

جایگاه نظریه برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش در نظام برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش ایران

دکتر حسین عبداللہی^۱

چکیده

هدف از مقاله حاضر، تبیین جایگاه نظریه برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش در نظام برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش ایران است تا به مدد به کارگیری آن امکان برانگیختن عوامل اصلی طراحی و اجرای برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش در سطوح مختلف به‌ویژه در سطح محلی، مدرسه و کلاس درس فراهم گردد. برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در قالب برنامه کلان توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور صورت می‌گیرد. یکی از معضلات آموزش و پرورش ایران عدم ارتباط شفاف و پویا بین دو سطح تصمیم‌گیری و اجرا است. مدرسه جایگاه اصلی بروز و ظهور کیفیت، کارایی و اثربخشی آموزش و پرورش و به‌طوری کلی یادگیری و تربیت است. دستیابی به آنچه گفته شد نیازمند برنامه‌ریزی غیر متمرکز، تخصیص بهینه منابع و مشارکت همه عناصر مؤثر در اجرا و تحقق اهداف برنامه است. این در حالی است که مدرسه علی‌رغم برخورداری از سهم بالا در تحقق اهداف

۱. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی abdollahi@atu.ac.ir

عملیاتی و نیز آرمانی نظام آموزش عمومی، جایگاهی در نظام برنامه‌ریزی کشور ندارد. برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش بر اساس دیدگاه‌های دو نفر از صاحب‌نظران به نام های فرانسس ان. کمرر و دو گلاس ام. ویندهام تنظیم شده است. در مکان حاضر کوشش شده است تا براساس این نظریه زمینه استفاده از آن در برنامه‌ریزی در سطح خرد(مدرسه) فراهم شود. در پایان پیشنهادهایی به منظور به کارگیری نظریه برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش در سطوح مختلف نظام آموزش و پرورش عمومی کشور ارائه شده است.

کلید واژگان: برنامه‌ریزی آموزشی؛ توسعه آموزش و پرورش؛ نظریه انگیزش،

برنامه‌ریزی در سطح مدرسه

مقدمه

در ادبیات برنامه‌ریزی تلاش برای توسعه آموزش در معنای کلی آن در قالب « بخش آموزش^۱» شکل می‌گیرد. برنامه توسعه آموزش و پرورش به مجموعه فعالیت‌های اجرایی و آموزشی مرتبط با یکدیگر اطلاق می‌شود که در یک محدوده زمانی پنج یا هفت ساله، با استفاده از منابع مالی تعیین شده به منظور رسیدن به هدف‌های کمی مشخص (از نظر منابع انسانی، دانش آموز، ظرفیت فیزیکی و...) و تحقق سیاست‌های اجرایی آموزشی معین (معطوف به جنبه‌های کیفیت، مدیریت، عدالت اجتماعی و کارایی) در چارچوب یک برنامه کلان توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به اجرا گذاشته می‌شود. برنامه‌ریزی بخش آموزش شامل آموزش و پرورش عمومی، آموزش عالی و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و نیز تربیت بدنی می‌باشد. تمرکز این مقاله بر برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش عمومی است که متولی آن وزارت آموزش و پرورش می‌باشد.

در سطح جهان، محیط برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش به موازات ظهور برنامه‌ریزی مشارکتی^۲ و بروز بیش‌تر مردم‌سالاری در امور سیاسی و در برنامه‌ریزی تغییر کرده است. همچنین از مزایای نسبی تصمیم‌گیری‌های متمرکز و فردی و اینکه هر کشوری لازم است

-
1. Education sector
 2. participative planning

بین این دو تعادلی برقرار کند درک بهتری به دست آمده است. اکنون با عمومیت بیش‌تری پذیرفته شده است که برنامه‌ریزی تنها هنگامی می‌تواند به ارتقای کیفیت و تناسب بیش‌تر با نیازها و خواسته‌ها بینجامد که توجه خود را بیشتر به مقوله برانگیختگی، نگرش‌ها، بینش‌ها و رفتار واقعی افراد درگیر در فرایند آموزش و پرورش - کارکنان اجرایی، معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و جوامع - معطوف دارد (کمر و ویندهام، ۱۳۷۸: ۴۴). نظریه برنامه‌ریزی مبتنی بر انگیزش^۱ از جمله نظریه‌هایی است که در صورت به کارگیری آن کارایی مدیریت مدرسه و کیفیت آموزش ارتقاء خواهد یافت.

در نظریه برنامه‌ریزی مبتنی بر انگیزش بر رجحان‌های افراد^۲ دست‌اندرکار در امور مدرسه تأکید می‌شود. انگیزش‌ها برای بهبود عملکرد معلمان و ارتقاء پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأکید قرار می‌گیرند. نکته این است که برنامه ریزان لازم است رجحان‌هایی که بر رفتار معلمان، مدیران، دانش‌آموزان، کارکنان و والدین تأثیرگذار هستند را بشناسند و تلاش کنند این رجحان‌ها از طریق انگیزه‌ها تقویت شوند. به گونه‌ای که تلاش و رفتار دست‌اندرکاران امور آموزشی - اداری مدرسه در راستای اهداف آموزشی حداکثر شود. در چند دهه گذشته، سازمان‌ها بر نقش مؤثرتر پاداش‌های ذاتی^۳ (درونی) مانند رضایت از کار، منزلت اجتماعی و خود شکوفایی در انگیزه‌ها، توجه کرده‌اند. این گونه پاداش‌ها به‌ندرت می‌تواند فقدان پاداش‌های خارجی^۴، مانند حقوق و مزایا را جبران کند. هنگامی که پاداش‌های خارجی به حداقلی برسد که برای حمایت از کارکنان و خانواده آن‌ها کفایت کند، تأثیر پاداش‌های ذاتی آشکار می‌شود. اما به عنوان مکمل این نیازهای اساسی، به تدریج اهمیت منافع ذاتی نیز مورد تأیید قرار گرفته است (همان: ۹۱).

