

تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران:

ضرورت‌ها و فرصت‌ها

محمود مهر محمدی^۱

چکیده:

در این مقاله، نویسنده ابتدا به مهجوریت تاریخی مباحث مربوط به آموزش عالی در رشته برنامه‌ریزی درسی می‌پردازد و از این رهگذر، نیاز به جبران این کاستی را که اختصاص به محیط ایران ندارد و بیش و کم، وجهه جهانی دارد، گوشزد می‌نماید. سپس بحث کوتاهی درباره ماهیت و مأموریت رشته برنامه‌ریزی درسی ارائه شده است تا خواننده، قرائتی از مأموریت رشته را که بحث تولید برنامه‌های درسی به وسیله دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در چارچوب آن قرائت، معنا می‌یابد، دریابد. مباحث اصلی مقاله در دو بخش ضرورت‌ها و فرصت‌های معطوف به سیاست تمرکززدایی از فرایند برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، قابل پیگیری است. در بخش ضرورت‌ها، نگارنده، تلویحاً به اصولی می‌پردازد که ضرورتاً در برنامه‌ریزی درسی به وسیله دانشگاه‌ها باید مدنظر باشد و غفلت از هک این سیاست را از حیث انتفاع ساقط خواهد کرد. در بخش فرصت‌ها به این پرسش پاسخ داده می‌شود که از نظر دانش برنامه‌ریزی درسی، توجه به کدام اصول متضمن دلیلی به قابلیت‌ها در اکثری در اجرای سیاست کاهش تمرکز در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی خواهد بود. به دیگر سخن در بخش ضرورت‌ها شرایط حداقلی التزام به عهدشردن مأموریت برنامه‌ریزی درسی در سطح دانشگاه‌ها و در بخش فرصت‌ها شرایط حداقلی اکثری مورد توجه قرار می‌گیرند. در بخش پایانی این نوشتار و در قالب یک جمع‌بندی کوتاه، این معنا مورد تأکید قرار می‌گیرد که وضع سیاست‌های مترقی برای دستیابی به تعالی و ترقی لازم است؛ ولیکن هرگز کافی نیست.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، برنامه‌ریزی درسی، تمرکززدایی.

^۱ - استادانگاه تربیت مدرس.

مقدمه

آموزش عالی به عنوان یکی از دوره‌های تحصیلی در نظام‌های آموزشی به میزانی که دوازدهم تحصیلی ماقبل دانشگاه، توجه متخصّصان برنامه‌ریزی درسی در سطح جهان را به خود جلب کرده است، موضوع نظریه‌پردازی و پژوهش‌های علمی قرار نگرفته است این وضعیت با یک نظر اجمالی به منابع علمی تخصصی موجود در قلمرو برنامه‌ریزی درسی و همچنین مقالات علمی و پژوهش چاپ‌شده در این رشته به روشنی قابل احراز و اثبات است. شاید یکی از دلایل این توجه غیرمتوازن به برنامه‌های درسی دوره‌های تحصیلی ماقبل دانشگاه در مقایسه با برنامه‌ریزی درسی در سطح آموزش عالی را بتوان در زمینه و خاستگاه تاریخی رشته برنامه‌ریزی درسی جستجو کرد. در دهه‌های آغازین قرن بیستم که مصادف با پیدایش رشته برنامه‌ریزی درسی است، نظریه‌پردازی‌ها و اقدامات عملی و حرفه‌ای تقیّباً به شکل انحصاری معطوف به آموزش و پرورش عمومی بوده است. به عنوان مثال باییت (۱۹۱۸، ۱۹۲۴) و تایلر (۱۹۴۹) که از چهره‌های شاخص و اثرگذار بر تکوین رشته به شمار می‌آیند، کانون توجه نظریه‌های خود را برنامه‌ریزی درسی در سطح مدارس و نه دانشگاه‌ها قرار داده‌اند. پروژه‌های برنامه‌ریزی درسی که آنان، مسؤلیت آن را بر عهده گرفته و تلاش کردند در جریان اجرای آن، نظریات خود را به کار بندند، نیز همگی معطوف به این سطح آموزش بوده است. جسی نیولن^۱ هم که بر اساس برخی روایت‌های تاریخی از چگونگی شکل‌گیری رشته برنامه‌ریزی درسی (پاینار، ۱۹۷۸)، نقش اساسی در این جریان داشته است، مسؤلیت آموزش و پرورش منطقه دنور - ایالت کلرادو در آمریکا را بر عهده داشته است. بنابر این ضعفی که به مباحث و اقتضات آموزش عالی در رشته برنامه‌ریزی درسی و فقر منابع علمی تخصصی در این زمینه را باید یک پدیده تاریخی دانست که تا این زمان؛ یعنی، آغاز سده جدید نیز استمرار یافته است.

