

تبیین جدیدی برای تمرکز و عدم تمرکز در ایران

زهرا گویا: دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

لیلا فدکساز خسروشاهی: دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش ریاضی

چکیده

نتایج سومین مطالعه بین المللی ریاضیات و علوم (TIMSS)^۱ نشان داد که در مجموع، عملکرد دانش آموزان کشورهایی با نظام آموزشی متمرکز، بهتر از عملکرد دانش آموزان کشورهایی است که نظام آموزشی غیر متمرکز دارند (لاکهد^۲)). این واقعیت از جنبه های مختلف دارای اهمیت است. به خصوص این که در کشورهایی مانند ایران که دارای نظام متمرکز آموزشی و به تبع آن نظام متمرکز برنامه ریزی درسی هستند، تمایل چشمگیری به سمت عدم تمرکز وجود دارد. این در حالی است که در ایران، یک تصور عمومی به وجود آمده است که سهم عمده ای از ناکارآمدی نظام آموزشی و عملکرد نامطلوب دانش آموزان را ناشی از تمرکز نظام آموزشی می داند.

به نظر می رسد که چنین تصویری در کشورهای دیگر نیز وجود داشته باشد، زیرا به گفته تموکنگ^۳ (۲۰۰۴)، در حال حاضر برای بسیاری از کشورها رفتن به سمت عدم تمرکز یک مد است و آن کشورها فکر می کنند که تمرکززدایی کاری است مدرن که باید انجام شود. اما باید توجه کرد که عدم تمرکز، یک اکسیر جادویی نیست و مشکلات و مسایل خاص خود را به همراه خواهد داشت. این مقاله ابتدا به بحث راجع به اهداف تمرکززدایی و سطوح عدم تمرکز و انواع عدم تمرکز آموزشی می پردازد و سپس با بیان تجربه ی آموزشی اخیری که در ایالات متحده در رابطه با برنامه درسی ریاضی رخ داده است، زمینه های سیاسی وقوع عدم تمرکز را مرور نموده و در نهایت به یک جمع بندی می رسد.

(TIMSS)^۱ Third International Mathematics and Science Study

^۲ Lockheed

^۳ Tamukong

اهداف تمرکززدایی

به گفته کارلسن^۱ (۱۹۹۹)، در سه دهه اخیر، به دلایل متعدد در سراسر دنیا تمایل چشم گیری برای حرکت به سمت تمرکززدایی در حوزه سیاست پدیدار شده و حکومت ها عدم تمرکز را به عنوان یک استراتژی در بخش خصوصی به کار می برند. آموزش هم از این قاعده مستثنی نیست و تصور عمومی بر آن است که تمرکززدایی اصلاحات آموزشی را در مقیاس وسیع به همراه خواهد داشت. در واقع، همان طور که برمن^۲ و همکاران (۲۰۰۲) اظهار می دارند، یکی از دلایل دفاع از تمرکززدایی در آموزش بر این پایه استوار شده است که تصور می شود با واگذاری حق تصمیم گیری و مسئولیت پاسخ گویی به مدارس، کیفیت آموزشی بالاتر می رود. زیرا در آن صورت، مدیران، معلمان و والدین سهم بیشتری در انتخاب محتوا و ارتقای کیفیت آموزش خواهند داشت. از این گذشته، کارلسن (۱۹۹۹) معتقد است که چون قدرت های محلی نسبت به دولت مرکزی اطلاعات بیشتری در مورد شرایط محلی و بومی دارند، بیشتر قادر به ابداع و نوآوری خواهند بود. هم چنان که امکان جذب کمک های مالی بسیاری را نیز از منابع بومی فراهم می کنند. طبیعی است که در چنین شرایطی آموزش توسط صنایع و اقتصاد ملی جهت می گیرد. علاوه بر این ها، از جمله دلایلی که کارلسن (۱۹۹۹) برای حمایت از عدم تمرکز ذکر کرده این است که عدم تمرکز به خصوص عدم تمرکز آموزشی، یک استراتژی برای تقویت فرهنگ های بومی، اجتماعات بومی و اقتصاد بومی است. چرا که مدارس می توانند برنامه ها و فعالیت هایی را طراحی کنند که در آن ها دانش آموزان، احساس تعلق به جامعه را تجربه کنند و از نقشی که باید در آن جامعه بازی کنند، آگاه شوند و این موضوع می تواند اثر مثبتی بر انگیزه و یادگیری آن ها بگذارد.

