



موانع روان‌شناختی – فرهنگی رشدنیافتگی روش‌شناسی پژوهش در علوم رفتاری ایران:

یک مطالعه روش‌های پژوهش آمیخته اکتشافی

یگانه اسدی پور^۱، کیوان صالحی^۲

۱۴

دوره ۴، شماره ۲، پیاپی ۱۴
تابستان ۱۴۰۴

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۴-۲-۱۱

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۴-۶-۱۸

صص: ۱-۲۲

شابا چاپی: ۲۳۲۲-۵۵۹۹

رتبه علمی

ب

پژوهشی، صحت‌گواهی‌دار
JOURNALS.MSRT.IR

چکیده

پژوهش‌های علوم رفتاری در ایران، به‌ویژه در حوزه روان‌شناسی و سلامت، با چالش‌های روش‌شناختی قابل‌توجهی مواجه‌اند. این پژوهش با هدف شناسایی موانع روان‌شناختی و فرهنگی مؤثر بر رشدنیافتگی روش‌شناسی در علوم رفتاری و با رویکرد آمیخته اکتشافی انجام شد. در بخش کیفی، مرور نظام‌مند ۲۹ سند و انجام ۱۱ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به شناسایی ۴۳ نشانگر در قالب ۱۰ ملاک شامل «ابهام‌گزینی علمی، ناتوان‌پنداری پژوهشی، نوگزینی پژوهشی، مرجعیت‌گزینی انگیزشی، الزامات غیرواقع‌بینانه پژوهشی، کمیت‌گرایی پژوهشی، وادادگی پژوهشی، مقلدپروری علمی، نوجه‌پروری علمی و تماشاجی‌پروری علمی» انجامید که در دو دسته موانع روان‌شناختی و فرهنگی طبقه‌بندی شدند. در بخش کمی، نتایج حاصل از نظرات ۶۰ مطلع و آزمون فریدمن نشان داد «تماشاجی‌پروری علمی» بیشترین و «نوگزینی پژوهشی» کمترین اثرگذاری را دارد. یافته‌ها نشان می‌دهد این موانع با ایجاد اثر مخرب در ابعاد علمی، اجتماعی و انگیزشی، مانع توسعه روش‌شناسی در کشور می‌شوند. بر اساس نتایج، عبور از مصرف‌گرایی نظری و حرکت به سوی نظریه‌پردازی بومی برای تحول علوم انسانی ضروری است.

کلیدواژه‌ها:

روش‌شناسی پژوهش، موانع روان‌شناختی، موانع فرهنگی، علوم رفتاری، ایران، تحول، علوم انسانی

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی سلامت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) keyvansalehi@ut.ac.ir

مقدمه و بیان مسأله

روش‌شناسی پژوهش یکی از عوامل اصلی تعیین‌کننده کیفیت تولید علم است و تفاوت میان کشورهای توسعه‌یافته و کمتر توسعه‌یافته تا حد زیادی به سطح بلوغ روش‌شناسی آن‌ها بازمی‌گردد (جنسن، ۲۰۲۱). پژوهش معتبر به اتکا بر چارچوب‌های روش‌شناختی دقیق ممکن می‌شود و کشورهایایی که سرمایه‌گذاری نظام‌مند در آموزش روش‌شناسی داشته‌اند، از نظر اثربخشی و تأثیر اجتماعی پژوهش‌ها پیشرو بوده‌اند (کومار و پراویناکومار، ۲۰۲۵؛ سازمان ملی بهداشت، ۲۰۲۵؛ غلام و همکاران، ۲۰۲۵).

با توجه به اهمیت روزافزون روش‌شناسی در کیفیت تولید علم، بررسی وضعیت ایران در این حوزه ضرورتی جدی دارد (وینسنت-لانکرین، ۲۰۲۳). در کشور ما نیز روش‌شناسی پیشرفته، به‌ویژه در علوم رفتاری، نقش مهمی در ارتقای پژوهش‌های علمی و کاربردی ایفا می‌کند. علوم رفتاری با تمرکز بر عوامل روان‌شناختی، اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر رفتار، جایگاهی کلیدی در حل مسائل مرتبط با سلامت روان، آموزش و سیاست‌گذاری اجتماعی دارد و نیاز جامعه به پژوهش‌های دقیق در این حوزه در سال‌های اخیر افزایش یافته است (تقی‌زاده کرمان و همکاران، ۱۳۹۴؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۲؛ فلاح و همکاران، ۲۰۲۴؛ واعظی و دربندی، ۱۴۰۳). با وجود این اهمیت، شواهد نشان می‌دهد که بخشی از تحقیقات علوم رفتاری در ایران هنوز از نظر روش‌شناسی به سطح مطلوب نرسیده و عوامل متعددی - از جمله موانع روان‌شناختی و فرهنگی - مانع بهره‌گیری کامل از روش‌شناسی پیشرفته می‌شوند (کومار و پراویناکومار، ۲۰۲۵). تحقیقات اخیر در ایران نشان داده‌اند که موانع روان‌شناختی مانند بی‌اعتمادی و ترس از نقد علمی ظرفیت پژوهشی را محدود می‌کنند (زارع و همکاران، ۲۰۲۵). علاوه بر این، عوامل فرهنگی و سوگیری‌های اجتماعی نیز بر کیفیت روش‌شناسی اثرگذارند (لیونز و همکاران، ۲۰۲۵؛ برزو و همکاران، ۲۰۲۵؛ فوئرریگل و همکاران، ۲۰۲۵). این مطالعه با رویکرد آمیخته اکتشافی به شناسایی و طبقه‌بندی این موانع می‌پردازد. هدف آن این است که نشان دهد شناسایی و طبقه‌بندی دقیق این موانع نرم می‌تواند زمینه ساز درک بهتر چالش‌های موجود و طراحی راهکارهای هدفمند برای ارتقای کیفیت و اثربخشی پژوهش در علوم رفتاری باشد (سولینگر و همکاران، ۲۰۲۴؛ فراست، ۲۰۲۱).

این مشکلات موجود در روش‌شناسی پژوهش‌ها، بر اهمیت رویکردهای جامع‌تر و نیاز به بهبود شرایط پژوهشی تأکید می‌کند (قربانخانی و صالحی، ۱۳۹۹؛ قربانخانی و صالحی، ۱۴۰۱؛ هانگ و همکاران، ۲۰۲۵). در حقیقت، بدون توجه به این

Jensen
Kumar & Praveenakumar
National Institutes of Health
Vincent-Lancrin
Lyons
Borzu
Feuerriegel
Solinger
Frost



موانع، دستیابی به نتایج معتبر و قابل اتکا دشوار خواهد بود و روند توسعه علمی و عملی در این حوزه با مشکلات جدی روبه‌رو می‌شود (محمدی و همکاران، ۲۰۲۳؛ ویسانی و دل‌پیشه، ۱۳۹۸؛ مهارتی و همکاران، ۱۳۹۲). ضرورت پرداختن به موانع رشدنیافتگی روش‌شناسی پژوهش در علوم رفتاری، مسئله‌ای اجتناب‌ناپذیر است. تداوم این وضعیت ضرورت شناسایی و رفع موانع را دوچندان می‌کند، زیرا بدون شناخت دقیق آن‌ها، برنامه‌ریزی و اصلاح ساختارهای پژوهشی به صورت اثربخش امکان‌پذیر نخواهد بود. این مسئله به‌ویژه در حوزه‌هایی چون روان‌شناسی و علوم سلامت که مستقیماً با سلامت روانی و اجتماعی جامعه سروکار دارند، از اهمیت بیشتری برخوردار است (ویسانی و دل‌پیشه، ۱۳۹۸؛ هاویت و کرامر، ۲۰۲۰). موانع روش‌شناختی موجود، تنها به ضعف در طراحی پژوهش محدود نمی‌شوند، بلکه بی‌توجهی به به‌روزرسانی روش‌ها، فقدان ابزارهای معتبر سنجش، و کم‌توجهی به اصول اخلاقی پژوهش نیز در این میان نقش دارند. طی سال‌های اخیر، علوم رفتاری به دلیل نقش کلیدی خود در فهم مسائل اجتماعی، تحلیل رفتارهای انسانی، و ارائه راهکارهای مؤثر برای ارتقای کیفیت زندگی، بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است (اسپجوآ و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، اگرچه انجام پژوهش‌های دقیق نیازمند روش‌شناسی پیشرفته است، اما چالش‌های موجود مانع بهره‌گیری کامل از آن می‌شود (جیلچاآ و همکاران، ۲۰۲۵). مجموعه این چالش‌ها، ضرورت مطالعه‌ای جامع را برجسته می‌سازد که بتواند ابعاد این موانع را شناسایی و اولویت‌بندی کند. در این راستا، این پژوهش با رویکرد آمیخته، موانع روان‌شناختی و فرهنگی رشدنیافتگی روش‌شناسی در علوم رفتاری ایران را شناسایی و از دیدگاه متخصصان اولویت‌بندی می‌کند. بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال آن است که مشخص کند این موانع چه هستند و از نظر متخصصان علوم رفتاری چگونه رتبه‌بندی و اولویت‌گذاری می‌شوند. این مطالعه با بهره‌گیری از رویکرد آمیخته، دقیقاً خلأ موجود در زمینه شناسایی موانع روان‌شناختی و فرهنگی مؤثر در رشدنیافتگی روش‌شناسی پژوهش را پوشش می‌دهد.

پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر، چندین پژوهش به بررسی موانع توسعه روش‌شناسی پژوهش در حوزه علوم رفتاری و انسانی در ایران پرداخته‌اند. سیستانی‌پور (۱۳۹۵) با نگاهی مفهومی، ضعف در نظام اجتماعی و سازمانی را به‌عنوان عامل مؤثر بر تنگنای روش‌شناسی در علوم رفتاری مطرح کرد، ولی فاقد داده‌های تجربی درباره عوامل روان‌شناختی بود. لطف‌آبادی (۱۳۸۶) با تحلیل محتوای مقالات روان‌شناسی، کاستی‌هایی چون غلبه رویکردهای تک‌بعدی و ضعف در تحلیل داده را برجسته ساخت اما به علل فرهنگی و نگرشی پرداخت. تیرگر و طهرانی (۱۳۸۷) در یک مطالعه پیمایشی، مهم‌ترین موانع پژوهش‌محوری را موانع اجتماعی، مالی و اداری دانستند که بیشتر در سطح ساختاری قرار داشتند. رسولی و شهریاری (۱۴۰۰) نیز با مرور نظام‌مند پژوهش‌های علوم انسانی، موانع پژوهش را در هفت بُعد ساختاری، مدیریتی و انسانی

Howitt & Cramer
Espejo
Jilcha

دسته‌بندی کردند، اما تمرکز خاصی بر علوم رفتاری یا عوامل روان‌شناختی نداشتند. همچنین مطلق و چرخشی (۱۳۸۷) و ناظمی و همکاران (۱۳۹۷) بر ضعف انگیزشی، کمبود ارتباطات علمی، و نبود انگیزه پژوهش در میان معلمان و دانشجویان تأکید داشتند. تفاوت پژوهش حاضر با مطالعات پیشین در چند محور است: نخست، تمرکز مشخص آن بر موانع روان‌شناختی و فرهنگی (و نه صرفاً ساختاری یا اداری) مؤثر بر روش‌شناسی پژوهش است. دوم، این تحقیق از رویکردی آمیخته بهره برده و علاوه بر مرور اسناد، از داده‌های مصاحبه با متخصصان استفاده کرده است. سوم، پژوهش حاضر به‌طور اختصاصی به علوم رفتاری پرداخته، حوزه‌ای که در تحقیقات جامع‌نگر علوم انسانی معمولاً کم‌رنگ بوده است. در نتیجه، این پژوهش با تبیین موانع نرم و زیرسطحی، به درک عمیق‌تری از دلایل رشدنیافتگی روش‌شناسی پژوهش در ایران کمک می‌کند و از این منظر نوآوری علمی دارد.

تعریف مفاهیم و چارچوب مفهومی پژوهش

رشدنیافتگی روش‌شناسی پژوهش در علوم رفتاری به وضعیتی اطلاق می‌شود که طی آن روش‌ها و رویکردهای پژوهشی به اندازه‌ی کافی توسعه نیافته یا به سطح بلوغ علمی مناسب نرسیده‌اند. در این حالت، کیفیت طراحی و اجرای پژوهش‌ها پایین‌تر از استانداردهای روز است و پژوهشگران عمدتاً به طرح‌های ساده اکتفا می‌کنند (هو و والدیویا، ۲۰۲۴؛ نایت، ۲۰۲۳؛ محمدی و همکاران، ۲۰۲۴). برای مثال، ممکن است بیشتر مطالعات به تحقیقات مقطعی تک‌مرحله‌ای یا صرفاً کیفی محدود شوند و کمتر به سمت پژوهش‌های چندمرحله‌ای، طولی یا آزمایشی کنترل‌شده حرکت کنند. این کاستی‌ها و یک‌جانبه‌گرایی در به‌کارگیری روش‌ها، توان علمی لازم برای تولید دانش جدید و قابل اتکا را تضعیف می‌کند و به‌عنوان مانعی جدی در پیشرفت دانش علوم رفتاری عمل می‌نماید (یوسکول و همکاران، ۲۰۲۴). در این چارچوب، یکی از مفاهیمی که برای توضیح این وضعیت به‌کار می‌رود، مفهوم «رشدنیافتگی روش‌شناسی» است. رشدنیافتگی روش‌شناسی اشاره به حالتی دارد که در آن، نظام پژوهشی یک جامعه فاقد بلوغ کافی در درک، انتخاب و به‌کارگیری صحیح و خلاقانه روش‌های تحقیق است. رشدنیافتگی روش‌شناسی نه صرفاً یک ضعف فنی، بلکه نشانه‌ای از بحران عمیق‌تر در نظام علمی و فرهنگی است که مانع تولید دانش اصیل و مؤثر می‌شود (سومیداهومن و مارتین، ۲۰۲۰؛ ترسی، ۲۰۲۲).

موانع روان‌شناختی به عوامل درونی و ذهنی اطلاق می‌شود که مانع بهبود روش‌شناسی پژوهش در سطح فردی می‌گردند. این عوامل شامل ترس‌ها، نگرش‌ها و ظرفیت‌های روانی پژوهشگران است که می‌تواند بر نحوه‌ی به‌کارگیری روش‌های علمی اثر منفی بگذارد. از جمله این موانع می‌توان به اضطراب پژوهش (مانند ترس از پیچیدگی‌های آماری یا تحلیل داده‌ها)، عدم اعتمادبه‌نفس علمی و پایین‌بودن خودکارآمدی پژوهشی اشاره کرد. چنین عواملی باعث کاهش انگیزه و تمایل پژوهشگران (به‌ویژه دانشجویان تحصیلات تکمیلی) برای انجام تحقیقات دقیق می‌شود. به‌عنوان مثال، مطالعات



نشان داده‌اند یکی از موانع اصلی پیش روی بسیاری از دانشجویان تحصیلات تکمیلی، وجود اضطراب و تردید نسبت به توانایی پژوهشی خود و احساس خودکارآمدی پایین است که می‌تواند در یادگیری و تمایل به انجام پژوهش اختلال ایجاد کند. در واقع، فردی که به توان پژوهشی خود باور ندارد یا از شکست در پژوهش هراس دارد، کمتر به سراغ روش‌های نوین و پیچیده می‌رود و در نتیجه روش‌شناسی پژوهش در کلیت دچار رکود می‌شود (تیوری و همکاران، ۲۰۱۸).

موانع فرهنگی (یا نهادی) به شرایط و هنجارهای حاکم بر محیط‌های علمی و دانشگاهی اطلاق می‌شود که پیشرفت روش‌شناسی پژوهش را محدود می‌کنند. این موانع ریشه در ساختارهای سازمانی، منابع در دسترس و ارزش‌ها و باورهای فرهنگی یک جامعه علمی دارند. به عنوان نمونه، کمبود امکانات و منابع پژوهشی یکی از موانع عمده محسوب می‌شود؛ بسیاری از مؤسسات با مشکل محدودیت بودجه و تجهیزات علمی روبه‌رو هستند که نتیجه‌ی آن دسترسی ناکافی به مواد پژوهشی به‌روز، بانک‌های اطلاعاتی دیجیتال و نرم‌افزارهای تحلیل داده است. همزمان، کمبود نیروی متخصص و آموزش‌های کاربردی روش‌شناسی نیز باعث می‌شود پژوهشگران جوان در به‌کارگیری عملی روش‌های پیشرفته ناتوان بمانند. علاوه بر عوامل مذکور، فضای فرهنگی حاکم بر محیط علمی نقشی تعیین‌کننده دارد. نبود یک جو علمی پویا و نقادانه – یعنی فقدان «فضای علمی مساعد» که در آن دقت روش‌شناختی و نوآوری تشویق شود – خود یک مانع فرهنگی جدی است (تلما و همکاران، ۲۰۲۵).

در یک چارچوب مفهومی کلی، دو دسته‌ی عوامل روان‌شناختی و فرهنگی به‌صورت همزمان و در تعامل با یکدیگر بر کیفیت روش‌شناسی پژوهش اثر می‌گذارند. در سطح فردی، وجود موانع روانی (مانند ترس، اضطراب یا کمبود مهارت و اعتمادبه‌نفس) می‌تواند مانع از آن شود که پژوهشگر به سراغ روش‌های دقیق‌تر یا نوآورانه برود. در سطح محیطی، وجود موانع فرهنگی و نهادی (مانند کمبود آموزش، منابع یا فضای علمی مناسب) می‌تواند حتی پژوهشگران بانگیزه و توانمند را نیز در به‌کارگیری کامل روش‌های علمی ناتوان کند. به بیان دیگر، پژوهشگری که انگیزه و علاقه دارد اما آموزش روش‌شناسی کافی ندیده یا از حمایت تخصصی محروم است، احتمالاً به روش‌های ساده و مرسوم بسنده می‌کند؛ از سوی دیگر، پژوهشگری بسیار ماهر نیز در محیطی که امکانات پژوهشی کافی و فرهنگ علمی پشتیبان وجود ندارد، نمی‌تواند پژوهش با روش‌شناسی مطلوب انجام دهد. شواهد نشان می‌دهد که کمبود آموزش عملی و حمایت‌های تخصصی، توانایی افراد در به‌کارگیری آموخته‌های روش‌شناسی را واقعاً محدود می‌سازد (تلما و همکاران، ۲۰۲۵). بر این اساس، برای شکستن چرخه‌ی رکود روش‌شناسی، باید به هر دو سطح توجه همزمان شود. پژوهش‌های بین‌المللی جدید تأکید دارند که ارتقای کیفیت روش‌شناسی مستلزم توانمندسازی پژوهشگران از یک سو (مثلاً از طریق آموزش مهارت‌های پژوهشی و افزایش خودکارآمدی آنان) و بهبود ساختارها و فرهنگ پژوهش از سوی دیگر است؛ برای نمونه از طریق سرمایه‌گذاری مالی در پژوهش، ظرفیت‌سازی و آموزش مستمر، ارتقای برابری جنسیتی و زبانی در فرصت‌های علمی، و تقویت نظام‌های

ارزیابی و انتشار که کیفیت‌محور باشند. چنین رویکرد دوسویه‌ای در چارچوب مفهومی تحقیق نشان می‌دهد تنها با رفع موانع روانی در کنار موانع فرهنگی می‌توان به بهبود پایدار روش‌شناسی پژوهش در علوم رفتاری دست یافت.

