



Participants in school-based curriculum planning: A Narrative of a Decade of Elementary School Experience

Najmeh Tartifi Zadeh^{۱*}, Zahra Niknam^۲, Mahmoud Amani Tehrani^۳, Effat Abasi^۴

^۱ - PhD student in Curriculum Planning, Kharazmi University, Iran.

^۲ - Assistant Professor at Kharazmi University, Iran.

^۳ - Secretary General of the Supreme Council of Education, Iran.

^۴ - Associate Professor of Curriculum Planning Education Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences

Article info	Abstract
Article type: Research Article Received: 2024/10/14 Accepted: 2024/12/21 pp: 01-17	School-Based Curriculum Planning: A Decade of an Elementary School Experience Abstract: The purpose of this article is to narrate an elementary school's experience of school-based curriculum planning according to its participants. In specialized texts, principals, teachers, family, students and external facilitators are mentioned as the main contributors to micro-level curriculum planning. In this article, according to the experience of the studied school, the experiences of the first three groups, namely managers, teachers and family, have been discussed. Students' experiences have been considered in all these three categories due to its central importance. The school is located in District 2 of Tehran. The criterion for determining this school has been the presence of the researcher for 10 years in the role of the leader of the curriculum. The research method is narrative research. The data is collected from the lived experiences of the first author of this article from a decade of activity in elementary school as a curriculum leader. Data analysis is based on the three-dimensional space approach of Clandinin and Connelly . The findings are narrated in 5 scenes. The first scene, "The Beginning", deals with the participants of the first category, the second scene, "A concern of the teacher", deals with the concerns related to the teaching of the first researcher of the article. "Looking for Change" narrates the initial stages of changing the formal school system to a school-based curriculum. The fourth scene "Desiring a teacher" deals with the experiences of teachers as participants in the curriculum, and the final scene deals with the experiences of the school-based curriculum in relation to families. Finally, attention has been paid to answering the questions in the form of categories of participants facing the change process. Keywords: school based curriculum planning, primary school, narrative inquiry, experiences of teachers, participants of micro-level curriculum planning.



مشارکت کنندگان برنامه ریزی درسی مدرسه محور، روایت یک دهه تجربه مدرسه‌ای ابتدائی

نجمه ترتیفی زاده^{۱*}، زهرا نیک‌نام^۲، محمود امانی طهرانی^۳، عفت عباسی^۴

۱- دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، ایران

۲- استادیار دانشگاه خوارزمی، ایران

۳- دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش، ایران

۴- دانشیار گروه آموزشی برنامه ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۲۳ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۰۱ صص: ۰۱-۱۷	هدف این مقاله، روایت تجربه یک مدرسه ابتدایی از برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به مشارکت کنندگان آن است. در متون تخصصی از مدیران، معلمان، خانواده، دانش‌آموزان و تسهیلگران بیرونی به‌عنوان مشارکت کنندگان اصلی برنامه‌ریزی درسی سطح خرد نام برده می‌شود. در این مقاله حسب تجربه مدرسه مورد مطالعه، به روایت تجارب سه دسته اول یعنی مدیران، معلمان و خانواده پرداخته شده است. تجارب دانش‌آموزان به دلیل اهمیت محوری آن در همه این سه دسته مدنظر بوده است. مدرسه در منطقه ۲ شهر تهران واقع شده است. ملاک در تعیین این مدرسه حضور پژوهنده به مدت ۰۱ سال در نقش راهبر برنامه درسی بوده است. روش پژوهش روایت‌پژوهی است. داده‌ها از تجارب زیسته نویسنده اول این مقاله از یک دهه فعالیت در مدرسه ابتدایی به‌عنوان معلم، معاون آموزشی و مدیر در نقش راهبر آموزشی گردآوری شده است. تحلیل داده‌ها براساس رویکرد فضای سه‌بعدی کلاندینین و کانلی انجام شده است. یافته‌ها در ۵ صحنه روایت شده است. صحنه اول، "آغاز"، به مشارکت کنندگان دسته اول، صحنه دوم، "دغدغه‌ای از جنس معلمی"، به دغدغه‌های مرتبط با معلمی محقق اول مقاله می‌پردازد. "به دنبال تغییر" مراحل آغازین تغییر از برنامه درسی متمرکز به برنامه درسی مدرسه محور را روایت می‌کند. صحنه چهارم "در تمنای معلمی" به تجارب معلمان به‌عنوان مشارکت کنندگان در برنامه درسی می‌پردازد و در صحنه پایانی به تجارب مدرسه مورد مطالعه در ارتباط با خانواده‌ها پرداخته شده است. درنهایت در پاسخ به پرسش‌ها در قالب دسته‌بندی‌های مشارکت کنندگان در مواجهه با فرایند تغییر توجه شده است. واژگان کلیدی: برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، مدرسه ابتدایی، روایت‌پژوهی، تجارب معلمان، مشارکت کنندگان برنامه‌ریزی درسی در سطح خرد.

امروزه یکی از تحولات بارز و مهم در نظام‌های آموزشی در همه کشورها، حرکت به سمت «فعالیت‌های آموزشی مدرسه محور»^۱ است (جاناتان^۲، ۲۰۲۳). این تغییرات با هدف بهبود عملکرد مدرسه و رشد و ارتقای کیفیت آموزشی انجام می‌شود. در سال‌های اخیر یکی از محورهای که در نظام آموزش و پرورش کشورمان مطرح گردیده و بر آن است تا براساس آن اقدام نماید «مدرسه‌محوری» و واگذاری اختیارات بیشتر به مدارس در زمینه برنامه‌ریزی درسی و اقدامات و فعالیت‌های آموزشی است (مدرسه ما تقدیم می‌کند؛ راهنمای عمل برنامه ویژه مدرسه، ۱۳۹۷). در متون تخصصی مدیران، معلمان، خانواده، دانش‌آموزان و تسهیلگران بیرونی به‌عنوان مشارکت‌کنندگان اصلی برنامه‌ریزی درسی سطح مدرسه معرفی شده‌اند. مشارکت‌کنندگان کسانی هستند که به لحاظ شخصی یا حرفه‌ای مستقیم با برنامه درسی در ارتباطند مثل معلمان، والدین و دانش‌آموزان یا نقش حرفه ایشان ایجاب می‌کند که مسئولیت مستقیم در قبال برنامه درسی داشته باشند (مارش و ویلیس، ۱۳۹۷).

معلم در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور نقش اساسی دارد همچنین تدریس اثربخش و اصیل که بتواند دانش‌آموزان را درگیر یادگیری عمیق سازد، وظیفه‌ای دشوار است و مستلزم مواجهه معلم و مدرس با مجموعه‌ای از ترس‌ها، ضعف‌ها و کاستی‌های انسانی و اخلاقی و درعین حال داشتن ظرفیت‌ها و قابلیت‌های وجودی و متعالی است که دست یافتن به آنها جز با جسارت و شهامت اخلاقی بالا ممکن نمی‌شود (پالمر، ۱۳۹۹)؛ بنابراین معلم در شرایطی به این جسارت و شهامت خواهد رسید که در کلاس درس به درجات زیادی استقلال عمل داشته و بدون ترس از نظام حاکم یا فشارهای حاشیه‌ای دیگر به معلمی بپردازد (همان). مدرسه با ایجاد شرایط و بستر مناسب و امن می‌تواند به کمک معلم بیاورد. صاحب‌نظران (تیجس و آکر^۳، ۲۰۰۹؛ مارش^۴، ۱۳۹۷) از معلمان به‌عنوان برنامه‌ریزان نهایی نام برده است. بسیاری از تصمیمات معلمان محصول تجارب درازمدت آنان است؛ بنابراین معلمان خوب به سبب تجارب قبلی خود در طراحی اقدامات منعطف قادرند از فرصت‌های پیش‌بینی نشده‌ای که در کلاس درس برای آنها پیش می‌آید نهایت بهره را ببرند. عموماً اگر در جریان انتخاب محتوا برای تدریس یا انتخاب شیوه تدریس مشکلاتی پیش آید، معلمان مایلند بر تجارب قبلی خود اصرار ورزند (هرش و برگمو پرولوویس^۵، ۲۰۱۹؛ مارش و ویلیس، ۱۳۹۷).

دسته‌ای دیگر که در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور نقش تأثیرگذاری دارند، والدین هستند. والدین دانش‌آموزان بنابر دغدغه و توجهی که به فرزند خود دارند تصمیم نهایی را در انتخاب نوع مدرسه خواهند داشت. مطالعات مختلف نشان می‌دهد هرچقدر مشارکت والدین از سطح منفعل به فعال حرکت کند اثرگذاری آنان در روند مطلوب افزایش خواهد یافت (مارش و ویلیس، ۱۳۹۷) همراهی خانواده در تحولاتی که مدرسه طالب آنست بسیار اثربخش است. درمقابل مقاومت خانواده نیز اثرات نامطلوب فراوان به همراه خواهد داشت؛ بنابراین نقش فعال خانواده‌ها زمانی که در فضای آگاهی بخشی قرار می‌گیرند بی‌تأثیر نیست. خود والدین سال‌ها در مدرسه دانش‌آموز بوده‌اند، اما وقتی به‌عنوان والدین در مدرسه حضور پیدا می‌کنند به‌واسطه حس اضطراب درباره فعالیت‌های مدرسه دچار سردرگمی می‌شوند. دهبولکار^۶ (۲۰۲۰) معتقدست شناخت والدین از مدارس

۱. school based curriculum development

۲. Jonathan

۳. Thijs & Akker

۴. march

۵. Hirsh & Bergmo-Prvulovic

۶. Dabholkar

گاه به تصاویری که رسانه‌ها از مسائل آموزش و پرورش نمایش می‌دهند محدود می‌شود که این تصاویر هم ناقص و هم ستیزه‌جویانه هستند.

