



انجمن مطالعات برنامه درسی ایران



دانشنامه ایرانی برنامه درسی

(دایرة المعارف)

- صاحب امتیاز: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران و سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش

- با حمایت معنوی: پژوهشکده دانشنامه نگاری پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

- مدیر علمی و اجرایی: دکتر ابراهیم طلائی

- شورای علمی و سیاستگذاری دانشنامه (از زمان تأسیس تاکنون):

دکتر محمود مهر محمدی، دکتر کوروش فتحی واجارگاه، دکتر علیرضا کیامنش، دکتر نادر سلسبیلی، دکتر زهرا گويا، دکتر نعمتاله موسی پور، دکتر حسن ملکی، دکتر عباس صدری، دکتر محمد عطاران، دکتر مجید علی عسگری، دکتر علیرضا عصاره، دکتر مسعود فراستخواه، دکتر جواد قندیلی، دکتر مصطفی قادری، دکتر محمد جوادی پور، دکتر کامبیز پوشنه، دکتر پروین صمدی، دکتر زهرا بازرگان، دکتر نرگس کشتی آرای، دکتر زهرا نیکنام، دکتر علی حسینی خواه، دکتر علیرضا صادقی، دکتر سعید صفایی موحد.

- کارشناس دبیرخانه دانشنامه: مژگان منیری

محور: ۹: پژوهش

سرگروه محور: دکتر نرگس کشتی آرای

عنوان مدخل: ۲-۲-۰۹- سیر تحول روش شناسی (گذشته، حال، آینده) در ایران

نویسندگان: دکتر بختیار شعبانی ورکی

دانشگاه/سازمان: دانشگاه فردوسی مشهد

ایمیل: bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۳/۱۶

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۴۰۰/۵/۱۱

شیوه ارجاع دهی: شعبانی ورکی، بختیار (۱۴۰۰). سیر تحول روش شناسی (گذشته، حال، آینده) در ایران، دانشنامه ایرانی برنامه درسی، انتشار برخط.

راه ارتباطی

مقدمه

گستره مباحث مربوط به سیر تحول روش‌شناسی^۲ پژوهش، پیوندی مستقیم با موضع ما درباره ماهیت مطالعات برنامه‌درسی به مثابه یک رشته دانشگاهی دارد. بنابراین حدود و ثغور تحول روش‌شناسی پژوهش در این حوزه مطالعاتی را می‌توان محدود و یا بسیار گسترده به تصویر کشید. در این راستا ترجیح می‌دهم میان علوم انسانی و علوم اجتماعی تمایز بگذارم و علوم اجتماعی را به مثابه دانش مرتبه نخست در نظر بگیرم که به نحوی نظام‌دار داده‌های خود را با حضور در میدان گردآوری می‌کند و با ابتنا به پژوهش‌های میدانی و با تکیه بر شواهد عینی شکل می‌گیرد و علوم انسانی را به مثابه معرفتی نظری که مبتنی بر راهبردهای نظرورزی است تعریف کنم. بنابراین برای تعیین محدوده بررسی در این مدخل، مطالعات برنامه‌درسی را به مثابه رشته‌ای ذیل علوم اجتماعی در نظر گرفته‌ام. بر این اساس، تاریخچه روش‌شناسی پژوهش در مطالعات برنامه‌درسی در پیوند با نقطه آغاز روش‌های علمی به‌طور کلی بررسی شده است و با نظر به روندها و تغییرات اساسی در روش‌شناسی‌ها و روش‌ها در علوم اجتماعی به ویژه از آستانه قرن بیستم، روش‌شناسی مطالعات در برنامه‌درسی صورت‌بندی و پیامدهای آن مورد بررسی قرار گرفته است.