با این حال، مطالعه تجارب تمرکززدایی آموزشی در کشورهای مختلف نشان می دهد که با وجود این که ارتقای کیفیت آموزش همواره یکی از دغدغه های نظام های آموزشی است، اما هدف اصلی تمرکززدایی، ارتقای آموزشی یا اصلاحات آموزشی نیست. یک بررسی اجمالی تاریخی توسط هنسون^۳ (؟) نشان می دهد که این نوع اصلاحات، اغلب در عرصه های سیاسی پدید می آیند و معمولاً با انگیزه های پنهانی و غیررسمی پیش می روند. انگیزه هایی مانند: کاهش بودجه های ملی با واگذاری هزینه های آموزشی به واحد های مهم (آرژانتین، چین،

۱-Karlsen

۲-Behrman

۳-Hanson

ونزوئلا)، شکستن قدرت اتحادیه های معلمان (شیلی، مکزیک)، تقویت کنترل سیاست ها در سطح ملی در پشت نقاب عدم تمرکز (چین، مکزیک)، برقرار کردن ریشه های دموکراسی سیاسی پس از دوره های طولانی حکومت های استبدادی یا آشفتگی های سیاسی (کلمبیا، اسپانیا، السالوادور، آرژانتین، نیکاراگوئه)، هدف قرار دادن توسعه اقتصاد ملی به عنوان یکی از پیامدهای اصلاحات (چین، ونزوئلا، ژاپن) و بالاخره کاهش کشمکش ها در سطح ملی از طریق قدرت دادن به انجمن های محلی مدارس برای استخدام و عزل معلمان و مدیران (نیکاراگوئه)، تنها نشان دهنده چند نمونه از حرکت به سمت کاهش تمرکز در عرصه های سیاسی است.

در نتیجه، برای تبیین اهداف تمرکززدایی آموزشی در هر کشوری لازم است که ابتدا انواع عدم تمرکز یا سطوح آن شناخته شود.

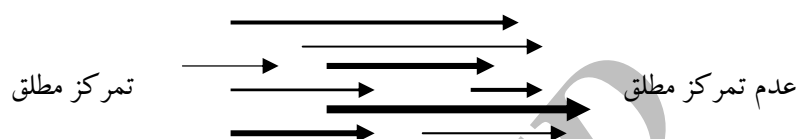
سطوح عدم تمرکز

عدم تمرکز و تمرکززدایی هر دو ترجمه واژه decentralization هستند. عدم تمرکز یا تمرکززدایی، یک مفهوم است که در مقابل تمرکز به کار می رود. به اعتقاد نویسندگان تمرکز و عدم تمرکز مطلق امکان وجود ندارند، اما برای درک بهتر این دو مفهوم می توان تمرکز مطلق و عدم تمرکز مطلق را دو سر یک طیف با ویژگی های زیر در نظر گرفت.

در تمرکز مطلق که ممکن است در سطوح مختلف سیاسی، اقتصادی، مدیریتی، آموزشی و نظایر آن وجود داشته باشد، تمام اختیارات در دست حکومت مرکزی است و هیچ گونه حق تصمیم گیری به واحدهای مؤسسه ای پایین تر داده نمی شود. یعنی تمام این واحدها، مجری سیاست های حکومت مرکزی هستند و کنترل شدیدی روی آن ها اعمال می شود. در سر دیگر طیف یعنی در عدم تمرکز مطلق، حکومت مرکزی تمام اختیارات را به واحدهای مؤسسه ای پایین تر واگذار می کند.

با چنین تعبیری از تمرکز و عدم تمرکز کارلسن (۱۹۹۹) تمرکززدایی را فرآیندی می داند که معمولاً حرکتی از مرکز به سمت پیرامون است و باعث کاستن تدریجی درجه تمرکز و افزودن درجه عدم تمرکز می شود و به معنای ایجاد عدم تمرکز مطلق نیست. در نتیجه، با پذیرش نسبی بودن مفاهیم تمرکز و عدم تمرکز، فرآیند تمرکز زدایی نیز دارای درجات مختلفی خواهد بود.

با در نظر گرفتن چنین طیفی از تمرکز و عدم تمرکز، می توان یک مدل نظری تصور کرد (شکل ۱) که در آن پیکان ها نشان دهنده فرآیند تمرکززدایی و نسبی بودن آن هستند.



شکل ۱

در حقیقت، مفاهیم تمرکز مطلق و عدم تمرکز مطلق بیشتر در عالم نظر قابل طرح هستند و در عمل تنها درجات تمرکز مطلق و عدم تمرکز مطلق است که مورد بحث اند. برای نمونه به اعتقاد کارلسن (۱۹۹۹) چیزی که در یک سطح عدم تمرکز نامیده می شود را به سادگی می توان در سطحی دیگر از مصادیق تمرکز دانست. به طور مثال، کشوری که حق استخدام و عزل معلمان را به استان ها می دهد، نسبت به کشوری که این کار را جزو مسؤولیت های حکومت مرکزی می داند، غیر متمرکز عمل نموده است. اما همین کشور، در مقایسه با کشوری که این مسؤولیت را به عهده مدارس می سپارد، متمرکز عمل کرده است. هم چنین، به گفته لاکهید (۲) در نیوزیلند که مدعی داشتن نظام آموزشی غیر متمرکز است، در دوره ابتدایی، مدارس نقشی در انتخاب معلمان ندارند. در حالی که در فرانسه که معروف به داشتن نظام آموزشی متمرکز است، قدرت های محلی در سازمان دهی آموزش و انتخاب روش های پداگوژیکی نیز نقش دارند. با توجه به نسبی بودن مفهوم تمرکز و عدم تمرکز هنسون (۳) از حیث درجه و شدت، تمرکز زدایی را به سه نوع تفویض اختیار^۱، نمایندگی^۲ و تغییر نوع تمرکز^۳ تقسیم بندی کرده است که به اختصار به هر یک پرداخته می شود.

