

Original Article

Evaluation of Paradigmatic Interests of Faculty Members in the Field of Curriculum Studies: An Approach to Study of Science Philosophy

Rahmatollah Marzooghi*
Fatemeh Karimi**
Mehdi Mohammadi***
Maryam shafiei sarvestani****
Sosan Jabbari*****

Introduction

Sciences are the main agents of development in the curriculum field according to their philosophical orientations or paradigmatic interests. Therefore, recognizing their paradigmatic interests and approaches can determine their educational, research, and publication orientations. It can also define the paradigmatic direction of science development in the field of Curriculum Studies .

Methodology

The aim of this descriptive-survey study was to recognize the paradigmatic interest of the faculty members in the field of Curriculum Studies. After calculating the reliability and validity of the instruments, paradigmatic interest of faculty members were studied based on the five Critical, Interpretative, Post-modern, Positivist, and Islamic paradigms with regard to the six paradigmatic assumptions about Ontology, Anthropology, Epistemology, Methodology, Education and Curriculum .The participants of the study were included all the faculty members of the field of Curriculum Studies in all Iranian state universities, 58 of whom chosen by a convenience sampling method.

Results

Analyzing the results by using the Friedman inferential tests revealed that

* Professor, Shiraz University, Shiraz, Iran.

** Ph.D. Student, Shiraz University, Shiraz, Iran.

Corresponding Author: fatemeh61karimi@yahoo.com

*** Associate Professor, Shiraz University, Shiraz, Iran.

**** Assistant Professor, Shiraz University, Shiraz, Iran.

in the five paradigmic assumptions, Islamic paradigm had the highest mean, and in content and ontological assumptions, Critical paradigm had the highest mean, and in the dimensions of teaching strategies and aims, Interpretative paradigm had the highest mean among the faculty members of Curriculum Studies. Moreover, the results and analysis of variance of repeated measures showed that although there was a significant difference between the approaches of faculty members toward the five paradigms, they did not have a dominant paradigm orientations.

Conclusion

Based on the research findings, it can be claimed that there is no paradigmic coherence among the faculty members of curriculum studies, and they have not a fixed approach in their paradigmic assumptions with regard to ontology, epistemology, anthropology, methodology, education and curriculum elements. Therefore, it can lead to some contradictions in the faculty members theoretical viewpoints, research and educational approaches. The findings also showed that faculty members do not have a dominant paradigm and one paradigm cannot be selected as the main paradigm with certainty. However, it can be generally stated that the faculty members mostly tended to adhere to Islamic and Critical paradigms. Anyway, the final conclusion is that Curriculum studies teachers lack coherence in their paradigmatic interests. It is evident that this lack of coherence can contribute to various consequences in research, education and development of Curriculum Studies field, as development of science, education and research is usually based on paradigmatic bases and criteria. Therefore, if there is no such coherence, the science development process of Curriculum Studies face conflicts and fluctuations, the results of which will appear in the books, studies, translated pieces of work, students' guidance and MA theses. This creates theoretical and paradigmatic problems for the development of curriculum studies. It can show theoretical and practical syncretism in the field of curriculum studies.

Keywords: Paradigm- paradigmic interest- faculty members- curriculum studies- Philosophy of Science.

Author Contributions: Dr. Rahmatollah Marzooghi was responsible for leading the overall research process. Fatemeh Karimi was responsible for compiling theoretical framework, data collection, conclusion, generalization, interpretation and report, and writing the article. Dr. Mahdi Mohammadi was responsible for data analysis. Dr. Maryam Shafei Sarvestani and Dr. Sosan Jabbari were responsible for research consultancy.

Acknowledgments: The authors thank all faculty members in the field of Curriculum Studies who helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: the study was financially supported by Shiraz University.

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۹۹، دوره‌ی ششم، سال ۲۷
شماره‌ی ۲، صص: ۲۰۰-۱۸۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۱/۱۶
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۱۱

مقاله پژوهشی

ارزیابی تعلق پارادایمی اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی: رویکردی به مطالعه فلسفه علم

رحمت‌اله مرزوقی *

فاطمه کریمی **

مهدی محمدی ***

مریم شفیعی سروستانی ****

سوسن جباری ****

چکیده

این پژوهش با هدف ارزیابی تعلق پارادایمی اساتید رشته مطالعات برنامه درسی به روش توصیفی-پیمایشی انجام گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه‌های دولتی کشور بود. برای انجام این پژوهش ۷۰ نفر از اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه‌های دولتی به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار پژوهش مقیاس محقق ساخته بود که پس از تعیین روایی و محاسبه پایایی آن، جهت‌گیری اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی در ابعاد ده‌گانه هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، روش‌شناختی، تربیت‌شناختی، مدل برنامه درسی، هدف، محتوا، راهبردهای تدریس و ارزشیابی در هر کدام از پارادایم‌های پنجگانه انتقادی، تفسیری، پست مدرن، پوزیتیویستی و اسلامی مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل نتایج با استفاده از آزمون‌های استنباطی فریدمن نشان داد که در ابعاد انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، تربیت‌شناختی، روش‌شناختی، مدل برنامه درسی و ارزشیابی، پارادایم اسلامی بالاترین رتبه میانگین، و در ابعاد هستی‌شناختی و محتوا پارادایم انتقادی بالاترین رتبه میانگین، و در

* استاد، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

** دانشجوی دکتری، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول) fatemeh61karimi@yahoo.com

*** دانشیار، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

**** استادیار، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

ابعاد هدف و راهبردهای تدریس پارادایم تفسیری بالاترین رتبه میانگین را در بین ابعاد مربوط به جهت‌گیری پارادایمی اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی به خود اختصاص دادند. همچنین نتایج و تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر نشان داد که اگر چه تفاوت معنی‌داری بین رویکرد اعضای هیأت علمی در پارادایم‌های پنج‌گانه وجود دارد، اما اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی به طور کلی دارای پارادایم غالبی نبودند.

