

برنامه درسی به عنوان حرفه

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۱۵

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۷/۱۲/۸

غلامرضا یادگارزاده^۱

مقدمه

تعبیر متعددی برای برنامه درسی وجود دارد: به عنوان محتوا^۲، تجربه یادگیری^۳، اهداف^۴، طرحی برای آموزش^۵، رویکرد غیر فنی^۶، (لاننبرگ^۷، ۲۰۱۱)، درس^۸، فعالیت‌های یادگیری^۹، رشته علمی^{۱۰}، حوزه مطالعاتی^{۱۱}، بازتولید فرهنگی^{۱۲}، مجموعه‌ای از شایستگی‌ها^{۱۳}، بازتولید اجتماعی^{۱۴} (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸) و گفتگوی پیچیده بین معلم و دانش‌آموز^{۱۵} (کریدل^{۱۶}، ۲۰۱۰). تعبیر دیگری در متون علمی این حوزه مشاهده می‌شود که با موارد فوق کمی تفاوت دارد و شامل برنامه درسی به عنوان تجارت^{۱۷} (ون وارت^{۱۸} و همکاران، ۲۰۱۴: ۵۷۲)، کیمیاگری^{۱۹} (آرمسترانگ^{۲۰}، ۱۹۹۸)، حرفه^{۲۱}، کار^{۲۲}، و یا شغل^{۲۳} (گروسپر^{۲۴} و اینفندلر^{۲۵}، ۱۹۹۷؛) گفتگو^{۲۶} (بلکلی^{۲۷}، ۲۰۰۹) و کنش معطوف به هدف^{۲۸} (یک^{۲۹} و پنی^{۳۰}، ۲۰۰۶) است. با مستندات علمی که در حوزه برنامه درسی تولید می‌شود و دیدگاه‌های نظری

^۱. استادیار دانشگاه علامه طباطبائی

- 2 . Content
- 3 . Learning Experiences
- 4 . Objectives
- 5 . a Plan for Instruction
- 6 . a Nontechnical Approach
- 7 . Lunenburg, F. C
- 8 . Course
- 9 . as learning activity
- 10 . Discipline
- 11 . Field of study
- 12 . Cultural reproduction
- 13 . Competencies
- 14 . Social reproduction
- 15 . Currerr
- 16 . Kridel, C
- 17 . Business
- 18 . Van Wart, M
- 19 . Alchemy
- 20 . Armstrong, F
- 21 . Profession
- 22 . Work
- 23 . Occupation
- 24 . Gosper, M
- 25 . Ifenthaler, D
- 26 . Conversation
- 27 . Bleakley, A
- 28 . Praxis
- 29 . Yek, T
- 30 . Penney, D

و عملی که در جریان است تعبیر دیگری نیز در آینده نیز مطرح خواهد شد. از میان تعبیرهای فوق مقاله حاضر به موضوع برنامه درسی به عنوان حرفه پرداخته است.

حرفه‌گرایی در برنامه درسی

ایده حرفه از کلمه لاتین *profiteor* گرفته شده است و به منزله یک تعهد رسمی و یا سوگند برای انجام کاری است. این ریشه نشان می‌دهد حرفه‌ای کسی است که ادعا می‌کند دارای دانش در مورد چیزی است و تعهد به مجموعه‌ای از ارزش‌ها دارد و این دو ویژگی حرفه‌ای بودن را می‌رساند (لاستر^۱، ۲۰۱۰). ورود به یک حرفه مستلزم درگیری متفکرانه، داشتن حداقلی از دانش، کنترل اعمال، شاخص‌های عضویت، اخلاق و ارائه خدمات شغلی است. در تعریفی کلاسیک، حرفه عبارت است از فعالیت‌هایی که افراد بر اساس دانش، مهارت و شایستگی‌هایی که از طریق مدرسه و یا تجربه کسب کرده‌اند، در یک حوزه انجام می‌دهند (فاکس^۲، ۲۰۰۲).

