

شناسایی مولفه‌های اثرگذار بر جهت‌گیری پارادایمی اعضای هیات علمی رشته

مطالعات برنامه‌درسی: یک مطالعه ترکیبی

فاطمه کریمی^۱، رحمت اله مرزوقی^۲

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی مولفه‌های اثرگذار بر جهت‌گیری پارادایمی اعضای هیات علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی انجام گردید. پژوهش به روش ترکیبی از نوع تبیینی متوالی، مدل توضیحات تعاقبی در دو مرحله کمی و کیفی انجام گرفت. جامعه آماری بخش کمی کلیه اعضای هیات علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه‌های دولتی ایران بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۸۵ نفر انتخاب شدند و برای گردآوری داده‌ها نیز از مقیاس محقق ساخته استفاده شد. بدین منظور ابتدا ابعاد ده‌گانه هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، روش‌شناختی، تربیت‌شناختی و مدل برنامه‌درسی شامل هدف، محتوا، راهبردهای تدریس و ارزشیابی از پارادایم‌های پنج‌گانه انتقادی، تفسیری، پست‌مدرن، پوزیتیویستی و اسلامی استخراج گردید و پس از بررسی روایی و پایایی ابزار، داده‌ها گردآوری شد. تحلیل داده‌های کمی با استفاده از آزمون استنباطی Friedman و تحلیل واریانس‌های مکرر نشان داد که اعضای هیات علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی فاقد انسجام پارادایمی می‌باشند. در بخش کیفی با استفاده از روش مطالعه موردی کیفی و به کارگیری معیار اشباع یافته‌ها، مصاحبه نیمه ساختارمند با ۱۰ نفر از اعضای هیات علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی در راستای یافته‌های بخش کمی انجام گرفت که نتایج حاصل از روش تحلیل مضمون نشان داد که سه بعد علمی و تحقیقاتی، بعد معرفتی و بعد جو آکادمیک از عوامل اثرگذار بر عدم انسجام پارادایمی اعضای هیات علمی می‌باشند.

واژه‌های کلیدی: اعضای هیات علمی، پارادایم، جهت‌گیری پارادایمی، رشته مطالعات برنامه‌درسی

۱. دانش‌آموخته دکتری، رشته مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، شیراز، ایران (نویسنده مسئول)

fatemeh61karimi@yahoo.com

۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، شیراز، ایران rmarzoghi@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۷/۳۰ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۱/۱۱/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۳۰

مقدمه

از مسائل مهم در فلسفه علم، چیستی و چگونگی پیشرفت علمی است. در اینجا دو دسته نظریه معقول‌گرایی و ضد معقول‌گرایی قابل توجه می‌باشد. معقول‌گرایان تصویری کاملاً عقلانی از علم و توسعه آن ارائه می‌نمایند و معتقد هستند نظریه علمی منطبق با معیارهای عقلانی و جدا از قضاوت‌های ارزشی می‌باشد. از سوی دیگر ضد معقول‌گرایان که نماینده برجسته آن‌ها Kuhn و Feyerabend می‌باشند با به چالش کشیدن دیدگاه معقول‌گرایان، معتقدند که مفروضات عینیت حقیقت^۳، تاکید بر نقش شواهد و قرائن^۴ و تغییرناپذیری معنا^۵، با تصویر واقعی از علم سازگار نیست (Ashoori, 2017). بر این اساس Kuhn (1970) از تکرار تناوبی برهه‌های تاریخ علم سخن می‌گوید و معتقد است که شکل‌گیری هر حوزه از فعالیت علمی منوط به ظهور پارادایم است و مولفه‌های پارادایم را نیز شامل تعمیم‌های نمادین مشترک^۶ (مفروضات نظری مشترک میان اهل علم که بدون دلیل به کار گرفته می‌شود)، مدل‌ها^۷ (توافق بر سر تمثیل خاص میان دو چیز یا پیوندهای خاص)، ارزش‌ها^۸ (توافق بر سر ویژگی‌های نظریه و گزینش نظریه‌ای خاص توسط جامعه علمی) و اصول متافیزیکی^۹ (توافق جامعه علمی بر مفروضات آزمون ناشدنی که بر جهت تحقیقات علمی تاثیر می‌گذارد)، می‌داند. واژه پارادایم با تالیف کتاب ساختار انقلاب‌های علمی^{۱۰} Kuhn جهان‌گیر شد. از نظر وی رشد علوم و معرفت بشری و نظریه‌پردازی در بستر پارادایم رخ می‌دهد چرا که پارادایم ماهیت جهان، انسان و دامنه ارتباطات انسان با جهان را بیان می‌کند، تا زمانی که پارادایمی قادر به حل معضلات اندیشمندان باشد، باقی می‌ماند و در غیر این صورت پارادایم جدیدی با بنیان‌های خود ظهور می‌یابد تا بتواند معضلات و سوالات علمی کاربران را پاسخ دهد (Danai Fard & Babai Mojarad, 2010). به زعم Iman (2015) پارادایم، یک نظام و مسیر فکری برای اندیشمند ایجاد می‌کند که در این نظم به سوالات مهم زندگی پاسخ داده می‌شود. Chalmers (2016) پارادایم را تعیین‌کننده معیارهای کار و پژوهش مجاز در درون هر علم و هدایت‌گر و هماهنگ‌کننده فعالیت‌های دانشمندان برای گشودن و حل معماها تعریف می‌کند. در این رابطه گفته می‌شود که در علوم انسانی، چهار پارادایم پوزیتیویستی^{۱۱}، تفسیری^{۱۲}، انتقادی^{۱۳} و پست مدرنی^{۱۴} مسیر تولید و رشد علوم انسانی را هدایت می‌کنند. در این باره

-
3. Objectivity of Truth
 4. Evidence
 5. Invariance of Meanings
 6. Shared Symbolic Generalizations
 7. Models
 8. Values
 9. Metaphysical Principles
 10. The Structure of Scientific Revolutions
 11. Positivist
 12. Interpretive
 13. Critical

Marzooghi (2017) علاوه بر چهار پارادایم مذکور، از پارادایم اسلامی^{۱۵} نیز برای راهبری نظری تولید علم اسلامی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی و طراحی آن، به صورت مدون و مبسوط سخن گفته است.

در مطالعه تحولات معرفتی پارادایم محور علوم، عامل پیشرفت دهنده در علم و معرفت، تغییر در باورهای بنیادین و مفروضات نظام‌شناختی می‌باشد. این مفروضات که به زعم Kuhn (1970) همان پیش‌فرض‌های پارادایم می‌باشند، به‌عنوان سوالات هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، روش‌شناختی و انسان‌شناختی مطرح می‌گردند و هر کدام از پارادایم‌ها تلقی و نگاه متفاوتی نسبت به این پیش‌فرض‌ها دارند (Burrell, 2012; Khaleghi, Pourezzat, 2012; Kivunja & Kuyini, 2017; Marzooghi, 2019; & Morgan, 2017).

