



بررسی رویکرد غالب برنامه درسی از منظر مربیان مراکز آموزش دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور بر مبنای دسته بندی اسکایرو

کمال درانی^۱

رضوان حکیم زاده^۲

رضاعلی طرخان^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رویکرد غالب برنامه درسی در سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور از منظر مربیان مراکز آموزش دولتی بر مبنای دسته بندی اسکایرو می باشد. روش انجام این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع تفاوت می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را نیز کلیه مربیان مراکز آموزش دولتی شهر تهران تشکیل می دهند که با بهره مندی از روش نمونه گیری تصادفی ساده و فرمول تعیین حجم نمونه مورگان شامل ۹۲ نفر از مربیان (۴۱ زن و ۵۱ مرد) می شوند و به عنوان نمونه مورد پژوهش در نظر گرفته شده اند. ابزار پژوهش نیز پرسشنامه ای محقق ساخته است که بر اساس دسته بندی رویکردهای برنامه درسی اسکایرو (۱۹۹۲) طراحی شده است. روایی صوری و آلفای کرونباخ به دست آمده (۷۸ درصد) بیانگر روایی و پایایی ابزار پژوهش بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون های t تک متغیره^۴، دو گروه مستقل و تحلیل واریانس استفاده شده است. یافته ها حاکی از آن است که مربیان در ابعادی چون اهداف^۴، روش تدریس و سبک ارزشیابی به صورت کلی به دو رویکرد علمی دانشگاهی و کارایی اجتماعی گرایش دارند. همچنین مربیان مرد معتقدند که در تدوین استانداردها و برنامه های درسی مهارت آموزی^۴ رویکرد کارایی اجتماعی به نسبت سایر رویکردها از اثربخشی بالاتری برخوردار است.

کلید واژگان: برنامه درسی، رویکرد علمی- دانشگاهی، رویکرد کارایی اجتماعی، آموزش های فنی و حرفه ای.

^۱. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران kdorrani@ut.ac.ir

^۲. دانشیار و عضو هیات علمی دانشگاه تهران hakimzadeh@ut.ac.ir

^۳. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه تهران و کارشناس ارشد آموزش های فنی و حرفه ای r.a.tarkhan@gmail.com



The dominant approach to curriculum from the perspective of instructors, technical and vocational training organization in the country based on the classification of Schiro

Abstract

This study examined the dominant approach in the curriculum of vocational education in the country is based on the classification Schiro. The methodology of the study is applied and descriptive data collection is the difference. The population of this research as well as all instructors are trained in Tehran Using simple random sampling method and sample volume determination on the basis of ۹۲ teachers (۴۱ female and ۵۱ male) were selected. Research tool questionnaire is based on the classification of curriculum approaches Schiro (۱۹۹۲) has been proposed. The face validity and Cronbach's alpha obtained (۷۸ percent) indicates the validity and reliability of the research tools. To analyze the data from the tests, univariate t 't-test and ANOVA were used. The results show that Trainer in dimensions such as goals, teaching methods and evaluation methods are generally two approaches to academic and social performance tend. The male coach believe in standards and curriculum of training 'approach to the social purpose of more effective than other approaches is paramount.

Keywords: curriculum. Academic approach. Approach to social performance. Technical and Vocational Training



مقدمه

ارتقای کیفیت آموزش های مهارتی مستلزم کاربرد اصول و فنون برنامه درسی است. کاربرد فنون برنامه درسی با توجه به مبانی آن و اجرای اصول یادگیری، در بازنگری و بهبود برنامه‌ها و آموزش‌های موجود در مراکز آموزش مهارتی حایز اهمیت است. از این رو برنامه‌ریزی درسی و مبانی آن جایگاه ویژه‌ای در آموزش های مهارتی دارد. ارنشتاین و هانکینز^۱ (۱۹۹۷) معتقدند که مبانی برنامه درسی حدود و ثغور مرزهای خارجی برنامه درسی را مشخص کرده است و تعیین می‌کند که کدام منبع اطلاعاتی معتبر از کدام نظریه‌ها، اصول و ایده‌های قابل قبول، به برنامه درسی مرتبط می‌شوند. تصمیم در مورد عناصر برنامه‌های درسی در چارچوب مبانی نظری منسجم، سامان می‌یابد و دیدگاهی از برنامه درسی را شکل می‌دهد (احقر، ۱۳۹۲).

برنامه درسی که محصول برنامه ریزی درسی است به مجموعه‌ای از تجربیات اطلاق می‌شود که در اختیار یادگیرندگان قرار می‌گیرد. برای طراحی برنامه درسی روشهای متعددی وجود دارد که روش موضوعی، روش موازی، روش میان رشته‌ای، روش چند رشته‌ای و روش فرا رشته‌ای از مهمترین آنها به شمار می‌آید. هر کدام از روشها اصول و مراحل خاص خود را داشته و محاسن و معایب ویژه‌ای دارند. مسئله این است که اهداف همه رویکردها و روشها، یادگیری و ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده است. تغییرات مطلوب شامل تغییر در دانش، نگرش و مهارت افراد می‌باشد و این امر یکی از اهداف عمده نظام آموزشی محسوب می‌شوند و تمام تلاشها و منابع برای رسیدن به این هدف مهم صرف می‌گردد. (میرزاییگی، ۱۳۸۰).

در حوزه برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزشی، رویکردهای گوناگونی هست که هر یک از آنها بر جنبه های گوناگونی از وجود انسان تأکید می‌کند. نگاهی به تاریخ برنامه های درسی و نیز بررسی رویکردهای نظام های آموزشی از غلبه یکی یا برخی از رویکردها در آموزش حکایت دارد. تعیین دیدگاه یا دیدگاه های مناسب برنامه درسی حاصل از مطالعه عمیق بر روی جنبه های فلسفی و نظریه برنامه درسی و هماهنگ با اهداف، مرحله ای اساسی در فرایند برنامه ریزی درسی است که بر سایر مراحل فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی (سلسبیلی، ۱۳۸۲) و روش های تدریس تأثیر می‌گذارد. (بوتلو و اودونل^۲، ۲۰۰۱) طبقه بندی، سازماندهی دیدگاه های مختلف برنامه درسی را ارائه می‌دهد. البته در بررسی و مطالعه جهت گیری ها باید توجه داشت که این طبقه بندی های نظری، صرفاً قراردادی و به منظور تسهیل فهم دیدگاه های برنامه درسی هستند (قادری، ۱۳۸۸). در این راستا، طبقه بندی های گوناگونی از دیدگاه های برنامه درسی ارائه شده است که از جمله آنها می‌توان به دیدگاه

1 – Ornestein , Allan C. and Hankins, Francis P.

