

سیر تحول برنامه‌ریزی آموزشی مرکزی در کشورهای جهان سوم

نوشته دکتر بهرام محسن پور

معرفی مقاله

مقاله «سیر تحول برنامه‌ریزی آموزشی در کشورهای جهان سوم» به بررسی تحول برنامه‌ریزی آموزشی در کشورهای جهان سوم می‌پردازد. نویسنده در ابتدا به تعاریف و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی آموزشی در کشورهای جهان سوم می‌پردازد و سپس به بررسی سیر تحول آن در کشورهای جهان سوم می‌پردازد. در ادامه، به بررسی عوامل مؤثر بر تحول برنامه‌ریزی آموزشی در کشورهای جهان سوم می‌پردازد و در نهایت، به بررسی چالش‌ها و فرصت‌های پیش رو برای برنامه‌ریزی آموزشی در کشورهای جهان سوم می‌پردازد.

این مقاله به بررسی سیر تحول برنامه‌ریزی آموزشی در کشورهای جهان سوم می‌پردازد. نویسنده در ابتدا به تعاریف و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی آموزشی در کشورهای جهان سوم می‌پردازد و سپس به بررسی سیر تحول آن در کشورهای جهان سوم می‌پردازد. در ادامه، به بررسی عوامل مؤثر بر تحول برنامه‌ریزی آموزشی در کشورهای جهان سوم می‌پردازد و در نهایت، به بررسی چالش‌ها و فرصت‌های پیش رو برای برنامه‌ریزی آموزشی در کشورهای جهان سوم می‌پردازد.

این مقاله به بررسی سیر تحول برنامه‌ریزی آموزشی در کشورهای جهان سوم می‌پردازد. نویسنده در ابتدا به تعاریف و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی آموزشی در کشورهای جهان سوم می‌پردازد و سپس به بررسی سیر تحول آن در کشورهای جهان سوم می‌پردازد. در ادامه، به بررسی عوامل مؤثر بر تحول برنامه‌ریزی آموزشی در کشورهای جهان سوم می‌پردازد و در نهایت، به بررسی چالش‌ها و فرصت‌های پیش رو برای برنامه‌ریزی آموزشی در کشورهای جهان سوم می‌پردازد.

برنامه‌ریزی که به شیوه‌های برنامه‌ریزی غیرمرکزی منتهی می‌شود، و آنها را «برنامه‌ریزی برای آموزش غیررسمی»، «عمران روستا» و «تعمین مهارت‌های مورد نیاز جامعه» نامیده‌اند، وسیله‌هایی برای جبران نارساییهای برنامه‌ریزی آموزشی مرکزی به شمار می‌روند، و در واقع روشهایی هستند که برای پاسخگویی به نیازهای روستاییان انتخاب شده‌اند. البته این روشها نیز به تدریج خود نارساییهای خاص خود را در بردارند. امید است در آینده در زمینه الگوهای برنامه‌ریزی آموزش و پرورش و توسعه این کشورها بتوانیم از نظرات ایشان و دیگر صاحب نظران بهره‌مند گردیم.

فصلنامه

توجه و علاقه فراوانی که کشورهای روبه رشد و تازه استقلال یافته به مسئله تربیت نیروی انسانی ماهر و نیمه‌ماهر برای اداره نظام اقتصادی و مشاغل دولتی از خود نشان می‌دادند، موجب شد تا برنامه‌ریزی آموزشی به عنوان جزئی از برنامه‌ریزی کلی توسعه اقتصادی و اجتماعی به شیوه مرکزی در این کشورها رواج پیدا کند. زیرا اقتصاددانان در آن زمان تربیت نیروی انسانی ماهر را شرط اساسی صنعتی شدن می‌دانستند و صنعتی شدن به زعم آنان با مفهوم توسعه همه جانبه جامعه مترادف بود. از سوی دیگر، تعلیمات مدرسه‌ای، یعنی آموزش رسمی، مناسبترین وسیله برای تأمین نیروی انسانی مورد نیاز به شمار می‌رفت. وانگهی، برنامه‌ریزان آموزشی متقاعد شده بودند که اگر مدارس مهارت‌های ذهنی افراد را همسان کنند، امکانات اقتصادی آنان نیز به نوبه خود همسان می‌شود و بالمآل ثروتها به طور عادلانه‌ای توزیع می‌شود.

