

اصغر سلطانی^۱

مقدمه

پروفسور اووه همی‌یر^۲، استاد بازنشسته علوم تربیتی در مؤسسه تعلیم و تربیت دانشگاه کیل آلمان است. حوزه‌های عمده پژوهشی وی شامل مدیریت آموزش، نوآوری، تحول مدارس، توسعه سازمانی، یادگیری سازمانی، مدیریت تغییر، توسعه رهبری مدارس، رهبری سیستم‌ها، طراحی برنامه‌درسی، و نظریه‌درسی است (دپارتمان پژوهش‌های تدریس و آموزش معلمان^۳، ۲۰۱۹). علاوه بر انتشار مقالات متعدد در حوزه برنامه‌درسی و نظریه‌درسی، او همچنین ویراستاری چندین جلد کتاب راهنما (هندبوک) برنامه‌درسی را بر عهده داشته است که عمدتاً به زبان آلمانی منتشر شده‌اند (ارتباط شخصی، ۴ آبان ۱۳۹۸). از جمله مهم‌ترین مقاله‌های همی‌یر در حوزه برنامه‌درسی می‌توان «طبقه‌بندی نظریه‌های برنامه‌درسی»^۴ (همی‌یر، ۱۹۸۳)، «نظریه‌های عمومی برنامه‌درسی»^۵ (همی‌یر، ۱۹۸۳)، «نظریه‌درسی»^۶ (همی‌یر، ۱۹۸۴)، «نظریه‌درسی»^۷ (همی‌یر، ۱۹۹۱) و «نظریه‌درسی»^۸ (همی‌یر، ۱۹۹۴) نام برد. همی‌یر با تبیین نظرات مختلف در حوزه نظریه‌درسی، این نظریه‌ها را در پنج مقوله‌الگوهای مفهومی، نظریه‌های مشروعیت‌بخشی^۹، نظریه‌های فرایندی، نظریه‌های ساختاری، و نظریه‌های اجرای برنامه‌درسی طبقه‌بندی و تشریح کرده است (سلطانی، ۱۳۹۳). در ادامه به مبانی نظری این طبقه‌بندی، توصیف و مصادیق هر طبقه، و همچنین جایگاه و تأثیرگذاری آن در حوزه نظریه‌پردازی برنامه‌درسی پرداخته شده است.

مبانی نظری و دیدگاه حاکم بر طبقه‌بندی همی‌یر

همی‌یر (۱۹۹۱، ۱۹۹۴)، قائل به طبقه‌بندی نظریه‌های برنامه‌درسی از منظر ماهوی - ساختاری^{۱۱} است، چون بر این باور است که این شیوه‌گوناگونی‌های نظری را به شکل بهتری توصیف می‌کند و منجر به طبقه‌بندی نظریه‌ها از منظر چپستی، ماهیت و ساختار پدیده‌ها و فرایندهای مورد بررسی می‌شود. از نظر همی‌یر (۱۹۹۱، ۱۹۹۴)، اندیشمندانی چون فنیکس^{۱۲}

^۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان a.soltani.edu@uk.ac.ir

^۲. Uwe Hameyer

^۳. Research on Teaching and Teacher Education

^۴. Systematisierung von Curriculumtheorien

^۵. Allgemeine Curriculumtheorien

^۶. curriculum theory

^۷. متن کامل این مقاله در کتاب نظریه‌درسی: چپستی، ساختار، فرایند و عمل (سلطانی، ۱۳۹۳) به فارسی ترجمه و منتشر شده است.

^۸. سه مقاله آخر با برخی تفاوت‌ها، ذیل یک عنوان مشترک و در سه منبع مختلف منتشر شده‌اند (مقاله منتشر شده در دانشنامه بین‌المللی تعلیم و تربیت (۱۹۸۴)، در ویراست دوم این دانشنامه در سال ۱۹۹۴ نیز بازتشریح شده است).

^۹. دو مقاله «طبقه‌بندی نظریه‌های برنامه‌درسی» و «نظریه‌های عمومی برنامه‌درسی» به زبان آلمانی منتشر شده‌اند.

