

تأملی در ماهیت نظام متمرکز

برنامه‌ریزی درسی

نوشته: دکتر محمود مهرمحمدی

معرفی مقاله

مقاله حاضر تلاش دارد خوانندگان محترم را با ماهیت نظام متمرکز در قلمرو برنامه‌ریزی درسی آشنا سازد. نکته اساسی مورد توجه نویسنده جلب توجه دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش کشور و بویژه مسئولان برنامه‌ریزی درسی به این حقیقت است که تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی که تبلور آن در ارائه برنامه‌های استاندارد جهت اجرای یکنواخت در سراسر کشور می‌باشد، هر چند که وجهه اصلی همت نظامهای متمرکز آموزشی را تشکیل می‌دهد، لیکن با آنچه تحقق می‌پذیرد فاصله فراوان دارد. به عبارت دیگر پیام جدی این نوشتار را باید در این مختصر که نظامهای متمرکز برنامه‌ریزی درسی وجود خارجی نداشته و در عمل و اجرا به واسطه اشکال متنوعی که برنامه استاندارد به خود می‌گیرد، نظام متمرکز نیز به سوی مختصات نظام غیرمتمرکز میل می‌کند جستجو نمود.

نویسنده محترم به منظور روشن‌تر شدن موضوع ابتدا جایگاه بحث تمرکز یا عدم تمرکز در قلمرو برنامه‌ریزی درسی را تبیین کرده و سپس اندیشه و آرمان تمرکزگرایی و فاصله آن را با آنچه حقیقت داشته و بوقوع می‌پیوندد تشریح نموده‌است، پس از آن مفاهیم و نظریات ارائه شده را مورد بحث قرار داده و بالأخره به دلالت‌های پیامدهای عملی بحث در برنامه‌ریزی درسی اشاره کرده است.

این مقاله توسط برادر دکتر محمود مهرمحمدی عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس و عضو هیأت تحریریه فصلنامه به رشته تحریر درآمده که از ایشان تشکر می‌شود.

فصلنامه تعلیم و تربیت امیدوار است که این مقاله به سهم خود روشنگر راه دشوار و پرمخاطره برنامه‌ریزی درسی باشد.

هدف:

هدف کلی از بحث در ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی آن است که نشان داده شود این مفهوم یا سازه ذهنی چنان که تصور می‌شود ما به ازاء خارجی نداشته و آنچه عموماً اقتضای برخورداری یک نظام آموزشی از نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز پنداشته می‌شود، یعنی اجرای برنامه‌های درسی استاندارد و یکنواخت به گونه‌ای که با برنامه طراحی شده تطابق و همخوانی داشته باشد، این تصویری خلاف واقع است. عبارت دیگر هدف روشن ساختن این معناست که در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی به‌ظاهر متمرکز، نوعی ساده‌اندیشی نسبت به آنچه در عمل و اجرا اتفاق می‌افتد وجود دارد و توجه کافی به اشکال مختلفی که برنامه درسی استاندارد در جریان اجرا به خود می‌گیرد، مبذول نمی‌شود. چنین طرز تفکری نزد دست‌اندرکاران نظام آموزشی و بویژه نظام برنامه‌ریزی درسی در نظام‌های به‌ظاهر متمرکز برنامه‌ریزی رواج داشته و با تمایل به غفلت نسبت به پیچیدگی‌های جریان اجرا و عمل، در مقایسه با جریان طراحی برنامه، همراه است. آبخشور بسیاری از آنها، آسیبا و شکست‌هایی که نظام تعلیم و تربیت از آن رنج می‌برد را باید در این طرز تفکر جستجو کرد.

جایگاه بحث در قلمرو برنامه درسی

برخی از صاحب‌نظران عرصه برنامه درسی، این قلمرو معرفتی را به دو بخش کلی تقسیم می‌نمایند. بخش اول به طراحی برنامه درسی (Curriculum Design) موسوم بوده و ناظر به شناسایی عناصر تشکیل‌دهنده برنامه و نوع تصمیماتی است که در ارتباط با هر یک از آنها اتخاذ می‌شود. بخش دوم این قلمرو را بعضاً مهندسی برنامه درسی می‌نامند. (Curriculum Engineering) که شامل فرآیند برنامه‌ریزی درسی (Curriculum Development)، اجرای برنامه درسی (Curriculum Implementation) و ارزشیابی (Evaluation) آن می‌باشد. (۱)

نظریه پردازان متعددی توجه خود را معطوف فرآیند برنامه‌ریزی درسی نموده و تلاش کرده‌اند تا به تبیین فرآیند برنامه‌ریزی درسی مطلوب از دیدگاه خود پردازند. از جمله مهمترین عناصر تئوریک متعلق به فرآیند برنامه‌ریزی درسی به دلالت شواهد ذیل که منتخبی از شواهد موجود در منابع برنامه‌ریزی درسی است، عنصر تمرکز یا عدم در نظام برنامه‌ریزی درسی می‌باشد.

