

Key Curriculum Questions with a Focus on Schwab's View

Saeid Mazbouhi, Mohsen Hajitabar Firouzjaee, badrosadat daneshmand

¹ Assistant professor of Allameh Tabataba'i University (ATU) TEHRAN-IRAN.

² Assistant professor the University of Mazandaran, Iran.

³ Assistant professor Shahid Bahonar University of Kerman University, Iran.

Abstract

What is the usefulness of posing questions in the field of curriculum? What are key curriculum questions? These are two questions which this research aimed to answer using descriptive, analytical, and deductive methods. In answering these questions, Joseph Schwab's conception of curriculum is used to introduce a scheme of questions concerning the nature, elements, and practice of curriculum. Formulations of questions by other curriculum theorists are reviewed and analyzed in light of this scheme, and the various uses of such questions are described. How far the questions prove to enhance thinking and acting in the domain of curriculum is the ultimate criterion of the usefulness of the questions. The answer to this final test question, as to the others, is to be found in the circumstances of practice. The results Analysis showed can be used To understand, construct and practice curriculum.

Keywords: curriculum questions; curriculum problems; Nature of curriculum; curriculum elements; Practice of curriculum.

پرسش‌های اساسی برنامه درسی با تأکید بر دیدگاه شوآب

سعید مذبوحی، محسن حاجی تبار فیروزجائی*، بدرالسادات دانشمند

^۱ استادیار دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

^۲ استادیار دانشگاه مازندران، ایران.

^۳ استادیار دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

چکیده

فواید طرح سؤالات در حوزه برنامه‌درسی کدام‌اند؟ و سؤالات اساسی حوزه برنامه درسی کدام‌اند؟ دو پرسشی است که این تحقیق با هدف پاسخگویی به آن‌ها به روش توصیفی، تحلیلی و استنتاجی صورت پذیرفته است. در پاسخگویی به این پرسش از دیدگاه شوآب برای ارائه طرحی از سؤالات در مورد ماهیت، عناصر و عمل برنامه درسی استفاده می‌شود. همچنین در پرتو این طرح، سؤالات تدوین شده سایر نظریه‌پردازان برنامه درسی مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرد و کاربردهای گوناگون این سؤالات توضیح داده می‌شود. معیار نهایی در سودمندی این سؤالات اثبات این موضوع است که چه قدر آن‌ها در افزایش تفکر و فعالیت در حوزه برنامه درسی تأثیر دارند. به نظر می‌رسد که پاسخ به این سؤال نهایی آزمون همانند سایر سؤالات در شرایط عمل به دست آید. نتایج تحلیل نشان داد از طرح سؤالات می‌توان برای درک، ساخت و اجرا برنامه‌درسی استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: سؤالات برنامه‌درسی، مشکلات برنامه‌درسی، ماهیت برنامه‌درسی، عناصر برنامه‌درسی، عمل برنامه‌درسی

مقدمه

برنامه‌درسی بر اساس تاریخچه مدون آن، یکی از حوزه‌های معرفتی به رسمیت شناخته شده‌ای است که قدمت آن به بیش از هشتاد سال پیش بازمی‌گردد. مورخان برنامه‌درسی رسمیت این قلمرو را از سال ۱۹۱۸ - که بابت برای اولین بار کتابی با این عنوان منتشر کرد- ذکر کرده‌اند (Tanner, 1982). به این ترتیب و بنا به شواهد متعدد دیگر، وجود این قلمرو به‌عنوان یک قلمرو معرفتی برخوردار از رسمیت و مشروعیت مورد تردید نیست؛ اما آنچنان که گودلد مطرح می‌سازد، این حوزه هرچند با بحران "هستی" مواجه نیست، اما با بحران "چیستی" روبه‌روست (Goodlad, 1994). به این ترتیب قلمرو معرفتی برنامه‌درسی را باید قلمرویی شکل نگرفته دانست که تلاش برای تبیین حدود و ثغور آن تلاشی ضروری و بایسته است (Mehrmohammadi, 2010).

بوشامپ (Beauchamp, 1918) رشته برنامه‌درسی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی، دارای دو ویژگی اساسی است؛ نخست آنکه حوزه مطالعات برنامه‌درسی نسبتاً جوان است و دوران رشد و تکوین خود را می‌گذراند. دومین ویژگی برنامه‌درسی، ماهیت میان‌رشته‌ای آن است؛ به این معنا که حوزه برنامه‌درسی از حوزه‌های علمی گوناگون نظیر روانشناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه آموزش و پرورش و... بهره می‌گیرد (bondi & wiles, 1993).

از سویی بسیاری از صاحب‌نظران و نویسندگان حوزه نسبت به روشن نبودن حدود ثغور و شفاف نبودن ماهیت آن ابراز نگرانی کرده‌اند. از جمله، گودلد (Goodlad, 1994) اظهار می‌دارد که بسیاری از اساتید دانشگاهی حوزه برنامه‌درسی از همگونی تخصصی، به اندازه‌ای که در سایه گروه‌های آموزشی از قبیل روانشناسی تربیتی به چشم می‌خورد، برخوردار نیستند. از این‌رو، حوزه برنامه‌درسی در قالب علمی و عملی به اندازه کافی ساختارمند نیست تا بتوان با اصولی منسجم و منظم آن را تبیین کرد (valance, 1982).

گلاتثورن، بوسکی، وایتهد و بوسک (Glatthorn, Boschee, Whitehead & Boschee, 2102) معتقدند که کار تعریف مفهوم برنامه‌درسی در میان کلیه مسئولیت‌های دیگر، دشوارترین مسئله به شمار می‌آید زیرا واژه برنامه‌درسی از زمان شکل‌گیری این رشته با معانی متفاوتی به کار گرفته شده است. با این حال می‌توان برنامه‌درسی را به‌صورت تجویزی، توصیفی یا هر دوی آن‌ها تعریف نمود (۳).

در تعاریف تجویزی [برنامه‌درسی] از آنچه که "باید" رخ داده و صورت بپذیرد سخن به میان می‌آید و در اغلب اوقات شکل یک طرح تحت عنوان برنامه‌قصد شده را به خود می‌گیرد یا برخی از افکار و دیدگاه‌های حرفه‌ای و تخصصی را در زمینه آنچه که باید در دوره تحصیلی به وقوع بپیوندد را در بر می‌گیرد (Ellis, 2004).

برای درک ماهیت و میزان تنوع برنامه‌درسی در این مقطع باید به بررسی تعاریف برنامه‌درسی تجویزی و توصیفی بپردازیم که برخی از صاحب‌نظران این رشته در زمان گذشته و حال مطرح کرده‌اند. برای مثال سازمان (Indiana Department of Education, 2010)، برنامه‌درسی عبارت از تعامل طراحی شده ایست که شاگردان با محتوا، مواد، منابع و فرایندهای آموزشی دارند و هدف آن ارزشیابی حصول اهداف عینی و آموزشی می‌باشد.

تعاریف توصیفی برنامه‌درسی در سطحی فراتر از تعاریف بیان شده در زمینه برنامه‌درسی تجویزی قرار می‌گیرد. دلیل آن را می‌توان این‌گونه بیان کرد که تفکر موجود در این برنامه‌درسی نه تنها در رابطه با اینکه چگونه کارها در کلاس باید باشند، نیست بلکه با مسئله چگونه کار و فعالیت‌ها در کلاس‌های درس حقیقی در حال انجامند، سروکار دارد (Ellis, 2004). واژه دیگری که می‌توان در تعریف برنامه‌درسی توصیفی بکار گرفت تجربه است. برنامه‌درسی تجربه شده یک «نگاه اجمالی» بر برنامه‌درسی در حالت عملی را فراهم می‌نماید. برای

قادری (Ghaderi, 2012) اساسی‌ترین سؤالات برنامه‌درسی را در دو گروه، سؤالات مربوط به نظریه برنامه‌درسی (چه دانشی برای یادگیری در مدرسه ارزشمندتر است؟ برنامه‌درسی شامل چه چیزهایی می‌شود و شامل چه چیزهایی نمی‌شود؟ آیا برنامه‌درسی تنها با انتخاب دانش سروکار دارد؟ رابطه برنامه‌درسی با تغییر و توسعه جامعه چیست؟ و ...) و سؤالات مرتبط به عمل برنامه‌درسی (مراحل و فرایند تهیه و تدوین برنامه‌درسی کدام‌ها است؟ بهترین ساختار برای تهیه و تدوین برنامه‌های درسی کدام است؟ در تغییر برنامه‌درسی چه کسانی باید مشارکت داده شوند؟ نقش معلم در برنامه‌ریزی درسی چیست؟ و ...) مطرح می‌کند.

ممکن است این سؤال مطرح گردد که دیدگاه شوآب به کدام سؤال پاسخگو خواهد بود؟ مسلماً این پاسخ‌گویی باید به سؤال اساسی برنامه‌درسی صورت پذیرد، به‌رحال بخش‌هایی از پاسخ‌های شوآب حتی صفت‌هایی که در بیان وی به کار گرفته شده است می‌تواند پاسخی به سؤالات اساسی و ضروری در نظر گرفته شود که در مجموع قلمرو و حوزه برنامه‌درسی را تشکیل می‌دهند؛ بنابراین در این مقاله با بررسی دیدگاه صاحب‌نظران حوزه برنامه‌درسی خصوصاً دیدگاه شوآب سعی می‌شود به این پرسش‌ها که فواید طرح سؤالات در حوزه برنامه‌درسی کدام‌اند؟ و سؤالات اساسی حوزه برنامه‌درسی کدام‌اند؟ ماهیت برنامه‌درسی چیست؟ عناصر اصلی و بنیادین تشکیل‌دهنده برنامه‌درسی کدام‌اند؟ و چه سؤالاتی درباره این عناصر می‌توان مطرح نمود؟ سؤالاتی را که باید متخصصان در اجرا و عمل برنامه‌درسی به خاطر بسپارند چه مواردی هستند؟ پاسخ داده شود.

