

انعطاف پذیری و تمرکز زدایی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی آموزش استثنائی

حسین هاونگی*

چکیده:

در ده‌های اخیر با ایجاد تغییر و تحولات عظیم در نظام‌های آموزشی، اهمیت تمرکز زدایی در طراحی و تدوین برنامه‌های پیشرفته دنیا بیش از پیش مورد توجه صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است و برای تبیین این موضوع تدابیر گوناگونی اندیشیده‌اند. پژوهش حاضر با هدف بررسی نحوه انعطاف‌پذیری و تمرکز زدایی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی آموزش استثنائی انجام شده است. روش تحقیق کیفی است و اطلاعات شبکه‌های اینترنتی گردآوری شده است. روش تجزیه و تحلیل با مقوله‌بندی و سازماندهی داده‌های اطلاعاتی انجام گرفته است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد: در نظام طراحی، و تدوین و اجرای برنامه‌های درسی آموزش استثنائی، چه از نظر برداشت مفهومی و چه از نظر طراحی و تدوین، با چالش‌ها و آسیب‌های زیادی روبرو است. مفهوم‌ترین چالش‌ها و آسیب‌های این نظام، متمرکز بودن سیستم طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و انعطاف نداشتن آن است. بر این اساس برنامه‌های درسی آموزش استثنائی کم‌توجهی به تفاوت‌های فردی و شناختی دانش‌آموزان، کم‌توجهی به تفاوت‌های اقلیمی، فرهنگی، اجتماعی، قومی و منطقه‌ای و در نظر نگرفتن رویکردهای جدید و تحولات حوزه‌ی برنامه‌درسی و انتظارات جدید از برنامه‌درسی از مشخصه‌های آن است. بر این اساس گذار از نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش استثنائی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی آموزش استثنائی و با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه که در واقع نوعی فلسفه‌ی عمل در سطح مفهومی و ادراکی نیز میباشد، امری الزامی میباشد. اما فرایند تغییر به سمت تمرکز زدایی در نگاهی نو، با یک برنامه‌تدریجی مدون و با در نظر گرفتن تمام اقتضائات، می‌بایست تعریف و اجراء گردد که در این نوشتار به طور مفصل به آن پرداخته است. کلید واژه‌ها: برنامه‌درسی / عدم تمرکز / طراحی و تدوین برنامه‌های درسی / نظام آموزش / آموزش استثنائی.

* کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

موضوع تمرکز گرایی و تمرکز زدایی در تاریخ مطالعات برنامه درسی دانش آموزان استثنایی، همواره یکی از مباحث قابل توجه و چالش برانگیز بوده است. اگرچه متخصصان بر این باور هستند که مفهوم تمرکز و عدم تمرکز در قلمروهای ساسی، اداری و سازمانی مطلق موجودیت نمی یابد و این دو مفهوم را باید در قالب یک پیوستار مورد نظر قرار داد، با این وجود این طرفداران تمرکز گرایی، در دفاع از موضع خویش، دلایلی ارائه می دهند که ملاحظه ی آن ها، مبین اهمیت توجه به زیرساختارهای حوزه های متفاوت، به ویژه در قلمرو برنامه درسی، بر حسب نیازها و اقتضائات زمانی و مکانی است. بنابراین به این دلیل اهمیت هردونگرش، منطقی است که مناسب با شرایط و اقتضائات، وزنه های توجه به هر یک از این نگرش ها معطوف گردد. در این مقاله با عنایت به هدف اصلی آن، تمرکز زدایی برنامه درسی آموزش استثنایی در کشور است این موضوع مورد بحث قرار می گیرد.

هدف اولیه از تهیه این مقاله، ارائه ی بستر و واقعی در جهت بررسی انعطاف پذیری و تمرکز زدایی در طراحی و تدوین برنامه های درسی آموزش استثنایی اشاره نمود.

در این تحقیق از روش توصیفی - کاربردی استفاده شده است. از آنجا که موضوع این پژوهش اعطاف پذیری و تمرکز زدایی در طراحی و تدوین برنامه های درسی آموزش استثنایی است، تحقیق از نوع توصیفی می باشد. اما از آنجایی که توصیف به تنهایی نمی تواند هدف های پژوهش را بر آورده سازد، لذا پس از توصیف و طبقه بندی یافته ها، چهاچوبی منظم برای سازماندهی و ارائه راه کارهای عملیاتی و کاربردی برای بیان نحوه انعطاف پذیری و طراحی و تدوین برنامه های درسی آموزش استثنایی بهره گرفته شده است.

روش گردآوری اطلاعات

از آنجایی که قسمتی از این تحقیق مربوط به بررسی مدارک، اسناد، پژوهش ها و مطالعات صورت گرفته در خصوص موضوع: انعطاف پذیری و تمرکز زدایی در طراحی و تدوین برنامه های درسی آموزش استثنایی می باشد، از شیوه مطالعه اسنادی^۱ برای بررسی پس از شناسایی منابع هستند، اقدام به بررسی آن ها و سپس از طریق تحلیل محتوایی^۲ نتایج استخراج شده است.

