

برنامه درسی روش تحقیق در دوره تحصیلات تکمیلی: واکاوی

رویکردهای دانشگاه‌های برتر جهان به طراحی، اجرا و ارزیابی

اعظم کابیدی *

احمدرضا نصر اصفهانی **

فریدون شریفیان ***

سعید موسوی پور ****

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش، مطالعه عناصر برنامه درسی روش تحقیق در دوره تحصیلات تکمیلی رشته علوم تربیتی در دانشگاه‌های معتبر جهان است. در این پژوهش بر اساس نمونه‌گیری هدفمند ۱۳ طرح درس روش تحقیق از ۱۰ دانشگاه برتر جهان در رشته علوم تربیتی، انتخاب و بر اساس عناصر برنامه درسی روش تحقیق، بررسی و تحلیل شد. رویکرد مطالعه حاضر، کیفی و به روش اسنادی است. نتایج پژوهش نشان داد دانشگاه‌های منتخب از آموزش روش تحقیق، هدف‌هایی از قبیل آشنایی با انواع روش‌ها در تحقیقات آموزشی، تقویت شایستگی‌های رویه‌ای پژوهش، درک مبانی فلسفی پژوهش، ایجاد آمادگی برای برنامه‌ریزی و اجرای پژوهش و نقد پژوهش‌های منتشر شده را دنبال می‌کنند. در مباحث روش تحقیق کمی، شناسایی مسئله پژوهش، انواع روش‌های تحقیق کمی، ابزار اندازه‌گیری و گردآوری و تحلیل داده‌ها و در مباحث مربوط به روش تحقیق کیفی تحلیل داده‌های کیفی و انواع روش‌های تحقیق کیفی از اهمیت بیشتری برخوردار بودند. در مباحث مشترک بین هر دو رویکرد، اخلاق پژوهش و مبانی فلسفی تحقیق از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بودند. رایج‌ترین روش برای تدریس روش تحقیق، روش مسئله‌محور است و مهم‌ترین فعالیت یادگیری تدوین پروپوزال پژوهشی در طول ترم است. همچنین مهم‌ترین ملاک ارزشیابی در دانشگاه‌های منتخب، کیفیت پروپوزال پژوهشی تهیه شده است.

واژگان کلیدی: روش تحقیق، عناصر برنامه درسی، دوره تحصیلات تکمیلی، رشته علوم تربیتی، روش اسنادی

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

** استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول):

(arnasr@edu.ui.ac.ir)

*** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

**** دانشیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران

مقدمه

نظام آموزش عالی به‌عنوان مهم‌ترین نماد سرمایه‌گذاری در نیروی انسانی سه رسالت عمده آموزش، پژوهش و ارائه خدمات به جامعه را بر عهده دارد. هر یک از این رسالت‌ها از اهمیت خاصی برخوردار است و بی‌توجهی به هر یک ممکن است زیان‌های جبران‌ناپذیری را در پی داشته باشد. به‌طور مثال، بی‌توجهی به کارکرد آموزش باعث تربیت نیروی انسانی ناکارآمد و غفلت از پژوهش موجب تبدیل شدن کشور به مصرف‌کننده صرف تولیدات علمی سایر کشورها می‌شود (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶). در دانشگاه‌های نوین که وحدت پژوهش و آموزش امری حیاتی محسوب می‌شود، نقش اساسی دانشگاه تولید دانش و توزیع آن به‌صورت نظری و کاربردی با درک شرایط محیطی است. توزیع دانش معمولاً در دوره‌های آموزشی کارشناسی صورت می‌گیرد و دوره‌های تحصیلات تکمیلی کار تولید دانش را بر عهده دارند و پژوهش محور اصلی این دوره‌ها است (یمینی‌دوزی سرخابی، ۱۳۹۱، ص ۲۹).

برنامه‌های درسی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر نظام آموزش عالی، نقش تعیین‌کننده و غیر قابل انکاری در جهت تحقق هدف‌ها و رسالت‌های آموزش عالی ایفا می‌کنند. جهت‌گیری‌های اساسی برنامه درسی در آموزش عالی را بر مبنای توجه به هدف‌ها و رسالت‌های کلی آموزش عالی در چند حیطه می‌توان مطرح کرد که یکی از مهم‌ترین آنها حیطه پژوهش و توسعه دانش است. حیطه پژوهش و توسعه دانش مربوط به ویژگی‌هایی است که برای اجرای پژوهش و توسعه دانش ضروری است. از آنجا که یکی از رسالت‌ها و وظایف مهم آموزش عالی و دانشگاه‌ها تولید و توسعه دانش بر مبنای اجرای پژوهش توسط متخصصان مربوطه است یکی از ابعاد و جهت‌گیری‌های عمده برنامه درسی در آموزش عالی در تمامی سطوح آن (به‌ویژه تحصیلات تکمیلی) توجه به این حیطه و سازمان‌دهی عناصر در این جهت و پرورش پژوهشگران شایسته در همه تخصص‌ها است (عارفی، ۱۳۸۴). درس روش تحقیق، از جمله عناصری است که به‌منظور کمک به تحقق یافتن هدف حیطه مذکور و پرورش شایستگی‌های پژوهشی در دانشجویان طراحی شده است. بر این اساس، درس روش تحقیق در همه سطوح آموزش عالی و در رشته‌های مختلف علوم اجتماعی آموزش داده می‌شود (کیلبرن و همکاران،^۱

^۱. Kilburn et al.

۲۰۱۴؛ دنیل^۱، ۲۰۱۸) و کسب مهارت‌های پژوهشی متناسب با رشته و تخصص از جمله مهارت‌های مهمی است که به‌ویژه دانشجویان تحصیلات تکمیلی باید بیاموزند (حیدری و همکاران، ۱۳۹۸).

یکی از دغدغه‌های جهانی آموزش عالی، تهیه یک درس روش تحقیق باکیفیت و مرتبط است (دنیل و همکاران^۲، ۲۰۱۸). با این حال، روش تحقیق عموماً از موضوعات چالش‌برانگیز برای تدریس محسوب می‌شود و به‌وضوح از نقاط ضعف بسیاری از دانشجویان است (گورونگ و استوا^۳، ۲۰۲۰؛ مورتین^۴، ۲۰۱۵). بر اساس نظر بسیاری از افراد، روش تحقیق یکی از حوزه‌های پیچیده است (ارلی^۵، ۲۰۱۴؛ بال و پلکو^۶، ۲۰۰۶؛ براوگلیا و جکسون^۷، ۲۰۱۲؛ کروکز و همکاران^۸، ۲۰۱۰) و جامعه دانشگاهی از مراحل و تعاریف آن برداشت یکسانی ندارد (لتی و لینین^۹، ۲۰۰۵). برخی از دانشجویان علاقه‌ای به اخذ درس ندارند و ترجیح می‌دهند منفعلانه در مورد درس بخوانند و بشنوند تا اینکه فعالانه به‌صورت فردی یا در یک تیم پژوهشی، به اجرای پژوهش اقدام کنند (ویتنگل و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۴؛ فیشر و جاستوان^{۱۱}، ۲۰۱۸). آنها به درس آمار و روش تحقیق نگرش منفی دارند (ادیسون و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۵؛ سیسمور و لواندوفسکی^{۱۳}، ۲۰۰۹) و نتوانسته‌اند کاربرد این درس‌ها را در آینده ببینند (شراکو و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۳؛ مورتین و همکاران، ۲۰۰۸).

اگر چه درس روش تحقیق در بسیاری از برنامه‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد به‌عنوان یک درس اصلی محسوب می‌شود، اما بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد در

1. Daniel

2. Daniela et al.

3. Gurung & Stoa

4. Murtonen

5. Earley

6. Ball & Pelco

7. Braguglia & Jackson

8. Crooks et al.

9. Lehti & Lehtinen

10. Vittengl et al.

11. Fisher & Justwan

12. Addison et al.

13. Sizemore & Lewandowski

14. Ciarocco et al.

مورد نحوه آموزش و یادگیری روش تحقیق، و به‌ویژه شناسایی وضعیت مطلوب عناصر برنامه درسی آن از قبیل هدف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی، پژوهش‌های اندکی در داخل و خارج کشور انجام گرفته است و اجرای پژوهش در این زمینه به‌عنوان یک نیاز پژوهشی مهم مورد تأکید قرار گرفته است (وگنر و همکاران، ۲۰۱۱؛ کیلبرن و همکاران، ۲۰۱۴؛ دنیل، ۲۰۱۸؛ کاییدی و همکاران، ۱۳۹۹).

دی‌ژور^۱ (۲۰۰۲) برنامه درسی آموزش عالی را به‌عنوان یک برنامه علمی رسمی برای فراهم کردن تجارب یادگیری و اخذ درجه علمی تعریف کرده و آن را شامل عناصری از قبیل هدف‌های یادگیری دانشجویان (مهارت، دانش و نگرش)؛ محتوا (موضوعات درسی جاسازی شده در قالب تجارب یادگیری)؛ توالی (نحوه ارائه مفاهیم)؛ یادگیرنده؛ روش‌ها و فعالیت‌های آموزشی؛ منابع آموزشی (مواد و موقعیت‌ها)؛ ارزشیابی (روش‌های مورد استفاده برای سنجش یادگیری دانشجویان به‌عنوان نتیجه تجارب) و قضاوت درباره فرایند تدریس و یادگیری، بر اساس تجارب و ارزشیابی تعریف کرده است (یادگارزاده، ۱۳۹۷). استارک و لاتوکا (۱۹۹۷) برنامه درسی آموزش عالی را به‌عنوان طرح علمی تعریف کرده و برای آن هشت عنصر برشمرده‌اند که عبارت‌اند از:

- ۱- هدف‌ها: هدف‌های کلی که هدایت‌کننده دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که باید آموخته شود؛
- ۲- محتوا: مواد یا محتوایی که تجارب یادگیری درون آنها جای گرفته است؛
- ۳- توالی: سازمان‌دهی موضوع درسی به‌منظور تحقق نتایج ویژه برای فراگیران؛
- ۴- یادگیرندگان: اطلاعاتی درباره یادگیرندگان برای آنهايي که برنامه را تنظیم می‌کنند؛
- ۵- فرایندهای آموزشی: فعالیت‌های یادگیری که منجر به تحقق یادگیری می‌شوند؛
- ۶- منابع آموزشی: مواد و محیط‌هایی که در فرایند یادگیری استفاده می‌شوند؛
- ۷- ارزشیابی: راهبرهای مورد استفاده برای تعیین تغییر دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها در نتیجه فرایند یادگیری؛
- ۸- سازگاری و تعدیل: انجام تغییرات در برنامه برای افزایش یادگیری بر اساس تجربه و ارزشیابی (دیبا و اجاری و همکاران، ۱۳۹۰). عناصر هدف‌ها، محتوا، روش‌ها، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی، رایج‌ترین این عناصر هستند.

نخستین عنصر برنامه درسی آموزش عالی، هدف‌های یادگیری دانشجویان است. این هدف‌ها آنچه قرار است آموخته شود را هدایت می‌کنند. هدف عمده درس روش

1. Dezure

تحقیق کمک به دانشجویان در تکمیل پایان‌نامه و اجرای پروژه‌های پژوهشی عنوان شده است (کارتی^۱، ۲۰۰۷). محتوا شامل موضوعات درسی است که در قالب تجارب یادگیری جاسازی شده است. محتوای درس روش تحقیق عمدتاً شامل مباحث مربوط به انواع روش‌های کمی و کیفی و آمیخته است. روش‌های یاددهی و یادگیری، روش‌های تدریس متناسب و هماهنگ با هدف‌ها و محتوای برنامه درسی را شامل می‌شود. انواع اصلی روش‌های تدریس در آموزش عالی شامل سخنرانی، تدریس در گروه‌های کوچک، تدریس عملی، کار میدانی، تدریس توسط همشاگردی‌ها و مجموعه‌ای از فنون مبتنی بر فناوری است (نصر و همکاران، ۱۳۹۰). در برنامه‌های درسی جدید بر روش‌هایی که یادگیری فعال دانشجویان را تسهیل می‌کنند، تأکید خاصی می‌شود. در پیشینه پژوهش راجع به این موضوع اجماع وجود دارد که قابلیت اجرای پژوهش فقط از طریق تجربه فرایند پژوهش به دست می‌آید (برجس^۲، ۱۹۹۰؛ برجس و بالمر^۳، ۱۹۸۱؛ وین^۴، ۱۹۹۵) از این رو، در درس روش تحقیق، فراهم کردن تجربیات عملی برای یادگیری درس ضروری است و این تجربیات باید تا حد ممکن واقعی باشند. ارزشیابی از دیگر عناصر برنامه درسی آموزش عالی است که برای سنجش یادگیری دانشجویان و اطمینان از تحقق هدف‌های برنامه صورت می‌گیرد. ارزشیابی جزء جدایی‌ناپذیر فرایند یاددهی و یادگیری است و امروزه ارزشیابی کلاسی از عوامل مؤثر در بهبود یادگیری تلقی می‌شود (محمودی و همکاران، ۱۳۹۵). فعالیت‌های یادگیری به درگیری دانشجویان در امر یادگیری اشاره دارد و به کسب تجربیات یادگیری منجر خواهد شد. این فعالیت‌ها به منظور سرعت بخشیدن به ایجاد تغییرات رفتاری مورد نظر در فراگیران و معطوف کردن توجه آنها به مجموعه‌ای از دانش‌ها به کار می‌روند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱۷۹). فعالیت‌های یادگیری که برای درس روش تحقیق در نظر گرفته می‌شود می‌تواند شامل فعالیت‌های متنوعی مانند نوشتن پروپوزال یا مقاله پژوهشی، نقد پژوهش‌های انجام گرفته، اجرای پروژه‌های پژوهشی فردی و گروهی و تکالیفی از این قبیل باشد. دقت در انتخاب و سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری می‌تواند به یادگیری عمیق‌تر مفاهیم درس و ارتقای مهارت‌های پژوهشی دانشجویان

1. Carty

2. Burgess

3. Burgess & Bulmer

4. Winn

منجر شود. اجرای پژوهش به منظور شناسایی وضعیت مطلوب هر یک از این عناصر و به کار بستن نتایج این پژوهش‌ها در فرایند برنامه‌ریزی درسی، موجب ارتقای کیفیت عناصر مذکور و بهبود دانش، نگرش و مهارت فراگیران می‌شود.

