

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
سال نهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۱۹، بهار و تابستان ۱۳۹۳
ص ۳۶-۱

بررسی روند پدید آیی پژوهش برنامه‌درسی و طبقه‌بندی سنت‌ها و صاحب‌نظران فعال در آن

فریدون شریفیان، استادیار برنامه‌درسی دانشگاه اصفهان
f.sharifian@edu.ui.ac.ir

چکیده

پژوهش، یکی از ابعاد مهم رشته‌های علمی به شمار می‌آید. در مقاله حاضر در چند بخش درباره پژوهش برنامه‌درسی بحث شده است. پس از مقدمه‌ای پیرامون وضعیت پژوهش برنامه‌درسی کوشش شده است بر اساس روند تاریخی، تلاش‌ها و آثار سال‌های گذشته تا امروز ذکر شود. در ادامه، از منظر چهار سنت فعال در عرصه پژوهش برنامه‌درسی و بر محور صاحب‌نظران برجسته هر سنت، به پژوهش برنامه‌درسی پرداخته شده است. در سنت چارچوب‌شناسی و تعریف متغیرهای پژوهش برنامه‌درسی به دیدگاه‌های جانسون، کیمپستون، راجرز و پوزنر؛ در سنت پژوهش تجربی در برنامه‌درسی به اندیشه‌های واکر؛ در سنت دیدگاه‌ها یا پارادایم‌های پژوهش برنامه‌درسی به نظرهای شوبرت، هاگرسون، کانلی، کلان‌دینین، آتوکی و رید و در سنت گونه‌ها یا روش‌های پژوهش برنامه‌درسی به آثار و دیدگاه‌های ادموند شورت پرداخته شده و روند تحول اندیشه‌های او مطرح گردیده است. در بخش پایانی مقاله، ضمن اشاره به ظهور چشم‌اندازهای جدید در پژوهش برنامه‌درسی، مباحث جمع‌بندی شده است.

واژه‌های کلیدی: پژوهش برنامه‌درسی، سنت‌های پژوهش برنامه‌درسی، چارچوب و

متغیرهای پژوهش، پژوهش تجربی، دیدگاه‌ها یا پارادایم‌های پژوهش، روش‌های پژوهش.

مقدمه

با بررسی آثار پدیدآمده درباره پژوهش برنامه‌درسی^۱ می‌توان این‌گونه قضاوت کرد که این مقوله به صورت ابتدایی و پراکنده از سال‌های گذشته در مباحث برنامه‌درسی مطرح بوده است. با وجود این، در مقایسه با دیگر ابعاد برنامه‌درسی، مانند: نظریه‌ها، تاریخ و فرایند، کوشش‌های سال‌های گذشته در زمینه پژوهش برنامه‌درسی به لحاظ کمی و انسجام، چندان چشمگیر نبوده است. در ارتباط با کشور ما نباید از کوشش‌های اخیر که در قالب ترجمه کتاب خاص پژوهش برنامه‌درسی (شورت^۲)، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، (۱۳۸۷) و نگارش مقاله‌هایی درباره جنبه‌های گوناگون این موضوع به انجام رسیده، چشم پوشی کرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۴؛ حاتمی، ۱۳۸۴؛ سلسیلی و حسینی، ۱۳۸۴؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱ الف؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱ ب). علاوه بر گسترش دانش نظری پژوهش برنامه‌درسی، طی سال‌های اخیر در برخی مقاله‌ها و پایان‌نامه‌ها؛ به ویژه در دوره دکتری از روش‌های خاص پژوهش برنامه‌درسی یا شیوه‌های کیفی و ترکیبی استفاده شده است؛ ولی پیشرفت‌های اخیر در زمینه به‌کارگیری این روش‌ها همچنان در مقایسه با تسلط روش‌های کمی چندان قابل توجه نبوده است.

درباره پژوهش برنامه‌درسی نمی‌توان به صورت کلی سخن گفت، بلکه باید تلاش‌های صاحب‌نظران این عرصه را در جای خود دید و پژوهش را تنها به «روش‌های پژوهش»، منحصر نکرد. شهرت یافتن گونه‌ها یا روش‌های پژوهش؛ به ویژه در کشور ما به میزان زیادی تحت تأثیر ادmond شورت و کتاب اوست که ترجمه آن در اختیار علاقه‌مندان برنامه‌درسی قرار گرفته است. هم‌نوا با دیدگاه ادmond شورت (۱۹۹۱ الف و ب) که آن را هم‌زمان با انتشار کتاب خود مطرح کرد، باید گفت طی سال‌های اخیر در عرصه پژوهش برنامه‌درسی، اقدام‌های درخور توجهی انجام شده، ولی همچنان کارهای انجام نشده بسیاری وجود دارد. به نظر او، پژوهش برنامه‌درسی برای اغلب افراد مساله‌ای رازآلود^۳ است. در ادامه مقاله، با در نظر گرفتن سیر تاریخی آثار منتشرشده، پدیدآیی و خاستگاه‌های

1- curriculum research

2- Short

3- enigma

پژوهش برنامه‌درسی ردیابی شده است. فلسفه پرداختن به این بحث از یک سو تأکید بر فراتر بودن دامنه پژوهش برنامه‌درسی از تلقی روشی و از سوی دیگر، اشاره به صاحب‌نظرانی است که در این زمینه آغازگر یا ادامه‌دهنده کوشش‌ها بوده‌اند؛ اما فرصت چندانی برای طرح دیدگاه‌های آنان فراهم نشده است.

پدیدآیی و خاستگاه‌های پژوهش برنامه‌درسی

در جریان شناخت تاریخچه پژوهش برنامه‌درسی باید کوشش‌های دیرینه‌ای را که در این زمینه انجام شده، بررسی کرد و جدا از تاریخ برخی از آثار که ممکن است به چند دهه پیش باز گردد، نقش آفرینی آن‌ها را در تکامل پژوهش برنامه‌درسی مورد توجه قرار داد. آثار تأثیرگذار و به طور خاص کتاب‌های ادموند شورت (۱۹۹۱) و نلسون هاگرسون^۱ (۲۰۰۰) متعلق به دهه پایانی قرن بیستم است، اما سنگ‌بنای پژوهش برنامه‌درسی از دهه ۳۰ میلادی گذاشته شده است. نمی‌توان تاریخ انتشار نخستین آثار را به طور دقیق مشخص ساخت، اما بررسی‌ها نشان می‌دهد که مقوله پژوهش برنامه‌درسی از سال ۱۹۳۳ در نشریه‌ای با نام *تعلیم و تربیت تجربی*^۲ توسط دو نویسنده با نام‌های دیویس^۳ و ویلبر^۴ مورد توجه قرار گرفته است. نکته جالب توجه این است که در مقاله آنان که در زمره نخستین مقاله‌های مربوط به پژوهش برنامه‌درسی است، درباره روش‌های پژوهش صحبت شده و در نتیجه می‌توان گفت مقوله روش‌ها از سال‌ها قبل مورد توجه بوده است. این مقاله کمتر از چهار صفحه است، اما نمایانگر کوشش نویسندگان برای شناسایی روش‌های پژوهش مورد استفاده در آثاری است که از سال ۱۹۲۱ تا ۱۹۳۱ پدید آمده است. بررسی آنان نشان داده است که در پژوهش‌های برنامه‌درسی طی دوره زمانی مورد بررسی به ترتیب فراوانی، از شش روش تحلیلی، توصیفی، فلسفی، تلفیقی، تجربی و تاریخی استفاده شده است.

در سال‌های بعد، علاوه بر مقاله‌ها، کتاب‌هایی منتشر گردید که در آن‌ها به طور کامل یا در قالب یک یا چند فصل به پژوهش برنامه‌درسی پرداخته شده است. برای روشن شدن

1- Haggerson

2- Journal of Experimental Education

3- Davis

4- Wilber

محورهای مورد توجه نویسندگانی که در زمینه پژوهش برنامه‌درسی دست به نگارش زده‌اند، در جدول (۱)، آثار منتشر شده بر اساس سیر تاریخی و موضوع اصلی آن‌ها معرفی شده است.

جدول ۱: آثار منتشر شده در زمینه پژوهش برنامه‌درسی بر اساس سیر تاریخی و موضوع اصلی آن‌ها

ردیف	نویسنده و تاریخ انتشار	عنوان مقاله یا فصل کتاب	موضوع یا محور اصلی اثر
۳۰	رابرت دیویس و میلتون ویلبر (۱۹۳۳)	پژوهش برنامه‌درسی	روش‌های پژوهش برنامه‌درسی
	ا. ک. لومیس (۱۹۳۵)	پژوهش مورد نیاز در برنامه‌درسی	نمونه‌هایی از مهمترین پژوهش‌های مورد نیاز در برنامه‌درسی
۴۰	لورا زیریس (۱۹۴۹)	شکاف‌های موجود در پژوهش برنامه‌درسی	پژوهش در رشته‌های بنیادی و رویکرد کارکردی در پژوهش برنامه‌درسی
	س. و. هانیکات (۱۹۴۹)	پژوهش برنامه‌درسی: برخی ویژگی‌های پژوهش مطلوب	ویژگی‌های پژوهش مطلوب مانند بیان مساله، طرح پژوهش و مفروضه‌های اساسی
۵۰	آرتور فوشی و جان گرین (۱۹۵۴)	فنون پژوهش برنامه‌درسی	ضرورت‌های پژوهش برنامه‌درسی و پیشنهادهایی برای پژوهش در این عرصه
	والتر کوک و همکاران (۱۹۵۶)	پژوهش برنامه‌درسی	حوزه‌های پژوهش برنامه‌درسی و رویکرد نظام‌مند پژوهش در برنامه‌درسی
	رابرت فلمینگ (۱۹۵۷)	پژوهش و ارزیابی در برنامه‌ریزی درسی	ماهیت پژوهش برنامه‌درسی و پژوهش ضمن عمل
۶۰	هری پسو (۱۹۶۰)	پژوهش برنامه‌درسی: وضعیت، ضرورت‌ها و دورنما	زمینه‌های نیازمند انجام پژوهش و ارزیابی مثبت از دورنمای پژوهش با وجود مشکلات موجود
	جیمز مک‌دونالد و جیمز راس (۱۹۶۳)	پژوهش برنامه‌درسی: مسائل، فنون و چشم‌اندازها	بررسی مسائل مطرح در پژوهش برنامه‌درسی
	دیوید آبرامسون (۱۹۶۶)	پژوهش و ارزیابی برنامه‌درسی	نقش پژوهش برنامه‌درسی و حیطه‌های پژوهش برنامه‌درسی
	ریچارد شاتز (۱۹۶۹)	مسائل روش شناختی در پژوهش برنامه‌درسی	برخی مسائل روش شناختی در پژوهش
۷۰	دکتر واکر (۱۹۷۰)	الگوی تجربی مربوط به فرایند برنامه‌ریزی درسی	الگوی تجربی و پژوهش برنامه‌درسی

