

علیرضا عصاره^۱

آیزنر از نظریه پردازان برنامه درسی در قرن بیستم است. این نظریه پرداز دارای دیدگاهی متفاوت با نظریات غالب بر تعلیم و تربیت در جهان بود؛ وی معتقد است نگاه به آموزش و پرورش با تفکر علمی، رفتارگرایی، پوزیتیویستی، مکانیکی و صنعتی نگاه صحیحی نیست و با روح تعلیم و تربیت منافات دارد. از نظر وی نگاه به آموزش و پرورش باید نگاهی زیباشناسانه و هنری باشد زیرا دستیابی به قوانینی که امکان توضیح، توصیف، تحلیل، کنترل و پیش‌بینی رفتار انسانی را بدهد، امکان‌پذیر نیست. قوانین حاکم بر رفتار انسانی آن قدر پیچیده و موقعیت مدار هستند که تن به قوانین عام نمی‌دهند. لذا نگاه به تعلیم و تربیت باید آن نگاهی باشد که موقعیت و شرایط آموزشی را مورد توجه قرار داده و برای آن اولویت قائل شود؛ پس نمی‌توان یک برنامه درسی یکسان و یکنواختی برای کلیه حوزه‌ها و مناطق مشخص کرد (مهرمحمدی، ۱۳۹۳).

تعریف آیزنر از برنامه درسی

آیزنر با توجه به دیدگاه هنری خود برنامه درسی را چنین تعریف می‌کند: برنامه درسی یک مدرسه، یک دوره تحصیلی و یا یک کلاس درس مجموعه‌ای از وقایع برنامه‌ریزی شده است که قصد دارد پیامدهای تربیتی برای یک یا تعداد زیادی از دانش‌آموزان داشته باشد (آیزنر، ۱۹۹۴). علاوه بر این، به تعریفی که آیزنر از این فرایند ارائه می‌کند، وی می‌افزاید:

برنامه ریزی درسی، فرایند تبدیل کردن یا تغییر شکل دادن آرمان‌ها و انگاره‌های تعلیم و تربیت به برنامه‌هایی است که به شکل مؤثری به تحقق چشم‌انداز آغازگر این فرایند منجر خواهد شد... برنامه ریزی درسی در بافت تعلیم و تربیت، به معنای مورد نظر من، فرایندی است که در تعقیب تحقق برخی چیزهای غیر قابل بیان است؛ فرایندی است که در آن افرادی برای این تبدیل و ترجمه به تلاش مشغولند (ص ۱۲۶).

کسانی که برنامه درسی را طراحی می‌کنند

آیزنر بیان می‌کند که در کشور آمریکا گروه‌های ذیل در کار برنامه ریزی درسی درگیر می‌شوند آنها در صورتی عملکرد مفید و مؤثری خواهند داشت که برای انتقال آرزوها و تصورات تربیتی در طرح‌ها و روش‌ها و در رسیدن به اهداف تلاش کنند. ماهیت تصمیم‌گیری برنامه درسی متأثر از خطوط اساسی و چارچوب‌های

^۱. دانشیار دانشگاه شهید رجایی، این مقاله با همکاری خانم نسرین اوضاعی دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی نوشته شده است.

برنامه درسی، مبانی ارزشی، اهداف کلی و جزئی و راهبردهای یاددهی یادگیری است که افراد و گروه های مختلف با درجات متفاوتی از قدرت، شایستگی و صلاحیت در آن مشارکت دارند.

معلم: مشارکت معلمان در تصمیم گیری برنامه ریزی درسی مبتنی بر مهارتها و ویژگیهای دانش آموزان و فرهنگ مدرسه است. و معلم به عنوان یک منبع یاددهی میتواند نقش های متنوعی ایفا کند و نقش مهمی در تصمیم گیری برنامه درسی بازی می کند. ابتکار و تجربه معلم در ارتباط بین جنبه های مختلف برنامه درسی و راههای عرضه مواد آموزشی دخالت عمده دارد.

