

محمدجوادی پور^۱

زهرا ابوالحسنی^۲

پیشینه نظری الگوی طراحی برنامه درسی

جهان پیچیده و متغیر عصر حاضر نیاز به آموزش و پرورش متحول و پویا دارد. آموزشی که بتواند مقاصد تربیتی را به خوبی پوشش دهد. برنامه درسی مدارس و دانشگاه‌ها همواره در حال تغییر است (گودلد، ۱۹۹۶^۳). بخش غیرقابل انکار تغییرات به وجود آمده در برنامه درسی و سیستم‌های آموزشی ناشی از پژوهش‌های جدید و ارائه الگوهای نوپدید در برنامه درسی است. الگوی برنامه درسی یکی از ابعاد و حوزه‌های کاربردی موضوعی در رشته برنامه درسی است. الگوها می‌توانند در قالب یک موضوع، تصویر، توصیف شفاهی، پنهان یا انتزاعی ارائه شوند. الگوها متضمن یک رویداد و یا روابط بین پدیده‌های جهان هستند و به موضوعی در یک‌زمان و مکان واحد مربوط می‌شوند. الگوها بیانگر اصول مربوطه به قانون‌هایی هستند که توصیف و تشریح شده‌اند یا طبقه‌ای از رویدادها هستند؛ آن‌ها ممکن است بسیار دقیق و جزئی یا بسیار کلی و انتزاعی و کاملاً نظری باشند. نظریه‌ها را در خودشان پالایش کنند و روابطی از مفاهیم را ارائه دهند (کامن، ۱۹۸۷؛ دهقانی و همکاران، ۱۳۹۰). درواقع الگوهای برنامه درسی ملاحظات اساسی و بنیادی مربوط به دلایل موجه تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی را شناسایی و روابط بین آن‌ها را نشان می‌دهند. الگوهای برنامه درسی می‌توانند جنبه‌های مفید و تفصیلی برنامه‌های درسی را به‌ویژه درصحنه اقدام و عمل فراهم آورند (دهقانی، ۱۳۹۴).

الگوی برنامه درسی کلاین که از مطالعه آموزش مدرسه به‌دست‌آمده برای هدایت مجموعه‌ای از داده‌های تحقیقاتی است (گودلد، ۱۹۷۷). درواقع این مدل با استفاده از مستندسازی اطلاعات و درک تجربیات مدرسه با توجه به جزئیات و با دقت از مدارس سراسر کشور ایالات‌متحده آمریکا به‌دست‌آمده است. از این‌رو محققان برای مستند کردن درک مردم درباره برنامه درسی و اینکه چه برنامه‌های درسی در مدارس اتفاق می‌افتد. همچنین چه چیزی و چگونه باید مورد مطالعه قرار گیرد، نیاز به داشتن یک چارچوب یا

^۱. دانشیار دانشگاه تهران

^۲. دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه تهران

الگوی برنامه درسی را ضروری دانستند. این مدل برای داشتن امکان مستندسازی هر نوع طراحی برنامه درسی که در آموزش اتفاق می‌افتد، طراحی شده است، نه فقط آن‌هایی که از یک نظریه آموزشی یا یک مفهوم برنامه درسی استفاده می‌کنند (کلاین، ۱۹۸۳).^۱

