

گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه.

دکتر نادر سلسبیلی: پژوهشکده تعلیم و تربیت

حسن شرفی: پژوهشکده تعلیم و تربیت

سید محمدحسین حسینی: پژوهشکده تعلیم و تربیت

چکیده

نظام طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی دوره آموزش عمومی و متوسطه ایران با چالش‌ها و آسیب‌های زیادی، چه از نظر برداشت از مفهوم برنامه‌ی درسی و چه از نظر طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی، روبه‌رو است. از مهم‌ترین چالش‌ها و آسیب‌های این نظام، متمرکز بودن نظام طراحی و تدوین برنامه درسی و عدم انعطاف در برنامه‌های درسی است. برنامه‌های درسی کم توجه یا بی‌توجه به تفاوت‌های فردی و شناختی دانش‌آموزان، کم توجه به تفاوت‌های اقلیمی، فرهنگی، اجتماعی، قومی، منطقه‌ای، کم توجه به تحولات علمی، آموزشی، فرهنگی در تراز جهانی، کم توجه یا بی‌توجه به رویکردهای نوین و تحولات حوزه برنامه درسی و انتظارات تازه از برنامه‌های درسی. این رکود در حالی است که تحولات ناشی از گسترش مردم‌سالاری، جهانی شدن ارتباطات و تحولات گسترده در حوزه فرهنگ و علوم در سطح جهانی، تحولات اجتماعی و اقتصادی در دهه‌های اخیر، تحولات مربوط به دانش تعلیم و تربیت و برنامه درسی، ورود و نفوذ والدین، انجمن‌ها، سازمان‌ها و نهادها با افکار و ایده‌های جدید، تردید در نتایج نظام‌های آموزشی کاملاً متمرکز با برنامه‌های درسی یکنواخت و از پیش تجویز شده را به همراه آورده است.

بررسی پیشینه تحولات حوزه برنامه درسی در دهه ۱۹۹۰ بیانگر آن است که آخرین دهه تغییر مدرسه در قرن بیستم به صورت فزاینده‌ای از عدم تمرکز طرفداری کرده و آن را کلید حیات اصلاحات دانسته است و دهه ۱۹۸۰ توسط بعضی منتقدان، دوره شکست برنامه‌های درسی متمرکز در اندازه‌های بزرگ شناخته شده است. این برداشت تحول‌جویانه دهه‌های اخیر ناشی از ویژگی‌های ذاتی و ضعف‌های اساسی تمرکزگرایی در برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده برای معلمان و ضدنفوذ بودن آن‌ها بوده است. تمرکز زدایی در کار طراحی و تدوین برنامه درسی، به بهبود کیفی مدرسه،

تشریک مساعی معلمان، جاذب‌تر شدن محل کار برای معلمان، ارتقای درجه تخصصی و جلوگیری از فرسودگی شغلی، توجه بیشتر به بافت آموزشی و نیازهای فراگیران و تقویت نوآوری‌های ریشه‌دار و بومی کمک می‌کند و انواع تفاوت‌ها و گوناگونی‌های موجود را مورد توجه قرار می‌دهد.

گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه که به واقع نوعی فلسفه‌ی عمل در سطح مفهومی و ادراکی نیز هست، امری حتمی است. اما فرایند تغییر به سمت تمرکززدایی در نگاهی نوین، تحولی تدریجی است و نه خطی و یک فرایند است نه یک اتفاق. لذا آشکار است که اصلاحات از نوع آزادسازی، تمرکززدایی و ایجاد انعطاف نمی‌تواند نامحدود باشد و با موانع و محدودیت‌هایی روبه‌روست که از مهم‌ترین آن‌ها به ادراکات معلمان، سطح تخصصی و توانایی آن‌ها در استفاده از پژوهش و برنامه‌ریزی برمی‌گردد. در عین حال، برنامه‌های درسی می‌باید درجاتی از وحدت و هماهنگی ملی را نیز به همراه داشته باشد. لذا آن راهبردهای اجرایی که تلفیقی از راهبردهای از پایین به بالا را با راهبردهای از بالا به پایین مورد توجه قرار می‌دهند، از اثربخشی بیشتری برای حرکت به سوی تمرکز زدایی برخوردارند.

واژگان کلیدی: تمرکز گرایی، تمرکز زدایی، برنامه‌ریزی درسی، طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، نظام آموزشی، برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه.

مفهوم تمرکزگرایی و تمرکززدایی در حوزه برنامه‌ریزی درسی

الف - تمرکزگرایی

تمرکزگرایی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، دیدگاه سنتی و حاکم در حوزه برنامه ریزی درسی بوده است و کار طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در اکثر نظام‌های آموزشی جهان، حتی تا اواخر قرن بیستم میلادی به صورت متمرکز دنبال شده است. تمرکزگرایی در برنامه‌ریزی درسی به مقدار زیادی ریشه در بستر سیاسی، تاریخی، اجتماعی و اقتصادی ملت، دولت‌ها و نظام‌های آموزشی آن‌ها دارد. در نظام‌های تمرکزگرا یک تمایل عمومی به سمت کنترل متمرکز کلیه مراحل طراحی و تولید برنامه‌های درسی از تبیین اهداف مدرسه و تدوین برنامه درسی تا اجرای برنامه درسی و ارزشیابی از نتایج برنامه و آموخته‌های دانش‌آموزان وجود دارد. پیام برنامه درسی متمرکز این است که تهیه و توسعه برنامه درسی وظیفه معلمان نیست (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲)^[۱]، بلکه این مراکز و دفاتر برنامه‌ریزی درسی دولتی هستند که کلیه مراحل طراحی و تدوین و ابلاغ برنامه را باید در دست داشته باشند و کار مربیان و معلمان تنها اجرای برنامه‌های درسی تجویز شده است که تا حدود زیادی هم ضد نفوذ و اقتدار معلم‌اند (سلسبیلی و دیگران، الف ۱۳۸۲)^[۲]. در نتیجه، در چنین نظامی معلمان غیرحرفه‌ای‌تر و متکی به تدریس محتوای کتاب درسی یکسان می‌شوند. در نظام‌های آموزشی مختلف در اثر تسلط نگرش تمرکزگرایانه، تولید برنامه‌های درسی عمدتاً شکل تجویزی، سنت مدار موضوعی با تأکید بر انتقال محتوای تخصصی به خود می‌گیرد که در مواردی حتی با طی کردن فرآیند علمی و فنی هم تدوین شده است. نمونه‌های چنین برنامه‌هایی که در قالب پروژه‌هایی بوده‌اند و در تولیدشان تیم گسترده‌ای شرکت داشته‌اند را در آمریکای دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ می‌توان دید (وین هارلن، ۱۹۹۱)^[۳]. در چنین نظام‌هایی تا حدود زیادی آزمون‌ها و امتحانات جهت دهنده آموزش هستند. اشراف و تسلط بر مطالب درسی، یکی از مهم‌ترین هدف‌های یادگیری است و توانایی‌های مفهومی و رو به رشد دانش‌آموزان اهمیت کم‌تری پیدا می‌کند (بروکس^۱، ۱۹۹۱)^[۴]. دستیابی به حداقل صلاحیت به عنوان نتیجه‌ای مطلوب تلقی می‌شود (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲) و معمولاً فهرست بلند بالایی از اهداف رفتاری که دانش‌آموزان باید به آن برسند و معیارهای موفقیت نیز براساس آن‌ها تعیین می‌شود، وجود دارند. عملکرد دانش‌آموزان نیز براساس این هدف‌ها و معیارها سنجیده می‌شود و نمرات آزمون‌ها به عنوان شاخص پیشرفت به حساب می‌آیند.

ب - تمرکززدایی

۱. Brooks Martin G.

با توجه به این که مفهوم تمرکزگرایی در حوزه برنامه ریزی درسی تا حدودی روشن گردید، مناسب است تا نگاهی به تمرکز زدایی و عدم تمرکز در حوزه برنامه ریزی درسی داشته باشیم. براساس نظرگاه انجمن بین المللی تعلیم و تربیت، تمرکززدایی در فرآیند برنامه ریزی درسی راهبردی جهت انطباق برنامه درسی ملی با شرایط و ویژگی های مناطق و محیطی است که برنامه درسی در آن به اجرا درمی آید (استینتی^۱، ۱۹۹۳). نقل از گویا، ایزدی (۱۳۸۲). به عبارتی تمرکززدایی به معنای انتقال قدرت از یک سطح نظارتی بالاتر از قبیل اداره آموزشی، سازمان یا دفتر مستقل آموزشی در سطح کشوری یا استانی، به یک سطح سازمانی پایین تر مانند مدارس است. در حوزه برنامه درسی، انتقال این قدرت از سطح متخصصان موضوعی و برنامه ریزان درسی و مدیران پروژه های متمرکز در دفاتر مرکزی برنامه ریزی درسی به سطوح پایین تر در سطح مناطق و مدارس و عمدتاً به معلمان و مدیران به مفهوم تمرکززدایی است. که، می تواند در راستای انتخاب یا سازگارسازی محتوای کتاب های درسی یا در سطحی بالاتر، از نظر تمرکززدایی و اقتدار مدرسه به صورت طراحی و تولید برنامه های درسی و انجام نوآوری ها در دروس مختلف، در سطح مدرسه و در انطباق با نیازها و اقتضائات محیط آموزشی صورت پذیرد. در حد بالای تمرکززدایی از برنامه درسی، تولید برنامه درسی به سمت برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در طراحی و تدوین برنامه درسی می رود.