کمیته متخصصان در سطح ناحیه آموزشی: دومین گروه مؤثر در برنامه درسی کمیته های متخصصان در سطح ناحیه آموزشی هستند که شامل مسئولان اجرایی، نمایندگان مدیران مدارس و نمایندگان معلمان و متخصصان هستند که به طور مشترک در توسعه و ایجاد مواد آموزشی و برنامه درسی نقش ایفا می کنند. این کمیته ها در تدوین و انتشار تحقیقات معلمان و ارائه توصیه هایی برای تغییرات در برنامه درسی و حمایت از طرح هایی مانند مدرسه محوری نقش اساسی دارند و تأمین و تخصیص بودجه لازم برای تحقیقات معلمان و اجرای طرح های نوآورانه از مسئولیت های این کمیته ها است

گروه های حرفه ای و کاری در سطح ایالتی: کمیته های برنامه ریزی درسی در سطح ایالتی/ استانی که متشکل از گروه های حرفه ای و متخصصان موضوعی و تعلیم و تربیت هستند و مسئولیت عمده این کمیته ها امکان سنجی اجرای برنامه ملی در سطح ایالت و استان، نیازسنجی و آموزش معلمان و مدیران مدارس و پیش بینی منابع و تجهیزات آموزشی و بودجه لازم برای اجرای برنامه ها است.

متخصصان و محققان مراکز تحقیق و توسعه: این گروه کسانی هستند که در مرکز پژوهش و توسعه دانشگاه ها و آزمایشگاه های منطقه ای کار می کنند. این مراکز در توسعه مواد برنامه درسی درگیر هستند.

ناشران تجاری: این گروه کتاب های درسی، راهنمای معلم، مجموعه های چندرسانه ای و کیت و بسته های آموزشی را طراحی و منتشر می کنند. کتاب های درسی بخش مهمی از محتوای برنامه درسی را که دانش آموزان مطالعه می کنند، تعریف می کند.

دولت فدرال: این گروه هم تأثیر قابل توجهی بر برنامه های درسی ارائه شده دارد. دو منبع عمده دولت فدرال برای تأثیرگذاری در برنامه درسی پول و تبلیغات است (آیزنر، ۱۹۹۴).

عناصر برنامه درسی از نگاه آیزنر

آیزنر (۱۹۹۵)، عناصر برنامه درسی را شامل هدف، محتوا، فرصت های یادگیری، سازمان دهی، روش ارائه، روش پاسخ و ارزشیابی می داند.

اهداف

آیزنر در فصل پنجم کتاب تصورات تربیتی سه نوع هدف (رفتاری، حل مسئله و پیامدهای برآمدنی) که در برنامه‌های درسی گریزناپذیرند مطرح کرده است. به نظر آیزنر در حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی آنچه مورد توجه زیادی قرار گرفته، چگونگی قاعده بندی اهداف عینی است. اگر در ادبیات برنامه‌ریزی درسی جستجو شود، تمایزاتی بین آرمان‌ها و غایات، اهداف کلی و عینی دیده می‌شود. غایات و آرمان‌ها بیانات بسیار کلی هستند که ارزش‌هایی را که برخی گروه‌ها برای یک برنامه‌ی آموزشی قائل هستند به افراد جهان اعلام می‌دارند. نوع دوم آرمان‌ها اهداف کلی خوانده می‌شود. اهداف کلی بیاناتی شامل نیت و مقاصد هستند که بین آرمان‌ها و اهداف عینی قرار می‌گیرند. اهداف کلی مقاصدی هستند که برای یک دوره یا برنامه مدرسه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرند. هدف از بیان اهداف کلی، تمرکز بر پیامدها و نتایج قابل انتظار و انتخاب محتوای برنامه‌ی درسی بر اساس این اهداف توسط طراحان برنامه‌ی درسی است. فعالیت‌های برنامه‌ی درسی که از لحاظ آموزشی مهم هستند، همیشه باید دارای اهداف عینی و آشکار باشند که این‌گونه نیست؛ و اینکه تنظیم اهداف باید مقدم بر فعالیت‌ها باشد که این امر هم همیشه صحیح نیست.

تعیین اولویت در بین اهداف تحت تأثیر شرایط و زمینه‌ای که اهداف در آن به کار گرفته می‌شوند، قرار دارد. به نظر آیزنر این رابطه بین این اهداف می‌تواند سلسله مراتبی نباشد. در رسیدن به این اهداف می‌توان منقطع عمل کرد. برقراری تعادل بین آرمان‌ها و محدودیت‌ها هنر مدیران و برنامه ریزان درسی است (آیزنر ۱۹۹۴).

