

مریم حسینی لرگانی^۱

مقدمه

توجه به مفهوم برنامه درسی بی حاصل^۲ (زاید) از آنجایی آغاز شد که آموخته‌های یادگیرنده پس از گذراندن یک دوره تحصیلی یا آموزشی منطبق با نیازهای جامعه و بازار کار نبود. یعنی به‌نوعی بخش زیادی از آنچه را که دانشجویان در طی تحصیل فراگرفته‌اند یا آموخته‌اند، بی‌حاصل (زاید) یا دورریختنی است. امروزه، در حوزه آموزش عالی، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با چالش‌های زیادی روبه‌رو هستند از جمله، تربیت دانشجویانی که از مهارت و کیفیت لازم برخوردار باشند و همچنین پرورش رهبران و تصمیم‌سازان آینده که بتوانند مسائل پیچیده و سخت را درک کرده و راه‌حل‌های مناسبی برای آن‌ها ارائه کنند. برنامه‌های درسی ارائه‌شده در حال حاضر با تربیت دانش‌آموختگان ماهر و متناسب با نیازها و ضرورت‌های جامعه و بازار نیست. از این‌رو پرداختن به مفهوم برنامه درسی بی‌حاصل (زاید) در نظام آموزش عالی ایران یک بحث همراه با آینده‌نگری و نوآوری خلاقانه است. در حقیقت، این ایده به دنبال حذف شاخ و برگ‌های زاید برنامه درسی و تلاش در جهت ارائه راهکارهایی است که بتوانند ضعف‌های موجود را پوشش دهد (حسینی لرگانی و واجارگاه، ۱۳۹۷).

مفهوم برنامه درسی بی‌حاصل (زاید)

اهداف ما برای آموزش و ساختار برنامه‌ها و ارائه برنامه درسی باید به‌گونه‌ای باشد که پیشرفت هوشمندانه دانشجویان را تشخیص دهد و به‌طور هوشیارانه آنان را به سمت کسب فلسفه هوشمندانه سوق دهد. برنامه‌های درسی باید ساختاریافته و متناسب با ویژگی‌های دانشجویان باشند (وایت^۳، ۱۹۹۴). تحقیقات کوپر^۴ (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که برنامه درسی موجود، توانایی مجهز کردن دانشجویان به مهارت‌های موردنیاز جهت زندگی و کار در دنیای آینده را ندارد. در این خصوص فتحي واجارگاه (۱۳۸۹) برای اولین بار در سرمقاله‌ای با این مضمون اینکه سرفصل‌های بعضی از دروس و واحدهای برخی از رشته‌ها زاید است و در صورت تغییر، کاربردی و به‌روز شدن این رشته‌ها، با اثربخش شدن یادگیری در یادگیرندگان روبه‌رو خواهیم شد، یعنی آنچه در نظام آموزشی به‌ویژه در دانشگاه‌ها تدریس می‌شود، به دلیل پیشرفت شتابان علم و فناوری، کهنگی و غیر مؤثر بودن دیگر اهمیت لازم را نخواهند داشت. همان‌طور که برنامه درسی پوچ به این معناست که آنچه باید در دانشگاه‌ها و مدارس تدریس شود و در حال حاضر به دلایل مختلف مغفول مانده و تدریس نمی‌شود. در این نوشتار مقصود نگارنده از برنامه درسی، طرحی است که برای یادگیری دانشجویان مفید و مؤثر باشد؛ از این‌رو

^۱. استادیار مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی و مدیر گروه نوآوری های آموزشی و درسی

^۲ Scrap Curriculum

^۳. White

^۴ Cooper

برنامه درسی هم به‌عنوان محتوا و هم به‌عنوان تجارب یادگیری مدنظر است. زیرا برای فهم برنامه درسی بی‌حاصل (زاید) در طی فرایند یاددهی _ یادگیری، آن‌گونه که هیلدا تابا^۱ (۱۹۶۲) اشاره کرده است "درک اینکه برنامه درسی دربرگیرنده دو چیز متفاوت شامل محتوا (موضوع) و تجارب یادگیری (عملیات ذهنی که دانش‌آموز برای یادگیری محتوا به کار می‌گیرد) است، اهمیت زیادی دارد". اگرچه در یادگیری عملی، یادگیری محل تعامل مداوم این دو است، لکن محتوا بدون تجربه یادگیری نمی‌تواند شکل بگیرد. بااین‌وجود، این دو (محتوا و تجارب یادگیری) نیازمند تمیز دادن هستند (لونبرگ^۲، ۲۰۱۱).