پژوهشگران زیادی در داخل کشور موانع اجرای پژوهش و خلق دانش را از ابعاد فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، مدیریتی و اجرایی بررسی کرده‌اند. ارزش نگذاشتن به جایگاه پژوهش در کشور، ضعف روحیه و اخلاق جستجوگری، کمبود بودجه‌های پژوهشی و نظارت نداشتن بر آنها، کمبود وقت و مشغله زیاد استاد، مقررات دست‌وپا گیر اداری، انگیزه ناکافی هیئت علمی برای خلق دانش، ضعف مهارت‌های دانش‌آفرینی استادان و توجه ناکافی آنها به اشتراک‌گذاری دانش در دانشگاه، ساختار سازمانی نامناسب، نبود فرهنگ دانش‌آفرینی در دانشگاه، ضعف نظام توسعه منابع انسانی، ارتباطات ناکافی در سطح ملی و بین‌المللی، بی‌توجهی به طراحی و استقرار شبکه دانش در دانشگاه، دانش ناکافی دانشجویان از متدولوژی و روش پژوهش، دسترسی نداشتن به منابع کسب اطلاعات، مأموریت‌گرا نبودن دانشگاه، ضعف ارتباط بین صنعت، دانشگاه و جامعه، مقاله‌گرایی، ضعف نظام ارزیابی، افت معیارهای جامعه علمی، نظام نادرست پذیرش دانشجو و جذب اعضای هیئت علمی و ضعف ساختار قانونی از جمله موانعی است که برای اجرای پژوهش ذکر شده است (زمانی و قربان‌نژاد، ۱۳۸۵؛ سرشتی و همکاران، ۱۳۸۹؛ ستوده اصل و همکاران، ۱۳۹۳؛ صفری مرادآبادی و همکاران، ۱۳۹۵؛ نارنجی ثانی و میرکمالی، ۱۳۹۷؛ کیانی طالقانی و همکاران، ۱۳۹۸). برخی از پژوهشگران نیز با ارزیابی کیفیت پایان‌نامه‌ها و مقاله‌های منتشر شده، مشکلاتی همچون ضعف یا نبود نگاه نقادانه به پژوهش‌های پیشین و نحوه نگارش علمی پایان‌نامه‌ها را شناسایی کرده‌اند (اخوان تفتی و همکاران، ۱۳۹۸؛ فرخی، ۱۳۸۹؛ فتح‌آبادی، ۱۳۸۹).

همان‌طور که گفته شد پژوهش‌های اندکی در زمینه آموزش روش تحقیق و مطالعه برنامه درسی آن صورت گرفته است. تعدادی از این پژوهش‌های اندک، در خصوص نقد آموزش روش تحقیق و شناسایی چالش‌های موجود در این زمینه است. ناجی (۱۳۸۵) در نقد آموزش روش تحقیق در دانشگاه‌های ایران به مشکلاتی از قبیل معانی مبهم و مشابه واژه‌های روش‌شناسی، روش تحقیق و روش نگارش (روش مقاله یا رساله‌نویسی) در ایران و سردرگمی بسیاری، به‌ویژه در سرفصل‌های درس‌های دانشگاهی، تبدیل هر فعالیت عملی به فعالیت نظری در نظام آموزشی کشور، و نبود آموزش مسئله‌محور به‌عنوان لازمه درس روش تحقیق از دوران کودکی اشاره کرده

است. لطف‌آبادی و همکاران (۱۳۸۶) نیز در بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی به این نتیجه رسیدند که بنیادهای معرفت‌شناختی و روش‌شناسی منابع و متون درسی روش تحقیق که در دانشگاه‌های کشور تدریس می‌شود از نوع فلسفه تحصّلی، پساتحصّلی و روش‌گرایانه است. تعداد واحدهای تدریس در سه مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری روان‌شناسی و علوم تربیتی بسیار اندک است و سرفصل‌های تدریس استادان در کلاس‌ها بسیار کمتر از عنوان‌هایی است که در منابع علمی اصیل روش تحقیق وجود دارد. بنیادهای نظری معرفت‌شناسی تدریس استادان درس روش تحقیق نیز اساساً از نوع فلسفه‌گرای تحصّلی و پساتحصّلی است و به پژوهش‌های کیفی توجه چندانی نمی‌شود. دانشجویان با ماهیت پژوهش و بنیادهای نظری فلسفه علم در پژوهش‌های روان - تربیتی آشنا نمی‌شوند و آموزش قابل توجهی در این باره به آنان ارائه نمی‌شود. کاییدی و همکاران (۱۳۹۹) چالش‌های اساسی در آموزش روش تحقیق به دانشجویان علوم تربیتی و روان‌شناسی را در سه حیطه کلی برنامه درسی، عناصر نقش‌آفرین در برنامه درسی و مشکلات ساختاری قرار دادند. چالش‌هایی از قبیل تعداد واحدهای کم درس، لحاظ نکردن اقتضائات خاص رشته‌ها، بی‌توجهی به مباحث روش‌شناسی پژوهش، وجود سرفصل‌های قدیمی و ارائه مطالب تکراری، ارائه نشدن مهارت‌های گزارش‌نویسی و ضعف مهارت‌های نوشتاری دانشجویان، کم‌توجهی به مباحث اخلاق پژوهش، مشخص نبودن محتوای مناسب برای تدریس روش تحقیق کیفی، جهت‌گیری به شدت نظری در تدریس و مغفول ماندن بخش عملی درس، غلبه روش‌شناسی کمی در تدریس، استفاده از روش‌های نامناسب در تدریس درس، بهره نگرفتن از منابع متعدد و معتبر در تدریس، ارائه مطالب گسترده با عمق کم، قرار گرفتن یادگیری دانشجویان در حاشیه و رها کردن آنها بعد از کلاس، تدریس روش تحقیق بدون توجه به ارتباط آن با آمار، استفاده از روش‌های ارزشیابی حافظه‌محور و سنجش صرفاً نظری، دشوار بودن ارزشیابی به دلیل تعداد زیاد دانشجویان، ندادن بازخورد به کارهای عملی دانشجویان و اجبار استادان به ارزشیابی در یک مدت کوتاه، از جمله مشکلات موجود در زمینه عناصر برنامه درسی عنوان شدند.

برخی از پژوهشگران داخلی به عناصر برنامه درسی روش تحقیق توجه کرده‌اند، اما تنها یکی از عناصر برنامه درسی روش تحقیق را مورد مطالعه قرار داده‌اند. اصل فتاحی و همکاران (۱۳۸۸) بر عنصر ارزشیابی تمرکز کرده و با مطالعه تأثیر روش‌های مختلف

سنجش بر میزان یادگیری درس روش تحقیق دانشجویان رشته مشاوره، دریافتند سنجش عملکردی بهترین نتایج را از نظر میزان یادگیری درس روش تحقیق و آزمون‌های عینی از نوع چهارگزینه‌ای ضعیف‌ترین نتایج را از این نظر دارند. کرمی و همکاران (۱۳۹۸) بر محتوا تأکید کرده و با بررسی محتوای درس‌های روش تحقیق و آمار در طرح درس‌ها و کتاب‌های مورد استفاده در تدریس روش تحقیق ۲۲ دانشگاه معتبر جهان گزارش کرده‌اند که در فهرست کتاب‌ها و طرح درس‌های دانشگاه‌های مورد مطالعه سرفصل‌های اخلاق پژوهش، روان‌شناسی به‌عنوان یک علم و انواع روش‌های آزمایشی بیشترین سهم را به خود اختصاص داده‌اند.

در خارج از کشور نیاز به اجرای پژوهش در زمینه آموزش و یادگیری روش تحقیق بیشتر احساس شده و تعداد پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه در دو سال اخیر رو به افزایش بوده است (راس و کال-کامینگز^۱، ۲۰۲۰؛ برون و همکاران^۲، ۲۰۲۰). ارلی (۲۰۱۴) در یک سنتز پژوهشی، پژوهش‌ها در زمینه آموزش و یادگیری روش‌های تحقیق در رشته‌های مختلف و در دوره‌های مختلف کارشناسی و کارشناسی ارشد را بررسی کرد. نتایج بررسی وی در زمینه محتوا و هدف‌های درس روش پژوهش، نشان‌دهنده آن است که در تعداد کمی از پژوهش‌ها محتوای واقعی یا هدف‌های درس روش تحقیق را مورد بحث قرار گرفته و این شکاف قابل ملاحظه‌ای در پیشینه پژوهشی موجود است. در بیشتر مقاله‌ها هدف‌های یادگیری ضمنی یا هدف‌های یادگیری فراگیر وجود دارد اما در هیچ یک از مقاله‌ها هدف‌های یادگیری خاص و تأثیر آن بر آموزش و یادگیری روش تحقیق بررسی نشده است. در زمینه ارزشیابی نیز در هیچ یک از پژوهش‌ها اشاره نشده که چه بخشی از درس بهتر است از طریق ارزشیابی سنتی مثل امتحان و آزمونک و چه بخشی باید به‌صورت عملکردی ارزیابی شود. شراکو و همکاران (۲۰۱۷) در بررسی دیدگاه اعضای هیئت علمی توسعه تفکر علمی، افزایش مشارکت در فرایند تحقیق و آمادگی برای دوره‌های بالاتر را از مهم‌ترین هدف‌های این درس و تلاش برای ایجاد تعادل بین مواد آموزشی مختلف، کمبود زمان برای آموزش همه مطالب و جذاب کردن مطالب را به‌عنوان مهم‌ترین چالش‌های روش تحقیق عنوان کردند. دنیل و همکاران (۲۰۱۸) در بررسی ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از درس روش تحقیق دریافتند

1. Ross & Call-Cummings

2. Brown et al.

دانشجویان درس روش تحقیق را درس مهمی در دوره تحصیلات تکمیلی می‌دانند اما از نظر برخی از آنها روش تحقیق یک رشته مجزا نیست بلکه مجموعه‌ای از حقایق و مهارت‌های جداگانه است که لزوماً نیازی به درک عمیق ندارد. آنها دشواری در صورت‌بندی پرسش تحقیق، درک نظریه یا پیشینه و نقش آن در شکل‌دهی به پیامدهای تحقیق و دشواری در تحلیل داده‌ها را به‌عنوان چالش‌های عمده در آموزش روش تحقیق بیان کردند. گورونگ و استوا (۲۰۲۰) نیز نگرش و دانش مدرسان و دانشجویان کارشناسی و تحصیلات تکمیلی رشته روان‌شناسی ایالات متحده آمریکا را نسبت به درس روش تحقیق ارزیابی کردند. نتایج نشان داد اکثریت مدرسان دانشجویان را ملزم به گردآوری داده و اجرای یک پژوهش علمی می‌کردند که می‌توانست به‌صورت طرح آزمایشی یا همبستگی باشد. اغلب مدرسان دانشجویان را ملزم به نوشتن یک مقاله به سبک APA می‌کردند. اجبار نوشتن این قبیل مقاله‌ها رابطه قوی با یادگیری گزارش شده توسط دانشجویان داشت. برای اغلب مدرسان و مؤسسات مورد مطالعه، موضوعاتی از قبیل طرح تحقیق (درون‌گروهی و بین‌گروهی، طرح‌های عاملی و تولید ایده‌های قابل‌آزمون)، مهارت‌ها (تهیه گزارش تحقیق، نوشتن به سبک APA، تهیه پیش‌نویس مقاله، تهیه پوستر مقاله، آماده ساختن متن سخنرانی و بحث در رابطه با مقاله)، دانش پایه (رویکرد آزمایشی، متغیرهای مخدوش‌کننده، اخلاق پژوهش، منابع اطلاعاتی، انواع متغیرها، استفاده از پیمایش، روایی، تکرارپذیری، مقیاس‌های اندازه‌گیری)، آمار (آماره‌ها، تحلیل داده‌ها، استفاده از یک نرم‌افزار آماری) و سایر موضوعات (روش همبستگی، شبه آزمایشی، استفاده از روش‌های مشاهده‌ای و مطالعه موردی) در روش تحقیق حائز اهمیت است. همچنین رایج‌ترین روش مورد انتظار برای آموزش روش تحقیق، اجرا در دنیای واقعی و آزمایشگاه و سپس استفاده از پروژه‌های گروهی، ارائه تحقیق و گزارش نتایج عنوان شد.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود تمرکز پژوهش‌های خارج از کشور عمدتاً بر ادراک استادان و دانشجویان از درس روش تحقیق و چالش‌های آموزش آن است. در پژوهش‌های اندک داخلی نیز بیشتر از موانع اجرای پژوهش از ابعاد مختلف و چالش‌های آموزش روش تحقیق سخن به میان آمده است و پژوهشی که به‌طور جامع برنامه درسی روش تحقیق را از منظر عناصر اساسی آن مورد مطالعه قرار دهد، انجام نگرفته است.