واژه‌های کلیدی: پارادایم، تعلق پارادایمی، مطالعات برنامه درسی، اعضای هیأت علمی، فلسفه علم

مقدمه

تحولات علمی مهم از جمله جنبش روشنگری قرن هفدهم که نقطه اوج تحولات دوره رنسانس بود، منجر به شکل‌گیری مباحث "فلسفه علم" و روش‌شناسی‌های علمی شد و مکاتب یا رویکردهای مختلفی در پی پاسخدهی به چستی علم، روش‌شناسی علمی و تمیز علم از غیر علم برآمدند (Etemadi bozorg, Aram & Hasankhani, 2019). بر این اساس در رابطه با تولید علم دو دیدگاه کلی معقول‌گرایان و ضد معقول‌گرایان وجود دارد. معقول‌گرایی شامل دو موج اثبات‌گرایی و ابطال‌گرایی می‌باشد که نمایندگان برجسته آن هیوول^۱، پوپر^۲ و لاکاتوش^۳، با جدا کردن علم از قضاوت‌های ارزشی، تصویری کاملاً عقلانی از علم و توسعه آن ارائه نمودند و اذعان داشتند که نظریه‌های منطبق با معیارهای عقلانی پذیرفتنی می‌باشد (Ashoori, 2017). هرچند پوپر با فاصله گرفتن از رویکرد پوزیتویست‌ها اذعان کرد که تجربه اثبات‌گر نیست، بلکه ابطال‌گر است. لذا پیشرفت علم یعنی حرکت از مسائل به حدس‌ها و ابطال حدس‌ها، و سپس طرح نظریه‌های جدید (Etemadibozorg, Aram & hasankhani, 2019; Chalmers, 2016). دیدگاه ضد معقول‌گرایی شامل رویکرد سوم تولید علم می‌باشد که با مفهوم "پارادایم"^۴ شناخته می‌شود. نمایندگان برجسته این دیدگاه، کوهن^۵ و فایرابند^۶، معتقد بودند که مفروضات عینیت حقیقت، تأکید بر نقش شواهد و قرائن و تغییرناپذیری معنا، که باورهای پذیرفته شده معقول‌گرایان می‌باشد، با تصویر واقعی از علم سازگار نیست (Ashoori, 2017) و

-
- 1- Whewell
 - 2- Popper
 - 3- Lakatos
 - 4- Paradigm
 - 5- Thomas Kuhn
 - 6- Firaband

روند تاریخی علم را مورد بی‌توجهی قرار داده است. همین عامل ظهور رویکرد سوم و ورود تاریخ اندیشه‌های علمی در گفتمان فلسفه علم شد. کوهن با طرح مفهوم پارادایم، برای فرایند پیشرفت علم، مسیری چرخه‌ای به صورت دوره‌های پیشا علم، علم هنجاری، بحران، انقلاب و علم هنجاری جدید را ارائه داد (Okasha, 2008, 11).

(Willis (2007) و Iman (2015, 52) در تحقیقات خود از سه پارادایم غالب پوزیتیویستی^۱، تفسیری^۲ و انتقادی^۳ سخن گفته‌اند. اما Marzooghi (2018, 137) علاوه بر سه پارادایم ذکر شده، دو پارادایم پست مدرن^۴ و اسلامی^۵ را نیز مطرح کرده است. (Iman, 2015, 49) پارادایم را مجموعه قضایایی دانسته که چگونگی درک جهان را تبیین می‌کند. در این جهان بینی آنچه دارای اهمیت، مشروعیت و منطقی است، مشخص می‌شود و یک نظام و مسیر فکری برای اندیشمند ایجاد می‌کند که در این نظم به سؤالات مهم زندگی پاسخ داده می‌شود. از دیدگاه کوهن، هر رشته علمی باید بتواند به سؤال‌های بنیادین آن حوزه که شامل پیش فرض‌های هستی‌شناختی^۶، انسان‌شناختی^۷، معرفت‌شناختی^۸ و روش‌شناختی^۹ هر پارادایم می‌باشد، پاسخ دهد (Khaleghi, Pourezzat, 2012; Kivunja, Kuyini, 2017; Burrel, Morgan, 2017; Marzooghi, 2018). پرسش هستی‌شناسی در واقع به دنبال مطالعه واقعیت در نظام هستی می‌باشد. آیا واقعیت ذهنی است یا عینی. انسان‌شناسی به تلقی‌هایی که نسبت به انسان در باب آزادی و جبر او، و اینکه آیا انسان سازنده محیط است یا محیط سازنده انسان، اشاره دارد. معرفت‌شناسی به اشکال دانش، ماهیت دانش، چگونگی کسب و انتقال آن اشاره دارد و روش‌شناسی به استراتژی‌ها یا منطق کاربرد روشی خاص برای کسب دانش، اشاره دارد (Burrel, Morgan, 2017). لازم به ذکر است که پاسخ هرکدام از پارادایم‌ها نسبت به سؤال‌های بنیادین هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناختی متفاوت است و نوع پاسخ هر پارادایم نسبت به چهار پیش فرض ذکر شده، دیدگاه‌ها نسبت به تعلیم و تربیت

-
- 1- Positivistic Paradigm
 - 2- Interpretive Paradigm
 - 3- Critical Paradigm
 - 4- Postmodern
 - 5- Islamic
 - 6- Ontology
 - 7- Anthropology
 - 8- Epistemology
 - 9- Methodology

