

مدیریت اقتضایی مسیر اثربخشی در تمرکززدایی نظام برنامه درسی

محسن نوبخت پورا^۱، مهسا لازمی زارع^۲

تاریخ دریافت: ۹۴/۲/۲

تاریخ پذیرش: ۹۴/۶/۱۱

چکیده

یکی از بحث‌های عمده نظام تعلیم و تربیت دنیا تمرکز و تمرکززدایی در نظام‌های آموزش و پرورش است؛ نگاه ایستا و غیرقابل انعطاف به نظام برنامه درسی کنونی از اثربخشی و کارآیی لازم برای آموزش و پرورش برخوردار نیست. بررسی آرای اکثر علمای تربیتی این دیدگاه را نشان می‌دهد. هدف از پژوهش حاضر این است که مدلی ارائه دهیم که با نگاهی پویا و با در نظر گرفتن مقتضیات محیطی برای بيمودن نظام برنامه‌درسی در راه تمرکز و عدم تمرکز مسیر اثربخشی را مشخص کند. در این مدل تمرکز و عدم تمرکز فی‌نفسه بد یا خوب در نظر گرفته نشده است، بلکه مقتضیات محیطی است که مناسب یا نامناسب بودن درجه تمرکز و عدم تمرکز را مشخص می‌کند. پژوهش حاضر از نوع کیفی می‌باشد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات مشاهده، مصاحبه و مطالعه‌ی کتابخانه‌ای است. در این بحث ابتدا مدل‌های ارائه شده توسط ایزدی و مهر محمدی بحث شده، سپس مدل پیشنهادی تحت عنوان مدیریت اقتضایی مسیر اثربخشی برای برنامه درسی ارائه شده است. البته در این مدل برای داشتن نگاهی پویا جهت تمرکززدایی برنامه‌ی درسی از نمودار مسیر اثربخشی مدد جست‌ایم، به گونه‌ای که درجات تمرکز و عدم تمرکز را به صورت یک پیوستار در محور Xها و شرایط محیطی را روی محور Yها قرار داده شده است. سپس با در نظر گرفتن مقتضیات محیطی درجاتی از تمرکز و عدم تمرکز مشخص شده، به طور کلی با توجه به ویژگی‌های این دو (تمرکز و عدم تمرکز - مقتضیات محیطی) مسیر اثربخشی که نظام برنامه درسی برای رسیدن به اهداف خود باید آن را بپیماید، پیشنهاد شده است.

۱. مدرس گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور اردبیل nobakht.mohsen@yahoo.com

۲. کارشناس تربیت بدنی آموزش و پرورش اردبیل mahsalazemizare@yahoo.com

واژگان کلیدی: نظام برنامه درسی، تمرکز و عدم تمرکز، مسیر اثربخشی، مدل تمرکززدایی

مقدمه

بررسی آرای تربیتی علمای گذشته از جمله دکارت^۱، کومنیوس^۲، رسو^۳، پستالوتسی^۴، هربارت^۵، فروبل^۶، دیوئی^۷ و... نشان می‌دهد که همگی کودک را محور فعالیت‌های تربیتی قرار داده‌اند. به گونه‌ای که فروبل با برپا کردن باغ کودک^۸ (نشانه عدم تمرکز) یادگیرنده را محور یادگیری قرار داده و نقش معلم را به عنوان راهنما جهت رشد نیروهای نهفته در کودک می‌دانست.

همچنین دیوئی از دیدگاه فلسفه سیاسی، مردم‌سالاری را شایسته‌ترین قسم زمام‌داری می‌شمارد و از همین رو نام کتاب اصلی او در آموزش و پرورش دموکراسی و آموزش و پرورش نام گرفته است (نقیب زاده، ۱۳۸۱، ص ۱۶۵)؛ به عبارت دیگر تفکر دوالیستی در سیاست‌گذاری‌های حوزه تعلیم و تربیت را باید تفکری نامناسب و حتی مخرب دانست، دیوئی، پیشتاز مقابله با این تفکر در تعلیم و تربیت است. همچنین می‌توان دیوئی را پدر نگاه پویا (دینامیک) به مسائل کلان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی دانست (مهر محمدی، ۱۳۸۴، ص ۲).

البته باید اذعان کرد، چون مسئولان محلی، در مقایسه با دولت مرکزی، اطلاعات بیشتری در مورد وضعیت محلی و بومی دارند، بیشتر قادر به ابداع و نوآوری خواهند بود. همچنین امکان جذب کمک‌های مالی بسیاری از منابع بومی را فراهم می‌آورند. بدیهی است که در چنین وضعیتی آموزش از طریق صنایع و اقتصاد ملی جهت می‌گیرد از جمله ضرورت‌های حمایت از

-
- 1 . descartes
 - 2 . comenius
 - 3 . rousseau
 - 4 . pestalozzi
 - 5 . herbart
 - 6 . froebel
 - 7 . dewey
 - 8 . kindergarten

تمرکززدایی به خصوص تمرکززدایی آموزشی، راهکارهای برای تقویت فرهنگ‌های بومی، اجتماعات بومی و اقتصاد بومی است؛ زیرا دست‌اندرکاران مدارس می‌توانند برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را طراحی کنند که در آن‌ها، دانش‌آموزان احساس تعلق به جامعه را تجربه کنند و از نقشی که باید در آن جامعه بازی کنند آگاه شوند و این موضوع، اثر مثبتی بر انگیزه و یادگیری آن‌ها می‌گذارد (کارسون، ۱۹۹۹).

ژاک هلک معاون مدیر کل یونسکو و مدیر موسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی (IIEP)^۱ می‌گوید به احتمال قوی در طول ۱۵ سال اخیر، تمرکززدایی یکی از مهم‌ترین پدیده‌های مطرح شده در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی بوده است. چرا باید کشوری فرایند تصمیم‌گیری آموزشی خود را متمرکز کند؟ یا این که کدام تصمیمات باید غیرمتمرکز باشند؟ از جمله سؤالاتی هستند که ذهن هر تصمیم‌گیرنده و سیاست‌گذاری را به خود مشغول می‌کنند (به نقل از ولش، توماس و نوئل مک‌گین ۱۳۸۲، ص ۱۱). یکی از ضرورت‌های آموزش و پرورش امروزی تمرکززدایی در آموزش پرورش به صورت اعم و برنامه‌ی درسی به صورت اخص می‌باشد و مسئله اصلی تحقیق حاضر چگونگی تمرکززدایی در برنامه‌ی درسی بر اساس مقتضیات زمان می‌باشد. البته در مورد تمرکززدایی برنامه‌ی درسی تحقیقات زیادی انجام شده که به برخی از آن‌ها اشاره خواهد شد. اما تحقیق حاضر در نوع خود بدیع بوده و بر اساس مطالعات انجام شده می‌توان گفت تا حال تحقیق در مورد تمرکززدایی برنامه‌ی درسی بر اساس شرایط مقتضی نپرداخته است.

پژوهش‌های انجام گرفته در خارج از ایران نشان می‌دهد که در کشورهای خارجی نیز به بحث تمرکززدایی در آموزش و پرورش توجه خاص دارند. ایگل لارا^۲ (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان «مقیاس پردازی مجدد وضعیت: سیاست‌های تمرکززدایی آموزشی در کاتالونیا» انجام

1. International Institution educational planning

2 . Engel, Laura

شده است. این تحقیق در سه منطقه بارسلونا، مادرید و بروکسل جایی که در آن سیاست‌گذاران و عوامل اجرایی اصلی قرار دارند انجام گرفت. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که سیاست‌گذاران در اسپانیا نه تنها مجبورند که با مقامات محلی مذاکره کنند و مسائل آن‌ها را در نظر بگیرند بلکه باید عقاید سیاسی دولت ملی مادرید، برنامه کاری در حال رشد اروپا و عقایدی که در فضای جهانی حاکم است را نیز در نظر بگیرند. بدین ترتیب، مفاهیم سیاسی مربوط به تمرکززدایی آموزشی، تنها به پویایی ملی-محلی مربوط نمی‌شود بلکه این مفاهیم به طور بسیار گسترده به مجموعه‌ای بسیار پیچیده از ملاحظات فراملی و جهانی وابسته است. لو ویلیام^۱ (۲۰۰۸) با پژوهش در زمینه‌ی اصلاح اداره مدارس در تایوان و کره جنوبی: به انتقال‌دهی خودمختاری در مدیریت مدرسه محور پرداخته است که هدف این مقاله استفاده از تئوری جهانی شدن و مفهوم ایجاد دموکراسی برای جوامع سیاسی با تجزیه و تحلیل اصلاحات مدارس در تایوان و کره جنوبی می‌باشد. یافته‌ها حاکی از این است که در تایوان قدرت به صورت نهادینه و جامع به معلمان و والدین تفویض شده است، اما نهادینه کردن قدرت در مدارس اجتماعی کره جنوبی هنوز در حال رشد است. هو استر و سویی چو^۲ (۲۰۰۶) تمرکززدایی آموزشی در سه جامعه آسیایی: ژاپن، کره، هنگ‌کنگ را مورد مطالعه قرار داده است. نتایج این تحقیق چهار مدل تمرکززدایی را نشان می‌دهد: کاملاً متمرکز، مدرسه محور، معلم محور، کاملاً غیرمتمرکز. مدل مدرسه محور در هنگ‌کنگ حاکم است که به نوعی از مدرسه اشاره می‌کند که خود مدرسه جوابگوی تصمیمات مربوط به مدرسه است، مدل کاملاً متمرکز در ژاپن و کره حاکم بوده که عمدتاً مقامات بیرون از مدرسه جوابگوی تصمیمات مربوطه هستند. ونگ جوکلین^۳ (۲۰۰۶) پژوهش خود را با این سؤال آغاز کرده که «آیا در موقعیت تمرکززدایی آموزشی مهارت معلمان کم می‌شود یا زیاد؟» در این مطالعه سعی شده است که عملکرد معلمان تحت مشاهده قرار داده و از طرف دیگر عملکرد روزانه آن‌ها را مورد