الف- تفویض اختیار حق تصمیم گیری را به یک واحد مؤسسه ای پایین تر واگذار می کند که در این صورت، این واحد می تواند به طور مستقل یا بدون این که لازم باشد برای شروع، از حکومت یا وزارت مرکزی اجازه بگیرد، عمل کند. به طور مثال، در شیلی کنترل بسیاری از جریان های آموزشی به وزارتخانه ها واگذار شده است. با این تعریف، خصوصی سازی^۴

۱- devolution

۲- delegation

۳- deconcentration

۴- privatization

زیرمجموعه ای از تفویض اختیار یا واگذاری است که به معنای انتقال مسؤلیت و منابع از بخش عمومی به بخش خصوصی است. به گفته فلورستال^۱ و کوپر^۲ (۱۹۹۷)، در تفویض اختیارات به ساختاری که مسؤلیت را بر عهده خواهد گرفت، رعایت چهار جنبه زیر الزامی است. این بدنه:

۱. به طور قانونی از وزارت مرکزی جداست.
 ۲. به صورت خودمختار عمل می کند و تحت سرپرستی سلسله مراتبی وزارت مرکزی نیست.
 ۳. محدوده اختیارات تفویض شده به آن توسط قانون، صراحت دارد.
 ۴. فقط در محدوده جغرافیایی که در قانون مشخص شده عمل می کند.
- فلورستال و کوپر (۱۹۹۷) تأکید دارند که در چنین حالتی، وزارت مرکزی هیچ مسؤلیتی را در برابر اعمال ساختارهای محلی نمی پذیرد، مگر این که قانون چیز دیگری را مشخص کند.
- ب- نمایندگی، حق تصمیم گیری را به واحدهایی که از لحاظ سلسله مراتبی در مرتبه پایین-تری قرار دارند، واگذار می کند. اما این حق در صورت صلاح دید واحد واگذار کننده، می تواند بازپس گرفته شود. فلورستال و کوپر (۱۹۹۷) اظهار می دارند که این نوع عدم تمرکز، اتفاقی بود که در چین رخ داد که طی آن چین در ابتدا غیر متمرکز شد و سپس دولت با دوباره نگرانی در این حرکت و از احساس این که ممکن است دوباره کنترل را از دست بدهد، یک تمرکز جزئی ایجاد نمود.
- پ- تغییر نوع تمرکز که فقط انجام کارها را واگذار می کند و حق تصمیم گیری را برای دولت مرکزی محفوظ می دارد. به طور مثال، تموکنگ (۲۰۰۴) ابراز می دارد که وقتی رهبران ملی در مکزیک، یک برنامه اصلاحات به سمت تمرکززدایی را عنوان کردند، در واقع مدیریت آموزشی را به سی و یک دولت ایالتی واگذار کردند. در حالی که کنترل متمرکز را بر سیاست های آموزشی در سطح ملی، افزایش دادند. که به عقیده وی، این نوع تغییر تمرکز معمولاً راهی برای تضمین کارآمدی تمرکز است.
- فلورستال و کوپر (۱۹۹۷) معتقدند که در هر فعالیت تمرکززدایی، تعیین میزان کنترل حکومت مرکزی بر ساختارهای بومی و محلی یک ضرورت است. زیرا این میزان نشان می دهد که بر کجای طیف تمرکز-عدم تمرکز قرار داریم. آشنایی با انواع تمرکزی که هنسون (۴) معرفی کرده است، در تعیین میزان چنین کنترلی مفید است.

۱- Florestal

۲- Cooper

انواع عدم تمرکز آموزشی

برای تعیین میزان کنترل حکومت مرکزی بر ساختارهای بومی، برمن و همکاران (۲۰۰۲) معتقدند که توجه به انواع عدم تمرکز آموزشی از جمله عدم تمرکز مالی، عدم تمرکز مدیریتی و عدم تمرکز برنامه ای، یک ضرورت است. به اعتقاد آنها برای کارآمدی عدم تمرکز تمام عناصر یک مجموعه باید همزمان کار کنند و بدترین حالت این است که تمرکززدایی فقط در یک بخش رخ دهد که این کار، کیفیت مدارس و یادگیری کودکان را بدتر از قبل خواهد کرد. شاید بتوان این مسأله را مهم ترین عامل عدم موفقیت عدم تمرکز در کشورهای در حال توسعه دانست.

