



واحد الکترونیک دانشگاه آزاد اسلامی
گروه علوم تربیتی

روشهای تحقیق در برنامه ریزی درسی

دکتر فریمان ابراهیم زاده

عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی

مقدمه

زیستن در جهان امروز، و در عصر فراشناختی و متاتئوری (تئوری را به تئوری کشاندن)، تیز بینی و وسواس خاصی را طلب میکند، این تیز بینی و وسواس علمی جز از راه تحقیق، از راه دیگر میسر نیست.

از نقطه نظر دیگر عصر کنونی که به نام عصر اطلاعات و ارتباطات نام گرفته است، برای رشد و پویایی اقتصاد جامعه رویکرد اقتصاد مبتنی بر دانش را طلب می کند.

به عبارت دیگر توسعه یک جامعه در ابعاد مختلف اقتصادی، اجتماعی و سیاسی وابسته به اقتصاد دانش محور می باشد. در اقتصاد دانش محور تمامی فرایندهای مربوط به توسعه ارتباط تنگاتنگی با فرایند تولید علم دارد.

و فرایند تولید علم ارتباط مستقیم با تحقیق یا پژوهش دارد. پژوهش راهی است که بوسیله آن می توان در مورد مشکلات اندیشید. تحقیق فرایندی است که دارای ساختار پاسخ به سئوالات بوده و طی آن بطور منظم پاسخ های یافته شده، شرح داده می شوند.

علت اصلی پژوهش در علوم مختلف، خلق دانش، بهبود عملکردها و گسترش، ارتقاء و توسعه پیکره علمی آگاهی اصولی در عملکرد علوم مختلف است.

با توجه به اهمیت پژوهش و نقشی که تحقیق بر عهده دارد، شکی نیست که انجام آن نیاز به تبحر خاص و در درک اصول خاص تحقیق دارد. بدون آگاهی و درک کامل از فرایند تحقیق نمی توان به اهداف آن دست یافت. و این فرایند نیاز به متدولوژی خاص دارد. هدف این نوشتار آشنایی دانشجویان عزیز کسب اطلاعات و آگاهی و مهارتهای لازم در خصوص مساله یابی و انجام پژوهش و تدوین طرح پژوهشی در عرصه آموزش و پرورش است. ان شاء الله

بسمه تعالی



واحد الکترونیک دانشگاه آزاد اسلامی

گروه علوم تربیتی

فرم طرح درس روشهای پژوهش در برنامه ریزی درسی

آخرین مدرک تحصیلی: دکتری

رتبه دانشگاهی: استادیار

نام و نام خانوادگی مدرس: فریمان ابراهیم زاده

رشته تحصیلی: علوم تربیتی، مدیریت آموزش عالی

گروه آموزشی: علوم تربیتی

ترم: ۲

مقطع: کارشناس ارشد

رشته تحصیلی فراگیران: برنامه ریزی درسی

تعداد فراگیران: ۶

عنوان درس؛ روشهای تحقیق در برنامه ریزی درسی

نوع درس: تئوری

تعداد واحد: ۲

زمان شروع کلاس: ۱۴۰۲/۶/۳۱ زمان خاتمه کلاس: ۱۴۰۲/۱۰/۱۰

روز و ساعت تشکیل کلاس: یکشنبه ها ساعت ۱۹ الی ۲۱

شرح کلی درس: برنامه درسی اساس و پایه کارهای تربیتی مدارس است. در این میان برنامه درسی پلی است میان ایده آل ها و انتظارات (هدفها)، و واقعیت ها که در زندگی مدرسه ای اتفاق می افتد. به سخن دیگر، برنامه درسی حاصل ترکیب انتظاراتی است از آنچه کودکان باید یاد

بگیرند با آن چه در دنیای واقعیت ها در پرتو صرف وقت بیشتری از زندگی شان در مدرسه کسب می کنند، این مقصود مهم علت وجودی مدرسه است و به این دلیل است که اصلاح و بهبود مستمر وضع تحصیلی در مدارس در اهمیت اول قرار می گیرد. هر چند، اصلاح می تواند به طور مستقیم متوجه سایر جنبه های مدرسه مانند ساختار سازمانی، منابع مالی، نقش دانش آموزان و معلمان، و مدیریت مسئولیت ها باشد، با این وصف همه این جنبه ها، در تحلیل نهایی، به قصد اصلاح و بهسازی برنامه های درسی مدارس انجام می گیرد. (تقی پور ظهیر، ۱۴۰۰)

در این عنوان یک جنبه از برنامه درسی مورد مطالعه قرار می گیرد و آن برنامه درسی قصد شده است. این چیزی است که از دانش آموزان انتظار می رود یاد بگیرند. در پرتو برنامه درسی قصد شده آموزش دانش آموزان به طور عمدی و آگاهانه برنامه ریزی و اجرا می شود. برنامه درسی قصد شده نتیجه بخشی از چرخه برنامه ریزی اصلاح و توسعه برنامه درسی است و باز تایی از امیدها، آرمان ها و هدفها و انتظارات مردم و علاقه مندان است درباره آنچه در مدارس برای دانش آموزان در طول دوران تحصیل در مدرسه اتفاق می افتد

برنامه درسی قصد شده از چهار منبع ویژه سرچشمه می گیرد. این چهار منبع شامل (۱) ادراک کارکردهای واقعی مدارس و کارکردهای ایده آل و مطلوب است یعنی ادراک آنچه هست و آنچه باید باشد، (۲) محتوا و راهنمای برنامه درسی، (۳) انواع مواد یادگیری در دسترس و قابل استفاده (۴) پتانسیل منابع تأثیرگذار بر مدارس و معلمان و انتظاراتی که از آنها می رود. این منابع برنامه درسی قصد شده تأثیر بیشتر و قدرتمندی بر یادگیری های دانش آموزان مدارس ابتدایی دارند. بنابراین، برنامه ریزانی که برنامه ریزی اصلاح و بهسازی برنامه درسی را انجام می دهند باید دقت و توجه بیشتری را مبذول دارند (تقی پور ظهیر، ۱۴۰۰)

با وجودی که اصطلاح برنامه درسی شامل همه جنبه های تربیتی مدرسه می شود اما تا مدت ها معنای اصلاح و بهسازی برنامه درسی، توافق یا عدم توافق، بین برنامه ریزان موضوعی مبهم بوده است. به تدریج که مطالعات درباره رشته برنامه ریزی درسی در دانشگاهها نضج میگیرد عدم توافق درباره معنا و ماهیت اصلاح و بهسازی برنامه درسی مشهود می شود. این عدم توافق حداقل در سه مورد خودنمایی می کند، (۱) عدم توافق ناشی از تفاوت در ادراک و موضع گیری برنامه ریزان درباره معنا و مفهوم برنامه درسی، (۲) عدم توافق درباره نوع تجارب یادگیری که دانش آموزان باید در طول دوره تحصیل در مدرسه کسب کنند، (۳) عدم توافق درباره صلاحیتها و ویژگی های علمی، مهارتی، و ارزشی دانش آموزانی است که پس از اتمام تحصیلات رسمی وارد اجتماع بزرگسالان می شوند (والانس و آیزنز به نقل از کلاین)

در هر حال، برنامه درسی تحت تأثیر موقعیت و ارزش هر یک از مباحث یاد شده قرار می گیرد. به این ترتیب که، مثلاً، چه نوع برنامه درسی بر مهارت های تفکر، یا بر رشد شخصی دانش آموزان، یا بر توسعه مهارت ها و دانش اساسی، یا بر ایجاد جامعه عدالت محور و برابر خواه، و یا ترکیبی از این موقعیت های ارزشی تأکید کند؟ توافق در مورد هر یک از موارد یاد شده، که باید پایه و اساسی برای برنامه درسی باشد کار ساده و آسانی نیست. هر چند کار اساسی برای اصلاح و بهسازی برنامه درسی داشت. و نقشه است

یکی از الزامات تعیین مقاصد تربیتی و کارکردهای مدارس ابتدایی و جو بصیرت روشن درباره کارهای تربیتی مدارس است. زیرا که وجود بصیرت درباره نوع و ویژگی برنامه درسی نقش مهمی را در روشن تر کردن برنامه قصد شده ایفا می کند و لازمه آن پاسخگویی به سؤالات اساسی زیر است

(کارکردهای اساسی و هدف های برنامه درسی کدام اند؟ ۲) چه چیزهایی باید آموخته شوند؟ (۳) چه موادی در دسترس و قابل استفاده هستند؟ (۴) آیا مواد مورد نظر متناسب با برنامه قصد شده اند و از آن پشتیبانی موفقیت آمیز هستند؟ می کنند؟ (۵) منابع تأثیرگذار بر آموزش معلمان کدام ها هستند و تا چه میزان تحقیق درباره کارکردهای تربیتی مدارس ابتدایی با این که مدارس کارکردهای متعددی دارند، جامعه پذیر کردن کودکان با گرایش به فرهنگ مسلط و تربیت نگهبانان فرهنگ مسلط، اصل اساسی کارکرد تربیتی مدارس است

بین برنامه درسی ای که به دانش آموزان کمک می کند مسئولیت های خود را بپذیرند، با دیگران سلوک رفتار داشته باشند و به فرهنگ خود و دیگران اوج بگذارند و برنامه درسی ای که اساساً بر اهمیت یادگیری واقعیت هل فرایندها و مفاهیم، و مهارت های خواندن، حساب کردن تأکید می کند تفاوت دارد. موضوع های مطالعات اجتماعی به طور وسیع و مبتنی بر تجارب و نتایج تحلیل های تاریخی باید جایگاه ویژه و برجسته ای در برنامه درسی داشته باشد تا به دانش آموزان جهت دستیابی به هدف های یاد شده کمک کناف همچنین توسعه خود باوری، خلاقیت، انضباط شخصی، توانایی تفکر به طور مستقل مستلزم قبول خطرهایی (ریسک) است. انتخاب کردن، درگیر شدن بیشتر با هنرها، صرف وقت برای مشخص کردن بازتاب آنها در دانش آموزان و دریافت بازخورد در مورد آنچه آموخته می شود از جمله ویژگی های برنامه درسی سنتی معمولی نیستند، بلکه بخشی از یک برنامه درسی هستند که بر اساس خواسته گروه های معینی پیشنهاد می شوند و به طور یقین می تواند بیشتر از این هم توسعه یابد. آنچه در برنامه ریزی درسی اهمیت دارد این است که گروه برنامه ریزان تعیین می کنند که برنامه درسی را چگونه در نظر بگیرند یعنی والدین، مدیران، معلمان، و دانش آموزان به وجود چه حوزه هایی اعتقاد دارند و آنها را مورد تأکید قرار می

دهند، در این صورت ضرورت دارد که به گروه‌های مختلف فهمانده شود که هر یک از حوزه‌های برنامه درسی در آموزش و پرورش کودکان چه مهمی دارند. تنها از راه دانایی است که می‌توانند به طور خردمندانه انتخاب در تاکید کتا، حوزه‌هایی که به وسیله گروه‌های تأثیرگذار مورد توافق قرار می‌گیرند مهم‌ترین تأثیر در تعیین هدف‌های برنامه درسی قصد شده را دارند. در این راستا به منظور پاسخگویی به سئوالات مطرح شده و بسیاری سئوالات دیگر انجام تحقیقات در حوزه برنامه ریزی درسی از اهمیت خاصی برخوردار بوده و لزوم آشنایی با انواع روش‌های تحقیق و کسب مهارت لازم در این خصوص از بسیار مهم است. بنابراین ضرورت کسب دانش و مهارت لازم در خصوص چگونگی انجام پژوهش توسط دانشجویان عزیز دوره‌های تحصیلات تکمیلی حایز اهمیت فراوانی است تا با انجام پژوهش و تولید دانش در بسط و گسترش علم برنامه ریزی درسی و حل مسائل و مشکلات این عرصه بخوبی ایفای نقش نمایند.

ان شاء الله

هدف کلی: کسب دانش لازم در مورد مفاهیم علم و روش علمی و همچنین روش‌های علمی در برنامه ریزی درسی و مهارت لازم در خصوص چگونگی انجام یک تحقیق علمی و تهیه و تنظیم گزارش مربوطه و نوشتن مقالات علمی

اهداف رفتاری:

پس از گذراندن این درس انتظار می‌رود فراگیران عزیز قادر باشند:

- ۱- در مورد مفاهیم علم و روش علمی توضیح دهند
- ۲- مراحل انجام روش علمی را بترتیب نام برده و در مورد هر یک شرح دهند.
- ۳- انواع روش‌های پژوهشی در تعلیم و تربیت را نام برده و در مورد چگونگی انجام هر یک توضیح دهند.
- ۴- یک تحقیق بر اساس موازین علمی را انجام دهند.
- ۵- گزارش یک تحقیق انجام گرفته را بصورت صحیح تنظیم و ارائه دهند.
- ۶- روش‌های ارائه‌ی نتایج یک تحقیق را بیان نمایند.

عنوان درس	جلسه درس
شرح درس، آشنایی با مفاهیم علم، دانش، پژوهش، رویکردهای	جلسه اول

متفاوت به ماهیت علم و مقدمات تحقیق و انتخاب عنوان	
روش علمی و ویژگی های آن ، انتخاب عنوان و بیان مسئله	جلسه دوم
ادامه انتخاب عنوان و بیان مسئله	جلسه سوم
طبقه بندی روشهای پژوهش طبقه بندی روش های پژوهش در برنامه ریزی درسی	جلسه چهارم
ماهیت و ویژگی های پژوهش تربیتی و برنامه ریزی درسی اعتبار پژوهش های تربیتی عوامل تهدید کننده روائی پژوهش های تربیتی و برنامه درسی	جلسه پنجم
اخلاق پژوهش اصول اخلاقی پژوهش های تربیتی و برنامه درسی	جلسه ششم
نقش تجارب گذشته در انجام پژوهش ضرورت بازنگری دانش گذشتگان روشهای جستجو در تجارب گذشتگان و استفاده از آن	جلسه هفتم
متغیر و انواع آن انواع فرضیه ها در مطالعات برنامه درسی اندازه گیری متغیرها و مقیاس های اندازه گیری	جلسه هشتم
انواع روشهای گردآوری داده ها اصول حاکم بر ابزارهای جمع اوری داده ها	جلسه نهم

کاربرد مشاهده ، پرسشنامه و مصاحبه در مطالعات برنامه درسی سنجش روایی و پایایی ابزار در مطالعات برنامه درسی	جلسه دهم
منابع کسب داده ها : جامعه ، تعیین حجم نمونه ، انواع روش های نمونه گیری منابع اطلاع رسانی و چگونگی شناسایی آنها در مطالعات برنامه درسی	جلسه یازدهم
روش های کمی جمع آوری داده ها در مطالعات برنامه درسی : آزمایشی ، توصیفی (زمینه یابی) ، تحلیل محتوا	جلسه دوازدهم
روش های کیفی جمع آوری داده ها در مطالعات برنامه درسی : تاریخی ، قوم نگاری ، نقادی و خبرگی	جلسه سیزدهم

ارزشیابی

۳ نمره	حضور فعال توأم با انجام تکالیف هفتگی
۵ نمره	امتحان میان ترم و ارائه طرح تحقیقاتی
۱۲ نمره	امتحان پایان ترم

منابع مورد استفاده

شورت (۱۳۹۲). روش شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه محمود مهر محمدی و مکاران . تران : انتشارات سمت

گال ، مردیت.والتر بورگ . و جویس گال .روشهای تحقیق کیفی و کمی در علوم تربیتی و روانشناسی.
دو جلدی . ترجم احمد رضا نصر و مکاران. تران : انتشارات سمت.

موسی پور ، نعمت الله. و سید حمید رضا علوی (۱۳۹۵). نگارش علمی. کرمان: دانشگاه شهید باهنر

**Creswell.John,w(2011).Educational Research Planing , Conducting
and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.**

**O`Donoghue ,T .&Punch ,K(Eds).(2013). Qualitative Educational
Research in action: Doing and reflecting. Routledge.**

با آرزوی توفیقات الهی روزافزون

فصل اول ؛ مفهوم تحقیق و اهمیت آن

اهداف ؛

از دانشجویان انتظار می رود در پایان این فصل قادر باشند:

- ۱- اهمیت تحقیق را بیان نمایند.
- ۲- تحقیق را تعریف نمایند.
- ۳- مشخصات یک تحقیق علمی را نام ببرند *

۱-۱- اهمیت پژوهش

با نگاهی به تاریخچه پیشرفت بشریت به سادگی می توان دریافت که راز موفقیت در زندگی کسب معرفت می باشد. زمانیکه بشر بتدریج دریافت که پدیده های عالم دارای نظم و قاعده ای است و یک رابطه علی و معلولی در وجود آنها نهفته شده است، در حقیقت نقطه آغازینی در پیشرفت علم و توسعه زندگی اجتماعی انسان گردید.

نخستین روش استدلال که به ارسطو و یونانیها نسبت داده شده است روش قیاسی ۱ است. روش قیاسی منطقی، اولین روشی بود که بین فلاسفه مرسوم شد. استدلال قیاسی، یک رابطه منطقی بین کبری، صغری، و نتیجه برقرار می کرد. کبری، فرض مسلمی است که قبلا بر اساس حقایق ماوراء الطبیعه و یا عقاید جزمی شناخته شده است و رابطه ای را نشان می دهد، صغری بیانگر رابطه کوچکتری است که حالت خاصی از کبری است و درک رابطه این دو به یک نتیجه غیر قابل اجتناب می انجامد.

یک نمونه از قیاس منطقی ارسطو به قرار زیر است:

کبری.....همه انسانها فانی هستند.

صغری.....سقراط یک انسان است.

نتیجه.....سقراط فانی است.

این روش قیاسی، که از یک فرض کلی به مصداقی خاص منجر می شود، در توسعه حل مسئله به شیوه امروزی سهم بسزائی داشت. اما برای رسیدن به حقایق جدید مفید نبود. قبول کبرای ناقص و یا نادرست که بر عقاید کهنه جزمی و یا نیروی غیر قابل اعتماد مبتنی باشد به نتایجی نادرست می انجامد. (جان بست: ۱۳۶۷، ص ۱۸)

قرنها بعد، فرانسیس بیکن از کاربرد مشاهده مستقیم پدیده ها طرفداری کرد که با مشاهده پدیده ها در موارد جداگانه و متعدد به استنتاج و تعمیم دست می یافت. این روش استقرائی از مشاهدات خاص به تعمیم کلی، منطق را از برخی خطاها و محدودیت های قیاسی آزاد کرد. بیکن، مشکلاتی را که روش قیاسی در راه کشف حقایق جدید ایجاد می کرد باز شناخت. (همان منبع، ص ۱۹)

اما روش استقرائی به تنهایی یک نظام رضایت بخش برای حل مسائل نبود. نمونه گیری تصادفی از مشاهدات پراکنده بدون توجه و هدف یکسان معمولاً تحقیق را با مشکل مواجه می کرد، بنا براین بندرت به یک تعمیم یا نظریه منتهی می شد. کبری در روش قیاسی قدیمی بتدریج جای خود را به پیش فرض یا فرضیه هائی داد که با جمع آوری و تجزیه و تحلیل منطقی داده ها مورد آزمایش قرار می گرفت. اکنون این روش قیاسی - استقرائی به عنوان نمونه ای از روش علمی شناخته شده است. (جان بست: ۱۳۶۷، ص ۲۰)

مراحل روش علمی را بترتیب عبارت است از:

۱- شناخت و تعریف مسئله

۲- ساختن فرضیه - گمان - پیش فرض یا حدس بخردانه

۳- جمع آوری، تنظیم، و تجزیه و تحلیل داده ها

۴- تنظیم نتایج

۵- تأیید، رد یا تعدیل فرضیه از راه آزمودن پیامدهای آن در موقعیت خاص

در حالیکه این الگو بازسازی مفیدی در مورد برخی از روشهای تحقیق علمی است، اما نباید آنرا به عنوان تنها روش علمی تلقی کرد. برای بکار بستن منطق و مشاهده در حل مسئله روشهای زیادی وجود دارد. (همان منبع، ص ۲۱)

یکی از موضوعهای مهم در کنار رشد اقتصادی و نوآوریهای تکنولوژیک در جهت بهبود زندگی انسانها توجه به رشته های علوم انسانی است. علوم انسانی مطالعه نظریه ها، ارزشها، مفاهیم و تجربیات انسانی است که در رشته ها و دروس مختلف مانند الهیات، فلسفه، ادبیات، تعلیم و تربیت، اخلاق، فرهنگ، هنر و... تبلور یافته است. هدف از ایجاد چنین رشته هایی در دانشگاهها تشویق افراد به تغییر فرهنگ، جامعه، روابط انسانی، و خلاصه شناخت خود و زندگی

است* در این راستا توجه به تولید علم در حوزه علوم انسانی از اهمیت خاصی برخوردار است ، در واقع با انجام تحقیق به شیوه علمی می توان به این مهم دست یافت* بطور کلی می توان رشد و توسعه یک جامعه در بخش های مختلف را مرهون تلاش و کوشش محققین آن بخش ها دانست ، و بدون توجه جدی به امر پژوهش بطور قطع و یقین توسعه یافتگی میسر نمی باشد.و تحقیق عنصر لاینفک توسعه اقتصادی ، اجتماعی و سیاسی در یک جامعه است.این موضوع را با مقایسه شاخص سهم پژوهش از تولید ناخالص ملی در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه براحتی قابل درک است.

اهمیت و جایگاه تحقیقات و نقش بنیادی آن در رشد و توسعه کشور امری حیاتی است* بویژه ، در جوامع در حال توسعه ، توجه به موضوع پژوهش و جهت دادن منابع کافی در هموار ساختن بستر توسعه کشور در کلیه ابعاد نقش کلیدی دارد.

از نقطه نظر دیگر در بیان اهمیت پژوهش در بخش های مختلف می توان گفت با انجام پژوهش از بسیاری کارهای زاید جلوگیری و به روند بهروری کمک موثری نمود.با مطالعه واحدهای توسعه و پژوهش (R&D) در بخش های مختلف براحتی می توان پی برد که نقش تحقیق در حل مشکلات و معضلات چقدر حائز اهمیت فراوان است.

معلمین نیز با انجام فرایند تحقیق علاوه بر تحقیقات گسترده ، حداقل با انجام تحقیقات کوچک مشکلات و موانع یادگیری در آموزشگاه را بر طرف نموده ویا در اصلاح فرایندها ایفای نقش نمایند*

۱-۲- روش تحقیق علمی و مراحل آن

۱-۲-۱- روش

روش، معادلی فارسی برای واژه Method می باشد که معنای درپیش گرفتن راه و یا معین کردن گامهایی را دارد که برای رسیدن به یک هدف می باید با نظمی خاص برداشته شود. به طور کلی روش را مجموعه ای از شیوه ها و تدابیری دانسته اند که برای شناخت حقیقت و برکناری از لغزش به کار برده می شوند و به سه چیز اطلاق می شود:

۱- مجموعه طرقی که انسان را به کشف مجهولات و حل مشکلات هدایت می کنند.

۲- مجموعه قواعدی که هنگام بررسی و پژوهش واقعیات باید به کار روند.

۳- مجموعه ابزار یا فنونی که آدمی را از مجهولات به معلومات راهبری می‌نمایند.

۱-۲-۲- علم

در زبان فارسی و عربی کلمه علم به دو معنای متفاوت به کار برده می‌شود، غفلت از این دو نوع کاربرد اغلب به خطاهای بزرگی انجامیده است، این دو کاربرد عبارتند از:

۱. معنای اصلی و نخستین علم که دانستن در برابر ندانستن است و به همه دانستنیها صرفنظر از نوع آنها علم می‌گویند.

۲. کلمه علم در معنای دیگر فقط به دانستنیهایی اطلاق می‌شود که بر تجربه مستقیم حسی مبتنی باشد، علم در این معنا در برابر جهل قرار نمی‌گیرد بلکه در برابر همه دانستنیهایی قرار می‌گیرد که آزمون‌پذیر نیستند.

۱-۳- شناخت علمی

شناخت علمی، شناختی است که ازبوته آزمایش درآمده است و از دو روش کلی حاصل می‌شود که عبارتند از:

۱. استقراء (Induction) : استقراء یعنی استدلال از جزء به کل به گونه‌ای که پژوهشگر بر پایه مشاهدات و بررسیهای جزئی خود درباره کل قضاوت می‌کند و تعمیم می‌دهد.

۲. قیاس (Deduction) : قیاس یعنی استدلال از کل به جزء به گونه‌ای که پژوهشگر با

دستیابی به یک شناخت کلی در مورد پدیده‌های جزئی قضاوت می‌کند.

۱-۳-۱- استدلال استقرایی

برای نخستین بار توسط فرانسیس بیکن مطرح شد. کسب دانش از طریق مشاهده مستقیم باید صورت گیرد. انسان شخصاً طبیعت را مورد مشاهده قرار دهد و واقعیات معین را جمع آوری کند و به یک تعمیم دست یابد.

محدودیت : برای اطمینان کامل از نتایج استقراء تمامی موارد باید مورد مشاهده قرار گیرند.

۱-۳-۲- استدلال قیاسی

اولین گام اساسی برای کشف نظام مند حقیقت بر مبنای استدلال قیاسی را فلاسفه یونان برداشتند. در استدلال قیاسی فرد با استفاده از قوانین معین منطق از احکام کلی به احکام جزئی می‌رسد.

محدودیت : نتیجه یک قیاس صوری نمی‌تواند از محتوای صغری (فرض فرعی) و کبری (فرض اصلی) فراتر رود لذا نتایج درست باید از صغری و کبری درست بدست آید.