با توجه به تعریف حرفه در بررسی "برنامه درسی به عنوان حرفه" پرسش‌هایی پیش می‌آید از قبیل: آیا می‌توان تعبیر حرفه‌ای از برنامه درسی داشت؟ آیا در حوزه برنامه درسی شغل و یا شغل‌هایی وجود دارد؟ به گونه‌ای صریح‌تر آیا برنامه درسی کار است؟ (فرناندز^۳ و همکاران ۲۰۰۶). وود^۴ و همکاران (۲۰۱۱) به صورت روشن این پرسش را مطرح می‌کنند که کارشناس، مشاور، مدیر، مجری و ناظر برنامه درسی به چه کسی می‌گویند و چه ویژگی‌هایی باید داشته باشند؟ نقش‌های حرفه‌ای شاغلان در حوزه برنامه درسی کدامند؟ (یادگار زاده، ۱۳۹۲). جکسون^۵ (۱۹۹۲) پرسشی را مطرح کرد که کار را پیچیده‌تر هم می‌کند: آیا برنامه درسی می‌تواند به عنوان یک تخصص محسوب شود؟ اگر چنین است افراد متخصص این حوزه قادر به حل چه نوع مسائلی هستند؟

از بعد مطالعاتی برنامه درسی، مانند بسیاری از حوزه‌ها زیر مجموعه علوم انسانی است. همانند بسیاری از حوزه‌های علمی، پژوهش در آن نقش پررنگ دارد و روش‌شناسی علوم انسانی در آن شایع است. تعداد نظریه‌ها و رویکردهای عملی برای مطالعه برنامه درسی در حال رشد است. پژوهشگران برنامه درسی و نظریه‌پردازان این حوزه رویکردهایی را از جامعه‌شناسی، فلسفه، روانشناسی و سایر رشته‌ها اقتباس کرده‌اند که تلفیق آن‌ها روش‌هایی را خاص برنامه درسی ایجاد کرده است. از این رو دشوار است بگوییم افراد درون حوزه برنامه درسی چه کاری انجام می‌دهند (فرین^۶، ۱۹۹۸).

برخی از صاحب‌نظران برنامه درسی آشفتگی حاکم بر تعاریف و حدود و ثغور برنامه درسی را در موضوع کارهایی که افراد درگیر در این حوزه باید انجام دهند کاملاً اثرگذار ارزیابی کرده و معتقدند این امر تاکنون باعث شده تلاش

1. Laster, S

2. Fox, R

3. Fernandez, R

4. Wood, E

5. Jackson, P. W

6. Frein, M

بسیار وسیع و عمیق دانشمندان این حوزه در نظام تربیتی به حساب نیاید (جکسون، ۱۹۹۲؛ اورنشتاین^۱ و هانکینز^۲، ۲۰۰۴؛ وود و همکاران، ۲۰۱۱). اورنشتاین و هانکینز در این خصوص می‌نویسند:

مطالب زیادی درباره نقش‌ها و مسئولیت‌های دست‌اندرکاران برنامه درسی نوشته شده است ولی سردرگمی و آشفتگی موجود به چندین دلیل هنوز وجود دارد. اولین مورد این‌که، این اصطلاح به صورت هم‌زمان به ناظر برنامه درسی، رهبر برنامه درسی، هماهنگ‌کننده برنامه درسی و متخصص برنامه درسی نیز اطلاق می‌شود. «دست‌اندرکار» به فردی قلمداد می‌شود که ناظر برنامه درسی و معمولاً در سطح مدرسه کار می‌کند. رهبر برنامه درسی می‌تواند سرپرست یا مدیر باشد، نه فقط یک مسئول یا رئیس بلکه هدایت‌کننده فرایند برنامه درسی. هماهنگ‌کننده برنامه درسی معمولاً در رأس یک برنامه در سطح محلی، منطقه‌ای یا ایالتی قرار دارد. یک متخصص برنامه درسی، مشاور فنی در سطح اداره آموزش و پرورش ناحیه، منطقه، ایالت و دانشگاه است. این فرد به معلمان توصیه و سفارش می‌کند؛ در آموزش ضمن خدمت کمک می‌کند و گاهی در کلاس درس مشاور است ولی معمولاً در کنفرانس‌ها و جلسات کارکنان مدارس شرکت می‌کند. بسیاری از این اصطلاحات و همچنین مسئولیت‌ها و کارکردهای مربوطه این افراد وابسته به فلسفه و سازمان مدرسه محلی (یا آموزش و پرورش ایالتی) و ترجیحات و نگرش‌های فردی، مدیریتی و اجرایی است (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴: ۳۸).

وود و همکاران (۲۰۱۱) می‌گویند از هر زاویه‌ای به موضوع حرفه در برنامه درسی نگریسته شود پرسش‌هایی مانند "کارکنان برنامه درسی^۳ یعنی چه؟ چگونه یک فرد یاد می‌گیرد در حوزه برنامه درسی کار کند؟ دامنه این رشته چگونه تعیین می‌شود؟ طرز فکر افراد درون رشته برنامه درسی چیست؟" را باید پاسخ گفت. به این پرسش‌ها می‌توان موارد دیگری را نیز افزود. رووانتا^۴ (۱۹۶۰) بر اساس جمع‌بندی مستندات پژوهشی که تا سال ۱۹۶۰ انجام داده می‌گوید: پژوهشگران در مورد کار افراد شاغل در حوزه برنامه درسی نوعی سردرگمی را شناسایی کرده‌اند: به عنوان ناظر چه کاری باید انجام دهد؟ به عنوان برنامه‌ریز چه کاری باید انجام دهد؟ به عنوان تسهیل‌کننده یادگیری چه کاری باید انجام دهد؟

این پرسش‌ها هنوز هم مطرح هستند و پاسخ خیلی روشنی برای آن‌ها وجود ندارد. هرچند برخی نیز تلاش کرده‌اند به این انتقادات جواب دهند. به عنوان مثال بوشامب^۵ (۱۹۸۱) می‌گوید: قلمرو برنامه درسی به عنوان یکی از عرصه‌های کاربردی و یا حرفه‌ای شناخته می‌شود. در حوزه‌های علمی با ویژگی‌های فوق توجه به حل مسائل و مشکلات عینی و عملی آنها را از حوزه‌های معرفتی محض متمایز می‌کند و باید به ماهیت درهم تنیده و پیچیده موقعیت‌های عینی و عملی یا مسائلی که حل آنها از صاحب‌نظران و متخصصان این رشته‌ها انتظار می‌رود توجه ویژه نمود (مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

پرسش دیگر این است که مسئولیت‌های کارکنان در حوزه برنامه درسی چیست؟ مسئولیت‌ها در درون ساختار

1. Ornstein, A. C

2. Hunkins, F. P

3. Curriculum worker

4. Rovanetta, A

5. Beauchamp, G

مدرسه مهم ولی نامشخص است، زیرا از افراد مختلف (معلمان، مدیران، مسؤولان، کارمندان ناحیه و دیگران) معمولاً انتظار می‌رود که در نقش کارکنان برنامه درسی عمل کنند. هر یک از متصدیان در مشاغل مختلف، مسئولیت‌های شغلی مختلف و نیازها و انتظارات گوناگونی دارند و باید بین اینها افرادی مسئول هماهنگی شوند. به عنوان مثال، از معلمان معمولاً انتظار می‌رود در زمره کارهای دیگر آموزش را فراهم آورند، ولی از مدیران انتظار می‌رود مدرسه را اداره کنند و با معلمان همکاری نمایند (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴).

