

## ارزشیابی سطوح و ابعاد برنامه درسی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۴/۲۲

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۸/۶/۲

محمد رضا یوسف زاده چوسری<sup>۱</sup>

### مقدمه

نظام برنامه‌ریزی درسی دارای چهار زیر نظام طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی است (سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) که در میان این زیر نظام‌ها، ماهیت و فرایند ارزشیابی برنامه درسی مفهومی گسترده و پیچیده است (والدر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). ارزشیابی برنامه درسی شامل فرایندهایی برای تعیین اثربخشی نقشه برنامه درسی و پیامدهای فعالیت‌های تربیتی است (هنسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). ارزشیابی برنامه درسی دارای کارکردهای متعددی همچون کارکرد تشخیصی، کارکرد تجدیدنظر در برنامه درسی، کارکرد مقایسه برنامه‌ها و کارکرد نیازسنجی است (آیزنر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴). در واقع، تصمیم‌گیری درباره پدیده‌های برنامه درسی مستلزم اتخاذ تنوعی از گزینش‌ها و قضاوت‌ها است و بنابراین نیازمند یک ارزشیابی موشکافانه، جامع و واقع‌بینانه است. از این رو، برنامه درسی در همه سطوح و در همه ابعاد آن باید مورد ارزشیابی واقع شود. شناسایی این سطوح و ابعاد و معیارهای ارزشیابی آن‌ها می‌تواند در ارزشیابی مؤثر برنامه درسی رهگشا باشد.

### ارزشیابی سطوح برنامه درسی

مفهوم «سطوح برنامه درسی»<sup>۵</sup> اشاره به اشکال مختلف برنامه درسی دارد که در برخی منابع تخصصی برنامه درسی از تعابیر مختلفی همچون «انواع برنامه درسی»<sup>۶</sup> نیز برای توصیف و تبیین آن استفاده شده است. پژوهشگران و اندیشمندان حوزه برنامه درسی طبقه‌بندی‌های مختلفی از سطوح برنامه درسی ارائه نموده‌اند از جمله ملی، منطقه‌ای، آموزشگاهی، تخصصی و فردی (سیلور و الکساندر<sup>۷</sup>، ۱۹۷۴)، مؤسسه‌ای، بیوگرافیکی، آموزشی و موضوعی (کونزلی<sup>۸</sup>، ۱۹۸۳)، ایده‌آل، اجتماعی، رسمی، نهادی، آموزشی، اجرایی و تجربی (کلاین<sup>۹</sup>، ۱۹۸۹)، به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۹)، ناحیه‌ای، ایالتی، دولت مرکزی، ناشران تجاری، مراکز تحقیق و توسعه، معلم‌محوری (آیزنر، ۱۹۹۴)، مدون، عملیاتی، پنهان، پوچ و فوق برنامه (پوزنر<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۹)، اجتماعی، مؤسسه‌ای، آموزشی و تجربه‌شده

<sup>۱</sup>. دانشیار برنامه ریزی درسی دانشگاه بوعلی

<sup>۲</sup>. Walder

<sup>۳</sup>. Henson

<sup>۴</sup>. Eisner

<sup>۵</sup>. curriculum levels

<sup>۶</sup>. types of curriculum

<sup>۷</sup>. Saylor & Alexander

<sup>۸</sup>. Kunzli

<sup>۹</sup>. Klein

<sup>۱۰</sup>. Posner

(گودلد و سوا، ۱۹۹۲)، تعیین‌شده، اجراشده و تجربه‌شده (مک کورمیک<sup>۲</sup> به نقل از محمدی، ۱۳۸۵). در یکی از دسته‌بندی‌های اخیر، لسلی<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) برای برنامه درسی یازده سطح شامل برنامه درسی آشکار، برنامه درسی اجتماعی، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ، برنامه درسی رسانه‌ای<sup>۴</sup>، برنامه درسی همراه یا ملازم<sup>۵</sup>، برنامه درسی لفظی<sup>۶</sup>، برنامه درسی در حال اجرا یا مورد استفاده<sup>۷</sup>، برنامه درسی دریافت شده، برنامه درسی درونی شده<sup>۸</sup> و برنامه درسی مجازی یا الکترونیکی<sup>۹</sup> برشمرده و آن‌ها را توصیف نموده است.