محتوا برنامه‌ی درسی

به دلیل اینکه اهداف کلی به ندرت محتوایی را که باید تحقق آن اهداف را ممکن سازد توصیف می‌کنند، توجه به انتخاب محتوا اغلب یک ملاحظه مهم در برنامه درسی است. معیار انتخاب محتوا این است که چه میزان ارتباط بین محتوا و آرمان‌ها وجود دارد و چه مقدار از این محتوا برای کودکانی که این برنامه برای آن‌ها انتخاب می‌شود دارای معنا و مفهوم است. کودکان با تجارب متنوعی که از محیط خانه و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند وارد مدرسه می‌شوند؛ و بسته به محیط‌ها، تجاربشان متنوع است یک شیوه‌ی مواجهه شدن با این تفاوت‌ها، تهیه برنامه‌ی درسی متنوع است که به دانش‌آموز و معلم فرصت انتخاب محتوا می‌دهد. بدین وسیله انعطاف‌پذیری آموزش نیز افزایش می‌یابد. روشی که مفاهیم به وسیله برنامه درسی عملیاتی به دانش‌آموز انتقال داده شود توسط معلمان و کارکنان مشخص می‌شود. به این شیوه هم نیازهای محلی و هم نیازهای ملی برآورده می‌شود (آیزنر، ۱۹۹۴).

انواع فرصت‌های یادگیری

اهداف کلی و محتوا برای ایجاد یک برنامه درسی لازم هستند، اما کافی نیستند. تصورات آموزشی باید به مرحله‌ی عمل درآید تا اهداف کلی و محتواها را به انواعی از وقایع و اتفاقاتی که نتایج آموزشی را برای

دانش‌آموزان به همراه داشته باشند، تبدیل کنند. این تبدیل باید یک واقعه‌ی مفهوم‌سازی کند و برای دانش‌آموزان جنبه‌ی آموزشی داشته باشد تا در یک برنامه آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. باید مفاهیمی که از لحاظ آموزشی مناسب هستند، وجود داشته باشند که دانش‌آموزان را قادر به مواجه شدن با مسائل و موقعیت‌هایی کند که فهم این مفاهیم و تعمیم‌ها را منجر می‌شود (آیزنر ۱۹۹۴).

آیزنر بر ارتباط بین جهت‌گیری برنامه درسی یک شخص و فرصت‌های یادگیری که تهیه می‌کند تأکید دارد. در عمل ارتباط بین فعالیت‌ها و اهداف نه یک‌سویه است و نه یک‌طرفه. در حقیقت معلمان بیشتر تمایل دارند که بر چیزی که ممکن است انجام دهند تأکید کنند تا بر چیزی که اهداف بر آن است که انجام دهند (مک داند، ۱۹۶۵).

آیزنر بیان کرده است که اگر اهداف و آرمان‌ها به شکلی که برای دانش‌آموزان جذاب است به وقایع آموزشی در کلاس درس تبدیل نشوند، فقط امیدهای توخالی خواهند بود. ابزاری که او برای ایجاد فرصت‌های یادگیری پیشنهاد می‌کند ماتریسی از فرایندهای هوشی است (ماتریس مطرح شده توسط گیلفورد یا بلوم) که به نظر آیزنر این طبقه‌بندی‌ها ساخته ذهن ماست و حتماً راه‌های دیگری برای طبقه‌بندی هست.

سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری

آیزنر دو مدل را در سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری بیان می‌کند. یکی مدل پلکانی^۱ و دیگری عنکبوتی^۲. مدل پلکانی مجموعه گام‌های مستقلی را که بر روی گام‌های قبلی قرار می‌گیرد، در ذهن متبادر می‌سازد. این ایده از فعالیت‌های مربوط به برنامه‌ی درسی ادراک می‌شود، زیرا هم‌زمان که ساخته می‌شوند، با آنچه قبل از آن‌ها وجود داشته است و برای آنچه در پی می‌آید متناسب و آماده می‌شود. مسیر حرکت همانند بالا رفتن از پلکان، همیشه به سمت بالاست. این مفهوم از نظر استعاری با واژه‌هایی مانند مهارت‌های ورودی و شایستگی‌های خروجی سازگار است.

در مدل عنکبوتی، طراح برنامه درسی، مجموعه‌ای از پروژه‌های ابتکاری، مواد آموزشی و فعالیت‌هایی که معلمان برای رسیدن به پیامدهای گوناگون در گروهی از دانش‌آموزان استفاده می‌کنند را به آن‌ها ارائه می‌دهند. وظیفه معلم تسهیل علاقه‌مندی‌ها و اهدافی است که دانش‌آموزان به‌عنوان نتیجه چنین کاربردی به دست می‌آورند. به دلیل اینکه دانش‌آموزان با زمینه‌های تجربی مختلف وارد مدرسه می‌شوند این معقول است که معانی مختلفی که می‌سازند متفاوت باشد.

