

مطالعه نقش مولفه‌های مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی بر به کارگیری

فرانظریه‌های برنامه درسی در راهبردهای یاددهی - یادگیری

The Study of Effect Meta Theoretical Curricula's Implementation in Educational Performances of Tehran Universities in Educational Science

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۹/۲۷، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۱/۱۰/۱۷، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۳/۲۰

H. Shahraki Pour., (Ph.D)., M.R. Sarmadi., (Ph.D) & N. Elhamian., (Ph.D Student)

ABSTRACT: This research program to study the application performance Meta theory Education Faculty of Educational Sciences at the University of Tehran in the year 89-88 has been done. The aim of this study is to examine that faculty of Educational Science, the curriculum specialists and executives, to what extent the common teaching of basic and fundamental vision benefit and which has higher priority. The research in this study is a descriptive survey approach. Measuring the validity and reliability of the questionnaire with 30 questions in 4 Meta theories Miller, Eisner, Hunecke, Walker and Questionnaire in the five-choice Likert scale was determined. Was appointed and Based on simple random sampling method and survey a sample of 87 people and then run the data analysis software SPSS 17. Descriptive statistics were used in the indicator of central tendency. In order to determine the relationship between variables in inferential statistics, k- square method was used. Also the Friedman test analysis was used to determine priorities. The results of the survey questions suggest that Merit-oriented elements in the Miller Performance Training Meta theory Faculty of Educational Sciences at the University of Tehran to other applications. This means that goals in education are used more tangible, more visible and more specific cognitive characteristics.

KeyWord: Curriculum, Meta theory, Educational Function, implementation, Educational performance, Tehran University

حسن شهرکی پور^۱، محمدرضا سرمدی^۲ و نگار الهامیان^۳

چکیده: هدف پژوهش حاضر مطالعه نقش مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی بر به کارگیری فرانظریه‌های برنامه درسی در راهبردهای یاددهی - یادگیری است. روش پژوهش از نوع زمینه‌ای و جامعه آماری کلیه اساتید شاغل به تدریس در دانشگاه‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ است. نمونه آماری ۸۷ نفر از اساتید زن و مرد می‌باشد. که به صورت نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. این پژوهش از ابزار محقق‌ساخته پرسش‌نامه استفاده شده است و داده‌های پژوهش در دو سطح توصیفی از شاخص‌های گرایش مرکزی و جداول توزیع فراوانی و در آمار استنباطی از آزمون تحلیل واریانس و آزمون مقایسات میانگین زوجی دانکن و با نرم‌افزار تحلیل داده SPSS مورد توصیف و تجزیه و تحلیل قرار گرفت. عمده‌ترین یافته‌های مطالعه این است که سابقه تدریس بیشترین تاثیر را در به کارگیری فرانظریه آیزنر، مرتبه علمی و گرایش تحصیلی بیشترین تاثیر را در به کارگیری فرانظریه واکر و هونکی دارد و در این میان فرانظریه میلر متاثر از هیچ کدام یک از متغیرهای مذکور نیست و اساس فعالیت یاددهی - یادگیری را دربردارد و از متغیرهای دیگری تاثیر می‌پذیرد.

کلید واژه‌ها: مرتبه علمی، سابقه تدریس، گرایش تحصیلی، فرانظریه‌های برنامه درسی

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور سازمان مرکزی

۳. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی،

مقدمه

پژوهش در حوزه یاددهی - یادگیری مراحل مختلفی را گذرانده است. هدف در برنامه درسی نشان دادن نقطه مطلوب و رسیدن به آن است و تعیین اهداف موجب می‌شود که فعالیت‌ها به‌طور هماهنگ و متوالی پیش برود. از سال ۱۹۱۸ برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک علم تعریف شد و رفته رفته با توجه به نیاز جوامع به شکل‌های مختلف تدوین و طراحی و اجرا گردید. در این سیر تکامل اصولی منظم و مطالعه شده در جنبه‌های مختلف برنامه‌ریزی درسی پدید آمد، نیازهای جوامع شناخته شد و براساس پرسش‌های مختلف در زمینه‌های متفاوت اطلاعات متنوعی پدید آمد.

بسیاری از صاحب‌نظران در این رشته به‌طور ضمنی معتقدند به‌منظور بررسی یک موضوع ابتدا باید وضعیت موجود را شناخت و وضع مطلوب را تعریف کرد و سپس به بررسی موقعیت پرداخت. در این جا سؤالی که مطرح می‌شود این است: افرادی که برنامه‌های درسی را اجرا می‌نمایند چگونه از مفاهیم نظری موجود در این رشته استفاده می‌نمایند و چه‌طور مفاهیم مکتوب را با نیازهای جامعه تطبیق می‌دهند. مسئله‌ای که همیشه مطرح بوده و هنوز هم به‌طور آن می‌پردازند انسان است. انسان را به‌عنوان موجودی سازمان‌یافته، دارای عقل و هوش خلاق و مختار تعریف کرده‌اند که در جستجوی معناست. اعتقادات مختلف در خصوص این مطلب که انسان دارای قدرتی است که می‌تواند مفاهیم را تجربه کند، زمینه اصلی پژوهش حاضر را شکل می‌دهد.

یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین عناصر در نظام‌های آموزشی، برنامه درسی است که نقش مهمی در تحقق اهداف و مأموریت‌های آموزشی دارد. برنامه‌ریزی درسی که از آن به‌عنوان طرح علمی یاد می‌شود وابسته به عناصر مختلفی است و عوامل متفاوتی می‌تواند در این حوزه تأثیرگذار باشد. یکی از منابع مؤثر در طراحی برنامه‌ریزی درسی، اساتید و صاحب‌نظران در حوزه دانشگاه‌ها و آموزش عالی هستند. اینان به‌دلیل آشنایی و تجربه با عوامل مؤثر آموزشی در برنامه‌ریزی درسی تأثیر به‌سزایی دارند و می‌توانند به تهیه، تدوین، سازماندهی و اجرای برنامه درسی بپردازد. در مراکز دانشگاهی، اعضای هیات علمی از استقلال در خور توجهی در مورد تحقیق و تدریس بهره‌مند هستند. در این صورت است که بسیاری از تصمیم‌گیری‌ها و اولویت‌های آموزشی را تعیین و تفسیر می‌کنند و در حقیقت به‌صورت حرفه‌ای مسائل را مورد بررسی قرار می‌دهند. تدریس یک ماده درسی در چند گروه مختلف، روش تدریس، مفاد دروس، منابع، نحوه ارزشیابی و مواردی از این قبیل را مشخص می‌سازند و در تصمیم‌گیری این اشخاص مورد اطمینان هستند زیرا دانش و مهارت لازم را ظرف چند سال تدریس به‌دست آورده و به‌نوعی استاندارد ساخته‌اند هم‌چنین اعضای هیات‌علمی با گذراندن دوره‌های عالی تحصیلی و کسب تخصص در مجاورت