علاوه بر عامل اقتصاد، سیاست نیز در تمرکز امور، به ویژه در زمینه آموزش و پرورش، نقشی مهم داشت. بدین معنی، رهبران کشورهای تازه استقلال یافته‌ای که می‌خواستند سلطه و حکومت خود را به نواحی خارج از پایتختها تعمیم دهند، نیاز داشتند تا اداره مؤسسات آموزشی را از دست مؤسسات مذهبی، خصوصی یا بیگانه، خارج کنند و آنها را در جهت خواست خود شکل دهند، لذا کشورهای رو به رشد، با همکاری سازمان تربیتی و علمی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو)، به برنامه‌ریزی وسیعی برای همگانی کردن آموزش ابتدایی دست زدند.

همزمان با همگانی کردن آموزش ابتدایی، کوششهای وسیعی نیز برای باسواد کردن بزرگسالان و ریشه کن کردن بیسوادی آغاز شد. در پی این کوششها آمار دانش‌آموزانی که در سالهای ۱۹۵۰ تا ۱۹۶۷ به مدرسه راه یافتند از ۵۰ میلیون به ۱۴۰ میلیون رسید.

همچنین عده دانش‌آموزان دوره ابتدایی از ۸۲/۷ میلیون در سال ۱۹۶۰، به ۱۲۵ میلیون در سال ۱۹۷۰ افزایش یافت و این رقم در سال ۱۹۷۴ به مرز ۱۳۸ میلیون نزدیک شد. علاوه بر افزایش عده دانش‌آموزان، شماره معلمان نیز افزایش بسیار یافت. مثلاً، عده معلمان مدارس ابتدایی در سالهای ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ از ۲ میلیون به ۳ میلیون رسید و شمار کل معلمان در سال ۱۹۷۴ به ۳/۵ میلیون بالغ شد. همچنین نسبت شاگرد به معلم از ۴۳/۱ در سال ۱۹۶۵ به ۳۹/۱ در سال ۱۹۷۴ کاهش پیدا کرد.^۱ در اواخر دهه ۱۹۷۰ علی‌رغم افزایش قابل ملاحظه شماره کودکان تحت تعلیم و نیز علی‌رغم هزینه‌های سنگین تعلیم و تربیت،^۲ نه تنها کشورهای جهان سوم موفق به همگانی کردن آموزش ابتدایی و ریشه‌کن کردن بیسوادی نشدند، بلکه با مشکلات جدیدی از جمله مهاجرت روستاییان به شهرها، گسترش شکاف میان فقیر و غنی و بیکاری گروههای تحصیلکرده مواجه شدند. در این میان، خط مشی‌های توسعه، که ناظر بر رشد اقتصادی بود و صرفاً افزایش درآمد ناخالص ملی را مورد تأکید قرار می‌داد، و نیز سیاست همگانی کردن آموزش رسمی مورد انتقاد شدید قرار گرفت و بدین سان زمینه برای تجدید نظر در مفهوم توسعه و نیز روشهای برنامه‌ریزی آموزشی مرکزی فراهم شد.

عواملی که موجب تجدید نظر در برنامه‌ریزی آموزشی شد

به دنبال رشد و گسترش برنامه‌ریزی آموزشی مرکزی، نارضایتهای فراوانی نسبت به این روش بروز کرد و سؤالیهای جدیدی پیرامون نارساییهای این شیوه مطرح شد. از آنجا که عوامل متعددی موجبات این ناخشنودیها را فراهم کرده بود، لذا ما در این گفتار تنها مهمترین عوامل را مورد بررسی قرار میدهیم.

۱ - موفقیت‌های محدود طرحهای توسعه در کشورهای فقیر

از زمانی که کشورهای جهان سوم صنعتی شدن را وجهت همت خویش قرار دادند و همگانی کردن آموزش را برای تربیت نیروی انسانی مورد نیاز صنایع شرطی لازم تلقی می‌کردند، سیاست گسترش صنعت مونتاز و مدرنیزه کردن شهرها در این گونه کشورها رواج فراوانی پیدا کرد. لیکن، بعکس، رشد صنایع بومی روبه افول گذاشت و تولید محصولات کشاورزی کاهش فراوان یافت، به طوری که این کشورها که در سالهای ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۰ خود صادرکننده ۱۴ میلیون تن غله بودند، در فاصله سالهای ۷۰ - ۱۹۶۰ مجبور شدند قریب ۱۱ میلیون تن فرآورده کشاورزی از کشورهای رشدیافته وارد کنند.^۳ کوتاه سخن آنکه دنباله‌روی از سیاست صنعتی شدن و مدرنیزه کردن شهرها منجر به ایجاد

شکافی وسیع میان شهرها و نقاط عقب مانده روستاها شد و نتایج این الگوی توسعه به سود گروه‌های مرفه شهرنشین تمام شد و اکثریت مردم کشورهای جهان سوم، یعنی روستاییان، از مزایای توسعه بی بهره ماندند.