حدوداً یک دهه پیش، مدرسه ابتدایی مورد مطالعه این پژوهش تصمیم گرفت تا رویکرد برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور را به‌عنوان یک راهکار برای بهبود کیفیت آموزش و تطبیق با نیازهای دانش‌آموزان و خانواده‌ها به کار گیرد. این تصمیم پس از بررسی نقاط ضعف و قوت برنامه‌های متمرکز و با هدف توجه به رشد همه‌جانبه کودک و پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان و مشارکت آنان در فرایند یادگیری اتخاذ شد. رویکرد مطلوب برنامه درسی مدرسه مورد مطالعه شباهت‌های زیادی با آن چیزی دارد که در متون تخصصی رشته برنامه درسی از آن با نام فرهنگ برنامه درسی رویکرد پرورش خویشتن و معنویت (ژوزف و همکاران، ۱۳۹۳) نام برده شده است. آن روزها وضعیت مدرسه مورد مطالعه فاصله زیادی با وضع مطلوب داشت. دانش‌آموزان صرفاً به‌وسیله نمرات آزمون ارزش‌گذاری می‌شدند. مقایسه و رقابت از ابزارهای پررنگ انگیزه بخشی بیرونی بود. اضطراب دانش‌آموزان فراوان گزارش می‌شد. تحقق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در مدارس یک فرایند پیچیده و چندبعدی است که می‌تواند تأثیرات آموزشی بسیاری بر تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان بگذارد. با این حال، تغییرات همیشه با چالش‌هایی همراه است. یکی از چالش‌های مشترک در گزارش مطالعات موردی انجام برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور (ادیب و دیگران، ۱۴۰۱؛ پارسا، ۱۳۸۴؛ صابر، شفیع، نورمحمدی، ۱۴۰۲؛ میرعرب رضی، ۱۳۹۴) مقاومت معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان در مقابل تغییرات است.

با توجه به مسائل ذکرشده، در این پژوهش از منظر روایت‌پژوهی، با تکیه بر تجارب زیسته نویسندگان این مقاله در مدرسه مورد مطالعه به‌عنوان معلم، معاون آموزشی و مدیر در نقش راهبر برنامه درسی درصدد فهم برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به مشارکت‌کنندگان اصلی آن بودیم. به دنبال پاسخ به این پرسش بودیم که نقطه آغاز تغییرات چه بود و مشارکت‌کنندگان اصلی تغییرات مدرسه چه دغدغه‌هایی داشتند، با چه دغدغه‌هایی دست به تغییرات زدند. تأثیر معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان چگونه بود و مدرسه با چه موقعیت‌ها و چالش‌هایی روبرو شد. از این‌رو سه سؤال اصلی این پژوهش به این قرار است:

- تغییر رویکرد برنامه درسی مدرسه مورد مطالعه با چه چالش‌هایی مواجه و چگونه آغاز شد؟-فرایند مواجهه معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان با تغییرات رویکرد برنامه درسی مدرسه چگونه بود؟

-مدرسه پس از گذشت یک دهه از آغاز تغییر برنامه درسی چگونه است؟

روش پژوهش:

این پژوهش در پارادایم کیفی و با روایت‌پژوهی انجام شده است. برحسب رویکرد کلاندینین و کانلی^۷ (کلاندینین، ۱۴۰۳) روش انجام مطالعات روایت‌پژوهی از رویکردی کاملاً مرحله‌ای پیروی نمی‌کند بلکه نوعی گردآوری غیررسمی مطالب است که مفاهیمی مانند گفتن، زیستن، بازگفتن و باز زیستن و نیز دغدغه‌های اخلاقی محقق هدایت‌گر پژوهش است. داستان‌ها و روایت‌ها گردآوری می‌شوند و متون میدانی را تشکیل می‌دهند.

پژوهش روایی به محقق اجازه می‌دهد تا تجارب عمیق و طولانی‌مدت خود را در قالب یک روایت منسجم ارائه دهد و فرایندهای تغییر و چالش‌های مرتبط با اجرای برنامه‌ریزی درسی

۷. Clandinin & Cannelly

مدرسه محور را به صورت جامع بررسی کند. در روایت پژوهی، تأکید بر معنا و تفسیر تجارب زیسته است. این روش به محقق امکان می‌دهد تا معانی عمیق‌تری از تجربیات خود استخراج کند و آنها را به بهترین شکل ممکن ارائه دهد (همان).

دنزین^۸ (۱۹۸۹) معتقدست تجارب زیسته به بهترین وجه توسط افرادی که آنها را تجربه کرده‌اند قابل ارائه است؛ بنابراین توجه بیش‌ازحد به روش، اعتباریابی، پایایی، تعمیم‌پذیری و ارتباط نظری روش زیست‌نگاری باید به نفع توجه به معنا و تفسیر کنار گذاشته شود (کرسول، ۱۳۹۴، ص. ۲۶۲).

نویسنده اول این تحقیق بالغ بر ۱۰ سال از سال ۱۳۹۵ تا ۱۴۰۳ در مدرسه ابتدایی غیردولتی واقع در غرب تهران به عنوان معلم، معاون آموزشی و مدیر در نقش راهبر آموزشی حضور داشته است. از این‌رو در جایگاهی بوده است که بتواند به تعبیر کلاندینین (۱۴۰۳)، بر قصه‌های زیست شده (همان، ص ۵۸) مدیر، معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان مدرسه تأمل کند. متون میدانی این پژوهش حاصل یادداشتهای میدانی ایشان بالغ بر ۱۰۰ صفحه است. تحلیل یافته‌ها در فضای سه‌بعدی روایت (زمان، مکان و بعد اجتماعی) انجام شده است. این امر به‌ویژه در زمینه آموزش و پرورش که با چالش‌های پیچیده و چندبعدی مواجه است، اهمیت دارد.

صحنه اول: آغاز

روزهای بلند تابستانی سال ۱۳۹۵ بود. از ساعت ۹ صبح جلسه آغاز می‌شد و گاهی غروب شده بود و متوجه نبودیم که چقدر زمان گذشته است. گفتگوهای در جلسات مدرسه مطرح می‌شد دغدغه‌هایی بود که برایم جذاب بودند. افرادی که در جلسات شرکت می‌کردیم شامل مؤسس و مشاور مدرسه بود که شورای مدرسه را تشکیل می‌داد. علاوه بر ما بسته به سؤالاتی که داشتیم، بهترین اساتید حوزه‌های مختلف تعلیم و تربیت در جلسات دعوت می‌شدند. مؤسس مجموعه با چشمانی ناامید و نگران کمی از چایش را نوشید و گفت: «اینجا رو اگر تبدیل به فروشگاه کنیم اثرگذاریمون بیشتر از این چیزی هست که الان هستیم».

مجتمع غیردولتی مورد مطالعه در فضایی وسیع با سه طبقه در منطقه ۲ تهران با اهداف متعالی انسان‌سازی سال ۱۳۷۱ تأسیس کرده بودند. آرزوهایی برای فرزندان این سرزمین داشتند که تا اواسط دهه ۱۳۹۰ پس از گذشت بیش از ۲۵ سال هنوز محقق نشده بود. چندین سال بود که مدیران و مسئولان مدرسه شاهد آسیب‌های تدریجی دانش‌آموزان بودند. در آن سال‌ها نظایر این جمله در مدرسه زیاد شنیده می‌شد: «کودکان با چشمانی که از شادی برق می‌زد و زبانی پر از شور و کنجکاوای کودکانه پا به مدرسه می‌گذارند و دوران شیرین پیش‌دبستانی را می‌گذرانند و ده سال بعد در پایه نهم و در اوج بی‌انگیزگی باید وادارشان کنیم که درس بخوانند و در آزمون‌ها شرکت کنند».

سیاست‌گذاران مدرسه تا چند سال قبل فکر می‌کردند اگر آزمون‌های مختلف خارج از مدرسه را شرکت کنند دانش‌آموزان به خاطر رقابت انگیزه پیدا می‌کنند و درس می‌خوانند ولی این اقدام جز افزایش اضطراب برای دانش‌آموزان و تویخ معلمان در نهایت آورده مثبت اصیلی به همراه نداشت. مشکل چه بود؟ اگر یادگیری واقعی باشد چرا باید بی‌انگیزگی را به همراه داشته باشد؟ این همه آمار اضطراب در دانش‌آموزان نشان‌دهنده چه بود؟ این همه رقابت، آزمون‌های پشت سرهم و مقایسه دانش‌آموزان باهم چه رشدی را در آنان ایجاد می‌کرد؟ آیا ما در مدرسه فرصت فراهم کرده بودیم تا

۸. denzin

خانم مؤسس، با مرور گذشته مدرسه، چهره‌اش برافروخته از خطاهای گذشته ادامه داد: «به نظرم به‌عنوان نهاد تعلیم و تربیت باید کاری کنیم وگرنه این نسل در یافتن خود و پیشرفت به سمت بهترین خود بودن درجا می‌زند و بی‌انگیزگی همیشه همراهش خواهد بود.»