از اوایل دهه ۱۹۸۰ متخصصان برنامه درسی گرایش پیدا کردند تا مدارس و معلمان را به عنوان مشارکت کنندگان در فرآیند برنامه ریزی درسی بپذیرند (اسکیلک^۲ ۱۹۸۴^۵ و سابار^۳ ۱۹۸۷). و بیشترین موج تمرکززدایی طی دهه های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، در استرالیا، کانادا، زلاندنو، اسپانیا، سوئد، بریتانیا و آمریکا وجود داشته است (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲). این گرایش به مرور کشورهای چون هنگ کنگ و تایوان در منطقه خاور دور و دیگر کشورهای جهان را فرا می گیرد. فرض اول در تمرکزگرایی آن است که با تمرکززدایی و قدرت یافتن عناصر اصلی فرآیند یاددهی - یادگیری یعنی معلم، مدیر و دانش آموز و نزدیک تر شدن مرکز تصمیم گیری و مسئولیت پذیری به کلاس درس و دانش آموز، تعلیم و تربیت بهبود می یابد و نیازهای دانش آموزان و جامعه محلی بهتر پاسخ گویی می شود و از خلاقیت و نیروی مردمی در سطح مدرسه بهتر استفاده می شود. فرض دیگر در تمرکززدایی آن است که با تغییر در روش های

۱ . Stinnette, Lynn J.

۲ . Skilbeck

۳ . Sabar Naama

برنامه‌ریزی، سازماندهی، و عرضه خدمات آموزشی، ناکارآمدی‌های برنامه‌ها و مقررات یکسان دست و پا گیر تا حدود زیادی برطرف شده و تشریک مساعی معلمان و کادر آموزشی در برنامه درسی تقویت می‌شود و شرایط بهتری برای ارتقا تخصصی معلمان و پا گرفتن جامعه مردم سالار به وجود می‌آید.

برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه^۱ در قلب تمرکززدایی

دریافت گسترده‌ای از ضعف‌های درونی برنامه‌های درسی متمرکز در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ به ظهور یک حرکت مخالف که به عنوان برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه شناخته می‌شد، انجامید (لوی^۲ ۱۹۹۱).^[۶] از این رو، حرکت نظام آموزشی و تمرکززدایی آن به سمت برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه به عنوان نقطه اوج حرکت تمرکززدایی و حد اعلای آن در نظر گرفته می‌شود. اما باید توجه داشت که حرکت‌های سطحی تمرکززدایی که بخشی از قدرت برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری آموزشی را به سطح مناطق و استان‌ها و با حفظ روابط دیوان سالارانه نظام آموزشی واگذار می‌کند، به واقع، حرکت اساسی در راستای تمرکززدایی و اقتدار مدرسه در کار آموزشی و طراحی و تدوین و اجرای برنامه درسی، نمی‌تواند قلمداد شود. ویژگی‌های نظام برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه: SBCD نظامی است که در آن، مدرسه درباره این که برنامه درسی چه باید باشد؟ چگونه باید اجرا شود؟ و چگونه باید ارزشیابی شود؟ تصمیم می‌گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۱)^[۷]. معلمان در کل فرآیند طراحی و تدوین برنامه درسی و تصمیم‌گیری چگونگی تدریس مشارکت دارند و آن‌ها را باید به عنوان مشارکت‌کنندگان اصلی فرآیند برنامه‌ریزی درسی قلمداد نمود (اسکیلک ۱۹۸۴ و سابار ۱۹۹۴)^[۸]. حتی در آن دسته از نظام‌های پیشرفته‌تر آموزشی که در سطح ملی از درجه تمرکز نسبتاً بالایی در تدوین برنامه درسی برخوردارند (چون ژاپن، فرانسه، آلمان)، برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه به عنوان یک نظام مکمل برای برنامه درسی ملی در نظر گرفته می‌شود. برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه قابل دیکته کردن و تحمیل کردن نیست و نباید آن را یک قانون تازه جهت به کارگیری در مدارس بدان علت که دولت مرکزی دستورش را داده و یا اندیشمندان و اهل علم مجذوب پایه‌های نظری آن شده‌اند تلقی کرد (کندی، ۱۹۹۲)^[۹]، بلکه این سطح از تمرکززدایی در طراحی و تدوین برنامه درسی فرآیندی پیچیده و تخصصی است که علاوه بر آماده‌سازی اعضای تیم برنامه‌ریزی درسی، مدرسه نیز باید آمادگی آن را داشته باشد. آمادگی

۱. School _ Based Curriculum Development (SBCD)

۲. Lewy ArieH

مدرسه برای پذیرش برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه باید هم در فلسفه تربیتی مدرسه و هم در ساختار سازمانی آن و هم در منابع و امکانات آن نمود پیدا کند و ساختار سازمانی مردم سالارانه در مدرسه حاکم شود. مدرسه با نظامی افقی و نه نظامی عمودی و از بالا به پایین عمل کند و توزیع عادلانه زمان، مکان کار، منابع مالی، دسترسی آسان به متخصصان و یک نظام ارزیابی و بازخورد درونی در مدارس ایجاد شده باشد (سابار، ۱۹۹۴) و از تغییر و جابه‌جایی کادر مدرسه جلوگیری شود (کندی، ۱۹۹۲).

تجربیات نظام‌های آموزشی در راستای تمرکززدایی

بررسی مواردی از تجربیات کشورها و نظام‌های آموزشی در راستای تمرکززدایی حکایت از آن می‌کند که عمدتاً تمرکززدایی از جهت کاهش کنترل مالی و مدیریتی وزارتخانه مرکزی بوده است. این تفویض قدرت مدیریتی و تأمین منابع مالی، مضمون عمومی تمرکززدایی در کشورهای چون انگلستان و ویلز، استرالیا، زلاندنو و آمریکا و سوئد بوده است. در درون هر یک از این پنج کشور یک میدانی از سیاست‌ها به اجرا درآمده است تا کوشش نماید آموزش و پرورش دولتی (عمومی) را تجدید ساختار دهد. تجدید ساختاری به سمت وارد کردن بیشتر سطوح محلی، شهرداری‌ها و مدارس، مثل آنچه که در سوئد انجام شده است (ویتنی^۲، پاور^۳، هالپین^۴، ۱۹۹۸)^{۱۰} یا به صورت معمول‌تر، دور شدن از سطح منطقه‌ای و ناحیه‌ای و رفتن به سمت اقتدار هر یک از مدارس، مثل آنچه در انگلستان و ویلز در دهه ۱۹۹۰ رخ داده است. یا تجربه تأمین منابع به صورت مستقیم^۵ که در زلاندنو و آمریکا رخ داده و نوآوری مدارس را در دهه اخیر ویژه ساخته است (۹۹۸، ص ۳۰). از نظر اودونوگو^۶ و دیماک^۷ (۱۹۹۸)^{۱۱} این تجدید ساختار و تمرکززدایی در اکثر نقاط عالم به شکلی بی‌قاعده صورت گرفته است، به جای آن که مبتنی بر برنامه‌ریزی متمرکز و کنترل و نظارت همه‌جانبه باشد (نقل به مضمون در اودونوگو و دیماک ۱۹۹۸). حال مروری مختصر بر تجربیات کشورها صورت می‌گیرد.

