

جان فرانکلین بابیت

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۴/۷/۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۶/۱۴

حسین چهارباشلو^۱



J. F. Bobbitt (1876-1956)

ارزش و اهمیت تعلیم و تربیت به واقع در خود تعلیم و تربیت نیست بلکه ارزش آن در آماده-سازی کودکان و نوجوانان برای عهده‌دار شدن نقش‌های دوره بزرگسالی است (بابیت، ۱۹۱۸).

شرح حال شخصی و علمی

جان فرانکلین بابیت^۲، استاد مدیریت آموزشی دانشگاه شیکاگو، در تاریخ ۱۶ فوریه سال ۱۸۷۶ در منطقه کوچکی به نام انگلیش^۳ در جنوب‌شرقی ایالت ایندیانا^۴ آمریکا چشم به جهان گشود. وی مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد را از دانشگاه ایندیانا دریافت کرد و پس از آن در چند مدرسه روستایی در ایالت ایندیانا مشغول به تدریس شد. همچنین از سال ۱۹۰۳ تا ۱۹۰۷ به عنوان معلم در مدارس نرمال فیلیپین در مانیل^۵ خدمت کرد (ساسیدا، ۲۰۰۶). در این دوره زمانی با اندیشه‌های جی. استنلی هال^۶ درباره کودکان آشنا شد. در سال ۱۹۰۹ دکتری خود را از دانشگاه کلارک دریافت کرد که رئیس وقت آن استنلی هال بود. عنوان رساله دکتری وی رشد کودکان فیلیپینی^۷ بود. بابیت بعد از دریافت مدرک دکتری به دانشگاه شیکاگو پیوست زمانی که چارلز جاد^۸ مدیر دانشکده علوم تربیتی آن را بر عهده داشت و تا زمان بازنشستگی به سال ۱۹۴۱ در آن جا ماند. او علاوه بر کرسی تدریس در دانشگاه شیکاگو، مجری طرح‌های زیادی بود که می‌توان به دو طرح مهم وی با عنوان ارزشیابی مدارس عمومی سن‌آنتونیو^۹ (۱۹۱۴) و بررسی برنامه-های درسی مدارس شهر لس‌آنجلس^{۱۰} (۱۹۲۲) اشاره کرد. بابیت پژوهش‌ها و تألیفات متعددی داشت. از جمله آثار برجسته او می‌توان به کتاب‌های؛ برنامه درسی^{۱۱} (۱۹۱۸)، چگونه یک برنامه درسی تدوین کنیم^{۱۲} (۱۹۲۴) و برنامه درسی تعلیم و تربیت مدرن^{۱۳} (۱۹۴۱) اشاره داشت. سرانجام وی در تاریخ ۷ مارس سال ۱۹۵۶ در سن هشتاد سالگی درگذشت (انتشارات زاتا چپتر، دپارتمان تعلیم و تربیت دانشگاه شیکاگو، ایلینوی، ۱۵ اکتبر ۲۰۱۴).

اندیشه‌های اساسی بابیت

Hossein.Charbashlu@Gmail.Com

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی

2. John Franklin Bobbitt

3. English

4. Indiana

5. Philippine Normal School

6. G. Stanley Hall

7. The Growth Of Philippine Children

8. Charles Judd

9. San Antonio Public Schools

10. Los Angeles City Schools' Curriculum

11. The Curriculum

12. How To Make A Curriculum

13. The Curriculum Of Modern Education

برنامه ریزی درسی علمی

به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران برنامه درسی، بابیت پدر مفهوم امروزی و مدرن برنامه درسی است. تولد مدرن رشته برنامه درسی با انتشار کتاب «برنامه درسی» بابیت در سال (۱۹۱۸) گره خورده است (شوبرت، ۱۹۸۰؛ نول، ۲۰۱۱). او برنامه درسی زمانه خود را مشرف به موت می‌دید؛ چرا که هیچ ارتباطی با واقعیت‌های بیرون مدرسه نداشت و پاسخگوی نیازهای اجتماعی و عملی دانش‌آموزان نبود، لذا آن را فاقد سودمندی اجتماعی می‌دانست. به عبارتی دیگر، برنامه درسی مدارس همسو با نیازهای جامعه نبود و علت آن را در غیرعلمی بودن این حوزه معرفتی می‌دانست (هلبویتش، ۲۰۰۵).