۱- Jessie Newlan

آنچه دربارهٔ تئوری‌های رشته به آموزش عالی مطرح شد، البته نمی‌تواند تفسیر و تحلیل کاملی از این پدیده را ارائه دهد. قطعاً دلایل و زمینه‌های دیگر نیز در شکل‌گیری این وضعیت و استوار آن، مدخلیت داشته‌اند که پرداختن به آن می‌تواند موضوع یک پژوهش علمی مستقل باشد؛ اما باید دانست که این تئوری‌ها را نمی‌توان و نباید به عدم نیاز آموزش عالی به این مباحث نسبت داد و آن را طبیعی و قابل دفاع دانست. این رخداد به زعم نگارنده باید یک غفلت ژلیخی، ارزیابی شود که اهتمام متخصصان برنامه‌ریزی درسی برای مقابله با آن را طلب می‌کند. کشور فاقد پایه‌های علمی، مستثنی نیست و حجم ناچیز فعالیت‌های علمی از انواع مختلف در مقایسه با آنچه در حوزه آموزش و پرورش عمومی اتفاق افتاده است، شاهد روشنی بر این مدعاست. این در شرایطی است که نظام آموزش عالی ایران بدون اتکا به پشتوانه علمی لازم و البته بر حسب تکالیف و وظایف ذاتی و اجتناب‌ناپذیر خود، سیاست‌گذاری در حوزه برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌ریزی در صدها رشته تحصیلی مشغول بوده است. یکی از این سیاست‌های مهم که از سال ۱۳۷۹ به مورد اجرا گذاشته شده، سیاست ناظر به اعطای اختیار تصمیم‌گیری دربارهٔ برنامه‌های درسی به دانشگاه‌هاست. این تصمیم، منشأ تحولات مثبت و مبارکی در محیط آموزش عالی کشور شده است؛ اما تا برخوردار نبودن از بصیرت‌ها و دستاوردهای نظری، دامنه این آثار را بسامان محدودتر از آنچه متصور بود، نموده است. این نوشتار به تحلیل این سیاست در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی می‌پردازد و کوشش خواهد کرد تا با اتکا به پشتوانه مباحث و دیدگاه‌های نظری مطرح‌شده در رشته، ضرورت روی آوردن به سیاست کاهش تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ایران و فرصت‌های مترتب بر آن را تبیین نماید؛ اما پیش از ورود به مباحث اصلی، بحث کوتاهی دربارهٔ ماهیت و مأموریت رشته برنامه‌ریزی درسی ارائه خواهد شد. امید نگارنده، آن است که این نوشتار به سهم خود موجب اقبال بیشتر به آموزش عالی از سوی متخصصان برنامه‌ریزی درسی کشور شود و به رفع تدریجی این مهجوریت تاریخی کمک نماید.

ماهیت و مأموریت رشته برنامه درسی

برنامه درسی، معادل فارسی واژه curriculum^۱ معرّف یکی از رشته‌های تخصصی حوزه تعلیم و تربیت است. برای شناخت رشته برنامه درسی و این که دانش‌آموختگان و متخصصان این رشته، عهده‌دار چه مأموریت‌هایی هستند، می‌توان به تحلیل ریشه واژه‌ای که رشته با آن شناخته می‌شود؛ یعنی، curriculum استناد کرد. این واژه، ریشه در واژه لاتین currere دارد که به معنای «میدان مسابقه»، «میدانی برای دویدن» یا «میدان اربانه‌رانی» است. این که استفاده از تمثیل یا استعاره «میدان مسابقه» برای نام‌گذاری یک رشته علمی، چه وجهی دلور، در منابع تخصصی مورد بحث قرار گرفته است در اینجا دو تعلق از این نام‌گذاری می‌تواند به دو تعلق از ماهیت رشته و مأموریت دانش‌آموختگان نیز می‌شود، به اختصار توضیح داده خواهد شد و خوانندگان علاقه‌مند را به منابعی که به شکل تفصیلی‌تر به این موضوع پرداخته است، ارجاع می‌دهیم. مثلاً (Eisner, 1994. Doll & Gough, 2002) چنانچه واژه Currere را به عنوان یک اسم^۲ در نظر بگیریم؛ یعنی، همان میدان مسابقه، برنامه درسی به عنوان یک رشته، موضوع خاصی پیدا می‌کنند که همان طراح و تدوین برنامه درسی به منزله میدان مسابقه است که دارای ویژگی تعیین‌یافتگی یا مشخص بودن ابتدا، فرایند و انتهای آن است. اساس این تعلق، مأموریت اصلی دانش‌آموختگان نیز تدوین سندی است که نقشه راه، ابعاد یادگیری (مقصد و انتهای حرکت) را ترسیم می‌نماید و حاوی فعالیت‌ها یا فرصت‌های یادگیری است که به تحقق اهداف یادگیری منجر می‌شود. این تعلق از رشته، البته مهم‌ترین قابلیت دانش‌آموختگان را برخوردار از دانش و مهارت‌هایی می‌داند که می‌تواند در خدمت طراح و تدوین اسناد برنامه علمی‌تر و اثربخش‌تر قرار گیرد.

۱- noun

۲- specificity

3- Curriculum Development

از دههٔ ۲۰۰۰، چرخشی در خصوص ماهیت رشته و مأموریت دانش‌آموختگان آن پدیدار شد که به «چرخش پدیدارشناختی» معروف شده و تحولات شگرفی را در این رشته علمی به همراه داشته است (Doll & Gough, 2002). این چرخش، مبین تلقی متفاوتی از رشته برنامه درسی است که باز هم ریشه در واژهٔ Currere دارد؛ اما حامیان این دیدگاه که به دیدگاه «نومفهوم‌گرایی»^۱ مشهور شده است (Pinar, 1978, 1995) تلقی فعلی، نه اسمی را مبنای نگاه خود قرار داده‌اند و اظهار می‌دارند که «دویدن»، «شدن» و «طی طریق کردن» باید وجه معتبر و اصیل این تمثیل یا استعاره در نامیدن رشته دانسته شود. بر این اساس، مأموریت رشته برنامه درسی، تدارک برنامه یا ترسیم مختصات میدان مسابقه نیست؛ بلکه هدف آن، شناخت و فهم هرچه دقیق‌تر جریان دویدن یا طی طریق کردن آحاد کسانی است که در این میدان به دویدن مشغول هستند. دیگر سخن، مأموریت متخصصان رشته را به جای برخورداری از قابلیت برنامه‌ریزی درسی، برخورداری آنان از قابلیت «فهم» کیفیت تجربه‌هایی است که پویندگان یا کسانی که در برخی برنامه‌های تدارک دیده شده قرار می‌گیرند، کسب می‌کنند. به عبارت آخری، می‌توان رسالت این رشته و دانش‌آموختگان آن را پایش فرایند پویای قلمداد کوه‌ها را از ابعاد ایستادگی به تلقی نخست به ابعاد پویا و متغیر فرایند کسب تجربه معطوف ساخت. (Slattery, 1995)

