

## برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور: مبانی، چالشها و چشم اندازها\*

احمد رضا نصر اصفهانی

گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

### چکیده

مدرسه محوری، خط مشی واگذاری اختیار به مدارس و مشارکت دادن آنان در تصمیم‌گیریهای مدرسه است، لیکن آنچه در این مقاله مورد بحث قرار می‌گیرد، واگذاری اختیار در مورد تدوین برنامه‌های درسی است که به آن برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور<sup>۱</sup> (SBCD) می‌گویند.

اداره مدارس بر مبنای خط مشی مدرسه محوری، یکی از مباحث در حال تکوین در نظر آموزش و پرورش ایران است. از این رو، ضروری است که دست اندرکاران، اساتید دانشگاه معلمان، ابعاد مختلف این موضوع را بررسی نمایند. این مقاله برای اولین بار در ایران، مفهوم مبانی مدرسه محوری را، با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی تبیین می‌نماید و به بررسی نقش کلیدی معلم در این فرایند می‌پردازد. سپس دلایل پذیرش این خط مشی و مشکلات ناشی از آن بررسی می‌گردد.

\* - این مقاله از طرح تحقیقاتی مصوب معاونت پژوهشی دانشگاه اصفهان (شماره ۷۸۰۴۱۶) استخراج شده که بدین وسیله از حمایت‌های معنوی و مادی آن معاونت تشکر می‌گردد. همچنین، از همکاران گرامی، آقایان دکتر مصطفی شریف، محمدرضا نبلی، احمد عابدی و سرکار خانم دکتر زمانی که با دیدگاه‌های خود به غنای این مقاله افزودند تقدیر و تشکر می‌گردد.

واژه‌های کلیدی: برنامه ریزی، مدرسه محور.

فهوم و مبانی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور

امروزه تمرکز زدایی در امور مختلف یکی از گرایشهای جدی جوامع پیشرفته است. از جمله ابتکارهای اعمال تمرکز زدایی در آموزش و پرورش، اتخاذ خط مشی مدرسه محوری است. مدرسه محوری، نوعی نگرستن به مدرسه و کارکنان آن است که به کارکنان مدرسه اجازه تصمیم‌گیری در امور مدرسه داده می‌شود. میزان این اختیار در سیستم‌های مختلف متفاوت است. به عبارت دیگر، تفویض اختیار و مشارکت هر چه بیشتر کارکنان در برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی مدرسه، از جمله مبانی اساسی خط مشی مدرسه محوری است. مبنای این ایده، آن است که هر چه تصمیم‌گیران به محلی که فرار است تصمیمی برای آن گرفته شود، نزدیکتر باشند، می‌توانند واقع‌بینانه‌تر تصمیم بگیرند. به عبارت دیگر، از آنجا که مدیر و مجموعه کارکنان مدرسه، هر یک از دیگران از شرایط محیط خود آگاهی دارند، باید توان و اختیارات لازم به آنها اعطا شود تا حتی الامکان تصمیمات لازم را خود اتخاذ نمایند.

تفویض اختیار معقولانه، تصمیم‌گیری و مسئولیت، از مشخصه‌های اصلی مدیریت مدرسه محور است. اگر چه این مشخصه‌ها با میزان متفاوتی در همه امور مدرسه انجام می‌گیرد، لکن در تخصیص منابع نمود بیشتری دارد. به عنوان مثال کالدول<sup>۲</sup> (۱۹۹۴، ص ۵۳۰۳) اظهار داشته است در حالی که بعضی از تصمیماتی که در مدارس آمریکا اتخاذ می‌شود مربوط به برنامه‌های درسی و تدریس است، اما بیشتر تصمیمات، مربوط به اختصاص بودجه و استخدام کارکنان آموزشی و غیر آموزشی مدرسه است. میزان واگذاری اختیار به مدارس در کشورهای مختلف، حتی در استانهای یک کشور متفاوت است. واگذاری اختیار روی پیوستاری قرار دارد که یک طرف آن به تمرکز شتر، و طرف دیگر آن به عدم تمرکز بیشتر گرایش دارد.

در پیشینه پژوهشی مدرسه محوری و اسناد مربوط، مدرسی که مسئولیت اداره خود و تدوین برنامه‌های درسی را عهده دار هستند، به نامهای متعددی نامیده شده اند که از جمله آنها موارد زیر است. بخاطر نبودن این واژه‌ها در متون فارسی، معادل‌های پیشنهادی ارائه شده است. البته ممکن است صاحب‌نظران و واژه‌شناسان، معادل‌های فارسی بهتری نیز ارائه نمایند.

- School –based management مدیریت مدرسه محور
- Site –based management مدیریت مبتنی بر موقعیت

□ Self – determining school	مدرسه خودگردان
□ Self – governing school	مدرسه خودگردان
□ School site decision making	تصمیم‌گیری مدرسه محور
□ School site management	مدیریت مبتنی بر مدرسه
□ School self management	مدیریت خاص مدرسه

اگر چه ممکن است هریک از این اصطلاحها بر جنبه خاصی از مدرسه محوری، مانند مدیریت یا تعیین خط‌مشی مدرسه توجه بیشتری داشته باشد، لکن روح کلی معانی آنها یکسان است و نمی‌توان تمایز مهمی بین آنها قایل شد. البته با وجود اینکه همه این اصطلاحها مرسوم است، هر یک در کشورهای خاصی عمومیت بیشتری دارد. به عنوان مثال، مرسوم ترین اصطلاح در استرالیا Self managing school است (بردی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹، ص ۲۰۳).

اگر چه روح کلی سیاست مدرسه محوری واگذاری قدرت به مدارس است، لکن لوازم و مقدمات مربوط به واگذاری قدرت در زمینه‌های مختلف متفاوتند. به عنوان مثال، تفویض اختیار به مدیران برای هزینه کردن بودجه اختصاص یافته به مدارس، با صلاحدید شورای مدرسه بسیار راحت‌تر از واگذاری اختیار در زمینه تدوین برنامه‌های درسی است. در یک مفهوم محدود، می‌توان برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور را اتخاذ یک سری از تصمیمات مستقل برای کاربرد برنامه‌های درسی آماده شده‌ای دانست که توسط مدیر و معلمان مدرسه برگزیده شده است. در مفهوم وسیع‌تر، یک فرایند تصمیم‌گیری است که شامل فعالیت‌های تدوین، اجرا و ارزشیابی می‌شود (صابار<sup>۴</sup>، ۱۹۸۹، ترجمه نصر، ۱۳۸۰). اسکیل‌بک<sup>۵</sup> (۱۹۸۴، ص ۲) نیز در تعریف مشابهی اظهار داشته است: «طراحی، اجرا و ارزشیابی یک برنامه یادگیری دانشجویان یا دانش آموزان به وسیله همان مؤسسه آموزشی که این افراد در آن تحصیل می‌کنند».

