

بازنگری تجربه برنامه‌ریزی توسعه آموزش و

پرورش در ایران، فنون و شیوه‌های برنامه‌ریزی

(تجربه سال‌های ۱۳۲۷-۱۳۷۸)*

(بخش دوم: مبانی نظری و پیشنهاد‌های اصلاحی)

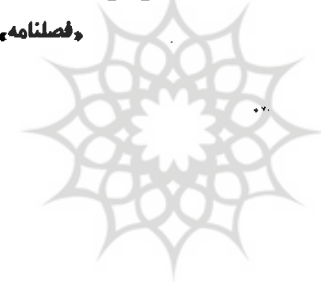
نوشته عبدالحسین نقیسی

معرفی مقاله

این مقاله، بخش نهایی سلسله مقالات بازنگری تجربه برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران است که با مروری بر دستاوردهای جدید علمی و تجربی در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی و آغاز می‌شود و پس از بررسی مختصر تحولات برنامه‌ریزی در پنج دهه گذشته، به گرایش‌های جدید در این زمینه می‌پردازد. گرایش‌هایی که بیش‌تر به کیفیت آموزش و سیاست‌گذاری و راهکارهای تحقق آن توجه داشته و بر برنامه‌ریزی مشارکی و غیرمتمرکز و انگیزه‌ها و نیروهای بازار کار و به ویژه به کارگیری شیوه‌های برنامه‌ریزی بنگاه‌های اقتصادی در نظام آموزش و پرورش تأکید ورزیده‌اند. مقاله در ادامه، چهار دسته از چالش‌های عمده را که فکر اندیشمندان این حوزه را به خود مشغول داشته است، معرفی می‌کند و به تحلیل و بررسی وضعیت کشور در رابطه با هر دسته از

این چالش‌ها می‌پردازد. آنگاه با جمع‌بندی از تجربه‌های جهان و ایران در این زمینه، به درسی که از این تجربیات می‌توان آموخت اشاره می‌کند. پس از آن رعایت هشت ضرورت اساسی در برنامه‌ریزی را به عنوان مبنای منطقی اصلاحات آموزشی در ایران پیشنهاد می‌کند و بالاخره در بخش پایانی، اصلاحات پیشنهادی در نظام و شیوه‌های برنامه‌ریزی آموزش و پرورش را شرح می‌دهد و به نقش نهادهای مختلف سیاست‌گذاری، پژوهشی، ستادی و اجرایی در این زمینه و شیوه‌ها و فنون برنامه‌ریزی مناسب در ایران می‌پردازد. این مقاله را آقای عبدالحسین نفیسی، کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزش و پژوهشگر در زمینه اقتصاد و برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش و عضو پژوهشکده تعلیم و تربیت تهیه کرده و برای درج در ویژه‌نامه برنامه‌ریزی آموزشی به فصلنامه تعلیم و تربیت ارسال داشته است که بدین وسیله از ایشان قدردانی می‌شود.

«فصلنامه»



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

تاکنون طی مقالاتی که در فصلنامه تعلیم و تربیت منتشر شده یا در دست انتشار است، تجربه برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران از سال ۱۳۲۷ تا پایان نیمه اول سال ۱۳۷۸ از نظر تحولات نظام برنامه‌ریزی، معرفی شیوه‌ها و فنون برنامه‌ریزی به کار گرفته شده، نارسایی‌ها و دستاوردهای حاصل در زمینه شیوه‌ها و فنون برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران بررسی و تحلیل شده است (مآخذ ۶ و ۸). این مقاله به بخش نهایی این مبحث که در بردارنده مبانی نظری و پیشنهاد روش‌های اصلاحی در زمینه برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران است، اختصاص دارد.

مقاله با مروری بر دستاوردهای جدید علمی در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی آغاز می‌گردد. سپس با توجه به یافته‌های مقالات پیشین، به ویژه دیگر مقاله مندرج در این فصلنامه (بازنگری تجربه برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران: شیوه‌ها و فنون، بخش اول تحلیل تحولات گذشته، نارسایی‌ها و دستاوردها) درباره نارسایی‌های نیم قرن برنامه‌ریزی در ایران، ضرورت‌ها و اصول متناسب با شرایط کشور که از تلفیق دستاوردهای علمی و یافته‌های تجربی در ایران حاصل شده است، ارائه می‌شود و در پایان، بر مبنای اصول و ضرورت‌ها پیشنهادهایی اصلاحی مطرح می‌گردد.

مروری بر دستاوردهای جدید علمی و تجربی در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی

برنامه‌ریزی آموزشی در مفهوم شناخته شده و نوین خود بعد از جنگ جهانی دوم عمومیت یافت و سپس در کشورهای مختلف، به اقتضای نوع حکومت و شرایط سیاسی - اقتصادی آنها، به شیوه‌های متفاوتی شکل گرفت. چون بحث ما به تجربه ایران در این زمینه معطوف است، بیش از همه بر تحولات و دستاوردهای کشورهای در حال توسعه - که ایران نیز یکی از آنها به شمار می‌آید - متمرکز خواهیم شد.

در بین کشورهای در حال توسعه به ویژه کشورهایی که در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ استقلال خود را به دست آوردند، برنامه‌ریزی رسمی و متمرکز نقش بسیار برجسته‌ای داشته است. "در حقیقت به واسطه این کشورهاست که برنامه‌ریزی آموزشی به عنوان یک حوزه فعالیت واقعاً مورد توجه قرار گرفته است" (مآخذ ۱۵، ص ۴۴۹۹). این الگوی برنامه‌ریزی متمرکز و کلان توسط سازمان‌های بین‌المللی، به ویژه یونسکو، از هر لحاظ ترویج و حمایت شده است. ایران نیز از جمله کشورهایی است که از ابتدای دهه ۱۳۴۰ (مقارن دهه ۱۹۶۰ م) با قرار گرفتن در زمره کشورهای مشمول الگوی آسیایی (مآخذ ۱۱) از حمایت‌های فنی یونسکو در امر برنامه‌ریزی بهره‌مند شده است. این نوع برنامه‌ریزی بر

گسترش کمی (عموماً خطی) آموزش و پرورش تأکید دارد. مبانی نظری این الگوی خطی را می‌توان در همان الگوی آسیایی مشاهده کرد (مأخذ ۲۱). این الگو که براساس رویکرد "برنامه‌ریزی مبتنی بر تقاضای اجتماعی" تدوین شده، بعداً و به ویژه برای سطوح بالاتر آموزشی، با رویکرد هایی که جنبه اقتصادی قوی‌تری دارند و با عنوان‌های کلی "الگوی هزینه فایده و نرخ بازگشت سرمایه‌گذاری (سرمایه انسانی)" و "الگوی برنامه‌ریزی نیروی انسانی" شناخته می‌شوند، تکمیل شده است. هرچند که در سطوح آموزش همگانی و اجباری استفاده از این فنون برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش بیش‌تر جنبه تزیینی داشته و از آنها برای قانع کردن معترضان بیش‌تر استفاده شده است تا تصمیم‌گیری برای اجرا (مأخذ ۱۲، ص ۱۸۰۵)

از اواسط دهه ۱۹۷۰ و به ویژه در دهه ۱۹۸۰ این نکته روشن شد که در بسیاری از موارد، فعالیت‌های برنامه‌ریزی نتایج مورد نظر را به دنبال نداشته است؛ یعنی، در حالی که توسعه کمی قابل توجهی در آموزش به دست آمده است اما هنوز تعداد بسیار زیادی از کودکان به مدرسه راه نیافته‌اند، بی‌سوادی بزرگ سالان رو به افزایش است، امکانات و فرصت‌های آموزشی از نظر کمیت و به ویژه کیفیت، ناعادلانه توزیع شده‌اند و بالاخره، کارایی و اثربخشی نظام‌های آموزشی محل تردید جدی است. این مقوله‌ها که در تجربه برنامه‌ریزی ایران نیز شاهد آنها بوده‌ایم، از شکست برنامه‌ریزی آموزشی به شیوه کمی و فنی (بیش‌تر خطی) حکایت می‌کند. (در مورد تجربه ایران نگاه کنید به مأخذ ۲- ص ۲۸۲).

پس از این شکست همه جاگیر برنامه‌ریزی آموزشی متداول، تفاسیر متنوع و گسترده‌ای ارائه گردید و به دنبال آن راه‌حلی برای بهبود شیوه کار پیشنهاد شد. این وضعیت با فروپاشی کشور اتحاد جماهیر شوروی و بلوک کشورهای کمونیست اروپای شرقی که مهد برنامه‌ریزی متمرکز به شمار می‌رفتند، هم‌زمان شد و بر پیچیدگی وضعیت افزود.

از اوایل دهه ۱۹۹۰ به تدریج برخی الگوهای عمومی منطقی برای خروج از این وضعیت، پدیدار شدند. در این الگوهای نو تأکید بیش‌تر بر بهبود کیفیت آموزشی است تا توسعه ساده کمیت‌ها؛ یعنی، پرداختن به امر سیاست‌گذاری و راهکارهای تحقق آن در زمینه‌ای متناسب با محتوای برنامه‌های درسی و نیازهای فردی و اجتماعی، شیوه‌های اثربخشی تدریس، شیوه کارای ترکیب نهادهای آموزشی، شیوه‌های مدیریت در سطح مدرسه، ادارات آموزش و پرورش، مناطق و استان‌ها و نظام آموزش و پرورش، نابرابری‌ها در دست‌یابی به فرصت‌های آموزشی، به ویژه برای گروه‌های محروم و خاص و.... (مأخذ ۱۶)، هم‌چنین تأکید کردن بر برنامه‌ریزی مشارکتی و غیر متمرکز، تأکید بر

انگیزه‌ها (مأخذ ۲۲) و نیروهای بازار کار، دیدگاه خصوصی سازی آموزش و پرورش و به کارگیری شیوه‌های برنامه‌ریزی بنگاه‌های اقتصادی - که مبتنی بر شیوه اقتصاد خرد در تصمیم‌گیری‌های روزمره است - نیز به کارگیری شیوه برنامه‌ریزی راهبردی (برای آشنایی با این روش به مأخذ ۳ مراجعه شود) در این نظام و بالاخره توجه به جنبه‌های سیاسی برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی اقتصادی^۱ است (مأخذهای ۱۸ و ۲۰).

