

تبیین نمودهای صریح و جنبه‌های مستتر نقش آفرینی ارزش‌ها در نظریه برنامه‌دستی و برنامه‌ریزی درسی

فریدون شریفیان^۱

چکیده

هدف این مقاله تبیین نقش‌هایی است که ارزش‌ها در نظریه برنامه‌دستی و عرصه‌های مربوط به برنامه‌ریزی درسی ایفاء می‌کنند. برای تحقق این هدف و پاسخگویی به سؤال‌های مربوط به آن از روش تحلیلی-تبیینی استفاده شده است. پس از مقدمه، بحثی با عنوان حضور ارزش‌ها در تعلیم و تربیت و دیگر عرصه‌های علمی ارائه شده است. سپس، در قلمرو نظریه برنامه‌دستی علاوه بر معرفی دیدگاه‌های حامی حضور ارزش‌ها، نقش آفرینی ارزش‌ها در چند محور بررسی شده است که عبارتند از: تبلور ارزش‌ها در شکل نظریه‌های برنامه‌دستی مبتنی بر آموزه‌های اعتقادی و معنوی؛ ایده تعادل بین ارزش‌های مختلف یا دغدغه کم‌توجهی به ارزش‌های زیبایی‌شناختی و اخلاقی؛ ملاحظه نظریه‌پردازی برنامه‌دستی در قالب گزاره‌های دانش‌مدار، واقعیت‌مدار و ارزش‌مدار؛ تأکید بر ارتباط نظریه توصیفی و هنجاری و جنبه ارزشی باورهای معرفت‌شناختی و توجه به ارزش‌های برآمده از اصول اخلاقی به عنوان معیار مطلوب بودن نظریه برنامه‌دستی. در عرصه‌های معطوف به برنامه‌ریزی درسی دو محور شامل نقد منطقی تایلر از منظر تأخیر در توجه به نقش و جایگاه ارزش‌ها و تلقی ارزش آزاد تا نگاه ارزش‌مدارانه به برداشت برنامه‌دستی به مثابه فن‌آوری مطرح شده است. در قسمت پایانی، نتایج حاصل در چند محور ارائه شده است.

کلید واژه‌ها: برنامه‌دستی، ارزش‌ها، نظریه برنامه‌دستی، نظریه‌های توصیفی و هنجاری، برنامه‌ریزی درسی

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
f.sharifian@edu.ui.ac.ir

مقدمه

در حوزه‌های مختلف از دیدگاه‌های گوناگون به ارزش‌ها و چگونگی تأثیرگذاری آن‌ها توجه شده است. بعضی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، ارزش‌ها را کانون اصلی فعالیت‌های تربیتی دانسته‌اند (کار^۱، ۱۹۹۳؛ ۱۹۹۱). به نظر این افراد، بسیاری از مسائل جامعه فقط از طریق توجه به ارزش‌ها حل می‌شود و مطرح کردن ایده ارزش‌آزاد بودن مؤسسه‌های تربیتی، به معنای چشم بستن بر روی مسئولیت آن‌هاست (سیلور، الکساندر و لوئیس^۲، ترجمه خوی‌نژاد، ۱۳۸۷: ۲۱۹). در این مقاله چند پرسش بنیادی مطرح است از جمله اینکه در نظریه برنامه‌درسی و فرایند برنامه‌ریزی درسی ارزش‌ها چه جایگاهی دارند؟ همچنین، تصور ارزش‌آزاد بودن برنامه‌ریزی درسی در ادبیات این رشته چه مصداقی دارد؟ در این راستا کوشش شده با بررسی منابع تخصصی برنامه‌درسی که در آن‌ها به گونه‌های مختلف به بحث ارزش‌ها توجه شده است تصویری روشن از این موضوع ارائه شود. تحقق این امر، اقتضاء کرده است که مقوله ارزش‌ها در برنامه‌درسی بدون توجه صرف به تاریخ آثاری ردیابی و تحلیل شود که در این مقاله به آن‌ها استناد شده است. در نتیجه، آگاهانه به آثاری مراجعه شده که اگرچه زمان انتشار برخی از آن‌ها به سال‌های گذشته بر می‌گردد، کنار گذاشتن این آثار می‌تواند مانع پرداختن جامع به جایگاه ارزش در حوزه برنامه‌درسی شود.

حضور ارزش‌ها در تعلیم و تربیت و دیگر عرصه‌های علمی^۳

به دلیل تأثیرگذاری ارزش‌ها در عرصه‌های علمی مختلف، آثاری درباره جنبه‌های گوناگون ارزش و نقش‌آفرینی آن پدید آمده است (الیوت^۴، ۲۰۱۷؛ شودو و پلز-استیل^۵، ۲۰۱۹؛ گبیز، جمسن و الویک^۶، ۲۰۱۹؛ یزدانی و اکبری، ۱۳۹۶). در مقام ارائه شاهدهی بر این ادعا،

1. Carr

2. Saylor, Alexander and Lewis

۳. توصیف و تبیین‌هایی که در این مقاله از ارزش ارائه گردیده - به استثنای بحث‌های ارائه شده در محور «حضور ارزش‌ها در تعلیم و تربیت و دیگر عرصه‌های علمی» که ناظر به یک نگاه کلی به موضوع ارزش و آموزش ارزش‌ها در برخی قلمروها از جمله تعلیم و تربیت است و طبیعتاً جهت‌گیری عام‌تری دارد - معرف نوع نگاهی است که در ادبیات برنامه‌درسی به عنوان یک رشته تخصصی نسبت به موضوع ارزش وجود دارد.

4. Elliot

5. Szewedo and Peltz-Steele

6. Gibbs, Jameson and Elwick

پژوهش‌هایی در پزشکی قابل ذکر است که در آن‌ها شناخت دیدگاه‌ها و درک افراد به ویژه اساتید درباره مفهوم برنامه‌درسی ارزش‌مدار، پیش‌درآمد برنامه‌ریزی مناسب دانسته شده است. علاوه بر این، الگوی بومی برنامه‌درسی ارزش‌مدار ارائه شده که فرایندی را با ترتیب و توالی مشخص برای اجرای آموزش ارزش‌ها پیشنهاد می‌دهد (یزدانی، اکبری، احمدی، افشار و فروتن، ۱۳۹۴: ۳۰۴).

پیرامون ضرورت آموزش ارزش‌های اسلامی در برنامه‌درسی حسابداری در دانشگاه‌ها نیز آموزش این ارزش‌ها زمینه‌ساز نهادینه شدن رفتارهای اخلاقی در دانشجویان این رشته تلقی شده تا از این رهگذر آن‌ها بتوانند با چالش‌های مختلف محیط کار به صورت مؤثر مواجه شوند (حسینی و بابایی، ۱۳۹۸). حوزه علوم و آموزش علوم هم از این فضا برکنار نیست. به زعم بعضی از نویسندگان، با وجود آنکه در مسیر آموزش ارزش‌ها و اصول اخلاقی در این حوزه‌ها موانع مختلف وجود دارد، ولی بیشتر دست‌اندرکاران آموزش علوم و جامعه از وجود ارزش‌ها و اصول اخلاقی در برنامه‌درسی آموزش علوم حمایت می‌کنند. این گونه حمایت‌ها می‌تواند انگیزه‌ای برای یادگیری علوم و فهم چگونگی اجتماعی و انسانی شدن ابعاد علم و تکنولوژی فراهم آورد (چاودری^۱، ۲۰۱۶: ۱۱).

جدای از بحث ارزش‌ها در حوزه‌های علمی مختلف که فقط نمونه‌هایی از آن‌ها ذکر شد، منابع و پیشینه بحث نشان می‌دهد که در عرصه تعلیم و تربیت نیز به این موضوع توجه شده است (میرزایی، بهشتی و ایمانی نائینی، ۱۳۹۸؛ خرم‌آبادی و ملکی، ۱۳۹۵؛ لاوت^۲، ۲۰۱۹؛ ماتیسوف^۳، ۲۰۱۸؛ برانکو^۴، ۲۰۱۸). در بعضی از آثار تربیتی از آموزش ارزش‌ها (زاجدا^۵، ۲۰۱۴)، آموزش ارزش‌ها در دوران نخستین کودکی (یوهانسن، امیلسون و پورویلا^۶، ۲۰۱۸؛ موری^۷، ۲۰۱۸)، آموزش ارزش‌ها در دوره پیش‌دبستان (یوهانسن، پورویلا و امیلسون، ۲۰۱۶)

-
1. Chowdhury
 2. Lovat
 3. Matusov
 4. Branco
 5. Zajda
 6. Johansson, Emilson and Puroila
 7. Murray

و آموزش ارزش‌ها و معنویت در دوره ابتدایی (پانديا^۱، ۲۰۱۷) صحبت شده است. با این وصف، می‌توان استنباط کرد که یکی از محورهای مورد توجه در زمینه ارزش، موضوع آموزش ارزش‌هاست که رویکردهای مختلفی از جمله رویکرد فرهنگی، تلفیقی، هنری، شناختی و کنش‌وری برای آن مطرح شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). در آثار دیگر، ارزش‌مداری در تعلیم و تربیت و ضرورت توجه به آن محور بحث است (کومار^۲، ۲۰۱۷؛ آیر^۳، ۲۰۱۳؛ اروین^۴، ۲۰۱۸؛ آدسوی و تینوک^۵، ۲۰۱۹؛ برانی، دانیونی و بنوین^۶، ۲۰۱۹). از این منظر، در تربیت مبتنی بر ارزش‌ها، باید کوشش شود تا ارزش‌های تربیتی و فرهنگی در وجود فراگیران نهادینه شود. در این مسیر نمی‌توان ارزش‌ها را فقط به صورت مستقیم آموزش داد، بلکه معلمان و افراد جامعه باید اسوه رفتار و نمونه عملی این ارزش‌ها باشند.

