

ملاحظات روش شناختی پژوهش در حیطه برنامه درسی در ایران و آمریکا

Methodological Considerations of Research in Curriculum in Iran
and the United States

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳/۰۴/۹۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۳۰/۰۸/۹۳

M. AdibManesh
A.Nasr (Ph.D)

مرزبان ادیب منش^۱

احمدرضا نصر^۲

Abstract: The aim of the present study is to identify the research approaches to curriculum in Iran and United States. In order to do so, two Iranian and American curriculum research journals were selected via criterion-based sampling. Among the printed papers, 100 internal and external papers regarding curriculum were selected and studied using criterion oriented sampling in terms of study method, instrument, the method of sampling and the statistical analysis. The results showed that a quantitative approach was dominant in internal research of curriculum, while external research were mostly dominant by qualitative approach. In addition, the study of the development of approaches to research in Iran during the five years (2009-2014) and the approaches to the researches in the United States during the same period showed that the process of Iranian and American curriculum researches has gradually moved from quantitative to qualitative and a combination of the two, while this process has been more outstanding in the United States.

Keywords: approaches, research, curriculum, Iran, United States

چکیده: پژوهش حاضر با هدف شناسایی رویکردهای پژوهش در حوزه برنامه درسی ایران و آمریکا صورت گرفته است. به این منظور دو مجله علمی-پژوهشی مطالعات برنامه درسی ایران و مطالعات برنامه درسی آمریکا با استفاده از روش نمونه‌گیری ملاک محور انتخاب و از میان مقاله‌های چاپ شده در این دو مجله، تعداد ۱۰۰ مقاله داخلی و ۱۰۰ مقاله خارجی مرتبط با برنامه درسی به روش نمونه‌گیری ملاک محور انتخاب و در چهار حیطه شامل: روش پژوهش، ابزار پژوهش، شیوه نمونه‌گیری، شیوه تحلیل آماری مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که در پژوهش‌های داخلی برنامه درسی، رویکرد کمی و در پژوهش‌های خارجی، رویکرد کیفی غالب است. همچنین، بررسی روند تحول رویکردهای پژوهش مربوط به حوزه برنامه درسی ایران در پنج سال مورد مطالعه (۱۳۸۸ تا ۱۳۹۳) و پژوهش‌های آمریکا (۲۰۰۹ تا ۲۰۱۴) نشان داد که روند پژوهش‌های برنامه درسی در ایران و آمریکا از کمی به کیفی و ترکیبی سیر کرده است و این روند در آمریکا وضوح بیشتری داشته است.

کلیدواژه‌ها: رویکرد، پژوهش، برنامه درسی، ایران، آمریکا

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان، مدرس دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه. نویسنده مسئول

۲. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

مقدمه

توسعه و پیشرفت هر جامعه‌ای وابسته به کمیت و کیفیت پژوهش‌های انجام یافته در آن اجتماع است. بر این اساس بحث پژوهش را باید از مهم‌ترین مباحث قلمرو برنامه درسی دانست. تنوع و تکثر روش‌های پژوهش در علوم انسانی و رفتاری می‌تواند با توجه به پیچیدگی و چند ساحتی بودن انسان بسیار زیاد باشد. با وجود این عقل سلیم حکم می‌کند که در زمینه هر آنچه در دایره علم می‌گنجد، اجماع حاصل شود، از این رو تمسک به روش‌های قابل اعتماد و موثق کسب دانش در حوزه برنامه درسی گریز ناپذیر است و گر نه سنجش صحت و سقم یافته‌های پژوهشی امکان‌پذیر نخواهد بود (حاتمی، ۱۳۸۶). البته تلقی هر پژوهشگر از حقیقت، او را به سوی روش‌ها و یافته‌های خاص رهنمون می‌سازد (بلام^۱، ۲۰۰۵). رشته برنامه درسی و پژوهش‌های مرتبط با آن به سرعت در حال رشد و توسعه می‌باشد. از شواهد این رشد می‌توان به افزایش انتشار مجلات علمی- پژوهشی و افزایش تعداد مقالات در این حوزه اشاره نمود، نشریات علمی پژوهشی به عنوان یکی از مجاری برقراری ارتباطات علمی میان دست‌اندرکاران فعالیت‌های علمی محسوب می‌شوند. موضوع حیاتی در فرایند ارتباطات علمی، به میزان فعال بودن نشریات علمی در نشر، تولید و تبادل سریع دانش مربوط و روشمند بودن ارائه مطالب آن است. این امر تا آنجا اهمیت دارد که صاحب‌نظران عواملی مانند تغییر در رویکردها و روش‌های پژوهشی، روند تحولات اجتماعی و فلسفی را مهم‌ترین عوامل تحول در دامنه موضوعی و مسائل رشته برنامه درسی تلقی می‌کنند (پاینار^۲، ۲۰۰۶). رویکرد پژوهش را صاحب‌نظران چنین تعریف کرده‌اند: رویکرد پژوهش شامل مجموعه‌ای از روش‌هاست و هر روش با مجموعه‌ای از ابزار و فنون داده‌ها را گردآوری و تحلیل می‌کند. در نهایت ارزش‌دهی به کار پژوهشی بر حسب رویکرد و روش به کار رفته در پژوهش انجام می‌شود (شنسول^۳، ۲۰۰۸).

در پژوهش‌های حوزه علوم انسانی و به بیانی علوم رفتاری که شامل حوزه برنامه درسی نیز می‌شود با دو رویکرد فلسفی مهم مواجه هستیم. یکی رویکرد خردگرایانه^۴ یا دیدگاه اصالت تحصیلی (اثبات‌گرایانه) و دیگری رویکرد طبیعت‌گرایانه^۵ یا تفسیرگرایانه (نادزر، ۲۰۰۹)^۱

-
1. Blum
 2. Pinar
 3. Schensul
 4. Rationalistic Approach
 5. Naturalistic

ملاحظات روش‌شناختی پژوهش در حیطه برنامه درسی در ایران و آمریکا

رویکرد اثبات‌گرایانه که توسط آگوست کنت^۲ ارائه شد، بر این فرض استوار است که متغیرهای تشکیل‌دهنده یک فرایند پیچیده را می‌توان به طور جداگانه از یکدیگر بررسی کرد. در مقابل، رویکرد تفسیرگرایانه تأکید دارد، واقعیت مورد مشاهده به تفسیر افراد و ذهنیت آنان بستگی دارد و مطالعه اجزاء پدیده به طور جداگانه، ما را به شناخت کامل آن پدیده هدایت نمی‌کند (عابدی و شواخی، ۱۳۸۹). این دو رویکرد فلسفی به‌ویژه در چند دهه اخیر، موجب ظهور و به‌کارگیری و توجه به انواع روش پژوهش در این حوزه شده است (کرسول^۳، ۲۰۰۴؛ هلبوتیچ^۴، ۲۰۰۳؛ سولورزانو و یوسو^۵، ۲۰۰۲). این روش‌ها دامنه وسیعی را در بر گرفته و مقبولیت جهانی نیز یافته‌اند (نویز^۶، ۲۰۰۲، مور^۷، ۲۰۰۸). به اعتقاد وایلز و همکاران^۸ (۲۰۱۱). این امر منجر به رویکردهای نوین پژوهش در حوزه علوم تربیتی شده و نوآوری‌هایی را در این حوزه به‌ویژه در زمینه روش به بار آورده است. این روش‌ها امروزه با عناوین روش‌های کمی، کیفی و ترکیبی شناخته شده‌اند (شعبانی ورکی، ۱۳۸۷).

در روش کمی به منظور سنجش پدیده‌ها و آرایه نتایج، از اعداد و ارقام استفاده می‌شود (گال^۹ و بورگ^{۱۰}، ۲۰۰۳). زیربنای این رویکرد، پارادایم اثبات‌گرایی^{۱۱} است؛ و تا دهه ۱۹۷۰ غالب‌ترین روش‌شناسی حاکم بر پژوهش‌ها در بررسی مسائل تربیتی بوده است (بريمن^{۱۲}، ۲۰۰۷). بنا به تعریف کرسول (۲۰۰۵) از انواع تحقیق، روش تحقیق کمی را یک رویکرد پژوهشی می‌داند که برای توصیف عینی متغیرها و توضیح روابط بین آن‌ها به کار گرفته می‌شود. روش کیفی، رویکردی است که برای کشف و فهم و تفسیر یک پدیده مرکزی در تحقیق به کار می‌رود (وایلز^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۱)؛ و به کیفیت رابطه‌ها، کنش‌ها، موقعیت‌ها و رویدادها می‌پردازد، و به روش روایتی سعی در پاسخ‌گویی به سؤال‌های تحقیق دارد

-
1. Nudzor
 2. Agust Kont
 3. Kersol
 4. Hilebowitch
 5. Solorzano & Yosso
 6. Noyes
 7. Moore
 8. Wiles & Et Al
 14. Gall
 15. Boerg
 16. Positivism
 17. Bryman
 18. Wiles
- ۹۷

