

# کند و گاو در ترجیحات روش‌شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت در ایران

دکتر محمود مهرمحمدی\*

## چکیده

مقاله حاضر که هدف آن دست‌یابی به تصویری روشن از دیدگاه‌های روش‌شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت و روان‌شناسی در ایران می‌باشد، از پنج بخش تشکیل شده است نخست به سابقه چرخش روش‌شناختی و عوامل مؤثر بر آن پرداخته شده است. سپس نویسنده به آشکار سازی چارچوب نظری پژوهشی می‌پردازد که مقاله حاضر حاصل آن پژوهش است. این مبحث با ملاحظه نقادانه‌ای درباره تفکیک روش‌شناختی‌ها به کمی و کیفی آغاز می‌شود و به دنبال آن گزاره‌های هفده‌گانه‌ای که میان تمایزات میان روش‌شناختی‌های رقیب بوده و مبنای تدوین ابزار پژوهش را تشکیل می‌دهد شرح داده شده است. در پایان موضع تفکیکی نویسنده درباره تمایز میان روش‌شناختی علوم زیستی با روش‌شناختی علوم انسانی تشریح شده است.

در بخش بعد روش تحقیق و شیوه تجزیه و تحلیل اطلاعات که همان تحلیل محتوا و استنتاج مضمونی از آن‌هاست توضیح داده شده است. در این گروه پژوهشگران حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی به عنوان نمونه انتخاب شده که معرف دو نسل متفاوت از پژوهشگران (متقدم و متاخر) هستند. این تدبیر زمینه را برای مقایسه باورهای روش‌شناختی این دو گروه در بخش تجزیه و تحلیل داده‌ها فراهم ساخته است. حاصل این مقایسه نیز نیل

\* . دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. [mehrmohammadi\\_tmu@hotmail.com](mailto:mehrmohammadi_tmu@hotmail.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۳/۱۹ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸۶/۳/۱۶ تاریخ تصویب مقاله: ۱۳۸۶/۷/۲۵

به این نتیجه امید بخش است که با گذشت زمان، نه تنها نزد نسل متأخر بلکه نزد نسل متقدم نیز کثرت روش‌شناسی مشروعیت یافته و در مقام باور و نظر پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت و روان‌شناسی، به ویژه متأخرین، دوره انحصار روش‌شناسی که متصمن مشروعیت یگانه روش علمی و کمی در پژوهش است را پایان یافته می‌دانند. این موضوع در بخش آخر مقاله که باهم نگری، مقایسه، بحث و نتیجه گیری شده، به تفصیل مورد بحث قرار گرفته است.

## مقدمه

بحث روش‌شناسی پژوهش در آموزش و پژوهش، تا حدود زیادی مهجور بوده است. این مهجویریت ریشه در مهجویر بودن پژوهش در آموزش و پژوهش دارد که البته و مع الاسف با وضعیت پژوهش در کشور به طور کلی هماهنگ است. اکنون که به فضل الهی و در سایه توجه نورسته دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به امر پژوهش، قریب یک دهه است که شاهد تلاش‌های پژوهشی نسبتاً گسترده در عرصه آموزش و پژوهش هستیم، زمان آن فرا رسیده است تا موضوع روش‌شناسی پژوهش نیز در این حوزه مورد توجه جدی قرار گیرد.

روش‌شناسی پژوهش اجمالاً به مباحثی معطوف است که تئیین و آشکارسازی مبانی و مبادی روش‌های گوناگون پژوهش را هدف قرار داده و بدین ترتیب نسبت به مباحث معطوف به روش پژوهش تقدم منطقی و رتبی یا از نوع زیرینا و روینا دارند. بدین ترتیب بحث درباره روش‌های پژوهش یا همان چگونگی انجام پژوهش بدون عنایت به مباحث روش‌شناسی که همان چرایی یا توجیه کاربرد روش‌های مختلف است را باید بحثی ابتر، ناقص و ناکافی ارزیابی کرد.

این نوشتار، تا جایی که نویسنده اطلاع دارد، نخستین کوشش مطالعاتی در زمینه شناخت ترجیحات روش‌شناختی پژوهشگران در تعلیم و تربیت است که امید است بتواند به سهم خود موجب جلب توجه اندیشمندان و پژوهشگران به این قلمرو خطیر مطالعاتی شود.

## سابقه

زمزمه‌های چرخش روش‌شناختی در پژوهش‌های تعلیم و تربیت از دهه‌های ۵۰ و ۶۰ میلادی، به شکل کم رنگی آغاز شد و در دهه ۷۰ رسمیت پیدا کرد و تکامل روش‌شناسی‌های بدیل و دفاع از آن، چنان در غرب رو به فزوی گذاشت که در آغازین دهه هزاره سوم؛ حقیقتاً صحنه،

تغییر یافته و یکه‌تازی و تکثازی روش‌شناسی‌های متکی به اثبات‌گرایی یا همان روش‌شناسی‌های کمی پایان یافته است. عصر حاضر به واقع عصر تکثر از حیث روش‌شناسی پژوهش باید شناخته شود و این تحول به دلیل قراردادشتن در متن یک بافت تحولی وسیع‌تر، یعنی تحول در نظریه دانش و پذیرش تکثر در شناخت و معرفت انسانی، علی‌الاصول بازگشت‌پذیر به شرایط قبلی نخواهد بود.

نویسنده‌گان مختلف تحلیل‌های مختلفی درباره علل و عوامل مؤثر در شکل‌گیری این چرخش تاریخی روش‌شناسی ارائه نموده‌اند، اما از میان این تحلیل‌ها، آنچه به حوزه برنامه درسی نزدیک‌تر است، تحلیل آیزنر (۱۹۹۷) است. وی دو عامل را مورد تأکید قرار می‌دهد که تقریباً به طور همزمان وارد عمل شده و صحته را برای پذیرش رویکردها بدلیل روش‌شناسی آماده ساختند. یکی نظریه شواب و تأکید وی براینکه دانش در قلمرو برنامه درسی از جنس "عملی" است و نه از جنس "نظری" و باید در جهت پاسخگویی به شرایط و نیازهای موقعیتی، یعنی تدارک برنامه‌های درسی معطوف به موقعیت‌های خاص، به کار گرفته شود. (همان، ص ۲۶۱). نگارنده درباره نظریه شواب در مقاله دیگری به تفصیل سخن گفته است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱) و لذا تشریح نظریه شواب در این نوشتار ضرورتی ندارد. تنها توجه به این نکته کافی است که تسلط بر دانش عملی نیازمند پژوهش با روش‌شناسی کاملاً متفاوت نسبت به پژوهش‌هایی است که به دنبال کشف قواعد کلی و عام (نظریه) می‌باشند. فی الواقع می‌توان گفت که شواب گرچه صراحتاً متعرض بحث روش‌شناسی پژوهش نشده است، اما چرخشی که او در نگاه به مأموریت برنامه‌ریزی درسی ایجاد کرد، پایه و اساس یک چرخش روش‌شناسی به ویژه مورد پژوهشی شد. آیزنر در مقاله دیگری که به نقد و ارزیابی نظریه شواب می‌پردازد (۱۹۸۴)، ضمن اینکه به شواب به دلیل نپرداختن به اقتضایات یا ویژگی‌های این روش‌شناسی خرد می‌گیرد، اما با صراحة هرچه تمام‌تر، نگاه او به ماهیت دانش در قلمرو برنامه درسی یا رسالت عملی که برای متخصصان این رشته قائل است را مبنای توجه به روش‌شناسی‌های بدیل در حوزه برنامه درسی (تعلیم و تربیت) معرفی می‌نماید.