^۱ Documentation study

^۲ Content analysis

در اواخر دهه ۱۹۵۰ و در اثنای دهه ۱۹۶۰ تعداد زیادی مراکز برنامه ریزی درسی در سراسر جهان تاسیس شد و این مراکز علیرغم تفاوت های زیاد، دارای بعضی ویژگی های مشترک بودند. اساسا همه ی آنها، تیم هایی را برای طراحی و تولید مواد آموزشی به کار گرفتند، اغلب این مراکز بر موضوعات درسی سنتی متمرکز شدند، از خبرگی حرفه ای سطح بالا استفاده کردند و اهداف از پیش تعیین شده در سطح کلان اجتماعی^۱ و تدوین برنامه های درسی با کاربرد درازمدت را دنبال می کردند و به این لحاظ خود، مانع معرفی تغییرات سریع و مرتبط شدند. معلمان مواد آموزشی از قبل آماده شده را دریافت می داشتند که اغلب همراه با دستورالعمل های مفصل ولی محدود کننده بودند. بعضی مواقع معلمان از یک دوره ی آموزشی مقدماتی به منظور آشنایی با مواد آموزشی بهره مند می شدند. برنامه های درسی نوین که از طریق این رویکرد تدوین می شدند، علیرغم این که دارای کیفیت حرفه ای بودند، در عمل مثرتر نبودند. اثرات مثبت آنها در کلاس درس کم رنگ بود و این مسئله حتی در مورد برنامه های درسی مربوط به علوم، که حداکثر کوشش در مورد آنها به کار گرفته شده بود، صادق بود. (گولد و کلین ۱۹۷۰).^۲

محیط آموزشی با تغییر، تحرک، پویایی و انعطاف پذیری مشخص می شود. عناوین دروس، محتواها، روش ها، معلومات معلمان پیوسته تغییر می کند. تهیه ی برنامه های خوب، بدون فراهم آوردن موجبات قبول و پذیرش آنها، بی فایده است. برای تغییر در یک محیط آموزشی باید به مواردی مانند: شناخت برنامه، هدف و طرح جدید، شناخت انتظارات و ارزش های حاکم بر محیط اداری، موانع و مشکلات و شناخت نظریات معلمان در مورد ایجاد تغییر توجه داشت (بهرنگی، ۱۳۷۳). حمایت از تمرکززدایی، بدون ارائه ی طرحی هوشمندانه که معرف توجه به پیچیدگی ها و گوناگونی ها باشد در بطن خود تحت تأثیر همان وضعیت قطبی با صفر و یا تمرکزگرایانه است. تعبیر تناقض آمیز و آگاهی بخش تمرکززدایی تمرکزگرایانه^۳ که برخی صاحب نظران به کار گرفته اند در بردارنده چنین معنایی تلقی می شود. گذار نظام برنامه ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین

^۱ Macro social level

^۲ Goodlad & Klein, ۱۹۷۰

^۳ Centralized decentralization

برنامه های درسی و با تاکید بر برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، که در حقیقت نوعی فلسفه ی عمل در سطح مفهومی و ادراکی نیز هست، امری حتمی است. اما فرایند تغییر به سمت تمرکززدایی در نگاهی نو، تحولی تدریجی است و نه خطی یک فرایند است، نه یک اتفاق. به این سبب، آشکار است که اصلاحات از نوع آزاد سازی، تمرکززدایی و ایجاد انعطاف نامحدود نیست و با موانع و محدودیت هایی روبروست که مهمترین آن ها به ادراکات معلمان، سطح تخصص و توانایی آن ها در استفاده از پژوهش و برنامه ریزی می گردد. در عین حال، برنامه های درسی باید درجه هایی از وحدت و هماهنگی ملی به همراه داشته باشد (سلسبیلی، ۱۳۸۶).

بررسی وضع موجود نظام برنامه ریزی درسی آموزش استثنایی ایران

نظام آموزشی و تولید برنامه درسی دانش آموزان استثنایی ایران به صورت ریشه ای، اقتباس از روش آموزش عادی ایران است، که در تکمیل آن به روش های سنتی و القایی در آموزش به خصوص در حوزه ی اندیشه و اعتقادی متکی است. در این گستره، تمرکزگرایی، انعطاف نداشتن برنامه های درسی، حالتی عمومی در مدرسه است. وجود برنامه های تاحدودی مقاوم در مقابل نفوذ معلم و مدرسه، متمرکز و تجویزی و به مقدار قابل توجهی بسته به روی تجربه و نوآوری، بی توجه به طراحی فرصت های متنوع یادگیری مناسب در مدرسه و ناتوان در ایجاد زمینه ی مشارکت واقعی معلمان و مدارس در تجدید نظر و تحول برنامه درسی و اعتلای یادگیری های دانش آموزان، هنوز کاملاً محسوس است.

در طراحی نظام آموزشی و برنامه های درسی ایران، آرمان گرایی و مقاصد غیرقابل دسترس، تلقی فوق العاده آسمانی و غیرواقعی از انسان به چشم می خورد (منطقی، ۱۳۸۱) از سوی تعریف دقیق و جامعی از انسان آرمانی و جامعه ی مطلوب وجود ندارد (گویا، ۱۳۸۷). اما با این وضعیت فارغ التحیل آموزش استثنایی به اجتماع و بازار کار با چالش های متعددی مواجه شده است.

در چند دهه گذشته و بعد از پیروزی انقلاب اسلامی در کتاب های عادی مورد استفاده بعضی گروه های استثنایی و در چاپ جدید کتاب های درسی ویژه دانش آموزان کم توان ذهنی، تا اندازه ای تغییرات محتوایی در زمینه های مختلف اعتقادی، مذهبی، اخلاقی و تناسب با توان ذهنی دانش آموزان صورت گرفته است. روند موجود فعالیت های طراحی و تدوین برنامه های درسی تحول جویانه در

دروسی چون علوم، فارسی (به استثنای کتب مربوط به کم توان ذهنی) و مهارت آموزی (کم توان ذهنی) دوره ابتدایی و راهنمایی که در سال های اخیر تا حدودی در قالب حفظ وضعیت متمرکز وجود، تحولاتی را در آموزش به وجود آورده است، حرکتی که ناشی از مطالعه گسترده و تجربیات متعدد آزمایشی و تحقیقات جامع نظام آموزشی در طراحی و تولید برنامه درسی در وضعیت و حالات متفاوت می باشد. در نتیجه چنین نظام آموزشی ای با برنامه درسی یکنواخت و از پیش تجویز شده، قابل تجدید نظر و اصلاح می باشد.

