

بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران

دکتر حسین لطف‌آبادی*

وحیده نوروزی**

نرگس حسینی***

چکیده

تدوین این مقاله بر اساس مطالعات و یافته‌های یک پژوهش مصوب علمی است که به منظور "بررسی روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران" اجرا شده است. هدف‌های این پژوهش آن بوده است که ببینیم:

۱- متون و منابعی که در کلاسهای درسی دانشگاهی روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی مورد استفاده قرار می‌گیرند اساساً بر کدام بنیادهای نظری معرفت‌شناسی و روش‌شناسی استوارند؟

۲- مقالاتی که در مجلات علمی-پژوهشی روان‌شناسی و علوم تربیتی ایران انتشار می‌یابد از نظر معرفت‌شناسی، روش‌شناسی، و هدف یا نوع طرح پژوهشی دارای چه وضعیتی هستند؟

*. استاد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (آدرس در سایت: WWW.Lotfabadi.com)

** . پژوهشگر و کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی (آدرس: vahideh_L@Yahoo.ca)

***. دستیار پژوهش و کارشناس ارشد روان‌سنجی (آدرس: narges1_hosseini@Yahoo.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۱/۲۶ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸۶/۲/۲۹ تاریخ تصویب مقاله: ۱۳۸۶/۷/۲۵

۳- سرفصلهایی که در درس روش تحقیق در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترای روان‌شناسی و علوم تربیتی در دانشگاه‌های بزرگ کشور تدریس می‌شود، تا چه اندازه با عنوان‌های مطرح شده در منابع مهم دانشگاهی درس روش تحقیق همخوانی دارد؟

۴- بنیادهای نظری و معرفت‌شناختی در محتوای تدریس استادان در کلاس‌های درس روش تحقیق در سطوح کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکترای روان‌شناسی و علوم تربیتی در دانشگاه‌های بزرگ کشور چیست؟

۵- دانشجویان مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکترای روان‌شناسی و علوم تربیتی در کلاس‌های درس روش تحقیق دانشگاه‌های بزرگ کشور تا چه اندازه ماهیت پژوهش و بنیادهای نظری و معرفت‌شناختی (فلسفه علم) در روش‌شناسی پژوهش را فرا می‌گیرند؟

برای پاسخگویی به سؤالات اول و دوم، شانزده منبع اصلی تدریس روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی و تمام مقالات روان‌شناسی که در آخرین شماره مجلات علمی-پژوهشی کشور چاپ شده است، مورد بررسی قرار گرفتند. همچنین به منظور پاسخ به سؤالات سوم و چهارم و پنجم، ۲۲ نفر استادان درس روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی که در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکترا در هفت دانشگاه بزرگ کشور (دانشگاه تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه تربیت معلم، دانشگاه آزاد تهران، دانشگاه شیراز، دانشگاه اصفهان) در دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی این دانشگاه‌ها تدریس می‌کنند، و نیز ۱۱۹ نفر دانشجویانی که بیشترین نمره‌ها را در هفت دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های مذکور در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکترا داشته‌اند، مورد مصاحبه ساختاریافته قرار گرفتند.

این پژوهش نشان داد که:

۱- بنیادهای معرفت‌شناختی و بنیادهای روش‌شناسی منابع و متون درسی روش تحقیق که در دانشگاه‌ها تدریس می‌شود از نوع فلسفه تحصیلی و پساتحصیلی و روش کمی‌گرایانه است.

۲- مقالات روان‌شناسی و تربیتی که در مجلات علمی-پژوهشی روان‌شناسی و علوم تربیتی کشور چاپ می‌شود بر بنیاد فلسفه علم تحصیلی و پساتحصیلی و بر روش‌شناسی کمی-گرای استوار است و عمدتاً حاصل طرح‌های پژوهشی راهبردی است.

۳- تعداد واحدهای تدریس در سه مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکترای روان‌شناسی و علوم تربیتی بسیار اندک است و سرفصلهای تدریس استادان در کلاسها بسیار کمتر از عنوان‌هایی است که در منابع علمی اصیل روش تحقیق وجود دارد.

۴- بنیادهای نظری معرفت‌شناسی تدریس استادان درس روش تحقیق نیز اساساً از نوع فلسفه کمی‌گرای تحصیلی و پساتحصیلی است و به پژوهش‌های کیفی چندان توجهی نمی‌شود.

۵- دانشجویان درس روش تحقیق در سه مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکترای روان‌شناسی و علوم تربیتی با ماهیت پژوهش و بنیادهای نظری فلسفه علم در پژوهش‌های روانی - تربیتی آشنا نمی‌شوند و آموزش قابل‌ذکری در این مورد به آنان داده نمی‌شود.

کلیدواژگان: روش تحقیق، برنامه‌درسی، روان‌شناسی، علوم تربیتی، روش‌شناسی پژوهش، معرفت‌شناسی پژوهش، آموزش عالی، دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه‌های بزرگ ایران

مقدمه

بیش از هفتاد سال است که محققان روان‌شناسی و روان‌سنجی و استادان تدریس روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی کوشش کرده‌اند با تکیه بر دانش‌سنجش، پژوهش و بررسی و تحقیق در پدیده‌های روانی - تربیتی به انواع پژوهش‌ها برای نظریه‌پردازی، تحقیقات بنیادی، راهبردی و کاربردی بپردازند. روان‌شناسان و روان‌سنجان قرن گذشته اولین دانشمندانی بودند که با تأکید بر روش‌شناسی کمی‌گرایی به طراحی و به‌کارگیری طرح‌های عاملی در پژوهش‌های تجربی لابراتواری و اندازه‌گیری‌های سایکوفیزیک (استیونس، ۱۹۵۱، ۱۹۶۱)، مقیاس‌سازی (کومبز، ۱۹۶۴؛ تورگرسون، ۱۹۵۸)، نظریه کلاسیک آزمون (گالیکسن، ۱۹۵۰، لورد و نوویک، ۱۹۶۸)، طرح‌های پیچیده تحلیل واریانس (واینر، ۱۹۶۲)، و گسترش تحلیل عاملی^۱ (هارمان، ۱۹۶۷) پرداختند (آیکن و همکاران، ۱۹۹۰، صفحه ۷۲۱).^۲ چنین بود که در نیمه دوم قرن گذشته در هر یک از دپارتمان‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های غربی دست‌کم یکی دو نفر بودند که در اندازه‌گیری و روان‌سنجی و تحقیقات کمی‌گرایانه حضور فعال داشتند. علاوه بر این، آمارهای غیرپارامتریک که توسط آمارشناسانی چون هاتلینگ (۱۹۳۶) ابداع شده بود توسط دانشمندانی چون سیگل (۱۹۵۶) و نیشی‌ساتو (۱۹۸۰)^۳ و

1 - factorial experimental designs in the laboratory; psychophysics; scaling; classical test theory complex analysis of variance designs; and the development of factor analysis

2 - Stevens; Coombs; Torgerson; Gulliksen; Lord & Novick; Winer; Harman; & Aiken, et. Al.

3 - Hotelling, Eckart and Young, Siegel, & Nishisato

بسیاری دیگر از محققان اشاعه یافت و نقش مهمی را در تحلیل‌های آماری در پژوهش‌های کمی ایفا نمود. با گذشت زمان، تحولات مهم دیگری در حوزه‌های سنجش و اندازه‌گیری و روش‌شناسی پژوهش پدید آمد. مثلاً فنونی چون نظریه تعمیم‌پذیری (کرانباخ و همکاران، ۱۹۷۲)، مدل‌سازی معادله ساختاری (دانکن، ۱۹۷۵؛ یورسکوگ و سوربوم، ۱۹۷۹، بنتلر، ۱۹۸۶)، تحلیل چندمتغیره ناپیوسته، مدل‌های رگرسیون استدلالی و احتمالاتی برای متغیرهای مقوله‌ای، و تحلیل تطابقی (آلدریچ و نلسون، ۱۹۸۴؛ گرین‌ایکر، ۱۹۸۴)، تحلیل ردیف‌های زمانی (مک‌کلیری و های، ۱۹۸۰)، فنون مقیاس‌سازی چندبُعدی (شیفمان و همکاران، ۱۹۸۱)، و نظریه پاسخ سؤال^۱ (هامبلتون و سوامیناتان، ۱۹۸۴)^۲ امکانات تازه‌ای برای پژوهش‌های روان‌شناسی فراهم آوردند (همان، ۱۹۹۰، صفحه ۷۲۲). با چنین پیشرفت‌هایی بود که در پژوهش‌های کمی گرایانه روان‌شناسی (از قبیل طرح‌های تجربی با مقیاس وسیع، مطالعات طولی، تحقیقات نیمه‌تجربی، و فراتحلیل^۳) نیز تحول بزرگی پدید آمد. این‌گونه تحولات بود که پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی را در رأس مطالعات کمی در علوم انسانی قرار داد.

تقریباً هم‌زمان با این تحولات وسیع در اندازه‌گیری و سنجش و پژوهش در روان‌شناسی در غرب توجه دانشمندان به این نکته جلب شد که سنجش و پژوهش‌های کمی، با وجود کارایی و دقت خود در مطالعات رفتارگرایانه روان‌شناسی، پاسخگوی مطالعه پدیده‌های پیچیده‌تر روان‌شناسی و علوم تربیتی نیست و به همین جهت از همان نیمه قرن گذشته کوشش وسیع دیگری برای گسترش پژوهش‌های کیفی‌گرای در روان‌شناسی و علوم تربیتی آغاز شد و بخصوص در ربع آخر قرن گذشته میلادی به اوج خود رسید و رقیب نیرومندی برای مطالعات کمی‌گرای در تعلیم و تربیت و روان‌شناسی شد. پژوهش‌های کیفی ابتدا توسط مردم‌شناسان^۴ اواخر قرن نوزده و اوایل قرن بیستم مطرح شد و بعداً از سالهای دهه (۱۹۳۰ و ۱۹۴۰) روان‌شناسان و محققان علوم تربیتی نیز به تدریج، این رویکرد را مورد استفاده قرار دادند و برخی از روان‌شناسان نیز این رویکرد را در مرکز توجه خود قرار دادند.

در واقع از سالهای دهه ۱۹۷۰ بود که تحقیقات کیفی به‌صورتی نظام یافته به‌کار گرفته شد. از آنجا که رویکردهای سنتی کمی در پژوهش بیش از اندازه بر دیدگاه‌های روان‌شناسی و تربیتی پژوهشگران متکی بود و به نظر و گرایش شرکت‌کنندگان در تحقیق توجهی نمی‌شد، برخی از

1 - generalizability theory; structural equation modeling; discrete multivariate analysis; logit and probit regression models; correspondence analysis; time series analysis; multidimensional scaling techniques; and item response theory

2 - Cronbach et. al.; Duncan; Joreskog & Sorbom, Bentler; Aldrich & Nelson; Greenacre; McCleary & Hay; Schiffman et. al.; and Hambleton & Swaminathan

3 - large-scale experiments; longitudinal research; quasi-experimentation; and meta-analysis

4 - anthropologists

محققان رویکرد تازه‌ای از پژوهش را، که "تحقیق طبیعی^۱ یا ساختن‌گرایی^۲" نامیده شد، پیشنهاد کردند تا نقصان‌های پژوهش کمی را از بین ببرند. بر این اساس، گوبا (۱۹۷۸) و لینکلن و گوبا^۳ (۱۹۸۵) رویکرد تحقیق طبیعی را به جای رویکرد پژوهش‌های سنتی کمی ارائه کردند. همچنین، دنزین^۴ و لینکلن (۲۰۰۶) نواقص و تضادها و درهم‌ریختگی الگوهای فکری مختلف در رویکردهای سنتی را آشکار نمودند.

