

# برنامه ریزی آموزشی: مدل های گوناگون

نویسنده: دان آدامز

ترجمه: دکتر مصطفی شریف

استادیار علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

## چکیده

برنامه ریزی بطور تقریب یک فعالیت رایج می باشد که در آن افراد، سازمان ها، اجتماع ها و ملت ها درگیر می باشند. برنامه ریزی برای دست یافتن به هدف گوناگون، با توجه به آنچه برنامه ریزی می شود، کسی که برنامه ریزی می کند، و فرض هایی که درباره زمینه ها و قیدهای آن برقرار می شود، به راه های مختلف دنبال می گردد.

بطور نسبی مفهوم سازی و نظریه پردازی کمی وجود دارد که بطور مستقیم درباره برنامه ریزی آموزشی باشد. مانند بسیاری دیگر از زمینه های آموزشی، سرچشمه های بینش نظری برنامه ریزی آموزشی، بطور مکرر در علوم رفتاری و اجتماعی قرار دارد. ریشه های علمی بیشتر مدل های مرتبط با برنامه ریزی و سیاست گذاری، در جامعه شناسی، علوم اقتصادی، علوم سیاسی، روانشناسی یا علوم اجرایی ترکیبی قرار دارد (فریدمن و هودسن، ۱۹۷۴). بررسی های تجربی در حمایت یا تفسیر چنین مدل هایی بیش از آنکه در آموزش و پرورش یافت شود در امور تجاری یا عمومی یافت می شود.

## مقدمه

طبقه بندی و تشخیص بین مدل‌های برنامه ریزی در اثر نبود توافق درباره تعریف آن به تأخیر افتاده است. بنابراین، در ادبیات برنامه ریزی، آنچه یک مولف آن را «مدل برنامه ریزی» می‌نامد توسط دیگر مؤلفان «سیاست گذاری» «مدیریت»، «تصمیم‌گیری» یا صرف «سیاست» عنوان می‌یابد. بیشتر ابهام‌ها شاید نتیجه اجتناب‌ناپذیر پیچیدگی‌های سازمان‌های اجتماعی و فرایندهای تصمیم‌گیری و نارسایی‌های زبان علوم اجتماعی باشد. سیاست گذاری ممکن است استراتژیها (طرح‌ها) را تعیین کنند، در حالی که برنامه ریزان، در زمینه‌های معین هدف‌ها (سیاست‌های اجرایی) را تعیین می‌کنند و در این باره چه کسی باید چه چیز را در چه زمان و چگونه به دست آورد» تصمیم‌گیری می‌کنند (آدامز، ۱۹۸۸).

این مقاله یک طبقه بندی از مجموعه‌های متداخل مدل‌های تعاملی و عقلانی از فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی ارائه می‌دهد و زمینه انگاره‌ای آنها را آشکار می‌کند. بین مدل‌های فنی‌گرا، سیاسی و مورد توافق، با اهمیت و توجهی که به سودمندی‌ها و محدودیت‌های مدل‌های مختلف داده می‌شود، از طریق فراهم کردن مثال‌های جهانی از برنامه ریزی آموزشی در عمل، مقایسه‌ای صورت می‌گیرد.

## ۱- مدل‌های فرآیند برنامه ریزی آموزشی

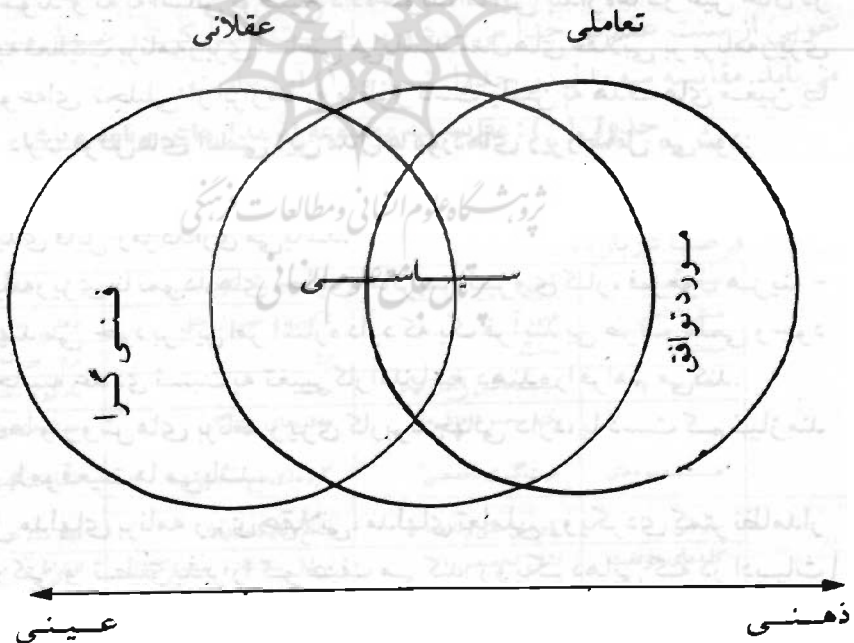
در یک پیوستار گسترده از ادبیات برنامه ریزی، چند تعریف بطور نسبی مشخص از برنامه‌ریزی در خور توجه می‌باشند. برنامه ریزی ممکن است به صورت‌های زیر در نظر گرفته شود:

- الف) فرآیند انتخاب عقلانی / فنی،
- ب) فرآیند ایجاد تغییرهای افزایشی،
- ج) ماتریس مجموعه‌های به هم وابسته و متوالی تصمیم‌گیریهایی مربوط نظام‌دار،
- د) ساخت طرح‌های زمان، فضا و علیت در مجموعه‌های جدید،
- ح) استراتژی تصمیم‌گیری کنترل شده به وسیله سیاست و اعمال قدرت،
- و) میان‌کنش و تبادل با تصمیم‌های به دست آمده در نتیجه گفت و شنود،
- ز) فرآیند آموزش یا یادگیری اجتماعی،

حتی چنین فبهرست ناتمامی، تنوعی از چشم‌اندازهای علمی و طیف گسترده‌ای از فرض‌های وضع شده در باره برنامه‌ریزی را تصویر می‌کند. مشکل گروه‌بندی چنین تعریف‌های گوناگونی از برنامه ریزی در یک گونه‌شناسی مدل‌های توصیفی از فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی به سرعت نمودار می‌شود. به روشنی هدف‌ها، حامیان و راه‌کارهای متفاوت اشاره شده این نکته را بیان می‌کند که تعریف‌ها در تئوری‌های متعارض جای گرفته‌اند. در عین حال تعریف‌های نقل شده و نیز عموم ادبیات برنامه ریزی بطور خام در دو مقوله گسترده برنامه ریزی که ممکن است زیر عنوان «تعاملی» و «عقلانی» قرار گیرند تقسیم می‌شود.