۲ - موفقیت طرح‌های توسعه ملی در چند کشور غیر سرمایه‌داری

پاره‌ای از کشورها به جای اینکه صنعتی شدن نواحی شهرنشین و یا افزایش درآمد سرانه را معیار توسعه قرار دهند، دگرگونی ساخت اقتصادی - اجتماعی جامعه را به عنوان شاخص توسعه برگزیدند. این نوع کشورها بر اساس چنین نظری و با کمک سیاست‌های آموزشی خاص، طرح‌هایی در زمینه توسعه به اجرا درآوردند که نتایج رضایتبخشی به بار آورد. این عامل به نوبه خود باعث شد که کارآیی طرح‌های توسعه در بسیاری از کشورهای جهان سوم مورد شک قرار گیرد و تردیدی در برنامه‌ریزان آموزشی ایجاد کند. شاید بتوان فلسفه یوجامای تانزانیا،^۵ مبارزه با بیسوادی و تلفیق کار با تحصیل در کوبا، دگرگونی ساخت آموزشی و اقتصادی چین^۶ و بالأخره قانون اصلاح آموزش در پرو^۷ را از جمله طرح‌های موفقیت‌آمیز توسعه به حساب آورد.

۳ - منتقدان آموزش مدرسه

گروه کوچکی از متفکران، که می‌توان آنان را منتقد آموزش مدرسه‌ای نامید، به نوبه خود خواستار دگرگونی روش‌های برنامه‌ریزی آموزشی مرکزی شدند. از میان این گروه می‌توان ایوان ایلچ^۸ و پائولو فریر^۹ را نام برد.

ایلچ با اتخاذ موضعی سرسختانه علیه مدرسه و نیز با ذکر شواهدی از فعالیت‌های سازمان یافته آموزش غیررسمی، نارسایی روش‌های سنتی آموزش را در امر توسعه به نحو بارزی نشان داده است. به اعتقاد وی آموزش مدرسه‌ای که از لحاظ محتوا و روش‌های اجرایی به شیوه مرکزی، برنامه‌ریزی و کنترل می‌شود، هم به نابرابری اجتماعی کمک می‌کند و هم سبب وابستگی و اتکای متعلم به اقتصاد مادی نوین می‌شود.^{۱۰} فریر به تأثیر روانی آموزش - وقتی که در شکل متعارفش اعمال شود - توجه داشت و چهارچوبی روشن ارائه کرد این چهارچوب نشان می‌دهد که آموزش مدرسه‌ای ذاتاً استثمارگر و غیرانسانی است.^{۱۱}

با اینکه هیچ یک از این منتقدان و پیروان آنها به طور مستقیم به بحث پیرامون برنامه‌ریزی آموزشی نمی‌پردازند، معذک و وقتی که آنها کل نظام آموزشی را متهم می‌کنند، برنامه‌ریزی آموزشی نیز که هدفش اداره، کارآمد ساختن و به نظم درآوردن سیستم موجود

آموزش مدرسه‌ای است، نمی‌تواند از این اتهام مصون بماند. فریر و ایلیچ هر دو تأکید می‌کنند که محصل باید بر تمام جوانب و محیط یادگیری خویش نظارت کامل داشته باشد. فریر اصرار دارد که محصل نخست باید به شناخت محیط اطراف خود و عواملی که ذاتاً موجب تضاد در محیط هستند نایل آید و سپس برای هدایت جریان یادگیری خویش از منابع متعدد آموزش غیررسمی استفاده کند. این نظرات به صورت حوزه‌ی جاذبه‌ی وسیعی برای کسانی که با جنبه‌های مختلف طرح‌های توسعه سروکار دارند، درآمده است و توجه کسانی را که علاقه‌مند به بررسی مسأله‌ی استعمار هستند، برانگیخته است.