به اعتقاد نگارنده و در مقام جمع‌بندی این بحث می‌توان گفت که این دو تلقی از رشته برنامه درسی، بی‌اگره تل‌یکدیگر تلقی کرد و بر خلاف تصور برخی نومفهوم‌گرایان افراطی، کارکرد یا مأموریت سنتی رشته را که ناظر به «برنامه‌ریزی درسی» است، نباید منتفی دانست. (Filndres, 2004).

- 1- reconceptualism
- 2- as a verb
- 3- Understanding

تمرکز این نوشتار، چنانچه در بخش‌های بعد ملاحظه می‌شود، کمک گرفتن از دستاوردهای مفهومی رشته برنامه‌داری برای ارائه طریق در زمینه برنامه‌داری در آموزش عالی به وسیله دانشگاه‌هاستبدین ترتیب، تلقی نومیفهمی چندان مورد توجه نیست؛ اما از بصیرت‌های ناشی از طرح دیدگاه‌های نومفهوم‌گرایی که حقیقیاً به تحولات ارزشمندی در رشته منجر شده است، نباید چشم‌پوشی نمود و دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی باید علاوه بر وجه ایستا به وجه پویا (البته دشوارتولید خود توجه ویژه مبذول نمایند و پایش فرایند پویا بر مبنای برنامه‌های تدارک دیده‌شده را هرگز از نظر دور ندارند.

ضرورت‌ها

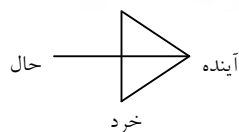
پرسش اساسی این بخش را می‌توان چنین بیان کرد: از منظر دانش برنامه‌داری چه ضروریتهایی اتخاذ سیاست کاهش تمرکز در برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی را مبدل می‌سازد؟ به دیگر سخنین بخش تلویحاً ناظر به اصولی است که کل نظام برنامه‌ریزی درسی و به ویژه دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌های کشور باید به آن‌ها وفادار بمانند.

الف: نظام‌های تصمیم‌گیری، ساختار توزیع قدرت و مرجعیت در تولید برنامه‌های

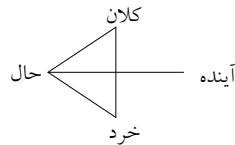
درسی

بدون تردید سیاست مورد نظر اقدامی است در جهت کاهش تمرکز و آزادسازی تصمیم‌گیری از قبضه تشکیلات مستقر در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با الهام از مباحث آیزنر (۱۹۹۴) می‌توان ساختار توزیع قدرت یا نظام‌های تصمیم‌گیری را در حالتهای ذیل تصور کرد:

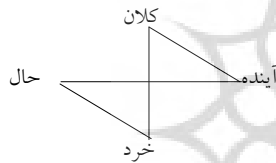
۱. تمرکز مطلق که در آن، تصمیم‌گیری‌های کلان و خرد، هر دو معطوف به زمان آینده هستند و در طول زمان (نامحدود) برای کاربرد در محیطها (آموزشگاه‌های) مختلف اعتبار دارند.



۲. عدم تمرکز مطلق که در آن، تصمیم‌گیری‌های خرد و کلان، هر دو معطوف به زمان حال هستند و منحصر آ برای کاربرد در موقعیت و محیطی که خاستگاه تصمیم است؛ یعنی، حال، اعتبار دارد.



۳. نیمه متمرکز - که در آن تصمیم‌گیری‌های کلان معطوف به زمان آینده هستند و در طول زمان (نامحدود) برای کاربرد در محیط‌های مختلف اعتبار دارند؛ و تصمیم‌گیری‌های خرد معطوف به زمان حال است و منحصر آ برای کاربرد در موقعیت و محیطی که خاستگاه تصمیم است، اعتبار دارد.



در قالب این تحلیل و تبیین از نظام‌های تصمیم‌گیری، سیاست اخیر را باید بدون شک در جهت نیل به وضعیت نیمه‌متمرکز که معرف وضعیت تعادلی؛ یعنی، بین تمرکز مطلق و عدم تمرکز مطلق است، ارزیابی نمود؛ اما نباید پذیرفت این وضعیت می‌تواند در عمل گونه‌های مختلفی داشته باشد و بسته به این که تصمیم‌های کلان و تصمیم‌های خرد، چگونه تعریف شوند، دامنه اختیارات وزارت و دانشگاه‌ها، دچار قبض و بسط خواهد شد. آنچه مهم است، این که برای صیانت از اندیشه تمرکززدایی و استقلال عمل دانشگاه‌ها، هر چه سریعتر الگوی مناسب «نیمه متمرکز» به شکل دقیق برای آموزش عالی ایران تعریف شود و دانشگاه‌ها از آفات حرکت‌ها و تصمیم‌های به اصطلاح «زیگ‌زاگی» که می‌تواند در چارچوب همین سیاست به

