

دکتر واکر

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۳/۲۰

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۴/۱۱/۱۰

دکتر زهره عباباف^۱



"مسائل برنامه درسی اساساً عملی هستند و تصمیم فکورانه روش اصولی برای حل آنها است. هنرمندی خارق العاده‌ای مورد نیاز است اگر ایده حل مسائل مورد نظر باشد. نمی‌توان قوانین خاصی برای انجام خوب تصمیم فکورانه ارائه داد. تصمیم فکورانه نیازمند استفاده هنرمندانه از مهارت‌های متعدد است (واکر، ۲۰۰۳: ۲۳۷)." *Decker F. Walker (1940 -)*

Decker F. Walker (1940 -)

مروری بر زندگی شخصی و علمی

دکتر واکر^۲ در سال ۱۹۴۰ در کشور آمریکا به دنیا آمد. او دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد را در دانشگاه کارنگی ملون^۳ در رشته فیزیک (۱۹۶۳) و علوم طبیعی (۱۹۶۶) به اتمام رساند. سپس تصمیم به ادامه تحصیل در رشته علوم تربیتی گرفت. او مدرک دکتری خود را در رشته علوم تربیتی از دانشگاه استنفورد در سال ۱۹۷۱ اخذ کرد و در همان دانشگاه تا زمان بازنشستگی به تدریس پرداخت.

به نظر می‌رسد تجربه معلمی واکر در زمینه طراحی و تولید مواد آموزشی در دبیرستان بیش از دانش رشته تحصیلی در شکل‌گیری فعالیت‌های علمی او اثرگذار بوده است. به همین دلیل او رشته تحصیلی خود را در دوره دکتری علوم تربیتی انتخاب کرد و ارتباط خود را با تجربه معلمی در دبیرستان از طریق شرکت فعال در برنامه‌های تربیت معلم دنبال کرد. از جمله فعالیت‌های علمی او می‌توان به مدیریت تدوین پروژه تربیت معلم استنفورد- هوور (۱۹۷۷-۱۹۷۵)، عضویت بنیاد ملی علوم (۱۹۸۹-۱۹۹۰) و عضویت کمیته منطقه‌ای برنامه درسی و تربیت معلم (۱۹۸۸-۱۹۸۶ و ۱۹۹۵-۱۹۹۲) اشاره کرد. واکر در دوره پایانی شغلی خود عضویت هیأت مشاوره در فناوری آموزشی دانشگاه استنفورد (۲۰۰۰-۱۹۹۹) و مدیریت طراحی آموزشی و برنامه فناوری کارشناسی ارشد (۲۰۰۵-۱۹۹۷) را بر عهده داشت.

سیر تفکر و فعالیت علمی

علاقه اولیه واکر در زمان دانشجویی در دانشکده علوم تربیتی مطالعه در زمینه طراحی و تولید مواد برنامه‌درسی مناسب برای استفاده معلمان و دانش‌آموزان بود. در اواخر دوره تحصیل روش‌هایی که گروه‌های برنامه‌ریز درسی مورد استفاده قرار می‌دادند توجه او را به خود جلب کرد؛ این امر مبنای پژوهش و تألیف کتاب ارزشمند او درباره مدل طبیعت‌گرایانه^۴ شد. این نگاه در

z_ababaf@yahoo.com

2. Decker Walker

3. Carnegie Mellon University

4. Naturalistic Model

۱. مدرس دانشگاه فرهنگیان، دانشکده شهید باهنر تهران

حالی مطرح شد که نگاه حاکم بر فرایند برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر روش گام به گام رفتارگرایانه و تدوین هدف‌های رفتاری^۱ به عنوان اولین گام مورد تأکید بود.

واکر متوجه این نکته شد که مهم‌ترین مانع بهبود^۲ برنامه درسی، فقدان طرح و مواد درسی خوب نیست بلکه اختلافات فلسفی و سیاسی بین دست اندرکاران^۳ برنامه‌درسی و رای هدف‌ها و اولویت‌های آموزشی بوده است. این برداشت انگیزه‌ای برای نوشتن مقاله‌ای با موضوع "سیاست‌گذاری در برنامه‌درسی"^۴ به کمک همکارش مایکل کرس^۴ در سال ۱۹۷۱ شد (واکر و کرس، ۱۹۷۱).