اساتید خود از آموزش‌های لازم نیز بهره‌مند شده‌اند. اعضای هیات علمی معمولاً منابعی را ارائه می‌دهند که مخاطبان آنان قدرت درک آن مسائل را داشته باشند و تا حدودی از بازتاب‌های آموزشی خودشان در آموزش بهره می‌گیرند. روش‌های تدریس آنان در چارچوب‌های علمی قرار دارد و عوامل تاثیرگذاری در کلاس درس هستند. البته وسعت کلاس، تعداد دانشجویان و تعداد دروس را می‌توان از جمله عوامل تاثیرگذار دیگر در نظر گرفت. سوابق آموزشی و تدریس بیشتر در پی کشف و رفع محورهای مشکل‌ساز فرایند آموزش یادگیری می‌باشد و مطالعه شواهد دال بر یادگیری دانشجو و توصیف انگیزه‌ها و محرک‌های آموزشی است؛ به بیان دیگر، در پی مشخص کردن این نکته است که نظریات متفکرانه چگونه به سخنرانی‌ها، گفت‌وگوها، تکالیف و آزمون‌ها در تدریس یک عضو هیات علمی را شکل می‌دهد. با توجه به رشد سریع فرایندهای آموزشی در حوزه آموزش عالی زمان پرداختن به کاربرد مفاهیم نظری و تئوری‌ها در عمل می‌باشد تا بدین وسیله در جهت ارتقاء نظام آموزشی قدم برداریم.

بیان مسئله

برنامه درسی واژه‌ای است که در متون آموزش عالی کشورهای مختلف جهان چندان متداول نیست (بارنت، کت، ۲۰۰۵، هیکس، ۲۰۰۷، استارک، ۱۹۹۷). مجموعه کتب منتشر شده در حوزه برنامه درسی آموزش عالی در قالب کتب و منابع جامع از تعداد انگشتان دست تجاوز نمی‌کند و حتی در بسیاری از جوامع به جای واژه برنامه درسی آموزش عالی از متغیرها و مفاهیم دیگری چون تدوین برنامه^۱ و یا تدریس و یادگیری^۲ استفاده می‌شود (وولف، ۲۰۰۷). در عصر تغییر و تحولات بنیادی، این پژوهش برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت، اساتید و سیاست‌گذاران از این نگاه که ارتقاء شخصی و عبور از لایه‌های سطحی چه تاثیر عمیقی بر لایه‌های پنهان برنامه درسی و اثرات عمیق بازده یاددهی - یادگیری دارد ضروری است. صاحب‌نظران در حوزه برنامه درسی معتقدند که برنامه درسی زمانی ارزشمند است که براساس نیاز و احتیاجات فرد و جامعه تهیه و تنظیم شود و فرایند یاددهی - یادگیری زمانی موثر است که معلم بتواند آن‌چه را آموخته با احتیاجات ملموس یادگیرنده پیوند دهد و در ارتقاء انگیزه یادگیری موثر واقع شود. هم‌چنین اندیشمندان حوزه برنامه درسی بر این نظر هستند که برنامه درسی باید چالش‌پذیر بوده و از یک اساس و زیربنای ارزشی و قوی برخوردار باشد و علاوه بر این باید از مجموعه‌ای از رشته‌ها نظیر روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و غیره استخراج شود در عین حالی که تمرکز بر مطالعات برنامه درسی است، مواردی نظیر یادگیری، مطالعات مربوط به رشد و تحول انسان،

1. Program Development
2. Teaching & Learning

مطالعه نقش مولفه‌های مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی بر به‌کارگیری...

پژوهش در خصوص ارتباط بین مدرسه و جامعه، تئوری‌های فرهنگی از جمله مواردی است که به تئوری‌های برنامه درسی ارتباط دارد.

چنین برداشت می‌شود که حوزه برنامه درسی، حوزه‌ای مملو از چرایی‌ها و چگونگی‌هاست. به منظور پاسخ به چرایی‌ها، پرداختن به تئوری‌های بنیادی ضروری است و فرآیندها مجموعه‌ای از تفاوت‌ها و شباهت‌ها درباره تئوری‌هاست و معمولاً از چندین تئوری شکل گرفته است و به ابعاد متفاوت اشاره دارد، درست همان‌گونه که مواجهه شدن با مسائل مربوط به انسان و آموزش ابعاد مختلفی را دربردارد. فارغ از تمام مشکلات مطرح شده در حوزه برنامه درسی که محور اصلی آن بر پایه عدم ارائه مطالب با نیازهای موجود می‌باشد، در این‌جا ذکر این مسئله حائز اهمیت است که هدف اصلی از بررسی فرآیندها در کاربرد آموزشی شناخت مبنای شناختی جامعه موردنظر است. این پژوهش به دنبال این است که جامعه مدرسان و محققان حوزه برنامه درسی چه ارتباطی بین تئوری‌ها و عمل برقرار نموده‌اند و در این حوزه مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی آنان بر کاربرد کدام فرآیند تاثیرگذار بوده است؟

هدف کلی پژوهش

مطالعه نقش مولفه‌های مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی بر به‌کارگیری فرآیندهای برنامه درسی در راهبردهای یاددهی - یادگیری است.

