





وزارت علوم، تحقیقات و فناوری



مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

مجموعه گزارش‌های تخصصی آموزش عالی؛ شماره ۱۵

# تحلیلی بر سیاست تمرکززدایی از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران

پژوهشگر:

زهرا رشیدی

عضو هیئت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

پاییز ۱۳۹۹

نام گزارش: تحلیلی بر سیاست تمرکززدایی از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران ؛ شماره ۱۵

پژوهشگر: دکتر زهرا رشیدی

ناظر: دکتر نسرین نورشاهی

ناظر فنی چاپ: پروین قشلاقی

سال چاپ: ۱۳۹۹

شمارگان: ۵۰ نسخه

نشانی: خیابان نلسون ماندلا، خیابان گلغام، شماره ۷۰، صندوق پستی: ۴۱۵۹-۱۹۳۹۵

تلفن: ۱۸-۲۲۰۱۰۶۱۶، دورنگار: ۲۲۰۵۰۳۳۸

وبگاه: [www.irphe.ir](http://www.irphe.ir)، پست الکترونیکی: [institute@irphe.ir](mailto:institute@irphe.ir)

---

کلیه حقوق اعم از چاپ و تکثیر، نسخه برداری، ترجمه و جز اینها برای ناشر محفوظ است.

(نقل مطالب با ذکر مأخذ بلامانع است.)

مسئولیت دیدگاه‌های بیان شده در این گزارش بر عهده پژوهشگر است.

---

## فهرست مطالب

ج	دیباچه	.....
۱	چکیده	.....
۵	مقدمه	.....
۶	فلسفه آموزش عالی	.....
۶	ساختار آموزش عالی	.....
۸	ساختار نظام آموزش عالی در ایران	.....
۱۱	تحولات برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ایران	.....
۱۱	الف) دوره قبل از انقلاب اسلامی (قبل از سال ۱۳۵۷)	.....
۱۳	ب) برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی بعد از انقلاب اسلامی	.....
۱۳	۱. برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی (از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۷۲)	.....
۱۵	۲. برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی از سال ۱۳۷۲ تا کنون	.....
۲۰	□ تفویض اختیار برنامه درسی به دانشگاه‌ها (۱۳۷۹)	.....
۲۴	□ طرح بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی (۱۳۸۳-۱۳۷۹)	.....
۲۶	□ چارچوب تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی (۱۳۹۴)	.....
بر	تحلیلی بر سیاست تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی مروری بر	.....
۲۵	پژوهش‌های انجام شده	.....
تجارب	سایر کشورها (مقایسه سه نظام آموزش عالی متمرکز، غیرمتمرکز و نیمه	.....
۳۷	متمرکز)	.....
۴۷	بحث و نتیجه‌گیری	.....
۴۸	الزامات برنامه درسی دانشگاه محور	.....
۴۹	آسیب‌های برنامه درسی دانشگاه محور	.....

ب      تحلیلی بر سیاست تمرکززدایی از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران

۴۹..... راهبردها

۵۰..... به زعم نگارنده

۵۴..... پیشنهادها

۵۶..... منابع فارسی

### دیباجه

مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی به مثابه نهادی علمی و تخصصی با رسالت دانش‌پژوهی در قلمرو آموزش عالی و رویکردی میان‌رشته‌ای، محور اصلی فعالیت‌های خود را به کارویژه‌های: ۱- تولید و ارتقاء دانش نظری و کاربردی در حوزه آموزش عالی ۲- انتقال و اشاعه دانش آموزش عالی به ذی‌نفعان در سطح خرد و کلان ۳- سیاست‌پژوهی و تحلیل سیاست‌های آموزش عالی قرار داده است. در این راستا به منظور پاسخگویی سریع، مؤسسه تدوین گزارش‌های تخصصی که رویکردی چابک و کوتاه‌مدت است را در کنار انجام طرح‌های پژوهشی به کار گرفته است.

مجموعه حاضر شامل گزارش‌های تخصصی آموزش عالی است و از نیمه دوم سال ۱۳۹۷ برای انتشار و بهره‌برداری ذی‌نفعان آماده شده است. گستره موضوعی این گزارش‌ها طیف وسیعی از چالش‌ها و دغدغه‌های کنونی در حوزه آموزش عالی نظیر: مدیریت و حکمرانی، توسعه کمی و کیفی، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، منابع مالی و انسانی، بین‌المللی شدن و جذب دانشجویان خارجی، ارزیابی و تضمین کیفیت، مطالعات تطبیقی، تحلیل سیاست‌های آموزش عالی و ... می‌باشد. این گزارش‌ها سعی دارند ضمن تحلیل وضعیت موجود، راهکارهایی مفید و مؤثر در جهت بهبود نظام سیاستگذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی کشورمان در سطح خرد و کلان ارائه نمایند.

در پایان ضمن دعوت از همه متخصصان و صاحب‌نظران آموزش عالی به مشارکت در این برنامه پژوهشی، خواهشمند است نظرات و نقدهای ارزشمندتان را در خصوص هر یک از گزارش‌ها به این مؤسسه ارسال نمایند.

رضا منیعی

معاون پژوهشی مؤسسه





## چکیده

برنامه درسی در آموزش عالی به عنوان انتقال دهنده اطلاعات و فراهم کننده زمینه برای تولید دانش و کسب مهارت‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. لذا کیفیت در همه اجزای فعالیت‌های آن باید عینیت یابد. عمر بیش از بیست ساله برنامه‌های مصوب شورای انقلاب فرهنگی و وزارت علوم و از سوی دیگر لزوم اصلاح و تغییر در محتوای برنامه درسی، وزارت مذکور را برآن داشت تا اختیارات برنامه‌ریزی درسی را به دانشگاه‌ها واگذار نماید. بر این اساس، در برنامه پنج ساله سوم توسعه، موضوع عدم تمرکز در آموزش عالی با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاه محور به عنوان سیاستی استراتژیک مطرح گردید در سند مذکور، اعطای اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مطرح شد. از این رو وزیر علوم، تحقیقات و فناوری طی بخشنامه شماره ۱۰۸۹ مورخ ۷۹/۲/۱۰ آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها دارای هیأت ممیزه را صادر نمود. با توجه به این سند، کار تجدید نظر مستمر در برنامه‌های دروس و استفاده از این اختیارات شامل بازنگری، حذف، ادغام، جایگزینی و تغییر دروس رشته‌های موجود در دانشگاه (ماده ۴ آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه درسی به دانشگاه‌ها، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۷۹: ۲) در دستور کار دانشگاه‌های کشور قرار گرفته است. بنابراین، با توجه به حرکت بسوی تمرکززدایی و واگذاری اختیارات به دانشگاه‌ها، بررسی چند موضوع اساسی برای دست اندرکاران این امر خطیر ضروری می‌نماید. برای مثال، باید مشخص شود برنامه‌های درسی طی چه فرایندی باید تهیه شوند؟ چگونه می‌توان قضاوت کرد که برنامه‌های تهیه شده از مطلوبیت و کیفیت لازم و کافی برخوردارند؟ در عصری که به دلیل انفجار دانش، خود فراگیری در کانون توجه نظام‌های آموزشی قرار گرفته است، تا چه حد اصول یادگیری مادام العمر و فراگیری خودرهب در برنامه‌های درسی تدوین شده رعایت می‌شود؟ از این رو، اگرچه این تصمیم منشا تحرکات مثبت و مبارکی در محیط آموزش عالی کشور شده است؛ اما برخوردار نبودن از بصیرت‌ها و دستاوردهای نظری، دامنه این آثار را بسیار محدودتر از آنچه متصور بود، نموده است.

نوشتار پیش‌رو در چهار قسمت بررسی شده است.

### قسمت اول، مروری بر تاریخچه آموزش عالی که شامل موارد ذیل است:

- مقدمه
  - فلسفه آموزش عالی
  - ساختار آموزش عالی<sup>۱</sup>
  - ساختار نظام آموزش عالی در ایران
  - تحولات برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ایران
- الف) دوره قبل از انقلاب اسلامی (قبل از سال ۱۳۵۷)
- ب) دوره بعد از انقلاب اسلامی
- در این بخش، نظام آموزش عالی (فلسفه، ساختار) که از بزرگ‌ترین و گسترده‌ترین نظام‌های درون جامعه است و با توسعه جوامع رابطه بسیار زیادی دارد مورد توجه واقع شده است. برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند بر این اساس برنامه‌های درسی که قلب مراکز دانشگاهی به شمار می‌آیند و از دل ساختار آموزش عالی سرچشمه گرفته، شایسته توجه دقیق هستند. مروری بر سیر برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش عالی کشور (آیین‌نامه‌های موجود) در سال‌های قبل و پس از انقلاب اسلامی نشان می‌دهد که در پی تغییرات اجتماعی، تغییر در برنامه درسی دانشگاه‌ها پدیده‌ای مستمر و در عین حال ضروری بوده، لکن بیش از هر چیز و تقریباً در همه دوران‌ها موضوع تمرکزگرایی در تدوین عناوین و سرفصل‌های دروس مورد انتقاد کارشناسان و صاحب نظران قرار گرفته است.

### قسمت دوم، تحلیلی بر سیاست تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی در آموزش

#### عالی (مروری بر پژوهش‌ها)

در این بخش به یک پرسش اساسی (از منظر دانش برنامه درسی چه ضرورت‌هایی، اتخاذ سیاست کاهش تمرکز در برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی را مدلل می‌سازد؟) در چهار محور ذیل به همراه پژوهش‌های انجام شده در هر یک از محورها

پاسخ داده شده است

(الف) نظام‌های تصمیم‌گیری، ساختار توزیع قدرت و مرجعیت در تولید برنامه‌های درسی

(ب) توسعه پایدار و آموزش عالی

(ج) آمایش آموزش عالی ایران

(د) طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر اقتضانات بومی - محلی

### قسمت سوم، تجارب سایر کشورها

نکته‌ای که باید در اینجا بدان اشاره کرد، میزان تمرکزگرایی یا غیرمتمرکز بودن سیستم‌های آموزشی است. می‌توان گفت که این عناوین بیشتر از آنکه بازگوکننده‌ای واقعیت‌های عینی خوداین نظام‌های آموزشی باشند، بیشتر برچسب‌های برای تفکیک اسمی آنها به شمار می‌روند. چون به طور دقیق و حتمی نمی‌توان ادعا کرد که سیستم آموزشی آلمان واقعا غیرمتمرکز صرف یا سیستم آموزشی ژاپن متمرکز است. بلکه هر کدام از اینها خود به نحوی تلفیقی سه‌گانه از این عناوین هستند. نکته دیگر در مورد این سه نمونه، موفقیت چشم‌گیر آنها در عرصه آموزشی است که بیشتر از آنکه به خود نظام و ساختار آموزشی آن مرتبط باشد، به کیفیت و نحوه ارائه‌ای آموزش‌ها در این کشورها باز می‌گردد. در تجربه زیسته از ساختار آموزشی کشور آلمان به این نکته رسیدیم که وجود ساختار به تنهایی عامل پیشرونده یا بازدارنده پیشرفت آنها نشده است بلکه عوامل متعدد که گاه مستقیم هم عمل نمی‌کنند مانند کمرنگ بودن ویژگی تفاخر و پایین بودن کنترل اجتماعی نقش کلیدی در توسعه علم و فناوری داشته است، به گونه‌ای که باعث شده است افراد به دلیل علم و نیازشان به دنبال تحصیل و پژوهش بروند.

### قسمت چهارم، بحث و نتیجه‌گیری و تحلیل نگارنده

تصمیم نظام آموزش عالی کشور در تمرکززدایی و تفویض اختیارات مربوط به برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها، فرصتی است که به جهت مزایای مترتب بر آن باید مغتنم شمرده شود، لکن مانند هر اقدام دیگر، آغاز این حرکت نو به طور طبیعی با فراز و نشیب‌هایی همراه خواهد بود. آگاهی نسبت به پیش نیازها، شناخت آفات

احتمالی و فراهم ساختن ملزومات اجرایی این روند، از طریق مروری بر پیشینه برنامه‌ریزی درسی و نظام آموزش عالی کشور و استفاده از تجارب دانشگاه‌های سایر کشورها، این مسیر را هموارتر و نتایج آن را نهادینه خواهد ساخت و نهایتاً، تلاش متخصصان برنامه‌ریزی درسی در آگاه نمودن دست اندرکاران و تصمیم‌گیران نظام آموزش عالی از الزامات و آسیب‌های احتمالی این پدیده نو و راهبردهای مقابله با این آسیب‌ها می‌تواند تضمین‌کننده سلامت و دوام آن باشد.

### در این بخش به زعم نگارنده:

برای صیانت از اندیشه تمرکززدایی و استقلال عمل دانشگاه‌ها، الگویی مناسب «نیمه متمرکز» به شکل دقیق و با رویکردی سیستمی (ناظر بر جامع‌نگری و اتکای افراد و گروه برنامه‌ریزی درسی به مؤسسه آموزشی) برای آموزش عالی ایران تعریف شود که از یک سو پاسخگو کمبود نیروی متخصص و ضعف برنامه‌ها، ساختار متمرکز سیاسی و اداری، فقدان نظام مدیریت منطقه‌ای و فقدان فرهنگ برنامه‌ریزی و از سوی دیگر عدم مشارکت بخش‌های مختلف جامعه در برنامه‌های توسعه آموزشی، تمرکزگرایی در برنامه‌ریزی (تصمیمات از رده بالا سازمان به پایین ارجاع و در سطوح پایین و عملیاتی اجرا گردد)، عدم اولویت‌گذاری در اهداف برنامه‌ها با توجه به محدودیت‌ها، ضعف دولت‌ها در عملیاتی کردن برنامه‌ها و غیره باشد. به سخن دیگر، وضع سیاست‌های مترقی برای دستیابی به تعالی و ترقی لازم است؛ ولیکن هرگز کافی نیست و در نهایت پیشنهادات عملی (برگرفته از دانشگاه اصفهان که در این زمینه موفق عمل کرده) برای آینده در نظر گرفته شده است.

## مقدمه

آموزش عالی نهاد مکمل آموزش‌های عمومی نظام‌مند ابتدایی و متوسطه، و محصول تجدید حیات تمدن اروپاییان است (قدیمی، ۱۳۹۲: ۲۰). آموزش عالی بالاترین و آخرین مرحله نظام آموزش رسمی یا به عبارت دیگر، رأس هرم آموزش در هر کشور است. در کشور ما، تحصیل در دوره‌هایی که پس از اتمام تحصیلات مقطع متوسطه صورت می‌گیرد و به کسب مدارج کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری منجر می‌شود، "آموزش عالی" اطلاق می‌شود (زارع، ۱۳۹۲: ۵۴). مؤسسات آموزش عالی در برگیرنده طیف وسیعی از مراکز آموزشی شامل دانشگاه‌ها، مؤسسات فناوری، دانشکده‌ها، مؤسسات تخصصی، و دیگر سازمان‌هایی است که درجات دانشگاهی را به فراگیران خود ارایه می‌دهند. ساختار آموزش عالی و اهمیت هر یک از مراکز ذکر شده از کشوری تا کشور دیگر متفاوت است. با این حال در تمام کشورها، دانشگاه‌ها دارای نقش اصلی و مرکزی در آموزش عالی می‌باشند (OECD, 2008). دانشگاه یکی از با ارزش‌ترین نهادهایی است که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد. دانشگاه‌ها از یک سو حافظ و انتقال دهنده میراث فرهنگی و ارزش‌های حاکم بر جامعه و از سوی دیگر، پاسخگوی نیازهای اجتماعی برای کسب، اشاعه و توسعه دانش و فن آوری هستند (اخلاقی و همکاران، ۱۳۹۰: ۶۲۱).

نظام آموزش عالی به طور کلی از سه عنصر پایه به شرح زیر تشکیل شده است:

۱. مؤسسات آموزش عالی (شامل مؤسسات خصوصی یا دولتی، دانشگاهی یا حرفه‌ای، حضوری یا از راه دور، و غیره)، شامل اعضای هیأت علمی، دانشجویان، منابع فیزیکی، ماموریت‌ها، و برنامه‌های استراتژیک.
۲. سازمان‌هایی که به‌طور مستقیم در ارتباط با مواردی از جمله تامین منابع مالی، مدیریت، یا فعالیت‌های اجرایی مؤسسات آموزش عالی - شامل بخش دولتی و خصوصی - است.
۳. قوانین رسمی و غیر رسمی که رفتارهای فردی و سازمانی و تعاملات بین ذی نفعان مختلف را هدایت می‌کند. (World Bank, 2000: 46).

## فلسفه آموزش عالی

یک فلسفه آموزشی، اساس برنامه درسی تعیین شده، و به معنای مجموعه‌ای از دروس و سایر شرایط برنامه‌ریزی شده و نتایج مورد انتظار از دانشجویان است. فلسفه آموزش عالی همواره از زمینه فرهنگی و تاریخی و اجتماعی نشأت می‌گیرد که نظامی خاص از آموزش عالی از دل آن بر می‌آید. این فلسفه همچنین به اندیشه‌های صاحب نظران آموزش عالی وابسته است. فلسفه آموزش عالی تقریباً بر تمامی محورهای آموزش عالی تاثیر می‌گذارد، که از آن جمله‌اند: فعالیت‌های ورزشی، سازمان‌های دانشجویی، زندگی دانشجویی، پژوهش‌های علمی و مساعدت‌های اجتماعی.

در مورد آموزش عالی فلسفه‌ها و دیدگاه‌های متعددی وجود دارد. تفاوت این دیدگاهها در نحوه پاسخ‌گویی آنها به مجموعه‌ای از پرسش‌هاست: آموزش عالی باید در خدمت چه کسانی باشد؟ دانشجویان باید از تجربه دانشگاهی خود چه بیاموزند؟ دانشجویان باید چه چیزهایی یاد بگیرند تا پس از پایان تحصیلاتشان بتوانند آن را انجام دهند؟ (فرمان، ترجمه آراسته، ۱۳۸۳: ۶۷۶).

