

•
•
•
•

تدوین برنامه درسی در سطح مدرسه

غلامحسین جوادیان

کارشناس مسئول واحد مهارتی دفتر ارتقای علمی منابع انسانی

چکیده

برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور^۱ (SFPC)، که «تدوین برنامه درسی مبتنی بر مدرسه»^۲ و «نوآوری مدرسه‌مدار»^۳ خوانده می‌شود، وقتی انجام می‌گیرد که مدرسه برنامه‌های درسی خود را بر اساس فلسفه آموزشی خود طراحی کند. «برنامه‌ای که به این شیوه طراحی می‌شود، معرف محتوای آموزشی و حاصل توجه به مدرسه است. برنامه‌های مدرسه‌محور شامل عناصر گوناگونی است: انتخاب، تنظیم، تجدیدنظر، گسترش، سازمان‌دهی، اجرا و ارزشیابی مؤلفه‌های برنامه‌درسی، از جمله آموزش در کلاس و مواد آموزشی. چنین برنامه‌ای نتیجه بحث‌هایی است که کارکنان، در مدرسه انجام می‌دهد»^۴

نمونه‌های برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، از نظر درجه و میزان تأثیر بر متغیرها، با هم تفاوت دارد. در مفهوم محدود، برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور عبارت است از اتخاذ یک رشته تصمیمات مستقل، به منظور به‌کارگرفتن تولیدات یک برنامه درسی آماده یا پیش‌ساخته که مدیر و کارکنان مدرسه آن را انتخاب کرده باشند. به معنای گسترده، برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور را می‌توان یک فرآیند تصمیم‌گیری در نظر گرفت که فعالیت‌های برنامه‌ریزی، توسعه، اجرا و ارزشیابی کل برنامه‌درسی را دربرمی‌گیرد و به مهارت‌های یادگیری، قلمرو هر موضوع درسی، عنوان‌های کلی و نیز موضوع‌های درسی انتخابی و اجباری توجه دارد.

این نوع برنامه‌ریزی، نیازهای دانش‌آموزان را در ارتباط طولی و عرضی عناصر برنامه درسی در نظر می‌گیرد. چنین تصمیم‌گیری‌هایی، مدیران مدارس، معلمان، دانش‌آموزان و والدین علاقه‌مند به مشارکت را شامل می‌گردد. در این تعریف گسترده، برنامه‌ریزی درسی جنبه‌های آموزشی را، که مدرسه در مقابل آن‌ها مسئولیت دارد مانند: سازمان مدرسه آموزش ضمن خدمت، منابع، مشارکت جامعه محلی و... شامل می‌شود.

۱. چشم‌اندازهای تاریخی

در اواخر سال‌های ۱۹۵۰ و سال‌های ۱۹۶۰، مراکز بسیاری در زمینه برنامه‌ریزی درسی در دنیا تأسیس شد که علی‌رغم برخی تفاوت‌ها، همه آن‌ها جنبه‌های مشترک بسیار داشتند. این مراکز، گروه‌های پروژه‌ای را برای تولید مواد آموزشی استخدام می‌کردند. دارای هدف از پیش تعیین شده در سطح کلان اجتماعی بودند و برنامه دوره‌های تحصیلی را به روش علمی تدوین می‌کردند. هدف این مراکز تولید برنامه‌های درسی دراز مدت بود. به همین سبب، تغییرات فوری مورد نیاز را نادیده می‌گرفتند. معلمان، مواد درسی آماده را، که معمولاً با شرح کامل و توضیح محدودیت‌ها همراه بود، با گذراندن دوره توجیهی یا بدون آن دریافت می‌داشتند.

برنامه‌های درسی جدیدی که به این شیوه تولید می‌شدند، علی‌رغم داشتن کیفیت حرفه‌ای، نارسا بودند. زیرا نشانه‌های بسیار ضعیفی از اثر آن‌ها در کلاس درس حتی در برنامه‌های درسی علوم، که جدی‌ترین تلاش در مورد آن‌ها صورت گرفت، مشاهده می‌شد.

