

A Meta-Analysis of Research on Theory and Theory-Development in the field of Iran curriculum studies (1989-2026)

Maryam Amighi Roudsari¹, Kourosh Fathi Vajargah², Mostafa Ghaderi³,
Fatemeh AhmadBeigi⁴

1. PhD Candidate, Department of Educational and Curriculum Studies, NT. C., Islamic Azad University, Tehran Iran. E-mail: m.amighiroudsari@iau.ac.ir
2. Professor, Faculty of Education Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran (corresponding author). E-mail: K-fathi@sbu.ac.ir
3. Associate Professor, Faculty of Education Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran. E-mail: m.ghaderi@atu.ac.ir
4. Assistant Professor, Department of Educational and Curriculum Studies, NT. C., Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: fahmadbeigi@iau.ac.ir

Article Info

Article type:
Research

Article history:

Received: 2026/03/25

Received in revised:
2026/04/03

Accepted: 2026/04/26

Available online: 2026/05/06

Keywords:

Curriculum Theory and
Theory-Development,
Curriculum Studies,
Systematic Review, Effect
Size, Overlap Network.

ABSTRACT

Objective: The study aims to identify the factors influencing the growth and development of theorizing in Iranian curriculum studies and determine each factor's relative contribution. The study addresses the following question: What factors influence the growth and development of theorizing in Iranian curriculum studies, and to what extent has each contributed to theory development?

Methodology: This study employed a systematic review and meta-analysis. The study population consisted of published studies on theory and theorizing in Iranian curriculum studies between 1989 and 2026. After searching scientific databases, applying inclusion and exclusion criteria, removing duplicate records, and screening titles, abstracts, and full texts, 41 studies were included in the meta-analysis. Theoretical components were extracted from foundational sources and coded into 13 components. Statistical analyses were conducted using Comprehensive Meta-Analysis software (CMA version 4). Effect sizes, cumulative effects, heterogeneity, publication bias, 95% confidence intervals, and sensitivity analyses were calculated. The studies were classified according to Blaikie's framework.

Finding: The findings showed that only 41 studies met the criteria for inclusion in the meta-analysis, and the number of publications increased from the late 2000s onward. Based on Blaikie's framework, 8 studies examined the "what", 19 the "why", and 14 the "how" of theorizing, indicating the predominance of explanatory approaches. Statistical analysis revealed that the social component had the largest effect size (0.798), whereas the philosophical component had the smallest (0.507). The social component, with a cumulative effect of 33.846 across 16 studies, formed the largest meta-analytic network, while the structural component, with a cumulative effect of 34.801 across 13 studies, represented the strongest data-flow network. By contrast, the philosophical component showed the weakest overlap network, with a cumulative effect of 28.800. Overlap analysis further demonstrated that most studies relied on a limited number of seminal references. Heterogeneity, sensitivity, and publication bias analyses confirmed the robustness and credibility of the findings.

Result: The findings indicate that theorizing in Iranian curriculum studies depends more on social, structural, and institutional contexts than on individual or methodological factors. The predominance of the social component highlights the role of scholarly interactions, research policies, and collaborative networks in theory development, whereas the limited contribution of the philosophical component suggests that fundamental theoretical issues have not yet received sufficient attention. The classification of studies based on Blaikie's framework revealed that researchers have focused primarily on explaining why and how theorizing occurs, whereas studies addressing its theoretical foundations remain limited. Therefore, improving the quality of theorizing requires strengthening institutional infrastructures, revising research policies, enhancing education in theorizing methodology, expanding scholarly collaboration, and developing indigenous theoretical frameworks. Although limiting the study population to studies indexed in domestic databases and the dependence of the findings on the quality of primary studies constitute important limitations, this meta-analysis integrates statistical analysis with theoretical synthesis to provide a coherent account of the current state of theory and theorizing in Iranian curriculum studies and offers a valuable foundation for future research and science policy.

Cite this article: Amighi Roudsari, Maryam; Fathi Vajargah, Kourosh; Ghaderi, Mostafa; AhmadBeigi, Fatemeh (2026). A Meta-Analysis of Research on Theory and Theory-Development in the field of Iran curriculum studies (1989-2026), *Applied Scientometric Studies*, 3(1), 149 - 173.
<https://doi.org/10.22091/apss.2026.16968.1118>



© Author(s) retain the copyright and full publishing rights.

Publisher: University of Qom.

DOI: <https://doi.org/10.22091/apss.2026.16968.1118>

فرا تحلیل پژوهش‌های نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران (۱۳۶۸-۱۴۰۵)

مریم آمیقی رودسری^۱ , کورش فتحی واجارگاه^۲ , مصطفی قادری^۳ و فاطمه احمدبیگی^۴

۱. دانشجوی دکترای تخصصی، گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: m.amighiroudsari@iau.ac.ir
۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (نویسنده مسئول). رایانامه: K-fathi@sbu.ac.ir
۳. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: m.ghaderi@atu.ac.ir
۴. استادیار گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: fahmadbeigi@iau.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی. تاریخچه مقاله: تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۰۵ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۱/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۶ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۲/۱۶ کلیدواژه‌ها: نظریه و نظریه‌پردازی برنامه درسی، مطالعات برنامه درسی، مرور نظام‌مند، اندازه اثر، شبکه هم‌پوشانی.	هدف: شناسایی عوامل مؤثر بر رشد و توسعه نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران و تعیین سهم نسبی هر یک از آنهاست. نوآوری پژوهش در ترکیب نظام‌مند یافته‌ها و مقایسه اندازه اثر عوامل است. بر این اساس، پژوهش حاضر به این پرسش پاسخ می‌دهد که عوامل مؤثر بر رشد و توسعه نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران کدام‌اند و هر یک چه میزان تأثیر داشته‌اند؟ روش‌شناسی: این پژوهش به روش مرور نظام‌مند و فراتحلیل انجام شد. جامعه پژوهش شامل مطالعات منتشرشده درباره نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران طی سال‌های ۱۳۶۸ تا ۱۴۰۵ بود. پس از جستجو در پایگاه‌های معتبر علمی، اعمال معیارهای ورود و خروج، حذف مطالعات تکراری و ارزیابی عنوان، چکیده و متن کامل، ۴۱ مطالعه مستقل وارد فراتحلیل شدند. مؤلفه‌های نظری از منابع پایه استخراج و در قالب ۱۳ مؤلفه کدگذاری شدند. تحلیل‌های آماری با نرم‌افزار جامع فراتحلیل (CMA4) انجام و شاخص‌های اندازه اثر، انباشت اثر، ناهمگنی، سوگیری انتشار، فاصله اطمینان ۹۵ درصد و تحلیل حساسیت محاسبه شد. همچنین، مطالعات بر اساس چارچوب سه‌گانه بلیکی طبقه‌بندی شد. یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد تنها ۴۱ مطالعه واجد شرایط ورود به فراتحلیل بودند و روند انتشار پژوهش‌ها از اواخر دهه ۱۳۸۰ به بعد رشد تدریجی داشته است. بر اساس چارچوب بلیکی، ۸ مطالعه به «چیستی»، ۱۹ مطالعه به «چرایی» و ۱۴ مطالعه به «چگونگی» نظریه‌پردازی پرداخته‌اند که بیانگر غلبه رویکردهای تبیینی است. در تحلیل آماری، مؤلفه اجتماعی با اندازه اثر ۰/۷۹۸، بیشترین و مؤلفه فلسفی با اندازه اثر ۰/۵۰۷، کمترین تأثیر را بر رشد و توسعه نظریه‌پردازی داشتند. همچنین، مؤلفه‌های اجتماعی با انباشت اثر ۳۳/۸۴۶ در ۱۶ مطالعه، بزرگ‌ترین شبکه جامع فراتحلیل و مؤلفه‌های ساختاری با انباشت اثر ۳۴/۸۰۱ در ۱۳ مطالعه، قوی‌ترین شبکه جریان داده را تشکیل دادند. در مقابل، مؤلفه‌های فلسفی با انباشت اثر ۲۸/۸۰۰، ضعیف‌ترین شبکه هم‌پوشانی را داشتند. نتایج شبکه هم‌پوشانی نشان داد مطالعات بر پژوهش‌های مرجع استوار بوده‌اند. آزمون‌های ناهمگنی، تحلیل حساسیت و سوگیری انتشار نیز پایداری و اعتبار نتایج را تأیید کردند. نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان می‌دهد نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران بیش از عوامل فردی یا روش‌شناختی، به بسترهای اجتماعی، ساختاری و نهادی وابسته است. غلبه مؤلفه‌های اجتماعی بیانگر نقش تعاملات علمی، سیاست‌های پژوهشی و شبکه‌های همکاری در تولید نظریه است، در حالی که سهم کمتر مؤلفه‌های فلسفی نشان می‌دهد مباحث بنیادین نظری هنوز جایگاه شایسته‌ای نیافته‌اند. همچنین، طبقه‌بندی مطالعات بر اساس چارچوب بلیکی نشان داد توجه پژوهشگران بیشتر معطوف به چرایی و چگونگی نظریه‌پردازی بوده و پژوهش‌های بنیادی درباره مبانی نظری همچنان محدود است. بر این اساس، ارتقای کیفیت نظریه‌پردازی مستلزم تقویت زیرساخت‌های نهادی، بازنگری در سیاست‌های علمی، توسعه آموزش روش‌شناسی نظریه‌پردازی، گسترش همکاری‌های علمی و تدوین چارچوب‌های نظری بومی است. اگرچه محدود شدن جامعه پژوهش به مطالعات منتشرشده در پایگاه‌های داخلی و وابستگی نتایج به کیفیت مطالعات اولیه از محدودیت‌های پژوهش است، این فراتحلیل با تلفیق تحلیل آماری و سنتز نظری، تصویری منسجم از وضعیت نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران ارائه می‌دهد و می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری علمی و پژوهش‌های آینده باشد.

استناد: آمیقی رودسری، مریم؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ قادری، مصطفی؛ احمدبیگی، فاطمه (۱۴۰۵). فراتحلیل پژوهش‌های نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران (۱۳۶۸-۱۴۰۵). *مطالعات کاربردی علم‌سنجی*، ۳ (۱)، ۱۴۹-۱۷۳. <https://doi.org/10.22091/apss.2026.16968.1118>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه قم

۱. مقدمه

نظریه و نظریه‌پردازی از ارکان بنیادین توسعه دانش در هر حوزه علمی به‌شمار می‌آیند و نقش تعیین‌کننده‌ای در تبیین پدیده‌ها، تولید دانش، هدایت پژوهش‌ها و ارتقاء عمل حرفه‌ای دارند. در حوزه مطالعات برنامه درسی نیز نظریه‌پردازی صرفاً به تولید چارچوب‌های مفهومی محدود نمی‌شود، بلکه زمینه‌ساز تحلیل مسائل آموزشی، تبیین روابط میان مؤلفه‌های برنامه درسی، ارائه راه‌حل‌های مبتنی بر شواهد و توسعه دانش بومی است. از این‌رو، رشد و پویایی مطالعات برنامه درسی تا حد زیادی به کیفیت و جهت‌گیری نظریه‌پردازی در این حوزه وابسته است (بلیکی، ۲۰۰۳؛ سلطانی، ۱۳۹۸).

تحولات دهه‌های اخیر نیز بیانگر تغییر در ماهیت نظریه‌پردازی در مطالعات برنامه درسی است. در رویکردهای جدید، نظریه‌پردازی از فرایندی فردی و خطی به فرایندی پویا، مشارکتی و مسئله‌محور تحول یافته است؛ به‌گونه‌ای که تولید دانش، حاصل تعامل میان پژوهشگران، کنشگران آموزشی و زمینه‌های واقعی آموزش تلقی می‌شود (انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا، ۲۰۲۴). همسو با این تحول، رویکردهای علمی در ایران نیز بر ضرورت تولید دانش بومی، بازاندیشی انتقادی و توسعه نظریه‌هایی متناسب با مسائل نظام آموزشی کشور تأکید دارند (انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۴۰۱).

در سال‌های اخیر، هم‌زمان با گسترش فعالیت‌های پژوهشی در حوزه مطالعات برنامه درسی، پژوهش‌های متعددی درباره نظریه و نظریه‌پردازی در ایران انجام شده است. این پژوهش‌ها هر یک از منظرهای متفاوتی به عوامل مؤثر بر شکل‌گیری، رشد و توسعه نظریه‌پردازی پرداخته و ابعاد فلسفی، اجتماعی، ساختاری، فرهنگی، آموزشی و روش‌شناختی آن را بررسی کرده‌اند. هرچند این مطالعات در غنای ادبیات موضوع سهم داشته‌اند، اما تفاوت در اهداف، رویکردهای نظری، روش‌های پژوهش و متغیرهای مورد بررسی، موجب پراکندگی یافته‌ها و دشواری دستیابی به تصویری منسجم از وضعیت نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران شده است.

بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات متعددی به تحلیل ابعاد مختلف نظریه و نظریه‌پردازی پرداخته‌اند، تاکنون شواهد حاصل از این پژوهش‌ها به‌صورت نظام‌مند تجمیع و از منظر اندازه اثر عوامل مؤثر مقایسه نشده‌اند. در نتیجه، هنوز روشن نیست کدام دسته از عوامل، بیشترین سهم را در رشد و توسعه نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران داشته‌اند و الگوی کلی حاکم بر روند پژوهش‌های انجام‌شده چیست. این خلأ، امکان بهره‌گیری مؤثر از ظرفیت پژوهش‌های پیشین را در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و توسعه مطالعات برنامه درسی با محدودیت مواجه کرده است.

با وجود گسترش پژوهش‌های مرتبط با نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران، همچنان مشخص نیست کدام عوامل بیشترین نقش را در رشد و توسعه نظریه‌پردازی این حوزه ایفا می‌کنند و سهم نسبی هر یک از این عوامل تا چه اندازه است. دلیل این ابهام آن است که پژوهش‌های پیشین، هر یک تنها بخشی از موضوع را بررسی کرده‌اند و تاکنون هیچ پژوهشی با بهره‌گیری از روش فراتحلیل، شواهد موجود را به‌صورت کمی و نظام‌مند تلفیق و اندازه اثر عوامل مؤثر را مقایسه نکرده است. از این‌رو، هنوز تصویری جامع و مبتنی بر شواهد از میزان اثرگذاری مؤلفه‌های مختلف و الگوی کلی حاکم بر نظریه‌پردازی در این حوزه در دست نیست. این شکاف پژوهشی، ضرورت انجام یک فراتحلیل جامع را برای یکپارچه‌سازی شواهد، مقایسه اندازه اثر عوامل و پشتیبانی از تصمیم‌گیری‌های پژوهشی و سیاست‌گذاری آموزشی آشکار می‌سازد.

در چنین شرایطی، فراتحلیل به‌عنوان روشی نظام‌مند برای ترکیب نتایج پژوهش‌های مستقل، برآورد اندازه اثر و مقایسه شواهد، امکان ارائه تصویری جامع‌تر و معتبرتر از وضعیت دانش موجود را فراهم می‌آورد و زمینه شناسایی عوامل اثرگذار و تبیین الگوهای حاکم بر پژوهش‌های این حوزه را مهیا می‌سازد (گلاس و همکاران، ۱۹۸۱؛ ایگر و اسمیت، ۲۰۲۳).