اولین سالی که در این مدرسه معلم شدم مدرسه با پنج مؤسسه مختلف برای برگزاری آزمون قرارداد بسته بود. بعد از برگزاری هم نمرات و سطح‌بندی دانش‌آموزان آغاز می‌شد. بازخواست معلم و دانش‌آموزان تراز پایین که از طرف معاون آموزشی صورت می‌گرفت. به دنبال چه بودیم؟ می‌خواستیم دانش‌آموزان را به کدامین رشد وجودی برسانیم؟ سوار موجی بودیم که مافیای کنکور، بازار آموزش آزمون محور و رتبه‌بندی به راه انداخته بود. آنان فشار روانی دائم و شلاق مقایسه را برای تأمین منافع خویش به کار می‌گیرند. آن سال‌ها اثرات این شکنجه‌گری نوین دامن کودکان معصوم دبستانی را گرفته بود. در پارادایم مدیریت استاندارد شده (ژوزف و همکاران، ۱۳۹۹، ص ۷۳) که مدرسه در آن اسیر بود، آسیب‌هایی از جنس رقابت‌های ناسالم، عدم انگیزه و علاقه درونی به درس خواندن، همچنین بی‌معنا بودن تحصیل برای نوجوانانی که دیگر دنباله‌روی را نمی‌پذیرفتند پررنگ‌تر شده بود.

شنبه هر هفته یکی از آزمون‌هایی که از مؤسسات مختلف داشتیم را برگزار می‌کردیم. روز دوشنبه معمولاً تراز و نمره‌های دانش‌آموزانمان می‌آمد. آن روز برای همه معلمان روز حسابرسی بود. معاون آموزشی مدرسه هیبتی برای خود داشت. تقریباً هیچکدام از معلمان دل خوشی از او نداشتند. معمولاً همگی در جلسه بررسی تراز و نمره توبیخ می‌شدند. الان که دارم از آن روزها می‌نویسم دلشوره و اضطراب آن روزها دوباره به جانم می‌افتد.

قصه سرزنش‌ها و رقابت‌های ناسالم ادامه داشت تا بلکه دانش‌آموز در آن آزمون‌ها نمرات بالا کسب کند. در آن سال‌ها بررسی میدانی مشاور خبر از فراوانی دانش‌آموزانی داشت که به دلیل اضطراب به ایشان مراجعه می‌کردند و گزارش‌هایی که از طرف معلمان به ایشان داده می‌شد بسیار بالا بود. گزارش اضطراب بالای دانش‌آموزان و رخدادهایی از جنس بی‌علاقگی بچه‌ها برای مدرسه آمدن، ناخن جویدن، شب‌ادراری در بین کودکان و حرکات غیرطبیعی در کلاس درس از جمله بازخوردهای نگران‌کننده‌ای بود که در مدرسه شیوع یافته بود. معلم کلاس دوم گزارشی از خون دماغ شدن دانش‌آموزش در سر جلسه امتحان داده بود.

امروز همان خانم مشاور پس از هشت سال از گذشت آن روزها می‌گوید آمار دانش‌آموزان اضطرابی نزدیک به صفر است. یادم می‌آید معلم کلاس ششم از جمله معلمانی بود که معاون آموزشی تشویقش می‌کرد. ایشان بازخوردهای مستقیم و کوبنده‌ای به دانش‌آموزان می‌داد و بچه‌ها را به رقابتی ناسالم و جنگ علیه هم هدایت می‌کرد. برای اینکه از نردبان به ظاهر موفقیت بالا بروند یکدیگر را نزد معلم تخریب و تحقیر می‌کردند تا عزیزتر باشند.

دیدن آسیب‌های وارد بر کودکان و نوجوانان هر انسانی را در هر جایگاهی به فکر وامی‌دارد. مخصوصاً اگر نگاه تعلیم و تربیتی داشته باشد و اگر حوزه نفوذش کودکانی باشند که دنیایشان پر از تنوع و خلاقیت است. عادات و روش‌های تفکر دانش‌آموزان ارتباط

مستقیمی با رویکردهایی دارد که در مدارس حاکم است (ابراهیمی و مهرمحمدی، ۱۳۹۹). در نگاهی که سال‌ها پیش مدرسه ما حاکم بود نمی‌توان انتظار افرادی داشت که زندگی با معنایی داشته باشند، یا انسان‌های اندیشمند و با عزت‌نفس^۹ و دارای فضایل اخلاقی- اجتماعی باشند. در جامعه‌ای زندگی می‌کنیم که آسیب‌های ناشی از نظام تربیتی آن را تجربه کرده‌ایم. مدرسه ما به‌عنوان مجموعه‌ای که افراد آسیب‌دیده سال‌های آینده را می‌ساخت خود را مقصر دید و تصمیم گرفت تحولات بنیادینی را در تعریف مدرسه و برنامه‌های آن ایجاد کند. ساعت‌ها و روزها و ماه‌ها اصلی‌ترین و مهمترین پرسشمان این شده بود که «مدرسه چه تعریفی دارد؟ کودک چه نیازهایی دارد؟ ما به‌عنوان مدرسه چه اثر مطلوبی در دنیای کودک می‌توانیم داشته باشیم؟»

صحنه دوم: دغدغه‌های معلمی‌ام؛ از رویش تا ریش

در منطقه‌ای در جنوب غربی ایران بزرگ شده‌ام. تمام دوران کودکی و نوجوانی من پر از خاطرات معلمی پدرم بود، از مشکلات آموزشی دانش‌آموزان، برگه‌های امتحانی، نمره، تجدیدی، قبولی. مادر که شدم دغدغه‌ام صدچندان شد. می‌دانستم تربیت خیلی فراتر و عمیق‌تر از آن چیزی ست که در بیشتر مجامع تربیتی جریان دارد. در پایان دوره کارشناسی فیزیک خیلی اتفاقی با رشته برنامه‌ریزی درسی و ارتباط وسیعش با آموزش و مدرسه آشنا شدم. بعد از آن برایم فرصت نابی فراهم شد تا در زمانی که همسرم در خارج از کشور درس می‌خواند من هم در این رشته به ادامه تحصیل بپردازم. وقتی به ایران برگشتم علاقه‌ام به این حوزه مرا به ادامه مسیر واداشت و همزمان اولین روزهای معلمی را هم شروع کردم. همزمانی تجربه معلمی برای اولین بار و شرکت در کلاس‌های درس دانشگاه در مقطع دکتری آمیختگی بی‌نظیری بود. مطالعات و تعاملات کلاسی و پیوندش با کلاس درس برایم کشفیات بزرگی به همراه داشت. آن روزها مدرسه‌ام در روزهایی به سر می‌برد که به دنبال فلسفه وجودیش و تأثیر مطلوب در دنیای کودکی بود. از طرف دیگر ملاقات و آشنایی با اساتید بستر آموزنده‌ای فراهم می‌کرد تا تجربه‌های آموزنده‌ای برایم بوجود آید. برایم فرصت‌هایی در مسیر صحیح معلمی گشوده می‌شد. علاوه بر ایندهای آموزشی دخترم را که در مدرسه‌ای دیگر درس می‌خواند زیر نظر داشتم. یکی از روزهایی که امتحان علوم داشت برگه‌ای به خانه آورد که با دستخط معلم سؤالاتی نوشته شده و پاسخش هم روبروی سؤالات بود.

سؤال: روز و شب چگونه بوجود می‌آید؟ پاسخ: زمین به دور خود می‌چرخد و روز و شب بوجود می‌آید.

سؤال: آیا وقتی خورشید غروب می‌کند به‌طور ناگهانی زمین سرد می‌شود؟

پاسخ: خیر کم‌کم سرد می‌شود.

این سؤالاتی بود که قرار بود دخترم، فائزه بخواند و حفظ کند تا فردا در آزمون نمره خوبی بگیرد. با دیدن این نوع سؤالات برافروخته شدم. نه علاقه‌ای به حفظ کردن داشت نه درکی از سؤالات و پاسخ‌های آن. حفظ کردن این سؤالات و پاسخ‌هایش چه رشدی برای دخترم به همراه داشت؟

صحنه سوم: به دنبال تغییر

از مهرماه سال ۱۳۹۵ که رسماً به‌عنوان معلم وارد کلاس شدم شوق وصف‌ناشدنی به همراه ابهام و استرس روزهای اول در محیط جدید سراسر وجودم را فرا گرفته بود. از اواسط سال دوم حضورم

۹. عزت‌نفس، باور به ارزش و توانمندی خودست که بستر مهمی برای یادگیری عمیق به حساب می‌آید.