مدرسه محوری در ابعاد مختلف قابل اجراست که برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور یکی از آنها است. برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور به منظور به رسمیت شناختن نیازهای آموزشی متنوع مدارس و مراعات آن در عمل به‌وجود آمده است. این خط‌مشی به این دلیل مورد استقبال واقع شد که به متفاوت بودن نیاز دانش‌آموزان در یک شهر صنعتی، کشاورزی یا تجاری تأکید دارد. از طرف دیگر، محول نمودن برنامه‌ریزی درسی به مدارس، بر این اصل مدیریتی استوار است که اگر

مجریان برنامه، یعنی معلمان را در برنامه‌ریزیها دخالت دهیم، آنان برنامه‌ها را با مسئولیت‌پذیری بیشتری اجرا خواهند کرد.

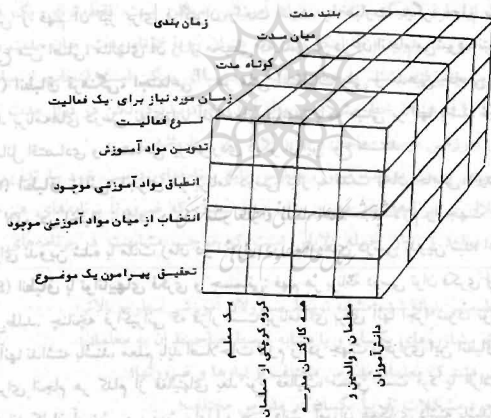
معنای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور (SBCE) آن است که همه تصمیمات آموزشی در مدرسه یا مؤسسه آموزشی انجام می‌شود، اما مارش<sup>۱</sup> (۱۹۹۲، ص ۱۲۹) ادعا نموده است که تحقق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور بدین مفهوم، در مدارس عادی - اعم از دولتی و خصوصی - خیلی بعید به نظر می‌رسد، لکن امکان تحقق این خط مشی برنامه‌ریزی را در مدارس مستقلی که دارای ماهیتی مجزا از سیستم آموزشی هستند، رد نکرده است. وی در ادامه اظهار می‌دارد که انجام برنامه‌ریزی درسی به شیوه صحیح، استادانه و کامل، کار یک گروه برنامه ریز درسی است که امکانات لازم را نیز در اختیار داشته باشد، و مسلماً توان مدارس عادی در این حد نیست. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که منظور از برنامه‌ریزی درسی صرفاً تدوین برنامه نیست، بلکه انتخاب برنامه‌های درسی از میان مواد آموزشی تهیه شده و انطباق آن با نیازها و شرایط یک مؤسسه نیز نوعی برنامه‌ریزی درسی است. این اعتقاد که رویکردهای تدوین، انطباق و انتخاب مواد آموزشی، هر سه برنامه‌ریزی درسی هستند، به معنای یکی دانستن فرایند و اهمیت آنها نیست. تدوین مواد آموزشی، برنامه‌ریزی کامل است، ولی همانطور که گفته شد، انطباق و انتخاب نیز نوعی برنامه‌ریزی درسی است. طبیعی است که دو رویکرد آخر برنامه‌ریزی درسی، نیاز به تخصص و هزینه کمتری دارد و همچنین، با سهولت بیشتری می‌توان آن را انجام داد.

البته این نوع برنامه‌ریزی نیز با دو اشکال مواجه است که باید مد نظر قرار گیرد: یکی مالکیت معنوی آثار علمی و دیگری توان انطباق مواد آموزشی موجود با شرایط حاکم بر مؤسسه. منظور از مالکیت معنوی، حق قابل شدن برای تولید کنندگان مواد و نوشته‌های علمی است که کپی کردن از آثار آنان بدون اجازه مقدور نیست. اگرچه این نوع مالکیت هنوز در کشور ما به طور رسمی شناخته نشده، ولی در بسیاری از کشورها یک امر مسلم و جدی است که به آن حق چاپ<sup>۲</sup> می‌گویند. از آنجا که ممکن است در آینده، این حق نیز در کشور ما به رسمیت شناخته شود، لذا ممکن است این نوع از برنامه‌ریزی درسی (استفاده از مطالب موجود و انطباق آن با شرایط مؤسسه آموزشی) نیز با مشکل مواجه شود.

اگر بپذیریم که برنامه‌ریزی درسی، گستره وسیع، انتخاب، انطباق و تدوین برنامه‌های درسی را شامل می‌شود، می‌توان گفت که این نوع برنامه‌ریزی جزء لاینفک بسیاری از مدارس دنیا بوده و

خواهد بود. در راستای این مطلب، بردی (۱۹۹۹، ص ۱۹۷) اظهار نموده است که: «شدیدترین دستورالعملهای تدوین شده برای مدارس، نمی‌تواند معلمان را از انطباق و اصلاح نمودن برنامه‌ها برای تهیه یک برنامه درسی اجرایی جهت متناسب نمودن برنامه‌ها با نیاز کلاس خود باز دارد. اگر چه تهیه یک خط مشی کلی برای مدارس مجری برنامه‌ریزی درسی توسط مسئولان آموزش و پرورش امری منطقی است، لکن اگر این خط مشی‌ها در جزئیات نیز وارد شود و محدود کنند مدارس باشد، در این صورت عملاً برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور تحقق نیافته است و فقط نامی از آن باقی می‌ماند.

برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور به گونه‌های مختلف می‌تواند صورت پذیرد. مارش (۱۹۹۲، ص ۱۳۰) اظهار نموده است که هر نوع از برنامه‌ریزی درسی باید میزان دخالت اجزای سه عامل را مشخص کند. این عوامل عبارتند از: ۱- نوع فعالیت ۲- اқشار دست اندرکار در برنامه‌ریزی درسی و ۳- زمان اختصاص یافته. مارش دیدگاه خود را در مدل سه بعدی زیر که هر کدام از عوامل مذکور روی یکی از ابعاد قرار دارد، ارائه نموده است.