بر این اساس، نوآوری پژوهش حاضر در ترکیب نظام‌مند یافته‌های پژوهش‌های مرتبط با نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران، برآورد و مقایسه اندازه اثر عوامل مؤثر، و ارائه تصویری جامع از روند نظریه‌پردازی و وزن نسبی مؤلفه‌های اثرگذار در این حوزه است. از این رو، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش فراتحلیل و بررسی پژوهش‌های منتشرشده در بازه زمانی ۱۳۶۸ تا ۱۴۰۵، در پی پاسخ به این پرسش است که عوامل مؤثر بر رشد و توسعه نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران کدام‌اند و هر یک چه میزان بر نظریه و نظریه‌پردازی برنامه درسی تأثیر داشته‌اند؟

۲. مبانی نظری

نظریه‌پردازی، فرایندی نظام‌مند برای تولید، سازمان‌دهی و تبیین دانش درباره پدیده‌های علمی است که با مشاهده، تحلیل و تبیین روابط میان مفاهیم و پدیده‌ها آغاز شده و به ارائه چارچوبی مفهومی برای تبیین، پیش‌بینی و هدایت عمل منتهی می‌شود. از دیدگاه بلیکی (۲۰۰۳)، نظریه‌پردازی تلاشی شناختی و موجه برای پاسخ به پرسش‌های ناظر بر چیستی، چرایی و چگونگی پدیده‌هاست که از مجموعه‌ای از مشاهدات آغاز و به ساخت نظریه ختم می‌شود. در حوزه مطالعات برنامه درسی نیز نظریه‌پردازی صرفاً تولید مفاهیم انتزاعی نیست، بلکه فرایندی برای تبدیل تجربه‌های آموزشی به دانش منسجم، توسعه چارچوب‌های تحلیلی و ارائه راه‌حل برای مسائل واقعی آموزش محسوب می‌شود (سلطانی، ۱۳۹۸؛ پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، ۱۳۸۳).

تحولات چند دهه اخیر، مفهوم نظریه‌پردازی در مطالعات برنامه درسی را نیز دگرگون ساخته است. در رویکردهای کلاسیک، نظریه‌پردازی عمدتاً بر ارائه الگوهای نسبتاً ثابت و خطی استوار بود؛ اما رویکردهای معاصر، آن را فرایندی پویا، سیال، چندصدایی و متأثر از تعامل مستمر میان پژوهش، عمل و زمینه‌های اجتماعی می‌دانند. بر اساس آخرین گزارش انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا، نظریه‌پردازی به‌مثابه «عمل هم‌ساخت» تعریف شده است؛ بدین معنا که تولید نظریه دیگر صرفاً حاصل فعالیت فردی پژوهشگران نیست، بلکه در تعامل میان دانشگاه، مدرسه، جامعه و فناوری‌های نوین، از جمله هوش مصنوعی، شکل می‌گیرد و به بازتعریف مستمر دانش می‌انجامد (انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا، ۲۰۲۴). در این رویکرد، مرز میان دانش دانشگاهی و دانش برخاسته از تجربه‌های زیسته و بومی کمرنگ شده و نظریه‌پردازی بیش از گذشته بر تولید دانش مشترک و آینده‌نگر تأکید دارد.

در سطح بین‌المللی نیز رویکردهای نظری حاکم بر مطالعات برنامه درسی بر پویایی، نقد مستمر و بازاندیشی در مبانی نظری این حوزه استوار است. اگرچه انجمن جهانی مطالعات برنامه درسی، به دلیل تنوع گسترده رویکردها و دیدگاه‌های نظری، تعریف واحد و رسمی از نظریه‌پردازی ارائه نکرده است، بررسی بیانیه‌ها، نشست‌های علمی و نشریات تخصصی این انجمن نشان می‌دهد که نظریه‌پردازی در این حوزه بر بازاندیشی در ماهیت آموزش، پیوند میان نظریه و عمل، توجه به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی، و نقد مستمر چارچوب‌های موجود استوار است. در نتیجه، نظریه‌پردازی نه محصولی نهایی، بلکه فرایندی مستمر برای توسعه و بازتولید دانش برنامه درسی تلقی می‌شود.

در ایران نیز رویکرد غالب به نظریه‌پردازی، همسو با تحولات جهانی، بر تولید دانش بومی، پاسخ‌گویی به مسائل واقعی نظام آموزشی و پرهیز از بازتولید صرف نظریه‌های وارداتی استوار است. اگرچه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران تعریف رسمی و مستقلی از نظریه‌پردازی در قالب یک سند اختصاصی منتشر نکرده است، اما در بیانیه‌های راهبردی خود، نظریه‌پردازی را فرایندی برای تولید دانش انتقادی، بومی و مسئله‌محور معرفی می‌کند که باید در خدمت حل چالش‌های نظام آموزشی کشور قرار گیرد (انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۴۰۱). در همین راستا، سلطانی (۱۳۹۸) نظریه‌پردازی برنامه درسی را فرایند جست‌وجوی نظریه برای دستیابی به نظریه برنامه درسی می‌داند و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (۱۳۸۳) نیز آن را فرایندی نظام‌مند برای تحلیل پدیده‌های آموزشی و تبدیل آن‌ها به الگوهای قابل تعمیم معرفی می‌کند.

کارکرد نظریه‌پردازی در مطالعات برنامه درسی نیز صرفاً به تولید دانش محدود نیست، بلکه نقش مهمی در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و بهبود عمل آموزشی ایفا می‌کند. لوئیس وایس (به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۲) کاربرد نظریه در مطالعات برنامه درسی را در سه سطح تاکتیکی، روشنگرانه و روشنفکرانه تبیین می‌کند. در سطح تاکتیکی، نظریه مبنای تصمیم‌گیری‌های آموزشی قرار می‌گیرد؛ در سطح روشنگرانه، فهم دقیق‌تری از مسائل و راهکارهای موجود فراهم می‌آورد؛ و در سطح روشنفکرانه، زمینه ارتقای گفتمان علمی و شکل‌گیری مباحث انتقادی درباره مسائل برنامه درسی را فراهم می‌سازد. همین کارکردها سبب شده است که نظریه‌پردازی به یکی از مؤلفه‌های اساسی توسعه دانش و بهبود نظام‌های آموزشی تبدیل شود. در نظام آموزشی ایران نیز جهت‌گیری اسناد بالادستی و نهادهای سیاست‌گذار، بر توسعه دانش آموزشی و بهره‌گیری از ظرفیت نهادهای علمی برای تولید و توسعه مبنای نظری استوار است. اگرچه در اسناد بالادستی، از جمله قانون اساسی و برنامه‌های توسعه، اصطلاح «نظریه‌پردازی» به‌صورت مستقیم به کار نرفته است، اما تأکید بر توسعه علوم، ارتقای کیفیت آموزش و تدوین برنامه‌های آموزشی، بیانگر جایگاه مبنای نظری در سیاست‌گذاری آموزشی کشور است. از این‌رو، پژوهشگاه‌های تخصصی، انجمن‌های علمی و دانشگاه‌ها مسئولیت اصلی تولید، توسعه و ارزیابی نظریه‌های آموزشی و برنامه درسی را بر عهده دارند و نتایج این فرایند در تدوین برنامه‌های درسی و تصمیم‌های آموزشی انعکاس می‌یابد.

برآیند این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی، فرایندی چندبعدی، پویا و زمینه‌مند است که از تعامل مؤلفه‌های فلسفی، اجتماعی، ساختاری، فرهنگی و آموزشی تأثیر می‌پذیرد. بر این اساس، انجام یک فراتحلیل برای تلفیق نظام‌مند پژوهش‌های موجود و مقایسه سهم نسبی مؤلفه‌های مؤثر، می‌تواند تصویری روشن از روند نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران ارائه دهد و مبنایی برای توسعه پژوهش‌های آتی و تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد فراهم سازد.

۳. پیشینه پژوهش

تولید علم و توسعه نظریه، از مهم‌ترین شاخص‌های بلوغ و پویایی هر حوزه علمی به‌شمار می‌رود و نظریه‌پردازی، به‌عنوان سازوکار اصلی تولید و توسعه دانش، همواره مورد توجه پژوهشگران رشته‌های مختلف بوده است. از این‌رو، مطالعات متعددی در حوزه‌های گوناگون علوم انسانی به تبیین مفهوم نظریه، فرایند نظریه‌پردازی، الزامات، موانع و عوامل مؤثر بر آن پرداخته‌اند. برای نمونه، قیومی بیدهندی (۱۳۸۴) ساختار و عناصر نظریه علمی را در حوزه معماری تبیین کرده است؛ شوقی‌نیا و جلالی (۱۳۸۴) به چگونگی نظریه‌پردازی در اقتصاد اسلامی پرداخته‌اند؛ رضایی اصفهانی (۱۳۹۰) خاستگاه‌های نظریه‌پردازی علمی را با تأکید بر قرآن کریم

بررسی کرده است؛ و محمودی و همکاران (۱۳۹۸) موانع فردی، آموزشی، فرهنگی، مدیریتی، اقتصادی و اجتماعی مؤثر بر نظریه‌پردازی را شناسایی کرده‌اند. همچنین پژوهش‌هایی در قلمرو علوم انسانی و علوم اجتماعی، از جمله آثار پورعزت و همکاران (۱۳۸۸)، ذاکریان (۱۳۸۳)، دانایی‌فرد و الوانی (۱۳۸۶)، دانایی‌فرد (۱۳۸۸، ۱۳۸۹)، زاهدی‌مازندرانی (۱۳۹۵)، مبینی‌دهکردی و همکاران (۱۳۹۸)، رضازاده و همکاران (۱۳۹۴)، محمودی و همکاران (۱۴۰۰)، صداقت‌کالمرزی (۱۴۰۴) و قاضی‌خانلو و همکاران (۱۴۰۴)، نشان داده‌اند که نظریه‌پردازی از مجموعه‌ای از عوامل فلسفی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، آموزشی، علمی، شناختی، دانشی، فردی، مدیریتی، سیاسی، نهادی، ساختاری، انگیزشی، حقوقی و حمایتی تأثیر می‌پذیرد. در همین راستا، میرزایی رافع و یوسف‌زاده (۱۳۹۱)، چگنی‌زاده و هاتفی‌عین‌الدین (۱۳۹۷)، قنادی‌نژاد و حیدری (۱۳۹۷)، مؤمنی‌مهموئی و حسینی‌خیرآبادی (۱۳۹۶)، آقاپور و همکاران (۱۳۹۸) و حسن‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) نیز با رویکردهای مختلف، مهم‌ترین موانع نظریه‌پردازی در علوم انسانی را شناسایی و تحلیل کرده‌اند.

در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران، توسعه ادبیات نظری هم‌زمان با شکل‌گیری دوره‌های تحصیلات تکمیلی این رشته، روندی رو به رشد داشته است. انتشار کتاب «مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی» (تقی‌پور ظهیر، ۱۳۶۹) را می‌توان از نخستین تلاش‌های منسجم در معرفی مبانی نظری برنامه‌ریزی و برنامه درسی در کشور دانست. پس از آن، انتشار آثاری چون نیازسنجی در برنامه درسی (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۷۳)، برنامه‌ریزی درسی (ملکی، ۱۳۷۹)، برنامه درسی؛ نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها (مهرمحمدی، ۱۳۸۱)، بسترهای فهم برنامه درسی (قادری، ۱۳۸۳)، رویکرد تلفیقی به برنامه درسی (ملکی، ۱۳۸۴)، راهنمای برنامه‌ریزی درسی (آقازاده، ۱۳۸۷)، اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۸)، جستارهای نظرورژانه در تعلیم و تربیت (مهرمحمدی، ۱۳۹۲)، مجموعه سه‌جلدی هویت‌های برنامه درسی (فتحی‌واجارگاه، ۱۴۰۰—۱۴۰۴)، سیر تاریخی نظریه‌های برنامه درسی (ملکی و قادری، ۱۴۰۲) و تاریخ برنامه‌ریزی درسی در ایران (موسی‌پور، ۱۴۰۲)، به تدریج زمینه گسترش مباحث نظری، نقد رویکردهای موجود و تعمیق ادبیات برنامه درسی را فراهم کرده است. در کنار این آثار، ترجمه منابع مرجع بین‌المللی، از جمله نظریه‌های برنامه درسی (میلر؛ ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۹)، نظریه برنامه درسی (بوشامپ؛ ترجمه آقازاده، ۱۳۹۰)، نظریه برنامه درسی (اسکایرو؛ ترجمه فراهانی و رأفتی، ۱۳۹۳) و اصول برنامه‌ریزی درسی (یارمحمدیان، ۱۳۹۵)، نقش مهمی در انتقال و بومی‌سازی ادبیات نظری این حوزه ایفا کرده‌اند.

هم‌زمان با گسترش این ادبیات، پژوهش‌های تخصصی متعددی نیز در زمینه نظریه و نظریه‌پردازی برنامه درسی انجام شده است. در این میان، آثار فتحی‌واجارگاه (۱۴۰۰—۱۴۰۴) جایگاه ویژه‌ای دارد؛ وی با تبیین و نقد هویت‌های گوناگون برنامه درسی، بر پویایی، تحول‌پذیری و لزوم بازاندیشی مستمر در نظریه‌های برنامه درسی تأکید کرده و هر نظریه را در بستر تاریخی و معرفت‌شناختی آن مورد تحلیل قرار داده است. در مجموع، پژوهش‌های این حوزه هر یک بخشی از ابعاد نظریه‌پردازی، از جمله مبانی فلسفی، الگوهای نظری، بومی‌سازی، نقد نظریه‌های موجود، یا موانع توسعه نظریه‌پردازی را بررسی کرده‌اند و در غنای ادبیات مطالعات برنامه درسی ایران نقش مؤثری داشته‌اند.

با وجود این، بررسی انتقادی پیشینه نشان می‌دهد که بخش عمده مطالعات انجام‌شده، ماهیتی توصیفی، تحلیلی یا مفهومی داشته و هر یک تنها بخشی از ابعاد نظریه و نظریه‌پردازی را بررسی کرده‌اند. همچنین، هرچند آثار تألیفی و ترجمه‌ای ارزشمندی در توسعه ادبیات نظری این حوزه منتشر شده است، بخش قابل توجهی از فعالیت‌های علمی معطوف به معرفی، بازخوانی، بازآزمایی یا نقد

نظریه‌های موجود بوده و کمتر به تجمیع نظام‌مند شواهد پژوهشی پرداخته شده است (پورعزت و همکاران، ۱۳۸۸؛ مؤمنی مهموئی و حسینی خیرآبادی، ۱۳۹۶). در نتیجه، هنوز تصویری جامع از روند نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران، سهم نسبی عوامل مؤثر بر آن و میزان اثرگذاری هر یک از این عوامل در ادبیات پژوهش کشور وجود ندارد. این خلأ، ضرورت انجام پژوهشی مبتنی بر فراتحلیل را برای ترکیب نظام‌مند یافته‌ها، برآورد اندازه اثر عوامل مؤثر و ارائه تصویری جامع از روند نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران آشکار می‌سازد.