نقد تمرکز گرایی و دلایل حرکت به سوی تمرکز زدایی

به نظر می رسد در نظر گرفتن جنبه های منفی برای تمرکز و تمرکز گرایی، کار مورد ستایش و غیر قابل تردید برای اصلاحات نظام آموزشی در اکثر کشورهای جهان است. اصولاً برنامه های درسی متمرکز، وابستگی شدید به کتاب درسی و محتوای درسی مصوب را با خود به همراه دارند و نوعی استاندارد کردن غیر سالم را پرورش می دهند، اهمیت دانش معلم را از بین می برد و روابط قدرت پوشیده را تقویت می کنند (کوهن^۱ ۱۹۹۱). در نوعی از تمرکز گرایی که به تولید برنامه ها و پروژه های درسی متمرکز در اندازه های بزرگ منجر می شود که نمونه های آن را می توان در آمریکای دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ دید. در دهه های اخیر شکست چنین برنامه هایی تا حدود زیادی مشخص کرده است که تنها نوآوری های ریشه دار و بومی، بخت و اقبال موفقیت دارند. یعنی در جایی که معلمان به صورت فعالانه در تدوین برنامه های درسی مشارکت می کنند (لوی^۲، ۱۹۹۱).

از مهمترین نقاط مثبت تمرکز زدایی آن است که موفقیت حرفه ای تخصصی معلمان بسیار تقویت می شود، زیرا به جای آن که مجریان مطیع برنامه های درسی تحمیل شده از مرکز باشند، از قدرتی مناسب برخوردار می شوند تا نسبت به آنچه که تدریس می کنند، تصمیم بگیرند. از دیگر نقاط مثبت و دلایل حرکت به سوی تمرکز زدایی در حوزه ی مدیریت مدرسه و برنامه ریزی درسی دانش آموزان استثنایی می توان به صورت منحصر به موارد زیر اشاره نمود:

۱) بهبود کیفی مرکز آموزشی استثنایی، ناشی از انعطاف بیشتر آن و برداشته شدن مقررات

دست و پاگیر موجود در مراکز آموزشی.

^۱ Cohen

^۲ Lewy

۲) توجه به نوآوری های ریشه دار و بومی با نوجه به سطح توانمندی دانش آموزان و وضعیت فرهنگی، اجتماعی و منطقه ای.

۳) تقویت تشریک مساعی در مرکز آموزشی استثنایی. زیرا کار طراحی و تدوین برنامه ی درسی یا سازگار سازی و تجدید ساختار برنامه درسی، به گونه ای که متناسب با وضعیت رشد شناختی - عاطفی و اجتماعی فراگیران باشد، کار تیمی و مشارکتی معلمان، سرپرست آموزشی و کادر توانبخشی مرکز آموزشی استثنایی را طلب می کند.

۴) به دلیل مشارکت معلمان در برنامه ریزی درسی مراکز آموزشی، محیاکاری برای آنها جذاب تر شده و موقعیت حرفه ای و تخصصی آنان تحکیم می یابد.

۵) توجه بیشتر به نیازهای متعدد فراگیران و انعطاف پذیرتر شدن برنامه درسی.

۶) زمینه سازی برای تدوین برنامه درسی به صورت تلفیقی و نوآوری هایی از این دست در برنامه درسی.

۷) مشارکت والدین در کار طراحی و تدوین برنامه درسی.

۸) تسهیل جریان ارتباطی در سطح مراکز آموزش و تسهیل روند اصلاحات آموزشی مرکز آموزش استثنایی.

سطوح تمرکززدایی

در مقوله تمرکز مطلق که ممکن است در سطوح متفاوت سیاسی، اقتصادی، مدیریتی، آموزشی و نظایر آن وجود داشته باشد، تمام اختیارات در دست حرکت مرکزی است و هیچ گونه حق تصمیم گیری به واحدهای موسسه ای پایین تر داده نمی شود. یعنی این واحدها، صرفاً مجری سیاست های حکومت مرکزی هستند و از طرق مختلف کنترل شدیدی بر آن ها اعمال می شود. از طرف دیگر در مبحث عدم تمرکز، حکومت مرکزی تمام اختیارات خود را به واحدها و قسمت های پایین دست تفویض می کند. با چنین تعبیری، کارلسن^۱، تمرکز زدایی را فرآیندی می داند که معمولاً حرکتی از مرکز به سمت پیرامون است و باعث تدریجی درجه ی تمرکز و افزودن درجه ی عدم تمرکز می شود و به معنای ایجاد عدم تمرکز مطلق نیست. در نتیجه با پذیرش نسبی بودن مفاهیم تمرکز و عدم تمرکز، فرآیند

^۱ Karlsen

تمرکز زدایی نیز دارای درجات متفاوتی خواهد شد (کارلسن ۱۹۹۹). در حقیقت، مفاهیم تمرکز و عدم تمرکز مطلق، بیشتر در مباحث نظری قابل طرح هستند و در عمل، تنها درجه های تمرکز مطلق و عدم تمرکز مورد بحث قرار می گیرند. برای مثال: به زعم کارلسن، چیزی را که در یک سطح، عدم تمرکز نامیده می شود، به سادگی می توان در سطحی دیگر از مصادیق تمرکز دانست. مثلاً، کشوری که حق استخدام و عزل معلمان را به استان ها می دهد، در مقایسه با کشوری که این کار را جزو مسئولیت های حکومت مرکزی می داند، غیر متمرکز عمل کرده است. اما همین کشور، در مقایسه با کشوری که این مسئولیت را به عهده ی مدارس می سپارد، متمرکز عمل کرده است (همان منبع) به گفته ی لاکهد در زلاندنو که مدعی داشتن نظام آموزشی غیر متمرکز است. در دوره ی ابتدایی، مدارس نقشی در انتخاب معلمان ندارند، در حالی که در فرانسه، که معروف به داشتن نظام آموزشی متمرکز است، قدرت های محلی در سازمان دهی آموزش و انتخاب روش های تعلیم و تربیت نیز نقش دارند (گویا به نقل از لاکهد، ۱۳۸۶).

