



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.22517758.2021.11.3.1.7>

## مهندسی ساختار توزیع قدرت تصمیم‌گیری در طراحی برنامه درسی آموزش عالی

عسگری محسنی اکردي<sup>۱</sup>، لادن سلیمی<sup>۲</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۱۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۹

### چکیده:

حوزه برنامه درسی، یکی از پرچالش‌ترین و بحث‌انگیزترین حوزه‌های معرفتی است. این سوال که چه کسی باید تصمیمات برنامه درسی را بگیرد، موضوعی همیشگی و اساسی در سراسر تاریخ حوزه برنامه درسی بوده است. هدف نویسنده در این مقاله، نخست آشنایی با ساختار تصمیم‌گیری در طراحی برنامه درسی آموزش عالی و دیگر این‌که دریابد «تمرکز بهتر است یا عدم تمرکز؟» از این رو با جستجوی مقالات از معروف‌ترین پایگاه‌های اطلاعاتی، نظیر ایران داک، سیلیویکا، پایگاه جهاد دانشگاهی (sid)، مگیران، نورمگز، گوگل و غیره و بررسی آن‌ها با روش مروری، ابتدا به معرفی نظام‌های متمرکز و غیرمتمرکز و محاسن و معایب آن در برنامه‌ریزی آموزش عالی پرداخته است. همچنین به بررسی پیشینه آموزش عالی در ایران و سیر تحولات آن در دوره‌های مختلف، سطوح تمرکززدایی از برنامه درسی، جایگاه مشارکت اعضای هیأت علمی و عوامل مهم و همچنین موانع موثر بر مشارکت آنها در فرآیند تدوین برنامه، مورد بررسی قرار گرفته است. در نهایت، ضمن بیان چالش‌ها و راهکارهای برنامه‌ریزی غیر متمرکز، به این نتیجه رسیده است که واگذاری مطلق اختیارات تصمیم‌گیری، یک راهکار مناسبی در جهت پاسخگویی به نیازهای موجود نیست بلکه تلفیقی از وضعیت عدم تمرکز و نیمه متمرکز برای آموزش عالی ایران می‌تواند بسیار مفید و اثربخش باشد.

**واژگان کلیدی:** برنامه درسی، ساختار تصمیم‌گیری، تمرکز، عدم تمرکز، آموزش عالی

۱- دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری - ایران

mohseniakardi.a@gmail.com

۲- استادیار گروه برنامه ریزی درسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران (نویسنده مسئول)

**مقدمه:**

های ایجاد شده، دانشگاه‌ها می‌توانستند بیشتر به برنامه‌های درسی متناسب با توانایی استعداد و نیاز دانشجویان بپردازد. تغییرات ظاهری تمرکززدایی، در کشور چین نیز رخ داده است. با این حال، نظام آموزش عالی این کشور، همچنان بیشترین مسئولیت را در نظام آموزشی بر عهده دارد. (سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۰).

آموزش عالی یکی از زیرساخت‌های نظام آموزشی هر کشور است که وظیفه آن تربیت نیروی متخصص، در حوزه‌های مختلف پژوهش و ارائه خدمات تخصصی در حوزه‌های علم و فناوری جامعه است. برنامه‌های درسی که قلب مرکز دانشگاهی به شمار می‌روند، آینه نقشه‌ها و اهداف آموزش عالی و شایسته توجه دقیق هستند. (رینولدز و هانکوک، ۲۰۱۰)<sup>۲</sup> در حقیقت برنامه درسی، ابزار اساسی برای آموزش عالی به عنوان یک سازمان، در جهت تحقق چشم اندازها و رسالت‌های خود است. (راتکلیف، ۱۹۹۶).<sup>۳</sup>

از آنجا که برنامه‌ریزی متمرکز، دارای کاستی‌ها و مشکلات فراوانی است، کشورهای مختلف پیوسته تلاش می‌کنند که نظام برنامه‌ریزی درسی خود را متحول و بازسازی کنند. در این باره دانشگاه‌ها و استادان به عنوان نیروهای موثر در جریان برنامه ریزی درسی در نظر گرفته شدند و نگاه مصرف‌کنندگی و مجری از آنان برداشته شد. (مگزمن، ۲۰۱۸)<sup>۴</sup> بنابراین، برنامه درسی به عنوان مهم‌ترین درون داد و قلب تپنده آموزش عالی اهمیت خاصی دارد و یکی از عناصر مهم و

پیشینه رویکردهای تمرکز گرایانه و تمرکززدایی در قلمرو تخصصی برنامه درسی، به نیمه دوم قرن بیستم باز می‌گردد. از دهه ۱۹۵۰ میلادی، در سراسر جهان، مراکز متعددی برای تولید برنامه‌های درسی و آموزشی شکل گرفت. تولید برنامه‌های درسی، عموماً به وسیله صاحب‌نظران یا تیم‌های کارشناسی حرفه‌ای، در این مراکز صورت می‌گرفت. برنامه‌های درسی تهیه شده در این مراکز، عمدتاً منطبق بر موقعیت‌های واقعی کلاس درس نبوده و آموزش‌دهندگان، صرفاً به‌عنوان مصرف‌کننده برنامه‌درسی تهیه شده بودند. (نوروززاده و همکاران، به نقل از سابار، ۱۳۸۴)<sup>۱</sup> در فاصله بین دهه‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰ میلادی، ناکارآمدی برنامه درسی که به صورت متمرکز تهیه شده بودند مشخص گردید. از اوایل دهه ۱۹۸۰، متخصصان برنامه درسی علاقمند بودند که مدارس و معلمان را در حکم مشارکت‌کنندگان در برنامه درسی بپذیرند. بیشتر موج تمرکززدایی، در اثنای دهه‌های ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۰ در استرالیا، کانادا، زلاندنو، اسپانیا، سوئد، بریتانیا و آمریکا وجود داشت. (طالبیان و همکاران، ۱۳۹۶) بعدها بسیاری از کشورهای عضو سازمان همکاری اقتصادی (بلژیک، دانمارک، فنلاند، آلمان، ایرلند، نیوزلند، انگلستان و آمریکا) تصمیم‌گیری در خصوص دانشگاه را از حوزه تمرکز آموزشی خارج ساختند. کشور ژاپن بعد از سال ۱۹۹۱، در برنامه درسی آموزش عالی تجدیدنظر کرد؛ به‌گونه‌ای که با استفاده از آزادی-

<sup>۲</sup> Reynolds, J & Hancock<sup>۳</sup> Ratcliff<sup>۴</sup> Magzamen<sup>۱</sup> Sabar

چالش‌های سیاست تمرکز زدایی در آموزش عالی می‌پردازد و کوشش می‌کند تا با استفاده از مباحث و دیدگاه‌های نظری مطرح شده (تعاریف و مفاهیم برنامه درسی متمرکز و غیر متمرکز، محاسن و معایب، سیر تحولات، سطوح تصمیم‌گیری، الزامات و شرایط، مشارکت اعضای هیأت علمی، موانع مشارکت، چالش‌ها و راهکارها)، ضرورت روی آوردن به سیاست کاهش تمرکز را تبیین کند و راهکارهای مناسبی را در این زمینه ارائه نماید.

در این زمینه، پژوهش‌های متعددی درباره برنامه‌درسی دانشگاه‌ها، به ویژه وضعیت تمرکز و عدم تمرکز در تصمیم‌گیری‌های این حوزه صورت گرفته است که در جدول ذیل، مهم‌ترین این موارد معرفی می‌گردد:

عوامل تاثیرگذار در تعیین میزان موفقیت و شکست نظام‌های آموزش عالی محسوب می‌شود. (کیایی جمالی، ۱۳۹۷)

از این رو تجدید نظر و اصلاح ساختار آموزش عالی به‌ویژه در زمینه برنامه درسی، برای ایفای نقش موثر دانشگاه‌ها، در تولید دانش و پاسخگویی به نیازهای اقتصادی و اجتماعی جامعه امروز و فردای ایران، به عنوان رویکردی نوین، مورد توجه مسئولان و دست اندرکاران نظام آموزش عالی کشور قرار گرفته است و تلاش می‌شود که همگام با تحولات جهانی، در قالب اهداف و برنامه‌های پنج ساله توسعه، تقویت شود تا پاسخگوی نیازهای گوناگون و نوین جامعه باشد.

برنامه درسی آموزش عالی و این‌که آیا تمرکز بهتر است یا عدم تمرکز؟ به تحلیل و بررسی

جدول ۱- نتایج مطالعات مرور شده

نویسنده	عنوان مقاله	نتیجه
ادیب منش (۱۳۹۹)	امکان‌سنجی اجرای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه محور، در دانشگاه فرهنگیان	نتایج نشان می‌دهد که اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان، دارای دانش، نگرش و مهارت کافی در زمینه اجرای برنامه ریزی درسی دانشگاه محور هستند؛ ولی برای اجرای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه محور، دانشگاه از امکانات مناسب برخوردار نیست.
طالبیان و همکاران (۱۳۹۶)	تمرکز و عدم تمرکز در نظام برنامه درسی آموزش عالی	نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که با توجه به شرایط منابع انسانی در نظام آموزشی، واگذاری مطلق اختیارات تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی به ویژه در حیطه برنامه‌های آموزشی و درسی، راهکار مناسبی در جهت پاسخگویی به نیازهای موجود نیست.
کرمی و وقاری زه‌مهریر (۱۳۹۵)	ساختار بهینه تدوین و بازنگری برنامه درسی آموزش عالی: تجربه دانشگاه فردوسی مشهد	تمرکززدایی و گسترش برنامه‌درسی دانشگاه محور اقتضا می‌کند که تصمیم‌های مربوط به برنامه ریزی، طراحی، اجرا، ارزشیابی، تغییر و بازنگری برنامه درسی، به جای این‌که بیرون از موسسه آموزشی اتخاذ و به آن تحمیل شود، در خود موسسه آموزشی گرفته شود.
کرمی و	ساختار تصمیم‌گیری مطلوب در	یافته‌ها نشان می‌دهند که استادان، خواستار وضعیت نیمه متمرکز در

