

تمرکز و عدم تمرکز در نظام برنامه درسی آموزش عالی

مریم طالبیان^۱، لادن سلیمی^۲، زهرا اکبرزاده^۳، مریم نعمتی^۴

^۱ دانشجوی دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی، رئیس مرکز آموزش فنی و حرفه ای الزهرا بابل / امیرکلا

^۲ استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری

^۳ دانشجوی دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی، مدیر مجتمع آموزش و پرورش آمل

^۴ دانشجوی دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی، کارشناس مسئول دانشگاه علوم پزشکی مازندران

چکیده

پس از دوره نسبتاً طولانی تمرکزگرایی و با آغاز تجارب تمرکززدایی از دهه ۷۰ به این سو، دولتها به نظام های متمرکز و غیرمتمرکز در حال نوسان بوده است. از آنجایی که تمرکززدایی عمدتاً ریشه در عرصه سیاسی و اقتصادی دارد، بنابراین تمرکززدایی از این عرصه های نظام برنامه درسی و آموزشی رخنه کرده است. مشکلاتی نظیر کمبود نیروی انسانی متخصص، جهانی شدن و مقاومت از طرف مدرسان موجب توجه دوباره دولتها به تمرکزگرایی به منظور ارتقای کیفیت آموزش و رفع این مشکلات شده است. گذار نظام برنامه ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه های درسی که در حقیقت نوعی فلسفه عمل در سطح مفهومی و ادراکی نیز هست، امری حتمی است؛ اما فرایند تغییر به سمت تمرکز زدایی و ایجاد انعطاف نامحدود نیست و با موانع و محدودیت هایی روبروست که در این مقاله با روش تحلیلی ضمن تبیین تمرکزگرایی و تمرکززدایی، به ویژه در عرصه آموزش عالی و نظام برنامه درسی، به علل عمده انحراف از هدف اصلی تمرکززدایی، از جمله توجه بیش از حد به مسائل حاشیه و توجه کمتر به مسائل کیفی و محتوایی پرداخته شده. نتایج این مطالعه نشان داد که در زمان حاضر با توجه به شرایط منابع انسانی در نظام آموزشی از بعد تخصص و مهارت و آمادگی های اولیه، واگذاری اختیارات تصمیم گیری و برنامه ریزی به طور کامل، به ویژه در حیطه برنامه های آموزشی و درسی، راهکار مناسبی در جهت پاسخگویی به نیاز های موجود نخواهد بود. چنین امری لازم است به صورت تدریجی و به ترتیب از مراحل بالاتر، نظام آموزشی آغاز گردد و از استانهای آغاز شود که در این رابطه از آمادگی بیشتری برخوردارند. همچنین از دوره های تحصیلی همچون آموزش عالی و متوسطه که از آمادگی بیشتری برخوردار هستند انتقال قدرت صورت گیرد.

واژه های کلیدی: نظام متمرکز، نظام غیر متمرکز، برنامه آموزشی و درسی، نظام آموزشی ایران، آموزش عالی.

مقدمه:

در دهه‌های آغازین قرن بیستم که مصادف با پیدایش رشته برنامه‌درسی است، نظریه پردازیه‌ها و اقدامات عملی و حرفه‌ای تقریباً به شکل انحصاری معطوف به آموزش و پرورش عمومی بوده است. شاید یکی از دلایل این توجه غیر متوازن به برنامه‌های درسی دوره‌های تحصیلی ما قبل دانشگاه در مقایسه با برنامه‌درسی در سطح آموزش عالی را بتوان در زمینه و خاستگاه تاریخی رشته برنامه‌درسی جستجو کرد، به عنوان مثال (بابیت ۱۹۲۴، ۱۹۱۸) و (تایلر ۱۹۴۹) که از چهره‌های شاخص و اثرگذار بر تکوین رشته به شمار می‌آیند، کانون توجه نظریه‌های خود را برنامه‌ریزی درسی در سطح مدارس و نه دانشگاه‌ها قرار داده‌اند. بنابر این ضعف توجه به مباحث و اقتضات آموزش عالی در رشته برنامه‌درسی و فقر منابع علمی و تخصصی در این زمینه را باید یک پدیده تاریخی دانست که تا این زمان، یعنی، آغاز سده جدید نیز استمرار یافته است. این بی‌توجهی را نمیتوان و نباید به عدم نیاز آموزش عالی به این مباحث نسبت داد و آن را طبیعی و قابل دفاع دانست. کشور ما نیز از این قاعده کلی، مستثنی نیست و حجم ناچیز فعالیت‌های علمی از انواع مختلف در مقایسه با آنچه در حوزه آموزش و پرورش عمومی اتفاق افتاده است، شاهد روشنی بر این مدعاست. این در شرایطی است که نظام آموزش عالی ایران بدون اتکا به پشتوانه علمی لازم و البته بر حسب تکالیف و وظایف ذاتی و اجتنابناپذیر خود، سیاستگذاری در حوزه برنامه‌درسی و برنامه‌ریزی در صدها رشته تحصیلی مشغول بوده است. یکی از این سیاست‌های مهم که از سال ۱۳۷۹ مورد اجرا گذاشته شده، سیاست ناظر به اعطای اختیار تصمیمگیری درباره برنامه‌های درسی به دانشگاه هاست. این تصمیم، منشأ تحولات مثبت و مبارکی در محیط آموزش عالی کشور شده است؛ اما برخوردار نبودن از بصیرتها و دستاوردهای نظری، دامنه این آثار را بسیار محدودتر از آنچه متصور بود، نموده است. این نوشتار به تحلیل این سیاست در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی می‌پردازد و کوشش خواهد کرد با اتکا به پشتوانه مباحث و دیدگاه‌های نظری مطرح‌شده در رشته، ضرورت روی آوردن به سیاست کاهش تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ایران و فرصتهای مترتب بر آن را تبیین نماید.

