



## تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تجربی

● فرشاد امیری نژاد

«تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تجربی راهنمایی تحصیلی بر اساس نظریه‌ی برنامه‌ی درسی دیسپلین محور، به منظور ارائه‌ی چارچوب عملی بهینه»، پژوهشی است که توسط **جواد سلیمان پور** در سال ۱۳۸۲ انجام شده است.

این پژوهش به توصیف عینی، نظام‌دار و کمی محتوای آشکار و ضمنی کتاب‌های درسی می‌پردازد و انجام آن حداقل از این نظر ضرورت داشته است که در سال جدید تحصیلی، محتوای درس علوم تجربی دوره‌ی راهنمایی دست‌خوش تغییرات اساسی شده و لازم است این تغییرات مورد ارزیابی قرار گیرند.

در پژوهش حاضر، ایجاد و توسعه‌ی برنامه‌ی درسی دیسپلین محور، بر اساس مشخصه‌هایی نظیر کاوشگری، اکتشافی بودن، حل مسئله و فرایندمحوری، مورد تأکید قرار گرفته و از روش تحقیق توصیفی از نوع تحلیل محتوا، برای مطالعه‌ی منظم پیام‌ها، ویژگی‌ها، ماهیت و مؤلفه‌های موجود در محتوای درسی استفاده شده است.

جامعه‌ی تحقیق، کتاب‌های درسی علوم تجربی سال اول، دوم و سوم راهنمایی بود که در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ به چاپ رسیدند و در مدارس راهنمایی کشور تدریس شدند. نمونه‌ی آماری، همه‌ی محتوای درسی کتب یاد شده را شامل می‌شد، و در نتیجه نمونه با جامعه برابر بود.

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۶۸

نتیجه‌ی تحقیق  
حاکمی از آن است  
که محتوای  
ارائه شده  
در کتاب علوم تجربی  
سال اول راهنمایی  
همه‌ی مؤلفه‌های  
مورد بحث  
در نظریه‌ی  
برنامه‌ی درسی  
دیسپلین محور را  
به طور هماهنگ  
رعایت نکرده است

اطلاعات، توسط پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته‌ای گردآوری شد که براساس استخراج مشخصه‌ها و مؤلفه‌های نظریه‌ی برنامه‌ی درسی دیسپلین محور تدوین یافته بود. روش آماری تحقیق، روش تحلیل عاملی و مؤلفه‌ای در بررسی متون علوم تجربی بود.

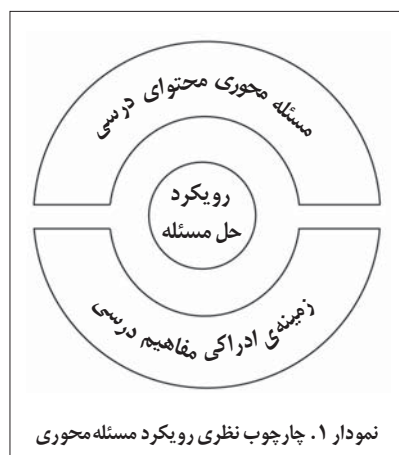
نتیجه‌ی تحقیق حاکی از آن است که محتوای ارائه شده در کتاب علوم تجربی سال اول راهنمایی، همه‌ی مؤلفه‌های مورد بحث در نظریه‌ی برنامه‌ی درسی دیسپلین محور را به طور هماهنگ رعایت نکرده است. اما درس‌های گروه اول و دوم، نسبت به سایر درس‌ها، با هماهنگی تقریبی، به یازده مؤلفه از بین مؤلفه‌های چهارده گانه پرداخته‌اند، حال آن که سایر درس‌ها هم پوشی لازم را ندارند. در محتوای کتاب علوم تجربی سال دوم، همه‌ی درس‌ها به طور هماهنگ مؤلفه‌های تحقیق را رعایت نکرده‌اند. درس‌های پانزدهم، سیزدهم، هفتم، هشتم و نهم، نسبت به سایر درس‌ها، از هم پوشی بیشتری در رعایت اکثر مؤلفه‌های تحقیق برخوردارند. در محتوای ارائه شده در کتاب علوم تجربی سال سوم راهنمایی، محتوای درس‌های دوم، هفتم، سیزدهم و چهاردهم، از نظر میزان و چگونگی رعایت مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی، با محتوای سایر درس‌ها هماهنگی ندارد. اما سایر درس‌ها به طور تقریبی مؤلفه‌های اساسی دیدگاه دیسپلینی را که بر روند پژوهشی حل مسئله و فرایند محوری مبتنی هستند، به کار برده‌اند.

