گیران منطقه ای و محلی در ارتباط با کارهای اجرایی و یا انجام بعضی پروژه های حاضر است. در مواردی نیز عدم تمرکز هنگامی کامل انگاشته می شود که مسایل مالی و بودجه ای به صورت غیر متمرکز توزیع شود. واضح است که بنا بر هر یک از انواع تصمیمات، شیوه اجرایی عدم تمرکز با یکدیگر تفاوت پیدا می کند. بررسی های پیشینه ای نشان می دهد که در موارد تفویض اختیار به استانها و مناطق، اگر چه سطح تصمیم گیری بنا بر منطقه یا محله متعدد می شود، اما در سطح مردم و استفاده کنندگان یا بهره گیران از برنامه ها، شیوه کار به همان صورت متمرکز پایدار می ماند (باردهان<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶).

مهم ترین مشخصه تحولات نظام برنامه ریزی درسی در نیم قرن اخیر که با پدید آمدن مراکز برنامه ریزی درسی آغاز گردید، جایگزینی گروه ها به جای افراد برای تولید مواد آموزشی با تأکید بر موضوعات درسی و بهره گیری از توانایی افراد متخصص و برجسته با هدف تولید برنامه های مفید تر و پایا تر از گذشته بوده است و سطح نازلی از عدم تمرکز را نشان می داده است.

گودلد و کلاین (۱۹۷۰ نقل از آنونیموس) گزارش کرده اند که این نوع برنامه های درسی اغلب با ناکامی مواجه می شدند. از این رو از اوایل دهه ۸۰ میلادی، متخصصان برنامه های درسی تمایل پیدا کردند به جای آن که معلمان و مدارس را صرفاً به عنوان همکاران دریافت کننده تولیدات خود محسوب کنند، آنها را به عنوان مشارکت کنندگان در فرایند برنامه ریزی درسی به حساب آورند. در نتیجه، برنامه درسی مدرسه محور به عنوان یک نظام مکمل برای فعالیت های برنامه ریزی درسی متمرکز مشروعیت یافت (مهرمحمدی، ۱۳۸۱ ص ۳۲۳).

تجربه نظام برنامه ریزی غیر متمرکز در ایران نیز، محدود به سالهای اخیر است. در سال ۱۳۸۲ سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی به اجرای نظام برنامه ریزی درسی سه لایه در دوره پیش از دبستان مبادرت کرد. در این نظام، تدوین رئوس برنامه در سطح ملی، طراحی راهنمای برنامه درسی در سطح استان و تولید فعالیت ها و مواد آموزشی در سطح مدارس یا مراکز پیش دبستانی انجام می گیرد (دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی، ۱۳۸۲).

<sup>۱</sup> - Bardhan

نظام چند تألیفی نیز تجربه دیگر در دست اقدام سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی است. در این نظام، ده استان در فرایند تولید برنامه های درسی مشارکت دارند و مستقیماً با سازمان در ارتباط اند و در بخشی از فرایند تهیه و تولید برنامه های درسی مشارکت می کنند. اگر چه اقدامات فوق نشانگر آغاز حرکت نظام برنامه ریزی درسی به سوی عدم تمرکز است، اما هنوز با ویژگی های برنامه درسی مدرسه محور فاصله زیادی دارد.

### ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی متمرکز

عمل یا فرایند تمرکز عبارت از جمع کردن یا تقلیل چند بخش به یک کل است. به عبارت دیگر، تمرکز فرایندی است که طی آن فعالیت های یک سازمان، به ویژه اعمال مرتبط با تصمیم گیری، با اتکا بر یک مرکز، یک گروه یا یک محل خاص انجام می شوند. نظام متمرکز اگر چه دارای نقاط ضعف متعددی است، اما بعضی نکته های مثبت را نیز در بر دارد. در زیر بعضی موارد مثبت و منفی این نظام بر شمرده می شود:

نقاط مثبت:

- به آسانی قانون مند می شود و سازمان می یابد.
- خدمات ناشی از فعالیت های متمرکز می تواند به طور مستمر به روز شود.
- تمام افراد استفاده کننده فقط از یک مرجع استفاده می کنند. بنابراین، تضاد و یا تعارض به واسطه تعدد کانال های ارتباطی حاصل نمی شود.

نقاط منفی:

- تکیه بر یک مرجع، در واقع دسترسی و دستیابی به هدف های محدود و خاص است. اگر برنامه و کار مرجع اصلی مناسب و مطلوب نباشد، همه استفاده کنندگان صدمه می بینند.
- همواره بین برنامه های قصد شده و تجربه شده فاصله آشکاری وجود دارد.
- از بروز تفکرات و اندیشه های سازنده، نو، خلاق و روحیه دانش پژوهی موجود در بیرون دایره مرکزی، به دو طریق زیر جلوگیری می کند:
  - الف- ممانعت از آزادی معلم در آموزش.
  - ب- ممانعت از آزادی دانش آموز در یادگیری و محدود کردن معلم و دانش آموز در چارچوب برنامه و محتوا و روش دیکته شده از مرکز برنامه ریزی.
- نظام متمرکز برنامه ریزی در پاسخ گویی به نیازها و علایق والدین و جامعه محلی غالباً ناکارآمد، دارای کیفیت پایین و ناتوان است (وینکلر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۹ نقل از لاندستروم<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴).

۱- Winkler

### ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی غیر متمرکز

در واقع، انواع گسترده‌ای از مفهوم تمرکز زدایی در عملکردهای آموزشی وجود دارد. نوعاً تصمیم‌های آموزشی در سطوح گوناگون ملی، ایالتی، منطقه‌ای، محلی، مدرسه‌ای، خانوادگی و فردی اتخاذ می‌شوند. اما به طور کلی، برای ارزیابی میزان غیر متمرکز بودن نظام آموزشی یک کشور باید به توزیع قدرت تصمیم‌گیری در خصوص کارکردهای متفاوت آموزشی به شرح زیر توجه کرد:

۱- رئیس اداره را چه کسی انتخاب می‌کند و قدرت تصمیم‌گیری او چقدر است؟

۲- استخدام معلمان، سازمان‌دهی آن‌ها و میزان حقوق‌شان چگونه است؟

۳- میزان استقلال مالی که به نظام آموزشی محلی قدرت پشتیبانی می‌دهد، چه قدر است؟

با توجه به تعدد نیازهای امروز و تنوع تقاضا، چالش بزرگ پیش روی مراکز برنامه‌ریزی درسی عبارت است از:

جست و جوی راه و روش‌های تمرکززدایی و تفویض بخشی از اختیارات در حیطه فرایند برنامه‌ریزی درسی درعمل به معلمان و سازمان‌های محلی و منطقه‌ای. برخی زمینه‌های چالش در سطح خرد (استانی و محلی) نیز به قرار زیر است:

- شناخت مسایل.

- یافتن راه‌حل‌های مناسب مسایل.

- سهم‌شدن در تعیین هدف‌ها و انتظارات.

- برعهده گرفتن سهمی مهم از مسوولیت تحقق هدف‌ها.

در زیر، برخی موارد مثبت و منفی نظام برنامه ریزی درسی غیر متمرکز بر شمرده می‌شود:

نقاط مثبت:

- جلب مشارکت متخصصان محلی.
- کمک به تأمین نیازهای منطقه‌ای.
- انجام سریع‌تر امور اجرایی.
- مقابله آسان‌تر با مشکلات پیش‌رو.
- فرصت بیشتر برای بروز خلاقیت‌ها.

- ارج نهادن به تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی.
- و ...

نقاط منفی:

- از آن‌جا که عدم تمرکز به میزان زیادی به اتکای منابع، امکانات و شرایط محیطی صورت می‌گیرد، چنان‌چه بدون توجه به امکانات و شرایط لازم برای اعطای اختیار و مسئولیت، عمل تفویض صورت گیرد، فاصله میان مناطق محروم و برخوردار روز به روز بیشتر خواهد شد.
- تأمین نیروی انسانی و نیز منابع ابزاری مورد نیاز در محل، در حد کفایت، اغلب با مشکل مواجه است.
- به دلیل نبود یا کمبود تجربه‌های خود مدیریتی<sup>۱</sup>، فرایند موفقیت طولانی می‌شود.
- در کل، تمایل به غاز تغییر، بدون محرک‌های بیرونی (خارج از سازمان‌های آموزشی)، به ندرت دیده می‌شود.
- کنترل کیفیت در نظام غیر متمرکز دشوارتر است.

#### ضرورت‌های اتخاذ سیاست‌های غیر متمرکز در نظام برنامه ریزی درسی

ضرورت‌های به کارگیری راهبردهای نو در نظام برنامه ریزی درسی و اتخاذ سیاست‌های غیر متمرکز، نمی‌تواند فقط به استناد وجود نقاط ضعف در یک نظام متمرکز قابل توجه باشد. عوامل متعدد فنی، محیطی و نظری دیگر نیز می‌تواند توجه‌گر این ضرورت باشد. به چند مورد در زیر اشاره می‌شود:

#### الف- وجود نقاط ضعف و عواملی مغل به شرح زیر:

- ۱- برداشت دو گانه سنتی و پیشرفته از برنامه درسی و مشخص نبودن وضعیت کلی حاضر در برنامه درسی ایران.
- ۲- کاستی در تعداد متخصصان، برنامه‌ریزان و طراحان برنامه‌های درسی و تهیه و تولید مواد آموزشی در نهادهای ستادی مرکز.
- ۳- کوتاهی در پشتیبانی مؤثر از گروه‌های آموزشی و معلمان پژوهنده.
- ۴- کتاب محوری به جای برنامه محوری.