دومین عاملی که آیزنر بر آن تأکید می‌نماید، تحول تقریباً همزمان در عرصه نظریه‌های شناخت و دانش است که به نقض بنیادگرایی<sup>۱</sup> و تردید در مبانی اثبات‌گرایانه آن انجامید. منابع رخنه در باورهای اثباتی بنیادگرایی را می‌توان در فلسفه، مثلاً نظریه ریچارد رورتی و همچنین در

جریان‌های فلسفی - روش‌نگری مانند فمینیزم و چند فرهنگ‌گرایی سراغ گرفت. برایند این نقدها شکل‌گیری نظریه کثرت گرایی شناختی بود که با ایجاد انعطاف در انگاره‌های دانش و معرفت معتبر، راه را بر روش‌شناسی‌های بدیل و استفاده از روش‌های غیرعلمی (اثباتی) در حوزه تعلیم و تربیت نیز باز نمود. کثرت گرایی شناختی نزد آیزنر از چنان منزلت و شرافتی برخوردار است، که در آخرین دسته‌بندی از ایدئولوژی‌ها یا نظریه‌های برنامه درسی، از آن به عنوان یک نظریه نوظهور برنامه درسی یاد می‌کند که دلالتهای ویژه‌ای خصوصاً برای حوزه‌های محتوایی دارد. (آیزنر، ۱۹۹۴)

چنانچه بخواهیم بحث مربوط به تحول یا چرخش روش شناختی که منجر به پذیرش مشرووعیت روش‌شناسی‌های بدیل (کیفی) شده است را با نشانه‌های عینی (کمی) به پایان ببریم، توجه به میزان مقالات ارائه شده در کنفرانس‌های سالانه "انجمن پژوهش‌های تربیتی امریکا" (AERA) قابل توجه است. در مقالات گنجانده شده در برنامه این کنفرانس طی سالهای ۱۹۹۱ تا ۱۹۹۶ این سیر تکاملی به خوبی قابل مشاهده است (آیزنر، ۱۹۹۷، ص ۲۶۲). ذکر واکر نیز در این جهت به میزان انعکاس مباحث روش‌شناسی کیفی در ویرایش‌های مختلف یک اثر مرجع و معتبر اشاره می‌کند که اتفاقاً این اثر نیز از جمله انتشارات انجمن پژوهش‌های تربیتی امریکاست. وی به چاپ‌های سه‌گانه کتاب *Handbook of Research on Teaching*، طی سالهای ۱۹۶۳ تا ۱۹۸۶ اشاره می‌کند که این تحول و چرخش را به شکل چشمگیری نشان می‌دهد. (واکر، ۱۹۹۶). چنانچه آخرین چاپ اثر یعنی چاپ چهارم (۲۰۰۱) را نیز درنظر بگیریم، تداوم این وضعیت آشکار می‌شود.

## چارچوب نظری پژوهش

در این بخش ابتدا بحث مختصراً درباره تقسیم‌بندی رویکردهای پژوهش به عمل خواهد آمد و نویسنده مشخص خواهد کرد که تقسیم‌بندی رایج کمی و کیفی اشکال دارند و ترجیح می‌دهد رویکردهای عمده پژوهشی را در دو گروه اصلی علمی<sup>۱</sup> و هنری<sup>۲</sup> دسته‌بندی نماید. گرچه این دو تقسیم‌بندی دارای هم‌پوشی‌های فراوان بوده و مسامحتاً می‌توان آن‌ها را به جای یکدیگر نیز به کار برد، اما توضیحات مربوطه نشان خواهد داد که دسته‌بندی علمی - هنری از دقت و ژرفای بیشتری برخوردارند. پس از این تمایزهای میان رویکردهای پژوهش عمده، علمی - هنری یا کمی کیفی، مورد بحث قرار خواهد گرفت. این تمایزات مبنای طراحی ابزاری است که با استفاده از آن

داده‌های مورد نیاز گردآوری شده‌اند. پایان بخش مباحث چارچوب نظری، پرداختن به موضوعی است که طرح آن قهری و مقدر به نظر می‌رسد. این موضوع به گرایش تفکیکی محقق مربوط می‌شود که از مباحث بسیار اساسی حوزه روش‌شناسی پژوهش است. مقصود از گرایش تفکیکی، قائل بودن به تمایز جدی میان روش‌شناسی پژوهش در باب پدیده‌های انسانی- اجتماعی در مقایسه با پدیده‌های زیستی- طبیعی است. قهری و مقدر بودن بحث، از تفکیک روش‌شناسی به دو نوع علمی و هنری کاملاً هویادست و ناگزیر باید به اجمال، عمدتاً با هدف شفاف‌سازی یکی از مفروضات پژوهش، به آن پرداخت.

## • گروه‌بندی روش‌شناسی‌ها

تمیزگذاری میان رویکردهای مختلف معمولاً در قالب دو رویکرد معارض کمی و کیفی انجام می‌پذیرد. این تقسیم‌بندی گرچه رایج است، اما می‌تواند منشاً برخی سوء تفاهم‌ها باشد. نخست اینکه در این تقسیم‌بندی معنای ضمنی فقدان شواهد و پشتوانه تجربی<sup>۱</sup> در رویکردهای کیفی نهفته است که خود می‌تواند به عنوان یک معضل ادراکی، اقبال به این رویکرد بدیل را با خطر مواجه سازد. دوم اینکه این تقسیم‌بندی می‌تواند این تصور را به وجود آورد که در پژوهش با رویکردهای کمی، اساساً پژوهشگر با کیفیت‌ها<sup>۲</sup> سر و کار ندارد. در حالی که پژوهش‌ها چه متکی به رویکردهای کیفی باشند و چه متکی به رویکردهای کمی، ناگزیر در مقام توصیف تبیین و تفسیر پدیده‌ها یا کیفیت‌های موجود در جهان هستی بوده و تفاوت ماهوی از این حیث میان آنها وجود ندارد. نگارنده به تأسی از آیزنر (۱۹۸۱)، تقسیم‌بندی سودمندتر و دقیق‌تر را تقسیم اردوگاه‌های متمایز به اردوگاه علمی و اردوگاه هنری دانسته و در این نوشتار این تفکیک و تمایز مورد استفاده قرار می‌گیرد. گرچه بر سبیل تسامح و به دلیل آشنایی بیشتر مخاطبان با تقسیم‌بندی کمی- کیفی، در موقعي از این تقسیم‌بندی نیز استفاده می‌شود. لذا می‌توان بیان داشت هدف این نوشتار کاوش در روش‌شناسی پژوهش در ایران بوده که برای شناخت میزان پایبندی به روش‌شناسی علمی و همچنین مشروعيت قائل شدن برای روش‌شناسی هنری تعقیب شده است.

## • تمایزهای میان روش‌شناسی علمی و هنری (کمی و کیفی)

گرچه منابع مختلف به طرح تمایزات میان دو رویکرد یا دو اردوگاه عمدۀ روش‌شناسی پژوهش پرداخته‌اند، لیکن نویسنده مباحث آیینه‌را سودمندتر و کامل‌تر تشخیص داده است. او که خود استاد تعلیم و تربیت و هنر است، از مدافعان به نام و حتی مبدعان روش‌شناسی‌های بدیل پژوهش در حوزه تعلیم و تربیت به شمار می‌رود که کتاب چشم بصر<sup>۱</sup> او گواه این مدعاست (....). وی همچنین در مقاله‌ای مستقیماً به بحث درباره تمایزهای موجود میان پژوهش‌های علمی و هنری پرداخته و طی آن ۱۰ تفاوت عمدۀ را مورد توجه قرار می‌دهد (۱۹۸۱). از آنجا که در طراحی ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، پژوهشگر عمدتاً، و نه منحصراً، از تمایزات مطرح شده در این مقاله الهام گرفته است، که به اختصار توضیح داده می‌شوند.