پرسش‌های پژوهش

۱. فواید طرح سؤالات در حوزه برنامه‌درسی کدام‌اند؟
۲. سؤالات اساسی حوزه برنامه‌درسی کدام‌اند؟

مثال تعریف سیلوا (Silva, 2009)، برنامه‌درسی عبارت است از تأکید بر آنچه دانش‌آموزان توانایی انجام آن را از طریق دانش دارند بجای تعداد واحدهای دانش و علمی که دانش‌آموزان در ذهن خود ذخیره کرده‌اند در واقع جوهر و محور اصلی مهارت‌های قرن بیست‌ویک به شمار می‌آید. تعاریف مطرح شده در زمینه برنامه‌های درسی تجویزی و توصیفی عمدتاً از نظر وسعت و تأکیدشان از یکدیگر متفاوت هستند.

شوآب (Schwab, 1983)، نظریه پرداز برنامه‌درسی در یکی از آخرین بیانات رسمی خود دیدگاه زیر را در رابطه با برنامه‌درسی بیان کرده است. نکته جالب این است که این اظهارنظر به شکل حیرت‌آوری در یک جمله و با بهره‌گیری از عبارتهای دقیق بیان شده است:

آنچه به‌طور موفقیت‌آمیز، توسط معلمان متعهد و با استفاده از منابع و کنش‌های مناسب در ارتباط با یک حوزه مشروع معرفتی، مهارتی و ارزشی به گروه خاصی از دانش‌آموزان منتقل شده است. این تصمیم‌ها در بستر تأملات جدی گروهی با حضور نمایندگان کلیه کسانی که در جریان یاددهی - یادگیری حضور دارند، انجام می‌گیرد (Mehrmoammadi, 2010).

متخصصان رشته مطالعات برنامه‌درسی با سؤالات فراوانی روبرو هستند. برای آن که بفهمیم برنامه‌ریزی درسی چیست باید ابتدا تصور کنیم که متخصصان برنامه‌درسی چه کارهایی انجام می‌دهند و برای آن که بفهمیم که متخصصان این رشته چه کارهایی را قرار است انجام دهند، باید درک کنیم که این متخصصان با چه سؤالاتی روبرو هستند. تعداد این سؤالات بی‌شمار است و بی‌شماری سؤالات حکایت از وظایف پیچیده متخصصان این رشته دارد.

بنابراین طرح سؤال، مسئله محوری و دغدغه‌مندی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی و اندیشه نظریه‌پردازان برنامه‌ریزی درسی می‌تواند موتور محرک تعلیم و تربیت در سطح جهانی و ملی باشد.

روش پژوهش

روش پژوهش کیفی از نوع توصیفی، تحلیلی-استنباطی است. چراکه جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها نه در قالب کمی بلکه به شکل کیفی انجام گرفته است. این روش به دنبال فهم، تبیین و روشن‌ساختن مجموعه‌ای از مفاهیم و ساختارهای مفهومی در برنامه‌درسی است. لذا در این پژوهش به منظور پاسخ‌گویی به سؤالات تحقیق از فنون مختلف مانند مرور اسناد و مدارک، تحلیل و استنتاج استفاده شده است.

روش اسنادی روش کیفی است که پژوهشگر تلاش می‌کند تا با استفاده نظام‌اند و منظم از داده‌های اسنادی به کشف، استخراج، طبقه‌بندی و ارزشیابی مطالب مرتبط با موضوع پژوهش خود اقدام نماید.

روش پژوهش اسنادی هم به منزله روشی تام و هم تکنیکی برای تقویت سایر روش‌های کیفی در پژوهش علوم اجتماعی مورد توجه بوده است. در این روش پژوهشگر داده‌های پژوهشی خود را درباره کنشگران و موضوعات، از بین منابع و اسناد جمع‌آوری می‌کند؛ و بخش قابل توجهی از پژوهش‌های نظری به‌طور خواسته و ناخواسته، از روش اسنادی بهره می‌برند.

سؤالات مرتبط با روش اسنادی، با توجه به نوع موضوع و سطح بررسی می‌توانند سؤالات "چیستی"، "چرایی" و "چگونگی" را در برگیرند. البته در این روش سؤالات چرایی از نوع تبیین تفسیری‌اند نه تحلیل اثبات‌گرایانه (چرایی در پژوهش کیفی، با تحلیل کمی تناسب ندارد و سروکار روش اسنادی با آمارها، نه برای تبیین شاخص‌های آماری، بلکه برای ارائه توصیفی و تفسیر نظری است. همچنین، هدف از ارائه آمار، تفسیر آن‌ها در پرتو بینش نظری پژوهش است)؛ همچنین سؤالات چگونگی در سطح نظری، نه سطح اقدامی، قرار دارد. با روش اسنادی پژوهشگر می‌تواند از سطح توصیف فراتر رفته و به تفسیر و تحلیل پدیده یا موضوع نائل آید.

یافته‌های پژوهش

پرسش اول: فواید طرح پرسش در حوزه برنامه‌درسی کدام‌اند؟

از جمله فواید درست طرح‌های مناسب سؤالات برنامه‌درسی عبارت‌اند از:

۱. بهره‌گیری از طرح سؤالات برای درک برنامه‌درسی
۲. بهره‌گیری از طرح سؤالات برای ساخت و تدوین برنامه‌درسی
۳. بهره‌گیری از طرح سؤالات برای اجرا و عملی کردن آن.

۱. بهره‌گیری از طرح سؤالات برای درک برنامه‌درسی

متخصصان تعلیم و تربیت به آسانی می‌توانند نحوه کارایی و مفید بودن طرحی از سؤالات را درک نمایند زیرا این سؤالات به آن‌ها کمک می‌کنند تا تنها به موضوع برنامه‌درسی بیندیشند. در حقیقت این سؤالات، موضوعاتی را در پیش‌روی متخصصان قرار می‌دهند که توجه به آن‌ها غیرقابل اجتناب است. گذشته از آن، این سؤالات، سبب پیدایش سؤالات دیگری در ذهن متخصصان تعلیم و تربیت در رابطه با این موضوعات برنامه‌درسی می‌شوند که باید به بحث درباره آن‌ها پرداخته شود. از طرفی، متخصصان تعلیم و تربیت قادر خواهند بود با استفاده از این سؤالات در هنگام اندیشیدن به یک عامل کاملاً مجزا، متن یا چارچوبی را فراهم نمایند که این عامل را در چنین چارچوب یا متنی توضیح داده تا درباره جایگاه یا اهمیت آن تعبیر نادرستی صورت نگیرد و یا برای مثال، توجه به ارتباط این عامل با عوامل مهم دیگر به فراموشی سپرده نشود (Dillon, 2009).

همچنین متخصصان می‌توانند از این طرح سؤالات برای تحلیل نمونه‌های برنامه‌درسی کمک بگیرند. این طرح، روشی سیستماتیک و منظم را برای درک طرح‌های پیشنهادی برنامه‌درسی، برنامه‌ها، گفتارها و رهنمودها، نظریه‌ها و دیدگاه‌ها، بحث‌های به‌روز و مانند آن‌ها به متخصصان عرضه می‌نماید. حال باید گفت هنگامی که موضوعات بیان شده در بالا تبدیل به طرح‌ها و اظهارنامه‌های قطعی شوند، قادر به پاسخگویی به چه سؤالاتی بوده یا بر آن‌ها تأکید می‌کنند و به کدام‌یک از

برای مثال، فرض کنید یک معلم می‌تواند سؤالات اساسی برنامه‌درسی را از لحظه شروع و در شرایط اجرا به خاطر بسپارد. در حقیقت او به فعالیت آموزشی با پاسخ به سؤالات آنی و بدون مقدمه جان می‌بخشد. به همین دلیل طرح سؤالات مورد استفاده باید از نوع خوب و مناسب باشد. وجود یک طرح یا نقشه با سازمان‌دهی مناسب و همراه با ۲۰-۱۰ سؤال دلیل بر کاربرد مناسب آن نیست زیرا هیچ‌کس توانایی به خاطر سپردن همه آن‌ها را در زمان تدریس ندارد علاوه بر آن، نوع فشرده‌ای از سؤالات با ۳-۲ سؤال هیچ کار خاص و درستی را به پیش نخواهد برد. در نتیجه باید اذعان شود که برخورداری از یک طرح کوچک، شیوه اجرا را محدود می‌سازد و استفاده از نوع گسترده آن هم سبب ازهم‌پاشیدگی اجرا می‌گردد.

پرسش دوم: سؤالات اساسی حوزه برنامه‌درسی کدام‌اند؟

برای پاسخ‌گویی به سؤال دوم تحقیق، می‌توان سؤالات برنامه‌درسی را در سه گروه یا دسته اصلی با موضوع ماهیت، عناصر و روش اجرای یا عمل برنامه‌درسی طبقه‌بندی کرد. این دسته‌بندی به صورت اجمالی در جدول ۱ عرضه شده است.