(رضویه، ۱۳۹۱). از این رو به این شیوه مطالعه روش‌شناسی طبیعت‌گرایانه نیز گفته می‌شود (پائلو سکی^۱ و همکاران، ۲۰۰۷). این روش برای برخی از مسائل و پدیده‌های تربیتی که قابل تبدیل به داده‌های عددی و کمی نیستند، کاربرد بیشتری دارد؛ و اما روش ترکیبی نوعی به کارگیری روش علمی است که در آن پژوهشگر متغیرهای کمی و کیفی و داده‌های کمی و کیفی را به‌منظور آشکار ساختن مسائل در امر پژوهش و دریافت درکی ژرف نگرانه از پدیده‌ها با یکدیگر ترکیب می‌کند (خلیلی شورینی، ۱۳۸۹). برای اشاره به این روش ترکیبی صاحب‌نظران از اصلاحات گوناگون استفاده کرده‌اند. نظیر کرسول (۲۰۰۳) از پژوهش چند مدلی و پژوهش تلفیقی، تدلی و تشکری (۲۰۰۳) از پژوهش‌های ترکیبی و جرارد و تایلر (۲۰۰۴) از پژوهش‌های آمیخته بهره گرفته‌اند (کرسول، ۲۰۰۳؛ تدلی و تشکری، ۲۰۱۰ و نادرز، ۲۰۰۹). در روش ترکیبی از هر دو نوع روش کمی و کیفی به تناسب موقعیت و به صورت همزمان استفاده می‌شود و هر دو نوع اطلاعات کمی و کیفی در قالب یک پژوهش واحد تفسیر و ارائه می‌گردد. در واقع کثرت روش‌شناسی پژوهش یک امر مقبول، خواستنی و واقعی، البته با شدت و ضعف، در جامعه علمی تعلیم و تربیت در ایران و جهان است که این به معنای ارج نهادن و مشروعیت قائل شدن برای روش‌های کمی، کیفی و ترکیبی در پژوهش‌های تربیتی است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). در جدول شماره ۱ ویژگی‌های عمده روش‌های پژوهشی در مسائل تربیتی ارائه شده است.

جدول شماره ۱: ویژگی‌های عمده روش‌های پژوهشی در مسایل تربیتی^۱

روش شناسی پژوهش	روش‌های پژوهش	ابزار جمع‌آوری	نحوه نمونه‌گیری	تجزیه و تحلیل داده‌ها
کمی	پیمایشی، همبستگی، علی-مقایسه‌ای، تجربی	آزمون‌های نگرش سنج، پرسشنامه‌های استاندارد روانی-تربیتی، پرسشنامه محقق ساخته، پیش آزمون و پس آزمون، مشاهده کمی، مصاحبه کمی	تصادفی ساده، تصادفی سیستماتیک، طبقه‌ای، خوشه‌ای، دردسترس	توصیفی
				توصیفی
کیفی	مطالعه موردی، اقدام پژوهی، قوم‌نگاری، تاریخی، ارزشیابی تکوینی، پدیدارشناسی، زیست نگاری	مصاحبه فردی، مصاحبه کانونی، مشاهده، یادداشت برداری، ضبط رفتارها و تعاملات، اسناد، تجربه شخصی، زندگینامه	ملاک محور، طبقه-ای هدفمند، تصادفی هدفمند، زنجیره‌ای یا گلوله برفی، بازنمایی حداکثر تغییرات، همگن، انتخاب مورد بحرانی، مبتنی بر نظریه، تأیید یا عدم تأیید موارد، حالت کرانه‌ای، حالت عادی، حالت‌های مهم سیاسی یا آموزشی، غنیمت شمردن موقعیت‌ها، دردسترس، ترکیبی یا مختلط	گونه شناسی، طبقه‌بندی، مقایسه مستمر، تحلیل استقرایی، شبه آماری، تحلیل وقایع، تحلیل استعاره‌ای، تحلیل حیطه، تحلیل هرمنوتیک، تحلیل گفتمان، نماد شناسی، تحلیل محتوا، تحلیل پدیدارشناختی، تحلیل روایتی
				گونه شناسی، طبقه‌بندی، مقایسه مستمر، تحلیل استقرایی، شبه آماری، تحلیل وقایع، تحلیل استعاره‌ای، تحلیل حیطه، تحلیل هرمنوتیک، تحلیل گفتمان، نماد شناسی، تحلیل محتوا، تحلیل پدیدارشناختی، تحلیل روایتی
ترکیبی	اکتشافی، تشریحی، درهم تنیده	استفاده از تمامی ابزارهای پژوهش کمی و کیفی	در فرایند پژوهش به تناسب از روش‌های تجزیه و تحلیل کمی و کیفی استفاده می‌شود.	در فرایند پژوهش به تناسب از روش‌های تجزیه و تحلیل کمی و کیفی استفاده می‌شود.

۱. برگرفته از (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۴، بازرگان، ۱۳۸۷، ریوز و همکاران، ۲۰۰۴).

در موضوعات مختلف حوزه تعلیم و تربیت مطالعه روش‌های پژوهشی همواره مورد توجه پژوهشگران بوده است. در سال ۱۳۸۴ پژوهشی توسط سلسبیلی و حسینی با عنوان "بررسی نقادانه روش‌شناسی پژوهشی در حوزه برنامه درسی در ایران" انجام شده است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که عمده پژوهش‌های انجام گرفته در دانشکده‌های علوم تربیتی و تربیت معلم و مؤسسات برنامه‌ریزی درسی و بخش‌های پژوهشی وابسته به آموزش و پرورش از نوع پژوهش‌های کمی توصیفی، مقداری و در حد بررسی‌های ساده آماری هستند که چندان به عمق و بستر آموزش و پرورش توجه ندارند. بر اساس یافته‌های این پژوهش از ۱۶۸ پایان‌نامه کارشناسی ارشد و دکتری برنامه‌ریزی درسی ۱۵۲ پژوهش با استفاده از روش‌شناسی کمی (۹۰ درصد) و ۱۶ پژوهش با استفاده از روش‌شناسی کیفی (۱۰ درصد) انجام شده است. همچنین از ۱۸۸ طرح پژوهشی مرتبط با برنامه‌ریزی درسی که موسسه‌ها و سازمان‌های پژوهشی انجام داده‌اند ۱۷۵ مورد با روش کمی (۹۰ درصد) و ۱۸ مورد بر اساس روش کیفی (۱۰ درصد) انجام شده است.

مهرمحمدی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان «کند و کاو در ترجیحات روش‌شناسی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت در ایران» به بررسی روش‌شناسی مقبول در بین پژوهشگران متقدم و متأخر تعلیم و تربیت ایران پرداخته است. او با استفاده از شیوه اکتشافی دریافته است؛ پژوهشگران متقدم به روش‌شناسی پژوهش کمی اعتقاد دارند و پژوهشگران متأخر به تکرار روش‌شناسی و به ویژه روش‌شناسی کیفی باور بیشتری دارند.

رحمان پور و نصر اصفهانی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان "روش‌شناسی پژوهش‌های داخلی و خارجی مربوط به حوزه برنامه درسی در آموزش عالی" به این نتایج دست یافتند: در پژوهش‌های خارجی برنامه درسی رویکرد کیفی، رویکرد غالب بود به طوری که ۶۰٪ پژوهش‌ها مبتنی بر رویکرد مزبور بود. در این میان پژوهش‌های موردی و پدیدارشناسی به ترتیب با ۵۰٪ و ۳۷/۵٪ دارای بیشترین کاربرد در میان پژوهشگران بود. همچنین نتایج پژوهش حکایت از آن داشت که در ایران رویکرد کمی، رویکرد غالب پژوهشی با ۵۰٪ فراوانی بود. در این میان روش پژوهش پیمایشی با فراوانی ۸۵/۸٪ رکاربردترین روش بود. همچنین این پژوهش نشان می‌دهد که روند پژوهش‌ها در تحقیقات داخلی و خارجی حاکی از روند کمی به سوی کیفی و ترکیبی است. البته این روند در تحقیقات خارجی فراوان‌تر بود.

ملاحظات روش‌شناختی پژوهش در حیطه برنامه درسی در ایران و آمریکا

جانسون^۱ و دو گرتی^۲ (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان ((کیفیت و ویژگی‌های پژوهش اخیر در تکنولوژی آموزشی)) مقاله‌های چاپ شده در چهار نشریه معتبر این حوزه مطالعاتی را از منظر روش‌شناسی پژوهش بررسی کرده‌اند، بر اساس یافته‌های این پژوهشگران ۸/۵۶ درصد پژوهش‌های این حوزه با روش‌شناسی کمی، ۲/۴۰ درصد پژوهش با استفاده از شیوه‌های توصیفی و منبع جمع‌آوری اطلاعات غالباً دانش‌آموزان و دانشجویان بوده‌اند.

و لیچ و گودوین^۳ (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان "نوآوری در روش‌های پژوهش کیفی، یک مطالعه روایی"، نتیجه گرفتند که اگرچه در سنت برنامه درسی بیشتر تحقیقات انجام شده از نوع کمی بوده‌اند. با این وجود، پژوهش‌های کیفی جایگاه واقعی خود را پیدا کرده‌اند و محققان و پژوهشگران در سال‌های اخیر بیشتر به طرف پژوهش‌های کیفی تمایل داشته‌اند.