از نظر تاریخی این مدل‌ها یا مفاهیم مربوط به سازمان‌دهی برنامه درسی، موضوع بسیاری از مناقشات بوده‌اند که جان دیوئی در کتاب کودک و برنامه درسی (۱۹۵۹) آن‌ها را بدین گونه تشریح می‌کند: «یک گروه بر این عقیده‌اند که تقسیم هر عنوان و سرفصل به موضوعات تحصیلی، هر موضوع تحصیلی به موضوعات درسی و

^۱staircase

^۲spiderweb

هر موضوع درسی به وقایع و فرمول‌های خاص صورت پذیرد. اجازه دهید دانش‌آموز به صورت گام‌به‌گام این مراحل را طی کند و در هرکدام از این قسمت‌های جداگانه دارای تسلط و تبحر شود و در آخر او در همه زمینه‌ها دارای تبحر و تسلط می‌شود. بنابراین تأکید بر تقسیم‌بندی جزئی و منطقی و ترتیب و توالی موضوع اصلی است».

مسائل آموزش در این خصوص شامل مسائل دستیابی به متون حاوی اجزا و توالی منطقی و ارائه این بخش‌ها و در کلاس به طریقی معین و مرحله‌بندی شده هستند. موضوعات اصلی نتایج را باعث می‌شوند و روش‌ها را تعیین می‌کنند. کودک موجود نابالغی است که به سمت بلوغ پیش می‌رود. او یک موجود سطحی است که به سمت عمیق شدن پیش می‌رود و دارای تجارب کمی است که به سوی کسب تجارب گسترده‌تر پیش می‌رود. این کودک است که درک و دریافت می‌کند و موردپذیرش قرار می‌دهد. قسمت مربوط به او زمانی کامل می‌شود که انعطاف‌پذیر، مطیع و تعلیم‌پذیر شود.

از سوی دیگر گروه‌های دیگری وجود دارند که معتقدند کودک نقطه‌ی شروع، مرکز و پایان است. رشد، تکامل و هدف زندگی کمال مطلوب است. برای رشد کودک تمام مطالعات به‌عنوان ابزارهایی ارزشمند برای خدمت به نیازهای رشد او استفاده می‌شوند. شخصیت و ویژگی از موضوعات درسی مهم‌ترند. نه دانش و اطلاعات، بلکه درک نفس و خود ادراکی هدف اصلی است.

سازمان‌دهی محتوا

وظیفه‌ی دیگر متخصصان برنامه‌ی درسی کمک به طراحان برنامه درسی است که سه روش زمینه محتوا که باید تعریف شود را در نظر داشته باشند. یک روش حفظ قلمروهای سنتی موضوع اصلی و اتخاذ تصمیم در مورد محتوی در درون این مرزها و حدود است. یک روش ادامه آموزش حساب، تاریخ، هنر، موسیقی، علوم، خواندن و نظایر آن است. اما روش دیگر، آموزش ارتباطات علوم انسانی، مطالعات اجتماعی یا اکولوژیکی، مشکلات جامعه‌ی امروزی، فرهنگ‌عامه و حوزه‌های دیگری که از قلمرو سنتی موضوع اصلی در برنامه درسی یا باید دوباره تعریف شوند یا باید کنار گذاشته شوند.

تعریف این حوزه‌ی مطالعاتی، موضوعی است که برنستاین (۱۹۷۱) از آن به‌عنوان طبقه‌بندی یاد می‌کند. طبقه‌بندی می‌تواند قوی یا ضعیف باشد. به‌زعم برنستاین، طبقه‌بندی در اینجا به چیزی که باید طبقه‌بندی شود اشاره نمی‌کند، بلکه به ارتباط این مطالب اشاره دارد. طبقه‌بندی به ماهیت تمایز بین مطالب اشاره دارد. جایی که طبقه‌بندی قوی است، مطالب از یکدیگر به‌وسیله‌ی مرزهای محکم جدا شده‌اند و جایی که ضعیف است بین مطالب تمایز کافی وجود ندارد. بنابراین طبقه‌بندی به حفظ حدود و مرزهای بین مطالب اشاره دارد. طبقه‌بندی توجه ما را به استحکام مرز به‌عنوان مشخصه مهم تمایز بین تقسیم‌کار از دانش-آموزشی متمرکز می‌سازد.