تایلر (۱۹۸۳)، الگوی کلاین را به‌عنوان یک تحقیق ارزشمند در روش و یافته‌ها معرفی نموده است زیرا در مدت‌زمان طولانی از مدارس مختلف به‌دست‌آمده است. در این مدل تعامل بین دانش‌آموز و معلم و خانواده نیز برای ایجاد نگرش مشترک با دانش‌آموز در فرایند یادگیری بهتر در نظر گرفته شده است و همچنین فاکتورهای مهم فعالیت معلم در یک محیط یادگیری خوب نیز مشخص شده است. همچنین به‌منظور طراحی برنامه درسی با توجه به تنوع در محیط مدرسه و آموزش چهارچوب‌ها و الگوی برنامه درسی باید از وسعت و سازگاری کافی برای جابجایی در تنوع ساختارهای طراحی برخوردار باشند. ساختار از پیش تعیین‌شده او، برای برخی، ممکن است منبع اصلی انتقاد باشد. رویکردهای طراحی کلاین، گودلد و تایلر گزینه‌ای برای پاسخگویی به وسعت محیط و تنوع محیط مدرسه است و با چشم‌اندازهای تصمیم‌گیرندگان در مدارس سازگار است. مطالعات اعتبار سنجی اولیه این دامنه‌ها در مجموعه‌ای از اسناد ERIC گزارش شده است (انیس، ۱۹۸۶).^۲

مبانی و مفروضات اساسی الگو

کلاین (۱۹۸۵) معتقد است، سازمان یا ساختار برنامه درسی، به‌موجب دو گونه تصمیم‌گیری در دو سطح مختلف به هنگام تکمیل برنامه شکل می‌گیرد: سطح فراگیر یا عام که ناظر بر تصمیم‌گیری در خصوص برنامه‌ریزی و چگونگی اعمال عناصر برنامه است. در سطح فراگیر یا عام، طرح یا الگوی برنامه درسی از نوع منبع یا منابع اطلاعات است که توسط برنامه‌ریز انتخاب می‌شود، تأثیر می‌پذیرد. به لحاظ تاریخی، سه منبع اصلی اطلاعات برای برنامه‌ریزی درسی شناسایی شده است که هر یک به‌عنوان مبنایی در تصمیم‌گیری‌های متعدد مربوط به امر برنامه‌ریزی به کار گرفته می‌شود: موضوع‌های برنامه درسی مدون، دانش‌آموزان و جامعه. هر چند بیشتر متخصصان برنامه‌ریزی درسی، استفاده ترکیبی از هر سه منبع یادشده را به‌منظور دستیابی به یک برنامه درسی متعادل توصیه می‌نمایند، لیکن در عمل شاهد برتری یا حاکمیت نسبی یک منبع بر دو منبع دیگریم (مهرمحمدی، ۱۳۹۱).

طراحی موضوعی، برنامه‌ریزی گسترده‌ای از ارتباط معلم و دانش‌آموز باهدف، فعالیت، ارزشیابی و منابع طراحی برای ایجاد بازده یادگیری دلخواه را از قبل پیش‌بینی می‌کند. این موضوع‌ها از آن سبب مبنای کار برنامه‌ریز قرار می‌گیرد که منعکس‌کننده عقل جمعی بشر و نمایانگر میراث فرهنگی آدمیان است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱)؛ درواقع این نوع طراحی با سازمان‌دهی محتوا کامل می‌شود. بیان هدف‌های رفتاری، توضیحات مؤثر به دانش‌آموزان، تعیین چگونگی پیشرفت دانش‌آموزان در ارتباط با اهداف و فعالیت‌های برنامه کلاسی ازجمله ویژگی‌های این نوع طراحی است. این تکنیک معلمان را قادر می‌سازد که دانش‌آموزان را بهتر هدایت کنند (کلاین، ۱۹۸۵).

¹ Klein

² Ennis

طراحی مبتنی بر جامعه به‌عنوان منبع اطلاعاتی، مطالعه مشکلات عملی زندگی روزمره را در برمی‌گیرد. به‌عنوان مثال، دانش-آموزان فرصت‌های خود را برای جستجوی اطلاعات، توسعه مطالب و راه‌حل‌ها، مشارکت در مهارت‌های تفکر بالاتر و یادگیری نحوه یادگیری فراهم می‌کنند. پیاده‌سازی این طراحی نیازمند اهداف وسیع‌تری نسبت به اهداف رفتاری معمول است. این اهداف نیازمند تنوع بیشتری در نوع روش آموزش هستند، زیرا دانش‌آموزان راه‌حل‌های معنی‌دار و شاید منحصربه‌فرد برای حل مشکلات را فراهم می‌کنند. اهداف حل مسئله‌ای که آیزنر (۱۹۷۹) پیشنهاد می‌کند می‌تواند برای این منظور مفید باشد. این طراحی همچنین نیازمند است که معلمان و دانش‌آموزان تصمیم‌گیری، فعالیت یادگیری و منابع را با همکاری یکدیگر انجام دهند (همان منبع).

