

# فرا تحلیل تمرکز و عدم تمرکز در آموزش و پرورش با تاکید بر برنامه ریزی درسی

پژوهشگر

دکتر کورش فتحی واجارگاه

استاد دانشگاه شهید بهشتی

دکتر محرم آقازاده

مشاور ارشد برنامه درسی و آموزش یونسکو

شهریور ۱۳۸۲

## فهرست

### مقدمه

تمرکز و عدم تمرکز در سطح نظام آموزشی

برنامه ریزی درسی مدرسه محور

سطح دخالت سیاسی در بازنگری برنامه درسی

تجربه برنامه ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز در کشورهای اروپایی و امریکا

تجربه برنامه ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز در کشورهای آسیای شرقی

برنامه ریزی درسی غیر متمرکز در بستر نظام آموزشی متمرکز ایران

### منابع

## مقدمه

موضوع تمرکز و عدم تمرکز از موضوعاتی است که در درازنای تاریخ آموزش و پرورش محل بحث و منازعه علمای تعلیم و تربیت و خط مشی گذاردن آموزشی بوده است.

تاریخ یک صد ساله ی اخیر، یعنی قرن بیستم، خود به تنهایی نمایانگر آن است که بسیاری از نظام های آموزش دست کم روزانه با مسئله ی تمرکز و عدم تمرکز دست به گریبان بوده اند، چون روزانه پژوهش های آزمایش، تجربی و ملاحظات نظری کاستی هایی را در نظام های متمرکز و غیر متمرکز روبروی دیدگان می گذارد.

تحلیل ادبیات پژوهشی موضوع این نکته را روشن می کند که، بودن در یکی از دو قطب متمرکز و غیر متمرکز یا حتی قرار گرفتن بر روی طیفی از تمرکز و عدم تمرکز هرچه است، چیزی جز یک امر مدیریتی نمی تواند باشد. براساس نوع مدیریت سیاسی، اجتماعی و جهت گیری های ایدئولوژیک و درسطحی مقدرات مادی و مالی نظام های حکومتی و آموزشی است که آن ها به سوی گرایش به تمرکزگرایی و تمرکز زدایی از آموزش و پرورش و نهایتاً برنامه ریزی درسی می کشاند. با این همه، امروز تلقی هایی از تمرکز زدایی وجود دارد که ملاحظه آن ها در جهانی که به سوی تمرکز زدایی پیش می رود، بی مناسبت نمی نماید. این تلقی ها به ترتیب زیر است:

### ۱. تمرکز زدایی به مثابه یک روند

شمار زیادی از کشورهای در حال گذار و توسعه مبادرت بها جرای برخی برنامه های تمرکز زدایی کرده اند. سرعت این روند با گرایش فزاینده ی جامعه ی مدنی و بخش خصوصی به مثابه همیاران حکومت ها به جستجوی راه های جدید برای خدمت رسانی مضاعف شد. تا این جا، کار تمرکز زدایی نمونه هایی از موفقیت و شکست را پیش رو گذاشته است. در موارد زیادی، سرعت پایین و نوع سازمان مربوط به اصلاحات ساختار زدایانه کارایی ها را دچار مخاطره کرده است. با این همه، نظر بر آن است که برای فهم کامل آثار تمرکز زدایی در سیستم نیاز به انجام بررسی های زیادی است.

مدیریت مبتنی بر نتیجه به مثابه یک فلسفه ی مدیریتی، پیامد طبیعی تمرکز زدایی سازمانی است، که به نوبه ی خود بر نتایج روشنی از واحدهای کار سازمان تاکید می ورزد. در این میان، مسئولیت هم معنای خاصی می یابد. در مدیریت مبتنی بر نتیجه، مسئولیت در برابر نتایج به معنای آن است که برخی اهداف معینی باید در چارچوب هزینه ای پیش بینی شده ای عاید شود.

برهر روی، تمرکز زدایی در ارتباط مستقیم با افزایش ظرفیت عملکرد محلی به مثابه بخشی از سیستم کلی و روند اجتماعی گسترده تر است. این نگاه، نظریه ی منفی نگرانه ی محلی شدن یا غیر متمرکز شدن نسبت به

سیستم کلی را از میان بر می دارد. چون در صورت افزایش ظرفیت عملکرد سیستم های خرد، سیستم کلان فرصت پاسخ گویی مطلوب تری پیدا می کند.

## ۲. تمرکز زدایی به مثابه فرایند

گفته می شود که تمرکز زدایی، فرایند است، چون در اثر آن ساختارهای بازتعریف می شوند، جایگاه شرکاء و ذی نفعان مشخص گردیده و سطوح عملکرد دولت و نهادهای غیر دولتی تعیین می شوند. گاهی، اظهار می شود، تمرکز زدایی چیزی فراتر از فرایند هست. چون، انجام دادن تمرکز زدایی مستلزم اعتماد ورزی و شناخت افرادی است که بتوانند امور خود را مدیریت کنند. بدین ترتیب، تمرکز زدایی به فرایند تمیز، بازتعریف و جانمایی افراد و نهادها برای انجام وظایف تعریف می گردد.

## ۳. تمرکز زدایی به مثابه نقطه ی مقابل جهانی کردن

تمرکز زدایی، نقطه ی مقابل جهانی کردن است. در جهانی کردن، اغلب، تصمیمات را از سطح محلی ف محلی به سطح تصمیم گیری های چند ملیتی و چندین ملیتی انتقال داده می شود. در مقابل، تمرکز زدایی مشکل کردن سطح تصمیم گیری در سطح فضای کلان چندین ملیتی به تصمیم گیری محلی است. بنابراین، در طراحی راهبردهای تمرکز زدایی ضروری است به ابعادی در سطح جهانی، ناحیه ای، ملی، منطقه ای، و محلی توجه کرد<sup>۱</sup>. ۴. تمرکز زدایی به مثابه ترکیبی از ابعاد چهارگانه

تمرکز زدایی دارای چهار بعد است -تجمعی/ بیرونی، داخلی/ فردی، تجمعی/ داخلی، فردی/ بیرونی و فردی/ داخلی. بعد تجمعی/ بیرونی دارای ماهیتی نهادی و روندی قانونی است. بعد تجمعی/ داخلی، با فرهنگ اجتماعی ای مجموعه ی ارزش ها و مفروضات اعلام نشده و شناخته نشده درگیر است که حضور و نقشی قوی در روابط انسانی هستند. بعد فردی/ بیرونی، با رفتار قابل مشاهده ی افراد در درون نهادهای اجتماعی مختلف دولتی یا غیر دولتی در ارتباط است. سرانجام آن که، بعد فردی/ داخلی، در ارتباط مستقیم با چینش ذهنی، الگوهای ذهن، عواطف و بینش های افراد است. انتظار می رود برای تمرکز زدایی اثر بخش این چهار بعد مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد.

## ۴. تمرکز زدایی به مثابه رویکردی کل نگرانه و سیستمی

ماهیت کل نگرانه رویکرد مردم محور بر مبنای بازساخت این واقعیت است که، مردم به توسعه ی بخشی، سطوح فضاها و حیطه ها نمی اندیشند، بلکه به کل واقعیتی که دارند فکر می کنند. رویکرد کل نگرانه از طریق اتخاذ رویکردی کل سیستم، شامل سطوح، فضاها، بخش ها و کارکردها و در نظر آوری سطح ملی در نقطه ی ورودی تعریف اهداف برنامه ریزی و توسعه ی عملیاتی می شود. این فرایند، مستلزم منظور کردن

<sup>۱</sup> UNDP, the global research framework of the decentralized governance programmed, New York, May, ۱۹۹۷,

چارچوب های سطوح چند گانه و مستمر، فرایندهای سینرژیک تعاملی و تکراری چرخه ها به مثابه پیش نیاز حیاتی برای تحقق کلیت در سیستمی غیر متمرکز است.

### **۵. تمرکز زدایی و رویکرد محلی به برنامه ریزی**

از جنبه های تمرکز زدایی، رویکرد محلی نگری است. بر این اساس، در برنامه ریزی مسئولیت انجام دادن فعالیت ها بر نمایندگان محلی تفویض می شود. با تفویض اختیار و مسئولیت به نهاد های محلی در آن ها ظرفیت سازی فنی و عملیاتی می شود. افزون بر این، فعالیت های دولت محلی مشروعیت بخشی می شود<sup>۱</sup>.

به هر روی، پژوهش نظری-اسنادی حاضر با توجه به انتظاراتی که از آن می رود، کوشیده است نخست به تحلیل چرای تمرکز گرایی و تمرکز زدایی در آموزش و پرورش را به بحث بگذارد.

سپس، تجارب موفق و ناموفق در امر تمرکز زدایی را پیش رو قرار میدهد. و نکته ی مرکز یابین گزارش پژوهش، تحلیل تجارب و سطوح دخالت دولت و میزان آزادسازی نظام برنامه ریزی درسی در دو بلوک غرب و شرق مطرح شود. سرانجام آن که در پایان، ۵ شیوه برای آزاد سازی برنامه ریزی درسی ارائه می گردد.

---

<sup>۱</sup> UNCDF, Poverty reduction, Participation and local governance: The role for UNCDF, UNCDF Policy

## مفاهیم و تعاریف پایه

همه سازمان‌ها، دولتی و خصوصی برای پیروی از تصمیمات مربوط به هدف، ساختار، کارکنان، مراجعان و منابع اداره می‌شوند. اصطلاح «سازمان‌ها» گروه‌های نامتجانس حکومت‌های ایالتی، وزارت خانه‌های آموزش و پرورش، شورای مدرسه، انجمن‌های اولیاء و مربیان و شهرداری‌ها را شامل می‌شود. سازمان‌ها به عنوان عاملانی با شخصیت حقوقی تعریف می‌شوند، اگرچه در برخی موارد این اشخاص درون سازمان‌ها هستند که عاملان آن محسوب می‌شوند. برای مثال در یک سازمان مستقل یک فرد یا گروه محدودی از افراد تصمیم‌گیری می‌کنند. که این امر یکی از تفاوت‌های اساسی بین سازمان‌های مطلقه و دموکراتیک است. از طرف دیگر اصطلاح سازمان برای اشاره به گروه‌های وسیعی است که باید در زمینه تصمیمات مربوط به آموزش و پرورش مرجعیتی را بپذیرند.

منظور از این تصمیمات، تصمیماتی است که رفتار اعضای سازمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مرجع تصمیم‌گیری از طریق نظام نامه‌ها، قانون، احکام و آیین‌نامه‌های تصدی‌پست‌های سازمانی (مثلاً سرپرست یک ناحیه) یا هیئت حاکمه (مثلاً شورای ناحیه) تعیین می‌شود. که می‌توان این تصمیمات را تصمیمات «قالبی»<sup>۱</sup> نامید. به طوری که تصمیمات و رفتار اعضای سازمان را تحت فشار قرار می‌دهند و به آن شکل می‌دهند. (OECD، مرکز نوآوری و تحقیقات آموزشی، ۱۹۵۵).

این بحث شامل تصمیماتی که به طور روزانه توسط معلمان، مدیران، ناظران، و مقامات وزارتی و موارد دیگری که به کار آنان مربوط است، نمی‌شود.

عدم تمرکز مربوط به تغییرات جایگاه کسانی است که حکومت می‌کنند، انتقال مرجعیت از کسانی که در یک سوی جایگاه یا سطحی از سازمان‌های آموزشی هستند به کسانی که در سطح دیگری هستند. جایگاه مرجعیت برحسب جایگاه پست سازمانی یا هیئت حاکمه (برای مثال در سطح ناحیه) بیان می‌شود. در این بررسی ۴ جایگاه ممکن برای مرجعیت در نظر گرفته شده است: دولت مرکزی؛ هیئت‌های حاکمه استانی، ایالتی یا منطقه‌ای؛ شهرداری؛ حکومت‌های بخشی یا ناحیه‌ای؛ و مدارس.

## پیچیدگی‌های عدم تمرکز

عدم تمرکز اغلب برحسب ۴ نوع انتقال مرجعیت تعریف می‌شود: غیرمتمرکز<sup>۲</sup>، وکالتی<sup>۳</sup>، تفویض اختیار<sup>۴</sup> و خصوصی‌سازی<sup>۵</sup> (راندینلی<sup>۶</sup> و همکاران، ۱۹۸۴). اگرچه بین این اصطلاحات در عمل تفاوت‌هایی وجود

---

<sup>۱</sup> - Framework decisions

<sup>۲</sup> - Deconcentration

<sup>۳</sup> - Delegation

<sup>۴</sup> - Devolution

دارد. ولی نقطه آغاز خوبی برای بحث ما است. همان طور که از قبل می توان پیش بینی کرد، اصطلاحات غیرمتمرکز مرجعیت مرکزی را بدون انتقال به سایر بخش ها گسترش می دهد. برای مثال اگر دولت مرکزی برای ارزیابی مدیریت در مراکز استان ها، اداراتی را تاسیس کند تمرکز در مرکز را کاهش می دهد. اصلاحات غیرمتمرکز مرجعیت را به خاطر اجرای قوانین منتقل می کند نه برای وضع قوانین.

برخی کشورها دارای مرجعیت و کالتی هستند، برای آموزش و پرورش دولتی نمایندگان وزیر در مراکز استان ها یا ایالت ها منصوب می شوند. این شیوه اولین گام در اصلاحات عدم تمرکز در کشور مکزیک بود که در سال ۱۹۷۹ آغاز شد. نمایندگان توسط وزیر کشور تعیین می شوند و در زمینه جنبه های اساسی آموزش و پرورش در هر یک از استان ها به آنان اختیاراتی داده می شود.

نمایندگان با مقامات اداری استان مانند فرمانداران مشورت می کنند، اما مسئولیت اصلی به عهده وزیر است. اصطلاح تفویض اختیار به این امر اشاره دارد که آن چه از یک سازمان گرفته شده بود به آن بازگردانده می شود. این اصطلاح در مواردی به کار برده می شود که انتقال مرجعیت را برای هر چه محلی تر کردن واحدهای حکومتی انجام می دهند. برای مثال استان ها یا شهرداری ها.

تنوع عناوین و راهبردها بیان می کند که چرا ارزشیابی خط مشی های عدم تمرکز نتایج متضادی را به دنبال دارد. افراد ذینفع<sup>۷</sup> ممکن است خط مشی های مشابهی را در چندین کشور آزمایش کنند اما در اهداف آنان، ظرفیت اجرای وفادارانه، تغییر و سازگاری آن تفاوت هایی وجود دارد. در این جا یک راهبرد مشخصی که برای تمامی موقعیت ها مناسب باشد وجود ندارد.

اکثر اصلاحات عدم تمرکز در رسیدن به اهداف تدوین شده با شکست مواجه شده اند، زیرا در اصلاحات چنین فرض می شود که دیگران نیز همان درک را از عدم تمرکز دارند و در هدف های مشابه سهیم هستند. برای اجتناب از چنین اشتباهاتی ابتدا شیوه های متفاوت تفکر در باب عدم تمرکز مورد بررسی قرار می گیرد.

### پنداره های عدم تمرکز

اصطلاح «عدم تمرکز» به پراکندگی تجمع یا تمرکز امور حول یک موضوع خاص اشاره دارد. استعاره معمولی که برای بیان این پراکندگی به کار می رود واژه هرم است. اکثر سازمان های دولتی و خصوصی روی رهبران یا افراد برگزیده ای که برای سایر اعضای سازمان تصمیم گیری می کنند تاکید دارند. سازمان های بزرگ بخش خصوصی و دولتی بیشتر متمایل به یک ساختار سلسله مراتبی هستند که دارای لایه های چندگانه

---

<sup>۵</sup> - Privatization

<sup>۶</sup> - Rondinelli

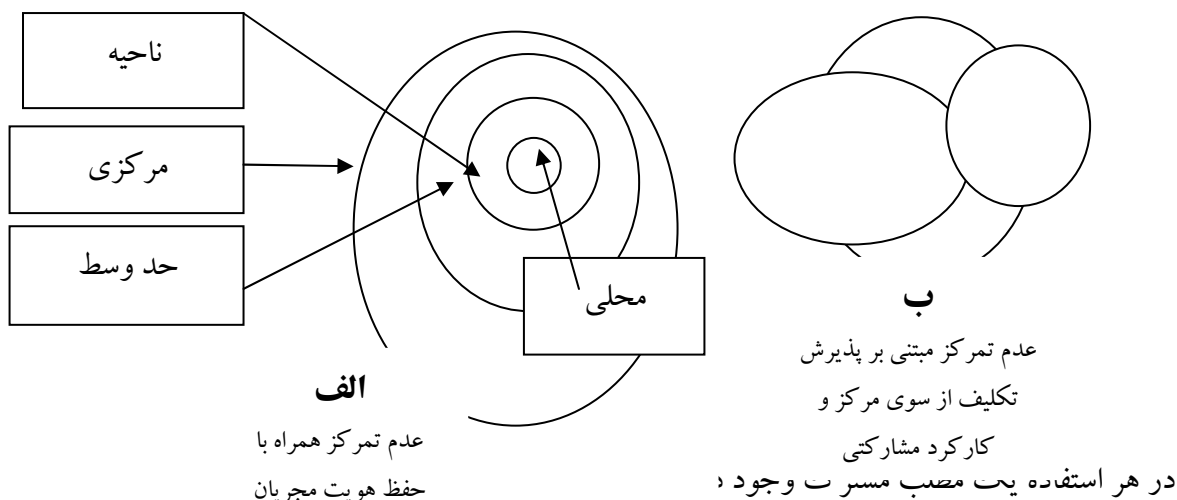
<sup>۷</sup> - Stakeholder

مرجعیت است. تصمیماتی که در لایه «بالا» اتخاذ می شوند عده زیادی را تحت تاثیر قرار می دهند و تصمیماتی که در لایه «پایین» اتخاذ می شود، افراد کمتری را تحت تاثیر قرار می دهد. چارت مرسوم سازمان چنین تصویری را نشان می دهد. یک پست سازمانی مشخص که در آن وزیر در رأس قرار دارد. و در رده پایین تر با دو یا چند مدیر کل در ارتباط است، هر یک از این مدیر کل ها در رده پایین تر با دو یا چند مدیر در ارتباط هستند و هر یک از مدیران سرپرستی دو یا چند مسئول آموزشی را به عهده دارند. عدم تمرکز مرجعیت را از بالای هرم به سوی پایه آن سوق می دهد. یک تصور جایگزین برای چنین سازمانی اختاپوس است، که یک بدنه مرکزی بزرگ دارد با چندمین بازو یا شاخک. شاخک ها برای ادامه حیات اختاپوس ضروری هستند؛ آن ها قادرند که غذا جمع آوری کنند، از خط بگریزند، و با مهاجمان بجنگند. کار به وسیله شاخک های سیستم انجام می شود، برای مثال به وسیله معلمان در کلاس درس، اما این بخش اصلی (مرکزی) است که تصمیم می گیرد.

شکل ۱ تصورات متفاوتی از عدم تمرکز را نشان می دهد. مرز هر یک از دایره ها استقلال آن را تعیین می کند، اما هویت کامل آن با سایر دایره ها سهیم است. این دایره ها ممکن است به صورت متحدالمرکز باشند (شکل ب) و یا با هم همپوشی داشته باشند (شکل ا). این شکل ها شیوه های متفاوتی از تفکر در باب مسائل تمرکز/عدم تمرکز را نشان می دهند.



## شکل ۱: دو پنداره از عدم تمرکز



اجزاء اصلی، و تقلیل مجموع روابط می شود. پراکندگی و فضا موجب رشد فردیت یا تنوع می شود. عدم تمرکز در خودش نظام هایی را ایجاد می کند که کمتر هماهنگ هستند. بخش های مولفه های آن کمتر متحدالشکل هستند. این امر رفع مشکلات مربوط به ارتباط و یکپارچگی را افزایش می دهد.

بخش چهارم این تک نگار نحوه رفع این مشکلات را نشان می دهد.

سازمان های خصوصی و دولتی با توجه به بعد مرجعیت که در مرکز یا سطح بالای سلسله مراتب قرار دارد متفاوتند. برخی شرکت های بزرگ تصمیمات را در اداره مرکزی اتخاذ می کنند سایر شرکت ها مرجعیت را به مدیران شعب می دهند.

کشورها نیز با توجه به میزان اختیاراتی که در یک اداره متمرکز می شود متفاوت هستند. در برخی کشورها تصمیم های اساسی و مهم از سوی وزارتخانه اتخاذ می شود، در کشورهای دیگر استان ها و ناحیه ها تصمیم گیرنده هستند. نهایتاً این که در مدارس که در کشورهای متمرکز قرار دارند نسبت به مدارس که در کشورهای قرار دارند که مرجعیت آن پراکنده است، همانندی بیشتری در آن چه آموزش می دهند وجود دارد.

این پیچیدگی نتیجه اقدامات گروه های متفاوت عاملان اجتماعی است که می کوشند آموزش و پرورش را در ارائه خدمات منحصر به فردشان هدایت کنند. عدم تمرکز روابط بین این گروه ها را تغییر می دهد و این امر باعث تغییر آموزش و پرورش می شود.

**چرایی عدم تمرکز؟**

بیشتر پیشنهادهایی که برای «عدم تمرکز» ارائه می شود، به دنبال تغییر نتایج یا فواید حاصل از آموزش و پرورش هستند. که دارای ماهیت کاملاً متفاوتی هستند. آموزش و پرورش به عنوان یک سیستم عامل در نظر گرفته شده است که فقط به دنبال آموزش خواندن و نوشتن به کودکان نیست، بلکه از آنان می خواهد که مانند افراد بااخلاق رفتار کنند و شهروند خوبی باشند و سهم فعالی در اقتصاد داشته باشند. مسلماً برای بیشتر مردم هدف اصلی آموزش و پرورش تحول در جوانان است. اما عملکرد نظام تاثیرات دیگری دارد که آن ها نیز باارزشند. برنامه درسی رسمی و محتوای نظام آموزشی سهم به سزایی در تعیین آن چه یک فرد آموزش دیده باید بداند و زبانی که باید صحبت کند، دارد. دستیابی به مدرسه شاخص مهمی در مراتب (شئون) اجتماعی است. و سهم به سزایی در حفظ تمایزات طبقه ای و فرهنگی درون یک جامعه و همچنین بین جوامع دارد. نظام آموزشی معمولاً بزرگ ترین «صنعت» یک ملت است، که امکان استخدام را فراهم می آورد و سهم مهمی در بودجه سالانه دولت دارد.

استخدام و هزینه ها (مثلاً هزینه های ساختن مدارس) منبع مهمی برای پشتوانه سیاسی هستند. چنین اهدافی برای آموزش و پرورش زمانی در نظر گرفته شد که فرایند عدم تمرکز در آموزش و پرورش آغاز شد. عدم تمرکز در آموزش و پرورش در اکثر موارد یک کوشش آگاهانه است، برای آموزش بیشتر به افراد بیشتر و ارتقاء کیفیت آن در آموزش و پرورش ارایه می شود. بررسی منطق و پیامدهای کنترل متمرکز آموزش و پرورش گذشته در درک شور و شوق امروزی برای عدم تمرکز مؤثر است.

### **چرا آموزش و پرورش متمرکز بود؟**

توصیه های گذشته به آموزش و پرورش یک الگوی کارآموزی یا یادگیری در عمل را دنبال می کرد که به وسیله معلمان اداره می شد. بیشتر اوقات جوامع کنترل آموزش را در دست داشتند، و هر جامعه ای اهداف خود را دنبال می کرد. آموزش های پایه به وسیله صنف معلمان یا اشخاصی که توسط سازمان های مذهبی یا مدنی برای سطح آموزشی یا اعتقاداتشان انتخاب می شدند فراهم می شد. این افراد، معلمان آموزش دیده ای که ما اکنون داریم نبودند. هر چند این نظام ها در تدریس مهارت های پایه مؤثر بودند.

گسترش آموزش و پرورش در جهان در قرن نوزدهم و بیستم هم زمان با توسعه حکومت های مقتدری بود که استانداردهای محتوای فراوند نظام آموزشی را دنبال می کردند. آن ها در زمینه اداره آموزش و پرورش متفاوت عمل می کردند. در برخی کشورهای کوچک اداره آموزش و پرورش به عهده جوامع کوچک یا شهرداری ها بود، در سایر کشورها اداره آموزش و پرورش به عهده ایالت استان ها یا دولت بود. در بیشتر کشورها در واقع دولت ها آموزش و پرورش را اداره می کردند، در حالی که در تعداد اندکی از کشورها مدارس توسط گروه های غیردولتی یا افراد خصوصی اداره می شد. به هر حال در تمامی موارد دولت ها یک

مرجع مهم برای آموزش و پرورش محسوب می شدند که قبلاً توسط گروه های پراکنده خارج از دولت عمل می کردند. به عبارت دیگر، اداره آموزش و پرورش بیشتر از قبل متمرکز بود.

### تأثیر شهرنشینی

تمرکز دولت بر آموزش و پرورش با رشد جمعیت و شهرنشینی ادامه پیدا کرد. رشد شهرها باعث ساختن مدارس بزرگی شد که سطح وسیع تری از رشته های درسی را ارائه می دادند. بازارهای بزرگ و فناوری پیشرفته چاپ هزینه کتاب ها را که باری بر دوش برنامه درسی عمومی بود کاهش داد. پیشرفت های فن آورانه در بخش تولید و سایر بخش ها مستلزم دانش و مهارت هایی جهت تدریس در مدارس بود و فرصت های استخدام جوانان را کاهش داد. ملی گرایی و رقابت اقتصادی بین دولت ها اهمیت به شهروندان وفادار و فرهیخته را افزایش داد.

همه این پیشرفت ها دلیلی برای کنترل متمرکز بر آموزش و پرورش شد.

علاوه بر آن بار مالی گسترش آموزش و پرورش به عهده دولت ها بود. در برخی موارد دولت ها (در سطح ملی، استانی یا محلی) برای اداره آموزش و پرورش از مالیات استفاده می کردند.

در سایر موارد (و بعضی اوقات در همان کشور) برای خرید خدمات آموزشی از تهیه کنندگان خصوصی مالیات بر درآمد در نظر گرفته می شد (براساس قوانین دولتی). در چند کشور دولت ها تقاضای بزرگی را برای آموزش و پرورش ایجاد کردند (مثلاً شرط داشتن دیپلم برای استخدام دولتی) و شهروندان «داوطلبانه» مدارس دولتی و غیردولتی را از نظر مالی تأمین می کردند. کشورهایی که در آن دولت ها هزینه های بیشتری برای آموزش و پرورش صرف نمی کردند از پس افزایش ثبت نام ها بر نمی آمدند.

آموزش و پرورش به عنوان نتیجه مستقیم توانایی استاندارد کردن محتوی و تدارک برای آموزش و پرورش از نظر کیفیت پیشرفت کرد. استانداردسازی از طریق این که دولت مشخص می کرد که چه اهدافی باید در مدارس دنبال شود، چه چیزی باید تدریس شود، چه کسی باید بیاموزد، چه کسی باید تدریس کند، تدریس کجا باید انجام شود و مدارس چگونه باید تأمین شوند به وجود آمد. در بیشتر کشورها برای اطمینان از اجرای قوانین مرکزی از بازرسان یا ناظران استفاده می شد. در کشورهایی که قادر نبودند نظارت موثری داشته باشند میزان ثبت نام ها و کیفیت آموزشی پایین تر بود. تمرکز اختیارات انواع انحرافات در سطح محلی را کاهش داد.

در چندین نمونه، مدارس جدید عمومی، دولتی یا خصوصی تعداد کمی موسسات را که به طور خصوصی مدارس را اداره می کردند جایگزین کردند که کیفیت بالاتری داشت. به هر حال در مدارس که تأمین مالی توسط دولت کنترل می شد کیفیت قابل قبولی برای آموزش و پرورش بیشتر کودکان فراهم می شد. در کشورهایی که دولت ها سرمایه گذاری زیادی روی آموزش و پرورش عمومی کرده بودند. کیفیت بهتر شد و

شرایطی را که قبلاً فقط توسط موسسات خصوصی ایجاد می شد و در اختیار گروه کوچکی از جمعیت قرار می گرفت فراهم آمد.

### تأثیر استدلال علمی

قوانینی که توسط نظام های عمومی آموزش و پرورش تدوین می شد، در اکثر موارد تحت عنوان علم توجیه می شد. در برخی موارد تحقیقات آزمایشی بهترین محتواها و اقدامات را تعیین می کرد، در سایر موارد «استدلال علمی» منبع تدوین قوانین بود. تسلط علم بر پیامدهای نظام های ملی آموزش و پرورش دانش مشخص و قوانین کلی را به دنبال داشت. علوم کشف اصول عمومی را نوید می داد که زمانی که به طور وفادارانه ای به کار بسته می شدند نتایج مثبتی را در همان شرایط به دنبال داشتند.

علوم نه تنها آن بخش از دانشی را که باید تدریس می شد توسعه دادند؛ بلکه دانش درباره این که افراد چگونه بیاموزند و چگونه مدارس را برای افزایش یادگیری سازماندهی کنند را نیز توسعه دادند. محققان مدارس را از نظر این که نحوه رسیدن به آموزش و پرورش موثر را چگونه دنبال می کنند در میان کشورها با هم مقایسه می کردند. شیوه هایی که به کار گرفته می شد، از تحقیق روی انواع سازمان نشات می گرفت. در دومین دهه قرن بیستم، آموزش و پرورش اصول «مدیریت علمی» را که توسط شرکت های بزرگ به کار می رفت، پذیرفت. اصول استانداردسازی که باعث تحول صنعتی شده بود در آموزش و پرورش به کار گرفته شد. علوم بهترین اقدامات را که همه مدارس باید دنبال می کردند مشروعیت بخشید.

استانداردسازی و دیوان سالاری مدیریت ساختار سازمان های آموزش و پرورش را فراهم ساخت به نظر می رسید که پیشرفت استانداردسازی در نظامی تحقق می یابد که فقط یک بخش تصمیم گیری کند و آن بخش نظام متمرکز دولت است.

به دنبال کیفیت پیشرفته و اثربخشی بالای استانداردسازی، اکثر نظام های آموزشی متمرکز شدند. بیشترین تصمیمات که در آموزش و پرورش اتخاذ می شد توسط بخش های محدودی صورت می گرفت. برای مثال، تعداد مدارس نواحی مستقل در ایالات متحده آمریکا از بیش از ۲۰۰۰۰۰ مدرسه قبل از ۱۸۵۰ به حدود ۳۰۰۰۰ در سال ۱۹۳۰ کاهش یافت. در امریکای لاتین، دولت های مرکزی که مشتاق توسعه آموزش و پرورش بودند مسئولیت را از شهرداری ها گرفتند.

در اکثر کشورها سازمان و عملیات آموزش و پرورش به بخش واحد دولت که غالباً وزارت آموزش و پرورش بود واگذار شد. این وزارت خانه مانند سایر موسسات دولتی و شرکت های مدرن به عنوان یک «حکومت اداری بوروکراسی» سازمان دهی شد. واژه ای که امروزه به عنوان یک واژه تحقیرآمیزی در اشاره به تمامی مواردی است که به اشتباه از دولت های ما برای بیان پیشرفت های موثر شرکت های نوین صنعتی سر می زند. پیشرفت هایی که به دنبال کردن عناصر زیر مشهور بودند:

- گردآوری مواد و کارکنان در یک مکان واحد جهت تسهیل در امر کنترل و یکپارچگی
  - تقسیم کارکنان سازمان براساس پست های سازمانی، که هر کدام از آن ها مستلزم تکالیف یا فعالیت های محدودی است. این امر نیاز به کارکنان بسیار متبحر یا همه چیز دان را کاهش می دهد.
  - تصریح در نوشتن و اصطلاحات عینی، وظایفی که باید توسط شاغلان پست های سازمانی انجام شود. هر پستی برحسب این که استخدام اشخاص با ظرفیت های موردنیاز را تسهیل کند بیان می شود.
  - آموزش شاغلین جدید جهت رسیدن به سطح بالایی از صلاحیت در انجام وظایف. آموزش با تشخیص عینی وظایفی که باید انجام می شد، ساده تر صورت می گرفت.
  - نظارت و آموزش مجدد شاغلین جهت اطمینان از این که سطح بالای انجام وظایف حفظ شده است
  - تصریح استانداردها و وظیفه نظارت را ساده تر می کرد.
  - پایش کیفیت نهایی محصولات، و تصحیح تقسیم بندی کارکنان و تصریح وظایف که برای حفظ کیفیت در سطح بالا ضروری بود.
- در آموزش و پرورش این امر بدان معناست که:
- ساختن مکان های ویژه که در آن جا یادگیری رخ می دهد،
  - تقسیم هدف های عینی یادگیری به پایه هایی که متناسب با سن تقویمی بود.
  - تعیین محتوی خاص که باید آموخته می شد و شیوه هایی که برای تدریس محتوای هر پایه لازم بود.
  - آموزش رسمی معلمان در زمینه محتوا و روش ها
  - نظارت بر عملکرد معلم و دانش آموز و
  - گرفتن امتحان در پایان هر دوره پایه های تحصیلی به منظور تعیین سطوح یادگیری
- فراهم کردن خطی که کالاها را در سطح بالایی از کیفیت تولید می کرد، همچنین امکان تربیت تعداد زیادتری از کودکان را فراهم می ساخت.
- در آموزش و پرورش همانند صنعت، عدول از اصول اساسی سازمان اداری بوروکراتیک منجر به اثربخشی کمتر و کاهش کیفیت تولید می شود. وقتی دانش آموزان مدارس و مواد آموزشی مناسب نداشته باشند، معلمان به خوبی آموزش ندیده باشند و نظارت کافی جهت تصحیح کمبودهای آموزشی صورت نگرفته باشد، عملکرد با مشکل مواجه می شود.
- استانداردها بدین منظور وضع می شوند که تعداد کمی از دانش آموزان دوره آموزشی را با موفقیت طی می کنند (بعضی ها در فراگیری مهارت شکست می خورند، در واقع و مدرسه را ترک می کنند). اگر استانداردها وضع نشوند سطح دانش فارغ التحصیلان آسیب می بینند. در شرایطی که منابع محدود باشد کارایی کم به معنای این است که نمی توان سطح قابل قبولی از کیفیت آموزشی را برای همه کودکان فراهم کرد. نکته ای

که از این تاریخ آشنا برای ما به جای مانده این است که آن چه تا به امروز بدان رسیده ایم حاصل مقیاس استانداردسازی است که از طریق تمرکز دولت بر آموزش و پرورش حاصل شده است. اگر آن چه تا کنون ما بدان رسیده ایم حاصل استانداردسازی است، پس جنبش جهانی در زمینه عدم تمرکز را چگونه می توان شرح داد؟

### دلایل ظهور عدم تمرکز

سه عامل مهم در افزایش ناگهانی علاقه به عدم تمرکز وجود دارد که از حدود سال های ۱۹۷۰ شروع شد. اولین عامل مباحث اقتصادی - سیاسی سال های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ بود. شبیه تغییر موقعیتی که در روسیه و اروپای شرقی اتفاق افتاد. که نتیجه آن کاهش نقش دولت مرکزی و افزایش نقش بازار بود. جهانی شدن اقتصادی و مالی در تضعیف دولت مرکزی نقش به سزایی داشت. از طرفی سازمان های فراملیتی، حق حاکمیت ملی را کاهش داده اند. به عبارت دیگر حرکت به سوی تصمیم گیری مبتنی بر بازار گروه های محلی را تقویت کرده است و این امر کار دولت ها را برای اخذ سرمایه ها جهت برنامه های اجتماعی مشکل تر ساخت. طرفداران عدم تمرکز برای خصوصی سازی و ترغیب سازمان های غیردولتی (NGOs) نقش خاصی قائل شدند که از بطن آن یک الگوی سیاسی - اقتصادی جدید بیرون آمد. مقارن با آن ثبت نام در نظام های آموزش و پرورش کشور های جهان دو برابر و سه برابر شد. افزایش تعداد معلمان و دانش آموزان ظرفیت دیوان سالاری متمرکز جهت حفظ کیفیت را کاهش داد. افزایش نارضایتی های عمومی منجر به فشار برای تغییر تصمیم گیری از دولت مرکزی به گروه های محلی شد. بالاخره ظهور فناوری های اطلاعات و ارتباطات رسیدن به سطوح بالای کنترل کل نظام ها به وسیله مدیریت غیرمتمرکز را امکان پذیر ساخت. الگوی جدید مدیریت تاکید زیادی بر توجه به برون دادها داشت تا درون دادها، که این امر اهمیت فزاینده ای برای تقویت ظرفیت محلی جهت تصمیم گیری داشت. این دلایل و سایر دلایلی که باعث ظهور جنبش عدم تمرکز شد در فهرست اهداف ذیل بیان شده است.

## فهرست اهداف تمرکززدایی

- فهرست اهداف تمرکززدایی که در ذیل آمده است براساس بررسی تعدادی اصلاحات تدوین شده است. عدم تمرکز به این خاطر ارائه می شود که:
- برای مثال: ارتقاء فی نفسه آموزش و پرورش از طریق:
    - افزایش مقدار درون دادها در نظام آموزشی،
    - ارتقاء کیفیت درون دادها در نظام آموزشگاهی،
    - افزایش ارتباط برنامه ها یا انطباق محتوای برنامه با علائق محلی،
    - افزایش نوآوری برنامه ها،
    - افزایش حدود اختیارات در دسترسی برای دانش آموزان،
    - کاهش نابرابری در دسترسی به آموزش و پرورش کیفی،
    - افزایش بازده های یادگیری
  - ارتقاء (بهبود) عملیات نظام آموزش و پرورش از طریق:
    - افزایش کارآیی در تخصیص منابع
    - افزایش کارآیی در بهره گیری از منابع
    - افزایش همسویی برنامه ها با نیازمندی های کارفرمایان
    - افزایش به کارگیری اطلاعات در مورد مسائل و مشکلات یا نوآوری ها (در نتیجه ارتقاء کارآیی)
  - تغییر منابع و میزان سرمایه های موجود برای آموزش و پرورش از طریق:
    - افزایش همه جانبه مقدار پولی که صرف آموزش و پرورش می شود،
    - تغییر منابع سرمایه از یک گروه اجتماعی به سایر گروه ها (نسبت به سایر گروه های دولتی)
  - سود رسانی به دولت مرکزی از طریق:
    - رهاسازی دولت مرکزی از مسائل سیاسی داخلی،
    - رهاسازی دولت مرکزی از درد و محدودیت های دیوان سالاری داخلی،
    - رهاسازی دولت مرکزی از بار مسئولیت مالی (این امر شامل سیاست های تغییر تولید درآمد به دولت های محلی می شود)،
    - افزایش مشروعیت سیاسی دولت مرکزی،
    - کاهش انحرافات در سطح ملی،
  - سودرسانی به دولت محلی از طریق:
    - افزایش درآمدها جهت آموزش و پرورش در دسترس دولت محلی،

- افزایش ظرفیت دولت های محلی،
- ارتقاء میزان پاسخ گویی دولت مرکزی به نیازمندی های دولت محلی
- توزیع مجدد قدرت سیاسی، تضعیف عاملانی که در مرکز هستند به نفع کسانی که خارج از مرکز هستند،

این اهداف را می توان به شیوه های دیگری طبقه بندی کرد: یکی از شیوه هایی که زیاد مورد استفاده قرار می گیرد طرح تمیز بین موارد زیر است:

**الف: انگیزه های سیاسی:** در اکثر کشورهای جهان موجی از شور و شوق برای افزایش مشارکت در تصمیم گیری های عمومی توسط گروهی از افراد که قبلاً محروم بوده اند وجود دارد.

**ب: سطح انگیزه های مالی** – دولت مرکزی نمی تواند تقاضای دسترسی به آموزش و پرورش را از نظر مالی تامین کند.

**ج: انگیزه های کارآیی** – برانگیخته شدن به وسیله این بحث که تصمیم گیری محلی هزینه تولید یک واحد محصول را کاهش می دهد.

همچنین ممکن است که اصلاحات غیرمتمرکز پیشنهاد شده در آموزش و پرورش باعث انحراف توجه از دنبال کردن سایر اهداف شود، این است که هیچ نظر مستقیمی به عنوان نتیجه تغییر در اقتدار آموزش و پرورش مورد انتظار نیست.

اغلب اصلاحات غیرمتمرکز ترکیبی از این اهداف را دنبال می کند. این پیچیدگی اهمیت تفکر در باب راهبردی که باید دنبال شود را افزایش می دهد. تاکتیک های مشابه برای تمامی اهداف یکسان عمل نمی کند. برای افزایش کارآیی شیوه های متفاوتی وجود دارد، برای مثال با شیوه های متعدد افزایش توان دولت محلی نمی توان همه مواد را پوشش داد. وزارت خانه مرکزی اگر چنین تصور کند که افزایش توان دولت محلی با افزایش کارآیی همراه است ممکن است مجبور شود برخی از کارآیی ها را در کوتاه مدت فدا کند. اصلاحاتی که به دنبال چیزی جز افزایش رقابت دو هدف باشد، برای غلبه کردن بر مشکلاتی که در این زمینه وجود دارد، نیازمند کوشش های خاصی خواهد بود.

پیشنادهای ارائه شده برای عدم تمرکز معمولاً افراد و گروه هایی را که از اقتدار سیستم جاری سود می برند تهدید می کند. تهدید ممکن است واقعی باشد یا فقط احساس شود، اما اگر اصلاحات پیشنهادی مخالفت شدیدی با تغییر را به دنبال داشته باشد احتمال موفقیت کاهش می یابد. می توان راهبردی را تدوین کرد که بدون تهدید دیگران بتوان به اهداف وزارت خانه رسید. توجه به انگیزه های دیگران می تواند باعث مبادله موثر اطلاعاتی شود که راهبردهای نامشخص قبلی را هدایت کند.

**چه کسی باید آموزش و پرورش را اداره کند؟**



گلابه های مربوط به عدم تمرکز بیش از حد تصمیم گیری در آموزش و پرورش شامل انتقاد از تصمیمات اتخاذ شده جاری است. عدم تمرکز به انتقال قدرت از برخی تصمیم گیرندگان به عده ای دیگر مربوط می شود. همه پیشنهاد های ارائه شده برای عدم تمرکز را می توان در یک یا چند مورد از سه رویکرد زیر با توجه به کسی که بیشترین شایستگی را برای تصمیم گیری دارد طبقه بندی کرد. این سه توجیه را می توان چنین عنوان کرد:

۱- مشروعیت سیاسی

۲- تخصص حرفه ای

۳- کارآیی بازار

تفاوت اساسی بین این رویکردها با توجه به توجیه مالکیت مرجعیت مطرح می شود. این توجیهات ایدئولوژیکی هستند که ریشه در ارزش ها و اعتقادات دارند نه ارجاع به حقایق. تعهد ایدئولوژیکی معین آن ها در رویکردها به ندرت وابسته به مباحث مربوط به عدم تمرکز است. در عوض بحث به تصمیمات فنی مجرد مربوط می شود. بعضی وقت ها اصلاحات برخلاف علایق طرفداران آن به عنوان یک پیامد شامل ابزار و نتایج متناقضی می شود. میزان و نوع کارآیی اصلاحات طبق هر یک از این سه توجیه متفاوت است. در ادامه بحث هر یک از این رویکردها با توجه به گروه عوامل اجتماعی که مرجعیت معینی را در آموزش و پرورش مطرح می کند تعریف، و هر رویکرد با دو رویکرد دیگر مقایسه می شود، در مورد سطحی که مرجعیت سیستم در آن قرار می گیرد بحث می شود، الزامات مدیریت بررسی می شود و اثر آن بر مشارکت جامعه در تصمیم گیری مورد بحث قرار می گیرد.

### ۱- مشروعیت سیاسی

در این رویکرد اقتدار آموزش و پرورش به وسیله کسانی که از طریق یک فرایند سیاسی انتخاب شده اند مشروعیت پیدا می کند. فرایندی که به گروه های جامعه اجازه می دهد ترجیحات خود را بیان کنند. فرایند انتخاب غالباً بحث برانگیز است. کسانی که انتخاب می شوند الزاماً متخصص در آموزش و پرورش یا اداره آن نیستند. مرجعیت در این موقعیت یک امر ذاتی است. اقدامات انجام شده به خاطر این که توسط مرجعیت صورت گرفته است صحیح و درست است نه به خاطر توافق با دانش متخصص.

پیشنهاد های مربوط به عدم تمرکز با اهمیتی که به مشروعیت سیاسی می دهند به طور کلی با آن چه دموکراسی نامیده می شود پیوند می خورند، زمانی که مدارس یا نظام های آموزشی مستقیماً از طریق جوامع (محلی، منطقه ای یا ملی) یا نمایندگان برگزیده آنان اداره می شود. آموزش و پرورش امریکایی بدین نحو شروع شد و هدف اصلاحات اخیر در کشورهای استرالیا و نیوزیلند نیز این است. در این نظام ها اعضاء جامعه مرجع نهایی تصمیم گیری در مورد تمامی جنبه های آموزش و پرورش، آن چه شامل برنامه درسی می شود (به

استثناء اقدامات آموزشی) هستند. معلمان حرفه ای توسط اعضاء جامعه که به طور سیاسی انتخاب شده اند استخدام می شوند. در سایر کشورها مثل کلمبیا، السالوادور و انگلستان نمونه های کنترل جمعی محدود است، مثلاً کنترل کل برنامه درسی به افراد حرفه ای واگذار می شود.

### مشروعیت سیاسی و تخصص حرفه ای

تفاوت بین مشروعیت سیاسی و تخصص حرفه ای مبتنی بر عدم تمرکز این نیست که دولت دموکراتیک است یا نه؛ بلکه این است که آیا مشروعیت براساس تخصص است یا حق سیاسی.

در کشورهای دموکراتیکی که سطوح بالایی از مشارکت محلی در امور سیاسی وجود دارد (مثل کشورهای اسکانداوی) برنامه ریزی درسی و اداره امور مدارس به معلمان حرفه ای که از استقلال قابل توجهی برخوردارند واگذار می شود (OECP، مرکز تحقیق و نوآوری آموزشی، ۱۹۹۵).

در کشورهای دیگر (مثل برخی ایالات و شهرهای امریکا) با دادن مرجعیت به جوامع محلی برای کاهش کنترل توسط معلمان حرفه ای، اصلاحاتی صورت گرفته است (لوئیس و ناکاگاوا<sup>۸</sup>، ۱۹۹۵).

تمامی اشکال عدم تمرکز منجر به دموکراسی بیشتر از لحاظ سیاسی نمی شود. تغییر منبع کنترل از وزارت خانه مرکزی به نواحی یا حتی مدارس می تواند میزان مشارکت مدیران و معلمان را در تصمیم گیری افزایش دهد بدون آن که میزان مشارکت شهروندان افزایش یابد. برای مثال در انگلستان اصلاحات «تاچر» کنترل مدارس توسط مراجع آموزشی منتخب محلی به مدیران زن و مرد مدارس واگذار شد (ویتنی و سدان<sup>۹</sup>، ۱۹۹۴).

### سطح انتقال مرجعیت

در امریکای لاتین اصلاحاتی که از طریق مشروعیت سیاسی صورت گرفته است مسئولیت اداری را به ایالت و ادارات شهرداری تفویض کرده است. در آرژانتین و مکزیک کنترل آموزش و پرورش ابتدایی و متوسطه به حکومت های ایالتی محول شده است. در مکزیک و کلمبیا کنترل آموزش و پرورش بین کارکنان اداری منتخب حکومت های ایالتی و کارکنان اداری منتخب شهرداری ها تقسیم شده است.

در کلمبیا معلمان توسط ایالت استخدام می شوند و به آنان حقوق پرداخت می شود و ادارات شهرداری کنترل سایر جنبه های عملیات مدرسه را به عهده دارند. شهرداران و مشاوران برگزیده کنترل عملی را به عهده دارند. در کشور غنا انجمن های منتخب ناحیه، تصمیمات مدیران آموزش و پرورش را در سطح ناحیه نظارت می کنند. در کشورهای استرالیا و اسرائیل مشاورینی در سطح ناحیه انتخاب می شوند.

### تأثیر بر مدیریت

---

<sup>۸</sup>- Lewis and Nakagawa

<sup>۹</sup>- Whity and Seddon

برخی اصلاحات مبتنی بر مشروعیت سیاسی واحدهای حکومتی در سطح مدرسه ایجاد کرده اند. در شهر شیکاگو (با بیش از ۴۵۰۰۰۰ دانش آموز)، والدین و ساکنین مقیم آن جا بر کارکنان حرفه ای مدرسه محلی مرجعیت دارند.