از نظر اقدامات پژوهشی (نظیر تدوین سؤالات عمومی در پژوهش کیفی، اجرای مشاهده و مصاحبه حضوری، و تحلیل اطلاعات مربوط به موضوع) نیز، بوگدان و بایکلن^۵ (۱۹۸۲) تمام جوانب طراحی یک پژوهش را معرفی کردند. همچنین، مایلز و هابرمآن^۶ (۱۹۸۴) اقدامات تفصیلی چگونگی تحلیل اطلاعات کیفی را ارائه نمودند و مارشال و راسمن^۷ (۱۹۸۹) طرح تحقیق کیفی را تدوین کردند. علاوه بر این، محققان دیگر تمرکز خود را، به جای به چالش کشیدن تحقیقات کمی، بر چگونگی اجرای تحقیقات کیفی قرار دادند. همزمان با این کوشش‌ها، مسائل مربوط به انواع طرح‌های کیفی تحقیق مورد مطالعه قرار می‌گرفت. اشتراوس و کورتن^۸ (۱۹۹۰) چگونگی اقدامات مربوط به اجرای پژوهش کیفی "تئوری زمینه‌ای"^۹ را مطرح کردند؛ ماکسول^{۱۰} (۱۹۹۶) رویکردهای گوناگون طرح‌های مطالعات کیفی را ارائه کرد؛ و کلاندینین و کانلی^{۱۱} (۲۰۰۰) چارچوب اجرای روش روایت‌گری^{۱۲} را نشان دادند.

موضوع دیگر که در پژوهش‌های کیفی مورد توجه قرار گرفت، عملیات مشارکتی و حمایتی^{۱۳} به منظور توجه ویژه به افراد فرهنگ‌های گوناگون و طبقات اجتماعی محروم بود. به عنوان مثال، کارسپکن^{۱۴} (۱۹۹۵) چشم‌اندازهای مربوط به نابرابری و مورد کم‌توجهی بودن افراد و گروه‌های معین را ارائه کرد؛ دگلادو و استفانیسیک^{۱۵} (۱۹۹۷) مسائل مربوط به "هویت نژادی و

-
- 1 - naturalistic inquiry
 - 2 - constructionism
 - 3 - Lincoln and Guba
 - 4 - Denzin
 - 5 - Bogdan & Bikeln
 - 6 - Miles & Huberman
 - 7 - Marshall & Rossman
 - 8 - Straus & Corbin
 - 9 - grounded theory
 - 10 - Maxwell
 - 11 - Clandini & Connelly
 - 12 - narrative research
 - 13 - participatory and advocacy practices
 - 14 - Carspecken
 - 15 - Delgado & Stefanicic

فرهنگی " را مورد بررسی قرار دادند؛ و کمیس و مک تاگارت^۱ (۲۰۰۰) رویکردهای پژوهشی "مبتنی بر همکاری و مشارکت" را به کار گرفتند. این محققان که رویکردهای حمایت کننده را به کار می گیرند خود را بی طرف و یا بدون جهت گیری سیاسی، اجتماعی و فرهنگی به حساب نمی آورند. آنان، همان گونه که دنزین (و لینکلن) (۲۰۰۶، صفحه ۹۳۳) می گوید، پژوهش های کیفی را حاکی از مسئولیت شهروندی، گفتمان اخلاقی، و وسیله ای برای ایجاد تغییرات مورد نیاز اجتماعی می دانند.

روش شناسی پژوهش در روان شناسی و علوم تربیتی در سه دهه اخیر با تغییر و تحولات بازمی بیشتری روبه رو بوده و نوآوری در این موضوع همچنان ادامه دارد. این تحولات بخصوص در گسترش و تعمیق انواع طرح های پژوهش کیفی چون مطالعه موردی، طرح های روایتی، تئوری زمینه ای، روش تاریخی، قوم شناسی، پدیدارشناسی، تحقیق در عمل، و تحلیل گفتمان^۲ بیشتر به چشم می خورد. ما شاهد هستیم که محققان کنونی از انواع گوناگونی از روش های کمی و کیفی پژوهشی بهره می گیرند. آن گونه که مورس^۳ (۲۰۰۳، صفحه ۱۸۹) می گوید؛ در حالی که روش های بخصوص به ما این امکان را می دهد تا با استفاده از دیدگاه های گوناگون به توصیف و فهم و تبیین پیچیدگی زندگی نائل آییم، روش های متفاوت نیز ظرفیت آن را دارند که برای پاسخگویی به انواع مشخصی از سؤالات به ما کمک کنند. این روش ها با نگاه متفاوتی که به مسائل تحقیق دارند توانایی لازم برای پاسخگویی به این یا آن سؤال معین را در اختیار ما قرار می دهند. به این طریق ما می توانیم به تصویر پیچیده تری از رفتار و تجربه روان شناختی و تربیتی افراد دست یابیم و رسیدن به هدف های پژوهشی و شناخت خود را نیز تسریع بخشیم. به این منظور، در سالهای اخیر از طرح های پژوهشی ترکیبی^۴ استفاده می شود. این طرح ها مجموعه اقداماتی است که برای جمع آوری، تحلیل، و ترکیب اطلاعات کمی و کیفی در یک مطالعه واحد به منظور شناخت مسئله تحقیق صورت می گیرد. بنیادهای فلسفی و روش شناختی این پژوهش های کیفی و ترکیبی متفاوت از بنیادهای پژوهشی سنتی است که بر استقرارگرایی و کمی نگری مبتنی هستند. توجه به این تفاوت ها و بهره گیری از روش های جدید پژوهشی نیازمند فهم مبانی معرفت شناسی و روش شناسی پژوهش های روانی - تربیتی است.

1 - Kemmis & McTaggart

2 - case study, narrative, grounded theory, historical method, ethnography, phenomenology, action research, and discourse analysis

3 - Morse

4 - mixed method research design

مبانی روش‌شناسی پژوهش

مسئله اصلی این است که، پیشرفت‌های دانش روان‌شناسی و علوم تربیتی و توجه روزافزون به ماهیت بسیار پیچیده پدیده‌های روانی - تربیتی موجب شده است که سؤالات پژوهشی روان‌شناسی و علوم تربیتی نیز پیچیدگی بیشتری پیدا کنند و ماهیت مطالعات در این حوزه‌ها از ساده به پیچیده، از آزمایشی به میدانی، از کمی به کیفی و نهایتاً به پژوهش‌های ترکیبی تحوّل یابد. متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان، امروز بیش از همیشه، به مطالعه پدیده‌های روانی - تربیتی در موقعیت واقعی علاقه دارند و از طرح‌های پژوهشی سنتی که عمدتاً در آثار روش تحقیق مربوط به ربع سوم قرن گذشته معمول بود (و متأسفانه در کشور ما هنوز همان روش‌ها مسلط است) در حال حاضر اقبال نمی‌شود. طبیعی است که وقتی سؤالات و فرضیه‌های پژوهشی روانی - تربیتی پیچیدگی‌های بسیار بیشتری از چند دهه قبل داشته باشند، روش‌های پژوهشی سنتی، در بهترین حالت به پاسخ ناقص می‌انجامد و در بدترین حالت، باعث پاسخ‌های خطا می‌شوند.

از آنچه گفته شد نیز می‌توان قدمی فراتر گذاشت و ادعا کرد که پیچیدگی‌های دانش روان‌شناسی و علوم تربیتی بازهم فراتر از آن است که با روش‌های کمی و کیفی موجود بتوان به تمامی آنها پرداخت. به همین دلیل نیازمند روش‌شناسی جدیدی هستیم که باید بر فلسفه علمی ترکیبی محکم‌تری بنا شود که ما آن را "خردگرایی مینوی و علمی" نامیده‌ایم (لطف‌آبادی و نوروزی، ۱۳۸۵؛ لطف‌آبادی، ۱۳۸۵). در این روش‌شناسی جدید، پژوهش‌های کمی و کیفی در ترکیب با یکدیگر به کار گرفته می‌شوند و از چارچوب رویکردهای رفتارگرایی و ساختن‌گرایی، که بنیاد نظری روش‌های کمی و کیفی است، به دریافت فلسفی برتری که سطوح اندیشه و دانش را شامل مراتب تفکر عینی تا خرد مینوی می‌داند روی می‌آوریم. به بیان دیگر برای نوآوری در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی بر اساس فلسفه خردگرایی مینوی و علمی، به یک ترکیب وحدت‌یافته از سطوح گوناگون سه مقوله اساسی "معرفت‌شناسی فلسفی"، "نظریه‌های علمی"، و "روش‌شناسی پژوهشی" نیازمندیم. با چنین دریافتی است که ما شش سطح معرفتی یا تفکر (شامل تفکر حسی، عملیات عینی، تفکر صوری، اندیشه فراصوری جستجوگر، اندیشه پویا و روش‌مند، و خرد مینوی^۱)، شش سطح از رویکردهای روانی - تربیتی (شامل رفتارگرایی، عملگرایی، پردازش اطلاعات، شناخت‌گرایی، و خردگرایی مینوی علم^۲)، و سه سطح از پژوهش (شامل روش‌های پژوهشی کمی تحصّلی، روش‌های کیفی

1 - sensory thinking, operational thinking, formal thinking, post-formal intelligence, systematic intellect, & transcendental wisdom

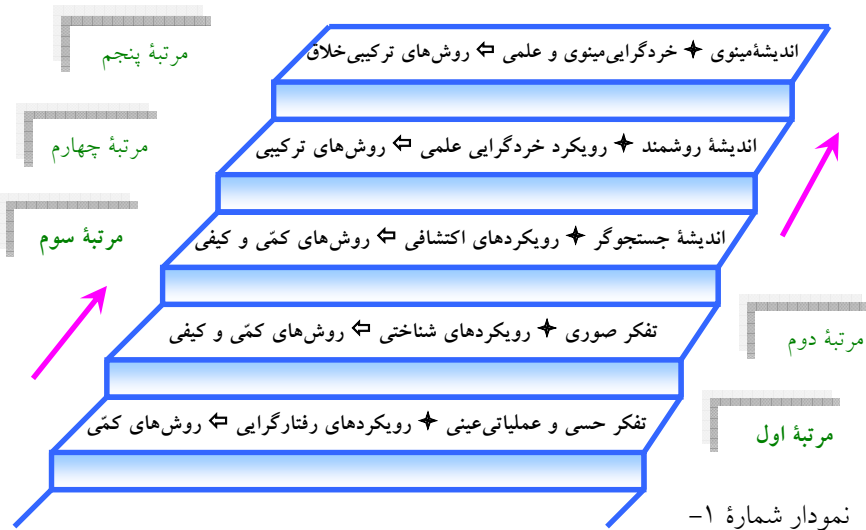
2 - behaviorism, pragmatism, information processing approach, cognitive approach, & scientific and transcendent wisdom

ساختن‌گرایی، و روش ترکیبی اصیل خلاق^۱ را در ارتباط با یکدیگر ارائه کرده‌ایم. با کمک این مدل می‌توانیم هر پژوهش روانی- تربیتی را با توجه به سطح معرفت‌شناختی، نوع نظریه علمی مورد استفاده، و نوع روش پژوهشی که در آن به کار گرفته شده و نیز با توجه به کیفیت آن، اجرا و ارزیابی کنیم. مثلاً در معرفت‌شناسی فلسفی (فلسفه علم)، سه سطح یا سه مرتبه از تفکر را بر مراتب فکری موجود در روان‌شناسی شناختی (از نوع ساخت‌گرایی ژنتیکی که پیازه و نویپازه‌ای‌ها مطرح کرده‌اند) افزوده‌ایم.

پیچیدگی موضوع و سطح بالای اندیشه و تخیل خلاق و توانایی نوآوری مورد نیاز در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی به‌گونه‌ای است که معمولاً افرادی که برخوردار از مراتب هوشی بالاتر هستند، امکان ورود مؤثر به آن را پیدا می‌کنند. این سطوح هوشی برتر را، افزون بر بالاترین مرتبه هوشی مورد نظر ژان پیازه که تفکر صوری برای سازگاری و حل مسئله است، در سه مرتبه عالی‌تر رشدی ارائه و نامگذاری کرده‌ایم که عبارتند از: ۱) هوشمندی فراصوری که مشخصه آن جستجوگری و چون و چرا کردن و مسئله‌یابی است؛ ۲) اندیشه پویا و روشمند که امکان نظریه‌پردازی و ایجاد نظام‌های نوساخته با بهره‌گیری از مجموعه نظام‌های گوناگون را فراهم می‌کند؛ و ۳) خرد مینوی که حاکی از جهت‌گیری‌های شهودی و متعالی اندیشه‌ها و تفکر همراه با بصیرت قلبی برای فهم امور در هماهنگی آنها با کلیت جهان هستی است (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵ و ۱۳۸۶، صفحه ۱۱ تا ۴۱).