از آنجا که درس روش تحقیق در دوره تحصیلات تکمیلی تمامی گرایش‌های علوم تربیتی تدریس می‌شود و می‌تواند در ارتقای مهارت‌های پژوهشی دانشجویان این رشته نقش مهمی ایفا کند و با توجه به اینکه برخی از چالش‌های اساسی در آموزش این درس، به عناصر برنامه درسی آن (هدف، محتوا، روش، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی) مربوط می‌شود و در این زمینه با کمبود پژوهش روبرو هستیم، هدف از اجرای پژوهش حاضر، واکاوی وضعیت مطلوب عناصر برنامه درسی روش تحقیق بر اساس رویکردهای دانشگاه‌های برتر جهان به هریک از این عناصر است. نتایج این پژوهش می‌تواند زمینه الگوگیری منطقی و هوشمندانه از دانشگاه‌های موفق جهان در این حوزه را فراهم کند و اطلاعات مفیدی را به منظور بازنگری واقع‌بینانه درس و رفع چالش‌های موجود در اختیار برنامه‌ریزان، استادان و مؤلفان کتاب‌های درسی روش تحقیق قرار دهد.

پرسش‌های پژوهش عبارت‌اند از:

- ۱- دانشگاه‌های منتخب چه هدف‌هایی را از آموزش روش تحقیق به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دنبال می‌کنند؟
- ۲- دانشگاه‌های منتخب چه محتوایی را برای درس روش تحقیق دانشجویان تحصیلات تکمیلی مدنظر قرار داده‌اند؟
- ۳- دانشگاه‌های منتخب از چه روش‌هایی برای تدریس درس روش تحقیق به دانشجویان تحصیلات تکمیلی استفاده می‌کنند؟
- ۴- دانشگاه‌های منتخب چه نوع فعالیت‌های یادگیری را برای درس روش تحقیق در دوره تحصیلات تکمیلی در نظر گرفته‌اند؟
- ۵- دانشگاه‌های منتخب از چه شیوه‌هایی برای ارزشیابی درس روش تحقیق در دوره تحصیلات تکمیلی استفاده می‌کنند؟

روش پژوهش

رویکرد مطالعه حاضر، کیفی و به روش اسنادی است و با استفاده از فن تحلیل محتوا برنامه‌های درسی منتخب، واکاوی شده است. در روش اسنادی، پژوهشگر تلاش می‌کند با استفاده نظام‌مند و منظم از داده‌های اسنادی به کشف، استخراج، طبقه‌بندی و ارزیابی مطالب مرتبط با موضوع پژوهش خود اقدام کند (صادقی فسایی و عرفان منش، ۱۳۹۴). داده‌های مورد نیاز این پژوهش از طریق طرح‌درس‌های روش تحقیق دانشگاه‌های برتر

جهان در رشته علوم تربیتی گردآوری شد و سپس در مقوله‌های مجزا طبقه‌بندی و مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. در این پژوهش بر اساس نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب^۱، ۱۳ طرح درس روش تحقیق که مربوط به دوره‌های تحصیلات تکمیلی رشته علوم تربیتی بودند، از ۱۰ دانشگاه معتبر که بر اساس نظام رتبه‌بندی شانگهای در بین ۱۰۰ دانشگاه برتر جهان در این حوزه قرار داشتند، انتخاب و بر اساس پنج عنصر اساسی برنامه درسی یعنی هدف، محتوا، روش تدریس، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. هفت دانشگاه مورد مطالعه از ایالات متحده آمریکا، و سه دانشگاه دیگر از کشورهای کانادا، نروژ و چین انتخاب شدند. علت این انتخاب‌ها این بود که بیشتر دانشگاه‌های برتر در حوزه علوم تربیتی در ایالات متحده آمریکا هستند و دسترسی به طرح درس‌های این دانشگاه‌ها نیز بیشتر امکان‌پذیر است. همچنین در انتخاب طرح درس‌ها سعی شد که جدیدترین طرح درس‌های موجود، انتخاب و بررسی شود. بر این اساس، طرح درس‌های منتشر شده بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۹ برای بررسی و تحلیل انتخاب شدند. از دانشگاه‌های هاروارد و بریتیش کلمبیا به دلیل تنوع در عنوان طرح درس‌ها و امکان دسترسی بیشتر، به ترتیب سه و دو طرح درس و از سایر دانشگاه‌ها یک طرح درس انتخاب شد. مشخصات دانشگاه‌های مورد مطالعه و عناوین طرح درس‌های انتخاب شده در جدول (۱) آورده شده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش از فن تحلیل محتوای استقرایی استفاده شد. این شیوه تحلیل محتوا بیشتر به دنبال تقلیل اطلاعات و ارائه توصیفی دقیق درباره یک موضوع است (تبریزی، ۱۳۹۳). فرایند انجام این کار شامل کدگذاری آزاد، ایجاد مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها و استخراج معنا است (الو و کینکاز^۲، ۲۰۰۷، به نقل از زنگنه و همکاران، ۱۳۹۴). بر این اساس، پژوهشگران با مطالعه دقیق هر یک از طرح درس‌های انتخاب شده، در ذیل هر عنصر مفاهیم مشابه را مشخص و با توجه به مفهوم مستتر در آنها برایشان کد و عنوان در نظر گرفتند. با مرور مجدد کدهای مربوط به هر عنصر، کدهایی که با هم قرابت معنایی بیشتری داشتند با یکدیگر ادغام شدند و مقوله‌های بزرگ‌تر تشکیل شد. ادغام و دسته‌بندی مقوله‌ها تا رسیدن به نظام مقوله‌بندی مناسب

1. Intensity Sampling

2. Elo & Kyngas

ادامه یافت و سپس بر اساس مشابهت‌ها مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها و الگوی کلی استخراج شد.

به‌منظور بررسی اعتبار داده‌های پژوهش، پس از کدگذاری اولیه، بعد یک هفته، کدگذاری‌ها بازبینی شد زیرا در طی فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها یکی از روش‌هایی که می‌تواند به افزایش قابلیت اعتبار بیانجامد خود بازبینی محقق است (عباس‌زاده، ۱۳۹۰). همچنین هر یک از مقوله‌های ایجاد شده توسط چهار پژوهشگر پژوهش حاضر بررسی شد و در مواردی که اختلاف نظر وجود داشت مقوله مورد بررسی و بازبینی مجدد قرار گرفت.

جدول (۱) مشخصات دانشگاه‌ها و عناوین طرح‌های مورد بررسی

سال	دوره	عنوان درس	رتبه کلی	رتبه در علوم تربیتی	نام کشور	نام دانشگاه
۲۰۱۰	ارشد	مقدمه‌ای بر روش‌های کیفی در تحقیقات آموزشی	۱۰۵-۱۰۱	۱	آمریکا	میشیگان
۲۰۱۶	ارشد و دکتری	۱- مقدمه‌ای بر تحقیق آموزشی ۲- مصاحبه در تحقیقات کیفی ۳- روش‌های کمی برای بهبود استنباط علی در تحقیقات آموزشی	۱	۲	آمریکا	هاروارد
۲۰۱۳	ارشد	مقدمه‌ای بر تحقیق آموزشی	۱۴	۹	آمریکا	واشنگتن
۲۰۱۳	ارشد و دکتری	طرح‌های تحقیق کاربردی	۳۰	۲۰	آمریکا	نیویورک
۲۰۱۵	دکتری	روش‌ها و طرح‌های تحقیق	۱۱	۳۲	آمریکا	کالیفرنیا لس‌آنجلس
۲۰۱۹	ارشد	روش‌های تحقیق	۱۵۰-۱۰۵	۳۳	چین	هنگ‌کنگ
۲۰۱۸	ارشد و دکتری	روش‌های تحقیق در آموزش	۵۵	۴۴	آمریکا	کالیفرنیا جنوبی

سال	دوره	عنوان درس	رتبه کلی	رتبه در علوم تربیتی	نام کشور	نام دانشگاه
۲۰۱۶	ارشد و دکتری	۱- مقدمه‌ای بر تحقیقات آموزشی: سؤال‌ها، نظریه‌ها و روش‌های مرتبط ۲- روش‌شناسی تحقیق در آموزش	۳۵	۵۷-۵۱	کانادا	بریتیش کلمبیا
۲۰۱۹	ارشد	روش تحقیق	۵۹	۵۷-۵۱	نروژ	اسلو
۲۰۱۵	دکتری	روش‌شناسی تحقیق	۲۰۰-۱۵۱	۱۰۰-۷۶	آمریکا	تگزاس‌ای‌ام

رتبه‌ها از سایت رتبه‌بندی شانگهای استخراج شده است (۲۰۱۹/۶/۲۱).

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های پژوهش به ترتیب پرسش‌های پژوهش ارائه می‌شود.
پرسش ۱: دانشگاه‌های مورد مطالعه چه هدف‌هایی را از آموزش روش تحقیق به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دنبال می‌کنند؟

هدف‌های دانشگاه‌های مختلف از آموزش روش تحقیق را می‌توان در شش مقوله اصلی قرار داد که عبارت‌اند از: ۱- آشنایی با انواع روش‌ها در تحقیقات آموزشی و ارزیابی نقاط قوت و ضعف آنها؛ ۲- تقویت شایستگی‌های رویه‌ای پژوهش؛ ۳- درک مبانی فلسفی پژوهش؛ ۴- ایجاد آمادگی برای برنامه‌ریزی و اجرای پژوهش؛ ۵- نقد پژوهش‌های منتشر شده و فراهم کردن فرصت برای اصلاح پژوهش؛ ۶- قضاوت پژوهشی (جدول ۲).

جدول (۲) هدف‌های آموزش روش تحقیق در دانشگاه‌های مورد بررسی

مقوله	فرآوانی مقوله	فرآوانی زیرمقوله	زیرمقوله‌ها	مقوله‌های اصلی
۹		۶	آگاهی و درک عمیق از انواع روش‌های تحقیق کمی و کیفی (هاروارد، بریتیش کلمبیا، اسلو، کالیفرنیا لس آنجلس، کالیفرنیا جنوبی، واشنگتن)	۱- آشنایی با انواع روش‌ها در تحقیقات آموزشی و ارزیابی نقاط قوت و ضعف آنها
		۲	افزایش فهم دانشجو از اصول، هدف‌ها، ابزارها، مفروضات و محدودیت‌های تحقیق (نیویورک، هنگ‌کنگ)	
		۱	آشنایی بیشتر با روش‌های کیفی و مشارکت بیشتر در آنها (میشیگان)	
		۱	ارزیابی نقاط قوت و ضعف روش‌های مختلف تحقیق (هنگ‌کنگ)	
۷		۴	شناسایی و صورت‌بندی پرسش تحقیق (بریتیش کلمبیا، کالیفرنیا جنوبی، نیویورک، هنگ‌کنگ)	۲- تقویت شایستگی‌های رویه‌ای پژوهش
		۳	کسب مهارت در خواندن و بررسی پیشینه پژوهش (اسلو، تگزاس ای‌ام، میشیگان)	
		۲	آشنایی با گردآوری تحلیل و تفسیر داده‌ها برای یک بحث مبتنی بر شواهد (نیویورک، هنگ‌کنگ)	
		۱	آگاهی از فرایندهای تحقیقاتی (تگزاس ای‌ام)	
		۱	آگاهی از منابع در دسترس برای اجرای پژوهش (بریتیش کلمبیا)	
۶		۳	درک اهمیت انسجام بین سؤالات تحقیق، دیدگاه‌های نظری و روش‌شناسی تحقیق (هاروارد، بریتیش کلمبیا، کالیفرنیا جنوبی)	۳- درک مبانی فلسفی پژوهش
		۲	بررسی پارادایم‌های تحقیق و تعامل آنها با معرفت‌شناسی و روش‌شناسی (کالیفرنیا جنوبی، تگزاس ای‌ام)	
		۲	-درک تئوری علم و مفروضات معرفت‌شناسی سه نوع روش تحقیق (کمی، کیفی و ترکیبی) (اسلو، واشنگتن)	

مقوله	فراوانی مقوله	فراوانی زیرمقوله	مقوله‌های اصلی	زیرمقوله‌ها
۶	۶	۶	۴- ایجاد آ‌امادگی برای برنامه‌ریزی و اجرای پژوهش	ایجاد آمادگی در دانشجو برای طرح‌ریزی و اجرای پژوهش (هاروارد، اسلو، کالیفرنیا لس‌آنجلس، نیویورک، تگزاس ای‌ام، هنگ‌کنگ)
		۱		توسعه حرفه‌ای دانشجو به‌عنوان محقق (هاروارد)
۴	۳	۳	۵- ارزیابی و نقد پژوهش‌های منتشر شده	ارزیابی و نقد پژوهش‌های خود و دیگران (هاروارد، کالیفرنیا لس‌آنجلس، نیویورک)
		۱		فراهم کردن فرصت برای اصلاح و توسعه پژوهش (واشنگتن)
۲	۱	۱	۶- قضاوت پژوهشی	بررسی چالش‌ها و معضلات اخلاقی پژوهش (واشنگتن)
		۱		درک فرایند مرور همتا (داوری پژوهش‌ها) (هاروارد)

آشنایی با انواع روش‌ها در تحقیقات آموزشی و ارزیابی نقاط قوت و ضعف آنها از مهم‌ترین هدف‌هایی است که در هدف‌های ۹ دانشگاه از ۱۰ دانشگاه‌ها منتخب انعکاس یافته است. در این مقوله هدف آگاهی و درک عمیق انواع روش‌های تحقیق کمی و کیفی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. تقویت شایستگی‌های رویه‌ای پژوهش نیز از هدف‌های مهم دیگری است که در هفت مورد از دانشگاه‌های منتخب به آن پرداخته شده است. همان‌طور که در جدول (۲) دیده می‌شود زیرمقوله‌های توانایی در شناسایی و صورت‌بندی پرسش تحقیق و کسب مهارت در خواندن و بررسی پیشینه پژوهش در این مقوله از اهمیت بیشتری برخوردار هستند.