واکر کتاب درسی با نام "بنیادهای برنامه درسی"^۵ در سطح کارشناسی ارشد تألیف کرد. این کتاب آخرین برداشتها از موضوع پیچیده برنامه‌درسی در ابعاد گوناگون است که برخاسته از ایده‌ها، پژوهش‌ها و تجربی است که او طی سال‌ها تدریس در مدارس و دانشگاه‌های آمریکا به دست آورده است و در سال ۱۹۹۰ به چاپ رسید. با استفاده از ایده‌های مطرح شده در این کتاب، او کتاب دیگری با همکاری جوناس سولتیس^۶ برای معلمان با عنوان "برنامه‌درسی و هدف‌ها"^۷ در سال ۱۹۸۹ تألیف کرد (واکر و سولتیس، ۱۹۹۷). همچنین او تألیفاتی در زمینه برنامه ریزی درسی، سیاست‌گذاری در برنامه درسی، ارزشیابی از برنامه درسی (واکر و لی^۷، ۱۹۸۱)، تغییر برنامه درسی (واکر و رید^۸، ۱۹۷۵)، روش‌های تحقیق و کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش (واکر و هس^۹، ۱۹۸۴) دارد.

واکر به پیشنهاد شولسون^{۱۰} مدیر دپارتمان علوم تربیتی و با همکاری براید بارون، رابی کیس، جیمز گرینو و مایکل کامیل^{۱۱} مسئولیت تدوین پروژه LDT^{۱۲} در سال ۱۹۹۶ را بر عهده داشت. این پروژه مبتنی بر کاربرد نوآورانه فناوری در تسهیل یادگیری بوده است. در این پروژه از روش یادگیری مسئله محور، طراحی شرایط واقعی یادگیری برای مقابله با چالش‌های یادگیری استفاده می‌شد. پروژه LDT توانست در ارتقای سطح یادگیری دانشجویان مؤثر باشد و نظر دانشجویان برجسته را به خود جلب کند. همچنین از مقبولیت مطلوبی در بین اعضای هیات علمی برخوردار شد. در طراحی پروژه از دیدگاه روانشناسانی مانند اسکینر، پاولف، ثرندایک، ویگوتسکی و همکاران استفاده شد. علاوه بر این، او مدیریت گروه فناوری آموزشی در دانشگاه استنفورد و دانشکده‌های تحت پوشش آن (۱۹۸۶-۱۹۸۲)، و مدیریت تدوین برنامه‌های فناوری و طراحی آموزشی دوره کارشناسی ارشد (۲۰۰۵-۱۹۹۷) را بر عهده داشت.

دیدگاه دکتر واکر در زمینه بنیادهای برنامه درسی

واکر نگاه و ایده‌ها خود را درباره ماهیت و مؤلفه‌های برنامه درسی به تفصیل در کتاب بنیادهای برنامه‌درسی تبیین و با ارائه بنیادهایی چارچوب راهنمای عملی برنامه درسی را توصیف نموده است. او در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ با تحلیلی که مبتنی بر مشاهده روند عمل، قضاوت و تصمیم‌گیری اعضای گروه تدوین کننده برنامه درسی ملی در طی سه سال بود و به همراه داده‌های تکمیلی (مارش و ویلیز^{۱۳}، ۲۰۰۷: ۷۹)، مدل سه مرحله‌ای: نظام باوری^۱، تصمیم فکورانه^۲ و طراحی^۳ را توصیف

1. Behavioral objectives

2. Improvement

3. Stakeholders

4. Michael Kirst

5. Fundamentals of Curriculum

6. Jonas F. Soltis

7. Lee

8. Reid

9. Hess

10. Shavelson

11. Brigid Barron, Robbie Case, James Greeno & Michael Kamil

12. Learning, designing and Technology

13. Marsh & Willis

توصیف نمود. مدل طبیعت گرایانه او گویای حضور و تبعیت از جبر زیستی است که مؤلفه‌های آن را شرایط و فرهنگ تشکیل می‌دهند و مبتنی بر نوعی نگاه واقع‌گرای عملی^۴ (همان گونه که در شرایط واقعی رخ می‌دهد) به فرایند برنامه‌ریزی درسی است.

