

دیدگاه های نظری در باره فرایند تدوین برنامه درسی

مطالعه مبانی نظری برنامه ریزی درسی نشان می دهد که دغدغه اصلی اکثر نظریه پردازان این حوزه پاسخگویی به چهارسوال زیر بوده است:

- ۱- در یک نظام آموزشی خاستگاه یا جایگاه برنامه ریزی درسی کجاست؟
- ۲- چه کسانی در فرایند برنامه ریزی درسی مشارکت دارند؟
- ۳- معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی چگونه مشارکت می کنند؟
- ۴- میزان انعطاف برنامه تدوین شده چقدر است و برنامه تدوین شده تا چه اندازه در اجرا مستعد جرح و تعدیل است؟

خاستگاه یا جایگاه برنامه ریزی درسی

Å دیدگاه شورت

شورت با ارائه یک مدل ساده، سعی کرده است تا برای این سوال پاسخی بیابد وی در رابطه با این سوال، برنامه درسی عام [1] و برنامه درسی مختص به یک آموزشگاه [2] خاص را مطرح کرده است (مهر محمدی، ۱۳۷۶). در حالی که سابار به نقل از گودلد، به منظور فهم و درک فعالیت های مراکز برنامه ریزی درسی به شش نوع برنامه درسی اشاره می کنند: برنامه درسی پیشنهاد شده [3]، برنامه درسی مکتوب یا اجباری [4]، برنامه درسی تدریس شده [5]، برنامه درسی حمایت شده [6]، برنامه درسی آزمون شده [7] و برنامه درسی آموخته شده [8] (سابار، ۱۹۹۱).

همان گونه که گفته شده منظور شورت از خاستگاه برنامه درسی این است که، فرایند برنامه ریزی درسی درصد) طراحی برنامه های عام - به شکل متمرکز - بوده یا طراحی برنامه درسی ویژه محیط آموزشی خاص - به شکل غیر متمرکز - را هدف قرار داده است. همان گونه که ملاحظه می شود، در تبیین شورت از فرایند برنامه ریزی درسی، تمرکز یا عدم تمرکز در نظام برنامه ریزی درسی در اولین عنصر از سه عنصر نظری او که همان خاستگاه برنامه است، متجلی می باشد. باید اضافه نمود، سوال سوم این الگو نیز که از نظر شورت می تواند یکی از سه حالت معلم به عنوان «مجری» و معلم به عنوان «مجری فعال» و معلم به عنوان «برنامه ریزی درسی» را به خود بگیرد، چنان که مشهود است با مبحث تمرکز و عدم تمرکز ارتباط دارد.

علی رغم وضعیت فوق، نتایج پژوهشها حاکی از آن است که اجرای برنامه درسی جریانی پویاست و انتظار اجرای به اصطلاح وفادارانه [9] یا گام به گام، توهمی بیش نیست (فولن، ۱۹۹۱). به عبارت دیگر، اندیشه برخورداری از نظام متمرکز برنامه ریزی درسی موجد این توهم است که برنامه های درسی اجرا شده نیز باید بنا بر قاعده با برنامه درسی طراحی شده تطابق داشته و از این حقیقت محترم، اثبات شده و گریز ناپذیر که در عرصه اجرا تفاوت چندانی میان نظامهای متمرکز و غیر متمرکز برنامه درسی وجود ندارد، غفلت می شود (مهر محمدی، ۱۳۸۱). اسمایلی و الباز نیز بیان داشته اند که برنامه درسی استاندارد یا عام که محصول نظامهای برنامه ریزی درسی متمرکز است، خواه ناخواه در پرتو شرایط ویژه محیطی، اعم از امکانات و تجهیزات - و خصوصیات و ویژگیهای دانش آموزان - اعم از علایق، استعدادها و پیشینه اطلاعاتی - و همچنین دیدگاهها، ذهنیتها، باورها یا نظریه های ابراز شده و ابراز نشده معلمان و تواناییها و قابلیت های ایشان دستخوش تغییراتی می گردد که دامنه آن از تغییرات محدود شروع شده و تا آن جا که برنامه درسی را باید مصنوع معلم و محیط دانست، امتداد می یابد (اسمایلی و الباز، به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۱).

Å دیدگاه صاحب نظران ایرانی

در خصوص بحث های ناظر به تمرکز و عدم تمرکز در فرایند نظام برنامه ریزی درسی، نگاهی وجود دارد که حاکی از حاکمیت مطلق بر تمرکز و یا عدم تمرکز است. این نگاه قطبی یعنی همان حمایت مطلق از عدم تمرکز در برابر انکار مطلق سیاست اتخاذ تصمیمات در مرکز، که ظاهراً از پشتوانه توجه به آثار و تبعات شوم تمرکز گرایی برخوردار است، به اعتقاد مهر محمدی به رغم ظاهر مترقیانه و نو آورانه، موضعی عاری از ژرفا نگری است. به عبارت دیگر، سخن حمایت از تمرکز زدایی، بدون ارائه طرحی هوشمندانه که معرفی توجه به پیچیدگی ها و گونه گونی ها باشد، در بطن خود تحت تاثیر همان وضعیت قطبی یا صفر و یک تمرکز گرایانه است (مهر محمدی، ۱۳۸۴).

به نظر مهر محمدی به دلیل استفاده صحیح از ظرفیت های بالقوه بالفعل مادی و انسانی در آموزش و پرورش، در نهادها و موسسات علمی و پژوهشی، و به منظور دستیابی به برنامه درسی برخوردار از کیفیت و اثر بخشی لازم

متناسب با شرایط و اقتضات مناطق مختلف و تطبیق گسترده دخالت تشکیلات مرکزی با نیمرخ توانمندیها و ظرفیت های مناطق مختلف کشور، باید از سطوح و ابعاد آزاد سازی تصمیم گیری در باره برنامه های درسی صحبت نمود. در این جهت، وی شش وضعیت ممکن را به تصویر کشیده است که باید به طور هم زمان در نظام مدیریت برنامه ریزی درسی مورد توجه قرار گیرد.

سطوح شش گانه آزاد سازی

۱- آزاد سازی نا محسوس یا در حد صفر، حکایت از جرح و تعدیل هایی در برنامه ریزی درسی دارد که در مقیاس بسیار محدود و بر اساس مقتضیات محیط اجرا به وقوع می پیوندد که البته متکی به اراده تشکیلات مرکز برنامه ریزی درسی نیست. به عبارت دیگر این سطح از آزاد سازی حکایت از اهتمام نهاد مرکزی به تولید برنامه های استاندارد، تجویزی و تفصیلی داشته است و این نوع جرح و تعدیل گرچه دارای اهمیتی ویژه است، نشان دهنده این معناست که تمرکز گرایي در مرحله اجرای برنامه درسی امری موهوم است..

۲- آزاد سازی تولید منابع یادگیری (کتاب درسی)، این سطح دلالت بر تولید سند اصلی برنامه یا همان راهنمای برنامه درسی توسط تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی دارد. که طی آن جهت گیری کلی برنامه و همچنین تکلیف عناصر و اجزا (اهداف، محتوا، روش ها و ارزشیابی و ...) به صورت کلی مشخص می شود.

۳- آزاد سازی انتخاب از میان راهنما های برنامه درسی، حاکی از آن است که تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی، می تواند مبادرت به تولید بیش از یک راهنمای برنامه درسی بنماید و سطوح اجرایی را در انتخاب از میان آنها آزاد بگذارد.

۴- آزاد سازی بخشی از راهنمای برنامه درسی، این آزاد سازی، تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی را موکلف به تعیین تکلیف برای کل (یا همه) سند اصلی برنامه درسی یا راهنمای برنامه درسی نمی نماید. به عبارت دیگر، راهنمای برنامه درسی دارای بخش تجویزی و بخش غیر تجویزی خواهد بود. که بخش غیر تجویزی شامل درصدی از برنامه است که این درصد بسته به درس یا موضوع یادگیری خاص از یکسو و شرایط و ظرفیت محیط های اجرا، از سوی دیگر می توان متغیر باشد. که بنا بر آنچه در منابع تخصصی توصیه شده است این آزاد سازی معمولا از ۱۰ تا ۲۰ درصد برنامه تجاوز نمی نماید. (لوی، ۱۹۹۱، ص ۱۱۰).

۵- آزاد سازی بخشی از ساعات هفتگی مدارس، در این سطح کلیت برنامه درسی دارای بخش غیر تجویزی خواهد شد و ای بخش در ارتباط با یک ماده درسی خاص نیست. به عبارت دیگر برنامه درسی به معنای کل تجربیات یادگیری که دانش آموزان در مدرسه کسب می نمایند و به صورت عام دارای بخش غیر تجویزی خواهد شد. در این وضعیت امکان گنجاندن دروس و فعالیت های یادگیری مبتنی بر ذوق و علائق دانش آموزان یا متناسب با شرایط و اقتضات فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، قومی و ... به وجود می آید.

۶- آزاد سازی کل برنامه درسی، در این سطح از آزاد سازی، رسالت تشکیلات مرکزی برنامه ریزی به تدوین استانداردهای عملکردی یا یادگیری [۱۰] در هر یک از حوزه های یادگیری تقلیل پیدا می کند و مسئولیت تدوین راهنمای برنامه درسی و انتخاب یا تولید منابع یادگیری در آن حوزه یادگیری به عهده مراجع غیر مرکزی است. بر این اساس مقصود از آزاد سازی در این سطح می تواند ایجاد حداکثر سیالیت و انعطاف در برنامه های درسی که در سطح کشور به مورد اجرا گذاشته می شود نیز باشد. این انعطاف و سیالیت در چارچوب استانداردهای یادگیری مصوب اتفاق می افتد.