۱- self- governance

- ۵- آموزش و سنجش در سطوح پایین شناختی (خلخالی مرتضی ۱۳۸۱).
  - ۶- فقدان یا کمبود پژوهش‌های تجربی یا شبه تجربی در قلمرو برنامه‌ریزی درسی (حاتمی، ۱۳۸۳).
  - ۷- کمبود منابع پژوهشی و عدم دسترسی به اصول و مبانی و بایسته‌ها که، مانعی برای تهیه برنامه‌های کیفی است.
  - ۸- کمبود فرصت‌های یادگیری مناسب.
  - ۹- موضوع مدار بودن نظام برنامه درسی.
  - ۱۰- وجود تعارض‌های ارزشی، نگرشی و دیدگاهی در طراحی و تدوین برنامه درسی
  - ۱۱- مشارکت نداشتن معلمان در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی.
  - ۱۲- هماهنگی و هم‌سو نبودن برنامه‌های درسی رسمی و غیر رسمی (خانه، رسانه‌ها، جامعه).
  - ۱۳- عدم انعطاف برنامه‌های درسی در مقابل ورود نوآوری‌های آموزشی، مانند فناوری اطلاعات و ارتباطات.
  - ۱۴- کمی توجه به رویکردهای میان رشته‌ای و تلفیقی.
  - ۱۵- ناهماهنگی با تحولات منطقه‌ای، اجتماعی و جهانی متناسب با جهانی شدن.
  - ۱۶- کمبود زمینه‌های مناسب برای پژوهش، تفکر خلاق، تفکر انتقادی و تحلیلی، حل مسأله و ایجاد نگرش‌های مثبت در مدارس برای دانش‌آموزان.
- ب- ضرورت تلفیق فرایند تولید و اجرای برنامه درسی
- فرایند برنامه‌ریزی درسی نباید به تهیه برنامه ختم شود. بلکه باید مرحله اجرا را نیز شامل شود (فیوضات یحیی ۱۳۸۰ و رئیس دانا فرخ لقا ۱۳۷۰). بنا براین در برنامه درسی، نقطه تلاقی نظر و عمل «آموزش» است. برای این کار ابتدا لازم است نقشه اجرای برنامه تهیه شود و سپس آن نقشه باید با مهارت به عمل درآید. برنامه درسی تا زمانی که به اجرا در نیامده است و تنها به صورت طرحی از مجموعه فرصت‌های یادگیری در دست است، در واقع تنها یک امکان است. اما به هنگام آموزش است که یادگیرندگان با فرصت‌های یادگیری مواجه می‌شوند. در واقع، تدریس یا آموزش همان اجرای برنامه درسی است. برنامه درسی و تدریس لازم و ملزوم یکدیگرند و هر یک بدون دیگری بی‌معناست (حبیبی پور مجید ۱۳۸۴). به نظر می‌رسد یکی از آسیب‌پذیرترین نقاط نظام برنامه درسی ایران همین نقطه تلاقی میان نظر و عمل است که عمل بازتولید اهداف آموزشی و تحول راه و روش‌های تحقق هدف‌ها را مختل می‌سازد.

### پ- بروز گرایش های نو و تقاضاهای متنوع

براسلاوسکی<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) که گرایش ها و تنش های اصلاحات برنامه درسی در قرن ۲۱ را مورد بررسی قرار داده است، می نویسد: «ضرورت تغییر شیوه های برنامه ریزی درسی بر بازشناسی گرایش های مستحکمی مبتنی است که حداقل از بیست سال گذشته آغاز شده است. این گرایش ها بیشتر به تقاضا برای آموزش، مؤلفه ها و منابع فرایندهای آموزشی و تدارک خدمات آموزشی مربوط می شوند». به اعتقاد وی، امروزه حداقل شش (۶) گرایش عمده به شرح زیر در تقاضا برای آموزش وجود دارد که ضرورت تغییر برنامه ریزی از نظام متمرکز به نظام غیر متمرکز را آشکار می سازد:

- ۱- تغییرات در نیمرخ مشاغل که به طور فزاینده، متنوع و متکثر می شوند. این روند به سرعت در حال تغییر و همواره در حال جهانی شدن است.
  - ۲- نیاز به از بین بردن نابرابری های اجتماعی ناشی از حاشیه نشینی.
  - ۳- نیاز به بازشناسی تفاوت های طبیعی موجود میان افراد و توجه به آن به عنوان یک منبع ارزشمند برای رفع نابرابری.
  - ۴- نیاز به آموزش جهت توانمند ساختن افراد به عنوان شهروندان یک جامعه.
  - ۵- نیاز به توجه به طیف وسیعی از مسایل در حال رشد از قبیل پیشرفت های بیوتکنولوژی که افراد با اتکا به آنها اقدام به تصمیم گیری می کنند.
  - ۶- لزوم توجه به وجوه مشترک مزایا و معایب ناشی از تأکید بر پیشرفت های فنی در محیط و کیفیت زندگی افراد در جوامع.
- بدیهی است که گرایش های فوق فرصت های متفاوت و خطرات جدید، را نیز برای نظام آموزشی به همراه می آورد. بنابراین، نظام آموزشی در کل می باید بر اساس ضرورت های زیر به سوی نظام غیر متمرکز گام بردارد:

- ازدیاد جمعیت و تنوع نیازها و تقاضاها.
- خواسته های جدید و گرایش های نو در جامعه.
- جنبه های مردم سالارانه ی زندگی اجتماعی.

۱- Braslavsky

- راهبردهای جدید تعلیم و تربیت.
- لزوم برقراری نظام عدالت با توجه به نیازهای محلی و منطقه ای.

### الزامات عدم تمرکز در نظام برنامه ریزی درسی

در دههٔ اخیر تمرکززدایی به عنوان مشخصهٔ کلیدی اصلاحات آموزش در بسیاری از کشورهای جهان مطرح شده است. تمایل دولت‌ها برای واگذاری اختیارات، نظامی را به اجرا در آورده است که به مقامات محلی جهت انجام مسوولیت‌های تفویض شده اختیار می‌دهد تا از طریق درآمدهای مالیاتی و بخش خصوصی منابع مالی را تأمین کرده و دربارهٔ چگونگی هزینه کردن آن‌ها، مطابق با نیازهای محلی، تصمیم‌گیری کنند.

اصولاً تمرکززدایی در صدد ساختن نظام آموزشی «انعطاف پذیر» و «پاسخ‌گو» نسبت به نیازهای واقعی از طریق واگذاری اختیارات به مقامات محلی، مدارس، معلمان و والدین جهت تصمیم‌گیری دربارهٔ مسایل آموزشی است. بسیاری از کشورهای عضو سازمان همکاری اقتصادی (از جمله بلژیک، دانمارک، فنلاند، آلمان، ایرلند، نیوزلند، نروژ، انگلستان و آمریکا) بسیاری از امور تصمیم‌گیری را، هم در سطح مدارس و هم در رابطهٔ قدرت محلی و مدارس از حوزهٔ تمرکز خارج کرده‌اند.

نوعاً تصمیم‌های مدرسه محور به سازمان آموزشی خاصی علاقه‌مند است که در آن، مدرسه در انتخاب زمان آموزش، کتاب‌های درسی، روش‌های تدریس و بخش عملکرد دانش‌آموزان از آزادی عمل برخوردار باشد (آنونیموس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵).

تمرکز زدایی در نظام برنامه ریزی درسی اگر چه ضروری و غیر قابل اجتناب است. اما قبل از دست زدن به هر گونه اقدام عملی در این زمینه باید الزاماتی به شرح زیر را رعایت کرد:

#### ۱- توجه به نکته‌های حایز اهمیت برای تصمیم‌گیری در خصوص نظام غیرمتمرکز

این نکته‌ها در موارد زیر قابل ذکر و قابل توجه است:

- در برنامه‌های غیرمتمرکز به هر حال، حکومت مرکزی به نوعی در کار دخالت می‌کند. یعنی برنامه‌ریزی کاملاً غیرمتمرکز ممکن نیست.
- عدم تمرکز انواع و سطوح متفاوت دارد.

<sup>۱</sup> - Anonimus



- عدم تمرکز بنا بر نوع آن و یا سطح آن کارکردهای متفاوت دارد، اما وجوه مشترکی را می‌توان در همه آنها دید.
- عدم تمرکز هم دارای نقاط قوت و مزایایی است و هم حاوی نقاط منفی و نقطه ضعف‌هایی است.
- الزامات یا پیش‌نیازها باید قبل از اجرا تأمین شود و این الزامات با توجه به نوع تمرکز تفاوت می‌یابد (بلومر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱).
- عدم تمرکز در سطوح پایین آموزش فواید زیادی را در بر ندارد، بلکه در سطوح بالاتر کارآمدتر است.