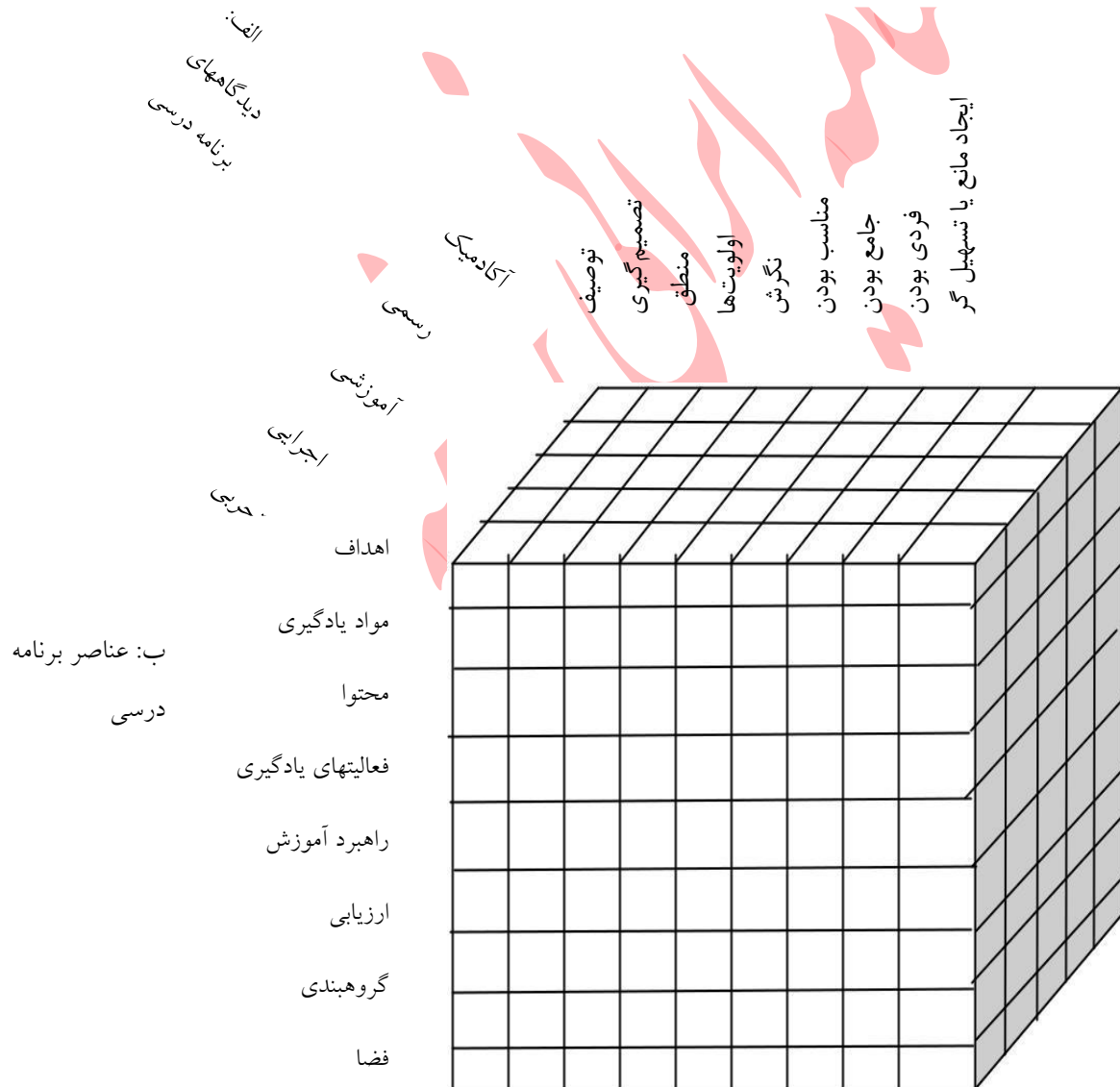
طراحی سوم، طراحی مبتنی بر فرد است. در این طرح، دانش‌آموزان آنچه را که برای آن‌ها معنی‌دار است و آنچه برای توسعه مهارت‌ها و توانایی‌های منحصربه‌فرد خود نیاز دارند، را می‌آموزند. قدرت تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی به دانش‌آموز در فرآیند یادگیری منتقل می‌شود و معلم به‌عنوان یک منبع برای دانش‌آموز عمل می‌کند نه به‌عنوان مقام یا کنترل‌کننده (همان منبع).