کانلی، از نظریه برنامه‌ریزی از بالا به پایین انتقاد کرد. او فرآیند برنامه‌ریزی درسی را در دو مرحله پیش‌بینی کرد: مرحله اول تهیه مواد آموزشی به وسیله برنامه‌ریزان بیرونی و مرحله دوم، تهیه برنامه‌های کلاسی به وسیله بهره‌برداران. گروه اخیر، معلمان را شامل می‌شد که موقعیت یاددهی-یادگیری را در کلاس‌های خود بهتر از همه تشخیص می‌دادند. آنان مواد آموزشی تهیه شده به وسیله کارشناسان خبره را دریافت و با نیازهای کلاسی خود جفت و جور می‌کردند.^۵

در اواخر سال‌های ۱۹۷۰ و اوایل ۱۹۸۰، کارشناسان برنامه‌ریزی درسی به این امر گرایش پیدا کردند که مدرسه و معلمان را به جای دریافت‌کنندگان صرف برنامه، مشارکت‌کنندگان تدوین برنامه‌درسی به حساب آورند. در نتیجه، برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور به منزله نظام مکمل فعالیت‌های تدوین برنامه درسی متمرکز پذیرفته شد.^۶

طرفداران و پشتیبانان برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، مدرسه را در طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی یک عنصر فعال قلمداد می‌کردند. اعتقاد فزاینده به نقش معلمان و مدرسه در تدوین برنامه‌ی درسی، هم‌زمان با توسعه اقتصادی و آموزشی، بیشتر و بیشتر شد. بحث جامعه دموکراتیک چندفرهنگی با استقبال فزاینده روبه‌رو گردید. اما اقوام از یک طرف می‌خواستند فرهنگ قومی خود را حفظ کنند و از طرف دیگر جزئی از جامعه‌بزرگ به حساب آیند. در نتیجه، اجرای برنامه متمرکز جدید باشکست روبه‌رو شد. علاوه‌براین، موضوعاتی نظیر بحث‌های مربوط به محیط زیست و برقراری ارتباط قابل اطمینان میان جامعه و مدرسه، که دانش‌آموزان آن به همان جامعه تعلق دارند، با علاقه دنبال شد. گسترش آزادی در امور گوناگون زندگی، تصمیم‌گیری را به تدریج غیرمتمرکز ساخت. این نبود تمرکز با بحث و مناظره‌های مستمر در مورد ضرورت ارتقای شأن و منزلت شغل معلمی همراه بود و یافته‌های تحقیقات و کار نظریه‌پردازان برنامه‌ریزی، از این تغییرات پشتیبانی می‌کرد.

مطالعات ارزشیابی نشان داد که شکست اصلاحات آموزشی سال‌های ۱۹۵۰ از نظر دست‌نیافتن به اصلاحات مورد نیاز در کیفیت آموزشی بیشتر به سبب شرکت نکردن معلمان در فرآیند تدوین برنامه درسی بوده است.^۷ این یافته‌ها با نظریه گودلا، که مدرسه را کارگاه آموزشی فعال می‌دانست و جمله معروف «شواب» که «معلمان باید در تصمیماتی در مورد این‌که چه و چگونه تدریس کنند، مشارکت داده شوند»،^۸ مورد تأیید قرار گرفت. کشورهایی که برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در آن‌ها اجرا شد، انگلستان، استرالیا و کانادا (به طور محدود)، چند ایالت از آمریکا و اسرائیل بودند. این نکته قابل توجه است که کشور انگلستان، با اجرای قانون اصلاحات آموزشی^۹ ۱۹۸۸ (E.R.A) تا اندازه‌ای از اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، عقب‌نشینی کرد.^{۱۰}

