

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

دکتر نادر سلسیلی^۱

چکیده

نظام طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی دوره‌ی آموزش عمومی و متوسطه‌ی ایران با چالش‌ها و آسیب‌های زیادی، چه از نظر برداشت از مفهوم برنامه‌ی درسی و چه از نظر طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی، روبه‌روست. از مهم‌ترین چالش‌ها و آسیب‌های این نظام، متمرکز بودن نظام طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی و انعطاف نداشتن در برنامه‌های درسی است. برنامه‌های درسی کم‌توجه یا بی‌توجه به تفاوت‌های فردی و شناختی دانش‌آموزان، کم‌توجه به تفاوت‌های اقلیمی، فرهنگی، اجتماعی، قومی، منطقه‌ای، کم‌توجه به تحولات علمی، آموزشی، فرهنگی در تراز جهانی، کم‌توجه یا بی‌توجه به رویکردهای جدید و تحولات حوزه‌ی برنامه‌ی درسی و انتظارات تازه از برنامه‌های درسی است.

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 درحقیقت نوعی فلسفه‌ی عمل در سطح مفهومی و ادراکی نیز هست، امری حتمی است. اما فرآیند تغییر به سمت تمرکززدایی در نگاهی نو، تحولی تدریجی است و نه خطی و یک فرآیند است، نه یک اتفاق. به این سبب، آشکار است که اصلاحات از نوع آزادسازی، تمرکززدایی و ایجاد انعطاف نامحدود نیست و با موانع و محدودیت‌هایی روبه‌روست که مهم‌ترین آنها به ادراکات معلمان، سطح تخصص و توانایی آنها در استفاده از پژوهش و برنامه‌ریزی برمی‌گردد. در عین حال، برنامه‌های درسی باید درجه‌هایی از وحدت و هماهنگی ملی نیز به همراه داشته باشد.

کلید واژه‌ها: تمرکزگرایی، تمرکززدایی، برنامه‌ریزی درسی، طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، نظام آموزشی، برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه.^۲

۱. استادیار پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

مفهوم تمرکزگرایی و تمرکززدایی در حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی الف) تمرکزگرایی

تمرکزگرایی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، دیدگاه سنتی و حاکم در حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی 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 در بستر سیاسی، تاریخی، اجتماعی و اقتصادی ملت، دولت‌ها و نظام‌های آموزشی آنها ریشه دارد. در نظام‌های تمرکزگرا یک تمایل عمومی به سمت کنترل متمرکز همه‌ی مراحل طراحی و تولید برنامه‌های درسی، از تبیین اهداف مدرسه و تدوین برنامه‌ی درسی تا اجرای برنامه‌ی درسی و ارزشیابی از نتایج برنامه و آموخته‌های دانش‌آموزان وجود دارد. پیام برنامه‌ی درسی متمرکز این است که تهیه و گسترش برنامه‌ی درسی، وظیفه‌ی معلمان نیست (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲)؛ بلکه این مراکز و دفاتر برنامه‌ریزی درسی دولتی هستند که همه‌ی مراحل طراحی و تدوین و ابلاغ برنامه را باید در دست داشته باشند و کار مریبان و معلمان تنها اجرای برنامه‌های درسی تجویز شده است که تا حدود زیادی هم ضد نفوذ و اقتدار معلم‌اند (سلسبیلی و دیگران، الف ۱۳۸۲). در نتیجه، در چنین نظامی معلمان غیرحرفه‌ای‌تر و متکی به تدریس محتوای کتاب درسی یکسان می‌شوند. در نظام‌های متفاوت آموزشی، در اثر تسلط نگرش تمرکزگرایانه، تولید برنامه‌های درسی بیشتر شکل تجویزی، سنت‌مدار 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 را، که در قالب پروژه‌هایی بوده‌اند و در تولیدشان تیم گسترده‌ای شرکت داشته‌اند، در آمریکای دهه‌ی ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ می‌توان دید (Harlen, 1991). در چنین نظام‌هایی، آزمون‌ها و امتحانات حدود زیادی جهت‌دهنده‌ی 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 (Brooks, 1991). دستیابی به حداقل صلاحیت، 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 دارد. عملکرد دانش‌آموزان نیز براساس این هدف‌ها و معیارها سنجیده می‌شود و نمره‌های آزمون‌ها شاخص پیشرفت به حساب می‌آیند.

ب) تمرکززدایی

با توجه به این که مفهوم تمرکزگرایی در حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی تا حدودی روشن شد، نگاهی به تمرکززدایی و عدم تمرکز در حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی ضروری می‌نماید. براساس دیدگاه انجمن بین‌المللی تعلیم و تربیت، تمرکززدایی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی راهبردی برای انطباق برنامه‌ی درسی ملی با شرایط و ویژگی‌های مناطق و محیطی است که برنامه‌ی درسی در آن اجرا می‌شود (گویا و ایزدی ۱۳۸۲). بنابراین، تمرکززدایی به معنای انتقال قدرت از یک سطح نظارتی بالاتر از قبیل اداره‌ی آموزشی، سازمان یا دفتر مستقل آموزشی در سطح کشوری یا استانی، به یک سطح سازمانی پایین‌تر مانند مدرسه است. در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، انتقال این قدرت از سطح متخصصان موضوعی و برنامه‌ریزان درسی و مدیران پروژه‌های متمرکز در دفاتر مرکزی برنامه‌ریزی درسی به سطوح پایین‌تر در سطح مناطق و مدارس و بیشتر به معلمان و مدیران به مفهوم تمرکززدایی است که در جهت انتخاب یا سازگارسازی محتوای کتاب‌های درسی یا در سطحی بالاتر، از نظر تمرکززدایی و اقتدار مدرسه به صورت طراحی و تولید برنامه‌های درسی و نوآوری در دروس گوناگون، در سطح مدرسه و در انطباق با نیازها و اقتضائات محیط آموزشی صورت می‌پذیرد. در حد بالای تمرکززدایی از برنامه‌ی درسی، تولید برنامه‌ی درسی به سمت برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی می‌رود.