مفهوم تمرکز گرایی و تمرکز زدایی در حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی

به علت پیچیدگی در ماهیت نظام‌های غیرمتمرکز و متمرکز ارائه تعاریف جامع و مانع آنها امکان پذیر نیست. در بسیاری از منابع ابعاد گوناگون آنها مورد بحث قرار گرفته و در نتیجه تعاریف متعددی مطرح گشته است؛ اما به صورت کلی به شرح زیر می‌باشد:

تمرکز گرایی

تمرکزگرایی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، دیدگاه سنتی حاکم در حوزه برنامه‌ریزی درسی است. کار طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در اکثر نظام‌های آموزشی جهان، حتی تا اواخر قرن بیستم میلادی، به صورت متمرکز دنبال شده است. تمرکز گرایی در برنامه‌ریزی درسی به مقدار زیادی در بستر سیاسی، تاریخی، اجتماعی و اقتصادی ملت، دولت‌ها و نظام‌های آموزشی آنها ریشه دارد. در نظام‌های تمرکز گرا یک تمایل عمومی به سمت کنترل متمرکز همه مراحل طراحی و تولید برنامه‌های درسی، از تبیین اهداف مدرسه و تدوین برنامه‌درسی تا اجرای برنامه‌درسی و ارزشیابی از نتایج برنامه و آموخته‌های دانش‌آموزان وجود دارد. پیام برنامه‌درسی متمرکز این است که تهیه و گسترش برنامه‌درسی، وظیفه معلمان نیست (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲)، بلکه این مراکز و دفاتر برنامه‌ریزی درسی دولتی هستند که همه مراحل طراحی و تدوین و ابلاغ برنامه را باید در دست داشته باشند و کار مربیان و معلمان تنها اجرای برنامه‌های درسی تجویز شده است که تا حدود زیادی هم ضد نفوذ و اقتدار معلم اند (سلسبیلی و دیگران، الف ۱۳۸۲). در نتیجه در چنین نظامی معلمان غیر حرفه‌ای تر و متکی به تدریس محتوای کتاب درسی یکسان می‌شوند. در نظام‌های متفاوت آموزشی، در اثر تسلط نگرش تمرکز گرایی، تولید برنامه‌های درسی بیشتر شکل تجویزی، سنت مدار موضوعی با تاکید بر انتقال محتوای تخصصی به خود می‌گیرد که در مواردی حتی با

طی کردن فرآیند علمی و فنی هم تدوین شده است. نمونه های چنین برنامه هایی را که در قالب پروژه هایی بوده اند و در تولیدشان تیم گسترده ای شرکت داشته اند، در آمریکای دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ می توان دید (هارلن^۱، ۱۹۹۱). در چنین نظام هایی، آزمون ها و امتحانات حدود زیادی جهت دهنده آموزش هستند. اشراف و تسلط بر مطالب درسی، یکی از مهم ترین هدف های یادگیری است و توانایی های مفهومی و روبه رشد دانش آموزان اهمیت کمتری پیدا می کند (بروکس^۲، ۱۹۹۱). دستیابی به حداقل صلاحیت، نتیجه ای مطلوب تلقی می شود (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲) و معمولاً فهرست بلند بالایی از اهداف رفتاری که دانش آموزان باید به آن برسند و معیارهای موفقیت نیز بر اساس آنها تعیین می شود، وجود دارد. عملکرد دانش آموزان نیز بر اساس این هدف ها و معیارها سنجیده می شود و نمره های آزمون ها شاخص پیشرفت به حساب می آیند.

عدم تمرکز (تمرکز زدایی)

با توجه به این که مفهوم تمرکزگرایی در حوزه برنامه ریزی درسی تا حدودی روشن شد، نگاهی به تمرکز زدایی و عدم تمرکز در حوزه برنامه ریزی درسی ضروری می نماید. بر اساس دیدگاه انجمن بین المللی تعلیم و تربیت، تمرکز زدایی در فرآیند برنامه ریزی درسی راهبردی برای انطباق برنامه درسی ملی با شرایط و ویژگی های مناطق و محیطی است که برنامه درسی در آن اجرا می شود (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲). بنابر این، تمرکز گرایی به معنا انتقال قدرت از یک سطح نظارتی بالاتر از قبیل اداره آموزشی، سازمان یا دفتر مستقل آموزشی در سطح کشوری یا استانی، به یک سطح سازمانی پایین تر مانند مدرسه است. در حوزه برنامه درسی، انتقال این قدرت در سطح متخصصان موضوعی و برنامه ریزان درسی و مدیران پروژه های متمرکز در دفاتر مرکزی برنامه ریزی درسی به سطوح پایین تر در سطح مناطق و مدارس و بیشتر به معلمان و مدیران به مفهوم تمرکز زدایی است که در جهت انتخاب یا سازگاری محتوای کتاب های درسی یا در سطحی بالاتر، از نظر تمرکز زدایی و اقتدار مدرسه به صورت طراحی و تولید برنامه های درسی و نوآوری در دروس گوناگون، در سطح مدرسه و در انطباق با نیازها و اقتضات محیط آموزشی صورت می پذیرد. در حد بالای تمرکز زدایی از برنامه درسی، تولید برنامه درسی به سمت برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در طراحی و تدوین برنامه درسی می رود (ایزدی، صمد، ۱۳۷۹: ۱۶). از اوایل دهه ۱۹۸۰، متخصصان برنامه درسی تمایل یافتند مدارس و معلمان را در حکم مشارکت کنندگان در فرآیند برنامه ریزی درسی بپذیرند (اسکیلبرک^۳، ۱۹۸۴ و سبار^۴، ۱۹۹۴) و بیشتر موج تمرکز زدایی طی دهه های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، در استرالیا، کانادا، زلاند نو، اسپانیا، سوئد، بریتانیا و آمریکا وجود داشت (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲). این گرایش به مرور کشورهای چگونگی و تایوان در منطقه خاور دور و دیگر کشورهای جهان را فرا گرفت. فرض اول در تمرکزگرایی آن است که با تمرکز زدایی و قدرت یافتن عناصر اصلی فرآیند یاددهی-یادگیری، یعنی معلم، مدیر و دانش آموز و نزدیک تر شدن مرکز تصمیم گیری و مسئولیت پذیری به کلاس درس و دانش آموزان، تعلیم و تربیت بهبود می یابد و به نیازهای دانش آموزان و جامعه محلی بهتر پاسخ داده می شود و از خلاقیت و نیروی مردمی در سطح مدرسه بهره بهتری بدست می آید. فرض دیگر در تمرکز زدایی آن است که با تغییر در روش های برنامه ریزی، سازمان دهی و عرضه خدمات آموزشی، ناکارآمدی های برنامه ها و مقررات یکسان دست و پا پیر تا حدود زیادی برطرف و تشریک مساعی معلمان و کادر آموزشی در برنامه درسی تقویت می شود و شرایط بهتری برای ارتقا تخصصی معلمان و پا گرفتن جامعه مردم سالار به وجود می آید.