مدل عوامل یا متغیرهای برنامه‌ریزی درسی

برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور یک فرایند پویاست که نه تنها اقشار مذکور باید در آن شرکت داده شوند، بلکه افراد و مؤسسات بیرون از مدرسه نیز باید در حد ضرورت در آن مشارکت داشته باشند. با این وجود، مارش و ویلز<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۵) ادعا نموده‌اند که دست اندرکاران برنامه‌ریزیهای درسی بندرت به بیرون از مدرسه توجه داشته‌اند. به عبارت دیگر، کمتر از نظرات سایر مؤسسات اجتماع، سیاستمداران و کارفرمایان برای برنامه‌ریزیها استفاده شده است. به نظر می‌رسد این ایراد به مدل مارش وارد باشد که در بعد اقشار دست اندرکار، به دخالت افراد و گروهها توجه نشده است. زمانبندی برنامه‌ها که ممکن است سه حالت بلند مدت، میان مدت و کوتاه مدت باشد، در بعد دیگر مدل پیش‌بینی شده است.

برای توضیح بیشتر درباره مدل مارش مثالی ارائه می‌شود: اگر مدرسه ای بخواهد برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور را در سطح انتخاب مواد آموزشی از میان مواد آموزشی موجود انجام دهد، ممکن است این کار توسط معلم درس انجام شود و یا اینکه با همفکری همکاران دیگر، اعم از معلمان آن درس یا حتی سایر همکاران و حتی والدین و دانش آموزان صورت پذیرد. از طرف دیگر، انتخاب مواد آموزشی ممکن است فقط برای یک فعالیت آموزشی خاص صورت پذیرد و یا اینکه آن را به عنوان رویه کوتاه مدت، میان مدت و حتی دراز مدت مدرسه پذیرفته باشند. به عبارت دیگر، مدرسه‌ای ممکن است انتخاب از میان مواد آموزشی موجود را به عنوان خط مشی پنج ساله آینده خود بپذیرد، لکن در دراز مدت به فکر تدوین محتوای آموزشی توسط معلمان و سایر افراد ذی ربط باشد.

در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، مدارس باید برنامه‌های درسی خود را تدوین کنند، ولی این استقلال در برنامه‌ریزی درسی بدان معنا نیست که ضرورتاً برنامه‌های هر مدرسه متفاوت باشد. موارد زیر از جمله دلایلی است که موجب مشابهت در برنامه‌های درسی مدارس می‌شود:

- خط مشی ارائه شده مشابه توسط مسؤولان آموزشی سطوح بالاتر؛
- ارائه مشاوره‌های یکسان و یا مشابه توسط صاحب نظران به معلمان؛
- فهم مشترک معلمان مدارس مختلف از نیازها و ضرورتها؛
- وجود مشکلات تقریباً یکسان در مدارس مختلف؛
- خصوصیات مشترک منطقه‌ای که مدارس در آن واقع شده‌اند و

□ تماس معلمان مدارس مختلف با یکدیگر و تبادل نظر در مورد برنامه‌ها.

بنابراین، اگرچه برنامه‌های درسی هر مدرسه توسط همان مدرسه تهیه می‌شود، با این حال تکیه بر تکروری در تدوین برنامه‌های درسی، فی نفسه هدف نیست، بلکه بنا به گفته مارش و ویلز ( ۱۹۹۵، ص ۳۵۵) اندیشهٔ مبنایی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور منتفع ساختن دانش آموزان و معلمان است. دانش آموزان از این جهت منتفع می‌شوند که برنامه‌های درسی به‌طور خاص بر مبنای ویژگیها و نیازهای آنان و همچنین منابع در دسترس مدرسه تهیه می‌شود. معلمان نیز از این جهت منتفع می‌شوند که آنها بیشترین سهم را در تدوین برنامه‌های درسی دارند و از این طریق مهارت تخصصی آنان افزایش می‌یابد.

آنچه تاکنون در مورد برنامه ریزی درسی گفته شد، مربوط به یکی از مراحل آن، یعنی تدوین مواد آموزشی است، در حالی که اجرا و ارزشیابی نیز از گامهای دیگر برنامه‌ریزی درسی است که مورد بحث این مقاله نیست. به عبارت دیگر، برنامه ریزی درسی فرایندی متشکل از مراحل تدوین، اجرا و ارزشیابی است که می‌تواند به‌صورت متمرکز یا غیرمتمرکز در مؤسسات آموزشی انجام شود. در عین حال، عده‌ای به دلایل مختلف ممکن است معتقد باشند که نمی‌توان انجام هر سه مرحله را بر عهدهٔ مؤسسات آموزشی گذارد. در افراطی‌ترین شرایط، فقط اجرا را وظیفهٔ آنان می‌دانند، در حالی که عده‌ای سهم اندکی در ارزشیابی و تدوین برای آنها قایل هستند.

مدیریت در مدارس که برنامه‌ریزی درسی محور دارند، به سبک سنتی از بالا به پایین نیست، بلکه همان گونه که معلم یادگیری دانش آموزان را تسهیل می‌کند، مدیر نیز انجام کار در سازمان را تسهیل می‌نماید. به نظر مارش و ویلز (۱۹۹۵، ص ۳۵۵) مدیر اینگونه مدارس سه وظیفه بر عهده دارد:

۱. کمک در شناساندن اهداف سازمان.
  ۲. به‌وجود آوردن شرایطی که کارکنان بتوانند به بهترین نحو وظایفشان را انجام دهند.
  ۳. تلاش جهت جلب حمایت‌های خارج از مدرسه در رابطه با تدوین برنامه‌های درسی.
- مدیر مدرسه به معلمان کمک می‌کند تا بدانند که برنامه‌های درسی چه باید باشد. و چگونه با برنامه‌های درسی سایر مدارس تناسب داشته باشد. او باید منابع لازم را تهیه نماید و از

معلمان خود حمایت کند. معرفی شایسته برنامه‌های تهیه شده به والدین و سایر افراد و سازمانهای مرتبط بامدرسه از دیگر وظایف مدیر است.