با وجود پاسخ‌های متفاوت به این سوال‌های اساسی، امروزه جامعه انتظار دارد آموزش عالی، دانش‌آموختگانی را تربیت کند که علم و آگاهی و همچنین توان انجام بسیاری از کارها را داشته باشند. هر یک از مؤسسات آموزش عالی موظف به اظهار این امرند که فارغ‌التحصیلانشان قادر به برآورده کردن این انتظارات می‌باشند. از دهه ۱۹۸۰م، جامعه ایالات متحده مؤسسات آموزش عالی را ملزم کرد که پاسخگوی پیامدها و نتایج آموزشی باشند، و انتظار دارد که دانشجویان بتوانند اثبات کنند چه چیزهایی می‌دانند و قادر به انجام چه کارهایی هستند. این اندیشه که یکی از اهداف آموزش عالی خدمت به جامعه است، هر روز طرفداران بیشتری پیدا می‌کند. اندیشه خدمت به جامعه غالباً حول محور بیان منطقه‌ای و محلی می‌گردد.

## ساختار آموزش عالی

ساختار سازمانی نظام آموزش عالی را عناصری شکل می‌دهند که تحت تاثیر عوامل داخلی و خارجی قرار می‌گیرند. ساختار سازمانی نحوه کنترل یک سازمان را نشان

می‌دهد. این کنترل نشئت گرفته از عوامل خارجی و داخلی است. سیاهه این عوامل طولانی است، اما سه عامل نقش بزرگی را در طراحی ساختار ایفا می‌کنند: ۱. محیطی که سازمان در آن فعالیت می‌کند؛ بافت محیطی، حمایت‌های مالی، کنترل رسمی و ارتباط با سایر سازمان‌های اجتماعی. ۲. ماهیت مسئولیت‌های حرفه‌ای که میزان استقلال حرفه‌ای را نشان می‌دهد. ۳. اندازه و پیچیدگی مدیریتی یک سازمان که به میزان قابل توجهی ارتباط میان بخش‌ها را مشخص می‌کند.

### محیط بیرونی

آشکار است که بسیاری از تصمیمات مهم در مورد مراکز آموزش عالی خارج از این مراکز گرفته می‌شود. برای مثال، شورای عالی انقلاب فرهنگی، مجلس شورای اسلامی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی از جمله قدرتهایی هستند که در ساختار دانشگاه تاثیر می‌گذارند.

### مسئولیت‌های حرفه‌ای

یکی از تفاوت‌های عمده مراکز آموزش عالی با سایر سازمان‌ها، ماهیت مسئولیت‌های حرفه‌ای متخصصان این مراکز است. وظایف عمده اعضای هیئت علمی در مراکز آموزش عالی را می‌توان تحت سه عنوان آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی و مشارکت در اداره امور دانشگاه گنجانند.

### اندازه و پیچیدگی سازمانی

نظریه پردازان سازمانی تحقیقات بسیاری درباره تاثیرات اندازه سازمان بر فرایندهای تصمیم‌گیری (هنری<sup>۲</sup>، ۱۹۸۳) و ساختار (نلسون<sup>۳</sup>، ۱۹۸۲) انجام داده‌اند. این تحقیقات آشکارا نشان می‌دهند که هر چه سازمان بزرگ تر باشد، فرایندهای تصمیم‌سازی و ساختارهای گروهی و مدیریتی آن پیچیده‌تر خواهد بود. اندازه و پیچیدگی همچنین بر میزان تمرکز یا عدم تمرکز سازمان تاثیر می‌گذارد. بنابراین ساختار سازمانی فراتر از یک نمودار است. به طور خلاصه می‌توان گفت که یک دانشگاه رسالت خود را با تسهیل ارتباطات و طراحی ساختاری انجام می‌دهد که با

---

2 -Henry

3 -Nelson

محیط خود سازگاری دارد و در پی ایجاد هماهنگی‌های لازم در قسمت‌های مختلف است. به طور کلی، ساختار آموزش عالی را می‌توان به دو دسته متمرکز و غیر متمرکز تقسیم کرد. ساختارهای دیگر تلفیقی از این دو ساختارند. محیط‌های مناسب برای سازمان‌های متمرکز، محیط‌های با ثبات، دارای سیستم‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری ساده‌اند. در این‌گونه سازمان‌ها بخش‌ها در محیط‌های با ثبات فعالیت می‌کنند و تغییر و تحول در آنها به آرامی صورت می‌پذیرد. در مقایسه، ساختارهای غیر متمرکز در محیط‌های پیچیده بهتر عمل می‌کنند.

### ساختار نظام آموزش عالی در ایران

با مرور تاریخچه برنامه‌ریزی در آموزش عالی ایران در می‌یابیم که در گذشته و حال ایران دارای هر سه نوع ساختار متمرکز، نیمه متمرکز و حرکت بسوی تمرکززدایی بوده است. اگرچه آغاز برنامه‌ریزی آموزش عالی در ایران را به تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۲۷-۱۲۲۸ هجری شمسی نسبت می‌دهند، لکن به اعتقاد سرمد (۱۳۷۲) «واقعیت این است که نه فقط برنامه‌های تحصیلی دارالفنون به تعبیر امروزی برنامه‌ریزی شده نبود، بلکه تا دهه ۱۳۴۰ هجری شمسی، این مسئله به طور جدی مورد التفات قرار نگرفت». پس از آن نیز برنامه‌ریزی آموزشی و درسی دانشگاه‌ها در کشور ما به بیان عبارات کلی محدود گشته است. به عنوان مثال، در سال ۱۳۰۲ یکی از وظایف خاص شورای عالی معارف «نوشتن پروگرام مدارس عالی، متوسط و ابتدایی» تعیین شده است. استفاده از واژه «پروگرام» خود بیانگر فقدان واژه معادل یعنی برنامه‌ریزی در آن زمان بوده است. حتی در برنامه‌های اول و دوم عمرانی کشور (۱۳۳۴-۱۳۲۷ و ۱۳۴۱-۱۳۳۵) نیز ردپایی از برنامه‌ریزی برای آموزش و پرورش و آموزش عالی مشاهده نمی‌شود. لذا شاید بتوان اولین فعالیت برنامه‌ریزی درسی جامع در ایران را تصویب قانون تأسیس شورای مرکزی دانشگاه‌ها مصوب سال ۱۳۴۴ دانست. بر اساس این قانون، یکی از وظایف این شورا «اظهار نظر نسبت به خط مشی کلی تعلیمات عالی کشور، تصویب اصول کلی برنامه تحصیلی و سازمان‌های تعلیماتی و اداری دانشگاه‌ها و مدارس عالی و نظارت بر حسن جریان امور اداری و آموزشی و انضباطی دانشگاه‌ها و مدارس عالی» بوده است. در برنامه



سوم عمرانی (۱۳۴۲-۱۳۴۶) نیز صرفاً به موضوع تقدم بهبود کیفی بر توسعه کمی تعلیمات عالی اشاره گردیده و موضوع قابل توجه در برنامه چهارم عمرانی (۱۳۵۱-۱۳۴۷) تأکید بر ایجاد رشته‌های جدید در داخل کشور برای بی‌نیاز کردن کشور از اعزام دانشجویه خارج، بجز در رشته‌های تخصصی، ضمن بهبود کیفیت آموزش عالی بوده است. در برنامه پنجم (۱۳۵۲-۱۳۵۶) به موضوع افزایش سهم دولت در سرمایه‌گذاری آموزشی و نیز افزایش سهم بخش خصوصی در آموزش و پرورش و آموزش عالی پرداخته شده و عملاً از سیاست‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی و درسی سخنی به میان نیامده است.

مطالعه کلیات برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی در نظام آموزش عالی قبل از پیروزی انقلاب اسلامی، بیانگر آن است که فعالیت برنامه‌ریزی به معنای امروزی آن کمتر به چشم می‌خورد و اگر ذکری از برنامه به میان آمده، برنامه‌های متمرکز مدنظر بوده است؛ به گونه‌ای که سرمد (۱۳۷۲) در تحلیلی، تمرکز آموزش عالی ایران را موجب ناممکن ساختن مشارکت اشخاص و گروه‌ها دانسته است.

شرایط اجتماعی پس از پیروزی انقلاب اسلامی باعث شد تمرکزگرایی قوت بیشتری یابد و با لغو قانون هیأت امنای دانشگاه‌ها، وظایف مربوط به آموزش عالی به وزارت فرهنگ و آموزش عالی محول گردید. تحولات اجتماعی، فرهنگی و سیاسی دانشگاه‌ها در سال ۱۳۵۹ موجب شد سیاست‌گذاری آموزش عالی کشور به ستاد انقلاب فرهنگی سپرده شود و وزارت فرهنگ و آموزش عالی به عنوان کارگزار آن انجام وظیفه نماید. در سال ۱۳۶۳ شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی تشکیل گردید تا در کمیته‌های تخصصی و گروه‌های برنامه‌ریزی علاوه بر تعیین عنوان رشته‌ها و مقاطع تحصیلی، برنامه‌های آموزشی نیز بررسی و تصویب شود. در حقیقت این دوران اوج تسلط برنامه‌ریزی وفادارانه و تمرکز در نظام آموزش عالی کشور تلقی می‌شود. سیاری (۱۳۷۷) معتقد است هدف تمرکز در برنامه‌ریزی رشته‌ها و دروس در آن زمان انطباق برنامه‌ها با نیازهای جامعه، لحاظ کردن جنبه‌های انقلابی و اسلامی در برنامه‌ها و استفاده بیشتر از نظرات متخصصان رشته‌های مختلف بوده است.

از اواخر دهه ۶۰ و اوایل دهه ۷۰ به دنبال تحولات اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی و ایجاد ثبات در اداره دانشگاه‌ها اندیشه تمرکززدایی در دانشگاه‌ها شکل گرفت و موجب شد قانون تشکیل هیأت امنای دانشگاه‌ها مجدداً مطرح گردد و از آن زمان سیر حرکت آموزش عالی کشور به سوی عدم تمرکز آغاز گشت. بر همین اساس در اردیبهشت سال ۱۳۶۹ شورای عالی برنامه‌ریزی تصویب نمود شورای دانشگاه‌ها یا شورای تحصیلات تکمیلی گروه‌های آموزشی یا دانشکده‌های دانشگاه‌هایی که دارای هیأت ممیزه‌اند یا در رشته‌هایی مجری دوره دکترا هستند یا حداقل در سه دوره کارشناسی ارشد فارغ‌التحصیل داشته‌اند، مجازند در مقطع کارشناسی ۲۰ تا ۲۴ واحد، در مقطع کارشناسی ارشد ۱۸ تا ۲۶ واحد و در مقطع دکترا همه واحدهای درسی را راساً برنامه‌ریزی کنند، و پیش از اجرا به تصویب شورای دانشگاه و سپس به تصویب شورای عالی برنامه‌ریزی برسانند (سرمد، ۱۳۷۲). این دستورالعمل را می‌توان مصدافی از دوران برنامه‌ریزی نیمه سازگاران یا نیمه متمرکز تلقی نمود. نتیجه پژوهش اجتهادی (۱۳۷۴) نشان می‌دهد که با توجه به ضوابط مذکور، تنها ۵۶ دانشگاه (۶۶ درصد مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها) امکان اجرای بخشنامه مذکور را داشته و ۳۴ درصد خود را واجد شرایط مصوبه ندانسته‌اند. علاوه بر آن، تنها ۵۵ درصد از دانشگاه‌های مشمول از اختیارات واگذار شده استفاده نموده‌اند.

در استمرار این حرکت، در برنامه پنج ساله سوم توسعه (۱۳۷۹-۱۳۸۳) موضوع عدم تمرکز در آموزش عالی با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاه محور، به عنوان سیاستی استراتژیک مطرح گردید. با رشد سریع و کمی آموزش عالی، حضور نیروهای متخصص در رشته‌های مختلف و نیاز به بازنگری دروس، این ضرورت احساس شد که برنامه‌های درسی باید ارزشیابی و در صورت نیاز اصلاح شوند. از این‌رو، وزیر علوم، تحقیقات و فناوری وقت، آیین‌نامه «واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌های دارای هیأت ممیزه» را صادر نمود. آیین‌نامه مذکور به دانشگاه اجازه داده است تا در چارچوب آیین‌نامه‌های آموزشی دوره‌های تخصصی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی، نسبت به بازنگری، حذف، ادغام، جایگزینی و تغییر دروس رشته‌های موجود در دانشگاه اقدام کنند (ماده ۴ آیین‌نامه). در مورد رشته‌های

جدید نیز دانشگاه‌ها پس از تصویب رشته مورد در خواست در شورای عالی برنامه‌ریزی، برنامه درسی آن رشته را تدوین و پس از اخذ مجوز از شورای گسترش آموزش عالی آن را اجرا می‌کنند(ماده ۳ آیین‌نامه). اجرای آیین‌نامه را می‌توان در حقیقت اولین تجربه برنامه‌ریزی درسی سازگاران یا حرکت بسوی تمرکززدایی در کشور نامید. (نصر و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۵-۲۸).

### تحولات برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ایران

تحولات برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی را می‌توان به دو دوره عمده (قبل و بعد از انقلاب اسلامی) تقسیم بندی نمود:

(الف) دوره قبل از انقلاب اسلامی (قبل از سال ۱۳۵۷)

(ب) دوره بعد از انقلاب اسلامی

۱. برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی (از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۷۲)

۲. برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی از سال ۱۳۷۲ تا کنون

### (الف) دوره قبل از انقلاب اسلامی (قبل از سال ۱۳۵۷)

برنامه‌ریزی درسی در تاریخ معاصر و به سبک جدید با تأسیس دارالفنون شکل می‌گیرد. ویژگی کاربردی و معطوف به عمل و ناظر به نیازهای فنی و تخصصی و جامع بودن از خصوصیات مهم برنامه‌های درسی دارالفنون بوده و از ویژگیهای مهم دیگر آن، مشارکت آموزش گیرندگان و دانشجویان در تنظیم برنامه‌های درسی می‌باشد. در این دوران نیز 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: ۳۰۶).

با تأسیس دانشگاه تهران (۱۳۱۳ش)، آموزش عالی جدید در ایران، رسماً نهادینه شد و برنامه‌ریزی درسی برای آموزش عالی به‌طور مشخص آغاز شد. مشخصه اصلی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی نظام آموزش عالی قبل از سال ۱۳۷۵ عمدتاً الگو برداری از برنامه‌های آموزشی دانشگاهی به سبک فرانسوی و امریکایی است. گرچه دانشگاه‌ها در زمینه برنامه‌ریزی‌های آموزشی از استقلال نسبی برخوردار بودند، اما

هیچگاه برنامه‌ریزی آموزشی و درسی به صورت دانش سازمان‌یافته مورد توجه مدیران دانشگاهی قرار نگرفته است. هم‌چنین، در این دوره فعالیت‌هایی برای ارزیابی دانشگاه‌ها، پذیرش دانشجویان مستعد، بررسی صلاحیت مدرسان و از همه مهمتر ایجاد هیأت‌امنا در دانشگاه‌ها به عمل آمد که تا اندازه‌ای نشان دهنده مسیری از تمرکزگرایی زیاد به سوی ساخت و انعطاف‌پذیر، قانون‌مند ساختن روش‌ها و دستورالعمل‌های کاری بود (رحمان سرشت، ۱۳۷۷). به نقل از نوروزی و همکاران). اما برنامه‌ریزی رشته‌ها و دروس مربوط، عموماً اهداف، محتوا و سازماندهی دروس عمومی، توجه به پودمان‌های درسی در قالب کهد و مه‌اد، روش تدریس و ارایه مطالب و مانند آن از برنامه دانشگاه‌های غربی نسخه‌برداری شده است. مطالعه خاصی برای انطباق برنامه‌های درسی با شرایط جامعه آن زمان کمتر دیده می‌شود. از دلایل عمده چنین حرکتی ممکن است. زمینه‌های فلسفی، خاستگاه و هم‌چنین، نحوه شکل‌گیری دانشگاه‌ها در کشور باشد. زمینه‌هایی که در بسیاری از موارد انگیزه‌های سیاسی و ملی‌گرایی داشته است و الگو برداری از فرایندهای برنامه‌ریزی دانشگاه‌های کشور آمریکا، به ویژه در دوهه پیش از انقلاب اسلامی آن را به وجود آورده بودند (مهرعلی زاده، ۱۳۸۳: ۱۶۷). به نقل از نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۴).

مشاوران ماورائ بحار که در دهه ۱۳۴۰ به ایران آمدند، در زمینه نظام تعلیم و تربیت ایران به ویژه در زمینه برنامه درسی دانشگاه‌ها چنین اظهار نظر کردند «همه برنامه‌هایی که اینک اجرا شده است، خشک و متحجر، صوری و مبتنی بر تحمیل فکرو نظر است. این برنامه بیش از اندازه حجیم و سنگین است و با نیازهای یک جامعه کشاورزی و صنعتی جدید انطباق ندارد و انعطافی که لازمه سازگاری با احتیاجات متنوع گروهی، مرزی و منطقه‌ای و دگرگونی‌های بازار کار است در آن دیده نمی‌شود درس‌های نظری خشک و صوری و از آن نوعی است که باب اهل مدرسه است و با زندگی و تجربه عملی پیوند قوی ندارد. برنامه را مردمان اداری نوشته‌اند که از احتیاجات مختلف و متغیر دنیای علمی آگاهی کافی ندارند. برنامه‌های دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران به نحوی افراطی، پرحجم و ثقیل است و در آن مواد بسیار را به هم آمیخته و متراکم می‌کنند و درمدت کوتاه

به گمان آن که خاتمه دوره دانشجویی، نهایت روزگار تحصیل علم است تمامی آن مطالب پراکنده را به مغز دانشجویان تحمیل می‌کنند (راسخ، ۱۳۴۷: ۱۳۹ به نقل از نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۴)

### ب) برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی بعد از انقلاب اسلامی

#### ۱. برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی (از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۷۲)

با پیروزی انقلاب اسلامی، وزارت فرهنگ و آموزش عالی از ادغام دو وزارت علوم و آموزش عالی و فرهنگ و هنر موجودیت یافت (گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری در آموزش عالی، ۱۳۷۸: ۸۸). 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 متمرکز ملی جایگزین آن شد. در این مرحله، با حذف و انحلال هیأت امنای قبل از انقلاب و تشکیل هیئت امنای مرکزی و چند کمیته ویژه در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (وزارت فرهنگ و آموزش عالی سابق) گرایش شدیدی به تمرکززدایی پیدا شده است (رحمان سرشت، ۱۹۷: ۱۳۷۷ به نقل از نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۴). از این‌رو ستاد انقلاب فرهنگی در مردادماه ۱۳۵۹ تشکیل شد و جهت برنامه‌ریزی درسی و آموزش شش گروه زیر را تشکیل داد:

۱. گروه پزشکی
۲. گروه فنی و مهندسی
۳. گروه علوم پایه
۴. گروه کشاورزی
۵. گروه علوم انسانی
۶. گروه هنر.

