Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.1 (2); 2014, 125-148

دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی
سال اول، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۲، ۱۴۸-۱۲۵

روش‌شناسی پژوهش‌های داخلی و خارجی مربوط به حوزه برنامه درسی در آموزش عالی

Internal and external research methodologies relevant to the curriculum in higher education

M. Rahmanpour
A. Nasr Esfehani (Ph.D)

محمد رحمان‌پور [۱]
احمدرضا نصر اصفهانی [۲]

Abstract: Curriculum has always been the main element in any educational system and a relatively large number of research has been carried out in this area. Using quantitative approach and document content analysis, this study investigates the methodologies applied in research on higher education curriculum. Among the existing literature, 30 studies from 13 journals that were carried out by Iranian researchers, and 30 studies from 14 credible journals carried out by foreign scholars were selected through purposeful sampling, and subsequently analyzed. The results reveal that in foreign studies on curriculum, qualitative approach was dominant, employed in sixty percent of the studies. Within this portion, case studies and phenomenological approach with %50 and 37.5% were used most by the researchers. The study also found that quantitative approach was the dominant approach applied in Iranian studies (fifty percent), among which survey methodology was the most widely used (%85.8). Moreover, this study indicates that both Iranian and foreign research are moving from quantitative to qualitative and mixed research, although this trend is stronger in foreign research.

Keywords: methodology, curriculum, higher education.

چکیده: برنامه درسی همواره مهم‌ترین عنصر هر نظام آموزشی به شمار می‌رود که تحقیقات نسبتاً گسترده‌ای را به خود اختصاص داده است. این پژوهش با رویکرد کمی و با استفاده از روش تحلیل محتوای اسنادی به بررسی روش‌شناسی پژوهش‌های برنامه درسی در حوزه آموزش عالی پرداخت. به این منظور از میان پژوهش‌های انجام گرفته در این حوزه، تعداد ۳۰ پژوهش داخلی از ۱۳ مجله و ۳۰ پژوهش خارجی از ۱۴ مجله معتبر با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که در پژوهش‌های خارجی برنامه درسی رویکرد کیفی، رویکرد غالب بود به‌طوری که ۶۰٪ پژوهش‌ها مبتنی بر رویکرد مزبور بود. در این میان پژوهش‌های موردی و پدیدارشناسی به ترتیب با ۵۰٪ و ۳۷/۵٪ دارای بیشترین کاربرد در میان پژوهشگران بود. همچنین نتایج پژوهش حکایت از آن داشت که در ایران رویکرد کمّی در ایران، رویکرد غالب پژوهشی با ۵۰٪ فراوانی بود. در این میان روش پژوهش پیمایشی با فراوانی ۸۵/۸٪، پرکاربردترین روش بود. همچنین این پژوهش نشان می‌دهد که روند پژوهش‌ها در تحقیقات داخلی و خارجی حاکی از روند کمی به سوی کیفی و ترکیبی است. البته این روند در تحقیقات خارجی فراوان‌تر بود.

کلیدواژگان: روش‌شناسی، برنامه درسی، آموزش عالی.

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان، mohammad_33564@yahoo.com
۲. استاد دانشگاه اصفهان، Arnasr@edu.ui.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۰۲/۲۴؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۲۹

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه

پژوهش علمی فرایند جستجوی منظم است که پژوهشگر برای پی بردن به حقیقت پدیده‌ها یا موقعیت‌های نامعین آن را به کار می‌گیرد تا مسئله را شناسایی و درباره آن به جستجوی اطلاعات بپردازد (سراجی و عطاران، ۱۳۸۹). نکته کلیدی آن است که پژوهش یک *"فرایند"* فعال و جهت‌دار است که این ویژگی آن را از جمع‌آوری منفعلانه اطلاعات متمایز می‌سازد (علاقبند راد، ۱۳۸۲). البته تلقی هر پژوهشگر از حقیقت، او را به‌سوی روش‌ها و یافته‌های خاص رهنمون می‌سازد (بلام[1]، ۲۰۰۵). کثرت روش‌شناختی یک امر مقبول و خواستنی و واقعی، البته با شدت و ضعف، در جامعه علمی تعلیم و تربیت در جهان و ایران است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). تمایز میان مبحث *"روش‌شناسی پژوهش تربیتی"* از بحث *"روش‌ها و فنون تحقیق در تعلیم و تربیت"* و ارتباط آن با دیدگاه‌های فلسفی به‌طور طبیعی مستلزم آن است که پذیرای رویکردهای متنوعی در این زمینه برحسب سنت‌های فلسفی گوناگون باشیم (صادق زاده قمصری، ۱۳۸۶).

در علوم انسانی و رفتاری با در رویکرد فلسفی مهمی مواجه هستیم. یکی رویکرد خردگرایانه[2] یا دیدگاه اصالت تحصلی (اثبات گرایانه) و دیگری رویکرد طبیعت‌گرایانه یا تفسرگرایانه (نادزر[3]، ۲۰۰۹). رویکرد اثبات گرایانه که توسط اگوست کنت[4] (۱۸۳۰) ارائه شد، بر این فرض استوار است که متغیرهای تشکیل‌دهنده یک فرایند پیچیده را می‌توان به‌طور جداگانه از یکدیگر بررسی کرد (برایمن[5]، ۲۰۰۱). در مقابل، رویکرد تفسیرگرایانه تأکید دارد واقعیت مورد مشاهده به تفسیر افراد و ذهنیت آنان بستگی دارد و مطالعه اجزاء پدیده به‌طور جداگانه، ما را به شناخت کامل آن پدیده هدایت نمی‌کند (عابدی و شواخی، ۱۳۸۹). این دو سنت فلسفی به‌ویژه در چند دهه اخیر لزوم توجه به انواع روش پژوهش در روش‌شناسی مسائل

1.Blum
2. rationalistic aprroach
5. Nudzor
6. Agust Kont
7. Bryman
8. Naturalistic Approach
9. Anderson & Shattuck
10. Yarime & Tanaka
11. Nadolski & et al

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

تعلیم و تربیت را موجب شده است (آندرسون و شاتوک[1]، ۲۰۱۲، یاریم و تاناکا[2]، ۲۰۱۲). به اعتقاد نادولسکی[3] و همکاران (۲۰۰۸) این امر بدان دلیل است که با توجه به گسترش انگیزه‌ها و رویکردهای نوین آموزش و یادگیری، رویکردهای جدیدی در زمینه روش‌شناسی ظهور یافته است. روش‌شناسی به معنی تدوین و تنظیم شیوه‌ها و اقدامات نظام‌یافته و دارای انسجام منطقی در پژوهش علمی به‌منظور دستیابی به دانش بوده و دربرگیرنده مبانی، اصول و چارچوب اقدامات معین در هر پژوهش است (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵). از آنجاکه آموزش عالی، به‌عنوان یک حوزه مطالعه و پژوهش شناخته‌شده است (تایت[4]، ۲۰۱۲)، این روش‌ها و ابزارهای پژوهش خاص آن‌ها، جایگاه خاصی برای پاسخگویی به نیازها و مسائل موجود پیدا کرده‌اند (آلدریچ[5]، ۲۰۰۵). ترواورس (۲۰۰۹) و تایلر و کافی (۲۰۰۹) تأکید دارند که اثربخشی پژوهش‌ها در حوزه تعلیم و تربیت، مستلزم نوآوری در روش‌ها است. تاکنون در مسائل تربیتی سه روش‌شناسی پژوهشی شامل: روش‌شناسی کمی، کیفی و ترکیبی یا آمیخته مطرح شده است (شعبانی ورکی، ۱۳۸۷). به اعتقاد وسترمن[6] (۲۰۰۶) در هر یک از این روش‌شناسی‌های پژوهشی، پژوهشگر در انتخاب مسئله پژوهشی، تنظیم اهداف و سؤالات پژوهش، انتخاب نمونه، نحوه گردآوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها به اقدامات متفاوتی دست می‌زند. ازجمله زمینه‌هایی که در علوم تربیتی پژوهش‌هایی را به خود اختصاص داده است، حوزه برنامه درسی است. با عنایت به اینکه برنامه درسی دامنه گسترده‌ای از ابتدایی تا مقاطع گوناگون دانشگاهی را در برمی‌گیرد، این پژوهش به بررسی تحقیقات انجام شده در حوزه برنامه درسی در آموزش عالی می‌پردازد. بدین منظور، ابتدا سه روش‌شناسی پژوهشی کمّی، کیفی و ترکیبی تبیین و سپس میزان و روند استفاده از آن‌ها در حوزه برنامه درسی در آموزش عالی در مجلات ایرانی و سایر کشورها بررسی می شود. همچنین فراوانی استفاده از روش‌های پژوهشی مرتبط با سه رویکرد مذکور در مجلاتی که به‌طور خاص به برنامه درسی در آموزش عالی پرداخته‌اند، بررسی و مورد مقایسه قرار می‌گیرد.