تنوع این شیوه‌ها و رویکردها نشان می‌دهد که بین اندیشمندان این زمینه، دیدگاه نظری مشترکی حاکم نیست. همان طور که فارل Farrell (مأخذ ۱۵، ص ۵۰۱) نتیجه‌گیری کرده است، طی این مدت "مجموع گنج‌کننده‌ای از ره‌یافت‌ها، نظریه‌ها و برداشت‌ها درباره برنامه‌ریزی آموزشی پروراندیده شده است... که از سؤالات عملی تا مبانی نظری گسترده شده و اغلب هر دو جنبه با هم مورد توجه قرار گرفته‌اند... این مباحث بسیار عمیق اند و شامل برخی از سؤالات بسیار اساسی می‌شوند که انسان‌ها در سراسر تاریخ مضبوط از خود پرسیده‌اند اما در عین حال بسیار عمل‌گرا هم هستند؛ زیرا سؤالات اساسی که همواره مورد توجه برنامه‌ریزی آموزشی بوده است، از جمله این که: چه چیزی باید آموخته شود، به چه کسی، چگونه، کجا، چه وقت، به وسیله چه کسی، به چه منظوری و با هزینه چه کسی... نمی‌توانست بی جواب بماند."

فارل سپس عناوین اصلی بحث‌ها و نظریات مطرح درباره برنامه‌ریزی آموزشی را که هم اکنون فکر اندیشمندان این حوزه را به خود معطوف داشته، تحت چهار عنوان زیر طبقه بندی کرده است:

- ۱- برنامه‌ریزی فنی در برابر برنامه‌ریزی سیاسی
- ۲- برنامه‌ریزی از بالا به پایین در مقابل برنامه‌ریزی از پایین به بالا
- ۳- الگو یا نظریه اقتصادی که مبنای برنامه‌ریزی آموزشی قرار می‌گیرد؛
- ۴- برنامه‌ریزی برای اصلاحات عمده آموزشی در مقابل برنامه‌ریزی برای حفظ نظام آموزشی.

چهار مقوله ذکر شده با شدت و ضعف متفاوت درباره برنامه‌ریزی آموزش و پرورش در کشور ما نیز صادق است. برای روشن شدن مبانی نظری و دیدگاه‌های حاکم بر این فعالیت در ایران، ضروری است اندیشمندان تعلیم و تربیت به آن بپردازند و سؤالات مطرح در هر مقوله را متناسب با شرایط کشور پاسخ دهند. نگارنده به عنوان کارشناسی که در تمام سال‌های خدمت خود در متن فعالیت‌های برنامه‌ریزی آموزشی قرار داشته است و حداقل ۳۶ سال از ۵۰ سال تجربه برنامه‌ریزی ایران را در میدان واقعی عملیات برنامه‌ریزی آموزشی، در همه سطوح و انواع آن کار کرده، کوشیده است در این مقاله ضمن بیان مسأله،

به آن پاسخ بدهد. این پاسخ‌ها حاصل تجربه‌ای بلند مدت (و پر هزینه برای کشور) است که در حد توان در اختیار خوانندگان قرار می‌گیرد.

* مقوله اول: برنامه‌ریزی "فنی" در مقابل برنامه‌ریزی "سیاسی"

اکثراً تصور می‌شود برنامه‌ریزی باید عمدتاً یا منحصراً یک کار فنی باشد. به این ترتیب که مقاصد یا هدف‌های کلی برای نظام آموزشی در فرایندهای سیاسی خارج از نظام آموزشی تدوین شود. سپس برنامه‌ریزان با استفاده از مجموعه‌ای از شیوه‌های معتبر تحلیل و پیش‌بینی، بکوشند تا مؤثرترین راه دست‌یابی به این اهداف را تعیین کنند یا مجموعه‌ای از گزینه‌های بدیل^۲ را که به دقت ارزیابی شده‌اند، تدوین و به تصمیم‌گیران عرضه نمایند. در این رویکرد، برنامه‌ریز فنی فرض می‌کند که اطلاعات مورد نیاز - هم داده‌های آماری و هم نتایج پژوهش‌ها - در دسترس‌اند و برنامه‌ریزان می‌توانند آنها را مورد استفاده قرار دهند. مقاصد نیز شناخته شده و تثبیت شده هستند و سیاست‌های بدیل از قبل شناسایی شده‌اند و شرایط محیطی ثابت و اساساً ماندگار است اما در عمل، آشکار شده است که چنین شرایطی به ندرت فراهم می‌آید؛ آمارها اغلب یا وجود ندارند یا صحت آنها مورد تردید است؛ مقاصد و یافته‌های پژوهش‌ها معمولاً "مبهم و در حال تغییر و تحول‌اند و اغلب با یک دیگر رقیب یا متناقض هستند. شرایط محیطی نیز به ندرت ثابت می‌ماند و اغلب به شکلی غیرقابل پیش‌بینی تغییر می‌کند. این شرایط نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی آموزشی - که تلاشی برای شکل دادن به آینده آموزش و پرورش و کشور است - موضوعی به شدت سیاسی است و هر چند با تحلیل‌های فنی متنوعی سروکار دارد، اما ذاتاً به مقوله‌های سیاسی بستگی دارد.

این نکته‌ای است که در مقاله قبلی (مأخذ ۹) پیرامون نارسایی‌های شیوه برنامه‌ریزی آموزشی ایران به آن اشاره شده و مثال‌هایی از عدم توفیق برنامه‌های توسعه قبل و بعد از پیروزی انقلاب اسلامی به دلیل بی‌توجهی به جنبه‌های سیاسی سیاست‌گذاری آموزشی ارائه شده بود.

اکنون اعتقاد بر این است که برنامه‌ریزان آموزشی باید ضمن برخورداری از درک سیاسی بالا از نظر فنی نیز مهارت‌ها و صلاحیت‌های لازم را داشته باشند. فرایند برنامه‌ریزی نیز باید گروه‌های مختلف ذی‌نفع را در برگیرد و به مشارکت دعوت کند. این سبک برنامه‌ریزی اغلب برنامه‌ریزی مشارکتی^۳، تعاملی^۴، توافق^۵ نامیده می‌شود (مأخذ ۱۸، ص ۴۵۹۵). برنامه‌ریزی راهبردی (استراتژیک) را نیز که گروه‌های علاقه‌مند و ذی‌نفع را به گونه‌ای نظام‌مند به مشارکت فرا می‌خواند و به دنبال توافق دسته‌جمعی بر روی گزینه‌های

سیاست‌گذاری است، می‌توان در زمرهٔ این‌گونه برنامه‌ریزی - که به جنبه‌های سیاسی عنایت دارد - طبقه‌بندی کرد.

در تجربهٔ ایران، در تدوین سومین برنامه توسعه بعد از پیروزی انقلاب به جنبهٔ سیاسی سیاست‌گذاری‌ها توجه بیش‌تری شده است؛ هرچند که فرایند تدوین آنها هنوز برای بسیج کلیه نیروهای ذی‌نفع و دریافت بازخوردهای کارشناسی در جهت تعیین تضادها و ناسازگاری‌های درونی این سیاست‌ها و پیامدهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آنها به درستی شکل نگرفته است.

* مقولهٔ دوم: برنامه‌ریزی از "بالا به پایین" در مقابل برنامه‌ریزی از "پایین به بالا"

در مقولهٔ اول، به گروه‌های سیاسی و افراد فعالی که در یک جامعه گسترده‌تر به سیاست‌های آموزشی علاقه‌مند یا در این زمینه ذی‌نفع هستند، پرداخته شد. در مقولهٔ دوم به مسألهٔ کلیدی چگونگی مشارکت و دخالت کارگزاران سطوح پایین‌تر نظام آموزشی (برای مثال مدیران مدارس، معلمان، دانش‌آموزان) در شکل‌گیری و تعریف مسأله و فرایند تدوین و تنظیم سیاست‌ها می‌پردازیم. در این جا مسألهٔ اساسی قدرت درون نظام آموزش و پرورش است نه قدرت ماورای آن. البته این دو مسأله اغلب در میدان واقعی عمل با یک دیگر تداخل پیدا می‌کنند اما از هم قابل تشخیص‌اند؛ زیرا می‌توان یک نظام کاملاً سیاسی داشت که در سطح ملی متمرکز باشد (کشور ما از جمله این موارد است) و در تصمیم‌گیری به دیدگاه‌های بدنهٔ نظام آموزش و پرورش چندان توجه نکرد. هم‌چنین، امکان دارد نظام کاملاً غیر متمرکز باشد و از جمله هر واحد محلی از لحاظ سیاسی نسبت به محیط خود حساس بوده و در تصمیم‌گیری‌های آموزشی نیز این حساسیت انعکاس داشته باشد اما همهٔ واحدهای محلی به شدت به شیوهٔ "بالا به پایین" عمل کنند و معلمان و دانش‌آموزان را نادیده انگارند و سبک دستورهایشان آمرانه باشد (این خطری است که اگر احتیاط لازم به عمل نیاید، برنامهٔ متمرکز زدایی از آموزش و پرورش ایران را تهدید می‌کند).

در این جا سؤال این است که آیا برنامه‌ریزی حرفه‌ای حاصل تصمیم‌گیری‌های مجموعه‌ای از نخبگان دستگاه اداری، سیاسی یا عضو گروه‌های ذی‌نفع در سطوح ملی یا محلی است که در میان خود به سازش‌هایی می‌رسند و سپس آن را به صورت دستور به سطوح پایین‌تر و عوامل کارگزار برای اجرا ابلاغ می‌کنند یا فعالیتی دو جانبه است که در عین این که می‌تواند تحت تأثیر مسؤولان برنامه قرار گیرد، از نظریات و دیدگاه‌ها مجریان برنامه یا کسانی که از نتایج آنها بهره می‌برند، نیز تأثیر می‌پذیرد.