۱-۳-۳- استدلال علمی

مهمترین جنبه های روش استقرایی و قیاسی ترکیب شدند و روش علمی (روش استقرایی - قیاسی) به دست آمد.

چارلز داروین در بسط نظریه تکامل خود اولین کسی است که در پی جویی علم از این روش استفاده کرد.

در روش علمی محقق بطور استقرایی از مشاهده به فرضیه و سپس بطور قیاسی از فرضیه به استنباط منطقی می رسد و پیامدهایی را که در صورت درست بودن رابطه فرض شده پیش خواهند آمد قیاس می کند. اگر استنباط های قیاسی با پیکره سازمان یافته و دانش مورد قبول، سازگار باشند با گردآوری داده های تجربی باز هم مورد آزمون قرار می گیرند و بر مبنای شواهد، فرضیه ها، رد یا قبول می شوند.

۴-۱- ویژگیهای علوم تجربی

۱- هدف علوم تجربی، درک منطقی پدیده های طبیعی است. هر چند که در انسان رفتارهای غیرمنطقی نیز دیده می شود. اما دانشمند علوم تجربی، خود باید در درک اشکال گوناگون رفتار طبیعت، منطقی عمل کند.

۲- دانشمند علوم تجربی می کوشد تا از طریق حداقل متغیرها، حداکثر قدرت تبیین را به دست آورد. به عبارت دیگر افزودن یک متغیر در تجزیه و تحلیل موجب افزایش قدرت تبیین و پیش بینی می شود. اما این عمل موجب پیچیدگی مدل پژوهشی نیز می شود. پژوهشی که یک مسئله را با متغیرهای کمتری تبیین یا پیش بینی کند به پژوهشی که آن را با متغیرهای بیشتری توصیف، تبیین یا پیش بینی کند ترجیح دارد.

۳- دانشمند علوم تجربی معتقد است وقوع هر رویداد دلایلی دارد و صرفاً تصادفی نیست. هر رویدادی دارای علل پیشین است.

۴- علوم تجربی دارای روشها و ابزار مخصوص به خود است که هر کسی نمی تواند وارد این حوزه شود، مگر اینکه در این حوزه مطالعه و تحصیل کرده باشد.

۵- برای آنکه فرضیه ها و نظریه های علوم تجربی مورد استفاده قرار گیرند باید مورد آزمون و آزمایش قرار گیرند. به عبارت دیگر رابطه بین دو متغیر زمانی مورد قبول است که با روش های اندازه گیری مورد آزمایش قرار گرفته باشد و به اثبات برسد. به عبارت دیگر علوم تجربی را می توان به صورت آزمایشی مورد بررسی قرار داد.

۶- در صورتیکه یک پژوهش معین در زمینه علوم تجربی بصورت کامل و کافی توصیف شده باشد. هر دانشمند دیگر نیز باید بتواند پژوهش را تکرار و نتایج مشابهی به دست بیاورد.

۷- نظریه های علوم تجربی ابدی و جاویدان نیستند و دلایل و مدارکی آنها را بی اعتبار می سازند. نمی توان انتظار داشت که یافته های علوم تجربی در مورد یک پدیده، تا ابد پایدار بماند.

۱-۴-۱- قانون علمی باید دارای مشخصات زیر باشد:

۱. کلی بوده و بر تمام مصادیق خود تطبیق کند.
۲. دقیق، روشن و مشخص بیان شود.
۳. در همه زمانها و مکانها قابل اثبات باشد.
۴. با آزمایش های متعدد نتیجه واحد و یکسان دهد.

۵. رابطه علت و معلولی بین دو یا چند متغیر را بیان کند.

۶. بر اساس اطلاعات صحیح پایه گذاری شده باشد.

۱-۵- ویژگیهای کلی روش علمی (Scientific Method)

ویژگیهای روش علمی بسیارند که در زیر به اساسی ترین آنها اشاره می شود:

۱- نظام مند بودن (Systematization)

۲- عقلایی بودن (Rationality) : هر روش باید بر نظامی عقلایی استوار باشد لذا داده‌هایی

که بر پایه عواطف، تخیل یا توهم تنظیم شوند مورد پذیرش نیستند.

۳- داشتن روح علمی (Scientific Spirit) : هر روش که مبتنی بر نظامی عقلانی باشد

برخوردار از روح علمی است و خود مستلزم احراز شرایطی چون بی طرفی، تسلط بر

خویشتن، سعه صدر و بالاخره تواضع است.

۴- واقعیت‌گرایی (Realism) : هر روش زمانی راه به کشف قوانین درست یا نظریه‌های

مستحکم می‌برد که از درون‌نگری و شهودگرایی بپرهیزد.

روش تحقیق علمی، فرایند جستجوی منظم برای مشخص کردن یک موقعیت نامعین است و

منظور از کاربرد آن دستیابی به موارد زیر است:

- افزایش میزان مناسبت (Relevance) و ارتباط بین جواب و مسأله مورد نظر

- بالابردن میزان اعتبار (Validity) و روایی (Reliability)

- کاهش میزان تورش (Bias)

۶-۱- تعریف تحقیق

بطور کلی می توان گفت ، تحقیق عبارت است از شناخت ناشناخته ها *

تعاریف متعددی در مورد تحقیق وجود دارد:

- تحقیق فرایندی منظم ، صوری و ددقیق است که به منظور حل مسایل و یا به منظور کشف

و تفسیر حقایق جدید مورد استفاده قرار می گیرند * (توکل : ۱۳۷۳ ، ص ۴)

- تحقیق فرایندی رسمی ، سیستماتیک و عمیق در اجرای روش تحلیل علمی است * (جان

بست : ۱۳۶۷ ، ص ۳۵)

- تحقیق را می توان به تجزیه و تحلیل و ثبت عینی و سیستماتیک مشاهدات کنترل شده که

ممکن است به پروراندن قوانین کلی ، اصول یا نظریه هایی بیانجامد و به پیش بینی و یا

احتمالا به کنترل نهائی رویدادها منتج می شود تعریف کرد * (جان بست : ۱۳۶۷ ، ص

۳۶)

ذکر خلاصه ای از مشخصات یک تحقیق به روشن کردن معنی و مفهوم تحقیق کمک خواهد

نمود :

۱- تحقیق به حل یک مسئله معطوف است * هدف نهائی آن پیدا کردن روابط علیت میان

متغیرها است *

۲- تحقیق بر پروراندن قوانین کلی ، اصول ، یا نظریه هایی تاکید می کند که برای پیش بینی

رویدادهای آینده مفیدند * تحقیق به مراتب بالا تر از باز یابی اطلاعات و یا جمع آوری ساده

اطلاعات است *

۳- تحقیق بر آزمایش های قابل مشاهده و یا شواهد تجربی مبتنی است *

۴- تحقیق مستلزم مشاهده و توصیف دقیق است * محقق ابزارهای اندازه گیری کمی و دقیق

ترینشکل توصیف را بکار می برد *

- ۵- تحقیق مستلزم جمع آوری داده های جدید یا دست اول و یا کاربرد داده های موجود برای هدف های جدید است *
- ۶- گرچه گاهی ممکن است فعالیت های تحقیق تا اندازه ای تصادفی و غیر سیستماتیک باشند ، اما غالباً با روش های دقیق و طراحی شده ای مشخص می شوند و همواره تجزیه و تحلیل دقیق در آنها بکار می رود *
- ۷- تحقیق نیاز به تخصص دارد * محقق می داند که در باره مسئله مورد نظر چه مطالبی شناخته شده است و دیگران آن را چگونه کشف کرده اند *
- ۸- محقق تلاش می کند تا منطقی و عینی باشد و برای روا کردن روشهای خود ، داده های جمع آوری شده و نتایج بدست آمده تمامی آزمون های ممکن را بکار می برد *
- محقق می کوشد تا تعصب های شخصی را کنار بگذارد *
- ۹- تحقیق مستلزم جستجو برای یافتن پاسخ مسائل حل نشده است * بکر و اصیل بودن از مشخصات یک طرح تحقیقی خوب بشمار می رود *
- ۱۰- از خصائص تحقیق بکر بستن شکیبائی و نداشتن شتاب در کار است *
- ۱۱- تحقیق با دقت ثبت و گزارش می شود * هر یک از اصطلاحات مهم تعریف شده و عوامل محدود کننده آن مشخص می شوند * روش کار به تفصیل تشریح ، اسناد و منابع بدقت معرفی ، نتایج بطور عینی ثبت می شوند و نتیجه گیری نهائی با دقت و احتیاط محققانه و با توجه به محدودیت ها ارائه می گردند *
- ۱۲- گاهی تحقیق شهادت لازم دارد *
- معیارهای دقیق تحقیق با بررسی این ویژگی ها آشکار می شود * کسیکه دست اندرکار تحقیق است باید فردی اندیشمند ، خلاق و دارای نهایت صداقت باشد و ساعتی متمادی و پر زحمتی را در راه جستجوی حقیقت صرف کند * اما باید دانست محققان نیز انسانند * آرمانهائی که در بالا گفته شد شاید هرگز بطور کامل تحقق نیابد * (جان بست : ۱۳۶۷ ، ص ۳۸)

فصل دوم؛ انتخاب، تعریف و بیان مسئله تحقیق، فرضیه و تعاریف متغیرها

اهداف:

از دانشجویان عزیز انتظار می رود در پایان این فصل قادر باشند:

۱-چگونگی انتخاب یک موضوع تحقیق را یاد بگیرند.

۲-نحوه بیان مسئله تحقیق را ذکر کنند.

۳-انواع متغیرها را تعریف نمایند.

۴-فرضیه را تعریف نمایند.

۵-با رعایت ویژگیهای یک تحقیق علمی یک موضوع تحقیق ارائه و فرضیه های مربوط به آن را

بیان نمایند.

۶- متغیرهای اصلی موضوع پژوهشی مورد نظر را تعیین و تعریف نمایند.

۲-۱- انتخاب مسئله تحقیق

رکن اصلی هر تحقیق علمی را این مرحله تشکیل می دهد؛ زیرا محقق کلیه فعالیت های تحقیقاتی خود را بر پایه آن شکل می دهد • در این مرحله مسئله تحقیق مشخص می شود و محقق متوجه می شود که ناشناخته و مجهول او چیست و چه چیزی را باید معلوم کند • او در این مرحله ابعاد مسئله را مورد بررسی قرار می دهد تا آن را بخوبی تعریف کند و امکان تحقیق در باره آن برایش میسر گردد • محقق برای پیدا کردن شناخت مقدماتی از مسئله تحقیق ناگزیر است ادبیات و پیشینه آن را مورد مطالعه قرار دهد تا بدین وسیله بتواند متغیرهای احتمالی را شناسایی کند و بر اساس آن امکان تدوین فرضیه های تحقیق فراهم گردد • همچنین از روش های کار تحقیقات مشابه اطلاع حاصل نموده ، تجارب مفید آنها را تحقیق خود بکار ببندد •

(حافظ نیا : ۱۳۹۲ ، ص ۸۵)

دشوارترین مرحله فرایند تحقیق همین مرحله است *

جان دیوئی معتقد است: "اولین مرحله تحقیق احساس وجود یک مشکل است؛ به این معنی که پژوهشگر در کار خویش با مانع یا مشکلی روبرو گردیده است که در حل آن ابهام یا تردید دارد و نمی تواند در مقابل آن ساکت بماند." بنابراین این نقطه آغازین در انجام هرگونه پژوهش یا تحقیقی بسیار مهم است و نقش آموزش افراد برای مسئله یابی که در برخی نظام های آموزش و پرورش برآن بسیار تاکید می شود نیز از همین امر نشات می گیرد. هرچه ضرورت پرسش در هنگام تدریس برای فراگیر بیشتر مطرح شود و از او خواسته شود تا ذهن خود را برای طرح سوالات بیشتر فعال سازد می توان انتظار داشت که در آینده نیاز به تحقیق و پیشرفت در او ارتقا یابد.

هیل (Hill-1988) می گوید : موضوع تحقیق باید چیزی باشد که پژوهشگر بطور جدی به آن علاقمند است * در غیر اینصورت امکان دارد وی انگیزه کافی برای باتمام رساندن تحقیق را نداشته باشد *

مساله مورد تحقیق ، ممکن است با استفاده از تجربیات شخصی ، منابع تحقیقی ، تحقیقات قبل یا از روی آزمون کردن نظریه ها انتخاب شوند *

- مهمترین منابع برای انتخاب موضوع تحقیق به شرح زیر می تواند باشد :
- استفاده از تجارب : شما به عنوان دانشجویی که در مراحل پایانی تحصیل خود هستید و در طول دوران تحصیل با مسئل و مشکلات مختلفی برخورد داشته اید که هرکدام آنها می تواند موضوعی مناسب برای تحقیق باشد. بویژه افرادی که در حیطه توانبخشی به تحصیل یا کار مشغول هستند از تجربیات و مسائل یش آمده در هنگام کار با بیماران و معلولان موضوعات بدیع و تازه ای برای تحقیق سراغ دارند که می تواند برای انجام مطالعه و تحقیق در نظر گرفته شود.
- استنتاج از نظریه ها و فرضیه ها : در زمینه کار تخصصی شما نظریات و فرضیه های گوناگونی وجود دارد. محقق می تواند با مطالعه دقیق آنها و با ابداع فرضیه جدید به یک مطالعه تازه اقدام نماید.

- استفاده از متون درسی و مجلات تخصصی: سراسر کتب درسی آکنده از مطالب ارزندهای در مورد موضوعات خاص علمی است. بیان تئوری ها و نظریات علمی در کتب درسی و مرجع نیز می تواند زمینه مناسبی برای یافتن موضوع تحقیق باشد. همینطور مجلات علمی و تخصصی در رشته های مختلف علمی تماما " به ارائه گزارش تحقیقات انجام شده می پردازند که خصلت تکرار پذیری تحقیق خود زمینه را برای انتخاب موضوعاتی برای انجام تحقیق فراهم خواهد نمود.
- دولت ها ، دانشگاه ها و موسسه پژوهشی خصوصی : در بسیاری از موارد وزارتخانه ها ، سازمانها و نهادهای مختلف دولتی اقدام به ارائه فهرستی از عناوین پژوهشی مورد نیاز خود می کنند که با توجه به تخصص خود می توانید به انتخاب موضوع بپردازید. در دانشگاهها نیز اغلب گروه های آموزشی فهرست عناوین مناسب برای تحقیق در آن گروه را تهیه و در اختیار دانشجویان قرار می دهند . بتازگی در ایران و از سال های قبل در ممالک پیشرفته موسسات خصوصی پژوهشی وجود دارند که آنان نیز همه ساله فهرستی از عناوین تحقیقاتی خود را منتشر می کنند که برای انتخاب موضوع و انجام تحقیق مورد استفاده قرار میگردد. نکته حائز اهمیت آنکه این گونه موسسات و نیز موسسات دولتی در صورت تأیید طرح پژوهشی شما برای انجام تحقیق معمولا سهمی از هزینه هارا برعهده خواهند گرفت.
- مهمترین شرایط برای انتخاب موضوع به شرح زیر مورد ملاحظه قرار می گیرد:
- قابلیت اجرا: سه شرط نیروی انسانی ماهر ، منابع مالی مناسب و کافی و امکانات مناسب برای انجام هر تحقیقی ضروری است.
- تازگی و عدم دوباره کاری: تنها در سه وضعیت زیر می توان به انجام تحقیق روی موضوعی که قبلا روی آن کار شده است اقدام کرد .
- در شرایط زمانی متفاوت
- در شرایط جغرافیائی مختلف
- در صورت عدم دستیابی به نتایج کافی

- تناسب با زمان : تحقیق از نظر زمانی باید در محدوده ای مناسب صورت پذیرد تا در زمان تعیین شده دستیابی به داده ها و کسب نتایج با مشکلی مواجه نشود.
- مناسب بودن : دقت کنید و به دوسوال پاسخ دهید: وسعت مسئله مورد نظر چقدر است؟ و شدت مسئله به چه میزان می باشد؟
- باصرفه بودن : آیا بلحاظ مفهوم هزینه-اثربخشی تحقیق و انجام هزینه در مورد آن اثربخشی کافی خواهد داشت؟
- ملاحظات اخلاقی : از جمله مهمترین شرایط برای انتخاب موضوع عدم تضاد و مواجهه آن با ملاحظات اخلاقی است. اصولا رفتن به دنبال موضوعاتی که انجام آن با مشکلات و مسائل اخلاقی زیاد مواجه باشد توصیه نمی گردد. در حیطه توانبخشی بواسطه کار با موضوعات انسانی رعایت این امر بشدت مطرح است.
- علاقمندی و دانش محقق : نیاز به توضیح نیست که این هردو برای انجام هر تحقیقی ضروری است و عاملی برای بالارفتن سرعت و کیفیت تحقیق می باشد.

مواردیکه در انتخاب موضوع یک تحقیق باید مورد توجه قرار گیرند عبارت است از :

- ۱- موضوع به گونه ای باشد که فرایند انجام کار مشخص باشد •
- ۲- مسئله تحقیق مهم باشد •
- ۳- مسئله تحقیق جدید باشد •
- ۴- تسهیلات وامکانات انجام تحقیق فراهم باشد •
- ۵- محقق زمان لازم جهت انجام آن را داشته باشد •
- ۶- موضوع واضح و روشن باشد •
- ۷- از کلمات کوتاه ، رسا و در حد امکان از یک زبان استفاده شود
- ۸- عبارت گویا باشد و گیج کننده نباشد. از اختصارات که ممکن است مخفف عبارات مختلفی باشند پرهیز شود.
- ۹- در تحقیقات توصیفی بیان مکان و زمان تحقیق در عنوان ضرورت دارد.

۱۰- در عنوان دقیقاً "آنچه محقق بدنبال تعیین آن است بیان شود.

۱۱- سعی شود دامنه تحقیق محدود در نظر گرفته شود.

۱۲- عنوان را غیر سوالی مطرح نمائید.

- بدنبال پیدا کردن مساله و تدوین پرسش تحقیق لازم است تا به شکلی جزئی تر در مورد مساله و خصوصیات آن و مشکلات ناشی از وجود آن در جامعه اظهار نظر کرد. این بیانات باید براساس دانستنی های موجود در منابع علمی نسبت به مساله شکل داده شود. هرچه استناد ها به منابع در این قسمت بیشتر صورت پذیرد ، پذیرش سهل تر برای تحقیق را نزد تصمیم گیرندگان به دنبال خواهد داشت.

- توصیه می شود تا قبل از نوشتن این قسمت ، اقدام به تجزیه و تحلیل مساله کرد. با این کار نسبت به متغیرهای تاثیر گذار بر آن به خوبی آشنا شده و از آنها به هنگام نوشتن می توان استفاده نمود. برای این کار می توان یکی از روش های موجود را بکار بست. برای بیان مساله تحقیق باید به نکات زیر توجه نمود و سعی کرد تا به شیوه ای مناسب موارد زیر در متن آورده شود:

- اطلاعات زمینه ای در مورد موضوع مورد مطالعه
- توصیف دقیق مسأله
- نحوه بروز یا وقوع
- وسعت و شدت مساله و عوارض ناشی از آن در جامعه
- عوامل دخیل در بروز مسأله
- نحوه برخورد فعلی با مساله
- آنچه در مورد راه حل مساله می اندیشید
- فواید پژوهش و نتایجی که از حل مشکل انتظار می رود

۲-۲- سابقه تحقیق (مروری بر ادبیات و پیشینه مربوط به تحقیق)

پژوهشگری که تحقیقی را می‌خواهد انجام دهد باید مفاهیم اصلی تحقیق را از ابعاد مختلف مورد مطالعه قرار دهد و هم چنین تحقیقاتی را که تا کنون در زمینه پژوهش شده است را مورد مطالعه قرار دهد به عبارت دیگر محقق باید پیشینه تحقیق را مورد شناسایی و مطالعه قرار دهد.

پس از اینکه موضوع تحقیق مشخص شد، پژوهشگر باید همواره به دنبال پیشینه مطالعاتی باشد.

اهمیت پیشینه پژوهش عبارت است از:

- ۱- پی بردن به این موضوع که پژوهش، تکرار کار دیگران نباشد. از صرف انرژی، منابع و زمان مالی و تکرار جلوگیری کند.
- ۲- با توجه اینکه فرضیه باید پشتوانه علمی داشته باشد و سایر ویژگیهای فرضیه، محقق به کمک پیشینه تحقیق می‌تواند فرضیه مناسبی را بنویسد.
- ۳- با پیشینه تحقیق حجم نمونه را می‌توان تعیین نمود.
- ۴- بوسیله پیشینه تحقیق محقق می‌تواند ابزار تحقیق مناسبی را طراحی نماید.
- ۵- پیشینه مطالعاتی، مشخص می‌کند که متغیر را کی و چگونه اجرا و کدام را دستکاری یا کنترل کنیم.
- ۶- روش اجرای پژوهش را مشخص می‌نماید.
- ۷- پیشینه تحقیق باعث می‌گردد که محقق یک بینش و دید کلی نسبت به جنبه‌های مختلف تحقیق پیدا نماید و راهنمایی برای آنچه می‌خواهد انجام دهد کسب نماید.

• برای کسب اطلاعات در زمینه مورد تحقیق می‌باید به منابع مرجع مراجعه نمود منظور از منابع مرجع هر فرد یا هر چیزی است که به عنوان ماخذ اطلاعات مورد

مراجعه قرار می گیرد بویژه آنها که مورد مراجعه فوری قرار می گیرند. کتابهای مرجع معمولاً به گونه ای تالیف می شوند که هر کسی می تواند اطلاعات مورد نیاز خود را به راحتی و سرعت در آنها پیدا کند. مهمترین منابع دردرس عبارتند از:

- نظرات افراد متخصص و صاحب نظران
- منابع منتشر شده

مراجع غیر ادواری شامل:

- کتابشناسی ها
- دانشنامه ها
- فرهنگ ها
- دستنامه ها
- درسنامه ها
- دستور نامه ها
- سالنامه ها
- اطلس ها
- نشان نامه ها
- سرگذشت نامه ها

• مراجع ادواری شامل :

- کتابشناسی ها
- فهرست های مندرجات : کتاب، نشریات ادواری مثل ژورنالها
- منابع منتشر نشده شامل :

- پایان نامه ها
- گزارش های فنی

- گزارش تحقیق
- آمارها
- پروانه های ثبت اختراعات
- صورت جلسه ها
- مشاهدات فردی
- بانکهای اطلاعاتی در اینترنت

۲-۳- فرضیه

ساختن فرضیه سبب می شود که طبیعت مسئله و منطقی که زیر بنای پژوهش است روشن شود و در همان حال فرایند جمع آوری داده ها را جهت می دهد.

فرضیه یک گمان یا حدث بخردانه ای است که باید برای اثبات درستی یا نادرستی آن در بوته آزمایش گذاشته شود. جمع آوری داده ها و تجزیه و تحلیل منطقی روابط بین آنها، روشی را فراهم می سازد که بر آن اساس و بر مبنای استنتاج از پی آمدهای آن اثبات یا رد فرضیه امکان پذیر می شود.

فرضیه در حقیقت راه حل پیشنهادی پژوهشگر، برای حل مسئله است فرضیه بیانی است مبتنی بر حدس و گمان، البته حدس و گمانی که پشتوانه علمی دارد. (خورشیدی و همکاران: ۱۳۸۸ ص ۱۱۴)

فرضیه بیان فرضی رابطه بین دو یا چند متغیر است. فرضیه ها همیشه به صورت جمله های خبری هستند، و متغیرها را به صورت کلی یا اختصاصی به متغیرهای دیگر مربوط می سازند. (پاشا شریفی: ۱۳۹۰ ص ۴۴)

یک فرضیه خوب دارای چند ویژگی اساسی است :

الف - فرضیه باید منطقی باشد

ب- با حقایق شناخته شده یا نظریه ها هماهنگ باشد *

ج- بگونه ای بیان شود که آزمون آن ممکن باشد و درستی یا نادرستی کامل آن را بتوان اثبات کرد *

د - با ساده ترین اصطلاحات ممکن بیان شود *

ل- فرضیه باید فارغ از مفاهیم ارزشی و اخلاقی باشد *

ن- فرضیه باید همبستگی یا رابطه بین دو متغیر را بیان کند *

فرض ها در تحقیقات ممکن است به دو صورت بیان شود :

۱- بیان فرض بصورتی که به احتمال وجود تفاوت ، رابطه یا اثر اشاره می کند، این نوع فرض

ها را اصطلاحاً «فرض تحقیق یا فرض جانشین (**research or Alternative**

Hypothesis)» می نامند که با **H1** نمایش داده می شود *

۲- بیان فرض بصورتی که به نداشتن تفاوت ، رابطه یا اثر اشاره می کند ، این نوع فرضها را

اصطلاحاً « فرض صفر یا پوچ یا فرض آماری (**statical Hypothesis**)» می

نامند * که با **H0** نمایش داده می شود *

فرضیه پوچ یا آماری فقط برای تجزیه و تحلیل آماری داده ها مورد نیاز است و معمولاً در

گزارش های رسمی ذکر نمی شود *

فرض تحقیق را می توان به دو صورت بیان نمود :

۱- بدون جهت : فقط بصورت وجود تفاوت ، رابطه و یا اثر عنوان می گردد * بدین

معنی که محقق مثلاً بیان می کند که ارتباط ، تفاوت و یا اثر وجود دارد ولی

چگونگی ارتباط و تفاوت یا اثر را بیان نمی نماید * در این حالت آزمون آماری

محقق دو طرفه یا دو سویه است * [**Two – Tailed Test**]

مثال : میزان یادگیری دانش آموزان با میزان افسردگی آنان ارتباط دارد *

۲- جهت دار : در بیان فرض تحقیق چگونگی تفاوت یا رابطه لحاظ می شود *

مثال : میزان یادگیری دانش آموزان با میزان افسردگی آنان ارتباط معکوس دارد.