شورت (Short) در مدل سه‌بعدی پیشنهادی خود سه عنصر را به‌عنوان عناصر تئوریک فرآیند برنامه‌ریزی درسی معرفی می‌کند. (۲)

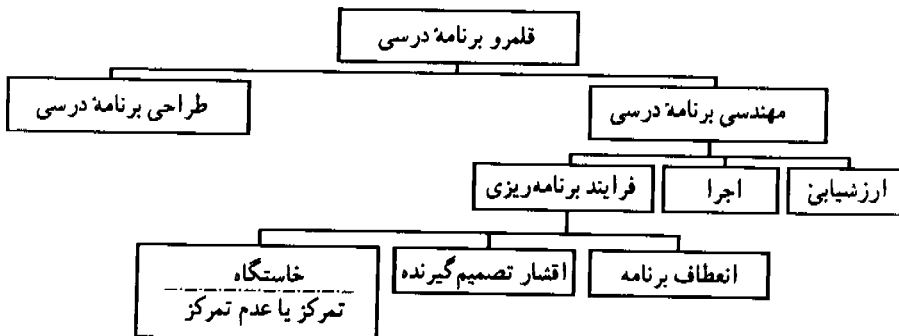
این سه عنصر عبارتند از خاستگاه برنامه درسی (Seat)، اقشار دست‌اندرکار یا تصمیم‌گیرنده و بالأخره میزان انعطاف تعبیه شده در برنامه درسی. منظور وی از خاستگاه

برنامه درسی اینست که فرآیند برنامه‌ریزی درسی درصدد طراحی برنامه‌های عام (به شکل متمرکز) بوده یا طراحی برنامه درسی ویژه محیط آموزشی خاص (به شکل غیرمتمرکز) را هدف قرار داده است. همانگونه که ملاحظه می‌شود، در تبیین شورت از فرآیند برنامه‌ریزی درسی تمرکز یا تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی در اولین عنصر از سه عنصر تئوریک او که همان خاستگاه برنامه است متجلی می‌باشد. باید اضافه نمود که عنصر سوم این مدل نیز که از نظر شورت می‌تواند یکی از ۳ حالت "معلم به‌عنوان "مجری" و معلم به‌عنوان "مجری‌فعال" و معلم به‌عنوان "برنامه‌ریز درسی" را به‌خود بگیرد چنانکه مشهود است با مبحث تمرکز و عدم تمرکز ارتباط دارد.

بوشامپ (Beauchamp) نظریه پرداز مشهور دیگری است که در تبیین عناصر تئوریک فرآیند برنامه‌ریزی درسی به میدان (Arena) طراحی برنامه اشاره می‌کند که با تعبیر شورت تحت عنوان خاستگاه برنامه درسی، یا مبحث تمرکزگرایی همخوانی دارد. (۳)

سابار (Sabar) از متخصصان دیگر برنامه درسی است که به نظریه پردازی در بخش فرآیند برنامه‌ریزی درسی مبادرت ورزیده و با الهام از مدل سه‌بعدی شورت، دست به ترمیم و تکمیل آن زده است. او با حفظ عناصر تئوریک سه گانه این فرآیند، گزینه‌های متفاوتی را برای عناصر اқشار دست‌اندرکار یا تصمیم‌گیرنده و همچنین میزان انعطاف تعیبه شده در برنامه درسی در مقایسه با شورت مطرح نموده و لیکن در ارتباط با عنصر خاستگاه که ناظر به مبحث تمرکز یا عدم تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی است، همان گزینه‌های شورت را که عبارت بودند از برنامه درسی عام و برنامه‌ریزی مختص محیط‌های ویژه آموزشی را حفظ کرده است. (۴)

از مرور برگزیده‌ای از نظریه‌های موجود چنین نتیجه‌گیری می‌شود که مبحث تمرکز یا عدم تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی، به‌عنوان یکی از عناصر تئوریک فرآیند برنامه‌ریزی درسی مطرح می‌باشد که این مبحث نیز از جمله مباحث عرصه مهندسی برنامه است. مهندسی برنامه درسی و طراحی برنامه درسی مجموعاً قلمرو معرفتی برنامه درسی را تشکیل می‌دهند. شکل زیر روابط موصوف را به وضوح نشان می‌دهد.