همچنین شکل یا ساختار برنامه درسی در یک سطح تکنیکی از تصمیم‌هایی که در خصوص عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی اتخاذ می‌شود، تأثیر می‌پذیرد. در واقع هر برنامه درسی دارای طرحی خاص است که در درون آن مستتر است و همخوانی درونی یکی از موارد مهمی است که باید بین عناصر و در الگوی برنامه درسی وجود داشته باشد. این همخوانی درونی از بررسی و مطالعه دقیق عناصر و عوامل برنامه عاید می‌گردد. اگر تصمیمات اتخاذشده درباره نوع منابع اطلاعات مورد استفاده در برنامه و عناصر برنامه با یکدیگر سازگاری داشته باشند، برنامه درسی از همخوانی درونی برخوردار خواهد بود. زمانی که برنامه درسی حد اعلاایی از همخوانی درونی رادار است از بیشترین پتانسیل برای اثرگذاری مطلوب بر دانش‌آموزان برخوردار است. بالعکس چنانچه با منابع اطلاعاتی و عناصر برنامه به‌طور یکنواخت برخورد نشود (رعایت اقتضای منبع مورد استفاده در تصمیم‌گیری‌های مربوط به عناصر برنامه نشود) و تصمیمات در این دو سطح هیچ‌گونه رابطه تعریف‌شده و روشنی با یکدیگر نداشته باشد، طرح برنامه درسی گنگ و نامفهوم و در نتیجه از پتانسیل اثرگذاری برنامه بر دانش‌آموز کاسته خواهد شد (مهرمحمدی، ۱۳۹۱).

الگوی کلاین

مدل توسعه‌یافته طراحی برنامه درسی توسط کلاین شامل سه بخش است: پنج دیدگاه در برنامه درسی، نه عناصر برنامه درسی و نه عوامل کیفی در برنامه درسی

ج: عوامل کیفی



شکل ۱: مدل نهایی طراحی برنامه درسی کلاین (۱۹۸۵)

پنج دیدگاه برنامه درسی عبارت‌اند از: آرمانی (آکادمیک)^۱، رسمی^۲، آموزشی^۳ و اجرایی^۴ و تجربی^۵. این دیدگاه‌ها نشان‌دهنده تنوع دیدگاه‌هایی است که ممکن است در مورد برنامه درسی وجود داشته باشد (کلاین، ۱۹۷۹؛ کلاین، ۱۹۸۳؛ فتاحی و اجارگاه، ۱۳۹۳). تصمیمات گرفته‌شده در این سطح منعکس‌کننده رویکرد و دیدگاه صاحب‌نظران است. بدین ترتیب هیچ توافقی در انتخاب دیدگاه‌ها وجود ندارد و نیازی به توافق بین دیدگاه‌ها نیز نیست. (کلاین، ۱۹۷۹؛ کلاین، ۱۹۸۳). **برنامه‌ی درسی آکادمیک یا آرمانی، برنامه درسی است که صاحب‌نظران علمی آن را مدنظر قرار می‌دهند و در تصمیم‌گیری مرتبط با آن ایفاء نقش می‌نمایند (فتاحی و اجارگاه، ۱۳۹۳).**

