کانادا: تفویض اختیار مالی

حرکت به سمت مدیریت مدرسه‌محور در کانادا در حوزهٔ آموزش عمومی، در ادمونتون در آلبرتا، جایی که معمولاً روش‌ها به عنوان «تصمیم‌گیری مدرسه‌محور» شناخته شده، به تمرکززدایی در تخصیص منابع برای کارکنان آموزشی و غیرآموزشی، تجهیزات منابع و خدمات منجر شده است. در نیمهٔ دههٔ ۱۹۷۰، یک نمونه شامل هفت مدرسه، به صورت آزمایشی انتخاب شد و این تجربه به روش جامع خودگردانی مدارس در سال ۸۱-۱۹۸۰ منجر گردید که هم‌اکنون رویکردی نهادینه شده است.

یکی از ویژگی‌های این الگو، فقدان یک شورای مجتمع یا مدرسه‌محور است. در سال ۱۹۸۶، در یک برنامهٔ آزمایشی شامل ۱۴ مدرسه، رویکرد فوق را با خدمات مشاوره‌ای متمرکز تلفیق کردند. ویژگی چشمگیر الگو، در روش تخصیص منابع است. در این الگو، منابع به صورت یکجا به مدارس تخصیص داده می‌شدند و سپس منابع تکمیلی از طریق خدمات مشاوره‌ای و براساس نوع مدرسه و نیاز دانش‌آموز عرضه می‌شدند. بعد از آن، منابع تخصیص یافته مشمول بودجه‌های مدرسه‌محور شدند. پس از این مرحله، هزینه‌های استاندارد برای انواع خدمات، براساس هزینه خدماتی که توسط مدارس تقاضا شده بود تعیین گردید. مدارس مجاز بودند خدماتی غیر از آنچه توسط ناحیه تعیین شده بود، انتخاب کنند. همچنین یک برنامهٔ «اثربخشی معلم» در سال ۱۹۸۱ به اجرا در آمد. تا سال ۸۷- ۱۹۸۶، برنامهٔ توسعهٔ حرفه‌ای به میزان نصف روز در هر هفته در بیشتر مدارس، برای ۵۰ درصد از معلمان با تأمین مالی از طریق بودجه‌های مدرسه اجرا شد.

به منظور اطمینان از محاسبه‌پذیری، فرایندهای نظارتی ایجاد شده بود. دانش‌آموزان ۳، ۶، ۹، ۱۲ ساله به طور منظم در تمامی زمینه‌های برنامه درسی آزمون می‌شدند. پس از سال ۱۹۸۷، سطوح «معیار» یا استاندارد دستاوردها، به عنوان یک مبنای مقایسه‌ای برای کوهورت دانش‌آموزی، تعریف شد و مورد استفاده قرار گرفت. هر سال با یک نظرخواهی مشورتی از دانش‌آموزان، معلمان، کارکنان بخش و والدین، سطح رضایتمندی آن‌ها از مسائل مربوط به وظایف مختلفشان تعیین می‌شد. اطلاعات ویژهٔ آموزشی و تجزیه و تحلیل‌های مقایسه‌ای عملکرد مدارس در یک منطقه برای مدارس و در صورت تقاضا برای والدین و دیگران، در دسترس بودند (کالدول

عنوان دوره: مدیریت مدرسه‌محور | کددوره: ۹۱۴۰۱۵۱۷ | زیرنظر: مرکز برنامه‌ریزی و آموزش نیروی انسانی و دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

مدیریت مدرسه‌محور محلی: چند تجربه

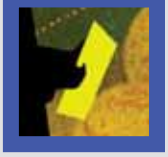
دکتر محرم آقازاده | دکتر حیدر تورانی

و اسپینکز، ۱۹۹۲).

اطلاعات تجمعی دیگر شامل مواردی چون نرخ‌های ماندگاری تا کلاس ۱۲، تعداد کارکنان خدماتی و فعالیت‌های توسعهٔ حرفه‌ای تکمیلی، میزان ذخایر برای استفادهٔ انجمن، هزینه‌های تعمیر و نگهداری، هزینه‌های طرح‌های سرمایه‌ای، مخارج رفاهی (گاز، برق و آب) و در نهایت، کسری یا مازاد بودجهٔ سالانه بود. همه این اطلاعات به مقتضیات بودجه‌ای سالانه مدرسه مربوط بودند.

در سال ۱۹۹۴ آلبرتا برنامه‌ریزی برای تجدید ساختار در کل ایالت را آغاز کرد. در نتیجه، پیشنهادی برای قانونی کردن اصلاحات آموزشی گسترده، که نتیجهٔ آن یک ستاد کوچک برای ادارهٔ آموزش و کاهش چشمگیر تعداد مناطق آموزشی از ۱۴۰ به ۶۰ و واگذاری اختیار به مدرسه بود، آماده شد. هیئت مدیرهٔ مدرسه حق برقراری عوارض آموزشی را که جایگزینی برای تخصیص کل وجوه توسط دولت ایالتی بود، داشت. ویژگی‌های مهم اصلاحات مورد نظر، درگیرکردن والدین، مدرسه و صاحبان کسب و کار در آموزش بود؛ چنان‌که قدرت آن‌ها برای تصمیم‌گیری در مورد آموزش از جمله توسعهٔ منابع و تعیین نحوهٔ دستیابی به نتایج افزایش یافت. همچنین در این قانون جدید، تعیین «مدارس نمونه» با انعطاف‌پذیری و آزادی بیشتر، به عنوان اقدامی در جهت دستیابی بهتر به نتایج پیش‌بینی شده بود.