1 . Lo ,William

2 . Ho, Esther Sui-cho

3 . Wong ,Jocely L. N,

بررسی قرار دهند. نتایج حاکی از آن است که معلمان در چین فاقد مهارت لازم جهت تمرکززدایی هستند، زیرا آن‌ها به صورت کنترل شده باقی مانده‌اند؛ اما تعداد کمی از معلمان از طریق رقابت محیطی مهارت‌های لازم را به دست آورده‌اند، روش‌های آموزشی آن‌ها برای رقابت متقاعد کننده است. در مجموع تمرکززدایی آموزشی محیطی را فراهم می‌کند تا در آن معلمان فاقد مهارت و تخصص لازم، با معلمان دارای مهارت روبرو شده و تجارب بیشتری کسب کنند. جئو جاجا و مکلینز^۱ (۲۰۰۶) تمرکززدایی آموزشی، مخارج عمومی و عدالت اجتماعی در نیجریه را مورد پژوهش قرار داده. یافته‌ها حاکی از این است که تمرکززدایی به خودی خود نمی‌تواند در انتقال خدمات آموزشی، ظرفیت‌های دولت‌های تابع با ترکیب سیاست اجتماعی به شکل گسترده مفید باشد. چنان که این اهداف مطلوب برقرار باشند، هزینه‌های عمومی باید افزایش یابد، درآمد مالیاتی بیشتری به دست آید و ثبات کلان بر پایه رفاه اجتماعی مجدد محقق شود. مارک ئی هنسون^۲ (۲۰۰۰) تلاش ۲۰ ساله برای اصلاح جهت ایجاد دموکراسی و تمرکززدایی آموزشی در اسپانیا را مورد مطالعه فرار داد نتایج این پژوهش اطلاعات مفیدی را برای کشورهای که تلاش می‌کنند به طرف تمرکززدایی در آموزش و پرورش حرکت کنند فراهم می‌کند. این توصیه‌ها بر اساس تجربه اسپانیا در اصلاح نظام آموزشی ارائه شده است که مشتمل‌اند بر مذاکره بحث تمرکززدایی بین سیستم مرکزی و مناطق، تعیین دادگاهی برای تصمیم‌گیری راجع به اختلاف‌ها، ایجاد تغییر روز افزون، انتقال منابع فیزیکی از قبیل ساختمان‌های مدارس و تجهیزات، هدف قرار دادن مجدد اصلاحات، به کارگیری مدیران با کیفیت و مجرب، متعادل کردن سرمایه بین نواحی فقیرنشین و ثروتمند، کم کردن قدرت وزارت آموزش و پرورش، توسعه رهبران آموزشی، فراهم کردن حمایت‌های سیاسی و قومی، اداره کردن مدارس بر اساس قانون نه بر اساس تصمیمات فردی یک شخص بخصوص. مارک ئی هنسون (۱۹۹۸) در تحقیقی دیگر با عنوان «استراتژی تمرکززدایی

1. Jaja-Geo, Macleans

2. Mark, E, Hanson

آموزشی: سؤالات کلیدی و موضوعات اساسی» با هدف موضوعات کلیدی و اجباری که نقش عمده‌ای در شکل‌دهی استراتژی‌های مدیریت و سازمان برای تمرکززدایی آموزشی دارند شناسایی و توضیح می‌دهد. در این مقاله نقاط عمده پنج کشور (کلمبیا، نروژ، آرژانتین، نیکارگوئه و اسپانیا) که اصلاحات تمرکززدایی را شروع کرده‌اند استفاده می‌نماید و یک سری سؤالات که برای تمرکززدایی مهم هستند مانند اهداف ملی و منطقه‌ای، برنامه‌ریزی، فشار سیاسی، توزیع منابع، توسعه ساختاری و شغل مناسب پاسخ می‌دهد؛ و در پایان یک مدل ذهنی از فرایند تمرکززدایی ارائه می‌دهد.

همچنین بررسی آرای متخصصان تربیتی در ایران از جمله عطاران، کیامنش، اکرامی، حسین نژاد، حسینی، پارسا، ابراهیم زرنندی، سلسبیلی و موسی‌پور نیز نشان می‌دهد که متخصصان ایرانی نیز گرایش به تمرکززدایی دارند (پیری و همکاران، ۱۳۹۰). در این بین گروه‌های اندکی نیز از نظام متمرکز در برنامه درسی حمایت کرده‌اند از جمله حیدری و همکاران (۱۳۸۴) معتقدند چون موضوع عضویت در جامعه اطلاعاتی، برای رفع نیاز و کسب توسعه در جهان امروز مطرح است و این جامعه داری طرح یکسانی بوده پس نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز مسیر مناسبی برای دستیابی به جامعه اطلاعاتی محسوب می‌شود.

بنابراین اکثر علمای تربیتی از کودک محوری و عدم تمرکز در آموزش و پرورش حمایت کرده‌اند گروه اندکی نیز از تمرکز در نظام آموزش سخن به میان آورده‌اند. این در حالی است که مهرمحمدی معتقد است که حمایت مطلق از عدم تمرکز در برابر افکار مطلق سیاست اتخاذ تصمیم در مرکز (در هر سطح به هر میزان) که ظاهراً از پشتوانه‌ی توجه به آثار و تبعات شوم تمرکزگرایی برخوردار است. عدم تمرکز به‌رغم ظاهر مترقیانه و نوآورانه موضعی عاری از ژرف‌نگری است زیرا نه تنها نظر به واقعیت‌های هم‌خوان و ناهم‌خوان با این حکم در محیط‌های متنوع و گوناگون اجرایی ندارد بلکه مهم‌تر از آن، از قرار گرفتن در معرض رسوبات تفکر قطبی (تفکر رایج در وضعیت نامطلوب ادعا شده که همان وضعیت تمرکزگرا

است) حکایت می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۴، ص ۳). به عبارت دیگر به نظر می‌رسد به زعم مهرمحمدی حمایت مطلق از تمرکز و عدم تمرکز موضعی عاری از ژرف‌نگری است. البته اغلب علمای تربیتی معاصر از جمله علاقه‌بند تمرکز و عدم تمرکززدایی را گرایش‌های نسبی می‌داند و معتقد است که تمرکز و تمرکززدایی مطلق ناممکن است. (علاقه‌بند، ۱۳۸۲، ص ۷۲). همچنین مهرمحمدی (۱۳۸۴) در مقاله خود تحت عنوان مدیریت هم‌زمان مدارج تمرکززدایی در نظام برنامه درسی بیان می‌کند که متغیری مانند تمرکز و عدم تمرکز، متغیری پیوسته^۱ است، نه یک متغیر ناپیوسته^۲ که بتوان دو وضعیت را به آن نسبت داد. بدین ترتیب، می‌توان گفت همان گونه که اگر در تحلیل‌های آماری، یک متغیر پیوسته به متغیر ناپیوسته تبدیل شود، در اثر از دست دادن بخشی از واریانس (دامنه تغییرات) به تحلیل‌ها و نتایج نادرست دست می‌یابیم، در حوزه نظریه‌پردازی نیز این اتفاق کاملاً ممکن و محتمل است.

در بحث تمرکز و تمرکززدایی نباید از متغیرهای دیگر غافل شد. از جمله اینکه با بزرگ‌تر شدن سازمان مدیریت نامتمرکز می‌شود. علاوه بر بزرگی سازمان، پیچیدگی وظایف، اهمیت تصمیمات، صلاحیت و شایستگی زیردستان و میزان اعتماد و اطمینان روسا به زیردستان نیز عواملی هستند که در تعیین درجه تمرکز و تمرکززدایی سازمان مؤثر واقع می‌شوند (علاقه‌بند، ۱۳۸۲، ص ۷۲). در سازمان‌هایی که بیشتر کارکنان آن غیرمتخصص‌اند انتظار می‌رود که به منظور راهنمایی این افراد، قوانین و مقررات متعدد تدوین شود. سازمان به صورت متمرکز اداره شود، از طرف دیگر اگر سازمان متشکل از کارکنان حرفه‌ای باشد باید انتظار داشت که رسمیت و عدم تمرکز کمی بر سازمان حکم فرما باشد (رایینی، ۱۹۴۳). از جمله اصلی‌ترین کارکنان در نظام آموزش و پرورش معلمان هستند چنان که برونر در مقدمه‌ای در سال ۱۹۷۷ بر کتاب مشهور خود با عنوان فرایند تعلیم و تربیت نوشت، بر اهمیت معلم به عنوان عنصر کلیدی در اجرای برنامه‌های درسی تأکید ورزیده چنین ابراز می‌دارد: اگر یک برنامه-

1 . continuous variable

2 . categorical variable

درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آن را به هم بزند، بر آگاهی آن‌ها بیافزاید و آن‌ها را به حرکت درآورد، قهراً هیچ‌گونه تأثیری بر کسانی که توسط آن‌ها تعلیم داده می‌شوند نخواهد داشت (به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۱، ص ۳۷۳). همچنین یکی از مؤلفه‌های بسیار مهم در تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی، پیدا کردن مسیری اثربخش که نظام برنامه درسی با در نظر گرفتن مقتضیات محیطی آن را پیماید می‌باشد.