۲ . Botelho & Odonnel



های مطرح شده در دایره المعارف برنامه درسی، طبقه بندی مک کرنن^۱ طبقه بندی سیلور، الکساندر و لوویس، دیدگاه مک نیل^۲ طبقه بندی رون میلر^۳ هاگرسون^۴ والانس^۵، طبقه بندی اسکایرو^۶ طبقه بندی واکر^۷ جی. پی. میلر^۸ شوبرت^۹ و طبقه بندی ارنشتاین و هانکینز اشاره کرد.

آینون و ابنوف^{۱۰} (۱۹۹۹) معتقدند در طول سه دهه گذشته، نظام آموزشی بویژه برنامه های درسی همیشه تابعی از رویدادهای جامعه و تحولات آن بوده است. برنامه درسی موضوع محور^{۱۱} با ویژگی خاص خود همچون در نظر داشتن موضوعات درسی جدا، حافظه محوری، کتاب محوری، معلم محوری، شناخت سطحی و آزمونهای هنجاری^{۱۲}، دائما مورد نقادی واقع، و مشخص شده است که این نوع از برنامه های درسی، امروزه دیگر با رویکردهای نوین تربیتی تناسبی ندارد. ارزیابان برنامه های درسی بر این باورند که برنامه های درسی هنوز از رویکرد مدیریت علمی^{۱۳} که در دهه ۱۹۲۰ رایج بوده، الهام می گیرند. اثربخشی و تهیه الگوی خطی برای تقسیم اوقات روزانه بر اساس واحدهای جدای ۴۰ تا ۵۵ دقیقه ای، جزو الگوهای معمول در مراکز آموزشی است؛ اما با وجود رویکرد مدیریت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی، هنوز انواع ناهماهنگی، بی تناسبی، تردید و حتی بلا تکلیفی را احساس می کنیم.

از طرفی نقش معلم در فرایند آموزش نقشی برجسته و آشکار بوده است. معلم در معنای عام و مربی در معنای خاص آموزش های مهارتی یکی از حلقه های زنجیره نظام آموزشی و مؤثرترین عنصر آن است. ضعف و فتور مربی می تواند موجب از هم پاشیده شدن این زنجیره و شکست در دستیابی به اهداف مورد نظر باشد. این اصطلاح حکمت آمیز، می تواند در اینجا مصداق پیدا کند که «قوت یک زنجیر، چیزی بیش از قوت ضعیف ترین حلقه آن نیست» بنابراین نام مربی، ذهنیت خاص درس دادن، یادگیری سازمان یافته و نقش مستقیم و گفتاری و عملی او را به ذهن می آورد که همه این مفاهیم ریشه در رویکرد برنامه درسی قالبی است که در مربی ایجاد و شکل گرفته است. (ملکی ۱۳۹۰)

^۱. McKernan

^۲. McNeil

^۳. Ron Miller

^۴. Haggerson

^۵. Vallance

^۶. Skhiro

^۷. Walker

^۸. J.p.Miller

^۹. Schubert

^{۱۰}. Iannone & Obenauf

^{۱۱}. Subject matter curriculum

^{۱۲}. Norm- testing

^{۱۳}. Scientific management movement



با توضیحات فوق باید گفت که رویکردهای برنامه درسی یک مربی آموزش های مهارتی، یکی از مباحث اساسی و پر مناقشه این حوزه است که مروری بر پیشینه نظری (طبقه بندی های صاحب نظران) نشان می دهد که توجه بسیار جدی به این موضوع، معطوف شده است. لیکن، در زمینه تجربی، در ایران تحقیقات انگشت شماری صورت گرفته و تاکنون شواهد زیادی مبنی بر انجام چنین پژوهشی مشاهده نشده است. در پژوهش امین خندقی و پاک مهر (۱۳۹۱) یافته ها حاکی از حاکمیت دیدگاه دیسیپلینی بر برنامه درسی بود. نتایج تحقیق امام جمعه (۱۳۸۵) نیز آشکار ساخت که رویکرد حاکم بر برنامه درسی تربیت مربیان در ایران مطابق با رویکرد آکادمیکی است. چونگ^۱ (۲۰۰۰) در پژوهشی با عنوان بررسی باورهای معلمان درباره انواع طرح های برنامه درسی به این نتایج دست یافت که بر خلاف آنچه که انتظار می رفت، همبستگی مثبت و معناداری (۰/۹۱) بین رویکردها به دست آمد، به طوری که مثلاً معلمانی که جهت گیری انسان گرایانه را ارزش گذاری کردند. یافته اخیر چونگ، بر خلاف پژوهش جنکینز^۲ بود که جهت گیری ها بر حسب جنسیت و مقطع تحصیلی معلمان، تفاوتی نداشت.

