

مدیریت برنامه درسی **(از مبانی نظری تا راهکارهای عملی)**

www.ketab.ir

تألیف:

دکتر رحمت اله خسروی

عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان

سرشناسه	:	خسروی، رحمت‌الله، ۱۳۵۷-
عنوان و نام پدیدآور	:	مدیریت برنامه درسی (از مبانی نظری تا راهکارهای علمی) / تألیف رحمت‌اله خسروی.
مشخصات نشر	:	تهران: علم استادان، ۱۴۰۰.
مشخصات ظاهری	:	۱۶۷ ص: جدول.
شابک	:	978-622-6361-18-7: ۵۰۰۰۰۰ ریال
وضعیت فهرست نویسی	:	فیبیا
یادداشت	:	کتابنامه: ص: ۱۵۲-۱۶۷.
موضوع	:	برنامه‌ریزی آموزشی -- مدیریت
موضوع	:	Educational planning -- Management
موضوع	:	نظام‌های آموزشی -- طرح و برنامه‌ریزی
موضوع	:	Instructional systems -- Design
موضوع	:	برنامه‌ریزی درسی -- ایران
موضوع	:	Lesson planning -- Iran
موضوع	:	برنامه‌ریزی درسی -- ایران -- جنبه‌های اجتماعی
موضوع	:	Curriculum planning -- Social aspects -- Iran
رده بندی کنگره	:	LB۲۸۰۶
رده بندی دیویی	:	۳۷۱/۲۰۷
شماره کتابشناسی ملی	:	۷۶۱۸۳۵۶
وضعیت رکورد	:	فیبیا

این اثر مشمول قانون حمایت مؤلفان و مصنفان هنرمندان مصوب ۱۳۴۸ است. هرکس تمام یا قسمتی از این اثر را بدون اجازه مؤلف (ناشر) نشر، یا بخش یا عرصه محدود پیگیری قانونی قرار خواهد گرفت.

مدیریت برنامه درسی (از مبانی نظری تا راهکارهای عملی)

تألیف: دکتر رحمت‌اله خسروی

ناشر: علم استادان	نوبت چاپ: اول / ۱۴۰۰
طراح جلد: احمد شهبازی	قیمت: ۵۰۰۰۰۰ ریال
صفحه‌آرایی: انتشارات علم استادان	لیتوگرافی: نقش آفرین
شمارگان: ۱۰۰۰	چاپ و صحافی: فراز اندیش
تعداد صفحات: ۱۶۷	شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۶۳۶۱-۱۸-۷

دفتر انتشارات: میدان انقاب، خیابان انقلاب، پلاک ۱۳۴۸، طبقه ششم، انتشارات علم استادان.

شماره تماس: ۰۶۶۴۱۸۴۵۷، ۰۶۶۴۱۸۴۹۳ و ۰۹۱۰-۵۹۷۵۷۲۷

فروشگاه: میدان انقلاب، خ انقلاب، پلاک ۱۳۴۸، همکف، کانون اندیشه.

شماره تماس: ۰۶۶۴۰۵۴۴۸، ۰۶۶۴۰۹۹۵۲، ۰۶۶۴۰۹۹۸۲ و ۰۹۱۰-۵۹۷۵۷۲۷

مقدمه

آزاد سازی یا ایجاد انعطاف، با دست کشیدن از سلطه بلامنازع مرکزی بر برنامه‌های درسی، قطعاً یکی از مطالبات تحول ساز در آموزش و پرورش محسوب می‌شود. طرفه این که مطالبه مربوط به تمرکز زدایی در شکل عام آن متعلق به امروز و دیروز نیست. شواهد نشان می‌دهد که از حدود یک قرن پیش، صاحب نظران تمرکزگرایی را در زمره مسایل مبتلابه آموزش و پرورش ایران و از موانع تحول محسوب کرده‌اند.