و برنامه درسی و عناصر آن را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عبارتی می‌توان گفت پاسخ هر پارادایم به پرسش‌های مذکور، نظامنامه ارزشی هر پارادایم را تشکیل می‌دهد. رشته مطالعات برنامه درسی نیز، به عنوان یک دیسپلین علمی (Sharifian, Mehrmohammadi, 2015)، لازم است تا برای هدایت جریان نظریه پردازی و همچنین ایجاد بستر تکوین و توسعه علم مطالعات برنامه درسی از منظر فلسفه علم در مسیر مطالعات پارادایمی قرار گیرد. قدر مسلم است تفاوت در پیش فرض‌های هر پارادایم است که باعث تنوع در جهت‌گیری نسبت به پیش فرض‌های شش‌گانه درباره جهان هستی، انسان‌شناسی، کسب دانش، روش تحقیقاتی و همچنین تعلیم و تربیت به طور کلی، و برنامه درسی به طور اخص می‌شود. لذا از این منظر ضرورت توجه به تقسیم‌بندی پارادایمی به برنامه درسی، به عنوان یکی از شاخه‌های علوم انسانی و تربیتی توجیه می‌شود (Marzooghi, 2018).

در معرفی کلی پارادایم‌ها باید گفت که پست مدرنیسم در تقابل با دیدگاه مدرنیسم به وجود آمده و بر کثرت‌ها، تغییر هویتها، تجدید مرزها و ذهن فرازمانی تأکید دارد. از منظر پست مدرن هویت انسان از طریق تجارب کسب شده در گفت‌وگوهای اجتماعی و به صورت آزادانه ساخته می‌شود (Khaleghinezhad, Maleki, & Hakimzadeh, 2015). پست مدرنیسم کسب معرفت را امری شخصی، نسبی و خدشه‌پذیر می‌داند. بر این اساس روش تحلیل کیفی با دو محور تحلیل گفت‌وگو و شالوده‌شکنی از روش‌های پژوهش غالب در این پارادایم می‌باشد. تحلیل گفت‌وگو و شالوده‌شکنی در پی آن هستند تا نشان دهند که باورها، نهادها و جامعه‌ها را نمی‌توان برای همیشه تعریف کرد (Nowzari & Sheikhlar, 2011). از نظر Slattery (2006) در تعلیم و تربیت پست مدرنی هیچ نظریه یا حکمی الزاماً درست و قطعی نیست. لذا با تأکید بر افزایش هوش‌های چندگانه و خودآگاهی انتقادی، فراگیران در مرکز توسعه خویش قرار می‌گیرند. بر این اساس (Doll, 1993) نیز برنامه درسی را قلمروی معرفی می‌کند که دارای ویژگی درهم تنیدگی و خود تولید کننده و همچنین قابلیت درک واقعیت از رویکردهای متفاوت و چندگانه می‌باشد.

اما خلق واقعیت در پارادایم تفسیری، به دلیل داشتن رویکرد انسان محور، مبتنی بر تجربه، تفسیر و نوع رویارویی انسان‌ها با وقایع می‌باشد (Iman, 2015, 56). از منظر تفسیرگرایی حقایق سازه‌هایی هستند که انسان‌ها در جریان فعالیت اجتماعی جذب می‌کنند. لذا برای

شناخت علل رفتار انسان باید دنیای درونی و تفسیرهای او شناخته شود (Makombe, 2017). طرح‌های متداول پژوهش نیز در این پارادایم شامل، قوم‌نگاری، پدیدارشناسی، شرح حال نویسی، مطالعه موردی کیفی و نظریه داده بنیاد می‌باشند که به لحاظ روش‌شناختی مبتنی بر روش‌های تحقیق کیفی هستند (Chilisa, Kawulich, 2012). از دیدگاه گرینی^۱ هدف از تعلیم و تربیت در پارادایم تفسیری هدایت افراد برای اشتراک معانی با دیگران، مفهوم‌سازی و آگاهی نسبت به دنیای متنوع اطراف خود می‌باشد (Kisaka, Osman, 2013). لذا برنامه درسی واقعی فرد و تجربه او، و همچنین آن چیزی است که تک تک افراد در کلاس تجربه می‌کنند (Tedaoki cited in Fathi Vajargah, 2008).

ایده کلی پارادایم انتقادی آن است که اقعیت در زمان پیچیده است و انسان‌های دخیل در خلق واقعیت سعی دارند تا افکار دیگران را به سمت اهداف و تمایلات خود هدایت کنند. بنابراین توجه به واقعیت ظاهری فریبنده، ولی محتوای پنهان، اصیل و درست است. از دید انتقادی، انسان‌ها علیرغم اینکه می‌توانند خلاق باشند، پتانسیل کج فهمی را نیز داشته و در صورتی که درصدد انطباق با شرایط برآیند، به استثمار کشیده خواهند شد (Kheiri, 2011; Iman, 2008). بنابراین برای افشای ایدئولوژیهای سلطه، روش مطالعات تاریخی و روش تحقیق اقدام‌پژوهی روش مفیدی خواهد بود (Callaghan, 2016; Iman, Kalateh Sadati, 2009; Creswell, 2013). رسالت تعلیم و تربیت نیز در این پارادایم ایجاد آگاهی برای نقد سلطه‌گفتمان‌های مسلط، و مدل برنامه درسی مبتنی بر آگاه‌سازی، رهایی‌بخشی و انقلاب می‌باشد (Froner, 2018).