انگلستان و ویلز^۸: تغییر ساختار آموزشی در انگلستان در سطح ملی و به صورت دور شدن از اقتدار و تصمیم‌گیری از سطح منطقه‌ای و ناحیه‌ای به سمت کنترل مالی و مدیریتی در هر یک

۱ . Theme

۲ . Geoff Whitty

۳ . Salley Power

۴ . David Halpin

۵ . direct resourcing

۶ . Thomas O'Donoghue

۷ . Clive Dimmock

۸ . England and Wales

از مدارس بوده است. از جهت تأمین منابع مالی و مدیریت، مدارس به سمت حالتی شبه بازاری در کار آموزش و پرورش رفته‌اند (ویتلی و هالپین، ۱۹۹۸) که نشان از نفوذ راه حل‌های بی‌قاعده و مبتنی بر بازار اقتصاددانان و سیاست‌مداران جناح راست می‌کند (اودونوگو و دیماک، ۱۹۹۸). تا آن حد که به مدارس اجازه می‌دهد تا به انتخاب خود در حوزه مدیریت محلی آموزشی‌شان شرکت نکنند و منابع مالی و سرمایه‌های مورد نیاز را از طریق کنترل حکومت مرکزی جمع‌آوری کنند. اما در این نوع تمرکززدایی، در زمینه تدوین برنامه درسی به سمت تمرکزگرایی رفته است و یک برنامه درسی ملی^۱ تولید شده است که زمینه کنترل حکومت مرکزی را بر سر فصل‌ها و موضوع مطالب درسی فراهم می‌کند (به نقل از لاوتون، ۱۹۹۲ در اودونوگو و دیماک ۱۹۹۸) و آزمون‌هایی که در سطح ملی به اجرا درمی‌آید (در دوره ابتدایی و دوره متوسطه) حضورشان رایج شده است. البته مدرسه در قالب برنامه درسی ملی از اختیار لازم برای انتخاب و تنظیم محتوا و منابع درسی برخوردار است.

بیشتر مدارس اکنون کنترل کامل بر بودجه‌هایشان دارند و در صورت رأی اکثریت والدین دانش‌آموزان، توانایی خارج شدن از کنترل مقامات محلی را هم دارند. انتخاب مدیر و معلمان نیز مدتی است که در محل مدرسه صورت می‌پذیرد و از این نظر دست مدارس باز شده است. استرالیا: در استرالیا نیز آموزش و پرورش از حالت دیوان سالارانه دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ به مرور از اواخر دهه ۷۰ و در دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، دستخوش اصلاحات اساسی در ساختار اداره مدارس و حرکت به سمت تمرکززدایی و اقتدار مدرسه شد. این که مدرسه و نه اداره مرکزی محل مناسب‌تری برای تصمیم‌گیری آموزشی است (کندی، ۱۹۹۲). اگرچه در استرالیا جنبش مردم سالارانه به شکل گرفتن اصلاحات از اواخر دهه ۱۹۷۰ و در راستای تمرکززدایی کمک کرد، اما چنان که کندی (۱۹۹۲) می‌گوید، مدیریت‌گرایی در قالب شرکت‌های بزرگ و رقابتی شدن مدارس به خصوص در دوره متوسطه، در دهه بعد بر فرآیند اصلاحات مسلط شد. در ساختاردهی مجدد آموزشی در استرالیا و در حرکت تمرکززدایی دو نوع سیاست و ابداع، تغییر در مدارس را شکل می‌دهد.

اولی که به «اصلاحات کلان» معروف است، متضمن تغییر و تحولی در مدیریت و رهبری متمرکز (ایالتی) به سمت مدیریت غیرمتمرکز مبتنی بر مدرسه است (اودونوگو و دیماک، ۱۹۹۸). در این سیاست، نقطه تمرکز بر روی تغییر در سطح کل مدرسه است و بیشتر هم

۱. National Curriculum

مدیریت و رهبری مدرسه مورد نظر است. توجه به تحول در فعالیت‌های یاددهی - یادگیری چندان محلی ندارد. اما سیاست دوم که به «اصلاحات خرد» منتج می‌شود و معمولاً دیرتر مورد توجه قرار می‌گیرد، به تجدید ساختار مدرسه از جهت تحول و اصلاح در فرآیند یاددهی - یادگیری توجه دارد. در این حالت، نقطه‌ی توجه و دل‌مشغولی برای تمرکززدایی، در مورد وارد کردن یک آموزش و پرورش منعطف‌تر، پاسخ‌گوتر و دانش‌آموز مدارتر از طریق هدف قرار دادن تغییراتی در سازماندهی کار، رویه‌های تدریس و جنبه‌های پداگوژیک و فرآیندهای یادگیری است (۱۹۹۸، ص ۱). در حرکت اصلاحی مدارس در استرالیا، معلمان بیش از همه تمایل به سوی تمرکززدایی داشتند و این تمایل در نیروهای با سابقه تدریس و با تجربه‌تر و زن‌ها نسبت به مردها بیشتر بود و داوطلب مسئولیت بیشتری بودند (اودونوگو و دیماک، ۱۹۹۸، ص ۸۷). توافق قوی روی این مطلب نیز وجود داشت که تمرکززدایی و کسب اختیارات بیشتر، مسئولیت بیشتری را هم برای معلمان و هم برای مسئولان به همراه می‌آورد و کادر مدرسه مشکلات بزرگ‌تری را در انجام فرامین و پاسخ‌گویی به سیاست‌های وزارت آموزش و پرورش خواهند داشت (۱۹۹۸، ص ۸۸).

آمریکا: در آمریکا حرکت تمرکززدایی در دهه ۹۰، به سوی تأمین مستقیم منابع توسط مدارس^۱، ارتقای حقوق والدین برای انتخاب مدارس و تأمین منابع مالی مدارس از طریق والدین بوده است. تحلیل‌ها آن طور که ویتی، پاور و هالپین (۱۹۹۸) مطرح می‌کنند، نشان می‌دهد که قانون مدارس چارتر در آمریکا از این نقطه نظر پشتیبانی می‌کند که سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران وزارت آموزش و پرورش آماده بوده‌اند تا اقتدار بیشتری را (به خصوص در زمینه تأمین منابع مالی) به مدارس و والدین در سطح محلی ببخشند. اما کم‌تر حاضر بوده‌اند که کنترل آموزش و برنامه درسی را در سطوح بالاتر حکومت از دست بدهند (۱۹۹۸، ص ۴۷)، یعنی تمرکززدایی با درجاتی از تمرکزگرایی همراه بوده است. ابزارها و روش‌هایی که قدرت را به سطوح پایین‌تر در سطح فردی مدارس منتقل می‌کنند، اغلب همراه با جنبه‌های دیگری است که کنترل مرکزی را بزرگ‌تر می‌کند.

آن طور که اودونوگو و دیماک (۱۹۹۸) یادآوری می‌کنند، تجدید ساختار آموزش و پرورش در آمریکا در اواخر دهه هشتاد و دهه ۱۹۹۰، روی چهار راهبرد متمرکز گردیده است: الف) مدیریت مبتنی بر مدرسه، ب) مشارکت و قدرت انتخاب والدین در تصمیم‌گیری‌ها، پ) غنای

۱ . direct resourcing

تخصصی و قوت یافتن معلم، ج) تدریس برای فهمیدن. اما نکته مهم آن است که چنان که در نمونه استرالیا نیز دیده شده، تدریس برای فهمیدن و تعریف دوباره فرآیند یاددهی - یادگیری و تمرکززدایی از برنامه درسی تا حدودی دیرتر و با توجه و دغدغه کمتری مورد توجه بوده است (۱۹۹۸، ص ۸).

زلاندنو: در زلاندنو نیز تغییرات قابل توجهی در راستای تمرکززدایی رخ داده است. به قدرت رسیدن هیئت امناء در مدرسه و کسب قدرت نصب و عزل توسط مدیر مدرسه از آن جمله است (اودونوگو، دیماک، ۱۹۹۸). موقعیت زلاندنو نشانگر راهی بوده که در آن انتظار می‌رفته است سیاست‌های تمرکز زدایی احتمالاً به تسهیل توسعه سیاست‌های آموزشی مردم سالار و برابری خواه بیانجامد (لادر^۲ و وایلی^۳، ۱۹۹۰). [۱۲]

کانادا: در مورد کشور کانادا، تشکیل نظام پیشگام خود - مدیریت^۴ در ادمونتون کانادا قابل توجه بوده است (اودونوگو، دیماک، ۱۹۹۸). این نظام در حال پالایش جنبه‌های تمرکز گرای مدارس و تمرکززدایی از مدارس، از اواسط دهه ۱۹۷۰ تاکنون بوده است. این نظام پیشرو، ابتدا روی بودجه‌بندی و تأمین منابع مالی مدرسه متمرکز شده و سپس به تحول تدریجی‌اش به سوی قدرت بخشیدن بدنه دانش آموزی و تحول در آموزش‌ها و فرآیند یاددهی - یادگیری در دهه بعد ادامه داده است.