۱. ماهیت برنامه درسی

پرسش‌های مربوط به ماهیت برنامه درسی بعد از طرح سؤال در زمینه جوهر یا ذات (هستی و ماده) برنامه درسی به صورت سؤال در شکل (۱-۱) برنامه درسی چیست؟ و همچنین پرسش درباره مشخصه‌ها و ویژگی‌های آن در قالب (۲) برنامه درسی به چه شکلی است؟ ارائه می‌شوند. پاسخ‌های مربوط به اولین سؤال شامل تعاریف، مفاهیم، نظریه‌ها و ماهیت‌های ذهنی و فرضی مشابه هستند. به عنوان مثال، اولین سؤالی که در فهرست سؤالات اصلی برنامه درسی در ذهن نقش می‌بندد این است: چگونه می‌توان برنامه درسی را تعریف کرد؟ (Ornstein, 1987). پاسخ‌های عرضه شده درباره دومین سؤال طرح شده از نوع اطلاقی و انتسابی

سؤالات اهمیتی نشان نمی‌دهند؟ علاوه بر آن، چه پاسخ‌هایی را ارائه می‌نمایند و چگونه این سؤالات در کنار سایر سؤالات و پاسخ‌های مهم قرار گرفته و سبب اثبات یا حذف آن‌ها می‌شوند؟

در تحقیقات و ارزشیابی برنامه‌درسی برای هدایت یا تبیین یک مطالعه فردی و همچنین برای ایجاد چارچوبی برای بررسی مجموعه‌هایی از مطالعات می‌توان از این سؤالات بهره گرفت؛ بنابراین، دانش حاصل از یک مطالعه یا یک مجموعه تحقیقاتی را باید نتیجه مجموعه‌هایی از پاسخ‌ها یا عدم پاسخ به دست‌هایی منظم و سیستماتیک از سؤالات در نظر گرفت (Dillon, 2009).

۲. بهره‌گیری از طرح سؤالات برای ساخت و تدوین برنامه‌درسی

در تکمیل کنونی کاربردهای تحلیلی طرح سؤالات برنامه‌درسی می‌توان به استفاده از آن‌ها در ساخت و تهیه برنامه‌ها و طرح‌های پیشنهادی برنامه‌درسی، مطرح نمودن نظریه‌ها، طراحی واحدهای تحقیقاتی و نگارش کتاب‌های درسی مقدماتی در زمینه برنامه‌درسی اشاره کرد. در هر مورد، آنچه کلیه متخصصان تعلیم و تربیت باید انجام دهند حصول اطمینان در مطرح نمودن تمام سؤالات لازم است تا بدین‌وسیله از طریق پاسخ‌های به‌هم‌پیوسته به این سؤالات کاملاً پرداخته شود (Dillon, 2009).

۳. بهره‌گیری از طرح سؤالات برای اجرای برنامه‌درسی

به‌طور کلی می‌توان از طرح سؤالات برای اجرای برنامه‌درسی مانند برنامه‌ریزی، پیاده‌سازی و ارزشیابی آن بهره گرفت. چنین استفاده‌ای از سؤالات توسط شاغلان دائمی حرفه برنامه‌درسی در مدارس بیان‌کننده شکل بسیار پیچیده و سیال استفاده از آن‌ها در اجرا است. چنین روش به‌کارگیری به اندازه کاربردهای ساختارگرا و تحلیلی تری که در بالا به آن‌ها اشاره شده است از نظام‌مندی، آسودگی و اندیشمندی برخوردار نیست (Dillon, 2009).

هستند که در برگیرنده ویژگی‌ها و جنبه‌هایی مانند کیفیت‌های عملی، اخلاقی یا تکنیکی و آیین‌نام‌هایی می‌باشند و استناد به آن‌ها عموماً از طریق مقایسه تفکر و دیدگاه موجود در مؤسسات انسانی بر اساس ویژگی‌هایی مشابه در برنامه درسی صورت می‌پذیرد.

جدول ۱. سؤالات مطرح شده در رابطه با برنامه درسی

پرسش‌های اصلی برنامه‌درسی	پرسش‌های فرعی برنامه‌درسی
(۱) ماهیت برنامه‌درسی (Nature of curriculum) - برنامه‌درسی چیست؟	(۱-۱) جوهر یا ذات برنامه‌درسی - چه چیزی در سطح زیرین و انتهای برنامه‌درسی جای گرفته است؟ (۲-۱) مشخصه‌ها و ویژگی‌های برنامه‌درسی - برنامه‌درسی به چه شکلی است (۱-۲) معلم - چه کسی؟ (۲-۲) دانش‌آموز - چه کسی؟ (۳-۲) موضوع - چه چیزی؟ (۴-۲) محیط - کجا و چه زمانی؟ (۵-۲) هدف - چرا؟ با چه هدفی؟ (۶-۲) فعالیت - چگونه؟ (۷-۲) نتیجه - از آنچه چیزی عاید می‌گردد؟ چه کسی چه چیزی را یاد می‌گیرد
(۳) اجرای و عمل برنامه درسی (Practice of curriculum) - چگونه درباره آن تفکر صورت می‌گیرد و عمل می‌گردد؟	(۱-۳) عمل و فعالیت - چه کاری باید انجام داد؟ (۲-۳) تفکر و اندیشه - چگونه باید تفکر نمود؟

علت اساسی در حس بیهودگی و عبث بودن تعاریف یا آنچه برخی به‌عنوان چالش شناخته شده در حوزه برنامه درسی در نظر می‌گیرند از ابتدا ریشه در برخی از نقص‌های مربوط به سؤال برنامه درسی و فرضیات عرضه شده در طرح این سؤال دارد. به شکل اجمالی، این مسئله نتیجه تحلیل منطقی است که در آن بیان شده است برنامه درسی نمی‌تواند از جنس موجود یا چیزی باشد که از جوهر و هستی برخوردار است و در صورت جستجو و بررسی می‌توان آن را کشف کرده و از هم جدا نمود و درنهایت می‌توان آن را در یک فرمول و قاعده مطلوب و دلخواه با هدف پرسش جای داد. پدیده‌های بسیاری در جهان به‌غیر از برنامه درسی دارای چنین خصوصیات هستند. پدیده‌هایی که نیازی به

پاسخ‌های ارائه شده به این سؤالات در پیشینه برنامه درسی به‌خوبی شناخته شده هستند و نیازی به مرور و بررسی آن‌ها نیست. هنگامی که تعاریف و مفاهیم برنامه درسی به‌صورت دسته‌جمعی و کل در نظر گرفته می‌شوند، از انسجام برخوردار نیستند اما زمانی که به شکل جداگانه مطرح می‌گردند در صورتی که تناقضی در آن‌ها دیده نشود، تفاوت و واگرایی در آن‌ها مشاهده نمی‌شود و در تقابل با یکدیگر قرار نمی‌گیرند؛ بنابراین در این مقاله همانند کتاب‌های درسی ضروری است که ده‌ها پاسخ یا حتی بیشتر با تمام تنوع موجود در آن‌ها ارائه گردد. اگرچه این کار تقریباً هیچ هدف یا تأثیر خاصی به‌جز کاهش اشتیاق و انگیزه خواننده به دنبال ندارد.

است (Fathi Vajargah, 2009). در خصوص این‌که عناصر برنامه‌درسی کدامند تا بر مبنای آن بتوان تعادل میان عناصر و تناسب آن‌ها را با انتظارات و آنچه مطلوب است، مشخص کرد، دیدگاه‌های متفاوتی عرضه شده است.

چه موارد و عناصری را باید در برنامه‌درسی گنجانند و سؤالات اساسی و پایه‌ای در خصوص این عناصر چه مواردی هستند؟ عناصر یا اجزای برنامه‌درسی، مواد تشکیل‌دهنده و سازنده برنامه‌درسی به شمار می‌روند. با توجه به شرایط موجود، هفت عنصر مهم و اساسی در برنامه‌درسی داریم که هر یک از آن‌ها شامل یک سؤال سازنده یا دسته‌بندی شده است. این سؤالات در کنار یکدیگر، در مجموع سؤالات برنامه‌درسی را شکل می‌دهند. این دسته از پرسش‌ها از جمله مواردی هستند که متخصصان تعلیم و تربیت باید درباره آن‌ها به‌منظور اجرای برنامه درسی تفکر کرده و آن‌ها را به‌کارگیرند (Dillon, 2009).

(۱-۲) معلم - چه کسی؟

چه کسی باید معلم یا تعلیم‌دهنده باشد؟ می‌توان با پرسش چه کسی؟ به تمام سؤالات ممکن درباره معلم، شخصیت وی، سابقه، دوره آموزشی، صلاحیت‌ها، ویژگی‌های اخلاقی، خصیصه‌ها، هویت فردی، نقش و مسائلی مانند آن به غیر از فعالیت‌ها پی برد. این پرسش یک طبقه‌بندی مجزا را تشکیل می‌دهد که با عوامل دیگری بخصوص دانش‌آموزان زمینه‌های مشترکی دارد (دسته‌بندی (۲ ج) مربوط به فعالیت را در بخش زیرین مشاهده کنید).