مبنا و اساس پارادایم پوزیتویستی مبتنی بر واقع‌گرایی، وجود واقعیت قابل کشف، علم بدون ارزش و همچنین روش‌های تجربی معتبر شامل ایجاد مسأله، فرضیه‌سازی، گزاره، تایید و نتیجه‌گیری می‌باشد (Makombe, 2017). از منظر این پارادایم، قانون رابطه علت و معلولی قابل مشاهده، عینی و تجربی موجود در طبیعت، بر انسان و زندگی اجتماعی او نیز احاطه دارد. بنابراین امکان پیش‌بینی رفتار انسان برای محقق وجود دارد (Iman, 2015). از مهمترین ویژگی‌های تعلیم و تربیت پوزیتویستی حاکمیت روش‌های تجویزی در طراحی، تدوین، اجرا، ارزشیابی برنامه‌های تربیتی و درسی و کاربرد روش‌های ارزشیابی با آزمون‌های استاندارد و

هیچنین طراحی متمرکز برنامه درسی می‌باشد. لذا مدل طراحی برنامه درسی، مدل تجویزی متمرکز بر اهداف خواهد بود (Flinders, Thornton, 2004).

از منظر هستی‌شناسی اسلامی، کل جهان آفرینش مخلوق خداوند است و هرچیزی در آن متعلق به ذات باری تعالی است. واقعیت در دو سطح عالم غیب و شهود قابل بیان است. و انسان نیز با توجه ویژگی‌هایی از جمله مختار و مسئول، صاحب عقل و خلاقیت، صاحب عزت و کرامت و دارا بودن دو بعد انسانی و حیوانی و همچنین ظرفیت‌های خود، قابلیت شناخت عالم شهود را می‌یابد (Iman, 2008; Marzooghi, 2017, 138). با توجه به ویژگی‌های علم در پارادایم اسلامی از جمله کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی، سلسه مراتبی و هدایت‌مدارانه بودن علم که هدف علم را قرارگیری در مسیر قرب الی الله قرار می‌دهد، روش‌های کسب معرفت شامل عقل، حس، شهود (علم حضوری) و نقل برای دستیابی به شناختی جامع از واقعیت می‌باشد. لازم به ذکر است که منظور از نقل، نقل از وحی می‌باشد که بالاترین روش کسب شناخت و مختص معصومین و اولیاء الهی می‌باشد (Marzooghi, 2017, 195; Khalilian Ashkzary, JowshaganiNaeni, 2015; Kheiri, 2011).

از آنجا که آرمان‌نهایی تعلیم و تربیت اسلامی متخلق شدن انسان به اوصاف الهی است تا جایگاه خلیفه الهی انسان محقق شود، و همچنین با پذیرش وجود گرایش خیر و شر در انسان (آیه فالحمها فجورها و تقواها، شمس، آیه ۸)، که تبیین‌کننده موضع جبر و اختیار انسان، و لزوم وجود هادیان برای هدایت انسان و حرکت در مسیر فطرت الهی می‌باشد، لذا مدل برنامه درسی غایت‌گرایی که ضمن توجه به اراده آزاد انسان و مسیر کمال‌استدراجی، او را به هدف قرب الهی رهنمون سازد، در نظر گرفته می‌شود (Marzooghi, 2017, 325). در رابطه با نقش و تأثیر گرایش پارادایمی در تعلیم و تربیت و برنامه درسی پژوهش‌های متعددی انجام شده است از جمله (Mckenna 2004) در پژوهشی تعلقات پارادایمی معلمان مدارس آفریقای جنوبی را در رابطه با چهار پارادایم اثباتی، تفسیری، انتقادی و پست مدرن و روش‌ها و تفاوت‌های هر کدام برای طراحی برنامه درسی مورد ارزیابی قرار داد. نتایج نشان داد که جهت‌گیری پارادایمی معلمان بر طراحی برنامه درسی، انتخاب محتوا، روش‌های تدریس، ارزشیابی و کیفیت عملکرد آموزشی تأثیرگذار می‌باشد. (Kivunja and Kuyini 2017) در پژوهشی با عنوان فهم و کاربرد پارادایم‌های تحقیق در زمینه‌های آموزشی به معرفی انواع پارادایم‌های انتقادی، پوزیتیویستی و

تفسیری و پیش فرض‌های هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی آنها پرداخت. در این پژوهش محققان با استفاده از روش هرمنوتیک ذیل پارادایم تفسیری، به بیان تجارب خود در حوزه تأثیر پارادایم‌های مختلف بر روش‌های تحقیق پرداخته‌اند و اذعان می‌کنند که محققان با درک جوانب کلیدی و مهم هر پارادایم می‌توانند روش پژوهش مناسب خود را تحت هدایت پارادایم خاص انتخاب کنند. در این پژوهش نیز اشاره‌ای به بیان گرایش پارادایمی محققان در حوزه آموزش و پژوهش نشده است. Zarghani, Amin Khandaghi, Shabani (2017) پژوهشی را با هدف بررسی ارتباط میان دانش نظری و عملی معلمان در پارادایم‌های اجرای برنامه درسی انجام دادند. سه پارادایم معرفی شده عبارتند از پارادایم اجرای برنامه درسی فنی- وفادارانه، فکورانه- انتقادی و انتقادی- حادث. هر کدام از این پارادایم‌های معرفی شده بر نوع خاصی از ارتباط دانش نظری و عملی مورد نیاز در تدریس معلمان تأکید دارد. لازم به ذکر است که در این پژوهش نیز ضمن اینکه پارادایم‌های مورد بررسی در پژوهش حاضر از جمله اثباتی، تفسیری، پست مدرن، انتقادی را مدنظر نبوده است، بلکه به بررسی گرایش پارادایمی معلمان در حوزه اجرای برنامه درسی نیز پرداخته نشده است و صرفاً نوع رابطه بین دانش نظری و عملی معلمان و پیامدهای آن مورد توجه قرار گرفته است. علیرغم انجام پژوهش‌های متعدد در رابطه با پارادایم‌های برنامه درسی، از جمله (Sharifian, 2012; Trna & Trnova, 2015; Maftoon & Shakouri, 2013) که در این مطالعه به چند مورد اکتفا شد، نشان داد که تحقیقی که به طور مستقیم به ارزیابی تعلق پارادایمی اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی پرداخته باشد، مشاهده نشد. در جمع‌بندی اجمالی باید گفت که ارائه انواع نظریات پراکنده در حوزه برنامه درسی (Sharifian, 2012) گواه این مدعاست که سلسله مراتب علمی در رشته برنامه درسی رعایت نمی‌شود (Marzooghi, 2017, 141) و روند نظریه‌پردازی در رشته مطالعات برنامه درسی توسط اعضای هیأت علمی به عنوان مهمترین متخصصان و مدافعان و همچنین عامل توسعه رشته برنامه درسی، بدون توجه به ابعاد پارادایمی آن صورت می‌گیرد و صرفاً تألیف و ارائه نظریات پراکنده مورد توجه آنان می‌باشد. این نابسامانی، نامتجانس بودن دیدگاه‌های برنامه درسی با پارادایم‌های علمی را نشان می‌دهد. لذا شناخت تعلق پارادایمی اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی از آن جهت ضرورت دارد که نشان می‌دهد اولاً اعضای هیأت علمی