فنلاند: در سال‌های دهه ۱۹۹۰ سیاست آموزشی در فنلاند به سمت تمرکززدایی تغییر یافت و کنترل محلی بیشتری به شهرداری‌ها و مدارس اعطا گردید. از این طریق قصد بر آن بود تا یادگیری فعال‌تر، متناسب‌تر و مرتبط‌تری با شرایط محلی تشویق گردد (هامالاین^۵ و دیگران، ۲۰۰۰) [۱۳]. در قالب خطوط راهنمای ملی، مدارس برنامه‌های درسی خودشان را تدوین کردند و بودجه‌های خودشان را تنظیم کردند. هم اکنون مدارس فنلاند و نظام آموزشی مبتنی بر مدرسه آن از با کیفیت‌ترین مدارس در اروپا هستند که بیشترین توجه را به عدالت و برابری فرصت برای آموزش بهتر، دور از امتحان‌مداری و رقابت‌های سطحی برای دانش‌آموزان مدنظر خود قرار داده اند (همه در مدرسه برابند، ۱۳۸۴) [۱۴]. مورد پژوهی‌هایی که از تجربیات تحول در برنامه درسی حرکت به سمت برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و تفسیر از برنامه

۱ . board of trustees

۲ . Hugh Lauder

۳ . Cathy Whlie

۴ . Pioneering System of Self-Management

۵ . Hamalainen Seppo

درسی پایه مشترک ملی^۱ در فنلاند صورت گرفته، نشانگر آن بوده است که آن دسته از مدارس شهری که در آن تدوین برنامه درسی به خوبی جریان داشته، کار تدوین برنامه درسی مبتنی بر مدرسه قوی تر از مدارس حومه شهری و مدارس روستایی کوچک بوده است (هامالاینن ۲۰۰۰).

هنگ کنگ: مطالعه گذشته برنامه ریزی درسی در هنگ کنگ نشان می دهد که برنامه ریزی درسی به شدت تحت تأثیر تمایل معلمان به پاسخ گویی نیازهای پیچیده و دیوان سالارانه موجود در این کشور بوده است (تک شان ونگ^۲، ۲۰۰۲)^[۱۵]. اما با توجه به آغاز اصلاحات آموزشی در این کشور در اواخر سال های قرن بیستم و حرکت به سوی تمرکززدایی، مدارس فرصت بیشتری را برای نوآوری چه از نظر زمان آموزش و چه از نظر منابع، به دست آورده اند. نیازهای دانش آموزان و تحلیل بستری که در آن برنامه درسی استفاده می شود، بیشتر مورد توجه مسئولان قرار گرفته است. با توجه به توصیه های دولت و نظام آموزشی، مدارس و معلمان در راستای سازگارسازی برنامه درسی مرکزی با توجه به تدوین برنامه درسی مبتنی بر مدرسه خودشان و در جهت کمک به دانش آموزان در یادگیری تشویق می شوند (انجمن برنامه ریزی درسی، ۲۰۰۱)^[۱۶]. از جمله برنامه های در راستای تمرکز زدایی در کشور هنگ کنگ، می توان برنامه نوآوری مدیریت مدرسه (SMI)، برنامه آموزش با کیفیت مدرسه (QSE, ECRV) و برنامه درسی هدف مدار (TOC) با جهت گیری تغییر و تحول برنامه درسی از منطق گرایی علمی به سمت کارایی اقتصادی و اجتماعی را نام برد (اودونوگو، دیماک، ۱۹۹۸) که تمرکز زدایی و انتقال مسئولیت مدیریت مدرسه در قلب این تحولات قرار دارد. از دیگر نوآوری ها در این کشور، پروژه برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در حوزه علوم (SBSCD) بوده است که از ابتکارات پروژه مدارس هنگ کنگ در سراسر جهان^۳ (HKSAW) است. توجه به حرکت های تمرکز زدایی در کشورهایی چون کانادا و هنگ کنگ مشخص می کند که حرکت اساسی در راستای طراحی و تدوین برنامه درسی مبتنی بر مدرسه منوط به انجام پژوهش های تشخیصی و توسعه ای و انجام پروژه های متعدد در راستای مدرسه محوری است.

۱ . National Core Curriculum

۲ . Tack Shan Wong

۳ . Hong Kong Schools Around The World

تایوان: در تایوان در دهه ۱۹۹۰، در اثر توسعه اقتصادی و نوسازی سیاسی، جنبش‌های متعدد بومی و ریشه‌دار در این کشور از اصلاحات آموزشی و نوآوری در مدرسه حمایت کردند. یکی از مهم‌ترین آن‌ها، کوشش در جهت اصلاح برنامه درسی و خارج شدن از آموزش و پرورش کپسولی و امتحان مدار و مبتنی بر انتقال معلومات بوده است (شارون چن و جینگ چونگ، ۲۰۰۰)^[۱۷]. این اصلاحات متأثر از نظریات انسان‌گرایانه، نظریه هوش چندگانه، نظریه انتقادی و سازندگی‌گرایی بوده است که بر تلفیق موضوعات از طریق برنامه درسی و به کارگیری روش‌های جانشین تدریس گروهی و یادگیری جمعی در کنار توجه به تمرکززدایی و برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه توجه داشته است. در این حرکت عمیق آموزشی در تایوان، از تجربیات کشورهای دیگر سود برده شد و تحقیقات فراوانی در تایوان در راستای پی بردن به ادراکات و نظرات معلمان و مدیران مدارس در ارتباط با برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، شناخت صلاحیت حرفه‌ای آن‌ها در کار برنامه‌ریزی درسی، وجود شرایط و زیربنای لازم و داشتن طرح‌ها و الگوهای عملیاتی متناسب با بافت مدارس ابتدایی و متوسطه و ارزشیابی تأثیرات و محدودیت‌های اجرای طرح‌ها صورت گرفته است.

نقد تمرکزگرایی و دلایل حرکت به سمت تمرکززدایی

به نظر می‌رسد در نظر گرفتن جنبه‌های شرّ و خبیث برای تمرکز و تمرکزگرایی، کار مورد ستایش و غیرقابل تردید برای اصلاحات نظام آموزشی در اکثر کشورهای جهان بوده است (کوهن^۱، ۱۹۹۵)^[۱۸]. اصولاً برنامه‌های درسی متمرکز، معمولاً وابستگی شدید به کتاب درسی و محتوای درسی ابلاغ شده را با خود به همراه دارد و نوعی استاندارد کردن غیرسالم را پرورش می‌دهد. اهمیت دانش معلم را از بین می‌برد و روابط قدرت پوسیده را تقویت می‌کند (۱۹۹۵، ص ۱۰۵). در نوعی از تمرکزگرایی که منجر به تولید برنامه‌ها و پروژه‌های درسی متمرکز در اندازه‌های بزرگ می‌شود، که نمونه‌های آن را در آمریکای دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ می‌توان دید منجر به عدم دخالت و نامأنوس بودن برنامه درسی طراحی شده برای معلمان می‌شود و در نتیجه برنامه درسی نمی‌تواند معلمان را برای تغییر عادات یاددهی‌شان برانگیخته کند. در دهه‌های اخیر شکست چنین برنامه‌هایی تا حدود زیادی مشخص گردیده و مشخص شده که تنها نوآوری‌های ریشه‌دار و بومی‌شناسی برای موفقیت دارند. یعنی در جایی که معلمان به صورت فعال در تدوین برنامه‌های درسی مشارکت می‌کنند (لوی^۲، ۱۹۹۱).

از مهم‌ترین نقاط مثبت تمرکززدایی (به‌خصوص در حوزه برنامه درسی) آن است که موقعیت حرفه‌ای و تخصصی معلمان بسیار تقویت می‌شود. زیرا به جای آن که مجریان مطیع برنامه‌های درسی تحمیل شده از خارج (یعنی مرکز تصمیم‌گیری) باشند، از قدرتی برخوردار می‌شوند تا نسبت به آنچه که تدریس می‌کنند، تصمیم‌گیر باشند.

از دیگر نقاط مثبت و دلایل حرکت به سوی تمرکززدایی در حوزه مدیریت مدرسه و برنامه‌ریزی درسی، می‌توان به موارد زیر به صورت مختصر اشاره کرد:

۱- بهبود کیفی مدرسه، ناشی از انعطاف‌پذیری بیشتر مدرسه و برداشته شدن مقررات دست و پاگیر (گویا، ایزدی، ۱۳۸۲).

۲- توجه به نوآوری‌های ریشه‌دار و بومی، با توجه به شرایط فرهنگی، اجتماعی و منطقه‌ای مدرسه.

۳- تقویت تشریک مساعی در مدرسه، زیرا که کار طراحی و تدوین برنامه درسی یا سازگارسازی و تجدید ساختار برنامه درسی، طوری که متناسب با شرایط رشد شناختی - عاطفی و اجتماعی فراگیران باشد، کار تیمی و مشارکتی معلمان و کادر مدرسه را می‌طلبد.

