

روش‌شناسی پژوهش‌های حوزه‌ی مدیریت آموزشی در مجلات معتبر داخل و خارج کشور

زهرا جعفری کرفستانی^۱، راضیه یوسف بروجردی^۲، احمدرضا نصر اصفهانی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با رویکرد کمی و با استفاده از روش تحلیل محتوای اسنادی به بررسی روش‌شناسی پژوهش‌های حوزه‌ی مدیریت آموزشی و مقایسه نشریات داخلی و خارج کشور در این حوزه پرداخته است. برای این منظور دو نشریه مدیریت آموزشی داخلی و دو نشریه مدیریت آموزشی انگلیسی زبان معتبر، انتخاب گردید. از هر مجله ۱۶ مقاله (۳۲ مقاله فارسی و ۳۲ مقاله خارجی) که در طی دو سال منتشر شده بودند بصورت تصادفی انتخاب شدند. مقاله‌های نشریات داخلی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی و رهبری و مدیریت آموزشی با مقاله‌های دو مجله معتبر انگلیسی فصلنامه مدیریت آموزشی^۴ و مجله مدیریت آموزشی^۵ مقایسه شدند. در بخش داخلی؛ ۴۳.۷ درصد از مقالات دارای رویکرد کمی، ۳.۱ درصد دارای رویکرد کیفی و ۳.۱ درصد دارای رویکرد ترکیبی بوده‌اند. در بخش نشریات مدیریت آموزشی خارج از کشور ۲۱.۸ درصد از رویکرد کمی، ۴۹.۹ درصد از رویکرد کیفی و ۲۸.۱ از رویکرد ترکیبی در مقالات خود استفاده نموده‌اند. نتایج نشان داد رویکرد اصلی پژوهش در تحقیقات داخلی مدیریت آموزشی از نوع کمی و در مقابل، در تحقیقات خارجی از نوع کیفی بوده است.

کلیدواژه‌ها: روش‌شناسی، نشریات داخلی و خارجی، مدیریت آموزشی

پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۹/۲۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۶/۱۲

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول). jafary.z65@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان. ryosof@gmail.com

۳. استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان. arnasr[at]edu.ui.ac.ir

۴. Educational Administration Quarterly

۵. Journal of Educational Administration

مقدمه

یکی از مسائل مهم در امر پژوهش، چگونگی دستیابی به شناختی دقیق و موثق درباره موضوع مورد پژوهش است. در این راستا فیلسوفان با ساخت دستگاه‌های فلسفی و محققان با مطالعه موضوعات مختلف جاری در علوم تلاش می‌نمایند تا بتوانند چنین شناختی را کسب نمایند. البته همواره چالش‌ها و تضادهایی میان صاحب نظران در اصالت بخشیدن به شناخت‌ها و روش مورد نظر آن‌ها وجود داشته است، اما آن چه عمدتاً در فرایند توسعه شناخت به نقد کشیده شده دانش منتج از آن روش بوده تا خود روش؛ لذا باید بصورت تخصصی به مبحث روش و ریشه‌های فلسفی آن پرداخته شود چرا که بخش عمده‌ای از زیر ساز هر پژوهش علمی را مسائل معرفت شناختی و هستی شناختی تشکیل می‌دهد و ماهیت واقعیت و نحوه شناخت آن، از مسائل اساسی و زیر بنایی در هر پژوهش علمی است. تلقی هر پژوهشگر از حقیقت او را به سوی مسائل، روشها و یافته‌های خاص رهنمون می‌سازد (بلام، ۱، ۲۰۰۵، ص ۱۲). نگاه پژوهشگر به جهان هستی و ماوراء الطبیعه (هستی‌شناسی) زیر بنای مفروضه‌های معرفت‌شناسی است و مفروضه‌های معرفت‌شناسی را در روش‌شناسی پژوهشگر به عنوان عامل اساسی شکل می‌دهد (هیچکاک و هیوز، ۲، به نقل از شعبانی و رکی، ۱۳۸۵). هم چنین به اعتقاد آیزنر (۱۹۹۴ و ۲۰۰۲، ص ۲۳۵) نمی‌توان یک رویکرد را والاتر و ارزشمندتر از دیگری دانست. این امر صرفاً با توجه به ماهیت مسئله‌ای که پژوهشگر در صدد بررسی آن است، انجام می‌شود (نقل از نصر و شریفیان، ۱۳۸۶، ص ۱۷).

روش‌شناسی پژوهشی اصطلاحی متفاوت از «روش» می‌باشد؛ روش‌شناسی مجموعه باورها و تصمیم‌هایی است که بر نحوه شناسایی مسائل، انتخاب روشها، جمع آوری داده‌ها و تحلیل آنها توسط پژوهشگر تاثیر می‌گذارد. به رغم طرح بسیاری از تفاوت‌ها میان پژوهش‌های کمی و کیفی، قلب مناقشه میان این دو، مناقشات فلسفی است. مفروضه‌های فلسفی یا پارادایم نظری پژوهشگر در مورد ماهیت واقعیت در درک چشم‌انداز کلی طرح مورد مطالعه و روش اجرای آن بسیار تعیین کننده است (شعبانی و کاظمی، ۱۳۸۹، ص ۳۵). یک تحقیق باید در بستر یک پارادایم مشخص انجام گیرد تا بین مبانی فلسفی (معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی) و روش‌شناسی

1. Blum

2. Hitchcock & Huges

و ابزارهای آن سازگاری برقرار شود. منظور از این زمینه، طرح و نوع سؤالات است که روش‌شناسی تحقیق را تعیین می‌کند. پایداری به این موضوع تضاد بین فرآیند و نتایج تحقیق را مرتفع خواهد ساخت. بدون یک مبنای فلسفی مشخص، نتایج یک تحقیق ممکن است بی‌معنا و حتی گمراه‌کننده باشد (پرهیزگار و آقاجانی، ۱۳۹۰). با توجه به قابلیت‌های روش‌شناسی پژوهش و نقش بالقوه آن در تولید و توسعه مدیریت آموزشی، هدف پژوهش حاضر این است که روش‌شناسی پژوهش‌های حوزه‌ی مدیریت آموزشی نشریات داخل و خارج کشور را مورد مقایسه قرار دهد.

نظریه‌های روش‌شناسی: روش‌شناسی پژوهشی، مجموعه باورها و تصمیم‌هایی است که بر نحوه شناسایی مسائل، انتخاب روش‌ها، جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آنها توسط پژوهشگر تأثیر می‌گذارد (کرسول، ۲۰۰۳). لئوی صافی (۱۹۹۶) به نقل از صادق زاده قمصری (۱۳۸۶) وظیفه روش‌شناسی را تعیین میزان استواری روش‌های علمی تحقیق می‌داند و به طور مشخص تجویز، توصیف و تبیین قواعد و رویه‌هایی که روش‌های علمی تحقیق از آن‌ها تشکیل می‌شود و نیز تحلیل زمینه‌هایی که کاربرد روش‌های تحقیق را تجویز می‌نمایند را از وظایف و کارکردهای مباحث روش‌شناسی پژوهش بر می‌شمرد. روش‌های پژوهش به فهم جهان مربوط هستند و بر اساس نوع نگاه پژوهشگر نسبت به جهان، ادراک او از جهان هستی و نیز اهداف و مقاصد وی شکل می‌گیرد (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵).