شکل شماره (۱) یک پیوستار را نشان می‌دهد که دو انتهای آن، به منظور به تصویر در آوردن دو انگاره اساسی اجتماعی از برنامه ریزی، عنوان «عینی» و «ذهنی» یافته است (بارل و مورگان، ۱۹۷۹).

شکل (۱) مدل‌های برنامه ریزی آموزشی



انگاره‌ها از طریق تقابل دیدگاه آنها نسبت به دانش و علم مشخص می‌شوند. انگاره

عینی، فرض‌های اثبات‌گرایی ارزش - آزاد علوم فیزیکی و اجتماعی را، که در آن دانشمندان خارج از جهان نظم‌مند مورد آزمون می‌باشند ترکیب می‌کند. در مقابل، در قلب انگاره ذهنی این تصور وجود دارد که افراد، جهانی را که در آن زندگی می‌کنند خود می‌آفرینند و هر نوع فهمی از جامعه، مؤسسه‌های آن و فرآیندهای اجتماعی برخاسته از آن، به نقطه برتر مشارکت بستگی دارد. تمایزهای اشاره شده از طریق قرار دادن برنامه‌ریزی در دو بعد عینی - ذهنی، تفاوت‌های دو مدل عقلانی و تعاملی را برجسته می‌کند.

با مورد توجه قرار دادن مدل‌های برنامه‌ریزی در درون بافت دو انگاره، مقایسه بین آنها آسان می‌شود و تعارض‌های فرض‌های بنیادین نسبت به ساختارهای اجتماعی و تعهد بینش برنامه‌ریزان، که برای بنیاد نهادن نظریه برنامه‌ریزی و فهم عمل برنامه‌ریزی لازم است، آشکار می‌شود. مدل برنامه‌ریزی انتخابی تا اندازه زیادی، قانون‌های بازی موجود در تصمیم‌گیری در برنامه‌ریزی را القا می‌کند. پنداره‌های فرآیندهای اجتماعی به کار گرفته شده به وسیله مدل برنامه‌ریزی ممکن است، نه به سرعت ظاهر شوند و نه به آسانی توضیح داده شوند، اما این پنداره‌ها در عین حال در معنا بخشیدن به فعالیت برنامه‌ریزی اساسی می‌باشند. مدل‌های عقلانی بر برنامه‌ریزی به عنوان مجموعه‌ای تحلیلی از ابزارها به منظور دست یافتن به هدف‌های معین یا مطلوب تأکید دارد. **فرض‌های اساسی این مدل‌ها مورد‌های زیر را شامل می‌شود:**

الف) دانش مورد نیاز برای برنامه‌ریزی دانشی عینی، تجمعی و قابل بیان در یک زبان تجربیدی قابل رمزگذاری می‌باشد.

ب) برنامه‌ریزی با نمودارهای جاری، ماتریس نیروی کار، فرمول هزینه - فایده و زبان مهندسی خود بر این امر اشاره دارد که یک فرآیند بی طرف علمی وجود دارد که یک محاسبه عددی نسبت به تغییر کارآمد پاسخ دهنده را فراهم می‌کند.

ج) مدل‌ها و روش‌های برنامه‌ریزی کاربرد جهانی دارد، یا دست کم نیازمند مختصر تطبیق با موقعیت‌ها می‌باشد.

در مقابل مدل‌های برنامه‌ریزی عقلانی، مدل‌های تعاملی رویکردی کمتر نظام‌دار و بیشتر مشارکتی و تطبیق‌پذیر را توصیف می‌کند. رویکردهایی که در ادبیات برنامه‌ریزی به عنوان «سیاسی»، «تعاملی»، «حمایت» و «یادگیری - انطباقی» توصیف می‌شوند، بطور نوعی ارزش تبادل اندیشه و دانش را به رسمیت شناخته و در دروا

گروه بندی ملايم مدل‌های برنامه ریزی که در اينجا به عنوان مدل تعاملی معرفی شد، قرار می‌گیرند. بنابراین مدل‌های تعاملی فرآیند برنامه ریزی را به طریق بسیار کمتر ساختار یافته یا از پیش تعیین شده تصویر می‌کند و بر اهمیت تفسیر عمل، معنای تبادل اطلاعات و طبیعت پویای تعامل افراد و سیستم‌ها با محیط خود تأکید دارد.

هر یک از مقوله‌های گسترده «تعاملی» و «عقلانی» شماری از مدل‌ها و روش‌های برنامه ریزی را شامل می‌شود. به منظور (الف) تمایز مفهومی تند و تیزترین پیوستار مدل‌ها و (ب) به تصویر در آوردن ویژگی‌های عملی در تصمیم‌گیری آموزشی، سه مجموعه متداخل از مدل‌ها (مطابق شکل ۱) که بر بنیاد فرض‌های متعارض قرار دارد مورد بررسی قرار می‌گیرد که عینی‌ترین شرح از مدل‌های عقلانی مدل «فنی‌گرا» می‌باشد. مدل سیاسی و ویژگی‌های هر دو مدل عقلانی و تعاملی را دارا می‌باشد. برای نمونه، برنامه ریزان می‌توانند تلاش کنند تا مانع‌ها و حمایت‌های سیاسی را تعیین کرده و آنها را به عنوان درون داده‌های مدل فنی‌گرا مورد استفاده قرار دهند.