در قلمرو برنامه‌درسی که محور اصلی این مقاله است، استعاره «محور یا کانون» برای بیان نقش ارزش‌ها مطرح شده است (بارو و وودز^۷، ۲۰۰۶؛ بارو، ۱۹۹۰). به عنوان نمونه‌های دیگر از حضور ارزش‌ها در برنامه‌درسی می‌توان به ملاحظه ارزش‌ها به مثابه محتوای برنامه‌درسی (اسمیت^۸، ۱۹۸۳)، تأکید بر ارتباط همه جانبه تصمیم‌گیری‌های عرصه برنامه‌درسی با ارزش‌های آموزشی (انیس^۹، ۱۹۹۲؛ انیس و هوپر^{۱۰}، ۱۹۸۸)، نظریه‌های برنامه‌درسی ارزش‌مدار (گلاثورن، بوش و وایتهد^{۱۱}، ۲۰۰۶ به نقل از شریفیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۳)، اعتقاد به تأثیر ارزش‌ها بر نظریه‌پرداز و فرایند نظریه‌پردازی برنامه‌درسی (ارنشتاین و هانکینز^{۱۲}، ۲۰۰۴ و ۲۰۱۸؛ ارنشتاین و هانکینز، ۱۹۸۹)، تأکید بر اخلاقی و ارزشی بودن برنامه‌درسی (مک‌کاجن^{۱۳}،

-
1. Pandya
 2. Kumar
 3. Iyer
 4. Irwin
 5. Adesoji and Tinuke
 6. Brani, Danioni and Benevene
 7. Barrow and Woods
 8. Smith
 9. Ennis
 10. Hooper
 11. Glatthorn, Boschee and Whitehead
 12. Ornstein and Hunkins
 13. McCutcheon

(۱۹۸۸)، توجه به جایگاه ارزش‌ها در نظریه برنامه‌درسی (بوشامپ^۱، ترجمه آقازاده، ۱۳۹۰)، مخالفت با ارزش آزاد بودن پدیده‌های برنامه‌درسی (کلر^۲، ۱۹۶۷) و بررسی ارتباط برنامه‌درسی نانوخته و ارزش‌ها (دریبن^۳، ۱۹۷۶) اشاره کرد.

بررسی آثار صاحب‌نظران برنامه‌درسی نشان می‌دهد که بعضی از آنها با همت بیشتر، دغدغه ارزش‌ها را مطرح کرده و در این زمینه دست به نگارش زده‌اند. از نمونه‌های برجسته این افراد می‌توان به جیمز مک‌دونالد^۴ (۱۹۷۵الف) و دواین هیوبنر^۵ (۱۹۷۵) اشاره کرد. نکته شایان ذکر اینکه واژه ارزش در ادبیات برنامه‌درسی دارای قلمرو معنایی وسیعی است. گاه ارزش‌های برآمده از آموزه‌های دینی و معنوی مطرح شده است و در مواردی استانداردها و ضوابط مطلوب و مورد حمایت در جنبه‌های نظری و عملی برنامه‌درسی لحاظ شده است. در ادامه، در دو بخش کلی و چند زیر مجموعه، نقش‌آفرینی ارزش‌ها در نظریه برنامه‌درسی و وضعیت آنها در برنامه‌ریزی درسی بررسی شده است.

ارزش‌ها در نظریه برنامه‌درسی

در نظریه برنامه‌درسی به چند صورت بر اهمیت ارزش‌ها تأکید شده است. گروهی به هم‌جواری دانش و ارزش اشاره کرده‌اند تا فراتر از تأکید صرف بر اهمیت ارزش، شأن و منزلت آن را در نظریه‌ها و نظریه‌پردازی برنامه‌درسی برجسته کنند. متخصصان دیگر برنامه‌درسی، با استناد به وجود برخی کم‌توجهی‌ها به مقوله ارزش در نظریه برنامه‌درسی، با زیان انتقاد سعی در تبیین اهمیت ارزش‌ها داشته‌اند. در ادامه، این موضع‌گیری‌ها به صورت مختصر ارائه شده است.

الف) تأکید بر نقش ارزش و هم‌جواری دانش و ارزش

کلینتون^۶ (۱۹۹۳: ۵) از افرادی است که از این منظر به تبیین اهمیت ارزش‌ها در نظریه

-
1. Beauchamp
 2. Klohr
 3. Dreeben
 4. Macdonald
 5. Huebner
 6. Clinton

برنامه‌درسی اقدام کرده است. او در مباحث بنیادی مطرح در نظریه برنامه‌درسی به سه مسأله شامل نقش این نظریه، مبانی ارزشی آن و توجیه یک نظریه برنامه‌درسی اشاره کرده است. کلیتون معتقد است چهار عرصه مذهبی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی در ارزش‌ها تأثیرگذارند و صاحب‌نظران برنامه‌درسی ارزش‌ها را از این عرصه‌ها اخذ می‌کنند. موریسون^۱ (۲۰۰۴: ۴۹۲) نیز ارزش‌ها را در ارتباط با نظریه برنامه‌درسی ملاحظه کرده و آن‌ها را کانون نظریه دانسته است. این تأکید با بیان دیگری در کلام مک‌کرنان^۲ (۲۰۰۸: ۲۶) آشکار شده است. شباهت دیدگاه مک‌کرنان و موریسون در این است که هر دو از جایگاه نظریه‌ها یا ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی به اهمیت ارزش‌ها توجه کرده‌اند. مک‌کرنان، در عین اینکه طبقه‌بندی و نام‌گذاری افراد و خط‌مشی‌ها را در قالب ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی دشوار دانسته، به این نکته اشاره کرده است که تمام برنامه‌های درسی به یک برداشت یا تصور از ارزش‌ها یا ویژگی‌های مطلوب تکیه دارند.

گروه دیگری از صاحب‌نظران برای تأیید نقش ارزش‌ها، پای دانش را به بحث‌های خود گشوده‌اند. بی‌تردید در برخی از نظریه‌های برنامه‌درسی، عنصر دانش در کانون توجه قرار گرفته و در کنار دو عامل فرد و جامعه نقشی برجسته یافته است. به عبارت دیگر، ادبیات برنامه‌درسی گواه این است که گروهی از صاحب‌نظران، همت خود را صرف تبیین جایگاه دانش کرده‌اند تا آنجا که دانش با نام و آثار آن‌ها عجین شده است. از برجسته‌ترین چهره‌ها می‌توان به پال هرست^۳ و کتاب دانش و برنامه‌درسی (۲۰۱۰) اشاره کرد. با وجود این، هرست (به نقل از مور^۴، ۲۰۱۵: ۱۲۷) تعلیم و تربیت را یک فعالیت هدفمند و فکورانه دانسته که معطوف به رشد افراد و مستلزم توجه به ارزش‌هاست.

هم‌جواری دانش و ارزش در کلام صاحب‌نظر دیگری به نام فیلیپ فنیکس^۵ (۱۹۷۴: ۱۰) هم مطرح شده است. به اعتقاد او آنچه باید تدریس شود نیازمند اصول انتخاب است و به معیارهایی نیاز دارد تا تعیین شود که کدام موضوع‌ها مهم‌تر است، چه موضوعی را می‌توان حذف کرد و کدام

-
1. Morrison
 2. McKernan
 3. Hirst
 4. Moore
 5. Phenix

یک ضروری است. به نظر فینکس، این معیارها مستلزم مقیاسی از ارزش‌هاست؛ ارزش‌هایی که به تعبیر آیز و شوبرت^۱ (۱۹۸۹: ۳۵۶) به شیوه‌های مختلف در دانش نفوذ می‌کنند و هرگز نمی‌توان آن‌ها را کنار نهاد یا به خاطر ملاحظه‌های دیگر معوق گذاشت. فراتر از بحث ارزش و دانش در نظریه‌های برنامه‌درسی، گروهی آن را در عرصه علوم تجربی مطرح کرده‌اند (هنسن^۲، به نقل از گلاورن، بوش و وایتهد، ۲۰۰۶: ۷۴). آن‌ها بر این باورند که تمام جنبه‌های فعالیت نظریه‌پردازی مملو از بار ارزشی است و دانشمندان به صورت عینی به مشاهده نمی‌پردازند، بلکه مشاهده‌ها، تحت تأثیر جهان‌بینی و ارزش‌ها قرار می‌گیرد. این نوع نگاه به دانش و ارزش، فقط به حوزه‌های علوم انسانی و تجربی محدود نمی‌شود.