در مدرسه، در اتاق فکر مدرسه به عنوان نیرویی فعال حاضر می‌شدم. اینگونه می‌توانستم اثرگذارتر باشم. حداقل می‌شد این سؤال را بارها و بارها از خودم بپرسم که دانش‌آموزان ساعات طلایی عمر خود را در مدرسه صرف چه می‌کنند؟ و من به عنوان معلم چه نقشی دارم؟ این پرسش‌ها را به هر بهانه‌ای به عنوان تلنگر با همکارانم مطرح می‌کردم. با این دغدغه‌ها تلاش می‌کردم جلسات فردی با تک‌تک اولیا تنظیم کنم و با گفتگو در جهت آگاه‌سازی‌شان بکوشم. اغلب دغدغه خانواده‌ها موفقیت بود و تعریفشان از موفقیت صرفاً آماده شدن فرزندشان برای عبور موفق از سد کنکور و قبولی در رشته‌های دارای بازار کار و منزلت خوب بود. با سؤالاتی آنان را همراهی می‌کردم تا عمیق‌تر به موفقیت فرزندشان بیندیشند. اگر هدف را فقط عبور از سد کنکور قرار دهیم از هر ابزاری برای رسیدن به هدف استفاده خواهیم کرد و آسیب‌های جبران‌ناپذیری در وجود کودک خواهیم گذاشت.

مؤسس مدرسه که در آن روزها مدیر هم بود با جسارت تمام به فکر تغییر در نگاه به آموزش بود. نتیجه‌گرایی و فشارهای تحمیل شده به دانش‌آموزان را مقابل رشد انسانی می‌دید. بنابراین بعد از اتمام سال تحصیلی با مؤسسات آموزشی که مسئول برگزاری آزمون‌های دوره‌ای در مدرسه بودند قرارداد بست. در عوض برای ارتقا معلمان با اساتید حوزه تعلیم و تربیت قرارداد کاری بست تا در طول تابستان از آموزش‌های آنان بهره‌مند شویم. به همین دلیل با معلمان تمام‌وقت و سالانه قرارداد بست. تغییرات بنیادی فکری در مدرسه در حال شکل‌گیری بود. دیگر خبری از آزمون‌های هفتگی و ماهانه نبود. مؤسس می‌خواست سایه مقایسه و رقابت را از سر دانش‌آموزان بردارد و این گام آغازین تحول مدرسه‌ای با ربع قرن تجربه بود. یکی از فجایع مسابقه و مکانیزم‌های انگیزه بخشی بر پایه مسابقه، این هست که به کودک و نوجوان یاد می‌دهیم که از شکست دیگران لذت ببرد! خوشحال شدن از ضعف دیگران و شکست آنها و توجه به عیب‌یابی دیگران، از آموزه‌های مسابقه است. مسابقه نابودگر تربیت است. پشت پرده مسابقه پلیدی‌های وحشتناکی نهفته است (اصلانی، ۱۳۹۰). خانم مؤسس در جلسات مختلف یادآوری می‌کرد: «معلمی باید به گونه‌ای باشد که هرکسی نتواند جایگزین من باشد و گرنه هر فردی این کتاب‌ها را می‌تواند تدریس کند. تا زمانی که دغدغه اندیشیدن نداشته باشیم نمی‌توانیم در مسیر اندیشه حرکت کنیم؛ بنابراین ذهن را از دغدغه نسبت به کمیت‌ها و اتمام صفحات کتاب خالی کنید. معلمی با عجله در تناقض است. درنهایت هر تلاشی که صورت می‌گیرد بایستی برای یکپارچه‌سازی علم و اخلاق و فضیلت و اصالت، رهایی، خلاقیت و خردورزی باشد».

صحنه چهارم: در تمنای معلمی

شورت (۱۹۸۳) در ماتریس شناخت راهبردهای برنامه‌ریزی درسی یکی از مؤلفه‌های اثرگذار در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور را؛ معلمان می‌داند (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). از این‌رو بالندگی حرفه‌ای معلم به عنوان یکی از ارکان مؤثر در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور نیازمند توجه ویژه‌ایست.

در پایان سال تحصیلی، جلسه‌ای با حضور همه معلمان تشکیل شد. در این جلسه خط‌مشی مدرسه که رویکرد آن را می‌ساخت، معرفی شد. مؤسس مدرسه در رابطه با نگاه معلم به حرفه‌اش توضیح داد و بیان کرد که معلم ساعت کاری ندارد و اگر دانش‌آموزانش را مانند فرزند خودش بداند، تمام‌قد و پرتوان برای معلمی‌ش انرژی خواهد گذاشت. در نتیجه مؤسس چند بار از باب تأکید، تکرار کردند که اصل ابهام در تمام طول سال تحصیلی جاری است که با تفکر و خرد جمعی، به معلمانی با ذهن پویا و فعال و علاقه‌مند به پا گذاشتن در این عرصه مه‌آلود نیازمندیم که هر لحظه در تکاپوی روشن‌سازی مسیر و ارائه بهترین‌ها به مخاطبانمان باشند.

آن‌طور که از چهره معلمان می‌شد خواند ذهنشان پر از ابهام بود. در این هنگام خانم ثابتی^{۱۰} معلم پایه سوم گفت: «من در رشته نرم‌افزار کامپیوتر تحصیل کرده‌ام و همیشه برنامه سیستم برایم روشن و شفاف بوده است و اگر کدی جابجا می‌شد، برنامه بهم می‌ریخت. در زندگی‌ام همیشه همه چیز برایم روشن و شفاف و از پیش برنامه‌ریزی است و من نمی‌توانم در مسیری که روشن نیست و از قبل برنامه‌ای دقیق نداشته باشم کار کنم و اصلاً این موضوع برایم قابل درک نیست». هفته بعد خانم ثابتی را به همراه گل‌دان زیبایی در راهرو مدرسه دیدم که برای خداحافظی آمده بود.

خانم زارعی از دیگر معلم‌های مجموعه بود که چهار سال با مجموعه کار کرد. معلم جوان و خوش‌ذوق کلاس پنجم، به دروس موضوعی نگاه می‌کرد و برایش مهم بود دانش‌آموزان به مباحث کتابی صرفاً مسلط شوند. روش تدریسش مورد استقبال خانواده‌ها بود چون بسیار با حوصله و مهربان تمام تلاش خود را برای یادگیری کامل موضوعات به دانش‌آموزش می‌کرد. برای مثال در ریاضی، هدف نمره‌ای بود که دانش‌آموز در محاسبات ریاضی داشت نه تفکر منطقی-ریاضی. از سؤالاتی که به دانش‌آموزان می‌داد این امر مشهود بود. خانم زارعی در پایان سال تحصیلی طی سه جلسه‌ای که باهم داشتیم گفت من دوست دارم که همچنین روشی را با دختر خودم کار کنند چون می‌دانم که در رشد تفکر دخترم در همه مسائل زندگی‌اش اثر گذارست، اما خودم علی‌رغم تلاش‌هایی که کرده‌ام نمی‌توانم این روش را پیاده کنم. نمی‌توانم صبر کنم تا دانش‌آموز در درس ریاضی فرایند حل مسئله را خود کشف کند. می‌گفت اینجا را دوست دارم، ولی با شناختی که این سال‌ها از خودم و معلمی‌ام پیدا کرده‌ام می‌دانم که من معلم مطلوب این مجموعه نیستم. گفتم شما جان‌دوستی‌های ما ادامه دارد و ممنونم که با شناختی که از خود پیدا کرده‌ای چنین تصمیمی گرفته‌ای.

یک کلاس اول داشتیم با معلم باسابقه‌ای که بیش از ۳۰ سال، دانش‌آموزان او را "شهین جون" خطاب می‌کردند. بعد از بازنشستگی وارد مجموعه ما شده بود. در آن زمان مجموعه آموزش را مقدم بر هر چیزی می‌دانست و ایشان در بین معلمان خوش می‌درخشید. کم‌کم با تغییراتی که در رویکرد برنامه درسی و نگاه مدرسه بوجود آمد و رفتارهای معلمان با ذره‌بین این جهت‌گیری مورد بازبینی قرار گرفت با ایشان دچار چالش شدیم. در بازخوردهای ایشان به دانش‌آموزان به مواردی برخوردیم که با نوع نگاه مدرسه تضاد داشت. به سارا که دختری بود که دیر یاد می‌گرفت و در نوشتن کند بود به‌عنوان تنبیه می‌گفت: "باید زنگ تفریح در کلاس بمونی تا تکلیفت رو انجام بدی. یعنی چی اینقدر یواش می‌نویسی! دختر باید فرز باشه"

مشاهدات ما نشان می‌داد با دانش‌آموزانی که در یادگیری سریع و به نگاه عامه مردم "زنگ" تلقی می‌شوند، رفتار متفاوتی داشت. تعریفش از مدرسه و تربیت، دانش‌آموزی بود که صرفاً به‌خوبی می‌نویسد و می‌خواند. در صورتی که در مورد رویکرد مدرسه بارها گفتگو کرده بودیم و سؤالاتی پرسیده بود. پاسخ‌هایی شنیده بود. تعریف مدرسه ما از آموختن خواندن و نوشتن کلاس اول، پرورش قوه خلاقیت و مشاهده‌گری و ارتباط بین پدیده‌ها و خوانش هستی و سرانجام بروز آن در بیان و ابراز و به‌نوعی به نوشتن از درون کودک بود. فاضلی (۱۴۰۳) از خواندن و نوشتن به‌مثابه زیستن نام برده است که این دو اصل را ظرفیت و قابلیت و کنش اجتماعی می‌داند نه مهارت. این نگاه اندیشمندانه در مدرسه حاکم بود و معلم کلاس اول دریافتی از آن نداشت. تابستان سال ۱۳۹۹ بود که صریحاً اعلام کردیم که به دلیل عدم پذیرش اصول آموزش کلاس اول، از ادامه همکاری با ایشان معذوریم.