ما در ایران، در زمینه‌هایی به جز آموزش و پرورش، تجربه‌های ارزشمندی در

برنامه‌ریزی "پایین به بالا" داریم که بسیج نیروها و امکانات در جنگ تحمیلی یکی از آنهاست. در آموزش و پرورش در این زمینه چندان تجربه‌ای نداریم و حساسیت موضوع ایجاب می‌کند با احتیاط کامل عمل کنیم. آماده سازی زمینه‌های ذهنی و فرهنگی در بدنه نظام آموزش و پرورش از الزامات اولیه این کار است. پس از آن باید موردی و تدریجی عمل کرد و از تعمیم دادن سریع دوری گزید. مرحله سوم تهیه برنامه سوم توسعه، فرصت مغتنمی را برای شروع جدی ایجاد آمادگی فرهنگی برای برنامه‌ریزی از "پایین به بالا" در اختیار می‌گذارد. تأکید مسؤولان وزارت آموزش و پرورش بر طرح "مدرسه محوری" نیز علاوه بر این که می‌تواند به افزایش کیفیت آموزش و بهبود عملکرد دانش‌آموز بینجامد، بستر اداری و اجرایی مساعدی برای این شیوه برنامه‌ریزی فراهم می‌آورد. بالاخره، عدم کفایت بودجه دولت برای تأمین کلیه منابع مورد نیاز آموزش و پرورش و الزام‌گریزناپذیر این نظام به یافتن راه‌های جدید تأمین منابع - که پاره‌ای از آنها جز با همکاری متقابل مسؤولان و کارگزاران آموزش و پرورش با اولیای دانش‌آموزان و گروه‌های ذی نفع محلی جامعه عمل نخواهد پوشید - عوامل تشدیدکننده خارجی هستند که زمینه را برای کاربست این شیوه برنامه‌ریزی آماده می‌کنند.

* مقوله سوم: الگو یا نظریه اقتصادی که باید مبنا قرار گیرد

برنامه‌ریزی آموزشی از اوایل کار در تسخیر اقتصاد دانان بوده و طبیعی است که نظریه‌های اقتصادی و مباحث تخصصی و تعارض آمیز مطرح در قلمرو علم اقتصاد در برنامه‌ریزی آموزش و پرورش نیز بازتاب داشته باشد؛ هرچند این نظریه‌ها در زیر نقاب‌های از زبان فنی مخفی شده‌اند. نخستین الگو یا رویکرد "برنامه‌ریزی نیروی انسانی"^۶ بود که با سرعت بسیار محبوبیت یافت. بررسی انجام گرفته توسط یونسکو در ۱۹۶۸ نشان داد که از ۹۱ کشور مورد بررسی، ۷۳ کشور دارای برنامه‌های آموزشی بودند و ۶۰ برنامه بر پیش‌بینی نیروی انسانی مبتنی بود (مأخذ ۱۵، ص ۴۵۰۱). انتقادهای وارد بر این رویکرد که از همان ابتدا هم مطرح گردید، با نتایج پژوهش‌ها و یافته‌های تجربی تأیید شد. در نتیجه، این رویکرد در برنامه‌ریزی سطوح ملی و کلان محبوبیت خود را از دست داد و از صحنه خارج شد. هر چند که قوت و اعتبار آن برای برنامه‌ریزی طرح‌های آموزشی خاص (شیبه بازآموزی پزشکان، تربیت معلم، تکنسین‌های یک رشته شغلی معین و...) به اثبات رسیده است.

الگوی "تقاضای اجتماعی"^۷ برنامه‌ریزی بر مبنای پاسخ‌گویی به تقاضاهای سیاسی است. به نظر برخی اقتصاد دانان، این الگو چیزی خارج از قلمرو اقتصاد معرفی می‌شود اما

اگر از دیدگاه اقتصاد سیاسی به آن نگرسته شود، با مبانی علم اقتصاد مرتبط است. علاوه بر این، هرگاه تقاضای اجتماعی یا سیاسی مشخص و مورد قبول جامعه قرار گرفته باشد، به کمک تحلیل‌های اقتصادی - از جمله "اثر بخشی هزینه"^۸ - می‌توان مؤثرترین راه رسیدن به این تقاضاها را شناسایی کرد.

الگوی نوع سوم، حاصل سر راست‌ترین کاربرد نظریه‌های اقتصادی نئوکلاسیک‌ها در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری است. تحلیل هزینه - فایده^۹ یا نرخ بازده سرمایه‌گذاری^{۱۰} در آموزش و پرورش برای انتخاب سیاست‌ها یا تعیین اولویت سرمایه‌گذاری در سطوح مختلف آموزشی به کار گرفته می‌شود. این الگو نیز نقد و بررسی شده است و قوی‌ترین انتقادهای وارد بر آن، همان انتقادهایی است که بر نظریه‌های نئوکلاسیک‌ها وارد می‌شود (مأخذ ۱۵، ص ۴۵۰۳).

حال در جامعه ایران که به لحاظ ساختاری اقتصادی در مرحله گذر قرار دارد، کدام یک از این نظریه‌های اقتصادی باید مبنای برنامه‌ریزی قرار گیرند؟ چون بحث ما درباره برنامه‌ریزی بر روی آموزش و پرورش عمومی است و مطابق قانون اساسی، این نوع آموزش از حقوق اساسی هر شهروند شناخته شده و دولت موظف شده است آن را به رایگان ارائه دهد، در سطح آموزش و پرورش عمومی کاربرد الگوی تقاضای اجتماعی از مشروعیت و اثربخشی لازم برای تعیین هدف‌های کلّی و حدود و دامنه‌گسترش آموزش و پرورش برخوردار است اما استفاده از شیوه‌های اقتصادی تحلیل هزینه - فایده، نرخ بازگشت سرمایه‌گذاری و به ویژه اثر بخشی هزینه برای دست‌یابی به بهترین شیوه ارائه خدمات آموزشی و اجرای فعالیت‌های پشتیبانی مطابق شرایط محیطی و منطقه‌ای برای تحقق بخشیدن به هدف‌های تعیین شده ضرورت تام دارد (برای اطلاع از این شیوه‌ها و چگونگی به کارگیری آنها در آموزش و پرورش به مأخذ ۱۹، ص ۱۱۲۱ و مأخذ ۲۲، ص ۱۵ رجوع شود). در نظام آموزش و پرورش ایران، مشکل اصلی عدم آشنایی عموم فرهنگیان در هر رده و سطح شغلی با مفاهیم اقتصادی و کاربرد آن در تصمیم‌گیری‌های اجرایی و آموزشی است. ظاهراً برای فرهنگیان، هدف‌ها و شیوه‌های متداول و مقبول ارائه آموزش و تدریس در هاله‌ای معنوی و مقدس احاطه شده است و برای ارزیابی آن نمی‌توان - یا نباید - از شیوه‌های مادی و دنیایی موضوع علم اقتصاد که با پول سروکار دارد، استفاده کرد. این در حالی است که آموزش و پرورش کشور، از نظر منابع مالی سخت‌ترین دوران خود را در سی سال اخیر می‌گذراند و هر ریال آن، اگر بتواند بهتر خرج شود ولی خرج نشود نه تنها از نظر فنی در مطلوبیت شیوه‌های متداول تردید به وجود می‌آورد بلکه از نظر مشروعیت نیز محل اشکال خواهد بود.

* مقوله چهارم: برنامه‌ریزی برای اصلاحات عمده در برابر برنامه‌ریزی برای حفظ نظام برنامه‌ریزی آموزشی را از یک لحاظ می‌توان به برنامه‌ریزی برای اصلاحات بنیادی و عمده و برنامه‌ریزی برای جریان عادی عملیات نظام پایدار و متداول آموزشی طبقه‌بندی کرد. از نظر تاریخی، روند کلی از این قرار است که اصلاحات عمده در نظام‌های آموزشی با دوره‌های نسبتاً طولانی از ثبات دنبال می‌شود. در این دوره‌ها به اشکال مختلف به برنامه‌ریزی نیاز می‌افتد.

مسئله در این جا از دو جنبه قابل بررسی است؛ نخست این که فرایند برنامه‌ریزی اصلاحات بنیادی، ساختار تشکیلاتی آن، روش‌ها و فنونی که در آن به کار گرفته می‌شود و نوع تخصص‌ها و صلاحیت‌های علمی کسانی که با آن درگیرند، به طور کلی با فرایند برنامه‌ریزی عملیات عادی نظام آموزش و پرورش و دیگر خصوصیات آن تفاوت دارد. این تفاوت از سطح تصمیم‌گیری‌ها، گستردگی دایره شمول و تأثیرگذاری تصمیم‌ها و نوع کثرت مخاطبان و دست‌اندرکاران نشأت می‌گیرد. نوع اول برنامه‌ریزی، به بروز تغییرات عمده‌ای در ارکان نظام آموزش و پرورش منجر می‌شود. به همین دلیل، ابعاد سیاسی تصمیم‌گیری در آن قوی‌تر است و مراجع بالاتری در نظام سیاسی و حکومتی جامعه باید درباره آن تصمیم‌گیری کنند. باز هم به دلیل عمده بودن تغییرات، دایره شمول آن گسترده‌تر است و برای تحقق موفقیت در آن باید از مخاطبان بیش‌تری که در محدوده وسیع‌تری پراکنده شده‌اند، نظر خواهی کرد. به علاوه، چون به تغییر راهبردها و سیاست‌های کلی و محتوا و جهت‌گیری برنامه‌های درسی مربوط می‌شود، شیوه‌ها و فنون برنامه‌ریزی خاص خود را می‌طلبند که با روش‌های کمی و آماری متداول تفاوت دارد.

مسئله دوم، مقوله زمان است. کم‌تر نظام آموزشی در جهان از لحاظ سیاسی و اجرایی قادر به تحمل هزینه‌های ناشی از تغییرات بنیادی پی در پی است که در فاصله زمانی نسبتاً کوتاهی اتفاق می‌افتند. هر چند که اصولاً "نظر به ماهیت اصلاحات بنیادی، انجام دادن آن حتی به فرض تحمل هزینه در یک دوره کوتاه عملی نخواهد بود.

نتیجه کلی حاصل از این بحث آن است که به هنگام تمهید مقدمات برای برنامه‌ریزی آموزشی، باید الزامات و محدودیت‌های این تفاوت‌ها در انواع برنامه‌ریزی‌های آموزشی رعایت شود.