بسیاری از مربیان به قدرت و اهمیت ابزار و وسایل کمک آموزشی در تدریس پی برده اند. ولی اغلب، از آثار عمومی و عادی رفتارهای خود که منشعب از تسلط یک رویکرد از برنامه درسی بر رفتار آموزشی اوست و قطعاً به منزله ابزاری پرارزش و قدرتمند در جریان کار با فراگیران به وقوع می پیوندند، غافل هستند. به عنوان مثال در دیدگاه های برنامه درسی، برای مربیان نقش های گوناگونی مطرح شده است. در دیدگاه اجتماعی، بر ایجاد فضای عاطفی در فضای آموزش تأکید شده است، تا فراگیران در سایه فضای ایجاد شده، به بحث و گفت و گو بپردازند و یا در دیدگاه موضوعی، مربی نقش تأمین کننده منابع آموزشی را دارد. در دیدگاه رفتاری، مربی به تعریف قابلیت ها پرداخته و برای اینکه فراگیران به سطح مطلوب قابلیت های مختلف دست یابند، به طراحی برنامه تقویت کننده می پردازد (میلر^۳) به نقل از مهر محمدی، (۱۳۹۰). بنابراین با قطعیت می توان گفت که رویکرد قالب مربی در برنامه درسی نقش بسزایی در ساختار آموزشی و تربیتی او خواهد گذاشت که می تواند نتایج متفاوتی را نیز انتظار داشت. لذا، سؤال اصلی تحقیق حاضر این است که رویکرد غالب برنامه درسی مربیان مراکز آموزش دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور است؟

پیشینه پژوهش

برنامه ریزی در پی آنست که شرایط، موقعیت و وسایل مورد احتیاج را در حیطه تعلیم و تربیت برای فراگیران با شرایط فعلی و نیازهای شخصی آنان فراهم سازد و زمینه تربیت و رشد همه جانبه آنان مهیا گردد. (سلمانپور، ۱۳۸۹) حوزه برنامه درسی، یکی از شاخه های علوم تربیتی است که از لحاظ مباحث نظری یکی از پرچالش ترین و بحث برانگیزترین حوزه های معرفتی است. رویکردهای برنامه درسی، از مباحث اساسی و پر مناقشه این حوزه به

^۱. Cheung

^۲. Jenkins



شمار می رود و مروری بر پیشینه نظری این رویکردها نشان می دهد که توجه بسیار جدی به این موضوع معطوف شده است (مهر محمدی و امین خندقی، ۱۳۸۸).

اساساً اصطلاح برنامه درسی به منظوره‌های گوناگونی به کار برده شده است از جمله بعنوان برنامه ای برای یک موضوع درسی خاص در یک پایه تحصیلی مشخص، در طول یک دوره تحصیلی، یا به عنوان برنامه موضوع های مختلف درسی در طول یک دوره تحصیلی. با این وجود در بسیاری از موارد برنامه درسی از فهرستی از هدفهای آموزشی و مطالبی که در مراکز آموزشی باید تدریس شود تجاوز نمی کرد؛ درسالهای اخیر مفهوم برنامه درسی گسترش یافته است، تا آنجا که برنامه تفصیلی کلیه فعالیت‌های یادگیری یادگیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهادهایی در مورد راهبردهای یاددهی- یادگیری و شرایط اجرای برنامه را شامل شده است. تعریف واحدی از برنامه^۱ درسی در میان صاحب نظران این علم وجود ندارد و هر کس بنا به تفکرات خود، تعریفی از برنامه‌ریزی درسی ارائه داده است. به طور کلی رویکردهای اساسی به برنامه‌ریزی درسی به چند شاخه^۲ رشد فرایندهای ذهنی و عقلی، منطقی‌گرایی علمی، تحقق خود، و تطابق و بازسازی اجتماعی قابل تقسیم است (قادری، ۱۳۹۱). از طرفی رویکردها می توانند در قالب یک موضوع، تصویر، توصیف شفاهی، پنهان یا انتزاعی^۱ ارائه شوند. 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^۲، ۱۹۷۸). اساساً رویکردها را می توان، مانند فرضیه‌هایی که در داخل آن وجود دارند، بر اساس شواهد جمع آوری شده، شباهت‌ها و مقایسه‌ها یا نتایج حاصل از نظریه‌ها طراحی نمود. (کیوز^۳، ۱۹۸۵) در واقع، هدف نظریه، تبیین یا پیشبینی است. در صورتی که هدف رویکرد، توصیف و تجسم است. گرچه رویکرد، نظریه نیست اما می تواند در بازنمایی و پیشبرد نظریه مورد استفاده قرار گیرد.

از این منظر انواع رویکردها در حوزه برنامه درسی را می توان بررسی نمود. رویکردهای مختلف می توانند پاسخ به پرسش‌های مختلف یا تصورهای مختلفی از پاسخهای منطقی به آن سؤال‌ها باشند (بیر^۴ و همکاران، ۱۹۹۸). رویکردهای برنامه درسی، ملاحظات اساسی مربوط به دلایل موجه تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی را شناسایی و روابط بین آنها را نشان می دهند. رویکردها می توانند جنبه‌های مفید و تفصیلی برنامه‌های درسی را به ویژه در میدان عمل فراهم کنند.

رویکردهای برنامه‌ریزی درسی را می توان در دو گروه طبقه‌بندی کرد. در یک گروه افرادی هستند، که اعتقاد دارند می توان هدف‌های تعلیم و تربیت را تعیین کرد، به دقت بیان نمود و به شیوه خطی آنها را تحقق بخشید. این گروه رویکرد تکنیکی علمی^۵ به برنامه‌ریزی درسی دارند. در مقابل، رویکردهای غیر تکنیکی قرار دارند؛ یعنی افرادی که