به همین دلیل، آشنایی با عدم تمرکز آموزشی می تواند جوامع را در حرکت به سوی عدم تمرکز آموزشی یاری نماید.

الف- عدم تمرکز مالی

مسئولیت های مالی و چگونگی واگذاری آن به سطوح پایین تر، یکی از مؤلفه های اساسی و دغدغه های مهم عدم تمرکز است. بنا به گزارش بانک جهانی، برای این که حکومت های محلی و مؤسسات خصوصی، مسئولیت های واگذار شده را به طور مؤثر انجام دهند، باید بودجه کافی و اختیارات لازم را برای تصمیم گیری درباره هزینه ها داشته باشند. در حقیقت، تعیین میزان تمرکز مالی، پاسخ روشن به این سؤال است که آیا حکومت مرکزی بودجه را تأمین می کند یا حکومت های محلی خودشان مسؤل تعیین بودجه هستند. طبق سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش (۱۳۸۲ پیش نویس دوم) در ایران این تمرکز مالی را می توان در سهم قابل توجه دولت در تأمین منابع مالی آموزش و پرورش مشاهده کرد که تکیه عمده دولت بر درآمد پرنوسان نفت، موجب کم ثباتی منابع مالی آموزش و پرورش شده و برنامه ریزی را دشوار می سازد. با این حال در سال های اخیر در راستای پاسخ گویی به این سؤال، گام هایی برای عدم تمرکز مالی آموزش و پرورش در بخش های خاصی برداشته شده است که از آن جمله می توان به سهم دو در هزار آموزش و پرورش از صنایع اشاره نمود.

ب- عدم تمرکز مدیریتی

فلورستال و کوپر (۱۹۹۷) و برمن و همکاران (۲۰۰۲) معتقدند که عدم تمرکز مدیریتی و عدم تمرکز مالی بسیار به هم وابسته هستند زیرا حرکت به سمت عدم تمرکز مالی وقتی موفق است

که مدیران محلی، بتوانند تصمیمات مناسبی راجع به فرآیندهای آموزشی بگیرند. هم چنان که اگر مدیران محلی در مورد نحوه جذب و هزینه کردن بودجه محدودیت بسیاری داشته باشند، نمی توانند تغییرات لازم را برای یک آموزش مفید و مؤثر ایجاد کنند. در واقع، عدم تمرکز مدیریتی بدون عدم تمرکز مالی، مدیران را تا سطح کاربران یا مجریان صرف تنزل می دهد و اجازه سیاست گذاری و تصمیم گیری را از آن ها سلب می کند.

برمن و همکاران (۲۰۰۲)، ابراز می دارند که حداقل دو سؤال اصلی درباره عدم تمرکز مدیریتی وجود دارد: اول این که آیا مدیران محلی، به خصوص در جوامعی که در حال گذار از نظام های بسیار متمرکز به سمت نظام های غیر متمرکز هستند، مهارت های کافی مدیریتی دارند؟ به طور مثال، در مدیریت مدرسه محور (SBM)^۱، آیا لازم است مدیران و معلمان، هم به عنوان معلم و هم به عنوان مدیران ماهر عمل کنند. یعنی کاری که تا به حال جزو وظایفشان نبوده است و در صورت مثبت بودن پاسخ، باید در این مورد آموزش کافی ببینند. به گفته تموکنگ (۲۰۰۴)، تمرکززدایی در بسیاری از کشورها مسئولیت را به برخی از اجتماعات محلی سپرده است، در حالی که آن ها ظرفیت مدیریتی و مالی لازم را برای ایفای نقش جدید ندارند و حکومت مرکزی حکومت های محلی را عامل این شکست می داند. این مسأله به خصوص در مورد مدیریت آموزش و پرورش که از دشوارترین انواع مدیریت های موجود است، حساس تر است و از این رو افرادی که این مدیریت ها را بر عهده می گیرند، باید از توانایی و شایستگی لازم برخوردار باشند.

اما هنسون (۴) ابراز می دارد که وقتی سیاستمداران تصمیم به تمرکززدایی در آموزش می گیرند، معمولاً این مأموریت را به عهده رهبران آموزشی می گذارند و در این صورت است که وضع دشواری پیش می آید. علت این دشواری این است که هم فرآیند تغییر بسیار پیچیده است و هم مدت زمان تصدی مدیران آموزشی معمولاً بسیار کوتاه مدت است. به طور مثال، وی اشاره می کند که مطالعه ای روی ۲۲ کشور مختلف، متوسط زمان تصدی پست مدیران آموزشی در تمام سطوح را کم تر از ۲/۵ سال نشان داد. به گفته وی، وزرای جدید حتماً زمانی را برای یادگیری صرف خواهند کرد و همین که کار را فرا گرفتند، به تاریخ خواهند پیوست!