بررسی روند پدید آیی پژوهش برنامه‌درسی و طبقه‌بندی... / ۵

مؤلفه‌ها و تنگناهای پژوهش برنامه‌درسی	هری برودی (۱۹۷۰)	۸۰
اقدام بر اساس پژوهش در عرصه برنامه‌درسی	مانوریتز جانسون (۱۹۷۰-۱۹۷۱)	
ابعاد پژوهش برنامه‌درسی و متغیرهای پژوهشی آن	دکر واکر (۱۹۷۱)	
الگوی پژوهش تجربی و برنامه‌درسی	ادموند شورت (۱۹۷۱)	
تولید و کاربست دانش در برنامه‌درسی	ادموند شورت (۱۹۷۳)	
بررسی جنبه‌های مختلف تولید و کاربست دانش در برنامه‌درسی	جورج پوزنر (۱۹۷۳)	
تحلیل قابلیت استفاده از اعتبار سازه در پژوهش برنامه‌درسی	گستره ساختار برنامه‌درسی: یک طرح مفهومی	
نمونه‌هایی از متغیرها برای پژوهش در ساختار برنامه‌درسی	جان مان (۱۹۷۴)	
کارکردها و دلایل ضرورت انجام پژوهش برنامه‌درسی	رالف تایلر (۱۹۷۴)	
نقش پژوهش و حیطه‌های پژوهشی مورد استفاده در برنامه‌ریزی درسی	مانوریتز جانسون (۱۹۷۶)	
بررسی مفهوم پژوهش، برنامه‌درسی و پژوهش برنامه‌درسی	ویلیام شوبرت (۱۹۸۰)	
مباحث مختلف از جمله پژوهش نومفهوم‌گرا و پژوهش ضمن عمل	دکر واکر (۱۹۸۱)	
پژوهش تجربی برنامه‌درسی	ویلیام شوبرت (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۱ ب)	
پارادایم‌های سه‌گانه پژوهش برنامه‌درسی	چامبرز و پونی (۱۹۸۲)	
تاکید بر پژوهش ضمن عمل به عنوان مناسب‌ترین فن برای پژوهش‌های مدرسه‌محور	ریچارد کیمپستون و کارن راجرز (۱۹۸۶)	
معرفی متغیرهای مطرح در پژوهش برنامه‌درسی	ادموند شورت (۱۹۸۷)	
تغییرها در پژوهش برنامه‌درسی از اواسط دهه ۷۰ تا نیمه دهه ۸۰	پژوهش برنامه‌درسی در وضعیت بازاندیشی	

برنامه‌ریزی درسی پیچیده و پر	لوییز برمن (۱۹۸۸)	پژوهش تجویزی و مفروضات اساسی آن
مساله: پژوهش تجویزی در برنامه‌درسی	مایکل کانلی و جین کلاندنن (۱۹۸۸)	دیدگاه‌های پژوهشی مختلف در عرصه آموزش مدرسه‌ای
کاربست یافته‌های پژوهشی	جورج پوزنر (۱۹۸۹)	مقوله‌ها، سؤال‌ها و رویکردهای پژوهش برنامه‌درسی
درک و فهم تنوع: وضعیت کنونی پژوهش برنامه‌درسی	روبین بارو (۱۹۹۰)	رویکرد کل‌گرا در پژوهش برنامه‌درسی و ویژگی‌های آن
نقش تحلیل مفهومی در پژوهش برنامه‌درسی: رویکردی کل‌گرا	ادموند شورت (۱۹۹۰)	روش‌های پژوهش برنامه‌درسی
۱۰ روش پژوهش مورد استفاده در پژوهش‌های برنامه‌درسی	دوتان هیونگر (۱۹۹۱)	پژوهش نظری و ایدئولوژیک در برنامه‌درسی
نکاتی در راستای چارچوبی برای پژوهش برنامه‌درسی	جان گودلد (۱۹۹۱)	پژوهش در مکاتب تربیتی
قلمرو شگفت‌انگیز پژوهش برنامه‌درسی	ادموند شورت (۱۹۹۱)، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، (۱۳۸۷)	هفته روش پژوهش برنامه‌درسی
روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی	ادموند شورت (۱۹۹۱ الف)	عمل و پژوهش برنامه‌درسی و نسبت آن‌ها
تعیین اولویت‌ها در پژوهش برنامه‌درسی	ادموند شورت (۱۹۹۱ ب)	
ماهیت پژوهش کیفی و الگوی خبرگی و نقادی در تعلیم و تربیت	الیوت آیزنر (۱۹۹۱)	ماهیت پژوهش کیفی و الگوی خبرگی و نقادی در تعلیم و تربیت
پژوهش برنامه‌درسی و برخی گونه‌های آن	د. جنکینز (۱۹۹۱)	ماهیت پژوهش برنامه‌درسی و برخی گونه‌های آن
پژوهش برنامه‌درسی: پارادایم‌های بدیل	شوبرت و شوبرت (۱۹۹۱)	پارادایم‌های پژوهش
پژوهش شرح حال گونه در برنامه‌درسی	کریگ کرایدل (۱۹۹۱)	چیستی پژوهش شرح حال گونه و شرح جنبه‌های مختلف آن
مطالعات برنامه‌درسی و سنت‌های پژوهش	لیندا دارلینگ هاموند و جن اسنادر (۱۹۹۲)	سنت پژوهش علمی
مسائل روش‌شناختی در	دکر واکر (۱۹۹۲)	رویکردها برای پژوهش تجربی در زمینه

سؤال‌های برنامه‌درسی و تقسیم رویکردها به دو گروه کمی و کیفی	پژوهش برنامه‌درسی	
سنت پژوهش انسان‌گرایانه	مطالعات برنامه‌درسی و سنت‌های پژوهش	ویونا لیتکولن (۱۹۹۲)
ارائه طرحی مفهومی برای ایجاد تمایز بین سه سطح از سؤال‌های مربوط به مسائل مختلف در پژوهش و عمل برنامه‌درسی	سه سطح از سؤال‌های مورد توجه در حوزه پژوهش و عمل برنامه‌درسی	ادموند شورت (۱۹۹۳ الف)
شش دیدگاه پژوهش برنامه‌درسی	انواع پژوهش برنامه‌درسی	جین کلاندینین و مایکل کانلی (۱۹۹۵)
دلالت‌های فرانوگرایی برای پژوهش برنامه‌درسی	پژوهش برنامه‌درسی فرانوگرا	پاتریک اسلتری (۱۹۹۷)
تشریح چهار پارادایم پژوهش برنامه‌درسی	نومفهوم‌سازی پژوهش در برنامه‌درسی: استفاده از پارادایم‌های پژوهشی چندگانه برای بهبود مطالعه برنامه‌درسی	نلسون هاگرسون (۲۰۰۰)
تحلیل تلاش‌های گذشته خود در زمینه پژوهش برنامه‌درسی و ارائه دیدگاه‌های جدید	چرخش پارادایم‌ها: دلالت‌هایی برای پژوهش و عمل برنامه‌درسی	ادموند شورت (۲۰۰۰)
پارادایم اثبات‌گرایانه - علمی و سه پارادایم بدیل پژوهش برنامه‌درسی	پارادایم‌های پژوهش و برنامه‌درسی توریسم	جان تریب (۲۰۰۱)
سنت‌های پژوهش برنامه‌درسی و کاربری یافته‌های پژوهشی	مطالعات برنامه‌درسی	دکر واکر (۲۰۰۳)
جهت‌گیری‌ها با پارادایم‌های پژوهش برنامه‌درسی	به سوی پژوهش برنامه‌درسی در فضای جدید	تدآتوکی (۲۰۰۵)
چارچوبی برای تدوین برنامه‌های درسی پژوهش محور	پژوهش برنامه‌درسی: به سوی چارچوبی برای برنامه‌های درسی پژوهش محور	داگلاس کلمنتس (۲۰۰۷)
پژوهش در جنبه‌های مختلف برنامه‌درسی	پژوهش برنامه‌درسی	ویلیام شوپرت (۲۰۰۸)
بررسی دیدگاه‌های برخی صاحب‌نظران در زمینه پژوهش برنامه‌درسی	پژوهش برنامه‌درسی	مینگ فنگ هی (۲۰۱۰)
ارتباط پژوهش برنامه‌درسی با دیدگاه‌های موجود درباره ساختار حوزه برنامه‌درسی	تصویری کلی از وضعیت کند و کاو در حوزه پژوهش برنامه‌درسی	کانلی و ژو (۲۰۱۰)

در واقع، پژوهش برنامه‌درسی از دهه ۱۹۳۰ به بعد، حرکت تکاملی داشته است؛ به این معنا که در دهه‌های ۳۰، ۴۰ و ۵۰ میلادی دغدغه صاحب‌نظران و نویسندگان، بیان کلیاتی در مورد پژوهش برنامه‌درسی و ضرورت آن بوده است؛ اما از دهه ۶۰ و دهه‌های پس از آن، جوانب دیگری مورد توجه قرار گرفته که در راستای گسترش دانش نظری و ارائه چارچوب‌هایی برای انجام پژوهش‌های برنامه‌درسی است. حرکت رو به رشد پژوهش برنامه‌درسی از دهه ۷۰ به بعد با نقش‌آفرینی صاحب‌نظران برجسته‌ای، مانند: شورت^۱، شوبرت^۲، پوزنر^۳، کانلی^۴، کلاندینین^۵، آیزنر^۶، هاگرسون، آتوکی^۷ و برخی متخصصان دیگر ادامه یافته است. بسیاری از آثار نخستین با در نظر گرفتن دوره زمانی تولید آن‌ها و سطح بلوغ دانش برنامه‌درسی، زمینه‌ساز توجه به مقوله پژوهش برنامه‌درسی و زوایای مختلف آن در سال‌های بعد شده است. با بررسی آثار معرفی شده در جدول (۱) می‌توان به این نتیجه رسید که غیر از آثار اولیه‌ای که به فرهنگ‌سازی، ماهیت و مباحث مقدماتی پژوهش برنامه‌درسی اختصاص داشته است، دیگر آثار برجسته را می‌توان بر محور چهار سنت پژوهشی مطرح کرد که هر یک سخنگویان برجسته‌ای داشته‌اند.

سنت‌های حاکم بر پژوهش برنامه‌درسی

در بررسی سنت‌های چهارگانه پژوهش برنامه‌درسی، برجسته‌ترین صاحب‌نظرانی که می‌توان اندیشه‌ها و آثار آنان را زیر عنوان هر سنت دسته‌بندی و درباره آن‌ها بحث کرد، مورد توجه قرار گرفته‌اند. در این میان، تنها آن گروه از صاحب‌نظرانی را که درباره چارچوب‌شناسی و تعریف متغیرهای پژوهش برنامه‌درسی صحبت کرده‌اند، می‌توان به لحاظ قدمت، مقدم بر دیگران قرار داد. با این توضیح نقطه آغاز بررسی، همین گروه خواهد بود. سنت‌های مورد نظر عبارتند از:

۱- سنت چارچوب‌شناسی و تعریف متغیرهای پژوهش برنامه‌درسی؛

1- Walker
2- Schubert
3- Posner
4- Connelly
5- Clandinin
6- Eisner
7- Aoki

۲- سنت پژوهش تجربی در برنامه‌درسی؛

۳- سنت دیدگاهها یا پارادایم‌های پژوهش برنامه‌درسی؛

۴- سنت گونه‌ها یا روش‌های پژوهش برنامه‌درسی.

۱- سنت چارچوب‌شناسی و تعریف متغیرهای پژوهش برنامه‌درسی

با توجه به ادبیات مکتوب موجود، این احتمال مطرح می‌شود که گذشته از آثاری که در آن‌ها به کلیات پژوهش برنامه‌درسی پرداخته شده است، توجه جدی به این مقوله با فعالیت صاحب‌نظران علاقه‌مند به چارچوب‌شناسی و تعریف متغیرهای پژوهش آغاز شده است. با توجه به زمانی که این گروه، آثار خود را منتشر کرده‌اند، می‌توان آنان را جزو نسل اول افراد علاقه‌مند به پژوهش برنامه‌درسی به شمار آورد. چهره‌های شاخص این گروه، جانسون^۱، کیمپستون^۲، راجرز^۳ و پوزنر هستند. در ادامه، دیدگاه‌های هر یک مطرح شده است.