۴ - فعالیت‌های برنامه‌ریزان سنتی

آخرین و شاید مهمترین عاملی که موجب تجدید نظر در برنامه‌ریزی آموزشی مرکزی شد از فعالیت‌های خود برنامه‌ریزان سنتی سرچشمه می‌گیرد. فیلیپ کومبز که از پیشگامان برنامه‌ریزی آموزشی است، ضمن اعتراف به نارسایی‌های آموزش رسمی، خواستار تجدیدنظر در الگوهای برنامه‌ریزی آموزشی شد و در این باره چنین می‌گوید:

«سیاست طرفداران توسعه آموزش در کلیه کشورهای که در ده سال اخیر این خط مشی را اتخاذ کرده‌اند اکنون با مشکلات فراوانی روبرو شده است. مسلماً آن زمان فرارسیده است که در این سیاست تغییرات عمده‌ای صورت گیرد و به موازات آن در برنامه‌ریزی آموزشی نیز تغییراتی داده شود. اینکه این تغییرات چه شکلی باید به خود بگیرند، مسئله‌ای است که باید کشف شود و موافقت‌های لازم در این باره صورت گیرد.»^{۱۲}

کومبز با انتشار کتاب **بحران جهانی تعلیم و تربیت** در سال ۱۹۶۸، آموزش رسمی را مورد ارزیابی قرار داد و لزوم تجدید نظر در سیاست‌های آموزشی را یادآور شد. البته او و دیگر همفکرانش، یعنی برنامه‌ریزان سنتی، تنها به نقد و ارزیابی آموزش مدرسه‌ای اکتفا نکردند، بلکه کوشیدند تاراه حلهایی بیابند. ماحصل کوشش‌های آنان و دیگران منتهی به استفاده از روش‌های برنامه‌ریزی آموزشی غیرمرکزی شد. تعیین مهارت‌های مورد نیاز جامعه،^{۱۳} برنامه‌ریزی برای آموزش غیررسمی^{۱۴} و بالاخره برنامه‌ریزی برای رشد همه جانبه^{۱۵} روستا از جمله شیوه‌های برنامه‌ریزی غیرمرکزی هستند که به طور اختصار آنها را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

روش‌های برنامه‌ریزی آموزشی غیرمرکزی

۱ - روش تعیین مهارت‌های مورد نیاز محل

محدودیت‌های روش برنامه‌ریزی درسی در سطح ملی، و نیز نامتناسب بودن مواد درسی با نیازهای روستاییان^{۱۶}، ناحدودی موجب شد که عده‌ای به روش تعیین حدود آموختنیها، یعنی مهارت‌های مورد نیاز متعلمان توجه کنند. جین پال‌آلس، که از طرفداران این روش است، در این زمینه چنین می‌گوید:

«اکنون وقت آن است که با روش تجربی و یا حتی به طور مقدماتی مهارت‌ها و آموختنی‌های مورد نیاز جامعه و متعلمان در هر محدوده‌ای از زمان مشخص معین شود. اگر به جای حدس و گمان استنباطی درست از آموختنی‌های مورد نیاز واقعی متعلمان داشته باشیم، گامی بسیار بزرگ در این راه برداشته‌ایم»^{۱۷}.

روش تعیین مهارت‌های مورد نیاز بر دو اصل استوار است: نخست آنکه محصل تصویری روشن از خواسته‌ها و نیازهای خویش داشته باشد، دوم آنکه مهارت‌هایی را که کسب می‌کند، با زندگی روزمره‌اش ارتباط بدهد.

در زمینه تعیین مهارت‌های مورد نیاز فعالیت‌های متعددی صورت گرفته است. مثلاً، فیلیپ کومبز مهارت‌های ضروری جوانان روستایی را به چهار دسته تقسیم می‌کند که عبارتند از: مهارت‌های بنیادی (خواندن، نوشتن و حساب کردن)، مهارت‌های مربوط به رشد و توسعه جامعه، مهارت‌های مربوط به بهبود وضع خانواده، و مهارت‌های حرفه‌ای. به‌طور کلی کمیسیون‌های بین‌المللی و متخصصان مسائل عمران روستا، فهرست‌های مشابهی از مهارت‌های مورد نیاز روستاییان فراهم آورده‌اند که مشابه بودن آنها ناشی از این فرض است که روستاییان در سراسر جهان دارای مشکلات تقریباً یکسان و مشترکی هستند و همین مشابه بودن مشکلات موجب شده است که برنامه‌ریزان در تحلیلهای نهایی خود به نتایج مشابهی برسند.