برنامه‌های تدوین شده به‌منظور اجرای کارآمد و بهینه باید انگیزه‌های لازم را از سوی مجریان و مخاطبان اصلی برنامه در سطح عملیاتی به همراه داشته باشد. بدون ایجاد انگیزه‌های لازم در سطح عملیاتی اجرای مطلوب برنامه‌ها میسر نخواهد شد. مشوق‌ها و جذابیت‌ها

-
1. Incentive based planning
 2. Individual Preferences
 3. Intrinsic rewards
 4. Extrinsic rewards

به‌جای الزامات قانونی و توصیه‌های شعارگونه زمینه را برای اجرای مطلوب برنامه‌های آموزشی از سوی عوامل اجرایی فراهم می‌سازد. در این راستا نزدیک کردن برنامه ریزان به سطح نزدیک‌تر یعنی منطقه و مدرسه و ایجاد تناسبی بین اولویت‌ها و رجحان‌های فردی و سیاست‌های کلان ضروری به نظر می‌رسد. در مقاله حاضر کوشش شده است جایگاه نظریه برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش در نظام برنامه‌ریزی آموزش و پرورش به‌ویژه در سطح خرد و عملیاتی آن یعنی مدرسه مورد بحث قرار گیرد.

بیان مسئله و هدف

به گمان صاحب‌نظران برنامه‌ریزی، اصولاً راه‌حل‌ها و اهدافی در برنامه تحقق می‌یابند که محصول ارتباط و گفت‌وگوی سازنده با ذی‌نفعان به هنگام تهیه برنامه و هماهنگی و تجهیز انگیزه‌های گروه‌های مختلف اجتماعی به هنگام اجرا باشند. تجربه برنامه‌های تحقق‌نیافته قرن بیستم این واقعیت را نشان می‌دهد (اجلایی، ۱۳۹۱: ۱۲۹). یکی از معضلات آموزش و پرورش ایران عدم ارتباط شفاف و پویا بین دو سطح تصمیم‌گیری و اجرا است. برقراری ارتباط بین برنامه‌ریزی در سطح کلان و خرد و درگیر کردن همه ذی‌نفعان و دست‌اندرکاران در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه‌ریزی آموزشی در فرایند برنامه‌ریزی، اجرای برنامه و ارزیابی یک ضرورت است.

مشکل عمده برنامه‌ریزی آموزشی در سطح کلان این است که برنامه ریزان می‌پندارند انگیزه‌های مشابه در مورد همه افراد قابل اعمال است. افراد تنها به انگیزه‌هایی پاسخ می‌دهند که از آن‌ها آگاهی دارند و آن‌ها را به‌درستی درک کرده‌اند. نظام‌های انگیزشی برای تأثیرگذاری بر عملکردها طراحی می‌شوند. هدف از نوشته حاضر تبیین جایگاه نظریه برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش در نظام برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش ایران است تا به مدد آن امکان برانگیختن عوامل اصلی طراحی و اجرای برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش در سطوح مختلف به‌ویژه در سطح محلی، مدرسه و کلاس درس فراهم گردد. قصد ایده گرفتن از نظریه برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش و تأکید بر به‌کارگیری آن در سطح عملیاتی منطقه، مدرسه و کلاس درس در نظام آموزش و پرورش عمومی

ایران است. مسئله اساسی در برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش این است که به علت مشارکت ندادن بازیگران اصلی آموزش، یعنی مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و والدین در تدوین برنامه و اجرای برنامه و فقدان انگیزش لازم برای اجرای مطلوب برنامه‌ها، هدف‌های برنامه به‌طور مطلوب محقق نمی‌شوند. در تبیین نظریه برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش تلاش می‌شود جایگاه این نظریه در سطوح مختلف برنامه‌ریزی تبیین شود تا با جلب توجه دست‌اندرکاران، زمینه برای مشارکت همه‌جانبه عوامل اصلی نظام آموزشی به‌ویژه مدیران مدارس، معلمان، دانش‌آموزان، اولیاء و جوامع محلی فراهم شود.

مدرسه جایگاه اصلی بروز و ظهور کیفیت، کارایی و اثربخشی آموزش و پرورش و به‌طوری کلی یادگیری و تربیت است. دستیابی به آنچه گفته شد نیازمند برنامه‌ریزی و تخصیص بهینه منابع و مشارکت همه عناصر مؤثر در اجرا و تحقق اهداف برنامه است. برنامه‌ریزی در سطح مدرسه می‌تواند راه‌های مناسبی برای تضمین دستیابی به کیفیت، برابری، کارایی مد نظر داشته باشد و پیامدهای یادگیری دانش‌آموزان در سطح مدرسه را ارتقاء دهد. این سطح از برنامه‌ریزی در برخی کشورها از سابقه نسبتاً قابل توجهی برخوردار است (دیویس، ۱۳۸۲: ۲۲۱). این در حالی است که در نظام برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش ایران مدرسه، علی‌رغم برخورداری از سهم بالا در تحقق اهداف عملیاتی و نیز آرمانی نظام آموزش عمومی، جایگاهی در نظام برنامه‌ریزی کشور ندارد. بیشتر برنامه‌ریزانی که به اجرا نظر دارند و از نظریه می‌پرهیزند، چنین استدلال می‌کنند که نظریه برنامه‌ریزی آرمان‌گرایانه است و درکی از نقش قدرت در اجرا و تحقق عملی برنامه‌ها ندارد (فریدمن، ۱۹۸۸ به نقل از اجلائی، ۱۳۹۱: ۴۷). برخلاف این دیدگاه، نظریه برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش بر جنبه عملیاتی برنامه‌ریزی و تأثیر مستقیم بر جنبه اجرایی برنامه تأکید دارد.