۱. تفاوت در اشکال بازنمایی<sup>۲</sup> که مورد استفاده قرار می‌گیرند. پژوهشگران متعلق به اردوگاه علمی برای بازنمایی یا عمومی و علنی ساختن یافته‌های پژوهش، به اشکال و قالب‌هایی متمسک می‌شوند که با آنچه در اردوگاه پژوهش‌های هنری اتفاق می‌افتد متفاوت است. پژوهش‌های علمی ضرورتاً از وسیله زبان بهره می‌گیرند و می‌کوشند تا روابط کمی میان پدیده‌ها را توضیح دهند یا با استفاده از گزاره‌های واقع‌نما و منطقی<sup>۳</sup> و پایندی به قواعد دستوری زبان (به جای کاربرد ابداعی و خلاقانه زبان) تلاش می‌کنند یافته‌های مطالعه را به مخاطب منعکس نمایند. این در حالیست که بازنمایی نتایج و یافته‌های پژوهش در اردوگاه هنری هیچ ضابطه‌ای پیش تعیین شده‌ای را بر نمی‌تابد. پژوهشگر مجاز است در جریان افشا یا علنی ساختن یافته‌ها از قالب مناسب با مضمون و معنای موردنظر، اعم از قالب کلامی، سمعی و بصری یا ترکیبی از آنها استفاده نماید. برای پژوهشگر هنری تبعیت از ضابطه‌های عمومی از پیش تعیین شده در بازنمایی چندان اهمیتی ندارد. آنچه در اعلى مرتبه اهمیت قرار دارد، خلق یک قالب مناسب است که از عهده انتقال معانی موردنظر برآید. به طور خلاصه پژوهشگر در مقام ساخت و پرداخت<sup>۴</sup> یک زبان (شکل بازنمایی) است که از دشواریهای عمدۀ کار در این اردوگاه محسوب می‌شود.

- 1 . The Enlightened Eye.
- 2 . Forms of representations
- 3 . discursive
- 4 . rendering

۲. تفاوت در ملاک‌های قضاوت درباره اعتبار (روایی) پژوهش. در پژوهش‌های علمی اعتبار<sup>۱</sup>، تابع قواعد و ضوابط دقیق و از پیش تعریف شده‌ای است که رعایت آنها به احراز اعتبار پژوهش و یافته‌های آن منجر می‌شود. مثلاً در جریان انتخاب نمونه تحقیق و همچنین ساخت و انتخاب ابزار گردآوری اطلاعات ملاحظات ویژه‌ای بایستی در کار شود تا قابل انتکا و اعتنا بودن یافته‌های پژوهش با مشکل مواجه نشود. مقوله اعتبار یا قابلیت اعتنا<sup>۲</sup> در هنر و پژوهش‌های متعلق به این اردوگاه به کلی از قواعد تعریف شده‌ای که در پژوهش‌های علمی مورد توجه است فاصله می‌گیرد. مثلاً شاخص‌های کمی مانند میانگین نظرات چند نفر خبره در ارزیابی یک اثر هنری وجاهتی ندارد. اعتبار یا قابلیت اعتنا در هنر و پژوهش‌های هنری، محصول قدرت و قابلیت اقنان<sup>۳</sup> یک نظرگاه شخصی است. در این وادی سخن از استفاده از آزمون‌های معتبر آماری برای احراز اعتبار یافته‌ها یا اندازه پذیرکردن روایی سازه‌ها کاملاً<sup>۴</sup> معناست.

۳. تفاوت در پدیده‌هایی که مطالعه آنها در کانون توجه قرار می‌گیرد. در پژوهش‌های متعلق به اردوگاه علمی میزان توجه به رفتارهای ظاهری فرد یا اجتماع مورد مطالعه، بسیار پیش از پژوهش‌های هنری است. بدین معنی که در پژوهش‌های تابع ضوابط "علوم اجتماعی" این رفتارها (آنچه مردم انجام می‌دهند، آنگونه که رفتار می‌کنند، آنچه می‌گویند) چون قابل مشاهده و اندازه‌گیری هستند، داده‌های اصلی و اولیه محسوب می‌شوند. گرچه استنباط از این داده‌ها امکان پذیر است، اما هر چه استنباط‌ها از داده‌های اصلی و عینی فاصله بگیرند، میزان اعتماد به آنها با مشکل بیشتری مواجه خواهد شد. مفاهیمی مانند نتایج "استنباطی شدید"<sup>۵</sup> و نتایج "استنباطی خفیف"<sup>۶</sup> در حوزه پژوهش‌های علمی مؤید این مطلب است. در پژوهش‌های هنری تکیه اصلی یا پدیده کانونی مطالعه، تجربه فرد یا افراد و همچنین معنای کنش آنان برای دیگران است. یعنی تمرکز آنچه مشاهده شدنی نبوده و طبعاً نیازمند انتکا به ظرفیت پژوهشگر در استنباط، همدلی<sup>۷</sup> یا به اصطلاح سکنی گزیدن<sup>۸</sup> تخیلی در فضای تجربه فرد است.

۴. تفاوت در نوع برداشت از (یا ماهیت) تعمیم. در پژوهش‌های متعلق به اردوگاه علمی (علوم اجتماعی) حقیقتاً تعلق خاطر چندانی به یافته‌هایی که وابسته به یک موقعیت خاص هستند

- 1 . validity
- 2 . credibility
- 3 . Persuasiveness
- 4 . high inference
- 5 . low inference
- 6 . indwell
- 7 . nomothetic

و قابل تعمیم نمی باشند وجود ندارد. تکنیک هایی که در این پژوهش ها به کار گرفته می شوند، همگی در این جهت است که یافته ها را بتوان از نمونه به جامعه تعمیم داد. تعمیم، به دیگر سخن به معنای دست یابی به قانون یا قاعدة عام مورد نظر است. در پژوهش های متعلق به اردوگاه هنر، البته تعمیم وجود دارد، لیکن تعمیم از جنس دیگری است و بعضی از آن با نام "تعمیم پیش گویانه"<sup>۱</sup> نام برده می شود. این نوع تعمیم براین باور استوار است که در موقعیت های خاص و پدیده های منفرد، حقایق عامی نهفته است که به موقعیت ها و پدیده های دیگر قابل تسری است و دست کم باعث می شود تا از منظر روان شناختی "طرح واره های پیش بینانه ای"<sup>۲</sup> در برخورد با موقعیت های دیگر شکل بگیرد.

۵. تفاوت در نقش و جایگاه فرم<sup>۳</sup>. این تمایز تا حدودی با تمایزی که ناظر به اشکال بازنمایی است هم پوشی دارد. نکته طریف در این تمایز آن است که در پژوهش های علمی، فرم فاقد اصالت است و برای بیان یافته ها و برقراری ارتباط با مخاطب نقش چندانی ایفا نمی کند. به همین جهت می توان فرم یا قالب های کلامی را بدون اینکه خدشه ای به معنا و مفهوم وارد شود با فرم عددی (ریاضی) یا فرم تصویری (نمودار) تعویض نمود و فرم نسبت یا وابستگی چندانی با یافته ها ندارد. از سوی دیگر موضوع فرم در چارچوب های استاندارد و یکنواخت که برای ساختار گزارش یا مقاله پژوهشی در نظر می گیرند نمایان می شود و مثلاً پایبندی به ساختار ۵ فصلی (یا ۵ بخشی) با رعایت دقیق توالی مربوطه در نگارش گزارش یا مقاله پژوهشی از پژوهشگر مطالبه می شود. در پژوهش های هنری استاندارد سازی فرم نه تنها توصیه نمی شود، بلکه مضر و مخرب نیز تلقی می گردد. در این پژوهش ها توصیه مؤکد بر "کاربرد به جای فرم برای آگاه سازی"<sup>۴</sup> است. این توصیه به این باور تکیه دارد که میان فرم و محتوى (معنا) تعامل وجود دارد و هر معنا یا محتوایی را با استفاده از هر فرم یا قالبی نمی توان ابراز نمود. یا به عبارت دیگر، فرم امری خشنی نسبت به محتوی نیست.