وسیله مدیران ستادی در دوره‌های مختلف و با نگاه‌های متفاوت نسبت به موضوع اتخاذ شود، در امان باشند. شاهد این نگرانی این که اخیراً شاهد احیای کمیته‌های برنامه‌ریزی، زیرمجموعه شورای عالی برنامه‌ریزی که نماد تمرکز در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است، بوده‌ایم اقدام ظاهر آ متأثر از پاره‌ای نگرانی‌های مدیران کنونی آموزش عالی است که البته یک اقدام «انقباضی» در چارچوب الگوی «نیمه متمرکز» باید ارزیابی شود. ترجیح نگارنده در زمینه تصمیم‌های کلانی که ضرورتاً باید به وسیله دستگاه مرکزی برای آنها تعیین تکلیف شود (و در نتیجه سایر تصمیم‌ها به عنوان تصمیم‌های خرد به دانشگاه‌ها واگذار شود)، به قرار زیر می‌باشد:

- سیاست‌های کلان ناظر به توسعه علمی کشور
- ساختار دوره‌های تحصیلی در آموزش عالی
- طول دوره‌های تحصیلی
- قواعد و نظامات کلی ارزشیابی

ب. رآحی برنامه‌های درسی مبتنی بر اقتضائات بومی - محلی

ژوئن شوآب، واضع نظریه عملی^۳ در حوزه برنامه درسی است (۱۹۶۹) و گرچه در کشور ما چندان مورد عنایت قرار نگرفته است، به اعتقاد نگارنده توانسته اثر تعیین‌کننده‌ای بر برنامه‌ریزی درسی در جهان از خود به جای گذارد. مهر محمدی، ۱۳۸۱. وی، معتقد بود که حذف متخصصان رشته برنامه‌ریزی از موقعیتهای مهم ملی که تولید برنامه‌های درسی جدید

۱. رآحی این الگو دینایته پایانی دومین همایش ملی توسعه آموزش و برنامه‌ریزی دانشگاه‌ها که در تاریخ ۲۱-۲۰ تیرماه ۱۳۸۶ در دانشگاه تربیت مدرس برگزار شد، مورد تأکید قرار گرفته است.
۲. البته در ماده ۱۳ آیین‌نامه تشکیل و نحوه فعالیت شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی که به شکل شگفت‌آوری در کنار سایر مواد قرار داده شده است، تصریح گردیده است که دانشگاهی دارای هیأت مدیره، مستقل کما فی السابق از اختیارات برنامه‌ریزی درسی برخوردارند.

در دستور کار بوده است، مانند دهه ۱۹۶۰ در ایالات متحده آمریکا، نشانه بی‌اعتبار شدن متخصصان این رشته بود و دلیل آن را باید در تئوری‌پردازی و عدم توانایی آنان در طراحی برنامه‌های درسی پاسخگو به موقعیت‌های خاص (عملی) جستجو کرد. بدین ترتیب او پیشنهادهای متعددی برای برخورداری برنامه‌های درسی از این کیفیت اساسی ارائه نمود که مهم‌ترین آن به مشارکت نمایندگان گروه‌های پنجگانه در ساختار برنامه درسی مربوط می‌شود. این گروه‌ها، عبارتند از معلمان (استاد)، دانش‌آموزان (دانشجویان) متخصص رشته علمی، افراد آشنا به شرایط محیطی و محلی و بالاخره متخصصان برنامه‌ریزی درسی.

دانشگاه‌ها لازم است بر اساس شناخت فرصت‌ها و قوت‌های خاص خود از جمله استاد، امکاناتی‌های فرهنگی و وضعیت اقتصادی دست به طراحی برنامه‌های درسی متفاوت در یک رشته خاص بزنند و بدین ترتیب به‌طوری‌که درسی از تنوع و هویت محلی برخوردار شود. این مهم، خصوصاً در رشته‌های علوم انسانی می‌تواند اهمیت داشته و نمود بیشتری داشته باشد. ناگفته پیداست توجه به اقتضات محلی به قیمت فراموش کردن اقتضات ملی در نظر نیست. آنچه باید در انتظار تحقق آن بود، این است که دیگر «یک برنامه درسی ملی» در یک رشته تحصیلی پدیدای قابل دفاع تلقی نشود. به دیگر سخن در این شرایط می‌توان در انتظار شکل‌گیری «برنامه‌های درسی طراز ملی» در یک رشته خاص بود. برنامه‌های درسی طراز ملی می‌تواند به وسیله دانشگاه‌هایی که به دلایل مختلف، امکان ورود مستقیم به صحنه برنامه‌ریزی درسی را ندارند، ارزیابی گردد و پس از دخل و تصرف‌های لازم مورد استفاده قرار گیرد.

ج: کم کردن فاصله برنامه درسی قصدشده و اجرا شده

متون تخصصی برنامه درسی، حاوی مباحث و مفاهیمی است که از آن به عنوان «سطوح تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی» نام برده می‌شود. این مفاهیم، نخستین بار به وسیله

جان گودلد (۱۹۶۹) مطرح گردید و سپس در الگوی «نظام آموزش مدرسه‌ای»^۱ به شکل کامل‌تری تبیین شد. این مفاهیم (سطوح) که برخی از صاحب‌نظران برنامه‌دروسی آن را در زمره مهم‌ترین دستاوردهای مفهومی رشته قلمداد نموده‌اند، شامل موارد زیر است:

- برنامه‌دروسی آکادمیک (ایده‌آل)^۲
- برنامه‌دروسی رسمی (قصد شده)^۳
- برنامه‌دروسی اجتماعی^۴
- برنامه‌دروسی نهادی^۵
- برنامه‌دروسی آموزشی^۶
- برنامه‌دروسی عملی‌تاتی^۷ شده (اجرا شده)
- برنامه‌دروسی تجربه‌شده^۸

شرح بیشتر این مفاهیم در این مجال، امکان‌پذیر نیست. علاقه‌مندان می‌توانند از جمله به مقاله «کاربرد یک مدل تحقیقاتی در تصمیم‌گیری‌های برنامه‌دروسی» ترجمه مهرمحمدی، (۱۳۶۹) مراجعه نمایند.