مسئله اصلی مورد تأکید در این مقاله نارسائی برنامه‌ریزی آموزشی در سطوح مختلف و عدم پیوند شفاف و پویا بین دو سطح تصمیم‌گیری و اجرا است. همه مدارس در اندیشه موفقیت دانش‌آموزان خود هستند اما تنها مدارس متفاوت خواهند بود که بر هدف‌های ویژه و راهبردی برای تغییر متمرکز شده باشند. برنامه بهبود مدارس فرایندی است که از طریق آن مدارس مجموعه از هدف‌ها را برای بهبود تعیین کرده و تصمیم می‌گیرند چگونه

و چه وقت به این اهداف دست خواهند یافت (کمیسیون بهبود آموزش^۱، ۵: ۲۰۰۰). دستیابی به این هدف نیازمند پیوند بین سطوح مختلف برنامه‌ریزی و نیز ایجاد انگیزش در سطح اجرایی است. در این مقاله تأکید اصلی بر برقراری ارتباط بین سیاست‌های کلان آموزشی با انگیزه‌های سطح اجرایی - عملیاتی یا همان سطح مدرسه و کلاس است. همچنان‌که در مقدمه اشاره شد اساس نظریه برنامه‌ریزی مبتنی بر انگیزش بر این نکته استوار است که بین اولویت‌ها و رجحان‌های فردی و سیاست‌های کلان نظام آموزشی هر کشور پیوند مناسبی برقرار شود. با توجه به بررسی‌ها و نتایج ارزشیابی برنامه‌های توسعه آموزش قبل و پس از پیروزی انقلاب، نقایص این برنامه‌ها را می‌توان به شرح زیر فهرست کرد:

فقدان دیدگاه نظری و فلسفی حاکم بر توسعه آموزش و پرورش ایران.
محصور ماندن فرایند تهیه و تدوین برنامه در دست گروهی کم شمار از کارشناسان و مسئولان ستادی

محدود ماندن، برنامه به برنامه سطح کلان (ملی) نارسایی رویکرد کلان برنامه‌ریزی و عدم جایگزینی آن با روش‌های جدید و کارآمد. نارسایی شیوه‌های مرسوم برنامه‌ریزی کلان آموزشی و ادامه حیات آن علی‌رغم این نارسایی‌ها.
نارسایی‌های انگیزشی (فقدان انگیزه برای موفقیت از سوی بازیگران اصلی برنامه‌های آموزشی مخصوصاً مدیران و معلمان)

نتایج بررسی اسناد برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش نشان می‌دهد که در کشور ما برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر نظریه (تئوری) نبوده است. قبل از هر نوع برنامه‌ریزی تعیین دیدگاه نظری و فلسفی برای توسعه آموزش و پرورش در ایران ضروری است. برخورداری از دیدگاه فلسفی بلندمدت امکان برقراری ارتباط بین برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش و برنامه‌های کلان توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را فراهم می‌سازد. همچنین استمرار سیاست‌ها و هدف‌های کیفی را در برنامه‌های میان‌مدت توسعه میسر می‌کند. تجانس، برابری، هماهنگی و کارایی از جمله موارد توجیه برای برنامه‌ریزی در سطح کلان است. در گذشته

توجه بیش از حد به تدوین سیاست‌های آموزشی و بی‌توجهی به بازیگران آن وجود داشته است. به آنچه در مدرسه اتفاق می‌افتد توجه بسیار کمی شده است. درحالی که مدرسه میدان واقعی عمل است. "اکنون با عمومیت بیشتری پذیرفته شده است که برنامه‌ریزی تنها هنگامی می‌تواند به ارتقای کیفیت و تناسب بیش‌تر با نیازها و خواسته‌ها بینجامد که توجه خود را بیشتر به مقوله برانگیختگی، نگرش‌ها، بینش‌ها و رفتار واقعی افراد درگیر در فرایند آموزش و پرورش - کارکنان اجرایی، معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و جوامع - معطوف دارد" (کمرر و ویندهام، ۱۳۷۸: ۴۴). لذا شایسته است تحولات و اصلاحات در سطحی برنامه‌ریزی شود که بازیگران به صحنه‌ای که فرایند تدریس - یادگیری^۱ در آن جریان دارد، یعنی سطح مدرسه و کلاس درس، نزدیک‌تر باشند.

تجربه نشان داده است که به‌رغم هرگونه تصمیمی که در سطوح بالای دولت مرکزی اتخاذ شده باشد، تأثیرات آموزش و پرورش در پی تصمیم‌هایی به دست می‌آید که در پایین‌ترین سطح توسط افراد مختلف اتخاذ می‌شود. اگر تاریخ توسعه آموزش و پرورش در همه جوامع - توسعه یافته یا در حال توسعه، سوسیالیست یا سرمایه‌داری - بر مطلقاً اتفاق نظر داشته باشد، تأیید این نکته است که هیچ برنامه آموزشی موفق نخواهد شد مگر آن که افراد را در پایین‌ترین سطح جامعه جذب کند و برای اقدام در جهتی که قصد برنامه است برانگیزانند (Windham, ۱۹۹۷; Foster, ۱۹۷۵). نظریه برنامه‌ریزی بر پایه انگیزش بر اساس دیدگاه‌های دو نفر از صاحب‌نظران به نام‌های فرانسس ان. کمرر^۲ و دوگلاس ام. ویندهام^۳ تنظیم شده است. مشروح این نظریه در کتاب برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش آمده است. در مقاله حاضر کوشش شده است با تبیین ویژگی‌ها و تأکیدات اساسی نظریه برنامه‌ریزی مبتنی بر انگیزش حلقه مفقوده برنامه‌ریزی در سطح منطقه، مدرسه و کلاس درس مورد توجه قرار گیرد. همچنین ضرورت ایجاد پیوند بین سطوح کلان برنامه‌ریزی و سطوح عملیاتی - اجرایی براساس برانگیختگی بازیگران اصلی فرایند تدریس - یادگیری یعنی مدیران مدارس، معلمان

-
1. Teaching – Learning process
 2. Frances N.Kemmere
 3. Douglas M.Windham

و دانش آموزان زمینه‌ای برای افزایش کارایی و ارتقاء کیفیت آموزش در مدارس بیش از پیش فراهم شود.