انجمن دولتی با ۱۰ عضو از طرف همکارانشان انتخاب می شوند؛ ۶ نفر از والدین، ۲ معلم و ۲ عضو جامعه و مدیر. انجمن مدیران و معلمان را استخدام می کند و برنامه درسی و رشته های تحصیلی و دانش آموزان را انتخاب می کنند و برنامه ها را تنظیم می کند. مدارس بودجه خاصی را براساس تعداد ثبت نام شوندگان دریافت می کنند و در هزینه کردن بودجه اختصاص داده شده اختیار تام دارند.

در نیویورک هر مدرسه توسط هیئت امنای امین انتخاب شده که از اعضاء بانفوذ جامعه هستند اداره می شود. هیئت امنای کارکنان را استخدام می کند ولی حقوق آنان از طرف دولت پرداخت می شود. هیئت امنای برنامه درسی را انتخاب یا تدوین می کند (در چارچوب اهداف ملی)، زبان آموزشی را تدوین می کند، و مواد آموزشی شامل کتاب های درسی را انتخاب یا تدوین می کنند و کمک های مالی اعطا شده از سوی دولت مرکزی را اداره می کنند. وزارت خانه از آزمون های پیشرفت تحصیلی ملی استفاده می کند و عملکرد مدرسه را ارزیابی می کنند و وزارت خانه مرکزی (ملی) همه مدارس را تایید می کند. هیئت امنای معتمد در اداره مدارس استقلال تام دارند، ولی اگر عملکرد مدرسه متناسب با استانداردهای تعیین شده نباشد حق دخالت به وزارت خانه واگذار شده است (پریس<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۸).

در آغاز سال ۱۹۹۱ کشور نیکاراگوئه انجمن های حکومتی را در تمامی مدارس عمومی (دولتی) تاسیس کرده است. اعضاء این انجمن شامل مدیر، معلمان، اولیاء و دانش آموزان است. مدرسه با کمتر از ۵۰۰ دانش آموز ۹ عضو دارد: مدیر مدرسه، یک معلم با انتخاب شورای معلمان، ۵ تن از والدین، و دو دانش آموز (که یک نفر توسط دانش آموزان دیگر و یک نفر توسط اولیا انتخاب می شود). کنترل کلی برنامه درسی و تایید معلمان به عهده وزارت خانه است. ولی مدارس در استخدام مدیر مدرسه و سایر مدیران، تنظیم برنامه ها، انتخاب روش های تدریس (آموزشی)، انتخاب کتاب های درسی و تنظیم مبالغ داوطلبانه و تامین و اداره بودجه مدرسه دارای استقلال هستند.

برخی اصلاحات ترکیبی است از الگوهای تخصص حرفه ای و مشروعیت سیاسی. مثلاً در ایالت کنتاکی امریکا، انجمن مدرسه متشکل است از ۳ معلم، مدیر مدرسه و ۲ تن از اولیا که توسط جامعه انتخاب می شوند. در اکثر موارد معلمان در تصمیم گیری های اساسی برتری دارند. به هر حال در مواردی که قدرت تقسیم می شود، والدین در تصمیم گیری های اساسی برتری دارند. به هر حال در مواردی که قدرت تقسیم می شود، والدین در تصمیم گیری های مربوط به بودجه و مشکلات آموزشی شرکت می کنند.

<sup>۱۰</sup> - Perris

موفقیت مدیریت مدرسه محور در نظام مشروعیت سیاسی بستگی به توانایی مدیران مدرسه (در سطح ناحیه و مدرسه) در حفظ مشارکت جامعه در تصمیم گیری دارد. برخی جوامع ناهمگن هستند. اگر گروهی از جامعه بر هیئت امنای مدرسه یا انجمن تسلط پیدا کنند و سایر گروه ها را محروم سازند، ویژگی دموکراتیک این تجربه از بین می رود. ایجاد سازگاری و همنوایی بین گروه های رقیب یکی از وظایف اولیه مدیر است (راف و بوسرت<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۸).

### مشارکت جامعه در نظام کنترل سیاسی

تمامی این اصلاحات براساس این فرض استوار هستند که اشخاصی که متخصص آموزش و پرورش نیستند می تواند به طور مؤثر مدارس را اداره کنند. همه اصلاحات در عمل با مقداری هوشیاری و توسعه تدریجی مرجعیت به جوامع پیشرفت می کنند و ظرفیت خود را برای اداره مدارس نشان می دهند. برخی به عنوان فرصت هایی برای جوامع جهت فراگیری این که چگونه مدارس را اداره کنند طراحی می شوند. مثلاً در کشور نیوزیلند؛ در هر دوره زمانی ۲۰۰۰۰ نفر (به ویژه والدین) برای آشنایی با نحوه تدوین سیاست هایی جهت اداره اموال، کارکنان، امور مالی و برنامه درسی و ایجاد محیط های واقعی یادگیری در مراکز پیش دبستانی، مدارس و آموزش های ثالث، آموزش می بینند (ارادک در پرینز<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۸).

مشارکت از جانب اعضای جامعه در طول یک مقیاس از شرکت در تصمیم گیری ها برای افراد متخصصی که دانش تخصصی محدودی دارند تا فعالیت هایی که هسته اصلی تخصص افراد حرفه ای است صورت می گیرد. برخی اصلاحات مبتنی بر مشروعیت سیاسی (مثل آن چه در کشور کلمبیا است) با واگذاری مرجعیت و مسئولیت برای ساختمان ها شروع می شود. گام بعدی مرجعیت اغلب برای به کار بردن بودجه است (که متخصصان محلی هیچ کنترلی روی آن ندارند).

گام بعدی واگذاری مرجعیت برای تامین بودجه، است که به تصمیم گیری درباره تعداد و نوع پرسنلی برای استخدام و اخراج و سپس اختیار جهت به کارگیری و اخراج پرسنل مربوط می شود.

در کشور السالوادور در انجمن اولیا در برنامه EDUCO مدارس مجاز به استخدام معلمان (از میان فهرست داوطلبانی که صلاحیت آنان توسط دولت مرکزی تایید شده است) هستند و می توانند در پایان سال تحصیلی جهت تجدید قرارداد آن ها را رد کنند. یکی از اهداف این سیاست افزایش حضور معلمان است (بانک جهانی، ۱۹۹۴).

سطح نهایی اقتدار جامعه تصمیم گیری در خصوص برنامه درسی است. هم چنان اغلب دولت های مرکزی که عدم تمرکز مبتنی بر مشروعیت سیاسی را ترغیب می کنند کنترل خود را بر کل محتوای برنامه درسی حفظ

---

<sup>۱۱</sup> - Rugh and Bossert

<sup>۱۲</sup> - O' Rourke in Perris

کرده اند؛ و اهداف یادگیری را که واحدهای محلی باید دنبال کنند مشخص ساخته اند. اهمیت بیان این مطالب آن است که آموزش و پرورش برای سهیم شدن در وحدت و هویت ملی ادامه می یابد. با توجه به اصلاحات سیاسی صورت گرفته، معلمان مجموعه روابط متفاوتی با نهادهای جوامع محلی دارند. در سطح محلی معلمان با مشارکت جامعه در تصمیم گیری در خصوص به کارگیری یا اخراج مخالف هستند. اهمیت بیان این نکته این است که معلمان می خواهند فشارهای وارده از سوی والدین و افراد سیاسی را تحت کنترل داشته باشند. در اغلب موارد اتحادیه معلمان با مسئله کنترل جوامع بر بودجه و حقوق در ستیز بوده اند. در سطح وزارت خانه افراد متخصص با مسئله کنترل افراد غیرمتخصص بر برنامه درسی و مواد آموزشی مخالفت داشته اند.

## ۲- تخصص حرفه ای

این رویکرد اقتدار نشان می دهد که مرجعیت عمدتاً به عهده کسانی است که در زمینه عملکرد بهتر در نظام آموزش و پرورش دانش فنی و تخصصی دارند. دانشی که در زمینه چه انجام می شود و چگونه انجام می شود نسبت به هدفی که باید دنبال شود ارجحیت دارد.

دانش عینی، تحصیلی و معین است. بهترین پاسخ برای هر سوال، بهترین راه حل برای مسئله است. دانش تخصصی از علوم تجربی حاصل می شود. آموزش یا تعلیم خاص دریافت کننده را به عنوان یک فرد حرفه ای و یک متخصص مشخص می سازد.

البته مراجع متخصص نهایتاً همیشه تحت کنترل سیاسی هستند به ویژه در جوامع دموکراتیک. به هر حال، در برخی کشورها افراد متخصص در سازمان هایی که استخدام می شوند به پست های گماشته می شوند. آن ها با استقلال قابل ملاحظه ای عمل می کنند. این استقلال در کشورهایی که دارای خدمات اجتماعی دائمی یا مدیریت عمومی هستند اعلام می گردد (مثل کشور هندوستان، امریکا و فرانسه). اشخاصی که وارد خدمات اجتماعی می شوند اغلب به طور کلی از مداخله سیاسی پرهیز می کنند. به هر حال حتی در کشورهایی که خدمات اجتماعی دائمی وجود ندارد اقدام مرجع به دلیل دانش تخصصی افراد اداری ممکن است موجه باشد. برای مثال وزارت آموزش و پرورش ایالتی که اخیراً در کشور آرژانتین به وجود آمده است به وسیله اشخاصی اداره می شود که به خاطر آموزش های حرفه ای مقدماتی انتخاب شده اند نه به خاطر این که نمایندگان یک سازمان سیاسی هستند.

رویکرد تخصص حرفه ای معمول ترین شیوه تفکر در باب اقتدار است. به نظر می رسد غالباً در همه جا آموزش و پرورش به بهترین ها واگذار می شود به افراد متخصص، افرادی با آموزش، و دانش خاص. آن هایی که متخصص نیستند ممکن است گاهی مشاور شوند. این مشورت به منظور مشروعیت بخشیدن به تداوم اقتدار نظام به وسیله افراد حرفه ای صورت می گیرد. آن هایی که به این امر اعتقاد دارند بر این باورند که آموزش و

پرورش باید غیرسیاسی باشد و تصمیمات براساس تحقیقات و تحلیل خط مشی اتخاذ شود و وظیفه اصلی مدیر این است که اطمینان حاصل کند که اجرای سیاست ها و قوانین از طریق کاربست دانش تخصصی تعیین شده است.

این شکل از اقتدار طوری گسترش یافته است که به طور اغواکننده ای چنین فرض می شود که تنها شیوه ای است که از طریق آن آموزش و پرورش می تواند کارآ باشد. البته در برخی از کشورها این تنها شکل اقتدار بوده که تجربه شده است، مسئولین اداره آموزش و پرورش ناحیه، ناظران یا بازرسان، رؤسای زن و مرد و معلمان در مؤسسات خاص آموزش دیده اند. اگرچه چالش هایی نسبت به اقتدار انحصاری آموزش و پرورش توسط معلمان وجود دارد، عمدتاً این بحث از سوی اقتصاد دانان مطرح است که کدام گروه متخصص تر است نه این که چه افراد حرفه ای باید آموزش و پرورش را اداره کنند.

### سطح انتقال مرجعیت

در سطح نظام آموزش و پرورش انتقال مرجعیت از رویکرد تخصص حرفه ای به رویکرد دیگر متفاوت است. در برخی کشورها در مرحله اول اصلاحات، انتقال مرجعیت از افراد حرفه ای در دولت مرکزی به افراد حرفه ای در دولت محلی یا ایالتی صورت می گیرد. برای مثال عدم تمرکز در کشور آرژانتین به معنی ایجاد وزارت های آموزش و پرورش در هر یک از ۲۴ ایالت کشور است، هر وزارتی همان کارکردهایی را که توسط وزارت خانه مرکزی اعمال می شود ارائه می دهد. در واقع این یک عدم تمرکز محلی<sup>۱۳</sup> (منطقه ای) است: مرجعیت در تمامی یک ناحیه جغرافیایی پراکنده می شود.

در برخی کشورها مرجعیت به واحدهای کوچک تر نظام که مدارس هستند منتقل می شود. این نوع اصلاحات غالباً مدیریت مدرسه محور<sup>۱۴</sup> نامیده می شود. مدیریت در سطح مدرسه در اصلاحاتی صورت می گیرد که مدارس در زمینه منابع دانش آموزان با هم رقابت دارند. نمونه هایی از این راهبرد در بخش کارآیی بازار مورد بررسی قرار می گیرند.

در رویکرد تخصص حرفه ای اصلاحات با توجه به این که آیا مرجعیت به تدریج به مدیران منتقل می شود (که کنترل مدیریتی نامیده می شود)، آیا معلمان را شامل می شود (که کنترل حرفه ای نامیده می شود؛ مورفی و بک، ۱۹۹۵)، و آیا بعد مشارکت اجتماعی را در بر می گیرد به صورت های متفاوتی انجام می شود. واکنش های معلمان به پیشنهادهای مدیریت مدرسه محور به نحوه اثر آن بر مشارکتشان در تصمیم گیری بستگی دارد. اگر معلمان معتقد باشند که اصلاحات ممکن است باعث افزایش قدرت مدیران نسبت به معلمان می شود در برابر اصلاحات مقاومت می کنند (همان طور که در فرانسه صورت گرفت).

<sup>۱۳</sup> - territorial decentralization

<sup>۱۴</sup> - School – Based Management

در کشورهای دیگر معلمان (و اتحادیه آنان) مدیریت مدرسه محور را به عنوان ابزاری در نظر می گیرند که مشارکت آنان را در تصمیم گیری مدرسه تضمین می کند.

مثلاً در مدرسه ایالت لوس آنجلس امریکا (با حدود ۷۰۰۰۰۰ دانش آموز)، اتحادیه معلمان به طور موفقیت آمیزی مدیریت مدرسه محور را به عنوان بخشی از قراردادشان با هیئت امنای مدرسه در نظر گرفته اند. در حال حاضر مدارس شورای رهبری را به عنوان مسئول رشد کارکنان، برنامه ریزی و برخی امور مالی بودجه محلی انتخاب می کنند. والدین عضو شورا هستند ولی توسط مدیر مدرسه و نمایندگان اتحادیه معلمان مدرسه منصوب می شوند. نمونه هایی از مدیریت مدرسه محور توسط دو اتحادیه ملی معلمان در همه شهرهای مهم کشور امریکا پشتیبانی می شوند.

برخی اصلاحات مدیریت مدرسه محور مایلند که مرجعیت با اعضای جامعه به طور مشترک اعمال گردد (مثلاً والدین، کارفرمایان، اتحادیه ها، انجمن های سیاسی، و سازمان های مذهبی)، اما در نهایت تصمیمات مهم توسط متخصصان اتخاذ می شوند. بیشترین مسئولیت به عهده مدیران مدرسه است. برای مثال در کشور سریلانکا (گویندا<sup>۱۵</sup>، ۱۹۹۷). قدرت مدیران به دو دلیل افزایش می یابد. نخست این که گاهی اوقات گزارش می شود که باز سنگین مشارکت در تصمیم گیری معلمان را خسته کرده است. برای مثال در کشور اسپانیا، بی میلی برای مشارکت به حدی زیاد است که معلمان تمایلی برای کاندیدا شدن برای مدیریت را ندارند. گرچه از عضویت در شورا استقبال می کنند (هانون<sup>۱۶</sup>، ۱۹۹۵). دوم این که افراد ذینفع بیرونی (به ویژه سطوح بالاتر مرجعیت متخصص) به دنبال شخص دیگری (مدیر مدرسه) برای پذیرش مسئولیت هستند. بعضی وقت ها دولت های مرکزی کنترل را از معلمان می گیرند و به مدیران واگذار می کنند. مثلاً در ویکتوریای استرالیا (پاسکو و پاسکو<sup>۱۷</sup>، ۱۹۹۸).

### تأثیر بر مدیریت

تأثیر این نوع اصلاحات بر مدیریت عمدتاً به مشوق های پیشنهاد شده به مدارس جهت ایجاد تغییرات در عملکرد مدرسه بستگی دارد. این ها به نوبه خود به توانایی بعضی موسسات بیرونی در ارزیابی عملکرد مدرسه و حفظ آن به عنوان پاسخ گو بودن بستگی دارد. برخی کشورها به منظور هشدار به بخش های نظارت در خصوص عملکرد وضعیت مدرسه از ارزیابی های بیرونی استفاده می کنند. برای مثال در کشور تایلند برخی مدیران پس از این که نتایج بررسی های انجام شده از سوی دولت مرکزی نشان داد که عملکرد ضعیفی دارند

---

<sup>۱۵</sup> - Govinda

<sup>۱۶</sup> - Honon

<sup>۱۷</sup> - Pascoe and Pascoe

از شغلشان احساس شرمندگی می کردند. کسانی که باقی می ماندند آموزش های خاصی در زمینه مدیریت دریافت می کردند (ویلر<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۱۹۹۸).

اجرای موفقیت آمیز مدیریت مدرسه محور توسط افراد حرفه ای بستگی به سه اقدام دارد:

- اندازه گیری عینی عملکرد مدرسه، استفاده از شاخص های عملکرد دانش آموزان، جلب رضایت والدین و جامعه و دسترسی به منابع؛
- ایجاد نظام پاداش برای عملکرد خوب به ویژه برای عملکرد معلمان،
- ارتقاء سطح تخصص حرفه ای کسانی که در تصمیم گیری شرکت دارند. مثلاً والدین و اعضای جامعه اگر از طریق آموزش دانش تخصصی لازم را کسب کنند می توانند در تصمیم گیری شرکت کنند.

### مشارکت جامعه در نظام مبتنی بر کنترل حرفه ای

اغلب معلمان حرفه ای بر این باورند که مشارکت جامعه به ویژه والدین سهم مهمی در کار آنان دارد. نوع مشارکتی که در نظر گرفته می شود برای اداره کردن یا مدیریت مدرسه نیست (و البته مدیریت بخش های مرکزی نیز نیست) بلکه حمایت از مواردی است که معلمان و مدیران می کوشند در مدرسه انجام دهند. این مشارکت می تواند به شکل فراهم کردن کارگران و مواد لازم برای ساختن و حفظ و نگهداری ساختمان ها، تضمین انجام تکالیف توسط دانش آموزان، شرکت در فعالیت های مدرسه که دانش آموزان انجام می دهند و افزایش سرمایه مدرسه صورت گیرد. برای مثال معلمان حرفه ای ممکن است تشکیل سازمان های اولیاء مریبان را ترغیب کنند البته فقط به منظور حمایت از تصمیماتی که قبلاً توسط متخصصان حرفه ای اتخاذ شده است.

اثر بخشی این راهبرد - کنترل حرفه ای تصمیمات مهم و اساسی، و مشارکت اولیا و جامعه در موضوعات کم اهمیت تر - در موفقیت انجمن پیشرفت روستایی بنگلادش (BRAC) مشاهده شده است. در برنامه BRAC معلمان توسط جوامع شان انتخاب شدند، آموزش دیدند و به وسیله کارکنان BRAC که از سوی مرکز منصوب شده بودند نظارت می شدند. بیش از ۳۲۰۰۰ معلم به وسیله ۶ مدیر منطقه، ۴۰ مدیر آموزش و پرورش ناحیه، ۲۰۵ گروه مسئول، ۴۱۷ مسئول برنامه (POS) و ۱۱۳۸ دستیار برنامه تحت نظارت قرار گرفتند. هر جنبه از کار این کارکنان به دقت برنامه ریزی شده بود. برای مثال مسئولین برنامه (POS) دو بار در ماه از مدارس بازدید می کردند و فهرستی با ۵۰ شاخص در مورد عملکرد مدرسه در اختیار داشتند. آن ها طرح درس های معلمان و دفاتر حضور و غیاب را بررسی می کردند. مسئولیت والدین حفظ بهداشت و امنیت، تدوین برنامه، اطمینان از حضور منظم دانش آموزان، و بررسی حضور معلمان محدود شده بود (راف و بایرت، ۱۹۹۸). BRAC به عنوان یک سازمان غیردولتی (NGO) کار خود را آغاز کرد و مستقل از وزارت آموزش و

<sup>۱۸</sup> - Wheeler



پرورش بود (اما با آن هماهنگ بود). علیرغم این واقعیت که BRAC یک اقدام خصوصی بود. این برنامه نمونه ای از اصلاحات عدم تمرکز مبتنی بر کنترل تخصصی است.

منطق محدود کردن مشارکت والدین به دلایل زیر صورت می گیرد:

یکی از عوامل مهم تعیین کننده میزان یادگیری زمان انجام تکلیف است. مقدار زمانی که دانش آموزان جهت یادگیری در کلاس صرف می کنند توسط معلمان حرفه ای کنترل می شود، والدین مسئول زمان مطالعه دانش آموزان در خانه هستند. نتایج یادگیری دانش آموزان بیشتر وابسته به میزان وقتی است که والدین صرف انجام تکالیف آنان می کنند، تا میزان مشارکت والدین در فعالیت های مدرسه. حمایت های والدین از مدرسه همچنین می تواند منابع موجود نسبتاً متفاوتی برای مواد آموزشی و معلمان ایجاد کند. به عبارت دیگر متخصصان شایسته ترین افراد برای سازمان دهی فرایند یاددهی - یادگیری هستند.

در برخی موارد مشارکت کم افراد جامعه عامل شکست جامعه در قدردانی از ارزش آموزش و پرورش قلمداد می شود. معلمان حرفه ای برای حفظ زمان یادگیری دانش آموزان با افزایش میزان اقدامات خودشان این کاهش مشارکت را جبران کنند. یا می توانند تلاش کنند مشارکت والدین و جامعه را از طریق کار در درون جامعه افزایش دهند. برای مثال توسعه فعالیت ها در جامعه.

### ۳- کارآیی بازار (کارآیی عرضه)

رویکرد کارآیی عرضه بین اقتدار فراورده آموزش و پرورش و اقتدار مصرف کننده آن تفاوت قایل است. در حال حاضر اکثر کشورها کنترل انحصاری ایالتی را بر فرآورده آموزشی و پرورشی پذیرفته اند و کودکان باید در مدارس که تحت کنترل و یا مورد تایید ایالت است به تحصیل بپردازند.

به هر حال در یک نظام عرضه، افراد هم در نتیجه آموزش و پرورش و هم در انتخاب نوع مدرسه برای تحصیل آزاد هستند (پاترینوس و آریا سینگ هام<sup>۱۹</sup>، ۱۹۹۷).

رویکرد عرضه همچنین به فرایند سیاسی به عنوان ابزاری برای توجیه علایق و آرزوهای مشروع اعضای جامعه معترض است. سیاست ضرورتاً ناکارآمد و منسوخ است. دموکراسی با تأکید بر قاعده اکثریت، آزادی اقلیت ها را محدود می سازد. به طوری که:

«دموکراسی ضرورتاً یک امر قهبری است. کسانی قدرت را به دست می آورند سیاست های خود را به بازندگان تحلیل می کنند. مثلاً اتحادیه معلمان ممکن است بر مخالفت مدیران یا والدین در زمینه برخی مشکلات فایق آیند. در موارد دیگر، گروه های تجاری ممکن است در رقابت با اتحادیه ها در تحلیل اصلاحات موفق شوند (شوب و مو<sup>۲۰</sup>، ۱۹۹۰، ص ۲۸).

<sup>۱۹</sup> - Patrinos and Aria Sing ham

<sup>۲۰</sup> - Chubb and Moe

اساساً، سیاست های دموکراتیک بیشتر ایدئولوژیکی هستند تا منطقی. گذر از خط مشی هایی که به صورت دموکراتیک تعیین می شوند مشکل است، حتی زمانی که ثابت می شود که این خط مشی ها ناقص و ناکارآمد هستند.

چنین ادعا می شود که در استفاده از اطلاعات در زمینه این که مردم چه می خواهند و چه چیزی آنان را ارضا میکند نظام عرضه بهترین شیوه است. اگر بودجه مدرسه بیشتر به رضایت مصرف کنندگان وابسته باشد تا افراد حرفه ای یا دولت ها، پولی برای مدارس ناکارآمد در نظر گرفته نمی شود. چنین فرض می شود که رقابت بین مدارس جهت جلب حمایت مصرف کنندگان منجر به نوآوری و ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش و حذف مدارس ناکارآمد می شود.

والدین دانش آموزان مهم ترین گروه مصرف کنندگان هستند، طرفداران نظام عرضه می گویند که والدین جهت آموزش و پرورش فرزندانشان به عنوان بخشی از جامعه که درآمدهای دولت را تأمین می کنند پول پرداخت می کنند. والدین در تربیت فرزندانشان یک سهم شخصی دارند. هر یک از والدین اطلاعات مفصلی درباره علایق و توانایی های فرزندانشان دارند. والدین بهتر از هر معلمی می دانند که چه وقت یک روش تدریس یا برنامه درسی در تحقق آن چه والدین در پی آنند با شکست مواجه می شود. معلمان با توجه به تقاضاهای برخی از دانش آموزان در کلاس های درسشان دچار سردرگمی می شوند.

بحث مشابهی که می توان ارائه کرد مشارکت مستقیم کارفرمایان در تصمیم گیری های مربوط به آموزش و پرورش است. آن ها بهتر از معلمان حرفه ای یا اقتصاد دانان منابع انسانی مورد نیاز اقداماتشان را می شناسند. آن ها اطلاعات بیشتری درباره پیامدهای اشکال خاص آموزشگاهی نسبت به کسانی که آن را فراهم می کنند، دارند.

علاوه بر آن کارفرمایان به عنوان بخشی از افراد جامعه بار مالیات بر دوششان است و برای آموزش و پرورش پول پرداخت می کنند.

### **بازارگرایی مستلزم خصوصی سازی نیست**

بحث عرضه ای سازی در آموزش و پرورش اغلب با بحث خصوصی سازی اشتباه گرفته می شود. کنترل خصوصی بازده های آموزش و پرورش شرط لازم و کافی برای وجود عرضه آموزش و پرورش نیست. زمانی یک اجتماع (یک شهر یا دهکده) در طراحی و مدیریت مدرسه اش استقلال می یابد که نظام آموزشی به صورت یک نظام دولتی باقی نماند. اگر چندین مدرسه مستقل انواع متفاوتی از آموزش را ارائه دهند و اعضای جامعه آن نوع آموزشی را که می خواهند انتخاب کنند. این یک عرضه است.

### **سطوح انتقال مرجعیت**

نظام های عرضه زمانی ایجاد می شوند که سه شرط زیر لحاظ شوند:

- تنوعی در کیفیت و محتوای آموزش و پرورش فراهم شود،
- مصرف کنندگان در زمینه گزینه های انتخاب آگاه شوند،
- مصرف کنندگان بتوانند از میان گزینه ها دست به انتخاب بزنند.

طبق این تعریف، اگر همه مدارس عمومی (دولتی) شبیه هم باشند و مدارس خصوصی یک برنامه ملی را دنبال کنند و از همان معلمانی که مدارس عمومی استفاده می کنند بهره بگیرند، این نظام یک نظام عرضه نیست. اگر فقط مدارس جایگزین خیلی گران یا دور از دسترس باشند، این نظام یک نظام عرضه نیست.

در راهبرد نظام عرضه دانش آموز، والدین / اولیاء نباید به صورت فردی باشد، بلکه باید یک اجتماع یا حتی دولت های ایالتی یا ملی یا یک شرکت خصوصی باشد که از میان برنامه های آموزشی انتخاب می کنند. به عبارت دیگر، این امر امکان ایجاد یک مکانیزم عرضه در درون یک نظام آموزش عموماً فراهم می سازد. جهت ایجاد فرصت هایی برای انتخابی که در دسترس همه مصرف کنندگان قرار دارد، چه اشخاص حقیقی، شرکت ها یا دولت باشند.

فراهم کردن شرایط انتخاب به سه شیوه صورت می گیرد:

- از طریق مکانیزم هایی که به مصرف کنندگان امکان انتخاب مدرسه فرزندانشان را می دهند.
- فراهم کردن آموزش و پرورش جایگزین به کمک سرمایه دولتی، و
- فراهم کردن آموزش و پرورش جایگزین از طریق سرمایه سازمان های غیردولتی (NGO)

اولین راهبرد بیشتر در یک نظام آموزشی که قبلاً از طریق ایجاد تنوع در فراهم کردن آموزش و پرورش مشخص شده باشد (تنوع در برنامه درسی، شیوه های آموزشی و کیفیت معلمان) به چشم می خورد. در صورتی که مدارس خصوصی قبلاً از آزادی قابل ملاحظه ای برخوردار باشند، برای مثال، آن ها ممکن است، روش ها و برنامه هایی متفاوت از مدارس عمومی تدوین کنند. اگر از قبل عدم تمرکز قابل توجهی در آموزش و پرورش عمومی ایجاد شده باشد، ممکن است تنوع در بین جوامع یا نواحی ایجاد شود. آن چه باقی می ماند آگاه سازی والدین در زمینه تنوع در کیفیت و محتوا است، و ایجاد ابزاری برای آنان که یک نظام آموزشی برای فرزندانشان انتخاب کنند، در برخی کشورها این به معنای از بین بردن محدودیت های جغرافیایی مکانی است که والدین می توانند فرزندان خود را به آن جا بفرستند.

در صورت از بین بردن مرزها یکی از موانع اصلی انتخاب مدرسه دسترسی فیزیکی است. این امر ممکن است در شهرها که مدارس نزدیک هم هستند مسئله مهمی نباشد. ولی در روستاها والدین با مشکلات جدی در خصوص هزینه های حمل و نقل مواجه هستند.

مثلاً در کشور جامائیکا دانش آموزان روستایی برای رسیدن به مدارس مورد نظرشان بیش از ۱۰ مایل را طی می کنند. کشور نیوزیلند برای اجرای طرح انتخاب در اصلاحاتش فضای مدارس را تا ۲۰ درصد افزایش داد و

سرویس های رفت و برگشت برای دانش آموزان را توسعه داد. بعضی از طرح های انتخاب با مشکل رفت و آمد مواجه نیستند.

معمول ترین شکل انتخاب مدرسه، سندی است که معادل با هزینه سالانه هر دانش آموز در مدرسه دولتی به والدین داده می شود (کوهن<sup>۲۱</sup>، ۱۹۹۷). این اسناد در هر مدرسه ای قابل استفاده هستند. در کشور کلمبیا، این اسناد برای افزایش حضور کودکان خانواده های کم درآمد در مدرسه مورد استفاده قرار می گیرد، در مناطقی که با مدارس خصوصی فاصله دارند اما با مدارس عمومی فاصله ندارند.

### مدارس اختصاصی (قراردادی)

سرمایه گذاری دولتی برای مدارس جایگزین بارها به صورت مأمور کردن، قرارداد بستن، یا گروهی را مسئول تدارک کردن به اجرا در آمده است. در بعضی کشورها اجاره ها یا قراردادهای عمدتاً با گروه های خصوصی بسته می شود. در حالی که در دیگر کشورها عموماً مدارس اجاره ای به گروه های انتخاب شده واگذار می شد. همچنین ممکن است مدارس به عنوان تعاونی هایی که توسط معلمان (همان طور که در کشور شیلی است) یا والدین یا افراد دیگر اداره می شود سازماندهی شود.

سرمایه گذاری دولتی برای اداره خصوصی آموزش و پرورش پدیده جدیدی نیست هر چند مفهوم مدرسه قراردادی نسبتاً جدید است. تعدادی از کشورهای اروپایی کمک هزینه هایی را برای مدارس خصوصی در نظر می گیرند. مثلاً در کشور بلژیک سرمایه های دولتی سهمی در امور مالی مدارس که توسط گروه های مذهبی متفاوت اداره می شود، دارند.

بعضی از این مدارس به عنوان موسسات خصوصی آغاز کردند ولی بعد از آن که شناخته شدند به وسیله دولت مورد حمایت قرار گرفتند، تا دسترسی به آموزش و پرورش را برای همه بخش های جامعه تضمین کنند. آن ها به عنوان سازمان های غیرانتفاعی اداره می شوند.

نمونه ای از مدارس قراردادی خصوصی در یک کشور در حال توسعه، که در مورد کشور شیلی نقل شد اصلاحات را از سال ۱۹۷۴ آغاز کردند. اداره جنبه های اساسی آموزش و پرورش ابتدایی و متوسطه به شهرداری ها واگذار شد که شامل اختیار برای عقد قرارداد با سازمان های خصوصی جهت تدارک مدرسه می شد. وزارت خانه مرکزی مسئول اداره برنامه درسی بود ولی شهرداری و مدارس قراردادی مسئول تخصیص بودجه براساس ثبت نام بودند، و اختیار استخدام و اخراج معلمان به عهده آنان بود. مدارس خصوصی قراردادی می توانستند از سوبسیدهای دولتی استفاده کنند ولی نمی توانستند قیمت ها را تحمیل کنند (مالپیکا فاستور<sup>۲۲</sup>، ۱۹۹۴).

<sup>۲۱</sup> - Cohn

<sup>۲۲</sup> - Malpica Faustor

هر چند کل ثبت نام ثبت نام افزایش نیافت، سهم مدارس خصوصی (هم با پرداخت شهریه و بدون پرداخت شهریه) از ۲۳ درصد به ۴۰ درصد کل ثبت نام ها افزایش یافت. از طرف دیگر در کشور امریکا تقریباً همه ۹۰۰ مدرسه قراردادی که تا سال های اخیر مشغول به کار بوده اند دولتی هستند، که توسط هیئت امنای انتخابی مدرسه اداره می شوند. جنبش مدرسه قراردادی در کشور امریکا پاسخ به افزایش شکایات والدین و گروه های اجتماعی درباره کیفیت آموزش و پرورش دولتی بود. مدارس قراردادی با مدارس دولتی معمولی تفاوت دارد که در آن نیازی نیست از قوانین ناحیه محلی و ایالتی پیروی کنند (شامل کارگزینی و برنامه درسی) ولی باید به استاندارد تعیین شده برای عملکرد دانش آموز برسند. این همان رویکردی است که در کشور نیوزیلند مورد استفاده قرار گرفت. کشوری که تمامی مدارس دولتی اکنون قراردادی هستند.

### مشارکت سازمان های غیردولتی (NGOs)

سومین شیوه برای ایجاد مدارس جایگزین، سرمایه گذاری و همکاری فنی سازمان های غیردولتی است. در افریقا مؤسسه خیریه نجات کودکان به همراه سرمایه گذاری بخشی موسسه توسعه بین المللی ایالات متحده امریکا با مجوز دولت مرکزی اجتماعات کوچک را به ایجاد و سرمایه گذاری در مدارس شان ترغیب می کند. این مدارس از برنامه های درسی که به صورت محلی تدوین شده اند استفاده می کنند و افراد بومی را که توسط موسسه خیریه نجات کودکان آموزش دیده اند به عنوان معلم استخدام می کنند. در حال حاضر بیش از ۶۰۰ مدرسه از این نوع در کشورهای مالی، و مدارس دیگری در کشورهای بورکینافاسو، غنا، گینه و مالاوی وجود دارد (دی استفانو<sup>۲۳</sup>، ۱۹۹۶). برخی از این مدارس در دهکده هایی ایجاد شده است که قبلاً مدرسه نداشته اند. سایر مدارس جایگزین مدارسی شده اند که توسط دولت اداره می شد. در مدت زمان کوتاهی از جوامع خواسته شد که همه هزینه های اجرایی مدرسه شان را به عهده بگیرند. این امر امکان پذیر است زیرا هزینه های هر واحد یک دهم هزینه مدارس دولتی هستند. نسبت هزینه / فایده این مدارس هنوز محاسبه نشده است.

اگرچه منظور حامیان این پروژه ها این است که به والدین پیشنهاد کنند که مدرسی را که مایلند فرزندانشان در آن جا تحصیل کنند، انتخاب کنند، اغلب اوقات شرایط برای عرضه واقعی فراهم نیست. برای مثال در کشور مالی مدارس دولتی از دهکده هایی که در آن مدارس خصوصی جایگزین تاسیس شده بود برچیده شده اند. در مناطقی که تراکم جمعیت کم است، رویکرد عرضه به عدم تمرکز که با خصوصی سازی مخالف بود) تنها از طریق حفظ کارآیی مدارس بسیار کوچک می تواند تحقق یابد.

### تأثیر بر مدیریت

<sup>۲۳</sup> - Destefano

اگر اصطلاح «مدیریت مدرسه محور» برای اشاره به کنترل محلی به وسیله متخصصان به کار می رود پس، مدارس عرضه - محور به عنوان «خود - کنترل» تعریف می شوند (کالدویل و اسپینکز<sup>۲۴</sup>، ۱۹۹۲). این دو رویکرد راهبردهای مدیریتی متفاوتی را دنبال می کنند. در مدیریت مدرسه - محور تأکید روی کاربست دانش متخصصان در یک زمینه محلی است. در مدرسه عرضه - محور وظیفه اصلی مدیران فراهم کردن نوعی آموزش و پرورش است که بیشترین تقاضاها را جذب کند (که بیشترین درآمد ناخالص را تولید می کند) و کمترین هزینه را برای فرآورده داشته باشد. رسیدن به این تعادل بقاء و رشد سازمان را تضمین می کند. اگر مدرسه از نظر مالی خود کفا باشد در پاسخ به این سوال که «چه نوع آموزش و پرورش بهترین است» چنین می گوید: آموزش و پرورش که مصرف کنندگان خواهان آن باشند. این بدین معنی است که در نظام عرضه وظیفه اصلی مدیر شناسایی و برانگیختن تقاضای والدین برای آن نوع آموزش و پرورش است که بتواند کارآیی بیشتری را ایجاد کند.

اغلب، اصلاحات انتخابی یا تضمینی مسئولیت مدیر مدرسه را افزایش می دهد. مثال روشن در این مورد این است که قانون آموزش و پرورش کشور انگلستان در سال ۱۹۸۸ به مدارس اجازه داد که کل بودجه و پرسنل خودشان را کنترل کنند (که قبلاً به وسیله مراجع آموزشی بومی انتخاب شده اداره می شد) و مرزهای حضور در مدرسه را حذف کنند (یعنی اجازه انتخاب به والدین). مشارکت معلم در تصمیم گیری به عنوان رؤسای مدرسه که مسئولیت و مرجعیت هرچه بیشتری را متعهد می شدند رو به کاهش نهاد. برخلاف مدیران نظام های متمرکز که بیشتر وقت خود را صرف تفسیر دستورات اداره مرکزی می کنند، این مدیران تأکید بیشتری روی درآمد جاری و مداوم و کاهش هزینه ها دارند. در کشور استرالیا وظایف مدیران به صورت تدوین اهداف، شناسایی نیازها، تدوین اولویت ها، سیاستگذاری، برنامه ریزی، بودجه بندی، اجرا و ارزشیابی به همراه کل اجتماع بیان شده اند.

الگوهایی نیز به صورت الگوهای ترکیبی کنترل مبتنی بر نظر متخصصان و کنترل مبتنی بر عرضه وجود دارند. برای مثال سرپرستی در شهر نیویورک معلمان یک ناحیه فقیرنشین را ترغیب کرد که تعداد دبیرستان ها را به تعداد مدارس کوچک تری تقسیم کند، و هر یک از این مدارس یک برنامه درسی منحصر به فرد و سبک مدیریت خاصی داشت. و از والدین برای انتخاب مدرسه فرزندانشان دعوت به عمل آمد. اکثر وظایف مدیریتی در این مدارس توسط معلمان انجام می گرفت (تیاک<sup>۲۵</sup>، ۱۹۹۲). این مقدمات یک رویکرد شبه - عرضه<sup>۲۶</sup> بود. اگر چه بیشتر تصمیمات اجرایی به وسیله معلمان اتخاذ می گردید، این اصلاحات به مدت ۱۰

---

<sup>۲۴</sup> - Caldwell and Spinks

<sup>۲۵</sup> - Tyack

<sup>۲۶</sup> - Quasi - Market

سال به خوبی پیشرفت کرد. حضور در مدرسه افزایش یافت و افت تحصیلی کم شد، میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی بالا رفت، ناحیه از رده بیست و پنجم از ۳۲ رده به رده دهم رسید. به هر حال در طولانی مدت معلمان از بار سنگین مسئولیت مدیریت مدارس کوچک خسته شدند و سطوح عملکرد آنان کاهش یافت.

### **مشارکت جامعه و کارآمدی عرضه**

جداسازی تدارک آموزش و پرورش از مصرف آموزش و پرورش نوع مشارکت مورد انتظار جوامع را تغییر می دهد. مکانیزم عرضه زمانی بهترین کارآیی را دارد که مصرف کنندگان درباره انتخاب هایشان آگاهی داشته باشند و براساس ترجیحاتشان عمل کنند. رقابت بین فراهم کنندگان درآمد از طریق مصرف کنندگان باعث ارتقاء و افزایش تهیه برنامه ها می شود و تعدادی از تهیه کنندگان مطلوب سهم عرضه را از دست می دهند و در واقع حذف می شوند.

به هر حال مصرف کنندگان با انتخابشان فقط بر تداوم آن چه تولید شده است اثر می گذارند، نه آن چه تولید کنندگان وانمود می کنند که تصمیم به عرضه آن دارند. غالباً تولید کنندگان تقاضایی برای محصولات ایجاد می کنند که مورد علاقه مصرف کنندگان نیست. این کار «داد و ستد» نامیده می شود. از این نظر عدم تمرکز مبتنی بر عرضه از جنبه های عدم تمرکز حرفه ای سود می برند: جامعه در یک فاصله خوب نگه داشته می شود.

در جایی که مراجعان منبع اصلی مالی نیستند، ممکن است کارآیی اولویت اصلی مدرسه خصوصی نباشد. در این مورد مشارکت والدین و جامعه می تواند اهمیت قابل توجهی پیدا کند.

سازمان غیردولتی Fey Alegria (ایمان و خوشی) که به وسیله فرقه عیسوی کلیسای کاتولیک اداره می شد مدارس بدون دریافت شهریه در ۱۲ کشور امریکای لاتین را اداره می کنند. این مدارس از نظر مالی با استفاده از اعانه های وزارت آموزش و پرورش (حقوق معلمان و مدیر)، مؤسسات خیریه و بین المللی، و مبالغ داوطلبانه جامعه محلی تأمین می شدند. مدارس زمانی افتتاح می شد که جامعه موسسه Fey Alegria را به همکاری دعوت می کرد. گروه های جامعه مدرسه را می سازند، و انجمن اولیا برای همکاری مدیر مدرسه سازماندهی می شد (که به وسیله Fey Alegria انتخاب می شدند و وزارت خانه حقوق آنان را پرداخت می کرد). از والدین انتظار می رفت که در مطالعات فرزندانشان شرکت کنند و مشارکت فعالی در برنامه های مدرسه داشته باشند. اغلب مدارس مراکزی می شوند که تدوین فعالیت ها و پروژه های فرهنگی را به عهده می گیرند. بعضی مدارس میوه و سبزیجات تولید می کنند. برنامه درسی رسمی از طریق مواد آموزشی که به طور محلی تدوین می شد تجهیز می شدند (راف و بوسرت، ۱۹۹۸).

### **خصوصی سازی به عنوان نوعی عدم تمرکز**

سه نوع مهم کنترل «خصوصی» مدرسه با توجه به افزایش میزان عدم تمرکز وجود دارد:

- مدارس که کمک‌های دولتی دریافت می‌کردند و از مقررات دولت پیروی می‌کردند و پول نمی‌گیرند،

- مدارس که کمک‌های آموزشی دریافت می‌کنند و استقلال نسبی دارند و پول می‌گیرند،

- مدارس که به طور خصوصی تأمین می‌شوند و مستقل از کنترل دولت هستند.

تقریباً همه کشورهای چندین آموزش و پرورش خصوصی دارند. در تعداد اندکی از کشورها نوع دوم و سوم مدارس خصوصی وجود دارد که ۱۰ درصد ثبت نام دوره ابتدایی و متوسطه را پوشش می‌دهند.

به هر حال در برخی کشورها بیشتر از نصف کل ثبت نام در مدرسه نوع اول صورت می‌گیرد. امروزه اغلب طرح‌های پیشنهادی برای سرمایه‌گذاری دولتی آموزش و پرورش خصوصی از نوع اول نحوه اداره مدرسه بهره می‌گیرند.

در برخی کشورها تقاضا برای آموزش و پرورش خصوصی به خاطر محدودیت‌های دولت در ایجاد و گسترش مدارس خصوصی رو به افزایش است. این محدودیت ممکن به صورت‌های زیر باشد:

- محدود کردن انجام ثبت نام یا افزایش آن

- تعیین سقف میزان شهریه که تغییرپذیر است و توسعه مالی را غیرممکن می‌سازد.

- اصرار بر ورود نسبت معینی از دانش‌آموزانی که عضو گروه مسلط نیستند، به مدرسه که این امر از جذابیت‌های مدرسه می‌کاهد.

گسترش آموزش و پرورش خصوصی تحت شرایط معینی تعداد کل کودکان مدرسه رو را افزایش می‌دهد. گسترش مدارس خصوصی بدون شهریه چنانچه از طرف دولت حمایت مالی شوند باعث افزایش ثبت نام می‌شود.

مدارس خصوصی بدون شهریه و مدارس دولتی جواب‌گوی تقاضا برای نظام آموزشی نیست. افزایش تعداد مدارس خصوصی بدون شهریه در صورتی باعث افزایش ثبت نام‌ها می‌شود که ایجاد مدارس دولتی کمتر از تقاضا باشد. برای مثال در کشور ویتنام دولت گسترش مدارس خصوصی را نسبت به گسترش سریع مدارس دولتی تجویز کرده است. کشورهایی که در گذشته روی آموزش و پرورش دولتی سرمایه‌گذاری نکرده‌اند، اگر در این زمینه سرمایه‌گذاری کنند افزایش ثبت نام‌ها را تجربه خواهند کرد، چه این سرمایه‌ها صرف مدارس خصوصی یا دولتی شود.

### **چه تصمیماتی باید جایگزین شوند؟**

در بخش اول این فصل جایگاه تصمیم‌گیری در چندین کشور توضیح داده می‌شود و تأکید اصلی روی تصمیماتی است که در سطح ملی، استانی و ملی اتخاذ می‌گردد. در بخش دوم این فصل طرحی برای تحلیل جایگاه تصمیمات مهم ارائه می‌شود.



## تفاوت های جایگاه تصمیمات

کشورها در این خصوص که چه پیش شرط هایی برای عدم تمرکز ارائه می شود متفاوت هستند. این تفاوت ها با تاریخچه های متفاوت توسعه و اهداف متفاوت برای عدم تمرکز ترکیب می شود. آن ها شیوه های متفاوتی را برای اداره آموزش و پرورش به کار می برند. اثربخشی راه حل های انتخاب شده را نباید در مقایسه با پیش شرط ها، تاریخچه ها و اهداف دیگر کشورها مورد بررسی قرار داد. آن چه مسلم است، عدم کارآیی یک راه حل از طریق برخی استانداردهای عمومی که تنها راه حل موجود برای گروه معینی تصمیم گیرندگان است مورد قضاوت قرار می گیرد.

هدف از این بخش نشان دادن شیوه های متفاوت تفویض اختیار برای اداره آموزش و پرورش کشورها است. مطالعات تطبیقی نشان می دهد که عدم تمرکز را نمی توان به عنوان پدیده ای که از خط مشی واحدی پیروی می کند در نظر گرفت، و ممکن است که شیوه های متفاوتی در ساختار اداره آموزش و پرورش وجود داشته باشد که مؤثر باشند.

## مقایسه جایگاه اختیار در کشورهای صنعتی و کشورهای در حال توسعه

نخستین منبع داده ها مربوط به نظام های آموزشی ملی ۱۰ کشور صنعتی و در حال توسعه که اخیراً مستقل شده اند می باشد. انتخاب این کشورها به قصد ایجاد یک نمونه معرف که بتوان یافته های آن را به تمامی کشورها تعمیم داد صورت نگرفته است. ارزیابی جایگاه تصمیمات به وسیله یک گروه تحقیق خاص صورت گرفته است که مبتنی بر مطالعه اسناد، مقالات، نوشته ها و پرونده های رسمی آماری است. مقوله ها و تصمیماتی که در این منابع ذکر شده اند از قبل تدوین شده اند و برای موارد مشخص به کار رفته اند (رایدی اوت و ارال<sup>۲۷</sup>، ۱۹۹۳).