- ملاکهای مختلفی برای یک فرضیه خوب برشمرده اند که مهمترین آنها عبارتند از:
 - روش ، معین و مشخص
 - داشتن حدود مشخص ، کوتاه و مختصر
 - قابلیت اندازه گیری داشتن
 - قابل فهم بودن (تعریف مناسب و خوب)
- بیان بر اساس تئوری ها و نظریه های موجود

۲-۴- مشخص کردن مفاهیم و متغیرها و تعاریف آنها

مفهوم انتزاع حاصل از کلیت موارد خاص را بیان می کند • << وزن >> یک مفهوم است • این واژه مشاهدات متعدد از چیزهایی را که کم و بیش << سنگین >> یا <> سبک >> هستند بیان می کند •

متغیر نمادی است که اعداد یا مقادیر به آن اختصاص می یابد به عنوان مثال جنسیت متغیری است که می توان به یک صورت از جنسیت عددی و به صورت دیگری از جنسیت یک عدد اختصاص داد •

گاهی محقق در تحقیق خود با مفاهیمی سروکار دارد که نزد مخاطبین یا عامه مردم ممکن است دارای معانی مختلف باشد و یا در تعریف ، مفهوم را از دیدگاههای مختلف تعریف نماید مثل هوش ، اضطراب ، عشق و غیره • بدین ترتیب خواننده نمی داند که از بین مجموعه تعاریف مطرح شده ، کدام تعریف مورد نظر محقق است • بنابر این محقق باید مفاهیم به کار برده شده در تحقیق را ، به خوبی مشخص و تعریف نماید. چنین تعریفی را عملیاتی یا کاربردی می نامند • به

بیان دیگر تعاریف کاربردی به تعاریفی گفته می شود که از طریق آن ، فعالیتهای لازم و اساسی برای اندازه گیری یک متغیر معین ، مشخص می شود . به عبارت دیگر در یک تعریف کاربردی ، پژوهشگر مجموعه فعالیتهایی را که برای اندازه گیری و یا دستکاری متغیر انجام می دهد مشخص می سازد .

فصل سوم ؛ طبقه بندی روش های پژوهش

اهداف ؛ در پایان انتظار می رود دانشجویان عزیز قادر باشند:

- ۱- انواع تحقیقات بر اساس هدف را با ذکر مثال توضیح دهند
- ۲- انواع تحقیقات بر اساس کنترل متغیرها را با ذکر مثال شرح دهند.
- ۳- انواع تحقیقات بر اساس عامل زمان را با ذکر مثال شرح دهند.

۴- تفاوت تحقیق کمی و کیفی را بیان فرمایند

۵- انواع روشهای تحقیق کیفی را نام برده و در مورد هر یک توضیح دهند.

۳-۱- انواع تحقیق

تقسیم بندی های مختلفی در مورد انواع تحقیق وجود دارد از جمله می توان تقسیم بندی تحقیق بر اساس هدف ، کنترل متغیرها و برحسب زمان را نام برد که در ذیل بطور اجمال پرداخته می شود :

۳-۱-۱- انواع تحقیق بر اساس هدف ؛

انواع تحقیق بر اساس مقاصد یا اهداف عبارتند از:

الف- تحقیق بنیادی یا ناب^۱

ب- تحقیق تحقیق کاربردی^۲

ج- تحقیق عملی یا اقدام پژوهی^۳

1-Fundamental or Pure Research

2-Applied Research^۲

3-Action Research^۳

الف- تحقیق بنیادی یا ناب: در این روش هدف محقق کشف اصول و قوانین کلی حاکم بر روابط پدیده ها است. در این تحقیق به جنبه های کاربردی و عملی کمتر توجه می گردد و یافته های تحقیق بصورت اصول و قواعد کلی به جامعه تعمیم داده می شود. پژوهش بنیادی جهت گسترش و بسط دانش پایه در یک نظام و بخاطر فهم آن طرح ریزی می شود. ممکن است سرانجام قسمتی از این دانش جدید کاربرد نیز داشته باشد ولی معمولاً خود محققین در کاربرد دخالت ندارند. (گروه مولفین سازمان جهانی بهداشت: ۱۳۶۹، ص ۲۰)

هدف تحقیق پروراندن نظریه ها از طریق کشف اصول یا قواعد کلی است. این تحقیق معمولاً در موقعیت آزمایشگاهی و اغلب با حیوانات، به عنوان موضوع مطالعه، انجام میگیرد. اینگونه تحقیقات در وهله نخست توسط روانشناسان صورت می گیرد تا مر بیان. (جان بست: ۱۳۶۷، ص ۴۰) مثال: - مراحل رشد عاطفی در دانش آموزان روستایی در مناطق جغرافیایی چگونه است؟

ب- تحقیق کاربردی: تحقیق کاربردی، بسیاری از مشخصات تحقیق بنیادی، از جمله استفاده از فنون نمونه گیری و استنباط های بعدی در مورد جامعه مورد نظر را داراست. اما هدف آن بهبود محصول یا فرایند یعنی آزمودن مفاهیم نظری در موقعیت های مسائل واقعی است. (جان بست: ۱۳۶۷، ص ۴۰)

1

پژوهش کاربردی بر روی یافتن راه حل به مسائل فوری با ماهیت عملی متمرکز می شود و بنابراین تحقیقات جنبه عملی داشته و خود محققین معمولاً در کاربرد نتایج تحقیق دخیل می باشند. (گروه مولفین سازمان جهانی بهداشت: ۱۳۶۹، ص ۲۰)

هدف محقق از تحقیق کاربردی دستیابی به اصول و قواعدی است که در موقعیت های واقعی و عملی بکار بسته می شود.

مثال: مطالعه رابطه بین میزان اضطراب و میزان پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره ابتدایی استان تهران

ج- تحقیق عملی یا اقدام پژوهی

آنچه به عنوان اقدام پژوهی گفته میشود از اواخر دهه ۱۹۳۰ به بعد در زمینه های روانشناسی اجتماعی و تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفت *

هدف این روش در تعلیم و تربیت درگیر کردن متخصصین تحقیق در یک موقعیت خاص است * تحقیق عملی بر کاربرد فوری متمرکز است ، نه پروراندن نظریه و یا کاربرد عمومی یافته های آن * تاکید آن بر مسئله فوری و موقعیت موجود محلی است * یافته های تحقیق عملی بر اساس قابلیت اجرایی آن در سطح محل ارزیابی می شود نه بر حسب روائی عام آن * (جان بست : ۱۳۶۷ ، ۴۰)

مثال : مقایسه پیشرفت تحصیلی در درس جمع اعداد تک رقمی ریاضیات در دو روش آموزشی مشارکت دانش آموزان و حل مساله در دانش آموزان پایه اول دبستان وحدت منطقه ۲۰ تهران

۳-۱-۲- انواع تحقیق بر اساس کنترل متغیرها

تحقیق را از نظر کنترل محقق بر متغیرها به دو دسته غیر آزمایشی (غیر تجربی) و آزمایشی (تجربی) تقسیم می نمایند :

الف- تحقیق غیر آزمایشی (غیر تجربی) ؛ شامل انواع ذیل می باشد که به اجمال توضیح داده می شود:

۱- تحقیق تاریخی

۲- تحقیق توصیفی

۳- تحقیق زمینه یابی یا پیمایشی

۴- تحقیق همبستگی و هم خوانی

۵- تحقیق علی مقایسه ای (پس رویدادی)

۶- تحقیق تداومی و مقطعی

۱- تحقیق تاریخی

آن دسته از تحقیقاتی که بر موضوعی معین در گذشته در یک مقطع زمانی مشخص اتفاق افتاده است صورت می گیرد. در این روش تلاش محقق بر آن است که حقایق گذشته را از جمع آوری اطلاعات و ارزشیابی و بررسی این اطلاعات، ترکیب دلایل مستدل و تجزیه و تحلیل آنها بصورت منظم و عینی ارائه کند و نتایج پژوهشی قابل دفاعی را در ارتباط با فرضیه های پژوهش بگیرد. پژوهش تاریخی بستگی به اطلاعاتی که بوسیله دیگران جمع آوری شده و یا مشاهده گردیده دارد. اولین وظیفه محقق بررسی در مورد درستی و اعتبار و معنی دار بودن این اطلاعات است.

مثال: بررسی عوامل موثر بر شکل گیری نظام آموزشی جدید متوسطه ایران

در این روش اطلاعات مورد نیاز را می توان از دو منبع استفاده کرد: الف- منابع دست اول
ب- منابع دست دوم
الف - منابع دست اول:

۱- اسناد و مدارکی که بوسیله ناظران واقعی واقعه ثبت و ضبط شده اند و بر متون موجود و تحقیقات انجام شده استناد کرده اند.

۲- آثار و بقایاییکه از فرد یا گروه بجا مانده است. مانند مکاتبات مسئولین وزارتخانه ها و مدیران سطوح مختلف

۳- گواهی شفاهی فرد ناظر در جریان وقوع حادثه یا پدیده که معمولا این اطلاعات از طریق مصاحبه شخصی صورت می گیرد.

ب- منابع دست دوم

شامل گزارشهایی است که گزارش گران آن ناظر واقعی عینی نبوده و امکان دارد گزارش آن بر اساس مصاحبه با مصاحبه کننده واقعی تهیه و تنظیم شده باشد مانند اطلاعات موجود در کتابهای درس تاریخ که بارها نویسندگان دیگر گزارش کرده اند.

۲- روش توصیفی

هدف محقق از انجام این پژوهش توصیف عینی، واقعی و منظم خصوصیات یک موقعیت یا موضوع است. عبارت دیگر محقق در این گونه پژوهش سعی می کند آنچه را که هست بدون هیچگونه دخالت یا استنتاج ذهنی گزارش دهد و نتایج عینی از موقعیت این کار مستلزم گونه ای از مقایسه یا مقابله و در آن کوشش می شود تا روابط میان متغیرهای دست کاری نشده کشف شود.

مثال: بررسی وضعیت اضطراب دانش آموزان پایه اول در شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲

۳- روش تداومی و مقطعی

در این روش هدف محقق بررسی چگونگی مراحل رشد و ردیابی تغییرات ایجاد شده در گروههای مختلف در جامعه در مقطع معینی از زمان است.

مثال: بررسی مراحل مشارکت فراگیران پایه اول در یادگیری دروس در دانش آموزان استان سیستان بلوچستان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲

۴- تحقیق زمینه یابی یا پیمایشی

روشی است برای بررسی ماهیت ویژگی ها و ادراکات شخصی مانند نگرش ها، عقاید و امور مورد علاقه مورد استفاده قرار می گیرد. پژوهش زمینه یابی روش مفیدی است برای توصیف و ردیابی تغییرات در جامعه بکار می رود. هدف این تحقیق توصیف شرایط موجود است. یعنی پژوهشگر آنچه را که هست توصیف می نماید و به شرایط و روابط فرایندهای جاری توجه می نماید. در تحقیق زمینه یابی به زمان حال توجه دارد. هر چند گاهی رویدادها و آثار گذشته با شرایط موجود ارتباط داشته باشد.

مثال : مطالعه نگرش مردم معلمان دوره ابتدایی استان های آذربایجان و اردبیل در خصوص کتب درسی جدید در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲

۵- تحقیق همبستگی یا هم خوانی

این روش تحقیق سنجش و اندازه گیری چند متغیر و روابط بین متغیرها را در شرایط واقعی مقدور می سازد . این پژوهش صرفا درجه همبستگی و روابط بین متغیرها را بررسی می کند . در این نوع پژوهش هدف متغیر این است که مشخص کند کدام متغیر با کدام متغیر دیگر بطور نسبی در جهت مثبت یا یامنفی همگام است .

مثال : بررسی رابطه بین کیفیت صبحانه و میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان استان همدان در سال ۱۴۰۲

۷- تحقیق پس رویدادی (علی - مقایسه ای)

در این نوع تحقیق محقق به دنبال کشف و بررسی روابط بین عواملی که قبلا رخ داده است می باشد . و از طریق مطالعه نتایج حاصل می تواند به علت وقوع عمل پی ببرد . به عبارت دیگر بررسی علل پس وقوع آنها است ، یعنی یعنی حادثه رخ داده است و پژوهشگر دخالت در بروز آن نداشته است ، فقط از روی نتایج آن می خواهد به علت وقوع آن پی ببرد که چرا اتفاق افتاده است .

مثال : بررسی عوامل موثر بر ترک تحصیل دانش آموزان متوسطه اول استانهای خراسان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱

۳-۱-۳- تحقیق های آزمایشی

در این تحقیق پژوهشگر یک یا چند متغیر را دستکاری می کند و اثر این متغیر را بر متغیر وابسته مورد مشاهده قرار می دهد. در این روش پژوهشگران اثر تغییرات عاملی را که در اختیار دارند مطالعه می کنند. این روش پیچیده ترین، دقیق ترین و موثر ترین روش برای کشف و پروراندن رشته ای از دانش سازمان یافته است. گرچه بیشترین کاربرد روش تجربی در آزمایشگاه است، اما باید دانست که در موقعیتهای غیر آزمایشگاهی مانند کلاس درس نیز که عوامل یا متغیرهای مهم را می توان تا حدودی کنترل کرد، به گونه موثری بکار می رود. هدف آنی آزمایش، پیش بینی وقایع در موقعیت های تجربی است. هدف غائی آن تعمیم روابط متغیرها است به گونه ای که در خارج از آزمایشگاه و در مورد جامعه گسترده تری نیز که مورد نظر محقق است صدق کند.

در یک آزمایش رسمی و سنتی معمولاً یک گروه آزمایشی و یک گروه گواه اشاره می شود این گروهها تا آنجا که ممکن است معادل می شوند. گروه آزمایشی تحت تاثیر عامل مورد نظر قرار می گیرد، اما گروه گواه را از تاثیر این عامل دور می سازند. آنگاه مشاهداتی صورت می گیرد تا معلوم شود چه تفاوتی روی می دهد و یا در مقایسه با گروه گواه چه نوع تغیر یا تعدیلی در گروه آزمایشی به وقوع می پیوندد.

در اینجا لازم است به موضوع مهمی یعنی متغیرهای مربوط به طرح های آزمایشی پرداخته شود. متغیرها شرایط یا خصائصی هستند که محقق در عمل آنها را برای اثبات ارتباطشان با پدیده مورد مشاهده دست کاری می کند. این متغیرها یا مستقل هستند و یا وابسته. متغیر مستقل شرایط یا خصائصی هستند که محقق در عمل آنها را برای اثبات ارتباطشان با پدیده مورد مشاهده دست کاری می کند.

متغیر وابسته شرایط یا خصائصی هستند که با وارد کردن، از میان برداشتن، یا تغیر متغیرهای مستقل ظاهر می شوند، از بین می روند و یا تغیر می کنند.

در تحقیقات آموزشی متغیر مستقل ممکن است یک روش تدریس خاص، گونه ای از مواد آموزشی، یک پاداش، و یا مدت زمانی باشد که شرایط خاصی در آن مدت عرضه می شود. متغیر وابسته ممکن است نمره یک آزمون، تعداد اشتباهات و یا سرعت انجام کاری باشد.

بنابراین ، متغیر های وابسته تغییرات اندازه گیری شده در عملکرد دانش آموزانست که می توان آن را به تاثیر متغیر مستقل نسبت داد .

در بسیاری از انواع تحقیقات رفتاری رابطه بین متغیرهای مستقل و متغیرهای وابسته یک رابطه ساده محرک و پاسخ نیست . متغیر های خاصی که مستقیما نمی توان آنها را کنترل کرد یا اندازه گرفت ممکن است تاثیر مهمی بر نتیجه کار داشته باشند . این متغیرهای تعدیل کننده بین علت و معلول مداخله می کنند .

محققى در یک آزمایش زبان می خواهد تاثیر فوری یک تقویت را در یادگیری بخش های مختلف بداند . او در این شک است که عوامل یا متغیر های خاصی ممکن است در این رابطه اثر کنند، حتی اگر مستقیما قابل مشاهده نباشند . چنانکه هیجان ، خستگی ، و انگیزش ممکن است متغیرهای مزاحمی باشند . این متغیرهای دخالت کننده را نمی توان نادیده گرفت بلکه باید آنها را به حساب آورد .

تقسیم بندی طرح های تجربی مختلف است از جمله آنکه می توان به صورت زیر تقسیم بندی نمود:

۱- **طرح تجربی حقیقی** : در این طرح برای معادل کردن گروهها و انتخاب گروه آزمایشی برای اعما مداخله ، از روش تصادفی استفاده می شود .

۲- **طرح شبه تجربی** : در این طرح کترلی که کمتر رضایتبخش است اعمال می شود و تنها هنگامی بکار می رود که انتخاب افراد به روش تصادفی امکان پذیر نیست .

۳- **طرح پیش تجربی** : ضعیف ترین نوع طرح است ، زیرا در آن نه گروه گواه وجود دارد و نه روشی برای معادل کردن گروهها .

هر یک از سه نوع فوق خود به انواع مختلف دیگری تقسیم می گردد که خارج از این نوشتار مختصر است . جهت آشنائی بیشتر به کتابهای آمده در بخش منابع رجوع گردد .

۳-۱-۴- انواع تحقیق بر اساس زمان

تقسیم بندی دیگر در مورد تحقیق بر اساس زمان می باشد که بطور اجمال در ذیل توضیح داده می شود :

۱- تحقیق گذشته نگر

تحقیق گذشته نگر به تحقیقی اطلاق می گردد که در آن واحدهای گردآوری شده در رابطه با رویدادهائی است که در زمان گذشته رخ داده است .
مثال : بررسی عوامل موثر بر ترک تحصیل دانش آموزان دوره متوسطه اول استان زنجان طی سالهای (۱۴۰۲-۱۳۹۷)

۲- تحقیق آینده نگر

در این نوع تحقیق متغیر مورد مطالعه چنان است که مشاهده آن در آینده امکان پذیر می باشد .
در واقع در این نوع تحقیق ، محقق از علت به معلول می رسد .
مثال : بررسی تاثیر کلاس های فوق برنامه آموزش روشهای خلاقیت بر رفتارهای خلاقانه در دانش آموزان شهر سراب در سال ۱۴۰۲

۳-۱-۵- انواع تحقیق بر حسب موقعیت

۱- تحقیق آزمایشگاهی

به تحقیقی گفته می شود که در موقعیت آزمایشگاه انجام می شود . این نوع تحقیق امکان کنترل زیاد بر فرایند تحقیق را فراهم می کند . تحقیقات آزمایشگاهی غالباً از نوع تحقیقات بنیادی هستند .

۲- تحقیق میدانی

به تحقیقی گفته می شود که در موقعیت واقعه زندگی انجام شود . و با شرایط روزمره زندگی ارتباط تنگاتنگ دارند . غالباً از نوع تحقیقات کاربردی هستند .

مانند: بررسی میزان رضایت دانش آموزان از عملکرد معلمان در دبیرستانهای متوسطه دوم استان کردستان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲

۳-۱-۶- تحقیقات کیفی

از نظر هالووی و ویلر^۱ پژوهش کمی به مثابه کوششی مستمر، نظام مند و عینی برای بررسی و آزمایش علوم بشری، تولید دانش جدید و ارتقای سطح معرفت علمی بشر در پرتو کار پژوهش است. پژوهش کمی با این موضوع سروکار دارد که پدیده های مورد مطالعه تا چه اندازه ای از صفات، ویژگی ها و کیفیت های مشخصی برخوردار بوده است. این پژوهش غالباً مبتنی بر ملاحظات نظری یا تجربی و کمی سازی (اندازه گیری) است. «از نظر محققان کمی، تبیین، بدون اندازه گیری، بی اساس بوده و تا زمانی که مفاهیم یک نظریه به طور تجربی سنجش و آزمون نشده باشند، بی فایده اند.»

به عبارت دیگر، در این رهیافت، «پژوهش، فرآیندی عینی، صوری و نظام مند است که در آن داده های عددی برای کمی سازی پدیده ها و دستیابی به نتایج مورد نظر به کار می رود». رهیافت کمی غالباً با رویکرد پوزیتیویستی (اثبات گرایی) و تجربه گرایی شناخته شده و رابطه تنگاتنگی با آن دارد. این رهیافت، که رفتار انسان را بر مبنای واقعیت اجتماعی و به کمک روش شناسی هایی که از منطق قیاسی علوم طبیعی پیروی می کنند، مورد مطالعه قرار می دهد. و از نظر بارل و مورگان^۱ «پوزیتیویسم نوعی معرفت شناسی است که با جستجوی سامان مندی ها و روابط علی بین عناصر تشکیل دهنده آن، در پی تبیین و پیش بینی رخدادهای جهان اجتماعی است.» کولاکوسکی^۲ پوزیتیویسم را مشتمل بر چند اصل می داند؛

اصل پدیده گرایی: که فقط بر تجربه تأکید دارد و تمام امور انتزاعی باید کنار گذاشته شود

اصل نام گرایی: که واژه ها، تعمیم ها و امور انتزاعی و مانند آن، پدیده های زبان شناختی بوده و بینش جدیدی نسبت به جهان اطراف از آن به دست نمی آید

¹-Halovy and Viler

²-Kolokowski

رویکرد کمی با الهام از پارادایم پوزیتیویسمی از گونه هستی‌شناسی پیروی می‌کند که در آن، دنیای اجتماعی همچون دنیای فیزیکی، واقعی و مستقل از ذهن انسان در نظر گرفته می‌شود، و الگوها و نظم‌هایی که در دنیای اجتماعی موجود می‌باشند، جدای از چگونگی ادراک یا تفسیری که از آن به عمل می‌آید، وجود عینی دارند و می‌توان با ابزارهای علم، آنها را کشف نمود. در این رویکرد، هدف از شناخت، توصیف پدیده‌هایی است که می‌توان آنها را تجربه نمود. بنابراین، شناخت پدیده‌های مافوق تجربی (متافیزیک)، ممکن نیست. همچنین در دیدگاه پوزیتیویسم، واقعیت را شامل امور عینی، قابل مشاهده و اندازه‌گیری و پیش‌بینی، تلقی می‌کنند.

بدیهی است که پدیده‌هایی که در علوم مختلف به عنوان مظاهر واقعیت بررسی می‌شوند، صورت‌های متفاوتی دارند. اما از دیدگاه پوزیتیویسم واقعیت به هر شکلی که تظاهر کند، قابل مشاهده عینی می‌باشد و «اساساً قابل درک از راه حواس است. ادراک حسی در حقیقت نقطه تلاقی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی پوزیتیویستی و محل تلاقی ذهن و عین است؛ گویی دیواری است که، مسلماً واقعیت، موضوع هر علمی که باشد، در کلیت آن قابل «ذهن را از واقعیت جدا می‌کند. مشاهده نیست.

لذا برای شناخت آن باید بنیادی‌ترین و بسیط‌ترین اوصاف و خواص آن را از راه تجربه حسی مشاهده کرد. این بنیادی‌ترین خواص که متناظر با بنیادی‌ترین ادراکات حسی است، پدیدآورنده چیزی است که در عرف پژوهش‌های آمپریستی - پوزیتیویستی به داده‌های محض - یا طبیعی و خالص - شهرت دارد. منظور از داده‌های محض، آن‌گونه واقعیت‌هایی است که جز به صورت موجود، که ادراک شده‌اند، به شکل دیگری قابل ادراک و تفسیر نیستند. به این ترتیب، «در پوزیتیویسم، سعی بر آن است که در مشاهده پدیده‌ها، خود را از تفسیرهای چندگانه که از آن بوی ذهن‌گرایی و نسبیت می‌آید، وارهاند.

بر مبنای معرفت‌شناسی پوزیتیویستی؛ علم، روشی برای نیل به واقعیت‌ها و فهم جهان به منظور پیش‌بینی و کنترل آن است. جهان اطراف ما بر مبنای قوانین مشخص عمل می‌کند و تنها در صورتی که رهیافت خاصی از روش علمی به کار گرفته شود، می‌توان آنها را شناخت. همچنین،

فرض می شود که محقق و پژوهش شونده، هستی هایی مستقل از هم هستند. بنابراین، محقق قادر به مطالعه پدیده مورد نظر، بدون تأثیرگذاری یا تأثیرپذیری از آن است.

همچنین باید اضافه کرد که در معرفت پوزیتیویستی، تجربیات و ادراکات حسی بنیادین، مولد باورهای بنیادین هستند؛ باورهایی که صحت آنها مسبوق به شهادت حواس است نه چیزی دیگر. آنچه برای بحث ما اهمیت فراوان دارد، آن است که کمیت گرایان همان اصول هستی شناختی و معرفت شناختی را که در مورد پدیده های طبیعی اعمال می کنند، درباره پدیده های انسانی هم قابل اعمال می دانند. پس از نظر آنان، پدیده های انسانی به روش عینی کمی قابل مشاهده هستند. لذا نه تنها اعمال و رفتارهای انسانی مشهود، بلکه، نگرش ها و ارزش ها نیز با این روش، قابل مشاهده عینی می باشند.

در رویکرد پوزیتیویستی که به شدت عینیت گرا می باشد، تصور این است که ذهن گرایی آینه وار واقعیت را بدون دخل و تصرف در خود منعکس می کند. لذا فرض بر این است که باورها، ارزش ها و نظام مفهومی محقق در ادراکات او از واقعیت دخالت نمی کنند. اما مخالفان و منتقدان دیدگاه آمپریستی - پوزیتیویستی که طیف وسیعی از فلاسفه و اندیشمندان سایر رشته های علوم اجتماعی و انسانی را تشکیل می دهند، این عینیت گرایی افراطی را زیر سؤال برده اند. به طوری که از نظر منتقدان پوزیتیویسم، ادراک و حقیقت محض و خالص وجود ندارد. هم ادراک از عوامل متعدد متأثر می شود و هم حقیقت از چندین صافی باید بگذرد. بنابراین، واقعیت نیز به صورت عینی آن، قابل دسترسی نیست.