مهر محمدی و گویا (۱۳۸۱) در نقد و بررسی نظام برنامه ریزی درسی ایران به عنوان یک نظام متمرکز، نیز با اشاره به حاکمیت تفکر مهندسی یا صنعتی در تدوین سند، اظهار می دارند که تصمیم گیری در حوزه برنامه درسی نمی تواند استاندارد پذیر باشد. این فرایند موافق با روح تعلیم و تربیت و برنامه ریزی درسی نیست. منظور از استاندارد در تدوین برنامه درسی آن است که با یک نگاه مدیریت پروژه، کنترل کیفیت، تعیین مراحل دقیق انجام کار، کیفیت تولید نهایی را که برنامه درسی است، تضمین شود. به گفته گویا، این جزمیت در تولید به جزمیت در اجرای برنامه درسی و نهایتاً به هرج و مرج سازمان یافته در اجرا خواهد رسید. و این بدان معناست که همه فعالیت های معلم، برنامه ریز، ارزشیاب، دانش آموز و والدین و ... را از قبل پیش بینی و تحت کنترل در آید.

آ دیدگاه کلان

کلان (۱۹۹۱) نیز در مورد تمرکز گرایي بعنوان خاستگاه برنامه درسی، اشاره ای به مضمون فوق دارد. وی بیان می دارد که از ویژگی برنامه های درسی مصوب (متمرکز) تمرکز در تصمیم گیری است که منجر به رویکرد تکنیکی و خطی در برنامه های درسی است که منجر به توسعه و رشد تست های استاندارد و پیشرفت تحصیلی، سخت و ثقیل بودن مباحث درسی، اقتدار و حاکمیت معلم و انتظارات زیاد آنان از دانش آموزان را به همراه دارد. در این نوع تصمیم گیری، اهداف و مقاصد آموزشی از قبل تعیین می شوند و تست و سئوالات بر اساس آنها، شکل می گیرد. به عبارت دیگر

کل فرایند، نظارت و کنترل بیرونی حاکم می شود در این رویکرد، دانش آموزان به عنوان مواد خام، معلمان به عنوان کارگران و مدارس مشابه خط تولید در نظر گرفته می شوند. فارغ التحصیلان این خط تولید، شهروندان مولد هستند و ملاک موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کسب نمرات بالا از تست ها و سئوالات استاندارد شده است.

وی همچنین بیان می دارد که در این رویکرد خطی و برنامه درسی تجویزی، از تأثیر گذاری متقابل عناصر مختلف برنامه درسی بر یکدیگر غفلت می شود. به عنوان مثال، معلمان بواسطه مهارت های تدریس خود ارزشیابی می شوند و بنابراین مدیران نیز باید شاخص ها و ملاک هایی را تنظیم کنند که مهارت تدریس معلمان را برای رسیدن به پیامد ها و نتایج از قبل تعیین شده، مشخص نماید. لذا مدیران به استراتژیها و خلاقیت های تدریس معلمان توجه زیادی نشان نمی دهند. همچنین به لحاظ ماهیت استاندارد شده و تجویزی رویکرد فوق، کلاسها با فضایی آرام و ساکت، نظم و ترتیب، پر کاری و تکالیف زمانبندی شده مورد نظر است تا کلاسهایی که فرصتی را برای دانش آموزان فراهم کنند که به فعالیتها و تجارب خارج از وظایف پیش بینی شده برای آنان پردازند. البته وی معتقد است که قابل انکار نیست که این رویکرد برای بعضی از مقاصد آموزشی و فعالیتهای قابل اندازه گیری مفید و سودمند است ولی تسلط آن بر تمام مؤلفه های نظام آموزشی، موجب غفلت بسیاری از فعالیتهای تربیتی مطلوب می شود. در مجموع علاوه بر بعضی از نظرات موافق، مخالفان رویکرد خطی معتقدند که آموزش و پرورش دانش آموزان آن چنانکه حمایت کنندگان ادعا می کنند از مطلوبیت چندانی برخوردار نمی باشد و در حالیکه این رویکرد برای برخی از دانش آموزان نخبه گرایی را به همراه داشته است برای برخی دیگر، برنامه ای ستمگرانه به حساب می آید. به عنوان مثال، محدود شدن میزان آموخته های دانش آموزان، تدریس و آموزش در راستای توانایی حل تست، نگرانی از میزان افت تحصیلی و جهت اهداف تربیتی در توجه به آینده، بر این اساس مخالفان بیان می دارند که تصمیم گیری به عهده مناطق و معلمان گذاشته شود و فضایی برای کارها و فعالیتهای خلاقانه در نظر گرفته شود و مدیران و معلمان در برخورد با چالش ها و مسائل، به تعریف برنامه درسی مورد نظر خود پردازند (کلاین ۱۹۹۱).

آ دیدگاه آیزنر

آیزنر نیز با توجه به معنای متفاوت از واژه برنامه درسی، خاستگاه برنامه درسی را با توجه به حدود و وسعت تصمیمات [۱۱] و محور زمان [۱۲] بحث نموده است. این تبیین در شکل ذیل هویدا است (آیزنر، ۱۹۷۹)

کلان

آینده حال

خرد

در طراحی و تدوین برنامه درسی، محور کلان دلالت بر یکسری تصمیمات کلی و عمومی دارد که ناظر بر سیاست های کلی در زمینه اهداف، محتوا برنامه درسی است. و محور خرد دلالت بر یکسری تصمیمات که به صورت خاص و ویژه در موقعیت های خاص کلاس درس گرفته می شود، دارد. محور زمان، متغیری است که با توجه به شرایط و موقعیتهای مختلف متنوع ظاهر می گردد. بدین ترتیب چهار شکل گوناگون در تدوین بر اساس محور زمان می توان تصور نمود.

شکل (۱) : تدوین متمرکز

شکل (۲) : تدوین نیمه متمرکز

شکل (۳) : تدوین غیرمتمرکز شکل (۴) : تدوین غیرممکن

به غیر از شکل (۴) که غیر ممکن است برای بقیه شکلها می توان نظام تصمیم گیری برنامه درسی را مشخص نمود. شکل (۱) دلالت بر سیستم متمرکز دارد. بدین صورت که تصمیمات و فعالیتهای ترتیبی از نوع کلان و خرد برای زمان آینده گرفته می شود و به عبارت دیگر تمام تصمیمات از قبل به طور دقیق طراحی و تدوین شده است. شکل (۲) دلالت بر سیستم نیمه متمرکز دارد. در عین حال که تصمیمات کلی ناظر بر تعیین اهداف، محتوا و سایر فعالیتهای یادگیری برای زمان آینده گرفته شود. فرصتی نیز در اختیار معلمان و دانش آموزان در کلاسهای درس فراهم می گردد

که معلمان می‌توانند از موقعیت فعلی (حال) برای تدوین برنامه های کوتاه مدت دانش آموزان خود استفاده کنند . و در نهایت شکل (۳) که حاکی از سیستم غیر متمرکز در نظام برنامه ریزی درسی است. به عبارت دیگر ، تمام تصمیمات کلان و خرد مربوط به فعالیتهای یادگیری در زمان حال رقم می‌خورد. به طور خلاصه ، آیزنر با عنایت به معنای برنامه درسی به عنوان « مجموعه ای از حوادث و فعالیتهای طرح ریزی شده که دارای پیامدهای تربیتی برای یک یا چند دانش آموز است » در خصوص برنامه درسی ، وجود فیزیکی فائل است که در برنامه های درسی از پیش تعیین شده نمود دارد که در دل خود دارای مؤلفه اهداف ، محتوا و مواد وسایل تکنولوژی آموزشی طرح ریزی شده است که در محور کلان برنامه درسی و برای زمان آینده قابل طرح ریزی است. اما به اعتقاد وی طراحی و تدوین برنامه درسی تنها قائم به وجود فیزیکی آن نیست بلکه معلمان نیز به طراحی و تدوین برنامه درسی مورد نظر خود در کلاس می‌پردازند. که همانند برنامه درسی از پیش تعیین شده ، دارای وجود فیزیکی نیست ولی در کلاس درس با مشارکت دانش آموزان اجرا می‌شود و تنها ملاک ارزیابی این گونه برنامه درسی ، مشاهده کلاس درس است. بدن ترتیب اگر چه معلمان در طراحی بلند مدت (کلان) برنامه درسی دخالت نداشته اند ولی در فرایند کلاس و تدریس خود به طراحی و تدوین برنامه درسی می‌پردازند به گونه ای که تفاوت روشنی بین تدریس و برنامه درسی طراحی شده وجود ندارد. بدین لحاظ آیزنر معتقد است که تولید این برنامه درسی فی‌البداهه مستلزم توجه به قابلیت ها و تواناییها و تجربیات معلم می‌باشد (آیزنر ، ۱۹۷۹).

شرکت کنندگان در برنامه ریزی درسی

مهر محمدی به نقل از شورت (۱۳۷۶) در معرفی افراد مشارکت کننده در برنامه ریزی درسی ، به تسلط و استیلای متخصصان دانشگاهی ، خبرگان آشنا به محیط و شرایط و مشارکت متوازن و هماهنگ اشاره می‌کند. با این حال ، سابار (۱۹۹۱) معلمان ، متخصصان ، دانش آموزان ، والدین ، مدیران مدارس و بازرسان آموزشی را به عنوان مشارکت کنندگان در فرایند برنامه ریزی درسی معرفی می‌نماید.