(۲-۲) دانش‌آموز - چه کسی؟

چه کسی به چه کسی آموزش می‌دهد؟ یا چه کسی باید مورد آموزش قرار گیرد؟ خصوصیات، گرایش‌ها، ویژگی‌های دانش‌آموز یا شاگرد کدام است؟ چه چیزی سبب می‌شود یک فرد را یک دانش‌آموز به شمار آوریم و چه چیزی منجر به تبدیل یک دانش‌آموز به یک یادگیرنده می‌شود؟ نحوه یادگیری یک دانش‌آموز چگونه

تعریف و توضیح ندارند. در حقیقت سؤال در زمره این موارد قرار دارد. باین حال، افراد به پرسیدن خود ادامه می‌دهند و در نتیجه همچنان لایه‌های متفاوتی از تعاریف ارائه می‌شود درحالی‌که کسی از این مسئله احساس رضایت نمی‌کند و چیزی هم به دانش افراد افزوده نمی‌شود.

با همه موارد بیان شده حل سؤال یا پرسش ضروری به نظر می‌رسد اما تعاریف نباید بیان پاسخی باشند که متخصصان تعلیم و تربیت را ارضا نماید زیرا این افراد به طرح پرسش آن چیست؟ علاقه‌مند هستند، سؤالاتی که احتمالاً به نوع دیگری از سؤال بدون در نظر گرفتن عناصر برنامه درسی متصل می‌گردند. آنچه متخصصان تعلیم و تربیت تمایل به دانستن آن دارند از موارد زیر هستند:

- عناصر یا اجزای سازنده برنامه‌درسی کدامند؟ و چه کاری در زمینه این عناصر و اجزا باید صورت گیرد؟ با در دست داشتن این سؤالات، فرصت بهتری برای پرسش، جستجو و کشف پاسخ‌های قابل قبول و دلخواه در اختیار این متخصصان قرار می‌گیرد.

۲. عناصر برنامه‌درسی

درباره اجزا و عناصر برنامه‌درسی، به‌هیچ‌روی میان صاحب‌نظران برنامه‌درسی اتفاق نظر وجود ندارد و دامنه وسیعی راه از یک تا نه عنصر، در برمی‌گیرد. برخی تصمیم‌گیری‌ها درباره یک عنصر، نتایج یادگیری، برخی دیگر محتوا را در حوزه کار برنامه‌ریزان درسی قلمداد کرده‌اند. کلاین نه عنصر را عناصر تشکیل‌دهنده برنامه‌درسی معرفی می‌کند که عبارت‌اند از: هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه‌بندی. رایج دیدگاه در این زمینه، سند برنامه درسی یا یک برنامه‌درسی خاص را، دربردارنده تصمیم در خصوص چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، روش و ارزشیابی، قلمداد می‌کند؛ بنابراین، موضوع عناصر تشکیل‌دهنده برنامه‌درسی، یکی از مباحث مورد مناقشه در این حوزه

اول جای داده شده و در درجهٔ نخست قرار می‌گیرد؛ اما جایگاه این سؤال اهمیتی ندارد و از نظر اعتبار و اهمیت این سؤال برابر با هر هفت سؤال دیگر باید مورد توجه قرار گیرد.

(۲-۶) فعالیت - چگونه؟

این پرسش در زمینهٔ ابزارها، روش‌ها و عملکردها اساساً به شکل فعالیت معلم و فعالیت دانش‌آموز تقسیم می‌گردد و معمولاً تقدم آموزشی به دانش‌آموزان داده می‌شود. (از طریق فعالیت‌ها و عملکردهای این عامل است که یادگیری مورد انتظار می‌تواند به وقوع بپیوندد و از آنجایی که فعالیت‌های دانش‌آموز شدیداً با فعالیت‌های معلم در ارتباط بوده و از این طریق مشخص می‌گردد، ابتدا باید فعالیت‌های معلم با توجه به فعالیت متعاقب دانش‌آموز طراحی گردد.) بهر حال، در مجموع این موضوع یک فعالیت مکمل و به عبارتی تعاملی به شمار می‌رود.

- دانش‌آموز چگونه باید عمل کند؟ دانش‌آموز باید چه کاری انجام دهد، به چه شکلی باشد، چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد تا آنچه را که برای یادگیری‌اش در نظر گرفته شده است بیاموزد؟ و بنابراین در نتیجهٔ این کار:

- معلم چگونه باید عمل نماید؟ یک معلم چه کاری را باید انجام دهد تا دانش‌آموز توانایی انجام آنچه را که از او به‌عنوان یک دانش‌آموز برای یادگیری موارد در نظر گرفته شده انتظار می‌رود، داشته باشد؟ و در اثر قرارگیری این دو عامل در کنار یکدیگر،

- نحوهٔ تعامل و تأثیر معلم و دانش‌آموز بر یکدیگر چگونه باید باشد؟ این مسئله در رابطه با موضوع درسی حاضر در این شرایط و با این هدف چگونه است؟ چگونه یک معلم باید این موضوع درسی را به این دانش‌آموز در این شرایط محیطی و با این هدف آموزش دهد؟

(۲-۷) نتیجه - از این کار چه چیزی عایدمان می‌شود؟ چه کسی چه چیزی را می‌آموزد؟

مطمئناً از این تعامل میان معلم و دانش‌آموز در خصوص موضوع درسی در این محیط و با هدف مورد نظر چیزی

است؟ یک متخصص چه مواردی را باید در رابطه با دانش‌آموز از نظر آموزشی در نظر بگیرد؟

(۲-۳) موضوع درسی - چه چیزی؟

ویژگی‌های موضوع درسی، ماهیت و محتوا، مواد و فرمت آن را باید در دستهٔ سؤال معیار و متداول "چه چیزی باید مورد تدریس و آموزش قرار گیرد؟"، سؤال بسیار قدیمی "کدام دانش از بیشترین ارزش و اعتبار برخوردار است؟" و سؤال دیرپا و ماندگار "چه کسی باید چه چیزی را بیاموزد؟" قرار داد. از دیدگاه تاریخی، پرسش در زمینهٔ موضوع درسی به‌عنوان سؤال اساسی و عمده در برنامهٔ درسی به شمار می‌رود اما همواره به‌خودی‌خود مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد. در حقیقت نمی‌توان این سؤال را در مقایسه با هر سؤال اساسی دیگر در بحث برنامهٔ درسی مهم‌تر و عمده‌تر به شمار آورد زیرا این سؤالات از یکدیگر جدا نیستند و در سطح برابری جای دارند. چه چیزی باید به چه کسی با چه هدفی و تحت چه شرایطی آموزش داده شود؟

(۲-۴) محیط - کجا و در چه زمانی؟

همهٔ سؤالات مربوط به زمان/زمان‌بندی و مکان، شرایط محیطی، وضعیت اطراف، متن یا فضاها، محیط‌ها، دوره‌ها و حوزه‌هایی که به شکل متوالی در مقیاس بزرگ‌تری جای می‌گیرند مانند کلاس درس، مدرسه، ناحیه و جامعه فعالیت برنامهٔ درسی را احاطه می‌کنند. به این سؤال در میان سؤالات معمول برنامهٔ درسی بیشترین بی‌توجهی صورت گرفته و حداقل شناخت و درک در این باره مشاهده شده است باین حال به اندازهٔ یک عامل قدرتمند باید به آن توجه ضروری صورت گیرد.

(۲-۵) هدف - چرا؟ با چه هدفی؟

تمام پرسش‌های مربوط به اهداف، مقاصد، هدف‌های عینی، آرزوها، نیت‌ها، غایت‌های آموزشی و مانند آن‌ها در این رده از سؤال قرار می‌گیرند. هدف معلم حاضر در تدریس این مطلب به این دانش‌آموز در این شرایط محیطی چیست؟ این یک سؤال کلاسیک و قدیمی در فلسفهٔ آموزش در نظر گرفته می‌شود و غالباً در جایگاه

دانش‌آموز، موضوع درسی، هدف، فعالیت، معلم و محیط می‌پردازد. به نظر می‌رسد تنها عامل گم‌شده در این دسته‌بندی، طبقه‌بندی نهایی مربوط به نتیجه‌گیری باشد اما بران این مسئله را هم مورد پیش‌بینی قرار می‌دهد و بلافاصله به مطالب خود اضافه می‌نماید. او در این باره اظهار می‌کند: "احتمالاً باید این مورد هم به مطالب افزوده شود: چه انتظاری از موفقیت باید داشت؟"

باید به این نکته اشاره شود و حتی شاید این انتقاد و اعتراض صورت گیرد که این مثال بران از رشته برنامه‌درسی نشأت نگرفته است و او به تدوین سؤال مربوط به برنامه‌درسی نمی‌پردازد زیرا این یک سؤال آموزشی است که ریشه در قلمرو وسیع شیوه آموزشی دارد. در حقیقت، نمی‌توان ردی از این سؤال را در حوزه و رشته حرفه‌ای و روشنفکر آموزش یا نظریه‌ها و یا تحقیقات آموزشی پیدا نمود. در واقع، رشته اصلی بران باستان‌شناسی کلاسیک بوده است اما او از همه موارد مورد نیاز برنامه‌درسی به‌خوبی آگاهی داشته و در همه آن‌ها به فعالیت پرداخته است. گذشته از آن، با اینکه یقیناً رشته برنامه‌درسی از سؤالات خاص منحصر به خودش برخوردار است ولی این طور به نظر می‌آید بتوان همه سؤالات برنامه‌درسی را در بحث آموزش درک و دریافت کرد؛ بنابراین، مثال طرح شده بران از طریق اشاره به قرارگیری سؤالات برنامه‌درسی در آموزش نظیر خود این رشته و همه بخش‌های آن، بصیرت و بینش مفیدی را به منصف ظهور گذاشته است.