باتوجه به نسبی بودن مفهوم تمرکز و عدم تمرکز، هنسون از حیث درجه و شدت، تمرکز زدایی را به سه نوع: تفویض اختیار^۱، نمایندگی^۲ و تغییر نوع تمرکز^۳، تقسیم بندی کرده است که به اختصار، به شرح هریک پرداخته می شود.

الف- تفویض اختیار: حق تصمیم گیری را به یک بخش پایین تر واگذار می کند که در این صورت، این بخش می تواند به طور مستقل یا بدون این که لازم باشد، از حکومت مرکزی یا وزارت اجازه بگیرد، عمل کند. برای مثال: در شیلی، کنترل بسیاری از جریان های آموزشی به وزارتخانه ها واگذار شده است. با این بستر، خصوصی سازی زیر مجموعه ای از تفویض اختیار یا واگذاری به معنای انتقال مسئولیت و منابع از بخش عمومی به بخش خصوصی است. به گفته ی اندیشمندان همچون: فلورستال و کویر، در تفویض اختیار با توجه به زیر ساختاری که مسئولیت را به عهده خواهد گرفت، رعایت چهار جنبه ی اساسی که در ادامه به آن اشاره می گردد، الزامی است:

* بخشی که تفویض اختیار به وی اعطا شده است به صورت قانونی از وزارتخانه مرکزی جداست.

^۱ devolution
^۲ delegation
^۳ deconcentration

* به صورت خودمختار عمل می کند و تحت سرپرستی سلسله مراتب وزارتخانه مرکزی نیست.

* محدوده ی اختیارات تفویض شده به آن به لحاظ قانونی صراحت دارد.

* فقط در محدوده ی جغرافیایی که در قانون مشخص شده است، عمل می کند.

فلورستال و کوپر (۱۹۹۷) تاکید دارند که در چنین حالتی، وزارت خانه مرکزی هیچ مسئولیتی را در برابر ساخته های محلی نمی پذیرد، مگر این که قانون چیز دیگری را مشخص کند.

با این وصف، تفویض اختیار در آموزش استثنایی در صورتی پاسخگوی نیازهای واقعی دانش آموزان که با توجه به: گستره تعریف شده، زیرساختار آموزشی، استعداد و پتانسیل های منطقه ای و نیروهای عمل کننده تبیین گردد.

ب) نمایندگی: حق تصمیم گیری را به قسمت هایی که از لحاظ سلسله مراتب در مرتبه ی پایین تری قرار دارند، واگذار می کند. اما این حق در صورت صلاح دید بخش واگذار کننده، بازپس گرفته می شود. فلورستال و کوپر اظهار می داند که این نوع عدم تمرکز، اتفاقی بود که در چین رخ داد و در طی آن چین در ابتداء غیرمتمرکز شد و سپس دولت با دوباره نگری در این حرکت و از احساس این که ممکن است دوباره کنترل را از دست بدهد، یک تمرکز جزئی ایجاد کرد (فلورستال و کوپر^۱، ۱۹۹۷). این موضوع با توجه به وضعیت خاص جامعه ی هدف تحت پوشش آموزش و پرورش استثنایی، باید براساس کارشناسی و بر مبنای برنامه های تعریف شده انجام شود، به صورتی که جدای از نظارت و کنترل مستقیم، قدرت عمل و اظهارات نظرهای شخصی و غیر کارشناسی به حداقل برسد.

ج) تغییر نوع تمرکز: در این مقوله فقط انجام دادن کارها را واگذار می کند و حق تصمیم گیری را برای دولت مرکزی محفوظ می دارد. برای مثال: تموکنگ ابراز می دارد که وقتی رهبران ملی در مکزیک، یک برنامه ی اصلاحات به سمت تمرکز زدایی را عنوان کردند، در حقیقت مدیریت آموزشی را به ۳۱ دولت ایالتی واگذار کردند، در حالی که کنترل متمرکز را بر سیاست های آموزشی در سطح ملی، افزایش دادند. به زعم او، این نوع تغییر تمرکز معمولاً راهی برای تضمین کارآمدی تمرکز است. فلورستال و کوپر عقیده دارند که در هر فعالیت تمرکز زدایی، تعیین میزان کنترل حکومت مرکزی بر ساختار بومی و محلی، یک ضرورت است، زیرا این میزان، نشان می دهد که در

^۱ FeloRESTAL & cooper

کجای طیف تمرکز، عدم تمرکز قرار داریم (همان منبع). در بعد آموزش و پرورش استثنایی هم در صورت ضرورت و در کنار سایر فاکتورهای اثربخش مثل: توجه به ظرفیت ها و توانمندی های منطقه ای می بایست تبیین موضوع گردد.

