

برنامه‌ریزی آموزشی

راهبردهای بهبود کیفیت در سطح واحد آموزشی

(مدرسه، دانشگاه، آموزش مجازی)

دکتر محمدرضا نیستانی

عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان



سرشناسه	: نیستانی، محمدرضا، ۱۳۵۰ -
عنوان و نام پدیدآور	: برنامه‌ریزی آموزشی : راهبرد بهبود کیفیت در سطح واحد آموزشی (مدرسه، واحد دانشگاهی و آموزش مجازی) / محمدرضا نیستانی.
وضعیت ویراست	: [ویراست ۲].
مشخصات نشر	: اصفهان: یار مانا، ۱۳۹۵.
یادداشت	: چاپ قبلی: آموخته، ۱۳۹۳.
مشخصات ظاهری	: ۲۶۴ ص: جدول، نمودار.
شابک	: 978-600-7768-66-2
وضعیت فهرست‌نویسی	: فیبا
یادداشت	: کتابنامه: ص. ۱۷۹.
عنوان دیگر	: راهبرد بهبود کیفیت در سطح واحد آموزشی (مدرسه، واحد دانشگاهی و آموزش مجازی).
موضوع	: نظری آموزشی -- طرح و برنامه‌ریزی
موضوع	: Instructional systems design
موضوع	: برنامه‌ریزی آموزشی -- ایران
موضوع	: Educational planning -- Iran
رده‌بندی کنگره	: ۱۳۹۵ ب۴ن/۲۸۳۸
رده‌بندی دیویی	: ۳۷۱/۳
شماره کتابشناسی ملی	: ۴۳۶۰۴۵۵

www.ketab.ir

کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران
 سازمان اسناد و کتابخانه ملی
 (از بخش کتابخانه مرکزی)



ب. مانا

اصفهان- خیابان مشتاق درم - بلوار مهر آرد - کوی ۱۹ - شماره ۴۶
تلفن: ۰۳۱-۳۲۶۱۶۳۶۰ - همراه: ۰۹۱۳۱ ۱۰۴۰۰ - کد پستی: ۸۱۵۸۹-۳۸۱۳۱
www.varemana.ir

برنامه‌ریزی آموزشی

راهنماهای بهبود کیفیت در سطح واحد آموزش

دکتر محمدرضا نیستانی

آماده‌سازی: انتشارات یارِ مانا

مدیر تولید: فرهاد فروزنده

ویراستار: مریم همت

حروف‌نگار: آرزو کیوان / صفحه‌آرا: مرضیه کوچک‌زاد

طراح جلد: علیرضا محمدی

• لیتوگرافی: طلوع • چاپ: میخک • صحافی: مردانی
• چاپ سوم (اول ناشر): مهرماه ۱۳۹۵ • تعداد: ۱۰۰۰ نسخه • قیمت: ۱۶۰۰۰ تومان
© حق چاپ: ۱۳۹۵، انتشارات یارِ مانا

فهرست مطالب

۱۱	 مقدمه
	بخش اول: کلیات
۲۱	 فصل اول: ویژگی‌های برنامه‌ریزی در سطح واحد آموزشی
۲۲	 برنامه‌ریزی اجرایی، خرد و غیره
۲۵	 برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت واحد آموزشی
۲۶	 برنامه‌ریزی مشارکتی
۲۹	 برنامه‌ریزی جامع و نظام‌مند
۲۹	 برنامه‌ریزی برای واحد آموزشی فعال
۳۱	 فصل دوم: فرایند برنامه‌ریزی آموزشی
۳۳	 مرحله‌ی اول: تشکیل شورای برنامه‌ریزی آموزشی
۳۳	 مرحله‌ی دوم: بررسی و شناسایی نیازهای آموزشی
۳۷	 مرحله‌ی سوم: تعیین اهداف و سیاست‌های اجرایی
۳۸	 مرحله‌ی چهارم: اولویت‌بندی سیاست‌های اجرایی
۳۹	 مرحله‌ی پنجم: تدوین برنامه‌های اجرایی بهبود کیفیت
۳۹	 مرحله‌ی ششم: تدوین اسناد برنامه‌های آموزشی
۴۲	 مرحله‌ی هفتم: ارزیابی و اجرای برنامه‌های مدون
۴۲	 مرحله‌ی هشتم: ارزیابی مداوم برنامه‌های اجرایی