### جایگاه معلم در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور

در نظامهای متمرکز، معلمان مجریان برنامه‌های درسی تدوین شده هستند. البته این نظامها تلاش می‌کنند از راههای مختلف دیدگاه معلمان را در تدوین برنامه‌های درسی منظور نمایند. در نظامهای غیر متمرکز که معلمان نقش بیشتری در تدوین برنامه‌های درسی دارند، نقش آنها از سه طریق انتخاب، انطباق و تدوین برنامه‌های درسی اعمال می‌گردد. در حالت اول، یعنی انتخاب، معلمان اختیار دارند که از بین محتوای از قبل تهیه شده یک یا چند مورد را که فکر می‌کنند تناسب بیشتری با نیازها و علایق دانش آموزان دارد، انتخاب کنند. در حالت دوم یعنی انطباق، معلمان، برنامه‌های درسی از قبل تدوین شده را با انجام تغییراتی، برای استفاده خودشان متناسب می‌نمایند. در حالت سوم، یعنی تدوین معلمان خود به تدوین برنامه‌هایی می‌پردازند که فکر می‌کنند متناسب با تواناییها و نیاز دانش آموزان آنها است. با توجه به ساختار مورد قبول مسؤولان آموزش و پرورش، این تدوین ممکن است در سطح مدرسه، ناحیه یا استان انجام پذیرد.

بر خلاف دیدگاه مذکور که معلمان به مجریان برنامه‌های تدوین شده یا تدوین کننده برنامه‌های درسی تقسیم می‌شوند، بن پرتز<sup>۲</sup> (۱۹۹۴، ص ۶۰۸۹). اظهار می‌دارد که:

« معلمان، خواه در مقام استفاده کنندگان برنامه‌های درسی تدوین شده توسط دیگران ( مجریان ) و خواه در مقام تدوین کننده برنامه‌های درسی، همیشه به عنوان تدوین کنندگان برنامه‌های درسی محسوب می‌شوند. این بدان جهت است که تدوین برنامه‌های درسی و استفاده از آنها به تفکر و عمل معلمان بستگی دارد. »

وی ادامه می‌دهد حتی هنگامی که کتابهای تدوین شده توسط دیگران، مبنای تدریس قرار می‌گیرند، معلمان می‌توانند به عنوان تدوین کنندگان برنامه درسی عمل نمایند. در این راستا، برورنر<sup>۱۵</sup> نیز اعتقاد دارد که: برنامه‌ریزی درسی هر قدر هم به شکل اصولی و بی کم و کاست طراحی شده باشد، نمی‌تواند از دخل و تصرفهای معلم تأثیر نپذیرد (۱۹۷۷، ص ۱۴). تصمیم در توالی تدریس فصلهای کتاب، شیوه برخورد معلم با هر فصل و میزان وقتی که به هر فصل



اختصاص می‌دهد، از جمله مواردی است که معلم به راحتی می‌تواند نظرات خود را اعمال نماید. به عبارت دیگر، این معلم است که تعیین کننده‌ترین عامل در آموزش و پرورش است، نه وجود خط مشی متمرکز یا عدم تمرکز در تدوین برنامه‌های درسی.

معلم توانا در متمرکزترین نظامها هم می‌تواند با اعمال نظر در مواردی مانند ترتیب ارائه محتوا، انتخاب روشهای تدریس و دادن مواد آموزشی اضافی، نیازها و تمایلات دانش آموزان را برآورده نماید. برعکس، معلم ناتوان، در غیر متمرکزترین نظامها هم، توان ارائه نظر و تدوین محتوا را ندارد. این واقعیت، هشدار است به دست اندرکاران که بیش از پیش باید به فکر جذب افراد توانا، مستعد و دارای نگرش صحیح به آموزش و پرورش بوده و سپس به‌طورجدی به تعلیم آنها همت گمارند. تحقیقات فراوانی تأکید دارند که «بین اعتقادات و تئوریهای آموزشی مورد قبول معلم و رویکردهای آنان به تدریس و اصول تعلیم و تربیت ارتباط قوی وجود دارد.» (اسمایل<sup>۱۶</sup>، ۱۹۴۴، ص ۱۲۵۶).

بنا به گفته یونگ<sup>۱۷</sup> (۱۹۸۹) مشارکت معلمان در تدوین برنامه‌های درسی، به دلایل مختلف مورد حمایت قرار گرفته است: ۱- معلمان اطلاعات دقیقی و واقعی از مدارس و توانایی دانش آموزان پایه‌های مختلف دارند؛ ۲- معلمان قادرند که عمیقی بودن برنامه‌های تدوین شده را ارزیابی نمایند؛ ۳- مشارکت معلمان در فرایند تدوین برنامه‌ها، برنامه‌های تدوین شده را برای همکارانشان قابل فهم و روشن می‌سازد و ۴- این برنامه‌های تدوین یافته، از طرف همکاران بیشتر مورد استقبال واقع می‌شود. البته همانطور که گفته شد، هر معلمی نمی‌تواند موارد مذکور را جامعه عمل ببوشاند، بلکه بنا به گفته گوردن<sup>۱۸</sup> (۱۹۸۷) برای تحقق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور وجود سه ویژگی، اعتقاد، توانایی و علاقه‌مندی در معلمان لازم است. اگر معلمان بر این اعتقاد باشند که آنها در عمل برای تدریس برنامه‌های درسی آزاد نیستند و اختیار لازم را ندارند، یا توان انجام آن را ندارند و یا اینکه تمایلی به مشارکت در تدوین برنامه‌های درسی نداشته باشند، برنامه‌ریزی درسی محور تحقق نخواهد یافت. به عبارت دیگر، فقط معلمان توانا می‌توانند مشکل کشای هر دردی در نظام آموزشی باشند.

دکتر مهر محمدی (۱۳۷۴، ص ۱۴) معتقد است مثبت یا منفی بودن این نقش معلم، در تدوین برنامه‌های درسی تابع انگیزه‌ای است که منجر به پیدایش آنها شده است. وی توضیح داده است که چنانچه این تغییرات ناشی از بی تفاوتی معلم نسبت به برنامه یا از پدیده مقاومت

در برابر تغییر و نوآوری تأثیر پذیرفته باشد، نمی‌توان آن را مثبت ارزیابی نمود. لیکن اگر ریشه در عواملی از قبیل باورهای معلم و امکانات و شرایط محیط داشته باشد، نمی‌توان بسادگی آن تغییرات را مردود شمرد. علی‌رغم نقش کلیدی معلم و ضرورت مشارکت او باید توجه داشت که:

« برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور نباید و حقیقتاً نمی‌تواند به برنامه‌ریزی درسی معلم محور تنزل یابد. برنامه‌ریزی درسی باید مشارکتی بوده و منعکس‌کننده دیدگاه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و والدین باشد و تا آنجا که ممکن است باید علایق، تمایلات و آرزوهای دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی مورد توجه قرار گیرد. »  
(صابار، ۱۹۸۹، ص ۳).