برنامه درسی بی‌حاصل (زاید) پدیده‌ای مختص کشورهای جهان سوم و درحال توسعه نیست، این امر پدیده‌ایی اجتناب‌ناپذیر و فراگیر است و بسیاری از کشورهای جهان و نظام‌های مدرن آموزشی نیز با آن روبه‌رو هستند. مفاهیمی چون تغییر^۳ و بازنگری^۴ ازجمله مفاهیمی هستند که پس از آگاهی از زاید بودن برنامه‌های درسی ضرورت پیدا می‌کنند. برای نمونه می‌توان به کشورهای توسعه‌یافته اروپایی اشاره کرد. از آنجاکه نرخ رشد بهره‌وری و تولید ثروت در اروپا، رشد چشمگیری داشته است، آموزش و تحصیل نیروی کار ماهر نیز با چالش‌های نوینی روبه‌رو شده است. اخیراً از مؤسسات آموزش عالی خواسته‌شده است تا ابزارها و امکانات آموزشی لازم را برای تحقق اهداف مدنظر تأمین کنند. باوجود تلاش دولت‌های ملی برای افزایش میزان مشارکت افراد در حوزه آموزش عالی، اما تقریباً دوسوم جمعیت بزرگسال اروپا از مهارت‌های لازم برای کسب موفقیت در محیط خلاق و در حال تحول جامعه بی‌بهره هستند. از مهم‌ترین مهارت‌های لازم جهت موفقیت در این محیط تازه، باید به برخی شایستگی‌های فنی و مهارت‌های نرم^۵ از قبیل توان رهبری و مدیریت، کار گروهی و صلاحیت‌های خودتنظیمی^۶ مؤثر اشاره کرد. مهارت‌هایی که جای خالی آن‌ها به‌شدت در نواحی جنوبی اروپا و مناطق حاشیه‌ای آن احساس می‌شود. نبود نیروی کار ماهر، تا حدود زیادی، به شکاف موجود بین سیستم‌های آموزشی و نیاز شرکت‌ها یا به‌عبارت‌دیگر، عدم هماهنگی بین حوزه آموزش و یادگیری با محیط‌های صنعتی و کاری مربوط می‌شود (حسن افندیچ^۷، ۲۰۱۶).

به‌زعم بارنت^۸، پری^۹ و کوآته^{۱۰} (۲۰۰۱) در عصر حاضر، شاهد تغییر پارادایم در برنامه درسی از "سنتی" به "در حال ظهور" هستیم. برنامه درسی سنتی با دانش، ارتباطات نوشتاری، مهارت‌های دیسپلینی، جهت‌گیری عقلایی، مسئله‌سازی، دانش به‌عنوان فرآیند، فهمیدن، مفهوم محوری، دانش محوری، یادگیری محض و یادگیری مبتنی بر مطلب مشخص می‌شود. در مقابل برنامه درسی در حال ظهور دارای ویژگی‌های متعارضی از قبیل دانستن چگونگی، ارتباطات شفاهی، مهارت‌های قابل انتقال، جهت‌گیری عملی، دانش به‌عنوان محصول، اطلاعات، مسئله محور، بحث محور، تکلیف محور، وظیفه محور، یادگیری کاربردی و یادگیری تجربی است

^۱ Hilda Taba

^۲ Lunenburg

^۳ Change

^۴ Review

^۵ Soft skills

^۶ Self-regulating competencies

^۷ Hasaneferdic

^۸ Barnett

^۹ Parry

^{۱۰} Coate

(کرمی و فتاحی، ۱۳۹۱). بنابراین در عصر جدید و با توجه به شکل‌گیری تغییرات اساسی در برنامه‌ریزی درسی و به وجود آمدن تحولات در سطح آموزش عالی، برنامه درسی بی‌حاصل یکی از مسائلی است که باید بیشتر مورد توجه قرار گیرد.