البته همانگونه که به روش‌های برنامه‌ریزی درسی انتقادهایی وارد است، روش تعیین مهارت‌های مورد نیاز نیز برکنار از انتقاد نیستند، بدین معنی که مهارت‌های مورد نیاز از تحلیل مشکلات متعدد گروه‌های بسیار بزرگ و احتمالاً ناهمگنی، استنباط می‌شود و ما را با همان مسئله‌ای که در برنامه‌ریزی درسی مطرح بود، یعنی محدودیت مشارکت متعلمان در

۲ - برنامه‌ریزی برای آموزش غیررسمی

پس از اینکه نارساییهای آموزش رسمی در بسیاری از کشورهای رشد نیافته جهان تجلی کرد و مدرسه، توفیق چندانی در پاسخگویی به نیازهای متعلمان حاصل نکرد، برنامه‌ریزان آموزشی به فکر احیای تعلیمات خارج از مدرسه افتادند و بر آن شدند که آموزش غیر رسمی را وارد تمام بخشهای آموزش و پرورش کنند و آن را تحت نظم برنامه‌ریزی درآورند. در این میان، عده‌ای به فکر تعریف و طبقه‌بندی انواع مختلف آموزش غیررسمی افتادند و عده‌ای دیگر به تجزیه و تحلیل فعالیتهایی پرداختند که در قلمرو آموزش غیررسمی وجود داشت.

در سراسر این نوع فعالیتهای، بررسی مسئله هزینه آموزش غیررسمی مورد توجه علاقه‌مندان قرار گرفته بود، زیرا آنان در پی آن بودند تا تواناییهای آموزش غیررسمی را در حل مسائل آموزشی مناطق روستایی دریا باند و به جای آموزش رسمی، نوعی آموزش کم خرج فراهم آورند. به عنوان نمونه، مطالعاتی که به وسیله فیلیپ کومبز و منظور احمد^{۱۸} در این زمینه صورت گرفته است، به بسیاری از پرسشهایی که پیرامون آموزش غیررسمی مطرح است پاسخ می‌گوید که می‌توان به گزارشهایی که نامبردگان در این مورد تهیه کرده‌اند مراجعه کرد.^{۱۹}

البته باید افزود که با همه کوششهایی که در زمینه شناخت تواناییهای آموزش غیررسمی صورت گرفته است، مع‌ذالک نمی‌توان استنباطی بسیار روشن درباره برنامه‌ریزی آموزش غیررسمی به دست آورد. مثلاً اندرسن^{۲۰} معتقد است که آموزش غیررسمی باید در دست بخش خصوصی باشد و برنامه‌ریزان دولتی باید صرفاً با ایجاد و گسترش یک شبکه ارتباطی - اجتماعی، طالبان نوع آموزش و نیز کسانی را که بعدها آموزش دیدگان را به استخدام درمی‌آورند آگاه کنند. عده‌ای دیگر معتقدند که محدودیت منابع و عوامل دیگر مانع از آنند که آموزش غیررسمی بدون نظارت دولت رشد و گسترش پیدا کند. وانگهی، اگر برنامه‌ریزی آموزش غیررسمی در دست بخش خصوصی باشد، هماهنگ کردن برنامه‌های آموزشی با سایر فعالیتهای دولت دشوار خواهد بود.

۳ - برنامه‌ریزی برای عمران روستا

همان گونه که اشاره شد، میزان رشد و توسعه جوامع تا اواخر دهه ۱۹۶۰ با افزایش درآمد ناخالص ملی و دیگر شاخصهای اقتصادی سنجیده می‌شد و طراحان برنامه‌های

توسعه، با الگو قرار دادن جوامع غربی، صنعتی شدن کشورهای رشد نیافته را تنها راه فرار این کشورها از تنگنای عقب ماندگی می دانستند. نتیجه پیروی از چنین الگوهایی موجب شد که اکثریت مردم کشورهای در حال رشد، یعنی روستاییان، از مزایای طرحهای توسعه محروم بمانند و شکافی عمیق میان نواحی شهری و روستایی پدید آید.

در اوایل دهه ۱۹۷۰ مفهوم «توسعه» به کلی دگرگون شد و بهبود بخشیدن به شرایط زندگی روستائینان، به جای صنعتی کردن نواحی شهری، مورد توجه طراحان برنامه های توسعه قرار گرفت و به عمران روستاها، یعنی به ریشه کن کردن سوء تغذیه، بیماری، بیسوادی، بیکاری و نابرابریهای اقتصادی این مناطق اولویت داده شد. وانگهی، ایجاد ارتباط میان آموزش و عمران، توجه برنامه ریزان آموزشی را به خود جلب کرد و استفاده از شیوه های آموزش غیر رسمی راه مناسبی برای وصول به عمران روستاها شناخته شد.^{۲۱} نهضت تجدید حیات روستا در پاره ای از کشورهای افریقایی تلاشهای گوناگون کشورهای امریکای لاتین بر اساس روش روانی - اجتماعی فریر، و نیز کوششهای دولت هند، از جمله برنامه های درخور توجه عمران روستا به شمار می رود.