### پیشنهاد الگوی بهینه برای تدوین محتوای درسی

براساس مطالعه‌ی همه‌جانبه‌ی دیدگاه دیسپلین محور در پژوهش حاضر، عوامل تعیین‌کننده‌ی زیر حاصل شده‌اند که راهبردهای اساسی سازمان‌دهی و تنظیم محتوای درسی هستند و به خاطر ماهیت دیدگاه فوق، در کتاب‌های مرتبط با علوم تجربی آسان‌تر به اجرا درمی‌آیند. بر این اساس، می‌توان به دو دسته‌ی اصلی خط‌مشی تدوین محتوا اشاره کرد که رعایت آن‌ها از سوی مؤلفین و مشاورین برنامه‌ریزی درسی، به تهیه و تدوین «محتوای درسی فعال» می‌انجامد. مجموعه‌ی آن‌ها را «فرایند پژوهشی» می‌نامند که باعث می‌شود، فراگیران با مبحث درسی درگیر و به تفکر و اندیشیدن روی مفاهیم اساسی درس وادار شوند.

### الف) رویکرد مسئله محوری در تدوین محتوای درسی، شامل اعمال مؤلفه‌های زیر:

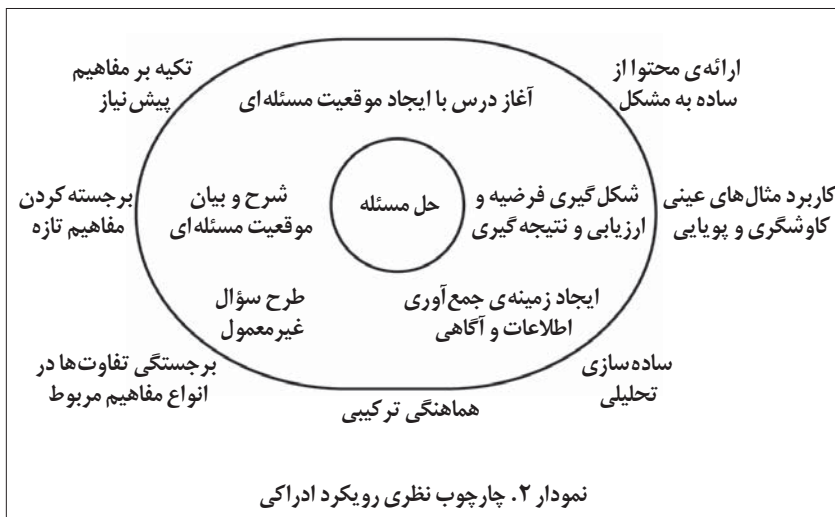
- آغاز درس با ایجاد موقعیت نامعین مسئله‌ای.
- ارائه‌ی شرحی کوتاه از موقعیت تازه.
- طرح سؤال غیرمعمول مرتبط با موضوع جدید.
- ایجاد زمینه‌ای برای جمع‌آوری اطلاعات یا هدایت فرد به این امر.
- فراهم آوردن شرایطی برای شکل‌گیری فرضیه و آزمون آن.