ب) نقد تصور بی‌طرفی ارزشی و صریح نبودن جهت‌گیری ارزشی در نظریه‌پردازی

گروهی برداشتی را به چالش کشیده‌اند که در آن به نقش و تأثیر ارزش‌ها کم توجهی می‌شود. دوبسون^۳ و دوبسون (۱۹۸۷: ۲۷۷) معتقدند فعالیت نظریه‌پردازی برنامه‌درسی طی دهه‌های گذشته بدون توجه و اتکاء جدی به مفروضه‌های فلسفی و ارزشی بوده است، حال آنکه نظریه‌پردازی ارزش‌مدار است و هرگز به لحاظ ارزشی بی‌طرف نیست. از منظر دیگر آن‌ها معتقدند که کاستی مهم و تأثیرگذار در نظریه برنامه‌درسی این است که نظریه‌پردازان نسبت به بیان صریح مبانی ارزشی خود یا ارزش‌های زیربنایی فعالیت نظریه‌پردازی کوتاهی می‌کنند. با وجود اهمیت این نقص نباید از یک واقعیت مهم غفلت کرد که لارنس^۴ (۱۹۶۹: ۲۰) مطرح کرده است. اگرچه او نبود صراحت در موضع ارزشی نظریه‌پرداز را نمی‌پسندد، ولی در یک قضاوت درست، فقدان چنین موضعی را مانع تأثیرگذاری ارزش‌ها در نظریه برنامه‌درسی ندانسته است. به باور لارنس، جدای از اینکه نظریه‌پرداز درباره ارزش‌های خود موضع صریح دارد یا خیر، زیربنای هر نظریه برنامه‌درسی اعتقاد و دیدگاهی درباره ارزش‌ها و تصویری پیرامون این است که دانش و یادگیری چیست و چه برداشتی از آن‌ها وجود دارد. بوشامپ (ترجمه آقازاده، ۱۳۹۰: ۸۹-۸۸) نیز با عنایت به جایگاه ارزش‌ها در نظریه

-
1. Ayers and Schubert
 2. Hanson
 3. Dobson
 4. Lawrence

برنامه‌درسی، در مقابل فقدان بررسی عمیق استلزام‌های ارزشی برای نظریه برنامه‌درسی موضعی انتقادی اتخاذ کرده و علت این امر را توجه ناکافی به مقوله ارزش دانسته است. اگر چه دیدگاه‌های دیگری را می‌توان در زمینه نقد کم‌توجهی به نقش ارزش‌ها معرفی کرد، ولی برای پرهیز از طولانی شدن این بحث در ادامه، گونه‌ها یا نمودهای نقش‌آفرینی ارزش‌ها در جنبه‌های نظری و نظریه‌های برنامه‌درسی مطرح شده است.

۱) تبلور ارزش‌ها در شکل نظریه‌های برنامه‌درسی مبتنی بر آموزه‌های اعتقادی و معنوی^۱

یکی از جنبه‌های تحول در نظریه برنامه‌درسی تأکید جدی گروهی از نظریه‌پردازان برنامه‌درسی بر ارزش‌های اعتقادی و معنوی بوده است. از این‌رو، در برنامه‌درسی و نظریه‌های آن، ارزش‌های مذهبی و معنوی ترویج شده است (کندی^۲، ۲۰۱۰: ۴۹۵). مذهب، معنویت و اخلاق به شکل‌های مختلف در نظریه‌های برنامه‌درسی اثرگذار بوده است، ولی ورود این مباحث به صورت نظریه‌های منسجم برنامه‌درسی در زمره تحولات اخیر به حساب می‌آید. در این راستا می‌توان به طبقه‌بندی جیمز مک‌کرنان (۲۰۰۸) از ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی اشاره داشت. در طبقه‌بندی او که شامل شش ایدئولوژی یا نظریه برنامه‌درسی خردگرا-عقلانی^۳، مذهبی-اعتقادی^۴، رمانتیک-اجتماعی^۵، رفتاری-فنی^۶، غمخوارانه-شخصی^۷ و سیاسی-انتقادی^۸ است به ارزش‌های معنوی توجه شده است.

مک‌کرنان، در ایدئولوژی مذهبی-اعتقادی، دیدگاه‌های اسلامی، مسیحی و یهودی را معرفی و نقش مدارس مذهبی و مدارس کلیسای جامع را به عنوان نماینده نقش مذهب در تعلیم و تربیت مطرح کرده است. آنجا که سنت اسلامی را در برنامه‌درسی توضیح می‌دهد به این نکته استناد می‌کند که قدیمی‌ترین مدارس شناخته شده، حدود ۶۰۰۰ سال پیش از میلاد در کنار

۱. واژه‌ها و عبارات‌های مختلفی برای اشاره به این نوع جهت‌گیری برنامه‌درسی به کار رفته است که از جمله *theological theory* است. در برخی از آثار مانند کتاب فهم برنامه‌درسی (پاینار و همکاران، ۲۰۰۴) در توضیح آن، مواردی مانند باورهای مذهبی و آیینی، اخلاق و تفسیر آثار دینی مطرح شده است.

2. Kennedy
3. intellectual-rationalist
4. theo-religious
5. social-romantic
6. technical-behavioral
7. personal-caring
8. critical-political

دجله و عراق کنونی قرار داشتند و وظیفه تربیت مذهبی پسران جوان را ایفاء می‌کردند. همچنین، از نظر او مدارس مذهبی، مشخصه تعلیم و تربیت کشور مصر در ۳۰۰۰ سال پیش از میلاد است. تأکید بر ارزش‌های اعتقادی و معنوی در طبقه‌بندی پاینار^۱ از نظریه‌های برنامه‌درسی نیز جایگاه مشخصی یافته است. پاینار (۱۹۷۸ و ۲۰۰۴) در تقسیم‌بندی نظریه‌پردازان برنامه‌درسی، سه گروه شامل سنت‌گرایان، تجربه‌گرایان مفهومی و نومفهوم‌گرایان را مطرح کرده بود. او در سال‌های اخیر، در قالب یک نوع‌شناسی به معرفی نظریه‌های برنامه‌درسی اقدام کرد است که عبارت‌اند از: نظریه سیاسی^۲، نظریه چندفرهنگی^۳، نظریه برنامه‌درسی و جنسیت^۴، نظریه پدیدارشناختی^۵، پسانوگرایی و پاساساختارگرایی در نظریه برنامه‌درسی^۶، نظریه خودشرح‌حال‌نگارانه^۷، نظریه زیبایی‌شناختی^۸، نظریه مبتنی بر آموزه‌های اعتقادی و معنوی^۹، فهم برنامه‌درسی به عنوان نهاد^{۱۰} و بین‌المللی شدن^{۱۱} (پاینار، ۲۰۰۸).

او در نظریه برنامه‌درسی ناظر به تعالیم اعتقادی به اندیشه‌های مک‌دونالد و هیوبنر اشاره کرده است. این دو صاحب‌نظر از وابستگی شدید حوزه برنامه‌درسی به تفکر علمی و نادیده گرفتن دیگر سنت‌های فکری از جمله سنت‌های معنوی و اخلاقی اظهار تأسف کرده‌اند. هیوبنر بر تلقی اخلاقی از تعلیم و تربیت تأکید کرده و مک‌دونالد مخالف حذف اخلاق و اصول اخلاقی و معنوی بوده است. همچنین صاحب‌نظری مانند فنیکس با طرح مفهوم استعلاء و چری هولمز^{۱۲} با نقد ساختارگرایی به دلیل جداسازی اخلاق و عمل در این نظریه معرفی شده‌اند.

در تقسیم‌بندی دیگر از جهت‌گیری‌های ارزشی در برنامه‌درسی، جیمز واکر^{۱۳} (۱۹۹۲: ۵۴-

-
1. Pinar
 2. political curriculum theory
 3. multicultural curriculum theory
 4. curriculum theory and gender
 5. phenomenological curriculum theory
 6. postmodernism and poststructuralism in curriculum theory
 7. autobiographical curriculum theory
 8. aesthetic curriculum theory
 9. theological curriculum theory
 10. understanding curriculum institutionally
 11. internationalization
 12. Cherryholmes
 13. Walker

۵۳) به هفت موضع درباره ارزش‌ها اشاره کرده که عبارت‌اند از: نئوکلاسیک^۱، حرفه‌ای^۲، شایسته‌سالار-آزادی‌خواهانه^۳، پیشرو-آزادی‌خواهانه^۴، نقد اجتماعی^۵، مذهبی^۶ و عمل‌گرایانه^۷. او در توضیح جهت‌گیری که معرف ارزش‌های مذهبی است می‌گوید این دسته از ارزش‌ها در طرح‌های برنامه‌درسی منعکس می‌شود و مردم، گروه‌ها و نهادهای مذهبی جامعه آن‌ها را محترم می‌شمارند و ترویج می‌کنند. به نظر واکر، تأکید عمده بر رشد نگرش‌ها و باورهای فردی در بستر تعهدات و الزام‌های عملی و اخلاقی است.

۲) ایده تعادل بین ارزش‌های مختلف یا دغدغه کم‌توجهی به ارزش‌های

زیبایی‌شناختی و اخلاقی

همان‌گونه که در قسمت قبل گفته شد یکی از شخصیت‌های برجسته و سخنگوی اصلی این برداشت دواین هیوبنر است. او در آثار خود، نگرش‌های کل‌گرایانه، جنبه‌های اخلاقی تعلیم و تربیت، جایگاه ارزش‌ها و زبان معطوف به باورها و آموزه‌های معنوی و اعتقادی را مطرح کرده است (پاینار، رینالدز، اسلتری و تاومن^۸، ۲۰۰۴). هیوبنر از ارزش‌های فنی^۹، سیاسی^{۱۰}، علمی^{۱۱}، زیبایی‌شناختی^{۱۲} و اخلاقی^{۱۳} صحبت به میان آورده است (دوبسون و دوبسون، ۱۹۸۹؛ ولنس^{۱۴}، ۱۹۸۶). به نظر هیوبنر (۱۹۷۵: ۲۲۸-۲۲۳) ارزش‌های فنی به یک ایدئولوژی منجر شده‌اند که در قالب رفتارهای از پیش تعیین‌شده، نتایج تعریف شده را خلق می‌کنند. ارزش‌های سیاسی این ایده را ترویج می‌کنند که ارزش افراد بر اساس میزان تأثیر و نفوذ آن‌ها تعریف می‌شود و

1. neo-classical
2. vocational
3. liberal-meritocratic
4. liberal-progressive
5. socially critical
6. religious
7. pragmatic
8. Reynolds, Slattery and Taubman
9. technical
10. political
11. scientific
12. esthetic
13. ethical
14. Vallance

قدرت و کنترل به هدف تبدیل می‌شود. ارزش‌های علمی از فعالیت‌هایی حمایت می‌کنند که بر اساس یک مبنای تجربی، دانش جدیدی را پدید می‌آورند.