از اوایل دهه‌ی ۱۹۸۰، متخصصان برنامه‌ی درسی تمایل یافتند مدارس و معلمان را در حکم مشارکت‌کنندگان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی بپذیرند (Skilbeck, 1984 and Sabar, 1994) و بیشترین موج تمرکززدایی طی دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، در استرالیا، کانادا، زلاندنو، اسپانیا، سوئد، بریتانیا و آمریکا وجود داشت (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲). این گرایش به مرور کشورهای چون هنگ‌کنگ و تایوان در منطقه‌ی خاور دور و دیگر کشورهای جهان را فرا گرفت. فرض اول در تمرکزگرایی آن است که با تمرکززدایی و قدرت یافتن عناصر اصلی فرآیند یاددهی - یادگیری، یعنی معلم، مدیر و دانش‌آموز و نزدیک‌تر شدن مرکز تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری به کلاس درس و دانش‌آموز، تعلیم و تربیت بهبود می‌یابد و به نیازهای دانش‌آموزان و جامعه‌ی محلی بهتر پاسخ داده می‌شود و از خلاقیت و نیروی مردمی در سطح مدرسه بهره‌ی بهتری به دست می‌آید. فرض دیگر در تمرکززدایی آن است که با تغییر در روش‌های برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و عرضه‌ی خدمات آموزشی، ناکارآمدی‌های برنامه‌ها و مقررات یکسان دست و پاگیر تا حدود زیادی برطرف و تشریک‌مساعی معلمان و کادر آموزشی در برنامه‌ی درسی تقویت می‌شود و شرایط بهتری برای ارتقا تخصصی معلمان و پا گرفتن

جامعه‌ی مردم‌سالار به وجود می‌آید.

برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در قلب تمرکززدایی

دریافت گسترده‌ای از ضعف‌های درونی برنامه‌های درسی متمرکز در دهه‌ی ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ به ظهور یک حرکت مخالف، که با نام برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه شناخته شد، انجامید (Lewy, 1991). از این رو، حرکت نظام آموزشی و تمرکززدایی آن به سمت برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه نقطه‌ی 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 سالارانه‌ی نظام آموزشی واگذار می‌کند، حرکت اساسی در جهت تمرکززدایی و اقتدار مدرسه در کار آموزشی و طراحی و تدوین و اجرای برنامه درسی، قلمداد نمی‌شود.

ویژگی‌های نظام برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه

SBCD نظامی است که در آن، اولیای مدرسه درباره‌ی این که برنامه‌ی درسی چه باید باشد، چگونه باید اجرا شود و چگونه ارزشیابی شود تصمیم می‌گیرند (مهر محمدی، ۱۳۸۱). معلمان در کل فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی و تصمیم‌گیری چگونگی تدریس مشارکت دارند و آنها را باید مشارکت‌کنندگان اصلی فرآیند برنامه‌ریزی درسی داشت (Skilbeck, 1984 and Sabar, 1994). حتی در آن دسته از نظام‌های پیشرفته‌تر آموزشی، که در سطح ملی در تدوین برنامه‌ی درسی درجه‌ی تمرکز نسبتاً بالایی دارند (ژاپن، فرانسه و آلمان)، برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه یک نظام مکمل برای برنامه‌ی درسی ملی در نظر گرفته می‌شود. برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه قابل دیکته کردن و تحمیل کردن نیست و نباید آن را که دولت مرکزی دستور داده یا اندیشمندان و اهل علم مجذوب پایه‌های نظری آن شده‌اند، یک قانون تازه برای به کارگیری در مدارس به این سبب تلقی کرد (Kennedy, 1992)، بلکه این سطح از تمرکززدایی در طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی، فرآیندی پیچیده و تخصصی است که علاوه بر آماده‌سازی اعضای تیم برنامه‌ریزی درسی، مدرسه نیز باید آمادگی پذیرش آن را داشته باشد. آمادگی مدرسه برای پذیرش برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه باید هم در فلسفه‌ی تربیتی مدرسه و هم در ساختار سازمانی آن و هم در منابع و امکانات آن نمود پیدا کند و ساختار سازمانی مردم‌سالارانه بر مدرسه حاکم شود. مدرسه باید با نظامی افقی و نه نظامی عمودی و از بالا به پایین

عمل کند و توزیع عادلانه‌ی زمان، مکان کار، منابع مالی، دسترسی آسان به متخصصان و یک نظام ارزشیابی و بازخورد درونی در مدارس ایجاد شده باشد (Sabar, 1994) و از تغییر و جابه‌جایی کادر مدرسه جلوگیری شود (Kennedy, 1992).

تجربیات نظام‌های آموزشی در زمینه‌ی تمرکززدایی

بررسی مواردی از تجربیات کشورها و نظام‌های آموزشی در زمینه‌ی تمرکززدایی از آن حکایت می‌کند که تمرکززدایی بیشتر از نظر کاهش کنترل مالی و مدیریتی وزارت 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 بود. در درون هر یک از این پنج کشور میدانی از سیاست‌ها به اجرا درآمد تا آموزش و پرورش دولتی (عمومی) را به سمت وارد کردن بیشتر سطوح محلی، شهرداری‌ها و مدارس، مانند آنچه که در سوئد انجام شده، تجدید ساختار دهد (Whitty et al, 1988) یا به صورت معمول‌تر، دور شدن از سطح منطقه‌ای و ناحیه‌ای و رفتن به سمت اقتدار هر یک از مدارس باشد؛ مانند آنچه که در انگلستان و ویلز در دهه‌ی ۱۹۹۰ رخ داد یا تجربه‌ی تأمین منابع به صورت مستقیم^۱ که در زلاندنو و آمریکا رخ داد و نوآوری مدارس را در دهه‌ی اخیر ویژه ساخت. از نظر اودونوگو و دیماک این تجدید ساختار و تمرکززدایی، به جای آن که مبتنی بر برنامه‌ریزی متمرکز و کنترل و نظارت همه‌جانبه باشد در اکثر نقاط عالم به شکلی بی‌قاعده صورت گرفته است، (O'Donoghue and Dimmock, 1998).

پروژه گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

مرور مختصری بر تجربیات کشورهای گوناگون

۱. انگلستان و ویلز: 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 از مدارس و از نظر تأمین منابع مالی و مدیریت، مدارس به سمت حالتی شبه‌بازاری در کار آموزش و پرورش رفتند (Whitty and Halpin, 1998) که از نفوذ راه‌حل‌های بی‌قاعده و مبتنی بر بازار اقتصاددانان و سیاست‌مداران جناح راست نشان داشت (O'Donoghue and Dimmock, 1998). تا آن حد که به مدارس اجازه می‌داد به انتخاب خود در حوزه‌ی مدیریت محلی آموزشی شرکت نکنند و منابع مالی و سرمایه‌های مورد نیاز را از طریق کنترل حکومت مرکزی جمع‌آوری کنند. اما در این

نوع تمرکززدایی، در زمینه‌ی تدوین برنامه‌ی درسی به سمت تمرکزگرایی رفت و یک برنامه‌ی درسی ملی^۱ تولید شد که زمینه‌ی کنترل حکومت مرکزی را بر سرفصل‌ها و موضوع مطالب درسی فراهم می‌آورد (O'Donoghue and Dimmock, 1998) و آزمون‌هایی که در سطح ملی اجرا شد (در دوره‌ی ابتدایی و متوسطه) رایج شد. البته مدرسه در قالب برنامه‌ی درسی ملی از اختیار لازم برای انتخاب و تنظیم محتوا و منابع درسی برخوردار بود.