کار در حوزه برنامه درسی با تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری عجین است (شولمان^۱، ۲۰۱۶)، تصمیم‌گیران در حوزه برنامه درسی در جستجوی راه حل متقن برای مسائل هستند، ماهیت و چرایی آنها را بررسی می‌کنند، داده‌هایی در خصوص موضوع جمع‌آوری می‌کنند، جایگزین‌ها را در نظر می‌گیرند، تصمیم‌هایی برای تغییر، ادامه و متوقف شدن برنامه‌ها ارائه می‌دهند (نال^۲، ۲۰۱۱). تصمیم‌سازی دست‌اندرکار برنامه درسی را می‌توان در سه نوع استیلای متخصصان دانشگاهی، استیلای خبرگان آشنا به محیط و شرایط و مشارکت متوازن و هماهنگ خلاصه کرد. زابار با افزودن معلمان، متخصصان، دانش‌آموزان، والدین، مدیران مدارس و بازرسان آموزشی به دست‌اندرکاران برنامه درسی سیستم تصمیم‌گیری را دچار تحول کرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). بر این اساس سطوح تصمیم‌گیری در برنامه درسی را می‌توان شامل موارد زیر دانست:

- آکادمیک: تصمیم‌گیرنده متخصصان و صاحب‌نظران دانشگاهی هستند،
- اجتماعی: تصمیم‌گیرنده نهادها و سازمان‌های قانون‌گذار و عامه مردم هستند،
- رسمی: تصمیم‌گیرنده سازمانهای مرتبط با تعلیم و تربیت‌اند،
- نهادی: تصمیم‌گیرنده افراد مسئول در نهاد تعلیم و تربیت هستند،
- آموزشی: شامل مجموعه تدابیر اتخاذ شده معلم در کلاس درس است،
- اجرایی: تعامل میان دانش‌آموز و معلم است،
- تجربه شده: انتظارات و برداشت دانش‌آموزان از برنامه. دانش‌آموز به عنوان تصمیم‌گیرنده است.

نال (۲۰۱۱) با به کار بردن عبارت متخصص حرفه‌ای^۳ برای کسانی که در حوزه برنامه درسی کار می‌کنند دامنه‌ای از فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌های متنوع را برشمرده است. او افراد درگیر در حوزه برنامه درسی را مسئول تفکر در خصوص آنچه در این حوزه می‌گذرد دانسته و با تأسی به آنچه در نظریه و عمل برنامه درسی رخ می‌دهد متخصصان حرفه‌ای را موظف به عمل به وظایف حرفه‌ای خود در کنار معلم و دانش‌آموز می‌داند. پاینار^۴ (۲۰۱۴)، فرین (۱۹۹۸) و لپسون^۵ و همکاران (۲۰۰۰) مفهوم متخصص حرفه‌ای یا دست‌اندرکار را برای پوشش فعالیت‌های حرفه‌ای برنامه درسی به کار برده‌اند. پاینار می‌گوید اولین دست‌اندرکاران برنامه درسی معلمان بودند که بیشتر کار برنامه‌ریزی درسی انجام می‌دادند. با تغییرات صورت گرفته در این حوزه، موضوع چنان پیچیدگی یافته که نمی‌تواند فعالیت‌های حرفه‌ای را به دقت تعیین کرد. لپسون و همکاران (۲۰۰۰) چهار نوع دست‌اندرکار برنامه درسی نام می‌برد که تمرکزشان بر

1. Schulman, C

2. Null, W

3. Curriculist

4. Pinar, W

5. Lipson, M. Y

کار مدرسه و کلاس، پژوهش و بررسی علمی، تلفیق نظر و عمل و فعالیت‌های جاری است. هرچند لیوویش^۱ (۱۹۹۹) و هیوبنر^۲ (۱۹۹۹) وظیفه اصلی متخصص حرفه‌ای را نظریه‌پردازی می‌دانند.

واکر^۳ (۲۰۰۳) موضوع حرفه و شغل در برنامه‌داری را در دو فراز مهم مورد بررسی قرار داده است:

۱. سال‌های ۱۹۶۰-۱۹۳۰: (ویژگی‌های زمانی: رکود اقتصادی، جنگ جهانی، جنگ سرد و جنگ دو کره).