روش پژوهش

از آنجایی که رویکرد مطالعه و تمامی عناصر طرح تحقیق، مبتنی بر سؤال‌های پژوهش تعیین می‌شود (صالحی و گل‌افشانی، ۲۰۱۰)، در این مطالعه نیز برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهشی از رویکرد آمیخته اکتشافی متوالی استفاده شد. در بخش کیفی، با هدف شنا سایی و طبقه‌بندی موانع روان‌شناختی و فرهنگی رشدنیافتگی روش‌شناسی پژوهش، ترکیبی از مرور نظام‌مند اسناد و مقالات و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با متخصصان به کار گرفته شد. در بخش کمی، برای اولویت‌بندی مؤلفه‌های شناسایی‌شده، از مقیاس لیکرت و تحلیل‌های رتبه‌ای استفاده گردید.

بخش اول

در بخش کیفی، این پژوهش با هدف شناسایی عمیق موانع روان‌شناختی - فرهنگی مؤثر بر رشدنیافتگی روش‌شناسی پژوهش در علوم رفتاری ایران طراحی و اجرا شده است. در این بخش از دو روش مکمل، یعنی مروری نظام‌مند و پدیدارشناسی، استفاده کرده تا ابعاد مختلف موضوع از طریق منابع مکتوب و تجربه زیسته پژوهشگران بررسی شود. با هدف شناسایی موانع روان‌شناختی - فرهنگی رشدنیافتگی روش‌شناسی پژوهش در علوم رفتاری ایران، یک مرور نظام‌مند از مطالعات پیشین انجام شد؛ این مرحله، مبنایی برای استخراج نشانگرهای اولیه و ترسیم تصویری دقیق از وضعیت موجود فراهم ساخت. مقالات از پایگاه‌های داده معتبر شامل PubMed, Magiran, SID, Google Scholar, Scopus, Civilica جستجو شدند. به دلیل محدودیت در مطالعات پیشین، بازه زمانی جستجو از سال ۱۳۸۸ تا ۱۴۰۴ تعیین شد تا مطالعات به‌روز و مرتبط در نظر گرفته شوند. جستجو با استفاده از کلیدواژه‌های "موانع روش‌شناسی"، "موانع فرهنگی"، "موانع روان‌شناختی"، "علوم رفتاری"، "مشکلات پژوهش"، "چالش پژوهش"، "کاستی‌های پژوهش"، "تجربه روان‌شناختی پژوهشگر"، "ابعاد روان‌شناختی"، "ابعاد فرهنگی"، "ضعف روش‌شناسی"، "رشدنیافتگی پژوهش" و ترکیبات آن‌ها (با عملگرهای AND و OR) انجام شد.

در بخش اسنادی، منابعی وارد پژوهش شدند که: (۱) به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به موانع روش‌شناسی در علوم رفتاری یا جنبه‌های روان‌شناختی - فرهنگی این موانع می‌پردازند؛ (۲) در مجلات علمی معتبر، پایگاه‌های داده شناخته‌شده (مانند PubMed, Scopus, Google Scholar) یا کتاب‌ها و گزارش‌های علمی معتبر منتشر شده بودند؛ (۳) متن کامل آن‌ها در دسترس بود و از نظر علمی قابل اتکا بودند؛ (۴) شامل مطالعات، گزارش‌ها یا داده‌های مرتبط با ایران یا کشورهای مشابه بودند. (۵) منابعی که غیرمرتبط، فاقد متن کامل، غیرعلمی، تکراری یا دارای روش‌شناسی ضعیف بودند، از پژوهش حذف



شدند. مشارکت‌کنندگان شامل اساتید و پژوهشگران حوزه روان‌شناسی، علوم شناختی، مشاوره و علوم سلامت بودند که: (۱) حداقل ۵ سال تجربه پژوهش یا آموزش روش‌شناسی داشتند؛ (۲) با محیط دانشگاهی و پژوهشی ایران و چالش‌های عملی آن آشنا بودند؛ (۳) سابقه داوری، انجام پژوهش یا هدایت پایان‌نامه‌ها را داشتند؛ (۴) آمادگی گفت‌وگوی عمیق و رضایت آگاهانه برای شرکت ارائه دادند. (۵) افرادی که فاقد تجربه مرتبط بودند یا مشارکت کافی نداشتند، وارد مطالعه نشدند.

میدان پژوهش، نمونه و روش نمونه‌گیری: در مطالعه اول از مطالعات کتابخانه‌ای شامل بررسی مقالات معتبر علمی، گزارش‌ها و پایان‌نامه‌ها استفاده شد. سپس از نظرات متخصصین این حوزه برای شناسایی موانع روان‌شناختی - فرهنگی رشدنیافتگی روش‌شناسی پژوهش استفاده شد تا عوامل به دست آمده تکمیل شوند. انتخاب اسناد و مقالات به صورت نمونه‌گیری هدفمند و انتخاب افراد متخصص برای مصاحبه نیز از نمونه‌گیری هدفمند از نوع قضاوتی استفاده شد. در مرحله نخست، در جستجوی اولیه ۹۷ منبع شناسایی شد که پس از غربالگری بر اساس تکراری بودن، نبود متن کامل، عدم ارتباط، کیفیت پایین تحلیل و ناسازگاری با بافت ایران، ۲۹ مطالعه واجد شرایط باقی ماند. سپس جهت بررسی اعتبار هر یک از مطالعات، از فهرست و ارسبی، موسوم به برنامه مهارت‌های ارزیابی نقادانه^۱ CASP استفاده شد. مطالعاتی که نمرات پایین ۳۰ را گرفتند، کنار گذاشته شدند. براساس ده ملاک مورد نظر، ۳۱ مطالعه‌ای که باقی مانده بودند، ۲ مطالعه کنار گذاشته شدند و در انتها ۲۹ مطالعه وارد تحقیق شدند. در نهایت، ۲۹ مطالعه با کیفیت، معتبر و دارای ارتباط مستقیم با موانع روان‌شناختی - فرهنگی رشدنیافتگی روش‌شناسی، برای تحلیل کیفی و مضمون‌کاوی انتخاب شدند. نمودار جریان فرآیند انتخاب و استخراج داده‌ها در شکل ۲ (نمودار پریزما) نشان داده شده است.

منابع داده و راهبرد جستجو

با اعمال محدودیت‌ها و استفاده از ملاک‌های خروج و پس از بررسی‌های عمیق‌تر، تعداد ۲۹ سند که از کیفیت بالا برخوردار بودند، در فرآیند تحلیل قرار گرفتند. سپس با



توجه به ملاک ورود و خروج ذکر شده افراد متخصص انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۱ متخصص گردآوری شدند و به روش کدگذاری باز و کلیدی تحلیل شدند.

بخش دوم

در ادامه‌ی مطالعه و با هدف سنجش میزان اهمیت و اولویت‌بندی ملاک‌ها و نشانگرهای استخراج‌شده از تحلیل کیفی، بخش کمی پژوهش طراحی و اجرا شد تا دیدگاه متخصصان درباره موانع روان‌شناختی - فرهنگی رشدنیافتگی روش‌شناسی پژوهش بررسی گردد. در این مرحله، یافته‌های مرحله کیفی که شامل فهرست نهایی ۴۳ نشانگر در قالب ۱۰ ملاک موانع (مطابق جدول شماره ۱) بود، مبنای ساخت ابزار سنجش قرار گرفت تا اعتبار تجربی این شاخص‌ها در سطح جامعه متخصصان مورد ارزیابی قرار گیرد. برای این منظور، پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته طراحی شد که از پاسخ‌دهندگان درخواست شد تا برای هر یک از نشانگرهای شنا سایی شده، درجه اهمیت قائل شوند. مقیاس پاسخ‌دهی به صورت لیکرت چهار درجه‌ای طراحی شد؛ به‌گونه‌ای که عدد ۴ نشان‌دهنده بیشترین میزان اهمیت (بسیار زیاد) و عدد ۱ بیانگر کمترین اهمیت (بسیار کم) تلقی می‌شد. پرسش‌نامه مذکور در میان ۱۰۰ نفر از متخصصان حوزه علوم رفتاری، روش‌شناسی، روان‌شناسی، مشاوره و علوم سلامت توزیع گردید. انتخاب مشارکت‌کنندگان به صورت هدفمند از نوع گلوله‌برفی انجام گرفت؛ به این معنا که ابتدا افرادی با تجربه مستقیم در تدریس، پژوهش یا داوری در حوزه روش‌شناسی انتخاب شدند و سپس از آنان خواسته شد تا افراد دیگری را که از نظر علمی واجد شرایط هستند، معرفی نمایند. این فرایند تا رسیدن به حجم نمونه مطلوب و تنوع کافی در تخصص‌ها ادامه یافت. در این پژوهش، برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی استفاده شد؛ زیرا این روش برای دسترسی به متخصصانی با ویژگی‌های مشخص و جامعه محدود، مناسب و کاربردی است؛ تحقیقاتی مانند تینگ^۱ و همکاران (۲۰۲۵) نشان داده‌اند که این شیوه نه تنها شفافیت و گستره نمونه‌گیری را افزایش می‌دهد، بلکه در پژوهش کمی نیز کاربرد دارد. برای بررسی روایی ابزار، روایی محتوایی پرسش‌نامه با استفاده از نظر ۸ نفر از اعضای هیئت‌علمی و متخصصین حوزه پژوهش‌های علوم رفتاری مورد بازبینی و اصلاح قرار گرفت. همچنین برای ارزیابی هم‌سانی درونی ابزار، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که نتایج آن حاکی از هم‌سانی قابل قبول در میان گویه‌های پرسش‌نامه بود. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه موانع ۰٫۸۷ (مطلوب) برآورد شد که نشان‌دهنده هم‌سانی درونی مناسب ابزار سنجش است. داده‌های به دست آمده از پرسش‌نامه‌ها وارد نرم‌افزار SPSS شد و از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) برای بررسی و رتبه‌بندی اولویت ملاک‌ها و مؤلفه‌های شناسایی شده استفاده شد. از آنجا که هدف پژوهش، نه پیش‌بینی متغیرها بلکه رتبه‌بندی و سنجش اهمیت شاخص‌ها از دید متخصصان بود، تحلیل داده‌ها با روش‌های توصیفی و غیرپارامتریک مناسب مانند آزمون فریدمن و میانگین رتبه‌ها انجام شد (جان و شیه، ۲۰۲۵). این روش‌ها به‌ویژه در تحلیل‌های رتبه‌ای با مقیاس لیکرت کاربرد دارند.