از طرف دیگر، (Brezinka, 1997) فیلسوف آلمانی در رشته آموزش و تعلیم و تربیت، پرسش آموزشی را به شکل یک "مجموعه سؤال" تدوین کرده است. او این مجموعه را به شکل یک فعالیت و تکلیف در اختیار محققان آموزشی قرار داد تا به توضیح و تنظیم محتواهای حقیقی آن مبادرت ورزند. او همانند بران به طبقه‌بندی نمونه‌ها به همراه سؤال مربوط به هر یک از آن‌ها اقدام کرد:

به دست خواهد آمد، اما مسئله این است که چه چیزی؟ و چگونه می‌توان آن را دقیقاً بیان کرد؟ چه زمانی دانش‌آموز به اهداف مورد نظر در برنامه درسی دست خواهد یافت، این دانش‌آموز در انتها چگونه به نظر خواهد رسید؟ نحوه عمل، احساس، تفکر و زندگی یک فرد تربیت شده و تحصیل کرده چگونه خواهد بود (تغییرات رفتاری، عاطفی و نحوه زندگی)؟ در حالت کلی، فرد تحصیل کرده کیست؟

بررسی دیدگاه صاحب‌نظران برنامه‌درسی

هفت سؤال کلی یا طبقه‌بندی شده شامل چه کسی، به چه کسی، چه چیزی، کجا و چه زمانی، چرا، چگونه و چه نتایجی، کلیه سؤالات خاص مورد پرسش در هر دسته‌بندی را در برمی‌گیرند و روی هم‌رفته، این سؤالات کل حیطه برنامه‌درسی را نیز پوشش می‌دهند.

برای نشان دادن اندک احتمال قرار گرفتن این عوامل در کنار یکدیگر به موارد زیر اشاره شده است:

بران (Brann, 1989)، روشنفکرانه‌ترین سؤال برنامه‌درسی را در یک جمله نفس‌گیر بیان کرده است. او تنها در یک جمله، سؤال کلی مربوط به آموزش را تدوین کرد. او نه تنها تمام این مسائل را به صورت پرسشی تنظیم کرده بلکه تمام طبقه‌بندی‌های موجود را هم در آن جای داده است:

چه کسی چه چیزی را برای تبدیل به چه چیزی و انجام چه کاری، چگونه، از طریق چه کسی و همراه با چه کسی باید آموزش ببیند؟ از این سؤال یادگیرنده، موضوع یادگیری، تغییر شکل و تبدیل کار انجام گرفته (The transformation worked)، هدف عملی، نقشه مطالعاتی و محیط یادگیری درک می‌شود.

همان طور که مشاهده می‌شود در این جمله تمام سؤالات اساسی و پایه در خصوص کلیه موضوعات عمده برنامه‌درسی در آن واحد مد نظر قرار داده شده است. با توجه به عناصر موجود در جدول ۱، سؤالات پرسشی بران به ترتیب و در یک توالی به توضیح و توصیف

۱- منطق: چرا فراگیرندگان باید یاد بگیرند؟ ۲- مقاصد و اهداف: یادگیرندگان در جهت تحقق چه اهداف به یادگیری می‌پردازند؟ ۳- محتوا: یادگیرندگان چه چیزی می‌آموزند؟ ۴- فعالیت‌های یادگیری: یادگیرندگان چگونه می‌آموزند؟ ۵- نقش معلم: معلم چگونه فرایند تدریس و یادگیری را تسهیل می‌کند؟ ۶- مواد و منابع: یادگیرندگان با کمک چه چیزی به یادگیری می‌پردازند؟ ۷- گروه‌بندی: با چه کسانی به یادگیری می‌پردازند؟ ۸- مکان: کجا به یادگیری می‌پردازند؟ ۹- زمان: کی و چه زمانی یاد می‌گیرند؟ ۱۰- سنجش و ارزشیابی: چقدر در یادگیری پیشرفت داشته‌اند؟

تایلر (Tyler, 1949)، نظرات خود را با چهار پرسش اصلی مشخص کرد:

(۱) مدرسه باید به دنبال کسب چه اهداف آموزشی باشد؟

(۲ الف) از چه تجربیات آموزشی می‌توان در کسب احتمالی این اهداف بهره برد؟

(۲ ب) به چه نحوی می‌توان تجربیات یادگیری را با هدف کارایی احتمالی آن‌ها در نیل به این اهداف گزینش نمود؟

(۳ الف) چگونه می‌توان این تجربیات آموزشی را به نحوی کارا و ثمربخش تنظیم و سازمان‌دهی نمود؟

(۳ ب) نحوه تنظیم و سازمان‌دهی تجربیات یادگیری با هدف آموزش مؤثر چگونه می‌تواند باشد؟

(۴ الف) چگونه می‌توان نیل به این اهداف را تعیین نمود؟

(۴ ب) نحوه ارزشیابی کارایی و اثربخشی تجربیات یادگیری چگونه صورت می‌گیرد؟

این موارد از طرح‌های اشاره شده تایلر هستند که "در دسته چهار سؤال اساسی جای می‌گیرند و باید در برنامه‌ریزی هر نوع برنامه‌درسی و طرح آموزشی پاسخ داده شوند" (ص ۱).

چه کسی (انجام دهنده یا فاعل) چه کسی را (کننده کار، مخاطب) با چه انگیزه‌ای (هدف) تحت چه شرایطی (محیط، چارچوب، شرایط، متن) چگونه (به چه شیوه یا شکلی از فعالیت آموزشی) و با چه پیامدهایی (نتایج، تأثیرات، اثرات جانبی) مورد تعلیم و آموزش قرار می‌دهد؟

برحسب عناصر مشابه موجود در جدول ۱، این کلمات استفهامی به ترتیب معلم، دانش‌آموز، هدف، محیط یا شرایط، فعالیت و نتیجه را توضیح می‌دهند. با اینکه برزینکا به شیوه‌ای منظم این کار را انجام داده است اما از گنجاندن پرسش چه چیزی؟ در رابطه با موضوع درسی غفلت ورزیده است. او از این مسئله در جای دیگر به‌عنوان "گرایش شخصیتی (Personality dispositions)" یاد کرده می‌کند.

سؤالات اساسی و مهم برنامه‌درسی را در نظر بگیرید که رید (Reid, 1999) در اولین جمله از کتاب خود تحت عنوان مقاله‌های مربوط به برنامه‌درسی به آن‌ها اشاره کرده است. او در مجموع از پنج سؤال استفاده کرده است. هریک از این سؤالات را به آسانی می‌توان نماینده‌ای از هفت عنصر بیان شده به شمار آورد:

- موضوع: چه چیزی در مدارس باید تدریس شوند؟
- فعالیت: این کار با استفاده از چه ابزاری باید صورت گیرد؟

- دانش‌آموز: به چه کسی؟
- محیط: تحت چه شرایطی؟ و

- هدف: و با چه هدفی این کار باید پایان پذیرد؟
اگر (Akker, 2009)، بر اساس الگوی کلاین، عناصر

برنامه‌درسی را در ده عنصر مورد توجه قرار داده است که به غیر از عنصر "منطق یا چرایی (Rationale)" برنامه‌درسی، سایر عناصر با الگوی کلاین مشترک هستند. او ضمن مشخص ساختن این عناصر، سؤالاتی مطرح می‌کند که روشن‌کننده وضعیت این عناصر در فرایند تدوین برنامه‌درسی است. این سؤالات عبارت‌اند از:

و عمل بعدی آشکار می‌گردند. این مورد یک ویژگی نظری بوده و ضرورتاً دارای کاربرد عملی نیست زیرا لزومی وجود ندارد که در عمل از اولین سؤال، کار آغاز شود. اصولاً، توالی پویای سؤالات به محض آغاز به کار طرح یا نقشه در هر نقطه‌ای عمل خواهد کرد؛ به عبارت دیگر، این توالی در هر سؤالی که هدف آن کشاندن مسئله تفکر و عمل در شرایط حقیقی شیوه اجرا باشد، عمل می‌کند. هر سؤال به سؤال قبلی و بعدی ارتباط دارد.

طرح تایلر یکی از طرح‌های کلاسیک است که در آن همه اصول بنیادی (به‌طور جامع) تدوین و در یک توالی پویا مرتب شده‌اند.

با این حال می‌توان این پرسش را مطرح کرد آیا قاعده تدوین شده تایلر علی‌رغم یکپارچگی و کامل بودن ممکن است امکان جامعیت و عمومی بودن خود را به دلیل سؤالات بسیار اندک و بحث درباره عناصر بسیار کم کاملاً از دست بدهد. به‌عنوان مثال، هیچ سؤالی در زمینه هیچ‌یک از چهار عنصر معمول معلم، دانش‌آموز، موضوع و محیط تدوین نشده است. این عناصر به‌هیچ‌عنوان از دید و توجه تایلر خارج نیستند زیرا او مدت‌های مدیدی به بحث درباره آن‌ها به‌عنوان "منابع" برنامه‌درسی (یادگیرنده، جامعه، موضوع درسی) پرداخته است. به‌هرحال، این موارد در این طرح و نقشه او در هیچ غالب موضوعی یا سؤالی به تصویر کشیده نشده‌اند. اورنشتاین (Ornstein, 1987) از اینکه تعداد اندکی از برنامه‌ریزان زمانش با سؤالات بنیادی سروکار داشته و به طرح سؤالات درست و حیاتی به منظور بحث درباره نظریه و شیوه اجرای برنامه درسی می‌پرداختند اظهار شگفتی می‌نماید. وی فهرست شخصی خود را با ۱۵ سؤال پایه‌ای و بنیادی ارائه می‌کند (جدول ۲ مشاهده نمایید).