رشته برنامه درسی در پیش فرض‌های اساسی خود یعنی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی و همچنین حیطه تخصصی خود یعنی تربیت‌شناسی و برنامه‌درسی و عناصر آن به کدام پارادایم‌های پوزیتویستی، انتقادی، تفسیری، پست‌مدرن و اسلامی گرایش دارند و تا چه حد دارای انسجام پارادایمی می‌باشند. ثانیاً این پژوهش می‌تواند اعضای هیأت علمی را در جهت لزوم ایجاد هماهنگی و انسجام در حوزه نظریه‌پردازی و عملی‌واقف گرداند تا در جهت گیری‌های آموزشی، پژوهشی و تألیفاتی خود بر مبنای گرایش‌های پارادایمی خود عمل نمایند و مسیر توسعه علم برنامه‌درسی را در بستر پارادایمی جهت‌دهی نمایند.

سؤالات پژوهش

- ۱- تعلق پارادایمی اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی کدام است؟
- ۲- تعلق پارادایمی غالب اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی کدام است؟

روش‌شناسی پژوهش

هدف از انجام این پژوهش توصیفی-پیمایشی، شناسایی تعلق پارادایمی اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی بوده است. جامعه آماری پژوهش، کلیه اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه‌های دولتی ایران بودند. از مجموع ۸۶ نفر عضو هیأت علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه‌های دولتی، ۷۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند که ۵۸ نفر ابزار تحقیق را به محقق عودت دادند. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس محقق ساخته بر اساس منابع معتبر در حوزه موضوع پژوهش از جمله (Marzooghi, 2008; Iman, 2017) استفاده گردید. بدین منظور ابتدا ابعاد ده‌گانه هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، روش‌شناختی، تربیت‌شناختی، مدل برنامه‌درسی، هدف، محتوا، راهبردهای تدریس و ارزشیابی از پارادایم‌های پنج‌گانه انتقادی، تفسیری، پست‌مدرن، پوزیتویستی و اسلامی استخراج گردید و پس از تنظیم ابزار پرسشنامه، روایی محتوایی ابزار توسط ده نفر از متخصصان مرتبط با حوزه موضوع پژوهش تعیین گردید. همچنین پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در هر کدام از پارادایم‌ها به طور جداگانه و به ترتیب انتقادی (۰/۸۲)، پارادایم تفسیری (۰/۸۰)، پارادایم پست‌مدرن (۰/۷۷)، پارادایم پوزیتویستی (۰/۸۵) و پارادایم اسلامی (۰/۸۱) محاسبه شد.

۱- تعلق پارادایمی اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی کدام است؟

جدول ۱. مقایسه رتبه میانگین پیش فرض‌های پارادایم‌های برنامه درسی

Table 1. Comparison of the Mean Rank of Curriculum Paradigm Assumptions

Sig	df	χ^2	Mean Rank	Paradigm	Assumptions
سطح معناداری			رتبه میانگین	پارادایم	پیش فرض‌ها
0/001	4	71/29	4/03	انتقادی	هستی شناختی
			3/09	تفسیری	
			2/12	پست مدرن	
			2/11	پوزیتیویستی	
			3/66	اسلامی	
0/001	4	124/18	3/78	انتقادی	انسان شناختی
			3/59	تفسیری	
			1/89	پست مدرن	
			1/64	پوزیتیویستی	
			4/11	اسلامی	
0/001	4	56/89	3/65	انتقادی	معرفت‌شناختی
			3/20	تفسیری	
			2/45	پست مدرن	
			1/91	پوزیتیویستی	
			3/79	اسلامی	
0/001	4	95/15	3/62	انتقادی	روش‌شناختی
			3/14	تفسیری	
			2/16	پست مدرن	
			1/84	پوزیتیویستی	
			4/24	اسلامی	
0/001	4	62/19	3/48	انتقادی	تربیت شناختی
			3/51	تفسیری	
			2/25	پست مدرن	
			2/00	پوزیتیویستی	
			3/76	اسلامی	
0/001	4	72/53	3/69	انتقادی	ابعاد برنامه درسی مدل برنامه درسی
			3/43	تفسیری	
			2/46	پست مدرن	
			1/71	پوزیتیویستی	
			3/71	اسلامی	