مسأله دوم در عدم تمرکز مسأله کنترل است. برمن و همکاران (۲۰۰۲) ابراز می دارند که عدم نظارت کافی بر مدیران در نظام های غیر متمرکز ممکن است باعث ناکارآمدی و سوء استفاده

(SBM)^۱ - School Based Management

آن‌ها شود. هم‌چنان که به گفتهٔ تموکنگ (۲۰۰۴)، در بعضی کشورها به دلیل عدم وجود نظام-های نظارتی مناسب، بسیاری از ایالت‌ها عملکرد بسیار بدی داشته و در مجموع کیفیت آموزش را تنزل داده اند.

پ- عدم تمرکز برنامه ای

با توجه به برداشت‌های مختلفی که از برنامه درسی موجود است، تعبیر مختلفی نیز از عدم تمرکز برنامهٔ درسی وجود دارد. مثلاً گاهی منظور از برنامهٔ درسی، همان کتاب درسی است و گاهی برنامهٔ درسی، روش تدریس و تمام فعالیت‌هایی را در بر می‌گیرد که هر یک به نوعی بر جریان آموزش و یادگیری تأثیر گذارند. گوناگونی روش‌های تدریس و فعالیت‌هایی که در کلاس‌های درس انجام می‌شود، حاکی از این مسأله است که در نظام‌های آموزشی که ظاهراً از لحاظ برنامه ای کاملاً متمرکز عمل می‌کنند، عدم تمرکز گسترده ای وجود دارد که اجتناب ناپذیر و غیر قابل کنترل است و عمدتاً توسط معلمان انجام می‌شود. چنین عدم تمرکزی که مسؤلیت بخش عظیمی از برنامهٔ درسی را- خواسته یا ناخواسته - به معلمان می‌سپارد، ظرفیت‌های بالقوهٔ بسیاری را در خود دارد^۱. اگر از این ظرفیت‌های بالقوه در دوره‌های آموزش‌های قبل و ضمن خدمت معلمان استفادهٔ بهینه شود، نتایج آموزشی خوبی به همراه خواهد داشت و زمینه را برای مشارکت معلمان در تولید برنامهٔ درسی فراهم خواهد نمود.

^۱ - متأسفانه در ایران، از این ظرفیت‌ها استفاده‌ی مناسبی نشده است و عدم تمرکز برنامه ای بیش از هر چیز، به عنوان تمرکز زدایی از کتاب‌های درسی یا چند تألیفی، مطرح شده است.

نقش استانداردها در عدم تمرکز برنامه ای

به گفته هنسون (۹) در سطح جهانی، معمولاً تصمیمات مدیریتی در مورد بودجه و نیروی انسانی راحت تر به سطوح پایین تر واگذار می شود تا تصمیمات برنامه ای، زیرا این تصمیمات، در تمام شئون زندگی اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جامعه تأثیر گذارند. برمن و همکاران (۲۰۰۲)، نیز یاد آور می شوند که شاید مدیران محلی نسبت به شرایط محلی خود حساس تر باشند، اما ممکن است نسبت به شرایط وسیع تری که در بازار کار ملی وجود دارد و در آینده، احتمالاً کودکان با آن ها روبه رو خواهند شد، حساسیت کم تری نشان دهند. بنابراین، در این ناهماهنگی محتوای درسی کودکانی که در مناطق محروم زندگی می کنند، نسبت به کودکان مناطق برخوردار، از لحاظ بازار ملی کار در آینده زیان خواهند کرد. آن ها در ادامه تأکید می کنند که حتی در صورت تمرکززدایی از برنامه درسی، باید جایی را برای تمرکز باقی گذاشت تا حکومت مرکزی مطمئن شود که کودکان در تمام مناطق کشور از حداقل هایی برخوردارند و برای تعیین این حداقل ها حکومت مرکزی باید استانداردهای آموزشی را وضع کرده و همه را ملزم به اجرای آن ها کند. به عقیده آن ها، اتفاقاً لزوم وجود استانداردهای آموزشی در یک نظام آموزشی غیر متمرکز نسبت به نظام های متمرکز، بیشتر احساس می شود. به همین جهت، پاکویتز^۱ (۲۰۰۴)، استانداردها را بخشی از مدرنیته ای می داند که در آن زندگی می کنیم و ابراز می دارد که «هیچ آزادی بدون حکومت وجود ندارد». فرمینی فراهانی (۸۳-۱۳۸۲) نیز ضمن تأکید بر ضرورت تبیین استانداردهای برنامه درسی در سطح ملی، اظهار می دارد که تهیه و تدوین استانداردهای برنامه درسی و سند ملی، راهکاری است که در پرتو آن امکان واگذاری اختیارات به مناطق مختلف فراهم می شود و در عین حال، به وحدت و انسجام ملی جامعه نیز آسیبی وارد نمی شود، زیرا مناطق می توانند بر اساس رهنمودهای کلی و استانداردهای تبیین شده در سطح ملی، به امر برنامه ریزی منطقه ای بپردازند. به همین دلیل است که در شرایط فعلی در کشورهایی که از نظر برنامه درسی غیر متمرکز هستند، تمایل چشمگیری به تبیین استانداردهای برنامه درسی ملی به وجود آمده است که نمونه نروژ مثال گویایی از این تمایل است. به گفته کارلسن (۱۹۹۹)، در دهه ۷۰ و ۸۰ در نروژ، حرکتی به سمت برنامه درسی کم تر استاندارد شده و بیشتر به طور محلی جهت دهی شده، وجود داشت.