برخی پژوهشگران مانند ارلیکوسکی و برودی^۲ و چوا^۳ با نظر به مفروض‌های معرفت‌شناختی، سه طبقه از پارادایم‌ها را معرفی می‌کنند که عبارت‌اند از: اثبات‌گرایی، تفسیری و انتقادی. هر یک از این رویکردها به تعبیر کوهن با پارادایم مشخص شده‌اند. همچنین کوهن بر این باور است که در هر زمانی، یکی از پارادایم‌ها بر جامعه علمی حاکم می‌باشد. منظور از پارادایم، دستاوردهای علمی مورد پذیرش همگانی است که برای یک دوره زمانی، الگوها، مسائل و راه‌حل‌ها را برای جامعه‌ای از کارورزان فراهم می‌آورند (طاهری، ص ۷۶). همچنین پارادایم مشتمل است بر مفروضات کلی نظری، و قوانین و فنون کاربرد آن‌ها که اعضای جامعه علمی

1. Creswell

2. Orlikowski & Baroudi

3. Chua

خاصی آن‌ها را دربر می‌گیرند. در واقع پارادایم، فعالیت دانشمندان عادی را که سرگرم گشودن و حل معماها هستند، هماهنگ و هدایت می‌کند (زیبا کلام، ص ۱۰۹-۱۰۸؛ نقل از خنیفر و همکاران، ۱۳۹۰).

بررسی نظریه‌های روش‌شناسی ناظر بر شرایطی است که به فهم ماهیت پژوهش می‌انجامد. بطور کلی نظریه‌های روش‌شناسی یا دیدگاه‌های فلسفی پیرامون ماهیت روش را می‌توان به سه دسته کلی طبقه بندی کرد (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵):

۱. اثبات‌گرایی ۲. عقل‌گرایی انتقادی ۳. نظریه تفسیری

اثبات‌گرایی (پوزیتیویستی): اگرچه مضمون اثبات‌گرایی در روند تحول اندیشه مغرب زمین از زمان یونان باستان تا کنون قابل‌بازیابی است، با این وجود به لحاظ تاریخی اگوست کنت، فیلسوف فرانسوی نخستین کسی است که این اصطلاحات را برای تصریح وضعیتی فلسفی در ۱۹ مطرح کرده است (بک، ۱۹۷۹؛ نقل از شعبانی ورکی، ۱۳۸۵، ص ۱۳). به طور کلی پوزیتیویسم فلسفه‌ای است که در وسیع‌ترین معنای خود به مفهوم رد متافیزیک است. طرفداران این نظریه معتقدند، هدف علم عبارتست از توصیف پدیده‌ها آنگونه که به تجربه در می‌آیند و در نتیجه رو به ایده تجربه‌گرایی دارند، ایده‌ای که مشاهده و آزمایش را هسته مرکزی فعالیت‌های علمی تلقی می‌کند. از نظر اثبات‌گرایی علم باید حتی الامکان خالی از ارزش و پیش فرض باشد؛ چراکه هدف، تولید معرفتی است مستقل و عاری از سیاست، معنویات و ارزش (افروغ، ۱۳۸۱، ص ۱؛ نقل از نیکخواه و کاظمی، ۱۳۹۱).

مشخصات پارادایم پوزیتیویستی: ۱. پوزیتیویست‌ها، جزئی‌نگر و کمیت‌گرا هستند. ۲. تأکید بر وحدت علوم و استفاده از متدولوژی واحد با تأسی از متدولوژی علوم طبیعی دارند. ۳. پدیدارگرا هستند و به تفکیک «بود» از «نبود» قائل‌اند. ۴. شناخت‌گرا در مقابل عمل‌گرا هستند. ۵. تأکید بر علت دارند (به جای دلیل). ۶. آن‌ها جامعه و انسان را پاره‌ای از طبیعت می‌بینند و در پی یافتن نظم قانون وار و علی به منظور تصرف در اجتماع و معیشت آدمی هستند. ۷. در این دیدگاه، علوم اجتماعی و انسانی بر روند تبیینی خاصی از آن نوع که در علوم طبیعی مورد استفاده قرار می‌گیرد، استوار هستند. ۸. مشرب‌های تبیین آماری، کارکردی، ساختاری و مادی معیشتی همه از جنس علوم اجتماعی و انسانی، تبیینی از نوع پوزیتیویستی می‌باشند (خنیفر و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۸۱).

عقل‌گرایی انتقادی: این نظریه توسط کارل رایموند پوپر بنیاد نهاده شده است. در واقع می‌توان انتشار کتاب "منطق اکتشاف علمی" توسط پوپر را نقطه آغاز پیدایش این نظریه تلقی نمود. تفکر و روش استدلال قیاسی برای دستیابی به شناخت، هسته مرکزی این نظریه را تشکیل می‌دهد (رفیع پور، ۱۳۷۷، به نقل از شعبانی ورکی، ۱۳۸۵). رویکرد مرجح برای انجام پژوهش علمی از دیدگاه این دسته از نظریه پردازان، رویکردی است که تراجم از آن تحت عنوان رویکرد از بالا به پایین^۱ یاد می‌کند. بر اساس این رویکرد پژوهشگر بر اساس یک چارچوب نظری مشخص فعالیت‌های پژوهشی خود را آغاز می‌کند و به تدریج از سطح مفهومی به سطح عملیات حرکت می‌کند. توسل به نظریه عقل‌گرایی انتقادی در انجام پژوهش علمی اقتضا می‌کند تا پژوهشگر قبل از مشاهده به تدوین فرضیه مبادرت کند و در نتیجه بر خلاف اثبات‌گرایان بر تدوین فرضیه مقدم بر مشاهده در پژوهش علمی تأکید می‌ورزند. به عبارت دیگر از دیدگاه عقل‌گرایان انتقادی فرضیه هسته مرکزی پژوهش علمی است و پژوهشگران در قلمرو علوم تجربی اعم از علوم انسانی و فیزیکی ضرورتاً باید قبل از انجام مشاهدات خود به تدوین آن مبادرت کنند (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵، ص ۸).

مشخصات پارادایم انتقادی: در پارادایم انتقادی، جهانی مستقل از معرفت ما، نسبت به آن وجود دارد. (۲). معرفت ما از جهان، خطا‌بردار و سرشار از تئوری است. (۳). معرفت نه کاملاً متصل و مستمر، به مثابه انباشت واقعیات درون یک چارچوب مفهومی پایدار و نه کاملاً منفصل، از طریق تحولات عام و هم‌زمان در مفاهیم، توسعه می‌یابند. (۴). در جهان ضرورتی وجود دارد. (۵). موضوعات - چه طبیعی و چه اجتماعی - الزاماً برخوردار از نیروهای علی با شیوه‌های عمل و قابلیت‌های خاص‌اند. (۶). جهان، تمایز یافته و لایه بندی شده است. (۷). پدیده‌های اجتماعی از قبیل کنش‌ها، متن‌ها و نهادها، مفهوم محورند. (۸). علم یا تولید هر معرفت دیگر، یک عمل اجتماعی است. (۹) علوم اجتماعی باید نسبت به موضوع خود، انتقادی باشد (خنیفر و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۸۱).