<p>تصمیم‌گیری‌های مربوط به مولفه‌های محتوا، هدف، ارزشیابی، زمان و فضا هستند. همچنین آنها وضعیت عدم تمرکز تصمیم‌گیری در چهار مولفه یادگیری، روش‌های تدریس، گروه‌بندی منابع و ابزار یادگیری را می‌طلبند. متخصصان برنامه درسی هم با اساتید هم عقیده هستند و اختلاف نظر آنها در قسمت فضا است که وضعیت عدم تمرکز را برای فضا، مناسب می‌دانند. نتایج مربوط به آمار استنباطی نشان می‌دهد که متخصصان برنامه‌درسی خواهان وضعیت عدم تمرکز بیشتری در تصمیم‌گیری‌ها هستند.</p>	<p>طراحی برنامه درسی آموزش عالی: دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی</p>	<p>همکاران (۱۳۹۱)</p>
<p>آمادگی لازم در دانشگاه‌ها برای تفویض اختیارات فراهم نیست. مواردی از قبیل عدم ارزیابی سریع از نحوه اجرای آیین‌نامه‌ها، سردرگمی دانشگاه‌ها به دلیل پرداختن به کلی‌گویی‌ها در بعضی موارد و عدم تبیین چگونگی اجرای آیین‌نامه‌ها به صورت جامع، نمونه‌هایی از این ابهامات قانونی است.</p>	<p>تحلیلی بر سیاست تمرکز زدایی در دو وزارتخانه علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، با تاکید بر آیین‌نامه تفویض اختیار برنامه‌های درسی به دانشگاه‌ها</p>	<p>نیلی آبادی (۱۳۸۸)</p>
<p>بهرتر است برای صیانت از اندیشه‌های تمرکززدایی و استقلال عمل دانشگاه‌ها هر چه سریع‌تر، الگوی مناسب نیمه متمرکز به شکل دقیق برای آموزش عالی ایران، تعریف شود. تصمیمات کلان (مثل: سیاست‌های کلان ناظر به توسعه علمی کشور، ساختار دوره‌های تحصیلی در آموزش عالی، طول دوره‌های تحصیلی، قواعد و نظامات کلی ارزشیابی) ضرورتاً باید به وسیله دستگاه مرکزی تعیین تکلیف شود و سایر تصمیم‌ها به عنوان تصمیم‌های خرد، به دانشگاه‌ها واگذار شود.</p>	<p>تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت‌ها و فرصت‌ها</p>	<p>مهرمحمدی (۱۳۸۷)</p>
<p>نتایج پژوهش نشان می‌دهد که عوامل علمی، حرفه‌ای، درون سازمانی و برون سازمانی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی بر مشارکت اعضای هیأت علمی، در برنامه ریزی درسی دانشگاهی تاثیر دارند. در بین این عوامل، عوامل انگیزشی بیشترین تاثیر و عوامل علمی، کمترین تاثیر را دارند.</p>	<p>بررسی نقش عوامل موثر بر مشارکت اعضای هیات علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی</p>	<p>فتحی واجارگاه و مومنی مهموئی (۱۳۸۷)</p>
<p>نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که در حال حاضر با توجه به شرایط منابع انسانی در نظام آموزشی و موارد تخصص و مهارت و آمادگی-های اولیه، واگذاری مطلق اختیارات تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی به طور کامل به ویژه در حیطه برنامه‌های آموزشی و درسی، راهکار مناسبی در جهت پاسخگویی به نیازهای موجود نیست.</p>	<p>تحلیل رویکرد عدم تمرکز در نظام آموزشی ایران مبتنی بر منابع انسانی</p>	<p>عارفی (۱۳۸۶)</p>

<p>مطالعات و بررسی‌های بین‌المللی در کشورهای متعدد نشانگر آن است که در برخی از کشورها، نظام غیر متمرکز در دستیابی به نتایج، با شکست مواجه شدند. از این رو، دوباره به سیستم‌های متمرکز بازگشتند. بنابراین، به طور مطلق، الگوی غیر متمرکز را نمی‌توان الگوی برتر تصمیم‌گیری در نظام برنامه ریزی درسی تلقی کرد، بلکه لازمه رسیدن به نتایج برتر در هر کدام از این دو سیستم، وجود شرایط و زمینه‌های خاص است. بدیهی است که بدون وجود یا فراهم نبودن آن شرایط، اشاعه این سیستم، ناکارآمد و غیرمفید است.</p>	<p>تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی: راه حل جهان‌شمول یا وابسته به واقعیت؟</p>	<p>امین خندقی و گودرزی (۱۳۸۴)</p>
<p>یافته‌ها نمایانگر آن است که اکثر آنها تمرکز زدایی از نظام تصمیم‌گیری در آموزش و پرورش را ضروری می‌دانستند و استقرار نظامی نیمه متمرکز را پیشنهاد کردند.</p>	<p>بهبودی نظام تصمیم‌گیری در آموزش و پرورش از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های تهران و مدیران و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش</p>	<p>قهرمانی (۱۳۸۴)</p>
<p>به این نتیجه رسیده اند که اعضای هیأت علمی، آیین‌نامه تفویض اختیار را تا حدی قابل اجرا دانسته اند.</p>	<p>آمادگی اعضای هیأت علمی برای پذیرش برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز در نظام آموزشی</p>	<p>زین الدینی میمند و همکاران (۱۳۸۴)</p>
<p>یکی از راهکارهای اصلی در عصر حاضر، خروج نظام آموزشی عالی از بن‌بست تمرکززدایی و متناسب کردن آن با تغییر و تحولات فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، مقتضیات جهانی و پیشرفت‌های حوزه‌های دانش و علم است. تمرکززدایی باید فراتر از یک استراتژی، به عنوان یک رسالت اصلی مسئولان و دست اندرکاران نظام آموزش عالی کشور مورد توجه قرار بگیرد.</p>	<p>تفویض اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه‌ها، گامی در جهت تمرکز-زدایی برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش عالی کشور</p>	<p>نوروز زاده و همکاران (۱۳۸۴)</p>

ایران داک، سیلیویکا، پایگاه جهاد دانشگاهی (sid)، مگیران، نورمگز، گوگل و غیره مورد جستجو قرار گرفت. برای جستجو، از کلید واژه-های برنامه درسی، ساختار تصمیم‌گیری، تمرکز، عدم تمرکز، نظام متمرکز، نظام غیر متمرکز، تمرکزگرایی در آموزش عالی، برنامه درسی دانشگاه محور، چالش‌ها و راهکارهای برنامه درسی آموزش عالی، سطوح تصمیم‌گیری، مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه درسی و

مروری بر مطالعات و پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر، توجه به سمت تمرکززدایی در برنامه‌ریزی‌ها، به ویژه در حوزه برنامه درسی دانشگاه‌ها مورد توجه بوده است، اما موانع مختلفی در این مسیر وجود دارد که باید برداشته شود.

### روش تحقیق:

این تحقیق، به روش مروری صورت گرفته است. و بر این اساس، پایگاه‌های اطلاعاتی، نظیر

تعداد کثیری از افراد تدوین می‌شود، اطلاق می‌گردد. (آل آقا و تیرگر، ۱۳۸۱: ۷۵) ویژگی‌های برنامه ریزی درسی در آموزش عالی با ساختار متمرکز عبارتند از:

۱- برنامه‌ریزی درسی برای همه دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی به وسیله یک دستگاه مرکزی (وزارت خانه مربوط) تهیه و نظارت می‌شود.

۲- اختیارات و مسئولیت‌های نهایی تصمیم‌گیری، بر عهده بالاترین شورا در سلسله مراتب آموزش عالی است.

۳- دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی به صورت جداگانه و منفرد حق برنامه‌ریزی درسی و تصمیم‌گیری در این زمینه را ندارند.

۴- دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی، طبق قانون موظف به اجرای برنامه های درسی‌ای هستند که در سطح وزارتخانه مربوطه تهیه شده است.

۵- تصمیماتی که در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی مختلف، راجع به برنامه‌ریزی درسی اتخاذ می‌کنند، مشروط به بازنگری و تایید وزارتخانه مربوطه است که امکان دارد مورد تایید و تصویب قرار نگیرد. (نوروز زاده و همکاران، ۱۳۸۴)

#### برنامه ریزی درسی غیر متمرکز

برنامه ریزی درسی غیر متمرکز، شامل آن دسته از برنامه‌های درسی است که در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی تهیه می‌شوند. در این نظام، با اعطای اختیارات به هیات امناء، اعضای هیات علمی در دانشگاه‌های محل خدمت خود،

غیره و یا ترکیبی از آنها، در پایگاه‌های فارسی زبان استفاده گردید. برای این‌که مرتبط‌ترین منابع با موضوع پژوهش شناسایی شود، محدودیتی از نظر نوع منبع (مقاله و کتاب) اعمال نگردید. برای دستیابی به مرتبط‌ترین منابع، از فهرست منابع مقالات بازیابی شده نیز استفاده شده است. از میان همه منابع بازیابی شده (حدود ۵۰) مقاله و کتاب، پس از بررسی و استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۳۵ منبع مناسب‌تر با موضوع به دست آمد. برخی از آنها فقط اشاره به موضوع تمرکز و عدم تمرکز داشتند و برخی هم با پژوهش‌های مورد بررسی، هم‌پوشانی داشتند. به همین دلیل سعی شده منابعی که بیشترین تاکید را بر تمرکز و عدم تمرکز در برنامه درسی آموزش عالی داشتند، انتخاب و بررسی شوند. پس از مطالعه منابع مرتبط، داده‌های به دست آمده بر اساس موضوع اصلی پژوهش (چگونگی ساختار تصمیم‌گیری در طراحی برنامه درسی آموزش عالی)، شناسایی شدند. سپس ضمن معرفی نظام‌های متمرکز و غیرمتمرکز (تعاریف و مفاهیم، محاسن و معایب، سیر تحولات، سطوح تصمیم‌گیری، الزامات و شرایط، مشارکت اعضای هیات علمی، موانع مشارکت، چالش‌ها و راهکارها)، با توجه به ضرورت روی آوردن به سیاست کاهش تمرکز، یک جمع‌بندی مناسب صورت گرفته است.

#### برنامه ریزی درسی متمرکز<sup>۱</sup>

برنامه ریزی درسی متمرکز، به آن نوع از برنامه‌های درسی که توسط یک گروه مشخص برای

<sup>۱</sup> Centralization Curriculum development

۱۲۹۰ دانست. به موجب ماده (۲) این قانون برنامه مدارس و مکاتب باید از طرف وزارت معارف معین گردد و وزارت معارف مسئول اجرای آن خواهد بود؛ یعنی، برنامه‌ریزی درسی به صورت متمرکز طراحی می‌گردید. (فتحی و اجارگاه و مومنی مهمویی، ۱۳۸۷)

در سال ۱۳۱۳ شمسی، تاسیس دانشگاه تهران به تصویب نهایی رسید. در این سال آموزش عالی جدید در ایران رسماً نهادینه شد. دانشگاه تهران وابسته به وزارت معارف (وزارت فرهنگ) و زیر فرمان حکومت بود و هیچ‌گونه استقلال مدیریتی و آکادمیک نداشت. سیستم عمودی و متمرکز که حاکم بود، موجب شد که دانشگاهیان، نتوانند خود در برنامه‌ریزی درسی و فرآیندهای آموزشی، مشارکت فعال داشته باشند.