اگرچه پیرامون سطوح مختلف برنامه درسی دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد، اما با مراجعه به طبقه‌بندی‌های ارائه‌شده در اغلب دیدگاه‌های بیان‌شده می‌توان فصل مشترک همه آن‌ها را در سه سطح «برنامه درسی آشکار یا قصد شده»، «برنامه درسی اجراشده یا تدریس شده» و «برنامه درسی کسب‌شده یا تجربه‌شده» بیان نمود. برنامه درسی قصد شده به برنامه درسی مدون، آشکار و رسمی نیز معروف است و عبارت است از آن دسته از تغییرات پیش‌بینی‌شده در دانش‌ها، بینش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان که به وسیله سازمان‌های رسمی از پیش تعیین‌شده و معمولاً از طریق مواد مکتوب شامل کتاب، جزوه و... منتقل می‌شود (لسلی، ۲۰۱۲). برنامه درسی اجراشده به برنامه درسی در حال اجرا، اجرایی، تعاملی و تجربی نیز معروف است و آن تغییراتی در رفتار دانش‌آموز را در برمی‌گیرد که حاصل تعامل دانش‌آموز با معلم و دانش‌آموز با دانش‌آموز و یا موقعیت یادگیری است (آیزنر، ۱۹۹۴). برنامه درسی کسب‌شده به برنامه درسی آموخته‌شده، دریافت شده، تجربه‌شده، به‌دست‌آمده نیز معروف است و عبارت است از کلیه مفاهیم، تصورات، انگاره‌ها و مهارت‌هایی که دانش‌آموز کسب نموده است (لسلی، ۲۰۱۲). بر این اساس، ارزشیابی هر یک از این سطوح سه‌گانه از منابع مشخص و بر اساس معیارهای خاصی حاصل می‌شود (نک. به جدول ۱).

جدول (۱). معیارها و منابع ارزشیابی سطوح سه‌گانه برنامه درسی

منابع	معیارها	سطح برنامه درسی
	مشخص بودن خاستگاه و میانی برنامه درسی، همخوانی با اهداف جامعه، همخوانی با اهداف دولت فدرال، هماهنگی با سیاست‌های ایالتی و منطقه‌ای، مورد تأیید صاحب‌نظران و	

<sup>۱</sup>. Goodlad & Su

<sup>۲</sup>. Mc Courmic

<sup>۳</sup>. Leslie

<sup>۴</sup>. Phantom

<sup>۵</sup>. concomitant

<sup>۶</sup>. rhetorical

<sup>۷</sup>. in-use

<sup>۸</sup>. internalized

<sup>۹</sup>. virtual

<p>اسناد بالادستی، استانداردها، گروه‌های تصمیم‌گیرنده و سیاست‌گذار، متخصصان، آئین‌نامه‌ها و مصوبات، مقامات ملی و محلی</p>	<p>متخصصان، موردحمایت والدین، موردحمایت مقامات رسمی (فرای و همرا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳)، تناسب با فلسفه مسلط اجتماعی، حاصل مشارکت ترکیبی از متخصصین، مبتنی بر نیازسنجی، مبتنی بر درگیری و مشارکت مجریان، موردحمایت حامیان برنامه درسی، حاصل فعالیت حرفه‌ای، برخوردار از راهنمای برنامه درسی (والدر، ۲۰۱۸)، دارای اعتبار و سندیت، برخوردار از منطق روشن و محصول فعالیت مشارکتی و جمعی (برانند<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷).</p>	<p>قصد شده</p>
<p>دانش‌آموزان، معلمان و آموزشگران، راهنمایان آموزشی، مدیران مدارس، گروه‌های ذی‌ربط، گروه‌های ذی‌صلاح، متخصصان حرفه‌ای شامل متخصصان روانشناسی تربیتی، متخصصان فناوری‌آموزشی و متخصصان سنجش و اندازه‌گیری</p>	<p>توجیه و تربیت مجریان، تناسب فعالیت‌های تربیتی با اهداف برنامه درسی، سطوح مختلف دشواری فعالیت‌های تربیتی، تجهیزات و منابع لازم، استفاده از مشوق‌های لازم (فرای و همرا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳)، استفاده از روش‌های ارائه چندگانه، فرصت‌های یادگیری چندگانه، انعطاف نسبت به محیط و زمینه، برنامه زمانی انعطاف‌پذیر، فعالیت‌های انتخابی و اختیاری، استفاده از فناوری‌های نوین آموزش (برانند<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷)، ارزشیابی متکثر، ارتباط و پیوستگی برنامه، بری بودن از تعصبات (قومی، جنسیتی و ..)، کفایت مواد آموزشی از نظر کمی و کیفی، سازوکارهای اصلاحی (ژوکول و هوروات<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶)</p>	<p>اجراشده</p>
	<p>معنی‌دار و مفید بودن برای دانش‌آموزان، دستیابی به اهداف در سطح رضایت‌بخش، بازده‌های یادگیری قصد نشده، عدم احساس</p>	