تأملی در تاریخ آموزش و پرورش ایران از مجرای کتاب "ایران مدرن و نظام آموزشی آن" که رساله عیسی خان صدیق است و در سال ۱۹۳۱ میلادی مصادف با ۱۳۱۰ شمسی در دانشکده تربیت معلم دانشگاه کلمبیای نیویورک دفاع شده، شاهی بر این مدعاست. بر پایه شواهد و مستندات او باید اقرار کرد آموزش و پرورش امروز از جهاتی پیشرفت چشمگیری نسبت به مقطع زمانی نگارش رساله، با حدود ۹۰ سال فاصله، را تجربه کرده است. این تحول چشمگیر اجمالا جهش فوق العاده‌ای است که در ترمیم شاخص‌های کمی خصوصاً بعد از پیروزی انقلاب اسلامی شاهد آن بوده ایم و از این جهت باید بسیار خرسند باشیم. از باب نمونه، عیسی صدیق در کتاب خود اشاره می‌کند که از حدود یک میلیون و دویست هزار کودک ۷ تا ۱۳ سال، نام نویسی در سال تحصیلی ۱۳۰۸-۱۳۰۷ کمتر از ده درصد است (ص ۹۱). او بر پایه سالتامه آماری آموزش و پرورش گزارش می‌دهد که در سال ۱۳۰۶ تعداد دانش‌آموزان مدارس متوسطه ایران ۱۲۷ نفر و در سال تحصیلی ۱۳۰۸ که با افزایش چشمگیری مواجه شده این رقم به ۲۰۵ نفر رسیده است (صفحات ۱۰۰-۹۹). که روشن است درصد تحت پوشش اندک و حتی قابل اغماض است. این در حالی است که علی‌رغم افزایش جمعیت، در حال حاضر این درصدها دستخوش تغییر بسیار قابل ملاحظه شده است و آموزش و پرورش به‌عنوان یک حق غیر قابل مناقشه ملت بر دولت از نظر کمیت به مرز کمال، به‌ویژه در دوره ابتدایی، نزدیک شده است.

اما آنچه اینجا در کانون توجه است این جنبه نیست. پرسش این است که آیا در بعد کیفیت هم شاهد توفیقات متناظر با بعد کمی بوده ایم و ۹۰ سال گذشته انتظارات و نیازها را پاسخ داده است؟ برای پاسخ به این سؤال کافی است مشاهده کنیم از میان مسائل و نابسامانی‌های اساسی، دکتر عیسی صدیق در رساله خود بر حافظه محوری و به تعبیر او "از بر کردن و زورچپانی اطلاعات" تأکید می‌کند (ص ۱۴۴ و ۱۵۱). برآوردهای کنونی از آموزش و پرورش ایران نیز این ضایعه را در راس ابتلائات آن بر می‌شمارد. این بدان معناست که آموزش و پرورش کماکان از کمک به معناسازی و معرفت‌اندوزی مخاطبان عاجز است و صورت‌گرایی یا مناسک‌گروی در تجربه مدرسه‌ای صفت بارز تعلیم و تربیت مدرسه‌ای امروز نیز هست. به عبارت دیگر از بالیدن و برکشیدن نونهالان و تبدیل شدن آنان به سرمایه‌های انسانی خبر چندانی نیست. فقر کیفیت استمرار پیدا کرده است و اگر برابری فرصت‌های

یادگیری و عدالت در بعد کمی، یعنی دسترسی به مدرسه، با کامیابی مواجه بوده در بعد کیفی که متضمن تدارک عادلانه و سراسری فرصت‌های کیفی یادگیری است مع الاسف این چنین نیست.

به باور نگارنده آموزش و پرورش همانند هر سیستم پیچیده و چندلایه دیگر برای ایجاد تحول در کیفیت و پاسخگویی به نیازهای فردی و اجتماعی نیاز به ارتزاق مستمر از خزانه خلاقیت و نوآوری دارد. مدعای من در بحث آزادسازی بطور اعم و آزادسازی در حوزه برنامه درسی بطور اخص این است که نقد کردن این خزانه خلاقیت و همسو سازی آنها با امر تحول و اعتلای کیفیت نیازمند تمرکز زدایی است. بد نیست باز هم از نگاه عیسی صدیق و آنچه در رساله دکتری او آمده به گزاره تمرکز و تنافر و ناسازگاری آن با نوآوری و خلاقیت توجه کنیم. او به یک معنا تمرکزگرایی را فساد اصلی و تمرکز زدایی را اکسیر پدیدایی محیط شاداب و آمیخته با نوآوری وصف می‌کند. جایی که در بیان ریشه مسائل آموزش و پرورش آن دوران تاریخی می‌گوید: متمرکزسازی افراطی هرگونه نوآوری را تخریب کرده و هرگونه شعله‌ای برای رهبری را خاموش کرده. او ادامه می‌دهد که سترگی این وظیفه، وسعت کشور، نیاز برای مشارکت محلی برای تامین هزینه‌های آموزش ابتدایی ضرورت دارد. (ص ۱۴۰- ۱۴۱). بنابراین بازنگری در ساختار تمرکز گرای آموزش و پرورش و بالتبع برنامه ریزی درسی آن را باید مطالبه‌ای تاریخی و تقریباً همزاد آموزش و پرورش مدرن در ایران قلمداد کرد.