نکات اساسی نظریه برنامه‌ریزی بر پایه انگیزش

نظام‌های انگیزشی برای تأثیرگذاری بر عملکرد طراحی می‌شوند. تأکید نظریه برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش استفاده از انگیزه‌ها برای وفق دادن برنامه‌ریزی با بازار کار و نیز شیوه‌ای برای ارتقای رفتار مطلوب در بازیگران اصلی فرایند آموزش است. در گذشته، برنامه‌ریزی آموزشی بیش از حد به تدوین سیاست‌های آموزشی می‌پرداخت و به تجهیز بازیگران آن چندان توجهی نداشت. اما به تدریج این آگاهی به دست آمد که شایسته‌تر است تحولات و اصلاحات در سطحی برنامه‌ریزی شود که بازیگران به صحنه‌ای که فرایند آموزشی در آن جریان دارد، نزدیک‌تر باشند؛ یعنی در سطح منطقه و مدرسه (ژاک هلک^۱، ۱۹۹۷: ۱۸). نظریه برنامه‌ریزی بر پایه انگیزش، ابزاری برای برنامه ریزان، تأکید نوینی بر تلاش برنامه ریزان برای حل مسائل آموزش و پرورش است که نظریه جدیدی نیست! ایجاد محیط آموزشی مشارکتی با تأکید بر جایگاه انگیزه‌ها در نظریه برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی مد نظر است. براساس نظریه برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش، وجود مشوق‌ها و عوامل برانگیزاننده عملکرد در مدرسه می‌تواند عملکرد عوامل انسانی ذی‌ربط، ذی‌نفوذ و ذینفع را تحت تأثیر قرار دهد. بدین ترتیب زمینه را برای اجرای کارآمد و اثربخش برنامه آموزشی به بهترین نحو فراهم سازد.

موضوع انگیزش در کار مدرسه پیچیده است و نیازمند توجه به عوامل متعددی است که دامنه و ابعاد آن چندان روشن نبوده و مستلزم بررسی جامع و عمیق است. همچنان‌که قبلاً اشاره شد اشتباه برنامه ریزان در سطح کلان این است که می‌پندارند انگیزه‌های مشابه در مورد همه افراد قابل اعمال است. در کشورهای با زمینه اجتماعی-فرهنگی متنوع، افراد در برابر محرک یکسان پاسخ متفاوت می‌دهند. معلمان، کارکنان غیر آموزشی و مدیران مدارس هر یک به‌طور خاص برانگیخته می‌شوند. بین خود معلمان نیز میزان پاسخ به یک

۱. پیشگفتار کتاب برنامه ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش

عامل انگیزشی یکسان نیست. برای مثال اعطای فرصت ادامه تحصیل برای یک معلم جوان و تازه استخدام شده با معلمی که دارای چند فرزند است و از سابقه خدمت بالایی برخوردار است عامل برانگیختگی با تأثیر یکسان محسوب نمی‌شود. در نتیجه لازم است برای افراد ذیربط در سطح مدرسه یک نظام انگیزشی متناسب با هر دسته از افراد طراحی و اجرا شود. به عبارت دیگر انگیزه‌ها بر مبنای تفاوت‌های افراد وارد برنامه‌های آموزشی شوند. داگلاس ویندهام (۱۹۹۷) از جمله نظریه‌پردازان برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش درباره این نظریه چنین باور دارد: «در بین کلیه جوامع و نظام‌های آموزشی یک چیز محرز است: افراد در برابر انگیزه‌هایی که دریافت می‌کنند واکنش نشان می‌دهند؛ و برنامه‌ریزی‌ای که بر اساس شناسایی پویای این انگیزه‌ها و اثرات آن‌ها بنا نشده باشد، محکوم به شکست یا ایجاد نتایج معکوس هدف‌های اولیه است. برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش بر نقش تحلیل انگیزه‌ها و تصمیم‌گیری فردی در برنامه‌ریزی آموزش و پرورش تکیه می‌کند. کوششی است که به تکمیل برنامه‌ریزی سطح کلان و به درگیر کردن همه ذینفعان و دست‌اندرکاران در تصمیم‌گیری برای بهبود و گسترش آموزش و پرورش در فرایند برنامه‌ریزی، اجرای برنامه‌ریزی و ارزیابی آن می‌پردازد (مقدمه مترجم: ۱۰۰).

در نظریه برنامه‌ریزی بر پایه انگیزش تأکید بر انگیزه‌های رفتاری در سطح کلان (ملی) تا سطح مؤسسات و مدرسه وجود دارد. دو نهاد اخیر جایی است که آثار آموزشی در آن تولید می‌شود. هدف سیاست‌های انگیزشی در سطح ملی آن است که در مؤسسه یا مدرسه محیطی به وجود آورند که فعالیت‌های یادگیری را حمایت کند. دولت‌ها به تربیت مدیران و معلمان و برقراری سازوکارهای مختلف پاداش که با عملکرد مدرسه مرتبط باشد توجه دارند. واگذاری حق انتخاب آزاد مدرسه به وسیله دانش‌آموزان با اعطای منابع مالی به آن‌ها به جای مدارس و در نتیجه ایجاد رقابت بین مؤسسات خصوصی و دولتی یکی از سازوکارهای حمایتی دولت است. براساس این نظریه وقتی مؤسسات آموزشی در استفاده از منابع مالی دارای آزادی عمل هستند این امر باعث می‌شود نسبت به کیفیت خدمات ارائه شده هم پاسخگو باشند.

