

پروین صمدی<sup>۱</sup>

## مقدمه

این دو پرسش که چه کسی باید تصمیمات برنامه‌درسی را بگیرد و چه نوع تصمیم‌هایی باید گرفته شود، موضوعی اساسی و همیشگی در سرتاسر تاریخ حوزه برنامه‌درسی بوده است. پاسخ‌های ارائه شده برای این مسأله، در طول زمان تغییر کرده و مطمئناً در آینده نیز دچار تغییر خواهد شد. فرایند انتخاب و شیوه چیدمان مشارکت‌کنندگان در فرایند تصمیم‌گیری برنامه‌درسی، امری پیچیده است و تعیین اینکه چه تصمیماتی گرفته شود، مسأله را پیچیده‌تر می‌سازد (کلاین، ۱۹۹۱: ۱). در واقع، مطرح شدن بحث "سطوح تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی" به منزله ارائه چارچوبی نظری در پاسخ به پرسش‌های فوق است.

## ماهیت تصمیم‌گیری برنامه‌درسی

تصمیمات برنامه‌درسی بسیار متنوع و متکثر است و طیف وسیعی از تصمیم‌های انتزاعی و کلان تا تصمیم‌های عینی و جزئی را شامل می‌شود؛ این تصمیم‌ها توسط اشخاص و گروه‌های متعدد، در محیط‌های آموزشی متنوع و در سطوح چندگانه اتخاذ می‌شود (کیمستون و آندرسن<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶). در ظاهر امر، پنداشته می‌شود که موضوع تصمیم‌گیری متعلق به حوزه ساخت برنامه‌درسی است. در همین راستا، دکر واکر از دو منظر متفاوت اما مرتبط، به مقوله ساخت برنامه‌درسی<sup>۴</sup> نگریسته است: (۱) منظر فنی یا ابزاری: ناظر به تصمیم‌گیری راجع به الگوها، روش‌ها، عناصر و ابعاد طراحی و تدوین برنامه‌های درسی است. (۲) منظر سیاسی/اجتماعی: اشاره به بافت تصمیم‌گیری و مقاصد و علایق ذی‌نفعان آن دارد (واکر، ۲۰۰۴: ۶۴). بر اساس نظر واکر، موضوع تصمیم‌گیری در بعد سیاسی/اجتماعی ساخت برنامه‌درسی قرار می‌گیرد. اما ادموند شورت، بحث را بیشتر شکافته و میان دو اقدام سیاست‌گذاری برنامه‌درسی و ساخت (تدوین) برنامه‌درسی، تفاوت آشکار قائل شده است. به اعتقاد شورت<sup>۵</sup>، موضوع سطوح تصمیم‌گیری نه جزو حیطه تدوین برنامه‌درسی بلکه در زمره مبحث سیاست‌گذاری برنامه‌درسی قرار می‌گیرد؛ می‌توان میان دو مفهوم سیاست‌گذاری برنامه‌درسی<sup>۶</sup> و تدوین برنامه‌درسی<sup>۷</sup> اینچنین تمایز قائل شد: سیاست‌گذاری برنامه‌درسی، اساساً یک نوع فعالیت کنترل‌کننده است که متضمن تصمیم‌گیری و تعیین کردن اولویت‌هایی چون نوع، ساختار و قصد برنامه‌درسی است. لیکن، تدوین برنامه‌درسی (برنامه‌ریزی درسی) فرایندی فنی بوده که مستلزم ترجمه و تبدیل سیاست برنامه‌درسی به برنامه‌های آموزشی و تربیتی است (شورت، ۱۹۸۳). عنوان کتاب فرنسس کلاین

۱. عضو هیأت علمی و دانشیار دانشگاه الزهراء(س)