**حل مسئله**  
**به فعالیت‌های ذهنی**  
**از جمله درک روابط**  
**مربوط می‌شود**

(ب) رویکرد ادراکی در تدوین محتوای درسی، شامل اعمال مؤلفه‌های زیر:

- ارائه‌ی محتوا از ساده به مشکل.
- ارائه‌ی مفاهیم درسی با تکیه بر مفاهیم پیش‌نیاز.
- برجسته کردن مفاهیم تازه.
- برجسته کردن تفاوت‌ها در انواع مفاهیم مربوط.
- رعایت هماهنگی ترکیبی مفاهیم در جهت فهم بهتر آن‌ها.
- تعریف و جایگزینی مناسب اجزا در کل ساختار محتوای درسی (ساده‌سازی تحلیلی).
- فراخوانی برای کاوشگری (پویایی).
- کاربرد مثال‌های موردی و عینی مناسب.



نمودار رویکرد مسئله‌محوری (نمودار ۱)، نشان‌دهنده‌ی چگونگی ارائه و سازمان‌دهی محتوای درسی است که به صورت کلی دو محور اساسی دارد. این فرایند، در تدوین و سازمان‌بخشی محتوای درسی، بر رویکرد حل مسئله مبتنی است.

نمودار رویکرد ادراکی (نمودار ۲)، مطابق با دیدگاه حل مسئله، در سازمان‌دهی و تدوین و تنظیم محتوای درسی است. مؤلفه‌هایی که در مرکز دایره قرار دارند، مؤلفه‌های نگرش مسئله‌محوری در تدوین محتوای درسی هستند که شرایط پژوهش و فرایند اکتشاف محوری را موجب می‌شوند. به علاوه، شاگرد را با متن درسی درگیر می‌کند و شرایط اثربخش شدن آموزش را فراهم می‌آورند.

از طریق این جریان، فراگیرنده در مطالعه و بررسی محتوای درسی، ابتدا با موقعیت مسئله‌ای برخورد می‌کند و از این طریق به واکنش فکری و احساسی نسبت به موضوع درس و آدار می‌شود. سپس به جمع‌آوری آگاهی‌ها و اطلاعات لازم از «محیط مسئله‌ای» و دانش مورد نیاز می‌پردازد. مثلاً فکر می‌کند، مشاهده می‌کند، پی‌گیری می‌کند، لمس می‌کند، کتاب را بررسی می‌کند،

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶





کتاب کمک‌درسی را جست‌وجو می‌کند، و از معلم یا دیگران پرسش می‌کند. تا به مرحله‌ی ارائه‌ی پاسخ برسد، یا آمادگی لازم را برای ارائه‌ی مفاهیم جدید و گرفتن نتایج مورد نظر (مطلوب) به دست آورد.

اما آن چه به صورت مؤلفه‌های به هم پیوسته در اطراف دایره مشاهده می‌شود، اگر در تدوین و تنظیم محتوای درس، کاملاً رعایت شوند، زمینه‌ی درک و فهم مطالب برای فراگیر به وجود می‌آید. به عبارت دیگر، زمینه‌ی یادگیری بهتر در رویکرد حل مسئله فراهم می‌شود. از طرف دیگر، این مشخصه‌ها در بطن دیدگاه مسئله‌محوری و مکمل آن هستند و جزو شرایط سازمان‌دهی افقی محتوا به شمار می‌روند.

### تعریف واژه‌های اساسی

از آن جا که بسیاری از واژه‌ها، معانی متفاوتی دارند و ممکن است در بعضی موارد مفهومی را به خواننده عرضه کنند که مورد نظر نیست، در این جا به تعریف واژه‌هایی که در تحقیقات برنامه‌ریزی درسی مورد تأکید هستند، می‌پردازیم.