موضوعات متمایز، محتوا را تشکیل می‌دهند و برنامه درسی را سازمان‌دهی می‌کنند. اما اگر برنامه درسی مدارس راهنمایی برای ورود به دانشگاه یا آماده ساختن دانش‌آموزان برای دانش‌پژوهی در حوزه‌های مختلف یادگیری کافی نباشند، به احتمال زیاد از سایر اشکال سازمان‌دهی محتوی استفاده خواهد شد.

سبک ارائه محتوا و پاسخ‌دهی

یکی از مواردی که در برنامه‌ریزی درسی به آن دقت و توجه کمی می‌شود، کیفیت چگونگی بیان و ارائه آن چیزی است که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند. در قلمروهای موضوعی زیادی در مدارس، سبک ارائه‌ای که اغلب دانش‌آموزان استفاده می‌کنند، زبان شفاهی یا کتبی است. افراد نظام‌های مختلف دانش را برای کسب، ذخیره و بازیابی اطلاعات به کار می‌گیرند و همچنین از سیستم‌های عملکردی مختلف برای بیان این اطلاعات درباره‌ی جهان استفاده می‌کنند. این امر برای طراحان برنامه درسی بر این دلالت دارد که اگر دانش‌آموزان می‌خواهند یک پدیده را درک کنند، آن‌ها مجبورند فرصت‌هایی برای بیان ایده‌هایی درباره‌ی این پدیده به شیوه‌های مختلف فراهم کنند. علاوه بر این، بر این امر هم دلالت می‌کند که اگر معلمان می‌خواهند شیوه‌ی یادگیری دانش‌آموزان را بفهمند، بنابراین باید به دانش‌آموزان فرصت‌هایی دهند که به شیوه‌های مختلف دانش خود را بیان کنند. برنامه ریزان درسی می‌توانند به‌طور هدفمند، روش‌های متنوعی که برای مفهوم‌پردازی و تجربه کردن پدیده‌های جهانی و بیان آموخته‌ها، استفاده می‌شود را استخراج کنند (آیزنر، ۱۹۹۴).

انواع رویه‌های ارزشیابی

آنچه ارتباط نزدیکی با نوع ارائه و پاسخ‌دهی دانش‌آموزان دارد، نوع رویه‌های ارزشیابی است که برای تشخیص و شناسایی آنچه دانش‌آموزان فراگرفته‌اند و تجربه کرده‌اند به کار می‌رود. به نظر آیزنر (۱۹۹۴) فرایند ارزشیابی در برنامه‌ریزی درسی اغلب به‌صورت مراحل و گام‌های مختلف است. او معتقد است که ارزشیابی در سراسر برنامه‌ریزی درسی رخ می‌دهد. تعیین نیاز به برنامه‌ی جدید، قضاوت درباره‌ی کمبودهای موجود یا برنامه‌هایی که سودمندی آموزش را ارتقا دهد، نیازمند به ارزشیابی دارد. حتی پس از آنکه قضاوت‌های اولیه که درباره‌ی نیاز به برنامه جدید انجام شده است، انتخاب فعالیت‌ها، اهداف، محتوا و نظایر آن لازم است. هر شکلی از تصمیم‌گیری نیاز به قضاوت دارد و قضاوت‌ها نیاز به ارزشیابی گزینه‌ها، انتخاب‌ها و موارد جایگزین دارد.

مراحل ارزشیابی از مواد برنامه درسی

آیزنر (۱۹۹۴) بیان کرده که می‌توانیم مراحل و گام‌هایی که بسیاری از گروه‌های برنامه درسی در فرایند ارزشیابی مواد آموزشی تولید شده به کار می‌گیرند را شناسایی کنیم. اصطلاح مورد استفاده او آزمایش