^{۱۰}. legitimization

^{۱۱}. substantive - structural

^{۱۲}. Phenix

(۱۹۶۸) و تایکوسینر^۱ (۱۹۶۶)، دانش میان‌رشته‌ای را منبع اصلی پژوهش نظری در برنامه‌دستی می‌دانند همان‌گونه که برخی نظریه‌پردازان آلمانی حوزه آموزش^۲ نیز بر این موضوع تأکید دارند (دیدریش^۳، ۱۹۸۸). بوشان (۱۹۶۸) هم برنامه‌دستی را به عنوان سندی که تشریح‌کننده محتوا، اهداف و موقعیت‌های یادگیری است در نظر می‌گیرد. از دیدگاه همی‌یر (۱۹۹۱، ۱۹۹۴)، گروهی دیگر از متخصصان، موضوع نظریه برنامه‌دستی را مجموعه‌ای از هنجارها و قوانین می‌دانند. از این منظر، نظریه فراهم‌کننده منطق استدلال در تصمیمات برنامه‌دستی و یادگیری است (فری^۴، ۱۹۷۱؛ کونزلی^۵، ۱۹۷۵، ۱۹۸۳؛ رید^۶، ۱۹۷۸؛ رابینسن^۷، ۱۹۷۱). لاندگرن^۸ (۱۹۷۲)، نظریه برنامه‌دستی را با پیوند سیستماتیک میان برنامه‌دستی و آموزش تعریف می‌کند. بنابراین پژوهش در مورد فرایند آموزش، منبعی مهم برای نظریه برنامه‌دستی به شمار می‌آید. علاوه بر این، همی‌یر (۱۹۹۱، ۱۹۹۴) معتقد است که تبیین و فرمول‌بندی ویژگی‌های اصلی مربوط به نظریه برنامه‌دستی از دیوبی در کودک و برنامه‌دستی (۱۹۰۲)، و همچنین منطق پیشنهاد شده تایلر (۱۹۴۹)، از منظر طبقه‌بندی ماهوی-ساختاری نظریه‌های برنامه‌دستی قابل بررسی است. از دیگر وجوه تمایز میان نظریه‌های برنامه‌دستی از نظر همی‌یر (۱۹۹۱، ۱۹۹۴)، مسأله فرایند - تولید است (همی‌یر، ۱۹۷۸). «فرایند» به مجموعه‌ای از تعاملات در جریان آموزش یا فرایندهای برنامه‌دستی اشاره دارد، در حالی که «تولید» ناظر بر یک سند یا رسانه^۹ است. بر اساس نظر فری (در همی‌یر و دیگران، ۱۹۸۳)، نظریه برنامه‌دستی منعکس‌کننده موضوعات مرتبط با تولید و فرایند، شامل ارزشیابی و مشروعیت^{۱۰} است. این موضوع ناظر به پرسش‌هایی از این دست است که چگونه می‌توان موقعیت‌هایی از یادگیری ایجاد نمود که در محیط اجتماعی - فرهنگی خود مشروع بوده و به طور مستقل توسط افرادی که درگیر فرایند یادگیری هستند بهبود یابد؟ همی‌یر (۱۹۹۱) معتقد است که پاسخ به این پرسش‌ها بازگوکننده ماهیت و محتوای نظریه برنامه‌دستی است.

توصیف طبقه‌بندی همی‌یر و مصادیق هر طبقه

همی‌یر (۱۹۹۱، ۱۹۹۴) بر اساس رویکرد ترجیحی خود، یعنی رویکرد ماهوی - ساختاری، نظریه‌های برنامه‌دستی را در پنج طبقه قرار داده است. با وجود این، همی‌یر (۱۹۹۴) بر این نظر است که نظریه برنامه‌دستی و کیفیت روش‌شناختی آن، پیشرفت قابل توجهی در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ نداشته است، چون اغلب نظریه‌پردازان دانش نظری موجود را به کار نگرفته و از حوزه‌های دانشی مرتبط استفاده نکرده‌اند. با این حال او معتقد است که دست‌کم برخی پیشرفت‌های مهم در حوزه‌هایی ویژه وجود داشته است. در ادامه انواع نظریه‌های برنامه‌دستی و برخی مصادیق هر یک در پنج طبقه ارائه شده است.