از تمرکز در اندیشه تا عدم تمرکز در عمل و اجرا

پژوهشهای متعددی تاکنون در زمینه اجرای برنامه‌های درسی و خصوصاً شناخت تغییراتی که در سطوح مختلف اجرایی بویژه توسط معلمان در اجرای برنامه به وقوع می‌پیوندند به عمل آمده است. نتایج این پژوهشها حائز اهمیت فراوانی بوده و به وضوح نشان می‌دهد که اجرای برنامه درسی جریانی پویا است و انتظار اجرای به اصطلاح وفادارانه (Fidelity) یا طابق النعل بالنعل توهمی بیش نیست (۵). نکته اساسی این مقاله نیز معطوف نمودن توجه دست‌اندرکاران نظامهای متمرکز برنامه‌ریزی درسی به این حقیقت است که هماهنگی که پیشتر گفته شد، در چارچوب چنین نظامهایی بهای کافی به آن داده نمی‌شود. به عبارت دیگر اندیشه برخورداری از نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی موجد این توهم است که برنامه‌های درسی اجرا شده نیز بایستی علی‌القاعده با برنامه درسی طراحی شده تطابق داشته و از این حقیقت محتم، اثبات شده و گریز ناپذیر که در عرصه اجرا تفاوت چندانی میان نظامهای متمرکز و غیرمتمرکز برنامه‌درسی وجود ندارد، غفلت می‌شود.

یافته‌های پژوهشهایی که پیشتر به آنها اشاره شد حکایت از آن دارند که برنامه درسی استاندارد یا عام که محصول نظامهای برنامه‌ریزی درسی متمرکز است، خواه ناخواه در پرتو شرایط ویژه محیطی اعم از امکانات و تجهیزات، خصوصیات و ویژگیهای دانش‌آموزان اعم از علائق، استعدادها و پیشینه اطلاعاتی، و همچنین دیدگاهها، ذهنیتها، باورها یا نظریه‌های ابراز شده و ابراز نشده معلمان و تواناییها و قابلیت‌های ایشان دستخوش تغییراتی می‌گردد که دامنه آن از تغییرات محدود شروع شده و تا آنجا که برنامه درسی را باید مصنوع معلم و محیط دانست امتداد می‌یابد. (۶) و (۷)

برونر (Bruner) روانشناس معروف که خود جزو رهبران نهضت اصلاحی آموزش و پرورش آمریکا در دهه ۱۹۶۰، یعنی ایثامی که طی آن بواسطه بروز دلواپسی‌های ملی ناشی از پرتاب سفینه اسپوتنیک به فضا شاهد فعالیت‌های گسترده و متمرکز برنامه‌ریزی درسی بوده‌ایم، می‌باشد در بازنگری و نقد این جریان در سال ۱۹۷۷ چنین می‌نویسد:

"از جمله ویژگیهای برنامه‌های درسی محصول نظامهای متمرکز "مقاوم در برابر معلم" (Teacher Proof) بودن تلقی می‌شود که تصویری وهم آلود است. یک برنامه درسی هر قدر که به شکل اصولی و بی‌کم‌وکاست طراحی شده باشد، نمی‌تواند از دخل و تصرف‌های معلم تأثیر نپذیرد." (۸)

حال جنبه موضوع توصیفی موضوع را که در بالا مورد بحث قرار گرفت رها کرده، به جنبه قضاوتی آن می‌پردازیم. منظور از جنبه قضاوتی این است که تغییرات اعمال شده در برنامه درسی مصوب و استاندارد را باید چگونه ارزیابی کنیم؟ آنرا پدیده‌ای مثبت یا منفی قلمداد نمائیم؟ بدیهی است که حکم واحدی در این خصوص نمی‌توان صادر نمود. مثبت یا منفی بودن این پدیده تابع انگیزه یا ریشه اتخاذ تصمیماتی است که منجر به پیدایش آنها