۲. ویژگی‌های برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور

مطالعات نشان داده است مدرسه‌هایی که برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور را به کار می‌برند، عموماً ۵ خصوصیت مشترک دارند:

(الف) از سیاست و فلسفه آموزشی داخلی پیروی می‌کنند؛

(ب) از آن نوع شیوه یادگیری، که اهدافشان را برآورد، استفاده می‌کنند و پیرو اصول تعلیم و تربیتی هستند که با زمینه‌های اجتماعی آن‌ها سازگاری دارد؛ (پ) دریک ساختار سازمانی دموکراتیک و اشاعه‌دهنده، شامل افراد گوناگون تصمیم‌گیرنده زندگی می‌کنند و تمایل دارند تا آن جایی که امکان دارد، افراد بیشتری را در تصمیم‌گیری دخالت دهند؛

(ت) محیط یادگیری متناسب با فلسفه آموزشی مدرسه را، که شامل تهیه مواد یادگیری، تدوین برنامه‌های آموزشی و اجرای روش‌های آموزشی مناسب است، آماده می‌کنند.

(ث) برای بررسی فرآیندهای یاددهی - یادگیری و به منظور گسترش آن‌ها از نظام ارزشیابی داخلی استفاده می‌کنند.

بنا به اظهار نظر هاریسون، مدارس می‌کنند، دارای ارتباطات پویا بین زیرنظام‌های زیرین. مدرسه‌محور فعالیت می‌کنند، دارای ارتباطات پویا بین زیرنظام‌های زیرین.

✓ وظیفه و سازمان؛

✓ بهسازی منابع و روابط نیروی انسانی. "مطالعات فرهنگی

(الف) وظیفه و ساختار

برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در مدارس انجام می‌گیرد که آمادگی لازم را برای اجرای آن نشان می‌دهند. این برنامه، نه دستوری و نه اجباری است و باید از فلسفه آموزشی مدرسه، که به نوبه خود ویژگی دیگری است (علاوه بر آنچه که در بالا در حکم ویژگی‌های SFCP ذکر شد) نشأت بگیرد. چنین مدرسی، به ساختار سازمانی دموکراتیک، که ارتباطات افقی را بیشتر از ارتباطات عمودی به کار می‌برند. نیاز دارند.

در ارتباطات عمودی، اساساً یک راه و آن هم از بالا به پایین وجود دارد. در حالی که در ارتباطات افقی، مجاری متفاوتی در همه جهت‌ها باز می‌شود و از طریق روابط شفاف و صریح شفاهی یا کتبی ارتقا می‌یابد.

این ساختار، به غیرمتمرکز کردن قدرت کمک می‌کند و بر محور کارگزینی و روابط خوب داخل گروه و بین گروه‌ها، دور می‌زند. به گفته براون، یک گروه خوب به رهبری نیاز دارد که به‌طور طبیعی از نظر تجربه و نه فقط قدرت فرمان‌دهی، مورد قبول اعضای تیم باشد.^{۱۲} در حالت برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، وظیفه یک مدیر بسیار مهم و اساسی است. اجرای صحیح این وظیفه مدیر را از درگیری‌های گسترده ناشی از تغییرات یا نوآوری‌ها یا کارهای اجرایی وابسته فارغ نگه می‌دارد.^{۱۳} در یک رشته از مطالعات نشان داده شده است که وقتی مدیر، در برنامه مشارکت فعال ندارد و از نظر ویژگی‌های فردی و مدیریتی، فاقد صلاحیت است، تغییرات و نوآوری‌ها در مدرسه او وارد نمی‌شود. این حقیقت، خصوصاً در مواردی که تغییرات چندبعدی مانند برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در میان باشد، به‌طور کامل آشکار می‌گردد. به علاوه، با انتخاب برنامه‌ریزی مدرسه‌محور، مدرسه در کانون سنجش و فشارهای درونی و بیرونی قرار می‌گیرد و برخلاف چیزی است که در یک نظام برنامه‌ریزی متمرکز اتفاق می‌افتد.