ارزش‌های زیبایی‌شناختی معطوف به فعالیت‌هایی است که دانش‌آموزان می‌توانند با آن‌ها ارتباط برقرار کرده، ارزشمند بپندارند و با آن‌ها زندگی کنند. در نهایت، ارزش‌های اخلاقی این ایده را تشویق می‌کنند که فعالیت‌های تربیتی، همان فرایند زندگی است و معانی زندگی در کلاس درس جاری و ساری است. هیوبنر پس از توضیح این ارزش‌ها با نگاهی انتقادی نسبت به جهت‌گیری‌های موجود می‌گوید، هیچ یک از این ارزش‌ها ذاتاً نامطلوب یا مضر نیست. با وجود این، وابستگی اغراق‌آمیز به برخی از آن‌ها به بهای نادیده گرفتن بعضی دیگر خطرناک است. او معتقد است ایدئولوژی تربیتی کنونی، معرف سیستم‌های ارزشی سیاسی و فنی است و برای بهبود تجارب تربیتی دانش‌آموزان، توجه به مفاهیم و زبان بدیل ضروری است. نکته کلیدی هیوبنر این است که مفاهیم و زبان بدیل می‌تواند از سیستم‌های ارزشی اخلاقی و زیبایی‌شناختی حاصل شود.

۳) ملاحظه نظریه‌پردازی برنامه‌درسی در قالب گزاره‌های دانش‌مدار، واقعیت‌مدار و

ارزش‌مدار

گلاثورن، بوش و وایتهد (شریفیان، ۱۳۹۱: ۱۴۶) از میان نظریه‌پردازان ارزش‌مدار معروف برنامه‌درسی به مک‌دونالد اشاره کرده و معتقدند او طی دو دهه به عنوان شخصیت سرشناس و منتقد، از مربیان خواست تا مفروضه‌های خود را مورد پرسش قرار دهند، خواهان اهداف ارزشمندتری باشند و فعالیت برنامه‌ریزی درسی را نومفهوم‌سازی کنند. مک‌دونالد (۱۹۶۷: ۱۶۹-۱۶۸) سال‌ها پیش با مطرح کردن بحثی با عنوان «مسئله ارزش‌ها» می‌گوید، پرسش مبنایی این است که آیا نظریه و نظریه‌پردازی فعالیت خنثی است یا متعهد؟ او در پاسخ، اظهار می‌کند که نظریه برنامه‌درسی نباید خنثی و بی‌طرف باشد، بلکه چنین نظریه‌ای متعهد است. از نگاه او نظریه برنامه‌درسی باید به قدرت و توان آدمی برای آفرینش، هدایت، رهبری و کاربرد پای‌بند باشد. یکی از محوری‌ترین بحث‌های مک‌دونالد که نگاه او را به مقوله ارزش مشخص می‌کند، گزاره‌هایی است که در سه عرصه ارائه کرده است. مک‌دونالد در آثار مختلف،

گزاره‌های دانش‌مدار، واقعیت‌مدار و ارزش‌مدار را در نظریه‌پردازی برنامه‌درسی مطرح و چستی و نقش آن‌ها را تشریح کرده است (مک‌دونالد، ۱۹۷۵الف؛ مک‌دونالد، ۱۹۷۵ب؛ مک‌دونالد، ۱۹۸۶). این صاحب‌نظر برنامه‌درسی در توضیح گزاره‌های دانشی به این نکته اشاره می‌کند که بیشترین تعداد متفکران برنامه‌درسی در دهه گذشته، آن‌هایی بوده‌اند که بر دانش تمرکز کرده‌اند و برای آن اهمیت قائل شده‌اند. به نظر او این امر، یک توسعه مهم و عقلانی است، زیرا برنامه‌درسی دارای بن‌مایه‌ای است که حاصل توسعه فرهنگی در بستر تمدن است. مک‌دونالد درباره گزاره‌های واقعیت‌مدار اینگونه توضیح می‌دهد که برنامه‌درسی به نقطه‌ای کانونی برای یک دغدغه بنیادی‌تر درباره واقعیت مبدل می‌شود و زمانی که این واقعیت مفهوم‌پردازی می‌شود می‌توان از آن برای ملاحظه برنامه‌درسی استفاده کرد.

مک‌دونالد (۱۹۷۵الف: ۸-۱۲) در ادامه، دیدگاه خود را درباره گزاره‌های ارزش‌مدار بیان می‌کند. به نظر او طرح‌های برنامه‌درسی، گزاره‌های ارزش‌مدار هستند و آثار برنامه‌درسی مملو از طرح‌های پیشنهادی است. به اعتقاد او، طرح‌ها بر خلاف نظریه‌های معرفت‌شناختی یا گزاره‌های واقعیت‌مدار تلاش دارند تا یک الگوی نظری از تجربه‌های مطلوب را پیشنهاد کنند و هدف این طرح‌ها تجویز، مشروعیت‌بخشی و جلب هوادار است تا توصیف، تبیین و کنترل. در واقع، نوع نگاه مک‌دونالد به ارزش این‌گونه است که در جهت‌گیری نظری، اولویت‌های ارزشی به یکی از منابع برنامه‌درسی معطوف می‌شود. بر این اساس، طراحان برنامه‌درسی برای یکی از سه منبع موضوع درسی، پدیده‌های اجتماعی یا یادگیرندگان اولویت قائل می‌شوند. به نظر مک‌دونالد اگرچه اتخاذ موضع «این یا آن» نسبت به منابع برنامه‌درسی در سطح فلسفی و نظری اتفاق می‌افتد، اما در طرح عملی برنامه‌درسی نیز پرهیز از چنین موضعی دشوار است چرا که تفکر منطقی و عقلانی، ماهیت خطی دارد و اینکه فرد کار خود را با کدام یک از این سه منبع شروع کند نتایج متفاوتی به بار می‌آورد. از این منظر، اولویت‌بندی مستلزم یک موضع ارزشی درباره منبعی است که در سطح جهت‌گیری نظری و عملی برگزیده می‌شود.

۴) تأکید بر ارتباط نظریه توصیفی و هنجاری و جنبه ارزشی باورهای

معرفت‌شناختی

جنبه دیگر نقش‌آفرینی ارزش‌ها در جهت‌گیری‌های نظری برنامه‌درسی را می‌توان در بحثی

مشاهده کرد که با عنوان نظریه توصیفی و هنجاری مطرح شده است (آیزنر^۱، ۲۰۰۲؛ بردی^۲، ۱۹۸۱). به اعتقاد آیزنر نظریه توصیفی، عمدتاً از روان‌شناسی گرفته شده است. به نظر او، نظریه‌های تقویت، شناخت، یادگیری، حل مسأله و مواردی از این دست، شیوه‌های مفهوم‌پردازی برنامه‌درسی را تحت تأثیر قرار داده‌اند. آیزنر می‌گوید دیویی^۳ در اندیشه‌های خود تحت تأثیر نظریه توصیفی داروین^۴ بود و برداشت او از انسان، برداشتی زیستی به حساب می‌آمد در حالی که بابت^۵ به ویژه در کارهای اولیه خود تلاش کرد تا نظریه‌های مدیریت علمی را برای افزایش کارایی مدارس به‌کار گیرد. آیزنر در ادامه به این نکته توجه می‌کند که آنچه در دیدگاه‌های دیویی و بابت دیده می‌شود تأثیر نظریه توصیفی بر نظریه هنجاری تعلیم و تربیت آن‌ها است. البته، هنگامی که هنجارها شکل می‌گیرند به نوبه خود، انواع داده‌های توصیفی را تحت تأثیر قرار می‌دهند که فرد برای حمایت از هنجارهای خود به کار می‌گیرد. از نظر او بین نظریه هنجاری و توصیفی دیالکتیک به وجود می‌آید.

آیزنر (۲۰۰۲: ۳۸-۳۹) باور دارد که نظریه توصیفی به صورت ظریف تحت تأثیر نظریه هنجاری قرار می‌گیرد، چرا که روش‌های پژوهشی که انتخاب می‌شود و معیارهایی که برای آزمون و بررسی حقیقت انتخاب می‌شود، معرف باورهایی درباره ماهیت دانش است و این باورها در واقع قضاوت‌های ارزشی هستند. از این رو، افرادی که برداشت متفاوتی از دانش را می‌پذیرند، به‌طور طبیعی روش‌های متفاوت پژوهش را به کار می‌برند و در نتیجه ممکن است به نتایج متفاوتی دست یابند. به عبارتی، الزام‌ها و تعهدات معرفت‌شناختی، معرف مجموعه‌ای از ارزش‌هاست. در ادامه آیزنر این نکته را مطرح می‌کند که در حوزه برنامه‌درسی نیز دو نوع نظریه توصیفی و هنجاری وجود دارد که هر یک دیگری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نظریه هنجاری ارزش‌هایی را بیان می‌کند که برنامه‌درسی معطوف به آن‌هاست و نظریه توصیفی، مفاهیم و تعمیم‌هایی را عرضه می‌کند که در طراحی برنامه‌درسی لحاظ می‌شود. آیزنر معتقد است در برنامه‌ریزی درسی الزام‌های هنجاری نقش بنیادی دارند و روی تشخیص آنچه در

-
1. Eisner
 2. Brady
 3. Dewey
 4. Darwin
 5. Bobbitt

برنامه‌ریزی مناسب و به جا دانسته می‌شود و در شناسایی داده‌های مهم در تصمیم‌گیری‌های برنامه‌ریزی درسی تأثیر می‌گذارد. بدون وجود چنین ارزش‌هایی، تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی فاقد سکان هدایت خواهد بود.