آندرسون^۴ و شاتوک^۵ (۲۰۱۲) تحقیقی با عنوان "روش‌شناسی طرح‌های تحقیقی در حوزه آموزش" انجام دادند. آن‌ها از ۴۷ مقاله مرتبط از سال ۲۰۰۲ تا سال ۲۰۱۱ نمونه‌گیری کردند که ۱۳٪ آن مربوط به آموزش عالی، ۱۸٪ مربوط به دوره اول متوسطه، ۲۷٪ مربوط به دوره‌های کودکان تا سال دوازدهم، ۱۶٪ مربوط به مدارس ابتدایی و ۲۶٪ مربوط به دوره دوم متوسطه بود. نتیجه آن‌ها حکایت از آن داشت که ۶۰٪ تحقیقات با روش کمی، ۳۴٪ با روش کیفی و ۶٪ نیز با روش ترکیبی بود.

پژوهش‌های مشابه انجام شده بعضاً مسائل مرتبط با برنامه درسی را از لحاظ روش‌شناسی مورد بررسی قرار داده‌اند؛ اما آنچه در این بین مشخص است، این است که در ایران و خارج، میزان و روند استفاده از رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی طبیعتاً متفاوت خواهد بود. هر چند که برنامه درسی به عنوان یک حوزه میان رشته‌ای، ماهیتاً سازگار با انواع رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی است؛ اما انتخاب روش مناسب پژوهش در حوزه برنامه درسی می‌تواند به تقویت و غنی‌سازی دانش حوزه برنامه درسی و توسعه رویکردهای این حوزه کمک کند. بنا به این

21. Johnson

2. Dougherty

3. Leech & Goodwin

24. Anderson

25. Shattuck

ضرورت و با عنایت به اینکه در ایران و خارج پژوهشی برای بررسی رویکردهای حاکم بر موضوعات مربوط به حوزه برنامه درسی به شکل مقایسه‌ای انجام نگرفته؛ پژوهش حاضر در نظر دارد به بررسی رویکردهای پژوهش مربوط به برنامه درسی در ایران و آمریکا به‌منظور آگاهی از روند تحولات و همچنین فراوانی استفاده از رویکردهای پژوهشی در حوزه برنامه درسی پردازد.

سؤال‌های پژوهش

- ۱- پژوهش‌های مربوط به برنامه درسی در ایران و آمریکا از نظر نوع رویکرد پژوهش (کمی، کیفی، ترکیبی) چه ویژگی‌های دارند؟
- ۲- روند تحول رویکردهای پژوهش مربوط به حوزه برنامه درسی ایران از سال (۱۳۸۸ تا ۱۳۹۳) و آمریکا از سال (۲۰۰۹ تا ۲۰۱۳) چه وضعیتی داشته است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کمی و با استفاده روش تحلیل محتوای اسنادی انجام گرفته است. جامعه آماری پژوهش عبارت است از مقاله‌های چاپ شده در مجله‌های علمی- پژوهشی داخل و خارج که در حوزه برنامه درسی انجام شده بود. نمونه‌گیری از نشریه‌های علمی - پژوهشی به شکل ملاک محور صورت گرفت (گال و همکاران، ۱۳۹۰). برای این منظور برای انتخاب نمونه بر اساس ملاک‌های نمایه و همچنین نظرخواهی از ده نفر از متخصصان برنامه درسی کشور، معروف‌ترین نشریه تخصصی در حوزه برنامه درسی ایران با درجه علمی-پژوهشی شامل مطالعات برنامه درسی و نشریه خارجی شامل مطالعات برنامه درسی ایالات متحده آمریکا انتخاب گردیدند. علاوه بر این علت انتخاب مجله مطالعات برنامه درسی آمریکا و مقایسه تطبیقی مجله مطالعات برنامه درسی ایران با آن، به میزان ضریب تأثیر مجله و نقشی که مجله در دانش‌افزایی تحقیقات مربوط به برنامه درسی از خود نشان داده است، مجله‌های مذکور شناخته شده و دارای خواننده بالایی می‌باشند. از طرف دیگر محتوای موضوعی مجلات مورد بررسی نیز طیف وسیعی از موضوعات برنامه درسی را شامل می‌شود، هر دو مجله مذکور از لحاظ محتوایی نسبتاً یکسان و همه حیطه‌های پژوهش در برنامه درسی را شامل می‌شوند؛ بنابراین فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران و فصلنامه مطالعات برنامه درسی آمریکا انتخاب شدند. تعداد مقالات چاپ شده در نشریه داخلی در طول پنج سال (۱۳۸۸ تا ۱۳۹۳) حدود ۱۳۰ مقاله

ملاحظات روش‌شناختی پژوهش در حیطه برنامه درسی در ایران و آمریکا

بوده و تعداد مقالات خارجی در مدت مشابه حدود ۱۲۰ مقاله می‌باشد. برای مجلات داخلی مستقیماً به سایت آن‌ها مراجعه و متن کامل مقالات استخراج گردید، ولی در مورد مقالات خارجی به علت اینکه متن کامل مقاله‌ها در سایت آن‌ها موجود نبود از کتابخانه دیجیتال دانشگاه اصفهان که متن کامل شماره‌های مورد مطالعه مجله خارجی مطالعات برنامه درسی را خریداری نموده بود استفاده گردیده است. در نهایت از هر مجله تعداد ۱۰۰ مقاله که کاملاً مرتبط با حوزه برنامه درسی به طور خاص بودند به روش نمونه‌گیری ملاک محور انتخاب گردیدند. پس از انتخاب مقالات، رویکرد پژوهشی آن‌ها با توجه به اطلاعات جدول شماره ۱، از لحاظ نوع پژوهش (کمی، کیفی و ترکیبی) و روش پژوهش (روش پژوهش، ابزار جمع‌آوری اطلاعات، نحوه نمونه‌گیری و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها)، در فیش‌های که بدین منظور تهیه شده بود، دسته‌بندی و در نهایت داده‌ها با استفاده از روش کدگذاری مضمونی مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

۱- پژوهش‌های مربوط به برنامه درسی در ایران و آمریکا از نظر نوع رویکرد پژوهش (کمی،

کیفی، ترکیبی) چه ویژگی‌های دارند؟

با عنایت به اینکه محقق مطابق با باورهای روش‌شناختی خود، روش پژوهش، ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، نحوه نمونه‌گیری و تحلیل داده‌ها را مشخص می‌کند. بر این مبنا در پژوهش حاضر برای شناسایی رویکردهای پژوهش مقاله‌ها، ویژگی‌های این بخش‌ها به ترتیب در جدول‌های جداگانه ارائه می‌شود.

۱-۱- روش‌های پژوهش

در پژوهش‌های مختلفی که در حوزه‌های گوناگونی صورت می‌پذیرد به تناسب از رویکردهای مختلف پژوهشی استفاده می‌شود، در برخی از پژوهش‌های مربوط به حوزه برنامه درسی رویکرد کمی و در برخی دیگر رویکرد کیفی و ترکیبی به کار گرفته می‌شوند. مقاله‌های موردبررسی در این پژوهش، از نظر رویکرد؛ در سه دسته کمی، کیفی و ترکیبی قرار می‌گیرند؛ که با بررسی پژوهش‌های حوزه برنامه درسی، روش حاکم بر این پژوهش‌ها مشخص می‌گردد. برای پاسخگویی به سؤال مذکور، تعداد ۱۰۰ پژوهش داخلی و ۱۰۰ پژوهش خارجی نمونه‌گیری شده در قالب روش پژوهش مورد تحلیل قرار گرفت که نتایج آن به صورت جدول ۳ آورده شده است.

جدول شماره ۳. میزان استفاده از روش‌های گوناگون پژوهشی در پژوهش‌های برنامه درسی در ایران و آمریکا

ستون ب			ستون الف			رویکرد
فصلنامه مطالعات برنامه درسی آمریکا			فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران			کمی
درصد	تعداد	روش‌های پژوهش	درصد	تعداد	روش‌های پژوهش	
۸ درصد	۸	تجربی	۸ درصد	۸	تجربی	
۱۰ درصد	۱۰	پیمایشی	۱۳ درصد	۱۳	پیمایشی	
۹ درصد	۹	همبستگی	۱۲ درصد	۱۲	همبستگی	
۴ درصد	۴	علی مقایسه‌ای	۴ درصد	۴	علی مقایسه‌ای	
۴ درصد	۴	ساخت و اعتباریابی ابزار	۲ درصد	۲	ساخت و اعتباریابی ابزار	
۴ درصد	۴	تحلیل محتوا	۹ درصد	۹	تحلیل محتوا	
		توصیفی تحلیلی	۸ درصد	۸	توصیفی تحلیلی	
۱۱ درصد	۱۱	مطالعه موردی	۲ درصد	۲	مطالعه موردی	
۸ درصد	۸	پدیدار شناختی	۵ درصد	۵	پدیدار شناختی	
۳ درصد	۳	قوم نگاری	۲ درصد	۲	قوم نگاری	
۴ درصد	۴	اقدام پژوهی	۲ درصد	۲	اقدام پژوهی	
۲ درصد	۲	زیست نگاری	۲ درصد	۲	زیست نگاری	
۴ درصد	۴	تاریخی	۳ درصد	۳	تاریخی	
۴ درصد	۴	تحلیل محتوا	۷ درصد	۷	تحلیل محتوا	
۴ درصد	۴	تشریحی	۴ درصد	۴	تشریحی	ترکیبی
۸ درصد	۸	اکتشافی	۵ درصد	۵	اکتشافی	
۱۳ درصد	۱۳	درهم تنیده	۱۳ درصد	۱۳	درهم تنیده	
۱۰۰ درصد	۱۰۰		۱۰۰ درصد	۱۰۰		مجموع