گروه‌های فوق بر اساس نیاز و دامنه فعالیت‌های خود کمیته‌هایی تشکیل دادند. تا ۲۲ بهمن ۱۳۶۱ بیش از ۱۲۰ برنامه آموزشی به تصویب رسید. روشن است که الگوی کار متمرکز و برای سراسر کشور بود. به دنبال تشکیل شورای عالی انقلاب فرهنگی،

شورای عالی برنامه‌ریزی به وجود آمد که وظیفه آن تدوین برنامه‌های آموزشی و ابلاغ به دانشگاه‌ها بود (اکرمی، ۱۳۸۳: ۴۷).

شورای عالی برنامه‌ریزی طبق مصوبه جلسه فوق العاده مورخ ۱۳۶۳/۱۱/۲۸ شورای انقلاب فرهنگی برای امر برنامه‌ریزی، تدوین، تصویب آیین‌نامه‌ها و مقررات آموزشی از میان صاحب‌نظران و استادان با تجربه دانشگاه‌ها با اهداف زیر تشکیل گردید:

- ایجاد وحدت و یکپارچگی در نظام آموزش عالی
  - رعایت کلیه قواعد و اصول برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشی
  - ایجاد هماهنگی در برنامه‌های درسی، مقررات آموزشی و تربیت نیروی انسانی
  - ایجاد ارتباط بین نهاد تصمیم‌گیری و دستگاه‌های اجرایی
  - به روز کردن برنامه‌ها و انطباق آن با نیازهای اجتماعی اقتصادی کشور
- این شورا چندین گروه برنامه‌ریزی داشت. از مهمترین وظایف شورا می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- برنامه‌ریزی درسی تمام مقاطع تحصیلی در رشته‌های مختلف دانشگاهی.
- بررسی صلاحیت علمی متقاضیان علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور که دارای هیأت ممیزه نیستند.
- تعیین عناوین رشته‌ها و گرایش‌های تحصیلی در مقاطع مختلف دانشگاهی
- تعیین منابع اصلی درسی برای دروس مصوب در برنامه‌های آموزشی
- برنامه‌ریزی آموزشی و درسی به منظور تأسیس یک رشته جدید دانشگاهی و یا حذف رشته‌های غیرضروری
- بررسی و اظهار نظر پیرامون برنامه‌های پیشنهادی از طرف نهادها و سایر وزارتخانه‌ها و تعیین ضوابط ایجاد یک رشته تحصیلی
- تعیین خطوط کلی برنامه‌ریزی‌های آموزشی در گروه‌های برنامه‌ریزی
- تعیین سقف واحدهای درسی در همه رشته‌ها و در تمام نظام مختلف آموزش عالی
- تعیین محتوای درسی و نظارت بر اجرای دروس عمومی براساس مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی
- نظارت بر حسن اجرای برنامه‌ها و مقررات آموزشی (گروه مطالعات تطبیقی

و نوآوری در آموزش عالی، ۱۳۷۸).

در سال‌های آخر این دوره، به دانشگاه‌های دارای هیأت ممیزه اختیارات محدودی توسط شورای عالی برنامه‌ریزی تفویض شد و به دانشگاه‌ها اختیار داده شد که ۲۰ تا ۲۴ واحد درسی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی در مقطع کارشناسی، ۱۸ تا ۲۶ واحد درسی در کارشناسی ارشد و در مقطع دکترا همه واحدهای درسی خود را رسماً تصویب کنند و پیش از اجرا به تصویب شورای دانشگاه و سپس به تصویب شورای عالی برنامه‌ریزی برساند (مهرعلی زاده، ۱۳۸۳: ۱۶۸).

شورای عالی برنامه‌ریزی تا پایان سال ۱۳۷۹ عهده دار امور فوق بود و از سال ۱۳۸۰ در شورای گسترش آموزش عالی ادغام گردید.

## ۲. برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی از سال ۱۳۷۲ تا کنون

دوره تغییر ساختاری و گرایش به عدم تمرکز از سال ۱۳۷۲ شروع شده است و تا حال حاضر ادامه دارد. در این دوره با توجه به شناختی که مدیران سطوح بالای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از برنامه پنج ساله اول بعد از انقلاب به دست آوردند. هم‌چنین، حجم مشکلاتی که دانشگاهیان در اجرای برنامه‌های ارسالی وزارتخانه داشتند، تصمیم گرفته شد که به تدریج به سمت برنامه‌ریزی در سطح دانشگاه‌ها قدم برداشته شود. در این خصوص در برنامه دوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور از مدیران دانشگاه‌ها خواسته شد که برنامه‌های توسعه‌ای تهیه کنند. در نتیجه، در تعداد واحدهای درسی تغییراتی صورت گرفت و اختیارات محدودی برای تدوین و تفسیر بعضی از برنامه‌های درسی به دانشگاه‌های دارای هیأت ممیزه واگذار شد (مهرعلی زاده، ۱۳۸۳: ۱۶۹). بدین ترتیب، چالش‌های دو دهه اخیر کشور و تغییرات وسیع ناشی از آن و هم‌چنین، با پذیرش این اصل راهبردی که مهم‌ترین مزیت نسبی در قرن آینده، دانش و اطلاعات و اساس پیشرفت و توسعه همه جانبه انسانی است، ماموریت‌های جدید را برای نهاد دانشگاه ترسیم کرده است. از این رو تجدید نظر و اصلاح در ساختار آموزش عالی برای ایفای نقش موثر دانشگاه‌ها در تولید دانش و پاسخگویی به نیازهای اقتصادی و اجتماعی جامعه امروز و فردای ایران به عنوان رویکردی نوین در مدیریت و برنامه-

ریزی آموزشی مورد نظر قرار گرفته است. برای فراهم آوردن عوامل و زمینه‌های لازم در جهت ایجاد ساختار نوین و مناسب دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی، همان‌گونه که در برنامه سوم توسعه کشور تأکید شده است (سازمان برنامه و بودجه ۱۳۷۹-۸۳)، باید ساختار آموزش عالی همگام با تحولات علمی بین‌المللی و همزمان با اصلاح و پیشرفت عناصر درون دانشگاه و بهبود شرایط بیرونی به تدریج اصلاح و با برنامه‌ریزی همه‌جانبه مناسب متحول شود. این بدان معنا است که نهاد دانشگاه برای پذیرش مسئولیت‌های جدید و ورود موفق به سده آینده هم-چنین ارائه خدماتی کارآمد در سال‌های نخستین سده آتیه به نهادهای اجتماعی و اقتصادی و به عنوان یک نهاد پویای علمی باید موانع و فرصت‌ها را تشخیص دهد، چشم‌اندازهایی از آینده ترسیم کند به گمانه‌زنی‌هایی مبتنی بر واقعیت‌ها و تحولات احتمالی آینده پردازد و سیستم‌ها و روش‌های مدیریتی را اصلاح کند و توسعه دهد. اصلاح سازمانی در نظام آموزش عالی، یکی از سیاست‌های راهبردی برنامه سوم توسعه در بخش آموزش عالی است. بر همین اساس، در ماده ۹۹ قانون برنامه سوم توسعه، «به منظور انسجام بخشیدن به امور اجرایی و سیاست‌گذاری نظام علمی و تحقیقاتی کشور» با افزوده شدن «وظایف برنامه‌ریزی، حمایت و پشتیبانی، ارزیابی و نظارت، بررسی و تدوین سیاست‌ها و اولویت‌های راهبردی در حوزه‌های مربوطه.

در ساختار جدید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، امور سیاست‌گذاری، هماهنگی، نظارت ارزیابی و پشتیبانی از علوم، تحقیقات و فناوری به صورت متمرکز به وزارتخانه و امور اجرایی به صورت غیرمتمرکز به دانشگاه‌ها، مراکز تحقیقاتی و دستگاه‌های اجرایی ذیربط واگذار شده است (محمدنژاد، صالحی، ۱۳۸۳: ۳۷).

#### • تفویض اختیار برنامه درسی به دانشگاه‌ها (۱۳۷۹)

با استناد به سیاست‌های برنامه سوم توسعه و به منظور حرکت در جهت نهادینه کردن مشارکت دانشگاه‌ها در مدیریت آموزش عالی، تمرکززدایی و ارتقای کیفیت آموزش عالی، اختیارات برنامه‌ریزی درسی با اهداف زیر به دانشگاه‌ها واجد شرایط وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری واگذار شده است (وزارت علوم، تحقیقات



و فناوری، ۱۳۷۹: ۱)

۱. انطباق هر چه بیشتر برنامه‌های درسی با نیازهای جامعه
  ۲. نهادینه کردن برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها
  ۳. روزآمد شدن برنامه‌ها با توجه به تحولات دانش بشری
  ۴. تناسب بیشتر برنامه‌ی درسی با امکانات و توانایی‌های دانشگاه‌ها (پیوست ۱)
- براساس اختیارات مذکور، دانشگاه‌ها می‌توانند براساس نیازهای جامعه و تحولات علمی روز، پیشنهاد ایجاد رشته‌های جدید را همراه با گزارش توجیهی ضرورت ایجاد رشته و امکان اجرای آن به شورای عالی برنامه‌ریزی ارائه نماید. پس از تصویب عنوان رشته جدید، دانشگاه می‌تواند با رعایت مفاد این آیین نامه، برنامه‌ی درسی آن رشته را تدوین و پس از اخذ مجوز از شورای گسترش آموزش عالی به اجرا در آورد. هم‌چنین، دانشگاه‌ها می‌توانند در چارچوب آیین نامه‌های آموزشی دوره‌های تحصیلی، مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی نسبت به بازنگری، حذف، ادغام، جایگزینی و تغییر دروس رشته‌های موجود در آن دانشگاه اقدام کنند (همان منبع، ۱).
- براساس آیین نامه تفویض اختیارات دانشگاه‌ها در فرایند تدوین برنامه درسی باید-

#### اصول زیر را مد نظر قرار دهند:

- ۱) اصول و روش‌های علمی برنامه‌ریزی درسی را رعایت کنند؛
- ۲) از بررسی‌های کارشناسی و یا رشته‌های پژوهشی بهره‌گیرند؛
- ۳) از هم‌فکری و مشارکت صاحب‌نظران سایر دانشگاه‌ها و بخش‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشور حسب مورد استفاده کنند.

#### در طراحی، ارزیابی و تصویب برنامه‌های درسی، معیارهای زیر باید مورد توجه برنامه‌ریزان درسی در دانشگاه‌ها قرار گیرد (همان منبع).

- ۱) انطباق با ارزش‌ها، هدف و راهبردهای کلی کشور
- ۲) پاسخگویی به نیازهای جامعه
- ۳) هماهنگی با تحولات علمی روز
- ۴) گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش

۵) ایجاد روحیهٔ خلاقیت و کارآفرینی در دانش‌آموختگان

۶) ایجاد قابلیت و مهارت‌های فهم برای ورود به جامعه و بازار کار

هم چنین، در آیین نامهٔ تفویض اختیارات برنامه‌ریزی درسی تأکید شده است که **تدوین برنامهٔ درسی** هر رشته اعم از رشته‌های جدید و رشته‌های موجود در دانشگاه باید طی مراحل زیر صورت پذیرد:

- تدوین برنامهٔ درسی توسط گروه آموزشی با مشارکت و تأیید حداقل ۵ نفر عضو هیأت علمی با مدرک دکترا در رشتهٔ مربوط.
- بررسی و تصویب برنامه در شورای دانشگاه.
- ابلاغ برنامه توسط رئیس دانشگاه به دانشکده مربوط جهت اجرا (همان

منبع، ص ۲)

دانشگاه‌ها می‌توانند قبل از طرح برنامه درسی در شورای دانشگاه از نظرات کمیته‌ها، شورای دانشگاه و صاحب نظران مختلف استفاده کنند. دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی فاقد هیأت ممیزه می‌توانند برنامه‌های مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی یا برنامه‌های مصوب دانشگاه‌های دارای هیأت ممیزه را اجرا کنند. مسئولیت نظارت بر حسن اجرای آیین نامه تفویض اختیارات به دانشگاه‌ها به عهدهٔ معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری می‌باشد (همان منبع، ص ۳).

بی توجهی به برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی چه در دوره ای که دانشگاه‌ها از استقلال نسبی برخوردار بوده (قبل از سال ۱۳۵۷) و چه در سال‌هایی که رویکرد تمرکزگرایی در برنامه‌ریزی حاکم بوده است، گویای این واقعیت است که استقلال نظام آموزش عالی مورد بی توجهی قدرت‌های رسمی و غیررسمی، مسئولان سیاسی و دولت‌های وقت قرار گرفته است. در واقع، به دلیل سیاست زدگی غیر متعارف و زیاد دانشگاه‌ها، در دوره سیاسی همواره مترصد این بوده است که آموزش عالی را مطابق اهدافی خاص کنترل و اداره کنند. بخش زیادی از این رویکرد ممکن است به نوع نگرش دولت‌های وقت در زیر سلطه گرفتن و مهار نیروهای دانشگاهی و کم رنگ ساختن کنش‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی دانشگاه مربوط بوده است، چرا که دانشگاه همواره در تحولات اجتماعی، سیاسی و علمی نقش تعیین کننده ای دارد که اهمیت دادن به نقش اجتماعی، فرهنگی دانشگاه و

مستقل ساختن نیروهای دانشگاهی موقعیت مناسبی برای جایگزینی ارزش‌ها و نگرش‌های کلیشه‌ای و در مواردی نامتناسب با نیازهای روز جامعه فراهم سازد. بنابراین، می‌توان گفت که برنامه‌ریزی دانشگاه‌ها در سال‌های گذشته به طور زیادی متأثر از فرایندهای سیاسی و نفوذ سیاست‌مداران در دانشگاه بوده است، به گونه‌ای که دانشگاه کم‌تر توانسته است نقش فعالی در برنامه‌ریزی‌های خود و تحقق رسالت علمی، اجتماعی و سیاسی‌اش نسبت به جامعه ایفا کند. تجربه‌ای که از دوره‌های برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی قبل و بعد از انقلاب اسلامی حاصل می‌شود، گذر از یک نظام برنامه‌ریزی درسی نسبتاً مستقل دانشگاهی (دوره قبل از انقلاب) به نظام متمرکز افراطی (بعد از انقلاب از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۷۲) و سرانجام، حرکت به سمت تفویض اختیارات نسبی برای برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی (از سال ۱۳۷۲ تا کنون) است.

### اقدامات انجام شده از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در راستای تمرکززدایی و افزایش اختیارات دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی

- تصویب و ابلاغ آیین‌نامه تفویض اختیارات برنامه‌ریزی درسی و آموزشی به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی دارای هیأت‌مهمزه مرکزی.
- ایجاد هیأت‌های مهمزه در دانشگاه‌ها به منظور رسیدگی به صلاحیت علمی متقاضیان استخدام در دانشگاه‌ها به عنوان عضو هیأت علمی
- تفویض بررسی و تصمیم‌گیری در مورد انتقال و افزایش سنوات تحصیلی مجاز دانشجویان دوره تحصیلی کارشناسی ارشد به کمیسیون موارد خاص دانشگاه‌ها
- تفویض بررسی و تصمیم‌گیری در مورد انتقال و افزایش سنوات تحصیلی مجاز دانشجویان دوره تحصیلی کارشناسی ارشد به کمیسیون موارد خاص دانشگاه‌ها
- تفویض اختیارات کمیته انتقال معاونت دانشجویی وزارت علوم، به کمیسیون موارد خاص دانشگاه‌ها

- افزایش اختیارات کمیسیون موارد خاص دانشگاه‌ها در خصوص افزایش سنوات
- مجاز تحصیلی دانشجویان دوره‌های تحصیلی کاردانی و کارشناسی
- تفویض اختیار بررسی از تعهد آموزش رایگان دانشجویان و دانش‌آموختگان
- دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی
- تفویض اختیار تشکیل کمیسیون بررسی موارد خاص به بیش از ده مؤسسه آموزش عالی غیردولتی غیرانتفاعی (محمدنژاد عالی زمینی، صالحی، ۱۳۸۳:۷۱ به نقل از نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۴)

### اقدامات انجام شده در زمینه تفویض اختیارات برنامه‌ریزی درسی به

#### دانشگاه‌ها

- تفویض برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌های دارای هیأت ممیزه مستقل
- تغییر و تحول در برنامه‌های درسی متناسب با نیازهای جامعه
- بازنگری، اصلاح و تکمیل مستمر برنامه‌های درسی
- تلاش در جهت برقراری رابطه بین برنامه‌های آموزشی و درسی با نیازهای فعلی و آینده جامعه
- ایجاد و تحول در برنامه‌ریزی و شیوه‌های آموزشی با تکیه بر پرورش خلاقیت، کارآفرینی و کارآیی دانش‌آموختگان و آماده نمودن دانش‌آموختگان برای مواجهه با مسایل و نیازهای جامعه
- ایجاد رابطه بین برنامه‌ریزی آموزش عالی و برنامه‌ریزی نیروی انسانی کشور
- تهیه و اجرای طرح‌های جامع مؤسسات آموزش عالی کشور
- اجرای طرح برنامه‌ریزی راهبردی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
- نظارت بر تدوین و اجرای برنامه چهار ساله دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی
- تدوین برنامه آموزشی و مأموریت ده ساله دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی (حیدری، ۱۳۸۳:۲۴۸).