در قلمرو روشهای برنامه ریزی عمران روستا دو نوع نقطه نظر وجود دارد. نخستین نظر، که اندکی سنتی است، ادعا می کند که باید از افراد ماهر که عضو جامعه نیستند برای شرکت در برنامه ریزی دعوت کرد. دومین نظر، که مبتنی بر جنبه خودیاری توسعه و عمران جامعه است، بیشتر به جنبه های روانی و اعتقادی مردم تأکید می ورزد.

در روش نخست فرض بر این است که برنامه ریزانی که از خسارج می آیند، بسا روشهایی مناسب، نیازهای مردم محل را تعیین می کنند و سپس به طرح ریزی برنامه هایی برای جوابگویی به این نیازها می پردازند. انتقادی که بر این روش وارد است، این است که اعضای جامعه غیر فعالند و فرایند برنامه ریزی تماماً در اختیار و در حیطه برنامه ریز قرار دارد.

در روش دوم، یعنی خودیاری، فرض بر این است که وابستگی و فقدان اعتماد به نفس در میان روستاییان، که سنتی فکر می کنند، مهمترین عاملی است که راه تحول جامعه را سد کرده است. لذا باید به کمک تعلیم و تربیت این مشکلات را حل کرد و به مردم آگاهی سیاسی داد و رهبری و مشارکت را در میان روستاییان تقویت کرد. از این گذشته، استفاده از تخصص افرادی که از خارج می آیند نباید جنبه مداخله شدید و کنترل امور از بالا را به خود بگیرد. این روش اصولاً روشی روانی است که بر تغییر گرایشها و تغییر رفتار افراد به عنوان عاملی بنیادی در امر توسعه تأکید می کند.

منتقدان روش خودیاری معتقدند که مشکلات نواحی روستایی عمدتاً نتیجه ساخت

اقتصادی و سیاسی کل جامعه است و عمران و توسعه واقعی روستاها زمانی امکانپذیر است که تغییری بنیادی در این نوع ساخت، به ویژه در روابط اقتصادی میان نواحی روستایی تولید کننده و نواحی مدرن شهری که مصرف کننده محصولات اضافی روستاییان هستند، به وجود آید. به نظر این منتقدان تأکید کردن بر جنبه‌های شخصیتی و صفات ویژه افراد برای شناخت ریشه اصلی مشکلات کافی نیست.

به طور کلی روشهای متداول برنامه‌ریزی برای عمران جامعه با قبول محدودیتهای دو نقطه نظر بالا، تأکید دارند که در برنامه‌های توسعه باید افراد را طوری بار آورد که بتوانند با کمک و با همکاری دیگران، مشکلات زندگیشان را حل کنند.

چند نتیجه‌گیری مقدماتی

در چند دهه اخیر، برنامه‌ریزی آموزشی به عنوان بخشی از برنامه‌ریزی توسعه ملی، در کشورهای جهان مرسوم و متداول شده است و روشهای آن با روندهای توسعه اقتصادی ارتباط پیدا کرده است. متأسفانه نارسایی طرحهای توسعه و عواملی دیگر که به آنها اشاره شد، موجب شد که کارایی برنامه‌ریزی آموزشی به شیوه مرکزی مورد شک و تردید قرار گیرد و شیوه‌های نوینی در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی ابداع شود. این شیوه‌های برنامه‌ریزی که به شیوه‌های برنامه‌ریزی غیر مرکزی معروفند و آنها را «برنامه‌ریزی برای آموزش غیر رسمی»، «عمران روستا»، و «تعیین مهارتهای مورد نیاز جامعه» و... نامیده‌اند، وسیله‌هایی برای جبران نارسایی‌های برنامه‌ریزی آموزش مرکزی به‌شمار می‌روند. و در واقع روشهایی هستند که برای پاسخگویی به نیازهای روستاییان انتخاب شده‌اند. این گونه روشها بر شناخت و توصیف نیازها به وسیله روستاییان و نیز تعیین خط مشیهای برای جوابگویی به این نیازها به وسیله خود آنان تأکید دارند. باید افزود که این روشها نیز به نوبه خود دارای نارساییهای گوناگونی هستند. مثلاً، در روش تعیین مهارتهای مورد نیاز روستاییان، علی‌رغم تأکید فراوان بر مشارکت متعلمان در امر برنامه‌ریزی، باز محدودیتهایی در زمینه شرکت آنها وجود دارد. در مورد آموزش غیر رسمی باید گفت که بسیاری از برنامه‌های اجرا شده محدودند و هنوز در زمینه تعمیم دادن موفقترین برنامه‌ها، در سطحی بسیار وسیع، به طوری که بتوان جمعیت زیادی را زیر پوشش قرار داد، نمی‌توان با قاطعیت اظهار نظر کرد. در زمینه روش عمران روستا گفته می‌شود که پیدا کردن افرادی با استعداد و شکیبادر سطوح روستاها که بتوانند پس از کارآموزی به طور واقعی و جدی در برنامه‌های عمرانی شرکت کنند، یکی از مشکلات عملی این روش است.