سوال اصلی پژوهش

آیا مولفه‌های مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی در به‌کارگیری فرآیندهای برنامه درسی در راهبردهای یاددهی - یادگیری تاثیر دارد؟

سوالات ویژه پژوهش

- ۱- آیا مرتبه علمی در به‌کارگیری فرآیندهای برنامه درسی در فرایند تدریس تاثیر دارد؟
- ۲- آیا سابقه تدریس در میزان به‌کارگیری فرآیندهای برنامه درسی در فرایند تدریس تاثیر دارد؟
- ۳- آیا گرایش تحصیلی در میزان به‌کارگیری فرآیندهای برنامه درسی در فرایند تدریس تاثیر دارد؟

مبانی نظری

در زمینه برنامه درسی تعاریف و مفاهیم بسیار زیادی وجود دارد که هر کدام بر یک موضوع خاص تکیه نموده و آن را تبیین کرده‌اند. اما آنچه در تمام این منابع وجود برابر دارد این است که برنامه‌ریزی درسی فرایندی است که در ارتباط با انسان شکل می‌گیرد و به‌منظور یادگیری آسان مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد. رشته برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی دارای دو ویژگی اساسی است. نخست آن که حوزه مطالعات برنامه‌ریزی درسی نسبتاً جوان است و دوران رشد و تکوین خود را می‌گذراند تولد برنامه‌ریزی درسی عمدتاً به سال ۱۹۱۸ باز می‌گردد؛ زمانی که نخستین کتاب بابت تحت عنوان «چگونه یک برنامه‌ریزی درسی طراحی کنیم» منتشر گردید. اگرچه قبلاً توجه بسیاری به محتوا شده بود، لیکن حوزه جدید برنامه‌ریزی درسی با مطرح کردن سئوالات دیگر و در کانون توجه قرار دادن فرایند برنامه‌ریزی درسی گسترش پیدا کرد (کلاین^۱، ۱۹۹۲). امروزه از برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک حوزه تخصصی یاد می‌شود. دومین ویژگی حوزه برنامه‌ریزی درسی ماهیت میان‌رشته‌ای آن است به این معنا که حوزه برنامه‌ریزی درسی از حوزه‌های علمی گوناگون نظیر روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه آموزش و پرورش و... بهره می‌گیرد (زایس^۲، ۱۹۷۶؛ وایلز^۳ و باندی^۴، ۱۹۹۳).

به‌دلیل همین ویژگی‌ها، بسیاری از صاحب‌نظران و نویسندگان حوزه نسبت به روشن نبودن حدود و ثغور و شفاف نبودن ماهیت آن ابراز نگرانی کرده‌اند. از جمله گودلد^۵ (۱۹۹۴) اظهار می‌دارد که بسیاری از اساتید دانشگاهی حوزه برنامه‌ریزی درسی از همگونی تخصصی، به‌اندازه‌ای که در سایر گروه‌های آموزشی از قبیل روان‌شناسی تربیتی به چشم می‌خورد، برخوردار نیستند. از این‌رو، حوزه برنامه‌ریزی درسی در قالب علمی و عملی به اندازه کافی ساختارمند نیست تا بتوان با اصولی منسجم و منظم آن را تبیین کرد (ولنس^۶، ۱۹۸۲). این ابهام و عدم شفافیت، در بسیاری از موضوعات حوزه برنامه‌ریزی درسی ساری و جاری است. از جمله این موضوعات بحث نظریه برنامه‌ریزی درسی است. در رابطه با بحث نظریه برنامه‌ریزی درسی اختلاف‌نظرها و ابهام‌های زیادی وجود دارد (کلیبارد^۷، ۱۹۸۲). یکی از این منازعات و ابهام‌ها، بحث درباره تکرر نظریه‌ها یا نبود نظریه برنامه‌ریزی درسی است. دسته‌ای معتقدند که اگر نظریه را مجموعه‌ای منسجم از

1. Klein
3. Zais
4. Wiles
5. Bandy
6. Goodlad
7. Walence

مطالعه نقش مولفه‌های مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی بر به‌کارگیری...

گزاره‌های کلی، اصول یا قواعدی که تبیین‌گر طبقه‌ای از پدیده‌هایی که به‌عنوان برنامه‌ریزی درسی شناخته می‌شود، در نظر بگیریم، در این صورت چیزی به‌عنوان نظریه برنامه‌ریزی درسی نداریم. به بیان دیگر به استثنا چند مورد نظریه برنامه‌ریزی درسی به اندازه کافی و لازم وجود ندارد. شاید اصطلاح دقیق‌تر بسیاری از چیزهایی که نظریه می‌نامیم، مطالعه و بررسی اندیشمندان، تحلیل، ترکیب، تفسیرهای پیشرفته دقیق یا عناوین دیگر باشد؛ بی‌آن‌که به‌ظهور و بسط دقیق و موثکافانه دانش جدید در برنامه‌ریزی درسی منجر شود (ولنف^۱، ۱۹۸۲).

دسته‌ای دیگر معتقدند که نظریه‌های بسیار فراوانی مطرح شدند لیکن آن‌ها بیانگر واقعیت‌های عملی و کلاسی نیستند و به‌عمل توجهی ندارند، از دیدگاه این دسته، اساساً برنامه‌ریزی درسی یک قلمرو عملی است (کلاین، ۱۹۹۲). از این منظر است که شواب از امید بستن بیش از حد به نظریه‌های مختلف برنامه‌ریزی درسی انتقاد می‌کند و علت اساسی نائل نشدن نظام‌های آموزشی به اهداف آموزشی را تئوری‌زدگی رشته برنامه‌ریزی درسی می‌داند. وی معتقد است که مستغرق شدن صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی در مجادلات نظری و انتزاعی باعث سلب هویت از رشته و در نتیجه سلب اعتماد به متخصصان آن شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱).