**یافته‌ها:**

با توجه به هدف پژوهش مبنی بر شناسایی و اولویت‌بندی موانع روان‌شناختی — فرهنگی رشدنیافتگی روش‌شناسی پژوهش در علوم رفتاری، نتایج در دو بخش کیفی و کمی ارائه می‌شود.

بخش اول:

در مرحله کیفی، ۲۹ مطالعه علمی و مصاحبه با ۱۱ متخصص تحلیل شد. از طریق کدگذاری داده‌ها، ۴۳ نشانگر استخراج و در قالب ۱۰ ملاک دسته‌بندی گردید. این ملاک‌ها در نهایت به دو عامل اصلی «موانع روان‌شناختی» و «موانع فرهنگی» تخصیص یافتند (جدول ۱).

جدول ۱. عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای موانع روان‌شناختی — فرهنگی در رشدنیافتگی روش‌شناسی پژوهش در علوم رفتاری ایران

عامل	ملاک	نشانگر
موانع روان‌شناختی	ابهام‌گریزی علمی	ترس از درگیر شدن با مفاهیم روش‌شناسی ترس از اشتباه در تحلیل و تفسیر ترس از طراحی ابزارهای پژوهشی به دلیل پیچیدگی یا کمبود مهارت ترس از طراحی پروتکل مصاحبه به دلیل ترس از نقد یا ناکافی بودن ترس از نتایج غیرمنتظره منجر به تفسیر سوگیرانه ترس از تلفیق روش‌های کمی و کیفی به دلیل پیچیدگی یا کمبود دانش
	ناتوان پنداری پژوهشی	احساس ناتوانی در انتخاب روش مناسب پژوهش احساس ناتوانی در اجرای روش مناسب پژوهش بی‌اعتمادی به تصمیم پژوهشی خود اضطراب موقعیتی در ارائه روش پژوهش کمبود اعتماد به توان استدلالی در دفاع از روش پژوهش اجتناب از نوآوری پژوهشی به دلیل ترس از شکست فقدان خودکارآمدی در تحلیل داده‌های پیشرفته اجتناب از مسئولیت در پژوهش جمعی به دلیل ترس از خطا
	نوگریزی پژوهشی	اجتناب از تلاش کردن به دلیل پیچیدگی‌های مباحث روش‌های پیشرفته پژوهش اجتناب از تلاش برای یادگیری روش‌های پیشرفته پژوهش به دلیل احتمال مواجهه با سختی‌ها اجتناب از تلاش برای یادگیری روش‌های پیشرفته پژوهش به دلیل ترس از شکست

بی‌انگیزگی نسبت به درک عمیق روش‌شناسی جدایی ذهنی از مفهوم روش‌شناسی و پژوهش خستگی ذهنی از مباحث فلسفی پژوهش	مرجعیت‌گریزی انگیزشی	
کمال‌گرایی افراطی در طراحی روش پژوهش استانداردگرایی افراطی در خروجی پژوهش	الزامات غیرواقع‌بینانه پژوهشی	
تسلط فرهنگ کمیّت‌محور در ارزیابی پژوهش‌ها تأکید افراطی بر روش‌های کمی به‌عنوان هنجار فرهنگی پژوهش بی‌اعتمادی فرهنگی به روش‌های کیفی و ترکیبی پذیرش پایین روش‌های ترکیبی در مجامع علمی رد مقالات کیفی توسط داوران با ذهنیت سنتی فرهنگ پذیرش بدون انتقاد از نتایج پژوهشی منتشر شده	کمیّت‌گرایی پژوهشی	موانع فرهنگی
بی‌توجهی به آموزش فلسفه علم و منطق پژوهش در دانشگاه نهادینه‌نشدن فرهنگ پژوهش محور در محیط دانشگاهی ضعف در نهادینه‌سازی فرهنگ تحقیق‌مؤ نقد علمی در برنامه‌های درسی نگرش منفی به مطالعات نظری و فلسفی در جامعه علمی کمبود تأکید فرهنگی در محیط‌های دانشگاهی بر آموزش روش‌های متنوع نمونه‌گیری سلطه فرهنگ حافظه محور به جای پژوهش محور	وادادگی پژوهشی	
اتکای بدون بازبینی به روش‌های تحقیق پذیرفته‌شده در جوامع علمی دیگر تکیه صرف بر منابع ترجمه‌شده بی‌توجهی به تولید منابع بومی تکرار روش‌های پیشین بدون نوآوری یا بازنگری نقادانه	مقلدپروری علمی	
سلطه فرهنگ سنتی استادمحور بر تصمیمات پژوهشی مقاومت فرهنگی سازمانی در برابر نوآوری و تولید دانش جدید نبود فضای آزاد برای نقد و گفت‌وگو درباره روش‌شناسی	نوجه‌پروری علمی	
نگاه ابزاری و شتاب‌زده به پژوهش برای ارتقاء یا مدرک نبود فرهنگ کار تیمی و میان‌رشته‌ای در طراحی پژوهش	تماشاچی‌پروری علمی	

عامل ۱: موانع روان‌شناختی

موانع روان‌شناختی به محدودیت‌های ذهنی و عاطفی پژوهشگران اشاره دارند که بر توانایی آن‌ها در طراحی، اجرا و تحلیل پژوهش‌های علوم رفتاری اثر می‌گذارند. این موانع که ناشی از اضطراب، کمبود اعتمادبه‌نفس و ضعف انگیزشی هستند، می‌توانند کیفیت پژوهش را کاهش داده و به تولید دانش سطحی منجر شوند. این عامل شامل پنج ملاک زیر است:



۱-۱_ ابهام‌گریزی علمی^۱

ابهام‌گریزی علمی مفهومی چندبُعدی با ریشه‌های روان‌شناختی، شناختی، تربیتی و فرهنگی است که به گرایش ناخودآگاه پژوهشگر برای پرهیز از موقعیت‌های پژوهشی با عدم قطعیت، نوآوری یا تحلیل‌های غیر سنتی اشاره دارد. این ویژگی در پژوهشگرانی بروز می‌یابد که به دلایل آموزشی، ذهنی یا تجربیات منفی گذشته، از مواجهه با موقعیت‌های پژوهشی غیرقابل پیش‌بینی اجتناب می‌کنند. نشانگرهای این ملاک شامل ترس از درگیر شدن با مفاهیم روش‌شناسی، ترس از اشتباه در تحلیل و تفسیر، ترس از طراحی ابزارهای پژوهشی، ترس از طراحی پروتکل مصاحبه، ترس از نتایج غیرمنتظره، ترس از تلفیق روش‌های کمی و کیفی است.

۱-۲- ناتوان‌پنداری پژوهشی^۲

ناتوان‌پنداری پژوهشی یک سازه چندبُعدی با ریشه‌های روان‌شناختی، تربیتی و فرهنگی است که به برداشت درونی پژوهشگر از فقدان مهارت یا شایستگی لازم برای اجرای مؤثر فرآیندهای پژوهشی اشاره دارد. این باور منفی می‌تواند حاصل تجربه آموزش ناکارآمد، سبک راهنمایی محدود استادان، یا فرهنگ ارزیابی مبتنی بر کم‌ریسکی باشد. نشانگرهای این ملاک شامل احساس ناتوانی در انتخاب یا اجرای روش، کمبود اعتمادبه‌نفس برای دفاع از روش، وابستگی به استاد یا منابع آماده است.

۱-۳- نوگریزی پژوهشی^۳

نوگریزی پژوهشی یک سازه‌ی چندبُعدی با پایه‌های روان‌شناختی، فرهنگی، شناختی و تربیتی است که به مقاومت ذهنی-رویه‌ای پژوهشگران در برابر ورود به حوزه‌های جدید علمی یا استفاده از روش‌ها و ابزارهای نوین اشاره دارد. این مقاومت معمولاً ناشی از ناآشنایی، ترس از شکست، یا بی‌اعتمادی به روش‌هایی است که پیشینه‌ی کافی در متون فارسی ندارند یا از سوی جامعه علمی رایج نشده‌اند. نشانگرهای این ملاک شامل اجتناب از یادگیری روش‌های نوین پژوهشی و اجتناب از یادگیری روش‌های آمیخته به علت ترس از پیچیدگی یا کمبود اعتمادبه‌نفس است.

۱-۴- مرجعیت‌گریزی انگیزشی^۴

مرجعیت‌گریزی انگیزشی یک سازه‌ی چندبُعدی با ریشه‌های روان‌شناختی، سازمانی، فرهنگی و انگیزشی است که به کاهش اشتیاق، تعهد و درگیری پژوهشگران در فرآیند تولید دانش اشاره دارد. این وضعیت اغلب در نتیجه‌ی تجربه‌ی ناکامی‌های مکرر، نبود بازخورد مثبت، یا درک بی‌فایده‌ی پژوهش در سطح اجتماعی و نهادی شکل می‌گیرد. نشانگرهای

Scientific Ambiguity Aversion
Research Inefficacy Perception
Research Innovation Resistance
Motivational Research Reluctance

این ملاک شامل بی‌انگیزگی نسبت به روش‌شناسی، جدایی ذهنی از مفهوم روش‌شناسی، خستگی ذهنی از مباحث فلسفی پژوهش است.