فلسفه تربیتی وی بر این اساس مبتنی بود؛ برنامه درسی مدارس به جای تدریس موضوعات سنتی و کلاسیک باید به موضوعاتی که هماهنگ با نیازهای اجتماعی دانش‌آموزان است جایگزین گردد. وی با تعریف برنامه درسی به مثابه کل تجربیات آموخته دانش‌آموزان در محیط مدرسه، بر این نکته پافشاری می‌کند که نباید برنامه درسی تماماً در اختیار و کنترل موضوع‌های درسی کلاسیک باشد، بلکه برنامه درسی باید هماهنگ با نیازهای افراد و جامعه صنعتی جدید باشد (شوبرت، ۱۹۸۰). حفظ و از برکردن مفاهیم و حقایق برای فراگیران کافی نیست. در عوض شخص تعلیم‌دیده، نیاز به مهارت‌های ضروری از جمله؛ تفکر انتقادی و مهارت‌های تحلیلی و حرفه‌ای برای رشد و شکوفایی خود و توانایی زیستن در جامعه دارد. از طرفی بابیت تأکید زیادی بر ضرورت فردی‌سازی برنامه‌های درسی برای دانش‌آموزان داشت. از این رو، معتقد به تدوین برنامه‌های درسی گوناگون و گروه‌بندی دانش‌آموزان در کلاس درس براساس توانایی‌هایشان بود. بر این اساس، او برای اصلاح برنامه درسی زمانه خود، از اندیشه و اصول مدیریت علمی فردریک وینسلو تیلور^۱ تأثیر پذیرفت که سبب انقلابی در برنامه‌های درسی مدارس عصر خود شد. وی معتقد بود با کاربست این اصول می‌توان هویت حرفه‌ای و علمی به این حوزه بخشید و باعث کارآمدتر شدن برنامه‌های درسی مدارس و برون‌دادهای آن با صرف حداقل هزینه و حذف ضایعات ضروری شد. شالوده اصول مدیریت علمی در تحلیل فعالیت یا شغل^۲ به شرح ذیل خلاصه می‌شود:

این اصل ناظر بر استاندارد سازی انجام وظیفه است که هر کارگر باید یک وظیفه تولیدی محدود و معین را انجام دهد. در این الگو، وظیفه هر فرد باید به کوچک‌ترین واحدهای شغلی تقسیم شود. بعد این واحدهای شغلی به صورت متوالی کنار هم در می‌آیند. همچنین نوع عملیات جزئی و تفصیلی هر وظیفه کاری کاملاً مشخص است. هدف‌ها و رویه‌های تولید/کار باید به طور شفاف مشخص و معین شوند تا کارآیی تولید تأمین و تضمین شود (آیزنر، به نقل از شریف، ۱۳۸۹: ۱۱).

بابیت تلاش کرد این نوع الگو را وارد حوزه برنامه درسی کند و از این طریق باعث افزایش کارایی و اثربخشی برنامه‌های درسی مدارس نسبت به نیازهای جامعه شود. کاربست این الگو در برنامه درسی مدارس در قالب موضوع‌های درسی تفکیک شده و متوالی در دوره‌های تحصیلی مختلف نمود پیدا کرده است.

نظریه بابیت در باب برنامه درسی این‌گونه بود، زندگی انسانی در بردارنده فعالیت‌ها و عملکردهای متعدد و متنوع است. برنامه-ریزان درسی با تحلیل فعالیت، ویژگی‌ها و مؤلفه‌های اساسی هر طبقه از جامعه را کشف و آن را در قالب هدف‌های برنامه درسی صورت‌بندی و از طریق آموزش این اهداف، دانش‌آموزان را برای ورود به جامعه بزرگسالی آماده کنند. براساس این نظریه، رویکرد برنامه‌ریزی درسی علمی سه مرحله‌ای را پیشنهاد می‌کند: مرحله اول، برنامه‌ریزان درسی باید فعالیت‌های زندگی بزرگسالی را بازشناسی و تحلیل کنند. در مرحله دوم، اهداف برنامه درسی را بر مبنای این فعالیت‌ها با تفصیل تعیین و تجویز نمایند. در مرحله سوم، برنامه‌های درسی متعدد و متنوع را براساس این اهداف تفصیلی طراحی کنند (بابیت، ۱۹۲۴). به عبارتی روشن‌تر، فرایند برنامه‌ریزی درسی بابیت شامل: ۱- تحلیل تجربه انسانی، ۲- تحلیل شغل، ۳- استخراج اهداف، ۴- انتخاب اهداف، ۵- برنامه‌ریزی