جدول ۱ جایگاه تصمیم گیری در ۱۰ کشور مورد مطالعه را نشان می دهد. تصمیمات با توجه مقوله های آن: اختیار، سازمان مدرسه، امور مالی، آموزش کارکنان، برنامه درسی و آموزشی، پایش و ارزشیابی، و تحقیق فهرست شده است. در برخی کشورها تصمیمات در بیش از یک سطح اتخاذ شده است. به عبارت دیگر اختیار تصمیم گیری مشترک است. در این گروه از کشورها اغلب تصمیمات، غالباً توسط دولت مرکزی اتخاذ می شوند اما برخی تصمیمات (مثل، ارزشیابی و رشته درسی دانش آموزان، و پایش امتحانات) غالباً در سطوح دیگر اتخاذ می شوند.

<sup>۲۷</sup> - Rideout and Ural

## جدول ۱: جایگاه تصمیم گیری به همراه مقوله تصمیم

(درصد گزارش تصمیمات اتخاذ شده در آن سطح در کشورها)

مقوله	محلی	ناحیه ای	منطقه ای	مرکزی
<b>حکمرانی/مدیریت:</b> خط مشی	۱۰	۱۰	۴۰	۹۰
برنامه ریزی	۳۰	۱۰	۴۰	۹۰
اجرا	۴۰	۵۰	۳۰	۹۰
<b>سازمان مدرسه:</b> ساختار	۰	۱۰	۱۰	۹۰
حداقل ملزومات	۰	۰	۱۰	۹۰
<b>امور مالی:</b> هزینه های جاری	۵۰	۳۰	۵۰	۸۰
تدوین برنامه	۶۰	۳۰	۴۰	۹۰
<b>آموزش:</b> ضمن خدمت	۳۰	۳۰	۵۰	۸۰
قبل از خدمت	۰	۱۰	۵۰	۷۰
مدیریت	۵۰	۶۰	۴۰	۶۰
<b>برنامه درسی:</b> موضوعات	۰	۰	۳۰	۹۰
محتوا	۲۰	۱۰	۳۰	۹۰
کتاب های درسی	۳۰	۱۰	۲۰	۸۰
تهیه کتاب درسی	۴۰	۲۰	۳۰	۷۰
خط مشی مربوط به زبان	۰	۱۰	۲۰	۱۰۰
روش های تدریس	۲۰	۲۰	۳۰	۷۰
ارزشیابی معلمان	۷۰	۶۰	۵۰	۶۰
<b>پایش:</b> اعتباربخشی	۲۰	۰	۳۰	۷۰
امتحانات	۹۰	۳۰	۳۰	۷۰
ارتقاء شاگردان	۷۰	۳۰	۰	۷۰
رشته درسی	۹۰	۳۰	۱۰	۱۰
نظام های اطلاعات	۶۰	۵۰	۵۰	۶۰
ارزشیابی مدرسه	۳۰	۴۰	۴۰	۹۰
<b>تحقیق:</b> نیازها	۲۰	۱۰	۳۰	۹۰
اداره کردن	۲۰	۲۰	۵۰	۸۰
اجرا	۱۰	۳۰	۲۰	۶۰

توجه: جمع سطرها بیشتر از ۱۰۰ درصد می شود چون تصمیمات در ۲ یا چند سطح اتخاذ شده است.

### منبع: رایدیوت و اورال: ۱۹۹۳

جدول ۲ نسبت کل تصمیمات اتخاذ شده توسط کشورها در هر یک از ۴ سطر را گزارش می کند. کشورها از بیشترین تا کمترین نسبت تصمیم های اتخاذ شده در سطح مرکزی مرتب شده اند. نتایج قضاوت مشارکت در اختیار تصمیمات مربوط به آموزش و پرورش را نشان می دهد. در ۵ کشور از کشورهای مورد مطالعه (زیمبابوه، سنگال، مالزی، فرانسه و نامیبیا) سازمان های مرکزی و (ناحیه ای یا) محلی بیشترین تصمیمات مربوط به آموزش و پرورش را اتخاذ می کنند. در سه کشور (مکزیک، نیجریه و هندوستان) اختیار تصمیم گیری بین سازمان های مرکزی و منطقه ای تقسیم شده است. در کشور انگلستان تصمیمات مربوط به برنامه درسی توسط دولت مرکزی اتخاذ می شود. در حالی که در کشور امریکا اختیار تصمیم گیری بین سازمان های ایالتی و ناحیه ای تقسیم می شود.

جدول ۲: جایگاه تصمیم گیری ها در کشورهای مختلف (درصد همه تصمیمات همراه با سطح آن)

کشور	محلی	ناحیه ای	منطقه ای	مرکزی
زیمباوه	۱۶	۳	۰	۸۱
سنگال	۲۱	۰	۳	۷۶
مالزی	۱۷	۱۰	۱۰	۶۳
فرانسه	۱۰	۲۲	۱۰	۵۹
نامیبیا	۲۵	۱۴	۵	۵۷
مکزیک	۱۷	۱۳	۲۵	۴۵
نیجریه	۱۸	۰	۴۰	۴۲
هندوستان	۱۴	۱۰	۳۸	۳۸
انگلستان	۳۲	۲۵	۷	۳۶
امریکا	۲۴	۳۳	۳۶	۶

تذکره: سطح «منطقه ای» به ایالت ها یا استان ها اشاره دارد. در کشور فرانسه سطح «ناحیه» به ۲۶ آکادمی اشاره می کند. در کشور نیجریه سطوح ناحیه ای با سطوح محلی ترکیب شده است.

منبع: رایدیوت و اورال، ۱۹۹۳

## مقایسه جایگاه اختیار در کشورهای صنعتی

دومین بررسی جایگاه تصمیم گیری در ۱۴ کشور (صنعتی) OECD را مورد ارزیابی قرار داده است. نتایج دو بررسی به طور کامل قابل مقایسه نیستند. فقط سه کشور در بررسی OECD در اولین بررسی نیز بوده اند.<sup>۲۸</sup> هدف دومین مطالعه بررسی استقلال مدارس بود. و تاکید روی تصمیماتی بود که می بایست توسط مدارس در یک نظام کاملاً غیرمتمرکز اتخاذ می شد. ۳۴ تصمیم مربوطه فقط همپوشی جزئی با بررسی اول داشت، به طور مثال شامل طول دوره اجباری، آموزش معلمان و مدیران، و کمک های مالی به دانش آموزان نمی شد. جایگاه تصمیمات فقط برای مقوله های وسیع توضیح داده شده است و شامل تصمیمات خاص نمی شود. خلاصه ای از نتایج در جدول ۳ ارائه شده است، که نسبت تصمیمات اتخاذ شده در هر یک از چهار سطح حکومت بر مدارس دولتی در ۱۴ کشور مورد مطالعه را نشان می دهد. مدارس بیشترین تصمیمات را اتخاذ می کنند. بیش از ۶۵ درصد آن ها مربوط به سازمان دهی آموزشی هستند. واحدهای اداره امور کمتر مداخله کننده، مربوط به تخصیص منابع دولت های مرکزی با مشکلات مربوط به سازمان دهی آموزش می شد.

---

<sup>۲۸</sup> - کشورهای مورد مطالعه عبارت اند از: استرالیا، بلژیک، دانمارک، فنلاند، فرانسه، آلمان، ایرلند، نیوزیلند، نروژ، پرتغال، اسپانیا، سوئد، سوئیس، و

### جدول ۳: جایگاه ۴ مقوله تصمیمات در ۱۴ کشور صنعتی OECD

(درصد تصمیمات در مقوله در هر سطح)

مقوله تصمیمات	مدرسه	مداخله کمتر	مداخله بیشتر	دولت مرکزی
سازمان دهی آموزش	۶۵	۵	۲	۲۸
برنامه ریزی و ساختارها	۲۸	۲۲	۲۷	۲۳
مدیریت کارکنان	۳۶	۲۹	۲۰	۱۵
تخصیص منابع	۴۷	۳۸	۱۰	۵

تذکره: سطح محلی مدرسه است، کمتر مداخله کننده ناحیه، شهرداری یا سازمان عمومی مسئول آموزش و پرورش است؛ بیشتر مداخله کننده اشاره به دولت های منطقه ای (ایالتی یا استانی) یا سرویس غیرمتمرکز دولت مرکزی دارد.

#### منبع: مرکز تحقیقات و نوآوری آموزشی، ۱۹۹۵، OECD

همانند اولین بررسی، این نتایج نشان می دهد که تفاوت قابل ملاحظه ای میان کشورها با توجه به جایگاه متفاوت مقوله های تصمیمات وجود دارد. علاوه بر آن در کشورها تصمیمات در بیش از یک سطح اتخاذ می شوند. این امر در جدول ۴ منعکس شده است، و تصمیماتی را که در هر یک از کشورها اتخاذ شده است نشان می دهد. برای مثال در کشور استرالیا اغلب تصمیمات در بیش از یک سطح اتخاذ شده است، در هیچ کشوری همه تصمیمات در یک سطح اتخاذ نشده است. به خاطر بیاورید که این بررسی مربوط به تصمیماتی است که فقط در مدارس کاملاً غیرمتمرکز اتخاذ شده اند. حتی در کشورهای بسیار غیرمتمرکز مانند ایرلند و نیوزیلند نسبت های معنی داری از تصمیمات در سطوح دیگر اتخاذ شده است تا در سطح مدرسه؛ برخی از تصمیمات توسط دولت مرکزی اتخاذ می شوند، همین طور در امریکا که مایل است نظام آموزشی غیرمتمرکز در حد بالا داشته باشد می بینیم که اکثر تصمیمات در سطح ناحیه صورت می گیرد که بیان گر اقتدار مدارس است. در کشور اسپانیا جایی که مدارس توجه قابل ملاحظه ای به استقلال مبذول می دارند (برای مثال، انتخاب مدیران یا روسای خود)، برخی تصمیمات توسط دولت مرکزی اتخاذ می شوند.

این ۱۴ کشور ترکیب های متفاوتی را از جایگاه مرجع تصمیم گیری ارائه می دهند. همان طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، کشورهای ایرلند و نیوزیلند مدارس کاملاً مستقلی دارند. بلژیک و امریکا نواحی یا جوامع مستقل دارند. در کشورهای دانمارک، فنلاند، آلمان، نروژ و سوئد تصمیمات بین مدارس و نواحی (جوامع) مشترک است. در کشور سوئیس تصمیمات بین جوامع و دولت های منطقه ای مشترک است. برخی کشورها - استرالیا، فرانسه، پرتغال و اسپانیا - تصمیمات را در سه سطح حکومت اتخاذ می کنند.

این تصویر چنان چه جایگاه مرجع تصمیم‌گیری را به طور جداگانه برای هر یک از دوره‌های ابتدایی و متوسط بیان کند کامل‌تر می‌شود. در برخی کشورها تصمیمات نسبتاً بیشتری در مدارس متوسطه منطقه و ناحیه (پایه‌های ۱۲-۵) اتخاذ می‌گردد تا در مدارس ابتدایی (پایه‌های ۴-۱). در چند کشور بیشتر تصمیمات در مدارس ابتدایی اتخاذ می‌گردد تا در مدارس متوسطه منطقه. در برخی کشورها برحسب تصمیماتی که اتخاذ می‌شود تفاوتی در سطوح تصمیم‌گیری وجود ندارد.

#### جدول ۴. جایگاه تصمیمات در ۱۴ کشور OECD (درصد همه تصمیمات با سطح تصمیم‌گیری)

مقوله تصمیم	مدرسه	ناحیه	منطقه	دولت مرکزی
استرالیا	۳۸	۸	۲۶	۲۸
بلژیک	۲۵	۵۰	۲۵	
دانمارک	۴۱	۴۴		۱۵
فنلاند	۴۰	۴۷		۱۳
فرانسه	۳۱		۳۶	۳۳
آلمان	۳۳	۴۲	۱۸	۷
ایرلند	۷۳	۸		۱۹
نیوزیلند	۷۱			۲۹
نروژ	۳۲	۴۵		۲۳
پرتغال	۴۰		۳	۵۷
اسپانیا	۲۸	۲۶	۱۳	۳۳
سوئد	۴۸	۴۸		۴
سوئیس	۱۰	۴۰	۵۰	
امریکا	۲۶	۷۱	۳	

تذکره: خانه‌های خالی نشان‌دهنده عدم مرجع تصمیم‌گیری در آن سطح است.

#### منبع: مرکز تحقیق و توسعه آموزشی، OECD، ۱۹۹۵

پسچیدگی مفهوم «عدم تمرکز» همچنین با توجه به اصلاح «مراجع تصمیم‌گیری» نشان داده می‌شود. مطالعه OECD سه شیوه تصمیم‌گیری را تعریف کرده است: استقلال کامل با تصمیم‌گیری بعد از مشورت با مراجع دیگر در سطح همکاری؛ تصمیم‌گیری براساس رهنمودهای تدوین شده توسط مرجع دیگر معمولاً در بالاترین سطح اکثر تصمیمات به صورت مستقل اتخاذ می‌شود. اما در یک سوم موارد مورد بررسی تصمیمات درصد نسبتاً کمی با توجه به رهنمودهای تدوین شده توسط دولت مرکزی اتخاذ می‌شود.

الگوها به طور معنی‌داری در کشورها متفاوت بود. برای مثال در کشور فنلاند اکثر تصمیمات که در سطح مدارس همراه با رهنمودها اتخاذ می‌شود. در کشور آمریکا تصمیمات کمی به صورت مستقل اتخاذ می‌شود: تصمیمات به طور مساوی به صورت هدایت شده و مشورتی اتخاذ می‌شود. الگوهای نیز در مقوله‌های تصمیم‌گیری و در سطوح نظام مدرسه (ابتدایی، دخالت‌های کم و بیش متوسطه) متفاوت بودند. به عبارت دیگر جایگاه تصمیمات در هر کشوری منحصر به فرد بود و در هر کشور درجات «عدم تمرکز» در سطوح نظام آموزش ابتدایی و متوسطه متفاوت بود. از این مقایسه‌ها چندین نتیجه می‌توان گرفت. تحقیقات مربوط به عدم تمرکز نتایج متضادی را ارائه کرده است. زیرا واحد تحلیل خیلی گسترده بود. برای مثال، توجه به سنجش تأثیر

انتقال مرجعیت در خصوص استخدام معلمان به شورای ناحیه. نواحی با توجه به مکانی که تصمیمات مربوط به استخدام را اتخاذ می کنند متفاوت هستند، و برخی از این تصمیمات مربوطه ممکن است مربوط به مواردی باشد که بیشترین تأثیر را در موفقیت اصلاحات دارد.

رویکردی که ترجیح داده شده است رویکرد «بهترین اقدامات» است. تعداد ترکیب های مؤثر تصمیمات بیشتر است؛ چندین شیوه برای ارتقاء تصمیمات وجود دارد. تصمیم گیران و مدیران نباید در تمامی زمان ها یک رویکرد خاص را در نظر بگیرند، بلکه به جای آن می توانند در جایی که تصمیمات براساس موقعیت جاری سازمان اتخاذ می گردد متفاوت باشند. یک رویکرد راهبردی اصولی را تعیین می کند که بیشتر انتخاب ها در موقعیت ها را هدایت می کند تا این که تغییرات ساختاری ثابت که باید انجام شود را مشخص سازد.

بالاخره تعدادی از کشورهای مورد مقایسه به نظر می رسد که نظام های آموزشی کارآمدی دارند. این امر نشان می دهد که اداره مؤثر به چندین شیوه متفاوت قابل حصول است. همچنین ثابت می کند که فوائد دموکراتیزه کردن عدم تمرکز می تواند بدون کاهش برابری آموزش و پرورش عمومی تحقق یابد. آخرین شیوه نگاه به عدم تمرکز / تمرکز برحسب این است که چه مقدار از آموزش و پرورش «خصوصی» است که تحت کنترل هیچ حکومتی در هیچ سطحی نیست. «تحت کنترل» یک اصطلاح نسبی است؛ برای مثال هیچ حکومتی به یک مدرسه اجازه نمی دهد که تخریب و شورش را آموزش دهد. همه کشورها برخی قوانین را حتی به مدارس خصوصی مستقل تحمیل می کنند. اگرچه مسلم است که مدارس خصوصی مستقل تراز مدارس دولتی هستند. اگر این گونه فرض شود که مدارس خصوصی مالکیت فردی دارند پس افزایش مدارس خصوصی پراکندگی مرجعیت را بیشتر می کند. جدول ۵ منابع سرمایه گذاری آموزش و پرورش را در ۱۲۷ کشور توصیف می کند.

### جدول ۵. تعداد کشورها با مالکیت و منابع سرمایه گذاری، ۱۹۷۵

منبع سرمایه گذاری					
مالکیت	فقط دولت مرکزی		دولت مرکزی و محلی		جمع
	غیر خصوصی یا خصوصی قانونمند	خصوصی تحت حمایت مالی	غیر خصوصی یا خصوصی قانونمند	خصوصی تحت حمایت مالی	
غیر خصوصی	۱۵		۷		۲۲
کمی خصوصی	۱۴	۳	۶		۲۳
خصوصی بیشتر در آموزش متوسطه	۱۶	۱۰	۸	۴	۳۸
خصوصی بیشتر در آموزش ابتدایی	۴	۵	۱		۱۰
خصوصی در هر دو سطح	۹	۷	۴	۴	۲۴
بیشتر خصوصی	۲	۷	۱		۱۰
جمع	۶۰	۳۲	۲۰	۱۵	۱۲۷

منبع: کامیگز و ریدل، ۱۹۹۴

در برخی کشورها (مثل بلژیک) بعضی مدارس «خصوصی» هستند. از طرف دیگر بیشتر سرمایه گذاری ها در این مدارس دولتی است. که از طرف دولت تامین می شود. این سرمایه گذاری های دولتی مالکیت خصوصی دارند. این مدارس مشارکت در تصمیم گیری مربوط به آموزش و پرورش را افزایش می دهد بدون این که نابرابری اجتماعی افزایش پیدا کند. عامل اصلی حمایت دولتی از مدارس خصوصی نیست بلکه اداره ساختارهایی است که برابری اجتماعی را ترغیب می کنند.

۴۷ کشور از ۱۲۷ کشور در جدول ۵، دارای آموزش و پرورش خصوصی هستند که کمک مالی از دولت دریافت می کنند. و در ۱۰ کشور اغلب مدارس خصوصی هستند. بیشتر مدارس خصوصی در سطح آموزش متوسطه است. اما تا حدودی تعدادی از کشورها به مدارس ابتدایی نسبت به مدارس متوسطه کمک مالی می کنند.

این کمک های مالی بیشتر در کشورهایی معمول است که امور مالی مدرسه بین دولت مرکزی و محلی مشترک است.

### مقوله های تصمیم درباره آموزش و پرورش

تصمیم ها درباره انتقال مرجعیت در یکی از ۵ مقوله زیر صورت می گیرد: مأموریت، عملیات، کارکنان، مراجعان، امور مالی. این مقوله ها غیرقابل دستکاری نیستند، ولی در عوض به منظور یک راهنمای مقدماتی برای بحث مفید هستند. این مقوله ها به دو دلیل مورد استفاده قرار می گیرند: جهت هدایت بحث مربوط به چه مرجعیتی باید انتقال یابد، و تمرکز بر مجموعه مسائل پیچیده ای که در پیشنهادها مربوط به عدم تمرکز وجود دارد. در آراستگی این مقوله ها پیچیدگی قابل ملاحظه ای نهفته است. همان طور که در بحث قبلی مربوط به عدم تمرکز مشاهده شد، تصمیمات از نظر تعامل انحصاری نیستند، یک تصمیم خاص ممکن است نسبت به جنبه خاصی از سازمان تأثیر بیشتری داشته باشد. مثلاً مرجعیت یک سازمان ممکن است تصمیم بگیرد مأموریت خود را از تشکیل منابع انسانی برای اقتصاد ملی به توسعه جوامع محلی تغییر دهد، این تغییر همچنین در ارائه خدمات به مراجعان توسط نظام آموزشی اثر می گذارد.

دوم این که تصمیمات در درون و در بین مقوله ها به هم وابسته هستند. مثلاً، تصمیم مربوط به عملیات ارزیابی عملکرد معلم بر حسب یادگیری دانش آموز مستلزم تصمیم گیری در این باره است که: چه حیطه هایی از یادگیری باید ارزیابی شود؟ روش های ارزیابی کدامند؟ چه کسی ارزیابی را انجام دهد؟ فراوانی ارزیابی چقدر باشد؟ ضمانت اجرایی عملکرد ضعیف چیست؟ و نظیر آن. اجرای این تصمیمات به نوبه خود مستلزم تصمیمات دیگری در خصوص شیوه ها و رویه ها است. مثلاً آزمون ها چگونه تدوین و نمره گذاری شوند و غیره. تصمیم آغازین اغلب در زمره مجموع تصمیماتی قرار می گیرد که در سطوح مختلف سازمان اتخاذ شده است. مثلاً شورای محلی مدرسه برای ارزیابی معلمان تصمیم می گیرد که از آزمون یادگیری دانش آموزان



که توسط یک سازمان ملی ساخته شده است استفاده کند. بنابراین نظام های ملی آموزش و پرورش که اغلب متمرکز هستند به طور قابل توجهی در جایی که تصمیمات اتخاذ شده است تغییر ایجاد می کنند.

## ۱- تصمیمات مربوط به مأموریت سازمان

۱- الف) چه کسی مأموریت سازمان را تعیین می کند و چه کسی می تواند آن را تغییر دهد؟

اصطلاح «مأموریت» به اهداف یا مقاصد نهایی یک سازمان اشاره دارد. نهادهای ملی اغلب مأموریت های گسترده ای را نظیر فراهم کردن آموزش و پرورش برای همه شهروندان اعلام می کنند. بیانات عینی تر مأموریت به ماهیت و کیفیت آموزش و پرورشی که باید فراهم شود اشاره می کند. برای مثال، وزارت آموزش و پرورش مصر چنین اعلام کرده است که: مأموریت آموزش و پرورش کشور بر دوش «مردان و زنان علمی» و افزایش «منش مصری» است. برخی از افراد ذینفع مأموریت آموزش و پرورش را «آمادگی برای رقابت های جهانی» در نظر می گیرند. حتی سازمان های محلی نیز دارای مأموریت هستند چه برای آنان تعیین شود چه خودشان تعیین کنند. برای مثال، مأموریت یک مدرسه ناحیه می تواند فراهم کردن آموزش و پرورش با بهترین کیفیت ممکن برای بیشترین دانش آموزان واجد شرایط باشد. مرور و بازبینی بیان مأموریت سهم زیادی در تلاش های یک سازمان جهت بسیج اعضاء برای حمایت از اهدافش دارد. بیاناتی که ضعیف مطرح شوند ارزیابی عملکرد سازمان را با مشکل مواجه می سازند و اعضاء را به دنبال کردن اهداف شخصی ترغیب می کنند.

تعریف مأموریت باید فعالیتی در درون حیطه سیاسی باشد و تا آن جایی که امکان دارد باید اکثر افراد ذینفع در این فرایند شرکت کنند تا تعهد اجتماعی فعالیت های سازمان تضمین گردد. بیانات مربوط به مأموریت اگر در لوای احکام و قوانین باشند تا در لوای نهادها و همچنین اگر به صورت واحد مطرح شوند تا این که با جزئیات قانونی سایر جنبه های آموزش و پرورش همراه باشند، ساده تر تغییر می کنند. تغییر «قانون بنیادی آموزش و پرورش» مشکل است. به طوری که تغییرات پیشنهاد شده واکنش هایی را از سوی توزیع کنندگان، همین طور تولید کنندگان و مصرف کنندگان به دنبال خواهد داشت.

در سازمان هایی که توسط متخصصان حرفه ای اداره می شود تولید کنندگان مایلند نقش بیشتری در تعیین مأموریت داشته باشند، از طرف دیگر در سازمان هایی که جنبه مشروعیت سیاسی حاکم است نقش مصرف کنندگان در تعیین مأموریت مشهودتر است. در مشروعیت سیاسی وقتی مصرف کنندگان به بازتعریف مأموریت می پردازند تولید کنندگان مقاومت می کنند. مقاومت واکنشی است نسبت به از دست دادن واقعی قدرت برای کنترل تعیین مقاصد و اهداف کلی آموزش و پرورش پایه. در این تنش بین مشارکت عمومی در تعیین مأموریت آموزش و پرورش و پافشاری افراد متخصصی که معتقدند باید کسانی که در خصوص نیازهای

جامعه شناخت دارند این بحث را دنبال کنند، وجود دارد. مشارکت دموکراتیک بیشتر نقش ایالت را براساس یک مبنای جامع تر تقویت می کند به طوری که مصرف کنندگان دامنه وسیع تری از شهروندان را شامل می شوند.

از منظر رویکردهای سیاسی و عرضه همه شهروندان قادرند در تصمیمات مربوط به مأموریت آموزش و پرورش شرکت کنند. از نظر رویکرد حرفه ای بحث در مورد مأموریت باید آگاهانه باشد و توسط کسانی که دانش کافی در زمینه نیازهای جامعه دارند صورت گیرد.

### ۱-ب) چه کسی تعیین می کند که سازمان مأموریتی که برایش تدوین شده است را دنبال می کند؟

تصمیمات مربوط به اجابت مأموریت در یک بعد قانونی پوشش داده می شوند. بیانات روشن مأموریت اندازه گیری عملکرد سازمانی را ممکن می سازد. با توجه به مأموریت می توان مواردی چون: امور تحت پوشش، کارآیی درونی، کیفیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، عملکرد فارغ التحصیلان در بازار کار یا جامعه را اندازه گیری کرد. ارزیابی عملکرد می تواند برای مراجعی که می خواهند از مدیریت شان دفاع کنند مفید باشد. سازمان ها بدون هدف های عملکردی از پیش تعیین شده در تحقق آن چه که ممکن است دنبال نشود دچار شکست خواهند شد. در سازمان هایی که از طریق مشروعیت سیاسی اداره می شوند تعیین انجام مأموریت ممکن است کیفی و ذهنی باشد و آن براساس گزارشات از سوی مصرف کنندگان تجربیات آنان است. در سازمان هایی که به صورت حرفه ای اداره می شوند عینی و کمی بودن مانع مشارکت شهروندان غیرمتخصص در ارزیابی می شود. در سازمان هایی که براساس عرضه اداره می شوند ممکن است هر دو شاخص مورد استفاده قرار گیرد.

معمولاً موسسات مرکزی به نام استانداردسازی و یکسان سازی به دنبال کنترل معیارهایی برای ارزیابی انجام مأموریت هستند، حتی در نظام های کاملاً غیرمتمرکز مانند آن چه در نیوزیلند و امریکا وجود دارد معرفی شیوه های جاری ارزیابی خارجی که توسط بانک جهانی و برخی موسسات بین المللی توصیه شده است تأثیر زیادی در تمرکز تصمیمات درباره مأموریت آموزش و پرورش و تغییر تصمیمات درباره مأموریت از رویکرد سیاسی به رویکرد حرفه ای دارد.

ارزیابی عملکرد یک مؤسسه آموزشی نسبت به سایر مؤسسات دولتی یا شرکت های خصوصی مشکل تر است. آموزش و پرورش به افراد ذینفع متفاوتی خدمت ارائه می کند و اهداف چندگانه ای را دنبال می کند. در آموزش و پرورش یک «اصل ثابت» یا مقیاس های خاصی برای برآورد «سود و زیان» وجود ندارد که با یک نظر اجمالی بگوید که یک سازمان آموزشی چه کاری باید انجام دهد.

ارزشیابی ممکن است پوشش، کارآیی، پیشرفت تحصیلی، ارتباط با جوامع، ارتباط با بخش های تولیدی و برابری اجتماعی را ارزیابی کند. اصلاحات حرفه ای عدم تمرکز این موارد را ساده می انگارند. متخصصان محلی ممکن است برای ارزیابی یادگیری دانش آموزان و فراهم کردن داده هایی برای ثبت نام ها صلاحیت داشته باشند ولی در خصوص این که مدارس چگونه باید آماده انجام کار شوند تجربه ندارند. یک رویکرد فراگیر که شامل لایه های مختلف تصمیم گیرندگان باشد (مثلاً جوامع محلی، ایالت ها و دولت) شانس بیشتری برای طراحی یک نظام ارزیابی دارد که بتواند جوابگوی همه افراد ذینفع باشد.

### ۱-ج) چه کسی می تواند در مورد انحلال سازمان تصمیم گیری کند؟

یک موسسه مرکزی (مانند وزارت آموزش و پرورش) ممکن است درباره مأموریت آموزش و پرورش تصمیم گیری کند. اما اختیار تصمیم گیری در خصوص ادامه کار مدارس محلی را به دولت های محلی یا واسطه واگذار می کند. تصمیم درباره دخالت در امور مدرسه یا انحلال آن می تواند مستقل از کنترل بر امور مالی باشد. برای مثال: مدارس در امریکا به وسیله نواحی محلی تامین مالی می شوند، ولی اگر مدارس از مأموریت رسمی پیروی نکنند حکومت های ایالتی و فدرال در تصمیم گیری ها دخالت می کنند. یک مدرسه ممکن است به خاطر عدم درآمدهای مالی از سوی مرجع محلی تعطیل شود. و یا به خاطر پیروی نکردن از مأموریت آموزش و پرورش توسط مرجع ایالتی منحل گردد.

تصمیمات مربوط به انحلال یک مدرسه ممکن است مستلزم دانش تخصصی (مثلاً درباره تغییرات جمعیتی) باشد، ولی همچنین مستلزم مشارکت سیاسی افراد ذینفع که بر آن تأثیر دارند نیز می باشد. تصمیماتی از این قبیل ممکن است یا در حیطه بوروکراتیک (در یک نظام مبتنی بر رویکرد حرفه ای) یا در حیطه اجتماعی (در یک نظام مبتنی بر رویکرد مشروعیت سیاسی) اتخاذ گردد.

### ۱-د) چه کسی پاسخ گو است؟ چه کسی خطر شکست در انجام مأموریت را به عهده می گیرد؟

خطر شکست اغلب به کسانی نسبت داده می شود که مسئولیت مستقیم اجرا را به عهده دارند. مثلاً مراکز اداری محلی مدرسه وقتی سازمان های شان در انجام مأموریتی که در سطح بالاتر تدوین شده است شکست می خورند مسئول شناخته می شوند، امروزه در اکثر کشورها معلمان و متخصصان آموزش و پرورش به خاطر شکست سازمان هایشان مقصر شناخته می شوند زیرا بیشتر حکومت ها از رویکرد تخصص حرفه ای پیروی می کنند.

در چندین نمونه که مرجعیت به مشروعیت سیاسی واگذار شده است استثنائاتی وجود دارد. در این موارد مراجع غیرمتخصص مقصر شکست قلمداد می شوند. برای مثال هیئت امنای غیرمتخصص مدرسه در شیکاگو، ایالت کنتاکی و مالی روستایی، و شهرداران، شهرداری کلمبیا.

شکست در تعیین حیطه ای که باید تصمیمات در آن اتخاذ گردد می تواند نتیجه زمان و انرژی باشد که صرف تعارضات می شود مثلاً رقابت افراد مختلف ذینفع برای کنترل امور.

## ۲- تصمیمات مربوط به ساخت و عملیات سازمان آموزش و پرورش

### ۳- الف) چه کسی درباره نحوه عملکرد سازمان تصمیم گیری می کند؟

در یک نظام غیرمتمرکز مبتنی بر تخصص حرفه ای مسئله این است کدام تصمیمات به سطوح پایین تر واگذار گردد و کدام تصمیمات در سطح مرکزی اتخاذ گردد. در برخی کشورها به استثناء اعتبارنامه ها، تمامی این تصمیمات در سطح مدرسه اتخاذ می شود. در کشورهای دیگر تمامی تصمیمات در سطح مرکزی و یا نمایندگی ها اتخاذ می گردد. اختلاف احتمالی در سطوح آموزش و پرورش و آموزش کارکنان اداری و معلمان منعکس می شود. آن چه مسلم است این است که کنترل مرکزی ساخت و عملیات مدارس منجر به ناکارآمدی هایی می شود. برنامه ها متناسب با نیازهای محلی نیست، ساختمان ها از نظر آب و هوا مناسب نیست، کارکنان یا خیلی زیاد هستند یا خیلی کم و یا مناسب نیستند، ارزشیابی فقط برای غربال دانش آموزان صورت می گیرد تا این که میزان مشارکت آنان را در فرایند یاددهی - یادگیری بسنجد. در برخی کشورها ادارات محلی و ناحیه ای نسبت به اداراتی که در مرکز تصمیماتی درباره ساخت و عملیات مدرسه اتخاذ می کنند صلاحیت بیشتری دارند.

افراد متخصص نسبت به اعضاء جوامع در زمینه تصمیم گیری در مواردی که مستقیماً به فرایند آموزشی مربوط می شود صلاحیت بیشتری دارند، ولی در مواردی که مربوط به زمان و فضا می شود ممکن است صلاحیت بیشتری نداشته باشند. در عین حال متخصصان تصمیمات مربوط به برنامه ها را برحسب رفاه خودشان اتخاذ می کنند که بعضی وقت ها والدین و دانش آموزان از آن بی بهره هستند.

در مدارس که براساس رویکرد عرضه اداره می شوند ممکن است والدین در تصمیمات ساختی و عملیاتی مشارکتی نداشته باشند. به طور خلاصه تصمیماتی از این قبیل برای بیشتر بخش ها در حیطه یوروکراتیک قرار می گیرند حتی وقتی متخصصان تصمیمات دیگری اتخاذ نمی کنند، در اصلاحات غیرمتمرکز مبتنی بر مشروعیت سیاسی فعالیت های آغازین در حیطه اجتماعی صورت می گیرند. به طوری که شهروندان تعیین می کنند که کدام تصمیمات به مرجع واگذار گردد و کدام تصمیمات توسط متخصصان اتخاذ گردد و کدام تصمیمات به بخش های برگزیده محول گردد.

تصمیمات ساختی عبارت اند از:

۱- زمان: طول دوره تحصیل (مثلاً چند سال در دوره ابتدایی)؛ تعداد روزهای سال تحصیلی؛ تعداد ساعات مدرسه در روز.

۲- تسهیلات: ویژگی های ساختمان ها، اندازه ساختمان ها (تعداد کلاس های درس و غیره)، تجهیزات و اثاثیه، موقعیت.

۳- برنامه درسی: انتخاب موضوعات درسی، زمان اختصاص داده شده به موضوعات درسی، محتوای موضوعات.

۴- مواد آموزشی: تهیه فهرست مواد آموزشی (کتاب های درسی).

۵- کارکنان: سمت ها (معمولاً به عنوان عملکرد نوع مدرسه، موضوعات، تعداد دانش آموزان)، نسبت معلم / دانش آموز

۶- ارزشیابی: ساختار و محتوای پایان دوره و امتحانات ورودی

۷- گواهی نامه ها: نوع و موارد مورد نیاز گواهی نامه ها  
تصمیمات عملیاتی عبارت اند از:

۱- زمان: برنامه ساعت ها: توالی کاتس ها در هفته

۲- تسهیلات: نگهداری

۳- برنامه درسی: توالی موضوعات، تکالیف دانش آموزان در کلاس ها، روش های آموزشی

۴- مواد آموزشی: انتخاب کتاب های درسی

۵- پرسنل: روش های آموزشی.

۶- ارزشیابی: محتوا و تعداد دفعات کوئینزها (در امتحانات دوره ای)

۷- گواهی نامه ها: اعطاء گواهی نامه ها

این قبیل تصمیمات به خاطر حداکثر استفاده از اطلاعات باید دقیق (Up Close) اتخاذ شوند. مدیریت از طریق کنترل از راه دور مسیر مطمئنی برای عدم کارآیی است. به عبارت دیگر در جایی که ظرفیت محلی برای مدیریت وجود دارد، برتری برای تصمیم گیری ها در جایی که اقدام صورت می گیرد وجود ندارد. اصل کمک رسانی نه تنها از حرکت تصمیمات به سوی جایگاه عمل بلکه همچنین توانمند ساختن تصمیم گیرندگان محلی بحث می کند.

صلاحیتی که برای حداکثر تأثیر عدم تمرکز مورد نیاز است مهارت در اجرای تصمیم گیری در جاهای دیگر نیست. تصمیم گیرندگان محلی باید قادر باشند در این خصوص که چه وقت یک مشکل به وجود می آید، چه زمانی باید قوانین اجرا شوند، همچنین چه زمانی قوانین باید تغییر یابند تصمیم گیری کنند.

۲-ب) چه کسی در این خصوص که آیا بخش های مختلف به خوبی با هم در ارتباطند تصمیم گیری می کند و چه کسی می تواند درون دادهای کار و سرمایه را برای بهبود عملیات تغییر دهد؟

این تصمیمات در ماهیت ضرورتاً تصمیمات فنی هستند و باید از تصمیمات سیاسی که توسط اعضاء جامعه اتخاذ می شوند تفکیک شوند. مدیران محلی باید مستقیماً درباره عملیات تصمیم گیری کنند. این امر مستلزم آموزش در زمینه ارزشیابی نحوه پیوند بین تغییرات درون دادها و فرایندها با برون دادها است.

این امر نیز مستلزم فراهم کردن اطلاعات روزآمد درباره این پیوندها برای مدیران است. مدیران باید نه تنها در زمینه اجرای دستورات صادره از بالا آموزش ببینند بلکه باید در استفاده از اطلاعات به دست آمده محلی برای انحراف از دستورات که برای بهبود عملکرد ضروری است نیز آموزش ببینند.

دشواری ایجاد شده توسط منطق استانداردسازی مدیران محلی را در استفاده از اطلاعات محلی دلسرد می کند و این باور را به وجود آورده است که علت اصلی ناکارآمدی ها و آفت مدارس در برخی از کشورها است. آموزش یا شاید «آموزش مجدد» باید در سطوح مختلف ادارات آموزش و پرورش سیستم های بازرسی را که مانع مدیریت محلی هستند کاهش دهد. این آموزش فعالیتی در حیطه بوروکراتیک است.

تقاضا برای مدارس اختصاصی کوششی جهت از بین بردن اعتقاد کشنده سخت گیری بوروکراتیک است. مدیران مدارس اختصاصی از این کنترل ها معاف هستند و اگر نظام های اطلاعاتی مناسبی داشته باشند می توانند تصمیماتی متناسب با موقعیت در زمینه عملیات اتخاذ کننده همان طور که قبلاً ذکر شد مدارس اختصاصی را می توان با توجه به رویکرد تخصص حرفه ای در عدم تمرکز اداره کرد.

در واقع مدیران باید «متخصص» باشند نه این که براساس موقعیت سیاسی اشان استخدام شوند. این امر در اصلاحاتی که مبتنی بر هدف های مشروعیت سیاسی است انجام می شود. هیئت امنای برگزیده مدرسه می توانند مدیران متخصص را استخدام کنند و بر آنان نظارت داشته باشند.

برخی نظام های آموزشی، آموزش های رسمی کمی در زمینه مدیریت برای مدیران تدارک نمی بینند آن چه در آموزش ارائه می شود اجرای برنامه های تعیین شده از سوی مرکز است تا این که پاسخی نوآورانه به فرصت ها و اختیارات محلی باشد. هرچند پیشرفت های زیادی در زمینه نظریه و عمل مدیریت در جهان حاصل شده است، اما تغییرات چندی در این زمینه که مدیران چگونه انتخاب شوند و چگونه آموزش ببینند به وجود آمده است. مهم نیست که چه رویکردی بر عدم تمرکز حاکم باشد، موفقیت اصلاحات در گرو تدارک هر چه بیشتر آموزش های حرفه ای در زمینه مدیریت برای مدیران مدارس محلی است.

## ۲-ج) چه کسی می تواند ارباب رجوع را در فرایند عملیاتی متحد سازد؟

این سوال یکی از مشکلاتی است که فقط در نظام هایی که با توجه به رویکرد تخصصی حرفه ای اداره می شوند وجود دارد و در رویکرد بروکراتیک وجود ندارد. در برخی نظام های آموزشی از مدیران واحد محلی انتظار می رود که والدین و سایر اعضاء جامعه را برای مشارکت در امور به کار گیرند. در نظام های دیگر قانون این مشارکت را تعیین می کند. مشارکت از حمایت های مالی تا شرکت در تصمیمات مربوط به عملیات

سازمان و ارزشیابی عملکرد سازمان متفاوت است. در برخی کشورها این مشارکت فقط در سطح مدرسه صورت می گیرد، در حالی که در کشورهای دیگر در سطح ناحیه انجام می پذیرد. تصمیمات مربوط به مشارکت بسیار حائز اهمیت هستند، به طوری که می توانند توازن قدرت را با توجه به تصمیم گیری در مورد سایر مشکلات تغییر دهند.

### ۳- تصمیمات مربوط به کارکنان سازمان

#### ۳- الف) چه کسی شایستگی (صلاحیت) کارکنان آموزشی را تعیین می کند؟

سطوح محلی می توانند این تصمیمات را اتخاذ کنند در صورتی که سطح بالاتر حکومتی نظام های پاسخ گو با توجه به عملکرد را ایجاد کند. این کار می تواند یک شیوه ارزشیابی بیرونی باشد. همانند آن چه در نیوزیلند یا عرضه تقاضا (مدارس اختصاصی در دیگر کشورها) وجود دارد. اهمیت جایگاه این تصمیمات به تصمیمات مربوط به برنامه درسی و فن آوری آموزشی پیوند خورده است. اگر مراجع مرکزی درباره یک برنامه درسی خیلی خاص با اصول معین و تدوین شده برای اقدامات آموزشی تصمیم گیری کنند موسسات مرکزی باید با توجه به کارکنان استخدام شده برای اجرای برنامه ها چند نوع کنترل یا بازبینی را (مثلاً ارزیابی انجام کار) در نظر بگیرند.

این نوع عدم تمرکز در کشورهایی که به خاطر پراکندگی منطقه ای در فراهم کردن معلمان با صلاحیت مسئله دارند، مشکلاتی را به همراه دارد. برای مثال استخدام معلمان ذیصلاح برای شهرهای کوچک و مناطق روستایی مشکل است. برنامه رسمی قابل اجرا نیست زیرا فاقد کارکنان ذیصلاح است.

از طرف دیگر تصمیمات مربوط به صلاحیت ها فقط در سطح محلی می تواند صورت گیرد، اگر تصمیم گیرندگان محلی خودشان برنامه درسی را تدوین کنند یا در انتخاب برنامه درسی تخصص لازم را کسب کنند. بنابراین تفویض اختیار برای تصمیم گیری های مربوط به صلاحیت های کارکنان به تصمیم گیرندگان محلی زمانی باید صورت پذیرد که آنان صلاحیت لازم در برنامه درسی را کسب کرده باشند.

شواهد زیادی وجود دارد که این تصمیمات می تواند توسط بخش های غیرحرفه ای به نحو موثری اتخاذ گردد. در آن حالت آن ها فعالیت هایی در حیطه اجتماعی هستند. در کشورهای دیگر این تصمیمات به افراد متخصص واگذار می گردد و در حیطه بوروکراتیک صورت می گیرد.

#### ۳- ب) چه کسی واقعاً می تواند استخدام یا اخراج کند؟

برخی کشورها مجوز استخدام معلمان را به واحدهای اداری محلی واگذار کرده اند. در برخی موارد نواحی (مثل کشورهای امریکا)، در موارد دیگر مدارس (مثل کشورهای که مدارس اختصاص دارند) این کار را انجام می دهند. این واحدها ممکن است حرفه ای یا سیاسی باشند.

مشکل اساسی در این زمینه انحراف در فرایند انتخاب است. بعضی وقت ها معلمان براساس معیارهای مربوط به توانائی هایشان در اجرای برنامه های درسی استخدام (یا اخراج) نمی شوند. ساختارهای اداری مبتنی بر تخصص حرفه ای و مشروعیت سیاسی نیز از این انحراف در امان نیستند. طرفداران رویکرد مشروعیت سیاسی در عدم تمرکز معتقدند که می توان از این انحراف جلوگیری کرد (گرچه نمی توان آن را کاملاً حذف کرد) و از هزینه های بسیار سنگین مشارکت سیاسی (شهروندان یا نمایندگان برگزیده آن) سود برد. مشکلات انحراف یکی از مسایل مهم معلمان و اتحادیه های آنها است و باید در هر تلاشی در زمینه واگذاری اختیار استخدام در سطوح محلی مورد تشویق قرار گیرند. برنامه ها باید شفاف باشد و ساز و کار قوی و موثری برای پاسخ گوئی ایجاد گردد.

### ۳-ج) چه کسی می تواند معلمان را انتقال دهد؟

انتقال معلمان یکی از مسایل صرف - زمان در برخی نظام های آموزشی است. به ویژه در نظام هایی که همه اختیارات به عهده وزارتخانه مرکزی است. وقتی معلمان برای تسریع فرایند انتقال باید به مرکز مراجعه کنند روزهای تدریس تلف می شود.

از طرف دیگر دو دلیل برای این امر وجود دارد که چرا مرجع تصمیم گیری در خصوص انتقال نباید منحصراً در اختیار مدارس قرار گیرد. اول این که، هیچ مدرسه ای نمی خواهد در پذیرش معلم داوطلب یا غیرداوطلب منتقل شده از جای دیگر تحت فشار قرار گیرد. دوم این که، مدارس به دنبال دستیابی به اطلاعات مناسب برای عرضه بررسی کارایی معلمان نیستند. فقط مدرسی که برخی متقاضیان را به خاطر جایگاه و شهرتشان جذب می کنند قادرند معلمانی را که متناسب با نیازشان باشد انتخاب کنند. مدارس دور افتاده (روستایی و بومی) خودشان را داوطلب پر کردن جاهای خالی نمی کنند. انتقال ها از طریق مدارس بالا سریع تر و بهتر انجام می گیرد.

### ۳-د) مقیاس پرداخت را چه کسی تدوین می کند؟

برخی اصلاحات عدم تمرکز مرجعیت تصمیم گیری برای مقیاس های پرداخت را به واحدهای محلی واگذار کرده اند. برای مثال به ایالت، استان یا شهرداری. تأثیر آن اختلاف در مقیاس های پرداخت بین واحدها است. این تفاوت امر مهمی برای سازمان های معلمی است به طوری که در معیشت اعضای آن و اقدامات در برابر همکاری در این حرفه تأثیر دارد. در برخی کشورها معلمان برای درآمد اضافی به دنبال مشاغل هستند که بتوانند مایحتاج ظاهری خود را تامین کنند. کنترل محلی نرخ دستمزدها یک بازار کار معلمی به وجود می



آورد که دستمزد اضافه کار را پایین<sup>۲۹</sup> می آورد. نرخ های پایین دستمزد اضافه کاری کیفیت کار افرادی که وارد حرفه معلمی می شوند کاهش می دهد و بنابراین بر کیفیت اثر می گذارد، برخی کشورها مقیاس های پرداخت ملی دارند. اگرچه نواحی محلی یا مدارس کارگزینش معلمان را انجام می دهند. مقیاس های پرداخت می تواند یک مساله سیاسی باشد بنابراین در حیطه سیاسی این مسئله حل شده است. از طرف دیگر در حیطه حرفه ای به دنبال حل این مشکل از طریق بعد بوروکراتیک هستند.

۳-ه) چه کسی افزایش حقوق و ارتقاء را تعیین می کند؟

سازمان های معلمان ترجیح می دهند که این تصمیمات به صورت خودکار اتخاذ گردد. مثلاً براساس سال های خدمت، تعداد افراد وابسته، یا کسب صلاحیت های علمی، آن ها ممکن است ترجیح دهند که مدیریت محلی ساز و کارهای پرداخت را به عهده بگیرند چنان چه بتوان نشان داد که مدیریت محلی نسبت به مدیریت مرکزی قابل اعتمادتر است.

به طور کلی سازمان های معلمان مخالف اجرای طرح های پرداخت هستند زیرا آن ها بین معلمان و همکاری های ضعیف سازمانی تفاوت قائل می شوند. معلمان به ویژه نگران پیشنهادهای عدم تمرکز هستند که اجرای پرداخت ها را به عهده مدیریت محلی می گذارد، مدیریت این برنامه ها موضوعی برای انحراف است. در برخی کشورها این تصمیمات در حیطه سیاسی اتخاذ می شود. این امر علاقه عجیبی را که بین افراد ذینفع به وجود آمده است منعکس می کند. برخی متخصصان ادعا می کنند که می توانند مقیاس ها و نرخ هایی برای پرداخت تعیین کنند که حداکثر کارآیی و بازدهی را داشته باشد، اما شواهدی که این ادعا را حمایت کند بسیار محدود است.