مدیر مدرسه‌ای که رویکرد SFCP را انتخاب می‌کند، باید دارای خصوصیات رهبری ویژه و متعددی مانند: توانایی ترغیب به همکاری از طریق گفتگوی مداوم با کارکنان و استفاده از قدرت (بدون تحمیل آن) در هنگام ضرورت باشد. او باید هم‌درد، پشتیبان و بلندنظر باشد. حتی زمانی که مدرسه مسئول تغییر دیگری دارد (دستیار، کارشناس دوره تحصیلی یا هر صاحب‌نظر دیگری که با مدیر کار می‌کند)، این خصوصیات رهبری باید در وی حفظ شود. زیرا مشاهده شده است که در این قبیل موارد نیز، نقش مدیر تنها یک نقش مرکزی نیست؛ بلکه بسیار مهم و اساسی است.^{۱۴} وظیفه یک مدیر علاوه بر آموزش کارکنان مدرسه، باید بیشتر هدایت آنان در جهت تغییرات مورد انتظار و نتایج حاصل از آن باشد.

ب) بهسازی منابع و روابط انسانی

آموزش از طریق فرآیندهای تصمیم‌گیری گروهی، تعیین اهداف روشن و قابل قبول، بیان گسترده دیدگاه‌ها به وسیله معلمان، انعکاس دیدگاه‌های متفاوت در برنامه‌ریزی درسی، در فضایی مملو از احساس مسئولیت مشترک و انگیزه فراوان برای موفقیت انجام می‌گیرد.

برای تأمین و پشتیبانی مداوم عملیات SFCP، تخصیص عاقلانه زمان، فضای کار و منابع و دسترسی آن به کارشناسان و گفتگوهای مستمر با آنان و نظام بازخورد مناسب، مورد نیاز است. هم‌زمان با تأمین این شرایط عمومی برای همه مدارس، موارد اختصاصی زیر نیز برای هر مدرسه قابل توجه است.

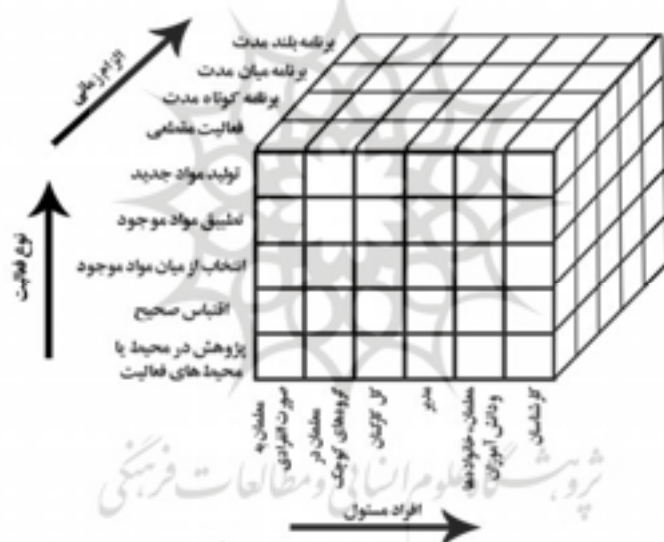
- ✓ چگونه دانش‌آموزان و خانواده آنان، در تصمیمات دخالت داده می‌شوند؟
- ✓ چگونه یک مدرسه، اجرای تصمیمات گوناگون را میان گروه‌ها تقسیم می‌کند؟
- ✓ چه کسی درجات اجرایی و دروسی را که باید تدریس شوند، تعیین می‌کند؟
- ✓ منابع چگونه سازمان‌دهی می‌شوند؟
- ✓ شیوه‌های همکاری با مؤسسات بیرونی برای مشاوره و کارشناسی اعمال و بازخورد آن، چگونه است؟

همه موارد ذکر شده باید در هر مدرسه، به طور مستقل، حل و فصل شود. بنابراین، یک تعریف یا روش مشخص برای SFCP در همه مدارس وجود ندارد؛ زیرا در این صورت با دیدگاه SFCP تناقض پیدا می‌کند.