۱-۵- الزامات غیرواقع‌بینانه پژوهشی^۱

الزامات غیرواقع‌بینانه پژوهشی مفهومی چندبعدی با ریشه‌های روان‌شناختی، سازمانی و معرفت‌شناختی است که به شرایطی اشاره دارد که در آن پژوهشگر تحت تأثیر انتظارات درونی و بیرونی، خود را ملزم به ارائه پژوهشی بی‌نقص، کامل و مطابق با استانداردهای حداکثری می‌بیند. این وضعیت غالباً در اثر الزامات ارتقاء شغلی، رقابت‌های دانشگاهی یا نگرانی از ارزیابی‌های سخت‌گیرانه شکل می‌گیرد و پژوهشگر را به سمت فرآیندهای زمان‌بر و وسواس‌گونه سوق می‌دهد. نشانه‌های این ملاک شامل کمال‌گرایی افراطی در طراحی روش پژوهش (مانند تلاش برای تدوین چارچوب‌های پیچیده و بی‌نقص به‌رغم محدودیت منابع) و استانداردگرایی افراطی در خروجی پژوهش (مانند اصرار بر تولید مقاله در تراز بین‌المللی بدون توجه به شرایط واقعی پژوهشگر) است.

عامل ۲: موانع فرهنگی

موانع فرهنگی/انسانی به محدودیت‌های ناشی از هنجارها، ارزش‌ها، و ساختارهای اجتماعی در محیط‌های پژوهشی اشاره دارند که روش‌شناسی پژوهش‌های علوم رفتاری را تضعیف می‌کنند. این موانع، که از فرهنگ‌های سازمانی دانشگاه‌ها، اولویت‌های نادرست پژوهشی، و روابط قدرت نشأت می‌گیرند، مانع از تولید دانش بومی، نوآورانه، و اجتماع‌محور می‌شوند (لطف‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۶). موانع فرهنگی به هنجارها، ساختارها و ارزش‌های رایج در نظام آموزشی و پژوهشی اشاره دارند که مسیر تولید دانش بومی و نوآورانه را محدود می‌کنند. این عامل شامل پنج ملاک است:

۱-۲- کمیت‌گرایی پژوهشی^۲

کمیت‌گرایی پژوهشی مفهومی چندبعدی است که برآمده از تعامل عوامل فرهنگی، ساختاری، و روان‌شناختی در نظام آموزش عالی است. این پدیده به گرایش در محیط‌های علمی اشاره دارد که در آن تأکید بیش از حد بر تعداد خروجی‌های پژوهشی، نظیر مقالات، جایگزین ملاک‌های کیفیت علمی، نوآوری، و بومی‌سازی شده است. نشانگرهای این ملاک شامل تسلط فرهنگ کمی، تأکید افراطی بر روش‌های کمی، بی‌اعتمادی فرهنگی به روش‌های کیفی، پذیرش پایین روش‌های ترکیبی، رد مقالات کیفی، پذیرش نتایج بدون نقد است.

۲-۲- وادادگی پژوهشی^۳

وادادگی پژوهشی مفهومی چندبعدی با ابعاد فرهنگی، شناختی، و تربیتی است که به نوعی تسلیم‌پذیری منفعلانه در برابر فرایندهای سریع، سطحی و کم‌چالش علمی اشاره دارد. در این وضعیت، پژوهشگر به‌جای ورود فعال و تحلیلی به

^۱Research Perfectionism Pressure

^۲Scholarly Yield Obsession

^۳Scientific Ambiguity Aversion



مسائل، از تفکر نقادانه، نظریه‌پردازی، و ساخت چارچوب نظری اجتناب می‌کند، چراکه معمولاً از پیچیدگی، زمان‌بر بودن یا حساسیت داوری هراس دارد. نشانگرهای این ملاک شامل بی‌توجهی به آموزش فلسفه علم، نهادینه‌نشدن فرهنگ پژوهش‌محور، ضعف نقد علمی، نگرش منفی به مطالعات نظری، تأکید پایین بر آموزش روش‌ها، سلطه فرهنگ حافظه‌محور است.

۲-۳- مقلدپروری علمی^۱

تقلیدگرایی پژوهشی یک الگوی فرهنگی-معرفت‌شناختی در نظام تولید علم است که از تعامل عوامل آموزشی، روان‌شناختی، و نهادی در فرآیند پژوهش شکل می‌گیرد. در این وضعیت، پژوهشگر به‌جای طراحی و بومی‌سازی رویکردها، روش‌ها و ابزارها، به استفاده از چارچوب‌های آماده، عمدتاً برگرفته از منابع خارجی، تمایل پیدا می‌کند. این گرایش اغلب ناشی از فشار برای پذیرش سریع‌تر در مجلات بین‌المللی، اتکای افراطی به نظریه‌های از پیش ساخته شده و چارچوب‌های برون‌زاد، بدون در نظر گرفتن اقتضائات فرهنگی و بومی است. نشانگرهای این ملاک شامل اتکای بدون بازبینی به روش‌های تحقیق پذیرفته‌شده در جوامع علمی دیگر، استفاده مکرر از ابزارهای خارجی بدون تطبیق، ترجمه مستقیم مقیاس‌ها و بی‌توجهی به زمینه فرهنگی-اجتماعی است.

۲-۴- نوچه‌پروری علمی^۲

نوچه‌پروری علمی مفهومی چندبعدی با خاستگاه‌های فرهنگی، شناختی، و ساختاری است که به بازتولید الگوهای ذهنی و پژوهشی استاد-محور در نهادهای علمی اشاره دارد؛ وضعیتی که در آن اساتید پژوهشگران جوان را به تبعیت از مدل‌ها، روش‌ها و موضوعات دلخواه خود سوق می‌دهند، بدون آنکه فضا برای استقلال فکری یا نوآوری روش شناختی فراهم شود. نشانگرهای این ملاک شامل سلطه فرهنگ استاد‌محور، مقاومت سازمانی در برابر نوآوری، نبود فضای نقد روش‌شناسی است.

۲-۵- تماشاچی‌پروری علمی^۳

تماشاچی‌پروری علمی یک مفهوم چندبعدی با ریشه‌های فرهنگی، شناختی و نهادی است که به شکل‌گیری نگرش‌های منفعل در میان پژوهشگران اشاره دارد؛ وضعیتی که در آن افراد به‌جای ایفای نقش فعال در تولید دانش، صرفاً به مصرف، مشاهده یا ارجاع به تولیدات دیگران بسنده می‌کنند. این الگو معمولاً از طریق نظام آموزشی حافظه‌محور، ضعف در پرورش خلاقیت پژوهشی، و فشار برای تولیدات شکلی تقویت می‌شود. نشانگرهای این ملاک شامل ترجیح ترجمه بر تولید، وابستگی شدید به منابع خارجی، بی‌تفاوتی به مسائل بومی، اجتناب از حوزه‌های نوظهور است.

Scientific Mimetic Dependence
Scientific Mentorship Patronage
Scientific Spectatorship

بخش دوم:

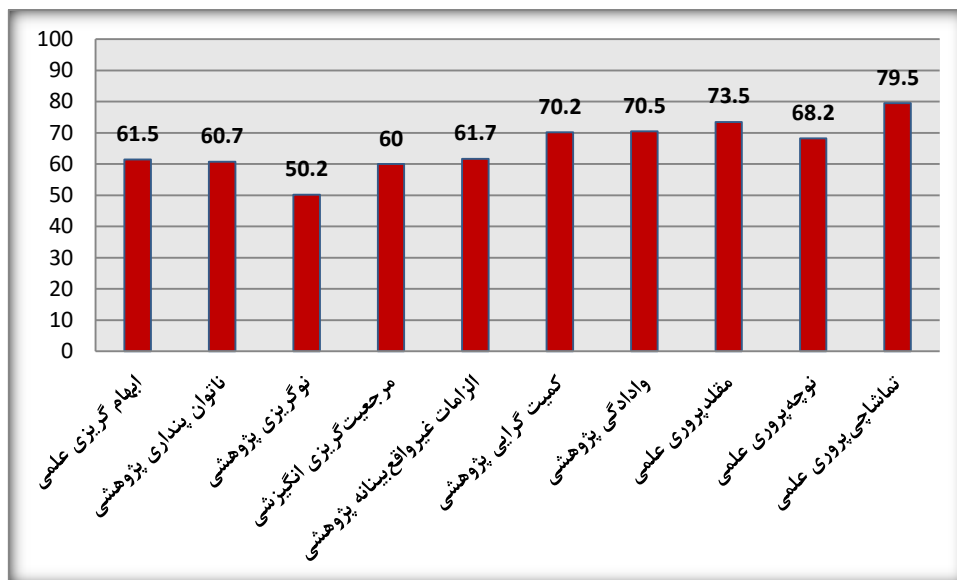
تحلیل توصیفی در سطح گویه‌های پرسشنامه نشان داد که هیچ‌یک از ۴۳ گویه طراحی شده، میانگینی بالاتر از نقطه برش ۳,۴ (۰,۱۵ × ۴) کسب نکرده‌اند. این نتیجه بیانگر آن است که از نگاه پاسخ‌دهندگان، در هیچ‌یک از جنبه‌های مورد سنجش، وضعیت مطلوب یا تسلط روش شناختی در علوم رفتاری ک‌شور وجود ندارد. به عبارت دیگر، تجربه‌زیه سته پژوهشگران مشارکت‌کننده در این مطالعه، گویای وجود سطوح مختلفی از موانع روان‌شناختی و فرهنگی در طراحی، اجرای و تحلیل پژوهش‌ها است. این یکنواختی در سطح پایین‌تر از حد مطلوب، نشانه‌ای از فراگیری چالش‌ها و ضعف‌های روش‌شناختی در سراسر ابعاد مورد بررسی است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی گویه‌های پرسشنامه موانع روش‌شناسی پژوهش