بخش دوم: برنامه‌ریزی آموزشی برای مدارس

- فصل سوم: ضرورت و امکان برنامه‌ریزی در سطح مدارس ۴۵
- فصل چهارم: مراحل برنامه‌ریزی آموزشی در سطح مدرسه ۵۳
- تشکیل شورای برنامه‌ریزی آموزشی مدرسه ۵۳
- تعیین زمان برای فرایند برنامه‌ریزی ۵۶
- بررسی و ارزیابی کمی و کیفی مدرسه ۵۷
۱. تعیین عوامل مورد بررسی در مدرسه ۵۷
- کیفیت مدیریت مدرسه ۵۸
- کیفیت معلم فرایند آموزش در کلاس درس ۵۹
- دانش‌آموز ۶۰
- محتوا و برنامه درسی ۶۱
- فعالیت‌های فوق برنامه ۶۱
- تجهیزات و امکانات ۶۲
۲. تعیین اجزای تشکیل‌دهنده هر عامل ۶۳
۳. تعیین وضعیت مطلوب (معیار) برای هر یک از اجزا ۶۳
۴. تدوین ابزار جمع‌آوری اطلاعات ۷۲
۵. مقایسه وضعیت موجود با معیارهای تدوین شده ۷۳
۶. شناسایی قوت‌ها، نیازها و کمبودهای آموزشی ۷۵
- تدوین برنامه‌های عملیاتی بر اساس نتایج ارزیابی ۷۵
۱. تدوین اهداف آموزشی ۷۷
۲. تدوین سیاست‌های اجرایی مدرسه ۷۸
۳. اولویت‌بندی در سیاست‌های اجرایی ۸۶
۴. تدوین برنامه‌های عملیاتی ۸۸
۵. ارزیابی برنامه‌های تدوین شده پیش از اجرا ۹۳

- ۹۴ ۶. تدوین سند برنامه‌های آموزشی
- ۹۴ ۷. اجرا و ارزیابی مداوم

بخش سوم: برنامه‌ریزی در واحد دانشگاهی

- ۹۷ فصل پنجم: ضرورت برنامه‌ریزی در واحد دانشگاهی
- ۱۰۳ فصل ششم: برنامه‌ریزی بهبود کیفیت در واحد دانشگاهی
- ۱۰۷ فصل هفتم: ارزیابی وضعیت موجود
- ۱۰۹ ارزیابی درونی
- ۱۱۱ گام نخست: تحلیل کمیته‌های ارزیابی درونی
- ۱۱۵ گام دوم: زمان‌بندی انجام ارزیابی درونی
- ۱۱۵ گام سوم: شناسایی، توصیف و ارزیابی وضعیت موجود
- ۱۱۶ ۱. تعیین عوامل و اجزای مؤثر بر ارزیابی
- ۱۱۷ ۲. تدوین معیارهای مطلوب برای خدایم از اجزا
- ۱۲۲ ۳. تهیه و تدوین ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات
- ۱۲۴ ۴. جمع‌آوری داده‌ها درباره وضعیت موجود
- ۱۲۶ ۵. قضاوت درباره وضعیت موجود
- ۱۲۹ گام چهارم: تدوین گزارش طرح ارزیابی درونی
- ۱۳۱ فصل هشتم: برنامه‌ریزی براساس یافته‌های ارزیابی
- ۱۳۱ تدوین اهداف و سیاست‌های اجرایی
- ۱۳۴ اولویت‌بندی در سیاست‌های اجرایی
- ۱۳۹ تدوین برنامه‌های عملیاتی
- ۱۴۱ تدوین سند برنامه‌های آموزشی
- ۱۴۱ ارزیابی تکوینی برنامه تدوین شده
- ۱۴۱ اجرای برنامه آموزشی
- ۱۴۳ فصل نهم: برنامه‌ریزی در واحدهای دانشگاهی کشور