در ستون الف جدول شماره (۳) روش‌های پژوهشی غالب در پژوهش‌های برنامه درسی ایران به ترتیب ارائه شده است. بر اساس داده‌های به دست آمده از مجله علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی ایران، ۴۷ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از روش‌های پژوهشی کمی (تجربی ۸ درصد؛ تحلیل محتوا ۹ درصد؛ پیمایشی ۱۳ درصد؛ همبستگی ۱۲ درصد؛ علی مقایسه‌ای ۴ درصد؛ ساخت و اعتباریابی ابزار ۲ درصد، انجام شده است. همچنین ۳۱ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از روش‌های کیفی (توصیفی تحلیلی ۸ درصد، مطالعه موردی ۲ درصد؛

ملاحظات روش‌شناختی پژوهش در حیطه برنامه درسی در ایران و آمریکا

پدیدارشناسی ۵ درصد؛ قوم‌نگاری ۲ درصد؛ اقدام پژوهی ۲ درصد؛ تاریخی ۳ درصد؛ تحلیل محتوا ۷ درصد، زیست‌نگاری ۲ درصد) و ۲۲ درصد با استفاده از روش‌های ترکیبی (تشریحی ۴ درصد؛ اکتشافی ۵ درصد؛ درهم‌تنیده ۱۳ درصد) انجام شده است. در ستون ب جدول شماره (۳) روش‌های پژوهشی غالب در پژوهش‌های برنامه درسی آمریکا به ترتیب ارائه شده است. بر اساس داده‌های به دست آمده از مجله علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی آمریکا، ۳۹ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از روش‌های پژوهشی کمی (تجربی ۸ درصد؛ پیمایشی ۱۰ درصد؛ همبستگی ۷ درصد؛ علی‌مقایسه‌ای ۴ درصد؛ ساخت و اعتبار‌یابی ابزار ۴ درصد، تحلیل محتوا ۴ درصد انجام شده است. همچنین ۳۶ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از روش‌های کیفی (مطالعه موردی ۱۱ درصد؛ پدیدارشناسی ۸ درصد؛ ۳ درصد قوم‌نگاری؛ ۲ درصد زیست‌نگاری؛ ۴ درصد اقدام پژوهی؛ ۴ درصد تاریخی؛ ۴ درصد تحلیل محتوا) و ۲۵ درصد با استفاده از روش‌های ترکیبی (تشریحی ۴ درصد؛ اکتشافی ۸ درصد؛ درهم‌تنیده ۱۳ درصد) انجام شده است.

۲-۱ ابزارهای جمع‌آوری

ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش‌های کمی و کیفی با همدیگر متفاوت است. ابزارهایی مانند، پرسشنامه‌های محقق ساخته، آزمون‌های نگرش سنج، پرسشنامه‌های استاندارد روانی-تربیتی، پیش‌آزمون و پس‌آزمون، مشاهده کمی، مصاحبه کمی بیشتر در پژوهش‌های کمی و ابزارهایی مانند مصاحبه، مشاهده، ضبط و تحلیل وقایع، مصاحبه کانونی، مشاهده، یادداشت برداری، ضبط رفتارها و تعاملات، اسناد، تجربه شخصی، بیشتر در پژوهش‌های کیفی به کار می‌روند. به علاوه در پژوهش‌های ترکیبی به تناسب از ابزارهای کمی و کیفی استفاده می‌شود.

جدول شماره ۴. میزان استفاده از ابزارهای گوناگون جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش‌های برنامه درسی ایران و آمریکا

ستون ب			ستون الف			رویکرد پژوهشی
فصلنامه مطالعات برنامه درسی آمریکا			فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران			کمی
درصد	تعداد	ابزار جمع‌آوری داده‌ها	درصد	تعداد	ابزار جمع‌آوری داده‌ها	
۶ درصد	۶	پرسشنامه محقق ساخته	۱۱ درصد	۱۱	پرسشنامه محقق ساخته	
۲ درصد	۲	نگرش سنج	۳ درصد	۳	نگرش سنج	
۴ درصد	۴	آزمون‌ها	۵ درصد	۵	آزمون‌ها	
۵ درصد	۵	مشاهده کمی	۴ درصد	۳	مشاهده کمی	
۶ درصد	۶	مصاحبه کمی	۳ درصد	۳	مصاحبه کمی	
۱۲ درصد	۱۲	پرسشنامه استاندارد	۱۷ درصد	۱۷	پرسشنامه استاندارد	
۷ درصد	۷	مشاهده کیفی	۵ درصد	۵	مشاهده کیفی	
۸ درصد	۸	چک لیست	۵ درصد	۵	چک لیست	
۷ درصد	۷	مصاحبه عمیق	۶ درصد	۶	مصاحبه عمیق	
۵ درصد	۵	مصاحبه نیمه ساختاریافته	۴ درصد	۴	مصاحبه نیمه ساختاریافته	
۵ درصد	۵	پرسشنامه باز پاسخ	۸ درصد	۸	پرسشنامه باز پاسخ	
۸ درصد	۸	اسناد و مدارک	۸ درصد	۸	اسناد و مدارک	
۵ درصد	۵	تشریحی	۳ درصد	۳	تشریحی	ترکیبی
۱۰ درصد	۱۰	اکتشافی	۵ درصد	۵	اکتشافی	
۱۰ درصد	۱۰	درهم تنیده	۱۳ درصد	۱۳	درهم تنیده	مجموع
۱۰۰ درصد	۱۰۰		۱۰۰ درصد	۱۰۰		

در ستون الف جدول شماره (۴) ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش‌های برنامه درسی ایران به ترتیب ارائه شده است. بر اساس داده‌های به دست آمده از مجله علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی ایران، ۴۳ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از ابزارهای کمی (پرسشنامه محقق ساخته ۱۱ درصد؛ نگرش ساخته ۳ درصد؛ آزمون‌ها ۵ درصد؛ مشاهده کمی ۴ درصد؛

ملاحظات روش‌شناختی پژوهش در حیطه برنامه درسی در ایران و آمریکا

مصاحبه کمی ۳ درصد؛ پرسشنامه استاندارد ۱۷ درصد، انجام شده است. همچنین ۳۶ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از ابزارهای کیفی (مشاهده کیفی ۵ درصد؛ چک لیست ۵ درصد؛ مصاحبه عمیق ۶ درصد؛ مصاحبه نیمه ساختاریافته ۴ درصد؛ پرسشنامه باز پاسخ ۸ درصد؛ اسناد و مدارک ۸ درصد) و ۲۱ درصد با استفاده از ابزارهای ترکیبی (تشریحی ۳ درصد؛ اکتشافی ۵ درصد؛ درهم‌تنیده ۱۳ درصد) انجام شده است. در ستون ب جدول شماره (۳) روش‌های پژوهشی غالب در پژوهش‌های برنامه درسی آمریکا به ترتیب ارائه شده است. بر اساس داده‌های به دست آمده از مجله علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی آمریکا، ۳۵ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از ابزارهای کمی (پرسشنامه محقق ساخته ۸ درصد؛ نگرش سنج ۲ درصد؛ آزمون‌ها ۴ درصد؛ مشاهده کمی ۵ درصد؛ مصاحبه کمی ۶ درصد؛ پرسشنامه استاندارد ۱۲ درصد) انجام شده است. همچنین ۴۰ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از ابزارهای کیفی (مشاهده کیفی ۸ درصد؛ چک لیست ۷ درصد؛ مصاحبه عمیق ۷ درصد؛ مصاحبه نیمه ساختاریافته ۵ درصد؛ پرسشنامه باز پاسخ ۵ درصد؛ اسناد و مدارک ۸ درصد) و ۲۰ درصد با استفاده از روش‌های ترکیبی (تشریحی ۳ درصد؛ اکتشافی ۵ درصد؛ درهم‌تنیده ۱۲ درصد) انجام شده است.

۳-۱ شیوه‌های نمونه‌گیری

در روش‌های پژوهش کمی و کیفی استفاده از شیوه‌های نمونه‌گیری متفاوت است، در پژوهش‌های کمی، بیشتر نمونه‌گیری تصادفی ساده، تصادفی طبقه‌ای، تصادفی خوشه‌ای، تصادفی سیستماتیک به کار می‌رود؛ و در پژوهش‌های کیفی بیشتر نمونه‌گیری تصادفی هدفمند، طبقه‌ای هدفمند، ملاک محور و زنجیره‌ای به کار می‌رود. لازم به ذکر است برخی از شیوه‌های نمونه‌گیری مانند نمونه‌گیری در دسترس و نمونه قرار گرفتن جامعه در هر دو روش کمی و کیفی متداول است. در پژوهش‌های ترکیبی نیز به تناسب موضوع پژوهش از نمونه‌گیری‌های مورد استفاده در هر دو روش کمی و کیفی استفاده می‌شود.