انواع تمرکز زدایی در آموزش استثنایی:

برای تعیین میزان کنترل دولت بر ساختارهای بومی، توجه به عدم تمرکز آموزشی، از جمله عدم تمرکز مالی، عدم تمرکز مدیریتی و عدم تمرکز برنامه ای یک ضرورت اجتناب ناپذیر است. با توجه به بررسی های به عمل آمده، تمرکز زدایی در جاهایی با موفقیت همراه بوده است که تمام عناصر یک مجموعه با همدیگر همکاری مناسبی داشته باشند و اهداف مشترکی را دنبال نمایند. در کشورهایی که به این مهم توجه ننموده اند در این زمینه چندان موفقیت های آموزشی ای را کسب نکرده و یا با شکست های متعددی مواجه شده اند. به همین دلیل آشنایی با تمرکز زدایی آموزشی، ما را در حرکت به سوی عدم تمرکز آموزشی هدفمند یاری خواهد رساند. در ادامه به شرح این موضوع پرداخته می شود:

تمرکزگرایی مالی و مسئولیت مالی و چگونگی واگذاری آن به سطوح پایین تر، یکی از مؤلفه های اساسی و دغدغه های مهم عدم تمرکز است. بنا به گزارش بانک جهانی برای این که حکومت های محلی و مؤسسات خصوصی پایین دست، مسئولیت های واگذار شده را به طور مؤثر انجام دهند، باید بودجه ی کافی و اختیارات لازم را برای تصمیم گیری درباره ی هزینه ها داشته باشند. در حقیقت تعیین میزان تمرکز مالی، پاسخ روشن به این سؤال است که آیا دولت بودجه لازم را تامین می کند یا استان ها و مناطق تصمیم گیر بر اساس اشراف کامل بر سیستم آموزش، مسئول تعیین بودجه هستند؟

مطابق با سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران که بر آموزش و پرورش استثنایی هم حاکمیت دارد، این تمرکز مالی را می توان در سهم قابل توجه دولت در تامین منابع مالی آموزش و پرورش مشاهده کرد که تکیه ی اصلی دولت بر درآمد برنوسان قیمت نفت موجب کم ثباتی منابع مالی آموزش و پرورش شده است و یا بعضی محاسبات غلط برنامه ریزی را در آموزش و پرورش استثنایی و به طبع آن آموزش استثنایی با مشکل مواجه می کند. با این حال در سال های اخیر در جهت پاسخ گویی به این سؤال، گام هایی برای تمرکز زدایی مالی آموزش و پرورش استثنایی در بخش های

خاصی برداشته شده است و بعضی استان ها هم در این زمینه خیلی خوب عمل کرده اند و آن سهمی که در اختیار سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور بوده به خوبی توزیع گردیده است.

۲- تمرکززدایی مدیریتی: به زعم فلورستال و همکاران وی، تمرکززدایی مدیریتی و عدم تمرکز مالی، بسیار به هم وابسته اند، زیرا حرکت به سمت عدم تمرکز مالی وقتی موفقیت آمیز است که مدیران بتوانند تصمیمات مناسب و شفاف را جمع به فرآیندهای آموزشی بگیرند. همچنان که اگر مدیران محلی در مورد نحوه ی جذب و هزینه کردن بودجه محدودیت بسیاری داشته باشند، نمی توانند تغییرات لازم را برای یک آموزش مفید و مؤثر ایجاد کنند. در حقیقت تمرکززدایی مدیریتی بدون عدم تمرکز مالی، مدیران را تا سطح کاربران یا مجریان صرف تنزل می دهد و اجازه ی سیاست گذاری و تصمیم گیری در آموزش و پرورش را از آن ها سلب می کند. به زعم برمن و همکاران وی حداقل دو سؤال اصلی درباره ی تمرکززدایی مدیریتی وجود دارد. اول این که آیا مدیران محلی، به خصوص در جوامعی که در حال گذار از نظام های بسیار متمرکز به سمت نظام های غیرمتمرکز هستند، مهارت های کافی مدیریتی دارند؟ برای مثال، در مدیریت مدرسه محور، آیا لازم است، مدیران و معلمان هم در مقام معلم و هم در نقش مدیران ماهر عمل می کنند؟ یعنی کاری تابحال جزو وظایف شان نبوده است و در صورت مثبت بودن پاسخ، باید رد این مورد، آموزش کافی ببینند؟ (برمن و دیگران، ۲۰۰۲). به گفته ی تموکنگ تمرکززدایی در بسیاری از کشورها، مسئولیت را به برخی از اجتماعات محلی سپرده است، در حالی که آن ها ظرفیت مدیریتی و مالی لازم را برای ایفای نقش جدید ندارند و حکومت مرکزی، حکومت های محلی را عامل این شکست می داند. این مساله به خصوص در مورد مدیریت آموزش و پرورش که از دشوارترین انواع مدیریت های موجود است حساس تر است و از این رو افرادی که این مدیریت را برعهده می گیرند باید از توانایی و شایستگی لازم برخوردار باشند (گویا و همکاران به نقل از تموکنگ، ۱۳۸۶).

هنسون آیراز می دارد که وقتی سیاست مداران، تصمیم به تمرکززدایی در آموزش می گیرند، معمولاً این ماموریت را برعهده ی رهبران آموزشی می گذارند و در این صورت است که وضع دشواری پیش می آید. دلیل این دشواری این است که هم فرآیند تغییر بسیار پیچیده است و هم مدت تصدی مدیران

^۱ Behrman

^۲ Hansen

معمولا بسیار کوتاه می باشد. برای مثال او اشاره می کند که مطالعه ای در مورد ۲۲ کشور گوناگون، متوسط زمان تصدی پست مدیران آموزشی در تمام سطوح را کمتر از ۲/۵ سال نشان داد. به گفته ی وی مسئولین جدید، حتما زمانی را برای یادگیری صرف خواهند کرد و همین که کار را فراگرفتند، به تاریخ خواهند پیوست (هنسون، ۲۰۰۲).