۵) توجه به ارزش‌های برآمده از اصول اخلاقی به عنوان معیار مطلوب بودن نظریه برنامه‌درسی

دکر واکر در فصل سوم کتاب «مبانی برنامه‌درسی» که به موضوع نظریه‌های برنامه‌درسی اختصاص دارد، مواردی را به عنوان نشانگرهای یک نظریه برنامه‌درسی مطلوب برشمرده است (واکر، ۲۰۰۳؛ هیویت^۱، ۲۰۰۶). این معیارها عبارت‌اند از: اعتبار^۲، قدرت یا توان نظری^۳، قابلیت کاربرد در عرصه عمل^۴ و توجه به اصول اخلاقی^۵. زمانی که واکر معیار توجه به اصول اخلاقی را شرح می‌دهد، می‌گوید آن‌هایی که نظریه‌های برنامه‌درسی را به کار می‌برند نمی‌توانند از قضاوت‌های ارزشی پرهیز کنند. به نظر او، تأثیر یک نظریه معتبر، نیرومند و دارای قابلیت کاربرد که مبتنی بر ارزش‌های ناموجه باشد، هراس‌انگیز است. البته واکر به دشواری تأمین جنبه اخلاقی یا ارزشی نظریه برنامه‌درسی اشاره کرده و می‌گوید اگر فقط یک مجموعه غالب و روشن از معیارهای اخلاقی وجود داشت، قضاوت درباره میزان اخلاقی بودن نظریه برنامه‌درسی چندان دشوارتر از قضاوت پیرامون اعتبار، توان و قابلیت کاربرد آن نبود، ولی واقعیت این است که معیارهای اخلاقی مختلفی در جامعه معاصر وجود دارد که قضاوت درباره اخلاقی بودن نظریه برنامه‌درسی را پیچیده و دشوار می‌کند.

واکر (ترجمه سلطانی، ۱۳۹۳: ۳۵) معتقد است، نظریه‌های برنامه‌درسی به دو شیوه با ارزش ارتباط می‌یابند. از یک سو نظریه پرداز نظریه خود را بر ارزش‌هایی بنیان می‌نهد که مورد حمایت عده‌ای است و برخی دیگر آن‌ها را رد می‌کنند. از سوی دیگر، نظریه پرداز در صدد تدوین نظریه بر اساس ارزش‌های مشترک است، به گونه‌ای که درباره آن‌ها اجماع به وجود آید.

1. Hewitt
2. validity
3. theoretical power
4. serviceability
5. morality

ارزش‌ها در عرصه‌های مربوط به برنامه‌ریزی درسی

ارزش‌ها نه تنها در نظریه برنامه‌درسی نقش آفرین هستند، بلکه دامنه تأثیرگذاری آن‌ها عرصه عمل و زمینه‌های معطوف به برنامه‌ریزی درسی را نیز در بر می‌گیرد. در پژوهش‌ها این نکته مطرح شده است که برنامه‌ریزی درسی حتی نمی‌تواند فارغ از ارزش‌های معلم باشد و به تأثیرگذاری جهت‌گیری‌های ارزشی معلمان بر برنامه‌ریزی درسی توجه شده است (انیس و ژیو^۱، ۱۹۹۱؛ انیس، مولر^۲ و هوپر^۳، ۱۹۹۰؛ انیس، راس و چن^۳، ۱۹۹۲). دیوید کار (۱۹۹۹: ۱۸۳) در فصلی با عنوان برنامه‌ریزی درسی عقلانی: در جستجوی یک خیال‌واهی که در کتاب «اهداف تعلیم و تربیت» (مارپلس^۴، ۱۹۹۹) منتشر کرد، معتقد است صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی باید به سؤال‌های مبنایی مربوط به هویت و سرنوشت آدمی توجه کنند. او به متخصصان برنامه‌درسی توصیه می‌کند که از زیر بار رسالت خود که چاره‌اندیشی برای یک باور حاکم، ولی اشتباه است شانه خالی نکنند. بر اساس این باور نادرست، اگر تأمل تربیتی و تفکر درباره برنامه‌درسی، امری اخلاقی و ارزشی است تا فرایندی فنی و علمی، پس افراد فقط مشغول یک فعالیت ذهنی هستند. به اعتقاد کار، تأمل در باب آنچه به لحاظ اخلاقی به رشد و سعادت آدمی منجر می‌شود اقدامی ذهنی و خیالی نیست.

کلاین^۵ (۱۹۹۰: ۶) ضمن اذعان به وجود تنوع فکری و تعارض‌های مفهومی میان متخصصان برنامه‌درسی معتقد است درباره بعضی از موارد کلی میان اکثر آن‌ها توافق نظر وجود دارد. یکی از نکات مورد توافق این است که آنچه در عرصه برنامه‌درسی انجام می‌شود برای دانش‌آموزان، جامعه و گسترش حوزه برنامه‌درسی اهمیت دارد و نکته دیگر اینکه برنامه‌ریزی درسی یک فعالیت به شدت ارزش‌مدار است. پارکی، آکتیل و هس^۶ (۲۰۰۶: ۷) نیز معتقدند ارزش‌ها در تمام تصمیم‌گیری‌های برنامه‌درسی حضور دارند و از طراحی تا اجرای برنامه‌درسی در کلاس، نقش آفرین هستند. آنچه در ادامه مطرح شده است نقد نوع نگاه به

-
1. Zhu
 2. Mueller
 3. Ross and Chen
 4. Marples
 5. Klein
 6. Parkay, Anctil and Hass

جایگاه ارزش‌ها در منطق تایلر و موضع ارزش‌آزاد در برداشت برنامه‌درسی به مثابه فناوری است.

۱) نقد منطق تایلر از منظر تأخیر در توجه به نقش و جایگاه ارزش‌ها^۱

یکی از محورهای اصلی دیدگاه‌های تایلر در برنامه‌درسی، منطق تایلر^۲ است که شهرت بسیاری یافته و گفت و شنودهای بسیاری پیرامون آن وجود دارد (کلیبارد^۳، ۱۹۹۵، ۱۹۷۵؛ هلبویش^۴، ۱۹۹۵ و ۱۹۹۲؛ لانمتز و کالامس-روبل^۵، ۲۰۱۳؛ پاینار، ۲۰۱۳؛ دال^۶، ۲۰۰۴؛ واکر و سولتیس^۷، ۲۰۰۴؛ مک‌نیل^۸، ۲۰۰۹؛ کرایدل، ۲۰۱۰؛ الف؛ نال^۹، ۲۰۱۱). صاحب‌نظران برنامه‌درسی این منطق را متوجه چهار سؤال اساسی تایلر و ابعاد پیرامونی این سؤال‌ها می‌دانند (پوزنر^{۱۰}، ۱۹۹۸؛ هلبویش، ۲۰۱۰ و ۲۰۰۲؛ کرایدل^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ پرونزو^{۱۲}، ۲۰۰۹). البته، تایلر برخی جنبه‌های این منطق را طی دوران فعالیت حرفه‌ای خود تغییر داد (کرایدل، ۲۰۱۰ ج: ۹۰۸). در کنفرانس پژوهش برنامه‌درسی که در سال ۱۹۶۰ در میلواکی برگزار شد و اداره آن بر عهده جیمز مک‌دونالد بود، تایلر سؤال اول خود را این‌گونه تغییر داد که «اهداف مناسب برای یک مدرسه کدامند؟». همچنین در همایش نظریه برنامه‌درسی که در سال ۱۹۷۶ برگزار شد و هدایت آن را الکس مولنار و جان زاهوریک^{۱۳} عهده‌دار بودند دو حیطة را مطرح کرد که اعتقاد داشت سزاوار توجه بیشتر است. این دو حیطة عبارت بودند از: تأکید بر نقش فعال فراگیر در فرایند آموزش و بررسی جنبه‌های غیر مدرسه‌ای یادگیری دانش‌آموزان.

۱. این نقد به معنای نادیده گرفتن جنبه‌های مثبت دیدگاه‌های تایلر نیست و معطوف به جایگاه جهت‌گیری ارزشی در منطق اوست.

2. Tyler Rational
3. Kliebard
4. Hlebowitsh
5. Laanements and Kalamees-Ruubel
6. Doll
7. Soltis
8. McNeil
9. Null
10. Posner
11. Kridel
12. Provenzo
13. Molnar and Zahorik

تایلر برای تعیین اهداف، سه منبع مطالعاتی شامل جامعه، یادگیرنده و موضوع درسی و دو صافی فلسفه و روان‌شناسی یادگیری را معرفی کرد (الیوا^۱، ۲۰۰۵). بعضی معتقدند در نگاه تایلر، ارزش‌ها به عنوان داده‌های مجزا در یک فرایند تصمیم‌گیری عقلانی دیده می‌شود (مک‌دونالد، ۱۹۸۷: ۱۸۰). در همین راستا، این نکته توسط منتقدان مطرح است که ارزش‌ها فقط به عنوان صافی و یک عامل واسطه‌ای عمل نمی‌کنند، بلکه نقطه شروع با جهت‌گیری‌های ارزشی شکل می‌گیرد. آیزنر (۱۹۶۷: ۱۳۶) می‌گوید با مطالعه بعضی از آثار حوزه برنامه‌درسی این احساس حاصل می‌شود که اهداف تربیتی با مطالعه جامعه، فراگیر و موضوع درسی کشف می‌شوند. وی این‌گونه ادامه می‌دهد که بی‌تردید این منابع برای تصمیم‌گیری‌های برنامه‌درسی ارزشمند هستند، اما فقط پس از آنکه فرد برداشتی از فلسفه وجودی مدارس به دست آورده باشد. به باور آیزنر، مطالعه منابع مذکور برای تعیین فعالیت‌هایی که می‌تواند به نتایج یا اهداف هنجاری منتهی شود، اطلاعات مفیدی را فراهم می‌کند. اما این مطالعه نمی‌تواند ماهیت نتایج را مشخص کند. او می‌گوید، تعیین منابع اطلاعاتی مناسب، تحت تأثیر ارزش‌هایی قرار می‌گیرد که فرد امید دارد از طریق تعلیم و تربیت محقق شود. همچنین، ارزش‌های شخص بر اینکه چه بخش از اطلاعات جمع‌آوری شده را مورد تأکید قرار دهد، نیز اثرگذار است.