^۱ . abstraction

^۲ . Common

^۳ . Keevs

^۴ . Beyer

^۵ . Technical – Scientific approach



به «ذهنیت»، «شخصی بودن»، «ذوقی بودن»، «اکتشافی بودن» تأکید می‌کنند. آنان به محصول و تولید برنامه توجه ندارند بلکه به یادگیرنده و یادگیری از طریق رویکردهای «فعالیت - مدار» تأکید می‌نمایند. این رویکرد برنامه درسی را «باز» می‌بیند و به طور دقیق طراحی نمی‌کند. به این نحو در این روش تمام آنانی که به نوعی با برنامه درسی ارتباط دارند و تأثیر می‌پذیرند در طراحی برنامه درسی درگیر می‌شوند. فراگیران خودشان را بهتر از هرکس دیگری می‌شناسند. بنابراین در تعیین و انتخاب تجربه‌های یادگیری که رشد شناختی و اجتماعی را تسهیل می‌کنند صلاحیت بیشتری دارند. این رویکرد روی «خودشناسی»^۱ و «خواسته‌های شخصی»^۲ «خود ارزشیابی آنها»^۳ و تلاش‌هایشان در جهت وحدت‌بخشی به خود^۴ تمرکز دارد. در این رویکرد تمرکز اصلی فعالیت برنامه درسی محتوا نیست بلکه روی فعالیت فرد است. محتوا تا حدی اهمیت دارد که فراگیران بتواند معانی لازم را به دست آورد. اشخاصی که این جهت‌گیری را نسبت به برنامه دارند یادگیری را به صورت یک «کل» می‌بینند. به این نحو در بیشتر مدل‌های غیرتکنیکی برنامه درسی به جای اینکه از قبل تهیه شود از طریق تعامل فراگیران و مربی حاصل می‌گردد. در اساس دیدگاه تکنیکی علمی به «عقل‌گرایی»^۵ و «تجربه‌گرایی»^۶ تکیه می‌شود. جهت‌گیری غیرعلمی و غیرتکنیکی به «اشراق‌گرایی»^۷ و آنچه مک دونالد^۸ «عقلانیت زیباشناسانه»^۹ در مقابل «عقلانیت تکنولوژی»^{۱۰} نامیده است متکی است. طرفداران رویکرد غیرتکنیکی و غیرعلمی به طراحی برنامه‌های درسی از طرح‌های «فراگیر مدار» و تا حدودی «مسأله مدار»^{۱۱} حمایت می‌کنند. (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۹)

اسکایرو^{۱۲} (۱۹۹۲) نیز دسته بندی از رویکردهای مختلف برنامه ریزی درسی داشته است که دسته بندی رویکردها در پژوهش حاضر نیز می باشد. اسکایرو رویکردهای برنامه ریزی درسی را در قالب ۴ رویکرد دسته بندی نموده است که به ترتیب رویکرد بازسازی اجتماعی، رویکرد علمی دانشگاهی، رویکرد کارایی اجتماعی و رویکرد فراگیر محوری می باشد. اسکایرو (۱۹۹۲) هر یک از این رویکردها را در قالب تعاریف زیر معرفی کرده است.

^۱ . Self – perception

^۲ . Personal - preferences

^۳ . Self - assesment

^۴ . Self - integration

^۵ . Rationalism

^۶ . Empirism

^۷ . Intuitionism

^۸ . Macdonald

^۹ . Aesthetic rationality

^{۱۰} . Technological rationality

^{۱۱} . Problem - centerd

^{۱۲} .Schiro



رویکرد بازسازی اجتماعی؛ این رویکرد نسبت به مسائل اجتماعی و بی عدالتی های صورت گرفته در حق جامعه که ریشه در نابرابریهای نژادی، جنسیتی، اجتماعی و اقتصادی دارند، آگاه هستند. تصور آنها این است که هدف آموزش تسهیل ساخت جامعه ای جدید و با عدالت است که بالاترین میزان رضایت را برای تمام اعضایش ارائه می نماید. رویکرد علمی دانشگاهی؛ این رویکرد بر این باور است که فرهنگ ما در طی قرن ها دانش اساسی و مهمی جمع آوری کرده است که به صورت رشته های تحصیلی در دانشگاه ها سازماندهی شده است. هدف از آموزش، کمک به دانش آموزان برای یادگیری دانش جمع آوری شده فرهنگ ما که همان رشته علمی است می باشد.

رویکرد کارایی اجتماعی؛ در این رویکرد هدف نظام آموزشی برآورده ساختن نیازهای جامعه از طریق تربیت جوانان می باشد تا بتوانند به عنوان اعضای رشد یافته در آینده عمل کنند. در واقع هدف آنها پرورش مهارت ها و رویه هایی در جوانان است که در محیط کار و خانه به آنها نیاز دارند تا زندگی پربراری داشته باشند و عملکرد جامعه را تداوم بخشند.

رویکرد فراگیر محوری؛ در این رویکرد بر نیازهای جامعه و یا رشته علمی تاکید نداشته بلکه بر نیازها و علایق فردی فراگیران توجه شده است. آنها معتقدند که یک مرکز آموزشی باید مکانی لذت بخش باشد که در آن افراد به طور طبیعی و بر اساس ماهیت ذاتی خودشان پیشرفت کنند. هدف آموزش رشد افراد هماهنگ با ویژگی های منحصر به فرد عقلانی، اجتماعی، عاطفی و فیزیکی شان است.

اسکایرو (۱۹۹۲) پرسشنامه ای مبتنی بر داده های کیفی برای بررسی رویکردهای برنامه درسی در چهار سطح بازسازی اجتماعی، علمی دانشگاهی، کارایی اجتماعی و یادگیرنده محوری مبتنی بر ۵ بعد شامل هدف موسسه آموزشی، روش تدریس، ماهیت دانش، یادگیرنده و ارزشیابی طراحی نموده است که بر اساس این پرسشنامه در این پژوهش نیز اقدام به طراحی سوالاتی به منظور بررسی رویکردهای (۴ رویکرد فوق) مریبان آموزش های فنی و حرفه ای پرداخته ایم. لازم به توضیح است که علاوه بر سنجیدن ۴ رویکرد فوق، از میان ابعاد مورد نظر در پرسشنامه اصلی، سه بعد هدف موسسه آموزشی، روش تدریس و روش ارزشیابی در قالب ۳۴ سوال و در طیفی ۷ گزینه ای در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است.