۴. روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع «مرور نظام‌مند به روش فراتحلیل» است که با هدف ترکیب نظام‌مند یافته‌های پژوهش‌های انجام‌شده و برآورد اندازه اثر عوامل مؤثر بر رشد و توسعه نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران انجام شده است. چارچوب روش‌شناختی پژوهش بر تلفیق رویکرد آماری هگز و اولکین (۱۹۸۵) در فراتحلیل مطالعات مستقل با مدل اثرات تصادفی و الگوی شناختی بلیکی (۲۰۰۷) استوار است. طراحی پرسش پژوهش نیز بر اساس چارچوب PCC انجام شد؛ زیرا این چارچوب امکان تدوین پرسش‌های پژوهشی متناسب با اهداف فراتحلیل، افزایش دقت در راهبرد جست‌وجو و انتخاب مطالعات، و انطباق میان اهداف پژوهش و داده‌های استخراج‌شده را فراهم می‌کند (آروماتاریس و مون، ۲۰۲۰).

بر اساس چارچوب PCC، جمعیت (Population) شامل مقالات علمی - پژوهشی و پژوهش‌های آکادمیک منتشرشده در ایران بود که به‌طور مستقیم به «نظریه» و «نظریه‌پردازی» در حوزه مطالعات برنامه درسی پرداخته‌اند. مضمون (Concept) شامل مبانی نظری، الگوها، چالش‌ها، رویکردها و عوامل مؤثر بر شکل‌گیری، رشد و توسعه نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران و زمینه (Context) شامل مطالعات مستقل انجام‌شده در ایران در بازه زمانی ۱۳۶۸ تا ۱۴۰۵ بود که در پایگاه‌های معتبر علمی داخلی نمایه شده‌اند. بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش تدوین و کلیه مراحل جست‌وجو، انتخاب، استخراج و تحلیل داده‌ها بر مبنای آن انجام شد.

جامعه مطالعات این فراتحلیل را تمامی پژوهش‌های مستقل مرتبط با نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران تشکیل داد. با توجه به تمرکز پژوهش بر مطالعات داخلی، فرایند جست‌وجو مطابق با بانک‌های اطلاعاتی مقالات علمی داخلی معرفی شده در تارنمای دانشگاه شهید بهشتی^۱ انجام شد. این بانک‌ها به دلیل نمایه‌سازی بخش عمده مجلات علمی - پژوهشی معتبر کشور، پوشش مناسب حوزه علوم تربیتی و مطالعات برنامه درسی، دسترسی به متن کامل مقالات و اعتبار علمی، به‌عنوان منابع جست‌وجوی پژوهش انتخاب شدند. با توجه به محدود بودن تعداد پژوهش‌های این حوزه، تلاش شد تمامی مطالعات واجد شرایط از ابتدای تأسیس دوره‌های تحصیلات تکمیلی رشته مطالعات برنامه درسی کشور (۱۳۶۸) تا پایان سال ۱۴۰۵ مورد بررسی قرار گیرند. راهبرد جست‌وجو با استفاده از کلیدواژه‌های «نظریه»، «نظریه‌پردازی» و «برنامه درسی» در پایگاه‌های پرتال جامع علوم انسانی^۲،

1 https://lib.sbu.ac.ir/data_base2

2 <https://ensani.ir/fa>

سیویلیکا^۱، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)^۲، مؤسسه استنادی و پایش علم و فناوری جهان اسلام (ISC)^۳، مرجع فراگیر مجلات علمی و تخصصی ایرانی (Magiran)^۴ و پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormags)^۵ انجام شد.

نمونه پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیارهای ورود و خروج انتخاب شد. معیار ورود شامل ارتباط مستقیم و صریح مطالعه با موضوع نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی، برخورداری از کیفیت روش‌شناختی مناسب و ارائه اطلاعات لازم برای انجام محاسبات آماری فراتحلیل بود. در مقابل، مطالعاتی که ارتباط موضوعی روشنی با پژوهش نداشتند، از گزارش نتایج معتبر و کافی برخوردار نبودند یا از نظر کیفیت روش‌شناختی و ساختار پژوهش در سطح قابل قبول قرار نداشتند، از مطالعه حذف شدند (آثار و همکاران، ۱۳۹۵، ۳-۸۰).

فرایند انتخاب مطالعات مطابق مراحل استاندارد مرور نظام‌مند انجام شد. ابتدا تمامی مطالعات بازیابی شده با استفاده از نرم‌افزار EndNote 2020 سامان‌دهی و موارد تکراری حذف شدند. سپس کیفیت مقالات بر اساس چک‌لیست «برنامه مهارت‌های ارزیابی» (CASP) در دو مرحله «غربالگری عنوان و چکیده» و «بررسی متن کامل» ارزیابی شد و در نهایت، مطالعات واجد شرایط وارد مرحله استخراج داده‌ها شدند. روند شناسایی، غربالگری، ارزیابی و انتخاب مطالعات در قالب نمودار جریان پژوهش (نمودار ۱) و بر اساس نخستین نسخه رسمی دستورالعمل PRISMA (موهر و همکاران، ۲۰۰۹) گزارش شده است.

پس از انتخاب نهایی مطالعات، داده‌های مورد نیاز از مقالات منتخب استخراج و در قالب فرم استخراج داده ثبت شد. در مرحله کدگذاری، تمامی مفاهیم، متغیرها، عوامل و شاخص‌های مرتبط با رشد و توسعه نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران از متن مطالعات استخراج و به‌عنوان کدهای اولیه ثبت شدند. سپس فرایند کدگذاری بر اساس روش کلاسیک اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) انجام گرفت؛ به‌گونه‌ای که در مرحله «کدگذاری باز»، مفاهیم و شاخص‌های اولیه شناسایی و استخراج شدند؛ در مرحله «کدگذاری محوری»، کدهای هم‌معنا و دارای هم‌پوشانی مفهومی در قالب مقوله‌های مشترک سازمان‌دهی شدند؛ و در مرحله «کدگذاری انتخابی»، با تطبیق مستمر کدها با مبانی نظری پژوهش و ادبیات موضوع، روابط میان مقوله‌ها بررسی و در نهایت ۱۳ مؤلفه نهایی به‌عنوان چارچوب تحلیل فراتحلیل استخراج شد. مبنای ادغام کدها، هم‌پوشانی مفهومی، انسجام نظری و انطباق با مبانی نظری و اهداف پژوهش بود.

پس از نهایی شدن مقوله‌ها، تحلیل آماری با بهره‌گیری از رویکرد میلر و پولک (۱۹۹۴) و مدل اثرات تصادفی هگز و اولکین (۱۹۸۵) انجام شد. برای هر یک از مؤلفه‌های استخراج‌شده، اندازه اثر محاسبه و با استفاده از شاخص‌های توصیفی و استنباطی شامل میانگین، انحراف معیار و اندازه اثر کوهن تحلیل شد و نتایج بر اساس شاخص‌های تحلیلی بلیکی (۲۰۰۷) تفسیر گردید. تمامی محاسبات آماری با استفاده از نرم‌افزارهای Microsoft Excel Worksheet 2023، IBM SPSS Statistics 2024 و Comprehensive Meta-Analysis (CMA) Version 4 انجام شد.

از آن‌جا که فرایند استخراج و کدگذاری داده‌ها توسط یک پژوهشگر انجام شد، محاسبه پایایی بین کدگذاران موضوعیت نداشت. با این حال، به‌منظور افزایش قابلیت اعتماد، تمامی مراحل استخراج، کدگذاری، ادغام و طبقه‌بندی مفاهیم در چند مرحله بازبینی و با

1 <https://civilica.com/>

2 <https://www.sid.ir/>

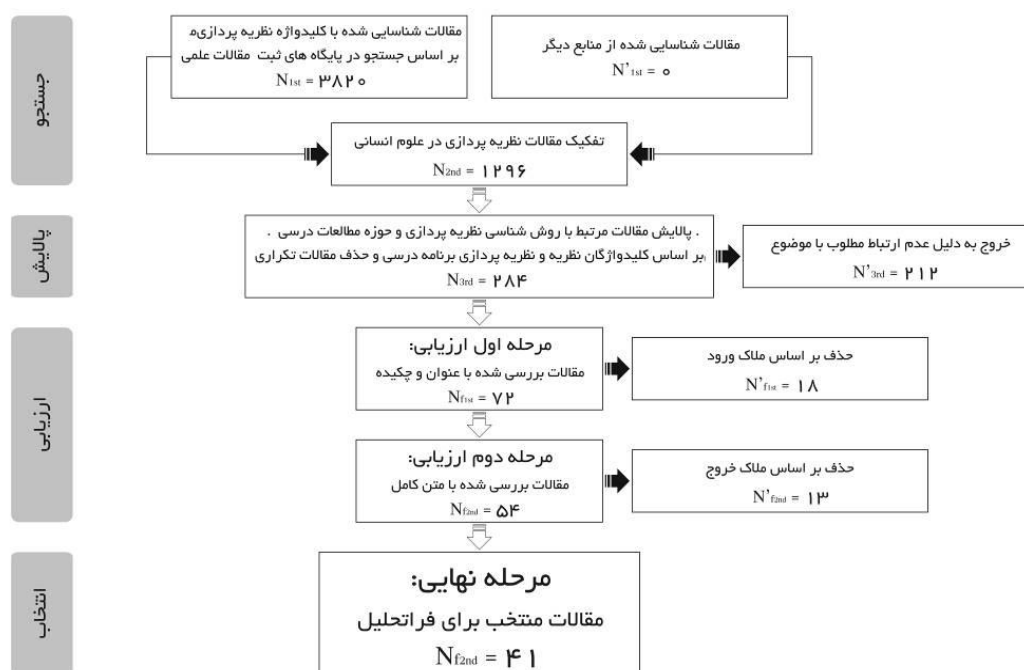
3 <https://isc.ac/fa>

4 <https://www.magiran.com/>

5 <https://www.noormags.ir/>

مبانی نظری پژوهش، ادبیات موضوع و معیارهای ورود و خروج تطبیق داده شد تا از ثبات و انسجام مفهومی مقوله‌ها اطمینان حاصل شود.

اعتبار و قابلیت اعتماد نتایج فراتحلیل نیز با اتکا به کیفیت روش‌شناختی مطالعات منتخب ارزیابی شد؛ زیرا اعتبار و قابلیت اعتماد فراتحلیل مستقل از اعتبار مطالعات اولیه نیست و نمی‌تواند از آن فراتر یا کمتر باشد (یوانیدیس و تریکالینوس، ۲۰۲۲). از این رو، با توجه به اینکه مطالعات منتخب، روایی و پایایی خود را گزارش و تأیید کرده بودند، اعتبار داخلی پژوهش نیز قابل قبول تلقی شد. همچنین، بر اساس نسخه دوم ویرایش هفتم راهنمای کاکرین (هیگینز و همکاران، ۲۰۲۱)، گستره جامعه پژوهش، جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های معتبر علمی، مقایسه یافته‌ها با منابع مرجع و نظریه‌پردازان کلیدی حوزه مطالعات برنامه درسی، و عدم استفاده از مطالعات غیرعلمی یا منتشر نشده، اعتبار خارجی پژوهش را تقویت کرد. افزون بر این، بر پایه ابزارهای RoB2 و AMSTAR2 سازمان کاکرین (۲۰۱۷)، تحلیل حساسیت داده‌ها، بررسی ناهمگنی مطالعات، انباشت اثر و جهت و معناداری اندازه اثر با استفاده از نرم‌افزار CMA4 انجام شد که بیانگر استحکام روش‌شناختی و قابلیت اعتماد نتایج فراتحلیل است. روند شناسایی، غربالگری، ارزیابی و انتخاب مطالعات مستقل در نمودار ۱ ارائه شده است.



نمودار ۱. دیاگرام جریان فرایند شناسایی، غربالگری، ارزیابی صلاحیت و انتخاب مطالعات مستقل در فراتحلیل

(بر اساس اولین نسخه رسمی پریسما: موهر و همکاران، ۲۰۰۹)

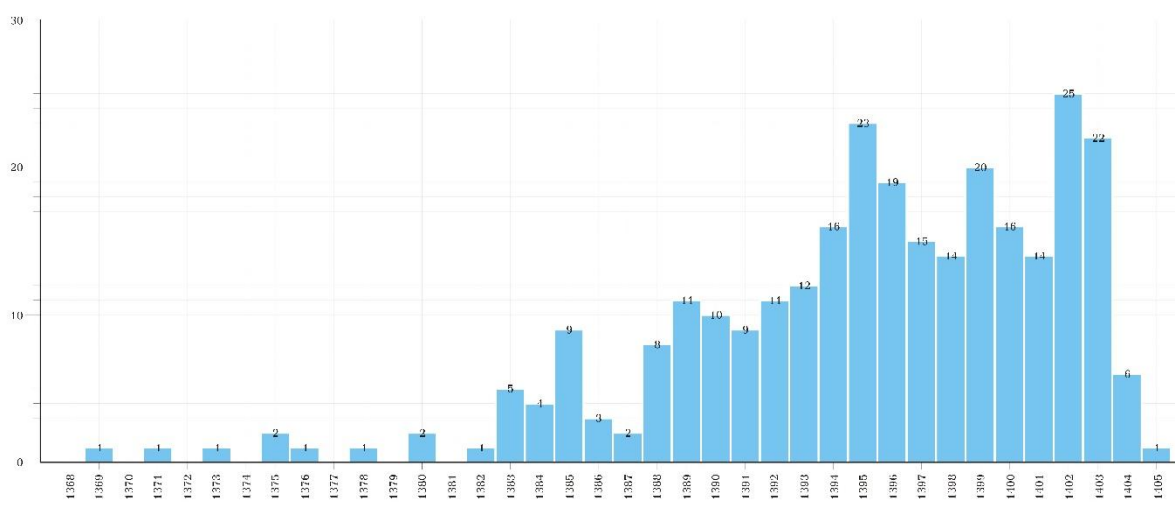
۵. یافته‌ها

این پژوهش با تلفیق رویکرد آماری هگز و اولکین (۱۹۸۵) و چارچوب شناختی بلیکی (۲۰۰۷)، به ترکیب نظام‌مند مطالعات مستقل درباره نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران پرداخته است. فرایند تحلیل پس از چهار مرحله جستجو، پالایش، ارزیابی و انتخاب مطالعات آغاز شد و در ادامه، متغیرهای پژوهش از مقالات منتخب استخراج، بر اساس روش کدگذاری

کلاسیک اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) طبقه‌بندی و در قالب ۱۳ مؤلفه نظری کدگذاری شدند. سپس داده‌های حاصل با استفاده از شاخص‌های آماری فراتحلیل شامل اندازه اثر، ناهمگنی، سوگیری انتشار و فاصله اطمینان مورد تحلیل قرار گرفت و در نهایت، نتایج بر اساس الگوی سه‌گانه بلیکی (چیستی، چرایی و چگونگی) ترکیب و تفسیر شد. محاسبات آماری فراتحلیل در ۵ مرحله انجام شده است: (۱) محاسبه شاخص‌های آماری پایه (شامل میانگین، میانه، نما)، (۲) محاسبه آماره‌های واریانس و انحراف معیار و تعیین شاخص‌های اندازه اثر (d کوهن و g هگز)، (۳) ترکیب اندازه اثر متغیرهای نمونه‌ای و محاسبه انباشت اثر جامعه مطالعات، (۴) بررسی همگنی و ناهمگنی داده‌ها و کنترل سوگیری احتمالی، (۵) تعیین بازه اطمینان ۹۵ درصد متغیرهای فراتحلیل.