راستی چرا بختک تمرکز و تولید انبوه صنعتی در جریان تعلیم و تربیت دست از سر آموزش و پرورش نمی‌کشد تا در آموزش و پرورش عطر هوای تازه ناشی از ابتکارات ریز و درشت محلی را بتوان استشمام کرد و مسئولیت و پاسخگویی در برابر تربیت کیفی دمکراتیزه شده و بطور متوازن در تمام سطوح توزیع شود؟ چرا به قول عیسی صدیق در نمی‌یابیم که این بار سترگ را یک دستگاه مرکزی یا تفکر مرکز گرا نمی‌تواند به منزل برساند. چرا این مطالبه، به رغم این سابقه طولانی، هرگز بروز و ظهور معناداری نداشته و آفتاب آزادسازی و انعطاف مجال خارج شدن از پس ابرهای نابارور تمرکزگرایی را نیافته است؟

در پاسخ باید گفت تمرکز زدایی، به باور من، با هاله‌ای از ابهام و سوء تفاهم مواجه بوده و هست. گویی سیاست آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی با خارج شدن آن از سایه حکم حاکمیتی بودن امر آموزش و پرورش ملازم دارد. یا به عبارت دیگر باور به حاکمیتی بودن آموزش و پرورش نتیجه قهری تمرکز و سلطه مرکزی را با خود به همراه می‌آورد. هم زیستی امر حاکمیتی و دست کشیدن از سیاست تمرکز برای مدیران جامعه ما چه پیش و چه پس از انقلاب متصور نبوده و نیست. رمز تن ندادن به این ندای رسا و پر بسامد در طول تاریخ در همین کج فهمی یا سوء تفاهم اساسی باید جستجو شود. این در حالی است که این دو، مانع‌الجمع نیستند و با فهمی تازه از حاکمیتی بودن امر آموزش و پرورش از یکسو و آزادسازی، از سوی دیگر، می‌توان به زیست سازگار و هم افزای این دو گزاره حکم کرد. فهم جدید از حاکمیتی بودن را می‌توان در متون حکمرانی خوب جستجو کرد و بر طبق اصول و شاخص‌های برشمرده شده برای حکمرانی باکیفیت و اثربخش در همه امور و از جمله در

آموزش و پرورش به مشارکت هرچه گسترده‌تر جامعه و تقویت حس مالکیت و بازیگری نن سپرد. به عبارت دیگر جایگاه رعیتی را به جایگاه شهروندی و عاملیتی ارتقاء بخشیدن، نه تنها خللی در حاکمیت و امر حاکمیتی ایجاد نمی‌کند بلکه سبب قوت و قوام و دوام آن نیز می‌شود. من در مناسبت‌های دیگری از تعبیر "الگوی حاکمیتی باز" برای آموزش و پرورش استفاده کرده‌ام. این مفهوم در برابر نگاه یا تفسیر غالب قرار می‌گیرد که عنوان "الگوی حاکمیتی بسته" یا تمامیت خواهانه زبیده آن است. الگوی حاکمیتی باز الگویی در مدیریت آموزش و پرورش است که در آن دو وجه حاکمیتی و آزادسازی با فهمی جدید به‌طور برجسته‌ای حضور دارند و به نوعی هم‌زیستی رسیده‌اند.

تاکنون، البته، از مفهوم الگوی حاکمیتی باز در بحث تحول در مدیریت و راهبری کلان آموزش و پرورش استفاده کرده بودم و به‌طور مستقیم کاربرد آن در زیرنظام برنامه درسی را واکاوی نکرده‌ام. با اشاره می‌گویم که در آنجا، یعنی زیرنظام مدیریت و راهبری، از تز دست‌کشیدن دستگاه آموزش و پرورش از تصدی‌گری امر ارائه خدمات آموزشی و پرورشی یا مدرسه‌داری حمایت کرده‌ام که معتقدم خود نوعی آزادسازی است و تمام آثار مثبتی که پیش‌تر به آن‌ها اشاره کردم را در پی خواهد داشت. آثار مبارکی مانند توسعه دامنه مشارکت و تقویت احساس مالکیت و مسئولیت، و به قول عیسی صدیق آزادسازی خلاقیت‌های محلی، که به نوبه خود ارتقاء کیفیت را به دنبال خواهد داشت. در اینجا قصد پرداختن به آن مقوله خطیر و اساسی در بحث تحول را ندارم و در عوض، مایلیم بحث آزادسازی با تبیین الگوی حاکمیتی باز را در صحنه زیرنظام برنامه درسی مورد بررسی قرار دهیم.