<sup>۱</sup>. Frye & Hemmer  
<sup>۲</sup>. Branted  
<sup>۳</sup>. Szokol & Horvath

دانش‌آموزان، صاحبان حرف و صنایع، کارفرمایان، طراحان برنامه درسی	فرصت ازدست‌رفته (فرای و هم، ۲۰۱۳)، تغییر دانش، بینش و توانش، برآوردن مقاصد طراحان، اثرات جانبی، ترغیب مطالعات تعقیبی (ولف، هیل و ایورس، ۲۰۰۶)، برآوردن نیاز اصیل زندگی فراگیران و پرورش صفات و شایستگی‌های چندگانه (هنسون، ۲۰۱۵)	کسب‌شده
---	--	---------

همان‌گونه که در جدول خلاصه‌شده است، معیارهای ارزشیابی و منابع اطلاعات برای هر سطح برنامه درسی تاندازه‌ای متمایز است. در حالی که در برنامه درسی قصد شده معیارهای ارزشیابی عمدتاً متمرکز بر سند برنامه درسی هستند که از طریق منابع رسمی ارزشیابی می‌شوند، در سطح برنامه درسی اجرا شده، این معیارها اغلب بر محور تدریس معلمان تنظیم شده‌اند و از این رو آنان منبع اصلی اطلاعات هستند. همچنین در سطح برنامه درسی کسب شد، معیار اصلی ارزشیابی میزان تغییرات در عملکرد دانش‌آموزان است و بنابراین آنان منبع اصلی اطلاعات نیز هستند.

### ارزشیابی ابعاد برنامه درسی

همانند مفهوم سطوح برنامه درسی، در ادبیات برنامه‌ریزی درسی برای معرفی مفهوم «ابعاد برنامه درسی»<sup>۱</sup> نیز از مفاهیم مختلفی استفاده شده است. بسیاری از متخصصین رشته از مفهوم «عناصر یا مؤلفه‌های برنامه درسی»<sup>۲</sup> استفاده نموده‌اند. در زمینهٔ تعداد و ماهیت عناصر برنامه درسی نیز بین صاحب‌نظران مختلف اتفاق نظر وجود ندارد. برای مثال تایلر<sup>۳</sup> (۱۹۴۹) برای برنامه درسی چهار عنصر هدف، تجربه یادگیری، سازمان‌دهی و ارزشیابی در نظر می‌گیرد. زایس<sup>۴</sup> (۱۹۷۶) این عناصر را چهار عنصر هدف، محتوی، فعالیت یادگیری و روش‌های ارزشیابی می‌داند. کلاین (۱۹۸۹) عناصر برنامه درسی را مشتمل بر نه عنصر شامل هدف، محتوی، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا معرفی می‌کند (به نقل از کافوری، ملکی و خسروی بابادی، ۱۳۹۶). اگر<sup>۵</sup> نیز اخیراً با افزودن عنصرم نطق یا چرایی به نه عنصر کلاین تعداد این عناصر را به ده مورد افزایش داده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳).