در معرفی پیش‌فرض‌های پارادایمی می‌توان گفت که هستی‌شناسی به دنبال مطالعه واقعیت یا وجود، بودن یا شدن و همچنین دسته‌بندی از چیزهایی که وجود دارند، می‌باشد (Scotland, 2012). پیش‌فرض انسان‌شناسی رابطه انسان با محیط و نقشی که در ساختن محیط به عهده دارد، را مورد بحث قرار می‌دهد و معرفت‌شناسی نیز به اشکال دانش، ماهیت دانش، چگونگی کسب و انتقال آن اشاره دارد (Burrell & Morgan, 2017). در روش‌شناسی نیز چگونگی ورود به دنیای واقعیت اجتماعی، مدل ورود به واقعیت (قیاسی یا استقرایی)، روش‌های اندازه‌گیری (کمی یا کیفی) مطرح می‌گردد (Kalateh Sadat & Iman, 2012). این‌ها سوالات عمده‌ای است که در هر کدام از پارادایم‌ها مطرح می‌شود و پر واضح است که هر کدام از پارادایم‌ها دارای پیش‌فرض‌های متفاوتی نسبت به جهان هستی، انسان، معرفت و روش پژوهش می‌باشند که بر اساس مباحث ذکر شده می‌توان گفت که با توسعه قلمرو مطالعات برنامه‌درسی به عنوان یک رشته و حوزه علمی، لزوم توجه به پارادایم‌های حاکم بر رشد و توسعه آن نیز اجتناب ناپذیر خواهد بود، چرا که رویکردهای تربیت‌شناختی در درون هر کدام از پارادایم‌ها، باورها و دیدگاه‌های خاص خود را نسبت به جهان هستی، انسان، معرفت و ارزش‌ها در پی دارد که این دیدگاه‌های کلان پارادایم‌ها نیز باعث می‌شود تا برنامه‌درسی، نظریه‌پردازی، عناصر و محتوای برنامه‌های درسی سبک و سیاق متفاوت با پارادایم‌های دیگر داشته باشد. در معرفی اجمالی پارادایم‌ها باید گفت که از منظر اندیشه‌های پست مدرن هیچ واقعیت از قبل مشخص شده وجود ندارد، حقایق در گفتمان‌ها شکل می‌گیرند و لذا اموری نسبی هستند (Marzooghi, 2018:112). بنابراین با نفی کلیت به هم‌پیوسته بودن جهان و حاکمیت یک اندیشه مسلط و هم‌چنین اعتقاد به پلورالیسم و کثرت‌گرایی، انسان را سازنده هویت و معنای جدید برای خود قلمداد می‌کند. هم‌چنین با نفی

14. Post Modernistic

15. Islamic

قطعیت نظریه‌ها، ساختن هویت‌های چندوجهی دانش‌آموزان و تقویت باور به غیریت و احساس مسئولیت در برابر دیگران، برنامه‌دروسی را ارائه می‌دهد که در آن دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا معنای خود را در روابط با دیگران، دانش و طبیعت متصل سازند. بنابراین مدل‌های برنامه‌دروسی بین رشته‌ای، سیستم‌های باز، روابط بین نسلی و بین فکری، گفتمان سقراطی، ارزیابی چند بعدی و چند فرهنگی را تشویق می‌کند (Petterway, 2010; Marzooghi, 2018; Boboc, 2012; Taheri Sarteshnizi & Azizkhani, 2011). اما ایده کلی تفسیرگرایان این است که یک پدیده واحد می‌تواند تفسیرهای مختلفی داشته باشد و هیچ فرآیند ثابتی برای تعیین حقیقت وجود ندارد، به عبارت دیگر یک دیدگاه هستی‌شناسی نسبی‌گرایانه را اتخاذ می‌کنند و از این‌رو برای انسان نقش سازنده و معناساز محیط قائل می‌باشند (Al Riyami, 2015). تفسیرگراها طیف وسیعی از ابزارها و تکنیک‌ها را به کار می‌برند تا بتوانند پدیده مورد مطالعه را به طور عمیق بررسی نمایند. به عبارت دیگر واقعیت را از دیدگاه مشارکت‌کنندگان کشف می‌کنند و در پی درک و فهم دنیای تجارب آنان می‌باشند. بر این اساس تعلیم و تربیت از منظر پارادایم تفسیری مبتنی بر معناگرایی و فردگرایی می‌باشد و هدف تعلیم و تربیت کمک به فراگیران در جهت به اشتراک گذاشتن تجارب و معانی می‌باشد، لذا برنامه‌دروسی مستحده، نامتعیین و فردگرا می‌باشد (Iman, 2008; Thanh & Thanh, 2015; Greene, 1988; Agrey, 2014). اما به زعم Iman (2008) خلق واقعیت در پارادایم انتقادی دارای دو وجه ظاهری و پنهان می‌باشد و آنچه مهم می‌باشد، توجه به محتوای پنهان واقعیت است چرا که واقعیت ظاهری فریبنده و کاذب است. از منظر این پارادایم، انسان در میانه طیف جبر و اختیار و در بستر شرایط تاریخی از قبل شکل گرفته شده قرار دارد، لذا رسالت پداگوژی انتقادی آن است که انسان را با استفاده از توان خلاقیت خود، به کسب معرفت و آگاهی راستین راهنمایی نماید (Marzooghi, 2018: 105). از این‌رو پارادایم انتقادی قائل به تعلیم و تربیت رهایی‌بخش و آگاهی‌بخش می‌باشد تا به افراد کمک گردد که واقعیت‌های ساخته شده توسط ابزارهای سیاسی و قدرت‌های پنهان را تغییر دهند. در این میان برنامه‌دروسی نیز باید فرصت‌های متنوع و مباحث مختلفی را ایجاد نماید که ارزش‌ها و ایدئولوژی نهفته در آن به طور عمیق درک و مورد نقد قرار گیرد، پس مدل برنامه‌دروسی مورد نظر در پارادایم انتقادی مبتنی بر آگاه‌سازی، رهایی‌بخشی و انقلاب است (Farmahini Farahani & Anjoman Sarkhabi, 2014; Shih, 2018; Marzooghi, 2018).

اساس هستی‌شناسی پوزیتویسم مبتنی بر این دیدگاه است که اشیاء مستقل از افراد وجود دارد و تحت تاثیر احساسات قرار نمی‌گیرند. بر این اساس روابط موجود در عالم طبیعت نیز مستقل از دخالت انسان اداره می‌شود و به جای آن‌که انسان خالق واقعیت باشد، این واقعیت است که اراده را بر انسان تحمیل می‌کند. معرفت‌شناختی پوزیتویستی مبتنی بر عینیت‌گرایی است به گونه‌ای که

می‌توان به دانش عینی و مطلق در مورد واقعیت دست یافت. در چنین حالتی محقق و دانش از هم جدا هستند و محقق تلاش می‌کند تا آن دانش را به دست آورد (Scotland, 2012). دیدگاه‌های تربیت‌شناسی پارادایم پوزیتویستی نیز مبتنی بر حاکمیت روش‌های تجویزی در طراحی و اجرای برنامه‌درسی، برنامه‌درسی متمرکز، آزمون‌های استاندارد برای همه و دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده می‌باشد (Flinders, 2004: 93).