واکر بعد از سال‌ها تأمل، مدل طبیعت گرایانه خود را محدود به توصیف فرایند سه مرحله‌ای فوق نکرد زیرا با نگاه توصیفی و رویکرد غیر تجویزی او در برنامه‌درسی مغایرت داشت. او بر درک اهمیت حضور بنیادهای حیات و هویت بخش برنامه درسی تأکید داشت. علاوه بر این، دو حقیقت نظام باوری و تصمیم فکورانه را محدود به عنوان‌دهی دو مرحله فرایند برنامه درسی نکرد. بر این اساس، رویکرد او بر دو اصل: نظام باوری، و تصمیم فکورانه درباره عناصر و شیوه عمل در برنامه درسی تأکید دارد و در بردارنده ایده‌ها و ارزش‌های فردی گروه برنامه‌ریز درسی است. از دید او هدف‌های برنامه درسی برخاسته از ایده‌ها و هم‌اندیشی درباره این ایده‌ها برای انتخاب بهترین روش عمل^۵ در کلاس درس است. در نتیجه، پیش‌بینی هدف‌های برنامه درسی در مرحله آخر بعد از انتخاب شیوه عمل انجام می‌شود و آغازگر مرحله طراحی برنامه درسی است. دستاوردهای صریح^۶ مرحله تصمیم فکورانه به عنوان مبنایی تحت تأثیر استدلال‌های منطقی گروه طراح برنامه درسی قرار می‌گیرند و منجر به اتخاذ تصمیمات جدید برای تولید^۷ برنامه درسی می‌شوند (مارش و ویلیز، ۲۰۰۷: ۸۱).

واکر با تأسی از دو اصل نظام باوری و تصمیم فکورانه کار برنامه درسی را عمدتاً با جست و جوی توافق بین افراد و سازمان‌های مسئول همراه می‌داند، زیرا کار برنامه درسی عمدتاً علایق گوناگون را ارائه می‌دهد و باید تلاش کرد بین کارگزاران^۸ تعادل برقرار شود. برای این منظور از متخصصان برنامه درسی می‌خواهد تا نسبت به ارزش‌های چندگانه محیط خود حساس باشند (واکر، ۲۰۰۳: ۱۹-۲۰). او کسب نوعی توافق کاری در بین دست‌اندرکاران^۹ درباره ابتکار^{۱۰} عمل‌های برنامه‌درسی، ایجاد شبکه‌های ارتباطی و گروه‌های مشارکتی با معلمان و کارشناسان برای مشارکت دادن آنها در کار برنامه درسی ضروری می‌داند. برای تحقق چنین منظوری او بنیادهای چهارگانه‌ای به شرح ذیل معرفی می‌کند:

- ۱- شناخت سنت‌های عمل برنامه درسی از طریق درک مشابهت‌ها^{۱۱} می‌تواند چشم‌انداز^{۱۲} موضوعات و عناصر برنامه درسی را پیش‌بینی کند؛
- ۲- شناخت طیف دیدگاه‌ها^{۱۳} و ارزش‌های مشترک، حساسیت نسبت به اختلاف نظرهایی^{۱۴} که به شکلی پنهان عمل می‌کنند؛
- ۳- شناخت اصلاحات^{۱۵} و جنبش اصلاحات^{۱۶} از لحاظ چگونگی و چرایی بوجود آمدن اصلاحات و اینکه چگونه می‌توان فرصت‌هایی را فراهم کرد تا کشمکش‌ها به حداقل برسند؛

1. Platform
2. Deliberation
3. Design
4. Practical
5. The best ways
6. Explicit
7. Creation
8. Sustaining
9. Stakeholders
10. Initiatives
11. Similarities
12. Perspective
13. Visions
14. Controversy
15. Reforms
16. Reform movements

۴- شناسایی مطالعات مبتنی بر تحقیق و دانش پژوهی مرتبط با کار برنامه درسی، تأمل انتقادی و کشف نقاط قوت و محدودیت‌های کاربردی آنها در تصمیمات برنامه درسی مورد هم‌اندیشی قرار گیرد (واکر، ۲۰۰۳: ۲۲).

واکر در بیانات خود تأکید جدی بر تصمیم فکورانه دارد زیرا برنامه درسی هویت عملی و چندگانه دارد. تصمیم خوب استراتژی اصلی برای رسیدن به تصمیمات بهتر در زمینه برنامه درسی است اما تصمیم فکورانه یک اکسیر^۱ نیست. ساختار اصلی تصمیم فکورانه یک دوره عمل است که احتمال دارد پاسخ مسأله عملی^۲ مورد نظر باشد و سپس جنبه مثبت و منفی آن مورد استدلال قرار می‌گیرد (واکر، ۲۰۰۳: ۲۲۶).