اکنون، در انگلستان، ویلز بیشتر مدارس کنترل کاملی بر بودجه‌های خود دارند و در صورت رأی اکثر 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.

۲. استرالیا: در استرالیا نیز از اواخر دهه‌ی ۷۰ و در دهه‌ی ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، آموزش و پرورش از حالت دیوان‌سالارانه دهه‌ی ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ به مرور دست‌خوش اصلاحات اساسی در ساختار اداره مدارس و حرکت به سمت تمرکززدایی و اقتدار مدرسه شد. زیرا مدرسه و نه اداره‌ی مرکزی، محل مناسب‌تری برای تصمیم‌گیری آموزشی است (Kennedy, 1992). اگرچه در استرالیا جنبش مردم‌سالارانه به شکل گرفتن اصلاحات از اواخر دهه‌ی ۱۹۷۰ و در جهت تمرکززدایی کمک کرد، چنان‌که کندی می‌گوید، مدیریت‌گرایی در قالب شرکت‌های بزرگ و رقابتی شدن مدارس، به خصوص در دوره‌ی متوسطه، در دهه‌ی 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 داد.

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 (O'Donoghue and Dimmock, 1998). در این سیاست، نقطه‌ی تمرکز بر تغییر در سطح کل مدرسه است و بیشتر هم مدیریت و رهبری مدرسه موردنظر است و 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 نظرگاه تحول و اصلاح در فرآیند یاددهی - یادگیری توجه دارد. در این حالت، نقطه‌ی توجه و دل‌مشغولی برای تمرکززدایی، در جهت وارد کردن یک آموزش و پرورش منعطف‌تر، پاسخ‌گوتر و دانش‌آموزمدارتر از طریق هدف قرار دادن تغییراتی در سازماندهی کار، رویه‌های تدریس و جنبه‌های پداگوژیک و فرآیندهای یادگیری است. در حرکت اصلاحی مدارس در

استرالیا، معلمان بیش از همه به تمرکززدایی تمایل داشتند و این تمایل در نیروهای باسابقه‌ی تدریس و باتجربه و زن‌ها در مقایسه با مردها بیشتر بود و داوطلب مسئولیت بیشتری بودند (O'Donoghue and Dimmock, 1998). توافقی قوی در مورد 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 دادن فرمان‌ها و پاسخ‌گویی به سیاست‌های وزارت آموزش و پرورش خواهند داشت.

۳. آمریکا: در آمریکا حرکت تمرکززدایی در دهه‌ی ۹۰، به سوی تأمین مستقیم منابع به‌وسیله‌ی مدارس، ارتقای حقوق والدین برای انتخاب مدارس و تأمین منابع مالی مدارس از طریق والدین صورت پذیرفت. تحلیل‌ها، آن‌طور که ویتی، پاور و هالپین مطرح می‌کنند، نشان داد که قانون مدارس چارتر در آمریکا از این دیدگاه پشتیبانی می‌کند که سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران وزارت آموزش و پرورش آماده‌اند به مدارس و والدین در سطح محلی اقتدار بیشتری (به‌خصوص در زمینه‌ی تأمین منابع مالی) ببخشند. اما کمتر حاضر بودند کنترل آموزش و برنامه‌ی درسی را در سطوح بالاتر حکومت از دست بدهند. در نتیجه، تمرکززدایی با درجه‌هایی از تمرکزگرایی همراه بود. 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 بیشتر می‌کند.

آن‌طور که اودونوگو و دیماک یادآوری می‌کنند، تجدید ساختار آموزش و پرورش در آمریکا در اواخر دهه‌ی ۸۰ و دهه‌ی ۹۰، بر چهار راهبرد متمرکز گردیده است:

الف) مدیریت مبتنی بر مدرسه؛

ب) مشارکت و قدرت انتخاب والدین در تصمیم‌گیری‌ها؛

پ) غنای تخصصی و قوت یافتن معلم؛

ت) تدریس برای فهمیدن.

اما نکته‌ی مهم آن است که چنان‌که در نمونه‌ی استرالیا نیز دیده شد، تدریس برای فهمیدن و تعریف دوباره‌ی فرآیند یاددهی - یادگیری و تمرکززدایی از برنامه‌ی درسی تا حدودی دیرتر و با توجه و دغدغه‌ی کمتری مورد توجه بود.

۴. زلاندنو: در زلاندنو نیز تغییرات قابل توجهی در زمینه‌ی تمرکززدایی رخ داد که به قدرت رسیدن هیئت امناء در مدرسه و کسب قدرت عزل و نصب به‌وسیله‌ی مدیر مدرسه از آن جمله است

انتظار می‌رفت سیاست‌های تمرکززدایی احتمالاً به تسهیل گسترش سیاست‌های آموزشی مردم سالار و برابری خواه بینجامد (Lauder and Wylie, 1990).

۵. **کانادا:** در مورد کشور کانادا، تشکیل نظام پیشگام خود - مدیریت^۱ در ادمونتون کانادا قابل توجه بود (O'Donoghue and Dimmock, 1998). این نظام از اواسط دهه‌ی ۱۹۷۰ در حال پالایش جنبه‌های تمرکزگرای مدارس و تمرکززدایی از مدارس از اواسط دهه‌ی ۱۹۷۰ است. این نظام پیشرو، ابتدا بر بودجه‌بندی و تأمین منابع مالی مدرسه متمرکز شد و سپس به تحول تدریجی به سوی قدرت بخشیدن بدنه‌ی دانش‌آموزی و تحول در آموزش‌ها و فرآیند یاددهی - یادگیری در دهه‌ی بعد ادامه داد.