در تحلیل اندیشه‌های پارادایم اسلامی می‌توان گفت که از منظر هستی‌شناختی پارادایم اسلامی عالم تجلی قدرت و مشیت خداوند می‌باشد و صرف الوجود خداوند است و بقیه عالم همگی ممکن الوجود و محتاج فیض علی‌الدوم خالق و صرف الوجود هستند. بدین ترتیب همه جهان هستی به صورت مجموعه‌ای هماهنگ و هدف‌دار می‌باشد که تحت تدبیر و مدیریت عالی الهی و سنت‌های ربوبی حاکم بر آن است (Marzooghi, 2016). در پارادایم اسلامی انسان به عنوان عامل فعال و کنشگر، ساخت‌های جامعه را تحت تاثیر قرار می‌دهد و خود نیز متأثر از آن می‌باشد. انسان هویتی ثابت و واحد دارد و علی‌رغم تنوع چشم‌گیر در افراد بشر در ویژگی‌های مادی و معنوی، در نوع آفرینش مشترک و تغییر ناپذیرند که از آن با نام فطرت یاد می‌شود. بر اساس اندیشه‌های پارادایم اسلامی روش کسب معرفت صرفاً تجربی نیست، بلکه روش‌های شناخت شامل عقل، حس، شهود و وحی می‌باشند و این عناصر وقتی در کنار هم قرار گیرند باعث می‌شوند تا محقق به شناخت جامعی از واقعیت دست یابد؛ لذا چرخه معرفت به گونه‌ای می‌باشد که معرفت سطح اول، حس و پس از آن عقل، و سپس شهود می‌باشد (Marzooghi, 2016: Taghavi & Zahed, 2017; Hassani & Dargahzadeh, 2014).

در رابطه با بعد تربیت‌شناختی اسلامی نیز باید اذعان نمود که تربیت اسلامی ناظر بر نظامی از اندیشه‌هاست که مستقیم و غیرمستقیم از متون اسلام سرچشمه گرفته است و حاوی شناختی نسبت به پدیده‌ها و روابط موجود در حوزه عملی تعلیم و تربیت، صورت‌های مطلوب آن‌ها و نحوه ایجاد تغییر در آن‌ها می‌باشد. در چارچوب تربیت‌شناسی اسلامی هیچ یک از ابعاد شخصیت انسان نباید مغفول واقع شود. بنابراین برنامه‌درسی غایت‌گرا برای هدایت انسان در جهت حرکت در مسیر فطرت الهی مورد تاکید می‌باشد و لذا نمی‌تواند برنامه‌ای حادث تلقی گردد (Marzooghi, 2018; Mehdizadeh, 2017; Bagheri, 2006). پژوهش‌های متعددی در رابطه با گرایش‌های پارادایمی و عوامل پیدای و پنهان اثرگذار بر گرایش‌های پارادایمی انجام گردیده است، Maftoon & Shakouri (2017) پژوهشی را با عنوان تغییرات پارادایمی برنامه‌درسی در هزاره سوم، انجام دادند. در این پژوهش که به روش تحلیلی انجام شده است، چگونگی و پیچیدگی فرایند تغییرت پارادایمی در برنامه‌درسی مورد بحث واقع شده است. در این مطالعه محققان، ضمن اشاره به این نکته که افراد الزاماً از گرایش پارادایمی خود و سیستم عقایدی که به

بر اساس آن عمل می‌کنند آگاه نیستند، بیان می‌کنند که ممکن است بر اساس ایدئولوژی‌های یک پارادایم عمل کنند اما خودشان آگاه نباشند. Hashemi et al (2017) مطالعه‌ای را با هدف بررسی رویکرد هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه اساتید دانشگاه در فرایند تدریس به روش کیفی انجام دادند. در این پژوهش، غالب اساتید رویکرد هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه نسبی‌گرایانه را در تدریس خود اتخاذ کرده‌اند. در این میان اساتید ویژگی‌های شخصیتی، تجارب دوران تحصیل و تجارب سنوات خدمت را از عوامل اثرگذار بر انتخاب رویکردشان معرفی کرده‌اند. همچنین اساتید موانع سازمانی، فرهنگی و انسانی را مانع اجرای کامل رویکردشان در امر آموزش بیان کرده‌اند. Dawn (2003) در مطالعه‌ای ابتدا مفروضات پارادایم‌های پوزیتیویستی، تفسیری و انتقادی را در رابطه با تدوین و اجرای برنامه‌درسی استخراج کرده است و سپس رویکرد معلمان نسبت به تدوین و اجرای برنامه را، با استفاده از رویکرد کیفی مشخص نموده است. نتایج نشان داده است که با توجه به ماهیت اجتماعی تدوین برنامه‌درسی، معلمان در تدوین و اجرای برنامه‌درسی از رویکردهای پارادایمی خود که متأثر از عوامل شخصیتی و آکادمیک آن‌هاست تبعیت می‌کنند و لذا متفاوت از یکدیگر عمل می‌کنند.

با توجه به این‌که پژوهش‌های متعددی در حوزه پارادایم‌های برنامه‌درسی و گرایش‌های پارادایمی معلمان از جمله (Cho, 1998; McKenna, 2004; Kivunja & Kuyini, 2017) انجام گردیده است اما پژوهشی که به مطالعه جهت‌گیری پارادایمی و مولفه‌های اثرگذار بر شکل‌گیری جهت‌گیری پارادایمی اعضای هیات علمی پرداخته باشد، انجام نگردیده است و از سوی دیگر با توجه به اینکه متخصصان برنامه‌درسی و اعضای هیات علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی به عنوان مهم‌ترین معرفان و مدافعان جایگاه رشته علمی مطالعات برنامه‌درسی و عامل اصلی تولید و توسعه علمی این رشته می‌باشند، باید در ملاحظات خود نسبت به برنامه‌درسی، ضمن ارزیابی گرایش‌های پارادایمی خود از عواملی که جهت‌گیری پارادایمی آن‌ها را متأثر ساخته آگاهی یابند. در همین رابطه (Zarghani et al, 2017)، نیز بر لزوم توجه پارادایمی در حوزه نظری و عملی مدرسان آموزش عالی تاکید نموده و آن را عامل اثربخشی عملکرد مدرسان بیان می‌نمایند. لذا مطالعه حاضر ضمن ارائه یافته‌ها مبنی بر گرایش پارادایمی اعضای هیات علمی رشته برنامه‌درسی، به بررسی مولفه‌های اثرگذار بر شکل‌گیری این جهت‌گیری‌ها نیز پرداخته است. به طور مسلم شناخت گرایش‌های پارادایمی و مولفه‌های اثرگذار بر نوع جهت‌گیری‌های پارادایمی اعضای هیات علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی، باعث می‌شود تا اعضای هیات علمی ضمن انتخاب آگاهانه دیدگاه‌های پارادایمی، جهت‌گیری آموزشی، پژوهشی، تالیفاتی و مطالعاتی خود را به صورت منسجم و مطابق دیدگاه‌های پارادایمی خود تبیین نمایند و در عین حال رشته مطالعات برنامه‌درسی

در ایران نیز به واسطه فعالیت‌های علمی و تحقیقاتی پارادایم محور و منسجم اعضای هیات علمی در مسیر پارادایمی تولید و توسعه یابد.