مسئله انتخاب بین تدابیر اجباری و قانونی و تدابیر اختیاری و اعتلا بخش در نظریه برنامه‌ریزی بر پایه انگیزش اهمیت دارد. با توجه به تنوع فرهنگی و زبانی در کشورها ضرورت دارد مجموعه گوناگونی از انگیزه‌ها برای محیط‌ها و گروه‌های مختلف نیاز باشد. بدین منظور تحلیل انگیزه‌ها یکی از بهترین شیوه‌ها برای برخورد با پیچیدگی ناشی از تنوع در اختیار می‌گذارد. طیف این انگیزه‌ها گسترده است. دامنه آن‌ها از انگیزه‌های پولی و مالیاتی، انگیزه‌های غیر پولی مانند افزایش خودباوری و منزلت اجتماعی تا اعتلای چشم‌انداز آینده (برای برانگیختن معلمان)، مقررات^۱ و تحریم‌ها^۲ گسترده است. گفته‌اند که مقررات زیاد کشنده ابتکار است. از سوی دیگر ترکیب مناسبی از انگیزه‌ها و تحریم‌ها به تاریخ و فرهنگ هر کشور بستگی دارد. آماده کردن بازیگران مختلف و برقراری مجموعه مناسبی از انگیزه‌ها و مقررات برای حصول اطمینان از اینکه آنان گام‌ها، تصمیم‌ها و فعالیت‌های لازم را برای ارائه نتایجی که انتظار می‌رود انتخاب خواهند کرد از نهایت اهمیت برخوردار است (کمر و ویندهام، ۱۳۷۸: ۷۶).

بر اساس تأکیدات نظریه برنامه‌ریزی مبتنی بر انگیزش، دو اصل تناسب و کفایت انگیزه باید در نظام انگیزشی رعایت شود. تناسب انگیزه‌ها یعنی تناسب آن‌ها با نیازها و رجحان‌های کسانی که باید تحت تأثیر قرار گیرند. کفایت انگیزه‌ها یعنی اینکه آیا تحریک انگیزه‌ها به اندازه‌ای است که بتواند تغییری در رفتار ایجاد کند. نظام انگیزشی باید بر سیاست‌های روشن، ارزش‌یابی مکرر و پاداش‌های متناسب و مکرر تأکید کند. هر جا که میسر باشد ساختار انگیزشی در یک سازمان یا نظام آموزشی باید امکان فردی کردن پاداش‌ها و تنبیه‌ها را فراهم آورد. فردی کردن انگیزه‌ها مستلزم به رسمیت شناختن تنوعی است که بین اعضای هر گروهی وجود دارد. هم باید به انسجام گروهی توجه داشت و هم عملکرد فردی به رسمیت شناخته شده و فرد متناسب با آن پاداش یا تنبیه دریافت کند. مقصود یک نظام انگیزشی این نیست که تنها وسیله‌ای برای تقویت رفتارهای مطلوب باشد بلکه مقصود این است که رفتار همه دست‌اندرکاران را در جهت مثبت تغییر دهد. ظرفیت‌های موجود را اعتلا

-
1. regulations
 2. sanctions

بخشد و ظرفیت‌های جدیدی به وجود آورد.

یکی از نظریه‌های فرآیندی برانگیختگی، نظریه هدف‌گذاری^۱ است. مطابق این نظریه باور بر این است که عمل تعیین هدف‌ها در یک سازمان، خود منشأ برانگیختگی برای رسیدن به آن هدف‌ها می‌شود (ویندهام، ۱۳۷۸: ۹۲). مطلوبیت یک نظام انگیزشی به مطلوبیت هدف‌ها وابسته است و مؤثر بودن آن به مؤثر بودن مجریانش بستگی دارد. اقداماتی که باید پاداش داده شوند (یا تنبیه شوند) لازم است هرچه زودتر در شروع کار به‌روشنی تعریف شوند. پس از آن «سطح» عملکرد الزامی باید تصریح شود. انتظارات باید واقع‌بینانه و نیز سطح آن نسبتاً بالا باشد. لازمه بکارگیری عملی نظریه‌های مربوط به برانگیختگی، تمرکززدایی از ساختار نظام آموزشی است. تمرکززدایی در مدارس از پیشینه وسیعی برخوردار است. یکی از این تجارب مربوط به کشور کلمبیا است. استراتژی دولت برای تمرکززدایی تلاشی دوگانه در جهت منطقه‌ای کردن آموزش پایه‌ای و افزایش استقلال مدارس محلی بود. هدف نخست این استراتژی می‌بایست از طریق انتقال منابع مالی به مناطق و ادارات محقق می‌شد؛ دومین هدف با دادن مسئولیت مدیریت کارکنان، طراحی برنامه‌های درسی و کنترل جنبه‌های مالی به مدارس تحقق یافت. والدین، معلمان و دانش‌آموزان در اداره مدارس حق رأی بیشتری یافتند. ناظرانی از طرف پایتخت فرستاده می‌شدند، حذف گردیدند و بنا شد که برنامه‌ریزی آموزشی پایین - به - بالا^۲ باشد تا بالا - به - پایین^۳ (فیسک، ۱۳۸۴: ۴). از سوی دیگر عدم تمرکز منجر به افزایش مسئولیت‌ها در زمینه مدیریت بهینه منابع و ارتقاء کیفیت آموزشی برای سطوح پایین‌تر از سطح مرکزی خواهد شد (یونسکو، ۱۳۹۴: ۱۳).