**موقعیت مسئله‌ای:** موقعیتی است که وضعیت فعلی را دچار اختلاف می‌کند و نوعی حالت عدم تعادل فکری را موجب می‌گردد. این وضعیت، تعریف نشده و نامعین است و سبب می‌شود، فراگیر نسبت به موضوع حساس شود، در فرایند یادگیری و واکنش فعال نشان دهد و زمینه‌ی فهم و درک بهتر او فراهم آید [شریعتمداری، ۱۳۷۴].

**مسئله:** موقعیتی مبهم و تعریف نشده است که فراگیر برای روشن شدن آن تلاش می‌کند [ACEID, 1990]. حل مسئله به فعالیت‌های ذهنی، از جمله درک روابط مربوط می‌شود. هم‌چنین، به کوشش یادگیرنده برای خلق موقعیت‌های مبهم جدید، «مسئله‌سازی» اطلاق می‌گردد [Bruner, 1960].

**فعالیت یادگیرنده:** اشاره است به عمل متقابل بین یادگیرنده و شرایط محیطی که فراگیر به آن واکنش نشان می‌دهد [Beauehamp, 1992]. از طرف دیگر، فعالیت یادگیرنده به معنی فعالیت فیزیکی و ذهنی او در زمینه‌ی مطالب درسی است [شریعتمداری، ۱۳۷۵] که از روشن‌سازی مسئله و سپس گردآوری اطلاعات مورد نیاز، پی‌گیری و فرضیه‌سازی که نتیجه‌گیری را که در آن، مشاهده، استدلال، و درک روابط پدیده‌ها وجود دارد، شامل می‌شود.

**یادگیری اکتشافی:** در این تحقیق، یادگیری اکتشافی به راهبردی اشاره دارد که در آن، شاگرد باید مسأله‌ی مورد نظر را مشخص سازد، راه‌حل‌های ممکن برای آن را عرضه کند، این راه‌حل‌ها را با توجه به شواهد بیازماید، نتیجه‌گیری‌های مناسبی با توجه به آزمایش خود به دست آورد، و آن‌ها را دربارہ‌ی داده‌های جدید به کاربرد و تعمیم دهد [فرمینی، ۱۳۸۴].

**فرضیه‌سازی:** اشاره به وضعیتی است که در آن، فراگیر ترغیب یا هدایت می‌شود، با استفاده از مفاهیم یادگرفته شده و اطلاعات قبلی، برآوردی ارائه دهد. هم‌چنین، به معنی ارائه‌ی راه‌حل‌های موقتی برای روشن شدن رابطه‌ی بین پدیده‌های مورد نظر با پاسخ سؤال است که به وجود آمده و احتمال صحت و سقم آن وجود دارد [سلیمان پور، ۱۳۸۰].

تحلیل محتوا  
به ارزش‌یابی  
و تشریح  
عینی و منظم  
پیام‌های آموزشی  
می‌پردازد

۱۸/۱۹۹۱۹۹  
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۷۱

در این پژوهش  
مؤلفه‌ها  
و مشخصه‌های  
اصلی دیدگاه  
دیسپیلین محور  
مطابق نظریات  
جروم برونر  
فیلیپ فینکیس  
شوآپ و علی  
شریعتمداری  
درخصوص چگونگی  
ارائه و تدوین  
محتوای درسی  
علوم تجربی  
استخراج شده‌اند

**محتوا:** محتوای درسی شامل دانش (حقایق، تبیین‌ها، اصول و تعاریف)، مهارت‌ها و فرایندها از قبیل: خواندن، نوشتن، حساب، تفکر منطقی، تصمیم‌گیری و ایجاد ارتباط) و ارزش‌ها (از قبیل اعتماد به خوب و بد، صحیح و غلط، و زیبا و زشت) است [ملکی، ۱۳۷۹].