در دیدگاه رسمی تصمیمات فراتر از سطح کلاس و صاحب‌نظران است و مقامات دولتی به طراحی برنامه درسی می‌پردازند. در واقع برنامه‌ای مدنظر است که سازمان‌ها و افراد رسمی که به‌طور مستقیم در امور آموزش و پرورش درگیر هستند و در آن دخیل می‌باشند. به‌عنوان نمونه: قوانین تصویب‌شده توسط مجلس قانون‌گذاری دولتی، بودجه موردنیاز برای مناطق خاص، فشار گروه‌های مذهبی و مدنی برای محتوای ویژه‌ای که باید آموزش داده شود، همچنین تصویب یک سری کتاب‌های درسی در سطح منطقه در سواد رایانه شیوه‌های از طراحی برنامه رسمی در برنامه درسی است.

برنامه‌ی درسی آموزشی، چیزی است که معلم بدان امید دارد، ارزش قائل است و می‌خواهد که به فراگیران خود بیاموزد. این برنامه‌ی درسی اجرایی‌تر و مشخص‌تر است و تصمیم‌گیری در این سطح اصولاً به عهده‌ی معلم است. برنامه درسی در این سطح به مهارت و توانایی‌های حرفه‌ای معلم و درک فردی او در مورد آموزش بستگی دارد.

برنامه درسی عملیاتی، حاصل مشاهدات و ثبت و ضبط کلیه‌ی فرایندهای تعاملی در حین اجرای برنامه درسی در کلاس درس است. آنچه در کلاس درس در عمل اجرا می‌شود، ارتباط متقابل معلم و فراگیر نشان‌دهنده‌ی برنامه درسی اجرایی است که با توجه به مسائلی که حین آموزش و به‌طور ناگهانی می‌تواند رخ دهد، ممکن است با برنامه درسی آموزشی انطباق کامل نداشته باشد.

دیدگاه تجربی در واقع به‌عنوان آنچه در واقع دانش‌آموز در نتیجه برنامه‌های برنامه درسی و تعاملات در سطوح دیگر تجربه می‌کند؛ تعریف می‌شود. دانش‌آموز از آنچه ارائه می‌شود بر اساس منافع، ارزش‌ها، توانایی‌ها و تجربه‌های قبلی خود انتخاب می‌کند و واکنش نشان می‌دهد. این فرآیند انتخابی و واکنشی منجر به یک برنامه آموزشی تجربی شخصی و به‌نوعی منحصربه‌فرد برای هر دانش‌آموز می‌شود (کلاین، ۱۹۷۹؛ کلاین، ۱۹۸۳). در سطوح کلاین مهم‌ترین سطح برنامه درسی تجربی می‌باشد و برنامه درسی تجربی چیزی است که دانش‌آموز یاد می‌گیرد چون تجربه می‌کند (فتاحی و اجارگاه، ۱۳۹۳).

¹ Ideal curriculum

² Formal curriculum

³ Instructional curriculum

⁴ Operational curriculum

⁵ Experiential curriculum

قسمت دوم این مدل نه عناصر برنامه درسی را مشخص می‌کند: اهداف^۱، مواد^۲، محتوا^۳، فعالیت‌های یادگیری^۴، راهبردهای آموزشی^۵، ارزیابی^۶، گروه بندی^۷، زمان^۸ و فضا^۹. این عناصر ابعاد و ابزار طراحی برنامه درسی است. در واقع باید به این نکته توجه داشت طراحی برنامه درسی از روش‌های متنوعی بهره می‌برد. به عنوان مثال، عناصر برنامه درسی را می‌توان به صورت بسیار مدون و از پیش تعیین شده و یا به روش انعطاف پذیرتر مورد استفاده قرار داد (کلاین، ۱۹۷۹؛ کلاین، ۱۹۸۳؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۱؛ ملکی، ۱۳۸۷).