۶. **فنلاند:** در سال‌های دهه‌ی ۱۹۹۰، سیاست آموزشی در فنلاند به سمت تمرکززدایی تغییر یافت و کنترل محلی بیشتری به شهرداری‌ها و مدارس اعطا گردید. از این طریق، قصد آن بود تا یادگیری فعالانه‌تر، متناسب‌تر و مرتبط‌تری با وضعیت محلی تشویق گردد (Hamalainen et al, 2000). در قالب خطوط راهنمای ملی، مدارس برنامه‌های درسی خود را تدوین و بودجه‌های خود را تنظیم کردند. هم‌اکنون 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 قرار داده‌اند (مهرابی، ۱۳۸۴). مورد پژوهی‌هایی که از تجربیات تحول در برنامه‌ی درسی حرکت به سمت برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و تفسیر از برنامه‌ی درسی پایه‌ی مشترک ملی^۲ در فنلاند صورت گرفت، نشانه‌ی آن بود که آن دسته از مدارس شهری، که در آنها تدوین برنامه‌ی درسی به‌خوبی جریان داشته است، کار تدوین برنامه‌ی درسی مبتنی بر مدرسه قوی‌تر از مدارس حومه‌ی شهری و مدارس روستایی کوچک است (Hamalainen et al, 2000).

۷. **هنگ کنگ:** مطالعه‌ی گذشته‌ی برنامه‌ریزی درسی در هنگ کنگ نشان داد که برنامه‌ریزی درسی به شدت تحت تأثیر تمایل معلمان به پاسخ‌گویی نیازهای پیچیده و دیوان‌سالارانه‌ی موجود در این کشور است (Tack Shan Waong, 2001). اما با توجه به آغاز اصلاحات آموزشی در این کشور در اواخر سال‌های قرن بیستم و حرکت به سوی تمرکززدایی، مدارس فرصت بیشتری برای نوآوری، چه از نظر زمان آموزش و چه از نظر منابع، به‌دست آوردند. نیازهای دانش‌آموزان و تحلیل بستری که در

آن برنامه‌ی درسی استفاده می‌شود، بیشتر مورد توجه مسئولان قرار گرفت. با توجه به توصیه‌های دولت و نظام آموزشی، مدارس و معلمان در زمینه‌ی سازگارسازی برنامه‌ی درسی مرکزی با توجه به تدوین برنامه‌ی درسی مبتنی بر مدرسه خود و در جهت کمک به دانش‌آموزان در یادگیری تشویق می‌شوند (Curriculum Development Council, 2001). از جمله برنامه‌های تمرکززدایی در کشور هنگ کنگ، می‌توان به برنامه‌ی نوآوری مدیریت مدرسه (SMI)، برنامه‌ی آموزش با کیفیت مدرسه (QSE, ECR) و برنامه‌ی درسی هدف‌مدار (TOC) با جهت‌گیری تغییر و تحول برنامه‌ی درسی از منطق‌گرایی علمی به سمت کارآیی اقتصادی و اجتماعی اشاره کرد (O'Donoghue and Dimmock, 1998) که تمرکززدایی و انتقال مسئولیت مدیر مدرسه در قلب این تحولات قرار دارد. از دیگر نوآوری‌ها در این کشور، پروژه‌ی برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در حوزه‌ی علوم (SBSCD) است که از ابتکارات پروژه‌ی مدارس هنگ کنگ در سراسر جهان^۱ (HKSAW) به‌شمار می‌رود. توجه به حرکت‌های تمرکززدایی در کشورهای چینی، کانادا و هنگ کنگ مشخص می‌کند که حرکت اساسی در جهت طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی مبتنی بر مدرسه، منوط به انجام دادن پژوهش‌های تشخیصی و توسعه‌ای و پروژه‌های متعدد در زمینه‌ی مدرسه‌محوری است.

۸. تایوان: در تایوان در دهه‌ی ۱۹۹۰، در اثر توسعه‌ی اقتصادی و نوسازی سیاسی، جنبش‌های متعدد بومی و ریشه‌دار، از اصلاحات آموزشی و نوآوری در مدرسه حمایت کردند. یکی از مهم‌ترین آنها، کوشش در جهت اصلاح برنامه‌ی درسی و خارج شدن از آموزش و پرورش کپسولی و امتحان مدار و مبتنی بر انتقال معلومات بود (Sharon and Shung, 2000). این اصلاحات از نظریات انسان‌گرایانه، نظریه‌ی هوش چندگانه، نظریه‌ی انتقادی و سازندگی‌گرایی متأثر بود که بر تلفیق موضوعات از طریق برنامه‌ی درسی و به‌کارگیری روش‌های جای‌گزین تدریس گروهی و یادگیری جمعی در کنار توجه به تمرکززدایی و برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه توجه داشت. در این حرکت عمیق آموزشی در تایوان، از تجربیات کشورهای دیگر سود برده شد و تحقیقات فراوانی در زمینه‌ی پی بردن به ادراکات و نظریات معلمان و مدیران مدارس با توجه به 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 تأثیر و محدودیت‌های اجرای طرح‌ها صورت گرفت.

نقد تمرکزگرایی و دلایل حرکت به سمت تمرکززدایی

به نظر می‌رسد در نظر گرفتن جنبه‌های منفی برای تمرکز و تمرکزگرایی، کار مورد ستایش و غیرقابل تردید برای اصلاحات نظام آموزشی در اکثر کشورهای جهان است. اصولاً برنامه‌های درسی متمرکز، وابستگی شدید به کتاب درسی و محتوای درسی ابلاغ شده را با خود به همراه دارند و نوعی استاندارد کردن غیرسالم را پرورش می‌دهند، اهمیت دانش معلم را از بین می‌برند و روابط قدرت پوسیده را تقویت می‌کنند (Cohen, 1995). در نوعی از تمرکزگرایی که به تولید برنامه‌ها و پروژه‌های درسی متمرکز در اندازه‌های بزرگ منجر می‌شود، (که نمونه‌های آن را می‌توان در آمریکای دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ دید) به عدم دخالت و نامأنوس بودن برنامه‌ی درسی طراحی شده برای معلمان منجر می‌شود و در نتیجه برنامه‌ی درسی معلمان را برای تغییر عادات یاددهی برانگیخته نمی‌کند. در دهه‌های اخیر، شکست چنین برنامه‌هایی تا حدود زیادی مشخص کرده است که تنها نوآوری‌های ریشه‌دار و بومی، بخت و اقبال موفقیت دارند. یعنی در جایی که معلمان به صورت فعالانه در تدوین برنامه‌های درسی مشارکت می‌کنند (Lewy, 1991).

از مهم‌ترین نقاط مثبت تمرکززدایی (به خصوص در حوزه‌ی 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، تصمیم بگیرند.