در سایه سیاست کاهش تمرکز، قطعاً فاصله تصمیم‌گیری و اجرا یا برنامه‌دروسی قصدشده (رسمی) و اجراشده عملی‌تاتی‌شده کم می‌شویم. شدن این فاصله، اتفاق مهمی است؛ لیکن باید دانست که نگرانی‌های مربوط به ایجاد شکاف میان برنامه‌دروسی رسمی و برنامه‌دروسی عملی‌تاتی‌شده در شرایط جدید نیز کاملاً منتفی نمی‌شود. برنامه‌های درسی طراحی‌شده در سطح دانشگاه نیز گام‌ها می‌تواند به صورت مختلف به وسیله استادانی که آن را

- 1- A Study of Schooling (SOS)
- 2- Academic(ideal)
- 3- Intended(formal)
- 4- Social
- 5- Institutional
- 6- Instructional
- 7- Operational
- 8- Experiential

به اجرا می‌گذارند، به کار گرفته شود و برای مخاطبان متفاوت این برنامه‌ها نیز می‌تواند یادگیری‌ها و تجارب متفاوتی به همراه داشته باشد. این رو، توجه به موضوعیت پدیده‌ای به نام برنامه‌ریزی اجرا شده یا عملیاتی‌شده است. استمرار یابد و توجه به کیفیت اجرای برنامه از گذشته بیشتر شود. به عبارت دیگر، آنچه از آن با عنوان «پایش فرایند پویش» در بخش آغازین مقاله نام برده شد، در اینجا می‌تواند مورد تأکید و استفاده قرار گیرد.

د: ایجاد چابکی و چالاکی در سیستم تصمیم‌گیری

برخی صاحب‌نظران برنامه‌ریزی، پیچیدگی به ویژگی زمان‌بند بودن^۱ برنامه‌ریزی را از جمله دلایل افول کیفیت برنامه‌ریزی ناموده‌اند (Jacobs, 2003) و وجه ایجابی این سخن به زعم نگارنده، ایجاد ظرفیت چابکی و چالاکی در برنامه‌های درسی برای پاسخگویی به تغییر و تحولاتی است که می‌تواند برنامه‌ریزی را به روز نگاه دارد و کارایی و تناسب آن با تقاضای محیط از دانش‌آموختگان را افزایش دهد. آیزنر نیز مفهومی به نام برنامه‌ریزی پوی یا مغفول^۲ را مطرح ساخته است که می‌توان با تفسیری از موسس از آن، برنامه‌های درسی را که تناسب با شرایط حادث‌شده فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و تکنولوژیک ندارند، از مصادیق برنامه‌ریزی پوی به حساب آورد (Eisner, 1994).

سیستم‌های متمرکز برنامه‌ریزی در سطح ملی و ذاتاً سخت و کند هستند و اینرسی بالایی دارند. در جریان کاهش تمرکز از جمله موضوعات محوری آن است که با اغتنام فرصت، ظرفیت چابکی و چالاکی در برنامه‌های درسی نمودار شود. در غیر این صورت باید گفت سیاست تمرکززدایی، اصطلاحات یک سیاست تهری یا یک حرکت غیر مؤثر در نظام برنامه‌ریزی درسی بوده است. این مبحث، دارای دلالت‌های روشن و مهمی برای دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی در سطح دانشگاه‌هاست که اولاً باید بازنگری مستمر در تناسب رشته‌های دایر با نیازهای

1- timeliness
2- null Curriculum
3- non- event

متح وّل را در کانون توجه قرار دهند و ثانیاً تأسیس رشته‌های تحصیلی جدید متناسب با این تحولات را از نظر دور ندارند.

فرصت‌ها

پرسش اساسی این بخش را می‌توان چنین بیان کرد: از منظر دانش برنامه‌داری درسی چه اصول و سیاست‌هایی با اکتانام فرصت می‌تواند مورد توجه قرار گیرد تا اجرای سیاست کاهش تمرکز در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی به قابلیت‌های حاد اکثری دست یابد؟ به دیگر سخن، اگر ویژگی مباحث مطرح‌شده در بخش پیشین، ضروهبه شرایط حاد اکثری معنی‌دار ماندن این سیاست مربوط می‌شد، در بخش فرصت‌ها، ویژگی شرایط حاد اکثری برای همراه نمودن این سیاست با ارزش افزوده هرچه بیشتر مورد بحث قرار می‌گیرد.