۳. درجه و میزان تأثیر متغیرهای موجود در SFCP

همچنان که گفته شد، دیدگاه‌ها در مورد SFCP از جهت میزان تأثیر متغیرها، باهم متفاوت‌اند. چه کسانی در گروه به‌طور فعال شرکت می‌کنند و تأثیر آنان چیست؟ برنامه درسی تا چه حدودی مستقل است؟ چه بخشی از آن محلی است و چه بخشی از آن از بیرون دیکته می‌شود؟ در چه مواردی، مواد درسی آماده انتخاب می‌شود و چه وقت درسی جدید تولید می‌گردد؟ در چه روشی و تا چه حدودی برنامه درسی نتیجه فلسفه آموزشی است؟ شکل (۱) مدلی است که

صورت‌های متفاوت ترکیب این عناصر را نمایش می‌دهد. این شکل بر اساس مدل ترکیبی شورت، به وسیله مارش و همکاران در سال ۱۹۹۰ پیشنهاد شد.^{۱۵} همچنان که در شکل مشاهده می‌شود، برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، از نظر مواد آموزشی، پی‌درپی از بررسی محیط فعالیت‌ها، به اقتباس صحیح، انتخاب از میان مواد موجود، تطبیق مواد موجود تا تولید مواد جدید تغییر می‌کند. افراد دخیل، از تک‌تک معلمان گرفته، تا گروه‌های کوچکی از همه آنان، مدیر، خانواده‌ها، دانش‌آموزان و کارشناسان بیرون از مدرسه را شامل می‌شود. امکان دارد برنامه‌ها یک فعالیت مقطعی یا بلندمدت باشند.



۴. مزایا و معایب برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور

مدرسه‌ای که با روش SFCP اداره می‌شود، با ایجاد محیط پشتیبانی‌کننده و برانگیزاننده، محل کار جذابی برای معلمان به وجود می‌آورد. ارتباطات ساده‌تر برقرار می‌شود و به دلیل رشد و توسعه موقعیت حرفه‌ای معلمان، شأن و منزلت آنان بالا می‌رود. سازمان‌دهی مواد آموزشی موجود، به‌طور مفید انجام می‌شود و کیفیت یاددهی پیشرفت می‌کند.^{۱۶}

معلمان به طور فعال در کارهای گروهی شرکت می‌جویند و علاقه و انگیزه و رضایت شغلی آنان بیشتر می‌شود. دانش‌آموزان احساس می‌کنند آنچه یاد می‌گیرند، با نیازهایشان سازگار است و دیدگاهشان بخش مهمی از برنامه آموزشی مدرسه را تشکیل می‌دهد. برنامه درسی انعطاف‌پذیر است و عنوان‌های متناسب با نیازهای جدید، به سادگی در آن گنجانده می‌شود. همچنین از شرکت پدران و مادران در برنامه درسی استقبال می‌شود و آنان تشویق می‌شوند تجربیات و نظریات و اولویت‌های آموزشی مورد نظر خود را بیان دارند.