۴- تصمیمات مربوط به خدمت رسانی به مراجعان

تمیز بین افراد و گروه هایی که به طور مستقیم مشمول خدمات نظام آموزشی می شوند و کسانی که به طور غیرمستقیم مشمول این خدمات می شوند مفید است.

گروه اول مراجعان هستند و گروه (۷) افراد ذینفع. در اصل چنین فرض می شود که نظام آموزشی و پرورشی به همه کودکان خدمت ارائه می دهد. به هر حال برخی کشورها مستثنی هستند، کودکان با معلولیت های شدید. همه نظام ها فقط آموزش پایه برای تمامی کودکان (واجد شرایط) را وعده می دهند، محدودیت ها برای کسانی است که می توانند در سطوح بالاتر تحصیل شرکت کنند. مثلاً در هیچ کشوری همه افراد به دانشگاه پذیرفته نمی شوند.

---

۲۹ - شواهد کمی برای این اعتقاد سازمان معلمان وجود دارد. در سال های اخیر بیشترین حملات به حقوق معلمان از جانب کشورهای صورت گرفته است که دارای نظام های آموزشی متمرکز و اتحادیه های ملی بوده اند. مثلاً در امریکای لاتین حقوق معلمان با نرخ ثابت تا ۳۵ درصد آن چه آن ها در ۱۰ سال پیش دریافت کرده بودند کاهش یافت. زمانی که دولت ها تحت فشار IMF با قطع هزینه های بخش اجتماعی پاسخ دادند.

همه کشورهای سطح حداقل آموزش و پرورش را برای هر کودک تعیین می کنند، معمولاً به شکل سند ملی. به هر حال ایالات یا واحدهای مستقل محلی در وضع قوانین دسترسی به سطوح بالای آموزش متفاوت هستند. تصمیماتی از این قبیل برخی افراد ذینفع را شامل می شود و باید در حیطه سیاسی اتخاذ گردند به هر حال در اغلب نظام ها که رویکرد تخصص حرفه ای حاکم است این تصمیمات در حیطه بوروکراتیک صورت می گیرد.

۴- الف) چه کسی نسبت مراجعان بالقوه برای دریافت خدمات را تعیین می کند؟  
خوشبختانه در برخی کشورها این تصمیم بحث فعلی آموزش و پرورش ابتدایی است. به طوری که همه کودکان را شامل می شود.

برخی کشورها نمی توانند همه کودکان را در مدارس متوسطه بپذیرند و هیچ کشوری همه متقاضیان آموزش عالی را نمی پذیرد. تصمیمات مربوط به تعداد (یا بعضی وقت ها نسبت متقاضیان) برای پذیرش منوط به ملاحظات مالی است. در این کشورها تصمیم گیری در سطح منبع اصلی مالی که معمولاً سازمان مرکزی است اتخاذ می گردد. به هر حال اگر سازمان محلی با توجه به عواملی که بر هزینه سرانه دانش آموزی تأثیر می گذارد (مثلاً، اندازه کلاس، حقوق معلمان، استفاده از فناوری جایگزین برای ارائه آموزش) استقلال داشته باشد، ممکن است تصمیمات مربوط به تعداد مراجعان مورد پذیرش توسط واحدهای محلی اتخاذ گردد. برای مثال مدارس خصوصی که کمک های مالی از طرف دولت مرکزی دریافت می کنند، ولی از نظر کارگزینی استقلال دارند و می توانند نسبت به مدارس دولتی دانش آموزان بیشتری را بپذیرند.

۴- ب) چه کسی معیارها و برنامه های پذیرش را تعیین می کند؟  
ورود به هر سطح یا نوع آموزش از طریق چند معیار مشخص می شود. حتی مدارس ابتدایی همه حداقل سن مورد نیاز را در نظر می گیرند. رایج ترین معیارها نمرات امتحانی هستند. ولی بکارگیری این معیارها غالباً جنجال برانگیز است. به ویژه از سوی افراد ذینفع که احساس می کنند امتحانات در مقابل گروه آنان با سوگیری همراه است. برای مثال اقلیت های زبانی ادعا می کنند که به کار بردن معیار تسلط بر زبان برای کودکان آن ها تبعیض آمیز است.

عدم تمرکز در این تصمیم گیری ها به واحدهای محلی اجازه می دهد که معیارهای متفاوتی را برای پذیرش در نظر بگیرند. برای مثال، یک واحد محلی ممکن است تصمیم بگیرد براساس سهمیه پذیرش کند (به منظور تعیین توزیع عادلانه تر از نظر جنسیت، گروه های نژادی، و محل اقامت).

۴- ج) چه کسی تعیین می کند که چه مراجعانی باید خدمات دریافت کنند؟  
این قبیل تصمیمات به جور کردن دانش آموزان با برنامه درسی مربوط می شود. در سیستم کاملاً متمرکز این وظیفه به طور خودکار انجام می شود - همه دانش آموزان در یک برنامه خاص پذیرفته می شوند و (مثلاً

برنامه علوم آموزشی متوسطه) و دروس خاص را می گیرند، تا برنامه درسی را دنبال کنند. در برخی کشورها تصمیم مربوط به پذیرش توسط مرجعی که دانش آموز را به سطح خاص یا یک برنامه خاص ارجاع می دهد دنبال می شود (در یک مدرسه معین).

۴-د) چه کسی هزینه پرداخت شده به وسیله مراجع را تعیین می کند؟

برخی کشورها مبالغی را حتی برای مدارس دولتی «آزاد» در نظر می گیرند. برخی کشورها دانش آموزان را ملزم به خرید کتاب های درسی، مواد آموزشی و لباس متحدالشکل از مدارس می کنند. در برخی کشورها والدین مبلغی را به صورت داوطلبانه برای کمک به مخارج مدرسه و وزارت خانه پرداخت می کنند. اکثراً این منابع درآمد سهم کمی در امور مالی مدرسه دارد، اگرچه زحمت زیادی برای خانواده ها ایجاد می کند. تصمیمات مربوط به این نوع منابع درآمد در این جا به حساب آمده است زیرا آن ها با مراجعان پیوند خورده است (و اغلب در سطح محلی اتخاذ می گردد).

۵- تصمیمات مربوط به مقوله ها و تعداد منابع

اکثر مباحث اخیر در مورد عدم تمرکز بر روی مشکلات مالی آموزش و پرورش تأکید دارد. این مباحث در حیطه سیاسی صورت می گیرد. وزارت خانه های آموزش و پرورش سکوت قابل توجهی در این مورد داشته اند. مشکلات مالی برای چندین سال مورد غفلت قرار گرفت. برخی وزارت خانه ها صلاحیت درونی برای تصمیم گیری در این مورد که چه منابعی مورد نیاز است و چگونه باید آن ها را تخصیص داد، ندارند. خیلی کمتر از آن چه در جای دیگر ممکن است داشته باشند.

این که چرا امروزه مباحث مربوط به منابع حائز اهمیت است از دو جنبه قابل بررسی است. اولین جنبه به نتیجه بدهی و پیامد دخالت IMF اشاره دارد، برخی کشورها مخارج بخش دولتی را کاهش داده اند. اکثر کشورها تصمیم گرفته اند مخارج آموزش و پرورش مربوط به حکومت ملی را قطع کنند. این امر باعث جستجو برای سایر منابع مالی شده است که اغلب توسط حکومت مرکزی ترغیب شده است. در واقع این امر فشار آوردن برای عدم تمرکز از بالاست. اکثر پیشنهادها از سوی رویکرد تخصص حرفه ای بوده است.

دومین جنبه به این امر اشاره می کند که انگیزه اصلی جستجو برای منابع مالی جدید کاهش محسوس کفایت آموزش و پرورش دولتی است که وزارت آموزش و پرورش آن را بدون پاسخ گذاشته است. گروه های خصوصی و دولتی محلی به منظور ایجاد نظام های آموزشی موردنظر خود به دنبال منابع جدید هستند. این نهادها برای عدم تمرکز از پایین فشار وارد می کنند.

منبه این پیشنهادهاى اخیر براساس تسلط گروه های ذینفع متفاوت است. در کشورها و مناطقی که با مشارکت بخش خصوصی همراه است از نظر سیاسی فعال هستند. آن ها برای آموزش و پرورش غیرمتمرکز رویکرد

عرضه را پیشنهاد می دهند. اصلاحات براساس رویکرد مشروعیت سیاسی در کشورهایی صورت می گیرد که اتحادیه های معلمان و سازمان هایی که منشا سیاسی دارند فعال هستند.

۵- الف) چه کسی درباره منابع مالی تصمیم گیری می کند؟

این مقوله شامل تصمیماتی درباره این امر است که چه کسی در مورد این که چه کسانی باید پرداخت کند و چه مقدار باید پرداخت کند تصمیم گیری می کند. در برخی کشورها آموزش و پرورش دولتی از درآمدهای عمومی جمع آوری شده توسط دولت مرکزی تأمین اعتبار می شوند. همان طور که در شکل ۳ نشان داده شد، برخی کشورها از درآمدهای حاصله در سطوح مرکزی و بیشتر سطوح محلی دولت استفاده می کنند.

دولت ها از نیروهای مالیاتی متفاوتی استفاده می کنند، برای مثال عوارض گمرکی، مالیات بر درآمد، مالیات بر سوخت، مالیات های مشروبات الکلی و دخانیات و نظیر آن. در سال های اخیر توجه زیادی به وضع قانون «عوارض مصرف کننده» شده است که مستقیماً توسط مراجعانی که به سازمان های آموزش و پرورش دولتی مراجعه می کنند پرداخت می شود. برخی کشورها سعی دارند نسبت بالایی از درآمدهای موردنیاز آموزش متوسطه خود را از طریق عوارض مصرف کننده تأمین کنند.

۵- ب) چه کسی درباره میزان درآمدها تصمیم گیری می کند؟

در برخی کشورها بخش های سیاسی (مثلاً قانون گذاران) درباره منابع مالی تصمیم گیری می کنند. اما تصمیمات مربوط به میزان درآمد برای سازمان آموزش و پرورش توسط یک مؤسسه دولتی غیرانتخابی اتخاذ می گردد که ممکن است وزارت دارائی در یک سیستم متمرکز یا کمیته امور مالی شهرداری یک سیستم غیرمتمرکز باشد.

۵- ج) چه کسی درباره تخصیص یا بودجه بندی درآمد تصمیم گیری می کند؟

این تصمیمات شامل اختیار برای تصمیم گیری درباره انتقال سرمایه ها از یک سازمان به سازمان دیگری است. برای مثال در کشور شیلی شهرداری ها می توانند بخشی از منابع بودجه را که دریافت می کنند به مدارس خصوصی تخصیص دهند. در برخی کشورها مسئول بودجه می تواند بخشی از درآمدها را به سازمان هایی که دوست دارند تخصیص دهند. مثلاً برای فن آوری های جایگزین یا حتی فعالیت های غیرآموزشی، در موارد دیگر سازمان مرکزی اموری را که سرمایه ها باید به آن اختصاص داده شود تعیین می کنند.

۵- د) چه کسی درباره مخارج واقعی تصمیم گیری می کند؟

در برخی موارد نه در همه موارد مدیران درباره مخارج مربوط به مقوله هایی که در بودجه مصوب در همان سطح یا در بالاترین سطح تضمین شده است تصمیم گیری می کنند. به هر حال اختیارات آنان شامل آزادی بیشتر در تغییر مقدار هزینه ها در مقوله ها است. مثلاً سازمان مرکزی تعیین می کند که مدیریت واحد ۱۰

درصد «حق تغییر» دارد. و این بدان معناست که کل هزینه ها می تواند به اندازه ۱۰ درصد بودجه کل تغییر کند.

## برنامه درسی مدرسه - محور

### زمینه تاریخی برنامه درسی مدرسه-محور

برنامه ریزی درسی مدرسه محور نامی جدید برای یک ایده قدیمی است. ایده آن است که بهترین مکان برای طراحی برنامه درسی جایی است که یادگیرنده و معلم حضور دارند. برای مثال، برخلاف سوفیت ها که ادعا می کردند می توانند با طرح ها و فنون از پیش تعریف شده به آموزش افراد پردازند، سقراط برنامه درسی خود را از طریق برقراری ارتباط با دانش آموزانی که استعدادی بفرآگیری استدلال ریاضیاتی و فلسفی نشان می دادند تدوین کرد. در واقع، این برنامه ریزی درسی مدرسه محور مکان های عمومی آنتی و تجارب دیالتیکی معلمان است (اسکیلک<sup>۱</sup>، ۱۹۷۴).

این ریشه تاریخی موجبات تعریفی از برنامه ریزی درسی مدرسه محور شد که فورومارک<sup>۲</sup> و مکمیولن<sup>۳</sup> در سمینار برنامه ریزی درسی مدرسه محور که در سال ۱۹۷۳ در دانشگاه اولستر برگزار شد ارائه کردند. بر پایه نظر آنان، برنامه ریزی درسی مدرسه محور، مجموعه فعالیت ها یا اقداماتی است که برای بهبود کیفیت برنامه درسی به انجام می رسد؛ این اقدامات در مدرسه پیش بینی شده، طرح ریزی شده و با مشارکت معلمان، والدین، دانش آموزان و سایر گردانندگان مدرسه عملیاتی می گردند (فورومارک، ۱۹۷۳). به هر روی، فورومارک، مکمیولن و اسکیلک با نظر به سراقط، توجه خود را به مدرسه و آنچه در آن می گذرد معطوف می سازند؛ یعنی آنان اقداماتی چون، طراحی، برنامه ریزی و عملیاتی کردن فعالیت نوآورانه کارکنان مدرسه و سایر را در نظر می آورند. با این همه، مدرسه دارای هویتی کاملاً مستقل برای به دست گرفتن کل برنامه درسی و برنامه ریزی آن نیست. محیطی که در آن مدرسه قرار گرفته در ارتباط نزدیک با نهادها، سازمان، موسسات، اتحادیه و ... است که آن انتظاراتی از مدرسه دارند و در مقام ذینفعان مدرسه می کوشند در فرایند برنامه ریزی درسی اثر بگذارند (OECD، ۱۹۷۹).

در نظر آوری مدرسه جایگاهی برای برنامه ریزی درسی در ارتباط کامل با نظام محیطی خود، تعریف جدیدی از برنامه ریزی درسی مدرسه محور می توان ارائه کرد: برنامه ریزی درسی مدرسه محور مبین هرگونه فرایندی است که برای توزیع مجدد قدرت، مسئولیت ها و کنترل میان مسئولان مرکزی و محلی آموزش و پرورش شکل می گیرد و هدف آن کسب اختیار قانونی و اجرایی برای دست یابی به جایگاه برنامه ریزی درسی است (OECD، ۱۹۷۹، ص. ۱۳).

خلاصه آن که، با تعاریف و رویکردهایی که در پیش ارائه شد، چندین کشور عضو OECD اقدام به نوآوری در برنامه درسی خود کردند (OECD، ۱۹۷۹). این کشورها عبارت اند از: ایتالیا، اطریش، انگلستان، سوئیس، فرانسه و آلمان. از کشورهای یاد شده، فقط انگلستان در سال های اخیر خط مشی خود را تغییر داده، و از سال

تحصیلی ۴-۲۰۰۳ نظام برنامه درسی متمرکزی را پیشه کرده است؛ ولی باقیمانده کشورها و با تعداد کثیری از کشورهای دیگر هم که به آنان پیوسته اند برنامه ریزی درسی مدرسه محور را پیش می برند (آکر، ۲۰۰۵). عامل اصلی رویکرد موثر به برنامه ریزی درسی مدرسه محور آثار بهینه ای است که از آن عاید می شود؛ و پژوهش ها موید چنان اثربخشی هستند. با توجه به فوایدی که برنامه ریزی درسی مدرسه محور داشته، در سال های اخیر، طی یک اصلاح گری بنیادی در نظام آموزشی چین و هنگ کنگ، رویکرد برنامه ریزی درسی محور به مثابه رویکردی برای بهینه سازی برنامه های درسی مدارس تلقی شده و عملیاتی گردیده است. از این دسته کشورها می توان کشور نیوزیلند را هم نام برد که در یک دهه اخیر به عنوان پیشگام برنامه ریزی درسی مدرسه محور در جهان مطرح شده است (چوا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ بولستاد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). افزایش روزافزون شناخت نسبت به نقش مهمی که معلمان مدارس دارند نقش آنان را در برنامه ریزی برجسته تر می کند. یافته های پژوهشی و آثار ناشی از نظریه های برنامه درسی در پدید آیی این تغییر دخیل بوده اند. این یافته ها با برداشت گودلد (۱۹۸۰) از مدارس به مثابه یک کارگاه آموزشی خلاق تقویت گردید و با نظر شواب (۱۹۸۳، ص ۲۴۵) مبنی بر اینکه «... معلمان باید در تدبیر و تصمیم گیری های مربوط به چگونگی تدریس شرکت جویند» به اوج رسید (سابار، ۱۹۸۹).

### برنامه ریزی درسی مدرسه - محور چیست

برنامه ریزی درسی مدرسه - محور، نامی است جدید برای یک ایده قدیمی. بر وفق این ایده، بهترین مکان برای طراحی برنامه درسی، جایی است که یادگیرنده و معلم با یکدیگر در ارتباط بسیار نزدیک قرار دارند. اگر برنامه درسی، روی هم رفته بدین صورت نگریسته شود؛ برنامه ای است که در مدرسه به عنوان وسیله ای برای نیل به مقاصد و اهداف به کار بسته می شود و همه تجربیات دانش آموزان را که در قبال آن ها مدرسه باید قبول مسئولیت کند را هم در بر می گیرد (اولیوا، ۱۹۹۲). فورمارک و مک میولن در این باره اظهار می دارند که برنامه ریزی درسی مدرسه - محور نمایانگر همه فعالیت هایی است که به منظور پیشرفت کیفیت برنامه درسی در نظر آورده می شود؛ فعالیت هایی که روزانه گروه هایی در مدرسه با آن در ارتباط اند، از دانش آموزان گرفته تا معلمان، والدین و اولیای مدرسه (فورماک، ۱۹۷۳).

بر خلاف آنچه ذکر شد، کانلی از به کارگیری عبارت برنامه ریزی درسی مدرسه - محور احتراز می کند، به ویژه از کاربرد واژه «مدرسه - محور»، در عوض، وی از عبارت کاربر - برنامه ریز یاد می کند. نظر کانلی بر آن است که اطلاق کاربر - برنامه ریز بامعنا تر است. با این همه، باور بر این است که دو عبارت کاربر - برنامه ریز و مدرسه - محوری دارای معنی مترادفی هستند، چون فعالیت هایی که معلم در هر دو قالب انجام می دهد چندان تفاوتی نشان نمی دهد. عبارت کاربر - برنامه ریز به فعالیت های گروهی از

معلمان اطلاق می‌گردد. از سوی دیگر سابار (۱۹۸۹) اظهار می‌دارد که «برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور را نباید به معنای برنامه‌ریزی درسی معلم محور در نظر گرفت، هر چند معلمان در هر مرحله‌ای از برنامه‌ریزی درسی نقش با اهمیتی را ایفا می‌کنند. به نظر وی، برنامه‌ریزی درسی باید به مثابه یک فعالیت مشترک پذیرفته شود و در آن تصمیمات بر پایه آنچه عوامل دست‌اندرکار در آموزش یادآور می‌شوند، اتخاذ شود» (ص ۲۰۲).

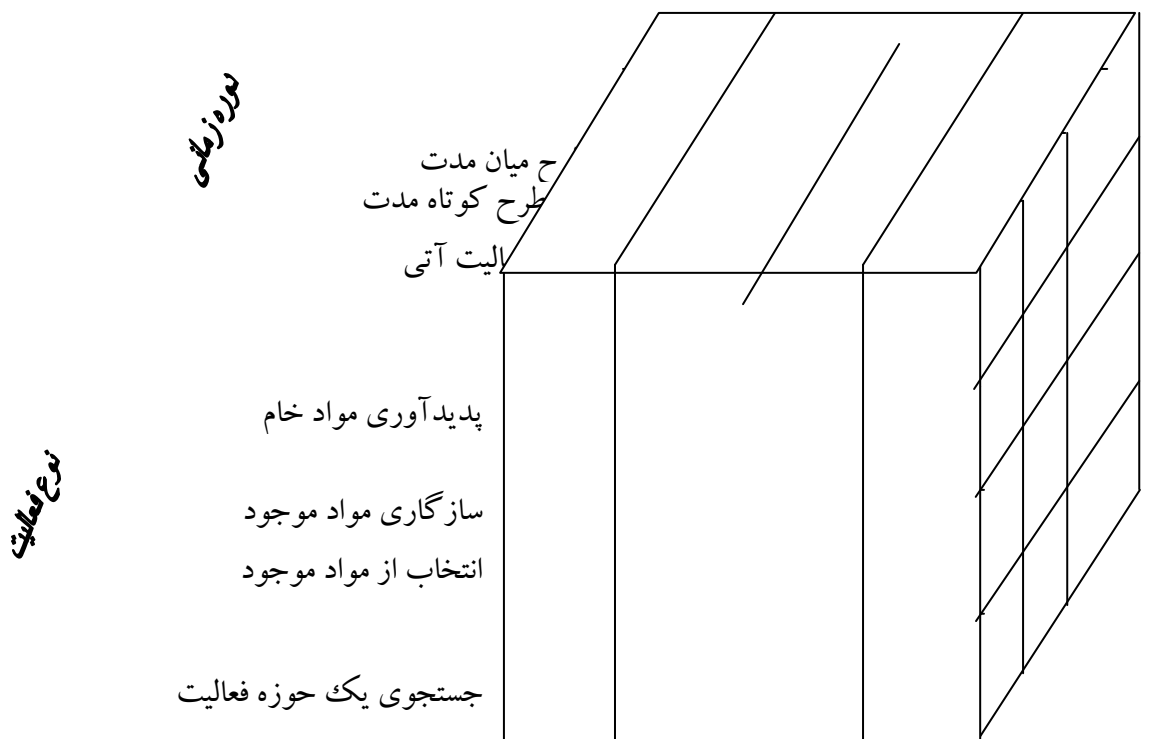
عناصر برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور با توجه به مقدار و تأکیدی که بر متغیرهای مختلف به عمل می‌آید متفاوت است. در معنای محدود آن، برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور را می‌توان متشکل از یک دسته تصمیمات خود خواسته برای اجرای ماحصل برنامه درسی از پیش آماده شده دانست که از سوی مدیر و شورای معلمان مدرسه برای بهره‌گیری سازگار می‌گردد. در معنای عام‌تر، برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور را می‌توان به مثابه فرآیند تصمیم‌گیری، در برگیرنده فعالیت‌های طرح‌ریزی برنامه، اجرا و ارزشیابی جامع برنامه مدرسه دانست. معنای عام برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور در برگیرنده همه جنبه‌های تجارب آموزشی است که به خاطر آن، مدرسه در قبال سازمان‌دهی آموزشگاه، آموزش ضمن خدمت، تهیه و احساس مسئولیت می‌کند (سابار، ۱۹۸۹). او همچنین اظهار می‌دارد که برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور به مثابه یک بدیل برای اتخاذ تصمیمات برنامه درسی در سطح متمرکز مورد توجه قرار گرفته است. از سوی دیگر اسکیلبک (۱۹۸۴) برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور را به صورت زیر تعریف می‌کند: «برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور عبارت است از: طراحی، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی برنامه یادگیری دانش‌آموزان از سوی مؤسسه آموزشی‌ای که دانش‌آموزان عضو آن مؤسسه‌اند» (ص ۲۰).

هاریسون (۱۹۸۱)، برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور را «ترکیبی از برنامه درسی قصدشده شرکت‌کنندگان در برنامه‌ریزی، برنامه درسی عملیاتی‌شان و برنامه درسی دریافت‌شده‌شان می‌داند» (ص ۵۲). بردی (۱۹۸۷)، دوازده نوع برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور را با توجه به نوع فعالیت (پدیدآوری، سازگاری، انتخاب مواد برنامه درسی) و افراد درگیر در برنامه‌ریزی (معلمان، معلمان همکار، گروه‌ها، شورای آموزشی مدرسه و ...) یادآور می‌شود. در ادامه ماتریسی را که بردی ترسیم کرده است آمده است. در ماتریس مورد اشاره یک بعد زمانی هم اضافه شده است که دوره زمانی برنامه‌ریزی درسی را نشان می‌دهد.



ماتریس انواع برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور از دیدگاه بردی (شکل شماره ۱)

### شکل شماره ۱- افراد شرکت کننده



معلمان، شورای گروه کوچکی

والدین، مدرسه از معلمان

دانش آموزان

اقتباس از: Marsh C.; Day, C.; Hanny, L, And Mc Cutcheon,G. ۱۹۹۰ Reconceptualization School-based Curriculum development, New York: The Falmer Press, P. (۴۹)

به نظر مک میولن (۱۹۸۳)، هنگامی که برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور معنی واقعی برنامه‌ریزی را پیدا می‌کند که منطبق با مدرسه باشد و تا حد زیادی وابسته به منابع نیروهای انسانی موجود در مدرسه باشد. دست زدن به انتخاب یک تعریف از میان تعاریف دشوار است. چون از یک طرف آن‌ها به ما کمک می‌کنند تا برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور را بشناسیم و از طرفی دیگر تعاریف به گونه‌ای هستند که از آنها تعبیر و تفسیرهای گوناگونی استنباط می‌شود. در بسیاری از موارد آنها به تلاش‌های جداگانه و منحصر به فرد معلمان اشاره می‌کنند که مواد و روش‌های تدریس نوینی را برای کلاس خود بر می‌گزینند؛ این تغییرات به حدی بوده است که صفحات بسیار زیادی از مجلات آموزشی را به خود تخصیص داده و کتاب‌های گوناگونی در این باره تألیف گردیده است. دامنه برخی تغییرات محدود و برخی دیگر بسیار گسترده بوده‌اند. از مجموعه تغییرات صورت پذیرفته برخی تغییرات به حدی پایدار بوده‌اند که بتوانند سیاست‌های آموزشی ملی را تحت تأثیر قرار دهند (پنی، ۱۹۹۷).

تنوع در برداشت‌های ارائه شده به قدری است که درک مفهوم برنامه درسی مدرسه - محور را دشوار می‌سازد (کرامپ و نیتل، ۱۹۹۶) نتیجه این که، در تعاریف مربوط به برنامه درسی مدرسه - محور ابهاماتی دیده می‌شود. به سبب ابهامات موجود در تعاریف معیار علمی روشنی که بتوان با آن رخدادها را مورد مطالعه قرار داد، قابل دسترس نیست (آرمسترانگ، ۱۹۹۸). نگاهی دقیق به موارد و نمونه‌ها، نشانگر آن است که نه تنها تعاریف مربوط به برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور کلی‌اند، بلکه تصویر روشنی نیز از روند برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور نشان نمی‌دهند (اسکلتون، ۱۹۹۷). از این رو، فورماک و مک میولن با تأسی به آنچه سقراط تمام توجه خود را به آن معطوف داشته به ارائه رویه‌ای نظام‌دار دست می‌زنند. آنان برای برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور، سه عنصر طراحی، برنامه‌ریزی و اجرا را پیش‌بینی کرده‌اند و بر این باورند که برنامه درسی با توجه به عناصر یاد شده به نوآوری و تغییر می‌انجامد (ایونسون، ۱۹۹۷).

به هر روی، نیاز است که از برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور تعریف جامع‌تری به عمل آید: تعریفی که همه عوامل و شرایط را پوشش دهد (فیدلر، ۱۹۹۷). در برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور باید به نیازها و درخواست‌های مدرسه درباره برنامه درسی توجه کرد. نیازها و درخواست‌های مدرسه در برگیرنده مواردی، نظیر فراهم‌آوری موقعیتی به منظور توزیع مجدد قدرت، مسئولیت‌ها و توزیع کنترل بین مسئولان محلی و مرکزی است. در صورت وجود مسئولیت و کارآمدی حرفه‌ای، مدارس موفق خواهند شد فرآیند رشد و توسعه خود را با ایمنی بیشتری هدایت کنند (نایت، ۱۹۹۷). چنین رویکردی به برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور، بیشتر بر تغییرات سازمان‌دهی شده در شبکه آموزشی تأکید می‌ورزد تا بر تولید مواد درسی جدید آن گونه که ضرورت مشارکت مستقیم مدرسه در تغییر و نوآوری نظام آموزشی مورد بحث بوده است، تغییرات

مربوط به سازماندهی شبکه آموزشی نیز بحث‌انگیز بوده است (کالدول، ۱۹۹۹) مباحث مورد نظر به قرار زیر است:

الف) به تازگی، بارها در بخش‌های گوناگون زندگی عمومی ناظر تقاضای مبتنی بر ضرورت مشارکت و استقلال روزافزون بوده‌ایم - مدارس هم به مانند دیگر نهادهای اجتماعی در این زمینه به چالش پرداخته‌اند. ب) شواهد نشانگر آن است که طرح‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز نسبت به آنچه انتظار می‌رفت روی هم رفته موفقیت شایانی به دست نداده است (پین، ۱۹۹۸).

برنامه‌های درسی متمرکز اساساً انتزاعی‌اند، بدین سبب در این برنامه‌ها ویژگی‌های خاص مدارس در نظر آورده نمی‌شود. از این رو، برای بسیاری از مدارس، اجرای برنامه‌های درسی متمرکز دشوار است. در یک نگاه محدود، مشکلات عنوان شده، به عدم درک یا عدم وجود انگیزش، یا هر دو، به معلم نسبت داده می‌شود (الیس، ۱۹۹۰).

به هر روی، برنامه‌های اصلاحی‌ای که در سطوح محلی طراحی می‌شوند انعکاس واقع‌بینانه‌تری از نیازهای آنی و ضروری هستند و از این رو در سطح بسیار مطلوبی با شرایط محلی سازگاری و همخوانی نشان می‌دهند. افزون بر این، آنگاه که مسئولان محلی در طراحی برنامه درسی نقش ایفا می‌کنند، انتظار می‌رود برنامه‌های طراحی شده سبب ایجاد انگیزه شود. در این شرایط، افراد درگیر در فرآیند تغییر هم آثار ناشی از طرح را درک و فهم خواهند کرد و هم برای ثمربخشی تغییر تلاش خواهند کرد (بام فیلد و هان، ۱۹۹۸).

### **مفروضات بنیادین گرایش به برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور**

ایده‌های اصلی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور به نظر ساده و روشن می‌رسند، ولی واقعیت این گونه نیست، و باید آن‌ها با در نظر گرفتن الزامات و شیوه عمل در درون گستره عظیمی از مسایل مربوط به آموزش و پرورش مدرن تصریح کرد. ایده برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور ساده است، ولی در عین حال عمیق است. از این روست که نقش مدرسه و معلم در برنامه‌ریزی درسی را نمی‌توان بدون در نظر گرفتن آن‌ها، مطالعه کرد.

رویکرد به برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور به مثابه رویکردی اثربخش و عملی به تحول آموزش، توجه به ساختارها و فرایندهای که در نظام آموزش و پرورش ملی نقش محوری دارند را می‌طلبند. برای این کار، چهار دلیل وجود دارد: نخست آن که، بسیاری از نظام‌های آموزشی دارای خط مشی متمرکزند، وقتی به صورت منطقه‌ای و محلی هم اقدام می‌کنند در تلاشند منابع را به صورت متمرکز تخصیص دهند. دوم آن که، از مهم‌ترین عواملی که بر تصمیمات برنامه‌ریزی اثر می‌گذارند، رهنمودها کلی، راهنماها و چارچوب‌هایی هستند که به طور فزاینده‌ای از طرف نظام آموزشی متمرکز تجویز می‌گردند. حتی در کشورهایی که تاریخی طولانی در اجرای برنامه‌های درسی مدرسه محور دارند نقش نظام آموزشی متمرکز در شکل دهی

برنامه های درسی مدرسه محور غیرقابل انکار است. سوم آن که، دست کم پس از جنگ دوم جهانی، مجموعاً بیشتر بودجه آموزشی دولت مرکزی صرف تحقق اهداف و ارزش های برنامه درسی تعیین شده در سطح ملی شده است. سرانجام آن که، رویکرد به برنامه ریزی درسی مدرسه محور از خلال روابط ساختاری، خط مشی ها و اقدامات عملی برنامه درسی به امور خارج از مدرسه مرتبط است. برنامه ریزی درسی مدرسه محور را می توان مجموعه ای از ایده های مرتبط به هم درباره شیوه طراحی برنامه های درسی و پدید آوری روش های یاددهی، یادگیری در نظر آورد. برنامه درسی مدرسه محصول نقش ها و روابط گروه ها و ذینفعان مختلفی است که در تصمیم گیری های برنامه درسی حضور دارند. از این رو می توان گفت که برنامه ریزی درسی مدرسه محور فعالیتی نیست که فقط معلم یا معلمانی تدوین کننده آن باشند. اگرچه نقش معلم در مرحله ای از برنامه ریزی درسی حایز اهمیت فراوانی است. تصمیم گیری درباره برنامه درسی باید مشارکتی باشد، حتی دانش آموزان هم باید برای تعیین الگوی تجاری که باید کسب کنند حضور یابند. افزون بر این باید نقش مدرسه هم در برنامه ریزی درسی مدرسه محور از نو تعریف شود. چون در بسیاری از موارد، مدارس ناآگاهانه و گاه آگاهانه و اندیشیده روابط موجود قدرت و کنترل را باز تولید می کنند (اپل، ۱۹۸۲ الف).

نیاز است، مدرسه شیوه های نوین نقد سازنده اجتماعی را برای ایفای نقش آموزشی خود به منظور تدارک برنامه درسی متناسب برای سازندگی جامعه فرا بگیرد (اسکیلک، ۱۹۷۵، ۱۹۸۲ ب). به هر روی، اگر قرار باشد برنامه ریزی درسی در مدرسه اتفاق بیفتد، الزامی است تغییراتی در مدیریت مدرسه، سازمان دهی و فضا صورت بگیرد تا مدرسه نقش موثری ایفا کند. در واقع نمی توان نقش مدرسه را به خاطر آسایش مدیر و کارکنان یا سایر مسایل ایدئولوژیک جدی نگرفت. تغییرات سازنده در مدرسه و نیاز مدرسه به منابع و پشتیبانی مورد توجه جدی قرار گیرد (اسکیلک، ۱۹۸۴، ص ۳).

برنامه ریزی درسی مدرسه محور به مثابه رویکردی جایگزین برای برنامه ریزی درسی متمرکز به شمار می آید. اسکیلک (۱۹۸۴) ویژگی های اصلی برنامه ریزی درسی مدرسه محور را این گونه بیان می کند: «برنامه ریزی، طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه یادگیری دانش آموزان توسط نهادی که دانش آموزان عضوی از آن هستند» (ص ۲). رویکرد به برنامه ریزی درسی مدرسه محور در نظام های آموزشی مختلف بر پایه این توجیه است که نتایج حاصل از رویکرد برنامه ریزی درسی مرکز پیرامونی رضایت بخش نیست؛ حرفه ای گرایی معلمان ضروری است؛ مدرسه بهترین موضوع برای برنامه ریزی درسی است؛ تقاضا برای مردم سالاری اولویت بالایی دارد: اسکیلک، ۱۹۸۴؛ سابار، ۱۹۸۵؛ کوهن، ۱۹۸۵؛ مارنش و دیگران، ۱۹۹۰).

کشورهایی که به برنامه ریزی درسی مدرسه محور روی آورده اند، هر کدام دلایل مختلفی را به جز دلایلی که متخصصان برنامه درسی بیان می کنند دارند. برای نمونه، در هنگ کنگ، منطبق گرایش به برنامه ریزی درسی مدرسه با این توجیه بوده است که، در چارچوب این گونه برنامه ریزی درسی، علایق و نیازها گروه

زیادی از دانش آموزان برآورده می شود، معلمان را برای مشارکت در برنامه ریزی درسی برمی انگیزد، مدرسه را برای سازگارسازی مناسب برنامه درسی تجویزی ملی ترغیب می کند؛ و معلمان را برای برآوردن نیازهای متحول اجتماعی آماده تر می سازد (CDC، ۱۹۸۸ الف و ب).

به هر روی، ۳ اصل مورد اشاره در زیر از مفروضات قابل توجهی برای برنامه ریزی درسی مدرسه محور به شمار می آید:

مدارس به تبع گرایش عمومی برای مدیریت بخش های دولتی از سوی نهادهای مدنی، خواهان استقلال در ارائه خدمات آموزشی و کیفی سازی برنامه های درسی هستند.

شواهد و قراین اثر بخشی برنامه درسی مدرسه محور را بیش از آثار برنامه های درسی متمرکز نشان می دهند. برنامه ریزی درسی در متن جامعه هدف شکل می گیرد و برنامه درسی منتجه در ارتباط نزدیک با نیاز های جامعه محلی و دانش آموزان است.

امکان مشارکت اعضای جامعه محلی، والدین، دانش آموزان و سایر ذینفعان در فرایند برنامه ریزی درسی فراهم است.

### **اشکال مختلف برنامه ریزی درسی مدرسه-محور**

بنیادی ترین نیازمندی در برنامه ریزی درسی (کلیبارد، ۱۹۷۹)، تعیین و توجیه محتوا، مخاطب، قواعد تدریس، و نحوه ارتباطات درونی بین این عناصر است. حتی کسی که باید به اتخاذ تصمیماتی در این خصوص دست بزند هم مساله ای است که باید حل شود. همه این آنچه بیان شد موضوع سوالات ارزشی اند، و آن ها بیش از این که مبنای کاربری معیارهای فنی باشند، موضوعی درگزینه های اخلاقی و اجتماعی اند (راید، ۱۹۷۸؛ مکدونالد و کلارک، ۱۹۷۳؛ هیس، ۱۹۷۷). فرایندهای مربوط به تصمیمات برنامه ریزی درسی، در هر زمان و هر کجا که باشند، دارای ماهیتی فنی و رسمی اند.

به هر روی، ادبیات برنامه درسی، اشکال مختلفی از برنامه ریزی درسی را گزارش می کند. برنامه ریزی های درسی از نقطه نظر متغیرهای فرایند دارای تبایناتی هم هستند. با فرض تنوع متغیرها و استراتژی ها، توفیق در انواع برنامه ریزی درسی مبین تفاوت هایی برخاسته از: ۱) گستره گردآوری شواهد، توافقات به عمل آمده، پیامدهای پیش بینی شده؛ ۲) ماهیت شرکت کنندگان و میزان تخصص و توانمندیشان؛ ۳) میزان در نظرآوری واقعیت ها و شرایط اجرای برنامه درسی در عمل (رابینسون، ۱۹۶۹) است.

موضع برنامه درسی می تواند کاربر محور یا غیر کاربر محور همراه با در نظر گرفتن مکانی باشد که تصمیمات برنامه درسی در آن اتخاذ می گردند (کانلی، ۱۹۷۲)؛ یا آن گونه که واکر (۱۹۷۹) بیان می کند برنامه ریزی درسی می تواند موضعی خاص باشد یا آن که به صورت عام (ژنریک) باشد. برنامه ریزی درسی کاربر محور یا موضعی خاص تحت مدیریت منطقه آموزشی سازمان دهی شده و به اجرا در می آید. در مقابل، برنامه ریزی

درسی ژنریک به اندازه برنامه ریزی درسی موضعی خاص جزئی نبوده و نقش گسترده ای را ایفا می کند. برنامه ریزی درسی ژنریک در سطح مرکز تدارک شده و برای اجرا به مناطق و نواحی آموزشی ابلاغ می گردد. مهم ترین تفاوت این دو نوع برنامه ریزی درسی با توجه به جایگاهی که دارند، به جز جایگاه، میزان توجه به واقعیت هاست. اشکال برنامه ریزی درسی از حیث توجه به واقعیت های تدریس و یادگیری موجود که ارائه برنامه درسی براساس آن ها تدوین می گردد نیز تفاوت هایی را نشان می دهند. چنان واقعیت هایی در برگیرنده دامنه گسترده ای از ملاحظات است؛ که عبارت اند از: سن، توانش، علایق دانش آموزان، محدودیت های زمانی، هزینه، عوامل سازمانی، توانایی معلمان برای اقتباس دیدگاه ها با دامنه تغییرات موردنیاز برای برنامه جدید، و بسیاری از عوامل دیگر. میزان توجه به این واقعیت ها در انواع مختلفی از برنامه ریزی های درسی، تفاوت های را به بار می آورد. یک برداشت از کاربرد برنامه درسی را می توان با «اجرای هدایت شده»<sup>۱</sup> نام گذاری کرد. دومین برداشت را می توان «سازگارسازی محدود»<sup>۲</sup> نام نهاد. و برداشت سوم را می توان «سازگارسازی آزاد»<sup>۳</sup> نام گذاری نمود. اگر برنامه درسی به همان صورتی که برنامه ریزان آماده کردند، بدون توجه به واقعیت های شرایط اجرای برنامه درسی به اجرا درآید، اجرای آن هدایت شده و تجویزی است. اگر برنامه درسی با نگاهی اندک به واقعیت های شرایط اجرا که از طریق برنامه ریزان قابل ملاحظه نبوده اند برای عملیاتی شدن ابلاغ شود و در عمل نیز اجازه سازگاری مختصر داده شود، چنین روندی اجرای برنامه درسی را با سازگارسازی محدود به تجربه می گذارد. سازگارسازی آزاد زمانی رخ می دهد که برنامه ریزان به مجریان اعتماد داشته و به آنان اجازه دهند با آزادی عمل بیشتری بنابه واقعیت های موجود برنامه درسی را به اجرا بگذارند. با نظر به آنچه بیان شده، سه گونه تفسیر می توان عرضه کرد، یا سه رویکرد می توان برای برنامه ریزی درسی برشمرد: رویکرد برنامه درسی مقاوم در برابر معلم، معلم به مثابه مجری فعال، معلمان به مثابه کاربر- برنامه ریز (کانلی و بن- پرتز، ۱۹۸۰).

### **برنامه ریزی درسی موضعی خاص / سازگاری سازی آزاد**

این نوع برنامه ریزی درسی در شرایط آموزشی واقعی اتفاق می افتد؛ یعنی جایی که انتظار می رود نتیجه کار برنامه ریزی درسی در آن مورد استفاده قرار می گیرد. استراتژی حاضر در برنامه ریزی درسی تصریح می کند معلمانی که احساس می کنند باید منتجه برنامه ریزی درسی را خودشان به کار بگیرند فعالانه در فرایند طرح ریزی برنامه و سازگارسازی آن با واقعیت های مدرسه، کلاس درس و دانش آموزان مشارکت می کنند. تعامل همیارانه میان همه متخصصان مرتبط با برنامه درسی برای حصول تصمیمات مناسب الزامی است. به هر روی، در کنار همه متخصصان یا عوامل دخیل در برنامه ریزی درسی، متخصص برنامه ریزی درسی ای برای راهبری فعالیت ها لازم است تا اندیشه ورزی ها سازمان یافته و برای تصمیم گیری هماهنگ شوند. تکنولوژی

های تأمین کننده راه کارهای انجام چنین برنامه ریزی موجود است (اسکیلبک، نقل شده در والتن و والتن، ۱۹۷۶؛ شواب، ۱۹۷۸؛ راید، ۱۹۷۸؛ سیلور؛ الکساندر و لوئیس، ۱۹۸۱؛ ایبل و زاوارلا، ۱۹۷۹).  
این استراتژی نوعاً:

- ۱- بر وحدت هدف گزینی و عملیاتی کردن برنامه درسی تأکید می ورزند و فرض می کنند که اساس ایده خط مشی در صورتی پذیرفتنی است که به راحتی پذیرفته شده و به عمل کلاسی تبدیل شود.
- ۲- زمانی اثربخشی دارد که فضای اجتماعی میان برنامه ریزان آزاد، همیارانه، غیر اجباری، مبتنی بر اعتماد طرفین و آماده برای تغییر باشد.
- ۳- فرایند تصمیم گیری مشترک با همکاری متخصصان و معلمان را می طلبد.
- ۴- راهبری قوی دارد که تکالیف برنامه ریزی مورد نیاز را درک کرده و پیش بینی می کند. رهبر نقش تجویزی ندارد، بلکه کار هدایت کنندگی دارد. رهبر گروه برنامه ریزی درسی تأمین کننده منابع لازم برای حفظ مناسب فرایند کامل برنامه ریزی است.
- ۵- در درون چارچوب پارامترهای شناخته شده خط مشی، محدودیت های اجرایی و مشوق ها، انتظارات اجتماعی و اختیار تفویض شده به تیم برنامه ریزی موضعی خاص عمل می کند.
- ۶- حس مالکیت نسبت به برون داد یا نتیجه فرایند برنامه ریزی درسی ایجاد می کند.
- ۷- اثر تغییرات برنامه درسی مورد نظر را بر روی افراد متأثر از برنامه، مخصوصاً معلمان برآورد می کند.
- ۸- به معلمان آزادی عمل در نحوه کاربرد برنامه درسی می دهد (شورت، ۱۹۹۴).

### **عوامل یا نیروهای اثرگذار بر برنامه ریزی درسی مدرسه - محور**

#### **آثار منابع رسمی بر برنامه درسی مدرسه - محور**

برنامه درسی مدرسه - محور هر چند که در سطح مدرسه اتفاق بیفتد از عوامل اثرگذار رسمی نظام آموزشی کشوری اثر می پذیرد - گرچه این اثر بسیار جزئی باشد. برنامه درسی مدرسه - محور را نباید در تقابل با نظام آموزشی دید، بلکه می توان آن دو را از نظر هدف در راستای هم دانست. اگر هدف نظام آموزشی متمرکز تأکید بر یادگیری مطلوب و بهینه یادگیرندگان است، نظام مدرسه ای می تواند این گرایش نظام آموزش متمرکز را با آگاهی های بیشتری انجام دهد. به هر روی، ممکن است، برنامه درسی مدرسه - محور از مقررات و یا از احکام قانونی تسهیل کننده یا مانع ساز اثر پذیرد و امکان دارد، مسئولان نظام آموزشی به سمت تصمیم گیری متمرکز در برنامه درسی حرکت کنند و یا تلاش کنند از میزان نفوذ عوامل رسمی در برنامه ریزی درسی مدرسه - محور بکاهند. به هر روی، دامنه اثرگذاری نیروهای رسمی اثرگذار بر برنامه درسی مدرسه - محور بنا به تصمیمات می تواند محدود یا گسترده گردد. برای مثال، ممکن است به مراجع محلی امکان داده شود که درباره آنچه باید تدریس شود بنا به صلاحدید تصمیم بگیرند (لوی، ۱۹۹۱).

## ۱- مسئولان محلی

مسئولان محلی از زمره عوامل اثر گذار سیاسی در فرایند برنامه ریزی درسی به شمار می آیند، و هر مدرسه ای که ساخته می شود دارای یک فضای سیاسی است. از این رو، عدم توجه به این فضا و خواسته هایی که در آن مطرح می شود می تواند عاملی برای ناکامی مدرسه در تدوین و عرضه برنامه درسی شود. بنابراین، الزامی است راهبران برنامه درسی بر تعامل حساب شده ای با مسئولان محلی وارد شوند. مسئولان محلی، گاه، آگاهی هایی دارند که برای برنامه ریزان و حتی متخصصان برنامه درسی پوشیده است. داشته تعامل با مسئولان محلی می تواند محملی برای دست یابی به اطلاعات زیر ساختی برنامه درسی باشد (سامپشن ۲ و انگستروم ۳، ۱۹۶۶؛ هانکینز ۴، ۱۹۸۰).

افزون بر این مسئولان محلی، بر خلاف مسئولان مرکزی کسانی هستند که با مسایل و دشواری های موجود در برنامه های درسی مدارس آشنایی دارند. مسئولان محلی به لحاظ عملیاتی، بیشتر بر روی مسایلی نظیر: تداوم و عدم تداوم اقدامات آموزشی، معیارهای پیشرفت تحصیلی، مسایل چند فرهنگی و ... تأکید می ورزند (لوی، ۱۹۹۱؛ چاپمن، ۱۹۹۱).