گزینش یک رویکرد (نظریه) روان‌شناسی یا تربیتی نیز تأثیری قطعی بر انتخاب روش پژوهش و چگونگی پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دارد. مثلاً، تمام روش‌های پژوهشی کمی (توصیفی و رابطه‌ای و تجربی و شبه‌تجربی) بر این یا آن نوع از رویکردهای رفتارگرایی مبتنی هستند. همچنین، انواع رویکردهای پدیدارشناسی و دیدگاه‌های پست‌مدرنیستی در پس روش‌های پژوهشی کیفی قرار دارند. فلسفه خردگرایی مینوی و علمی نیز پشتوانه روش‌شناسی ترکیبی اصیل خلاق است. مدل ارائه شده در نمودار ۱ بیانگر ترکیب وحدت‌یافته از سطوح گوناگون سه مقوله اساسی "معرفت‌شناسی فلسفی"، "نظریه علمی"، و "روش‌شناسی پژوهشی" است.

1 - quantitative positivistic research methodology, qualitative constructivist research methodology, and authentic explorative (or integrative) research methodology



ترکیب وحدت‌یافته از بنیادها و مراتب روش‌شناسی پژوهش

در مدل بالا، به عنوان مثال، روش‌شناسی پژوهشی کمی‌گرا از نظر معرفت‌شناسی در مرتبه تفکر حسی و تفکر عملیات عینی و مبتنی بر فلسفه تحصلی^۱ و پساتحصلی^۲ و از نظر رویکرد علمی از نوع رفتارگرایی است. بررسی‌های ما حاکی از آن است که هم تدریس روش تحقیق و هم پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در دانشگاه‌ها و مراکز علمی-پژوهشی ما، دانسته یا ندانسته، غالباً بر همین دیدگاه معرفت‌شناختی و روش‌شناختی^۳ به عنوان بنیان مسلم تحقیقات علمی در روان‌شناسی و علوم تربیتی استوار است و از سطح معرفت حسی و عملیات عینی و مفاهیم اجمالی عملیات صوری و معرفت‌شناسی پساتحصلی فراتر نمی‌رود. از سوی دیگر، روش‌شناسی پژوهشی کیفی که

۱- positivism یا رویکرد تحصلی / تجربه‌گرایی (و نیز رویکرد تحصلی منطقی، تجربه‌گرایی منطقی، و پساتحصلی) دیدگاهی است که طبق آن (آن گونه که اتکینسون و هامرسلی Atkinson & Hammersley، ۱۹۹۴، صفحه ۲۴۹ می‌نویسند) تحقیقات علوم اجتماعی و رفتاری باید روش‌های علمی را که در کارهای فیزیکدانان جدید دیده می‌شود، با آزمون دقیق فرضیه‌ها و با استفاده از داده‌هایی که حاصل اندازه‌گیریهای کمی است، به کار گیرد.

۲- post-positivism یا رویکرد پساتحصلی، نوعی تجدید نظر در رویکرد تحصلی به منظور رفع ابهامات تجربه‌گرایی در علوم رفتاری است.

3 - epistemological & methodological views

عموماً بر "فلسفه ساختن‌گرایی"^۱ و پدیدارشناسی استوار است، شناخت‌گرایی و عملیات حل مسئله انتزاعی را معیار تعریف مفاهیم پژوهشی خود قرار می‌دهد. در ورای دو دسته پژوهش‌های کمی و کیفی مذکور، انواع پژوهش‌های ترکیبی می‌تواند مراتبی از اندیشه فراصوری برای چون و چرا کردن و مسئله-یابی، اندیشه روشمند برای کشف یک سیستم برگرفته از سیستمهای دیگر، و اندیشه مینوی و خرد علمی را با استفاده از تخیل خلاق به منظور دست‌اندازی به پیچیدگی‌های دانش روان‌شناسی و علوم تربیتی و ایفای نقش‌های بخشی در این علوم را در ترکیب با یکدیگر قرار دهد.^۲

مطالعات ما در پژوهش موضوع این مقاله نشان می‌دهد که در حال حاضر تدریس روش تحقیق به دانشجویان روان‌شناسی و علوم تربیتی در هر سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری تقریباً بدون توجه به بنیادهای معرفت‌شناسی و روش‌شناسی تحقیق صورت می‌گیرد. این دانشجویان غالباً نمی‌دانند که کدام تفاوت‌های اساسی در پس رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی در پژوهش‌های روان‌شناسی وجود دارد و گویا این موضوع حتی چنان اهمیتی ندارد که به آن پرداخته شود. فرض مسلم در غالب کلاس‌های روش تحقیق آن است که روش‌های کمی (توصیفی، رابطه‌ای، تجربی و شبه تجربی) برای مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی کفایت می‌کند و نیازی به رویکردهای دیگری در تحقیقات مذکور وجود ندارد.

وضعیت نامطلوب کنونی ایجاب می‌کند که آموزش روش‌شناسی پژوهش به دانشجویان روان‌شناسی و علوم تربیتی دربرگیرنده نگرشی وسیع و همه‌جانبه برای پیشرفتهای بیشتر و عمیق‌تر علمی باشد. بنابراین، می‌توان و باید این سؤال اساسی را طرح کرد که روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی که در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترای این رشته‌ها تدریس می‌شود دارای کدام پشتوانه نظری معرفت‌شناختی است؛ از چه محتوا و کیفیتی برخوردار است، و تا چه اندازه با پیشرفت‌ها و چشم‌انداز دانش روش‌شناسی پژوهش، که در سی سال اخیر تحولات گسترده‌ای یافته و

۱- constructivism یا ساختن‌گرایی (یا رویکرد پدیدارشناختی)، که گاهی تفسیرگرایی و طبیعی‌گرایی نیز نامیده شده، دیدگاهی است که طبق آن، مشاهده آنچه‌ان خالص نیست که فارغ از علائق و ارزشهای فرد باشد. از این دیدگاه، تحقیق علمی باید فهم همدلانه‌ای از افراد مورد مطالعه خود داشته باشد. این رویکرد مدافع روش‌های کیفی در تحقیق است (هوو Howe، ۱۹۸۸، صفحه ۱۵).

۲- در این نگرش ترکیبی به فلسفه علم، ترکیب پویایی از دانش استقرایی، خردگرایی قیاسی-استقرایی-قیاسی، و رویکرد مینوی به منظور تعالی جویی و رهایی‌بخشی حیات روان‌شناختی آدمی را ایجاد می‌کنیم و پژوهش‌های روان‌شناسی را، که عمدتاً از نوع ترکیبی خواهد بود، بر چنین بنایی استوار می‌سازیم. به نظر ما، خطاست اگر تصور کنیم که چون بنیادهای فلسفه تحصلی و تفسیرگری و خردگرایی متفاوت از یکدیگر است، امکان کنار هم نهادن دانش عینی و دانش پدیداری و اندیشه خردمندانه در روش‌های پژوهشی روانی-تربیتی وجود ندارد. برعکس، اگر علم را به صورت طیفی از مراتب ساده و عینی تا کاملاً پیچیده و شهودی در نظر گیریم، ضرورت و حقانیت بهره‌گیری از روش‌های ترکیبی در پژوهش‌های روان‌شناسی آشکار خواهد شد.

نیازمند تحولات بازهم بیشتری است، همخوانی دارد. نیز باید پرسید انواع روش‌های پژوهشی کمی، کیفی و ترکیبی، که مکمل یکدیگر هستند و هر یک می‌توانند برای پژوهش‌های معین روان‌شناسی و علوم تربیتی مناسب‌تری داشته باشند، به چه صورتی به دانشجویان روان‌شناسی و علوم تربیتی تدریس می‌شود و تا چه اندازه پاسخگوی نیازهای پژوهشی روان‌شناسی و تعلیم و تربیت در ایران است.

پرسشها و یافته‌های پژوهش

طرح پژوهشی "بررسی روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران" در پی پاسخگویی به پنج سؤال زیر بوده است:

اول آنکه، متون و منابعی که در کلاسهای درسی دانشگاهی روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی مورد استفاده قرار می‌گیرند، عموماً بر کدام بنیادهای نظری فلسفه علم استوارند؟ دوم آنکه، مقالات علمی-پژوهشی که در مجلات روان‌شناسی و علوم تربیتی ایران انتشار می‌یابد، اساساً مبتنی بر کدام نگرش معرفت‌شناختی، کدام رویکرد پژوهشی، و کدام نوع از طرح‌های پژوهشی است.

سوم آنکه، سرفصلهایی که در درس روش تحقیق در مقاطع کارشناسی، ارشناسی ارشد و دکترای روان‌شناسی و علوم تربیتی در دانشگاه‌های بزرگ کشور تدریس می‌شود، تا چه اندازه با عنوان‌های مطرح‌شده در منابع اصیل دانشگاهی درس روش تحقیق همخوانی دارد؟

چهارم آنکه، محتوای تدریس استادان روش تحقیق در سطوح کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترای روان‌شناسی و علوم تربیتی مبتنی بر کدام بنیادهای نظری و معرفت‌شناسی است و روش‌های پژوهش که در کلاس‌های درس روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی تدریس می‌شود اساساً از نوع روش‌های کمی یا کیفی یا ترکیبی است؟

پنجم آنکه، دانشجویانی که در درس روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی را در سطوح کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکتری می‌گذرانند تا چه اندازه با ماهیت پژوهش و مبانی نظری و معرفت‌شناختی روش‌شناسی پژوهش آشنا می‌شوند و در آموزشهای خود اساساً کدام روش‌ها و طرح‌های پژوهشی را فرامی‌گیرند؟

در پاسخ به سؤال اول تحقیق، تحلیل محتوای شانزده منبع اصلی که در کلاس‌های درسی دانشگاهی روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی مورد استفاده قرار می‌گیرند نشان داد که این منابع عموماً بر بنیادهای نظری فلسفه تحصلی و پساتحصلی استوارند. اسامی شانزده کتاب مذکور که در دانشگاه‌های ایران تدریس می‌شود در جدول ۱، و خلاصه بررسی محتوای کمی

مباحث معرفت‌شناسی این کتاب‌ها در جدول شماره ۲ نشان داده شده است. (برای توضیح بیشتر نگاه کنید به لطف‌آبادی، ۱۳۸۵)

جدول ۱- شماره عنوان کتابها و نام نویسنده و مترجم هر یک از کتابها		
شماره ردیف	عنوان کتاب	نام نویسنده و مترجم
۱	روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان-شناسی (۱۳۸۳ و ۱۳۸۴) دو جلد	گال و بورگ و گال (ترجمه دکتر نصر و همکاران)
۲	روشهای پیشرفته پژوهش در علوم انسانی (۱۳۸۴)	دکتر فراهانی و دکتر غریبی
۳	روشهای تحقیق در علوم رفتاری (۱۳۸۳)	دکتر سرمد، دکتر بازرگان، و دکتر حجازی
۴	روشهای تحقیق در علوم رفتاری (۱۳۸۳)	دکتر پاشاشریفی
۵	راهنمای عملی پژوهشهای تربیتی (۱۳۸۲)	دکتر عباس هومن
۶	روشهای پژوهش در علوم تربیتی (۱۳۸۲)	دکتر خوی‌نژاد
۷	روش تحقیق در تعلیم و تربیت (۱۳۸۰)	آری، جیکوبز، و رضویه (ترجمه سرکیسیان و همکاران)
۸	روشهای پژوهش در روان‌شناسی بالینی و مشاوره (۱۳۸۰)	بارکر و همکاران (ترجمه دکتر نیکخو)
۹	راهنمای تحقیق و ارزشیابی در روان‌شناسی و علوم تربیتی (۱۳۷۶)	استفان ایزاک (ترجمه دکتر دلاور)
۱۰	مبانی پژوهش در علوم رفتاری (۱۳۷۴)	فرد کرلینجر (ترجمه دکتر پاشاشریفی و دکتر نجفی زند)
۱۱	مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی (۱۳۷۳)	دکتر دلاور
۱۲	شناخت روش علمی در علوم رفتاری (۱۳۷۴)	دکتر حیدرعلی هومن
۱۳	مبانی پژوهش در علوم تربیتی و سایر زمینه‌های وابسته (۱۳۷۳)	بالدبی و دژن (ترجمه دکتر نجفی زند)
۱۴	پایه‌های پژوهش در علوم رفتاری (شناخت روش علمی) (۱۳۷۰)	دکتر حیدرعلی هومن
۱۵	روشهای تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی (۱۳۶۸)	دکتر دلاور
۱۶	روشهای تحقیق در علوم تربیتی (۱۳۶۶)	جان بست (ترجمه دکتر پاشاشریفی و دکتر طالقانی)