۶. فراوانی و فرایند انتخاب مطالعات

در جستجوی اولیه، تعداد ۳۸۱۰ مقاله با کیدواژه «نظریه‌پردازی» در پایگاه‌های علمی کشور شناسایی شد. پس از محدودسازی دامنه جستجو به علوم انسانی، ۱۲۹۶ مطالعه باقی ماند. سپس با اعمال معیارهای موضوعی مرتبط با «نظریه و نظریه‌پردازی برنامه درسی»، ۲۸۴ مقاله وارد مرحله غربالگری شدند. پس از ارزیابی اولیه، ۷۲ مقاله واجد شرایط تشخیص داده شد. حذف موارد تکراری و اجرای دو مرحله ارزیابی (عنوان و چکیده، سپس متن کامل) در نهایت به انتخاب ۴۱ مقاله مستقل برای ورود به فراتحلیل انجامید.



نمودار ۲. فراوانی جستجوی مطالعات مستقل در بازه زمانی ۱۳۶۸ تا ۱۴۰۵

حجم نهایی مطالعات منتخب، افزون بر رعایت معیارهای ورود پژوهش، با توصیه هیگینز و همکاران (۲۰۱۹) مبنی بر کفایت حداقل ۲۰ مطالعه مستقل برای انجام فراتحلیل نیز انطباق دارد. مشخصات کامل ۴۱ مطالعه منتخب، شامل پژوهشگر(ان)، عنوان مقاله، سال انتشار و قالب انتشار، در پیوست الف، ارائه شده است.

۷. استخراج و کدگذاری مؤلفه‌های نظری

پس از انتخاب مقالات، متن کامل همه پژوهش‌ها مبنای تحلیل قرار گرفت. استخراج مؤلفه‌ها بر اساس روش کدگذاری کلاسیک اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) و با یک فرایند کدگذاری واحد انجام شد. در این مرحله، مفاهیم مشترک موجود در مبانی نظری، یافته‌ها و بحث مطالعات استخراج، مقایسه و ادغام شدند و در نهایت در قالب ۱۳ مؤلفه نظری سازمان یافتند. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: آموزشی، اجتماعی، اقتصادی، انتقادی، تاریخی، رفتاری، روانی، ساختاری، سیاسی، شناختی، علمی، فرهنگی و فلسفی که هر یک نماینده یک

جدول ۲. رویکردهای مورد تحلیل مقالات منتخب بر اساس طبقه‌بندی مرحله کدگذاری

شناسه	نام نشریه	رویکردهای نظری											نمره ارزیابی	
		آموزشی	اجتماعی	اقتصادی	انتقادی	تاریخی	رفتاری	روانی	ساختاری	سیاسی	شناختی	علمی		فرهنگی
N01	همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران				*			*			*	*		۳۶
N02	مطالعات بین‌المللی	*									*		*	۳۷
N03	نوآوری‌های آموزشی	*									*	*		۴۰
N04	نوآوری‌های آموزشی		*				*				*		*	۳۸
N05	راهبردهای آموزش در علوم پزشکی				*							*		۳۹
N06	مدیریت بازرگانی		*					*		*	*	*	*	۳۸
N07	مطالعات روابط بین‌الملل										*	*		۳۸
N08	رویکردهای نوین آموزشی				*				*				*	۳۷
N09	روش‌شناسی علوم انسانی		*	*		*		*		*	*	*	*	۴۳
N10	پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت					*								۴۱
N11	آموزش و پرورش		*			*					*	*	*	۴۱
N12	رویکردهای نوین آموزشی				*									۴۲
N13	پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی			*	*	*						*		۴۴
N14	رویکردهای نوین آموزشی	*				*		*				*	*	۳۸
N15	نظریه و عمل در برنامه درسی										*	*	*	۳۷
N16	همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران	*												۳۵
N17	پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزشی					*		*			*	*	*	۳۹
N18	آموزش علوم اجتماعی		*	*					*		*	*	*	۳۸
N19	مطالعات برنامه درسی ایران		*		*			*			*	*	*	۳۸
N20	همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران										*	*	*	۳۹
N21	رویکردهای نوین آموزشی				*	*		*			*	*	*	۳۹
N22	کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی			*	*	*		*			*	*	*	۴۲
N23	روابط خارجی		*		*	*					*	*	*	۴۱
N24	پژوهش در برنامه‌ریزی درسی			*								*	*	۴۴
N25	مطالعات برنامه درسی		*								*	*	*	۳۹
N26	رهیافت		*		*						*	*	*	۳۹
N27	مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی		*		*		*			*	*	*	*	۳۸
N28	پژوهش در برنامه‌ریزی درسی		*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	۴۱
N29	دانشگاه علامه طباطبائی			*	*	*	*	*		*	*	*	*	۳۹
N30	راهبرد			*	*	*	*	*		*	*	*	*	۳۹
N31	دین و ارتباطات				*	*	*	*	*	*	*	*	*	۳۸
N32	مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	۴۰
N33	مطالعات برنامه درسی آموزش عالی				*	*	*	*	*	*	*	*	*	۴۱

N34	نظریه و عمل در برنامه درسی	*						*	*									۴۰
N35	مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان	*	*			*	*											۴۰
N36	تدریس پژوهی	*				*	*											۳۹
N37	تعلیم و تربیت					*											*	۳۹
N38	توسعه آموزش جندی شاپور					*	*											۳۹
N39	آموزش پژوهی نوین																*	۳۹
N40	آموزش و توسعه منابع انسانی				*	*												۳۷
N41	مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی			*	*		*	*										۴۰
		۸	۱	۳	۶	۸	۷	۴	۱۷	۶	۱۴	۱۲	۹	۱۴	۴۰.۳۹			

۸. ارزیابی کیفیت مطالعات منتخب

کیفیت روش‌شناختی مطالعات منتخب با استفاده از برنامه مهارت‌های ارزیابی (CASP) بررسی شد. مطابق الگوی رابینسون و فیشر (۲۰۱۴)، هر مقاله بر اساس ده شاخص ارزیابی و در مقیاس پنج‌درجه‌ای امتیازدهی شد؛ بنابراین حداکثر امتیاز هر مطالعه ۵۰ و حداقل امتیاز قابل قبول برای ورود به فراتحلیل ۲۵ در نظر گرفته شد.

نتایج نشان داد امتیاز مطالعات منتخب بین ۳۵ تا ۴۴ متغیر بوده و میانگین امتیاز آن‌ها ۳۷/۴۰ است؛ از این رو، تمامی مطالعات در سطح «خیلی خوب» تا «عالی» ارزیابی شدند. این یافته بیانگر کیفیت مناسب مطالعات اولیه و کفایت روش‌شناختی آن‌ها برای ورود به فراتحلیل است. همچنین با توجه به اینکه مقالات منتخب پیش‌تر روایی و پایایی ابزارها و یافته‌های خود را گزارش و تأیید کرده‌اند، اعتبار داخلی فراتحلیل نیز بر همان مبنا قابل پذیرش است.

۹. تجزیه و تحلیل آماری

۹-۱. آمار توصیفی

نتایج آمار توصیفی نشان داد که روند انتشار پژوهش‌های مرتبط با نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران از آغاز شکل‌گیری این رشته تا سال ۱۳۸۲ رشد محدودی داشته است؛ امری که با توجه به نوپا بودن مطالعات برنامه درسی در کشور قابل انتظار است. از سال ۱۳۹۵ به بعد، روند انتشار مقالات شتاب بیشتری یافته و بیشترین تعداد پژوهش‌ها در سال ۱۴۰۲ منتشر شده است، هرچند افت نسبی تولیدات در سال ۱۴۰۴-۱۴۰۵ نیز مشاهده می‌شود.

در میان پژوهشگران، «فریدون شریفیان» با چهار مقاله منتخب، بیشترین سهم را در جامعه فراتحلیل داشته است. همچنین، «فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی» با انتشار سه مقاله منتخب، بیشترین سهم را در میان نشریات تخصصی این حوزه به خود اختصاص داده است. از منظر پوشش مبانی نظری نیز، مقاله «دانایی فرد (۱۳۸۹)» با بررسی هشت مؤلفه از سیزده مؤلفه استخراج‌شده، جامع‌ترین مطالعه در میان پژوهش‌های منتخب محسوب می‌شود.

بررسی فراوانی مؤلفه‌های کدگذاری شده نشان داد که مؤلفه ساختاری با حضور در ۱۷ مقاله بیشترین فراوانی و مؤلفه اقتصادی با حضور در سه مقاله کمترین فراوانی را در میان مطالعات منتخب داشته‌اند؛ موضوعی که بیانگر تمرکز بیشتر ادبیات نظریه‌پردازی برنامه درسی بر ابعاد ساختاری و توجه کمتر به ابعاد اقتصادی است.

۹-۲. محاسبه اندازه اثر

به منظور تعیین میزان اهمیت عملی یافته‌های مطالعات منتخب، اندازه اثر هر یک از مؤلفه‌های استخراج‌شده با استفاده از شاخص d کوهن محاسبه و بر مبنای رویکرد آماری هگز و اولکین (۱۹۸۵) تفسیر شد. مطابق معیار کوهن (۱۹۸۸)، مقادیر کمتر از ۰/۲۰ فاقد

اهمیت، مقادیر بین ۰/۲۰ تا ۰/۵۰ دارای اثر ضعیف، بین ۰/۵۰ تا ۰/۸۰ دارای اثر متوسط و مقادیر بیش از ۰/۸۰ دارای اثر بزرگ تلقی می‌شوند.

نتایج نشان داد که اندازه اثر تمامی سیزده مؤلفه در بازه ۰/۵۰۷ تا ۰/۷۹۸ قرار دارد؛ بنابراین همه مؤلفه‌های استخراج‌شده دارای اندازه اثر متوسط بوده و از نظر عملی در تبیین نظریه‌پردازی برنامه درسی دارای اهمیت هستند.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیرهای فراثحلیل

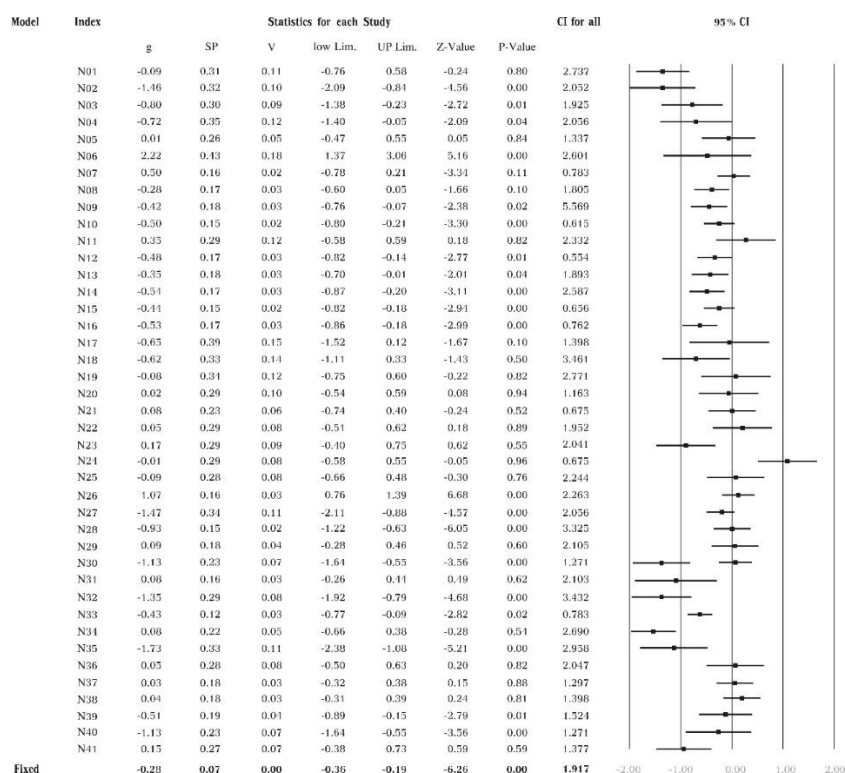
متغیر	میانگین نمونه	شاخص میانگین	شاخص میانه	شاخص نما	انحراف معیار	اندازه اثر
آموزشی	3.862	3.544	3.605	3.615	0.706	0.762
اجتماعی	3.615				0.739	0.798
اقتصادی	3.303				0.647	0.698
انتقادی	3.234				0.633	0.683
تاریخی	3.762				0.699	0.554
رفتاری	3.615				0.881	0.751
روانی	3.308				0.806	0.670
ساختاری	3.605				0.755	0.615
سیاسی	3.384				0.917	0.790
شناختی	3.739				0.911	0.783
علمی	3.784				0.700	0.656
فرهنگی	3.513				0.811	0.675
فلسفی	3.348				0.655	0.507

در میان مؤلفه‌ها، مؤلفه اجتماعی با اندازه اثر ۰/۷۹۸ (در ۱۲ مقاله) بیشترین اندازه اثر و مؤلفه فلسفی با اندازه اثر ۰/۵۰۷ (در ۸ مقاله) کمترین اندازه اثر را به خود اختصاص داده‌اند. این یافته نشان می‌دهد که متغیرهای اجتماعی نسبت به سایر مؤلفه‌ها سهم بیشتری در تبیین عوامل مؤثر بر رشد و توسعه نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران داشته‌اند.

۹-۳. انباشت اثر مطالعات

پس از محاسبه اندازه اثر هر مطالعه، انباشت اثر جامعه پژوهش‌ها محاسبه شد تا سهم نسبی هر مقاله در نتیجه نهایی فراثحلیل مشخص شود. انباشت اثر، قدرت تجمعی نتایج مطالعات مستقل را نشان داده و امکان شناسایی پژوهش‌های اثرگذارتر را فراهم می‌سازد (کلاین، ۲۰۱۵؛ هیر و همکاران، ۲۰۱۹).