2

3 . Kimpston & Anderson

4 . Curriculum Making

5 . Edmond C. Short

6 . Curriculum Policy Making

7 . Curriculum Development

"سیاست تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی"<sup>۱</sup> که مبحث سطوح تصمیم‌گیری برنامه‌درسی در آن مطرح شده نیز مؤید گفته‌ی شورت است که مقوله سطوح تصمیم‌گیری متعلق به قلمرو سیاست‌گذاری برنامه‌درسی است. واکر مجدداً در ویراست دوم کتاب "مبنای برنامه‌درسی"، بحث نظام تصمیم‌گیری را تحت نام "نظام کنترل برنامه‌درسی" مطرح می‌کند که متشکل از سه گونه نهاد است: (۱) نهادهای رسمی: مانند وزارت آموزش و پرورش و ارگان‌های دولتی؛ (۲) نهادهای نیمه‌رسمی: مانند سازمان‌های اعتباربخشی و دایره امتحانات؛ (۳) نهادهای غیررسمی: مانند ناشران خصوصی کتب درسی و موسسه‌های پژوهشی غیر دولتی (واکر، ۲۰۰۳: ۱۰۳-۱۰۲).

### تاریخچه سطوح تصمیم‌گیری برنامه‌درسی

نظام سطوح تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی، نخستین بار در سال ۱۹۶۶ ارائه شده و حاصل پروژه مشترک تحقیقاتی جان گودلد و موریس ریشتر است (گودلد و ریشتر<sup>۲</sup>، ۱۹۶۶). این نسخه اولیه، دربر دارنده‌ی سه سطح اجتماعی، نهادی و آموزشی بوده است. استدلال گودلد و ریشتر این بوده که ماهیت ساخت و نوع برنامه‌درسی بسته به سطح و هیئت تصمیم‌گیری متفاوت خواهد بود. همانطور که گری گریفین (۱۹۷۳) توضیح می‌دهد، معیار سطح بندی نظام تصمیم‌گیری ارائه شده توسط گودلد و ریشتر، درجه دوری از یادگیرنده<sup>۳</sup> است و تصمیم‌گیری در سطح آخر (آموزشی) که به فراگیر نزدیک است توسط یک یا چند معلم گرفته می‌شود. گریفین در سال ۱۹۷۳، برای نخستین بار سطوح تصمیم‌گیری گودلد و ریشتر را به صورت فرم نظرخواهی در آورده و در عمل بکار می‌گیرد. عنوان آن، پرسشنامه تصمیم‌گیری برنامه‌درسی<sup>۴</sup> است (گریفین<sup>۵</sup>، ۱۹۷۳). شایان ذکر است، مبنای ویراست امروزی سطوح تصمیم‌گیری برنامه‌درسی، در سال ۱۹۷۹ در فصل سوم کتاب گودلد و همکاران، توسط گری گریفین ارائه شده است (گریفین، ۱۹۷۹: ۱۰۰-۷۷). گلاتهورن<sup>۶</sup> نیز همین تاریخ را مبنای نسخه امروزی سطوح تصمیم‌گیری قلمداد کرده است؛ با این تفاوت که به جای گری گریفین، آن را به نویسنده کل اثر یعنی جان گودلد نسبت داده است (گلاتهورن، ۲۰۱۱: ۶). آخرین نسخه نیز متعلق به فرنسس کلاین است که آن را در سال ۱۹۹۱ در کتاب "سیاست تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی" و در فصل دوم با عنوان "یک چارچوب مفهومی برای تصمیم‌گیری برنامه‌درسی"<sup>۷</sup> مطرح ساخته است. همانطور که کلاین اذعان داشته، چارچوب و محتوای سطوح هفتگانه تصمیم‌گیری را بر مبنای نسخه اولیه گری گریفین (۱۹۷۹) و داده‌های بدست آمده از مطالعه SOS (گودلد و کلاین، ۱۹۷۹)، کامل کرده است (کلاین، ۱۹۹۱: ۲۵).