از دیگر نقاط مثبت و دلایل حرکت به سوی تمرکززدایی در حوزه‌ی مدیریت مدرسه و برنامه‌ریزی درسی، می‌توان به صورت مختصر به موارد زیر 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 وضعیت فرهنگی، اجتماعی و منطقه‌ای مدرسه.

۳. تقویت تشریک مساعی در مدرسه؛ زیرا کار طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی یا سازگارسازی و تجدید ساختار برنامه‌ی درسی، به گونه‌ای که متناسب با وضعیت رشد شناختی - عاطفی و اجتماعی فراگیرندگان باشد، کار تیمی و مشارکتی معلمان و کادر مدرسه را می‌طلبد.

۴. جذاب‌تر شدن محیط کار برای معلمان، به دلیل نقش مشارکتی که در برنامه‌ی درسی و مدرسه دارند و موقعیت حرفه‌ای و تخصصی آنان تحکیم می‌شود.

۵. توجه بیشتر به نیازهای فراگیرندگان و انعطاف‌پذیرتر شدن برنامه‌ی درسی.
۶. زمینه‌سازی برای تدوین برنامه‌ی درسی به صورت تلفیقی و نوآوری‌هایی از این دست در برنامه‌ی درسی.
۷. مشارکت بیشتر والدین در کار طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی.
۸. تسهیل جریان ارتباطی در سطح مدارس و تسهیل روند اصلاحات آموزشی در مدرسه.

بعضی چالش‌ها و موانع پیش‌پای‌گذار به تمرکززدایی و مدرسه‌محوری

به‌رغم نقاط مثبت فراوان و حتی الزام به سوی تمرکززدایی در نظام‌های آموزشی، قدرت یافتن مدرسه و معلمان در کار آموزش، مدیریت یادگیری‌ها و تدوین برنامه‌ی درسی، در نظر و عمل ضرورتاً یکی نیست. موانع، ابهامات و مشکلات قابل توجهی در راه است. کوهن می‌گوید: مطالعات نوآوری‌های از نوع مبتنی بر مدرسه و تمرکززا از نظام آموزشی، که میدانی از نوآوری‌های مدیریت مدرسه‌محور و برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه را شامل می‌شود، مشکل عظیم حمایت از یک نظام کاملاً غیرمتمرکز را تأیید می‌کند. علاوه بر کوهن، این چالش‌ها، موانع و تهدیدها بر سر راه تمرکززدایی را اودونوگو و دیماک، هنسن، لوی و تجربیات گردآوری شده از بعضی کشورها در زمینه‌ی برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه نیز به نوعی و با درجه‌های متفاوتی از تأکید متذکر شده‌اند (سلسبیلی و حسینی، ۱۳۸۳). این موارد چنین بوده است:

الف) حرکت تمرکززدایی و اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، سرمایه‌گذاری انسانی قابل توجهی لازم دارد. در صورت بی‌توجهی، قطعاً کیفیت برنامه‌ها و آموزش‌ها تنزل خواهد کرد و به شکست می‌انجامد.

ب) کاستی‌ها، بی‌کفایتی تخصصی، بی‌انگیزگی و بی‌تحرکی 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 و این‌که صلاحیت حرفه‌ای اکثر معلمان در حوزه‌ی تدریس است و نه در نگارش سناریو و طراحی برنامه‌ی درسی، از بزرگ‌ترین موانع و مشکلات بر سر راه تمرکززدایی و تحول مدرسه‌محوری 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 زمینه‌ی اعطای اقتدار به مدرسه و معلمان، تقویت تمرکززدایی و سرمایه‌گذاری مادی و انسانی احتیاج دارد.

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

ت) تمایل نداشتن مدیران و تصمیم‌گیران سطوح گوناگون در نظام‌های آموزش متمرکز برای صرف‌نظر کردن از اقتدار سنتی خود کاملاً مشهود بوده است.

ث) اشکالات سیستمی و راهبردی در اجرای برنامه‌های تمرکززدایی، مانند سازمان‌دهی نشدن کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی، در ابهام ماندن و نداشتن انسجام درونی در مدارس، نداشتن مشاوران متخصص در کار برنامه‌ریزی درسی، نبود تصویری کلی از برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، نبود اعتماد حرفه‌ای و نگرانی در مورد تأثیر منفی بر دانش‌آموزان و نگرانی در مورد نگرش والدین به تحولات آموزشی از آن جمله است.

ج) تمرکززدایی در زمینه‌ی برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه وابستگی زیادی به ابتکار مدرسه، منابع مالی و انسانی و حمایت جامعه دارد. مدارس از نظر دسترسی به چنین منابعی با هم تفاوت دارند. به خصوص مدارس در مناطق روستایی و حاشیه‌ی شهری با مشکلات بیشتری در تغییر رویه روبه‌رو هستند. در این حالت، مدرسی که منابع و امکانات بیشتری دارند، با موفقیت بیشتری عمل می‌کنند. بدین ترتیب، تا حدودی عدالت آموزشی و فرصت برابر برای تغییر و نوآوری، در اثر وجود چنین وضعیتی مخدوش می‌گردد.

بررسی وضع موجود گذار نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران

نظام آموزشی و تولید برنامه‌های درسی در ایران، به‌صورت ریشه‌ای اقتباس ناقصی از روش آموزش قرن نوزدهم اروپاست که در تکمیل آن به روش‌های سنتی و القایی در آموزش، به خصوص در حوزه‌ی اندیشه و اعتقادی متکی است (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۷). در چند دهه‌ی گذشته و بعد از انقلاب اسلامی در ایران، تغییرات محتوایی در زمینه‌ی دور شدن از تمایلات لیبرالی و سلطنتی و به‌جای آن تقویت اعتقادات مذهبی و انتقال مفاهیم و باورهای دینی و اخلاقی در برنامه‌های درسی تقویت شده است. اما در پنجاه سال گذشته، برنامه‌های درسی با جهت‌گیری موضوع‌مدار و انتقال معلومات و روش‌های یک‌سویه و غیرفعالانه در آموزش، کم و بیش حفظ شده‌اند (سلسبیلی، ب ۱۳۸۲). به خصوص در دوره‌ی متوسطه، آماده شدن برای کنکور و حافظه‌مداری در آموزش‌ها و پاسخ‌مداری به‌جای مسئله‌مداری و ژرف‌اندیشی در کنار گرایش‌های یک‌سویه‌ی

انتقال معلومات و باورها، کاملاً در این نظام به چشم می‌خورد.