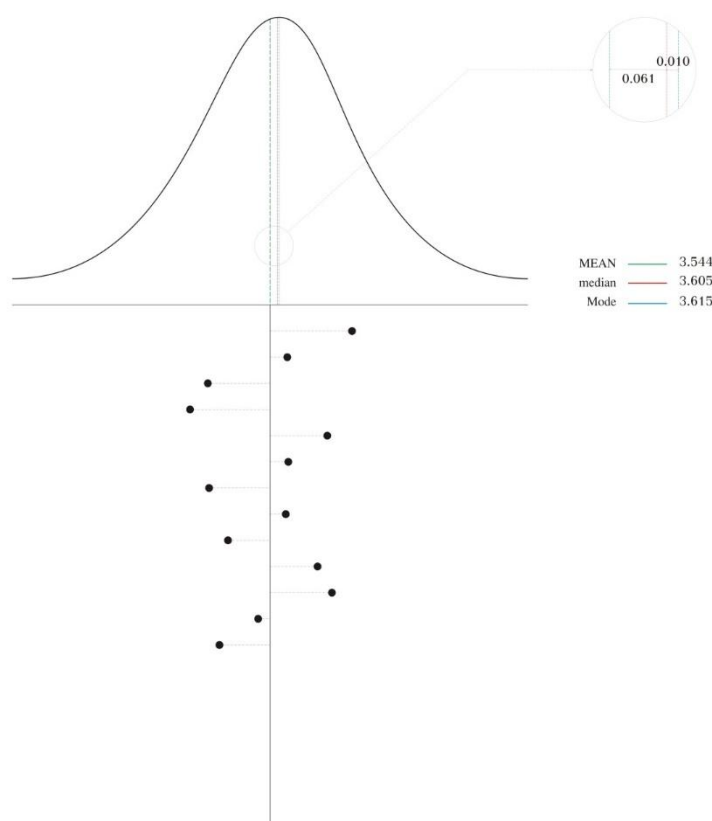
جدول ۴. انباشت اثر جامعه پژوهش‌های ناظر بر عوامل مؤثر در نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران



نتایج نشان داد مقاله «تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر» (مهرمحمدی، ۱۳۹۲) با انباشت اثر ۰/۵۵۴ کمترین سهم را در میان مقالات منتخب داشته است. در مقابل، میانگین انباشت اثر متغیرهای نمونه‌ای ۰/۹۸۲ و میانگین انباشت اثر کل جامعه مطالعات ۱/۹۱۷ به دست آمد که بیانگر قدرت مناسب مجموعه مطالعات منتخب در تبیین پدیده مورد بررسی است.

۹-۴. بررسی سوگیری داده‌ها

به منظور ارزیابی احتمال سوگیری، داده‌های استخراج‌شده علاوه بر کنترل کیفی با استفاده از CASP، با منابع مرجع حوزه مطالعات برنامه درسی نیز تطبیق داده شدند. همچنین، مطابق توصیه سازمان کاکرین (۲۰۱۹)، توزیع فراوانی داده‌ها برای بررسی بصری سوگیری انتشار مورد تحلیل قرار گرفت.



نمودار ۳. توزیع فراوانی متغیرهای فراتحلیل

بررسی هیستوگرام نشان داد توزیع داده‌های نمونه‌ای به توزیع نرمال نزدیک است. همچنین اختلاف بسیار اندک میان شاخص‌های مرکزی (اختلاف میانگین برابر با ۰/۰۷۱) بیانگر نبود انحراف قابل توجه در توزیع داده‌ها و پایین بودن احتمال سوگیری سیستماتیک در فراتحلیل است.

۹-۵. بررسی همگنی داده‌ها

یکی از پیش فرض‌های اساسی فراتحلیل، بررسی همگنی داده‌های وارد شده است. نتایج تحلیل نشان داد انحراف معیار کل جامعه مطالعات برابر با ۰/۰۴ و ضریب رگرسیونی برابر با ۰/۷۵۴ است که بیانگر همگنی مناسب متغیرهای استخراج شده و ثبات پراکندگی داده‌ها در جامعه فراتحلیل است. این یافته نشان می‌دهد که تفاوت میان نتایج مطالعات منتخب ناشی از ناهمگنی شدید نبوده و امکان ترکیب نتایج آن‌ها وجود داشته است.

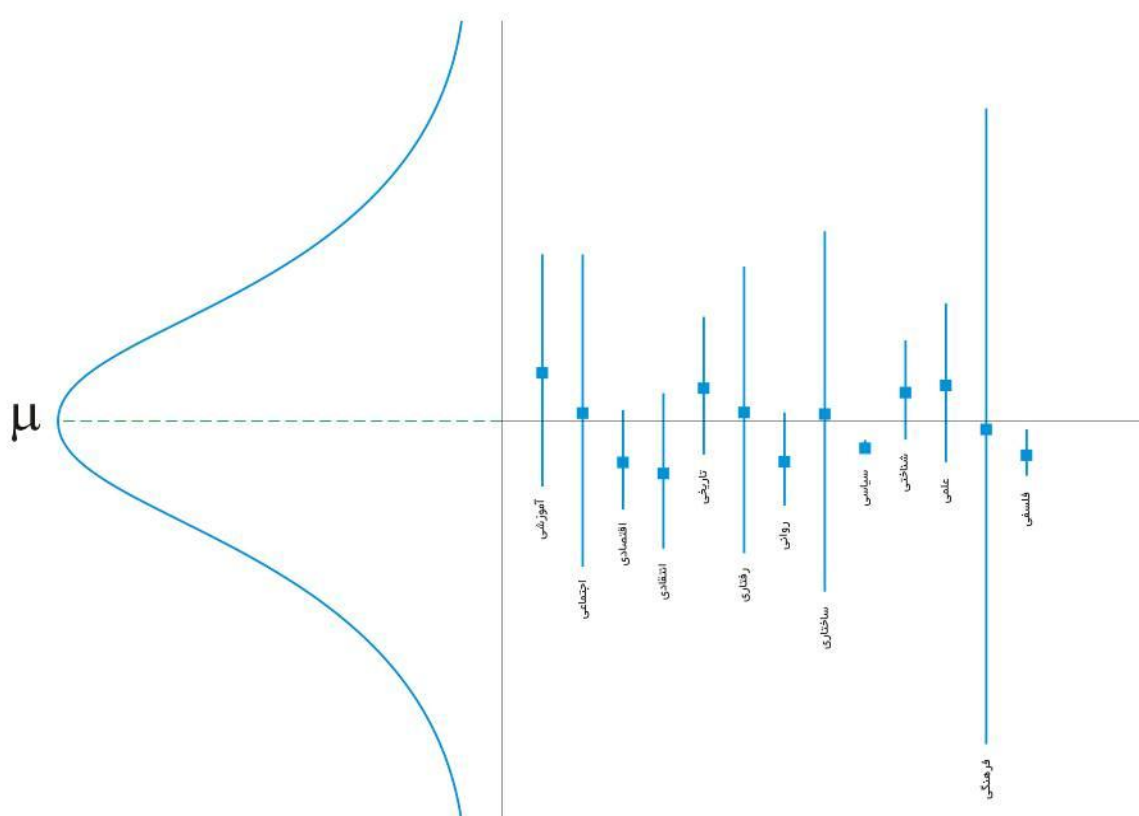
۹-۶. تعیین فاصله اطمینان

به منظور ارزیابی دقت برآوردهای آماری، فاصله اطمینان ۹۵ درصد برای تمامی مؤلفه‌های استخراج شده محاسبه شد.

جدول ۵. شاخص‌های آماری تعیین بازه اطمینان داده‌های نمونه‌ای

Variable	R	$ \mu $	Var.	T	95% CI	[CI]	(CI for μ)
آموزشی	0.754	0.318	0.498	0.027	3.901	[0.145]	(3.14,4.59)
اجتماعی		0.067	0.546	0.010	3.883	[0.196]	(2.62,4.60)
اقتصادی		-0.241	0.419	0.157	3.908	[0.062]	(2.99,3.61)
انتقادی		-0.310	0.401	0.165	3.905	[0.098]	(2.74,3.73)

(3.34,4.20)	[0.086]	3.871	0.274	0.489	0.222	تاریخی
(2.71,4.52)	[0.180]	3.882	0.081	0.776	0.071	رفتاری
(3.02,3.60)	[0.058]	3.907	0.173	0.650	-0.236	روانی
(2.46,4.75)	[0.226]	3.883	0.239	0.570	0.061	ساختاری
(3.35,3.42)	[0.007]	3.864	0.001	0.841	-0.160	سیاسی
(3.42,4.06)	[0.063]	3.873	0.016	0.830	0.195	شناختی
(3.27,4.30)	[0.100]	3.870	0.193	0.490	0.240	علمی
(1.02,4.99)	[0.397]	3.914	0.169	0.658	-0.031	فرهنگی
(3.18,3.51)	[0.030]	3.891	0.305	0.429	-0.196	فلسفی



نمودار ۴. نمایش فواصل ۹۵٪ نمونه‌ای در بازه اطمینان متغیرهای فراتحلیل

نتایج نشان داد مؤلفه فرهنگی با شاخص اطمینان ۰/۳۹۷ در حدود اطمینان ۳/۹۱۴ دارای گسترده‌ترین بازه اطمینان بوده است، در حالی که مؤلفه سیاسی با شاخص اطمینان ۰/۰۰۷ در حدود اطمینان ۳/۸۶۴ کوتاه‌ترین فاصله اطمینان را به خود اختصاص داده است. به طور کلی، قرار گرفتن همه برآوردها در بازه‌های اطمینان قابل قبول، همراه با همگنی مناسب داده‌ها و اندازه اثر متوسط مؤلفه‌ها، بیانگر پایداری و قابلیت اتکای نتایج آماری این فراتحلیل است.

۱۰. اعتبار و پایایی فراتحلیل

بر اساس مبانی روش‌شناختی فراتحلیل، اعتبار و پایایی نتایج آن به کیفیت روش‌شناختی مطالعات اولیه وابسته است (یوانیدیس و تریکالینوس، ۲۰۲۲). از این رو، با توجه به اینکه پژوهش‌های منتخب روایی و پایایی خود را گزارش و تأیید کرده‌اند، اعتبار داخلی فراتحلیل

نیز قابل تأیید است. همچنین، بر اساس رهنمودهای نسخه دوم ویرایش هفتم راهنمای کاکرین (هیگینز و همکاران، ۲۰۲۱)، گستره مناسب جامعه پژوهش، جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های معتبر علمی و مقایسه یافته‌ها با منابع پایه و نظریه‌های مرجع، اعتبار خارجی این فراتحلیل نیز تأیید می‌شود. افزون بر این، تحلیل حساسیت، بررسی ناهمگنی، ارزیابی سوگیری انتشار و به‌کارگیری ابزارهای RoB2 و AMSTAR2 با استفاده از نرم‌افزار CMA4 نشان داد که نتایج پژوهش از پایداری روش‌شناختی و قابلیت اعتماد مناسبی برخوردار است.

۱۱. ترکیب نتایج

پس از انجام محاسبات آماری، مرحله نهایی فراتحلیل به ترکیب نظام‌مند یافته‌ها اختصاص یافت. در این مرحله، نتایج آماری در پرتو چارچوب شناختی بلیکی (۲۰۰۳) تفسیر شد. بلیکی نظریه‌پردازی را «تلاشی شناختی برای پاسخ به پرسش‌های چپستی، چرایی و چگونگی یک پدیده» می‌داند و معتقد است هر پژوهش نظری، در نهایت باید بتواند به یکی از این سه سطح پاسخ دهد (بلیکی، ۱۴۰۳). از این رو، فراتحلیل حاضر علاوه بر برآورد اندازه اثر متغیرها، محتوای مطالعات منتخب را نیز بر اساس این سه شاخص سازمان‌دهی و ترکیب کرد تا تصویری منسجم از وضعیت نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران ارائه شود. بر این اساس، طبقه‌بندی مقالات صرفاً بر مبنای عنوان یا چکیده انجام نشد، بلکه متن کامل همه مقالات مطالعه و بر اساس هدف، پرسش، چارچوب نظری و یافته‌های هر پژوهش، در یکی از سه سطح «چپستی»، «چرایی» یا «چگونگی» قرار گرفت.

جدول ۶. دسته‌بندی مقالات منتخب بر اساس شاخص سه‌گانه بلیکی

میزان فراوانی	مقالات منتخب	شاخص
۹	لطف‌آبادی (۱۳۸۳)؛ خوشی و فتحي و اجارگاه (۱۳۸۷)؛ دانایی فرد (۱۳۸۹)؛ مهرمحمدی (۱۳۹۰، ۱۳۹۲)؛ شریفیان (۱۳۹۳)؛ کوشی و همکاران (۱۳۹۷)؛ مبینی دهکردی و همکاران (۱۳۹۸)؛ علیخانی (۱۴۰۵)؛	چپستی
۱۹	فتحي و اجارگاه (۱۳۸۱)؛ پورعزت و همکاران (۱۳۸۸)؛ سلیمان‌پور (۱۳۸۸)؛ میرزایی رافع و یوسف‌زاده (۱۳۹۱)؛ سلطانی (۱۳۹۳)؛ شریفیان و مهرمحمدی (۱۳۹۳)؛ رضازاده و همکاران (۱۳۹۴)؛ زاهدی مازندرانی (۱۳۹۵)؛ مرزوقی (۱۳۹۵)؛ سلطانی (۱۳۹۶)؛ مؤمنی مهموئی و حسینی خیرآبادی (۱۳۹۶)؛ چگنی‌زاده و هاتقی عین‌الدین (۱۳۹۷)؛ قنادی‌نژاد و حیدری (۱۳۹۷)؛ منصوری و همکاران (۱۳۹۷)؛ آقاپور و همکاران (۱۳۹۸)؛ حسن‌زاده و همکاران (۱۳۹۹)؛ هوشمند و همکاران (۱۳۹۹-۱)؛ حسینی و همکاران (۱۴۰۰)؛ لهرابی و همکاران (۱۴۰۲)؛	چرایی
۱۳	ذاکریان (۱۳۸۳)؛ محسن‌پور (۱۳۸۳)؛ بیرمی‌پور و همکاران (۱۳۸۹)؛ رحمان‌پور و همکاران (۱۳۹۴)؛ زند قشلاقی و همکاران (۱۳۹۵)؛ فتحي و اجارگاه (۱۳۹۷-۱)؛ فتحي و اجارگاه (۲-۱۳۹۷)؛ هوشمند و همکاران (۱۳۹۹-۲)؛ سرخوش و همکاران (۱۴۰۰)؛ قریشی و همکاران (۱۴۰۰)؛ عیلامی رودمعهجی و همکاران (۱۴۰۲)؛ شمشیری (۱۴۰۳)؛ فتحي و اجارگاه (۱۴۰۳)؛	چگونگی

۱۱-۱. مقالات سطح «چپستی»

در مجموع، ۹ مقاله (۲۱/۹۵ درصد) در سطح «چپستی» قرار گرفتند. این مطالعات عمدتاً به تبیین مفهوم نظریه، نظریه‌پردازی، مبانی نظری، سیر تحول نظریه‌های برنامه درسی و ویژگی‌های نظریه علمی پرداخته‌اند. بخش عمده این پژوهش‌ها متعلق به سال‌های آغازین

شکل‌گیری ادبیات نظری برنامه درسی در ایران است و بیشتر نقش تبیینی و مفهوم‌سازی داشته‌اند. در این میان، مقاله لطف‌آبادی (۱۳۸۳) از نخستین آثار علمی در تبیین جایگاه نظریه‌پردازی در علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران به شمار می‌رود. همچنین مهرمحمدی (۱۳۹۰، ۱۳۹۲) با بازاندیشی مفهوم برنامه درسی، زمینه توسعه نگرش نظری به این حوزه را فراهم ساخته است. مقاله «روش‌شناسی عمومی نظریه‌پردازی» دانایی‌فرد (۱۳۸۹) نیز با بیشترین میزان استناد در میان این گروه، مهم‌ترین اثر در تبیین مبانی روش‌شناختی نظریه‌پردازی محسوب می‌شود.