### طبقه‌بندی‌های سطوح تصمیم‌گیری برنامه‌درسی

علاوه بر گریفین و کلاین، سازمان یونسکو و نظریه‌پرداز هلندی جان ون دن اکر<sup>۸</sup> نیز اقدام به خلق دسته‌بندی کردند. دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت یونسکو<sup>۹</sup> (یونسکو؛ آی. بی. آی، ۲۰۱۴)، سطوح برنامه‌درسی را در ارتباط با انواع برنامه‌درسی مطرح کرده که شامل سه سطح<sup>۱</sup> است:

- 1 . The Politics of Curriculum Decision-Making.
- 2 . Goodlad & Richter
- 3 . Remoteness from the Learner
- 4 . Curriculum Decision-making Questionnaire
- 5 . Griffin
- 6 . Glatthorn
- 7 . A Conceptual Framework for Curriculum Decision-Making.
- 8 . John Van Den Akker
- 9 . UNESCO; International Bureau of Education (IBE).

- **سطح مرکزی:** محصول آن برنامه‌درسی قصد شده است و تأکید آن بر اهداف و محتوای آموزش است. این برنامه در اسناد رسمی از قبیل سند یا چارچوب برنامه درسی ملی منعکس می‌شود.
  - **سطح محلی:** محصول آن برنامه‌درسی اجرا شده یا اجرایی شده<sup>۲</sup> است؛ آنچه که عملاً در مدرسه در اختیار دانش آموزان قرار داده می‌شود. این نوع برنامه درسی، بیانگر برداشت و تفسیر مقامات محلی از برنامه‌درسی رسمی است. در این سطح، بین برنامه‌درسی و آموزش پیوند نزدیک برقرار می‌شود. به بیان دیگر، بین آنچه باید آموزش داد و اینکه چگونه آموزش داد، پیوند ایجاد می‌شود.
  - **سطح شخصی:** محصول آن برنامه درسی تجربه شده است؛ یادگیرنده در کانون این نوع برنامه‌درسی قرار دارد و این که چه دانش و نگرشی را کسب می‌کند. در واقع، این نوع برنامه نقطه برخورد و تعامل دانش آموز با برنامه‌درسی است.
- در همین زمینه، جان ون دن اکر، اصطلاح تیپ‌شناسی اشکال برنامه‌درسی<sup>۳</sup> (جدول ۱) را مطرح کرده که اشاره به سه نوع اصلی برنامه‌درسی و سطوح تصمیم‌گیری متناظر با آن دارد (ون دن اکر، ۲۰۰۵):

جدول ۱: انواع و سطوح برنامه‌درسی از نگاه ون دن اکر

نوع برنامه‌درسی	سطح تصمیم‌گیری	شرح
برنامه‌درسی قصد شده <sup>۴</sup>	سطح آرمانی	ترسیم چشم‌انداز: تعریف کردن منطق و فلسفه بنیادی برنامه-درسی.
	سطح رسمی/مکتوب	تعریف اهداف و مقاصد برای اسناد برنامه‌درسی و مواد و منابع یادگیری.
برنامه‌درسی اجرا شده <sup>۶</sup>	سطح ادراکی <sup>۵</sup>	برداشت و تصور کاربران (بویژه معلم) نسبت به برنامه‌درسی مکتوب.
	سطح عملیاتی <sup>۸</sup>	فرایند واقعی آموزش و یادگیری برنامه‌درسی (برنامه‌درسی در عمل <sup>۷</sup> ).
برنامه‌درسی محقق شده <sup>۱۰</sup>	سطح تجربی <sup>۹</sup>	برداشت و تجارب زیسته یادگیرندگان نسبت به برنامه‌درسی.
	سطح اکتسابی	پیامدهای یادگیری حاصل آمده در فراگیران.