**تحلیل محتوا:** «به معنای تحلیل علمی پیام‌های ارتباطی است که با وجود جامع بودن از نظر ماهیت، نیازمند تحلیلی دقیق و منظم است و در آن، محتوای مربوطه از طریق به کارگیری عینی و منظم قواعد مقوله‌بندی و جمع‌آوری اطلاعات مورد تحلیل قرار می‌گیرد و این کار به نتایجی رهنمون می‌شود که می‌توانند با هم مقایسه یا به کار گرفته شوند» [سیلور، ۱۳۷۴].

لذا تحلیل محتوا به ارزش‌یابی و تشریح عینی و منظم پیام‌های آموزشی می‌پردازد و دارای چهار خصلت اساسی است: ۱. عینی بودن؛ ۲. منظم بودن؛ ۳. آشکار بودن؛ ۴. کمی بودن.

در این شیوه، از پرسش‌نامه به طور معکوس استفاده می‌شود و برعکس روش‌های دیگر که پرسشگر به طرح سؤالات و گرفتن پاسخ می‌پردازد، در تحلیل محتوا پاسخ‌ها موجود و در دسترس هستند و فقط با پرسش‌نامه بیرون آورده می‌شوند [هوستی، ۱۳۷۳].

**محتوای فعال:** محتوایی است که دانش‌آموزان را به درگیری با متن، تصاویر و سؤالات کتاب می‌کشاند و آن‌ها را به فعالیت، اکتشاف و تفکر ترغیب می‌کند [Ragan, 1996].

عینی‌ترین مشخصه‌ی آن، ارتباط معنی‌دار مفاهیم هر مجموعه و گنجانیدن سؤالات و تصاویر مناسب برای درگیر شدن فکری و حسی فراگیر با محتوا و ایجاد انگیزه در اوست.

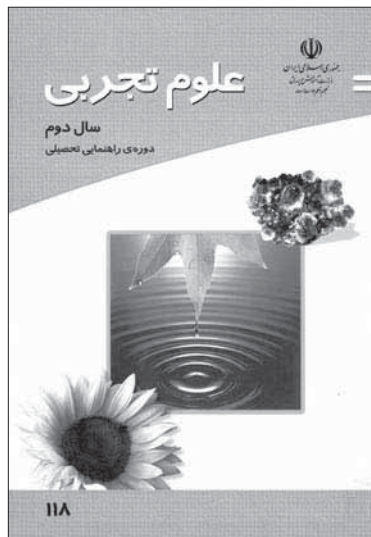
**محتوای غیرفعال:** به محتوایی اطلاق می‌شود که تأکید آن بیشتر بر حافظه‌پروری است و دانش‌آموزان نقش فعالی در جریان یادگیری از آن محتوا، ایفا نمی‌کنند.

**محتوای تحمیلی - تعبدی:** منظور محتوایی است که هدف آن صرفاً انتقال مطالب به ذهن دانش‌آموزان است؛ بدون این که از سوی یادگیرنده، هیچ‌گونه بررسی و استدلالی در رابطه با آن صورت گیرد. به عبارت دیگر، منظور محتوایی است که به ذهن یادگیرنده تحمیل و منتقل می‌شود [فتحی، اجارگاه، ۱۳۷۷].

**محتوای تحلیلی - علمی:** منظور محتوایی است که یادگیرنده با آن کاملاً درگیر می‌شود و از طریق آن، فرایند تجزیه و تحلیل و روش علمی به کار می‌گیرد [پیشین].

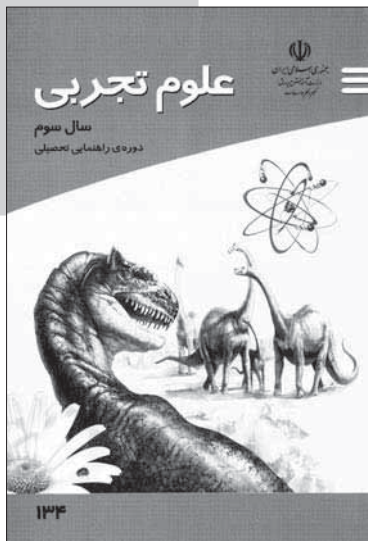
**ضریب درگیری:** شاخصی است مبین میزان فعالیت دانش‌آموز در فرایند یادگیری از محتوای کتب درسی. این ضریب که از تقسیم مقوله‌های فعال بر مقوله‌های غیرفعال به دست می‌آید، عددی است بین صفر و بی‌نهایت. اما میزان و مقدار مطلوب آن از نظر **ویلیام رومی**، بین  $0/4$  تا  $1/5$  متغیر است و خارج از آن نامطلوب قلمداد می‌شود.