در هنگ‌کنگ نظام آموزشی شامل سه بخش مجزاست: مدارس دولتی، مدارس کمک‌بگیر، مدارس خصوصی



هنگ‌کنگ: ابتکار عمل مدیریت توسط مدرسه

در هنگ‌کنگ نظام آموزشی شامل سه بخش مجزاست: مدارس دولتی، مدارس کمک‌بگیر، مدارس خصوصی: بزرگ‌ترین بخش، مدارس کمک‌بگیر بوده‌اند که ۸۰ درصد از کل مدارس را تشکیل می‌دهند؛ در حالی که مدارس خصوصی و دولتی به ترتیب تنها ۷ و ۱۳ درصد از کل مدارس را شامل می‌شوند. اصلاحات آموزشی اولیه، بر توسعهٔ نظام و ارتقای امکانات یادگیری و یاددهی متمرکز شده بود. در سال ۱۹۹۱، گزارش وزارت آموزش و پرورش در مورد ابتکار عمل مدیریت توسط مدرسه، مشکلات آموزشی زیر را مطرح نمود:

الف) فرایندها و ساختار مدیریتی نامناسب؛

ب) تعریف نامناسب و ناکافی از مسئولیت‌ها و وظایف؛

ج) نبود یا نارسایی معیارهای عملکرد؛

ت) تأکید بر نظارت‌های جزئی تا ساختارهای مسئولیت‌پذیری و محاسبه‌پذیری؛

ث) تأکید بر نظارت هزینه‌ای براساس هزینهٔ نهایی تا اثربخشی هزینه‌ای و ارزش پول.

این گزارش، طرح ابتکار عمل مدیریت توسط مدرسه را پیشنهاد داد که مبانی اصلی آن عبارت‌اند از:

- بازنگری مستمر، مبنای موجود مخارج عمومی؛
- ارزشیابی منظم نتایج؛
- تعریف بهتر از مسئولیت‌ها؛
- ارتباط نزدیک‌ترین مسئولیت و مدیریت منابع؛
- قالب‌های مدیریتی و سازمانی مناسب؛
- ارتباطات متقابل تعریف شدهٔ آشکار بین تصمیم‌گیرندگان و عوامل اجرایی آن‌ها.

ابتکار عمل مدیریت توسط مدرسه، وظایف مسئولان اجرایی مدارس به ویژه خیرین، رؤسا و مدیران مدرسه را تعریف کرد. این طرح زمینه را برای مشارکت بیشتر معلمان، والدین و دانش‌آموزان قدیمی در تصمیم‌گیری و مدیریت فراهم آورد، برنامه‌ریزی و ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی را به طور منظم‌تر تشویق نمود و به مدارس انعطاف‌پذیری بیشتری را در استفاده از منابعشان اعطا کرد (گامیج، ۱۹۹۶).

در طرح مذکور، بر مدیریت مشترک به عنوان پایهٔ اصلی ادارهٔ مدرسه تأکید شده و مشارکت معلمان، والدین و دانش‌آموزان در ادارهٔ مدرسه تشویق شده بود. چارچوب کار شامل پنج گروه از سیاست‌ها است: مسئولیت‌ها و وظایف جدید برای وزارت آموزش‌وپرورش، وظایف جدید برای کمیته‌های مدیریتی مدرسه (SMCها)، خیرین، ناظران و مدیران؛ انعطاف‌پذیری در تأمین مالی مدرسه، مشارکت در تصمیم‌گیری و ساختاری برای محاسبه‌پذیری.

تعداد ۲۱ مدرسهٔ کمک‌بگیر به اولین مرحلهٔ طرح ابتکار عمل مدیریت توسط مدرسه، که در سپتامبر سال ۱۹۹۱ شروع شد، ملحق گردیدند. تا سال ۱۹۹۷، تمامی مدارس دولتی و تعداد کمی از مدارس کمک‌مالی‌بگیر به طرح ملحق شده بودند. گزینش یک راهبرد اجرایی که در آن مدارس برای ورود به این نظام مختار بودند، نشان‌دهندهٔ تمایل دولت به روش اقناعی برای افزایش مشارکت‌ها به جای روش‌های اصلاحی قانونی بود.

ساختار محاسبه‌پذیری در دو زمینهٔ فردی و سطح کل مدرسه مطرح بود. در مورد اول، یک شیوهٔ ارزشیابی یا گزارش‌دهی توصیه شده بود و مدارس بر تبادل نظر با SMC خود و مدّنظر قرار دادن فرم ارزشیابی وزارت آموزش‌وپرورش، به عنوان یک نقطه شروع، تأکید داشتند. جالب است که هیچ نیازی به داشتن یک شیوهٔ رسمی برای ارزشیابی عملکرد کارکنان نبود. برای مورد دوم، یعنی محاسبه‌پذیری کل مدرسه، هر مدرسه نیازمند ارائهٔ یک برنامه آموزشی سالانه مشتمل بر اهداف و فعالیت‌های سال جاری به منظور قابلیت پاسخگویی بود. چنین برنامه‌ای مدرسه را در تعیین اولویت‌ها، تخصیص بودجه و اطلاع‌رسانی به انجمن در مورد فعالیت‌هایش، مجاز می‌نمود. همچنین، مدارس ملزم به ارائهٔ سابقهٔ آموزشی سالانه از فعالیت‌های خود بودند. سوابق به منظور استخراج شاخص‌هایی چون پیشرفت دانش‌آموزان در حوزه‌های اصلی، فعالیت‌های

عملی، سوابق کارکنان، جزئیات مرتبط با بازدهی، کیفیت‌ها و صلاحیت‌ها و نوع سکونت و شغل والدین، ثبت می‌شدند.

ایالات متحده آمریکا: تصمیم‌گیری محلی و انتخاب

رویکرد به مدیریت مدرسه‌محور در ایالات متحده آمریکا، موضعی و آهسته‌تر بوده است. این امر به دلیل این واقعیت است که ایالات متحدهٔ آمریکا دارای سه سطح حکومتی ملی، ایالتی و محلی است. مسئولیت آموزش عمومی به ایالات محول شده و مسئولیت ارائهٔ خدمات آموزشی به جز هاوایی، با دولت محلی است. نواحی آموزشی، واحدهای سیاسی مستقل زیر نظر قانون ایالتی هستند. آن‌ها اختیار افزایش درآمد از طریق مالیات برای ادارهٔ مدارس، انتشار اوراق قرضه (یعنی اخذ وام) برای احداث ساختمان مدرسه و وضع قوانین و مقررات برای هدایت نمودن مدارس را دارند. هر ناحیه دارای یک هیئت مدیرهٔ آموزشی منتخب است که قدرت زیادی در انتخاب معلمان و برنامهٔ درسی که تدریس می‌شود دارد.