الف: استفاده از رویکرد تلفیقی^۱ در طراحی برنامه‌داری

مبحث تلفیق در دهه‌های اخیر با فراوانی و شدت بیشتری در حوزه برنامه‌داری درسی مطرح شد و به عنوان یک متغیر جدید بر پیچیدگی‌های نظری و عملی رشته افزوده است (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). رویکرد تلفیقی گرچه در برابر رویکرد سنتی؛ یعنی، دیسپلین محور در طراحی برنامه‌داری قرار دارد، بایدزنگاه صفر و یکی به این دو رویکرد طراحی پرهیز نمود و تلاش کرد از امتیازات هر یک در جای مناسب بهره‌جستلین مهم خصوصاً با توجه به این واقعیت که رویکرد تلفیقی دارای سطوح، مدارج و مراتب مختلف است، بیشتر مدلل می‌شود. برخی از نویسندگان توانسته‌اند تا ۱۰ شکل یا نوع از تلفیق در طراحی برنامه‌داری را شناسایی و معرفی نمایند (Fogarty, 1991). در این بخش، کافی است به برخی اصطلاحات رایج و متداول که همگی متعلق به عرصه تلفیق هستند و از زیرمجموعه‌ها یا اشکال آن به حساب می‌آیند، اشاره شود تا تند و پیچیدگی مورد بحث اندکی آشکار شود:

1- Integrated approach

- برنامه‌ی درسی چندرشته‌ای^۱
- برنامه‌ی درسی میان‌رشته‌ای^۲
- برنامه‌ی درسی فرارشته‌ای^۳
- برنامه‌ی درسی ابررشته‌ای^۴

برای استفاده مطلوب از ظرفیتهای ممتاز این رویکرد در طراحی برنامه‌های درسی آموزش عالی، نیاز به تیپ‌شناسی، معناشناسی یا سطح‌شناسی و معرفی آن به دست‌اندرکاران امر در سطح دانشگاه‌های کشور است. این اقدام مطالعاتی و اقدام ترویجی و آموزشی، متعاقب آن آشکار خواهد ساخت که کاربردی‌بودن هرگز محدود و متوقف به آنچه نوعاً با عنوان برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای نام برده می‌شود، نیست. رویکرد تلفیقی می‌تواند علاوه بر طراحی رشته‌های جدید میان‌رشته‌ای در طراحی درس‌های جدید، گرایش‌های جدید تحصیلی و حتی سازماندهی درس‌های پیش‌بینی‌شده در برنامه‌های درسی موجود مورد استفاده قرار گیرد.

ب: توسعه دامنه مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها

همان‌گونه که قبلاً اشاره شد، شواهد از حضور عناصر آشنا با شرایط محیطی (تاریخی، فرهنگی، اقتصادی و...) در فرایند تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری درباره برنامه‌ی درسی دفاع نمود و آن را از لوازم دستیابی به برنامه‌های درسی اثربخش عملی یا پاسخگو به موقعیت‌های معرفی کرد. با فراهم شدن زمینه حضور فعال دانشگاه‌ها در عرصه برنامه‌ریزی درسی در سایه سیاست مورد بحث در این مقاله، دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی در سطح دانشگاه‌ها می‌توانند به نیکویی در جهت نیل به این مطلوب حرکت نمایند. به عبارت دیگر، گروه‌های ذی‌نفع، ذی‌دخل و ذی‌صلاحی که تاکنون از فرایند تصمیم‌گیری غائب بودند و در حاشیه قرار گرفته بودند، لازم است

- 1- multidisciplinary
- 2- interdisciplinary
- 3- crossdisciplinary
- 4- supradisciplinary

به صحنه و متن تصمیم‌گیری‌ها بازگردند تا بدین ترتیب برنامه‌های درسی، کیفیت و غنای بیشتری پیدا کند. از میان این گروه‌ها می‌توان به دانش‌آموختگان، کارفرمایان و دانشجویان اشاره کرد. حضور دانشجویان بالخصوص و بالفعل رشته‌های مختلف در این فرایند، هم به دلیل غیبت محسوس آنان در گذشته و در سابقه سیاست‌های تمرکزگرایانه و هم چنین به دلیل امکان پذیر شدن دسترسی به آنان در محیط‌های دانشگاهی را باید به شکل ویژه مورد توجه قرار داد. درباره این که دانشجویان امکان ورود به عرصه تصمیم‌گیری‌های برنامه در کدام زمینه‌ها یا ابعاد را دارا هستند، می‌توان از زوایای مختلف بحث کرد و ممکن است ایده‌های متفاوتی قابل طرح و پیگیری باشد؛ لیکن آنچه مسلم است، این ورود در چارچوب نگاه حاد اقلی (محتوی محوری) به برنامه‌سازان که تاکنون بر فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی غلبه داشته است، اتفاق نمی‌افتد. نگاه حاد اقلی باید با نگاه دقیق‌تر و حرفه‌ای‌تر جایگزین شود تا مشخص گردد برنامه‌ریزی درسی چه ابعاد و زمینه‌هایی را شامل می‌شود. با شناخت این ابعاد و زمینه‌ها به شکل روشن‌تری می‌توان درباره چگونگی حضور دانشجویان در تصمیم‌گیری‌های ناظر به تولید برنامه درسی اظهار نظر نمود.