مسئله دیگر در تمرکززدایی، موضوع کنترل است. بهرمن و همکاران وی معتقد هستند که نبود نظارت کافی بر مدیران در نظام غیرمتمرکز، ممکن است باعث ناکارآمدی و سوء استفاده ی آن ها شود. همچنان که به گفته ی تموکنگ، در بعضی کشورها به دلیل نبود نظام های نظارتی مناسب بسیاری از ایالت ها عملکرد بسیار بدی داشته و در مجموع، کیفیت آموزش را تنزل داده اند. در این گستره و با بررسی تجارب کشورهای دیگر باید در بحث تمرکززدایی برنامه های درسی آموزش استثنایی به صورت علمی این موضوع را مورد توجه قرار داد و قبل از انجام عملیاتی کار، با استفاده از فاکتورهای مختلف، استراتژی مناسبی تبیین نمود به صورتی که با ورود به حیطه عمل حداقل ابعاد کیفیتی بخشی از همان ابتداء نمود پیدا کند و تسهیل در تصمیم گیری را نشان دهد.

۳- تمرکززدایی برنامه ای: با توجه به برداشت های متفاوتی که از برنامه درسی موجود آموزش و پرورش استثنایی است، تعابیر گوناگونی نیز از عدم تمرکز برنامه درسی وجود دارد. مثلاً، گاهی منظور از برنامه ی درسی، همان کتاب درسی است و گاهی، برنامه درسی، روش تدریس و تمام فعالیت هایی را دربر می گیرد که هر یک به نوعی بر جریان آموزش و یادگیری دانش آموزان تمام گروه های استثنایی تاثیر می گذارند. گوناگونی روش های تدریس و فعالیت هایی که در کلاس های درس انجام می شود، حاکی از این مساله است که در نظام آموزشی استثنایی که ظاهرا از لحاظ برنامه ای کاملا متمرکز عمل می کنند، در بعضی موارد عدم تمرکز هم وجود دارد که اجتناب ناپذیر و غیرقابل کنترل است و بیشتر به دست معلمان صورت می گیرد. چنین عدم تمرکزی که مسئولیت بخش عظیمی از برنامه درسی را خواسته یا ناخواسته به معلمان این طیف از دانش آموزان می سپارد، ظرفیت های بالقوه بسیاری را در خود جای داده است. اگر از این ظرفیت های بالقوه در دوره های آموزش قبل و ضمن خدمت معلمان استفاده ی بهینه شود، نتایج آموزشی خوبی به همراه خواهد داشت و زمینه را برای مشارکت معلمان آموزش استثنایی در تولید برنامه ی درسی فراهم خواهد آورد.

مدل تمرکززدایی در آموزش استثنایی

بهترین مدل قابل استفاده در آموزش استثنایی مدلی است که تمام ابعاد مربوط به شرایط خاص دانش آموزان، مسائل منطقه ای و فاکتورهای آموزشی را دارا باشد. براین مبنا در مدل ارائه شده، این موضوع به خوبی لحاظ شده است که در ادامه به شرح کامل آن پرداخته می شود...

مدل پیشنهادی تابع اصول و ارکان زیر است (مهرمحمدی، ۱۳۸۶).

* بنا به ضرورت های آموزشی، تربیتی و منافع ملی در ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و...، تمرکززدایی از نظام برنامه ریزی درسی یک اصل است.

* نگاه قطبی به تمرکززدایی از نظام برنامه ریزی درسی پاسخگو نیست و به بی فعلی (بی عملی) یا اقدامات عملی نسنجیده و خراب منجر می شود.

* در نگاه غیرقطبی به تمرکززدایی، شناسایی سطوح آزاد سازی یک رکن است.

* در نگاه غیر قطبی به تمرکززدایی، شناخت وضعیت ها و ظرفیت های گوناگون در مناطق مختلف کشور یک رکن است.

* در نگاه غیر قطبی به تمرکززدایی، ملحوظ کردن عنصر تغییر در ظرفیت ها، شرایط و تعدیل سیاست ها براساس آن، یک رکن است.

* در نگاه غیر قطبی به تمرکززدایی، امکان پذیر دانستن ورود همه ی سطوح آزاد سازی به صورت همزمان در مدیریت نظام برنامه ریزی درسی، یک اصل است.

با توجه به ارکان و اصول فوق، مهرمحمدی از مدلی در نظام برنامه ریزی درسی حمایت می کند که می توان آن را مدل هسته ای^۱ (به دلایلی شباهت تصویر مدل به هسته ی اتم) نامید. این مدل (تصویر شماره ۱) نشان می دهد که در استان ها و مناطق کشور می توان به طور بالقوه رها سازی در همه ی سطوح شش گانه ی آزادسازی را تجربه کرد. تصویر شماره ۲ نیز به روشن تر شدن مفهوم با نمایش دلالت این مدل برای سطوح غیرمتمرکز تصمیم گیری (استان، مناطق) کمک می کند. همچنان که ملاحظه می شود، در یک دوره ی زمانی واحد، نمودارهای الف، ب و ج و عرف وضعیت استان ها یا مناطق گوناگون کشور از حیث نیم رخ، برخوردار از سطوح متفاوت آزاد سازی هستند. اما چنانچه