از آنجایی که طرح ایده برنامه درسی بی‌حاصل (زاید) یک ایده نو و کاملاً خلاقانه در حوزه آموزش عمومی و آموزش عالی است، مفهوم‌سازی، ارزیابی‌های دقیق و موشکافانه از این مفهوم و البته حمایت‌های لازم جهت پیاده‌سازی و عملیاتی کردن آن می‌تواند بسیار راهگشا باشد. به باور نگارنده، از مصادیق برنامه درسی بی‌حاصل (زاید) می‌توان به تجربه شوروی (روسیه) در سال‌های بعد از جنگ جهانی اول تا پایان دوران جنگ سرد و فروپاشی آن اشاره کرد. سیستم آموزش عالی شوروی یک سیستم کاملاً متمایز و منحصر به فرد بود. بسیاری از جمله کوریف^۱ آن را درست در نقطه مقابل سیستم غربی و اروپای آن قرار می‌دهد. در واقع، سیستم آموزشی و برنامه درسی شوروی بر محور سه اصل مهم یعنی: وحدت^۲ یا انسجام، ساختار هرمی بالا به پایین^۳ و مدیریت یک فرد واحد^۴ در رأس هرم استوار است. البته پیوند تنگاتنگ سیستم آموزشی با ایدئولوژی کمونیستی حاکم نیز یکی از جنبه‌های بارز آن به شمار می‌رود. این وابستگی سفت‌وسخت به سیستم حاکم از یک سو و ساختار ویژه‌ی آن که به هیچ وجه با ساختار نظام‌های آموزش عالی در غرب که فرد محور و از دامنه استقلال عمل بالایی برخوردار هستند، تقریباً ظرفیت‌های نوآوری و خلاقیت درسی و علمی را از آن سلب کرده است. در واقع، سیستم آموزش عالی روسیه ماحصل دوگانه‌ای ایدئال‌گرایی کمونیستی - سوسیالیستی و واقعیت‌های تلخ جامعه این کشور بود که به هیچ وجه نمی‌توانست تأمین‌کننده خواسته‌های توده‌های اجتماعی باشد (کوریف، ۲۰۱۶). این عوامل در کنار تحولات سیاسی - اقتصادی در نهایت عقب‌ماندگی و ضعف این کشور و سرانجام فروپاشی آن را رقم زد. عدم تطابق برنامه‌های آموزشی و درسی با نیازها و اولویت‌ها، به ویژه در مقاطع آموزش عالی، یکی از مهم‌ترین علل اضمحلال شوروی به شمار می‌رود. بنابراین بازنگری در برنامه‌های درسی آموزش عالی از ضروریات نظام آموزشی هر کشوری به شمار می‌آید.

هر سازمان و یا مؤسسه‌ای که بخواهد در پیشبرد اهداف و برنامه‌های توسعه، عملکرد موفقی داشته باشد، باید آموزش و فاکتورهای لازم را به دقت شناسایی و مورد توجه قرار دهد. فراگیران اگر مشاهده کنند که آموزش‌های ارائه شده در قالب برنامه درسی به شیوه‌ای بهینه طراحی و آموزش داده می‌شود که در انتقال مهارت‌های لازم جهت کسب و انجام مشاغل آن‌ها در آینده تعیین‌کننده خواهد بود، قطعاً با شوق و علاقه بیشتری با آن تعامل خواهند کرد (چلیا^۵ و همکاران، ۲۰۱۶). البته نباید فراموش کرد که عوامل متعددی در این روند مؤثر واقع می‌شوند. در این راستا، بالدوین و فورد^۶ (۱۹۹۸) نشان دادند که زوال در انتقال آموزشی و در نتیجه شکل‌گیری یادگیری بی‌حاصل (زاید) از سه عامل ناشی می‌شود: طراحی آموزش، ویژگی‌های یادگیرنده و ویژگی‌های

^۱ Kureav

^۲ Uniformity

^۳ Top Down Administration

^۴ One-Man Management

^۵ Chelliah

^۶ Baldwin & Ford

محیط کاری. با فرض اینکه عامل اول یعنی طراحی آموزش به حداکثر برسد و یادگیرندگان به طور مؤثر آموزش ببینند، دو عامل دیگر در حوزه علل یادگیری بی حاصل باقی می ماند.