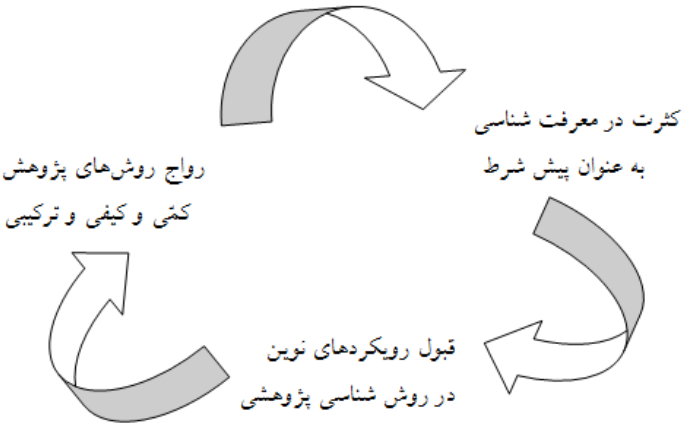
1. Anderson & Shattuk
2. Yarime & Tanaka
3. Nadolski
4. Tight
5. Aldrich
6. Westerman

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

روش‌شناسی پژوهش در مسائل تربیتی و برنامه درسی

رویکردهای متفاوت به مسائل تربیتی، موجب ظهور و به‌کارگیری روش‌های متفاوتی از تحقیق در این حوزه شده است (سولورزانو و یوسو[1]،۲۰۰۲). به‌عبارت‌دیگر، کثرت معرفت‌شناسی منجر به کثرت روش‌شناسی پژوهشی شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱).

این روش‌شناسی‌ها دامنه وسیعی را در برگرفته و مقبولیت جهانی نیز یافته‌اند (نویز[2]، ۲۰۱۲، مور[3]، ۲۰۰۸). به اعتقاد وایلز و همکاران[4] (۲۰۱۱) این امر منجر به رویکردهای نوین پژوهش در در حوزه علوم تربیتی شده و نوآوری‌هایی را در این حوزه به‌ویژه در زمینه روش به بار آورده است. این روش‌ها امروزه با عناوین روش‌های کمّی، کیفی و ترکیبی شناخته‌شده‌اند:



شکل ۱- ارتباط معرفت‌شناسی با رویکردهای پژوهشی

روش کمّی: روش کمّی که ریشه در تفکرات اثبات گرایانه اگوست کنت دارد تا دهه ۱۹۷۰ غالب‌ترین روش‌شناسی حاکم بر پژوهش‌های تربیتی بوده است (برایمن[5]، ۲۰۰۷). این روش، رویکردی جزء گرا و تحصلی برای توصیف عینی متغیرها و روابط بین آن‌هاست (عابدی و

1. Solorzano & Yosso
2. Noyes
3. Moore
4. Wiles & et al
5. Bryman

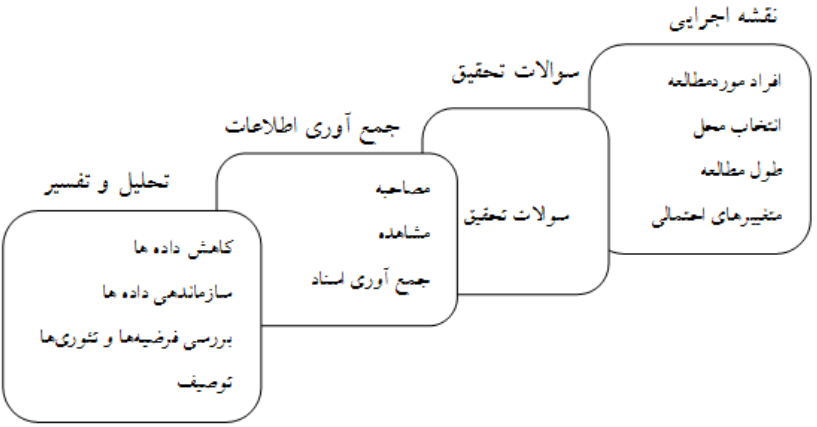
[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

شواخی، ۱۳۸۹). بنا به تعریف کرسول[1] (۲۰۰۵) از انواع تحقیق، روش تحقیق کمّی را یک رویکرد پژوهشی می‌داند که برای توصیف عینی (ریاضی و عددی) متغیرها و توضیح روابط بین آن‌ها به کار گرفته می‌شود. در روش کمّی، پژوهشگر تربیتی، مسئله پژوهشی را بر اساس تعاریف استاندارد، عینی و عملیاتی کدگذاری می‌کند، متغیرهای بازیگر در پژوهش را تا حد امکان کنترل و جامعه مورد مطالعه آن را به‌صورت تصادفی انتخاب می‌کند. در این روش‌شناسی، پژوهشگر روایی درونی و بیرونی پژوهش خود را درگرو انتخاب ابزارهای پژوهشی و شیوه تحلیل داده‌های آماری دقیق و قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها می‌داند (سراجی و عطاران، ۱۳۸۹).

روش کیفی: رویکرد کیفی، رویکردی است که برای کشف و فهم و تفسیر یک پدیده مرکزی در تحقیق به کار می‌رود (لطف‌آبادی، ۱۳۸۹). در این نوع پژوهش که خواهان انجام پژوهش در یک موقعیت طبیعی است، به رویه‌های نوین به‌ویژه درزمینهٔ یافته‌ها و گزارش نتایج معتقد است (وایلز و همکاران، ۲۰۱۱). به اعتقاد ماس و همکاران[2](۲۰۰۹) روش کیفی به فرایندها و شیوه‌های دقیق جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات بوده و با مشارکت عینی در میدان مطالعه، خواهان به‌کارگیری تحلیل‌های چندگانه و نه صرفاً گزارش آنچه اتفاق افتاده است، است. پژوهش کیفی ماهیتاً چند روشی است و متضمن رویکردی تفسیری و طبیعت‌گرایانه به موضوع مورد مطالعه است. این بدان معناست که پژوهشگران کیفی پدیده‌ها را برحسب معناهایی که افراد به آن‌ها می‌دهند، مفهوم‌سازی یا تفسیر کنند (گال و همکاران، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۶۰). پژوهشگر کیفی در فرایند پژوهش حضور مستقیم دارد و خود ابزار پژوهش به‌حساب می‌آید. داده‌های پژوهشی در این روش‌شناسی بیشتر با ابزارهایی مانند مصاحبه، مشاهده و ثبت و تحلیل وقایع به دست می‌آید که پژوهشگر در تعامل با ویژگی‌های بستر پژوهشی به آن‌ها معنا می‌بخشد (سراجی و عطاران، ۱۳۸۹). با عنایت به آنکه محقق کیفی چیزی را دست‌کاری نمی‌کند و هیچ‌گونه دخالتی در شرایط ایجاد نمی‌نماید، طرح تحقیق کیفی نیز مستلزم انعطاف‌پذیری و تحمل در طول تحقیق است (دلاور، ۱۳۸۹).