^۱. Tykociner
^۲. didaktiken
^۳. Diederich
^۴. Frey
^۵. Künzli
^۶. Reid
^۷. Robinsoh
^۸. Lundgren
^۹. medium
^{۱۰}. legitimation

۱. الگوهای مفهومی برنامه درسی

صاحب‌نظران مفهومی، برنامه‌درسی را نوعی تعامل فکری و فرایند تصمیم‌گیری در نظر گرفته و به ساختار نظام برنامه درسی و شرایط خود - نوسازی^۱ آن توجه ویژه دارند. الگوی مفهومی نوعی نظام ارجاع برای برنامه‌ریزی درسی است و قوانین مربوط به تعامل و عمل متفکرانه، معیارهایی برای تعامل و راهنمایی برای ارزشیابی هستند. بر این اساس، الگوهای مفهومی برنامه درسی این پرسش را مطرح می‌سازند که چگونه می‌توان موقعیت‌هایی از یادگیری را برای تضمین رشد مستقل افراد درگیر در فرایند برنامه درسی ایجاد نمود؟ (همی‌یر، ۱۹۹۱، ۱۹۹۴). از جمله الگوهای مفهومی ارائه شده در برنامه درسی می‌توان به الگویی از فری و آریگر^۲ (۱۹۷۵)، با نام سیستم کنترل مولد^۳ اشاره کرد. این الگو فرایندهای پژوهش، نظریه‌سازی، حل مسأله، تولید برنامه درسی و اجرای آن را سازماندهی می‌کند. این فرایندها به عنوان یک سیستم اجتماعی در نظر گرفته می‌شود که در آن افراد به طور متقابل تعامل کرده، یاد می‌گیرند، همکاری کرده و در مورد وظایف مشترک خود تصمیم می‌گیرند. این چارچوب برگرفته از الگوی دیگری به نام الگوی مذاکره‌ای برنامه درسی^۴ از فری و همکاران (۱۹۸۹) است که به صورت عملی در آموزش بزرگسالان، آموزش ضمن خدمت معلمان سوئیس، سرفصل‌نویسی و نوسازی برنامه درسی فنی و حرفه‌ای در بخش‌های مختلف آلمان و سوئیس به کار گرفته شده است. از نظر همی‌یر (۱۹۹۱، ۱۹۹۴)، سیستم مفهومی ارائه شده برای پژوهش و عمل برنامه درسی که توسط گودلد و همکاران (۱۹۷۹) معرفی شده است نیز در این طبقه از نظریه‌های برنامه درسی قرار می‌گیرد. این سیستم مفهومی بر تصمیمات سطوح اجتماعی، نهادی، آموزشی و فردی متمرکز است.

۲. نظریه‌های مشروعیت‌بخشی برنامه درسی

همی‌یر (۱۹۹۱، ۱۹۹۴)، زیربنای نظریه‌های مشروعیت‌بخشی برنامه درسی، که توسط کونزلی (۱۹۷۵، ۱۹۸۳) ارائه و به وسیله همی‌یر (۱۹۸۳) مورد بازبینی قرار گرفته است را آن گروه از مفاهیم کلیدی فلسفه آموزشی در نظر می‌گیرد که تبیین‌کننده عوامل مؤثر بر برنامه درسی هستند. نظریه‌های مشروعیت‌بخشی همچنین بر تأثیر تربیتی حقوق اساسی بشر مانند، خودمختاری، ابراز وجود یا استقلال در برنامه درسی و آموزش تأکید دارند. در این راستا پرسش‌هایی از این دست مطرح می‌شود: چگونه می‌توان مشخص ساخت که چه چیز برای آموزش در مدارس ارزشمند است؟ چگونه می‌توان منطق یک برنامه درسی را آشکار ساخت؟ به باور همی‌یر (۱۹۹۱، ۱۹۹۴)، پاسخ این پرسش‌ها مشخص می‌سازد که منابع مشروعیت برنامه‌های درسی متفاوت هستند. میر^۵ (۱۹۷۲) سه منبع برای مشروعیت برنامه درسی در نظر می‌گیرد: مشروعیت هنجاری، مشروعیت رویه‌ای و مشروعیت گفتمانی. مشروعیت هنجاری ناظر است به آنچه باید آموزش داده شود. رویکردهای رویه‌ای، مشروعیت خود را از قوانین تصمیم‌گیری و فرایندهای تعاملی اخذ می‌کنند. به عنوان مثال، فری (۱۹۷۱)، نوعی الگوی فرایند - محور نظری برای تدوین برنامه درسی ارائه داد. ویژگی این الگو سطح بالای عملی بودن، تعاملی بودن و اثربخشی آن بود. علاوه بر این، مشروعیت‌بخشی برنامه درسی از طریق گفتمان، نیازمند هنرهای نقد، خبرگی^۶