در کارگاه‌های ضمن خدمت مدرسه بنابه نیاز معلم بر روی خودسازی و یکپارچگی و صلح درونی کار می‌شد کم‌وبیش تلاش بر این بود که هیجانات شخصی و احساسات معلم تحت کنترل درونی قرار گیرد. ترنم شاگرد ندا چون بود از کودکانی که در طیف اوتیسم قرار می‌گرفت. شادی هم از دست‌وپا بدون حرکت بود. بچه‌ها در کلاس با تفاوت‌های فراوان در کنار هم بودند. بی‌اغراق هرروز برای طرح‌هایی که ترنم را همراه دیگر دانش‌آموزان کنیم طرح و برنامه داشتیم. بعضی روزها بلند می‌خندید بعضی وقت‌ها با بچه‌ها دعوا می‌کرد. به توجه و مراقبت‌هایی نیاز داشت. قد بلندی داشت. معلم در موقعیت‌های مختلف با هم‌کلاسی‌هایش گفتگو کرده بود که همه ما تفاوت‌هایی باهم داریم. ترنم با قد بلندش می‌توانست به بچه‌ها کمک کند و کاپشن‌هایشان را در کمد لباس که قد بقیه بچه‌ها نمی‌رسید آویزان کند. برای ترنم موفقیت بزرگی بود که دوستانش پذیرفته بودندش. تصمیمات به‌موقع معلم بسته به موقعیت در کلاس و طرح‌های موقعیتی به ندا کمک کرده بود تا این موفقیت را رقم بزند. بعضی روزها هم خسته و درمانده از کلاس بیرون می‌آمد که: "ترنم سر کلاس نمی‌مونه و می‌خواد مدام پیش بچه‌ها بره و اذیتشون می‌کنه"

شادی کودک بسیار باهوش، مهربان و تحلیلی بود که در دست گرفتن مداد یا راه رفتن ناتوان بود. مادرش او را بغل می‌کرد و در کلاس می‌آورد و می‌برد. وقتی همه بچه‌ها پای تخته می‌آمدند او هم دوست داشت مثل بقیه بیاید و روی تخته بنویسد. معلم او را بغل می‌کرد و تا پای تخته می‌آورد و به‌سختی گچ در دست می‌گرفت و می‌نوشت تا مبادا احساس کند که من ناتوانم. اعتمادبه‌نفس شادی قابل تحسین بود و همه بچه‌ها دوستش داشتند. معلم متعهدانه البته گاهی خسته و کلافه از اتفاقات کلاسی به دنبال بهترین راه‌حل با مشاور مدرسه یا راهبر آموزشی مشورت می‌کرد. نگرش پویا به فرایند برنامه درسی به او کمک می‌کرد تا در موقعیت‌های مختلف مسیر تازه‌ای بسازد.

صحنه پنجم: خانواده؛ شناخت و انتخاب

خانواده‌های دانش‌آموزان نیازمند آگاهی در زمینه برنامه درسی مدرسه هستند تا همراهی لازم را در صورت انتخاب آگاهانه داشته باشند. در جلسات مصاحبه ثبت‌نام تلاش کردم به خانواده‌ها آگاهی‌های لازم را بدهم. در جلسه اول مصاحبه معمولاً با این سؤال از ولی شروع می‌کنم: "انتظارات از مدرسه چیست؟"

_"من یک دختر بزرگتر دارم و می‌دونم که آموزش در شرایط تحمیل و اجبار نتیجه نمی‌ده و برام مهمه که دخترم با علاقه به مدرسه بیاد". مادری دیگر در پاسخ به سوالم می‌گوید: "اینکه دخترم بیاد خونه و بیکار باشه و گوشه‌ای دست بگیره برام آزار دهنده ست و می‌خوام مدرسه تکالیفی بهش بده که توی خونه مشغول باشه".

یکی از پدرانی که برای ثبت‌نام دخترش پرس‌وجوهای فراوانی کرده بود می‌گفت: "من پزشک هستم و می‌دونم که مسیری رو که رفتم می‌تونستم بهتر طی کنم و از زندگی بیشتر لذت ببرم به توانمندی‌هام بیشتر پردازم اما فرصتی برای این جنبه از زندگیم نداشتم".

معمولاً خانواده‌هایی که مدرسه را برای گذر از غول کنکور تعریف می‌کنند جایی برای گفتگو نمی‌گذاشتند و در ابتدای جلسه می‌پرسیدند: "آیا دانش‌آموزان در آزمون‌های ورودی مدارس دیگر قبول می‌شوند؟"

برخی خانواده‌هایی که در ابتدا به ظاهر همراه بوده‌اند ولی نتیجه‌گرایانه به برنامه درسی می‌نگرند، بازهم می‌پرسند: "شما درست می‌گویید اینکه دختر من مهارت حل

مسئله‌هایش را داشته باشد، اینکه بتواند در تعامل با دیگران و در مواجهه با چالش‌های ارتباطی درست فکر کند و تصمیم بگیرد خیلی مهم است اما آیا بچه‌ها از پس هر سؤالی در امتحانات نهایی یا امتحانات مدارس دیگر برمی‌آیند؟".

مادر آریسا که از کلاس اول دخترش در مدرسه‌ی ما بود یکی دو ماه پس از شروع سال تحصیلی می‌گفت: "چرا فرزندم چیزی یاد نگرفته در صورتی که دختر خاله‌اش حروف بیشتری یاد گرفته. چرا تکالیفشان کم است؟". توضیحاتی که برایش می‌دادیم ایشان را قانع نمی‌کرد. در جلسات فردی و عمومی که برای خانواده‌ها می‌گذاشتیم رویکرد آموزشی مدرسه و فرایند تدریس را توضیح می‌دادیم. قسمتی از روش‌های تدریس و طرح درس‌ها برای خانواده‌ها آموزش داده می‌شد. نکته دیگر اینکه یک برنامه درسی مؤثر به قصد ایجاد تغییرات در رفتار یادگیرنده اجرا می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). پرداختن به این اصل برنامه درسی مستلزم شناخت کودک است. ما در مدرسه، خیلی نیاز داشتیم کودک را بشناسیم تا بتوانیم وارد دنیای آنان شویم. متخصصان برنامه درسی از ویژگی‌های یادگیرنده به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامه‌ریزی تدریس نام می‌برند. برای تحقق این امر در جلساتی فردی از مادر کمک می‌گرفتیم. همه و همه باعث می‌شد نتیجه‌ای که مادر انتظار داشت به‌زودی و با سرعت حاصل نشود و زیرساخت‌ها به‌مثابه شکل‌گیری ریشه‌های محکم در کودک در حال شکل‌گیری بودند. جوانه‌های سر از خاک بیرون می‌زدند و این جوانه‌ها با استحکامی که داشتند مسیر رشد را در پیش می‌گرفتند.

سال‌های بعد مادر آریسا برای مادران نگران دیگر آگاهی‌بخشی می‌کرد و این اطمینان خاطر را به آنان می‌داد که من هم در شرایط شما بودم. از تردیدهایش نسبت به برنامه درسی مدرسه می‌گفت و اینکه وقتی رشد استقلال، خودتنظیمی و عزت‌نفس را روزبه‌روز در دخترم دیدم متوجه یادگیری‌های عمیق و همه‌جانبه او شدم. آریسا با شوق و علاقه به مدرسه می‌آمد نه بخاطر جشن‌های ناگرفته‌ای که داشتیم. به دلیل لذت یادگیری که در عمق جان‌ش نشسته بود.

سویین دانش‌آموز کلاس دوممان بود. از پیش‌دبستان در همین مدرسه بود. پرانرژی، خلاق و همیشه با اشتیاق در فعالیت‌های کلاسی حاضر می‌شد. تیرماه مادر سویین آمده بود تا او را در مدرسه دیگری ثبت‌نام کند. با مادر سویین صحبت کردم و از او دلیل تصمیم‌شان را پرسیدم. گفت، در مدرسه پسر تکالیف خانه بیشترست و در خانه مدام در حال درس خواندن است برخلاف دخترم. مادر ادامه داد: «البته این‌رو هم بگم دخترم نسبت به پسر بزرگ‌ترم مستقل تره پسرم باینکه کلاس هفتمه هنوز بلد نیست قیچی دست بگیره. جرأت درست کردن یا ساختن کاردستی نداره ولی دخترم جسورانه می‌سازه و بدون اینکه ترس از خطا داشته باشه انجام می‌ده و همچنین در جمع نظرش رو با جرأت ابراز می‌کنه».