**برنامه‌ی درسی دیسپیلین محور:** برنامه‌ی درسی مبتنی بر دانش سازمان‌یافته براساس ساختار علوم (اکتشافی / پژوهشی) را می‌گویند



۱۸/۱۹۹۱۹۳  
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۷۲



[شریعتمداری، ۱۳۸۱]. برنامه‌ریزی درسی دیسپلین محور عبارت است از نظم دادن به مباحث علمی و درسی براساس عناصر اساسی آن علم، در ساختار پژوهشی دانش مربوطه، به همان نحو که دانشمندان به آن‌ها دست یافته‌اند. یعنی در ارائه و سازمان دادن محتوای درسی، از عناصر و ساختار آن رشته‌ی علمی استفاده می‌شود تا برنامه‌ی درسی ماهیت آن رشته را به خود بگیرد. در این پژوهش، مؤلفه‌ها و مشخصه‌های اصلی دیدگاه دیسپلین محور، مطابق نظریات جروم برونر، فیلیپ فینکیس، شوپ و علی شریعتمداری درخصوص چگونگی ارائه و تدوین محتوای درسی علوم تجربی استخراج شده‌اند.

یکی از صاحب‌نظران، دیدگاه دیسپلین محور در تدوین برنامه‌ی درسی را، سازمان‌دهی براساس رشته‌های علمی از نوع سازمان‌دهی افقی محتوا، و شیوه‌ای معرفی کرده است که در آن، مفاهیم و اصول مطابق آن چه دانشمندان رشته‌های علمی با تخصص‌های گوناگون به دست داده‌اند، تنظیم می‌شود، در این نظریه، کانون اصلی توجه بر محتوای درس علوم تجربی است [ملکی، ۱۳۷۹].

**برنامه‌ی درسی:** مجموعه‌ای است از فعالیت‌های یاددهی - یادگیری برای ایجاد تغییر در رفتار فراگیرندگان و ارزش‌یابی از میزان تغییرات، و نیز نقشه‌ای است که با ارائه‌ی محتوا و تجربه‌های یادگیری مناسب به منظور رسیدن به هدف‌های کلی و جزئی برای گروه معینی از فراگیرندگان تهیه می‌شود [لوی، ۱۳۷۱]. برنامه‌ی درسی کلیه‌ی فعالیت‌های یادگیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهاداتی در مورد راهبردهای یادگیری، شرایط اجرای برنامه و... را شامل می‌شود.

**شیوه‌ی ارائه‌ی محتوا:** منظور نوع جملات و نمادهایی است که برای بیان مقاصد در محتوای برنامه‌ی درسی به کار گرفته می‌شوند و فعالیت‌های خاصی را از جانب فراگیرنده طلب می‌کنند.

**کتاب درسی:** کتابی است که موضوع معینی از مطالب را بررسی می‌کند، به‌طور منظم تهیه شده است، برای سطح خاصی از آموزش به کار می‌رود، و مانند یک منبع اصلی درباره‌ی مطالعه‌ی یک موضوع، در رشته‌ی معینی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

**یادگیری فعال:** یادگیری اثربخشی است که طی آن، فراگیرنده به‌طور فعال در عمل یادگیری درگیر می‌شود و عمل یادگیری در کنترل خود اوست.