در طراحی نظام آموزشی و برنامه‌های درسی در ایران، آرمان‌گرایی و مقاصد غیرقابل دسترس، تلقی فوق‌العاده آسمانی و غیرواقعی از انسان به چشم می‌خورد (منطقی، ۱۳۸۱) و تعریف دقیق و جامعی از انسان آرمانی و جامعه‌ی مطلوب وجود ندارد (گویا، ۱۳۷۸). روند موجود فعالیت‌های طراحی و تدوین برنامه‌های درسی تحول‌جویانه در دروسی چون علوم یا فارسی در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی، که در سال‌های اخیر تا حدودی در قالب حفظ وضعیت متمرکز موجود تحولاتی را در آموزش به وجود آورده است، حرکتی که ناشی از مطالعه‌ی گسترده و تجربیات متعدد آزمایشی و تحقیقات جامع نظام آموزشی در طراحی و تولید برنامه‌های درسی در وضعیت و حالات متفاوت باشد و به دکترین و نظریه‌ی تربیتی متکی بر مبنای نظری منسجم و تحول‌سازی هم تکیه داشته باشد، در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی به چشم نمی‌خورد. در نتیجه، تمرکزگرایی، انعطاف نداشتن برنامه‌های درسی، حالتی عمومی و یک‌نواخت در کار برنامه‌ریزی درسی و جهت‌گیری موضوع مدار، حفظ وضعیت موجود در مدرسه، برنامه‌ی 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 زمینه‌ی مشارکت واقعی معلمان و مدارس در تجدیدنظر و تحول برنامه درسی و اعتلای یادگیری‌های دانش‌آموزان، هنوز کاملاً محسوس است. اما این رکود در حالی است که تحولات ناشی از گسترش مردم‌سالاری، جهانی شدن ارتباطات و تحولات گسترده در حوزه‌ی فرهنگ، علوم، اقتصاد و سیاست در سطح جهانی، تحولات اجتماعی و اقتصادی دهه‌ی اخیر ایران، تحولات مربوط به دانش‌تعلیم و تربیت و برنامه‌ی درسی، ورود و نفوذ والدین، انجمن‌ها و سازمان‌ها با افکار و اندیشه‌های 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 عقب‌افتادگی آن کاملاً مشهود گردیده است.

نقد و تحلیل تمرکزگرایی نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران

مطالعات انجام شده 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). این نوع برنامه‌های درسی اصولاً بسیار به کتاب درسی واحد متکی بوده و محتوا محورند. به تفاوت‌های فردی و شناختی

دانش آموزان 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 زمینه‌ی تمرکززدایی، که مواردی از آنها مطرح شد، ضعف‌ها و کاستی‌های اساسی برنامه‌های درسی دوره‌های آموزش عمومی و متوسطه‌ی 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، که تصویری از سیمای مطلوب برنامه‌های درسی و کار برنامه‌ریزی درسی در ایران را 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 نشان می‌دهد، به شرح زیر خلاصه می‌شود:

۱. ایجاد زمینه‌ی مساعد برای تمرکززدایی تدریجی و متعادل و واگذاری نسبتی از اختیارات سیاست‌گذاری، طراحی و تولید برنامه‌های درسی به مدرسه. انعطاف‌پذیر شدن برنامه‌های درسی با تأکید بر ارتقای 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، دادن قدرت انتخاب و تصمیم‌گیری به مدرسه و عوامل اصلی فرآیند آموزش.

۳. ایجاد زمینه‌ی مساعد برای کاربرد رویکردهای نو در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، توجه به تجربیات و پروژه‌های متعدد توسعه‌ای و نوآورانه در حوزه‌ی برنامه‌های درسی با تأکید بر تمرکززدایی و قدرت یافتن مؤسسات پژوهشی و به مرور، سرایت به سطح مناطق و مدارس.

۴. پاسخ‌گو و قابل ارزشیابی بودن برنامه‌های درسی و آموزش‌ها در قالب رعایت خطوط راهنمای برنامه‌ی 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 زمینه‌ی رشد مدارس در حکم محیط‌هایی تخصصی در آموزش، مشارکت‌کننده‌ی محوری در برنامه‌ریزی و مدیریت و رهبری آموزش.

ویژگی‌های گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران

با بررسی تاریخ دو بیست ساله‌ی کاربرد دو الگوی متعارض تمرکزگرا و تمرکززدا در کار مدیریت و برنامه‌ریزی درسی در نظام‌های متفاوت آموزشی مختلف، ملاحظه می‌شود که هیچ الگوی واحدی در کشورهای با نظام آموزشی متمرکز یا نظام آموزشی غیرمتمرکز کاملاً حاکم نبوده است (Lowy, 1991). برای مثال، به‌رغم اداره‌ی بسیار متمرکز مدارس دوره‌ی ابتدایی و متوسطه در فرانسه، این کشور پیشینه‌ای طولانی از درگیر شدن مردم و مراجع محلی در تعیین محتوا و مطالب درسی مدارس دارد. به عکس، در ایالات متحده‌ی آمریکا و انگلستان، که در خودمختاری مقامات و مراجع محلی و مدارس در تصمیمات برنامه‌ی درسی سنت و پیشینه‌ای قدیمی دارند، نشانه‌هایی از تمرکزگرایی و توجه به برنامه‌ی درسی ملی دیده می‌شود. موارد مطرح شده از تجربیات نظام‌های آموزشی در جهان از این نظریه پشتیبانی می‌کند که در عمل، مدارس نمی‌توانند و نباید به‌صورت خشک پیرو برنامه‌ی تجویز شده مرکزی و مقام بالاتر خود باشند. اما مدرسه نمی‌تواند به وضعیت محیطی و نظام آموزشی کشور پی‌توجه باشد و تصمیم‌گیری برای درسی را که آموزش می‌دهد، بدون توجه به وضعیت 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 از طرف دیگر، گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت تمرکززدایی را اجتناب‌ناپذیر می‌کند. اما این گذار با توجه به تجربیات جهانی، نیاز به 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، برای این‌که معلمان و مدیران در تحول و تغییر درگیر شوند، اصلاحات آموزشی بیشتری موردنیاز خواهد بود. نیاز برای درگیر شدن معلمان در برنامه‌ریزی و پژوهش و فراهم آوردن توسعه و تحول تخصصی و علمی برای کادر مدرسه، حرکتی دوسویی 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 حوزه‌ی برنامه‌ی درسی و مدیریت آموزش؛