شنیدن این مطالب برای من به معنی موفقیت مدرسه و افتخارآفرین بود. ولی مادر این رویکرد آموزشی را نمی‌پسندید. مسئولیت اجتماعی‌اقتضا می‌کرد دوباره ویژگی‌های آموزشی مدرسه‌مان و اهدافی که دنبال کرده بودیم تا این خروجی حاصل شود را توضیح دهیم.

بازخورد مشترکی که در تعامل با بسیاری از والدین شاهد بودم، احساس امنیت و آرامش و نشاطی بود که دخترانشان در یادگیری داشتند. بعلاوه فرزندانشان به مدرسه علاقه‌مند بودند و با شوق به مدرسه می‌آمدند. نشاط و آرامشی که دانش‌آموزان داشتند که در تعامل با آنان مشهود بود محصول رویکردی بود که در مدرسه حاکم بود، کودک، محور تصمیمات برنامه درسی ما بود نه موضوعات درسی. مقایسه دانش‌آموزان باهم خط قرمز ما بود. کودک در مدرسه قضاوت نمی‌شد. می‌دانستیم در رویکرد برنامه درسی که مدرسه‌مان اتخاذ کرده است دانش‌آموزان برای آنکه قادر به یادگیری باشند نیازمند عشق، امنیت، آزادی و راهنمایی‌اند (ژوزف و همکاران، ۱۳۹۹، ص ۱۵۶).

سارا دختری پرخاشگر بود که دوست داشت قوانین مدرسه را نادیده بگیرد. ابتدای سال که وسیله‌ای غیرضروری و مضر به مدرسه آورده بود. مادرش را خواستم تا بدانم که آیا اینچنین امری در خانه طبیعیست یا اینکه سارا تحت تأثیر دوستانش و خارج از فضای خانه انجام داده است. مادر وقتی سراسیمه به اتاقم آمد هنوز موضوع را با او در میان نگذاشته بودم که با حالت پریشانی و استیصال گفت: "سارا رو اخراج کنی اصلاً برای من سارا مهم نیست. من نمی‌خواستم سارا در زندگیم باشه ولی الان هست و نمی‌دونم چیکارش کنم و...."

نمی‌خواستم بیش از این دخترش را در حضور من تحقیر کند، برای همین تصمیم گرفتم مسئله را با مادر به صورت مستقیم در میان نگذارم. توانمندی‌های سارا را به مادر یادآوری کردم و گفتم: "سارا برای ما خیلی عزیز و ارزشمند و...". سارا با غرور به کلاس رفت. شاید وقتی راهروی مدرسه را برای رسیدن به کلاسش طی می‌کرد در پوست خود نمی‌گنجید و همان خوشحالی درونی و کرامتی که به او در مقابل مادری که همواره او را تحقیر می‌کرد باعث شد تنش‌های رفتاری‌اش در مدرسه و در تعامل با دیگران به حداقل برسد. اسفندماه بود که سارا ما را به سالن تئاتری دعوت کرد که خودش یکی از بازیگران بود. سارا با کشف توانمندی‌اش و بالابردن عزت نفسش توانسته بود استعدادش را در این راه هدایت کند. روزی مسئله‌ای در کلاس ادبیات پیش آمده بود که دانش‌آموزان احساس کرده بودند معلم برای اینکه دانش‌آموزانش را مدیریت کند از تنبیه استفاده کرده. از معاون خواستم تا دانش‌آموزان را در دفتر مدیر دعوت کند تا شنونده حرف‌های آنان شویم. بچه‌ها به راحتی از احساسشان و برداشت‌هایی که در مواجهه با برخورد معلم داشتند صحبت کردند. از شنیدن نقدهای منطقی به معلمشان لذت می‌بردیم. در کمال احترام می‌گفتند بیان معلم محترمانه نبوده و برداشت و احساس ما از حرف معلم این است که تحقیرمان کرده است. با آنان به عنوان مدیر مدرسه گفتگو کردم. متعهد شدم که احساسشان را با معلم در میان می‌گذارم و معلم هم در فضایی دوستانه صحبتشان را شنید و سوء تفاهم‌ها رفع شد. کرامت و عزت نفسی که دانش‌آموز دریافت کرد برایم ارزشمند بود.

جمع‌بندی و بحث و بررسی:

این پژوهش از محدود پژوهش‌هایی است که تلاش دارد تجربه فرایند تغییر دیدگاه مدیران و به دنبال آن تجربیات معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها را در مواجهه با تغییر و فرایند برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌ای ایرانی را روایت و تفسیر می‌کند. مدرسه‌ای که به دلیل علاقه‌مندی مؤسس به تربیت مدرسه‌ای که گرایش‌های کودک محور دارد، فرصت تحقق یک نمونه برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور را برای محقق فراهم آورده بود. به دلیل ساختار بسیار منعطف و حساس به بافت روایت پژوهی (کلندین، ۱۴۰۳)، روش تحقیق برای مطالعه و شناخت واقعیت‌های مدرسه‌ای بسیار مناسب است. در این مقاله کوشش شده است تجارب فرایندهای تغییر عوامل درگیر در برنامه درسی مدرسه محور، از مراحل آغاز تا مواجهه با چالش‌ها و موقعیت‌هایی که در مدرسه روی داد را روایت شود. ساخت برنامه درسی مدرسه محور در مدرسه مورد نظر به عنوان عملی اجتماعی بوده، به این معنا که شبکه‌ای از افراد و مناسباتشان در اقتضائات اجتماعی-فرهنگی باعث شده است تا برنامه درسی خاصی را رقم بزنند و تجربه‌هایی از جنس عملی اجتماعی را حاصل کنند.

جمع‌بندی یافته‌های تحقیق در قالب سه پرسش عمده که معرف روایت تغییر مدرسه از آغاز، میانه و انجام تا به امروز است به شرح ذیل است: -تغییر رویکرد برنامه درسی مدرسه مورد مطالعه با چه چالش‌هایی مواجه و چگونه آغاز شد؟ مدرسه ابتدائی مورد مطالعه بخشی از مجتمع آموزشی غیردولتی است که از سطوح پیش‌دبستان تا دوره اول متوسطه فعالیت دارد. مؤسس مجموعه در

مواجهه با آسیب‌ها و بی‌انگیزگی در دانش‌آموزان در برنامه درسی موضوع محور و نتیجه‌گرایی رایج، تصمیم به تغییر رویکرد برنامه درسی مدرسه گرفت. توجه به نیازهای کودک و دنیای کودکی محور فعالیت‌های مدرسه قرار گرفت. ژوزف (۲۰۲۴) رویکردهای برنامه درسی معطوف به رشد و توسعه فردی که در مدارس کشورهای انگلوساکسون شکل گرفته است را سه دسته تقسیم‌بندی می‌کنند: الف. بر ساخت فهم، ب. پرورش خویشتن و جان و ج. پرورش از طریق اشتغال. مدرسه مورد مطالعه این پژوهش از نظر چشم‌انداز مدرسه اشتراکاتی به دو دسته نخست داشت و به اقتضای باورهای دینی و ایرانی تفاوت‌هایی نیز در آن دیده می‌شد. مدرسه از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بیرون مدرسه که با آسیب‌های نظام مدرسه‌ای کشورمان آشنا بودند، درخواست راهنمایی کرد. اینان به مشارکت‌کنندگان برنامه‌ریزی درسی مدرسه (مهرمحمدی، ۱۳۹۶، ص ۳۹۸) اضافه شدند. مدرسه از ابتدای تصمیم به تغییر با چالش‌های بسیاری مواجه شد. در گام اول شناسایی آسیب‌ها و راه‌های مقابله با آنها از پرتنش‌ترین و زمان‌برترین مسائل بود. ساعت‌ها گفتگو در اتاق فکر مدرسه، گذراندن دوره‌های ضمن خدمت مختلف مرتبط، مباحثه با اساتید و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت و فلسفه تعلیم و تربیت، همچنین مشاوران و روانشناسان در حوزه‌های مختلف رشد کودک و نوجوان از جمله مراحل شناسایی مسئله بود. براو (۱۹۸۰) تأیید می‌کند حرکت در مسیر برنامه درسی مدرسه محور منوط به ارتباطات انسانی خوب و انجام کارهای گروهی در بین گروه‌های برنامه‌ریزی درسی در مدرسه است. کارهای گروهی با عملکرد با کیفیت مستلزم وجود رهبری دغدغه‌مند و شایسته است که دارای ویژگی‌های حمایت‌کننده و مشوق گروه باشد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۸). در گام بعد حذف بسیاری از برنامه‌ها و کنار گذاشتن معلمانی بود که مدرسه در طول ۲۵ سال قدمتش با برنامه درسی سابقش همراهی کرده بودند، مثل کنار گذاشتن معلمان با سابقه با رویکرد رفتارگرایانه و موضوع محور و حذف برگزاری آزمون‌های مؤسسات مختلف از جمله اقدامات مهم مدرسه بود. سرکار آرانی (۱۳۹۹) چنین ایده‌ای را به مدارس با طرح اصطلاح هرس کردن برنامه‌ها پیشنهاد می‌دهد.