۱ . Rozetti Marantz Cohen

۲ . Arieh Lewy

- ۴ - جذاب تر شدن محیط کار برای معلمان، به دلیل نقش مشارکتی که در برنامه درسی و مدرسه دارند و موقعیت حرفه‌ای و تخصصی معلمان تحکیم می‌شود.
- ۵ - توجه بیشتر به نیازهای فراگیران و انعطاف پذیرتر شدن برنامه درسی.
- ۶ - زمینه‌سازی برای تدوین برنامه درسی به صورت تلفیقی و نوآوری‌هایی از این دست در برنامه درسی.
- ۷ - مشارکت بیشتر والدین در کار طراحی و تدوین برنامه درسی.
- ۸ - تسهیل جریان ارتباطی در سطح مدارس و تسهیل روند اصلاحات آموزشی در مدرسه.

بعضی چالش‌ها و موانع پیش پای گذار به سمت تمرکززدایی و مدرسه محوری

علیرغم نقاط مثبت فراوان و حتی الزام به سوی تمرکززدایی در نظام‌های آموزشی، قدرت یافتن مدرسه و معلمان در کار آموزش، مدیریت یادگیری‌ها و تدوین برنامه درسی، به هر حال تمرکززدایی در نظر و عمل ضرورتاً یکی نیست. موانع، ابهامات و مشکلات قابل توجهی در راه است، کوهن^۱ (۱۹۹۵، ص ۱۰۶) می‌گوید: مطالعات نوآوری‌های از نوع مبتنی بر مدرسه و تمرکززدا از نظام آموزشی که یک میدانی از نوآوری‌های مدیریت مدرسه محور و برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه را شامل می‌شود، مشکل عظیم حمایت از یک نظام کاملاً غیرمتمرکز را تأیید می‌کند. علاوه بر کوهن (۱۹۹۵)، این چالش‌ها، موانع و تهدیدها بر سر راه تمرکززدایی را اودونوگو و دیماک (۱۹۹۸)، هنسن^۲ (۱۹۹۵)^[۱۹]، لوی (۱۹۹۱) و تجربیات گردآوری شده از بعضی کشورها در زمینه برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه (سلسبیلی و حسینی، ۱۳۸۳)^[۲۰] نیز به نوعی و با درجات مختلفی از تأکید متذکر شده‌اند. این موارد چنین بوده است:

- الف - حرکت تمرکززدایی و اجرای موفق برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، سرمایه گذاری انسانی قابل توجهی لازم دارد، در صورت بی‌توجهی. قطعاً کیفیت برنامه‌ها و آموزش‌ها نزول خواهد کرد و به شکست می‌انجامد.
- ب - کاستی‌ها، عدم کفایت تخصصی، بی‌انگیزگی و بی‌حرکی معلمان در استفاده از پژوهش، بی‌تجربگی در طراحی و تولید مواد آموزشی، فقدان مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و ادراکات معلمان از خود و محدود بودن آن‌ها به کلاس درس

۱ . Rosetti Marantz Cohen

۲ . Kenneth T .Henson

خودشان و این که صلاحیت حرفه‌ای اکثر معلمان در حوزه تدریس است و نه در نگارش سناریو و طراحی برنامه درسی، از بزرگ‌ترین موانع و مشکلات بر سر راه تمرکز زدایی و تحول مدرسه محوری است. این تغییر نگرش و ایجاد مهارت‌های اساسی پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی در معلمان، کوشش زیادی را از یک نظام آموزشی متمرکز می‌طلبد و به اتخاذ راهبردهای مناسب در راستای اعطای اقتدار به مدرسه و معلمان، تقویت تمرکز زدایی و سرمایه گذاری مادی و انسانی احتیاج دارد.

پ - تمرکز زدایی و مدرسه محوری، مسئولیت بیشتری را برای معلمان و مسئولان مدرسه به همراه می‌آورد. کادر مدرسه مشکلات بزرگ‌تری را در انجام فرامین و پاسخ‌گویی سیاست‌های وزارت آموزش و پرورش خواهد داشت و فشارهای بی‌سابقه‌ای به مدرسه وارد می‌شود.

ت - عدم تمایل مدیران و تصمیم‌گیران سطوح مختلف در نظام‌های آموزش متمرکز برای صرف نظر کردن از اقتدار سنتی خود کاملاً مشهود بوده است.

ث - اشکالات سیستمی و راهبردی در اجرای برنامه‌های تمرکز زدایی، چون سازماندهی نشدن کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی، در ابهام ماندن و نداشتن انسجام درونی در مدارس، نداشتن مشاوران متخصص در کار برنامه‌ریزی درسی، فقدان تصویری کلی از برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، عدم اعتماد حرفه‌ای و نگرانی نسبت به تأثیرات منفی بر دانش‌آموزان و نگرانی در مورد نگرش والدین به تحولات آموزشی از آن جمله است.

ج - تمرکز زدایی در راستای برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه وابستگی زیادی به ابتکار مدرسه، منابع مالی و انسانی و حمایت جامعه دارد. مدارس از جهت دسترسی به چنین منابعی با یکدیگر فرق دارند. به خصوص مدارس در مناطق روستایی و حاشیه شهری با مشکلات بیشتری در تغییر رویه روبه‌رو هستند. در این حالت، مدارس که از منابع و امکانات بیشتری برخوردارند، موفق‌تر می‌توانند عمل کنند. بدین ترتیب، تا حدودی عدالت آموزشی و فرصت برابر برای تغییر و نوآوری، در اثر وجود چنین شرایطی مخدوش می‌گردد.

بررسی وضع موجود گذار نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران

نظام آموزشی و تولید برنامه‌های درسی در ایران، به صورت ریشه‌ای اقتباس ناقصی از روش آموزش قرن نوزدهم اروپا بوده است که در تکمیل آن به روش‌های سنتی و القایی در آموزش، به خصوص در حوزه اندیشه و اعتقادی متکی است (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۷)^[۲۱]. در طول چند دهه گذشته و بعد از انقلاب اسلامی در ایران، تغییرات محتوایی در راستای دور شدن از تمایلات لیبرالی و سلطنتی و به جای آن تقویت اعتقادات مذهبی و انتقال مفاهیم و باورهای دینی و اخلاقی در برنامه‌های درسی تقویت شده است. اما در طول پنجاه سال گذشته، برنامه‌های درسی با جهت‌گیری موضوع‌مدار و انتقال معلومات و روش‌های یک سویه و غیرفعال در آموزش، کم و بیش هم چنان حفظ شده‌اند (سلسبیلی، ب ۱۳۸۲)^[۲۲]. به خصوص در دوره متوسطه، آماده شدن برای کنکور و حافظه‌مداری در آموزش‌ها و پاسخ‌مداری به جای مسأله‌مداری و ژرف‌اندیشی در کنار گرایش‌های یک سویه انتقال معلومات و باورها، کاملاً در این نظام به چشم می‌خورد.

در طراحی نظام آموزشی و برنامه‌های درسی در ایران، آرمان‌گرایی و مقاصد غیرقابل دسترسی، تلقی فوق‌العاده آسمانی و غیرواقعی از انسان به چشم می‌خورد (منطقی ۱۳۸۱)^[۲۳] و تعریف دقیق و جامعی از انسان آرمانی و جامعه مطلوب وجود ندارد (گویا، ۱۳۷۸)^[۲۴]. روند موجود فعالیت‌های طراحی و تدوین برنامه‌های درسی تحول‌جویانه در دروس مختلف چون علوم یا فارسی در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی که در سال‌های اخیر تا حدودی در قالب حفظ شرایط متمرکز موجود تحولاتی را در آموزش به وجود آورده‌اند، حرکتی که ناشی از مطالعه گسترده و تجربیات متعدد آزمایشی و تحقیقات جامع نظام آموزشی در طراحی و تولید برنامه‌های درسی در شرایط و حالات مختلف باشد و به دکتترین و نظریه‌تربیتی متکی به مبنای نظری منسجم و تحول‌سازی هم تکیه داشته باشد، در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی به چشم نمی‌خورد. در نتیجه، تمرکزگرایی، عدم انعطاف برنامه‌های درسی، حالتی عمومی و یکنواخت در کار برنامه‌ریزی درسی و جهت‌گیری عمدتاً موضوع‌مدار، حفظ شرایط موجود در مدرسه، برنامه تا حدودی مقاوم در مقابل نفوذ معلم و مدرسه، متمرکز و تجویزی و به مقدار قابل توجهی بسته به روی تجربه و نوآوری، بی‌توجه به طراحی فرصت‌های یادگیری

مناسب در مدرسه و ناتوان در ایجاد زمینه مشارکت واقعی معلمان و مدارس در تجدید نظر و تحول برنامه درسی و اعتلای یادگیری‌های دانش‌آموزان، در شرایط موجود هنوز کاملاً محسوس است. اما این رکود در حالی است که تحولات ناشی از گسترش مردم سالاری، جهانی شدن ارتباطات و تحولات گسترده در حوزه فرهنگ، علوم، اقتصاد و سیاست در سطح جهانی، تحولات اجتماعی و اقتصادی دهه اخیر ایران، تحولات مربوط به دانش تعلیم و تربیت و برنامه درسی، ورود و نفوذ والدین، انجمن‌ها، سازمان‌ها و نهادها با افکار و ایده‌های جدید، در نتایج چنین نظام آموزشی متمرکزی با برنامه درسی یکنواخت و از پیش تجویز شده ابهام اساسی ایجاد کرده‌اند و شواهد ضعف اساسی و عقب افتادگی آن کاملاً مشهود گردیده است.