1. Creswell
2. Moss & et al

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]



شکل ۲- اجزای طرح تحقیق در تحقیقات کیفی

روش ترکیبی: با توجه به پیچیدگی پدیده‌های تربیتی و پیچیدگی سؤالات علوم تربیتی، ماهیت مطالعات از ساده به پیچیده و از کمّی و کیفی به روش‌های ترکیبی تحول‌یافته است (لطف‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۶). این تحول از دهه ۱۹۹۰ آغاز و بسیاری از صاحب‌نظران از آن با عناوین گوناگونی مانند پژوهش چندمدلی[1] و پژوهش تلفیقی[2] (کرسول، ۲۰۰۵)، پژوهش‌های ترکیبی[3] (تدلی و تشکری[4]، ۲۰۱۰) و پژوهش‌های آمیخته[5]، از آن اسم برده‌اند. در این روش‌شناسی، پژوهشگر در طی مراحل مختلف پژوهش می‌تواند از روش‌های گوناگون پژوهشی، ابزارهای متفاوت، شیوه‌های گوناگون نمونه‌گیری و روش‌های متنوع برای تحلیل داده‌ها استفاده کند. در این روش‌شناسی بر سه سوسازی[6] داده‌ها، روش‌ها و منابع جمع‌آوری اطلاعات تأکید می‌شود. به عبارتی، از منابع، ابزارها و روش‌های چندگانه در فرایند پژوهش استفاده می‌گردد (سراجی و عطاران، ۱۳۸۹). این فرایند شامل به‌کارگیری شیوه‌های مختلف گردآوری داده‌ها، استفاده از منابع متعدد داده‌ها، تحلیلگران یا نظریه‌های است که به‌منظور بررسی اعتبار یافته‌های پژوهش استفاده می شود و به کمک آن می‌توان سوگیری‌هایی را که

1. Multi-method research
2. Integrated research
3. Mixed-method research
4. Teddlie & Tashakkori
5. Combined method research
6. Triangulation

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

ممکن است نتیجه تکیه بیش‌ازحد بر هر یک از روش‌های جمع‌آوری داده‌ها، منابع، تحلیلگران یا مبانی نظری باشد، از بین برد (گال و همکاران، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۹۹۹). سه سوسازی شامل چهار نوع است. سه سوسازی داده‌ها: جمع‌آوری داده‌ها در زمان‌ها، مکان‌ها و افراد مختلف، سه سوسازی بررسی کننده: استفاده از چندین مشاهده‌گر یا مصاحبه‌گر، سه سوسازی نظری: ارزیابی داده‌ها از دیدگاه‌های مختلف و سه سوسازی روش‌شناختی: استفاده از روش‌های مختلف جمع‌آوری اطلاعات (دلاور، ۱۳۸۹). به نظر نگارنده، در روش ترکیبی از هر دو نوع روش کمّی و کیفی به‌تناسب موقعیت و به‌صورت همزمان استفاده می‌شود و هر دو نوع اطلاعات کمّی و کیفی در قالب یک پژوهش واحد تفسیر و ارائه می‌گردد. در جدول ۱، ویژگی‌های این نوع از تحقیقات آورده شده است.

مطالعه مسائل علوم تربیتی در تحقیقات مختلفی در داخل و خارج مورد توجه قرار گرفته است که به چند مورد از آن‌ها اشاره می‌شود.

آندرسون و شاتوک (۲۰۱۲) تحقیقی با عنوان «روش‌شناسی طرح‌های تحقیقی در حوزه آموزش» انجام دادند. آن‌ها از ۴۷ مقاله مرتبط از سال ۲۰۰۲ تا سال ۲۰۱۱ نمونه‌گیری کردند که ۱۳٪ آن مربوط به آموزش عالی، ۱۸٪ مربوط به دوره اول متوسطه، ۲۷٪ مربوط به دوره‌های کودکستان تا سال دوازدهم، ۱۶٪ مربوط به مدارس ابتدایی و ۲۶٪ مربوط به دوره دوم متوسطه بود. نتیجه آن‌ها حکایت از آن داشت که ۶۰٪ تحقیقات با روش کمّی، ۳۴٪ با روش کیفی و ۶٪ نیز با روش ترکیبی بود.

جانسون و دوگرتی[1] (۲۰۰۸) در پژوهش خود با عنوان «*کیفیت و ویژگی‌های پژوهش‌های اخیر در تکنولوژی آموزشی*»، مقاله‌های این حوزه را در ۴ مجله رایج بررسی کردند. طبق یافته‌های آنان، ۵۶/۸ درصد تحقیقات با روش کمّی و ۴۰/۲ درصد نیز با روش توصیفی بود.

لطف‌آبادی و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان «*بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روانشناسی و علوم تربیتی*» با بررسی ۷۸ مقاله مربوط به ۱۴ مجله در این زمینه نتیجه گرفتند که ۷۵ مقاله با روش کمّی، ۱ مقاله با روش کیفی و ۲ مقاله نیز با روش ترکیبی انجام شده بود.

1. Johnson & Daugherty

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول ۱: ویژگی‌های عمده روش‌شناسی‌های پژوهش در مسائل تربیتی
(سراجی و عطاران، ۱۳۸۹)

روش‌شناسی پژوهش	روش‌های پژوهش	ابزار جمع‌آوری	نحوه نمونه‌گیری	تجزیه و تحلیل داده‌ها		
				توصیفی		
کمّی	پیمایشی، همبستگی، علّی-مقایسه‌ای، تجربی	آزمون‌های نگرش سنج، پرسشنامه‌های استاندارد روانی-تربیتی، پرسشنامه محقق ساخته، پیش‌آزمون و پس‌آزمون، مشاهده کمّی، مصاحبه کمّی	تصادفی ساده، تصادفی سیستماتیک، طبقه‌ای، خوشه‌ای، دردسترس	استنباطی	پارامتریک	تی، آنوا، مانوا، آنکوا، خی دو، ضریب همبستگی، رگرسیون
					ناپارامتریک	کولموگروف-اسمیرنف، مک نمار، ویل کاککسون، فیشر، میانه، یون مان ویتنی، دوره‌های والد-ولفوویتز، کوکران، فریدمن، کروسکال والیس

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

کیفی	مطالعه موردی، اقدام پژوهی، قوم‌نگاری، تاریخی، ارزشیابی تکوینی، پدیدارشناسی، زیست‌نگاری	مصاحبه فردی، مصاحبه کانونی، مشاهده، یادداشت‌برداری، ضبط رفتارها و تعاملات، اسناد، تجربه شخصی، زندگینامه	ملاک محور، طبقه‌ای هدفمند، تصادفی هدفمند، زنجیره‌ای یا گلوله برفی، بازنمایی حداکثر تغییرات، همگن، انتخاب مورد بحرانی، مبتنی بر نظریه، تأیید یا عدم‌تأیید موارد، حالت کرانه‌ای، حالت عادی، حالت‌های مهم سیاسی یا آموزشی، غنیمت شمردن موقعیت‌ها، دردسترس، ترکیبی یا مختلط	گونه شناسی، طبقه‌بندی، مقایسه مستمر، تحلیل استقرایی، شبه آماری، تحلیل وقایع، تحلیل استعاره‌ای، تحلیل حیطه، تحلیل هرمنوتیک، تحلیل گفتمان، نماد شناسی، تحلیل محتوا، تحلیل پدیدار شناختی، تحلیل روایتی
ترکیبی	اکتشافی، تشریحی، درهم‌تنیده	استفاده از تمامی ابزارهای پژوهش کمی و کیفی	استفاده از روش‌های نمونه‌گیری کمی و کیفی در فرایند پژوهش به‌تناسب	استفاده از روش‌های تجزیه و تحلیل کمی و کیفی در فرایند پژوهش به‌تناسب

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

شعبانی ورکی (۱۳۸۷) نیز با پژوهشی با عنوان «نقد روش‌شناسی تحقیقات تربیتی در ایران»، به بررسی ۲۳ گزارش پژوهشی از مهرماه ۱۳۷۸ تا مهرماه ۱۳۸۳ در شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان خراسان، به این نتیجه دست یافت که ۲۲ مورد با روش تحقیق کمّی و تنها ۱ مورد با روش کیفی انجام شده بود.