شده است. توضیح بیشتر اینکه چنانچه این تغییرات ناشی از بی‌تفاوتی معلم نسبت به برنامه یا بخشهایی از آن باشد یا از پدیده مقاومت در برابر تغییر و نوآوری (۹) تأثیر پذیرفته باشد، نمی‌توان آنرا مثبت ارزیابی نمود. لیکن اگر تصمیم نسبت به ایجاد تغییرات ریشه در عواملی از قبیل تئوریه‌ها یا باورهای معلم در خصوص روشها و غایات تعلیم و تربیت، امکانات و شرایط ویژه محلی داشته باشد، آنگاه نمی‌توان به سادگی آنرا مردود شمرد. بلکه لازم است با انجام مطالعات لازم و شناخت دقیق عوامل دست‌اندرکار و نتایج حاصل از آنها به قضاوت پرداخت.

مروری بر مفاهیم و نظریه‌های مربوط

نظریه پردازان قلمرو برنامه درسی، مفاهیم و نظریه‌هایی را مطرح ساخته‌اند که علاوه بر ایجاد بصیرت نسبت به موضوع می‌توانند به عنوان ابزارهای ذهنی مناسب به پژوهشگرانی که قصد مطالعه این موضوع را دارند یاری رسانند. در این بخش مروری اجمالی بر متخبی از اهم نظریه‌ها و مفاهیم خواهیم نمود.

گولد (Goodlad) و همکاران او از جمله نظریه‌پردازانی هستند که با مطرح ساختن سطوح تصمیم‌گیری در قلمرو و برنامه درسی کمک شایانی به شناخت پیچیدگی‌های این قلمرو نموده و همچنین مفاهیمی را پیشنهاد نمودند که به مطالعات عرصه برنامه درسی عمق و ژرفای بیشتری می‌بخشد. این مفاهیم خصوصاً در زمینه‌های مورد بحث این مقاله کاربرد فراوانی دارند. گولد و همکارانش سطوح زیر را برای تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی مطرح می‌سازند: (۱۰)

برنامه درسی آکادمیک: برنامه‌ای که مهمترین قشر تصمیم‌گیرنده در آن متخصصان و صاحب‌نظران رشته‌های مختلف علوم می‌باشند.

● برنامه درسی اجتماعی: برنامه‌ای که تصمیم‌گیرندگان آن افراد عادی اجتماع، نهادها، سازمانها و تشکیلاتی می‌باشند که به‌طور مستقیم دست‌اندرکار امر تعلیم و تربیت بوده لیکن مایلند به گونه‌ای در برنامه درسی مدارس نفوذ نمایند. مجالس و نهادهای قانونگذاری در عداد این تصمیم‌گیرندگان قرار می‌گیرند.

● برنامه‌های درسی رسمی: برنامه‌ای که تصمیم‌گیرندگان آن افراد، نهادها و سازمانهای تصمیم‌گیرنده‌ای هستند که فعالیت‌های آنها به نوعی مستقیماً به حوزه تعلیم و تربیت ارتباط دارد. از جمله تصمیم‌گیرندگان این سطح عبارتند از سندیکای معلمان، هیأت‌های امنا یا شوراهای آموزش و پرورش، ناشران کتب درسی و در کشور ما

دفتر مسؤول برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی در آموزش و پرورش.

● **بوم‌نامه درسی نهادی:** برنامه‌ای که تصمیم‌گیرندگان آن مجموعه‌ای از عناصر دست‌اندرکار یک مدرسه خاص می‌باشند. این برنامه حاصل تشریک مساعی گروهی از معلمان است که بدین ترتیب قابلیت پیاده شدن در بیش از یک کلاس را خواهد داشت.

● **بوم‌نامه درسی آموزشی:** برنامه‌ای که تصمیم‌گیرنده آن معلم یک کلاس می‌باشد و تصمیمات اتخاذ شده در یک کلاس خاص به اجرا گذاشته می‌شود.

● **بوم‌نامه درسی تجربی:** این برنامه معرف برداشتها و ادراکات دانش‌آموزان از قیل قرار گرفتن در معرض برنامه درسی اجرایی و همچنین پیشرفتهایی حاصله توسط آنان است. اهمیت این سطح در آن است که نشان می‌دهد در تحلیل نهایی دانش‌آموزان تصمیم‌گیرندگان اصلی عرصه یاددهی یادگیری یا برنامه درسی بوده و به آن تعیین می‌بخشند.