## ۲ - توجیه ضرورت نظام غیر متمرکز از ابعاد گوناگون

برقراری نظام غیر متمرکز از ابعاد متعدد قابل توجیه و توجه است. برای کسب موفقیت، لازم است به همه ابعاد به دقت، توجه شود. ابعاد قابل توجه عبارتند از:

بعد اقتصادی - در نظام غیر متمرکز تصمیم‌گیری در اختیار افرادی قرار می‌گیرد که نسبت به نیازهای محلی و منطقه‌ای اشراف بیشتری دارند. این اطلاعات محلی در بسیاری از مواقع راه‌های ارزان‌تر و اقتصادی‌تر را برای ارائه خدمات در اختیار می‌گذارد. به علاوه، مسایل و مشکلات ناشی از مقابله‌ها و سدهای محلی و منطقه‌ای خیلی زودتر و سریع‌تر رخ می‌نماید که چنان چه به موقع چاره‌اندیشی شود، با هزینه‌های کمتر قابل حل خواهد بود. در عین حال، نظر باردهان (۱۹۹۶) درباره اثرات اقتصادی اتخاذ سیاست‌های عدم تمرکز نیز قابل تأمل است. او معتقد است که عدم تمرکز در بسیاری از موارد مانند ارائه خدمات یا یافتن راه حل مسایل اقتصادی، ممکن است به میزان زیادی با توجه به امکانات و شرایط منطقه‌ای و محلی امکان پذیر باشد، - اگر چه در آن موارد نیز اغلب لازم می‌آید که سیاست‌های کلی توسط حکومت مرکزی مشخص شود - اما عدم تمرکز کامل در موضوعاتی چون آموزش و پرورش، بهداشت، برنامه ریزی درسی، تهیه و تولید کتاب‌های درسی، تربیت معلمان و... یا نامیوسر است و یا هزینه‌های بسیار بیشتری را نسبت به برنامه ریزی متمرکز می‌طلبد.

<sup>۱</sup> - Bloomer

بعد سیاسی- اجتماعی- پائولو فریره<sup>۱</sup> (۱۹۸۵ نقل از گرگ<sup>۲</sup> ۱۹۹۲)، همواره تأکید می‌کرد که مدرسه فرایندی خنثی و بی‌طرف نیست. او به آموزش و پرورش مدرسه‌ای به عنوان فرایندی نگاه می‌کند که در جهت بازتولید و مشروع‌ساختن شعور و آگاهی حاکم در درون فرهنگ موجود عمل می‌نماید. بنابراین، به نظر او بحث تمرکز یا عدم تمرکز ریشه‌ی سیاسی و ایدئولوژی دارد. ژیرو<sup>۳</sup> (۱۹۸۱ نقل از همان) در تحلیل دیدگاه فریره می‌گوید: به نظر او تمام روش تدریس اساساً یک موضوع سیاسی است و تمام نظریات آموزشی نظریه‌های سیاسی هستند. زیرا در هر طرح آموزشی فرضیاتی در مورد ماهیت آدمی، استفاده از اقتدار، تعریف زندگی خوب و ... وجود دارد. بنابراین، بدون ملاحظات سیاسی، اندیشیدن دربارهٔ چگونگی نظام غیرمتمرکز ناممکن است. به بیان دیگر، نظام غیرمتمرکز برنامه‌ریزی اغلب نیازمند فضای سیاسی دموکراتیک است، به طوری که به شرط وجود دموکراسی، سیاست‌مداران محلی برای استفاده از اطلاعات در جهت برنامه‌های غیرمتمرکز انگیزه بیشتری دارند تا کاربرد همان اطلاعات بر اساس یک نظام متمرکز. اما در جوامعی که توسعه دموکراتیک در آن‌ها اتفاق نیفتاده است و احزاب فعال نیستند و یا سیاست‌مداران قدرتمند منطقه‌ای و محلی وجود ندارند، ممکن است نیازهای محلی و منطقه‌ای به اندازه کافی و لازم مورد شناسایی قرار نگیرند. مک‌گین و استریت<sup>۴</sup> (۱۹۶۸ نقل از همان)، نیز تمرکززدایی در آموزش را از لحاظ معانی سیاسی مورد بررسی قرار داده‌اند. آن‌ها معتقدند اولین گام تمرکززدایی، طرح پرسشی برای توزیع قدرت میان گروه‌های متفاوت در جامعه است. این امر در برخی از کشورهای آمریکای لاتین، مانند مکزیک به صورت یک نبرد بین بروکرات‌ها و تکنوکرات‌ها بوده است. مک‌گین و استریت چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که تمرکزگرایی یا تمرکززدایی تنها به خاطر شایستگی تکنیکی انتخاب نمی‌شود، بلکه این امر به عنوان بخشی از استراتژی سیاسی است که حایز اهمیت فراوان است.

بعد اجتماعی و تأثیر جهانی شدن- فرناندا<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۲ نقل از دلسیو ۲۰۰۵)، در مقاله‌ای با عنوان پیامدهای جهانی شدن برای نظام آموزشی ملی، به تحلیل چگونگی تأثیر جهانی شدن بر فرایند اصلاحات تمرکز زدایانهٔ ادارهٔ مدارس پرداخته و پیامدهای این اصلاحات

۱ - Frehre, Paol

۲ - Gregg

۳ - Giroux

۴ - McGin and Street

۵ - Fernanda

را بر مدل‌های برنامه‌های درسی مورد بررسی قرار داده‌اند. آن‌ها معتقدند، فرایند جهانی شدن، هم در بعد اقتصادی و هم در بعد نهادی تمایل به تمرکززدایی مدیریت آموزشی را تقویت کرده است و این امر انگاره جدیدی از کنترل مدارس را شکل داده است. تمرکززدایی اگر چه در دهه‌های اخیر یکی از دل‌مشغولی‌های گفتمان سیاسی بوده است، با این حال با چند مسأله اساسی و متناقض به شرح زیر روبه‌رو است:

- ۱- آیا دولت‌ها قدرت کنترل را به عنوان حق مشروع خودشان کاهش خواهند داد؟
  - ۲- نظام غیرمتمرکز چگونه از طریق فرایند کاملاً متمرکز محقق خواهد شد؟
  - ۳- آیا تمرکززدایی واقعاً می‌تواند به دولت‌های متمرکز در ایجاد ارزش‌ها و تقاضا‌های دموکراتیک برای تغییر مدیریت آموزشی کمک کند و جامعه مدنی را تقویت نماید؟
- محققان معتقدند، جهانی شدن ضرورتاً به اتخاذ یک روش سیاسی آموزشی منجر نگردیده است. بعد راهبردهای جهانی تعلیم و تربیت- کوشش سازمان‌های بین‌المللی در جهت فراهم کردن حمایت‌های مورد نیاز برای نظام‌های آموزشی، بسترتحوالات آموزشی در جوامع گوناگون را تسهیل کرد. برای مثال، یونسکو در سال ۱۹۹۳ اقدام به تشکیل کمیسیون موسوم به آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم کرد. این کمیسیون حاصل سه سال کار را در گزارشی با عنوان «یادگیری: گنج درون» منتشر ساخت. این گزارش شالوده آموزش و پرورش را در چهار ستون که بر مفهوم یادگیری در طول زندگی تأکید دارند، معرفی کرد: یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام دادن، یادگیری برای زیستن و یادگیری برای با هم زیستن.
- در کنفرانس ملبورن (۱۹۹۸) نیز که درباره آموزش و پرورش قرن ۲۱ برگزار گردید و مجدداً از گزارش یادگیری گنج درون حمایت شد، تأکید اساسی بر آموزش پایه با کیفیت برای همه بود که در همایش جهانی داکار (۲۰۰۰) به عنوان چهارچوب عمل قرار گرفت. حاصل این کنفرانس اهداف کلی و تعهدات دولت و جامعه بین‌المللی برای دستیابی به آموزش پایه با کیفیت برای همگان تا سال ۲۰۱۵ بود و اجرای آن به عنوان یک پیش شرط جهت حمایت خارجی از EFA (Education For All) توسط جامعه بین‌الملل قرار گرفت (یونسکو، آموزش برای همه، ۱۳۸۲). حال باید دید که از طریق نظام برنامه‌ریزی متمرکز تحقق این اهداف چگونه امکان‌پذیر می‌شود؟ به نظر می‌رسد که یک نظام برنامه ریزی غیر متمرکز بهتر می‌تواند پاسخ گوی این تقاضا باشد.

بعد فناوری اطلاعات و ارتباطات- امروزه، فناوری اطلاعات و ارتباطات، به یکی از اجزای اصلی سازنده جامعه مدرن تبدیل شده است و به همین ترتیب، بر ارزش فرایند یادگیری، سازمان و مدیریت مؤسسات آموزشی افزوده است. بنابراین، صلاحیت‌ها و شایستگی‌های مذکور در زیر، برای استقرار یک نظام غیر متمرکز، نیازمند نوعی تغییر می‌باشند:

تفکر انتقادی، صلاحیت‌های عمومی، شایستگی در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات، تصمیم‌گیری، سر و کار داشتن با موقعیت‌های پویا، کار به عنوان عضوی از گروه و برقراری ارتباط‌های مؤثر (یونسکو، فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش، ۱۳۸۲ ص ۴).

توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات نظام برنامه ریزی درسی را به دو صورت تحت تأثیر قرار داده است:

۱- به عنوان یک برنامه درسی، فرصت‌هایی برای یادگیری چگونه زندگی کردن را در جامعه اطلاعاتی فراهم کرده است.