باید توجه شود که این انتقادات، نه فقط بر پوزیتیویسم در علوم اجتماعی و انسانی بلکه در کلیت آن وارد است. لذا، این انتقادات با شدت بیشتری در مورد پوزیتیویسم در تحقیقات اجتماعی - انسانی مصداق پیدا می کند. در حال به عقیده این منتقدان، زبان، ذهن، ارزش، فرهنگ و تاریخ. دید انسان را درباره حقیقت و واقعیت تحت تأثیر قرار می دهند.

از سیر تاریخی کلمه کیفیت به دست می آید که ارسطو، مقوله کیفیت را در مقابل کم بررسی کرده است. وی مقوله کیفیت را به اموری تعریف کرده است که «به موجب آن می توان گفت مردم

[یا اشیاء] چنین یا چنانند؛ مثلاً عادل اند یا خویشتن دارند. او مقولهٔ کیف را به انواعی تقسیم کرده است و آن را شامل اموری از قبیل عادات و حالات نفسانی، قابلیت ها و استعدادهای ذاتی مثل قدرت جسمانی و استعداد تندرستی، پاره ای ویژگی های اشیاء -مثل مزه، بو، سردی و گرمی که تغییرات یا انفعالاتی را در اشخاص یا اشیاء به وجود می آورند- ایجاد می کنند.

بارزترین و بدیهی ترین خصیصه های امور کیفی، عدم قابلیت آنها برای اندازه گیری کمی خواهد بود و بدیهی است که بر مبنای منطق ارسطویی، نمی توان با مقیاس های کمی، امور کیفی را اندازه گرفت، بر حسب ضرورت می توان آنها را تنها بر پایهٔ مقیاس های رتبه ای سنجید که در پژوهش کمی ارزش علمی متناسبی بر آن مترتب نیست. لذا مفهوم کیفیت، صفات و ویژگی های معینی هستند که در پدیده ای جمع باشد. در معیار قضاوت هم امری را با کیفیت می دانیم که انتظارات و اهداف خاصی را تأمین کرده باشد. البته ممکن است همهٔ ویژگی های سازنده کیفیت خود لزوماً از جمله امور کیفی نباشد.

از آن جایی که کیفیت می تواند ترکیبی از اوصاف باشد، برخی از آنها می توانند ویژگی های کمی باشد. مثلاً بعضی از معیارهای یک دانشگاه با کیفیت، می تواند استادان با مدرک تحصیلی بالا، آزمایشگاه ها و کارگاه های مجهز، تعداد مقالات و کتب منتشره باشد که همگی کم و بیش جنبهٔ کمی دارند. بنابراین، ملاحظه می شود که در بسیاری از موارد، کمیت و کیفیت دو روی یک سکه هستند؛ اما مقصود ما از مفهوم کیفیت در تحقیق حاضر، پژوهش کمی با کیفیت بالا نیست؛ بلکه مراد پژوهشی است که از جهات خاصی با پژوهش کمی تفاوت های ماهوی داشته باشد.

پژوهش کیفی اگرچه سابقهٔ طولانی دارد، ولی حقیقت آن است که روش کیفی به صورتی که امروزه در حوزه تحقیقات علمی مطرح است در قرن نوزدهم آغاز و در قرن بیستم شکل گرفته و توسعه یافت؛ در اواخر این قرن به تدریج به طور نسبی از سیطره روش کمی خارج شد. پژوهش کیفی در علوم اجتماعی و انسانی، در سه دههٔ آخر قرن بیستم کاربرد روزافزونی در حوزه های مختلف تخصصی و دانشگاهی پیدا کرده است. این نوع پژوهش اتکا به روش های کمی را برای فهم پدیده های انسانی ناکافی دانسته و به ویژگی های ذهن ناظر بر رفتار انسان ها، اهمیت اساسی

می دهد. پژوهش کیفی، حوزه ای از پژوهش در نوع خود بوده و طیفی از واژه ها، مفاهیم و مفروضات پیچیده و مرتبط با هم آن را در بر گرفته است.

دنزین و لینکلن¹ با وام گیری از نیلسن و دیگران پژوهش کیفی را حوزه ای میان رشته ای، فرارشته ای تعریف می کنند که علوم انسانی، اجتماعی و طبیعی را به هم پیوند می زند. از نظر آنها، «پژوهش کیفی در آن واحد، معانی متفاوتی دارد و ماهیتاً چند پارادایمی است». دست اندر کاران این رویکرد عنایت ویژه ای به اهمیت رهیافت چند روشی داشته و خود را متعهد به رویکرد طبیعت گرایانه و فهم تفسیری تجربیات انسانی می دانند. از سوی دیگر این حوزه ماهیتاً سیاسی بوده و متأثر از مواضع اخلاقی متعددی است. .

از نظر اشتراوس و کوربین^۲ پژوهش کیفی نوعی پژوهش است که یافته های آن، حاصل روش های آماری یا سایر شیوه های کمی سازی نیست. پژوهش کیفی «روشی برای کسب معرفت از طریق کشف معانی پدیده ها می دانند که با استفاده از رویکرد کل نگرانه، موجب فهم عمیق پدیده های پیچیده می شود». لذا در مجموع و به زبان ساده پژوهش کیفی روش شناختی و فراگیری در باره تجربیات مختلف انسان ها از منظر خود آنهاست.

بدین ترتیب می توان گفت که تعریف پژوهش کیفی کار آسانی نیست، و این نکته را زمانی می توانیم به طور عمیق دریابیم که درباره این نوع پژوهش، به دانش کافی دست یافته باشیم.

پژوهش کیفی، بیشتر در علوم اجتماعی و انسانی مثل مردم شناسی، علوم تربیتی، علوم ارتباطی، روان شناسی، تاریخ، باستان شناسی، جامعه شناسی، مطالعات فرهنگی و ادبی، علوم سیاسی، مدیریت، مددکاری، کتاب داری و اطلاع رسانی، همچنین در برخی از شاخه های علوم طبیعی مثل به این معنا که از مطالعات بالینی و پرستاری استفاده می شود و معمولاً پژوهشی ترکیبی است مجموعه ای از روش ها، ابزارها و فنون- مثل مطالعه موردی، تجربه شخصی، درون نگری، شرح حال، روایت، مشاهده مشارکتی، مشاهده غیرمشارکتی، مصاحبه عمیق، انواع بشرساخته ها، فرآورده

¹Strauss & Corbine

های فرهنگی و انواع متون مبتنی بر مشاهده، متون تاریخی و متون تعاملی و بصری- بهره می گیرد و گستره وسیعی از روش های تأویل و تحلیل های تفسیری را می پوشاند.

۳-۱-۶-۱- انواع تحقیقات کیفی:

۱. نظریه مبنایی (داده بنیاد): یعنی آنچه که به طور استقرایی، یعنی از جزء به کل، از مطالعه پدیده‌ای به دست آید و نمایانگر آن پدیده است. به عبارت دیگر، باید آنرا باید کشف کرد و کامل نمود و به طور آزمایشی از طریق گردآوری منظم اطلاعات و تجزیه و تحلیل داده‌هایی که از آن پدیده نشأت گرفته است، اثبات نمود. این روش پژوهشی، هم وسیله ای برای نظریه پردازی و هم یک مجموعه از فنون اجرایی در پژوهش های کیفی است. طرح های پژوهشی داده بنیاد، به عنوان یک رویکرد طبیعی گرایی در تحقیق محسوب می شود که، با فاصله گرفتن از روش تقلیل گرای تحقیقات تجربی، به یک رویکرد متناسب با بافت و زمینه رفتار روی آورده است.

۲. مردم‌نگاری یا قوم‌نگاری: روش قوم‌نگاری احتمالاً قدیمی ترین و معمولترین رویکرد در پژوهش های کیفی است. با رواج بیشتر روش های کیفی پژوهش، رویکرد قوم‌نگاری طرفداران بیشتری در این حوزه های علمی پیدا می کند. پژوهش قوم‌نگاری معمولاً با انسان‌شناسی همبسته است. قوم‌نگاری توصیفی عمیق و تحلیلی از موقعیت فرهنگی و در معنای وسیع، از فرهنگ است. پژوهش قوم‌نگاری بر مشاهده، توصیف و داوری های کیفی یا تفسیر پدیده‌های مورد بررسی تأکید بسیار دارد. در گذشته از مطالعات قوم‌نگاری به طور عمده به مطالعه اجتماعات ابتدایی و صنعتی نشده می پرداختند. امروزه به مطالعه افراد در موقعیت های خاص مانند دادگاه ها، بانک ها، اماکن عمومی، مدارس، سازمان ها و ... استفاده می شود. در این روش مشاهده کننده می بیند، گوش می

کند، می پرسد، و دیده ها و شنیده های خودش را ثبت می کند. به واسطه چنین اقداماتی از آنچه رخ داده است تصویر روشنی فراهم می کند.

۳. پدیدارشناختی:

استفاده از پدیدارشناسی به منظور پژوهش و آگاهی مستقیم نسبت به تجربیات و مشاهدات؛ به عبارت دیگر، نسبت به پدیدارهایی است که بی واسطه در تجربه ما ظاهر می شوند. هدف پدیدارشناسی توصیف صریح و شناسایی پدیده هاست، آنگونه که در موقعیتی خاص از سوی افراد ادراک می شوند. در فرآیند مطالعه پدیدارشناسی، پس از انتخاب موضوع یا پدیده مورد مطالعه، محقق به گردآوری داده ها از اشخاصی که تجربه آن اقدام موضوع را دارند، می پردازد و به بسط و ترکیبی توصیفی از جوهره و ماهیت تجربه می پردازد. مفروضات تحت پژوهش پدیدارشناسی عبارت است از این که فرآیند پیچیده ای از پدیده ها، ویژگی های شخصی و رفتارهای افراد مرتبط با پدیده مورد نظر و هر نوع مفاهیم دیگری در خصوص آن را می توان از راه تحلیل تجارب زندگی بهتر فهم نمود و به نوعی بینش از طریق داده های گردآوری شده از مشارکت کنندگان در تحقیق دست یافت.

۴. وقایع زندگی یا تحقیق زندگی نامه ای:

در این نوع تحقیق، مطالعه بر یک فرد، متمرکز می شود و از طریق روایت زندگی او به صورت حکایت گونه، رویدادهای زندگی فردی در چهارچوبی وسیع تر نمایان می شود. سپس با ارتباط دادن

این رویدادها، به‌عنوان نقطه‌های عطف و اطلاعات گردآوری شده مورد تفسیر قرار می‌گیرند. از پژوهش زندگی‌نامه‌ای به‌عنوان تاریخ شفاهی^۷ نیز یاد می‌شود.

۵. تحلیل مکالمات یا گفتمان:

در این نوع تحلیل، داده‌ها در اصل به صورت گفتار تولید می‌شوند؛ ولی بعداً آنها را به‌منظور تحقیق با دقت و وسواس فراوان و با استفاده از علائمی که تأکیدها، مکث‌ها، خنده‌ها و سایر ظرایف غیرکلامی را هم بر کاغذ بیاورد، به نوشتار تبدیل می‌کنند. موضوع این دسته از مطالعات به یک معنا "پیام" است. تحلیل گفتمان عمدتاً در علوم سیاسی ریشه دارد؛ ولی در شاخه‌های مختلفی از علوم دیگری، مانند زبان‌شناسی، انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی نیز کاربرد دارد. روش تحلیل گفتگو فقط منحصر به استفاده از یک مجموعه روش‌های تحلیلی نیست بلکه یک روش بنیادی ارزیابی مجدد در بررسی موضوع‌های مورد مطالعه است. این روش، رویکردی است که تا حد بسیار زیاد هماهنگ با مکتب فکری مشهور به ساختارگرایی اجتماعی است که فهم از جهان یا واقعیت‌ها را، به جای آنکه از نوع جوهرهای ثابت و جهانی به حساب آورد، محصول تعامل تاریخی و فرهنگی و اجتماعی می‌داند. ساختارگرایی اجتماعی، به جای اندیشیدن به فرایندها و خصوصیات ذهنی، توجه مطالعات روان‌شناختی را بر فعالیت‌های فرهنگی و استدلالی متمرکز می‌سازد.

۶- روش تحلیل محتوا:

این روش سابقه‌ای طولانی دارد که آثار آن را می‌توان در تحلیل کتب دینی مانند انجیل و قرآن دید، اما به صورت علمی در قرن اخیر و با بررسی و تحلیل مطبوعات دنبال شده است و به حوزه‌های گوناگون علمی گسترش پیدا کرده است. این روش را مطالعه عینی،

^۷ Oral History

کمی و سیستماتیک فرآورده های ارتباطی (محتوای آشکار پیام) برای رسیدن به تفسیر پیام، تعریف کرده اند.

تحلیل محتوا از رویکردی خاص برای تحلیل داده ها برخوردار است. این رویکرد خاص عمدتاً ناشی از نحوه تلقی از موضوع تحلیل (محتوا) می باشد. تحلیل محتوا را تکنیکی پژوهشی برای استنباط تکرار پذیر و معتبر از داده ها در مورد متن آن ها تعریف کرده اند. برنارد برلسون تحلیل محتوا را «روشی برای مطالعه عینی، کمی و سیستماتیک فرآورده های ارتباطی (محتوای آشکار پیام) جهت رسیدن به تفسیر» تعریف کرده است. در این تعریف بر سه واژه «عینیت»، «کمیت» و «سیستماتیک بودن» تأکید شده است. «عینیت» اشاره به این دارد که این پژوهش بر اساس قواعد، احکام و روش های مشخص انجام می گیرد. بنابر این، به منظور اجتناب از سوگیری نظر محقق در فرآیند تحقیق می بایست تحقیق توسط مجموعه صریح و مشخصی از قواعد هدایت شود. « نظامدار و سیستماتیک بودن» آن نیز بدین معناست که مطالعه علاوه بر روشمندی، دایره شمول و طرح محتوا یا مقوله ها بر طبق قواعد کاربردی ثابتی مشخص شده است. باید توجه داشت که دو شرط عینیت و نظامدار بودن، قابلیت تکرار این روش را می رساند، به گونه ای که سایر پژوهشگران نیز بتوانند با استفاده از روش های یکسان و اطلاعات مشابه، به نتایج مشابهی برسند.

- از آن رو که هدف، تحلیل محتوای پیام ها در قالب عبارت های عددی و در نتیجه، استفاده از فنون کمی است که قابلیت این روش را افزایش می بخشد، باید داده های ما به صورت کمی (درصد و شمارش) تبدیل شود. در غیر این صورت، تحلیل محتوا نیست.

- در این روش، پژوهشگر ارتباط مستقیم با پیام ها دارد و تنها به سراغ محصولات ارتباطی نظیر: روزنامه ها، کتاب ها، گزارش ها، نظر سنجی ها، فیلم ها، سریال ها، نامه ها، خاطرات، عکس ها و سخنرانی ها می رود و با فرستنده پیام و انسان ها به طور مستقیم در ارتباط نیست. این مهم ترین وجه تمایز بین این روش با سایر روش هاست. از این رو روش مزبور روش بدون واکنش، مزاحمت و عکس العمل دانسته اند؛ چون کاری با مردم ندارد. هدف های اصلی آن را می توان در تحلیل ویژگی های پیام، تحلیل پیشینه ای پیام و تحلیل پی آمدهای پیام خلاصه کرد.

یکی از مهمترین انواع آن، تحلیل محتوای مقوله ای است که در آن ابتدا متن (انواع پیام ها مثل فیلم، مجله و...) مورد نظر به اجزایی تجزیه می گردد، سپس با تقسیم اجزا به طبقات گوناگون، فراوانی هر طبقه شمارش و درصدگیری می شود و در پایان آن درصدها تحلیل می گردند.

یکی دیگر از روشهای تحلیل محتوا هرمنوتیک⁸ است. در قرون شانزدهم و هفدهم میلادی اهمیت شناخت امور از طریق حواس طرفدارانی پیدا نمود و اعتقاد به تحقیق مبتنی بر تجربه و حواس رایج گردید ولی بعد از مدتی روش اثبات گرایی مورد انتقاد طرفداران پست مدرنیسم قرار گرفت بطوریکه نقد اثبات گرایی در اوایل نیمه دوم قرن بیستم مطرح گردید و در تحقیقات روش هرمنوتیک مطرح گردید. واژه هرمنوتیک به معنی تفسیر، تاویل و فهم متون مختلف از جمله متون مذهبی و علمی است. مثلاً دیلتای اعتقاد داشت که هرمنوتیک روش کشف معنا است. و به نظر وی فهم و تاویل که همان رسیدن به نیت مولف است منوط به آشنایی بین مولف و مفسر است. بنابراین هرمنوتیک روشی است که فهم متون و چگونگی ادراک و فهم و روند آن را بررسی می کند. به عبارت دیگر هرمنوتیک، هنر دستیابی به فهم کامل و تام عبارتهای گفتاری و نوشتاری است.

۷. نشانه‌شناسی:

نشانه‌شناسی در درجه اول با آفرینش "معنا" در متون (فیلم، برنامه‌های تلویزیونی و دیگر آثار هنری) سر و کار دارد. این علم نشان می‌دهد که نشانه و نقش آن چیست؟ نشانه‌ها و روابط، دو مفهوم کلیدی تحلیل نشانه‌شناختی هستند. در تحلیل نشانه‌شناسی تفکیکی موقتی و اختیاری بین محتوا و شکل قائل می‌شویم و تمام توجه خود را معطوف نظام نشانه‌هایی می‌کنیم که متن ما را می‌سازد.

برخلاف روش‌های کمی، در رویکردهای کیفی هدف اساسی نظریه‌سازی است. روش‌های کیفی بیشتر با تولید توصیف‌های استدلالی و کشف معناها و تغییرهای کنشگران اجتماعی سروکار دارند و در واقع عبارتست از هر نوع تحقیقی که یافته‌هایی را به دست می‌دهد که با شیوه‌هایی غیر از روش‌های آماری یا هرگونه کمی کردن کسب شده‌اند. شیوه مذکور ممکن است به تحقیق درباره زندگی افراد، شرح حال‌ها، رفتارها و همچنین درباره کارکرد سازمانی جنبش‌های اجتماعی یا روابط بین الملل معطوف باشند. یعنی داده‌ها ممکن است به شیوه آماری کمی شده باشند اما خود

⁸ Hermenotic

تجزیه و تحلیل به شکی کیفی باشد. در واقع تحقیق کیفی گنگ و مغشوش است زیرا می تواند برای افراد گوناگون، معانی متفاوتی داشته باشد. بعضی محققان داده ها را از طریق مصاحبه یا مشاهده گردآوری می کنند. این فنون معمولاً با روش های کیفی قرین اند. با این حال، آنها بعداً داده ها را به گونه ای کدگذاری می کنند که به آنان امکان تجزیه و تحلیل آماری را بدهد. آنها در اصل داده های کیفی را کمی می کنند.

۸- روش تاریخی:

مطالعات تاریخی داده های گذشته را شناسایی، مکان یابی، ارزیابی و ترکیب می کند. تحقیقات تاریخی به محققان کمک می کند تا بفهمند چرا اتفاقی افتاده و تأثیر آن چه بوده است. محققان می توانند از این داده ها برای پیش بینی آینده یا درک بهتر گذشته استفاده کنند. می توانید داده هایی را برای تحقیقات تاریخی در اسناد یا آثار و مصنوعات بیابید. اینها شامل کتاب ها، آثار منتشر شده مانند روزنامه ها، مجلات، مکاتبات، اسناد مربوط به قوانین و متون قدیمی مرتبط با آموزش و پرورش جامعه مورد نظر است. گاهی اوقات محقق با افرادی که در گذشته مسئولیت اجرایی در آموزش و پرورش داشته اند مصاحبه می نماید. منابع داده های تاریخی می توانند منابع اولیه و ثانویه باشند. منابع اولیه اطلاعات یا شواهد مستقیم ارائه می دهند، در حالی که منابع ثانویه حاوی اطلاعات غیر مستقیم هستند.

۹- **روش تحقیق ارزشیابانه:** در این روش پژوهشگر در خصوص ارزش و قابلیت یک برنامه یا یک روش آموزشی تحقیق می نماید. تحقیق ارزشیابانه بیشتر مورد استفاده برنامه ریزان و سیاست گذاران قرار می گیرد، زیرا وقتی می خواهند در خصوص گسترش یا حذف یک برنامه و یا ترجیح برنامه دیگر، تصمیم بگیرند نیازمند تحقیق ارزشیابانه هستند. در این نوع تحقیق، بعضی از جنبه های نظام آموزشی بصورت داده های کمی و برخی بصورت داده های کیفی گزارش می شود.

۱۰- **روش تحقیق اکتشافی:** تحقیق اکتشافی به پژوهشی اطلاق می شود که برای بررسی مسئله ای مورد استفاده قرار می گیرد که به وضوح تعریف نشده یا جنبه های تصادفی دارد. معمولاً این روش را محققان برای درک بهتر مسئله موجود انجام می دهند. برای چنین تحقیقاتی، یک محقق با یک ایده کلی شروع می کند و از این تحقیق به عنوان ابزاری برای شناسایی موضوعاتی بهره می برد که می تواند کانون تحقیقات آینده باشند. در این نوع

تحقیق، ممکن است پژوهشگر، داده‌ها را با هم مقایسه یا ترکیب کند تا موضوعات و مشکلاتی که نیاز به تحقیق اکتشافی یا ارزشیابانه دارند مشخص شوند. به سخن دیگر پژوهشگر به جای آنکه در جستجوی پیدا کردن روابط باشد می‌کوشد تا روابطی را که هنوز برای شناخت و فهم آنها تلاشی صورت نگرفته است مشخص سازد.

فصل چهارم؛ پژوهش در برنامه ریزی درسی

پژوهش، یکی از ابعاد مهم رشته‌های علمی به شمار می‌آید. می‌توان اینگونه قضاوت کرد که این مقوله به صورت ابتدایی و پراکنده از سالهای گذشته در مباحث برنامه درسی مطرح بوده است. با وجود این، در مقایسه با دیگر ابعاد برنامه درسی، مانند: نظریه‌ها، تاریخ و فرایند، کوششهای سالهای گذشته در زمینه پژوهش برنامه درسی به لحاظ کمی و انسجام، چندان چشمگیر نبوده است. طی سالهای اخیر در برخی مقاله‌ها و پایان‌نامه‌ها؛ به ویژه در دوره دکتری از روشهای خاص پژوهش برنامه درسی یا شیوه‌های کیفی و ترکیبی استفاده شده است؛ ولی پیشرفتهای اخیر در زمینه به کارگیری این روشها همچنان در مقایسه با تسلط روشهای کمی چندان قابل توجه نبوده است. درباره پژوهش برنامه درسی نمی‌توان به صورت کلی سخن گفت، بلکه باید تلاشهای صاحب‌نظران این عرصه را در جای خود دید و پژوهش را تنها به «روشهای پژوهش»، منحصر نکرد. شهرت یافتن گونه‌ها یا روشهای پژوهش؛ به ویژه در کشور ما به میزان زیادی تحت تأثیر ادmond شورت و کتاب او است. علاوه بر آن طی سالهای اخیر در عرصه پژوهش برنامه درسی، اقدامهای درخور توجهی انجام شده است، ولی همچنان کارهای انجام نشده بسیاری وجود دارد. به نظر او، پژوهش برنامه درسی برای اغلب افراد مسالهای رازآلود است.

فلسفه پرداختن به این بحث از یکسو تأکید بر فراتر بودن دامنه پژوهش برنامه درسی از تلقی روشی و از سوی دیگر، اشاره به صاحب‌نظرانی است که در این زمینه آغازگر یا ادامه دهنده

کوششها بوده‌اند؛ اما فرصت چندانی برای طرح دیدگاههای آنان فراهم نشده است. پدیدآیی و خاستگاههای پژوهش برنامه درسی در جریان شناخت تاریخچه پژوهش برنامه درسی باید کوششهای دیرینهای را که در این زمینه انجام شده، بررسی کرد و جدا از تاریخ برخی از آثار که ممکن است به چند دهه پیش باز گردد، نقش آفرینی آنها را در تکامل پژوهش برنامه درسی مورد توجه قرار داد.

آثار تأثیرگذار و به طور خاص کتابهای ادموند شورت (۱۹۹۱) و نلسون هاگرسون (۲۰۰۰) متعلق به دهه پایانی قرن بیستم است، اما سنگ بنای پژوهش برنامه درسی از دهه ۳۰ میلادی گذاشته شده است. نمی توان تاریخ انتشار نخستین آثار را به طور دقیق مشخص ساخت، اما بررسی ها نشان میدهد که مقوله پژوهش برنامه درسی از سال ۱۹۳۳ در نشریه ای با نام تعلیم و تربیت تجربی توسط دو نویسنده با نامهای دیویس و ویلبر مورد توجه قرار گرفته است. نکته جالب توجه این است که در مقاله آنان که در زمره نخستین مقاله های مربوط به پژوهش برنامه درسی است، درباره روشهای پژوهش صحبت شده و در نتیجه می توان گفت مقوله روشها از سالها قبل مورد توجه بوده است.

در آثاری است که از سال ۱۹۲۱ تا ۱۹۳۱ پدید آمده است. بررسی آنان نشان داده است که در پژوهشهای برنامه درسی طی دوره زمانی مورد بررسی به ترتیب فراوانی، از شش روش تحلیلی، توصیفی، فلسفی، تلفیقی، تجربی و تاریخی استفاده شده است. در سالهای بعد، علاوه بر مقاله ها، کتابهایی منتشر گردید که در آنها به طور کامل یا در قالب یک یا چند فصل به پژوهش برنامه درسی پرداخته شده است.