سوالات پژوهش

- ۱- جهت‌گیری پارادایمی اعضای هیات علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی کدام است؟
- ۲- اعضای هیات علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی مؤلفه‌های اثرگذار بر شکل‌گیری جهت‌گیری پارادایمی خود را چگونه توضیح می‌دهند؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش ترکیبی از نوع تبیینی متوالی مدل توضیحات تعاقبی می‌باشد که در بخش کمی از روش توصیفی پیمایشی استفاده گردید. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیات علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه‌های دولتی بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۸۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب گردید. ابزار گردآوری داده‌ها مقیاس محقق ساخته با ده زیر مقیاس بود که پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ در هرکدام از پارادایم‌ها به طور جداگانه و به ترتیب پارادایم انتقادی (۰/۸۲)، پست مدرن (۰/۷۷)، تفسیری (۰/۸۰)، پوزیتویستی (۰/۸۵) و اسلامی (۰/۸۱) محاسبه شد. روایی ابزار نیز با استفاده از روش تحلیل گویه محاسبه گردید که با توجه به طیف ضرایب همبستگی ۰/۴۴ تا ۰/۸۸ گویه‌های پارادایم انتقادی با نمره کل پارادایم و سطح معناداری ۰/۰۱ تا ۰/۰۰۰۱، طیف ضرایب همبستگی ۰/۴۲ تا ۰/۷۲ گویه‌های پارادایم تفسیری با نمره کل پارادایم و سطح معناداری ۰/۰۱ تا ۰/۰۰۰۱، طیف ضرایب همبستگی ۰/۴۴ تا ۰/۶۵ گویه‌های پارادایم پست مدرن با نمره کل پارادایم و سطح معناداری ۰/۰۱ تا ۰/۰۰۰۱، طیف ضرایب همبستگی ۰/۵۴ تا ۰/۷۶ گویه‌های پارادایم پوزیتویستی با نمره کل پارادایم و سطح معناداری ۰/۰۰۳ تا ۰/۰۰۰۱، و همچنین با توجه طیف ضرایب همبستگی ۰/۸۸ تا ۰/۸۴ گویه‌های پارادایم اسلامی با نمره کل پارادایم و سطح معناداری ۰/۰۰۲ تا ۰/۰۰۰۱، روایی تمام این ابعاد مورد تایید می‌باشد. در بخش کیفی از روش مطالعه موردی کیفی استفاده گردید. مشارکت کنندگان بالقوه شامل کلیه اعضای هیات علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه‌های دولتی کشور بودند که با استفاده از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند از نوع معمول و معیار اشباع نظری یافته‌ها انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه ساختارمند انجام گرفت. برای تحلیل یافته‌ها از روش تحلیل مضمون (مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر) استفاده گردید و یافته‌ها مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش

بخش کمی

سوال اول: جهت‌گیری پارادایمی اعضای هیات علمی رشته مطالعات برنامه‌دروسی کدام است؟

جدول ۱- مقایسه رتبه میانگین پیش فرض‌های پارادایم‌های برنامه‌دروسی

Assumptions پیش فرض‌ها	Paradigm پارادایم	Mean Rank رتبه میانگین	χ^2	df	P سطح معناداری	
هستی شناختی	انتقادی	4/03	71/29	4	0/001	
	تفسیری	3/09				
	پست مدرن	2/12				
	پوزیتویستی	2/11				
	اسلامی	3/66				
انسان شناختی	انتقادی	3/78	124/18	4	0/001	
	تفسیری	3/59				
	پست مدرن	1/89				
	پوزیتویستی	1/64				
	اسلامی	4/11				
معرفت‌شناختی	انتقادی	3/65	5 6/89	4	0/001	
	تفسیری	3/20				
	پست مدرن	2/45				
	پوزیتویستی	1/91				
	اسلامی	3/79				
روش شناختی	انتقادی	3/62	95/15	4	0/001	
	تفسیری	3/14				
	پست مدرن	2/16				
	پوزیتویستی	1/84				
	اسلامی	4/24				
تربیت شناختی	انتقادی	3/48	62/19	4	0/001	
	تفسیری	3/51				
	پست مدرن	2/25				
	پوزیتویستی	2/00				
	اسلامی	3/76				
ابعاد برنامه‌دروسی	مدل برنامه‌دروسی	انتقادی	3/69	72/53	4	0/001
		تفسیری	3/43			
		پست مدرن	2/46			
		پوزیتویستی	1/71			
		اسلامی	3/71			
	هدف	انتقادی	3/63	74/4	4	0/001
		تفسیری	3/67			
		پست مدرن	2/54			
		پوزیتویستی	1/63			
		اسلامی	3/53			
محتوا	انتقادی	3/95	79/90	4	0/001	
	تفسیری	3/45				

	پست مدرن	2/67			
	پوزیتویستی	1/56			
	اسلامی	3/37			
راهبردهای	انتقادی	3/42	45/41	4	0/001
تدریس	تفسیری	3/48			
	پست مدرن	2/82			
	پوزیتویستی	1/86			
	اسلامی	3/41			
ارزشیابی	انتقادی	3/38	106/06	4	0/001
	تفسیری	3/53			
	پست مدرن	2/01			
	پوزیتویستی	1/69			
	اسلامی	3/89			

بر اساس نتایج جدول (۱)، در ابعاد انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، روش‌شناختی، تربیت‌شناختی، مدل برنامه‌درسی و ارزشیابی، بالاترین رتبه میانگین متعلق به پارادایم اسلامی بود. 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 می‌باشد. هم‌چنین نتایج نشان می‌دهد که در تمام ابعاد ده‌گانه، پایین‌ترین رتبه میانگین متعلق به پارادایم پست مدرن و پوزیتویستی و لازم به ذکر است که در تمام ابعاد ده‌گانه، تفاوت میانگین رتبه‌ها، معنی‌دار بوده است.

بخش کیفی

سوال دوم: اعضای هیات علمی رشته مطالعات برنامه‌دروسی مولفه‌های اثرگذار بر شکل‌گیری جهت‌گیری پارادایمی خود را چگونه توضیح می‌دهند؟

جدول ۲- مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر تبیین‌کننده مولفه‌های اثرگذار بر جهت‌گیری پارادایمی

اعضای هیات علمی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
شکل‌گیری جهت‌گیری پارادایمی	تبدیل علم و فناوری به دانش	پراکنندگی حوزه فعالیت‌های مطالعاتی، تحقیقاتی و آموزشی
		اشراف اندک به مبانی فلسفی و پارادایمی
		ابهام در رابطه با پیش فرض‌های چهارگانه پارادایمی
		عدم وجود تفکر عمیق و ژرف در حوزه مبانی نظری مطالعات برنامه‌دروسی
		فقدان جهت‌گیری مطالعاتی معین
		فقدان دانش کافی در حوزه پارادایم‌های تولید علوم انسانی
		نوپایی رشته مطالعات برنامه‌دروسی
		ناهماهنگی دیدگاه نظری با رویکردهای تحقیقاتی اعضای هیات علمی
	تبدیل معرفتی	ضعف معرفت‌شناسی عمیق فلسفی
		عدم اشراف بر مواضع فکری خود
		نسبی بودن تفکر علمی و معرفتی اساتید
		چند بعدی و پیچیده بودن ماهیت تفکر علمی
		تنوع متغیرهای اثرگذار بر افکار و رفتار
		ضعف در تبیین ابعاد و مواضع فکری و جهان‌بینانه خود
	تبدیل آکادمیک	ناکافی بودن دانش نظری و عدم تبلور در ویژگی‌های علمی و رفتاری اساتید
		حاکمیت عقاید سیاسی و اعتقادی بر فضای آموزشی دانشگاه‌ها
		پیشینه آکادمیک و تحصیلاتی متنوع و گوناگون اساتید
		تکیه صرف بر تجارب زیسته در عملکرد آموزشی و پژوهشی
		تاثیر الزامات و شرایط محیط آکادمیک بر مواضع افراد
		تضاد عقاید علمی و نظری اساتید با سیاست‌های آموزشی و پژوهشی
		هم‌رنگی با رویکردهای تحقیقاتی و آموزشی با سایر اساتید
		غلبه رویکرد محافظه‌کاری در بیان شفاف دیدگاه‌های علمی اساتید
		تضاد رویکردهای نظری با جهت‌گیری‌های آموزشی و پژوهشی اساتید
		وفاداری به جهت‌گیری‌های متداول اعتقادی