درک مبانی فلسفی و دیدگاه‌های نظری پژوهش از جمله درک اهمیت انسجام بین پرسش‌های پژوهش، دیدگاه‌های نظری و روش‌شناسی تحقیق، بررسی پارادایم‌های تحقیق و تعامل آنها با معرفت‌شناسی و روش‌شناسی و همچنین درک تئوری علم و مفروضات معرفت‌شناسی سه نوع روش تحقیق (کمی، کیفی و آمیخته) از دیگر هدف‌های مهمی است که در شش مورد از دانشگاه‌های منتخب شامل شده است. از هدف‌های مهم دیگری که شش مورد از دانشگاه‌های مورد بررسی به آن پرداخته‌اند، آماده کردن دانشجو برای طرح‌ریزی و اجرای پژوهش و توسعه حرفه‌ای وی به‌عنوان پژوهشگر است.

هدف نقد پژوهش‌های منتشر شده و فراهم کردن فرصت برای اصلاح پژوهش نیز در چهار مورد از دانشگاه‌های منتخب مورد توجه قرار گرفته است. بررسی چالش‌ها و معضلات اخلاقی پژوهش، درک فرایند مرور هم‌تا (داوری پژوهش‌ها) از جمله هدف‌های دیگری است که در دو مورد دانشگاه‌های منتخب به آنها اشاره شده بود.

پرسش ۲: دانشگاه‌های مورد مطالعه چه محتوایی را برای درس روش تحقیق دانشجویان تحصیلات تکمیلی مدنظر قرار داده‌اند؟

در این بخش، سعی شده برای سازمان‌دهی هر چه بهتر محتوا، مباحث مربوط به هر یک از رویکردهای کمی و کیفی دسته‌بندی شود و مباحث مربوط به هر کدام در ذیل آنها قرار گیرد. همچنین آن دسته از مباحث روش تحقیق که منحصراً به رویکرد خاصی تعلق نداشت و بین هر دو رویکرد مشترک بود، در دسته جداگانه‌ای قرار گرفت.

الف- سرفصل‌های مربوط به محتوای روش تحقیق کمی و مباحث پیرامون آن

با توجه به سرفصل‌های عنوان شده در طرح درس‌های مورد بررسی، مباحث پیرامون روش تحقیق کمی در یازده طبقه قرار داده شد و سعی شد این طبقات بر اساس مراحل اجرای پژوهش مرتب شوند این مباحث عبارت‌اند از: ۱- شناسایی مسئله و پرسش پژوهش؛ ۲- طرح پژوهش؛ ۳- متغیرها؛ ۴- بررسی پیشینه و چهارچوب‌های نظری پژوهش؛ ۵- انواع روش‌های پژوهش کمی؛ ۶- ابزار اندازه‌گیری؛ ۷- نمونه‌گیری؛ ۸- مباحث مربوط به طرح‌های آزمایشی؛ ۹- گردآوری و تحلیل داده‌ها؛ ۱۰- آمار توصیفی و استنباطی؛ ۱۱- گزارش پژوهش (جدول ۳).

جدول (۳) روش پژوهش کمی و مباحث مربوط به آن

مقوله اصلی	زیرمقوله‌ها	فراوانی کل مقوله	فراوانی زیرمقوله‌ها
۱- شناسایی مسئله و پرسش پژوهش	۱- شناسایی و بیان مسئله پژوهش (هاروارد، نیویورک، تگزاس ای‌ام، بریتیش کلمبیا)	۶	۴
	صورت‌بندی پرسش پژوهش (کالیفرنیا جنوبی، نیویورک، بریتیش کلمبیا)		۳
	ارتباط سؤال تحقیق و متغیرها، ارتباط سؤال با روش تحقیق (اسلو، نیویورک)		۲
۲- طرح پژوهش	۲- مبانی طرح تحقیق (هاروارد، کالیفرنیا لس‌آنجلس، بریتیش کلمبیا)	۵	۳
	مؤلفه‌های طرح تحقیق (نیویورک)		۱
	ارتباط طرح پژوهش با روش‌شناسی (کالیفرنیا جنوبی)		۱
۳- متغیرها	انواع متغیرهای پژوهش (مستقل، وابسته، مداخله‌گر، تعدیل‌کننده، میانجی، ایزاری) (اسلو، نیویورک، هاروارد)	۴	۳
	تعاریف نظری و عملیاتی متغیرها (تگزاس ای‌ام، نیویورک)		۲
۴- بررسی پیشینه و چهارچوب‌های نظری پژوهش	بررسی پیشینه پژوهش (تگزاس ای‌ام)	۲	۲
	چهارچوب‌های نظری پژوهش (کالیفرنیا جنوبی)		۲
۵- انواع روش‌های پژوهش کمی	آزمایشی و شبه‌آزمایشی (کالیفرنیا لس‌آنجلس، کالیفرنیا جنوبی، نیویورک، هاروارد، واشنگتن)	۶	۵
	پیمایشی (اسلو، کالیفرنیا لس‌آنجلس، کالیفرنیا جنوبی، واشنگتن)		۴
	علی-مقایسه‌ای (کالیفرنیا جنوبی، نیویورک)		۲
	مقطعی (کالیفرنیا جنوبی)		۱
	آزمایش‌های طبیعی (هاروارد)		۱
۶- ابزار اندازه‌گیری	تهیه ابزار (اسلو)	۶	۱
	آزمون‌ها (کاربردها و محدودیت‌های آنها، آزمون‌های میزان شده، نظریه کلاسیک در مقابل نظریه پرسش پاسخ) (هاروارد، نیویورک، اسلو)		۴
	پرسشنامه و مصاحبه (پرسیدن پرسش خوب، قالب پاسخ‌دهی، تحلیل نتایج) (هاروارد، اسلو)		۲
	مشاهده (چگونه ضبط کنیم، چه چیزی را ضبط کنیم، چگونه تحلیل کنیم) (هاروارد و اسلو)		۲
	روایی و پایایی و اندازه‌گیری خطا (هاروارد، کالیفرنیا لس‌آنجلس، کالیفرنیا جنوبی، نیویورک، هنگ‌کنگ، اسلو)		۶

مقوله اصلی	زیرمقوله‌ها	فراوانی زیرمقوله‌ها	فراوانی کل مقوله
۷- نمونه‌گیری	جامعه و نمونه، روش نمونه‌گیری و اندازه نمونه (هاروارد، کالیفرنیا، جنوبی، نیویورک)	۳	۴
	نمونه‌گیری و تصادفی‌سازی (کالیفرنیا لس‌آنجلس)	۱	
۸- مباحث مربوط به طرح‌های آزمایشی	آزمایش تصادفی (نیویورک)	۱	۴
	هم‌ارزی گروه‌ها (نیویورک)	۱	
	کنترل واریانس، کنترل آماری (نیویورک)	۱	
	مسائل مربوط به انتساب تصادفی در آزمایش‌ها (هاروارد)	۱	
	طرح‌های تک آزمودنی (واشنگتن)	۱	
	مسائل مربوط به توان در تحقیقات آموزشی (بریتیش کلمبیا)	۱	
۹- جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها	راهبردهایی برای گردآوری داده‌ها (هاروارد، کالیفرنیا، جنوبی، نیویورک)	۳	۶
	تحلیل داده‌ها (هاروارد، اسلو، نیویورک، هنگ‌کنگ)	۵	
	فراتحلیل (نیویورک و تگزاس ای ام)	۲	
۱۰- آمار توصیفی و استنباطی	مقدمه‌ای بر آمار توصیفی (متغیرهای پیوسته در مقابل مقوله‌ای، توزیع فراوانی، پراکندگی، گرایش مرکزی، همبستگی) (اسلو، نیویورک، بریتیش کلمبیا)	۳	۳
	مقدمه‌ای بر آمار استنباطی (آزمون فرضیه، خطای نوع ۱ و ۲، تحلیل توان آماری، آزمون معناداری، پارامتریک در مقابل ناپارامتریک، طرح‌های رگرسیون ناپیوسته، آزمون تی، خی‌دو، رگرسیون خطی، اصول و فنون تحلیل آماری) (اسلو، نیویورک، بریتیش کلمبیا)	۳	
۱۱- گزارش پژوهش	خلاصه کردن و ارائه نتایج (هاروارد)	۱	۲
	مؤلفه‌های گزارش پژوهش (نیویورک)	۱	

همان‌طور که در جدول (۳) دیده می‌شود در میان مقوله‌های اصلی، شناسایی مسئله و پرسش پژوهش، انواع روش‌های پژوهش کمی، ابزار اندازه‌گیری و گردآوری و تحلیل داده‌ها بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

مبحث شناسایی مسئله و پرسش پژوهش در سرفصل شش مورد از دانشگاه‌های منتخب ذکر شده است و در این مقوله، زیرمقوله شناسایی و بیان مسئله پژوهش بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است. مبحث انواع روش‌های پژوهش کمی شامل پنج روش کمی پژوهش است که عبارت‌اند از: روش‌های آزمایشی و شبه آزمایشی،

پیمایشی، علی مقایسه‌ای، مقطعی و آزمایش‌های طبیعی که شش مورد از دانشگاه‌های منتخب این سرفصل را شامل می‌شوند. از میان این روش‌ها بیشترین فراوانی به روش‌های آزمایشی و شبه آزمایشی تعلق دارد. مبحث ابزار اندازه‌گیری زیرمقوله‌هایی مثل آزمون‌ها، پرسشنامه و مصاحبه، مشاهده، روایی و پایایی و اندازه‌گیری خطا را شامل می‌شود که در سرفصل شش مورد از دانشگاه‌های منتخب ذکر شده است. در این بین، زیرمقوله روایی و پایایی و اندازه‌گیری خطا بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است. بحث گردآوری و تحلیل داده‌ها مقوله مهم دیگری است که در سرفصل شش مورد از دانشگاه‌های منتخب مورد توجه قرار گرفته است.

ب- سرفصل‌های مربوط به محتوای روش تحقیق کیفی و مباحث پیرامون آن
 مباحث پیرامون روش تحقیق کیفی، با توجه به سرفصل‌های عنوان شده در طرح درس‌های مورد بررسی در هشت طبقه کلی قرار داده شد که عبارت‌اند از: ۱- ویژگی‌های پژوهش کیفی؛ ۲- انواع روش‌های پژوهش کیفی؛ ۳- پرسش پژوهش؛ ۴- طرح پژوهش؛ ۵- نمونه‌گیری؛ ۶- ابزار گردآوری داده‌ها؛ ۷- تحلیل داده‌ها؛ ۸- گزارش پژوهش (جدول ۴).