در ایران، برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش عموماً در زمرة نوع دوم - یعنی برنامه‌ریزی عملیات عادی نظام - قرار می‌گیرند. در این برنامه‌ها از اصلاحات عمده و بنیادی سخن به میان آمده است اما این کار برای تزیین برنامه انجام شده و جنبه عملیاتی به خود نگرفته است. همان‌طور که قبلاً در جای دیگری گفته شد (مأخذ ۹)، دو برنامه

اصلاحات بنیادی که در ۳۵ سال گذشته در آموزش و پرورش ایران رخ داده‌اند (اصلاح نظام آموزش و پرورش در اوایل دهه ۱۳۴۰ و اصلاح نظام آموزش متوسطه در اواسط دهه ۱۳۷۰) خارج از فرایند برنامه‌های توسعه صورت گرفته‌اند. نکته دیگر در تجربه برنامه‌ریزی ایران آن است که به کار افتادن ماشین برنامه‌ریزی توسعه در هر پنج سال یک بار در دستگاه‌های دولتی و از جمله وزارت آموزش و پرورش که آن نیز به سطح کلان و ملی خاتمه می‌یابد، گویی نظام آموزش و پرورش را از انجام برنامه‌ریزی آموزشی برای فعالیت‌های روزمره مستغنی می‌سازد. شاید چنین تصوری، از نهادینه شدن برنامه‌ریزی در بدنه تشکیلات آموزش و پرورش جلوگیری کرده باشد.

جمع بندی

از تجربه‌های جهان و ایران چه درسی می‌توان آموخت؟

فارل (مأخذ ۱۲) پس از یادآوری این نکته که عمده انتقادهای گسترده، متوجه برنامه‌ریزی اصلاحات عمده آموزش است نه برنامه‌های روزمره، بیش از چهار دهه تجربه و نظریه‌پردازی در برنامه‌ریزی آموزشی را در سطح جهان این طور جمع‌بندی کرده است: "بیش از چهار دهه تجربه از حاصل کوشش‌هایی که برای طراحی و اجرای برنامه‌های عظیم و دراز مدت تغییرات آموزشی به عمل آمده برهم انباشته شده است... اما بیش تر دانش در دسترس، هنوز هم به "معرفت ناشی از تجربه" یعنی خرد مبتنی بر تجربه کسانی که سعی کرده‌اند اصلاحات عمده آموزشی را برنامه‌ریزی کنند، محدود می‌شود". او سپس درس‌های برگرفته از این تجربه‌ها را این طور دسته بندی کرده است:

- ۱- برنامه‌ریزی اصلاحات آموزشی تجربه‌ای قرین با خطر و بسیار مشکل‌تر از آن است که در دهه‌های گذشته تصور می‌شد.
- ۲- دانسته‌ها درباره چیزهایی که اصلاً یا معمولاً به کار نخواهد آمد، بسیار بیش تر از چیزهایی است که به کار خواهد آمد.
- ۳- از شکست همان اندازه (یا شاید بیش تر) می‌توان آموخت که از موفقیت.
- ۴- هیچ مسؤولیتی مشکل‌تر و هدایت هیچ کاری پرخطرتر یا امید موفقیت در آن نامحتمل‌تر از هدایت و راهبری معرفی یک شیوه جدید برای انجام کارها نیست.
- ۵- معمولاً فرایند کار بسیار طولانی‌تر از پیش بینی برنامه است.
- ۶- برنامه‌ریزی و مدیریت یک تغییر عمده در نظام‌های آموزشی، بسیار پیچیده‌تر و دشوارتر از انجام این کار در دیگر نهادهای دولتی یا خصوصی است. این نکته به معنای آن است که الگوهای برنامه‌ریزی اصلاحات که بر مبنای اقتصاد بخش خصوصی بنا شده‌اند، به

طور مستقیم قابلیت کاربرد بسیار اندکی در آموزش و پرورش دارند.

۷- اکنون دیدگاه غالب این است که یک الگو، رویکرد یا نظریه واحد درباره برنامه‌ریزی وجود ندارد که در همه شرایط به کار آید و انتخاب رویکرد باید به اقتضای شرایط صورت پذیرد. کلید برنامه‌ریزی مؤثر قابلیت درک و شناسایی درست شرایط و انتخاب رویکرد مناسب آن است (برای آشنایی با این رویکرد به مآخذ ۱۸ نگاه کنید).

در ایران نیز از تجربه برنامه‌ریزی اصلاحات آموزشی، به ویژه تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش پس از استقرار جمهوری اسلامی، درس‌های مشابهی می‌توان آموخت که چون بر آموخته‌های حاصل از پنجاه سال تجربه برنامه‌ریزی کلان توسعه آموزش و پرورش افزوده شود و با یافته‌های فوق که حاصل تجارب دیگر کشورها و دیدگاه‌های نظری است آمیخته گردد، می‌توان ضرورت‌ها و اصول مناسب را برای ارائه پیشنهادها و اصلاحی، از آن استنباط و استخراج کرد. حاصل این کار در بخش سوم مقاله ارائه می‌شود.

اصول و ضرورت‌های اساسی برنامه‌ریزی آموزشی در ایران

تا این جا، ضمن آگاهی از یافته‌ها و نارسایی‌های نظام، شیوه‌ها و فنون برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران، با دستاوردهای علمی و تجربی جهان نیز در این زمینه آشنا شده‌ایم. اکنون هنگام آن رسیده است که اصول و ضرورت‌های اساسی را که می‌توانند مبنای منطقی پیشنهادها و اصلاحی قرار گیرند، معرفی کنیم. این اصول و ضرورت‌ها در هشت مقوله زیر خلاصه می‌شود:

۱- ضرورت تعیین و تدوین دیدگاه نظری و فلسفی برنامه‌های کلان توسعه با توجه به سرمایه انسانی^{۱۱} و به ویژه آموزش و پرورش عمومی

در ایران برنامه‌های (عموماً پنج ساله) توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به عنوان منشور و چارچوب توسعه کشور در همه زمینه‌ها پذیرفته شده است و در دیدگاه‌های فلسفی و نظری مختلف (که در سرمایه‌گذاری‌های دولتی و خصوصی می‌توانند مبنای تعیین اولویت‌ها و سهم بخش‌های مختلف قرار گیرند) نسبت به آموزش و پرورش و ضرورت پرداختن به آن تفاوت نظر قابل ملاحظه‌ای مشاهده می‌شود. به همین دلیل، ضرورت دارد براساس جدیدترین یافته‌های علمی در این زمینه، دیدگاه نظری برنامه‌های کلان توسعه با محور قراردادن سرمایه انسانی - به ویژه آموزش و پرورش عمومی - تدوین شود و برنامه‌های کلان توسعه که بر پایه آن سهم بخش‌های مختلف در تصمیم‌گیری‌های دولت تعیین می‌گردد، با عنایت به این دیدگاه تنظیم شود. بررسی‌ها نشان می‌دهد که از نظر سیاسی و فرهنگی نیز تدوین این دیدگاه نظری در ایران قابل توجیه است و نظریات اعلام شده

رهبر کبیر انقلاب اسلامی و مقام معظم رهبری مشروعیت آن را تضمین می‌کند. در نتیجه رعایت این اصل در برنامه‌ریزی توسعه در سطح کلان، نقش بخش آموزش و پرورش عمومی به عنوان پرورش دهنده عمده‌ترین عنصر تشکیل دهنده سرمایه انسانی - به ویژه در کشورهای در حال توسعه همانند ایران - به درستی مشخص می‌شود و زمینه دست‌یابی آن به منابع مالی و انسانی فراهم می‌آید. در عین حال، جلب توجه سیاسی و اراده ملی برای حل نارسایی این بخش تسهیل می‌گردد * *

۲- ضرورت تعیین دیدگاه نظری و فلسفی توسعه آموزش و پرورش ایران

پس از رعایت اصل اول که در واقع از وظایف نهادهای بیرون از نظام آموزش و پرورش است، وظیفه مسؤلان نظام آموزش و پرورش این است که با تدوین دیدگاه نظری و فلسفی که هدایت امر توسعه آموزش و پرورش کشور را برعهده خواهد داشت، از نابه‌سامانی حاکم بر جهت‌گیری‌های کلی نظام آموزش و پرورش جلوگیری کنند.

این دیدگاه فلسفی بلند مدت، بین برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش و برنامه‌های کلان توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ارتباط برقرار می‌سازد و استمرار سیاست‌ها و هدف‌های کیفی را در برنامه‌های میان مدت توسعه آموزش و پرورش میسر می‌کند. در عین حال، چارچوب لازم را برای انتخاب سیاست‌ها و اولویت‌های میان مدت در اختیار کارشناسان قرار می‌دهد و در هم جهت کردن اقدامات و عملیات برنامه‌ها نیز به کار می‌آید. تدوین این دیدگاه نیازمند مشارکت هرچه گسترده‌تر جوامع محلی و سپس دست‌اندرکاران و ذی‌نفعان آموزش و پرورش و کسب مشروعیت از بالاترین سطوح تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری نظام جمهوری اسلامی است.

۳- ضرورت تشخیص تفاوت بین شیوه‌ها و فنون سیاست‌گذاری^{۱۲} برای اصلاح و بهبود نظام آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش^{۱۳} و رعایت الزام‌ها و مقتضیات هر کدام

فرایند سیاست‌گذاری برای بهبود کیفیت نظام آموزش و پرورش معمولاً معطوف به اصلاح ساختاری و بهبود کیفیت شیوه‌های یاددهی - یادگیری و اجرایی آموزش و پرورش است که عموماً بسیار زمان‌بر و نیازمند تمهید مقدمات و زمینه‌های اجرایی مناسب و مراحل متعدد ارزیابی مقدماتی پیش از اجرا، اجرای تجربی، کسب مشروعیت و مجوزهای قانونی است. برنامه‌ریزی توسعه که در قالب نظام موجود و نظام‌ها، معیارها و ضوابط مصوب و متداول صورت می‌گیرد، تنها هنگامی می‌تواند در برگیرنده سیاست‌های اصلاح ساختار و بهبود کیفیت شیوه‌ها باشد که چنین سیاست‌هایی قبلاً به مرحله نهایی فرایند احراز آمادگی برای اجرا رسیده باشند. در غیر این صورت، درج این قبیل سیاست‌ها در متن برنامه‌های توسعه، حالت توصیه‌ای خواهد داشت و تضمینی برای اجرا به همراه ندارد.