با فرض حرکت به سوی تمرکززدایی و افزایش سطح اختیارات مناطق آموزشی و مدارس، لازم است تأثیر انگیزه‌ها چه منفی و چه مثبت بر رفتار به شکلی هدایت شود که اثرات حاصل از اعمال آن‌ها در راستای هدف‌های مؤسسه قرار گیرد. در بسیاری از کشورهای جهان، علاوه بر حقوق و منافع رسمی، هیچ نظام انگیزشی افتراقی^۴ (که بر حسب

1. Goal setting theory
2. Bottom-up
3. Top-Down
4. differential incentives

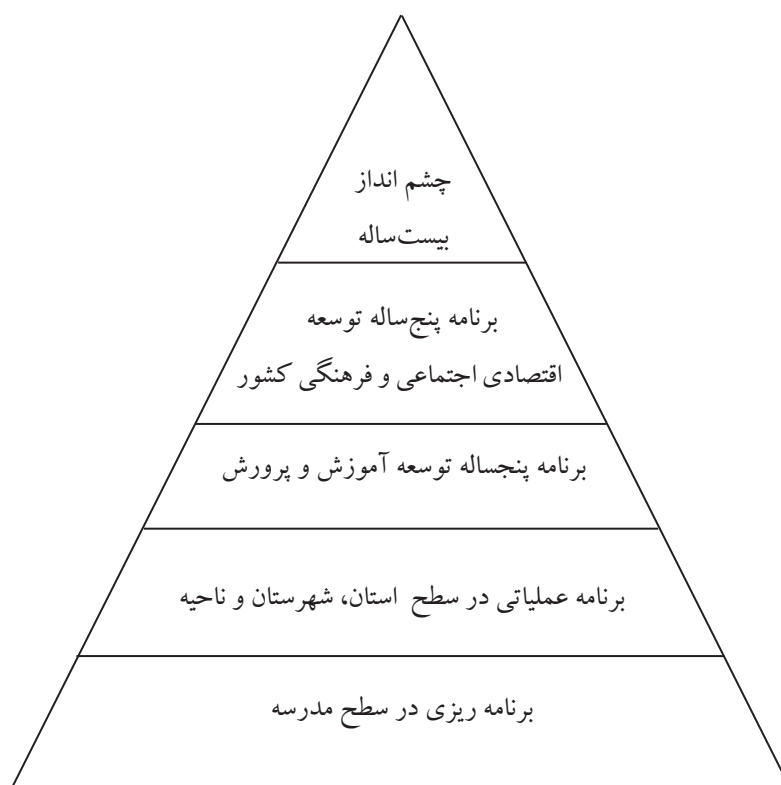
عملکرد میان کارکنان فرق بگذارد) برقرار نیست (ویندهام، ۱۳۷۸: ۸۹). در برنامه‌ریزی در سطح مدرسه با توجه به مشاهده عینی عملکرد کارکنان براساس کمیت و کیفیت عملکرد هر یک از کارکنان می‌توان نظام انگیزشی افتراقی را بکار گرفت. توجه به این نکته می‌تواند احساس بی‌عدالتی در پرداخت مالی بین معلمان و سایر کارکنان مدارس را کاهش دهد. هر جا که ممکن باشد، ساختار انگیزشی در نظام آموزشی به‌ویژه در سطح مدرسه امکان فردی کردن پاداش‌ها و تنبیه‌ها را فراهم آورد. این امر نیازمند به رسمیت شناختن تنوعی است که بین اعضای هر گروهی وجود دارد. در مجموع می‌توان گفت بحث و جدل بر سر استفاده از انگیزه‌ها نیست؛ بلکه بحث این است که از آن‌ها چنان استفاده شود که در خدمت نیازهای اجتماعی و فردی که مبانی مطلوبیت و توجه آموزش و پرورش هستند درآید؛ یعنی پرورش ارزش‌ها و ظرفیت‌های فرد، تربیت شهروندان مؤثرتر و کارکنان و مدیران مولدتر، عدالت و برابری بیشتر در تخصیص فرصت‌ها و بهره گرفتن از همه تلاش‌ها.

بحث و نتیجه‌گیری

تجربه برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش ایران بیانگر این است که آنچه تا کنون مرسوم بوده توجه بسیار کم به عرصه عمل تربیتی یعنی مدرسه و کلاس درس بوده است. مقصود از این کم‌توجهی فقدان سازوکار انگیزشی در سطح عملیاتی از سوی برنامه ریزان برای دستیابی به هدف‌های پیش‌بینی شده در برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش است. آنچه در مدرسه و کلاس درس اتفاق می‌افتد ملاک تحقق یا عدم تحقق هدف‌های برنامه توسعه آموزش و پرورش است. توجه به آنچه در مدرسه و کلاس درس اتفاق می‌افتد برای حفظ و ارتقاء سطح کیفیت آموزش بسیار ضروری است. دیویس و الیسون (۲۰۰۴) براین باورند که مدارس برای بهبود عملکرد خود نیازمند یک برنامه توسعه هستند. برنامه پیشنهادی آن‌ها دارای سه سطح است. آینده^۱ (بین ۵ تا ۱۰ سال)، راهبرد^۲ - قصد یا برنامه - (بین ۳ تا ۵ سال) و برنامه عملیاتی^۳ (۱ تا ۲ سال). اگرچه نمی‌توان برای مدرسه برنامه آینده را با ذکر

1. Future
2. Strategy
3. Action Planning

جزئیات تدوین کرد اما این نکته اهمیت دارد که مدارس را با مفهوم آینده درگیر ساخت تا چشم‌اندازی برای آینده خود در نظر داشته باشند. این امر باعث می‌شود مدارس بتواند در آن چهارچوب زمانی (چشم‌انداز)، برنامه میان‌مدت یا کوتاه‌مدت خود را تدوین کنند (Davies and Ellison, ۲۰۰۴: ۵).