ویژگی های محیط کار بیشتر با مفهوم یادگیری بی حاصل^۱ مرتبط است (متاکس^۲، ۲۰۱۰) تا برنامه درسی بی حاصل؛ زیرا یادگیری بی حاصل به اثربخشی دوره های آموزشی می پردازد، بنابراین این مفهوم به ارتباط شغلی یادگیرنده با مباحثی که برای آن شغل صرفاً می آموزد، مرتبط است، و بیشتر در حوزه آموزش و بازآموزی مطرح است؛ حال آنکه برنامه درسی بی حاصل به حوزه تعلیم و تربیت مرتبط است و فقط به اثربخشی یک دانش یا مهارت در شغل نمی اندیشد، بلکه به اثربخش بودن دوره های تحصیلی، محتوا و روش های تدریس، دانش استادان و ... می پردازد. آنچه دانش آموز/ دانشجو در نظام آموزشی می آموزد در سطح وسیع تری افزون بر نیاز فراگیر به منظور تضمین آینده شغلی به سایر نیازهای او به عنوان یک شهروند و انسان مفید برای خانواده و جامعه نیز می پردازد. وجه افتراق و نکته بسیار ظریف و قابل توجه یادگیری بی حاصل با برنامه درسی بی حاصل در وسعت تأثیرپذیری آن است. در مبحث یادگیری بی حاصل شایسته است که توضیح داده شود که یادگیرنده دانش و مهارتی را که می آموزد شاید نتواند در آن شغل به طور مؤثر استفاده کند اما این گونه نیست که اساساً آن یادگیری غیرمفید است. به گونه ایی که می توان انتظار داشت که در بین انواع یادگیری (شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی) بیشترین میزان فراموشی به یادگیری های شناختی مربوط می شود و کمترین به حیطه یادگیری روانی - حرکتی. برای اثبات این ادعا افزون بر مصاحبه هایی که با صاحب نظران داخلی و بین المللی انجام شد (حسینی لرگانی، ۱۳۹۴)، استیو جابز^۳ در سخنرانی خود در دانشگاه استنفورد بیان داشت که پس از رها کردن دانشگاه به منظور سرگرمی در یک کلاس خطاطی در دانشگاه ثبت نام کرد. از آنجایی که قرار نبود میزان اثربخشی کلاس خطاطی استیو جابز برای شغل خاصی سنجیده شود، و صرفاً بر اساس علاقه این مهارت و دوره آموخته شد. بنابراین نتیجه می گیریم چنانچه یادگیری های ما بر اساس ضرورت و علاقه باشد همواره در طول زندگی و در حوزه های متفاوت می تواند اثربخشی لازم را داشته باشد. از این رو می توان چنین اظهار داشت که مفهوم برنامه درسی بی حاصل متفاوت از یادگیری بی حاصل است.

اهمیت برنامه درسی بی حاصل

یکی از عوامل عدم موفقیت تحصیلی دانشجویان برنامه های درسی ناکارآمد است و یکی از عوامل مهم که نقش عمده ای در به تصویر کشیدن ناکارآمدی برنامه های درسی دارد خروجی نظام آموزشی است؛ زیرا، آنطور که باید و شاید، سازگار با محیط در حال تغییر جامعه نیست و این یکی از بارزترین پیامدهای "برنامه درسی بی حاصل" است. از این رو برنامه های درسی دانشگاه ها پس از طراحی و اجرای مکرر در طی زمان ضرورتاً می بایست به صورت ادواری مورد تجدیدنظر قرار گیرند، در غیر این صورت پدیده ای تحت عنوان "روبه زوال رفتن برنامه درسی" اتفاق می افتد، پدیده نابهنگامی یا برنامه درسی منسوخ (بی حاصل) که همان کهنگی و عدم ارتباط دروس و محتوای برنامه درسی دانشگاه ها با نیازها و تحولات اجتماعی و به عبارت روشن تر، کهنگی برنامه های درسی و عدم نوسازی و بهسازی آنها به تدریج اثربخشی دوره ها و رشته های دانشگاهی را در هاله