سراجی و عطاران (۱۳۸۹) در روش‌شناسی پژوهش‌های مربوط به یادگیری الکترونیکی طی ده سال از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۹ به این نتیجه رسیدند که در پژوهش‌های خارجی، ۴۶/۹۴ درصد با روش کمّی، ۲۷/۲۶ درصد با روش کیفی و ۲۵/۷۹ درصد با روش ترکیبی و در پژوهش‌های ایرانی، ۶۷/۴۴ درصد با روش کمّی، ۱۳/۹۵ درصد با روش کیفی و ۱۸/۶۰ درصد با روش ترکیبی بوده است. آن‌ها همچنین شاهد روندی از کمّی به کیفی و ترکیبی در طی ده سال مورد بررسی بودند. برنامه درسی نیز که نقش تعیین کننده و انکارناپذیری در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمّی و کیفی دارد (لاننبورگ و اورنستین[1]، ۲۰۰۴). دارای زمینه‌های فراوانی برای انجام پژوهش است. تا جایی که امروزه از آن به‌عنوان حوزه مطالعات برنامه درسی نام برده می‌شود. زمینه‌ها و عناصر برنامه درسی در آموزش عالی، با توجه به ماهیت آن‌ها مستلزم انجام انواع خاصی از روش‌شناسی است.

در بررسی‌هایی که نگارنده انجام داد، حوزه‌هایی که بیشترین پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده است شامل حوزه‌های زیر است:

۱- ارزشیابی و اصلاح برنامه‌های درسی و ارزیابی کیفیت آن‌ها

۲- انواع برنامه‌های درسی شامل: برنامه درسی پنهان، برنامه درسی رسمی، برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی اجراشده

۳- مؤلفه‌ها و مراحل برنامه درسی شامل: تدوین هدف، تدوین محتوا، اجر و ارزیابی

۴- الگوهای برنامه درسی در انواع برنامه‌های درسی دانشگاهی مانند برنامه درسی علوم، پزشکی، علوم انسانی، آموزش مجازی و ...

اگرچه در دهه ۱۹۶۰ برنامه درسی جزئی از حوزه جامعه‌شناسی بود و در ضمن مطالعات جامعه‌شناختی به آن پرداخته می‌شد، اما امروزه به‌عنوان یک حوزه مستقل تربیتی، پژوهش‌هایی

1. Lanenburg,& Ornstein

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

را به خود اختصاص داده است (تراورز[1]، ۲۰۰۹). برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه میان‌رشته‌ای، ماهیتاً سازگار با انواع روش‌شناسی‌های کمّی، کیفی و ترکیبی است. کاپرارو و تامپسون[2] (۲۰۰۸) و لیچ و گودوین[3] (۲۰۰۸) معتقدند که اگرچه در سنت برنامه درسی بیشتر تحقیقات انجام شده از نوع کمّی بوده‌اند. بااین‌وجود، هنوز به‌طور دقیق مشخص نیست که پژوهش‌های انجام شده در این حوزه، بر اساس کدام رویکرد و روش‌شناسی پژوهشی انجام گرفته است. در ایران و همچنین سایر کشورها، میزان و روند استفاده از روش‌های کمّی، کیفی و ترکیبی طبیعتاً متفاوت خواهد بود. اینکه توزیع فراوانی استفاده از روش‌های مذکور در حوزه برنامه درسی در آموزش عالی چگونه است، نیاز به بررسی و پژوهش دارد. متأسفانه پژوهشی نیز تاکنون در این زمینه در داخل و در خارج انجام نشده و تنها یکی از پژوهش در ارتباط با روش‌شناسی پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی- به‌عنوان نزدیک‌ترین حوزه مرتبط با برنامه درسی- توسط سلسبیلی و حسینی (۱۳۸۴) انجام گرفته که نشان دادند از ۱۶۸ پایان‌نامه کارشناسی ارشد و دکترای رشته برنامه‌ریزی درسی، ۱۵۲ پژوهش با استفاده از روش‌شناسی کمّی (۹۰٪) و ۱۶ پژوهش با استفاده از روش‌شناسی کیفی (۱۰٪) انجام شده است. از دیگر نتایج این پژوهش این بود که از میان ۱۸۸ طرح پژوهشی مرتبط با برنامه‌ریزی درسی که در موسسه‌ها و سازمان‌های پژوهشی انجام شده است، ۱۷۵ مورد بر اساس روش‌شناسی کمّی (۹۰٪) و ۱۸ مورد بر اساس روش‌شناسی کیفی (۱۰٪) صورت پذیرفته بود. این امر نیز مؤید تسلط روش‌شناسی کمّی بر پژوهش‌های این حوزه است. لذا هدف این نوشتار بررسی روش‌شناسی پژوهش‌های مربوط به برنامه درسی در داخل و خارج به‌منظور آگاهی از روند تحولات و همچنین فراوانی استفاده از روش‌شناسی‌های پژوهشی در این حوزه است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کمّی و با استفاده روش تحلیل محتوای اسنادی انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش عبارت بود از مقاله‌های چاپ شده در مجله‌های علمی- پژوهشی داخل و خارج بود که در حوزه برنامه درسی انجام شده بود. با توجه به هدف پژوهش از میان این مقاله‌ها، آن

2. Travers
3. Capraro & Thompson
1. Leech & Goodwin

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دسته از مقالات که مربوط به آموزش عالی و دانشگاه بود با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند موارد مطلوب، ۶۰ مقاله (۳۰ مقاله داخلی و ۳۰ مقاله خارجی) انتخاب شد. ملاک انتخاب نمونه، یکی اعتبار مجلات و ضریب تأثیر آن‌ها و دیگری پرداختن به حوزه برنامه درسی در آموزش عالی به‌طور خاص بود. همچنین ازآنجاکه یکی از اهداف پژوهش برجسته ساختن روند انجام پژوهش‌ها در داخل و خارج بوده، مقالات این مجلات طی حدود ۱۲ سال بررسی شد تا روند مذکور مشخص گردد. پس از انتخاب مقالات، بخش روش‌شناسی آن‌ها با توجه به اطلاعات جدول شماره ۱، از لحاظ نوع پژوهش (کمّی، کیفی و ترکیبی) و روش پژوهش (روش پژوهش، ابزار جمع‌آوری اطلاعات، نحوه نمونه‌گیری و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها)، دسته‌بندی و مورد تحلیل قرار گرفت. عناوین این مجلات با تعداد مقالات موردنظر در هر مجله در قسمت نتایج آمده است.

نتایج

در این قسمت نتایج بررسی‌های روش‌شناسی پژوهش‌های داخلی و خارجی در قالب نوع پژوهش، روش پژوهش، روش نمونه‌گیری، ابزار جمع‌آوری اطلاعات و روش تحلیل داده‌ها که در آن‌ها مورد استفاده قرار گرفته است، ارائه می‌شود. در ابتدا مقالات منتشر شده بر اساس مجلاتی که آن‌ها را انتشار داده‌اند، به تفکیک برای پژوهش‌های خارجی و داخلی به همراه فراوانی آن‌ها، نشان داده می‌شود.