به زعم نگارنده در نظر گرفتن تمرکز و تمرکززدایی به عنوان یک متغیر پیوسته حاکی از ژرف‌نگری به موضوع در عمل می‌باشد. این نگاه راهنمای عمل نگارنده در این مقاله قرار گرفت و سعی بر آن شد پس از آوردن مدل‌های تمرکز و عدم تمرکز از ایزدی و مهرمحمدی مدلی ارائه دهیم که نه تنها تمرکز و تمرکززدایی را به عنوان یک متغیر پیوسته در نظر می‌گیرد، بلکه متغیرهای محیطی تاثیرگذار در تمرکز و تمرکززدایی (که یکی از مهم‌ترین آن آمادگی معلم می‌باشد) را نیز به عنوان متغیر پیوسته در نظر گرفته و سعی بر آن شد که مسیر اثربخشی مدیریت اقتضایی در تمرکززدایی نظام برنامه‌درسی مشخص گردد؛ بنابراین سؤال اصلی پژوهش حاضر عبارت است از اینکه: چه مدلی برای مدیریت اقتضایی در تمرکززدایی نظام برنامه درسی مناسب است؟

روش‌شناسی تحقیق

تحقیق حاضر از نوع کیفی می‌باشد. منظور از تحقیق کیفی نوعی پژوهش است که در پژوهش کیفی، رویکردهای میان‌رشته‌ای برای شناخت کل‌گرا (جامع‌تر) از پدیده‌های مربوط به علوم تربیتی، روانشناسی، جامعه‌شناسی و ... به کار می‌روند (بازرگان، عباس، ۱۳۹۳، ص ۲۹) بنابراین تحقیق کیفی بسیار وابسته به زمینه است یعنی در یک بافت طبیعی برای مدت طولانی صورت می‌گیرد و می‌تواند نشان دهد که پدیده‌ها چگونه و چرا اتفاق می‌افتد و اطلاعاتی که حاصل می‌شود به سادگی قابل تبدیل به اعداد نیست چرا که شامل بازبینی عمقی پدیده‌های پیچیده می‌باشد (ارمردود، ۲۰۱۲، ص ۶) بنابراین تحقیق کیفی عبارت است از مجموعه فعالیت-

هایی که همچون مشاهده، مصاحبه، شرکت گسترده در فعالیتهای پژوهشی که هر کدام به نحوی محقق را در کسب اطلاعات دست اول درباره‌ی موضوع تحقیق یاری می‌دهند (دلاور، علی، ۱۳۹۳، ص ۲۵۹) در پژوهش حاضر اطلاعات حین چندین سال تدریس در آموزش و پرورش (مشاهده مستقیم) همچنین و انجام مصاحبه‌های عمیق با متخصصان دانشگاهی و مطالعه‌ی کتابخانه‌ای از جمله مطالعه‌ی کتاب‌ها و مجلات علمی پژوهشی گردآوری شد.

معرفی الگوهای تمرکززدایی

الف) الگوی نیمه‌متمرکز (ایزدی)

مطالعات نظری برنامه درسی، بررسی فرایند برنامه‌ریزی درسی در نظام‌های متمرکز و غیرمتمرکز و آشنایی با تجارب کشورهای مختلف زمینه‌ساز طراحی «الگوی نیمه‌متمرکز برنامه‌ریزی درسی و نقش معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی» در سطوح مختلف تصمیم‌گیری شده است.

تصمیم‌گیری در الگوی نیمه‌متمرکز برنامه‌ریزی درسی

تصمیم‌گیری در الگوی نیمه‌متمرکز برنامه‌ریزی درسی، در چهار سطح ملی، استانی/ایالتی، منطقه مدرسه‌ای و کلاس درس رخ می‌دهد.

سطح ملی^۱

تبیین «مبانی ارزش بر اساس ایدئولوژی یا نظم‌های باوری به منظور تصمیم‌گیری برای موضوع‌های علمی آموزش» و «تعریف جامعه از انسان آرمانی» در تدوین سیاست‌ها، خط‌مشی‌ها و اهداف کلان برنامه درسی نقش کلیدی دارند. با تدوین مبانی ارزشی و تعریف انسان آرمانی حدود و انتظارات نظام آموزشی از چنین انسانی مشخص می‌شود. با توجه به خط

قرمزهایی که با کمک مبانی ارزشی تبیین می‌گردند، با مشارکت روش‌شناسان، فلاسفه تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزان استراتژیک و نظریه‌پردازان برنامه درسی، حدود برنامه درسی به طور نسبی مشخص می‌شود. با دانستن این حدود، سیاست‌ها، خط‌مشی‌ها و اهداف کلان برنامه درسی در سطح ملی تبیین می‌شوند. در انجام این مهم، نتایج نیازسنجی در سطح جامعه عمومی و تخصصی، بررسی‌های تطبیقی، ارزیابی‌های وضع موجود، مطالعات آینده‌نگر، بررسی برنامه‌های کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت توسعه و مطالعه امکان‌سنجی، یک ضرورت است. این نتایج، به تعیین ملاحظات کوتاه مدت، بلند مدت و جلوگیری از تنش بین این دو کمک مؤثری می‌کند.

پس از این مرحله، بازنگری‌های اساسی در برنامه‌های درسی توسط نظریه‌پردازان برنامه درسی، برنامه‌ریزان درسی موضوعی، روان‌شناسان یادگیری، متخصصان آموزش هنر، جامعه‌شناسان، متخصصان موضوع‌های درسی، معلمان، کارشناسان امور اجتماعی و فرهنگی، زبان‌شناسان، سیاست‌گذاران آموزشی و متخصصان ارزشیابی تحصیلی انجام می‌شود و نتایج آن اعلام می‌گردد. این مرحله شامل شناسایی و تعیین حدود برنامه درسی صریح^۱، برنامه درسی ضمنی^۲ و برنامه درسی خالی^۳ است. وجود این تخصص‌ها باعث می‌شود تا برنامه درسی پیشنهاد شده در سطح ملی از تعادل و توازن قابل قبولی برخوردار باشد و به ابعاد کیفی برنامه بخصوص مرتبط بودن، امکان دستیابی و تفاوت‌های فردی با گوناگونی توجه کافی مبذول گردد؛ و سپس محتوای برنامه درسی پیشنهادی، توصیه‌های عمومی درباره چگونگی سازمان‌دهی آن و روش‌های ارزشیابی دانش‌آموزان اعلام شود.

هم‌چنین، برنامه‌ریزی جهت آموزش‌های قبل و ضمن خدمت معلمان، چگونگی ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان برای استفاده از برنامه جدید، انجام می‌شود و در تمام

-
1. Explicit curriculum
 2. Implicit curriculum
 3. Null curriculum

تصمیم‌گیری‌های ملی حضور سیاست‌گذاران آموزشی با مسولان اجرایی به اطمینان از قابلیت اجرای برنامه و تعیین بودجه لازم در سطوح مختلف، یک ضرورت است.

سطح استانی/ایالتی^۱

در سطح استانی/ایالتی کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی برای دوره‌های تحصیلی مختلف مانند ابتدایی، راهنمایی (دوره اول متوسطه) و متوسطه تشکیل می‌شوند. اعضای این کمیته‌ها شامل معلمان رابط، برای دوره‌های مختلف، مدیران مدارس، متخصصان موضوعی تعلیم و تربیت، نمایندگان انجمن‌های معلمان، متخصصان ارزشیابی تحصیلی، سیاست‌گذاران و مسئولان اجرایی بین سطح ملی و سطح استانی/ایالتی است. عمده‌ترین مسئولیت این کمیته‌ها امکان‌سنجی برای اجرای برنامه‌ریزی درسی ملی و سطح استانی/ایالتی، نیازسنجی استانی/ایالتی از نظر نیروی انسانی لازم برای برنامه و برنامه‌ریزی برای آموزش معلمان و مدیران مدارس پیش-بینی تجهیزات و منابع آموزشی و جذب بودجه لازم برای اجرای برنامه پیشنهادی است.

این کمیته‌ها، همچنین مسئولیت جمع‌آوری و تجزیه تحلیل اطلاعات مربوط به وضعیت اشتغال در استان یا ایالت را به عهده‌دارند تا بتوانند برنامه را متناسب با آن تعدیل کنند. اضافه بر این‌ها، با توجه به ویژگی‌های اقلیمی، قومی و فرهنگی استان/ایالت تغییرات در برنامه، از وظایف این کمیته است.

سطح منطقه‌ای^۲

برنامه‌های جرح و تعدیل شده در سطح استانی/ایالتی، با نظارت کمیته‌های منطقه‌ای به اجرا درمی‌آیند این کمیته‌ها مسئولیت‌های کمیته استانی/ایالتی را در سطح منطقه عهده‌دار هستند. هم‌چنین؛ بازخورد تصمیم‌های اتخاذ شده و مشکلات شناسایی شده مربوط به چگونگی اجرای

1 .provincial/ state level

2 .regional level

برنامه درسی در سطح منطقه‌ای، توسط رابطان اجرایی به کمیته‌ای استانی/ایالتی داده می‌شود تا ارتباط بین آن‌ها گسسته نشود و فعالیت‌های کمیته هماهنگ گردد.

اعضای کمیته‌های منطقه‌ای شامل مسئولان اجرایی نمایندگان معلمان، نمایندگان مدیران مدارس نمایندگان والدین و نمایندگان شوراهای منطقه‌ای هستند. کمیته‌های منطقه‌ای در ترغیب و حمایت از آن‌ها برای انجام تحقیق عمل (اقدام پژوهی)، کمک به تدوین و انتشارات نتایج و دادن بازخورد به کمیته‌های استانی فعال هستند. این کمیته‌ها در حمایت از طرح‌هایی مانند مدرسه محوری، نقش اساسی دارند و به دلیل درجه نزدیکی به مدارس؛ از سطح تصمیم‌گیری، زمینه‌ساز انجام طرح‌های نوآورانه در مدارس هستند. هم‌چنین، تأمین و تخصیص بودجه لازم برای تحقیقات معلمان و اجرای طرح‌های نوآورانه، از مسئولیت‌های این کمیته است.