نظریه‌های تفسیری: منظور از نظریه‌های تفسیری به جریان‌های فکری اطلاق می‌شود که از اواخر سده نوزدهم به منظور رویارویی با بن بست تجربه‌گرایی شکوفا شدند. معمار اصلی این

1. Top-down approach

نظریه‌ها را باید ویلهلم دیلتای ۱ دانست که به زعم فروید نظریه پرداز مسلم علوم انسانی بوده است و همواره نیز خواهد ماند. تاثیر وی فقط مرحله ای از تحول نظریه‌ها نیست، بلکه تغییر جهتی حقیقی است. علاوه بر آنکه راه تازه ای بر روی تفکر فلسفی می‌گشاید، بحث مهمی را بر می‌انگیزد که هر روش شناس علوم انسانی از این پس باید برای خویش مطرح سازد. به عبارت دیگر دیلتای نخستین کسی است که در علوم انسانی معرفت‌شناسی مستقلی را بوجود آورد (ساروخانی، جلد سوم، ۱۳۷۷؛ نقل از شعبانی ورکی، ۱۳۸۵، ص ۹).

مشخصات پارادایم هرمنوتیک یا تفسیری: این پارادایم، بر نقش زبان، تفسیر و فهم در علوم اجتماعی بسیار تأکید دارد و بر معنا، انگیزه، دلیل و محیط‌های طبیعی برای فهم و تفسیر چگونگی ساخت و تثبیت دنیای اجتماعی توسط مردم تأکید دارد (۲). بر متدولوژی کیفی به جای متدولوژی کمی تأکید دارند. از این رو نظم علوم انسانی با نظم علوم طبیعی متفاوت است (خنیفر و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۸۱).

روش و پارادایم: نظام باور پژوهشگر (مفروضه‌های هستی‌شناختی) به طور عمده ای روی انتخاب روش، اثر می‌گذارند (کراوس، ۲۰۰۵، ص ۷۵۹؛ به نقل از شعبانی و کاظمی، ۱۳۸۹، ص ۳۶). هریک از این پارادایم‌ها دارای ویژگی‌های خاصی می‌باشند. یکی از مهمترین خصوصیات، که غالباً از آن استفاده می‌گردد، «روش پژوهشی می‌باشد». این بدان معنی نیست که محقق مجبور است با هر پارادایم حتماً یک روش خاص را برگزیند، بلکه افرادی که در یک پارادایم کار می‌کنند و می‌اندیشند، غالباً از یک روش که در آن پارادایم رایج‌تر است، استفاده می‌کنند. برای مثال، بیشترین پژوهش‌ها در پارادایم پوزیتیویستی با روش کمی انجام شده است (منادی، ۱۳۸۹، ص ۱۱۲). گال نیز معتقد است که پژوهش کمی تقریباً مترادف با پژوهش اثبات‌گرا می‌باشد (گال و همکاران، ۱۳۹۰) درحالی که روش پژوهشی رایج در پارادایم‌های تفسیری و انتقادی، بیشتر روش کیفی می‌باشد. به عنوان مثال لاک به دو پارادایم اساسی انتقادی و تفسیری برای مطالعات کیفی قائل است، زیرا مطالعه تفسیری، متغیرهای مستقل و وابسته را از قبل تعریف نمی‌کند، بلکه بر پیچیدگی کامل معنابخشی انسان که در وضعیت‌های گوناگون بروز می‌کند، متمرکز است (خنیفر و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۸۲). هوسن (۱۹۹۶) درباره نقش

پارادایم این گونه اظهار نظر می‌کند: پارادایم ملاک‌هایی را تعیین می‌کند که فرد محقق مطابق آن‌ها به انتخاب و تعریف مسائل تحقیق خود و نیز چگونگی مواجهه با آن‌ها به لحاظ نظری و روش‌شناختی می‌پردازد (نقل از صادق زاده قمصری، ۱۳۸۶). ریشه اصلی نزاع، نه در کمیت و کیفیت، بلکه در علت جویی و دلیل‌نگری است. به هر روی، نحوه ترکیب این دو نوع روش‌شناسی در پژوهش تربیتی، به این صورت خواهد بود که روش‌های علت‌جو، در تعیین حدود عمل افراد، و روش‌های دلیل‌نگر، در مشخص کردن تکوین و تحقق عمل آنان قابل استفاده خواهد بود. با این بیان، نحوه‌های دیگر ترکیب، قابل قبول نخواهد بود، خواه ترکیب‌هایی که رویکرد علی را اصل قرار می‌دهند و دلیل‌نگری را در ضمن آن لحاظ می‌کنند و خواه ترکیب‌هایی که دو رویکرد مذکور را به منزله دو منبع عمل، مکمل یکدیگر در نظر می‌گیرند. نباید تصور کرد که ترکیب روش‌های کمی و کیفی، کاری تناقض‌آمیز است زیرا تناقض، میان امر وجودی و امر عدمی رخ می‌دهد، اما روش‌های کمی و کیفی، چنین تقابل وجودی-عدمی ندارند، بلکه باید آن‌ها را چون جنبه‌های مختلف امر وجودی در نظر گرفت و یا حداکثر، بنا به تعبیری که در بالا بیان کردیم، روش‌های کمی یا علت‌جو، ناظر به حدود عمل آدمی و روش‌های کیفی، ناظر به تکوین آن خواهد بود (باقری و خسروی، ۱۳۸۶، ص ۷۳).

انواع روش‌شناسی پر کاربرد در حوزه آموزشی

روش‌شناسی پژوهش کمی: پژوهش کمی رویکردی جزء‌گرا و تحصلی برای توصیف عینی متغیرها و توضیح روابط بین آن‌هاست. بدین معنا که نگرش و دیدگاه کمی، ریاضی و رقمی بر این گونه پژوهش‌ها حاکم است. به همین دلیل در روش‌شناسی این پژوهش‌ها نیز هر آنچه به کار گرفته می‌شود، باید قابلیت تبدیل به رقم و یا عدد را داشته باشد و یا بتوان آن را به صورت رقم و عدد بیان نمود (عابدی و شواخی، ۱۳۸۹، ص ۶). روش‌های کمی از طریق فاصله انداختن میان موضوع شناخت و فاعل شناسایی می‌کوشد تا به شناختی عینی از واقعیت دست یابد (عابدی، ۱۳۸۵، نقل از صدوقی، ۱۳۸۶، ص ۸۸). روش‌های کمی پژوهش، به زعم منتقدان، رویکردی تحویلی را به کار می‌گیرند و از الگوهای رسمی یا مکانیکی که متضمن وجود فرضیاتی درباره زنجیره‌هایی از روابط علی و معلولی است، استفاده می‌کنند (شعبانی و کاظمی، ۱۳۸۹، ص ۳۴). انتقادهایی به موضع اثبات‌گرایی وارد شده که از آن جمله می‌توان به آرای

دیلتهای اشاره نمود. دیلتای میان علوم فیزیکی و طبیعی از یک سو و علوم انسانی یا اجتماعی از سوی دیگر تفاوت عظیمی قائل است و معتقد بود که روش‌های اثبات‌گرایانه فقط در علوم طبیعی و فیزیکی به کار می‌آیند، روش درست در علوم اجتماعی روش تأویل است. زیرا در علوم انسانی با فهم سرو کار داریم و در علوم طبیعی با توصیف و تبیین. فهمیدن یک انسان چیزی جز فهم نتایج کار فرهنگی او و افراد دیگری که در محیط فرهنگی او حضور دارند نیست. دشواری کار اینجاست که برای فهمیدن انسان باید انسان بود و این نیز به معنای زیستن در مختصات فرهنگی و فکری خاصی است که مهر خود را بر اندیشه و روش پژوهش می‌زند (احمدی، ۱۳۸۰، به نقل از صدوقی، ۱۳۸۶، ص ۸۹).