توصیف عناصر برنامه درسی در مفهوم ابعاد بیشتر در نوشته‌های آیزنر منعکس شده است. منظور از ابعاد برنامه درسی یعنی فرد در طراحی برنامه درسی و تربیتی باید به چه عناصری توجه کند و به عبارت دیگر باید نسبت به

<sup>۱</sup>. curriculum dimensions

<sup>۲</sup>. curriculum components

<sup>۳</sup>. Tyler

<sup>۴</sup>. Zais

<sup>۵</sup>. Aker

چه مسائلی حساسیت داشته باشد. آیزنر ابعاد برنامه درسی را شامل اهداف و اولویت‌بندی آن‌ها، محتوی و شیوه سازمان‌دهی آن، انواع فرصت‌های یادگیری، سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری، شیوه‌های ارائه و پاسخ و ارزشیابی می‌داند و برای هر کدام از ابعاد ویژگی‌هایی بیان می‌کند. از منظر آیزنر اهداف باید دارای ماهیت مسئله‌ای<sup>۱</sup> و سطوح مختلف باشد و نباید الگوریتمی باشد؛ محتوی باید معرف دانش چندگانه باشد و نباید به‌وسیله اهداف تجویز شود، بلکه باید برای اهداف واحد، محتوای متعدد، متنوع و زمینه‌ای وجود داشته باشد؛ از منظر وی فرصت‌های یادگیری هویت اصلی برنامه درسی و مهد پرورش تخیل و خلاقیت هستند؛ روش تدریس باید اشکال مختلف بازنمایی را میسر سازد و پاسخ‌ها نباید محدود به پاسخ کلامی باشند و ارزشیابی باید رویکرد هنری و زیبایی‌شناختی را در کنار روش‌های علمی بکار گیرد (آیزنر، ۱۹۹۴). آنچه آیزنر در مواجهه با ابعاد برنامه درسی بیان نموده، فرمول نیستند بلکه کاربرد آن‌ها می‌تواند به غنی‌سازی عمل فکورانه و درک پیچیدگی‌های آن کمک کند (آیزنر، ۱۹۹۴، به نقل از مهر محمدی، ۱۳۹۲). به هر حال، می‌توان معیارهایی برای ارزشیابی ابعاد برنامه درسی اشاره‌شده توسط آیزنر تعیین نمود که این معیارها در جدول (۲) خلاصه شده‌اند.

جدول (۲). ابعاد برنامه درسی و معیارهای ارزشیابی آن‌ها

معیارهای ارزشیابی ابعاد برنامه درسی	ابعاد برنامه درسی
بیان اهداف به شکل مسئله‌ای، الگوریتمی نبودن، برخوردار بودن از سطوح مختلف، توجه با نتایج بیانگر <sup>۲</sup> بودن، منعطف بودن اهداف (آیزنر، ۱۹۹۴)، تناسب با فلسفه مسلط اجتماعی، تناسب با اهداف غائی، تناسب با میراث فرهنگی، توجه به جنبه‌های شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی (مشایخ، ۱۳۹۱)، تناسب با نیازهای در حال تحول بازار، تناسب با نیازهای جامعه، تناسب با نیازهای فراگیران، تناسب با ماهیت دیسیپلینی موضوع، به دور بودن از ابهام و کلی‌گویی، قابلیت حصول و وصول بودن (ملکی، ۱۳۹۵).	اهداف و اولویت‌بندی آن‌ها
تناسب با اهداف، روزآمدی، سودمندی، توالی، اعتبار، تنوع، انعطاف‌پذیری، تعادل بین دانش نظری و عملی، تناسب با علایق و نیازهای فراگیران، تناسب با نیازهای بومی و محلی، فعالیت‌محور بودن، انتخابی بودن، تناسب با فهم و پایه تحصیلی و تناسب بین کلیت و سادگی (یعقوبی، یوسف زاده و معتمدی، ۱۳۹۷)، زمینه‌ای، متعدد و متنوع بودن، محتوای چندگانه برای هدف واحد (آیزنر، ۱۹۹۴)، سازمان‌دهی محتوا به شیوه عمودی یعنی ارتباط بین یک درس در پایه‌های مختلف تحصیلی با استفاده از اصول سازمان‌دهی توالی منطقی و روان‌شناختی	انتخاب و سازمان‌دهی محتوا