متاتئوری (فرانظریه) مبحث بسیار جدیدی نه تنها در فرهنگ تربیتی ما بلکه در فرهنگ تربیتی غرب است. در خصوص تشکل فرانظریه (متاتئوری) می‌توان گفت، وقتی از پلکان شناخت بالا رفته دچار بلوغ فکری و تجربی شویم و با آن بلوغ فکری و تجربی خودمان نظریه‌ها را کنار هم بگذاریم، از کنار هم گذاشتن نظریه‌ها در یک قالبت موزون و مجسم یک متاتئوری به وجود می‌آید. بنابراین کارمتاتئوری‌ها به طبقه‌بندی کشاندن و منسجم نگاه کردن تئوری‌ها به شکل طرح یک دیدگاه ترکیبی از دیدگاه‌های قبلی است. بدین ترتیب، وقتی در یک حوزه معرفتی خاص تئوری‌ها را کنار هم بگذاریم و به آن‌ها نظام بخشیده و در یک چارچوب جدید مطرحشان کنیم، در واقع، یک کار متاتئوریک انجام داده‌ایم. به بیان دیگر، می‌توان گفت که متاتئوری عمل تحلیل، ترکیب، تلفیق و نقد نظریه‌های مختلف مربوط به حوزه معرفتی خاص و ترسیم شمای نظریه‌ها در یک قالب جدید و نظام یافته است به نحوی که محاط بر تئوری‌ها باشد. به عبارت ساده‌تر، متاتئوری یک تئوری درباره مجموعه‌ای از تئوری‌ها است. از جمله کسانی که در برنامه درسی متاتئوری ارائه نموده‌اند می‌توان از میلر^۲، هونکی^۳، جیرو^۴ پناوپاینز^۵، دکرواکر^۶ و آیزنر نام

-
1. Wolnef
 2. J.Miller
 3. D.Honechi
 4. Giroux
 5. Pena and Pinar
 6. Walker

برد (قورچیان، تن ساز، ۱۳۸۸، ص ۱۱۹). یک متاتئوری مجموعه‌ای از نقشهای بهم متصل را در بردارد که شامل اصول، قواعد و یا شرح درباره آن چه که هم قابل قبول و هم غیرقابل قبول است، می‌باشد و این به معنای اکتشاف مفهومی در اصول و قواعد یک علم می‌باشد. برای مثال ممکن است یک متاتئوری، یک تغییر شکل و دگرگونی را ایجاد نماید یا یک راه جدیدی برای فهم بهتر یک مطلب یا موضوع مطرح شده باشد. اگر یک متاتئوری به صورت غالب مورد پذیرش قرار بگیرد، از مجموعه‌ای از تئوری‌های پرورش یافته شکل گرفته بوده در بخشی از مراحل آن تئوری تغییر ایجاد شده و این توصیف جدید باعث دگرگونی و تغییر بنیادی در مفهوم نظری یک علم بوجود آورده است (اوورتون، ۱۹۹۸، ص ۱).

حقیقت امر آن است که در مقام مقایسه با سایر رشته‌ها، برنامه‌ریزی درسی علی‌رغم سابقه نه چندان تاریخی، از لحاظ تئوری و ادبیات تئوریک بسیار غنی است. این بلوغ نظری باعث شده است که نظریه‌پردازان و اندیشمندان بزرگ این رشته، تئوری‌های مختلف را مورد طبقه‌بندی و دسته‌بندی قرار دهند. به این فعالیت اصطلاحاً «متاتئوری» گفته می‌شود. متاتئوری بنا به تعریف عبارت است از تئوری درباره تئوری‌ها. بدین معنا که وقتی نظریات گوناگون را مورد بررسی قرار داده و براساس وجوه تشابه و تفاوت تئورهای مختلف، آن‌ها را مورد طبقه‌بندی قرار دهیم، اقدام به ارائه یک متاتئوری نموده‌ایم (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰، ص ۴۷).

در ادبیات برنامه‌ریزی درسی متاتئوری‌های گوناگونی ارائه شده است که اینک به شرح برخی از مهم‌ترین و معروف‌ترین این طبقه‌بندی‌ها از تئوری‌های برنامه درسی می‌پردازیم.

متاتئوری آیزنر: ۱- دیدگاه رشد و تکامل فرایندهای شناختی^۱ ۲- دیدگاه منطقی‌گرایی علمی^۲

۳- دیدگاه تناسب (ارتباط شخصی)^۳ ۴- سازگاری اجتماعی و بازسازی اجتماعی^۴ ۵- برنامه درسی بمتاباه تکنولوژی^۵ ۶- متاتئوری دکرواکر^۶

۱- تئوری‌های برنامه درسی که درصدد منطقی کردن برنامه درسی هستند.

۲- تئوری ساخت برنامه درسی

۳- تئوری‌هایی که در صدد مفهومی کردن پدیده‌های برنامه درسی هستند.

۴- تئوری‌هایی که بدنبال تشریح علمی و محققانه پدیده‌های برنامه درسی هستند.

1. Development of cognitive processes
2. Academic Rationalism
3. Personal Relevance
4. Social Adaptation and social Reconstruct
5. Curriculum As Technology
6. Walker

متاتئوری هونکی:

۱- تئوری‌پردازی ساختاری^۱ ۲- تئوری‌پردازی ژنریک^۲ ۳- تئوری‌پردازی موضوعی^۳ متاتئوری جیرو، پنا و پاینر: ۱- سنت‌گرایان^۴ ۲- تجربه‌گرایان مفهومی^۵ ۳- بازنگران مفهومی^۶ (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰، ص ۷۰).

متاتئوری همی‌یر: ۱- مدل‌های مفهومی ۲- تئوری مشروعیت‌بخشی^۷ ۳- تئوری فرایندی^۴ - تئوری‌های ساختاری (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰، ص ۷۴).

متاتئوری جان میلر: ۱- جهت‌گیری هدف‌دار ۲- جهت‌گیری شناختی ۳- جهت‌گیری رشدی ۴- جهت‌گیری موضوعی و رشته‌ای ۵- جهت‌گیری تحول‌گرا ۶- جهت‌گیری فرهنگی ۷- جهت‌گیری شایستگی‌گرا (قورچیان و تن‌ساز، ۱۳۸۸، ص ۱۲۰).