گروه برنامه‌ریز درسی بر اساس پژوهش، نظریه‌ها و تجارب مجموعه ایده‌های مشترکی را بر می‌گزینند که هدایت‌گر تصمیم‌های فکورانه آنان است. این مجموعه از ایده‌ها نظام باوری گروه برنامه‌ریزان درسی را ایجاد می‌کند و نشان می‌دهد که برخی از تصمیمات مبتنی بر چه بنیادهای سیاسی^۳ اتخاذ شده است و مبنایی برای شکل‌گیری فرضیه‌ها می‌شوند. فرضیه‌های موجود درباره موضوعات برنامه درسی ممکن است به شکل‌گیری طرح^۴ رقابتی هدایت شوند که نظرهاها و برنامه‌های^۵ اولیه را معرفی می‌کند. سپس طرح در اختیار عموم افراد، متخصصان و کارشناسان قرار می‌گیرد تا پیشنهادها و انتقادهای خود را نسبت به آن ارائه دهند (واکر، ۲۰۰۳: ۲۳۷-۲۳۸).

واکر بر این نکته تأکید داشت که برنامه‌ریزان درسی باید هر گونه تلاشی که منجر به جایگزین شدن یک سری تجویزهای غیر طبیعی^۶ به جای فرایند طبیعی^۷ طراحی برنامه درسی می‌شود، متوقف کنند. آنها باید "تصمیم فکورانه" را به عنوان یک ویژگی اساسی در طراحی برنامه درسی بپذیرند.

رید (۱۹۷۵)، در تأیید دیدگاه واکر معتقد است نظریه برنامه درسی به ما کمک خواهد کرد تا استفاده درست از منابع انسانی داشته باشیم و لازم است "تصمیم فکورانه" برای همیشه جایگزین مذاکره^۸ شود. او در ادامه تأکید دارد که وظایف^۹ برنامه درسی همگی وظایف عملی هستند. همچنین مسائل برنامه‌درسی، مسائل عملی هستند که بیشتر ماهیت اخلاقی^{۱۰} دارند تا تکنیکی^{۱۱} (پاینار^{۱۲} و همکاران، ۱۹۹۶: ۲۵۳).

دیدگاه دکر واکر در زمینه مسائل برنامه درسی

باور واکر درباره مسائل برنامه درسی مبتنی بر برداشتها، نیازها و انتظارات افراد نسبت به آموزش و پرورش و نقش آن در تربیت فرزندان است و این امر خود معلول شرایط و تحولاتی است که در جامعه در حال وقوع است. به این ترتیب برنامه درسی در نقطه سوم پیوستاری قرار می‌گیرد که نقطه اول و دوم آن را شرایط و فرهنگ تشکیل می‌دهند. با این توصیف برنامه درسی نقش پاسخگویی در مقابل تحولات و مسائل اجتماعی را ایفا می‌کند و این روند موجب بهبود جوامع در ابعاد اجتماعی،

1. Panacea
2. The practical problem
3. Political platforms
4. Design
5. Statements and plans
6. Artificial prescription
7. Natural process
8. Negotiation
9. Tasks
10. Moral
11. Technical
12. Pinar

اقتصادی و معنوی و به بیانی تمدن می‌شود. بنابراین، تحولات دنیای مدرن مدارس را به یک مسأله^۱ تبدیل کرده است و خاستگاه^۲ مطالعه برنامه درسی در شناخت مسائل دنیای مدرن نهفته است (واکر، ۲۰۱۵).

یکی از تحولات اثر گذار تغییر توازن قدرت در ارتباط بین معلمان و دانش آموزان است که مدارس و معلمان را در یک موقعیت دشوار قرار داده است. در قبل روند آموزش و پرورش مبتنی بر انتقال دانش و رفتار درست از طریق اعمال مستقیم قدرت توسط معلمان به دانش آموزان بود. این روند در راستای فرهنگ ارتباطی حاکم بر افراد جامعه بوده است زیرا به طور معمول در زندگی روزانه جایگاه اجتماعی افراد قدرت آن‌ها را مشخص می‌کرد و افراد از اعمال مستقیم قدرت بر دیگری استفاده می‌کردند. (واکر، ۲۰۱۵).