ب) حرکتی از پایین به بالا، به سمت درگیر شدن معلمان و کادر مدرسه در مدیریت آموزش و برنامه‌ریزی درسی و ارتقای تخصصی مدیر و معلمان مدرسه در این مسیر رشدیافته. 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 راهکارهای از پایین به بالا را با از بالا به پایین تلفیق می‌کند،

در مقایسه با آن که تنها از بالا به پایین یا از پایین به بالاست، اثربخشی بیشتری دارد (Hargreaver, 1994). بدین طریق، فرآیند تغییر به سمت تمرکززدایی در نگاهی نو، تحولی تدریجی است و نه خطی و یک سویه و یک فرآیند است نه یک اتفاق. این گذار نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران حرکتی دوسویه می‌طلبد که هم از طرف بالا به پایین و متضمن مدیریت کلان نظام آموزشی و تصمیم‌گیری آموزش و پرورش ایران در هويت دادن اقتدار و قدرت انتخاب مدرسه و معلمان در کار آموزش و هم از پایین به بالا، یعنی از سوی معلمان و فرهنگیان و کادر مدرسه در جستجوی ارتقای 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 تحول‌جویانه‌ی مدارس، در حوزه‌ی طراحی و تدوین و اجرای برنامه‌ی درسی و تصمیم‌گیری آموزشی است. 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 کشورند.

در این گذار نظام آموزشی به سوی تمرکززدایی و ایجاد تحول در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، مدیریت و اجرای آموزش‌ها، توجه به بعضی «اصول و معیارها» و کوشش در زمینه‌ی متحقق کردن آنها در فرآیند تغییر، در هر دو راهبرد حرکت از بالا به پایین و از پایین به بالا، راهگشاست (چالش‌ها و چشم‌اندازهای توسعه‌ی ایران، ۱۳۸۱).

۱. توجه به اصل «انعطاف‌پذیری» برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس، در جهت انعطاف برنامه‌های درسی با توجه به تفاوت‌های اقلیمی، فرهنگی، اجتماعی، شناختی و نیازهای منطقه‌ای و از جهت ورود نوآوری‌ها و رویکردهای جدید و پذیرش روش‌های نوآورانه و فعالانه.

۲. توجه به اصل «فرصت و انگیزش» در جهت ایجاد فرصت مناسب یادگیری از طریق برنامه‌ی درسی و نه انتقال معلومات و محتوای از پیش آماده شده، انتخاب بهتر مبتنی بر انگیزه در نتیجه، یادگیری معنی‌دارتر.

۳. توجه به اصل «وحدت دادن و تلفیق هماهنگ دیدگاه‌ها» در کار برنامه‌ریزی درسی، به گونه‌ای که برنامه‌ی 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 حوزه‌ی برنامه‌های درسی است. مشارکت جمعی در برطرف کردن مسائل قلمروهای متفاوت 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 تضمین‌کننده‌ی انعطاف برنامه‌ی درسی و توجه به تفاوت‌ها و گوناگونی‌ها در کنار وحدت یافتن‌ها و هماهنگی‌ها در دیدگاه‌هاست.

توصیه‌ها و راهبردهای گذار 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 حوزه‌ی برنامه‌ی درسی و آموزش در ایران است. آنچه مسلم است، گذار نظام برنامه‌های درسی و برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت تمرکززدایی، قدرت یافتن مدرسه در حوزه‌ی طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی و آموزش و حرکت به سمت برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، زمینه‌سازی‌ها، و ویژگی‌هایی را می‌طلبد و در این مسیر، به بعضی اصول و تجربیات اساسی باید توجه کرد. برخی از مهم‌ترین راهبردها و راهکارها، که از بررسی مجدد مطالعات نظری و تجربیات نظام‌های گوناگون قابل استنتاج است، عبارت‌اند از:

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

۲. حرکت اساسی در جهت تحول طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و تمرکززدایی از نظام آموزشی، به‌خصوص در کشورهایی با زمینه‌ی قوی تمرکزگرایی و سنت‌گرایی آموزشی، منوط به پژوهش‌های زمینه‌ای و تشخیصی و انجام دادن پروژه‌ها و برنامه‌های متعدد راهنمای توسعه و در زمینه‌ی مدرسه محوری است. بدین طریق، باید ایجاد زمینه‌ی مساعد برای پژوهش‌ها و حرکت‌های تحول‌جویانه در مؤسسات علمی و تحقیقاتی در سطح آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها و انجمن‌های تخصصی فراهم گردید.

۳. در حرکت به سمت تمرکززدایی، تربیت معلمان متخصص و ارتقای صلاحیت حرفه‌ای پژوهشی و برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری معلمان، هماهنگ کردن آنها با تحولات جدید و رویکردهای نو مبتنی بر تمرکززدایی نظام آموزشی، اهمیت بسیار دارد. بدین ترتیب، هرگونه حرکت تحول‌جویانه در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، تمرکززدایی و ارتقای صلاحیت حرفه‌ای و پژوهشی معلمان بر چنین آماده‌سازی‌های تخصصی در سطح معلمان و مؤسسات تربیت معلم مبتنی است.

۴. با توجه به بافت اجتماعی - فرهنگی و وضعیت و مقتضیات هر کشور، تمرکززدایی از جهت کنترل مدیریتی، مالی، برنامه‌ی درسی و آموزشی در نظام‌های متفاوت آموزشی و در زمینه‌ی اقتدار و

قدرت انتخاب بیشتر محیط آموزشی (مدرسه) حالتی یکسان ندارد و به فراخور هر کشور و جامعه و با توجه به وضعیت 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 و الگوی واحدی حاکم نبوده است. در مورد ایران نیز تمرکززدایی با توجه به ویژگی‌هایی که برای گذار نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران مطرح گردید و به کارگیری راهبردهایی که در بندهای قبل توصیه شد، بهتر با مقتضیات بومی و وضعیت نظام آموزشی ایران هماهنگ می‌شود و کارساز می‌افتد.

۵. گذار نظام آموزشی و نظام طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در ایران به سمت تمرکززدایی نیاز به یک تعادل واقع‌گرایانه 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 (از سوی مدیران، برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیران کلان آموزش و پرورش به سوی مدارس) و از پایین به بالا (از سوی معلمان و کادر مدرسه و انجمن‌های تخصصی و شوراهای محلی و منطقه‌ای به سوی مدیریت کلان و تصمیم‌گیران سطح بالای آموزش و پرورش) را می‌طلبد. چنین راهبردهایی اثربخشی بیشتری دارند. بدین طریق، فرآیند تغییر به سمت تمرکززدایی در نگاهی تازه، تحولی «تدریجی» است و نه خطی (با حالتی ابلاغی و یک‌سویه) و یک «فرآیند» است، نه یک «اتفاق».