<sup>۱</sup>. problematic  
<sup>۲</sup>. expressive

<p>و اصل پیوستگی و مداومت و شیوه افقی یعنی ارتباط بین دروس مختلف یک پایه تحصیلی با استفاده از اصل وحدت) (مشایخ، ۱۳۹۱).</p>	
<p>اتکاء به عنصر تخیل و ابداع (مهرمحمدی، ۱۳۹۲)، تولید دانش تجربی و واقعی، ترغیب مشارکت و فعالیت، دعوت به تفکر و پژوهش، یادگیری بر اساس پیامد رفتار و فعالیت، یادگیری فرایند محور، برانگیختن اشکال مختلف تفکر (کسب و مالکیت اطلاعات، جامعیت، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی)، شیوه سازمان دهی فرصت‌های یادگیری (پلکانی و تار عنکبوتی) (آیزنر، ۱۹۹۴).</p>	<p><b>فرصت‌های یادگیری و سازمان‌دهی آن‌ها</b></p>
<p>مبتنی بر تنوع معرفت‌شناختی و محدود نبودن به زبان مکتوب و کلامی، استفاده از اشکال مختلف ارائه، استفاده از راه‌حل‌های بدیل و جایگزین، ارائه هنری، انعطاف‌پذیری در روش و فرایند، استفاده از اشکال مختلف بازنمایی (آیزنر، ۱۹۹۴).</p>	<p><b>شیوه‌های ارائه (تدریس)</b></p>
<p>سنجش سازگار با انواع توانایی‌ها و هوش‌ها، استفاده از داده‌ها و منابع چندگانه، عدم اتکای صرف به آزمون‌های مداد-کاغذی، نوآوری در ارائه پاسخ‌ها، محدود نبودن به یک روش ارزشیابی و آزادی در شیوه پاسخ‌دهی (برای مثال برای ارزشیابی میزان فهم فراگیر از یک داستان کوتاه و بیان آن به صورت کلامی، ممکن است فراگیر قادر باشد به جای شیوه کلامی آن مفهوم را در قالب نقاشی، فیلم و شعر نیز بیان کند)، سنجش پیامدهای قصد نشده، استفاده از رویکرد هنری و زیبایی‌شناختی (آیزنر، ۱۹۹۴).</p>	<p><b>شیوه‌های ارزشیابی</b></p>

همان‌گونه که اشاره شد صاحب‌نظران مختلف برنامه درسی، ابعاد برنامه درسی را به شکل‌های متفاوتی توصیف نموده‌اند. الیوت آیزنر این ابعاد را مشتمل بر ابعاد اهداف، محتوا، فرصت‌های یادگیری، شیوه‌های ارائه (تدریس) و ارزشیابی می‌داند که معیارهای ارزیابی هر یک از این عناصر متمایز و ویژه است.

### جمع‌بندی

ارزشیابی برنامه درسی یک فرایند تصمیم‌گیری فکورانه است. ارزشیابی برنامه درسی باید در کل فرایند برنامه‌ریزی درسی و بر اساس یک مجموعه از معیارها و ملاک‌های کمی، کیفی، آشکار و پنهان صورت گیرد. ارزشیابی‌های انجام‌شده در حوزه سطوح برنامه درسی معمولاً مبتنی بر معیارها و ملاک‌های محدود، آشکار و در دسترس هستند و بیشتر از اصل مقایسه بایدهای از پیش تعیین‌شده و تجویزی با شایستگی‌ها و بسندگی‌های مورد انتظار تبعیت می‌کنند. منبع و روش ارزشیابی معمولاً واحد و یکسان است ابزارهای سنجش بیشتر دانایی محور هستند و از آزمون‌های سنجش عملکردی و آزمون‌های توانایی محوری و چندگانه کمتر استفاده می‌شود. بیشتر ارزشیابی‌های برنامه درسی معطوف به کلاس درس و محصول محور هستند و تأثیر برنامه‌های درسی در سطح کلان و فرا کلان

و همین‌طور پیامدها و بازده‌های قصد نشده موردسنجش قرار نمی‌گیرند. در زمینه ابعاد نیز اغلب اهداف به شیوه رفتاری و الگوریتمی، محتوای موضوع محور، فرصت‌های یادگیری خطی، روش‌های ارائه کلامی و شیوه‌های ارزشیابی مداد کاغذی موردتکریم واقع شده‌اند. این در حالی است که بیان اهداف به شکل مسئله‌ای، تلفیق برنامه درسی، فرصت‌های یادگیری تار عنکبوتی، روش‌های ارائه چندگانه و شیوه‌های ارزشیابی کیفی و متکثر مورد توجه اساسی واقع نشده‌اند. به‌رحال، آگاهی از ارزشیابی متناسب با سطوح مختلف برنامه درسی و ابعاد یا عناصر مختلف آن می‌تواند در حوزه ارزشیابی برنامه درسی کمک‌کننده باشد و متخصصین این حوزه با داشتن چنین درکی بتوانند ارزشیابی واقع‌گرایانه و معتبر از پدیده‌های برنامه درسی ارائه کنند.