ون دن اکر، دسته‌بندی جدیدی (جدول ۲) را ارائه کرده که شامل پنج سطح با اسامی جذاب و متفاوت است و برای هر سطح، چند نمونه محصول معرفی کرده است (ون دن اکر، ۲۰۰۹). سطح سوپرا (فراکلان) اشاره به سیاست‌های کلان آموزشی در سطح یک یا چند قاره دارد. سطح مَکرو (کلان) اشاره به سیاست‌های آموزشی دولت دارد که محصول آن قوانین و اسناد ملی برنامه‌درسی است. سطح مِزو (میانی) که منظور مجموعه مدارس یک ناحیه

- 1 . Central, Local, Personal
- 2 . Implemented or Enacted
- 3 . Typology of Curriculum Forms
- 4 . Intended Curriculum
- 5 . Perceived
- 6 . Implemented Curriculum
- 7 . Curriculum-in-Action
- 8 . Operational
- 9 . Experiential
- 10 . Attained Curriculum

یا یک مدرسه است، مابین بالاترین و پایین‌ترین سطوح قرار می‌گیرد. سطح مایکرو (خرد)، متمرکز بر اقدامات شخصی معلم است و سطح نانو (ذره) تأکید بر یادگیری شخصی و انفرادی فراگیران دارد.

### جدول ۲: دسته‌بندی سطوح برنامه درسی از ون دن اکر

سطح	توصیف سطح	نمونه محصولات سطح
سوپرا (Supra)	بین‌المللی	چارچوب مشترک اروپا برای زبان انگلیسی، آزمون‌های بین‌المللی از قبیل TIMS
مکرو (Macro)	منطقه‌ای، ملی، ایالتی	چارچوب یا سند برنامه‌درسی، مواد و منابع یاددهی-یادگیری، آزمون‌های ملی
مِزو (Meso)	ناحیه، مدرسه	برنامه مدرسه، برنامه‌های آموزشی خاص، مواد و منابع یاددهی-یادگیری محلی
مایکرو (Micro)	کلاس درس، معلم	طرح درس، مواد و منابع یاددهی-یادگیری معلم
نانو (Nano)	دانش‌آموز	طرح یادگیری انفرادی، دوره‌های آموزشی فردی

در آخرین نسخه‌ی سطوح تصمیم‌گیری که توسط فرنسس کلاین ارائه شده، به آغاز طبقه‌بندی، یک سطح؛ به میانه آن، یک سطح؛ و به پایان آن، دو سطح افزوده شده است. که در مجموع از سه سطح اولیه به هفت سطح ارتقا یافته است (کلاین، ۱۹۹۱: ۳۱-۲۴). به گفته‌ی کلاین، نظم سطوح، سلسله‌مراتبی است و ترتیب قرارگیری آنها بر مبنای درجه دوری یا نزدیکی به دانش‌آموز که کانون اصلی تصمیمات برنامه‌درسی است، صورت گرفته است:

۱. سطح آکادمیک: این سطح، بیشترین فاصله را با فراگیر دارد. اساتید دانشگاهها و محققان حوزه‌های علمی تصمیم‌گیرندگان اصلی هستند. انجمن‌ها و سازمان‌های علمی نیز جزو مشارکت‌کنندگان می‌باشند. بازنگری اساسی موضوعات درسی و یا افزودن حوزه‌های موضوعی جدید به برنامه‌درسی، جزو تصمیمات این سطح تلقی می‌شود. از باب مثال، این سطح در دهه ۱۹۶۰ یعنی عصر اصلاحات برنامه‌درسی، بیشترین نقش را ایفا کرده است. بازنگری برنامه‌های درسی در دهه ۱۹۹۰ به منظور گنجاندن موضوعات سواد فرهنگی و یا هنرها، از مصادیق تصمیمات تأثیرگذار این سطح محسوب می‌شود.