ابعاد کیفی نیز در برنامه‌ریزی درسی مهم هستند و در این مدل ۹ مورد مشخص شده است: - توصیف^{۱۰} (توصیف و شرح وضعیت موجود)، - تصمیم‌گیری (تصمیم‌گیری در خصوص شناسایی و انتخاب تصمیم‌گیرندگان و شرکا در برنامه درسی است)^{۱۱}، - منطق تصمیم‌گیری^{۱۲} (چرایی تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی)، - اولویت (تعیین اولویت‌ها در برنامه درسی)^{۱۳}، - نگرش^{۱۴} (نگرش و دیدگاه نسبت به برنامه درسی است؛ بعنوان مثال رضایت از مطالب آموزش ریاضی از دیدگاه مجریان و ذینفعان برنامه درسی)، - مناسب بودن (آیا با شرایط حال حاضر از لحاظ فرهنگی، دانش‌آموز و امکانات و سایر عوامل متناسب است؟)، - جامع بودن (چه میزان برنامه درسی کامل است و همه وجوه را در نظر گرفته است؟)^{۱۶}، - میزان فردی بودن^{۱۷} و در انتها عواملی که سبب ایجاد مانع یا روند تکامل برنامه را تسهیل می‌کند (چه مواردی در برنامه درسی وجود دارد که موجب تسهیل و یا مانعی در برابر اجرای برنامه درسی می‌شود)^{۱۸}. هر یک از این ابعاد کیفی می‌تواند بر برنامه درسی تاثیر بسزایی داشته باشد. برای مثال، اگر معلمان به عنوان تصمیم‌گیرنده در مورد یک برنامه درسی دخالت نکنند، ممکن است در مقابل آن مقاومت کنند و تصمیم بگیرند که آن را در کلاس‌های درس (چشم انداز آموزشی) اجرا نکنند (کلاین، ۱۹۷۹؛ کلاین، ۱۹۸۳). هدف حوزه دیدگاه رسمی ممکن است ارزش‌گذاری به تنوع فرهنگ‌های موجود در کشور باشد، اما اگر دانش‌آموزان قادر به خواندن یا نوشتن به اندازه مناسب نباشند، این هدف ممکن است از لحاظ اولویت معلم در دیدگاه آموزشی کم شود. نگرش دانش‌آموزان (برنامه درسی تجربی) نسبت به برنامه درسی جدید بسیار مهم است. اگر برنامه درسی برای آنان معنادار و مربوط نباشد آنچه از آنها انتظار می‌رود یاد بگیرند را نمی‌آموزند (کلاین، ۱۹۸۳).

این مدل نشان می‌دهد که هر چشم انداز با هر یک از نه عنصر و با هر یک از نه ابعاد کیفی در هم آمیخته است. این پیچیدگی نشان می‌دهد که چرا تلاش‌های ساده برای تغییر برنامه‌های درسی ناکارآمد بوده است. تولید محتوای جدید با توجه به دیدگاه مد نظر