روش

روش پژوهش حاضر از نظر اهداف، کاربردی، از نظر داده ها کمی و از نظر نوع مطالعه توصیفی- پیمایشی است. این پژوهش در زمره پژوهش های غیر آزمایشی و از نوع علی مقایسه ای است بدین معنی که محقق هیچ تغییری در شرایط موجود نمی دهد بلکه تغییرات مورد نظر قبلاً صورت گرفته و محقق فقط به اندازه گیری و مقایسه آنها می پردازد و هدف از آن پی بردن به تفاوت است. جامعه آماری پژوهش حاضر را جامعه آماری این پژوهش را نیز کلیه مریبان مراکز آموزش دولتی شهر تهران تشکیل می دهند که با بهره مندی از روش نمونه گیری تصادفی ساده و فرمول تعیین حجم نمونه مورگان شامل ۹۲ نفر از مریبان (۴۱ زن و ۵۱ مرد) می شوند و به عنوان نمونه مورد پژوهش در نظر گرفته شده اند. و به پرسشنامه تعیین رویکرد برنامه درسی پاسخ داده اند. برای تجزیه و تحلیل داده



ها از آزمون های t تک متغیره، t دو گروه مستقل و تحلیل واریانس استفاده شده است. برای اطمینان از پایایی پرسشنامه‌ها، به اجرای آزمایشی پرسشنامه در نمونه‌ای با حجم ۳۰ نفر پرداخته و پایایی آنها از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برای هر یک از عوامل (مولفه‌ها) به طور جداگانه محاسبه و در جدول زیر مشخص گردیده است. که این میزان نشان‌دهنده پایایی بالا و انسجام درونی سوالات در پرسشنامه می‌باشد. لازم به توضیح است که آلفای کل برابر با ۰/۷۸٪ به دست آمده است که بیانگر این است که پرسشنامه از اعتبار خوبی برخوردار می‌باشد.

جدول ۱. نتایج آلفای کرونباخ به تفکیک رویکردها

ردیف	نام مولفه	آلفا
۱	بازسازی اجتماعی	۰/۷۳
۲	علمی دانشگاهی	۰/۸۲۵
۳	یادگیرنده محوری	۰/۷۸
۴	کارایی اجتماعی	۰/۷۹۲
۵	کل پرسشنامه	۰/۷۸

یافته ها

به منظور تلخیص مطالب از روش های آماری توصیفی (حداقل، حداکثر، میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی) استفاده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
بازسازی اجتماعی	-.	-.
علمی دانشگاهی	-.
یادگیرنده محوری	-.	-.
کارایی اجتماعی

با توجه به جدول ۲ توزیع نمرات رویکردهای بازسازی اجتماعی و یادگیرنده محوری دارای کجی منفی هستند. به عبارتی دیگر مکعب مجموع نمرات آن از میانگین، عددی منفی است و نمرات اکثر افراد در این مقیاس از میانگین کمتر است. همچنین توزیع نمرات رویکرد های علمی دانشگاهی و کارایی اجتماعی کمترین کجی را دارد. توزیع نمره کارایی اجتماعی دارای کشیدگی مثبت است. بدین معنی که نمره اکثر افراد در این مقیاس ها نزدیک به میانگین قرار دارد. توزیع نمرات رویکرد علمی دانشگاهی بیشترین کشیدگی و توزیع نمرات رویکرد یادگیرنده محوری کمترین کشیدگی را دارا می باشد.



سوال اصلی پژوهش؛ رویکرد غالب برنامه درسی از منظر مربیان مراکز آموزش دولتی شهر تهران کدام است؟ برای بررسی سوال موردنظر از آزمون t تک نمونه ای استفاده گردیده است که نتیجه ی آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۳ شاخص های توصیفی به تفکیک رویکردها

متغیر وابسته	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
بازسازی اجتماعی	۹۲	۰۶۲۰۱	۰۵۸۸۹۷
علمی-دانشگاهی	۹۲	۳۰۲۴۶۹	۰۵۰۳۷۶
یادگیرنده محوری	۹۲	۳۰۱۳۶۱	۰۵۸۳۷۲
کارایی اجتماعی	۹۲	۳۰۴۳۱۶	۱۰۴۹۰۶۷

جدول ۴ نتایج آزمون t تک نمونه ای به تفکیک رویکردها

متغیر وابسته	t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین
بازسازی اجتماعی	۱۰۴۱	۹۱	۰۰۲۱۹	۹۹۳۸-۱
علمی-دانشگاهی	۶۰۲۰۴	۹۱	۰۰۰۰۱	۰۰۲۴۶۹
یادگیرنده محوری	۲۰۴۲۶	۹۱	۹۱	۰۰۱۳۶۱
کارایی اجتماعی	۴۰۲۵۵	۹۱	۰۰۰۰۱	۰۰۴۳۱۶

نتایج جدول بالا بیانگر آن است که مقدار t مشاهده شده با درجه آزادی ($df=91$) در رویکرد علمی دانشگاهی در سطح ($\alpha = 0/001$) و در رویکرد کارایی اجتماعی در سطح ($\alpha = 0/01$) معنادار است. بدین ترتیب فرضیه صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین مبنا رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از این دو رویکرد در حد مطلوبی قرار دارد و بالاتر از متوسط است ولی توجه به دو رویکرد بازسازی اجتماعی و یادگیرنده محوری پایین تر از متوسط است و با توجه به میانگین های گزارش شده در جدول ۴ مربیان ابتدا به رویکرد علمی دانشگاهی و سپس به رویکرد کارایی اجتماعی توجه دارند.

رویکرد غالب برنامه درسی از منظر مربیان مراکز آموزش دولتی شهر تهران در اهداف برنامه درسی به چه صورت است؟ برای بررسی سوال مورد نظر از آزمون t تک نمونه ای برای هر یک از رویکردها استفاده گردیده است که نتیجه ی آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۵. شاخص های توصیفی به تفکیک اهداف برنامه درسی

متغیر وابسته	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
بازسازی اجتماعی	۹۲	۰۴۸۴۶۱	۰۶۶۹۹۷
علمی-دانشگاهی	۹۲	۳۰۰۷۵۰	۰۷۸۹۳۰
یادگیرنده محوری	۹۲	۰۲۰۵۲۲	۰۷۵۰۹۲



کارایی اجتماعی ۹۲ ۳۰۳۷۸۷ ۰۰۶۷۸۷۹

جدول ۶. نتایج آزمون t تک نمونه ای به تفکیک اهداف برنامه درسی

متغیر وابسته	t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین
بازسازی اجتماعی	.	.	.	- .
علمی-دانشگاهی	.	.	.	- .
یادگیرنده محوری
کارایی اجتماعی