برای رسیدن به اهداف است. پروژه‌های زیادی بر مبنای الگوی برنامه‌ریزی درسی بابیت صورت گرفته است. از معروف‌ترین آن‌ها می‌توان به پروژه اساسی^۱ مریلند^۲ (۱۹۷۷) اشاره کرد (کینگ، ۱۹۸۱).

رویکرد علمی برنامه‌ریزی درسی بابیت، نیازهای دانش‌آموزان را نه بر مبنای زندگی حال حاضر آن‌ها، بلکه با توجه به نیازهای جامعه بزرگسالی‌شان مدنظر قرار می‌دهد. در این رویکرد توجه ویژه‌ای به هدف‌های برنامه درسی می‌شود. این اهداف از طریق بازبینی و کاویدن مستمر فعالیت‌های متعدد و متنوع زندگی اجتماعی دوران بزرگسالی به دست می‌آید. با توجه به متنوع بودن زندگی اجتماعی بزرگسالان، اهداف برنامه درسی متعدد خواهد بود و به نوبه آن برنامه‌های درسی مدارس به شیوه‌های متعدد و متنوع صورت‌بندی می‌شوند (نول، ۲۰۱۱). وی معتقد بود اهداف تعلیم و تربیت باید مشخص، دقیق و عملی باشد. بر این اساس، فعالیت‌های یادگیری در راستای تحقق این اهداف باید کاملاً تعریف شده باشد. به نظر بابیت هر مطلبی در حوزه‌های فعالیت انسانی ارزش آموزشی ندارد بلکه نقصان و کمبودها در عملکرد بزرگسالان باید در برنامه درسی مدارس وارد شوند (بابیت، ۱۹۱۸). به دیگر سخن، از دیدگاه وی هدف‌های برنامه درسی دو نوع‌اند: نوع اول شامل هدف‌هایی هستند که بدون آموزش سازمان‌یافته، دست‌یافتنی هستند. اما هدف‌های نوع دوم، شامل هدف‌های هستند که تنها از طریق آموزش و سازماندهی فعالیت‌ها حاصل خواهد شد. این اهداف ماهیت اکتشافی دارد که ریشه در کاستی‌ها و نارسایی‌های عملکرد افراد دارد و برنامه‌ریزان درسی باید آن را کشف و در قالب هدف‌های برنامه درسی صورت‌بندی کنند. اهداف قابل آموزش خود به دو دسته تقسیم‌بندی می‌شوند: برخی هدف‌ها که ماهیت عام و عمومی دارد. این اهداف دانش و تجربه مورد نیاز دانش‌آموزان در آماده‌سازی برای مسئولیت‌ها و نقش‌های شهروندی در دوران بزرگسالی- برای زیستن در کنار هم- را نمایان می‌سازند. از سوی دیگر، هدف‌های دیگری وجود دارند که خاص هستند. این اهداف در برگیرنده مهارت‌هایی هستند که کودکان و نوجوانان را برای احراز مشاغل دوره بزرگسالی آماده می‌کند. برنامه درسی مورد نظر بابیت هم شامل برنامه درسی آموزش عمومی برای تمام دانش‌آموزان و هم برنامه درسی متمایز و متفاوت در قالب دوره‌های تحصیلی متعدد و متنوع حرفه‌ای را شامل می‌شود. افزون بر این، بابیت متأثر از جنبش روانشناسی تجربی بر این باور بود که مدارس باید دانش‌آموزان را بر مبنای توانایی‌های عقلی‌شان ارزیابی کنند و بر آن اساس در دوره‌های تحصیلی با برنامه‌های درسی تخصصی و حرفه‌ای، مکان‌یابی و قرار دهند؛ همان توانایی‌هایی که سرنوشت نهایی زندگی آنان را پیشاپیش رقم زده‌اند (آیزنر، به نقل از شریف، ۱۳۸۹: ۱۳).