نتایج کنفرانس «سیاست ها و استراتژی های عدم تمرکز در آموزش و پرورش» یونسکو در سال ۲۰۰۳ نشان می دهد که عدم تمرکز خود هدف نیست؛ بلکه راهبردی برای بالا بردن کیفیت آموزش و پرورش و بهبود مدیریت می باشد (یونسکو، ۲۰۰۵). عدم تمرکز زمانی با موفقیت مواجه می شود که ابتدا فهمیده شود چرا و برای چه هدفی به تمرکز زدایی نیاز است و سپس

¹ Harlen

² Brooks

³ Skilbeck

⁴ Sabar

دولت مرکزی منابع و مسئولیت‌ها را توأمان به قدرت‌های منطقه‌ای و محلی انتقال دهد (گرشبرگ، ۱۹۹۸). تمرکز زدایی انتقال دهنده قدرت تصمیم‌گیری، مسئولیت و وظایف از بالا به پایین سطوح سازماندهی است. هسن (۱۹۹۸) و برای (۱۹۹۹) قائل به سه نوع تمرکز زدایی هستند: انتقال وظایف و کار ولی نه قدرت، نمایندگی و تفویض اختیار.

نظام برنامه ریزی درسی با ساختار غیرمتمرکز از ویژگی‌های زیر برخوردار است:

۱. برای کنترل نظام برنامه ریزی درسی دستگاه متمرکز موجود نیست؛
۲. هر دانشگاه و موسسه آموزش عالی حق برنامه ریزی درسی را دارد؛
۳. نظام‌های برنامه ریزی درسی دانشگاه و موسسات آموزش عالی از نظر سازمان و تشکیلات و اختیارات تصمیم‌گیری با یکدیگر تعامل ندارند (نوروززاده و همکاران، ۲۰۰۵: ۶۰۵).

محاسن نظام برنامه درسی غیرمتمرکز دانشگاهی

- فراهم سازی زمینه مشارکت فعال اعضای هیئت علمی و دانشجویان در مراحل مختلف برنامه ریزی درسی آموزش عالی،
- زمینه سازی توجه به نیازهای ملی، منطقه‌ای و محلی از سوی دانشگاه و موسسات آموزش عالی،
- زمینه سازی بروز قابلیت‌ها و توانمندی‌های اعضای هیئت علمی دانشگاهی،
- فراهم آوردن شرایط تصمیم‌گیری اجرایی سریع و رضایت‌ذی نفعان،
- انعطاف پذیری برنامه ریزی درسی،
- فراهم ساختن امکان رقابت دانشگاه و موسسه آموزش عالی در زمینه برنامه ریزی درسی،
- زمینه سازی مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی،
- جذاب سازی محیط کار برای اعضای هیئت علمی،
- رشد جایگاه منزلت و مقام اعضای هیئت علمی و نیز بهبود شرایط رشد و پیشرفت حرفه‌ای آنان دانست (نوروززاده و همکاران، ۲۰۰۵: ۶۰۷)

معایب نظام برنامه ریزی درسی متمرکز

ضرورت حرکت به سمت عدم تمرکز را روشن ساخته و در این زمینه اقداماتی صورت پذیرفته است. تاریخچه و سیر تحول نظام متمرکز عموماً به قرن ۱۹ و ۲۰ نسبت داده می‌شود. رشد جمعیت، رشد شهرها، رشد حکومت‌ها و به دنبال آن جستجوی استانداردها برای نظام آموزشی در همه عناصر آن از جمله اهداف، محتوا، مکان، منابع مالی، افزایش کیفیت و غیره از دلایل توجیهی نظام برنامه ریزی غیرمتمرکز است. تمرکز زدایی در بهبود کیفیت یادگیری شامل درون‌دادها (معلم، کتب درسی و میزان کارآموزی معلم)، فرآیندها (میزان زمان مستقیم آموزشی، میزان یادگیری فعال)، برون‌دادها (نمرات آزمون، میزان دانش آموختگی) و پیامدها (عملکرد در شغل آتی) موثر است (بانک توسعه آسیا^۱، ۲۰۰۱)

¹ Asian Development Bank

تاریخچه و سیر تحول نظام های آموزشی و تجربیات سایر کشورها و رویکردهای مورد استفاده

تاریخچه و سیر تحول نظام متمرکز عموماً به قرن ۱۹ و ۲۰ نسبت داده می‌شود؛ رشد جمعیت، رشد شهرها، توسعه و رشد حکومت‌ها به دنبال آن جستجوی استانداردها برای آموزش و پرورش در همه عناصر از جمله اهداف، محتوا، مکان، منابع مالی ... در جهت افزایش کیفیت، همه و همه از دلایل توجیهی نظام تصمیم‌گیری متمرکز می‌باشد. در مقابل عوامل دیگری باعث افزایش تحرک و پیشبرد نهضت جهانی حرکت به سوی غیر متمرکز شدن به خصوص از دهه ۱۹۷۰ به بعد گردیده است. ولش و مک‌گین به چند دلیل عمده در این رابطه اشاره می‌نمایند (همان).