در سال ۱۹۶۶، گزارش کلمن پیامدهای بی‌عدالتی اجتماعی را عمده کرد و این نظریهٔ قوی را ارائه داد که پیشرفت‌های تحصیلی عمدتاً به شرایط خانوادگی کودک بستگی دارد تا برنامه‌های مصوب مدارس. این نظریه، بحث غالب آموزش در دههٔ ۱۹۷۰ بود. در دههٔ ۱۹۸۰، حرکت معکوسی به نفع «مدارس کارآ» که پیشرفت‌های نظری را با اولویت دادن به برنامهٔ درسی مورد حمایت قرار می‌داد، شکل گرفت و منابع مالی برای تحقق این هدف افزایش یافت. هر چند در سال ۱۹۸۳، گزارش مورد حمایت مرکز با عنوان «ملتی در خطر»

در دههٔ ۱۹۸۰، حرکت معکوسی به نفع «مدارس کارآ» که پیشرفت‌های نظری را با اولویت دادن به برنامهٔ درسی مورد حمایت قرار می‌داد، شکل گرفت

مشخص ساخت که نمرات آزمون مورد استفاده برای نشان دادن سطوح عملکرد خواندن و حساب کردن طی دو دههٔ گذشته، با وجود تأمین بودجه، بهبود کیفیت معلمان و تجهیزات و کاهش اندازه کلاس‌ها، تقلیل یافته است.

در سال ۱۹۹۰، ایالات (در مقایسه با قدرت‌های محلی یا مرکزی) مسئولیت عمده‌ای را در تأمین مالی آموزشی بر عهده گرفتند. به این ترتیب، مدارس از بسیاری از مقررات وضع شدهٔ مرکزی، که آن‌ها را مقید به تأمین هر نوع خدمات آموزشی مورد تقاضای مشتریانشان می‌کرد، آزاد شدند. اختیارات محلی توسط ۱۴ ایالت مصوب شده بود. به گفتهٔ اوگاوا و وایت، بین سال‌های ۱۹۸۶ و ۱۹۹۰ یک‌سوم از نواحی آموزشی بعضی از انواع مدیریت مدرسه‌محور را داشته‌اند. از سال ۱۹۹۰ دست‌کم بیش از پنج ایالت صاحب اختیار تام شدند. طی همان دورهٔ زمانی، بیش از ۲۰ ایالت، قوانینی

را برای ایجاد «مدارس قراردادی»، یعنی مدارس خاصی که عملاً مدیریت مدرسه‌محور دارند (اگرچه عنوان آن را ندارند)، وضع کردند.

این اصلاحات دو نوع بودند:

- «تمرکز زدایی اداری» که براساس آن ادارهٔ مرکزی، وظایف اصلی معلمان و مدیران مجتمع آموزشی را تعیین می‌کند. در اینجا ادارهٔ مرکزی، مسئولیت‌ها را در یک حد محدود به پایین واگذار می‌کند اما مدارس محلی همچنان پاسخگو به بالا هستند.

- «مدیریت مدرسه‌محور»؛ ساختاری که به والدین، معلمان و مدیران هر مدرسه اختیار تعیین اولویت‌ها و تخصیص بودجهٔ متناسب با آن، شکل دادن برنامه‌های درسی و عزل و نصب کارکنان خود را می‌دهد. در اینجا اختیار تصمیم‌گیری در سطح محلی است؛ در حالی که مسئولیت‌ها به انجمن مدارس- نه سطوح بالاتر- تفویض شده است (رایت، ۱۹۹۱).

ابزار کمک‌کننده این اصلاحات، نارضایتی فزاینده در مورد کارایی مدرسه و نگرانی رهبران صنعتی و تجاری در مورد کاهش کیفیت مهارت کارگران آمریکایی در یک بازار جهانی به شدت رقابتی بود. علاوه بر آن، شرایط رکود اقتصادی نیاز به تغییر را افزایش داد. در حالی که نارضایتی از نتایج آموزش زمینهٔ انجام اصلاحات را تقویت می‌کرد، اعتقادی آشکار مبنی بر اینکه نقش مدرسه با کارایی اقتصادی کشور بسیار مرتبط است، وجود داشت.

«چاب و مو» در مطالعهٔ اساسی خود با عنوان «سیاست‌ها، بازارها و مدارس آمریکایی»، در تحلیل اطلاعاتی گسترده نشان دادند که پیشرفت بهتر در سطح مدارس، با نظارت شدید محلی مرتبط است. این امر موجب شده است که طرف‌داران حق انتخاب، بر این نکته تأکید کنند که بازار به عنوان وسیله‌ای برای ارتقای بهره‌وری آموزشی، مورد استفاده قرار گیرد. چند پیشنهاد برای گسترش حق انتخاب نیز از این امر دفاع کرده بودند. این پیشنهادها شامل موارد زیر بودند:

- یک شیوه «حواله»، یعنی وضعیتی که برای دانش‌آموزان برای حضور در مدرسهٔ انتخابی والدین، منابعی در نظر گرفته می‌شود؛

- مدارس «ایده‌آل» متمرکز بر یک رشتهٔ تحصیلی خاص (مثلاً علوم)؛

- آزادی در انتخاب مدرسه‌ای خارج از یک منطقهٔ آموزشی محلی.

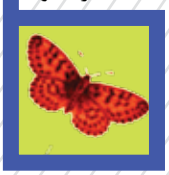
چند تن از برنامه‌ریزان، پس از بررسی اصلاحات در ایالات متحدهٔ آمریکا چنین اظهارنظر کردند که هر ایالت، راهبردهای مختلفی را برای پیشرفت نظام خود تصویب کرده بود. دیوید (سال ۱۹۹۰) نشان داد که ممکن است مدیریت مدرسه‌محور از طریق قانون ایالتی یا اقدام اداری توسط یک ناحیه یا به وسیلهٔ یک مدرسه تأسیس شده باشد. همچنین ممکن است مدرسه با یک نظام پاسخگویی، که نتایج آن به عملکرد دانش‌آموز گره خورده است، ارتباط داشته باشد یا بدون ارتباط باشد. اکثر گونه‌های مدیریت مدرسه‌محور، متضمن بعضی از انواع شورای تصمیم‌گیری منتخب در مدرسه هستند که ممکن است مسئولیت را به مدیر دهند یا صرفاً مشورتی باشند. بعضی از شوراها اختیار استخدام مدیران و بعضی استخدام و برکناری آنان را دارند و برخی هیچ‌یک از این دو قدرت را ندارند. بعضی از آن‌ها می‌توانند در صورت وجود پست خالی، اقدام به استخدام کارکنان نمایند. بعضی شوراها مشخص می‌کنند که مدیر، مقام ریاست شورا را دارد و بعضی دیگر رئیس شورا نبودن مدیر را تصریح می‌کنند.