پس از شهریور ۱۳۲۰ و سقوط پهلوی اول، آزادی‌هایی به وجود آمد. دانشگاهیان کوشیدند از این فضای آزاد در جهت کسب استقلال آکادمیک بهره بگیرند. در نتیجه این اقدامات، مدیریت و برنامه‌ریزی دانشگاه تهران به حالت شورایی درآمد و دانشگاهیان در آن مشارکت می‌ورزیدند. به مرور، عدم تمرکز در برنامه‌ریزی آموزش عالی جایگزین سیاست تمرکز در برنامه‌ریزی شد.

با پیروزی انقلاب اسلامی از سال ۱۳۵۷ وزارت فرهنگ و آموزش عالی از ادغام دو وزارت علوم و آموزش عالی و فرهنگ و هنر موجودیت یافت. در این دوره با تسلط مدیران معتقد به برنامه‌ریزی متمرکز، نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیر متمرکز به طور عمده‌ای در سطح دانشگاه‌ها نادیده گرفته شد و برنامه‌ریزی درسی ملی

اختیار دارند به طراحی و تدوین برنامه‌های درسی جدید پردازند و مقامات مرکزی می‌توانند از راه ایجاد رقابت بین آنها، موجبات پیشرفت آموزش عالی کشور را فراهم نمایند. (محمودی، ۱۳۸۳، صفحه ۶)

ویژگی‌های برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی با ساختار غیر متمرکز عبارتند از:

۱- برای کنترل نظام برنامه‌ریزی درسی، دستگاه متمرکز وجود ندارد.

۲- هر دانشگاه و موسسه آموزش عالی، حق برنامه‌ریزی درسی را دارد.

۳- نظام‌های برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی، از لحاظ سازمان و تشکیلات و اختیارات تصمیم‌گیری با یکدیگر تعامل دارند. (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۴)

**تاریخچه تحولات برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ایران**

در واقع برنامه‌ریزی درسی، با تأسیس دارالفنون (سال ۱۲۳۰ ه.ش) شکل می‌گیرد. از ویژگی‌های مهم برنامه‌های درسی دارالفنون را می‌توان به کاربردی بودن، ناظر به نیازهای فنی و تخصصی بودن، جامع بودن، مشارکت دادن آموزش‌گیرندگان و دانشجویان در تنظیم برنامه‌های درسی اشاره کرد. در این دوران عدم استقلال و تاثیرپذیری از سیاست و قدرت حاکم، از خصوصیات مهم برنامه‌ریزی درسی و آموزشی بوده است. (گروه مطالعات و نوآوری آموزش عالی، ۱۳۷۸: ۳۷)

نخستین نشانه برنامه‌ریزی آموزش عالی را می‌توان، زمان تصویب قانون اساسی معارف سال

گفت که یکی از این دو بر دیگری برتری دارد. مثلاً سنگاپور، رویکرد تمرکز گرای (متمرکز) و فنلاند، سیستم آموزشی غیر متمرکز دارد و هر دو عملکرد بالایی در آموزش و پرورش، در سنجش بین‌المللی علوم ریاضی دارند. بنابراین، هر کشوری باید با توجه به شرایط خود، مشخص کند که کدام وضعیت، تمرکز یا عدم تمرکز را در تصمیم‌گیری‌های خود مناسب می‌داند. (تموکنگ، ۲۰۰۴)<sup>۱</sup>

**ویژگی‌های برنامه‌درسی (در ابعاد فرآیند و نظام) در دوره‌های تحول برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی ایران**  
کیایی جمالی و همکاران (۱۳۹۷) دوره‌های تحول برنامه درسی در نظام آموزش عالی را به صورت زیر تقسیم نمودند:

جایگزین آن شد. در این دوره گرایش شدیدی به تمرکززدایی پیدا شده است. (رحمان سرشت، ۱۳۷۷)

از سال ۱۳۷۹ با واگذاری اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه‌های واجد شرایط، حرکت از برنامه ریزی درسی متمرکز به سمت غیر متمرکز آغاز شد و تا سال ۱۳۸۴ ادامه داشت. کیایی و همکاران، ۱۳۹۷، به نقل از موسی پور و همکاران، ۱۳۸۴)

از شروع برنامه چهارم توسعه، (سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۸۸) سیستم متمرکز بر برنامه درسی دانشگاه‌ها حاکم شد و تا سال ۱۳۹۲ ادامه داشت و از اواسط برنامه پنجم توسعه (۱۳۹۰ تا ۱۳۹۵) و آغاز برنامه ششم به بعد، شاهد نظام برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز در حوزه آموزش عالی هستیم. (کیایی جمالی و همکاران، ۱۳۹۷)

ساختار سازمانی آموزش عالی از زمان تأسیس دارالفنون و دانشگاه تهران تا به امروز یکسان نبوده و همواره تحت تأثیر تحولات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی جامعه دگرگون شده است. البته این ساختار نیز نهایی نخواهد بود و با شرایط بومی و تحولات قطعاً دگرگون خواهد شد. این تجربه فقط برای ایران نیست. به نظر می‌رسد که همه کشورهای جهان به صورت دوره‌ای به یک نظام متمرکز و غیرمتمرکز تمایل پیدا می‌کنند. به طوری که اصطلاح «در نوسان بودن» برای تمرکزگرایی و تمرکززدایی در نظام‌های برنامه‌های درسی کشور استفاده می‌شود و کشورها دائماً مثل پاندول ساعت از متمرکز به غیر متمرکز و بالعکس در حرکت هستند. بنابراین نمی‌توان

<sup>۱</sup>Tamukong



## جدول ۲- ویژگی‌های دوره‌های تحول برنامه درسی

دوره‌های برنامه درسی	ویژگی‌های برنامه درسی در بعد فرایند	ویژگی‌های برنامه درسی در بعد نظام
۱- دوره عملگرایی (۱۳۱۳ تا ۱۳۵۷)	فرآیند برنامه‌ریزی درسی (تولید، اجرا و ارزشیابی) در دانشگاه و در اختیار گروه‌های تخصصی و با مشارکت اعضای هیات علمی صورت گرفته است.	نظام برنامه‌ریزی درسی از سال ۱۳۱۳ تا ۱۳۳۲ به صورت متمرکز و زیر نظر شورای عالی معارف، از سال ۱۳۳۲ تا ۱۳۴۶ به صورت غیر متمرکز در اختیار دانشگاه‌ها و از سال ۱۳۴۶ تا ۱۳۵۷ به صورت نیمه متمرکز بوده است. ( فراسنخواه، ۱۳۸۸ )
۲- دوره فرهنگی و مذهبی (۱۳۵۷ تا ۱۳۶۳)	فرآیند برنامه‌ریزی درسی در گروه‌ها و کمیته‌های برنامه‌ریزی ستاد انقلاب فرهنگی با حضور متخصصان حوزه دانشی رشته‌های تحصیلی انجام می‌شد.	نظام برنامه‌ریزی درسی، به صورت متمرکز و در شورای خارج از دانشگاه بنانهاده می‌شد.
۳- دوره تمرکزگرایی (۱۳۶۳ تا ۱۳۷۹)	فرآیند برنامه‌ریزی درسی در گروه‌ها و کمیته‌های برنامه‌ریزی شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم و با حضور متخصصان حوزه دانشی رشته‌های تحصیلی صورت می‌گرفت.	نظام برنامه‌ریزی درسی به صورت متمرکز و در شورای خارج از دانشگاه پایه‌ریزی می‌شد.
۴- دوره تمرکززدایی (۱۳۷۹ تا ۱۳۸۴)	فرآیند برنامه‌ریزی درسی، در گروه‌ها و کمیته‌های دانشگاه‌های واجد شرایط و با حضور اعضای هیات علمی صورت می‌گرفت.	نظام برنامه‌درسی به صورت غیرمتمرکز و در اختیار دانشگاه‌های واجد شرایط قرار گرفت.
۵- دوره اسلامی سازی (۱۳۷۹ به بعد)	فرآیند برنامه درسی در گروه‌ها و کمیته‌های برنامه‌ریزی شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم و با حضور متخصصان حوزه‌های دانشی رشته‌های تحصیلی در دانشگاه‌های واجد شرایط صورت می‌گرفت.	نظام برنامه‌ریزی از سال ۱۳۷۹ تا ۱۳۸۴ به صورت غیرمتمرکز در دانشگاه‌های واجد شرایط و از سال ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۲ به صورت متمرکز در شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم و سال ۱۳۹۲ به بعد، به صورت نیمه متمرکز پایه‌ریزی شد.
۶- دوره تحول در برنامه های درسی علوم انسانی ( ۱۳۸۸ به بعد)	فرآیند برنامه‌ریزی درسی، در گروه‌ها و کمیته‌های برنامه‌ریزی شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم و با حضور متخصصان حوزه‌های دانشی، رشته‌های تحصیلی در دانشگاه‌های واجد شرایط در گروه‌های تخصصی دانشگاه و در شورای تحول علوم انسانی و در کارگروه‌های تخصصی این شورا انجام می‌شد.	نظام برنامه‌درسی به صورت نیمه متمرکز و ترکیبی از شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم، دانشگاه‌های واجد شرایط و شورای تحول علوم انسانی، پایه ریزی شد.

اختیارات برنامه درسی به دانشگاه‌های واجد شرایط، زمینه لازم برای تمرکز زدایی از برنامه درسی فراهم شد.

در بحث برنامه درسی به عنوان نظام، تجربه‌ای که از دوره‌های برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی قبل و بعد از انقلاب اسلامی حاصل می‌شود، گذار از یک برنامه‌ریزی درسی نسبتاً مستقل در دوره عمل‌گرایی، به نظام متمرکز افراطی (بعد از انقلاب و در دوران فرهنگی مذهبی و تمرکزگرایی)، سرانجام به سمت واگذاری اختیارات برای برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی (از

خلاصه این‌که در بحث فرآیند برنامه‌ریزی درسی (تدوین، اجرا و ارزشیابی) در دوره عملگرایی، برنامه درسی با مشارکت اعضای هیات علمی و از طریق گروه‌های آموزشی صورت گرفت. در دوره فرهنگی مذهبی و تمرکز گرایی، فرآیند برنامه‌ریزی درسی در گروه‌ها و کمیته‌های ستاد انقلاب فرهنگی و پس از آن در شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم و با حضور تعداد محدودی از اعضای هیات علمی حوزه دانشی و بدون مشارکت حداکثری دانشگاهیان انجام گرفت. پس از آن با ابلاغ مصوبه واگذاری

مدیریتی و عدم تمرکز مالی، بسیار به یکدیگر وابسته هستند؛ زیرا حرکت به سمت عدم تمرکز، زمانی موفقیت‌آمیز است که مدیران محلی بتوانند تصمیمات مناسبی راجع به مسائل مالی در نظام-های آموزشی و برنامه درسی اتخاذ نمایند. در تمرکززدایی مدیریتی بر دو موضوع تاکید می‌شود: موضوع اول، مهارت کافی مدیریتی برای مدیران محلی و موضوع دوم، مسأله نظارت است. در مورد موضوع اول، باید مدیران محلی جهت انجام ماهرانه نقش مدیریت، آموزش‌های لازم را ببینند. در مورد موضوع دوم، نبود نظارت کافی برای مدیران در نظام‌های غیر متمرکز باعث ناکارآمدی و سوء استفاده آنان می‌شود و کیفیت آموزش تنزل می‌یابد. در نظام غیر متمرکز باید لایه‌هایی از نظارت آموزشی به وجود آید.