پژوهش‌های منتشر شده در خلال نیم قرن اخیر (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵؛ رحیمی و دهقانی، ۱۳۹۹) نشان می‌دهند که روند تحول روش‌شناسی پژوهش در برنامه‌درسی در ایران از تروئیکای علوم اجتماعی، علوم تجربی و تاریخ و فلسفه علم و روش‌شناسی در مغرب زمین متأثر شده است. به عبارت دیگر پژوهش در برنامه‌درسی به مثابه یک رشته دانشگاهی، با تکیه بر روش‌های متداول در علوم اجتماعی تجربی برآمده از مفروضه‌های فلسفی آن‌ها در مغرب‌زمین، شکل گرفته است. در عین حال شواهد نشان می‌دهند که سهم پژوهشگران ایرانی در بسط روش‌ها و دیدگاه‌های روش‌شناسی پژوهش در مطالعات برنامه‌درسی بسیار ناچیز است. اغلب پژوهشگران به مثابه کاربران

^۱ استاد فلسفه روش‌شناسی پژوهش در علوم تربیتی

^۲ تاکید بر "روش‌شناسی" در این مدخل، از این جهت برجسته می‌نماید تا بین مباحث نظری و مباحث فنی تمایز روشنی گذاشته شود. به عبارت دیگر در این مدخل "روش" ناظر به گام‌هایی است که برای رسیدن به هدف معین در نظر گرفته می‌شوند و با استفاده از آن‌ها می‌توان داده‌ها را جمع‌آوری و تحلیل کرد؛ و "روش‌شناسی" ناظر به دیدگاه‌ها و مفروضه‌هایی است که برای هدایت روند گزینش، سازماندهی و چگونگی استفاده از روش‌ها به کار می‌روند.

روش‌های متداول در عرصه جهانی به این موضوع پرداختند. به علاوه تقریباً همه آثار منتشر شده درباره فلسفه علم و علوم اجتماعی در ایران متون ترجمه شده هستند و آثار بسیار نادری درباره روش‌شناسی پژوهش در علوم تربیتی و به‌طور ویژه در مطالعات برنامه درسی در ایران نوشته و منتشر شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱، شعبانی ورکی و همکاران، ۲۰۱۵، شعبانی ورکی و جاویدی کلانته جعفرآبادی، ۲۰۲۰، هوشمند و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین بدون توجه به آنچه در روند بین‌المللی اتفاق افتاده، نمی‌توان تاریخچه روش‌شناسی پژوهش در برنامه درسی در ایران را به تصویر کشید.

تاریخچه روش‌شناسی پژوهش در برنامه درسی

تاریخچه پژوهش در برنامه درسی به مثابه یک رشته دانشگاهی منعکس‌کننده یک دوره تقریباً ۱۰۰ ساله است که نقطه عزیمت آن به سال ۱۹۱۸ برمی‌گردد. از آن زمان به تعبیر پاینار (۱۲، ۲۰۱۳) سه دوره پارادایمیک را می‌توان از هم بازشناخت: دوره تثبیت پارادایمیک رشته برنامه‌ریزی درسی (۱۹۶۹-۱۹۱۸)، دوره مفهوم‌سازی مجدد: از برنامه‌ریزی درسی به مطالعات برنامه درسی (۱۹۸۰-۱۹۶۹) و فهم برنامه درسی (۲۰۰۱-۱۹۸۰) و دوره بین‌المللی‌سازی رشته مطالعات برنامه درسی (از سال ۲۰۰۱ تاکنون) است که از آن به عنوان تعامل با دیگری تعبیر می‌شود. در این دوره فهم در پیوند با تاریخ، کنش‌گری و استقبال از تفاوت‌ها، مورد تأکید قرار گرفته است. در دوره نخست روش غالب در پژوهش‌ها در این رشته، روش کمی بود. تفوق روش‌های پژوهش کمی در مطالعات برنامه درسی استمرار پیدا کرد تا اینکه از حدود دهه ۱۹۷۰، تحت تأثیر ظهور جهت‌گیری‌های تفسیری، روش‌های پژوهش کیفی در مطالعات برنامه درسی مطرح و مورد استفاده قرار گرفت. بنابراین روش‌های پژوهش کیفی وارد عرصه پژوهش در تعلیم و تربیت و به تبع آن برنامه درسی شد (هتوی^۱، ۱۹۹۵). از دهه ۱۹۸۰ تحت تأثیر انتقادهای فراوان از منازعات روش‌های پژوهش کمی و کیفی در علوم اجتماعی، روش‌های پژوهش آمیخته^۲ پا به عرصه وجود نهاد. بر این اساس سه جریان اصلی در روش‌شناسی پژوهش در برنامه درسی مطرح شدند:

۱. **مدل سازی ریاضی در مطالعات برنامه درسی:** نخستین جریان اصلی تجربه‌گرایی^۳ است که نقطه اوج آن در نیمه اول قرن بیستم بود. در این دوره بررسی‌های علمی پدیده‌های طبیعی و اجتماعی رونق گرفت و تعلیم و تربیت به‌طور کلی و برنامه درسی به‌طور خاص از این جریان متأثر شد. این جریان مبتنی بر مدل سازی ریاضی (آمار) در پژوهش‌های تربیتی است که با استقرار آمار توصیفی در دهه ۱۹۲۰ و رشد سریع آمار استنباطی و تحلیل‌های چند متغیره در دهه ۱۹۳۰ (تورستن، ۱۹۸۵)، برنامه درسی، با الهام از علوم

1. Hathaway

2. mixed methods

3. empiricism

طبیعی در قرن نوزدهم، به موضوع پژوهش‌های علمی-آزمایشی تبدیل شد. در واقع کانون توجه پژوهشگران برنامه درسی، به‌عنوان یک رشته دانشگاهی، از آغاز به پژوهش‌های تجربی معطوف بوده است. مبنای نظری این پژوهش‌ها اثبات‌گرایی^۱ و عقل‌گرایی انتقادی^۲ است که به ترتیب در سال ۱۹۲۹ و ۱۹۳۴ اعلام موجودیت کردند. مفروضه بنیادی هر دو دیدگاه این است که علوم طبیعی و علوم اجتماعی فقط از حیث موضوع تفاوت دارند و بنابراین روش‌های متداول در علوم طبیعی می‌توانند در پژوهش‌های اجتماعی و از جمله مطالعات برنامه درسی مورد استفاده قرار گیرند. در حالی که سنت اثباتی بر استقرا^۳ و اثبات‌پذیری آزمایشی^۴ گزاره‌های علمی پافشاری می‌کرد، عقل‌گرایان انتقادی ضمن تردید در حجیت استقرا، معتقد بودند منطق علم قیاس^۵ است و در نتیجه پژوهشگران در مقام تدوین فرضیه تحت تاثیر زمینه معرفتی‌شان قرار می‌گیرند، آنگاه با اعتقاد به جنبه منطقی پژوهش‌ها در مقام آزمون فرضیه، استدلال می‌کنند که پژوهشگر با استفاده از ابزارهای عینی می‌تواند فرضیه خویش را در معرض نقد بیرونی قرار دهد. بدین ترتیب دو رویکرد از پایین به بالا^۶ و از بالا به پایین^۷ در پژوهش‌های کمی^۸ پا به عرصه وجود نهادند و به‌عنوان دو رویکرد مسلط حتی بعد از دهه ۱۹۵۰ در پژوهش‌های علمی در علوم اجتماعی و نیز برنامه درسی سایه افکندند.

۲. پردازش زبان طبیعی (طبیعت‌گرا) در مطالعات برنامه درسی: در دهه ۱۹۶۰ کشورهای صنعتی دستخوش بحران فرهنگی شدند. این بحران تاثیر عمیقی بر معرفت‌شناسی و پژوهش‌های علمی بر جای گذاشت و موجب ظهور سنتی ضدخردگرا^۹ شد که آزادی در همه ساحت‌های زندگی بشر را جایگزین عقلانیت محدود^۹ کرد. منتقدان با استفاده از استعاره "دهکده پوتمکین"^{۱۰} تأکید بلامنازع بر لایه‌های ظاهری و غفلت از لایه‌های عمیق‌تر واقعیت در تحقیقات کمی سنتی را منجر به قضاوتی ناصواب می‌دانند و در واکنش به پژوهش‌های پیمایشی، کنترل شده و آزمایشی، ساختاری متفاوت برای فهم واقعیت عرضه می‌کنند. در این ساختار جدید سنت‌های تفسیری (پدیدارشناسی، هرمنوتیک، سازنده‌گرایی و ...) در محافل پژوهشگران