شکل (۱) ارتباط بین سطوح مختلف برنامه‌ریزی

همچنان‌که در شکل (۱) مشاهده می‌شود سند چشم‌انداز بیست ساله کشور منبع اصلی تدوین برنامه‌های پنج ساله توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ایران است. برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش در چهارچوب اهداف برنامه کلان توسعه تدوین می‌شوند. لازمه دستیابی به اهداف برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش عملیاتی کردن هدف‌ها در سطح استان،

شهرستان، ناحیه و نیز مدرسه است. این در حالی است که برنامه‌ریزی در بهترین حالت در سطح استان صورت می‌گیرد. و عملاً حلقه ارتباطی بین سطوح بالاتر و سطوح پایین‌تر یعنی منطقه، مدرسه و کلاس درس برقرار نمی‌شود. چنانچه بخواهیم هدف‌های آموزشی به‌درستی محقق شوند اولاً لازم است این هدف‌ها با مشارکت سیاست‌گذاران و مجریان (مدیران مدارس، معلمان، اولیا دانش‌آموزان و مقامات محلی و حتی دانش‌آموزان) تعیین شوند. ثانیاً سازوکار انگیزشی لازم برای اجرای برنامه‌ها و تحقق هدف‌ها در سطح عملیاتی یعنی مدرسه و کلاس فراهم شود.

امروزه کارکردها و وظایف مدیریت به‌طور فزاینده‌ای در حال گذار از سطح مرکزی به سایر سطوح اداری از قبیل استانی، منطقه‌ای و جوامع محلی است (یونسکو، ۲۰۰۵: ۱). این گذار در نظام آموزشی از سطح وزارت آموزش و پرورش به سطح استانی و منطقه‌ای در حال شکل‌گیری است. به‌گونه‌ای که کمتر نظام آموزشی توسعه‌یافته‌ای را سراغ داریم که در آن برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری‌ها در سطح مرکزی محدود شده باشد. در نظام‌های آموزشی توسعه‌یافته مدارس به دنبال پاسخگویی به نیازهای زمانه خاص خود و نیز ایجاد تغییر هم‌زمان با جهان درحالی که تغییراند (سالو^۱، ۲۰۰۳: ۱۳).

با در نظر داشتن تأکیدات نظریه برنامه‌ریزی مبتنی بر انگیزش می‌توان فواید زیر را برای برنامه‌ریزی آموزشی در مدرسه متصور شد:

مسئولیت‌پذیری عوامل مدرسه شامل مدیران، معلمان، دانش‌آموزان، کارکنان غیر آموزشی و اولیاء دانش‌آموزان با توجه به میزان مشارکت آنان در تعیین هدف‌ها و اجرای برنامه.

توجه به نیازهای واقعی مدرسه

انعطاف‌پذیری برنامه‌ها و سهولت اصلاح و بهبود برنامه

افزایش بهره‌وری از طریق برآورد دقیق هزینه‌ها

سهولت نظارت بر نحوه اجرای برنامه

ایجاد رقابت بین واحدهای آموزشی و در نتیجه ارتقاء سطح کیفی آموزش بنا بر «بیانیه اینچون»^۱ و گزارش یونسکو برای آموزش در سال ۲۰۳۰، سیستم آموزش و پرورش باید متناسب بوده و پاسخگوی مسائلی از این قبیل باشد: بازار کار به سرعت در حال تغییر، پیشرفت‌های تکنولوژیکی، شهرنشینی، مهاجرت، بی‌ثباتی سیاسی، تخریب محیط زیست، خطرات و بلایای طبیعی، رقابت بر سر منابع طبیعی، چالش‌های جمعیتی، افزایش بیکاری جهانی، فقر مزمن، گسترش نابرابری و گسترش تهدید صلح و امنیت (UNESCO, ۲۰۱۵: ۵). کشور ما نیز کمابیش با چالش‌های فوق‌الذکر روبروست. برای پاسخگو بودن سیستم آموزش و پرورش به آنچه مورد تأکید یونسکو در بیانیه اینچو برای سال ۲۰۳۰ است دو اقدام باید صورت گیرد: اول تلاش در راستای تمرکززدایی از ساختار آموزش و پرورش و واگذاری اختیارات بیشتر به مناطق و مدارس و دوم تدوین برنامه اجرایی در سطح منطقه و مدرسه برای آماده‌سازی مدارس جهت دستیابی به هدف‌های خاص هر مدرسه و منطقه. با به کارگیری آموزه‌های نظریه برنامه‌ریزی مبتنی بر انگیزش و ایجاد برانگیختگی لازم جهت مشارکت مدیران مدارس، معلمان، دانش آموزان، اولیا و جوامع محلی می‌توان بستر لازم را برای بهبود عملکرد مدارس، رفع نیازهای منطقه‌ای و پاسخگو کردن نظام آموزشی کشور به آنچه در گزارش یونسکو برای سال ۲۰۳۰ آمده است، فراهم ساخت.

از آنجاکه در شرایط کنونی ساختار نظام آموزش و پرورش عمومی ایران بیشتر صبغه متمرکز دارد به کارگیری آموزه‌های نظریه برنامه‌ریزی مبتنی بر انگیزش با چالش‌های روبروست. از جمله اینکه مقاومت‌هایی برای حفظ نظام به‌طور متمرکز وجود دارد. در مجموع باید گفت که تلاش برای تغییر توازن قدرت در نظام‌های ملی مدرسه‌ای درگیر با فعالیتی سیاسی هستند که هم حامیانی دارد و هم مخالفانی (فیسک، ۱۳۸۴: ۹). دخالت آمرانه و تصمیم‌گیری متمرکز و از بالا با طبیعت سیستم‌های اجتماعی^۲ که مدرسه یکی از نمادهای آن است^۳ در تضاد است. و این مسئله‌ای است که هم اکنون نیز اندیشه‌های مترتب بر برنامه‌ریزی تعاملی و مشارکتی و راهبردی بر آن تکیه داشته و از آن حمایت می‌کنند (رفعیان، ۱۳۹۱: ۱۶۷).