#### رویکرد نرم:

در این رویکرد، بر مسائل و اصلاحات تربیتی و برنامه درسی (رویکردها، مدل‌ها، راهبردهای طراحی، اجرا، ارزشیابی و تدوین برنامه درسی) تاکید می‌شود. در مواجهه نرم، کنترل بر روی محتوا و برنامه‌های درسی است؛ یعنی محتوای برنامه درسی باید ویژگی‌های بومی خود را حفظ کند و بر حسب نیازهای منطقه‌ای و ویژگی‌های دانش‌آموزان آن مناطق، تدوین شود. در این زمینه سطح آموزش و تخصص مدرسان و معلمان موضوع مهمی است که تمرکز زدایی کمتری را تجربه کرده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که یکی از مشکلات تمرکززدایی، عدم صلاحیت مدیران و معلمان است. بنابراین، در حالی که فضای تمرکززدایی بر اساس مواجهه سخت به شدت در حال پیشروی است اما زمینه‌های آماده سازی مدرسان و کنترل برنامه درسی متمرکز باقی مانده است. علی‌رغم اهمیت مواجهه نرم، رویکردها عمدتاً به سوی مواجهه سخت و مسائل مالی و

برنامه دوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی) به سمت واگذاری اختیارات کامل برای برنامه ریزی درسی، به دانشگاه‌های دارای هیات ممیزه است.

#### رویکردهای برنامه درسی (مواجهه با تمرکززدایی در عمل):

جهت موفقیت نظام آموزشی غیر متمرکز، باید به مثابه سیستم، به تمامی اجزای آن توجه کرد. به عبارت دیگر، برای کارآمدی عدم تمرکز، تمام عناصر و بخش‌های یک مجموعه باید همزمان کار کنند و بدترین حالت این است که تمرکز زدایی فقط در یک بخش اتفاق بیفتد. شاید یکی از دلایل عدم موفقیت نظام غیر متمرکز در کشورهای در حال توسعه، توجه نکردن به همه جوانب آن است. پیشینه و تجارب کشورها در زمینه تمرکز گرایی و تمرکز زدایی نشان می‌دهد که دو رویکرد در این زمینه وجود دارد: رویکرد سخت، رویکرد نرم

#### رویکرد سخت:

در رویکرد سخت، کانون توجه بر اصلاحات مدیریتی، سیاسی، مالی و ساختاری نظام تصمیم‌گیری است و به محتوا و غنی سازی برنامه‌ها کمتر توجه می‌شود. تمرکز زدایی مالی یکی از اساسی‌ترین تغییراتی است که بر تمرکززدایی آموزشی تاثیرگذار است. مسئولیت-های مالی و نحوه واگذاری آن به سطوح پایین‌تر، یکی از مولفه‌های مهم عدم تمرکز است. در این زمینه مقامات آموزشی در مناطق و شهرستان‌ها، به جستجوی منابع جایگزین برای تامین بودجه آموزشی می‌پردازند و این کار باعث ایجاد ساختارهای متفاوت تامین مالی برای آموزش، با استفاده از مالیات‌های محلی، شهریه و ... از سوی دولت مرکزی می‌شود. نمونه دیگر مواجهه سخت، تمرکززدایی مدیریتی است. عدم تمرکز

اقتصادی است تا مسائل محتوایی، کیفی و بنیادی؛ در صورتی که مواجهه سخت در حکم مقدمه و پیش نیاز رویکرد نرم است. زیرا ما موقعی به اهداف تعلیم و تربیت دست می‌یابیم که به هر دو رویکرد توجه کنیم. (امین خندقی و دهقانی، ۱۳۸۹)

سطوح تمرکززدایی از برنامه: مهرمحمدی در کتاب «برنامه‌درسی: نگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها» شش سطح و ظرفیت را در مواجهه با موضوع تمرکز زدایی از برنامه درسی معرفی می‌کند: (مهرمحمدی، ۱۳۹۷، ص ۴۰۸ تا ۴۱۳)

جدول ۳- سطوح تمرکززدایی از برنامه از دیدگاه مهرمحمدی:

توصیف سطوح	سطوح تمرکززدایی از برنامه
در این سطح، نهاد مرکزی، برنامه های درسی استاندارد، تجویزی و تفصیلی دارد. این سطح، نشان دهنده تمرکز گرایی در مرحله طراحی برنامه درسی است.	آزادسازی نامحسوس یا در حد صفر
این سطح از آزادسازی، ناظر بر دست کشیدن از تولید مواد و منابع آموزشی یادگیری است. مقصود از آزادسازی منابع یادگیری، بیشتر ناظر بر تولید کتاب‌های درسی است که مهم‌ترین منبع یاددهی - یادگیری هستند. بنابراین تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی باید به تولید سند اصلی برنامه یا همان راهنمای برنامه درسی بسنده کند تا براساس آن، جهت‌گیری‌های کلی برنامه و تکلیف عناصر و اجزای آن (اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی) به صورت کلی مشخص شود.	آزادسازی تولید منابع یادگیری (کتاب درسی)
در این سطح، تشکیلات مرکزی مبادرت به تولید بیش از یک راهنمای برنامه درسی می‌کند و سطوح اجرایی را در انتخاب از میان آنها، آزاد می‌گذارد. کشور چین در این زمینه تجربه عملی دارد. در چین، آموزش علوم و مطالعات به دو شکل موضوع محور و تلفیقی ارائه می‌شود.	آزادسازی انتخاب از میان راهنمایان برنامه درسی
در این سطح، راهنمای برنامه درسی دارای دو بخش تجویزی و بخش غیر تجویزی است. بخش غیر تجویزی با تشخیص و اراده مقامات ذیصلاح محلی (استانی، منطقه‌ای، مدرسه‌ای) ایجاد خواهد شد. معمولاً این آزادسازی از ۱۰ تا ۲۵ درصد تجاوز نمی‌کند.	آزادسازی بخشی از راهنمای برنامه درسی
در این سطح از آزادسازی، رسالت تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی، به تدوین استانداردهای عملکردی یادگیری در یک حوزه خاص تغییر می‌یابد. مسئولیت تدوین راهنمای برنامه درسی و انتخاب یا تولید منابع یادگیری، بر عهده مراجع غیر مرکزی است. اگر نخستین سطح آزادسازی را معرفی سقف (یا حداکثر) مأموریت‌های تشکیلات مرکزی بدانیم، این سطح را باید کف (یا حداقل) مأموریت‌های این نهاد قلمداد کنیم.	آزادسازی کل برنامه درسی به معنای متعارف
این سطح از آزادسازی با سطح چهارم قرابت‌هایی دارد. اما تفاوت آن در این است که این قسمت مربوط به یک ماده درسی خاص نیست، بلکه شامل همه برنامه درسی غیر تجویزی می‌شود. آزادسازی در این سطح، حداکثر در ۱۵ تا ۲۰ درصد کل برنامه اتفاق خواهد افتاد. در واقع در این سطح از آزادسازی برنامه درسی غیر متمرکز به طور تمام و کمال اما در ابعادی که مکمل برنامه های درسی متمرکز است، در دستور کار تشکیلات و نهادهای غیر مرکزی قرار می‌گیرد. در این وضعیت، امکان گنجاندن دروس و فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر ذوق و علایق شاگردان و یا متناسب با شرایط و اقتضانات فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، قومی و غیره به وجود می‌آید.	آزادسازی بخشی از ساعات هفتگی

دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت یونسکو<sup>۱</sup>، سطوح برنامه درسی را در ارتباط با انواع برنامه درسی مطرح کرده است که شامل سه سطح است:

<sup>1</sup> UNESCO international Bureau of Education (IBE)

## جدول ۴- سطوح برنامه درسی دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت یونسکو:

سطوح برنامه درسی	توصیف سطوح
سطح مرکزی	محصول آن برنامه درسی قصد شده است و تاکید آن بر اهداف و محتوای آموزش است. این برنامه در اسناد رسمی، از قبیل سند یا چارچوب برنامه درسی ملی، منعکس می‌شود.
سطح محلی	محصول آن برنامه درسی اجرا شده است. آنچه که عملاً در مدرسه در اختیار دانش‌آموزان قرار داده می‌شود. این نوع برنامه درسی بیانگر برداشت و تفسیر مقامات محلی از برنامه درسی رسمی است.
سطح شخصی	محصول آن برنامه درسی تجربه شده است. یادگیرنده در کانون این برنامه درسی قرار دارد و اینکه چه دانشی و چه نگرشی را کسب می‌کند. در واقع، این نوع برنامه، نقطه برخورد و تعامل دانش‌آموز با برنامه درسی است.

«ون دن اکر»، دسته‌بندی جدیدی برای انواع سطوح برنامه درسی ارائه کرده است که شامل پنج سطح با اسامی جذاب و متفاوت است و برای هر سطح یک یا چند نمونه محصول معرفی کرده است. (حسینی خواه، ۱۳۹۳)

## جدول ۵- دسته بندی سطوح برنامه درسی از ون دن اکر:

سطح	توصیف سطح	نمونه محصولات سطح
سوپرا ( supra )	بین‌المللی (سیاست‌های کلان آموزشی)	چارچوب مشترک اروپا برای آموزش زبان انگلیسی، برگزاری آزمون‌های بین‌المللی از قبیل تیزم
مکرو ( macro )	منطقه‌ای، ملی، ایالتی (سیاست‌های آموزشی دولت)	چارچوب یا سند برنامه درسی، مواد و منابع یاددهی- یادگیری، آزمون‌های ملی
مزو ( meso )	ناحیه، مدرسه	برنامه مدرسه، برنامه‌های آموزشی خاص، مواد و منابع یاددهی- یادگیری محلی
مایکرو ( micro )	کلاس درس، معلم (اقدامات شخصی معلم)	طرح درس، مواد و منابع یاددهی- یادگیری معلم
ننو ( nano )	دانش‌آموز ( یادگیری شخصی و انفرادی )	طرح یادگیری انفرادی، دوره‌های آموزشی فردی

با الهام از اندیشه‌های آیزنر<sup>۱</sup> می‌توان ساختار توزیع قدرت یا نظام‌های تصمیم‌گیری در تولید برنامه‌های درسی را در حالت‌های زیر تصور کرد: (مهرمحمدی، ۱۳۸۷)

<sup>1</sup> Eisner

جدول ۶- نظام‌های تصمیم‌گیری با الهام از اندیشه‌های آیزنر:

نظام‌های تصمیم‌گیری	توصیف نظام
تمرکز مطلق	در آن، تصمیم‌گیری‌های کلان و خرد هر دو معطوف به زمان آینده هستند و در طول زمان (نامحدود) برای کاربرد در محیط‌های آموزشی مختلف اعتبار دارند. به عبارت دیگر، تصمیم‌گیری‌ها در رده بالا اتخاذ و به رده‌های پایین اعلام می‌گردد.
عدم تمرکز مطلق	در آن، تصمیم‌گیری‌های کلان و خرد، هر دو معطوف به زمان حال هستند و منحصرأ برای کاربرد در موقعیت و محیطی است که خاستگاه تصمیم است؛ یعنی حال، اعتبار دارند. عدم تمرکز را می‌توان به عنوان انتقال تصمیم‌گیری، مسئولیت‌ها و وظایف از سطوح بالاتر به سطوح پایین‌تر سازمان تعریف کرد. (هنسون، ۱۹۸۸)
نیمه متمرکز	در آن تصمیم‌گیری‌های کلان، معطوف به زمان آینده هستند و در طول زمان (نامحدود) برای کاربرد در محیط‌های مختلف، اعتبار دارند و تصمیم‌گیری‌های خرد، معطوف به زمان حال است و منحصرأ برای کاربرد در موقعیت و محیطی که خاستگاه تصمیم است، اعتبار دارند.