گویه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	درصد	گویه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	درصد
۱گ	۳,۰۶	۰,۷۰	۷۶,۵	۲۹گ	۲,۵۳	۰,۷۲	۶۳,۲
۲گ	۲,۴۰	۰,۷۴	۶۰	۳۰گ	۲,۴۰	۰,۷۸	۶۰
۳گ	۲,۴۸	۰,۶۵	۶۲	۳۱گ	۲,۴۰	۱,۰۲	۶۰
۴گ	۳,۱۵	۰,۶۸	۷۸,۷	۳۲گ	۲,۳۸	۰,۸۲	۵۹,۵
۵گ	۲,۹۰	۰,۷۰	۷۲,۵	۳۳گ	۲,۵۰	۰,۹۶	۶۲,۵
۶گ	۳,۰۷	۰,۷۱	۷۶,۷	۳۴گ	۲,۵۸	۰,۸۲	۶۴,۵
۷گ	۲,۸۳	۰,۵۸	۷۰,۷	۳۵گ	۲,۲۳	۰,۸۹	۵۵,۷
۸گ	۲,۶۰	۰,۷۱	۶۵	۳۶گ	۲,۱۳	۰,۹۱	۵۳,۲
۹گ	۲,۷۶	۰,۶۷	۶۹	۳۷گ	۱,۹۸	۰,۹۳	۴۹,۵
۱۰گ	۲,۷۳	۰,۸۲	۶۸,۲	۳۸گ	۱,۹۳	۰,۸۸	۴۸,۲
۱۱گ	۳,۰۶	۰,۶۰	۷۶,۵	۳۹گ	۲,۳۲	۰,۸۹	۵۸
۱۲گ	۲,۸۵	۰,۶۳	۷۱,۲	۴۰گ	۲,۳۲	۰,۸۳	۵۸
۱۳گ	۲,۹۷	۰,۶۸	۷۴,۲	۴۱گ	۲,۵۸	۰,۹۰	۶۴,۵
۱۴گ	۲,۹۲	۰,۶۷	۷۳	۴۲گ	۲,۵۷	۰,۷۴	۶۴,۲
۱۵گ	۲,۹۰	۰,۷۳	۷۲,۵	۴۳گ	۲,۳۸	۰,۶۹	۵۹,۵
مانع ۱	۲,۴۶	۰,۴۳	۶۱,۵	مانع ۷	۲,۸۲	۰,۴۱	۷۰,۵
مانع ۲	۲,۴۳	۰,۶۹	۶۰,۷	مانع ۸	۲,۹۴	۰,۴۴	۷۳,۵
مانع ۳	۲,۰۱	۰,۷۹	۵۰,۲	مانع ۹	۲,۷۳	۰,۴۹	۶۸,۲
مانع ۴	۲,۴۰	۰,۷۵	۶۰	مانع ۱۰	۳,۱۸	۰,۵۰	۷۹,۵
مانع ۵	۲,۴۷	۰,۶۱	۶۱,۷	عامل ۱	۲,۳۵	۰,۴۷	۵۸,۷
مانع ۶	۲,۸۱	۰,۴۰	۷۰,۲	عامل ۲	۲,۹۰	۰,۳۰	۷۲,۵



نمودار ۱. توزیع نسبت اولویت موانع به تفکیک ملاک‌ها



همان‌طور که در داده‌های استخراج شده مشاهده می‌شود، هیچ‌یک از گویه‌ها به حد تسلط مطلوب (۸۵٪ یا میانگین ۳٫۴ از ۴) دست نیافته‌اند، با این حال در برخی از گویه‌ها همچون گویه‌های ۴ (۷۸٫۷٪)، ۱۸ (۸۰٫۵٪)، ۵۹ (۷۷٪) و ۶۰ (۷۷٫۵٪)، درصدهای نسبتاً بالاتری مشاهده می‌شود. در مقابل، گویه‌هایی مانند ۳۸ (۴۸٫۲٪)، ۳۷ (۴۹٫۵٪)، ۲۳ (۵۰٪) و همچنین ۳ (۶۲٪) نشانگر پایین‌ترین سطوح تسلط هستند. در سطح ملاک‌های مرتبط با موانع، میانگین‌ها عمدتاً در بازه متوسط قرار دارند و تنها «تماشاچی‌پروری علمی» با میانگین ۳٫۱۸ (۷۹٫۵٪) از سایر ملاک‌ها متمایز شده است. سایر ملاک‌ها نظیر «نو‌گریزی پژوهشی» (۵۰٫۲٪) و «ابهام‌گریزی پژوهشی» (۶۱٫۵٪) در پایین‌ترین سطوح قرار دارند.

در بررسی دو عامل اصلی مربوط به موانع (عامل ۱: روان‌شناختی - عامل ۲: فرهنگی)، مشخص شد که «عامل فرهنگی» با میانگین ۲٫۹۰ (۷۲٫۵٪) بیشترین سطح تسلط را داشته، در حالی که عامل «روان‌شناختی» با میانگین ۲٫۳۵ (۵۸٫۷٪) همچنان پایین‌ترین سطح را به خود اختصاص داده است. این یافته نشان می‌دهد موانع فرهنگی نقش پررنگ‌تری دارند. به‌منظور اولویت‌بندی ملاک‌های ده‌گانه‌ی موانع روش‌شناسی پژوهش از دیدگاه پاسخ‌دهندگان، آزمون فریدمن اجرا شد. نتیجه‌ی آزمون (جدول ۲) نشان داد که تفاوت معناداری بین رتبه‌های میانگین ملاک‌ها وجود دارد (خی دو = ۱۴۱٫۲۲، $p < 0.001$, $df = 9$). بر اساس جدول رتبه‌های میانگین، بیشترین اولویت از نظر پاسخ‌دهندگان مربوط به ملاک «تماشاگرپروری علمی» (میانگین رتبه = ۸٫۰۷) و پس از آن «مقلدپروری علمی» (۷٫۱۱) و سپس «وادادگی پژوهشی» (۶٫۴۰) است. در مقابل، کم‌اهمیت‌ترین ملاک از دید شرکت‌کنندگان «نو‌گریزی پژوهشی» (۲٫۷۳) شناخته شد.

این نتایج نشان می‌دهد ملاک‌هایی مانند تماشاچی‌پروری، مقلدپروری و وادادگی بیشترین نقش بازدارنده را دارند. مقایسه دو عامل نیز با آزمون فریدمن انجام شد. نتایج این آزمون نشان داد که بین رتبه‌های میانگین این دو عامل تفاوت معناداری وجود (خی‌دو = ۳۲,۲۷، $p < 0.001$, $df = 1$)، طبق میانگین رتبه‌ها، عامل «فرهنگی» با رتبه‌ی بالاتر (۱,۸۷) نسبت به عامل «روان‌شناختی» (۱,۱۳)، از دیدگاه شرکت‌کنندگان نقش پررنگ‌تری در شکل‌گیری موانع روش‌شناسی پژوهش داشته است. به‌طور کلی، موانع فرهنگی مهم‌تر از موانع روان‌شناختی تلقی شدند.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی ملاک‌ها و عوامل مرتبط با موانع روش‌شناسی پژوهش

ملاک	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین رتبه	معناداری
تماشاچی‌پروری علمی	۳.۱۳۸۹	۴۸۹۶۷.	۸,۰۷	>۰,۰۰۱
مقلدپروری علمی	۲.۹۴۴۴	۴۵۷۳۰.	۷,۱۱	>۰,۰۰۱
وادادگی پژوهشی	۲.۷۹۳۲	۴۱۳۲۷.	۶,۴۰	>۰,۰۰۱
کمیت‌گرایی پژوهشی	۲.۷۹۳۲	۴۰۳۰۰.	۶,۱۶	>۰,۰۰۱
نوجه‌پروری علمی	۲.۷۰۳۷	۴۸۳۱۲.	۵,۷۶	>۰,۰۰۱
ناتوان‌پنداری پژوهشی	۲.۴۴۴۴	۶۶۳۰۷.	۴,۷۴	>۰,۰۰۱
الزامات غیرواقع‌بینانه پژوهشی	۲.۴۵۳۷	۶۰۸۶۵.	۴,۸۱	>۰,۰۰۱
مرجعیت‌گزینی انگیزشی	۲.۳۶۴۲	۷۱۸۹۲.	۴,۷۷	>۰,۰۰۱
ابهام‌گزینی علمی	۲.۴۸۱۵	۴۱۷۹۷.	۴,۴۵	>۰,۰۰۱
نوگزینی پژوهشی	۱.۹۸۷۷	۷۷۱۵۱.	۲,۷۳	>۰,۰۰۱

نتیجه‌گیری

نظام آموزش عالی، به‌ویژه در حوزه علوم رفتاری، زمانی می‌تواند نقش مؤثری در توسعه دانایی‌محور ایفا کند که ظرفیت‌های روش‌شناختی آن با نیازهای بومی، اخلاقی و کیفی جامعه علمی همسویی داشته باشد (الیزیدی و ریجال، ۲۰۲۴). یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که رشدنیافتگی روش‌شناسی پژوهش در ایران، صرفاً معلول کمبود دانش فنی یا امکانات نیست، بلکه ریشه در موانع نرم روان‌شناختی و فرهنگی دارد که به‌شدت بر کیفیت و اثربخشی تولیدات علمی تأثیر می‌گذارند. در پژوهش حاضر، مبتنی بر رویکرد اکتشافی، تلاش شد تا با مطالعه نظام‌مند پدیده‌های داخلی و خارجی و همچنین مصاحبه با افراد متخصص و تحلیل عمیق داده‌های کیفی و کمی، نشانگرهای روان‌شناختی و فرهنگی مؤثر بر ضعف روش‌شناسی در علوم رفتاری شناسایی، سنجش و تبیین گردد.



تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که ۱۰ ملاک اصلی در قالب دو بعد روان‌شناختی (ابهام‌گریزی علمی، ناتوان‌پنداری پژوهشی، نوگریزی پژوهشی، مرجعیت‌گریزی انگیزشی، الزامات غیرواقع‌بینانه پژوهشی) و فرهنگی (کمیت‌گرایی پژوهشی، وادادگی پژوهشی، مقلدپروری علمی، نوچه‌پروری علمی، تماشاجی‌پروری علمی) نقش تعیین‌کننده‌ای در تضعیف روش‌شناسی پژوهش دارند.

در تحلیل اولویت‌های موانع روان‌شناختی — فرهنگی ضعف روش‌شناسی در علوم رفتاری، مشخص شد که بیشترین میانگین اهمیت از دیدگاه متخصصان به آن «تماشایی‌پروری علمی» (۷,۱۱) و کمترین به «نوگریزی پژوهشی» (۲,۷۳) تعلق دارد؛ سایر ملاک‌ها به ترتیب شامل مقلدپروری علمی (۷,۱۷)، وادادگی پژوهشی (۶,۳۳)، کمیت‌گرایی پژوهشی (۶,۱۲)، نوچه‌پروری علمی (۵,۷۴)، ناتوان‌پنداری پژوهشی (۴,۹۴)، الزامات غیرواقع‌بینانه پژوهشی (۴,۸۲)، مرجعیت‌گریزی انگیزشی (۴,۶۶) و ابهام‌گریزی علمی (۴,۵۶) بودند که نشان می‌دهد علل متعددی در این اولویت‌ها دخیل است؛ از جمله فقدان مهارت‌های روش‌شناختی عمیق، باور به ناتوانی در انجام پژوهش‌های خلاق و ترس از مواجهه با نقد که به شکل‌های مختلف بر فرآیند پژوهش تأثیر گذاشته است.

این یافته‌ها با هشدارهای مطرح شده در ادبیات جهانی پژوهش همخوان است. مطالعات اخیر نشان می‌دهد که سیطره کمیت‌گرایی، فشار برای چاپ سریع و ضعف در مهارت‌های نظریه‌پردازی، چالش‌هایی جهانی در علوم انسانی و اجتماعی هستند (الشریف و عثمان، ۲۰۲۴؛ ویبووو و همکاران، ۲۰۲۳). اگرچه این پژوهش‌ها به‌طور مستقیم درباره ایران انجام نشده‌اند، اما مقایسه مفهومی آن‌ها با شرایط موجود نشان می‌دهد که در بافت‌هایی مانند ایران — که حمایت ساختاری و بسترهای لازم برای پژوهش خلاق محدودتر است — این آسیب‌ها می‌توانند شدت بیشتری پیدا کنند. از سوی دیگر یافته‌ها نشان می‌دهند که بخشی از رشدنیافتگی روش‌شناسی در ایران ناشی از گرایش به مصرف‌نظریه‌های آماده است. با این حال، رویکردی که صرفاً بر طرد این منابع تأکید دارد، ناکافی است. درک پیچیدگی نظریه‌سازی اقتضا می‌کند که استفاده از نظریه‌ها و ابزارهای جهانی، نه تنها نفی نشود، بلکه با بازاندیشی، مفهوم‌پردازی و توسعه‌ی نظریه‌های بومی محور همراه گردد. تنها از این مسیر است که می‌توان به مرجعیت علمی و تولید معرفت اصیل دست یافت.

این پژوهش با ارائه تصویری نظام‌مند از موانع، می‌تواند پایه‌ای برای مداخلات آموزشی و سیاستی باشد. اگر دانشگاه‌ها به دنبال ارتقای مرجعیت علمی‌اند، باید از تمرکز صرف بر کمیت فاصله گرفته و در تقویت نظریه‌پردازی و تولید دانش بومی سرمایه‌گذاری کنند.

یافته‌های این پژوهش، علاوه بر شناسایی ابعاد روان‌شناختی و فرهنگی رشدنیافتگی روش‌شناسی پژوهش در علوم رفتاری، امکان تعمیم مفهومی به سایر سطوح نظام علمی کشور، از جمله فرایند داوری مقالات علمی در مجلات وزارت علوم را نیز فراهم می‌سازد. بررسی انجام‌شده توسط جهانی و صالحی (۱۴۰۳) نشان می‌دهد که بخشی از چالش‌های فرایند

داوری— نظیر سوگیری در قضاوت علمی، انتخاب داوران سفارشی، نبود شفافیت در ملاک‌های ارزیابی، و تأکید بر کمیت به جای کیفیت — با مؤلفه‌هایی چون «ابهام‌گریزی علمی»، «ناتوان‌پنداری پژوهشی»، «مرجعیت‌گریزی انگیزشی»، و «کمیت‌گرایی پژوهشی» که در پژوهش حاضر شناسایی شدند، هم‌پوشانی مفهومی دارند. از این رو، بهبود فرایند داوری و ارتقای کیفیت ارزیابی مقالات علمی نیز مستلزم توجه به ریشه‌های روان‌شناختی و فرهنگی و طراحی مداخلاتی در راستای تحول نگرشی و اصلاح سیاست‌های پژوهشی در کشور است (اخلاق خوب و سیف الله، ۲۰۱۸).

هر پژوهشی با محدودیت‌هایی مواجه است که می‌تواند بر تعمیم‌پذیری و دقت یافته‌ها تأثیر بگذارد. نخست، محدودیت در دسترسی به منابع علمی معتبر و متمرکز بر موانع رشدنیافتگی روش‌شناسی در علوم رفتاری ایران، تحلیل همه‌جانبه مبانی نظری موضوع را با چالش مواجه ساخت. دوم، انجام پژوهش در بستر فرهنگی، آموزشی و نظام پژوهشی ایران، تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر کشورها یا بافت‌های فرهنگی متفاوت را محدود می‌سازد. همچنین، در بخش کیفی، تعداد محدود مصاحبه‌شوندگان — که گرچه از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودن. در نهایت، حذف منابع غیرمعتبر، هرچند ضروری بود، نیازمند بررسی دقیق‌تر برای اطمینان از جامعیت تحلیل است. با توجه به چالش‌های شناسایی شده در موانع روان‌شناختی و فرهنگی روش‌شناسی پژوهش‌های علوم رفتاری، پیشنهادها زیر برای بهبود کیفیت فرآیندهای پژوهشی ارائه می‌شوند:

○ با توجه به یافته‌های پژوهش و در راستای ارتقای کیفیت روش‌شناسی پژوهش‌های علوم رفتاری، پیشنهاد می‌شود که تمرکز صرف بر «نظریه‌آزمایی» به‌عنوان الگوی غالب در مواجهه با نظریه‌ها، با رویکردی چندبُعدی‌تر جایگزین گردد. به‌منظور گذار از وضعیت مصرف‌گرایی نظری و گرایش به تقلید از پارچوب‌های آماده، لازم است ظرفیت پژوهشگران برای مشارکت فعال در سه سطح کلیدی مواجهه با نظریه‌ها تقویت شود: ۱) نظریه‌آزمایی^۱، ۲) نظریه‌پردازی^۲ و ۳) توسعه نظریه^۳. در همین راستا، طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی در زمینه مفهوم‌پردازی پژوهشی^۴، کارگاه‌های مهارتی برای نظریه‌سازی بومی، و برنامه‌های توانمندسازی برای بازآفرینی مدل‌های متناسب با بافت فرهنگی کشور، گامی ضروری در راستای مرجعیت علمی و تولید دانش اصیل خواهد بود. همچنین تأکید می‌شود که بهره‌گیری از نظریه‌ها و روش‌های جهانی امری پذیرفته شده و حتی ضروری است، اما تنها در صورتی که با بازاندیشی، متناسب‌سازی نقادانه، و نوآفرینی زمینه‌ای همراه باشد. پژوهشگر باید به‌جای پذیرش منفعلانه، توانایی بازخوانی فعالانه، تفسیر بافت‌محور، و توسعه خلاقانه داشته باشد. در غیر این صورت، نظام پژوهش همچنان در چرخه بازتولید دانش غیربومی و ناکارآمد باقی خواهد ماند.

1 Theory Testing
2 Theory Building
3 Theory Development
4 Conceptualization



- به منظور کاهش موانع روان‌شناختی نظیر «ابهام‌گریزی» و «ناتوان‌پنداری»، پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های روان‌شناسی پژوهش طراحی شود که بر مهارت‌هایی چون مدیریت استرس پژوهشی، پذیرش ابهام، و افزایش انگیزه‌های درونی پژوهشگران تمرکز دارد. همچنین، بازنگری در نظام ارتقای اعضای هیأت علمی با تأکید بر کیفیت روش‌شناسی به جای کمیت انتشارات پیشنهاد می‌گردد.
- با توجه به ناتوان‌پنداری و نوگریزی پژوهشی، پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزشی تخصصی برای توانمندسازی پژوهشگران و اعضای هیأت علمی دانشگاهی به ویژه اعضای جوان، برگزار شود که بر روش‌های نوین (مثل روش‌های آمیخته) و نرم‌افزارهای کاربردی (مثل R یا NVivo) تمرکز داشته باشند. این دوره‌ها باید با اهداف رفتاری شفاف (شامل مؤلفه‌های رفتاری، شرایط، و معیار) طراحی شوند تا مهارت‌های عملی پژوهشگران را تقویت کنند. چنین اقداماتی می‌تواند باور به ناتوانی را کاهش داده و پذیرش روش‌های نوین را ترویج کند.
- برای مقابله با کمیّت‌گرایی و مقلدپروری، پیشنهاد می‌شود نظام ارزیابی مقالات و پایان‌نامه‌ها بازنگری شود تا کیفیت روش‌شناسی و بومی‌سازی ابزارها (مثل پرسشنامه‌های متناسب با فرهنگ ایران) ملاک اصلی باشد، نه تعداد مقالات. همچنین، کارگاه‌های فرهنگ‌سازی برای ترویج تفکر نقادانه و کاهش وادادگی برگزار شود تا پژوهشگران را به چارچوب‌های نظری قوی و مسائل محلی تشویق کند. این اقدامات می‌توانند تقلید از روش‌های برون‌زاد یا از پیش ساخته را کاهش دهند.
- در راستای مقابله با تماشاچی‌پروری پژوهشی، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های پژوهشی تیمی در دانشگاه‌ها ترویج شوند که پژوهشگران را به اشتراک داده‌ها و همکاری در پروژه‌های مشترک تشویق کنند. ایجاد انجمن‌های علمی تخصصی روش‌شناسی در سطح دانشکده‌ها می‌تواند بستری برای تبادل دانش و کاهش رقابت ناسالم فراهم کند. این اقدام مقلدپروری علمی را نیز کاهش می‌دهد، زیرا همکاری تیمی نوآوری را تقویت می‌کند.