#### • طرح بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی (۱۳۸۳-۱۳۷۹)

در راستای تفویض اختیارات برنامه‌ریزی درسی، در برنامه سوم توسعه اقتصادی اجتماعی، فرهنگی (۱۳۸۳-۱۳۷۹) ردیف متمرکز اعتباری (به شماره ۱۱۳۵۱۳) به

منظور طرح بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی از سوی سازمان مدیریت، برنامه‌ریزی به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تخصیص داده شده است. در طرح بازنگری برنامه‌های درسی موارد برشمرده زیر را مدنظر قرار دهند:

#### الف) معیارها

- پرورش مهارت‌های لازم (ارتباطی، شناختی و...) در دانشجویان برای ورود به جامعه و بازار کار
- توجه به تحولات علمی روز در تدوین برنامه‌های درسی
- توجه به اصول یادگیری مستمر و مداوم
- توجه به امر تحقیق و پژوهش در جریان آموزش
- توجه به نیازها و علایق دانشجویان
- ایجاد زمینه مناسب برای ظهور و بروز خلاقیت در دانشجویان

#### ب) روش‌های اجرایی

- جست و جوی اطلاعات از طریق اطلاعاتی و آگاهی از چارچوب درسی گرایش‌های رشته‌های تحصیلی مربوط در دانشگاه‌های جهان.
- بهره‌گیری از نظریات دانشجویان تحصیلات تکمیلی، دانش‌آموختگان و کاربران
- بهره‌گیری از نظرات اعضای هیأت علمی، انجمن‌های علمی و تخصصی و سمینارهای تخصصی

#### ج) نتایج

- بازنگری ساختار علمی برنامه درسی رشته‌های تحصیلی
- بازنگری دروس اصلی - تخصصی و اختیاری برنامه‌های درسی، به نحوی که دروس غیرضروری حذف و دروس کارآمد و مورد نیاز به آن‌ها اضافه شود
- بازنگری در تعداد و نوع دروس هریک از گرایش‌ها
- بازنگری در فهرست مطالب دروس پیش‌بینی شده در برنامه درسی
- بازنگری در منابع درسی

- ارائه روش تدریس و امکانات مورد نیاز برای ارائه درس
- مشخص نمودن این که دانشجویان پس از گذراندن این برنامه درسی چه مهارت-ها و کارایی را کسب خواهند کرد و این مهارت‌ها پاسخ‌گوی کدام نیاز خواهد بود.
- تدوین شرح دروس جدید همراه سرفصل و جدیدترین مراجع (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۷۹)
- از سال ۱۳۷۹ تا پایان سال ۱۳۸۳ بازنگری برنامه درسی رشته‌های تحصیلی به دانشگاه‌ها واگذار گردید. در این زمینه دانشگاه‌ها با مسائل و مشکلاتی روبرو شدند که از مهم‌ترین آنها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:
- وجود زیرساخت‌های مناسب برای پیاده سازی فرایند برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز
- کمبود نیروی متخصص و کارآمد در حوزه برنامه‌ریزی درسی و دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی
- عدم رعایت کامل اصول علمی برنامه‌ریزی درسی در مراحل طراحی، تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی دانشگاه‌ها
- نبود الگوی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی که به عنوان راهنمای عمل مورد استفاده دست‌اندرکاران برنامه‌ریزان درسی دانشگاه‌ها قرار گیرد
- نبود فرایند نظارتی از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۴).

#### • چارچوب تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی (۱۳۹۴)

به استناد بند ۱۱ ماده ۳ آیین‌نامه شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی مبنی بر ایجاد سازو کارهای لازم برای تسهیل در امر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و یکسان سازی ساختار کلی و شکلی برنامه‌های درسی تدوین و بازنگری شده توسط دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی کشور و مطابق آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌درسی به دانشگاه‌ها مصوب سال ۱۳۷۹، در جلسه شماره ۸۶۱ مورخ ۹۴/۳/۱۶ شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی آیین‌نامه‌ای تحت عنوان «چارچوب تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی» که شامل یک مقدمه، چهار ماده و یک تبصره

است تصویب و ابلاغ شد. این آیین‌نامه از تاریخ ابلاغ برای تمام مؤسسه‌های آموزش عالی لازم الاجراست و به شرح ذیل است:

این چارچوب شامل یک مقدمه، چهار ماده و یک تبصره است که تصویب و ابلاغ شد.  
ماده ۱. شامل یکسری تعاریف مرتبط با آموزش عالی است که به صورت واضح بیان شده است (پیوست ۲)

ماده ۲. ساختار کلی برنامه‌درسی هر دوره تحصیلی ساختار برنامه‌درسی تدوین یا بازنگری شده از سوی مؤسسه، باید بر اساس سه فصل زیر تنظیم شود:

– فصل اول: مشخصات کلی برنامه درسی دوره مرتبط شامل:

الف) مقدمه: مشتمل بر عنوان رشته (به فارسی و انگلیسی)، عنوان دوره تحصیلی، معرفی کلی و تبیین برنامه درسی؛

ب) اهداف؛

پ) اهمیت و ضرورت؛

ت) تعداد و توزیع واحدهای درسی در هر دوره (طبق جدول شماره ۱)؛

ث) نقش، توانایی و شایستگی دانش آموختگان؛

ج) شرایط و ضوابط ورود به دوره.

جدول ۱: تعداد و نوع واحدهای درسی در هر دوره

جمع واحدهای درسی	نوع واحدهای درسی					دوره تحصیلی
	پروژه پایان نامه رساله	اختیاری	تخصصی	پایه	عمومی	
۶۸-۷۲	-	-	۴۳-۴۷	۱۵-۱۹	۱۰	کاردانی
۶۸-۷۲	۰-۳	۱۰-۱۴	۳۳-۳۷	۱۵-۱۹	۱۰	کارشناسی ناپیوسته
۱۳۰-۱۴۰	۰-۳	۱۰-۲۰	۷۸-۸۸	۲۰-۳۰	۲۲	کارشناسی پیوسته
۲۸-۳۲	۴-۶	۱۴-۱۶	۱۰-۱۲	-	-	کارشناسی ارشد
۳۶	۱۸-۲۴	-	۱۲-۱۸	-	-	دکتری

فصل دوم جدول عناوین و مشخصات دروس (معرفی دروس برنامه درسی شامل دروس عمومی، پایه، تخصصی، اختیاری و جبرانی) طبق جدول شماره ۲؛

جدول ۲: عنوان و مشخصات دروس

پیش نیاز	تعداد ساعات (۱۶ تا ۶۴)	نوع واحد درسی			تعداد جلسات (۱۶-۳۲)	تعداد واحد (۳ تا ۱)	عنوان درس	ردیف
		نظری- عملی	عملی	نظری				

تبصره: ساعت آموزش برای هر واحد نظری ۱۶ ساعت و برای هر واحد عملی ۳۲ ساعت، کارگاهی ۴۸ ساعت و کارآموزی ۶۴ ساعت است.

### فصل سوم: ویژگی‌های هر یک از دروس شامل:

(الف) عنوان درس (فارسی و انگلیسی)؛

(ب) هدف‌های کلی و ویژه هر درس؛

(پ) سرفصل؛

(ت) روش یاددهی - یادگیری متناسب با محتوا و هدف؛

(ث) روش ارزشیابی؛

(ج) تعیین ملزومات، تجهیزات و امکانات مورد نیاز برای ارائه؛

(چ) تعیین کتب و منابع علمی

### ماده ۳. معیارهای برنامه درسی

مؤسسه در تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی ملاحظات زیر را مدنظر قرار دهد:

۱. انطباق با ارزش‌ها، اهداف و سیاست‌های کلان کشور؛

۲. پاسخ به نیاز ملی و منطقه‌ای؛

۳. حتی الامکان گنجانیدن واحدهای درسی کارآفرینی، توجه به اشتغال و



شایستگی کانونی؛

۴. بهره‌مندی از آخرین یافته‌ها و تحولات علمی؛
۵. مشارکت دادن سایر مؤسسه‌ها و یا انجمن‌های علمی در تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی؛
۶. مقایسه برنامه درسی پیشنهادی با برنامه درسی مشابه در مؤسسه‌های داخل یا خارج؛
۷. معرفی منابع درسی به روز و معتبر؛

**ماده ۴. مسئولیت نظارت بر حسن اجرای مفاد این چارچوب بر عهده مدیر کل دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی و تفسیر موارد ابهام بر عهده معاون آموزشی وزارت است (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۴)**

نوروززاده و همکاران (۱۳۸۵)، سهم مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های درسی مصوب وزارت متبوع را بررسی کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که بیشترین سهم واگذاری برنامه‌های درسی مربوط به دانشگاه‌های دارای هیأت ممیزه، گروه علوم انسانی، دوره‌های کارشناسی و دانشگاه‌های بدون هیأت ممیزه، گروه هنر، دوره دکترا و دانشگاه‌های مستقر در شهرستان‌ها است.

**تحلیلی بر سیاست تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی (مروری بر پژوهش‌های انجام شده)**

یکی از سیاست‌های مهم که از سال ۱۳۷۹ به مورد اجرا گذاشته شده، سیاست ناظر به اعطای اختیار تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی به دانشگاه‌هاست. این تصمیم، منشا تحركات مثبت و مبارکی در محیط آموزش عالی کشور شده است؛ اما برخوردار نبودن از بصیرت و دستاوردهای نظری دامنه این آثار را بسیار محدودتر از آنچه متصور بود، نموده است. بنابراین در این بخش تلاش شده است که با توجه به مبانی نظری و پژوهش‌های انجام شده به پرسش اساسی از منظر دانش برنامه درسی در ارتباط با ضرورت روی آوردن به سیاست کاهش تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران پاسخ داده شود.

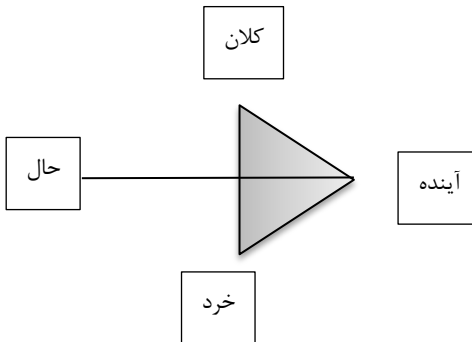
پرسش اساسی این بخش را می‌توان چنین بیان کرد: از منظر دانش برنامه درسی چه ضروریتهایی اتخاذ سیاست کاهش تمرکز در برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی را مدلل می‌سازد؟

**الف) نظام‌های تصمیم‌گیری، ساختار توزیع قدرت و مرجعیت در تولید برنامه‌های درسی**

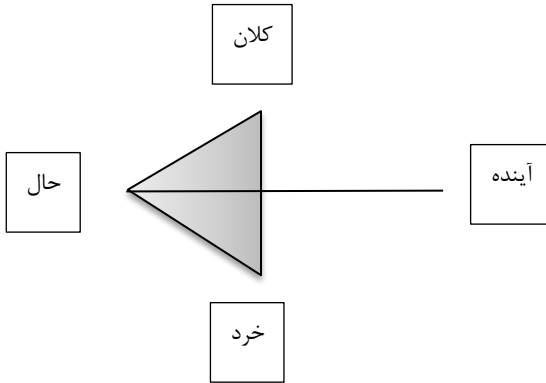
تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی

ایران: ضرورت و فرصت‌ها (مهر محمدی، ۱۳۸۷) بدون تردید سیاست مورد نظر اقدامی است در جهت کاهش تمرکز و آزاد سازی تصمیم‌گیری از قبضه تشکیلات مستقر در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با الهام از مباحث آیزنر (۱۹۹۴) می‌توان ساختار توزیع قدرت یا نظام‌های تصمیم‌گیری را در حالت‌های ذیل تصور کرد:

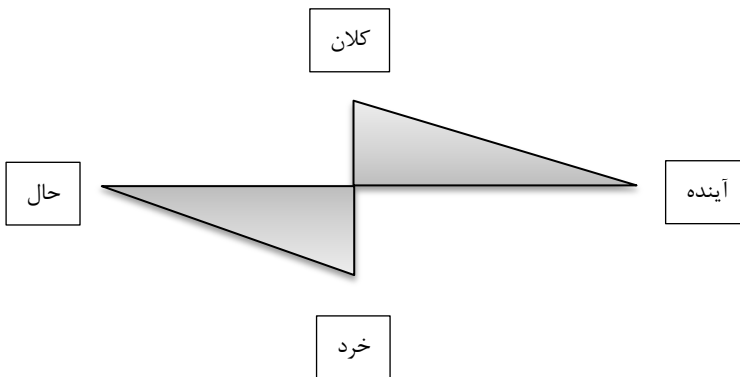
۱- تمرکز مطلق که در آن، تصمیم‌گیری کلان و خرد، هر دو معطوف به زمان آینده هستند و در طول زمان (نامحدود) برای کاربرد در محیط‌ها (آموزشگاه‌های مختلف اعتبار دارند.



۲- عدم تمرکز مطلق که در آن، تصمیم‌گیری‌های خرد و کلان، هر دو معطوف به زمان حال هستند و منحصرًا برای کاربرد در موفقیت و محیطی که خاستگاه تصمیم است؛ یعنی حال اعتبار دارد.



۳- نیمه متمرکز، که در آن تصمیم‌گیری‌های کلان معطوف به زمان آینده هستند و در طول زمان (نامحدود) برای کاربرد در محیط‌های مختلف اعتبار دارند، و در تصمیم‌گیری‌های خرد معطوف به زمان حال است و منحصرًا برای کاربرد در موقعیت و محیطی که خاستگاه تصمیم است اعتبار دارد.



در قالب این تحلیل و تبیین از نظام‌های تصمیم‌گیری، سیاست اخیر را باید بدون شک در جهت نیل به وضعیت نیمه متمرکز که معرف وضعیت تعادلی یعنی، بین تمرکز مطلق و عدم تمرکز مطلق است، ارزیابی نمود؛ اما باید پذیرفت این وضعیت می‌تواند در عمل گونه‌های مختلفی داشته باشد و بسته به این که تصمیم‌های کلان و تصمیم‌های خرد، چگونه تعریف شوند، دامنه اختیارات وزارت و دانشگاه‌ها، دچار قبض و بسط خواهد شد. آنچه مهم است، این که برای صیانت تمرکززدایی و استقلال عمل دانشگاه‌ها هر چه سریع‌تر الگوی مناسب نیمه متمرکز به شکل دقیق برای آموزش عالی ایران تعریف شود و دانشگاه‌ها از آفات حرکت‌ها و تصمیم‌های به اصطلاح «زیگزاگی» که می‌تواند در چارچوب همین سیاست به وسیله مدیران ستادی در دوره‌های مختلف و با نگاه‌های متفاوت نسبت به موضوع اتخاذ شود در امان باشند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). ترجیح محقق، در زمینه تصمیم‌های کلانی که ضرورتاً باید به وسیله دستگاه مرکزی برای آن‌ها تعیین تکلیف شود (و در نتیجه سایر تصمیم‌ها به عنوان تصمیم‌های خرد به دانشگاه‌ها واگذار شود) به قرار زیر می‌باشد:

- سیاست‌های کلان ناظر به توسعه علمی کشور
- ساختار دوره‌های تحصیلی در آموزش عالی
- طول دوره‌های تحصیلی
- قواعد و نظامات کلی ارزشیابی

**فتحی (۱۳۷۷)** اشاره به این موضوع دارد که نظام برنامه‌درسی در آموزش عالی معرف نوع برنامه‌ریزی است. اگر دانشگاه‌ها را به عنوان مؤسسه‌های اجتماعی تلقی کنیم که می‌توان آنها را برحسب میزان اختیاراتشان از یکدیگر متمایز ساخت، به طور کلی سه نوع برنامه‌ریزی درسی قابل بازشناسی است:

۱. نظام برنامه‌ریزی درسی وفادارانه؛

۲. نظام برنامه‌ریزی درسی نیمه‌سازگارانه؛

۳. نظام برنامه‌ریزی درسی سازگارانه؛

در برنامه درسی وفادارانه، عمده تصمیمات را مراجع مرکزی متولی آموزش عالی کشور اتخاذ می‌کنند و گروه‌های آموزشی و اعضای هیأت علمی موظف به اجرای

آن می‌شوند. در نقطه مقابل، در نظام سازگاران، اعضای هیأت علمی و گروه‌های آموزشی تصمیم‌گیران اصلی برنامه درسی‌اند و مراجع مرکزی صرفاً جهت-گیری‌های اساسی برنامه درسی را مشخص می‌سازند. در برنامه درسی نیمه سازگاران، اختیار اتخاذ تصمیمات مربوط به برنامه درسی بین متولیان اصلی نظام و گروه‌های آموزشی تقسیم می‌گردد. به زعم نصر و همکاران (۱۳۹۰)، با مرور تاریخچه برنامه‌ریزی در آموزش عالی ایران نیز بازشناسی حاکمیت این سه نظام برنامه‌ریزی درسی در ادوار گذشته امکان‌پذیر است (به تفصیل در بخش ساختار آموزش عالی ایران در همین گزارش آمده است) آنها معتقدند، دانشگاه‌های مشمول اکنون فعالیت چشمگیری را برای بازنگری محتوای دروس آغاز نموده‌اند تا از فرصت گرانبهایی که ایجاد شده استفاده کنند. برای مثال دانشگاه اصفهان را بررسی کردند که در این زمینه موفق عمل کردند. و موافق کامل با شیوه تمرکززدایی از نظام آموزش عالی ایران هستند.

### تغییر نقش علمی مدیر میانی در آموزش عالی: یک مطالعه موردی (هاول<sup>۴</sup>،

### ۲۰۰۱) تنوع مولفه‌ها و وظایف جدید برای تحقیقات سازمانی (ولک

وین<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰) نشان می‌دهند که ساختار سازمان‌های علمی موثر ترکیبی از دو ساختار متمرکز و غیرمتمرکزاند. بنابراین، طراحی ساختاری مناسب، به خصوص زمانی حائز اهمیت خواهد بود که تغییر و تحولات محیطی زیاد باشد.

### ب) توسعه پایدار و آموزش عالی

### مطالعه زمینه‌های تربیت شهروند جهانی در برنامه درسی دانشگاهی ایران

رشیدی (۱۳۹۵)، در خصوص نقش دانشگاه و آموزش عالی در جامعه به زبان ساده می‌توان گفت قصد آموزش عالی و دانشگاه تربیت نیروی انسانی متخصص و متعهد و مسئول برای پاسخگویی به نیازهای حال و آینده است. تقریباً فارغ‌التحصیلان کنونی ما باید پاسخگوی نیازهای دنیای آینده باشند. با توجه به این تحولات

گسترده که در دنیا در حال اتفاق افتادن است، در اینجا یک سوال مهم مطرح است : آموزش عالی چگونه باید عمل کند ؟ در پاسخ به این سوال ذکر چند نکته قابل توجه است.