### جایگاه مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه

#### ریزی درسی دانشگاه‌ها:

استارک نیز تاکید می‌کند که عضو هیأت علمی، می‌تواند در تهیه طرح، هدف‌گذاری، تهیه محتوا، روش‌های تدریس و اجرای برنامه و همچنین ارزشیابی و بازنگری برنامه درسی فعالیت نماید. پس با توجه به دیدگاه‌های ذکر شده و دیدگاه‌های متعدد دیگر، اگر به جایگاه و نقش اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی توجه ویژه شود، بر اثربخشی برنامه‌ها تاثیرگذار است. (فتحی و اجارگاه و مومنی مهمویی، ۱۳۸۷)

#### عوامل موثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی

برنامه‌های درسی آموزش عالی که نقش اساسی در تربیت نیروی انسانی ایفا می‌کنند، در ایران بر اساس نظام متمرکز با اندک توجهی به نیازهای کشور و منطقه طراحی و تدوین شده‌اند. هم‌اکنون که مجوز طراحی و تدوین برنامه درسی به

اعضای هیأت علمی، به دلیل آشنایی با مسائل و نیازهای دانشجویان و دانشگاه و تجربیات ارزشمندی که در سایه تعامل با یادگیرندگان به دست می‌آورند، مهم‌ترین عنصر در موفقیت برنامه‌درسی هستند. براسکام واری، در تشریح وظایف اعضای هیأت علمی، از جمله وظایف اعضای هیأت علمی را تدوین و اصلاح برنامه‌های درسی، تدوین مواد آموزشی، تالیف کتاب‌های راهنما و تهیه نرم‌افزارهای آموزشی، تالیف کتب و متون درسی و ویرایش آنها، سازماندهی و ارزش‌یابی دوره‌های مطالعاتی تحقیقاتی و ارزشیابی فعالیت‌های تحقیقاتی دانشجویان و همچنین فعالیت‌های سرپرستی و هدایت فعالیت‌های تحقیقاتی دانشجویان می‌داند.

فرد تدریس می‌کند، میزان تحصیلات عضو هیأت علمی، رشته تحصیلی، رتبه علمی، بهره‌مندی از منابع علمی جدید، دارا بودن دانش برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، دارا بودن نگرش مثبت به برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، دارا بودن تجربه در زمینه برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی

### ۳- عوامل سازمانی:

عوامل سازمانی به دو بخش عوامل برون سازمانی و عوامل درون سازمانی تقسیم می‌گردد: عوامل برون سازمانی: مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، مصوبات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، قوانین و مقررات حاکم بر نظام آموزش عالی و میزان اختیارات واگذار شده به دانشگاه‌های دارای هیأت مدیران از طرف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

عوامل درون سازمانی: سیاست‌گذاری داخلی دانشگاه، نوع مدیریت دانشگاه (آمرانه، مشارکتی و غیره)، نوع مدیریت دانشکده، نوع مدیریت گروه، فضا و جو دانشگاه (جو باز و جو بسته)، میزان اختیارات واگذار شده به گروه‌های آموزشی از طرف دانشگاه، روابط بین اعضای گروه مشارکت کننده در برنامه ریزی درسی دانشگاهی، انتظارات و تعاملات استاد و دانشجو، برگزاری سمینارها و کارگاه‌های آموزشی از طرف دانشگاه در زمینه برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی و تعیین مدت مشخص برای مشارکت عضو هیأت علمی از طرف دانشگاه .

### ۴- عوامل انگیزشی:

عوامل انگیزشی به دو بخش عوامل انگیزشی بیرونی و عوامل انگیزشی درونی تقسیم می‌شود:

برخی دانشگاه‌ها داده شده است، آینده این امر به دلیل کم تجربگی و فقدان نیروهای متخصص، در حاله‌ای از ابهام قرار دارد.

عدم برنامه‌های مشخص و تعریف شده برای مشارکت در برنامه ریزی درسی، بوروکراسی و قوانین دست و پاگیر، موانع اداری، نبودن ضمانت اجرایی برای دیدگاه‌های اعضای هیأت علمی و بی انگیزگی اعضا نسبت به امر مشارکت، عدم وجود امکانات و فضاهای آموزشی لازم، عدم حمایت مالی و طولانی بودن فرآیند پرداخت حق‌الزحمه و مشکلات اقتصادی اعضا را می‌توان از جمله مواردی بیان کرد که بر فرآیند مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها تاثیر دارند. (اقدسی، ۳۸۱، صفحه ۷۵)

فتحی و اجارگاه و مومنی (۱۳۸۷)، عوامل موثر بر مشارکت هیأت علمی در برنامه ریزی درسی را در یک دسته بندی کلی به چهار دسته تقسیم می‌کنند:

### ۱- عوامل علمی:

منظور از عوامل علمی عبارتند از: میزان تألیفات عضو هیأت علمی، میزان ترجمه‌های عضو هیأت علمی، تعداد مقالات علمی منتشر شده در مجلات خارجی، میزان مشارکت در سمینارهای داخلی، میزان شرکت در سمینارهای خارجی، میزان تحقیقات و پژوهش‌های علمی، مشارکت در برگزاری کارگاه‌های آموزشی و میزان پروژه‌های راهنمایی شده در دوره‌های مختلف.

### ۲- عوامل حرفه‌ای:

منظور از عوامل حرفه‌ای عبارتند از: سابقه تدریس در دانشگاه در مقاطع مختلف، رشته‌ای که

همکاری بیشتری در تصمیم‌های منتهی به برنامه درسی مشارکت خواهند کرد.

۲- دانش اعضای هیأت علمی درباره برنامه درسی:

شواب معتقد است که هرکس و از جمله اعضای هیأت علمی، برای مشارکت در برنامه ریزی درسی نیازمند دانش و آگاهی در پنج زمینه جداگانه اما مرتبط به هم هستند؛ این پنج زمینه عبارتند از: دانش و آگاهی درباره موضوع درسی، ماهیت دانشجویان، دانشگاه و جامعه، محتوای برنامه درسی و مراحل تدوین یک برنامه درسی

۳- موقعیت شغلی - حرفه ای اعضای هیأت علمی:

علاوه بر موقعیت شغلی - حرفه‌ای، عدم وجود تشکلهای صنفی، علمی و حرفه‌ای اعضای هیأت علمی زمینه مشارکت را کاهش می‌دهد.

۴- صلاحیت و شایستگی‌های حرفه‌ای اعضای هیأت علمی

هر قدر میزان صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای اعضای هیأت علمی بیشتر باشد، امکان مشارکت آنان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی بیشتر می‌شود و انعطاف‌پذیری برنامه درسی نیز افزایش می‌یابد. (نوروززاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷)

محاسن و معایب برنامه ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز نظام آموزش عالی:

محاسن برنامه ریزی درسی متمرکز:

۱- برنامه‌ریزی درسی متمرکز، سبب یکنواختی برنامه‌های درسی همه دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور می‌شود. در این برنامه‌ریزی درسی هماهنگی به خوبی و سریع انجام می‌شود

عوامل انگیزشی بیرونی: مکانیزم‌های تشویقی (پاداش‌های مالی و غیرمالی)، قدرشناسی از خدمات مطلوب علمی و پژوهشی اعضای هیأت علمی، فرهنگ کار گروهی مشوق برای مشارکت در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، میزان حقوق و مزایای اعضای هیأت علمی، میزان تسهیلات رفاهی (وام مسکن، بازنشستگی، ازدواج و ...).

عوامل انگیزشی درونی: رضایت شغلی (به مفهوم لذت روحی ناشی از ارضای نیازها، تمایلات، امیدها که فرد از کار خود به دست می‌آورد)، تعهد سازمانی (وفاداری و حالتی که فرد بر اساس آن احساس مثبتی نسبت به سازمان دارد)، مسئولیت‌پذیری (داشتن تعهد نسبت به شخص معین و یا گروهی از افراد برای انجام دادن کار یا شغلی معین)، اعتماد به نفس (باور داشتن خود)، روحیه علمی (داشتن نشاط و سرزندگی در حوزه مسائل علمی)، آزادی علمی (توانایی فراتر رفتن از محدوده علمی تثبیت شده)، استقلال شغلی.

موانع مشارکت اعضای هیأت علمی در فرآیند تدوین برنامه درسی دانشگاهی:

موانع و محدودیت‌های مشارکت اعضای هیأت علمی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی را می‌توان در چهار دسته قرار داد:

۱- باورهای اعضای هیأت علمی:

درک و باورهای اعضای هیأت علمی می‌تواند فضای دانشگاه را متحول کند. هر اندازه باور و درک اعضای هیأت علمی از جریان تصمیم‌گیری و تمایل و خواسته آنها برای مشارکت در تصمیم‌گیری بیشتر باشد، به طور مسلم با جدیت و

ریزی درسی و فنون آینده‌نگری و انطباق خود با شرایط متغیر و متحول اقتصادی و اجتماعی می‌شود. (نوروز زاده و همکاران، ۱۳۸۴)

۵- در برنامه‌ریزی متمرکز، اگر برنامه و کار مرجع اصلی، مناسب و مطلوب نباشد، همه استفاده‌کنندگان صدمه می‌بینند.

۶- همواره بین برنامه‌های قصد شده و تجربه شده فاصله آشکار وجود دارد.

