

## آسیب شناسی برنامه مدارس موجود

### غلامعلی علی محمدی ۱ و بی بی خدیجه سن سبلی ۲

۱. دکتری مدیریت آموزشی، مدرس دانشگاه آزاد اسلامی گرگان، واحد گرگان، ایران

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی گرگان، واحد گرگان، ایران

### چکیده

انتقال به عنوان حساس ترین و دشوارترین مرحله آموزش به شیوه های گوناگونی انجام شده است. چگونگی ارائه آموزش در قالب «برنامه»، مهم ترین پرسش در این زمینه می باشد. تجویز و نقد تمرکز، تمرکززدایی یا نسبت میزان تمرکز داشتن یا غیرمتمرکزسازی در برنامه درسی ملی موضوعی پیچیده و متأثر از متغیرهای متعددی است که در جوامع و دوره های زمانی مختلف، متفاوت است. در مقاله پیش رو، این موضوع بررسی شده است. یکی از مسائل اساسی در نظام برنامه ریزی درسی، پاسخ به این پرسش است که تصمیمات برنامه های درسی باید توسط چه کسانی و در چه سطحی گرفته شود؟ متخصصان برنامه ریزی درسی، در پاسخ به این سؤال، سه نوع نظام برنامه ریزی درسی متمرکز، غیر متمرکز و نیمه متمرکز را معرفی نموده اند. در نظام برنامه ریزی درسی متمرکز، معمولاً برنامه درسی را نهاد مرکزی تهیه می کند و مناطق و مدارس به اجرای وفادارانه آن ملزم می باشند. در نظام برنامه ریزی درسی غیر متمرکز، تمامی اختیارات به سطوح پایین تر واگذار می شود و هر یک از واحدها آزادی و اختیار عمل دارند. در نظام برنامه ریزی درسی نیمه متمرکز، سیاست ها و چارچوب ها را نهاد مرکزی تدوین می کند و بخشی از اختیارات به مناطق و مدارس واگذار می شود و نظارت و کنترل از سوی نهاد مرکزی اعمال می شود. نظام برنامه ریزی درسی کشورهای مختلف را بر حسب میزان تمرکز و فقدان تمرکز می توان بر روی یک پیوستار قرار داد. نظام برنامه ریزی درسی ایران، در طی یکصد سال گذشته، گاه به سمت تمرکز و گاه به سمت غیرمتمرکز بودن میل نموده است. یکی از نگرانی های مسئولان و سیاست گذاران در بحث کاهش تمرکز، حفظ کیفیت آموزشی و دستیابی به اهداف تعیین شده در سطح ملی است. این مقاله در نظر دارد با بررسی مسأله تمرکز و عدم تمرکز در برنامه ریزی درسی و بررسی شرایط فعلی نظام برنامه ریزی درسی کشور، جایگاه برنامه درسی ملی را در پاسخگویی به این مسأله تبیین نماید.

واژگان کلیدی: آسیب شناسی، برنامه مدارس موجود، آموزش و پرورش

**مقدمه**

در دهه‌های اخیر، تمرکززدایی در آموزش و پرورش به منظور به حداکثر رساندن سهم سطوح پایین‌تر، و افزایش مشروعیت و کارایی نظام‌های آموزشی و اجرای مطلوب‌تر برنامه‌های درسی، سیری رو به توسعه داشته است و بیشتر کشورها در نقاط مختلف جهان، آن را دنبال کرده‌اند. سابقه این بحث به دهه ۱۹۵۰ برمی‌گردد. در آن زمان برنامه‌های درسی را عمدتاً صاحب‌نظران و متخصصان موضوعی — که اصلی‌ترین وظیفه را در تولید برنامه‌های درسی برعهده داشتند — تهیه می‌کردند و معلمان، به عنوان مصرف‌کننده، صرفاً مجری برنامه‌های درسی تولیدشده بودند. در فاصله سال‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰، به دلیل تحولات گسترده در حوزه علوم و فناوری و نیز ناکارآمدی برنامه‌های درسی که به صورت متمرکز تهیه می‌شدند، حرکت به سوی برنامه‌های درسی غیر متمرکز و افزایش مشارکت افراد و گروه‌های ذی‌نفع در تصمیمات برنامه درسی آغاز گردید. در واقع در دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰ به مدارس و معلمان به عنوان نیروهای مؤثر در امر برنامه‌ریزی درسی نگریسته شد و برنامه‌هایی چون: «تصمیم‌گیری در محیط مدرسه برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و «مدیریت مدرسه محور مطرح گردید. مطالعات تجارب تمرکززدایی آموزشی در کشورهای گوناگون، نشان می‌دهد که با وجود آنکه ارتقای کیفیت آموزشی همواره یکی از دغدغه‌های نظام‌های آموزشی بوده است، هدف تمرکززدایی فقط ارتقای کیفیت آموزشی نبوده، بلکه این نوع اصلاحات تحت تأثیر تغییرات و تحولات اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی جامعه قرار داشته است.