شکل ۱ - شبکه مضامین مؤلفه‌های اثرگذار بر شکل‌گیری جهت‌گیری پارادایمی

اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه درسی

یافته‌های حاصل از روش تحلیل مضامین و شکل‌گیری شبکه‌های مضامین نشان می‌دهد که پس از بررسی و سازماندهی ۲۴ مضمون پایه، ۳ مضمون سازمان‌دهنده بعد علمی تحقیقاتی، بعد جو آکادمیک و بعد معرفتی به عنوان عوامل موثر بر شکل‌گیری جهت‌گیری پارادایمی اعضای هیات علمی رشته مطالعات برنامه‌دروسی شناسایی گردید که این ۳ مضمون حول محور مضمون فراگیر شکل‌گیری جهت‌گیری پارادایمی قرار می‌گیرند. در این بخش از پژوهش یافته‌ها نشان دادند که سه مضمون سازمان‌دهنده بعد علمی تحقیقاتی، بعد معرفتی و بعد جو آکادمیک از عواملی هستند که باعث تفاوت در جهت‌گیری‌های پارادایمی اعضای هیات علمی شده‌اند.

به طور مثال در بعد علمی تحقیقاتی می‌توان به مواردی از جمله دیدگاه مصاحبه شونده شماره

۱ و ۵ اشاره نمود:

مصاحبه شونده شماره ۱: «اکثر اساتید دانش عمیق و ژرفی در حوزه پارادایم‌ها و دیدگاه‌های پارادایمی ندارند. اون آگاهی و علمی که باید همه جانبه باشه و شناخت کاملی که باید به این پارادایم‌ها و دیدگاه‌های فلسفی و پیش فرض‌ها و این‌ها وجود داشته باشه به نظر من انقدر که باید و شاید وجود ندارد».

مصاحبه شونده شماره ۵: «اساتید اون عمق و ژرف اندیشی و در واقع استحکام را حتی در مباحث رشته برنامه‌دروسی هم ندارند. مگه نباید در حوزه تخصصی‌شون عمیق و قوی باشند تا بتونند تفاوت پارادایم را تشخیص بدهند؟؟».

در بعد معرفتی می‌توان به اظهارات مصاحبه شونده‌های شماره ۷ و ۹ اشاره نمود:

مصاحبه شونده شماره ۷: «انسان‌ها موجودات پیچیده و دارای ثبات نیستند. موقعیتی بودن انسان باعث می‌شود انسان آنی تصمیم بگیرد و آن چیزی که در موقعیت خاصی به اون تسکین می‌دهد آن کار را انجام دهد».

مصاحبه شونده شماره ۹: «بر اساس یکسری دانش نظری سطحی عقایدی را پیدا کردند ولی عقاید در شاکله شخصیت و در درون وجودشون نفوذ نکرده است که بخواد در تمام رفتارهاشون و دیدگاه‌هاشون متجلی بشه».

در رابطه با بعد جو آکادمیک برخی از دیدگاه‌های مصاحبه شونده‌های شماره ۳ و ۴ بدین گونه

بود:

مصاحبه شونده شماره ۳: «اعضای هیات علمی، هر کدام ویژگی‌های خاص خود را دارند، اعم از جهان‌بینی، پشتوانه آکادمیک‌شان، زندگی تحصیلی‌شون، دانشگاه محل تحصیل‌شان، این‌ها مثلاً دانشگاه امام صادق تحصیل کرده باشند یا دانشگاه علامه یا شیراز یا تهران، این‌ها شاکله ذهنیت آن‌ها را تحت تاثیر قرار خواهد داد».

مصاحبه شونده شماره ۴: «سیاست‌های آموزشی که حاکم است و از طرفی هم خب اساتید

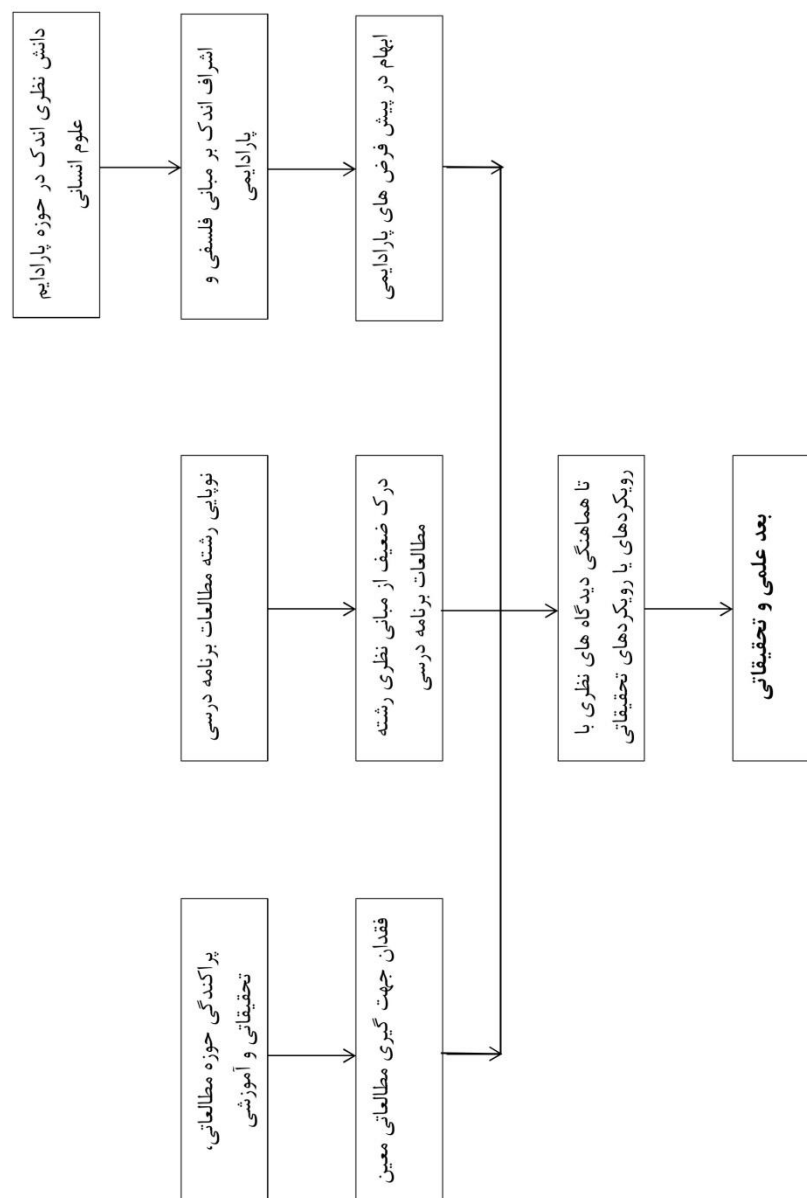
می‌بینند که بین منافع شخصی و علمی و منافع آموزشی یک تضاد و تباینی دارند که قابل حل نیست مجبوند جوری رفتار کنند که مشکلی پیش نیاد».