وی تأکید نموده است که مدرسه نه تنها باید با افراد مذکور مشورت کند، بلکه باید با سایر مؤسسات اجتماعی پیرامون خود نیز رابطه نزدیک داشته باشد. در عین حال، تصمیمات مدرسه باید با اهداف ملی تعلیم و تربیت همخوانی داشته باشد. برخلاف اختلاف نظر و رویه‌ای که در مورد نقش مهم در تدوین مواد آموزشی وجود دارد، همگان معتقدند که مجری اصلی برنامه‌های درسی تدوین شده، معلم است و ارتقای بازده آموزش و پرورش به معلمان بستگی دارد.

پس از مرحله اجرا، مرحله ارزشیابی است که معلم می‌تواند و باید نقش بسزایی در آن ایفا نماید، زیرا یکی از بهترین ارزشیابیها، مجریان برنامه‌ها هستند. معلمان نزدیکترین افرادی هستند که بازخورد دانش‌آموزان را نسبت به برنامه‌ها مشاهده می‌کنند و می‌توانند نسبت به کیفیت و کمیت آن قضاوت نمایند. بعلاوه، معلمان می‌توانند دیدگاههای دانش‌آموزان و حتی اولیا را به مسؤولان برنامه‌ریزی انتقال دهند. اگرچه دانش‌آموزان و اولیا باید نقش مهمی در تدوین برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس داشته باشند، ولی در کشورهایی که در حال تجربه برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز هستند. این افراد، به نقش خود کاملاً واقف نیستند یا هنوز به‌طور کامل توان ایفای آن را ندارند. لذا معلمان باید جبران‌کننده نقش کم‌رنگ آنها باشند و جایگاه ویژه‌ای در ارزشیابی برنامه‌ها داشته باشند.

## دلایل پذیرش برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور

از دلایل اصلی پذیرش خط مشی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در بعضی از کشورها، وجود فرهنگها و اقوام بسیار متعدد در آن کشورها است، به طوری که امکان برنامه‌ریزی متمرکز برای آنان غیر عملی یا ناکارآمد است.

از جمله دیگر دلایل این نوع برنامه‌ریزی درسی، سهولت تغییر در برنامه‌ها و انعطاف پذیری آن است. وقتی برنامه‌های درسی مرتباً توسط تهیه کنندگان آن مورد مذاقه و ارزشیابی قرار می‌گیرد، با راحتی بیشتری می‌توانند بر مبنای شرایط و تغییرات ایجاد شده، اصلاحات لازم را در برنامه‌ریزی اعمال نمایند. همچنین، مدارس بردباری و تحمل بیشتری برای انجام برنامه‌ریزی درسی از خود نشان می‌دهند. با انجام برنامه‌ریزی درسی جدید ممکن است برنامه‌های قبلی دستخوش تغییر و تحولاتی شود که همواره مقاومت عده ای از افراد ذی نفع را در پی خواهد داشت. هنگامی که این تغییرات در سطح یک مدرسه باشد، براحتی می‌توان آنها را اعمال نمود و با عواقب آن مدارا کرد؛ در صورتی که اگر این تغییرات در سطح یک شهر یا کشور باشد ممکن است واکنشهای زیادی به همراه داشته باشد که گاهی موجب تعویض برنامه‌های تدوین شده می‌شود. برعکس، تفویض اختیار برنامه‌ریزی درسی به مدارس، باعث کاهش فاصله بین برنامه‌های مورد نظر، اجرا شده و آموخته‌های فراگیران می‌شود.

مورد استقبال واقع شدن خط مشی مدرسه محوری توسط مدیران و معلمان می‌تواند از جمله علل پذیرش آن باشد. در تأیید این مطلب، گالدول (۱۹۹۴، ص ۵۳۰۷) اظهار داشته است که «علی‌رغم مشکلاتی که در اجرای مدیریت مدرسه محور وجود دارد، این خط مشی توسط مدیران و معلمان مورد استقبال واقع شده و یک عامل ارتقای حرفه‌ای آنان محسوب می‌شود». به نظر می‌رسد علت این استقبال از طرف معلمان، کلیدی بودن نقش آنان در تدوین و اجرای برنامه‌های درسی و مشارکت آنان در تصمیم‌گیریهای مربوط است. چه بسا بسیاری از آنان به خاطر رضایتی که در خلال انجام این امور بدست می‌آورند، همه مشکلات آنرا تحمل کنند.

تناسب پیدا کردن برنامه‌های درسی با علایق و نیازهای فراگیران، یا سازمان استفاده کننده، از جمله دلایل دیگر پذیرش این نوع برنامه‌ریزی است. چون به کارگیرندگان نیروهای آموزش دیده، اولیا و حتی خود دانش آموزان از نزدیک در برنامه‌ریزی دخالت دارند به‌طور

جدی تلاش می‌شود که مدرسه با جامعه نزدیکتر شده و مواردی را آموزش دهد که برای زندگی افراد در جامعه مفید باشد و در عین حال متناسب با فرهنگ جامعه نیز باشد. این ویژگی موجب می‌شود تا ضمن توجه به فرهنگ ملی، به خرده فرهنگها یا فرهنگهای محلی نیز توجه شود. از آنجا که برنامه‌ریزی درسی باید به شرایط و نیاز محیط توجه کند، لذا بخوبی می‌تواند این موارد را برای یک مدرسه در نظر بگیرد. ولی در نظر گرفتن ویژگیهای متنوع یک ناحیه آموزشی، شهر یا یک کشور هنگام تدوین برنامه درسی بسیار مشکل است.