بر اساس رتبه‌بندی ارائه شده از سوی مؤسسه لگاتیوم<sup>۶</sup> در سال ۲۰۱۵، ایران، از نظر رتبه‌بندی کلی در بین ۱۴۲ کشور مورد بررسی، در جایگاه ۱۰۶ جهان قرار گرفته است. در این سال، کشور نروژ همانند سالین پیش در جایگاه نخست جهان و کشور امارات متحده عربی با کسب رتبه ۳۰ در جایگاه نخست منطقه خاورمیانه و شمال آفریقا قرار گرفته‌اند. وضعیت رتبه‌ای ایران در زمینه هر یک از شاخص‌های هشت‌گانه فوق در جدول زیر آورده شده است.

جدول، وضعیت رتبه‌ای ایران در شاخص‌های هشت‌گانه در سال ۲۰۱۵

ایران ( ۲۰۱۵ )	
رتبه در جهان	شاخص‌ها
۱۰۵	اقتصاد
۹۲	کارآفرینی و فرصت
۱۲۲	حکمرانی
۶۵	آموزش
۶۷	سلامت
۱۲۰	ایمنی و امنیت
۱۳۱	آزادی فردی
۱۱۵	سرمایه اجتماعی
۱۰۶	رتبه‌بندی کلی

(منبع داده‌ها: سایت مؤسسه لگاتیوم)

همانطور که مشاهده می‌شود بهترین رتبه ایران در شاخص آموزش است. داده‌های فوق‌گویی این واقعیت است که مؤسسه لگاتیوم کشورهای مورد بررسی را از نظر پاسخ و خروجی آنها به چهار مجموعه کشورهای پایدار، نسبتاً پایدار، نسبتاً ناپایدار و ناپایدار تقسیم می‌کند. ایران در زمره کشورهایی با پاسخ و خروجی نسبتاً ناپایدار

قرار می‌گیرد (لگاتیوم، ۲۰۱۵). نقش دانشگاه‌ها در آموزش پایدار به دلیل: رویکرد نقادانه به پنداره‌ها و عملکردهایی که به ناپایداری کنونی انجامیده است؛ مفهوم سازی و تولید دانش و مهارت‌های نوین همسوبا پایداری؛ ترویج و انتشار دانش در حال تحول پایداری در میان جوامع؛ و سرانجام پرورش تفکر نقاد و آفرینش گرانه (خلاق) و گذر از تمرکزگرایی در میان دانش‌آموختگان خود که دروندادهای تمامی نهادهای آموزشی، اهمیت فزون تری می‌یابد. آموزش عالی می‌بایست به سمت پایداری در حال حرکت باشد. آموزش هنگامی می‌تواند زمینه ساز پایداری باشد که مفاهیم، برنامه، رویکردها، سیاست، اقتصاد و تمامی بنیان‌ها و اهداف آموزش و آنچه را که به رفتار کنونی ما انجامیده است، مورد بازکاوی و بازاندیشی قرار داد (جاودانی، منفرد؛ ۱۳۹۲: ۷۲۴). در بین تمامی عناصر و خرده نظام‌های آموزش عالی، از برنامه‌های درسی به عنوان مهم‌ترین عنصر و به منزله قلب این نظام یاد می‌شود، زیرا نقش تعیین‌کننده و غیرقابل انکار در راستای تحقق اهداف و رسالت‌های دانشگاه‌ها ایفا می‌کنند. عدم توجه و بازبینی‌های دقیق و مداوم نسبت به برنامه‌های درسی می‌تواند یکی از دلایل عمده نارسایی آموزش در هر جامعه‌ای باشد، برای تحلیل این امر اشاره به ساختار آموزش عالی کشور دارد. که به دلیل تمرکزگرایی، توانایی همگامی با شرایط موجود را ندارد. ساختاری که بدون تحلیل محیط داخلی و خارجی طراحی می‌شود احتمالاً اثربخش نخواهد بود در این صورت، بهره‌وری سازمانی سیر نزولی خواهد داشت. تمرکززدایی یکی از راهبردهای کاربردی است که صاحب‌نظران در این زمینه به آن اشاره کرده‌اند.

- به عقیده یکی از صاحب‌نظران «تصمیم‌گیران و سیاست‌گذاران آموزش عالی به علت سرعت تحولات محیطی قادر به پیش‌بینی مسائل نیستند. دلیل اصلی این موضوع، نداشتن اطلاعات کافی جهت طراحی برنامه‌هایی برای رویارویی با احتمالات است»
- صاحب‌نظر دیگری بیان می‌دارد «تصمیم‌گیران و سیاست‌گذاران، ارزیابی مناسبی از محیط درونی و بیرونی آموزش عالی و دانشگاهی ندارند. دلیل اصلی این موضوع ارتباطات ضعیف با افراد گروه ذینفع است.» و در جای دیگر مطرح

می‌کند که «تصمیم‌گیران و سیاست‌گذاران، توانایی لازم را برای اتخاذ تصمیمات مناسب ندارند. دلیل اصلی این مسئله ارتباط ضعیف آنان با پژوهش‌های جاری، اطلاعات ناقص و تصفیه شده آنان، و هماهنگی غیر موثرشان با بخش‌های مختلف و زیردستان است. بخش‌ها و افراد با همپوشی وظایف روبه‌رو هستند و خود را ملزم به نشان دادن واکنش در برابر محیط نمی‌بینند. برای ایشان انتظار ابلاغ سیاست‌های جدید از سوی مقامات بالا، راهبردی مناسب تلقی می‌شود»

به عبارتی برای راهبرد تمرکززدایی اشاره به موارد ذیل دارند:

- واگذاری اختیارات نسبی به مسئولان محلی؛
- مشارکت همه ذینفعان در تصمیم‌گیری؛
- عدم تمرکز و ایجاد خلاقیت استاد و فراگیر؛
- عدم علاقه و توجه به دلیل عدم تطابق با نیاز جامعه و فراگیر؛
- تمرکززدایی و فرهنگ سازی از طریق الگوهای مناسب؛

### ارائه الگوی آموزش توسعه پایدار در برنامه‌های درسی آموزش عالی

محمودی (۱۳۹۲)، یکی از چالش‌های بزرگ عصر حاضر، توسعه پایدار و تلفیق آن به فعالیت‌های آموزشی همه سطوح تحصیلی، بویژه آموزش عالی است. تأکید دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بر آموزش توسعه پایدار، محققان و استادان را بر آن داشته است تا رویکردها و الگوهای متعددی را برای آموزش توسعه پایدار از طریق برنامه‌های درسی دانشگاهی ارائه دهند که می‌توان آنها را در دو دسته کلی «رویکرد یادگیری در مورد توسعه پایدار و «رویکرد یادگیری برای توسعه پایدار» تقسیم بندی کرد. نتایج مطالعات و بررسی‌ها نشان می‌دهد که رویکرد یادگیری در مورد توسعه پایدار چندان موفق نبوده است؛ زیرا آموزش توسعه پایدار ماهیت بین فرهنگی، بین رشته‌ای و یا فرارشته‌ای دارد به عبارتی احتیاج به سیستم آموزشی غیر متمرکز دارد. و از طریق برنامه‌های سنتی مبتنی بر محتوا و دیسپلین محور و شیوه‌های تدریس سنتی و متمرکز امکان پذیر نیست. بنابراین، یکی از



الگوهای برنامه درسی که ماهیت بین رشته‌ای مبتنی بر مسایل واقعی دارد برنامه درسی مبتنی بر مسئله است که بسیاری از دانشگاه‌های جهان از این الگو غیرمتمرکز برای آموزش توسعه پایدار استفاده می‌کنند.

### ج) ضرورت تمرکززدایی و آینده حکمروایی خوب در آموزش عالی با تأکید

بر ظرفیت‌های خودتنظیمی مناطق در کشور و آمایش منطقه‌ای سرزمین تجارب مختلفی در قبل و بعد از انقلاب از مطالعات مرتبط با آمایش سرزمین و به صورت موردی آمایش آموزش عالی در کشور وجود دارد. هر کدام از این تجارب حاوی درس‌هایی آموزنده برای دانشگاه‌های کشور است. به عنوان مثال در این رابطه هیئت وزیران در جلسه مورخ ۱۳۸۳/۸/۶ بنا به پیشنهاد شماره ۱۳۴۱۰۸/۱۰۱ مورخ ۱۳۸۵/۰۷/۲۵ سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور و به استناد اصل ۱۳۸ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران ضوابط ملی آمایش سرزمین را با هدف کاهش تمرکز و تراکم جمعیت و فعالیت در مناطق پرتراکم کشور، تغییر و تطبیق نقش و عملکرد شهر تهران (با عملکرد بین‌المللی) و شهرهای اصفهان، مشهد، تبریز، شیراز، اهواز و کرمانشاه (با عملکرد فراملی)، توسعه علوم، آموزش، پژوهش و فن‌آوری و گسترش و تجهیز مراکز آموزشی، پژوهشی، شهرک‌ها و پارک‌های علمی-فن‌آوری کشور (با تأکید بر توسعه فن‌آوری‌های نوین، نظیر فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات، بیوتکنولوژی، نانو تکنولوژی و...) متناسب با نیازهای ملی و منطقه‌ای و با تکیه بر قابلیت‌ها و استعدادهای بومی هر منطقه در راستای کاهش سهم منابع طبیعی و افزایش سهم در تولیدات ملی، تأکید بر استفاده از ظرفیت‌های اجتماعی، فرهنگی و علمی استان‌ها و مناطق کشور، به ویژه شهرهای تهران، شیراز، اصفهان، مشهد، تبریز، اهواز و یزد به تصویب رساند.

در ادامه این حرکت، موضوع مطالعات آمایش آموزش عالی کشور در حوزه معاونت آموزشی وقت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری کشور طی سال‌های ۸۷ آغاز شده است. در این زمینه قرار است روند تغییرات جمعیت و فعالیت و تحولات آموزش عالی در عرصه‌های نیازهای عامی، آموزشی و پژوهشی کشور، جمعیت دانشجویی،

اعضای هیأت علمی، فضای کالبدی و توزیع آن در استان‌ها، مناطق و کشور بررسی و با جهت‌گیری‌های ملی آمایش سرزمین منطبق گردد.

بنابراین، همانطور که ملاحظه فرمودید یکی از هدف‌های مهم آمایش آموزش عالی کاهش تمرکز در ساختار آموزش عالی است.

میز آینده پژوهش آموزش عالی ایران (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی) برای بررسی توسعه و تحقق سیاست تمرکززدایی، تفویض اختیارات ساختاری و منطقه‌ای شدن آموزش عالی به منظور حکمروایی و سکنداری خوب، تیمی پژوهشی در مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی تشکیل داد. تیم حاضر مطابق با یافته‌های مطالعات و پژوهش‌های تخصصی خود به ضرورت بورکراسی‌زدایی، تمرکززدایی و سپردن اختیارات ساختاری و نهادینه شده به شبکه ملی مناطق دانشگاهی با ابتکار عمل و نقش موثر دانشگاه‌های برتر و کیفی کشور به عنوان دانشگاه معین باور علمی داشتند و از همه مهمتر این سیاست را مهم‌ترین ضامن اصل اصیل استقلال دانشگاهی و آزادی آکادمیک در آموزش عالی می‌دانند. محتوای قابل توجهی در قالب سه گزارش به شرح زیر تهیه و در حوزه معاونت محترم آموزشی وزارت متبوع ارائه شد :

- بررسی تاریخی و تحلیل سوابق تمرکززدایی در آموزش عالی
  - بررسی و تحلیل وضع موجود مناطق دهگانه کشور با نظر به آمایش سرزمین
  - بررسی و تحلیل کلیه مستندات قانونی و حقوقی تفویض اختیار ساختاری (بیش از ۴۰ سند تحلیل شد)
- در نهایت، طبق روش‌های علمی و در کنار بررسی اسنادی به روش تشکیل پنل خبره و ذینفعان با رویکرد آینده پژوهی روی کرد. مقولات بدست آمده از پانل دو دسته :
- عوامل پیش برنده و فرصت ساز( الزامات اجرای مدیریت منطقه‌ای در آموزش عالی)
۱. پذیرش منطقه‌ای و مشارکت دانشگاه‌ها
  ۲. یکپارچگی درونی

۳. یکپارچگی بیرونی
  ۴. مدیریت تغییر در اجرا و راهبردی
  ۵. توانمند سازی و ظرفیت سازی دانشگاه‌های معین
  ۶. الزام‌های اقتصاد منابع آموزش
  ۷. رویکرد مبنا در مدیریت تغییر
  ۸. بهره‌گیری از فرصت‌ها
  ۹. شبکه سازی در آموزش عالی
  ۱۰. محدودیت‌های سیاسی و نهادی و حاکمیتی
  ۱۱. نگرش مدیران
  ۱۲. اصل استقلال دانشگاهی و حقوق استیناف در تعارض‌ها
- **نااطمینانی‌ها، عوامل بازدارنده و تهدیدها (موانع اجرای مدیریت منطقه ای در آموزش عالی)**
    ۱. فرامنطقه‌ای، جهانی دانشگاه‌ها، ابعاد کلان اقتصاد ملی
    ۲. احاله به جای تفویض
    ۳. عملکرد ناموفق دانشگاه‌های معین
    ۴. مقاومت در برابر تغییر
    ۵. افزایش منطقه‌ای بورکراسی موجود
    ۶. شکل نگرفتن اجماع رضایت‌بخش
    ۷. واگرایی و عدم امکان هماهنگی و هم افزایی
    ۸. بدکار کردی مدیریت تغییر

در جمع‌بندی می‌توان بیان داشت، گرچه رعایت الزامات اجرای مدیریت منطقه‌ای در آموزش عالی ما را به سوی تمرکززدایی می‌کشاند اما تجربه آموزش عالی و انبوه‌سازی آن چند بحران برای کشور ایران از منظر آمایش آموزش عالی به دنبال داشته است:

    - **بحران نظم (هژمونی):** توسعه کمی موجب بی‌اعتباری دانشگاه شده است.
    - **بحران مشروعیت:** دانشگاه ایرانی از دیدگاه دانشجویان و ذی‌نفعان جامعه به

عنوان منبع تولید علم در حال زوال است زیرا مفاهیم استاد و دانشجو، تحقیق و تدریس و کرسی درسی دستخوش تغییرات اساسی شده است.

- **بحران نهادی:** به عنوان یک نهاد در تطبیق خود با ماهیت و سرشت یک دانشگاه واقعی و همچنین نیازهای جامعه دچار کژی‌هایی شده است.

(د) طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر اقتضانات بومی محلی

### تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی

**ایران: ضرورت و فرصت‌ها (مهر محمدی، ۱۳۸۷)** ژوزف شوآب، واضع نظریه عملی<sup>۷</sup> در حوزه برنامه درسی است (۱۹۶۹) و گرچه در کشور ما چندان مورد عنایت قرار نگرفته است، به اعتقاد نگارنده توانسته اثر تعیین کننده‌ای بر برنامه‌ریزی درسی در جهان از خود به جای گذارد. وی، معتقد بود که حذف متخصصان رشته برنامه درسی از موقعیت‌های مهم ملی که تولید برنامه‌های درسی جدید در دستور کار بوده است، مانند دهه ۱۹۶۰ در ایالات متحده آمریکا، نشانه بی‌اعتباری شدن متخصصان این رشته بود و دلیل آن را باید در تئوری‌زدگی و عدم توانایی آنان در طراحی برنامه‌های درسی پاسخگو به موقعیت‌های خاص (عملی) جستجو کرد. بدین ترتیب او پیشنهاد‌های متعددی برای برخورداری برنامه‌های درسی از این کیفیت اساسی ارائه نمود که مهم‌ترین آن به مشارکت نمایندگان گروه‌های پنجگانه در ساختار برنامه درسی مربوط می‌شود. این گروه‌ها، عبارتند از: معلم (استاد)، دانش‌آموزان (دانشجویان)، متخصص رشته علمی، افراد آشنا به شرایط محیطی و محلی و بالاخره متخصص برنامه‌ریزی درسی.

دانشگاه‌ها لازم است بر اساس شناخت فرصت‌ها و قوت‌ها خاص خود از جمله استاد، امکانات، بسترهای فرهنگی و وضعیت اقتصادی دست به طراحی برنامه‌های درسی متفاوت در یک رشته خاص بزنند و بدین ترتیب برنامه‌های درسی از تنوع و هویت محلی برخوردار شود.

این مهم، خصوصاً در رشته‌های علوم انسانی می‌تواند اهمیت و نمود بیشتری داشته باشد. ناگفته پیداست توجه به اقتضانات محلی به قیمت فراموش کردن اقتضانات

ملی در نظر نیست. آنچه باید در انتظار تحقق آن بود، این است که دیگر «یک برنامه درسی ملی» در یک رشته تحصیلی پدیده ای قابل دفاع تلقی نشود. به دیگر سخن در این شرایط می‌توان در انتظار شکل‌گیری «برنامه‌های درسی طراز ملی» در یک رشته خاص بود. برنامه‌های درسی طراز ملی می‌تواند به وسیله دانشگاه‌هایی که به دلایل مختلف، امکان ورود مستقیم به صحنه برنامه‌ریزی درسی ندارند، ارزیابی گردد و پس از دخل و تصرف‌های لازم مورد استفاده قرار گیرد.