در واقع، پژوهش برنامه درسی از دهه ۱۹۳۲ به بعد، حرکت تکاملی داشته است؛ به این معنا که در دهه های ۳۰، ۴۰ و ۵۰ میلادی دغدغه صاحبانظران و نویسندگان، بیان کلیاتی در مورد پژوهش برنامه درسی و ضرورت آن بوده است؛ اما از دهه ۶۰ و دهه های پس از آن، جوانب دیگری مورد توجه قرار گرفته که در راستای گسترش دانش نظری و ارائه چارچوبهایی برای انجام پژوهشهای برنامه درسی است. حرکت رو به رشد پژوهش برنامه درسی از دهه ۷۰ به بعد با نقش آفرینی صاحبانظران برجستهای، مانند: شورت^۹، واکر^۹، شوپرت^{۱۰}، پوزنر^{۱۱}، کانلی^{۱۲}، کالندینین^{۱۳}، آیزنر^{۱۴}، هاگرسون، آئوکی^{۱۵} و برخی متخصصان دیگر ادامه یافته است.

^۹-walker
^{۱۰}-schubert
^{۱۱}-posner
^{۱۲}-connelly
^{۱۳}-clandinin
^{۱۴}-Eisner
^{۱۵}-Aoki

بسیاری از آثار نخستین با در نظر گرفتن دوره زمانی تولید آنها و سطح بلوغ دانش برنامه درسی، زمینه ساز توجه به مقوله پژوهش برنامه درسی و زوایای مختلف آن در سالهای بعد شده است. با بررسی آثار معرفی شده می توان به این نتیجه رسید که غیر از آثار اولیه ای که به فرهنگسازی، ماهیت و مباحث مقدماتی پژوهش برنامه درسی اختصاص داشته است، دیگر آثار برجسته را می توان بر محور چهار سنت پژوهشی مطرح کرد که هر یک سخنگویان برجسته ای داشته اند.

سنت‌های حاکم بر پژوهش برنامه درسی

در بررسی سنت‌های چهارگانه پژوهش برنامه درسی، برجسته ترین صاحب‌نظرانی که میتوان اندیشه ها و آثار آنان را زیر عنوان هر سنت دسته بندی و درباره آنها بحث کرد، مورد توجه قرار گرفته اند. در این میان، تنها آن گروه از صاحب‌نظرانی را که درباره چارچوب شناسی و تعریف متغیرهای پژوهش برنامه درسی صحبت کرده اند، می توان به لحاظ قدمت، مقدم بر دیگران قرار داد. با این توضیح نقطه آغاز بررسی، همین گروه خواهد بود. سنت‌های مورد نظر عبارتند از

۱- سنت چارچوب شناسی و تعریف متغیرهای پژوهش برنامه درسی

۲- سنت پژوهش تجربی در برنامه درسی

۳- سنت دیدگاهها یا پارادایمهای پژوهش برنامه درسی

۴- سنت گونه ها یا روشهای پژوهش برنامه درسی

۱- سنت چارچوب‌شناسی و تعریف متغیرهای پژوهش برنامه درسی

با توجه به ادبیات مکتوب موجود، این احتمال مطرح میشود که گذشته از آثاری که در آنها به کلیات پژوهش برنامه درسی پرداخته شده است، توجه جدی به این مقوله با فعالیت صاحب‌نظران علاقمند به چارچوب‌شناسی و تعریف متغیرهای پژوهش آغاز شده است. با توجه به زمانی که این

گروه، آثار خود را منتشر کرده اند، می توان آنان را جزو نسل اول افراد علاقمند به پژوهش برنامه درسی به شمار آورد. چهره های شاخص این گروه، جانسون^{۱۶}، کیمپستون^{۱۷}، راجرز^{۱۸} و پوزنر هستند. در ادامه، دیدگاههای هر یک مطرح شده است.

مائوریتز جانسون: جانسون (۱۹۷۱-۱۹۷۰) ابعاد پژوهش برنامه درسی و آموزش را مشخص

و در هر یک از ابعاد، برخی متغیرهای پژوهشی مستقل و وابسته را تعیین کرده است. این ابعاد هفده گانه عبارتند از: ۱- هماهنگی برنامه درسی ۲- معیارهای انتخاب ۳- معیارهای سازماندهی ۴- فرایند برنامه ریزی درسی ۵- فرایند ارزیابی برنامه درسی ۶- فرایند نظارت آموزشی ۷- معیارهای انتخاب محتوا ۸- معیارهای انتخاب فعالیت؛ ۹- معیارهای سازماندهی تجربه یادگیری ۱۰- معیارهای طراحی فعالیت ارائه ۱۱- معیارهای طراحی فرایند کنترل و نظارت ۱۲- فرایند برنامه ریزی آموزش ۱۳- فرایند ارزیابی طرحهای آموزش ۱۴- معیارهای مربوط به مهارت و فنون ارائه ۱۵- معیارهای مربوط به مهارت و فنون کنترل و نظارت؛ ۱۶- فرایندهای آموزشی و ۱۷- فرایند ارزشیابی آموزش.

به عنوان نمونه در جنبه اول که هماهنگی برنامه درسی است، متغیرهای مستقل عبارتند از:

نقشهای شرکت کنندگان، ساختارهای سازمانی، ابزارهای ارتباطی، روشهای تسهیل، عوامل زمینه ساز مشارکت و امکانات و تمهیدات آموزشی. متغیر وابسته در این جنبه، سودمندی و فایده عملی فرایند برنامه ریزی درسی است. به همین ترتیب، درباره جنبه هفدهم که فرایند ارزشیابی آموزش است، مواردی مانند: ابزارها و رویه های ارزشیابی و ویژگیها و مشخصه های فرد ارزشیاب در زمره متغیرهای مستقل و سنجش فرایند و نتایج، متغیر وابسته هستند (جانسون، ۱۹۷۱-۱۹۷۰، ۳۴-۳۳).

به نظر جانسون، پیش از اینکه طرحهای پژوهشی بررسی شوند، باید درباره نوع متغیرهایی که میتوان آنها را به کار برد و مورد سنجش قرار داد، ایده های روشنی وجود داشته باشد. او اعتقاد دارد که ترکیبهای مختلف متغیرهای مستقل و وابسته، باعث شکل گیری طرحهای پژوهشی متفاوت میشود.

ریچارد کیمپستون و کارن راجرز: این نویسندگان در سال ۱۹۸۶ با استناد به رویکرد جانسون،

چارچوبی را برای پژوهش برنامه درسی معرفی کرده، الگوی ارائه شده توسط او را ارتقا بخشیدند. آنان فرایند برنامه ریزی را به چهار گام طراحی برنامه درسی، برنامه ریزی درسی، اجرای برنامه درسی و ارزیابی برنامه درسی تقسیم و در هر گام، چهار نوع متغیر پژوهشی را معرفی کرده اند. گامهای فرایند برنامه ریزی و نوع متغیرها از نظر کیمپستون و راجرز در جدول ۱، ارائه شده است. آنان با

1-Johnson^{۱۶}
2- Kimpston^{۱۷}
3--Rogers^{۱۸}

ذکر نقد جانسون نسبت به پژوهشگران برنامه درسی مبنی بر اینکه آنان فقط در نقش جمع آوری کنندگان داد هها ظاهر میشوند و سؤالهای سطحی را پیگیری میکنند، کوشیده اند تا چارچوبی کاربردی برای پژوهش برنامه درسی ارائه دهند و در هر گام فرایند برنامه ریزی، متغیرهای فرعی زیر مجموعه چهار متغیر اصلی را در قالب جدولهای مختلف معرفی نمایند (کیمپستون و راجرز، ۱۹۸۶: ۴۶۶)

جدول ۱- چارچوب متغیرهای پژوهشی در برنامه درسی

انواع متغیرها فرایند برنامه ریزی	درونداد	زمینه	فرایند	برونداد
طراحی برنامه درسی	خصوصیات و ویژگیهای شرکتکنندگان در فعالیتهای طراحی	مکان و شرایط انجام فعالیتهای طراحی	چگونگی انجام فعالیتهای طراحی	طرح منتخب و آثار حاصل از آن
برنامه ریزی درسی	خصوصیات و ویژگیهای شرکت کنندگان در فعالیتهای برنامه ریزی	مکان و شرایط طراحی نظام برنامه ریزی و اجرای آن	چگونگی انجام فعالیتهای برنامه ریزی	ظام برنامه ریزی و محصول برنامه درسی
اجرای برنامه درسی	خصوصیات و ویژگیهای شرکتکنندگان در اجرا	مکان و شرایط اجرای برنامه درسی	چگونگی طراحی مرحله اجرا و به عمل درآمدن آن	نظام اجرا و وفاداری در اجرای برنامه درسی
ارزیابی برنامه درسی	خصوصیات و ویژگیهای شرکتکنندگان در ارزیابی	مکان و شرایط انجام ارزیابی	چگونگی طراحی نظام ارزیابی و اجرای آن	نظام ارزیابی و ارزیابی برنامه درسی

منبع: کیمپستون و راجرز (۱۹۸۶ ص ۴۶۵)

برای مثال، در متغیرهای درون‌داد مربوط به گام طراحی برنامه درسی به این سؤال پرداخته شده است که شرکت کنندگان در طراحی برنامه درسی چه کسانی هستند؟ جنبه‌های مورد توجه در این پرسش عبارتند از: کمیته طراحی برنامه درسی در مقابل یک رهبر واحد برنامه درسی، ارزشها و علائق طراحان، نقشهای ادراک شده یا مورد انتظار از طراحان و تجربه طراحان در زمینه برنامه درسی. در متغیرهای زمینه مربوط به این گام، پرسیده شده است که برنامه درسی کجا و در چه شرایطی طراحی میشود؟ مهمترین ابعادی که زیرعنوان این پرسش مورد توجه قرار گرفته، عبارتند از: مرکز تصمیم‌گیری، اهداف و فلسفه ناحیه آموزشی، منابع موجود در ناحیه آموزشی (نیروی انسانی، منابع مالی، فضا، زمان و مواردی از این دست، و سیاستهای ناحیه آموزشی. در متغیرهای فرایند مربوط به گام طراحی برنامه درسی این پرسش لحاظ شده است که فعالیتهای یا وظایف مربوط به طراحی برنامه درسی چگونه انجام میشود. جنبه‌های مهم این پرسش عبارتند از: نوع فعالیتهای یا وظایف طراحی، دامنه تغییر مورد انتظار از طرح موجود، پویایی‌های گروهی و وضوح نقشها و انتظارات. در نهایت، در متغیرهای برونداد، این پرسش مطرح شده است که بروندهای حاصل از فرایند طراحی چیست؟ ابعادی که در این بخش مورد توجه قرار گرفته، شامل برداشت شرکت کنندگان درباره کیفیت طرح حاصل، قلمرو طراحی، انطباق طرح با اهداف و انتظارات اولیه، انطباق طرح با متغیرهای زمینه‌ای و کیفیت طرح است.

جورج پوزنر: این صاحب‌نظر برنامه درسی که آثار مختلفی را درباره پژوهش برنامه درسی نگاشته در یکی از مقاله‌های خود چارچوبی را برای پژوهش برنامه درسی معرفی کرده است (پوزنر، ۱۹۸۹). او سؤلهای اساسی برنامه درسی را در شش مقوله قرار داده است و برای پرداختن به سؤلهای هر یک از مقوله‌ها، رویکردهای پژوهشی خاصی را پیشنهاد کرده است. شش مقوله مورد نظر پوزنر عبارتند از: ۱- بررسی بروندهای آموزشی، ۲- بررسی فرایند برنامه‌ریزی درسی، ۳- تحلیل اهداف و مفاهیم آموزشی، ۴- بررسی مواد و مطالب آموزشی، ۵- بررسی دانش آموزان و ۶- بررسی مدارس و کلاسهای درس. در جدول شماره ۲، شش مقوله اساسی، سؤلهای پژوهشی زیر مجموعه هر مقوله و رویکردهای پژوهشی مناسب برای بررسی سؤلهای معرفی شده است.

جدول شماره ۲- مقوله‌ها، سؤلهای و رویکردهای پژوهشی متناسب با هر مقوله و سؤلهای آن

مقوله‌های اساسی	سؤال‌های پژوهشی هر مقوله	رویکردهای پژوهشی مناسب
(۱) بررسی بروندهای آموزشی	۱- بروندهای نظام آموزشی چیست؟ ۲- کدام برنامه درسی به پیشرفتهای بالتر منجر میشود؟	۱- رویکرد بررسی میزان پیشرفت تحصیلی ۲- رویکرد رقابت بین برنامه‌های

<p>درسی</p> <p>۳- رویکرد نیمرخ تأثیرات ۴-</p> <p>رویکرد آثار مداوم تعلیم و تربیت</p> <p>۵- رویکرد هزینه اثربخشی ۶-</p> <p>رویکرد تعامل مداخله-قابلیت</p>	<p>۳- آثار حاصل از اجرای برنامه‌درسی «الف» در مقایسه با آثار اجرای برنامه درسی «ب» چیست؟</p> <p>۴- آثار مداوم تعلیم و تربیت به طور عام یا برنامه‌درسی «الف» به معنای خاص چیست؟</p> <p>۵- یادگیری حاصل از برنامه درسی «الف» تا چه اندازه و به چه شیوه‌هایی برای افراد در خارج از موقعیت آموزشی مفید است؟ ۵- هزینه‌های نسبی برنامه درسی «الف» در مقایسه با اثربخشی آن چقدر است؟</p> <p>۶- تأثیر مداخله‌های آموزشی بر فراگیران مختلف چیست؟</p>	
<p>۷- رویکرد ساختار دانش</p> <p>۸- رویکرد تحلیل وظیفه</p> <p>۹- رویکرد برنامه‌ریزی</p>	<p>۷- کدام ادعاهای دانشی، مفاهیم اساسی، سؤالها، ادعاهای ارزشی و شیوه‌های انجام کار، توسط موضوع درسی «الف» مطرح میشود؟ ۸- دانش آموز برای انجام موفقیت آمیز شغل «الف» به چه قابلیت‌هایی نیاز دارد؟ ۹- افراد چگونه تصمیمها را اتخاذ کرده و به شور و تأمل می‌پردازند؟</p>	<p>۲) بررسی فرایند برنامه ریزی درسی</p>
<p>۱۰- رویکرد تحلیل مفهومی</p> <p>۱۱- رویکرد توجیه برنامه درسی</p>	<p>۱۰- موقعیت آموزشی «الف» چه معنایی دارد؟</p> <p>۱۱- چرا موضوع درسی «الف» مطالعه میشود؟</p>	<p>۳) تحلیل اهداف و مفاهیم آموزشی</p>
<p>۱۲- رویکرد تحلیل محتوا</p> <p>۱۳- رویکرد نقد متون درسی</p>	<p>۱۲- مواد و مطالب آموزشی چه دلالتها و اشاراتی درباره نویسنده یا مخاطب دارد؟ ۱۳- کتابهای درسی مورد استفاده دانش‌آموزان تا چه حد مناسب است؟</p>	<p>۴) بررسی مواد و مطالب آموزشی</p>
<p>۱۴- رویکرد بررسی سوء برداشتهای دانش آموز</p> <p>۱۵- رویکرد تغییر مفهومی</p> <p>۱۶- رویکرد تحلیل تجربه</p>	<p>۱۴- دانش آموزان با کدام دانش و مفاهیم به کلاس درس پای می‌گذارند؟</p> <p>۱۵- شرایط الزم برای ایجاد تغییر مفهومی چیست و این امر چگونه میتواند تسهیل و هدایت شود؟</p> <p>۱۶- هر دانش آموز چگونه برنامه درسی را تجربه میکند؟</p>	<p>۵) بررسی دانش آموزان</p>
<p>۱۷- رویکرد اجرا در کلاس درس</p>	<p>۱۷- جنبه‌های عملی تدریس در کلاس چگونه برنامه</p>	<p>۶) بررسی مدارس و کلاسهای درس</p>

<p>۱۸- رویکرد برنامه درسی پنهان</p> <p>۱۹- رویکرد سیمای کلی مدارس</p> <p>۲۰- رویکرد مطالعات تاریخی در آموزش مدرسه ای</p> <p>۲۱- رویکرد توصیفی</p>	<p>درسی عملیاتی را شکل می‌دهد؟</p> <p>۱۸- مدارس چه ایدئولوژی‌هایی را تدریس میکنند و این ایدئولوژیها چگونه آموزش داده میشود؟</p> <p>۱۹- عوامل گوناگون درون مدرسه چگونه ماهیت مدرسه و کیفیت تجارب آموزشی را تعیین میکنند؟</p> <p>۲۰- آموزش مدرسه ای در گذشته چه ماهیتی داشت و عوامل این امر چه بود؟ -۲۱- چه محتوایی به صورت رسمی و آشکار آموزش داده میشود و بر هر بخش محتوا چقدر تاکید میشود؟</p>	
---	---	--

در مقوله بررسی بروندادهای آموزشی، شش پرسش مطرح است که عبارتند از: بروندادهای نظام آموزشی چیست؟ کدام برنامه درسی به پیشرفتهای بالاتر منجر میشود؟ آثار حاصل از اجرای برنامه درسی «الف» در مقایسه با آثار اجرای برنامه درسی «ب» چیست؟ آثار مداوم تعلیم و تربیت به طور عام یا برنامه درسی «الف» به معنای خاص چیست و یادگیری حاصل از برنامه درسی «الف» تا چه اندازه و به چه شیوه‌هایی برای افراد در خارج از موقعیت آموزشی مفید است؟ هزینه‌های نسبی برنامه درسی «الف» در مقایسه با اثربخشی آن چقدر است؟ و تأثیر مداخله‌های آموزشی بر فراگیران مختلف چیست؟ برای پاسخگویی به این سؤالات به ترتیب باید از رویکردهای پژوهشی بررسی میزان پیشرفت تحصیلی، رقابت بین برنامه‌های درسی، نیمرخ تأثیرات، آثار مداوم تعلیم و تربیت، هزینه اثربخشی و تعامل مداخله- قابلیت استفاده کرد. چارچوبی که پوزنر معرفی کرده است، در مقایسه با دیدگاههای صاحب‌نظران دیگری که در سنت چارچوب‌شناسی و تعریف متغیرهای پژوهش برنامه‌درسی قرار دارند، جامع‌تر و جدیدتر است. جامع بودن چارچوب پوزنر به چند دلیل است: دلیل اول اینکه او علاوه بر جنبه‌های مربوط به فرایند برنامه ریزی درسی، زمینه‌های دیگر مانند موقعیت اجرای برنامه‌درسی، مخاطب اصلی برنامه‌درسی یعنی دانش‌آموزان و نتایج حاصل از برنامه درسی را نیز مورد توجه قرار داده است. دلیل دوم اینکه وی به بیان رویکردهای کلی پژوهش برای هر مقوله بسنده نکرده است، بلکه زیر عنوان هر مقوله برای پرسشهای مختلف، رویکردهای پژوهشی مناسب را مطرح نموده است. در جمع‌بندی دیدگاههای صاحب‌نظران گروه اول میتوان گفت، دغدغه تمام آنان جلب توجه پژوهشگران برنامه درسی به متغیرها، چارچوبها و سؤالی است که باید در قالب پژوهشهای برنامه درسی به آنها

پرداخت. در عین حال، این نکته که پژوهشها باید با بهره گیری از چه روشها یا رویکردهایی انجام شود، چندان مورد توجه آنان نبوده و از این جهت تنها پوزنر را میتوان استثنا کرد.

۲- سنت پژوهش تجربی در برنامه درسی

در حوزه برنامه درسی نمیتوان افرادی را که به پژوهش تجربی علاقمند هستند، به طور دقیق مشخص کرد. با وجود این، برجسته ترین شخصیت در این زمینه، دکر واکر استاد برنامه درسی دانشگاه استنفورد است. او در آثار مختلف خود از پژوهش تجربی پشتیبانی کرده است. واکر، در دو عرصه برنامه ریزی درسی و پژوهش برنامه درسی به کاربرت دیدگاه تجربی علاقمند است.

تعلق خاطر او به الگوی تجربی برنامه ریزی درسی در مقاله ای که در سال ۱۹۷۰ در گردهمایی انجمن پژوهشهای تربیتی آمریکا ارائه داد آشکار شد. واکر در سال ۱۹۷۱ عنوان الگوی تجربی را به الگوی طبیعت گرایانه^{۱۹} تغییر داد و همان مقاله را مجدداً به چاپ رساند. در رابطه با پژوهش برنامه درسی نیز میتوان علاقمندی واکر به پژوهش تجربی را در آثار او مشاهده کرد. از دیدگاه واکر، پژوهش تجربی، مطالعه نظام مند پدیده های قابل مشاهده است. او پژوهش تجربی را از بررسی غیرمنظم و بدون سازماندهی متمایز میکند. با وجود این، میپذیرد که اینگونه فعالیتهای غیررسمی میتواند به فهم پدیده های تربیتی منجر شود و حتی شاید برای تمام پژوهشها ضرورت داشته باشد. به نظر او، پژوهش تجربی، فعالیتهای مربوط به تولید مواد و مطالب آموزشی، برنامه ریزی و سیاستگذاری برنامه درسی، اجرای طرحهای برنامه درسی و نقد برنامه های درسی موجود و گذشته را شامل نمیشود. به عبارت دیگر، اگرچه میتوان درباره موارد یادشده، پژوهشهایی انجام داد، اما اینگونه پژوهشها زیر عنوان پژوهش تجربی قرار نمیگیرد

به اعتقاد واکر (۱۹۸۱: ۲۰۳) پژوهش تجربی در برنامه درسی، بررسی منظم و سازمان یافته پدیده های برنامه درسی است؛ پژوهشی که در راستای روشن سازی ایده های مطرح درباره این پدیده ها یا کمک به حل برخی مسائل برنامه درسی انجام میشود. واکر (۱۹۹۲)

بعضی رویکردها برای انجام پژوهش تجربی در زمینه سؤالیهای برنامه درسی را مطرح کرد. او رویکردهای پژوهش را در دو طبقه وسیع کمی و کیفی قرار داد و به این نکته اذعان کرد که روشهای کمی پژوهش کاملاً شناخته شده و پر کاربرد و روشهای کیفی در عرصه مطالعات برنامه درسی،

1- naturalistic model^{۱۹}

جدیدتر هستند. وی در ویراست دوم کتاب مبانی، دامنه نگاه خود به پژوهش برنامه درسی را گسترش داد و از سه

نوع پژوهش برنامه درسی انسانگرا^{۲۰}، علمی^{۲۱} و عملی^{۲۲} سخن گفت (۱۶۴:۲۰۰۳) و روشهای پژوهش مختلفی را زیر عنوان هر یک مطرح کرد (که در جدول شماره ۳ آمده است)

در پژوهش انسانگرا روشهایی مانند خود شرح حال نگاری، شرح حال نگاری و مطالعات قوم نگارانه؛ در پژوهش علمی شیوه هایی چون آزمون پیشرفت تحصیلی و سنجش نگرش و در پژوهش عملی روشهای شناخته شده ای، مانند: پژوهش ضمن عمل، مطالعات موردی و گروه های کانونی مورد تأکید قرار گرفته است. پژوهش علمی شامل روشهایی است که بسیاری از آنها معرف کاربرد جهت گیری کمی پژوهش است. پژوهش عملی و انسانگرا عمدتاً جنبه کیفی دارد و بر خلاف پژوهش علمی که از سالهای دور بر پژوهشهای تربیتی حاکم بوده، در سالهای اخیر در حوزه تعلیم و تربیت و برنامه درسی گسترش یافته است. ویژگی پژوهش انسانگرایانه این است که برخی از روشهای آن با نهضت نومفهوم سازی^{۲۳} برنامه درسی و تأکیدی که این نهضت بر تجربه فردی دارد، همسو است.

واکر (۱۶۹:۲۰۰۳) در جمع‌بندی بحث خود درباره انواع پژوهش اعتقاد دارد که چالش حال حاضر حوزه برنامه درسی، انجام پژوهشهای ساده تر ولی عمیقتری است که بر سؤالهای مهم تمرکز داشته باشد. به نظر او پژوهشی که فهم ذینفعان را افزایش دهد، به صورت روشنی توصیف شود، به خوبی توجیه شود و رها از سوگیری باشد، سهمی در عرصه پژوهشهای برنامه درسی خواهد داشت و جدا از روشهای به کار رفته و فارغ از اینکه پژوهش با قواعد روششناختی پذیرفته شده هم‌نوايي داشته باشد یا خیر، مورد پذیرش قرار میگیرد. به باور او نیاز امروز برنامه درسی، مطالعه های پیچیده تر نیست بلکه اولویت، انجام پژوهشهای اساسی تری است که به طور مستقیم درباره مهمترین مسائل مطرح در حوزه برنامه درسی سخن بگویند.