۶. تفاوت در میزان آزادی عمل پژوهشگر. از پژوهشگران متعلق به اردوگاه علمی، انتظار می رود در بیان آنچه یافته اند، به حقایق عینی استناد کنند و کمتر بیان خود را آمیخته به خیال پردازی و تخیل نمایند. میزان گرایش به این سمت، فاصله گرفتن از عینیت و حتی عقلانیت محسوب شده و عاملی مخرب، آلاینده و در یک کلام سوگیری و اعوجاج به حساب می آید. به

1 . anticipatory generalization

2 . anticipatory schema

3 . form

4 . to exploit the power of from to inform

دیگر سخن چنین تمايلی از خلوص ناشی از اتكا به حقایق عینی که خود ریشه در باور به ارزش "عینیت گرایی محض"<sup>۱</sup> در پژوهش‌های علمی دارد می‌کاهد. در پژوهش‌های هنری چون هدف بیان و انتقال معنای طريف، ژرف و نامحسوس است، آزادی عمل محقق در بیان یافته‌ها و انتقال معانی بسیار بیشتر است. عینیت گرایی از ارزش مطلق برخوردار نیست. استفاده از بیان آمیخته "با حقایق عینی"<sup>۲</sup>، بیان آمیخته با "حسن و خیال پردازی"<sup>۳</sup> و حتی بیان مرکب از دو بیان پیش گفته که از آن با عنوان **Faction** نام برده شده است مجاز و بلکه ضروری شناخته شده است.

۷. تفاوت در تعلق خاطر به پیش‌بینی و کنترل. داعیه یا دغدغه اصلی پژوهش‌های علمی دست‌یابی به اندیشه‌ها یا یافته‌هایی است که با اتكا به آنها بتوان دست به پیش‌بینی یا کنترل پدیده‌ها زد. در برخی حوزه‌های علمی پیش‌بینی و کنترل هر دو امکان‌پذیر است (مانند فیزیک) و در برخی دیگر از حوزه‌ها (مانند نجوم) صرفاً پیش‌بینی ممکن است. پژوهش‌های هنری، از سوی دیگر، به هیچ عنوان چنین داعیه‌هایی را نداشته و با تعقیب هدف ایضاح و روشنگری، بیشتر خصلت فعالیت هرمنوتیکی را دارا هستند تا خصلت فعالیت فناورانه. حاصل یک پژوهش متعلق به این اردوگاه، خلق فهم‌های متفاوت است که خود متکی به خلق انگاره‌ها و تصاویر ذهنی تازه از موضوع یا پدیده‌است.

۸. تفاوت در منابع داده. در پژوهش‌های هنری، به پژوهشگر به مثابه مهم‌ترین ابزار نگریسته می‌شود. بدین معنا که گرچه پژوهشگر ممکن است به ابزارهای رسمی و از پیش تدارک دیده شده برای گردآوری اطلاعات، مانند فرم مصاحبه، فرم مشاهده و ....، تکیه نماید، لیکن مهم‌ترین و معتبرترین منبع، درک و دریافت یا تجربه وی از پدیده‌ای است که به مطالعه آن پرداخته است. چرا که بسیاری از ابعاد موقعیت یا پدیده مورد مطالعه ممکن است، پیش از ورود به عرصه مطالعه قابل شناسایی نبوده و توجه به آن منحصر به حضور پژوهشگر در متن موقعیت وابسته باشد. لذا پژوهشگری که به این اردوگاه پای می‌گذارد باید از ویژگی‌هایی همچون "چشم دراک"<sup>۴</sup> و "ذهن آگاه"<sup>۵</sup> به شکل برجسته‌ای برخوردار باشد.

- 
- 1 . pristine objectivity
  - 2 . fact
  - 3 . fiction
  - 4 . perceptive eye
  - 5 . informed mind

۹. تفاوت در مبنای دانستن. در پژوهش‌های هنری، نقش عواطف<sup>۱</sup> در شناخت، نقش برجسته‌ای است. این برخلاف باور معرفت‌شناختی پژوهش‌های علمی (باور اثباتی) است که خواهان حذف عواطف و احساسات برای دست‌یابی به شناخت است. به دیگر سخن "بیطرفی عاطفی"<sup>۲</sup> به عنوان یک آرمان در پژوهش‌های علمی مورد توجه است و فاصله گرفتن از آن محل دست‌یابی به حقیقت دانسته می‌شود. پژوهش‌های هنری بر این باور معرفت‌شناختی استوارند که دانستن، پدیده‌ای تک وجهی یا تک بعدی نبوده، بلکه دارای اشکال متنوعی است، لذا زمانی که محتوا یا معنای موردنظر پژوهشگر (یافته‌های پژوهش) به گونه‌ای است که لازم است مخاطب برای دریافت عمیق‌تر و دقیق‌تر آن به ظرفیت "تجربه غایبانه"<sup>۳</sup> موقعیت یا بافت متول شود، لازم است از قالبی استفاده شود که کاملاً آمیخته با احساس است و اجازه مشارکت یا حضور مؤثر در موقعیت را (به صورت غیابی) به مخاطب می‌دهد.

۱۰-تفاوت در هدف غایبی. هدف یا کارکرد غایبی پژوهش‌های علمی در طول تاریخ کشف حقیقت یا آنچه که یونانیان از آن به عنوان "اپیستمه" یاد می‌کردند بوده است. گرچه فلاسفه علم در دهه‌های اخیر، مانند توماس کوهن، از برداشت‌های جزم‌اندیشانه درباره ماهیت دانش دست برداشته‌اند، اما کماکان ملأی معرفت‌شناصی "انطباق"<sup>۴</sup> براین نوع پژوهش‌ها حاکم است. کوتاه سخن اینکه هدف یا غایت پژوهش علمی دست‌یابی به گزاره‌های صادق درباره پدیده‌های هستی است. این درحالیست که پژوهش‌های هنری دغدغه اصلی خود را "خلق معنا"<sup>۵</sup> دانسته و کمتر دغدغه کشف حقیقت را در سر می‌پرورانند. خلق معنا یعنی خلق انگاره‌هایی که می‌تواند درک و دریافت مخاطب از پدیده‌های هستی را ثبیت کرده یا تغییر داده و تعدیل نماید. در حالی که حقیقت متضمن وحدت<sup>۶</sup> و انحصار<sup>۷</sup> است، معنا متضمن نسبیت<sup>۸</sup>، تنوع<sup>۹</sup> و البته وابسته به تفسیر و انسجام است.

- 
- 1 . emotion
  - 2 . emotional neutrality
  - 3 . vicarious experience
  - 4 . correspondence
  - 5 . creation of meaning
  - 6 .singularity
  - 7 . monopoly
  - 8 . relativism
  - 9 . diversity

## ۰ نگوش تفکیکی

نگاه غیر اثباتی رئالیست‌های نقاد<sup>۱</sup> یا نگاه از منظر "ابطال پذیری"<sup>۲</sup> (در برابر اثبات‌پذیری<sup>۳</sup>) به کل معرفت بشری و در تمام حوزه‌های معرفتی (اعم از زیستی - فیزیکی یا انسانی - اجتماعی) آنان را به این نتیجه رسانده است که هیچ وجه تمایز قابل اعتمادی میان معارف گوناگون بشری و در نتیجه ملاک‌ها و موازین دست‌یابی به آنها وجود ندارد (بایا، ۲۰۰۷). همه تابع یک تعریف و یک استاندارد هستند که مهم‌ترین آن‌ها نقد پذیری، سیالیت و عدم قطعیت دانش بشری است. براین اساس قائلین به تمایز یا تفکیک ذاتی میان این دو پنهانه از معرفت بشری را اصحاب تفکیک می‌نامند و معتقدند که این تفکیک فاقد وجاهت و اصالت است (همان، ص. ۷-۴).