جدول ۲- تحلیل محتوای شانزده کتاب مهم روش تحقیق از نظر بنیادهای روش‌شناختی و نوع روشهای پژوهش

حجم اختصاص یافته به روشهای ترکیبی	حجم اختصاص یافته به روشهای کیفی	حجم اختصاص یافته به روشهای کمی	حجم اتکاء به فلسفه‌های دیگر	حجم اتکاء به فلسفه ساختن-گرایی	حجم اتکاء به فلسفه تحصیلی و پست‌تحصیلی	حجم بحثهای بنیادی فلسفه علم در کتاب	شماره عنوان کتاب و نویسنده و مترجم
۰	۲۸۰/۱۲۸۶=٪۲۲	۹۰۰/۱۲۸۶=۷۰	۰	۳۰۰/۱۲۸۶=٪۲۳	۹۰۰/۱۲۸۶=٪۷۰	۴۶/۱۲۸۶=٪۴	۱
۰	۲۶/۳۳۴=٪۸	۳۰۰/۳۳۴=٪۹۰	۰	۲۶/۳۳۴=٪۸	۳۰۰/۳۳۴=٪۹۰	۰/۳۳۴=٪۰	۲
۰	۱۰/۳۳۱=٪۳	۳۲۰/۳۳۱=٪۹۷	۰	۱۰/۳۳۱=٪۳	۲۳۱/۳۳۱=٪۹۷	۲/۳۳۱=٪۱	۳
۰	۳۰/۴۱۲=٪۷	۳۷۰/۴۱۲=٪۹۰	۰	۳۰/۴۱۲=٪۷	۳۷۰/۴۱۲=٪۹۰	۷/۴۱۲=٪۲	۴
۰	۴/۳۶۴=٪۱	۳۶۰/۳۶۴=٪۹۹	۰	۴/۳۶۴=٪۱	۳۶۰/۳۶۴=٪۹۹	۲/۳۶۴=٪۱	۵
۰	۴۰/۴۶۴=٪۹	۴۲۴/۴۶۴=٪۹۱	۰	۴۰/۴۶۴=٪۹	۴۲۴/۴۶۴=٪۹۱	۰/۴۶۴=٪۰	۶
۰	۲۳/۶۵۳=٪۴	۶۳۰/۶۵۳=٪۹۶	۰	۲۳/۶۵۳=٪۴	۶۳۰/۶۵۳=٪۹۶	۱۲/۶۵۳=٪۲	۷
۰	۳۰/۳۷۴=٪۸	۳۴۴/۳۷۴=٪۹۲	۰	۷۴/۳۷۴=٪۲۰	۳۰۰/۳۷۴=٪۸۰	۲۵/۳۷۴=٪۷	۸
۰	۹/۲۴۹=٪۴	۲۴۰/۲۴۹=٪۹۶	۰	۲/۲۴۹=٪۱	۲۴۷/۲۴۹=٪۹۹	۰/۲۴۹=٪۰	۹
۰	۰	۵۵۰/۵۶۶=٪۹۷	۰	۱۵/۵۶۶=٪۳	۵۵۰/۵۶۶=٪۹۷	۲۰/۵۶۶=٪۴	۱۰
۰	۴۰/۴۲۰=٪۱۰	۳۸۰/۴۲۰=٪۹۰	۰	۴۰/۴۲۰=٪۱۰	۳۸۰/۴۲۰=٪۹۰	۲۰/۴۲۰=٪۵	۱۱
۰	۰	۳۷۰/۳۷۰=٪۱۰۰	۰	۰	۳۷۰/۳۷۰=٪۱۰۰	۲۰/۳۷۰=٪۵	۱۲
۰	۳۰/۶۰۰=٪۵	۵۷۰/۶۰۰=٪۹۵	۰	۴۰/۶۰۰=٪۷	۵۶۰/۶۰۰=٪۹۳	۳۵/۶۰۰=٪۶	۱۳
۰	۰	۲۲۸/۲۲۸=٪۱۰۰	۰	۰	۲۲۸/۲۲۸=٪۱۰۰	۲۰/۲۲۸=٪۹	۱۴
۰	۳۵/۲۸۴=٪۱۲	۲۵۰/۲۸۴=٪۸۸	۰	۲۰/۲۸۴=٪۷	۲۶۴/۲۸۴=٪۹۳	۲۵/۲۸۴=٪۹	۱۵
۰	۲۵/۵۰۲=٪۵	۴۷۷/۵۰۲=٪۹۵	۰	۲۲/۵۰۲=٪۴	۴۸۰/۵۰۲=٪۹۶	۳۰/۵۰۲=٪۶	۱۶
۰	٪ ۶/۱	٪ ۹۲/۹	۰	٪ ۶/۷	٪ ۹۲/۶	٪ ۳/۸	میانگین درصدی

مطابق بررسی‌های مذکور:

۱) متون تدریس روش تحقیق در روان‌شناسی که در دانشگاه‌های ایران تدریس می‌شود عمدتاً ترجمه و اقتباس از آثار کمی‌گرا و آماری‌نگر در روش تحقیق است. در واقع، آنچه در چند دهه اخیر به چاپ رسیده و در کلاس‌های درس روش تحقیق در دانشگاه‌ها تدریس می‌شود اساساً و

غالباً از نوع کتاب‌هایی است که نشأت گرفته از آثار دانشمندان رفتارگرا و کمی‌نگر کشورهای انگلیسی‌زبان در ربع سوم قرن گذشته است.

۲) بنیادهای معرفت‌شناختی (فلسفه علم) در این آثار اساساً از نوع فلسفه تحصلی، پساتحصلی و استقرارگرای است. بررسی‌های مذکور به روشنی نشان می‌دهد که اکثر متخصصان روش تحقیق به پذیرش دیدگاه‌های نظری تحصلی و پساتحصلی فلسفه علم در مورد بنیان‌های علوم انسانی روی آورده‌اند و شکل‌های مختلف فلسفه استقرارگرای محافل علمی و دانشگاهی در حوزه‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی را فرا گرفته است و شاهد هستیم که در تمام دانشگاه‌ها و مراکز علمی- پژوهشی ما همین دیدگاه‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی به عنوان بنیان‌های مسلم تحقیقات علمی تدریس می‌شود. همچنین، در این آثار یا بحثی جدی درباره "فلسفه علم یا نظریه علم" که مبنای پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی است صورت نمی‌گیرد و اصول فلسفه-های تحصلی و پساتحصلی پایه و فرض مسلم و ناگفته محتوای این کتاب‌ها است؛ اگر هم مختصر بحثی در این مورد هست آشکارا حاکی از پذیرش فلسفه‌های تحصلی و پساتحصلی و تجربه-گرایی در تحقیقات علوم انسانی است.

۳) رویکردها و طرح‌های پژوهشی کیفی در منابع تدریس روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی به صورتی حاشیه‌ای و کم‌رنگ ارائه شده است. به بیان دیگر، ۹۳ درصد حجم آثار مذکور که در دانشگاه‌ها تدریس می‌شود، به مسائل مربوط به پژوهش‌های کمی اختصاص دارد و فقط ۶ درصد از حجم این آثار به پژوهش‌های کیفی می‌پردازند.

۴) در این متون درسی از روش‌های ترکیبی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی به کلی سخنی به میان نیامده است. می‌دانیم که روش‌های ترکیبی در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی (در هر پنج شکل توالی کیفی- کمی، توالی کمی- کیفی، کیفی-سازمان همزمان اطلاعات

۱- philosophy of science / theory of science فلسفه علم، شاخه‌ای از فلسفه است که در پی شناخت ماهیت پژوهش علمی، جریان‌های مشاهده علمی، الگوهای بحث و بررسی علمی، روش‌های بازنمایی و محاسبه‌ای، پیش‌فرض‌های متافیزیکی، و ارزیابی زمینه‌های اعتبار آنها از دیدگاه معرفت‌شناسی است (روزنبرگ، ۲۰۰۵). فلسفه علم در طول تاریخ خود دو حوزه مهم هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی را مورد توجه قرار داده است. سؤال فلسفه علم در حوزه هستی‌شناسی (که غالباً با خود علوم همپوشی پیدا می‌کند) این بوده است که کدام مقوله‌ها را می‌توان به درستی در درون نظریه‌های علمی قرار داد و وجود هر یک از این مقوله‌ها به چه صورتی است. از لحاظ معرفت‌شناسی، فلاسفه علم به تحلیل و ارزیابی مفاهیم عمومی و روش‌های مورد استفاده در مطالعه پدیده‌ها و مفاهیم و روش‌های اختصاصی در پژوهش‌های علوم معین پرداخته‌اند.

کمی، جمع‌آوری همزمان اطلاعات موازی کمی و کیفی، و روش پژوهشی ترکیبی پیچیده^۱ دارای سی سال سابقه است (وازاک و ساینز^۲، ۲۰۰۳، صفحه ۵۶۰) اما تسلط بی‌چون و چرای روش‌های پژوهشی کمی‌گرای و اطلاعات محدود از تنوع روش‌شناسی پژوهش در میان متخصصان کشور ما، مانع شده است که حتی یک مقاله یا کتاب در این مورد انتشار یابد.

۵) اینکه می‌بینیم کتاب‌ها و کلاس‌های روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی در کشور ما در چند دهه اخیر عمدتاً و دانسته و ندانسته در اختیار دیدگاه‌های تحصیلی و پساتحصی و تجربه‌گرایی است و هر آنچه را جدا از این دریافت باشد غیرعلمی و نادرست می‌نامند، از جمله، به این دلیل است که از نظریه‌پردازی روشن در فلسفه علم در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در کشور ما غفلت شده است و دانشجویمان و دانش‌پژوهان در کلاسهای درسی روش تحقیق از پیچیدگیهای فلسفه علم و از بنیادهای روش تحقیق بی‌خبر می‌مانند و دیدگاه‌های استقرارگرای موجود را به عنوان اصول مسلم و بدیهی پژوهش در علوم انسانی می‌پذیرند. ما برای پژوهش‌های همه‌جانبه و عمیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی نیازمند نگرشی متفاوت به فلسفه علم هستیم که آن را "فلسفه خردگرایی مینوی و علمی" می‌نامیم. در این رویکرد فلسفی، سه مفهوم بنیادی دانش "عینی^۳، عقلانیت و خرد^۴، مینوی و متعالی بودن"، مورد تأکید است. در آثار کنونی روش تحقیق به نظریه‌پردازیهای جدید در مبانی پژوهش‌های کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی پرداخته نشده حال آنکه ما نیازمند آن هستیم که الگوهای جدیدی از پژوهش‌های علوم انسانی را که ریشه در حکمت و خرد، دانش عینی جهانی، و یافته‌های دانش بومی داشته باشد طراحی نماییم و تحقیقات علوم تربیتی و روان‌شناسی را با تکیه بر همین حکمت و خرد و فرهنگ و دانش بومی و بهره‌گیری از دستاوردهای جهانی پژوهش در حوزه‌های مذکور، به مرتبه

1 - Sequential qual-quant; Sequential quant-qual; Concurrent qualifying quantitative data; Concurrent parallel data collection; & Complex mixed method

2 - Waszak & Sines

۳ - دانش عینی به معنای اطلاعات و یافته‌های نظامدار برگرفته از مشاهده و مطالعه و تجربه‌ای که به منظور تعیین وضعیت و ماهیت یا اصول موضوع مورد مطالعه صورت گرفته است (وبستر^۳، ۱۹۹۹).

۴ - خرد و خردمندی را به معنای دانش تعمقی و کیفیت استفاده از تجربه و احساس و دانش و اندیشه برای قضاوت درباره‌ی درست و نادرست، نیک و بد، و تشخیص شایسته از ناشایست و حقیقت از ناحق دانسته‌اند (خوان پاسکال لیون^۴، ۲۰۰۰). وقتی که خردمندی از کیفیتی متعالی برخوردار باشد و به بررسی عقلانی و انتقادی و شهودی باورهای اساسی و تحلیل مفاهیم بنیادی این باورها بپردازد آن را حکمت یا تفکر همراه با بصیرت قلبی یا خرد مینوی می‌نامیم.