پیام اصلی مبحث سطوح تصمیم‌گیری در برنامه درسی و مفاهیم پیشنهاد شده توسط آن این است که یک برنامه درسی واحد بسته به اینکه از کدام منظر و موضع به آن نگریسته شود، می‌تواند به صورت پدیده‌ها یا برنامه‌های مختلفی تبلور یابد که هر یک در جای خود از مشروعیت برخوردار بوده و لذا باید آنها را شناخت. البته اهمیت این شناخت در چارچوب نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی بیشتر می‌شود و جالب اینجاست که در همین نظام‌ها توجه به سطوح تصمیم‌گیری، چنانکه قبلاً بحث شد، کمتر است.

نظریه دیگری که با موضوع این مقاله ارتباط دارد و می‌تواند بسیار سودمند واقع شود به دیدگاه‌های اجرای برنامه درسی مربوط می‌شود. سه دیدگاه نسبت به اجرای برنامه‌های درسی وجود دارد که عبارتند از: (۱۱)

● **دیدگاه طراحی برنامه درسی:** این دیدگاه توجه به اجرا نداشته یا اجرا را مستقیماً مولود یا متأثر از برنامه درسی می‌داند. این همان دیدگاهی است که در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز رواج دارد.

● **دیدگاه مراحل تغییر یا اجرای برنامه‌ریزی شده:** این دیدگاه قائل به مراحل مختلفی در جریان تغییر یا اجرای نوآوری است که مراحل مربوطه عبارتند از: تهیه برنامه

(Curriculum Development)، اجرای برنامه (Curriculum Implementation) و
 بالأخره تداوم یا نهادی شدن برنامه (Institutionalization). (۱۲)

● دیدگاه جامعه‌شناسی یا فرهنگ سازمانی: این دیدگاه توجه ویژه دست‌اندرکاران را به زمینه‌ها و عوامل اجتماعی و فرهنگی ویژه محیط اجرا و تأثیر این عوامل بر دخل و تصرفهایی که در برنامه صورت می‌پذیرد معطوف می‌دارد. (۱۳)

مفهوم سودمند دیگری که در اثر پژوهشهای ناظر به چگونگی اجرای برنامه‌های درسی مطرح شده است مفهوم انطباق متقابل (Mutual Adaptation) می‌باشد (۱۴). انطباق متقابل بدین معنی است که در عرصه اجرا آنچه عموماً اتفاق می‌افتد انطباق متقابل مجری (معلم) و برنامه درسی می‌باشد. توضیح بیشتر اینکه در اکثر موارد شناسایی شده، نه برنامه درسی به‌طور وفادارانه به مورد اجرا گذاشته شده و نه دخل و تصرف و تغییرات از ناحیه مجری (معلم) در حدی بوده است که بتوان برنامه را مصنوع معلم دانست. بلکه برنامه در معلم (باورها، ذهنیات و رفتارهای او) و معلم نیز در برنامه تأثیر گذاشته و موجب پیدایش وضعیت انطباق متقابل شده است. از جنبه دیگری می‌توان پدیده انطباق متقابل را وضع مطلوب اجرای برنامه‌های درسی قلمداد کرد و به عبارتی از آن به‌عنوان واقع‌بینانه‌ترین دیدگاه در تبیین آنچه باید در اجرا انتظار آنرا داشت یاد کرد.

دلالت‌های عملی برای نظام برنامه‌ریزی درسی

بر اساس آنچه که در این مقاله مورد بحث قرار گرفت و همچنین تجارب تلخ و ناگوار به‌دست آمده، در نظامهای آموزش و پرورش سایر جوامع از ناحیه بی‌توجهی به حقایق ناظر به فاصله میان طراحی برنامه تا اجرا که مبین موهوم بودن نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز دانسته شد، می‌توان رویکردهایی را مورد توجه قرار داد که برخی از مهمترین آنها به قرار زیر می‌باشند:

● فراهم نمودن زمینه‌های لازم برای اعطاء تدریجی اختیارات بیشتر و قدرت تصمیم‌گیری به سطوح پایین‌تر هرم اجرایی یا خروج از تمرکزگرایی که سرابی بیش نیست.

● توجه به واقعیتهای محیط اجرایی و چگونگی اجرای برنامه‌ها در محیط‌های گوناگون جهت دریافت تصویر واقع‌بینانه‌تر از آنچه به وقوع پیوسته است (در شرایطی که اتخاذ تصمیمات یا اجرای برنامه‌های عمومی اجتناب‌ناپذیر می‌نماید).