صاحب این قلم در این پژوهش از حیث مبانی خود را به اصحاب تفکیک نزدیک‌تر می‌یابد. گرچه باید نفی یا انکار مواضع روش‌شناختی اصحاب تفکیک از منظر رئالیسم انتقادی را از این جهت قابل توجه دانست که این نفی و انکار در چارچوب نگاه اثباتی اتفاق نمی‌افتد و فی الواقع منادی تقریب جستن هرچه بیشتر معرفت در حوزه زیستی - فیزیکی به معرفت در حوزه انسانی - اجتماعی است. چنانچه از تاریخچه مباحث روش‌شناسی کاملاً پیداست، متقدمین از میان قائلان به عدم تفکیک داعیه تقریب جستن هر چه بیشتر معرفت در حوزه انسانی - اجتماعی به معرفت در حوزه زیستی - فیزیکی (با تکیه بر مفروضات اثبات گرایانه) را داشته‌اند (واکر، ۱۹۹۶) و از آن به عنوان رویکرد طبیعت گرایانه<sup>۴</sup> (یا همان رویکرد متخذ از روش‌شناسی علوم طبیعی) یاد می‌کردند.

این چرخش مشهود یکصد و هشتاد درجه‌ای در تبیین ماهیت دانش انسانی - اجتماعی و دفاع از عدم تفکیک در چارچوب تبیین مابعد اثباتی (یا همان رئالیسم انتقادی) از ماهیت دانش را باید به فال نیک گرفت. چرا که به زعم نگارنده چنین تفسیری از عدم اصالت تفکیک با آنچه اصحاب تفکیک بر آن پای می‌شارند بسیار نزدیک است. اما آنچنانکه از متن مقاله و خصوصاً نوع پرسش‌های مطرح شده برای دستیابی به ترجیحات روش‌شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت در ایران پیداست، این قرابت به حدی نیست که بتوان هرگونه تفکیک و جدائی روش‌شناختی (معرفت شناختی) میان حوزه‌های مختلف دانش بشر را متفقی دانست. از پایا (۱۳۸۶) که یکی از مدافعان عدم تفکیک در چارچوب آموزه‌های رئالیسم انتقادی است، در این مجموعه مقاله‌ای به

- 1 . critical
- 2 . falsification
- 3 . verification
- 4 . naturalistic

چاپ رسیده است که تبیین روش‌شناسی موسوم به "منطق موقعیت"<sup>۱</sup> می‌پردازد و آن را روش‌شناسی متناسب با ویژگی‌ها و اختصاصات مطالعات انسانی- اجتماعی معرفی می‌نماید. به باور نگارنده این مقاله و روش‌شناسی "منطق موقعیت" خود گواهی است بر صحت این مدعای نفی کامل تفکیک و جاهت ندارد.

## روش

پژوهش حاضر را باید از نوع اکتشافی دانست که با هدف به تصویر کشیدن ترجیحات روش‌شناسی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت (و روان‌شناسی) در ایران و شناخت تحولات احتمالی در این زمینه انجام گرفته است. شناخت تحولات به وقوع پیوسته در حوزه باورهای روش‌شناختی پژوهشگران از طریق مراجعه به دو نسل از پژوهشگران اتفاق افتاده است که یکی را نسل متقدم و دیگری را نسل متأخر می‌نامیم. نسل متقدم به پژوهشگرانی اطلاق می‌شود که دو تا سه دهه سابقه حضور فعال در عرصه پژوهش‌های تعلیم و تربیت داشته و عموماً با بالاترین رتبه دانشگاهی، یعنی مرتبه استاد تمام، به خدمت اشتغال دارند. نسل متأخر نیز شامل پژوهشگرانی است که کمتر از یک دهه سابقه حضور فعال در عرصه پژوهش‌های تعلیم و تربیت را داشته و نوعاً با درجه استادیاری در دانشگاه‌های مختلف کشور به خدمت مشغولند.

از هر یک از نسل‌های متقدم و متأخر براساس شناخت محقق پانزده نفر به عنوان نمونه تحقیق برگریده شدند و ابزار پژوهش که پرسش‌نامه‌ای باز پاسخ حاوی ۱۷ سؤال بود برای آسان ارسال شد.

از آنجا که تاکنون پژوهشی در این زمینه انجام نشده است، محقق ناگزیر باید شخصاً به ساخت و تدوین ابزار مربوطه اهتمام می‌ورزید. این اقدام با اتکا به منابع معتبری که در بخش چارچوب نظری تحقیق معرفی شده‌اند و در آنها تفاوت‌های اساسی میان پژوهش‌های کیفی (هنری) و کمی (علمی) مورد بحث قرار گرفته است انجام شد، محقق اذعان می‌نماید که ابزار به کارگرفته شده در این پژوهش گرچه از اعتبار صوری (محتوایی) لازم برخوردار است، لیکن می‌توانست با استفاده از فرایند اجرای آزمایشی و دریافت بازخورد از تعدادی محقق از برخی ناقانص موجود پالوده شود. متأسفانه ضيق وقت در انجام پژوهش امکان انجام این مرحله و در نتیجه پالایش پیرایش پرسشنامه را از محقق سلب نمود.

پالوده شود. متأسفانه ضيق وقت در انجام پژوهش امکان انجام اين مرحله و در نتیجه پالایش و پيرايش پرسشنامه را از محقق سلب نمود.

به رغم پيگيري هاي فراوان نهايتاً موفق به درياافت پاسخ از كليه پژوهشگران نشيديم و تجزيه و تحليل اطلاعات لاجرم براساس پاسخ هاي ۹ نفر از نسل متقدم و ۱۰ نفر از نسل متاخر انجام شد.

تجزие و تحليل داده هاي گرداوري شده با اتكابه يكى از پنج رو يك رد تحليل كيفي داده ها، يعني تحليل محتواي انجام گرفت (Merriam, 1998). در تحليل محتوا محقق به دنبال کشف و استخراج معاني مندرج در متن، در اينجا پاسخ هاي ارائه شده به پرسش ها، است و کوشش مى کند با "ضمون یابي" پاسخ هاي ارائه شده را جمع بندی نماید. متعاقباً معاني و مضامين مندرج در پاسخ هر يك از دو گروه، يعني پژوهشگران متقدم و متاخر، به هر يك از پرسش هاي هفده گانه با يكديگر مقايسه شده اند تا تحولات احتمالي در باورهاي روش شناختي مشخص گردد.

## تجزие و تحليل داده ها

در اين بخش نخست پاسخ پژوهشگران متقدم و متعاقباً پاسخ پژوهشگران متاخر به پرسش هاي مندرج در ابزار اين پژوهش ارائه و بررسی خواهد شد. در بخش پایانی مقاله، با همنگري و مقايسه باورها و ترجيحات روش شناختي دو گروه انجام شده، بحث و نتیجه گيری به عمل خواهد آمد.

### • پژوهشگران متقدم

از مجموع ۹ پاسخ که پژوهشگران متقدم ارسال نموده اند، يكى از پژوهشگران از ارائه پاسخ به تک تک سؤالها صرفنظر نموده و در قالب چند عبارت و در حد يك تا دو پاراگراف باورهاي روش شناختي خود را توضیح داده است. وی ضمن بر شمردن چند نکته با صراحة اعلام نموده است که "در اردوی اثبات گرایان هستم". در این قسمت تحليل ۸ پاسخ دیگر ارائه مى شود.