با وجودی که شورت و سابار ، افراد مشارکت کننده را در برنامه ریزی درسی معرفی کرده اند ، اما زمینه مشارکت آنها را مشخص نکرده اند ، مشارکت افراد ذکر شده در جریان برنامه ریزی درسی ، اگر چه منطقی و قابل تامل است ، اما بررسی نوع دانش ، تخصص و توانایی لازم برای هر یک به منظر داشتن یک مشارکت معنی دار و اثر بخش در این جریان نیز ، یک ضرورت است.

سیلور ، الکساندر و لوئیس بر ضرورت اجرای طرحهای دقیق به منظر تعیین نقش مشارکتی گروه های مختلف در برنامه ریزی درسی تأکید کرده اند و مدعی شده اند که وجود چنین طرحهایی ، مانع از اجرای برنامه های درسی ضعیف و نارسا می‌شوند. از نظر آنها در تناسب و نقشهای گروههای مختلف در برنامه ریزی درسی ، می‌توان به رویکرد برنامه درسی مورد استفاده ، ماهیت مواد درسی تولید شده و پیچیدگی موضوع و زمان مورد نیاز برای اجرای برنامه درسی پیشنهادی به عنوان عوامل تاثیر گذار اشاره کرد. ایشان همچنین بر نقش یاد گیرندگان در برنامه ریزی درسی پیشنهادی به عنوان عوامل تاثیر گذار اشاره کرد. ایشان همچنین بر نقش یاد گیرندگان در برنامه ریزی درسی از طریق دخالت مستقیم دانش آموزان در تصمیم گیری ، گرفتن باز خورد از آنها در محله اجرای آزمایشی برنامه درسی و یا به صورت مشورت مستقیم با آنها اشاره می‌کنند.

شواب نیز که قلمرو برنامه درسی را در شرف مرگ و نیستی اعلام کرده بود (۱۹۶۹) حیاتی ترین اقدام را بازگرداندن هویت رشته برنامه به آن از طریق بازگشت متخصصان برنامه درسی به صحنه های تصمیم گیری عملی در باره برنامه درسی به شکل سنجیده و متین قلمداد نمود. به نظر شواب ، تدوین برنامه درسی یک فرایند پژوهشی است که ناظر به عمل فکورانه است. از مهمترین ویژگی های پژوهش ناظر به عمل فکورانه (Deliberative) اتکای آن بر عقلانیت یا خرد عملی شناخته شده است که به منظور دست یابی به بهترین یا قابل دفاع ترین تصمیم و به دنبال آن عمل و اقدام انجام می‌گیرد. بدین لحاظ در کانون توجه پژوهش معطوف به برنامه ریزی درسی ، چهار عنصر یا مقوله قرار داد که عبارت اند از : معلم ، دانش آموز ، موضع درس و بالاخره شرایط یا زمینه یاد دهی - یادگیری (مهر محمدی ، ۱۳۸۱). از نظر شواب هر یک از چهار عنصر می‌تواند نقطه آغاز و حرکت باشد. مهم این است که در تصمیم گیری های توازن و هماهنگی (Coordination) تعامل (Interactive) وجود داشته باشد و جریان تصمیم گیری نباید از یک الگوی خطی تبعیت کند و اثر گذاری متقابل تصمیمات مربوط به هر یک از عنصرها بر سایرین باید مورد توجه جدی باشد. از نظر شواب نمایندگان چهار مقوله (Commonplaces) باید در جریان تصمیم گیری حضور فعال داشته باشند (شواب ، ۱۹۷۳) . شواب به صراحت از اعضای دائمی و غیر دائمی گروه پژوهشی و برنامه ریزی درسی نام می‌برد. تعداد اعضای دائمی را بین ۸ تا ۱۰ نفر توصیه می‌کند که شامل تنی چند شامل معلم ، مدیر مدرسه ، عضو شورای مدرسه یا یک چهره شاخص از جامعه محلی و نمایندگان یاد گیرندگان است . اعضای غیر دائمی عبارتند از مجموعه ای از مشاوران شامل دانشمندان علوم اجتماعی ، روان شناسی و هم چنین متخصصان موضوعی . این ترکیب و دسته بندی آن ها مبتنی بر ساختار تصمیم گیری در سطوح محلی یا به شکل غیر متمرکز است که برای نظام های متمرکز باید مورد تجدیدی نظر کامل قرار گیرد.

به عبارت دیگر شواب فعالیت متخصصان موضوعی را به تنهایی به هیچ عنوان پاسخ گوی نیازهای فرایند تدوین برنامه درسی نمی‌داند. مهر محمدی نیز معتقد است که با اعطای موقعیت انحصاری یا برتر به متخصصان موضوعی، در واقع

فرایند برنامه ریزی درسی را از تجربه ها ، بصیرتها و دریافتهای ژرف و عمیق حاصل عمل [۱۲] یا نظر [۱۴] تعلیم و تربیت محروم می سازیم.

به اعتقاد آیزنر ، از میان مؤلفه ها یا عناصر مختلف برنامه درسی ، متخصصان موضوعی تنها در امر انتخاب محتوا [۱۵] و آن هم با توجه به اشراف و بصیرتی که نسبت به ساختار رشته علمی خود دارند ، می توانند دست برتر داشته یا نقشی پررنگتر ایفا نمایند. لیکن در تصمیم گیری در باره سایر عناصر و مؤلفه ها - از قبیل فعالیتها و تجربه های یادگیری ، روشهای یاد دهی - یادگیری ، تولید مواد و منابع آموزشی و ارزشیابی تکیه بر آگاهی و بصیرت دست اندرکاران عالم نظر و عمل تعلیم و تربیت ، گریز ناپذیر است ، نقش برتر را باید برای نمایندگان این گروهها قایل شد (آیزنر ، ۱۹۹۴) .

با توجه به مطالب فوق ، مهر محمدی (۱۳۸۱) ، نیز در باره ترکیب مطلوب یا متعادل گروههای حاضر در فرایند برنامه ریزی درسی ، ترکیب زیر را مطرح می نماید :

● معلم ، به عنوان نماینده حوزه عمل تعلیم و تربیت

● متخصص برنامه درسی ، آموزش رشته های خاص ، آموزش به طور عام به عنوان نماینده حوزه نظر تعلیم و تربیت

● متخصص رشته یا موضوع

در نهایت ، طبق نظر شواب ، هر چه خاستگاه تصمیم گیری در باره برنامه درسی به صحنه یا عرضه ای که با این تصمیم ها سرو کار دارند یا باید با آن ها زندگی کنند (مدرسه ، منطقه ، شهر) ، نزدیک تر باشد ، تصمیمات بهتر ، معتبر تر ، دقیق تر ، کارساز تر خواهند بود. این چار چوب می توان الهام بخش تصمیم سازی و تصمیم گیری در باره برنامه های درسی در سطوح عام یا مرکزی نیز باشد. که خود مبتنی بر چشم پوشی از ویژگی ها ، خصوصیات ، قابلیت ها و ظرفیت های مشترک مربوط به یاد گیرندگان ، معلمان ، شرایط و موقعیت بستر یاد دهی - یادگیری و بالاخره موضوع درسی است ، اما رویکرد بهینه تصمیم گیری در باره برنامه درسی باری نظام های متمرکز که می خواهند از امتیازات چارچوب پیشنهادی شواب نیز بهره مند شوند ، این است که اختیارات تصمیم گیری میان سطوح مرکزی و سطوح محلی تقسیم و توزیع شود. به عبارت دیگر ، تصمیمات برنامه درسی در سطح مرکز لازم نیست شکل تفصیلی و تجویزی به خود گیرد، بلکه به شکل معنا داری مجال اجرای فرایند مورد نظر شواب (deliberation) را در سطح محلی در جهت عملیاتی نمودن تصمیمات کلان اتخاذ شده در سطح مرکزی را برای دست اندرکاران (مدرسه ، منطقه) فراهم سازد (مهر محمدی ، ۱۳۸۱) .

خلخالی (۱۳۸۱) نیز معتقد است که یکی از اشکالات اساسی نظام برنامه ریزی درسی ایران عدم برقرار ارتباط معنی دار میان کارشناسان و صاحب نظران در جلسه های برنامه ریزی درسی و آموزشی است. برنامه درسی یک سیستم پیچیده متشکل از مؤلفه های گوناگون در حال تعامل فعال و حرکت همسو و همگان به سوی هدفهای مشترک است. تضمین و هماهنگی حرکت همسو و هم شتاب هنگام بررسی یک مسئله و اجرای یک طرح ، تنها از طریق التزام عملی تمام مؤلفه ها به تعریف علمی برنامه و لحاظ کردن استانداردها و هدفهای مشترک است. برقراری ارتباط معنی دار و درک مشترک ابعاد یک مسئله نیز نیازمند برخورداری از زبان مشترک و فصل مشترک است که می توان آن را در حوزه دانش و مهارت برنامه ریزی در روش های آموزش درسی های اختصاصی جستجو کرد.

به عبارت دیگر سکان اصلی طراحی و تدوین برنامه های درسی که به طور سنتی شدیداً « مفهوم محور » هستند و اغلب از روش ها به درو می باشند ، در جلسات گروههای برنامه ریزی و تألیف کتابهای درسی همواره در دست استادان علم محض دانشگاهی است. استادانی که نسبت به معلمان و سایر کارشناسان شرکت کننده در گروه از دانش مفهومی پیشرفته تری برخوردار می باشند.