گلخانه‌ای^۱ است. در این مرحله گروه برنامه ریزان درسی با یک ارزیاب برای تعیین کلاس‌هایی که مواد آموزشی نمونه در آن آزمایش می‌شوند باهم کار می‌کنند. هدف از آزمایش گلخانه‌ای، فرصت دادن به گروه برنامه‌ریزی درسی است تا از نزدیک با چگونگی کارکرد مواد آموزشی در کلاس درس ببینند. رابطه بین گروه برنامه‌ریزی درسی و معلمان باید خوب باشد چنین ارتباطی برای اهداف ارزشیابی تکوینی مفید است. بعد از آزمایش گلخانه‌ای و انجام اصلاحات لازم، مواد آموزشی به‌منظور آزمایش میدانی^۲ به تعداد محدودی از مناطق آموزشی ارائه می‌شود. آزمایش میدانی نسبت به آزمایش اولیه در مقیاس وسیع‌تری انجام می‌شود. در این مرحله از ارزشیابی، مناطق آموزشی با بازگشت به آزمایشگاه به‌منظور ارزیابی از مواد آموزشی بعد از استفاده از این مواد، موافقت می‌کنند. این قبیل ارزیابی‌ها ممکن است، ارزشیابی که معلمان انجام می‌دهند و ابزارهای سنجش عملکرد دانش‌آموزان در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی را شامل شود.

در نتیجه آزمایش میدانی، تغییرات نهایی مواد آموزشی انجام می‌شود و متعاقباً برای ناشر فرستاده می‌شود. آیزنر (۱۹۹۴) بیان کرده همان‌گونه که برای آزمایش غذا و دارو استانداردهایی وجود دارد، می‌توان استانداردهایی برای ارزشیابی مواد آموزشی برنامه درسی نیز داشته باشیم. ما می‌توانیم از شاخص‌ها استفاده کنیم، اما شاخص‌هایی که دلالت بر قضاوت‌های انعطاف‌پذیر داشته باشد و ارتباط بین مواد آموزشی و زمینه‌ای که در آن اجرا می‌شوند را در نظر می‌گیرند. آنچه در یک موقعیت ممکن است درست باشد در موقعیت دیگر شاید اشتباه باشد. برای تعیین استانداردهای مواد برنامه درسی می‌توان مرکزی راه‌اندازی کرد که فقط تنها به شناسایی خطاهای برجسته و بزرگ بپردازد. ما از طریق ارزشیابی مواد آموزشی برنامه درسی می‌توانیم در مورد کیفیت این مواد قضاوت کنیم و اطلاعاتی راجع به تأثیرات این مواد در شرایط خاص داشته باشیم، اما نتایج و پیامدهای آن تضمین‌شده نیستند.

آنچه آیزنر تلاش کرد تا نشان دهد، شناسایی عواملی است که ممکن است در فرایند برنامه‌ریزی درسی به کار گرفته شود، به‌طور مشخص طراحی مواد درسی که ممکن است به معلم در کارش کمک کند. عوامل و ملاحظات برای اینکه آن‌ها را اکتشافی ببینیم وجود دارد: آن‌ها ابزارهایی برای استفاده هستند، نه قوانینی که باید از آن‌ها پیروی شود. هیچ قانون و دستورالعملی وجود ندارد که برنامه‌ریزی درسی موفق را تضمین کند. قضاوت همیشه ضروری است و اگر این امر یک کار گروهی باشد حساسیت نسبت به همکاران همیشه لازم است.

منابع

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۳). برنامه درسی: نگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. انتشارات سمت، نوبت چاپ هفتم.

^۱hothouse

^۲Field testing

Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In Michael Young (Ed.), *Knowledge and content*. London: Collier-Macmillan.

Eisner, Elliot W. (1994). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.

Eisner, E. (1995). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Dewey, J. (1959). *The child and the curriculum*. In Martin S. Dworkin (Ed.), *Dewey on education*. New York: Bureau of Publications, Teacher College, Columbia University.

منابع برای مطالعه بیشتر

Eisner, Elliot W. (1962). *The development and use of a typology of creative behavior in the visual arts*. (Doctoral dissertation, University of Chicago).

Eisner, Elliot W. (1985) [1967]. *Educational objectives: Help or hindrance*. In *The art of educational evaluation: A personal view*. London: The Falmer Press.

Eisner, E. W. and E. Vallance (1974) (Eds.). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.

Eisner, Elliot W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publishing Company.

Eisner, Elliot W. (1991a). *Taking a second look: Educational connoisseurship revisited*. *Evaluation and Education at Quarter Century*, National Society for the Study of Education Yearbook. Denis Phillips and Milbrey McLaughlin (Eds.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Eisner, Elliot W. (1994). *The educational imagination* (3rd ed.). New York: Macmillan College Publishing Company.

Eisner, Elliot W. (1995). *Standards for American schools: Help or hindrance?* *Phi Delta Kappan*, 76(10), 758 – 764.