جدول ۲: اسامی مجلات خارجی و فراوانی مقالات مندرج در آن‌ها در حوزه برنامه درسی آموزش عالی[۱]

ردیف	نام مجله	تعداد مقالات	درصد	سال انتشار
۱	Curriculum Studies	۷	۲۳/۱	۲۰۱۰-۲۰۱۰-۲۰۱۱- ۲۰۱۲-۲۰۱۰-۲۰۰۴-۲۰۰۶
۲	Higher Education	۶	۲۰	۲۰۰۴-۲۰۰۹-۲۰۰۰- ۲۰۰۱-۲۰۰۱-۲۰۱۰
۳	Behavioral & Social Science	۴	۱۳/۲	۲۰۱۱-۲۰۱۱-۲۰۱۱-۲۰۱۰

۱. در این مقاله سعی شده است تا پژوهش‌های سال ۲۰۰۰ به بعد استفاده و بررسی شود.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

ردیف	نام مجله	تعداد مقالات	درصد	سال انتشار
۴	British Journal of Educational Sociology	۲	۶/۶	۲۰۱۲-۲۰۰۳
۵	Arts & Human in Higher Education	۲	۶/۶	۲۰۰۵-۲۰۰۲
۶	Environmental Education Research	۱	۳/۳	۲۰۰۹
۷	National Communicational Survey	۱	۳/۳	۲۰۱۰
۸	Academic Librarianship	۱	۳/۳	۲۰۱۲
۹	Nurse Education	۱	۳/۳	۲۰۱۲
۱۰	Netherlands Journal of Medical Education	۱	۳/۳	۲۰۱۰
۱۱	Computer Science	۱	۳/۳	۲۰۱۲
۱۲	Studies in Higher Education	۱	۳/۳	۲۰۰۹
۱۳	Teaching in Higher Education	۱	۳/۳	۲۰۱۲
۱۴	Innovation in Higher Education	۱	۳/۳	۲۰۰۹

بر اساس داده‌های جدول ۲، می‌توان گفت که بیشترین فراوانی مقالات (۲۳٪) مربوط به مجله مطالعات برنامه درسی می‌باشد که دامنه‌ای از سال ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۲ را شامل می شود. نکته قابل‌تأمل اینکه، مجلات در حوزه‌ها و رشته‌های مختلف- و نه فقط حوزه علوم تربیتی- در زمینه برنامه درسی آموزش عالی به پژوهش می‌پردازند که این نشان از اهمیت برنامه درسی به‌عنوان یک عنصر مهم آموزش عالی دارد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول ۳: اسامی مجلات داخلی و فراوانی مقالات مندرج در آن‌ها در حوزه برنامه درسی آموزش عالی

ردیف	نام مجله	تعداد مقالات	درصد	سال انتشار
۱	پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی	۷	۲۰	۱۳۸۵-۱۳۸۷-۱۳۸۸-۱۳۸۹-۱۳۹۰-۱۳۹۰- ۱۳۸۰
۲	مطالعات برنامه درسی	۶	۱۶/۵	۱۳۸۴-۱۳۸۴-۱۳۸۴-۱۳۸۶- ۱۳۸۱-۱۳۸۹
۳	مطالعات برنامه درسی آموزش عالی	۴	۱۳/۲	۱۳۸۹-۱۳۸۹-۱۳۸۹-۱۳۸۹
۴	پژوهش‌های برنامه درسی	۲	۶/۶	۱۳۹۰-۱۳۹۰
۵	مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی	۲	۶/۶	۱۳۹۰-۱۳۸۶
۶	روان‌شناسی تربیتی	۲	۶/۶	۱۳۹۰-۱۳۸۹
۷	پژوهش در پزشکی	۱	۳/۳	۱۳۸۲
۸	المپیک	۱	۳/۳	۱۳۸۳
۹	مجله ایرانی اخلاق پزشکی	۱	۳/۳	۱۳۹۱
۱۰	پژوهشنامه تربیتی	۱	۳/۳	۱۳۸۷
۱۱	اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی	۱	۳/۳	۱۳۸۹
۱۲	علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران	۱	۳/۳	۱۳۸۴
۱۳	نوآوری‌های آموزشی	۱	۳/۳	۱۳۹۰

داده‌های جدول نشان می‌دهد که مجلات و پژوهش‌های داخلی نیز شاهد وضعیتی مشابه با پژوهش‌های خارجی هستیم که جدول ۳ به‌خوبی بیانگر این مطلب است. پژوهش‌های ایرانی نیز طبق داده‌های جدول مربوط به تقریبا ۱۲ سال از سال‌های ۱۳۸۰ تا سال ۱۳۹۱ است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سؤال اول پژوهشی: رویکرد و روش پژوهشی غالب در پژوهش‌های خارجی چیست؟

جهت پاسخ به سؤال مذکور، تعداد ۳۰ پژوهش خارجی نمونه‌گیری شده در قالب روش‌شناسی مورد تحلیل قرار گرفت که نتایج آن به‌صورت جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴: تحلیل روش‌شناسی پژوهش‌های خارجی برنامه درسی در آموزش عالی

رویکرد پژوهشی	تعداد	روش پژوهش	تعداد	روش نمونه‌گیری	تعداد	ابزار جمع‌آوری اطلاعات	تعداد	روش تحلیل داده‌ها	تعداد
کمّی	۹	پیمایشی	۸	تصادفی ساده	۳	پرسشنامه محقق ساخته	۹	تحلیل واریانس یک‌راهه	۴
				طبقه‌ای	۱			همبستگی	۱
				طبقه‌ای متناسب با حجم	۲			تحلیل واریانس چندمتغیره	۱
				نمونه برابر با جامعه	۱			آزمون t تک متغیره	۱
				در دسترس	۱			آزمون t مستقل	۱
								رگرسیون	۲
		طولی	۱						
کیفی	۱۶	موردی	۸	هدفمند موارد مطلوب	۵	اسناد و ادبیات	۹	تحلیل محتوا	۹
				هدفمند مورد تأیید یا رد	۲	مصاحبه عمیق	۲	تحلیل تفسیری	۷
				مبتنی بر نظریه	۴	مصاحبه نیمه ساختارمند	۳	تحلیل پدیدارشناسانه	۳
		پدیدارشناسانه	۶	حالت‌های مهم آموزشی	۲	مشاهده	۱	مقوله‌بندی و کدگذاری	۴
		اقدام پژوهی	۱		۳		۱	تحلیل حیطه	۲

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

رویکرد پژوهشی	تعداد	روش پژوهش	تعداد	روش نمونه‌گیری	تعداد	ابزار جمع‌آوری اطلاعات	تعداد	روش تحلیل داده‌ها	تعداد
				ملاک محور		تجربه شخصی		تحلیل اکتشافی	۱
		تاریخی	۱						
ترکیبی	۵	اکتشافی	۲	موارد مطلوب	۳	مصاحبه	۴	مقوله‌بندی و کدگذاری	۵
		درهم‌تنیده	۱	تصادفی ساده	۲	اسناد و محتوا	۳	توصیفی	۲
		تشریحی	۱	خوشه‌ای	۱			تحلیل محتوا	۲
				مبتنی بر نظریه	۱	پرسشنامه	۳	تحلیل واریانس	۲
								تحلیل اکتشافی	۱
				در دسترس	۱	تجربه شخصی	۱	تحلیل رگرسیون	۱
				نمونه برابر با جامعه	۱			تحلیل وقایع	۱
								تحلیل تفسیری	۲

داده‌های جدول نشان می‌دهد که رویکرد پژوهشی غالب در پژوهش‌های خارجی، رویکرد کیفی است که حدود ۶۰٪ پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده است. طبق داده‌های جدول، در رویکرد کیفی، روش پژوهش موردی (۵۰٪) و روش پدیدارشناسانه (۳۷/۵٪) بیشتر مورد استفاده قرار گرفته بود. در رویکرد کیفی، بیشترین ابزار مورد استفاده جمع‌آوری داده‌ها، اسناد و مدارک و مصاحبه و روش نمونه‌گیری غالب، روش هدفمند موارد مطلوب بود. روش‌های تحلیل محتوا و تحلیل تفسیری بیشترین استفاده را جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها داشت. در رویکرد کمّی، به‌عنوان دومین رویکرد پژوهشی غالب، روش پیمایشی، روش غالب پژوهشی بود. نمونه‌گیری ساده و تحلیل واریانس، به ترتیب روش‌های غالب نمونه‌گیری و تجزیه و تحلیل داده و تنها ابزار مورد استفاده پرسشنامه محقق ساخته بود.