جنبش کارآیی اجتماعی

بابیت به همراه تنی چند از مریبان اولیه قرن بیستم از جمله دبلیو. ورت. چارترز^۳، روزلی. فاینی^۴، چارلز. سی. پیترز^۵ و دیوید اسندن^۶ بنیان‌گذار جنبشی در تعلیم و تربیت با عنوان جنبش کارآیی اجتماعی^۷ بودند. همچنین رالف تایلر^۸ - شاگرد بابیت - سهم بسزایی در تحول و تبیین این جنبش در دهه ۱۹۴۰ داشت. در واقع این جنبش اعتراضی در برابر مکتب روانشناسی قوای ذهنی بود که هدف اصلی برنامه‌های درسی مدارس را پرورش ظرفیت‌ذهنی و عقلانی دانش‌آموزان می‌دانست. ادوارد ثراندیک^۹ حقانیت روان‌شناختی و فردریک تیلور هم با معرفی اصول مدیریت علمی حقانیت روش‌شناختی را برای جنبش کارآیی اجتماعی فراهم آورد (قادری، ۱۳۹۲).

1. Project Basic
2. Maryland
3. W. W. Charters
4. Ross L. Finney
5. Charles C. Peters
6. David Snedden
7. Social Efficiency Movement
8. Ralph W. Tyler
9. Edward Thorndike

هسته اصلی ایدئولوژی کارآیی اجتماعی، ابزارگرایی علمی^۱ است. این مهم خاطر نشان می‌دارد که ۱- برنامه درسی باید از شیوه‌ای علمی همانند روشی که صنایع محصولاتشان را تولید می‌کنند پیروی کند، ۲- برنامه‌ریزی درسی باید ابزاری در جهت تحقق نیازهای اساسی جامعه- که به دور از سلیقه‌های شخصی است- باشد (اسکایرو، ۲۰۰۸). از نگاه برنامه‌ریزان درسی این جنبش، مدارس شبیه کارخانه است. کودکان و نوجوانان مواد خام، بزرگسالان محصول نهایی و معلم هم به مثابه کارگر کارخانه تلقی می‌شوند. برنامه درسی خط تولیدی است که مواد خام را تبدیل به محصول نهایی می‌کند. برنامه‌ریزان درسی در قالب عضو یک تیم پژوهشی هستند که نیازهای بازار مصرف (جامعه) را از لحاظ محصول نهایی (شهروندان مولد، اقتصادی و اجتماعی) بررسی می‌کنند و به دنبال روش‌های مؤثر و کارآمد برای تولید محصول نهایی بر می‌آیند.

از دیدگاه بابیت برنامه‌ریزان درسی در درجه اول تحلیل‌گران طبیعت انسان و امور انسانی هستند. بابیت کار برنامه‌ریزان درسی را در قالب دو نقش می‌داند: ۱- شناسایی نیازهای جامعه در قالب محصول نهایی یا شهروند مطلوب و ۲- دستیابی به روش‌های کارآمد با هدف رسیدن به محصول نهایی مورد نظر جامعه. از نظر وی، جامعه منبع تعیین اهداف است اما جامعه نمی‌تواند به طور خاص اهمیت اهداف نهایی را تشخیص دهد از این رو، این وظیفه برنامه‌ریزان درسی است که این اهداف را کشف کنند. مریان کارآیی اجتماعی معتقدند، تعیین هدف مهمترین مرحله برنامه‌ریزی درسی است و مراحل بعدی به آن وابسته است. این گروه بر این باورند، اهداف باید به شکل رفتاری و در قالب مهارت‌های قابل مشاهده، تدوین شوند. علاوه بر این، بابیت در باب ترکیب بهینه در امر برنامه‌ریزی درسی معتقد بود که متخصصان برنامه درسی باید مسئولیت اصلی و رهبری برنامه‌ریزی درسی را عهده‌دار شوند. به دلیل متنوع و متعدد بودن فعالیت‌های انسانی در سطح جامعه، ضرورت مشارکت همه متخصصان در سطح جامعه در امر تدوین شایسته و بایسته اهداف برنامه درسی ضرورت دارد (آیزنر، به نقل از شریف، ۱۳۸۹: ۱۳۱).