از طرف دیگر سیاست به عنوان یک فرآیند پویا و در حال تغییر مذاکره و تبادل، فرض‌های بنیادین تصمیم‌گیری عقلانی را بی‌اعتبار می‌نماید. مدل مورد توافق به خوبی از سنت عقلانی جدا می‌شود و بر اهمیت مشارکت و عمل مشترک تمرکز می‌یابد. مقایسه سه مدل در جدول شماره (۱) آمده است.

### جدول (۱): مقایسه سه مجموعه از مدل‌های برنامه ریزی

مورد توافق		سیاسی	فنی‌گرا
فرض‌ها درباره :			
تعامل	دادوسید، آب‌کردن جنس	کمی	تصمیم‌گیری
ذهنی	ترکیبی - عینی / ذهنی	عینی	هستی‌شناسی
نرم - بین شخصی	نرم	سخت	سیستم‌ها
یادگیری اجتماعی	بحث	سیستم‌ماشین-الکترونیکی	استعاره
هدف‌های چندگانه	هدف‌های چندگانه	یک مجموعه هدف‌ها	
مشارکت‌گسترده	گروه‌ذی‌نفع حمایت شده	جهت‌گیری تخصصی	مفهوم‌های
فهم مشترک	منافع و پایگاه‌داده‌ها	پژوهش‌مبنی بر داده‌ها	سازمانی
ارتباط بین ذهنی	تعمایل به داد و ستد/کنترل عمل	دانش تخصصی	کلیدهای موقفت
توافق / عمل مورد توافق	مقبولیت سیاسی	وفاداری نسبت به هدف‌ها	تعریف موقفت

## ۱- مدل فنی گرا

شناخته شدن ترین مدل پایای برنامه ریزی عقلانی در ادبیات و عمل برنامه ریزی آموزشی، مدل فنی گرا نام گرفته است. برنامه ریزی فنی گرا تخصص -گرا می باشد، فرآیند تصمیم گیری را خطی فرض می کند، با نظام آموزشی به عنوان "جعبه سیاه" برخورد می کند و بطور جدی شمار متغیرهای مورد بررسی در شاخص های قابل اندازه گیری را محدود می نماید. مدل فنی گرا «اجرا» را به عنوان به انجام رساندن یک طرح، راهنمایی های یک طرح، تعریف می کند. بنابراین، اجرا یک مرحله در فرآیند خطی تغییر، مرحله ای بعد از تنظیم طرح و قبل از ارزشیابی می باشد. نتایج ارزشیابی ممکن است به عنوان بازخوردی برای اصلاح فعالیت های مربوط به اجرا یا درون دادی برای برنامه ریزی در آینده مورد استفاده قرار گیرد. لیکن بطور نوعی برای تغییر خود طرح به کار گرفته نمی شود. موفقیت به عنوان تحقق هدف های طرح، تعریف می شود. نگرانی نسبت به تاثیر های ناخواسته محدود است. موفقیت به عنوان کارکرد برنامه ریزی قبلی و تصریح در اختیار بودن اطلاعات مناسب و شایستگی اجرایی فرض می شود.

مدل فنی گرا در برنامه ریزی، که اجرای برنامه را به عنوان به عمل در آوردن طرح تصور می کند، بیشتر توسط نظام های آموزشی متمرکز که رویکردی از بالا به پایین را در تغییر به خدمت می گیرند مورد پذیرش قرار می گیرد. تأکید بر کنترل سلسله مراتبی متمرکز اجرایی به عنوان تلاش ضروری به منظور تضمین پذیرش ناحیه ای در نظر گرفته می شود. تخصیص مکان، ساخت فضای فیزیکی، تحلیل هزینه، بررسی نقل و انتقال ها، پیش بینی ثبت نام و عرضه و تقاضای معلم، می تواند با ساده سازی های معین فرض شده از طریق مدل های فنی گرا در درون قیدهای عقلانیت فنی و نیز خوش بینی آن نشان داده شود.

مدل فنی گرا شاید در عمل در کارهای مفهومی و تحلیلی تعدادی از سازمان های جهانی و گروه حمایت کننده کوچکی از دانشمندان علوم اجتماعی، در اصل اقتصاددان هایی که تألیفات آنها گفتمان برنامه ریزی آموزشی دهه های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ را شکل داد، به خوبی نشان داده شود. حتی این میراث در دهه ۱۹۹۰ در

تلاش‌های برنامه ریزی بخشی و برنامه ریزی‌های کشورهای جهان سوم که بطور مستمر تحت تأثیر مشورت مشاوران جهانی قرار دارند نیز حایز اهمیت است. این مدل‌های فنی گرای اولیه به طریق محدودتری برنامه ریزی تغییر آموزشی در هر کجا رابه عنوان راه حل‌های برنامه ریزی شده برای موضوع‌های آموزشی به خوبی تعریف شده و نیز به عنوان رویکرد ایده آلی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی تحت تأثیر قرار داده است.

سازمان توسعه و همکاری اقتصادی (OECD\*) یونسکو (و سازمان وابسته به آن، موسسه جهانی برنامه ریزی آموزشی)، بانک جهانی و طیف وسیعی از سازمان‌های دولتی و وابسته به دولت و گروه‌های علمی هم بطور قابل ملاحظه‌ای در ادبیات عمومی، فن آوری و شهرت جهانی برنامه ریزی آموزشی فنی گرا مشارکت داشته‌اند. سالنامه‌ها، کتاب‌های راهنما و گزارش‌های سازمان‌های جهانی در صدد توصیف سه روش نیروی انسانی، هزینه - فایده و تقاضای اجتماعی در برنامه ریزی آموزشی بوده‌اند. دوروش اول بخصوص بر اساس بسیاری از فرض‌های مدل فنی‌گرا قرار دارد.