در این دوره تمرکز کارهای حوزه برنامه‌داری بر مواردی از قبیل "محتوای مبتنی بر نیاز، اصلاح سیستم مدرسه، اصلاح برنامه‌های درسی، تغییر نحوه سازماندهی برنامه‌داری، مطالعه هشت ساله، مقابله پیشرفت‌گرایی و سنت‌گرایی، حرفه‌ای شدن و اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی" متمرکز بوده است:

۲. سال‌های ۱۹۶۰ به بعد که روند به سوی برنامه‌های درسی ملی بوده است (ویژگی زمانی: رقابت اقتصادی). در این دوره موارد زیر فعالیت‌های افراد شاغل در حوزه برنامه‌داری را تحت تأثیر قرار داده است:

- شوک پس از پرتاب اسپونیک،
- تعلیم و تربیت بی حاصل،
- چند فرهنگی و جنگ فرهنگ‌ها،
- رقابت اقتصادی،
- یادگیری برای دانستن (واکر، ۲۰۰۳).

همانطور که مشاهده می‌شود نوعی تغییر رویکرد از بحث فنی و تکنیکی به گسترش برداشت‌ها از برنامه‌داری رخ داده است. تغییراتی که بعد از سال‌های ۱۹۶۰ رخ داد برنامه‌داری و کارهای حرفه‌ای مرتبط با آن را دچار تحول کرد به نحوی که برخی اظهار داشتند تعریف حوزه کاری این افراد به وسیله یک فرد امکان پذیر نیست و حتماً باید تعدادی از افراد درگیر در فرایند مدرسه درباره آن تصمیم‌گیری کنند. البته این کار طولانی و زمان‌بر است (دال و همکاران، ۱۹۵۸). همانطور که هیوبنر (۱۹۹۹) تأکید می‌کند متخصصان حرفه‌ای برنامه‌داری دارای زبان و ادبیات تخصصی خاص خود هستند که روز به روز به سمت تخصصی شدن پیش می‌رود. او ضمن تأکید بر بحث نظریه‌پردازی می‌گوید سایر امور مربوط به برنامه‌داری را می‌توان به دیگران سپرد.

در حوزه برنامه‌داری رشد و توسعه روندی سریع داشته اما چارچوب کار هیچگاه روشن نبوده است. با این وجود عناوین شغلی و حرفه‌ای در این حوزه همواره مطرح بوده و هستند. شیرو^۴ (۲۰۰۸) می‌گوید: کارکنان حوزه برنامه‌داری^۵ یا کسانی که در حوزه برنامه‌داری کار می‌کنند در طبقه‌های مختلفی قرار می‌گیرند که شاید بتوان تلاش‌های آنها را در طبقات زیر جای داد:

کارگزاران برنامه‌داری^۶: کسانی که برنامه‌داری را درون عرصه آموزش و مدرسه مورد استفاده قرار می‌دهند و نظارت بر حسن اجرای آن دارند کارگزار برنامه‌داری محسوب می‌شوند.

1. Hlebowitsh, P

2. Huebner, D

3. Walker, D. F

4. Schiro, M

5. Curriculum worker

6. Practitioner

مروج^۱ یا اشاعه دهندگان برنامه‌های درسی: این افراد نیز با برنامه‌های درسی مرتبط هستند و ممکن است در هر یک از بخش‌های برنامه درسی وارد شده و آن را تسهیل کنند.

ارزشیاب برنامه درسی^۲: این افراد داده‌هایی را با هدف قضاوت در خصوص اثربخشی، کارایی و ارزش برنامه درسی و عملکرد افراد دخیل در برنامه درسی جمع‌آوری و تحلیل می‌کنند.

حامی^۳ برنامه درسی: این افراد مربیان و شهروندانی هستند که علاقه‌مند به کار نظام تربیتی‌اند و تلاش می‌کنند آن چه در مدارس و دانشگاه‌ها ارائه می‌شود را زیر نظر بگیرند.