۷- از بروز تفکرات و اندیشه‌های سازنده، نو و خلاق جلوگیری می‌شود. (رئیس دانا و تلخایی، ۱۳۸۴)

#### محاسن برنامه ریزی درسی غیر متمرکز:

۱- برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز، زمینه مشارکت فعال اعضای هیأت علمی و دانشجویان را در مراحل مختلف برنامه ریزی درسی آموزش عالی در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی، فراهم می‌نماید.

۲- برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز، موجبات توجه نیازهای ملی، منطقه‌ای و محلی را از سوی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی فراهم می‌کند.

۳- سبب می‌شود برنامه‌ریزی درسی به صورت واقع بینانه‌تری صورت پذیرد.

۴- برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز، زمینه بروز قابلیت‌ها و توانمندی‌های اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی را ایجاد می‌کند.

۵- برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز، موجبات تصمیم‌گیری‌های اجرایی سریع و رضایت‌دینفعان را فراهم می‌کند.

۶- برنامه ریزی درسی غیر متمرکز، انعطاف پذیر است.

بنابراین تضاد و تعارض به واسطه تعدد کانال‌های ارتباطی حاصل نمی‌شود.

۲- برنامه‌ریزی درسی متمرکز، باعث صرفه‌جویی در هزینه مراحل مختلف از جمله طراحی و تدوین برنامه درسی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی می‌شوند.

۳- برنامه‌ریزی درسی متمرکز باعث می‌شود که مقررات بهتر رعایت شوند. در این نوع برنامه‌ریزی تصمیم‌گیری یکنواخت و همسان است و ارتباطات به صورت منظم صورت می‌گیرد.

۴- در برنامه‌ریزی درسی متمرکز خط مشی‌ها و سیاست‌های کلی نظام آموزشی عالی، بهتر لحاظ می‌شوند.

۵- به آسانی قانونمند می‌شوند و سازمان می‌یابند.

۶- خدمات ناشی از فعالیت‌های متمرکز، به طور مستمر می‌تواند به روزرسانی شوند. (رئیس دانا و تلخایی، ۱۳۸۴ و نوروز زاده و همکاران، ۱۳۸۴)

#### معایب برنامه ریزی درسی متمرکز:

۱- در برنامه‌ریزی درسی متمرکز آموزش عالی، به نیازهای منطقه‌ای توجه لازم نمی‌شود.

۲- در برنامه‌ریزی درسی متمرکز، استفاده کنندگان برنامه درسی از جمله، اعضای هیأت علمی و دانشجویان مشارکت لازم را ندارند.

۳- در برنامه‌ریزی درسی متمرکز، زمینه برای شکوفایی قابلیت‌های اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی فراهم نمی‌شود.

۴- برنامه‌ریزی درسی متمرکز، سبب از بین رفتن رقابت بین دانشگاه‌ها در دستیابی به الگوی برنامه



عالی یکنواخت نیست. به علاوه در این نظام هماهنگی‌ها به خوبی صورت نمی‌گیرد.

۳- برنامه ریزی درسی غیر متمرکز، به منابع مالی و نیروی انسانی متخصص فراوانی نیاز دارد.

۴- در نظام برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز، دانش‌آموختگان به دلیل تفاوت برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها در آزمون مقاطع بالاتر با مشکل مواجه می‌شوند.

۵- در نظام برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز، نظارت حاکمیت بر برنامه ریزی درسی آموزش عالی، مشکل‌تر می‌شود (نوروز زاده و همکاران، ۱۳۸۴)

**چالش‌ها و راهکارهای برنامه ریزی درسی غیر متمرکز در آموزش عالی کشور**

۷- برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز، زمینه‌ی رقابت دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی را در زمینه‌ی برنامه ریزی درسی فراهم می‌کند.

۸- در برنامه ریزی درسی غیر متمرکز، به دلیل نقش مشارکتی اعضای هیأت علمی در امور برنامه ریزی درسی، محیط کار برای آنها جذاب شده، جایگاه منزلت و مقام اعضای هیأت علمی ارتقاء می‌یابد و شرایط برای رشد و پیشرفت حرفه‌ای آنها مساعدتر می‌شود.

**معایب برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز:**

۱- در نظام برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز، خط‌مشی‌ها و سیاست‌های کلی نظام به طور کامل مورد توجه قرار نمی‌گیرد.

۲- در نظام برنامه ریزی درسی غیر متمرکز، برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش

جدول ۷- چالش‌های برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز

چالش‌ها	ادیب مثنی، ۱۳۹۹	وقاری زمهریر و هکاران، ۱۳۹۸	طالبیان و همکاران ۱۳۹۶	کریمی و وقاری، ۱۳۹۵	کاویانی و نصر، ۱۳۹۵	سبحانی و همکاران، ۱۳۸۴	نوروز زاده و همکاران، ۱۳۸۴
۱- عدم وجود زیرساخت‌های مناسب، برای پیاده‌سازی فرایند برنامه ریزی درسی غیر متمرکز	*	*	*	*	*	*	*
۲- کمبود نیروی متخصص و کارآمد در حوزه برنامه ریزی درسی	*	*	*	*	*	*	*
۳- عدم رعایت کامل اصول علمی برنامه ریزی درسی و مراحل طراحی، تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی دانشگاه‌ها	*	*	*	*	*	*	*
۴- نبود سازوکار تامین مالی و اعتباری مناسب دانشگاهی	*	*	*	*	*	*	*
۵- دانشگاه‌هایی که دارای هیأت ممیزه نیستند در زمینه اختیارات برنامه درسی با مشکل مواجه هستند.	*	*	*	*	*	*	*
۶- نبود الگوی برنامه ریزی درسی آموزشی عالی که به عنوان راهنمای عمل مورد استفاده دست اندرکاران و برنامه ریزان درسی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی قرار گیرد.	*	*	*	*	*	*	*
۷- نبود فرآیند نظارتی از سوی وزارت علوم تحقیقات و فناوری، برای ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی، در خصوص تفویض اختیارات برنامه ریزی درسی	*	*	*	*	*	*	*

	*	*		*		۸- نهادینه نشدن فرهنگ برنامه ریزی درسی استاد محور در دانشگاه‌ها
	*	*	*	*	*	۹- نبود توانمندی‌های تخصصی برنامه ریزی درسی در اعضای هیأت علمی
	*	*	*	*	*	۱۰- وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب در دانشگاه‌ها
	*	*			*	۱۱- نبود سازوکار قانونی مناسب در دانشگاه‌ها برای حمایت از تغییر
	*	*				۱۲- وجود نداشتن نظام آموزشی هدایت و حمایت تخصصی دانشگاهی
	*	*				۱۳- فقدان اطمینان و باور باطنی در اعضای هیأت علمی دانشگاه نسبت به توانمندی‌های خود
	*	*			*	۱۴- مقاومت در برابر تغییرات و نداشتن انگیزه کافی برای مشارکت در اجرا به دلایل مختلف
					*	۱۵- اختیارات محدود گروه‌های آموزشی
					*	۱۶- انجام ندادن مطالعات پشتیبان (عدم دسترسی کافی به دانش‌آموختگان، بی‌توجهی به امکانات بومی و ...)

## جدول ۸- راهکارهای برنامه ریزی درسی غیر متمرکز:

راهکارها	ادیب منش، ۱۳۹۹	وقاری و زمهریر و همکاران، ۱۳۹۸	طالبیان و همکاران، ۱۳۹۶	کاویانی و نصر، ۱۳۹۵	کرمی و وقاری، ۱۳۹۵	سیحانی و همکاران، ۱۳۸۴	نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۴
۱-شناسایی و بررسی تحولات و پیشرفت‌های تاثیرگذار بر برنامه درسی از سوی صاحب نظران و کارشناسان این حیطه و انجام دادن مطالعات پشتیبان	*	*	*	*	*	*	*
۲-نهادینه کردن فرهنگ برنامه ریزی درسی استاد محوردر مسئولان دانشگاهی و فرهنگ بهره مندی از خلاقیت استادان	*	*	*	*	*	*	*
۳- توجه به افزایش توانمندی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای اعضای هیأت علمی به منظور تدارک زمینه ی مشارکت آنها در فرآیند بازنگری و تدوین برنامه‌های درسی	*	*	*	*	*	*	*
۴- تغییرات ساختاری و کاهش بوروکراتیک در دانشگاه‌ها	*	*	*	*	*	*	*
۵- افزایش بودجه دانشگاه‌ها، به منظور ارتقای سطح تجهیزات دانشگاه‌ها مانند : کتاب خانه و...	*	*	*	*	*	*	*
۶- حضور مشاوران متخصص در حوزه برنامه درسی و گروه‌های تدوین و بازنگری برنامه و نظارت بر آن	*	*	*	*	*	*	*
۷- طراحی یک نظام ارزیابی از سوی وزارت علوم تحقیقات و فناوری، جهت ارزیابی عملکرد فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی	*	*	*	*	*	*	*
۸- ایجاد انگیزه برای مشارکت در اجرا و باز نگری برنامه	*	*	*	*	*	*	*
۹- ایجاد یک سیستم جذب بر اساس توانمندی‌ها و تخصص اعضاء، برای به‌کارگیری نیروهای متخصص	*	*	*	*	*	*	*
۱۰- تسهیل نمودن روند تصمیم گیری، در فرآیند برنامه ریزی درسی، از طریق تحقیق و پژوهش، با باور این‌که	*	*	*	*	*	*	*

						اعضای هیأت علمی، همیشه درگیر چالش‌های مرتبط با برنامه درسی می‌باشند.
*	*	*	*	*	*	۱۱- تشکیل کارگاه‌هایی در زمینه نظام غیرمتمرکز برای دست اندرکاران برنامه ریزی درسی دانشگاه‌ها
*					*	۱۲- بازنگری قوانین، مقررات، آیین نامه‌ها و دستورالعمل‌ها، با توجه به نظام غیر متمرکز
*						۱۳- تهیه الگوهای برنامه ریزی درسی آموزش عالی
*						۱۴- پیش‌بینی و در اختیار قراردادن اعتبارات مورد نیاز دانشگاه‌ها، برای تدوین، اصلاح و بازنگری برنامه درسی
		*				۱۵- ضرورت طراحی مداخلات مناسب جهت کاهش مقاومت
		*			*	۱۶- توجه به استقلال گروه‌های آموزشی و مشارکت حداکثری آن‌ها

### نتیجه گیری

درسی نیمه متمرکز در حوزه آموزش عالی هستیم. (کیایی جمالی و همکاران ۱۳۹۷)