1. positivism

2. critical rationalism

3. induction

4. experimental verifiability

5. deduction

6. bottom-up

7. top-down

8. anti-intellectualist

9. strict rationality

^{۱۰} نقل کرده‌اند روزی کاترین (Catherine) بزرگ روسیه تصمیم گرفت تا برای دیدار از قلمرو تحت فرمانروایی‌اش سفری به دانوب انجام دهد. گریگوری پوتمکین (Grigory Potemkin)، وزیر اعظم ملکه می دانست که دیدن فقر و تنگدستی مردم منطقه خوشایند ملکه نخواهد بود، از این رو وزیر اقدام به بنای روستاهایی ساختگی در سواحل رودخانه دانوب نمود و این روستاهای ساختگی را با دهقانانی که به زور مجبور شده بودند تا هل هله شادی سر دهند، پر نمود تا از این طریق وانمود کند که قلمرو تحت فرمانروایی ملکه در شرایط پیشرفت و رونق قرار دارد. از آن زمان، استعاره "دهکده پوتمکین" (Potemkin Village) برای اشاره به "ظاهر و نمای خارجی جذاب یا طراحی انجام شده به منظور پنهان نمودن حقیقت یا موقعیتی ناخوشایند" مورد استفاده قرار می‌گیرد (مکسول- Maxwell-، ۲۰۰۵، ۱۱۷).

اجتماعی مورد استقبال بیشتری قرار گرفت و با تاکید بر تمایز قاطع میان روش‌های پژوهش در علوم طبیعی و علوم اجتماعی، به ویژگی‌های اختصاصی در پژوهش‌های اجتماعی نظیر آزادی^۱، خاصیت تفریدی^۲، التزام به مطالعه پدیده‌ها در شرایط طبیعی^۳ و بدون مداخله، توصیف فربه^۴، میدان وابستگی مطالعات اجتماعی^۵، واقعیت ذهنی^۶ و چندگانه، تلقی امیک (خودی)^۷ و بازتابندگی^۸، ارزش‌باربودن^۹ اشاره دارند.

۳. کثرت روش‌شناختی در مطالعات برنامه درسی: در مقابل چالش دیرینه میان هواخواهان پژوهش‌های کمی و کیفی، گروهی در جستجوی رفع این چالش به رویکرد جدیدی تحت عنوان «روش آمیخته» در مطالعات تربیتی و اجتماعی روی آورده‌اند. منظور از پژوهش آمیخته، پژوهشی است که در آن روش‌های کمی و کیفی در یک مطالعه واحد بطور همزمان^{۱۰}، متوالی^{۱۱} یا اندراجی^{۱۲} مورد استفاده قرار می‌گیرند. در واقع، هواخواهان این رویکرد از آن تحت عنوان سومین پارادایم پژوهش در برابر دو رویکرد کمی و کیفی، یاد می‌کنند (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵، ۱۵۳). ایده استفاده از دو یا چند روش برای مطالعه یک پدیده به‌منظور دستیابی به نتایج معتبر توسط دنزین^{۱۳} (۱۹۷۸) قوت گرفته است. طرفداران این رویکرد بر این باورند که تلفیق یافته‌های کمی و کیفی می‌تواند به شواهد و مدارک بیشتر، مطمئن‌تر و بنابراین اعتماد بیشتر به ارزش حقیقی نتایج منجر شود (گیدینگز^{۱۴}، ۲۰۰۶).