^۱ Nuclear Model

زمان واحد را در نظر نداشته باشیم، نمودارهای الف، ب و ج معرف وضعیت یک استان یا منطقه ی خاص از حیث نیم رخ برخورداری از سطوح متفاوت آزادی در زمان های گوناگون خواهند بود. به زعم مهرمحمدی این مدل دربردارنده ی توصیه ی مهمی است که نباید در هیچ دوره ی زمانی، امکان ورود به هیچ یک از وضعیت های شناخته شده آزادی سازی را منتفی دانست. اما ممکن است اجرای برخی از سطوح، در آغاز زمینه ی اجرایی گسترده ای در سطح کشور نداشته باشد. دومین نکته این که تحقق این مدل نیازمند یک طرح کلی اجرایی است. تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی دانش آموزان استثنایی باید همت خود را صرف تدوین طرحی کند که طی آن شرایط و ظرفیت هایی که احراز آن ها برای برخورداری از هریک از سطوح آزاد سازی لازم است، روشن گردد. براساس چنین طرحی، هم به درخواست های رسیده برای برخورداری از سطحی از آزاد سازی پاسخ داده خواهد شد و هم تشکیلات مرکزی آموزش استثنایی می تواند راسا با رصد کردن وضعیت استان ها، آن ها را به همکاری و پذیرش مسئولیت دعوت کند. در این گستره گرچه اجرای مدل مزبور در تمرکززدایی در نظام برنامه ریزی درسی دانش آموزان استثنایی دشوار است، اما این دشواری مدیریتی با دشواری ذاتی تعلیم و تربیت هماهنگی و هم خوانی دارد. زیرا عصر ما نیز عصر پیچیده گی ها شناخته شده است و لاجرم، سازمان های پاسخ گو به نیازهای این عصر، سازمان های پیچیده ای هستند. برای هدایت امور این سازمان ها باید مدیرانی را به خدمت گرفت که به استقبال پیچیدگی ها بروند و به دلیل هراس از پیچیده گی، صورت مساله را تغییر ندهند، چون باتوجه به توانمندی های قوی انسانی که در آموزش و پرورش استثنایی وجود دارد، می توان با انجام کار کارشناسی خیلی خوب عمل نمود.

نتیجه گیری و پیشنهادات

تمرکززدایی در نظام آموزشی ایران، تبلور آن در برنامه های درسی موجود و درعین حال، در نظام طراحی و تدوین برنامه های درسی، بزرگترین مانع و سد راه تحولات حوزه ی برنامه درسی و آموزشی در ایران است. آن چه مسلم می باشد، گذار نظام برنامه های درسی و برنامه ریزی درسی آموزش پرورش استثنایی کشور ما به سمت تمرکززدایی، قدرت یافتن مدیریت آموزش و پرورش استثنایی استان و مدرسه در حوزه ی طراحی و تدوین برنامه ی درسی و آموزش و حرکت به سمت برنامه ریزی درسی مبتنی برمدرسه، زمینه سازی و ویژگی هایی را می طلبد. در این مسیر، به بعضی اصول و

تجربیات اساسی باید توجه کرد. برخی از مهمترین راهبردها و راهکارها که از بررسی مطالعات نظری و تجربیات نظام های گوناگون قابل استنتاج است، عبارتند از:

(۱) تجربیات تمرکززدایی و مدرسه محوری به مقدار زیادی متاثر از سطح توسعه یافتگی و روند تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی یک کشور و قدرت یافتن مدیریت آموزش و پرورش استثنایی استان مدرسه در قالب نظام آموزشی است. لذا چنین تحولی باید در حکم یک راهبرد اساسی در نظام آموزشی استثنایی ایران پذیرفته شود.

(۲) حرکت اساسی در جهت تحول طراحی و تدوین برنامه های درسی و تمرکززدایی از نظام آموزشی، به خصوص در کشورهایی با زمینه ی قوی تمرکزگرایی و سنت گرایی آموزشی، منوط به پژوهش های زمینه ای و تشخیصی و انجام دادن پروژه ها و برنامه های متعدد راهنمای توسعه در زمینه ی مدرسه محوری است. بدین طریق باید ایجاد زمینه ی مساعد پژوهش ها و حرکت های تحول جویانه در مؤسسات علمی و تحقیقاتی در سطح آموزش و پرورش و دانشگاه ها و انجمن های تخصصی آموزش و پرورش استثنایی فراهم گردد.

(۳) در حرکت به سمت تمرکززدایی، تربیت معلمان و ارتقای صلاحیت حرفه ای پژوهشی و برنامه ریزی نظام آموزشی، اهمیت بسیار دارد. بدین ترتیب هر گونه حرکت تحول جویانه در طراحی و تدوین برنامه های درسی آموزش استثنایی، تمرکززدایی و ارتقای صلاحیت حرفه ای و پژوهشی معلمان برچنین آماده سازی های تخصصی در سطح معلمان و مؤسسات تربیت معلم و دانشگاه ها مبتنی است.

(۴) با توجه به بافت اجتماعی - فرهنگی، وضعیت و مقتضیات هر کشور، تمرکززدایی از جهت کنترل مدیریتی، مالی، برنامه ی درسی و آموزشی در نظام متفاوت آموزشی و در زمینه ی اقتدار و قدرت انتخاب بیشتر محیط آموزشی حالتی یکسان ندارد و به فراخور هر کشور و جامعه و با توجه به وضعیت و بستر اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و باکسب بینش از تجربیات نظام های آموزشی دیگر، روند نه چندان قاعده مندی همراه با اتخاذ راهبردهای برخاسته از شرایط و مقتضیات بومی آن کشور دنبال شده و الگوی واحدی حامی نبوده است. در مورد آموزش استثنایی ایران نیز تمرکززدایی با توجه به ویژگی هایی که برای گذر برنامه ریزی درسی مطرح گردیده و به کارگیری راهبردهایی که در بندهای قبل توصیه

شد، با مقتضیات بومی و وضعیت نظام آموزشی استثنایی ایران بهتر هماهنگ می شود و کارساز می افتد.