واکر معتقد است که این معضل^۳ یکی از منابع ناآرامی^۴ در مدارس سراسر جهان و یک چالش برای تصمیم گیرندگان^۵ برنامه درسی است. دومین منبع نا آرامی را برخاسته از پرسش درباره تعریف^۶ و اعتبار^۷ تمدنی^۸ می‌داند که مدارس وظیفه دارند آن‌ها را به دانش آموزان انتقال^۹ دهند. از جمله در زمینه تاریخ، ادبیات، علوم، ریاضیات و زبان چه موضوعاتی^{۱۰} مورد مطالعه قرار گیرند که اجماع قابل استنادی در این زمینه وجود ندارد.

تحولات بنیادی در غرب و به تبع آن در دیگر کشورها موجب تضعیف سنت‌های تربیتی شده است و اکثر کشورها را به دنباله روی از الگوهای غربی ترغیب کرده است و برخی دیگر موضع امتناع را پیشه کرده‌اند. مواجهه با این واقعیت این سوال را مطرح می‌کند که چه نوع آموزش مدرسه‌ای^{۱۱} می‌تواند به بهترین نحو شهروندان آنها را تربیت کند که موجب حفظ سنت-هایشان و بنا نهادن اقتصاد مدرن و جامعه‌ای باشد که آرزوی آنها و رهبرانشان است؟

واکر اذعان دارد که پاسخ‌های مبتنی بر ایدئولوژی^{۱۲} درباره مسائل مطرح شده در برنامه درسی ندارد اما در باور او راه حل-های متمایز ایدئولوژیک وجود دارند. او اعتقاد دارد که موضوعات ایدئولوژیک مستلزم طرح شدن در بستر وسیع‌تر سیاسی و اجتماعی است. نقش یک فرد حرفه‌ای در فرایند تغییر آگاهی بخشی و هدایت فرایند به کمک پژوهش، تحلیل، دانش پژوهی و نوآوری است (واکر، ۲۰۱۵).

دستاوردهای علمی دکتر واکر

به نظر می‌رسد تحصیلات دانشگاهی واکر در زمینه علوم فیزیک و زیست شناسی بر چارچوب نظری و همه جانبه نگری او در برنامه درسی مؤثر بوده است. از طرف دیگر، ساختار و روند حاکم بر مدل طبیعت گرایانه او در برنامه درسی ماحصل پیوندی است که او بین بنیادهای این دو دانش و بنیادهای طراحی و تولید مواد برنامه درسی در تجربه معلمی خود ایجاد کرده است. این نگاه بنیادین، ذهن واکر را از تمرکز بر روند برنامه‌ریزی درسی در قالب مدل طبیعت گرایانه به سمت تأمل و تمرکز بر بنیادهایی هدایت کرد که مؤلفه‌های آن در فعلیت بخشیدن به برنامه درسی نوظهور نقش دارند؛ به نحوی که برای درک برنامه درسی ابتدا باید درکی نسبت به آن بنیادها داشت.

1. Problematic
2. Origin
3. Dilemma
4. Unrest
5. Makers
6. Definition
7. Validity
8. The civilization
9. Transmit
10. Subjects
11. Schooling
12. Ideologically based answer

او تلاش کرد با نگاهی نظام‌دار، بی‌پیرایه و شفاف، ذهنی منطقی و واقع‌گرا، منش انسان‌گرایانه و جمعی، قلمی ساده و روان مسائل پیچیده برنامه درسی را بشناسد و از ابعاد گوناگون آن‌ها را مورد مطالعه قرار دهد. روند این تلاش‌ها اعتبار علمی واکر را رقم زد و به عنوان عضو فعال و برگزیده کمیته‌های علمی و مشورتی در سطح دانشگاه فعالیت نمود. علاوه بر این، سخنران مدعو در همایش یادبود جان دیویی^۱ (۱۹۹۹)، در سانفرانسیسکو؛ سخنران کلیدی اولین همایش انجمن اروپایی پژوهشگران علوم تربیتی (۱۹۹۰)، در دانشگاه توئنته^۲ هلند؛ پژوهشگر دانشگاه ویکتوریا (۱۹۸۲)، در مرلند؛ همکار افتخاری اسپنسر^۳ (۱۹۷۲-۱۹۷۷) در آکادمی ملی علوم تربیتی؛ همکار افتخاری حوزه ریاست دانشگاه استنفورد (۱۹۷۰)، از جمله افتخاراتی است که واکر در پرونده کاری خود دارد.