جدول شماره ۵. میزان استفاده از شیوه‌های گوناگون نمونه‌گیری در پژوهش‌های برنامه درسی ایران و آمریکا

ستون ب			ستون الف			رویکرد
فصلنامه مطالعات برنامه درسی آمریکا			فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران			
درصد	تعداد	شیوه نمونه‌گیری	درصد	تعداد	شیوه نمونه‌گیری	کمی
۷ درصد	۷	تصادفی ساده	۱۰ درصد	۱۰	تصادفی ساده	
۶ درصد	۶	تصادفی طبقه‌ای	۸ درصد	۸	تصادفی طبقه‌ای	
۷ درصد	۷	تصادفی خوشه‌ای	۷ درصد	۷	تصادفی خوشه‌ای	
۶ درصد	۶	تصادفی سیستماتیک	۷ درصد	۷	تصادفی سیستماتیک	
۳ درصد	۳	در دسترس	۵ درصد	۵	در دسترس	
۶ درصد	۶	گلوله برفی	۶ درصد	۶	گلوله برفی	
۱۱ درصد	۱۱	تصادفی هدفمند	۱۲ درصد	۱۲	تصادفی هدفمند	کیفی
۱۰ درصد	۱۰	طبقه‌ای هدفمند	۱۱ درصد	۱۱	طبقه‌ای هدفمند	
۶ درصد	۶	ملاک محور	۵ درصد	۵	ملاک محور	
۴ درصد	۴	اشباع شده	۱ درصد	۱	اشباع شده	
۵ درصد	۵	نمونه برابر با جامعه	۵ درصد	۵	نمونه برابر با جامعه	
۴ درصد	۴	مبتنی بر نظریه	۲ درصد	۲	مبتنی بر نظریه	ترکیبی
۶ درصد	۶	نمونه در دسترس	۱۰ درصد	۱۰	نمونه در دسترس	
۷ درصد	۷	جامعه همان نمونه		۳	جامعه همان نمونه	
۱۲ درصد	۱۲	درهم تنیده	۸ درصد	۸	درهم تنیده	مجموع
۱۰۰ درصد	۱۰۰		۱۰۰ درصد	۱۰۰		

ستون الف جدول شماره (۵) شیوه‌های نمونه‌گیری به کار گرفته شده در پژوهش‌های برنامه درسی ایران به ترتیب ارائه شده است. بر اساس داده‌های به دست آمده از مجله علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی ایران، ۴۳ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از نمونه‌گیری‌های کمی (تصادفی ساده ۱۰ درصد؛ تصادفی طبقه‌ای ۸ درصد؛ تصادفی خوشه‌ای ۷ درصد؛ تصادفی سیستماتیک ۷ درصد؛ در دسترس ۵ درصد؛ گلوله برفی ۶ درصد، انجام شده است. همچنین ۳۶ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از نمونه‌گیری کیفی (تصادفی هدفمند ۱۲ درصد؛ طبقه‌ای هدفمند ۱۱ درصد؛ ملاک محور ۵ درصد؛ اشباع شده ۱ درصد؛ نمونه برابر با جامعه ۵ درصد؛ مبتنی بر نظریه ۲ درصد) و ۲۱ درصد با استفاده از نمونه‌گیری‌های ترکیبی (نمونه در دسترس ۱۰ درصد؛

ملاحظات روش‌شناختی پژوهش در حیطه برنامه درسی در ایران و آمریکا

جامعه همان نمونه ۳ درصد؛ درهم‌تنیده ۸ درصد) انجام شده است. در ستون ب جدول شماره (۵) نمونه‌گیری‌های پژوهشی غالب در پژوهش‌های برنامه درسی خارجی به ترتیب ارائه شده است. بر اساس داده‌های به دست آمده از مجله علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی آمریکا، ۳۵ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از نمونه‌گیری کمی (تصادفی ساده ۷ درصد؛ تصادفی طبقه‌ای ۶ درصد؛ تصادفی خوشه‌ای ۷ درصد؛ تصادفی سیستماتیک ۶ درصد؛ نمونه‌گیری در دسترس ۳ درصد؛ گلوله برفی ۶ درصد) انجام شده است. همچنین ۴۰ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از نمونه‌گیری کیفی (تصادفی هدفمند ۱۱ درصد؛ طبقه‌ای هدفمند ۱۰ درصد؛ ملاک محور ۶ درصد؛ اشباع شده ۴ درصد؛ نمونه برابر با جامعه ۵ درصد؛ مبتنی بر نظریه ۴ درصد) و ۲۰ درصد با استفاده از نمونه‌گیری ترکیبی (نمونه در دسترس ۶ درصد؛ جامعه همان نمونه ۷ درصد؛ درهم‌تنیده ۱۲ درصد) انجام شده است.

شیوه تحلیل داده‌ها

استفاده از شیوه‌های متفاوت در تحلیل داده‌ها یکی از ملاک‌های تشخیص روش‌شناسی پژوهشی است، در روش‌شناسی کمی داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و شقوق مختلف آمار استنباطی تحلیل می‌شود و در روش‌شناسی کیفی معمولاً داده‌ها به صورت قیاسی و با استفاده از شیوه‌های کدگذاری طبقه‌بندی و ایجاد مقوله‌ها تحلیل می‌گردد (سراجی، عطاران، ۱۳۸۹). در پژوهش‌های ترکیبی نیز بسته به نوع موضوع پژوهش از آمار توصیفی و استنباطی استفاده می‌شود.

جدول شماره ۶. میزان استفاده از شیوه‌های گوناگون تحلیل داده‌ها در پژوهش‌های برنامه درسی ایران و آمریکا

ستون ب				ستون الف				رویکرد پژوهشی
فصلنامه مطالعات برنامه درسی آمریکا				فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران				کمی
درصد	تعداد	شیوه تحلیل داده‌ها		درصد	تعداد	تحلیل داده‌ها		
		انواع شیوه‌ها				انواع شیوه‌ها		
۶/۶۶	۱۰	توصیفی		۹/۳۳	۱۲	توصیفی		
۲/۶۶	۴	آزمون t	تجزیه و تحلیل آماری	۴/۶۱	۶	آزمون t	تجزیه و تحلیل آماری	
۲	۳	تحلیل واریانس (ANOVA)		۱/۵۳	۲	تحلیل واریانس (ANOVA)		
۴/۶۶	۷	تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA)		۶/۹۴	۹	تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA)		
۶/۶۶	۱۰	همبستگی		۸/۴۶	۱۱	همبستگی		
۴	۶	رگرسیون		۳/۱	۴	رگرسیون		
۳/۳۳	۵	خی دو		۴/۶۱	۶	خی دو		
۲/۶۶	۴	تحلیل محتوا		۶/۱۴	۸	تحلیل محتوا		
۲	۳	غیر پارامتریک		۱/۵۳	۲	غیر پارامتریک		
۴/۶۶	۷	تحلیل محتوا	تجزیه و تحلیل آماری	۶/۱۴	۸	تحلیل محتوا	کیفی	
۶/۶۶	۱۰	مقوله‌بندی و کدگذاری		۶/۱۴	۸	مقوله‌بندی و کدگذاری		
۹/۳۳	۱۴	پدیدار شناختی		۲/۳۰	۳	پدیدار شناختی		
۵/۳۳	۸	تحلیل هرمنوتیک		۱/۵۳	۲	تحلیل هرمنوتیک		
۲/۶۶	۴	تحلیل روایتی		۲/۳۰	۳	تحلیل روایتی		
۴/۶۶	۷	شبه آماری		۱/۵۳	۲	شبه آماری		
۶/۶۶	۱۰	تحلیل قیاسی		۰/۷۶	۱	تحلیل قیاسی		
۲	۳	نظریه مبنایی		۰/۷۶	۱	نظریه مبنایی		
۲/۶۶	۴	تحلیل تفسیری		۱/۵۳	۲	تحلیل تفسیری		
۶/۶۶	۱۰	تحلیل تفسیری		تجزیه و تحلیل آماری	۴/۶۱	۶		تحلیل تفسیری
۳/۳۳	۵	مقوله‌بندی و کدگذاری	۳/۸۴		۵	مقوله‌بندی و کدگذاری		
۲	۳	توصیفی	۶/۹۱		۹	توصیفی		
۲	۳	تحلیل محتوا	۴/۶۱		۶	تحلیل محتوا		
۲	۳	تحلیل واریانس	۲/۳۰		۳	تحلیل واریانس		
۲	۶	تحلیل رگرسیون	۴/۶۱		۶	مقایسه میانگین زوجی		
۴	۶	تحلیل وقایع	۲/۳۰		۳	T مستقل		
۳/۳۳	۵	تحلیل اکتشافی	۴/۶۱		۶	کولموگروف اسمیرنف		
۱۰۰	۱۵۰		۱۰۰	۱۳۰			مجموع	