۴- ضرورت سازمان دهی نظام برنامه‌ریزی توسعه آموزش در کلیه سطوح تصمیم‌گیری نظام آموزش و پرورش کشور

نظر به دلایل چندگانه‌ای که هنگام بررسی و تحلیل نارسایی‌های شیوه برنامه‌ریزی توسعه به آنها اشاره شد و فوایدی که بر عملیاتی کردن سیاست‌ها و اقدامات برنامه مترتب است و نیز برای فراهم آوردن زمینه مشارکت هرچه وسیع‌تر ذی‌نفعان آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی‌ها، ضرورت دارد نظام برنامه‌ریزی توسعه در وزارت آموزش و پرورش در کلیه سطوح تصمیم‌گیری شامل واحدهای ستادی (معاونت‌ها و سازمان‌های وابسته)، ادارات کل اجرایی استان، ادارات شهرستان‌ها، منطقه‌ها و ناحیه‌ها و واحدهای آموزشی مستقر شود.

۵- ضرورت استمرار بخشیدن به نظام برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش و پذیرش برنامه‌ریزی به عنوان یک فرایند

در سابقه بیش از پنجاه سال برنامه‌ریزی در ایران، هر پنج یا هفت سال یک بار برای مدتی کوتاه نظام برنامه‌ریزی مستقر می‌گردد و پس از تدوین پیش‌نویس مقدماتی برنامه توسعه (حتی عمر نظام تا پایان مرحله تصویب برنامه در مراجع مختلف تصمیم‌گیری نیز به درازا نکشیده) به کار آن پایان داده می‌شود. این گونه برنامه‌ریزی فصلی و موقتی یکی از عواملی است که مانع ریشه دواندن فعالیت برنامه‌ریزی در تشکیلات وزارت آموزش و پرورش می‌شود و از نهادینه شدن این وظیفه در نظام آموزش و پرورش جلوگیری می‌کند. بنابراین، لازم است وظیفه برنامه‌ریزی توسعه به عنوان فعالیتی دائمی و فرایندی مستمر در سازمان دهی و تشکیلات آموزش و پرورش شناخته شود و برای آن ظرفیت‌سازی و تربیت نیروی متخصص صورت پذیرد. رعایت این اصل، محتوا و موضوع لازم را برای اصل ۴ فراهم می‌آورد.

۶- ضرورت تشخیص تفاوت بین شیوه‌ها و فنون برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در سطوح مختلف برنامه‌ریزی

افزون بر ضرورت تمیز قائل شدن بین برنامه‌ریزی کیفی و کمی در آموزش و پرورش - که در اصل ۳ به آن اشاره شد - لازم است به تفاوت شیوه‌ها و فنون برنامه‌ریزی در سطح ملی با سطح منطقه یا مدرسه توجه شود. برای برنامه‌ریزی در هر یک از این سطوح، صلاحیت‌های فنی و کارشناسی متفاوتی مورد نیاز است که به دلیل عدم توجه به آن، کیفیت کار کارشناسی به طور شایسته تأمین نمی‌شود.

۷- ضرورت انطباق نظام برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش با نظام برنامه‌ریزی توسعه کشور
از سال ۱۳۵۱ که قانون برنامه و بودجه کشور تصویب و به اجرا گذاشته شده است، هر

بار که موضوع تهیه برنامه جدید در دستور کار دولت (و سازمان برنامه و بودجه) قرار گرفته (قبل و پس از پیروزی انقلاب اسلامی)، نظام برنامه‌ریزی توسعه و سازمان دهی و تشکیلات آن دچار دگرگونی شده است و هیچ تضمینی (و شاید ضرورتی) هم برای عدم تغییر آن در آینده وجود ندارد. لذا مناسب‌تر و عملی‌تر آن است که وزارت آموزش و پرورش، نظام برنامه‌ریزی توسعه را در درون خود چنان سازمان دهی کند که با حداقل زیان و اتلاف وقت و منابع، بتواند با خواسته‌ها و الزامات نظام برنامه‌ریزی توسعه کشور منطبق شود.

۸- ضرورت توجه به چگونگی هدایت و مدیریت نظام برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

موفقیت هر نظام به چگونگی هدایت و مدیریت آن بستگی دارد؛ بنابراین، استفاده از شیوه‌های نوین مدیریت که با اصول قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و تعالیم عالی اسلام، به ویژه توجه به خصوصیات فطری انسان و زمینه‌سازی برای تعالی و کمال او همخوانی بیش‌تری دارند، باید در نظام برنامه‌ریزی آموزش و پرورش (اعم از جنبه‌های کیفی یا توسعه‌ای) که در واقع نظام اصلاح و نوآوری آموزش و پرورش است، مورد اهتمام مسؤلان قرار گیرد. در این جا به ویژه به دو شیوه مدیریت و هدایت امور اشاره می‌شود. اول شیوه مدیریت مشارکتی یا مشارکت جویانه (برای آشنایی با این شیوه نگاه کنید به: مأخذ ۱۴) و دوم شیوه مدیریت و برنامه‌ریزی مبتنی بر انگیزش است (مأخذ ۲۲). چون این مباحث بیش از آن که به خرده نظام برنامه‌ریزی مربوط باشد به کلیت نظام آموزش و پرورش مربوط است، پرداختن به آنها در این مقاله توجیهی ندارد اما یادآوری این نکته مهم ضروری است که در پاسخ‌گویی به ضرورت تعیین دیدگاه نظری و فلسفی توسعه آموزش و پرورش ایران - که در بند ۲ به آن اشاره شد - یکی از موضوعاتی که باید مورد توجه قرار گیرد، شیوه‌های نوین مدیریت در آموزش و پرورش است.

اصلاحات پیشنهادی در نظام و شیوه‌های برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

در قسمت پایانی مقاله، با توجه به تحلیل‌ها و نکات مندرج در دو قسمت قبلی به اختصار پیشنهادهای اصلاحی در زمینه حیطه‌های فعالیت، فرایندهای برنامه‌ریزی، شیوه‌ها و فنون برنامه‌ریزی ارائه می‌شود.

حیطه‌های فعالیت نظام برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

با توجه به تحلیلی که در قسمت‌های قبلی درباره نارسایی‌های برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش ارائه شد و با رعایت اصول هشت‌گانه ذکر شده، لازم است حیطه

فعالیت‌های برنامه‌ریزی، در برگیرنده: الف) کلیه اقدامات و اصلاحات در زمینه محتوا، ساختار و شیوه‌ها در آموزش و پرورش (ارتقای کیفیت و سیاست‌گذاری‌های مرتبط با کیفیت آموزش و پرورش) و ب) کلیه اقدامات مربوط به توسعه ابعاد کتی آموزش و پرورش باشد. حیطه این فعالیت از نظر زمان و سلسله مراتب مدیریتی نیز باید به‌طور فراگیر تعریف شود؛ به گونه‌ای که در برگیرنده: ۱) برنامه‌ریزی‌های بلندمدت، میان‌مدت و کوتاه مدت مرتبط با آن و ۲) فعالیت‌های برنامه‌ریزی در سطوح مختلف سلسله مراتب مدیریت در نظام آموزش و پرورش باشد.

فرایندهای برنامه‌ریزی آموزش و پرورش، سازمان‌دهی و تشکیلات و مراجع تصمیم‌گیری و هماهنگی

۱- نقش شورای عالی آموزش و پرورش

در طراحی نظام برنامه‌ریزی آموزش و پرورش و تشکیلات مجری آن، نقش قانونی شورای عالی آموزش و پرورش به عنوان بالاترین مرجع تصمیم‌گیری در داخل نظام آموزش و پرورش باید لحاظ شود. در واقع تمامی فرایندهای برنامه‌ریزی - از هر نوع و مدت و سطح - باید در شورای عالی آموزش و پرورش به یک دیگر پیوندند. دبیرخانه شورا باید زمان بندی و برنامه‌ریزی کار شورا را برعهده گیرد؛ به طوری که نتایج کارهای کارشناسی معاونت‌های مسئول وزارتخانه با سرعت و دقت در شورا مطرح و موضوع تصمیم‌گیری قرار گیرد.

۲- نقش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

در چارچوب قانونی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وظیفه بهبود کیفیت و نوآوری‌های آموزشی به عهده این سازمان نهاده شده است؛ بنابراین لازم است تولید و تمثیت امور مربوط به فرایند برنامه‌ریزی اصلاحات و نوآوری‌های محتوایی و کیفی آموزش و پرورش، در عمل نیز به عهده این سازمان باشد. هم‌چنین اختیار کلیه ساز و کارهای موقتی که برای انجام این قبیل امور پیش‌بینی شده است - از جمله انواع شوراها و کمیته‌های تغییر نظام آموزش و پرورش - به این سازمان سپرده شود. ضروری است ساز و کار و ابزارهای مناسب برای ایفای این نقش در اختیار سازمان قرار گیرد که از جمله مهم‌ترین آنها اختیارات و تشکیلات مناسب برای انجام پژوهش‌های کیفی و کاربردی و سیاست پژوهی و نیز مدارس تجربی، برای ارزش‌یابی از نوآوری‌ها و تغییرات و اصلاحات است. به علاوه، لازم است ارتباط این سازمان، به عنوان نهاد کارشناسی، با شورای عالی آموزش و پرورش مجدداً تعریف شود.

۳- نقش نظام پژوهش در تعلیم و تربیت ایران

در حال حاضر، امر پژوهش در زمینه کلیه مسائل تعلیم و تربیت از لحاظ قانونی به چند متولی در درون وزارت آموزش و پرورش واگذار شده است.

این وزارتخانه برای ایجاد هماهنگی میان تشکیلات متعدد و پراکنده متولی پژوهش در سال ۱۳۶۷ به تشکیل شورای تحقیقات آموزش و پرورش اقدام کرده اما ارزیابی از عملکرد این شورا (مأخذ ۵، صص ۸۲ تا ۸۴) حاکی از رضایت بخش نبودن کیفیت پژوهش در آموزش و پرورش است. از آن جا که نهادهای شدن امر برنامه‌ریزی در وزارت آموزش و پرورش و عملیاتی شدن امر تهیه، اجرا و ارزش‌یابی برنامه‌ها و طرح‌های بهبود کیفیت مستلزم استفاده مستمر از نتایج پژوهش‌های کاربردی است، سامان دادن به امر پژوهش و تقویت نهاد اصلی متولی مدیریت و هدایت جریان پژوهش در تعلیم و تربیت از طریق تقویت پژوهشکده تعلیم و تربیت ضرورت تام دارد.