به طور خلاصه ، از آنجا که تمام برنامه ریزی ها و آموزشها در حوزه درسی های اختصاصی متجلی می شود ، باید همه کارشناسان ستادی و استادان دانشگاهی که دست اندر کار طراحی و اجرای برنامه های درسی هستند ، از زبان مشترک دانش و مهارت برنامه ریزی درسی و روش آموزش حوزه تخصصی خود برخوردار باشند. و همچنین از آنجایی که متخصصان علم محض از زبان و فصل مشترک روشی یاد شده برخوردار نیستند ، عملاً نمی توانند عضو گروه اصلی برنامه ریزی و نویسنده اصلی کتابهای یک درس خاص باشند و لذا می توانند نقش جانبی مشاور علمی گروه ، سر ویراستاری علمی و یا سر ویراستاری روشی ایفا کنند (خخالی ، ۱۳۸۱) .

آیزنر (۱۹۷۹) در زمینه ابعاد تدوین برنامه درسی بیان می دارد که هر محیط آموزشی که احتیاج به برنامه ریز درسی دارد ، منحصر به فرد است و با موقعیت های دیگر نباید سنجیده شود. به عبارت دیگر در تدوین برنامه درسی تجویز در کار نیست و بصورت یک فرمول خاص قابل پیاده شدن نیست. تدوین برنامه درسی ، فرایندی است که بر اساس واقعیات آموزشی شکل می گیرد . این برنامه ریزی برای هر فردی به گونه ای متفاوتی ترجمه می شود. در این زمینه ، معلمان منابع مهمی برای انتخاب ، تاکید ، زمانبندی برنامه درسی هستند آنها می توانند تعیین کنند که از چه راههایی

اطلاعات را بگیرند و موضوعات درسی را تعیین کنند برنامه ریزی باید بر اساس نیاز معلم و توانایی و استعداد دانش آموزان صورت گیرد. معلمان تفسیر کننده تدابیر آموزشی هستند و تعیین کننده اساس موضوعات درسی در کلاس درس هستند. به نظر آیزنر گروههای شرکت کننده در تدوین برنامه درسی عبارتند از: مراکز تحقیقی دانشگاهها و موسسات آموزشی و پژوهشی که تدوین برنامه درسی را تسهیل می نمایند. دومین گروه مدارس مناطق گوناگون است که توسط متخصصان و معلمان آن منطقه برنامه ریزی درسی صورت می گیرد. ناشران تجاری نیز می توانند در تدوین برنامه درسی اثر بگذارند. آنها باید کتاب های درسی را به موثرترین صورت چاپ کنند و به برنامه ریزی هر منطقه توجه داشته باشند و موضوعاتی که در هر منطقه مهم است را انتخاب کنند. ناشران باید علاوه بر کتب درسی و کمک درسی ابزارهای مختلف صورتی و تصویری نیز توجه داشته باشند.

مدلهای معرف [17] در تدوین برنامه درسی

برنامه درسی در محیطهای آموزشی شامل سه فرایند اساسی: ساخت برنامه درسی (Curriculum Construction)، تدوین برنامه درسی (Curriculum Development) و اجرای برنامه درسی (Curriculum Implementation) است. ساخت برنامه درسی به عنوان فرایند تصمیم گیری تعریف می شود که ماهیت و طرح برنامه درسی را تعیین می کند. تدوین برنامه درسی شیوه های برای انجام فرایند ساخت می باشد و اجرا به عنوان فرایندی است که متاثر از برنامه درسی تولید شده توسط ساخت و تدوین برنامه درسی است. این سه فرایند به صورت مجزا و ترتیبی نیستند بلکه به موازات و همزمان با هم می باشند. در زیر به صورت مختصر به مدل های مهندسی برنامه درسی اشاره می شود (زایس، ۱۹۷۶).

◀ مدل اداری (صف - ستاد) (The Administration line-staff model)

قدیمی ترین و آشنا ترین مدل تدوین برنامه درسی، مدل اداری (The administrative mode) است که از شیوه های « بالا، پائین » صف و ستاد (top down line – staff) استفاده می کند. در این مدل با عزم راسخ نسبت به تدوین برنامه درسی، جلساتی را با مرئوسین اصلی ترتیب می دهند. و در صورت ضرورت، نظر موافق هیئت مدیره آموزش و پرورش را هم جلب می کند. این گامهای اساسی معمولاً در شکل یک کمیته هدایت کننده متشکل از مقامات عالی رتبه اداری (معاونین، مدیران و سرپرستان) و معلمان اصلی به اوج می رسد. مسئولیت این کمیته ها شکل دادن به طرحهای عمومی، تهیه و تدوین اصول راهنما و تدارک یک بیانیه فلسفی و هدفهایی برای کل ناحیه آموزشی است. علاوه بر این، کمیته هادی ممکن است کمیته های مشورتی غیر حرفه ای را در اختیار سازمان قرار دهد تا با پرسنل مدرسه در تشکیل طرح ها، اصول و اهداف کار کنند. وقتی کمیته معلمان فرایند ساخت برنامه درسی را به اتمام رساندند، اسناد برنامه درسی که آنها تولید کرده اند توسط کمیته هادی یا کمیته های سطح بالاتری که به این منظور این هدف تعیین شده اند مورد بازبینی قرار می گیرد. همراه با طراح برنامه درسی در شکل تجدید نظر شده و نهایی اش، کمیته دیگری از مدیران و معلم ها تعیین می شوند که آن را اجرا کنند و اثر بخشی آن از طریق بازدید کلاسی، بحث ها، ارزشیابی دانش آموزان و سایر وسایل ارزیابی می شود. و تغییرات و اصلاحات انجام می شود. به دنبال این دوره اجرا و اصلاحات، برنامه درسی جدید در نظام آموزشی اجرا می شود.

◀ مدل مبتنی بر واقعیت های عملی (The Grass- Roots Model)

مدل فوق در مهندسی برنامه درسی در مقابل مدل اداری قرار داد. به طور مثال این مدل توسط معلم ها در مدارس مستقل اجرا می شود. شیوه های تصمیم گیری دموکراتیک گروهی را به کار می برد، با مشکلات و مسائل مشخص برنامه درسی در مدارس خاص یا حتی کلاس های درس منطبق می شود. در این مدل دو محور مورد توجه است: نخست برنامه درسی به طور موفقیت آمیز اجرا می شود، اگر معلم ها درگیر فرایند های ساخت و تهیه تدوین شوند. دوم نه فقط پرسنل حرفه ای، بلکه دانش آموزان، والدین و سایر اعضای غیر حرفه ای جامعه باید در فرایند برنامه ریزی درسی مشارکت کنند. ضرورتاً هر نقشی به معلم ها یا شرکت کنندگان غیر حرفه ای داده نمی شود، بلکه باید به طور دقیق یک نقش مناسب تعریف شود که مدیران، معلمان، متخصصان برنامه درسی، و غیر متخصص ها در مهندسی برنامه درسی ایفا کنند.

مدل مبتنی بر واقعیت های عملی بر چهار اصل مبتنی است.

۱. برنامه درسی تنها زمانی پیشرفت می کند که شایستگی و مهارت حرفه ای معلم ها بهبود یابد.

۲. شایستگی معلم تنها زمانی بهبود می یابد که آنها شخصاً درگیر مسایل اصلاح برنامه درسی شوند.

۳. اگر معلم ها در شکل گرفتن اهداف، در انتخاب، تعیین و حل مسائل و در قضاوت و ارزیابی برنامه درسی سهیم شوند. به میزان زیادی مشارکت و درگیری آنها تضمین می شود.

◀ مدل نمایشی (The demonstration model)

مدل نمایشی برای معرفی نوآوری برنامه درسی در مقیاس کوچک طراحی می شود. مطابق نظر اسمیت، استانی و شورز (۱۹۵۷) مدل نمایشی به دو شکل اتفاق می افتد. در نخستین شکل، یک واحدی از معلم ها درون مدرسه سازمان دهی می شوند و متعهد می شوند که به تدوین پروژه ای برنامه درسی تجربی بپردازند. هدف نهایی این واحد، یک نوع تیم داخلی تحقیق و تدوین (D & R) است. آنها بخش های جدیدی از برنامه درسی را تولید می کنند با این امید که مواد اصلاحی پیشنهاد شده آنها منتج به پذیرش توسط کل مدرسه شود. شکل دوم کمتر رسمی و اداری است. در اینجا، تعدادی از معلم ها که از برنامه درسی موجود ناراضی هستند، تصمیم می گیرند. که با هدف تولید برنامه های درسی متفاوت در حوزه های معین فعالیت کنند و سپس به کل مدرسه تعمیم دهند.

◀ مدل بو شامپ (Beauchamp)

بو شامپ (۱۹۶۴) پنج حوزه تصمیم گیری اساسی را در یک مدل مهندسی برنامه درسی شناسایی می کند. نخست، میدان (عرصه) برای مهندسی برنامه درسی (arena for curriculum) یک اصطلاحی که وسعت تلاش تدوین و تهیه برنامه را نشان می دهد. به طور مثال، میدان ممکن است یک کلاس درس، یک مدرسه، نظام آموزش محلی، یک کل ایالت، موردی یا در کل یک کشور باشد. تصمیمات مربوط به این عرصه (میدان) به طور وسیعی به ملاحظات خارجی مانند مقررات قانونی و شرایط محلی واگذار می شود. به طور مثال، در حالی که مسئولیت قانونی آموزش و پرورش در ایالات متحده به دولت های ایالتی واگذار شده، تصمیمات برنامه درسی به قدرتهای محلی محول شده است.

حوزه دوم، انتخاب و درگیر شدن افراد است (selection and involvement of People) بو شامپ خاطر نشان کرده است که از نظر تاریخی چهار طبقه از مردم در برنامه ریزی درسی در ایالات متحده درگیر بوده اند. اینها عبارتند از:

۱. متخصصان برنامه درسی اداره مرکزی یا متخصصان موضوعی در خارج از اداره مرکزی

۲. نمایندگانی از افراد متخصص یا معلم های برگزیده

۳. تمامی افراد حرفه ای در نظام آموزش و

۴. تمامی افراد حرفه ای به اضافه نمایندگانی از شهروندان غیر حرفه ای.