بالاتری از آنچه هست برسانیم و بستر مناسبی برای نوآوری‌های روان‌شناسی و آموزشی و تربیتی فراهم کنیم.

برای پاسخگویی به سؤال دوم تحقیق، با بررسی و تحلیل محتوای مقالات علمی روان‌شناسی که در تمام چهارده مجله علمی- پژوهشی روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران انتشار می‌یابد؛^۱ سعی کرده‌ایم نشان دهیم که این مقالات علمی- پژوهشی دارای کدام مبانی معرفت‌شناختی (از نظر اتکاء به فلسفه تحصلی و پساتحصلی، فلسفه پدیدارشناسی و تفسیرگری، و سایر انواع فلسفه علم)، کدام مبانی روش‌شناختی (از نظر بهره‌گیری از روش‌های کمی، روش‌های کیفی، و روش‌های ترکیبی پژوهش)، و کدام هدف‌شناسی (شامل چهار هدف پژوهشی: نظریه‌پردازی، بنیادی، راهبردی، یا کاربردی^۲) است.

در پاسخ به سئوالات مذکور، به مطالعه دقیق و تحلیل محتوای ۷۸ مقاله روان‌شناسی که در آخرین شماره چهارده مجله علمی- پژوهشی (روان‌شناسی و علوم تربیتی) منتشر شده پرداخته‌ایم. از آنجا که

۱- اسامی چهارده مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی که درجه علمی- پژوهشی دارند و تماماً یا بخشی از مقالات آنها مربوط به حوزه روان‌شناسی است، و معتبرترین مجلات در این رشته به حساب می‌آیند، عبارتند از: (۱) فصلنامه اندیشه و رفتار (دانشگاه علوم پزشکی ایران)؛ (۲) فصلنامه مطالعات روان‌شناختی (دانشگاه الزهرا)؛ (۳) مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز؛ (۴) مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد؛ (۵) مجله دانشور روان‌شناسی (دانشگاه شاهد)؛ (۶) مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران؛ (۷) مجله روان‌شناسی (انجمن ایرانی روان‌شناسی)؛ (۸) فصلنامه تازه‌های علوم شناختی (مؤسسه مطالعات علوم شناختی)؛ (۹) مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران (جندی‌شاپور) اهواز؛ (۱۰) فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی (انجمن روان‌شناسی ایران)؛ (۱۱) فصلنامه تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره (انجمن مشاوره ایران)؛ (۱۲) فصلنامه نوآوریهای آموزشی (مؤسسه پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی و نوآوریهای آموزشی وزارت آموزش و پرورش)؛ (۱۳) فصلنامه تعلیم و تربیت (پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش)؛ و (۱۴) فصلنامه مطالعات برنامه درسی (انجمن مطالعات برنامه درسی ایران).

۲ - پژوهش‌ها را از نظر هدف و نوع نتایجی که به بار می‌آورند معمولاً به سه نوع بنیادی، کاربردی، و توسعه‌ای تقسیم کرده‌اند. به نظر ما این تقسیم‌بندی قدیمی که از جامعه‌شناسی و اقتصاد گرفته شده کارایی لازم را برای روان‌شناسی و علوم تربیتی ندارد و دربرگیرنده انواع نتایج پژوهش‌های این رشته نیست. به همین جهت، ما ترجیح می‌دهیم چهار نوع پژوهش را از یکدیگر تفکیک کنیم: پژوهش‌های نظریه‌پردازی که به منظور ارائه یک نظریه جدید صورت می‌گیرد؛ پژوهش‌های بنیادی که برای اعتباربخشی یا تعمیم برخی رویکردهای موجود اجرا می‌شود؛ پژوهش‌های کاربردی که برای پیدا کردن راه حل یک مسئله معین روان‌شناسی صورت می‌گیرد؛ و پژوهش‌های راهبردی که هدف از اجرای آن اثبات یا رد برخی اصول یا قواعد علمی روان‌شناسی در شرایط خاص محلی است.

بازنویسی عنوان‌های مقالات مذکور حجم وسیعی را در بر می‌گیرد از ذکر آنها خودداری کرده و فقط خلاصه نتایج حاصل از تحلیل محتوای آن مقالات را ارائه می‌کنیم.

اولاً، از نظر فلسفه علم پشتوانه پژوهش‌های ۷۸ مقاله این چهارده مجله، ۷۵ مقاله از نوع فلسفه تحصیلی، ۲ مقاله از نوع فلسفه پدیدارشناسی، و ۱ مقاله از نوع فلسفه متفاوت علم (خردگرایی مینوی و علمی) بوده است. این یافته پژوهشی به روشنی نشان می‌دهد که ۹۶ درصد پژوهش‌های مقالات روان‌شناسی مجلات علمی - پژوهشی ایران بر اساس فلسفه استقراگرایی (از نوع تحصیلی) صورت گرفته‌اند. شایان ذکر اینکه بجز در یک مقاله از ۷۸ مقاله مورد بحث، در هیچ مورد سخنی از فلسفه علم پشتوانه پژوهش به میان نیامده است و فرض ناآشکار آن بوده است که بحث از فلسفه علم در تحقیقات و مقالات روان‌شناسی، موضوعیت ندارد.

دوم، از نظر بنیادهای روش‌شناسی پژوهش‌ها در مقالات روان‌شناسی چاپ شده در مجلات علمی - پژوهشی، ۷۵ مقاله از نوع کمی، ۱ مقاله از نوع کیفی، و ۲ مقاله از نوع پژوهش‌های ترکیبی هستند. به بیان دیگر، بنیاد روش‌شناسی ۹۶ درصد مقالات روان‌شناسی از نوع کمی‌گرایانه است.

سوم، از نظر هدف‌شناسی و نتایج پژوهشی، ۶۴ مقاله از نوع راهبردی، ۹ مقاله از نوع بنیادی، ۴ مقاله از نوع کاربردی، و فقط ۱ مقاله از نوع نظریه‌پردازی است. به بیان دیگر، ۸۲ درصد مقالات از نوع راهبردی، ۱۲ درصد از نوع بنیادی، ۵ درصد از نوع کاربردی، و فقط ۱ درصد از نوع نظریه‌پردازی است. از این تحلیل محتوای مقالات روان‌شناسی مجلات علمی - پژوهشی کشور برمی‌آید که، بر خلاف نیاز علمی به پژوهش‌های نظریه‌پردازی و تحقیقات کاربردی (که اولی به معنای نوآوری و تولید علم و دومی به معنای حل مسئله در مهمترین نیازهای روان‌شناسی مردم است)، پژوهش‌ها عموماً از نوع راهبردی است که هدف از اجرای آنها اثبات یا ردّ برخی اصول یا قواعد علمی روان‌شناسی در شرایط خاص محلی است و به ندرت می‌توان آنها را در شمار تولید علم واقعی به حساب آورد، زیرا در حل مسائل گوناگون روانی - تربیتی کمک قابل‌ذکری نمی‌کنند.

نتایج تحلیل محتوای ۷۸ مقاله روان‌شناسی را که در آخرین شماره چهارده مجله علمی - پژوهشی کشور به چاپ رسیده در جدول ۳ خلاصه کرده‌ایم.

جدول ۳- خلاصه نتایج تحلیل محتوای معرفت‌شناسی، روش‌شناسی و هدف‌شناسی مقالات روان‌شناسی

تحلیل محتوا	بنیادهای معرفت‌شناسی			بنیادهای روش‌شناسی			هدف‌شناسی (نوع طرح پژوهشی مقاله)			
	تحصیلی	پدیدارشناسی	سایر	کمی	کیفی	ترکیبی	نظریه‌پردازی	بنیادی	راهبردی کاربردی	
تعداد مقالات	۷۵	۲	۱	۷۵	۱	۲	۱	۹	۶۴	۴
درصد مقالات	۹۶٪	۳٪	۱٪	۹۶٪	۱٪	۳٪	۱٪	۱۲٪	۸۲٪	۵٪

چهارمین نتیجه تحلیل محتوای مقالات روان‌شناسی مجلات علمی- پژوهشی کشور آن است که، با اطمینان می‌توان گفت "وجه کاملاً غالب در پژوهش‌های علمی در حوزه روان‌شناسی، که نتایج آنها در مجلات علمی- پژوهشی روان‌شناسی در ایران منتشر می‌شود، اساساً بر فلسفه تحصیلی و پساتحصیلی (و بسیار به ندرت بر فلسفه پدیدارشناسی و ساختن‌گرایی) مبتنی است و توجهی به بنیادهای نظری فلسفه علم در روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی نمی‌شود". همچنین، در پاسخ به این سؤال پژوهش که "بنیادهای نظری روش‌شناسی در پژوهش‌های روان‌شناسی که در آخرین مقالات علمی- پژوهشی مجلات روان‌شناسی کشور انعکاس یافته است چیست؟"، یافته‌های ما نشان می‌دهد که این پژوهش‌ها عمدتاً از نوع کمی‌گرایی است و تحقیقات کیفی و ترکیبی جایگاه قابل‌ذکری در پژوهش‌های روان‌شناسی ایران ندارد.

برای پاسخگویی به سئوالهای سوم و چهارم و پنجم پژوهش که متمرکز بر بررسی چگونگی تدریس درس روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی است، در پی آن بوده‌ایم که نشان دهیم الف) سرفصلهایی که در درس روش تحقیق تدریس می‌شود، تا چه اندازه با عنوان‌های مطرح‌شده در منابع اصیل دانشگاهی درس روش تحقیق، همخوانی دارد؟ ب) استادان روش تحقیق در سطوح کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکترای روان‌شناسی و علوم تربیتی در هفت دانشگاه بزرگ کشور (که همگی دارای دانشجویانی در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکترا هستند) تا چه اندازه با بنیادهای نظری و معرفت‌شناسی روش‌شناسی پژوهش آشنا هستند و کدام روش‌های پژوهش را در کلاسهای خود تدریس می‌کنند؟ ج) دانشجویانی که درس روش تحقیق در روان‌شناسی را در سطوح کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکتری گذرانده‌اند تا چه اندازه مبانی نظری و معرفت‌شناختی روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی را فراگرفته‌اند و در این مورد چه نگرشی دارند.

برای پاسخگویی به سئوالهای مذکور، با مراجعه به استادان درس روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکترای دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در هفت دانشگاه بزرگ کشور (دانشگاه تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشگاه شهید

بهشتی، دانشگاه تربیت معلم، دانشگاه آزاد تهران، دانشگاه شیراز، و دانشگاه اصفهان) توانسته‌ایم با ۲۲ استاد مصاحبه کنیم. از سوی دیگر، ۱۱۹ دانشجوی از هفت دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی مذکور در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکترای روان‌شناسی و علوم تربیتی که میانگین نمره‌های تحصیلی آنان در مقطع تحصیلی خود هفده و بالاتر بوده است مورد مصاحبه ساختاریافته قرار گرفته‌اند. جدول ۴ توزیع فراوانی دانشجویان مورد مصاحبه، و جدول ۵ توزیع فراوانی استنادی را که مصاحبه شده‌اند نشان می‌دهد.