### تجارب سایر کشورها (مقایسه سه نظام آموزش عالی متمرکز، غیرمتمرکز و نیمه متمرکز)

در سیستم‌های آموزشی جهان که معمولاً به دو حوزه دولتی و خصوصی تقسیم می‌شود، ذغدغه اصلی کنشگران اصلی این حوزه‌ها، تنظیم و تعیین سیاست‌های است که بتواند بازده آموزشی و عملی مؤسسات را بهینه‌سازی کند. در این راستا، مؤسسات خصوصی که از آزادی عمل بیشتری برخوردار هستند و بر اساس اصل رقابت در بازار کار می‌کنند، به ناچار باید سیاست‌های آموزشی خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که یارای رقابت با سایر مؤسسات را داشته باشند، در غیر این صورت، شکست خورده و از دور خارج می‌شوند. اما در حوزه‌ای مؤسسات دولتی این عدم رقابت سبب شده تا انگیزه برای رقابت و بهبود کیفیت آموزشی با موانع و سهل‌انگاری روبرو شود. سوالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا موفقیت یک نظام آموزشی واقعاً به تقسیم‌بندی‌های ساختاری و نظامی مرتبط است یا نشأت گرفته از عوامل دیگری است؟ نمونه‌های که در اینجا بدان آنها اشاره شده است، به واقع نماینده سه نوع نظام موفق آموزشی با ساختارهای مختلف هستند که علت موفقیت آنها بیشتر از آنکه به ساختارها مربوط باشد به نحوه عملکرد آموزشی خود مؤسسات و کیفیت ارائه آنها مرتبط می‌داند. در این بخش، براساس ساختار آموزش عالی (متمرکز، نیمه متمرکز، غیرمتمرکز) سه کشور ژاپن، استرالیا و آلمان در نظر گرفته شده است.

### نظام آموزش عالی آلمان

نظام آموزشی	سیاست‌گذاران	برنامه درسی	مؤسسات آموزش عالی	انواع مؤسسات	ارزشیابی
<p>* به خاطر قدرت گسترده‌ای دولت‌های محلی در حوزه آموزش، سیستم آموزشی این کشور بشدت غیرمتمرکز است.</p>	<p>* نظام حکومتی در کشور آلمان، نظام فدرال می‌باشد که در آن ایالت‌های مختلف از استقلال عمل فراوانی از جمله در ارتباط با نظام آموزشی برخوردار می‌باشند. * وزارتخانه‌ای تعلیم و تربیت و فرهنگ مسئولیت کلیه امور مربوط به تعلیم و تربیت ساکنان ایالات را به عهده دارد.</p> <p>* کنشگران اصلی حوزه آموزش عالی متشکل از دولت ملی و خود دانشگاه‌ها</p>	<p>* ساختار و محتوای برنامه درسی در قالب توصیفات الگویی (ماژوال<sup>۱</sup>) با عنوان قوانین مطالعه یا برنامه‌های مطالعه و قوانین ارزشیابی - امتحان تعیین شده است.</p> <p>* تصمیم‌گیری درباره آموزش و برنامه درسی آموزشی در حیطه‌ای قدرت واحدهای فدرال (Laender) قرار دارد.</p> <p>* دانشگاه‌ها تا حد زیادی هم در انتخاب استاد و هم</p>	<p>* دانشگاه‌ها در جمهوری فدرال آلمان یک حوزه مشترک محسوب شده و بنابراین تقریباً به طور کلی بوسیله‌ای سهم بودجه عمومی تامین مالی می‌شود. طبق قانون اساسی این کشور، سرمایه‌گذاری و حمایت مالی از دانشگاه‌ها بر عهده دولت‌های محلی هر ایالت است.</p> <p>* دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در جریان و بطن فرآیندهای تصمیم‌گیری</p>	<p>* دانشگاه‌های نظری * دانشگاه‌های علوم کاربردی (بیشتر به جنبه علمی و حرفه‌ای و کاربردی علوم کار دارند تا محتوای نظری).</p>	<p>* برنامه درسی آلمان بر سه محور خودارزیابی، ارزیابی بیرونی و گزارش‌ها استوار است. خودارزیابی در تمام سطوح الزامی است و به تمام مدارس و سازمان‌های مربوطه مرتبط است.</p>

۸ دفترچه راهنمای ماژول و یا کاتالوگ ماژول، ماژول را در قالب حجم کار دانشجویان و میزان نمرات گرفته شده توصیف می‌کنند. ماژوال‌های برنامه درسی شامل اطلاعات زیر است: \* اهداف محتوای و قیدی ماژوال؛ \* اشکال یا انواع روش‌های تدریس؛ \* پیش‌شرط‌های لازم برای شرکت (در برنامه درسی)، \* میزان کاربردپذیری ماژول؛ \* پیش‌شرط‌های لازم برای دادن نمرات قبولی؛ \* نمرات و نشانگان معتبر؛ \* دامنه‌ای که ماژول‌ها در آن ارائه می‌شوند؛ \* حجم کار دانشجویان، \* طول مدت یا دوره ماژوال

ارزشیابی	انواع مؤسسات	مؤسسات آموزش عالی	برنامه درسی	سیاست‌گذاران	نظام آموزشی
		<p>مرتبط با سیاست‌های آموزشی قرار دارند: انجمن دانشگاه‌ها و سایر مؤسسات آموزش عالی آلمان یک سازمان منسجم و واحد در حیطه آموزش عالی در آلمان است.</p>	<p>در گزینش دانشجو و هم در انتخاب برنامه درسی خود آزادند.</p> <p>* بعد از اصلاحات سال ۲۰۰۶، دولت فدرال (مرکزی) تقریباً به طور کامل از دخالت در امر آموزش کنار کشید.</p> <p>* بر اساس همین قانون اساسی، وزارتخانه‌های تعلیم و تربیت و فرهنگ<sup>۹</sup> امر هماهنگی سیاست‌های آموزشی دولت‌های محلی را بر عهده دارد.</p> <p>* آیین‌نامه‌های آموزشی مختص هر ایالت بر اساس مصوبه آموزشی خود همان ایالت و قوانین آموزشی آن تنظیم و اجرا می‌شود.</p>	<p>هستند. دولت بیشتر نقش حامی مالی مؤسسات را در حوزه آموزش عالی و بازار کار دارد.</p> <p>* در هر دو نوع از دانشگاه‌های آلمان (نظری و کاربردی)، دستورالعمل‌های ساختاری برای تمام ایالت‌ها و اخذ مجوز رسمی برای مشخصات برنامه درسی و سیستم از طرف انجمن وزاری آموزش و پرورش و فرهنگ صادر می‌شود.</p>	

## نظام آموزش عالی ژاپن

ارزشیابی	انواع مؤسسات	مؤسسات آموزش عالی	برنامه درسی	سیاست گذاران	نظام آموزشی
<p>* سیستم کیفیت‌سنجی برنامه درسی در آموزش عالی ژاپن، سخت‌گیرانه و در عین حال پیچیدگی خاصی دارد. این سیستم از چهار بخش: (۱) سیستم تأیید پایه‌ای؛ (۲) سیستم خودنظارتی و خود ارزیابی؛ (۳) یک سیستم اعتبارسنجی و ارزشیابی معروف به CEA و (۴) سیستم ارزشیابی جامع دانشگاه ملی</p>	<p>* بخش قابل توجهی از نظام آموزش عالی را مؤسسات خصوصی (۰.۷۵٪) تشکیل می‌دهند و تنها ۲۵٪ مؤسسات دولتی مختص * دانشگاه‌ها و مدارس آموزش عالی که بر روی تحقیق و پژوهش متمرکز هستند.</p> <p>* کالج‌های مقدماتی که دوره‌های کارآموزی و آموزشی کوتاه مدت را ارائه می‌کنند.</p> <p>* کالج تکنولوژی و صنعت محور</p> <p>* کالج آموزش حرفه‌ای که از سه مورد بالا متمایز بوده و تقریباً از قوانین و مقررات اعمالی وزارت آموزش کشور آزاد است.</p>	<p>* تأسیس دانشگاه و کالج‌های علوم مهندسی نیازمند اخذ مجوز از وزارت آموزش کشور است.</p> <p>* دولت ملی حدود یک سوم هزینه‌های جاری مؤسسات خصوصی را با کمک‌های بلاعوض تأمین می‌کند.</p>	<p>* برنامه درسی مدارس و محتوای کتاب‌ها نیز از سوی دولت مرکزی تهیه و تنظیم می‌شود. ساعت و نحوه برنامه درسی نیز به تأیید وزارت آموزش برسد.</p> <p>* وزارت آموزش کشور با همکاری اساتید دانشگاه‌ها و هیئت مرکزی آموزش برنامه درسی، مسئول تنظیم برنامه درسی است.</p> <p>* برنامه درسی در ژاپن در مقایسه با سایر کشورها بسیار مختصر و بر روی مفاهیم کلیدی متمرکز است و از ارائه جزئیات و توصیفات حاشیه‌ای اجتناب کرده است.</p> <p>* برای هر رشته و آموزش ویژه، دروس اجباری، انتخابی و اختیاری وجود دارد.</p>	<p>* وزارت آموزش ژاپن نقش محوری در توسعه و نگهداری استانداردهای آموزشی ملی در این کشور بازی می‌کند.</p> <p>* این وزارتخانه علاوه بر رهنمون‌های برنامه آموزشی، توسط تأیید کتب درسی، استانداردهای علمی را به اجرا در می‌آورد.</p> <p>* نقش شهرداری‌ها در سیستم آموزشی ژاپن بیشتر خود را در حوزه مدارس و تأسیس و تجهیز آنها نشان می‌دهد.</p> <p>* استانداری‌ها وظیفه‌ای نظارت و ریاست بر امور شخصی و کاری اعضای شهرداری‌ها در حوزه آموزش را بر عهده دارند.</p>	<p>* الگوی اصلی نظام مدرسه در ژاپن سیستمی یکپارچه می‌باشد (متمرکز).</p>



### نظام آموزش عالی استرالیا

نظام آموزشی	سیاست‌گذاران	برنامه درسی	مؤسسات آموزش عالی	انواع مؤسسات	ارزشیابی
<p>* آموزش در استرالیا براساس رویکرد متمرکز - غیرمترکز می‌باشد.</p>	<p>* سازمان آموزش ملی استرالیا متشکل از رؤسای دولت اصلی، ایالتی و منطقه‌ای است.</p> <p>* آموزش منطقه‌ای نهاد تصمیم‌گیر و مسئول کلی سیستم اشتغال و آموزش ملی منطقه‌ای است.</p> <p>* کارآموزی ملی در استرالیا: متشکل از رؤسای حکومتی و دولت اصلی (ایالات و قلمروها).</p> <p>* مرکز ملی تحقیقات آموزش فنی و حرفه‌ای.</p>	<p>* برنامه درسی زیر نظر وزیران و تحت حمایت شورای تحقیقات که متشکل از مراکز تحقیقاتی و دانشگاهی است انجام می‌شود.</p> <p>* آموزش مدرسه‌های مبتنی بر رویکرد یادگیرنده‌محوری است. برنامه‌های درسی مبتنی بر تنوع نیازها و علایق دانش آموزان می‌باشد، بعضی مدارس در انتخاب دروس ویژه مختارند.</p> <p>* برنامه درسی ملی استرالیا، برنامه‌ای مبتنی بر قابلیت است.</p> <p>* بعنوان بخشی از برنامه توسعه حرفه‌ای، مدارس و معلمان حمایت می‌شوند تا تحقیقاتی براساس نیازهای ویژه و علایق دانش‌آموزان‌شان و جامعه محلی</p>	<p>* دانشگاه‌های استرالیا مؤسسات مستقلی هستند که بر اساس قانون ایالتی سرزمین‌ها و یا فدرال تأسیس شده‌اند.</p>	<p>مؤسسات دانشگاهی رسمی: بیشتر در حوزه نظری و البته همزمان حوزه عملی و را نیز پوشش می‌دهند.</p> <p>* مؤسسات غیر دانشگاهی: این مؤسسات آموزشی طیف وسیعی از آموزش‌های حرفه‌ای را برای مشاغل تجاری، فنی و حرفه‌ای و نیمه حرفه‌ای فراهم می‌آورند.</p>	<p>* دانشگاه‌های استرالیا تشکیلات خوداعتبار سنجی دارند.</p> <p>* گواهینامه عرضه شده از طریق مؤسسات غیردانشگاهی اغلب محوریت کاربردی دارند<sup>۱</sup>.</p>

۱۰ مؤسسات فاقد تشکیلات اعتبارسنجی را کارشناسان اعتبارسنجی آموزش عالی سرزمین یا ایالات، اعتبارسنجی می‌کنند

در این قسمت تلاش شده است تا سه نمونه از نظام‌های آموزشی (غیرمتمرکز، متمرکز و نیمه‌متمرکز) آموزش عالی در کشورهای توسعه یافته با هم از جنبه‌های مختلف (نظام آموزشی، کنشگران دخیل در امر سیاست‌گذاری آموزشی، برنامه درسی، نوع مؤسسات آموزش عالی و سیستم ارزشیابی) مورد ارزیابی قرار گیرند. همان‌طور که مشخص است، نمونه‌های انتخابی از سه کشور توسعه یافته که به لحاظ آموزش عالی جزء نظام‌های برتر دنیا هستند، برگزیده شده است که البته هر کدام از این کشورها سیستم آموزشی متفاوت متمرکز، غیرمتمرکز و نیمه‌متمرکز را دار هستند. نکته‌ای که باید در اینجا بدان اشاره کرد، میزان تمرکزگرایی یا غیرمتمرکز بودن سیستم‌های آموزشی است. می‌توان گفت که این عناوین بیشتر از آنکه بازگوکننده‌ای واقعیت‌های عینی خوداین نظام‌های آموزشی باشند، بیشتر برچسب‌های برای تفکیک اسمی آنها به شمار می‌روند. چون به طور دقیق و حتمی نمی‌توان ادعا کرد که سیستم آموزشی آلمان واقعا غیرمتمرکز صرف یا سیستم آموزشی ژاپن متمرکز است. بلکه هر کدام از اینها خود به نحوی تلفیقی سه‌گانه از این عناوین هستند. نکته دیگر در مورد این سه نمونه، موفقیت چشم‌گیر آنها در عرصه آموزشی است که بیشتر از آنکه به خود نظام و ساختار آموزشی آن مرتبط باشد، به کیفیت و نحوه ارائه‌ای آموزش‌ها در این کشورها باز می‌گردد.

وجود انگیزه در اساتید و مربیان آموزشی یکی از اصول اساسی هر نظام آموزشی موفق است که موجب تشویق مربیان به ارائه دانسته‌ها و آموزه‌های خود به بهترین روش ممکن به فراگیران است. عاملی که در صورت غیاب آن به هر دلیل تاثیر مستقیمی بر عملکرد آموزشی مربیان خواهد داشت. از سوی دیگر، برخی بر این باور هستند که کشورها می‌توانند با اعمال سیاست‌های ارزشیابی کشوری و استانی روند آموزش و یادگیری فراگیران را کنترل و نظارت و از طریق بازخورد عملکرد آموزشی آنها به خوبی عملکرد مربیان را نیز نظارت و ارزشیابی کنند. برخی نیز به سرمایه‌گذاری‌های هنگفت به عنوان یک عامل در موفقیت نظام آموزشی تأکید دارند. البته نمی‌توان منکر موفقیت نسبی این عوامل و سیاست‌ها شد اما نکته‌ای جالب توجهی که باید مد نظر قرار داد و اینکه در بررسی انجام شده در مورد نظام‌های آموزشی و میزان موفقیت آنها با سرمایه‌گذاری‌های انجام شده در این

حوزه از سوی سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (OECD)، مشخص شد که رابطه مستقیمی بین سرمایه‌گذاری هنگفت و بازده آموزشی بالا وجود ندارد (Woessmann, 2001). در بخش ساختاری و نظام آموزشی سختگیرانه و دقیق، شاید هیچ جای دنیا در حد و اندازه‌های ژاپن نباشد، اما بررسی اخیر نشان می‌دهد که به لحاظ رتبه‌ای دانشگاهی، دانشگاه توکیو از رتبه یک دانشگاه‌های آسیا به رتبه هفتم تنزل کرده است. برخی این تنزل رتبه را به سیستم آموزشی سفت و سخت این کشور که بیشتر بر حفظ و از بر کردن دروس و ناتوانی آنها در ایجاد تفکر انتقادی در دانشجویان به نسبت روند رو به رشد و توسعه جهانی آموزش مرتبط می‌دانند. از سوی دیگر، ساختار آموزشی سلسله‌مراتبی و نظام‌مند این کشور قدرت مانور را از دانشجویان و اساتید تا حدودی سلب کرده است (Stewart, 2016).

آلمان به عنوان یکی از کشورهای توسعه یافته که به لحاظ عملکردی همیشه یکی از موفق‌ترین نظام‌ها و عملکردهای آموزشی را داشته است، وقتی به ساختار آموزشی آن توجه می‌شود، بیشتر از آنکه ساختار غیرمتمرکز آن در این موفقیت دخیل باشد، دستورالعمل و رویه‌های دقیق آموزشی و برنامه درسی که در مؤسسات این کشور و اهمیتی که سیاست‌گذاران به کنشگران اصلی این حوزه یعنی مربیان آموزشی و خود دانشجویان باز می‌گردد. در کنار هزینه‌های هنگفت، مدیریت کارآمد، تقسیم حوزه‌های آموزشی مختلف و تأکید بر جنبه‌های عملکردی و کاربردی واحدهای درسی و آینده‌ای شغلی فراگیران از مهمترین علل موفقیت آن است. با وجود غیرمتمرکز بودن نظام آموزشی این کشور، اما می‌توان نقش ظریف و حساس وزارت آموزش و فرهنگ این کشور را در چگونگی هدایت برنامه‌های درسی و نظام آموزشی آن مشاهده کرد.

### تحلیلی بر آموزش عالی آلمان

پس از آشنایی با ساختار نظام آموزش عالی و در راس آن با سازوکار برنامه درسی کشور آلمان، اکنون در قالب تحلیلی، تجربه زیسته یکی از اساتید دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه یزد با عنوان تاملی بر نظام آموزش عالی آلمان و ایران؛ را بررسی

می‌کنیم.

دکتر توکلی زاده (عضو هیأت علمی گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه یزد) به عنوان سخنران

این نشست ابتدا در زمینه درآمد متخصصان و استادان در آلمان صحبت و سپس ساختار آموزش عالی آلمان را تشریح کرد.

وی با اشاره به دو نوع اصلی مدارس عالی این کشور، یعنی دانشگاه و مدارس عالی فنی، افزود: از مهم‌ترین تفاوت‌ها می‌توان به پژوهش و نظریه‌محور بودن دانشگاه‌ها و آموزش و کاربردمحوری در مدارس عالی فنی اشاره کرد.