۲. سطح اجتماعی<sup>۱</sup>: این سطح دربردارنده‌ی اجتماعات و گروه‌های غیرحرفه‌ای از قبیل آژانس‌های دولتی و صاحبان کسب و کار و صنایع است که تماس روزانه و نزدیک با مدرسه و دانش‌آموز ندارند، بلکه می‌خواهند بر برنامه‌درسی تأثیر بگذارند. آنها راجع به آنچه دانش‌آموز یاد می‌گیرد حساسیت ویژه دارند، چراکه نیازهای آتی‌شان در مدرسه نهفته است و آنها هستند که فرصت‌های شغلی را در اختیار فارغ‌التحصیلان می‌گذارند. سطح اجتماعی تحت تأثیر گروه‌های سیاسی، مذهبی و مدنی نیز قرار می‌گیرد. والدین نیز می‌توانند از طریق انجمن اولیاء، خواسته‌ها و انتظارات خود را مطرح کنند.

۳. سطح رسمی: سطح رسمی نیز همانند دو سطح قبلی، فاصله زیادی با کلاس درس و دانش‌آموز دارد. اما این سطح، بسیار ویژه و استثنایی است، چراکه شامل همه آن افراد و گروه‌هایی است که در قبال برنامه‌درسی به نوعی مسئولیت مستقیم دارند و در عین حال به مدرسه خاصی تعلق ندارند. عمده‌ترین این گروه‌ها عبارتند از: آژانس‌های ملی تعلیم و تربیت؛ ناشران کتاب‌درسی؛ سازمان‌های آموزشی. شماری از تصمیمات این سطح عبارتند از: تصمیم راجع به شکل و کارکرد نهادهای آموزشی، ماهیت و نوع آزمون‌های ملی، میزان و محل تخصیص بودجه برای تدوین برنامه‌های درسی، تدوین و چاپ کتب درسی، گواهینامه و مدرک تحصیلی.

۴. **سطح نهادی**<sup>۱</sup>: نهاد جایی است که تصمیمات ناظر به حوزه عمل در آن اتفاق می‌افتد. از قبیل: منطقه آموزشی (مجموعه مدارس) و مدرسه. سطح نهادی اساساً شامل مجموعه پرسنل یک مدرسه (مدیران و معلمان) است که برای کل مدرسه تصمیم گرفته و برنامه‌ریزی می‌کنند. به گفته کلاین، تحقیقات نشان داده با وجود این که تصمیم‌گیری در سطح نهاد اهمیت بسیار زیادی دارد، اما توجهی بدان نمی‌شود. تصمیمات نهادی تأثیر قوی و انکارناپذیر بر کلاس‌های درس دارد. همچنین، این تصمیم‌ها می‌تواند به منزله‌ی نادیده‌گرفتن ظرایف و خصوصیات ویژه هر محیط یادگیری باشد.

۵. **سطح آموزشی**<sup>۲</sup>: عملکرد این سطح شامل مجموعه تصمیماتی است که توسط معلم راجع به برنامه‌درسی و نحوه آموزش آن گرفته می‌شود. معلمان در مواجهه با تصمیمات برنامه‌درسی که در سطوح قبل اتخاذ شده، چنین گزینه‌هایی را پیش رو دارند: ممکن است آنچه که از آنان خواسته شده (برنامه‌درسی قصدشده) را اجرا کنند؛ احتمال دارد برنامه را جرح و تعدیل کنند؛ این امکان نیز وجود دارد تصمیمات بالاسری را کاملاً نادیده بگیرند. تصمیم‌گیرندگان سطوح قبلی آگاه به این واقعیت هستند که نقش معلم در سطوح پایین تصمیم‌گیری بسیار جدی و انکارناپذیر است؛ بنابراین در بعضی نظام‌های آموزشی تلاش بر این است که معلمان را از قبل برای ایفای نقش اجراکنندگی آماده کنند. به نقل از کلاین، معلمان راجع به برنامه‌درسی و نحوه آموزش آن به شاگردان‌شان دارای باورهای مستحکم شخصی می‌باشند. آنان نسبت به انتظارات و تصمیمات دیگران، صرفاً رفتار واکنشی و منفعلانه ندارند، آنها همچنین فعال و مستقل بوده و قادرند باورهای خویش را به عمل نشانده و برنامه‌درسی خود را طراحی و تدوین کنند.