به بیان دقیق تر، افرادی که بیشترین تاثیر را در برنامه درسی دارند عبارتند از: نویسندگان و ناشران کتابهای درسی، شخصیت های سیاسی ملی، استانی و محلی، اتحادیه ها و شرکت ها و یک تنوع وسیعی از سایر گروههای دارای علائق خاص.

حوزه سوم مدل بو شامپ برای مهندسی برنامه درسی، سازمان و شیوه هایی برای برنامه ریزی درسی است (organization and procedures for curriculum planning). این حوزه، شیوه هایی را برای تعیین اهداف کلی، انتخاب محتوا فعالیت های یادگیری و تبیین طرح کلی را شناسایی می کند.

بو شامپ این حوزه بالا را به پنج مرحله تقسیم می کند: ۱) تشکیل شورای برنامه درسی به عنوان هماهنگ کننده کلی ۲) ارزشیابی فعالیت های کنونی ۳) بررسی محتوای برنامه درسی و آلت ر ناتیوهای جدید ۴) تدوین معیارهایی برای برنامه درسی جدید ۵) طراحی و نوشتن برنامه درسی جدید. این پنج مرحله، اکثر فعالیت های برنامه درسی را یکپارچه می سازد.

حوزه چهارم و پنجم بر شامپ دارای اجرای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی است.

◀ مدل تابا

این مدل، یک توالی پنج مرحله ای را برای مهندسی برنامه درسی ارائه می کند.

۱. تولید تجربی واحدهای درسی توسط گروههایی از معلم ها، به نظر وی تولید واحدهای آزمایشی یک پیوندی بین نظریه و عمل ایجاد می کند. هشت مرحله برای تولید واحد آزمایشی پیشنهاد می کند (۱۹۶۲): تشخیص نیازها - تنظیم هدف های خاص - انتخاب محتوا - سازماندهی محتوا - انتخاب تجربیات یادگیری - سازماندهی تجربیات یادگیری - ارزشیابی و کنترل تعادل و توالی.

۲. گام دوم در مدل تابا، آزمودن واحدهای تجربی است. گرچه واحدهای مورد نظر در کلاسهای درس توسط معلم هایی که درگیر فرایند مهندسی برنامه درسی هستند آموخته می شود، اما لازم است در کلاسهای مختلف و تحت شرایط مختلف آموخته شود تا اعتبار و قابلیت آموزش آنها بررسی گردد.

۳. گام سوم مدل تابا، تجدید نظر و تثبیت واحدهای برنامه درسی است. واحد های مورد نظر، بر اساس اطلاعات جمع آوری شده در طول مرحله آموختن، برای کاربرد در همه نوع موقعیت های کلاس درسی تعمیم داده می شوند.

۴. گام چهارم مدل تابا، تهیه و تدوین یک چهارچوب (framework) است. تدوین یک چهارچوب مشابه تدوین طرح برنامه درسی است اما همان نیست. در اینجا متخصصان برنامه درسی یا سایر افراد ذی صلاح در جنبه های نظری ساخت برنامه درسی و از نظر وسعت و توالی مورد بررسی قرار می دهند.

۵. گام نهمی در مدل تابا، استقرار و انتشار واحدهای تجربی است. هر چه برنامه درسی جدید از برنامه درسی مرسوم بیشتر متفاوت باشد، با مشکلات بیشتری در اجرا مواجه می شود. تربیت معلم برای برنامه درسی جدید، ممکن است به شیوه های متنوعی صورت گیرد، کارگاههای آموزشی فشرده، دوره های ضمن خدمت، مهارتهای پیش نیاز تدریس و غیره...

نقش مشارکتی معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی

مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی، از نظر ماهیت و وسعت، طی سالهای اخیر، دستخوش تحول و دگرگونی بوده است. در برخی نظام ها، برنامه درسی با جزئیات تفصیلی و به صورت کامل، در اختیار معلم گذاشته می شود و معلم، موظف است تا حداکثر سعی و تلاش خود را در دستیابی به هدف های از پیش تعیین شده برنامه به کار بندد. در این رابطه، می توان به برنامه های درسی در کشورهای سوئد، ژاپن و فرانسه اشاره نمود. در بعضی نظام های دیگر، معلمان فقط راهبردهای کلی را دریافت می کنند و مختار هستند که راهبرد های دریافتی را با کلاس درس خود منطبق سازند. در این رابطه، می توان به برنامه های درسی که توسط آزمایشگاههای منطقه ای در ایالات متحده آمریکا تهیه می شود یا برنامه های درسی هلند، ایتالیا و پرتغال اشاره نمود. (سابار، ۱۹۹۱) بنابراین، مشارکت معلمان در میزان تمرکز نقش تعیین کننده ای دارد.

کانلی و پرتز (۱۹۹۷)، در تلاش جهت تبیین نقش مشارکتی معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی، به انواع تحقیق عملی (اقدام پژوهی) که تسهیل کننده این نقش است اشاره کرده و به آرایه نمونه های قابل استفاده ای برای نظام های آموزشی گوناگون با میزان تمرکز متفاوت، پرداخته اند. الباز (۱۹۹۱)، با تاکید بر تاثیر مثبت مشارکت معلمان در بهبود شرایط و موقعیت حرفه ای آنها، به بررسی انواع مشارکت از نقطه عطف پرواز اسپاتنیک در سال (۱۹۵۷) به بعد پرداخته است. طیفی که مشارکت معلمان را نشان می دهد از برنامه های درسی "مقاوم در برابر معلم" که نافی دخالت و مشارکت معلم در برنامه ریزی درسی است شروع می شود. به تدریج و با افزایش صلاحیت های حرفه ای معلمان، این مشارکت به صورت آشنا کردن معلمان از نتایج برنامه های تجویز شده، اطمینان از میزان درک معلمان از برنامه درسی و متعهد نمودن و تجهیز آنها برای آموزش برنامه پیش بینی شده، تجلی می یابد و رفته رفته به گونه ای تحول می یابد که میزان مشارکت بیشتر شده و معلم، متحول نیز می گردد. انتهای دیگر طیف مشارکت، نشان دهنده وضعیتی است که در آن، مجموعه ای از توصیه ها و پیشنهادها به معلمان ارائه می شود و برنامه درسی توسط خود آنها انتخاب و سازماندهی می شود. این نوع برنامه ریزی مشارکتی، برنامه ریزی درسی مدرسه محور نامیده می شود. الباز (۱۹۹۱) با دفاع از این نوع برنامه ریزی، معتقد است که از طریق این برنامه ها، نیاز های فردی دانش آموزان نیز برآورده می شود.

سیلور، الکساندر و لوئیس نیز ضمن تاکید بر افزایش مشارکت معنی دار معلمان در فرایند طراحی و اجرای برنامه درسی، یکی از عمده ترین دلایل کم بودن میزان مشارکت معلمان در طراحی برنامه در شرایط فعلی را، عدم برخورداری معلمان از دانش برنامه ریزی درسی عنوان کرده اند. در مرحله اجرای برنامه درسی، صاحب نظران فوق معتقدند که معلم آخرین تصمیم گیرنده در مورد فرصت های یادگیری و عملی تدارک دیده شده برای دانش آموزان است. موفقیت و شکست بهترین و یا ضعیف ترین برنامه درسی در کلاس، به میزان دخالت یا مشارکت معلم در فرایند برنامه ریزی درسی بستگی دارد. در نتیجه، اجرای موفق برنامه درسی، نیازمند آموزش ضمن خدمت است (خوئی نژاد، ۱۳۷۲). در حال حاضر، به گفته الباز (۱۹۹۰) معلمان به عنوان طراحان، برنامه ریزان، تدوین کنندگان، مجریان و ارزیابی کنندگان برنامه های درسی، ایفای نقش می کنند. بسیاری از محققان، مشارکت معلمان در برنامه ریزی درسی را در بر دارنده نتایج مثبتی از جمله افزایش سطح حرفه ای معلمان، کنترل بیشتر شرایط کاری و اجرای موثر تر برنامه ها به گونه ای که متناسب با نیاز های محلی باشد، می دانند. با این حال، عوامل دیگری نیز در میزان مشارکت موثر هستند مانند شناخت موانع و محدودیت های مشارکت معلمان از قبیل باورهای معلمان، دانش معلمان نسبت به برنامه ریزی درسی، موفقیت شغلی و صلا حیتها و شایستگی های حرفه ای معلمان (هوجو، ۱۹۹۶، شواب، ۱۹۶۹، الباز، ۱۹۹۱).

در یک جمع بندی می توان اظهار داشت که در باره مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی بحث های فراوانی انجام گرفته است که در این زمینه نظرات متفاوت و متضادی ابراز شده است. بعنوان مثال می توان به موارد زیر اشاره نمود:

■ معلم یک مشارکت کننده فعال در برنامه ریزی کلی مدرسه است.

■ معلمان تمایلی به تدوین برنامه درسی ندارند و حتی دوست ندارند الگوهای جدیدی در مورد عملکرد تدریس خودشان تدوین کنند.

■ معلمان عا مل اصلی در عملیاتی کردن برنامه های درسی هستند. این عاملیت یا مشارکت قطعی واجتناب ناپذیر است. علاوه بر آنکه برنامه ریزان سعی به تولید برنامه های درسی مقاوم در برابر معلم می نمایند، اما در نهایت این برنامه ها با شکست روبرو شده اند. به عبارت دیگر معلمان کنترل بر برنامه عملیاتی شده، خواسته یا نا خواسته دارند.