سؤال دوم پژوهشی: رویکرد و روش پژوهشی غالب در پژوهش‌های داخلی چیست؟

جهت پاسخ به سؤال مذکور، همانند پژوهش‌های خارجی، تعداد ۳۰ پژوهش داخلی نمونه‌گیری شده در قالب روش‌شناسی مورد تحلیل قرار گرفت که نتایج آن به‌صورت جدول ۵

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

آورده شده است. در این تحلیل، فراوانی رویکردهای پژوهشی و فراوانی روش‌های نمونه‌گیری و تحلیل داده‌ها و همچنین فراوانی ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات نشان داده شده است.

جدول ۵: تحلیل روش‌شناسی پژوهش‌های داخلی برنامه درسی در آموزش عالی

رویکرد پژوهشی	تعداد	روش پژوهش	تعداد	روش نمونه‌گیری	تعداد	ابزار جمع‌آوری اطلاعات	تعداد	روش تحلیل داده‌ها	تعداد
کمّی	۱۵	پیمایشی	۱۳	تصادفی ساده	۶	پرسشنامه محقق ساخته	۱۴	تحلیل واریانس	۲
				طبقه‌ای	۲			همبستگی پیرسون	۲
				تصادفی خوشه‌ای	۳			خی دو	۲
								آزمون t زوجی	۳
								آزمونw	۱
				نمونه برابر با جامعه	۱	پرسشنامه استاندارد	۱	آزمون t تک نمونه‌ای	۴
								کورموگروف اسمیرونف	۱
								یومن ویتنی	۱
		نیمه تجربی	۱	در دسترس	۲	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	۱	آزمون t مستقل	۸
								رگرسیون	۳
		همبستگی	۱	گلوله برفی	۱			فریدمن	۱
کیفی	۱۰	موردی	۳	هدفمند موارد مطلوب	۱	اسناد و ادبیات	۳	تحلیل محتوا	۳
				اشباع‌شده	۱	مصاحبه عمیق	۱	تحلیل تفسیری	۴
				مبتنی بر نظریه	۴	مصاحبه نیمه‌ساختارمند	۶		
		پدیدارشناسانه	۶	حالت‌های مهم آموزشی	۲	مشاهده	۱	مقوله‌بندی و کدگذاری	۵
		اقدام پژوهی	۱	نمونه برابر	۱	چک‌لیست	۱		

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

رویکرد پژوهشی	تعداد	روش پژوهش	تعداد	روش نمونه‌گیری	تعداد	ابزار جمع‌آوری اطلاعات	تعداد	روش تحلیل داده‌ها	تعداد
				با جامعه					
ترکیبی	۵	اکتشافی	۲	موارد مطلوب	۲	مصاحبه	۳	مقوله‌بندی و کدگذاری	۳
		درهم‌تنیده	۲	تصادفی ساده	۱	اسناد و محتوا	۲	توصیفی	۲
		اکتشافی	۱	خوشه‌ای	۱			تحلیل محتوا	۱
				موارد بیشینه	۱	پرسشنامه محقق ساخته	۳	تحلیل واریانس	۳
				تصادفی طبقه‌ای	۲			T زوجی	۱
				ملاک محور	۱	مشاهده	۱	T مستقل	۲
				تصادفی هدفمند	۳			کورموگروف اسمیرنف	۱
						پرسشنامه استاندارد	۱	تحلیل تفسیری	۲

داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که در پژوهش‌های ایرانی، رویکرد پژوهشی غالب، رویکرد کمّی است که ۵۰٪ پژوهش‌ها را دربر می‌گیرد. طبق جدول، در این رویکرد، روش پیمایشی غالب‌ترین روش پژوهشی (۸۵/۸٪) به شمار می‌رود. غالب‌ترین روش‌های نمونه‌گیری و تحلیل داده‌ها، به ترتیب تصادفی ساده و آزمون t مستقل و پرسشنامه محقق ساخته نیز مهم‌ترین ابزار کار پژوهشگران بود. در رویکرد کیفی، روش پژوهشی پدیدارشناسانه روش پژوهشی غالب بوده و پژوهشگران در این رویکرد از روش نمونه‌گیری مبتنی بر نظریه و روش تحلیل مقوله‌بندی، به‌عنوان روش‌های نمونه‌گیری و تحلیل داده‌ها، بیشتر استفاده کرده بودند.

سؤال سوم پژوهشی: رویکردهای پژوهشی داخلی و خارجی در طی حدود ۱۲ سال چه روندی داشته‌اند؟

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

به‌منظور پاسخ به سؤال سوم پژوهشی، ابتدا سال انتشار پژوهش‌های داخلی را به سه دوره متمایز تقسیم کرده و سپس فراوانی هر یک از رویکردها و روش‌های پژوهشی را مشخص کرده تا مشخص شود آیا روندی وجود دارد یا نه و اگر وجود دارد چه روندی را نشان می‌دهند. ازآنجاکه مشخص کردن روند پژوهش‌ها طی ۱۲ سال مدنظر بود، جهت انجام تحلیل بهتر و سازمان‌یافته‌تر، ۱۲ سال به ۳ دوره ۴ ساله تفکیک شده است.

جدول ۶: فراوانی رویکردهای پژوهشی داخلی و خارجی طی ۱۲ سال به تفکیک مراحل سه‌گانه

مراحل	فراوانی رویکردهای پژوهشی	کمّی		کیفی		ترکیبی	
		داخلی	خارجی	داخلی	خارجی	داخلی	خارجی
اول	از سال ۱۳۸۰ تا سال ۱۳۸۳ از سال ۲۰۰۱ تا سال ۲۰۰۴	۴	۴	۱	۴	۱	–
دوم	از سال ۱۳۸۴ تا سال ۱۳۸۷ از سال ۲۰۰۵ تا سال ۲۰۰۸	۲	۱	۳	۱	–	–
سوم	از سال ۱۳۸۸ تا سال ۱۳۹۱ از سال ۲۰۰۹ تا سال ۲۰۱۲	۹	۴	۶	۱۱	۴	۵

همان‌گونه که داده‌های جدول نشان می‌دهد، در مرحله اول که ۶ پژوهش در ارتباط با برنامه درسی در آموزش عالی در داخل صورت گرفته است، رویکرد کمّی غالب بوده که ۶۶ درصد پژوهش‌ها را شامل می‌شود. در این دوره یک پژوهش کیفی و یک پژوهش ترکیبی انجام شده است. در دوره دوم که تنها ۵ پژوهش انجام شده بود، اگرچه توازن نسبی بین پژوهش‌های کمّی و کیفی وجود داشت، روند خفیفی نسبت به رویکردهای کیفی وجود داشت. در دوره سوم که