۱ - Popkewitz

اما در دهه ۹۰، این جهت گیری با تمرکز بر روی استانداردهای برنامه درسی ملی و انعطاف پذیری کم تر برنامه تغییر یافت.

علاوه بر این، اکنون در سراسر ایالات متحده، برای استفاده از استانداردهای ریاضی مدرسه‌ای که توسط شورای ملی معلمان ریاضی در آمریکا و کانادا (NCTM)^۱ تبیین شده اند، به طور وسیعی تبلیغ می‌شود. اتحادیه سرپرستان ایالتی ریاضی ایالات متحده آمریکا (ASSM)^۲ همراه با شورای ملی معلمان ریاضی در آمریکا و کانادا (NCTM)، در سال ۲۰۰۴ طی نشست چند روزه، استانداردهای آموزش ریاضی ایالات مختلف را با هم مقایسه نمودند تا امکان پیدا کردن راهکارهایی عملی برای استفاده از این استانداردها ایجاد شود. این نشست چند روزه از اهمیت ویژه‌ای در تاریخ معاصر ریاضیات مدرسه ای ایالات متحده برخوردار است و مخاطبان آن بسیار وسیع هستند. به همین دلیل، به اهم آن پرداخته می‌شود. زیرا این حرکت مصداق روشنی از حرکت یک نظام برنامه درسی غیر متمرکز به سوی یک برنامه درسی ملی در چارچوب ضرورت‌های سیاسی و اجتماعی است.

برنامه درسی ریاضی در آمریکا؛ حرکت به سوی یک برنامه ملی

شورای ملی معلمان ریاضی در آمریکا و کانادا (NCTM) و اتحادیه سرپرستان ایالتی ریاضی ایالات متحده آمریکا (ASSM)، از ۲۱ تا ۲۴ جولای ۲۰۰۴ در مؤسسه ریاضی پارک سیتی در یوتا تشکیل جلسه دادند و نتیجه مذاکرات خود را در سال ۲۰۰۵ در قالب سندی به نام استانداردها و برنامه درسی از یک منظر ملی^۳ منتشر کردند. آن چه به دنبال می‌آید، برگرفته از این سند مهم است.

در سال ۱۹۸۹، شورای ملی معلمان ریاضی در آمریکا و کانادا (NCTM) استانداردهایی را برای برنامه درسی ریاضی و ارزشیابی وضع نمود. این شورا با بازنگری در این استانداردها در سال ۲۰۰۰ نشان داد که استانداردها باید متناسب با تغییرات در نیازمندی‌های جامعه تغییر کنند. به دنبال این حرکت، تا سال ۲۰۰۳ تمام ایالات (به جز آیوا)، استانداردهای ریاضی نوشتند که یکی از انگیزه‌های اصلی برای تدوین استانداردهای ایالتی، نگرانی جامعه آموزشی نسبت به نتایج سومین مطالعه بین‌المللی ریاضیات و علوم (TIMSS) بود. در حال حاضر، شورای ملی معلمان ریاضی در آمریکا و کانادا (NCTM) و اتحادیه سرپرستان ایالتی ریاضی ایالات متحده

۱ - National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)

۲- Association of State Supervisors of Mathematics (ASSM)

۳ -Standards & Curriculum: A view from the nation

آمریکا (ASSM)، این مسأله را جدی گرفته اند که چگونه در سراسر آمریکا به معلمان کمک کنند تا کودکان را در حالی که در آن کشور، یک برنامه درسی ریاضی ملی وجود ندارد، برای امتحانات سراسری و رقابتی آماده سازند. این مسأله آن قدر مهم است که بحث هایی که در سال های ۲۰۰۲ و ۲۰۰۳ در آمریکا شروع شد، به این سؤال انجامید که در ایالات متحده، «آیا واقعاً یک برنامه درسی ریاضی ملی وجود دارد، یا تفاوت های بسیاری در برنامه های ریاضی ایالات دیده می شود؟»^۱