^۱ self - renewal

^۲ Aregger

^۳ generative control system

^۴ curriculum conference model

^۵ Meyer

^۶ connoisseurship

و درک فکورانه است. نومفهوم‌گرایان منطق مشروعیت‌بخشی برنامه‌درسی را با توجه به عوامل آموزشی مانند پیش‌زمینه‌های ایدئولوژیک و کارکردهای مدارس تحلیل می‌کنند. آنان نظام آموزشی و برنامه‌های درسی را با توجه به مفروضات هنجاری، تأثیرات جانبی و سازوکارهای پنهانی که باعث فروکاستن کیفیت آموزشی می‌شود مورد نقد قرار می‌دهند (همی‌یر، ۱۹۹۴، ۱۹۹۱).

۳. نظریه‌های فرایندی برنامه‌درسی

همی‌یر (۱۹۹۴، ۱۹۹۱) بر این باور است که نظریه‌های فرایند - محور، برنامه‌درسی را از منظر فرایند تعامل و توسعه همراه با تفکر مفهوم‌پردازی می‌کنند. در این رویکرد، فرایند برنامه‌درسی به مثابه چرخه‌ای چندسطحی از یادگیری متقابل و رشد مستمری است که به طور تدریجی و مشارکتی رخ می‌دهد. بنابراین نظریه‌های فرایندی بر نقش تعامل به عنوان خمیرمایه تشکیل دهنده طرح برنامه‌درسی تأکید دارند. از این منظر، سند برنامه‌درسی جنبه ویژه و مهم فرایند برنامه‌درسی است که شامل تغییرات انطباقی در سطح فرد، جامعه و نهاد است. برخی از پرسش‌های اساسی در این حیطه از نظریه‌پردازی برنامه‌درسی عبارتند از: چگونه می‌توان شرایط ایجاد و بهبود موقعیت‌های یادگیری را مشخص کرد؟ تغییر یا بازسازی کدام ویژگی‌های زمینه‌ای می‌تواند باعث بهبود برنامه‌درسی می‌شود؟ بر اساس کدام شرایط، سازگاری و استلزامات ارتباطی ترجیح داده می‌شوند؟ افراد به‌وسیله چه الگوهایی از عمل، تعامل کرده، ارتباط برقرار می‌کنند، می‌فهمند، یاد می‌گیرند، به درک مشترک رسیده و در قالب یک نظام برنامه‌درسی تصمیم‌گیری می‌کنند؟ کدام استانداردهای فهم و تعامل فکورانه با توجه به نظریه عمل اجتماعی و تغییر مناسب هستند؟