Sig	df	χ^2	Mean Rank	Paradigm	Assumptions
سطح معناداری			رتبه میانگین	پارادایم	پیش فرض‌ها
0/001	4	74/4	3/63	انتقادی	هدف
			3/67	تفسیری	
			2/54	پست مدرن	
			1/63	پوزیتویستی	
			3/53	اسلامی	
0/001	4	79/90	3/95	انتقادی	محتوا
			3/45	تفسیری	
			2/67	پست مدرن	
			1/56	پوزیتویستی	
			3/37	اسلامی	
0/001	4	45/41	3/42	انتقادی	راهبردهای تدریس
			3/48	تفسیری	
			2/82	پست مدرن	
			1/86	پوزیتویستی	
			3/41	اسلامی	
0/001	4	106/06	3/38	انتقادی	ارزشیابی
			3/53	تفسیری	
			2/01	پست مدرن	
			1/69	پوزیتویستی	
			3/89	اسلامی	

بر اساس نتایج جدول ۱ در ابعاد انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، روش‌شناختی، تربیت‌شناختی، مدل برنامه‌درسی و ارزشیابی، بالاترین رتبه میانگین متعلق به پارادایم اسلامی بوده است. در ابعاد هستی‌شناختی و محتوا، بالاترین رتبه میانگین متعلق به پارادایم انتقادی بوده است و در ابعاد هدف و راهبردهای تدریس بالاترین رتبه میانگین متعلق به پارادایم تفسیری بوده است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که در تمام ابعاد ده‌گانه، پایین‌ترین رتبه میانگین متعلق به پارادایم پست مدرن و پوزیتویستی بوده است. لازم به ذکر است که در تمام ابعاد ده‌گانه، تفاوت میانگین رتبه‌ها، معنی‌دار بوده است.

۲- تعلق پارادایمی غالب اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی کدام است؟

بر اساس جدول ۲ پارادایم اسلامی (۳/۸۲) بالاترین میانگین و پارادایم پوزیتویستی (۱/۸۸)

پایین‌ترین میانگن اهمیت را از نظر اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی نشان داده‌اند. با توجه به اینکه مقدار ماجلی (۰/۴۱) در درجه آزادی ۹ در سطح (۰/۰۰۱) معنی‌دار به دست آمده است، اصل کرویت برقرار نمی‌باشد و بنابراین از آزمون تعدیل درجات آزادی گرین هاوس گیزر استفاده شد. در جدول ۳ با توجه به مقدار F آزمون گرین هاوس گیزر (۶۷/۳۸) در درجه آزادی (۲/۹۷ و ۱۶۹/۶۳)، تفاوت معنی‌داری بین جهت گیری‌های اعضای هیأت علمی رشته برنامه درسی به پارادایم‌های پنج‌گانه در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد پارادایم‌های برنامه درسی از دیدگاه اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی

Table 2. Mean and Standard Deviation Curriculum's Paradigms from the perspective of Faculty Members in the Field of Curriculum Studies

Std.Deviation	Mean	Paradigms
انحراف	میانگین	پارادایم
0/695	3/80	انتقادی
0/629	3/49	تفسیری
0/572	2/42	پست مدرن
0/773	1/88	پوزیتیویستی
1/01	3/82	اسلامی

Tabel 3. Greenhouse-Geisser Test

جدول ۳. آزمون گرین هاوس گیزر

Sig	df	F	آزمون
0/001	169/63 2/97	67/38	گرین هاوس گیزر

جدول ۴. آزمون بونفرونی: مقایسه دیدگاه اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی به پارادایم‌های مختلف

Table 4. Bonferroni Test: Comparison Faculty Members perspective in the Field of Curriculum Studies along with different Paradigms

پارادایم	انتقادی	تفسیری	پست مدرن	پوزیتیویستی	اسلامی
انتقادی	1				
تفسیری	NS	1			
پست مدرن	0/001	0/001	1		
پوزیتیویستی	0/001	0/001	0/005	1	
اسلامی	NS	NS	0/001	0/001	1

آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد (جدول ۴) که به طور کلی (بدون تفکیک ابعاد) بین جهت‌گیری‌های اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی به پارادایم انتقادی با پارادایم پست مدرن و پوزیتویستی، پارادایم تفسیری نیز با پست مدرن و پوزیتویستی، پارادایم پست مدرن با پارادایم پوزیتویستی و اسلامی، و پارادایم پوزیتویستی با اسلامی در تمام ده بعد مورد بررسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. اما بین جهت‌گیری به سایر پارادایم‌ها تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. بنابراین بر اساس یافته‌های این جدول می‌توان اذعان کرد که اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی پارادایم غالبی ندارند، اما به پارادایم اسلامی و انتقادی و تفسیری گرایش بیشتری نشان داده‌اند.