مائوریتز جانسون: جانسون (۱۹۷۰-۱۹۷۱) ابعاد پژوهش برنامه‌درسی و آموزش را مشخص و در هر یک از ابعاد، برخی متغیرهای پژوهشی مستقل و وابسته را تعیین کرده است. این ابعاد هفده‌گانه عبارتند از: ۱- هماهنگی برنامه‌درسی؛ ۲- معیارهای انتخاب؛ ۳- معیارهای سازماندهی؛ ۴- فرایند برنامه‌ریزی درسی؛ ۵- فرایند ارزیابی برنامه‌درسی؛ ۶- فرایند نظارت آموزشی؛ ۷- معیارهای انتخاب محتوا؛ ۸- معیارهای انتخاب فعالیت؛ ۹- معیارهای سازماندهی تجربه یادگیری؛ ۱۰- معیارهای طراحی فعالیت ارائه؛ ۱۱- معیارهای طراحی فرایند کنترل و نظارت؛ ۱۲- فرایند برنامه‌ریزی آموزش؛ ۱۳- فرایند ارزیابی طرح‌های آموزش؛ ۱۴- معیارهای مربوط به مهارت و فنون ارائه؛ ۱۵- معیارهای مربوط به مهارت و فنون کنترل و نظارت؛ ۱۶- فرایندهای آموزشی و ۱۷- فرایند ارزشیابی آموزش.

به عنوان نمونه در جنبه اول که هماهنگی برنامه‌درسی است، متغیرهای مستقل عبارتند از: نقش‌های شرکت‌کنندگان، ساختارهای سازمانی، ابزارهای ارتباطی، روش‌های تسهیل، عوامل زمینه‌ساز مشارکت و امکانات و تمهیدات آموزشی. متغیر وابسته در این جنبه،

1- Johnson

2- Kimpston

3- Rogers

سودمندی و فایده عملی فرایند برنامه‌ریزی درسی است. به‌همین ترتیب، درباره جنبه هفدهم که فرایند ارزشیابی آموزش است، مواردی مانند: ابزارها و رویه‌های ارزشیابی و ویژگی‌ها و مشخصه‌های فرد ارزشیاب در زمره متغیرهای مستقل و سنجش فرایند و نتایج، متغیر وابسته هستند (جانسون ۱۹۷۱-۱۹۷۰، ۳۴-۳۳). به نظر جانسون، پیش از اینکه طرح‌های پژوهشی بررسی شوند، باید درباره نوع متغیرهایی که می‌توان آن‌ها را به کار برد و مورد سنجش قرار داد، ایده‌های روشنی وجود داشته باشد. او اعتقاد دارد که ترکیب‌های مختلف متغیرهای مستقل و وابسته، باعث شکل‌گیری طرح‌های پژوهشی متفاوت می‌شود.

ریچارد کیمپستون و کارن راجرز: این نویسندگان در سال ۱۹۸۶ با استناد به رویکرد جانسون، چارچوبی را برای پژوهش برنامه‌درسی معرفی کرده، الگوی ارائه شده توسط او را ارتقا بخشیدند. آنان فرایند برنامه‌ریزی را به چهار گام طراحی برنامه‌درسی، برنامه‌ریزی درسی، اجرای برنامه‌درسی و ارزیابی برنامه‌درسی تقسیم و در هر گام، چهار نوع متغیر پژوهشی را معرفی کرده‌اند. گام‌های فرایند برنامه‌ریزی و نوع متغیرها از نظر کیمپستون و راجرز در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲: چارچوب متغیرهای پژوهش در برنامه‌درسی

انواع متغیرها فرایند برنامه‌ریزی	درونداد	زمینه	فرایند	برونداد
طراحی برنامه‌درسی	خصوصیات و ویژگی‌های شرکت‌کنندگان در فعالیت‌های طراحی	مکان و شرایط انجام فعالیت‌های طراحی	چگونگی انجام فعالیت‌های طراحی	طرح منتخب و آثار حاصل از آن
برنامه‌ریزی درسی	خصوصیات و ویژگی‌های شرکت‌کنندگان در فعالیت‌های برنامه‌ریزی	مکان و شرایط طراحی نظام برنامه‌ریزی و اجرای آن	چگونگی انجام فعالیت‌های برنامه‌ریزی	نظام برنامه‌ریزی و محصول برنامه‌درسی
اجرای برنامه‌درسی	خصوصیات و ویژگی‌های شرکت‌کنندگان در اجرا	مکان و شرایط اجرای برنامه‌درسی	چگونگی طراحی مرحله اجرا و به عمل درآمدن آن	نظام اجرا و وفاداری در اجرای برنامه‌درسی
ارزیابی برنامه‌درسی	خصوصیات و ویژگی‌های شرکت‌کنندگان در ارزیابی	مکان و شرایط انجام ارزیابی	چگونگی طراحی نظام ارزیابی و اجرای آن	نظام ارزیابی و ارزیابی برنامه‌درسی

منبع: کیمپستون و راجرز (۱۹۸۶، ص ۴۶۵).

آنان با ذکر نقد جانسون نسبت به پژوهشگران برنامه‌درسی مبنی بر اینکه آنان فقط در نقش جمع‌آوری کنندگان داده‌ها ظاهر می‌شوند و سؤال‌های سطحی را پی‌گیری می‌کنند، کوشیده‌اند تا چارچوبی کاربردی برای پژوهش برنامه‌درسی ارائه دهند و در هر گام فرایند برنامه‌ریزی، متغیرهای فرعی زیر مجموعه چهار متغیر اصلی را در قالب جدول‌های مختلف معرفی نمایند (کیمپستون و راجرز، ۱۹۸۶: ۴۶۶).

برای مثال، در متغیرهای درونداد مربوط به گام طراحی برنامه‌درسی به این سؤال پرداخته شده است که شرکت کنندگان در طراحی برنامه‌درسی چه کسانی هستند؟ جنبه‌های مورد توجه در این پرسش عبارتند از: کمیته طراحی برنامه‌درسی در مقابل یک رهبر واحد برنامه‌درسی، ارزش‌ها و علایق طراحان، نقش‌های ادراک شده یا مورد انتظار از طراحان و تجربه طراحان در زمینه برنامه‌درسی. در متغیرهای زمینه مربوط به این گام، پرسیده شده است که برنامه‌درسی کجا و در چه شرایطی طراحی می‌شود؟ مهمترین ابعادی که زیرعنوان این پرسش مورد توجه قرار گرفته، عبارتند از: مرکز تصمیم‌گیری، اهداف و فلسفه ناحیه آموزشی، منابع موجود در ناحیه آموزشی (نیروی انسانی، منابع مالی، فضا، زمان و مواردی از این دست) و سیاست‌های ناحیه آموزشی. در متغیرهای فرایند مربوط به گام طراحی برنامه‌درسی این پرسش لحاظ شده است که فعالیت‌ها یا وظایف مربوط به طراحی برنامه‌درسی چگونه انجام می‌شود. جنبه‌های مهم این پرسش عبارتند از: نوع فعالیت‌ها یا وظایف طراحی، دامنه تغییر مورد انتظار از طرح موجود، پویایی‌های گروهی و وضوح نقش‌ها و انتظارات. در نهایت، در متغیرهای برونداد، این پرسش مطرح شده است که بروندادهای حاصل از فرایند طراحی چیست؟ ابعادی که در این بخش مورد توجه قرار گرفته، شامل برداشت شرکت کنندگان درباره کیفیت طرح حاصل، قلمرو طراحی، انطباق طرح با اهداف و انتظارات اولیه، انطباق طرح با متغیرهای زمینه‌ای و کیفیت طرح است.

جورج پوزنر: این صاحب‌نظر برنامه‌درسی که آثار مختلفی را درباره پژوهش برنامه‌درسی نگاشته در یکی از مقاله‌های خود چارچوبی را برای پژوهش برنامه‌درسی معرفی کرده است (پوزنر، ۱۹۸۹). او سؤال‌های اساسی برنامه‌درسی را در شش مقوله قرار داده و برای

پرداختن به سؤال‌های هر یک از مقوله‌ها، رویکردهای پژوهشی خاصی را پیشنهاد کرده است. شش مقوله مورد نظر پوزنر عبارت‌اند از: (۱) بررسی برون‌دادهای آموزشی، (۲) بررسی فرایند برنامه‌ریزی درسی، (۳) تحلیل اهداف و مفاهیم آموزشی، (۴) بررسی مواد و مطالب آموزشی، (۵) بررسی دانش‌آموزان و (۶) بررسی مدارس و کلاس‌های درس. در جدول شماره ۳، شش مقوله اساسی، سؤال‌های پژوهشی زیر مجموعه هر مقوله و رویکردهای پژوهشی مناسب برای بررسی سؤال‌ها معرفی شده است.

جدول ۳: مقوله‌ها، سؤال‌ها و رویکردهای پژوهشی متناسب با هر مقوله و سؤال‌های آن

مقوله‌های اساسی	سؤال‌های پژوهشی هر مقوله	رویکردهای پژوهشی مناسب
۱) بررسی برون‌دادهای آموزشی	۱- برون‌دادهای نظام آموزشی چیست؟ ۲- کدام برنامه‌درسی به پیشرفت‌های بالاتر منجر می‌شود؟ ۳- آثار حاصل از اجرای برنامه‌درسی «الف» در مقایسه با آثار اجرای برنامه‌درسی «ب» چیست؟ ۴- آثار مداوم تعلیم و تربیت به طور عام یا برنامه‌درسی «الف» به معنای خاص چیست؟ یادگیری حاصل از برنامه‌درسی «الف» تا چه اندازه و به چه شیوه‌هایی برای افراد در خارج از موقعیت آموزشی مفید است؟ ۵- هزینه‌های نسبی برنامه‌درسی «الف» در مقایسه با اثربخشی آن چقدر است؟ ۶- تأثیر مداخله‌های آموزشی بر فراگیران مختلف چیست؟	۱- رویکرد بررسی میزان پیشرفت تحصیلی ۲- رویکرد رقابت بین برنامه‌های درسی ۳- رویکرد نیمرخ تأثیرات ۴- رویکرد آثار مداوم تعلیم و تربیت ۵- رویکرد هزینه اثربخشی ۶- رویکرد تعامل مداخله-قابلیت
۲) بررسی فرایند برنامه‌ریزی درسی	۷- کدام ادعاهای دانشی، مفاهیم اساسی، سؤال‌ها، ادعاهای ارزشی و شیوه‌های انجام کار، توسط موضوع درسی «الف» مطرح می‌شود؟ ۸- دانش آموز برای انجام موفقیت‌آمیز شغل «الف»، به چه قابلیت‌هایی نیاز دارد؟ ۹- افراد چگونه تصمیم‌ها را اتخاذ کرده و به شور و تأمل می‌پردازند؟	۷- رویکرد ساختار دانش ۸- رویکرد تحلیل وظیفه ۹- رویکرد برنامه‌ریزی
۳) تحلیل اهداف و مفاهیم آموزشی	۱۰- موقعیت آموزشی «الف» چه معنایی دارد؟ ۱۱- چرا موضوع درسی «الف» مطالعه می‌شود؟	۱۰- رویکرد تحلیل مفهومی ۱۱- رویکرد توجه برنامه‌درسی
۴) بررسی مواد و مطالب آموزشی	۱۲- مواد و مطالب آموزشی چه دلالت‌ها و اشاراتی درباره نویسنده یا مخاطب دارد؟ ۱۳- کتاب‌های درسی مورد استفاده دانش‌آموزان تا چه حد مناسب است؟	۱۲- رویکرد تحلیل محتوا ۱۳- رویکرد نقد متون درسی
۵) بررسی دانش‌آموزان	۱۴- دانش‌آموزان با کدام دانش و مفاهیم به کلاس درس پای می‌گذارند؟ ۱۵- شرایط لازم برای ایجاد تغییر مفهومی چیست و این امر چگونه می‌تواند تسهیل و هدایت شود؟ ۱۶- هر دانش‌آموز چگونه برنامه‌درسی را تجربه می‌کند؟	۱۴- رویکرد بررسی سوء برداشت‌های دانش‌آموز ۱۵- رویکرد تغییر مفهومی ۱۶- رویکرد تحلیل تجربه
۶) بررسی مدارس و کلاس‌های درس	۱۷- جنبه‌های عملی تدریس در کلاس چگونه برنامه‌درسی عملیاتی را شکل می‌دهد؟ ۱۸- مدارس چه ایدئولوژی‌هایی را تدریس می‌کنند و این ایدئولوژی‌ها چگونه آموزش داده می‌شود؟ ۱۹- عوامل گوناگون درون مدرسه چگونه ماهیت مدرسه و کیفیت تجارب آموزشی را تعیین می‌کند؟ ۲۰- آموزش مدرسه‌ای در گذشته چه ماهیتی داشت و عوامل این امر چه بود؟ ۲۱- چه محتوایی به صورت رسمی و آشکار آموزش داده می‌شود و بر هر بخش محتوا چقدر تأکید می‌شود؟	۱۷- رویکرد اجرا در کلاس درس ۱۸- رویکرد برنامه‌درسی پنهان ۱۹- رویکرد سیمای کلی مدارس ۲۰- رویکرد مطالعات تاریخی در آموزش مدرسه‌ای ۲۱- رویکرد توصیفی