سؤال اول: به نظر شما آيا فقط کاربرد گزاره هاي منطقی (استفاده از زبان منطقی) برای انتقال معنا و مفهوم موردنظر پژوهشگر (ارائه یافته ها و نتایج تحقیق) جایز است؟

اغلب پاسخ دهنده‌گان با استفاده از عباراتی همچون "اگر منظور از منطقی، توصیفی و تبیینی است، پاسخ مثبت است"، "اولویت با گزاره‌های منطقی است" به منظور برقراری ارتباط با مخاطبان زبان منطقی ضروری است" و بالاخره اینکه "زبان منطقی برای انتقال معنا و مفهوم و ارائه یافته‌ها امری مهم است. با این وجود گاهی ضرورت ایجاد می‌کند که پژوهشگر برای روشن‌تر ساختن نتایج تحقیق خود از زبانی سوای زبان منطقی و از گزاره‌های آماری به همراه زبان منطقی استفاده کند"، ضرورت تکیه بر گزاره‌های منطقی را مورد تأکید قرار داده‌اند. تنها دو نفر از پاسخ دهنده‌گان پاسخ منفی داده‌اند که یکی، آن را متأثر از نوع داده‌های گردآوری شده دانسته و دیگری با درنظر گرفتن قید "فقط" در عبارت سؤال پاسخ منفی داده‌است.

سؤال دوم: به نظر شما آیا برای احراز روایی و پایایی می‌توان به جز شیوه‌ها و رویه‌های ثابت شده و نوع آماری، اعتبار داده‌ها و یافته‌های پژوهش را صرفاً متکی به درجه قانع کنندگی (persuasiveness) و لذا امری شخصی و فردی دانست؟

تقریباً نیمی از پاسخ دهنده‌گان با استفاده از عباراتی نظری "در صورتی که فردی آن را اقناع کننده بداند و فردی نداند، تکلیف محقق چیست؟"، "چنانچه ملاک‌های آماری حذف شوند قانع کنندگی اعتباری خواهد بود"، استفاده از شیوه‌ها و رویه‌های ثابت شده (نوع آماری) را تأکید نموده‌اند. پاسخ دهنده‌گان دیگر میان مطالعات مبتنی بر روش‌های کمی و کیفی تعابیر قائل شده‌اند و با عباراتی نظری "در تحقیقات کیفی اغلب نمی‌توان پایایی و روایی را براساس فرمول‌های آماری بدست آورد"، "در پژوهش‌های کیفی ابتکا به درجه قانع کنندگی نیز می‌تواند به دقت و صحّت یافته‌های تحقیق بیفزاید"، "در روش کیفی بهتر است از مفاهیمی که آماری هستند استفاده نشود" اعلام موضع کرده‌اند.

سؤال سوم: به نظر شما آیا پدیده مورد پژوهش می‌تواند رفتار قابل مشاهده و اندازه‌گیری نباشد؟ به عبارت دیگر آیا ارائه تعریف عملیاتی از پدیده‌ها یا متغیرها (operationalism) پیش شرط انجام پژوهش است؟

در پاسخ به این پرسش کلیه پاسخ دهنده‌گان تصریح نموده‌اند که ارائه تعریف عملیاتی خاص پژوهش‌های کمی است و نمی‌توان این ویژگی را برای کلیه پژوهش‌ها ضروری دانست. نمونه‌هایی از پاسخ‌های ارائه شده عبارتند از: "تعریف عملیاتی تنها یکی از انواع تعریف است و لزومی ندارد که هر پژوهشی تنها بر آن متکی باشد"، "در پژوهش‌های کیفی که بر رویکرد پدیدارشناسی استوار

است، تعریف عملیاتی پیش شرط انجام پژوهش نیست"، "تعریف عملیاتی در بعضی موارد ضروری (دیدگاه کمی) و در مواردی دیگر (مطالعات تفسیری) غیرضروری است".

سؤال چهارم: به نظر شما آیا در مواجهه با پدیده‌های غیرقابل مشاهده می‌توان به استنباط، "همدلی" (empathy) و "مشارکت متخیلانه" (imaginative participation) پژوهشگر اعتنا نمود؟

پاسخ‌های ارائه شده را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد. افرادی که نظر مخالف دارند و با عباراتی نظیر "در مقام داوری چنانچه در خصوص اتفاق نیز بیان شد، باید این امور به نحوی جنبه همگانی بیابد تا قابل اعتنا باشد" و "استنباط‌های ذکر شده اعتباری هستند و استنتاج نتایج قابل تعمیم میسر نیست"، ترجیح خود را مشخص نموده‌اند. دسته دوم به تفکیک پژوهش‌های کمی و کیفی اشاره کرده‌اند و انکا به ظرفیت‌های مورد اشاره در سؤال را برای پژوهش‌های کیفی مجال دانسته‌اند. نمونه‌هایی از پاسخ‌های ارائه شده در این دسته عبارتند از "در پژوهش‌های کیفی نه تنها قابل قبول است، بلکه استفاده از این روش‌ها به غنای یافته‌های تحقیق حتی در تحقیق‌های کمی و ترکیبی (mixed) نیز می‌افزاید" و "چرا باید آنچه را که نمی‌توان مشاهده نمود، از حوزه پژوهش خارج نمود؟ دسته سوم با عباراتی نظیر "کدام پژوهشگر؟" یا "نمی‌توان به استنباط‌های هر پژوهشگری اعتنا کرد" پاسخ را مشروط به صلاحیت‌ها و شایستگی‌های پژوهشگر دانسته‌اند.

سؤال پنجم: به نظر شما آیا پژوهشی که متکی به نمونه تصادفی نبوده و در نتیجه یافته‌های آن قابل تعمیم به جامعه بزرگ‌تر نیست در مقایسه با یافته‌های پژوهش متکی به نمونه تصادفی دارای ارزش یکسانی است؟

پاسخ بیش از نیمی از پاسخ‌دهندگان حاکی از عدم ترجیح پژوهش‌های متکی به نمونه‌های تصادفی بر پژوهش‌های دیگر مانند مطالعات موردی است. مثلاً یکی از پاسخ‌دهندگان اشاره کرده‌است که "در شرایط ایده‌آل .... تفاوتی بین دو روش وجود نخواهد داشت". این دسته فی الواقع هر کدام از پژوهش‌های کمی و کیفی را از حیث "عمق شناختی". اقلیتی نیز نمونه‌گیری تصادفی را به طور ضمنی و صریح ضامن ارزش و اعتبار پژوهش دانسته‌اند و البته بر کیفیت نمونه‌گیری تأکید کرده‌اند.

سوال ششم: به نظر شما آیا تعمیم‌پذیری تنها در ارتباط با یافته‌های پژوهش قابل طرح است یا در پژوهش معطوف به یک موقعیت خاص (case) نیز می‌توان پدیده‌ای انسانی – تربیتی که عمومیت داشته باشد یافت؟

اغلب پاسخ‌های ارائه شده حکایت از آن دارد که برای پژوهش‌های معطوف به یک موقعیت خاص نیز می‌توان قابلیت تعمیم درنظر گرفت. نمونه پاسخ‌های ارائه شده عبارتند از: "موقعیت‌های خاص نیز استعداد تعمیم‌پذیری دارند، اما با اختیاط باید پیش رفت"، "گاهی در یک موقعیت خاص نیز می‌توان پدیده‌های قابل تعمیم یافت". بیشتر مطالعات افرادی مثل پیازه، گزل و دیگران بر مطالعات موردنی استوار بوده است، "می‌توان از مشاهدات مربوط به چند مورد درخصوص عمومیت آن نتیجه گرفت". یک نفر از پاسخ‌دهندگان نیز بر تعمیم‌پذیری با اتكا به حجم نمونه و جامعه تأکید کرده است و پاسخ دهنده دیگری نیز تعمیم‌پذیری به مفهوم عام را " فقط در تحقیقات با حجم زیاد و معرف" معنا دار دانسته است.