روش پژوهش

در پژوهش‌ها مخصوصاً در پژوهش‌های علوم انسانی، شناخت و انتخاب یک روش مناسب و ضروری است بنابراین روش‌شناسی پژوهش از مهم‌ترین اجزای هر کار پژوهشی به حساب می‌آید. بر این اساس در این پژوهش با توجه به ماهیت و اهداف و سوال‌های پژوهش نسبت به تعیین روش پژوهش اقدام شده است. با توجه به موضوع و اهداف مورد بررسی از آن جنبه که در این پژوهش سعی بر آن بود که به توصیف آن چه هست پرداخته شود، بنابراین روش توصیفی ملاک کار قرار داده شد. با عنایت به اهمیت و جایگاه پژوهش، یکی از پایه‌های اساسی هر پژوهش روش آن است. در پژوهش حاضر جمع‌آوری اطلاعات از طریق پرسیدن سوال‌هایی است که از قبل مشخص شده و تایید شده و یک پرسشنامه دارای ساختار طراحی شده است. بنابراین با توجه به نوع پژوهش که توصیفی می‌باشد رویکرد به‌کار گرفته شده از نوع پیمایشی استفاده شده است.

پرتال جامع علوم انسانی

-
1. Tructural Theorzing
 2. Generic Theorizing
 3. Substantive
 4. Traditionalists
 5. Conceptual Empirists
 6. Reconceptualists
 7. Theories of curriculum legitimization

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری مورد نظر کلیه اعضای هیات علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه‌های شهر تهران را شامل می‌شود که در ۱۰ دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، الزهراء، شهید بهشتی، شهید رجایی، شاهد، پیام‌نور، واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی، تربیت معلم و تربیت مدرس در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ مجموعاً به تعداد ۱۱۶ نفر به تدریس اشتغال داشته‌اند. در خصوص تعیین حجم نمونه روش‌های متفاوتی در زمینه‌های پژوهش مختلف وجود دارد. در شیوه نمونه‌گیری در این پژوهش علاوه بر روش نمونه‌گیری تصادفی ساده که شانس برابر را برای همه اعضا نمونه مورد نظر را فراهم می‌سازد از روش زمینه‌یابی مقطعی نیز استفاده شد. در این پژوهش به‌منظور تعیین حجم نمونه آماری از جدول مورگان استفاده شد و براساس این جدول تعداد افراد نمونه از مجموع ۱۱۶ نفر، تعداد ۸۶ نفر تعیین گردید.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

پرسش‌نامه به‌عنوان تنها وسیله و ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش انتخاب شد. معمولاً این‌گونه برداشت می‌شود که داده‌های حاصل از پرسشنامه منعکس‌کننده شبکه ذهنی از جهت-گیری‌ها و روابط بین شخصی است. در مورد موضوع این پژوهش پرسشنامه‌ای وجود نداشت و لازم بود که پرسشنامه‌ای با محتوای سوالات بسته در مقیاس لیکرت تنظیم شود. این پرسشنامه شامل ۳۰ سوال در ۵ گزینه طراحی گردید. به‌گونه‌ای که عدد ۵ (خیلی زیاد) بیشترین میزان استفاده و عدد ۱ (خیلی کم) که کمترین میزان استفاده آزمودنی را نشان می‌دهد.

شیوه تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش به‌منظور بررسی تاثیر مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی بر میزان به‌کارگیری فرآیندهای برنامه درسی در فرایند درسی در بخش روش‌های آمار توصیفی از شاخص‌های گرایش مرکزی و جداول توزیع فراوانی استفاده شده است و در آمار استنباطی با توجه به این‌که فرآیندهای در قالب چهار سطح عنوان شده‌اند، ابتدا با استفاده از آزمون تحلیل واریانس و پس از آن به‌طور دقیق‌تر، با استفاده از آزمون‌های مقایسات میانگین زوجی دانکن، میزان به‌کارگیری هریک از فرآیندها را توسط اساتید با یکدیگر مورد بررسی قرار گرفته است و در نهایت با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره، میزان اثرگذاری مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی اساتید را به‌طور مشترک بر روی به‌کارگیری تمامی فرآیندها مورد تحلیل قرار گرفته است. در تحلیل‌های واریانس چندمتغیره اثرگذاری هریک از متغیرهای مستقل بر روی هر

مطالعه نقش مولفه‌های مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی بر به‌کارگیری...

تعداد از متغیرهای پاسخ به‌طور هم‌زمان سنجیده می‌شود و با توجه به این که اساتید به‌طور خاص از یک فرآیند پیروی نمی‌کردند، در تحلیل اثرگذاری متغیرهای مستقل مسئله بر روی این فرآیندها از تحلیل‌های چندمتغیره استفاده شده است.

تحلیل داده‌ها و یافته‌های پژوهش

در تحلیل به‌کارگیری مولفه‌های فرآیندهای درسی ابتدا برای هر مولفه، از سوالات مرتبط با آن و با توجه به وجود طیف لیکرت در سوالات، میانگین حسابی گرفته شد و اعداد کمی بدست آمده از این بخش را به‌عنوان امتیاز مولفه فرآیند برای هر عضو نمونه در نظر گرفته شده است. ابتدا اطلاعات به‌دست آمده برای امتیازات هر یک از این متاتئوری‌ها را با استفاده از آزمون تحلیل واریانس بررسی و مقادیر میانگین امتیازات برای تمامی ۴ متاتئوری مورد بررسی به‌طور هم‌زمان مقایسه شده است. انتظار بر این مبنا بود که اگر اختلاف معناداری بین مقادیر میانگین امتیازات در این متغیرها وجود داشته باشد آن‌گاه سهم زیادی از تغییرات موجود در داده‌ها را توسط تغییرات بین گروهی که براساس متاتئوری‌ها صورت گرفته، توجیه گردد و سهم جملات خطا و تغییرات درون گروهی نسبت به تغییرات بین گروهی بسیار اندک باشد. نتایج آزمون تحلیل واریانس برای منظور فوق به‌صورت زیر به‌دست آمده است:

جدول ۱. آزمون تحلیل واریانس

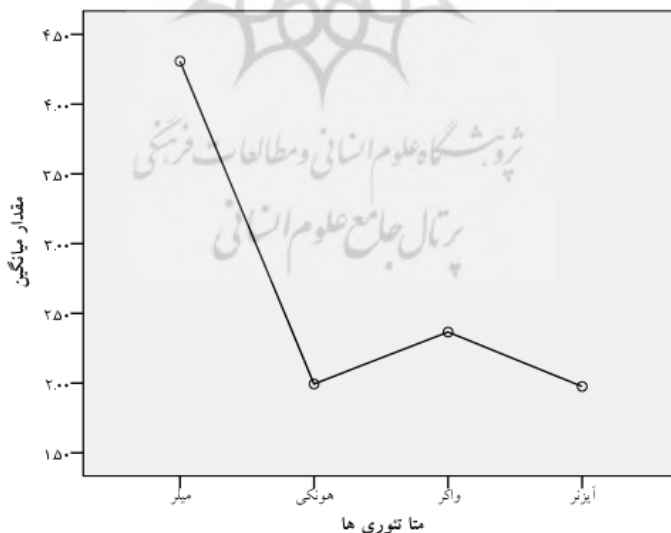
سطح معناداری	آماره آزمون	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	منبع تغییرات
۰/۰۵	۵۳۶/۵۷۵	۱۰۷/۶۸۴	۳	۳۲۳/۰۵۲	بین گروهی
	۰/۲۰۱		۳۴۴	۶۹/۰۳۷	درون گروهی
			۳۴۷	۳۹۲/۰۸۹	کل

با توجه به میزان احتمال معناداری آزمون که کوچکتر از ۰,۰۵ می‌باشد فرض برابری میانگین‌های امتیازات در بین متاتئوری‌ها را رد می‌نماییم. اکنون با استفاده از آزمون‌های زوجی به بررسی دقیق نوع اختلاف بین متاتئوری‌ها می‌پردازیم و هر زوج متاتئوری را دو بدو مقایسه می‌نماییم تا از دلیل وجود اختلاف معنادار بین امتیازات این عوامل آگاهی پیدا کنیم. نتایج آزمون‌های مقایسات زوجی به‌صورت زیر می‌باشد:

جدول ۲. مقایسات زوجی متاتئوری‌ها

متاتئوری	تعداد	زیرگروه		
		۱	۲	۳
آیزنر	۸۷	۱/۹۷۵۶		
هونکی	۸۷	۱/۹۹۳۴		
واکر	۸۷		۲/۳۶۶۲	
میلر	۸۷			۴/۳۰۷۵
سطح معناداری		۰/۷۹۳	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰

ملاحظه می‌شود که از بین تمامی متاتئوری‌های موجود، بدون توجه به سابقه تدریس، گرایش و مرتبه علمی افراد، تنها بین معیارهای هونکی و آیزنر اختلافی وجود ندارد و اختلاف امتیازات برای سایر مقایسات و متاتئوری‌ها در سطح ۰,۰۵ معنادار می‌باشد. با توجه به عدم وجود اختلاف معنادار بین متاتئوری‌های هونکی و آیزنر به نظر می‌رسد که این دو معیار به نسبت سایر متاتئوری‌ها مفهوم نزدیک‌تری را در فرایند یاددهی-یادگیری داشته‌اند. با استفاده از نمودار مقادیر میانگین این متغیرها می‌توان به صورت شهودی نیز نتایج آزمون تحلیل واریانس را برای این متغیرها مشاهده نمود.



نمودار ۱. مقادیر میانگین متغیرها

مطالعه نقش مولفه‌های مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی بر به‌کارگیری...

ملاحظه می‌شود که امتیازات بدست آمده برای متاتئوری میلر در بالاترین سطح مقادیر میانگین امتیازات قرار دارد. پس از آن معیار واکر در مرتبه دوم از نظر بزرگی امتیازات قرار گرفته و معیارهای هونکی و آیزنر نیز به‌طور مشترک در مرتبه سوم دسته‌بندی می‌شوند. نتایج آزمون‌های فوق نشان می‌دهد که متاتئوری میلر بیشتر از سایر متاتئوری‌ها توسط اساتید به‌کار گرفته می‌شود. پس از آن متاتئوری واکر در مرتبه دوم به‌کارگیری و متاتئوری‌های هونکی و آیزنر در مرتبه آخر از نظر میزان به‌کارگیری توسط اساتید قرار دارند. سپس به بررسی آزمون‌های مرتبط با سوالات پژوهش پرداخته شد. به این منظور با توجه به این‌که دو متغیر کیفی مرتبه علمی و گرایش تحصیلی به‌همراه یک متغیر کمی سابقه تدریس در مسئله وجود داشته است با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره تمامی فرضیه‌ها را به‌عنوان متغیر پاسخ در نظر گرفته و میزان اثرگذاری هریک از متغیرهای مذکور را بر روی امتیاز به‌دست آمده از این فرآیندها را مورد بررسی قرار داده‌ایم. با توجه به این‌که در آزمون‌های تحلیل واریانس دو فرض اولیه و مهم وجود دارد ابتدا به بررسی برقراری فرضیات می‌پردازیم. فرضیه اول فرض نرمال بودن داده‌ها می‌باشد اما باید توجه داشت که فرض نرمال بودن داده‌ها یک فرض اساسی نمی‌باشد و با استفاده از حجم نمونه مناسب و استناد به قضیه حد مرکزی قابل چشم‌پوشی می‌باشد. فرضیه دوم که فرضی اساسی می‌باشد برابری واریانس جملات خطا در متغیرهای پاسخ است که با استفاده از آزمون لون ارزیابی می‌گردد. نتایج این آزمون به شرح زیر می‌باشد:

جدول ۳. نتایج آزمون لون

مولفه‌ها	F	df1	df2	Sig.
میلر	۰/۱۸۲۸	۲۴	۶۲	۰/۶۸۹
هونکی	۱/۶۲۱	۲۴	۶۲	۰/۰۶۶
واکر	۱/۲۴۱	۲۴	۶۲	۰/۲۴۵
آیزنر	۲/۰۵۳	۲۴	۶۲	۰/۰۶۲

با توجه به مقادیر احتمال معناداری بدست آمده برای آزمون که کوچکتر از 0.05 بوده است، در تمامی متغیرهای پاسخ، فرض برابری واریانس جملات خطا را در سطح 0.05 پذیرفته شده است.