۴- نقش سایر معاونت‌ها

چون ابعاد مختلف برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در درون نظام آموزش و پرورش بین معاونت‌ها و سازمان‌های مختلفی در تشکیلات وزارت آموزش و پرورش توزیع شده، فرایند برنامه‌ریزی توسعه بسیار پیچیده است و ایجاد و هماهنگی، تلفیق عملیات و سیاست‌گذاری و هدایت آن بسیار وقت‌گیر، دست و پاگیر و انعطاف‌ناپذیر به نظر می‌رسد. تعدد این نهادها ایجاب می‌کند که به یاری دستورالعملی که به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش می‌رسد، مسؤولیت هدایت و تولید فرایند برنامه‌ریزی توسعه به یک معاونت کلیدی- مانند معاونت برنامه‌ریزی و نیروی انسانی- واگذار گردد و نقش و چگونگی همکاری بقیه معاونت‌ها و سازمان‌های وابسته به روشنی تعریف شود. این فرایند باید به گونه‌ای طراحی شود که امکان گنجاندن و تلفیق نتایج فرایند برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری کیفی در برنامه‌های توسعه، به صورت عملیاتی مقدور باشد.

شیوه‌ها و فنون برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

۱- فرایند سیاست‌گذاری کلان، اصلاح ساختار و بهبود کیفی و شیوه‌ها و فنون مرتبط با آن

همان طور که پیش از این اشاره شد، این فرایند به دلیل ماهیت خاص، زمان‌بر بودن و ظرافتی که در اجرای آن باید رعایت شود، نمی‌تواند با فرایند برنامه‌ریزی میان مدت توسعه (برنامه‌های پنج ساله توسعه) در هم آمیزد.

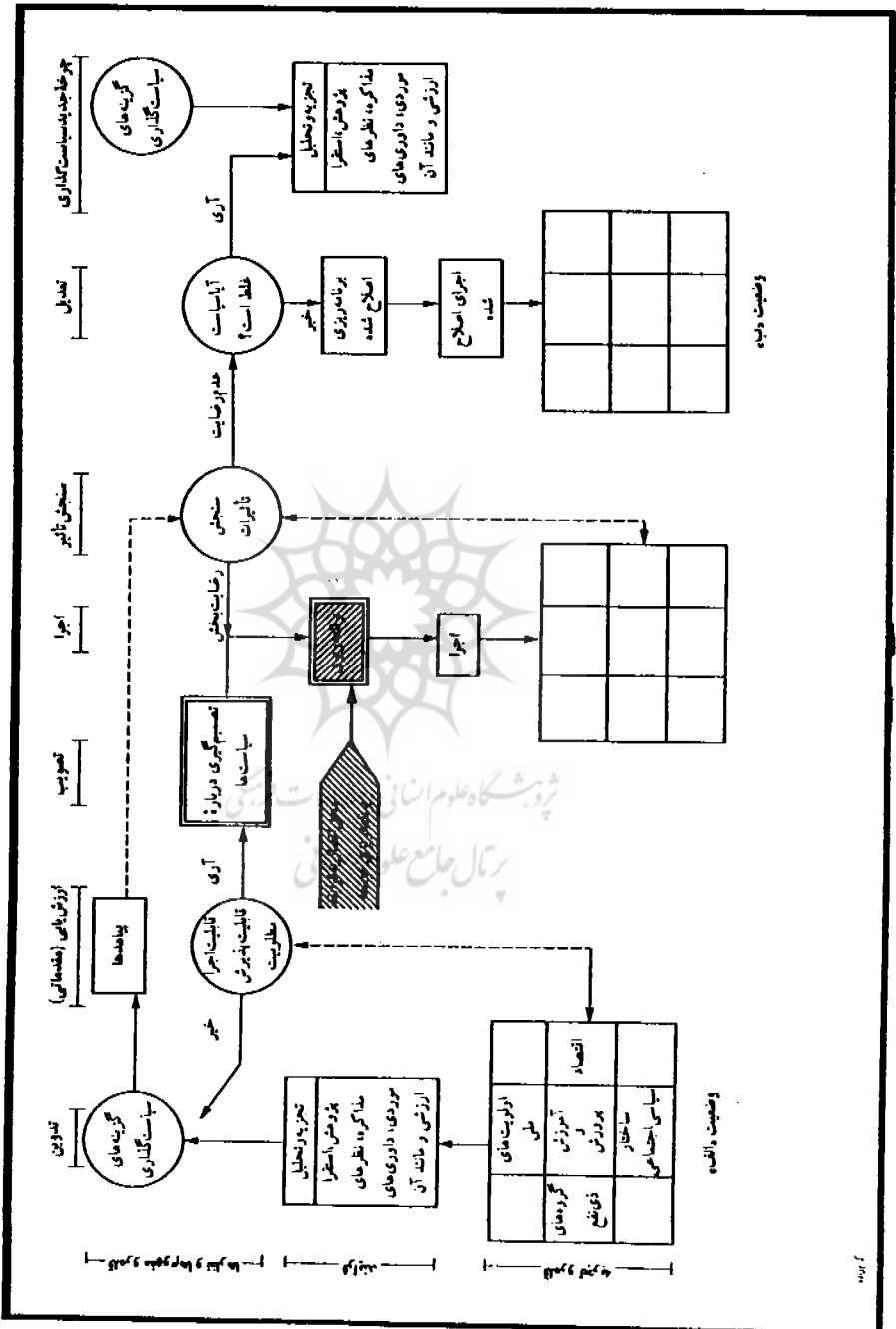
با استفاده از مطالب مندرج در قسمت دوم مقاله، چارچوب نظری فرایند شکل‌گیری، ارزش‌یابی مقدماتی، تصویب، اجرا، سنجش تأثیرها، تعدیل سیاست‌های آموزشی در

نمودار ۱ نشان داده شده است (برای آشنایی بیش تر با تفصیل این الگو به مأخذ ۱۶ رجوع شود).

در نمودار ۱ محل اتصال این فرایند با فرایند برنامه ریزی توسعه - که مرحله اجرای سیاست هاست - مشخص شده و در واقع، مربع معرف برنامه ریزی حاوی فرایند برنامه ریزی توسعه آموزش و پرورش است. بنابراین، تنها سیاست هایی در برنامه های توسعه آموزش و پرورش گنجانده می شوند که مراحل تدوین، ارزش یابی مقدماتی و تصویب را پشت سر گذاشته باشند و عملیات اجرایی آنها بدون اتلاف وقت و با ضوابط و چارچوب مشخص در دوره برنامه آغاز شود و ادامه یابد.

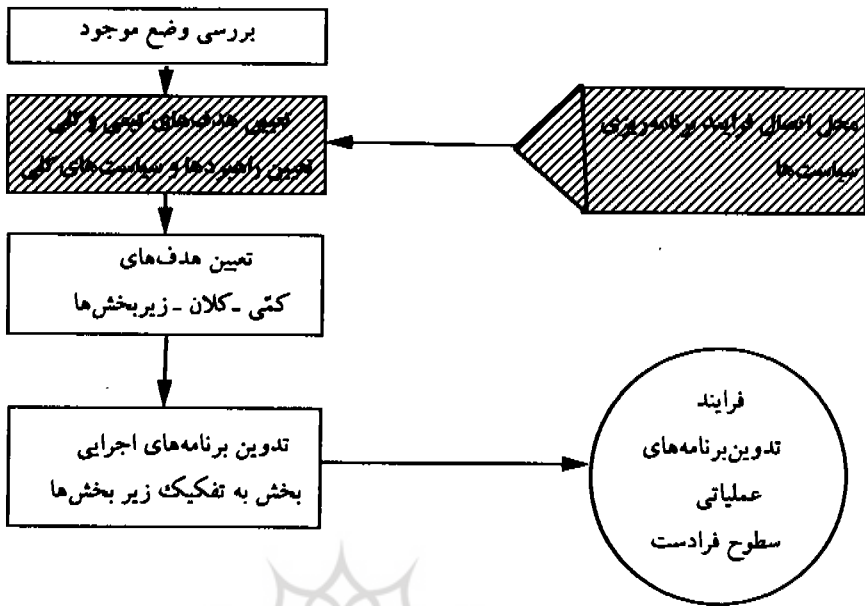
در مورد شیوه و فنون مرتبط با این فرایند در این مقاله مختصر نمی توان بحث تفصیلی ارائه کرد. تفکر اصلی در این زمینه بر پایه استفاده از شیوه های عملی مناسب و نتایج پژوهش های معتبر و انجام پژوهش های تجربی مطابق با شرایط خاص منطقه یا استان است. همان طور که در نمودار آمده است، شکل گیری اولیه سیاست ها در مرحله تدوین، با کارهای مطالعاتی از نوع زمینه یابی آغاز می گردد و برای ارزش یابی پیامدهای سیاست ها نیز مجدداً از کارهای مطالعاتی - این بار از نوع ارزش یابی و سنجش - استفاده می شود. بالاخره پس از اجرای سیاست ها برای سنجش تأثیر آنها، باید پژوهش هایی با ماهیت سنجش و ارزش یابی صورت پذیرد و بر اساس آنها ادامه اجرای سیاست ها یا تعدیل آنها عملی شود. بنا به ماهیت سیاست ها، پژوهش های مورد نیاز و روش انجام آنها متفاوت است. به این ترتیب، سیاست هایی که بیش تر ماهیت اقتصادی دارند، با روش های متداول ارزیابی اقتصادی طرح ها که مبتنی بر شیوه هزینه - منفعت یا اثربخشی هزینه هاست، مورد ارزش یابی و سنجش قرار می گیرند. همان طور که در بررسی سیاست هایی که به مسائل اجتماعی یا سیاسی مربوط می شوند، از روش های متداول در پژوهش های اجتماعی و سیاسی استفاده خواهد شد.