جدول ۱: تجربیات کشورها در خصوص تمرکز و عدم تمرکز در نظام برنامه درسی آموزش

انگلستان	در زمینه تدوین برنامه درسی به سمت تمرکز گرایبی رفت و یک برنامه درسی ملی تولید شد که زمینه کنترل حکومت مرکزی را بر سر فصل‌ها و موضوع مطالب درسی فراهم می‌آورد و استفاده از آزمون‌هایی در سطح ملی، البته مدرسه در قالب برنامه درسی ملی از اختیار لازم برای انتخاب و تنظیم محتوا و منابع درسی برخوردار بود
استرالیا	اواخر دهه ۷۰ و در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، آموزش و پرورش از حالت دیوان سالارانه به مرور دست خوش اصلاحات اساسی در ساختار اداره مدارس و حرکت به سمت تمرکز زدایی و اقتدار مدرسه شد. البته بیشتر معلمان با سابقه و با تجربه متمایل به تمرکز زدایی بودند زیرا کسب اختیارات، مسئولیت بیشتری را به همراه دارد
نروژ	در دهه ۷۰ و ۸۰ در نروژ، حرکتی به سمت برنامه‌های درسی کمتر استاندارد شده و بیشتر به طور محلی جهت دهی شده وجود داشت، اما در دهه ۹۰، این جهت‌گیری با تمرکز بر استانداردهای برنامه درسی ملی و انعطاف پذیری کمتر برنامه تغییر یافت
امریکا	در دهه ۹۰، تمرکز زدایی با درجه‌ای از تمرکز گرایبی همراه بود. ابزارها و روش‌هایی که قدرت را به سطوح پایین‌تر در سطح فردی مدارس منتقل می‌کنند، اغلب همراه با جنبه‌های دیگری است که کنترل مرکزی را بیشتر می‌کند، خصوصاً در سطوح بالاتر.
ژلاند	تغییرات قابل توجهی در زمینه تمرکز زدایی رخ داد که به قدرت رسیدن هیئت ائمه در مدرسه و کسب قدرت عزل و نصب به وسیله مدیر مدرسه از آن جمله است.
کانادا	از اواسط دهه ۱۳۹۰ در حال پایش جنبه‌های تمرکز گرای مدارس و تمرکز زدایی از مدارس از اواسط دهه ۱۹۷۰. این نظام پیشرو، ابتدا بر بودجه بندی و تامین منابع مالی مدرسه متمرکز شد و سپس به تحول تدریجی به سوی قدرت بخشیدن بدنه دانش آموزی و تحول در آموزش‌ها و فرآیند یاد دهی - یادگیری در دهه بعد ادامه داد.
فنلاند	در سال‌های دهه ۱۹۹۰، سیاست‌های آموزشی به سمت تمرکز زدایی تغییر یافت و کنترل محلی بیشتری به شهرداری‌ها و مدارس اعطا گردید. نظام آموزشی مبتنی بر مدرسه در فنلاند با کیفیت‌ترین مدارس در اروپا هستند که بیشترین توجه را به عدالت و برابری فرصت برای آموزش بهتر، دور از امتحان‌مداری و رقابت‌های سطحی برای دانش‌آموزان مد نظر قرار داده‌اند.
هنگ‌کنگ	در این کشور در اواخر سال‌های قرن ۲۰ و حرکت به سوی تمرکز زدایی، مدارس فرصت بیشتری برای نوآوری، چه از نظر زمان آموزش و چه از نظر منبع، به دست آوردند.
نیوزیلند	در دهه ۱۹۹۰، جنبش‌های متعدد بومی و ریشه دار، از اصلاحات آموزشی و نوآوری در مدرسه حمایت شد؛ که بر تلفیق موضوعات از طریق برنامه درسی و به کارگیری روش‌های جای‌گزین تدریس گروهی و یادگیری جمعی در کنار توجه به تمرکز زدایی و برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه توجه داشت.

منبع: مطالعات نگارنده: ۱۳۹۶

۱- اوضاع و تحولات و مباحث اقتصادی، سیاسی، دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ و بروز ترویج مکتب کینز و رشد تفکرات جهانی شدن اقتصادی و مالی که باعث ضعیف‌تر شدن قدرت حکومت‌های مرکزی گردیده است. ظهور این پارادیم جدید اقتصادی، سیاسی باعث تغییر به سمت تصمیم‌گیری‌های بازار محور تقویت گروه‌های محلی گردیده و همین امر باعث شده است که حکومت‌ها در تسلط کامل بر سایر برنامه‌های اجتماعی نیز دچار مشکلات بیشتری شوند.

۲- افزایش جمعیت دانش‌آموزان و معلمان و به دنبال آن افزایش عدم رضایت عمومی و ارائه فشارهای چند جانبه اجتماعی برای انتقال و تغییر سیستم و قدرت تصمیم‌گیری به گروه‌های محلی.

۳- سرانجام ظهور تکنولوژی‌های ارتباطی و اطلاعاتی جدید که امکان رسیدن و تحقق سطوح بالای کنترل کیفیت در سیستم را همراه با مدیریت غیرمتمرکز فراهم کرده است. جدول زیر تجربیات برخی از کشورها را در این خصوص نشان می‌دهد.

در بررسی پیشینه و تجارب کشورها درباره نظام‌های تمرکزگرایی و تمرکززدایی می‌توان بین دو رویکرد یا مواجهه تمایز قایل شد: رویکرد یا مواجهه سخت و نرم.

در مواجهه سخت، کانون توجه بر اصلاحات مدیریتی، مالی و ساختاری نظام تصمیم‌گیری است؛ اما در مواجهه نرم، عطف توجه بر مسایل و اصلاحات تربیتی و برنامه درسی (تاکید بر رویکردها، مدل‌ها، راهبردهای طراحی، اجرا، ارزشیابی و تدوین برنامه‌های درسی) است.