۶. **سطح عملیاتی**: کلاین با استناد به فیلیپ جکسن<sup>۳</sup> (جکسن، ۱۹۶۶)، ماحصل سطح عملیاتی را برنامه-درسی تعاملی<sup>۴</sup> نامیده است؛ برنامه‌ای که در اثر درگیرشدن معلم و دانش‌آموز با محتوای آموزش پدید می‌آید. نتایج تحقیقات نشان داده، حتی اگر معلم بخواهد قاطعانه برنامه‌درسی مشخصی را اجرا کند، اوضاع و احوال کلاس درس و ارتباط و تعامل معلم و شاگرد ممکن است برنامه‌درسی کاملاً متفاوت خلق کند. مهارت معلم در اتخاذ و اجرای تصمیمات برنامه‌درسی، پیچیدگی زندگی و یادگیری در کلاس درس، اختلال درونی در فرایند تدریس-یادگیری، تأثیر وجود یا عدم وجود مواد و منابع یادگیری، مداخله بیرونی در فرایند کلاس درس، و پویایی تعاملات شاگرد-معلم ممکن است منجر به خلق برنامه‌ای شود که کاملاً متفاوت از آن چیزی باشد که پیش‌تر توسط معلم یا دیگران برنامه‌ریزی شده است. کلاین متذکر می‌شود، به دلیل ظرافت و پیچیدگی تصمیم‌گیری در سطح عملیاتی، کار مستندسازی این سطح باید توسط کسی به غیر از معلم کلاس انجام بگیرد؛ فردی که آشنا و مسلط بر فنون مشاهده کلاس باشد.

۷. **سطح تجربی**: هرچند که سطح تجربی آخرین سطح تصمیم‌گیری است، اما اکنون نوبت کانون اصلی همه تصمیمات یعنی دانش‌آموز است که نقش تصمیم‌گیر را ایفا کند. دانش‌آموزان راجع به این که برنامه‌درسی چیست و در کلاس‌هایشان باید چگونه باشد، دارای نگاه و نگرش خاص خود می‌باشند. شاید عده محدودی انکار کنند که دانش‌آموز، تصمیم‌گیر واقعی و نهایی است. تک تک دانش‌آموزان از طریق ابراز میزان علاقه و نشان دادن درجه اشتیاق به مشارکت، تصمیم می‌گیرند که برنامه‌درسی‌شان چی باشد و چگونه باشد. برای مثال، ممکن است دانش‌آموزان با بی‌میلی در برنامه‌درسی عملیاتی شرکت کنند، یا

1 . Institutional Level

2 . Instructional Level

3 . Philip Jackson

4 . Interactive Curriculum

تلاش کنند معلم را به تغییر برنامه‌درسی موجود ترغیب کنند، و یا کاملاً امتناع بورزند. به قول ویلیام شوپرت<sup>۱</sup>، دانش‌آموزان مصرف‌کنندگان نهایی برنامه‌های درسی‌اند. آنان به غیرمستقیم و از طریق میانجی-گری، بر سیاست‌های برنامه‌درسی تأثیر می‌گذارند؛ آنها با تجارب و علایق متفاوت وارد کلاس‌های درس می‌شوند، و در نتیجه، برنامه درسی تدوین شده یا تدریس شده را به شیوه‌های متعدد متحول و دگرگون می‌سازند (مارش، ۲۰۰۹: ۲۱۱).