**تمرکز و فقدان تمرکز در نظام‌های آموزشی**

اگر تمرکززدایی را به معنای انتقال قدرت از سطح نظارتی بالاتر به سطح پایین‌تر استان، منطقه، مدرسه و کلاس درس بدانیم، می‌توان ساختار هرم تصمیم‌گیری را مبنای تعیین میزان تمرکز و فقدان تمرکز در نظام‌های آموزشی دانست. اخذ تصمیم در خصوص میزان تمرکز در نظام‌های آموزشی در پنج سطح زیر انجام می‌شود که شامل:

۱. مدیریت عالی؛

۲. وزارتخانه؛

۳. استان‌ها؛

۴. مدرسه؛

۵. کلاس درس

در نظام‌های آموزشی متمرکز، بخش اعظم تصمیمات در سطوح مدیریت عالی اخذ می‌شود و به صورت قوانین و مقررات لازم‌الاجرا، به سطوح پایین‌تر در نظام ابلاغ می‌گردد. تمام واحدها، مجری سیاست‌های حکومت مرکزی هستند و کنترل شدیدی بر آن‌ها اعمال می‌شود. در مقابل، در نظام‌های غیر متمرکز، حدود اختیارات و تصمیم‌گیری مدیریت عالی به شدت کاهش می‌یابد و فقط اهداف و سیاست‌های کلی را این گروه تعیین می‌کنند.

در نظام آموزشی نیمه‌متمرکز، هدف‌ها و سیاست‌های کلان، به عنوان برنامه واحد، در مقیاس کشوری تعیین می‌گردد، و مسئولان منطقه‌ای و محلی، در اتخاذ روش‌های متناسب با شرایط و مقتضیات زمان و مکان، آزادی عمل دارند. در واقع آموزش در مرحله اجرا انعطاف‌پذیر است و با نیازهای منطقه‌ای و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان سازگاری لازم را دارد. برمن و همکاران، بر این باورند که برای کاهش تمرکز باید به طور هم‌زمان از تمام زیرمجموعه‌های یک مجموعه، از جمله بخش مالی، مدیریتی، و برنامه‌ای، کار را شروع کرد، و بدترین حالت ممکن زمانی است که تمرکززدایی فقط در یک بخش رخ دهد. این امر کیفیت کار مدارس و یادگیری کودکان را بدتر از قبل خواهد نمود. شاید بتوان این مسأله را مهم‌ترین عامل ناموفق بودن کاهش تمرکز در کشورهای درحال توسعه دانست.

## انواع تمرکززدایی آموزشی

هنسون انواع تمرکززدایی آموزشی را شامل فقدان تمرکز مالی، فقدان تمرکز مدیریتی، و فقدان تمرکز برنامه‌ای می‌داند. در این مجال دو محور اول به صورت مختصر و محور سوم، به دلیل ارتباط با موضوع، به تفصیل بحث خواهد شد.