منابع

۱. Akhlagh-e Khoob, F., & Seyfollah, S. (2018). Mixed methods research methodology: A new, practical, and valuable approach. *Ayār-e Pajooresh dar Oloum-e Ensāni (The Criterion of Research in Humanities)*, 18(9), 81–92. [Persian]
۲. Al-Sharif, A. & Osman, R. (2024). Decolonizing Research Paradigms: Reclaiming Theory in Postcolonial Contexts. *Journal of Research Methodology and Practice*, 12(1), 25–42.
۳. Borzu, Z. A., Karimy, M., Leitão, M., Pimenta, F., Albergaria, R., Khoshnazar, Z., & Koukamari, P. H. (2025). Validation of the menopause representation questionnaire (MenoSentations-Q) among Iranian women and cross-cultural comparison with Portuguese women. *BMC Women's Health*, 25(1), ۸۷.
۴. El Yazidi, R., & Rijal, K. (2024). Science learning in the context of indigenous knowledge for sustainable development. *International Journal of Ethnoscience and Technology in Education*, 1(1), ۲۸–۴۱.
۵. Espejo Tort, B., Martín Carbonell, M., & Checa Esquivia, I. (2023). *Methodological issues in psychology and social sciences research*.
۶. Falahat, K., Baradaran Eftekhari, M., Haghjooy Javanmard, S., Ghalenoee, E., & Shakeri, H. (2024). Designing an Impact-Oriented Model of Research and Technology Evaluation: An Experience of I.R.Iran. *International journal of preventive medicine*, 15, 53.
۷. Feuerriegel, S., Maarouf, A., Bär, D., Geissler, D., Schweisthal, J., Pröllochs, N., ... & Van Bavel, J. J. (2025). Using natural language processing to analyse text data in behavioural science. *Nature Reviews Psychology*, 1-16.
۸. Frost, N. (2021). *Qualitative research methods in psychology: Combining core approaches 2e*. McGraw-Hill Education (UK).
۹. GhorbanKhani, M., & Salehi, K. (2020). A phenomenological approach to exploring the barriers to knowledge creation in the humanities based on the perception and lived experience of academic elites and scholars. *Farhang Strategy Quarterly*, 52(3), 75–109. [Persian]
۱۰. GhorbanKhani, M., & Salehi, K. (2022). Explaining the dysfunctional barriers to scientific authority in the humanities. *Scientific Quarterly of Iranian Islamic Model of Progress Studies*, 33(3), 1–35. [Persian]
۱۱. Ghulam, A., Ali, T., Hussain, T., Jabeen, N., Qureshi, T., ur Rehman, M., ... & Ahmed, S. (2025). SOCIAL SCIENCE REVIEW ARCHIVES ISSN Print: 3006-4694
۱۲. Howitt, D., & Cramer, D. (2020). *Research methods in psychology (6th ed.)*. Pearson.
۱۳. Hu, T. L., & Valdivia, D. S. (2024). Assessing the Psychometric Properties of Quality Experience in Undergraduate Research Using Item Response Theory. *Research in Higher Education*, 65(8), 1965-1991.
۱۴. Huang, B., Chen, C., & Shu, K. (2025). Authorship attribution in the era of llms: Problems, methodologies, and challenges. *ACM SIGKDD Explorations Newsletter*, 26(2), 21-43.
۱۵. Jahani, A., & Salehi, K. (2025). Identifying peer review problems in journals of Iranian Ministry of Science: Issues and solutions. *Iranian Higher Education Journal*, 16(4), 68–91.
۱۶. Jan, S. L., & Shieh, G. (2025). An improved nonparametric test and sample size procedures for the randomized complete block designs. *Sankhya B*, 1-26.
۱۷. Jensen E. A. (2023). Global indicators framework for socially responsible research and innovation (RRI): Aligning standards to monitor public and researcher perspectives with the UNESCO Recommendation on Science and Scientific Researchers. *Open research Europe*, 2, 36.
۱۸. Jilcha, K. (2025). Identifying existing research challenges and enhancing outcomes through the development of standardized methodologies. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), ۱–۱۲.



۱۹. Knight, J. (2023). Evaluating the impacts of a research ethics training course on university researchers. *Social Sciences*, 12(3), 182.
۲۰. Kumar, A., & Praveenakumar, S. G. (2025). *Research methodology*. Authors Click Publishing.
۲۱. Lotf Abadi, H. (2007). *Critical analysis of methodological foundations in Iranian psychological research*. Tehran: Shahid Beheshti University Press.
۲۲. Lyons, P., Edwardes, A., Bladon, L., & Abel, K. M. (2025). Culturally sensitive mental health research: a scoping review. *BMC psychiatry*, 25(1), 190. <https://doi.org/10.1186/s12888-025-06575-z>
۲۳. Maharti, D., Broomand, A., & Loghmani, H. (2014). Ethics in the process of scientific research. *Ethics in Science and Technology Quarterly*, 9(1), 45–60. [PERSIAN]
۲۴. Mohammadi, F., Kouhpayeh, S. A., Bijani, M., Karimi, S., & Rustaee, S. (2024). Development and psychometric testing of a questionnaire for assessment of medical science educators' adherence to ethical principles in virtual education: exploratory sequential mixed methods study. *BMC Medical Education*, 24(1), 56.
۲۵. Mohammadi, F., Sadeghian, E., Masoumi, Z., Oshvandi, K., & Bijani, M. (2023). Psychiatric nurses' perception of dignity in patients who attempted suicide. *Nursing ethics*, 30(6), 871–884.
۲۶. Moradi, M., Doostar, M., Ghaderifar, R., & Zanjani, H. (2013). Identifying and prioritizing research barriers: A case study of research institutes under the Ministry of Science, *Research and Technology. Science and Technology Policy*, 6(3), 35–48 [Persian].
۲۷. Motlagh, S., & Charkhchi, M. (2008). Investigating barriers to research culture development in education. *Journal of Education and Psychology*, 5(2), 89–102.
۲۸. Nazemi, Y., & colleagues. (2018). Identifying the challenges of postgraduate research: A qualitative study. *Journal of Research in Educational Systems*, 12(4), 255–273.
۲۹. Rasouli, A., & Shahriyari, M. (2021). Systematic review of barriers to humanities research in Iran. *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 13(1), 41–64.
۳۰. Salehi, K., & Golafshani, N. (2010). Commentary: Using mixed methods in research studies: An opportunity with its challenges. *International journal of multiple research approaches*, 4(3), 186–۱۹۱. <https://doi.org/10.5172/mra.2010.4.3.186>
۳۱. Sistani-Pour, M. (2016). Reflections on cultural constraints in scientific development in Iran. *Cultural Studies & Communication*, 19(3), 15–36.
۳۲. Solinger, O. N., Heusinkveld, S., & Cornelissen, J. P. (2024). Redefining concepts to build theory: A repertoire for conceptual innovation. *Human Resource Management Review*, 34(1), 100988.
۳۳. Sumida Huaman, E., & Martin, N. D. (2020). *Indigenous Knowledge Systems and Research Methodologies: Local Solutions and Global Opportunities*. Canadian Scholars' Press.
۳۴. Thelma, C. C., Sain, Z. H., Banda, E., Phiri, E. V., Sylvester, C., & Patrick, M. (2025). Barriers to Effective Research Methodology Training for Undergraduate and Postgraduate Students: A Case of Selected Higher Learning Institutions in Lusaka District, Zambia. *International Journal of Research*, ۱۲(۲), ۲۹۷
۳۵. Tracy, S. J. (2022). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
۳۶. Tirgar, A., & Tehrani, M. (2008). Identification and prioritization of research barriers among academic staff and students. *Research in Educational Planning*, 4(14), 103–128.
۳۷. Tiyuri, A., Saberi, B., Miri, M., Shahrestanaki, E., Bayat, B. B., & Salehiniya, H. (2018). Research self-efficacy and its relationship with academic performance in postgraduate students of Tehran University of Medical Sciences in 2016. *Journal of education and health promotion*, 7, 11. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_43_17



۳۸. Vaezi, S., & Darbandi, M. (2024). Considerations for establishing a behavioral policy-making institution and a shift in the country's executive structure. *Public Administration*, 16(4), 775-806. [Persian].
۳۹. Veysani, Y., & Delpisheh, A. (2019). Investigating the barriers and problems of research in the field of medical sciences in Iran from the perspective of faculty members, research experts, and students: A systematic review. [Persian].
۴۰. Vincent-Lancrin, S. (ed.) (2023), *Measuring Innovation in Education 2023: Tools and Methods for Data-Driven Action and Improvement*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
۴۱. Wibowo, A., Zhang, Y., & Harsono, D. (2023). Academic Pressures and Research Integrity: A Global Review of Structural Risks. *Research Policy*, 52(6), 104676.
Uskul, A. K., Thalmayer, A. G., Bernardo, A. B. I., González, R., Kende, A., Laher, S., Láštiová, B., Saab, R., Salas, G., Singh, P., Zeinoun, P., Norenzayan, A., Chao, M. M., Shoda, Y., & Cooper, M. L. (2024). Challenges and Opportunities for Psychological Research in the Majority World. *Collabra: Psychology*, 10(1).