قبل از اینکه کشورهای جهان سوم الگوهای برنامه‌ریزی آموزشی خود را انتخاب

کنند، باید الگوهای اقتصادی مورد نظرشان را برگزینند، زیرا برنامه‌های آموزشی هر جامعه با الگوهای اقتصادی خاص آن جامعه ارتباط بسیار نزدیک دارد و مدل‌های اقتصادی جزئی لاینفک برنامه‌ریزی آموزشی خواهد بود. مثلاً، مدل اقتصادی ای که صنعتی شدن را راه توسعه و پیشرفت تلقی می‌کند، یا مدل اقتصادی ای که استفاده از منابع جامعه را راه تحول اقتصاد سنتی به اقتصاد مدرن تشخیص می‌دهد، بدون شک برنامه‌ریزی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. وانگهی، مشکلات و نابرابری‌های ناشی از این الگوهای اقتصادی، به صورت عملکردهای نامطلوب در نظام آموزشی تجلی می‌کنند. مسائلی چون بیکاری فارغ‌التحصیلان، تقاضای روز افزون برای آموزش عالی، نارسایی‌های آموزش آکادمیک، افزایش هزینه‌ها و نگرانی از نقش آموزش در تشویق روستاییان به مهاجرت از روستاها نمونه‌هایی از مشکلاتی هستند که اساساً ماهیتی اقتصادی دارند تا، آموزشی و برنامه‌ریزان طوری عمل می‌کنند که گویی علت این مشکلات و مآلاً راه حل‌های آنها را باید در نظام آموزشی جستجو کرد.^{۲۲}

طبیعی است، کسانی که چنین فکر می‌کنند به پاره‌ای اصلاحات سطحی در زمینه برنامه‌ریزی دست می‌زنند. مثلاً فراهم آوردن امکانات آموزش غیر رسمی برای فارغ‌التحصیلان مدارس، تجدید نظر در برنامه‌های درسی برای علاقه‌مند کردن روستازادگان به شغل کشاورزی، بالا بردن میزان کارآیی درونی آموزش^{۲۳} و بالاخره افزایش ظرفیت دانشگاه‌ها را می‌توان از جمله اصلاحات سطحی به حساب آورد. در واقع، برنامه‌ریزانی که در اندیشه دست زدن به چنین اقداماتی هستند، می‌خواهند برای مسائلی که ریشه اقتصادی دارند، نه ریشه آموزشی، راه حل غیر اصولی بیابند.



۱. Evans, R. David, **Responsive Educational Planning: Myth or Reality**, Paris: UNESCO, IIEP, 1977. pp. 10-14.
۲. UNESCO, **Alternative Approaches to School Education at Primary Level**, Bangkok: UNESCO Regional office for Education in Asia, 1977, pp. 5-11.
۳. بسیاری از کشورهای جهان سوم بین ۲ تا ۶ درصد از درآمد ناخالص ملی خود را صرف آموزش و پرورش کردند.
۴. مالکوم اس - ادسیه شیاه، وضع غم‌انگیز توسعه، ترازنامه سنگین ۱۹۷۰ - ۱۹۶۰ تهران: پیام یونسکو، آذر ماه ۱۳۴۹ صفحه ۸.
۵. یوجاما در زبان ملی تانزانیا به معنی روابط خویشاوندی و اشتراکی است و نظام سوسیالیستی تانزانیا مبتنی بر فلسفه یوجاماست. دولت تانزانیا، به رهبری جولوس نیرر، برای تقویت روحیه اشتراکی (یوجاما) و همکاری مردم، افزایش میزان آگاهی سیاسی و نیز تحکیم وحدت آنان اجرای طرح توسعه کلی را آغاز کرد.
۶. برای مطالعه بیشتر رجوع شود به مقاله کار توأم با تحصیل در نظام آموزشی چین، نوشته سوزان ل. شیرک، ترجمه بهرام محسن‌پور، انتشارات دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی وزارت آموزش و پرورش، شهریور ماه ۱۳۵۹.
۷. دولت پرودر سال ۱۹۷۲ طبق قانون اصلاح آموزش و پرورش، دگرگونی بنیادی نظام آموزشی کشور