سطح مدرسه‌ای/کلاس درس^۱

در سطح مدرسه‌ای/کلاس درس، همکاری معلمان و مدیران مدارس ضامن اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های توصیه شده (نه تجویز شده) از طرف کمیته منطقه‌ای است. معلمان به عنوان اصلی‌ترین عامل اجرای برنامه‌درسی در این سطح، با انجام تحقیق عمل (اقدام پژوهی) و اعلام نتایج آن برای برنامه پیشنهادی امکان‌سنجی می‌کنند و قابلیت اجرای آن را فراهم می‌نمایند. با توجه به تعامل همیشگی که معلمان و یادگیرندگان دارند، به نظر می‌رسد که آن‌ها، بیش از هر صاحب‌نظری به صلاحیت تغییر در سازمان‌دهی محتوا، انتخاب روش تدریس با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و روش‌های ارزشیابی متناسب با کلاس را دارند. در این سطح، معلمان با مشارکت مدیران مدارس، در جذب بودجه برای تهیه تجهیزات و منابع آموزشی مورد نیاز برای اجرای برنامه درسی پیشنهادی، دخیل هستند. هم‌چنین؛ کمیته‌های مدرسه‌ای، بازخوردهایی را از معلمان در رابطه با اجرای برنامه درسی در سطح کلاس درس

2. school/classroom level

گرفته و به کمیته‌های منطقه‌ای ارائه می‌دهند. این کار؛ توسط رابطان بین کمیته‌های مدرسه‌ای و کمیته منطقه‌ای انجام می‌شود. در کمیته مدرسه‌ای، معلمان، مدیران مدارس، نمایندگان والدین، نمایندگان دانش‌آموزان و رابطان کمیته‌های مدرسه‌ای و منطقه‌ای حضور دارند (ایزدی، ۱۳۷۹، صص ۱۰۳-۷۹).

ب) مدل تمرکززدایی مهر محمدی

سطوح و ابعاد آزادسازی

در این بخش کوشش خواهد شد سطوح و ابعاد آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی احصا شود. به دیگر سخن تلاش شده است تا وضعیت‌های ممکن آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی، از سیطره‌ی نهاد مرکزی و فراهم آوردن زمینه مشارکت بخش‌ها با نهادهای دیگر در این زمینه به تصویر کشیده شود. نگارنده شش وضعیت ممکن را معرفی می‌کند که در حکم یکی از پایه‌های پارادایم جدید در مواجهه با موضوع تمرکززدایی مورد توجه قرار می‌گیرد.

۱- آزادسازی نامحسوس یا در حد صفر

این سطح از آزادسازی حکایت از اهتمام نهاد مرکزی به تولید برنامه‌های درسی استاندارد، تجویزی و تفصیلی دارد و کم و بیش با آنچه هم اکنون در نظام آموزشی ایران شاهد آن هستیم، هماهنگ است. در این وضعیت، جرح و تعدیل برنامه درسی در مقیاس بسیار محدود و بر اساس مقتضیات محیط اجرا به وقوع می‌پیوندد که البته به اراده تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی درسی متکی نیست. با آن که این نوع جرح و تعدیل اهمیتی ویژه دارد و نشان دهنده این معنا است که تمرکزگرایی در مرحله اجرای برنامه درسی در مرحله طراحی برنامه است، از آن به مثابه نازل‌ترین سطح - که معرف سقف مأموریت‌های تشکیلات مرکزی است - نام برده می‌شود.

۲- آزادسازی تولید منابع یادگیری (کتاب درسی)

این سطح از آزادسازی ناظر بر دست کشیدن از تولید مواد و منابع آموزشی (یادگیری) است. شایان ذکر است که چنانچه منابع آموزشی را به معنای اعم آن در نظر بگیریم که شامل اقلام گوناگون است و محدود به کتاب درسی نیست، باید در وضعیت کنونی این سطح را به طور نسبی محقق شده بدانیم؛ زیرا در تولید آنچه از آن با عنوان منابع کمک آموزشی نام برده می‌شود، بخش‌های گوناگونی بخصوص بخش غیردولتی، مشارکت نسبتاً فعالی دارد؛ اما مقصود نگارنده از آزادسازی منابع یادگیری، بیشتر نظر بر کتاب‌های درسی است که بدون تردید مهم‌ترین و اثرگذارترین منبع در فرآیند یاددهی - یادگیری است و در امتداد راهنمای برنامه درسی^۱ تولید می‌شود. نسبت کتاب درسی با برنامه درسی بسیار نزدیک و عمیق است تا جایی که می‌توان از کتاب درسی در حکم برنامه درسی تفصیلی یا شکل تفصیلی راهنمای برنامه درسی نام برد؛ بنابراین، پیام آزادسازی تولید منابع یادگیری را در درجه نخست باید بسنده کردن تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی درسی به تولید سند اصلی برنامه یا همان راهنمای برنامه درسی دانست که طی آن، جهت‌گیری کلی برنامه و تکلیف عناصر و اجزای آن (اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی) به صورت کلی مشخص می‌شود.

۳- آزادسازی انتخاب از میان راهنماهای برنامه درسی

امکان دارد تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی درسی، مبادرت به تولید بیش از یک راهنمای برنامه درسی کند و سطوح اجرایی را در انتخاب از میان آن‌ها آزاد بگذارد. شاید این سطح از آزادسازی در وهله نخست، غیر معقول به نظر برسد؛ اما تجربه عملی این سطح از آزادسازی را در تحولات اخیر برنامه درسی تأیید می‌کند.

۴- آزادسازی بخشی از راهنمای برنامه درسی

امکان دارد سند اصلی برنامه درسی یا راهنمای برنامه درسی که تشکیلات مرکزی تدوین می‌کند، آگاهانه از عین تکلیف برای کل مظلوف صرف نظر کند؛ یعنی به نوعی دست از نگرش قیمومیتی بردارد و اجازه دهد برای بخشی از ظرف زمانی در نظر گرفته شده در برنامه درسی، برای هر ماده درسی خاص در سطح غیر مرکزی تصمیم‌گیری شود. به دیگر سخن، راهنمای برنامه درسی دارای بخش تجویزی و بخش غیر تجویزی خواهد بود که بخش غیر تجویزی آن با تشخیص و اراده مقامات ذیصلاح محلی (استانی، منطقه‌ای، مدرسه‌ای) یا به عرصه وجود خواهد گذاشت؛ بنابراین، بخش غیر تجویزی شامل درصدی از مظلوف است که این درصد، بسته به درس یا موضوع یادگیری خاص از یک سو و وضعیت و ظرفیت محیط‌های اجرا از سوی دیگر، متغیر خواهد بود. بنابر آنچه در منابع تخصصی توصیه شده است، این آزادسازی معمولاً از ۱۰ تا ۲۵ درصد مظلوف تجاوز نمی‌کند. این نوع از آزادسازی نیز ظرفیت و فرصت بسیار مغتنمی را فراهم می‌آورد تا انطباق برنامه درسی^۱ با وضعیت‌های گوناگون اجرایی و نیازهای مخاطبان به وقوع بپیوندد. می‌توان تصور کرد که تشکیلات مرکزی برای بخش غیر تجویزی برنامه درسی در سند راهنما، اصول و معیارهایی پیشنهاد کنند.

۵- آزادسازی کل برنامه درسی به طور متعارف

در این سطح از آزادسازی، رسالت تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی به تدوین استانداردهای عملکردی یا یادگیری^۲ در یک حوزه خاص تقلیل می‌یابد و مسئولیت تدوین راهنمای برنامه-درسی و انتخاب یا تولید منابع یادگیری، به عهده مراجع غیرمرکزی است. اگر نخستین سطح آزادسازی را معرف سقف (حداکثر) مأموریت‌های تشکیلات مرکزی بدانیم، این سطح را باید معرف کف (حداقل) مأموریت‌های این نهاد قلمداد کنیم. نکته قابل توجه و احیاناً تعجب

1. Curriculum adaptation
2. Learning of performance standards

برانگیز این است که در قالب این سطح از آزادسازی، تحقق چهار سطحی که پیش از این معرفی شده‌اند، کاملاً متصور است. بدین معنا که امکان دارد تشکیلات مرکزی در عین محدود کردن وظایف خود، به تدوین استانداردهای عملکردی یا یادگیری و دست کشیدن از وظایف کارگزاری در حوزه برنامه‌ریزی درسی، این وظایف را به نهادها یا مؤسسات ذی صلاح دولتی و حقوقی تفویض کند و در نهایت، برنامه درسی تولید شده در چهارچوب استانداردهای یادگیری، حتی یک برنامه‌درسی استاندارد نیز باشد! البته به باور نگارنده، این تفسیر از آزادسازی کل برنامه‌درسی که آن را به آزادسازی تشکیلات مرکزی از وظایف کارگزاری معطوف می‌داند، باید مغتنم شمرده شود؛ اما امکان دارد مقصود از آزادسازی در این سطح، ایجاد حرکت سیال بودن و انعطاف در برنامه درسی نیز باشد که در سطح کشور به مورد اجرا گذاشته می‌شود. این انعطاف و سیال بودن در چهارچوب استانداردهای یادگیری مصوب اتفاق می‌افتد و در نتیجه، نگرانی‌های نظر بر بروز تشتت و نابسامانی در سطح کل نظام آموزشی منتفی است و ابزارهای نظارتی، مانند نظام سنجش و امتحانات، هم نقش مهمی در رفع این نگرانی‌ها ایفا می‌کند. تفویض وظایف کارگزاران برنامه‌ریزی درسی در این سطح از آزادسازی به سطوح غیرمرکزی در نظام آموزشی، مداری از مدارهای گوناگون آزادسازی است که در شرایط خاص، برای مناطق خاص و در حوزه‌ای یادگیری خاص ممکن است مشروعیت و مقبولیت پیدا کند.