۱۱-۲. مقالات سطح «چرایی»

بیشترین سهم مطالعات منتخب (۱۹ مقاله؛ ۴۶/۳۵ درصد) به سطح «چرایی» اختصاص دارد. این پژوهش‌ها به شناسایی عوامل اثرگذار و اثرپذیر بر کیفیت نظریه‌پردازی، تحلیل موانع رشد نظریه‌پردازی و بررسی زمینه‌های نهادی، اجتماعی، فرهنگی، مدیریتی، آموزشی و ساختاری مؤثر بر توسعه دانش برنامه درسی پرداخته‌اند. از جمله مهم‌ترین آثار این گروه می‌توان به پژوهش‌های پورعزت و همکاران (۱۳۸۸)، مؤمنی مهموئی و حسینی خیرآبادی (۱۳۹۶)، چگنی‌زاده و هاتفی عین‌الدین (۱۳۹۷)، آقاپور و همکاران (۱۳۹۸) و حسن‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) اشاره کرد. همچنین مقاله سلطانی (۱۳۹۳) در تحلیل نظریه برنامه درسی در کتاب‌های دانشگاهی و مقاله فتحی واجارگاه (۱۳۸۱) با بیشترین انباشت اثر در این سطح، نقش قابل توجهی در تبیین عوامل مؤثر بر نظریه‌پردازی داشته‌اند.

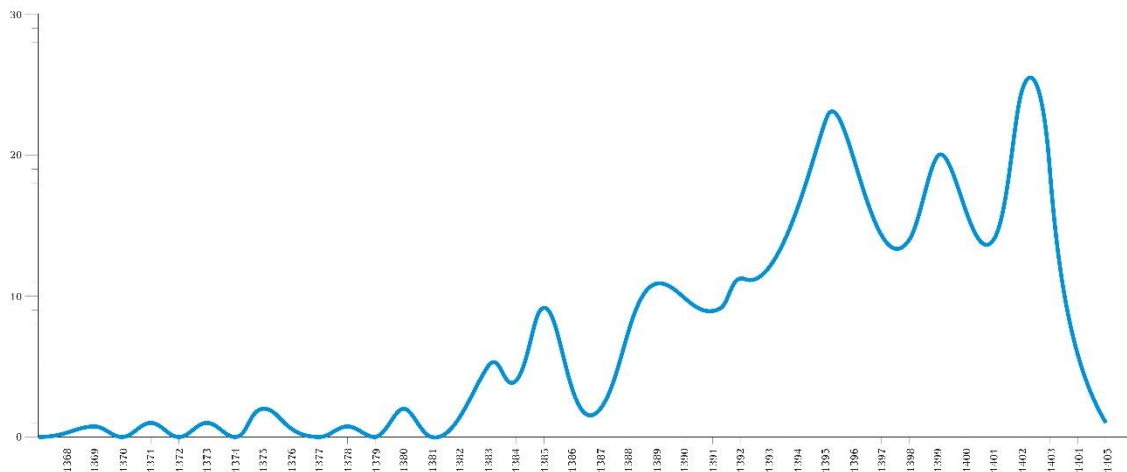
۱۱-۳. مقالات سطح «چگونگی»

تعداد ۱۳ مقاله (۳۱/۷۰ درصد) در سطح «چگونگی» طبقه‌بندی شدند. این مطالعات بیشتر بر ارائه راهکارها، الگوهای توسعه نظریه‌پردازی، بازآرایی رشته مطالعات برنامه درسی، معرفی رویکردهای نوین و پیشنهاد مسیرهای آینده متمرکز بوده‌اند. در این میان، آثار فتحی واجارگاه (۱۳۹۷، ۱۴۰۳)، هوشمند و همکاران (۱۳۹۹)، سرخوش و همکاران (۱۴۰۰)، قریشی و همکاران (۱۴۰۰) بیشترین سهم را در ارائه راهبردهای توسعه نظریه‌پردازی داشته‌اند. به‌ویژه مقاله فتحی واجارگاه (۱۳۹۷) با طرح ایده «موج سوم مطالعات برنامه درسی» و تأکید بر نوفهم‌گرایی و تکثرگرایی، یکی از مهم‌ترین آثار این سطح محسوب می‌شود.

۱۲. سنتز نظری یافته‌ها

ترکیب نتایج نشان می‌دهد که مطالعات نظریه‌پردازی برنامه درسی در ایران، طی سه دهه گذشته از مرحله مفهوم‌سازی اولیه به سمت آسیب‌شناسی و سپس ارائه راهکارهای توسعه حرکت کرده‌اند. هرچند سهم مطالعات «چرایی» از سایر سطوح بیشتر است، اما این غلبه نشان‌دهنده تمرکز ادبیات موجود بر شناسایی موانع نظریه‌پردازی، بیش از تولید چارچوب‌های نظری جدید است. همچنین تحلیل هم‌زمان نتایج آماری و تحلیل محتوایی نشان داد که سیزده مؤلفه استخراج‌شده در مرحله کدگذاری، شبکه‌ای به‌هم‌پیوسته از عوامل مؤثر بر نظریه‌پردازی را تشکیل می‌دهند. در این میان، اگرچه همه مؤلفه‌ها دارای اندازه اثر متوسط بودند، اما مؤلفه‌های اجتماعی، شناختی، آموزشی، علمی و سیاسی بیشترین نقش را در شکل‌گیری و توسعه نظریه‌پردازی ایفا کرده‌اند؛ در حالی که مؤلفه‌های فلسفی، تاریخی و اقتصادی سهم کمتری داشته‌اند.

برتری مؤلفه اجتماعی را می‌توان با ماهیت رشته مطالعات برنامه درسی تبیین کرد. برنامه درسی پدیده‌ای صرفاً آموزشی نیست، بلکه در تعامل مستمر با نظام‌های اجتماعی، فرهنگ، سیاست، نهادهای علمی و ساختارهای دانشگاهی شکل می‌گیرد. بنابراین، نظریه‌پردازی در این حوزه نیز بیش از هر چیز متأثر از ظرفیت‌های اجتماعی تولید علم، شبکه‌های علمی، فرهنگ دانشگاهی، تعاملات میان‌رشته‌ای و حمایت نهادی است؛ موضوعی که با یافته‌های پورعزت و همکاران (۱۳۸۸)، مؤمنی مهموئی و حسینی خیرآبادی (۱۳۹۶)، مرزوقی (۱۴۰۴) و نیز دیدگاه‌های بین‌المللی درباره اجتماعی بودن تولید دانش همخوانی دارد. از سوی دیگر، پایین‌تر بودن اندازه اثر مؤلفه فلسفی را نمی‌توان به معنای بی‌اهمیت بودن آن تلقی کرد؛ بلکه نشان می‌دهد مطالعات موجود، بیش از پرداختن به مبانی فلسفی، بر مسائل اجرایی، اجتماعی و ساختاری نظریه‌پردازی متمرکز بوده‌اند.



نمودار ۵. هیستوگرام فراوانی مطالعات نظریه و نظریه‌پردازی برنامه درسی ایران در بازه زمانی ۱۳۶۸ تا ۱۴۰۵
(به استناد پایگاه‌های مقالات علمی مورد تأیید دانشگاه شهید بهشتی تهران)

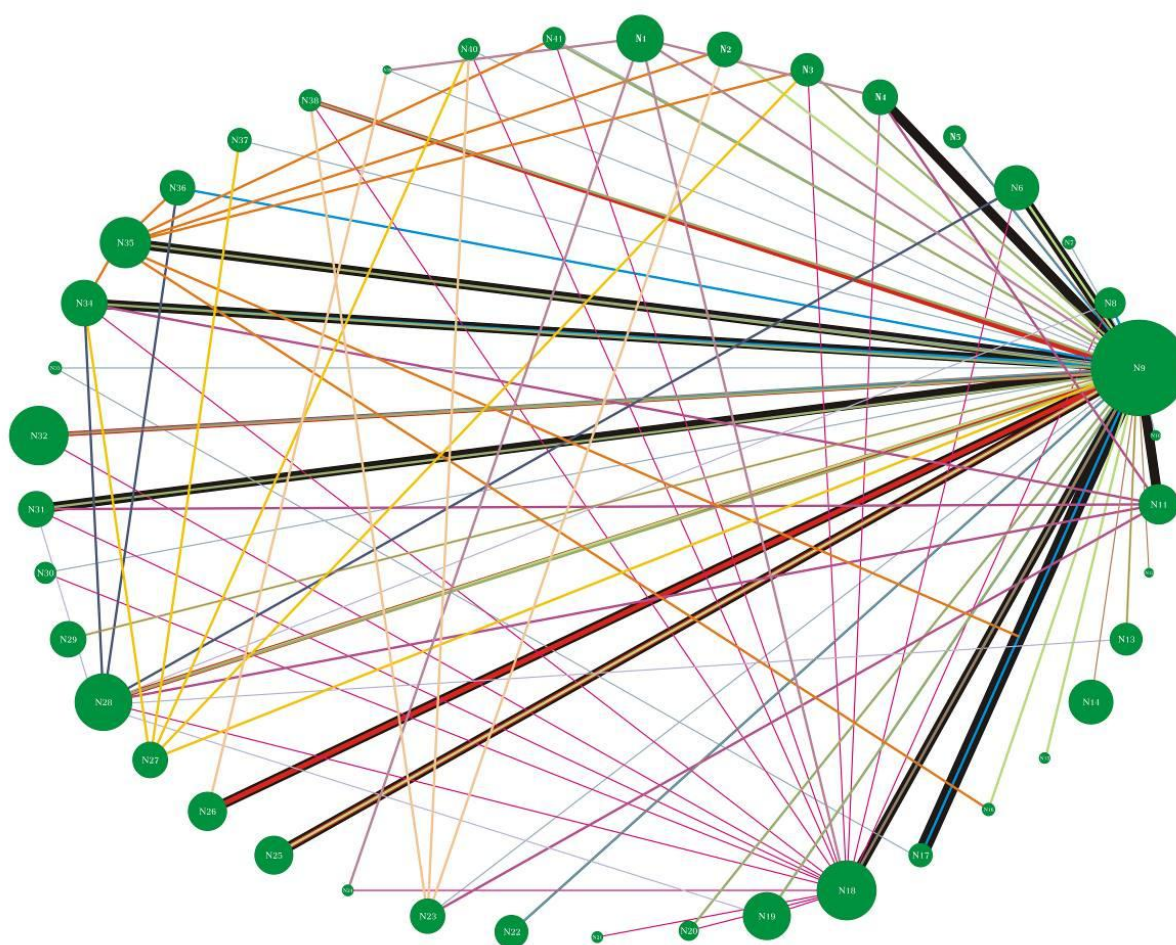
مرور روند زمانی مطالعات نیز نشان می‌دهد که اگرچه از سال ۱۳۶۸ تا حدود ۱۳۸۷ رشد پژوهش‌ها کند بوده است، اما از اواخر دهه ۱۳۸۰ به بعد، روند انتشار مطالعات نظریه‌پردازی شتاب گرفته و بیشترین تمرکز پژوهش‌ها در فاصله سال‌های ۱۳۹۵ تا ۱۴۰۳ مشاهده می‌شود. همچنین بیش از ۹۰ درصد مطالعات منتخب در قالب مقاله‌های علمی-پژوهشی منتشر شده‌اند و بخش محدودی از آن‌ها برگرفته از پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی بوده است. حضور مستمر پژوهشگران شاخص این حوزه نیز نشان‌دهنده بلوغ نسبی ادبیات نظری برنامه درسی در ایران است؛ هرچند همچنان کمبود نظریه‌های بومی و چارچوب‌های نظری نوآورانه محسوس است.

۱۳. شبکه هم‌پوشانی مؤلفه‌ها

تحلیل شبکه‌ای داده‌های ترکیبی نشان داد که مؤلفه‌های استخراج‌شده صرفاً به صورت مستقل عمل نمی‌کنند، بلکه در قالب یک شبکه هم‌پوشان بر یکدیگر اثر می‌گذارند. در این شبکه، مؤلفه اجتماعی با انباشت اثر ۳۳/۸۴۶ در ۱۶ مقاله، گسترده‌ترین شبکه ارتباطی را تشکیل داده است؛ در حالی که مؤلفه ساختاری با انباشت اثر ۳۴/۸۰۱ در ۱۳ مقاله، قوی‌ترین جریان اثرگذاری را ایجاد کرده و مؤلفه فلسفی با انباشت اثر ۲۸/۸۰۰ در ۱۴ مقاله، کمترین شدت اثر شبکه‌ای را داشته است.

همچنین بیشترین هم‌پوشانی میان مطالعات، مربوط به مقاله «روش‌شناسی عمومی نظریه‌پردازی» دانایی‌فرد (۱۳۸۹) و مقاله «موانع نظریه‌پردازی در جامعه‌شناسی ایران» زاهدی‌مازندرانی (۱۳۹۵) با انباشت اثر مشترک ۹/۰۳۰ بوده است. افزون بر این، ۳۳ پژوهش از ۴۱ مقاله منتخب، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم تحت تأثیر شش مطالعه کلیدی شامل دانایی‌فرد (۱۳۸۹)، میرزایی‌رافع و یوسف‌زاده (۱۳۹۱)، زاهدی‌مازندرانی (۱۳۹۵)، منصوری و همکاران (۱۳۹۷)، هوشمند و همکاران (۱۳۹۹) و سرخوش و همکاران (۱۴۰۰) قرار داشته‌اند.

در مجموع، نتایج شبکه هم‌پوشانی بیانگر آن است که توسعه نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران بیش از هر چیز بر بستر تعاملات اجتماعی، ساختارهای علمی و ظرفیت‌های نهادی شکل گرفته است و تقویت این مؤلفه‌ها می‌تواند بیشترین نقش را در ارتقای تولید نظریه‌های بومی در این حوزه ایفا کند.