از منظری دیگر، مک‌دونالد (۱۹۷۵ الف: ۱۰) به الگوی گودلد و ریچتر^۲ استناد کرده که شامل چهار سطح اجتماعی^۳، ایدئولوژیک^۴، نهادی^۵ و آموزشی^۶ برای تصمیم‌گیری است و می‌گوید اگرچه این الگو بر اساس فرایند تصمیم‌گیری عقلانی مطرح شده و بسط‌یافته منطبق تایلر است، ولی ارائه‌کنندگان آن در مقایسه با تایلر می‌پذیرند که ارزش‌ها نقطه شروع می‌باشند و فقط صافی‌هایی نیستند که پس از تحلیل جامعه، فراگیران و موضوع درسی مورد توجه قرار گیرند. پذیرش این نگاه اقتضاء می‌کند که جایگاه ارزش‌ها از ایفای نقش در قالب صافی به سطح فراتر ارتقاء یابد و به عنوان عامل کلیدی در تعیین اولویت منابع سه‌گانه عمل کند. به بیان دیگر، تعیین صافی‌ها نمی‌تواند شاهدی بر نبود جهت‌گیری ارزشی در گام اولویت‌بخشی به منابع باشد.

-
1. Oliva
 2. Goodlad and Richter
 3. social
 4. ideological
 5. institutional
 6. instructional

۲) تلقی ارزش آزاد تا نگاه ارزش‌مدارانه به برداشت برنامه‌درسی به مثابه فن‌آوری^۱ یکی از آثاری که در دنیای برنامه‌درسی به عنوان فرانظریه شناخته می‌شود کتاب برداشت‌های متضاد برنامه‌درسی^۲ به ویراستاری آیزنر و ولنس (۱۹۷۴ الف) است. در این کتاب، پنج برداشت برنامه‌درسی شامل توسعه فرایندهای شناختی، برنامه‌درسی به مثابه فناوری، تحقق خود، بازسازی-سازگاری اجتماعی و خردگرایی علمی مطرح شده است (کلاین، ۱۹۸۶؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۷؛ شریف، ۱۳۹۰؛ جنسیک^۳، ۲۰۰۳). توضیح محتوای کتاب در این مقاله ضرورتی ندارد و بحث، معطوف به یکی از برداشت‌های ارائه شده با عنوان برنامه‌درسی به مثابه فناوری است^۴. الیزابت ولنس (۱۹۸۶) یکی از ویراستاران کتاب، دوازده سال بعد در مقاله‌ای با عنوان نگاهی دوباره به برداشت‌های متضاد برنامه‌درسی که در بردارنده ایده‌های جدیدی در زمینه برداشت‌های مطرح شده در آن کتاب است، ضرورت درک تغییر و تحولات پدید آمده طی این سال‌ها و لزوم پاسخگویی به آن‌ها را مطرح کرده است.

وی در این مقاله می‌گوید چهار برداشت برنامه‌درسی به غیر از برداشت فناورانه، به شکل‌های مختلف معرف اهمیت اهداف تعلیم و تربیت هستند. به نظر او برداشت خلاف معمول در این الگوی پنج بخشی، برداشت فناورانه بوده است، چرا که معطوف به وسائل است. این برداشت بیش از چهار برداشت دیگر ادعا می‌کند که به لحاظ جهت‌گیری ارزشی خنثی است و خواستار فناوری‌های برنامه‌ریزی درسی است که در هر محتوایی قابل کاربرد و با هر هدفی سازگار باشد. ولنس می‌افزاید برنامه‌درسی به عنوان فناوری، دغدغه سؤال‌های مربوط به ارزش را ندارد، بلکه با مطرح کردن سؤال‌های ناظر به سودمندی و اثربخشی، در صدد توسعه مهارت‌های فکری در کارگزاران برنامه‌درسی، معلمان و تحلیل‌گران سیاست‌های آموزشی است (ولنس، ۱۹۸۶: ۲۵). موضع آیزنر و ولنس در کتاب برداشت‌های متضاد

۱. برداشت فناورانه از این جهت در این بخش مقاله مطرح شده که ناظر به فرایند تدوین برنامه‌درسی است.

2. Conflicting conceptions of curriculum

3. Janesick

۴. افرادی مانند کلاین (۱۹۸۶)، گلاتورن، بوش و وایتهد (۲۰۰۶)، گودلد (۱۹۹۵)، باون (۱۹۹۴)، وستبری (۲۰۰۲)، مانلی دلاکروز (۱۹۹۰) و جانسون (۱۹۹۷) به این برداشت و چهار برداشت دیگر برنامه‌درسی توجه کرده‌اند. گلاتورن و همکاران (شریفیان، ۱۳۹۱: ۱۴۱) معتقدند گنجاندن فناوری به عنوان یک جهت‌گیری مبنایی برنامه‌درسی اقدامی نادرست است. از نظر آن‌ها چهار برداشت دیگر، منابع اساسی تعیین محتوای برنامه‌درسی - فرایندهای شناختی، فرد، جامعه و موضوع درسی - را در نظر می‌گیرند، ولی برداشت فناورانه به فرایند تدوین برنامه‌درسی توجه دارد؛ فرایندی که می‌توان آن را با هر کدام از چهار برداشت دیگر به کار برد.

برنامه‌درسی (۱۹۷۴الف) نشان‌دهنده ناخشنودی آن‌ها از دیدگاه مستتر در برخی مقاله‌های گنجانده شده در این کتاب مبنی بر ارزش‌آزاد بودن برنامه‌درسی به مثابه فناوری است. آیزنر و ولنس (۱۹۷۴ب: ۸) در مقدمه کتاب که در قسمتی از آن پنج برداشت متضاد برنامه‌درسی را معرفی کرده‌اند، معتقدند برنامه‌درسی به مثابه فناوری، در نگاهی که به فراگیران و نقش آن‌ها دارد، نوعی جهت‌گیری ارزشی را دنبال می‌کند و نمی‌تواند آنقدر که زبان پر حرارت مقاله‌های منتشر شده در این کتاب نشان می‌دهد به لحاظ ارزشی خنثی باشد (گایه^۱، ۱۹۷۴؛ سیلورمن^۲، ۱۹۷۴؛ گلدمن، وبر و نوا^۳، ۱۹۷۴). علاوه بر این، از نظر آن‌ها می‌توان این ایده را مطرح کرد که برداشت فناورانه برنامه‌درسی سرشار از ارزش است، چرا که تعهد به روش، پیامدهای اجتناب‌ناپذیری برای اهداف و محتوا دارد. از این منظر، جهت‌گیری ارزشی نسبت به روش، تعیین‌کننده سمت و سوی اهداف و محتوا خواهد بود.

نتیجه‌گیری

بررسی نقش و جایگاه ارزش‌ها در نظریه برنامه‌درسی و برنامه‌ریزی درسی نتایج و نکات مختلفی را آشکار می‌کند. یک نکته این است که توجه به عنوان اصلی بسیاری از مقاله‌ها و کتاب‌های معتبری که در عرصه برنامه‌درسی منتشر شده است، این تصور را ایجاد می‌کند که به مقوله ارزش‌ها توجه قرار نشده است. چنین برداشتی در نگاه اول درست به نظر می‌رسد، ولی کاوش جدی در بعضی از آثار نشان می‌دهد که اگر فراتر از عنوان و محورهای اصلی آن‌ها کل متن بررسی شود، بحث ارزش‌ها در برنامه‌درسی به اندازه‌ای که در عنوان آثار به نظر می‌رسد، مغفول نیست. از این منظر، عبور از دغدغه کم‌توجهی به ارزش‌ها در برنامه‌درسی به سوی واکاوی آن‌ها ضروری است. البته، تردیدی نیست که با مطالعه‌های عمیق می‌توان این موضوع را در قالب آثار علمی مستقل دنبال کرد.