ملاحظات روش‌شناختی پژوهش در حیطه برنامه درسی در ایران و آمریکا

در ستون الف جدول شماره (۶) میزان استفاده از شیوه‌های تحلیل کمی، کیفی و ترکیبی در پژوهش‌های برنامه درسی ایران به ترتیب ارائه شده است. بر اساس داده‌های به دست آمده از مجله علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی ایران، از مجموع ۱۳۰ از شیوه تحلیل داده‌ها، در ۴۷/۳ درصد از شیوه‌های تحلیل کمی (آمار توصیفی ۹/۲۳ درصد؛ و آمار استنباطی ۳۶/۸۱ درصد (آزمون t ۴/۶۱، تحلیل واریانس (ANOVA) ۱/۵۳، رگرسیون ۳/۱، همبستگی ۸/۴۶، خی دو ۴/۶۱، تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) ۶/۹۴؛ تحیل محتوا ۱۴ / ۶ غیر پارامتریک ۱/۵۳) استفاده شده است. همچنین ۲۰/۳۶ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از شیوه‌های تحلیل کیفی (تحلیل محتوا ۶/۱۴ درصد؛ مقوله‌بندی و کدگذاری ۶/۱۴ درصد؛ پدیدارشناسی ۲/۳۰ درصد؛ تحلیل هرمونتیک ۱/۵۳ درصد؛ تحلیل روایی ۲/۳۰ درصد؛ شبه آماری ۱/۵۳ درصد؛ ۰/۷۶ نظریه مبنایی؛ ۱/۵۳ تحلیل تفسیری، ۰/۷۶ تحلیل قیاسی) و ۳۳/۸۰ درصد با استفاده از شیوه‌هایی تحلیل ترکیبی (تحلیل تفسیری ۴/۶۱ درصد؛ مقوله‌بندی و کدگذاری ۳/۸۴ درصد؛ تحلیل توصیفی ۶/۹۱ درصد؛ تحلیل محتوا ۴/۶۱ درصد؛ تحلیل واریانس ۲/۳۰؛ t زوجی ۴/۶۱؛ t مستقل ۲/۳۰ درصد؛ کولموگروف اسمیرنف، ۴/۶۱) انجام شده است. در ستون ب جدول شماره ۶ بر اساس داده‌های به دست آمده از مجله علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی آمریکا، از مجموع ۱۵۰ درصد از شیوه تحلیل داده‌ها، در ۳۲ درصد از شیوه‌های تحلیل کمی (آمار توصیفی ۶/۶۶ درصد؛ و آمار استنباطی ۲۵/۳۴ درصد (آزمون t ۲/۶۶، تحلیل واریانس (ANOVA) ۲، تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) ۴/۶۶، رگرسیون ۴، همبستگی ۶/۶۶، خی دو ۳/۳۳؛ غیر پارامتریک ۲) استفاده شده است. همچنین ۴۴ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از شیوه‌های تحلیل کیفی (تحلیل محتوا ۷/۳۳ درصد؛ مقوله بندی و کدگذاری ۶/۶۶ درصد؛ پدیدارشناسی ۹/۳۲ درصد؛ تحلیل هرمونتیک ۵/۳۳ درصد؛ تحلیل روایی ۲/۶۶ درصد؛ شبه آماری ۴/۶۶ درصد؛ نظریه مبنایی ۲ درصد؛ تحلیل قیاسی ۶/۶۶؛ تحلیل تفسیری ۲/۶۶) و ۲۵/۳۲ درصد با استفاده از شیوه‌هایی تحلیل ترکیبی (تحلیل تفسیری ۶/۶۶ درصد؛ تحلیل وقایع ۴ درصد؛ مقوله‌بندی و کدگذاری ۳/۳۳ درصد؛ تحلیل توصیفی ۲ درصد؛ تحلیل رگرسیون، ۲، تحلیل محتوا ۲ درصد؛ تحلیل واریانس ۲؛ تحلیل اکتشافی ۳/۳۳) انجام شده است.

۲- روند تحول رویکردهای پژوهش مربوط به حوزه برنامه درسی ایران و آمریکا در پنج سال گذشته (۲۰۱۳-۲۰۰۹) چه وضعیتی داشته است؟

به منظور پاسخ به سؤال دوم پژوهشی، ابتدا سال انتشار پژوهش‌های ایران و آمریکا در مدت پنج سال (در پژوهش‌های ایرانی از سال ۱۳۸۸ تا ابتدای سال ۱۳۹۳ و در پژوهش‌های خارجی از سال ۲۰۰۹ تا ابتدای سال ۲۰۱۴) مشخص و سپس فراوانی هر یک از رویکردها و روش‌های پژوهشی در هر سال مشخص شده تا روند تحولات رویکردهای پژوهش مربوط به حوزه برنامه درسی ایران و آمریکا مشخص گردد.

جدول شماره ۷. روند تحول رویکردهای پژوهش برنامه درسی ایران و آمریکا

فصلنامه مطالعات برنامه درسی آمریکا						فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران						
سال	۲۰۱۳	۲۰۱۲	۲۰۱۱	۲۰۱۰	۲۰۰۹	سال	۱۳۹۲	۱۳۹۱	۱۳۹۰	۱۳۸۹	۱۳۸۸	سال
رویکرد پژوهش						رویکرد پژوهش						رویکرد پژوهش
کمی	۳۳/۶۷	۳۵/۶۵	۳۹/۹۰	۴۱/۶۵	۴۲/۷۵	کمی	۳۷/۶۱	۵۵/۶۵	۵۷/۸۵	۵۶/۱۸	۲۹/۶۹	کمی
کیفی	۴۰/۱۳	۳۸/۳۵	۳۴/۹۰	۳۴/۳۰	۳۲/۶۵	کیفی	۳۳/۱۴	۲۵/۵۵	۲۲/۹۰	۲۲/۶۹	۵۳/۴۵	کیفی
ترکیبی	۲۶	۲۶/۱۰	۲۴/۶۰	۲۴/۳۵	۲۴/۲۵	ترکیبی	۲۹/۲۵	۱۸/۸۰	۱۹/۲۵	۲۱/۱۳	۱۶/۸۶	ترکیبی

اطلاعات جدول فوق نشان می‌دهد که استفاده از رویکرد کمی در پژوهش‌های برنامه درسی ایران از ۵۷/۸۵ درصد در سال ۱۳۹۰ (بالاترین میزان) و بعد از آن به ترتیب ۵۶/۱۸ درصد در سال ۱۳۸۹؛ ۵۵/۶۵؛ ۳۷/۶۱؛ ۳۹/۹۰ درصد در سال ۱۳۹۲ و ۲۹/۶۹ درصد در سال ۱۳۸۸ (کم‌ترین میزان) در نوسان بوده است. استفاده از رویکرد کیفی از ۵۳/۴۵ درصد در سال ۱۳۸۸ (بالاترین میزان) و بعد از آن به ترتیب ۳۳/۱۴ درصد در سال ۱۳۹۲؛ ۲۵/۵۵؛ ۲۲/۶۹؛ ۲۲/۶۹؛ ۱۳۹۱؛ ۲۲/۶۹ درصد در سال ۱۳۸۹ و تا ۲۲/۹۰ درصد در سال ۱۳۹۰ (کم‌ترین میزان) در نوسان بوده است. همچنین استفاده از رویکرد ترکیبی از ۲۹/۲۵ درصد در سال ۱۳۹۲ (بالاترین میزان) و بعد از آن به ترتیب ۲۱/۱۳ درصد در سال ۱۳۸۹؛ ۱۸/۸۰؛ ۱۹/۲۵؛ ۱۳۹۰؛ تا ۱۶/۸۶ درصد در سال ۱۳۸۸ (کم‌ترین میزان) در نوسان بوده است. همچنین میزان استفاده از