شرایط تغییر سطوح تصمیم‌گیری از تمرکز به عدم تمرکز

اجرای هر نوع تغییر مستلزم شرایط خاصی است. حرکت نظام‌های تصمیم‌گیری از تمرکز به سمت عدم تمرکز نیز به وجود شرایط اساسی نیازمند می‌باشد؛ که عبارتند از (اکرمی و حسینی، ۱۳۸۴: ۵)

۱. حمیت سیاسی برای تغییرات پیشنهادی

۲. وجود قابلیت‌های لازم از جمله دانش، مهارت، تجارب و تعلق خاطر داشتن نسبت به برنامه‌ها در افرادی که درگیر فرایند تغییر هستند.

۳. بررسی و ارزیابی مجدد قواعد، قوانین، ساختار، شرح وظایف شغلی و مقررات در سطوح کلی و محلی

۴. بررسی و ارزیابی نیازها در حیطه‌های دانش، مهارت، تجارب.

۵. توجه و حفظ حقوق افراد در بیان دیدگاه‌ها، آزادی بیان، احترام به حقوق و عقاید و نژادها و رنگ‌ها، جنس و مذاهب مختلف.

اکثر اصلاحات و تغییراتی که در نظام‌های آموزشی جوامع مختلف دچار شکست شده‌اند به دلیل نداشتن شرایط فوق‌الذکر است.

بنابراین در وهله اول بایستی عوامل و ذینفعان متعددی را که به طور بالقوه و بالفعل می‌توانند و باید در نظام‌های تصمیم‌گیری آموزش و پرورش درگیر شوند، مورد شناسایی قرار داد. در وهله دوم بایستی ویژگی‌ها و قابلیت‌های مهم و لازم برای هر کدام از آن گروه‌ها را شناسایی کرد و در مرتبه سوم بایستی رابطه و تناسب هر کدام از آن افراد و گروه‌های ذیربط و ذینفع را با نوع و یا موارد تصمیم‌گیری مشخص ساخت.

تحلیل رویکرد عدم تمرکز در نظام آموزشی ایران مبتنی بر منابع انسانی

نظام آموزشی و تولید برنامه های درسی در ایران، به صورت ریشه ای اقتباس ناقصی از روش آموزش قرن نوزدهم اروپا است که در تکمیل آن به روش های سنتی و القایی در آموزش، به خصوص در حوزه اندیشه و اعتقادی متکی است. وضعیت موجود نظام متمرکز طراحی و تولید برنامه های درسی در ایران از یک طرف و ضرورت های تمرکز زدایی از این برنامه های درسی یکسان و نظام برنامه ریزی درسی و آموزشی کاملاً متمرکز و بسته از طرف دیگر، گذار نظام برنامه ریزی درسی ایران به سمت تمرکز زدایی را اجتناب ناپذیر می کند.

با توجه به شرایط مطالعه شده در بررسی فعلی نیز، می توان گفت که مشکل نظام تصمیم گیری نظام آموزشی ایران در حال حاضر عمدتاً مشکل ساختاری نیست بلکه مشکل اجرایی است. این بدان معناست که اگر نیازها در حد مطلوب برآورده نشده اند و بین آنها و برنامه فاصله ای احساس می گردد نه صرفاً به دلیل ساختار متمرکز بلکه به دلایل دیگر از جمله عدم اجرای صحیح برنامه های موجود و نگرش های انعطاف ناپذیر در بدنه مدیریت های سطوح میانی و صف می باشد؛ به عبارت دیگر می توان علیرغم داشتن ساختار و بدنه رسمی متمرکز در نظام آموزشی از انعطاف پذیری و مشارکت جوئی لازم در امر تصمیم گیری و برنامه ریزی بهره جست؛ که البته لازمه این امر دادن آگاهی از چگونگی انجام آن است.

اگر گروه های خاص محلی و استانی نخواهند، آماده نباشند و یا منابع نداشته باشند، عدم تمرکز در رسیدن به اهداف شکست خواهد خورد؛ بنابراین در شرایط فعلی واگذاری اختیارات تصمیم گیری به طور کامل خصوصاً در حیطه برنامه ریزی درسی به استان ها و مدارس ... در شرایط فعلی راهبرد صحیحی نخواهد بود. بایستی قبل از هر گونه واگذاری اختیارات تصمیم گیری زمینه سازی های لازم از جمله ارائه آموزش های تخصصی برنامه ریزی درسی به عوامل ذی ربط از جمله مدیران و معلمان در سطوح مختلف انجام گیرد؛ بنابراین توصیه می شود در نظام تقریباً متمرکز، صاحبان قدرت تصمیم گیری، رویکرد برنامه ریزی غیرمتمرکز را از طریق تشکیل و تقویت گروه های نماینده و دریافت خواسته ها و نیازها و اعمال آنها در برنامه ها در پیش گیرند.

بنابراین، با توجه به تفاوت آمادگی استان های مختلف، در صورت اتخاذ ساختار غیرمتمرکز، اول بایستی انتقال قدرت را از استان هایی آغاز کرد که در این رابطه از آمادگی بیشتری برخوردارند بنابراین می توان در آن واحد در برخی استان ها به تفویض و انتقال قدرت تصمیم گیری پرداخت و در برخی نپرداخت.

همچنین با توجه به تفاوت آمادگی های دوره های تحصیلی در داشتن شرایط لازم جهت پذیرش اختیار تصمیم گیری به طور مستقل، توصیه می شود نخست دوره های تحصیلی همچون آموزش عالی و متوسطه که از آمادگی بیشتری برخوردار هستند مورد توجه قرار گیرد؛ بنابراین باز در آن واحد می توان برای دوره های آموزش مختلف نظام آموزشی کنونی ایران به شکل متفاوت تصمیم گیری کرد. آنچه در این حیطه بسیار لازم است داشتن سیستم کنترل برای ایجاد هماهنگی بین سطوح می باشد.