روند تحول روش‌شناسی پژوهش در برنامه درسی در ایران

اگرچه تاریخچه پژوهش‌های تربیتی در ایران به دوره قبل از اسلام برمی‌گردد، اما سابقه مطالعات روش‌شناختی در برنامه درسی به مثابه یک رشته دانشگاهی در کشور به اوایل قرن بیست و یکم برمی‌گردد. نوری و همکاران (۲۰۲۰) ۱۸۰۷ مقاله‌های منتشر شده درباره تعلیم و تربیت در خلال سال‌های ۱۹۱۹ تا ۲۰۱۹ را مورد بررسی قرار دادند. بر این اساس مدعی شدند که می‌توان تاریخچه روش‌شناسی پژوهش‌های تربیتی را به پنج دوره: پیش‌روش‌شناسی، ظهور روش‌های کمی، سیطره کمیت‌گرایی، ظهور روش‌های کیفی و تکثر روش

1. freedom
2. idiographic
3. natural settings
4. thick description
5. field-dependent
6. subjectivity
7. emic
8. reflexivity
9. value laden
10. triangulation mixed methods design
11. explanatory/exploratory mixed methods design
12. embedded
13. -Denzin
14. Giddings

(آمیخته=کمی+کیفی) تقسیم کرد. در این مقاله نوری و همکاران خاطر نشان کردند در مقاله‌های منتشر شده (۱۱۱۴ مقاله) در خلال سال‌های ۱۹۱۹ تا ۱۹۸۴ روش‌های علمی مورد استفاده قرار نگرفت، بنابراین از این دوره به "پیشاروش‌شناسی" تعبیر کرده‌اند. آن‌ها ضمن بررسی ۲۱۷ مقاله منتشر شده در خلال سال‌های ۱۹۸۵ تا ۱۹۹۴ نشان دادند فقط ۱۱ مقاله از روش‌های کمی استفاده کرده‌اند و مابقی مقاله‌ها با رویکردهای تحلیلی و یا نظرورزانة تدوین و منتشر شده‌اند. بنابراین، از این دوره به مثابه دوره ظهور روش‌های کمی نام بردند. از آنجا که تعداد مقاله‌های برآمده از روش‌های کمی در خلال سال‌های ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۴ به ۴۸ افزایش پیدا کرد، از آن به دوره سیطره روش‌های کمی تعبیر شده است. در خلال ۲۰۰۵ تا ۲۰۱۴ تعداد پژوهش‌هایی که از روش‌های کیفی استفاده کرده بودند، افزایش پیدا کرد. بر این اساس این دوره را ظهور پژوهش‌های کیفی قلمداد کرده‌اند. نویسندگان این مقاله نشان دادند در خلال سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۱۹ روش‌های آمیخته نیز مورد اقبال پژوهشگران تربیتی قرار گرفتند و بدین ترتیب دوره جدید، یعنی "تکثر روش" رقم خورده است.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود مطالعات مورد بررسی در مقاله نوری و همکاران (۲۰۲۰) به برنامه درسی تحدید نشده است. دو دیگر اینکه در این مقاله روش‌شناسی به استفاده از روش‌های علمی تحویل شده است و بنابراین بر اساس تعداد مقاله‌هایی که از روش‌های نظرورزانة، کمی، کیفی و آمیخته استفاده کرده‌اند، تاریخچه مطالعات روش‌شناسی در پژوهش‌های تربیتی را صورت‌بندی کردند. درحالی‌که با نظر به روش در معنای گسترده‌ی آن^۱، تاریخچه مطالعات تربیتی به قرن چهارم قبل از میلاد برمی‌گردد که زندگی (سیره تربیتی) کوروش^۲ توسط گزنفون^۳ نوشته شد. در مقابل روش به معنای محدود آن همان برداشت فرانسویس بیکن^۴ از روش است که در آستانه قرن بیستم به‌مثابه فنونی تبلور پیدا کردند که بدون توجه به طبع و علاقه پژوهشگران به نحوی پایا و تکرارپذیر قابل استفاده است. بر این اساس پیش از انتشار پژوهش‌های برنامه درسی به‌عنوان یک رشته، مقاله‌های منتشر شده در حوزه تعلیم و تربیت با نظر به معنای موسع روش به رشته تحریر درآمدند. رویکرد مضیق به روش در مطالعات برنامه درسی به اوایل دهه هشتاد هجری-شمسی برمی‌گردد. با این مقدمات مطالعات برنامه درسی در ایران هنوز در مرحله "پیشاروش‌شناسی" است. زیرا همان‌طور که پیشتر خاطر نشان کردم در این مطالعات دیدگاه‌های روش‌شناسی اصیل مشاهده نمی‌شود. به عبارت دیگر پژوهش‌های معطوف به روش در برنامه درسی در ایران اغلب ناظر به ساحت فنی آن است تا نظریه‌های روش‌شناختی. پژوهشگران اغلب از روش‌های مبتنی بر شواهد (کمی، کیفی و آمیخته) در مطالعات برنامه درسی استفاده کرده‌اند. بنابراین با تکیه بر جنبه عملی و نحوه استفاده از روش‌ها و نیز ملاحظات روش‌شناختی، پژوهش‌های انجام شده در ایران را می‌توان در سه دسته صورت‌بندی کرد:

۱. ناظر به اسلوب فکر کردن، خواندن، نوشتن، سخن گفتن و گوش دادن، تحلیل، پرسش، نقد و تفسیر که به نحوی کار پژوهشگر را ضمن واکنش به دغدغه‌های گذشته و حال، منتظم و هدفمند می‌سازد.

۲. Cyropaedia

۳. Xenophon

۴. Bacon

دسته اول پژوهشگرانی هستند که به مطالعه روش پژوهش در برنامه درسی در کنار سایر رشته‌های خویشاوند (مدیریت آموزشی، تکنولوژی آموزشی، آموزش بزرگسالان، روان‌شناسی تربیتی و ...) پرداخته‌اند. با قدری تسامح می‌توان گفت نقطه عزم این مطالعات به اوایل دهه هشتاد (ه.ش.) برمی‌گردد. با استناد به این مطالعات دو نکته اساسی در باره روش پژوهش در مطالعات برنامه درسی را می‌توان استنتاج نمود: نخست اینکه بررسی مقاله‌های منتشر شده در مجلات معتبر علوم تربیتی در ایران، پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و رساله‌های دکتری و نیز گزارش طرح‌های پژوهشی که در موسسه‌ها، پژوهشکده‌ها و سازمان‌های پژوهشی انجام شده‌اند، نشان می‌دهند که ترجیح پژوهشگران در علوم تربیتی به‌طور عام و در مطالعات برنامه درسی به‌طور خاص، (بیش از نود درصد) استفاده از روش‌های پژوهش کمی است. دو دیگر اینکه، در سال‌های پایانی دهه هشتاد به ترتیب گرایش به استفاده از روش‌های پژوهش کیفی و روش پژوهش آمیخته در پژوهشگران حوزه مطالعات برنامه درسی مشهود است (سلسبیلی و حسینی، ۱۳۸۴، شعبانی ورکی، ۱۳۸۵، لطف آبادی، ۱۳۸۶، سراجی و عطاران، ۱۳۸۹ و شعبانی ورکی و همکاران، ۱۳۹۰).

دسته دوم به پژوهش‌هایی اطلاق می‌شود که به گرایش‌ها و ترجیحات روش‌شناختی پژوهشگران پرداختند. این پژوهش‌ها نیز در دهه ۱۳۸۰ (ه.ش.) انجام شده‌اند و یادآور ظهور گرایش‌های روش‌شناختی پژوهش کیفی در پژوهشگران متاخر هستند. بر این اساس ضمن ارائه شواهدی دال بر تفوق گرایش‌های روش‌شناسی کمی در مطالعات تربیتی، نشانه‌های ظهور گرایش‌های روش‌شناسی پژوهش کیفی در پژوهشگران متاخر به تصویر کشیده شده است (مهر محمدی، ۱۳۸۶). در این دوره ضمن نقد روش‌شناسی پژوهش‌های کمی (شعبانی و ارل، ۲۰۰۵، شعبانی و ارل، ۲۰۰۶، مهرمحمدی، ۱۳۹۱) با تکیه بر دستاوردهای ناشی از ارزیابی روش‌شناختی پژوهش‌های تربیتی انجام شده در ایران، مغالطه‌های روش‌شناختی آنها نیز به تصویر کشیده شده‌اند (شعبانی ورکی و همکاران، ۱۳۹۰).