روش‌شناسی پژوهش کیفی: پژوهش کیفی رویکرد کل‌گرا، تفسیرگرا و برای اکتشاف در یک زمینه طبیعی انجام می‌شود و نباید در یک محدوده تصنعی انجام گیرد. پژوهش کیفی درباره زندگی، فرهنگ، مبانی ارزشی، عقیدتی و رفتاری، زبان، احساسات، هیجانات و باورهای مردم اطلاعات کسب می‌کنند. پژوهشگر کیفی باید ارزش‌های شخصی، احساسات و پیش‌داوری‌های خود را کنار بگذارد و جهان را از چشم دیگران تجربه کند که کاری آسان نیست. پژوهشگر کیفی با استفاده از روش‌های منظم اطلاعات را جمع‌آوری می‌کند، درباره معنی و مفهوم آن می‌اندیشد، نتیجه‌گیری می‌کند آن‌ها را ارزیابی می‌نماید و سرانجام آن‌ها را ارائه می‌دهد. این فرایند به طور مطلوب انجام نمی‌گیرد، مگر آنکه روش‌شناسی پژوهش کیفی به صورت دقیق رعایت گردد (عابدی و شواخی، ۱۳۸۹، ص ۱۰). این نوع پژوهش که خواهان انجام پژوهش در یک موقعیت طبیعی است، به رویه‌های نوین به ویژه درزمینه‌ی یافته‌ها و گزارش نتایج معتقد است (وایلز او همکاران، ۲۰۱۱). در پژوهشی کیفی می‌توان به صورت دقیق در مقیاسی کوچک اطلاعاتی را یافت و سپس در مکان و زمان دیگری همان روش را تکرار کرد و در صورت یافتن پاسخ مشابه، امکان تعمیم نتایج میسر می‌شود. به این ترتیب انتقاد مطرح شده در مورد تعمیم ناپذیری در روش کیفی حل می‌شود. در مورد نمونه‌گیری هم باید گفت که اگر نمونه‌های پژوهشی به صورت حتی هدفمند انتخاب بشوند، به طوری که معرف واقعیت جامعه پژوهشی باشند و نمونه‌های منحصر به فرد نباشند، مسئله تعمیم ناپذیری نتایج پژوهش

کیفی نیز از این جهت منتفی خواهد شد (منادی، ۱۳۸۹). همان گونه که دِنزین و لینکلن^۱ (۲۰۰۶، ص ۹۳۳) می‌گویند، پژوهش‌های کیفی را حاکی از مسئولیت شهروندی، گفت‌وگو اخلاقی، و وسیله‌ای برای ایجاد تغییرات مورد نیاز اجتماعی میدانند.

روش‌شناسی ترکیبی: از منظر قائلان به رویکرد ترکیبی، پارادایم زیر بنایی این رویکرد عمل‌گرای^۲ است. در فلسفه عمل‌گرایی بر این نکته تأکید می‌شود که پژوهشگر باید رویکرد یا ترکیبی از رویکردها را مورد استفاده قرار دهد که به بهترین شکل در یک موقعیت واقعی به کار می‌آید و به صورت دقیق و کامل‌تری به سؤالات پژوهش پاسخ می‌دهد. علاوه بر این نظریه سازگاری^۳ نیز به عنوان زیر بنای پژوهش ترکیبی مطرح است. بر اساس این نظریه، روش‌های کمی و کیفی با یکدیگر توافق دارند و آن‌ها را می‌توان در یک پژوهش واحد به کار گرفت (نصر و شریفیان، ۱۳۸۶، ص ۱۶). پیچیدگی موضوع تحت آزمون و در عین حال، سیستمی که در آن پدید آمده است، منجر به اجرای یک رویکرد ترکیبی می‌شود (تدلی و تشکری، ۲۰۰۹، ص ۱۸۹) به نقل از کاستلیا^۴ و همکاران، ۲۰۱۴، ص ۲۰۱۲). آن گونه که مورس^۵ (۲۰۰۳، ص ۱۸۹) می‌گوید: در حالی که روش‌های بخصوص به ما این امکان را می‌دهد تا با استفاده از دیدگاه‌های گوناگون به توصیف و فهم و تبیین پیچیدگی زندگی نائل آییم، روش‌های متفاوت نیز ظرفیت آن را دارند که برای پاسخگویی به انواع مشخصی از سؤالات به ما کمک کنند. این روش‌ها با نگاه متفاوتی که به مسائل تحقیق دارند توانایی لازم برای پاسخگویی به این یا آن سؤال معین را در اختیار ما قرار می‌دهند. به این طریق ما می‌توانیم به تصویر پیچیده‌تری از رفتار و تجربه روان‌شناختی و تربیتی افراد دست یابیم و رسیدن به هدف‌های پژوهشی و شناخت خود را نیز تسریع بخشیم. به این منظور، در سالهای اخیر از طرح‌های پژوهشی ترکیبی استفاده می‌شود. این طرح‌ها مجموعه اقداماتی است که برای جمع‌آوری، تحلیل، و ترکیب اطلاعات کمی و کیفی در یک مطالعه واحد به منظور شناخت مسئله تحقیق صورت می‌گیرد. بنیادهای فلسفی و روش‌شناختی این پژوهش‌های کیفی و ترکیبی متفاوت از بنیادهای پژوهشی سنتی است که بر استقرارگرایی و

1. Denzin, N. K., & Lincoln
 2. pragmatism
 3. compatibility thesis
 4. Castella
 5. Morse

کمی‌نگری مبتنی هستند. توجه به این تفاوت‌ها و بهره‌گیری از روش‌های جدید پژوهشی نیازمند فهم مبانی معرفت‌شناسی و روش‌شناسی پژوهش‌های روانی-تربیتی است.