¹ Goal & Object

² Material

³ Content

⁴ Learning Activities

⁵ Teaching Strategies

⁶ Evaluation

⁷ Grouping

⁸ Time

⁹ Space

¹⁰ Description

¹¹ Decision Making

¹² Rationale

¹³ priorities

¹⁴ Attitudes

¹⁵ appropriateness

¹⁶ Comprehensiveness

¹⁷ Individualization

¹⁸ Barriers and Facilitators

امکان پذیر است و محتوا تغییر می‌کند، اما این تصمیم ممکن است نگرش والدین، معلمان و دانش‌آموزان را در نظر نگیرد. یا در سطح آموزشی، معلمان ممکن است آماده نباشند با توجه به روش تدریس مورد نظر آموزش دهند و ممکن است تجهیزات (مواد) یا آزمایشگاه (فضا) لازم نداشته باشند. این امر مستلزم خرید مواد اضافی، لغو کلاس‌های آموزشی و شروع برنامه‌های توسعه کارکنان باشد. اگر منابع برای این تغییرات لازم در دسترس نباشد، برنامه درسی از دیدگاه ایده آل و رسمی هرگز تأثیر مطلوب بر دانش‌آموزان نخواهد داشت. در حقیقت، زوایای برنامه‌ریزی شده در این سطوح ممکن است هرگز در سطوح عملیاتی و تجربی منعکس نشود. در نهایت این مدل به عنوان یک راهنما برای توسعه برنامه درسی است (همان منبع).

نمونه و مثالها

کلاین و همکاران (۱۹۷۹)، ادعا می‌کنند که این چارچوب به عنوان یک طرح طبقه بندی مفید برای سازماندهی داده‌ها و تفکر در مورد مفهوم برنامه درسی می‌باشد. همچنین توانایی توصیف روابط متقابل بین متغیرها، میزان توافق و اختلاف بین متغیرها و اهداف عملی را امکان پذیر می‌نماید. لذا با توجه به مطالعات پیش رو این مفهوم دریافت می‌شود که از این چارچوب در اکثر مواقع برای مطالعه و تجزیه و تحلیل برنامه‌های درسی استفاده می‌شود. در این میان کلاین و همکاران (۱۹۷۹)، در مقاله *Study of schooling: curriculum* به تحلیل داده‌های بدست آمده بوسیله مشاهده، مصاحبه و پرسشنامه از ۳۸ مدرسه در سرتاسر کشور آمریکا که شامل (۲۴ دبیرستان و ۱۳ مدرسه ابتدایی با ۱۰۵۶ کلاس و ۱۳۵۰ معلم و ۸۶۲۴ اولیا و ۱۷۱۶۳ دانش آموز) بود؛ پرداخت. همچنین انیس (۱۹۸۶)، با استفاده از بعد دیدگاه‌های بر نامه درسی به تجزیه و تحلیل برنامه درسی تربیت بدنی مدارس ابتدایی پرداخت.

نقد الگو

الگو طراحی برنامه درسی کلاین به برنامه‌ریز درسی این امکان را می‌دهد تا یک تصمیم را در برابر تصمیم دیگر در طراحی را، بررسی کند تا در نهایت مناسب‌ترین تصمیم را برای طراحی گرفته شود. به دلیل ثبات داخلی الگو که از بررسی‌های متقابل حاصل می‌شود، برنامه درسی تازه تدوین شده تأثیر مطلوبی بر دانش‌آموزان خواهد گذاشت. این الگو همانند یک سیستم عمل می‌نماید و به برنامه‌ریزان درسی کمک می‌کند تا بتوانند برنامه درسی متعادلی را طراحی کنند که این امر خود موجب بهبود برنامه درسی می‌شود (کلاین، ۱۹۸۳). همچنین این الگو به برنامه‌ریزان درسی این امکان را می‌دهد تا بصورت جداگانه قسمت‌های مؤثر برنامه درسی را از نظر مفهومی بررسی کنند تا تأثیر آن بر کلیت برنامه درسی را مشخص کنند و مطالعه عمیق هر یک از این زمینه‌های معرفی شده موجب ترسیم درک عمیق‌تر و تفسیر کامل از مفهوم برنامه درسی می‌شود (فیشر و کلاین، ۱۹۸۷).^۱

الگوهای مفهومی مورد استفاده در پژوهش باید هماهنگ با مجموعه تحقیقات باشد. لذا انیس (۱۹۸۶)، بیان نمود که الگو کلاین یک ساختار تحقیقاتی منظم را ارائه می‌دهد که موجب طراحی مؤثر می‌شود. در واقع از این الگو می‌توان برای راهنمایی و متناسب سازی