### فهرست منابع

ابراهیم کافوری، کیمیا، ملکی، حسن. و خسروی بابادی، علی‌اکبر. (۱۳۹۶). بررسی نقش عناصر برنامه درسی کلان دریافت تحصیلی درس ریاضی دوره متوسطه اول از دیدگاه شرکای برنامه درسی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی ۲، (۱۷): ۶۳-۵۰.

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۳). اصول و مفاهیم برنامه درسی. تهران: نشر بال

لوی، الف. (۱۳۹۱). مبانی برنامه‌ریزی درسی مدارس (ترجمه فریده مشایخ). تهران: مدرسه

محمدی، مهدی. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر برنامه درسی تجربه‌شده بر رضایت و موفقیت دانشجویان رشته‌های مهندسی و علوم پایه. رساله دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شیراز.

ملکی، حسن. (۱۳۹۵). برنامه درسی: راهنمای عمل. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه درسی با تأکید بر اندیشه ایزنر: مأموریت منسوخ یا معتبر در رشته برنامه درسی. رویکردهای نوین آموزش، ۸(۱۷): ۲۰-۱

یعقوبی، ابولقاسم، یوسف زاده، محمدرضا. و معتمدی، اعظم. (۱۳۹۷). مشکلات یاددهی - یادگیری با رویکرد بین‌رشته‌ای. همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی.

Ajatha, A.M et al. (۲۰۱۲). *New dimensions in evaluation, directorate of state education. Research and training, India, Bangalore press.*

Brant, R. S. (Ed.). (۱۹۹۷). *Applied strategies for curriculum evaluation. Alexandria, VA: ASCD.*

Eisner, E.W. (۱۹۹۴). *The educational imagination: On design and evaluation of school programs.* (۳<sup>rd</sup> ed). New York: Macmillan.

- Frye, A. W. & Hemmer, P.A. (۲۰۱۳). Program evaluation models and related theories. *Journal of medical teacher*, ۳۴(۵): ۲۸۸-۲۹۹.
- Goodlad, J. I, & Su, Z. (۱۹۹۲). *Organization of the curriculum.*, Handbook of research on curriculum, New York: Macmillan
- Henson, K.L. (۲۰۱۵). *Curriculum planning, integrating, multiculturalism, constructivism and educational reform*, Colorado, Waveland press.
- Kunzli, R. (۱۹۸۳). *German didactic: Models of representation, intercourse and experience*, New York, Taylor & Francis group.
- Leslie, W. (۲۰۱۲). *Different types of curriculum, Second principle*. Maryland, Towson University.
- Saylor, J. & Alexander, M.W. (۱۹۷۹). *Planning curriculum for schools*. New York: Holt Rinehart and Winston Inc.
- Posner, G. (۱۹۹۹). *Analyzing the Curriculum (۳<sup>rd</sup> ed)*. New York: McGraw Hill.
- Szokol, I. & Horvath, K. (۲۰۱۶). The dimensions of educational evaluation. *Journal of training and practice*, ۱۴(۴): ۲۴۷-۲۵۶
- Tyler, R. W. (۱۹۶۹). *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago: Chicago press.
- Walder, A.M. (۲۰۱۸). Pedagogical innovation in Canadian higher education. *Journal of studies in educational evaluation*, ۱۳(۵): ۷۱-۸۲.
- Wolf, P., Hill, A. & Evers, V. (۲۰۰۶). *Handbook for curriculum assessment*, Ontario, Guelph university, Educational research and development unit, (ERDU)
- Zais, R. S. (۱۹۷۶). *Curriculum principles and foundation*. New York: WorldCat organization.