جدول ۱. مقایسه رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی در تحقیقات آموزشی (جانسون و کریستنسن، ۲۰۰۸)

| رویکرد کمی | رویکرد کیفی | رویکرد ترکیبی |
|---------------------------|---|---|
| روش علمی | روش قیاسی یا "بالا به پایین" | استقرایی یا "پایین به بالا" تولید فرضیه و نظریه جدید از داده‌های جمع‌آوری شده |
| هدف پژوهشی غالب | توصیف/تفسیر/پیش‌بینی | توصیف/اکتشاف/کاوش |
| تمرکز | محدود | گسترده و ژرف |
| ماهیت پژوهش | بررسی رفتار تحت شرایط کنترل شده | بررسی رفتار در محیط و بافت طبیعی اش |
| نحوه جمع‌آوری داده | ابزارهای ساخت یافته و اعتباریابی شده (پرسش‌نامه بسته پاسخ، آزمون‌های رتبه‌بندی شده، پاسخ‌های رفتاری قابل اندازه‌گیری) | ابزارهای ساخت نیافته و یا شبه ساخت یافته (انواع سوالات باز پاسخ، مصاحبه، مشاهده، اسناد و گروه‌های کانونی) |
| ماهیت داده | متغیرهای عددی | واژگان، تصاویر، موضوعات و گروه‌ها |
| تحلیل داده‌ها | تعیین روابط آماری | تعیین کل نگرانه الگوها، گروه‌ها و موضوعات |
| نتایج | تعمیم یافته‌ها، درک کلی دیدگاه‌های پاسخ‌گویان. | یافته‌های خاص. درک عمیق دیدگاه‌های پاسخگویان. |
| شکل گزارش نهایی | گزارش آماری شامل همبستگی، مقایسه میانگین‌ها و یافته‌های معنادار آماری | گزارش روایی شامل توصیف بافت، گروه‌ها، موضوعات و حمایت از نقل قول‌های پاسخ‌گو |

رحمان پور و نصر اصفهانی (۱۳۹۲) در پژوهش خود تحت عنوان «روش‌شناسی پژوهش‌های داخلی و خارجی مربوط به حوزه برنامه درسی در آموزش عالی» به بررسی روش‌های به کار گرفته شده در مقالات چاپ شده مربوط به حوزه برنامه درسی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که در پژوهش‌های خارجی برنامه درسی، رویکرد کیفی، رویکرد غالب بود به طوری که ۶۰ درصد پژوهش‌ها مبتنی بر رویکرد مزبور بود. در این میان پژوهش‌های موردی و پدیدارشناسی به ترتیب با ۵۰ درصد و ۳۷/۵ درصد دارای بیشترین کاربرد در میان پژوهشگران بود. همچنین نتایج پژوهش حکایت از آن داشت که در ایران رویکرد کمی، رویکرد غالب پژوهشی با ۵۰ درصد فراوانی بود. در این میان روش پژوهش پیمایشی با فراوانی ۸۵/۸ درصد پرکاربردترین روش بود. همچنین این پژوهش نشان می‌دهد که روند پژوهش‌ها در تحقیقات داخلی و خارجی

حاکمی از حرکت از روش کمی به سوی کیفی و ترکیبی است. البته این روند در تحقیقات خارجی فراوان‌تر بود. سراجی و عطاران (۱۳۸۹) در پژوهش خود تحت عنوان «روش‌شناسی پژوهش‌های مربوط به یادگیری الکترونیکی: مقایسه پژوهش‌های ایرانی و خارجی» به شناسایی روش‌شناسی‌های متداول در پژوهش‌های یادگیری الکترونیکی ایرانی و خارجی می‌پردازد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در پژوهش‌های خارجی ۴۶/۹۴ درصد از روش‌شناسی کمی، ۲۷/۲۶ از روش‌شناسی کیفی و ۲۵/۷۹ درصد از ترکیبی و در پژوهش‌های ایرانی ۶۷/۴۴ درصد از روش‌شناسی کمی، ۱۳/۹۵ درصد از روش‌شناسی کیفی و ۱/۶۰ درصد از روش‌شناسی ترکیبی استفاده شده است. بررسی تحول روش‌شناسی پژوهشی مربوط به پژوهش‌های یادگیری الکترونیکی خارجی در مدت ده سال (۲۰۰۰ تا ۲۰۰۹) نشانگر تفوق نسبی روش‌شناسی کمی بر روش‌شناسی‌های کیفی و ترکیبی در این پژوهش‌ها است، لیکن روند حرکت به صورت نسبتاً کند به سمت مقبولیت روش‌شناسی‌های کیفی و ترکیبی است. مهرمحمدی (۱۳۸۶) 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 متاخر تعلیم و تربیت ایران پرداخته است. او با استفاده از شیوه اکتشافی دریافته است؛ پژوهشگران متقدم به روش‌شناسی پژوهش کمی اعتقاد دارند و پژوهشگران متاخر به تکرر روش‌شناسی و به ویژه روش‌شناسی کیفی باور بیشتری دارند. لطف آبادی و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران» از طریق مطالعه کتب روش تحقیق، مقاله‌های نگارش شده در نشریه‌های علمی-پژوهشی و رئوس مطالب تدریس شده در کلاس‌های روش تحقیق رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی را مورد بررسی قرار داده‌اند. این پژوهش نشان می‌دهد که در اغلب منابع درسی روش تحقیق، بر روش‌شناسی کمی (اثبات‌گرایانه) تأکید می‌شود. همچنین این پژوهش نشان می‌دهد که در اغلب کلاس‌های روش تحقیق دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا گرایش‌های مختلف روان‌شناسی و علوم تربیتی مباحث مربوط به رویکردهای پژوهش کمی مورد بحث قرار می‌گیرد و روش‌شناسی کیفی مورد غفلت واقع می‌شود. سلسبیلی و حسینی (۱۳۸۴) نیز در پژوهشی، روش‌شناسی حاکم بر پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی در ایران را مورد بررسی قرار داده‌اند. بر اساس یافته‌های این پژوهش از ۱۶۸

پایان نامه کارشناسی ارشد و دکترای رشته برنامه ریزی درسی ۱۵۲ پژوهش با استفاده از روش شناسی کمی (۹۰ درصد) و ۱۶ پژوهش با استفاده از روش شناسی کیفی (۱۰ درصد) انجام شده است.

روش پژوهش

تحقیق حاضر، از نوع کمی و با استفاده روش تحلیل محتوای اسنادی انجام گرفت. با توجه به هدف (مقایسه روش شناسی پژوهش های حوزه ی مدیریت آموزشی) تحقیق حاضر بدنبال فراهم آوردن شناخت و بینش جدیدی است که راهنمای عمل محققان قرار گیرد. به همین منظور این مطالعه با روش تحلیل محتوا بر روی مقالات چاپ شده در مجله های حوزه ی مدیریت آموزشی در داخل و خارج کشور در سال ۱۳۹۳ انجام شده است، مشخصات نشریات مورد مطالعه در جدول شمار ۱ موجود است. نمونه گیری به روش هدفمند موارد مطلوب صورت گرفته است. برای این منظور دو مجله مدیریت آموزشی داخلی و دو مجله مدیریت آموزشی انگلیسی زبان معتبر، در این حوزه که به طور مرتب و منظم در سال های اخیر به چاپ مقالات علمی مدیریت آموزشی پرداخته اند انتخاب گردید. از این رو از هر مجله ۱۶ مقاله (۳۲ مقاله فارسی و ۳۲ مقاله خارجی) که در طی دو سال منتشر شده بودند بصورت تصادفی انتخاب شدند. مجله ریافتی نو در مدیریت آموزشی و مجله ی رهبری و مدیریت آموزشی با مقاله های دو مجله معتبر انگلیسی فصلنامه مدیریت آموزشی و مجله مدیریت آموزشی مقایسه شدند.