بخش چهارم: برنامه‌ریزی در واحد مجازی

۱۴۹	فصل دهم: آموزش عالی در عصر رایانه
۱۵۱	آموزش مجازی در ایران
۱۵۵	فصل یازدهم: مسائل کیفی در دانشگاه‌های مجازی ایران
۱۵۸	تأکید بر نیازهای تک‌تک فراگیران
۱۵۹	برانگیختن دانشجویان
۱۵۹	خود اری از ارائه اضافه‌بار اطلاعاتی
۱۶۰	یادگیری بفتی (ایجاد محیط و بافت زندگی واقعی)
۱۶۰	افزایش و بهبود تعامل اجتماعی
۱۶۰	یادگیری فاعل و ریاضی
۱۶۱	خوداندیشی
۱۶۳	فصل دوازدهم: برنامه‌ریزی آموزشی برای بهبود کیفیت در محیط‌های مجازی
۱۶۶	تشکیل شورای برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه مجازی
۱۶۶	شناسایی و ارزیابی محیط یادگیری
۱۶۷	مراحل اجرای ارزیابی در آموزش‌های الکترونیک
۱۶۷	گام نخست: نهادینه کردن ارزیابی
۱۶۷	گام دوم: تعیین عوامل مورد ارزیابی گروه یا واحد
۱۶۸	گام سوم: تدوین معیارهای وضع مطلوب
۱۶۸	گام چهارم: تهیه ابزارهای ارزیابی
۱۶۸	گام پنجم: جمع‌آوری اطلاعات و تعیین وضعیت موجود
۱۷۱	برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت
۱۷۲	تدوین اهداف و سیاست‌های اجرایی
۱۷۴	اولویت‌بندی سیاست‌های اجرایی
۱۷۴	تدوین برنامه‌های عملیاتی
۱۷۹	منابع

- پیوست ۱: معیارها یا ملاک‌های کیفیت آموزش در مدارس ۱۸۱
- پیوست ۲: نمونه‌هایی از پرسشنامه‌های بررسی کیفیت فعالیت‌های آموزشی مدرسه ۲۰۵
- پیوست ۳: شرح فعالیت‌های اداره برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران ۲۲۳
- پیوست ۴: وظایف و عملکرد مدیریت برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه الزهراء ۲۲۵
- پیوست ۵: عوامل و معیارهای کیفیت در واحد دانشگاهی ۲۲۷
- پیوست ۶: معیارهای پیشنهادی دانشگاه مجازی ۲۴۷
- پیوست ۷: پرسشنامه‌های ارزیابی کیفیت آموزش در محیط‌های برخط ۲۵۳

مقدمه

با وجود کاربردهای برنامه‌ریزی آموزشی در نظام‌های تعلیم و تربیت دنیا، برنامه‌ریزی در دانشگاه‌های کشور هنوز جنبه نظری دارد. دانشجویان در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد - برنامه‌ریزی آموزشی، فقط مبانی نظری را می‌آموزند و از به‌کارگیری آموخته‌های خود در مسائل واقعی ناتوان هستند. یادگیری اصول و مبانی کلی و نظری برنامه‌ریزی، به‌صورت غیرتحلیلی و ناکارآمد، یگانه دستاورد دانش‌آموختگان برنامه‌ریزی آموزشی بود. در دوران تحصیل و تدریس در دانشگاه‌های ایران، از جمله دانشگاه تهران، علامه مطاطی و صفهان، کمتر دانشجویی را دیده‌ام که مهارت و قابلیت لازم را در برنامه‌ریزی راهبردی عملیاتی در سطح واحد آموزشی داشته باشد.