ملاحظات روش‌شناختی پژوهش در حیطه برنامه درسی در ایران و آمریکا

رویکرد کمی در پژوهش‌های برنامه درسی آمریکا از ۷۵/۴۲ درصد در سال ۲۰۰۹ (بالاترین میزان) و بعد از آن به ترتیب ۴۱/۶۵ درصد در سال ۲۰۱۰؛ ۳۹/۹۰ درصد در سال ۲۰۱۱؛ ۳۵/۶۵ درصد در سال ۲۰۱۲ و ۳۳/۶۷ در سال ۲۰۱۳ (کم‌ترین میزان) در نوسان بوده است؛ استفاده از رویکرد کیفی از ۱۳/۴۰ درصد در سال ۲۰۱۳ (بالاترین میزان) و بعد از آن به ترتیب ۳۸/۳۵ درصد در سال ۲۰۱۲؛ ۳۴/۹۰ درصد در سال ۲۰۱۱؛ ۳۴/۳۰ درصد در سال ۲۰۱۰ و تا ۳۲/۲۷ درصد در سال ۲۰۰۹ (کم‌ترین میزان) در نوسان بوده است؛ استفاده از رویکرد ترکیبی از ۱۰/۲۶ درصد در سال ۲۰۱۲ (بالاترین میزان) و بعد از آن به ترتیب ۲۶ درصد در سال ۲۰۱۳؛ ۲۴/۶۰ درصد در سال ۲۰۱۱؛ ۲۴/۳۵ درصد در سال ۲۰۱۰ و تا ۲۴/۲۵ درصد در سال ۲۰۰۹ (کم‌ترین میزان) در نوسان بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی به‌عنوان مهم‌ترین عنصر هر نظام آموزشی به شمار می‌رود که تحقیقات نسبتاً گسترده‌ای را به خود اختصاص داده است. مطالعه این تحقیقات و پژوهش‌های انجام شده در حوزه برنامه درسی تحولات قابل‌توجهی را از نظر روش انجام پژوهش‌های این حوزه نشان می‌دهد. با توجه به تحولات جهانی این رشته به لحاظ استفاده از رویکردهای پژوهش، پژوهش حاضر در نظر دارد رویکردهای پژوهش مربوط به برنامه درسی در ایران و آمریکا را شناسایی و آن‌ها را با هم مقایسه کند تا از این طریق روند تحولات و همچنین فراوانی استفاده از رویکردهای پژوهشی در حوزه برنامه درسی نشان دهد. بررسی یافته‌های مربوط به سؤال اول در خصوص نشانگرهای مربوط به رویکردهای پژوهش نشان می‌دهد که در پژوهش‌های برنامه درسی ایران، از نشانگرهای رویکرد کمی (روش‌های پژوهش ۴۷ درصد؛ ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات ۴۵ درصد؛ شیوه‌های نمونه‌گیری ۴۰ درصد و شیوه‌های تحلیل داده‌ها ۵۰ درصد) بیش از رویکرد کیفی و ترکیبی استفاده شده است. در نهایت بر اساس داده‌های به دست آمده از مجله علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی ایران، ۴۷ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از رویکردهای پژوهش کمی انجام شده است. همچنان که از یافته‌ها مشخص است روش پیمایشی با ۱۴ درصد بیش از سایر روش‌های کمی به کار گرفته شده است. همچنین ۲۶ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از رویکردهای کیفی انجام شده است؛ که روش توصیفی تحلیلی با ۸ درصد درصد بیش از سایر

روش‌های کیفی به کار گرفته شده است؛ و ۲۱ درصد با استفاده از رویکردهای ترکیبی انجام شده است؛ که در بین روش‌های ترکیبی روش درهم تنیده با ۱۲ درصد بیشتر به کار گرفته شده است. این نتایج با پژوهش‌های شعبانی ورکی (۱۳۸۷)، سلسبیلی و حسینی (۱۳۸۴)، رحمان پور و نصر (۱۳۹۲) همسو می‌باشد. آن‌ها نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه دست‌یافته بودند که رویکرد پژوهش کمی، رویکرد غالب است و بیشترین پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که تسلط روش کمی به احتمال زیاد ناشی از غلبه سنتی و دیرینه این رویکرد می‌باشد که نسبت به دو روش دیگر بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد و همچنان تسلط خود را حفظ کرده است. همچنین پیچیدگی و پرزحمت بودن پژوهش کیفی و عدم آشنایی پژوهشگران با روش‌های کیفی و ترکیبی و بسنده نمودن اساتید به استفاده از روش کمی در کلاس‌های درس روش تحقیق و کارگاه‌های مقاله‌نویسی و البته نگرش محققان نسبت به این دیدگاه که کمی سازی و تحلیل کمی همواره جواب‌های دقیق و معناداری به دست می‌دهند و اعداد و ارقام خطای کمتری دارند، محققان را مجاب ساخته است که همواره آن را به عنوان روش دقیق‌تر به حساب آورند. با این وجود رویکرد کیفی نیز کم و بیش مورد استفاده محققان برنامه درسی بوده و نیم نگاهی نیز به تحقیقات ترکیبی دارند.

اما بر اساس داده‌های به دست آمده از مجله علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی آمریکا، ۳۹ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از رویکردهای پژوهش کمی انجام شده است؛ که روش پیمایشی با ۱۰ درصد بیش از سایر روش‌های کمی به کار گرفته شده است. همچنین ۳۶ درصد از پژوهش‌ها با استفاده از رویکردهای کیفی انجام شده است. همچنان که از یافته‌ها مشخص است روش مطالعه موردی با ۱۱ درصد بیش از سایر روش‌های کیفی به کار گرفته شده است و از ۲۵ درصدی که با استفاده از رویکردهای ترکیبی انجام شده است. روش درهم‌تنیده با ۱۳ درصد بیشتر از سایر روش‌های ترکیبی به کاررفته است. در دسته پژوهش‌های خارجی، اگرچه محققان از رویکردهای پژوهشی کمی و ترکیبی نیز غافل نبوده‌اند، اما رویکرد کیفی (۴۰٪) غلبه داشته است. این یافته با پژوهش رحمان پور و نصر (۱۳۹۲) همسو بود، چرا که آن‌ها در پژوهش خود به این نتیجه رسیده بودند که در دسته پژوهش‌های خارجی، اگرچه محققان از رویکردهای پژوهشی کمی و ترکیبی نیز غافل نبوده‌اند، اما رویکرد کیفی با ۶۰ درصد غلبه داشته است؛ اما این یافته با پژوهش‌های و لیچ و گودوین (۲۰۰۸) در ارتباط با حوزه برنامه درسی؛

ملاحظات روش‌شناختی پژوهش در حیطه برنامه درسی در ایران و آمریکا

آندرسون و شاتوک (۲۰۱۲) در ارتباط با حوزه آموزش و همچنین پژوهش جانسون و دوگرتی (۲۰۰۸)، در ارتباط با تکنولوژی آموزشی نا همسو بود؛ چراکه آن‌ها دریافتند که روش‌شناسی پژوهشی غالب در سه حوزه مورد بحث، رویکرد کمی بود. در تبیین این یافته می‌توان چنین اظهار داشت که تسلط رویکرد کیفی در حوزه برنامه درسی در پژوهش‌های خارجی از آنجا ناشی می‌شود که در سال‌های اخیر استفاده از روش کیفی به طور جدی مورد توجه محققان و پژوهشگران بوده و استادان در کلاس‌های آموزشی مربوط به روش تحقیق، ضمن استفاده از روش کیفی و تحلیلی، دانشجویان را نیز به تولید مقالات تحلیلی و دانشی تشویق می‌کنند. گذشته از این استفاده از رویکرد کیفی شاید به خاطر ماهیت میان‌رشته‌ای و محوریت داشتن برنامه درسی در هر رشته باشد. چراکه کیفیت برنامه‌های درسی امروزه در ارزیابی‌های آموزشی اهمیت فوق‌العاده‌ای پیدا کرده است و لذا این دسته از پژوهش‌ها، تفسیر مناسب‌تر و مطلوب‌تر را از سوی دست‌اندرکاران به دست می‌آورد.

در بررسی سؤال دوم پژوهشی آنچه که قابل تأمل می‌باشد، این است که روند تحول رویکردهای پژوهشی از کمی به کیفی و ترکیبی با نوسان نسبی همراه بوده است. بر اساس این یافته‌ها بالاترین میزان استفاده از رویکرد کمی در ایران به ترتیب از ۵۷/۸۵ درصد در سال ۱۳۹۰ (بالاترین میزان) تا ۲۹/۶۹ در سال ۱۳۸۸ (کم‌ترین میزان) بوده است. استفاده از رویکرد کیفی از ۵۳/۴۵ درصد در سال ۱۳۸۸ (بالاترین میزان) تا ۲۲/۶۹ درصد در سال ۱۳۹۰ (کم‌ترین میزان) استفاده از رویکرد ترکیبی از ۲۹/۲۵ در سال ۱۳۹۲ (بالاترین میزان) تا ۱۶/۸۶ درصد در سال ۱۳۸۸ (کم‌ترین میزان) در نوسان بوده است.

همان‌گونه که اطلاعات جدول شماره ۷ نشان می‌دهد. بیشتر پژوهش‌های انجام شده در داخل در سال‌های ۱۳۸۸ و ۱۳۹۲ با رویکرد کیفی انجام شده است، به عبارت دیگر در این دو سال شاهد گسترش قابل ملاحظه انجام تحقیقات کیفی و پیشی گرفتن از تحقیقات کمی بوده‌ایم، از آنجایی که در این دو سال چند شماره از مجله مطالعات برنامه درسی در ایران به صورت ویژه‌نامه به رشته تحریر در آمده و صاحبان این مقاله‌ها از اساتید برجسته برنامه درسی کشور بودند و چارچوب کلی مقاله‌ها به شکل نظریه‌پردازی بوده، لذا اکثر این پژوهش‌ها از نوع دانشی و با روش تحلیلی انجام گرفته‌اند، این در حالی است که غالب پژوهش‌های برنامه درسی در سال‌های ۱۳۸۹، ۱۳۹۱، ۱۳۹۰ با رویکرد کمی انجام شده است و در کل رویکرد کمی در