۶- آزادسازی بخشی از ساعات هفتگی مدارس

در این سطح (نوع) از آزادسازی، تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی درسی به گونه‌ای دیگر دست از خویش کنترل، قیمومیت با مدیریت می‌شوید. بدین گونه که این گونه تشکیلات (نظام آموزشی) دیگر خود را موظف برای تعیین تکلیف برای لحظه لحظه حضور مریدان و دانش‌آموزان در مدرسه نمی‌داند. یا آن که این سطح (نوع) از آزادسازی با آن چه در سطح چهارم توضیح داده شد، قرابت‌هایی دارد، در حکم یک سطح یا گونه‌ای مستقل از آزادسازی

نیز مورد توجه قرار می‌گیرد. تفاوت این سطح با سطح چهارم در این است که این جا کل برنامه درسی دارای بخش‌های غیرتجویزی خواهد شد و این بخش در مورد یک ماده خاص برنامه درسی نیست. به دیگر سخن، برنامه درسی به معنای کل تجربیات یادگیری است که دانش‌آموزان در مدرسه کسب می‌کنند و به صورت عام^۱ دارای بخش غیر تجویزی خواهد شد. در جریان تمرکززدایی از برنامه‌های درسی در هنگ کنگ، این سطح آزادسازی به مورد اجرا گذاشته شده است. شایان توجه است که آزادسازی در زمینه حداکثر ۱۵ تا ۲۰ درصد از کل برنامه اتفاق خواهد افتاد و برای تصمیم‌گیری درباره آن، فلسفه و آرمان‌های نظام آموزشی مدرک و مرجع خواهد بود. در این وضعیت، امکان گنجاندن دروس و فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر ذوق و علاقه دانش‌آموزان یا متناسب با شرایط و اقتضائات فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، قومی و ... به وجود می‌آید. به دیگر سخن، در این سطح از آزادسازی برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز به طور تمام و کمال، اما در ابعادی که مکمل برنامه‌ریزی درسی متمرکز است، در دستور کار تشکیلات و نهادهای غیرمرکزی قرار می‌گیرد. در شکل کنترل‌شده‌تری از این سطح، می‌توان گنجاندن درس‌های اختیاری^۲ پیشنهاد شده به وسیله تشکیلات مرکزی در برنامه را نیز مورد توجه قرار داد.

مدل پیشنهادی تابع اصول و ارکان زیر است:

بنا به ضرورت‌های آموزشی، تربیتی و منافع ملی در ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ... تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی یک اصل است.

نگاه قطبی به تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی پاسخ‌گو نیست و به بی‌فعالی (بی‌عملی) یا اقدامات عملی نسنجیده و مخرب منجر می‌شود.

در نگاه غیر قطبی به تمرکززدایی، شناسایی سطوح آزادسازی یک رکن است.

-
1. global
 2. Elective courses

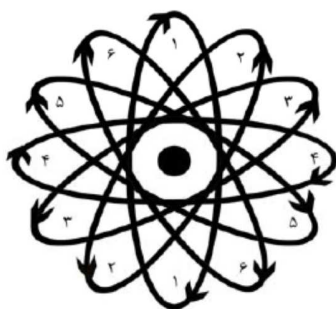
در نگاه غیر قطبی به تمرکززدایی، شناخت وضعیت‌ها و ظرفیت‌های گوناگون در مناطق گوناگون کشور یک رکن است.

در نگاه غیر قطبی به تمرکززدایی، ملحوظ کردن عنصر تغییر در ظرفیت‌ها و شرایط و تعدیل سیاست‌ها براساس آن، یک رکن است.

در نگاه غیر قطبی به تمرکززدایی، امکان‌پذیر دانستن ورود همه سطوح آزادسازی به صورت همزمان در مدیریت نظام برنامه‌ریزی درسی، یک اصل است.

با توجه به ارکان و اصول پیش‌گفته، نگارنده از مدلی در مدیریت نظام برنامه‌ریزی درسی حمایت می‌کند که می‌توان آن را مدل هسته‌ای^۱ (به دلیل شباهت تصویر مدل به هسته اتم) یا مدل آشوبناک^۲ (به دلیل بهم‌ریختگی یا درهم‌ریختگی روندها و فعالیت‌هایی به طور همزمان مدیر عالی برنامه‌ریزی درسی باید تحت مراقبت و نظارت قرار دهد) نامید. این مدل (تصویر شماره ۱) نشان می‌دهد که در استان‌ها و مناطق کشور می‌توان بالقوه رهاسازی در همه سطوح شش‌گانه آزادسازی را تجربه کرد. تصویر شماره ۲ نیز به روشن‌تر شدن مفهوم با نمایش دلالت این مدل برای سطوح غیر مرکزی تصمیم‌گیری (استان‌ها، مناطق)، کمک می‌کند. همچنان که ملاحظه می‌شود، در یک دوره زمانی واحد، نمودارهای الف و ب و ج معرف وضعیت یک استان یا مناطق گوناگون کشور از حیث نیم‌رخ برخورداری از سطوح متفاوت آزادسازی هستند؛ اما چنانچه زمان واحد را در نظر نداشته باشیم، نمودارهای الف و ب و ج معرف وضعیت یک استان یا منطقه خاص از حیث نیم‌رخ برخورداری از سطوح متفاوت آزادسازی در زمان‌های گوناگون خواهند بود (مهر محمدی، ۱۳۸۶، صص ۱۴-۷).

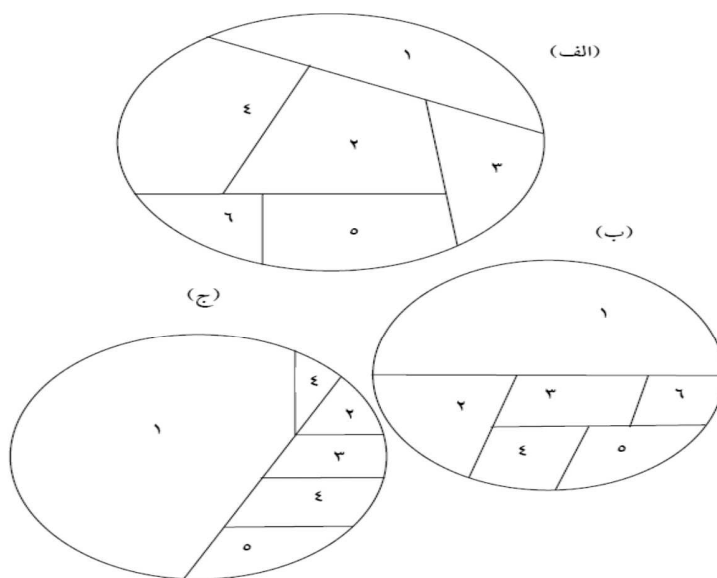
1. nuclear
2. choatic



تصویر شماره ۱:

مدل هسته‌ای/آشوناک

در مدیریت نظام برنامه‌ریزی درسی (دارای علائق تمرکز زدایی)



تصویر شماره ۲:

نمایش وضعیت فرضی چند استان (منطقه) در یک مقطع زمانی خاص از حیث نیرخ برخورداری از سطوح آزاد سازی برنامه درسی / یا یک استان (منطقه) در مقاطع زمانی مختلف.

اعتبار الگو

برای اعتباربخشی به الگوی پیشنهادی، الگوی مورد نظر (۱) در اختیار معلمان و مدیران بخش‌های مختلف آموزش و پرورش (۲) متخصصان رشته‌ی علوم تربیتی در دانشگاه‌ها مختلف کشور قرار گرفت و نظرات مختلف تجمیع و تلخیص شده سپس در الگوی مورد نظر اعمال شد.

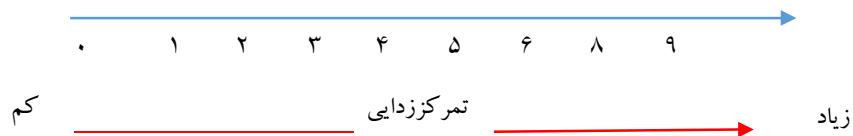
معرفی مدل مدیریت اقتضایی مسیر اثربخشی در تمرکززدایی نظام برنامه

درسی

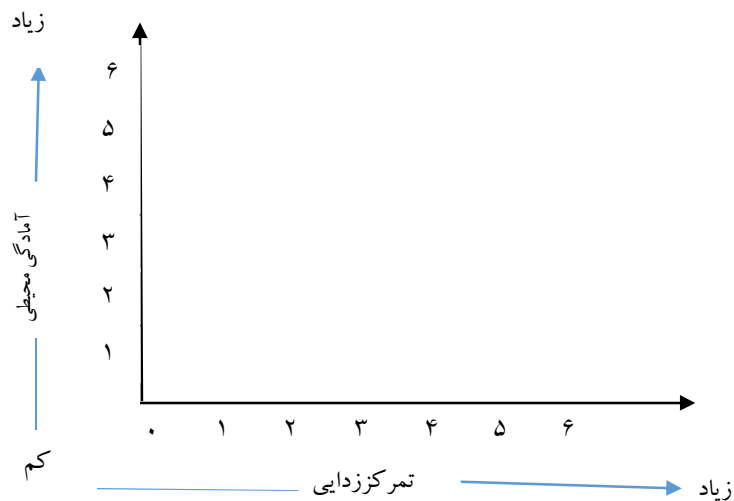
حمایت از تمرکززدایی بدون ارائه‌ی طرح هوشمندانه که معرف توجه پیچیدگی‌ها و گوناگونی‌ها باشد. در بطن خود تحت تأثیر همان وضعیت قطبی صفر و یک (ماشینی) تمرکزگرایانه است (مهرمحمدی، ۱۳۸۶، ص ۳). قبلاً اشاره شد که تغییری مانند تمرکز یا عدم تمرکز، تغییری است که می‌توان وضعیت‌های متعدد و متنوعی را برای آن تصور کرد. تغییری که به زبان علم آمار، مقادیر متفاوتی را به خود اختصاص می‌دهد؛ به عبارت دیگر، تمرکز یا عدم تمرکز یک متغیر پیوسته است، نه یک متغیر ناپیوسته که بتوان تنها دو وضعیت برای آن نسبت داد. بدین ترتیب می‌توان گفت همان گونه که اگر در تحلیل‌های آماری، متغیر پیوسته به متغیر ناپیوسته تبدیل شود، در اثر از دست دادن بخشی از واریانس (دامنه تغییرات) به تحلیل‌ها و نتایج سطحی یا حتی نادرست دست می‌یابیم، در حوزه‌ی نظریه‌پردازی هم این اتفاق کاملاً ممکن و محتمل است (مهر محمدی، ۱۳۸۶، ص ۲). متغیر پیوسته، تغییری است که هر ارزش یا مقدار (اعشار، کسری) را می‌توان به آن اختصاص داد و هر عددی بین واحد آن انتخاب شود دارای معنی و مفهوم است، بنابراین متغیر پیوسته طبیعتاً کمی است و در آن درجه‌های مختلف اندازه‌گیری وجود دارد و میزان صحت این درجات به دقت وسیله اندازه‌گیری بستگی دارد. به

عنوان مثال وزن یک متغیر پیوسته است و می‌تواند بین صفر تا بی‌نهایت باشد (دلاور، ۱۳۹۳، ص ۸)

حال اگر متغیر تمرکز و عدم تمرکز را روی یک پیوستار در نظر بگیریم مانند شکل زیر می‌توان درجات مختلف اندازه‌گیری را در آن تصور کرد.