¹ Fischer & Klein

روند جمع‌آوری داده‌ها استفاده کرد تا طرح با برنامه مدرسه هماهنگ باشد. همچنین می‌توان برای جلوگیری از حذف عناصر مهم طراحی و هدایت دیدگاه تحقیق فراتر؛ از یک مطالعه یک بعدی استفاده کرد (انیس، ۱۹۸۶).^۱

هر یک از ابعاد عوامل کیفی نقش بسزایی در عملیاتی شدن برنامه دارد. این در حالی است که در تنظیم الگو و برنامه درسی بر اساس دیدگاه کلاین تنها به عناصر توجه می‌شود و مختصراً ویژگی‌های عناصر را مشخص می‌کنند. همچنین عوامل کیفی باید شفاف و روشن تر شرح داده شوند تا بتوان آنها را در عمل اجرا نمود (کلاین، ۱۹۸۳). همچنین ویلیام سن^۲ (۱۹۸۳)، در کتاب خود گزارشی از نقدهای وارده شده به اجرای الگوی کلاین را در چند مورد اینگونه گزارش می‌دهد: ۱- این مدل بیشتر به اهداف رفتاری توجه نشان داده است. ۲- زمان، فضا، ارزیابی کم مورد استفاده قرار گرفته است. ۳- تأکید شناختی حاکم بوده است. ۴- به نظر می‌رسد این الگو به حفظ روند موجود کمک می‌کند. ۵- محتوا بصورت گسترده مورد استفاده قرار می‌گیرد و از محتوای متفاوت استفاده نمی‌شود. ۶- این الگو معمولاً توسط کمیته‌های مربیان نوشته شده بود، اما دانش آموزان، والدین، افراد غیر رسمی یا سایر حرفه‌ای‌ها به ندرت درگیر بودند.

منابع

- دهقانی، مرضیه (۱۳۹۴). *برنامه درسی تربیت اجتماعی: طراحی و تدوین*. تهران: کیکاووس.
- دهقانی، مرضیه؛ امین خندقی، مقصود؛ جعفری ثانی، حسین و نوغانی دخت بهمنی، محسن (۱۳۹۰). *واکاوی الگوی مفهومی در حوزه برنامه درسی: نقدی بر پژوهش‌های انجام شده با رویکرد طراحی الگو در برنامه درسی*. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، ۱(۱)، ۳۲-۵.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی*. تهران: تدبیر.
- ملکی، حسن (۱۳۸۸). *برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)*، مشهد: پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). *برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها*، مشهد: آستان قدس رضوی.

Ennis, C. D. (1986). Conceptual Frameworks as a Foundation for the Study of Operational Curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 25-39.

Fischer, W. P., & Klein, M. F. (1978). Challenging Simplistic Beliefs About Curriculum. *Educational Leadership*, 35(5), 390-3.

Goodlad, J. I. (1966). *The changing school curriculum*.

Karagil, H. K. (2012). *Perceptions of Teachers Regarding Three Data Sources and Curricular Elements in Elementary Schools of TRNC* (Doctoral dissertation, Eastern Mediterranean University (EMU)).

Klein, M. F. (1983). The use of a research model to guide curriculum development. *Theory Into Practice*, 22(3), 198-202.

¹ Ennis

² Williamson

Klein, M. F. (1985). The master teacher as curriculum leader. *The Elementary School Journal*, 86(1), 35-43.

Klein, M. F., Tye, K. A., & Wright, J. E. (1979). A study of schooling: Curriculum. *The phi delta kappan*, 61(4), 244-248.

Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1). Sage.

Tyler, R. W. (1983). The Contribution of "A Study of Schooling" to Educational Research. *Educational Leadership*, 40(7), 33-34.

Williamson, Paul Maurice, "The meaning of "a curriculum" in contemporary practice."
(1983). Doctoral Dissertations 1896 - February 2014. 3926.
https://scholarworks.umass.edu/dissertations_1/3926