در این زیرنظام که در کانون توجه اثر پیش‌رو قرار دارد، ارکان سه‌گانه برنامه درسی، تجویزی، نیمه تجویزی و غیر تجویزی، مطرح شده است. این سه رکن که بیان دیگر آن تک وضعیتی، چند وضعیتی و بی وضعیتی است، هم در سطح کلان برنامه ریزی درسی یا تصمیمات ماکرو (یعنی برنامه درسی هر دوره تحصیلی یا هر پایه تحصیلی) و هم در سطح خرد برنامه ریزی درسی یا تصمیمات میکرو (یعنی برنامه درسی هر حوزه یادگیری یا ساحت تربیت) باید جریان و جریان داشته باشد. این مفاهیم، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های گفتمان تحولی در برنامه‌های درسی کشور است که ردپای آن در الگوی نظری زیرنظام برنامه درسی در مجموعه مبانی نظری سند تحول بنیادین به روشنی دیده می‌شود. در این الگو، همچنین سخن از الگوی آشوبناک در کاهش تمرکز یا آزادسازی برنامه درسی به میان آمده است که در کنار ارکان سه‌گانه‌ای که وصف کردم چهره کاملاً متفاوتی به انگاره برنامه درسی می‌بخشد و به نوعی الگوی حاکمیتی باز را متجلی می‌سازد. با ترکیب این دو ایده تحولی در حوزه برنامه درسی انگاره تازه‌ای شکل می‌گیرد و برنامه ریزی درسی به مسیری دیگر هدایت می‌شود. به عبارت دیگر دامنه تعیین بخشی به برنامه‌های درسی به‌وضوح بسیار متفاوت از آنچه از گذشته تاکنون بوده است می‌شود.

چنین اراده‌ای در سطح و گستره‌ای که در زیرنظام برنامه درسی (در مبانی نظری سند تحول) وجود داشته و به آن اشاره شد البته نزد کسانی که دست‌اندرکار تدوین سند "برنامه درسی ملی" بوده‌اند غایب است. این غیبت البته کامل نیست اما محسوس و معنی‌دار است. مثلاً سیاست موسوم به برنامه

درسی ویژه مدرسه (بوم) را که از دل این سند بیرون آمده، قدم کوچکی در این جهت می‌توان ارزیابی کرد. سند برنامه درسی ملی با کم توجهی جدی به موضوع آزادسازی نمونه تفکری را به نمایش می‌گذارد که دچار همان بدفهمی یا سوء تفاهم مورد تاکید این نوشتار در سبب‌شناسی دوام چرخه تمرکزگرایی است.

حال که سخن به اینجا کشید ذکر یک نکته تکمیلی مهم در باب تفسیر عنایت کم رنگ به مقوله آزادسازی و ایجاد انعطاف در سند برنامه درسی ملی نیز خالی از لطف نیست. من در آثار دیگری به یک اصل درباره اصالت سند ملی برنامه درسی توجه داده‌ام. آن اصل این است که، اگر برنامه درسی ملی در جهت آزادسازی گام معنی‌داری بر ندارد، فلسفه وجودی اش در کشور ما که همواره برنامه درسی ملی و سراسری در معنای منحصراً تجویزی آن وجود داشته است بی معنا یا کم معنا می‌شود. توضیح بیشتر این که پدیده برنامه درسی ملی در جوامع غربی زمانی پا به عرصه وجود گذاشت که آموزش و پرورش‌های محلی اختیارات فراوانی در ابعاد مختلف از جمله برنامه‌های درسی داشته‌اند و هدف برنامه درسی ملی ایجاد همگرایی بیشتر و وحدت رویه ملی یا کاستن از اختیارات محلی بوده است. اما در جوامعی مانند ایران و برخی کشورهای شرقی هدف از تدوین سندی با همین عنوان باید به گونه دیگری فهم شود. تلاش برای این فهم است که من عنایت به اصل انعطاف و تمرکز زدایی را پیشنهاد می‌کنم. مبنا و منطق این پیشنهاد هم فهم فلسفه تدوین سند برنامه‌های درسی ملی در جهان به عنوان تلاشی در جهت "ایجاد اعتدال" است. اگر در جوامع غربی اعتدال در ایجاد همگرایی بیشتر و کاستن از اختیارات محلی است، در جوامعی مانند ما باید عکس آن، یعنی توسعه واگرایی و تفویض اختیار به سطوح محلی، باشد. بدین ترتیب همراهی نکردن سند برنامه درسی ملی در ایران با موضوع آزادسازی و به رسمیت نشناختن ارکان تجویزی، نیمه تجویزی و غیر تجویزی در برنامه‌های درسی به نوعی ضربه به حیثیت، اصالت و کارکرد مورد انتظار از آن هم محسوب می‌شود.