از نقطه نظر فنی یا شاید زیبایی شناختی چنین به نظر می‌رسد که اقتصاددانان تحلیل هزینه - فایده را در ارزیابی نیروی انسانی به عنوان روش برنامه ریزی آموزشی ترجیح می‌دهند. در عین حال این دوروش فنی گرا که بر کارایی بیرونی آموزش تأکید دارند بطور گسترده در سطح جهان گسترش یافته و هنوز در تصمیم سازی و برنامه ریزی‌ها بخصوص در کشورهای در حال توسعه نفوذ دارند. روش هزینه - فایده تدارک تکنیک‌هایی برای بنیاد کردن انتخاب آموزشی بر پایه شاخص سوددهی را تعهد می‌نماید. این روش این موضوع را مسلم فرض می‌کند که تصمیم گیرندگان می‌توانند بر پایه شاخص‌های استاندارد سرمایه در این باره که چه میزان و چه نوع آموزش برای فرد و جامعه «بهترین» می‌باشد دست به انتخاب زنند. روش نیروی انسانی سعی دارد تا نیروی کار را در طبقه بندی مشاغل که هر یک بنا به فرض نیازمند ترکیب خاصی از مهارت‌های یاد گرفته شده می‌باشد تقسیم کند. آموزش به عنوان

ایزار عمده تأمین چنین مهارت‌های شغلی در نظر گرفته می‌شود. هر دو روش در این باره که، دست یافتن به هدف‌های آموزشی، یعنی برگشت بالای سرمایه، بطور نسبی روشن می‌باشد؛ روند انتخاب از میان راه‌های بدیل توسعه یافته است. فرآیند برنامه‌ریزی می‌تواند توسط متخصصان هدایت و نظارت شود، موضعی عقلانی دارند. با وجود این، مدرک‌های ناچیزی مبنی بر اینکه بررسی‌های هزینه - فایده بطور گسترده در تعیین جهت یا تغییرهای آموزشی خاص تأثیر داشته است وجود دارد. هالیستر اقتصاد دان در مرور تجربه پژوهشی قابل ملاحظه خود در برنامه‌ریزی نیروی انسانی در سال ۱۹۸۳ نتیجه‌گیری کرد که « طرح‌های تهیه شده توسط برنامه‌ریزان نیروی انسانی به ندرت بر سیاست تصمیم‌گیری‌ها آنگونه که در واقع اتفاق می‌افتد تأثیری دارد» (هالیستر، ۱۹۸۳، ص ۵۹)

زمینه‌های مدیریت و اجرا نیز در مدل فنی‌گرای برنامه‌ریزی آموزشی سهیم بوده است. علم مدیریت دست کم یک دیدگاه فن‌سالار و یک فهم تجربی را، اگر چه تاریخ و اندازه آن چندان روشن نیست، شامل می‌شود. شماری از دانشمندان از قرن هیجدهم تا زمان حال حاضر جامعه را به عنوان جامعه‌ای فن‌سالاری که مؤسسه‌های عمده آن توسط دانشمندان، مهندسان اجتماعی و دیگر متخصصان، با به‌کارگیری آخرین دانش موجود، هدایت می‌شده است در نظر گرفته‌اند. این دیدگاه به روشنی دیدگاهی عقلانی، آینده‌نگر و تقویت شده توسط سیاست می‌باشد. یک مثال عمده از روش برنامه‌ریزی که از تحلیل سیستم‌ها و علم مدیریت ناشی شد و به عنوان روشی که در برنامه‌ریزی آموزشی کاربرد گسترده‌ای داشت با آن برخورد گردید، سیستم برنامه‌ریزی، برنامه‌نویسی و بودجه بندی (P P B S) بود. اگر چه بحث‌های قابل ملاحظه‌ای درباره ریشه‌های تاریخی سیستم برنامه‌ریزی، برنامه‌نویسی و بودجه‌بندی وجود دارد، اعتبار بخش اعظم توسعه و پالایش اولیه آن با کار اقتصاددانان و تحلیل‌گران سیستم‌ها در شرکت راندو در وزارت دفاع ایالات متحده آمریکا در دهه ۱۹۶۰ ارتباط داشت. در نتیجه شرح‌های مختلفی از برنامه‌ریزی، برنامه‌نویسی و بودجه بندی یا سیستم برنامه‌ریزی، برنامه‌نویسی و بودجه بندی در بسیاری از واحدهای دولتی ایالتی و منطقه‌ای (شامل ناحیه‌های آموزشی) در سرتاسر ایالات متحده آمریکا و در مؤسسه‌های دولتی و آموزشی در بسیاری از کشورهای



جهان به وجود آمد.

سیستم برنامه ریزی، برنامه نویسی و بودجه بندی برای برنامه ریزان و مدیران باگرایش‌های فن گرایانه فرصتی برای کسب اطلاعات درباره تمامی فعالیت‌های آموزشی، وحدت بخشیدن به فرآیند تغییر در زیر نظام‌های آموزشی گوناگون، عطف توجه به برون دادها به جای درون دادها، مرتبط نمودن هر برنامه یا طرح بطور آشکار با هدف‌ها و آزمون هزینه‌ها و فایده‌های برنامه‌های بدیل مورد توجه به نمایش گذارد. این دیدگاه فنی گرایانه بلند پرواز از نظام‌های آموزشی که کارش همانند کار ساعت تصور شده بود، در عمل سیستم برنامه ریزی، برنامه نویسی و بودجه بندی نا امید کننده بود. خرده سیستم‌های سیستم برنامه ریزی، برنامه نویسی و بودجه بندی در سرتاسر جهان تا دهه ۱۹۹۰ تداوم یافته است. لیکن زیبایی بی همتای دقت و کمال آن از دست رفته می‌باشد.

در ابتدای دهه ۱۹۷۰ در ست در زمانی که سیستم برنامه ریزی، برنامه نویسی و بودجه بندی در سطح جهان به دیوان سالاری‌های عمومی معرفی می‌شد، نزویج نتیجه گرفت که در ایالات متحده آمریکا «تعداد کمی از مؤسسه‌های آموزشی یک سیستم فراگیر برنامه ریزی، برنامه نویسی و بودجه بندی را به اجرا در آورده‌اند» (نزویج، ۱۹۷۳، ص ۲۴۹). او خاطر نشان می‌کند که سیستم برنامه ریزی، برنامه نویسی و بودجه بندی در عمل، در تصمیم‌گیری‌های سریع ناموفق نشان می‌دهد، از سیاست و تحلیل خط مشی خودداری می‌کند و پیچیدگی‌های آموزشی را نادیده می‌انگارد. علاوه بر این، سیستم برنامه ریزی، برنامه نویسی و بودجه بندی به داده‌های زیادی نیاز دارد و از این روی ممکن است در عمل پر هزینه باشد.