اولین خصیصه برجسته در این تدوین استفاده از یک مجموعه سؤال بجای یک فهرست از آن است. این طرح از سه ویژگی الگویی برخوردار است.

- در آن، عناصر کلی یا طبقه‌بندی‌های برنامه‌درسی که از آن‌ها سؤال طرح می‌گردد همراه با پاسخ (به عبارتی اهداف، تجربیات، سازمان‌دهی و ارزشیابی) مشخص می‌گردند؛

- به تدوین سؤال کلی درباره هر عنصر ضروری در آن پرداخته می‌شود؛ و

- طبقه‌بندی‌ها و سؤالات در آن دسته‌بندی و تنظیم می‌شوند.

این چهار پرسش در یک توالی پویا مرتب شده و تنها بر اساس قرارگیری آن‌ها یکی پس از دیگری فهرست‌بندی نشده‌اند تا یک سؤال به سؤال دیگری ختم گردد. اولین سؤال مربوط به اولین مشخصه بوده و سؤال پایانی هم به ویژگی پایانی مربوط است. در اولین سؤال درباره هیچ جنبه‌هایی از برنامه‌درسی صحبت نمی‌شود بلکه در آن به اولین عنصر مربوط به تفکر و عمل (به‌نحوی که از این طرح یا نقشه دریافت می‌گردد) با عنوان اهداف آموزشی اشاره می‌شود و در سؤال پایانی هم به عنصر پایانی مربوط به تفکر و عمل به نام ارزشیابی پرداخته می‌شود. در میان این دو سؤال، پرسش‌هایی در زمینه تجربیات یادگیری وجود دارند که می‌توانند در نیل به هدف که در سؤال قبل مطرح شد و تأمین سازمان‌دهی مؤثر برای چنین تجربیاتی مفید باشند. این دو سؤال ارتباط میان اولین و آخرین سؤال به شمار می‌روند. به عبارتی باید گفت: چگونه تجربیات سازمان‌دهی شده در حصول به اهداف گزینش شده برای موفقیت و پیشرفت اثبات می‌گردند.

در پرسش پایانی بار دیگر اولین سؤال مربوط به اهداف مطرح می‌شود و مجموعه سؤالات مربوط به تفکر

جدول ۲. فهرست سؤالات برنامه درسی از دیدگاه اورنشتاین، ۱۹۸۷

ماهیت		۱. چگونه برنامه‌درسی تعریف می‌شود؟
معلم	دانش‌آموز	۲. نقش و مسئولیت معلم و دانش‌آموز در تنظیم برنامه‌درسی چیست؟
		۳. چه فلسفه‌ها و نظریه‌هایی چه به‌صورت بین‌المللی و چه غیر آن از طریق برنامه‌درسی منتقل می‌شود؟ ۴. قلمروهای دانش برنامه‌درسی کدام‌اند؟ چه نوعی از دانش برنامه‌درسی ضروری است؟ ۵. بخش‌های لازم و مهم برنامه‌درسی کدام‌اند؟ ۶. چگونه می‌توان به بهترین شکل برنامه درسی را تنظیم کرد؟ ۷. کدام موضوع درسی یا محتوا از بیشترین کارایی و ارزش برخوردار است؟ بهترین شکل‌های محتوایی کدام‌اند؟ چگونه می‌توان آن را تنظیم نمود؟
محیط	هدف	۷. چه نیروهای اجتماعی و سیاسی بر برنامه‌درسی تأثیرگذار هستند؟ کدام‌یک از آن‌ها بیشترین ارتباط را با برنامه‌درسی دارد؟ چه محدودیت‌هایی را در آن تحمیل کرده یا به وجود می‌آورند؟ ۸. چرا تغییرات در برنامه‌درسی رخ می‌دهد؟ چگونه این تغییرات بر برنامه‌درسی تأثیر می‌گذارد؟ ۹. اهداف و مقاصد برنامه‌درسی کدام‌اند؟ چگونه می‌توان آن‌ها را به آرمان‌ها تبدیل نمود؟ ۱۰. چگونه می‌توان نیازهای آموزشی را تعریف کرد؟ این نیازها به چه کسی تعلق دارند؟ چگونه می‌توان این نیازها را در اولویت قرار داد؟
		۱۱. چگونه یادگیری رخ می‌دهد؟ چه فعالیت‌های یادگیری مناسب‌ترین فعالیت‌ها در برآوردن نیازهای یادگیرنده هستند؟ ۱۲. چگونه می‌توان به بهترین شکل این فعالیت‌ها را تنظیم نمود؟
نتیجه		۱۳. چگونه می‌توان به اندازه‌گیری یا سنجش و تعیین آنچه سعی در کسب آن داریم پرداخت؟ چه کسی مسئول است؟ به چه منظور و برای چه کسی؟
شیوه اجرا		۱۴. نقش و مسئولیت متخصص برنامه‌درسی چیست؟ ۱۵. ارتباط مناسب میان برنامه‌درسی و آموزش، برنامه‌درسی و نظارت، برنامه‌درسی و ارزشیابی کدام‌اند؟

ماهیت و شیوه اجرای و عمل برنامه‌درسی (پرسش ۱۴، ۱۵، ۱) به طرح سؤال پرداخته است. مطمئناً تایلر این سؤالات را نادیده نگرفته است اما تاکنون تدوینی درباره آن‌ها انجام نداده و یا آن‌ها را در یک طرح یا نقشه جای نداده است. برخلاف مجموعه سؤالات تایلر که در یک توالی پویا تنظیم شده است، سؤالات اورنشتاین با چنین ترتیبی تنظیم نشده است.

(۳) شیوه اجرا و عمل برنامه‌درسی

این هفت عنصر، موجودیت یا تشکیلاتی به نام برنامه‌درسی را تشکیل می‌دهند. اکنون متخصصان

اورنشتاین علاوه بر گنجانیدن سؤالات اساسی تایلر به تدوین سؤالات بیشتر درباره موضوعات دیگر اقدام نمود. در فهرست سؤالات اورنشتاین توجه خاصی به سؤالات موضوع درسی صورت گرفته است زیرا یک‌سوم سؤالات در فهرست با آگاهی از این واقعیت که آن‌ها را باید جزء سؤالات برنامه‌درسی به شمار آورد به موضوع درسی اختصاص دارد (عنوان موضوع را در جدول ۲ مشاهده نمایید). بعلاوه، او درباره نقش‌ها و مسئولیت‌های معلم و دانش‌آموز (سؤال ۲)، تأثیرات سیاسی و اجتماعی بر برنامه‌درسی (سؤال ۷) و سؤالات دیگر در خصوص

تعریف حوزه و رشته مطالعات برنامه درسی با استفاده از سه سؤال و در قالب تجویزی/توصیفی می‌پردازد: -چه چیزی تدریس می‌شود/باید تدریس گردد؟-این کار به چه چیزی منجر می‌شود/باید منجر شود؟-برای نائل شدن به چنین نتیجه‌ایی چه کاری ضرورت دارد/باید صورت گیرد؟

اکنون، اینطور بنظر می‌آید که چنین تعریفی یک تعریف نادرست به شمار آید زیرا این سؤالات بجای آنکه بخشی از افکار و دیدگاه افراد در خصوص سؤالات حاضر باشد به برنامه‌درسی ختم می‌شود؛ اما این اشتباه به سرعت در جمله بعدی تیلور تصحیح می‌گردد. او در این جمله بیان می‌کند که در رشته مطالعات برنامه‌درسی به نحوه پاسخ دهی به این سؤالات پرداخته می‌شود. در واقع، او از طریق این سؤال قصد دارد به تعریف مطالعات برنامه‌درسی بپردازد و در راهی فراتر گام بردارد و به تعیین جزئیات آن بر اساس عبارات روبرو مبادرت ورزد: "با چه زبانی [به این سؤالات پاسخ داده می‌شود]، با توجه به چه عقاید و فرضیات و بر اساس چه توجیه و منطقی این کار شکل می‌گیرد."

این گروه از سؤالات، سؤالات متفکرانه (Questions of thinking) برنامه‌درسی بر شمرده می‌شوند و دقیقاً می‌توان از آن‌ها برای تعریف مطالعات برنامه‌درسی بهره برد (اما از این سؤالات برای برنامه‌درسی استفاده نمی‌شود).

صرف‌نظر از کارایی این سؤالات در مطالعات، تحقیقات و مانند آن‌ها می‌توان از آن‌ها در توضیح فرایندهای متفکرانه برنامه‌ریزان در انجام کارهای روزانه ایشان هم استفاده کرد. پرداختن به این رشته و حوزه، یک فعالیت خالی از خرد و تفکر نیست بلکه باید آن را یک اقدام همراه با تفکر دائمی در نظر گرفت؛ بنابراین در این سؤال، موضوع تنها نحوه تفکر محققان و ناظران برنامه‌درسی نیست بلکه موضوع اساساً به نحوه تفکر کسانی که در هنگام اجرا و عمل درباره برنامه‌درسی دارند مربوط می‌شود.