البته در بحث تمرکز و تمرکززدایی نباید از متغیرهای دیگر غافل شد. از جمله بزرگی سازمان، پیچیدگی وظایف، اهمیت تصمیمات، صلاحیت و شایستگی زیردستان و میزان اعتماد و اطمینان روسا به زیردستان نیز عواملی هستند که در تعیین درجه تمرکز و تمرکززدایی سازمان مؤثر واقع می‌شوند (علاقه بند، ۱۳۸۲، ص ۷۲). در این تحقیق برآنیم برای تعیین درجه تمرکز و تمرکززدایی عوامل محیطی تأثیرگذار را در محور عمودی قرار دهیم. (مانند شکل زیر)

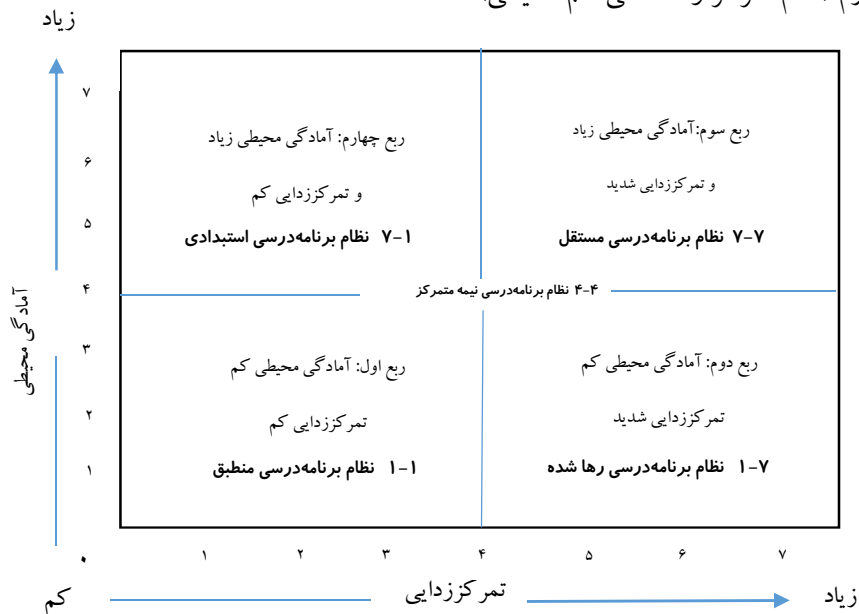


جهت روشن شدن بحث از استعاره‌ی زندگی کمک گیریم، زمانی که نطفه‌ای در شکم مادر منعقد می‌شود چون کودک آمادگی کافی برای زندگی کردن در محیط بیرون از رحم را ندارد و محیط بیرون از رحم نیز آمادگی برای پذیرش کودک را ندارد؛ بنابراین کودک به صورت کاملاً متمرکز توسط مادر مدیریت می‌شود (تمرکز در حد صفر) حتی کارهای اولیه زندگی مانند خوردن آشامیدن و نفس کشیدن توسط مادر انجام می‌شود. تا زمانی که کودک به مرحله‌ای از رشد برسد که بتواند در محیط بیرونی ارتباط برقرار کرده و زندگی کند در این هنگام پا به عرصه هستی می‌گذارد و خود به خود از مدیریت متمرکز مادر رهایی می‌یابد. در این مرحله، از تمرکز مادر روی کودک کاسته می‌شود ولی همچنان تمرکز شدید هست؛ چرا که هنوز کودک توانایی راه رفتن، غذا خوردن، حرف زدن را ندارد. رفته رفته که توانایی‌های کودک افزایش می‌یابد تمرکز مادر هم کم می‌شود. این کاهش تمرکز زمانی به اوج خود می‌رسد که کودک به سن بلوغ رسیده باشد در این مرحله به‌واقع کودک به مرحله‌ای از پیوستار رسیده است که از تمرکز رهایی یافته و وارد مراحل اولیه تمرکززدایی شده است. تجربه رشد کودکان نشان می‌دهد؛ زمانی که کودکان به سن بلوغ می‌رسند اگر تمرکز والدین کمتر نشود کودکان تمرکز والدین را به عنوان عدم آزادی تعبیر می‌کنند، چرا که کودک در این مرحله قابلیت پذیرش مسئولیت را پیدا کرده‌اند و انتظار اعتماد متقابل از والدین دارند. کودک همچنان در پیوستار عدم تمرکز جلو می‌رود تا زمانی که ازدواج کرده و به استقلال کامل می‌رسد در این مرحله به بالاترین درجه تمرکززدایی رسیده است، ولی هرگز به عدم تمرکز مطلق نمی‌رسد زیرا رفتار و کردار وی توسط برخی از قوانین و ارزش‌های اجتماعی کنترل و نظارت می‌شود. به عبارت دیگر والدین و طبیعت جهان هستی بر اساس مدیریت اقتضایی عمل کرده و هر جا که کودک و محیط پیرامون او آماده باشد از شدت تمرکز کاسته و به سوی عدم تمرکز حرکت می‌کند بنابراین تمرکز و عدم تمرکز فی‌نفسه بد یا خوب نیست بلکه این آمادگی فرد و محیط است که مناسب یا نامناسب بودن درجه تمرکز و عدم تمرکز را مشخص می‌کند. بدیهی است که در این مثال سعی بر آن شد که مسیر رشد نرمال توضیح داده شود و گرنه برخی از

والدین قبل از این که کودک آمادگی کافی برخوردار باشد از تمرکز خود می‌کاهند و برخی نیز عکس آن عمل می‌کنند، زمانی که کودک آمادگی لازم را دارد همچنان رفتار و اعمال کودک را به صورت متمرکز اداره می‌کنند که این موارد به نوبه خود مشکلاتی به بار می‌آورد که ذکر آن‌ها در این خلاصه نمی‌گنجد.

به زعم نگارنده نظام برنامه درسی نیز باید براساس مدیریت اقتضایی عمل کرده و با مقتضیات محیط بیرونی از درجات تمرکز کاسته و به سوی عدم تمرکز حرکت کند. بدیهی است که در صورت عدم آمادگی محیطی در همان حد تمرکز باقی می‌ماند.

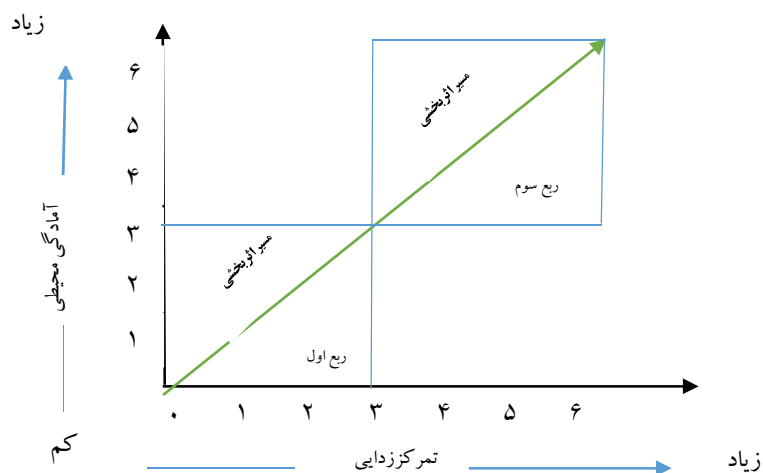
حال اگر متغیرهای تمرکز و عدم تمرکز و عوامل بیرونی را روی دو پیوستار در نظر بگیریم مانند شکل زیر یک نمودار خواهیم داشت درجات مختلف اندازه‌گیری را در آن وجود دارد که حداقل چهار ربع بر آن حاکم است ربع اول (تمرکز شدید و آمادگی کم محیطی)، ربع دوم (تمرکز شدید و آمادگی زیاد محیطی)، ربع سوم (تمرکز شدید و آمادگی زیاد محیطی)، ربع چهارم (عدم تمرکز و آمادگی کم محیطی).