۲- با ایجاد محیط‌های مجازی، امکان تولید محیط‌های یادگیری بسیار متنوع را به وجود آورده است.

۳- حل یک تناقض، انتخاب این یا آن؟

فالان<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) در پاسخ به این پرسش که چرا راهبرد «تمرکزگرایی» و «تمرکززدایی» هر دو، مهم هستند، می‌نویسد: شواهد نشان می‌دهد که نه استراتژی بالا به پایین و نه پایین به بالا، هیچ کدام به تنهایی اثربخش نیستند. از این رو ضرورت دارد با طرح این پرسش که چرا هر یک از دو راهبرد، به تنهایی، مؤثر عمل نمی‌کنند، بررسی عمیق‌تری را انجام دهیم. به نظر فالان، استراتژی بالا به پایین مسأله آفرین است. زیرا فرایندهای پیچیده را با دستورات از بالا به پایین مشکل می‌توان تغییر داد. او از قول سنج<sup>۲</sup> (۱۹۹۰) می‌گوید: این تلقی که از مرکز می‌توان امور را به صورت سلسله مراتبی کنترل کرد، مبتنی بر توهم است. این که شخص می‌تواند از بالا بر پیچیدگی و پویایی سازمان تسلط داشته باشد، امری خیالی است. پدیدهی استراتژی کنترل نمی‌تواند درست عمل کند. زیرا امور خیلی زیادی هستند که غیر قابل پیش بینی اند و نمی‌توانند مورد کنترل قرار گیرند. حتی رهبری قوی و تغییر بینش هدایت شده، نیز به شدت دارای نقطه ضعف اند. زیرا امور دائماً در حال تغییرند. بنابراین ما نیازمند مجموعه

۱ - Fullan

۲ - Sange

افکاری برای مدیریت مبتنی بر موقعیت هستیم که بتواند در اکثر از موارد مسأله را حل کند (همان). در عین حال، راه حل و راهبرد عمل از پایین به بالا نیز به دلایل زیر مملو از کاستی است، زیرا:

۱- شواهد نشان می دهد که سازمان ها در کل، متمایل به آغاز تغییر بدون محرک های بیرونی نیستند.

۲- مطالعات حاکی از آن است که وقتی به مدارس فرصتی برای کنترل فرایند تغییر داده می شود، کم تر به اموری می پردازند که به بهره وری ختم می شود. برنامه های آن ها در اغلب موارد، یا در میان راه، به بن بست می رسند و یا به تغییر سطحی و صوری در ساختار بسنده می کنند.

۳- در نظام های غیرمتمرکز تشخیص حفظ کنترل کیفی امری دشوار است و نظام پاسخ گویی هم در آن بهتر از نظام متمرکز نیست.

۴- در موقعیت هایی که در نظام ساختاری و مفهومی منطقه آموزشی تغییری داده نمی شود، امکان نوآوری برای مدرسه وجود ندارد، زیرا تصمیم گیری درباره بودجه، استخدام و انتقال کارکنان توسط مناطق انجام می گیرد.

فالان معتقد است که به این ترتیب تناقضی در این مسأله دیده می شود که باید در پی رفع آن برآیم. راهبردی که وی پیشنهاد می کند، کنار گذاشتن تفکر این / یا آن و پیروی از اندیشه این و آن است. او موفقیت ۲۶ واحد شغلی در شش کمپانی بزرگ با استفاده از این راهبرد، یعنی بهره گیری از امتیازات هر دو شیوه را، شاهدهی بر صحت نظر خود ذکر می کند. پاسکال<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) نیز گزارش کرده است که با اتخاذ همان روش در کمپانی فورد در طول دهه ۸۰ میلادی، به موفقیت های خوبی دست یافته است (نقل از همان). به هر حال، به نظر فالان بهره گیری از منابع حمایتی خارج از مدرسه الزاماً نیازی به ساختار سلسله مراتبی ندارد، بلکه در یک نظام کارآ، امر تعامل میان کمک کننده و کمک گیرنده به خوبی صورت می گیرد. بنابراین، سدهای موجود ارتباطی میان نظام های بیرونی و درونی یا نظام های بالا به پایین یا پایین به بالا، در واقع، مسأله اساسی است که باید برچیده شود.

۱ - Pascal

بیکر<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۱) استفاده از هر دو نظام متمرکز و غیر متمرکز متناسب با شرایط و امکانات را برای حل تناقض و تولید الگو و چهارچوبی برای بهبود اثربخش برنامه‌های درسی مدارس پیشنهاد می‌کند (نقل از همان). آن‌ها با مطالعه ۴۸ مدرسه که تحت یک نظام مشارکتی اداره می‌شدند، به این نتیجه رسیدند که مشارکت فعال دست در کاران داخلی مدارس و حمایت مستمر نظام ارتباطی بیرونی به طور توأمان، کاملاً نتیجه بخش بوده است. گرگ (۱۹۹۲)، نیز این نکته را یادآوری می‌کند که در اقدامات اصلاحی باید بین اتخاذ راهبردهای متمرکز و غیرمتمرکز تعادل برقرار شود. او می‌گوید: در واقع، اصلاح نظام آموزشی با سه الگو انجام گردیده است. در گذشته عمدتاً تغییرات از بالا به پایین بوده و تمام مقررات آموزشی از قبیل حضور در مدرسه، معیارهای پیشرفت و قبولی و قوانین ارتقا مبتنی بر آزمون‌های ملی و به صورت متمرکز اعمال می‌گردید. در دهه ۹۰ میلادی با تغییر تمرکز از داده‌ها به ستانده‌ها، نظام‌های آموزشی به فهم و شناخت جدیدی نایل آمدند. دانش‌آموزان در مدارس محلی هم هدف اصلاحات آموزش و هم شاخص موفقیت نظام آموزشی تلقی گردیدند. بنابراین، سیاست‌گذاران از تصمیم‌گیری موقعیت محور، توان‌مندسازی معلمان و مشارکت والدین حمایت کردند و بدین ترتیب، الگوی تغییر از پایین به بالا پدید آمد. اما در الگوی اخیر تأکید شدید بر تعادل قدرت است. در این الگو دولت‌ها از طریق رهبری و حمایت چارچوب، منابع و ظرفیت‌هایی را برای مدارس فراهم می‌آورند تا اهداف غایی (ملی) و محلی هر دو محقق شوند. مدارس به برنامه‌ها و فعالیت‌های خود چنان انعطاف می‌دهند تا دانش‌آموزان بتوانند از طریق انتخاب منابع و اجرای راهبردهای آموزش و یادگیری انفرادی و مشارکتی در دستیابی به نتایج لازم و دل‌خواه موفق شوند (نقل از دلیسیو ۲۰۰۵).

#### ۴- اقدامات الزامی مدیریتی در نظام غیرمتمرکز

برای اتخاذ هر گونه راهبرد غیر متمرکز در نظام برنامه ریزی درسی، مبادرت به اقدامات زیر ضروری است:

- شناسایی افراد توانمند و متخصص در موضوعات متنوع برنامه‌ریزی و سپردن مسوولیت به آن‌ها.
- انتقال خواسته‌ها و نیازهای کلی و اساسی به برنامه‌ریزان محلی.

<sup>۱</sup> - Baker etall

- تعیین استانداردها و شاخص‌های آموزش و اطلاع‌رسانی.
- برقراری نظام ارزشیابی و پاسخ‌گویی<sup>۱</sup> به منظور کنترل کیفیت و کمیت (تعیین ملاک‌های ارزشیابی).
- تشکیل یک ستاد مشاوره و راهنمایی و حمایتی از نظر دانشی و روشی و ... (برقراری یک نظام هدایتی تکنیکی).
- برقراری یک نظام ارتباطی مناسب برای تعامل و تبادل اطلاعات.
- پی‌گیری هدف‌های بایسته بر اساس استانداردها (صحت آموزش).
- توسعه تفکر و اندیشه<sup>۲</sup> و ایجاد مهارت.
- توجه و تأکید بر روش‌های آموزش (چگونگی یادگیری<sup>۳</sup>، روش‌های استدلالی<sup>۴</sup>، انتقادی<sup>۵</sup> و خودبالندگی<sup>۶</sup> و ...).

۱-accountability

۲- برای اطلاعات بیشتر به مقاله برنامه‌ریزی یادگیری با تکیه بر اندیشه و تفکر، نوشته فرخ لقا رئیس دانا (۱۳۸۴) مجله رشد

تکنولوژی دوره بیستم، شماره ۹ مراجعه شود و برای آشنایی بیشتر با مفهوم «خودبالندگی» به همان مجله شماره های ۲ و ۳ دوره بیستم.

۳- learning how to learn

۴ - reasoning

۵ - critical

۶ - self- development

۷- technical help

## ۵- الزامات در سطوح سیاست گذاری

هر گونه اقدام در جهت برقراری نظام غیر متمرکز در برنامه ریزی درسی تغییر در سیاست گذاری ها و خط مشی های مرتبط با موضوع را طلب می کند. اهم موارد قابل توجه در موارد زیر مستتر است:

### الف- سیاست های کلان:

مهم ترین موارد قابل ذکر در این سطح عبارتند از:

- حمایت از برقراری نظام غیر متمرکز با تصویب قوانین و مقررات لازم.
- حمایت مالی.
- فرهنگ سازی از طریق رسانه های (عمومی، صدا و سیما و ...) در جهت:
- ترغیب جامعه به مشارکت و اظهار نظر.
- تشویق خلاقیت ها و نوآوری ها.
- ارایه و معرفی الگوهای موفق.
- تشکیل کنفرانس ها، گردهم آیی ها، مناظره ها و گفتگو های جمعی.
- ترغیب فرهنگ فعالیت های مشارکتی.