نخستین دشواری در این زمینه، نبودن منابع مناسب در برنامه‌ریزی آموزشی است. اگر مرحوم یحیی فیوضات سی سال پیش، کتاب *مبانی برنامه‌ریزی آموزشی* را به رشته تحریر در نیاورده بود و چند کتاب ارزشمند دیگر در این زمینه ترجمه نشده بود، وضعیت ما در این حوزه ممکن بود از این هم بدتر باشد. این آثار را باید مقدمه‌ای برای آشنایی دانشجویان با اصول و مبانی برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش دانست.

کتاب‌های موجود در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی برگرفته از نیازهای علمی و آموزشی بشر در دهه شصت میلادی است که یونسکو برای گسترش آموزش و پرورش در سراسر جهان و ریشه‌کن نمودن بی‌سوادی طراحی و تدوین کرده است. این کتاب‌ها که هنوز هم به‌عنوان نخستین مرجع دانشجویان به حساب می‌آیند، دیگر پاسخگوی نیازهای کشور نیست. مباحث مطرح شده در این آثار کلی هستند و دانشجویان با مطالعه آنها کمتر به راهکارهای عملی برای برنامه‌ریزی در نظام آموزش و پرورش دست می‌یابند.

مطالعه آنها کمتر به راهکارهای عملی برای برنامه‌ریزی در نظام آموزش و پرورش دست می‌یابند.

الگوهای تقاضای اجتماعی، نیروی انسانی یا هزینه و فایده را باید الگوهای کمی در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی دانست که در پنج دهه گذشته براساس نیاز جامعه جهانی به توسعه و گسترش آموزش و پرورش همگانی، شکل گرفت و امروزه با توجه به فراگیر شدن آموزش و پرورش در سطوح مختلف پیش‌دبستانی، ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و - ی آموزش عالی، بهره‌گیری از الگوهای کمی در بسیاری از نظام‌های آموزش و پرورش کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرد.

برای نمونه هدف اساسی الگوی تقاضای اجتماعی در برنامه‌ریزی آموزشی، فراهم آوردن امکان دسترسی برای فراگیران به آموزش و پرورش است. این الگو در جامعه‌ای مثل ایران که بیش از ۹۹ درصد دانش‌آموزان در دور افتاده‌ترین نقاط این کشور - همچون زابل - به آموزش و پرورش همگانی دسترسی دارند، دیگر چندان کارآمد نیست. مسأله اساسی برای یک برنامه‌ریز در دهه شصت و هفتاد میلادی، یافتن الگو و روشی کمی از برنامه‌ریزی آموزشی به گونه‌ای که دانش‌آموزان فرصت برابر برای دسترسی به آموزش و پرورش داشته باشند، در حالی که اکنون مسأله اصلی برنامه‌ریزان آموزشی یافتن الگویی است که امکان به حداکثر رساندن کیفیت آموزش را برای همه فراهم آورد. به عبارت دیگر، امروزه نیاز آموزش و پرورش، نه به تخصیص کمی به مباحث کیفی و برابری و عدالت آموزشی در حوزه کیفیت آموزش تغییر یافته است.

گرایش به جمع‌آوری منابع انگلیسی و ترجمه مو به مو نمونه‌های دیگران از دشواری‌های دیگر دانش برنامه‌ریزی آموزشی در ایران است. در بیشتر این نوشته‌ها از نزدیک شدن به مباحث ویژه و کاربردی که نیازمند تجربه، تفکر و تحلیل اندیشمندانه است، غفلت شده است. برای نمونه در ایران بیش از ده کتاب در زمینه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ترجمه و تألیف شده است، اما کمتر اثری را می‌توان یافت که به‌طور عمیق به حوزه‌ای خاص از مبانی اجتماعی برنامه‌ریزی پرداخته باشد و اگر همه این کتاب‌ها را در کنار هم بگذاریم، مطالب ارائه شده در ۸۰ درصد آنها مشابه هستند.