برای مشخص کردن این تفاوت ها و شباهت ها در جولای ۲۰۰۴، شورای ملی معلمان ریاضی در آمریکا و کانادا واتحادیه سرپرستان ایالتی ریاضی ایالات متحده آمریکا، با بودجه بنیاد ملی علوم (NSF)^۲، یک گردهمایی متشکل از سرپرستان ایالتی ریاضی و تعدادی از اعضای NCTM و جمعی از ریاضی دانان و آماردانان، برای مقایسه استانداردهای ریاضی و استانداردهای تدوین شده در ایالت های مختلف از یک چشم انداز ملی تشکیل دادند. تمام ایالات (به جز آیوا)، آخرین استانداردهای ریاضی و جدیدترین اسناد مرتبط با استانداردهای خود را در اختیار این مطالعه قرار دادند. این سند در جمع بندی خود، به نکات جالبی اشاره دارد که ورود به جزئیات آن به وقت دیگری موکول می شود. با این حال، توجه به آخرین بند از نتیجه گیری سند (ص ۶۶) از اهمیت ویژه ای برخوردار است. این بند با عنوان «مطالعه برای در نظر گرفتن یک برنامه درسی ملی» آمده است و در ادامه آن چنین قید شده است:

کاری که در مؤسسه ریاضی پارک سیتی انجام شد، صحنه را برای یک گفت و گو در سطح ملی و برای بررسی مقبولیت و امکان پذیری یک برنامه درسی ملی آماده می کند. تلاش هماهنگ برای بهبود وضعیت ریاضی در کل کشور، نیازمند گفت و گو و حضور فعال افرادی از قشرهای مختلف شامل ریاضی دانان، دانشمندان علوم تجربی، آموزشگران ریاضی و علوم، معلمان، صاحبان سرمایه و والدین است و همگی باید در این بحث ها شرکت کنند. برنامه درسی ملی ریاضی، کارساده ای نیست و بزرگ تر از این است که یک مؤسسه ریاضی به تنهایی، بتواند آن را هدایت کند.

^۱- این مسأله به خصوص از آن جهت مهم است که ایالات متحده آمریکا از یک نظام آموزشی غیر متمرکز برخوردار است و طبق قانون اساسی آن آموزش عمومی از وظایف ایالت هاست.

^۲- National Science Foundation (NSF).

زمینه های سیاسی وقوع عدم تمرکز

به گفته تموکنگ (۲۰۰۴)، متمرکز یا غیر متمرکز بودن نظام آموزشی یک کشور به میزان قابل توجهی با ساختار سیاسی آن کشور رابطه دارد. وقتی حکومت مرکزی به تنهایی تصمیم می گیرد، حکومت متمرکز است و اگر به رده های پایین تر حق تصمیم گیری های مهم داده شود، درجه ای از عدم تمرکز وجود دارد.

به اعتقاد مارشلی^۱ (۲۰۰۱) سازوکارهای متعددی برای غیر متمرکز کردن آموزش وجود دارند که تأثیرات مختلفی را بر مساوات، کیفیت و کارآمدی آموزش خواهند گذاشت و میزان اثر بخشی آنها بستگی به سیاست هایی دارد که در یک زمینه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خاص طراحی و اجرا شده است. در هر صورت، بنا به اظهار جورج^۲ (۱۹۹۹) ایجاد اصلاحات و تغییرات آموزشی در هر جامعه ممکن است به طول انجامد و سرعت پیش رفتن آن به تمایلات سیاسی آن جامعه بستگی دارد. در همین راستا فیسک^۳ (۱۹۹۶) معتقد است که اگر شرایط سیاسی برای تمرکززدایی مناسب نباشد، بدون شک این حرکت شکست خواهد خورد.

علاوه بر این، فلورستال و کوپر (۱۹۹۷) معتقدند که گوناگونی بسیاری برای چگونگی وقوع تمرکززدایی وجود دارد، اما می توان آن گوناگونی ها را در در سه مقوله وسیع زیر قرار داد:

۱. اصلاحات آموزشی به عنوان بخشی از یک برنامه کلی تمرکززدایی رخ می دهد. در این صورت، مسایل مربوط به تمرکززدایی آموزشی هم در یک برنامه تمرکز زدایی کلی مطرح شده است.
۲. تمرکززدایی در سطح حکومتی رخ داده است و در نتیجه، ساختارهای محلی و منطقه ای حکومتی، به صورت قانونی و فعال به وجود آمده اند. در این صورت، اگر ساختارهای محلی موجود برای تمرکززدایی آموزشی آماده نشده اند، ساختارهایی موازی با آن ها برای تمرکززدایی آموزشی به وجود آیند.
۳. تمرکززدایی محدود به بخش آموزش است. در این مورد، وظایف آموزشی فراسوی ایجاد قوانین و مقررات جدید است. [پس باید به قوانین دیگری که ممکن است متناقض با قوانین جدید باشند نیز توجه ویژه ای نمود.]