جدول ۲. دوره، شماره و سال انتشار مقالات مورد استفاده از چهار مجله معتبر علمی پژوهشی داخلی و خارجی

| Journal of Educational Administration | | | Educational Administration Quarterly | | | رهبری و مدیریت آموزشی | | | ریافتی نو در مدیریت آموزشی | | |
|---------------------------------------|-------------|------------------|--------------------------------------|-------------|------------------|-----------------------|-------------|------------------|----------------------------|-------------|------------------|
| دوره | تعداد مقاله | نمونه مورد بررسی | دوره | تعداد مقاله | نمونه مورد بررسی | دوره | تعداد مقاله | نمونه مورد بررسی | دوره | تعداد مقاله | نمونه مورد بررسی |
| دوره ۵-۱۳۹۳ | ۲۲ | ۸ | دوره ۵۰-۲۰۱۴ | ۲۲ | ۸ | دوره ۸-۱۳۹۳ | ۲۴ | ۸ | دوره ۸-۱۳۹۳ | ۲۲ | ۸ |
| دوره ۴-۱۳۹۲ | ۳۶ | ۸ | دوره ۴۹-۲۰۱۳ | ۲۲ | ۸ | دوره ۷-۱۳۹۲ | ۲۴ | ۸ | دوره ۷-۱۳۹۲ | ۳۶ | ۸ |
| مجموع | ۵۸ | ۱۶ | مجموع | ۴۴ | ۱۶ | مجموع | ۴۸ | ۱۶ | مجموع | ۵۸ | ۱۶ |

جهت ایجاد چارچوبی معین با استفاده از منابع معتبر روش تحقیق، یک چک لیست در چهار بخش تنظیم گردید. بخش اول؛ روش شناسی در سه حیطه کمی، کیفی و ترکیبی، بخش دوم؛ نوع نمونه گیری، بخش سوم؛ نوع ابزار و بالاخره بخش چهارم تحلیل آماری بوده است. نوع هر

کدام از این اطلاعات با استفاده از تحلیل محتوای مقاله استخراج و در ستون مربوط به خود درج گردید.

یافته‌ها

جدول ۳. مقایسه رویکردهای پژوهش مقالات تحلیل شده در نشریات

| نشریه | حیطه | |
|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| | رهیافتی نو در مدیریت آموزشی | رهبری و مدیریت آموزشی |
| Journal of Educational Administration | ۱ (۳.۱) | ۱۴ (۴۳.۷) |
| Educational Administration Quarterly | ۰ | ۱۶ (۵۰.۰) |
| کمی | ۱ (۳.۱) | ۱۶ (۴۳.۷) |
| کیفی | ۰ | ۰ |
| ترکیبی | ۱ (۳.۱) | ۰ |
| جمع | ۱ (۳.۱) | ۱۶ (۴۳.۷) |

• اعداد داخل پرانتز نشان‌دهنده‌ی درصد می‌باشد.

با توجه به جدول فوق می‌توان عنوان نمود که؛ رویکرد پژوهش در بخش نشریات داخلی؛ ۳۰ مورد کمی، ۱ مورد کیفی و ۱ مورد ترکیبی است که به ترتیب ۴۳.۷، ۳.۱ و ۳.۱ درصد از مجموع مقالات می‌باشند. در نشریات مدیریت آموزشی خارج از کشور از ۳۲ مقاله‌ی مورد بررسی؛ ۷ مورد از رویکرد کمی و ۱۶ مورد از رویکرد کیفی و ۹ مورد از رویکرد ترکیبی در مقالات خود استفاده نموده‌اند. که به ترتیب ۲۱.۸، ۴۹.۹ و ۲۸.۱ درصد از مجموع مقالات می‌باشند.

جدول ۴. مقایسه روش نمونه‌گیری در نشریات نمونه پژوهش

| نشریه | حیطه | |
|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| | رهیافتی نو در مدیریت آموزشی | رهبری و مدیریت آموزشی |
| Journal of Educational Administration | ۱۳ (۴۰.۶) | ۵ (۱۵.۶) |
| Educational Administration Quarterly | ۲ (۶.۲) | ۸ (۲۵) |
| نمونه‌گیری کمی | ۱۳ (۴۰.۶) | ۵ (۱۵.۶) |
| نمونه‌گیری هدفمند | ۲ (۶.۲) | ۰ |
| نمونه‌گیری کمی و کیفی (ترکیبی) | ۱ (۳.۱) | ۰ |
| عدم مشخص بودن نمونه‌گیری | ۰ | ۱ (۳.۱) |

جدول ۴ نشان می‌دهد که؛ در نشریات فارسی که مورد بررسی قرار گرفت؛ ۲۹ (۹۰.۶) مورد آن از نمونه‌گیری کمی، ۲ (۶.۲) مورد آن از نمونه‌گیری کیفی و ۱ (۳.۱) مورد آن از نمونه‌گیری ترکیبی استفاده کرده‌اند. در نشریات خارجی مورد بررسی؛ ۷ (۲۱.۸) مورد آن از نمونه‌گیری کمی، ۱۵ (۴۶.۸) مورد آن از نمونه‌گیری کیفی و ۹ (۲۸.۱) مورد آن از نمونه‌گیری ترکیبی استفاده نمودند همچنین در ۱ (۳.۱) مورد از مقالات خارجی نمونه‌گیری مشخص نبود.

جدول ۵. مقایسه ابزار مقالات تحلیل شده در نشریات نمونه پژوهش

| Journal of Educational Administration | نشریه | | رهیافتی نو در مدیریت آموزشی | رهربری و مدیریت آموزشی | حیطه |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|------------------------|---------------|
| | Journal of Educational Administration | Educational Administration Quarterly | | | |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | باز |
| ۷ (۲۱/۸) | ۴ (۱۲/۵) | ۱۶ (۵۰/۰) | ۱۵ (۴۶/۸) | ۰ | پرستشنامه |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | هر دو |
| ۷ (۲۱/۸) | ۴ (۱۲/۵) | ۱۶ (۵۰/۰) | ۱۵ (۴۶/۸) | ۰ | کل |
| ۶ (۱۸/۷) | ۱۰ (۳۱/۲) | ۰ | ۱ (۳/۱) | ۰ | ساختارمند |
| ۰ | ۲ (۶/۲) | ۰ | ۰ | ۰ | مصاحبه |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۱ (۳/۱) | ۰ | بدون ساختار |
| ۶ (۱۸/۷) | ۱۲ (۳۷/۴) | ۰ | ۲ (۶/۲) | ۰ | کل |
| ۲ (۶/۲) | ۵ (۱۵/۶) | ۰ | ۱ (۳/۱) | ۰ | مشاهده |
| ۵ (۱۵/۶) | ۹ (۲۸/۱) | ۰ | ۲ (۶/۲) | ۰ | اسناد و مدارک |
| ۲۰ | ۳۰ | ۱۶ | ۲۱ | ۰ | جمع |

جدول (۵) در ارتباط با ابزار جمع‌آوری داده‌ها بیانگر آن است که در بخش نشریات فارسی؛ ۳۱ (۹۶/۸) مورد از پرستشنامه آن هم از نوع بسته پاسخ، (۶/۲) ۲ مورد از مصاحبه، (۳/۱) ۱ مورد مشاهده و (۶/۲) ۲ مورد از اسناد و مدارک استفاده نموده‌اند در این بخش از آزمون استفاده نشده است. در بخش نشریات خارجی؛ (۳۴/۳) ۱۱ مقاله از پرستشنامه آن هم از نوع بسته پاسخ، (۵۶/۱) ۱۸ مورد از مصاحبه (۱۶ مورد آن ساختارمند و ۲ مورد نیمه ساختار یافته)، (۲۱/۸) ۷ مورد مشاهده و (۴۳/۷) ۱۴ مورد از اسناد و مدارک استفاده نمودند.