نقد و تحلیل تمرکزگرایی نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران

مطالعات انجام گرفته و شواهد موجود از نظام برنامه‌های درسی دوره‌های آموزشی عمومی و متوسطه ایران حاکی از کاملاً متمرکز بودن نظام طراحی و تولید برنامه‌های درسی و یکسان بودن برنامه‌های درسی برای تمام دانش‌آموزان است (سلسبیلی، ب ۱۳۸۲)^{۱۲}. این نوع برنامه‌های درسی اصولاً بسیار متکی به کتاب درسی واحد بوده و محتوا محورند. به تفاوت‌های فردی و شناختی دانش‌آموزان در کلاس درس، تفاوت‌های اقلیمی، اجتماعی، منطقه‌ای و محیط آموزشی و از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر چندان توجهی نمی‌شود و برنامه‌های درسی و محتوای آن‌ها حالتی ابلاغی، رسمی، همگانی و تجویزی دارند.

با توجه به ضعف‌های درونی برنامه‌های درسی و نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز، تجربیات نظام‌های آموزشی در راستای تمرکززدایی که مواردی از آن‌ها مطرح گردید، ضعف‌ها و کاستی‌های اساسی برنامه‌های درسی دوره‌های آموزش عمومی و متوسطه ایران و فرآیند تولید چنین برنامه‌های درسی در قالب نظامی کاملاً متمرکز که در مقابل نفوذ عوامل اصلی فرآیند یاددهی-یادگیری چون معلم و دانش‌آموز کاملاً بسته است و برنامه‌های درسی حالتی تجویزی و انتقال معلومات دارند، بیش از همه، ضرورت تمرکززدایی از این نظام را به قصد ایجاد انعطاف و تحول در برنامه‌های درسی موجود محسوس می‌کند.

مواردی اساسی از ضرورت‌ها را که تصویری از سیمای مطلوب برنامه‌های درسی و کار برنامه‌ریزی درسی را در ایران با توجه به تحولات سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی

دهه‌های اخیر و تحولات دانش تعلیم و تربیت و آنچه که تا به حال مطرح شد نیز نشان می‌دهد، به شرح زیر می‌توان خلاصه کرد:

- ۱ - ایجاد کردن زمینه مساعد برای تمرکززدایی تدریجی و متعادل و واگذاری نسبی از اختیارات سیاست‌گذاری، طراحی و تولید برنامه‌های درسی به مدرسه. انعطاف‌پذیر شدن برنامه‌های درسی با تأکید بر ارتقاء تخصصی معلمان، کسب اقتدار، مسئولیت و اختیار بیشتر مدرسه و معلمان در فرآیند آموزش.
- ۲ - بازتر کردن فضای آموزشی و اجرای برنامه‌های درسی به روی تجربه و نوآوری در مدارس، اطمینان بیشتر به مدارس و انسان‌های فرهیخته به مرور، دادن قدرت انتخاب و تصمیم‌گیری به مدرسه و عوامل اصلی فرآیند آموزش.
- ۳ - ایجاد زمینه مساعد برای کاربرد رویکردهای نوین در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، توجه به انجام تجربیات و پروژه‌های متعدد توسعه‌ای و نوآورانه در حوزه برنامه‌های درسی با تأکید بر تمرکززدایی و قدرت یافتن مؤسسات پژوهشی و به مرور سرایت به سطح مناطق و مدارس.
- ۴ - پاسخ‌گو بودن و قابل ارزیابی بودن برنامه‌های درسی و آموزش‌ها در قالب رعایت خطوط راهنمای برنامه درسی ملی و مدیریت کلان‌کشوری و حداقل استانداردهای آموزشی.
- ۵ - ضرورت تقدم یا همراه بودن تمرکززدایی طراحی و تدوین برنامه‌های درسی با تمرکززدایی‌های مدیریتی و مالی مدارس در راستای رشد یافتن مدارس به عنوان محیط‌هایی تخصصی در آموزش، مشارکت‌کننده محوری در برنامه‌ریزی و مدیریت و رهبری آموزش.

ویژگی‌های گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران

با بررسی تاریخ دو بیست ساله کاربرد دو الگوی متعارض تمرکزگرا و تمرکززدا در کار مدیریت و برنامه ریزی درسی در نظام‌های آموزشی مختلف، ملاحظه می‌کنیم که هیچ‌الگوی واحدی کاملاً حاکم در هر یک از کشورهای با نظام آموزشی متمرکز یا نظام آموزشی غیرمتمرکز نبوده است (لوی، ۱۹۹۱). مثلاً علیرغم اداره بسیار متمرکز مدارس دوره ابتدایی و متوسطه در فرانسه، این کشور یک پیشینه طولانی از درگیر شدن مردم و مراجع محلی را در تعیین محتوا و مطالب درسی مدارس دارد (۱۹۹۱، ص ۲۴). به عکس، در ایالات متحده آمریکا و انگلستان که سنت و پیشینه قدیمی در خودمختاری مقامات و مراجع محلی و مدارس

در تصمیمات برنامه درسی دارند، نشانه‌هایی از تمرکزگرایی و توجه به برنامه درسی ملی دیده می‌شود. موارد مطرح شده از تجربیات نظام‌های آموزشی در جهان از این نظر پشتیبانی می‌کند که در عمل مدارس نمی‌توانند و نباید به صورت خشک پیرو برنامه تجویز شده مرکزی و مقام بالاتر خود باشند. در عین آن که مدرسه نمی‌تواند بی‌توجه به شرایط محیطی و نظام آموزشی کشور باشد و تصمیم‌گیری برای آن‌چه را آموزش می‌دهد، بدون توجه به شرایط اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی حاکم دنبال کند.

وضعیت موجود نظام متمرکز طراحی و تولید برنامه‌های درسی در ایران از یک طرف و ضرورت‌های تمرکززدایی از این برنامه‌های درسی یکسان و نظام برنامه‌ریزی درسی کاملاً متمرکز و بسته در ایران از طرف دیگر، گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت تمرکززدایی را اجتناب ناپذیر می‌کند. اما این گذار با توجه به تجربیات جهانی که مطرح گردید، نیاز به یک تعادل واقع‌گرایانه‌ای بین کنترل تمرکزگرایانه و تمرکززدایی دارد و در این طیف گسترده، حرکت از تمرکزگرایی به سمت تمرکززدایی، در نوسان خواهد بود. بدین طریق، اصلاحات آموزشی عمده‌ای برای اینکه معلمان و مدیران در تحول و تغییر درگیر شوند، مورد نیاز خواهد بود. نیاز برای درگیر شدن معلمان در برنامه‌ریزی و پژوهش و فراهم کردن توسعه و تحول تخصصی و علمی برای کادر مدرسه، حرکت را از دو سوی می‌طلبد: الف) حرکتی از بالا به پایین، یعنی از سوی مدیریت کلان نظام آموزشی به سمت مدارس در جهت اقتدار بیشتر مالی و مدیریتی و قدرت انتخاب و طراحی مدرسه و معلمان در حوزه برنامه درسی و مدیریت آموزش و ب) حرکتی از پایین به بالا، به سمت درگیر شدن معلمان و کادر مدرسه در مدیریت آموزش و برنامه‌ریزی درسی و ارتقاء تخصصی مدیر و معلمان مدرسه در این مسیر رشد یابنده. بدین طریق در این گذار نظام آموزشی به سمت تمرکززدایی و مشارکت بیشتر معلمان و مدارس در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، راهبردهای اجرایی که استراتژی‌های از پایین به بالا را با از بالا به پایین تلفیق می‌کند اثربخشی بیشتری نسبت به آنکه تنها از بالا به پایین است یا از پایین به بالاست برخوردار است (هارگریوز، ۱۹۹۴) [۲۵]. بدین طریق فرآیند تغییر به سمت تمرکززدایی در نگاهی نوین، تحولی تدریجی است و نه خطی و یک سویه و یک فرآیند است نه یک اتفاق. این گذار نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران حرکتی دو سویه را می‌طلبد که هم از طرف بالا به پایین، یعنی مدیریت کلان نظام آموزشی و تصمیم‌گیری آموزش و پرورش ایران در هويت دادن اقتدار و قدرت انتخاب مدرسه و معلمان