پژوهش‌های برنامه درسی در داخل بر رویکرد کیفی و ترکیبی تفوق داشته است، بالاخره اینکه روند تحول رویکردهای پژوهش (از کمی به کیفی و ترکیبی) در طول پنج سال مورد مطالعه به غیر از سال‌های ۱۳۸۸ و ۱۳۹۲ که رویکرد کیفی حاکم بود، بسیار کند و با نوسان نسبی همراه بوده است، هر چند که در پژوهش‌های برنامه درسی در ایران میزان استفاده از رویکردهای کیفی از شرایط نسبتاً مطلوبی برخوردار است اما استفاده از رویکرد ترکیبی هنوز جایگاه واقعی خود را در پژوهش‌های برنامه درسی پیدا نکرده است. به طور کلی با چنین روندی که تحقیقات داخلی دارند امید است که شاهد تحقیقات کیفی و ترکیبی بیشتر در حوزه برنامه درسی باشیم؛ چراکه رسالت برنامه درسی ایجاب می‌کند که افراد بیشتری در تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی این حوزه دخیل باشند که رویکردهای مذکور، دستاوردهای امیدوارانه‌تری به همراه دارند. همچنین میزان استفاده از رویکرد کمی در پژوهش‌های برنامه درسی آمریکا از ۷۵/۴۲ درصد در سال ۲۰۰۹ (بالاترین میزان) تا ۶۷/۳۲ در سال ۲۰۱۳ (کم‌ترین میزان)؛ استفاده از رویکرد کیفی از ۱۳/۴۰ درصد در سال ۲۰۱۳ (بالاترین میزان) تا ۶۵/۳۲ درصد در سال ۲۰۰۹ (کم‌ترین میزان)؛ استفاده از رویکرد ترکیبی از ۱۰/۲۶ در سال ۲۰۱۲ (بالاترین میزان) تا ۲۵/۲۴ درصد در سال ۲۰۰۹ (کم‌ترین میزان) در نوسان بوده است. یافته‌های مربوط به این سؤال نشان می‌دهد که روند تحول رویکردهای پژوهش برنامه درسی آمریکا (از کمی به کیفی و ترکیبی) در طی پنج سال (۲۰۰۹ تا ابتدای سال ۲۰۱۴) با روند نسبتاً مطلوب به سمت پذیرش و مقبولیت رویکرد کیفی و با روند نسبتاً کند به سمت رویکرد ترکیبی پیش رفته است، با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه‌گیری کرد که در پژوهش‌های خارجی استفاده از هر سه رویکرد امر مقبول و پذیرفته‌شده است، بنابراین در پژوهش‌های خارجی، روندی مناسب از تحقیقات کمی به کیفی و ترکیبی را شاهد بوده‌ایم. در پایان با توجه به مبانی نظری و نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد‌های زیر ارائه می‌گردد:

۱- پژوهشگران برنامه درسی در ایران به تناسب ویژگی‌ها، مسائل و پدیده‌های مرتبط با برنامه درسی از روش‌های کمی، کیفی و ترکیبی بهره‌گیرند و تنها به روش کمی بسنده نکنند. همچنین به جای استفاده از پژوهش‌های سطحی پیمایشی از روش‌های مانند؛ مطالعه موردی، تشریحی، درهم‌تنیده و بررسی‌های عمیق بهره‌گیرند.

ملاحظات روش‌شناختی پژوهش در حیطه برنامه درسی در ایران و آمریکا

۲- شاخص‌های ارزیابی مقالات و پایان‌نامه‌ها از تمرکز صرف بر روش‌شناسی پوزیتیویسمی و کمی گرا فاصله گیرد و مقالات کیفی و ترکیبی با معیارها و ملاک‌های مرتبط با خودش سنجیده شود و نیاز به طراحی ملاک‌های این دو روش در مجلات و دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌ها منعکس گردد.

۳- در مجلات علمی- پژوهشی حوزه علوم تربیتی به‌ویژه مجله‌های مرتبط با برنامه درسی، پژوهش‌های که از روش کیفی و ترکیبی استفاده می‌کنند، در اولویت چاپ قرار گیرند.

۴- در دروس روش تحقیق به مبحث پارادایم‌های پژوهش و تبیین این پارادایم‌ها برای پژوهش-گران حوزه برنامه درسی توجه ویژه و اساسی شود؛ و سرفصل‌های از این دروس به رویکردهای کیفی و ترکیبی اختصاص یابد.

منابع

بازرگان، عباس (۱۳۸۷). روش تحقیق آمیخته: رویکردی برتر برای مطالعات مدیریت، دانش مدیریت، ۸۱ (۱۹-۳۶).

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

سراجی، فرهاد، آرمنند، محمد (۱۳۸۸). بررسی وضعیت پژوهش‌های انجام شده در حوزه برنامه‌ریزی درسی در ایران: شناسایی فاصله بین وضع موجود و مطلوب، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال چهارم، شماره ۱۶.

حاتمی، جواد (۱۳۸۴). فراتحلیل، روشی مغفول در ارزیابی پژوهش‌های قلمرو برنامه‌ریزی درسی در ایران، در کتاب قلمرو برنامه درسی در ایران (ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز وضع مطلوب) تهران: انتشارات سمت.

خلیلی شورینی، سیاوش (۱۳۸۹). روش‌های پژوهش آمیخته، تهران: یادواره کتاب.

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

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

کرپیندورف، کلوس (۱۳۹۰). تحلیل محتوا؛ مبانی روش‌شناسی، ترجمه: هوشنگ نایی (چاپ پنجم)، تهران: نشر نی.

رحمان پور، محمد؛ نصر اصفهانی، احمدرضا (۱۳۹۲). روش‌شناسی پژوهش‌های داخلی و خارجی مربوط به حوزه برنامه درسی در آموزش عالی، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال اول، شماره ۲، صص ۱۴۸-۱۲۵.

رضویه، اصغر (۱۳۹۲). روش‌های پژوهش در علوم رفتاری و تربیتی، شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.

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

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

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

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

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). کثرت روش‌شناسی پژوهش: افول پوزیتیویسم یا مرگ حقیقت؟، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، شماره ۲، صص: ۴۶-۲۷.

مهر محمدی، محمود (۱۳۸۶). کند و کاو در ترجیحات روش‌شناسی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت در ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی - سال ششم - شماره ۲۰.

نصر اصفهانی، احمدرضا؛ شریفیان، فریدون (۱۳۸۶). رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی در پژوهش‌های تربیتی، نشریه روش‌شناسی علوم انسانی حوزه و دانشگاه، (۵۴) ۱۳، ۲۴-۷.

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

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

20-Blum, K(2005). **Introduction to the Dissertation Process: thountain.** In Kimberly Blum and Brent Muirhead. **Conquering the mountain:**

Framework for Successful Chair Advising of Online Dissertation Students. Publisher: International Journal of Instructional Technology & Distance Learning.

- Creswell, J. W. (2004). **Education Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.** New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Johnson, S. D & Daugherty, J(2008). **Quality and Characteristics of recent research in technology education,** *Journal of Technology Education,* 20 (1): 16-31
- Nadolski, R. J, Hummel, H. G. K, Brink, H. J, Hoefakker, R. E, Sloomaker, A, Kurvers, H. J, & storm, J(2008). **EMERGO: A methodology and toolkit for developing serious games in higher education,** *Simulation and Gaming,* 39(3): 338-352.
- 24-Leech, N. L, & Goodwin, L. D(2008). **Building a methodological foundation: doctoral-level method courses in colleges of education.** *Research in the School,* 15(1): 1-8.
- Moore, A. 2008. **Rethinking Human scale as a geographical category: From analysis to practice.** *Progress in Geography* 32(2): 203–25.
- Nudzor, H. P(2009). **A critical commentary on combined methods approach to researching educational and social issues.** *Issues in educational research,* 10(2).
- Noyes, A(2012). **Scale in education research: towards a multi-scale methodology,** *International Journal of Research & ethod in Education:* 1-16.
- Pinar.W.F. (2006).**Bildung and the internationalization of curriculum Studies.** *Transnational Curriculum Inquiry.* (2)3 Retrived at **March2008 form:**<http://nitinat.Library.ubc.ca/ojc/index.php/tci>.
- Pawloski,j.M,Barker,K.C.& Okamoto,T. (2007).**Foreword:Quality Reserch for Learning, Education,and Training.***Educational Technology & Society,*10(2),1-2
- Reeves, T.C.,Herrington,J & Oliver.R(2004).**A Development Research Agenda for Online Collaborative Learning.***ETR&D,*52(4),53-65
- Schensul.j(2008).**Methodology the sage encyclopedia of qualitative research methods.editor,** Lisa M. Gliven. (516-521) Sage pub.United Kingdom.
- Solorzano, D. G, & Yosso, T. J(2002). **Critical race methodology: counter-storytelling as an analytical framework for education research,** *Qualitative Inquiry,* 8(1), pp: 23-44.
- Tashakkori, A., and C. Teddlie., eds. 2010. **Handbook of mixed methods in social and behavioural research.** 2nd ed. London: Sage.

- Tight, M(2012). **Discipline and theory in higher education research**, Research Papers in Education, iFirst Article:1-18.
- Westerman, M. A(2006). **What counts as "good" quantitative research and what can we say about when to use quantitative and/or qualitative methods**. *New Ideas in psychology*, (24): 263-274.
- Wiles, R, Crow, G, & Pain, H(2011). **Innovation in qualitative research methods: a narrative review**, *Qualitative Research*, 11(5): 587-604.
- Wraga.W.G & Hilebowitch. P.S. (2003).**Toward a renaissance in curriculum theory and development in the U S A**,journal of curriculum studies. Vol.4.35 pp.437-425.