ج - تغییر قرائت حاد اقلی در طراحی سند برنامه درسی

آیزنر (۱۹۹۴) در معرفی ابعاد یا عناصری که باید در فرایند ساخت برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد، از عناصر هفتگانه که عبارتند از هدف، ملاک‌های انتخاب محتوا، ملاک‌های سازماندهی محتوی، انتخاب فرصت‌های یادگیری، سازماندهی فرصت‌های یادگیری، اشکال (متن و ع) ارائه (تدریس) و اشکال (متنوع) واکنش (یادگیری) و ارزشیابی نام می‌برد. وی تأکید می‌نماید که تصمیم‌گیری درباره اهداف و محتوی می‌تواند به شکل موجه و معتبری به وسیله متخصصان موضوعی تحقق یابد؛ اما اتخاذ این تصمیمات، ماهیت برنامه درسی آشکار نمی‌شود. گوهر برنامه، زمانی آشکار می‌شود که درباره فرصت‌های یادگیری و عناصر بعدی برنامه، تصمیم‌گیری شود و البته این تصمیم‌گیرندگان، دشوارتر و مستلزم تخصص ویژه برنامه

تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت‌ها و فرصت‌ها

درسی (تعلیم و تربیت) است. بدین ترتیب می‌توان گفت آنچه در فرایند برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی تاکنون اتفاق می‌افتاد آشکارکننده ماهیت و جوهر برنامه درسی نبود و از آن می‌توان به قرائت حذقی از برنامه تعبیر نمود. واگذاری اختیار تصمیم‌گیری به دانشگاه‌ها، فرصتی است تا قرائت حذقی به قرائتی حرفه‌ای و دقیق‌تر نزدیک گردد. نگارنده در این جهت، مبادرت به تدوین چارچوب سند برنامه درسی در آموزش عالی نموده است که ذی‌لذا ارائه می‌شود و در معرض قضاوت همکاران دست‌اندرکار برنامه‌ریزی درسی در سطح دانشگاه‌های کشور قرار می‌گیرد آنچه اهمیت دارد این است که در این زمینه، تفاهم کلی میان دانشگاهیان انجام گرفته است و فهم‌ها و سلیقه‌های شخصی و غیر تخصصی، موجب تداوم قرائت‌های ادرست نسبت به ماهیت برنامه و ابعاد سند یا راهنمای برنامه درسی نگردد.

چارچوب راهنمای برنامه درسی (در آموزش عالی)
Curriculum Guide (In higher education)

• فصل اول و طراحی اجمالی (پایه)

الف: اهداف کلی قابل‌توجه‌های خروجی‌ها

• دانشی

• گرایشی

• مهارتی (عملی)

ب: اصول (منطق) حاکم بر برنامه درسی

• روان‌شناختی

• آموزشی/تربیتی

ج: جدول ساختار برنامه درسی

۱- Curriculum Guide in higher education

۲ - در سطح رشته یا گرایش

- فهرست دروس
 - نسبت دروس با اهداف و اصول حاکم بر دوره
 - جایگاه دروس و روابط میان آن‌ها (اصلی، پایه، اختیاری، گرایش، نظری، عملی، پیش‌نیاز و...)
 - نسبت برنامه با برنامه دوره‌های قبل و بعد (ارتباط عمودی)
- دستگاه‌های ورودی
- ه: ارزشیابی برنامه درسی
- الگو
 - شاخص‌ها
 - دوره زمانی
 - فصل دوم رآحی تفصیلی
- توصیف تصمیمات اتخاذ شده درباره هر یک از دروس با توجه به عناصر اصلی برنامه شامل:

- هدف
- رئوس محتوی
- ماهیت درس
- رویکرد تدریس / یادگیری
- منابع آموزشی
- رویکرد ارزشیابی

د - برنامه‌ریزی درسی به مثابه یک پروژه مطالعاتی (پژوهشی)

برنامه‌ریزی درسی، خصماً با توجه به چارچوب پیشنهادی فوق و با مشارکت گروه‌هایی که پیش‌تر مورد بحث قرار گرفت، باید به عنوان یک پروژه مطالعاتی (پژوهشی) در سطح دانشگاه‌ها به رسمیت شناخته گردد و مورد حمایت قرار گیرد. این پژوهش‌البتّه از نوع خاص است که بعضاً از آن با عنوان پژوهش معطوف به عمل فکورانه^۱ نام برده شده

۱- deliberative

است. (Short, 1991). دانشگاه‌های کشورهایی که پیش از دانشگاه‌های ما از استقلال عمل در زمینه برنامه‌ریزی درسی برخوردار بودند و تجربیات متراکمی در این خصوص دارند، به این رویه، پایبند بوده‌اند. به عنوان مثال، دانشگاه ایلینوی در آمریکا از حدود ۲۰ سال پیش، بودجه پژوهش خاص را برای تدوین و تولید برنامه درسی در نظر گرفته است و در اختیار استادان علاقه به این فعالیت قرار می‌دهون تردید، رسمیت یافتن این فعالیت به عنوان یک فعالیت معتبر پژوهشی می‌تواند زمینه اقبال بیشتر استادان و مشارکت جدی‌تر آنان در این عرصه را به همراه داشته باشد.^۱

ه - نوآوری در ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان

مکانیزم ارزشیابی از عملکرد دانشجویان که به عنوان یکی از عناصر مهم برنامه درسی هورتوچ به اکثریت قریب به اتفاق متخصصان این رشته قرار گرفته است، نقش بسیار تعیین‌کننده در نیل به کیفیت مورد انتظار برنامه‌ریزان دارد این نقش تا حدی است که نگارنده با الهام از مفهوم ایدئولوژی عملیاتی شده^۲ که به وسیله آیزنر مطرح شده است (۱۹۹۴)، از مکانیزم ارزشیابی به عنوان شکل‌دهنده اصلی به ایدئولوژی عملیاتی شده برنامه درسی (نظام آموزشی) نام می‌برد ایدئولوژی عملیاتی شده، مفهومی است که در برابر ایدئولوژی صریح برنامه درسی معنا و مفهوم پیدا می‌کند. در حالی که ایدئولوژی صریح برنامه درسی، معرف ارزش‌ها و جهت‌گیری‌ها حکم بر برنامه درسی یا اهداف اساسی یادگیری مطرح آن است، ایدئولوژی عملیاتی شده به بخشی از این اهداف که عملیاتی شده و زمینه تحقق آن فراهم می‌شود، اشاره دارد به دیگر سخن، بخشی از ایدئولوژی صریح، عملیاتی شده و بخش دیگر معطل و معطل می‌باشد. اکنون می‌توان معنای این گزاره را که مکانیزم ارزشیابی از عملکرد

۱- معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ردیف اعتباری خاصی را به این مهم اختصاص داده است. لیکن در سطح دانشگاه‌ها (که موضوع بحث این مقاله است) متأسفانه اقدام قابل‌ذکری در این جهت اتفاق نیفتاده است.