در کار آموزش است و هم از پایین به بالا، یعنی از سوی معلمان و فرهنگیان و کادر مدرسه در جستجو کردن ارتقاء تخصصی آموزشی، پژوهشی و برنامه‌ریزی و قبول مسئولیت و درگیری بیشتر در زمینه‌های پژوهشی و برنامه‌ریزی و تقویت انجمن‌های تخصصی و هماهنگی بیشتر در حرکت تحول جویانه مدارس، در حوزه طراحی و تدوین و اجرای برنامه درسی و تصمیم‌گیری آموزشی است. که البته در مورد حرکت‌های از پایین به بالا نباید فراموش کرد که به مقدار زیادی متأثر از سطح توسعه یافتگی سیاسی - فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی و قدرت یافتن مدرسه در قالب نظام آموزش و پرورش کشور است.

در این گذار نظام آموزشی به سوی تمرکز زدایی و ایجاد تحول در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، مدیریت و اجرای آموزش‌ها، توجه به بعضی «اصول و معیارها» و کوشش در راستای متحقق کردن آن‌ها در فرآیند تغییر، در هر دو راهبرد حرکت از بالا به پایین و از پایین به بالا، می‌تواند راهگشا باشد (چالش‌ها و چشم‌اندازهای توسعه ایران، اسفند ۱۳۸۱)^[۲۶]. ۱- توجه به اصل «انعطاف‌پذیری» برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس، در راستای انعطاف برنامه‌های درسی با توجه به تفاوت‌های اقلیمی، فرهنگی، اجتماعی، شناختی و نیازهایی منطقه‌ای و از جهت ورود نوآوری‌ها و رویکردهای جدید و پذیرش روش‌های نوآورانه و فعال. ۲- توجه به اصل «فرصت و انگیزش» در جهت ایجاد فرصت مناسب یادگیری از طریق برنامه درسی و نه انتقال معلومات و محتوای از پیش آماده شده، انتخاب بهتر مبتنی بر انگیزه و در نتیجه، یادگیری معنی‌دارتر. ۳- توجه به اصل «وحدت دادن و تلفیق هماهنگ دیدگاه‌ها» در کار برنامه‌ریزی درسی، طوری که برنامه درسی طیفی ناهم‌خوان از دیدگاه‌ها و هدف‌ها را که توانایی تحقق آن‌ها را نیز ندارد، یدک نکشد. ۴- توجه به اصل «مشارکت‌پذیری» که مبتنی بر مشارکت معلمان و مدیران در کارهای پژوهشی، طراحی و برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در حوزه برنامه‌های درسی است. مشارکت جمعی در برطرف کردن مسایل قلمروهای مختلف مدرسه و نظام آموزشی. ۵- توجه به اصل «قدرت انتخاب» که متضمن ایجاد زمینه برای تقویت اقتدار و مسئولیت عناصر اصلی فرآیند یاددهی - یادگیری چون معلم و دانش‌آموز، حرکت آموزشی مبتنی بر انگیزه و آزادی انتخاب که تضمین‌کننده انعطاف برنامه درسی و توجه به تفاوت‌ها و گوناگونی‌ها در کنار وحدت یافتن‌ها و هماهنگی‌ها در دیدگاه‌هاست.

جمع‌بندی، توصیه‌ها و راهبردهای گذرا به سوی عدم تمرکز

تمرکزگرایی در نظام آموزشی ایران، تبلور آن در برنامه‌های درسی موجود و در عین حال، در نظام طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، بزرگ‌ترین مانع و سد راه تحولات حوزه برنامه درسی و آموزش در ایران است. در این مطالعه کوشش شد تا مفهوم تمرکزگرایی و تمرکززدایی در حوزه برنامه درسی، طراحی و تدوین برنامه درسی و مدیریت و کنترل آموزش روشن گردد. تجربیاتی از نظام‌های آموزشی در راستای تمرکززدایی مطرح گردید و مفهوم برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در قلب تمرکززدایی تبیین گردید. نقاط مثبت و دلایل حرکت به سمت تمرکززدایی و در عین حال بعضی چالش‌ها و موانع پیش پای گذار به سمت تمرکززدایی و مدرسه محوری در آموزش‌ها و برنامه‌های درسی تا حدودی تشریح گردید. جهت بررسی موضوع اصلی این مطالعه که گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت تمرکززدایی است، وضعیت موجود گذار برنامه‌های درسی و برنامه‌ریزی درسی دوره‌های آموزش عمومی و متوسطه و ضعف‌های آن تصویر گردید و بخشی از عقب‌افتادگی‌ها و کاستی‌های این نظام آموزشی نقد و تحلیل گردید. ضرورت تمرکززدایی از نظام برنامه‌های درسی و برنامه‌ریزی درسی در ایران، به خصوص با توجه به تحولات اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی دهه‌های اخیر که چنین تحولی را اجتناب‌ناپذیر می‌کنند، مطرح گردید. آن چه مسلم است، گذار نظام برنامه‌های درسی و برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت تمرکززدایی، قدرت یافتن مدرسه در حوزه طراحی و تدوین برنامه درسی و آموزش و حرکت به سمت برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، زمینه‌سازی‌ها، وجود شرایط و ویژگی‌هایی را می‌طلبد و در این مسیر به بعضی اصول و تجربیات اساسی می‌باید توجه شود. برخی از مهم‌ترین راهبردها و راه‌کارها را که از بررسی مجدد مطالعات نظری و تجربیات نظام‌های مختلف می‌توان استنتاج کرد، چنین می‌باشند:

۱- تجربیات تمرکززدایی و مدرسه محوری به مقدار زیادی متأثر از سطح توسعه یافتگی و روند تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی یک کشور و قدرت یافتن مدرسه در قالب نظام آموزشی است. چنین تحولی به عنوان یک راهبرد اساسی در نظام آموزشی ایران می‌باید پذیرفته شود.

۲- حرکت اساسی در راستای تحول طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و تمرکززدایی از نظام آموزشی، به خصوص در کشورهای با زمینه قوی تمرکزگرایی و سنت‌گرایی آموزشی، منوط به انجام پژوهش‌های زمینه‌ای و تشخیصی و انجام پروژه‌ها و برنامه‌های

- متعدد راهنمای توسعه و در راستای مدرسه محوری است. بدین طریق، ایجاد زمینه مساعد برای پژوهش‌ها و حرکت‌های تحول‌جویانه در مؤسسات علمی و تحقیقاتی در سطح آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها و انجمن‌های تخصصی می‌باید فراهم شود.
- ۳- در حرکت به سمت تمرکززدایی، تربیت معلمان متخصص و ارتقاء صلاحیت حرفه‌ای پژوهشی و برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری معلمان، هماهنگ کردن آن‌ها با تحولات جدید و رویکردهای نوین مبتنی بر تمرکززدایی نظام آموزشی، بسیار اهمیت دارد. بدین ترتیب هرگونه حرکت تحول‌جویانه در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، تمرکز زدایی و ارتقاء صلاحیت حرفه‌ای و پژوهشی معلمان مبتنی بر چنین آماده‌سازی‌های تخصصی در سطح معلمان و مؤسسات تربیت معلم است.
- ۴- با توجه به بافت اجتماعی- فرهنگی و شرایط و مقتضیات هر کشوری، تمرکززدایی از جهت کنترل مدیریتی، مالی، برنامه درسی و آموزشی در نظام‌های مختلف آموزشی و در راستای اقتدار و قدرت انتخاب بیشتر محیط آموزشی (مدرسه) حالتی یکسان نداشته و به فراخور هر کشور و جامعه و با توجه به شرایط و بستر اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و با کسب بینش از تجربیات نظام‌های آموزشی دیگر، روند نه چندان قاعده‌مندی همراه با اتخاذ راهبردهای برخاسته از شرایط و مقتضیات بومی آن کشور دنبال شده است و الگوی واحدی حاکم نبوده است. در مورد ایران نیز تمرکز زدایی با توجه به ویژگی‌هایی که برای گذار نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران مطرح گردید و به کارگیری راهبردهایی که در بندهای قبل توصیه گردید، می‌تواند بهتر با مقتضیات بومی و شرایط نظام آموزشی ایران هماهنگ شود و کارساز افتد.
- ۵- گذار نظام آموزشی و نظام طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در ایران به سمت تمرکززدایی نیاز به یک تعادل واقع‌گرایانه‌ای بین کنترل تمرکزگرایانه و تمرکززدایی دارد. تمرکززدایی به سمت اقتدار مالی، مدیریتی، آموزشی و برنامه‌ریزی درسی مدرسه و معلمان و مرجعیت قوی‌تر تخصصی آن‌ها در عین تمرکزگرایی در اهداف و آرمان‌ها، خطوط راهنمای ملی برنامه‌های درسی و مدیریت کلان نظام آموزشی کشور.
- ۶- راهبردهای اجرایی برای تمرکززدایی، تلفیقی از راهبردهای از بالا به پایین (یعنی از سوی مدیران، برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیران کلان آموزش و پرورش به سوی مدارس) و از پایین به بالا (یعنی از سوی معلمان و کادر مدرسه و انجمن‌های تخصصی و شوراهای