دکتر توکلی‌زاده در ادامه این نشست به دوره دکترا در آلمان اشاره کرد و افزود: دوره دکترا به عنوان دوره تحصیلی در آلمان شناخته نمی‌شود، بلکه دوره ارتقا (promotion) نام دارد و به کسانی که در این دوره هستند عنوان دانشجوی اطلاق نمی‌شود بلکه از اصطلاحات دیگری بهره می‌گیرند.

وی همچنین بیان کرد: دوره‌های ارتقا که معادل دوره دکتراست، رشته‌محور نیستند بلکه تخصص و موضوع محورند و هنگام صدور مدرک برای آن‌ها معمولاً عنوان رشته ذکر نمی‌شود بلکه اصطلاحاتی که در عنوان دکترا بیان می‌شود، نشانگر حوزه کلی فعالیت شخص است که امروزه در صدور بسیاری از مدارک، به ویژه در حوزه علوم انسانی و اجتماعی و علوم پایه تنها عنوان "دکترای نظری" ذکر می‌شود که حتی به حوزه تخصصی هم اشاره نمی‌شود.

عضو هیئت علمی دانشکده علوم اجتماعی در بخش دیگری از سخنان خود، بر اساس تجربه زیسته و مقایسه آن با تجربیات ایران، به تفاوت‌های برجسته دوره دکترا (ارتقا) در آلمان پرداخت که از آن جمله می‌توان به خودآموز و پژوهش محور بودن تحت نظر یک استاد راهنما، موضوع و تخصص محور بودن به جای رشته‌محوری، انعطاف‌پذیری در تغییر مسیر موضوع فعالیت و پایان‌نامه در هر زمان به صلاح‌دید استاد راهنما یا دانشجوی، محور بودن استاد راهنما در زندگی فرد در طول دوره، نداشتن حق‌الزحمه برای راهنما اشاره کرد.

دکتر توکلی‌زاده در ادامه با اشاره به نکته‌های برجسته منفی و مثبت اجتماعی و نکته‌های مثبت در حوزه علم و فناوری در آلمان به کمرنگ بودن ویژگی تفاخر و

پایین بودن کنترل اجتماعی به عنوان دو نکته اجتماعی اشاره کرد و افزود: این موارد نقش غیر مستقیمی در توسعه علم و فناوری داشته است، به گونه‌ای که باعث شده است افراد به دلیل علم و دل و نیازشان به دنبال تحصیل و پژوهش بروند (توکلی‌زاده، ۱۳۹۵، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری).

**در مورد استرالیا و نظام آموزشی نیمه‌متمرکز آن (نمونه موردی دانشگاه آدلاید)** که با سیستم آموزشی ایران به لحاظ ساختاری مشترکات کم و بیشی با هم دارد، می‌توان ادعا کرد بیشتر از آنکه ساختار آموزشی در موفقیت چشم‌گیر این کشور و دانشگاه نقش داشته باشد، نحوه و نوع برنامه درسی است که زمینه‌های موفقیت این مؤسسه آموزش عالی را فراهم کرده است. برنامه درسی دانشگاه آدلاید یک برنامه درسی جامع، گسترده و در عین حال چند لایه است که با توجه به بسترها، ظرفیت‌ها و پتانسیل‌های خود ایالت و نظام آموزشی استرالیا و ساختارهای اجتماعی - اقتصادی تنظیم تدوین شده است. در واقع، در این ساختار منظم و جامع سعی بر آن شده است تا تمام عوامل و مولفه‌های موجود در قالب ساختارهای فوق ذکر در راستای تدوین و اصلاح هر چه بهتر برنامه درسی این مؤسسه بکار گرفته شود.

بسترهای اجتماعی و سیاسی	محیط‌های دانشگاهی	بسترهای انضباطی و اصولی	بسترهای برنامه درسی
مهارت‌های یادگیری	برنامه راهبردی یا الویت‌های دانشگاه	اهداف اصلاح شده برنامه درسی	معیارهای موضوعی یا اصولی
مهارت‌های پژوهشی	فراآیندهای کنترل کیفیت آموزشی دانشگاه	دستاوردهای یادگیری درسی و برنامه‌ای	ویژگی‌های فارغ‌التحصیلان دانشگاه
سطح سواد آکادمیک	سیاست‌های دانشگاه	ارزشیابی	چشم‌انداز گروه‌های ذینفع
پیشرفت	منابع و ساختارهای دانشگاه	تمهیدات فرآیند یادگیری و تدریس	دستاوردهای یادگیری آستانه
ساختار			الزامات ثبت نام یا اعتبارسنجی حرفه‌ای
دوره‌های گسترده‌شده			
دوره‌های پایه یا مرکزی			
ملزومات			



### بحث و نتیجه‌گیری

مروری برسیر برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش عالی کشور در سال‌های قبل و پس از انقلاب اسلامی نشان می‌دهد که در پی تغییرات اجتماعی، تغییر در برنامه درسی دانشگاه‌ها پدیده‌ای مستمر و در عین حال ضروری بوده، لکن بیش از هرچیز و تقریباً در همه دوران‌ها موضوع تمرکز گزایی در تدوین عناوین و سرفصل‌های دروس رشته‌های دانشگاهی مورد انتقاد کارشناسان و صاحب نظران قرار گرفته است. کم توجهی به رشد دانش و تحولات جهانی، عدم مشارکت فراگیر دانشگاهیان در فرایند برنامه‌ریزی درسی و عدم ارتباط محتوای رشته‌ها با نیازهای مخاطبان و جامعه، از جمله انتقادهایی بوده که تأکید بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاه محور، برنامه ای است که توسط اعضای هیأت علمی متخصص در هر رشته دانشگاهی، و متخصصان برنامه درسی در چارچوب اصول کلی نظام آموزش عالی کشور و اصول و مبانی دانش برنامه درسی طراحی می‌شود. انتظارات و نیازمندی‌های جامعه، توانمندی‌های دانشگاه و علایق و نیازهای دانشجویان، از جمله مواردی است که در این برنامه‌ریزی باید لحاظ شود. اسکورز به نقل از راتکلیف (۱۳۷۶) معتقد است ویژگی این گونه برنامه‌ریزی آن است که گروه‌ها از درون به ساختار مبانی دانش، از بیرون به نیازهای اجتماعی و موضوع درسی و از اطراف خود به مقایسه با سایر مؤسسات آموزشی توجه می‌کنند.

بنابراین تصمیم نظام آموزش عالی کشور در تمرکززدایی و تفویض اختیارات مربوط به برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها، فرصتی است که به جهت مزایای مترتب بر آن باید مغتنم شمرده شود، لکن مانند هر اقدام دیگر، آغاز این حرکت نو به طور طبیعی با فراز و نشیب‌هایی همراه خواهد بود. آگاهی نسبت به پیش نیازها، شناخت آفات احتمالی و فراهم ساختن ملزومات اجرایی این روند، از طریق مروری بر پیشینه برنامه‌ریزی درسی و نظام آموزش عالی کشور و استفاده از تجارب دانشگاه‌های سایر کشورها، این مسیر را هموارتر و نتایج آن را نهادینه خواهد ساخت (نصر و همکاران، ۱۳۹۰) اشاره به این موضوع دارند که تلاش متخصصان برنامه‌ریزی درسی در آگاه نمودن دست اندرکاران و تصمیم گیران نظام آموزش عالی از الزامات و آسیب‌های احتمالی این پدیده نو و راهبردهای مقابله با این

آسیب‌ها که به آن اشاره می‌شود، می‌تواند تضمین‌کننده سلامت و دوام آن باشد.

### الزامات برنامه درسی دانشگاه محور

۱. **بازشناسی رسالت آموزش عالی.** باید اذعان نمود که مقصود تمامی

حرکت‌ها و تلاش‌ها، ارتقای کیفی آموزش عالی و تحقق رسالت‌نهایی آن است و این امر محقق نمی‌شود مگر اینکه درک برنامه‌ریزان از آموزش عالی با توجه به شرایط و تحولات جهانی و اجتماعی موجود و آینده ارتقا یابد. پدیده‌هایی همچون استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس و پژوهش، جهانی شدن، کارآفرینی، تأکید بر پرورش خلاقیت و نوآوری و گسترش فرهنگ خوداشتغالی در دانشجویان از جمله محورهای باز شناسی اند که در تعریف مجدد از آموزش عالی و اهداف آن باید مورد توجه قرار گیرند.

۲. **نیازسنجی واقع بینانه و جامع.** برنامه‌ریزان معتقدند سرآغاز فرایند

برنامه‌ریزی درسی نیازسنجی است. با سنجش نیازهای دانشجویان و جامع می‌توان ضرورت اجرای یک دوره آموزشی را تعیین نمود. هر چه این نیازسنجی واقع بینانه و جامع تر باشد به تصمیم‌سازان در تعیین عناصر و اجزای برنامه و در نهایت اجرای آن کمک بیشتری خواهد کرد.

۳. **نوآوری.** سرعت روزافزون تغییرات اجتماعی و روند تحولات علمی بشر زمینه

ظهور و توجه به رشته‌ها و روش‌های تلفیقی را فراهم ساخته است. تأکید بیش از حد بر رشته‌های موجود و غفلت از ارائه دانش‌های تلفیقی و به ویژه میان رشته ای مورد نیاز جامعه و همسو با تغییرات دانش بشری، ایستایی در برنامه‌ریزی درسی را موجب می‌شود.

۴. **مشارکت همه جانبه اعضای هیأت علمی در طراحی برنامه درسی.**

بسیاری از صاحب نظران برای جلوگیری از انزوای اعضای هیأت علمی، استفاده از رویکرد مشارکتی را اجتناب ناپذیر می‌دانند. آراسته (۱۳۸۳) معتقد است که تصمیم‌گیری مبتنی بر اجماع و افزایش قدرت و اختیار اعضای هیأت علمی، دو اقدامی است که تحقق رویکرد مشارکتی را ممکن می‌سازد.



### آسیب‌های برنامه درسی دانشگاه محور

۱. ساده انگاری امر خطیر برنامه‌ریزی درسی؛ به گفته مهرمحمدی (۱۳۸۷) قرائت حداقلی در طراحی سند برنامه درسی مانع از آشکار شدن ماهیت و جوهر کلی برنامه است. لذا نباید طراحی و بازنگری تنها به تعیین اهداف بسنده نمود و از عناصر مهم دیگر برنامه درسی به ویژه فرصت‌های یادگیری غفلت کرد.
۲. عدم آشنایی اعضای هیأت علمی، حتی در رشته‌های علوم انسانی، با برنامه‌ریزی درسی.
۳. توجه بیش از حد به شرایط و نیازهای زمان حال در طراحی برنامه‌های درسی و غفلت از آینده‌نگری عالمانه و محققانه
۴. ایجاد مشکلات احتمالی برای داوطلبان دوره‌های کارشناسی ارشد که در حال حاضر آزمون آن به صورت متمرکز برگزار می‌گردد. این مشکلات می‌تواند ناشی از ناهماهنگی و اختلاف فاحش در عناوین و سرفصل‌های برنامه درسی رشته‌های مشابه در دانشگاه‌های مختلف باشد
۵. تلقی خاتمه یافتن فعالیت برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها پس از یک بار بازنگری و ارائه سرفصل‌های جدید و نقد نکردن مجدد آنها.
۶. عدم اجرای مطلوب برنامه‌های درسی بازنگری شده توسط برخی از اعضای هیأت علمی که می‌تواند ناشی از مقاومت در برابر تغییر و تأکید بر عادات گذشته باشد.

### راهبردها

۱. ارزیابی جامع وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از اقدامات انجام شده دانشگاه‌ها در زمینه تغییر و طراحی برنامه درسی به منظور تشخیص چالش‌ها و چشم‌اندازهای تمرکززدایی در نظام آموزش عالی.
۲. ایجاد هماهنگی بین گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های سراسر کشور از طریق برگزاری جلسات هماهنگی با حضور نمایندگان این گروه‌ها به منظور کاهش تفاوت‌های فاحش بین برنامه‌های درسی طراحی شده. بدیهی است که نباید

این هماهنگی به یکسان سازی منجر شود، زیرا توجه به توانایی‌ها و نیازهای محلی و منطقه ای که دانشگاه در آن واقع شده از ارکان برنامه‌ریزی درسی است که نباید از آن غفلت کرد.

۳. برگزاری کارگاه‌های آموزشی در خصوص برنامه‌ریزی و طراحی برنامه‌های درسی، به ویژه برای اعضای هیأت علمی موثر در برنامه‌ریزی درسی (در این راستا لازم است برای تهیه متون آموزشی مناسب برای اداره این کارگاه‌ها اقدامات لازم از سوی متخصصان صورت پذیرد)

۴. ایجاد انگیزه‌های مادی و معنوی به منظور مشارکت کلیه اعضای هیأت علمی گروه‌های آموزشی در فرایند تغییر و طراحی برنامه درسی

۵. ارزیابی جامع دانشگاه‌ها از اجرای برنامه‌های درسی جدید و انجام پژوهش‌های کیفی و مقایسه ای بین برنامه‌های درسی قدیم و جدید، به منظور دست یافتن به نقاط ضعف و قوت

۶. ایجاد یک ساختار دایمی در دانشگاه‌ها به منظور استمرار بخشیدن به بازنگری برنامه‌های درسی و نهادینه کردن آن در گروه‌های آموزشی.

۷. اعمال تغییرات لازم در شیوه‌گزینش دانشجویان دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترا با توجه به متفاوت بودن برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها، به منظور جلوگیری از تضییع حقوق آنان

۸. توجه به دیدگاه‌های دانشجویان در طراحی برنامه‌های درسی به عنوان مخاطبان اصلی برنامه درسی و لحاظ نمودن نیازمندی‌ها و توانمندی‌های طبقات مختلف دانشجویان

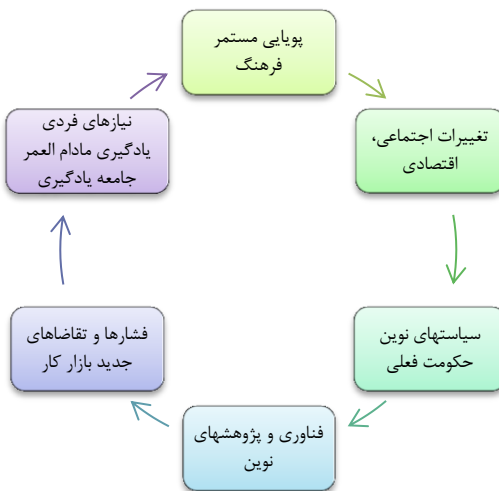
۹. ارائه خدمات مشاوره ای از طرف متخصصان برنامه‌ریزی درسی به گروه‌های مختلف آموزشی، به ویژه مدیران آنها، برای ارتقای کیفی فرایند برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها

### به زعم نگارنده

تدوین برنامه درسی هر کشوری مبتنی بر ساختار آموزش عالی آن کشور است به عبارتی مبتنی بر پیشینه فکری و اجتماعی است که از واقعیات اقتصادی، سیاسی و

فرهنگی آن کشور اقتباس یا با آن سازگار می‌گردد. برنامه درسی باید بر پایه فرهنگ هر کشوری شکل گیرد و در اقدامات مربوط به بازنگری برنامه‌های دانشگاهی لازم است نظام اجتماعی اقتصادی، ارتباطات، فناوری، اخلاقی، اعتقادی و زیبا شناختی در نظر گرفته شود. بنابراین، از آنجا که وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع دستخوش تغییر است، می‌توان گفت که برنامه‌های درسی به دلایل متعددی به طور مستمر تغییر می‌یابند نری<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۲) دلایل این تغییر را چنین عنوان می‌کند:

- تغییر در حوزه فناوری که موجب می‌شود بخش‌های صنعت و تجارت متقاضی مهارت‌های جدید گردند.
- تغییرات اجتماعی که در پیوند با تغییر در حوزه فناوری است و مطالبات متنوعی ایجاد می‌کند.
- تغییر در فناوری آموزشی که توسعه آن موجب می‌شود برنامه درسی قادر به ارائه الگوها و موضوعات نوین و یادگیری آنها شود.
- تقاضاها و نیازهای فردی شهروندان (نمودار ۱)



نمودار ۱: چرخه دلایل تغییر برنامه درسی (نری، ۲۰۰۱)

گزارشی از کنفرانس آموزش عالی در جهان (۱۹۹۸) تاثیر تغییرات ناشی از رشد دانش و تحولات جهانی بر اهداف و برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها در قرن حاضر را به شرح جدول ۲ تصویر نموده است.