بحث و نتیجه‌گیری

در خصوص سوال اول یعنی این که جهت‌گیری پارادایمی اساتید رشته مطالعات برنامه‌درسی کدام است، باید اذعان نمود که جهت‌گیری پارادایمی اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی در پیش‌فرض ده‌گانه مذکور یکسان نبود. پارادایم اسلامی در شش پیش‌فرض انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، روش‌شناختی و تربیت‌شناختی و ارزشیابی رتبه اول را کسب کرده است و در پیش‌فرض مدل برنامه‌درسی نیز پارادایم‌های اسلامی و انتقادی نمره‌های مساوی را کسب نمودند. در پیش‌فرض هستی‌شناختی و محتوا، پارادایم انتقادی بالاترین نمره و در دو پیش‌فرض هدف و راهبردهای یاددهی و یادگیری نیز پارادایم تفسیری، بالاترین نمره را به خود اختصاص دادند. در این رابطه استدلال محقق آن است که در بین اساتید برنامه‌درسی ایران انسجام پارادایمی وجود ندارد. ایده‌آل‌ترین حالت این است که اعضای هیأت علمی در تمام ده پیش‌فرض بررسی شده، رویکرد پارادایمی ثابتی داشته باشند که در عمل چنین اتفاقی نیفتاد و این مساله خود گویای آن است که اساتید در دیدگاه‌ها و تعلقات خود نسبت به ابعاد فلسفی (جهان هستی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و روش‌شناسی) و عناصر برنامه‌درسی هنوز انسجام پارادایمی ندارند و احتمالاً همین مساله باعث ظهور تناقضات در دیدگاه‌های نظری، رویکردهای آموزشی و پژوهشی آن‌ها می‌شود.

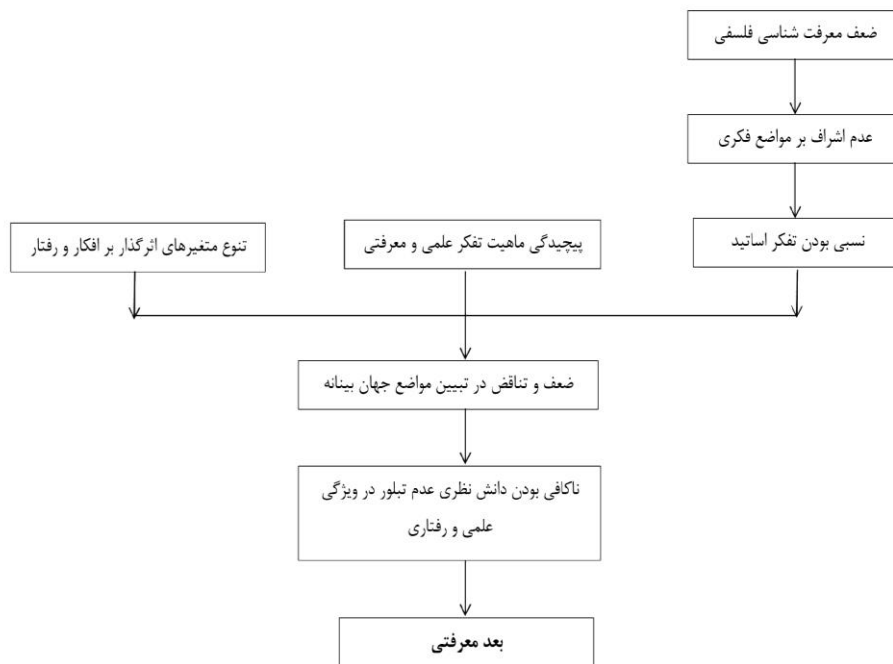
اما در بخش کیفی مطالعه دلایل تفاوت در جهت‌گیری‌ها از منظر اساتید مورد بررسی قرار گرفت، نتایج نشان داد که سه بعد بر جهت‌گیری‌های پارادایمی اساتید موثر بوده است که به عنوان مولفه‌های موثر در شکل‌گیری جهت‌گیری پارادایمی اساتید شناخته شد. این ابعاد تحت عناوین بعد علمی و تحقیقاتی، بعد معرفتی و بعد جو آکادمیک شناسایی شدند. در بعد علمی و تحقیقاتی شبکه روابط حاکی از آن است که دانش نظری اندک در حوزه پارادایم‌های علوم انسانی منجر به اشراف اندک اساتید بر مبانی فلسفی و پارادایمی و همچنین ابهام در پیش‌فرض‌های چهارگانه پارادایمی که خود نشأت گرفته از فقدان دانش کافی در حوزه شناخت پارادایم‌های علوم انسانی می‌باشد، شده است. هم‌چنین در کنار دانش نظری اندک اساتید در حوزه پارادایم‌های علوم انسانی، نوپایی رشته مطالعات برنامه‌درسی در ایران نیز منجر به درک ضعیف اساتید از مبانی نظری رشته مطالعات برنامه‌درسی شده است. در کنار دو عامل دانش نظری اندک در حوزه پارادایم‌های علوم انسانی و نوپایی رشته مطالعات برنامه‌درسی، پراکندگی حوزه مطالعاتی، تحقیقاتی و آموزشی اساتید نیز، به عنوان سومین عامل هم‌ارز، باعث شده است تا اساتید جهت‌گیری مطالعاتی معینی

نداشته باشند و در نتیجه ناهماهنگی در دیدگاه‌های نظری با رویکردهای تحقیقاتی اعضای هیات علمی نمایان گردد. به عبارت دیگر، همه این عوامل در کنار هم سازنده بعد علمی و تحقیقاتی اثرگذار بر جهت‌گیری پارادایمی اساتید بودند. در شکل زیر مدل مفهومی نوع ارتباطات عوامل سازنده بعد علمی و تحقیقاتی ارائه گردیده است.