### ب- سیاست های سطوح میانی (وزارت خانه ای)

- حمایت از تولید استانداردها، نظام ارزشیابی و نظام پاسخ گویی.
- حمایت های فنی ۷ و تأمین اطلاعات مورد نیاز.
- حمایت از نظام مدیریتی غیر متمرکز (پیش روی به سوی عدم تمرکز).
- تفویض مسئولیت ها.
- تفویض اختیارات.

## ۶- مسأله تغییر نگرش ها و باورها

موفقیت برنامه های غیر متمرکز به میزان زیادی بر باور ها و نگرش های دست در کاران و مجریان برنامه ها متکی است. برخی از زمینه های الزامی تغییر باورها و نگرش ها به شرح زیر است:

- ۱- باور به لزوم ایجاد تنوع در فرصت های یادگیری برای پاسخ گویی به تفاوت های فردی دانش آموزان.



۲- تصمیم به ایجاد تحول در نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و ارزشیابی از معلمان. دلیسیو<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) در پاسخ به این پرسش که چرا فرهنگ مدرسه مهم است، می‌نویسد: عملکرد یک مدرسه تا زمانی که فرهنگ آن به گونه‌ای نباشد که افراد در آن احساس ارزشمندی و آرامش کرده و در بهبود خود مشارکت داشته باشند، هرگز بهبود پیدا نمی‌کند. او به نقل از واگنر<sup>۲</sup> می‌گوید: تئوری قدیمی بهبود مدرسه بیان‌گر آن است که باید به طور شایسته نتایج برنامه‌های آموزشی پژوهش محور را به کار گرفت و اما اکنون بسیاری از مردم با این فرض موافقت دارند که اگر افراد درون مدرسه تغییر نگرش ندهند و بر ضرورت بهبود بخشی امور باور نداشته باشند، هیچ تغییری رخ نخواهد داد. بسیاری از پژوهشگران از جمله استیگلر و هیبرت<sup>۳</sup> (۱۳۸۳) بر این باورند که آموزش فعالیتی فرهنگی است و فعالیت‌های فرهنگی در سطح بالایی از رشد و تکامل خود ابداع نشده‌اند، بلکه در طول زمان شکل گرفته و شبکه محکم و پایداری از باورها و پیش فرض‌هایی را که خود بخشی از فرهنگ است، شامل می‌شوند. بنابراین، این واقعیت که آموزش یک مقوله فرهنگی است، پیچیدگی مسأله و دشواری تلاش برای تغییر را نشان می‌دهد.

برخی از نشانه‌های فرهنگ مثبت نظام آموزشی (الزامات فرهنگی) که لازمه برقراری یک نظام غیر متمرکز موفق است، عبارت است از:

- رهایی از قید انحصار طلبی از جانب برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران.
- باور نسبت به توانمندی‌ها و خلاقیت‌های دیگران.
- اعتقاد به مفید بودن رعایت اصول همکاری، تعاون و مشارکت.
- علاقه‌مندی به رشد و پیشرفت دیگران.
- توجه به عامل تنوع در برنامه‌های درسی و ضرورت ارتباط آن با نیازهای منطقه‌ای و محلی.
- عقیده به مشارکت کارکنان و داشتن اهداف مشترک.
- تعریف روشن مؤلفه‌ها و برنامه‌های آموزشی.
- تشویق روابط صادقانه و باز.

۱ - Delisio

۲ - Wagner

۳ - Stigler and Hibert

- ترغیب کارکنان به ابراز صداقت و محبت در کار.
- حمایت از رهبران مدرسه و مناطق آموزشی.
- و ...

#### ۷- الزامات در سطوح اجرایی و عملکردی

نظام اجرایی برنامه‌ریزی درسی باید با نظام تهیه و تدوین آن یک کاسه شود. بدین معنا که برنامه‌ریزان درسی منطقه‌ای مسوولیت اجرا را نیز وظیفه خود داشته باشند و برای آن برنامه‌ریزی کنند. در این صورت ضرورت دیگری در جهت ایجاد عدم تمرکز قابل توجه می‌شود و آن این که نظام استخدام، نگهداری و یا خاتمه خدمت مجریان (مدیران، معلمان و ...) نیز باید به صورت غیر متمرکز در آید تا عامل کنترل کننده‌ای برای حفظ کیفیت برنامه و اجرای آن و یا ارتقای کیفیت در اختیار مسئولان منطقه‌ای و محلی قرار گیرد.

سایر الزامات عملکردی نیز عبارتند از:

- شناسایی امکانات و استعدادهای بالقوه و بالفعل در مناطق آموزشی.
  - بررسی نیازها.
  - تهیه برنامه‌های اجرایی برای بهره‌گیری از امکانات و استعدادهای بالقوه و تبدیل آن‌ها به امکانات و استعدادهای بالفعل.
  - زمینه‌سازی یا فرهنگ‌سازی برای جلب و جذب مشارکت افراد مستعد و توانمند.
  - مشخص کردن هدف‌های غایی و نهایی:
- الف- هدف‌های غایی و مبتنی بر فلسفه آموزش و پرورش.
- ب- هدف‌های میانی (متناسب با دوره‌های تحصیلی).
- ج- هدف‌های کلی موضوعات درسی.
- تعیین استانداردهای برنامه‌ریزی (شرایط مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی و اصول لازم).
  - تعیین استانداردهای تهیه و تدوین برنامه‌ریزی درسی.
- |   |   |                      |
|---|---|----------------------|
| چارچوب برنامه‌ها.<br>روش‌ها.<br>سازمان‌دهی. | } | راهنمای تهیه برنامه: |
| راهنمای تهیه و تدوین محتوا.                 |   |                      |

- تعیین ملاک‌ها و معیارهای ارزشیابی برنامه‌های درسی و چگونگی اجرای آنها.
- تعیین ملاک‌ها و معیارهای سنجش توانمندی‌های معلمان برای اجرای درست برنامه.

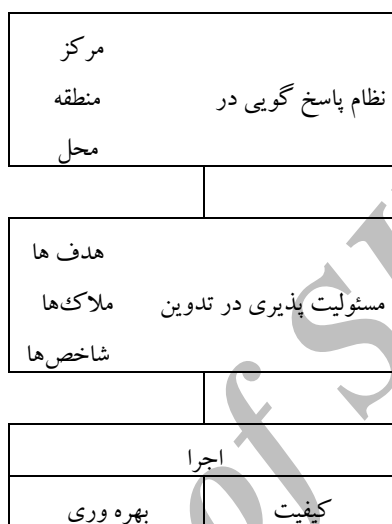
#### ۸- توجه به الزام برقراری نظام پاسخ گویی

به طور کلی می‌توان گفت، نظام برنامه ریزی آموزشی با توجه به ضرورت‌های زیر، می‌باید قابلیت‌های پاسخ گویی خود را افزایش دهد:

- ۱- افزایش خواسته‌های اجتماعی.
  - ۲- رشد فزاینده جنبه‌های مردم سالارانه زندگی.
  - ۳- تأثیر جهانی شدن.
  - ۴- تأثیر راهبردهای جهانی تعلیم و تربیت.
  - ۵- برقراری نظام عدالت (با توجه به نیازهای منطقه‌ای).
  - ۶- ازدیاد جمعیت و تنوع نیازها و تقاضاها.
  - ۷- تغییر در خط مشی‌های سیاسی و اقتصادی.
  - ۸- بهره‌گیری از خلاقیت‌های منطقه‌ای.
  - ۹- تحول در شیوه‌های آموزشی و بهره‌گیری از فناوری اطلاعات<sup>۱</sup>.
- اگر نظام پاسخ گویی وجود داشته باشد، معمولاً مسئولیت‌پذیری در تصمیم‌گیری و در اجرا به وجود خواهد آمد که هم موجب افزایش کیفیت می‌شود و هم از نظر اقتصادی وضعیت بهینه‌ای به دست می‌آید. مدل پاسخ گویی زیر خلاصه‌ای از ابعاد مورد نظر را به دست می‌دهد.

۱- information technology

## مدل نظام پاسخ گویی



## نقش حرفه ای معلمان در نظام برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز

شورت<sup>۱</sup> (۱۹۸۲ نقل از مهر محمدی ۱۳۸۱) در یک الگوی سه بعدی، عناصر نظری فرایند برنامه ریزی درسی را معرفی می کند. این سه عنصر عبارتند از: خاستگاه<sup>۲</sup> برنامه درسی، اقدار دست اندرکار یا تصمیم گیرنده و بالاخره میزان انعطاف تعبیه شده در برنامه درسی. منظور وی از خاستگاه برنامه درسی این است که فرایند برنامه ریزی درسی درصدد طراحی برنامه های عام (متمرکز) بوده و یا طراحی برنامه های ویژه محیط آموزشی خاص (غیر متمرکز) را هدف قرار داده است. همان گونه که ملاحظه می شود، در تبیین شورت از فرایند برنامه ریزی درسی، تمرکز یا عدم تمرکز در نظام برنامه ریزی درسی در اولین عنصر از سه عنصر نظری او که همان خاستگاه برنامه است، متجلی می باشد. باید اضافه نمود؛ عنصر سوم این الگو که از نظر شورت می تواند یکی از سه حالت معلم به عنوان «مجری»، معلم به عنوان «مجری فعال» و معلم به عنوان «برنامه ریز» را به خود بگیرد. این قضیه چنان که مشهود است، با مبحث تمرکز و عدم تمرکز ارتباط دارد (مهر محمدی، ۱۳۸۱، ۳۶۶).