نکته دیگر درباره موضوع ارزش‌ها این است که به دلیل تلاش نسل‌های گذشته برنامه‌درسی، باید به پیشگامی آن‌ها در توجه به جایگاه ارزش‌ها در برنامه‌درسی معترف بود. نقش آفرینی نسلی که نمایندگان برجسته آن مک‌دونالد و هیوبنر هستند نشان‌دهنده این واقعیت

-
1. Gagne
 2. Silverman
 3. Goldman, Weber and Noah

است که آن‌ها دغدغه ارزش‌ها را در آثار علمی خود پی‌گیری کرده‌اند. حال از یک‌سو باید این تلاش را پاس داشت و از سوی دیگر در آثار جدید آن را گسترش داد. در زمینه نقش ارزش‌ها در نظریه برنامه‌درسی یکی از نکات قابل توجه، شکل‌گیری نظریه‌هایی است که بر محور ارزش‌های معنوی و اخلاقی بنا شده‌اند. البته، اینکه نظریه‌ها با چه گستره‌ای به این نوع ارزش‌ها پرداخته‌اند و آموزه‌های دینی تا چه حد به صورت عمیق در آن‌ها منعکس شده‌اند، قابل بررسی و تحلیل است. با وجود نقش برجسته ارزش‌ها در نظریه برنامه‌درسی، محدود کردن گستره تأثیرگذاری ارزش‌ها به این نتیجه منجر می‌شود که آنجا که قلمرو عمل یا برنامه‌ریزی درسی آغاز می‌شود، حضور ارزش‌ها کم‌رنگ می‌شود. در مقابل، باور صحیح این است که تمام عرصه‌های برنامه‌درسی مملو از جهت‌گیری ارزشی است. در نهایت باید گفت به فعالیت‌های علمی بیشتر در زمینه جایگاه ارزش‌ها در عرصه‌های گوناگون برنامه‌درسی نیاز است.

منابع

- بوشان، جورج (۱۳۹۰). *نظریه برنامه‌درسی*. ترجمه م. آقازاده. تهران: سمت.
- حسینی، سید علی و بابایی، فاطمه (۱۳۹۸). ضرورت آموزش اخلاق و ارزش‌های اسلامی در برنامه‌درسی حسابداری در دانشگاه‌ها. *پژوهش حسابداری*، ۹ (۱): ۴۵-۲۱.
- خرم آبادی، یدا.... و ملکی، سکینه (۱۳۹۵). ارزش‌شناسی و تأثیر تربیتی آن از دیدگاه شهید مطهری (ره). *ارزش‌شناسی در آموزش*، ۲ (۱): ۲۲-۹.
- سلطانی، اصغر (۱۳۹۳). *نظریه برنامه‌درسی: چیستی، ساختار، فرایند و عمل*. کرمان: جهاد دانشگاهی استان کرمان.
- سیلور، گالن، الکساندر، ویلیام و لوئیس، آرتور. (۱۳۸۷). *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*. ترجمه غ. ر. خوی‌نژاد. مشهد: آستان قدس رضوی و سمت.
- شریف، سید مصطفی (۱۳۹۰). *برنامه‌درسی: گفتمان نظریه، پژوهش و عمل (برنامه‌درسی پست‌مدرن)*. اصفهان: جهاد دانشگاهی.
- شریفیان، فریدون و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). تبیین قابلیت‌های دیسپلینی برنامه‌درسی و تعیین جایگاه آن در طبقه‌بندی دیسپلین‌های علمی. *نظریه و عمل در برنامه‌درسی*، ۲ (۴)، ۱۸۴-۱۶۱.

شریفیان، فریدون (۱۳۹۱). *نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه‌درسی*. اصفهان: آموخته.
مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). تبیین و بازشناسی ظرفیت نظریه‌های ناظر به آموزش ارزش‌ها در
نظام آموزشی از منظر اثربخشی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۴۶: ۷۹-۹۸.
مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). دیدگاه‌های برنامه‌درسی. در محمود مهرمحمدی (پدیدآورنده).
برنامه‌درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سمت و آستان قدس رضوی
(به‌نشر).

میرزایی، لیلا، بهشتی، سعید و ایمانی نائینی، محسن (۱۳۹۸). بررسی تحلیلی مبانی
ارزش‌شناختی تعلیم و تربیت از منظر استاد مطهری به منظور تدوین الگوی مدرسه
مطلوب. *پژوهش‌های اخلاقی*، ۳۵: ۲۷۶-۲۵۹.

یزدانی، شهرام و اکبری، مریم (۱۳۹۶). تبیین و شفاف‌سازی مفهوم ارزش در آموزش علوم
پزشکی. *پژوهش در دین و سلامت*، ۳ (۲): ۱۰۱-۸۸.

یزدانی، شهرام، اکبری، مریم، احمدی، سلیمان، افشار، لیلا و فروتن، سید عباس. (۱۳۹۴).
الگوی برنامه‌درسی ارزش‌مدار از دیدگاه صاحب‌نظران آموزش اخلاق و ارزش‌ها در دانشگاه
علوم پزشکی شهید بهشتی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵ (۴۰): ۳۰۴-۳۱۸.

Adesoji, A. and Tinuke, T. (2019). Curriculum development and multicultural education in the Nigerian educational system. *Journal of Scientific Research and Studies*, 6 (4), 46-53.

Ayers, W. and Schubert, W. H. (1989). The normative and the possible: Values in the curriculum. *The Educational Forum*, 53 (4), 355-364.

Barrow, R. (1990). Curriculum theory and values. In: N. Entwistle (Ed.). *Handbook of educational ideas and practices*. London: Routledge.

Barrow, R. and Woods, R. (2006). *An introduction to philosophy of education*. London: Routledge.

Beauchamp, G. (2012). *Curriculum theory*. Translated by M. Aghazadeh. Tehran: Ayiizh (Text in Persian).

Bowen, C. W. (1994). Development and validation of a curriculum theory-based classroom environment instrument: The technical and emancipatory classroom environment instrument. *Science Education*, 78 (5), 449-487.

Bowman Peterson, J. M., Duffy, B., Duran, A. and Gladding, S. P. (2018). Interactive value-based curriculum: A pilot study. *The Clinical Teacher*, 16 64-70.

Brady, P. (1981). The role of imagination in the development of curriculum theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1 (2), 18-40.

Brani, D., Danioni, F. and Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-7.

- Branco, A. U. (2018). Values, education and human development: The major role of social interactions' quality within classroom culture contexts. In: A. U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Eds.). *Alterity, values and socialization: Human development within educational contexts*. Dordrecht: Springer.
- Carr, D. (1999). Rational curriculum planning: In pursuit of an illusion. In: R. Marples (Ed.). *The aims of education*. London: Routledge.
- Carr, D. (1993). Varieties of goodness in the school curriculum. *Educational Philosophy and Theory*, 25 (1), 1-18.
- Carr, D. (1991). Education & values. *British Journal of Educational Studies*, 39 (3), 244-259.
- Chowdhury, M. (2016). Emphasizing morals, values, ethics and character education in science teaching. *The Malaysian Journal of Educational Sciences*, 4 (2), 1-16.
- Clinton, S. M. (1993). Philosophical values and contemporary theories of education. *Philosophia Christi*, 16, 1-14.
- Dreeben, R. (1976). The unwritten curriculum and its relation to values. *Curriculum Studies*, 8 (2), 111-124.
- Dobson, R. L. and Dobson, J. E. (1987). Curriculum theorizing. *The Educational Forum*, 51 (3), 275-284.
- Doll, W. E. (2004). The four R's-an alternative to the Tyler Rational. In: D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.). *The curriculum studies reader*. London: RoutledgeFalmer.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Eisner, E. W. and Vallance, E. (Eds.) (1974a). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Eisner, E. W. and Vallance, E. (1974b). Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. In: E. W. Eisner & E. Vallance (Eds.). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Eisner, E. W. (1967). Curriculum theory and the concept of educational milieu. *The High School Journal*, 51 (3), 132-146.
- Elliot, K. C. (2017). *A tapestry of values: An introduction to values in science*. Oxford University Press.
- Ennis, C. D. (1992). The influence of value orientations in curriculum decision making. *Quest*, 44, 317-329.
- Ennis, C. D., Ross, J. and Chen, A. (1992). The role of value orientations in curriculum decision making: A rationale for teachers' goals and expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (1), 38-47.
- Ennis, C. D. & Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (1), 33-40.

- Ennis, C. D., Mueller, L. and Hooper, L. (1990). The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameters of a theoretical framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61 (4), 360-368.
- Ennis, C. D. & Hooper, L. M. (1988). Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (3), 271-280.
- Gagne, R. (1974). Educational technology as technique. In: E. W. Eisner & E. Vallance (Eds.). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Gibbs, P., Jameson, J. and Elwick, A. (Eds.). (2019). *Values of the university in a time of uncertainty*. Dordrecht: Springer.
- Glatthorn, A., Boschee, F. and Whitehead, B. (2006). *Curriculum leadership: Development and implementation*. London: Sage.
- Goldman, R., Weber, W. and Noah, H. (1974). Some economic models of curriculum structure. In: E. W. Eisner & E. Vallance (Eds.). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Goodlad, J. (1995). Curriculum as a field of study. In: T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.). *The international encyclopedia of education*. England: Pergamon.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. London: Sage.
- Hirst, P. U. (2010). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge.
- Hlebowitsh, P. (2010). Curriculum development. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Hlebowitsh, P. (2002). Tyler, Ralph W. In: J. W. Guthrie. (Ed.). *Encyclopedia of education*. USA: Macmillan Reference.
- Hlebowitsh, P. (1995). Interpretations of the Tyler Rationale: A reply to Kliebard. *Journal of Curriculum Studies*, 27 (1), 89-94.
- Hlebowitsh, P. (1992). Amid behavioral and behavioristic objectives: Reappraising appraisals of the Tyler Rationale. *Curriculum Studies*, 24 (6), 533-547.
- Hosseini, S. A. and Babaie, F. (2019). Necessity of ethics education and Islamic values in universities accounting curriculum. *Journal of Accounting Research*, 8 (32), 45-21 (Text in Persian).
- Huebner, D. (1975). Curriculum language and classroom meaning. In: W. F. Pinar (Ed.). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Irwin, J. (2018). *Toward a value-led redevelopment of the primary curriculum*. Institute of Education. Dublin City University.
- Iyer, R. B. (2013). Value-based education: Professional development vital teacher's effective integration. *Journal of Research & Methods in Education*. 1 (1), 17-20.