پژوهش‌های فرایند - محور برنامه‌درسی مجموعه‌ای از عوامل کلیدی که بر فرایند برنامه‌درسی تأثیر می‌گذارند را در نظر می‌گیرند. اولاً نیاز به نوسازی و مربوط‌بودن نوسازی برنامه‌درسی آن‌گونه که به‌وسیله افراد، گروه‌ها و نهادها تعبیر می‌شود، بر فرایند برنامه‌درسی مؤثر است. دوم این‌که ظرفیت تغییر با توجه به زمان در دسترس، تمایل به ریسک‌پذیری، و توانایی برای در نظر گرفتن جایگزین‌هایی برای موقعیت و عمل فعلی، فرایند برنامه‌درسی را متأثر می‌سازد. علاوه بر این، هیچ موفقیتی بدون توانایی برای یادگیری و ارتباط با دیگران در چارچوبی مشترک از قوانین حاصل نمی‌شود. بنابراین فهم و مشارکت فکورانه باید معیارهایی مانند عدم اقتناع‌کنندگی، نگرش‌های غیرجبری و دیدگاه‌های غیرپیش‌داورانه داشته باشد. سومین عامل مؤثر بر فرایند برنامه‌ریزی درسی، کیفیت و قابلیت سازگاری برنامه‌درسی است. همچنین، این عوامل باید ویژگی‌های مربوط به همبستگی برنامه با نحوه ادراک افراد از کیفیت و عوامل سازگاری را روشن سازند (همی‌یر، ۱۹۹۱، ۱۹۹۴). تلاش‌های فولن (۱۹۸۲) در حوزه تغییر و نوآوری‌های برنامه‌درسی را می‌توان در این طبقه از نظریه‌های برنامه‌درسی قرار داد.

۴. نظریه‌های ساختاری برنامه‌درسی

از دیدگاه همی‌یر (۱۹۹۴، ۱۹۹۱)، نظریه‌های ساختاری برنامه‌درسی با دو موضوع اساسی سروکار دارند: چگونگی انتخاب و توجیه دانش تربیتی باارزش؛ و چگونگی سازماندهی دانش تربیتی در قالب برنامه‌درسی. از این منظر، وظیفه اصلی نظریه ساختاری برنامه‌درسی، تعیین و انتقال دانشی است که از نظر آموزشی در قالب یک موضوع درسی یا مجموعه‌ای از فعالیت‌های یادگیری و به عنوان بخشی از یک برنامه‌درسی معنادار باشد.

گروهی از نظریه‌پردازان با استخراج اصول نظریه‌های آموزشی از حوزه‌هایی مانند فلسفه تعلیم و تربیت، مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی و تاریخ تعلیم و تربیت، میان سه نوع قابلیت تمایز قائل می‌شوند: دانش موضوعی و میان‌رشته‌ای؛ نیازهای یادگیری انسانی/اجتماعی؛ و رشد شخصیت. این اصول در نقش راهنما برای انتخاب هدف‌های آموزشی، محتوا، و فعالیت‌های یادگیری عمل می‌نمایند. برخی فیلسوفان تربیتی بدنه دانش تربیتی را بر اساس کارکردهای مدرسه پی‌ریزی می‌کنند. نمونه‌هایی از کارکردهای مدرسه عبارتند از: کارکرد اقتصادی - فنی، کارکرد مذهبی، و کارکرد اجتماعی - سیاسی. مریان کلاسیک آلمانی بر توجیه دانش تربیتی (محتوای برنامه‌های آموزشی)، متمرکز شده‌اند. آنان محتوا را بر مبنای ارزش‌های اساسی آموزشی که می‌توانند به یک محتوا نسبت داده شوند، توجیه می‌کنند (کلافکی، ۱۹۶۳). دیگران بر این باورند که نظریه آموزشی باید دیدگاه‌ها و اصول ذاتی در برنامه‌های مدارس را تعیین، تحلیل و مفهوم‌پردازی کند. گروه دیگری از نظریه‌های ساختاری، موقعیت‌های زندگی، فعالیت‌های انسانی، و رفتارشناسی^۱ فعالیت‌های انسانی را مفهوم‌پردازی می‌کنند. این زیرگروه، با چگونگی تعیین محتوای برنامه‌درسی از نظر ارزش آن برای مهارت‌یابی در موقعیت‌ها و چالش‌های زندگی سروکار دارد. نظریه رفتارشناسی دربولاف^۲ (۱۹۷۵) نمونه خوبی برای این رویکرد ساختاری است. دربولاف کار خود را یک نظریه عملی در نظر می‌گیرد که دانش مربوط آموزشی را از طریق تحلیل تاریخی فعالیت‌های پایه انسانی مانند فناوری، اقتصاد، پزشکی، پداگوژی، سیاست، روزنامه‌نگاری و مانند آن استنتاج می‌کند. همی‌یر (۱۹۹۴) معتقد است که احتمالاً بهترین زیرگروه شناخته شده این گروه از نظریه‌های برنامه‌درسی با ایده‌ای که «ساختار رشته‌های علمی» نامیده می‌شود سروکار دارد. برخی دانش علمی را «قلمروهای معنا» (فینیکس، ۱۹۶۸)، و برخی دیگر «جستجوگری»^۳ می‌دانند (تایکوسینر، ۱۹۶۶). در رویکرد برونر (۱۹۶۰) نیز ویژگی‌های مفهومی، منطقی و روش‌شناختی دانش، به‌عنوان هسته اصلی نظریه برنامه‌درسی در نظر گرفته می‌شود.