<sup>۱</sup> - Short

<sup>۲</sup> - Seats

نکته دیگر در الگوی سه بعدی شورت، نقش حرفه‌ای معلم در فرایند برنامه‌ریزی درسی است. همان گونه که ملاحظه می‌شود، با حرکت به سوی عدم تمرکز نقش حرفه‌ای معلم تکنیکی‌تر و تخصصی‌تر می‌شود. بنابراین، آماده کردن معلمان برای پذیرش نقش مورد انتظار، حیاتی‌ترین عنصر در اثر بخشی نظام برنامه‌ریزی غیر متمرکز خواهد بود.

گرگ (۱۹۹۲) نیز معتقد است هر تغییری در برنامه درسی، مواد آموزش یا روش‌های تدریس و یا شیوه‌های ارزشیابی جهت دستیابی به موفقیت باید با تغییر برنامه تربیت معلم همراه باشد. با توجه به این که در نظام آموزشی ما استاندارد معلم تعریف نشده است، طراحی الگویی برای تمام نقاط کشور امری غیرواقعی به نظر می‌رسد. از این رو الگوی نظام غیرمتمرکز برنامه‌ریزی باید بتواند نقطه عزیمت خود را از جایی آغاز کند که انتظارات حرفه‌ای معلمان قابل تحقق باشد. برای اثر بخشی نظام غیر متمرکز برنامه‌ریزی درسی، توجه به برنامه ارتقای هویت حرفه‌ای معلمان امری اساسی است. چنانچه قابلیت‌های<sup>۱</sup> مورد انتظار در معلمان به وجود نیاید، اثر بخشی برنامه به شدت با تهدید مواجه می‌شود.

اصطلاح قابلیت به کیفیت درونی یک حرفه در عمل و در تجربه اطلاق می‌شود. قابلیت بر اساس تعریف گرنبرگ و اولسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۰ نقل از لاندستروم ۲۰۰۴)، عبارتست از: «توانایی یک فرد در انجام وظیفه‌ای خاص، در وضعیتی معین یا در کاری ویژه» قابلیت یا توانایی عمل به معنای آن است که آن فرد:

- دانش و اطلاعات کافی داشته باشد.
- از مهارت‌های هوشی و عملی برخوردار باشد.
- از مهارت‌های اجتماعی بی‌بهره نباشد.
- نگرش‌های مثبت داشته و شخصیت قوی داشته باشد.

دیل<sup>۳</sup> (۱۹۹۹ نقل از همان) قابلیت را، هم در ارتباط با زمینه آموزش و هم در ارتباط با حرفه‌ای عمل کردن معلم می‌بیند. واقعیت آن است که قابلیت در همه زمینه‌ها قابل توجه است. او مدلی از قابلیت ارائه می‌کند که دارای سه سطح است:

در سطح اول، قابلیت با فرایند «واقعی» یاددهی - یادگیری مرتبط است و در آن ارتباط معلم - شاگرد مرکزیت دارد. در سطح دوم، معلم طرح‌های محلی را تهیه می‌کند. این کار به صورت

<sup>۱</sup> - competencies

<sup>۲</sup> - Grenberg and Olson

<sup>۳</sup> - Dale

مشارکتی با گروهی از معلمان دیگر صورت می‌گیرد و ارتباط از نوع «تعلیمی» است. در واقع، در این مرحله هدف‌های مورد نظر در برنامه به طرح‌های «واقعی» برای استفاده در عمل تبدیل می‌شوند. سطح سوم شامل برقراری ارتباط با ساخت یک نظریه آموزشی است. تفکر انتقادی، بحث و مباحثه و حتی جدل درباره تعاریف و روش‌ها در این سطح حایز اهمیت فراوان است. از نظر دیل این سه سطح در یک محیط آموزشی واقعی در تعامل اند و سطح سوم قابلیت، از نقطه نظر حرفه‌ای بودن، مهم‌تر از سطوح دیگر است.

البته زمینه ضروری این نوع فعالیت‌ها تماماً، وجود مدرسه به صورت سازمانی نظام مند است. سازمانی که معلمان در آن احساس کنند می‌توانند کاملاً در پیشرفت هدف‌های مشترک مفید و مؤثر باشند.

فرهنگ حاکم بر چنین سازمانی در نظام غیر متمرکز برای موفقیت آن حایز اهمیت فراوان است. این نظام نیازمند تغییر طرز تلقی و نگرش معلمان، مدیران، دانش‌آموزان و اولیا است تا آنها بتوانند احساس مسئولیت کنند، به شناخت نقش خود نایل آیند و نسبت به انجام وظایف خود متعهد شوند. برگ<sup>۱</sup> ۳۴ چهارچوب حرفه محدود شده یا آزاد معلمی را با تأکید بر فرهنگ مدرسه توصیف کرده است (نقل از همان). جدول (۱) ابعاد لازم از نظر برگ در فرهنگ مدرسه را نشان می‌دهد.

<sup>۱</sup> - Berg

## جدول (۱) ارزیابی فرهنگ مدرسه

فرهنگ مدرسه	محدود (متمرکز)	غیر محدود (غیر متمرکز)
استقلال مشارکت و همکاری	محدودیت‌های حرفه‌ای معلمان فردگرایی یا ایزوله بودن	آزادی‌های حرفه‌ای معلمان جمع‌گرایی، مشارکت در همه کارهای مدرسه
ویژگی‌های حرفه‌ای (برنامه‌ریزی)	محافظة کاری، تک روی خود شیرینی	انعطاف، همکاری برنامه‌ریزی بلند مدت
اطلاعات پایه	در موضوعات، روش‌ها و امثال آن	در نظریه برنامه درسی، در مسئولیت‌ها و کارکردهای مدرسه به عنوان یک سازمان، در تهیه و تولید مواد آموزشی و در ارزشیابی.

بدیهی است، ارزیابی فرهنگ مدرسه بدون در نظر گرفتن شرایط کاری فاقد ارزش است. با این حال در یک نظام غیرمتمرکز برنامه‌ریزی معلمان باید:

- نقش جدید خود را درک کنند.
- قابلیت‌های حرفه‌ای خود را گسترش دهند.
- اطلاعات دقیق و عمیق نسبت به موضوعات آموزشی به دست آورند.
- نسبت به مدرسه به عنوان یک سازمان آموزشی و نقش و مسئولیت آن اشراف داشته باشند.
- با شیوه‌های مدیریتی و اجرایی برنامه آشنا باشند.
- در تولید مواد آموزشی سهیم شوند.
- با شیوه‌های نو ارزشیابی آشنا شوند و در اجرای ارزشیابی‌های تحصیلی مشارکت کنند.

### الگوی پیشنهادی

بر اسلوسکی (۲۰۰۰) معتقد است در دو دهه گذشته بسیاری از کشورهای جهان برنامه اصلاحات آموزش خود را در سطوح ملی، استانی و جامعه محلی معرفی کرده‌اند. این اصلاحات برای پاسخ‌گویی به چالش‌های موجود، به بازنگری در ساختار آموزش، برنامه درسی، نظام آموزشی و مدیریت مدارس پرداخته است، اما به نظر می‌رسد اصلاح نظام برنامه ریزی درسی امروزه به برنامه محوری جوامع برای تغییر تبدیل شده است.

امروزه، کشورها می‌کوشند تا برنامه‌های سخت و انعطاف‌ناپذیر را به چهار چوب‌هاب منعطف تبدیل کنند. در واقع، پس از گذشت سال‌ها جوامع در خصوص موضوع به روز کردن اطلاعات به این حقیقت نایل آمده‌اند که روز آمد کردن برنامه درسی امری ناممکن است. بنابراین، برای بهبود کیفیت آموزشی نکته حایز اهمیت این است که به اصلاح مفهوم و ساختار برنامه درسی توجه شود.

یونگ (۱۹۹۸) سه چشم‌انداز را برای برنامه درسی آینده بر می‌شمرد:

اول: برنامه درسی آینده راهی جهت توسعه دانش و مهارت‌هایی خواهد بود که جوانان در قرن جدید به آن نیاز دارند. (مهارت‌های شهروندی).

دوم: برنامه درسی آینده دانش آموزان را برای توسعه سطوح تخصصی دانش و علائق خود توانمند می‌سازد.

سوم: برنامه درسی آینده علاوه بر آموزش پایه برای حل مسایل پیچیده و انتزاعی چون ریاضیات و علوم و... به میزان زیادی، متون روان‌شناسی و علوم اجتماعی و انسانی را نیز در برنامه‌های درسی پایه لحاظ می‌کند. وی با ارایه جدول زیر مشخصه‌های منحصر به فرد اجتماعی و عقلانی برنامه درسی پایه (آن چه امروز مورد نظر است) را با مشخصه‌های فراگیر برنامه آینده مقایسه می‌کند (جدول ۲).