اهمیت برنامه ریزی در آموزش عالی، ناشی از این امر است که برنامه ریزی، عامل مهمی در ارتقای کیفیت آموزش عالی به شمار می‌رود. از همین رو تصمیم‌گیری در مورد چگونگی اجرای عناصر برنامه درسی در سطح دانشگاه، باید به درستی انجام شود. ترکیب تصمیم گیرندگان برنامه درسی و میزان تاثیرگذاری افراد و گروه‌ها در نظام برنامه ریزی درسی به نظام سیاسی کشورها بستگی دارد. هر کشوری، با توجه به شرایط خود، مشخص می‌کند که کدام وضعیت تمرکز یا عدم تمرکز، در تصمیم‌گیری‌ها مناسب است. از نیمه قرن بیستم، با توجه به تحولات سریع سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، ضرورت بهره‌مندی از برنامه درسی منعطف و سازگار با تغییرات اجتماعی، فرهنگی و مشارکت بیشتر در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، احساس شده است. از صد سال پیش، همواره این سوال مطرح بوده است که تصمیمات برنامه درسی، کجا و به وسیله چه کسی باید اتخاذ گردد؟ بنابراین از همان زمان، تمرکز و عدم تمرکز در برنامه درسی مورد توجه کشورها قرار گرفته است. (کرمی و همکاران، ۱۳۹۱)

برنامه ریزی درسی در نظام آموزش عالی، تا کنون فراز و نشیب‌های زیادی را پشت سر گذاشته است. در بررسی تاریخ آموزش عالی نوین ایران، نظام برنامه ریزی درسی از سال ۱۳۱۳ تا ۱۳۳۲ به صورت متمرکز زیر نظر شورای عالی معارف بود. از سال ۱۳۳۲ تا ۱۳۴۶ به صورت غیرمتمرکز و در اختیارات دانشگاه‌ها و از سال ۱۳۴۶ تا ۱۳۵۷ به صورت نیمه متمرکز بوده است. (فراستخواه، ۱۳۸۸) از سال ۱۳۵۹ تا ۱۳۷۸ نظام برنامه ریزی درسی به صورت متمرکز بود. اما حرکت از برنامه ریزی درسی متمرکز به سمت غیر متمرکز در آموزش عالی، با توجه به شرایط و الزاماتی که از دیدگاه صاحب نظران در آموزش عالی جلوه‌گر هستند، از سال ۱۳۷۹ و با واگذاری اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه‌های واجد شرایط، آغاز شد و تا سال ۱۳۸۴ ادامه داشت. (کیایی جمالی و همکاران، ۱۳۹۷، به نقل از موسی‌پور و همکاران، ۱۳۸۴) از شروع برنامه چهارم توسعه (۱۳۸۴ تا ۱۳۸۸) سیستم متمرکز بر برنامه درسی دانشگاه حاکم شد و تا سال ۱۳۹۲ ادامه داشت. از سال ۱۳۹۲ و در اواسط برنامه پنجم توسعه (۱۳۹۰ تا ۱۳۹۵) و آغاز برنامه ششم به بعد، شاهد نظام برنامه ریزی

دانشگاه‌ها، همگی اتفاق نظر دارند که اعضای هیأت علمی، مهم‌ترین عنصر در موفقیت برنامه‌ریزی درسی دانشگاه، مشارکت نمایند و ادعا می‌شود که مشارکت اعضای هیأت علمی در تصمیم‌گیری‌ها، برنامه‌های آموزشی را بهبود خواهد بخشید. کشور ما نیز از سال ۱۳۷۹، اختیارات برنامه‌ریزی درسی را با اهداف انطباق هرچه بیشتر برنامه درسی با نیازهای جامعه، نهادینه کردن برنامه درسی در دانشگاه‌ها، تناسب بیشتر برنامه درسی با امکانات و توانایی‌های دانشگاه و روزآمد کردن برنامه‌ها با توجه به تحولات دانش بشری، به دانشگاه‌ها تفویض کرده است. (آیین‌نامه و آگهی اختیارات برنامه درسی به دانشگاه‌ها، ۳۷۹) با وجود این تصمیم‌گیری، که برنامه درسی دانشگاه به صورت غیر متمرکز است، هنوز هم ابهامات فراوانی بر سر کارایی و نتیجه‌دهی برنامه وجود دارد.

از دیدگاه نگارنده، با توجه به تفاوت‌های فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی هر کشوری، کاملاً طبیعی است که راهکارهای تمرکزگرایی و تمرکز زدایی در آن‌ها متفاوت باشد. پس نمی‌توان گفت کدام راهکار بهترین است؛ بلکه ضروری است که آن راهکارها از صافی زمینه‌های ملی و فرهنگی هر کشوری عبور نمایند و در صورت نیاز تمرکزگرایی نمی‌توان بدون برنامه‌ریزی و آمادگی کامل اقدام نمود. با توجه به این-که هدف اساسی تمرکز و عدم تمرکز، بالا بردن کیفیت نظام آموزشی هست، در مواجهه با تمرکز زدایی، توجه صرف به رویکرد سخت (مسائل مالی، ساختاری، سیاسی و مدیریتی) نمی‌تواند کارساز باشد بلکه باید به رویکرد نرم (مسائل و اصلاحات تربیتی و برنامه درسی) هم توجه نمود. چون رویکرد سخت، مقدمه و پیشنیاز رویکرد نرم است و توجه به هر دو رویکرد، ما را به اهداف نزدیک‌تر می‌کند. بنابراین، باید به این عبارت دکتر محمود مهرمحمدی توجه کنیم: «تمرکززدایی نه، کاهش تمرکزگرایی آری» چون

طرفداران تمرکز و عدم تمرکز در دفاع از مواضع خود، دلایل مهمی را که قبلاً ذکر شد ارائه می‌دهند که توجه به آنها می‌تواند نشان‌دهنده اهمیت هر دو رویکرد برای برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی باشد. مهم‌ترین استدلال طرفداران برنامه درسی متمرکز، تأمین کیفیت برنامه درسی برای همه است و عدالت آموزشی باید رعایت شود و چون برخی از اعضای هیأت علمی آمادگی و توانمندی لازم را برای مسئولیت برنامه‌ریزی ندارند پس برنامه‌ها باید به صورت متمرکز طراحی شوند. اما طرفداران عدم تمرکز، برنامه‌های درسی یکسان و از پیش تعیین شده را به لباسی تشبیه می‌کنند که باید به تن همه دانشجویان بپوشانند. مطمئناً این لباس برای عده-ای گشاد و بزرگ و برای عده‌ای دیگر تنگ و کوچک خواهد بود. این لباس فقط به قامت افراد اندکی، متناسب و برازنده خواهد شد. دلیل دیگر این است که تمرکز زدایی هم باعث افزایش کیفیت آموزشی می‌شود و هم رشد و توسعه حرفه‌ای کارکنان و اعضای هیأت علمی را به همراه دارد. بنابراین هنوز هم بر سر این دو رویکرد اختلاف نظرهای فراوانی وجود دارد. اما مروری بر ادبیات و پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر، توجه به سمت تمرکززدایی در برنامه‌ریزی‌ها، به‌ویژه در حوزه برنامه درسی دانشگاه‌ها مطرح بوده است. گویا در این کشمکش‌ها سیاست عدم تمرکز بهتر، توانسته خودی نشان دهد. در برخی از کشورها مثل کشور ما، کارشناسان، ناکارآمدی نظام آموزشی را معلول نظام متمرکز دانسته و خواهان تغییر نظام تصمیم‌گیری بودند و اظهار کردند که با تمرکز زدایی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی می‌توان بر مشکلات نظام تعلیم و تربیت فائق آمد. بنابراین امروزه سعی بر آن است تا با مشارکت اعضای هیأت علمی، در تصمیم‌گیری‌ها از رویکرد عدم تمرکز پیروی شود. (امین خندقی و دهقان، ۱۳۸۹) از این رو در برنامه‌ریزی درسی

نیمه متمرکز، مطلوب به نظر می‌رسد. هر چند در این راه، با چالش‌های متعددی نظیر: عدم وجود زیرساخت‌های مناسب، کمبود نیروهای متخصص، نبود ساز کار تامین مالی و اعتباری مناسب، اختیارات محدود گروه‌های آموزشی، نبود توانمندی تخصصی برنامه ریزی درسی در اعضای هیأت علمی، مقاومت در برابر تغییرات و نداشتن انگیزه‌های کافی برای مشارکت به دلایل مختلف، نهادینه نشدن فرهنگ برنامه درسی استاد محور در دانشگاه‌ها و غیره روبرو هستیم.

بر اساس نتایج بدست آمده از یافته‌های این پژوهش و برای رفع چالش‌های مطرح شده، پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:

۱- برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی، جهت افزایش توانمندی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای (به روزآوری دانش و آگاهی) اعضای هیأت علمی به منظور مشارکت آنها در فرایند تدوین و بازنگری برنامه درسی

۲- تغییرات ساختاری و کاهش بوروکراتیک و همچنین بازنگری قوانین، مقررات، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها در دانشگاه‌ها متناسب با حوزه‌های برنامه درسی غیر متمرکز و افزایش اختیارات گروه‌های آموزشی

۳- اختصاص بودجه و امکانات متنوع و مناسب مورد نیاز برای اجرای برنامه ریزی درسی غیر متمرکز و همچنین در نظر گرفتن سازوکارهایی جهت ایجاد انگیزه برای مشارکت حداکثری اعضای هیأت علمی در اجرا و بازنگری برنامه‌ها

۴- حضور مشاوران متخصص در حوزه برنامه درسی، در گروه‌های تدوین و بازنگری برنامه های درسی با نظارت بر حسن اجرای آنها

۵- طراحی یک نظام ارزیابی کارآمد جهت نظارت بر حسن اجرای برنامه درسی

نگاه افراطی به کاهش تمرکز و یا به تعبیری تمرکززدایی، جز در مواضع برخی نظریه پردازان انسان گرا که کودک محوری را در برنامه ریزی درسی ترویج می‌کنند، انعکاس نداشته است و آنان نیز با توصیف‌هایی همچون رویارویی «رمانتیک» (مبتنی بر احساس صرف) با تعلیم و تربیت یا تکریم کودک «در حد خرافه» مورد نقد و انکار قرار گرفتند. (مهرمحمدی، ۱۳۹۷، ص ۴۰۷)

بنابراین، نمی‌توان گفت که تمرکززدایی، نوش دارو است و الگویی غیرمتمرکز، الگوی برتر تصمیم‌گیری در نظام برنامه ریزی درسی است. بلکه بهتر است تمرکز گرایی و تمرکز زدایی را به صورت یک پیوستار در نظر بگیریم و از تلفیقی از تمرکز و عدم تمرکز در سطوح مختلف نظام آموزشی استفاده کنیم. نکته‌ای که باید مورد توجه قرار گیرد این است که تمرکز و عدم تمرکز، خود در جایگاه اهداف اصلی نیستند، بلکه ابزار و وسیله‌ای برای بهبود کیفیت و عدالت آموزشی محسوب می‌شوند. بهتر است در طراحی مولفه‌های محتوا، هدف، ارزشیابی و زمان به صورت وضعیت نیمه متمرکز عمل کنیم و تصمیم‌گیری‌ها در این مولفه‌ها، با هم‌فکری دانشگاه و وزارت علوم صورت پذیرد و در طراحی مولفه‌های فعالیت‌های یادگیری، روش تدریس، گروه‌بندی و منابع و ابزار یادگیری، وضعیت عدم تمرکز را در تصمیم‌گیری‌ها مطلوب بدانیم. پژوهش‌های قهرمانی (۱۳۸۴)، کیرک‌گاز (۲۰۰۹)، وزیری (۱۳۸۷)، لونبرگ (۱۹۹۵) و مطالعه گویا و قدکسار خسروشاهی (۱۳۸۵) و کرمی و همکاران (۱۳۹۱)، این یافته‌ها را مورد تایید قرار می‌دهد. (به نقل از کرمی و همکاران، ۱۳۹۱)