شکل ۲- مدل مفهومی شکل‌گیری بعد علمی و تحقیقاتی

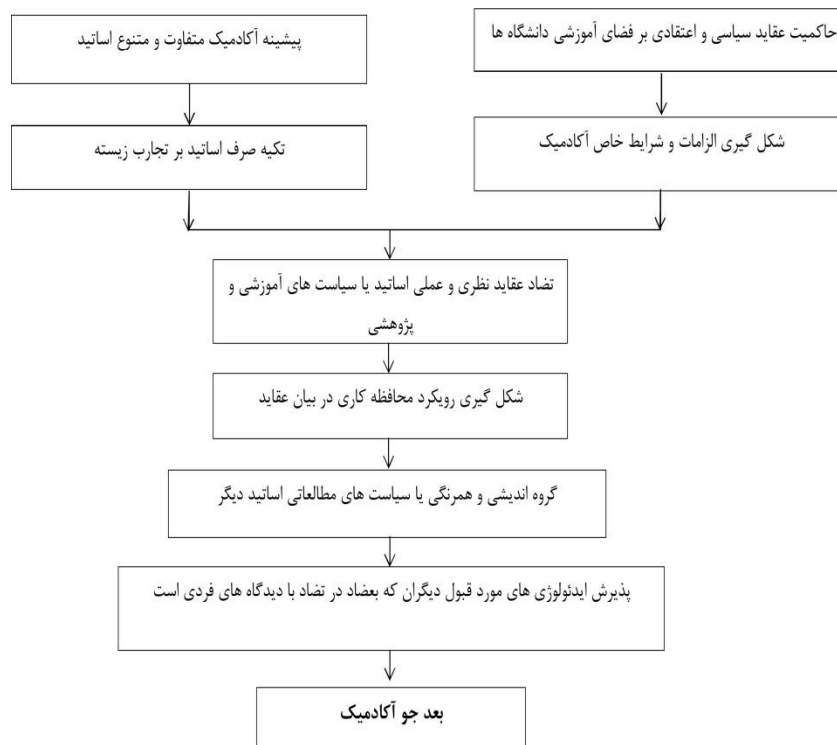
بعد معرفتی بر عوامل شخصیتی و معرفتی اثرگذار بر جهت‌گیری پارادایمی اساتید متمرکز می‌باشد. عوامل موجود در این بعد نشان می‌دهد که ضعف در معرفت‌شناسی فلسفی اساتید و به تبع آن عدم اشراف بر مواضع فکری خود و نسبی بودن تفکر اساتید که از پیامدهای ضعف معرفت‌شناسی می‌باشند، از یک سو و پیچیدگی ماهیت تفکر علمی و معرفتی و همچنین تنوع متغیرهای اثرگذار بر افکار و رفتار افراد از سوی دیگر، به عنوان عوامل هم‌راستا و هم‌ارز، اساتید را در تبیین مواضع جهان‌بینانه خود دچار ضعف و تناقض کرده است که در نهایت موجب عدم تبلور دانش در ویژگی‌های علمی و رفتاری اساتید شده است. ماحصل این عوامل و تاثیرگذاری‌های آن‌ها موجب بروز تناقض در جهت‌گیری‌های پارادایمی اساتید شده است. این بخش از یافته‌ها با پژوهش (Maftoon & Shakouri, 2013) همسو می‌باشد. به زعم آن‌ها، افراد الزاما از گرایش پارادایمی خود و سیستم عقایدی که به بر اساس آن عمل می‌کنند آگاه نیستند، به طوری که ممکن است بر اساس ایدئولوژی‌های یک پارادایم عمل کنند، اما خودشان آگاه نباشند.



شکل ۳- مدل مفهومی شکل‌گیری بعد معرفتی

بعد سوم اثرگذار بر گرایشات پارادایمی اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی، بعد جو آکادمیک بود. به زعم اساتید، این بعد از یک سو، حاکمیت برخی عقاید سیاسی و اعتقادی بر

فضای آموزشی دانشگاه‌ها که منجر به شکل‌گیری الزامات و شرایط خاص آکادمیک برای اساتید و از سوی دیگر، پیشینه آکادمیک و تحصیلاتی متنوع اساتید که موجب تکیه صرف اساتید بر تجارب زیسته خود در عملکرد آموزشی و پژوهشی داشته باشند، باعث شده است تا بین عقاید نظری و عملی اساتید با سیاست‌های آموزشی و پژوهشی تضاد ایجاد شود و رویکرد محافظه‌کاری و خویش‌ن‌داری در بیان شفاف عقاید شکل گیرد. در نتیجه اساتید به گروه اندیشی یا به عبارتی هم‌رنگی با رویکردهای آموزشی و تحقیقاتی سایر اساتید روی می‌آورند و حتی در زمینه اعتقادی نیز ترجیح می‌دهند تا ایدئولوژی‌های اعتقادی رایج و آنچه مورد قبول عموم است را انتخاب کنند. این در حالی است که بعضاً بین رویکردهای نظری اساتید با جهت‌گیری‌های آموزشی و پژوهشی سایر اساتید نیز تضاد وجود دارد. بنابراین ماحصل وجود چنین جوی از فضای آکادمیک، بروز تناقض در دیدگاه‌های پارادایمی اساتید خواهد بود. از سوی دیگر در خصوص کسب بالاترین رتبه پارادایم اسلامی در شش پیش‌فرض، می‌توان اذعان نمود که آشنایی با باورها و آموزه‌های تعالیم اسلامی می‌تواند دلیل این نکته باشد که پارادایم اسلامی در شش پیش‌فرض رتبه بالاتری را کسب نموده است، اما با تامل و تحلیل کلی یافته‌های پژوهش و حتی پژوهش‌های مسبوق انجام شده، این حوزه در بیان دلایل تفاوت در جهت‌گیری‌ها، وجود فضای اعتقادی خاص حاکم بر جو آکادمیک قابل قبول‌تر می‌باشد، به گونه‌ای که اساتید ترجیح می‌دهند رفتار و سیاست‌های آموزشی و پژوهشی خود را بر اساس باورهای اعتقادی حاکم بر جو آکادمیک هدایت نمایند تا روند هم‌رنگی و هم‌نوایی آن‌ها با جریان اعتقادی کلی حاکم بر فضای آکادمیک حفظ گردد که یافته‌های این بخش با پژوهش (Hashemi et al, 2018) هم‌سو می‌باشد. آنان در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که ویژگی‌های شخصیتی، تجارب تحصیلی و سنوات خدمت اساتید بر انتخاب رویکرد آنان در تدریس اثرگذار می‌باشد. هم‌چنین اذعان نمودند که عوامل سازمانی، فرهنگی و انسانی مانع اجرای کامل رویکردهای اساتید در امر آموزش می‌باشد.



شکل ۴- مدل مفهومی شکل‌گیری جو آکادمیک

به هر حال جمع‌بندی کلی حاکی از آن است که اساتید رشته مطالعات برنامه‌درسی به دلیل شرایط و الزامات خاص آکادمیک (بعد جو آکادمیک)، تاثیرگذاری عوامل معرفتی و شخصیتی (بعد معرفتی) و همچنین عدم اشراف علمی و نظری بر پارادایم‌های علوم انسانی و مباحث فلسفه علم (بعد علمی تحقیقاتی) فاقد انسجام در جهت‌گیری‌های پارادایمی خود هستند. بدیهی است که این نوع عدم انسجام می‌تواند آثار و پیامدهای گوناگونی در پژوهش، آموزش و توسعه رشته مطالعات برنامه‌درسی داشته باشد و باعث بروز تناقضات در حوزه نظر و عمل شود. بر این اساس و با توجه به ابعاد شناسایی شده به عنوان ابعاد اثرگذار بر جهت‌گیری‌های پارادایمی متناقض اساتید، می‌توان اذعان نمود که با برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای اساتید رشته‌های علوم انسانی و تربیتی دانشگاه‌های کشور در جهت آشنا شدن آنان با مباحث حوزه فلسفه علم و همچنین ساماندهی برنامه‌های آموزشی و پژوهشی اساتید بر اساس رویکرد پارادایمی می‌توان تا حد زیادی تناقض در جهت‌گیری‌های پارادایمی اساتید را کاهش داد. در این صورت اعضای هیأت علمی رشته مطالعات برنامه‌درسی می‌توانند با تأمل و تتبع در مواضع نظری پارادایم‌های علمی انتقادی، پوزیتیویستی، تفسیری، پست مدرن و اسلامی، مواضع پارادایمیک خود را به طور معین‌تری مشخص ساخته و در

جهت‌گیری‌های آموزشی، تألیفاتی و پژوهشی خود مورد توجه قرار دهند تا رشته مطالعات برنامه‌درسی روندی علمی و نظام‌یافته‌ای پیدا نماید.