در زمینه مشارکت در تولید و تدوین برنامه درسی نیز دو دیدگاه وجود دارد. یک دیدگاه مربوط به (وایتلی ۱۹۷۱) که حاصل تجربه ای در کانادا است. وی معتقد است که معلمان باید مشارکت پس از طراحی و ما قبل اجرا را داشته باشند. دیدگاه دیگر مربوط به (هرون ۱۹۷۲) است که وی نیز معتقد به مشارکت معلمان در کل فرایند تولید برنامه درسی است و در این راستا، درگیری کامل برای معلمان بوجود آورده شود.

مباحث مطرح شده نشان داد که فرایند تدوین برنامه درسی، فرایندی بسیار پیچیده است. این فرایند نیازمند مشارکت و همکاری تعداد وسیعی از مجریان، مدیران، معلمان، اولیای دانش آموزان و خود دانش آموزان است. بنابراین تدوین برنامه درسی با توجه به خاستگاه برنامه و مشارکت کسانی که در تدوین برنامه درسی شرکت داشته اند متفاوت خواهد بود و می تواند بر پیوستاری از تدوین عام و کلی (نظام متمرکز)، تا تدوین مختص به یک آموزشگاه خاص (نظام غیرمتمرکز) متغیر می باشد. در این راستا، الگوی مشارکت معلمان در فرایند تدوین به شرح ذیل می تواند صورت گیرد:

در این مفهوم دو سطح کلی، از مشارکت معلمان وجود دارد

● سطح کلان، منظور مشارکت معلمان در تسهیل فرایند تصمیم گیری برنامه درسی در سطح منطقه، استان یا کشور است. در این سطح، مشارکت به صورت عضویت در تیم های برنامه ریزی درسی، اجرای آزمایش برنامه و اظهار نظر درباره پیش نویس برنامه درسی است. به عبارت دیگر حضور فعال و معنادار معلمان به عنوان یکی از نمایندگان گروه های دست اندکار برنامه ریزی درسی (به عنوان نماینده حوزه عمل تعلیم و تربیت) منظور می باشد (مهر محمدی، ۱۳۸۱).

● سطح خرد، منظور مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی در سطح مدرسه است. در این سطح، مشارکت در دو مقیاس محدود و وسیع صورت می گیرد.

در مقیاس محدود، مشارکت به دو شکل «آگاهانه و برنامه ریز شده» و یا «طبیعی و برنامه ریزی نشده» انجام می گیرد. در شکل آگاهانه، فرصت هایی در فرایند برنامه ریزی درسی در سطوح مختلف آموزشگاه، مدرسه و کلاس درس پیش بینی می شود.

چهره دیگر مشارکت در مقیاس محدود، می تواند به صورت (طبیعی و برنامه ریزی نشده) اتفاق افتد. معلم در اجرای برنامه درسی استاندارد یا عام دست به جرح و تعدیل هایی خواهد زد. که این جرح و تعدیل ها در پرتو شرایط ویژه محیطی و همچنین دیدگاهها، باورها، توانایی ها و قابلیت های معلمان رخ می دهد.

در مقیاس وسیع، تدوین برنامه درسی داخل مدرسه انجام می شود. به صورتی که تصمیم گیری بخشی از برنامه درسی (مثلاً حدود ۲۰٪) از کل زمان آموزش به مدرسه واگذار می شود. (لوی، ۱۹۹۱)

در یک جمع بندی از دیدگاههای مطرح شده، می توان گفت گروه های متفاوت در فرایند تدوین و بهبود برنامه درسی دخیل هستند. به عبارت دیگر دور از ذهن نیست که فرایند فوق را مانند درست کردن نمایشنامه ای بدانیم که در آن هر یک از بازیگران نقش ویژه ای را بازی می کنند. بعضی از این نقش ها به وسیله جامعه و قدرت قانونی آن تعیین شده اند و برخی دیگر به وسیله خود بازیگران. برخی نقش ها دستوری و تجویزی هستند و برخی دیگر از شخصیت بازیگران پدید می آید. جی گالن سیلور و ویلیام. ام. الکساندر، در بیان مقایسه نقش های گوناگون گروه ها در فرایند برنامه درسی با نمایش مطرح می کنند که " هر چند استعاره برنامه درسی به عنوان نمایشنامه می تواند کاربرد زیادی داشته باشد، باید پذیرفت که در نمایشنامه، نقش های زیادی وجود دارد که بسیاری از آنها فی البداهه هستند ولی در مورد نقش های از پیش تعیین شده که بازی کردن نامیده می شود می توان به عوامل زیر اشاره کرد، که همگی بر فرایند تدوین برنامه درسی تاثیر می گذارند. این عوامل عبارتند از: گروه ها و قدرتهای سیاسی، گروه های تجاری و اقتصادی، گروه های اجتماعی و فرهنگی، گروه های محلی، متخصصان موضوعی و برنامه درسی، ناشران، مدیران، معلمان و دانش آموزان" (اولیوا، ۲۰۰۵).

به نظر بسیاری از صاحب نظران، این معلمان هستند که بیشترین فرصت را دارند تا اهداف برنامه درسی را در درون یک چارچوب کلی تعریف کنند، تا آنچه را که می خواهند تدریس کنند نشان دهند. آنها اغلب فعالیتهای یادگیری را طراحی یا تنظیم می کنند، تا به این غایت ها برسند. آنها تصمیم گیرندگان مهمی در فرایند برنامه درسی هستند. با این حال

آزادی معلم در تدوین برنامه درسی متناوب است. در این مورد ، سه موقعیت یا سه درجه متفاوت از مسئولیت معلم برای تصمیم گیری در برنامه های درسی استفاده شده است. موقعیت اول : معلمان کمتر استانداردهای آموزشی ، ایالتی و تدابیر مدرسه ای را بکار می گرفتند. در موقعیت دوم ، معلمان برای فعالیتهای آموزشی دانش آموزان تصمیم گیری می کردند. زمانی که باید صرف یک موضوع درسی خاص شود را تعیین می کردند و به سلیقه خودشان از دانش آموزان ارزشیابی می نمودند. معلمان در موقعیت سوم ، فراتر از استانداردهای آموزشی و کتب کمک درسی به بچه ها آموزش می دادند. مفاهیم انتخابی برای دانش آموزان تدریس می کردند. فعالیت یادگیری را طراحی می نمودند و یک انتقال نرم و تسهیل کننده بین معلم و دانش آموز جریان داشت (مک انیل، ۲۰۰۶).

ابعاد نظری تدوین برنامه درسی

در تبیین دقیق تر بحث تدوین برنامه درسی می توان از شکل مفهومی (۵) کمک گرفت که بر چهار محور شامل: خاستگاه / جایگاه تدوین برنامه درسی، مشارکت کنندگان در تدوین برنامه درسی و نوع و شیوه مشارکت می باشد. قابل توجه است که سطوح آزاد سازی برنامه از صبغه تجویزی تا غیر تجویزی می تواند ناظر بر انتخاب شیوه های تدریس، انتخاب فعالیتهای یادگیری و انتخاب منابع یادگیری باشد..

تدوین برنامه درسی
سطوح آزاد سازی در تدوین
مشارکت معلمان در تدوین
مشارکت کنندگان در تدوین
خاستگاه تدوین
دانش آموزان
جامعه
متخصصان موضوعی
معلمان
متخصصان درسی
ارزشیابی تکوینی

(اعتبار بخشی+ اجرای آزمایشی)

ارزشیابی مجموعی (پایانی)

ارزشیابی تکوینی (فرایند تولید)

مدرسه

کلاس

استان

منطقه

تولید منابع یادگیری

آزاد سازی در حد صفر

انتخاب بخشی از راهنمای برنامه درسی

انتخاب راهنمای برنامه درسی

آزاد سازی بخشی از ساعات مدارس

آزاد سازی کل برنامه

کشور (ملی)

شکل (۵): محورها/ابعاد نظری تدوین و مواضع اتخاذ شده درباره هر یک

تجارب جهانی در برنامه‌ریزی درسی

بافت‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی هر جامعه‌ای در شکل‌گیری برنامه‌ریزی درسی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. دولت‌های ملی و محلی به شکل‌های گوناگون، چه به صورت غیرمستقیم از طریق مؤسسات برنامه‌ریزی درسی و چه به طور مستقیم از طریق سرمایه‌گذاری‌های اختصاصی برای این کار، از برنامه‌ریزی درسی حمایت می‌کنند. در بیشتر کشورهای پیشرفته، موسساتی وجود دارند که در باره محتوای درسی که باید در مدارس آموزش داده شود، چگونگی و چرایی آموزش و زمان ارائه مطالب به تحقیق و تولید می‌پردازند. نظام‌های حکومتی در هر کشور، به دنبال دستیابی به اهداف خود از طریق برنامه‌های درسی و آموزشی هستند. در نهایت آشنایی با فعالیت‌های انجام شده در کشورهای مختلف می‌تواند به شناسایی جایگاه کشور با کشورهای مورد بحث بپردازد.