۵) گذر نظام آموزشی و نظام طراحی و تدوین برنامه های درسی آموزش استثنایی در ایران به سمت تمرکززدایی نیاز به یک تعادل واقع گرایانه بین کنترل تمرکز گرایانه و تمرکززدایی دارد. تمرکززدایی به سمت اقتدار مالی، مدیریتی، آموزشی و برنامه ریزی درسی مدرسه و معلمان و مرجعیت قوی تر تخصصی آن ها در عین تمرکزگرایی در اهداف و آرمان ها، خطوط راهنمای ملی برنامه های درسی و مدیریت کلان نظام آموزشی کشور مورد توجه قرار گیرد.

۶) راهبردهای اجرایی برای تمرکززدایی، تلفیقی از راهبردهای از بالا به پایین (از سوی مدیران، برنامه ریزان و تصمیم گیران کلان آموزش و پرورش به سوی مدارس) و از پایین به بالا (از سوی معلمان و کادر مدرسه و انجمن های تخصصی استانی و منطقه ای به سوی مدیریت کلان و تصمیم گیران سطح بالای آموزش و پرورش) را می طلبد. چنین راهبردهایی اثربخشی بیشتری دارند. بدین طریق، فرآیند تغییر به سمت تمرکززدایی در نگاهی تازه، تحولی و تدریجی است و نه خطی و یا یک فرآیند است و نه یک اتفاق که به همین صورت باید در آموزش و پرورش استثنایی دنبال شود.

۷) در نظام آموزش و پرورش استثنایی حرکت های سطحی تمرکززدایی که بخشی از قدرت برنامه ریزی و تصمیم گیری آموزشی را با حفظ روابط تمرکزگرایی یک سویه ی نظام آموزشی به سطح استان ها یا مناطق انتقال می دهد. راهبردی اساسی در جهت تمرکززدایی و اقتدار مدرسه در آموزش و پرورش استثنایی و تدوین و اجرای برنامه های درسی محسوب نمی گردد. به این سبب باید به ایجاد تحول در روابط عناصر اصلی آموزش چون سازمان آموزشی، مدرسه و معلمان و قدرت یافتن مرکز آموزشی استثنایی در قالب نظام آموزشی در روند تمرکززدایی توجه اساسی داشت.

۸) برای گذار نظام آموزشی و تولید برنامه های درسی در زمینه ی تمرکززدایی و اقتدار مدرسه و محیط آموزشی در کار برنامه ی درسی آموزش استثنایی، باید به اصول و معیارهایی توجه کرد و آن ها را سرلوحه ی تحولات قرار داد. حداقل پنج اصل مهم باید مورد توجه دقیق قرار گیرد. شامل اصول انعطاف پذیری، فرصت و انگیزش، وحدت و تلفیق هماهنگ دیدگاه ها، مشارکت پذیری و قدرت

انتخاب محیط آموزشی که در طراحی و تدوین برنامه های درسی و ایجاد تحول در روش ها و رویه ها موجود نظام آموزشی استثنایی، باید ملاک حرکت به سوی تمرکززدایی باشند.

منابع:

- ۱- بهرنگی، محمدرضا (۱۳۷۴)، «مدیریت آموزشی و آموزشگاهی»، انتشارات کمال تربیت
- ۲- گویا، زهرا (۱۳۷۸)، «سیر تحول و شکل گیری برنامه های درسی آموزش متوسطه در ایران» فصل نامه تعلیم تربیت، سال پانزدهم، شماره ۱، انتشارات پژوهشکده تعلیم تربیت
- ۳- گویا، زهرا و همکاران (۱۳۸۶) «تبیین جدیدی برای برای تمرکز و عدم تمرکز در ایران» فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۴
- ۴- سلسیلی، نادر (۱۳۸۶)، «گذار نظام برنامه ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی، با تاکید بر برنامه درسی مبتنی بر مدرسه» فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۴
- ۵- منطقی، مرتضی (۱۳۸۱)، «بن بست آرمان گرایی» همایش ملی مهندسین اصلاحات در آموزش و پرورش
- ۶- مهرمحمدی (۱۳۸۶)، «مدیریت هم زمان مدارج تمرکززدایی در نظام برنامه ریزی درسی» فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۴
- ۷- Behrman g.r&Deolahikar,a.b.sonn,L.Y(۲۰۰۲).conceptual issues in the role of education decentralization in promoting effective schooling in asian developing countries.
[http:// www.abd.org/documents/ERD/Working-papers/wp.۲۲.pdf](http://www.abd.org/documents/ERD/Working-papers/wp.۲۲.pdf)
- ۸- Cooldadj i.klein m f(۱۹۷۰)behind the classroom door.charles a.jones
Worthington.ohio
- ۹- Cohen resetti marantz,(۱۹۹۵),underestading hom school chage really happens.california corwin press. Thousand oaks.
- ۱۰- Lewy arieh(۱۹۹۱)national and school based curriculum development.fundamentals of educational planning -۴۰ paris:unesco

۱۱- Hanson e.m(۲۰۰۱)educational decentralization around the pacificeim.
<http://www.l.wordbank.org / education / globaletion reform/ pdf //editorial .pdf / hanson /۳۰>

۱۲- Karlsen,g.e (۱۹۹۹) decentralized Centralism governance in
education:evidence from Norway and british Columbia,Canada.

۱۳- Frorestal,k.& cooper ,r.(۱۹۹۷)decentrization around the pacific eim.
<http://www.l.wordbank. Org/education/ globaletion reform/ pdf// editorial. pdf/ hanson/۳۰>