سوال هفتم: به نظر شما آیا رعایت استانداردهای مربوط به تدوین گزارش پژوهش و در نتیجه یکنواخت ساختن (standardization) گزارش‌های پژوهش یک اصل است؟

پاسخ‌دهندگان تقریباً به دو دسته مساوی از حیث موافق و مخالف با استاندارد سازی گزارش پژوهش تقسیم می‌شوند. موافقان با عباراتی نظیر " نوعی یکنواخت سازی لازم است و آن هر کس برای خود، سازی خواهد زد" ، "بهتر است رعایت شود" ، "چون هدف عمدۀ استانداردها ایجاد سهولت در برقرار کردن ارتباط با خواننده است، باید به عنوان یک اصل قلمداد شود" ، موضع خود را بیان نموده‌اند. مخالفان نیز از عباراتی مانند " پژوهشگر باید آزادی عمل داشته باشد و برای روش‌تر و با معناتر ساختن یافته‌های خود با حفظ چارچوب اصلی گزارش به گونه‌ای انعطاف‌پذیر عمل کنند" ، "در روش‌های پژوهش کیفی این استانداردها قابلیت انعطاف وسیعی دارد" برای بیان مواضع خود استفاده کرده‌اند.

سوال هشتم: به نظر شما آیا تنوع و تفاوت قالب و فرم گزارش فاقد اصالت و وجاهت است و در نتیجه برای قالب یا فرم متأثر از ترجیحات شخصی پژوهشگران باید جایگاه و ارزشی قائل شد؟ آیا اساساً می‌توان قالب گزارش را متأثر از موضوع و محتوای پژوهش دانست؟

از آنجا که این پرسش با پرسش قبلی همپوشی دارد و فی الواقع بیان دیگری است که البته تعامل میان محتوی و قالب را مورد پرسش قرار می‌دهد، تعدادی از پاسخ‌دهندگان در پاسخ به این سؤال به سوال قبلی ارجاع داده‌اند. در مجموع همان وضعیت دوگانه یا دو نیم‌شدن پاسخ‌دهندگان

به موافق و مخالف را می‌توان مشاهده نمود. تعدادی از پاسخ‌دهندگان که در میان مخالفان جای می‌گیرند صراحتاً به موضوع تأثیرپذیری فرم و قالب از محتوی اشاره کرده‌اند که صریح‌ترین آن را می‌توان در این عبارت یافت: "قالب و چارچوب گزارش تحقیق از موضوع و محتوای آن تأثیر می‌پذیرد".

سؤال نهم: به نظر شما آیا عینیت به معنای خالص و کامل آن قابل دسترسی است و پژوهشگر باید فعالانه تمام توجه خود را معطوف به "عینیت‌ها" نماید؟

تقریباً تمام پاسخ‌ها را، به زعم تفاوت در عبارات به کار گرفته شده، می‌توان از نظر معنا هم‌سو دانست. پاسخ دهنده‌گان با بیان‌های گوناگون که بعض‌اً صریح و بعض‌اً ضمنی است، به این پرسش پاسخ منفی داده‌اند. غیر صریح‌ترین پاسخ که با قدری ابهام نیز همراه است چنین است: "به معنای کامل، در حال حاضر، خیر. اما تحقیق به دنبال عینیت است و این به صورت تام در آینده رخ تواند نمود". نمونه پاسخ‌های صریح‌تر عبارتست از: "عینیت به معنای خالص قابل دسترسی نیست"، "ضرورتی ندارد که محقق تمام توجه خود را به عینیت‌ها معطوف دارد زیرا در تحقیق استدلال و عقل می‌تواند عامل اساسی باشد".

سؤال دهم: به نظر شما آیا زبان به کار گرفته شده در ارائه نتایج یک پژوهش نیز باید وفادار به اصل عینیت بوده و پژوهشگر صرفاً مجاز به بهره‌گیری از زبان واقع نماست؟ آیا استفاده از زبان تخیلی یا ساخته و پرداخته پژوهشگر جایز است؟

نیمی از پاسخ‌دهندگان به شکلی صریح از کاربرد زبان تخیلی یا زبان ساخته و پرداخته محقق حمایت کرده‌اند. برخی عبارات به کار گرفته شده در پاسخ‌ها بدین قرارند: "استفاده از زبان داستانی و تخیلی نیز گاهی مجاز شود"، "استفاده از زبان ابتکاری در کنار زبان علمی در صورتی که به انتقال روش‌تر مفاهیم و یافته‌ها کمک کند جایز است". برخی پاسخ‌ها نیز حکایت از آن دارد که مفهوم زبان ساخته و پرداخته محقق برای پاسخ‌دهنده روش نبوده است. لذا در بیان موضع خود گفته‌اند که "عینیت به معنای موسع آن نمی‌تواند از گزارش غایب باشد، زبان خصوصی وجود ندارد (ویتنکشتاین)". یا "اگر منظور هر چه می‌خواهد دل تنگش بگوید باشد، پاسخ منفی است". برخی دیگر نیز مخالفت خود را با استفاده پژوهشگر از زبان تخیلی اینگونه مطرح ساخته‌اند که "گزارشی که ویژگی‌های موردنظر را داشته باشد، باید به عنوان گزارش هنری طبقه‌بندی شود".

سؤال یازدهم: به نظر شما آیا می‌توان پژوهشی که نتایج آن منجر به پیش‌بینی و کنترل نمی‌شود را معتبر ارزیابی کرد؟ آیا هدف پژوهش می‌تواند صرفاً ایضاح و روشنگری (illumination) باشد؟ به عبارت دیگر آیا نسبت پژوهش با عمل ضرورتاً از نوع الگوریتمی است یا می‌تواند ارشادی و راهیابانه (heuristic) نیز باشد؟

اکثریت قاطع پاسخ‌های ارائه شده به طرق مختلف، خواه با توجه و تأکید بر اهداف پژوهش‌های کمی و کیفی یا به جز آن، اعتبار پژوهش‌هایی که منجر به پیش‌بینی و کنترل نمی‌شوند را به رسمیت شناخته‌اند. نمونه عبارات به کار گرفته شده در بیان این موضع بدین فرارند: "در اصل پژوهش برای شناخت است و شناختن ممکن است به پیش‌بینی و کنترل کمک نماید، اما به ضرورت چنین نیست"، "در بعضی از انواع تحقیقات کیفی که با هدف توصیف و تیمین انجام می‌گیرند، پیش‌بینی و کنترل پدیده مطرح نیست".

سؤال دوازدهم: به نظر شما آیا می‌توان به پژوهشگر به عنوان مهم‌ترین منبع و ابزار اطلاعات نگریست؟ یا اینکه باید برای گردآوری اطلاعات از منابع گوناگون پیش‌بینی‌های لازم را به عمل آورده و ابزار مناسب را از قبل تدارک دید؟

در پاسخ به این سؤال نیمی از پاسخ‌دهندگان با نگاه به پژوهشگر به عنوان مهم‌ترین منبع و ابزار تحقیق صریحاً مخالفت ورزیده‌اند. نمونه پاسخ‌ها عبارتند از: "پژوهشگر نمی‌تواند جایگزین اطلاعات مربوط به امور مطالعه شود. بلکه هرگاه چنین اطلاعاتی مطرح باشد، نوبت به پژوهشگر می‌رسد"، "مسلمًا پژوهشگر مهم‌ترین منبع اطلاعات نیست"، "باید ابزار مناسب را، از قبل تدارک دید". در مقابل نیمی دیگر از پاسخ‌دهندگان با استفاده از عباراتی مانند: "در پژوهش‌های کیفی پژوهشگر خود ابزار اندازه‌گیری است. لذا ساخت ابزار از قبل و با در دست داشتن ابزار وارد میدان مطالعه شدن ضرورت ندارد" و "خود پژوهشگر یک ابزار تحقیق به ویژه یک ابزار مهم به شمار می‌رود" موضع خود را آشکار ساخته‌اند.