همین مسأله در خصوص مبانی فلسفی برنامه‌ریزی آموزشی و حضور کتاب‌های بی‌شمار و تکراری در حوزه فلسفه آموزش و پرورش نیز صادق است. کمتر اثری را می‌توان یافت که به‌طور ویژه به تحلیل فلسفی، اجتماعی و سیاسی برنامه‌ریزی آموزشی در کشور پرداخته باشد. نتیجه این امر نیز نداشتن تحلیل و تفکر انتقادی در خصوص مسائل آموزش و پرورش کشور در میان دانش‌آموختگان و برنامه‌ریزان آموزشی است. دانشجویان زمانی می‌توانند به برنامه‌ریزی در مسائل آموزش و پرورش بپردازند که از مزین تجربه‌آموزی، از قدرت تجزیه و تحلیل و ارزیابی روان‌شناختی، فلسفی، اجتماعی، سیاسی، برخورداری باشند. با وجود کتاب‌های موجود، که به مباحث کلی در برنامه‌ریزی آموزش می‌پردازند، تربیت برنامه‌ریزان ماهر، انتقادی و تحلیلی در نظام آموزش و پرورش محتمل نیست. برای اینکه دانشجویان در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی از توانایی، مهارت و قدرت تجزیه و تحلیل، ارزیابی و قضاوت برخوردار باشند، دانش و منابع موجود کارساز نیست.

مشکل بنیادین دیگر در رشته برنامه‌ریزی آموزشی، وجود راهبردها و شیوه‌های آموزشی غیرکارآمد، خاموش، غیرجذاب و کسل‌کننده است. یکی از مهمترین دلایل ناتوانی دانش‌آموختگان در برنامه‌ریزی در سطوح ارزش و پرورش را باید ناشی از ضعف نظام دانشگاهی در تربیت برنامه‌ریزان آموزشی دانست. دانشجویان این رشته به‌جای آموزش مهارت‌ها و توانایی‌های برنامه‌ریزی، فقط با حفظ پارهای از اصول و مبانی این رشته می‌پردازند و کمتر با واقعیت‌های آموزشی درگیر می‌شوند.

آشنایی با تعاریف مبانی، اصول، سطوح، انواع و الگوهای برنامه‌ریزی آموزشی جزو عمده‌ترین مباحثی است که از سوی استادان در دروس برنامه‌ریزی به دانشجویان ارائه می‌شود. اگرچه برای ورود به حوزه برنامه‌ریزی آموزشی، آشنایی با این موضوع‌ها اجتناب‌ناپذیر است و بدون آگاهی از آنها، تربیت برنامه‌ریزان آموزشی توانمند ناممکن است، اما به یاد سپاری دانش برنامه‌ریزی کمک چندانی به تربیت برنامه‌ریزان آموزشی خلاق، اندیشمند و کاردان نمی‌کند. حفظ طوطی‌وار کلیات برنامه‌ریزی آموزشی سبب شده است که دانشجویان در دو حوزه اساسی مهارت لازم را نداشته باشند: نخست

در خصوص نکته نخست باید اذعان داشت که دانش‌آموختگان دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، به‌طور معمول از قدرت لازم برای انجام برنامه‌ریزی در سطح مدرسه، واحد دانشگاهی، واحد آموزش مجازی یا یک واحد روستایی ناتوان هستند. وقتی از دانش‌آموختگان برنامه‌ریزی آموزشی پرسیده می‌شود که آیا مهارت لازم برای برنامه‌ریزی در سطح واحد آموزشی را دارند، پاسخ به‌طور معمول منفی است.

برای نمونه وقتی در کلاس‌های دانشگاهی در آغاز درس «اصول و مبانی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی» در سطح کارشناسی ارشد، موضوعی شبیه به مورد زیر طرح می‌شود، گفته و تحلیل‌های دانشجویان بیسانگر مهارت و خبرگی اندک برای انجام برنامه‌ریزی در سطح واحد آموزشی است:

«سازمان بهزیستی که در سال ۱۳۸۵ حاضر در سراسر کشور ۲۰ مرکز آموزشی تأسیس نموده و در این مراکز بیس از ده هزار دانش‌آموز، دانشجو و کارآموز در حال کسب دانش و بینش و مهارت‌های مختلف هستند این سازمان به‌منظور بهبود کیفیت مراکز آموزشی خویش در خراسان شمالی، قصد استخدام چند کارشناس خبره آموزشی را دارد. در مصاحبه استخدامی این سازمان برای سنجش دانش و مهارت جویندگان کار یک پرسش اساسی طرح شده است: راهکار شما برای ارتقای بهزیستی به‌بود کیفیت در مراکز آموزشی ما چیست؟ اگر شما در چنین مصاحبه است با من شرکت کنید، چه راهکارهایی برای بهبود کیفیت آموزش پیشنهاد خواهید کرد؟»