دسته سوم، مطالعات اختصاصی درباره روش پژوهش در مطالعات برنامه درسی است که در دهه ۱۳۹۰ (ه.ش.) انجام شده‌اند. در این مطالعات، پژوهش‌های مربوط به حوزه مطالعات برنامه درسی منتشر شده در مجله‌های علوم تربیتی و یا پژوهش‌های منتشر شده در نشریه‌های تخصصی حوزه مطالعات برنامه درسی (فصلنامه مطالعات برنامه درسی، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوفصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی و دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی) مورد ارزیابی قرار گرفتند. یافته‌های این مطالعات، از روند فزاینده و رو به گسترش میزان استفاده از روش‌های پژوهش کیفی و آمیخته و به‌طور کلی از بسط قلمرو روش در جغرافیای مطالعات برنامه درسی حکایت دارند. در عین حال لازم است تصریح شود که به‌رغم افزایش میزان استفاده از روش‌های پژوهش‌های کیفی و آمیخته در مطالعات برنامه درسی، هنوز در آستانه دهه نخست ۱۴۰۰ (ه.ش.) استیلای روش‌های پژوهش کمی در مطالعات برنامه درسی مشهود است (نصر و ادیب منش، ۱۳۹۴، رحمان پور و نصر اصفهانی، ۱۳۹۲، رحیمی و دهقانی، ۱۳۹۹).

چشم‌انداز روش‌شناسی پژوهش در برنامه‌درسی: ظهور روش‌شناسی پژوهش پاراکمی

در این مدخل طیفی از روش‌شناسی‌های پژوهش در مطالعات برنامه‌درسی و میزان استفاده از روش‌های پژوهش کمی، کیفی و آمیخته در این قلمرو مطالعاتی در ایران مورد بررسی قرار گرفت. در ضمن نشان داده شد که از دهه ۱۳۸۰ پژوهش کیفی به‌عنوان یک رویکرد روش‌شناختی در مطالعات برنامه‌درسی در ایران اهمیت پیدا کرده است و به‌عنوان یک ژانر روش‌شناختی گسترده مصاحبه‌های باز، مشاهده مشارکتی، گروه‌های متمرکز، سایر روش‌های پدیده‌های اجتماعی در آن مورد استفاده قرار گرفته‌اند. روند استفاده از پژوهش آمیخته نیز در دهه ۱۳۹۰ افزایش یافته است. با اینکه هنوز تسلط روش‌های کمی در مطالعات برنامه‌درسی در ایران همچنان استمرار دارد، نسل جدید پژوهشگران برنامه‌درسی به روش‌های پژوهش کیفی و آمیخته اقبال کرده‌اند. درعین‌حال همان‌طور که بنگسون (۲۰۱۳) خاطر نشان می‌کند واقعیت برنامه‌درسی مورد مطالعه وابسته به مفروضه‌های پژوهشگر است، مفروضه‌هایی که براساس آن واقعیت ساخته می‌شود و با تغییر آن‌ها، واقعیت نیز به نحو جدیدی ظاهر خواهد شد. بنابراین استقبال قابل ملاحظه از روش‌های آمیخته نه تنها به این روش‌ها مشروعیت نمی‌بخشد بلکه دشواری‌های مترتب بر روش‌های کمی و کیفی پژوهش در این حوزه را افزایش می‌دهد. در نتیجه رویکرد بدیلی با ابتنا به تحولات جاری در ریاضیات و مبانی منطقی آن تحت نام پاراکمی^۱ ارائه شده است (شعبانی ورکی و همکاران، ۲۰۱۵). این دیدگاه، با تکیه بر مفروضه‌های رئالیسم انتقادی و نظام منطق عملیاتی^۲ به مثابه زیربنای استدلال ریاضی، شرایطی را به تصویر می‌کشد که پژوهش در مطالعات برنامه‌درسی می‌تواند امتیازات روش‌های کمی و کیفی را داشته باشد، بدون اینکه بخواهد چون لامای دوسر^۳، این دو شیوه متباین ادراک واقعیت برنامه‌درسی را به صورت تصنعی درهم آمیزد. مهمترین ویژگی‌های پژوهش‌های پاراکمی را می‌توان با زبان ریاضی (پاراریاضیات منطق فازی^۴ / نظام منطق عملیاتی، پیچیدگی پدیدارهای برنامه‌درسی، استدلال تقریبی، استنکاف از منطق سیاه و سفید و تبدیل متقابل زبان طبیعی به زبان ریاضی (پاراریاضیات) و تقریب زبان ریاضی به زبان طبیعی، توصیف کرد.