نتیجه‌گیری

همانگونه که مطرح گردید تعلق پارادایمی اساتید رشته مطالعات رشته برنامه درسی در ده محور هستی‌شناسی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، روش‌شناختی، تربیت‌شناختی، مدل برنامه درسی و چهار عنصر برنامه درسی از جمله هدف، محتوا، راهبردهای تدریس و ارزشیابی که در مجموع ده پیش فرض را تشکیل می‌دهند، مورد بررسی قرار گرفت، نتایج نشان داد که تعلق پارادایمی اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی در ده پیش فرض مذکور یکسان نبود و آنان در پیش فرض‌های مختلف سه پارادایم اسلامی، انتقادی و تفسیری را اغلب مورد نظر قرار داده‌اند. یافته‌ها حاکی از آن بود که پارادایم اسلامی در شش پیش فرض انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی روش‌شناختی و تربیت‌شناختی، بعد مدل برنامه درسی و ارزشیابی بالاترین میانگین رتبه را کسب کرده است. درپیش فرض هستی‌شناختی و محتوا پارادایم انتقادی بالاترین میانگین رتبه را کسب کرد و در دو پیش فرض هدف و راهبردهای تدریس نیز پارادایم تفسیری بالاترین نمره را به خود اختصاص داد. نکته جالب توجه در این رابطه آن است که پارادایم‌های پست مدرن و پوزیتویستی در هیچ کدام از پیش فرض‌های مذکور اولویت بالایی را کسب نکرده و در پایین‌ترین اولویت قرار گرفتند. با توجه به اینکه اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی در تمام ده پیش فرض بررسی شده، رویکرد پارادایمی ثابتی ندارند، استدلال آن است که اساتید در دیدگاهها و تعلقات خود نسبت به ابعاد فلسفی جهان هستی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و روش‌شناسی و عناصر برنامه درسی (مدل برنامه

درسی، هدف، محتوا، راهبردهای تدریس، ارزشیابی) فاقد انسجام پارادایمی هستند و همین مسأله احتمالاً می‌تواند باعث ظهور تناقضات در دیدگاههای نظری، رویکردهای آموزشی و پژوهشی آنان گردد. اما این مسأله نیز قابل استنتاج است که اساتید از پارادایم‌های پوزیتیویستی دور گشته و به سمت دیدگاه‌های پارادایم اسلامی، انتقادی و تفسیری متمایل شده‌اند. ادامه یافته‌های پژوهش همچنین بیانگر این نکته بود که علیرغم اینکه پارادایم اسلامی در پیش‌فرض‌های بیشتری بالاترین میانگین رتبه را کسب کرده است و پارادایم انتقادی در دو پیش‌فرض بالاترین رتبه را کسب کرده است و پارادایم تفسیری نیز در دو پیش‌فرض بالاترین رتبه را در میان پنج پارادایم کسب کرده است، اما در سؤال ۲ پژوهش که تعیین پارادایم غالب اعضای هیأت علمی به طور کلی و بدون تفکیک ابعاد ده‌گانه مد نظر بود، نتایج نشان داد که تفاوت‌های بین پارادایم اسلامی، انتقادی و تفسیری معنی‌دار نبود. لذا اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی پارادایم غالبی ندارند و نمی‌توان با قطعیت یک پارادایم را به عنوان پارادایم غالب معرفی کرد، اما در مجموع می‌توان اذعان کرد که اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی در ده پیش‌فرض بررسی شده در سؤال ۱ پژوهش، به سه پارادایم اسلامی و انتقادی و تفسیری بیشترین گرایش را نشان داده‌اند. این یافته مؤید نکته ایراد شده در بحث قبل می‌باشد که گفته شد اعضای هیأت علمی از پارادایم پوزیتیویستی که در پی قابل کنترل و پیش‌بینی سازی انسان می‌باشد دور گشته و به سمت پارادایم‌هایی که آزادی و ارزشمندی انسان را در جهان هستی، کسب دانش، روش پژوهش، بحث تربیت و عناصر برنامه درسی باور دارند، متمایل گشته‌اند. در بحث هم راستایی پژوهش حاضر با پژوهش‌های پیشین نیز باید اذعان کرد که علیرغم وجود پژوهش‌های متعدد در حوزه پارادایم، هیچکدام از تحقیقات درصدد شناسایی تعلق پارادایمی گروه خاصی نبوده است و همه پژوهش‌ها صرفاً به بیان جهت‌گیری‌های هر پارادایم نسبت به بعدی خاص از برنامه درسی پرداخته‌اند. به هر حال جمع بندی کلی آن است که اساتید رشته مطالعات برنامه درسی فاقد انسجام در تعلقات پارادایمی خود هستند. بدیهی است که این نوع عدم انسجام می‌تواند آثار و پیامدهای گوناگونی در پژوهش، آموزش و توسعه رشته مطالعات برنامه درسی داشته باشد. چرا که توسعه علم، آموزش و پژوهش اغلب مبتنی بر مباحث، معیارها و موازین پارادایمیک هستند. لذا، اگر چنین انسجامی وجود نداشته باشد، فرایند توسعه علم مطالعات برنامه درسی

نیز دستخوش نوعی اغتشاش و نوسانات نامتعیینی خواهد بود که آثار و نتایج آن در تألیفات، تحقیقات، متون ترجمه شده و آموزش بروز خواهد یافت و مالاروند توسعه علمی رشته مطالعات برنامه درسی را با مشکلات و موانع نظری و یا پارادایمیک روبرو می‌سازد. امری که می‌تواند معرف نوعی ناهماهنگی در حوزه نظر و عمل در رشته مطالعات برنامه درسی باشد. بنابراین بهتر آن است که اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی با تأمل و تتبع در مواضع نظری پارادایم‌های علمی انتقادی، پوزیتیویستی، تفسیری، پست مدرن و اسلامی مواضع پارادایمیک خود را مشخص ساخته و در جهت گیری‌های آموزشی، تألیفاتی و پژوهشی خود مورد توجه قرار دهند تا رشته مطالعات برنامه درسی روندی علمی داشته باشد.

سهم مشارکت نویسنده: دکتر رحمت اله مرزوقی: مسئول هدایت روند کلی تحقیق، فاطمه کریمی: تدوین چارچوب نظری، جمع‌آوری داده‌ها، نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر آن‌ها، گزارش یافته‌ها و نگارش مقاله، دکتر مهدی محمدی: تجزیه و تحلیل داده‌ها، دکتر مریم شفیع‌ی سروسستانی و دکتر سوسن جباری مسئولیت مشاوره پژوهش را بر عهده داشتند.