تعلیم و تربیت می‌توانند به این تشکیلات نگاهی بیندازند، جایگاه خودشان را با توجه به آن دریابند و ترتیب متفاوتی از سؤالات را مطرح نمایند. سؤالات اساسی طرح شده به شیوه اجرا و عمل این مسائل مربوط است: چگونه باید تفکر کرده و عمل نمود؟

(۱-۳) عمل - چه کاری باید کرد؟

سؤالاتی از این دست به تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درسی، اجرا و آزمودن، ارزیابی و بهبود آن مربوط می‌شود.

برای مثال، در بخش پایانی دیدگاه شوآب، ژرف‌اندیشی و تبادل نظر در پاسخ به پرسش بخش عمل در زمینه تصمیم‌گیری برنامه‌درسی توضیح داده می‌شود. ساخت و تدوین برنامه‌درسی در مطالعات رید (Reid, 1999) به‌عنوان یک نظریه‌پرداز ژرف‌اندیش و مشورت‌گیر به همراه معلم، دانش‌آموز، موضوع، محیط برنامه‌درسی، موضوع پایانی مورد بحث به شمار می‌رود.

در حالت کلی، سؤالات مربوط به عمل در برنامه‌درسی به‌عنوان آنچه سؤالات تبادلی و ژرف‌مندانانه (Deliberative) نامیده می‌شوند معروف هستند زیرا این سؤالات از چارچوب پرسشی چه کاری باید انجام گیرد؟ برخوردار هستند و پاسخ‌های داده شده به آن‌ها شکل تصمیم‌گیری و راه‌حل عملی دارند (Dillon, 2009).

(۲-۳) تفکر و اندیشه - چگونه بیندیشیم؟

سؤالات مربوط به مطالعات برنامه‌درسی، کاوش و تحقیقات در این زمینه، واحدها و درجات برنامه‌درسی (Curriculum courses and degrees)، نظریه‌پردازی، ایدئولوژی‌ها، دیدگاه‌های برنامه‌درسی و مانند آن‌ها در این گروه‌بندی قرار می‌گیرند. گذشته از آن، این دسته به‌طور عمده شامل سؤالاتی در زمینه نحوه تفکر افراد متخصص در هنگام شروع فعالیت‌های برنامه‌درسی‌شان است.

یک نمونه آموزنده و موثق در این زمینه از بررسی‌های تیلور (Taylor, 1999) به دست می‌آید. او در اولین جمله از کتاب خود با عنوان دستورالعمل‌ها و جهت‌گیری‌های جدید در مطالعات برنامه‌درسی به

شاید بهترین توصیف ویژگی‌های این موضوع به شکل زیر باشد:

- سؤالاتی را که باید متخصصان تعلیم و تربیت در اجرا و انجام برنامه‌درسی به خاطر بسپارند چه مواردی هستند؟ یا - این متخصصان به چه سؤالاتی به صورت عملی پاسخ می‌دهند؟

پرسش‌های اساسی حوزه برنامه‌درسی از دیدگاه شواب

خوانندگان با رجوع دوباره به مثال اصلی دیدگاه شواب و درک خلق جمله سخت او با کل سه ترتیب موجود در بین سؤالات شگفت زده خواهند شد. در آغاز او به سؤال مربوط به ماهیت برنامه‌درسی اشاره می‌کند، برنامه‌درسی چیست؟ و در پاسخ، یکی از مواردی را که به درستی جواب چنین سوالی است، پیشنهاد می‌نماید. یکی از دیدگاه‌ها یا برداشت‌های شواب به شکل زیر است:

(۱) ماهیت

من دیدگاه زیر را در رابطه با برنامه‌درسی بیان می‌کنم: برنامه‌درسی عبارت است از آنچه به طور موفقیت‌آمیز، توسط معلمان متعهد و با استفاده از منابع و کنش‌های مناسب در ارتباط با یک حوزه مشروع معرفتی، مهارتی و ارزشی به گروه خاصی از دانش‌آموزان منتقل شده است. این تصمیم‌ها در بستر تاملات جدی گروهی با حضور نمایندگان کلیه کسانی که در جریان یاددهی - یادگیری حضور دارند، انجام می‌گیرد.

به‌هرحال، شواب هیچ کار خاصی درباره بیان جوهر یا ذات برنامه‌درسی و خواص و ویژگی‌های آن به خوانندگان انجام نداده است. بلکه برعکس او مستقیماً به سمت سؤال بعدی از این نوع حرکت می‌کند. این سؤال دارای دومین ترتیب عناصر برنامه‌درسی بوده و به تعیین انواع متفاوت عناصر و مواد دخیل در برنامه‌درسی می‌پردازد.

(۲) عناصر

- نتایج: آنچه به شکل موفق و در درجات متفاوت انتقال داده می‌شود؛

- دانش‌آموز: به دانش‌آموزان متفاوت؛

- معلم: از طریق معلمان متعهد و دلسوز؛

- فعالیت: با استفاده از منابع و کنش‌های مناسب؛

- موضوع (۱): در ارتباط با یک حوزه مشروع معرفتی، مهارتی و ارزشی؛ و

- موضوع (۲): به گروه خاصی از دانش‌آموزان ...

در نمونه بالا به بخشی از پاسخ در بیانیه شواب اشاره شده است. او پنج عنصر برنامه‌درسی را مطرح کرده و در عین حال برای یکی از آن‌ها با عنوان موضوع درسی دو ویژگی تعیین نموده است (قانونی و منطقی، گزینش شده). لیکن شواب درباره هدف و قصد و همچنین درباره محیط یا شرایط هیچ اشاره‌ای نداشته است با آنکه این موارد همواره به‌عنوان یکی از چهار پرسش معمول او در کنار معلم، دانش‌آموز و موضوع به حساب می‌آیند. به‌هرحال، او با این سؤال کلی به کار خود خاتمه می‌دهد و به سمت سؤال دیگری علی‌رغم دارا بودن یک ترتیب متفاوت با عنوان شیوه اجرای برنامه‌درسی تغییر جهت می‌دهد. چه کاری در خصوص تصمیم‌گیری برنامه‌درسی باید انجام داد؟

(۳) شیوه

(۳ الف) عمل - تصمیم‌گیری: از نظر شواب، نمایندگان چهار مقوله اصلی باید در جریان تصمیم‌گیری حضور فعال داشته باشند (Schwab, 1997). این نکته را از تعریف او از برنامه‌درسی نیز می‌توان دریافت. رهبری این گروه به عهده یک متخصص برنامه‌درسی با خصوصیات و قابلیت‌های ویژه مورد نظر شواب است و بدین ترتیب، نمایندگان پنج دیسپلین در فرایند پژوهش و تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی مشارکت خواهند داشت (Mehrmohammadi, 2010). بعد از تفکر جدی و تصمیم‌گیری گروهی از طریق نمایندگان افراد دخیل در آموزش دسته معینی از دانش‌آموزان با علم به این موضوع که آن‌ها در نزد تصمیم‌گیرندگان شناخته شده هستند

در عبارت بالا، شواب به معرفی روش مطلوب و ترجیحی خود برای تصمیم‌گیری در خصوص

تکوین خود را می‌گذرانند؛ و از سوی دیگر به خاطر ماهیت میان‌رشته‌ای آن؛ بسیاری از صاحب‌نظران و نویسندگان حوزه نسبت به روشن نبودن حدود ثغور و شفاف نبودن ماهیت آن ابراز نگرانی کرده‌اند. از این‌رو، حوزه برنامه‌درسی در قالب علمی و عملی به اندازه کافی ساختارمند نیست تا بتوان با اصولی منسجم و منظم آن را تبیین کرد.

متخصصان رشته مطالعات برنامه‌درسی با سؤالات فراوانی روبرو هستند. برای آن‌که بفهمیم برنامه‌ریزی درسی چیست باید ابتدا تصور کنیم که متخصصان برنامه‌درسی چه کارهایی انجام می‌دهند و برای آن‌که بفهمیم که متخصصان این رشته چه کارهایی را قرار است انجام دهند، باید درک کنیم که این متخصصان با چه سؤالاتی روبرو هستند. تعداد این سؤالات بی‌شمار است و بی‌شماری سؤالات حکایت از وظایف پیچیده متخصصان این رشته دارد.

از این‌رو، در این مقاله با بررسی دیدگاه صاحب‌نظران حوزه برنامه‌درسی خصوصاً دیدگاه شوآب سعی شده است به این پرسش‌ها که طرح سؤالات در حوزه برنامه‌درسی چه کاربردی دارد؟ و سؤالات اساسی حوزه برنامه‌درسی کدام‌اند؟ ماهیت برنامه‌درسی چیست؟ عناصر اصلی و بنیادین تشکیل‌دهنده برنامه‌درسی کدام‌اند؟ و چه سؤالاتی درباره این عناصر می‌توان مطرح نمود؟ سؤالاتی را که باید متخصصان در اجرا و عمل برنامه‌درسی به خاطر بسپارند چه مواردی هستند؟ پاسخ داده شود.