شاید دانش آموزان و اولیا، بیشتر از معلمان و مدیران مدارس از برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور استقبال کنند، زیرا احساس می‌کنند که دیدگاههای آنان در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور مد نظر قرار می‌گیرد و مواد آموزشی با نیازهای آنان متناسب می‌شود، در حالی که زحمت قابل ملاحظه‌ای نیز به خاطر حضورشان در فرایند برنامه‌ریزی درسی متحمل نشده‌اند. وجود تناسب مذکور موجب افزایش مشارکت افراد ذی نفع از جمله سازمانها و اولیا در تدوین برنامه‌های درسی می‌شود و علاوه بر آن، رضایت آنان از برنامه‌های درسی را به دنبال خواهد داشت.

علاوه بر دلایل مهم مذکور، مارش (۱۹۹۲، ص ۱۳۰) موارد زیر را از جمله دلایل اصلی استقبال نظامهای آموزشی از برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور می‌داند:

- کارایی نداشتن مدل برنامه‌ریزی درسی از بالا به پایین (متمرکز)؛
- دادن استقلال به مدارس؛
- نیاز مدارس به پاسخگو بودن به محیط پیرامون خود. این نیاز می‌طلبد که مدارس، استقلال، منابع و قدرت تصمیم‌گیری داشته باشند تا بتوانند فعالیتهای خود را برای پاسخگویی متناسب با محیط جهت‌دهی نمایند؛
- افزایش انگیزش، خودشکوفایی، مسؤولیت‌پذیری و ارتقای حرفه‌ای معلمان هنگام مشارکت داشتن در برنامه‌ریزی درسی و
- افزایش کار و روحیه جمعی بین کارکنان آموزشی یک مدرسه و ابتکار و نوآوری به خاطر مسؤول بودن مدارس و معلمان در تهیه برنامه‌های درسی و وجود جو رقابت صحیح بین مدارس.

## مشکلات برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور

هنگام برنامه‌ریزی درسی به سبک مدرسه محوری، معلمان و مدیران با مشکلات زیادی مواجه می‌شوند که از جمله آنها موارد زیر است:

احتمال فراموش شدن فرهنگ ملی و کشوری به بهای توجه به خرده فرهنگها: از آنجا که استقلال کشورها مستلزم حفظ ماهیت و هویت ملی است، لذا افراد جامعه باید در پرتو مشترکات ملی با یکدیگر تعامل نموده تا بتوانند میراث فرهنگی ملت خود را به نسلهای بعد انتقال دهند. به عنوان مثال، چنانچه مسؤولان آموزش و پرورش استانها، آموزش زبان محلی را در اولویت قرار داده و به آموزش زبان فارسی توجه کمتری مبذول دارند، علاوه بر احتمال زمینه سازی برای نقض اصل استقلال و تمامیت ارضی کشور، باعث می‌شود اقوام مختلف کشور پس از مدتی نتوانند بخوبی با همدیگر تعامل داشته باشند. این موارد مقدمه ای برای جداییهای بیشتر است.

افزایش هزینه‌ها: تفویض اختیار کامل برنامه‌ریزی درسی به مدارس، نه تنها موجب کاهش هزینه ها نمی‌گردد، بلکه افزایش هزینه ها را در پی خواهد داشت، زیرا این امر مستلزم تهیه امکانات و صرف وقت زیاد از سوی معلمان و مجریان است که مدرسه باید هزینه های آن را بپردازد. با عنایت به اینکه فرایند برنامه‌ریزی درسی (تدوین اهداف، تهیه محتوا، انتخاب روشهای تدریس و ارزشیابی) امر مستمری است که مدارس همواره باید در حال انجام آن باشند، لذا هزینه های فراوانی باید صرف شود. این هزینه‌ها بویژه در ابتدای حرکت، بسیار زیاد است، لکن پس از انجام مقدمات لازم مانند ارائه آموزشهای مربوط به معلمان و تهیه مواد و تجهیزات آموزشی، مقداری از هزینه ها کاهش می‌یابد.

نداشتن تخصص در برنامه‌ریزی درسی: انتظار برنامه‌ریزی درسی به روش علمی و با رعایت ضوابط مربوط از سوی معلمان و مدیران فعلی، یک توقع غیر منطقی است، زیرا معلمان و دست اندرکاران محدودی هستند که دانش و توانایی لازم را برای انجام این امر دارا هستند. لذا در یک برنامه دراز مدت باید تمام معلمان هنگام تحصیل در مراکز دانشگاهی و تربیت معلم آموزشهای لازم را فرا گیرند. در کوتاه مدت نیز معلمان و دست اندرکاران ترغیب به گذراندن دوره‌های آموزش ضمن خدمت در زمینه برنامه‌ریزی درسی شوند که این خود مستلزم صرف هزینه خواهد بود. بی توجهی به آموزش معلمان، نه تنها موجب عدم تحقق

اهداف برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور می‌گردد، بلکه ممکن است موجب از دست دادن معلمان نیز بشود. درخواست برنامه‌ریزی درسی وظیفه‌ای است که معلمان از قبل به آن توجه نداشته‌اند، و به همین جهت برخی ممکن است آن را یک وظیفه اضافی تلقی کنند و بعضی هم آمادگی و علاقه‌مندی انجام آن را نداشته باشند. به نظر می‌رسد بسیاری از معلمان کشور، معلمی را تدریس مواد آموزشی تهیه شده می‌دانند. لذا تحمیل وظیفه برنامه‌ریزی موجب مقاومت نسبت به آن می‌شود. صابار (۱۹۸۹، ص ۳۷۰) اعتقاد دارد عدم کفایت معلمان برای تهیه مواد آموزشی، محوری ترین موضوع برای انتقاد از برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور است. توانایی تخصصی بیشتر معلمان در زمینه اجرای برنامه‌های تدوین شده است، نه تدوین برنامه، لذا ممکن است آنها نتوانند مطلوبیت برنامه‌ها را به حد برنامه‌هایی که به صورت متمرکز تدوین شده برسانند.