در حالی که مزایای SFCP به سادگی قابل شمارش است، سرمایه‌گذاری گسترده برای اجرای موفقیت‌آمیز آن نیز باید مورد توجه قرار گیرد. معایب SFCP هم زیاد است. ضعف اصلی، مورد تردید قرار دادن کیفیت است. ناکافی بودن توانایی معلمان در تهیه مواد آموزشی، بحران اصلی را برای SFCP ایجاد می‌کند؛ زیرا صلاحیت حرفه‌ای بیشتر معلمان در حوزه اجرای برنامه SFCP است تا نوشتن آن.^{۱۷} معلمانی که برای انتقال آموزش تربیت شده‌اند و با تدریس درگیرند، لزوماً توانایی تولید مواد آموزشی را ندارند. به علاوه بار سنگین ساعات تدریس را به دوش می‌کشند و تحمیل وظیفه اضافی تولید مواد آموزشی به آنان، ممکن است زمان لازم را برای اجرای فعالیت‌های آموزشی کاهش دهد و بر این فعالیت تأثیر منفی بگذارد. به این نکته نیز باید توجه شود که SFCP به ابتکار مدرسه، منابع انسانی و مالی و پشتیبانی دسته جمعی بستگی دارد. مدارس، از نظر دسترسی به چنین منابعی باهم تفاوت دارند و بنابراین ممکن است برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، حصول یکسان اهداف ملی را به مخاطره اندازد.

به سبب نقل و انتقالات سالانه بعضی کارکنان، ممکن است آن‌ها نتوانند در تصمیماتی که برای اجرای سال بعد اتخاذ می‌شود، شرکت کنند و در نتیجه امکان دارد نتوانند به تعهدات خود در مورد SFCP، که از ویژگی‌ها و ضرورت‌های آن است، عمل کنند.

عیب دیگر SFCP این است که معیارهای حرفه‌ای بیرونی به معیارهای درونی و کنترل جمعی تبدیل می‌شود. این تغییر، کیفیت کار مدرسه را به خطر می‌اندازد

و اگر جانب اعتدال و میانه‌روی حفظ نشود، ممکن است امورسیاسی و مشاجره‌های اجتماعی، حتی در دوره ابتدایی، به مدرسه کشانده شود.

تغییر روش به SFCP مدرسه را در برابر فشارهای جدی قرار می‌دهد برخی از این فشارها داخلی هستند و در اثرگذار از اختیارات معلم به اختیارات مدرسه (همراه با تفویض اختیار از قدرت مرکزی) به وجود می‌آیند. فشارهای دیگر از نبود تمایل معلمان برای شرکت در تغییرات، از جمله ضرورت آموزش، متقاعد ساختن آنان، مزایای سیستم و ترغیب برای اختصاص وقت، مواد و دیگر منابع ناشی می‌شوند. در عین حال فشارهای بیرونی که از دخالت دادن والدین، دانش‌آموزان و جامعه ناشی می‌شود، بر سیستم اثر می‌گذارد. مجریان SFCP دیگر نمی‌توانند در پاسخ به نارسایی‌ها، قدرت مرکزی را سرزنش کنند.

در نظام SFCP، مزایا و در عین حال نگرانی و مشکلاتی وجود دارد. از میان عواملی که آن‌ها را ترغیب می‌کند تا از SFCP استقبال کنند، می‌توان به این نکته اشاره کرد که SFCP در مقابل مسائل مربوط به ارتقای حرفه‌ای، رشد شخصیتی و نوآوری معلمان پاسخ مناسبی ارائه دهد. همچنین انتظارات آنان را در زمینه کنترل منابع و محتوا، که به وسیله مدرسه انتخاب می‌شود، رهایی از سیطره حکومت مرکزی، که مدرسه را با مدارس مشابه آن مقایسه می‌کند و محتوای یکسانی ارائه می‌دهد و تمایل به شنیدن نیازهای خانواده‌ها و دانش‌آموزان، برآورد می‌کند. در عین حال، عواملی وجود دارند که در مسیر حرکت به سوی SFCP موجب ایجاد مقاومت می‌شوند که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: نگرانی از صرف وقت و دیگر منابع برای SFCP بدون داشتن پاداش مالی مناسب یا کاهش مسئولیت‌های موجود.