جدول ۶. مقایسه شیوه تجزیه و تحلیل در نشریات نمونه پژوهش

| Journal of Educational Administration | مجله | | رهیافتی نو در مدیریت آموزشی | رهربری و مدیریت آموزشی | حیطه |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------------|
| | Journal of Educational Administration | Educational Administration Quarterly | | | |
| ۰ | ۰ | ۱ (۳/۱) | ۰ | ۰ | کمی |
| ۴ (۱۲/۵) | ۲ (۶/۲) | ۱۲ (۳۷/۵) | ۷ (۲۱/۸) | ۰ | آمار توصیفی |
| ۱ (۳/۱) | ۰ | ۳ (۹/۳) | ۷ (۲۱/۸) | ۰ | آمار استنباطی |
| ۷ (۲۱/۸) | ۹ (۲۸/۱) | ۰ | ۰ | ۰ | آمار توصیفی و استنباطی |
| ۱ (۳/۱) | ۲ (۶/۲) | ۰ | ۰ | ۰ | تحلیل محتوا |
| ۳ (۹/۳) | ۳ (۹/۳) | ۰ | ۲ (۶/۲) | ۰ | تحلیل محتوا و آمار توصیفی |
| ۱۶ | ۱۶ | ۱۶ | ۱۶ | ۰ | تحلیل محتوا و آمار استنباطی |
| | | | | | جمع |

یافته‌ها در جدول ۶ نشان می‌دهد که در بخش نشریات فارسی تحلیل‌های صورت گرفته در مقالات؛ (۳/۱) ۱ مورد آمار توصیفی؛ (۵۹/۳) ۱۹ مورد آمار استنباطی؛ (۳۱/۳) ۱۰ مورد آمار توصیفی و استنباطی و (۶/۲) ۲ مورد آن ترکیبی از تحلیل محتوا و آمار استنباطی می‌باشند. در

بخش نشریات خارجی (۱۸.۷) مورد آمار استنباطی؛ (۳.۱) مورد آمار توصیفی و استنباطی؛ (۴۹.۹) مورد کیفی از نوع تحلیل محتوا؛ (۹.۳) مورد ترکیبی از نوع تحلیل محتوا و آمار توصیفی و (۱۸.۶) مورد ترکیبی از نوع تحلیل محتوا و آمار استنباطی می‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان می‌دهد در نشریات فارسی (رهیافتی نو در مدیریت آموزشی و رهبری و مدیریت آموزشی) رویکرد غالب مورد استفاده از نوع روش کمی، نمونه‌گیری کمی؛ پرسشنامه بسته پاسخ و تحلیل آماری به صورت کمی بوده است و در نشریات خارجی؛ رویکرد کیفی؛ نمونه-گیری هدفمند؛ مصاحبه و تحلیل محتوا بیشترین فراوانی را بخود اختصاص داده‌اند. به طور کلی با تحلیل مقالات صورت گرفته در بخش نشریات داخلی مدیریت آموزشی و مقایسه آن با تحقیقات مدیریت آموزشی خارجی می‌توان به این نتیجه دست یافت که رویکرد اصلی پژوهش در تحقیقات داخلی از نوع کمی و در مقابل، رویکرد اصلی پژوهش در تحقیقات خارجی مدیریت آموزشی از نوع کیفی بوده است. همچنین در تحقیقات خارجی روش‌های ترکیبی و کمی نیز رواج داشتند. در بخش نشریات داخلی نتایج با پژوهش‌های لطف آبادی و همکاران (۱۳۸۶)، شعبانی ورکی (۱۳۸۵)، سراجی و عطاران (۱۳۸۹)، آویژگان و نصر اصفهانی (۱۳۹۱) و رحمان پور و نصر اصفهانی (۱۳۹۲) همسو می‌باشد. این تحقیقات نشان دادند رویکرد کمی، رویکرد غالب در پژوهش‌های نشریات داخلی بوده است.

باقری (۱۳۸۰)، به نقل از صادق زاده، (۱۳۸۶) فضای اثبات گرایانه حاکم بر تحقیقات آموزشی را علت غلبه دیدگاه کمی بر فضای علمی و دانشگاهی کشور می‌داند. در مقابل، بنیادهای فلسفی و روش شناختی پژوهش‌های کیفی و ترکیبی متفاوت از بنیادهای پژوهشی سنتی است که بر استقرارگرایی و کیفی‌نگری مبتنی هستند. همچنین لطف آبادی و همکاران (۱۳۸۶) دلیل حاکمیت روش‌شناسی کمی در پژوهش‌های مربوط به حوزه‌های مختلف علوم تربیتی و روانشناسی داخل را عدم آشنایی پژوهشگران با روش‌شناسی کیفی و ترکیبی دانسته‌اند. بعلاوه شناخت ناکافی از روش‌های جدید، شناخت ناکافی از چگونگی انتشار گزارش پژوهش کیفی و ترکیبی و همچنین نبود دستورالعمل روشن و واحد برای چگونگی انتشار و ارزیابی مقالات از دیگر دلایلی است که می‌توان در عدم بکارگیری روش‌های کیفی و ترکیبی از سوی پژوهشگران داخلی برشمرد. همچنین به نظر می‌رسد سیاست غالب نشریات داخلی مبنی بر کنترل

تعداد صفحات مقالات و کوتاه‌تر بودن بخش روش همانطور که وینر و همکاران (۲۰۱۱) نیز تاکید دارند می‌تواند از علل در اقلیت قرار گرفتن پژوهش‌های کیفی در نشریات داخلی مدیریت آموزشی باشد.

نتایج نشان داد محققان در نشریات خارجی از انواع گوناگونی از روش‌های کیفی و ترکیبی بهره می‌گیرند. آن گونه که مورس (۲۰۰۳) عنوان می‌کند؛ در حالی که روش‌های بخصوص به ما این امکان را می‌دهد تا با استفاده از دیدگاه‌های گوناگون به توصیف و فهم و تبیین پیچیدگی زندگی نائل آییم، روش‌های متفاوت نیز ظرفیت آن را دارند که برای پاسخگویی به انواع مشخصی از سؤالات به ما کمک کنند به این طریق ما می‌توانیم به تصویر پیچیده‌تری از رفتار و تجربه روان‌شناختی و تربیتی افراد دست یابیم و رسیدن به هدف‌های پژوهشی و شناخت خود را نیز تسریع بخشیم. به این منظور، در سالهای اخیر از طرح‌های پژوهشی ترکیبی استفاده می‌شود.