جدول شماره ۳- روش های مورد استفاده در انواع پژوهش های برنامه درسی (واکر: ۱۶۴، ۲۰۰۳)

پژوهش انسان گرا	پژوهش علمی	پژوهش عملی
-----------------	------------	------------

²⁰ - humanistic

²¹ scientific

²² practical

²³ reconceptualization

<p>پژوهش ضمن عمل</p> <p>مطالعات موردی</p> <p>مطالعات موردی گذشته نگر</p> <p>گروه های کانونی</p> <p>مصاحبه های غیر رسمی</p> <p>یادداشت های فردی،</p> <p>خاطرات</p> <p>قضاوت های معلم</p> <p>قضاوت های متخصصان</p> <p>مشاهدات توأم با مشارکت</p> <p>آزمون و سنجش</p> <p>بررسی و آزمایش روش ها و</p> <p>اقدامات جدید</p> <p>تحلیل برنامه درسی</p> <p>طرح ها و مواد و مطالب</p> <p>آموزشی</p> <p>بررسی فعالیت ها، اشتباهات،</p> <p>سوء برداشت ها و</p> <p>دشواری های دانش آموز</p> <p>مقایسه موارد موفق و ناموفق</p> <p>بررسی سوابق تحصیلی</p> <p>گزارش های ژورنالیستی</p>	<p>آزمون پیشرفت تحصیلی</p> <p>روش ها و ابزارهای سنجش</p> <p>سنجش نگرش</p> <p>مطالعات همبستگی</p> <p>تحلیل داده ها، پژوهش های</p> <p>ارزیابی در</p> <p>مقیاس های وسیع</p> <p>تجارب میدانی</p> <p>تجارب آزمایشگاهی</p> <p>روش های طولی</p> <p>مدل های ریاضی، شبیه سازی ها</p> <p>فرا تحلیل</p> <p>فن بررسی چگونگی رسیدن افراد</p> <p>به تصمیم ها</p> <p>روش های پژوهش در زمینه خط</p> <p>مشي ها و</p> <p>سیاست های عمومی</p> <p>آزمون های فرافکن</p> <p>مقیاس های درجه بندی</p> <p>شبیه سازی، مدل های ریاضی</p> <p>بررسی فرایندهای شناختی</p> <p>مشاهدات ساختارمند</p> <p>روش های پیمایشی</p> <p>تجارب تدریس</p> <p>پروتکل های فکر کردن با صدای</p> <p>بلند</p> <p>تجارب یا آزمایش های فکری</p>	<p>خود شرح حال نگاری</p> <p>شرح حال نگاری</p> <p>مطالعات موردی قوم نگارانه</p> <p>خبرگی و نقادی تربیتی</p> <p>تحلیل محتوا</p> <p>روش های انتقادی</p> <p>گفتمان، عمل فکورانه و</p> <p>مشورتی</p> <p>خاطرات، یادداشت های</p> <p>فردی</p> <p>روش های قوم نگاری</p> <p>ریشه شناسی واژه های مورد</p> <p>استفاده</p> <p>روش های تاریخی</p> <p>مطالعات زبانی</p> <p>تحلیل استعاره ها</p> <p>مشاهدات توأم با مشارکت</p> <p>تحلیل فلسفی</p> <p>ایفای نقش</p>
--	---	---

۳- سنت دیدگاه‌ها یا پارادایم‌های پژوهش برنامه درسی

افرادی که در زمینه دیدگاه‌ها یا پارادایم‌های پژوهش دست به نگارش می‌زنند، می‌کوشند تا موضع هر پارادایم یا دیدگاه را نسبت به عناصر و مؤلفه‌های مختلف پژوهش روشن سازند. ویژگی بارز این نوع نگاه در مقایسه با صاحب‌نظران مطرح‌کننده روشها یا گونه‌های پژوهش، بیان نقش عناصر مختلف درگیر در پژوهش است. در این محور، ویلیام شوبرت، نلسون هاگرسون، مایکل کانلی، جین کالندینین، تدائوکی و ویلیام رید از صاحب‌نظران برجسته به شمار می‌روند.

ویلیام شوبرت: به اعتقاد شوبرت از اواخر دهه ۱۹۶۰، مقوله پارادایم‌های پژوهش به عنوان یک محور اساسی در گفتمان برنامه درسی ظهور پیدا کرد. با وجود علاقمندیهای بسیار به پارادایم‌های پژوهش برنامه درسی، باید به این نکته اشاره شود که اصطلاح پارادایم به شکلهای مختلف استفاده شده است. البته، این تنوع فقط منحصر به حوزه برنامه درسی نیست. در قلمرو برنامه درسی دستکم، سه کاربرد برای اصطلاح پارادایم وجود داشته است که عبارتند از: ۱- نظامهای طبقه بندی، ۲- مفروضه‌های مربوط به پژوهش و ۳- ابعادی که معرف برنامه درسی است. (شوبرت و شوبرت: ۱۹۹۱: ۵۱)

شوبرت، پارادایم‌های پژوهش برنامه درسی را در قالب سه پارادایم تحلیلی- تجربی، عملی- تفسیری و انتقادی رهایی بخش مطرح کرده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱، شوبرت، ۲۰۱۰، ۲۳۳-۲۳۵، هی، ۲۰۱۰: ۲۱۵). وی موضع هر یک از این پارادایم‌های سه‌گانه را در قالب چند پرسش اساسی مطرح کرده است. پرسشهای مهم برنامه درسی از منظر پارادایم تحلیلی-تجربی، پرسشها یا مقوله‌های پایدار برنامه درسی نامیده میشود. پرسشهای تایلر که در راستای اهداف، تجارب یادگیری، سازماندهی این تجارب و ارزیابی اثربخشی آنهاست، معرف این سؤلهای پایدار است. پرسشهای برنامه درسی در اندیشه جوزف شواب قابل پیگیری است. او مقوله‌ها یا عناصر نقش آفرین شامل معلم، یادگیرندگان، موضوع درسی و محیط پیرامونی یاددهی یادگیری را مطرح کرد. به اعتقاد شواب، پرسشهای اساسی مربوط به عمل و تصمیمگیری درباره برنامه درسی در موقعیتهای خاص را می‌توان از کنار یکدیگر قرار دادن دو به دوی این مقوله‌ها به دست آورد. در نهایت، پرسشهای اساسی از نگاه پارادایم انتقادی-رهاییبخش به شرح زیر است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱ ب: ۵۴۵-۵۴۴):

- چگونه دانش در مدرسه بازتولید میشود؟

- منابع دانشی که دانش‌آموزان در مدرسه فرا میگیرند، چیست؟

- تجربه‌های کسب شده در مدرسه چه تأثیرهایی بر نگرش دانش‌آموزان و معلمان دارد؟

- آیا این آثار در راستای رهاسازی، برابری و عدالت اجتماعی است یا بر عکس؟ - چگونه میتوان دانش آموزان را به سوی آزادی، برابری و عدالت اجتماعی بیشتر سوق داد؟

در راستای روشن سازی بیشتر این پارادایم ها باید گفت در هر یک از این پارادایم های سه گانه بر موارد خاصی تأکید یا به آنها توجه میشود.

در پارادایم تحلیلی تجربی مواردی، مانند: اصول کنترل و قطعیت، گزاره‌های قابل بررسی به صورت تجربی، ارزش آزاد بودن دانش، اعتقاد به ضرورت عینی بودن دانش، ارزشمند شمردن کارایی و اثربخشی و پذیرش واقعیت اجتماعی به همان شکل که هست، در کانون توجه قرار دارد.

در پارادایم عملی -تفسیری بر فهم و تعامل فعال، تلقی انسان به عنوان آفریننده فعال دانش، جستجوی مفروضه ها و معانی زیربنایی زندگی روزمره، ملاحظه واقعیت به عنوان امری ذهنی که در بستری اجتماعی، سیاسی و تاریخی مطرح است و توجه به معانی که از طریق زبان خلق میشود، تأکید میگردد.

در پارادایم انتقادی -رهای بخش نیز به محورهای مختلفی توجه میشود که عبارتند از: ضرورت پذیرش نقد و اقدام ایدئولوژیک، افشای آنچه ظالمانه است، حساسیت نسبت به آگاهی های نادرست، توجه به برداشتهای تحریف شده و ارزشهای ناعادلانه و در نهایت، بررسی و تفسیر نظام ارزشی (شوبرت، ۱۹۸۹، ۲۹).

شوبرت یکی از جدیدترین مقاله های خود در زمینه پژوهش برنامه درسی را در سال ۲۰۰۸ منتشر کرده است. از محورهای مورد توجه در این مقاله، پژوهش عملی شواب و پژوهش ضمن عمل است

نلسون هاگرسون:

هاگرسون (۲۰۰۰: ۱۹) پارادایمهای پژوهش را به چهار نوع نظری /عقلانی ، ۲-عملی /کهن روایتی ۳-تحولی /تکاملی و ۴-هنجاری /انتقادی تقسیم کرده است. در جدول شماره ۴، پارادایمهای هاگرسون برای پژوهش برنامه درسی ارائه شده است. به اعتقاد او چارچوب ارائه شده، امکان بررسی اینکه استفاده کنندگان هریک از پارادایمهای چهارگانه پژوهش چگونه به ابعاد اساسی هر پارادایم می پردازند را فراهم میآورد. این ابعاد عبارتند از: (۱) منشأ یا خاستگاه مسأله؛ (۲) نقش پژوهشگر؛ (۳) روشهای پژوهش؛ (۴) چارچوب پژوهش؛ (۱۵) آموذنیها و موضوع پژوهش و (۶) اهداف پژوهش .

به اعتقاد هاگرسون اگر هدف پژوهش تعمیم یافته ها به یک جمعیت بزرگتر یا پیشینی هایی تحت شرایط خاصی است، مناسب ترین پارادایم برای پژوهش، پارادایم نظری /عقلانی است. در صورتیکه

هدف پژوهش، بررسی وضعیتهای ناشناخته باشد یا پژوهشگر بخواهد به صورت عمیق در ماهیت پدیده های تاریخی کاوش کند و درباره آن نظریه تدوین کند آنگاه باید با بهره گیری از پارادایم عملی/کهن روایتی به پژوهش بپردازد. زمانیکه هدف پژوهش، ایجاد تغییر، اصلاح و تحول است، پژوهشگر باید از پارادایم تحولی/تکاملی استفاده کند. در نهایت، اگر هدف از انجام پژوهش، آگاه شدن از ارزشها و استعاره های مطرح در زندگی، شناخت ایدئولوژیهای شکل دهنده گرایشها، رها شدن از فشارهای پنهان و جایگزین ساختن افسانه های غیرکاربردی با ایده های عملی باشد، آنگاه باید از پارادایم هنجاری/انتقادی استفاده کرد (هاگرسون، ۲۰۰۰: ۲۳-۱۷).

هاگرسون در هر یک از پارادایمها، به صورت مفصل درباره نقش مؤلفه های ششگانه توضیح داده و در پایان رابطه این پارادایمها را با دیدگاههای فلسفی و رویکردهای برنامه درسی در چهار وضعیت روشن ساخته است. او فلسفه واقعگرایی علمی، رویکردهای برنامه درسی به عنوان رشد فرایندهای شناختی، فناوری، رفتار اجتماعی، تولید و بازتولید و پارادایم نظری/عقلانی را در یک راستا قرار داده است. همچنین، فلسفه عملگرایی، رویکردهای برنامه درسی به عنوان فرایندها و اقدامات آزادمنشانه، تعاملات و پارادایم عملی/کهن روایتی را همسو دانسته است. در ادامه، فلسفه پدیدارشناسی، رویکردهای برنامه درسی به عنوان خود شکوفایی، خودشرح حال نگاری، کورر و پارادایم تحولی/تکاملی را در امتداد یکدیگر مطرح کرده است. در نهایت، فلسفه آرمان گرایی، رویکردهای برنامه درسی به مثابه ایدئولوژی، پدیده پنهان، متن درسی، خردگرایی علمی و پارادایم هنجاری/انتقادی را دارای جهت مشابه دانسته است.

جدول شماره ۴- چارچوب مفهومی برای پارادایم های پژوهش برنامه درسی

پارادایم	نظری/عقلانی	عملی / کهن روایتی	تحولی / تکاملی	هنجاری / انتقادی
ابعاد منشأ مسأله	فرضیه هایی که باید آزمون شود	عمل، موقعیت ها	شخص، بینش های جدید درباره واقعیت	آرمان گرایی
نقش پژوهشگر	مشاهده گریبی طرف	مشاهده گر مشارکت کننده	خود تحلیلگر، مشارکت کننده کامل	نقاد، تجدید نظرطلب
روش های پژوهش	تجربی، توصیفی، سندی، تاریخی	طبیعت گرایانه، قوم نگارانه، اندیشه نگارانه، پدیدارشناختی، تاریخ شفاهی	استعاره، تامل و تعمق، یادداشت ها، خودشرح حال نویسی، هرمنوتیک، روش	تحلیل انتقادی، هرمنوتیک

	اکتشافی			
چارچوب پژوهش	تاییدی، کمی/تیینی	اکتشافی، کیفی/تیینی، تفسیری	خودشناسی، درک و فهم	تفسیر انتقادی، درک و فهم
آزمودنی ها و موضوع پژوهش	جامعه، نمونه های تصادفی	نمونه خاص، واحدها، تعاملات، روابط	فرد در ارتباط با دیگران و جهان، تعاملات	هنجارها، ایدئولوژی ها، نهادها، برنامه درسی پنهان
اهداف پژوهش	تعمیم ها، پیش بینی ها، احتمال های علت و معلولی	تعمیم طبیعت گرایانه، اقدام، نظریه ها	تغییر، بهبود اصلاح، تحول	آگاهی، رهایی بخشی، شفافیت بخشی

منبع: هاگرسون (۲۰۰۰:۱۹)

مایکل کانلی و جین کالدینین: این دو نویسنده نیز در زمینه پژوهش برنامه درسی فعالیتهای قابل توجهی انجام داده اند (کانلی و کالدینین، ۱۹۸۹؛ کالدینین و کانلی، ۱۹۹۵). آنان در کتاب معلمان به عنوان برنامه ریز درسی^{۲۴} (۱۹۸۸) شش دیدگاه پژوهش در آموزش مدرسه ای را مطرح کرده اند که عبارت اند از: تحلیلی^{۲۵}، توصیفی^{۲۶}، هدف محور^{۲۷}، ساختاری^{۲۸}، اجتماعی^{۲۹} و حکایاتی^{۳۰} (حکایت کننده). در جدول شماره ۵، شش دیدگاه پژوهشی و موضع آنها نسبت به مفهوم آموزش مدرسه ای، ویژگیهای روش پژوهش و داده های برجسته مشخص شده است. در دیدگاه تحلیلی باید متغیرها شناسایی و وضعیت آنها در موقعیتهای طبیعی، شبه تجربی یا تجربی ردیابی شود. در دیدگاه توصیفی، فعالیتهای موجود این امکان را به پژوهشگر می دهد که ماهیت موقعیت آموزشی را روشن سازد و درباره مواردی که اهمیت دارند، دیدگاهی ارائه دهد. در دیدگاه هدف محور، فاصله میان اهداف و دستاوردها یا موفقیتهای موردنظر شناسایی و موانع کشف و راه حلها ارائه میشود. در دیدگاه ساختاری، این نکته مورد توجه است که ساختار به کارکردها اشاره دارد و بر عکس. وقتی یک فرایند شناسایی

- 1- Teachers as curriculum planners^{۲۴}
- 2- analytic^{۲۵}
- 3- portrait^{۲۶}
- 4- intentional^{۲۷}
- 5- structural^{۲۸}
- 6- societal^{۲۹}
- 7- narrative^{۳۰}

میشود، متعاقب آن جستجو برای شناسایی ساختار مطرح میشود. همچنین، زمانی که یک ساختار پذیرفته میشود، فرایندهای سطح مؤسسه آموزشی بررسی میشود. روشهای مختلفی برای این فرایند مناسبند. برای نمونه، مصاحبه، مشاهده، پرسشنامه و تحلیل اسناد و مدارک. در دیدگاه اجتماعی، فعالیتهای موجود این امکان را به پژوهشگر میدهد که ویژگیهای اجتماعی را آنگونه که در مدرسه تجلی می یابند، روشن سازد. در دیدگاه حکایبی طی زمان، داده های متنوع درباره فعالیتهای آموزشی جمع آوری میشود. این داده ها سپس تنظیم و شرح فعالیتهای به صورت روایتی یا حکایبی ارائه می شود. کلان‌دینین و کانلی، ۱۹۸۷: ۳۰۸-۲۹۶)

جدول شماره ۵- دیدگاه های پژوهش در آموزش مدرسه ای

دیدگاهها مؤلفه ها	تحلیلی	توصیفی	هدف محور	ساختاری	اجتماعی	حکایبی
مفهوم آموزش مدرسه ای	آموزش مدرسه ای به عنوان مجموعه ای پیچیده از متغیرهای متعامل	یک کل پیچیده با فرهنگ و ویژگی های خاص	آموزش مدرسه ای به مثابه موفقیت های مختلف	آموزش مدرسه ای به مثابه یک کل ساختاری یا کارکردی	آموزش مدرسه ای به عنوان پژوهشی از جامعه	آموزش مدرسه ای به مثابه تاریخچه سرگذشت فردی واجتماعی
ویژگی های روش	شناسایی متغیرها و کوواریانس آن ها	تشریح ماهیت اصلی موقعیت آموزشی	شناسایی فاصله ها، کشف موانع و ارائه راه حل ها	ساختارها به کارکردها دلالت دارد و بر عکس	تشریح ویژگی های اجتماعی در بستر آموزش مدرسه ای	طی زمان داده های متنوع درباره اقدامات آموزشی جمع آوری می شود
داده های برجسته	رابطه بین متغیرها	عناصر مختلف تشکیل دهنده کل	عملکردسنجیده می شود و در برابر استانداردها مورد قضاوت قرار می گیرد	مدارک و سوابقی که یک فرایند را تصریح می کند یا یک ساختار را آشکار می سازد	سوابق مربوط به تلقی ها از یک متغیر اجتماعی	مدارک و شواهدی که ریشه های روایت و معانی نهفته را آشکار می سازد

منبع: کانلی و کلان‌دینین (۱۹۸۸: ۱۰۴)

ند آئوکی: به باور آئوکی (۲۰۰۵: ۱۰۰) در پژوهش برنامه درسی، مجموعه ای از دیدگاهها وجود دارد که پژوهشگران می توانند از میان آنها دست به انتخاب بزنند. این دیدگاهها 1 عبارتند از: تحلیلی - تجربی (فنی) ^{۳۱}، تفسیری-موقعیتی ^{۳۲} و انتقادی ^{۳۳}. در دیدگاه تحلیلی-تجربی، دانش تبیینی و فنی مورد جستجو قرار میگیرد. به نظر آئوکی در این دیدگاه، «اقدام علمی» مورد توجه است و پژوهش در عرصه تعلیم و تربیت معمولاً از منظر این دیدگاه تعریف میشود. همچنین، بخشی از اعضای هیأت علمی و دانشجویان دوره های تحصیلات تکمیلی همواره در صدد تسلط بیشتر بر قواعد و فنون مربوط به طرحهای متناسب با دیدگاه تحلیلی-تجربی هستند. آئوکی معتقد است غلبه در پژوهشهای تربیتی سراسر آمریکای شمالی با این دیدگاه بوده است.

در دیدگاه تفسیری-موقعیتی، پژوهش به معنای جستجو و کاوش برای دریافت معنایی است که افراد به موقعیت می بخشند. در این دیدگاه به رویکردهای متفاوتی توجه میشود که هر یک از آنها توصیفی از ساختار معنایی یک موقعیت ارائه میدهد. پژوهشی که جهت گیری تفسیری-موقعیتی دارد، مکمل پژوهش تحلیلی-تجربی است و سزاوار توجه بیشتر پژوهشگران برنامه درسی است؛ به ویژه آنانی که به بررسی برنامه درسی در حال استفاده و برنامه ریزی درسی یا ارزشیابی برنامه درسی در موقعیت و محل کاربرد علاقمندند. (آئوکی، ۲۰۰۵: ۱۰۷-۱۰۲)

در دیدگاه انتقادی، پژوهشگران برای فهم انتقادی ارزشها، علایق و مفروضه های اساسی اهمیت قائل هستند. در این دیدگاه، پژوهشگر از طریق کاربرد فرایند تحلیلی و انتقادی، مفروضه ها و مقاصد ضمنی و پنهان را آشکار می سازد. همچنین، او بخشی از موضوع مورد مطالعه به حساب می آید. آئوکی، به موضع هر سه دیدگاه درباره چند مؤلفه شامل فعالیت اصلی، علاقه مندی، شکل و نوع دانش، درک و فهم، شناخت، تبیین، نوع رابطه انسان و جهان، واقعیت، زندگی، مطالعه های نظری و ارزیابی اشاره کرده است.

ویلیام رید: این صاحب نظر برنامه درسی، تحت تأثیر اندیشه های شواب قرار دارد و آثار متعددی را در شرح دیدگاه های او نگارش شده است. رید، چهار دیدگاه پژوهشی را مطرح و بر موضوعهای مطالعاتی مرتبط با هریک از این دیدگاهها تاکید کرده است. این دیدگاههای پژوهشی به شرح زیر است (مهر محمدی، ۱۳۸۴: ۱۵۳).

^{۳۱} 1-empirical-analytic (technical)

^{۳۲} 2- situational-interpretive

^{۳۳} 3- critical

دیدگاه سیستمی : افراد معتقد به این دیدگاه، ساختارهای موجود را پذیرفته و درباره شیوه های شناخت و تصمیم گیری در مورد اهداف و مسائل برنامه درسی می نویسند. آنان تلقیهای از پیش موجود درباره کنترل، طرحریزی و نوآوری را می پذیرند. ..

دیدگاه رادیکال : معرف موضع کسانی است که درصدد کشف و آشکار کردن روابط میان انواع یا قالب برنامه های درسی با نابرابری های ساختاری موجود در جامعه هستند.

دیدگاه وجودگرایانه : افرادی که به این دیدگاه پایبند هستند، فردی را که در معرض برنامه درسی است اصل قرار داده و رابطه میان برنامه درسی با رشد شخصی را جستجو می کنند .

دیدگاه عمل فکورانه : در این دیدگاه بر تصمیم گیری درباره برنامه درسی به عنوان تعامل میان عناصر دارای دغدغه های اخلاقی می نگرند که این تصمیمگیری متناسب با بستر یا شرایط یک نهاد خاص اجتماعی صورت می پذیرد.

۴- سنت گونه ها یا روشهای پژوهش برنامه درسی

بی تردید در میان صاحب نظرانی که گونه ها یا روشهای پژوهش را مطرح کرده اند، ادموند شورت یکی از شناخته شده ترین افراد است. ویژگی که ادموند شورت را از دیگر صاحب نظران در عرصه پژوهش برنامه درسی متمایز میکند، استمرار فعالیت و تحولی است که در اندیشه ها و آثار او مشاهده می شود. حرکت مستمر و مسیری که شورت طی سالها پیموده است، همان جنبه ای است که چندان مورد توجه قرار نگرفته است. به همین دلیل، به نظر می رسد شرح مختصر اندیشه های او مفید باشد .

از ایده تولید و کاربست دانش تا انتشار کتاب خاص پژوهش برنامه درسی توسط ادموند شورت: بررسی آثار ادموند شورت این نکته را آشکار می سازد که کتاب او مبتنی بر مجموعه تلاشهایی است که طی بیش از دو دهه در زمینه پژوهش برنامه درسی انجام داده است.

شورت در سال ۱۹۷۱ مقاله ای را با نام «تولید و کاربست دانش در برنامه درسی» در همایش انجمن پژوهشهای تربیتی آمریکا ارائه داد و در سال ۱۹۷۳ آن را با تفصیل بیشتر در مجله بررسی پژوهشهای تربیتی منتشر کرد. شاید بتوان این مقاله را سنگ بنای شکل گیری اندیشه های شورت در زمینه پژوهش برنامه درسی دانست. دیدگاه کلی او در مقاله یاد شده این بود که پژوهش باید دانش مورد نیاز برای عمل برنامه درسی را تولید کند. او در سال ۱۹۸۷ در مقاله دیگری با عنوان « پژوهش برنامه درسی در وضعیت بازانديشي » که در انجمن مطالعه تاریخ برنامه درسی ارائه کرد،

ضمن اشاره به تلاش های گذشته خود در زمینه پژوهش برنامه درسی، تغییرات کلی این عرصه را از اواسط دهه ۱۹۷۰ تا نیمه دهه ۱۹۸۰ به تصویر کشید. جلوه آشکار ورود ادموند شورت به عرصه روشهای پژوهش برنامه درسی به سال ۱۹۹۰ و مقاله ای باز می گردد که در سمینار دانشگاه ایالتی پنسیلوانیا ارائه کرد. او در این مقاله از ده روش پژوهش برنامه درسی، شامل: روشهای فلسفی، تاریخی، علمی، زیبایی شناسی، اخلاقی، مذهبی، تفسیری، ابزاری، عمل فکورانه و اقدام محور نام برد و آنها را به صورت مختصر توضیح داد. در سال ۱۹۹۱ در مقاله ای که در دو مجله تعلیم و تربیت و برنامه درسی و نظارت آموزشی به چاپ رساند، در سه بخش، عمل برنامه درسی، پژوهش برنامه درسی و رابطه پژوهش و عمل برنامه درسی را مورد بحث قرار داد. از نظر شورت، عمل برنامه درسی تمام فعالیتهای عملی مرتبط با درک، بیان، توجیه و تعیین برنامه های درسی است. پژوهش برنامه درسی ناظر به پرسیدن سؤالات و پاسخگویی به آنهاست. این فرایند، به تولید دانش مرتبط با عمل برنامه درسی منتهی میشود. با این وصف، قلمرو پژوهش بر اساس نیاز به دانش برای انجام فعالیتهای مربوط به عمل برنامه درسی تعریف میشود (۱۹۹۱) در همین سال، مهمترین اثر ادموند شورت در زمینه پژوهش برنامه درسی منتشر شد.

از روش های ده گانه تا هفده روش پژوهش: ادموند شورت در سال ۱۹۹۱ با همکاری گروهی از صاحب نظران، هفده روش پژوهش برنامه درسی را به صورت مفصل معرفی کرد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). مقایسه روشهای ارائه شده در این اثر گویای دو تغییر اساسی است که نسبت به روشهای ارائه شده در مقاله سال ۱۹۹۰ اتفاق افتاده است.