فرایند مواجهه معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان با تغییرات رویکرد برنامه درسی مدرسه چگونه بود؟

استخدام معلمانی با تفکر کودک محور در آموزش و همچنین برخورداری از شایستگی‌هایی که در مسیر رشد وجودی خود از عمق جان تدریس را در کلاس داشته باشد و منجر به یادگیری دانش‌آموز شود از اهمیت فراوانی برخوردار بود. در ادامه پس از استخدام معلمانی که دارای روحیه تعامل، یادگیرندگی و تحمل ابهام بودند نیاز داشتیم تا دوره‌های تربیت معلمی را در مدرسه تعریف کنیم که شامل تمام وجوه معلمی از خودشناسی تا طراحی برنامه درسی باشد و معلمان با شوق یادگیری در این دوره‌ها شرکت کنند. در فرایند جذب معلم به منظور ایجاد تغییر رویکرد برنامه درسی مدرسه با چهار دسته معلم مواجه شدیم. نخست معلمانی که در مصاحبه شرکت کردند و با صحبت با آنان متوجه شدیم که پیش‌فرض‌ها و باورهای آن درباره برنامه درسی و معلمی با نگاه کودک محور مدرسه نا همسو بود. اینان پذیرش نشدند. معلمانی که با شرکت در چندین مصاحبه که توسط مدیر، مشاور تعلیم و تربیت و همچنین روانشناس مدرسه بررسی شده و به لحاظ ابعاد مختلف وجودی-حرفه‌ای مورد قبول واقع می‌شود. برخی معلمان پذیرفته شده در ادامه با ارزیابی‌های دقیق‌تر در نحوه اجرا در سال‌های بعد از طرف شورای مدرسه پذیرفته نشدند. در مواردی هم که در روایت به آنها اشاره شده است با شناخت خویش، ادامه همکاری را در توان خود نمی‌بینند. تدریس از قلبی یکپارچه (پالمر، ۱۴۰۰) که حاصل یکپارچگی

وجودی و تلفیق درونی معلم، موضوع درسی و دانش‌آموزان است، امری دشوار است که نیازمند مواجهه معلم با ضعف‌ها و قوت‌های انسانی و اخلاقی است. فرایند مواجهه خانواده‌ها با تغییر رویکرد برنامه درسی مدرسه در دو دسته جای می‌گیرد. نخست خانواده‌هایی که به دلایلی که نمونه‌هایی از آن ذکر شده به دنبال رشد همه‌جانبه کودک خود بودند و آموزش را در گرو امنیت و نشاط درونی او می‌دیدند. این خانواده‌ها با مدرسه همراهی کرده بودند. دسته دیگر خانواده‌هایی هستند که به دنبال آموزش‌هایی از جنس آمادگی برای کنکور و مدارس خاص هستند. این دو دسته خانواده عرفا در ابتدای راه جدا می‌شوند و گاهی مدرسه را انتخاب می‌کنند و در ادامه از همراهی سر باز می‌زنند در مواردی هم در مسیر آگاه‌سازی قرار می‌گیرند و با مدرسه همراه می‌شوند.

مدرسه پس از گذشت یک دهه از آغاز تغییر برنامه درسی چگونه است؟

درنهایت خروجی و محصول سال‌های تجربه این مدرسه تلاش در جهت محیطی شاد و امن که حاصل عزت‌نفس در فرد دانش‌آموزان و توجه به کرامت انسانی آنان است که ارتقا‌یادگیری را در آنان بوجود آورده است. کودکان با تفاوت‌های فردی و فرهنگی در کنار هم زندگی می‌کنند و تعاملات گروهی را یاد می‌گیرند. البته که در این مسیر با چالش‌ها و مسائل فراوانی نیز روبروست و روبرو بود. دانش‌آموزانی که از آسیب‌های اجتماعی رنج می‌بردند. دانش‌آموزانی که از وجود پدر و مادر در کنار هم برخوردار نبودند. مسائل این‌چنینی اجتماعی کودکان را دچار مشکلاتی اعم از رفتاری و اختلال یادگیری کرده است که در جلسات مشاوره‌ای مصاحبه کاملاً مشهود است. گاهی مدرسه در ارائه خدمات مطلوب و پاسخ به نیازهایشان با محدودیت‌هایی مواجه بود. دانش‌آموزانی که نیازهای ویژه دارند علی‌رغم وجود ارزشمندشان در کنار دیگر دانش‌آموزان و رشد کودکان دیگر به لحاظ پذیرش دیگری، نیازمند مربیان مختص به خودشان بودند و مدرسه با محدودیت‌هایش همواره نمی‌توانست پاسخگوی کاملی باشد.

خانواده‌هایی که به دلیل شناخت ناکافی مدرسه از مدرسه شکایت می‌کنند و مدرسه با چالش‌هایی روبرو می‌کند. معلمان که نیازمند مراقبت‌های ویژه بودند تا مسیر را گم نکنند. همه و همه چالش‌های پیش روییست که با مدیریت صحیح و تصمیم اصولی در موقعیت شدنی است.

مدیران از مهارت معلمان در ارتقای نمرات آزمون‌های قدرانی می‌کنند، نه برای عملکرد حرفه ایشان. بنابراین باعث می‌شود که معلمان خودشان را یک تکنسین بدانند تا مربی (مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۹۹). همانطور که در صحنه اول اشاره شد، در سال‌های نخست، با وجود آزمون‌های مختلف، معلمان به زعم توبمان^{۱۱} (۲۰۰۹) افراد مکانیکی و خالی از درونی بودند که به راحتی با مأموران اداری و یا ماشین قابل تعویض بودند (همان). مدیران این مدرسه پس از مشاهده آسیب‌ها به دنبال خودانگیزگی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری به دنبال تغییر در برنامه درسی بودند.

هندلزت (۲۰۱۹) در پژوهش خود دریافت که هویت معلم و مسائلی چون وحدت وجودی معلم نقش به سزایی در تدوین برنامه درسی مدرسه محور دارد. نتایج پژوهش ریدر (۲۰۲۲) نیز نشان داد هویت معلم موجب رشد و شکوفایی معلم است. همانطور که در صحنه چهارم اشاره شد معلمان که از هویت یکپارچه‌تری برخوردار بودند. تاب‌آوری بالاتری نسبت به مسائل پیش‌بینی نشده داشتند و می‌توانستند مسائل را در موقعیت‌های مختلف بهتر حل و برنامه‌ریزی کنند و به

۱۱. Tubman

نسبت موقعیت‌های مختلف کلاسی طرح‌های مناسب ارائه دهند.

آنکام و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود دریافتند که هرچه در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور نقش پررنگ‌تری برای معلمان تعریف شود و نقش مهم وی با سایر عوامل جایگزین نشود، درصد موفقیت برنامه درسی افزایش خواهد یافت. به همین خاطرست که در تجربه مدرسه مورد پژوهش معلمان به‌صورت تمام‌وقت در کل طول سال قرار داد کاری دارند و ارتباطشان با مدرسه حفظ می‌شود تا رشد و بالندگی آنان در ابعاد مختلف با پاسخ به نیازهای حرفه‌ای‌اش تأمین گردد.

در این پژوهش معلمان به دسته‌های مختلف تقسیم شدند. دسته‌ای عدم همراهی را انتخاب کردند، دسته‌ای از جمع معلمان به صلاح‌دید شورای مدرسه کنار گذاشته شدند. نتیجه پژوهش دانش‌پژوه (۱۳۸۵) در رابطه با ارزشیابی حرفه‌ای معلمان در دوره ابتدایی نشان می‌دهد معلمان دوره ابتدایی مطالب و محتوای درسی را بدون توجه به نیاز و موقعیت‌های مسئله محور واقعی دانش‌آموزان تدریس می‌کنند. با روش‌های غیر فعال مطالب را به ذهن دانش‌آموزان منتقل می‌کنند. این دسته از معلمان همان‌هایی بودند که در مدرسه ما کنار گذاشته شدند. گروهی که ماندند در مسیر توسعه و بالندگی ادامه دادند. این دسته مربیان به برنامه درسی نگرش پویایی داشتند. آن‌ها برنامه درسی را کالا یا شی نمی‌پنداشتند (مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۹۹). از یافته‌های این پژوهش، اهمیت آگاهی بخشی به خانواده‌ها از تغییرات برنامه درسی مدرسه است. پس‌ازاین مرحله خانواده‌های دانش‌آموزان در مقابل تغییرات مدرسه متفاوت عمل می‌کنند. خانواده‌هایی که از این تغییرات استقبال می‌کنند و گاهی نگرانی‌هایی هم از بابت آینده اجتماعی فرزندانشان دارند. این قبیل خانواده‌ها از آرامش و احساس امنیت فرزند خود در مسیر یادگیری بسیار خوشنودند. در گفتگوی با خانواده‌ها وجه اشتراکی که از آن سخن می‌گویند خاطرات تحصیلی خودشان است. برخی خانواده‌ها هم با اینکه به گفته خود از مسیر تحصیلی‌شان رضایت ندارند اما هنوز مصر به تداوم آن برای فرزندانشان هستند. این گروه مدرسه ما را انتخاب نمی‌کنند.