«دیوید» ویژگی‌های اصلی اصلاحات مدیریت مدرسه‌محور را در ایالات متحدهٔ آمریکا خلاصه کرده است که در زیر می‌آید: «ایالت کنتاکی عملاً هر مدرسه را به داشتن یک شورای مدرسه‌محور شامل سه تن از معلمان، دو تن از والدین و مدیر ملزم می‌کند و اختیارات سیاسی و مالی قابل ملاحظه‌ای را به شورا اعطا می‌نماید. ایالت‌های مریلند و تگزاس، مدارس را ملزم به داشتن گروه‌های تصمیم‌گیرندهٔ مدرسه‌محور می‌دانند اما در مقایسه با ایالت کنتاکی، ترکیب آن‌ها یا انتقال قانونی اختیار از ناحیه به مدرسه را تصریح نمی‌کنند. در ایالت شیکاگو، قانون ایالتی اختیارات قابل توجهی را در اختیار شورای مدرسهٔ محلی قرار می‌دهد. این شورا شامل شش تن از والدین، دو تن از نمایندگان انجمن، دو تن از معلمان و مدیر است. در ایالت سین‌سیناتی، سازماندهی مجدد و کوچک کردن اندازهٔ ادارهٔ مرکزی، مسئولیت در خور توجهی را بدون هرگونه قدرت قانونی اضافی به مدیران مدارس منتقل کرده است. ایالت کلرادو حضور یک نمایندهٔ تجاری را در شورای مدرسه الزامی کرده است. مدیریت مدرسه‌محور ایالت ممفیز، هرگز از مرحلهٔ مقدماتی فراتر نرفت؛ در حالی که در ایالت فلوریدا طرح در یک مقیاس کوچک گسترش یافته بود.

ایالت مینه‌سوتا برای اولین‌بار، نوع دیگری از اصلاحات را انجام داد: حق انتخابات والدین از میان مدارس دولتی. براساس برنامهٔ ثبت نام باز - که بحث‌انگیز است- دانش‌آموزان می‌توانند در مدارس دولتی دیگری غیر از منطقهٔ آموزشی محلی خود که در آن ساکن هستند، حضور یابند. در حالی که در ایالت میشیگان، مالیات محلی بر دارایی به عنوان منبع اصلی حمایت مالی از مدارس حذف شده و تقریباً کل مسئولیت تأمین مالی مدارس بر عهدهٔ ایالت است.

در این میان، گامیج (سال ۱۹۹۶) به این نکته اشاره کرده است که قدرت نظام غیرمتمرکز ایالات متحدهٔ آمریکا، ناشی از وجود تصمیم‌گیری فرایندهای

چند تن از برنامه‌ریزان، پس از بررسی اصلاحات در ایالات متحدهٔ آمریکا چنین اظهارنظر کردند که هر ایالت، راهبردهای مختلفی را برای پیشرفت نظام خود تصویب کرده بود



آموزشـــی در یک ســـطح کاملاً محلی است. سرپرست هیئت مدیرهٔ مدرسه و مدیران مدارس محلی، گروه‌های مدیریتی مهم را شـــکل می‌دهنـــد. این گروه مدیریتی، مسئولیت‌های آموزشـــی واقعی برای تصمیم‌گیری هر آنچه بایستی تدریس شـــود، چگونگی تدریس و کسی کـــه تدریس می‌کند، را داراســـت. آن‌ها می‌بایســـتی با والدین در هنگام بروز مشـــکلات، جلسه داشته باشند و در جلســـات عمومی با اعضـــای موجود انجمن و هیئت مدیرهٔ مدرسه، از فعالیت‌هایشان دفاع کنند.

قانون اصلاح آموزش که در ســـال ۱۹۸۴ توســـط ایالـــت کارولینای جنوبی به تصویب رســـید، دارای پنج جـــزء اصلی بود که عملیات مـــدارس را تحت تأثیر قرار می‌داد. این اجزا شامل موارد زیر بودند:

- افزایـــش عملکـــرد آموزشـــی از طریـــق بهبـــود استانداردهای آموزشی؛
- تقویت آموزش و آزمون مهارت‌های پایه؛
- ارتقـــای مهـــارت تدریـــس از طریـــق تقویـــت مهارت‌آموزی، ارزشیابی و جبران خدمات معلمان؛
- بهبود رهبری، مدیریت و کارایی مالی مدارس در کلیهٔ سطوح؛
- اجـــرای نظارت‌هـــای کیفـــی دقیـــق و بهره‌وری مطلوب؛
- ایجاد مشـــارکت مؤثرتر میان مـــدارس، والدین، مدرسه و صاحبان کسب‌وکار؛
- تـــدارک ســـاختمان‌های آموزشـــی متناســـب با یادگیری دانش‌آموز.

بنابراین، انتقال قدرت به سطح مدرسه و مشارکت مدرسه در تصمیم‌گیری در جهت ایجاد مدارس کارآتر، هدف اصلی اصلاحات گردید.

ایالت ایلینویز قانون اصلاح آموزشی خود را در سال ۱۹۸۵ تصویب و براساس آن، شوراهای پیشرفت آموزش محلـــی (LSICهـــا) اختیاری را پیش‌بینـــی کرد. بدین ترتیب، LSICها توسط مدیرانی منصوب شده بودند که در برنامه‌ریزی اصلاحات آموزشی و بررسی اولویت‌های مخارج آموزشی، حق راهنمایی مدیران را داشتند.