در نتیجه، در زمان حاضر با توجه به شرایط منابع انسانی در نظام آموزشی از بعد تخصص و مهارت و آمادگی های اولیه، واگذاری اختیارات تصمیم گیری و برنامه ریزی به طور کامل، به ویژه در حیطه برنامه های آموزشی و درسی، راهکار مناسبی در جهت پاسخگویی به نیازهای موجود نخواهد بود. چنین امری لازم است به صورت تدریجی و به ترتیب از مراحل بالاتر، نظام آموزشی آغاز گردد و از استان هایی آغاز شود که در این رابطه از آمادگی بیشتری برخوردارند. همچنین از دوره های تحصیلی همچون آموزش عالی و متوسطه که از آمادگی بیشتری برخوردار هستند انتقال قدرت صورت گیرد.

بحث و نتیجه گیری

تمرکز و عدم تمرکز موضوعی مهم در حوزه آموزش و پرورش و مطالعات برنامه درسی در مبحث نظام های تصمیم گیری می باشد (استاپلس، ۲۰۰۶: ۱). بررسی ها نشان می دهد که نظام های آموزشی دنیا عموماً ترکیبی از تمرکز و عدم تمرکز هستند. برخی معتقدند در آینده هم مانند گذشته، تغییر در شکل بعضی حکومت های نقاط مختلف دنیا به سمت تمرکزگرایی و برخی به سمت تمرکز زدایی و هنوز هم بخشی به سمت تمرکز و عدم تمرکز هم زمان ادامه خواهد داشت. (برای، ۱۹۹۹: ۲۲۸) با توجه به بررسی ها و آسیب شناسی های مطرح شده، طرح چند نکته اساسی ضروری به نظر می رسد؛ نخست آنکه تمرکزگرایی و تمرکززدایی مطلق ممکن و میسر نیست (ملکی و آقا محمدی، ۱۳۹۴: ۶۱). با توجه به تفاوت های فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی موجود بین کشورها کاملاً طبیعی است که راهکارهای تمرکز گرایی و تمرکز زدایی هم در آنها متفاوت باشد؛ زیرا هر راهکاری، مولود همان زمینه های سیاسی، فرهنگی و اقتصادی است؛ بنابراین، نمی توان گفت که کدام راهکار بهترین است تا در هر کشوری به صورت یک دستورالعمل واحد اجرا شود؛ بلکه ضروری است که آن راهکارها از صافی زمینه های ملی و فرهنگی هر کشوری عبور نمایند.

بنا به اظهار بانک جهانی، تمرکز و عدم تمرکز جدا از هم نیستند و در بسیاری از کشورها توازنی از هر دو، برای موثر و کارآمد شدن نظام آموزشی لازم است (گویا و قدکساز خسروشاهی، ۱۳۸۶: ۲۷). این در حالی است که در برخی از کشورها، از جمله ایران که دارای نظام آموزشی و برنامه درسی متمرکز می باشد، تمایل زیادی به سمت عدم تمرکز ایجاد شده است و عموم افراد و کارشناسان، بخش اعظم ناکارآمدی نظام آموزشی را معلول آن دانسته اند و چنین می پندارند که با تغییر نظام تصمیم گیری می توانند بر اکثر مسائل و مشکلات آموزشی فائق آیند. از این رو، آن را نوشدارو پنداشته و تصور می کنند با تغییر آن، نظام آموزشی و برنامه درسی کارآمدتر خواهد شد. همانطور که برمن و همکاران (۲۰۰۲) اظهار می دارند، یکی از دلایل دفاع از تمرکز زدایی در نظام آموزشی و برنامه درسی بر این پایه استوار شده است که با واگذاری حق تصمیم گیری و مسئولیت پاسخگویی به مدارس، کیفیت آموزشی بالاتر می رود؛ زیرا در این صورت، مدیران، معلمان و والدین سهم بیشتری در انتخاب محتوای برنامه های درسی و ارتقای کیفیت آموزش خواهند داشت. از این رو، امروزه سعی بر آن است تا به منظور تمرکز زدایی و مشارکت بیشتر مدارس، معلمان و والدین در طراحی و تدوین برنامه های درسی، راهبردهای اجرایی بدست آمده از پایین به بالا را با راهبردهای بدست آمده از بالا به پایین تلفیق کنند؛ زیرا تصمیم گیری براساس هر دو راهبرد نسبت به تک تک آنها، اثربخشی بیشتری برای نظام برنامه درسی دارد (هارگریور، ۱۹۹۴)

با این وجود، در تاریخ تجربی نظام های آموزشی و برنامه درسی همواره سطوح و درجات متفاوتی از تمرکز زدایی را می توان پشت زمینه یک نظام متمرکز در حد بالا یافت و اغلب به خاطر ترس از آشفتگی و ناتوانی در کنترل اوضاع، گرایش به سوی تمرکز مجدد وجود دارد (تاتو، ۱۹۹۹). چنانکه هَنسن (۱۹۹۸) و برای (۱۹۹۹) بیان کرده اند، هیچ مصداقی از یک سیستم آموزشی کاملاً غیرمتمرکز وجود ندارد؛ بلکه ترجیحاً ترکیبی از این دو موجود است.

موضوع عدم تمرکز، در واقع واگذاری و تفویض اختیار از سوی مرکز به واحدهای تابعه به صورت ضعیف، متوسط و شدید است که در آن، موضوع اصلی چگونگی مدیریت و قدرت اجرایی مرکز یا واحدهای تابعه آن است. فلورستال و کوپر عقیده دارند که در هر فعالیت تمرکز زدایی، تعیین میزان کنترل حکومت مرکزی بر ساختارهای بومی و محلی ضرورت دارد؛ زیرا این میزان نشان می دهد که در کجای طیف تمرکز یا عدم تمرکز قرار داریم (فلورستال و کوپر، ۱۹۹۷)؛ به عبارت دیگر، آشنایی با انواع تمرکز در تعیین میزان کنترل و انتخاب نظام تصمیم گیری برای آموزش و پرورش و نظام برنامه درسی مفید است. از این رو، سطح مدیریت مرکزی نظام برنامه درسی باید درباره میزان مناسب تمرکز یا عدم تمرکز در سطوح فرعی (استانی، منطقه ای و محلی) تصمیم گیری نماید (هاوکینز، ۲۰۰۰).