## ۲- مسئولان آموزشی در سطح محلی

برخلاف مسئولان محلی که روند کلی آموزش و برنامه درسی مدارس را مورد توجه قرار می دهند، مسئولان آموزشی محلی به صورت عینی تر فعالیت های آموزشی و برنامه ای را پی گیری می نمایند. مسئولان آموزشی محلی، رابط مستقیم بین نیروهای سیاسی و سیاست گذاران و بدنه برنامه ریزی درسی هستند. به گونه ای که سابار (۱۹۸۹) اظهار می کند، مسئولان آموزش محلی به هر صورت که عمل کنند بر روی آنچه در مدرسه تدریس می شود اثر می گذارند.

مسئولان محلی و مسئولان آموزشی مجموعاً باید اقدامات بنیادین را در حوزه برنامه ریزی درسی عملی سازند. از اقداماتی که آنان می توانند و الزامی است انجام دهند می توان به تدوین سیاست های مربوط به برنامه درسی، پشتیبانی برنامه درسی، تدوین رسالت برنامه درسی، تعیین و تبیین اهداف آموزشی و پرورشی، انتخاب مواد آموزشی، تعیین حوزه و گستره یادگیری دانش آموزشی، پشتیبانی فنی و مالی، ترغیب مشارکت اجتماعی - به ویژه معلمان، تدارک برنامه های پرورشی مدیران، ارزشیابی برنامه ها و تزریق بازخوردها به فرایند برنامه ریزی درسی جهت انجام بازنگری های ضروری (لاینمنتس، ۱۹۹۹، ص. ۸۰).

## ۳- جامعه مدرسه

در فرایند برنامه ریزی درسی مدرسه محور، عوامل انسانی، فیزیکی و مادی مدرسه ایفاگر نقش پراهمیتی هستند. همخوانی بین این عوامل در شکل گیری برنامه درسی متناسب با شرایط و موقعیت، یادگیرندگان و جامعه محلی موثرند. عوامل انسانی مدرسه که دارای اثر گذاری ویژه ای بر فرایند برنامه ریزی درسی اند،



مدیران و معلمان هستند. با این همه به طوری که لوی (۱۹۹۱) از ولف و همکارانش (۱۹۸۹) نقل می کند، جامعه مدرسه دارای چهار گروه عمده است: مدیر، معلمان، والدین و دانش آموزان.

#### ۴-مدیر مدرسه

مدیر مدرسه به مثابه عضوی از جامعه مدرسه، در کنار برنامه ریزان درسی می تواند نقش هماهنگ کننده در هدایت تیم برنامه ریزی درسی مدرسه داشته باشد. مدیران، با قابلیت های حرفه ای خود و توان رهبری خود می توانند گروه های مختلف را جهت همکاری با یکدیگر فراخوانند و در آنان برای ایفای نقش موثر در فرایند برنامه ریزی درسی ایجاد انگیزه کنند.

شاید بتوان گفت بدون حضور مدیر، جریان تعاملی مورد انتظار برای برنامه ریزی درسی شکل می گیرد (ویلز و بوندی، ۱۹۹۳). به هر روی، علاوه بر آن که نقش مدیر در فرایند برنامه ریزی درسی سازنده است، ولی خود این فعال بودن دارای آثار آموزشی هم برای مدیر است. مدیر مدرسه با مشارکت خود زمینه را برای کسب آگاهی در خصوص جوانب مختلف برنامه درسی مهیا می سازد.

#### ۵-معلم

بی گمان، معلم را باید آخرین حلقه ارتباطی برنامه ریزان درسی یا هر متخصصی با دانش آموز دانست، چرا که معلم بیشترین زمان خود را در دوره خدمتی که به ارتباط رو در رو با دانش آموزان می گذارند. معلم است که با دغدغه ها، علایق، چشم اندازها، مسایل، هنجارها و نابهنجاری های دانش آموزان آشناست. از طرفی دیگر، معلم با آگاهی از زمینه تحصیلی و تخصصی خود، اهم به آگاهی از جریان پرورش می تواند انباگر نقش پراهمیتی در فرایند برنامه ریزی درسی باشد. از این رو، از نظرات معلمان

می تواند از مرحله آغازین فرایند برنامه ریزی درسی که نیازسنجی و نهایت آن هم که بازنگری برنامه درسی بهره گرفت (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴). برنامه درسی به هر صورتی که در اختیار مدرسه قرار بگیرد، معلم یگانه عاملی است که می تواند برنامه درسی را به سرانجام مطلوب برساند یا نرساند. سرسخت ترین برنامه های درسی یا وفادارترین آن ها در مقابل عملکرد معلم در کلاس درس دارای تزلزل هستند. زیرا معلم باید انطباق هایی را در برنامه درسی ایجاد کند. این کار او را برای فعالیت درسی آماده تر می سازد (دال، ۱۹۹۸).

#### ۶-والدین

والدین اگرچه، به مثابه عضو رسمی جامعه مدرسه به شمار نمی آیند، ولی از ذی نفعانی هستند که انتظارات آنان در فرایند برنامه ریزی درسی و پیامدهای مفروض بر آن تعیین کننده است. به طوری که ارنشتاین و هانکینز (۲۰۰۴) بیان می کنند، حتی پدر و مادری که فرزند هم ندارند باید در فرایند برنامه درسی نقش و انتظاراتشان در نظر آورده شود. این نقش آفرینی، در برخی موقعیت های جامعه محلی بنیادی تر از برخی دیگر است. در جوامع روستایی اثر والدین به قدری است که اگر برنامه درسی انتظارات آنان را برآورده

نسازد، دانش آموز از کل فرایند تحصیل کنار گذاشته می شود. در این جوامع والدین، فقط به نقش مدرسه در حد ارائه استانداردهای عمومی تحصیل اکتفا نمی کنند. آنان انتظار دارند برنامه درسی مدرسه ای توانایی کارکردی و سازگار با شرایط اجتماعی و جغرافیایی را به دانش آموزان اعطاء کند (آقازاده، ۱۳۸۵).

## ۷- دانش آموزان

دانش آموزان در مقام ذی نفعان مدرسه و برنامه درسی، با توجه به پختگی روان و شناختی ای که دارند می توانند به طرق مختلف در فرایند برنامه ریزی درسی مشارکت کنند. افزون بر این، دانش آموزان در فرایند ارزشیابی تناسب برنامه درسی نیز دارای نقش آفرینی زیادی هستند. در این مقام، دانش آموزان با واکنش هایی که از خود نشان می دهند داده های مناسبی را در اختیار می گذارند که تحلیل و استنباط از آن ها می تواند کمک موثری در بازنگری برنامه درسی به برنامه ریزی درسی برساند (کرکپاتریک، ۱۹۹۹). در اجرای برنامه درسی هم دانش آموزان از عوامل اثر گذار به شمار می آیند (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴). در این نقش آنان می توانند در تعیین نوع روش های یاددهی و ارزشیابی از عملکرد تحصیلی اثر گذار باشند.

## ۸- نظام ارزشیابی

دانش آموزان برای ورود به بازار کار و مؤسسات آموزش عالی، در بیشتر نظام های آموزشی به ناچار باید از عهده یک آزمون خارجی برآیند. گاه، آموزش و پرورش هم دست به برگزاری آزمون جامع یا کلی می زند. آزمون هایی از نوع آزمون های مورد اشاره، هر دو مانعی برای برنامه ریزی درسی مدرسه - محور به شمار می آیند. اول آنکه، هم دانش آموزان هم والدینشان در صددند که نتیجه ارزشیابی ها بسیار مطلوب باشد، از این رو در برابر عناصری که بر نتیجه ارزشیابی اثر سوء می گذارد مقاومت می کنند. دوم آن که، مؤسسات آموزش عالی و صنعت، یادگیری موضوعات مشخص با سطوح فراگیری خاص را از نظام آموزشی انتظار دارند. مؤسسات یاد شده، ترجیح می دهند یک آزمون ملی برگزار گردد (ویلز و بوندی، ۱۹۹۳). و هم چنین برنامه های درسی به طور دقیق از سوی مسئولان مرکزی، همراه با ارزشیابی های داخلی نظارت شده، کنترل گردد. دیدگاه دیگر آن است که، مطالعات و پژوهش نشان می دهد ارزشیابی های خارجی غیر قابل اعتماد، و برای گزینش نیروهای انسانی بازدهی لازم را ندارند (وب ۱ و همکاران، ۱۹۹۷).

## ۹- مواد آموزشی

در برنامه ریزی درسی مدرسه - محور تمام آنچه مورد نیاز است تولید می شود. ولی باید در نظر آورد که این میزان تولید محدود به چیزهایی که قابلیت تولید در سطح مدرسه را دارند، است. عدم دسترسی به وسایل آموزشی مناسب، یعنی کتاب درسی، جزوه ها، مواد سمعی و بصری و... از موانع اصلی بر سر راه دستیابی به اهداف برنامه های درسی مدرسه - محورند (سول، ۱۹۹۶). بیشتر برنامه های درسی مدرسه - محور نیاز به وسایل آموزشی ویژه و مرجع دارند. به طور خاص، آن گاه که روش های آموزش انفرادی و گروهی در

برنامه درسی مورد توجه قرار می‌گیرد (اسکیلبک، ۱۹۸۴) انتظارات، وسایل و مواد آموزشی مورد نیاز در مراکز محلی تولید شود و یا آن که از شرکت‌های تجاری یا تعاونی‌های آموزشی تأمین گردد (لاو و کالدول، ۱۹۹۹) به هر روی دسترسی و تأمین مواد آموزشی به طریق محلی، آن‌گاه که فضای نظام آموزشی متمایل به برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور است بسیار دشوار می‌نماید و ضروری است تا از خدمات حمایتی نهادهای برون سازمانی استفاده به عمل آید (کرافت، ۱۹۸۴).

### **فعالیت‌های خاص در برنامه ریزی درسی مدرسه محور**

عده‌ای بر این باورند که معلمان مدارس و مسئولان مناطق و نواحی آموزشی قابلیت لازم برای دخالت در برنامه ریزی درسی را ندارند (دیویس، ۱۹۷۶) و گاه باور بر این است برای مشارکت معلمان و اولیای مدارس در فعالیت برنامه ریزی درسی جایگاه قانونی وجود ندارد، از این رو، دخالت آنان در فعالیت یاد شده، تعریف نشده است (روبل و بلاک، ۱۹۸۲). با وجود این، عده‌ای اعتقاد دارند عوامل محلی و معلمان و هیئت آموزشی مدرسه می‌توانند در فعالیت برنامه ریزی درسی برای مدارس ایفای نقش نمایند (لوی، ۱۹۹۲).

گستره عملی برنامه ریزی و تصمیم‌گیری مدرسه محور درباره برنامه‌های درسی از کشور به کشور متفاوت است، و گاه گفته می‌شود این فعالیت‌ها از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر نیز دارای تفاوت‌های زیادی هستند (سابار، ۱۹۸۹). «مدارس براساس نوع برنامه‌ای که بر پایه چارچوب تجویزی تدارک می‌بینند با هم متفاوت اند. تعدادی از مدارس به برنامه درسی عادی وقت فراوانی تخصیص می‌دهند؛ در حالی که دیگر برنامه‌های درسی ویژه ناحیه آموزشی، با یک سلسله برنامه‌های درسی میان رشته‌ای در ارتباط با موضوعات ویژه را ارائه می‌دهند (لوی، ۱۹۹۱، ص ۳۶).

بنابر آن چه لوی در «کتاب برنامه ریزی درسی مدرسه محور» آورده است فعالیت‌های مدارس در حوزه برنامه ریزی درسی برای یادگیرندگان دارای اشکال متفاوتی است. آن چه از نوشته‌ها بر می‌آید آن است که برنامه ریزی درسی در سطح مدرسه و در سطح محلی فعالیت‌هایی چون انتخاب و سازگارسازی برنامه‌های آموزشی، ارتباط دادن و تلفیق موضوع‌های درسی در نظام‌های معرفت‌شناختی، آزمون براساس رویکردهای خاص، پدیدآوری روش‌های نوین یادگیری و تکمیل برنامه‌های درسی موجود را در بر می‌گیرد. در ادامه فعالیت‌های یاد شده را یک به یک تشریح شود.

### **انتخاب و سازگارسازی**

عموماً، زمانی انتخاب و سازگاری در حوزه برنامه ریزی درسی مطرح است که قرار بر اجرای برنامه درسی از پیش آماده‌ایست. به طوری که در ادبیات برنامه درسی دیده می‌شود از اجرای برنامه درسی به «سازگارسازی» یا «سازگارسازی» دو سویه ۳ نام برده می‌شود. طرفداران این رویکرد برآنند که موقعیت‌های متفاوت مدارس و معلمان را و می‌دارند تا سازگارسازی لازم را در برنامه درسی به وجود آورند. (برمن و مک لافلین،

۱۹۷۵). آنان ادعا می کنند همه برنامه های درسی در عرصه عمل و واقعیت، در طی فرایند اجرا جهت سود رسانی مطلوب به دانش آموزان و پدیدآوری تناسب با شرایط سازگار می گردند. فولان و پامفرت (۱۹۷۷) این واقعیت را در مطالعه ای که به «مطالعه رنده» معروف شده است نشان داده اند. نتیجه مطالعه رند که در برگیرنده ۲۹۳ پروژه در نواحی آموزشی و مدارس اکثر ایالات متحده امریکا است، بیانگر آنست که در برنامه های درسی انطاف پذیر که فرصت سازگارسازی دو سوبه را می دهند بیشترین نوآوری ها به وقوع پیوسته است (برمن و مک لافلین، ۱۹۷۵). با این حال، باید اشاره کرد هنوز پروژه های عدیده ای به موضوع نحوه حضور دانش آموزان، معلمان و شیوه یادگیری در فرایند سازگارسازی برنامه درسی اختصاص می یابند (سیندر، بولین و زموات، ۱۹۹۲؛ وایلز و بوندی، ۲۰۰۲).

بنابر باور مک نیل (۱۹۹۹) سازگارسازی برنامه درسی از طریق معرفی محتوای جدید، شیوه های نو برای ارائه محتوا، ماهیت متحول ارتباط با دانش آموزان رخ می دهد. به نظر این نویسنده و متخصص برنامه درسی، نمونه بارز سازگارسازی برنامه درسی طی دهه گذشته مربوط به کامپیوتر و کاربردهای آن بوده است. در کشورهایی پیشرفته، مدارس برنامه های درسی خود را برای آموزش کامپیوتر و بهره گیری از این تکنولوژی تحت سازگارسازی قرار داده اند. توجه به انتخاب محتوا پیوسته از ملاحظات پراهمیتی در سازگارسازی برنامه درسی با ساخت و بافت محلی بوده است. یکی از معیارهای اساس در این خصوص میزان تناسب محتوا با مخاطبان قصد شده برنامه درسی است. دانش آموزان با کوله باری از تجارب به مدرسه وارد می شوند که برگرفته از پیشینه خانوادگی، جامعه محلی و موقعیت زندگی آنان است.

به طوری آیزنر (۲۰۰۲) بحث می کند، محتوای زیست شناسی که کودکان مناطق روستایی معنادار می یابند، معناداری آن می تواند برای کودکان شهری به گونه معناداری متفاوت تر باشد. مصادیق عمده ای از سازگارسازی برنامه درسی در مدارس فاقد پایه بندی ۲ دانش آموزان قابل مشاهده است. در مدارس فاقد پایه بندی تحصیلی دانش آموزان براساس سطح رشدی خود محتوای برنامه درسی را دریافت می کنند (گاستد، ۱۹۹۲). در این مدارس، دانش آموزان از مواد آموزش ساده به دشوار طی طریق یادگیری می کنند. منطق عرضه مواد آموزشی در این مدارس پیشرفت مستمر یادگیرندگان است، نه ارتقای متداول سالانه آنان از پایه ای به پایه ای دیگر.

به هر روی، اورلوسکی، ۲۰۰۳؛ منزیس، ۲۰۰۱؛ ایگناس، ۲۰۰۴ اظهار می کنند، برنامه درسی معنادار اساساً ریشه در تاریخ و دانش محلی دارد. زیر ساخت فکری ارائه شده در اظهارات محققان یاد شده را می توان در ایده کانوسکی، ۱۹۹۹؛ هم دید. به عقیده کانوسکی، «برنامه درسی دانش آموزان روستایی باید با مسایل، دشواری ها و سوالات پیاکنشی ۷ مربوط به زندگی مرتبط باشد» (ص. ۵۸). از این رو باید گفت، نیاز است

مربیان و متخصصان برنامه درسی موقعیت خاص جوامع محلی یا روستایی را درک کرده و برابر ویژگی های آن و دانش آموزان برنامه درسی متناسبی را آماده سازند.

### **اصول عام سازگارسازی برنامه درسی مدرسه محور**

مقیاس ها و اندازه های سازگارسازی برنامه درسی را می توان در سطح عملیاتی در نظر آورد:

- دست یابی به یک توازن پویا بین برنامه های درسی موجود و برنامه ریزی درسی مدرسه محور
- نمایاندن مسایل برنامه درسی گسترده و دارای ارتباط درونی در سطوح مدرسه، و این که از نگاه معلم و دانش آموز کاستن از برنامه درسی ضرورتاً یگانه راه سازگارسازی مدرسه محور نیست.
- تأکید بر حوزه های خاصی از تجربه / زمینه های کلیدی یادگیری، موضوعات درسی مدرسه ای و موضوعات مربوط به برنامه های درسی بین رشته ای، نظیر ابتکاراتی درباره فناوری اطلاعاتی و ارتباط دادن مدارس با محیط کار.

مدارس در سازگارسازی برنامه های درسی شان باید اطمینان حاصل کنند آن چه در زیر به آن ها اشاره می شود، مورد توجه قرار می گیرد:

### **توصیه های ویژه برنامه های درسی ارائه شده از سوی شورای برنامه ریزی درسی**

- گستره و مأموریت مدرسه
- دست یابی برابر همه دانش آموزان به برنامه درسی
- تأکید بر نکته های قوت مدرسه
- بهره گیری اثرگذار از منابع موجود
- مقیاس های سازگارسازی برنامه درسی

مقیاس موردنظر برای سازگارسازی برنامه درسی، دربرگیرنده عناصری، نظیر برنامه درسی متوازن (تعادل یافته)، تخصیص زمان، راهبردهای یاددهی - یادگیری، و منابع تدریس - یادگیری است.

### **برنامه درسی متوازن**

به منظور دست یابی به توازن در برنامه درسی دست یازیدن به اقدامات زیر پیشنهاد می گردد:

درهم تنیدن برنامه درسی. برای نیل به هدف درهم تنیدن برنامه درسی نیاز به صورت زیر اقدام شود:

- سازمان دهی و متمرکز شدن بر مفاهیم، سؤالات اساسی، موضوعات، و مهارت ها
- ارتباط دادن موضوعات با یکدیگر و یا درهم آمیزی حوزه های یادگیری
- وحدت بخشیدن برنامه درسی رسمی و برنامه درسی غیر رسمی

تشخیص و تعیین عناصر یادگیری یا موضوعات یادگیری در برنامه های درسی و ارتباط دادن آن ها به یکدیگر،

آرایش انعطاف پذیر فعالیت یادگیری، حتی اگر برای خارج از جدول زمانی مدرسه باشد.

### **بازآرایی موضوعات**

بازآرایی توالی تدریس، آن گاه که ارتباطات بهتری می تواند به ارتقای سطح یادگیری رهنمون گردد. سازگار کردن توالی تدریس در واکنش به رخ دادهای اخیر به منظور ایجاد انگیزه در یادگیرندگان و مرتبط ساختن یادگیری به تحولات اجتماعی.

### **غنی سازی محتوای سرفصل ها**

اولویت بندی عناوین با عنایت به تازگی و روزآمدی موضوعات، سطح دشواری موضوعات و علائق یادگیرندگان

حفظ ساختار برنامه درسی، حفظ مفاهیم بنیادی و مهارت ها.

### **تخصیص زمان**

مدارس، چگونه می تواند برای تسهیل سازگاری برنامه درسی برنامه زمانی تنظیم کنند؟ برای ارائه پاسخ به سؤال طرح شده، نکته های مورد اشاره در زیر ارائه می شود:

- آرایش جدول زمانی مجزا برای هر ترم در طول سال تحصیلی
- ادغام دو یا چند موضوع درسی با یکدیگر و تدریس همزمان آن ها
- در نظر آوری درجه دشواری تدریس و یادگیری دروس و میزان انگیزه دانش آموزان

### **راهبردهای تدریس - یادگیری**

برای دست یابی به یادگیری بهینه در دانش آموزان راهبردهای تدریس - یادگیری متنوع و متفاوتی باید در نظر آورده شود، نظیر سخنرانی، بحث گروهی، آزمایشگاه، ایفای نقش، بازی ها، واحد کار، و مطالعه موردی (افته کاوی).

آن گاه که راهبردهای تدریس - یادگیری سازگار می گردند چه نکته هایی را باید در نظر آورد؟ راهبردهای تدریس - یادگیری باید فرصت های مورد اشاره در زیر را برای یادگیرندگان فراهم آورد:

- یاد گرفتن یادگیری
- ارج گذاری بر یادگیری مادام العمر
- ارتباط دادن مدرسه با زندگی روزانه
- پرورش تفکر سطح بالا (عالی)
- یادگیری در محیط های فناوری اطلاعاتی
- پرورش مهارت های ارتباطی و کاوش گری
- منابع تدریس - یادگیری

برای نیل به سازگارسازی برنامه درسی در سطح منابع تدریس - یادگیری در نظرآوری نکته های مورد اشاره در زیر الزامی است:

- آماده سازی مواد آموزشی ویژه تدریس یادگیری آموزشگاهی برای برآورد نیازهای یادگیرندگان البته در صورتی که ضروری باشد.
- انتخاب مقدار زیادی از مواد یادگیری مناسب، برای مثال پروژه های برنامه درسی مدرسه ای، اطلاعات سودمند از اینترنت، انواع رسانه ها، بسته های یادگیری مناسب و نرم افزارهای آموزشی موجود و ...
- سازگار نمودن محتوای کتاب های درسی به صورت معنادار و گزینشی، خاص برآورد نیازها و کمک به پرورش توانمندی های دانش آموزان.
- تغییر یا تبدیل کلاس های درس به صورتی که کاربرد آن ها چندمنظوره می باشد و نیازهای یادگیرندگان را برآورده سازد.

با در نظرآوری این نکته که، برنامه درسی کلاس های درس چندپایه می تواند برگرفته از برنامه های درسی ملی باشد، لحاظ ایده سازگارسازی برنامه درسی در بحث تدارک برنامه درسی کلاس های درس چندپایه می تواند نقش اساسی داشته باشد. بر پایه ولقعیتهای کلاس های درس چندپایه، می توان برای ارائه مطلوب برنامه درسی ملی، دست به سازگارسازی آن زد. در واقع، طراحی برنامه درسی مستقل برای کلاس های درس چندپایه گاه توجیه پذیر نیست، ولی سازگارسازی برنامه درسی ملی با شرایط بومی و محلی و تلفیق آن با خواست های ذینفعان دارای توجیهی منطقی است.

## سطح دخالت سیاسی در بازنگری برنامه درسی

در بین کشورهای شرکت کننده در چهارچوب بازبینی المللی برنامه درسی و سنجش تلاش می شود به این سؤال اساسی پاسخ داده شود که سطح دخالت سیاسی در بازنگری برنامه درسی کدام است. برای نمونه، آیا بازنگری برنامه درسی با تغییر اساسی سیاسی مرتبط است؟ آیا آن دارای فرایندی دموکراتیک بوده و مناظرات و مباحث سیاسی استقبال می کند؟

بسیاری از کشورهای پاسخ دهنده به این سؤال و سؤالاتی از این دست، در مجموع، بر این باورند که فرایند بازبینی برنامه درسی بیش از آن که سیاسی باشد باید از اهداف غایی و کلی آموزش متأثر باشد. در کشورهای شرکت در مطالعه حاضر (استرالیا، کانادا، فرانسه، آلمان و . . .) عموماً فرایند بازنگری دموکراتیک بوده و از بحث و نقد برنامه های درسی استقبال می شود. در این فرایند، مشاوره با معلمان، والدین و در بسیاری از موارد مشاوره و مشارکت دادن کودکان/دانش آموزان امری متداول است. در ادامه، به وضعیت بازنگری برنامه درسی در کشورهای مطالعه شده گزارش می شود.

### استرالیا

انواعی از اهداف آموزش ملی مورد توافق که باید بر اساس آن ها برنامه درسی در سطح ناحیه/ایالت یا قلمرو مورد بازبینی و بازنگری قرار گیرد در چهارچوب اهداف ملی تحصیل در صده بیست و یکم آمده است.

### کانادا

روند بازنگری برنامه درسی دقیقاً به گونه ای است که در بالا به آن اشاره شده است.

### فرانسه

روند بازنگری برنامه درسی دقیقاً به گونه ای است که در بالا به آن اشاره شده است.

### آلمان

در آلمان برنامه درسی ملی وجود ندارد. وزارت خانه های نحواحی آموزشی و فرهنگی هر یک به فراخور شرایطی که دارند به تهیه برنامه درسی اقدام می کنند. بررسی ها نشان می دهد که برنامه های درسی و بازنگری آن ها در آلمان از تغییرات حزبی اثر می گذارد غالباً با روی کار آمدن حزب غالب در برنامه های درسی بازنگری می شود. با این همه، دگر بازنگری برنامه درسی به چندین سال بینجامد، به خودی خود اثر حزبی بر برنامه درسی کم رنگ تر می شود. با این بحث، می توان گفت، بازنگری برنامه درسی در آلمان همیشه امکان پذیر است.

### مجارستان

از سال ۱۹۷۸ و از تغییر عمده برنامه درسی پیش از فروپاشی کمونیسم (۱۹۸۹) و طی دهه های، برنامه درسی هسته ای ملی، تغییراتی را به همراه داشته است. و در این فرایند پیوسته از نقش سیاسی و ایدئولوژیک



نیروهای اثرگذار در برنامه‌های درسی کاسته شده است. با این همه، بررسی اسناد برنامه درسی مجارستان بیانگر برخی نفوذهای مستقیم دولتی در بازنگری برنامه درسی است. در واقع، نیاز به اصلاح برنامه درسی و ارائه برنامه درسی هسته‌ای ملی از تحولات اجتماعی ناشی از افول کمونیسم نشأت گرفته است. برنامه درسی ملی با همه تغییراتی که در رشته از سال ۱۹۹۸ به اجرا درآمد. ولی در طی مرحله تدوین برنامه درسی از سال ۱۹۹۰ تا ۱۹۹۵ - که همزمان با حضور دو دولت بود، بحث‌های سیاسی چشمگیر و داغی جریان داشت. این بحث‌ها نه فقط برنامه درسی هسته‌ای ملی را در بر می‌گرفت، بلکه دامنه آن به اهداف نمایی، ارزش‌ها و جهت‌گیری نظام آموزش و پرورش هم کشیده می‌شد. بدین سبب، نسخه‌های آزمایشی متعددی از برنامه درسی هسته‌ای ملی تدارک دیده شد تا مورد نقادی قرار گیرد. برنامه درسی اظهار نظر و نقد شده، سرانجام با انجام اصطلاحات و پیوست‌ها ارائه می‌شود. برنامه درسی هسته‌ای ملی، آن‌گاه که تدوین نهایی شد، در سال ۱۹۹۵ به اجرای سراسری در آمد؛ ولی این اجرا همزمان با روی کار آمدن دولت جدید بود. دولت جدید به محض روی کار آمدن، اصطلاح برنامه درسی را سرلوحه کار خود قرارداد. نتیجه آن که، در سال ۱۹۹۹ سند آموزش و پرورش دولتی آماده و ابلاغ شد. یکی از تغییرات عمده در برنامه درسی، تقویت آموزش‌های اخلاقی در مدارس بود. در عین حال، بررسی‌ها، حاکی از آن است که فرایند بازنگری برنامه درسی در مجارستان، فرایندی دموکراتیک بوده و امکان دخالت معلمان را هم در بازنگری برنامه درسی می‌دهد. برای فرایند مشاوره هم از سازمان‌های حرفه‌ای معلمان، مؤسسات آموزش عالی و سازمان‌های اولیاء و مربیان دعوت به عمل می‌آید.

## ایرلند

روند بازنگری برنامه درسی دقیقاً به گونه‌ای است که در ابتدای این بخش بیان شده است.

## ایتالیا

بررسی اسناد و مدارک آموزش و پرورش ایتالیا نشان می‌دهد که بازنگری برنامه درسی بیش از آن که متأثر از عوامل سیاسی باشد، بر مبنای اهداف آموزشی انجام می‌شود. ولی آنچه در عمل روشن است این است که به ناچار در این کشور بازنگری برنامه درسی از قدرت سیاسی یا حذب حاکم اثر می‌پذیرد. فرایند بازنگری برنامه درسی بارز است. در نتیجه، در بازنگری برنامه درسی، وزارت آموزش و پرورش از مشورت شورای ملی آموزش و کمیته پارلمانی مربوطه بهره می‌گیرد. افزوده بر این، معلمان نیز در کار مشاوره از طریق سازمان‌های حرفه‌ای سود جسته می‌شود.

## ژاپن

اسناد آموزش و پرورش ژاپن به طور صریح حدود دخالت سیاسی و باز بودن اصلاح برنامه درسی را گزارش نمی‌کند.

## کره

در کره فرایند برنامه درسی برای انجام دادن برخی مباحث و مجادلات باز است. مسی. لیت بازنگری برنامه درسی در این کشور به عهده مؤسسات پژوهشی مورد تعیید دولت است. وزارت آموزش و پرورش است که طرف بازنگری کننده برنامه درسی را تعیین می‌کند. در مواردی هم کابینه یا کمیسیون ریاست جمهوری، وزارت آموزش و پرورش را برای انجام اصلاحاتی در برنامه درسی ملزم می‌کند. اگرچه تصمیمات مربوط به برنامه درسی ملی و استانداردهای برنامه درسی ملی در سطح ملی گرفته می‌شود، ولی در سطح منطقه و محلی، مسئولان استانی و شهرداری هم می‌توانند کمیته‌هایی را برای پژوهش و مشاوره با نظر برنامه درسی تشکیل دهند. انتظار می‌رود در چنان کمیته‌هایی از معلمان، مدیران آموزش، متخصصان آموزش و والدین هم استفاده شود. هدف این است که، آن‌ها در سطح سازمان منطقه‌ای/محلی به پژوهش پرداخته و به اجرای برنامه درسی اقدام کنند و با همیاری با مدارس، مؤسسات پژوهش و دانشگاهی و با استفاده از نتایج به بهبود رهنمودهای سازمان برنامه درسی و اجرای آن در سطح ملی دست یابند.

## هلند

برای اطمینان خاطر از رها بودن برنامه درسی از سوگیری‌های سیاسی و کسب استقلال در بازنگری برنامه درسی، دولت هلند، یارانه‌های مالی را برای نهادها و سازمان‌های مستقل در نظر می‌گیرد تا مسئولیت برنامه ریزی درسی را عهده‌دار شوند. انستیتو/مؤسسه ملی برنامه ریزی درسی (SLO) مؤسسه اصلی مسئول در قبال بازنگری برنامه درسی است. وزارت آموزش و پرورش تا آن جا که امکان دارد خود را از نقش آفرینی در برنامه ریزی درسی در عمل برحذر می‌دارد. با این همه، اگر برنامه درسی با رهنمودهای کلان تعیین شده تطابق نداشته، وزارت آموزش و پرورش می‌تواند از تأیید آن سر باز زند.

## نیوزیلند

در نیوزیلند طی دهه ۹۰ اصلاحات برنامه درسی انجام شده نسبت به گذشته بی‌نظیر بوده است. زیرا جزئی‌ترین موارد و برنامه درسی، از ریزترین ساعات درسی تا کلان‌ترین آن تحت بازنگری قرار گرفتند. به نظر می‌آید، بازنگری‌های جامع برنامه درسی از هنگام به قدرت رسیدن دولت‌های جدید توسط وزارت آموزش و پرورش انجام گیرد. عموماً، بازنگری‌هایی که در برنامه‌های درسی نیوزیلند انجام می‌شود محصول واکنش به تغییرات اجتماعی، اقتصادی، فناوری، محیط زیست و زیست بوم و ... می‌باشد.

## سنگاپور

با توجه به بررسی‌ها و تحلیل‌های به‌عمل‌آمده از وزارت آموزش و پرورش سنگاپور، بازنگری‌های برنامه درسی به‌طور مستقیم به تحول سیاسی مرتبط نیستند؛ اگرچه نیازهای ملی به‌طور مستقیم در برنامه درسی ملی گنجانده شده و منظور می‌شوند.

تهیه برنامه درسی رسمی، در مفهوم سرفصل‌های درسی، با مشارکت و نظرخواهی از سوی کارکنان آموزشی و اداری مدارس، مؤسسات عالی یادگیری که روی محتوای ویژه‌ای کار می‌کنند؛ و با در نظر آوری مواردی، نظیر ارائه، روش‌های سنجش، دیدگاه‌های مختلف ذینفعان (شامل گروه‌های بحث والدین و اعضای جامعه محلی، و بازخورد از مجادلات و مباحث پارلمانی، نشست‌های عمومی) عملی می‌شود.

### **اسپانیا**

داده‌هایی که به‌توان با اطمینان اظهار نظر کرد به دست نیامد.

### **سوئد**

بازنگری سه برنامه درسی ملی سوئد (آموزش پیش از آموزش اجباری، آموزش سطح اجباری، و آموزش پس از دوره اجباری آموزش یا دوره متوسطه بالا) اغلب واقعه سیاسی بزرگی است که از طرف دولت موجود یا حزب سیاسی که در انتخابات پیروز می‌شود به انجام می‌رسد. اهداف کلی و رهنمودهای برنامه درسی در پارلمان از طریق توافق آراء تعیین می‌شود. بحث‌ها در پارلمان معمولاً بسیار شدید است و منافع عمومی یکی از مسائلی است که مورد توجه قرار می‌گیرد. هدف از مباحثی که اتفاق می‌افتد تدارک اسناد راهبری برنامه درسی است که پایدارند و تحت تأثیر شدید روندهای پداگوژیک و سیاسی، قرار نمی‌گیرند.

### **سوئیس**

اگرچه در سوئیس برنامه ریزی و بازنگری برنامه درسی ناحیه به ناحیه یا کانتون به کانتون متفاوت است، با این همه، روند‌ها و تمایلات عامی هم هست که باید مورد توجه قرار گیرد. بررسی‌های آموزش و پرورش سوئیس نشان می‌دهد که، بازنگری برنامه درسی به هیچ وجه ارتباط مستقیمی با تحولات سیاسی اساسی ندارد. احزاب سیاسی که در راس کار قرار دارند و آنانی که در طرف مخالف آن‌ها هستند همگی در تهیه و بازنگری برنامه درسی همیاری و مشارکت می‌کنند. بنا بر این، فرایند بازنگری برنامه درسی از مباحث و مجادلات سیاسی استقبال می‌کند. به هر روی، به ندرت مباحث عمومی است که بتواند تأثیر رسمی در بازنگری‌های برنامه درسی بگذارد. معلمان شاغل به تهیه بازخورد می‌پردازند، و نهایتاً وزارت خانه است که با کمک پارلمان به تصمیم‌گیری می‌پردازد.

## ایالات متحده امریکا

اساساً، بازنگری برنامه درسی فرایندی است که مسئولیت آن را هر ایالتی به عهده دارد. با این همه، فرایند بازنگری یا تهیه و تدوین برنامه درسی متأثر از تحولات و جهت گیری های سیاسی است. روسای جمهور جدید معمولاً به تهیه طرح های کلان تربیتی می پردازند، که آن ها به نوبه خود برنامه های درسی را تحت تاثیر قرار می دهند. از جمله این طرح ها می توان به طرح رئیس جمهور بوش، یعنی "هیچ کودکی از آموزش محروم نمی ماند" اشاره کرد. نهایتاً آن که، در ایالات متحده بازنگری یا تهیه برنامه درسی دارای فرایندی دموکراتیک و نسبت به مباحث و مجادلات سیاسی دارای سعه صدر است.

## تجربه برنامه ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز در کشورهای اروپایی و امریکا انگلستان

### خط مشی برنامه درسی<sup>۳۱</sup>

در دهه های ۶۰ و ۷۰ میلادی فعالیت ها و خط مشی برنامه درسی در انگلستان معطوف به استقلال عمده مدارس در عمل برنامه درسی بود. از سال ۱۹۸۹ به این سو، انگلستان برنامه درسی ملی رسمی ای را که همه دانش آموزان سنین ۵ تا ۱۶ سال را تحت پوشش قرار دهد وضع و به مدارس ابلاغ کرد. با این همه، برنامه درسی ملی در ماه آگوست سال ۲۰۰۰ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. در این سال، برنامه درسی براساس موضوعات پایه مشترک<sup>۳۲</sup> و موضوعات بنیادی برای دوره آموزش و پرورش اجباری باز تعریف گردید.

در کنار برنامه درسی ملی، مقرر گردید روزانه ساعاتی برای خواندن و نوشتن و ساعاتی نیز برای حساب جهت دانش آموزان پایه های پنجم تا یازدهم منظور شود. این ساعات بخشی از استراتژی ملی سوادآموزی خواندن و نوشتن و حساب کردن می آید که از سال ۲۰۰۳ به منظور ارتقای سطح استانداردهای مربوط به این حوزه ها به مورد اجرا گذاشته شده است. عناصر این استراتژی عبارت اند از: چارچوب های ملی، برنامه پرورش حرفه ای معلمان، مداخلات اولیه و تقویتی برای جبران عقب افتادگی ها، تعیین بیش از ۳۰۰ مشاور برای سوادآموزی و حساب در سطح محلی، و علاوه بر آن شناسایی و استخدام هزاران معلم متبحر در زمینه ریاضیات و سوادآموزی. تعداد کثیری از مدارس از توصیه های ارائه شده پیروی کرده اند. استراتژی های تدوین شده از سوی مؤسسات آموزشی غیروابسته به آموزش و پرورش تحت ارزشیابی بیرونی قرار گرفت.

همراه با برنامه درسی ملی، در انگلستان برنامه های مدون و رسمی برای آزمون پیشرفت مبتنی بر سن هم وجود دارد. سنجش های مبتنی بر برنامه درسی در پایان هر مقطع تحصیلی اصلی به عمل می آید. ماده هایی که آزمون ها براساس آن ها انجام می گیرد عبارت اند از: موضوعات پایه مشترک انگلیسی، ریاضیات و علوم، و نیز در مقطع سوم همه موضوعات متعلق به برنامه درسی ملی مورد آزمون قرار می گیرند. سنجش برنامه درسی ملی در همه مقاطع تحصیلی به صورت تجمعی انجام می شود.

از سال ۱۹۹۲ به این طرف اداره استانداردهای آموزش و پرورش «جداول عملکرد مدرسه ای» را تولید می کند. این جداول مبین داده های عملکرد امتحانات دیپلم دوره متوسطه است. عملکرد هر مدرسه با عملکرد سایر مدارس در منطقه و با مدارس سایر مناطق در کشور مورد مقایسه قرار می گیرد. جداول برای آگاهی

<sup>۳۱</sup> - Curriculum Policy

<sup>۳۲</sup> - Core Subjects

عموم به صورت بروشور و اینترنتی منتشر می شوند. براساس جداول منتشره، گاردین<sup>۳۳</sup> و تایمز<sup>۳۴</sup> جداول مشهور به «جداول لیگ» را تنظیم و به چاپ می رسانند. افزون بر این، گاردین «ارزش افزوده» هر مدرسه را هم به تصویر می کشد (آکر<sup>۳۵</sup>، ۲۰۰۳). منظور از ارزش افزوده، افزایش سطح عملکرد دانش آموز پس از ورود به سیستم آموزشی است.

ویژگی دیگر خط مشی برنامه درسی در انگلستان، میزان مسئولیت پذیری مدرسه و معلم است. میزان مسئولیت پذیری و سودمندی مدرسه و معلم از طریق بازرسان خارج از نظام رسمی آموزش و پرورش انجام می گیرد. مبنای عمل برای بازرسی، عملکردهای از پیش تعیین شده است. پیش بینی منابع آتی برای مدرسه و معلم براساس نتایج حاصل از بررسی ها انجام می گیرد. براساس نتایج بازرسی، نظام پرداخت هم شکل داده می شود. آن چه در عمل مشهود است، مقصد این گونه اقدامات بیشتر کنترلی است تا توسعه ای.

### فعالیت های آموزشی و مدرسه ای

بررسی های به عمل آمده از مدارس انگلستان مبین آن است که:

- کتاب های درسی از سوی دولت نه تجویز شده و نه مورد تأیید قرار می گیرند.
- مقصدگزینی ها<sup>۳۶</sup> عمدتاً دستوری و از بالا به پائین است؛ یعنی مقاصد از بالا و از بیرون به مدارس تجویز می گردد. با این همه، اگر مدارس به مقاصد تعیین شده دست نیابند، بیشتر مورد توجه قرار می گیرند تا مقاصد خود را برآورده سازند.
- فعالیت های مدرسه و تدریس عمدتاً مشتق از سبک و نوع سنجش هستند.
- معلمان به میزان زیادی چونان «خادمان الگوهای بیرونی» عمل می کنند.

### پشتیبانی خارجی

حمایت از ارائه برنامه های درسی به صورت بر خط<sup>۳۷</sup> انجام می گیرد. برای دوره تحصیلی سنین ۵ تا ۱۴ سال، یعنی سه مقطع تحصیلی اصلی، حمایت های تدارک شده دربرگیرنده پیوندها (Links) و مواد آموزشی است، مواردی نظیر:

---

۳۳- The Guardian

۳۴ - The Times

۳۵ - Akker

۳۶ - Target Settings

۳۷ - Online

- **برنامه درسی ملی بر خط؛** وب سایت طراحی شده برای پشتیبانی برخط دربرگیرنده چشم داشت های قانونی از برنامه درسی ملی، و اطلاعاتی ویژه معلمان، کارها و آثار برگزیده دانش آموزان و ...
- **برنامه درسی ملی در عمل؛** استانداردهای عملکرد دانش آموزان را در سطوح سنی مختلف معین می کند و شیوه در هم تنیدن برنامه های مطالعاتی با فعالیت های اصیل و واقعی را می نمایاند.
- **طرح داده های کار؛** نشان دهنده آنند که چگونه برنامه های درسی و مقاصد موردنظر برای تحقق به برنامه کار یا عمل تبدیل می شوند.

## بلاژیک

### خط مشی برنامه درسی

برابر حکم صادر شده در سال ۱۹۹۱ نهادهای بازرسی و حمایت از تعلیم و تربیت، بنای اعطای اختیارات به مدارس را پی ریزی می کنند. بر پایه حکم مذکور، برنامه درسی پایه مشترک<sup>۳۸</sup> با اتکاء بر مقاصد مورد انتظار برای مدارس ابتدایی و متوسطه تدارک می گردند. مقاصد مورد انتظار حکماً باید در مدارس ابتدایی پوشش داده شوند، با این همه با توجه به عدم الزام مدارس متوسطه آن ها نیز چنین روندی را پذیرفتند. مقاصد مورد انتظار، حداقل سطح استاندارد عملکرد دانش آموز در حوزه های دانشی، مهارتی و نگرشی را هدف قرار می دهند. همچنین مقاصد از طرف پارلمان مورد پذیرش واقع شده و به شورای آموزش و پرورش ابلاغ گردیده است.

همراه با برنامه درسی ملی برنامه های درسی ای که منطقه ای خوانده می شود برای عرضه در مدارس عادی و کاتولیک تهیه می گردند. هدف این دسته از برنامه های درسی کمک به مدرسه جهت تحقق برنامه های درسی مدرسه ای است. برنامه های درسی منطقه ای ۸۰ درصد زمان تخصیصی برای مدارس را پر می کنند. برنامه های درسی منطقه ای اثربخش ترند؛ چرا که این برنامه ها بر قدرت و استقلال مدارس تأکید می ورزند. از سال ۱۹۹۱، بازرسی و پشتیبانی تعلیم و تربیت از هم جدا شدند و برنامه ارزیابی انفرادی معلمان منسوخ گردید. به جای آن بازرسی آموزش و پرورش شکل گرفت که بدین وسیله باید هر شش سال یک بار بازرسی مدارس انجام گیرد. همچنین، مقرر گردید براساس نتایج حاصل از آزمون ها مطالعاتی در حد پایش ملی برنامه درسی انجام گیرد. پشتیبانی های تعلیم و تربیتی نیز از طریق نهادهای برنامه ریزی درسی انجام می گیرد. افزون بر این، نهاد برنامه ریزی آموزشی مسئولیت برنامه ریزی و پایش میزان تحقق مقاصد مفروض را بر عهده دارد.

<sup>۳۸</sup> - Core Curriculum

برخلاف نظام آموزشی انگلستان، در بلژیک مدارس رتبه بندی نمی شوند (ویلیم و دیکسون<sup>۳۹</sup>، ۲۰۰۳). در واقع، نهاد بازرسی و برنامه ریزی آموزشی در قبال این مسأله سکوت اختیار می کنند.

نهاد بازرسی اساساً متمرکز بر بازرسی خارجی یا بیرونی است، اگرچه بازرسی مدارس را برای ظرفیت سازی نیز ترغیب می کند. به هر روی، هیچ ارتباط رسمی بین ارزشیابی بیرونی و خودارزشیابی مدارس وجود ندارد.

### فعالیت های آموزشی و مدرسه ای

نتایج حاصل از بررسی مدارس بلژیک نشان می دهد:

- مدارس نیاز دارند از برنامه های درسی آماده به سوی برنامه های درسی مدرسه محور حرکت کنند. با این همه، مدارس بلژیک در قبال چنین آزادی عملی دچار مشکل هستند؛ چون از آمادگی کافی برای تدوین برنامه های درسی مدرسه محور برخوردار نیستند.
- در مدارس این احساس وجود دارد که مقاصد تدوین شده بسیار مفصل بوده و الزاماً باید محدود گردند.

### پشتیبانی خارجی

- مدارس از طرف مناطق آموزش پشتیبانی های تعلیم و تربیتی دریافت می کنند. پشتیبانی هایی که از مدارس به عمل می آید شامل آموزش ضمن خدمت (ده نیم روز برای هر معلم) و وب سایتی برای هر یک از موضوعات درسی است.
- خط مشی آموزش و پرورش شکل دهی خوشه های مدرسه را هدف قرار می دهد؛ منظور از این کار، ایجاد حس همیاری و کاستن از رقابت های غیرضروری بین مدارس است.

## آلمان

### خط مشی برنامه درسی

در آلمان مسئولیت آموزش و پرورش به عهده دولت های فدرال است. از میان دولت های فدرال، در این بررسی (North – Rhine Westphalia (NRW) مورد بررسی قرار می گیرد. به دلیل عملکردهای ضعیف در آزمون های بین المللی، نظیر TIMSS خط مشی برنامه درسی تغییرات شدیدی از نظام متمرکز به رویکرد غیرمتمرکز با استقلال مدارس را تجربه می کند. در این تغییر اهداف نظام برنامه درسی پس از تدوین و تأیید جهت تأمین در اختیار مدارس قرار می گیرد تا آن ها با تدابیر خود برنامه درسی مشابهی را تدارک ببینند. جلوه های بارز خط مشی جدید برنامه درسی در NRW به ترتیب زیر است:

<sup>۳۹</sup> - Gwilym and Dixon



- برنامه درسی پایه مشترک<sup>۴۰</sup> مبتنی بر اهداف رسمی، برای موضوعات ریاضی، زبان آلمانی و زبان های خارجی (از سپتامبر سال ۲۰۰۴).
- سنجش مبتنی بر مدرسه<sup>۴۱</sup> یا سنجش هماهنگ مدرسه ای جهت انتخاب موضوعات برای پایه های ۳، ۷، ۱۰، ۱۱ و ۱۲ (از نوامبر سال ۲۰۰۴).
- امتحانات سراسری در پایه چهارم و در پایان پایه نهم در راستای اهداف برنامه درسی پایه مشترک (سال تحصیلی ۲۰۰۶-۲۰۰۷ به بعد).
- بازرسی مستقل مدارس. در حال حاضر نظام بازرسی مدارس تحت بازرسی است. در نظر است، بازرسی مدارس هم مبتنی بر عملکرد و هم ناظر بر بهبود باشد.