سپاسگزاری: از کلیه اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی که در این پژوهش همکاری نموده‌اند، سپاسگذاری می‌شود.

تضاد منافع: نویسنده اذعان می‌کند که در این مقاله هیچ نوع تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: این پژوهش با حمایت مالی دانشگاه شیراز انجام شده است.

References

- Ashoori, M. (2017). Scientific progress, comparability of paradigms and the uncertainty of classification systems, *Methodology of Social Science and Humanities*, 22(87). [Persian]
- Iman, M., & Kalateh sadati, A. (2013). Pathology of the Method of Development of Human Sciences in Iran, *Culture Strategy*, 19 [Persian]
- Iman, M. T. (2008). Human Beings Paradigm Analysis As the main Component of diving Paradigm design, *Methodology of Social Science*, 14(54), 25-46. [Persian]
- Burrell, G., & Morgan, G. (2018). *Sociological paradigms and organizational Analysis*. (Translated by Mohammad Taqi norozi): Tehran: SAMT.
- Callaghan, C. W. (2016). Critical theory and contemporary paradigm differentiation. *Acta Commercii*, 16(2), 59-99

- Chalmers, A. F. (2016). *What is Thing Called Science? An Assessment of the Nature and Status of Science and it, s Methods*. (Translated by Saeid Zibakalam): Tehran: SAMT. [Persian]
- Chilisa, B., & Kawulich, B. (2012). Selecting a research approach: Paradigm, methodology and methods. *C Wagner, B Kawulich, & M Garner, Doing social research: A global context*, 51-61.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods*.
- Doll, W. E. (1993). *A Post- Modern perspective on curriculum*: Teachers College. Press, New York.
- Etemadi Bozorg, A., Aram, A., & Hasankhani, J. (2019). The viewpoints of the Philosophy of science schools on "Progress of Science"; Looking at the views of Islam, *Researchs on Science and Religion, Science and Religion Research, Institue Humanities and Cultural Studies*, 9(1), 121-150. [Persian]
- Fathi Vajargah, K. (2008). *Curriculum toward new identities*: Tehran: Ayeezh. [Persian]
- Flinders. D. J., & Thornton S. J. (2004). *The curriculum studies reader*. Psychology Press .
- Froner, K. (2018). *Critical Paradigm Theory: A Deconstruction of the Dominant Discourse Shaping Public Education in America*. The City University of New York.
- Iman, M. (2015). *Philosophy of Human Research Methods*. Qom: Institute of Hawzeh and University Research. [Persian]
- Khaleghi, A. H., & Pourezzat, A. A. (2012). Multi Paradigm and Meta Paradigm Approaches to Interdisciplinary Studies, *Interdisciplinary Studies in Humanities*, 3(4), 1-20. [Persian]
- Khaleghinezhad, S. A., Maleki, H., & Hakimzadeh, R. (2015). Critique of Postmodern viewpoint in Curriculum based on philosophical foundation of Islamic Education. *Qualitative Research in Curriculum*, 1(1), 41-60. [Persian]
- Khalilian Ashkzary, M. J., & Jowshagani Naeeni, S. H. (2015). The Indexes of Human's Wisdom and Epistemic Progress in the Viewpoint of Islam: *Islamic Economy*, 4(54). [Persian]
- Kheiri, H. (2011). Comparing The Islamic Paradigm With the Positivistic, Hermeneutic and Critical Paradigms, *Imam Khomeini Institute of Education and Research*, 1(2), 7-31. [Persian]
- Kisaka, S. T., & Osman, A. A. (2013). Education as a quest to freedom: reflections on Maxine Greene. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(2), 338.
- Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41.

- Maftoon, P., & Shakouri, N. (2013). Paradigm shift in curriculum development in the third millennium: A brief look at the philosophy of doubt. *Internatioanl Journal of Language and Applied Linguistics World (IJLLE)*, 4(3), 303-312.
- Makombe, P. (2017). An expose of the relationship between paradigm, method and design in research. *The kQualitative Report*, 22(12), 3363-3382.
- Marzooghi, R. (2017). *Islamic Paradigm of Science Production (An Approach to Production of Islamic Education)*: Tehran: Avay noor. [Persian]
- Marzooghi, R. (2018). *Science Paradigms and Curriculum Theories*: Tehran: Avay noor. [Persian]
- McKenna, S. (2004). Paradigm of curriculum design: Implications for South African educators. *Tydskrif vir letterkunde*, 37(2), 215-223.
- Nowzari, H. A., & Sheikhlari, K. (2011). Methodology and Epistemology in Postmodern Approach, *Political Science Quarterly*, 12, 35-56. [Persian]
- Okasha, S. (2008). *Philosophy of Science*. (Translated by Hooman Panahandehjoo): Tehran: Contemporary culture. [Persian]
- Sharifian, F., & Mehrmohammadi, M. (2015). Explaining the disciplinary capabilities of curriculum and determining its position in the classification of academic disciplines, *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 4(2), 161-184. [Persian]
- Sharifian, F. (2012). *Typology of Curriculum Theories*, Isfahan: Amookhteh. [Persian]
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era*: published Routledge
- Trna, J., & Trnova, E. (2015). The current paradigms of science education and their expected impact on curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 271-277.
- Willis, J. W. (2007). World views, paradigms, and the practice of social science research. *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical*, 1-26.
- Zarghani, A., Amin Khandaghi, M., Shabani Varki, B., & Mosapour, N. (2017). Rethinking on Paradigms for Curriculum Implementation: The Linkage between Teachers Theoretical and Practical Knowledg. *Foundations of Education*, 6(1), 46-68. [Persian]