^۱ Scrap Learning

^۲ Mattox

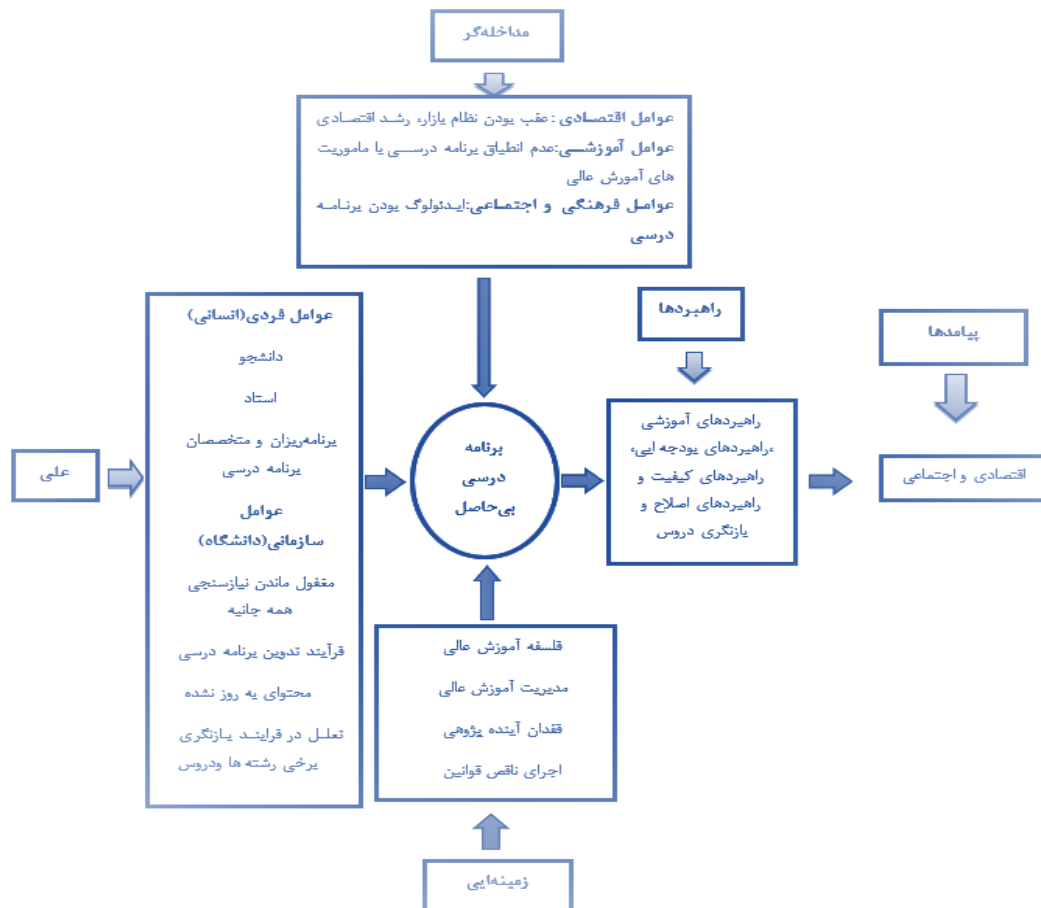
^۳ Steve Jobs

ای از ابهام قرار می‌دهد و پدیده‌ای تحت عنوان " برنامه درسی بی‌فایده و دورریختنی (زاید) " را در کنار سایر دستاوردهای مفهومی برنامه درسی که شایسته توجه و تبیین است، مطرح می‌شود (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۲: ۲۲). روشن است که برنامه‌های درسی به‌روز نشده، تبعات سنگینی برای دانشگاه‌ها و کلیت جامعه به همراه خواهد داشت. در ارتباط با مفهوم برنامه درسی بی‌حاصل، چنین می‌توان استنباط کرد که جامعه‌ی امروزی به‌شدت تحت تأثیر مسائل مختلف از جمله پدیده‌ی جهانی‌شدن است، بخش‌های زیادی از برنامه درسی که تا دیروز به‌هیچ‌وجه بی‌حاصل تصور نمی‌شد، خودبه‌خود ارزش و اعتبار خود را ازدست‌داده و زاید می‌شود. اما مشکلی که در اینجا با آن روبه‌رو هستیم این است که ایجاد هماهنگی بین حوزه آموزش و برنامه درسی با محیط کار و تقاضاها دشوار است. از آنجاکه نیازهای مهارتی در حوزه مشاغل با توجه به پیشرفت شتابان علم و تکنولوژی به‌راحتی قابل تعریف و تعیین نیستند، تعامل با سایر ذی‌نفعان، نیازمند ممارست و حساسیت‌های خاص خود است.

عوامل تأثیرگذار بر ایجاد برنامه درسی بی‌حاصل (زاید)

برای دستیابی به مهم‌ترین عوامل ایجابی در برنامه درسی بی‌حاصل، حسینی لرگانی و همکاران (۱۳۹۴) برای نخستین بار به بررسی مفهوم‌سازی برنامه درسی بی‌حاصل (زاید) در نظام آموزش عالی ایران پرداختند. با توجه به اینکه مطالعات میدانی در خصوص عوامل مؤثر بر برنامه درسی بی‌حاصل در جهان و ایران بسیار اندک بود، نتایج این مطالعه که به‌طور جامع انجام‌شده است، در نوع خود منحصربه‌فرد است. این مطالعه می‌تواند به‌عنوان یک منبع کلیدی در خصوص برنامه درسی بی‌حاصل موردتوجه محققان قرار گیرد. مدل پارادایمیک شکل شماره ۱ نشان‌دهنده عوامل تأثیرگذار بر برنامه درسی است.