## سخن پایانی

صرف‌نظر از اینکه چه کسی تصمیمات را می‌گیرد، این امر تأثیر بسزایی دارد بر آنچه دانش‌آموز باید در آینده یاد بگیرد یا از آموختن آن محروم شود. بعضی، قدرت تصمیم‌گیری را انحصاراً برای خود می‌خواهند؛ بعضی دیگر، خواهان قدرت انحصاری نبوده و تنها به دنبال تأثیرگذاری بر تصمیمات می‌باشند؛ و دیگری نیز وجود دارند که معتقدند تصمیمات برنامه‌درسی باید منحصراً به مربیان و دانش‌آموزان واگذار شود. با این وجود، تجارب گذشته و واقعیت موجود در این نوشتار، بیانگر این حقیقت است که تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی محدود و منحصر به شخص یا سازمان خاصی نبوده و نیست، بلکه اقشار و گروه‌های مختلف را در بر می‌گیرد که به نوبه خود سطوح تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی را تشکیل می‌دهند و پیوند ناگسستنی با هم دارند. تفاوت امر نه در خود تصمیم‌گیری، بلکه در مقدار نفوذ و قدرت تصمیم‌گیری است که بسته به موقعیت و شرایط می‌تواند در یک یا چند سطح خاص اتفاق بیافتد. وظیفه مشترک آن است که نگاه همه سطوح به سطح تجربی باشد؛ سطح تجربی، افق همه‌ی تصمیمات است. رعایت این نکته باعث ایجاد پیوند میان تصمیمات بین سطوحی نیز می‌شود. علاوه بر ایجاد هماهنگی میان تصمیمات بین سطوح، باید مابین تصمیمات درون سطحی نیز همخوانی کافی ایجاد کرد.

## فهرست منابع

- Glatthorn, Allan and Associates (2011). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. Los Angeles & London: SAGE Publications.
- Goodlad, John I. & Richter, Maurice W. (1966). *The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction*, Cooperative Research Project No. 454. Los Angeles: University of California and Institute for Development of Educational Activities.
- Goodlad, John, I., Klein, M. Frances, and Tye, Kenneth A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. Chapter 2 in John I. Goodlad and Associates, *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (pp. 43-67). New York: McGraw-Hill.
- Griffin, Gary A. (1979). Levels of Curricular Decision-Making. Chapter 3 in John Goodlad & Associates, *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (pp. 77-100). New York: McGraw-Hill.
- Griffin, Gary A. (1973). Curricular Decision Making in Selected School Systems. Paper Presented at 58<sup>th</sup> Annual Meeting of The American Educational Research Association: New Orleans, Louisiana, February 26- March 1, 1973.



- Jackson, Phillip W. (1966). The Way Teaching Is. Chapter 1 in *The way teaching is: report of the seminar on teaching* (pp. 7-27). Washington DC: Association for Supervision and Curriculum Development and National Education Association.
- Kimpston, Richard & Anderson, Douglas (1986). The Locus of Curriculum Decision Making and Teachers' Perceptions of Their Own Attitudes and behaviors toward Curriculum Planning. *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol. 1, No. 2, 100-110.
- Klein, Frances (1991). *The Politics of Curriculum Decision-Making: issues in centralizing the curriculum*. New York: State University of New York.
- Marsh, Colin J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum* (4<sup>th</sup> Ed.). London: Taylor & Francis Routledge.
- Short, Edmund C. (1983). The Forms and Use of Alternative Curriculum Development Strategies: Policy Implications. *Journal of Curriculum Inquiry*. 13: 43-64.
- UNESCO: International Bureau of Education (2014). *Training Tools for Curriculum Development: A Resource Pack*. Paris: UNESCO.
- Van den Akker, J. (Eds.). (2009). *Curriculum in Development*. Enschede, Netherlands: SLO–Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Van Den Akker, Jan (2005). Curriculum Development Re-Invented: *Proceedings of the Invitational Conference on Occasion of 30 years SLO 1975-2005*. Leiden, Netherlands: 7-9 December 2005.
- Walker, Decker & Soltis, Jonas (2004). *Curriculum and Aims*. New York & London. Teacher College Press.
- Walker, Decker (2003). *Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism*. New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.