### فقدان تمرکز مالی:

مسئولیت مالی و چگونگی واگذاری آن به سطوح پایین‌تر، یکی از ویژگی‌های اساسی و دغدغه‌های مهم تمرکززدایی است. برای اینکه جوامع محلی و مراکز خصوصی، مسئولیت‌های واگذار شده را به طور مؤثر انجام دهند، باید بودجه کافی و اختیار لازم را برای تصمیم‌گیری درباره هزینه‌ها داشته باشند. در حقیقت تعیین میزان تمرکز مالی، پاسخ روشن به این سؤال است که آیا حکومت مرکزی بودجه را تأمین می‌کند یا حکومت‌های محلی خود مسئول تعیین بودجه‌اند؟ طبق سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش در ایران، این تمرکز مالی را می‌توان در سهم درخور توجه دولت در تأمین منابع مالی آموزش و پرورش مشاهده کرد. خوشبختانه در سال‌های اخیر در زمینه افزایش اختیارات استان‌ها در هزینه‌کرد بودجه، و نیز سهم ۰/۲ درصدی یا دو در هزار آموزش و پرورش از صنایع (این تصمیم عملاً فقط استان‌های صنعتی را شامل می‌شود و در استان‌های محروم عملاً امکان استفاده از این مصوبه وجود ندارد) تصمیماتی اتخاذ شده است.

### فقدان تمرکز مدیریتی:

فلورستال، کوپر، برمن و همکاران عقیده دارند که فقدان تمرکز مدیریتی و فقدان تمرکز مالی، بسیار به هم وابسته هستند؛ زیرا حرکت به سمت تمرکززدایی مالی، وقتی موفقیت‌آمیز است که مدیران محلی بتوانند تصمیمات مناسبی راجع به فرایند آموزش بگیرند؛ همچنان که اگر مدیران محلی در مورد نحوه جذب و هزینه کردن بودجه محدودیت بسیاری داشته باشند، نمی‌توانند تغییرات لازم را برای یک آموزش مفید و مؤثر ایجاد کنند. در حقیقت نبود تمرکز مدیریتی بدون نبود تمرکز مالی، مدیران را تا سطح کاربران یا مجریان صرف تنزل می‌دهد و اجازه سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری را از آن‌ها سلب می‌کند. برمن و همکاران اظهار کرده‌اند که حداقل دو سؤال اصلی درباره فقدان تمرکز مدیریتی وجود دارد: اول اینکه آیا مدیران محلی، به خصوص در جوامعی که در حال گذر از نظام‌های بسیار متمرکز به سمت نظام‌های غیر متمرکز هستند، مهارت‌های کافی مدیریتی دارند؟ و آیا لازم است کاری را که تا به حال جزء وظایفشان نبوده است انجام دهند؟ در صورت مثبت بودن پاسخ، آیا باید در این خصوص آموزش کافی ببینند به گفته تموکنگ، در بسیاری از کشورها، هنگام تمرکززدایی، مسئولیت به بعضی از اجتماعات محلی سپرده شده؛ درحالی‌که آن‌ها ظرفیت مدیریتی و مالی لازم را برای اجرای مسئولیت جدید دارا نبوده‌اند و حکومت مرکزی، حکومت‌های محلی را عامل این شکست دانسته است. این مسأله به خصوص در مدیریت آموزش و پرورش، که یکی از انواع مدیریت‌های دشوار موجود است، حساس‌تر می‌باشد و از این‌رو، افرادی که این مدیریت‌ها را بر عهده می‌گیرند باید توانایی و شایستگی لازم را داشته باشند.

در همین خصوص، هنسون اظهار کرده است که وقتی سیاستمداران تصمیم می‌گیرند که در آموزش تمرکززدایی کنند، معمولاً این مأموریت را بر عهده مدیران آموزشی می‌گذارند و در این صورت است که وضع دشواری پیش می‌آید. دلیل این دشواری پیچیدگی زیاد فرایند تغییر، و کوتاه بودن دوره تصدی مدیران آموزشی است (مطالعه انجام‌شده در ۲۲ کشور نشان می‌دهد که متوسط زمان تصدی پست مدیران آموزشی در تمام سطوح کمتر از ۲/۵ سال است).

مسأله دوم در تمرکززدایی، مسأله کنترل است. برمن و همکاران بیان کرده‌اند که نبود نظارت کافی بر مدیران، در نظام‌های غیر متمرکز، ممکن است ناکارآمدی و سوءاستفاده آن‌ها را باعث شود؛ همچنان که به گفته تموکنگ، در بعضی از کشورها به دلیل نبود نظام‌های نظارتی مناسب، بسیاری از ایالت‌ها عملکرد بسیار بدی داشته، و در مجموع، کیفیت آموزش را تنزل داده‌اند.