قانون اصلاح آموزشـــی ســـال ۱۹۸۸ حکم داد که مدارس دولتی توسط LSCها مدیریت شوند. این شوراها شامل شش تن از والدین، دو تن از ساکنان منطقه و دو تن از معلمان و مدیر بودند. در مورد مدارس متوســـطه یک نمایندهٔ دانش‌آمـــوزی بدون حق رأی نیز عضو این شورا بود. برنامهٔ تفویض اختیار شامل ارزشیابی عملکرد مدیر و در صورت نیاز، تجدیدنظر در قرارداد وی، تصویب بودجهٔ مدارس در تبادل نظر با کمیتهٔ مشاوران حرفه‌ای حقیقـــی (PPAC)، تصویب برنامهٔ پیشـــرفت تحصیلی (SIP) تهیه شـــده توســـط مدیر در تبادل نظـــر با افراد ذی‌نفع و صاحب حق، و نظارت بر اجرای SIP و بودجه توسط مدیر بود.

هانسون عنوان می‌کند که واگذاری تصمیم‌گیری به LSCها چشمگیر است؛ به‌خصوص اینکه هر شورا اختیار عزل و نصب مدیر را براساس یک قرارداد چهارساله دارد. به والدین، ترجیحاً متخصصان، یک قدرت نظارتی محول شده بود. نظام دربرآورد بودجه‌های آموزشی برای آموزش اعضای LSC، فرایندهـــای گزینش کارکنان و اقداماتی برای قادر کردن آن‌ها به انجام وظایف جدیدشان به‌طور مؤثرتر، تمهیداتی را پیش‌بینی می‌کند.

الگوی ایالت لس‌آنجلس از مدیریت مدرســـه‌محور، به‌عنوان یک فرایند فزایندهٔ دو مرحله‌ای، طراحی شده بود. اقدامات مربوط به تصمیم‌گیری مشـــترک در سال ۱۹۸۹شـــروع شد؛ زمانی که مدیریت مدرسه‌محور تنها پس از تجربه و برنامه‌ریزی و رســـیدن به ســـطح مورد نیاز اولیـــن مرحله کامل گردید. هـــدف اصلی LSCها، بهبود فعالیت‌های مدرســـه بود. اعضای شورا با توجه به اندازهٔ مدرســـهٔ مورد نظر، از شش تا شانزده نفر متفاوت بود. نیمی از اعضا شـــامل مدیر، والدین، اعضای انجمن، یک عضـــو از کارکنان غیرآموزشـــی و در مورد مدارس متوسطه، یک دانش‌آموز بود. نیم دیگر اعضا متشکل از نمایندهٔ انجمن محلی صنف معلمان و معلمان منتخب توسط هیئت علمی مدرسه بودند. مدیر و نمایندهٔ انجمن محلی، به‌طور مشترک جلسات شورا را اداره می‌کردند.

حوزه‌هـــای سیاســـت‌گذاری محول شـــده شـــامل مهارت‌آموزی و توسعهٔ حرفه‌ای کارکنان، ضوابط و مقررات کارکنان، برنامهٔ زمان‌بندی فعالیت‌های آموزشی، کاربرد تجهیزات آموزشـــی، نظارت بر جزئیات بودجه‌ای خاص مانند ســـوادآموزی، وجوه خیریه، متون درســـی رسمی و وجوه مشـــوق آموزشـــی بود. تلاش‌های LSCها بیشـــتر معطوف به تنظیم خط‌مشی‌های محلی و جهت‌گیری‌های برنامه‌ای بود تا اجرا و مدیریت مدرسه به صورت روزانه؛ با وجود اینکه LSCها اختیار عزل و نصب مدیران و معلمان را نداده بودند.

LSCها در ورود به مرحلهٔ دوم مدیریت مدرسه‌محور، مجبور به کســـب تأیید از شورای مرکزی بودند و از ۲۴ عضو شامل ۷ تن از والدین یا اعضای انجمن، پنج عضو تعیین‌شده توســـط بازرس و ۱۲ معلم از صنف معلمان تشـــکیل می‌شدند. شـــورای مرکزی توازن قدرت ایجاد می‌کند. این شورا مجاز به ارزیابی و تصویب برنامه‌های مدیریت مدرسه‌محور و طرح‌های ارائه شده از سوی یک LSC برای انجام وظایفشـــان، اطلاع‌رســـانی و مطالعه و ارائه روش‌های عملی مؤثرتر اســـت. در صورت تصویب شورای مرکزی، یک LSCمی‌تواند در جهت‌گیری‌های خود در مســـائل آموزشـــی و اداری، آزادی عمل داشته باشد. چنین شورایی می‌تواند دربارهٔ ترکیب و اقتدار خود تصمیم‌گیری کند (هانسون، ۱۹۹۰).

برنامـــهٔ تصمیم‌گیـــری مشـــترک یـــا مدیریـــت مدرسه‌محور دیدکانتی (فلوریدا)، به بیش از صد مدرسهٔ

ایالت کنتاکی عملاً هر مدرسه را به داشتن یک شورای مدرسه‌محور شامل سه تن از معلمان، دو تن از والدین و مدیر ملزم می‌کند

منطقهٔ میامی، مجوز بازنگری در برنامه‌های ساختاری را داده است. تحت این برنامه، گروه‌های مدرسه‌محور شامل معلمان و مجریان آموزشی، بر بودجه، تخصیص کارکنان و سازمان‌دهی دورهٔ تحصیلی نظارت می‌کنند. این شیوهٔ ادارهٔ مشترک، به ایجاد طیفی از برنامه‌ها منتهی شد که برای تأمین نیاز «دانش‌آموزان خاصّ» مدارس، طراحی شده بودند. ناحیه و اتحادیهٔ معلمان محلی توافق کردند که خطی‌مشی هیئت مدیره، مقررات اداری و آینده‌نگری قراردادهای تدارک دیده شده در ارتباط با اتحادیه که مانع تحقق برنامه‌های تعیین شده از سوی مدرسه می‌شوند، لغو گردد. در واقع، خط‌مشی اولیه از دل فعالیت یک گروه کاری شامل مدیر مدارس و سرپرست صنف معلمان محلی، که روش‌های بهبود نظام را بررسی می‌کردند، زاییده شد. اهداف هیئت مدیره از اصلاحات، فراهم کردن برنامه‌های آموزشی پیشرفته برای دانش‌آموزان، انعطاف‌پذیری فزاینده و مسئولیت‌پذیری معلم برای برنامه‌ریزی، افزایش بودجه و دستمزد، همراه با مشارکت انجمن در مسائل آموزشی بود.