نخستین تغییر، افزایش روشها از ۱۲ به ۱۷ مورد است و تغییر دوم، حذف برخی روشهایی است که در آن مقاله ارائه شده بود. شورت در این کتاب، سه روش پژوهش اخلاقی، مذهبی و ابزاری را ارائه نکرد و در نهایت، کتاب را به پژوهش فلسفی، پژوهش تاریخی، علمی، قوم نگارانه، روایی، زیباشناسانه، پدیدارشناسی، هرمنوتیک، نظریه ای، هنجاری، انتقادی، ارزشیابی، تلفیقی، معطوف به عمل فکورانه و پژوهش در عمل اختصاص داد.

فصل پنجم؛ جامعه ، نمونه

اهداف؛ انتظار می رود در پایان این فصل دانشجویان عزیز قادر باشند:

- ۱- جامعه را با ذکر مثال تعریف نمایند
- ۲- دلیل نیاز به نمونه گیری را شرح دهند
- ۳- راههای تعیین حجم نمونه در یک تحقیق را شرح دهند
- ۴- انواع روش های نمونه گیری را با ذکر مثال بیان فرمایند

۴-۱- جامعه مورد مطالعه

جامعه ، عبارت است از مجموعه ای از اعضاء ، افراد و اشیا یی که حداقل دارای یک ویژگی مشترک باشند؛ البته ویژگیهای همگون و قابل اندازه گیری *

۴-۲- نمونه

پژوهشگر غالباً توانایی اجرای پژوهش بر کل جامعه را ندارد؛ به همین دلیل پژوهش خود را به نمونه کوچکی محدود می کند * انتخاب نمونه از فعالیت های مهم پژوهشگر است * نمونه باید نماینده جامعه باشد زیرا که پژوهشگر قصد تعمیم یافته های تحقیق را به آن دارد * بدین ترتیب نمونه عبارتند از بخشی از جامعه که معرف آن باشد *

۴-۲-۱- انواع نمونه و روشهای مختلف نمونه برداری

۱- **نمونه گیری تصادفی:** نوعی نمونه گیری است که در آن همه اعضای جامعه تعریف شده جهت انتخاب شدن شانس برابر دارند .

الف - نمونه گیری احتمالی ساده : هر یک از اعضای جامعه تعریف شده ، شانس برابر و مستقلی جهت بودن عضوی از اعضای نمونه را دارد . منظور از مستقل این است که انتخاب یک عضو به هیچ شکلی در انتخاب سایر اعضای جامعه تاثیری نداشته باشد.

ب- نمونه گیری طبقه ای : محقق علاقمند است نمونه تحقیقی را به گونه ای انتخاب کند که مطمئن شود با همان نسبتی که در جامعه هستند با همان نسبت به عنوان نماینده جامعه در نمونه حضور داشته باشند . جامعه در نمونه حضور داشته باشند ، جامعه به گروههای کوچک تر یا طبقات تقسیم می گردد (برحسب یک یا چند متغیر مهم تحقیق). بعد از اینکه جامعه به دو طبقه یا بیشتر تقسیم گردید، از هر یک از این طبقات، نمونه برداری تصادفی ساده صورت می گیرد . جامعه صفات غیر مشترک زیادی دارد که ممکن است استفاده از روش نمونه برداری تصادفی طبقه ای ضروری گردد. صفات آزمودنی مانند ، سن، جنس ، زمینه آموزشی ، مثالهایی از

متغیرهایی هستند که ممکن است معیارهایی برای طبقه بندی جامعه باشد. مثال کلاس اول تا پنجم یک دبستان که از هر کلاس یکی انتخاب می گردد.^۲

ج- نمونه برداری تصادفی خوشه ای: در نمونه گیری خوشه ای واحد اندازه گیری فرد نیست بلکه گروهی از افراد هستند که به صورت طبیعی شکل گرفته و گروه خود را تشکیل داده اند. نمونه گیری خوشه ای زمانی بکار می رود که انتخاب گروهی از افراد امکان پذیر و آسانتر از انتخاب افراد در یک جامعه تعریف شده است. این موقعیت زمانی فرا می رسد که نتوانیم فهرست افراد یا اعضای جامعه را تهیه و تدوین کنیم.^۱

در مطالعات وسیع که جامعه از نظر جغرافیائی پراکنده می باشد، روش های نمونه گیری ممکن است خیلی مشکل شود و یا وقت زیادی ببرد لذا از این روش استفاده می شود.^۲ بعنوان مثال به منظور دستیابی به نمونه های مدیران دبیرستان، خوشه های اولیه با روش نمونه برداری تصادفی ساده یا نمونه برداری تصادفی طبقه ای از استان ها انتخاب می شوند. سپس شهرها از این استانها انتخاب می شوند. در مرحله بعد، دبیرستانهایی که در داخل این شهر قرار دارند انتخاب می شوند. سرانجام با برخی از مدیران این دبیرستانها، مصاحبه ای صورت می گیرد.

د- نمونه گیری تصادفی نظام دار (منظم): همانند نمونه گیری تصادفی ساده، نمونه گیری منظم به منظور انتخاب یک نمونه از جامعه تعریف شده بکار می رود. از این روش زمانی استفاده می شود که کلیه اعضای جامعه تعریف شده قبلاً به صورت تصادفی فهرست شده باشند.

فرض کنید، می خواهیم ۱۰۰ نفر دانش آموز را از یک جامعه ۱۰۰۰ نفری که قبلاً فهرست شده است انتخاب کنیم. برای این منظور ابتدا، تعداد اعضای جامعه را به تعداد اعضای نمونه مورد نیاز تقسیم می کنیم (۱۰ = ۱۰۰۰) سپس به طور تصادفی شماره ای را که از عدد بدست آمده کوچکتر است (مثلاً ۸) انتخاب می کنیم. شماره ۸ نقطه شروع انتخاب می شود سرانجام افرادی را که در فهرست جامعه شماره های آنها به ترتیب ۵۸، ۴۸، ۳۸، ۱۸، ۸، ... است انتخاب می نمایم این عمل را تا انتخاب ۱۰۰ نفر ادامه می دهیم.^۳

ب- روشهای نمونه گیری غیر احتمالی (غیر تصادفی)

- ۱- نمونه در دسترس (اتفاقی) از اعضای خانواده انتخاب کنند. ممکن است معلمی از دانشجویان پسر یا دختر خود استفاده کند یا از افراد نا آشنا .
- ۲- نمونه برداری سهمیه ای : نمونه برداری سهمیه ای شبیه به نمونه برداری تصادفی طبقه ای است . در قدم اول ، جامعه را به طبقات متجانس (همگن) تقسیم می کنیم ، سپس عناصر نمونه را از هر یک از این طبقات انتخاب می کنیم . تفاوت موجود در روش های بدست آوردن آزمودنی های بالقوه از این طبقات است. در نمونه برداری تصادفی طبقه ای، اعضای نمونه از روش نمونه برداری تصادفی انتخاب می گردید، درحالیکه در نمونه برداری سهمیه ای ، اعضا از طریق نمونه های در دسترس بدست می آیند .
- نمونه برداری عمدی: مواد از نمونه گیری عمدی در دست چین کردن آزمودنی ها است. به این روش نمونه برداری قضاوتی نیز گفته می شود . آزمودنی هائی انتخاب می شوند
- ۳- که در نظر محقق « تی پیکال » یا معرف جامعه در دسترس هستند ، یا از فردی که کارشناس است ، درخواست می کنند که آزمودنی ها را انتخاب کنند . این روش نمونه برداری براساس این فرض است که محقق یا کارشناس انتخاب شده ، به اندازه کافی درباره جامعه مورد نظر برای انتخاب آزمودنی های خاص در مطالعه ، آگاهی دارد کاملاً واضح است که در روش نمونه برداری عمدی ، تورش در انتخاب حاصل می گردد.

فصل ششم؛ گردآوری داده ها

اهداف؛ انتظار می رود در پایان این فصل دانشجویان عزیز قادر باشند

- ۱- ابزار مناسب برای یک تحقیق را تشخیص دهند
- ۲- نکات ضروری هنگام تهیه یک پرسشنامه را توضیح دهند
- ۳- مزایا و معایب پرسشنامه در گردآوری داده ها را نام ببرند
- ۴- نکات ضروری هنگام مصاحبه را شرح دهند
- ۵- نکات ضروری هنگام استفاده چک لیست را شرح دهند

۵-۱-گردآوری داده ها

پیش از گردآوری داده ها باید طرح مشخص برای اینکار در نظر گرفت. پاسخ به سوالات زیر می تواند راهگشا باشد.

داده های مربوط چه چیزی گردآوری می شود ؟

چرا داده ها گردآوری می شود ؟

داده ها چگونه گردآوری می شود ؟

داده ها در چه زمانی گردآوری می شود ؟

داده ها را چه کسانی گردآوری می کنند ؟

گردآوری داده ها به چه مواد و ابزاری نیاز دارد ؟

داده ها چگونه توصیف و تفسیر می شوند ؟

چه مقدار هزینه برای گردآوری داده ها و تفسیر آنها لازم است ؟

داده ها چگونه گزارش می شوند ؟

منبع یا منابع تأمین هزینه کیست ؟

پردازش و تفسیر داده ها

پس از آن که داده ها گردآوری شد ، باید آنها را پردازش و تفسیر نمود

کنترل کیفیت داده ها

تفکیک داده ها

پردازش داده ها

کنترل کیفیت داده ها

داده ها به دقت جمع آوری و ثبت شود

داده های گردآوری شده را بازبینی کنیم

خطاهای احتمالی را اصلاح کنیم

اگر تعدادی از پرسش ها بدون پاسخ مانده است باید تکمیل شود

اگر پاسخ سؤال ها با یکدیگر همخوانی ندارند میبایست علت روشن شده و پرسشنامه اصلاح گردد

تفکیک داده ها

تفکیک داده ها کار پردازش را ساده تر می سازد ، مثلاً داده ها از گروه های مختلف جمع آوری شده اند ، کودکان و بزرگسالان ، زنان و مردان ، شهری و روستایی ، کارکنان رسمی و غیر رسمی و ...

بهتر است ابتدا پرسشنامه های مربوط به هر گروه یا جمعیت را جدا کنیم

پردازش داده ها

از دو روش دستی و رایانه ای می توان استفاده کرد

از روش دستی پردازش برای تعداد کم پرسشنامه میتوان استفاده کرد

روش چوب خطی رایج ترین روش پردازش دستی است

چوب خط زدن شامل شمارش تعداد دفعات نتیجه مشاهده شده است که در فرم های گزارش موجود باشد

اصلی ترین روش ها برای جمع آوری داده ها به شرح زیر است:

استفاده از اطلاعات و مدارک موجود

در برخی تحقیقات اطلاعاتی که باید بعنوان داده مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گیرند از پیش آماده هستند. بدین صورت که محقق بدنبال اطلاعات جدید نیست بلکه می تواند نسبت به جمع آوری اطلاعاتی که از قبل تهیه شده اند و در پرونده های (ثبت احوال، دانشجویی، دانش آموزی و مراجعین به مراکز و...) موجود است اقدام کند.

مزایا: به واسطه موجود بودن اطلاعات ارزان است. در وقت صرفه جویی می شود. مهمترین مزیت آن امکان ارزیابی روند موضوع مورد بررسی در گذشته است که در مطالعات گذشته نگر بسیار حائز اهمیت است.

معایب: ناقص بودن و دردسترس نبودن اطلاعات از اشکالات عمده این روش است. گاهی ملاحظات اخلاقی مانع از دستیابی به اطلاعات مورد نظر می باشد. قدیمی و کهنه بودن اطلاعات هم ممکن است در برخی موارد مطرح باشد.

۵-۲- مشاهده

از روش های جمع آوری اطلاعات است که در آن رفتار مشخصات موجودات زنده اشیا و پدیده ها با استفاده از ویژگی های گوناگون آنها ملاحظه و ثبت می گردد. منظور از مشاهده

ثبت دقیق تمام جوانب بروز حادثه ویژه یا رفتار و گفتار فرد یا افراد از راه حواس و یا سایر راه های ادراکی (کمک گرفتن از ابزار خاص) می باشد.

مشاهده منظم در تحقیق ضروری است بنابراین مشاهده باید:

به هدف تحقیق مربوط باشد

برنامه و نحوه عمل آن از قبل مشخص و تنیم شده باشد

به طور دقیق و منظم ثبت شود

میزان اعتبار و صحت انجام آن قابل سنجش و بررسی باشد

مشاهده به دو صورت مشارکتی و غیر مشارکتی انجام می شود. که در مشاهده

مشارکتی شخص مشاهده کننده در موضوع مشاهده شرکت دارد و در همان جلب مشاهده صورت می گیرد. در مشاهده غیر مشارکتی مشاهده گر پدیده مورد مشاهده را بدون آنکه خود دخالتی در آن داشته باشد ملاحظه می کند که این روش خود به دو صورت انجام می شود. در روش اول مشاهده گر پدیده ها را به صورت آشکار ثبت می کند و در نوع دوم مشاهده گر به صورت مخفیانه مورد مورد مشاهده را ملاحظه و به ثبت آن می پردازد.

مشاهده ممکن است در هنگام تهیه طرح اولیه تحقیق نیز صورت پذیرد که بدان مشاهده مقدماتی گفته می شود مشاهده ممکن است منبع اصلی جمع آوری اطلاعات باشد و گاهی نیز برای تکمیل یا اصلاح اطلاعاتی که از روش های دیگر بدست آمده است استفاده شود. مشاهده ممکن است در مورد اشیا صورت بگیرد

مزایا: امکان بررسی جزئیات موضوع وجود دارد. می توان صحت اطلاعات جمع آوری شده را با وسائل دیگر آزمایش کرد. برای جمع آوری اطلاعات زمینه ای مناسب است. در زمان کوتاه اطلاعات زیادی بدست می آید و اعتبار علمی اطلاعات بالاست.

معایب: حضور مشاهده گر می تواند بر روند فعالیت مورد مشاهده تاثیر گذار باشد. تمایلات شخصی مشاهده گر و میزان توانایی او در مشاهده و ثبت دقیق فعالیت مورد مشاهده ممکن است تاثیر گذار باشد. عوامل محیطی بر نوع و روش گرد آوری اطلاعات موثر است. استاندارد کردن و طبقه بندی اطلاعات مشکل است (بویژه در ثبت رفتار انسانی). مشکلات اخلاقی در مشاهده اعمال شخصی وجود دارد. برای نمونه های زیاد وقت گیر و پر هزینه است.

۵-۳-مصاحبه

مصاحبه یکی از روش های جمع آوری اطلاعات است که در آن به صورت حضوری یا غیر حضوری از افراد یا گروهی از آنان پرسش می شود. نکته مهم آن است که سوالات مصاحبه از پیش اندیشیده شده و تعیین شده است. آنچه مصاحبه را به صورت های مختلف طبقه بندی می کند میزان انعطاف پذیری آن و یا نحوه اجرای آن است. مصاحبه را یکی از روش های دانسته اند که امکان دریافت پاسخ در آن بیش از روش های دیگر است، زیرا در هنگام مصاحبه امکان تحریک آزمودنی برای دادن پاسخ وجود دارد و نیز می توان در صورت ابهام با توضیح موضوع راروشن ساخت.

مهمترین انواع مصاحبه به شرح زیر عنوان شده اند:

مصاحبه انعطاف پذیر یا آزاد: در این نوع چارچوب و حدود پرسش برای مصاحبه گر مشخص است لی زمان و توالی پرسش به سلیقه مصاحبه گر بستگی دارد. در این حالت رفتار آزمودنی طبیعی تر است و اطلاعات واقعی تری بدست می آید. مصاحبه گر می تواند سوالات اضافی نیز طرح کند. این روش برای تحقیق هایی با مقیاس کوچک، مطالعات کیفی و یا مصاحبه با اشخاص و گروههایی که اطلاعات اصلی از آنها بدست می آید، مناسب است. هدف در این گونه مصاحبه ها جمع آوری اطلاعات عمیق و کیفی است.

مصاحبه با انعطاف پذیری متوسط یا منظم: در این نوع مصاحبه، مصاحبه گر از پرسشنامه ای با پرسش های مشخص و با توالی ثابت استفاده می کند، اما معمولاً پرسش ها به صورت باز

هستند. تلاش می شود شرایط برای همه یکنواخت نگه داشته شود. هدف در این جا جمع آوری اطلاعات کمی و سطحی است.

مصاحبه با انعطاف ناپذیر یا پرسشنامه همراه با مصاحبه : مصاحبه گر از پرسش نامه ای با پرسش های مشخص و با توالی استاندارد استفاده می کند. پاسخها ثابت و از قبل پیش بینی و طبقه بندی شده اند و معمولا پرسش ها به صورت بسته هستند. این روش در مطالعات بزرگ و زمانی که پژوهشگر از تنوع پاسخ ها اطلاع دارد بکار می رود.

نکات مهم در مورد انجام مصاحبه

تکلم با زبان شخص مصاحبه شونده

آشنائی مصاحبه گر با اهداف و روش طبقه بندی و ارزش گذاری پاسخها

دخالت ندادن تمایلات شخصی مصاحبه گر

ایجاد شرایط یکسان برای همه

کسب اجازه در هنگام استفاده از دستگاه ضبط صدا

جلب اعتماد مصاحبه شونده

رعایت مقام و موقعیت اجتماعی افراد

بیان توضیحات کافی قبل از شروع مصاحبه

ارائه آموزش به مصاحبه گران پیش از انجام مصاحبه

مزایای مصاحبه

قابلیت استفاده برای کم یا بی سوادان و کودکان و بیماران

امکان روشن کردن مفهوم سوالات

در مقایسه با مشاهده بدست آمدن درصد بیشتری از پاسخ ها

معایب مصاحبه

وقت گیر و پرهزینه

در مقایسه با روش مشاهده ثبت وقایع ناقص تر است

طبقه بندی و تجزیه و تحلیل اطلاعات درهنگامی که سوالات باز هستند مشکل است

تورش مصاحبه گر و دخالت دادن نظرات شخصی

۵-۴- پرسشنامه

پرسشنامه شامل دسته ای از پرسش ها است که برطبق اصول خاصی تدوین گردیده است و به صورت کتبی یه افراد ارائه می شود و پاسخگو بر اساس تشخیص را خود جواب ها رادر آن می نویسد. هدف از ارائه پرسشنامه کسب اطلاعات معین در مورد موضوعی مشخص است. بزرگ بودن گروه یا جامعه مورد مطالعه یکی از دلایل مهم برای استفاده از پرسش نامه است چه امکان مطالعه نمونه های بزرگ را فراهم می آورد. کیفیت تنظیم پرسشنامه در بدست آمدن اطلاعات صحیح و درست و قابل تعمیم بسیار با اهمیت است.

بر اساس نحوه اجرای پرسش نامه و نیز نوع سوالات پرسشنامه می توان آنرا به دستجات متفاوت تقسیم نمود.

طبقه بندی بر اساس ماهیت پرسشنامه :

پرسشنامه باز: در این نوع پرسشنامه با سوالات باز روبرو هستیم. در اینجا پاسخگو می تواند بدون محدودیت هر پاسخی را که مد نظرش باشد در مورد آن پرسش بنویسد و یا در آن زمینه توضیح دهد. در اینگونه سوالات ، اطلاعات دقیق تر، کامل تر و دارای ارزش بیشتر هستند ولی طبقه بندی و نتیجه گیری از آنها مشکل تر و له تجربه زیاد نیازمند است.

پرسشنامه بسته : پرسش های بسته در این نوع پرسشنامه ارائه می شود. برای هر پرسش تعدادی گزینه و پاسخ انتخاب شده است که فرد پاسخ دهنده باید یکی از آنها را به عنوان پاسخ بگزیند. هر یک از پاسخ ها به گونه ای تنظیم شده است که در عین منطقی بودن برای آن سوال از پاسخ مربوط به دیگر سوالات مجزاست. در اینجا پاسخ ها را می توان به سرعت نوشت و تجزیه و تحلیل و طبقه بندی پاسخ ها نیز ساده تر است اما اطلاعات به دقت و کاملی پرسش نامه باز نیست.

طبقه بندی بر اساس نحوه اجرا

پرسشنامه همراه با مصاحبه : این پرسشنامه همان مصاحبه انعطاف ناپذیر است که به صورت حضوری پرسش ها از افراد پرسیده می شود و پاسخ ها را پرسشگر در برگه پرسشنامه وارد می کند.

پرسشنامه خود ایفا : پرسشنامه در اختیار فرد یا گروه قرار می گیرد و فرد به تنهایی و یا به صورت گروهی به پرسش پاسخ می دهند .

پرسشنامه پستی : پرسشنامه برای افراد از طریق پست ارسال می شود . فرد پس از تکمیل آنرا برای محقق عودت می دهد.

پرسشنامه الکترونیک : در این نوع از پرسشنامه که به تازگی موارد استفاده از آن گسترش یافته است ، محقق با استفاده از شبکه های اطلاع رسانی و اینترنت ، اقدام به ارسال پرسشنامه الکترونیک برای افراد می کند و افراد پاسخ ها را در همان پرسشنامه وارد و با پست

الکترونیک برای محقق باز می گردانند. در برخی موارد ممکن است افراد نسخه ای از پرسشنامه را چاپ کرده و بعد از پاسخگوئی به شکل پستی باز گردانند.

نکات مهم در طراحی پرسشنامه

داشتن یک مقدمه رسا ، جذاب و واضح در ابتدای پرسشنامه

وجود پرسش های قابل فهم و خالی از ابهام

خودداری از پرسش های طولانی و وقت گیر و دوپهلوی

خودداری از واژه ها و لغات نامانوس و نامفهوم

طراحی پرسشنامه زیبا و دوراز کلمات زشت و زننده و تا جای ممکن دوستانه

محدود بودن پرسش های زمینه ای

قرار دادن پرسش های حساس و مهم در پایان پرسش نامه

هر سوال فقط به یک موضوع اختصاص داشته باشد

استفاده از پرسش های باز و بسته به همراه هم

قرار دادن تمام پاسخ های ممکن برای پرسش های بسته

مزایای پرسشنامه

عدم نیاز به شخص مصاحبه کننده ، بنابراین عدم تاثیر وجود چنین شخصی

ساده و ارزان

سادگی طبقه بندی و تجزیه و تحلیل

دقت بیشتر پاسخ ها بواسطه محرمانه ماندن افراد

امکان انجام مطالعات بزرگ

یکسان بودن شرایط در زمان تکمیل

معایب پرسشنامه

عدم قابلیت استفاده برای بی سوادان

درک نکردن مفهوم سوال

امکان ارائه تصویر کاذب توسط فرد از خود

کاهش درصد پاسخ های رسیده در پرسشنامه پستی

در هنگام نوشتن پرسشنامه باید دقت نمود تا ابتدا از پرسش های زمینه ای استفاده

گردد و سپس به پرسش هایی که در زمینه موضوع طراحی شده اند ، رسید.

خصوصیات یک پرسش

اعتبار صوری : بدین معنا که سؤال قادر به اندازه گیری موضوع مورد پرسش باشد.به

تعبیر دیگر مقیاس اندازه گیری متغیر تحت مطالعه باشد.

انتظار دانستن پاسخ : باید سوال طوی طرح شود که انتظار داشته باشیم پاسخگو ، جواب

آنرا داند.

روشن و صریح : سوال باید بدون ابهام باشد و تنها به یک مطلب اشاره کند.

بی آزار: به مسائل خصوصی افراد وارد نشود مگر با اجازه قبلی خود آنها.

منصفانه: دلالت بر معنا و مفهوم خاصی ننماید و آزمدنی را به موضع خاص نکشانند.

روائی و پایائی

ابزاری که برای جمع آوری داده ها مورد استفاده قرار میگیرد در مرحله نخست باید از روایی (اعتبار) برخوردار باشند و در مرحله دوم باید پایایی (اعتماد) داشته باشند.

روائی بدین معناست که روش یا ابزار به کار رفته تا چه حدی قادر است خصوصیت مورد نظر را درست اندازه گیری کند.

مثال: اگر بخواهیم شیوع کم وزنی دانش آموزان را در یک مدرسه بدانیم، باید همه آنان را وزن کنیم. برای این کار می بایست از ترازوی مخصوص توزین و آنهم ترازوی استاندارد استفاده شود

پایایی قابلیت تکرار روش یا ابزار اندازه گیری است. اگر روشی از پایایی برخوردار نباشد، داده های گردآوری شده روایی (اعتبار) نیز نخواهند داشت.

مثال: در مثال بالا باید دید با چند بار وزن کردن آیا وزن یک کودک را در هر مرحله مشابه وزن قبلی نمایش میدهد.

تمرین کلاسی

روش های جمع آوری داده ها در تحقیق شما به چه صورتی خواهند بود؟

فصل هفتم ؛ روش های تجزیه و تحلیل اطلاعات

اهداف ؛ انتظار می رود دانشجویان گرامی در پایان این فصل قادر باشند:

- ۱- چگونگی طبقه بندی اطلاعات و بخاطر سپاری به رایانه را شرح دهند.
- ۲- در خصوص متداول ترین روش های تجزیه و تحلیل داده ها توضیح دهند
- ۳- انواع خطاها در جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده ها را شرح دهند.

در این قسمت با روش های تجزیه و تحلیل داده ها آشنا می شوید. از آنجا که بیشتر پژوهش هایی که در حال حاضر در دانشگاه ها انجام می شود جنبه کمی دارند بنابراین یادگیری روش های آماری بویژه آمار استنباطی توصیه می شود. بدیهی است برای این کار لازم است تا همکاران و علاقمندان به یادگیری نحوه استفاده از نرم افزارهای آماری و بویژه **spss** اقدام کنند.