براساس نتایج معناداری مدل تصحیح شده مشاهده شد که حضور مولفه متاتئوری میلر در مدل نتوانسته تغییرات موجود در داده‌ها را کنترل نماید اما حضور سایر مولفه‌ها در مدل در

سطح ۰,۰۵ معنادار بوده است. با توجه به مقادیر احتمال معناداری بدست آمده برای آزمون یک متغیره، مشاهده شد که سابقه تدریس تنها بر روی معیارهای واکر و آیزنر اثرگذار است. گرایش تحصیلی و مرتبه علمی هر دو بر روی مولفه واکر اثرگذار هستند و اثر متقابل تخصص و مرتبه علمی نیز بر مولفه‌های آیزنر و هونکی اثرگذاری دارد. با مقایسه ضرایب اتای جزئی برای متغیرها می‌توان میزان اثرگذاری هریک از آن‌ها را بر روی مولفه‌های پاسخ بررسی نمود.

سابقه تدریس بیشترین اثرگذاری را به‌صورت معنادار بر روی مولفه‌های به‌ترتیب واکر و آیزنر معنادار می‌باشد. گرایش تحصیلی بیشترین اثرگذاری را به‌صورت معنادار بر روی مولفه واکر داشته است. مرتبه علمی بیشترین اثرگذاری را به‌صورت معنادار بر روی مولفه واکر داشته است. همان‌گونه که در نتیجه مشاهده می‌شود حضور مولفه میلر در مدل با حضور متغیرهای مستقل ضرورتی نداشت، هیچ‌یک از متغیرهای مستقل مسئله نیز اثرگذاری معناداری بر روی این مولفه نداشته‌اند.

بنابر نتایج بدست آمده از این بخش و نتایج بخش پیشین که میزان کاربرد زیاد مولفه میلر را نشان می‌داد می‌توان نتیجه گرفت که عوامل دیگری به‌جز متغیرهای سابقه تدریس، مرتبه علمی و گرایش تحصیلی بر روی این مولفه اثرگذار بوده‌اند که تحت این مدل، قابل کنترل نمی‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

در نظام‌های آموزشی هدف نهایی رسیدن به اهداف، کلیات و آرمان‌های برنامه درسی است بر همین اساس است که اندیشمندان و متخصصان در حوزه برنامه بر تلاش هستند تا بین مولفه‌های برنامه درسی و عملکرد به‌دنبال دستیابی به اهداف و آرمان‌های برنامه درسی باشند. این مطالعه که با هدف نقش مولفه‌های مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی بر به‌کارگیری فرآیندهای برنامه درسی در راهبردهای یاددهی-یادگیری انجام شد تاثیر متاتئوری‌های برنامه درسی مورد مطالعه قرار گرفت. در این راستا متغیر سابقه تدریس، مرتبه علمی و گرایش تحصیلی با فرآیندهای آیزنر، میلر، هونکی و واکر موردتوجه قرار گرفتند. مطابق بررسی‌های صورت گرفته در این خصوص با تن‌ها پژوهش صورت گرفته در خصوص به‌کارگیری متاتئوری‌های برنامه درسی در پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان مطالعه کاربرد متاتئوری‌های برنامه درسی بر عملکرد آموزشی اعضای هیات علمی گروه علوم تربیتی در دانشگاه‌های شهر تهران توسط سرمدی، محمدرضا و همکاران (۱۳۹۰) صورت گرفته است، همخوانی دارد.

مطالعه نقش مولفه‌های مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی بر به‌کارگیری...

در پاسخ به سوال (۱) آیا مرتبه علمی در به‌کارگیری فرآیندهای برنامه درسی در فرایند تدریس تاثیر دارد؟ با توجه به ادبیات موجود در خصوص فرآیندهای برنامه درسی و تحلیل آماری انجام شده نتایج بدست آمده حاکی از آن است که مرتبه علمی بیشترین تاثیر را در به‌کارگیری فرآیندهای واکر دارد. چرا که اساتید و صاحب‌نظران در حوزه آموزش با ارتقاء مرتبه علمی بیشتر به سمت و سوی پژوهش و حل مساله و تبیین چرایی‌ها روی می‌آورند. از این‌رو با بالا رفتن سطح مرتبه علمی در فعالیت آموزشی خود بیشتر تاکید بر هدایت مسائل و ارائه فرضیات متفاوت و دستیابی به راه‌حل دارند و بیشتر در صدد بررسی منطقی مسائل هستند که در فعالیت آموزشی آنان نیز نمود پیدا خواهد کرد.

در پاسخ به سوال (۲) آیا سابقه تدریس در به‌کارگیری فرآیندهای برنامه درسی در فرایند تدریس تاثیر دارد؟ نتایج حاصل از مطالعه این متغیر حاکی از آن بوده است که سابقه تدریس بیشترین اثرگذاری را بر مولفه فرآیندهای آیزنر دارد. بدین ترتیب که با بالا رفتن سابقه تدریس تسلط بر نحوه ارائه مطالب و ارائه شیوه یادگیری شفاف و واضح نمایان‌تر شده است و اساتید در ارائه محتوای تدریس به‌طور موثرتری فعالیت داشته‌اند. فرآیندهای آیزنر به‌طور مشخص تاکید بر ارائه محتوا به نحوی که فراگیران در فرایند یادگیری به شیوه‌ای قوی فعالیت نمایند دارد و محور اصلی فعالیت را تحقیق و پژوهش می‌دانند. در این رابطه نتایج تحلیل این دو متغیر بر یکدیگر به‌طور موثر و معنی‌دار بوده است. چنان‌که با بالا رفتن سابقه تدریس فرآیندهای آیزنر در فرایند یاددهی - یادگیری نمود بیشتری داشته است.

در پاسخ به سوال (۳) آیا گرایش تحصیلی در به‌کارگیری فرآیندهای برنامه درسی در فرایند تدریس تاثیر دارد؟ یافته‌های پژوهش حاصل از مطالعه این متغیر نشانگر این مساله است که گرایش تحصیلی بیشترین تاثیر را در به‌کارگیری فرآیندهای واکر و هونکی دارد. این فرآیندهای بیشترین تاکید را بر اطمینان معلمان و مدرسان بر به‌کارگیری و ارائه منطقی دروس دارد و هدف اصلی را بر حل مساله قرار داده و بر این پایه که هدف‌های آموزشی، تجربیات یادگیری و عناصر ارائه محتوا می‌بایست در فرایند یاددهی - یادگیری مورد توجه قرار گیرد. نتایج حاصل از این مطالعه بیانگر آنست، اساتیدی که به‌طور مستقیم گرایش تحصیلی در ارتباط با حوزه آموزش و گرایش‌های علوم تربیتی بوده‌اند بیشترین تاثیرپذیری را از این فرآیندهای داشته‌اند.