اندیشه‌های بابیت در بونه نقد

هر چند ایده بابیت در زمان خود از توجیه‌های محتمل تاریخی برخوردار بود اما اعتبار اندیشه‌های وی طولی نکشید و مورد هجوم انتقادهای زیادی قرار گرفت. یکی از انتقادهای اساسی به خاطر ماهیت تحلیل فعالیت‌های بزرگسالان به عنوان منبع اهداف است. منتقدانی مانند بوید^۲ معتقد بودند این اصل نمی‌تواند اهداف جامعه مردم‌سالارانه را که در آن ماهیت تغییر و پیشرفت نهفته است تحقق بخشد. این رویکرد سبب حفظ وضع موجود می‌شود و فی‌نفسه ماهیت محافظه‌کارانه دارد. افزون بر این، تحلیل فعالیت نباید ابزاری برای تعیین هدف‌ها و آرمان‌های برنامه درسی باشد بلکه ابزاری برای تحقق هدف باشد. وی معتقد بود تمام فعالیت‌های انسانی را نمی‌توان در قالب تحلیل فعالیت تجزیه و تحلیل کرد؛ چرا که سبب ساده‌سازی و ساده‌انگاری پدیده برنامه درسی خواهد شد. در نهایت اینکه، صرف توافق بین خبرگان در باب انتخاب هدف‌های برنامه درسی نمی‌تواند هدف‌های اصیل زندگی را تعیین کند؛ بلکه تدوین و انتخاب اهداف امری فلسفی و ارزشی است و باید مبتنی بر نظریه باشد (بوید، به نقل از شریف، ۱۳۸۹).

نقد دیگر به کارهای بابیت توسط طرفداران انجمن تعلیم و تربیت پیشرفت‌گرا^۳ و نومفهوم‌گرایان^۴ وارد آمد. این گروه معتقدند الگوی علمی برنامه‌ریزی درسی بابیت، سبب حفظ و تشدید نظام دیوان‌سالاری در مدارس عمومی و غیرانسانی ساختن آموزش و برنامه درسی شده است؛ زیرا از طرفی به ظرفیت‌ها و توانایی‌های متعالی دانش‌آموزان بی‌توجه است و از سوی دیگر علایق و فردیت کودکان را از طریق برخورد با آنها به مثابه کالای انبوهی که باید اندازه‌گیری شود نادیده می‌گیرد. افزون بر این، الگوی برنامه‌ریزی

1 . Scientific Instrumentalism
2 . Boyd. Bode
3 . Progressive Education
4 . Reconceptualization

درسی علمی، الگویی فارغ از ارزش است و نگاه عقلانی و خشک به فرایند برنامه‌ریزی درسی دارد. این الگو خود اهدافی را که قابل دستیابی هستند، دیکته می‌کند (پاینار، رینولدز، اسلتری، تابمن، ۱۹۹۵).

نقد آخر اینکه، مبانی برنامه درسی بابیت تنها بر منبع نیازها و مطالبات جامعه استوار بود. در واقع، جامعه نقش اصلی و جهت‌دهنده فرایند برنامه‌ریزی درسی بابیت بود. او اصطلاح کارایی اجتماعی را در معنای محدود و کم‌ارزش آن یعنی محکومیت افراد در برابر تقاضای نظام صنعتی و پاسخگویی به نیازهای اقتصادی جامعه معنا کرده بود و ابعاد اجتماعی و عقلانی برنامه درسی را مد نظر قرار نداد (قادری، ۱۳۹۲). این انتقادات سبب شد بابیت در سال‌های پایانی فعالیت حرفه‌ای‌اش از نظریه علمی برنامه درسی دست کشیده و پنداره خود را از برنامه درسی تغییر بدهد. وی در آخرین کتاب خود یعنی برنامه درسی تعلیم و تربیت مدرن (۱۹۴۱) از تأکید و پافشاری بر کارایی اجتماعی دست کشید و بر توسعه ظرفیت‌های عقلانی دانش‌آموزان و توجه به آثار کلاسیک و آموزش عمومی و تدوین اهداف تنها به صورت کلی و عمومی تأکید ورزید (نول، ۱۹۹۹).