در کشور ما حدود دو دهه است که موضوع مدیریت مدرسه محور (S.B.M) بر سر زبان‌ها افتاده است اما اقدام در راستای آن چشمگیر نیست. به‌زعم نیستانی (۱۳۹۱) برنامه‌ریزی آموزشی در سطح مدرسه را باید یکی از ویژگی‌های بنیادین رویکرد مدرسه محوری دانست. رویکرد مدرسه محوری، نتیجه تمرکززدایی در نظام آموزشی و انتقال اقتدار تصمیم‌گیری در میدان‌های عملیاتی و برنامه‌ریزی آموزشی به مدیریت مدرسه است. چنانچه بخواهیم مشارکت واقعی مجریان برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش را با خود به همراه داشته باشیم ضروری به نظر می‌رسد ساختار نظام آموزشی را از تمرکز به‌سوی عدم تمرکز اصلاح کنیم که این خود نیازمند اصلاح قوانین در سطح ملی و نیز تفویض اختیارات تصمیم‌گیری از جمله برنامه‌ریزی درسی، بودجه‌ریزی و تأمین مالی در سطح منطقه و مدرسه است. به‌طور کلی به‌منظور اثربخشی مدیران مدارس، بهبود عملکرد معلمان و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بهتر است تحول و اصلاحات در سطحی برنامه‌ریزی شود که بازیگران به‌صحنه‌ای که فرایند آموزش در آن جریان دارد یعنی در سطح منطقه، مدرسه و کلاس نزدیک‌تر باشند. این امر نیازمند اصلاح ساختار متمرکز نظام آموزش و پرورش عمومی و به‌کارگیری آموزه‌های نظریه برنامه‌ریزی مبتنی بر انگیزش در سطوح مختلف نظام آموزش و پرورش عمومی به‌ویژه در سطح مدرسه و کلاس درس است. باید توجه داشت که آموزه‌های نظری و یادگیری برگرفته از تجربه جایگزین یکدیگر نیستند بلکه این هر دو ضروری بوده و مکمل یکدیگر هستند (Fidler, ۲۰۰۲: ۷). با توجه به آنچه گفته شد اکنون مواردی که لازم است برای ایجاد انگیزش و تحقق کارآمد هدف‌های نظام آموزشی در سطح مدرسه و عملیاتی در نظر گرفته شوند به شرح زیر بیان می‌شوند:

قرن ۲۱ قرن مفاهیم مردم‌سالاری، تمرکززدایی و مشارکت است. برنامه‌ریزی از بالا به پایین دارای نارسایی‌هایی است و برای رفع آن‌ها باید ضمن رعایت عوامل زمینه‌ای^۲ به سوی تمرکززدایی حرکت کنیم.

حرکت از برنامه‌ریزی کمی و رفتن به سوی برنامه‌ریزی کیفی (بهبود کیفیت آموزش و

-
1. School Based Management
 2. contextual factors

پرورش)

- لزوم تأکید بیشتر بر امر اجرا و مشارکت جدی و درگیر شدن عامه بازیگران نظام آموزش و پرورش عمومی.
 - برقراری تناسب بین اولویت‌ها و رجحان‌های فردی و سیاست‌های کلان.
 - ضرورت برنامه‌ریزی بازتر، منعطف‌تر و راهبردی‌تر برای مواجهه با فرایند تغییر رشد یابنده و ایجاد توانایی لازم برای تطبیق با شرایط در حال تغییر محیط و پدیده‌های پیش‌بینی نشده.
 - وفق دادن برنامه‌ریزی آموزشی با نیازهای بازار کار
 - برقراری ارتباط بین سیاست‌های کلان آموزشی با انگیزه‌های کلاسی.
 - ضرورت آگاهی از انگیزه‌های بازیگران مختلف عرصه آموزش و پرورش.
 - پیوند برنامه‌ریزی آموزشی در سطح منطقه‌ای و محلی به رویکرد مدیریت مدرسه
- محور

منابع

- اجلالی، پرویز؛ رفیعیان، مجتبی؛ عسگری، علی (۱۳۹۱). نظریه برنامه‌ریزی: دیدگاه‌های سنتی و جدید. تهران: نشر آگه.
- دیویس، آر. جی (۱۳۸۲). برنامه‌ریزی آموزش: الگوها و روش‌ها. ترجمه بهرام محسن پور. دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش. سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزش عمومی. به کوشش عبدالحسین نفیسی. جلد دوم. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- عبداللهی، حسین (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش با تأکید بر تجربه ایران. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- فیسک، ادوارد بی (۱۳۸۴). تمرکززدایی در آموزش و پرورش (تجارب برخی کشورها). ترجمه مجید سلیمی دانشگر. تهران: موسسه چاپ و انتشارات دانشگاه امام حسین.
- کمر، فرانسیس ان و ویندهام، دوگلاس ام (۱۳۷۸). برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش. ترجمه عبدالحسین نفیسی. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت. وزارت آموزش و پرورش.
- نیستانی، محمدرضا (۱۳۹۱). برنامه‌ریزی آموزشی راهبردهای بهبود کیفیت در سطح یک واحد (مدرسه، واحد دانشگاهی و آموزش مجازی). اصفهان: نشر آموخته.

- یونسکو (۱۳۹۴). راهنمای برنامه‌ریزی آموزشی غیرمتمرکز. ترجمه طاهره عدل بند. تهران: انتشارات سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور.
- Davies, Brent; Ellison Linda (2004). The New Strategic Direction and Development of the school. Key framework for school improvement planning. Second Edition. Routledge Falmer.
- Education Improvement Commission (2000). school Improvement Planning, a Hand book for Principals, Teachers, and School Councils. www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/sihande.pdf
- Fidler, Brian (2002). Strategic Management for School Development, Leading your School's Improvement Strategy. Paul Chapman Publishing A SAGE Publications Company.
- Kemmere, Frances ; Windham, Douglass (1997). Incentive Analysis and Individual Decision Making in the Planning of Education. UNESCO. International Institute for Educational Planning. France.
- Salowe, Allen E. (2003). The Local Classroom in an Uncertain World. The Scarecrow Press, Inc. U.S.A.
- UNESCO (2005). Handbook for Decentralized Education Planning: Implementing National EFA Plans. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Bangkok.
- UNESCO (2015). Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and life-long learning for all (Final draft for adoption). World Education Forum 2015 in Incheon, Republic of Korea.