الگوی آموزشی دیدکانتی مبادرت به انتقال یا واگذار نمودن قدرت واقعی به شوراهای رهبری محلی نکرده بود. مجریان تقریباً تمامی پیشنهادها را تصویب کردند اما حق امتناع از تصویب را محفوظ گذاشتند. بدین ترتیب، الگوی دیدکانتی تلاشی در جهت تمرکززدایی در تصمیم‌گیری و مشارکت بود تا تلاشی واقعی برای انتقال یا واگذاری قدرت. شوراها فقط در مقام مشورتی عمل می‌کردند (هانسون، ۱۹۹۰).

خطمشی اولیه از دل فعالیت یک گروه کاری شامل مدیر مدارس و سرپرست صنف معلمان محلی، که روش‌های بهبود نظام را بررسی می‌کردند، زاییده شد

ایالات متحدهٔ آمریکا: مدارس قراردادی

همان‌طور که گفته شد، با وجود اقدامات اصلاحی گسترده در فرایندهای کنونی آموزش در ایالات متحدهٔ آمریکا، توسعهٔ «مدارس قراردادی» یکی از چشمگیرترین آن‌ها بوده است. قرارداد یک توافق نوشته شده بین گروهی از معلمان و ناحیهٔ آموزشی به‌منظور سازمان‌دهی مجدد بخشی از برنامهٔ آموزشی است. این موارد شامل کودکستان‌های نوسازی شده، برنامه‌های اختیاری جدید و طرح‌های آموزشی بود. هرچند که الگوی قراردادی از نظر مفهوم، جدید نیست هیل و همکاران (سال ۱۹۹۰) تأکید کردند که «این الگو جایگزین کاملی برای نظام موجود نمی‌باشد»؛ چون اصل نظام موجود- مسئولیت اداره کردن مدارس دولتی با مقرراتی که از لحاظ سیاسی مورد توافق‌اند- پابرجا مانده است. هدف از این الگو، کسب اطمینان از توسعهٔ مداوم روش‌های تدریس پاسخ‌گو به دانش‌آموزان و نیازهای آنان بود و بنابراین، به فرایند تجدیدنظر مستمر در قراردادها نیاز داشت.

اولاً، الگوی قرارداد به‌عنوان یک فرایند واقعی که توسط معلمان و خانواده‌ها و براساس نظریات و تجربه‌های آنان آغاز می‌شد، شروع به کار کرد. والدین هم می‌توانستند و هم معمولاً در فرایند درگیر می‌شدند و وجوه مالی از ناحیه با در نظر گرفتن پاسخ‌گویی از طرف مدرسه، تأمین می‌شد. دوم اینکه ساختار قراردادی منجر به اهداف روشن گردید و نظارت و محاسبه‌پذیری را به هم مربوط کرد. سوم اینکه فرایندهای مستمر تجدیدنظر در امر قراردادها، به‌منظور تشویق نوآوری و تجربه، در جهت بسط روش‌های مناسب تدریس طراحی شده بود. هستهٔ مرکزی مدارس قراردادی دارای پنج ویژگی زیر است: تنوع آموزشی برای دانش‌آموزان، والدین و معلمان، مدارس قراردادی موافق و دربرگیرندهٔ فرایندهای آزادمنشانه مدارس عمومی بودند، تمرکززدایی، رعایت تعادل بین خودمختاری و محاسبه‌پذیری در ضمن قرارداد، و نظام متمایل‌تر به سمت بازار.

موارد دیگر گرایش به سمت تمرکززدایی

تجربهٔ هلند

آموزش رسمی در کشور هلند به دو بخش تقسیم شده است: مدارس دولتی و خصوصی. هر دو نوع مدرسه، براساس استانداردهای یکسان و از طریق دولت تأمین مالی می‌شوند. حقوق معلمان براساس پست سازمانی و عملکرد آنان تعیین می‌گردد. دولت تصمیم گرفته است که اندازهٔ تشکیلات کارکنان برای هر نوع مدرسه و هر یک از انواع پست‌های سازمانی موجود را به حداقل برساند. آموزش رسمی تا ۱۶ سالگی رایگان است.

در سال ۱۹۸۱ طی اقدامات آزمایشی، مدیریت و سرپرستی‌های بعضی از مدارس ابتدایی مجاز به داشتن اختیار بیشتر بر بودجه‌شان شدند. این مدارس به زودی شروع به ایجاد منابع اضافی کردند که به آن‌ها امکان تخصیص بیشتر به معلمان بابت ساعات اضافی تدریس و خرید بیشتر کتاب و تجهیزات را می‌داد. محبوبیت این‌گونه مدارس نزد والدین، مدارس دیگر را به تقاضای این خودگردانی ترغیب کرد. در سال ۱۹۸۵، تمامی مدارس ابتدایی با این انعطاف‌پذیری موافق بودند و اقدامات تمرکززدایی به بخش متوسطه نیز تسری داده

شد (هیل و همکاران، ۱۹۹۰).

قانون آموزش ابتدایی جدید که در سال ۱۹۸۵ به اجرا درآمد، مدارس را ملزم به ارائهٔ برنامه‌های کاری و فعالیت‌های خود می‌کرد. این برنامه‌ها شامل شرحی از فرایند یاددهی و یادگیری بود که برای تصویب به هیئت بازرسان ارائه می‌شد. مدارس در این برنامه‌ها ملزم می‌شدند که در ملاحظات خود برای ایجاد شرایطی که مدارس و مؤسسات رفاه را قادر به اصلاح و رفع تبعیض آموزشی میان بچه‌ها می‌کرد، یک خط‌مشی دولتی را مدنظر قرار دهند. با معیارهای سیاسی مرکزی جدید، دوره‌های مهارت‌آموزی ضمن خدمت برای معلمان فراهم شده بود. این سیاست‌ها بر برنامه‌های نوآورانه، سیاست‌های جدید و طرح‌های کاهش تعداد دانش‌آموزان در مدارس خاص تأکید داشتند.