جدول ۴- توزیع فراوانی دانشجویان مورد مصاحبه		
نام دانشگاه و تعداد دانشجویان نمونه مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و تعداد نمونه دانشجویان هر درصد	دانشگاه	و دکترا
۱۳/۴	۱۶ (شامل ۷ مرد و ۹ زن)	دانشگاه تهران (شامل ۵ دانشجوی کارشناسی، ۶ کارشناسی ارشد، و ۵ دکترا)
۱۲/۶	۱۵ (شامل ۷ مرد و ۸ زن)	دانشگاه شهید بهشتی (شامل ۵ دانشجوی کارشناسی، ۵ کارشناسی ارشد، و ۵ دکترا)
۱۸/۵	۲۲ (شامل ۹ مرد و ۱۳ زن)	دانشگاه علامه طباطبایی (شامل ۸ دانشجوی کارشناسی، ۸ کارشناسی ارشد، و ۶ دکترا)
۱۲/۶	۱۵ (شامل ۷ مرد و ۸ زن)	دانشگاه تربیت معلم (شامل ۵ دانشجوی کارشناسی، ۷ کارشناسی ارشد، و ۳ دکترا)
۱۵/۱	۱۸ (شامل ۸ مرد و ۱۰ زن)	دانشگاه آزاد (تهران) (شامل ۵ دانشجوی کارشناسی، ۷ کارشناسی ارشد، و ۶ دکترا)
۱۵/۱	۱۸ (شامل ۸ مرد و ۱۰ زن)	دانشگاه اصفهان (شامل ۷ دانشجوی کارشناسی، ۶ کارشناسی ارشد، و ۵ دکترا)
۱۲/۶	۱۵ (شامل ۹ مرد و ۶ زن)	دانشگاه شیراز (شامل ۵ دانشجوی کارشناسی، ۶ کارشناسی ارشد، و ۴ دکترا)
۱۰۰	۱۱۹ (شامل ۵۵ مرد و ۶۴ زن)	تعداد کل دانشجویان مورد مصاحبه (شامل ۴۰ دانشجوی کارشناسی، ۴۵ کارشناسی ارشد، و ۳۴ دکترا)

توزیع فراوانی استادان روش تحقیق در دانشکده‌های مورد مطالعه هفت دانشگاه بزرگ کشور در جدول ۵ ملاحظه می‌شود. اجرای مصاحبه با تمام استادان روش تحقیق، به دلیل گرفتاریهای گوناگون آنان، میسر نشد ولی توانستیم با پیگیریهای فراوان با ۲۲ نفر از آنان مصاحبه کنیم.

جدول ۵- توزیع فراوانی استادان درس روش تحقیق که مورد مصاحبه قرار گرفته‌اند		
نام دانشگاه و تعداد استادان درس روش تحقیق و مرتبه علمی آنان	تعداد نمونه استادان هر دانشگاه	درصد
دانشگاه تهران (شامل ۲ استادیار، و ۱ استاد)	۳ (شامل ۳ مرد)	۱۳,۶
دانشگاه شهید بهشتی (شامل ۲ استادیار، و ۲ استاد)	۴ (شامل ۲ مرد و ۲ زن)	۱۸,۲
دانشگاه علامه طباطبائی (شامل ۲ استادیار، و ۱ استاد)	۳ (شامل ۲ مرد و ۱ زن)	۱۳,۶
دانشگاه تربیت معلم (شامل ۱ استادیار، و ۱ استاد)	۲ (شامل ۲ مرد)	۹,۱
دانشگاه آزاد (تهران) (شامل ۴ استادیار، و ۱ دانشیار)	۵ (شامل ۴ مرد و ۱ زن)	۲۲,۷
دانشگاه اصفهان (شامل ۱ استادیار، ۱ دانشیار، و ۱ استاد)	۳ (شامل ۳ مرد)	۱۳,۶
تعداد کل مدرسان مورد مصاحبه (شامل ۱۳ استادیار، ۲ دانشیار، و ۷ استاد)	۲۲ (شامل ۱۸ مرد و ۴ زن)	۱۰۰
دانشگاه شیراز (شامل ۱ استادیار، و ۱ استاد)	۲ (شامل ۲ مرد)	۹,۱

بررسی‌های ما نشان داد که تعداد واحدهای درسی روش تحقیق در مقاطع سه‌گانه بسیار اندک است و میانگین واحدهایی که یک دانشجوی دکترا در هر سه مقطع تحصیلی در درس روش تحقیق گذرانده است جمعاً پنج واحد است. این واحدهای درسی معمولاً با اسامی "کلیات روش تحقیق" در مقطع کارشناسی، "روش تحقیق" در مقطع کارشناسی ارشد، و "روش تحقیق پیشرفته" در مقطع دکترا آموخته می‌شود. به بیان دیگر، دانشجویان در هر یک از مقاطع سه‌گانه به‌طور متوسط حداکثر دو واحد درسی روش تحقیق می‌گذرانند و طبیعی است که با این مقدار درس میزان یادگیری‌های آنان بسیار اندک است. مشکل بزرگ دیگر این است که محتوای همین تعداد اندک از واحدهای درسی روش تحقیق در دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا نیز معمولاً تکرار مباحث قبلی است و دانشجویان آنچه را در این سه مقطع تحصیلی می‌گذرانند به‌هیچ‌وجه دربرگیرنده تمام مطالبی نیست که باید در این درس فراگرفته شود.

برای بررسی سرفصلهایی که در درس روش تحقیق در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترای تدریس می‌شود، فهرستی از مباحث و طرح‌های پژوهشی موجود در کتب مهم‌تر روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی (مثلاً در کتاب "روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی" نوشته گال و بورگ و گال، جلد اول و دوم شامل ۱۴۱۶ صفحه، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، انتشارات سمت، ۱۳۸۲ هـ ش) در اختیار دانشجویان و استادان مورد مصاحبه قرار داده شد و از آنان خواسته شد آنچه را در جریان تدریس روش تحقیق درس داده می‌شود مشخص نمایند. نتیجه بررسی مربوط به پاسخ‌هایی که دانشجویان در این مورد داده‌اند در جدول شماره ۶ نشان داده شده است. مسلماً فهم دقیق‌تر این موضوع نیازمند دانستن کیفیت آموزش‌ها در هر مورد از سرفصلها است که برای چنان منظوری باید آزمون دقیقی از هر یک از دانشجویان گرفته می‌شد. از آنجا که چنین اقدامی میسر نبوده است در اینجا این فرض خوش‌بینانه را اختیار کرده‌ایم که وقتی دانشجویی اظهار می‌دارد این یا آن مطلب معین در کلاس تدریس شده است قبول کنیم که، اولاً آن مطلب به‌طور کامل تدریس شده است؛ دوم آنکه آن مطلب به درستی تدریس و تفهیم شده است؛ و سوم آنکه دانشجو نیز آنچه را تدریس شده به خوبی فراگرفته است. از آنجا که می‌دانیم دانشجویان ممکن است در اظهارات خود دچار مبالغه‌گری شده باشند صحت اظهارات آنان را باید با احتیاط مورد توجه قرار دهیم. در هر حال، آنچه در جدول شماره ۶ ملاحظه می‌شود خوش‌بینانه‌ترین دیدگاه در مورد میزان تدریس سرفصلهای درس روش تحقیق در دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در هفت دانشگاه بزرگ کشور است.

جدول ۶- درصد دانشجویانی که در جریان مصاحبه اظهار داشته‌اند هر یک از سرفصل‌های زیر در درس روش تحقیق برای آنان تدریس شده است

وضعیت تدریس سرفصلها در سه مقطع	دانشجویان کارشناسی	دانشجویان کارشناسی ارشد	دانشجویان دکترا
سرفصلها	تدریس شده	تدریس شده	تدریس شده
۱- ماهیت پژوهش‌های روانی-تربیتی	٪ ۱۹/۳	٪ ۱۴/۳	٪ ۶/۷
۲- تدوین پروپوزال (بیان مسئله، اهداف، سؤالات،...)	٪ ۳۸/۷	٪ ۲۰/۲	٪ ۵/۹
۳- مسائل اخلاقی در تحقیقات روانی-تربیتی	٪ ۱/۷	٪ ۰/۸	۰
۴- بررسی پیشینه تحقیق (اهداف، جستجوی منابع، منبع‌نویسی،...)	٪ ۱۵/۱	٪ ۱۲/۶	٪ ۳/۴
۵- روش‌های آماری به عنوان بخشی از درس روش تحقیق	٪ ۲۵/۲	٪ ۲۲/۷	٪ ۱۲/۶
۶- انتخاب نمونه (روش نمونه‌گیری، جامعه، و...)	٪ ۳۰/۳	٪ ۱۴/۳	٪ ۴/۲
۷- جمع‌آوری داده‌ها از طرق مختلف (روایی و پایایی داده‌ها)	٪ ۲۱	٪ ۱۶	٪ ۵/۹

٪ ۳/۴	٪ ۱۵/۱	٪ ۱۵/۱	۸- طرح‌های تحقیق توصیفی
٪ ۳/۴	٪ ۱۱/۸	٪ ۷/۶	۹- طرح تحقیق علی-مقایسه‌ای
٪ ۴/۲	٪ ۱۵/۱	٪ ۱۴/۳	۱۰- طرح‌های پژوهش همبستگی
٪ ۴/۲	٪ ۵	٪ ۲/۵	۱۱- کاربرد رگرسیون در پژوهش
٪ ۵	٪ ۵/۹	٪ ۱/۷	۱۲- تحلیل مسیر در پژوهش
٪ ۴/۲	٪ ۵	٪ ۲/۵	۱۳- کاربرد تحلیل عاملی
٪ ۵	٪ ۴/۲	٪ ۰/۸	۱۴- معادلات ساختاری در پژوهش
٪ ۶/۷	٪ ۱۶	٪ ۱۷/۶	۱۵- طرح‌های آزمایشی و شبه‌آزمایشی
٪ ۳/۴	٪ ۵/۹	٪ ۵/۹	۱۶- طرح پژوهش موردی
٪ ۴/۲	٪ ۳/۴	٪ ۲/۵	۱۷- طرح‌های پژوهشی پدیدارشناسی
٪ ۴/۲	٪ ۵	٪ ۴/۲	۱۸- قوم‌نگاری
٪ ۵	٪ ۴/۲	٪ ۲/۵	۱۹- مطالعات فرهنگی
٪ ۳/۴	٪ ۲/۵	٪ ۱/۷	۲۰- مطالعات زبانی و ارتباطی
٪ ۳/۴	٪ ۵/۹	٪ ۹/۲	۲۱- پژوهش تاریخی
٪ ۳/۴	٪ ۳/۴	٪ ۱/۷	۲۲- پژوهش ارزشیابی (رویکردهای کمی و کیفی)
٪ ۲/۵	٪ ۳/۴	٪ ۲/۵	۲۳- مفهوم تحقیق کیفی و ترکیبی
۰	٪ ۳/۴	٪ ۲/۵	۲۴- تعبیر و تفسیر گزارش‌های پژوهشی و پایان‌نامه‌ها و مقالات

جدول شماره ۶ به روشنی نشان می‌دهد، آنچه به دانشجویان درس روش تحقیق در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکترا تدریس می‌شود کفایت محتوای این حوزه اساسی از دانش را ندارد و طبیعی است که با این مقدار از تدریس و یادگیری نمی‌توان متوقع بود که آنان بتوانند پس از پایان تحصیلات خود به اجرای پژوهش‌های معتبر در روان‌شناسی و علوم تربیتی بپردازند. در واقع، معهود و واحدهای درس روش تحقیق که در سه مقطع تحصیلی روان‌شناسی و علوم تربیتی ارائه می‌شود فاقد ارزش قابل قبول برای پژوهش است. می‌دانیم که در هیچ یک از دانشگاه‌های معتبر جهان چنین وضعیت نامطلوبی وجود ندارد.

پرسش دیگر مصاحبه‌های این تحقیق در مورد رویکرد روش‌شناسی در تحقیقات روان‌شناسی و علوم تربیتی بود. دیدگاه‌های دانشجویان مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکترا در مورد رویکرد روش‌شناختی تدریس استادان درس روش تحقیق (یعنی تدریس روش‌های کمی، روش‌های کیفی، و یا تمرکز بر هر دو روش کمی و کیفی)، در جدول شماره ۷ خلاصه شده است.

جدول ۷- دیدگاه دانشجویان در مورد رویکرد استادان در روش‌شناسی تحقیق			
رویکرد استادان در روش‌شناسی تحقیق	درصد فراوانی نظر دانشجویان کارشناسی ارشد	درصد فراوانی نظر دانشجویان کارشناسی	درصد فراوانی نظر دانشجویان دکترا
روش‌شناسی کمی	۴۱/۸	۳۸/۷	۳۲/۴
روش‌شناسی کیفی	۱/۳	۴/۲	۵/۹
کم‌توانی دانشجویان در تشخیص تفاوت دو روش	۴۳,۱	۵۱,۳	۲۹,۴
کل	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰

از یافته‌های ارائه‌شده در جدول ۷ می‌توان دانست، اولاً رویکرد روش‌شناسی استادانی که درس روش تحقیق را، بخصوص در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد، تدریس می‌کنند از نوع رویکرد کمی است. دوم آنکه توجه استادان این درس در مقطع دکترا به هر دو رویکرد کمی و کیفی در پژوهش اندکی بیشتر است. سوم آنکه، گروه بزرگی از دانشجویان، بخصوص در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد، تشخیص دقیقی از تمایز رویکردهای کمی و کیفی در تدریس استادان خود ندارند. این مشکل برای ۲۹ درصد از دانشجویان دکترا نیز وجود دارد. در واقع، باور نکرده‌ای است که شاهد بوده‌ایم چنین حجم وسیعی از دانشجویان (یعنی ۵۱ درصد دانشجویان کارشناسی، ۴۳ درصد دانشجویان کارشناسی ارشد، و ۲۹ درصد دانشجویان دکترا) ادراک درستی از تفاوت روش‌های کمی و کیفی در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی ندارند. باور نکرده‌ای تر آن است که حتی سه نفر از بیست و دو نفر استادان درس روش تحقیق نیز که مورد مصاحبه قرار گرفتند در ادراک تفاوت روش‌های کمی با روش‌های کیفی مشکل داشتند.