در نهایت با در نظر گرفتن نقدهای فوق‌الذکر، سهم مهم و مشارکت معنادار بابیت در حوزه برنامه‌ریزی درسی را می‌توان در چهار قلمرو ذیل خلاصه کرد:

- ۱- بابیت یکی از اولین نظریه‌پردازان مدرن حوزه برنامه درسی بود که ایده تعیین هدف‌های برنامه درسی را به عنوان مرحله آغازین برنامه‌ریزی درسی پردازش کرد و به پیش برد.
- ۲- رویکرد علمی برنامه‌ریزی درسی بابیت توسط مربیان و پژوهش‌گران بسیاری پس از او به کار گرفته شد که در نیمه دوم قرن بیستم روش‌ها و شیوه‌های طراحی برنامه درسی را تدوین کردند و پیامد آن بالابردن شأن و منزلت حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی شد.
- ۳- بابیت معتقد بود برنامه درسی مدارس باید متعدد، متنوع و متمایز باشند؛ برخی از برنامه‌های درسی، باید مقدماتی و علمی و برخی هم حرفه‌ای و نهایی باشند. از این رو، به مشروعیت بخشی طراحی دوره‌های تحصیلی متعدد و برنامه‌های درسی متنوع هماهنگ با توانایی‌های دانش‌آموزان کمک شایانی کرده است.
- ۴- در نهایت اینکه، بابیت جزء اولین کسانی بوده که معتقد بود برنامه درسی ابزاری در خدمت کنترل و حفظ نظم و ثبات در جامعه است. ابزاری که معطوف به مشکلات جامعه مدرن می‌باشد.

منابع

- شریف، مصطفی. (۱۳۸۹). *برنامه درسی، گفتمان نظریه، پژوهش و عمل برنامه درسی اجتماعی*. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان.
- قادری، مصطفی. (۱۳۹۲). *بسترهای فهم برنامه درسی*. تهران: انتشارات: یادواره کتاب.

Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Hlebowitsh, P. S. (2005). Generational ideas in curriculum: A historical triangulation. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 73-87.

King, N. R. (1986). Recontextualizing the curriculum. *Theory into Practice*, 25(1), 36-40.

Null, W. (1999). Efficiency jettisoned: unacknowledged changes in the curriculum thought of John Franklin Bobbitt, *Journal of Curriculum and Supervision*, 35 (1), 35-42.

Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.



- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education*. New York: Peter Lang.
- Sauceda, N. (2006). Bobbitt, John Franklin. In: F. W. English (Ed.). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. London: Sage.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. London: Sage.
- Schubert, W. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- The official publication of Zeta Chapter of Phi Delta Kappa in the Department of Education, the University of Chicago, Chicago, Illinois. *John Franklin Bobbitt*. Retrieved 2014, Oct. 15, from <http://freepages.family.rootsweb.ancestry.com>.

آثار برجسته جان فرانکلین بابیت به ترتیب سال انتشار

- Bobbitt, J. F. (1912). The elimination of waste in education. The Elementary School Teacher, Vol. 12, 259-271.*
- Bobbitt, J. F. (1915). What the schools teach and might teach, Cleveland Foundation. Survey Committee. The New York Public Library.*
- Bobbitt, J. F. (1918). The curriculum. Boston: Houghton Mifflin.*
- Bobbitt, F. (1922). Curriculum making in los angeles. Chicago: University of Chicago Press.*
- Bobbitt, J. F. (1924). How to make a curriculum. Boston: Houghton Mifflin Company.*
- Bobbitt, F. (1926). Curriculum investigations. Supplementary Educational Monographs, (31), 7-49.*
- Bobbitt, J. F. (1941). The curriculum of modern education. New York: McGraw-Hill.*

مطالب خواندنی بیشتر

- Bellack, A. A. (1969). History of curriculum thought and practice. *Review of Educational Research*, 39, (3), 283-292.
- Dewulf, B. G. (1962). *The educational ideas of John franklin bobbitt. (Unpublished doctoral dissertation). Washngn, Washngn University.*
- Patty, W. L. (1938). *A study of mechanism in education an examination of the curriculum-making devices of franklin bobbitt, ww charters and cc peters from the point of view of relativistic pragmatism*. New York, Teachers College, Columbia University.