در خلال دو دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ نظریه پردازان و متخصصان برنامه ریزی بطور فزاینده‌ای در صدد تعریف گسترده‌تری از رویکرد سیستم‌ها در برنامه ریزی آموزشی بودند تا فرض‌های مرتبط با اطلاعات مناسب و از طریق آن نقش‌های برنامه ریزان را گسترش دهند. در این رویکرد سیستمی، تحلیل فنی به عنوان امر با اهمیت باقی ماند و برنامه ریزی به گونه‌ای بنیادین به عنوان فرآیندی خطی در نظر گرفته می‌شود. در عین حال اهمیت تعامل و گفت و شنود بیش از پیش رسمیت یافت. مدل‌های جدید نیز تمایل به گسترش فرآیند برنامه ریزی برای در بر گرفتن علاقه فزاینده نسبت به اجرا و ارزیابی داشت.

## ۲- مدل سیاسی

همانطور که در شکل شماره (۱) نشان داده شد، مدل سیاسی برنامه ریزی با هر دو مدل عقلانی و مورد توافق ارتباط می‌یابد. بنابراین یک مجموعه از مدل‌های سیاسی ممکن است عنصرهای مفهومی و فن آوری همه مجموعه مدل‌ها را در بر داشته باشد. اگر چه تلاش‌هایی برای جدا کردن سیاست، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی صورت گرفته است، در این مفهوم سازی قسمت اعظم برنامه ریزی آموزشی تحت تاثیر قدرت سیاسی و ایدئولوژی قرار دارد. حتی وظیفه‌های فنی ممکن است از سیاست جدا نباشد و سیاست و برنامه ریزی در عمل غیر قابل تشخیص باشند.

مدل‌های سیاسی، برنامه ریزی آموزشی را به عنوان فرآیند داد و ستد، مذاکره و تمرین قدرت توصیف می‌کند. مدل‌های سیاسی در خالص‌ترین شکل خود - که برنامه ریزی را به عنوان فرآیند پویای در حال تغییر از تعامل و تبادل در نظر می‌گیرد - فرض‌های اصلی تصمیم‌گیری عقلانی را رد می‌کند. با وجود این، این امر نه بر این نکته اشاره دارد که تمام مدل‌های عقلانی از سیاست چشم‌پوشاند و نه این که تمام مدل‌های سیاسی راه کارهای عقلانی را مورد توجه قرار نمی‌دهند. برنامه ریزان عقلانی اغلب تلاش می‌کنند مانع و حمایت‌های سیاسی را مشخص نموده و با آنها به عنوان درون‌دادهای فرآیند برنامه ریزی فنی گرا برخورد کنند. در عین حال برنامه ریزان با جهت‌گیری سیاسی ممکن است در مشخص کردن انتخاب‌های برنامه ریزی از دقت کمی و تفسیرهای به ظاهر عینی استقبال نمایند.

رویکردهای اجرایی مرتبط با اقتدارگرایی کمتر مدل‌های متفاوت سیاسی، در عین حال که با مدل‌های فنی گرا در جنبه‌هایی اشتراک دارند، کمتر با کنترل و بیشتر با پاسخگویی نسبت به شرایط گوناگون اجتماعی و زمینه‌های آموزشی ارتباط می‌یابند (مک‌گین، ۱۹۷۹). تعیین هدف‌های وسیع و ابزار دست یافتن به هدف‌ها بصورت متمرکز یا در سطح - بالا، با به رسمیت شناختن و تدارک شرایط گوناگون محلی و نیز علاقه‌های متعارض در درون و میان خرده سیستم‌ها و با گروه‌های بیرونی همراه است. چون تبادل بین شرکت‌کنندگان ممکن است مداوم یابد، برنامه ریزی (از

جمله اجرا) در پاسخ‌گویی به تنوع، تعارض و تغییر در برنامه ریزی هدف‌ها و نیز تغییر روابط قدرت قابل تطبیق می‌باشد. مدل‌های سیاسی، اجرا را به عنوان حرکت به سوی توسعه دادن هدف‌ها، اگر نه دست یافتن به آنها، تعریف می‌کند. موفقیت به عنوان کارکرد در حال جریان مذاکره و آب کردن جنس و نه بطور ضروری تصریح بر کارکرد برنامه ریزی قبلی فرض می‌شود.