پاسخ استادان به سؤال مذکور در جدول ۸ نشان داده شده است. در این جدول شاهد هستیم که در مقطع کارشناسی اساساً روش‌شناسی کیفی در پژوهش مورد بحث قرار نمی‌گیرد و در مقاطع تحصیلات تکمیلی نیز تمرکز استادان به روش‌های کمی پژوهش در حدود ۹۰ درصد و توجه آنان به تدریس روش‌شناسی کیفی در حدود ۱۰ درصد است. مقایسه دو جدول شماره ۷ و ۸ نشان می‌دهد که هم دانشجویان و هم استادان در این مسئله اتفاق نظر دارند که روش‌های کمی در پژوهش حائز اهمیت اساسی است و در آموزش روش تحقیق به دانشجویان مقاطع سه‌گانه، چندان توجهی به روش‌های کیفی تحقیق مبذول نمی‌شود.

جدول ۸- میزان تمرکز استادان به رویکردهای کمی و کیفی در تدریس روش‌شناسی تحقیق در مقاطع سه‌گانه			
رویکرد استادان در روش‌شناسی تحقیق	درصد تمرکز استاد برای دانشجویان کارشناسی	درصد تمرکز استاد برای دانشجویان کارشناسی ارشد	درصد تمرکز استاد برای دانشجویان دکترا
روش‌شناسی کمی	۸۵,۹	۷۵	۱۸,۸
روش‌شناسی کیفی	۱,۹	۸,۴	۱۲,۵
فقدان تدریس در مقطع	۱۲,۲	۱۶,۶	۶۸,۷
کل	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰

سؤال مهم دیگر این پژوهش در مورد ماهیت پژوهش‌های روان‌شناسی و میزان آموزش فلسفه علم در جریان تدریس روش تحقیق به دانشجویان است. همچنین از استادان و دانشجویان مورد مصاحبه پرسیده شد که مبانی نظری و فلسفه علم در روش‌شناسی پژوهش تا چه اندازه به دانشجویان آموخته می‌شود. هدف از این سؤال آن بود که بینیم استادان و دانشجویان هفت دانشگاه بزرگ کشور که دارای برنامه‌های آموزشی روان‌شناسی و علوم تربیتی در همه مقاطع تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکترا هستند تا چه اندازه بنیادهای فلسفی روش‌های پژوهشی کمی (فلسفه تحصیلی و پساتحصیلی)، بنیادهای فلسفی روش‌های پژوهشی کیفی (فلسفه ساختن‌گرایی و پدیدارشناسی)، و انواع دیگری از فلسفه علم را به دانشجویان درس روش تحقیق می‌آموزند. حاصل این پرسش از استادان و دانشجویان در یک مقیاس شش‌درجه‌ای با میانگین سه و نیم (که یک کمترین نمره و شش بالاترین نمره است) در جدول شماره ۹ نشان داده شده است.

جدول ۹- میزان آموزش ماهیت پژوهش و بنیادهای فلسفه علم در پژوهش‌ها در تدریس روش تحقیق

میزان آموزش بنیادهای فلسفی	میزان آموزش بنیادهای فلسفی	میزان آموزش سایر انواع پژوهش‌های کمی به دانشجویان	پژوهش‌های کیفی به دانشجویان	فلسفه علم به دانشجویان
پاسخ استادان ۲/۳۱ (در مقیاس ۶ درجه‌ای)	۱/۸۶ (در مقیاس ۶ درجه‌ای)	۱/۲۱ (در مقیاس ۶ درجه‌ای)	۱/۳۷ (در مقیاس ۶ درجه‌ای)	۲/۲۵ (در مقیاس ۶ درجه‌ای)
پاسخ دانشجویان ۲/۲۵ (در مقیاس ۶ درجه‌ای)	۱/۷۲ (در مقیاس ۶ درجه‌ای)	۱/۳۷ (در مقیاس ۶ درجه‌ای)		

در جدول ۹ به روشنی شاهد هستیم که تدریس درس روش تحقیق به دانشجویان اساساً بدون توجه به ماهیت پژوهش‌ها و بنیادهای فلسفی آنها آموخته می‌شود. به بیان دیگر، اگر این بخش مهم از آموزش روش تحقیق به دانشجویان کارشناسی، کارشناسی ارشد یا دکترا آموخته می‌شد ارقام جدول باید در فاصله ۳,۵ تا ۶ می‌بود. اینکه می‌بینیم ارقام جدول، فاصله منفی بزرگی با میانگین دارد حاکی از فقر شدید آموزش ماهیت پژوهش‌های کمی و کیفی و سایر انواع پژوهش است. جالب است یادآوری کنیم که نه تنها ماهیت پژوهش به دانشجویان آموخته نشده بود بلکه گروه بزرگی از آنان به کلی نمی‌دانستند که منظور از این سؤال چیست. به بیان دیگر، ۲۴ درصد دانشجویان (در هر سه مقطع تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکترا) به کلی نمی‌دانستند که فلسفه تحصیلی و پساتحصیلی (فلسفه پازیتویستی و پُست‌پازیتویستی) در پس پژوهش‌های کمی است؛ ۲۵ درصد آنان از فلسفه ساختن‌گرایی و پدیدارشناسی که در پس روش‌های کیفی پژوهشی است، و ۶۴ درصد آنان از اینکه انواع دیگری از فلسفه علم می‌تواند جهت‌دهنده پژوهش‌های روانی-تربیتی باشد به کلی بی‌خبر بودند. در جدول ۶ نیز دیدیم که فقط ۱۹,۴ درصد از ۴۰ دانشجوی کارشناسی، ۱۴,۳ درصد از ۴۵ دانشجوی کارشناسی ارشد، و ۶,۷ درصد از ۳۴ دانشجوی دکترا اظهار داشته بودند که در جریان آموزش درس روش تحقیق مطالبی در مورد ماهیت پژوهش به آنان آموخته شده است. معنای این مطالب آن است که، صرف نظر از کمیّت و کیفیت آموزشها، فقط ۱۴ درصد از کل دانشجویان در کلاسهای درس روش تحقیق در مورد ماهیت پژوهش‌های روانی-تربیتی آموزش دیده‌اند.

دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان و بحث و نتیجه‌گیری

بررسی‌های انجام شده در طرح پژوهشی روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران و یافته‌های حاصل از این طرح، به روشنی نشان می‌دهد که ما در دانشگاه‌های بزرگ کشور که دانشجویانی در هر سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکترا داریم و گروه‌هایی از این دانشجویان قاعدتاً باید پس از پایان تحصیلات به اجرای پژوهش‌های علمی در مسائل روانی-تربیتی و تولید علم برای حل مسائل بی‌شمار روانی-تربیتی کشور پردازند و مرزهای کنونی دانش را گسترش بخشند، از چنان آموزش‌هایی برخوردار نمی‌شوند که پاسخگوی این نیاز اساسی باشد. اگر بپذیریم که دانشجویان ما باید به جوانب گوناگون روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی تسلط یابند و همه انواع پژوهش، از پژوهش‌های کمی گرفته تا کیفی و ترکیبی و از پژوهش‌های نظریه‌پردازی و بنیادی و راهبردی گرفته تا پژوهش‌های کاربردی، را فراگیرند و

قدرت اجرای آنها را پیدا کنند، ناچاریم اذعان کنیم که در حال حاضر چنین انتظاری در دانشگاه‌های ما برآورده نمی‌شود.

در واقع، آنچه در آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در هفت دانشگاه بزرگ کشور می‌بینیم، غالباً نوع محدودی از پژوهش (پژوهش‌های کمی‌گرای مبتنی بر فلسفه تحصیلی و پساتحصیلی) است. هم کتاب‌ها و منابع درسی تدریس در کلاس‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا چنین است؛ هم مقالات برگرفته از پژوهش‌های روانی-تربیتی که در مجلات علمی-پژوهشی کشور انتشار می‌یابد دارای همین ویژگی محدودنگر کمی‌گرای است؛ هم سرفصلهای تدریس دروس روش تحقیق کفایت محتوایی لازم را ندارد؛ هم بنیادهای نظری و معرفت‌شناختی در محتوای تدریس استادان در کلاس‌های درس روش تحقیق در سطوح کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکترای روان‌شناسی در دانشگاه‌های بزرگ کشور اساساً از نوع کمی‌گرایانه است؛ هم دانشجویان درس روش تحقیق در دانشگاه‌های بزرگ کشور با بنیادهای نظری و معرفت‌شناختی (فلسفه علم) در روش‌شناسی پژوهش آشنا نمی‌شوند.

مسئله فقط این نیست که کدام یک از روش‌های کمی و کیفی و ترکیبی درست یا نادرست یا بهتر و بدتر است. مسئله این است که آنچه بر آموزش و پژوهش روش‌شناسی تحقیقات روانی-تربیتی تسلط دارد دست‌کم سی تا چهل سال عقب‌تر از روش‌شناسی پژوهش در دانشگاه‌های بزرگ جهان در حال حاضر است. و بدتر این است که هم کمی‌ت واحدهای درسی روش تحقیق ما چند مرتبه کمتر از تعدادی است که در رشته‌های مشابه در دانشگاه‌های پیشرفته جهان هست و هم به دلیل محتوای ضعیف این واحدهای درسی، دچار عقب‌ماندگی کیفی بسیار هستیم و پژوهش‌های ما در روان‌شناسی و علوم تربیتی از چنان قوتی برخوردار نیست که به نظریه‌پردازی و حل مسائل اساسی در حوزه‌های پیچیده و دشوار روانی-تربیتی برسد. بی‌جهت نیست که دانشگاه‌های ما در رتبه‌بندی‌های جهانی علمی و آموزشی و پژوهشی در ردیف‌های چند هزارم قرار می‌گیرند.^۱ وضع موجود نامطلوب است و بدیهی است که اگر بخواهیم در مراتب علمی ارزشمندی قرار بگیریم باید آموزش و پژوهش را به کلی متحول سازیم.

۱ - در این رده‌بندی‌های جهانی که همیشه در سایتهای مربوطه پیش چشم همگان قرار دارد، به عنوان مثال، در سال جاری دانشگاه تهران در ردیف ۱۴۶۳، دانشگاه تربیت مدرس در ردیف ۲۶۳۳، دانشگاه فردوسی در ردیف ۲۷۹۰، دانشگاه شریف در ردیف ۲۸۴۴، دانشگاه شهید بهشتی در ردیف ۳۵۳۶، و دانشگاه مازندران در ردیف ۶۱۰۴ ارزیابی شده است.

در تحقیق موضوع این مقاله و در مصاحبه با دانشجویان و استادان درس روش تحقیق گفتگوهایی در مورد وضعیت موجود آموزش و پژوهش و مسائل روش‌شناسی تحقیقات روان‌شناسی و علوم تربیتی و موانع و چشم‌اندازها و راه‌کارهای غلبه بر مشکلات موجود نیز صورت گرفت که به یافته‌های ارزشمندی نیز دست یافتیم. در پایان این مقاله بی‌مناسبت نیست که موارد مهمتری از دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان را ذکر کنیم که می‌تواند به عنوان نظر و فرضیه در نظر گرفته شود. هر یک از این نکات می‌تواند موضوع پژوهش قرار گیرد و در باره شدت و ضعف و صحت آنها نتیجه‌گیری‌های دقیقتری به دست آید.