۷. حرکت‌های سطحی تمرکززدایی، که بخشی از قدرت برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری آموزشی را با حفظ روابط دیوان‌سالارانه یک‌سویه‌ی نظام آموزشی به سطح استان‌ها یا مناطق انتقال می‌دهد، راهبردی اساسی در جهت تمرکززدایی و اقتدار مدرسه در آموزش و تدوین و اجرای برنامه‌های درسی محسوب نمی‌گردد. به این سبب، باید به ایجاد تحول در روابط عناصر اصلی آموزش چون سازمان آموزشی، مدرسه و معلمان و قدرت یافتن مدرسه در قالب نظام آموزشی در روند تمرکززدایی توجه اساسی داشت.

۸. برای گذار نظام آموزشی و تولید برنامه‌های درسی در زمینه‌ی تمرکززدایی و اقتدار مدرسه و محیط آموزشی در کار برنامه‌ی درسی، باید به اصول و معیارهایی توجه کرد و آنها را سرلوحه‌ی تحولات قرار داد. حداقل پنج اصل مهم که باید مورد توجه دقیق قرار گیرد، شامل اصول انعطاف‌پذیری، فرصت و انگیزش، وحدت و تلفیق هماهنگ دیدگاه‌ها، مشارکت‌پذیری و قدرت انتخاب محیط آموزشی است که در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و ایجاد تحول در روش‌ها و رویه‌های موجود نظام آموزشی، باید ملاک حرکت تمرکززدایی باشند.

منابع

۱. چالش‌ها و چشم‌اندازهای توسعه‌ی ایران (۱۳۸۱)، دفتر چهارم، گزارش همایش، تهران: انتشارات مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی وابسته به سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور.
۲. سلسبیلی، نادر و دیگران (۱۳۸۲). سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران (پیش‌نویس دوم)، وزارت آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
۳. سلسبیلی، نادر (ب ۱۳۸۲)، «عوامل تأثیرگذار سیاسی - اجتماعی، تفاوت در تأکیدها و تعارض‌های ارزشی، فلسفی و دیدگاهی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی»، گزارش محور اول از مجموعه‌ی مطالعه در مسائل و مباحث حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی و روش‌های تدریس. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، ب ۱۳۸۲.
۴. سلسبیلی نادر و حسینی سید محمدحسین، برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. ویژگی‌ها، نوآوری‌ها و چالش‌ها، تک‌نگاشت شماره‌ی ۳۸ تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۸۳.
۵. طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۷)، مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، تهران: انتشارات ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش.
۶. گویا، زهرا (۱۳۷۸)، «سیر تحول و شکل‌گیری برنامه‌های درسی آموزش متوسطه در ایران»، فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت، سال پانزدهم، شماره‌ی ۱، شماره‌ی مسلسل ۵۷، تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
۷. گویا، زهرا و ایزدی، صمد، (۱۳۸۲). برنامه‌ی درسی ملی، تمرکز و عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی، در جستجوی الگوی مناسب، گزارش پژوهش محور مطالعاتی چهارم از مجموعه مطالعه در مسائل و مباحث اساسی حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی و روش‌های تدریس، تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
۸. مهربانی، فاطمه، «همه در مدرسه بایرنند»، همشهری، شماره‌ی ۳۸۹۸، ۲۴ دی‌ماه ۱۳۸۴.
۹. مهرمحمدی محمد (۱۳۸۱)، برنامه‌ی درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: به‌نشر (آستان قدس رضوی).
۱۰. منطقی، مرتضی (۱۳۸۱)، «بن‌بست آرمان‌گرایی»، همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش. تهران.
11. Brooks Martin G. (1991). Centralized Curriculum: Effects on the Local School Level. In the Politics of Curriculum Decision - Making. State University of New York.
12. Cohen Resetti marantz, (1995). *Understanding How School Change Really Happens*. California: Corwin Press Inc. Thousand Oaks.

13. Curriculum Development Council, (2001). Learning to Learn: Life – Long Learning and Whole – Person Development. Hong kong.
14. Hamalainen Seppo et al. (2000). *Consensus or Compromise? Making the School-Based Curricula in lower - Level Comprehensive Schools in Finland*. Finland: University of Jyvaskyla Pub.
15. Harlen Wynne, (1991). Science Education in Primary School, In *International Encyclopedia of Curriculum*, Arieh Lewy. Pergamon Press. Oxford. UK.
16. Hargreaves, Andy, (1994). Changing Teachers, Changing Times, *Teachers College Press*. New York: Columbia University.
17. Henson, Kenneth T. (1995). Curriculum Development for Education Reform, New York: Longman Inc.
18. Kenndey kerry J, (1992). School - Based Curriculum Development as a Policy Option for the 1990's: An Australian Perspective, *Journal of Curriculum and Supervision*. Winter 1992. Vol. 7.No.2.
19. Lauder, Hugh & Wylie, Cathy. (1990). Towards Successful Schooling. London: The Falmer Press.
20. Lewy Arieh, (1991). National and School - Based Curriculum Development. Fundamentals of Educational Planning - 40. Paris: UNESCO.
21. O'Donoghue, Thomas and Dimmock Clive. (1998). School Restructuring, International Perspectives. UK: Kogan Page ltd.
22. Sabar, Naama, (1994). Curriculum Development at School Level. In Torsten Husen & Neville Postlethwaite (ed). *The International Encyclopedia of Education*. Second ed. V.9. Pergamon Press Inc. Oxford.
23. Sharon – Chen, Hsiaolan & Chung, Jing, (2000). School Improvement in Taiwan – Problems and Possibilities. Taipei: Taiwan ROC. Paper Presented at International Congress for School Effectiveness and Improvement. Hong Kong.
24. Skilbeck, Malcolm, (1984). School - Based Curriculum Development. London: Harper and Row Publishers.
25. Tack Shan Wong, Teresa. (2002). A Case Study of School – Based Science Curriculum Development (SBSCD). Department of Science. Hong kong: Institute of Education.
26. Whitty, Geoff, Power, Salley & Halpin, David. (1998). Devolution & Choice in Education (The School, The State and the Market). Melbourne, Australia: ACER press.