را و جهت همت خویش قرار داد. سیستم آموزش هسته‌ای (Education Comunal Nucleo) یکی از جنبه‌های مهم تحولات آموزشی این کشور است. قانون آموزش عمومی این سیستم را چنین تعریف می‌کند: سیستم آموزش هسته‌ای سازمانی است که در یک حوزه جغرافیایی معین مسئولیت اداره خدمات آموزشی و نیز هماهنگی میان سایر خدمات مربوط به آموزش را برای بهبود شرایط زندگی افراد جامعه بر عهده دارد. لذا تصویب نوع آموزش، تعیین هدفها و محتوا، و اداره فعالیت‌های آموزش جامعه به عوض اینکه منحصرأ به مقامات آموزشی محول شود، بر عهده خانواده و مردم محل گذاشته می‌شود.

۸ — Ivan, Illich

۹ — Paolo, Ferire

۱۰ — برای اطلاع بیشتر از نظرات ایلچ رجوع شود به کتاب Deschooling Society.

۱۱ — برای اطلاع بیشتر از نظرات فریر رجوع شود به کتاب «فرهنگ سکوت»، ترجمه دکتر علی

شریعتمداری.

۱۲ — فیلیپ کومبز، زمان تغییر استراتژی، در کتاب جنبه‌های کیفی برنامه‌ریزی آموزشی، نوشته سی ای.

بی‌بی، ترجمه احمد فتاحی پور، انتشارات کمیسیون ملی یونسکو در ایران، ۱۳۵۱، صفحه ۱.

۱۳ - Local assessment of Learning needs

۱۴ - Planning for non-formal education

۱۵ - Integrated rural development planning

۱۶ — روش تعیین هدفهای مواد درسی در سطح ملی دارای دو مرحله است: در مرحله اول اعضای گروه برنامه‌ریزی درسی در سطح ملی از مؤسسات آموزشی و اجتماعی - سیاسی و غیره برگزیده می‌شوند و هدفها و اولویتها را تعیین می‌کنند. در مرحله بعدی گروهی متخصص که عهده‌دار کار فنی هستند، هدفها و اولویت‌هایی را که گروه اول تعیین کرده‌اند به عنوان اصلی برنامه‌های درسی تبدیل می‌کنند. در این روش حضور مقامات محلی به حداقل می‌رسد.

۱۷ - Alles, J. A First Step in the Identification of Learning Periorities, Paris: UNESCO, Notes, Comments, No. 6. March, 1975. P. 2.

۱۸ — منظور احمد اهل کشور بنگلادش و از کارشناسان برجسته یونسکو است که در تألیف کتاب ریشه‌کن ساختن فقر روستاها با فیلیپ کومبز همکاری نموده است.

۱۹ - Coombs, P. and Ahmed, M. Attacking Rural Poverty, Baltimore: the John Hopkins Press, 1974.

۲۰ - Anderson, C. A. Reflection. Upon the planning of out-of-school Education. in Ryan, J (Ed)., Planning out-of-school Education for Development, Paris: UNESCO, IIEP. 1973. PP. 40 - 42.

۲۱ — در سال ۱۳۴۵ با همکاری یونسکو و ایران طرح آزمایش سوادآموزی حرفه‌ای در دو منطقه دزفول و اصفهان به اجرا گذاشته شد. به عنوان نمونه، طرح تعلیم سوادآموزی حرفه‌ای دزفول در ارتباط مستقیم با برنامه‌های کشاورزی منطقه دز بود و نوسوادان در آن زمینه آموزش می‌دیدند. بدین معنی که در روستاها مزارع نمایشی دایر شده بود و کلیه امور با نظارت مسئولین طرح بر عهده نوسوادان بود. در این مزارع اصول صحیح کشت محصولات جدید به طور عملی آموخته می‌شد. برای بانوان نیز کارگاههای خیاطی، بافتنی، آشپزی و غیره دایر شده بود که البته این اقدامات بیشتر جنبه نمایشی داشت. برای اطلاع بیشتر رجوع شود به جزوه طرح مبارزه با بیسوادی دزفول، پروژه مشترک ایران - یونسکو، نوشته امان‌الله صفوی.

۲۲ - Hallak, J. Planning from quantity to quality' for the coming' in A dams' R. (ed)' E ducational planning:

Towards qualitative perspective' paris: UNESCO' IIEP' 1977.

۲۳ — منظور از کارایی درونی آموزش و پرورش این است که بدانیم چه رابطهای میان سرمایه‌گذاری در زمینه آموزش و پرورش و بازده آموزشی از لحاظ کیفی و کمی وجود دارد.