نتایج جدول بالا بیانگر آن است که مقدار t مشاهده شده با درجه آزادی (df=۹۱) در بعد اهداف برنامه درسی از رویکرد کارایی اجتماعی در سطح (α = ۰/۰۵) معنادار است. بدین ترتیب فرضیه صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین مبنا رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که مربیان در بعد اهداف برنامه درسی از رویکرد کارایی اجتماعی در حد مطلوبی قرار دارند و بالاتر از متوسط هستند ولی توجه به اهداف برنامه درسی در سه رویکرد بازسازی اجتماعی، علمی دانشگاهی و یادگیرنده محوری پایین تر از متوسط هستند. رویکرد غالب برنامه درسی از منظر مربیان مراکز آموزش دولتی شهر تهران در روش های تدریس کدام رویکرد است؟ برای بررسی سوال مورد نظر از آزمون t تک نمونه ای برای هر یک از رویکردها استفاده گردیده است که نتیجه ی آن در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۷. شاخص های توصیفی به تفکیک روش های تدریس

متغیر وابسته	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
بازسازی اجتماعی	۹۲	۰۱۴۸۱۱	۰۰۷۱۲۸۷
علمی-دانشگاهی	۹۲	۰۰۳۴۱۶۰	۰۰۵۲۶۷۷
یادگیرنده محوری	۹۲	۰۰۲۹۳۵۲	۰۰۸۲۷۹۲
کارایی اجتماعی	۹۲	۰۰۳۳۶۲۰	۰۰۷۵۶۱۵

جدول ۸. نتایج آزمون t تک نمونه ای به تفکیک روش های تدریس

متغیر وابسته	t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین
بازسازی اجتماعی	۱۰۰۵۴	.	۰۰۱۲۷	۱۶۲-۱
علمی-دانشگاهی	۱۱۰۶۱	.	۰۰۰۰۱	۰۰۴۱۶۰۱
یادگیرنده محوری	-۱۰۱۵۱	.	۰۰۲۵۱	-۰۰۰۶۴۸۱
کارایی اجتماعی	۷۰۰۳۷	.	۰۰۰۰۱	۰۰۳۶۲۰۴



نتایج جدول بالا بیانگر آن است که مقدار t مشاهده شده با درجه آزادی ($df=91$) در بعد روش های تدریس در رویکرد علمی دانشگاهی و کارایی اجتماعی در سطح ($\alpha = 0/001$) معنادار است. بدین ترتیب فرضیه صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین مبنا رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که توجه به بعد روش تدریس در دو رویکرد علمی دانشگاهی و کارایی اجتماعی در حد مطلوبی قرار دارد و بالاتر از متوسط است ولی توجه به بعد روش تدریس در دو رویکرد بازسازی اجتماعی و یادگیرنده محوری پایین تر از متوسط است. و با توجه به میانگین های گزارش شده در جدول ۷ رویکرد مربیان ابتدا به رویکرد علمی دانشگاهی و سپس به رویکرد کارایی اجتماعی است. رویکرد غالب برنامه درسی از منظر مربیان مراکز آموزش دولتی شهر تهران در روش های ارزشیابی کدام رویکرد است؟ برای بررسی سوال مورد نظر از آزمون t تک نمونه ای برای هر یک از رویکردها استفاده گردیده است که نتیجه ی آن در جدول ۱۰ ارائه شده است.

جدول ۹. شاخص های توصیفی به تفکیک روش های ارزشیابی

متغیر وابسته	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
بازسازی اجتماعی	۹۲	.	.
علمی-دانشگاهی	۹۲	.	.
یادگیرنده محوری	۹۲	.	.
کارایی اجتماعی	۹۲	.	.

جدول ۱۰. نتایج آزمون t تک نمونه ای به تفکیک روش های ارزشیابی

متغیر وابسته	t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین
بازسازی اجتماعی-
علمی-دانشگاهی
یادگیرنده محوری-
کارایی اجتماعی-

نتایج جدول بالا بیانگر آن است که مقدار t مشاهده شده با درجه آزادی ($df=91$) در بعد روش های ارزشیابی از رویکرد علمی دانشگاهی در سطح ($\alpha = 0/001$) معنادار است. بدین ترتیب فرضیه صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین مبنا رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که بعد روش های ارزشیابی از رویکرد علمی دانشگاهی در حد مطلوبی قرار دارد و بالاتر از متوسط است ولی توجه به روش های ارزشیابی در سه رویکرد بازسازی اجتماعی، کارایی اجتماعی و یادگیرنده محوری پایین تر از متوسط هستند.



آیا بین مریدان زن و مرد در هر یک از رویکردها تفاوت وجود دارد؟

جدول ۱۱. تعداد، میانگین و انحراف معیار رویکردهای پژوهش در دو جنس

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار
زن	۷۹	۱	۴۸۳۶۱.
مرد	۱۳۷	۰.۱۲۴.۱	۰.۶۴۷۹۵
زن	۷۹	۲.۹۸۴۸	۴۴۵۶۱.
مرد	۱۳۷	۳.۱۲۷۰	۲۷۵۱۷.
زن	۷۹	۳.۱۶۰۳	۹۰۵۷۱.
مرد	۱۳۷	۳.۲۳۱۱	۶۰۵۹۸.
زن	۷۹	۳.۳۱۳۹	۰.۷۵۸۴.
مرد	۱۳۷	۳.۴۱۶۱	۷۱۹۶۰.

جدول ۱۲. نتایج آزمون t دو گروه مستقل جنسیت و متغیرهای پژوهش

ت-آزمون لوین برای همگنی واریانس‌ها		t-test	
F	سطح معناداری	t	درجه آزادی
.	.	-	معناداری
.	.	-	معناداری
.	.	-	معناداری
.	.	-	معناداری

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که بین مریدان زن و مرد در هیچ یک از رویکردها تفاوت معناداری وجود ندارد.

آیا بین مریدان با سابقه مختلف در هر یک از رویکردهای برنامه درسی تفاوت وجود دارد؟

برای مقایسه متغیرها بر حسب سابقه افراد از روش تحلیل واریانس استفاده شده است.