نکته پایانی آن است که نباید انتظار داشت با تغییر و مواجهه اصولی و کارشناسی شده با مقوله تمرکز و عدم تمرکز، کیفیت تعلیم و تربیت و نظام برنامه درسی به یکباره بهبود یابد (معمّر حور و علی پور، عادل، ۳: ۱۳۹۱۳۹۲). همچون دیگر امور، موفقیت در حصول به یک نظام آموزشی و برنامه درسی بهبود یافته، مستلزم برنامه ریزی صحیح، منطقی و علمی است و عجله و شتاب برای حصول به یک هدف معین و رسیدن به نقطه‌ای مشخص نمی‌تواند عامل موفقیت در ضمن برنامه‌هایی با اهداف کلان و بلندمدت باشد؛ و تصور اینکه فرآیند تغییر به سمت تمرکززدایی، تمرکزگرایی یا بازگشت مجدد به تمرکز، تحولی «جهشی» است، باطل و عامل شکست در برنامه‌هاست؛ بلکه این فرآیند «تدریجی» و هدفمند است که باید با در نظر گرفتن جمیع جهت آن انجام شود تا مطلوب حاصل آید. ایران هم به مثابه کشوری که در سال‌های اخیر شاهد تحولات متعددی در عرصه آموزشی بوده است برای برنامه ریزی در جهت تدوین نظام و ساختاری مناسب برای تعدیل در نظام آموزشی متمرکز فعلی خود به برنامه‌های راهبردی همه جانبه نیازمند است که با کمک کارشناسان و دست اندرکاران امر، تهیه، تدوین و عملیاتی شود و در آن تمامی عوامل اثرگذار فرهنگی، مذهبی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی با نگاه به آینده لحاظ شوند.

پیشنهادات کاهش تمرکز از برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران

در این گذار نظام آموزشی به سوی تمرکز زدایی و ایجاد تحول در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، مدیریت و اجرای آموزش‌ها، توجه به بعضی «اصول و معیارها» و کوشش در زمینه‌ی متحقق کردن آنها در فرآیند تغییر، در هر دو راهبرد حرکت از بالا به پایین و از پایین به بالا، راهگشاست (چالش‌ها و چشم اندازهای توسعه‌ی ایران، ۱۳۸۱).

۱. برنامه ریزی درسی تحولات و پیشرفت‌های تکنولوژیکی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی که بر آموزش عالی و عناصر آن از جمله برنامه های درسی تاثیر می گذارند، به طور نظام مند شناسایی و بررسی شوند و آگاهی مورد نیاز از نوع و میزان تاثیرات و مسائل و چالش‌های ناشی از آنها در هر یک از عناصر آموزش عالی را در اختیار اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها قرار دهند

۲. بنابر نتایج پژوهش، نظام برنامه ریزی درسی دانشگاهی برای حرکت به سمت تمرکززدایی و تحقق نظام مصوب نیازمند فرهنگ سازی در این زمینه است.

- نهادینه کردن فرهنگ برنامه ریزی درسی استاد محور،

- فرهنگ بهره مندی از خلاقیت استادان،

- نهادینه کردن فرهنگ برنامه ریزی استاد محور در مسئولان دانشگاهی

- از راهکارهای علمی تحقق نظام مشارکتی در دانشگاه هاست

۳. وجه به افزایش توانمندی ها و صلاحیت‌های حرفه ای اعضای هیئت علمی

به منظور تدارک زمینه مشارکت آنها در فرآیند بازنگری و تدوین برنامه های درسی شایسته توجه دقیق متولیان امر در

-وزارت علوم و دانشگاه‌هاست، از قبیل:

- برگزاری کارگاه آموزشی در این زمینه بسیار مفید و موثر است.

- ایجاد یک سیستم جذب براساس توانمندی‌ها و تخصص اعضا در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تلاشی برای استخدام و به کارگیری نیروی متخصص و کارآمد است که می‌تواند اثر بخش باشد.

۴. تغییرات ساختاری و کاهش بوروکراتیک در دانشگاه‌ها متناسب با حوزه برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی و

- افزایش بودجه دانشگاه‌ها به منظور ارتقای سطح تجهیزات دانشگاه‌ها مانند کتابخانه‌ها، ایجاد زیر ساخت‌های اداری، فناوری و ... از جمله اقدامات موثر برای تحقق نظام برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی است.

منابع:

۱. امین خندقی، مقصود. دهقان، مرضیه. (۱۳۸۹). تاملی بر تمرکز گرایی، تمرکز زداییو بازگشت مجدد تمرکز گزینی و بررسی دلالت های آنها برای نظام برنامه درسی ایران، منظومه جدید. مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۱۱، ۸۴، ۲، ۱۸۷-۱۶۵.
۲. ایزدی، صمد (۱۳۷۹)، طراحی الگوی نیمه متمرکز برای نظام برنامه ریزی درسی ایران و نقش معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی، رساله دکترا دانشگاه شهید بهشتی.
۳. بهرام پور کیومرث، مسئله عدم تمرکز در ایران و پیشنهادهایی برای تحقق آن، مجموعه مقالات موضوعی برگزیده مدیریتی، ۱۳۸۷.
۴. تامس ولش (۱۳۸۳)، تمرکز و تمرکز زدایی در آموزش و پرورش، مترجم زهرا قنادیان، تهران، نشر نی.
۵. دهقانی مرضیه، حیدری، مجتبی (۱۳۸۶)، بررسی مسائل و مشکلات اداری و مدیریتی سازمان آموزش. پرورش استان اذربایجان غربی، طرح پژوهشی استانی، استانداری استان آذربایجان غربی.
۶. سبحانی نژاد، مهدی و همکاران (۱۳۹۰). بررسی پالشیهای تحقق نظام مصوب برنامه ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی از دید اعضای هیات علمی دشته علوم تربیتی دانشگاههای دارای ممیزه شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. ۵۹. ۶۸-۴۷.
۷. سلسیلی، نادر (۱۳۸۶). گذار نظام برنامه ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی با تاکید بر برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. فصلنامه مطالعه برنامه درسی، ۶۸-۴۹.
۸. گويا، زهرا، قدکساز خسروشاهی، لیلا (۱۳۸۶)، تبیین جدیدی برای تمرکز و عدم تمرکز در ایران، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۷-۲۸.
۹. گويا، زهرا، ایزدی، صمد (۱۳۸۲)، برنامه درسی ملی، تمرکز و عدم تمرکز در برنامه درسی، در جستجو الگوی مناسب، گزارش پژوهش محور مطالعاتی چهارم از مجموع مطالعه در مسائل و مباحث اساسی حوزه برنامه ریزی درسی و روش های تدریس، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۱۰. عارفی محبوبه (۱۳۸۶). تحلیل رویکرد عدم تمرکز در نظام آموزش ایران مبتنی بر منابع انسانی. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان.
۱۱. عرفتی سبحانی، محمد، برفی، عیسی، سیوانی زاد فاطمه، قصاب زاده جواد (۱۳۹۴)، تمرکز گرایی و تمرکز زدایی در برنامه ریزی درسی، اولین همایش علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب جامعه.
۱۲. مشایخ، فریده (۱۳۹۰)، دیدگاه های نو در برنامه ریزی آموزشی، تهران انتشارات سمت.
۱۳. ملکی، حسن، آقا محمدی، جواد (۱۳۹۴)، تمرکز گزایی و تمرکز زدایی در فرایند برنامه ریزی توسعه آموزشی: چالش ها و موانع، ماهنامه اجتماعی اقتصادی، علمی و فرهنگی کار و جامعه، ۶۰-۶۶.
۱۴. معمر حور، جمال، علی پور، عادل (۱۳۹۲) تمرکز زدایی از نظام برنامه درسی با استقرار سیستم مدیریت دانش در سازمان آموزش و پرورش، همایش ملی تغییر در برنامه درسی دوره تحصیلی آموزش و پرورش.
۱۵. مهرمحمدی، محمود. تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه ریزی درسی در آموزش عالی، ضرورت ها و فرصت ها

۱۶. موسی پور، نعمت الله (۱۳۸۴)، تقدیر تمرکز گرایی در برنامه درسی ایران، کرمان، همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
۱۷. میرمحمدی، محمود (۱۳۸۶)، مدیریت هم زمان مدارج تمرکز زدایی در نظام برنامه ریزی درسی، فصلنامه مطالعات برنامه ریزی درسی ایران، صص ۱-۱۶.
۱۸. یار محمدیان، محمد حسین و همکاران (۱۳۸۱)، امکان سنجی و راهکارهایی برای غیرمتمرکز کردن نظام آموزشی و تفویض اختیارات. نشریه دانش و پژوهش شماره ۱۳ و ۱۴.
۱۹. فاطمی امین، زینب، مجید فولادیان (۱۳۸۸)، نظام آموزشی و بازدهی آموزشی مزالعه تطبیقی ۷۰ کشور جهان، فصلنامه راهبرد فرهنگ، شماره هفتم، صص ۱۰۳-۱۳۰.

20. Brooks, Martin G. (1991). Centralized Curriculum: Effects on the Local School Level. In the Politics of Curriculum Decision-Making. State University of New York.
21. Skilbeck, Molcolm (1984). School – based curriculum development. London: Harper and Row publisher.

Centralization and Decentralization on Higher Education Curriculum System

Maryam Talebian¹, Ladan Salimi², Zahra Akbarzadeh³, Maryam Nemati⁴

1. *Ph.D. Student Of Curriculum Development, Head of the Alzahra Technical and Vocational Training Center of Babol / Amirkola*

2. *Assistant Professor of Islamic Azad University, Sari Branch*

3. *Ph.D. Student of Curriculum Planning, Director of Amol Education Complex*

4. *Ph.D. Student of Curriculum Planning, Expert of Mazandaran University of Medical*

Abstract

After a relatively long period of centralization and by beginning the experience of decentralization from 70 decade onwards, governments have been fluctuated to centralized and decentralized systems. Since decentralization is mainly originated in political and economic arena, therefore decentralization has been interfered from this education and curriculum system. Problems such as shortage of specialized labor, globalization and teachers' resistance has caused that governments re-pay attention to decentralization in order to promote the quality of education and to remove these problems. Passing education curriculum system of Iran toward decentralization in designing and codifying the curriculum is a necessary issue that indeed is a kind of a practical philosophy in the conceptual level. But the process of alteration toward decentralization and making is not limited and is encountered with obstacles and limitation that in this research it is analytically explained centralization and decentralization, especially in higher education arena and curriculum system as well as described the main deviation causes of the basic purpose of decentralization, including over-consideration to marginal problems and less consideration to the quality and content issues. The results of this study showed that in the present time, regarding to the situation of human resource in education system, there is not a proper approach to respond the existing requirements for expertise, skill and preparation dimensions and devolution of decision-making and fully planning especially within the area of education and curriculum plans. It is necessary to start gradually and from top of education system and from provinces that are ready more. Also transferring the power must be done from education courses such as higher and secondary education that are well prepared.

Keywords: Centralization System, Decentralization System, Education and Curriculum System, Education System of Iran, higher Education.