## جدول ۲- مقایسه برنامه درسی امروزی و برنامه درسی پیشرفته آینده

برنامه درسی پیشرفته آینده	برنامه درسی پایه ( سنتی )
به لحاظ اجتماعی قابل دسترسی	از نظر اجتماعی انتخاب شده
برنامه درسی پیمانه‌ای	برنامه درسی خطی
سنجش مستمر	سنجش پایانی
از نظر عقلانی فراگیر	از نظر عقلانی منحصر به فرد
دانش به عنوان ابزاری برای نیل به اهداف خاص	تحصیل دانش به خاطر اهداف شخصی
اهداف آشکار	اهداف ضمنی
تأکید بر دانش تولید شده و باز تولید دانش	اولویت با باز تولید دانش ارائه شده
مفهوم رشته‌ای و بین رشته‌ای از دانش	مفهوم رشته‌ای دانش
تأکید بر موضوعات درهم تنیده	تأکید بر موضوعات مجزا

موارد فوق نوعی تغییر را نشان می‌دهد که در حرکت از برنامه پایه به برنامه پیشرفته مورد نیاز خواهد بود.

## ساختار اجتماعی الگوی غیر متمرکز برنامه درسی

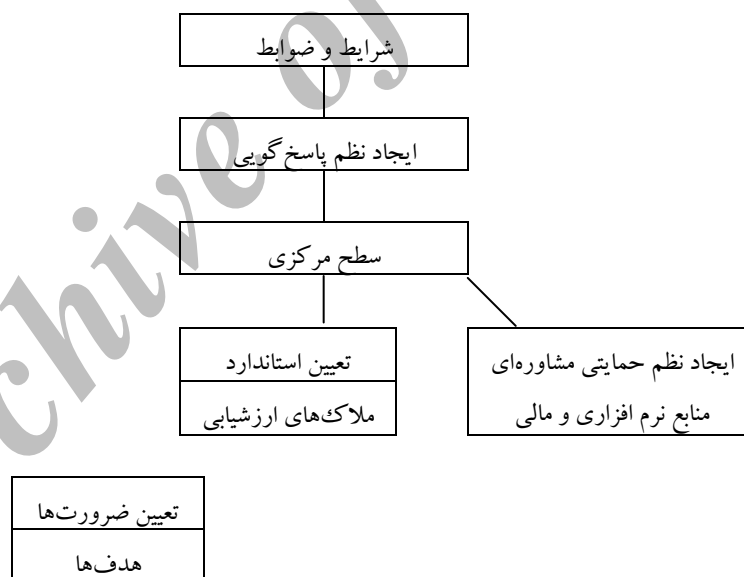
جهت گیری سیاست‌های دولت جمهوری اسلامی ایران نشان می‌دهد که واگذاری اختیارات به جامعه محلی گرایشی آشکار است. به طور مثال، دربند ۱۰، راهبرد و سیاست‌های کلان آموزش و پرورش در برنامه پنج ساله چهارم، بر اصلاح ساختار سازمانی و تشکیلاتی در راستای کاهش تمرکز و افزایش اختیارات واحدهای آموزشی تأکید شده است (سند توسعه برنامه پنج ساله کشور ۱۳۸۸-۱۳۸۴).

پرونده‌ومه<sup>۱</sup> (۱۹۹۵ نقل از باردهان ۱۹۹۶)، به ضرورت‌های اجرایی<sup>۲</sup> اشاره می‌کند و این که در چند سطح اجرایی کار می‌تواند در یک نظام غیر متمرکز عملی شود. به اعتقاد وی در سطح منطقه‌ای و محلی وظیفه و مسئولیت تعیین نیازها و تقاضاها می‌تواند مطرح باشد. در سطح

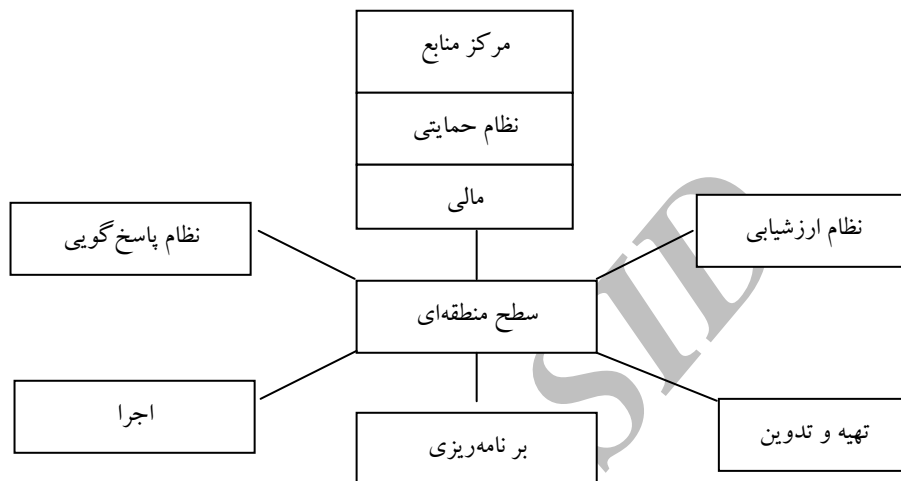
۱ - Prud Homme

۲ - administrative imperatives

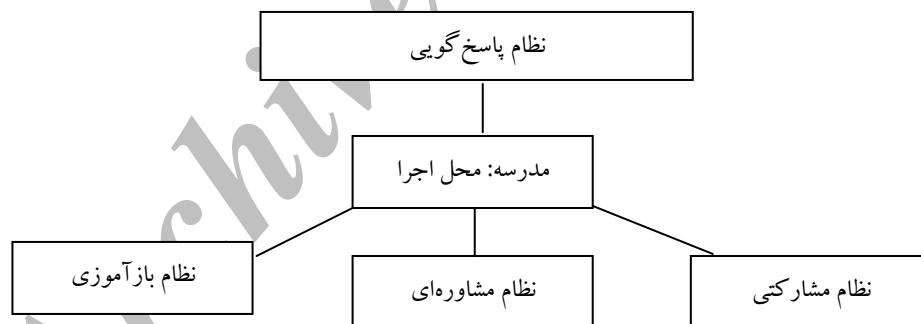
مرکزی بودجه مالی و هزینه‌های اجرایی برنامه تعیین و تصویب می‌شود و برنامه درسی نیز بر اساس نیازهای منطقه‌ای چهارچوب بندی می‌شود. به علاوه، تعیین حداقل استانداردها و ملاک‌های اجرایی و ارزشیابی نیز در سطح مرکزی صورت می‌گیرد و اجرای کار و روش‌های مناسب پی‌گیری در عمل بر عهده مسئولان محلی (مدارس) قرار می‌گیرد. در واقع، نکته مهم و قابل اهمیت، چگونگی مکانیزم ارتباط این سه سطح است (باردهان، ۱۹۹۶). در این گونه موارد معمولاً درجه‌ای از تمرکز، به ویژه در تعیین استانداردهای آموزش، تعریف حداقل ملاک‌های قابل پذیرش ضرورت پیدا می‌کند. شاید بهترین راه حل، تبعیت از الگوی حمایت مرکزی و انجام کار توسط منطقه و محل باشد. با بهره‌گیری از این نظر می‌توان یک نظام یا الگوی غیر متمرکز چند سطحی را پیشنهاد کرد. نمودارهای شماره ۱، ۲ و ۳ الگوی حمایت مرکزی یعنی الگوی عمل در سطح میانی و مدرسه را به صورت تصویری نشان می‌دهند:



نمودار شماره ۱- الگوی حمایت مرکزی



نمودار شماره ۲- الگوی عمل منطقه‌ای



نمودار شماره ۳- الگوی عمل مدرسه‌ای

### راهبردها و راهکارهای نظام برنامه‌ریزی غیر متمرکز (پله‌ای)

راهبرد ها و راه کارهای یک نظام غیر متمرکز برنامه ریزی درسی در موارد زیر قابل ذکر است :

- برقراری یک نظام حمایتی و هدایت برای تهیه برنامه‌های درسی منطقه‌ای و محلی در مرکز برای:
- تعیین هدف‌ها، تهیه استانداردها، تهیه ملاک‌های ارزشیابی، خدمات مشاوره-ای، کنترل کیفیت.
- برقراری نظام ارتباطی و اطلاعاتی مورد نیاز مناطق.
- تأسیس مرکز منابع برنامه‌ریزی، مرکز اسناد نظری، مرکز اسناد پژوهشی.
- برقراری نظام مدرسه محوری مبتنی بر قابلیت‌های: مدیر، معلمان، دانش‌آموزان، اولیا، کارکنان و بهره‌گیری از فناوری.
- برقراری نظام پاسخ‌گویی در:
  - ثبت وقایع در مراحل برنامه‌ریزی و تدوین برنامه‌های درسی و محتوا های برنامه درسی.
  - بازآموزی (ایجاد مرکز آموزشی و بازآموزی برنامه‌ریزان درسی).
  - پژوهش‌های انجام شده.
- برقراری نظام آموزشی پژوهش محور- در این نظام برنامه‌ها و محتواهای تهیه شده منطقه‌ای و محلی به طور مستمر مورد پژوهش از نوع پژوهش ارزشیابی قرار می‌گیرد و در چرخه‌ای مستمر از کار پژوهش اصلاح می‌شود.
- اعطای قدرت قانونی به سازمان‌های آموزش و پرورش استان‌ها برای تشکیل هیأت امنای برنامه‌ریزی.
- ترغیب تأسیس انجمن‌های غیر دولتی، برنامه‌ریزی درسی در استان‌ها.
- برقراری ارتباط با مراکز دانشگاهی داخل و خارج و تبادل دانش و اطلاعات.
- تشکیل گردهم‌آیی‌ها و همایش‌های مستمر از برنامه‌ریزان به منظور طرح دیدگاه-ها و تبادل دانش و اطلاعات و فنون و راهبردها.