مدل ۱. توپولوژی عمومی شبکه هم‌پوشانی چندوجهی جریان داده در فراتحلیل

۱.۴. بحث و نتیجه‌گیری

این فراتحلیل با هدف تبیین عوامل مؤثر بر رشد و توسعه نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران، نتایج ۴۱ مطالعه مستقل را در چارچوب یک مرور نظام‌مند و فراتحلیل کمی تلفیق و تحلیل کرد. چارچوب نظری پژوهش بر پایه استخراج مؤلفه‌های نظری از مطالعات بنیادین نظریه برنامه درسی و کدگذاری سیزده مؤلفه متناظر با سیزده رویکرد نظری و پارادایمی استوار بود. بدین ترتیب، افزون بر برآورد اندازه اثر متغیرها، امکان تحلیل الگوی ارتباطی و هم‌پوشانی میان مؤلفه‌های مؤثر بر نظریه‌پردازی نیز فراهم شد. مهم‌ترین یافته پژوهش نشان داد که در میان مؤلفه‌های مورد بررسی، مؤلفه‌های اجتماعی بیشترین اندازه اثر و مؤلفه‌های فلسفی کمترین اندازه اثر را در تبیین رشد و توسعه نظریه‌پردازی برنامه درسی ایران دارا هستند. همچنین، تحلیل شبکه هم‌پوشانی داده‌ها نشان داد که مؤلفه اجتماعی گسترده‌ترین شبکه ارتباطی را میان پژوهش‌های منتخب ایجاد کرده و بیشترین تعامل را با سایر مؤلفه‌های نظری برقرار ساخته است. این یافته بیان‌گر آن است که نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی، بیش از آن‌که فرآیندی فردی یا معرفت‌شناختی باشد، فرآیندی اجتماعی و متأثر از تعامل میان جامعه دانشگاهی، پژوهشگران، نهادهای علمی و سازوکارهای نهادی تولید دانش است.

برتری مؤلفه‌های اجتماعی را می‌توان از منظر نظری نیز تبیین کرد. نظریه‌پردازی در علوم انسانی و به‌ویژه در مطالعات برنامه درسی، معمولاً در بستر گفت‌وگوی علمی، نقد همتایان، شبکه‌های پژوهشی، اجتماعات علمی و سرمایه اجتماعی دانشگاهی شکل می‌گیرد.

از این رو، هر اندازه تعاملات علمی، آزادی اندیشه، فرهنگ نقد، همکاری‌های بین‌رشته‌ای و حمایت نهادی تقویت شود، زمینه شکل‌گیری نظریه‌های جدید نیز افزایش می‌یابد. در مقابل، ضعف این مؤلفه‌ها موجب می‌شود پژوهش‌ها عمدتاً به بازتفسیر یا بازتولید نظریه‌های موجود محدود شوند و ظرفیت تولید نظریه‌های نو کاهش یابد. بنابراین، برتری مؤلفه اجتماعی در این فراتحلیل، صرفاً یک یافته آماری نیست، بلکه با ماهیت اجتماعی تولید دانش در حوزه برنامه درسی نیز همخوانی دارد.

در مقابل، پایین بودن اندازه اثر مؤلفه‌های فلسفی را می‌توان ناشی از جهت‌گیری غالب پژوهش‌های ایرانی دانست. بخش قابل توجهی از مطالعات منتخب، به جای پرداختن به مبانی فلسفی نظریه برنامه درسی، بر موانع اجرایی، سازمانی، آموزشی و اجتماعی نظریه‌پردازی متمرکز بوده‌اند. در نتیجه، اگرچه مبانی فلسفی زیربنای هر نظریه محسوب می‌شوند، اما در پژوهش‌های موجود کمتر به صورت مستقیم موضوع مطالعه قرار گرفته‌اند و نقش آن‌ها بیشتر به صورت غیرمستقیم در سایر مؤلفه‌ها انعکاس یافته است.

نتایج این پژوهش با مطالعات داخلی نیز همسو است. پژوهش‌های پورعزت و همکاران (۱۳۸۸)، زاهدی مازندرانی (۱۳۹۵)، مؤمنی مهموئی و حسینی خیرآبادی (۱۳۹۶)، قنادی‌نژاد و حیدری (۱۳۹۷) و حسن‌زاده و همکاران (۱۳۹۹)، مهم‌ترین موانع نظریه‌پردازی را در عوامل اجتماعی، نهادی، مدیریتی و ساختاری جست‌وجو کرده‌اند. همچنین پژوهش‌های هوشمند و همکاران (۱۳۹۹)، فتحی و اجارگاه (۱۳۹۷، ۱۴۰۳)، منصوری و همکاران (۱۳۹۷) و سرخوش و همکاران (۱۴۰۰) نیز بر ضرورت بازاندیشی در رویکردهای نظری، گسترش تعاملات علمی و حرکت به سوی الگوهای نوین نظریه‌پردازی تأکید کرده‌اند. چنان‌که همگرایی نتایج این فراتحلیل با این مطالعات نیز اعتبار تبیین ارائه‌شده را تقویت کرده است. از سوی دیگر، یافته‌های حاضر با ادبیات نظری برنامه درسی نیز سازگار است. بسیاری از نظریه‌پردازان برجسته این حوزه، نظریه‌پردازی را محصول تعامل میان ساختارهای اجتماعی، زمینه‌های فرهنگی و اجتماعات علمی دانسته‌اند و آن را فراتر از فعالیت صرفاً فردی یا انتزاعی تلقی کرده‌اند. در چنین رویکردی، تولید نظریه نه صرفاً حاصل تأملات فلسفی، بلکه نتیجه تعامل مستمر میان دانش نظری، تجربه حرفه‌ای، زمینه‌های فرهنگی و نیازهای واقعی نظام آموزشی است. از این رو، غلبه مؤلفه‌های اجتماعی در یافته‌های این پژوهش، با مبانی نظری برنامه درسی نیز قابل تبیین است.

تحلیل سه‌گانه بلیکی نیز این برداشت را تقویت می‌کند. تمرکز بیشترین تعداد مطالعات بر سطح «چرایی» نشان می‌دهد که پژوهشگران ایرانی بیش از آنکه در پی تبیین ماهیت نظریه‌پردازی یا ارائه الگوهای جدید باشند، به شناسایی عوامل مؤثر، موانع و شرایط شکل‌گیری نظریه‌پردازی پرداخته‌اند. در مقابل، سهم کمتر پژوهش‌های ناظر بر «چیستی» و «چگونگی» نشان می‌دهد که هنوز ظرفیت قابل توجهی برای توسعه چارچوب‌های نظری، تولید مدل‌های بومی و ارائه الگوهای عملی نظریه‌پردازی در مطالعات برنامه درسی ایران وجود دارد.

از منظر روش‌شناختی نیز نتایج این پژوهش حائز اهمیت است. همگرایی اندازه‌های اثر، نبود سوگیری انتشار معنادار، تحلیل حساسیت، شاخص‌های ناهمگنی و برآوردهای مبتنی بر مدل اثرات تصادفی، نشان می‌دهد که یافته‌های فراتحلیل از ثبات و قابلیت اتکای مناسبی برخوردار هستند. همچنین استفاده همزمان از تحلیل کمی، کدگذاری نظری و سنتز محتوایی، امکان ارائه تصویری جامع از وضعیت نظریه‌پردازی در مطالعات برنامه درسی ایران را فراهم ساخته است. بنابراین، بر اساس الگوی به‌دست‌آمده از فراتحلیل، تمرکز سیاست‌های توسعه نظریه‌پردازی نباید صرفاً بر افزایش تعداد پژوهش‌ها باشد، بلکه لازم است بر مؤلفه‌هایی متمرکز شود که در این مطالعه بیشترین نقش را در شکل‌گیری نظریه‌پردازی داشته‌اند. از آنجا که مؤلفه‌های اجتماعی و ساختاری بیشترین اندازه اثر و گسترده‌ترین شبکه هم‌پوشانی را نشان دادند، تقویت تعاملات علمی، سازوکارهای نهادی تولید دانش و شبکه‌های پژوهشی می‌تواند نسبت به مداخلات صرفاً آموزشی یا فردمحور اثربخشی بیشتری در توسعه نظریه‌پردازی داشته باشد. در مقابل، سهم پایین مؤلفه‌های فلسفی نشان می‌دهد که بازنگری در آموزش مبانی نظری و فلسفی برنامه درسی می‌تواند به ایجاد توازن بیشتر میان بنیان‌های نظری و بسترهای اجرایی نظریه‌پردازی کمک کند.

شایان ذکر است که این فراتحلیل نیز همانند سایر پژوهش‌های مبتنی بر مرور نظام‌مند، با محدودیت‌هایی همراه بوده است. نخست، جامعه پژوهش به مقالات علمی منتشرشده در پایگاه‌های معتبر علمی کشور محدود شد و پژوهش‌های منتشرنشده، گزارش‌های

پژوهشی، کتاب‌ها و سایر منابع خاکستری در تحلیل وارد نشدند. دوم، با وجود تلاش برای پوشش مطالعات حوزه نظریه و نظریه‌پردازی برنامه درسی ایران، امکان از قلم افتادن برخی آثار به دلیل تفاوت در کلیدواژه‌ها یا نحوه نمایه‌سازی پایگاه‌های اطلاعاتی وجود دارد. سوم، اندازه اثرهای محاسبه‌شده متأثر از کیفیت روش‌شناختی مطالعات اولیه است و هرچند ارزیابی کیفیت، آزمون‌های ناهمگنی، تحلیل حساسیت و بررسی سوگیری انتشار انجام شد، نتایج فراتحلیل همچنان تابع کیفیت مطالعات اولیه باقی می‌ماند. افزون بر این، تمرکز پژوهش بر مطالعات برنامه درسی ایران، امکان مقایسه مستقیم یافته‌ها با روندهای نظریه‌پردازی در سایر کشورها را محدود می‌کند. بنابراین، تعمیم نتایج باید با در نظر گرفتن این محدودیت‌ها صورت گیرد و در پژوهش‌های آینده، بررسی منابع منتشرنشده و ادبیات خاکستری، گسترش دامنه مطالعات به پژوهش‌های بین‌المللی و انجام فراتحلیل‌های تطبیقی می‌تواند به تکمیل این تصویر کمک کند.

این فراتحلیل نشان داد که نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران پدیده‌ای چندبُعدی است که تحول آن بیش از هر چیز با زمینه‌های اجتماعی و ساختاری تولید دانش پیوند دارد. برتری مؤلفه‌های اجتماعی، تمرکز بخش عمده مطالعات بر تبیین عوامل مؤثر و گستردگی شبکه هم‌پوشانی این مؤلفه، در کنار سهم کمتر مؤلفه‌های فلسفی، تاریخی و اقتصادی، نشان می‌دهد مسئله نظریه‌پردازی در این حوزه صرفاً به افزایش تولیدات پژوهشی یا توانایی فردی پژوهشگران محدود نمی‌شود؛ بلکه به توازن میان بنیان‌های نظری و بسترهای نهادی تولید دانش نیز وابسته است. از این منظر، یافته‌های پژوهش می‌تواند مبنایی برای جهت‌دهی به پژوهش‌های آینده، تقویت زیرساخت‌های علمی و نهادی، و توسعه چارچوب‌های نظری بومی در حوزه مطالعات برنامه درسی قرار گیرد. بر این اساس پیشنهاد می‌شود:

۱. با توجه به غلبه مطالعات «چرایی» بر «چیستی» و «چگونگی»، اولویت پژوهش‌های آینده از شناسایی موانع نظریه‌پردازی به تولید، آزمون و توسعه چارچوب‌های نظری بومی در حوزه مطالعات برنامه درسی تغییر یابد.
۲. از آن‌جا که مؤلفه‌های اجتماعی، شناختی، آموزشی، علمی و سیاسی بیشترین اندازه اثر را در توسعه نظریه‌پردازی داشته‌اند، برنامه‌های حمایت پژوهشی و سیاست‌های توسعه علم بر تقویت تعاملات علمی، شبکه‌های پژوهشی و ظرفیت‌های نهادی تولید دانش متمرکز شوند.
۳. نظر به سهم محدود مؤلفه‌های فلسفی، تاریخی و اقتصادی در ادبیات موجود، پژوهش‌های آینده به توسعه این ابعاد کمتر مطالعه‌شده و بررسی نقش آن‌ها در شکل‌گیری نظریه‌های برنامه درسی بپردازند تا توازن بیشتری در بنیان‌های نظری این حوزه ایجاد شود.
۴. تمرکز شبکه هم‌پوشانی مطالعات بر تعداد محدودی از آثار مرجع، ضرورت بهره‌گیری از رویکردهای میان‌رشته‌ای و چارچوب‌های نظری متنوع را برای توسعه پژوهش‌های نوآورانه و گسترش دامنه نظریه‌پردازی و کاهش تمرکز ادبیات بر الگوهای موجود ایجاد می‌کند.
۵. بر اساس روند رو به رشد انتشار مطالعات در دو دهه اخیر، انجام فراتحلیل‌های ادواری و مطالعات تطبیقی در سایر حوزه‌های علوم تربیتی و نیز مقایسه تجربه ایران با دیگر کشورها می‌تواند مسیر تحول نظریه‌پردازی و میزان بلوغ این حوزه را با دقت بیشتری آشکار سازد.

بدین ترتیب، یافته‌های این فراتحلیل نشان می‌دهد که نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران، هم‌زمان با گسترش کمی پژوهش‌ها، از مرحله مفهوم‌پردازی اولیه به سمت تحلیل عوامل مؤثر و ارائه مسیرهای توسعه حرکت کرده است. با این حال، الگوی مطالعات موجود بیش از آنکه بر توسعه و بسط چارچوب‌های نظری جدید متمرکز باشد، بر تبیین زمینه‌های اجتماعی، ساختاری و نهادی مؤثر بر نظریه‌پردازی تأکید داشته است. همچنین، غلبه مؤلفه‌های اجتماعی و ساختاری، در کنار حضور کم‌رنگ‌تر مؤلفه‌های فلسفی، تاریخی و اقتصادی، نشان می‌دهد که تقویت نظریه‌پردازی در این حوزه مستلزم ایجاد توازن بیشتر میان بنیان‌های نظری و الزامات نهادی و اجتماعی تولید دانش است. از این منظر، دستاورد این پژوهش فراتر از تجمیع نتایج مطالعات پیشین، ارائه تصویری منسجم از

روند تحول نظریه پردازی، شناسایی کانون‌های تمرکز و خلأهای پژوهشی، و فراهم‌سازی مبنایی برای جهت‌دهی به پژوهش‌ها و سیاست‌گذاری‌های آتی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایران است.