در مقوله بررسی بروندهای آموزشی، شش پرسش مطرح است که عبارتند از: بروندهای نظام آموزشی چیست؟ کدام برنامه‌درسی به پیشرفت‌های بالاتر منجر می‌شود؟ آثار حاصل از اجرای برنامه‌درسی «الف» در مقایسه با آثار اجرای برنامه‌درسی «ب» چیست؟ آثار مداوم تعلیم و تربیت به طور عام یا برنامه‌درسی «الف» به معنای خاص چیست و یادگیری حاصل از برنامه‌درسی «الف» تا چه اندازه و به چه شیوه‌هایی برای افراد در خارج از موقعیت آموزشی مفید است؟ هزینه‌های نسبی برنامه‌درسی «الف» در مقایسه با اثربخشی آن چقدر است؟ و تأثیر مداخله‌های آموزشی بر فراگیران مختلف چیست؟ برای پاسخ‌گویی به این سؤال‌ها به ترتیب باید از رویکردهای پژوهشی بررسی میزان پیشرفت تحصیلی، رقابت بین برنامه‌های درسی، نیمرخ تأثیرات، آثار مداوم تعلیم و تربیت، هزینه اثربخشی و تعامل مداخله- قابلیت استفاده کرد. چارچوبی که پوزنر معرفی کرده است، در مقایسه با دیدگاه‌های صاحب‌نظران دیگری که در سنت چارچوب‌شناسی و تعریف متغیرهای پژوهش برنامه‌درسی قرار دارند، جامع‌تر و جدیدتر است. جامع بودن چارچوب پوزنر به چند دلیل است: دلیل اول اینکه او علاوه بر جنبه‌های مربوط به فرایند برنامه‌ریزی درسی، زمینه‌های دیگر مانند موقعیت اجرای برنامه‌درسی، مخاطب اصلی برنامه‌درسی یعنی دانش‌آموزان و نتایج حاصل از برنامه‌درسی را نیز مورد توجه قرار داده است. دلیل دوم اینکه وی به بیان رویکردهای کلی پژوهش برای هر مقوله بسنده نکرده است، بلکه زیر عنوان هر مقوله برای پرسش‌های مختلف، رویکردهای پژوهشی مناسب را مطرح نموده است.

در جمع‌بندی دیدگاه‌های صاحب‌نظران گروه اول می‌توان گفت، دغدغه تمام آنان جلب توجه پژوهشگران برنامه‌درسی به متغیرها، چارچوب‌ها و سؤال‌هایی است که باید در قالب پژوهش‌های برنامه‌درسی به آن‌ها پرداخت. در عین حال، این نکته که پژوهش‌ها باید با بهره‌گیری از چه روش‌ها یا رویکردهایی انجام شود، چندان مورد توجه آنان نبوده و از این جهت تنها پوزنر را می‌توان استثنا کرد.

۲- سنت پژوهش تجربی در برنامه‌درسی

در حوزه برنامه‌درسی نمی‌توان افرادی را که به پژوهش تجربی علاقه‌مند هستند، به طور دقیق مشخص کرد. با وجود این، برجسته‌ترین شخصیت در این زمینه، دکر واکر استاد برنامه‌درسی دانشگاه استنفورد است. او در آثار مختلف خود از پژوهش تجربی پشتیبانی کرده است.

واکر، در دو عرصه برنامه‌ریزی درسی و پژوهش برنامه‌درسی به کاربست دیدگاه تجربی علاقه‌مند است. تعلق خاطر او به الگوی تجربی برنامه‌ریزی درسی در مقاله‌ای که سال ۱۹۷۰ در گردهمایی انجمن پژوهش‌های تربیتی آمریکا^۱ ارائه داد آشکار شد. واکر در سال ۱۹۷۱، عنوان الگوی تجربی را به الگوی طبیعت‌گرایانه^۲ تغییر داد و همان مقاله را مجدداً به چاپ رساند. در رابطه با پژوهش برنامه‌درسی نیز می‌توان علاقه‌مندی واکر به پژوهش تجربی را در آثار او مشاهده کرد. از دیدگاه واکر، پژوهش تجربی، مطالعه نظام‌مند پدیده‌های قابل مشاهده است. او پژوهش تجربی را از بررسی غیرمنظم و بدون سازماندهی متمایز می‌کند. با وجود این، می‌پذیرد که این‌گونه فعالیت‌های غیررسمی می‌تواند به فهم پدیده‌های تربیتی منجر شود و حتی شاید برای تمام پژوهش‌ها ضرورت داشته باشد. به نظر او، پژوهش تجربی، فعالیت‌های مربوط به تولید مواد و مطالب آموزشی، برنامه‌ریزی و سیاستگذاری برنامه‌درسی، اجرای طرح‌های برنامه‌درسی و نقد برنامه‌های درسی موجود و گذشته را شامل نمی‌شود. به عبارت دیگر، اگرچه می‌توان درباره موارد یادشده، پژوهش‌هایی انجام داد، اما این‌گونه پژوهش‌ها زیر عنوان پژوهش تجربی قرار نمی‌گیرد.

به اعتقاد واکر (۱۹۸۱: ۲۸۳) پژوهش تجربی در برنامه‌درسی، بررسی منظم و سازمان یافته پدیده‌های برنامه‌درسی است؛ پژوهشی که در راستای روشن‌سازی ایده‌های مطرح درباره این پدیده‌ها یا کمک به حل برخی مسائل برنامه‌درسی انجام می‌شود. واکر (۱۹۹۲) بعضی رویکردها برای انجام پژوهش تجربی در زمینه سؤال‌های برنامه‌درسی را مطرح کرد.

1- American Educational Research Association

2- naturalistic model

او رویکردهای پژوهش را در دو طبقه وسیع کمی و کیفی قرار داد و به این نکته اذعان کرد که روش‌های کمی پژوهش کاملاً شناخته شده و پر کاربرد و روش‌های کیفی در عرصه مطالعات برنامه‌درسی، جدیدتر هستند. وی در ویراست دوم کتاب مبانی برنامه‌درسی^۱، دامنه نگاه خود به پژوهش برنامه‌درسی را گسترش داد و از سه نوع پژوهش انسان‌گرا^۲، علمی^۳ و عملی^۴ سخن گفت (۲۰۰۳: ۱۶۴) و روش‌های پژوهش مختلفی را زیر عنوان هر یک مطرح کرد (جدول ۴). در پژوهش انسان‌گرا روش‌هایی مانند خود شرح حال نگاری، شرح حال نگاری و مطالعات قوم‌نگارانه؛ در پژوهش علمی شیوه‌هایی چون آزمون پیشرفت تحصیلی و سنجش نگرش و در پژوهش عملی روش‌های شناخته شده‌ای، مانند: پژوهش ضمن عمل، مطالعات موردی و گروه‌های کانونی مورد تأکید قرار گرفته است.

پژوهش علمی شامل روش‌هایی است که بسیاری از آن‌ها معرف کاربرد جهت‌گیری کمی پژوهش است. پژوهش عملی و انسان‌گرا عمدتاً جنبه کیفی دارد و بر خلاف پژوهش علمی که از سال‌های دور بر پژوهش‌های تربیتی حاکم بوده، در سال‌های اخیر در حوزه تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی گسترش یافته است. ویژگی پژوهش انسان‌گرایانه این است که برخی از روش‌های آن با نهضت نومفهوم‌سازی^۵ برنامه‌درسی و تأکیدی که این نهضت بر تجربه فردی دارد، همسوست.

واکر (۲۰۰۳: ۱۶۹) در جمع‌بندی بحث خود درباره انواع پژوهش اعتقاد دارد که چالش حال حاضر حوزه برنامه‌درسی، انجام پژوهش‌های ساده‌تر ولی عمیق‌تری است که بر سؤال‌های مهم تمرکز داشته باشد. به نظر او پژوهشی که فهم ذی‌نفعان را افزایش دهد، به صورت روشنی توصیف شود، به خوبی توجیه شود و رها از سوگیری باشد، سهمی در عرصه پژوهش‌های برنامه‌درسی خواهد داشت و جدا از روش‌های به کار رفته و فارغ از اینکه پژوهش با قواعد روش‌شناختی پذیرفته شده هم‌نواپی داشته باشد یا خیر، مورد

1- Fundamentals of curriculum

2- humanistic

3- scientific

4- practical

5- reconceptualization

پذیرش قرار می‌گیرد. به باور او نیاز امروز برنامه‌درسی، مطالعه‌های پیچیده‌تر نیست بلکه اولویت، انجام پژوهش‌های اساسی‌تری است که به طور مستقیم درباره مهم‌ترین مسائل مطرح در حوزه برنامه‌درسی سخن بگویند.

جدول ۴: روش‌های مورد استفاده در انواع پژوهش برنامه‌درسی

پژوهش عملی	پژوهش علمی	پژوهش انسان‌گرا
پژوهش ضمن عمل	آزمون پیشرفت تحصیلی	خود شرح حال‌نگاری
مطالعات موردی	روش‌ها و ابزارهای سنجش	شرح حال‌نگاری
مطالعات موردی گذشته‌نگر	سنجش نگرش	مطالعات موردی قوم‌نگارانه
گروه‌های کانونی	مطالعات همبستگی	خبرگی و نقادی تربیتی
مصاحبه‌های غیر رسمی	تحلیل داده‌ها، پژوهش‌های ارزیابی در	تحلیل محتوا
یادداشت‌های فردی،	مقیاس‌های وسیع	روش‌های انتقادی
خاطرات	تجارب میدانی	گفتمان، عمل فکورانه و مشورتی
قضاوت‌های معلم	تجارب آزمایشگاهی	خاطرات، یادداشت‌های فردی
قضاوت‌های متخصصان	روش‌های طولی	روش‌های قوم‌نگاری
مشاهدات توأم با مشارکت	مدل‌های ریاضی، شبیه‌سازی‌ها	ریشه‌شناسی واژه‌های مورد استفاده
آزمون و سنجش	فرا تحلیل	روش‌های تاریخی
بررسی و آزمایش روش‌ها و	فن بررسی چگونگی رسیدن افراد به تصمیم‌ها	مطالعات زبانی
اقدامات جدید	روش‌های پژوهش در زمینه خط‌مشی‌ها و	تحلیل استعاره‌ها
تحلیل برنامه‌درسی	سیاست‌های عمومی	مشاهدات توأم با مشارکت
طرح‌ها و مواد و مطالب	آزمون‌های فرافکن	تحلیل فلسفی
آموزشی	مقیاس‌های درجه‌بندی	ایفای نقش
بررسی فعالیت‌ها، اشتباهات،	شبیه‌سازی، مدل‌های ریاضی	
سوء برداشت‌ها و	بررسی فرایندهای شناختی	
دشواری‌های دانش‌آموز	مشاهدات ساختارمند	
مقایسه موارد موفق و ناموفق	روش‌های پیمایشی	
بررسی سوابق تحصیلی	تجارب تدریس	
گزارش‌های ژورنالیستی	پروتکل‌های فکر کردن با صدای بلند	
	تجارب یا آزمایش‌های فکری	

۳- سنت دیدگاه‌ها یا پارادایم‌های^۱ پژوهش برنامه‌درسی

افرادی که در زمینه دیدگاه‌ها یا پارادایم‌های پژوهش دست به نگارش می‌زنند، می‌کوشند تا موضع هر پارادایم یا دیدگاه را نسبت به عناصر و مؤلفه‌های مختلف پژوهش روشن سازند. ویژگی بارز این نوع نگاه در مقایسه با صاحب‌نظران مطرح‌کننده روش‌ها یا گونه‌های پژوهش، بیان نقش عناصر مختلف درگیر در پژوهش است. در این محور، ویلیام شوبرت، نلسون هاگرسون، مایکل کانلی، جین کلاندینین، تد آتوکی و ویلیام رید^۲ از صاحب‌نظران برجسته به شمار می‌روند.