نمودار ۱ - چارچوب نظری برای تجزیه و تحلیل سیاست‌ها



۲- فرایند برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش (سطح کلان)

به دلیل وابستگی ملی که این فرایند و اصلاح آن با مبحث تصمیم‌گیری‌های سیاسی-تشکیلاتی دولت در فصل تهیه برنامه‌های پنج‌ساله توسعه دارد، ضروری نیست که در این جا به جزئیات اشاره شود. اما نمای کلی این فرایند به شرح نمودار ۲ است. در این نمودار، چهار فعالیت عمده نشان داده شده که عبارت‌اند از: (۱) بررسی وضع موجود، (۲) تعیین هدف‌های کیفی و کلی و راهبردها و سیاست‌های کلی، (۳) تعیین هدف‌های کمی کلان و زیربخش‌ها، و (۴) تدوین برنامه‌های اجرایی هر بخش به تفکیک زیربخش‌ها که مرحله دوم آن، محل تلاقی دو فرایند برنامه‌ریزی کیفی و کمی است. در این نمودار فقط فرایند برنامه‌ریزی توسعه سطح کلان نشان داده شده است اما می‌توان آن را با کلیه جزئیات و ارتباط‌های رفت و برگشتی-اطلاعات و تصمیم‌ها- بین سطوح مختلف تصمیم‌گیری تا سطح مدرسه ادامه داد و در مجموع یک نظام برنامه‌ریزی متناسب با شبکه عملیات اجرایی-تصمیم‌گیری کشور در زمینه آموزش و پرورش به دست آورد. آشکار است که در این نمودار، مرحله اجرای برنامه و سازوکارهای کنترل و نظارت و مرحله ارزش‌یابی تکوینی و پایانی برنامه نشان داده نشده است.



نمودار ۲- نمای کلی فرایند برنامه‌ریزی توسعه و آموزش و پرورش

تجربه برنامه سوم توسعه و نظام برنامه‌ریزی سه مرحله‌ای طراحی شده برای آن (مأخذ ۱-ص ۶۹) را نیز می‌توان در نمودار کلی فوق جای داد؛ چون مرحله اول عملیات این نظام مشتمل بر مراحل ۱ و ۲ نمودار ۲ و مرحله دوم آن شامل مرحله سوم و قسمتی از مرحله چهارم نمودار ۲ و مرحله سوم آن شامل قسمت باقی مانده از مرحله چهارم نمودار فوق و تدوین برنامه‌های عملیاتی سطوح فرادست است. در واقع، فعالیت‌های مرحله سوم نظام برنامه‌ریزی برنامه سوم توسعه می‌تواند با عملیات تهیه و تدوین بودجه سالانه تلفیق شود.

۳- شیوه‌ها و فنون برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش

شیوه‌ها و فنون برنامه ریزی توسعه را بر حسب ماهیت فعالیت‌های برنامه می‌توان به این شرح طبقه بندی کرد:

الف - هدف‌گذاری کمی برای دوره‌ها و انواع آموزش‌های تشکیل دهنده بخش آموزش و پرورش عمومی و توزیع آن بین بخش دولتی و خصوصی و توزیع آن بین مناطق

و استان‌ها؛

ب - تبدیل هدف‌های کمی به عوامل آموزشی (به طور عمده کارکنان و فضای آموزشی و پرورشی) و توزیع آن بین مناطق و استان‌ها.

پ - تبدیل عوامل آموزشی و ترجمه سیاست‌ها به منابع مالی مورد نیاز و تخصیص آن به برنامه‌ها و فعالیت‌ها و استان‌ها.

الف - شیوه‌های هدف‌گذاری کمی

به دلیل ماهیت آموزش و پرورش عمومی در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، دستیابی به آن حق آحاد ملت شناخته شده و سطح پوشش تحصیلی که هم اکنون کشور ما به آن دست یافته است، بیش از پیش تابع حرکات جمعیت در سن تحصیلی خواهد بود. در این وضعیت، چون مقوله دست‌یابی گروه‌های خاص (محرمان و معلولان) و گروه جمعیت حاشیه‌ای (یک یا ۲ درصد پراکنده در نقاط دور افتاده روستایی و عشایری) به مدرسه مطرح است، مسأله استفاده از شیوه‌های مناسب ارائه آموزش (سیاست‌گذاری) پیش می‌آید که قبلاً باید تکلیف آن در فرایند سیاست‌گذاری، به شکل عملیاتی روشن شود. با فرض این که این کار صورت گرفته و سطح پوشش واقعی تحصیلی تعیین شده باشد، با در دست داشتن تعداد جمعیت در سن تحصیل و اطلاعات مربوط به حرکت دانش‌آموز (ضرایب ارتقا، ترک تحصیل و تکرار پایه یا تعامل این سه ضریب بر یک دیگر و به دست آمدن ضریب ظاهری گذر تحصیلی) می‌توان تعداد دانش‌آموزان را در سال هدف و در سال‌های واقع بین سال‌های مبدا و مقصد دوره برنامه بر حسب پایه تحصیلی، جنس و منطقه محل سکونت (شهر و روستا) به دست آورد. در صورتی که برنامه‌ریزی در همه سطوح مدیریتی نظام آموزش و پرورش تعمیم یافته باشد و سیاست‌گذاری‌ها وضعیت پوشش تحصیلی را در هر استان و منطقه معلوم کرده باشد، این محاسبه می‌تواند از راه تلفیق نتایج حاصل برای مناطق یک استان به منظور به دست دادن هدف کمی استان و با تلفیق نتایج حاصل از استان‌ها، برای دستیابی به هدف کلان کشور به تفصیل دنبال شود.

هدف‌گذاری برای دوره متوسطه که بیرون از محدوده سنی آموزش اجباری قرار می‌گیرد، نیازمند تأکید بیش‌تر بر سیاست‌گذاری‌هایی است که باید از جنبه اقتصادی و با توجه به منابع مالی قابل دسترس، گزینه بهینه را برای تعیین چگونگی توسعه آموزش متوسطه و توزیع دانش‌آموزان در رشته‌های تحصیلی به دست دهد. با توجه به سن دانش‌آموزان و الزام قانون اساسی، در این سطح آموزش نیز شیوه تقاضای اجتماعی بیش از شیوه‌های دیگر - از جمله برنامه‌ریزی بر اساس تقاضای نیروی انسانی - در هدف‌گذاری

آموزش متوسطه نقش خواهد داشت. استفاده از شیوه اخیر، با توجه به نارسایی‌های چشم‌گیر اطلاعاتی درباره بازار کار و تحولات و حرکات آن (برای اطلاع از این نارسایی‌ها به مآخذ ۸ رجوع شود) و نارسایی‌های نظری شیوه‌های برنامه‌ریزی نیروی انسانی (برای آگاهی از این نارسایی‌ها به مآخذ ۱۷ و ۲۲ مراجعه شود) عملاً در ایران میسر نیست. با وجود این که اکثر مسؤولان آموزش و پرورش تصور می‌کنند این کار شدنی است ولی به واسطه ناآگاهی یا بی‌توجهی مسؤولان برنامه‌ریزی کلان اقتصادی و بازار کار کشور، اطلاعات آن در اختیار قرار نمی‌گیرد ولی واقعیت این است که در حال حاضر، از نظر فنی امکان پاسخ‌گویی به این تقاضا میسر نیست. بنابراین، به ناگزیر باید با استفاده از شواهد و قرائنی که از مطالعات محصول فرایند سیاست‌گذاری (مطابق نمودار ۱) به دست می‌آید، جهت کلی توزیع دانش آموزان در رشته‌های دوره متوسطه تعیین شود و دقت و تفصیل کار به هنگامی واگذار گردد که شیوه مدیریت مشارکت جویانه و برنامه‌ریزی مبتنی بر انگیزش در آموزش و پرورش نهادینه شده باشد.

به هنگام تدوین برنامه دوم توسعه، الگویی برای محاسبات مربوط به تعیین هدف کمی آموزش و پرورش عمومی و متوسطه در سطح کلان و توزیع استانی آن، طراحی و به کار گرفته شد که اعتبار آن از طریق مقایسه پیش‌بینی‌های الگو با عملکرد واقعی قابل قبول شناخته شده است. این الگو را می‌توان درباره یک استان و مناطق تابع آن نیز به کار گرفت (مآخذ ۷).

در منابع یونسکو - که بیش‌ترین نشریات را در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی تدوین و منتشر کرده است - از نخستین و جامع‌ترین الگوهایی که برای این منظور می‌توان معرفی کرد، الگوی موسوم به چشم‌انداز آسیایی است (مآخذ ۲۰). هرچند این الگو، اکنون دیگر منسوخ شده است و یونسکو منابع جدیدتری را برای استفاده کارشناسان برنامه‌ریزی منتشر کرده (مآخذ ۱۴ و ۱۶) که از آن میان یکی هم به فارسی ترجمه و منتشر شده است (مآخذ ۴).

ب - شیوه تبدیل هدف‌های کمی به عوامل آموزشی

چون در نظام متمرکز آموزش و پرورش ایران معیارها و ضوابط به طور متمرکز و به استناد قانون و براساس آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های یک نواخت صورت می‌پذیرد، در سطح کلان شیوه تبدیل هدف‌های کمی به عوامل آموزشی با به کارگیری نسبت‌هایی مانند تعداد دانش‌آموز در کلاس، نسبت ساعات کار موظف معلم به ساعات دایر بودن یک کلاس در دوره معینی در هفته (نسبت معلم به کلاس) و ضرایبی برای تعدیل این نسبت‌ها

در شرایط خاص، به راحتی می توان از عوامل مورد نیاز برآوردی به دست داد. به همین منظور، شیوه‌های رایانه‌ای متعددی طراحی و در برنامه‌های اول و دوم توسعه به کار گرفته شده است (برای آگاهی از این شیوه‌ها نگاه کنید به مأخذ ۱۰). ولی مشکل هنگامی بروز می‌کند که برنامه‌ریزی عملیاتی به سطح منطقه آموزش و پرورش برسد و از حالت کلان‌کشوری و استانی خارج شود. در این حالت، برنامه عملیاتی منطقه به ناگزیر باید مشتمل بر برنامه تغییرات و گسترش هر یک از مدارس موجود و ایجاد یا تعطیل مدارس (برحسب نیاز) باشد. تدوین چنین برنامه‌های دیگر با اعمال ساده ریاضی میسر نیست و نیازمند به کارگیری روش‌های دیگری است که از یک طرف تصویری اجمالی از امکانات آموزشی با شیوه «نقشه استقرار مدارس» (برای اطلاع از این شیوه نگاه کنید به مأخذ ۱۳) به دست می‌دهد و از طرف دیگر، برای به دست آوردن ترکیب بهینه‌ای از توسعه مدارس موجود و ایجاد مدارس جدید یا تعطیل و تبدیل مدارس موجود، به شیوه‌های برنامه‌ریزی خطی و پویا (دینامیک) ارتباط می‌یابد. استفاده از این فنون در آموزش و پرورش عمومیت ندارد و حتی شاید آشنایی مقدماتی با اصول و فواید حاصل از کاربرد آنها برای بسیاری از کارشناسان فراهم نشده باشد اما چون در دهه آینده، آموزش و پرورش ایران از یک طرف با کاهش دانش آموز ابتدایی و راهنمایی تحصیلی و متوقف ماندن رشد فزاینده آموزش متوسطه روبه رو خواهد شد و از طرف دیگر ناگزیر به توجه بیش‌تر به کیفیت آموزش و تأکید بر جنبه‌های پرورشی است و این دو گرایش به معنای تغییر و تبدیل گسترده در نوع استفاده از فضا و نیروی انسانی است، برای جلوگیری از اتلاف منابع و حداکثر استفاده از سرمایه‌گذاری‌های به عمل آمده به کارگیری این روش‌ها اجتناب‌ناپذیر خواهد بود.