- Johansson, E., Emilson, A. and Puroila, A. M. (Eds.). (2018). *Values education in early childhood settings: Concepts, approaches and practices*, Dordrecht: Springer.
- Johansson, E., Puroila, A. M. and Emilson, A. (2016). Values education in Nordic preschools: Theory and practice. *IJEC*, 48, 133-135.
- Johnson, M. (1997). Orientations to curriculum in computer art education. *Art Education*, 50 (3), 43-47.
- Janesick, V. J. (2003). *Curriculum trends*. California: ABC-CLIO.
- Kennedy, K. (2010). International perspectives. In: C. Kridel. (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Khorrabadi, Y. and Maleki, S. (2017). Axiology and its training influence from Morteza Motahhari's point of view. *Axiology in Education*, 2 (1), 9-22 (Text in Persian).
- Klein, M. F. (1990). Approaches to curriculum theory and practice. In: J. Sears and D. Marshall (Eds.). *Teaching and thinking about curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Klein, M. F. (1986). Alternative curriculum conceptions and designs. *Theory into Practice*, 25 (1), 31-35.
- Kliebard, H. (1995). The Tyler Rational revisited. *Curriculum Studies*, 27 (1), 81-88.
- Kliebard, H. (1975). Reappraisal: The Tyler Rational. In: W. F. Pinar (Ed.). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Klohr, P. R. (1967). Problems in curriculum theory development. *Theory into Practice*, 6 (4), 200-203.
- Kridel, C. (2010a). Basic principles of curriculum and instruction. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Kridel, C. (2010b). Tyler, Ralph W. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Kridel, C. (2010c). The Tyler Rational. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Kumar, R. (2017). Value based skill development in teacher education. *International Educational Journal*. 2 (1), 78-84.
- Laanemets, U. and Kalamees-Ruubel, K. (2013). The Taba-Tyler Rationales. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 9, 1-12.
- Lawrence, G. D. (1969). Bruner: Instructional theory or curriculum theory. *Theory into Practice*, 8 (1), 18-24.
- Lovat, T. (2019). *The art and heart of good teaching: Values as the pedagogy*. Dordrecht: Springer.
- Macdonald, J. B. (1987). Curriculum and planning: Visions and metaphors. *Journal*

- of Curriculum & Supervision*, 2 (2), 178-192.
- Macdonald, J. B. (1986). The domain of curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1 (3), 205-214.
- Macdonald, J. B. (1975a). Curriculum theory. In: W. F. Pinar (Ed.). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Macdonald, J. B. (1975b). Curriculum and human interests. In: W. F. Pinar (Ed.). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Macdonald, J. B. (1967). An example of disciplined curriculum thinking. *Theory into Practice*, 6 (4), 166-171.
- Manley-Delacruz, E. (1990). Revisiting curriculum conceptions: A thematic perspective. *Visual Arts Research*, 16 (2), 10-25.
- Marples, R. (Ed.). (1999). *The aims of education*. London: Routledge.
- Matusov, E. (2018). Chronotopic analysis of values in critical ontological dialogic pedagogy. In: A. U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Eds.). *Alterity, values and socialization: Human development within educational contexts*. Dordrecht: Springer.
- McCutcheon, G. (1988). Curriculum theory and practice: Considerations for the 1990s and beyond. *NASSP Bulletin*, 72, 33-42.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. London: Routledge.
- McNeil, J. D. (2009). *Contemporary curriculum in thought and action*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Mehrmohammadi, M. (2013). Reassessment of the power associated with values education theories in the education system from an effectiveness perspective. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 46, 98-79 (Text in Persian).
- Mehrmohammadi, M. (2008). Curriculum conceptions. In: M. Mehrmohammadi. (Ed.). *Curriculum: Theories, approaches and perspectives*. Tehran: Samt & Beh Nashr (Astan Quds Razavi) (Text in Persian).
- Mirzaie, L., Beheshti, S. and Imani, M. (2019). An analytical study of the valuable foundations of Islamic education in the view of Morteza Motahhari in order to develop a desirable school pattern. *Journal of Ethical Research*, 9 (3), 259-276 (Text in Persian).
- Moore, A. (2015). *Understanding the school curriculum: Theory, politics and principles*. London: Routledge.
- Morrison, K. R. (2004). The poverty of curriculum theory: A critique of Wraga & Hlebowitsh. *Curriculum Studies*, 36 (4), 487-494.
- Murray, J. (2018). Values in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 26 (3), 215-219.

- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (Global Edition). Boston: Pearson.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (1989). Curriculum theory: Meaning, function and practice, *NASSP Bulletin*, 73 (519), 103-110.
- Pandya, S. P. (2017). Spirituality and values education in elementary school: Understanding views of teachers. *Children and Schools*, 39 (1), 33-42.
- Parkay, F. W., Anctil, E. J. and Hass, G. (2006). *Curriculum planning: A contemporary approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Phenix, P. (1974). Curriculum. In: E. C. Short & G. D. Marconnit (Eds.). *Contemporary thought on public school curriculum*. WM. C. Brown Company Publishers.
- Pinar, W. F. (2013). Plagiarism and the Tyler Rational. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 9, 1-13.
- Pinar, W. F. (2008). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization. In: F. M. Connelly et.al. (Eds.). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. London: Sage.
- Pinar, W. F. (2004). The reconceptualization of curriculum studies. In: D. Flinders & S. Thornton (Eds.). *The curriculum studies reader*. London: RoutledgeFalmer.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. and Taubman, P. M. (2004). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10 (3), 205-214.
- Posner, G. (1998). Models of curriculum planning. In: L. Bayer & M. W Apple. (Eds.). *The curriculum: Problems, politics and possibilities*. New York: State University of New York Press.
- Provenzo, E. (2009). Tyler, Ralph Winifred. In: E. Provenzo & J. P. Renaud. (Eds.). *Encyclopedia of social and cultural foundations of education*. London: Sage.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. and Lewis, A. J. (1999). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Translated by G. R. Khoyneshad. Mashhad: Beh Nashr (Astan Quds Razavi) & Samt (Text in Persian).
- Sharif, M. (2013). *Curriculum: Discourse of theory, research and practice* (Postmodern curriculum). Isfahan: ACECR (Text in Persian).
- Sharifian, F. and Mehrmohammadi, M. (2015). Explaining the disciplinary capabilities of curriculum and determining its position in the classification of academic disciplines. *Journal of Theory and Practice in Curriculum*. 2 (4), 161-

184 (Text in Persian).

Sharifian, F. (2013). *Typology of curriculum theories*. Isfahan: Amookhteh (Text in Persian).

Silverman, R. (1974). Using the S-R reinforcement model. In: E. W. Eisner & E. Vallance (Eds.). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.

Smith, B. O. (1983). Curriculum content. In: F. W. English (Ed.). *Fundamental curriculum decisions*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Soltani, A. (2015). *Curriculum theory: Nature, structure, process and practice*. Kerman: ACECR, Kerman Branch (Text in Persian).

Szwedo, P., Peltz-Steele, R. and Tamada, D. (2019). *Law and development: Balancing principles and values*. Dordrecht: Springer.

Vallance, E. (1986). A second look at conflicting conceptions of curriculum. *Theory into Practice*, 25 (1), 24-30.

Walker, D. F. and Soltis, J. F. (2004). *Curriculum and aims*. New York: Teachers College Press.

Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Walker, J. C. (1992). A philosophy of leadership in curriculum development: A pragmatic and holistic approach. In: P. A. Duignan & R. J. Macpherson (Eds.). *Educative leadership: A practical theory for new administrators and managers*. London: The Falmer Press.

Westbury, I. (2002). Curriculum (school). In: J. W. Guthrie. (Ed.). *Encyclopedia of education*. USA: Macmillan Reference.

Yazdani, S. and Akbari, M. (2016). Explanation and clarification of the concept of value in medical education. *Journal of Research on Religious and Health*, 3 (2), 88-101 (Text in Persian).

Yazdani, S., Akbari, M., Ahmady, S., Afshar, L. and Foroutan, S. A. (2015). Value-based curriculum model from the viewpoints of experts in education of ethics and values in Shahid Beheshti University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 15, 304-318 (Text in Persian).

Zajda, J. (2014). Values education. In: D. C. Phillips (Ed.). *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. Thousand Oaks: Sage Reference

Explanation of Explicit and Implicit Aspects of Values in Curriculum Theory and Curriculum Development

Fereydoon Sharifian¹

Abstract

The purpose of this paper is to explain the roles that values play in curriculum theory and curriculum development areas. To achieve this goal and to answer its related questions, analytical-explanatory method has been used. After the introduction, there is a discussion on the presence of values in education and other scientific fields. Then, in addition to introducing the views supporting the presence of values, the role of values has been investigated in curriculum theory in several aspects: the crystallize of values in the form of curriculum theories based on theological beliefs; the idea of balance between different values or concern for lack of aesthetic and ethical values; considering curriculum theorizing in the form of knowledge, reality and value oriented propositions; the emphasis on the interrelationship between descriptive and normative theories and the value aspect of the epistemological beliefs and attention to the values derived from ethical principles as a criterion for the desirability of curriculum theory. In the areas of curriculum development, two ideas have been proposed: criticizing of Tyler Rational in terms of the delay in paying attention to the role and place of values and from value free perspective to a value oriented view of curriculum conception as technology. In the final section, implications and results have been presented.

Keywords: Curriculum, Values, Curriculum theory, Descriptive and normative theories, Curriculum development.

1. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. f.sharifian@edu.ui.ac.ir
DOI: 10.22051/JONTOE.2020.18538.2063
<https://jontoe.alzahra.ac.ir>