ویلیام شوبرت: به اعتقاد شوبرت از اواخر دهه ۱۹۶۰، مقوله پارادایم‌های پژوهش به عنوان یک محور اساسی در گفتمان برنامه‌درسی ظهور پیدا کرد. با وجود علاقه‌مندی‌های بسیار به پارادایم‌های پژوهش برنامه‌درسی، باید به این نکته اشاره شود که اصطلاح پارادایم به شکل‌های مختلف استفاده شده است. البته، این تنوع فقط منحصر به حوزه برنامه‌درسی نیست. در قلمرو برنامه‌درسی دست‌کم، سه کاربرد برای اصطلاح پارادایم وجود داشته است که عبارتند از: ۱- نظام‌های طبقه‌بندی، ۲- مفروضه‌های مربوط به پژوهش و ۳- ابعادی که معرف برنامه‌درسی است (شوبرت و شوبرت، ۱۹۹۱: ۵۱).

شوبرت، پارادایم‌های پژوهش برنامه‌درسی را در قالب سه پارادایم تحلیلی-تجربی، عملی-تفسیری و انتقادی رهایی‌بخش مطرح کرده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱ب، شوبرت، ۱۹۸۹: ۲۹؛ شوبرت، ۲۰۱۰: ۲۳۳-۲۳۵؛ هی،^۳ ۲۰۱۰: ۲۱۵). وی موضع هر یک از این پارادایم‌های سه‌گانه را در قالب چند پرسش اساسی مطرح کرده است. پرسش‌های مهم برنامه‌درسی از منظر پارادایم تحلیلی-تجربی، پرسش‌ها یا مقوله‌های پایدار برنامه‌درسی نامیده می‌شود. پرسش‌های تایلر که در راستای اهداف، تجارب یادگیری، سازماندهی این تجارب و ارزیابی اثربخشی آنهاست، معرف این سؤال‌های پایدار است. پرسش‌های

۱- واژه پارادایم را برخی نویسندگان که دیدگاه‌های آنان در ادامه مطرح می‌شود، به کار برده‌اند. منظور آنان این است که هر یک از پارادایم‌ها درباره مؤلفه‌های اساسی مطرح در پژوهش موضع‌گیری خاصی دارند. بنابراین، در این نوشتار واژه پارادایم به معنای جهت‌گیری اساسی که پارادایم‌های قبلی را از صحنه خارج می‌کند یا به حاشیه می‌راند، به کار نرفته، بلکه کثرت آن‌ها در یک دوره زمانی مورد نظر است.

2- Reid

3- He

برنامه‌درسی بر اساس پارادایم عملی - تفسیری، در اندیشه جوزف شواب قابل پی‌گیری است. او مقوله‌ها یا عناصر نقش‌آفرین شامل معلم، یادگیرندگان، موضوع درسی و محیط پیرامونی یاددهی یادگیری را مطرح کرد. به اعتقاد شواب، پرسش‌های اساسی مربوط به عمل و تصمیم‌گیری درباره برنامه‌درسی در موقعیت‌های خاص را می‌توان از کنار یکدیگر قرار دادن دو به دوی این مقوله‌ها به‌دست آورد. در نهایت، پرسش‌های اساسی از نگاه پارادایم انتقادی-رهایی‌بخش به شرح زیر است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱ ب: ۵۴۵-۵۴۴):

- چگونه دانش در مدرسه بازتولید می‌شود؟
- منابع دانشی که دانش‌آموزان در مدرسه فرا می‌گیرند، چیست؟
- تجربه‌های کسب شده در مدرسه چه تأثیرهایی بر نگرش دانش‌آموزان و معلمان دارد؟
- آیا این آثار در راستای رهاسازی، برابری و عدالت اجتماعی است یا برعکس؟
- چگونه می‌توان دانش‌آموزان را به سوی آزادی، برابری و عدالت اجتماعی بیشتر سوق داد؟

در راستای روشن‌سازی بیشتر این پارادایم‌ها باید گفت در هر یک از این پارادایم‌های سه‌گانه بر موارد خاصی تأکید یا به آنها توجه می‌شود. در پارادایم تحلیلی تجربی مواردی، مانند: اصول کنترل و قطعیت، گزاره‌های قابل بررسی به صورت تجربی، ارزش آزاد بودن دانش، اعتقاد به ضرورت عینی بودن دانش، ارزشمند شمردن کارایی و اثربخشی و پذیرش واقعیت اجتماعی به همان شکل که هست، در کانون توجه قرار دارد. در پارادایم عملی-تفسیری بر فهم و تعامل فعال، تلقی انسان به‌عنوان آفریننده فعال دانش، جستجوی مفروضه‌ها و معانی زیربنایی زندگی روزمره، ملاحظه واقعیت به عنوان امری ذهنی که در بستری اجتماعی، سیاسی و تاریخی مطرح است و توجه به معانی که از طریق زبان خلق می‌شود، تأکید می‌گردد. در پارادایم انتقادی-رهایی‌بخش نیز به محورهای مختلفی توجه می‌شود که عبارتند از: ضرورت پذیرش نقد و اقدام ایدئولوژیک، افشای آنچه ظالمانه است، حساسیت نسبت به آگاهی‌های نادرست، توجه به برداشت‌های تحریف‌شده و ارزش‌های ناعادلانه و در نهایت، بررسی و تفسیر نظام ارزشی و مفاهیم مربوط به عدالت

(شوبرت، ۱۹۸۹: ۲۹). شوبرت یکی از جدیدترین مقاله‌های خود در زمینه پژوهش برنامه‌درسی را در سال ۲۰۰۸ منتشر کرده است. از محورهای مورد توجه در این مقاله، پژوهش عملی شواب و پژوهش ضمن عمل است.

نلسون هاگرسون: هاگرسون (۲۰۰۰: ۱۹) پارادایم‌های پژوهش را به چهار نوع نظری/عقلانی^۱، عملی/کهن روایتی^۲، تحولی/تکاملی^۳ و هنجاری/انتقادی^۴ تقسیم کرده است. در جدول (۵)، پارادایم‌های هاگرسون برای پژوهش برنامه‌درسی ارائه شده است. به اعتقاد او چارچوب ارائه شده، امکان بررسی اینکه استفاده‌کنندگان هر یک از پارادایم‌های چهارگانه پژوهش چگونه به ابعاد اساسی هر پارادایم می‌پردازند را فراهم می‌آورد. این ابعاد عبارتند از: (۱) منشأ یا خاستگاه مسأله؛ (۲) نقش پژوهشگر؛ (۳) روش‌های پژوهش؛ (۴) چارچوب پژوهش؛ (۵) آزمودنی‌ها و موضوع پژوهش و (۶) اهداف پژوهش.

جدول ۵: چارچوب مفهومی برای پارادایم‌های پژوهش برنامه‌درسی

پارادایم ابعاد	نظری/عقلانی	عملی/کهن روایتی	تحولی/تکاملی	هنجاری/انتقادی
منشاء مسأله	فرضیه‌هایی که باید آزمون شود	عمل، موقعیت‌ها	شخص، بینش‌های جدید در باره واقعیت	آرمان‌گرایی
نقش پژوهشگر	مشاهده‌گر بی‌طرف	مشاهده‌گر مشارکت‌کننده	خود تحلیلگر، مشارکت‌کننده کامل	نقاد، تجدید نظر طلب
روش‌های پژوهش	تجربی، توصیفی، سندی، تاریخی	طبیعت‌گرایانه، قوم‌نگارانه، اندیشه‌نگارانه، پدیدارشناختی، تاریخ شفاهی	استعاره، تامل و تعمق، یادداشت‌ها، خود شرح حال‌نویسی، هرمنوتیک، روش اکتشافی	تحلیل انتقادی، هرمنوتیک
چارچوب پژوهش	تاییدی، کمی/تیینی	اکتشافی، کیفی/تیینی، تفسیری	خودشناسی، درک و فهم	تفسیر انتقادی، درک و فهم
آزمودنی‌ها و موضوع پژوهش	جامعه، نمونه‌های تصادفی	نمونه خاص، واحدها، تعاملات، روابط	فرد در ارتباط با دیگران و جهان، تعاملات	هنجارها، ایدئولوژی‌ها، نهادها، برنامه‌درسی پنهان
اهداف پژوهش	تعمیم‌ها، پیش‌بینی‌ها، احتمال‌های علت و معلولی	تعمیم طبیعت‌گرایانه، اقدام، نظریه‌ها	تغییر، بهبود و اصلاح، تحول	آگاهی، رهایی‌بخشی، شفافیت‌بخشی

منبع: هاگرسون (۲۰۰۰: ۱۹)

- 1- rational/theoretical
- 2- mythological/ practical
- 3- evolutionary/ transformational
- 4- critical/ normative

به اعتقاد هاگرسون اگر هدف پژوهش تعمیم یافته‌ها به یک جمعیت بزرگتر یا پیش‌بینی‌هایی تحت شرایط خاصی است، مناسب‌ترین پارادایم برای پژوهش، پارادایم نظری/عقلانی است. در صورتی که هدف پژوهش، بررسی وضعیت‌های ناشناخته باشد یا پژوهشگر بخواهد به صورت عمیق در ماهیت پدیده‌ای تاریخی کاوش کند و درباره آن نظریه تدوین کند آنگاه باید با بهره‌گیری از پارادایم عملی/کهن روایتی به پژوهش پردازد. زمانی که هدف پژوهش، ایجاد تغییر، اصلاح و تحول است، پژوهشگر باید از پارادایم تحولی/تکاملی استفاده کند. در نهایت، اگر هدف از انجام پژوهش، آگاه شدن از ارزش‌ها و استعاره‌های مطرح در زندگی، شناخت ایدئولوژی‌های شکل‌دهنده گرایش‌ها، رها شدن از فشارهای پنهان و جایگزین ساختن افسانه‌های غیرکاربردی با ایده‌های عملی باشد، آنگاه باید از پارادایم هنجاری/انتقادی استفاده کرد (هاگرسون، ۲۰۰۰: ۲۳-۱۷). هاگرسون در هر یک از پارادایم‌ها، به صورت مفصل درباره نقش مؤلفه‌های شش‌گانه توضیح داده و در پایان رابطه این پارادایم‌ها را با دیدگاه‌های فلسفی و رویکردهای برنامه‌درسی در چهار وضعیت روشن ساخته است. او فلسفه واقع‌گرایی علمی، رویکردهای برنامه‌درسی به عنوان رشد فرایندهای شناختی، فناوری، رفتار اجتماعی، تولید و بازتولید و پارادایم نظری/عقلانی را در یک راستا قرار داده است. همچنین، فلسفه عمل‌گرایی، رویکردهای برنامه‌درسی به عنوان فرایندها و اقدامات آزادمنشانه، تعاملات و پارادایم عملی/کهن روایتی را همسو دانسته است. در ادامه، فلسفه پدیدارشناسی، رویکردهای برنامه‌درسی به عنوان خود شکوفایی، خودشرح حال‌نگاری، کورر و پارادایم تحولی/تکاملی را در امتداد یکدیگر مطرح کرده است. در نهایت، فلسفه آرمان‌گرایی، رویکردهای برنامه‌درسی به مثابه ایدئولوژی، پدیده پنهان، متن درسی، خردگرایی علمی و پارادایم هنجاری/انتقادی را دارای جهت مشابه دانسته است.