بنابراین بر اساس پژوهش‌های انجام شده هم از نظر اعضای هیات علمی و هم از نظر متخصصان برنامه ریزی، تلفیقی از وضعیت عدم تمرکز و

## منابع و ماخذ

۱. آل آقا، فریده و تیرگر، هدایت (۱۳۸۱)، «مقدمات برنامه ریزی آموزشی و درسی»، تهران، انتشارات سنجش
۲. ادیب منش، مرزبان (۱۳۹۹)، «امکان سنجی اجرای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه محور در دانشگاه فرهنگیان»، فصلنامه علمی ترویجی آموزش پژوهی، سال ششم، شماره ۲۴، زمستان، صص ۸۶-۶۷
۳. اقدسی، مریم (۱۳۸۱)، «بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیات علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران، در برنامه ریزی آموزشی و درسی»، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی تهران
۴. امین خندقی، مقصود و دهقان، مرضیه (۱۳۸۹)، «تأملی بر تمرکزگرایی، تمرکززدایی و بازگشت مجدد به تمرکزگرایی و بررسی دلالت‌های آنها برای نظام برنامه درسی ایران: منظری جدید»، مطالعات تربیتی و روانشناسی، دوره ۱، شماره ۲، صص ۱۸۴-۱۶۵
۵. امین خندقی، مقصود و گودرزی، محمدعلی (۱۳۸۴)، «تمرکززدایی در نظام برنامه ریزی درسی، راه‌حلی جهان‌شمول یا وابسته به موقعیت؟»، همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی
۶. رحمان سرشت، حسین (۱۳۷۷)، «کنترل دولتی آموزش عالی در جمهوری اسلامی»، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۱ و، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، صص ۱۵۳-۱۳۹
۷. رئیس دانا، فرخ لقا و تلخابی، محمود (۱۳۸۴) «برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز: ضرورت‌ها و الزامات» همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرآیند برنامه ریزی درسی
۸. برنامه ریزی درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی
۹. زین الدین میمند، زهرا؛ موسی پور، نعمت الله و جوادی، یدالله (۱۳۸۴)، «آمادگی اعضای هیات علمی برای پذیرش برنامه ریزی درسی غیر متمرکز در آموزش عالی ایران»، همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی
۱۰. سبحانی نژاد، مهدی؛ رهنما، اکبر؛ شاه حسینی، نجیبه (۱۳۹۰)، «بررسی چالش‌های تحقق نظام مصوب برنامه ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی، از دید اعضای هیات علمی رشته علوم تربیتی دانشگاه های دارای هیئت ممیزه شهر تهران، در سال تحصیلی ۸۹-۳۸۸»، پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، دوره ۱۶، شماره ۱ (۵۹)، بهار، صص ۶۸-۴۷
۱۱. حسینی خواه، علی (۱۳۹۳) «سطوح تصمیم گیری برنامه درسی، دانشنامه ایرانی برنامه درسی
۱۲. طالبیان، مریم و همکاران (۱۳۹۶)، «تمرکز و عدم تمرکز در نظام برنامه درسی آموزش عالی»، مطالعات آینده پژوهی و سیاستگذاری، دوره ۳، شماره ۱، بهار، صص ۱۱۳-۱۰۲

مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی : دیدگاه اعضای هیات علمی و متخصصان برنامه درسی»، پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره ۷، صص ۱۰۴-۹۲

۲۰. کرمی، مرتضی و وقاری زمهریر، زهرا (۱۳۹۵)، «ساختار بهینه تدوین و بازنگری برنامه درسی آموزش عالی: تجربه دانشگاه فردوسی مشهد»، کنگره ملی آموزش عالی ایران

۲۱. کیایی، سید مهدی و همکاران (۱۳۹۷)، «بررسی جهت‌گیری‌های برنامه درسی در دوره تمرکزگرایی در نظام آموزش عالی ایران»، مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام آموزش عالی، دوره ۱۱، شماره ۱، بهار و تابستان، صص ۱۸۴-۱۵۹

۲۲. کیائی جمالی، سیدمهدی؛ موسی پور، نعمت‌الله و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۷)، «سیر تحول برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی ایران»، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱۴، شماره ۲، تابستان، صص ۷۶-۴۱

۲۳. گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری در آموزش عالی، (۱۳۷۸) «بررسی ساختار و عملکرد شورای عالی برنامه‌ریزی تهران تا سال ۱۳۷۸»، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران

۲۴. محمودی، رضا (۱۳۸۳)، «بررسی عملکرد سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، پیرامون تمرکززدایی و موانع موجود در توسعه آن»، تهران، سازمان آموزش و پرورش تهران

۱۳. عارفی، محبوبه (۱۳۸۶)، «تحلیل رویکرد عدم تمرکز در نظام آموزش ایران، مبتنی بر مبانی انسانی»، مطالعات روانشناسی تربیتی، دوره ۴، شماره پیاپی ۶، بهار، صص ۱۰۲-۸۵

۱۴. علاقه بند، علی (۱۳۷۳)، «اصول مدیریت آموزشی»، تهران، انتشارات بعثت

۱۵. فتحی واجارگاه، کوروش؛ مومنی مهموئی، حسین (۱۳۸۷)، «بررسی نقش عوامل موثر بر مشارکت اعضای هیات علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی»، مجله آموزش عالی، دوره ۱، شماره ۱

۱۶. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸)، «سرگذشت و سوانح در دانشگاه ایران، بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی موثر بر آن»، تهران، موسسه خدمات فرهنگی رسا

۱۷. قهرمانی، محمد (۱۳۸۴)، «بهبودی نظام تصمیم‌گیری در آموزش و پرورش از دیدگاه اعضای هیات علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه های تهران و مدیران و کارشناسان ستادی وزارت آموزش و پرورش»، نوآوری‌های آموزشی، دوره ۴، شماره ۱۳، پاییز، ۳۲-۵۷

۱۸. کاویانی، حسن و نصر، احمدرضا (۱۳۹۵)، «سنتز پژوهی چالش‌های برنامه‌های درسی آموزش عالی کشور در دهه اخیر و راهکارهای پیش‌رو»، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۷، شماره ۱۲، بهار و تابستان، صص ۳۶-۷

۱۹. کرمی، مرتضی؛ بهمن‌آبادی، سمیه و اسماعیلی، آرزو (۱۳۹۱)، «ساختار تصمیم‌گیری

32. Magzamen.S(2018).Kichin ASTHMA: School based Asthma Education inan urban community, The Jornal of school Health, 78 (12) .655-665
33. Reynolds, J & Hancock, D. (2010). Problem – based learning in a haigher education environmental biotechnology course, Innovations in Education and Teaching International, 47 (2).175-18
34. Ratcliff. J. L (1996). What isa curriculum and what shouldad it be? Handbook of the undergraduate curriculum: A Comprehensive guide to purposes, structures, practices, and change, Jossey Boss Publishe, first edition, pp9-10
35. Hanson, E. Mark (1998). Strategies of educational decentralization: Key questioks and core issues. Journal of educational Administration, 20-36
36. Tamukong, J. A (2004). Towards better management of public education in Cameroon: the case for decentralization. Africa Development, XXIX,134-157
37. Eftekhari, H., Samavi, S. A., &Zeynalipour, H. (2020).Assessing the current and optimal situation of Farhangian University curriculum based on teacher skills from the perspective of student-teachers. *JCDEPR*, 10(2), 95-112.
38. Esmaeelzadeh, A., Irannejad, P., Jahanian, R., &QasemzadehAlishahi, A. (2020). Explaining the role of organizational learning capacity in learning motivation of faculty members of universities in East Azerbaijan province. *JCDEPR*, 10(1), 51-62.
39. Soltani, T., & Ghafari Mejlej, M. (2020). The effective factors on enhancing the quality of educational services in the virtual education system of primary section county from the viewpoint of students (with emphasis on education education 19). *JCDEPR*, 10(1), 77-94.
40. Salimi, L., Niazian, M., &Niazian, A. (2016). Art education at primary school from the perspective of teachers of Nour County. *JCDEPR*, 6(1), 1-14.
41. Khojasteh, A., Alizadeh, N., &Paydar, F. (2016). Role of academic procrastination (Case study: Students of Islamic Azad University, Mahmoudabad Branch). *JCDEPR*, 6(1), 59-88.
42. Moushaee, S., Ghafari Mejlej, M. (2016). Effectiveness of schools in the third millennium. *JCDEPR*, 6(1), 111-122.
۲۵. مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۹۷)، «برنامه درسی ( نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها)»، چاپ دهم، تهران، انتشارات سمت
۲۶. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷)، «تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت‌ها و فرصت‌ها»، آموزش عالی ایران، شماره ۳، زمستان، صص ۱-۱۸
۲۷. نوروز زاده، رضا و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۷)، «درآمدی بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی»، تهران، انتشارات موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
۲۸. نوروززاده، رضا و همکاران (۱۳۸۴)، «تفویض اختیارات برنامه‌ریزی به دانشگاه‌ها، گامی در جهت تمرکز زدایی برنامه ریزی درسی در نظام آموزش عالی کشور»، همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرآیند برنامه ریزی درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی
۲۹. نیلی احمد آبادی، محمدرضا (۱۳۸۸)، «تحلیلی بر سیاست تمرکززدایی در دو وزارتخانه علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی با تاکید بر آیین نامه تفویض اختیار برنامه‌های درسی به دانشگاه‌ها»، مجله راهبردهای آموزش، دوره ۲، شماره ۲، تابستان
۳۰. وزارت علوم تحقیقات و فناوری (۱۳۷۹)، «آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها»، شماره ۱۰۸۹
۳۱. وقاری زمهریر، زهرا؛ کرمی، مرتضی و جعفر ثانی، حسین (۱۳۹۸)، «چالش‌های بازنگری و اجرای برنامه‌درسی در دانشگاه فردوسی مشهد»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سال بیست و پنجم، شماره ۱، پیاپی ۹۱، بهار، صص ۱۴۷-۱۲۳