جنبه‌های سیاسی برنامه ریزی آموزشی از دهه ۱۹۶۰ رسمیت فزاینده‌ای به دست آورده است. در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ رویکرد تقاضای اجتماعی یا تقاضا برای موقعیت‌های اجتماعی، زمینه‌های سیاسی را مورد توجه قرار داد. دست کم انتظار می‌رود این مدل، فعالیت‌های برنامه ریزی آموزشی را که به تغییرهای جمعیتی پاسخ می‌دهد و نیز تفسیری از تقاضای آموزش بخش خصوصی ارائه می‌دهد را در برگیرد. اگر چه هدف عمده برنامه ریزی تقاضای اجتماعی در سطح ملی، منطقه‌ای و محلی تنها تدارک و تأمین تعداد و نوع مدرسه‌ها و نیز نیروی انسانی به منظور پاسخ مساعد دادن به شماری از دانش‌آموزان که آرزوی برخورداری از آموزش را دارند می‌باشد، در عمل این هدف برای تدارک استانداردهای علمی و در صورت امکان دیگر استانداردهای مربوط به پذیرش و ارتقای دانش‌آموزان تغییر می‌یابد. مزیت مجهز کردن یک نظام آموزشی نسبت به مفهوم تقاضای اجتماعی این است که از بحث درباره اولویت هدف‌های اجتماعی یا اقتصادی برای آموزش خودداری می‌شود زیرا بسیاری مسأله‌های فنی دشوار در تدوین هدف‌های آموزشی بر اساس شاخص‌های اجتماعی یا اقتصادی وجود دارد. شهرت روش تقاضای اجتماعی در برنامه ریزی در سطح ملی بیشتر با کشورهای صنعتی در سطح بالاتر مرتبط می‌باشد. در عین حال، این روش ممکن است به میزان قابل ملاحظه‌ای در چند کشور تازه صنعتی شده نیز یافت شود. برنامه ریزی آموزشی توسط بعضی از مشاهده‌گران هم معنا باسیاست، در معنای وسیع آن، در نظر گرفته شده است. در درون این دیدگاه تصمیم‌های برنامه ریزی شده چیزی بیش از نتیجه‌های سیاسی نیست. حتی اگر آینده‌های آموزشی بدیل، کمیت‌پذیر باشند و مقدار مطلوب سرمایه‌گذاری آموزشی قابل تشخیص باشد چنین تعیین کمیت تنها در درون بافت رقابت و تضاد سیاسی و تجربین قدرت معنا پیدا می‌کند. این دیدگاه از برنامه ریزی آموزشی به عنوان فرآیندی سیاسی، در عین حال، طیفی از

انگاره‌ها را در بردارد. مفهوم سازی قابل ملاحظه کارکرد گرا از نظام سیاسی به عنوان توسعه دهنده سیاست عمومی که توسط ایستون (۱۹۵۷) توصیف شد، بارها برای تحلیل تغییر آموزشی مورد پذیرش قرار گرفته است. دیگر دانشمندان ممکن است با این امر که برنامه ریزی تغییر آموزشی یک فرآیند سیاسی است موافق باشند، لیکن آنها ممکن است مدل ایستون را به عنوان یک مدل گمراه کننده رد کنند زیرا «تحلیل سیستم‌های» او اهمیت بنیادین روابط قدرت را نادیده می‌انگارد. آنها در این باره بحث خواهند کرد که چنین غفلتی به عقلانی کردن وضعیت کنونی، و نه مجاز شمردن گفت و شنود دارای اهمیت که ممکن است از یک تغییر معنا دار حاصل شود، منتهی خواهد شد.

شاید برجسته‌ترین نمونه‌های ملی از سیاسی کردن آشکار برنامه ریزی تغییر آموزشی از نظام‌های انقلابی کشورهایمانند چین و کوبا به دست آید. در این کشورها از برنامه ریزی آموزشی انتظار می‌رفت نظریه و عمل آموزش را دوباره تعریف کنند و آن تجربه‌های آموزشی را طراحی کنند که به خلق افراد جدید سوسیالیست و جامعه سوسیالیست کمک کند. بنابراین، برنامه ریزی آموزشی در کشورهای کوبا و چین از اصلاح ثبت نام‌ها یا اصلاح برنامه‌ها فراتر رفته و از آن در جهت به کار بردن نظام آموزشی به عنوان وسیله آشکاری برای تولید یک جمعیت یا یک مجموعه از ارزش‌ها و تعهدها استفاده شده است (کارنوی\* و ساموف\*\*، ۱۹۹۰).

### ۳- مدل‌های مورد توافق

همانند مدل‌های سیاسی، مدل‌های مورد توافق، آموزش و پرورش را به عنوان یک نظام باز انسانی قرار گرفته در یک محیط اجتماعی بسیار نامحدود و ناپایداری که به آسانی اجازه تعمیم پذیری را نمی‌دهد به رسمیت می‌شناسد. علاوه بر این، فرض‌های اساسی این مدل این است که عمل معنا دار نیازمند فهم و عمل مشروع نیازمند توافق می‌باشد.

بنابراین، معنا از تعامل اجتماعی ناشی می‌شود و در عمل بنیاد می‌یابد (فریدمن، ۱۹۸۴). انتخاب‌ها و تصمیم‌هایی که تغییر آموزش مهمی را می‌سازد بر پایه پذیرش چنین تغییر مناسبی توسط مردمی که بطور مستقیم در آموزش درگیر می‌باشند و یا درباره آن می‌اندیشند استوار می‌باشد. ارتباط، نه قدرت سیاسی، داد و ستد چندگرایانه و یا دانش تخصصی در حفظ پویایی فرآیند برنامه ریزی نقش بنیادین دارند. هدف‌های آغازین نشانگرهای دائمی نیستند، بلکه هدف‌ها به جهت‌هایی که باید مورد بحث قرار گیرند و در طول زمان تغییر یابند اشاره دارد. از این روی، مدل مورد توافق با مدل یادگیری - انطباقی، مدل تعاملی، مدل یادگیری اجتماعی و مدل برنامه ریزی موقعیتی شباهت دارد. مجموعه مدل‌های مورد توافق به روشنی با مدل‌های سیاسی اشتراک پیدا می‌کند و با این مدل‌ها بر توافق حاصل از مذاکره تأکید دارد. در عین حال، مدل‌های خالصتر مورد توافق، زمینه‌های خاص، عمل‌کننده‌های خاص و تعیین موقتی عمل‌های برنامه ریزی را بیشتر به رسمیت می‌شناسد.

شاید در عمل نمونه‌های خالص مدل‌های مورد توافق از برنامه ریزی آموزشی وجود نداشته باشد. در عین حال، مثالهایی از (الف) تلاش سازمان یافته در به حداکثر رساندن مشارکت، ارتباط و توافق نسبت به موضوعهای خاص یا مجموعه تصمیم‌ها در فرآیند برنامه ریزی آموزشی، و (ب) فروریختگی و شکست برنامه ریزی در اثر ارتباط نامناسب و سطوح ناکافی توافق میان عمل‌کننده‌های مربوط، وجود دارد. چنین موردی ممکن است در سراسر جهان یافت شود، لیکن بیشتر در کشورهایی که رویکردهای غیر متمرکز در مدیریت و کنترل آموزشی دارند، عمومیت دارد.