**تجربه یا فعالیت یادگیری:** این اصطلاح، به عمل متقابل میان یادگیرنده و شرایط موجود در محیط که وی می‌تواند نسبت به آن‌ها عکس‌العمل نشان دهد، دلالت دارد.

**ساده‌سازی تحلیلی:** در برنامه‌ی درسی دیسپلین محور، ساده‌سازی تحلیلی به این معنی است که اجزای محتوای درس با توجه به چگونگی ارتباط آن‌ها در کل ساختار، ارائه و تنظیم شوند [تقی‌پور ظهیر، ۱۳۷۱].

**پویایی:** ارائه‌ی محتوای درسی به صورتی که مفاهیم و تعمیم‌هایش قابل بررسی باشند و فراگیرنده را به اکتشاف یا کاوش فراخواند [تایلر، ۱۳۷۷]. از مؤلفه‌های اساسی دیدگاه دیسپلین محور است.

**ساده‌سازی  
تحلیلی - پویایی  
و هماهنگی ترکیبی  
از مشخصه‌های مهم  
و زیربنایی  
در نظریه‌ی برنامه  
درسی مبتنی بر  
دیسپلین‌ها هستند**

۱۸/۱۹۹۰۱۹  
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۷۳

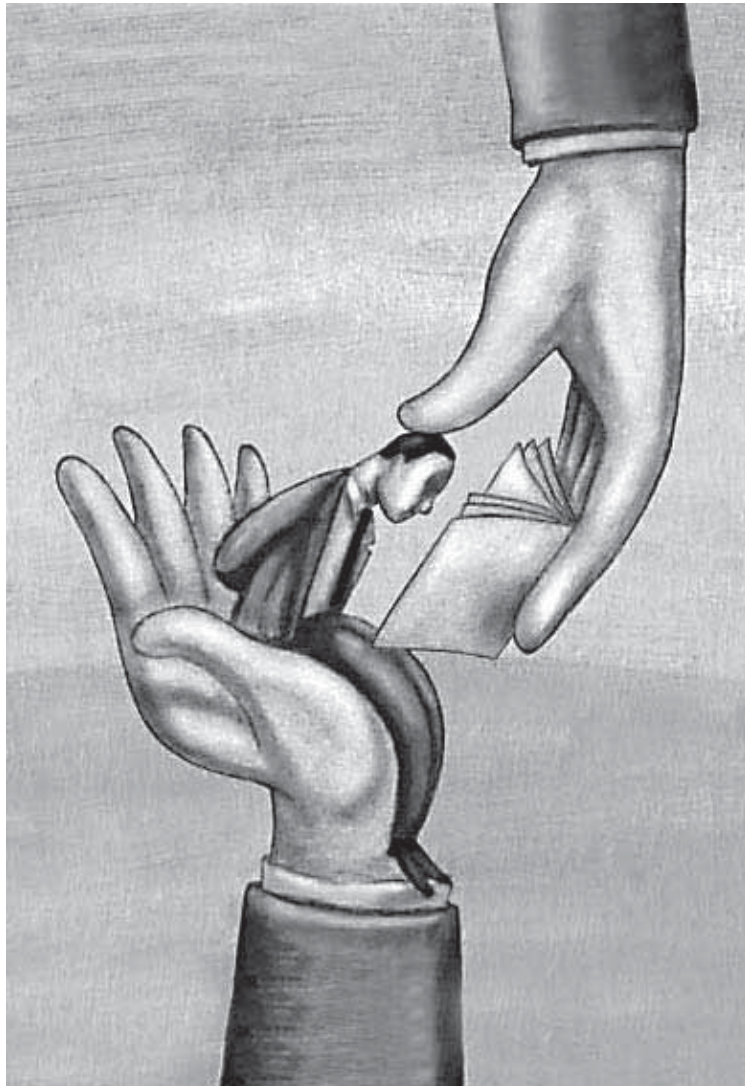


**هماهنگی ترکیبی:** یعنی در چگونگی تدوین و ارائه‌ی محتوای درسی، ترکیب مفاهیم اساسی، از هماهنگی مناسب برای ایجاد زمینه‌ی فهم و درک برخوردار باشد. ساده‌سازی تحلیلی، پویایی و هماهنگی ترکیبی، از مشخصه‌های مهم و زیربنایی در نظریه‌ی برنامه‌ی درسی مبتنی بر دیسیپلین‌ها هستند [یارمحمدیان، ۱۳۷۷].