در پایان ذکر این مساله ضرورت دارد چنان‌چه در مطالعات سردمی و همکاران (۱۳۹۰) نیز ذکر شده است مولفه فرآیندهای میلر بیشترین تاثیرگذاری را بر عملکرد آموزشی داشته است، بنابراین نتایج بدست آمده از این مطالعه به این نتیجه دست یافته‌ایم که هیچ‌کدام از این متغیرها بر به‌کارگیری فرآیندهای میلر تاثیر گذار نبوده‌اند چرا که این فرآیندهای به تبیین و توضیح مواردی می‌پردازد که هر فردی در هر جایگاه آموزشی آن‌را به‌کار می‌برد و به‌عبارت دیگر فرآیندهای میلر

اصول اساسی آموزش را در نظر داشته است. به‌طور کلی فرانظریه میلر به این نکته اشاره دارد که آموزش را می‌باید با هدفی خاص آغاز کرد و با شناخت از فراگیر آموزش در ابعاد شناختی شکل گیرد که در نتیجه در نظر داشتن ابعاد فوق می‌باید فرایند رشد انسانی محور اصلی قرار گرفته شده باشد و در نهایت با در نظر داشتن ابعاد فرهنگی و اجتماعی در حوزه کلاس درسی یادگیری در اجزاء ملموس و کوچک ارائه شود. به‌طوری‌که بیان شد اساس هر آموزشی با در نظر داشتن موارد فوق صورت می‌گیرد. با بررسی نتایج بدست آمده حاصل از این پژوهش می‌توان گفت که فرانظریه میلر به‌طور ناخودآگاه اساس هر آموزشی در فرایند یاددهی - یادگیری است.

پیشنهادها

- با در نظر داشتن پیشرفت علوم و تغییر روز افزون دانش پیشنهاد می‌شود در دوره‌های آموزشی به یافته‌های جدیدتری در خصوص علوم تربیتی پرداخته شود.
- با انجام پژوهش‌هایی از این قبیل برای تقویت این باور که معلمی امری است تخصصی و فنی، با تاکید بر اصول تئوری، قدم برداشته شود.
- پیشنهاد می‌شود به تغییر و تقویت نگرش پیوند بین تئوری‌های موجود با عملکرد فعلی بیشتر پرداخته شود.
- مطالعات دقیق‌تری برای نیازسنجی و آگاهی موردنیاز مدرسان برای ارتقا سطح دانش و مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای انجام بگیرد.

منابع

- دلاور، علی (۱۳۸۷). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی: نشر ویرایش، تهران.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس، حجازی، الهه (۱۳۸۵). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. ناشر آگاه، تهران.
- سردی، محمدرضا، شهرکی پور، حسن، الهامیان، نگار (۱۳۹۰). پایان‌نامه کارشناسی ارشد: مطالعه کاربرست متاتئوری‌های برنامه درسی بر عملکرد آموزشی اعضای هیات علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه‌های شهر تهران.
- حبیب پور، صفری شالی (۱۳۸۸). راهنمای جامع کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی، انتشارات لویه و متفکران، چاپ دوم، تهران.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۷). اصول برنامه‌ریزی درسی. ناشر: ایران زمین، تهران.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۰). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی. ناشر: انتشارات علم استادان، چاپ اول، تهران.

مطالعه نقش مولفه‌های مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی بر به‌کارگیری...

قورچیان، نادرقلی و تن ساز، فروغ (۱۳۸۸). *برنامه درسی*. ناشر: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، تهران.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). *برنامه درسی: نظرها، دیدگاه‌ها و نگرش‌ها*. انتشارات آستان قدس رضوی، مشهد.

میلر، جی. پی (۱۳۸۶). *نظریه‌های برنامه درسی*، ترجمه محمود مهر محمدی. انتشارات سمت، تهران.
میلر، دبلیو. آر. و میلر، ماری (۱۳۸۰). *راهنمای تدریس در دانشگاه‌ها*، ترجمه ویدا میری. انتشارات سمت، تهران.

Barentt, R and coat, S. (2005a). *Engaging curriculum in higher education*. The Falmer press.

Barentt, E. (2005b). *Conceptualizing curriculum change, university of London Institute or Education Teaching in Higher Education*, Vol6, and No 4.

Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in Higher Education*. Maiden head: SRHE/open.

Eisner, E.W. (1979). *The educational imagination*. Macmillan publisher.

Goodland, J. I. (1985). *Curriculum as a field of study*. The international Encyclopedia of Education. PP.1142-1143.

Gough, N. (2004). *A vision for transnational curriculum inquiry*. transnational curriculum Inquiry. (1) 1, Retrived at March 2008 12 from:<http://nitinat. Library. Ubc. Ca/ojs/ index. Php/tci>.

Hameyers, U. (1994). *Curriculum Theory*. The international Encyclopedia of Education. PP.1348-1355.

Hicks, K (2007). *Curriculum in Higher Education in Asturalia- Helb?* Paper presented at 30th HERDSA Annual conference. 8-11 July 2007 Adeliel, Astuiralia.

Kliebard, H. (2004). *The Struggle for the American curriculum*. NewYork: Rotledge Falmer.

Knight, p. T. (2001). *Complexity and curriculum: A process approach to curriculum_ making*. *Teaching in Higher Education*. 381- 369, (3)6.

Nudzor.H. P. (2009). *A critical commentary on combined methods approach to researching educational and social issues*. *Issues in educational Research*. (2)19.

Overton, Willis. F, (1998). *Metatheory & Methodology In Developmental Psychology*. Temple University, Philadelphia, PA.
<http://astro.ocis.temple.edu/~overton/metatheory.html>.

Stark, Y and Luttuca, SC (1997) *Shaping college curriculum* simon & Schuster publishing company.

Wolf,P.(2007). *Curruculum Development in higher Education: Faculty – Driven process and practice*.

Zais. R. S. (1976). *Curriculum Principles and Foundation*. Thomas Y. Growell Company, Inc.