هپفل (۱۹۹۷) معتقد است روند افزایش استفاده از رویکرد کیفی در تحقیقات آموزشی نشان می‌دهد دانش پژوهشگران در این زمینه رو به افزایش است. هر چند تحقیقات کیفی پر هزینه و وقت گیر هستند اما اطلاعات عمیق و ارزشمندی از آنها حاصل می‌شود. به نظر می‌رسد فضای حاکم بر تحقیقات در نشریات خارجی مدیریت آموزشی کل گرا و عمیق است و در عین حال نوآوری و تنوع، همانطور که تایلر و کافی (۲۰۰۹) تاکید می‌کنند نیز در آنها وجود دارد. می‌توان گفت محققان خارجی بیشتر خواهان انجام پژوهش در یک موقعیت طبیعی، و بوسیله رویه‌های نوین به ویژه در زمینه‌ی یافته‌ها و گزارش نتایج معتقد هستند.

در مجموع میتوان اظهار داشت، سهم مقالات انتشار یافته به روش کیفی و ترکیبی در نشریات داخلی مدیریت آموزشی اندک بوده و کیفیت روش شناختی آنها چندان مطلوب نیست. انتظار می‌رود با توجه به نقشی که این رویکردها می‌تواند در تولید و توسعه مدیریت آموزشی داشته باشد، به دور از مدگرایی و سطحی‌نگری، جایگاه واقعی و مطلوب خود را در میان پژوهشگران حوزه مدیریت آموزشی پیدا کند. در غرب نیز این مسیر حرکت از روش کمی بسوی کیفی طی شده است، باید پژوهش شود که آنها چگونه این مسیر را طی نموده‌اند تا بتوان با شناخت دقیق راه‌های میان بر را یافت و این گذار، با سرعت بیشتری برای ما انجام شود. از طرفی می‌توان در کلاس‌های روش تحقیق دانشگاه‌ها به صورت جدی‌تر، هر دو روش مطرح شوند و آسیب‌ها و کاربردهای روش‌ها بررسی و مورد مذاقه اساتید و دانشجویان قرار گیرند.

منابع

- آویژگان، مریم و نصر اصفهانی، احمد رضا (۱۳۹۱)، بررسی روش‌های پژوهش در آموزش پزشکی، **طب و تزکیه**، ۲، ۱۱-۵.
- باقری، خسرو و خسروی، زهره (۱۳۸۶)، پژوهش تربیتی، چیستی و روش‌شناسی، **فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی**، شماره ۲۱، صص ۷۶-۴۹.
- پرهیزگار، محمد مهدی و آقاجانی افروزی، علی اکبر (۱۳۹۰)، **روش‌شناسی تحقیق پیشرفته در مدیریت با رویکرد کاربردی**، انتشارات دانشگاه پیام نور، تهران.
- خنفر، حسین؛ زروندی، نفیسه و زروندی، جواد (۱۳۹۰)، بررسی جایگاه پژوهش‌های کیفی در روش‌شناسی علوم انسانی، **فصلنامه پژوهش**، شماره اول، صص ۹۲-۷۵.
- رحمان پور، محمد؛ نصر اصفهانی، احمد رضا (۱۳۹۲)، روش‌شناسی پژوهش‌های داخلی و خارجی مربوط به حوزه برنامه درسی در آموزش عالی، **دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی**، سال اول، شماره ۲، ۱۴۸-۱۲۵.
- سراجی، فرهاد و عطاران، محمد (۱۳۸۹)، روش‌شناسی پژوهش‌های مربوط به یادگیری الکترونیکی: مقایسه پژوهش‌های داخلی و خارجی، **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، شماره ۳۶، صص ۷۶-۵۰.
- سلیمی، نادر و حسینی، سید محمد حسین (۱۳۸۴)، **بررسی نقادانه روش‌شناسی پژوهش در حوزه برنامه درسی در ایران**. تهران: سمت.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۵)، نقد روش‌شناسی تحقیقات تربیتی در ایران. **فصلنامه تعلیم و تربیت**، شماره ۸۵، صص ۴۲-۱۱.
- شعبانی ورکی، بختیار و کاظمی، صدیقه (۱۳۸۹)، پژوهش کیفی: روش یا روش، **فصلنامه راهبرد**، شماره ۵۸، صص ۵۸-۳۳.
- صادق زاده قمصری، علی رضا (۱۳۸۶)، رویکرد اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی، تبیین امکان و ضرورت، **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، شماره ۲۱، صص ۱۵۱.
- صدوقی، مجید (۱۳۸۶)، کنکاش در مبانی فلسفی پژوهش کمی و کیفی در علوم رفتاری، **فصلنامه حوزه و دانشگاه: روش‌شناسی علوم انسانی**، شماره ۵۲، صص ۱۰۳-۸۳.
- عابدی، احمد و شواخی، علیرضا (۱۳۸۹)، مقایسه روش‌شناسی پژوهش کمی و کیفی در علوم رفتاری، **فصلنامه راهبرد**، شماره ۵۴، صص ۱۶۸-۱۵۳.
- گال، مردیت، بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۰) **روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی** احمد رضا نصر و همکاران، جلد اول، تهران: انتشارات سمت.
- لطف آبادی، حسین؛ نوروزی، وحیده و حسینی، نرگس (۱۳۸۶)، بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، سال ششم، شماره ۲۱، صص ۶.

- منادی، مرتضی (۱۳۸۹)، روش کیفی و نظریه سازی، فصلنامه راهبرد، شماره ۵۴، صص ۱۰۷-۱۳۴.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶)، کندوکاو در ترجیحات روش شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت در ایران، **فصلنامه نوآوریهای آموزشی**، شماره ۲۱، صص ۱۰۸-۷۷.
- نصر، احمد رضا و شریفیان، فریدون (۱۳۸۶)، رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی در پژوهش‌های تربیتی، **فصلنامه حوزه و دانشگاه: روش‌شناسی علوم انسانی**، شماره ۵۲، صص ۲۴-۷.
- نیکخواه قمصری، نرگس و کاظمی آرانی، فاطمه (۱۳۹۱)، تأملی بر روش‌شناسی در علوم انسانی، **فصلنامه اسراء**، شماره ۲، صص ۱۵۵-۱۸۳.

- Blum, K. (2005), Introduction to the Dissertation Process: the Mountain. 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**.
- Castellia, L., Ragazzia, S. & Cattaneo, A. (2014), **Mixed methods for research in education; a cross-level study on education systems**, International Conference on Education & Educational Psychology 2013, 1216-1207.
- Creswell, J. W. (2003). **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2006). **Handbook of qualitative research** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. **Journal of Technology Education**, 9(1), 47-63
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). **Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morse, J. M. (2003). **Principles of mixed methods and multimethod research design**. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.): *Handbook of mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylor, C & Coffey, A. (2009). Editorial-Special issue: qualitative research and methodological innovation, **Qualitative Research**, 9(5): 523-526.
- Weiner BJ, Amick HR, Lund JL, Lee SY, Hoff TJ. (2011). Use of qualitative methods in published health services and management research: a 10-year review. **Med Care Res Rev**; 68(1):3-33.
- Wiles, R, Crow, G, & Pain, H (2011). Innovation in qualitative research methods: a narrative review, **Qualitative Research**, 11(5): 587-604.