۱ - Marchelli

۲ - Juarez

۳ - Fiske

جمع بندی

بنا به اظهار بانگ جهانی، تمرکز و عدم تمرکز جدای از هم نیستند و در بسیاری از کشورها توازنی از هر دو برای مؤثر و کارآمد شدن نظام آموزشی لازم است. تحقیقات انجام شده در این زمینه هشدار می دهند که هیچ کشوری نباید کورکورانه تجربه تمرکززدایی را تکرار کند، همان طور که تموکنگ (۲۰۰۴) ابراز کرده است، لازم است که هر کشوری با توجه به زمینه‌های بومی خود، مشخص کند که چه چیز را متمرکز و چه چیز را غیرمتمرکز می خواهد.

پس طبیعی است که با توجه به تفاوت های موجود بین ملت ها، استراتژی های تمرکززدایی هم در آن ها متفاوت باشد، زیرا هر استراتژی مولود زمینه های سیاسی، اقتصادی و تاریخی است. بنابراین، نمی توان گفت که کدام استراتژی بهترین نوع است تا در کشور خود آن را اجرا کنیم، بلکه برای درس گرفتن از آن ها ضروری است که آن استراتژی ها را از صافی زمینه های ملی عبور دهیم.

به همین دلیل، برای ایران و هر کشوری که تمایل به حرکت به سمت تمرکززدایی نظام آموزشی خود را دارد، بحث راجع به چرایی و چگونگی تمرکززدایی برای رسیدن به تبیین جدیدی برای تمرکز و عدم تمرکز، یک ضرورت است.

منابع

- Behrman, J. R. & Deolahikar, A. B. & Soon, L. Y. (۲۰۰۲). Conceptual issues in the role of education decentralization in promoting effective schooling in Asian developing countries.
http://www.adb.org/Documents/ERD/Working_Papers/wp۰۲۲.pdf
- Fiske, E. B. (۱۹۹۶). Decentralization of education: Politics and Consensus.
http://siteresources.worldbank.org/.../۰۴۷۶۶۴۰۹۹۰۸۰۰۰۰۲۸۱/Dec_education_politics_consensus_EN۹۶.pdf
- Florestal, K. & Cooper, R. (۱۹۹۷). Decentralization of education: Legal issues.
http://siteresources.worldbank.org/.../۲۷۸۲۰۰۱۰۹۹۰۷۹۸۷۷۲۶۹/۰۴۷۶۶۴۱۰۹۹۰۸۰۰۰۲۸۱/Decent_ed_legal_issues_EN۹۷.pdf

Hanson E. M. (?). Educational Decentralization around the Pacific Rim.

<http://www.worldbank.org/education/globaleducationreform/pdf/Hanson%20Editorial.pdf>

Juarez, G. M. (۱۹۹۹). Decentralization of education and institutional change, A look at Mexico.

<http://www.fas.harvard.edu/~drclas/publications/revista/education/juarez.htm>

Karlsen, G. E. (۱۹۹۹). "Decentralized- Centralism" Governance in education: Evidence from Norway and British Columbia, Canada.

<http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/karleson.html>

Lockheed, M. (?). Decentralization of education : Eight lessons for school effectiveness and improvement.

<http://www.worldbank.org/education/globaleducationreform/ppt/M.Lockheed.ppt>

Lott, J. W. & Nishimura, K. (۲۰۰۵). Standards & Curriculum: A view from the nation. A joint report by the national council of teachers of mathematics (NCTM) and the state supervisors of mathematics (ASSM). NCTM publications.

Marchelli, H .G. (۲۰۰۱). Decentralization and privatization of education in Elsalvador.

http://www.ncspe.org/publications_files/v46_OP19.pdf

Popkewitz. (۲۰۰۴). Educational Standards: Mapping who we are and are to become. The journal of the learning science, ۱۳(۲), ۲۴۳-۲۵۶.

http://www.leaonline.com/doi/abs/10.1207/s15327809jls1302_7

Tamukong, J. A. (۲۰۰۴). Towards better management of public education in Cameroon: The case for decentralization. Africa Development, Vol. XXIX, No. ۲, ۲۰۰۴, pp. ۱۳۴-۱۵۷

http://www.codesria.org/Links/Publications/ad2_04/tamukong.pdf

Decentralization Thematic Team (?). What is decentralization? World Bank.

سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران (پیش نویس دوم). (۱۳۸۲). پژوهشکده
تعلیم و تربیت.

فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۸۳). استاندارد سازی برنامه درسی. مجموعه مقالات اولین همایش
علمی استاندارد و استاندارد سازی در آموزش و پرورش (با تأکید بر منابع انسانی). صفحات
۴۸۳ تا ۴۹۶. انجمن ایرانی تعلیم و تربیت.

Archive of SID