**فقدان تمرکز برنامه‌ای:**

با توجه به برداشت‌های متفاوتی که از برنامه‌ی درسی وجود دارد، تعبیر گوناگونی نیز از فقدان تمرکز در برنامه‌ی درسی وجود دارد. مثلاً، گاهی منظور از برنامه‌ی درسی، همان کتاب درسی است و گاهی، برنامه‌ی درسی، روش تدریس و تمام فعالیت‌هایی را دربرمی‌گیرد که هر یک به‌نوعی، بر امر آموزش و یادگیری تأثیرگذارند. گوناگونی روش‌های تدریس و فعالیت‌هایی که در کلاس درس انجام می‌شود گویای آن است که در نظام‌های آموزشی، که ظاهراً از لحاظ برنامه‌ای، کاملاً متمرکز عمل می‌کنند، فقدان تمرکز گسترده‌ای وجود دارد که گریزناپذیر و کنترل‌ناشدنی است و بیشتر به دست معلمان اعمال می‌شود. در همین باره سیلور، الکساندر و لوئیس اظهار کرده‌اند که موفقیت و شکست بهترین یا ضعیف‌ترین برنامه‌های درسی در کلاس درس، به میزان مداخله یا مشارکت معلمان در امر برنامه‌ریزی درسی بستگی دارد. معلم آخرین فرد تصمیم‌گیر در مورد فرصت‌های یادگیری تدارک‌دیده‌شده در برنامه‌ی درسی است. با نزدیک‌تر کردن سطوح تصمیم‌گیری به دانش‌آموزان و کلاس درس، و اختصاص قدرت به افراد ذی‌نفع در تصمیم‌گیری، امکان پاسخگویی بهتر و بیشتر به نیازهای ویژه‌ی جوامع محلی، و نیز بهره‌برداری از دانش، خلاقیت و نیروی مردمی در سطح مدرسه و جامعه فراهم می‌شود. البته همان‌گونه که مطرح شد، تحقق این امر در گرو ارتقای ظرفیت‌های مدرسه، رشد توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان و سایر کارکنان مدرسه است.

به گفته‌ی هنسون، در سطح جهانی، معمولاً تصمیمات مدیریتی در مورد بودجه و نیروی انسانی راحت‌تر از تصمیمات برنامه‌ای به سطوح پایین‌تر واگذار می‌شود؛ زیرا این تصمیمات، در تمام شئون زندگی اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جامعه تأثیرگذار است. برمن و همکاران نیز یادآور شده‌اند که شاید مدیران محلی در مورد وضعیت محلی خود حساس‌تر باشند، اما ممکن است در زمینه‌ی وضعیت وسیع‌تری که در بازار کار ملی وجود دارد و در آینده، احتمالاً کودکان با آن روبه‌رو خواهند شد، حساسیت کمتری نشان دهند. بنابراین، در این ناهماهنگی محتوای درسی کودکانی که در مناطق محروم زندگی می‌کنند، در مقایسه با کودکان مناطق برخوردار، از لحاظ بازار کار ملی در آینده، زیان خواهند دید. آنان، در ادامه، تأکید می‌کنند که حتی در صورت تمرکززدایی از برنامه‌ی درسی، باید جایی را برای تمرکز باقی گذاشت تا حکومت مرکزی مطمئن شود که کودکان، در تمام مناطق کشور، از حداقل‌های لازم برخوردارند و برای تعیین این حداقل‌ها، باید حکومت مرکزی استانداردهای آموزشی را وضع، و همه را ملزم به اجرای آن کند. به باور برمن و همکاران او، اتفاقاً لزوم وجود استانداردهای آموزشی در نظام آموزشی غیر متمرکز نسبت به نظام متمرکز، بیشتر احساس می‌شود فرم‌هینی فراهانی نیز، ضمن تأکید بر ضرورت تبیین استانداردهای برنامه‌ی درسی در سطح ملی، اظهار کرده است که تهیه و تدوین استانداردهای برنامه‌ی درسی ملی، راهکاری است که در پرتو آن، امکان واگذاری اختیارات به مناطق گوناگون فراهم می‌آید و در عین حال، به وحدت و انسجام ملی نیز آسیبی وارد نمی‌گردد؛ زیرا مناطق می‌توانند بر اساس رهنمودهای کلی و استانداردهای تعیین‌شده در سطح ملی، به امر برنامه‌ریزی منطقه‌ای همت گمارند.