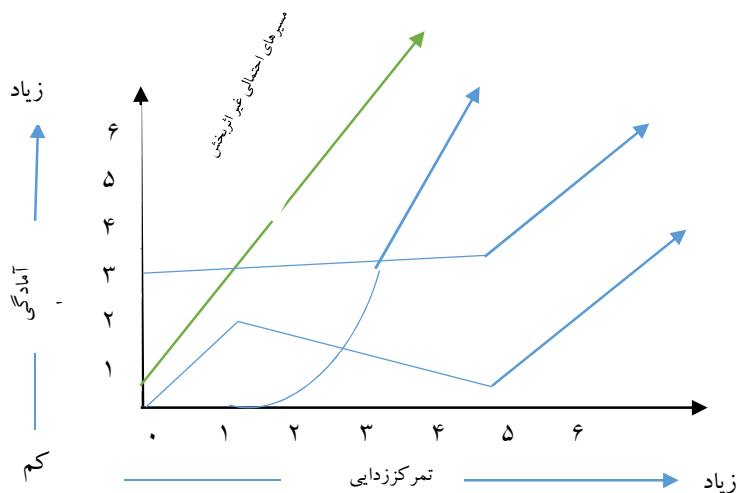
با توجه به درجات تمرکززدایی و آمادگی محیطی حداقل پنج وضعیت زیر به وجود می‌آید:

۱. **نظام برنامه‌درسی منطبق:** در این نظام برنامه درسی درجه تمرکززدایی با آمادگی محیطی منطبق می‌باشد و تمرکززدایی نظام برنامه درسی مسیر اثربخشی را می‌پیماید.
۲. **نظام برنامه‌درسی رها شده:** در این حالت با اینکه آمادگی محیطی اندک است ولی شدت تمرکززدایی زیاد بوده به گونه‌ای که مدیران رده بالا امر تمرکززدایی را رها کرده‌اند؛ بنابراین ورود به این وضعیت در واقع نظام برنامه درسی را در مسیر غیر اثربخشی قرار می‌دهد.
۳. **نظام برنامه‌درسی مستقل:** در این وضعیت با توجه به آمادگی محیطی درجات مناسب تمرکززدایی برنامه درسی گام به گام پیش می‌رود و در نهایت به بالاترین درجه آمادگی محیطی و تمرکززدایی می‌رسد که به آن نظام برنامه‌درسی مستقل می‌توان گفت. زمانی که نظام برنامه‌درسی به بالاترین درجه تمرکززدایی رسید معلمان با در نظر گرفتن سیاست‌ها و خط‌مشی نظام برنامه درسی می‌توانند به صورت مستقل برای برنامه درسی تصمیم‌گیری کنند. در این حالت نظام برنامه‌درسی مسیر اثربخشی را می‌پیماید،
۴. **نظام برنامه‌درسی استبدادی:** در این وضعیت با توجه به اینکه آمادگی محیطی بالایی وجود دارد ولی برنامه درسی به صورت متمرکز اداره می‌شود که به آن نظام برنامه‌درسی استبدادی می‌توان گفت. ورود به این وضعیت در واقع نظام برنامه درسی را در مسیر غیر اثربخشی قرار می‌دهد.
۵. **نظام برنامه درسی نیمه متمرکز:** در این وضعیت با توجه به اینکه آمادگی محیطی در حد متوسط می‌باشد تمرکززدایی برنامه‌درسی نیز در حد متوسط قرار می‌گیرد که به آن نظام برنامه درسی نیمه متمرکز می‌گویند. در واقع مسیر اثربخشی در این مرحله در نیمه‌ی راه قرار دارد.

در واقع مسیر اثربخشی از بین ربع اول و سوم عبور می‌کند، وقتی که درجه تمرکز و عدم تمرکز با شرایط محیطی حاکم تبعیت کرد اثربخش، هنگامی که درجه تمرکز و عدم تمرکز با شرایط محیطی حاکم تبعیت نکرد غیر اثربخش می‌نامیم؛ به عبارت دیگر در مواقعی که آمادگی محیطی پایین است و معلمان (به عنوان یکی اصلی‌ترین عوامل محیطی) آمادگی پذیرش مسئولیت را ندارند، مدیریت متمرکز مناسب‌تر است (ربع اول- آمادگی محیطی کم و تمرکززدایی کم) ولی در حالتی که آمادگی محیطی بالایی در جامعه وجود دارد، به عنوان مثال معلمان از لحاظ شناختی، عاطفی، به درجه‌ای رسیده‌اند که خواهان تدوین برنامه درسی خود هستند؛ در این صورت نظام برنامه درسی از شدت تمرکز کاسته و رو به تمرکززدایی حرکت می‌کند (ربع سوم- آمادگی محیطی زیاد و تمرکززدایی شدید). البته همان طور که قبلاً ذکر شد، متغیرهای تمرکززدایی و عوامل محیطی به عنوان تغییر پیوسته در نظر گرفته شده است، متغیر پیوسته، متغیری است که می‌توان وضعیت‌های متعدد و متنوعی را برای آن تصور کرد، حتی می‌توان هر ارزش یا مقدار (اعشار، کسری) را به آن اختصاص داد و هر عددی بین واحد آن انتخاب شود، بنابراین در مسیر اثربخشی تمرکززدایی برنامه درسی وضعیت‌های متعدد و متنوعی را براساس عوامل محیطی برای آن متصور بود (مانند شکل زیر).

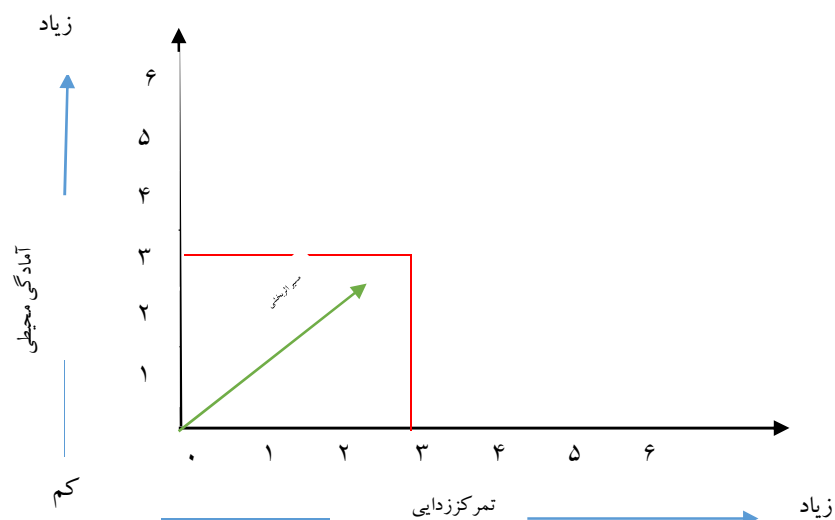


مسیر غیر اثربخش از ربع دوم و چهارم عبور می‌کند؛ یعنی نظام برنامه درسی از شدت تمرکز خود بکاهد در حالی که عوامل محیطی هنوز آمادگی کافی را ندارد (ربع دوم) در این حالت مسیر غیر اثربخش از ربع دوم عبور می‌کند، البته عکس جریان فوق هم ممکن است اتفاق بیافتد، یعنی زمانی که عوامل محیطی آمادگی کامل دارند، نظام برنامه درسی همچنان متمرکز مدیریت شود (ربع چهارم). در این حالت مسیر غیر اثربخش تمرکززدایی مانند شکل زیر از ربع چهارم عبور می‌کند. بدیهی است در مواقعی که تمرکززدایی از مسیرهای غیر اثربخش عبور کند مشکلات زیادی برای نظام برنامه درسی به وجود خواهد آمد به عنوان مثال زمانی معلمان آمادگی کامل برای پذیرش مسئولیت دارند ولی نظام برنامه درسی همچنان متمرکز مدیریت شود (ربع چهارم) معلمان از کار خود دلسرد شده و روحیه پایینی خواهند داشت.



شایان ذکر است که منظور از عوامل محیطی عبارت است از بزرگی سازمان، پیچیدگی وظایف، اهمیت تصمیمات، صلاحیت و شایستگی زیردستان و میزان اعتماد و اطمینان روسا به زیردستان (همچنین عوامل دیگر که به اقتضای زمان و مکان شاید وجود داشته باشد) می باشد که در تعیین درجه تمرکز و تمرکززدایی سازمان مؤثر واقع می شوند. برای تعیین مسیر اثربخشی باید برای هر کدام از عوامل بالا نموداری ترسیم کرد سپس میزان آمادگی آن را تعیین کرده سپس میانگین همه این عوامل را به دست آورده و مسیر اثربخشی را در نمودار کل تعیین نمود. بررسی کردن این عوامل در این خلاصه مقذور نیست امیدوارم در مقالات بعدی به آن پردازیم در اینجا به یکی از عوامل جهت روشن شدن بحث می پردازیم.

از مهم ترین عوامل محیطی تأثیرگذار در تعیین درجه تمرکز و تمرکززدایی شایستگی زیردستان می باشد. در نظام آموزش و پرورش منظور از شایستگی زیردستان آمادگی و عدم آمادگی معلمان می باشد، بنابراین آمادگی و عدم آمادگی معلمان از لحاظ عاطفی، روانی حرکتی را بر اساس پرسش نامه، مصاحبه، مشاهده و روش های دیگر اندازه گرفته و روی محور ۷ها قرار می دهیم سپس درجه تمرکز و عدم تمرکز بر اساس آمادگی معلم را روی محور Xها تعیین می کنیم طبق نمودار زیر هر قدر آمادگی معلم بیشتر باشد از شدت تمرکز کاسته می شود. به عنوان مثال اگر آمادگی معلم در درجه ۳ محور ۷ها قرار بگیرد درجه تمرکززدایی هم روی درجه ۳ محور Xها قرار خواهد گرفت و نموداری طبق شکل زیر خواهیم داشت. همان طور که در بالا ذکر شد برای تک تک عوامل محیطی نموداری مانند شکل زیر ترسیم شده و میانگین درجات در نمودار کل تعیین خواهد شد.



مدل ارائه شده با مدل‌های ذکر شده از ایزدی و مهر محمدی سازگار است به عنوان مثال ایزدی در رساله دکتری خود تصمیم‌گیری در الگوی نیمه متمرکز برنامه‌ریزی درسی را در چهار سطح ملی، استانی/ایالتی، منطقه مدرسه‌ای و کلاس معرفی می‌کند به زعم نگارنده این چهار سطح روی پیوستار تمرکز و عدم تمرکز قرار می‌گیرد و می‌توان با در نظر گرفتن شرایط محیطی درجات مختلفی از تمرکززدایی را در محور Xها برای چهار سطح ذکر شده در نظر گرفت.

مهر محمدی در مدل تمرکززدایی خود سطوح و ابعاد آزادسازی برنامه درسی را در شش وضعیت معرفی می‌کند که در حکم یکی از پایه‌های پارادایم جدید در مواجهه با موضوع تمرکززدایی می‌باشد، شش وضعیت عبارتند از:

۱- آزادسازی نامحسوس یا در حد صفر؛

۲- آزادسازی تولید منابع یادگیری (کتاب درسی)؛

۳- آزادسازی انتخاب از میان راهنماهای برنامه درسی؛

۴- آزادسازی بخشی از راهنمای برنامه درسی؛

۵- آزادسازی کل برنامه درسی به طور متعارف؛

۶- آزادسازی بخشی از ساعات هفتگی مدارس.