▶ استرالیا

در استرالیا مسؤلیت اصلی آموزش بر عهده دولت ایالتی می‌باشد و دولت فدرال، با تأمین سرمایه عمومی ایالت‌ها از طریق سرمایه‌گذاری روی پروژه‌های خاص (مانند پروژه مشارکت)، عهده‌دار شدن مسؤلیت تحقیقات، توزیع نتایج تحقیقات و مشاوره در آن رابطه (از طریق مراکز برنامه‌ریزی درسی و کمیته‌های مدارس) و به وسیله مشخص کردن استانداردها و مقررات، یک ارتباط ملی را با ایالت‌ها برقرار می‌کند. ایالت‌ها نیز به صورت فعال، مسؤلیت اصلی آموزش و تحصیلات را در محدوده‌های جغرافیایی خود بر عهده دارند. در سال‌های اخیر، کنترل متمرکز در بیشتر نظام‌های ایالتی، از طریق برگزاری آزمون‌های خارج از مدرسه برای دانش‌آموزان و بازدید و بازرسی منظم مدارس و معلمان توسط مسؤولان آموزش و پرورش در ایالت انجام شده است. از اوایل قرن بیستم به بعد آموزش و پرورش تغییرات اساسی و جدیدی داشته است. یک نظام آموزش عمومی رواج پیدا کرده و اصول جدیدی برای برنامه‌ریزی درسی تدوین شده است که این اصول بر اساس فلسفه آموزش و پرورش است که دانش‌آموزان را با فرهنگ‌ها، فن‌آوری‌ها و مشاغل جدید آماده کند (سابار، ۱۹۹۱).

▶ ژاپن

از سال ۱۸۷۰ دوره برنامه‌ریزی درسی مدرن در ژاپن رونق گرفت که در اساس هم تغییر شکل و هم تغییر معنای دانش در دستور کار قرار گرفت. ژاپن در تدوین برنامه درسی از یک سبک استاندارد و متمرکز پیروی می‌کند که بر اساس سنت‌های ژاپنی طراحی شده است. در تدوین برنامه درسی از سیستم آمریکایی هم کمک گرفته شده است. ولی با فرهنگ ژاپنی، هماهنگ شده است. در تدوین برنامه درسی، ۵ گروه مشارکت دارند. یک گروه که به طور جدی ویژگی‌های سیاسی و اجتماعی برنامه درسی را تحلیل می‌کنند. یک گروه به تدوین برنامه و پیشرفت آن توجه کرده و تأکید آنها بر برنامه‌ریزی کودک محور است که خلاقیت آنها را بالا ببرد. گروه دیگر جامعه‌شناسی برنامه درسی را مورد مطالعه قرار می‌دهند و بر ابعاد برنامه درسی پنهان تأکید دارند. گروه دیگر آموزش عمومی را از دیدگاه فلسفه آموزش مارکسیستی، و گروهی که تدوین برنامه درسی را بر اساس نیاز مدارس و معلمان تدوین می‌کنند. البته در ژاپن اتحادیه‌هایی به نام اتحادیه معلمان وجود دارد که به تدوین برنامه از دید آنها می‌پردازند. با توجه به سیر مطالعات جدید برنامه درسی، تغییراتی در طراحی و تدوین برنامه درسی به وقوع پیوسته است. از جمله، توجه به رشد برنامه‌های درسی مبتنی بر مدرسه، اصلاح سیاست‌های آمریکایی آموزش و پرورش در ژاپن، توجه به تکنولوژی پیشرفته، کاهش ساعات برنامه مدارس و دادن اختیار به دانش‌آموزان برای انتخاب برنامه درسی مورد علاقه خود، تغییر اهداف آموزش رفتاری به آموزش شناختی.

▶ کانادا

وزارت آموزش و پرورش دارای یک کمیته برنامه‌ریزی است که مرکب از معلمان، نمایندگان فدراسیون معلمان، اعضا هیأت علمی دانشگاه‌ها و گاهی نمایندگان تجار یا دولت می‌باشد. در کمیته برنامه‌ریزی، دستورالعمل‌های کلی تدوین می‌شوند که پس از تأیید وزارت آموزش و پرورش استان، به صورت برنامه آموزشی قانونی و رسمی مدارس در می‌آیند. در اغلب وزارت‌خانه‌های آموزش و پرورش استان‌ها، بخشنامه‌ای تهیه می‌شود که در آن فهرست کتابهای درسی توصیه شده وزارت آموزش و پرورش برای استفاده در مدارس آورده شده است. به عبارت دیگر، از برنامه درسی به عنوان یک راهنما برای مواجه شدن با دانش‌آموزان استفاده می‌شود، و معلمان بر اساس وضعیت جغرافیایی و قومی به جرح و تعدیل برنامه دست می‌زنند و گاهی اوقات در کلاس، دانش‌آموز، نقش تدوین برنامه درسی را به عهده دارد. شایان ذکر اینکه کشور کانادا به جز ایالت کبک، قبل از سیستم فعلی برنامه درسی غیر متمرکز از یک سیستم متمرکز برخوردار بوده است.

▶ کره جنوبی

از سال ۱۹۸۷ حکومت کره جنوبی به این نتیجه رسید که برنامه درسی متمرکز را کنار بگذارد و برنامه درسی غیرمتمرکز و محلی را جایگزین نماید. به موجب قانون جدید، وزارت آموزش و پرورش فقط مسؤول برنامه‌ریزی، حمایت و هماهنگی مدیریت جامع آموزش و پرورش در سطح ملی و برنامه‌ریزی در جهت پیشرفت متوازن آموزش و پرورش در ایالات می‌باشد. وزارت آموزش و پرورش در خصوص ۱۱۳ مورد از امور اداری و اجرایی از جمله تأسیس مدارس، استخدام معلمان و سایر کارکنان مدرسه، تنظیم بودجه و اجرای آن، به هیأت‌های محلی اختیار تام داده است.

تغییراتی که به لحاظ شرایط و موقعیت‌های سیاسی-اجتماعی، اقتصادی و آموزشی صورت گرفته است، در برنامه جدید، پیشنهاد شده است که هر مدرسه به طراحی و تولید برنامه درسی توسط معلمان خود بپردازد و از معلمان نیز خواسته شده است که صرف‌نظر از میزان آمادگی با وضعیت و شرایط خود، بر اساس قانون در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی مشارکت نمایند. به دلیل نقش مهم معلمان در برنامه‌ریزی، آموزش‌های خاصی برای آنان تدارک دیده شده است. در نهایت اختیارات معلمان و نقش آنها در برنامه‌های درسی محلی پررنگ‌تر شده است.

► چین

تدوین برنامه‌ریزی درسی چین تحت تأثیر برنامه درسی آمریکا و روسیه قرار داشته است. ایده‌های آموزشی از غرب وارد فرهنگ چین شد. در این وضعیت که به مدت ۳۰ سال (۱۹۷۸-۱۹۴۹) ادامه یافت، قدرت مرکزی به طور مستقیم بر روی برنامه‌ریزی درسی نظارت داشت و برنامه‌ریزی درسی به صورت متمرکز و یکپارچه تدوین شده بود. به دنبال عدم کارایی نظام آموزشی، ضرورت انجام اصلاحات در نظام آموزش و پرورش مطرح گردید. به گونه‌ای که در وضعیت فعلی چندین نوع برنامه درسی تعریف شده است. در این برنامه، رشد دانش‌آموز هسته اصلی آموزش است که تحت تأثیر فرهنگ‌های چین و غرب قرار دارد. آنگونه که در اصلاحات نظام آموزشی آمده است، فرایند تدریس و ارزیابی برنامه درسی چین بر "تربیت کیفیت محور [۱۷]" نهاده شده است که کانون توجه بر رشد همه جانبه معلمان و دانش‌آموزان است. لذا معلمان بعنوان برنامه ریز و راهنمای فرایند تدریس تلقی می‌شوند. بدین لحاظ معلمان در طراحی و تدوین انتخاب منابع برنامه درسی، اهداف تدریس و سازماندهی فعالیت‌های تدریس مشارکت فعال دارند. معلمان دارای اختیارات کامل در زمینه انتخاب کتابها و منابع برنامه درسی هستند که می‌توانند منابع را به صورت انعطاف پذیر و خلا قانه از داخل و خارج مدرسه تدارک ببینند. همچنین در فرایند ارزشیابی برنامه درسی، علی‌رغم مشارکت فعال مدیران، اولیاء و دانش‌آموزان، معلمان نقش اساسی را در ارزشیابی برنامه درسی از زمان تولید برنامه تا ارزشیابی پایانی آن ایفا می‌کنند. از سوی دیگر، مدیریت تمرکز زدایی در نظام برنامه ریزی درسی چین، در سه سطح ملی، محلی و مدرسه قرار دارد. در سطح ملی، وظایف وزارت آموزش و پرورش تعیین اصول کلی تعلیم و تربیت و نسبت آن با برنامه درسی است. به عبارت دیگر تعیین استانداردهای ملی در مسائل برنامه درسی، نظام ارزشیابی و سیاست‌های مدیریتی برنامه درسی است. در سطح ایالتی و محلی، تنظیم طرحها و راهنمای کلی برای اجرای برنامه درسی ملی است و در سطح مدرسه ای، برای عملیاتی کردن برنامه درسی، مدارس دارای اختیارات کامل برای طراحی و تدوین برنامه های درسی خاص و ویژه خود می‌باشند. در نهایت آموزش معلمان بعنوان یکی از اساسی ترین محورهای اصلاح نظام آموزشی در نظر گرفته شده است.

► اسرائیل

در این کشور جهت گیری برنامه درسی از حالت یکپارچه و متمرکز خارج شده و به شکل غیر متمرکز اعمال می‌شود که ناشی از فرآیندهای اجتماعی، فرهنگی است که در نظام اجتماعی اسرائیل و به تبع آن در آموزش و پرورش اتفاق افتاده است. وزارت آموزش و پرورش باید ابزارها، ارزشها، سازماندهی و منابع فرهنگی و مالی را برای مدارس تدارک ببیند. در زمان حاضر، استقلال در برنامه‌ریزی اسرائیل بیشتر و بیشتر می‌شود. این استقلال هم در دوره ابتدایی، راهنمایی و هم دبیرستان صورت می‌گیرد. البته این برنامه‌ریزی‌ها باید توسط اعضای هیأت علمی دانشگاهها و کالج‌های منطقه‌ای تحت ارزیابی درونی و کنترل قرار گیرند.