**تمرکز و فقدان تمرکز در برنامه‌ی درسی**

اگر قلمرو معرفتی برنامه‌ی درسی را بر اساس نظر شورت، شامل طراحی و مهندسی برنامه‌ی درسی بدانیم، تمرکز و فقدان تمرکز یکی از مباحث مطرح در حوزه‌ی مهندسی برنامه‌ی درسی است. شورت در مدل خود فرایند برنامه‌ریزی درسی را شامل قشرهای خاستگاه برنامه‌ی درسی، دست‌اندرکار و میزان انعطاف برنامه می‌داند. شورت معتقد است خاستگاه برنامه‌ی درسی می‌تواند عمومی یا مختص یک آموزشگاه باشد که در آن صورت کاربرد آن برنامه، اختصاصاً، برای همان آموزشگاه است. او سه حالت برای مشارکت در برنامه‌ی درسی قائل است: استیلای متخصصان دانشگاهی، استیلای خبرگان آشنا به محیط و شرایط، و بالاخره مشارکت متوازن و هماهنگ. شورت میزان دخل و تصرف در برنامه‌ی درسی طراحی‌شده در اجرا را شامل: برنامه‌های مقاوم در برابر معلم، معلم به عنوان مجری فعال، و معلم به عنوان برنامه‌ریز درسی می‌داند.

سابار مشابه شورت، برای خاستگاه برنامه درسی، دو خاستگاه عمومی و آموزشگاهی قائل است، اما دست‌اندرکاران در امر برنامه‌ریزی درسی را شامل معلمان، متخصصان، دانش‌آموزان، والدین، مدیران و بازرسان آموزشی می‌داند. او، در خصوص میزان انعطاف یا امکان دخل و تصرف در برنامه، سطوح زیر را مطرح نموده است:

۱. **پذیرش (Acceptation):** در این سطح، برنامه‌ریز درسی مدرسه طراح برنامه نیست، بلکه به انتخاب و اجرای برنامه درسی از پیش تعیین‌شده‌ای اقدام می‌کند که دیگران آن را تهیه کرده‌اند و مقبول مدیر و کارکنان مدرسه است.

۲. **سازگاری (Adaptation):** منظور از سازگاری، جرح و تعدیل برنامه درسی به منظور هماهنگ کردن آن با شرایط محیطی مورد استفاده برای اجرای برنامه است. این سازگاری را می‌توان در گروه‌های گوناگون به وجود آورد.

۳. **تجدید نظر (Revision):** در این سطح با توجه به عکس‌العمل‌هایی که معلمان، دانش‌آموزان و دیگران در قبال قسمت‌های مختلف برنامه درسی دارند، همچنین با توجه به تجربیات جدید به دست آمده، در خصوص برنامه درسی تجدید نظر می‌شود. بنابراین، تجدید نظر در برنامه درسی به منظور پاسخگویی به تقاضاهای در حال تغییر است.

۴. **توسعه (Development):** بهبود و توسعه برنامه از طریق حذف قسمت‌های زاید آن، تطبیق محتوای آن با زمان و تهیه مطالب کمکی و تکمیلی انجام می‌شود.

۵. **سازمان‌دهی (Organization):** در سطح سازمان‌دهی، به ارتباط بین جنبه‌های مختلف یک برنامه درسی و راه‌های عرضه مواد آموزشی توجه می‌شود. در این خصوص قوه ابتکار معلم دخیل است.

۶. **اجرا (Implementation):** اجرای برنامه درسی تدوین‌شده، معمولاً همان آموزش است که در موقعیتی تربیتی و با روبه‌رویی معلم و دانش‌آموز انجام می‌شود. در این سطح، معلم با کمک دانش‌آموز و با ایجاد فرصت‌های مناسب یادگیری، به رشد شخصیت دانش‌آموز کمک می‌کند.