## روش اقدام پله‌ای

در روش پله‌ای قدرت و اختیارات از مرکز کشور به استان‌ها و از مراکز استان‌ها به مناطق و شهرستان‌ها و از مناطق و شهرستان‌ها به مدارس و معلمان به تدریج تفویض می‌شود. راهبرد پیشنهادی این است که نظام برنامه‌ریزی به صورت بخشی توسعه یابد، نه جامع. در این روش از مناطق و محله‌هایی که امکانات و استعدادهاى بالفعل دارند برنامه آغاز می‌شود و گام به گام گسترش پیدا می‌کند. در این الگوی غیر متمرکز نو کردن و به روز کردن دانش نظری و شیوه‌های عملی به طور مستمر ادامه پیدا می‌کند تا در مناطق و نواحی دیگر نیز آمادگی برای پذیرش مسئولیت و گرفتن اختیارات ایجاد شود.

## جمع بندی

تمرکز زدایی به عنوان یک گرایش جهانی گفتمان غالب سیاسی کشورها در دو دهه اخیر بوده و توزیع قدرت در خصوص نظام آموزشی بخش مهمی از استراتژی جوامع تلقی گردیده است. امروزه، ضرورت‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و علمی، تمرکز زدایی را محور اصلاحات آموزشی قرار داده است. در ایران نیز سیاست‌های کلان‌بازنمایی شده، در اسناد ملی نشان‌گر استراتژی تمرکززدایانه دولت در بخش آموزش و پرورش است (برای مثال، سند ملی توسعه آموزش و پرورش، ۱۳۸۳، ص ۱۹). اما هر گونه اقدام در این زمینه، نیازمند مطالعه دقیق الزامات و برنامه ریزی برای ایجاد تناسب و تطابق با سایر مؤلفه‌های نظام آموزشی و نظام اجتماعی است.

در این مقاله ضمن بیان ضرورت‌های اقدام به عدم تمرکز در برنامه ریزی درسی و ذکر الزامات در خور توجه قبل از هر گونه اقدام به عمل، نوعی نظام برنامه ریزی درسی غیر متمرکز به صورت پله‌ای یا پلکانی پیشنهاد شد که در آن، نقش حمایتی به مراکز ملی-مرکزی و نقش اجرایی و عملیاتی به مناطق و مدارس قابل واگذاری است. نکته‌ی بسیار قابل توجه در موضوع عدم تمرکز این است که اگرچه برگزاری نظام غیر متمرکز دارای نقاط مثبت فراوانی مانند مشارکت، توجه به نیازهای محلی، تسریع در انجام دادن امور، بروز خلاقیت و... است، اما کمک‌زدایی به رفع مشکلات موجود در زمینه برقراری عدالت و تساوی و تأمین کارایی نظام برنامه ریزی درسی نمی‌کند؛ زیرا در مناطقی که امکانات و شرایط کم‌تر فراهم است، فاصله‌ها با وضع مطلوب روز به روز بیشتر می‌شود.

برای استقرار نظام غیر متمرکز، ضمن استفاده وسیع از فناوری اطلاعات باید آموزش مستمر برنامه ریزان در سطوح گوناگون منطقه ای صورت گیرد تا از طریق برقراری یک نظام هدایتی و مشاوره ای و حمایتی، دانش و مهارت های مورد نیاز برنامه ریزان جدید را تأمین کند. اما به هر حال، تعیین استاندارد های برنامه ها و ملاک های ارزشیابی برنامه و پیشرفت تحصیلی بنا بر حفظ کیفیت آموزش، باید در حوزه اختیارات مرکزی باقی بماند. به علاوه، برقراری یک نظام پاسخ گویی قوی از جانب دست در کاران محلی (غیر مرکزی) یکی دیگر از الزامات حتمی است.

با همه این ها، باید توجه داشت که غیر متمرکز شدن فرایند برنامه ریزی درسی بدون تغییر در سایر عوامل و عناصر نظام آموزشی ممکن نیست و نتیجه ای مفید در بر نخواهد داشت. به قول فالان، زمان ساده اندیشی در خصوص تأثیر کارآمدی / ناکارآمدی برنامه ریزی متمرکز یا غیر متمرکز، بدون توجه به عوامل ذی نفوذ دیگر به سر آمده است، برنامه ریزی درسی آینده به یک فضای سیاسی مردم سالارانه و ساختار اجتماعی متناسب با آن نیازمند است.

#### فهرست منابع

- ۱) استیگلر، جیمز و هیبرت، جیمز (۱۳۸۳). شکاف آموزشی، ترجمه محمد رضا سرکار آرانی و علی رضا مقدم، تهران: انتشارات مدرسه.
- ۲) حاتمی، جواد (۱۳۸۳). فراتحلیل: روشی مغفول در ارزیابی برنامه ریزی ایران، همایش برنامه ریزی درسی ایران.
- ۳) حبیبی پور، مجید (۱۳۸۴). انتخاب روش تدریس مناسب، مجله رشد تکنولوژی، دوره ۲۱، شماره ۸.
- ۴) خلخالی، مرتضی (۱۳۸۱). آسیب شناسی نظام برنامه ریزی درسی ایران، تهران: انتشارات سوگند.
- ۵) دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی (۱۳۸۲). راهنمای برنامه درسی دوره پیش از دبستان. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- ۶) دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی (۱۳۸۱). فرایند تهیه و تولید برنامه درسی، تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

- ۷) رئیس دانا، فرخ لقا (۱۳۷۰). ارزشیابی برنامه و محتوای جدید آموزش ریاضی در دوره ابتدایی، گزارش شماره ۹، مؤخره، دفتر برنامه ریزی و تالیف کتب درسی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- ۸) سرکار آرانی، محمد رضا (۱۳۸۳). آموزش به مثابه فرهنگ، روزنامه همشهری، شماره ۳۳۶۵.
- ۹) سند ملی توسعه آموزش و پرورش در برنامه پنج ساله چهارم ۱۳۸۸-۱۳۸۴.
- ۱۰) شارع پور، محمود (۱۳۸۳). جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات سمت.
- ۱۱) فیوضات، یحیی (۱۳۸۰). مبانی برنامه ریزی آموزشی، تهران: نشر ویرایش.
- ۱۲) مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها، چشم اندازها، تهران: انتشارات به نشر.
- ۱۳) یونسکو (۱۳۷۸) آموزش و پرورش برای قرن ۲۱، ترجمه علی رؤف و همکاران، تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ۱۴) یونسکو (۱۳۸۲) فن آوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش، ترجمه نادرقلی قورچیان، تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه.
- ۱۵) یونسکو (۱۳۸۳) راهنمای برنامه ریزی آموزشی، ترجمه خواجه نظام الدین کامیاب و محمد فرهمندیان، تهران: مؤسسه فرهنگی تربیت.

- ۱۶) Anonymous (۱۹۹۵) Educational Reform: Issues and Trends, International Labour Review.
- ۱۷) Bardhan, Prab (۱۹۹۶) Decentralized Development, University of California at Berkely USA, 'Also printed in Indian Economic Review, Vol. xxx' No. ۲.
- ۱۸) Bloomer, Keir (۱۹۹۱) Decentralizing the Education System, Teacher Management Discussion paper, Common Wealth Secretariat, London, England.
- ۱۹) Braslavsky, Cecilia (۲۰۰۳) The Education System of the Nineteenth Century, International Bureau of Education, Geneve, Switzerland.
- ۲۰) Delisio, Ellen (۲۰۰۵) Improving school Culture, Education World [ Online]

- ۲۱) Fernanda, Astiz & et al(۲۰۰۲)Slouching Towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education System[Online] [www.eldis.org](http://www.eldis.org)
- ۲۲) Fullon(۲۰۰۶)Why Centralized and Decentralized Education Are Both Essential [Online][www.ed.gov/pubs/EdRformstudies/](http://www.ed.gov/pubs/EdRformstudies/)
- ۲۳) Giroux,H.(۱۹۸۱)Ideology, Culture and the Process of Schooling ,London , Falmer Press.
- ۲۴) Gregg,Soliel(۱۹۹۲)Systemic Reform-Monitoring It's Progress ,Office of Education Research and Improvement ,Washington ,DC .
- ۲۵) Lundstrom,Ulf(۲۲۰۴) Development of Teacher Profession in Decentralized Upper Secondary School , Umea University Press , Sweden.
- ۲۶) Moller,Jorum( ۱۹۹۸) Educational Policy and School, University of Oslo , Norway.
- Young,Michael(۱۹۹۸) The Curriculum of the Future, London, Falmer Press.