۵. نظریه‌های اجرای برنامه‌درسی

نظریه‌های اجرای برنامه‌درسی تبیین‌کننده شرایطی هستند که در آن احتمال تغییر برنامه‌درسی از دید معلم محتمل‌تر و متمایزتر (اکر^۴، ۱۹۸۸)، و در سطح فردی و نهادی پایدارتر است (همی‌یر، ۱۹۹۴). پرسش اصلی در این رویکرد عبارتست از این‌که چه کسی و با کدام شیوه، برنامه‌درسی جدید را برای بهبود الگوهای آموزش و یادگیری به کار می‌گیرد؟ از نظر همی‌یر (۱۹۹۴)، این مسأله با ارزیابی و روش‌های جمع‌آوری شواهد برای جلوگیری و یا حمایت از نوسازی برنامه‌درسی در ارتباط است. فولن (۱۹۸۲) به اهمیت موضوع تداوم در نظریه‌سازی اشاره کرده است. این جنبه از نوسازی برنامه‌درسی پایا، در واقع توسط مایلز^۵ و دیگران (۱۹۸۷)، مفهوم‌پردازی شده است. در دهه ۱۹۷۰، این جنبه کاملاً نادیده گرفته می‌شد، به‌گونه‌ای که بدون تبیین فرایندهای آغاز و پذیرش تغییر یا زمینه‌های نهادی که برنامه‌های درسی در آن‌ها و بر اساس قوانین، نیازها، خط‌مشی‌ها، اولویت‌ها و مکانیسم‌های تعامل اجتماعی دستخوش دگرگونی بودند، تنها اجرای برنامه‌درسی جدید مورد نظر بود.

^۱. praxeology

^۲. Derbolav

^۳. Zetetics

^۴. Akker

^۵. Miles

جایگاه و میزان تاثیرگذاری طبقه‌بندی همی‌یر در حوزه برنامه‌درسی

اهمیت و جایگاه طبقه‌بندی همی‌یر در میان سایر طبقه‌بندی‌های نظریه برنامه‌درسی، از چند منظر قابل بررسی است. نکته اول اساس و بنیان این طبقه‌بندی است؛ همی‌یر مبنای طبقه‌بندی خود را ماهیت و ساختار نظریه قرار داده است. این مبنا باعث شده است که طیف گسترده‌ای از رویکردها و فعالیت‌های نظری در این طبقه‌بندی قرار گیرد. بنابراین، دومین موضوع برجسته در طبقه‌بندی همی‌یر به گستره و دامنه پوشش آن از نظریه‌های مختلف در حوزه باز می‌گردد. لازم است به این نکته اشاره شود که همی‌یر در طبقه‌بندی خود، تعریف نسبتاً باز و گسترده‌ای از نظریه برنامه‌درسی را در نظر داشته که به گسترده شدن طبقه‌بندی و قرارگیری طیف وسیعی از فعالیت‌های نظری ذیل طبقه‌های مختلف کمک کرده است. به بیان دیگر، همی‌یر این شیوه و بنیان را برای طبقه‌بندی به کار گرفته است، چون به باور وی توصیف بهتر و کامل‌تری از گوناگونی‌های نظری با این مبنا حاصل می‌شود.