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بیشترین پژوهش را به خود اختصاص داده است (۶۲/۷٪ کل پژوهش‌ها)، اگرچه رویکرد کمّی، رویکرد غالب بود، اما پژوهش‌های کیفی و ترکیبی بیشتر از دو دوره قبل انجام شده بود. به عبارتی در این دوره، حدود ۳۱/۵۶٪ پژوهش‌ها به روش کیفی و ۲۱٪ نیز به روش ترکیبی بود. در ارتباط با پژوهش‌های خارجی، همان‌گونه که داده‌های جدول مؤید آن است، در دوره‌های اول و دوم، رویکردهای پژوهش کمّی و کیفی دقیقاً روند یکسانی را داشته‌اند اما در طی همین دو دوره پژوهش ترکیبی انجام نشده است. طبق داده‌های جدول، در دوره سوم غالب پژوهش‌ها با شیوه کیفی (۵۵٪) انجام شده و در این دوره تمایل به انجام پژوهش با رویکرد ترکیبی نیز در بین پژوهشگران وجود داشته است (۲۵٪ کل پژوهش‌های این دوره). نکته قابل‌تأمل در جدول اینکه، بیشترین پژوهش‌ها در حوزه برنامه درسی در آموزش عالی مربوط به دوره سوم (۲۰ پژوهش) و کمترین پژوهش‌ها در این زمینه متعلق به دوره دوم (۲ پژوهش) است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این بررسی نشان داد که برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه مهم در آموزش عالی، پژوهش‌های بسیاری را در رشته‌های گوناگون به خود اختصاص داده است. اطلاعات جدول‌های ۲ و ۳ این ادعا را تأیید می‌کنند. این نشان از آن دارد که برنامه درسی هسته مرکزی برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها در تمام رشته‌ها به شمار می‌رود. بررسی سؤال اول پژوهشی حاکی از آن بود که در دسته پژوهش‌های خارجی، اگرچه محققان از رویکردهای پژوهشی کمّی و ترکیبی نیز غافل نبوده‌اند، اما رویکرد کیفی (۶۰٪) غلبه داشته است. این نتیجه برخلاف پژوهش آندرسون و شاتوک (۲۰۱۲) در ارتباط با حوزه آموزش و همچنین پژوهش جانسون و دوگرتی (۲۰۰۸)، در ارتباط با تکنولوژی آموزشی، بود؛ چراکه آن‌ها دریافتند که روش‌شناسی پژوهشی غالب در دو حوزه موردبحث، رویکرد کمّی بود. تسلط رویکرد کیفی در حوزه برنامه درسی شاید به خاطر ماهیت میان‌رشته‌ای و محوریت داشتن برنامه درسی در هر رشته باشد. چراکه کیفیت برنامه‌های درسی امروزه در ارزیابی‌های آموزش عالی اهمیت فوق‌العاده‌ای پیدا کرده است و لذا این دسته از پژوهش‌ها، تفسیر مناسب‌تر و مطلوب‌تر را از سوی دست‌اندرکاران به دست می‌آورد. همچنین به اعتقاد برخی، برنامه درسی دارای سازگاری فراوانی با روش‌های کیفی است؛ چراکه همواره یکی از دغدغه‌های برنامه ریزان و متخصصان برنامه درسی رشته‌های گوناگون، کیفیت برنامه‌های درسی و بهبود مستمر آن با عنایت به اجماع حداکثری است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دستیابی به چنین اجماعی، بستگی به نظرات عمیق و واقع‌بینانه صاحب‌نظران و کارشناسانی مانند اساتید دارد که صرفاً از طریق روش‌های کیفی و انجام مصاحبه‌های عمیق امکان‌پذیر است.

برعکس، اطلاعات جدول ۵ حکایت از آن داشت که در پژوهش‌های داخلی، رویکرد کمّی، رویکرد غالب پژوهشی بود که نصف پژوهش‌های برنامه درسی (۵۰٪) را در حدود ۱۲ سال به خود اختصاص داده است. این نتایج با پژوهش‌های لطف‌آبادی و همکاران (۱۳۸۶)، شعبانی ورکی (۱۳۸۷)، سراج و عطاران (۱۳۸۹)، سلسبیلی و حسینی (۱۳۸۴)، همسو است. آن‌ها نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه دست یافته بودند که رویکرد پژوهش کمّی، رویکرد غالب بوده و اکثر پژوهشگران تمایل بیشتری به استفاده از این روش‌ها داشته‌اند. برای مثال در پژوهش سلسبیلی و حسینی (۱۳۸۴) به‌عنوان تنها پژوهشی که بیشترین ارتباط را با روش‌شناسی در حوزه برنامه درسی دارد، رویکرد کمّی، ۹۰٪ پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده بود. این امر به‌احتمال زیاد ناشی از غلبه سنتی و دیرینه این رویکرد است که نسبت به دو روش دیگر بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد و همچنان تسلط خود را حفظ کرده است. البته نگرش محققان نسبت به این دیدگاه که کمّی سازی و تحلیل کمّی همواره جواب‌های دقیق و معناداری به دست می‌دهند و اعداد و ارقام خطای کمتری دارند، محققان را مجاب ساخته است که همواره آن را به‌عنوان روش دقیق‌تر به‌حساب آورند. بااین‌وجود رویکرد کیفی نیز کم و بیش مورد استفاده محققان آموزش عالی بوده و نیم‌نگاهی نیز به تحقیقات ترکیبی دارند. شاید یکی از دلایل دیگر این است که انجام پژوهش‌های کیفی به لحاظ اجرا (مانند انجام مصاحبه) نسبت به اجرای روش‌های کمّی (مانند توزیع پرسشنامه) دشوارتر و زمان‌بر باشد. بخصوص اینکه انجام مصاحبه معمولاً بایستی با افراد صاحب‌نظر مانند اساتید انجام گیرد، معمولاً کمتر در دسترس بوده و یا وقت کافی برای انجام آن ندارند و لذا پژوهشگران نیز زیاد خود را مقید به انجام آن نمی‌بینند.

در بررسی سؤال سوم پژوهشی، همان‌گونه که اطلاعات جدول ۵ نشان می‌دهد. تحقیقات کمّی در داخل همچنان تسلط و غلبه خود را در طی روند ۱۲ ساله حفظ کرده‌اند؛ اما از دوره دوم یعنی بین سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۸۷، روند پژوهش‌ها به طریقی بوده است که رویکردهای کیفی موردتوجه محققان قرارگرفته و در دوره سوم (سال‌های بین ۱۳۸۸ تا ۱۳۹۱) تحقیقات کیفی جایگاه خاصی پیدا کرده و به نسبت دو دوره قبل تقریباً دو برابر شده است. طی همین دوره سوم نیز تحقیقات ترکیبی نسبتاً پیشرفت فراوانی داشته اما همچنان یک رویکرد نسبتاً

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مغفول به شمار می‌رود که البته با توجه به روند مورد ملاحظه، امید است که در آینده شاهد انجام هرچه بیشتر این دسته از تحقیقات در برنامه درسی آموزش عالی باشیم؛ بنابراین با اندکی اغماض می‌توان گفت که روند تحقیقات در حوزه برنامه درسی در آموزش عالی از کمّی به کیفی و ترکیبی بوده است. سراج و عطاران (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود در ارتباط با روش‌شناسی پژوهش‌های مربوط به یادگیری الکترونیکی، چنین روندی را- اگرچه به‌صورت کند- گزارش کرده بودند.

نتایج مربوط به همین سؤال نشان داد که روند انجام تحقیقات خارجی در طی دو دوره اول (۲۰۰۰ تا ۲۰۰۴) و دوره دوم (۲۰۰۵ تا ۲۰۰۸)، تغییری نکرده و تحقیقات کمّی و کیفی از روند برابری برخوردار بوده است؛ اما در طی دوره دوم یعنی از سال ۲۰۰۹ تا ۲۰۱۲، شاهد گسترش فراوان انجام تحقیقات کیفی و پیشی گرفتن از تحقیقات کمّی بوده‌ایم. همچنین در طی همین دوره سوم بود که زمینه انجام تحقیقات ترکیبی در زمینه برنامه درسی در آموزش عالی فراهم شده و حدود ۲۵٪ پژوهش را به خود اختصاص داده است؛ این در حالی است که این میزان در دو دوره گذشته صفر بوده است؛ بنابراین در پژوهش‌های خارجی نیز، روندی از تحقیقات کمّی به کیفی و ترکیبی را شاهد بوده‌ایم با این تفاوت که این روند در پژوهش‌های خارجی مشخص‌تر بوده است.