جدول ۱۳. نتایج آزمون اثرات بین گروهی تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA)

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری
۰.۷۰۱	۴	۰.۱۴۰	۳۰۷.	۰.۹۰۸
۹۵۸۰۳	۲۱۱	۰.۴۵۶		
۹۶۵۰۴	۲۱۵			



۰.۷۱۵	۷۲۴.	۴۵۶.	۴	۱۸۲۶	بین گروهی	
		۰.۶۲۹	۲۱۱	۱۳۲.۱۱۹	درون گروهی	علمی-دانشگاهی
			۲۱۵	۱۳۳.۹۴۵	کل	
۰.۲۰۸	۱۵۵.۲	۱۹۴.۱	۴	۴.۷۶۲	بین گروهی	
		۰.۵۵۵	۲۱۱	۱۱۶.۴۷۲	درون گروهی	یادگیرنده محوری
			۲۱۵	۱۲۱.۲۳۴	کل	
۰.۰۹۷	۵۵۲۱.	۷۱۱.	۴	۲۸۴۴	بین گروهی	
		۰.۴۵۸	۲۱۱	۹۶.۲۱۸	درون گروهی	کارایی اجتماعی
			۲۱۵	۹۹.۰۶۲	کل	

با بررسی نتایج آزمون اثرات بین گروهی می‌توان فهمید که افراد با سابقه مختلف در هیچ یک از رویکردهای برنامه درسی با هم تفاوت معناداری ندارند.

نتیجه گیری

رویکردهای برنامه درسی، یکی از مباحث اساسی و پر مناقشه این حوزه است که مروری بر پیشینه نظری (طبقه بندی های صاحب نظران) نشان داد که توجه بسیار جدی به این موضوع، معطوف شده است. لیکن، در زمینه تجربی، در ایران و به خصوص در حوزه آموزش های مهارتی تحقیقات انگشت شماری صورت گرفته و تاکنون شواهدی مبنی بر انجام چنین پژوهشی مشاهده نشده است.

امین خندقی و پاک مهر (۱۳۹۱) در پژوهشی که با هدف بررسی برنامه های درسی گروه هنر در مقاطع مختلف نظام آموزش عمومی انجام داده است به این نتیجه رسیده است که یافته ها حاکی از حاکمیت دیدگاه دیسیپلینی بر برنامه درسی تربیت هنری در ایران دارد.

سیمر و تیموسین^۱ (۲۰۱۰) در پژوهشی دریافتند که متناسب با نوع و رویکرد حاکم بر معلمان معتقدند که باید یک تجدید نظر اساسی در برنامه های درسی و آموزشی به عمل آید و این تغییر پارادایم نیازمند تأمل در نقش معلم و یادگیرنده، روش های ارزشیابی و پیامدهای یادگیری است.

بر اساس نتایج به دست آمده در این پژوهش نیز در مجموع می توان نتیجه گرفت که رویکرد علمی دانشگاهی و رویکرد کارایی اجتماعی دو رویکرد غالب مریبان مراکز آموزش دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه ای شهر تهران هستند و مریبان اهداف^۱ روش تدریس و سبک ارزشیابی شان به صورت کلی در غالب این دو رویکرد اجرا می گردد. به عبارتی دیگر دو رویکرد بازسازی اجتماعی و یادگیرنده محوری پایین تر از حد متوسط هستند. و با

^۱. Cimer & Timucin



توجه به میانگین های گزارش شده مریبان از میان دو رویکرد مورد توجه ابتدا به رویکرد علمی دانشگاهی و سپس به رویکرد کارایی اجتماعی توجه داشته اند. این نتیجه قابل توجه برای مسئولین رده بالای نظام آموزش مهارتی است که علی رغم آنکه به لحاظ سخت افزار و نرم افزار و حتی نیروی انسانی (ورود مریبان جدید به درون نظام آموزش مهارتی) تحولات قابل توجهی را در عرصه نظام آموزشی به نسبت سالهای نچندان دور شاهد هستیم اما سبک و رویکرد مریبان تغییر چندانی نداشته و در نتیجه نباید بازده مناسب و در خوری را انتظار داشت. البته نباید از مزایا و فوائد رویکردهای همچون دانشگاهی و کارایی اجتماعی نیز صرفه نظر نمود. اما قطعاً می توان با اتخاذ تصمیمات مناسب توازنی را میان بهره مندی مریبان از رویکردهای مختلف در حوزه برنامه ریزی درسی انتظار داشت چرا که انتخاب رویکرد مناسب می تواند در همه ابعاد آموزش، یاددهی و یادگیری نیز تاثیر بسزایی داشته باشد.

منابع:

- ارشتاین و هانکینز، مبانی، اصول و مسائل برنامه درسی جلد اول، ترجمه احقر، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات ۱۳۹۲
- ای. دبلیو بروور، ژ.ا. دوژونج، و. ژ. استوت، به سوی یادگیری بر خط-گذار از تدریس سنتی و راهبردهای ارتباطی آن، ۲۰۰۱، ترجمه دکتر فریده مشایخ - دکتر عباس بازرگان، ۱۳۸۲، انتشارات آگه
- ان، ال گیچ و برلایتر، دیوید، روان شناسی تربیتی، ترجمه گروه مترجمان، چاپ اول، مشهد انتشارات آستان قدس، ۱۳۷۴
- بولا، اچ. اس. (۱۳۷۵) ارزشیابی طرحها و برنامههای آموزشی برای توسعه. ترجمه خدایار ایلی، تهران: موسسه بینالمللی روشهای آموزش بزرگسالان، انتشارات مدرسه، چاپ اول.
- تایلر، رالف؛ اصول اساسی برنامه ریزی درسی و آموزشی. ترجمه دکتر علی تقی پور ظهیر. انتشارات آگه. ۱۳۹۲
- پروند، محمدحسن، مقدمات برنامه ریزی آموزشی و درسی، تهران: انتشارات صحیفه، ۱۳۸۱.
- تایلر. رالف. برنامه ریزی آموزشی و درسی، ترجمه علی تقی پور ظهیر، تهران: انتشارات آگه، ۱۳۸۹.
- جیمز استیگلر-جیمز هیبرت، شکاف آموزشی -بهترین ایده ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس، ترجمه دکتر محمد رضا سرکارآرانی -علیرضا مقدم، ۱۳۸۴، انتشارات مدرسه
- رثوف، علی، پژوهش در کلاس درس و مدرسه، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۶
- سلمانپور، دکتر جواد -برنامه ریزی درسی با تاکید بر تدوین محتوای درسی فعال و کاربرد تحلیل -۱۳۸۹