ترس از شکست همراه با ملاحظاتی در زمینه ناکافی بودن توانایی آموزش و منابع برای برنامه‌ریزی و اجرای موفقیت‌آمیز تغییرات، دادن قدرت اضافی همراه با مسئولیت اضافی و خواستن گزارش ضعف‌ها، که در گذشته می‌شد آن‌ها را به گردن قدرت مرکزی انداخت، محافظه‌کاری و فهم عمومی از تغییر، جوّ ضعیف

یا نبود همکاری لازم میان کارکنان آموزشی از عناصر اصلی موفقیت SFCP به شمار می‌رود.^{۱۸}

آخرین (ونه کمترین) خطری که برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور را تهدید می‌کند، این است که طراحی آموزشی وقتی به وسیله جوامع کوچک یا مدارس که دارای تجربیات اندکی از دموکراسی هستند، انجام می‌شود، به سوی قوم‌گرایی (در اقلیت‌ها) و نژادپرستی (در اکثریت) منحرف می‌شود. ممکن است باورها و دست‌آوردهای مطلوب گذشته در مورد نظام متمرکز مدارس از بین بروند. به علاوه امکان دارد شکاف‌های مالی و فرهنگی موجود میان جوامع، آن‌ها را از رسیدن به هدف‌های برابر اجتماعی و نژادی باز دارد.^{۱۹}

۵. چشم‌انداز آینده و تحقیقات مربوط به آن

به نظر می‌رسد که توسعه در کشورهای آزاد و به‌خصوص جوامع چندفرهنگی و مهاجرپذیر نفوذ گسترده SFCP را در آینده به همراه داشته باشد. در این کشورها، جامعه مجبور خواهد شد که از یک طرف در برابر کثرت فرهنگی موجود پاسخ‌گو باشد و از طرف دیگر از ارزش‌های دموکراسی محافظت کند.^{۲۰}

مسئولان آموزشی در این کشورها مجبور خواهند شد نظام‌های جدید را برای کنترل و راهنمایی مدارس توسعه دهند و کانال‌های جدید ارتباطی را با مدارس مجری SFCP ایجاد کنند. از طریق این سیستم‌ها، این اطمینان باید حاصل شود که اولاً ارزش‌های اساسی اجتماعی، که پشتیبانی SFCP را به عهده دارند، در فرآیند برنامه‌ریزی درسی هر مدرسه، از بین نمی‌روند و ثانیاً SFCP به مثابه یک ابزار برای ایجاد ارزش متضاد با دموکراسی بردباری (تحمل عقاید دیگران) حقوق بشر و سایر ارزش‌های اساسی، مورد استفاده قرار نمی‌گیرد.^{۲۱}

مسئولان آموزشی به هر حال مجبورند دگرگونی‌های ناشی از SFCP را بپذیرند. این دگرگونی‌ها عبارت است از: پاسخ‌گویی به نیازهای ویژه دانش‌آموزان، خانواده‌ها، جامعه، کارکنان آموزشی و همه تغییراتی که در گذر از برنامه آموزشی مدرسه به برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور تجلی می‌یابد.

در یک نظام آموزشی، که SFCP در آن نقش مؤثر دارد، یک چهارچوب معین برای جمع‌آوری دانش و تجربه‌های لازم، مورد نیاز است تا بتوان با استفاده از این چارچوب، دانش و تجربه‌های به دست آمده را نگهداری کرد و از آن برای آموزش گروه‌های جدید و ترغیب مدارس دیگر برای انتخاب SFCP بهره گرفت. هراندازه که ابعاد SFCP بیشتر و بیشتر می‌شود نیاز به آموزش معلمان در بخش تدوین برنامه درسی، در حکم بخشی از برنامه آموزشی آنان، افزایش می‌یابد. به‌علاوه نقش کارشناسان برنامه‌ریز، که اولیای مدارس به آنان به‌مثابه مشاوران SFCP می‌نگرند، برجسته‌تر می‌شود. مدرسه‌ای که برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور را انتخاب می‌کند، باید محلی باشد که در آن، کارکنان آموزشی بتوانند از نظر حرفه‌ای ارتقا یابند.^{۲۲}

ارزشیابی و تحقیق در مورد SFCP باید تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی موجود میان مدارس را منعکس کند. این چنین تحقیقی باید دانشی را پایه‌گذاری کند که در آن، از نظر اکثریت، که مبنای ایدئولوژیک SFCP است، از نظریه به سوی عمل حرکت کند. همه این تغییرات لزوم همکاری بیشتری را میان حوزه علم و صحنه عمل طلب می‌کند.