به‌طورکلی با چنین روندی که تحقیقات داخلی دارند امید است که شاهد تحقیقات کیفی و ترکیبی بیشتر در حوزه برنامه درسی باشیم. اگرچه انجام پژوهش‌های کمّی نیز یک ضرورت است، اما ماهیت برنامه درسی با پژوهش‌های کیفی سازگاری فراوانی دارد و رسیدن به اجماع در این حوزه را تسهیل‌تر می‌سازد؛ چراکه رسالت برنامه درسی ایجاب می‌کند که افراد بیشتری در تصمیم‌گیری و تصمیم سازی این حوزه دخیل باشند. در پژوهش‌های خارجی چنین تسلطی در روش‌های کیفی وجود دارد و لذا برای ترویج و گسترش آن در داخل کشور نیز بایستی راهکارهایی ارائه داد. یکی از این راهکارها می‌تواند دایر کردن کارگاه‌ها و سمینارهای آموزشی جهت معرفی و بها دادن به پژوهش‌های کیفی است. همچنین کتاب‌های روش تحقیق و آموزش‌های اساتید در دانشگاه‌ها نیز به صورتی باشد که بیشتر از پیش مشوق انجام پژوهش‌های کیفی در دانشجویان باشند. کتاب‌های روش تحقیق نیز که به این نوع روش‌شناسی پرداخته‌اند، بایستی بیشتر در دسترس قرار گیرد و به‌طور مفصل و روشن آن را تشریح کنند.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

منابع

دلاور، علی(۱۳۸۹). *روش‌شناسی کیفی*، فصلنامه راهبرد، شماره ۵۴، صص: ۳۰۷-۳۲۹.

سراجی، فرهاد و عطاران، محمد (۱۳۸۹). روش‌شناسی پژوهش‌های مربوط به یادگیری الکترونیکی: مقایسه پژوهش‌های داخلی و خارجی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۶، ص: ۵۰-۷۶.

سلسبیلی، نادر و حسینی، سید محمدحسین (۱۳۸۴). بررسی نقادانه روش‌شناسی پژوهش در حوزه برنامه درسی در ایران، در کتاب قلمرو برنامه درسی در ایران، تهران: انتشارات سمت.

شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۷). نقد روش‌شناسی تحقیقات تربیتی در ایران، فصلنامه نعلیم و تربیت، شماره ۸۵، صص: ۱۱-۴۲.

صادق زاده قمصری، علی‌رضا (۱۳۸۶). رویکرد اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی: تبیین امکان و ضرورت، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۱، صص: ۱۴۱-۱۷۲.

عابدی، احمد و شواخی، علیرضا (۱۳۸۹). مقایسه روش‌شناسی پژوهش کمی و کیفی در علوم رفتاری، فصلنامه راهبرد، شماره ۵۴، صص: ۱۵۳-۱۶۸.

علاقبندراد، جواد (۱۳۸۲). روش‌شناسی پژوهش: با تأکید بر رویکردهای مدرن، مجله تازه‌های علوم شناختی، شماره ۲، صص:۸۶-۸۸.

گال، مردیت، بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کمّی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (ترجمه احمدرضا نصر و همکاران)، جلد اول، تهران: انتشارات سمت.

گال، مردیت، بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کمّی و کیفی در روان‌شناسی و علوم تربیتی (ترجمه احمدرضا نصر و همکاران)، جلد دوم، تهران: انتشارات سمت

لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۵). خرد مینویی در روش‌شناسی علمی برای پژوهش‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی در ایران، فصلنامه علوم انسانی- اجتماعی حوزه و دانشگاه، سال دوازدهم.

لطف‌آبادی، حسین، نوروزی، وحیده و حسینی، نرگس (۱۳۸۶). بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره۲۱: ۱۰۹- ۱۴۰.

مهرمحمدی، محمود(۱۳۹۱). کثرت روش‌شناسی پژوهش: افول پوزیتیویسم یا مرگ حقیقت؟، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، شماره۲، صص: ۲۷-۴۶.

Aldrich, C. (2005). *Learning by doing: The essential guide to simulations, computer games, and pedagogy e-learning and other educational experiences*. San Francisco, CA: John Wiley.

Anderson, T, & Shattuk, J(2012). Design- Based research: a decade of progress in education research?, Educational Research, 41(1): 16-25.

Bryman, A. (2001), Quantity and Quality in Social Research, London; Unwn Hyman.

Blum، K(2005). Introduction to the Dissertation Process: thountain. In Kimberly Blum and Brent Muirhead. Conquering the mountain: Framework for Successful Chair Advising of Online Dissertation Students. Publisher: International Journal of Instructional Technology & Distance Learning.

Bryman, A(2007). Barriers to integration quantitative and qualitative research. Jouranl of Mixed Research, 1 (1): 8-22.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Bryman, A(2001). Quantity and quality in social research, London: Unwn Hyman.
Capraro, R. M. & Thompson, B. (2008). The educational researcher defined: What will future researchers be trained to do? *Journal of Educational Research*, *101*:247–253
Creswell, J. W. (2005). Education Research: Planninge, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. NewJersey: Merrill Prentice Hall.
Johnson, S. D & Daugherty, J(2008). Quality and Characteristics of recent research in technology education, Journal of Technology Education, 20 (1): 16-31
Lanenburg, F. C. & Ornstein, A. C(2004). Educational Administration, concepts and practice, Wadsworth Publishing Compaining.
Leech, N. L, & Goodwin, L. D(2008). Building a methodological foundation: doctoral-level method courses in colleges of education. Research in the School, 15(1): 1-8.
Moore, A. 2008. Rethinking scale as a geographical category: From analysis to practice. Progress in Human Geography 32(2): 203–25.
Moss, P. A, Philips, D. C, Fredrick, D, Floden, R. E, Lather, P.A, Schneider, B. L(2009). Learning from our differences: a dialogue across perspectives on quality in education research, Educational Research, 38(7): 501-517.
Nadolski, R. J, Hummel, H. G. K, Brink, H. J, Hoefakker, R. E, Slootmaker, A, Kurvers, H. J, & storm, J(2008). EMERGO: A methodology and toolkit for developing serious games in higher education, Simulation and Gaming, 39(3): 338-352.
Noyes, A(2012). Scale in education research: towards a multi-scale methodology, International Journal of Research & ethod in Education: 1-16.
Nudzor, H. P(2009). A critical commentary on combined methods approach to researching educational and social issues. Issues in educational research, 10(2).
Solorzano, D. G, & Yosso, T. J(2002). Critical race methodology: counter-storytelling as an analytical framework for education research, Qualitative Inquiry, 8(1), pp: 23-44.
Tashakkori, A. and C. Teddlie. eds. 2010. Handbook of mixed methods in social and behavioural research. 2nd ed. London: Sage.
Taylor, C & Coffey, A(2009). Editorial-Special issue: qualitative research and methodological innovation, Qualitative Research, 9(5): 523-526.
Tight, M(2012). Discipline and theory in higher education research, Research Papers in Education, iFirst Article:1-18.
Travers, M(2009). New methods, old problems: a skeptical view of innovation in qualitative research, Qualitative Research, 9(2): 161-179.
Westerman, M. A(2006). What counts as "good" quantitative research and what can we say about when to use quantitative and/or qualitative methods. New Ideas in psychology, (24): 263-274.
Wiles, R, Crow, G, & Pain, H(2011). Innovation in qualitative research methods: a narrative review, Qualitative Research, 11(5): 587-604.
Yarime, M & Tanaka, Y(2012). The issues and methodologies in sustainability assessment tools for higher education institutions, ESD in higher education, 6(1): 63-77.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]