جدول ۲: روند تغییرات ساختاری در آموزش عالی از چند دهه گذشته (فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، پاییز ۱۳۷۷)

حرکت از:	به سوی:
تربیت فارغ التحصیل	تربیت کار آفرین
برنامه‌ریزی متمرکز و غیر قابل انعطاف آموزش	محلی و منطقه ای شدن برنامه درسی و عدم تمرکز
برنامه‌های درسی موضوع محور	فرایندهای آموزش و پژوهش مسئله نگر
ثبات برنامه درسی	سیلان، فرایندی شدن و قابلیت انعطاف برنامه‌های آموزشی و پژوهشی (فرایندهای فرا رشته ای و میان رشته ای)
دانشگاه درون گرا و در خود	دانشگاه برون گرا و پاسخگو به محیط

توجه به این تحولات در عرصه دانش و تغییرات اقتصادی و اجتماعی جوامع، ضرورت بازنگری و دگرگونی در برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی را بیش از پیش آشکار می‌سازد. اما از آنجا که دانشگاه‌ها منابع محدودی دارند باید این منابع را به درستی به کاربرند، و فرایندی را که به کار می‌گیرند باید دارای کارایی و اثربخشی بوده، به لحاظ سیاسی مورد حمایت قرار گیرد. بسیاری از برنامه‌های جدید بسیار خوب مورد پذیرش اعضای گروه یا مؤسسه آموزشی واقع نشده اند یا بقای چندانی نداشته‌اند. بنابراین نه تنها باید به طراحی برنامه‌های جدید یا بهبود یافته بلکه باید به همان میزان به عملی بودن و کاربست آنها نیز توجه داشت. نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد (ملکی، آقا محمدی، ۱۳۹۴) که تمرکززدایی در کنار فرصت‌های بی بدیلی که در جهت رشد و توسعه فراهم می‌آورد. دارای چالش‌ها و موانعی می‌باشد که در سطوح منطقه ای و ملی قابل بحث و بررسی است. نتایج تحقیق حاکی از آن است که چالش‌ها و موانع فرایند برنامه‌ریزی در دو سطح متمرکز و غیر متمرکز قابل بحث و بررسی است در سطوح

غیر متمرکز: کمبود نیروی متخصص و ضعف برنامه‌ها، چالش مفهومی، ساختار متمرکز سیاسی و اداری، نگرش بخشی، فقدان نظام مدیریت منطقه ای و فقدان فرهنگ برنامه‌ریزی از آن جمله اند. در سطوح متمرکز می‌توان به نبود تعریف جامع از توسعه، تمرکزگرایی در برنامه‌ریزی، عدم اولویت گذاری در اهداف برنامه‌ها با توجه به محدودیت‌ها، ضعف دولت‌ها در عملیاتی کردن برنامه‌ها و غیره نام برد. از طرفی، تحقیقات انجام شده (هاول، ۲۰۰۱) و (ولک وین، ۱۹۹۰) نشان می‌دهند که ساختار سازمان‌های علمی موثر ترکیبی از دو ساختار متمرکز و غیرمتمرکز است. بنابراین، طراحی ساختاری مناسب، به خصوص زمانی حائز اهمیت خواهد بود که تغییر و تحولات محیطی زیاد باشد. بنابراین با توجه به تحلیل و تبیین‌های انجام شده، سیاست اخیر را باید بدون تردید در جهت نیل به وضعیت نیمه متمرکز که معرف وضعیت تعادلی؛ یعنی، بین تمرکز مطلق و عدم تمرکز مطلق است ارزیابی نمود. آنچه مهم است، این که برای صیانت از اندیشه تمرکززدایی و استقلال عمل دانشگاه‌ها، الگویی مناسب «نیمه متمرکز» به شکل دقیق و با رویکردی سیستمی (ناظر بر جامع نگری و اتکای افراد و گروه برنامه‌ریزی درسی به مؤسسه آموزشی) برای آموزش عالی ایران تعریف شود که از یک سو پاسخگو کمبود نیروی متخصص و ضعف برنامه‌ها، ساختار متمرکز سیاسی و اداری، فقدان نظام مدیریت منطقه ای و فقدان فرهنگ برنامه‌ریزی و از سوی دیگر عدم مشارکت بخش‌های مختلف جامعه در برنامه‌های توسعه آموزشی، تمرکزگرایی در برنامه‌ریزی (تصمیمات از رده بالا سازمان به پایین ارجاع و در سطوح پایین و عملیاتی اجرا گردد)، عدم اولویت گذاری در اهداف برنامه‌ها با توجه به محدودیت‌ها، ضعف دولت‌ها در عملیاتی کردن برنامه‌ها و غیره باشد. به سخن دیگر، صرف وضع سیاست‌های مترقی تضمین کننده وقوع اتفاقاتی که موجب ترقی و تعالی آموزش عالی کشور شود، نیست و باید به موازات آن در صدد زیر ساخت‌های این امر خطیر نیز بود. جان کلام؛ وضع سیاست‌های مترقی برای دستیابی به تعالی و ترقی لازم است؛ ولیکن هرگز کافی نیست.

### پیشنهادها

در راستای تداوم و تعمیق این حرکت علمی، پیشنهادهایی در سه بخش زیر ارائه می‌شود (برگرفته شده از دانشگاه اصفهان)

#### ۱. ضرورت بازنگری دائمی برنامه‌های درسی توسط دانشگاه‌ها

- روز آمد کردن مستمر برنامه درسی و بهبود کیفیت آنها و تطبیق برنامه با نیازها و توانمندی‌های منطقه ای
- رشد علمی اعضای هیأت علمی، زیرا آنها به بررسی دیدگاه‌های مختلف پیرامون برنامه، مطالعه منابع علمی جدید و بررسی برنامه سایر دانشگاه‌ها ترغیب می‌شوند.

#### ۲. ساختار برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها

برای اینکه امر بازنگری به یک موضوع مقطعی و سلیقه‌ای تبدیل نشود، وجود این ساختارها تا حدود زیادی باعث می‌شود تا از نگاه‌های حداقلی و کلیشه ای به بازنگری کاسته شده و به بازنگری محتوایی پرداخته شود. برای مثال، علاوه بر توجه به هدف‌ها و تهیه محتوای مفید باید به شیوه‌های تدریس و ارزشیابی نیز توجه شود.

#### ساختار برنامه‌ریزی

- اعضای متخصص هر رشته ؛
- شورایی در دانشکده (مسئولان دانشکده و نمایندگان از گروه‌های آموزشی دانشکده ۹
- کمیته دائمی (مسئولان آموزش دانشگاه، نمایندگان شوراها برنامه‌های درسی دانشکده‌ها، مدیر گروه و مسئول کمیته برنامه درسی رشته)

#### ۳. نقش وزارتخانه در بازنگری برنامه‌های درسی

وزارت علوم باید نقش محوری خود را با شیوه‌های مختلف اعمال نماید که موارد زیر از جمله آنهاست:

- رشته‌های جدید که برنامه‌های درسی آنها در دانشگاه‌های پیشنهاد دهنده تدوین شده باید مورد بررسی دقیق وزارتخانه قرار گیرد و پیشنهادها

اصلاحی و تکمیلی ارائه شود

- بین ۵۰ تا ۷۰ درصد مجموع واحدهای رشته‌های کارشناسی به عنوان درس‌های اصلی یا پایه هر رشته مشخص شود تا ضمن اطمینان از درستی مسیر رشته‌های تخصصی، برگزاری امتحانات سراسری و هماهنگی برای مقاطع تحصیلی بالاتر نیز دچار اشکال نشود. بازنگری این واحدها هر پنج سال یک بار توسط کمیته‌های برنامه‌ریزی در وزارتخانه انجام شود.
- پیشنهاد می‌شود وزارت علوم بر چگونگی بازنگری برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها نظارت داشته باشد. برای مثال، همواره گزارش اقدام‌های انجام شده را مطالبه نماید، محتواهای تهیه شده توسط دانشگاه‌ها را بررسی و با ارسال برنامه‌ها برای متخصصان تراز اول کشور بازخوردهای لازم ارائه نماید
- پیشنهاد می‌شود وزارتخانه بر دانشگاه‌هایی که اختیار بازنگری برنامه‌های درسی را دارند نظارت داشته باشد تا حداقل هر پنج سال برنامه‌های درسی خود را بازنگری نمایند.
- پیشنهاد می‌شود وزارتخانه در جهت توانمندسازی هر چه بیشتر مسئولان و اعضای هیأت علمی در خصوص بازنگری و تدوین برنامه تلاش نماید. از جمله اقدامات مناسب، برگزاری سمینارها و کارگاه‌های تخصصی و تهیه متون تخصصی مناسب.
- پیشنهاد می‌شود وزارت علوم زمینه و امکاناتی را فراهم سازد تا متخصصان رشته‌ها در دانشگاه‌های مختلف، در زمینه بازنگری با همدیگر تعامل داشته باشند. برای مثال، تشکیل جلسات تخصصی سالانه در یکی از دانشگاه‌های مجری رشته یا تبادل برنامه‌های بازنگری شده می‌تواند به ارتقای کیفی برنامه‌ها بینجامد.
- پیشنهاد می‌شود وزارت علوم گزارشی از فعالیت‌های دانشگاه‌های فاقد اختیار در زمینه بازنگری برنامه و متناسب با اقدام‌های انجام شده، راهکارهایی برای استفاده هر چه بیشتر از برنامه‌های به روز و بازنگری شده سایر دانشگاه‌ها ارائه نماید. برای مثال، باید یک زمانبندی منطقی ارائه شود تا دانشگاه‌های فاقد مجوز بازنگری ملزم شوند طی این مدت از برنامه‌های بازنگری شده در یکی از دانشگاه‌های دارای مجوز بازنگری استفاده نمایند.

## منابع

- اخلاقی فائزه، یارمحمدیان محمدحسین، خوشگام معصومه، محبی نوشین (۱۳۹۰)، ارزشیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی
- آراسته، پ. ج. (۱۳۸۳). دایره‌المعارف آموزش عالی. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- اکرمی (۱۳۸۳)، برنامه دروس عمومی، گزارش تخصصی
- توکلی‌زاده، محمد (۱۳۹۵)، تاملی بر نظام آموزش عالی آلمان و ایران؛ در دانشگاه یزد، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- جاودانی، حمید؛ جعفر، میلی منفرد (۱۳۹۲) دانشگاه پایدار گذرگاهی برای برزیستی با کیفیت، دومین همایش آموزش عالی و توسعه پایدار، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، صص ۷۱۷-۷۲۷.
- جعفری، پریش؛ قورچیان، نادرقلی؛ آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۴) دایره‌المعارف آموزش عالی، ناشر، بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی. جلد ۲.
- حیدری، احمد (۱۳۸۳)، بررسی اهداف و عملکرد برنامه‌های توسعه آموزش عالی ایران، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- در آموزش عالی با استفاده از الگوی CIPP. مدیریت اطلاعات سلامت، دوره هشتم، شماره پنجم، صص ۶۲۹-۶۲۱
- راسخ، شاپور (۱۳۴۷)، تعلیم و تربیت در جهان امروز، تهران، انتشارات: امیرکبیر.
- رحمان سرشت، حسین (۱۳۷۷)، کنترل دولتی آموزش عالی در جمهوری اسلامی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۱ و ۲، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، صص ۱۵۳-۱۳۹.
- رشیدی، زهرا (۱۳۹۵)، طرح مطالعه زمینه‌های تربیت شهروند جهانی در



- برنامه درسی دانشگاهی ایران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
- زارع، بیژن (۱۳۹۲). دانشگاه ایرانی و مساله کیفیت. علوم/اجتماعی، شماره ۶۳-۵۴.
- سازمان آموزش و برنامه‌ریزی کشور، (۱۳۹۴). ساختار آموزش و پرورش ژاپن. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی کشور. بازیابی از <http://www.oerp.ir/content>
- سازمان آموزش و برنامه‌ریزی کشور، (۱۳۹۴). ساختار آموزش و پرورش ژاپن. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی کشور. بازیابی از <http://www.oerp.ir/content/6>
- شورای عالی برنامه‌ریزی (۱۳۷۹)، آیین‌نامه تفویض اختیاری برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه مصوب ۱۳۷۹/۲/۱۰، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
- عصاره، ع. (۱۳۹۲). نظام آموزش و پرورش و برنامه درسی استرالیا.
- فرمان، باربارا (۲۰۰۳)، فلسفه‌های آموزش عالی، ترجمه، آراسته، حمید رضا، دایره المعارف آموزش عالی، جلد اول، ناشر: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی
- قدیمی، اسماعیل (۱۳۹۲)، آسیب شناسی آموزش عالی در ایران، رویکردی انتقادی به شکل‌گیری، رشد و مناسبات نهادی، ساختاری و کارکردی. علوم اجتماعی، شماره ۶۹، ص ۲۹-۱۹.
- گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری در آموزش عالی (۱۳۷۸)، بررسی ساختار و عملکرد شورای عالی برنامه‌ریزی تهران تا سال ۱۳۷۸؛ مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی ص ۸۸.
- لایحه برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، (۱۳۸۳-۱۳۷۹)، فصل ۱۱، ماده ۹۶. انتشارات برنامه و بودجه.
- محمدنژاد عالی‌زمینی، یوسف؛ صالحی، محمدجواد (۱۳۸۳)، گزارش ملی آموزش عالی ایران، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

- محمودی، فیروز(۱۳۹۲)، ارائه الگوی آموزش توسعه پایدار در برنامه‌های درسی آموزش عالی ایران، مجموعه مقالات دومین همایش آموزش عالی و توسعه پایدار، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- ملکی، حسن؛ آقا محمدی، جواد(۱۳۹۴) تمرکزگرایی و تمرکززدایی در فرایند برنامه‌ریزی توسعه آموزشی: چالش‌ها و موانع، ماهنامه اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی کار و جامعه، شماره ۱۸۰.
- مهرعلیزاده، یدالله(۱۳۸۳)، آیا اصلاحات آموزش عالی ایران در جهت تحولات جهانی شدن است؟ مجموعه مقالات همایش آموزش عالی و توسعه پایدار، جلد دوم. تهران. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی ایران.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۲)، بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان شماره ۳۵ و ۳۶ از ۹۵ تا ۱۲۲.
- مهرمحمدی، محمود(۱۳۸۷)، تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران : ضرورت و فرصت‌ها، نشریه آموزش عالی ایران، دوره ۱ شماره ۳.
- نصر، احمد رضا؛ اعتمادی‌زاده، هدایت الله ؛ نیلی، محمدرضا(۱۳۹۰)، رویکردهای نظری و عملی تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی، اصفهان، نشر: سمت
- نوروززاده، رضا ؛محمودی، رضا؛فتحی واجارگاه، کوروش؛نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۸۴)، تفویض اختیارات برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش عالی کشور، مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی، کرمان - انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۴)، چارچوب تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۴)، دستورالعمل اجرایی طرح بازنگری

برنامه درسی رشته‌های تحصیلی دانشگاهی.

- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۷۹)، آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه.
- Acara. (2014). Curriculum Development Process. Retrieved from <http://www.acara.edu>
- Adelaide. (2014). Contexts of Curriculum Renewal at the University of Adelaide. Retrieved from <http://www.adelaide.edu.au/>
- Ballarino, G. (2011). Decentralization and reform of higher education. Can Germany be an example for Italy?. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(2).
- DAAD. (2016). German Academic Exchange Service. Retrieved from <http://www.daad-jordan.org/en/>
- Daun, H. (2006). Privatisation, decentralisation and governance in education in the Czech Republic, England, France, Germany, and Sweden. In *Decentralisation and Privatisation in Education* (pp. 75-96). Springer Netherlands.
- Education, M. o. (2014). Review of the Australian Curriculum: final report.
- Hellowell, D. & Hancock, N. (2001) "A Case Study of the Changing Role of the Academic Middle Manager" in *Higher Education Between*.
- Koyama, N. (2009). Educational Administration in Japan and the Role of Local Governments (Doctoral dissertation, National Graduate Institute for Policy Studies).
- Maruyama, F. (2008). An overview of the higher education system in Japan. *President of Center for National University Finance and Management*, 1, 1-12.
- Muta, H. (2000). Deregulation and decentralization of education in Japan. *Journal of Educational Administration*, 38(5), 455-467.
- NCEE. (2015). Japan: Instructional Systems. Center on International Education Benchmarking. Retrieved from <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing->

countries/japan-overview/japan-instructional-systems/

- Neary.M.(2002), Curriculum Studies in Post-Compulsory and Adult Education: A Teachers and Student Teachers Study Guide, Nelson Thornes.
- OECD (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1/2, OECD Publishing, Paris.
- Report, N. (2003). National Report on Curriculum Innovation in Germany 2003.
- Stewart, D. (2016). Japan and education: a victim of its own success? Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/blog/japan-and-education-victim-its-own-success>
- Volkwein, F.J. (1990). Diversity of Institutional Research Structures and Tasks. New Directions for Institutional Research. vol. 17.
- West, A., Allmendinger, J., Nikolai, R., & Barham, E. (2010). Decentralisation and educational achievement in Germany and the UK. Environment and planning c: government and policy, 28(3), 450-468.
- WOESSMANN, L. (2001). Why Students in Some Countries Do Better. ed matters. Retrieved from [www.edmatters.org](http://www.edmatters.org)
- World Bank. (2000). Higher Education in Developing Countries, Peril and Promise. The International Bank for Reconstruction and Development. U.S.A., Washington, D.C.
- Yamaguchi, A. M., & Tsukahara, S. (2016). Quality assurance and evaluation system in Japanese higher education. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 21(1), 71-87.

## لیست گزارش‌های تخصصی

۱. گسست و بازیبوست آموزش پزشکی به آموزش عالی یا ادغام آموزش پزشکی در وزارت بهداشت؟ (حمید جاودانی)
۲. بررسی تطبیقی ساختار دانشگاه‌ها در کشورهای دنیا و ایران در جهت پیشنهادی برای کوچک‌سازی دانشگاه‌ها و گروه‌های تحصیلی (سمیه فریدونی)
۳. شناسایی و حمایت از استعدادها برتر و نخبه در کشورهای دنیا و ایران (مهتاب پورآتشی)
۴. مطالعه تطبیقی دوره‌های آموزشی کوتاه مدت در کشورهای دنیا (با اولویت کشورهای پیشرو) و رهیافت‌هایی برای ایران (مهتاب پورآتشی)
۵. جهانی شدن دانشگاه‌ها در ایران؛ تحول در برنامه درسی دانشگاهی (زهره رشیدی)
۶. تحلیل وضعیت کیفیت آموزشی در دانشگاه‌های ایران و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن (زهره رشیدی)
۷. الزامات و زیرساخت‌های لازم برای جذب دانشجوی بین‌المللی در ایران (یعقوب انتظاری)
۸. الزامات و زیرساخت‌های جذب دانشجویان بین‌المللی به ایران (غلامرضا ذاکر صالحی)
۹. بررسی انواع کادر علمی و تعاریف و جایگاه آن (آموزشگر، محقق و ...) در دانشگاه‌های پیشرفته دنیا و چگونگی ارتقای مرتبه آنها و ارائه پیشنهادهایی برای ایران (اصغر زمانی)
۱۰. شناسایی حوزه‌های جدید درسی و رشته‌ای در دانشگاه‌های برتر دنیا و ارائه پیشنهاداتی برای دانشگاه‌های ایران (سیده مریم حسینی لرگانی)
۱۱. تحلیلی بر توزیع استانی بودجه آموزش عالی در ایران (مبانی نظری و کاربردهای سیاستگذاری) (یعقوب انتظاری)
۱۲. روش‌های نوین تدریس در دانشگاه‌ها؛ یادگیری مبتنی برمسأله (راهنمای تدریس) (زهره رشیدی)
۱۳. آسیب‌شناسی سیاست‌های بومی‌گزینی در پذیرش دانشجو (سمیه فریدونی)
۱۴. اکوسیستم ملی تحقیقات چارچوب مفهومی و داده‌های ایران (یعقوب انتظاری)