در باره دلایل وضعیت موجود و جستجو برای حل مشکلات روش‌شناسی در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی، دیدگاه‌های گوناگونی ارائه شد که می‌تواند به عنوان یک مجموعه از فرضیات مورد پژوهش و آزمون قرار گیرد. بر این اساس، مشکلات پیشرفت علمی در حوزه‌های روش‌شناسی تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی ناشی از یک مجموعه عوامل درون‌دانشگاهی و برخی عوامل برون‌دانشگاهی است. دلایل برون‌دانشگاهی بر اساس پیشینه‌های تاریخی - فرهنگی و وضعیت اجتماعی قابل تبیین است که بحث آنها بدور از موضوع این مقاله است.

در مورد دلایل درون‌دانشگاهی وضعیت موجود در روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی، علوم تربیتی و موانع آن، هم دانشجویان و هم استادان دیدگاه‌های خود را با نوعی تلخکامی بیان می‌کردند که طرح و بحث همه آنها فرصت دیگری را می‌طلبد. بیشترین اشاره مصاحبه‌شوندگان به کم‌بودن تعداد واحدهای درسی روش تحقیق، ناکافی بودن دانش استادان روش تحقیق، کیفیت پایین تدریس روش تحقیق، فقدان دیپارتمان‌های روش‌شناسی پژوهش در دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی، کم‌رونق بودن فضای آکادمیک دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی، فقر منابع علمی در روش‌شناسی پژوهش، ضعف‌های کیفیت مدیریت علمی و پژوهشی، کمبودهای شدید کتابخانه‌ای و منابع علمی، ظاهرسازیهای علمی و پژوهشی و تقلیدگری و کپی‌برداری به جای پژوهش واقعی، توزیع تبعیض‌آمیز راهنمایی پایان‌نامه‌ها و ناتوانی در راهنمایی پژوهش‌ها، ضعف روحیه و ویژگیهای علمی لازم برای تدریس و آموزش و پژوهش، پراکنده‌کاری و بی‌هدفی پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی، ناتوانی دانشجویان و حتی استادان در استفاده از منابع بین‌المللی، انگیزه اندک و راحت‌طلبی دانشجویان، و فقر نوآوری و نارسایی اندیشه و شجاعت و شور علمی که مانع از پیشرفت پژوهشی است.

برخی از استادان مصاحبه‌شونده معتقد بودند که استادان قدیمی‌تر دروس روش تحقیق عموماً در سی تا چهل سال قبل در کشورهای غربی تحصیل کرده‌اند و غالباً به نظام کمی‌گرای پژوهشی

آن سالها همچنان پای بند هستند و نمی توانند به نادیده گرفتن یا تغییرات اساسی در دیدگاه‌هایی بپردازند که سالها از آن دفاع کرده‌اند. آنان معتقد بودند که آثار علمی و برنامه‌ها و محتوای تدریس این استادان بیانگر این واقعیت است. از سوی دیگر، به این نکته نیز اشاره می‌شد که دانشجویان نیز معمولاً برای دریافت آموزشهای جدید از فضاهای آکادمیک همانند با دانشگاه‌های معتبر جهان برخوردار نبوده و پای از محدوده‌های کم‌اعتبار دانشگاه‌های کشور فراتر نگذاشته و غالباً به تکرار و گسترش محدود چند واحد درسی آموخته‌های خود در مقاطع تحصیلات تکمیلی اکتفا کرده‌اند و طبعاً نمی‌توان انتظار داشت که در چنین وضعیتی شاهد پرورش دانشمندان و پژوهشگرانی قوی باشیم.

همچنین، به عنوان راهکار برای حل مسائل موجود به این نکته اشاره شد که اگر بخواهیم جایگاه علمی و آموزشی و پژوهشی روان‌شناسی و علوم تربیتی به سطح قابل قبولی برسد اولاً لازم است تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی و اجرا و کنترل و ارزشیابی برنامه‌ها و امور علمی و آموزشی و پژوهشی با نظر و مشارکت فعال استادان و دانشمندان و پژوهشگران نوآور و مستقل صورت گیرد و ثانیاً با فرصت دادن به بروز اندیشه‌های نو و اعتلای فضای آکادمیک در دانشگاه‌ها و محیطهای علمی و آموزشی و پژوهشی رونق تازه‌ای به تولید علم و پرداختن به همه انواع روش‌شناسی پژوهش داده شود.

به آنچه از زبان دانشجویان روان‌شناسی، علوم تربیتی، و استادان درس روش تحقیق نقل شد می‌توان این نکته را نیز اضافه کرد که کمبودها و نارساییهای روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی ناشی از میزان شور و شوق و خردمندی و توان علمی و ویژگیهای شخصیتی خود ما پژوهشگران نیز هست که به این یا آن عنوان به کار آموزش و پژوهش و تولید علم در روان‌شناسی و علوم تربیتی اشتغال داریم. مسئله این است که نارسایی دانش و اندیشه و ظاهرسازی و ترس و تقلید موجب شده است که کیفیت پژوهش‌های ما با ضعفهای اساسی همراه باشد. ما باید به کیفیت اندیشه و میزان جستجوگری و استواری اراده و عملکردهای علمی خود نیز نگاه دوباره-ای بیندازیم و بسان حافظ، این رند شوریده شوراننده، بگوییم که:

"فرشته عشق نداند که چیست ای ساقی بخواه جام و شرابی به خاک آدم ریز

میان عاشق و معشوق هیچ حایل نیست تو خود حجاب خودی حافظ از میان برخیز"

منابع

- آری، دانالد؛ چسر، لوسی؛ و رضویه، اصغر (ترجمه‌های وازگن سرکیسیان و مینو نیکو و ایما سعیدیان، ۱۳۸۰). روش تحقیق در تعلیم و تربیت. انتشارات مرکز تحقیقات و مطالعات سنجش برنامه‌های صدا و سیما.
- ایزاک، استفان (ترجمه‌های علی دلاور، ۱۳۷۶). راهنمای تحقیق و ارزشیابی در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ارسباران.
- بارکر، کریس؛ پیسترنگ، نانس؛ و الیوت، رابرت (ترجمه‌های هاما یاک آوادیس یانس و محمدرضا نیکخو، ۱۳۸۰). روش‌های پژوهش در روان‌شناسی بالینی و مشاوره. تهران: انتشارات سخن.
- بالدبی، دنو، و دِلن، ون (ترجمه‌های جعفر نجفی زند، ۱۳۷۳). مبانی پژوهش در علوم تربیتی و سایر زمینه‌های وابسته. تهران: نشر قومس.
- بست، جان (ترجمه‌های حسن‌پاشا شریفی و نرگس طالقانی، ۱۳۶۶). روش‌های تحقیق در علوم تربیتی. تهران: انتشارات رشد.
- خوی‌نژاد، غلامرضا (۱۳۸۲). روش‌های پژوهش در علوم تربیتی. انتشارات سمت
- دلاور، علی (۱۳۷۳). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.
- دلاور، علی (۱۳۸۵، چاپ نوزدهم). روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: مؤسسه نشر ویرایش.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ و حجازی، الهه (۱۳۷۷). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.
- شریفی، حسن‌پاشا؛ و شریفی، نسترن (۱۳۸۰). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات ارسباران.
- فراهانی، حجت‌الله؛ و عُرَیضی، حمیدرضا (۱۳۸۴). روش‌های پیشرفته پژوهش در علوم انسانی. انتشارات جهاد دانشگاهی اصفهان.
- کارناپ، رودلف (ترجمه‌های یوسف عقیقی، ۱۳۶۳). مقدمه‌ای بر فلسفه علم (مبانی فلسفی فیزیک). تهران: انتشارات نیلوفر.
- کرلینجر، فردال. (ترجمه‌های حسن‌پاشا شریفی و جعفر نجفی زند، ۱۳۷۴). مبانی پژوهش در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آوای نور.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جوئیس (ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، ۱۳۸۲ و ۱۳۸۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. جلد اول و دوم. انتشارات سمت و دانشگاه شهید بهشتی.

لطف‌آبادی، حسین؛ و نوروزی، وحیده (۱۳۸۵). خرد مینوی، دانش عینی، و رشدیافتگی شخصیت علمی به عنوان مبانی نوآوریهای آموزشی و تربیتی. ویژه‌نامه علمی- پژوهشی چالشها و راه‌حلهای در نوآوریهای آموزشی و تربیتی. سال پنجم، شماره بهار.

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

لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۶). رویکردی نو به فلسفه تعلیم و تربیت. فصلنامه نوآوریهای آموزشی: ویژه‌نامه نوآوری در فلسفه تعلیم و تربیت. شماره ۲۰، پاییز ۸۶.

هومن، حیدرعلی (۱۳۷۴). شناخت روش علمی در علوم رفتاری. تهران: انتشارات پارسا.

هومن، حیدرعلی (۱۳۶۶). پایه‌های پژوهش در علوم رفتاری: شناخت روش علمی. تهران: انتشارات چاپخانه دیبا.

هومن، عباس (۱۳۸۲). راهنمای عملی پژوهش‌های تربیتی. انتشارات منادی تربیت.

Aiken, L. S., West, S. G., Sechrest, L., & Reno, R. R. (1990). Graduate training in statistics, methodology, and measurement in psychology. *American Psychologist*, Vol. 45, No. 6, pp. 721-734.

Aldrich, J. H., & Nelson, F. D. (1984). *Linear probability, logit and probit models*. Beverly Hills, CA: Sage.

Atkinson, P.; & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bentler, P. M. (1986). Structural modeling and Psychometrica: An historical perspective on growth and achievements. *Psychometrica*, 51, 35-51.

Bogdan, R. C., & Bikeln, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.

Carspecken, P. F. (1995). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. London: Routledge.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Coombs, C. (1964). *A theory of data*. New York: Wiley.

Cronbach, L. J., Gleser, G. C., Nanda, H., & Rajaratnam, N. (1972). The dependability of behavioral measurement: Theory of generalizability for scores and profiles. New York: Wiley.

Delgado, R., & Stefanic, J. (Eds.). (1997). *Critical white studies: Looking behind the mirror*. Philadelphia, PA: Tempel University Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2006). *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Duncan, O. D. (1975). *Introduction to structural equation models*. New York: Academic Press.

Greenacre, M. J. (1984). *Theory and applications of correspondence analysis*. New York: Academic Press.

Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: UCLA Center for the Study of Evaluation.

Gulliksen, H. (1950). *Theory of mental tests*. New York: Wiley.

Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1984). *Item response theory: Principles and applications*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishers.

Harman, H. F. (1967). *Modern factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

Hotelling, H. (1933). Analysis of a complex of statistical variables into principal components. *Journal of Educational Psychology*, 24, 417-441, 498-520.

Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17, 10-16.

Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1979). *Advances in factor analysis and structural equation models*. Cambridge, MA: Abt Associates.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567-605). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Lord, F. M., & Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oakes, CA: Sage.

McCleary, R., & Hay, R. A. (1980). *Applied time series analysis for the social sciences*. Beverly Hills, CA: Sage.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook for new methods*. Thousand Oakes, CA: Sage.

Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.): *Handbook of mixed methods*. Thousand Oakes, CA: Sage Publications.

Nishisato, S. (1980). *Analysis of categorical data: Dual scaling and its applications*. Toronto, University of Toronto Press.

Pascual-Leone, Juan (2000). Mental attention, consciousness, and the progressive emergence of wisdom. *Journal of Adult Development*. Spring.

Rosenberg, Alex (2005). *Philosophy of science: A contemporary introduction* (2nd Edition). New York: Routledge.

Shiffman, S. S., Reynolds, M. L., & Young, F. W. (1981). *Introduction to multidimensional scaling: Theory, methods, and applications*. New York: Academic Press.

Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. London: McGraw-Hill.

Stevens, S. S. (1951). Mathematics, measurement, and psychophysics. In S. S. Stevens (Ed.), *Handbook of experimental psychology* (pp. 1-49). New York: Wiley.

Stevens, S. S. (1961). To honor Fechner and repeal his law. *Science*, 133, 80-86.

Straus, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Torgerson, W. S. (1958). *Theory and methods of scaling*. New York: Wiley.

Waszak, Cindy; & Sines, Marylyn C. (2003). Mixed methods in psychological research. In A. Tashakkori & C. Teddlie: *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Webster (1999). *Webster's dictionary unabridged*. London: Simon and Schuster.

Winer, B. J. (1962). *Statistical principles for experimental design*. New York: McGraw-Hill.