جدول (۴) روش پژوهش کیفی و مباحث مربوط به آن

مقوله اصلی	زیرمقوله	فراوانی زیرمقوله‌ها	فراوانی کل مقوله
۱- ویژگی‌های پژوهش کیفی	دیدگاه‌های تاریخی و ویژگی‌های پژوهش کیفی (میشیگان، هنگ‌کنگ)	۲	۲
۲- انواع روش‌های پژوهش کیفی	مردم‌نگاری (کالیفرنای جنوبی، میشیگان، نیویورک)	۳	۶
	مطالعه موردی (کالیفرنای جنوبی، میشیگان، واشنگتن، نیویورک)	۴	
	اقدام‌پژوهی (کالیفرنای جنوبی، نیویورک)	۲	
	نظریه برخاسته از داده‌ها (کالیفرنای جنوبی، نیویورک)	۲	
	پدیدارشناسی (میشیگان، نیویورک)	۲	
	پژوهش روایتی (میشیگان)	۱	
	پژوهش انتقادی (میشیگان، بریتیش کلمبیا، واشنگتن)	۳	
	پژوهش‌های پست‌مدرن و فمینیسم (میشیگان، بریتیش کلمبیا)	۲	
	پژوهش‌های تاریخی (واشنگتن، اسلو)	۲	
	مردم‌شناسی انتقادی (واشنگتن)	۱	
سازنده‌گرایی اجتماعی (بریتیش کلمبیا)	۱	۱	

مقوله اصلی	زیرمقوله	فراوانی زیرمقوله‌ها	فراوانی کل مقوله
۳- پرسش پژوهش	شناسایی و تعریف سؤال تحقیق (بریتیش کلمبیا، هاروارد).	۲	۲
	درک اهمیت انسجام بین پرسش‌های پژوهش، دیدگاه‌های نظری و روش‌های پژوهش (بریتیش کلمبیا)	۱	
۴- طرح پژوهش	طرح پژوهش و انتخاب روش‌ها (هاروارد)	۱	۱
۵- نمونه‌گیری	نمونه‌گیری در تحقیق کیفی (اسلو، کالیفرنیا لس‌آنجلس، نیویورک، کالیفرنیا جنوبی)	۴	۴
۶- ابزار گردآوری داده‌ها	مصاحبه (تهیه راهنمای مصاحبه، گوش دادن به مصاحبه داده‌ها و پیاده کردن مصاحبه، تحلیل در حال انجام و قدرت پویایی مصاحبه) (هاروارد، اسلو، کالیفرنیا جنوبی)	۳	۳
	مشاهده (اسلو، هاروارد، کالیفرنیا جنوبی)	۳	
۷- تحلیل داده‌ها	تحلیل داده‌های کیفی (اسلو، کالیفرنیا لس‌آنجلس، کالیفرنیا جنوبی، نیویورک، هنگ‌کنگ، میشیگان، هاروارد)	۷	۷
	بررسی قابلیت اعتماد در پژوهش کیفی (اسلو، هاروارد)	۲	
۸- گزارش پژوهش	نوشتن و ارائه یافته‌ها (میشیگان، هاروارد)	۲	۲
	بحث راجع به یافته‌ها (میشیگان، هاروارد)	۲	

همان‌طور که در جدول (۴) دیده می‌شود مقوله‌های تحلیل داده‌های کیفی و انواع روش‌های پژوهش کیفی بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. انواع روش‌های پژوهش کیفی مبحث مهمی است که روش‌هایی از قبیل مردم‌نگاری، مطالعه موردی، اقدام‌پژوهی، گراند تئوری، پدیدارشناسی، پژوهش روایی، پژوهش انتقادی، پژوهش‌های پست‌مدرن و فمینیسم، پژوهش‌های تاریخی، مردم‌شناسی انتقادی و سازنده‌گرایی اجتماعی را شامل می‌شود. شش مورد از دانشگاه‌های منتخب در سرفصل خود به انواع این روش‌ها اشاره کرده بودند. تحلیل داده‌های کیفی و بررسی اعتبار داده‌های کیفی مبحث مهم دیگری است که در هفت مورد از دانشگاه‌های مورد بررسی مورد توجه قرار گرفته است.

شایان ذکر است عنوان روش پژوهش ترکیبی نیز در سرفصل سه مورد از دانشگاه‌های منتخب، بدون ذکر جزئیات آورده شده بود.

ج- مباحث مشترک بین دو رویکرد

در این بخش، مباحثی که در سرفصل دانشگاه‌های مورد بررسی بین هر دو رویکرد مشترک بود در پنج طبقه جداگانه قرار داده شد که عبارت‌اند از: ۱- دسته‌بندی روش‌ها

و رویکردهای مختلف به پژوهش؛ ۲- اصول و فرایند پژوهش؛ ۳- مبانی فلسفی و نظری پژوهش؛ ۴- اخلاق در پژوهش؛ ۵- سایر مباحث (جدول ۵).

جدول (۵) مباحث مشترک بین هر سه رویکرد

مقوله اصلی	زیر مقوله	فراوانی زیر مقوله‌ها	فراوانی کل مقوله
۱- دسته‌بندی روش‌ها و رویکردهای مختلف به پژوهش	آشنایی با طرح‌ها و روش‌های مختلف پژوهش (هاروارد، تگزاس ای ام، کالیفرنیا جنوبی، هنگ‌کنگ، اسلو)	۵	۵
	رویکردهای مختلف به پژوهش (کمی، کیفی و آمیخته) (هنگ‌کنگ، کالیفرنیا جنوبی)	۲	
۲- اصول و فرایند پژوهش	اصول، مفاهیم و اجزای اساسی پژوهش (هاروارد، بریتیش کلمبیا، هنگ‌کنگ)	۳	۴
	ارزش اجرا و فهم پژوهش (هنگ‌کنگ)	۱	
	فرایند و مراحل اجرای پژوهش (تگزاس ای ام، هنگ‌کنگ)	۲	
۳- مبانی فلسفی و نظری پژوهش	شناسایی و طبقه‌بندی روش‌شناسی‌های مختلف، درک پژوهش و پیوند آن با روش‌شناسی‌ها (بریتیش کلمبیا، کالیفرنیا جنوبی، هاروارد)	۴	۵
	پارادایم‌های پژوهش، پارادایم‌های چندگانه و متضاد، فکر کردن از طریق پارادایم‌های کمی و کیفی (بریتیش کلمبیا)	۳	
	فلسفه علم، زیربناهای فلسفی و جهت‌گیری‌های نظری و معرفت‌شناسی به پژوهش، معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی و ارزش‌شناسی پارادایم‌های کمی و کیفی (اسلو، کالیفرنیا جنوبی، بریتیش کلمبیا)	۴	
	نقش مهم نظریه، کاربردهای مختلف نظریه در پژوهش‌های آموزشی (نیویورک، بریتیش کلمبیا)	۲	
۴- اخلاق در پژوهش	ملاحظات اخلاقی در پژوهش (بریتیش کلمبیا، اسلو، کالیفرنیا لس‌آنجلس، کالیفرنیا جنوبی، هنگ‌کنگ، واشنگتن)	۶	۶
۵- سایر مباحث	ویژگی‌های محقق (بریتیش کلمبیا)	۱	۴
	نقد گزارش‌های پژوهش (نیویورک)	۱	
	روش‌های رشته‌ای و بین رشته‌ای (بریتیش کلمبیا)	۱	
	فرایند مرور همتا (داروی) (هاروارد)	۱	
	انتشارات علمی (اسلو)	۱	

همان‌طور که در جدول (۵) دیده می‌شود از میان مباحث مشترک بین هر دو رویکرد، مبانی فلسفی و نظری پژوهش و اخلاق در پژوهش، بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

ملاحظات اخلاقی در پژوهش یکی از مباحث مهمی است که در سرفصل‌شش مورد از دانشگاه‌های منتخب به آن توجه شده است. مبحث مبانی فلسفی و نظری پژوهش نیز از مباحث مهم دیگری است که از آن در سرفصل پنج مورد از دانشگاه‌های مورد بررسی سخن به میان آمده است. مباحثی از قبیل شناسایی و طبقه‌بندی روش‌شناسی‌های مختلف، درک پژوهش و پیوند آن با روش‌شناسی‌ها، پارادایم‌های پژوهش، پارادایم‌های چندگانه و متضاد، فکر کردن از طریق پارادایم‌های کمی و کیفی، فلسفه علم، زیربنای فلسفی و جهت‌گیری‌های نظری و معرفت‌شناسی به پژوهش، معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی و ارزش‌شناسی پارادایم‌های کمی و کیفی و نقش مهم نظریه، کاربردهای مختلف نظریه در پژوهش‌های آموزشی در این مقوله شامل می‌شوند.

پرسش ۳- دانشگاه‌های مورد مطالعه از چه روش‌هایی برای تدریس درس روش

تحقیق به دانشجویان تحصیلات تکمیلی استفاده می‌کنند؟

بررسی طرح‌درس‌های دانشگاه‌های منتخب نشان داد هیچ یک از آنها از یک روش واحد برای تدریس درس استفاده نمی‌کنند بلکه تمامی آنها از ترکیبی از روش‌های تدریس مختلف برای آموزش درس استفاده می‌کنند (جدول ۶).

جدول (۶) روش تدریس روش تحقیق در دانشگاه‌های مورد بررسی

نام دانشگاه	شبهه آموزش	هاروارد	بریتیش کلمبیا	اسلو	کالیفرنیا لس آنجلس	کالیفرنیا جنوبی	نیویورک	تگزاس ایام	هنگ کنگ	میشیگان	واشنگتن	فراوانی
مسئله و پروژه محور	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	۹
سخنرانی	*	*	*	*			*	*		*		۶
سمینار	*	*	*	*			*			*		۵
کارگاه	*	*			*				*			۳
بحث گروهی	*	*				*						۲
کنفرانس دانشجو									*	*		۲
دعوت از پژوهشگران											*	۱

همان‌طور که در جدول (۶) دیده می‌شود رایج‌ترین روش برای تدریس درس روش تحقیق در دانشگاه‌های مورد بررسی روش مسئله و پروژه محور است به طوری که ۹ مورد از ۱۰ دانشگاه منتخب در ترکیب روش تدریس خود از این روش استفاده می‌کنند. در روش مسئله محور، دانشجویان از ابتدای ترم موضوع و مسئله‌ای را در زمینه تحصیلی خود انتخاب می‌کنند و هم‌زمان که استاد مطالب درس روش تحقیق را پیش می‌برد آنها به تدریج پروپوزال پژوهشی خود را تکمیل می‌کنند. روند کار به این صورت است که آنها ابتدا یک پرسش کلی در زمینه موضوع مورد نظر مطرح می‌کنند، سپس پیشینه موضوع را بررسی می‌کنند تا بتوانند مسئله خود را به روشنی بیان کنند، در نهایت آنها سعی می‌کنند تا روش تحقیق مناسبی را برای حل مسئله خود انتخاب کنند. در واقع آنها از طریق مسئله و تلاشی که برای حل آن می‌کنند درس روش تحقیق را عملاً فرامی‌گیرند. روش پروژه محور نیز شبیه به مسئله محور است با این تفاوت که در روش پروژه محور، دانشجو یک پروژه پژوهشی را به طور کامل اجرا می‌کند، در حالی که در

روش مسئله‌محور معمولاً دانشجویان تا انتخاب روش مناسب پیش می‌روند و وارد مرحله گردآوری و تحلیل داده‌ها نمی‌شوند.

پس از روش مسئله و پروژه‌محور، روش‌های سخنرانی و سمینار در ترکیب روش تدریس درس روش تحقیق قرار می‌گیرد. در سه مورد از دانشگاه‌های مورد بررسی، کلاس روش تحقیق به صورت کارگاهی با هدف آموزش تکنیک‌ها، اصول و مهارت‌های تحقیق به دانشجویان برگزار می‌شود. دو مورد از دانشگاه‌های منتخب در ترکیب روش تدریس خود از روش بحث گروهی استفاده کرده بودند. روش کنفرانس و اداره هر جلسه کلاس توسط یک دانشجو نیز در ترکیب روش تدریس دو دانشگاه منتخب قرار گرفته بود.

در یکی از دانشگاه‌های مورد بررسی (دانشگاه واشنگتن) روش دعوت از اعضای هیئت علمی برای توضیح پروژه‌های پژوهشی خود در ترکیب روش تدریس روش تحقیق قرار گرفته بود. در این روش استادان درس، در هر جلسه از کلاس یکی از اعضای هیئت علمی دانشکده را دعوت می‌کردند تا پروژه پژوهشی انجام گرفته یا در حال اجرای خود را برای دانشجویان درس روش تحقیق توضیح دهند تا دانشجویان با مراحل یک پژوهش واقعی و فراز و نشیب آن از زبان پژوهشگر آشنا شوند.

پرسش ۴: دانشگاه‌های مورد بررسی چه فعالیت‌های یادگیری را برای درس روش تحقیق در دوره تحصیلات تکمیلی در نظر گرفته‌اند؟

فعالیت‌های یادگیری تعیین شده برای درس روش تحقیق دوره تحصیلات تکمیلی به تفکیک دانشگاه‌های مورد بررسی در جدول (۷) آمده است.