از منظر دیگر، رویکرد عمدتاً اروپایی همی‌یر منجر به شمول برخی فعالیت‌ها و اندیشه‌ورزی‌های نظری از کشورهایمانند آلمان، سوئیس، هلند و اسکانداویناوی در طبقه‌بندی وی شده که معمولاً جایگاه آن‌ها در رویکرد غالب آمریکای شمالی و استرالیایی به نظریه‌پردازی برنامه‌درسی، مغفول مانده است. البته ایرادی مشابه به کار این متخصص اروپایی برنامه‌درسی نیز وارد است، چون اگرچه در مقدمه طبقه‌بندی خود به لزوم توجه به رویکردهای مدیریتانه‌ای (جنوب اروپا)، آفریقایی، آسیایی، و ژاپنی در گستره بین‌المللی اشاره کرده است، با این حال نشانی از گفتمان‌های غیرغربی نظریه برنامه‌درسی - در صورت وجود - در طبقه‌بندی همی‌یر دیده نمی‌شود.

نکته دیگری که در طبقه‌بندی نظریه‌های برنامه‌درسی از دیدگاه همی‌یر به چشم می‌آید، محدود بودن گستره طبقه‌بندی او به دهه‌های پایانی قرن بیستم است. به باور وی پس از این دوره، تحولات عمده‌ای در نظریه‌پردازی برنامه‌درسی رخ نداده و بنابراین با گذشت حدود سه دهه از ارائه این طبقه‌بندی، همی‌یر ویراست جدیدی از آن منتشر نکرده است. با این حال به نظر می‌رسد که نظریه‌پردازی برنامه‌درسی تحولات عمده‌ای را در آغاز قرن و هزاره جدید پشت سر گذاشته و رویکردهای متنوع به پدیده برنامه‌درسی در کنار فهم متکثر و بین‌رشته‌ای از آن، زایش نظری و تولیدات فکری در حوزه را به گونه‌ای افزایش داده است که بازنگری در طبقه‌بندی همی‌یر را ضروری می‌کند.

در راستای این مقاله مراجعه شود به: مفهوم و ماهیت نظریه و نظریه‌پردازی برنامه‌درسی؛ فرایند نظریه‌پردازی؛ انواع نظریه.

منابع

- سلطانی، اصغر. (۱۳۹۳). *نظریه برنامه‌درسی: چیستی، ساختار، فرایند و عمل*. کرمان: انتشارات جهاد دانشگاهی استان کرمان.
- Hameyer, U. (۱۹۸۴). Curriculum theory. In Husen, T. & Postlethwaite, T.N. (Eds.), *International encyclopaedia of education: Research and studies*. Vol. ۲ (pp. ۱۲۶۵-۱۲۷۳). C. Oxford, New York: Pergamon.
- Hameyer, U. (۱۹۹۱). Curriculum theory. In Lewy, A. (Eds.), *International Encyclopaedia of Curriculum* (pp. ۱۹-۲۸). Oxford, New York: Pergamon.
- Hameyer, U. (۱۹۹۳). Curriculum theory. In: *Handbook of curriculum. Second edition*. [Invited contribution]. New York: Pergamon.
- Hameyer, U. (۱۹۹۴). Curriculum theory. In: T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.). *International encyclopedia of education (3rd ed.)* (pp. ۱۳۴۸-۱۳۵۵). New York: Pergamon.

Hameyer U., Frey, K., Haft, H. (Eds.) (۱۹۸۳). *Handbuch der curriculumforschung*. Weinheim: Beltz.

Research on Teaching and Teacher Education (۲۰۱۹). *Professor Uwe Hameyer, Former Chair of Research on Teaching and Teacher Education*. Retrived from: <https://www.schulpaedagogik.uni-kiel.de/en/team/former-employees/professor-uwe-hameyer>

منابع تکمیلی

شریفیان، فریدون (۱۳۹۱). نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه‌درسی (گردآورنده و مترجم). اصفهان: نشر آموخته.

Beauchamp, G.A. (۱۹۶۸). *Curriculum theory (3rd ed.)*. Wilmette, Illinois: Kage.

Goodlad, J. I. et al. (Eds.) (۱۹۷۹). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw – Hill.

Lundgren, U.P. (۱۹۷۲). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.

Phenix, P.H. (۱۹۶۸). The disciplines as curriculum content. In: E.C. Short, Marconit, G.D. (Eds.). *Contemporary thoughts on public schools curriculum: Readings*. Dubuque, Iowa: Brown.