کتاب "مدیریت برنامه درسی: از مبانی نظری تا راهکارهای عملی" حاصل تلاش مجدانه و متعهدانه آقای دکتر رحمت‌اله خسروی دانش‌آموخته رشته مطالعات برنامه درسی از دانشگاه تربیت مدرس و عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان است. این اثر برای نخستین بار برای مخاطبان فارسی زبان پرده از ابعاد پیچیده نظری و عملی آزادسازی برنامه درسی بر می‌دارد. به این اعتبار باید تلاش به عمل آمده را مستوجب قدرشناسی مضاعف دانست. امید است در رهایی آموزش و پرورش از چرخه فقر بضاعت و کیفیت مفید افتد.

محمود مهرمحمدی

اول اسفند ۱۳۹۹

فهرست مطالب

فصل اول - ابعاد روان‌شناختی نظام تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی	۱۱
۱-۱- مقدمه	۱۱
۱-۲- ملاحظه نقش معلمان و ابعاد روان‌شناختی مشارکت آن‌ها در تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی ..	۱۲
۱-۳- ملاحظه تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی	۱۵
۱-۴- توجه به عنصر "یادگیری مستقل و خود راهبر" در تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی	۱۹
۱-۵- توجه به پرورش تفکر انتقادی و تفکر خلاق یادگیرندگان در تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی ...	۲۰
۱-۶- نظریه‌های یادگیری و دلالت‌های آن‌ها برای نظام تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی	۲۱
۱-۶-۱- رفتارگرایی	۲۱
۱-۶-۲- شناخت‌گرایی	۲۴
۱-۶-۳- ساخت و سازگرایی	۲۹
۱-۷- ارزیابی نظریه‌های یادگیری	۳۱
فصل دوم - ابعاد جامعه‌شناختی نظام تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی	۳۳
۲-۱- مقدمه	۳۳
۲-۲- موج تحولات جامعه و نظام تصمیم‌گیری درباره آموزش و برنامه درسی	۳۳
۲-۳- تأثیر توسعه شهری و شهری‌شدگی بر نظام تصمیم‌گیری درباره آموزش و برنامه درسی	۳۵
۲-۴- نظریه‌ها و دیدگاه‌های جامعه‌شناختی مرتبط با نظام تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی	۳۶
۲-۴-۱- نظریه بروکراسی	۳۶
۲-۴-۲- دیدگاه آزادی اجتماعی	۳۷
۲-۴-۳- دیدگاه فرهنگ و تعلیم و تربیت (کثرت، وحدت، وحدت در عین کثرت)	۳۸
۲-۴-۴- نظریه کارکردگرایی: همبستگی و انسجام اجتماعی	۴۱
۲-۴-۵- دیدگاه شهروندی دموکراتیک	۴۲
۲-۴-۶- دیدگاه مدرنیسم و پست مدرنیسم	۴۳
فصل سوم - ابعاد فلسفی - تربیتی نظام تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی	۴۷
۳-۱- مقدمه	۴۷
۳-۲- مفهوم دموکراسی و نظام برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر آن	۴۷
۳-۳- دموکراسی و گرایش جوامع مختلف به آن در ساخت برنامه درسی	۵۱
۳-۴- نظریه‌های برنامه درسی مرتبط با دموکراسی	۵۱
۳-۴-۱- نظریه انتقادی	۵۲
۳-۳-۲- نظریه انسان‌گرایی عقلانی	۵۲