جدول (۷) خلاصه‌ای از فعالیت‌های یادگیری تعیین شده برای درس روش تحقیق در

دانشگاه‌های مختلف

نام دانشگاه	تکالیف	هاروارد	بریتیش کلمبیا	اسلو	کالیفرنیا لس آنجلس	کالیفرنیا جنوبی	نیویورک	تگزاس ای ام	هنگ کنگ	میشیگان	واشنگتن	فراوانی
	۱- تدوین پروپوزال پژوهشی	*	*	*	*	*	*	*	*			۸
	۲- نقد پژوهش‌های چاپ شده در مجلات معتبر علمی	*			*		*			*		۴
	۳- انجام پروژه‌های تحقیق فردی و گروهی	*								*	*	۳
	۳- تحلیل داده‌ها و گزارش یافته‌ها	*					*			*		۳
	۴- نوشتن مقاله از پروژه کلاسی	*				*						۲
	۵- تمرین‌ها و تکالیف هفتگی	*						*				۲
	۶- نوشتن خودشرح‌حالی ^۱		*									۱
	۷- گرفتن مجوز از هیئت اخلاق تحقیقات رفتاری		*									۱
	۸- انجام دو خودارزیابی							*				۱

۱. کلمه خودشرح‌حالی به‌عنوان معادل واژه **Autobiography** در نظر گرفته شد. نوشتن تکلیف خودشرح‌حالی بدان معناست که دانشجو یک شرح حال از زندگی خود می‌نویسد و نشان می‌دهد که چطور میراث فرهنگی، پیشینه خانوادگی، تجربه تحصیلی و شغلی، نژاد و جنسیت در انتخاب موضوع مورد علاقه وی نقش داشته است.

همان‌طور که در جدول (۷) دیده می‌شود مهم‌ترین تکلیفی که دانشگاه‌های مورد بررسی برای آموزش درس روش تحقیق به دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته علوم تربیتی در نظر گرفته‌اند، تدوین پروپوزال پژوهشی است. به‌طوری که هشت مورد از دانشگاه‌های مذکور دانشجویان را مکلف کرده‌اند که از ابتدای ترم و هم‌زمان با مباحث مطرح شده در کلاس، مسئله‌ای را در حوزه مورد علاقه خود انتخاب کنند، ادبیات مربوط به آن را بررسی کنند، پرسش‌ها و فرضیه‌های مرتبط را بنویسند و سپس روش مناسب برای پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش را انتخاب کنند.

ارزیابی و نقد پژوهش‌های انجام گرفته تکلیف دیگری است که چهار مورد از دانشگاه‌های منتخب دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته علوم تربیتی را ملزم به انجام آن کرده‌اند. در این تکلیف دانشجویان مکلف هستند مقاله‌هایی را که در مجلات معتبر علوم تربیتی منتشر شده‌اند به لحاظ روش‌شناسی نقد و بررسی کنند.

اجرای پروژه‌های پژوهشی به‌صورت فردی یا گروهی نیز تکلیفی است که توسط سه مورد از دانشگاه‌های منتخب برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی در درس روش تحقیق در نظر گرفته شده است. در واقع در این تکلیف پروژه‌های پژوهشی کوچکی تعریف شده‌اند که دانشجویان به‌طور فردی یا گروهی باید آن را از ابتدا تا انتها به انجام برسانند.

از دیگر تکالیفی که سه مورد از دانشگاه‌های منتخب برای این درس در نظر گرفته بودند تحلیل داده‌ها و گزارش یافته‌ها است. در این تکلیف معمولاً استاد درس تعدادی داده واقعی را برای دانشجویان ارسال می‌کند و دانشجو باید این داده‌ها را به‌صورت کمی یا کیفی تحلیل کند و یافته‌ها را گزارش کند البته این تکلیف تحت نظر و راهنمایی‌های فراوان استاد درس انجام می‌گیرد.

نوشتن مقاله بر اساس پروژه کلاسی، انجام تکالیف هفتگی در زمینه‌های مختلف از جمله اندازه اثر، انتخاب نمونه تصادفی، نوشتن خودشرح‌حالی که در آن دانشجو شرح حال خود را می‌نویسد و نشان می‌دهد که چگونه میراث فرهنگی، پیشینه خانوادگی، تجربه تحصیلی و شغلی، نژاد و جنسیت در انتخاب موضوع مورد علاقه وی نقش داشته است، گرفتن مجوز از هیئت اخلاق دانشکده و انجام خودارزیابی با هدف ارزیابی میزان درک خود از منابع و مطالب از دیگر تکالیفی بود دانشگاه‌های مورد نظر برای درس روش تحقیق در دوره مذکور تعیین کرده بودند.

پرسش ۵- دانشگاه‌های مورد بررسی از چه شیوه‌هایی برای ارزشیابی درس روش تحقیق در دوره تحصیلات تکمیلی استفاده می‌کنند؟
بیشتر دانشگاه‌های مورد مطالعه از ترکیب چند روش برای ارزشیابی این درس استفاده کرده‌اند (جدول ۸).

جدول (۸) خلاصه شیوه‌های ارزشیابی در دانشگاه‌های مختلف

نام دانشگاه	ارزشیابی	هاروارد	بریتیش کلمبیا	اسلو	کالیفرنیا لس آنجلس	کالیفرنیا جنوبی	نیویورک	نگراس ای ام	هنگ کنگ	میشیگان	واشنگتن	فراوانی
کیفیت پروپوزال پژوهشی	*	*	*	*	*	*	*	*	*			۸
تکالیف (نقد و ارزیابی مقاله‌ها، تحلیل داده‌ها، خودشرح حالی، خودارزیابی)	*	*	*		*		*	*	*	*		۷
پیش مطالعه و مشارکت کلاسی	*	*			*			*	*	*	*	۶
سمینار و کنفرانس			*				*		*			۳
اجرای پروژه		*								*	*	۳
نوشتن مقاله						*	*			*		۳
آزمون کتبی				*								۱

همان‌طور که در جدول (۸) دیده می‌شود هشت مورد از دانشگاه‌های منتخب بخشی از ارزشیابی درس را بر اساس کیفیت پروپوزال تهیه شده توسط دانشجو انجام می‌دهند. هفت مورد از دانشگاه‌ها بخشی از ارزشیابی خود را بر اساس تکالیف مختلف دیگری همچون نقد مقاله‌های منتشر شده در مجلات آموزشی، تحلیل داده‌ها، نوشتن خودشرح حالی، خودارزیابی و... انجام می‌دهند. مشارکت کلاسی از جمله خواندن منابع معرفی شده پیش از هر جلسه کلاس و مشارکت فعال در بحث‌های کلاسی معیار

دیگری است که شش مورد از دانشگاه‌های منتخب، ارزشیابی خود را بر اساس آن انجام می‌دهند.

ارائه سمینار و کنفرانس معیار دیگری است که سه مورد از دانشگاه‌های منتخب در بخشی از ارزشیابی خود از آن استفاده می‌کنند. سه دانشگاه نیز معیار نوشتن مقاله توسط دانشجو را در بخشی از ارزشیابی خود قرار داده‌اند. این مقاله معمولاً بر اساس پروژه‌ای نوشته می‌شود که دانشجویان در طول ترم انجام می‌دهند. همان‌طور که در جدول (۸) دیده می‌شود فقط یکی از دانشگاه‌های مورد بررسی از آزمون کتبی به‌منظور ارزشیابی درس استفاده کرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مطالعه عناصر برنامه درسی روش تحقیق در دوره تحصیلات تکمیلی رشته علوم تربیتی در دانشگاه‌های معتبر جهان انجام گرفته است. تعیین هدف‌های آموزشی نخستین عنصر برنامه درسی است. در زمینه هدف‌های درس روش تحقیق، یافته‌های پژوهش، نشان‌دهنده آن است که به ترتیب اهمیت، آشنایی با انواع روش‌ها در پژوهش‌های آموزشی و ارزیابی نقاط قوت و ضعف آنها، تقویت شایستگی‌های رویه‌ای پژوهش از جمله توانایی در شناسایی و صورت‌بندی پرسش پژوهش و کسب مهارت در خواندن و بررسی ادبیات، درک مبانی فلسفی پژوهش، ایجاد آمادگی برای برنامه‌ریزی و اجرای پژوهش، نقد پژوهش‌های منتشر شده و فراهم کردن فرصت برای اصلاح پژوهش، هدف‌هایی هستند که دانشگاه‌های مورد مطالعه در آموزش روش تحقیق دنبال می‌کنند. بخشی از این یافته‌ها با نتایج پژوهش شراکو و همکاران (۲۰۱۷) که نشان‌دهنده اهمیت یادگیری نحوه اجرای پژوهش و افزایش مشارکت دانشجویان در فرایند پژوهش است، همخوانی دارد اما همان‌طور که ارلی (۲۰۱۴) بیان کرده است تعداد کمی از پژوهش‌ها هدف‌های درس روش تحقیق را مورد بحث قرار داده‌اند و این شکاف قابل ملاحظه‌ای در ادبیات موجود است. در پژوهش حاضر، در این خصوص تلاش شد تا با بررسی دقیق طرح‌درس‌های روش تحقیق دانشگاه‌های معتبر و استخراج هدف‌های خاص درس از آنها، به این مهم بپردازد.

مهم‌ترین هدفی که در دانشگاه‌های منتخب برای درس روش تحقیق ذکر شده است آشنایی با انواع روش‌ها در پژوهش‌های آموزشی و ایجاد آمادگی برای طراحی و اجرای پژوهش است. اهمیت هدف مذکور بدین جهت است که علومی که امروزه بشر به آنها

دست یافته منتج از پژوهش‌های علمی است، بنابراین آشنایی با روش‌های مختلف پژوهش و کسب مهارت در طراحی و اجرای آن برای گسترش مرز علم، شناسایی مسائل و مشکلات موجود در جامعه و ارائه راهکار برای حل آنها الزامی است. بنابراین آموزش انواع روش‌های پژوهش به دانشجویان و توانمند کردن دانشجویان، پیامد آموزشی بسیار مهمی برای دانشجویان تمامی رشته‌ها از جمله علوم تربیتی است و برنامه‌ریزان درسی و استادان درس روش تحقیق باید به هماهنگی تمامی عناصر برنامه در این خصوص اهتمام ورزند.

در زمینه محتوا بر اساس یافته‌های پژوهش، مباحث مربوط به روش تحقیق کمی در طرح‌درس‌های مورد بررسی، شامل شناسایی مسئله و پرسش پژوهش، طرح پژوهش، متغیرها، بررسی ادبیات و چهارچوب‌های نظری پژوهش، انواع روش‌های پژوهش کمی، ابزار اندازه‌گیری، نمونه‌گیری، مباحث مربوط به طرح‌های آزمایشی، گردآوری و تحلیل داده‌ها، آمار توصیفی و استنباطی و گزارش پژوهش است. در این میان، مباحث شناسایی مسئله و پرسش پژوهش، انواع روش‌های پژوهش کمی، ابزار اندازه‌گیری و گردآوری و تحلیل داده‌ها بیشترین سهم را به خود اختصاص داده‌اند. مباحث مربوط به روش پژوهش کیفی نیز مباحث ویژگی‌های پژوهش کیفی، انواع روش‌های پژوهش کیفی، پرسش پژوهش، طرح پژوهش، نمونه‌گیری، ابزار گردآوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها و گزارش پژوهش را شامل می‌شود که در این بین، مباحث تحلیل داده‌های کیفی و انواع روش‌های پژوهش کیفی از اهمیت بیشتری برخوردارند.

مباحثی که در سرفصل دانشگاه‌های مورد بررسی بین هر دو رویکرد مشترک بود شامل دسته‌بندی روش‌ها و رویکردهای مختلف به پژوهش، اصول و فرایند پژوهش، مبانی فلسفی و نظری پژوهش، اخلاق در پژوهش می‌شود که در این میان، مباحث مبانی فلسفی و نظری پژوهش و اخلاق در پژوهش، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند. همچنین در تعدادی از سرفصل‌ها، به روش پژوهش ترکیبی نیز بدون ذکر جزئیات اشاره شده است. بخشی از این یافته‌ها با نتایج پژوهش گورونگ و استوا (۲۰۲۰) که نشان‌دهنده اهمیت مباحثی همچون طرح پژوهش، انواع متغیرها، روش آزمایشی، شبه آزمایشی و همبستگی، استفاده از پیمایش، روایی، تکرارپذیری، مقیاس‌های اندازه‌گیری، استفاده از روش‌های مشاهده‌ای، مطالعه موردی، تهیه گزارش پژوهش و اخلاق در پژوهش، در آموزش روش تحقیق است، همخوانی دارد. همچنین این نتایج با یافته‌های کرمی و همکاران (۱۳۹۸) در برخی از سرفصل‌ها و اهمیت بحث اخلاق در پژوهش

در درس روش تحقیق، همخوانی دارد. بخشی از یافته‌های پژوهش نیز که نشان‌دهنده اهمیت مبحث مبانی فلسفی و نظری در آموزش روش تحقیق است با نتایج پژوهش لطف‌آبادی (۱۳۸۶) که آشنا شدن دانشجویان با بنیادهای نظری و فلسفه علم را مهم و ضروری می‌داند، همخوانی دارد.