تلاش‌ها و تمایلات آینده را در مورد SFCP را می‌توان در چهار بخش قابل توجه زیر خلاصه کرد:

الف) روشن کردن نقش معلمان در فرآیند تدوین برنامه درسی و مشخص کردن

روش‌های استفاده از تخصص آنان برای تدوین برنامه درسی اجرای آن؛

ب) در نظر گرفتن نگرش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز SFCP در برنامه پیش از خدمت و ضمن خدمت معلمان؛

پ) برقراری روش‌های گوناگون تشریک مساعی میان افراد حرفه‌ای و معلمانی که فعالیت‌های برنامه درسی را انجام می‌دهند؛

ت) تعریف حدود شرایط دخالت دانش‌آموزان و والدین در SFCP.

پانوشتها

1. School Focused Curriculum Planing.
2. School Based Curriculum Development.
3. School Centred Innovation.
4. Skilbeck M. (1987). **School Based Curriculum Development**, London: Harper and Row.
5. Connelly, F.M (1972). "The functions of curriculum development", **Interchange**, pp:161-177.
6. Skilbeck, Op.cit.
7. McLauphin, M.W. and Bernan, P.P (1978). "Federal program supporting educational change", **Implementing and Sustaining Innovation**, Vol.8. California: Santa Monica, Rand
8. Schwab, J.J (1983). "The practical 4: something for curriculum professors to do", **Curriculum ing**, 13(3), pp.239-265.
9. Education Reform Act.
10. Skilbeck, op.cit.
11. Harrison, M (1981). "Shool based curriculum decisions making: A personal view-point", **Curriculum Perspectives**. 2 (1), pp. 47-52.
12. Brown, L.D (1980). Planned change in underorganized systems, In: Cummings T(ed) 1980, **Systems theory for organization development**, Wiley: Chichester.
13. Davies E (1984). The role of the headteacher in management of change, In: Skilbeck, M (ed) 1984, **Reading in School- Based Curriculum Development**, London: Harper and Row.
14. Hord S.M. and Hall, G.E (1987). "Three images: What principles do in curriculum implementation", **Curriculum Ing**, 17(1), pp.55-90.

15. Short, E,C (1983). The forms and use of alternative curriculum development strategies: policy implications, **Curriculum Ing**, 13(1), pp.43-64.
16. McLauphin, op.cit.
17. Lewy, A (1987). "Can teachers produce high quality materials? In: Sabar N. Rudduck et al (eds) 1987, **Partnership and Autonomy in School Based Curriculum Development**, Sheffield: Sheffield University.
18. Marsh,C., Day,C., Lynne,H.and McCutcheon,G (1990). **Reconceptualizing School Based Curriculum Development**, London: Falmer Press.
19. Reid, W.A (1987). "The functions of SBCD: A cautionary note, In: Sabar Rudduck, op.cit.
20. Alexander, H.A (1989). " Leberal education and open society. Absolutism and relativism in curriculum theory, **Curriculum Ing**, 19(1), pp.11-32.
21. Kapferer, I.L (1980). "Curricula and the reproduction of structured social inequalities", **Curriculum Ing**, 16(10), pp.5-31.
22. Evans, G (1984). "The school as a center of profeesional development", In: Skilbeck, M (ed) 1984, **Readings in School Based Curriculum Development**, London: Harper and Row.