مایکل کانلی و جین کلاندینین: این دو نویسنده نیز در زمینه پژوهش برنامه‌درسی فعالیت‌های قابل توجهی انجام داده‌اند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۸۸؛ کلاندینین و کانلی،

۱۹۹۵). آنان در کتاب معلمان به عنوان برنامه‌ریز درسی^۱ (۱۹۸۸) شش دیدگاه پژوهش در آموزش مدرسه‌ای را مطرح کرده‌اند که عبارت‌اند از: تحلیلی^۲، توصیفی^۳، هدف‌محور^۴، ساختاری^۵، اجتماعی^۶ و حکایی^۷. آنان در مقاله دیگری که در دانشنامه بین‌المللی تعلیم و تربیت (کلاندینین و کانلی، ۱۹۹۵) به چاپ رسیده است، شش دیدگاه مذکور را برای پژوهش‌های برنامه‌درسی معرفی کرده‌اند. در جدول ۶، شش دیدگاه پژوهشی و موضع آن‌ها نسبت به مفهوم آموزش مدرسه‌ای، ویژگی‌های روش پژوهش و داده‌های برجسته مشخص شده است.

جدول ۶: دیدگاه‌های پژوهش در آموزش مدرسه‌ای

دیدگاهها مؤلفه‌ها	تحلیلی	توصیفی	هدف‌محور	ساختاری	اجتماعی	حکایی
مفهوم آموزش مدرسه‌ای	آموزش مدرسه‌ای به عنوان مجموعه‌ای پیچیده از متغیرهای متعامل	یک کل پیچیده با فرهنگ و ویژگی‌های خاص	آموزش مدرسه‌ای به مثابه موفقیت‌های مختلف	آموزش مدرسه‌ای به مثابه یک کل ساختاری یا کارکردی	آموزش مدرسه‌ای به عنوان پژواکی از جامعه	آموزش مدرسه‌ای به مثابه تاریخچه سرگذشت فردی و اجتماعی
ویژگی‌های روش	شناسایی متغیرها و کوواریانس آن‌ها	تشریح ماهیت اصلی موقعیت آموزشی	شناسایی فاصله‌ها، کشف موانع و ارائه راه‌حل‌ها	ساختارها به کارکردها دلالیت دارد و بر عکس	تشریح ویژگی‌های اجتماعی در بستر آموزش مدرسه‌ای	طی زمان داده‌های متنوع درباره اقدامات آموزشی جمع‌آوری می‌شود
داده‌های برجسته	رابطه بین متغیرها	عناصر مختلف تشکیل دهنده کل	عملکردسنجیده می‌شود و در برابراستانداردها مورد قضاوت قرار می‌گیرد	مدارک و سوابقی که یک فرایند را تصریح می‌کند یا یک ساختار را آشکار می‌سازد	سوابق مربوط به تلقی‌ها از یک متغیر اجتماعی	مدارک و شواهدی که ریشه‌های روایت و معانی نهفته را آشکار می‌سازد

منبع: کانلی و کلاندینین (۱۹۸۸: ۱۰۴).

- 1- Teachers as curriculum planners
- 2- analytic
- 3- portrait
- 4- intentional
- 5- structural
- 6- societal
- 7- narrative

در دیدگاه تحلیلی باید متغیرها شناسایی و وضعیت آن‌ها در موقعیت‌های طبیعی، شبه تجربی یا تجربی ردیابی شود. در دیدگاه توصیفی، فعالیت‌های موجود این امکان را به پژوهشگر می‌دهد که ماهیت موقعیت آموزشی را روشن سازد و درباره مواردی که اهمیت دارند، دیدگاهی ارائه دهد. در دیدگاه هدف‌محور، فاصله میان اهداف و دستاوردها یا موفقیت‌های موردنظر شناسایی و موانع کشف و راه‌حل‌ها ارائه می‌شود. در دیدگاه ساختاری، این نکته مورد توجه است که ساختار به کارکردها اشاره دارد و بر عکس. وقتی یک فرایند شناسایی می‌شود، متعاقب آن جستجو برای شناسایی ساختار مطرح می‌شود. همچنین، زمانی که یک ساختار پذیرفته می‌شود، فرایندهای سطح مؤسسه آموزشی بررسی می‌شود. روش‌های مختلفی برای این فرایند مناسبند. برای نمونه، مصاحبه، مشاهده، پرسشنامه و تحلیل اسناد و مدارک. در دیدگاه اجتماعی، فعالیت‌های موجود این امکان را به پژوهشگر می‌دهد که ویژگی‌های اجتماعی را آن‌گونه که در مدرسه تجلی می‌یابند، روشن سازد. در دیدگاه حکمایی طی زمان، داده‌های متنوع درباره فعالیت‌های آموزشی جمع‌آوری می‌شود. این داده‌ها سپس تنظیم و شرح فعالیت‌ها به صورت روایتی یا حکایی ارائه می‌شود (کلاندینین و کانلی، ۱۹۸۷: ۳۰۸-۲۹۶).

تد آتوکی: به باور آتوکی (۲۰۰۵: ۱۰۰) در پژوهش برنامه‌درسی، مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها وجود دارد که پژوهشگران می‌توانند از میان آن‌ها دست به انتخاب بزنند. این دیدگاه‌ها عبارتند از: تحلیلی-تجربی (فنی^۱)، تفسیری-موقعیتی^۲ و انتقادی^۳. در دیدگاه تحلیلی-تجربی، دانش تبیینی و فنی مورد جستجو قرار می‌گیرد. به نظر آتوکی در این دیدگاه، «اقدام علمی» مورد توجه است و پژوهش در عرصه تعلیم و تربیت معمولاً از منظر این دیدگاه تعریف می‌شود. همچنین، بخشی از اعضای هیأت علمی و دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی همواره در صدد تسلط بیشتر بر قواعد و فنون مربوط به طرح‌های متناسب با دیدگاه تحلیلی-تجربی هستند. آتوکی معتقد است غلبه در پژوهش‌های تربیتی

1- empirical-analytic (technical)

2- situational-interpretive

3- critical

سراسر آمریکای شمالی با این دیدگاه بوده است. در دیدگاه تفسیری-موقعیتی، پژوهش به معنای جستجو و کاوش برای دریافت معناهایی است که افراد به موقعیت می‌بخشند. در این دیدگاه به رویکردهای متفاوتی توجه می‌شود که هر یک از آن‌ها توصیفی از ساختار معنایی یک موقعیت ارائه می‌دهد. پژوهشی که جهت‌گیری تفسیری-موقعیتی دارد، مکمل پژوهش تحلیلی-تجربی است و سزاوار توجه بیشتر پژوهشگران برنامه‌درسی است؛ به‌ویژه آنانی که به بررسی برنامه‌درسی در حال استفاده و برنامه‌ریزی درسی یا ارزشیابی برنامه‌درسی در موقعیت و محل کاربرد علاقه‌مندند (آئوکی، ۲۰۰۵: ۱۰۷-۱۰۲).

در دیدگاه انتقادی، پژوهشگران برای فهم انتقادی ارزش‌ها، علایق و مفروضه‌های اساسی اهمیت قائل هستند. در این دیدگاه، پژوهشگر از طریق کاربرد فرایند تحلیلی و انتقادی، مفروضه‌ها و مقاصد ضمنی و پنهان را آشکار می‌سازد. همچنین، او بخشی از موضوع مورد مطالعه به حساب می‌آید. آئوکی، به موضع هر سه دیدگاه درباره چند مؤلفه شامل فعالیت اصلی، علاقه‌مندی، شکل و نوع دانش، درک و فهم، شناخت، تبیین، نوع رابطه انسان و جهان، واقعیت، زندگی، مطالعه‌های نظری و ارزیابی اشاره کرده است.

ویلیام رید: این صاحب‌نظر برنامه‌درسی، تحت تأثیر اندیشه‌های شواب قرار دارد و آثار متعددی را در شرح دیدگاه‌های او نگارش شده است. رید، چهار دیدگاه پژوهشی را مطرح و بر موضوع‌های مطالعاتی مرتبط با هریک از این دیدگاه‌ها تاکید کرده است. این دیدگاه‌های پژوهشی به شرح زیر است (مهرمحمدی، ۱۳۸۴: ۱۵۳):

- **دیدگاه سیستمی^۱:** افراد معتقد به این دیدگاه، ساختارهای موجود را پذیرفته و درباره شیوه‌های شناخت و تصمیم‌گیری در مورد اهداف و مسائل برنامه‌درسی می‌نویسند. آنان تلقی‌های از پیش موجود درباره کنترل، طرح‌ریزی و نوآوری را می‌پذیرند.
- **دیدگاه رادیکال^۲:** معرف موضع کسانی است که درصدد کشف و آشکار کردن روابط میان انواع یا قالب برنامه‌های درسی با نابرابری‌های ساختاری موجود در جامعه هستند.

1- systemic
2- radical

- دیدگاه وجودگرایانه^۱: افرادی که به این دیدگاه پایبند هستند، فردی را که در معرض برنامه‌درسی است اصل قرار داده و رابطه میان برنامه‌درسی با رشد شخصی را جستجو می‌کنند.

- دیدگاه عمل‌فکورهانه^۲: در این دیدگاه بر تصمیم‌گیری درباره برنامه‌درسی به عنوان تعامل میان عناصر دارای دغدغه‌های اخلاقی می‌نگرند که این تصمیم‌گیری متناسب با بستر یا شرایط یک نهاد خاص اجتماعی صورت می‌پذیرد.

۴- سنت گونه‌ها یا روش‌های پژوهش برنامه‌درسی

بی‌تردید در میان صاحب‌نظرانی که گونه‌ها یا روش‌های پژوهش را مطرح کرده‌اند، ادموند شورت یکی از شناخته‌شده‌ترین افراد است. ویژگی که ادموند شورت را از دیگر صاحب‌نظران در عرصه پژوهش برنامه‌درسی متمایز می‌کند، استمرار فعالیت و تحولی است که در اندیشه‌ها و آثار او مشاهده می‌شود. حرکت مستمر و مسیری که شورت طی سال‌ها پیموده است، همان جنبه‌ای است که چندان مورد توجه قرار نگرفته است. به همین دلیل، به نظر می‌رسد شرح مختصر اندیشه‌های او مفید باشد.