همان‌طور که در پیشینه پژوهش بیان شد یکی از چالش‌های موجود در آموزش درس روش تحقیق، غلبه روش‌های کمی پژوهش و کم‌توجهی به مباحث مربوط به روش‌های کیفی است. در حوزه علوم رفتاری کاربرد دو پارادایم خردگرایانه و طبیعت‌گرایانه، به روش‌های کمی و کیفی پژوهش منجر شده است. این روش‌ها مکمل یکدیگر بوده و برای شناخت پدیده‌ها می‌تواند توأمأ مورد استفاده قرار گیرند (سرمد و همکاران، ۱۳۸۹). بنابراین در درس روش تحقیق ضرورت دارد به هر دو روش به صورت متعادل توجه شود و از هر گونه افراط و تفریط در این زمینه اجتناب شود. از آنجا که در روش تحقیق دوره کارشناسی، استادان بیشتر روش‌های پژوهش کمی را آموزش می‌دهند و با توجه به اینکه در سال‌های اخیر، پژوهشگران حوزه علوم تربیتی بیشتر به اجرای پژوهش‌های کیفی روی آورده‌اند، توجه جدی‌تر به آموزش مباحث روش کیفی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی ضرورتی انکارناپذیر است.

اخلاق پژوهش نیز از جمله مباحث بسیار مهمی است که در محتوای درس روش تحقیق همه دوره‌ها باید مورد توجه قرار بگیرد. اخلاق پژوهش به‌عنوان شاخه‌ای از اخلاق حرفه‌ای، به اصول اخلاقی اشاره دارد که پژوهش را از آغاز تا پایان و سپس در مراحل انتشار نتایج و پس از آن هدایت می‌کند (خالقی، ۱۳۸۷). حرفه‌ای بودن در پژوهش، قضاوت مستدل، امانت‌داری، رهیافت نقادانه، نقدپذیری، رازداری، کثرت‌گرایی روش‌شناختی، رعایت حریم شخصی افراد، کسب رضایت آگاهانه، صداقت و حلم و بردباری از راهبردی‌ترین اصول اخلاقی در پژوهش محسوب می‌شوند (خنیفر و همکاران، ۱۳۹۰). در شرایط حاضر که جامعه با گسترش بی‌رویه آموزش عالی در مقطع تحصیلات تکمیلی و افت کیفیت پژوهش‌ها روبرو است، توجه بیشتر به این اصول و توجه جدی‌تر به آنها در محتوای درس روش تحقیق بیش‌ازپیش ضرورت دارد. از آنجا که فهم و استفاده صحیح از هر روش، جز با شناخت بنیان‌های فکری آن میسر نمی‌شود، مبحث مبانی فلسفی و نظری پژوهش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و توجه به این سرفصل بسیار مهم، به‌ویژه در محتوای درس روش تحقیق تحصیلات

تکمیلی موجب فهم عمیق‌تر روش‌ها و استفاده صحیح از هر یک، در موقعیت‌های مختلف می‌شود.

در زمینه روش تدریس، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد تمامی دانشگاه‌های مورد بررسی، از ترکیبی از روش‌های تدریس مختلف برای آموزش درس استفاده می‌کنند. رایج‌ترین روش برای تدریس درس روش تحقیق در دانشگاه‌های مورد بررسی روش مسئله‌محور و پروژه‌محور است به طوری که ۹۰ درصد از دانشگاه‌های مورد بررسی در ترکیب روش تدریس خود از این روش بهره می‌برند. پس از روش مسئله‌محور و پروژه‌محور، روش‌های سخنرانی و سمینار در ترکیب روش تدریس درس روش تحقیق قرار می‌گیرند. البته این سخنرانی به معنای ارائه صرف اطلاعات توسط استاد نیست بلکه در تمام طرح‌درس‌های دانشگاه‌های مورد بررسی برای هر جلسه منابع متعددی معرفی شده که دانشجو موظف است آنها را پیش از تشکیل جلسه کلاس مطالعه کند و در بحث‌های کلاسی مشارکت فعال داشته باشد. این نتایج با نتایج پژوهش‌های ارلی (۲۰۱۴) که بر لزوم استفاده از روش‌های فعال تدریس و فراهم کردن تجربیات عملی برای آنها تأکید می‌کند، و ناجی (۱۳۸۵) که روش مسئله‌محور را برای آموزش درس مناسب دانسته و معتقد بود این درس باید به صورت عملی آموزش داده شود، مطابقت دارد.

همان‌طور که در پیشینه پژوهش بیان شد، جهت‌گیری به شدت نظری و مغفول ماندن بخش عملی و استفاده از روش‌های تدریس غیر فعال در تدریس درس، از جمله مهم‌ترین چالش‌هایی است که در زمینه تدریس درس روش تحقیق به دانشجویان علوم تربیتی و روان‌شناسی وجود دارد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر که نشان می‌دهد دانشگاه‌های برتر در حوزه علوم تربیتی در تدریس روش تحقیق از روش‌های فعال و فراگیرمحموری چون روش مسئله‌محور و پروژه‌محور استفاده می‌کنند، استادان درس روش تحقیق نیز به جای ارائه صرف مفاهیم درس به صورت سخنرانی که باعث مغفول ماندن بخش عملی و باقی ماندن لایه‌های یادگیری در حد حفظ می‌شود، نقش فعال فراگیران در ساختن دانش را مدنظر قرار داده و با فراهم کردن تجربیات عملی برای یادگیری درس به آنها کمک کنند تا از راه تجربه فرایند پژوهش، قابلیت اجرای پژوهش را به دست آورده و یادگیری عملی پژوهش را جایگزین تعریف‌گرایی و آموزش صرف نظری کنند.

بر اساس یافته‌های پژوهش دانشگاه‌های مورد مطالعه برای درس روش تحقیق در دوره تحصیلات تکمیلی، فعالیت‌های یادگیری متنوعی از قبیل تدوین پروپوزال پژوهشی در طول ترم، ارزشیابی و نقد پژوهش‌های منتشر شده، اجرای پروژه‌های پژوهشی فردی و گروهی، تحلیل داده‌ها و گزارش یافته‌ها، نوشتن مقاله بر اساس پروژه کلاسی، انجام تکالیف هفتگی در زمینه‌های مختلف از جمله اندازه اثر، انتخاب نمونه تصادفی، نوشتن خودشرح‌حالی، گرفتن مجوز از هیئت اخلاق دانشکده و خودارزیابی را در نظر گرفته‌اند. شواهد نشان می‌دهد که در این میان تدوین پروپوزال پژوهشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به طوری که ۸۰ درصد دانشگاه‌های مذکور دانشجویان را مکلف به انجام این تکلیف کرده‌اند. ارزیابی و نقد پژوهش‌های انجام گرفته نیز در درجه بعدی اهمیت قرار دارد. تأکید دانشگاه‌ها بر فعالیت تهیه پروپوزال پژوهشی در طول ترم نیز به مناسب بودن روش مسئله‌محور برای آموزش درس اشاره دارد. روش مسئله‌محور رویکردی فعال و دانش‌محور به آموزش است که بر فرض‌های ساختن‌گرایی در مورد یادگیری مبتنی است (هانگ و همکاران^۱، ۲۰۰۸). طبق اصل سازنده‌گرایی، فراگیران دانش و معنا را به‌طور فعال بر اساس تجربیات پیشین خود می‌سازند (فیض‌آبادی و اویسی، ۱۳۹۵). یادگیری مبتنی بر مسئله همچنین بر اساس نظریه‌هایی بنا شده است که فرض می‌کنند یادگیری زمانی اثربخش‌تر است که در تکالیف اصیل^۲ از زندگی روزمره جای گرفته باشد و در واقع یادگیرنده از راه درگیری با مسئله‌ای از زندگی واقعی یاد خواهد گرفت (کاریگر^۳، ۲۰۱۶). همان‌طور که در پیشینه پژوهش اشاره شد ماهیت درس روش تحقیق به‌گونه‌ای است که درک مفاهیم و مهارت‌های آن بیشتر از راه عمل و انجام دادن تکالیف حاصل می‌شود تا از راه ارائه مستقیم این مفاهیم از سخنرانی. بنابراین در نظر گرفتن تکلیفی چون تدوین پروپوزال پژوهشی در طول ترم کاملاً منطقی و معقول به نظر می‌رسد. ارزیابی و نقد پژوهش‌های منتشر شده نیز فعالیتی مفید به نظر می‌رسد زیرا علاوه بر اینکه دانشجو با تحلیل و نقد روش‌شناسی آنها می‌تواند با اجزا و فرایند تحقیق در یک پژوهش واقعی آشنا شود و روش تحقیق را فرا بگیرد، می‌تواند با مسائل و موضوعات مختلف رشته تحصیلی خود نیز آشنا شود.

1. Hung et al.

2. authentic tasks

3. Carriger

در زمینه شیوه ارزشیابی، یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده آن است که بیشتر دانشگاه‌های مورد مطالعه از ترکیب چند شیوه به‌منظور ارزشیابی درس استفاده می‌کنند. مهم‌ترین معیار ارزشیابی درس بر اساس کیفیت پروپوزال تهیه شده توسط دانشجویان است. ارزشیابی درس بر اساس انجام تکالیف مختلف دیگر از قبیل نقد مقاله‌های منتشر شده در مجلات آموزشی، تحلیل داده‌ها، نوشتن خودشرح‌حالی، خودارزیابی در درجه بعدی اهمیت قرار دارد. مشارکت کلاسی از جمله خواندن منابع معرفی شده پیش از تشکیل هر جلسه کلاس و مشارکت فعال در بحث‌های کلاسی معیار مهم دیگری است که در بیش از نیمی از دانشگاه‌های مورد بررسی در ارزشیابی درس لحاظ می‌شود. یافته‌های پژوهش همچنین نشان می‌دهد که تعداد بسیار کمی از دانشگاه‌های مورد بررسی به‌منظور ارزشیابی درس از آزمون کتبی استفاده می‌کنند.

این نتایج نشان‌دهنده تأکید دانشگاه‌های معتبر بر روش‌های ارزشیابی فرایندمحور و پرهیز از تأکید بیش‌ازحد بر شیوه‌های ارزشیابی حافظه‌محور است. با الگو گرفتن از این رویه و بهره‌گیری از سنجش اصیل و عملکردی که باعث یادگیری هر چه بیشتر مفاهیم و مهارت‌های درس می‌شود و فراهم کردن بازخورد به کارهای عملی دانشجویان به‌منظور آگاه کردن آنها از نقاط قوت و ضعف خود، می‌توان تا حدی چالش‌هایی مانند استفاده از روش‌های ارزشیابی حافظه‌محور و سنجش صرفاً نظری و ندادن بازخورد به کارهای عملی دانشجویان را که در پیشینه پژوهش به آنها اشاره شد، برطرف کرد و به مفهوم ارزشیابی در خدمت آموزش جامه عمل پوشاند.

پیشنهاد‌های کاربردی

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد‌های زیر در زمینه محتوا، روش تدریس، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی درس روش تحقیق به استادان و برنامه‌ریزان درسی ارائه می‌شود.

۱- در زمینه محتوای روش تحقیق کمی، مباحثی همچون شناسایی مسئله و پرسش پژوهش، روش‌های آزمایشی و شبه آزمایشی، روایی و پایایی ابزار اندازه‌گیری و روش تحلیل داده‌ها نیازمند توجه و تأکید بیشتری است.

۲- در خصوص روش پژوهش کیفی با توجه به جایگاه روش‌های مذکور در پژوهش‌های رشته علوم تربیتی، ایجاد زمینه مناسب برای آشنایی عمیق‌تر دانشجویان با انواع روش‌های کیفی، فهم تفاوت آنها و کاربرد هر یک در موقعیت مناسب ضرورتی انکارناپذیر است که باید مورد توجه جدی استادان و برنامه‌ریزان قرار گیرد و از معرفی

- سطحی این روش‌ها اجتناب شود. همچنین آموزش شیوه تحلیل داده‌های حاصل از مطالعات کیفی نیز باید مد نظر قرار گیرد.
- ۳- از مدگرایی و تأکید بیش‌ازاندازه بر روش پژوهش ترکیبی در آموزش درس روش تحقیق باید اجتناب شود و تأکید بیشتر بر فهم عمیق رویکردهای کمی و کیفی باشد.
- ۴- استادان درس به آموزش مبانی فلسفی و نظری پژوهش در دوره تحصیلات تکمیلی اهتمام بیشتری ورزند.
- ۵- برای آشنایی دانشجویان با اخلاق پژوهش و راهبردی‌ترین اصول آن زمینه مناسب در محتوای درس فراهم شود.
- ۶- به کارگیری روش‌های تدریس فعال و دانش‌محور همچون روش‌های مسئله‌محور و پروژه‌محور که تجربیات واقعی برای یادگیری درس فراهم می‌کنند، ضروری است.
- ۷- تدارک دیدن آن دسته از فعالیت‌های یادگیری که باعث درگیر شدن دانشجو در فرایند تحقیق می‌شوند مانند تهیه پروپوزال پژوهشی در طول ترم با راهنمایی استاد درس.
- ۸- استفاده از روش‌های فرایند‌محور مانند ارزشیابی از کیفیت پروپوزال تهیه شده توسط دانشجو و توانایی نقد پژوهش‌های دیگران در ارزشیابی درس روش تحقیق و اجتناب از سنجش صرفاً نظری.