۷. **ارزشیابی برنامه درسی:** در این سطح، تدریس کلاس، محتوا، مواد آموزشی و هر چیزی که جزئی از برنامه درسی محسوب شود، ارزشیابی می‌گردد.

گودلد و همکارانش سطوح تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی را شامل موارد زیر دانسته‌اند:

۱. **برنامه درسی آکادمیک:** برنامه‌ای که بهترین قشر تصمیم‌گیرنده در آن، متخصصان و صاحب‌نظران رشته‌های مختلف علوم آموزشگاهی هستند.

۲. **برنامه درسی اجتماعی:** برنامه‌ای که تصمیم‌گیرندگان آن افراد عادی اجتماعی، نهادها، سازمان‌ها و تشکیلات می‌باشند که به طور مستقیم دست‌اندرکار امر تعلیم و تربیت نیستند، لیکن مایل‌اند به گونه‌ای، در برنامه درسی مدارس نفوذ کنند.

۳. **برنامه درسی رسمی:** برنامه‌ای که تصمیم‌گیرندگان آن، افراد، نهادها و سازمان‌های تصمیم‌گیرنده‌ای هستند که فعالیت‌های آن‌ها، به نوعی، به طور مستقیم به حوزه تعلیم و تربیت ارتباط دارد.

۴. **برنامه درسی نهادی:** برنامه‌ای که تصمیم‌گیرندگان آن مجموعه‌ای از دست‌اندرکاران مدرسه‌ای خاص می‌باشند. این برنامه حاصل تشریک مساعی گروهی از معلمان است که بدین ترتیب قابلیت اجرا شدن در بیش از یک کلاس را نخواهد داشت.

۵. **برنامه درسی آموزشی:** برنامه‌ای که تصمیم‌گیرنده آن معلم یک کلاس می‌باشد و تصمیم‌های گرفته‌شده در کلاسی خاص به اجرا گذاشته می‌شود.

۶. **برنامه درسی تجربه‌شده:** این برنامه معرف برداشت‌ها و ادراک‌های دانش‌آموزان پیش از قرار گرفتن در معرض برنامه درسی اجرایی و همچنین پیشرفت‌های حاصل توسط آنان است.

ترتیب این سطوح بر اساس میزان دوری و نزدیکی به یادگیرنده است. برنامه درسی در ایران بیشتر آمیزه‌ای از سطوح اول تا سوم (آکادمیک، اجتماعی، و رسمی) است، درحالی‌که برنامه درسی در کشورهای غیر متمرکز، عمدتاً آمیزه‌ای از سطوح چهارم تا هفتم (نهادی، آموزشی، اجرایی و تجربی) است.

#### فهرست منابع:

- ۱- ایزدی، صمد. (۱۴۰۰) طراحی الگوی نیمه‌متمرکز برای نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و نقش معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی، (رساله دکتری).
- ۲- رضایی، منیره. (۱۳۹۹) مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش.
- ۳- محمدی، مهر. (۱۳۹۸) برنامه‌ریزی درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها، و چشم‌اندازها.
- ۴- بیانی، شرف و احمدی، (۱۴۰۲) اشاعه برنامه درسی، مرکز منابع دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.
- ۵- مرزوقی، (۱۴۰۱) شرح خدمات تهیه برنامه درسی ملی، جهاد دانشگاهی.
- ۶- گودرزی، محمدعلی. (۱۳۹۵)، مطالعه و طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای، گروه پژوهشی علوم تربیتی جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران.
- ۷- شریف، (۱۳۹۴)، نظام‌های آموزشی کشورهای جهان، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، اداره کل روابط عمومی و اطلاع‌رسانی.
- ۸- علوم تربیتی به قلم جمعی از مؤلفان، (۱۳۹۹)، به مناسبت نکوداشت محقق فرهیخته استاد دکتر علی محمد کاردان، تهران، سمت.

9- Curriculum, Standards Framework, Victoria, Australia. 2020

10- Elbaz, F, teacher participation in curriculum development in international Encyclopedia at curriculum development, pergaman press, 2019.