از ایده تولید و کاربست دانش تا انتشار کتاب خاص پژوهش برنامه‌درسی توسط ادموند شورت: بررسی آثار ادموند شورت این نکته را آشکار می‌سازد که کتاب او مبتنی بر مجموعه تلاش‌هایی است که طی بیش از دو دهه در زمینه پژوهش برنامه‌درسی انجام داده است. شورت در سال ۱۹۷۱ مقاله‌ای را با نام «تولید و کاربست دانش در برنامه‌درسی»^۳ در همایش انجمن پژوهش‌های تربیتی آمریکا ارائه داد و در سال ۱۹۷۳ آن را با تفصیل بیشتر در مجله بررسی پژوهش‌های تربیتی منتشر کرد. شاید بتوان این مقاله را سنگ‌بنای شکل‌گیری اندیشه‌های شورت در زمینه پژوهش برنامه‌درسی دانست. دیدگاه کلی او در مقاله یاد شده این بود که پژوهش باید دانش مورد نیاز برای عمل برنامه‌درسی را تولید کند. او در سال ۱۹۸۷ در مقاله دیگری با عنوان «پژوهش برنامه‌درسی در وضعیت

1- existentialist

2- deliberative

3- Knowledge production and utilization in curriculum

بازاندیشی^۱ که در انجمن مطالعه تاریخ برنامه‌درسی^۲ ارائه کرد، ضمن اشاره به تلاش‌های گذشته خود در زمینه پژوهش برنامه‌درسی، تغییرات کلی این عرصه را از اواسط دهه ۱۹۷۰ تا نیمه دهه ۱۹۸۰ به تصویر کشید.

جلوه آشکار ورود ادموند شورت به عرصه روش‌های پژوهش برنامه‌درسی به سال ۱۹۹۰ و مقاله‌ای باز می‌گردد که در سمینار دانشگاه ایالتی پنسیلوانیا ارائه کرد. او در این مقاله از ده روش پژوهش برنامه‌درسی، شامل: روش‌های فلسفی، تاریخی، علمی، زیبایی‌شناختی، اخلاقی، مذهبی، تفسیری، ابزاری، عمل‌فکروانه و اقدام‌محور نام برد و آن‌ها را به صورت مختصر توضیح داد. در سال ۱۹۹۱ در مقاله‌ای که در دو مجله *تعلیم و تربیت*^۳ و *برنامه‌درسی و نظارت آموزشی*^۴ به چاپ رساند، در سه بخش، عمل برنامه‌درسی، پژوهش برنامه‌درسی و رابطه پژوهش و عمل برنامه‌درسی را مورد بحث قرار داد. از نظر شورت، عمل برنامه‌درسی تمام فعالیت‌های عملی مرتبط با درک، بیان، توجیه و تعیین برنامه‌های درسی است. پژوهش برنامه‌درسی ناظر به پرسیدن سؤال‌ها و پاسخگویی به آن‌هاست. این فرایند، به تولید دانش مرتبط با عمل برنامه‌درسی منتهی می‌شود. با این وصف، قلمرو پژوهش بر اساس نیاز به دانش برای انجام فعالیت‌های مربوط به عمل برنامه‌درسی تعریف می‌شود (شورت، ۱۹۹۱ الف و ب). در همین سال، مهمترین اثر ادموند شورت در زمینه پژوهش برنامه‌درسی منتشر شد.

از روش‌های ده‌گانه تا هفده روش پژوهش: ادموند شورت در سال ۱۹۹۱ با همکاری گروهی از صاحب‌نظران، هفده روش پژوهش برنامه‌درسی را به صورت مفصل معرفی کرد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). مقایسه روش‌های ارائه شده در این اثر گویای دو تغییر اساسی است که نسبت به روش‌های ارائه شده در مقاله سال ۱۹۹۰ اتفاق افتاده است. نخستین تغییر، افزایش روش‌ها از ۱۰ به ۱۷ مورد است و تغییر دوم، حذف برخی روش‌هایی است که در آن مقاله ارائه شده بود. شورت در این کتاب، سه روش پژوهش

1- Curriculum research in retrospect

2- Society for the Study of Curriculum History

3- Education

4- Curriculum & Supervision

اخلاقی، مذهبی و ابزاری را ارائه نکرد و در نهایت، کتاب را به پژوهش فلسفی (شامل دو فصل تحلیل مفهومی و جستار نظریه‌پردازانه)، کاوشگری فلسفی (نقد توسعی)، پژوهش تاریخی، علمی، قوم‌نگارانه، روایی، زیباشناسانه، پدیدارشناختی، هرمنوتیک، نظریه‌ای، هنجاری، انتقادی، ارزشیابی، تلفیقی، معطوف به عمل فکورانه و پژوهش در عمل اختصاص داد.

شورت، دو سال پس از انتشار کتاب به این نکته اشاره کرد که نویسندگان فصول مختلف، غالباً در مورد نقش دیدگاه‌ها یا مکاتب فکری در کاربرد یک روش مشخص، به اشاره سخن گفته‌اند و این جنبه از پژوهش به صورت مفصل مورد بحث قرار نگرفته است. با این وصف، در مقاله «کار بست نظریه‌های چندگانه در پژوهش تربیتی»^۱ کوشید تا نقش نظریه‌های پژوهشی مختلف را در ارتباط با روش‌های پژوهش ارائه شده در آن کتاب مطرح کند (شورت، ۱۹۹۳ ب). در مقاله دیگر، دغدغه‌ای را مطرح کرد و به آن پاسخ گفت. محور اساسی این مقاله ارائه طرحی مفهومی بود که بتواند سه سطح از سؤال‌های مربوط به مسائل مختلف پژوهش و عمل برنامه‌درسی را از یکدیگر متمایز کند (شورت، ۱۹۹۳ الف). آنچه درباره ادموند شورت بیان شد، نشان می‌دهد که او در زمینه پژوهش برنامه‌درسی دغدغه‌های مختلفی را در ذهن پرورده و آن‌ها را در آثار خود پی‌گیری کرده است. با وجود این، دو محوری که به صورت جدی مورد توجه او قرار داشته، روش‌های پژوهش و نسبت بین پژوهش و عمل برنامه‌درسی است.

ادموند شورت و بازاندیشی در پارادایم اولیه تولید و کار بست دانش: ادموند شورت ۹ سال پس از انتشار کتاب خود، در کتاب مناظره‌های پارادایمی در برنامه‌درسی و نظارت آموزشی^۲ (۲۰۰۰) فصلی را منتشر کرد و در آن به بازاندیشی برخی دیدگاه‌های قبلی خود پرداخت. در مجموع، می‌توان گفت او بر این باور است که در عمل برنامه‌درسی با موقعیت‌های جدیدی مواجه هستیم که در آن‌ها دانش مورد نیاز، دانش ساختاری یا عام

1- The use of multiple theories of inquiry in educational research

2- Paradigm debates in curriculum & supervision

نیست، بلکه دانش موقعیتی است. نکته مورد نظر ادموند شورت با نقد ارنشتاین^۱ و هانکینز^۲ (شریفیان، ۱۳۹۱: ۲۹) همسوست که معتقدند در اکثر پژوهش‌های برنامه‌درسی اگر نگوییم در تمام آن‌ها، بر کشف اصول عام مفید تأکید می‌شود، ولی تمرکز روی کل حوزه برنامه‌درسی اکثر مواقع فقط اطلاعاتی را فراهم می‌کند که در سطح عمومی و کلی صحیح و قابل کاربرد است و نمی‌توان در سطح خاص از آن‌ها استفاده کرد. ادموند شورت به پارادایم اولیه تولید و کاربرد دانش برای تصمیم‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی نگاه انتقادی دارد. به نظر او، این الگو با فهم جدید از عمل برنامه‌درسی که بر فرایند فکورانه متمرکز است، انطباق ندارد و در بستر عمل فکورانه که تأکید روی بهترین انتخاب از بین گزینه‌های متعدد است، کاربرد دانش حاصل از پژوهش در درون حیطه‌های عمل برنامه‌درسی چندان مناسب نیست. شورت در بحثی با عنوان ظهور پارادایم جدید برای پژوهش برنامه‌درسی، از دانش‌های متناسب برای تصمیم‌های عملی برنامه‌درسی سخن گفته است.

جمع‌بندی

پژوهش برنامه‌درسی در فضاهای گوناگون قابل بررسی است. جدا از آثار اولیه‌ای که در آن‌ها چستی، ابعاد و ضرورت پژوهش برنامه‌درسی بررسی شده، در دیگر آثار کوشش شده است تا جنبه‌های کاربردی پژوهش برنامه‌درسی مورد توجه قرار گیرد. برخی صاحب‌نظران در زمینه پژوهش برنامه‌درسی فعال بوده‌اند؛ هر چند سهم و نقش آنان برابر و مشابه نیست و این نقش‌آفرینی در عرصه‌های مختلفی به وقوع پیوسته است. نسلی از نویسندگان و صاحب‌نظران در سال‌های گذشته تمام تلاش خود را به کار بسته‌اند تا چارچوب و متغیرهای پژوهش برنامه‌درسی را معرفی نمایند. گروه‌های دیگر، به چستی پژوهش تجربی، پارادایم‌ها یا دیدگاه‌ها و روش‌های پژوهش برنامه‌درسی پرداخته‌اند.

علاوه بر چهار سستی که در این مقاله معرفی شد، طی سال‌های اخیر، چشم‌اندازهای جدیدی در پژوهش برنامه‌درسی مطرح شده است. اگرچه این چشم‌اندازها مستلزم نگارش

1- Ornstein

2- Hunkins

مقاله‌های مستقلی است و نمی‌توان در چند سطر به آن‌ها پرداخت ولی فقط در راستای تبیین اهمیت موضوع، توضیح مختصری ارائه می‌شود. بخشی از پیشرفت‌ها در زمینه پژوهش برنامه‌درسی از مکاتب فلسفی جدید تعلیم و تربیت ناشی شده است. مصداق‌هایی از انواع پژوهش نشأت گرفته از دیدگاه‌های فلسفی جدید یا نظریه‌های برنامه‌درسی را می‌توان در دانشنامه مطالعات برنامه‌درسی (کرایدل^۱، ۲۰۱۰) مشاهده کرد که عبارتند از: پژوهش فراساختارگرا (میلر^۲، ۲۰۱۰)، پژوهش پدیدارشناختی (مکس فن‌من^۳ و آدامز^۴، ۲۰۱۰)، پژوهش مبتنی بر نظریه انتقادی (کنلا^۵، ۲۰۱۰) و پژوهش نوما رکیست (دیمتریادیس^۶، ۲۰۱۰). همچنین، در سال‌های اخیر در پژوهش برنامه‌درسی به برخی مسائل جدی اجتماعی در سطح بین‌المللی توجه شده است. برای نمونه، پژوهش نژادی (واتکینز^۷، ۲۰۱۰)، پژوهش در آموزش ایدز (لسکو^۸، ۲۰۱۰ الف) و پژوهش جنسیتی (لسکو، ۲۰۱۰ ب) در زمره این‌گونه پژوهش‌هاست. ورود پژوهش به این عرصه‌ها در راستای ایفای رسالت اجتماعی برنامه‌درسی است.