پ - شیوه تبدیل عوامل آموزشی و ترجمه سیاست‌ها به منابع مالی مورد نیاز و تخصیص آن بین برنامه‌ها و فعالیت‌ها و استان‌ها

در این مورد که یکی از مباحث مهم فرایند برنامه‌ریزی آموزشی به حساب می‌آید، نکات حساسی مطرح است که لازمه آن بررسی مجموعه مسائل مالی برنامه‌ریزی توسعه به صورت تحلیلی و جامع است که بتواند حق مطلب را ادا کند. این کار به مقاله مستقلی واگذار می‌شود.

با توجه به نارسایی‌هایی که در این زمینه در فرایند برنامه‌ریزی وجود دارد، تنها به یک نکته اشاره می‌شود که شیوه کار در محاسبات مالی باید از شیوه حسابداری به شیوه محاسبات اقتصادی تغییر یابد. تفاوت این دو روش در دیدگاه‌های نظری حاکم بر آنها نهفته است. در شیوه حسابداری به مقوله منافع ناشی از آموزش و پرورش اصولاً توجهی

نمی‌شود و هزینه‌ها نیز فقط در حدی که بر عهده دولت است مورد توجه قرار می‌گیرد اما در تفکر اقتصادی برای انتخاب از بین گزینه‌های بدیل، هم به مقوله منافع آموزشی توجه جدی می‌شود و هم به مقوله هزینه‌ها - اعم از آنچه بر عهده دولت است و آنچه خانواده‌ها باید متحمل شوند - و هزینه‌های فرصت به شکل مناسب در محاسبات دخالت داده می‌شود. برای این اساس، تقویت تفکر اقتصادی در بین مسئولان و کارشناسان و آشنا کردن گروه اخیر با روش‌های اقتصادی می‌تواند به قوت و استحکام برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش بینجامد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پی‌نوشت‌ها

* این مقاله برگرفته از تحقیق انجام شده در پژوهشکده تعلیم و تربیت با عنوان "ارزیابی برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش ایران از نظر فنون برنامه‌ریزی و عملکرد نسبت به هدف‌های مصوب سال‌های ۱۳۷۸-۱۳۲۷" است که تحت نظر آقای حسین عبداللهی در سال ۱۳۷۸ انجام گرفته است. (مأخذ ۲)

1. Contingency Planning
2. Alternative
3. Participatory
4. Interactive
5. Transactive
6. Manpower Planning
7. Social Demand
8. Cost - Effectiveness
9. Cost - Benefit analysis
10. Rate of return to education
11. Human Capital
- * * شایسته یادآوری است که پژوهشکده تعلیم و تربیت، برای فراهم آوردن مطالعات کارشناسی به منظور تسهیل انجام این مهم، مقدمات اجرای یک طرح پژوهشی را برای طراحی و تخمین الگوی اقتصاد کلان ایران بر مبنای سرمایه انسانی فراهم آورده است.
12. Policy making
13. Educational Planning



منابع

الف: منابع فارسی

- ۱- سازمان برنامه و بودجه (۱۳۷۷)، مستندات برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، جلد اول: نظام برنامه‌ریزی برنامه سوم، سازمان برنامه و بودجه، تهران.

- ۲- عبداللهی، حسین (۱۳۷۸)؛ ارزیابی برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش ایران از نظر فنون برنامه‌ریزی و عملکرد نسبت به هدف‌های مصوب سال ۱۳۷۸-۱۳۲۷، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران (گزارش نهایی تحقیق).
- ۳- کافمن، راجر و هرمن، جری (۱۳۷۴)؛ برنامه ریزی استراتژیک در نظام آموزشی، ترجمه مشایخ، فریده و عباس بازرگان، انتشارات مدرسه، تهران.
- ۴- گروه مشاوران یونسکو (۱۳۶۹)؛ فرایند برنامه‌ریزی آموزشی، ترجمه فریده مشایخ، انتشارات مدرسه، تهران.
- ۵- معاونت برنامه‌ریزی و نیروی انسانی (۱۳۷۶)؛ هشت سال تلاش: گزارش دستاوردها، مشکلات، برنامه‌های آینده و چشم انداز آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش، تهران.
- ۶- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۶۹ تا ۱۳۷۴)؛ بازنگری تجربه برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران... فصلنامه‌های تعلیم و تربیت شماره‌های ۴۲-۴۱، ۲۷-۲۸، ۲۴، ۲۳-۲۲، پژوهشکده تعلیم و تربیت (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)، تهران.
- ۷- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۷۳)؛ برآورد دانش‌آموزان آموزش عمومی و متوسطه برحسب استان در برنامه دوم توسعه و بررسی تحولات احتمالی وضعیت نابرابری آموزش در استان‌ها در سال‌های ۱۳۷۳ و ۱۳۷۸، دفتر امور آموزش عمومی، عالی و تحقیقات، سازمان برنامه و بودجه، تهران.
- ۸- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۷۸)؛ بررسی نارسایی‌های ارتباط نظام‌های آموزش و پرورش و اشتغال و راهکارهای اصلاح آن، (در دست انتشار).
- ۹- نفیسی، عبدالحسین و حسین عبداللهی (۱۳۷۸)؛ بازنگری تجربه برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران: ۱۳۷۸-۱۳۲۷ شیوه‌ها و فنون برنامه‌ریزی: بخش اول، تحلیل نارسایی‌ها و دستاوردها، فصلنامه تعلیم و تربیت، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ۱۰- نفیسی، عبدالحسین و همکاران (۱۳۷۴)؛ بررسی عملکرد نظام برنامه‌ریزی و مستندات برنامه دوم توسعه در بخش آموزش، دفتر آموزش عمومی، عالی و تحقیقات سازمان برنامه و بودجه، تهران.
- ۱۱- وزارت فرهنگ (۱۳۴۰)؛ طرح پیشنهادی سازمان یونسکو برای اجرای عملیات ابتدایی همگانی و مجانی در ایران، اداره کل تعلیمات ابتدایی، تهران.



ب) منابع انگلیسی

- 12- Adams, D. (1994) "Educational Planning: Differing Models" In IEE, Pergamon, Oxford.
- (این مقاله توسط بهرام محسن پور ترجمه شده در کتاب در دست انتشار دانشنامه اقتصاد و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش درج شده است).

13- Caillods, F. (1994) "School Mapping", in IEE, Pergamon, Oxford.

(این مقاله توسط حسین عبداللہی ترجمہ شدہ و در کتاب در دست انتشار دانشنامہ اقتصاد و برنامه ریزی آموزش و پرورش درج شدہ است)

14- Chapman, D.W., Mahlek, L.O. and Smulders, A.E. (1997), "From Planning to Action: Government Initiatives for Improving School Level Practice", UNESCO, Paris.

15- Farrell, J.P. (1994) "Educational Planning: Overview" in IEE, Pergamon, Oxford.

(این مقاله توسط حسین عبداللہی و عبدالحسین نفیسی ترجمہ شدہ و در کتاب در دست انتشار دانشنامہ اقتصاد و برنامه ریزی آموزش و پرورش درج شدہ است)

16- Haddsd, W.D. Demaky, T. (1995) "Education Policy - Planning Process: an applied framework", Unesco, Paris.

17- Hinchliffe, K. (1994) "Manpower Forecasting and Educational Planning", in IEE, Pergamon, Oxford.

(این مقاله توسط مرتضی امین فر ترجمہ شدہ و در کتاب در دست انتشار دانشنامہ اقتصاد و برنامه ریزی آموزش و پرورش درج شدہ است)

18- McGinn, N.F. (1994) "Politics of Educational Planning" in IEE, Pergamon, Oxford.

(این مقاله توسط عبدالحسین نفیسی ترجمہ شدہ و در کتاب در دست انتشار دانشنامہ اقتصاد و برنامه ریزی آموزش و پرورش درج شدہ است)

19- Tsang, Mun.c. (1994) "Cost-Analysis In Education" in IEE, Pergamon, Oxford.

(این مقاله توسط غلامرضا گرابی نژاد ترجمہ شدہ و در کتاب در دست انتشار دانشنامہ اقتصاد و برنامه ریزی آموزش و پرورش درج شدہ است)

20- Verspoor, A.M. (1994) "Planning Education Reforms: Use of Contingency Approach" in IEE, Pergamon, Oxford.

(این مقاله توسط عبدالحسین نفیسی ترجمہ شدہ و در کتاب در دست انتشار دانشنامہ اقتصاد و برنامه ریزی آموزش و پرورش درج شدہ است)

21- Unesco (1967) "Modele de Developpement de de L'Education: perspective Pour Pastie (1965-1980)", Unesco, Paris.

22- Windham, D.m. and Kemmerer, F. (1997) "Incentive Analysis and Individual Decision Making in the Planning of Education", UNESCO, IIEP, Paris.

(این کتاب بہ وسیلہ عبدالحسین نفیسی ترجمہ شدہ و توسط پژوهشکدہ تعلیم و تربیت در دست انتشار است)