از آنجا که دانشجویان در دوران تحصیل به ندرت درگیر برنامه‌ریزی آموزشی در عمل شده‌اند، در رویارویی با این پرسش، فقط به ارائه مطالب کلی و ایده‌های عام در زمینه برنامه‌ریزی می‌پردازند. در حقیقت آنها مانند یک فرد غیرمتخصص و بی‌تجربه به بیان حرف‌های کلی بسنده می‌کنند و به آنچه هم می‌گویند چون در عمل ندیده و تجربه نکرده‌اند، باور و اطمینان ندارند.

در زمینه برنامه‌ریزی راهبردی در نظام آموزش و پرورش نیز وضعیت به همین منوال است. کمتر دانش‌آموخته‌ای را در رشته برنامه‌ریزی آموزشی می‌توان یافت که از

قدرت لازم برای تحلیل مسائل و دشواری‌های راهبردی نظام تعلیم و تربیت برخوردار باشد. برای اینکه برنامه‌ریزان آموزشی بتوانند به تحلیل و در نهایت برنامه‌ریزی راهبردی و کلان بپردازند، نیازمند تحلیل انتقادی و دانش بالا در زمینه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فلسفی و همچنین در زمینه الگوهای برنامه‌ریزی آموزشی هستند.

برای نمونه تحلیل دانشجویان نسبت به مسأله «افزایش تعداد دانشجویان دختر نسبت به پسران در دانشگاه‌های کشور» بسیار ناامیدکننده است. تحلیل آنها به‌طور معمول، سطحی، کلی و کمتر برخاسته از واقعیت‌ها و اندیشه‌های جامع‌نگر، انتقادی و مبانی و اصول برنامه‌ریزی آموزشی است. همه این نکته‌ها نشان می‌دهد که راهبردهای فعلی تدریس در رشته است، دانش، بینش و مهارت لازم را به دانشجویان برای تحلیل، ارزیابی و قضاوت دربارهٔ مسائل کلان آموزشی و برنامه‌ریزی راهبردی ارائه دهد.

برای آنکه برنامه‌ریزان آموزشی بتوانند به تحلیل مسائل راهبردی در نظام تعلیم و تربیت بپردازند، اشراف به سه زمینه‌های فلسفی، روان‌شناختی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی اجتناب‌ناپذیر است. در واقع، آشنایی عمیق و برخوردار از دیدگاه انتقادی در خصوص مکتب‌های فلسفی، نظریه‌های جامعه‌شناسی و رویکردهای جدید در علوم انسانی، برای انجام برنامه‌ریزی راهبردی الزامی است.

به علاوه برنامه‌ریزان آموزشی باید بتوانند در سطوح کلان آموزشی، یافته‌ها و تحلیل خود را در عمل پیاده کنند. به عبارت دیگر در سطح راهبردی و کلان نیز برنامه‌ریزی آموزشی نیازمند مهارت و توانایی عملی است و فقط اسواد نظری کافی نخواهد بود. از این نظر، برنامه‌ریزی در تمامی سطوح بیشتر به هم شباهت دارد تا دانش محض.

همه این مسائل سبب شده است که محصول مراکز آموزش عالی کشور، افرادی ناکارآمد در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی باشد. چه بسیارند کسانی که به امید آموختن و کسب مهارت برنامه‌ریزی آموزشی، وقت ارزشمند خویش را در دانشگاه‌های کشور صرف می‌کنند و در پایان درمی‌یابند که بجز برخی مبانی، نقد و تحلیل نامنسجم و کلی دربارهٔ آموزش و پرورش، چیزی برای عرضه ندارند.