شاید بیان این موضوع شگفت‌آور باشد که برخوردار از طرحی مناسب در حوزه سؤالات برنامه‌درسی سبب کاربرد مناسب آن‌ها هم می‌شود. در حقیقت بهره‌مندی از چندین طرح به گونه‌ای که هر یک جنبه‌های متفاوتی از حوزه برنامه‌درسی را عرضه نمایند، ضروری به نظر می‌آید. علت این امر آن است که هیچ طرحی به تنهایی نمی‌تواند در خصوص قلمرو برنامه‌درسی به بحث بپردازد. طرح‌ها از میان شیوه‌های

برنامه‌درسی به شکل مشورت و تبادل نظر گروهی و محلی می‌پردازد. این مورد تنها نمونه‌ای است که او در حوزه شیوه و روش در آن وارد شده است و در حقیقت اولین عمل گنجانده شده در شیوه اجرا است (به همان شکلی که خود او آن را به صورت یک مشخصه پیوسته در عمل توضیح می‌دهد). به علاوه، این مورد موضوع اصلی مقاله او را تشکیل می‌دهد که با این جمله مهم به معرفی و ارائه آن پرداخته است.

متخصصان تعلیم و تربیت باید از چنین سؤال غیررسمی و شخصی دست‌بردارند و به تجزیه و تحلیل پاسخ به منظور درک مناسب‌تری از نظریه شوآب یا هر خبره دیگری بپردازند. این کار خصوصاً برای شناخت بهتر ارزش سؤالاتی که منجر به این پاسخ شده‌اند باید صورت گیرد. می‌توان مشاهده کرد که چگونه جمله پیچیده شوآب از یک طرف به سؤالات متفاوتی اشاره دارد و از سوی دیگر تغییر جهتی را با مطرح نمودن ترتیب و شکل متفاوتی از چند سؤال بدون پاسخ نشان می‌دهد. او در این فرایند برخی از سؤالات را نادیده می‌گیرد و به شکل جزئی به بقیه آن‌ها پاسخ می‌دهد. کاملاً می‌توان از مسائل بیان شده به جهت انتقاد از تدوین نظریه شوآب استفاده کرد اما ارائه آن‌ها در اینجا با هدف مهم‌تری صورت گرفته است: کمک به متخصصان تعلیم و تربیت برای شناسایی و تعیین تنها آن دسته از سؤالاتی که قادر به پاسخ‌گویی مناسب آن‌ها در طرح‌ها و شیوه‌های اجرایشان هستند.

مسئله ضروری، درک و فهم درست سؤالات از ابتدا است. در این صورت است که می‌توان پاسخ‌های قابل دفاع برای سؤالات قطعی و بی‌چون و چرا وضع کرد. باید اشاره کرد که در تمام این مدت فرد از آنچه در حال انجام است آگاهی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

از آنجایی که رشته برنامه‌درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی، حوزه نسبتاً جوانی است که دوران رشد و

کارایی آن‌ها در شرایط و محیط است. این موضوع که تا چه اندازه سؤالات در افزایش و ارتقا تفکر و عمل در قلمرو برنامه‌درسی مؤثر است؟ در واقع سؤال پایانی قلمرو برنامه‌درسی به حساب می‌آید که به فهرست سؤالات مطرح شده آن اضافه می‌شود. پاسخ به این سؤال را نمی‌توان در نظریه و در تحقیق جستجو نمود بلکه پاسخ به آن در محیط پیرامونی ما قرار دارد. در واقع می‌توان آن را در محیط اجرای برنامه‌درسی تجربه کرد. محیطی که در آن افراد به شکل عملی در ارائه پاسخ‌های کافی به سؤالات ضروری برنامه‌درسی مشارکت می‌کنند.

در پایان، نتیجه‌گیری را می‌توان بدین نحو اعلام نمود: آیا نمی‌توان یک فهرست بهتری در خصوص سؤالات برنامه‌درسی تهیه و تدوین نمود؟ و آیا در حال حاضر می‌توان چیزی بهتر از فهرست سؤالات به وجود آورد؟

منابع

- Akker, J. van den. (2009). **Curriculum in Development: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO)**, Enschede, the Netherlands. Academic Publishers.
- Beauchamp, G. (1981): **curriculum Theory**. Itsaca, IL: f.e. peacock
- Brann, E. T. H. (1989) **Paradoxes of Education in a Republic** (Chicago: University of Chicago Press).
- Brezinka, W. (1997) **Educational Aims, Educational Means, Educational Success: Contributionsto a System of Science of Education**, trans. J. S. Brice (Aldershot, UK: Avebury).
- Dillon, J. T. (1984) The classification of research questions. **Review of Educational Research**, 54(3), 327–361.
- Dillon, J. T. (1994) The questions of deliberation. In J. T. Dillon (ed.), **Deliberation in Education and Society** (Norwood, NJ: Ablex), 3–24.
- Dillon, J. T. (2009) 'The questions of curriculum', **Journal of Curriculum Studies**, 41: 3, 343 — 359.

ارائه پدیده‌های مهم در آن‌ها، ویژگی‌های به کار رفته برای تمایز آن‌ها، اهداف مورد نظر، اصول دنبال شده در تنظیم آن‌ها، قضاوت‌ها و دیدگاه‌های بیان شده گزینش می‌شوند (Dillon, 1984). کلیه نظریه‌پردازانی که در این مقاله از آن‌ها سخن به میان آمده است دیدگاه کاملاً مشابه و بسیار نزدیکی در رابطه با اهمیت ویژه برخی از سؤالات رشته برنامه‌درسی (و در شکل گسترده‌تر آن در حوزه آموزش و پرورش) دارند این در حالی است که هریک از آن‌ها سؤالات مختلفی را در این حوزه مطرح نموده‌اند. در نتیجه با توجه به آنچه بیان شده است برنامه‌درسی را می‌توان این‌گونه تعریف نمود: برنامه‌درسی از سؤالات اساسی تشکیل شده است که اعمال و اجرای ما نشان‌دهنده پاسخ‌هایی مشخص به آن‌ها است؛ بنابراین، برای دانستن آنچه در حال انجام است باید نسبت به سؤالاتی که عملاً به پاسخ می‌رسند شناخت و آگاهی وجود داشته باشد. گذشته از آن، برای اجرای درست برنامه‌درسی باید بیان گردد علی‌رغم آنکه می‌توان به سؤالات برنامه‌درسی، پاسخ‌های کاملاً متفاوت و احتمالاً درست داده شود لیکن در آغاز کار باید سؤالات مناسب و یکسانی مطرح گردد.

متأسفانه هیچ‌کس نمی‌تواند از قبل از نحوه ساخت و تدوین طرح مناسبی از سؤالات آگاه باشد. البته می‌توان در این باره از تدابیر و فنونی هم بهره گرفت. می‌توان از شکل‌های متفاوتی برای طرح‌ها استفاده نمود یا به کارگیری مجموعه‌هایی از معیارها را در طرح‌ها مدنظر قرار داد. تمام این موارد به گزینش‌های صورت گرفته و تنظیمات انجام شده برای هدف مورد نظر وابسته است. جای خوشبختی است که برای هر طرح یک معیار نهایی و قابل دسترس وجود دارد البته تنها در صورتی که مقدمات اولیه انجام شده باشند. در حقیقت این معیار نهایی، سؤال پایانی مطرح شده به شمار می‌رود.

معیار نهایی و غایی در کارایی هر طرح، فهرست یا مجموعه‌هایی از سؤالات مانند طرحی که در جدول ۱ مشاهده شده است میزان عمل‌گرایی یا به عبارتی

- Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Fathi Vajargah, Kourosh (2010). Concepts and principles of Curriculum. Tehran, bal Press, [Persian].
- Indiana Department of Education. (2010). **Definition of terms. Indiana Accountability System for Academic Progress**. Retrieved from <http://www.doe.in.gov/asap/definitions.html>
- Klein, f.m. (1992), A perspective on the gap between curriculum theory and practice. **Theory in to practice (TIP), XXXI (3)**. P 191-197.
- Ghaderi, M. (2012). **Theory & practice Curriculum studies**. Tehran, avayenoor[Persian].
- Glatthorn, A.A, Boschee, F, White head, B.m, Boschee, B.F. (2012). *Curriculum leadership: Strategies for Development and Implementation*. third Ed, Thousandoaks, SAGE, Inc.
- Goodlad, J. I. and Associates (1979) **Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice**(New York: McGraw-Hill).
- Mehrmohammadi, M. (2010). **Curriculum: Theory, Approaches and Perspectives**. Tehran, samt[Persian].
- Ornstein, A. C. (1987) Theory and practice of curriculum. *Kappa Delta Pi Record*, 24(1), 15–17.
- Reid, W. A. (1992) *The Pursuit of Curriculum: Schooling and the Public Interest* (Norwood, NJ: Ablex).
- Reid, W. A. (1999) *Curriculum as Institution and Practice: Essays in the Deliberative Tradition*(Mahwah, NJ: Erlbaum).
- Schwab, J. J. (1969) The practical: a language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1–23.
- Schwab, J. J. (1983) The practical 4: something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239–265.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630.
- Taylor, P. H. (1979) Introduction: curriculum studies in retrospect and prospect. In P. H. Tyler, R. W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago: University of Chicago Press).
- Valance, E. (1982). A Second Look at "conflicting conceptions of curriculum". *Theory In To Practice(TIP)*. 25(1), 24-30.