تجربه بلغارستان

در کشور بلغارستان در دسامبر سال ۱۹۸۴، یک حکم پادشاهی حوزهٔ مدیریت مستقل را در مدارس دولتی بلغارستان تعریف کرد. این حکم، مدیران و مسئولان آموزشی را ملزم می‌نمود تا منابع عملیاتی مؤسسات خود را تأمین کنند. البته این مدیریت مستقل در مقایسه با طرح‌های ارائه شده در ایالت ویکتوریا یا بریتانیا، خیلی جزئی است. بر طبق عرف، مدارس بلغاری آزادی کمی بر برنامه‌های درسی خود یا به‌کارگیری معلمان دارند. هر دوی این موارد متمرکزند و بازرسان آموزشی نقش چشمگیری دارند. مدیر صرفاً یک مجری است. این الگو بسیاری از فعالیت‌ها را غیرمتمرکز کرده اما برای مدیران و متصدیان تأمین بودجهٔ آموزشی، کار بیشتری ایجاد نموده است. مدیریت تجهیزاتی و ساختمانی به میزان زیادی به مدیران واگذار شده است اما از آن‌ها انتظار نمی‌رود که برنامه‌های درسی را نیز مدیریت کنند. مدیریت برنامه‌های درسی همچنان تحت کنترل مرکز باقی مانده است.

اساساً استقلال مدارس بلغاری مالی است تا آموزشی و سرانه‌ها، تجهیز و عملیات هزینه‌ای را دربر می‌گیرد (هیل و همکاران، ۱۹۹۰؛ گامیج ۱۹۹۶). برای سرانه‌ها، مدارس به پیش‌بینی درآمد برای سال آتی خود فراخوانده می‌شوند. این پیش‌بینی هزینه‌هایی مثل ملزومات اداری، کتاب و مواد آموزشی، مصرف انرژی، جلسات و مأموریت‌های آموزشی، هزینهٔ غذا و استخدام کارکنان قراردادی را دربرمی‌گیرد. در مرحلهٔ بعد ممکن است یک مقام دولتی پیش‌بینی درآمد مدرسه را کاهش دهد. در پایان سال، حداقل ۲۰ درصد ماندهٔ عملیات جاری به سال آینده منتقل می‌شود و بودجهٔ ذخیرهٔ عملیاتی را شکل می‌دهد. ۸۰ درصد دیگر به عملیات سرمایه‌ای سال بعد اضافه می‌شود تا تجهیزات، خرید ماشین، لوازم و تجهیزات اداری و سرویس ایاب و ذهاب را تأمین کند. در پایان سال، ماندهٔ این بودجه فقط می‌تواند به حساب سرمایه‌ای سال بودجه‌ای بعد منتقل شود. بده وبستان درآمد و مخارج در قبال شخص ثالث و صندوق خزانه انجام می‌شود. این موارد شامل هزینه‌های پرسنلی کارکنان یا دانش‌آموزان شبانه‌روزی، حق ثبت‌نام و شهریه‌های پرداختی توسط دانش‌آموزان شبانه‌روزی است.

هر شش ماه بایستی گزارشی از درآمد و هزینه استخراج شود و به مقامات ارائه گردد. در پایان هر سال، یک گزارش مدیریت، یک گزارش عملکرد بودجه و یک صورت حساب از وضعیت دارایی و بدهی بایستی ارائه شود و کلیهٔ کارهای دفتری در مدرسه ثبت گردد.

اساساً استقلال مدارس بلغاری مالی است تا آموزشی و سرانه‌ها، تجهیز و عملیات هزینه‌ای را دربر می‌گیرد

تجربهٔ اسپانیایی‌ها

در قانون اساسی سال ۱۹۷۸، برای مردمی کردن فعالیت‌های آموزشی به موازات حوزه‌های دیگری که به صورت دولتی اداره می‌شدند، از طریق منطقه‌گرایی، تمرکززدایی و تفویض اختیار، پیش‌بینی‌هایی شده بود. تا سال ۱۹۸۵ یک الگوی مدیریت مدرسه‌محور عملی شد. بخش مهم الگوی مدیریت مدرسه‌محور غیرمتمرکز، شکل‌گیری یک شورای آموزش محلی در هر مدرسه است. هر شورا افراد زیر را شامل می‌شود.

۱. مدیر مدرسه- که رئیس شوراست؛

۲. برنامه‌ریزان آموزشی اصلی؛

۳. نماینده‌ای از اداره‌کنندگان شهر؛

۴. معلمان مدرسه به تعداد حداقل یک‌سوم اعضای شورا؛

۵. والدین و دانش‌آموزان (بدون حق رأی برای دانش‌آموزان ابتدایی پایه‌های پایین‌تر) به تعداد حداقل یک‌سوم اعضای منتخب؛

۶. دفتردار مدرسه که به‌عنوان دبیر شورا عمل می‌کند و حق اظهار نظر دارد اما حق رأی ندارد. مدیر مدرسه از میان معلمان مدرسه برای یک دورهٔ سه ساله

با امکان تمدید برای یک دورهٔ سه ساله دیگر، انتخاب می‌شود (گامیج، ۱۹۹۶).

انتظار می‌رود شورای آموزش محلی (LSC) در قالب دستورالعمل‌های مرکزی صادره توسط وزیر آموزش و علوم، عمل کند. هر LSC مجاز به تعریف مقررات آموزشی عادی و اهداف فعالیت‌های آموزشی، تصویب گروه اجرایی پیشنهاد شده از طرف مدیر، تصویب بودجه، ارزشیابی برنامه‌های آموزشی سالانه، رفع مشکلات انضباطی تأثیرگذار بر دانش‌آموزان، تعیین مقررات برای مدیریت آموزشی و نظارت بر رعایت مقررات مربوط به پذیرش است. همچنین LSC، در صورت ضرورت، حق برکناری مدیر مدرسه را براساس یک‌سوم اکثریت آرا دارد.