1 . para=quantitative methodology

2 . Operational Logic System

3 . Pushmi-pullyu

4 Fuzzy Logic System

منابع

ادیب منش، مرزبان و نصر، احمدرضا (۱۳۹۴) ملاحظات روش شناختی پژوهش در حیطه برنامه درسی در ایران و آمریکا، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۰ (۴۰): ۹۵-۱۲۰.

رحمان پور، محمد و نصر اصفهانی، احمدرضا (۱۳۹۲) روش شناسی پژوهش های داخلی و خارجی مربوط به حوزه برنامه درسی در آموزش عالی، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱ (۲): ۱۴۸-۱۲۵.

رحیمی، بهروز و دهقانی مرضیه (۱۳۹۹) جغرافیای مطالعات برنامه درسی در ایران: قلمرو روش شناسی، نامه آموزش عالی، ۱۳ (۵۰)، ۱۷۴-۱۴۵.

شعبانی ورکی، بختیار و همکاران (۱۳۹۰) طبقه بندی مغالطه های اسکات و پژوهش های تربیتی در ایران: ارزیابی روش شناختی پژوهش های منتشر شده در نشریات معتبر علوم تربیتی و روان شناسی ایران در سال های ۸۵-۱۳۸۱، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱ (۱)، ۷۴-۴۹.

<https://doi.org/10.22067/fe.v1i1.9382>

شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۵) نقد روش شناسی تحقیقات تربیتی در ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۸۵، ۴۲-۱۱.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). کثرت روش شناسی پژوهش: افول پوزیتیویسم یا مرگ حقیقت؟ پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲ (۱)، ۲۷-۴۶. <https://doi.org/10.22067/fe.v2i1.10979>

هوشمند علیرضا و همکاران (۱۳۹۹) نظریه پردازی در برنامه درسی: تبیین تفهیمی تجربه های تربیت. نظریه و عمل در برنامه درسی. ۱۳۹۹؛ ۸ (۱۵): ۳۷-۷۰.

Bengtsson, J. (2013) *With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition*, *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178>

Cronbach, L. J., & Suppes, P. (1969). *Research for tomorrow's schools: Disciplined inquiry for education*. Macmillan.

Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.

Giddings, L.S. (2006) Mixed-methods research: Positivism dressed in drag?, *Journal of Research in Nursing*, 11(3) 195–203.
<https://doi.org/10.1177/1744987106064635>

Hathaway, R. (1995). Assumptions underlying quantitative and qualitative research: Implications for institutional research. *Research in Higher Education*, 36, 535-562. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02208830>

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*, sage publication.

Nouri, A., et al. (2020). Historical Evolution of Educational Research Methodology in Iran, *The International Journal of Humanities*. 27: 4, 21-31.

Pinar, W. F. (Ed.). (2013). *International handbook of curriculum research*. Routledge.

Shabani Varaki, B., & Earl, L., (2006). Math modeling in Educational Research: An approach to methodological fallacies, *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2), 29-35. <https://doi.org/10.14221/ajte.2006v31n2.3>

Shabani varaki B. & Earl. L. (2005). Epistemic fallacy in Educational research, *Masalah Pendidikan*, University Malaya.

Shabani Varaki, B., et al. (2015). Para-quantitative Methodology: Reclaiming experimentalism in educational research, *Open Review of Educational Research*, 2:1, 26-41, <https://doi.org/10.1080/23265507.2014.986189>

Shabani Varaki, B., and Javidi Kalatehjafarabadi, T. (2020) Educational Research Methodology Inspired by the Theory of Enaction, *The New Educational Review*, 62(4), 141-156. Doi: <https://doi.org/10.15804/tner.2020.62.4.12>

Thurstone L. L. (1925) *the fundamentals of statistics*, New York: Macmillan.