محلّی و منطقه‌ای به سوی مدیریت کلان و تصمیم‌گیران سطح بالای آموزش و پرورش) را می‌طلبد. چنین راهبردهایی از اثربخشی بالاتری برخوردار است. بدین طریق، فرآیند تغییر به سمت تمرکززدایی در نگاه نوین تحولی «تدریجی» است و نه خطی - با حالتی ابلاغی و یک سویه - و یک «فرآیند» است نه یک «اتفاق».

۷ - حرکت‌های سطحی تمرکززدایی که بخشی از قدرت برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری آموزشی را با حفظ روابط دیوان سالارانه یک سویه نظام آموزشی به سطح استان‌ها یا مناطق انتقال می‌دهد، به واقع یک راهبرد اساسی در راستای تمرکز زدایی و اقتدار مدرسه در آموزش و تدوین و اجرای برنامه‌های درسی نمی‌تواند محسوب گردد. لذا به ایجاد تحوّل در روابط عناصر اصلی آموزش چون سازمان آموزشی، مدرسه و معلمان و قدرت یافتن مدرسه در قالب نظام آموزشی در روند تمرکززدایی باید توجه اساسی داشت.

۸ - برای گذار نظام آموزشی و تولید برنامه‌های درسی در راستای تمرکززدایی و اقتدار مدرسه و محیط آموزشی در کار برنامه درسی، به اصول و معیارهایی باید توجه کرد و آن‌ها را سرلوحه تحولات قرار داد. حداقل پنج اصل مهم در این میان که می‌باید مورد توجه دقیق قرار گیرند، شامل اصول: انعطاف‌پذیری، فرصت و انگیزش، وحدت و تلفیق هماهنگ دیدگاه‌ها، مشارکت‌پذیری و قدرت انتخاب محیط آموزشی می‌باشند که در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و ایجاد تحول در روش‌ها و رویه‌های موجود نظام آموزشی، می‌باید ملاک حرکت تمرکززدایی باشند.

فهرست منابع

- [۱] گویا زهرا، ایزدی صمد، ۱۳۸۲. برنامه درسی ملی، تمرکز و عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی، در جستجوی الگوی مناسب، گزارش پژوهش محور مطالعاتی چهارم از مجموعه مطالعه در مسایل و مباحث اساسی حوزه برنامه‌ریزی درسی و روش‌های تدریس. پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران .
- [۲] سلسبیلی نادر و دیگران (اعضای کمیته تدوین)، الف ۱۳۸۲. سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران (پیش‌نویس دوم)، وزارت آموزش و پرورش. پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.

- [۳] Harlen Wynne. (۱۹۹۱). Science Education in Primary School. In International Encyclopedia of Curriculum. Arieh Lewy. Pergamon Press. Oxford. UK.
- [۴] Brooks Martin G. (۱۹۹۱). Centralized Curriculum: Effects on the Local School Level. In the Politics of Curriculum Decision - Making . State University of New York.
- [۵] Skilbeck Malcolm. (۱۹۸۴). School - Based Curriculum Development. Harper and Row Publishers. London.
- [۶] Lewy Arieh. (۱۹۹۱). National and School - Based Curriculum Development. Fundamentals of Educational Planning - ۴۰. UNESCO. Paris.
- [۷] مهرمحمدی محمد، ۱۳۸۱. برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. انتشارات به نشر (آستان قدس رضوی)، مشهد.
- [۸] Sabar Naama. (۱۹۹۴) . Curriculum Development at School Level. In Torsten Husen & Neville Postlethwaite (ed). The International Encyclopedia of Education. Second ed. V.۹. Pergamon Press Inc. Oxford.
- [۹] Kenndey kerry J. (۱۹۹۲). School - Based Currivulum Development as a Policy Option for the ۱۹۹۰'s: An Australian Perspective. Journal of Curriculum and Supervision. Winter ۱۹۹۲. Vol. ۷. No.۲.
- [۱۰] Whitty Geoff & Power Salley & Halpin David. (۱۹۹۸). Devolution & Choice in Education (The School, The State and the Market). ACER press. Melbourne. Australia.
- [۱۱] O'Donoghue Thomas and Dimmock Clive. (۱۹۹۸). School Restructuring, International Perspectives. Kogan Page ltd. UK.
- [۱۲] Lauder Hugh & Wylie Cathy. (۱۹۹۰). Towards Successful Schooling. The Falmer Press. London.
- [۱۳] Hamalainen Seppo and Others. (۲۰۰۰). Consensus or Compromise? Making the School-Based Curricula in Lower - Level Comprehensive Schools in Finland. University of Jyväskylä Pub. Finland.

- [۱۴] همه در مدرسه برابرند گزارشی از مدرسه های دولتی فنلاند به عنوان برگزیده ترین مدرسه های جهان، ۱۳۸۴. منبع www.gardian.com، مترجم: فاطمه بزرگ سهرابی. روزنامه همشهری، شماره ۳۸۹۸، ۲۴ دی ماه ۱۳۸۴.
- [۱۵] Tack Shan WONG Teresa. (۲۰۰۲). A Case Study of School – Based Science Curriculum Development (SBSCD). Department of Science. Hong kong Institute of Education.
- [۱۶] Curriculum Development Council. (۲۰۰۱). Learning to Learn: Life – Long Learning and Whole – Person Development. Hong kong.
- [۱۷] Sharon – Chen Hsiaolan & Chung Jing. (۲۰۰۰). School Improvement in Taiwan – Problems and Possibilities. Taipei, Taiwan ROC. Paper Presented at International Congress for School Effectiveness and Improvement. Hong Kong.
- [۱۸] Cohen Resetti marantz. (۱۹۹۵). Understanding How School Change Really Happens. Corwin Press Inc. Thousand Oaks, California.
- [۱۹] Henson Kenneth T. (۱۹۹۵). Curriculum Development for Education Reform. Longman Inc. New York.
- [۲۰] سلسیلی نادر و حسینی سید محمدحسین، ۱۳۸۳. برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. ویژگی ها، نوآوری ها و چالش ها، تک نگاشت شماره ۳۸. پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- [۲۱] طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷. مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، انتشارات ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش. خرداد ۱۳۶۷، تهران.
- [۲۲] سلسیلی نادر، ب ۱۳۸۲. عوامل تأثیرگذار سیاسی - اجتماعی، تفاوت در تأکیدها و تعارض های ارزشی، فلسفی و دیدگاهی در طراحی و تدوین برنامه های درسی، گزارش محور اول از مجموعه مطالعه در مسایل و مباحث حوزه برنامه ریزی درسی و روش های تدریس. پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- [۲۳] منطقی مرتضی، ۱۳۸۱. بن بست آرمان گرایی، مقاله ارائه شده در همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش. خرداد ۱۳۸۱، تهران.

[۲۴] گویا زهرا، ۱۳۷۸. سیر تحول و شکل‌گیری برنامه‌های درسی آموزش متوسطه در ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت. سال پانزدهم، شماره ۱، شماره مسلسل ۵۷. پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.

[۲۵] Havgreaves Andy. (۱۹۹۴). Changing Teachers, Changing Times. Teachers College Press. Columbia University. New York.

[۲۶] چالش‌ها و چشم‌اندازهای توسعه ایران، دفتر چهارم، اسفند ۱۳۸۱، گزارش همایش، انتشارات مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی وابسته به سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، تهران.

Archive of SID