#### خط مشی برنامه درسی جدید نشان می دهد که در سطح مدارس:

- برای اولویت گزینی آزادی عمل وجود دارد.
- ارزشیابی درونی پیشرفت مدرسه از طریق دولت فدرال انجام می شود. با این همه، به نظر می آید مدارس با انجام ارزشیابی درونی به دلیل کثرت وظایف مورد انتظار مشکل دارند.
- برخلاف انگلستان، در آلمان مدارس از حیث عملکرد رتبه بندی نمی شوند.

#### فعالیت های آموزشی و مدرسه ای

بررسی مدارس NRW نشان می دهد که:

- مدارس در سنجش دانش آموزان اختیار کامل دارند. در مدارس، برای آموزش متوسطه اول، امتحانات نهایی برگزار نمی شود.
- مدارس از نظر شیوه های دست یابی به مقاصد و نیز برقراری نظام سنجش متفاوت عمل می کنند.
- آزادی عمل های زیادی برای گزینش راه کارها وجود دارد، ولی مدارس از نحوه بازرسی اطمینان کامل ندارند (ویکیپدیا<sup>۴۲</sup>، ۲۰۰۶).

#### پشتیبانی خارجی

<sup>۴۰</sup> - Kernlehr plane (Core Curriculum)

<sup>۴۱</sup> - School – based Assessment

<sup>۴۲</sup> - Wikipedia

پشتیبانی خارجی ای از اجرای برنامه درسی به عمل می آید توسط اداره امور مدارس عملی می گردد. این اداره، در حال حاضر، خدماتی از برنامه ریزی درسی تا تضمین کیفیت را به مدارس ارائه می دهد. می توان گفت، این اداره به گونه ای نظیر دولت فدرال عمل می کند. از سوی اداره یاد شده، امکانات و برنامه های از پیش تدارک شده ای ارائه می شود. افزون بر این از طرف اداره امور مدارس برای تسهیل کنندگان مدارس آموزش هایی داده می شود و از طریق وب سایتی با نام (خط یادگیری) "Learnline" برای معلمان خدمات آموزشی و موضوعی ارائه می شود.

## لهستان

### خط مشی برنامه درسی

چندین دهه پیش نظام برنامه ریزی درسی کاملاً متمرکز داشت. از اوایل دهه ۸۰ به این سو خط مشی برنامه درسی از حالت متمرکز به غیرمتمرکز متمایل شد و اکنون برنامه ریزی به صورت غیرمتمرکز به انجام می رسد. چنین اصلاحاتی در فرایند برنامه ریزی درسی از سال ۱۹۹۸ عملی تر شده است و طی قانونی که در پارلمان این کشور به تصویب رسیده است مدارس در چارچوب برنامه درسی ملی به تهیه برنامه درسی مدرسه ای اقدام می کنند. این جریان، در لهستان به فرایند برنامه ریزی درسی دوقطبی مشهور شده است.

در سال ۲۰۰۰ نظام دوقطبی برنامه ریزی درسی به نظام سه قطبی تغییر رویکرد داد. براساس این نظام، برنامه های درسی مدارس در بستر برنامه درسی ملی، همراه با برنامه های درسی چارچوب<sup>۴۳</sup> (معیار) تدارک می شود. برنامه درسی ملی از سال ۲۰۰۰ بر مبنای اهداف حیطه های فرهنگی بسته شده و موضوعات تلفیقی یا برنامه درسی متقاطع را اساس کار قرار می دهد. اهداف برنامه درسی ملی ۵۰ تا ۷۰ درصد زمان آموزش اجباری را در بر می گیرد. برنامه های درسی چارچوب، دربرگیرنده محتوای تفصیلی هر موضوع بر سال تحصیلی است که حداقل زمان ممکن را شامل می شود. برنامه های درسی چارچوب به منظور کمک به مدارس و معلمان جهت تفسیر برنامه درسی ملی و به منظور اطمینان یافتن از کیفیت و همخوانی آموزش در کشور عرضه می شوند.

در سال ۲۰۰۲ با روی کار آمدن دولت محافظه کار به جای دولت سوسیال لیبرال، باز هم در خط مشی برنامه درسی تغییراتی به وجود آمد. در این دوره علی رغم پایبندی به برنامه ریزی درسی سه قطبی، مدارس موظف گردیدند برنامه های درسی خود را بر مبنای برنامه درسی بازنگری شده ملی آماده کنند. علاوه بر این، قانون

برنامه های درسی چارچوب از اجباری به اختیاری تغییر یافت تا آزادی عمل بیشتری به وجود آید و به اختیارات حرفه ای معلمان و مدارس افزوده شود.

از سال ۱۹۸۶ دروس ریاضی، خواندن، علوم، علوم کامپیوتر و توانش های شناختی به صورت ملی پیمایش می شود. با این همه، در لهستان نظام بازرسی آموزشی وجود ندارد - البته در گذشته چنین نظامی وجود داشته است. برنامه های درسی مدارس از طرف متخصصان مستقل اعتباریابی می شوند. انتخاب متخصصان به عهده مسئولان محلی است.

## فعالیت های آموزشی و مدرسه

بررسی مدارس لهستان نشان می دهد:

- هنوز برنامه های درسی چارچوب ماهیتی سنتی دارند.
- برنامه های درسی چارچوب با کتاب های درسی، آزمون های متمرکز تلفیق می گردند و در مدارس مورد تأکید قرار می گیرند. در حال حاضر، گمان می رود نتایج حاصل از اجرای آزمون های متمرکز نقش برنامه درسی ملی را پررنگ تر سازد.
- هنوز بین برنامه درسی ملی جدید که دارای ماهیتی نوآورانه است و برنامه های درسی چارچوب که موضوع محور هستند تعارضاتی موجود است.
- در لهستان تسهیلات لازم برای سنجش بسیار اندک است (ویکیپدیا، ۲۰۰۶).
- مدارس از اختیارات بیشتری برخوردارند.

## پشتیبانی خارجی

برای پشتیبانی از مدارس، مؤسسات تربیتی محلی وجود دارند، ولی خدماتی که به مدارس ارائه می دهند ضعیف اند. مدارس به کمک های خارجی نیاز دارند، و به سختی می توانند به این کمک ها دسترسی پیدا کنند. از سال ۱۹۹۴ تا ۱۹۹۸ مؤسسه ملی آموزش عمومی کمک هایی را در قالب ارائه نمونه هایی از برنامه های درسی مدرسه ای محلی به مدارس ارائه کرده است.

## سوئد

### خط مشی برنامه درسی

خط مشی برنامه درسی دارای رویکرد ملی و محلی است. چندین دهه است که سوئد برای مدارس جامع<sup>۴۴</sup> دارای برنامه درسی ملی است. برنامه درسی جدید مدارس از سال ۱۹۹۵ ابلاغ گردیده است. این برنامه صرفاً در مدارس دولتی به اجرا در می آید. از سال ۱۹۹۸ برنامه درسی مدارس پیش دبستانی هم به برنامه درسی جدید اضافه شده است. برنامه درسی در سوئد بر پایه موارد بر شمرده در زیر شکل می گیرد:

الف) ارزش های پایه و وظایف مدرسه.

ب) رهنمودها و اهداف (اهداف کلی به اهداف خردمدرسه ای و دانش آموزی تجزیه می گردد)، مسئولیت مدارس، مدرسه و خانه، سنجش و پایه های تحصیلی و مسئولیت معلم ارشد.

پ) برای هر موضوع درسی حداقل زمان تدریس که دست یابی به اهداف را تضمین کند در نظر گرفته می شود. البته، این شرایط ویژه دوره تحصیلی ۹ سال است.

در سوئد علاوه بر برنامه درسی ملی، سرفصل های موضوعی هم تهیه می شود. براساس سرفصل های برنامه درسی، اهداف و محتوای تدریس هر موضوع تدارک شده، و اختیار انتخاب به مواد آموزشی و روش ها به مدارس واگذار می شود.

شهرداری ها مسئول اجرای برنامه درسی هستند. هر شهرداری موظف است برنامه مدارس را با توجه به اهدافی که باید محقق گردد آماده کند. در کنار این، شهرداری ها مسئول سازمان دهی مدارس نیز هستند. تا سال ۱۹۹۸ هر مدرسه به تنهایی ملزم به تهیه برنامه خود بود. در این برنامه باید شیوه تحقق اهداف و نحوه سازماندهی فعالیت ها گنجانده می شد. همچنین، معلمان با مشارکت دانش آموزان با توجه به نیازهای اجتماعی و نیازهای فردی برای دسترسی به اهداف طرح ریزی می نمودند. در این فعالیت دو جانبه انتخاب روش های تدریس هم مورد توجه قرار می گرفت. از سال ۱۹۹۸ به بعد برنامه عمل مدارس به جای **مرور کیفیت سالانه**<sup>۴۵</sup> پیش بینی شده است (هرمن و استرینگک فیلد<sup>۴۶</sup>، ۲۰۰۰).

موضوعات پایه مشترک زبان سوئدی، زبان انگلیسی و ریاضیات از موضوعات ثابت در جدول زمانی مدارس جامع هستند. از موضوعات مورد اشاره در پایان ۵ و ۹ تحصیل آزمون ملی به عمل می آید. ولی، در پایان دوره متوسطه آزمون ملی برگزار نمی شود.

نهاد ملی آموزش و پرورش سوئد، مسئول:

---

<sup>۴۴</sup> - Grundskola

<sup>۴۵</sup> - Yearly Quality Review

<sup>۴۶</sup> - Herman and Stringfield

- برنامه ریزی و اجرای سرفصل هاست؛
- بازرسی است (در بازرسی نحوه عمل مدارس در راستای تحقق اهداف مورد توجه قرار می گیرد)؛
- پشتیبانی پیشرفت و بازرسی برای بهبود است.

## فعالیت های آموزشی و مدرسه

بررسی مدارس سوئدی نشان می دهد که:

- کتاب های درسی از سوی دولت تعیین و تأیید نمی گردند. معلمان در انتخاب کتاب برای تدریس آزادی عمل دارند.
- تیم های معلمی مسئول هدایت گروه های دانش آموزی هستند. تیم های معلمی، گروهی از دانش آموزان را برای چند سال متوالی در اختیار دارند.
- در هر ترم (دو بار در سال) ساعاتی برای گفتگو میان والدین، معلم و دانش آموزان برای بحث درباره پیشرفت در نظر گرفته می شود.
- به دانش آموزان مسئولیت زیادی در قبال کارهایشان و محیط مدرسه داده می شود.
- مدارس، محیط یادگیری (یادگیری تدریس و با هم آموزی) و کار برای معلمان است.
- مدارس به طور منضبط و اندیشیده برای معلمان و تیم سازی سرمایه گذاری می کنند.
- در چارچوب برنامه کار شهرداری آزادی عمل زیادی به مدارس داده می شود.

## پشتیبانی خارجی

- کیفیت پشتیبانی از معلم در تفسیر برنامه درسی با سرفصل هایی که از هر شهرداری به شهرداری دیگر به عمل می آید متفاوت است.
- آموزش ضمن خدمت معلمان به صورت موضوعی انجام می گیرد.

## ایالات متحده: کالیفرنیا

از دهه ۹۰، خط مشی برنامه درسی در کالیفرنیا صورتی نزولی یا از بالا به پایین به خود گرفته است و برنامه های درسی به صورت تجویزی همراه با استانداردها عرضه می شوند. اهداف برنامه درسی پایه مشترک در

بهبود کیفیت و ایجاد برابری همراستا با «سند هیچ کودک نباید مغفول بماند»<sup>۴۷</sup> است. برون داد، یعنی عملکردهای دانش آموزان در مواد پایه (زبان انگلیسی و ریاضیات)، از طریق نظام ایالتی تقویت شده و با آزمون های منظم و انعطاف ناپذیر سنجش می گردد. همانند انگلستان، بازده های دانش آموزی در سطح ایالت در قالب جداول عملکرد مدرسه منتشر می شود. کلید واژه و شاه بیت این وضعیت نزولی، و رویکرد شواهد محور، مسئولیت در برابر عملکردهای دانش آموز در هر سطح قابل تصور است: از طرف ایالت کنترل و فشار زیادی به نواحی وارد می شود، و از طریق ناحیه این فشارها به مدیران مدارس و از طریق آن ها به معلمان و در نهایت به دانش آموز منتقل می گردد (کارلسن<sup>۴۸</sup>، ۱۹۹۷).

### فعالیت های آموزشی و مدرسه ای

نتایج بررسی ها و مشاهدات مدارس در کالیفرنیا حاکی از آن است که:

- فعالیت های آموزشی و مدرسه ای بسیار استاندارد و مشتق از آزمون هستند. استانداردها و آزمون ها توأمان بر مواد یا موضوعات پایه متمرکزند.
- هر موضوعی دارای دو کتاب درسی مورد تأیید ایالت است.
- فشار بالای تجویز برنامه ها و کنترل شدید، معلم را در موضع یک عامل منفعل قرار داده است.

### پشتیبانی خارجی

مؤسسه اصلاحات مدرسه ای ناحیه Bay، پشتیبانی های خود از مدارس را با فراوانی بالا و بر مبنای بازخورد سیستماتیک از عملکرد دانش آموزان در مواد و موضوعات پایه ارائه می دهد. پژوهش ها نشان می دهد این حمایت ها در عملکرد سند هیچ کودک نباید مغفول بماند سازنده بوده است. به هر روی، در این سیستم، معلمان از این که دائماً تحت مراقبت هستند اظهار نگرانی و ناراحتی می کنند.

### هلند

#### خط مشی برنامه درسی

هلند دارای چارچوب هایی برای برنامه درسی است، این چارچوب ها براساس مقاصدی که باید محقق گردند تعریف شده اند. چارچوب های برنامه درسی هم برای دوره ابتدایی و هم برای دوره متوسطه در نظر گرفته

۴۷ - No Child Left Behind Act

۴۸ - Karlsen

شده اند. مقاصدی که در هلند برای تحقق منظور گردیده است متفاوت از مقاصدی است که در انگلستان و ایالات متحده - کالیفرنیا در نظر است:

▪ تعداد مقاصد در هلند بسیار کم تر از دو کشور یاد شده در پیش است و اساساً در طول زمان از تعداد آن ها از سال ۱۹۹۳ تا ۲۰۰۵ کاسته شده است. از مقاصد تفصیل کم تری به دست داده شده و از حیث ماهیت نیز دارای تفاوت هایی هستند. مقاصد مورد نظر برای تحقق، محتوا و روش های تدریس را تعیین نمی کنند. این مقاصد فقط به عنوان منبع الهام مدارس و معلمان اند و آن ها می تواند با توجه به ویژگی های ناحیه ای یا موضعی به انتخاب از میان مقاصد دست یازند.

در هلند برنامه رسمی و اجباری ای برای سنجش پیشرفت مبتنی بر سن در پایان دوره ابتدایی و دوره اول متوسطه وجود ندارد. در پایان دوره دوم متوسطه، از سوی مدرسه به صورت غیر متمرکز و نظام آموزشی امتحانات نهایی برگزار می شود.

بر اساس قانون مصوب در سال ۲۰۰۲ در زمینه بازرسی آموزش و پرورش، بازرسی آموزش و پرورش دارای دو وظیفه عمده است:

▪ انجام بازرسی از طریق سنجش کیفیت آموزش بر اساس آموزشی که مدارس تدارک می بینند (موضوعات درسی، زمان یاد گیری، فضای تعلیمی، فضای مدرسه ای، رویکردهای تدریس، فعالیت های سنجش و اندازه گیری) و نیز برون داد آن (بازده های دانش آموز، پایش پیشرفت دانش آموز).

▪ بازرسی بهبود، به قصد تقویت خود نظم جویانه مدارس.

گزارش خودارزشیابی مدرسه سر آغاز بررسی کیفیت برای هر چهار سال یک بار است. نتایج بازرسی در روزنامه ها و مجلات چاپ می گردند، اما رتبه بندی ای که در هلند اتفاق می افتد به اندازه رتبه بندی های انگلستان و ایالات متحده - کالیفرنیا از مدارس نیست (کویپر و آکر<sup>۴۹</sup>، ۲۰۰۵).

### فعالیت های آموزشی و مدرسه ای

در بافت و زمینه افزایش استقلال مدارس در هلند، در آموزش ابتدایی و متوسطه دو جریان عمده قابل تمیز است. گروه کوچکی از مدارس وجود دارند که به تدریج کار رویکرد و حرکت به سوی فلسفه نوین تدریس و یاد گیری را آغاز کرده اند. افزون بر این، مدارس جدیدی در حال شکل گیری اند که در صدد تجدیدنظر در برنامه درسی موجود و سازمان دهی مجددند. با وجود این، مدارس آزاد ملزم به انتخاب برنامه های درسی

<sup>۴۹</sup> - Kuiper and Akker

خاص خود هستند و در بسیاری از مدارس کتاب های درسی به عنوان ابزارهای عمده برنامه درسی تلقی می گردند (لتشرت °، ۲۰۰۴).

## نتیجه گیری

در مقاله حاضر، خط مشی برنامه درسی، فعالیت های آموزشی و مدرسه ای، و پشتیبانی های خارجی که از نظام های برنامه درسی در کشورهای مورد بحث به عمل می آید مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. با توجه به آن چه تحلیل گردید، چشم اندازی را می توان در حوزه خط مشی برنامه درسی کشورها با نظر به زمان گذشته، حال و آینده ترسیم کرد. ترسیم چشم انداز از حرکت های احتمالی خط مشی برنامه درسی تعیین می گردند.

• **انگلستان:** در دهه های ۷۰ و ۸۰ غیرمتمرکز بوده، و از سال ۱۹۸۹ به صورت متمرکز عمل کرده است؛ ولی در حال حاضر به نظر می آید تا حدودی عنان تمرکزگرایی را شل کرده است.

• **بلژیک:** به سوی تمرکززدایی یعنی برنامه درسی مدرسه محور در حرکت است اما فعلاً در میانه های کار درجا می زند.

• **آلمان - NRW:** بیش و کم نظیر بلژیک عمل می کند؛ و بسیار دشوار است که جهت گیری آینده خط مشی برنامه درسی آن را تعیین کرد.

• **لهستان:** در گذشته از حیث خط مشی برنامه درسی بسیار متمرکز بوده، ولی امروز خط مشی برنامه درسی مدرسه محور را پیش می برد. پیش بینی خط مشی آینده برنامه درسی لهستان هم بسیار دشوار است.

• **سوئد:** در گذشته بسیار متمرکز بوده است، و در حال حاضر به سوی برنامه درسی غیرمتمرکز مدرسه محور حرکت می کند.

• **ایالات متحده - کالیفرنیا:** در گذشته غیرمتمرکز بوده، و امروز بسیار متمرکز عمل می کند.

• **هلند:** در گذشته غیرمتمرکز بوده، و در آینده نیز همین روند را پی گیری می کند.



در همه کشورهای مورد مطالعه، برنامه درسی ملی وجود دارد، برنامه درسی ملی بیانیه مربوط به چستی یا منطبق برنامه را نشان می دهد، و غایات / اهداف کلی و محتواها را مشخص می سازد. همچنین، در برخی موارد برنامه درسی ملی شاخصی از زمان تخصیصی برای هر موضوع یا دسته ای از موضوعات را در بر می گیرد. غایات/اهداف و محتوا نیز از حد تجویز تفصیلی (برای مثال انگلستان و ایالات متحده) تا چارچوبی آزاد و نوآورانه از کشوری به کشوری دیگر متفاوت است (برای مثال لهستان و هلند).

براساس تحلیل فعالیت های آموزشی و مدرسه ای می توان نتایج زیر را هم در نظر آورد: مدارس علاقه چندان به تمرکزگرایی ندارند، آنان از کنترل همراه با فشار، هدف گزینی نزولی، سنجش غیرمنعطف، بوروکراسی و اعلام جداول عملکرد بیزارند.

- مدارس تغییرات مداوم در خط مشی اعلام خستگی می کنند و در بسیاری موارد سرخورده می شوند.
  - بسیاری از مدارس از تعادل بین ساختار متمرکز و آزادی عمل محلی استقبال می کنند.
  - مدارس از حیث توان عمل به استقلالی که به آن ها داده می شوند متفاوت می نمایند.
  - مدیران و معلمان ارشد نقش سازنده ای در مدارس ایفا می کنند.
  - سیستم های متمرکز کم ترین بهاء را به انتخاب های معلمان و دانش آموزان می دهند.
- سرانجام آن که، بررسی نظام برنامه درسی به طور خاص و نظام آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه نشان دهنده آن است که هنوز عدم ثبات در عمل به رویکرد خط مشی برنامه درسی متمرکز و غیرمتمرکز وجود دارد.

## تحلیل تجارب کشورهای آسیای شرق در برنامه ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز

تحلیلی که در این جا ارائه می شود عمدتاً بر شیوه یا خط مشی برنامه ریزی درسی و حیطة ی عمل برنامه ریزی درسی تاکید می ورزد. روند ارائه ی کار به صورت کشوری خواهد بود. بدین معنا که کشورهای انتخاب شده یک به یک به تصویر کشیده می شوند.

### بنگلادش (Bangladesh)

از سال ۱۹۸۲ به این سو، مرکز ملی برنامه ریزی درسی (NCDC)<sup>۱</sup> با شورای کتاب درسی ادغام شده و تحت عنوان شورای ملی برنامه ریزی درسی و کتاب های درسی (NCTB)<sup>۲</sup> فعالیت می کند. تصویر کاملی از عملکرد شورای ملی برنامه ریزی درسی و کتاب های درسی را می توان در جدولی که در زیر آمده است خلاصه کرد. جدولی که در زیر می آید به گونه ای روشن حدود اختیارات و سطوح تصمیم گیری در قلمرو برنامه ریزی درسی را باز می نماید.

نامه ریزی درسی : چه کسی چه گزینه هایی را انتخاب می کند؟ (نظام برنامه ریزی درسی بنگلادش)

سطح مرکزی	سطح منطقه ای	سطح مدرسه ای	اهداف کلی و عینی
شورای عالی برنامه ریزی درسی و کتاب های درسی، برنامه ی درسی را براساس فلسفه تربیتی و خط مشی آن آماده می کند، و سپس کمیته ی هماهنگی برنامه ی درسی وزارت آموزش و پرورش آن را بررسی و تایید می کند	مسئولان مناطق آموزش و پرورش صرفاً نقش پیشنهاددهندگان رادارند	معلمان براساس برنامه ی درسی ارائه شده، صرفاً به تهیه ی طرح درس اقدام می کنند.	
سرفصل دروس و نحوه ی نمره گذاری در سطح مرکزی تعیین می شود و جدول زمانی دروس هم بر مبنای ارزش موضوعات درسی و سرفصل ها تدارک دیده می شوند.	به پایش اجرای برنامه ی درسی می پردازند.	برنامه ی درسی را در سطح کلاس اجرا می کنند.	طرح برنامه ی درسی
برنامه ی درسی قصد شده را از موم میدانی کرده و منابعی می سازد.	به نهایی بکردن برنامه ی درسی کمک می کند.	دسترسی به قابلیت را اندازه گیری می کنند.	روش ها و رویکردهای یادگیری
به تدارک مواد یادگیری و راهنماهای معلم اقدام می کند.	مواد یادگیری و راهنماهای معلم را توزیع می کند.	مواد یادگیری و راهنماها را در کلاس مورد استفاده قرار می دهد.	مواد آموزشی
طرح و برنامه ی ارزشیابی و امتحانات را آماده می سازد.	امتحانات سطح ثانوی را با استفاده از شوراها ی منطقه ای اجرا می کند	آزمون ها یا امتحانات نهایی رادر دوره های ابتدایی و متوسطه اجرا می کند.	ارزشیابی و امتحان

### بوتان (Bhutan)

<sup>۱</sup> National Curriculum Development Center (NCDC)

<sup>۲</sup> National Curriculum and Textbook Board (NCTB)

برنامه ی درسی مدارس بوتان تا نیمه ی دهه ی ۱۹۸۰ از کشور هند وارد می شد و مواد آموزشی، همان موادی بودند که از طرف مدارس انگلیسی - هندی تجویز می شدند. با این همه، در دوره تاریخی، یعنی در نیمه ی ۱۹۸۰ و ۱۹۹۳ تلاش شد نظام آموزشی با ماهیت و هویت بوتانی ایفای نقش کند. از همین رو بود که در سال ۱۹۹۳ برای پایه های ۹ تا ۱۰ درس تاریخ و جغرافیای بوتان منظور شد. در کشور بوتان برنامه ریزی درسی اتفاق نمی افتد، بلکه مهم ترین کاری که صورت می گیرد سازگار سازی برنامه ی درسی است. در بوتان سازگار سازی برنامه ی درسی به قدری حایز اهمیت است که آن را می توان برابر با برنامه ریزی درسی در نظر آورد. در ادامه سازمان های عمده درگیر در سازگار سازی برنامه ی درسی معرفی می شوند.

### **سازمان های عمده ی درگیر در سازگار سازی برنامه ی درسی**

#### **در سطح مرکزی**

- بخش برنامه ی درسی و پشتیبانی حرفه ای
- شورای بوتانی امتحانات
- بخش پایش و پشتیبانی آموزش
- بخش مشاوره و راهنمایی جوان
- بخش آموزش غیر رسمی
- بخش آموزش فنی و حرفه ای
- انستیتوهای تربیت معلم

#### **سطح ناحیه ای**

در این سطح کارشناسان نواحی آموزش به استخراج اهداف کلی و عینی راهنماهای برنامه ی درسی مناسب با مقتضیات ناحیه را استخراج می کنند. آنان، افزون بر این، بازرسی های تحصیلی و غیر تحصیلی، سازمان دهی معلمان و فعالیت های مدرسه، پایش فعالیت های توسعه و کمک به برنامه های ضمن خدمت مدارس .... می پردازند.

#### **سطح مدرسه ای**

در سطح مدرسه ای، سرگروه های درسی یا سرگروه های معلمان و معلمان به تفسیر اهداف، کلی و عینی آموزش می پردازند. بر این اساس، به تهیه ی طرح درس، تولید مواد یاددهی و انتخاب روش های تدریس و ارزشیابی اقدام می کنند.

**هند (India)**

فرآیند برنامه ریزی درسی در هند بین دو کرانه ی تمرکز گرایی و تمرکز زدایی قرار دارد. گاهی ، دولت مرکز به تدوین خط مشی ملی آموزش دست می یازد و در قالب آن محتوا و فرآیند پایه های تحصیلی تعیین می شود. در تهیه ی خط مشی ملی آموزش بیشترین نقش آفرینی را ، شورای ملی پژوهش و آموزش دارد.

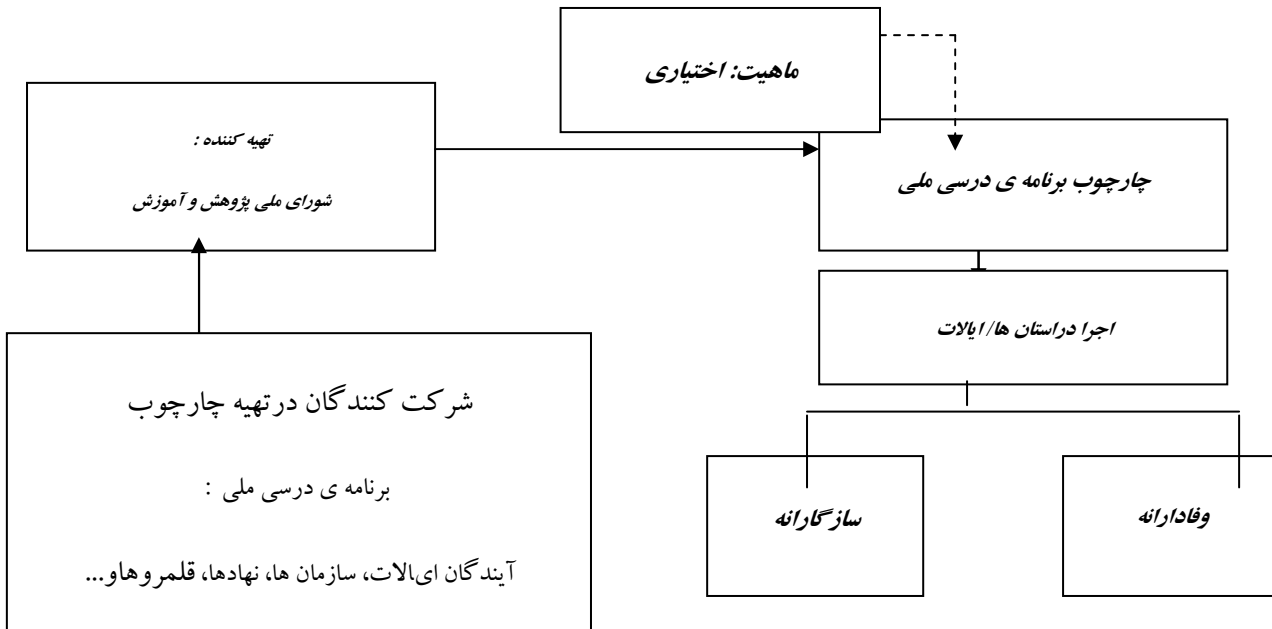
شورای ملی پژوهش و آموزش در سال های ۱۹۶۸ و ۱۹۸۶ دو برنامه ی درسی را تدوین کرد:

الف) برنامه ی درس برای مدارس ۱۰ سال ( فقط چارچوب برنامه ی درسی ) [ ۱۰۷۵ ] ،

ب) برنامه ی ملی برای دوره ی ابتدایی و متوسطه ( چارچوب برنامه ی درسی ، ۱۹۸۸ ) . چارچوب برنامه ی نهایی که در سطح مرکز تدوین می شود شامل : اهداف کلی ، اهداف موضوعی و عینی ، طرح های پیشنهادی برای مطالعه ، رهنمود هایی برای تبادل برنامه ی درسی و ارزشیابی بازده های یادگیرندگان . برنامه های درسی تفصیلی ، سرفصل دروس و مواد آموزشی در سطح ملی آغاز می شوند. شورای ملی پژوهش و آموزش ، سرفصل ها و مواد آموزشی ای را تدوین می کند که در سازمان های مرکزی هم آموزش داده می شوند.

به هر روی ، ایالات برنامه ی درسی تهیه شده از سوی شورای ملی پژوهش و آموزش را می تواند انتخاب کامل کرده ای آن را بپذیرند و در عمل به سازگارسازی اش پردازند. دراصل برنامه ی درسی شورای ملی پژوهش و آموزش ، جنبه ی توصیفی یا پیشنهادی را دارد پیش از آن که تجویزی باشد.

با این همه ، برنامه ی درسی ای که شورای ملی پژوهش و آموزش تهیه می کند به آسانی پذیرفته می شود. دلیل این امر را می توان در رویکرد مشارکتی دید که شورای مذکور در تهیه ی برنامه های درس منظور می کند در واقع ، چارچوب برنامه ی درسی شورای ملی پژوهش و آموزش ، چارچوبی توافق محسور است ، چون همه ی ایالت ها و اتحادیه ها قلمروها و نواحی در تدوین برنامه ی درسی حضور می یابند (رجوع کنید به شکل زیر)



### اندونزی (Indonesia)

مرکز برنامه ریزی درسی یا مرکز برنامه ی درسی و تهیه ی تسهیلات آموزشی در سال ۱۹۶۹ تاسیس شرایط این مرکز در وزارت آموزش و پرورش زیر نظر اداره ی پژوهش و توسعه ی آموزش و فرهنگی فعالیت می کند. مرکز برنامه ریزی درسی دارای چهار بخش است:

۱. آموزش پیش دبستانی، دبستان و ویه
۲. مدارس متوسطه
۳. آموزش عالی و
۴. تسهیلات آموزشی .

مرکز یادشده دارای کارکردها یا وظایف عمده ی برشمرده در زیر است:

- الف) صورت بندی خط مشی های فنی در زمینه ی برنامه ریزی درسی و تسهیلات آموزشی ،
- ب ) اجرا، هماهنگی و هدایت تولید برنامه ی درسی و تسهیلات آموزشی از حیث پوشش اهداف، ساختار برنامه و سرفصل های اصلی دروس، الگوهای یاددهی- یادگیری ، مواد یادگیری و غیره،
- پ ) صورت بندی پیشنهادهای مربوط به خط مشی دولت
- مرکز برنامه ریزی درسی ، شبکه ی ملی ای را برای حمایت حرفه ای از معلمان در زمینه ی برنامه ریزی درسی تاسیس کرده است. هدف از تاسیس شبکه ی یاد شده عبارت است از:
- الف ) درگیر کردن نواحی مختلف در تولید برنامه ی درسی ملی

ب) بهبود سطح حرفه گرایی در برنامه ریزی درسی در سطوح ملی، آشنایی و ناحیه ای، و  
پ) ایجاد مکانیسم اشاعه و توسعه ی برنامه ی درسی در سطوح ملی و استانی  
شبکه ی مذکور شامل گروه های حرفه ای از ۲۷ استان بوده و گروهی دارای ۳۵ عضو، شامل معلمان مجرب  
از دوره ی ابتدایی تا متوسطه و آموزش های حرفه ای، مدیران، ناظران، و کارشناسانی از اداره ی آموزش و  
پرورش استان است. وظایف شبکه ی برنامه ریزی درسی عبارت است از:

- طرح ریزی

- تدوین

- اجرای برنامه ی درسی براساس نیازها و شرایط محلی

مرکز برنامه ریزی درسی، خدمات مشاوره ای برای شبکه ی ارائه کرده و آن را در زمینه ی تهیه، تحلیل،  
پایش و ارزشیابی برنامه های درسی هدایت می کند. از فعالیت های شبکه می توان به مواردی چون، تهیه و  
اجرای مواد محتوای محلی، تحلیل و اصلاح سرفصل دروس پایه، پایش و ارزشیابی و تهیه ی گزارش. در  
نظراست، شبکه در سطوح منطقه ای و محلی هم تاسیس شود.

### مالزی (Malaysia)

کشورمالزی دارای نظام برنامه ریزی درسی متمرکزی است. وزارت آموزش و پرورش از طریق  
اصلی نهاد خود، یعنی تمرکز برنامه ریزی دانشی، مسئولیت تهیه ی برنامه ی درسی را به عهده دارد. مسئولیت  
اصلی مرکز برنامه ریزی درسی، تهیه ی برنامه های درس دوره های سه گانه ی پیش دبستانی، دبستانی و  
متوسطه است. برای اجرای برنامه ی درسی، کمیته های مختلفی در سطح وزارت تشکیل می شود، این کمیته  
ها عبارت اند از: واحدهای آموزش و پرورش ایالت، ادارات نواحی آموزش و پرورش و مدارس.  
به هر روی، کمیته های درگیر در کار برنامه ریزی درسی تا اجرا و ارزشیابی برنامه ی درسی در آموزش و  
پرورش مالزی، کمیته های بر شمرده در زیرند:

۱. کمیته ی برنامه ریزی آموزش

۲. کمیته ی برنامه ی درسی مرکزی

۳. کمیته ی اجرای برنامه ی درسی

۴. کمیته ی برنامه ی درسی ایالتی

۵. کمیته ی برنامه ی درسی ناحیه ای

۶. کمیته ی برنامه ی درسی مدرسه

## مالدیو (Maldives)

برنامه ریزی درسی در مالدیو سابقه ی چندان طولانی ندارد. این کشور برنامه ریزی درسی را از ۱۹۸۰ با ارائه ی نخستین برنامه ی درسی پنج سال دوره ی ابتدایی آغاز کرد. در سال ۱۹۸۴ هم اولین برنامه ی درسی ملی برای آموزش ابتدایی تدوین نشد. برنامه ی درسی متوسطه در مالدیو در دو سطح تدوین می شود: سطح عادی و سطح پیشرفته ( این سیستم برنامه ریزی درسی بر گرفته از نظام برنامه ریزی درسی کشور انگلستان است ). جدول ارائه شده در زیر تصویر نظام برنامه ریزی درسی در مالدیو را باز می نماید.

### برنامه ی درسی : چه کسی چه گزینه ای را انتخاب می کند ؟ ( نظام برنامه ریزی درسی مالدیو )

سطح مدرسه ای	سطح منطقه ای	سطح مرکزی	
مدیران ناظران معلمان جامعه ی محلی انجمن اولیاء - مربیان	ادارات جزایر (۱۰) مراکز آموزش و پرورش Atoll مدارس ابتدایی Atoll	وزارت آموزش و پرورش ، مرکز برنامه ریزی آموزشی ، واحد امتحانات عمومی ، انستیتو تربیت معلم ، گروه های درسی	
اهداف کلی و عینی را به دانش آموزان عرضه می کند قواعد رفتاری ملی و محلی را به دانش آموزان بیان می کند	اهداف را برای معلمان تفسیر می کند قواعد رفتاری را برای معلمان و شاگردان تفسیر می کند قواعد رفتاری محلی را معلمان تهیه می کنند	اهداف ملی را انتخاب می کند. قواعد رفتار ملی را تنظیم می کند معلمان را بر اساس اهداف ملی تربیت می کند نظارت و حمایت مدرسه ای را اعمال می کند	اهداف کلی و عینی
به تهیه ی طرح درس می پردازد. اجرای جدول زمانی تعیین شده تدریس عیناً بر مبنای برنامه ی درس ملی تهیه ی کمک برای مدارس	سرفصل های تعیین شده را ارائه می دهد جدول زمانی پیشنهادی را اعمال می کند مشارکت محلی را می طلبد	سرفصل های ملی را نوشته و سرفصل مناسب برای دوره ی متوسطه را تخصیص می دهد. زمان دروس را تعیین می کند معلمان را برای اجرای برنامه ی درسی ملی تربیت می کند از تحقق اهداف برنامه ی درسی مطمئن می شود.	طرح برنامه ی درسی
روش های ارائه شده را تمرین می کند روش ها را با نیازهای دانش آموزان تطبیق می دهد. روش ها را با جامعه ی محلی تطبیق می دهد	به برگزاری کارگاه های آموزشی می پردازد جریان مشاهدات و مطالعات میدانی را تسهیل می کند	راهنمای معلمان را تهیه می کند روش های تدریس را از طریق بازرسی تعدیل می کند به معلمان جهت کاربرد روش ها در تدریس آموزش می دهد	روش ها و رویکردهای تدریس
به استفاده از کتاب های درسی بهاء می دهد مواد مورد نیاز را تامین می کند	مواد آموزشی را برای استفاده ی مدارس انتخاب می کند مواد آموزش محلی و مرتبط را معرفی می کند	کمیته ی تهیه ی کتاب های درس را معاونت می کند برای دوره ی متوسطه کتاب انتخاب می کند به تولید مواد سمعی و بصری اقدام کرده و یا زمینه ی تولید را فراهم می کند	مواد آموزشی
همه ی جنبه های رشدی و شناختی یادگیرنده را می سنجد آزمون های داخلی و امتحانات قوه تدارک می بیند اندازه گیری و ثبت و ضبط می کند	کارگاه های آموزشی محلی برای آموزش سنجش و ارزشیابی به معلمان برگزار می کند	آزمون های ملی و استاندارد را تدارک می بیند معلمان را برای انجام آزمون و ارزشیابی آماده می سازد.	ارزشیابی و امتحانی

## میانمار (Myanmar)

نظام آموزش و پرورش میانمار دارای ۹ دپارتمان است. در سال ۱۹۹۸ ، برای مدیریات بخش نظام آموزشی ، دپارتمان آموزش پایه به سه دپارتمان تبدیل شد. دپارتمان برنامه ریزی آموزشی و کار آموزشی مسئول اصلی اجرا و مدیریت برنامه ی درسی و کتاب های درسی در ، تربیت معلم و انجام پروژه های خاص

است. بخش برنامه‌ی درسی، که زیر مجموعه از دپارتمان یاد شده در پیش است، مسئول سازمان دهی برنامه ریزی درسی آموزش پایهاست. بخش برنامه‌ی درسی، مسئولیت هماهنگ ساز یامور آماده سازی، چاپ و توزیع کتاب های درسی به همه‌ی دانش آموزان سطوح مختلف تحصیلی را دارد. در کنار بخش برنامه ریزی درسی، کمیته های برنامه‌ی درسی موضوعات درسی قرار دارد. این کمیته را استادان دانشگاه مدیریت می کنند. با این همه، این کمیته ها تحت نظر کمیته‌ی برنامه‌ی درسی ملی اند. اعضای کمیته های موضوعی، شامل نمایندگانی از دفتر پژوهش های آموزشی میانمار، موسسه‌ی آموزش و پرورش، دانشکده های تربیت معلم و مدارس ف متخصصان موضوعی و معلمان مجرب است. معاون دپارتمان برنامه ریزی آموزشی و کار آموزشی، دبیر کمیته های برنامه های درسی موضوعی است.

جدول ارائه شده در زیر تصویری از نظام برنامه‌ی درسی کشور میانمار را به تصویر می کشد.

**برنامه‌ی درسی: چه کسی چه چیزی را انتخاب می کند؟ (نظام برنامه‌ی درسی میانمار)**

سطح مدرسه ای	سطح منطقه ای	سطح مرکزی	اهداف کلی و عینی
معلمان، مدیران و اعضای جامعه‌ی محلی با یاری یکدیگر تلاش می کنند براساس اهداف یادگیرندگان راز لحاظ اخلاقی ف دانش، مهارتی و مهارته ای زندگی آماده سازند.	اهداف کلی و عینی با توجه به نیازها و موفقیت های محلی تفسیر می شود.	وزارت آموزش و پرورش، کمیته‌ی برنامه‌ی درسی آموزش پایه و کمیته در فصل ها و کتاب درسی بهت عین اهداف کلی و عینی می پردازد.	
محتوا در قالب کتاب درسی و مواد یادگیری برابراجراء در اختیار معلم قرار می گیرد	محتوای دروس را با توجه به نیازهای محلی سازگار می سازد. برنامه‌ی زمانی مبتنی بر مطالعات محیطی آماده می کند معلمان، اعضای هیات امناء و سایرین در تهیه و طرح برنامه‌ی درسی شرکت داده می شوند	عناوین دروس، سرفصل آن ها و زمان بندی ارائه‌ی دروس در این سطح تعیین و ابلاغ می شود	طرح برنامه‌ی درسی
معلمان از روش های فعال مختلف تدریس برای آموزش دانش آموزان بهره می گیرند.	معلمان برای کاربرد مواد یادگیری و روش های نوین یاددهی - یادگیری آموزش می بینند	روش های یادگیری باید بر روی مفاهیم نه بر یاس؛اری صرف متمرکز شود. با استفاده از مواد یادگیری فعالیت محور و یادگرفتن یادگیری بر فرآیند یادگیری تاکید می شود	روش ها و رویکردهای یادگیری
دانش آموزان ملزم به تهیه‌ی کتاب درسی اند، معلمان کتاب راهنمای معلم تهیه شده از سوی کمیته‌ی برنامه ریزی درسی را به کار می برند	دانش آموزان برای کاربرد و ساخت مواد یادگیری ترغیب می شوند. برای مدارس کتاب های مرجع تدارک می گیرند.	کتاب های درسی نو به طور مرتب چاپ و توزیع می شوند. کتاب های درسی شامل راهنماهای معلمان هم می شوند	مواد آموزشی
در طول سال تحصیلی و در پایان سال از دانش آموزان امتحان به عمل می آید.	فنون آزمون سازی و اجرای آزمون بین معلمان و کارشناسان توزیع می شود. بدین منظور معلمان همت حث آموزش قرار می گیرند.	ارزشیابی و امتحانات بر اساس استانداردهای تعیین شده در سطح ملی بها جرا در می آید	ارزشیابی و امتحان



## پاکستان (Pakistan)

براساس قانون ۱۹۷۶ مجلس پاکستان، آموزش و پرورش آن کشور تنها نهاد قانونی برای

انجام وظایف بر شمرده ی در زیر برای برنامه ی درسی اند:

- اجرای خط مشی دولت فدرال پاکستان ، آماده سازی یا معاونت ها ، طرح های مطالعاتی، برنامه های درسی ، پیش نویس کتاب های درسی ، برنامه ی استراتژیک برای اجرا در موسسات آموزشی

- تایید دست نویس کتاب های درسی تولید شده در نهادها

- راهنمای نویسندگان کتاب های درسی برای حذف ، اضافه ، اصلاح در محتوای کتاب

های درسی

براساس قانون یادشده در پیش دفتر ملی برنامه ی درسی و کتاب های درسی، مسئولیت

نظارت بر برنامه ریزی درسی و تولید کتاب را به عهده دارد. این دفتر باید استانداردهای برنامه ی

درسی را از دوره ی ابتدایی یا متوسطه حفظ کند.

جدول ارائه شده در زیر تصویر نظام برنامه ریزی درسی پاکستان را باز می نماید.

### برنامه ی درسی: چه کسی چه چیزی را انتخاب می کند ( نظام برنامه ریزی درسی پاکستان )

سطح مرکزی	سطح منطقه ای	سطح مدرسه ای	
سطح مرکزی (شاخه ی برنامه ی درسی وزارت آموزش و پرورش)	سطح منطقه ای / روستایی • مسئولان محلی • بازرسان • گزینش معلم	سطح مدرسه ای • مدیران • معلمان • اعضای جامعه ی محلی	
اهداف کلی و عینی	اهداف کلی ، همان است که در خط مشی ملی آموزش و پرورش آمده است.	ارزشیابی و گزارشات مطالعاتی مراکز برنامه ی درسی مسیر تغییر را مشخص می کند.	برخی اهداف حیطه ی عاطفی از سوی معلمان پیشنهاد می شوند.
طرح برنامه ی درسی (Curriculum Plan)	چارچوب ملی و سرفصل ها	جلوه هایی از فرهنگ محلی و زبان مادری وارد برنامه ی درسی رسمی می شود	طرح درس ، سازگاری برنامه ی زمانی ، پیش بینی فعالیت های برنامه ی درسی و امتحانات انجام می شود
روش ها و رویکردهای یادگیری	طرح های تربیت معلم آماده می شوند و آموزش ضمن خدمت هم پیش بینی می گردد	دانشکده های معلمان برنامه های آموزشی را اجرا می کند	انواع روش ها تمرین می شود
مواد آموزشی	کتاب های درسی استانی باز بینی می شود، از سوی دولت فدرال تایید می شود	شورای فعالیت کتاب های درسی استانی نگار شو انتخاب مواد یادگیری را حمایت می کند	نماینده ی معلمان در کمیته ی بازبینی ملی کتاب های درسی حضور دارد
ارزشیابی و امتحان	هماهنگی کمیته های مختلف و فعالیتهای شورای امتحانات	اجرای امتحانات از سوی شورای آموزش و پرورش	معلمان آموزش و مدیران به اجرای آزمون اقدام می کنند.

## فیلی پین (Philippines)

برنامه ریزی درسی در فیلی پین با توجه به خط مشی هایی که از سوی دپارتمان آموزش، فرهنگ و ورزش تعیین می شود اتفاق می افتد. برنامه ریزی برنامه ی درسی سطح آموزش پایه جزو مسئولیت های دفتر اداره ی مرکزی آموزش ابتدایی و متوسطه است ، که این مسئولیت را قسمت برنامه ریزی درسی عملیاتی می کند. دفتر مذکور ، قابلیت های یادگیری را برای موضوعات درسی مختلف تعریف می کند.

برنامه ی درسی را مفهوم سازی می کند، و خط مشی های ملی را صورت بندی می نماید. و این کارکدها را با سایر نهادها و بخش های جامعه ، نظیر صنایع ، گروه های مدنی - اجتماعی ، موسسات تربیت معلم، سازمان های حرفه ای ، مدیران مدارس ، والدین و حتی دانش آموزان مورد بررسی قرار مید هد. با این همه ، موضوعات درسی ، نمرات و سطح آن ها و زمان دروس همگی در سطح ملی تعیین می شوند.

به هر روی ، آن گاه که رهنمود های اجرای برنامه ی درسی آماده شد، اجرای واقعی به مدرسه و معلم واگذار می شود. و از این پس ، مدرسه و معلم است که تعیین می کند از چه منابعی و چه زمانی بهره می گیرد. روش ها بتدریس و ارزشیابی هم با صلاحدید مدرسه و معلم انتخاب می شوند.

افزون بر این ، مدرسه مجاز به سازگار سازی برنامه ی درسی ملی از حیث محتوا، توالی و روش های آموزش است. این اقدامات صرفاً به سبب پاسخ دهی برنامه ی درسی به پرسش های ذینفعانو مسایل محلی انجام می گیرد.