برنامه‌ریز درسی^۴: برنامه‌ریزان درسی عمدتاً فرد و یا گروهی هستند که برنامه درسی را تدوین و خط‌مشی‌های اصلی حوزه آموزش را ترسیم می‌کنند. دو عبارت "آموزشی" و "برای دیگران" در کار آنها نمود کلی دارد. نظریه پرداز برنامه درسی: نظریه پرداز برنامه درسی فردی است که زیربنای فلسفی و ایدئولوژیکی برنامه درسی را مورد مطالعه قرار می‌دهد. (شیرو، ۲۰۰۸).

تقسیم‌بندی بالا قابل تأمل و در مواردی دقیق است اما نقش‌های حرفه‌ای دیگری نیز وجود دارند که از بین آنها می‌توان به تکنیسین^۵ برنامه درسی (ایش‌هورن^۶، ۱۹۷۲)، مشاور^۷ برنامه درسی (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴)، سیاستگذار^۸ برنامه درسی (کانلی و کانلی، ۲۰۱۳)، ناظر^۹ برنامه درسی (آوکی^{۱۰}، پاینار ارواین^{۱۱}، ۲۰۰۵)، طراح^{۱۲} برنامه درسی (واکر، ۲۰۰۳)، مدیر^{۱۳} برنامه درسی (ادی‌گر^{۱۴}، ۲۰۰۷) و متخصص برنامه درسی^{۱۵} (جکسون، ۱۹۹۲؛ اولیوا^{۱۶}، ۲۰۰۸؛ وود و همکاران، ۲۰۱۱) اشاره کرد. افراد شاغل در حوزه برنامه درسی نقش پررنگ و مهمی در هویت بخشی و شکل‌گیری تجارب مدرسه داشته‌اند. از لحاظ تاریخی روش‌های آنها معمولاً عملیاتی و با جهت‌گیری نهادی پیشنهاد دهنده چارچوب برنامه درسی و حفظ و بهبود علایق بوده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد تقسیم‌بندی‌های شغلی درون حوزه برنامه درسی در چهار بعد کلان "به عنوان یک رشته تحصیلی، به عنوان حوزه مطالعاتی، به عنوان فرایندی تربیتی، به عنوان پدیده‌ای قابل مطالعه و تفکر" (جکسون، ۱۹۹۲؛ اولیوا، ۲۰۰۸؛ اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴ و واکر، ۲۰۰۳) قابل تمیز است.

بر این اساس می‌توان گفت رده‌های شغلی در حوزه برنامه درسی بخشی مربوط به مدرسه/ دانشگاه و فرایندهای آن است و بخشی دیگر مربوط به نظریه‌پردازی، آموزش و پژوهش می‌باشد. افراد شاغل در این حوزه باید در مورد

1. Disseminator
2. Curriculum evaluator
3. Advocate
4. Curriculum developer
5. Technician
6. Eichhorn, D
7. Consultant
8. Policy maker
9. Supervisor
10. Aoki, T
11. Irwin, R. L
12. Designer
13. Managers
14. Ediger, M
15. Curriculum specialist
16. Oliva, P

برنامه‌درسی (به صورت کلان) تصمیم‌گیری کنند، قواعد و اصول را تنظیم و خط‌مشی‌های برنامه‌درسی را تبیین کنند (واکر، ۲۰۰۳). برنامه‌درسی یک کوشش حرفه‌ای است (جکسون، ۱۹۹۲) و بنابراین ضرورت دارد دست‌اندرکاران این حوزه هویت حرفه‌ای (یمانی و همکاران، ۱۳۸۸) خود را بپذیرند و در راستای آن به فعالیت بپردازند.

منابع

- فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۸۸). *اصول و مبانی برنامه‌ریزی درسی*. تهران: انتشارات علم استادان.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). *برنامه‌درسی و آموزش: حوزه‌های علمی مستقل یا ...؟ پژوهش در مسائل تربیتی*، مؤسسه تحقیقات تربیتی.
- یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۹۲). *طراحی و اعتبارسنجی شایستگی‌های شغلی متخصصان برنامه‌درسی آموزش عالی و ارزشیابی برنامه‌درسی دوره دکتری آن*. رساله دکتری به راهنمایی کورش فتحی‌واجارگاه، دانشگاه شهید بهشتی.