به عبارت دیگر، ارتباط بین مدارس و مؤسسات در سطح آموزش بالاتر، استقلال برنامه‌ریزی درسی را بیشتر می‌نماید. به طور کلی توجه به سه مؤلفه در برنامه درسی مهم است:

۱- شناخت ارزشها و توانمندی‌های دانش‌آموز

۲- آشنایی با اصول فرهنگی

۳- آشنایی با فرهنگ گروههای دیگر

به طور کلی در اسرائیل به دلیل شکاف فرهنگی و عدم حاکمیت یک فرهنگ بر جامعه، تدوین یک برنامه درسی برای تمام افرادی اقلیت‌های گوناگون بسیار مشکل می‌باشد. بر این اساس برنامه‌ریزی درسی از حالت متمرکز تغییر پیدا کرده، و به تمام مدارس توجه خاص می‌شود. البته آموزش و پرورش هم باید حدود خود را رعایت کند و بر تمام برنامه‌ریزی درسی مدارس و مناطق کنترل داشته باشد.

غنا از لحاظ شیوه اداری یکی از متمرکزترین کشورها در آفریقا است. در طی دو دهه پایانی قرن بیستم شیوه اداره خود را تغییر داد و قوانینی را وضع کرد که اختیارات بیشتری به سطوح پایین تر بخشهای کشور تفویض نماید. بدین لحاظ وزارت آموزش و پرورش غنا بعنوان بزرگترین و سیاسی ترین سازمان در مقابل از دست دادن قدرت خود بر آموزش مقاومت کرده است. با این حال، اکنون در غنا سیاستگذاری دولت در جهت افزایش نقش ادارات منطقه ای و محلی آموزش و پرورش است. این مسئله در حال حاضر از طریق تغییرات منظم و سیستماتیک، تدوین سیاستهای خاص و انجام فعالیتهای ابتکاری و خاص عملی می شود. مطالعه محتوای برنامه درسی محلی (LCC) یکی از این فعالیتهای ابتکاری و خاص در جهت غیر متمرکز کردن سیستم آموزش و پرورش است. بر اساس این مطالعه مناطق محلی باید ۲۰٪ از کل زمان آموزش را برای تدوین محتوای برنامه درسی در سطح محلی در نظر بگیرند که در سال ۱۹۸۶ به اجرا گذاشته شد. ابتدا در فاز اول این مطالعه سه منطقه زیر پوشش محتوای برنامه درسی محلی (LCC) قرار گرفت. در فاز دوم سه منطقه دیگر آموزش و پرورش زیر پوشش رفت و در نهایت بعد از ارزشیابی و تجدید نظر به عنوان بخشی از برنامه درسی کلی در سر تاسر کشور به مورد اجرا گذاشته شد. برنامه درسی با محتوای محلی تأکید بر ارتباط مباحث با نیازهای دانش آموزان، نیازهای فرهنگی و مهارتهای اساسی زندگی دارد. به عنوان مثال اگر پرداختن به مسئله توریسم در شهری مدنظر باشد ممکن است در شهر دیگر مسئله کشاورزی از اهمیت بیشتری برخوردار باشد. همچنین در چارچوب کلی برنامه درسی، ۲۰٪ از کل زمان آموزش اختصاص به مدارس دارد. در این راستا وزارت آموزش و پرورش برنامه ریزیهای برای توانمندسازی معلمان در نظر گرفته است که آنها بتوانند در کلاسهای درس به ایجاد فرصتها و فعالیتهای خلاق و یادگیری بپردازند و جوی مملو از انگیزش، شادابی و سرزندگی فراهم نمایند.

برای رسیدن به یک برنامه درسی مبتنی بر محتوای محلی (LCC) سیاستگذاریهای اجرایی نیز لازم است. برای غیر متمرکز کردن امور، مدیران و مربیان باید درک عمیقی از شرایط محلی خود داشته باشند و امکاناتی فراهم شود که کارگزاران بخشهای محلی به جای "پیرو بودن" هدایت گر برنامه های خود باشند. مدیران و معلمان برای نقشهای جدید خود آمادگی لازم را داشته باشند و به جای تکیه صرف بر تغییر جنبه های تکنیکی و فنی، نیازمند تغییر در فرهنگ سازمانی مدنظر قرار گیرند (اسی ۲۰۰۶).

در یک جمع بندی می توان بیان کرد که بررسی نمونه ها و مطالعات مربوط به میزان و نوع تمرکز نظام های آموزشی، نشان می دهند که تمام این فعالیت های در جهت رسیدن به نوعی تعادل در میزان تمرکز نظام آموزشی بوده است که این خود نیز تأثیر قابل ملاحظه ای بر برنامه های درسی گذاشته است. این تأثیر، حتی در برنامه های درسی کشورهای که دارای نظام های حکومتی سوسیالیستی و نظام آموزشی کاملاً متمرکز بوده اند نیز مشاهده می شود که نظام آموزشی جمهوری خلق چین، نمونه بارز آن است. به عبارت دیگر، بخش عمده تغییر و تحولات نظام های آموزش و برنامه ریزی درسی، متأثر از تغییر و تحولات اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی به خصوص در رابطه با گسترش پوشش دانش آموزی، تبیین جدید جایگاه مدرسه به عنوان یکی از نهادهای جامعه مدنی، حرکت نظام های دیکتاتوری به سمت نظام های دموکراتیک، تعریف جدید سوادآموزی و نیازها و مطالبات انسان ها در شروع هزاره سوم است. این عوامل، باعث نظریه پردازی های جدید نسبت به چگونگی انتخاب و سازماندهی برنامه درسی و نقش مشارکت معلمان در تهیه برنامه درسی شده است.

منابع

- ایزدی، صمد، طراحی الگوی نیمه متمرکز برای نظام برنامه ریزی درسی ایران و نقش معلمان در فرایند آن، رساله دوره

دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۹

- باقری، خسرو، ترکیب های التقاطی و سازوار در نظریه های علوم انسانی، ۱۳۸۵

- حسینی، محمد، طرح اولیه چارچوب (مبانی) فلسفی و دینی طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، ۱۳۸۴

- خلخالی، سید مرتضی، آسیب‌شناسی نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و راهبرد‌هایی برای اصلاح آن، انتشارات سوگند، تابستان ۱۳۸۱
- سیلور، جی گالن، الکساندر، ویلیام ام، لوئیس، آرتور جی، برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، مشهد، انتشارات آستان قدس، ۱۳۷۲
- فتحی، کوروش، بررسی ویژگی‌های انسان مطلوب نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در افق بیست ساله، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۴
- گویا، زهرا، تاریخچه تحقیق عمل و کاربرد آن در آموزش، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴ و ۳، پاییز، زمستان ۱۳۷۲
- مهرمحمدی، محمود، تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۱-۴۲، بهار و تابستان ۱۳۷۴
- مهرمحمدی، محمود، کندو کاو در برخی از ابعاد آموزش و پرورش فدرال آلمان و مقایسه با آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، چاپ اول، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۵
- مهرمحمدی، محمود، برنامه‌ریزی: نظر گاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، انتشارات به نشر، آستان قدس رضوی، چاپ اول، ۱۳۸۱
- مهر محمدی، محمود، مدیریت هم‌زمان مدارج تمرکز زدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی، مقاله ارائه شده در همایش پنجم انجمن مطالعات برنامه‌ریزی درسی کرمان، ۱۳۸۴
- مهر محمدی، محمود، گویا، زهرا، نقد و بررسی نظام برنامه‌ریزی درسی در وزارت آموزش و پرورش، موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، ۱۳۸۲

Hascime, N. Assp- Bulletin,), Synergistic Curriculum Development. An Idea whose Time 1989 Chopra, Raj. K. (-

o12, n 73v:

Encyclopedia at Curriculum), Teacher Participation In Curriculum Development, in Internal 1991 Elbaz, R. S. (-

.Development, Pergamon Press

.), The Education of Imagination, Macmillan Company 1979 Eisner, E. W. (-

.), The New Meaning of Educational Change, Columbia University 1991 Fullan, M. (-

Curriculum Theory in The), The Politics of Curriculum Decision-Making, Issues from 1991 Klein, M. F. (-

.Centralization of Curriculum

.South Korea) Politics and Theories in the History of Curricular Reform in 2002 Lee, Yongwan (-

.Development, UNESCO), National and School-Based Curriculum 1991 Lewy, A. (-

Content Curriculum Reform in), Decentralisation and the Exploration of the Impact of Local 2006 Osei, M. G. (-

.Development Ghana. International Journal of Educational

.), International Handbook of Research on Curriculum 2006 Pinar (ed) (-

.Education), Curriculum Development Centers, in International of, Vol 1991 Sabar, N. (-

.Encyclopedia of Education), Curriculum Development at School Level, International 1992 Sabar, N. (-

.), The Practical: A Language for Curriculum, School Review 1962 Schwab, J. (-

.20-1, pp, 1 Policy Brief Series.No ?),Decentralization: Why, How ,And Toward What Ends\ 1992Stinnette,J(

.Practice, Prentice Hall),Curriculum Development Theory into\ 1990Tanner and Tanner (-

.York),Curriculum: Principles And Foundation. Crowell, New\ 1971Zais,R,S,(-