دو مورد از برنامه ریزی تغییر آموزشی در ایالات متحده آمریکا، جنبه‌های رویکرد مورد توافق در برنامه ریزی را نشان می‌دهد. برنامه انجمن معلمان که در سطح دولت فدرال سرمایه‌گذاری شده بود شروع به معرفی برنامه به کسانی کرد که هدفشان بهبود رشد کارکنان و فضای مدرسه، در مدرسه‌هایی که به فرزندان خانواده‌های کم درآمد آموزش می‌داد، بود. راهنمایی‌های دولت فدرال بر فرآیندهای برنامه ریزی مشارکتی شامل تعریف ناحیه‌ای از هدف‌ها و فعالیت‌ها در درون چارچوبی از هدف‌های وسیع تعریف شده در خارج از ناحیه، تأکید بسیار داشت. تهیه و تدوین طرح‌ها در این برنامه بطور کلی شش مرحله متداخل: (الف) جمع کردن سهام

داران (شامل - پدران و مادران، معلمان، مدیران)، (ب) بارش مغزی ایده‌ها، مسأله‌ها و راه حل‌های احتمالی، (ج) ارزیابی نیازها (د) بیان هدف‌ها، (ح) مذاکره درباره اولویت‌ها، و (و) تعدیل هدف‌ها و اولویت‌ها به منظور سازگار شدن با رخ دادهای غیر پیش بینی شده و فعالیت‌های اجرایی را، در بر می‌گرفت (بیرس و دیگران، ۱۹۸۲).

موردی که تغییر از آموزش سنتی کلاس درس به آموزش در کلاس درس باز (O C T) را در سطح ناحیه در ایالات متحده آمریکا آغاز نمود، دیگری از جنبه‌های رویکردهای مورد توافق در برنامه ریزی را فراهم می‌کند. ساسمن\* (۱۹۷۷) در گزارش خود درباره «مدرسه‌های ابتدایی جنوب» از مدرسه‌ای که در یک ناحیه مرکزی و بطور اصولی از نظر اقتصادی و اجتماعی نامتجانس گزارش می‌دهد، مدرسه‌ای که در آن حرکت به سوی آموزش کلاس درس باز توسط پدر و مادری که کلاس درس باز را در مدرسه دیگری دیده بودند معرفی گردید. گزارش ساسمن بر پیچیدگی‌های دست یافتن به توافق و حفظ بنیادهای تلاش برای تغییر در برابر تغییر شرایط و علاقه‌های متعارض و فشار تأکید دارد.

بر خلاف مثال برنامه انجمن معلمان، تغییر آموزشی ارائه شده توسط کلاس درس باز در سطح منطقه به وجود آمد. با وجود این، همانطور که ساسمن گزارش می‌دهد، بسیار به دور از یک دموکراسی باز، فرآیند برنامه ریزی تغییر آموزشی به وسیله یک گروه که جهت تغییر را کنترل می‌کرد تحت سلطه درآمد. اعمال سیاست در فعالیت‌های مربوط به دست یافتن به توافق پیروز گردید و پی آمد ائتلاف به دست آمده با دانش فنی متخصصان بیرونی و شاید با قدرت مرتبط با موقعیت آنها تقویت گردید.

یک موضوع عمده، اگر چه غیر صریح، در گزارش ساسمن این است که چگونه نابرابری روابط قدرت می‌تواند رویکردهای مورد توافق نسبت به برنامه ریزی تغییر آموزشی را تضعیف نماید. مدل برنامه ریزی مورد توافق برجستجوی توافق بین هم سطحان اشاره دارد. در برنامه ریزی برای هر دو برنامه انجمن معلمان و کلاس درس باز، اختلاف‌های میان معلمان و پدران و مادران، که اتحادیه‌های معلمان و کمیته‌های

مدرسه‌ها نیز در آن درگیر بودند، به جای توافق شکاف به دنبال آورد. این موردها به شدت بر پیچیدگی و ظرافت تلاش‌ها به منظور به وقوع پیوستن تغییرهای عمده در عمل آموزشی از طریق توافق یا راه‌های دیگر اشاره دارد.

مدل مورد توافق بر این نکته اشاره دارد که درگیر شدن معنا دار در برنامه ریزی آموزشی نیازمند اطلاعات مهارت‌ها و بافتی است که درگیر شدن در برنامه ریزی در درون آن مورد توجه قرار می‌گیرد. درگیر شدن در گفت و شنود، مشارکت در یادگیری متقابل و بنیاد نهادن توافق خود به دانش، آموزش و تجربه نیاز دارد. موفقیت در یک رویکرد مورد توافق در برنامه ریزی آموزشی در جایی که متخصصان و شهروندان به اتفاق هم، مانع‌ها را از بین می‌برند و شرایط ارتباط و تبادل را ارتقاء می‌بخشند و به یک گروه متعهد نسبت به فرآیند تصمیم‌گیری تبدیل می‌شوند، نتیجه می‌دهد.

### جمع بندی و نتیجه

دیدگاه فنی گرا از مدل‌های عقلانی برنامه ریزی با مفهوم سازی خود از تصمیم‌گیری به عنوان فرآیندی کمی و ارتباط آن با تصویری کارکردگرا از واقعیت اجتماعی، بطور فزاینده‌ای به عنوان فرآیندی مناسب با شمار محدودی از مسأله‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شود. در عین حال اگر از مدل‌های عقلانی دیدگاهی وسیع اتخاذ شود، سودمندی و شایستگی آن نسبت به پرسش‌های برنامه ریزی آموزشی می‌تواند مورد دفاع قرار گیرد. پرسش‌های تخصیص مکان، ساخت فضای فیزیکی، تحلیل هزینه، بررسی نقل و انتقال، پیش بینی ثابت نام و سؤال‌هایی از این گونه می‌تواند با فرض‌های معین، به یک شکل سازگار با قیده‌های عقلانیت فنی و خوش بینی تقویت شود. علاوه بر این، جنبه سیاسی و دیگر جنبه‌های بافت برنامه ریزی آموزشی ممکن است بطور اساسی در به پیش بردن یک فرآیند عقلانی نقش عمل کننده را ایفا نماید.