آیزنر (Eisner) در این زمینه یادآور می‌نماید که حصول اطمینان از فراهم بودن زمینه‌های اجرای برنامه‌های درسی بویژه برنامه‌های درسی جدید بواسطه اینکه فرایند ایجاد تغییر در سطح مدارس و کلاس‌های درس فرایندی بسیار پیچیده می‌باشد، یک مرحله حساس و پراهمیت به حساب می‌آید. وی می‌افزاید که در اثر کم‌توجهی به این مرحله، طراحی برنامه درسی و مواد و منابع آموزشی در عین برخوردار بودن از مطلوبیت محکوم به شکست بوده و به اقدامی خالی از اثر تبدیل می‌شود. (۱۵)

● توجه به برنامه‌های تربیت معلم پیش از خدمت و حین خدمت به منظور حصول اطمینان از برخورداری معلمان از اطلاعات و مهارت‌های لازم برای اجرای برنامه‌های مقصوب (والبته نه به منظور حصول اطمینان از اجرای وفادارانه برنامه‌ها که انتظاری غیرواقع بینانه است).

توضیح بیشتر اینکه معلم یکی از حلقه‌های زنجیره نظام آموزشی و مؤثرترین عنصر آن است. و ضعف و فتور آنان می‌تواند موجب از هم پاشیده شدن این زنجیره و شکست در دستیابی به اهداف باشد. این اصطلاح حکمت‌آمیز در اینجا می‌تواند مصداق پیدا کند که: "قوت یک زنجیره چیزی بیش از قوت ضعیف‌ترین حلقه آن نیست."

(A Chain is as Strong as its Weakest Link)

نتیجه اینکه بایستی از تبدیل شدن عناصر اجرایی و مهمترین آنها که همان معلم می‌باشد به ضعیف‌ترین حلقه در نظام برنامه‌ریزی درسی جلوگیری کرد تا تغییر شکل برنامه‌ها از این ناحیه سرچشمه نگیرد.

برونر (Bruner) نیز در مقدمه‌ای که در سال ۱۹۷۷ بر کتاب مشهور خود تحت عنوان "فرایند تعلیم و تربیت" (۱۶) نوشت، بر اهمیت معلم بعنوان عنصر کلیدی در اجرای برنامه‌های درسی تأکید ورزیده چنین ابراز میدارد که:

"یک برنامه درسی بیش از آنکه برای دانش‌آموزان طراحی شده باشد باید برای معلمان طراحی شده باشد. اگر یک برنامه درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آنها را بهم بزند، بر آگاهی آنها بیفزاید و آنها را به حرکت درآورد، قهرماً هیچگونه تأثیری بر کسانی که توسط آنها تعلیم داده می‌شوند نخواهد داشت."



- 1- Beauchamp. G. (1981). **Curriculum Theory**. Itsaca, IL: F. E Peacock.
- 2- Short, E (1982). **Curriculum Development and Organization**. Encyclopedia of Educational research. V.L.
- 3- همان منبع شماره (۱)
- 4- Sabar, N. (1984). **School Based Curriculum Development**. International Encyclopedia of Education.
- 5- Fullan, M. (1991). **The New Meaning of Educational Change**, Teachers College Press, New York.
- 6- Smylie, M. A. (1994). **Curriculum Adaptation**, International Encyclopedia of Education.
- 7- Elbaz, F. (1989). **Teacher Participation in Curriculum Development**, International Encyclopedia of Education.
- 8- Bruner.J.(1977). **The Process Of Education**. Harvard University Press, Cambridge, M.A.
- 9- همان منبع شماره (۵)
- ۱۰- مهرمحمدی، محمود. **بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان**، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۵، ۳۶، سال ۱۳۷۳.
- ۱۱- یادداشتهای درس **Curriculum Change**، دورهٔ دکترای تعلیم و تربیت، دانشگاه کالیفرنیا جنوبی، سال ۱۹۸۶.
- ۱۲- همان منبع شماره (۵)
- 13- Sarason, S. B. (1982). **The Culture of the School**, Allyn and Bacon, Boston, Massachusetts.
- 14- Fullan, M. (1985). **Curriculum Implementation**, International Encyclopedia of education.
- 15- Eisner.E. (1979). **The Educational Imagination**. Macmillan Publishing Co.,Inc.
- ۱۶- همان منبع شماره (۸)