2 . Operational Ideology

دانشجو (یادگیرنده)، مهم‌ترین عامل شکل‌دهنده به ایدئولوژی عملیاتی شده برنامه درسی است، بهتر درک کرد توضیح این که برای اهداف متنوع برنامه درسی در حوزه‌های شناختی، نگرشی و مهارتی باید به تدارک راهکارهای ارزشیابی متناسب با این اهداف اندیشید و از لحاکمیت راهکارهای سنتی به شکل انحصاری پرهیز نمود. در جریان طراحی برنامه درسی لازم است، برنامه‌ریزان با شناخت شیوه‌های نوین و متنوع ارزشیابی از آموخته‌ها رهنمودهایی در این خصوص در سند برنامه بگنجانند. یکی از مباحث جدید و قابل استناد در حوزه ارزشیابی از عملکرد که آگاهی از آن می‌تواند منشأ تحولات مثبت در تصمیم‌گیری‌های مربوطه شود، مبحث موسوم به «ارزشیابی حقیقی»^۱ است. (Costa and Kallic, 1995). پیام اصلی این رویکرد ارزشیابی، کهنک ساختن حداقل فاصل میان فرایند یاددهی - یادگیری و ارزشیابی یا ادغام این دو در یکدیگر و همچنین منطبق ساختن موقعیتهای آزمون با واقعیتهای موقعیتهای واقعی است.

گرچه نکات دیگری در این بخش، فرصت‌ها، قابل طرح می‌باشند، به منظور جلوگیری از تطویل بیش از اندازه مقاله به همین میزان بسنده می‌نماید.
جمع‌بندی:

سیاست کاهش تمرکز از فرایند برنامه‌ریزی درسی و تفویض اختیار به دانشگاه‌ها به معنای به رسمیت شناختن هویت تخصصی و حرفه‌ای دانشگاهیان و ظرفیتهای بالفعل بالقوه آنان است. از سوی دیگر، این سیاست به معنای دست کشیدن وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از سیاست قیمومیتی است و زمینه پویایی در آموزش عالی و شتاب گرفتن رشد و توسعه علمی کشور را فراهم می‌سازد. برای حسن استفاده از این فرصت مغتنم، لازم است در ابعاد نرم‌افزاری و سخت‌افزاری تدابیر مورد نیاز اندیشیده شود. به دیگر سخن، صرف وضع سیاستهای مترقی، تضمین‌کننده وقوع اتفاقاتی که موجب ترقی و تعالی آموزش عالی کشور شود، نیست و باید به

1- authentic assessment

موازات آن در صدد تدارک لوازم این امر خطیر نیز بود. این نوشتار کوتاه، گامی است کوچک در جهت تدارک لوازم آموزشی موفقیت در اجرای سیاست کاهش تمرکز که امید است با تلاش‌های سودمندتر تداوم یابد.

• منابع فارسی

مهرمحمدی، محمود (مترجم). «کاربرد یک مدل تحقیقاتی در تصمیم‌گیری‌های برنامه‌درسی».

فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت، ۱۳۶۹

مهرمحمدی، محمود، «تلفیق در برنامه‌درسی: تاریخچه، ضرورت و اشکال». پژوهش در مسائل

تعلیم و تربیت، ۱۳۷۹

مهرمحمدی، محمود، «پژوهش معطوف به عمل فکورانه». فصل‌نامه‌ی علمی - پژوهشی

نوآوری‌های آموزشی، ۱۳۸۱

• منابع انگلیسی

Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Bobbitt, F (1924). *How to Make a Curriculum*. . Boston: Houghton Mifflin.

Costa, A. and Kallic, B. (eds) (1995). *Assessment in the Learning Organization: Shifting the Paradigm*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.

Doll, W. and Gough, N. (2002). *Curriculum Visions*. Peter Lang Publishing.

Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Macmillan Publishing Company: N.Y.

Flinders, D.J. (ed.) (2004). *The Curriculum Studies Reader*. Second Edition. RutledgeFalmer: N.Y.

Fogarty, R. (1991). *The mindful School: How to Integrate the Curricula*. Skylight Publishing: Palatine, IL.

- Goodlad, J.I. (1969). Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice. McGraw Hill: N.Y.
- Jacobs, D. (2003). Creating A Timely Curriculum: A Conversation Gough, Educational Leadership, V.61, N.4. with Perkins
- Pinar, W. (ed.) (1978). Curriculum Theorizing: The Reconceptualists. McCutchan publishing Corporation: California
- Pinar, W. et al. (1995). Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. Peter Lang Publishing.
- Schwab, J. (1969). The practical: A Language for Curriculum. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association. Los Angeles.
- Short, E. (ed.) (1991). Forms of Curriculum Inquiry. State University of New York Press.
- Slattery, P. (1995). Curriculum Development in the Postmodern Era. Garland Publishing: N.Y.
- Tyler, R.W. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press