یمانی، نیکو و همکاران (۱۳۸۸). برنامه درسی پنهان و حرفه‌ای‌گری در آموزش پزشکی. طرح پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.

- Aoki, T. T., Pinar, W., & Irwin, R. L. (2005). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. Lawrence Erlbaum.
- Armstrong, F. (1998). The curriculum as alchemy: School and the struggle for cultural space. *Curriculum Studies*, 6(2), 145-160.
- Bleakley, A. (2009). Curriculum as conversation. *Advances in health sciences education*, 14(3), 297-301.
- Connelly, G., & Connelly, F. M. (2012). Curriculum policy guidelines: Context, structures and functions. In *Curriculum, Syllabus Design and Equity* (pp. 64-83). Routledge.
- Doll, R. C., Shafer, H. T., Christie, S., & Salsbury, J. C. (1958). What are duties of the curriculum director. *Educational Leadership*, 15(7), 428-430.
- Fox, Robert D. (2002). Continuing professional education. In: *Encyclopedia of Education*, edited by Guthrie, James W. (Ed), Macmillan Reference USA; 2 edition.
- Eichhorn, D. H. (1972). A successful curriculum change. *Middle School Journal*, 3(3), 27-32.
- Ediger, M. (2007). *Curriculum organisation*. Published by Discovery Publishing House.
- Fernandez, R., Sloan, K., Franck, K., McDermott, M., & Gershon, W. (2006). Is curriculum work? In J. L. Milam, S. Springay, K. Sloan, B. S. Carpenter II, (Eds.), *Curriculum for a progressive, provocative, poetic, and public pedagogy* (pp. 131–162). Troy, NY: Educator's International Press.
- Frein, M. (1998). Strange bedfellows?: Critical curriculum theory and the analysis of concepts in education. *Philosophy of Education Archive*, 119-127.
- Gosper, M., & Ilfenthaler, D. (2014). *Curriculum models for the 21st century*. Springer, London.
- Hlebowitsh, P. (1999). The burdens of the new curricularist. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 343-354.
- Huebner, D. (1999). Huebner, Dwayne, " The tasks of the curricular theorist," pp. 212-230 in William F. Pinar, ed., *The Lure of the Transcendent: Collected Essays by Dwayne E. Huebner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999.

- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In: *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*, edited by Philip W. Jackson, 3-40. New York: Macmillan Pub. Co.
- Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1). Sage.
- Lester, S. (2010). On professions and being professional. Retrieved December, 14, 2012.
- Lipson, M. Y., Mosenthal, J., Daniels, P., & Woodside-Jiron, H. (2000). Process writing in the classrooms of eleven fifth-grade teachers with different orientations to teaching and learning. *The Elementary School Journal*, 101(2), 209-231.
- Lunenburg, F. C. (2011). Theorizing about curriculum: Conceptions and definitions. *International journal of scholarly academic intellectual diversity*, 13(1), 1-6.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From Theory to Practice*. Published by Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. Published by Pearson.
- Rovanetta, A. (1960). Role and function of supervisors and curriculum workers. *Educational Leadership/* January 1960, 330-333.
- Schiro, M. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Schulman, C. (2016). Curriculum decision-making processes of beginning special education teachers. *The Graduate Review*, 1(1), 54-63.
- Pinar, W. (2014). *Curriculum: Toward new identities*. Routledge.
- Van Wart, M., Baker, D., & Ni, A. (2014). Using a faculty survey to kick-start an ethics curriculum upgrade. *Journal of business ethics*, 122(4), 571-585.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: passion and professionalism*. Published by Lawrence Erlbaum Associates,
- Wood, E., Helfenbein, R. J., Scribner, S. P., Magee, P., & Keller, D. B. (2011). The im/possible ethos of curriculum work. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(3), 5-19.
- Yek, T. M., & Penney, D. (2006). Curriculum as praxis: Ensuring quality technical education in Singapore for the 21st century. *Education policy analysis archives*, 14, 1-26.