طبقه بندی اطلاعات

برای آماده نمودن اطلاعات برای تجزیه و تحلیل می باید آنها را طبقه بندی نمود. این کار برای تحقیقات کمی با مشکل کمتری مواجه است زیرا در هنگام طراحی روش گردآوری اطلاعات معمولاً سوالات به گونه ای تنظیم می شود که طبقه بندی داده ها نیز در داخل آن در نظر گرفته می شود. اما در تحقیقات کیفی این امر بواسطه کیفی بودن پاسخ ها با سختی بیشتری انجام می شود. به هر روی قبل از تجزیه و تحلیل اطلاعات باید کار دسته بندی، گروه بندی یا طبقه بندی آنها انجام شود.

پردازش داده ها

داده های جمع آوری شده می تواند به صورت دستی یا با رایانه ای تجزیه و تحلیل شوند. چنانچه حجم اطلاعات از حد معینی بیشتر باشد امکان تجزیه و تحلیل دستی وجود نخواهد داشت. امروزه تقریباً در همه موارد این امر با استفاده از رایانه و برنامه های مختلف تجزیه و تحلیل آماری انجام می پذیرد. اصلی ترین نرم افزار آماری مورد استفاده در گروه های آموزشی آموزش و پرورش، مدیریت، اجتماعی، پزشکی، پیراپزشکی و توانبخشی نرم افزار **Spss** می باشد.

تجزیه و تحلیل داده ها

دو دسته پردازش اصلی به طور عمده در تحقیقات مختلف بر روی داده ها انجام می شود. برای اینکار از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده می گردد.

در آمار توصیفی که معمولاً به توصیف داده ها می پردازد از شاخص های تمایل مرکزی و شاخص های پراکندگی برای بیان داده های جمع آوری شده استفاده می شود. برای نمایش و نشان دادن نتایج کار معمولاً از جداول توزیع فراوانی - بر اساس تعداد موارد مطلق و نسبی، درصد - و نیز نمودار های مختلف هیستوگرام، ستونی یا دایره ای استفاده می شود. همچنین در این زمینه استفاده از شاخص های پراکندگی مانند واریانس، انحراف معیار، انحراف استاندارد و... نیز قابل ذکر است.

در آمار استنباطی به آزمون فرضیه های مورد بررسی در تحقیق پرداخته می شود. آزمون های مختلفی همچون کای اسکوئر، تی - دانشجویی، رگرسیون، آنالیز واریانس و... در این زمینه مورد استفاده قرار میگیرد.

فصل هشتم؛ طرح پیشنهادی تحقیق (Propozal)

پس از مشخص شدن موضوع پژوهش توسط پژوهشگر قبل از انجام تحقیق باید طرح پیشنهادی آن توسط محقق تهیه شود تا مورد ارزشیابی افراد ذیصلاح قرار گیرد. بر اساس این طرح این امکان برای محقق فراهم می گردد تا بطور منظم و مشخص مراحل تحقیق را پشت سر بگذارد. در واقع این طرح به منزله یک نقشه انجام کار می باشد که مورد تأیید افراد صاحب نظر قرار گرفته است.

چهار چوب زیر برای تهیه یک طرح پیشنهادی ذکر می گردد:

۱- بیان مسئله

نکاتی که باید در بیان مسئله باید به آن توجه شود عبارتند از:

الف- صورت مسئله باید به شکل سئوالی نوشته شود و از بیان آن به صورت عبارت کلی یا جملات خبری خودداری شود، زیرا نگارش آن بصورت سئوالی باعث جلب توجه محقق به مجهول و تلاش برای معلوم کردن آن می شود.

ب- مسئله بطور واضح تعریف گردد و از کاربرد واژگان و اصطلاحات مبهم و دو پهلو خودداری شود.

ج- از کاربرد اصطلاحات و واژگان ارزشی باید خودداری شود. محقق در بیان مسئله نباید به داوری بپردازد یا اقدام به کاربرد واژه هایی کند که واقعیت را منعکس ننموده یا باعث غلو شود.

د- اصطلاحات و مفاهیم اختصاصی باید تعریف شود.

ل - برای جهت گیری بهتر تحقیق، محقق می تواند سئوال اصلی تحقیق را یا سئوال مادر را خرد کرده از درون آن سئوال ویژه و اختصاصی را استخراج کند.

محقق برای بیان مسئله تحقیق و نگارش آن باید بترتیب زیر اقدام کند:

۱- صورت مسئله را به شکل سئوالی بنویسد.

۲- مقدمه ای کلی در باره اینگونه مسائل و ضرورت انجام دادن تحقیق مورد نظر خود

بنویسد *

۳- ابعاد ، ویژگیها و صفات و حدود مسئله مورد مطالعه را شرح دهد *

۴- ادبیات و سوابق مسئله تحقیق را بیان کند *

۵- متغیرها را مشخص و تعریف نماید *

۶- سئوالات ویژه تحقیق را فهرست نماید *

۷- به هدف یا اهداف تحقیق خود اشاره نماید *

۸- نتایج و دستاوردهای پیش بینی شده تحقیق را اظهار نماید

۲- اهداف تحقیق

بدنبال نوشتن قسمت بیان مسئله تحقیق لازم است تا اهداف تحقیق را برشماریم. ابتدا باید به این سوال پاسخ دهیم که هدف چیست؟ به تعبیر دیگر باید مشخص نمائیم که انتظار داریم از این مطالعه به چه نتایجی دست پیدا کنیم. در تعریف هدف گفته اند: " هدف نقطه ای است که محقق قصد رسیدن بدان را دارد تا در آنجا به داوری پردازد". از سوی دیگر " مقصود و منظور نهایی از تحقیق را نیز هدف دانسته اند." چنانچه اهداف یک تحقیق بخوبی نوشته شود محقق در می یابد که نیاز به چه نوع اطلاعاتی دارد و از چه راههایی باید به جستجوی آنها پردازد و این خود راه گشای نحوه انجام تحقیق نیز خواهد بود.

در تقسیم بندی اهداف تحقیق معمولاً " بدین گونه عمل می شود:

اول " هدف کلی " که منظور همان موضوع تحقیق است که قصد مشخص نمودن آنرا داریم .

عبارت است از منظور و مقصود نهایی از انجام پژوهش است *

هدف کلی مستقیماً از مساله پژوهش مشتق می شود* و به عبارتی آنچه در پایان مطالعه قصد رسیدن بدان را داریم " هدف کلی " معمولاً در یک جمله قابل فهم صریح و رسا و مختصر بیان می شود که برای خواننده گویا و قابل فهم است.

در گونه دوم " اهداف جزئی یا اختصاصی " تحقیق بیان می شود. این اهداف از تقسیم یا

شکستن " هدف کلی " به اجزای کوچکتر بدست می آیند. اهداف جزئی راه رسیدن به "

هدف کلی " را قدم به قدم مشخص می نماید.

تنظیم اهداف چنانچه به خوبی صورت پذیرد بر متمرکز ساختن مطالعه به جنبه های اساسی آن و جلوگیری کردن از جمع آوری اطلاعاتی که به آنها نیاز وجود ندارد، تاکید می کند.

چرا نوشتن اهداف مهم است و چه خصوصیتی باید داشته باشند: تنظیم اهداف برای یک مطالعه تحقیقی باید بر اساس ملاکهای مشخص صورت پذیرد که مهمترین آنها عبارتند از:

- اهداف قابل حصول باشند. بدین شکل که مقصود و منظور محقق را بطور کامل برساند و توانایی سنجش موضوع را داشته باشد.

- اهداف صریح و روشن بیان شوند. هیچگونه ابهامی در هدف قابل قبول نیست باید مشخص شود که دقیقا چه چیزی باید اندازه گیری شود.

- اهداف باید قابل اندازه گیری باشند. تحقیق به روش علمی بر پایه اندازه گیری استوار است و بیان اهداف در قالب های قابل اندازه گیری کار مطالعه را ساده تر می سازد.

- توصیه می شود به هنگام تنظیم اهداف اختصاصی از الگوی ویژه ای استفاده نمائید

- هدف یا هدف هایی را برای تعیین نمودن ارزش کمی موضوع انتخاب کرده و بنویسید.

- هدف یا هدف هایی را برای روشنگری در مورد موضوع انتخاب کرده و بنویسید.

- هدف یا هدف هایی را برای تعیین علل احتمالی موضوع بنویسید.

- در مطالعات کاربردی پیشنهاد می شود که یک هدف کاربردی در زمینه نحوه بکارگیری نتایج بنویسید.

- نحوه بیان اهداف موضوعی مهم در نوشتن طرح تحقیق است. اصول زیر می تواند بعنوان راهنما مورد استفاده قرار گیرند:

- اهداف را با استفاده از افعال عملی که برای اندازه گیری و سنجش مناسب هستند بیان نمائید. (افعال مناسب مانند: تعیین کردن، مشخص نمودن، مقایسه کردن و افعال نامناسب مانند: درک کردن، فهمیدن، اعتقاد داشتن و...)

- اهداف واقع بینانه بیان شوند که تحت شرایط کاری بتوان به آنها دست یافت.

- اهداف دقیقا از آنچه مطالعه برای آن انجام می شود به صورت منطقی پیروی می کند.
- اهداف به زبانی علمی، روشن، صریح و دقیقا آنچه تصمیم به انجام آن داریم مشخص شود.

۳- فرضیه

در این مرحله باید یک فرضیه اصلی و احتمالا چند فرضیه فرعی ساخته شود. ساختن فرضیه سبب می شود که طبیعت مسئله و منطقی که زیر بنای پژوهش است روشن شود و در همان حال فرایند جمع آوری داده ها را جهت می دهد.

فرضیه در حقیقت راه حل پیشنهادی پژوهشگر، برای حل مسئله است فرضیه بیانی است مبتنی بر حدس و گمان، البته حدس و گمانی که پشتوانه علمی دارد. (خورشیدی و همکاران: ۱۳۷۸ ص ۱۱۴)

یک فرضیه خوب دارای چند ویژگی اساسی است:

الف - فرضیه باید منطقی باشد

ب- با حقایق شناخته شده یا نظریه ها هماهنگ باشد.

ج- بگونه ای بیان شود که آزمون آن ممکن باشد و درستی یا نادرستی کامل آن را بتوان اثبات کرد.

د - با ساده ترین اصطلاحات ممکن بیان شود.

ل- فرضیه باید فارغ از مفاهیم ارزشی و اخلاقی باشد.

ن- فرضیه باید همبستگی یا رابطه بین دو متغیر را بیان کند.

فرض تحقیق را می توان به دو صورت بیان نمود:

۱- بدون جهت: فقط بصورت وجود تفاوت، رابطه و یا اثر عنوان می گردد. بدین

معنی که محقق مثلا بیان می کند که ارتباط، تفاوت و یا اثر وجود دارد ولی

چگونگی ارتباط و تفاوت یا اثر را بیان نمی نماید. در این حالت آزمون آماری

محقق دو طرفه یا دو سویه است. [Two – Tailed Test]

مثال: میزان یادگیری دانش آموزان با میزان افسردگی آنان ارتباط دارد.

۲- جهت دار: در بیان فرض تحقیق چگونگی تفاوت یا رابطه لحاظ می شود.

مثال: میزان یادگیری دانش آموزان با میزان افسردگی آنان ارتباط معکوس دارد.

- ملاکهای مختلفی برای یک فرضیه خوب برشمرده اند که مهمترین آنها عبارتند از:
 - روش ، معین و مشخص
 - داشتن حدود مشخص ، کوتاه و مختصر
 - قابلیت اندازه گیری داشتن
 - قابل فهم بودن (تعریف مناسب و خوب)
- بیان بر اساس تئوری ها و نظریه های موجود

۴- اهمیت مساله

- محقق موظف است موضوعی را انتخاب کند تا مشکلاتی از جامعه را برطرف کند
- در اینجا باید گفت چرا از بین مسائل و مشکلات موجود در جامعه ، این مساله را انتخاب کرده است ؛ به عبارت دیگر انگیزه محقق در انتخاب موضوع مورد تحقیق ، اهمیت موضوع است • اهمیت موضوع از دو لحاظ بنیادی و کاربردی ، مورد بررسی قرار می گیرد •

۵- مشخص کردن مفاهیم و متغیرها و تعاریف آنها

- مفهوم انتزاع حاصل از کلیت موارد خاص را بیان می کند • << وزن >> یک مفهوم است • این واژه مشاهدات متعدد از چیزهایی را که کم و بیش << سنگین >> یا << سبک >> هستند بیان می کند •
- متغیر نمادی است که اعداد یا مقادیر به آن اختصاص می یابد به عنوان مثال جنسیت متغیری است که می توان به یک صورت از جنسیت عددی و به صورت دیگری از جنسیت یک عدد اختصاص داد •
- گاهی محقق در تحقیق خود با مفاهیمی سروکار دارد که نزد مخاطبین یا عامه مردم ممکن است دارای معانی مختلف باشد و یا در تعریف ، مفهوم را از دیدگاههای مختلف تعریف نماید مثل هوش ، اضطراب ، عشق و غیره • بدین ترتیب خواننده نمی داند که از بین مجموعه تعاریف مطرح شده ، کدام تعریف مورد نظر محقق است • بنابر این محقق باید مفاهیم به کار برده شده در تحقیق را ، به خوبی مشخص و تعریف نماید. چنین تعریفی را عملیاتی یا کاربردی می نامند • به بیان دیگر تعاریف کاربردی به تعاریفی گفته می شود که از طریق آن ، فعالیتهای لازم و اساسی برای اندازه گیری یک متغیر معین ، مشخص می شود • به عبارت دیگر در یک تعریف کاربردی ،

پژوهشگر مجموعه فعالیتهایی را که برای اندازه گیری و یا دستکاری متغیر انجام می دهد مشخص می سازد *

۶- جامعه مورد مطالعه

جامعه ، عبارت است از مجموعه ای از اعضاء ، افراد و اشیایی که حداقل دارای یک ویژگی مشترک باشند؛ البته ویژگیهای همگون و قابل اندازه گیری *

۷- نمونه

پژوهشگر غالباً توانایی اجرای پژوهش بر کل جامعه را ندارد؛ به همین دلیل پژوهش خود را به نمونه کوچکی محدود می کند * انتخاب نمونه از فعالیت های مهم پژوهشگر است * نمونه باید نماینده جامعه باشد زیرا که پژوهشگر قصد تعمیم یافته های تحقیق را به آن دارد * بدین ترتیب نمونه عبارتند از بخشی از جامعه که معرف آن باشد * در بخش می بایست حجم نمونه و روش آن مشخص گردد و دلیل استفاده از روش نمونه گیری توضیح داده شود.

۸- روش گردآوری داده ها

پیش از گردآوری داده ها باید طرح مشخص برای اینکار در نظر گرفت. پاسخ به سوالات زیر می تواند راهگشا باشد.

- داده های مربوط چه چیزی گردآوری می شود ؟
- چرا داده ها گردآوری می شود ؟
- داده ها چگونه گردآوری می شود ؟
- داده ها در چه زمانی گردآوری می شود ؟
- داده ها را چه کسانی گردآوری می کنند ؟
- گردآوری داده ها به چه مواد و ابزار نیاز دارد ؟
- داده ها چگونه توصیف و تفسیر می شوند ؟
- چه مقدار هزینه برای گردآوری داده ها و تفسیر آنها لازم است ؟
- داده ها چگونه گزارش می شوند ؟
- منبع یا منابع تأمین هزینه کیست ؟

۹- پردازش و تفسیر داده ها

پس از آن که شیوه داده ها گردآوری داده ها نوشته شد ، باید در خصوص چگونگی پردازش و تفسیر آن توضیح داده شود

۱۰- منابع مورد نیاز

در این قسمت می بایست ابزار ، تجهیزات ، وسایل و منابع مالی مورد نیاز به منظور انجام تحقیق مشخص گردد.

۱۱- جدول زمانبندی انجام پژوهش

در این قسمت یک پژوهشگر ضمن مشخص نمودن کل زمان مورد نیاز جهت مطالعه باید به تفکیک مدت زمان هر یک از بخش های تحقیق (مطالعات کتابخانه ای ، تهیه ابزار گردآوری داده ها ، نمونه گیری ، اجرا و جمع آوری داد ها ، درج داده ها در رایانه ، تجزیه و تحلیل و گزارش تحقیق) را مشخص نماید.

دستورالعمل تنظیم منابع برای پایان نامه و مقالات

کلیات

- منابع باید به ترتیب ظهور در متن شماره گذاری شده و به ترتیب شماره در انتهای پایان نامه یا مقاله ذکر گردند.
- شماره منابع در انتهای جمله و در داخل پرانتز نوشته می شود.
- منابعی که فقط در جداول و نمودارها به آنها اشاره شده نیز باید به ترتیب ذکر آنها در مقاله شماره گذاری شوند.

- تنها منابعی که در ارتباط نزدیک با کار نویسنده بوده و مستقیماً از آنها استفاده شده باید ذکر شوند.
- منابع باید از مقالات چاپ شده یا آنهایی که برای چاپ پذیرفته شده انتخاب گردند اگر مقاله برای چاپ پذیرفته شده ولی هنوز چاپ نشده باید هنگام اشاره به آن پس از نام مجله مربوطه عبارت (زیر چاپ) (**in press**) در داخل پرانتز ذکر شود. در مقالاتی که چهار نویسنده یا کمتر دارند ذکر نام تمامی آنها ضروری است. برای مقالاتی که بیش از چهار نویسنده دارند نام سه نویسنده اول را ذکر کرده و سپس از کلمه (**et al**) یا (وهمکاران) استفاده می نمایند (بر اساس دستورالعملهای جدید می توان نام نویسندگان تا شش نفر را هم ذکر نمود).

- در مواردیکه فقط چکیده مقاله در اختیار بوده در پایان نام منبع ذکر کلمه (**abs**) یا (**abstract**) (چکیده) ضروری است. (توجه: مجله *Acta Medica Iranica* استفاده از چکیده را بعنوان منبع قبول نمی نماید).

کتابهای مرجع

یک فصل از یک کتاب مرجع

- نام خانوادگی نویسنده فصل - حرف یا حروف اول نام نویسنده فصل با حروف بزرگ - عنوان فصل - نام نویسندگان کتاب بهمان صورت که برای نویسندگان فصل گفته شد (همراه با ذکر کلمه **editors** در پایان آن در صورت لزوم) - نام کتاب - شماره **edition** یا چاپ - محل انتشار - نام ناشر - سال چاپ - شماره صفحات

مثال: (لطفاً به نحوه هجابندی نیز توجه فرمائید)

تذکر: (۱) نوشتن شماره فصل ضرورتی ندارد.

(۲) هنگام نوشتن منابع لزومی به ذکر عنوان نویسندگان (مثلاً **MD** یا **PhD** ...) نیست.

کتاب مرجع به صورت کلی

- نام خانوادگی نویسندگان کتاب - حرف یا حروف اول نام نویسندگان - نام کتاب - شماره edition یا چاپ - محل انتشار - نام ناشر - سال چاپ

چاپ

(در اینجا نیز در صورت لزوم اشاره شود که اسامی فوق editor های کتاب می باشند.)

مثال:

• انگلیسی :

- Ringsven Mk, Band D. Gerontology and leadership skills for nurses. 2nd ed. Albany(NY) : Delmar publishers; 1996

- فارسی : حمیدی س ، شاهرضائی م . احیای قلبی ریوی . تهران: راستان؛ ۱۳۷۴

کتابهای ترجمه شده

در ترجمه عبارات "در ترجمه" سپس عنوان کتاب و نام مؤلف اصلی ذکر شود مثال:

- اعرابی ماندانا، رئیس زاده فرید، در ترجمه جنین شناسی لانگمن، سادلزتی، دبلیو(مؤلف). چاپ اول . تهران : موسسه فرهنگی انتشاراتی تیمورزاده ، ۱۳۷۶
- آقازاده ، احمد، در ترجمه مقدمات تکنولوژی آموزشی ، السون ، ام.اچ.(مؤلف). تهران. انتشارات دانشگاه پیام نور. ۱۳۷۸

مقالات

- نام خانوادگی نویسندگان- حرف یا حروف اول نام نویسندگان - عنوان مقاله — عنوان مجله به صورتیکه در آخرین ویرایش Index medicus ذکر شده - سال انتشار - شماره مجله - شماره صفحات

مثال:

• انگلیسی :

- Vega KJ, Pina I, Krevsky B. Heart transplantation is associated with an increased risk for pancreatobiliary disease .Ann Intern Med 1996 June ; 124(11): 980-3

تذکر :

۱- در قسمت شماره مجله، شماره اول، جلد (Vol) مجله است و شماره داخل پرانتز، شماره (No) مجله است.

۲- در صورتیکه شماره صفحات کلیه شماره های یک volume ممتد (بدنبال هم) می باشد می توان از ذکر ماه و No صرف نظر کرد.

• فارسی:

- شمس الدین س، دبیری ش، فیبروماتوزیس متعدد سطحی پوست. مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان ۱۳۷۲؛ ۱: ۸-۴۶
- رضائی، علی، بررسی وضعیت فلج مغزی در ایران؛ فصلنامه اندیشه و رفتار. انستیتو روانپزشکی تهران، دانشگاه علوم پزشکی ایران ۱۳۸۰؛ (۲) ۳: ۹-۲۳

نمونه هایی از سایر موارد:

*Organization as author:

- The Royal Marsden Hospital Bone Marrow Transplantation Team. Failure of syngeneic bone- marrow graft without preconditioning in post – hepatitis marrow aplasia . Lancet 1977; 742-4

*no auther given:

- Coffee drinking and cancer of the pancreas [editorial], BMJ1981; 283-628

یک اثر بدون مولف :

- مرکز اسناد ملی ایران. مقدمات تکنولوژی آموزشی. تهران. انتشارات دانشگاه پیام نور. ۱۳۸۳

پایان نامه:

- رضائی ، علی. بررسی وضعیت فلج مغزی در ایران. دوره کارشناسی ارشد کاردرمانی. دانشکده علوم توانبخشی دانشگاه علوم پزشکی ایران. تهران. ۱۳۶۸

جزوه و بروشور:

- سازمان بهزیستی کشور. آنچه در مورد فلج مغزی باید بدانیم. تهران انتشارات سازمان بهزیستی کشور. ۱۳۸۱

*Dictionary:

- Dorland's illustrated medical dictionary. 27th ed. Philadelphia: Saunders, 1988. Etasia; p. 527

*Newspaper article:

- Rensberger B. Specter B. CFC may be destroyed by natural process. The Washington Post 1989 Aug 7; sect A: 2(col5)

*مقاله نشریه در نسخه الکترونیک:

- Morse SS. Factors in the emergence of infectious diseases. Emerg Infect Dis[serial online] 1995 Jan-Mar[cited 1996 Jan 5]; 1(1) :[24 screens]. Available from : URL : <http://www.cdc.gov/ncidod/EID/eid.htm>

در پایان لازم به ذکر است، از آنجا که تعدادی از مجلات ارجاع به خلاصه مقالات، کتابچه کنگره‌ها، پایان نامه‌ها و منابع الکترونیکی را نمی‌پذیرند، هنگام ارسال مقالات به مجله‌های مختلف باید از دستوالعملهای خاص هر مجله پیروی نمود.

منابع مورد استفاده

منابع اصلی

- ۱- دلاور، علی (۱۴۰۱). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: انتشارات روان
- ۲- حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۹۶). مقدمه‌ای بر تحقیق در علوم انسانی. تهران: انتشارات سمت
- ۳- گال، مردیت. والتر بورگ. و جویس گال. روشهای تحقیق کیفی و کمی در علوم تربیتی و روانشناسی. دو جلدی. ترجمه احمدرضا نصر و مکاران. تران: انتشارات سمت.
- ۴- موسی پور، نعمت‌الله. و سید حمید رضا علوی (۱۳۹۵). نگارش علمی. کرمان: دانشگاه شهید باهنر

Creswell. John, w(2011). Educational Research Planing , Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.

منبع فرعی

- ۵- حافظ نیا محمدرضا. مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی. تهران: انتشارات سمت، ۱۳۹۲
- ۶- پاشا شریفی و همکاران (مترجمین) * مبانی پژوهش در علوم رفتاری * کرلینجر، فرد، ان * جلد اول ، تهران : انتشارات آوای نور، ۱۳۷۶
- ۷- خورشیدی عباس و همکاران * روشهای پژوهش در علوم رفتاری * تهران : انتشارات نوین پژوهش ، ۱۳۷۸
- ۸- شورت، ادموند(۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و سازمان سمت.
- ۹- مهرمحمدی، محمود(۱۳۸۴). قبض و بسط قلمرو برنامه‌درسی و نسبت آن با روش‌شناسی پژوهش در این قلمرو. مندرج در: قلمرو برنامه‌درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز آینده، تهران: سمت.
- ۱۰- مهرمحمدی، محمود(۱۳۸۱ الف.). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ریزی درسی: نظریه عمل‌گرای شواب، فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۱، ۳۸-۲۱

- ۱۱- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱ ب.). روش های پژوهش در برنامه درسی: **نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها**، مشهد: آستان قدس رضوی (به نشر).
- ۱۲- شریفیان، فریدون (۱۳۹۳). بررسی روند پدیدآیی پژوهش برنامه درسی و طبقه بندی سنت ها و صاحب نظران فعال در آن. **مجله رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان** سال نهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۱۹. بهار و تابستان ۱۳۹۳، ۱-۳۶
- ۱۳- نادری عزت الله و همکاران. روشهای عملی فراهم سازی طرح تحقیق. تهران: انتشارات بدر، ۱۳۷۵