شکل شماره ۱: مدل عوامل تأثیرگذار بر برنامه درسی بی‌حاصل (زاید)



منبع: حسینی لرگانی و همکاران، ۱۳۹۴

با توجه به آنچه در سطور بالا به آن اشاره شد، به‌طور کلی این‌گونه استنباط می‌شود که برنامه درسی بی‌حاصل تحت تأثیر عوامل مختلفی نظیر عوامل مربوط به دانشجو، استاد، طراحان و برنامه‌ریزان، عوامل اقتصادی، فرهنگی- اجتماعی، مدیریتی، آموزشی و سیاست‌گذاری قرار دارد. بنابراین به‌منظور کاهش میزان برنامه‌های درسی بی‌حاصل، نیازمند همت همه‌جانبه همه افراد و دست‌انکاران آموزش و به‌ویژه آموزش عالی است.

راهکارهای مواجهه با برنامه درسی بی‌حاصل

- توجه به ارتقای سطح دانش و مهارت اعضای هیات علمی و سرمایه‌گذاری در برنامه‌های آموزشی و بهسازی این افراد بسیار حائز اهمیت است؛
- توسعه و تقویت ارتباط مداوم جامعه، صنعت، دانشگاه و بازار کار؛
- توسعه برنامه‌های درسی مبتنی بر معیارها و شاخص‌های شایستگی‌سالاری؛
- بازنگری در برنامه‌های درسی در بازه زمانی حداکثر پنج سال و همچنین تدوین و راه‌اندازی رشته‌های جدید بر اساس ضرورت یکی از راهکارهای اساسی جهت کاهش برنامه درسی بی‌حاصل است.
- به‌کارگیری راهکارهای مختلف برای ارزیابی مداوم نظام آموزشی به‌عنوان یک سیستم، استفاده از روش ارزیابی درونی است که زیربنای اعتبار سنجی است و کاربرد وسیعی در آموزش عالی دارد.

- زدودن تفکر مدرک‌گرایی یکی از راهکارهای نجات از برنامه درسی بی‌حاصل و پرداختن به یادگیری اثربخش است.
- یادگیری مادام‌العمر یکی دیگر از راهکارهای بسیار مفید در زمینه کاهش برنامه درسی بی‌حاصل است.