جدول ارائه شده در زیر تصویری از نظام برنامه ریزی درسی قبلی پین را باز می نماید.

برنامه ی درسی :چه کسی چه چیزی را انتخاب می کند ( نظام برنامه ریزی درسی قبلی پین )

	سطح مرکزی	سطح منطقه ای	سطح مدرسه ای
--	-----------	--------------	--------------

اهداف کلی و عینی	اهداف کلی و عینی مقدم و حمایت کننده از توسعه ی ملی را صورت بندی کرده و تعیین می کند	چشم انداز ، ماموریت و اهداف عینی ناحیه را صورت بندی و تعیین می کند	چشم انداز، ماموریت و اهداف مدرسه را صورت بندی می کند. اهداف کلی و عینی و شناختی ، عاطفی و روانی حرکتی را تعیین می کند
طرح برنامه ی درسی (Curriculum Plan)	خط مشی ها، استانداردها و برنامه های آموزشی و پرورش ملی را برای اجرای برنامه ی درسی فراهم می کند	برنامههای آموزشی را اجرا و برای تطابق با نیازهای منطقه سازگار می سازد	براساس بودجه بندی تعیین شده و با توجه به قابلیت دانش آموزان برنامه ی درسی را برای برآورد نیازهای دانش آموزان سازگار می کند
روش ها و رویکردهای یادگیری	درباره ی رویکردهای نوین پژوهش و مطالعه کرده و موثرترین رویکردها را پیشنهاد می کند	برنامه های آموزش های را برای اثربخش کردن راهبردها و رویکردهای ارائه شده برگزار می کند پژوهش و آزمون هایی را برای یافتن روش های اثربخش انجام می دهد	رویکردها و روش های مناسب را به کار می برد. فعالیتهایی را که به قابلیت بلند مدت می انجامد اجرا می کند
مواد آموزشی	چگونگی توزیع کتاب های درسی و سایر مواد آموزشی را تحت نظر داشته و ارزشیابی می کند	به انتخاب و توزیع مواد آموزشی نواحی آموزشی نظارت می کند	به کاربرد مواد آموزشی از سوی معلم و دانش آموز نظارت می کند مواد یادگیری محلی را سازگار می سازد.
ارزشیابی و امتحان	آزمون ها یا امتحانات ملی برگزار می کند درباره ی عملکرد دانش آموزان مطالعه می کند	بازدیدهای نظارتی انجام می دهد کمک فنی ارائه می کند به اجرای امتحانات اقدام می کند	ازمون های تکوینی و پایانی انجام داده و نتایج را برای بهبود فرایند یاددهی - یادگیری به کار می برد . به والدین و مسئولان مدرسه ، در باره ی عملکرد دانش آموز گزارش می دهد.

## ویتنام (Viet Nam)

نظام برنامه ریزی درسی در کشور ویتنام به صورت متمرکز بوده و وزارت آموزش و پرورش و کارآموزی آن رامدیریت می کند. مرکز برنامه ریزی درسی و روش های آموزش در سال ۱۹۶۱ تاسیس شدها ست و تحت نظر موسسه ی ملی علوم تربیتی فعالیت می کند. موسسه ی ملی علوم تربیتی ، امروز ، مسئول همه ی وجوه برنامه ی درسی از نیاز سنجی تا ارزشیابی و بازنگری برنامه ی درسی است. با آن که نظام برنامه ریزی دسی ویتنام متمرکز است، ولی دارای مرز بسته ای نیست. به گونها ی که گفته می شود، نظام برنامه ریزی درسی ویتنام ، نظامی مشارکتی است.

در برنامه ریزی درسی مدارس ویتنام ، متخصصان وزارت خانه ، استادان دانشگاه، معلمان بر جسته آموزش عمومی به مثابها عضای دفتر برنامه ریزی درسی انتخاب می شوند. طی فرآیند برنامه ریزی ، متخصصان ، استادان، مدیران، معلمان، والدین همگی برای کمک فراخوانده می شوند.

جدول ارائه شده در زیر ، تصویر نظام برنامه ریزی درسی ویتنام را باز می نماید.

**برنامه ی درسی :چه کسی چه چیزی را انتخاب می کند ( نظام برنامه ریزی درسی ویتنام )**

اهداف کلی و عینی	سطح مرکزی	سطح منطقه ای	سطح مدرسه ای
اهداف کلی و عینی	اهداف کلی و عینی را به تفصیل تهیه و ارائه می دهد اهداف کلی و عینی را پس از اظهار نظر مناطق نهایی می کند	درباره ی اهداف از پیش تعریف شده اظهار نظر کرده و به مرکز بازخورد می دهد. به فهم اهداف از سوی معلمان کمک می کند	اهداف را اثر بخش ساخته و آن ها را نسبت به دانش آموزان تفسیر می کند
طرح برنامه ی درسی (Curriculum Plan)	چارچوب برنامه ی درسی را پیش نویس می کند، سرفصل ها و جداول زمانی و طرح تدریس را آماده می سازد. و پس از دریافت بازخورد از سطوح منطقه ای ، آن ها را نهایی می کند	درباره ی چارچوب برنامه ی درسی ، سرفصل ها ، جداول زمانی، طرح درس و مواردی از این دست اظهار نظر می کند . در صورت نیاز سرفصل های ملی را روزآمد می کند و جدول زمانی محلی آماده می سازد.	طرح درس آماده می کند، و طرح برنامه ی درسی را اجرا می کند
روش ها و رویکردهای یادگیری	روش ها و رویکردهایی را پیشنهاد می کند ، آموزش مدرسان (معلمان کلیدی از مناطق) به منظور استفاده از روش های پیشرفته	راهنمای استفاده از مواد را ارائه می دهد، و مواد متناسب با محیط را فراهم می کند	روش های مختلف را تمرین کرده، رویکردهایی را با توجه به فرهنگ محلی انتخاب می کند
مواد آموزشی	به تالیف های معلم ، کتاب های درسی ، کتاب های تمرین ، کتاب های مرجع کمک می کند و پژوهش در تدریس و تولید را سازمان دهی می کند	از کتاب های راهنمای معلم استفاده می کند، کتاب های مرجع را انتخاب می کند والدین را برای خرید کتاب های مرجع ترغیب می کند	
ارزشیابی و امتحان	دستورالعمل هایی را برای آزمون ها فراهم کرده ، سوال ها را استاندارد می سازد	معلمان را برای انجام ارزشیابی و امتحان آموزش می دهد. کارمعلمان را بازبینی کرده و کنترل می کند	رشد یادگیرنده را به لحاظ دانشی ، شناختی ، رفتاری ، بهداشت و ... را ارزشیابی می کند ، دانش آموزان را ارزشیابی کرده و نتایج را ثبت و ضبط می کنند.

## نتیجه گیری

نتیجه این بررسی نشان می دهد که دست کم در بین ۱۰ کشور مورد مطالعه از حوزه ی آسیای شرق فقط دو کشور ( هندو پاکستان ) دارای تجربه ی تمرکز زدایی از برنامه ی درسی هستند. و تا حدود زیادی این کشورها ، علی رغم تجربه تمرکز زدایی ، سطح تمرکز زدایی را گسترش نداده اند. آن چه در بین این کشورها دیده می شود، به گفته ی مهر محمدی (۱۳۸۵) درجاتی از آزاد سازی ، و به تعبیر دیگر تفویض اختیار درباره ی عناصر و زمینه ی طرح ریزی (به معنای تعمیم سازی و تصمیم گیری ) برنامه ی دسی و تدوین برنامه ی درسی است.

نکته ای که در این میان ، جالب توجه است آن که، شیوه های آزاد سازی در کشورهای مختلف است. مهر محمدی (۱۳۸۵) وقتی از آزاد سازی بحث می کند، آن را از حیث انجام تکالیف برنامه ریزی درسی مورد توجه قرار می دهد. در کنار ایده ای که وی طرح می کند می توان شیوه های مختلف آزاد سازی را طرح کرد.

در ادامه ۵ شیوه برای آزاد سازی برنامه ی درسی متمرکز که از مطالعه تجربه ی کشورهای آسیای شرق برمی آید ارائه می شود.

### شیوه های آزاد سازی برنامه ی درسی متمرکز

۱. **آزاد سازی خطی** : منظور از این از آزادسازی ، تفویض اختیار گام به گام برنامه ریزی درسی یا مولفه هایی از برنامه ی درسی به سطوح منطقه ای و محلی و مدرسه ای است . این گونه از آزاد سازی در تجربه برنامه ریزی درسی کشورهایی ، چون ویتنام و مالزی به وضوح دیده می شود.
۲. **آزاد سازی شبکه ای** : این نوع از آزاد سازی ، گونه ای از آزاد سازی است که اختیار برنامه ریزی درسی به سطوح پایین تر از حد مرکز صادر نمی شود، بلکه اعضای از لایه های منطقه ای ، محلی ، مدرسه ای، گروه های والدین برای مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی متمرکز دعوت می شوند ، و آن چه آنان در سطح مرکزی و خارج از آن انجام می دهند حکم فعالیت مرکزی را دارد تجربه ی کشور اندونزی در این زمینه قابل توجه و حایز اهمیت است.
۳. **آزاد سازی سهمی** : در این شیوه از آزادی سازی برنامه ی درسی ، نظام متمرکز برنامه ریزی درسی ، بخشی از وظایف خود را به حوزه ی عمل منطقه ای یا محلی واگذار می کند. در این نوع واگذار سازی شرط اساسی پدید آیی اعتماد یا اعتماد کردن است. مادامی که سیستم مرکز به هر دلیلی اعتماد به حوزه های عملیاتی پایین تر از خود اعتماد نکند آزادی از این دست رخ نمی دهد. نمونه ی واقعی آزاد سازی سهمی را می توان در نظام آموزش قبلی بین مشاهده کرد.
۴. **آزاد سازی تقلیلی** : منظور از آزاد سازی تقلیلی ، تفویض اختیار کلی یا جزئی بدون اعمال نظارت مستقیم بر فرایند برنامه ریزی درسی است. در این شرایط نظام آموزش ، براساس پیامدهای ناشی از اجرای برنامه که به در قالب گزارش های فنی و توصیفی فراهم می آیند نسبت به تبعات

حاصل از برنامه ی درسی آگاهی می یابد. نمونه ای از کشورهای آسیایی که چنین نوعی از آزاد سازی را دارند ، هندو پاکستان هستند.

۵. **آزاد سازی وارداتی:** این نوع آزاد سازی ، در سطح نظام آموزشی اتفاق می افتد . بدین معنا که ، نظام به جای اقدام به برنامه ریزی درسی ، برنامه ی درسی وارد می کند و آن چه وارد می کرده است را با عمل تغییر و سازگار سازی یا بدون آن در سطح مدارس به اجرا در می آورد. نمونه ای از کشورهایی که در آسیای شرق این نوع آزاد سازی را دارد ، کشور مالدیو است.

## برنامه ریزی درسی غیر متمرکز در بستر نظام آموزشی متمرکز ایران

به نظر سلسبیلی و همکاران (۱۳۸۵) برخی از مهمترین راهبردها و راهکارها دست یابی به تمرکززدایی از برنامه درسی به ترتیب زیر است:

- ۱) تجربیات تمرکززدایی و مدرسه محوری به مقدار زیادی متأثر از سطح توسعه یافتگی و روند تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی یک کشور و قدرت یافتن مدرسه در قالب نظام آموزشی است. چنین تحولی به عنوان یک راهبرد اساسی در نظام آموزشی ایران می باید پذیرفته شود.
- ۲) حرکت اساسی در راستای تحول طراحی و تدوین برنامه های درسی و تمرکززدایی از نظام آموزشی، به خصوص در کشورهای با زمینه قوی تمرکزگرایی و سن تگرایی آموزشی، منوط به انجام پژوهش های زمینه ای و تشخیصی و انجام پروژ هها و برنامه های متعدد راهنمای توسعه و در راستای مدرسه محوری است. بدین طریق، ایجاد زمینه مساعد برای پژوه شها و حرکت های تحول جویانه در مؤسسات علمی و تحقیقاتی در سطح آموزش و پرورش و دانشگاهها و انجم نهای تخصصی می باید فراهم شود.
- ۳) در حرکت به سمت تمرکززدایی، تربیت معلمان متخصص و ارتقاء صلاحیت حرف های پژوهشی و برنامه ریزی و تصمی مگیری معلمان، هماهنگ کردن آنها با تحولات جدید و رویکردهای نوین مبتنی بر تمرکززدایی نظام آموزشی، بسیار اهمیت دارد. بدین ترتیب هرگونه حرکت تحول جویانه در طراحی و تدوین برنامه های درسی، تمرکز زدایی و ارتقاء صلاحیت حرف های و پژوهشی معلمان مبتنی بر چنین آماده سازیهای تخصصی در سطح معلمان و مؤسسات تربیت معلم است.
- ۴) با توجه به بافت اجتماعی فرهنگی و شرایط و مقتضیات هر کشوری، تمرکززدایی از جهت کنترل مدیریتی، مالی، برنامه درسی و آموزشی در نظام های مختلف آموزشی و در راستای اقتدار و قدرت انتخاب بیشتر محیط آموزشی (مدرسه) حالتی یکسان نداشته و به فراخور هر کشور و جامعه و با توجه به شرایط و بستر اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و با کسب بینش از تجربیات نظام های آموزشی دیگر، روند نه چندان قاعد همندی همراه با اتخاذ راهبردهای برخاسته از شرایط و مقتضیات بومی آن کشور دنبال شده است و الگوی واحدی حاکم نبوده است. در مورد ایران نیز تمرکز زدایی با توجه به ویژگی یهایی که برای گذار نظام برنامه ریزی درسی در ایران مطرح گردید و به کارگیری راهبردهایی که در بندهای قبل توصیه گردید، م ی تواند بهتر با مقتضیات بومی و شرایط نظام آموزشی ایران هماهنگ شود و کارساز افتد.
- ۵) گذار نظام آموزشی و نظام طراحی و تدوین برنامه های درسی در ایران به سمت تمرکززدایی نیاز به یک تعادل واق عگرایان های بین کنترل تمرکزگرایانه و تمرکززدایی دارد. تمرکززدایی به سمت اقتدار مالی، مدیریتی، آموزشی و برنامه ریزی درسی مدرسه و معلمان و مرجعیت قوی تر تخصصی آنها در

عین تمرکزگرایی در اهداف و آرمانها، خطوط راهنمای ملی برنامه‌های درسی و مدیریت کلان نظام آموزشی کشور.

۶) راهبردهای اجرایی برای تمرکززدایی، تلفیقی از راهبردهای از بالا به پایین (یعنی از سوی مدیران، برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیران کلان آموزش و پرورش به سوی مدارس (و از پایین به بالا) یعنی از سوی معلمان و کادر مدرسه و انجمنهای تخصصی و شوراهای محلی و منطقه‌ای به سوی مدیریت کلان و تصمیم‌گیران سطح بالای آموزش و پرورش را می‌طلبد.

۷) حرکت‌های سطحی تمرکززدایی که بخشی از قدرت برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری آموزشی را با حفظ روابط دیوان سالارانه یک سویه نظام آموزشی به سطح استانها یا مناطق انتقال می‌دهد، به واقع یک راهبرد اساسی در راستای تمرکززدایی و اقتدار مدرسه در آموزش و تدوین و اجرای برنامه‌های درسی نمی‌تواند محسوب گردد. لذا به ایجاد تحول در روابط عناصر اصلی آموزش چون سازمان آموزشی، مدرسه و معلمان و قدرت یافتن مدرسه در قالب نظام آموزشی در روند تمرکززدایی باید توجه اساسی داشت.

۸) برای گذار نظام آموزشی و تولید برنامه‌های درسی در راستای تمرکززدایی و اقتدار مدرسه و محیط آموزشی در کار برنامه‌درسی، به اصول و معیارهایی باید توجه کرد و آنها را سرلوحه تحولات قرار داد. حداقل پنج اصل مهم در این میان که می‌باید مورد توجه دقیق قرار گیرند، شامل اصول: انعطاف‌پذیری، فرصت و انگیزش، وحدت و تلفیق هماهنگ دیدگاهها، مشارکت‌پذیری و قدرت انتخاب محیط آموزشی می‌باشند که در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و ایجاد تحول در روشها و رویه‌های موجود نظام آموزشی، می‌باید ملاک حرکت تمرکززدایی باشند (سلسیلی، شرفی، حسینی، ۱۳۸۴، صص ۴۱۳-۴۱۵).

این در حالی است که مهرمحمدی (۱۳۸۵)، رویه دیگری را برای رسیدن به تمرکززدایی طرح می‌کند. مهرمحمدی (۱۳۸۵) صرف نظر از پرداختن به سطوح برنامه‌ریزی درسی و نحوه عملکرد در شیوه‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز، به توزیع تکالیف مربوط به برنامه‌ریزی درسی می‌پردازد. وی این اتفاق در نظام‌های آموزشی را با اصطلاح آزادسازی معرفی می‌کند. مهرمحمدی (۱۳۸۵) برای آزادسازی ۶ وجه قایل است که آن وجوه در نگاهی یک‌طیف را تشکیل می‌دهند. انواع آزادسازی‌هایی که مهرمحمدی طرح می‌کند در ادامه می‌آیند.

### **آزادسازی نامحسوس یا در حد صفر**

این سطح از آزادسازی حکایت از اهتمام نهاد مرکزی به تولید برنامه‌های درسی استاندارد، تجویزی و تفصیلی داشته و بیش و کم با آن چه هم اکنون در نظام آموزشی ایران شاهد آن می‌باشیم، هماهنگی دارد. در این وضعیت، جرح و تعدیل برنامه‌درسی در مقیاس بسیار محدود و براساس مقتضیات محیط اجرا به وقوع می‌پیوندد که البته متکی به اراده‌تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی درسی نیست.



## **آزادسازی تولید منابع یادگیری (کتاب درسی)**

این سطح از آزادسازی ناظر به دست کشیدن از تولید مواد و منابع آموزشی (یادگیری) است. شایان ذکر این که چنان چه منابع آموزشی را به معنای اعم آن در نظر بگیریم که شامل اقلام گوناگون شده و محدود به کتاب درسی نیست، این سطح را باید در شرایط کنونی نیز به طور نسبی محقق شده بدانیم. چرا که در تولید آن چه از آنها با عنوان منابع کمک آموزشی نام برده می شود، بخشهای مختلف، خصوصاً بخش غیردولتی، مشارکت نسبتاً فعال دارد

## **آزادسازی انتخاب از میان راهنماهای برنامه درسی**

تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی می تواند مبادرت به تولید بیش از یک راهنمای برنامه درسی بنماید و سطوح اجرایی را در انتخاب از میان آنها آزاد بگذارد.

## **آزاد سازی بخشی از راهنمای برنامه درسی**

سند اصلی برنامه درسی یا راهنمای برنامه درسی که توسط تشکیلات مرکزی تدوین می گردد، می تواند آگاهانه از تعیین تکلیف برای کل مظلوف صرف نظر نماید. یعنی به نوعی دست از نگرش قیمومیتی برداشته و اجازه دهد برای بخشی از ظرف زمانی در نظر گرفته شده در برنامه درسی برای هر ماده درسی خاص در سطوح غیر مرکزی تصمیم گیری شود.

## آزادسازی کل برنامه درسی به معنای متعارف

در این سطح از آزادسازی، رسالت تشکیلات مرکزی برنامه ریزی به تدوین استانداردهای عملکردی یا یادگیری در یک حوزه خاص تقلیل پیدا می کند و مسئولیت تدوین راهنمای برنامه درسی و انتخاب یا تولید منابع یادگیری به عهده مراجع غیرمرکزی است. اگر نخستین سطح آزادسازی را معرف سقف (یا حداکثر) مأموریت های تشکیلات مرکزی دانستیم، این سطح را باید معرف کف (یا حداقل) مأموریت های این نهاد قلمداد کرد

## آزادسازی بخشی از ساعات هفتگی مدارس

در این سطح از آزادسازی، تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی به گونه ای دیگر دست از کیش کنترل، قیمومیت یا مدیریت می شوید. بدین گونه که این تشکیلات دیگر خود را موظف به تعیین تکلیف برای لحظه لحظه حضور مربیان و دانش آموزان در مدرسه نمی داند. با این همه، مهر محمدی از مدلی در مدیریت نظام برنامه ریزی درسی حمایت می کند، آن را مدل هسته ای می نامد. وی معتقد است که بر اساس مدل هسته ای امکان آزادسازی وجود دارد. با این همه برای راستی آزمایی دیدگاه باید به امکان سنجی و بستر شناسی دست یازید. در ادامه روند امکان سنجی مفروض برای ایران می آید.

## امکان سنجی و شناسایی بسترهای مورد نیاز برای تمرکززدایی در برنامه ریزی درسی

برای ایجاد نظام غیر متمرکز برنامه ریزی درسی باید امکان ها و بسترهای لازم را در ابعاد مختلف قانونی، سیاسی، اقتصادی و .... فراهم ساخت.

تمرکزگرایی در ایران و بخصوص در برنامه ریزی درسی را باید زاینده حاکمیت خاص در سطح کلان سیاسی، اجتماعی و اجرایی کشور دانست و به استناد چنین عاملی، تمرکز و عدم استقلال عمل را تنها در سطح کشور می توان توجیه کرد.

در گروه های برنامه ریزی درسی در ایران، نقش تعیین کننده با متخصص و استادان دانشگاهی است و معلمان مجرب و صاحب صلاحیت ضمن این که در گروه های برنامه ریزی نیمه فعال هستند در مقایسه با صاحب نظران دانشگاهی نقش ثانوی را بر عهده دارند و در حاشیه هستند.

با توجه به مشکلات موجود در نظام برنامه ریزی درسی متمرکز، با انجام امکان سنجی های لازم، این گونه به نظر می رسد که احتمال می رود حرکت به سوی نظام غیر متمرکز تفکر مؤثر و مناسبی برای اداره ی آموزش و پرورش به طور اعم و برنامه ریزی درسی به طور اخص باشد. و برای رسیدن به این مهم باید شرایط مناسب برای اجرای نظام برنامه ریزی درسی غیر متمرکز را فراهم ساخت.

به عبارت دیگر، اتخاذ و اجرای خط مشی برنامه ی درسی غیر متمرکز منوط به الزامات و شرایط خاصی است. تجارب عملی، پژوهش های انجام شده و مطالعات صاحب نظران شرایط ضروری چند گانه ای را برای

تمرکز زدایی مؤثر در نظام برنامه ریزی درسی مطرح می سازند. (Florstol and Cooper, ۱۹۹۷, Assetto, Hajba & Mumme, ۲۰۰۳ انصاری . ۱۳۸۲). که در زیر خواهد آمد:

#### • **بستر یا امکان سنجی سیاسی**

از جمله شرایط لازم برای به اجرا در آوردن اصلاحات منجر به تمرکز زدایی آن است که از تغییر و تحولات پیشنهاد شده باید حمایت سیاسی شود. تجارب بین المللی نشان می دهد که موفقیت در تمرکز زدایی تا حد زیادی مستلزم وجود ظرفیت سیاسی (Policy capacity) است.

ظرفیت سیاسی یا امکان سنجی سیاسی به ظرفیت های مدنی و مواد قانونی ناشی از قانون اساسی و قوانین دیگر وابسته است. زمانی که مواد قانونی و ساختارهای مدنی از تمرکز زدایی مورد حمایت کند. آن گاه فرصت برای تحقق تمرکز زدایی حاصل می شود. اگر مواد قانونی و ساختارهای مدنی از معلمین و افراد دست اندر کار برنامه ریزی درسی در سطوح مختلف کشوری ، منطقه ای ، استانی و ... حمایت نکند و از یکدیگر جدا باشند و نیز آن جایی که استبداد تصمیم گیری و اعمال نفوذ های خاص اقتصادی - اجتماعی ... وجود دارد، حوزه سیاسی قادر نیست از تمرکز زدایی حمایت کرده و آن را دنبال کنند.

در صورت وجود چنین بستری است که معلمین و افراد مستعد ، با دانش و مهارت مطلع در حوزه برنامه ریزی درسی ، مورد حمایت قرار می گیرند. و چنین افرادی تقویت می شوند تا نقش خود را به طور کامل در تمرکز زدایی ایفا نمایند.

#### • **ایجاد بستر قانونی :**

یکی از پرسش های مهمی که در هر اقدام تمرکز زدایی پیش می آید درباره مباحث قانونی تمرکز زدایی در برنامه ریزی درسی است و آن تعیین این است که آموزش و پرورش مرکزی تا چه حدی باید بر روی برنامه ی درسی محلی کنترل داشته باشد . اگر آموزش و پرورش مرکزی کنترل سفت و سختی را اعمال کند ، دیگر تمرکز زدایی تفویض و یا واگذاری را همراه نخواهد داشت.

از طرف دیگر، اگر آموزش و پرورش مرکزی هیچ گونه کنترلی را بر روی واحدهای محلی اعمال نکند، واحدهای آموزش و پرورش محلی خودشان دارای قدرت خواهند شد و نتیجه ی آن آموزش و پرورش فدرالی خواهد بود. معمولاً کنترل آموزش و پرورش مرکزی در این دو طیف جای می گیرد. که بایستی قانون این موارد را مشخص نماید.

به طور کلی مباحث قانونی بایستی توانایی پاسخگویی به مباحث زیر را درحوزه ی تمرکز زدایی داشته باشد که در زیر به برخی از آن ها اشاره خواهیم کرد:

#### **در ارتباط با برنامه ی درسی و آموزشی :**

- آیا وزارتخانه ی مرکز اختیار لازم برای تعیین برنامه ی درسی و دیگر جنبه های آموزشی را دارد؟

- آیا مقامات مرکزی اجبار قانونی برای قبول تصمیمات محلی در برنامه ی درسی را دارند؟

- آیا توانایی انحراف از قوانین مرکزی را دارند و مسئولیت پذیری قانونی با توجه به استانداردهای ملی وجود دارد؟

- متون کتاب ها و دیگر مواد آموزشی چگونه انتخاب می شوند؟

- وزارتخانه ی مرکزی چگونه طول مدت روزهای مدرسه و تعداد ساعات اختصاص یافته برای موضوعی خاص را تعیین می کند؟

قانون باید مطمئن باشد که مقامات مرکزی تصمیمات برنامه ی درسی را به وسیله ی مقامات محلی تشخیص داده و به آن اعتبار می بخشند.

- چه مجوز هایی برای تغییرات منطقه ای و محلی در زمینه ی برنامه ی درسی و آموزشی وجود دارد؟

### **در ارتباط با ارزیابی یادگیری**

- چگونه مقام های محلی قدرت طراحی یا انتخاب شکل های ارزیابی را مشخص می کنند؟

- چه تصمیمات و یا اقداماتی بر اساس نتایج ارزیابی اتخاذ می شود؟

- دانش آموزان اگر به استانداردهای یادگیری دست پیدا نکنند چه اتفاقی می افتد؟

- آیا سیستم ارزیابی به دانش آموزان این امکان را می دهد تا از یک منطقه ای به منطقه ی دیگر در کشور حرکت کنند؟

- در نهایت ، پیامد های شکست در حصول به استاندارد خاصی از ارزیابی باید مورد ملاحظه قرار گیرند. برای مثال آیا تداوم مالی مدارس باید بر اساس دستیابی دانش آموزان در سطح مشخصی از پیشرفت باشد؟ آیا بر اساس گواهینامه و نمرات امتحانات باشد؟ آیا گزینه های ارزیابی برای کل جامعه ی محلی یکسان باشد در حالی که هیچ پاسخ صحیحی برای این سئوالات وجود ندارد ، آنان باید در تمرکز زدایی مورد توجه قرار گیرند.

- و مباحث دیگر حول بستر قانونی

- به طور کلی ایجاد بستر قانونی ، به معنی برقراری رابطه ی بین قوانین کلی نظیر قانون اساسی و قانونی های کلی کشوری با قانون های عادی است. خط مشی ها و برنامه های تمرکز زدایی در نوعی رایزنی مستمر بین مجلس ، دستگاه اداری، محاکم قضایی ، آموزش و پرورش و نظام برنامه ریزی درسی محقق می شود.

مقررات و قوانین باید مکتوب شوند و از سوی مقامات سازمانی و سیستم که امکانات و آمادگی لازم را برای به کار بستن آن ها را دارند، مورد حمایت قرار گیرند.

قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش که در ۲۶ دی ماه ۱۳۷۲ توسط مجلس شورای اسلامی به تصویب رسید نمونه ای از این قانون ها است و جای بررسی های فراوان دارد. غرض این که در نظام برنامه ریزی درسی برای حرکت به سوی تمرکز زدایی قطعاً باید بستر های لازم قانونی آن فراهم آید.

• **بستر سازی فرهنگی و آموزش نیروی انسانی به منظور تمرکز زدایی:**

تحقق تمرکز گرایی یا تمرکز زدایی مطلوب در هر نظام برنامه‌ی درسی نیاز به افرادی دارد که مفهوم تمرکز زدایی را درک کرده باشند. درک این مفهوم باید بر شناختی استوار باشد که در آن به اطلاعات و نکات زیر توجه شود:

- تمرکز زدایی الزاماً معنای استقلال نیست. به عبارت دیگر آشنایی با شقوق و انواع تمرکز زدایی بسیار مهم است.

- آگاهی از هدف تمرکز زدایی: غالباً این تفکر کلیشه‌ای وجود دارد که تمرکز زدایی بهتر از تمرکز گرایی است در صورتی که این هدف است که انتخاب یکی از این دو نظام را مشخص می‌کند.

- آگاهی از محدودیت‌های نظام‌های متمرکز و غیر متمرکز

- فراهم آوردن فرصت‌های آموزشی برای کسب دانش و اطلاعات در جنبه‌های مختلف برای افراد از ضروریات است.

- از این رو برای تمرکز زدایی در برنامه‌ی درسی، بایستی برای تمامی افراد در سطوح مختلف ستاد مرکزی، شواری عالی استان، کمیته‌های تخصصی مختلف، معلمان، مدیران، والدین، طراحان برنامه‌ی درسی و آموزشی، افراد دست‌اندرکار آموزش و پرورش و... فرهنگ‌سازی لازم و آموزش‌های مورد نیاز صورت پذیرد تا این که زمینه برای استقرار و ایجاد نظام غیر متمرکز برنامه‌ی درسی فراهم آید.

#### • امکان سنجی نیروی انسانی

یکی از مشکلات و نارسایی‌های موجود در کشورهای در حال توسعه و از جمله در کشور ایران عدم حصول نتایج برنامه‌ریزی‌ها در حوزه‌ی عمل می‌باشد متخصصان امر دلایلی متعددی را برای این موضوع بر شمرند که این دلایل بخشی به حوزه‌ی اقتصاد، برخی به حوزه‌ی فرهنگ و به سایر حوزه‌های دیگر مربوط می‌سازند. چه بسیار تصمیمات و برنامه‌ریزی‌هایی که در حوزه‌ی نظر و مراحلی طراحی و روی کاغذ کاملاً مطلوب ارزیابی می‌شوند ولی در مقام اجرا این برنامه‌ها توفیقی بدست نمی‌آید و معمولاً این کشورها دائماً حال آزمایش و خطا می‌باشد در کنار دلایل مختلف که برای مشکل بر شمرده‌اند یکی دلیل مهم و قابل توجه عدم پیش‌بینی نیروی انسانی مورد نیاز برای اجرای آن برنامه می‌باشد.

در بحث استقرار نظام غیر تمرکز نیز، یکی از بسترهای بسیار مهم و اساسی در ایجاد این نظام نیروی انسانی متخصص و توانمند می‌باشد. به طوری که امروزه یکی از موانع عدم تمرکز در خیلی از کشورها و سازمان‌های داخل کشور کمبود نیروی انسانی می‌باشد. بزرگترین فقر عارضی در کشورهای در حال پیشرفت فقر نیروی انسانی متخصص می‌باشد نه سرمایه. در آمد سرشار کشورهای صاحب نفت این موضوع را به وضوح نشان می‌دهد. تصمیم‌گیری و اصل مشکل احتیاج به دانش و تجربه دارد. تاکنون یکی از عوامل مؤثر در جلوگیری از واگذاری کلیه‌ی امور اجرایی به مناطق و استان‌ها کمبود نیروی انسانی ماهر قلمداد شده است. اگر چه با توسعه‌ی آموزش عالی در کشور این مشکل نسبت به گذشته تا حد زیادی تعریف شده است ولی به جهت اهمیت موضوع واگذاری تصمیم‌گیری و وجود تنوع و وسعت در کشور این کار

باید با دقت و بررسی کارشناسی و یک امکان سنجی مناسب در زمینه ی نیروی انسانی اعم از متخصص برنامه ی درسی ، متخصصان موضوعی مورد نیاز در استان ها و شهرستان ها و... صورت پذیرد. برای تمرکز زدایی و تصمیم گیری مشارکتی در برنامه ی درسی و موقعیت آن ما نیازمند افرادی توانمند ، کارآموده ، متخصص و مجرب هستیم که علاقمند به آموزش و پرورش ، مدرسه و دانش آموزان باشد و تمایل به پذیرش مشمولیت داشته باشند . دانش و اطلاعات کافی از مدرسه و دانش آموز داشته باشند و از ماهیت کار تعلیم و تربیت و برنامه درسی مطلع باشند.

### **انجام نیاز سنجی چند سطحی :**

مرحله سوم کار طراحی و انجام دادن نیاز سنجی چند سطحی است . فرض اساسی و بنیادی در بحث عدم تمرکز شناخت نیازهای جامعه و پاسخگویی منطقی به این نیازها می باشد. از این رو معتقدیم که برای حرکت از نظام متمرکز به نظام غیر متمرکز آگاهی از این نیازها الزامی و از ضرورت آنی و اساسی برخوردار است.

این کار دارای ویژگی هایی است که باید شرح شود. بنابر این آنچه در زیر ارایه می شود شرح ویژگی هاست.

**ویژگی اول:** سطوح چند گانه ی نیاز سنجی : در راستای روشن ساختن سطوح تصمیم گیری برنامه ی درسی ، پیشنهاد می گردد که نیاز سنجی در سطوح و مراحل مختلف انجام شود که هر مرحله بوسیله ی خصوصیات واحد قابل تمایز گردد.

**ویژگی دوم :** تاکید افتراقی بر منابع اطلاعاتی : سطوح با مراحل مختلف نیاز سنجی نیازمند منابع مختلفی می باشد. در سطح کلان ، توجه بیشتر به موضوع درسی و جامعه به عنوان منابع اطلاعاتی برای شناسایی نیازهای آموزشی می باشد و کمتر توجه معطوف به دانش آموز به عنوان منبع اطلاعاتی است.

**ویژگی سوم :** ماهیت پویا و تعاملی : برنامه ی درسی مبتنی بر نیاز ، فرایند پویا می باشد علاوه بر این سطوح یا مراحل نیز تعاملی می باشد و به صورت متقابل روی یکدیگر اثر می گذارند از این رو نیاز سنجی یک بار برای همیشه انجام نمی شود ، آن فرایند معلومی است که پایانی ندارد.

**ویژگی چهارم :** لزوم توسل به انواع مختلف داده ها : مدل برنامه ریزی درسی مبتنی بر نیاز سنجی چند سطحی ، از انواع داده های کمی ، کیفی و یا تفسیری استفاده می کند و تلاش می کند که از هر یک از داده ها در نیاز سنجی یا تصمیم گیری نقش بسزایی داشته باشد.

در این نیاز سنجی ، ارزشیابی عنصر مجزا و جدا نمی باشد بلکه کل فرایند برنامه ریزی را در بر می گیرد. در اینجا سعی می گردد تا هر یک از سطوح تشریح گردد.

سطح ۱ و ۲ نیاز سنجی سطح برنامه ریزی است و سطح ۳ و ۴ نیاز سنجی سطح اجرا می باشد.

سطح ۱) نیاز سنجی کلان فراتر از موضوع های درسی (Macro Level Subject Free Need Assessment (MALSFNA

تصمیم گیری در این سطح منجر به تعیین ایدئولوژی تعلیم و تربیت می شود. این ایدئولوژی و بیانیه ی تربیتی ، اساسی برای تصمیم گیری برنامه ی درسی می گرد و شامل انتخاب های عمومی ، و ارزش ها می باشد.

نخستین و وسیع ترین سطح نیاز سنجی ، کلان فراتر از موضوع های درسی است. تصمیم هایی که در این سطح در خصوص نیاز ها گرفته می شود، در چارچوب سازمان یا نهاد آموزش و پرورش و حول محور برنامه های درسی قرار دارد. از لحاظ پوشش جغرافیایی، این سطح از نیاز سنجی در کل کشور به اجرا در می آید ، به نحوی که تمامی خرده - نظام های برنامه ریزی درسی استان ها را در بر می گیرد و مبنایی برای وحدت رویه در بین آن ها ایجاد می کند. نیاز سنجی در این سطح ، بر نظام برنامه ریزی درسی کشور متمرکز است به گونه ای که جهت گیری ها ، سیاست ها و رهنمود های حاصل از نیاز سنجی برنامه های درسی کلیه ی مقاطع تحصیلی و پایه های تحصیلی را در بر می گیرد و در عین حال، بر هیچ کدام از آن ها متمرکز نیست. هدف اصلی نیاز سنجی در این سطح ، دست یابی به مجموعه ای از رهنمود ها و خط مشی های کلی نظام آموزش و پرورش در قالب اصول ، هدف ها و مقاصد آموزش و پرورش می باشد تا از این رهگذر جهت گیری ها و دیدگاه های اساسی را معین نماید . نیاز سنجی در این سطح ، بیشتر جهت دهنده است .

نتیجه ی نهایی نیاز سنجی در سطح کلان فراتر از موضوع های درسی ، تدوین و تدارک ایدئولوژی برنامه ی درسی است. ایدئولوژی های برنامه ی درسی در حقیقت ، مجموعه ای از دیدگاه ها ، باورها و ارزش های خاص در خصوص تعلیم و تربیت و برنامه های درسی هستند که از ارزش ها، ایدئولوژی ها و خط مشی های حاکم بر یک جامعه الهام گرفته اند و ترجیحات و گرایش های اجتماعی را در خصوص هدف ها و روش های تربیتی و برنامه ی درسی نشان می دهند.

جهت گیری زمانی نیاز سنجی کلان فراتر از موضوع های درسی، آینده - محور است. نخست به دلیل این که ایدئولوژی ها در کلیه ی سطوح برنامه ی درسی به عنوان یک راهنما و تصویری بزرگ که باید برنامه های درسی را در جهت آن طراحی و تدوین کرد، عمل می کنند، و از این رو، در سطوح بعدی تصمیم گیری برنامه ی درسی به کار می روند . دلیل دیگر این که ، نیاز سنجی کلان فراتر از موضوع های درسی ، نیاز سنجی در مرحله ی طراحی یا تدوین برنامه ی درسی است و تدابیر اتخاذ شده در این سطح در سطوح بعدی ( طراحی و اجرا ) نیز مورد استفاده قرار می گیرد.

شرکت کنندگان برای تعیین کسانی که لازم است در نیاز سنجی کلان فراتر از موضوع های درسی مشارکت داشته باشند، باید به این سؤال بنیادی پاسخ داد که چه افرادی یا گروه ها و یا مؤسساتی می توانند داده های لازم به ویژه داده های هنجاری را فراهم کنند و یا بر مبنای آن در خصوص ایدئولوژی ها ، پیشنهادی ارائه نمایند . در این زمینه ، دست کم می توان از موارد زیر نام برد:

- مقام های سیاسی . منظور رهبران و مسئولان بلند پایه ی نظامی سیاسی کشور است که با توجه به اوضاع و اصول جامعه ، دیدگاه هایی مهم در باره ی آموزش و پرورش و در نتیجه برنامه های درسی دارند.
- مقام های قانون گذاری . برای مثال، مجلس و مصوبات آن ، به خصوص کمیسیون های مربوط به آموزش و پرورش ، در این زمینه واجد اهمیت است.
- دادگاه های ملی و استانی که داده های مهمی را در خصوص برنامه های درسی می توانند فراهم کنند.
- متخصصان و صاحب نظران در رشته های مختلف علمی
- نمایندگان گروه های حرفه ای ، نظیر انجمن ها و اتحادیه های مدیران مدارس ، دانش آموزان ، معلمان و مانند آن.
- مقام ها و مؤسسات آموزشی ، نظیر هیات علمی آموزش و پرورش و سایر مؤسسات سیاست گذاری در امور آموزش و پرورش که در تدوین و اجرای ایدئولوژی های تربیتی فعالند، هم چنین سایر مقام ها نظیر وزیر ، و مدیران سطوح عالی و میانی.
- بنیاد های سیاسی و بشر دوستانه
- شهرداران و شوراهای شهری ، احزاب سیاسی ، شخصیت های سیاسی و فرهنگی .
- بررسی نظرهای عموم مردم از طریق نمونه گیری .

#### سطح ۲) نیازسنجی کلان متمرکز بر موضوع درسی (MALSPNA) Marco Level Subject Specific Need Assessment

این دومین سطح کلان نیازسنجی در برنامه ریزی درسی می باشد. تصمیم گیری در این سطح منجر به تعیین چارچوب یا راهنمای برنامه ی درسی یا استاندارد های برنامه ی درسی که لزوماً موضوع خاص (Subject Specific) می باشد، می گردد.

پس از این که ایدئولوژی برنامه ی درسی برای نظام برنامه ی درسی کشور تدوین شد و موضوع های مشروع و معتبر برای هر یک از دوره ها و پایه های تحصیلی معین گردید ، باید در چارچوب هر یک از موضوع های درسی ، نسبت به امر نیازسنجی اقدام کرد. ویژگی بارز نیازسنجی در این سطح آن است که ارتباطی ملموس و عینی تر با موضوع های درسی دارد. نیازسنجی در این سطح دارای مشخصات زیر است:

✓ نیازسنجی کلان متمرکز بر موضوع درسی ، می توان در کل کشور یا در هر یک از استان ها صورت پذیرد.

✓ نیازسنجی در این سطح در چارچوب یک موضوع درسی خاص و به منظور روشن سازی عناصر برنامه ی درسی صورت می پذیرد.

✓ نیازسنجی در این سطح اساساً نیازسنجی تصریح کننده است ، زیرا نیازسنجی کلان متمرکز بر موضوع درسی در چارچوب ایدئولوژی برنامه ی درسی و به دنبال عینی کردن و ملموس نمودن آن در زمینه ی موضوع های درسی خاص است.



نتیجه‌ی نه‌ای حاصل از مطالعه‌ی نیازسنجی در این سطح عبارت است از: تدارک و تدوین چارچوب برنامه‌ی درسی یا تجدید نظر در چارچوب‌های موجود برنامه‌ی درسی که از قبل تدوین شده‌اند. چارچوب برنامه‌ی درسی عبارت است از: سندی که در آن هدف‌های کلی و ویژه هر موضوع درسی مشخص شده است. علاوه بر این، در چارچوب برنامه‌ی درسی، محتوای پیشنهادی نیز مورد تبیین و معرفی قرار می‌گیرد. با این همه، محتوای پیشنهادی در این سطح به گونه‌ای انعطاف‌پذیر و غیرقطعی معرفی می‌شود تا در سطح بعدی امکان تجدید نظر، اصلاح و تعدیل متناسب با نیازهای ویژه‌ی آن سطوح امکان‌پذیر باشد.

شرکت‌کنندگان گفته شد که نیازسنجی در این سطح بر موضوع برنامه‌ی درسی خاصی متمرکز است. به این ترتیب، کسانی باید در نیازسنجی شرکت کنند که اطلاعات خاص و ویژه در رابطه با موضوع درسی داشته باشند. تخصصی و ویژه بودن قلمرو نیازسنجی به طور تلویحی این عقیده را تأیید می‌کند که شرکت‌کنندگان باید از تخصص و ودانش لازم برخوردار باشند. یا دست کم این که نمایندگان آن‌ها بتوانند به طور عینی و ملموس، ارزش‌ها و دیدگاه‌های آنان را منعکس نمایند. در یک جمع‌بندی نهایی، می‌توان از افراد و گروه‌های زیر برای مشارکت دعوت به عمل آورد:

- صاحب نظران و متخصصان موضوع درسی خاص

- پژوهشگران و مراکز پژوهشی علمی - دانشگاهی

گروه‌هایی نظیر انجمن‌های سیاسی - اجتماعی، اتحادیه‌های دانشگاهی، کارگری، تجاری، مساجد، گروه‌های دارای علایق خاص (نظیر سازمان‌های بشر دوستانه که برای مقاصد خود برنامه‌های درسی ویژه‌ای را پیشنهاد می‌کنند)، سازمان‌های داوطلب و نیز گروه‌های سازمان‌یافته (نظیر والدین) باید مورد توجه قرار گیرند.

- سایر موارد، نظیر مقام‌های دولتی (رهبران سیاسی، قانون‌گذاران، مقام‌های آموزشی محلی و ...)، انجمن‌های حرفه‌ای (نظیر انجمن‌ها و اتحادیه‌های مختلف معلمان، مدیران، دانش‌آموزان)، سایر گروه‌های ذی‌نفوذ (نظیر گروه‌های مذهبی که خواهان ترویج اندیشه‌ای دینی هستند) و نیز وسایل ارتباط جمعی.

### سطح ۳) نیازسنجی خرد - منطقه‌ای (Micro - Level State- Specific Need Assessment (MILSPABA)

پس از سنجش نیازها در سطح کلان و تدوین چارچوب برنامه‌ی درسی، مرحله طراحی یا تدوین به اتمام می‌رسد و چارچوب مربوطه برای اجرا آماده می‌شود. اما در صحنه‌ی عمل نیز باید اصلاحات و تعدیل‌هایی در آن صورت پذیرد. از این رو، در سطح بعدی، با نیازسنجی خرد - منطقه‌ای رو به رو هستیم که در مرحله اجرا یا عمل قرار دارد:

حیطه ی نیاز سنجی در این سطح یک منطقه ی آموزشی است که آن نیز به نوبه ی خود می تواند شامل چند ناحیه یا بخش آموزشی باشد. در این سطح نیز نیاز سنجی کاملاً بر موضوع درسی خاص متمرکز بوده ، آن را مورد جرح و تعدیل قرار می دهد.

در سطح قبلی ، چارچوب برنامه ی درسی تدوین و پیشنهاد شده است. از این رو ، در سطح حاضر باید چارچوب تدوین شده در سطح قبلی با توجه به واقعیات موجود در سطح منطقه یا ناحیه ی آموزشی اصلاح شود. به این ترتیب ، مناطق و نواحی از اختیار و آزادی عمل برای اصلاح و تکمیل چارچوب برنامه ی درسی برخوردار می شوند و نیاز سنجی نیز نیاز سنجی تکمیل کننده تلقی می گردد.

محصول نیاز سنجی در این سطح ، تغییر و اصلاح چارچوب برنامه ی درسی است. نیاز سنجی خرد - منطقه ای مشخص می کند که چه عناوین یا موضوع هایی باید با توجه به وضعیت منطقه ی آموزشی به برنامه ی درسی افزوده شود و نیز هدف ها و محتوای هر موضوع درسی خاص به چه تغییر هایی نیاز دارد. بدیهی است، پس از مشخص شدن چارچوب برنامه ی درسی ، می توان به انتخاب کتاب درسی اقدام نمود. نیاز سنجی خرد - منطقه ای ، نیاز سنجی در مرحله ی اجرای برنامه ی درسی است و نتایج حاصل از آن برای اجرا در زمان حال مورد استفاده قرار می گیرد. به این دلیل ، نیاز سنجی در این سطح ، حال - محور است.

شرکت کنندگان : برای جلب مشارکت افراد و گروه ها در نیاز سنجی خرد - منطقه ای ، رویه ی استاندارد و پذیرفته شده ای وجود ندارد ، اما می توان از مواردی نظیر اعضای جامعه ی محلی ، مقام های آموزشی محلی ، کارکنان مدارس (آموزشی - غیر آموزشی و مدیران) صاحبان صنایع و تجارت ، دانش آموزان و متخصصان و صاحب نظران نام برد.