شش وضعیت فوق را می‌توان روی محور Xها به عنوان یک متغیر پیوسته در نظر گرفت که با توجه به آمادگی شرایط محیطی می‌توان درجات مختلفی از آزادسازی را به آن اختصاص داد؛ به عنوان مثال گفتیم معلم یکی از عوامل مؤثر در تعیین درجه تمرکززدایی است، بنابراین زمانی که آمادگی معلم از لحاظ شناختی، عاطفی و روانی حرکتی در درجه خیلی پایین قرار گرفت آزادسازی نامحسوس یا در حد صفر مناسب است همگام با افزایش آمادگی معلمان می‌توان درجات آزادسازی نظام برنامه درسی را نیز افزایش داد تا به وضعیت ششم رسید. البته شایان ذکر است که برای تعیین دقیق درجه تمرکززدایی، سایر عوامل محیطی نیز باید مورد ارزیابی قرار گیرد سپس در مورد درجه تمرکز یا عدم تمرکز تصمیم‌گیری کرد.

در ادامه‌ی بحث ابتدا خلاصه‌ی هر سه مدل جهت مقایسه‌ی بهتر در جدولی ارائه می‌شود. همچنین مدل ارائه شده در این مقاله با اصول و ارکان مدل پیشنهادی مهرمحمدی سازگار می‌باشد. که در پایان بحث شده است.

جدول (۱) مقایسه مدل‌های تمرکززدایی

کانون توجه	سطوح و ابعاد تصمیم‌گیری	متغیرهای مد نظر	ویژگی‌ها مدل‌ها
سطوح تصمیم‌گیری	<ul style="list-style-type: none"> - ملی - استانی/ایالتی - منطقه‌ای - مدرسه‌ای و کلاس 	آزادسازی سطوح مختلف تصمیم‌گیری	الگوی نیمه‌متمرکز (ایزدی)
سطوح و ابعاد تصمیم‌گیری	<ul style="list-style-type: none"> ۱- آزادسازی نامحسوس یا در حد صفر ۲- آزادسازی تولید منابع یادگیری (کتاب درسی) ۳- آزادسازی انتخاب از میان راهنماهای برنامه‌درسی ۴- آزادسازی بخشی از راهنمای برنامه درسی ۵- آزادسازی کل برنامه درسی به طور متعارف ۶- آزادسازی بخشی از ساعات هفتگی مدارس 	آزادسازی سطوح و ابعاد تصمیم‌گیری	مدل تمرکززدایی (مهر محمدی)

<p>توجه همزمان به شرایط محیطی و آزادسازی تصمیم‌گیری</p>	<p>قرار دادن تمرکززدایی روی محور Xها به عنوان پیوستار (از ۱ تا ۶)</p> <p>قرار دادن آمادگی محیطی روی محور Yها به عنوان پیوستار (از ۱ تا ۶)</p> <p>تعیین مسیر اثربخشی تمرکززدایی برنامه‌ریزی با توجه به مقتضیات محیطی</p>	<p>تعیین سطوح تمرکززدایی برنامه‌درسی روی پیوستار به عنوان متغیر کمی پیوسته</p> <p>تعیین سطوح آمادگی محیطی روی پیوستار به عنوان متغیر کمی پیوسته</p> <p>در نظر گرفتن سطوح مختلف تمرکززدایی و آمادگی محیطی به صورت همزمان به عنوان متغیر کمی پیوسته</p>	<p>مدل تمرکززدایی (پیشنهادی)</p>
---	---	---	---

اصول و ارکان مدل تمرکززدایی مهرمحمدی و سازگاری آن با مدل ارائه شده

بنابه ضرورت‌های آموزشی، تربیتی و منافع ملی در ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ... تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی یک اصل است (این اصل مورد پذیرش اکثر علمای تربیتی بوده و یکی از دلایل اصلی نگارنده برای ارائه مدل می‌باشد).

نگاه قطبی به تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی پاسخ‌گو نیست و به بی‌فعالی (بی‌عملی) یا اقدامات عملی نسنجیده و مخرب منجر می‌شود (در کل مدل از نگاه قطبی به اصل تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی بر حذر بوده و بر آن بودیم تمرکززدایی را یک متغیر پیوسته در نظر بگیریم).

در نگاه غیر قطبی به تمرکززدایی، شناسایی سطوح آزادسازی یک رکن است (برای شناسایی سطوح تمرکززدایی غیر قطبی آن را روی محور Xها قرار داده و سطوح آن را به عنوان متغیر پیوسته از صفر تا بی‌نهایت با توجه به مقتضیات زمانی و مکانی در نظر گرفتیم).

در نگاه غیر قطبی به تمرکززدایی، شناخت وضعیت‌ها و ظرفیت‌های گوناگون در مناطق گوناگون کشور یک رکن است (برای شناخت وضعیت‌ها و ظرفیت‌های گوناگون در مناطق گوناگون کشور، عوامل محیطی را روی محور Yها پیاده کرده و آن را نیز به عنوان متغیر پیوسته از صفر تا بی‌نهایت در نظر گرفتیم).

در نگاه غیر قطبی به تمرکززدایی، ملحوظ کردن عنصر تغییر در ظرفیت‌ها و شرایط و تعدیل سیاست‌ها براساس آن، یک رکن است (ملحوظ کردن عنصر تغییر در ظرفیت‌ها و شرایط با در نظر گرفتن مسیر اثربخشی در تعدیل سیاست‌ها امکان‌پذیر است، به عبارت دیگر با تغییر ظرفیت‌ها و شرایط مسیر تمرکززدایی نیز تغییر می‌کند، تغییر مسیر در تمرکززدایی باید به نحوی انجام گیرد که ما را برای رسیدن به اهداف تمرکززدایی کمک کند؛ بنابراین اگر سیاست‌ها به گونه‌ای اتخاذ شود که ما را برای رسیدن به اهداف تمرکززدایی با توجه به ظرفیت‌ها و شرایط هدایت کند در واقع ما مسیر اثربخشی را پیموده‌ایم).

در نگاه غیر قطبی به تمرکززدایی، امکان‌پذیر دانستن ورود همه سطوح آزادسازی به صورت همزمان در مدیریت نظام برنامه‌ریزی درسی، یک اصل است (با در نظر گرفتن تمرکز و عدم تمرکز در نظام برنامه‌درسی با توجه به عوامل محیطی ورود همه سطوح آزادسازی به صورت همزمان در مدیریت نظام برنامه‌ریزی درسی، یک اصل است).

منابع

- ایزدی، صمد. (۱۳۷۹). طراحی الگوی نیمه‌متمرکز برنامه‌ریزی درسی ایران و نقش معلم در فرایند برنامه‌ریزی درسی، تهران: پایان‌نامه دکترای دانشگاه تربیت مدرس.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری چاپ چهارم، تهران: نشر دیدار.
- دلاور، علی. (۱۳۹۳). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. چاپ سوم، تهران: انتشارات رشد.
- سراجی، فرهاد. (۱۳۸۶). برنامه درسی مبتنی بر وب: گامی به سوی تمرکززدایی با تشدید تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی، تهران: فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۴.
- زهره، حیدری؛ نعمت‌ا...، موسی پور؛ عباس، حرّی. (۱۳۸۶). نظام برنامه‌ریزی درسی متناسب با سواد اطلاعاتی، تهران: فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۴.
- علاقه بند، علی. (۱۳۸۱). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی، چاپ چهاردهم، تهران، نشر روان.
- علاقه بند، علی. (۱۳۸۲). مدیریت عمومی، چاپ نهم، تهران، نشر روان.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۶). «مدیریت همزمان مدارج تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی»، تهران: فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۴.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). سمینار اصلاحات برنامه چین، انجمن مطالعات برنامه‌ریزی درسی ایران.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. چاپ دوم، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

پیری، موسی؛ عطاران، محمد؛ کیامنش، علیرضا؛ حسینی نژاد، غلام رضا. (۱۳۹۰). برنامه درسی مدرسه – محور راهبردی برای تمرکززدایی در نظام برنامه درسی، تهران: مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌های درسی» شماره ۱.

نقیب زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۱). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، چاپ پانزدهم، تهران: انتشارات طهوری.

- Esther Sui-cho, Ho (2006). *Educational Decentralization in three Asian Societies: Japan, Korea and Hong Kong*. Journal of Educational Administration. Volume 44. number 6. pages 590- 603.

- Jocely L. N, Wong (2006). *Control and professional Development: Are Teachers Being Deskilled or Reskilled within the Context of decentralization?* Educational Studies. Vol. 32, No. 1, 2006, pp. 17-37.

- Karsen, G. E. (1999). “*Decentralized- centralism*”, Governance in education evidence from Norway and British Columbia, Canada.

- Hanson, Mark, E. (1998). *Strategies of educational, decentralization: Key Questions and core issues*. . Journal of Educational Administration. Vol. 36, No. 2, 2000, pp. 28-111.

- Hanson Mark, E. (2000). *Democratization and educational decentralization in Spain: A twenty year struggle for reform*. World Bank, Washington, DC. Human Development Network. 2006.

- Laura, Engel (2008). *Rescaling the state: the politics of educational decentralization Catalonia*. Humanities and Social Sciences. Vol. 68, 11-A, 2008, pp. 45-58.

- robbins, Stephen (1943). organization theory: structure, design and application.

- ormord, J. E. (2012). Essentials of educational psychology. New York: pearson.

- William Yat Wai, Lo; JA Oek, Gu (2008). *Reforming school governance in Taiwan and South Korea: Empowerment and Autonomization in School-Based Management*. International journal of Educational Management. Vol. 22, No. 6, 2008, pp. 506