فهرست منابع

- آثار، شکرالله؛ جالاپور، شیلا؛ ایوبی، فاطمه؛ رحمانی، محمدرضا و رضائیان، محسن (۱۳۹۵). پریزما؛ موارد ترجیحی در گزارش مقالات مروری منظم و فراتحلیل‌ها، دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۵(۱): ۶۳-۸۰.
- آقاپور، افشین و فرخی، نورعلی و دلاور، علی (۱۳۹۸)، موانع و مشکلات انجام پژوهش در مدارس دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان و مدیران، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- انجمن مطالعات برنامه درسی ایران (۱۴۰۱). گزارش نوزدهمین همایش ملی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران: برنامه درسی و مسئولیت اجتماعی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- بلیکی، نورمن (۱۴۰۳). طراحی پژوهش‌های اجتماعی، ترجمه حسن چاوشیان، چاپ شانزدهم، تهران: نشر نی.
- بیرمی‌پور، علی؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی و هاشمی، حسن (۱۳۸۹). پست‌مدرن و اصلاحات برنامه درسی، رویکردهای نوین آموزشی، ۵(۱۱): ۶۶-۳۱.
- پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. (۱۳۸۳). راهنمای نظریه پردازی در علوم تربیتی، اساسنامه پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش؛ وابسته به وزارت آموزش و پرورش، ۲۲/۴۲۰۷: ۳۵.
- پورعزت، علی‌اصغر؛ رضایی، پریسا و یزدانی، حمیدرضا (۱۳۸۸). موانع نظریه پردازی در قلمرو علوم اجتماعی، مدیریت بازرگانی، ۲(۲): ۶۲-۴۷.
- دانایی‌فرد، حسن (۱۳۸۹)، روش‌شناسی عمومی نظریه پردازی، روش‌شناسی علوم انسانی، ۵(۵۸): ۷-۳۲.
- چگنی‌زاده، غلامعلی و هاتفی عین‌الدین، رحیم (۱۳۹۷)، امتناع جامعه شناختی تولید نظریه بومی روابط بین الملل در ایران؛ مروری کمی بر یک مفهوم کیفی، روابط خارجی، ۱۰(۳۸): ۵-۴۲.
- خوشی، ابوالفضل و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۷). تأملی بر برنامه درسی در گستره تاریخ تعلیم و تربیت ایران، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۸(۲): ۴۸-۳۳.
- حسن‌زاده، محمد؛ رسولی، بهروز و کریمی، المیرا (۱۳۹۹)، موانع رشد ظرفیت پدیده نظریه پردازی در ایران: موردکاوی دانشگاه تربیت مدرس، پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۰(۱): ۵-۳۴.
- حسینی، بدری‌السادات؛ دوائی، مهدی؛ وکیلی، نجمه و صمدی، معصومه (۱۴۰۰). شناسایی و ارزیابی عوامل موثر بر تربیت اخلاق معلمی با تأکید بر آموزه های اسلام در معلمان دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران، مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان، ۲(۳): ۴۷۱-۴۸۲.
- ذاکریان، مهدی (۱۳۸۳). شبیه‌سازی در روابط بین‌الملل: مدل‌سازی و نظریه پردازی در ایران، مطالعات بین‌المللی، ۱۸(۱): ۸۷-۱۱۲.
- رحمان‌پور، محمد؛ یعقوبی، سلام؛ شریفیان، فریدون و قادری، مصطفی (۱۳۹۴). نوآوری در حوزه نظریه پردازی برنامه درسی بر مبنای اصول علم پیچیدگی: دلالت‌هایی برای حوزه عمل برنامه درسی، سیزدهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، تهران.
- رضازاده، زهرا؛ میرحسینی، زهره؛ ابادری، زهرا و باب‌الحوائجی، فهیمه (۱۳۹۴). شناسایی آسیب‌های موجود در برنامه درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی و ارائه الگوی پیشنهادی: مطالعه نظریه زمینه‌ای، پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، ۵(۱): ۱۷-۴۰.
- زاهدی‌مازندرانی، محمدجواد (۱۳۹۵). موانع نظریه پردازی در جامعه‌شناسی ایران، رشد آموزش علوم اجتماعی، ۱۹(۲): ۴۳-۴۵.
- زند قشلاقی، علی؛ مهرمحمدی، محمود و فردانش، هاشم (۱۳۹۵)، دلالت‌های تربیتی مفهوم دانش قدرتمند برای نظریه برنامه درسی، مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۱(۴۲): ۱-۳۰.
- سرخوش، شهرزاد؛ صادقی، علیرضا؛ فقیه آرام، بتول؛ شعبانی، حسن و ذبیحی، رزیتا (۱۴۰۰). شناسایی مولفه‌ها و عناصر برنامه درسی مبتنی بر پرورش مهارت حل مسئله به منظور ارائه الگوی بهینه برای دوره پیش دبستانی، تدریس پژوهی، ۹(۲۳): ۴۳-۷۲.
- سلطانی، اصغر (۱۳۹۳). تحلیل نظریه برنامه درسی در کتب دانشگاهی ایران، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۸(۳۴): ۲۸-۵۰.

- سلطانی، اصغر (۱۳۹۶). از فنی گرایی تا استعاره: تقلیل مفهومی پیچیدگی و کثرت در نظریه برنامه درسی، رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۲۶): ۱-۲۰.
- سلطانی، اصغر (۱۳۹۸). مفهوم و ماهیت نظریه و نظریه پردازی برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی: دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
- سلیمان پور، علی (۱۳۸۸). علوم انسانی، مشکلات و موانع نظریه پردازی (با تأکید بر علوم سیاسی و روابط بین الملل)، مطالعات روابط بین الملل، ۲(۷۱): ۱۴۱-۱۱۸.
- شریفیان، فریدون (۱۳۹۳). بررسی روند پدیدآیی پژوهش برنامه درسی و طبقه بندی سنت ها و صاحب نظران فعال در آن، رویکردهای نوین آموزشی، ۹(۱۹): ۱-۳۶.
- شمشیری، بابک (۱۴۰۳). واکاوی معنای مفهوم سند و ارایه راهکارهایی برای اصلاح سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، آموزش پژوهی نوین، ۱۰(۴۰): ۱۶۱.
- شریفیان، فریدون و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). تبیین قابلیت های دیسپلینی برنامه درسی و تعیین جایگاه آن در طبقه بندی دیسپلین های علمی، نظریه و عمل در برنامه درسی، ۲(۴): ۱۶۱-۱۸۴.
- علیخانی، علی اکبر (۱۴۰۵). الزامات و اقتضائات نظریه پردازی میان رشته ای، مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، ۱۸(۷۰): ۳۲-۷.
- عیلامی رودمجنی، معصومه؛ امین خندقی، مقصود و جوارشکیان، عباس (۱۴۰۲). نگاهی نو به مبانی دینی برنامه درسی: بنیادی برای نظریه پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی، تعلیم و تربیت، ۲۹(۱۵۵): ۶۸-۴۷.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۱). کالبدشکافی برنامه درسی تجربه شده، دومین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران: تلفیق در برنامه درسی، دانشگاه تربیت مدرس تهران.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۲). موانع پژوهش مدارکردن تصمیم گیری در برنامه ریزی درسی، تعلیم و تربیت، ۱۹(۷۴): ۳۶-۷.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۴۰۳). ره آوردهای تحولات فناوری برای حوزه برنامه درسی با رویکرد نو/چند بسترسازی: از پلتفرم های تجربه یادگیری تا برنامه درسی چریکی، آموزش و توسعه منابع انسانی، ۱۱(۴۲): ۶۱.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۹۷). به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران حرکت به فراسوی نوفهم گرایی، در جستجوی تکررگرایی در اقلیم های برنامه درسی، مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۹(۱۸): ۶۹-۴۵.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۹۷). تأملی بر مفهوم اشغال فرهنگی و برنامه درسی سایه یا زیر زمینی، مطالعات برنامه درسی، ۹(۱۷): ۵۱.
- کوشی، زهرا؛ موسی پور، نعمت اله؛ محبی، علی و آرمند، محمد (۱۳۹۷). شناسایی ابعاد و مولفه های تربیت اخلاقی با رویکرد اجتماعی در دوره ابتدایی و ارائه مدل مفهومی، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۲(۲۱): ۱۱۷-۱۴۲.
- قریشی، بدرسادات؛ جعفری، پریوش؛ باقری، مهدی و قورچیان، نادرقلی (۱۴۰۰). شناسایی ابعاد و مؤلفه های یادگیری مشارکتی در مدارس ابتدایی شهر بندرعباس، توسعه آموزش جندی شاپور، ۱۲(۳۹): ۳۸-۲۷.
- قنادی نژاد، فرزانه و حیدری، غلامرضا (۱۳۹۷). تبیین موانع و راهکارهای نظریه پردازی در علوم انسانی و اجتماعی (مطالعه موردی: اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز)، رهیافت، ۲۸(۷۱): ۱۹۳۲.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۳). جایگاه نظریه پردازی در پژوهش های علوم تربیتی و روان شناسی در ایران، نوآوری های آموزشی، ۳(۱۰): ۱۲-۷.
- لهرایی، یعقوب؛ شریفیان، فریدون و میرشاجعفری، ابراهیم (۱۴۰۲). تبیین نظریه پردازی شخصی اعضای هیئت علمی از نظر متخصصان و تعیین دیدگاه های مدرسان نمونه دانشگاه اصفهان پیرامون نقش آفرینی آن در عرصه تعالی تدریس، نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱۱(۲۲): ۱۸۶-۱۵۱.
- مبینی دهکردی، علی؛ نوبری، نیلوفر؛ پاداش، حمید و اکبری، مرتضی (۱۳۹۸). واکاوی نقش چارچوب ها در فرایند نظریه پردازی، راهبرد، ۲۸(۹۲): ۶۵-۳۵.
- محسن پور، بهرام (۱۳۸۳). ضرورت تدوین نظریه برنامه درسی برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، نوآوری های آموزشی، ۳(۷): ۱۱۳-۹۹.

مرزوقی، رحمت‌اله (۱۳۹۵). تأملاتی پیرامون حوزه مغفول فلسفه علم برنامه درسی؛ رویکردی به پارادایم‌های حاکم بر عرصه نظریه پردازی و تحقیقات رشته مطالعات برنامه درسی، هفتمین دوره همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد.

مرزوقی، رحمت‌اله (۱۴۰۴). رویکردی به نظریه‌پردازی در علوم تربیتی و مطالعات برنامه درسی از منظر پارادایم علوم انسانی اسلامی، شیراز: بنیاد علوم انسانی اسلامی آیت‌الله حائری شیرازی قدس سره، انتشارات شاه‌چراغ.

منصوری، سیروس؛ کریمی، محمدحسن؛ کوثری، مجید و عابدینی بلترک، میمنت (۱۳۹۷). تأثیر نظریه انتقادی بر نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۵ (۵۹): ۷۴-۶۲.

مؤمنی مهموئی، حسین و حسینی خیرآبادی، حسن (۱۳۹۶). بررسی موانع نظریه‌پردازی درحوزه برنامه درسی ایران، کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، شیراز.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). نظروزی درباره برنامه درسی دبیرستان: گرایش عمومی، تخصصی یا همگرایی در چهارچوب تخصص‌گرایی نرم، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۸ (۱): ۲۵-۴۸.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر: مأموریت منسوخ یا معتبر در رشته برنامه درسی، رویکردهای نوین آموزشی، ۸ (۱۷): ۱-۲۰.

میرزایی رافع، مهری و یوسف‌زاده، محمدرضا (۱۳۹۱). بررسی موانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی: دانشگاه بوعلی سینا همدان، مطالعات ملی، ویژه‌نامه (۲): ۷۵-۹۵.

هوشمند، علیرضا؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ امین خندقی، مقصود و مقیمی، علی (۱۳۹۹). چرخش از نظریه‌پردازی به نظریه‌پردازی همدان در برنامه درسی: رویکردی عصب‌پدیدارشناختی، مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۱ (۲۲): ۴۷-۷.

هوشمند، علیرضا؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ امین خندقی، مقصود و مقیمی، علی (۱۳۹۹). نظریه‌پردازی در برنامه درسی: تبیین تفهیمی تجربه‌های تربیتی، نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸ (۱۵): ۷۰-۳۷.

American Educational Research Association (AERA). (2024). Global education monitoring report summary, Division K: Curriculum Studies. Strategic Plan. Washington, D.C.

Ankem, K. (2005). Approaches to meta-analysis: A guide for LIS researchers, *Library & Information Science Research*, 27(2): 164-176.

Aromataris, E., & Munn, Z. (Eds.). (2020). *JBİ manual for evidence synthesis*. Australia, Adelaide: Joanna Briggs Institute (JBİ).

Blaikie, Norman (2003), *Analyzing Quantitative Data: From Description to Explanation*, Sage Publication Inc. Inquiry (2nd Edition), Cambridge: Polity.

Blaikie, Norman (2007), *Approaches to Social Enquiry* (2nd Edition), Cambridge: Polity.

Cochrane, William G. (2019). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (Version 2.0). Hoboken: John Wiley & Sons

Cohen, J. E. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Cohen, Bruce H. (2020). *Research methods in psychology* (10th Ed.). New York: McGraw-Hill.

Egger, M., & Smith, George D. (2023). *The role of meta-analysis in modern epidemiology: Challenges and opportunities*. *Research Synthesis Methods*, 14(2), 150-165.

Glass, Gene V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.

Glass, Gene V., McGaw, B., & Smith, Marvin L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Sage Publications.

Gravetter, Frederick J., & Wallnau, Larry B. (2023). *Statistics for the behavioral sciences* (11th Ed.). Brookfield: Cengage Learning.

Hair, Joseph F., Black, William C., Babin, Barry J. & Anderson, Robert E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th Ed.). Center Station Place, Boston: Cengage Learning.

Hedges, Larry V. & Olkin, I (1985). *Statistical methods for meta-analysis*, Academic Press.

- Higgins, Julian P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, Matthew J., & Welch, Victoria A. (Eds.). (2019). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (7th Ed.). UK, Oxford: Cochrane Collaboration.
- Higgins, James J.; Savović, J.; Page, Matthew J.; Elbers, Rob G., & Sterne, Jonathan A. C. (2021). RoB2: A revised tool for assessing risk of bias in randomised trials. (7th Ed.), *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2021(8), MR000004.
- Ioannidis, John P. A., & Trikalinos, Thomas A. (2022). The challenges of meta-analysis: Validity, reliability, and reproducibility. *Journal of Clinical Epidemiology*, 145, 1-8.
- Kulik, James A., & Kulik, Chiang L. (2018). *The effects of online learning on student achievement: A meta-analysis*. Educational Researcher, 47(5), 305–315.
- Kline, Richard B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling (4th Ed.). Channel Seventh Avenue, New York: Guilford Publications.
- Liu, Y., & Wang, Y. (2023). A new robust test for homogeneity of variances based on the median absolute deviation. *Communications in Statistics - Theory and Methods*, 52(10), 3456–3472.
- Miller, D., & Pollock, T. G. (1994). The relationship between corporate social performance and corporate financial performance: A meta-analysis. *Journal of Management*, 20(3), 563–585.
- Moher D.; Liberati A.; Tetzlaff J. & Altman D. G. (2009). The PRISMA Group; Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Open Med*, 3(3): 123-130.
- Rabe-Hesketh, S., & Everitt, Brian S. (2017). *A Handbook of Statistical Analyses Using Stata*, (4th Ed.), CRC Press.
- Robinson, L., & Fisher, P. (2014). A rubric for interpreting Critical Appraisal Skills Programme (CASP) tools in systematic reviews, *Journal of Evidence-Based Medicine*, 7(3): 154-162.
- Schell, Carol L. & Rathe, Robert J. (1992). Meta-analysis: a tool for medical and scientific Discoveries. *Bulletin of the Medical Library Association*, 80(3), 219–222.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
- Viechtbauer, W. (2023). Conducting meta-analyses in R with the metafor package. *Journal of Statistical Software*, 105(1), 1–48.