دانش‌آموزان در این فضا احساس امنیت و نشاط دارند؛ چراکه یادگیری را با وجودشان احساس می‌کنند. نشاط درونی را در کنار معلمانی که وجود و شخصیت فرد را ارزشمند می‌دانند و هم گام و هم قدم با او حرکت می‌کنند طعم یادگیری متفکرانه را می‌چشند. در مطالعاتی هرچند محدود در این زمینه به دلایل مقاومت خانواده‌ها پرداخته شده است. از جمله پژوهشی که گوهری و همکاران (۱۳۹۴) انجام داده‌اند، یکی از موانع همچون عدم شناخت اولیاء از اهداف و کارکردهای مدرسه معرفی شد که در صحنه پنجم به روایات این دسته خانواده‌ها پرداخته شد.

مشارکت نویسندگان:

نویسنده اول (نجمه ترتیفی زاده): یافتن مسئله براساس نیاز حوزه مورد پژوهش، گردآوری داده‌های مقاله، مشاهده و ثبت داده‌ها، بحث و بررسی یافته‌های مقاله.

استاد راهنما (دکتر زهرا نیک‌نام): راهنمایی و هدایت‌گری در گام‌های اجرایی و علمی نوشتن مقاله، بازبینی و اصلاح پیش‌نویس مقاله.

استاد مشاور (دکتر محمود امانی طهرانی): مشاوره در زمینه فرایند کلی ثبت داده‌های مقاله.

استاد مشاور (دکتر عفت عباسی): مشاوره در فرایند پس از ثبت داده‌ها

(و یزکیهم و یعلمهم الکتاب و الحکمه)

معلما مقامت ز عرش برتر باد همیشه توسن اندیشه ات مظفر باد
به نکته های دلایز و گفته های بلند صحیفه های سخن از تو علم پرور باد
شکر خدا که هرچه طلب کردم از خدا بر منتهای همت خود کامران شدم
مقاله ارسالی حاصل بخشی از پایان نامه بوده که در حال تکمیل است.

منابع

- اصلانی، ابراهیم، (۱۳۹۰). مدرسه بدون رقابت. تهران: دوران.
- بودلایی، حسن، قلی زاده، نرگس (۱۳۹۷). روش تحقیق روایت پژوهی. تهران: اندیشه احسان.
- برنا خواجه، مظاهر؛ محمودی، ادیب و حبیبی، حمدالله (۲۰۲۲). بررسی فرایند مقاومت معلمان دوره ابتدایی در برابر برنامه درسی رسمی. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی ۱۰(۱۹)، ۳۷۳-۴۰۸.
- پارسا، عبدالله. (۱۳۸۴). بررسی نگرش و تمایلات رفتاری معلمان نسبت به پیشبرد برنامه های درسی جدید (عدم تمرکز - مشارکت گسترده - حمایت یکپارچه). همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرآیند برنامه ریزی درسی. SID. <https://sid.ir/paper/812020/fa>
- دانایی فرد، حسن و کاظمی، حسین (۱۳۹۴). پژوهش کیفی و طرح پژوهش. تهران: انتشارات صفار.
- ژوزف، پاملا؛ مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۹۹). فرهنگ های برنامه درسی. تهران: انتشارات سمت.
- سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (۱۳۹۷). مدرسه ما تقدیم می کند؛ راهنمای عمل برنامه ویژه مدرسه (بوم). شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران.
- گوهری، زهره؛ جمشیدی، لاله و امین بیدختی، علی اکبر (۱۳۹۴). شناسایی موانع مشارکت والدین در امور مدارس مقطع ابتدایی شهر سمنان. مطالعات برنامه ریزی آموزشی ۴(۷)، ۱۳۴-۱۶۲.
- شفیع، صابر و نورمحمدی، سید سعید (۱۴۰۲). تجارب معلمان با سابقه از دلایل مقاومت در برابر تغییرات برنامه درسی: مطالعه پدیدارشناسی.
- غلامرضا یادگارزاده، کورش فتحی واجارگاه، محمود مهر محمدی، و محبوبه عارفی (۱۳۹۲). تحلیل نقش های شغلی و فعالیت های حرفه ای متخصصان برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال هشتم. شماره ۳۰. پاییز ۱۳۹۲.
- کرمی، زهره، سراجی، فرهاد (۱۳۹۶). برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان: طراحی الگوی برنامه درسی. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال پنجم، شماره ۹.
- کلندینین، جین (۱۴۰۳). پژوهش روایی در علوم تربیتی، ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: اطراف.
- گویا، زهرا و رفیع پور گتابی، ابوالفضل (۱۳۸۴). برنامه درسی مدرسه محور در ایران؛ افسانه یا واقعیت. همایش انجمن مطالعات برنامه درسی کرمان.
- فاریابی، مهدی، کمالی، نقی، و داودی، رسول. (۱۳۹۹). اثربخشی سند تحول در سطح مدرسه از منظر بومی در مدل مدرسه محوری. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۶(۴)، ۱۵۳-۱۸۶. SID. <https://sid.ir/paper/507170/fa>
- فاضلی، نعمت الله (۱۴۰۳). الفبای زندگی: خواندن و نوشتن به مثابه زیستن. تهران: انتشارات هم رخ نگاشت.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۴). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات علم استادان.
- مظاهری، حسن، موسی پور، نعمت اله، و ناطقی، فائزه. (۱۳۹۶). نقش خانواده در برنامه درسی شایستگی - محور دوره ابتدایی از منظر اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش. خانواده و پژوهش، ۱۴(۳۴)، ۷-۳۲. SID. <https://sid.ir/paper/250345/fa>

- مرادی، اسدالله؛ ناصری، محمد (۱۳۹۹). در تمنای یادگیری: ضیافت آموختن (گفت‌وگوهای اسدالله مرادی با محمدرضا سرکارآرانی) (جلد ۲). تهران: انتشارات شرکت افست.
- مهرمحمدی، محمود، نامدار ابراهیمی (۱۳۹۹). تربیت برای پرسیدن. تهران: انتشارات نشر نی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: انتشارات سمت.
- میرعرب رضی، رضا. (۱۳۹۴). تبیین دلایل شکست اصلاحات آموزشی و میزان مقاومت معلمان. مطالعات برنامه درسی، ۱۰(۳۸)، ۱۷۸-۱۵۹.
- نصراصفهانی، احمدرضا. (۱۳۸۱). برنامه ریزی درسی مدرسه محور: مبانی، چالش‌ها و چشم‌اندازها. مجله پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان، ۱۴(۲)، ۲۰۷-۲۲۶. [SID. https://sid.ir/paper/421906/fa](https://sid.ir/paper/421906/fa).
- Ankam, N. S., Bosques, G., Sauter, C., Stiens, S., Therattil, M., Williams, F. H., ... & Mayer, R. S. (2019). Competency-based curriculum development to meet the needs of people with disabilities: a call-Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). Teachers as curriculum planners. Narratives of experience. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.-Dabholkar, Y. G., Wadhwa, A., & Deshmukh, A. (2021). A study of knowledge, attitude and practices about otitis media in parents in Navi-Mumbai. Journal of Otology, 16(2), 89-94.-Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. Educational leadership, 55(5), 6-11.-Gross, S. M. (2011). Smart capital: The social networks of university presidents. University of California, San Diego and California State University, San Marcos.
- Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). the fourth way: The inspiring future for educational change. Corwin Press
- Hirsh, Å., & Bergmo-Prvulovic, I. (2019). Teachers leading teachers—understanding middle-leaders' role and thoughts about career in the context of a changed division of labour. School Leadership & Management, 39(3-4), 352-371.-Joseph, P. (2023). In Cultures of Curriculum-Schubert, W., & He, M.. The Oxford Encyclopedia of Curriculum Studies. : Oxford University Press-Martín Alonso, D., Blanco, N., & Sierra, J. E. Alonso, D, Garcia, N (2019)2018). Narrative inquiry on tensions lived by a high school teacher in the process of curriculum making, J. Eduardo Sierra Nieto
- McLeod, S. (2019). Constructivism as a theory for teaching and learning. Simply psychology, 17.
- Mythili, N. (2019). Governance and leadership for achieving higher quality in school education: a study of Sikkim. Indian Journal of Public Administration, 65(2), 298-324.
- Priestley, M. & Philippou, S. (2018). Editorial: Curriculum making as social practice: complex webs of enactment. The Curriculum Journal, 29, 151-158
- Reeves, D. B. (2009). Leading change in your school: How to conquer myths, build commitment, and get results. Ascd.-Roque, J. L. (2023). Revisiting the Level of School-Based Management in Public Elementary Schools of Santiago City, Isabela, Philippines.-Salvador, Á., Crespo, C., Roberto, M. S., & Barros, L. (2020). Do parents of children with cancer want to participate in treatment decision-making? Supportive Care in Cancer, 28, 1059-1067.-Thijs, A., & Van Den Akker, J. (2009). Curriculum in development. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).-Wang, L. Y., Chen Victor, D. T., & Neo, W. L. (2023). The ecology of dialogic interactions towards sustainability of school-based curriculum development. The Curriculum Journal, 34(2), 284-297.