منابع

- Agrey, L. G. (2014). Opportunities and Possibilities: Philosophical Hermeneutics and the Educational Researcher. *Universal Journal of Educational Research*, 2(4), 396-402.
- Al Riyami, T. (2015). Main approaches to educational research. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 2(5), 412-416.
- Ashoori, M. (2017). Scientific progress, comparability of paradigms and the uncertainty of classification systems, *Methodology of Social Science and Humanities*, 22(87). [Persian]
- Boboc, M. (2012). The postmodern curriculum in a modern classroom. *International Journal of Education*, 4(1), 142.
- Boboc, M. (2012). The postmodern curriculum in a modern classroom. *International Journal of Education*, 4(1), 142.
- Burrell, G., & Morgan, G. (201^v). *Sociological paradigms and organizational Analysis*. (translated by Mohammad Taqi norozi): Tehran: SAMT. [Persian]
- 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]
- Cho, J. (1998). *Rethinking Curriculum Implementation: Paradigms, Models, and Teachers' Work*.
- Dānā'I Fard, Hassan,. Bābā'I Mojarrad, Hossein(2010). The Methodology of Theorization in Humanities; with a Reflection on Muslim Thinker's Approaches, *Marifat-i Falsafi*, 8(1),133-164. [Persian]
- Dawn, A. L. (2003). What are Teachers' Perceptions of the Curriculum Development Process. *Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University*, Ohio, United States.
- Farmahini Farahani, Mohsen,. Anjoman Sarkhabi, hadi.(2014). Evolution in Human Sciences with a Glance at its Pathology and Main Features, *The Knowledge Studies in the Islamic University*, 18(61),501-522. [Persian]
- Flinders, D. J., & Thornton, S. J. (2004). *The curriculum studies reader*. Psychology Press. approaches. Los Angeles, CA: Sage.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. Teachers College Press.
- Hashemi, Soheila, Kabbazi Kenari, Mehdi, Kazemi, Seyed(2017) Teaching and Epistemology: Analysis of Faculty Members' Ontological and Epistemological World Views in Teaching Process, *Higher Education Curriculum Studies*, 8,(15),61-90. [Persian].
- Hassani, Seyed Mohammad Reza,. Dargahzadeh, Mohammad.(2014). Research Methodology of realization of Islamic Sciences in Viewpoint of Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Cultural strategy*, 7(26),67-91. [Persian]
- Iman, M.(2015). *Philosophy of Human Research Methods*. Qom: Institute of Hawzeh and University Research. [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]

- Iman, Mohammad Taghi ., Kalateh Sadat, Ahmad(2012). Pathology of Method of Development of Humanities in Iran, *strategy for Curtrul*, 5(19), 27-51. [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].
- Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41.
- Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41.
- Kuhn, Tomas S. (1970). The Structure of scientific revolutions, 2nded, Chicago: university of Chicago Press.
- 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 (IJLLALE)*, 4(3), 303-312.
- Marzooghi, R.(2017). *Islamic Paradigm of Science Production(An Approach to Production of Islamic Education)*: Tehran: Avay noor. [Persian].
- Marzooghi, R.(2019). *Science Paradigms and Curriculum Theories*: Tehran: Avay noor. [Persian].
- McKenna, S. (2004). paradigsm of curriculum design: Implications for South African educators. *Tydskrif vir letterkunde*, 37(2), 215-223.
- Mehdzadeh, Mohammadsadegh(2017). A study of professional ethics of teacher in Islamic educational system from the Viewpoint of Professor Morteza Motahhari, *Journal of survey in teaching humanities*, 2(6), 22-36.
- Petterway, A. L. (2010). Implementing Postmodernism in Changing the Role of School Administrators in America's Schools. Online Submission.
- Scotland, J. (2012). Exploring the philosophical underpinnings of research: Relating ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, interpretive, and critical research paradigms. *English Language Teaching*, 5(9), 9.
- Shih, Y. H. (2018). Some Critical Thinking on Paulo Freire's Critical Pedagogy and Its Educational Implications. *International education studies*, 11(9), 64-70.
- Taghavi, Mohammad Reza,. Zahed, Seyed Saeid. (2017). Conceptual Creative Realism as a Methodological Model of Islamic Science: A *Critical Review*, 2(45), 19-36. [Persian]
- Taheri Sarteshnizi, Es'haq,. Azizkhani, Ahmad.(2011). A critical study on Postmodern view of man with regard to religious teachongs, *Religious Anthropology*, 8(25), 35-64.
- Thanh, N. C., & Thanh, T. T. (2015). The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American Journal of Educational Science*, 1(2), 24-27.
- 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]

Extended Abstract

Identification of Effective Factors on the Paradigmatic Tendencies of Faculty Members of Curriculum Studies: A Mixed Method

Fatemeh Karimi¹ and Rahmatallah Marzooghi²

Introduction

Understanding paradigmatic tendencies and factors that are effective in the formation of such tendencies in faculty members of curriculum studies can help faculty members address the contradictions in their paradigmatic tendencies. Furthermore, it facilitates the development of paradigm-oriented teaching and research programs for faculty members, which, in turn, foster the development of curriculum studies based on a scientific and systematic process.

Research Questions

Quantitative section question

What are the paradigmatic tendencies of faculty members in the field of curriculum studies?

Qualitative section question

What factors do faculty members of curriculum studies consider being effective in forming their paradigmatic tendencies?

Methodology

The present study aimed at identifying the effective factors on the paradigmatic tendencies of faculty members in the field of curriculum studies. This study adopted an explanatory sequential mixed-method design and a follow-up explanations model in two quantitative and qualitative steps. The statistical population included all Iranian state university faculty members in the field of curriculum studies. In the quantitative part, 85 faculty members were selected using simple random sampling, and a researcher-made scale was used to collect data. During this phase of the study, faculty members' ideas germane to different aspects of ontology, anthropology, epistemology, methodology, and pedagogy were extracted. In addition, their ideas regarding the curriculum model, including goal, content, and teaching strategies, and five paradigms, including critical, interpretative, post-modern, positivist, and Islamic paradigms, were extracted. After examining the reliability and validity of the tools, data were collected. In the qualitative phase, a case study method was used, and data were collected until data saturation was reached. In line with the findings of the quantitative section, a semi-structured interview was developed and conducted with 10 of the participant faculty members.

Results

Quantitative data analysis using Friedman's test and repeated analysis of variances showed that curriculum studies faculty members lacked paradigmatic coherence. The results of content analysis (qualitative phase) showed that scientific and research factors,

1. PhD in Curriculum Studies, Shiraz University, Iran (Corresponding Author)
(fatemeh61karimi@yahoo.com)

2. Professor, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Iran (rmarzoghi@yahoo.com)

epistemological factors, and academic atmosphere were the three factors causing paradigmatic incoherence in faculty members.

Conclusions

The most important contribution of this study was to highlight the point that the faculty members of curriculum studies lacked coherence in their paradigmatic tendencies. This lack of coherence can adversely affect their education, research, and writing tendencies. The study also showed that academic conditions and requirements (academic atmosphere), epistemological and personality factors, and faculty members' insufficient theoretical understanding of major paradigms in humanities and philosophy of science led to the formation of contradictory patterns in the paradigmatic tendencies of faculty members of curriculum studies. In this regard, it can be stated that these contradictions can be greatly reduced by holding training workshops for faculty members of humanities and educational sciences and developing paradigm-oriented educational and research programs for faculty members. These plans, once materialized, can orient the field of curriculum studies toward a more scientific and systematic basis.

Keywords: faculty members, paradigm, paradigmatic tendency, curriculum studies