#### سطح ۴) نیازسنجی خرد- مدرسه ای/ کلاس درس (MILSPABA) Micro level classroom specific need assessment

پس از این که چارچوب برنامه ی درسی در سطح منطقه تکمیل و تصویب شد، برای اجرا به مدارس فرستاده می شود. تفکر معاصر برنامه ی درسی از این اندیشه دفاع می کند که مدارس باید در قالب محدودیت های اعمال شده توسط چارچوب برنامه ی درسی، از آزادی عمل کافی برخوردار باشند. برنامه های درسی تدوین شده در سطح منطقه، با وجود تمامی تدابیر سنجیده و هوشمندانه، به دلیل منحصر به فرد بودن ویژگی های کلاس درس و دانش آموزان آن (از لحاظ دانش قبلی یادگیرندگان، علایق و توانایی های آنان و حتی گرایش های معلمان کلاس درس) هنوز از صراحت و انطباق لازم برخوردار نیست. به این دلیل، در فرایند نیازسنجی به عنوان یک جریان پویا و جامع، نیازسنجی در سطح منطقه را نمی توان نقطه ی پایان تلقی کرد. به این ترتیب، سطح خرد- مدرسه ای/ کلاس درس آخرین و در عین حال، حساس ترین مرحله ی نیازسنجی است که تمامی تلاش ها و اقدام های انجام شده در مراحل قبلی، در این مرحله به بار می نشیند.

از لحاظ مکانی، نیازسنجی خرد- مدرسه ای / کلاس درس در سطح یک مدرسه، با مشارکت کلیه ی معلمان یک گروه آموزشی یا موضوع درسی و سایر کارکنان مدرسه، و یا در سطح یک کلاس درس صورت می پذیرد. در شکل اخیر، این معلم است که چارچوب تجویز شده در سطح منطقه را به برنامه ی درسی آموزشی تبدیل می کند.

از لحاظ قلمرو، نیازسنجی در این سطح بر موضوع درسی متمرکز است و بر آن است تا برنامه ی درسی تجویز شده را با شرایط مدرسه و کلاس درس به طور کامل منطبق سازد.

نیازسنجی در این سطح بیشتر تشخیصی است، زیرا هدف اصلی آن است که اختلاف و شکاف بین برنامه ی درسی و چارچوب آن با وضعیت محیط آموزشی و دانش آموزان مشخص شود و تغییر های لازم اعمال گردد. در این جا، سؤال اساسی این است که، در برنامه ی درسی خاص و با توجه به شرایط موجود، دانش آموزان به چه چیزی نیاز دارند.

بر اساس نیازسنجی در این سطح، نتایج زیر به دست می آید:

نخست، اصلاح و تعدیل چارچوب برنامه ی درسی متناسب با شرایط مدرسه با کلاس درس خاص - مانند نیازهای خاص فرد دانش آموزان، ساختار کلاس درس، طبیعت کلاس درس، فضای کلاس و ... به عبارت روشن تر، انطباق چارچوب تدوین شده برای هر موضوع درسی با نیاز های یادگیرندگان و محیط کلاس درس و مدرسه، می تواند یکی از نتایج اصلی نیازسنجی در این سطح باشد. در این رابطه، معلم یا مجموعه ی معلمان مدرسه از طریق اضافه کردن، حذف کردن یا تغییر در توالی و تاکید های رئوس مطالب هر موضوع درسی، برنامه ی درسی را انطباق می دهند.

دوم، فرایند انتخاب کتاب درسی با توجه به چارچوب تعدیل شده برنامه‌ی درسی است. این امر مستلزم آن است که مواد آموزشی متنوعی توسط بخش‌های مختلف دولتی یا خصوصی تدوین و منتشر شود و در عین حال، معلمان از دانش و تخصص لازم برای فرایند انطباق یا انتخاب برخوردار باشند. شرکت کنندگان: که شامل افراد و گروه‌های زیر است:

- دانش آموزان، که می‌توانند اطلاعاتی ارزشمند را برای نیاز سنجی فراهم سازند. در نظر گرفتن دانش آموزان از دو جهت مفید است: از یک سو می‌توان با کشف علایق، مسائل و دیدگاه‌هایشان، انگیزه‌ی یادگیری را در آنان فزونی بخشید و از سوی دیگر، ضمن فراهم آوردن اطلاعات دقیق درباره‌ی آن‌ها به عنوان محور اصلی نیاز سنجی، مشارکت فعال آنان را در اجرای موفقیت آمیز برنامه‌ی درسی جلب کرد.
  - معلمان به واسطه‌ی نزدیکی بودن به صحنه‌ی کلاس درس، اطلاعاتی بسیار صریح و ویژه را در اختیار دارند، نیازهای دانش آموزان را بهتر درک و کشف می‌کنند، از مسائل و مشکلات آنان اطلاع می‌یابند.
  - کارکنان مدرسه، به افرادی اطلاق می‌شود که در یک مدرسه مشغول به کار هستند.
  - والدین نیز در خصوص نیازها و مسائل دانش آموزان اطلاعاتی ارزشمند در اختیار دارند.
- پس از توضیح سطوح مختلف نیاز سنجی، آن را در جدولی نشان داده و ضمناً مشخص خواهیم کرد که هر کدام از مراحل نیاز سنجی تعیین نیازهای کدام یک از سطوح تصمیم‌گیری را تحت پوشش قرار می‌دهد.

نتایج این سطوح نیاز سنجی بایستی در تمامی مراحل برنامه‌ریزی و در تمامی سطوح اعم از مرکز، استان و شهرستان بایستی مدنظر قرار گیرد.

در بخش‌های بعدی الگو، اشاره خواهیم کرد که از انجام نیاز سنجی در سطوح مختلف، چه اطلاعات و منابعی باید از نتایج حاصله نیاز سنجی در اختیار سطوح مختلف برنامه‌ریزی درسی قرار گیرد.

#### **۴- انتقال تدریجی تصمیم‌گیری‌ها به سطوح پایین نظام برنامه‌ریزی درسی:**

برای توضیح ایده را بر اساس الگوی تصمیم‌گیری در باره برنامه‌ی درسی کلان توضیح می‌دهیم. چون، الگوی کلان بر این مبنا طراحی شده است که قابلیت ثبت و ضبط انواع فعالیت‌های مرتبط با برنامه‌های درسی را دارا باشد و تنها به فعالیت‌های مبتنی بر یک نظریه و یا مفهوم خاص از برنامه‌ی درسی محدود نباشد.

سطوح برنامه‌ی درسی: هفت سطح از برنامه‌ی درسی عبارت است از:

آکادمیک یا ایده آل، اجتماعی، رسمی، نهادی، آموزشی، اجرایی، تجربی

۱- سطح اول برنامه‌ی درسی سطح آکادمیک یا ایده آل است که معرف عقاید متخصصان و دانشمندان علوم مختلف بوده و توصیه‌های آنان در خصوص این که برنامه‌ی درسی مشتمل بر چه چیزهایی باید باشد و چگونه به مرحله اجرا درآید را در بر می‌گیرد. تصمیماتی که در این سطح در خصوص برنامه‌ی درسی

اتخاذ می شود، منعکس کننده ارزش های مشخصی می باشد که هر فرد آگاه و آشنا با قلمروی از معارف بشری به آن ها معتقد است.

۲- سطح دوم تحت عنوان سطح اجتماعی است. این سطح معرف برنامه ای است که تصمیم گیرندگان آن افراد عادی اجتماع، نهادها، سازمان ها و تشکیلاتی می باشند که به طور مستقیم دست اندرکار امر تعلیم و تربیت نبوده لیکن مایلند به گونه ای در برنامه ی درسی مدارس نفوذ نمایند، مجالس و نهادهای قانونگذاری نیز در عداد همین تصمیم گیرندگان قرار می گیرند.

۳- سطح سوم سطح رسمی است در این سطح با نوعی برنامه ی درسی مواجه هستیم که نشأت یافته ای انتظارات مردم بوده و براساس تصمیماتی به وجود آمده است که در فراسوی کلاس های درس و توسط افرادی به جز دانشمندان و متخصصان علوم اتخاذ گردیده است. از جمله این افراد می توان از مقامات رسمی برنامه ریزی درسی در سطح مرکزی، استان ها، مناطق، ناشران کتاب های درسی و سازمان های حرفه ای نام برد.

قوانینی که توسط قوه ی مقننه وضع می گردد، ضوابط اعطای بودجه توسط دولت مرکزی برای اجرای برنامه های درسی خاص، در موضوعات مختلف، انتظارات گروه های مذهبی و یا مدنی به منظور گنجاندن موضوعات یا مطالب خاص در برنامه های درسی، انتخاب مجموعه ای از کتاب های درسی از میان کتب مختلف توسط مسئولان یک منطقه ی آموزشی و انجمن های تعلیم و تربیت همگی مثال هایی است از اقدامات مربوط به برنامه های درسی که معرف برنامه ی درسی رسمی باشد.

۴- سطح چهارم، تحت عنوان نهادی معرف برنامه ای است که تصمیم گیرندگان آن مجموعه ای از عناصر دست اندرکار در یک مدرسه ی خاص می باشند و این برنامه حاصل تشریک مساعی گروهی از معلمان می باشد که به این ترتیب قابلیت پیاده شدن در بیش از یک کلاس را خواهد داشت.

۵- سطح پنجم سطح آموزشی است. برنامه ی درسی آموزشی، منعکس کننده آن چیزی است که معلم بدان امید می ورزد، برای آن ارزش قائل است، بدان اعتقاد دارد و بالاخره انتظار دارد که بتواند برای فراگیران تحت نظر خود آن را فراهم سازد. برنامه ی درسی در این سطح به درجه مهارت های حرفه ای، قابلیت ها و برداشت های معلم در خصوص تعلیم و تربیت، بستگی دارد. تصمیم گیری های مربوطه غالباً با توجه به مقتضیات یک کلاس درس خاص صورت پذیرفته و بدین سبب بسیار مشخص تر و اجرایی تر از تصمیمات برنامه ای که در سطوح ایده آل و رسمی اتخاذ می شود. ایده اصلی در درک مفهوم برنامه ی درسی در سطح آموزشی این است که، یک فرد معلم در محدوده یک کلاس درس خاص تصمیم گیرنده ی اصلی می باشد.

۶- برنامه ی درسی در سطح اجرایی، حاصل مشاهدات فردی است که به ثبت و ضبط کلیه ی فرایندهای تعاملی در حین اجرای برنامه ی درسی در کلاس درس می پردازد، از آن جا که معلم خود یکی از طرف

های اصلی و مؤثر این تعامل می باشد، لذا توقع داشتن از او که به ثبت و ضبط آن چه در کلاس اتفاق می افتد پردازد غیر عملی بوده و در این مورد بایستی از یک مشاهده گر کار آزموده استفاده شود.

۷- دانش آموزان و معلم ، کانون های توجه مشاهده گر را تشکیل خواهند داد. حاصل این مشاهدات نشان خواهد داد که بسیاری تصمیمات از نوع برنامه های ، در جریان تعامل میان معلم و دانش آموزان اتخاذ می شود و بسیاری از تصمیمات و طرح هایی که قبل از ملاقات معلم و دانش آموزان شکل گرفته است، دستخوش تغییر می گردد. طرح های جدید به صورت دفعی و در حین آموزش ظهور و بروز پیدا می کند و تصمیماتی که در این سطح اصطلاحاً به شکل تعاملی اتخاذ می شود ، معرف برنامه درسی از دیدگاه اجرایی می باشد.

۸- سطح هفتم (سطح تجربی)، معرف توقعات آحاد دانش آموزان و برداشت های آن ها قبل از قرار گرفتن در معرض برنامه اجرایی و هم چنین پیشرفت های حاصله توسط آنان است. اهمیت این سطح در تحلیل نهایی آن از این جهت است که دانش آموزان از طریق واکنش های مثبت یا منفی که نسبت به برنامه ی درسی نشان می دهند. تصمیم گیرندگان اصلی این عرصه بوده و به آن تعیین می بخشند (مهرمحمدی ۱۳۷۲).

گرچه سطوح برنامه ی درسی در الگوی کلاین بر اساس درجه ی دوری و نزدیکی به دانش آموزان و تمرکز اصلی تصمیمات برنامه ی درسی منظم شده اند، اما تصمیمات اخذ شده در هر سطح الزاماً بهتر یا دارای اولویت بیشتر نسبت به سطوح دیگر نیست و این سطوح سلسله مراتب نیستند، اما از جهت دیگر حاکی از دور شدن از نظام برنامه درسی متمرکز به جهت نظام درسی غیر متمرکز است که در آموزش افرادی بومی، معلمان و دانش آموزان هم در برنامه ی درسی نقش ایفا می کنند ( که این سطوح تصمیم گیری در جدول صفحه ی بعد به شکل خلاصه آمده است).

## سطوح تصمیم گیری در برنامه ی درسی از دیدگاه کلاین (۱۹۹۱)

آکادمیک (علمی)	متخصصان دانشگاهی در زمینه های مختلف مانند فلسفه، جامعه شناسی، تعلیم و تربیت...	محتوای درسی، بازنگری در محتوای موجود، روش های نوین درسی، کاهش یا افزایش محتوای درسی، کاهش یا افزایش زمان تخصیص داده شده به هر موضوع در برنامه درسی
اجتماعی	نهادهای قانون گذاری، سازمان های دولتی و غیردولتی، بازرگانی، صاحبان صنایع، گروه های سیاسی غیرنظامی، گروه های مذهبی، انجمن های مربوط به والدین	اعمال نظر در جذب معلمان، تهیه و توزیع مواد آموزشی، پیشنهاد در مورد آموزش های خاص از جمله آموزش های اخلاقی جنسی، مهارت های زندگی، هنری و مهارتی
رسمی	اداره های آموزش و پرورش در سطح ملی ایالتی و منطقه ای، ناشران کتاب های درسی، انجمن های تخصصی آموزشی، برنامه ریزان درسی، اتحادیه های معلمان	اعمال تغییرات پیشنهادی در برنامه درسی و پذیرش مسئولیت مستقیم اجرای برنامه
نهادی	معلمان و مدیران مدارس	برنامه ریزی در سطح مدرسه، تشریک مساعی معلمان در مورد برنامه نقد و بررسی جلسه های کلاس درس
آموزشی	معلم	تصمیم های مربوطه به کلاس درس از جمله انتخاب روش های تدریس مستقل از تصمیم های سایر سطوح. تصمیم گیری در مورد محتوا و روش تدریس مناسب برای گروه های خاص دانش آموزی
اجرائی	معلم و دانش آموز	تعامل بین معلم و دانش آموزان، بازتاب در عمل تدریس تصمیم گیری های فی البداهه معلم در رابطه با عمل دانش آموزان
تجربی	دانش آموزان	اظهار نظر در مورد محتوای برنامه ی درسی و سازماندهی آن، تاثیرگذاری بر معلم جهت جرح و تعدیل های برنامه ی موجود

در پایان مطلوب است، پس از بحث هایی که اتفاق افتاد به مزایا و محدودیت هایی که دو نظام برنامه ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز دارند نگریسته شود.

## **مزایا و محدودیت های طراحی متمرکز برنامه درسی**

### **مزایای شیوه متمرکز طراحی برنامه درسی**

- \* دستیابی به مقاصد ملی را آسان می سازد، چون همه مدارس اسناد یکسانی را به کار می برند.
- \* یادگیرندگان می توانند از یک مدرسه به مدرسه دیگر بروند بدون این که محروم واقع شوند.
- \* شرایط ورود برای دانشگاه ها و کالج ها را می توان به طور متمرکز تعیین کرد و می توان برابری و مساوات را تضمین کرد.
- \* ارتباط با مدارس درباره ملزومات تحصیلی آسان است، چون وزارت آموزش و پرورش مستقیماً در امور دخالت می کند.
- \* مواد یادگیری را می توان به طور انبوه تولید کرد و آن ها را برای تولید کنندگان و مصرف کنندگان ارزان تر تمام کرد.
- \* مؤسسات می توانند کارکنان خوبی داشته باشند و از خدمات غنی بهره مند شوند، چون از مجموعه ای منابع و تجارب ملی بهره می جویند.

### **محدودیت های شیوه متمرکز برنامه ریزی درسی**

- \* فرآیند دستیابی به سند برنامه درسی بسیار طولانی است.
- \* در این شیوه نیاز های برخی گروه ها و اقوام محلی نادیده گرفته می شود یا از قلم می افتند.
- \* مشکلات هماهنگی و ارتباطی در زمان دخالت بخش های نیمه دولتی در طراحی برنامه درسی بروز می کند.
- \* به دلیل مشارکت اندک اعضای جوامع محلی، نسبت به برنامه درسی تعهد کمی و کیفی نشان داده نمی شود.
- \* از خلاقیت و پیش گامی معلم و سایر اعضای اجتماع جلوگیری می کنند.
- \* عموماً شیوه متمرکز بر محتوا به ویژه دانش تأکید می ورزد تا به نگرش ها و مهارت ها. تمام تلاش متوجه کارنامه می شود تا آن که به رشد و مهارت های مولد و خلاقانه مورد تأکید قرار گیرد.

### **شیوه غیرمتمرکز طراحی برنامه درسی**

#### **مزایای الگوی غیرمتمرکز برنامه ریزی درسی**

- \* برنامه درسی نیازهای محلی را مخاطب قرار می دهد.
- \* اجتماع محلی مستقیماً دخیل و متعهد به اجرای آن است.
- \* این نظام خلاقیت و پیش گامی هر معلم را تشویق می کند.
- \* وقت کمتری صرف تهیه برنامه درسی در مقایسه با استفاده از الگوی متمرکز می شود.



\* دانش آموزان آنچه را مرتبط با اجتماع محلی است یاد می گیرند.

### **محدودیت های الگوی غیرمتمرکز برنامه ریزی درسی**

\* تضمینی وجود ندارد که مقاصد ملی تحقق یابند.

\* یادگیرندگان نمی توانند به آسانی از یک مدرسه به مدرسه دیگر منتقل شوند(وقتی خانواده هایشان جابه جا می شوند).

\* عموماً در تهیه یا دسترسی به مواد تدریس مشکل وجود دارد که اگر هم در اختیار باشند تولیدشان گران تمام می شود.

ممکن است تخصص کافی در اجتماع محلی برای تهیه فصلی از برنامه درسی وجود نداشته باشد.

## منابع

- آقازاده، محرم (۱۳۸۵). طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی تلفیقی مدرسه محور، رساله دکتری.
- آقازاده، محرم (۱۳۸۵). بررسی وضعیت برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز در کشورهای اروپایی و امریکا، همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی، دانشگاه کرمان.
- ایزدی، صمد (۱۳۸۵). تحلیل گرایش به نظام های برنامه ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز در برخی کشورها، همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی، دانشگاه کرمان.
- سلسیلی، نادر؛ شرفی، حسن و حسینی، سید محمدحسین (۱۳۸۵). گذار نظام برنامه ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی با تأکید بر برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی، دانشگاه کرمان.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۰). طراحی و اعتبار بخشی الگوی نیاز سنجی برنامه درسی مدرسه محور، تهران: موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی.
- فتحی واجارگاه، کورش؛ آقازاده، محرم و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۸۷). نیارسنجی برنامه درسی مدرسه محور، تهران: انتشارات ابو عطا (زیر چاپ).
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۵). مدیریت هم زمان مدارج تمرکز زدایی در نظام برنامه ریزی درسی، همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی، دانشگاه کرمان.

Akker, J.J.H. Van den (۲۰۰۳). Curriculum Perspectives: An Introduction. In J. Van de Akker, W. Kuiper and U. Hameyer (Eds.). Curriculum Landscape and Trends. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Akker, J.J.H. Van den (۲۰۰۵). Curriculum Perspectives: An Introduction. In J. Van de Akker, W. Kuiper and U. Hameyer (Eds.). Curriculum Landscape and Trends. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Aschbacher, P.R. (۱۹۸۹). Humanitas: A Thematic Curriculum. Educational Leadership. ۴۷/۷, ۸ – ۱۶.

Bahr, K. (۲۰۰۵). Handbook for Decentralized Education Planning, Bangkok: Asian and Pacific Regional Bureau for Education.

Bahr, K. (۲۰۰۵). Handbook for Decentralized Education Planning, Bangkok: Asian and Pacific Regional Bureau for Education.

Baisya, K. N. and Mali, D. D. (1989). Decentralised Planning, Theory and Practice. NewDehli.

Bardshow, J. (1967). The Concept of Soctol Needs in: Quarterly journal of social services. No.3.

Barker, B.D. (1976). Fault Tree Analysis: It's Implication for Use III Education the Falmers Press.

Barnes, H. (1991). Learning that Grows with the Learner: An Introduction to Waldorf Education. Educational leadership. 49, 2, 52-54.

Barrow, R. & Milburn G. (1990) Critical Dictionary of Educational Concepts. Harvester Publishing.

Bary, M. (1996). Decentralizatin of Education. World bank.

Bean, J. A. (1995). Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge. Phi Delta Kappan. April 1995 : 616 - 622.

Bean, J. A. (1991). The Middle School: The Natural Home of the Integrated Curriculum. Educational leadership 49,2:9-13.

Bean, J. A. (1997). Curriculum Integration, Designing The Core of Democratic Education. New York: Teachers College, Columbia University.

Bean, J. A.. (1996). On the Shoulders of Giants! The Case for Curriculum Integration. Middle School Journal. September 1996 : 6 -11.

Bean, J.(1997). Integrated Curriculum in the Middle Schools. Eric Digest: integrated curr.htm.

Beauchamp, G. (1981). Curriculum Theory 4th edition. Peacock Publishing. Inc.

Beck, R.H and G.H. Copa and V.H. Pease.(1991). Vocational and Academic Teachers Work Together. Educational Leadership. October, 1991 : 29-31.

Benjamin, S.(1989).An Ideascop for Education: What Futurists Recommend. Educational Leadership,4 7\ 7 :8-16

Blaugh,M. An Introduction to Economics of Education. Allen Publications. London. 1980.

Blum, A.(1991). Integrated Science Studies. In: International Encyclopedia of Curriculum. Edited by A.Lewey .Pergamon Press.  
Board of Studies, Curriculum And Standard Framework Mathematics Publish by the Board of Studies Victoria Australia, 1990.

BOARD OF STUDIES, VICTORIA (2001). Curriculum and Standards Framework (CSF): Overview. [Online] at <http://www.bos.yic.edu.au/csfd/oy/oy-a.htm>  
Borton & Merrill. Needs Assesment.:Educational Technology publications. 1977 .

Brady, M.(1997). A Supradisciplinary Curriculum. Marion Brady,s Hompage. htm.

Brady, M.(1997).A Seamless Curriculum . Marion Brady,s Hompage. htm.

Brady, M.(1997).Beyond Interdisciplinary. Marion Brady,s Hompage. htm.

Brady, M.(1997).Single Discipline Schooling. Marion Brady,s Hompage. htm.

Brady,M.(1989).What's Worth Teaching? Selecting, Organising and Integrating Knowledge. New York: State University of New York Press.

Brandt,R.(1991). On Interdisciplinary Curriculum : A Coversation with Heidi Hayes Jacobs. Educationalleadership,49\2,p:24-26  
Bristol, PA: Fabner Press.

BRITISH COLUMBIA. MINISTRY OF EDUCATION (2000). Curriculum Implementation Schedule. [Online] at

<http://www.bced.gov.bc.ca/irpimplementation/is.html>

Brooks, G. M, *Centralized Curriculum: Effects on the Local School Level, in the Politics of curriculum Decision - Making*, State University of New York: 1991.

Brophy, J and J. Alleman. (1991). *A Caveat: Curriculum Integration Is . not Always A Good Idea*. *Educational Leadership*, 49\2.66.

Brunkhorst, B. (1991). *Every Science, Every Year*. *Educational Leadership*. 49,2 : 36 -38

Caine, R. & Caine, G. (1997). *Making Connections: Teaching An The Human Brain*. Alexandria, V.A. ASCD.

Caldwell, B.J.; Spinks, J.M. 1992. *Leading the self-managing school*.

Campbell, D. T. Stanley, J. c. (1963): *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*. In: Gage N. L. (ed.) 1963 *Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally, Chicago, Illinois .

Case, R. (1991). *The Anatomy of Curricular Integration*. *Canadian Journal of Education* .16,2 : 215 - 223

Case, R. (1992). *Thinking Seriously about Curriculum Integration: Forum on Curriculum Integration Occasional Paper*, Vancouver: Tri-University Integration Project, Simon Fraser University.

Cherlynn, D. (1999). *The Professional Beliefs and the Conditions that Support Integrated Curriculum in A new England Middle School (Teacher Preparation)*. *Dissertation Abstract*.

Chopra, R. K *Synergistic Curriculum Development: An Idea Whose Time Has Come*, NASSP - Bulletin: 73, No 18 , 1989.

Chubb, J.E.; Moe, T.M. 1990. *Politics, Markets, and America's schools*. Washington, D.C.: Brookings Institution.

Cohn, E. (Ed.). 1997. Market approaches to education: vouchers and school choice. Oxford: Pergamon.

Colins, M and - others, Reconceptualizing School- Based Curriculum Development, Falmer press, 1990.

Colins, M. T. & Zambone, A. M. Decentralization In Educational Government And Management, V 013.

Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs (DETYA) (1999). The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-first Century. [Online] at <http://www.detya.gov.au/schools/adelaide/adelaide.htm>

Connely, F. M and Lantz, O. C. (1991). Definitions of Curriculum. in Encyclopedia of Curriculum. NY: Pergamon press.

Cook, T. D. (1980): Post positivist critical multiplism. In: Shotland R. L.,

Mark, M. M. (eds.) (1980): Social Science and Social Policy. Sage, Beverly Hills, California.

Cormbleth, C. (1991). Curriculum in context. The Falmer press.

Corrmick, R. (1988).Curriculum Evaluation. Beckenham Cromm Helm..

Crane, S. (1991).Integrated Science in a Restructured High School. Educational leadership,49, 2 : 39 - 41

Cromwell, S. (1989). A New Way of Thinking: The Challenge of The Future. Educational leadership, 49\1,:60-64.

Cummings, W.; Riddell, A. 1994. Alternative policies for the finance, control and delivery of basic education. International Journal of Educational Research, 21\1,701-776.

Dalziel, A. (1994). *Organizational Training Needs*. London: Gower publishing.

Davies, B.; Hentschke, G.C. 1994. School autonomy: myth or reality - developing an analytical taxonomy. *Educational Management and Administration*, 22(2), 96-103.

Davis, O. L. (1997). The Personal Nature of Curricular Integration. *Journal of Curriculum and Supervision*. Winter, 1997. 12, 2: 95-97.

Decision-making in 14 OECD education systems. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

DeStefano, J. 1996. Community-based primary education: lessons learned from the Basic Education Expansion Project (BEEP) in Mali. Washington, D.C.: United States Agency for International Development, Office of Sustainable Development.

Drake, S. M. (1991). How Our Team Dissolved the Boundaries. *Educational Leadership*. 49, 2: 20 - 22.

Drake, S. M. (1993). *Planning Integrated Curriculum, The Call to Adventure*. ASCD.

Dressel, D. (1958). The Meaning and Significance of Integration. I: The Integration of Educational Experiences, 51<sup>th</sup> Yearbook of the NSSE.

Dutton, S & Snedden, D. (1919). *The Administration of Public Education*. Mcmillan.

Eash, M. J. (1991). Curriculum Components. In *International Encyclopedia of Curriculum*, London: Pergamon Press.

Education in Germany (16 Feb. 2006), Retrieved [http:// en.wikipedia.org/wiki/education-in- Germany](http://en.wikipedia.org/wiki/education-in-Germany).

Education in Germany (2006), Retrieved [http:// en.wikipedia.org/wiki/education-in- germany](http://en.wikipedia.org/wiki/education-in-germany).

Education in Hungary (16 Feb. 2006), Retrieved [http:// wikipedia.org/wiki/education-in- Hungary](http://wikipedia.org/wiki/education-in-Hungary).

Education in Hungary (2006), Retrieved [http:// wikipedia.org/wiki/education-in-hungary](http://wikipedia.org/wiki/education-in-hungary).

Eggebrecht, J. (1999). Reconnecting The Society. Educational leadership. 53,8.

Eisner, E. W. (1985): The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs,(2nd ed.) Macmillan Inc., New York.

Eisner, E. W. (1994). The Educational Imagination, NY: Macmillan Publishing Company.

Eisner, E.W. (1979). The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. Macmillan Publishing Co, Inc.

Elbaz, P, (1991). Teacher Participation In Curriculum Development in International Encyclopedia at Curriculum Development, Pergamon press.

Elbaz, P. (1991).Teacher Participation in Curriculum Development In: International Encyclopedia of Curriculum, Pergamon press.

Erb, T. (1999) .Interdisciplinary: One Word Two Meaning. Middle School Journal. November, 2.

Erickson, H. L. (1995). String the Head, Heart, and Soul: Redefining Curriculum and Instruction. Corwin Press.

Findley, N. J. (2000).Making Connections: A Case Study of Fifth - Grade Learning From Two Different Organizations of Curriculum Integration. Dissertation. Bell & Howell Information and Learning Company.

Fogarty, R. (1991). The Mindful School: How to Integrate the Curricula. Educational leadership. 42,2.



Fogarty, R. (1991). Ten Ways to Integrated Curriculum. *Educational Leadership*, 49, 2: 61-65.

Forder, A. (1981) *Needs in social Administration*. London: Routledge & Kegan Paul.

Fullan, M. (1991). Curriculum Change. In: *International Encyclopedia of Curriculum*, London: Pergamon Press.

Fullan, M. (1991). *The Meaning of Educational Change*. Toronto: O.I.S.E. Press.

Gall, M. D. (1981). *Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials*. Allyn and Bacon, Boston, Massachusetts.

Gehrke, N. (1991). Exploration of Teachers, Development of Integrative Curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6: 17.

Gentry, C. (1994). *Instruction Development*. Wadsworth publishing Company.

Georg, P. S. (1996). The Integrated Curriculum: A Reality Check Middle School Journal. September, 1996: 12 - 19.

Ghorchian, N. G. (1994). *The First International Terminology of Curriculum*. The Institute for Research & Planning in Higher Education, Tehran, Iran.

Glasgow, N. A. (1996). *New Curriculum for New Times: A Guide to Student-Centered, Problem-Based Learning*. Crown Press. Inc.

Glathorn, A. A. (1994). *Developing A Quality Curriculum*. ASCD.

Goodlad, I. (1991). Curriculum as a Field of Study. In: *International Encyclopedia of Curriculum*. Edited by A. Lewy. Pergamon press.

Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*, New York, MacGraw-Hill.

Goodlad, J. (1991). Curriculum Making As A Sociopolitical Process, in The politics of Curriculum Decision Making, State University of New York press.

GOVERNMENT OF SASKATCHEWAN. SASKATCHEWAN EDUCATION (2001). The Evergreen Curriculum. [On line] at <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/evergrn.htm>

Govinda, R. (Ed.). 1997. Decentralization of educational management: experiences from South Asia. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, Research Report No. 107.

Govinda, R. 1999. "Reaching the unreached through participatory planning. School Inapping in Lok Jmnbisl" (India). Paris:

Grean, L.(1991). Since-Centered Curriculum In Elementary School. Educational Leadership, 19\2.

Greene, J. C. McClintock C. (1991): The evolution of evaluation methodology. Theory Into Practice, 10 (1): 13-21.

Gwilym, L. and Dixon, P. (2003). Toward a Truly National Curriculum, policy for Wales 2003 – 2007.

Gwilym, L. and Dixon, P. (2003). Toward a Truly National Curriculum, policy for Wales 2003 – 2007.

Halbach, A. (2000). Promise and Practice of Curriculum Integration in A Middle School. Dissertation. The University of Wisconsin Milwaukee.

Hanson, E.M. 1990. Best (and worst) practices in educational decentralization: the cases of Venezuela, Colombia, Argentina

Hargreaves, A. (2000). Curriculum Integration and Classroom Relevance: A Study of Teachers' Practice. ASCD.

Harter, P. D and Gehrke, N. J. (1989). Integrative Curriculum: A Kaleidoscope of Alternatives. Educational Horizons:13-17.

Hass, G. (1993). Curriculum (Who should plan the Curriculum In: Curriculum Development. Edited by G. Hass and M. Perky. Allyn and Bacom.

Helmek, A. (1996). Diagnosing Students Needs. In: International Encyclopedia of Teaching. Edited by Anderos. pergamon press.

Henry, N. B. (1958).The Integration of Educational Experiences. The Fifty 7<sup>th</sup> Yearbook of National Society for Study of Education.

Herman, R. and String Field, S. (2000). Ten Promising Programs for Educating All Children: Evidence of Impact, Arlington, VA: Educational Research Service.

Herman, R. and String Field, S. (2000). Ten Promising Programs for Educating All Children: Evidence of Impact, Arlington, VA: Educational Research Service.

Hong, H. (1996). Possibilities And Limitations of Teacher Participation in Curriculum Development. The case of the Korean Primary School, Unpublished Doctoral Dissertation.

Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press. 1997.

Hunkins, F. P. A. (1993). Systematic Model for Curriculum Planning In: Curriculum Develop ment. Edited by G. Hass and M. parkay. Allyn & Bacom.

Hunter, R. and E.A. Scheirer (1988).The Organic Curriculum. The Falmers Press.

Hurd,P.D. (1991).Why We Must Transform Science Education. Educational leadership. 49,2:33-35.

International Bureau of Education (1998). Curriculum Development in Educational Innovation and Information, Number 97.

Jacobs, H. H. (1991). Planning for Curriculum Integration. *Educational Leadership* 49,2: 27-28.

Jacobs, H. H. (1997). Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum and Assessment K-12. ASCD.

Jacobs, H. H. (1989). Interdisciplinary Curriculum Options: A Case for Multiple Configurations. *Educational Horizons*.

Jacobs, H. H. (1991). Planning for Curriculum Integration. *Educational Leadership* 49,2:27-28.

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: ASCD.

Jardine, D. W. (1997). To Duel with a Boundless Heart: On the Integrated Curriculum and the Recovery of the Earth in: *The Curriculum Studies Reader*. editor by Flinder & Thornton. Routledge, New York: 213-223.

Karlsen, G. E (1999). Decentralized-Centralism Governance in Education, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue # 13.

Karlsen, G.E (1999). "Decentralized - Centralism" Governance in Education", *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue # 13.

Katleen, R.J. and others. (1992). *Integration from the Student Perspective: Constructing Meaning in Science*. Center for the Learning and Teaching of Elementary Subjects.

Kilpatrick, W.H. (1936). *Remaking The Curriculum*. New Some.

King, J. A and K .M .Evans.(1991).Can We Achieve Outcome - Based Education? Educational Leadership.49, 2 : 73 -75.

King, M. Curriculum History Repeat Itself in Maryland. In: Journal of Educational Leadership. ASCD. 1988.

Kleiman, G. M. (1991).Mathematics Across the Curriculum. Educational Leadership.49,2 : 48 - 51.

Klien, M.F, A Conceptual Framework for Curriculum \Decision Making in the process of

Krathwohl, D. R. (1958).The Psychological Bases for Integration. NSSE.

Kuiper, W. and Akker, J. Van den (2005). Curriculum Development in (de) Centralized policy Contexts: Emerging Dilemmas, AERA Annual Meeting, Montreal, April 11-15.

Kuiper, W. and Akker, J. Van den (2005). Curriculum Development in (de) Centralized policy Contexts: Emerging Dilemmas, AERA Annual Meeting, Montreal.

Leithwood, K.A. (1991) Implementation Evaluation. In International Encyclopedia of Curriculum. Edited by: A. Lewy. Pergamon Press.

Lemlech,J.K.(1982).Integration of Basic Skills: The Great Deception in Elementary Social Studies. The Social Studies .November / December.

Letschert, J. F. M. (2004). The Art of Curriculum Development, SLO: Netherlands Centre for Curriculum studies.

Letschert, J.F.M. (2004). The Art of Curriculum Development, SLO: Netherlands Centre for Curriculum studies.

Lewey, A. (1991). National and School-Based Curriculum Development . UNESCO.

Lewis, D.A.; Nakagawa, K. 1990. Race and educational reform in the American metropolis: a study of school decentralization. Albany: State University of New York Press.

- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, London: SAGE,
- Lounsbury, J. (1996). *Curriculum Integration: Problems and Prospects*.  
*Middle School Journal*. September, 1996: 3-4.
- Maccleare, M. (1989). *Needs Identification and personnel Professional Professional Development*. London: The Falmer press.
- Macdonald, B. J (1973). *Re-schooling Society*. Washington, D. C.: ASCD.
- Maclure, R. 1993. *School reform in Burkina Faso: the limited prospects of decentralization and local participation*. *Canadian and International Education*, Vol. 22, No. 2, pp. 69-87.  
Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Malpica Faustor, C.N. 1994. *Descentralizacion y planificacion de la educacion: experiencias recientes en paises de America Latina*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- March, J.G. (Ed.). 1999. *The pursuit of organizational intelligence*.
- Martin-Kniep, G.O. (1995). *Curriculum Integration: An Expanded View of an Abused Idea*. *Journal of Curriculum and Supervision*: 10/3 : 227-249.
- MARYLAND STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (2001). *What are Maryland's Standards for Schools?* Online at [http://www .mdk 12.org/mspp/superintendent/index.html](http://www.mde.org/mspp/superintendent/index.html)
- MASSACHUSETTS DEPARTMENT OF EDUCATION (2001).  
*Massachusetts Curriculum Frameworks*. [On line] at <http://www.doe.mass.edu/frameworks>
- May, W. T. (1991). *Curriculum and Supervision In: International Encyclopedia of Curriculum*. Edited by: A. Lewy. pergamon press.

McClure, M. R. (1991). Centralized Curriculum Decision Making. The View from the Organized Teaching Profession, State University of New York Press.

McMurry, C.A. (1896). Reply to Dr. White's Paper. Bloomington

Meriam, J.L. (1920). Child Life and Curriculum. Hodson.

Miller, D. (1970). Needs Assessment. Oxford, Clarendon Press.

Miller, J.P. (1983). The Educational Spectrum: Orientations to Curriculum. New York: Langman.

Mollet, D. (1991). How the Waldorf Approach Changed a Difficult Class. 49/2: 55 - 56.

Murphy, J.; Beck, L.G. 1990. School-based management as school reform: taking stock. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

NATIONAL COUNCIL FOR CURRICULUM AND ASSESSMENT (NCCA) (1999). The Junior Cycle Review. Progress Report: Issues and Options for Development. Dublin: NCCA.

NATIONAL COUNCIL FOR CURRICULUM AND ASSESSMENT (NCCA) (2001). Comhairle (Information Bulletin), March. Dublin: NCCA.

National Council of Teachers of Mathematics. Principles and Standards for

School Mathematics: An overview. NCTM (Author) Reston, VA, 2000.

Netherlands. [Online] at <http://www.minocw.nl/english/docs/targets.pdf>  
NEW ZEALAND, MINISTRY OF EDUCATION (1993). The New Zealand Curriculum Framework. Wellington: Learning Media.

NEW ZEALAND, MINISTRY OF EDUCATION (1996). Te Whariki: Early Childhood Curriculum. Wellington: Learning Media.

NEW ZEALAND, MINISTRY OF EDUCATION (1998). Assessment for Success in Primary Schools. Wellington: Ministry of Education.

NEW ZEALAND. MINISTRY OF EDUCATION (1999). Information for Better Learning. National Assessment in Primary Schools: Policies and Proposals. Wellington: Ministry of Education.

Nielsen, M.E. (1989). Integrated Learning for Young Children :A Thematic Approach .Educational Horizons. Fall, 1989 :19-24.

O'DONNELL, S., GREENAWAY, E. LE METAIS, J., and MICKLETHWAITE, C. (2001). International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Archive. [Online] at <http://www.inca.org.uk>

OECD (1990). Centre for Educational Research and Innovation.

OECD. (1979). School – based Curriculum Development, Paris: OECD.

OECD (1979). School – based Curriculum Development, Paris: OECD.

Packwood and Whitaker. Needs Assessment. London: The Falmer Press. 1988.

Palmer ,J. M.(1995). Interdisciplinary Curriculum - Again. in: Toward a Coherent Curriculum. ASCD Yearbook.

Pascoe, S.; Pascoe, R. 1998. Education reform in Australia: 1992-97. A case study. Washington, D.C.: World Bank, Education Reform and Management Series, No. 2.

Pate, E. and McGinnis, K. and Homestead, E. (1995). Creating Coherence Through Curriculum Integration. ASCD Yearbook.

Patrinos, H.A.; Ariasinghan, D.L. 1997. Decentralization of education: demand-side financing. Washington, D.C.: World Bank, Directions in Development.

Perkins, D. N (1989). Selecting Fertile Themes for Integrated Learning. in: Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. ASCD.



- Perkins, D. N. (1991). Educating for Insight. Educational Leadership.
- Perkins, D.N. (1991). Educating for Insight. Educational leadership. October, 1991: 4-8.
- Perris, L. 1998. Implementing education reforms in New Zealand: 1987-97. Washington, D.C.: World Bank, Education Reform and Management Series, No. 1.
- Pinar, W. (1974). Curriculum Theorizing: The Reconceptualists. Maccutchin.
- Plihal, J. (1991). Integration of Vocational and Academic Education: Theory and Practice. Berkely.
- Posner, G. (1994). Curriculum Planning Model. In: International Encyclopedia of Education. Pergamon Press.  
Primary School Curriculum: Introduction. Dublin: Stationery Office.
- Quattrone, D.F. (1989). A Case Study in Curriculum Innovation: Developing an Interdisciplinary Curriculum. Educational Horizons. Fall, 1989 :28 - 35.
- QUEENSLAND GOVERNMENT. EDUCATION QUEENSLAND (2001).  
New Basics Project: Open for Discussion. [Online] at  
<http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/>
- Rideout, W.M. Jr.; Ural, V. 1993. Centralised and decentralised models of education: comparative studies: Development Bank of Southern Africa, Policy Working Papers No. 1.
- Rogers, B. (1994). Informing the Curriculum: New Views of Knowledge and Its Representation in Schooling. Journal of Curriculum Studies. 29, 6: 683-710.
- Rondinelli, D.A.; Nelson, J.R.; Cheelna, G.S. 1984. Decentralization in developing countries: a review of recent experience. Washington, D.C.:

World Bank, Staff Working Paper No. 581.

Roth, K. J. (1994). Second Thoughts about Interdisciplinary Studies. American Federation of Teachers. Spring, 1994: 44 - 48.

Rugg, H. (1969). The Functions of Curriculum Making. Arno Press.

Rugh, A.; Bossert, H. 1998. Involving Communities: participation in the delivery of education programs. Washington, D.C.: Creative Associates International.

Sabar, N. (1991). Curriculum Development Centers, International of Education, Vol. 3, 1991.

Sabarn, N. (1991) Curriculum Development at School Level. In: International Encyclopedia of Curriculum. Edited by A. Lewy. Pergamon press. 1991.

Sack, R.; Saidi, M. 1997. Functional analysis (management audits) of the Organization of Ministries of Education. Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning.

Scannell, M. M. and Scannell, . . . Teacher Development. III International Encyclopedia of Education, Vol. 10.

Schon, D. (1983). Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action. New York: Basic Book.

Schon, O. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward New Design for Teaching And Learning In The profession Sanfransisco: Jossey-Bass.

Schumacher, D. H. (1995). Five Levels of Curriculum Integration Defined , Refined and Described . Resaerch in Middel level Education. 18, 3: 73-94.

Schwab, J. (1969). The Practical: Language for Curriculum, School Review, vol 78.

Schwab, J. (1971). The Practical: Arts of Elective, School Review, August.

Schwartz. A. J.(1991). Organizational Metaphors, Curriculum Reform, And Local And District Change in The Politics of Curriculum Decision Making, State University of New York Press.

Seguel, M. L.(1966).The Curriculum Field: It's Formative Years. Teacher College Press.

Shepherd, G. and Ragan,W. B.(1992). Modern Elementary Curriculum, London: McGraw-Hill Book Company.

Shomaker, B. J. E. (1991).Education 2000 Integrated Curriculum. Phi Delta Kappan, June: 793-797.

Short, E. C. (1982). Curriculum developent and Organization In: International Encyclopedia of Educational Research. Pergamon Press. 1982.

Skilbeck, M. (1984). School- Based Curriculum development London, Harper and Row Publishers.

Smith, W. A. (1935). Integration: Potentially the Most Significant in the History of Secondary Education. California Journal of Secondary Education.

Smylim, M. A. (1994). Curriculum Adaptation. In: International Encyclopedia of Education. Pergamon Prees.

Soriano, F.A. (1990). Conducting Needs Assessment: A Multi-Disciplinary Approach. Ontario, SAGE Publication.

Sowell, E. W. (1996). Curriculum: An Integrative Introduction. Prentice Hall.

Spady, W. and Marshall, K.(1991). Beyond Traditional Outcome-Based Education. Educational Leadership 49,2: 67-72.

Stinnette, L. J. Decentralization: Why, How And Toward What Ends?

Suarez, T. M. (1991). Needs Assessment Studies. In: International Encyclopedia of Curriculum . London: Pergamon Press.

Suarez, T. M. (1996). Needs Assessment Studies. In: International Encyclopedia of Teaching: Edited by: Anderson. Pergamon Press.

Taba, H. (1972). Curriculum Development. Theory into practice. Brace and worldInc. 1972.

Tanner, D and Tanner, L. (1990). Curriculum Development. Prentic Hall. Inc.

Tanner, D. (1982). Curriculum History. In: International Encyclopedia of Education. Pergamon Press.

Tanner, D.(1989). A Brief Historical Perspective of the Struggle for an Integrative Curriculum. Educational Horizons :7-11.

TASMANIA OFFICE OF EDUCATION (2001). Curriculum Consultation. [Online] at [http://www.doe.tased.edu.au/ooe/ curriculum consultation](http://www.doe.tased.edu.au/ooe/curriculum%20consultation)

Taylor, L. (1994). School Level Effects of Teacher's Participation In Decision Making, Educational Evaluation and Policy Analysis, vol.10, No.3.

Townsend, T. (1996). School Effectiveness and Restructuring School: What Does the Research Tell Us? Paper Presented \at The Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Minsk, Belarus.

Tyack, D. 1992. Can we build a system of choice that is not just a 'sorting machine' or a market-based 'free-for-all'? Equity and Choice, 9(1), 13-17.

UNESCO (2005). Decentralization in Education: National policies and practices Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). Decentralization in Education: National policies and

practices Paris: UNESCO.

UNESCO/International Institute for Educational Planning.  
UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION (2001). No Child  
Left Behind. [Online] at <http://www.ed.gov/inits/nc\blindex.html>

Unruh and Unruh. (1988). Curriculum development. Mccutchan Publishing  
Company. 1988.

Vallance, E. (1991). Hidden Curriculum. In: International Encyclopedia of  
Curriculum. Edited by: A. Lewy. pergamon press. 1991.

Vars, G. F. (1991). Integrated Curriculum in Historical Perspective.  
Educational Leadership. 49, 2:14 - 15.

Weilbacher, G.A. (2000). Why Teachers Decide to Use, then Not Use,  
Curriculum Integration as Their Curriculum Planning Philosophy. University  
of Wisconsin- Madison.

Welsh, T.; McGinn, N.F. 1998. Toward a methodology of stakeholder  
analysis. In: Harry Costin (ed.) Readings in Strategy and Strategic Planning,  
pp. 187-199, Orlando, FL: Dryden Press.

Weva, K.W. (2003). Adaptation of school Curriculum to Local Context,  
Mauritius: ADEA (Association for Development of Education in Africa).

Wheeler, C.; Raudenbush, S.; Pasiona, A. 1989. Policy initiatives to improve  
primary school quality. Cmbridge, MA: Harvard Institute for International  
Development, BRIDGES Research Report No. 6.

Whitty, G.; Seddon, T. 1994. Teachers and decentralisation. Melbourne,  
Victoria, Australia: National Industry Education Forum.

Willis. G. (1994). Curriculum History: National profiles, in International  
Encyclopedia of Curriculum Development.

World Bank. 1994. El Salvador: Community education strategy: decentralized school management. Washington, D.C.: World Bank, Country Department II, Human Resources Operations.

Wraga, W. G. (1997). Patterns of Interdisciplinary Curriculum Organization and Professional knowledge of the Curriculum Field. *Journal of Curriculum and Supervision*. 12, 2: 98-117.

Young, M. F. D. (1998). *The Curriculum of the Future: From the new sociology of education to a critical theory of learning*. Falmer Press.

Zise, R. S. (1976). *Curriculum Principles and Foundations*. NJ: Crowell Company.