منابع

- اخوان تفتی، مهناز؛ طاهری قلعه‌تکی، فرخنده؛ محسن‌پور، مریم (۱۳۹۸). ارزشیابی کیفیت پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. ۲۵ (۲)، ۸۸-۱۱۳.
- اصل فتاحی، بهرام؛ کریمی، یوسف؛ سیف، علی‌اکبر؛ پاشا شریفی، حسن (۱۳۸۸). مقایسه تأثیر روش‌های سنجش (عملکردی، تشریحی و عینی) بر عملکرد دانشجویان رشته مشاوره و راهنمایی در درس روش تحقیق، دانشگاه آزاد اسلامی شبستر. *مجله علوم تربیتی*، ۲ (۶)، ۷-۳۳.
- تربیزی، منصوره (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی. *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۲۱ (۶۴)، ۱۰۵-۱۳۸.
- حیدری، الهام؛ کشاورزی، فهیمه؛ مرزوقی، رحمت‌اله (۱۳۹۸). بررسی روابط بین فرهنگ پژوهشی دانشگاه و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی: نقش واسطه‌گری توانمندی نگارش علمی. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳ (۴۷)، ۷-۲۱.
- خالقی، نرگس (۱۳۸۷). اخلاق پژوهش در حوزه علوم اجتماعی. *فصلنامه اخلاق در علوم رفتاری*، ۳ (۲۰۱)، ۸۳-۹۲.
- حنیفر، حسین؛ بردبار، حامد؛ فروغی قمی، فریبا (۱۳۹۰). تبیین مؤلفه‌های اخلاقی و فرهنگی در پژوهش. *فصلنامه معرفت اخلاقی*، ۲ (۲)، ۸۵-۱۰۴.
- دیبا واجاری، طلعت؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ عارفی، محبوبه؛ فردانش، هاشم (۱۳۹۰). مفهوم‌پردازی الگوهای برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی (تجربیات و دستاوردها). *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲ (۳۰)، ۴۹-۶۲.
- زمانی، حکیم؛ قربان‌نژاد، اقدس (۱۳۸۵). بررسی موانع و مشکلات موجود در امر پژوهش. *مجموعه مقالات همایش منطقه‌ای بررسی مشکلات پژوهش و ارائه راهکارهای مناسب و کاربردی جهت بهبود آن*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان. زنگنه، حسین؛ پورجمشیدی، مریم؛ ولایتی، الهه؛ ابوالقاسمی، محمد (۱۳۹۴). مدیریت بار شناختی در طراحی و تولید محتوای الکترونیکی. *فصلنامه فناوری آموزش و یادگیری*، ۱ (۴)، ۱۰۵-۱۲۴.

- ستوده اصل، نعمت؛ قربانی، راهب؛ رشیدی‌پور، علی (۱۳۹۳). بررسی مشکلات پژوهشی و موانع تولید علم از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان. کومش، ۱۶(۱)، ۷-۱.
- سرشتی، منیژه؛ کاظمیان، افسانه؛ دریس، فاطمه (۱۳۸۹). موانع انجام تحقیقات از دیدگاه اساتید و کارکنان دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. راهبردهای آموزش، ۳(۲)، ۵۱-۵۷.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. انتشارات آگاه.
- صادقی فسایی، سهیلا؛ عرفانی‌منش، ایمان (۱۳۹۴). مبانی روش‌شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی؛ مورد مطالعه: تأثیرات مدرن شدن بر خانواده ایرانی. فصلنامه راهبرد فرهنگ، ۸(۲۹)، ۹۱-۹۶.
- صفری مرادآبادی، علی؛ رمضانخوانی، علی؛ آقاملایی، تیمور؛ حسینی، مرضیه؛ دادی‌پور، سکینه (۱۳۹۵). موانع انجام پژوهش از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی هرمزگان. مجله پژوهش در آموزش پزشکی، ۹(۳)، ۹-۱.
- عارفی، محبوبه (۱۳۹۴). برنامه‌ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. انتشارات جهاد دانشگاهی.
- عباس‌زاده، محمد (۱۳۹۰). تأملی بر اعتبار و پایایی در تحقیقات کیفی. فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۳(۴۵)، ۱۹-۳۴.
- فرخی، نورعلی (۱۳۸۹). ارزشیابی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱(۳)، ۱-۲۳.
- فیض‌آبادی، نرگس؛ اویسی، نرجس‌خاتون (۱۳۹۵). تأثیر الگوی طراحی آموزشی تلفیقی مبتنی بر اصول سازنده‌گرایانه بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زیست‌شناسی. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۰(۳۵)، ۱۸۸-۱۹۹.
- کابیدی، اعظم؛ نصر، احمدرضا؛ شریفیان، فریدون؛ موسوی‌پور، سعید (۱۳۹۹). واکاوی چالش‌های اساسی آموزش روش تحقیق در رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی (زیر چاپ). دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی.
- کریمی، مرتضی؛ حاتمی‌کیا، سمیه؛ پورحاجی، رویا (۱۳۹۸). دانش محتوایی تدریس پژوهش: چارچوبی برای تدوین کتب درسی روش تحقیق در علوم تربیتی و روان‌شناسی. فصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۳(۴۵)، ۱۱۸-۱۳۶.

- کیائی طالقانی، ناهید؛ زین‌آبادی، حسن‌رضا؛ آراسته، حمیدرضا؛ عباسیان، حسین (۱۳۹۸). تأملی بر عوامل مؤثر بر کثرت کارکردهای پژوهش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران. *مجله آموزش عالی ایران*، ۱۱(۱)، ۳۹-۶۶.
- لطف‌آبادی، حسین؛ نوروزی، وحیده؛ حسینی، نرگس (۱۳۸۶). بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲(۲۱)، ۱۰۹-۱۴۰.
- محمودی، فیروز؛ عبدالله‌زاده، محمدتقی؛ منصورزاده، محمد (۱۳۹۵). کاربرد ارزشیابی فرایندی در مدارس ابتدایی (مطالعه موردی آموزش و پرورش ممقان). *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۹(۳۴)، ۵۱-۶۲.
- معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود؛ علی‌عسکری، مجید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۲(۵)، ۸۸-۱۱۲.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۹۰). *برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. انتشارات سمت.
- ناجی، سعید (۱۳۸۵). نقادی بر آموزش روش تحقیق در نظام آموزش روش تحقیق کشور. *فصلنامه حوزه و دانشگاه*، ۱۲(۴۷)، ۱۳۶-۱۵۵.
- نارنجی ثانی، فاطمه؛ میرکمالی، محمد (۱۳۹۷). پژوهش کیفی درباره شناسایی موانع خلق دانش در دانشگاه. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۴(۴)، ۷۱-۹۷.
- نصر، احمدرضا؛ اعتمادی‌زاده، هدایت‌الله؛ نیلی، محمدرضا (۱۳۹۰). *رویکردهای نظری و عملی تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی*. انتشارات سمت.
- یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۹۷). *مفهوم‌شناسی برنامه درسی آموزش عالی*. *دانشنامه ایرانی برنامه درسی*. تهران.
- یمنی‌دوزی سرخابی، محمد (۱۳۹۱). *کیفیت در آموزش عالی*. انتشارات سمت.

Addison, W. E., Stowell, J. R., & Reab, M. D. (2015). Attributes of introductory psychology and statistics teachers: Findings from comments on RateMyProfessors. Com. *Scholarship of Teaching & Learning in Psychology*, 1(3), 229.

Ball, C. T., & Pelco, L. E. (2006). Teaching research methods to undergraduate psychology students using an active cooperative

- learning approach. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 17(2), 147-154.
- Braguglia, K. H., & Jackson, K. A. (2012). Teaching research methodology using a project-based three course sequence critical reflections on practice. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 5(3), 347-352.
- Brown, M., Smith, B., & Thies, C. (2020). A Meta-Analysis of Extant Literature on Teaching Research Methods: Preliminary Analysis Findings. DOI: 10.33774/apsa-2020-4cstc
- Burgess, R. G. (1990). Sociologists, training and research. *Sociology*, 24(4), 579-595.
- Burgess, R. G., & Bulmer, M. (1981). Research methodology teaching: Trends and developments. *Sociology*, 15(4), 477-489.
- Carriger, M. S. (2016). What is the best way to develop new managers? Problem-based learning vs. lecture-based instruction. *The International Journal of Management Education*, 14(2), 92-101.
- Carty, R. (2007). Teaching research methods: A pragmatic approach. *Investigations in University Teaching & Learning*, 4(2), 98-105.
- Ciarocco, N. J., Lewandowski Jr, G. W., & Van Volkom, M. (2013). The impact of a multifaceted approach to teaching research methods on students' attitudes. *Teaching of Psychology*, 40(1), 20-25.
- Ciarocco, N. J., Strohmets, D. B., & Lewandowski Jr, G. W. (2017). What's the point? Faculty perceptions of research methods courses. *Scholarship of Teaching & Learning in Psychology*, 3(2), 116.
- Crooks, V. A., Castleden, H., & Meerveld, I. T. V. (2010). Teaching research methods courses in human geography: Critical reflections. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(2), 155-171.
- Daniel, B. K. (2018). Contestable professional academic identity of those who teach research methodology. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(5), 548-561.
- Daniel, B., Kumar, V., & Omar, N. (2018). Postgraduate conception of research methodology: implications for learning and teaching. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(2), 220-236.
- Earley, M. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242-253.

- Fisher, S., & Justwan, F. (2018). Scaffolding Assignments and Activities for Undergraduate Research Methods. *Journal of Political Science Education*, 14(1), 63-71.
- Gurung, R. A., & Stoa, R. (2020). A National Survey of Teaching and Learning Research Methods: Important Concepts and Faculty and Student Perspectives. *Teaching of Psychology*, 0098628320901374.
- Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). Problem-Based Learning. In D. Jonassen, M. J. Spector, M. Driscoll, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed. pp. 485-506). Routledge.
- Kilburn, D., Nind, M., & Wiles, R. (2014). Learning as researchers and teachers: The development of a pedagogical culture for social science research methods? *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 191-207.
- Lehti, S., & Lehtinen, E. (2005). Computer-supported Problem-based Learning in the Research Methodology Domain. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 297-324.
- Murtonen, M. (2015). University students' understanding of the concepts empirical, theoretical, qualitative and quantitative research. *Teaching in Higher Education*, 20(7), 684-698.
- Murtonen, M., Olkinuora, E., Tynjälä, P., & Lehtinen, E. (2008). Do I need research skills in working life? University students' motivation and difficulties in quantitative methods courses. *Higher Education*, 56(5), 599-612.
- Ross, K., & Call-Cummings, M. (2020). Reflections on failure: teaching research methodology. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-14.
- Sizemore, O. J., & Lewandowski Jr, G. W. (2009). Learning might not equal liking: Research methods course changes knowledge but not attitudes. *Teaching of Psychology*, 36(2), 90-95.
- Vittengl, J. R., Bosley, C. Y., Brescia, S. A., Eckardt, E. A., Neidig, J. M., Shelver, K. S., & Sapenoff, L. A. (2004). Why are some undergraduates more (and others less) interested in psychological research? *Teaching of Psychology*, 31(2), 91-97.
- Wagner, C., Garner, M., & Kawulich, B. (2011). The state of the art of teaching research methods in the social sciences: Towards a pedagogical culture. *Studies in Higher Education*, 36(1), 75-88.

Winn, S. (1995). Learning by doing: Teaching research methods through student participation in a commissioned research project. *Studies in Higher Education*, 20(2), 203-214.

Research Methods Curriculum in Graduate Program: An Investigation of the World's Top Universities Approaches to Design, Implementation and Evaluation

Azam Kaeedi¹

Ahmad Reza Nasr Esfahani²

Fereydoon Sharifian³

Saeed Moosavipour⁴

Abstract:

Research methods are an essential ingredient of postgraduate programs across a wide range of social science disciplines. Research methods are often taught to help students do research projects and complete their theses/dissertations. Providing a quality, relevant research methods for higher education students is a concern to education professionals all around the world. This study aimed at studying the components of research methods curriculum in graduate programs in education at the world's top universities. The research followed a qualitative approach whereby a documentary method was conducted using content analysis technique. Based on purposeful, intensity sampling method, 13 research methods syllabus were selected from 10 top universities of the world in the field of education and were analysed to determine curriculum goals, content, teaching method, learning activities and assessment method. The universities' pursued curriculum goals include for students to develop an understanding of various methods in educational research and ability to evaluate each method, understand the research process, understand the philosophical foundations of research, develop the ability to plan and conduct research and criticize published research reports. Identification of research problem and questions, types of quantitative research methods, measuring tools and data collection and analysis are the most common topics covered in the quantitative research methods curricula, while the analysis of qualitative data and the types of qualitative research methods are stressed in the qualitative research methods curricula. Philosophical and theoretical foundation of research and research ethics are addressed in both types of curricula. The most common method for teaching research methods is problem-based and project-based methods, and the most important learning activity is to develop a research proposal during the course. The top universities of the world use different methods to assess learning. The most important measure of assessment is the quality of the proposed research proposal.

Keywords: Research methods, Components of curriculum, Graduate program, Field of education, Documentary research

¹. Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

². Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

³. Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

⁴. Faculty of Education and Psychology, University of Arak, Arak, Iran