منابع

- حسینی لرگانی، سیده مریم (۱۳۹۴). مفهوم‌سازی برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی، رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی.
- حسینی لرگانی، سیده مریم؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه؛ زرافشانی، کیومرث. (۱۳۹۴). مفهوم‌سازی یادگیری زاید و راهکارهای کاهش آن در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه صاحب‌نظران آموزش عالی. نشریه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، دوره ۵، شماره ۹، ص ۳۳-۹.
- حسینی لرگانی، سیده مریم؛ فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۷). مفهوم‌سازی یادگیری زاید در نظام آموزش عالی ایران. پذیرش‌شده جهت چاپ در دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی با کد HECS-۱۷۰۷-۱۱۷۰.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۲)، فنون تدریس مؤثر، انتشارات آبیژ، چاپ اول.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۹). سخن سردبیر، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی.
- کرمی، مرتضی؛ فتاحی، هدی. (۱۳۹۱). تغییر برنامه درسی آموزش عالی (برنامه درسی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)، فصلنامه مطالعات برنامه درسی.
- Baldwin, T.T., Ford, J. K. (۱۹۸۸). Transfer of training: A review and directions for future research, *Personnel Psychology*, ۴۱(۱): ۶۳-۱۰۵.
- Barnett, R. & Coate, K. (۲۰۰۵). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead: SRHE/Open University Press.
- Barnett, R., Parry, G., & Coate, K. (۲۰۰۱). Conceptualizing curriculum change. *Teaching in Higher Education*, 7(۴), ۴۳۵-۴۴۹.
- Chelliah, S., Bujang, T., Lew, T. Y., & Adriel, K. (۲۰۱۶). Relationship between training components, work environment and participants' characteristics on transfer of training skills and organizational commitment
- Cooper, J. H. (۲۰۰۵). A training Programme Based on the Principles of Social Constructivism and Focused on Developing People for the Future World of Work an Evaluation. submitted in partial fulfilment of the requirement for the degree Magisters Commeric in the Faculty of Economic and Buseiness Sciences at the University of Pretoria.
- Hasanefendic, S., Heitor, M., Horta, H. (۲۰۱۶). Training students for new jobs: The role of technical and vocational higher education and implications for science policy in Portugal. *Technological Forecasting and Social Change*. ۱۳۰: ۳۲۸-۳۴۰.
- Forrest, S. (۲۰۱۴). Scrap the national curriculum. *Review-Institute of Public Affairs*, 7۹(۴): ۲۴. retrieved from; http://www.ipa.org.au/portal/uploads/Forrest-Nat_Curriculum.pdf
- Forrest, S., & Lane, A. (۲۰۱۴). Submission to Department of Education Review of the National Curriculum.
- Kuraev, A. (۲۰۱۶). Soviet higher education: an alternative construct to the western university paradigm. *Higher Education*, 71(۲), ۱۸۱-۱۹۳.
- Kiechel, W. (۱۹۹۳). How We Will Work in the Year ۲۰۰۰, *Fortune* ۱۷ May: ۳۹-۵۲.
- Lunenburg, F. C. (۲۰۱۱). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*, 7(۱), ۱-۸.

- Makinen, Marita& Annala, Johanna. (٢٠١٠). Meaning Behind Curriculum Development in Higher Education. PRHE Conference Edition, Volum ٤ (٢).
- Mattox, J. R. (٢٠١٠). Manager engagement: reducing scrap leaning, TrainingIndustry Quarterly, Fall ٢٠١٠ / A Training Industry, Inc. ezine / www.trainingindustry.com/TIQ
- Oliva, P. F. (٢٠٠٥). Developing the curriculum (٦th ed.). Boston: Pearson
- Taba, H. (١٩٦٢). Curriculum development: Theory and practice (No. ٣٧, ١٣ TAB).
- White, Ch. R. (١٩٩٤). A Model for Comprehensive Reform in General Education: Portland State University. The Journal of General Education, ٤٣ (٣): ١٦٨-٢٣٧.