در عین حال، پرسش‌های آموزشی مربوط به هدف‌ها، نیازها، برابری، کیفیت، بطور معمول باید با تفکر سیستمی «ملایم» و نیز نیرومندی تفسیر گرایانه آن ارتباط یابد. تمامی برنامه ریزی‌های جامع و بیشتر برنامه ریزی‌های استراتژیک در این مقوله

قرار می‌گیرند. بسیاری از برنامه‌ریزی‌های سیاست آموزشی، برنامه ریزی‌های درسی و حتی برنامه‌ریزی منابع دارای ویژگیهای ذهنی می‌باشند. مدل‌های عقلانی برنامه ریزی آموزشی، در جایی که توافق قابل ملاحظه‌ای درباره ماهیت مسأله یا موقعیت وجود دارد، مناسب‌ترین مدل می‌باشند. مدل‌های تعاملی برنامه‌ریزی آموزشی تفسیرهای چندگرایانه از پدیده‌ها و مسأله‌ها را مجاز می‌شمارند و در عین حال امکان توافق نهایی را گسترش می‌دهند. در عمل، مدل‌های چندگرایانه ممکن است برای مخاطب قرار دادن جنبه‌های گوناگون یک مسأله معین مورد نیاز باشند. برای نمونه، معرفی یک تغییر عمده در برنامه درسی ممکن است به (الف) مسأله فنی تخصیص منابع، (ب) موضوع توافق اخلاقی یا مذهبی درباره پرسش‌های مربوط به محتوا، (ج) مسأله سیاسی تقاضاها در باره وقت و آزادی عمل معلم، یا (د) به رسمیت شناخته شدن همه این موارد تبدیل شود. علاوه بر این، هر یک از این تفسیرها ممکن است در یک بافت فرهنگی و در حال گذر خاص ریشه داشته باشد.

پیشرفت در نظریه و عمل برنامه ریزی آموزشی نیازمند حرکت در ورای پیش فرض‌هایی است که از بیرون مدل‌های انعطاف‌ناپذیر را تحمیل می‌کند تا دانش مناسب موجود در عمل آموزش و انتخاب‌ها و تصمیم‌هایی را که تغییر مهمی را می‌سازد به دست آورد. این فهم‌ها به نوبت بر به رسمیت شناختن تعهدهای ایدئولوژی، تفسیر معناهای مشترک، تشخیص قانون‌هایی که بر رفتار و ارتباط مردم حاکم است، بستگی دارد. تمرکز بر اهمیت بیش‌هایی که در عمل و زمینه انسانی یافت می‌شود، به روشنی به عنوان راه عمده‌ای که در آن انگارهای ذهنی گرا مدل‌های برنامه‌ریزی آموزشی را غنی می‌سازد، ظهور می‌کند.



## منابع و یادداشتها

- 1- ADAMS d k 1988 educational Planning dis course: Conceptual and paradigmatic exploration Comp. Educ. Rev. 32(4) 400 - 15
- 2- Beers C D Knapp M.S Finnan C R 1982 Policy frame works for Local Aciton Lessons from Implementing the Teacher Corps Guidelines. Vol I. Us Department of Education Office of Education Research and Improvement Washington. DC
- 3- Burrell G Morgan G 1979 Sociological Paradigms and Organizational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life. Heinemann. London.
- 4- Carnoy M. Samoff J 1990 Politics of Educational Planning and Educational Policy Smdies: An Oaeraiew. Princeton University Press. Princeton. New Jersey
- 5- Easton D 1957 An approach to the analysis of political systems. World Politics 9(3):383- 100
- 6- Friedmann J 1984 Planning as social learning In : Kortten D C. Klaus R(eds) 1984 People Centered Development. Kumarian Press. Weat Harrford Connecticut
- 7- Friedman J. Hudson B. M 1974 Knowledge and action: A guide to planning theory. Journal of the American Insti ture of Planners 10(1): 2-16.
- 8- Hollister R 1983 A Perspective on the tole of manpower analysis and planning in developing countries In: Ps3- charopoulos G. Hinchcliffe K. Dougherty C, Hollister R 1983 Manpower Issues in Educational Investment: A consideration of Planning Processes and Techniques. World Bank (Staff Working paper No. 624).Washington . DC
- 9- Knezevich S J 1973 Program budgeting : A Resource Allo cation Decision System for Education McCutchan Berkeley, California .
- 10- McGinn N. Schiefelbein E. Warwick D P 1979 Educational planning as a

- political process: Two case studies from latin America. *Comp Educ. Rev.* 23 (2): 218- 39
- 11- Sussman L 1977 Tales Out of School: Implementing Organizational change in Elementary Grades. Temple University Phladelphia Pennsylvania
- Further Reading
- 12- Inbar D E 1985 An insight into planning : Toward a thery of transformation. *Educational Planning* 4(4): 17-24
- 13- Klees. S J 1986 Planning and policy analysis in education WHAT CAN ECONOMICS TELL US? *COMP eDUC. rEV.* 30(4). 574 - 607
- 14- IYCH p d.. tASON m 1984 rEVIEW OF rESEARCH IN eDUCATION, VOL 11: Research Educational Planning: An Inter- national Perspective AERA, Washington. DC
- 15- Psacharoupoulas G 1985 Planning of Education: Where Do we Stand? Discussion Paper. World Bank(Report No. EDT4). Washington DC.
- 16- Warwich D 1980 Integrating planning and implentation: A Transaccional apoeach . In : Davis R(ed) 1980 Planning Education for Development: Issue and Problems in the Planning of Education in Developing Countries, vol. 1. Harvard University Press. Cambridge , Mas sachusetts
- 17- Weiler H N (ed) 1980 Eduvcational Planning and Social change. UNESCO/ IIEP. Paris.
- 18- Windham D M 1976 The macro-planning of education: Why it fails. why it survives. and the alternatives. *comp Educ. Rev.* 19(2): 187 - 201.