- سیف، علی اکبر، روانشناسی پرورشی، انتشارات آگاه، ۱۳۸۹
- شریعتمداری، علی، رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی، انتشارات سمت، ۱۳۷۴
- شومیگر، پاملا جی؛ تنکارد، جمیز ویلیام؛ لاسورسا، دومینیک ال؛ (۱۳۸۷) نظریه‌سازی در علوم اجتماعی. ترجمه محمد عبداللهی، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- حسینی ایرج، سید جلال الدین، دیدگاه ارزشیابی برای یادگیری، انتشارات آموخته، ۱۳۸۲
- خورشیدی، عباس، قریشی، حمیدرضا، (۱۳۸۶)، راهنمای تدوین رساله و پایان نامه تحصیلی، چاپ دوم، تهران، نشر یسپرون.
- خورشیدی، عباس، (۱۳۸۹)، رفتار سازمانی با رویکرد پژوهشی، تهران: انتشارات یسپرون .
- فتاحی و اجارگاه. کوروش. اصول برنامه ریزی درسی (۱۳۹۲) انتشارات بال. تهران
- فردانش، هاشم، طراحی آموزشی از منظر رویکردهای رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساخت‌گرایی، فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء شماره ۲۴ و ۲۵، ۱۳۸۸
- فیلیپ و هولفیش اسمیت، تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت، ترجمه علی شریعتمداری، انتشارات سمت، ۱۳۷۱
- قادری، مصطفی. عمل و نظریه در مطالعات برنامه درسی. انتشارات آوای نور. محل نشر تهران. ۱۳۹۱
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۹۰) تحلیلی از برنامه درسی مستمر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته آموزشی، تهران؛ فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی شماره ۵.
- کافمن، راجر و هرمن، جری (۱۹۸۵) برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی. بازاندیشی، بازسازی
- اسکایرو، مایکل استیفن (۲۰۰۸)؛ نظریه برنامه درسی؛ مترجمان: افسانه کلباسی. پوران خروشی. زینب السادات اطهری و وحید عشوریون (۱۳۹۳). انتشارات شونار
- لفرانسوا، گای. آر، روان شناسی برای معلمان، ترجمه هادی فرجامی، انتشارات آستان قدس، ۱۳۷۸
- لوی، الف؛ برنامه ریزی درسی مدارس، ترجمه فریده مشایخ، انتشارات مدرسه، (۱۳۹۰)
- مشایخ، فریده (ترجمه)، برنامه‌ریزی درسی در مدارس، تهران: انتشارات دفتر امور کمک آموزشی، ۱۳۸۱.
- مشایخ. فریده. بازرگان. عباس، ساختارها، بازآفرینی تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۸۰.
- ملکی، حسن، کتاب برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل) انتشارات مدرسه، ۱۳۸۶ .
- مهرمحمدی. محمود. اصول برنامه ریزی درسی (۱۳۹۲) انتشارات سمت
- یار محمدیان، محمد حسین. اصول برنامه ریزی درسی. ناشر: یادواره کتاب. ۱۳۹۲
- Botell, M.G. & Odonnel, .D. (۲۰۰۱). Assesment of the use of problem – orientation, small-group discussion for learning of a fixed prosthodontic, simulation laboratory course, british Dental JOURNAL, ۱۹۱(۱۱):۶۳۰
- Cimer, Atilla & Timucin. Melih (۲۰۱۰). Content of an in-service training to develop and assess activities minding critical thinking, procedia Social and Behavioral Sciences, ۹:۹۵۸-۹۶۲



- Wan sulaimoan, W.SH., Abdul Rahman.WR., Dzulkiifi,M. A.(۲۰۰۷). Relationship between Critical thinking Dispositions, Perceptions towards teacher, Learning Approaches and Critical Thinking skills among.
- Beyer, L. E. & Michael & Apple, W. (۱۹۹۸). The Curriculum: Problems, Politics and possibilities. Published state university of Newyork, Press, Albany.
- Common, D. (۱۹۷۸). A Theoretical Model for Curriculum Implemntion. Doctoral Dissertation, Ottawa University. Retrieved on ۱۰.۰۳.۲۰۱۰ from. <http://proquest.umi.com/pqdlink?>
- Cheung, Derek (۲۰۰۰). Measuring Teachers Meta-Orientations to Curriculum: Application of Hierarchical Confirmatory Factor Analysis. The Journal of Experimental Education ۶۸(۲):۱۴۹
- Deutsch, K. W. (۱۹۵۲). Oncommunication models in the social sciences. Public Opinion Quarterly. ۱۶,۳۵۶-۳۸۰.
- Galen and William M Alexander(۱۹۷۴) Adapted from., planning curricula for schools (Newyork: Hoit Rinehart
- Jenkins, s. b. (۲۰۰۹). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified – curriculum orientations inventory, curriculum journal
- Keeves, J. P. (۱۹۸۵). Modle and Modle Building: The International Encyclopedia of Education Research and Study. Pergaman Press, Volume ۶, M-O.
- Kridel , Craig (۲۰۱۰)Craig Kiel Encyclopedia of Curriculum, University of South Carolina,۲۰۱۰. (pp ۸۲۲-۴)
- Ornstein, Allan C; Hunkins, Francis P (۲۰۰۹). Curriculum: foundations, principles, and ISSUES. Fifth Eddition. United States: Pearson Education
- Schiro, Schiro Stephen.(۲۰۰۸). Curriculum theory. Conficting Vision and Enduring Concerns. SAGE Publications, ۲۰۰۸ - Education - ۲۳۷ pages