احتمال پایین آمدن کیفیت برنامه‌های درسی: از مزایای نظام متمرکز در برنامه‌ریزی درسی، استفاده از تواناترین (حتی‌الامکان) افراد برای انجام این امور در رأس سازمان آموزش و پرورش است. حال چنانچه نظام آموزشی این وظیفه را به مجریان و معلمان استانها واگذار نماید، بیم آن می‌رود که به دلیل عدم دسترسی به افراد متخصص و واجد شرایط، برنامه‌ریزی درسی تهیه شده دارای کیفیت لازم نبوده و در نتیجه افت کیفی تعلیم و تربیت را به دنبال داشته باشد. اگر چه این تواناییها در استانها متفاوت بوده و بعضی از استانهای قوی ممکن است سریع بتوانند خودشان را با شرایط منطبق نمایند، لکن در بعضی دیگر امکان آن وجود ندارد. تداوم این امر موجب پایین آمدن کیفیت در استانهای ضعیف شده و تبعیضهای بین استانهای کشور را نیز تشدید خواهد نمود.

امکان سوء استفاده مدارس: ممکن است معلمان به دلایل مختلف، از جمله تأثیر گروههای فشار، برنامه‌های کم محتوا، دارای سوگیری و قدیمی را طراحی نمایند. همچنین محول نمودن نقش کلیدی به مدرسه برای برنامه‌ریزی درسی ممکن است این نگرانی را به وجود آورد که مدرسه چه منابع و ارزشهایی را مبنای برنامه‌ریزیهای خود قرار می‌دهد.

بروز تبعیض در مدارس: وجود منابع انسانی و مالی، قدرت ابتکار و نوآوری کارکنان مدرسه و حمایت اولیای دانش آموزان؛ از جمله عوامل مؤثر در موفقیت برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور است. فراوانی منابع و شرایط مذکور در بعضی از مدارس و کمبود آنان در بعضی

دیگر موجب، بروز تبعیض بین مدارس می‌شود که با اهداف ملی کشور در مورد برابری فرصتهای آموزش برای همه دانش آموزان مغایرت دارد.

اگر چه حرکت به سمت عدم تمرکز در برنامه‌های درسی یک ضرورت جوامع امروز است، لکن باید با بصیرت، چالشهای مذکور را مورد توجه قرار داد. چالشها و مشکلات به اندازه‌ای است که یکی از متخصصان هشدار داده است که نباید آنها را دست کم گرفت، آنها جدی هستند و از جمله دلایل اصلی متروک شدن بعضی از برنامه‌های درسی مدرسه محور هستند (مارش، ۱۹۹۲، ص ۱۳۱). برای مثال، به همان میزان که مسؤلیت اداره مدارس و برنامه‌ریزی درسی به مدارس واگذار می‌شود، وظایف و میزان کار دست اندرکاران مدارس نیز افزایش می‌یابد. فشار کار در اینگونه مدارس به حدی است که عده‌ای پیشنهاد نموده اند مدیران مدارس باید یک مدیر اجرایی در کنار خود داشته باشند تا مدیر اصلی مدرسه بتواند به وظایف رهبری خود در تهیه، تدوین، اجرا و ارزشیابی مواد درسی بپردازد (بردی، ۱۹۹۹، ص ۲۰۴). عده ای دیگر مانند سیلور و همکاران (۱۳۷۶، ص ۱۴۶) پیشنهاد نموده اند مدیریت مدرسه به صورت فعلی باشد، لکن فردی که توانایی رهبری برنامه‌ریزی در مدارس را داشته باشد، به مجموعه کارکنان مدارس افزوده شود.

### بحث و نتیجه گیری

در نگاه اول، مزیت‌های خط مشی برنامه‌ریزی مدرسه محور، هر علاقه‌مندی را فریفته می‌سازد، لکن باید توجه داشت که چالشهای جدی سر راه تحقق آن وجود دارد که نباید از دید مسؤولان دور بماند، و اکنون که این خط مشی به‌عنوان یکی از مباحث جدید در آموزش و پرورش کشور مطرح شده است، باید ضمن بررسی دقیق مبانی این خط مشی، بدون گرفتار شدن در شعار زدگی و روی آوردن بدون مطالعه به آن، دلایل پذیرش این خط مشی را توسط سایر کشورها و مشکلات ناشی از آن را بررسی نمود.

هنگام اجرای خط مشی برنامه ریزی درسی مدرسه محور، باید علاوه بر اتخاذ راهکاری مناسب برای جلوگیری از وقوع هریک از مشکلات آن، به مفهوم گسترده برنامه‌ریزی درسی نیز که می‌تواند مانع جدی بروز اینگونه مشکلات باشد، توجه جدی مبذول داشت. همانطور که گفته شد، منظور از برنامه‌ریزی درسی، صرفاً تدوین برنامه نیست، بلکه انتخاب از میان مواد آموزشی تهیه شده و انطباق آن با نیازها و شرایط مدرسه نیز نوعی برنامه‌ریزی درسی است.

بنابر این، در ابتدای راه باید از ساده‌ترین رویکرد که انتخاب و انطباق است، شروع کرد. این رویکرد، تخصص و هزینه کمتری نیاز دارد و نظارت کلی سازمانهای مرکزی نیز می‌تواند مانع بروز مشکلاتی نظیر پایین آمدن کیفیت و بروز تبعیض در مدارس شود. بعلاوه، این نگرش به برنامه‌ریزی درسی موجب می‌شود تا مدیران آموزشی با نگرانی کمتر و رغبت بیشتری در پی اجرای آن برآیند.

هنر دست اندرکاران و محققان باید این باشد که ضمن بررسی دقیق موارد مذکور، بررسی کنند که تاچه اندازه و چگونه زمینه اجرایی این خط مشی در کشور ما وجود دارد. جامعیت و انسجام برنامه آموزشی اقتضا می‌کند که به موازات تحقق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، سایر اجزای نظام آموزشی نیز دچار تحول شده، با آن سازگار گردد. به‌عنوان مثال، در حال حاضر گزینش دانشجو در کشور ما به صورت متمرکز انجام می‌شود که در صورت دادن اختیار برنامه‌ریزی درسی و تعیین محتوا توسط استانها، استمرار این شیوه متمرکز به سبک فعلی امکانپذیر نیست. اگر در مجموع، تحقق آن را مفید یافتیم باید با برنامه‌ریزیهای صحیح به گونه‌ای عمل کنیم که ضمن بهره‌مندی هر چه بیشتر از مزایای آن، نظام آموزش و پرورش و جامعه را با مشکلات کمتری روبه‌رو سازیم.