در بین چشم‌اندازهای جدید پژوهش برنامه‌درسی باید به پژوهش ترکیبی نیز اشاره کرد. اگر چه پژوهش ترکیبی از چند سال پیش در بسیاری از رشته‌ها به کار برده شده است و حتی در زمینه‌های مختلف برنامه‌درسی نیز آثاری، به ویژه در قالب پایان‌نامه‌های دوره‌های تحصیلات تکمیلی با این روش خلق شده است؛ ولی نخستین مقاله نظری که به طور خاص در یک اثر معتبر برنامه‌درسی درباره این نوع پژوهش منتشر شده، مقاله پژوهش ترکیبی نوشته بی‌هار هرنشتاین^۹ (۲۰۱۰) است که در دانشنامه مطالعات برنامه‌درسی به چاپ چاپ رسیده است. اگرچه این مقاله شرح مختصر ماهیت و طرح‌های پژوهش ترکیبی است، اما چاپ آن در یک دانشنامه معتبر برنامه‌درسی نشان‌دهنده تأکید بر کاربرد متناسب

1- Kridel
 2- Miller
 3- Van Manen
 4- Adams
 5- Cannella
 6- Dimitriadis
 7- Watkins
 8- Lesko
 9- Behar-Horenstein

آن در پژوهش‌های برنامه‌درسی است^۱. مباحث مربوط به پژوهش ترکیبی در دو محور مبانی نظری (شریفیان، ۱۳۸۷ الف؛ نصر و شریفیان، ۱۳۸۶) و طرح‌ها و فرایند انجام پژوهش ترکیبی (شریفیان، ۱۳۹۳؛ شریفیان، ۱۳۸۷ ب) قابل بررسی است. آنچه در زمینه پژوهش ترکیبی قابل ذکر است، تنوع طرح‌های انجام پژوهش است. صاحب‌نظران علاقه‌مند به این موضوع، نوع‌شناسی‌های مختلفی از طرح‌های پژوهش ترکیبی را مطرح کرده‌اند که می‌توان متناسب با موضوع‌های پژوهشی برنامه‌درسی از آن‌ها استفاده کرد.

منابع

حاتمی، جواد. (۱۳۸۴). فرا تحلیل، روشی مغفول در ارزیابی پژوهش‌های قلمرو برنامه‌درسی در ایران. مندرج در: **قلمرو برنامه‌درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز آینده**، تهران: سمت.

سلسبیلی، نادر، و حسینی، سید محمد حسین. (۱۳۸۴). بررسی نقادانه روش‌شناسی پژوهش در حوزه برنامه‌درسی در ایران. مندرج در: **قلمرو برنامه‌درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز آینده**، تهران: سمت.

شریفیان، فریدون. (۱۳۹۳). تحول مداوم طرح‌های پژوهش ترکیبی و معرفی طبقه‌بندی‌های جدید. **همایش ملی جایگاه پژوهش تربیتی در نظام آموزشی ایران: چالش‌ها و فرصت‌ها**. دانشگاه ملایر.

شریفیان، فریدون. (۱۳۹۱). **نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه‌درسی**. اصفهان: آموخته.

شریفیان، فریدون. (۱۳۸۷ الف). چیستی، خاستگاه‌ها و مبانی نظری پژوهش ترکیبی،

فصل‌نامه پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، ۹، ۱۰۸-۸۱

شریفیان، فریدون. (۱۳۸۷ ب). نوع‌شناسی و فرآیند طراحی و اجرای پژوهش ترکیبی، **فصل‌نامه روش‌شناسی علوم انسانی**، شماره ۵۷، ۱۰۳-۷۵.

۱ - البته، باید به این نکته اشاره کرد که اولویت امروز پژوهش‌های برنامه‌درسی؛ به ویژه در کشور ما گسترش مرزهای این رشته علمی از طریق پژوهش‌های عمیق نظری و تحلیلی و انتشار مقاله‌ها و پرونده‌های حاصل از این‌گونه پژوهش‌هاست.

شورت، ادموند. (پدیدآورنده). (۱۳۸۷). **روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی**. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و سازمان سمت.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۴). قبض و بسط قلمرو برنامه‌درسی و نسبت آن با روش‌شناسی پژوهش در این قلمرو. مندرج در: **قلمرو برنامه‌درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز آینده**، تهران: سمت.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱الف). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ریزی درسی: نظریه عمل‌گرای شواب، **فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی**، شماره ۲۱، ۳۸-۲۱. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱ب). روش‌های پژوهش در برنامه‌درسی. در: محمود مهرمحمدی و همکاران. (پدیدآورندگان). **برنامه‌درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها**، مشهد: آستان قدس رضوی (به‌نشر).

نصر، احمدرضا و شریفیان، فریدون. (۱۳۸۶). رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی در پژوهش‌های تربیتی، **فصل‌نامه روش‌شناسی علوم انسانی**، ۵۲، ۲۴-۷.

Abramson, D. (1966). Curriculum research and evaluation. *Review of Educational Research*, 36 (3), 388-395.

Aoki, T. (2005). Toward curriculum inquiry in a new key. In: W. Pinar & R. Irwin. (Eds.). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted Aoki*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associations, Publishers.

Barrow, L. (1990). The role of conceptual analysis in curriculum inquiry: A holistic approach. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5 (3), 269-278.

Behar-Horenstein, L. (2010). Mixed methods research. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.

- Berman, L. (1988). Problematic curriculum development: Normative inquiry in curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3 (4), 271-295.
- Broudy, H. S. (1970). Components and constraints of curriculum research. *Curriculum Theory Network*, 5, 16-31.
- Cannella, G. (2010). Critical theory research. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Chambers, P & Powney, J. (1982). School based curriculum research. *British Educational Research Journal*, 8 (2), 133-139.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). Forms of curriculum inquiry. In: T. N. Postlethwaite & T. Husen (Eds.). *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1987). Inquiry into schooling: Diverse perspectives. *Journal of Curriculum & Supervision*, 2 (4), 295-313.
- Clements, D. H. (2007). Curriculum research: Toward a framework for research based curricula. *Journal of Research in Mathematics Education*, 38 (1), 35-70.
- Connelly, F. M. & Xu, S. J. (2010). An overview of research in curriculum inquiry. In: P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.). *International encyclopedia of education*. Elsevier.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*, New York: Teachers College Press.
- Cook, W., Hovert, K., & Kearney, N. (1956). Curriculum research. *Review of Educational Research*, 26 (3), 224-240.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: The scientific tradition. In: P. W. Jackson

- (Ed.). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
- Davis, R., & Wilber, M. J. (1933). Curriculum research. *Journal of Experimental Education*, 1 (4), 294-297.
- Dimitriadis, G. (2010). Neo-Marxist research. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York: Macmillan Publishing.
- Fleming, R. (1957). Research and evaluation in curriculum planning. *Review of Educational Research*, 27 (3), 295-303.
- Foshay, A., & Green, J. (1954). Techniques of curriculum research. *Review of Educational Research*, 24 (3), 246-252.
- Goodlad, J. (1991). The wonderful world of curriculum inquiry. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (2), 161-166.
- Haggerson, N. (2000). *Expanding curriculum research and understanding*. New York: Peter Lang.
- He, M. H. (2010). Curriculum inquiry. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Huebner, D. (1991). Notes toward a framework for curriculum inquiry. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (2), 145-160.
- Hunnicut, C. W. (1949). Curriculum research: Some characteristics of good research. *Educational Leadership*, 7 (3), 203-204.
- Jenkins, D. (1991). Curriculum research. In: A. Lewy (Ed.). *The international encyclopedia of curriculum*, Oxford: Pergamon Press.
- Johnson, M. (1976). Needed research: Emphasis on the future. *Educational Leadership*, 33 (7), 505-508.

- Johnson, M. (1970-1971). Appropriate research directions in curriculum and instruction. *Curriculum Theory Network*, 6, 24-37.
- Kimpston, R., & Rogers, K. (1986). A framework for curriculum research. *Curriculum Inquiry*, 16 (4), 463-474.
- Kridel, C. (2010) (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Kridel, C. (1991). Biographical and archival research in curriculum. *Journal of Curriculum & Supervision*, 7 (1), 100-108.
- Lesko, N. (2010a). AIDS education research. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Lesko, N. (2010b). Gender research. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Lincoln, Y. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: The humanistic tradition. In: P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
- Loomis, A. (1935). Needed research in the curriculum. *The Journal of Educational Research*, 29 (2), 126-130.
- Macdonald, J., & Raths, J. (1963). Curriculum research: Problems, techniques and prospects. *Review of Educational Research*, 33 (3), 322-329.
- Mann, J. S. (1974). Functions of curriculum research. In: E. Short & G. Marconnit (Eds.). *Contemporary thought on public school curriculum*. WM. C. Brown Company Publishers.
- Miller, J. (2010). Poststructuralist research. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Passow, H. (1960). Curriculum research: Status, needs and prospects. *Educational Research Bulletin*, 39 (8), 197-205.

- Posner, G. (1989). Making sense of diversity: The current state of curriculum research. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (4), 340-361.
- Posner, G. (1974). The extensiveness of curriculum structure: A conceptual scheme. *Review of Educational Research*, 44 (4), 401-407.
- Posner, G. (1973). The use of construct validation procedures in curriculum research. *Curriculum Theory Network*, 11, 34-46.
- Schubert, W. H. (2010). Definitions and dimensions of curriculum studies. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Schubert, W. H. (2008). Curriculum inquiry. In: M. Connelly, F. M. He., & J. Phillion. (Eds.). *The Sage handbook of curriculum and instruction*, Thousand Oaks: Sage.
- Schubert, W. H. (1989). Reconceptualizing and the matter of paradigms. *Journal of Teacher Education*, 40 (1), 27-32.
- Schubert, W. H., & Schubert, A. L. (1991). Curriculum inquiry: Alternative paradigms, In: A. Lewy (Ed.). *The international encyclopedia of curriculum*, Oxford: Pergamon Press.
- Schubert, W. H. (1982). The return of curriculum inquiry from schooling to education. *Curriculum Inquiry*, 12 (2), 221-232.
- Schubert, W. H. (1980). Recalibrating educational research: Toward a focus on practice. *Educational Researcher*, 9 (1), 17-24.
- Schutz, R. (1969). Methodological issues in curriculum research. *Review of Educational Research*, 39 (3). 359-366.
- Short, E. (2000). Shifting paradigms: Implications for curriculum research and practice. In: J. Glanz & L. Behar-Horenstein (Eds.). *Paradigm debates in curriculum and supervision*. London: Bergin & Garrey.

- Short, E. (1993a). Three levels of questions addressed in the field of curriculum research and practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9 (1), 77-86.
- Short, E. (1993b, Apr). The use of multiple theories of inquiry in educational research. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta.
- Short, E. (1991a). Setting priorities in curriculum research. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (4), 358-365.
- Short, E. (1991b). Setting priorities in curriculum research. *Education*, 111 (4), 491-496.
- Short, E. (1990, Mar). Ten inquiry methods used in curriculum studies. *Paper presented at the Pennsylvania State University seminar on curriculum research*.
- Short, E. (1987, Apr). Curriculum research in retrospect. *Paper presented at the Society for the Study of Curriculum History*, Washington.
- Short, E. (1973). Knowledge production and utilization in curriculum: A special case of the general phenomenon. *Review of Educational Research*, 43 (3), 237-301.
- Short, E. (1971, Feb). Knowledge production and utilization in curriculum. *Paper presented at annual meeting, AERA*, New York.
- Slattery, P. (1997, Sep). Postmodern curriculum research and alternative forms of data presentation. *Public seminar/occasional paper presented to the Curriculum and Pedagogy Institute of the University of Alberta*.
- Tribe, J. (2001). Research paradigms and the tourism curriculum. *Journal of Travel Research*, 39, 442-448.

- Tyler, R. W. (1974). Utilizing research in curriculum development. *Theory into Practice*, 13 (1), 5-10.
- Van Manen, M. & Adams. C. (2010). Phenomenological research. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Walker, D. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walker, D. (1992). Methodological issues in curriculum research. In: P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
- Walker, D. (1981). What curriculum research? In: H. Giroux., A. Penna., & W. Pinar. (Eds.). *Curriculum & instruction*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Walker, D. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *The School Review*, 80 (1), 51-65.
- Walker, D. (1970, Feb). An empirical model of the process of curriculum development. *Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting*, Minneapolis, Minnesota.
- Watkins, W. (2010). Race research. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Zirbes, L. (1949). Gaps in curriculum research. *Educational Leadership*, 7 (3), 187-192.