**پرسش‌نامه‌ی معکوس:** پرسش‌نامه‌ی خاص تحلیل محتواست. در این روش، برعکس روش‌های معمول که پرسشگر به طرح سؤال و گرفتن پاسخ می‌پردازد، پاسخ‌ها موجود و در دسترس هستند و فقط به وسیله‌ی سؤال‌های پرسش‌نامه، پاسخ‌ها یا داده‌ها استخراج و بیرون آورده می‌شوند [مفیدی، ۱۳۷۴].

## منابع

۱. شریعتمداری، علی. چند مبحث اساسی در برنامه‌ریزی درسی. نشر سمت. ۱۳۷۴.
2. Bruner, jerome (1960). The Process of Education. Cambridge; mass. Harvard University.
3. ACEID (Asian center of educational innoration for development) (1990). Deueloping new theather compeetencies in response fomeya-trends in response to mega-trands in Curriculum; ACEED; NewsLetter; Issue 36.
4. Beauchamp; G.A. (1992). Curriculum the org. tbird-E; Wilmette; lilliois. thekosg; press.
۵. شریعتمداری، علی. جامعه‌ی تعلیم و تربیت. نشر امیر کبیر. ۱۳۷۵.
۶. فرمهبینی، محسن. برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران. ۱۳۸۴.
۷. سلیمان پور، جواد. مهارت‌های تدریس و یادگیری. انتشارات احسن. ۱۳۸۰.
۸. ملکی، حسن. مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه. نشر سمت. ۱۳۷۹.
۹. سیلور، جی گامن و دیگران. برنامه‌ریزی درسی برای تدوین و یادگیری بهتر. ترجمه‌ی غلامرضا خوقی‌نژاد. نشر آستان قدس رضوی. ۱۳۷۴.
۱۰. هوستی، آل، آر. تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و علوم انسانی. ترجمه‌ی نادر سالارزاده. نشر علامه طباطبایی. ۱۳۷۳.
11. Ragan, william B (1996). Modern elementary carriculum. New york; chicago. Holt; Rine hart and winston.
۱۲. فتحی و اجارگاه، کوروش. اصول برنامه‌ریزی درسی. نشر ایران زمین. ۱۳۷۷.
۱۳. شریعتمداری، علی. جزوه‌های درسی برنامه‌ریزی درسی در آموزش ابتدایی و متوسطه. دوره‌ی دکترا. ۱۳۸۱.
۱۴. ملکی، حسن. برنامه‌ریزی درسی راهنمای عمل. نشر پیام اندیشه. ۱۳۷۹.
۱۵. لوی، الف. برنامه‌ریزی درسی مدارس. ترجمه‌ی فریده مشایخ. نشر مدرسه. ۱۳۷۱.
۱۶. تقی‌پور ظهیر، علی. مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. نشر آگاه. ۱۳۷۱.
۱۷. تایلر، رالف. اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی. ترجمه‌ی تقی‌پور ظهیر. نشر آگاه. ۱۳۷۷.
۱۸. یارمحمدیان، محمدحسین. اصول برنامه‌ریزی درسی. نشر یادواره کتاب. ۱۳۷۷.
۱۹. مفیدی، فرخنده. معانی و تعاریف مفروضات اساسی برنامه‌ریزی درسی. نشر پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت. ۱۳۷۴.



۱۸/۱۹۹۰/۱۹۳  
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۷۵