در این راستا سوء تعبیرها، بد فهمی‌ها و ساده انگاری تعلیم و تربیت، از جمله خطراتی است که باید از بروز آن جلوگیری نمود. حقیقتاً واگذاری اختیار به مدارس و خواستن از آنان که خودشان بسیاری از امور را انجام دهند، کار ساده‌ای نیست و بیم آن می‌رود که با خط مشی مدرسه محوری شعار گونه عمل شود. لذا مراحل تحقق این خط مشی باید بر مبنای واقعیتهایی صورت پذیرد که از تحقیقات دقیق در کشور به دست آمده باشد. همچنین این خط مشی باید به صورت آزمایشی و تدریجی اجرا شود و پس از دریافت بازخورد، نتیجه آن، در گامهای بعدی اعمال گردد. اگر سیاستگذاران چنین رویه‌ای را دنبال نمایند، امید موفقیت این طرح فراوان است و گرنه ممکن است پس از مدتی به سرنوشت بعضی از طرحها و شعارهای ناموفق گذشته گرفتار آید.

به عنوان مثال، باید بدانیم که کارکنان آموزشی مدارس بویژه معلمانی که دارای قابلیتهای ویژه و سوابق برجسته‌ای هستند، شاخصترین عناصر دست اندرکار برنامه‌ریزی درسی هستند (مهر محمدی، ۱۳۷۲ ص، ۱۰۴). به عبارت دیگر، انجام برنامه‌ریزی درسی بدون وجود اینگونه



معلمان امکانپذیر نیست. مسلماً اینگونه معلمان، زمانی مفید واقع می‌شوند که اطلاعات لازم را در مورد برنامه‌ریزی درسی داشته باشند. لذا به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین اقدامات، مسؤولان امر باید برای آموزش معلمان با صلاحیت، اقدامات فوری و عاجل را مبذول دارند، و به‌نظر می‌رسد تا زمانی که این آموزشها انجام نشود، نه تنها امکان تحقق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در کشور وجود ندارد، بلکه معلمان از برنامه‌ها و کتابهایی که توسط وزارت آموزش و به‌طور یکسان برای همه کشور تهیه شده است، استقبال خواهند نمود.

موضوع دیگری که در تحقق خط مشی تمرکز زدایی و برنامه ریزی درسی در مؤسسات آموزشی نقش اساسی دارد، ایجاد این باور و فرهنگ در مسؤولان و کارکنان آموزش است که کارکنان آموزشی مدرسه می‌توانند تا حد زیادی محور امور مدرسه و برنامه‌ریزیهای مربوط باشند. بدون زمینه سازی فرهنگی، راه‌حلهای قبلی تحقق این خط مشی، به طور شایسته قابل اجرا نخواهد بود. مسلماً توانایی اداره مدرسه و برنامه ریزی درسی، بتدریج و پس از فراهم آوردن آمادگیهای لازم در کارکنان آموزشی و مهیا نمودن امکانات مورد نیاز جنبه اجرایی پیدا خواهد کرد.

### منابع فارسی

۱. سیلور، جی و همکاران (۱۳۷۹) «برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر»، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، مشهد؛ انتشارات آستان قدس رضوی.
۲. مظفر، حسین (۱۳۷۸)، مدرسه محوری، «نگاه به رویدادهای آموزش و پرورش»، سال هشتم، شماره ۱۳۸.
۳. مهر محمدی، محمود (۱۳۷۴). «تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی». فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره مسلسل، ۴۲-۴۱.
۴. مهر محمدی، محمود (۱۳۷۲). «بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان». فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره مسلسل ۳۵ و ۳۶.
۵. نصر، احمدرضا (۱۳۸۱)، «برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور» (ترجمه). مندرج در کتاب برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد. آستان قدس رضوی (در حال چاپ).

### منابع انگلیسی

6. Ben - Peretz (1994). Teachers as curriculum-makers. In: Hussein, T. and Postlethwaite T.N (Eds). **International Encyclopedia of Education**. PP 1253-1257 England: PERGAMON.
7. Blum A., Grobman A.B. (1989). Curriculum adaptation. In: Hussen, T. and Postlethwaite T. N. (Eds). **The International Encyclopedia of Education**. England: PERGAMON.
8. Brady, I. and Kennedy, K. (1999). **Curriculum Construction**. Sydney. Prentice Hall.
9. Bruner, J. (1977). The process of education. Cambridge: Harvard University press in:
۱۰. مهر محمدی، محمود؛ (۱۳۷۴). تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۴۱-۴۲
11. Caldwell, B.J. (1994). School- based Management. In: Hussein, T. (Ed). **International Encyclopedia of Education**. PP 5302-5308 England: PERGAMON.
12. Gordon, D. (1987). Autonomy is more than just the absence of external constraints. In: Saber, N. Rudduk J, Ride W. (Des).

**Partnership and Autonomy in Scholl-Based Curriculum Development.** University of Sheffield.

13. Hansen, S. (1989). Preparing student teachers For Curriculum – making. **Journal of Curriculum Studies**, No 2. PP. 165-179.
14. Marsh, C. and Willis, G. (1995). **Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing issues.** Ohio: Merrill.
15. Marsh, c. (1992). **Key concepts for understanding curriculum.** New York: the flamer press.
16. Saber, N. (1989). School – Based curriculum Development in: Hussen T. Postlethwaite T.N. (eds.). **The International Encyclopedia of Education.** Peargamon Press. Oxford.
17. Skilbeck, M. (1984). **School-based, Curriculum Development,** London: Harper and Row.
18. Smylie, M.A (1994). Curriculum adaptation. In: Hussen, T. (Ed). **International Encyclopedia of Education.** PP 1253-1257 England: PERGAMON.
19. Young, J.H. (1989). Teacher interest in curriculum committees: What factors are involved? **Journal of Curriculum Studies.** 21 (4): 363-760

بی نوشتها

I - Scholl – Based Curriculum Development (SBCD)

- Collaborative Curriculum Development.

- 2- Caldwell
- 3- Brady
- 4- Sabar
- 5- Skilbeck
- 6- Marsh
- 7- Copy Right
- 8- Fidelity Adaptation
- 9- Adaptation
- 10- Blum
- 11- Groubman
- 12- Ecological Adaptation
- 13- Sociocultural
- 14- Ben Peretz
- 15- Bruner
- 16- Smylie
- 17- Young
- 18- Gordon

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
 رتال جامع علوم انسانی