تجربه مجارستان

دگرگونی سیاسی در اکثر کشورهای اروپای شرقی و مرکزی، با تغییر در نحوهٔ ادارهٔ آموزش، به شکل تضعیف اختیارات مرکزی و گسترش آزادی در سطح مدرسه، همراه بود. این امر از طریق توقف انحصار دولتی بر آموزش، تصویب برنامهٔ درسی جایگزین، گسترش زمینه برای فعالیت‌های اختیاری و کاهش نفوذ مناسبات اداری بر فعالیت‌های آموزشی تحقق یافت. در بعضی کشورها معلمان حق انتخاب مدیران جدید را داشتند. اعضای اصلی منتخب در سطح مدرسه را والدین و شرکای اجتماعی دیگر تشکیل می‌دادند. بازار نقش چشمگیری در تخصیص منابع داشته است.

در مجارستان، اولین قدم‌های عظیم به سمت تمرکززدایی در ابتدای دههٔ هشتاد برداشته شد. پس از یک دهه اصلاحات ساختاری گسترده، در سال ۱۹۸۵یک قانون آموزشی جدید تصویب گردید. قانون به مدارس اختیاراتی را «برای تعریف وظایف آموزشی خود»، «تشریح نظام‌های آموزشی محلی خود» و «طراحی برنامهٔ درسی تکمیلی» اعطا کرد (هالاز، ۱۹۹۲). هر مدرسه موظف به ارائهٔ مقررات داخلی و برنامهٔ آموزشی خود شده بود. مسئولان آموزشی محلی و منطقه‌ای مجاز به دخالت در موضوعات کاملاً تخصصی نبودند. تنها اختیار محول‌شده به آن‌ها در مورد فعالیت‌های داخلی مدارس، این بود که ببینند آیا مقررات مدرسه، برنامه‌های آموزشی مدرسه‌محور و تصمیم‌گیری‌های کارکنان منطبق با قانون هست یا خیر (هالاز، ۱۹۹۲).

قانون، کارکنان آموزشی را به‌عنوان «مهم‌ترین بدنهٔ تصمیم‌گیری و مشورتی مدرسه» تعریف کرده و به معلمان اختیار درخور توجهی برای انتخاب مدیران خود داده بود. آن‌ها می‌توانستند با رأی مخفی، از انتخاب یک مدیر جدید امتناع ورزند. این قاعده پس از یک دوره اجرا بین سال‌های ۱۹۹۱- ۱۹۸۶ توسط قانون اساسی برچیده شد.

به‌طور معمول، به کارکنان آموزشی حق تصمیم‌گیری در مورد همهٔ موضوعات مرتبط با سازماندهی و فعالیت‌های مدرسه، تا آنجا که با مقررات دیگر تعارضی نداشت، داده شده بود. همچنین بازرسی مدرسه دگرگون شده بود. روش اولیهٔ بازرسی که مستقیماً زیر نظر مقامات محلی و منطقه‌ای قرار داشت، متوقف گردید. مراکز مشاورهٔ منطقه‌ای ایجاد شد و در صورت نیاز مدارس به مشاورهٔ تخصصی، بازرسان سابق در صورت دعوت به این مرکز به عنوان مشاوران تخصصی منتقل می‌شدند. به تدریج یک الگوی جدید معطوف به ارزشیابی کلی مدارس خاص و ارزیابی دستاوردهای یادگیری، جایگزین الگوی نظارتی پدرسالارانهٔ قدیمی مبتنی بر بازدید انفرادی معلمان شد. برای متعادل کردن اختیارات معلمان، هیئت مشاوره‌ای و نظارتی (شورای مدرسه) در سطح مدرسه با اعضایی که نمایندهٔ محیط اجتماعی آن شورا بودند، ایجاد شد.

قانون سال ۱۹۸۵ در زمینهٔ محتوای مطالب درسی، برنامه‌های درسی مرکزی رسمی را چندان تغییر نداد اما تصویب کرد که تغییرات ابتکاری به صورت محلی به اجرا درآید. مدارس حق انتخاب بین برنامهٔ درسی جایگزین، توسعهٔ برنامه‌های تکمیلی و شروع تجربیات آموزشی را داشتند. در نیمهٔ دوم دههٔ هشتاد، گرچه تغییرات عمده در برنامه‌های درسی محلی مستلزم تصویب وزیر آموزش و پرورش بود، در اکثر موارد این تأییدیه صادر می‌شد. در نتیجه، شمار تغییرات برنامهٔ درسی به سرعت افزایش یافت. این امر، به‌ویژه با ایجاد صندوق مالی نوآوری مرکزی در سال ۱۹۸۸، که به مدارس خلاق فرصت دسترسی به حمایت‌های مالی اضافی را می‌داد، شدت گرفت.

به هر حال، هیچ تلاش مؤثری برای ایجاد سازوکارهای ارزشیابی جدید، به منظور نظارت بر نظام آزاد شده، به عمل نیامد. هیچ کوششی برای آغاز برنامه‌های مدیریتی مناسب برای آماده کردن مدیران مدارس مستقل، به‌منظور ایفای نقش جدید، صورت نپذیرفت و هیچ یک از معیارهای مهم برای ایجاد بازار برنامه و متون درسی، که به مدارس امکان واقعی انتخاب بین برنامه‌های جایگزین را بدهد، ارائه نشد. به قول هالاز، «بدین ترتیب تعجب‌آور نیست در حالی‌که برخی از مردم با دید مثبت به عدم تمرکز و استقلال مدرسه نگاه می‌کنند، بسیاری از افراد نسبت به آن نظر منفی دارند و آن را به منزلهٔ کاهش تدریجی نظارت قلمداد می‌کنند. در حالی که شمار فزاینده‌ای از مدارس از آزادی بیشتری بهره‌مند شده‌اند، اکثر آن‌ها صرفاً این احساس را داشته‌اند که دولت، مسئولیتشان را به‌عهده نگرفته و آن‌ها را با مشکلاتشان تنها گذاشته است.»

در حالی که شمار فزاینده‌ای از مدارس از آزادی بیشتری بهره‌مند شده‌اند، اکثر آن‌ها صرفاً این احساس را داشته‌اند که دولت، مسئولیتشان را به‌عهده نگرفته و آن‌ها را با مشکلاتشان تنها گذاشته است