شافارزیک و سایکس^۴ با حمایت مؤسسه ملی آموزش و پرورش، پژوهشی در زمینه تعارض‌های ارزشی و موضوعات برنامه‌درسی در سال ۱۹۷۹ انجام دادند و دکتر واکر به عنوان نظریه‌پرداز معرفی شد که توانست رویکردهای تدوین برنامه‌درسی را به نحوی روشن تبیین نماید (پاینار و همکاران، ۱۹۹۶: ۲۰۷).

گرایش به مطالعه در زمینه هنر طراحی و نقاشی باب دیگری در زندگی شخصی واکر است که در حال حاضر به طور حرفه‌ای دنبال می‌شود. او به نقاشی به عنوان یک عمل هیجان‌انگیز^۵ نگاه می‌کند؛ هیجانی که برخاسته از زیبایی رنگ، شکل یا طرح در قالب یک مدل، چشم‌انداز یا آرایش زندگی است که در حال به‌تصور کشیدن آن است. او کار نقاشی را از اواخر دهه ۱۹۹۰ با شرکت در کلاس‌های هنرهای نمایشی شروع کرد. او ابتدا علاقه‌مند بود که در زمینه سواد بصری^۶ به مطالعه بپردازد اما هنر طراحی و نهایتاً نقاشی برای بسیار جذاب‌تر بود و به همین دلیل مطالعه در این زمینه را دنبال کرد و از سال ۲۰۰۶ مجموعه‌ای از نقاشی‌های او در نمایشگاه‌ها عرضه شده است.

Notes

- Marsh, Colin, J. & Willis, George (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. Pearson Education, Inc. New Jersey. 4th ed.
- Pinar, William; Reynolds, William; Slattery, Patrick & Taubman, Peter (1996). *Understanding Curriculum*. Peter Lang Publishing, Inc. New York.
- Schwartz, Dan (2000). *Learning, Design, and Technology Seminar Of Decker Walker*. EDUC 229. Stanford University.
- Walker, Decker (2003). *Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism (2nd edition)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Walker, Decker (2003). (with Jan Terwel, co-editor). *Curriculum as a Shaping Force: Toward a Principled Approach in Curriculum Theory and Practice*. Hauppauge, NY: NOVA Science Publishers.
- Walker, Decker & Soltis, F. Jonas (1997). *Curriculum and Aims (Third edition)*. New York: Teachers College Press.
- Walker, Decker & Hess, Robert (1984). *Instructional Software*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

1. John Dewey

2. Twente

3. Spencer

4. Schaffarzick, Jon & Sykes, Cary

5. Thrill

6. Visual literacy

- Walker, Decker & Lee, J. Cronbach (1981). *Toward Reform of Program Evaluation*. Berkeley, CA: Jossey-Bass
- Walker, Decker & Reid, W.A (1975). *Case Studies in Curriculum Change*, Great Britain and the U.S. London: Routledge and Kegan Paul.
- Walker, Decker & Kirst, Michael (1971). An Analysis of Curriculum Policy-Making. (with) Review of Educational Research 71: 479-509, Dec. 1971. Reprinted in *Emerging Issues in Education*. D. C. Heath & Co, Fall 1971. *The Political Web of American Schools*. MacMillan, 1971. (with minor modification). *The Education Digest*. 37: 28-31, April 1972. (in digest form).
- Walker, Decker & Ababaf, Zohreh (2015). Mail interview about philosophy of curriculum matters.

Further Reading

- 2006: "Toward Productive Design Studies" in Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (Eds.), (in press). *Educational Design Research*. London: Routledge.
2006. (with Helen Nissenbaum). "A grounded approach to social and ethical concerns about technology and education." *Journal of Educational Computing Research* 19(4):425-446.
- 2000: "Using Information Technology to Help Teachers Use Technology in Teaching." In Mohammed Chaib (editor). *Perspectives on Computer Interaction*. Lund, Sweden: Student litterateur.
- 1997: "Why won't they listen? Reflections of a formative evaluator," pp. 121-137 in Robert Stake and Linda Mabry (eds.) *Evaluation and the Postmodern Dilemma* Volume 3, *Advances in Program Evaluation*. Greenwich, CT: JAI Press, Inc. 1997.
- 1991: "Methodological Issues in Curriculum Research" pp. 98-118 in Philip W. Jackson (editor), *Handbook of Research in Curriculum*. New York: Macmillan, 1992.
- 1991: "Curriculum Policy" pp. 112-115 in Marvin C. Alkin (edit). *Encyclopedia of Educational Research*. (Sixth Edition) Washington, D.C: American Educational Research Association.