سؤال سیزدهم: به نظر شما آیا بی‌طرفی و خشی بودن عاطفی (emotional neutrality) پژوهشگر در جریان پژوهش یک اصل است؟ به عبارت دیگر "دانستن" (Knowing) سعقولهاییست که ورود عواطف موجب مخدوش شدن آن می‌شود و باید به هر قیمت از این عرصه دور نگاه داشته شود؟

پاسخ به این سؤال نیز پژوهشگران را به دو دسته موافق و مخالف تقسیم می‌کند. موافقان بی‌طرفی و خشی بودن عاطفی را پیش‌شرط دانستن و شناخت ندانسته و مخالفان براین باورند که

از ورود عواطف و احساسات به جریان پژوهش باید پرهیز نمود. نمونه عبارات به کار گرفته شده توسط موافقان بدین قرار است: "دانستن بدون گرایش عاطفی ممکن نیست. دانش سرد نیست، بلکه همواره دمایی از عواطف دریافت می‌کند. با این حال باید از تب کردن دانش و دانشور جلوگیری کرد"، "پژوهش تفسیری بدون دخالت عواطف و ارزش‌ها امکان پذیر نیست". مخالفان نیز از عباراتی نظری "اگر مشاهدات علمی به ویژه در علوم انسانی بدون تعصب بیان نشوند ارزش علمی خود را از دست خواهند داد"، "در صورتیکه پژوهشگر اصول حاکم بر پژوهش را رعایت کند این حادثه اتفاق نخواهد افتاد" برای بیان موضع خود سودجسته‌اند.

سؤال چهاردهم: به نظر شما آیا تدارک تجربه "حضور غائبانه در موقعیت" یا شرایط اجتماعی تجربه شده توسط پژوهشگر (vicarious experience) برای مخاطبان پژوهش مهم است و باید آن را از رسالت‌های پژوهشگر دانست؟

اغلب پاسخ‌های ارائه شده، به این سؤال حکایت از آن دارد که سؤال به صورت واضح و شفاف مطرح نشده و منظور محقق به درستی انتقال نیافته است. بدین سبب و به رغم اهمیتی که پاسخ به این سؤال می‌تواند در تشخیص ترجیحات روش‌شناسختی پژوهشگران داشته باشد، نمی‌توان از پاسخ‌های ارائه شده استفاده کرد.

سؤال پانزدهم: به نظر شما آیا هدف غایی پژوهش دست یابی به دانش / شناخت حقیقت (truth) است که از طریق آزمون مطابقت یا واقع صدق آن قابل احراز است؟ یا اینکه پژوهش می‌تواند در عوض هدف "خلق معنا" یا دست یابی به معنا و مفهوم تازه (دید تازه، برداشت تازه، تصور تازه) از یک پدیده را تعقیب نماید؟

در پاسخ به این سؤال، دو دسته را می‌توان از یکدیگر تمیز داد. اکثریتی که قائل به مشروعت هر دو هدف در پژوهش هستند و اقلیتی که بیشتر تمایل دارند ملاک مطابقت با واقع به عنوان یگانه ملاک اعتبار یافته‌های پژوهش مورد توجه قرار گیرد. نمونه عباراتی که گروه اول به کار گرفته‌اند بدین قرار است: "این موضوع بستگی به هدف پژوهش دارد و هیچکدام بر دیگری برتری ندارد"، "هدف پژوهش می‌تواند گسترش علوم یا تولید دانش باشد، بنابراین دستیابی به یک مفهوم (فهم) جدید نیز گسترش علم محسوب می‌شود"، "چرا باید این دو را در تضاد یا تقابل باهم بدانیم؟ هر دو به عنوان هدف پژوهش ضروری است". اقلیتی که کشف واقعیت در چارچوب نظریه انتطباق را مورد تأکید قرار داده‌اند با عباراتی از این قبیل موضع خود را آشکار ساخته‌اند: "... پس معیار مطابقت، گریبان محقق را هرگز به طور کامل رها نمی‌کند"، "هدف تحقیق به ویژه در

پژوهش بنیادی دست یابی به دانش و شناخت از راه آزمودن همخوانی نتایج حاصل با واقعیت‌های عینی و مصاديق واقعی است".

**سؤال شانزدهم:** به نظر شما آیا ادراک حسی پدیده‌ها و موقعیت‌ها (sensory perception) برای همه پژوهشگران به طور یکسان و صرفاً بر مبنای فعل و افعالات فیزیولوژیک اتفاق می‌افتد؟ به عبارت دیگر آیا این ادراکات باید تابع ویژگی‌های پژوهشگر دانسته شود یا خیر؟

سه نوع پاسخ یا موضع را می‌توان در پاسخ به این سؤال از یکدیگر تمیز داد پاسخی که البته در اقلیت قرار دارد، ناظر به غلبه فعل و افعالات فیزیولوژیک در ادراکات حسی است که تنها از سوی یکی از پاسخ‌دهندگان مورد تأکید قرار گرفته بود. دسته دوم پاسخ‌ها در حالی که ادراک را تحت تأثیر ویژگی‌های محقق می‌داند، لیکن آن را امری قابل اجتناب دانسته و توصیه می‌کند که "محقق باید با روش‌های غیرشخصی سعی در یافتن حقیقت نماید". دسته سوم پاسخ‌هایی را شامل می‌شود که ضمن اذعان به تأثیرپذیری ادراک از ویژگی‌های محقق، بر اجتناب تاپذیربودن آن تأکید می‌نماید. مثلاً یکی از پاسخ‌دهندگان می‌گوید "تفسیر پژوهشگر در جریان ادراک و فهم او حضور دارد و امری اجتناب ناپذیر است". دیگری با تکیه به نظریه‌های روان‌شناسی شناختی می‌گوید: "این مطلب یک اصل اساسی در روان‌شناسی شناختی در برابر رفتارگرایی است."

**سؤال هفدهم:** به نظر شما آیا کثرت و نسبیت تبیین یک موقعیت یا پدیده واحد می‌تواند قابل قبول باشد یا این که وجود تبیین‌های مغایر یا تعارض را باید حاکم از عدم دستیابی به شناخت دانست؟

صرف‌نظر از چند پاسخ نامرتبه که می‌تواند ناشی از عدم بیان صريح پرسش باشد، پاسخ‌های ارائه شده تقریباً همگی حکایت از مشروع دانستن کثرت در جریان دست یابی به شناخت و معرفت دارد، تفاوت‌ها از آنجا آغاز می‌شود که برخی این وضعیت را گذرا و برخی دیگر آن را وضعیتی پایدار در شناخت تلقی می‌کنند. از گروه اول این عبارت می‌توان نماینده مناسبی باشد که "دانش دیریاب است .... در طی این مسیر، کثرت تبیین‌ها اجتناب ناپذیر است .... در یک فاز افزایش و تکثر تبیین‌هاست و در فاز دوم ریزش تبیین‌ها و همگرایی آنها". نماینده موضع دوم این پاسخ است که "کثرت در علوم، به ویژه علوم انسانی امری اساسی است. بنابراین تبیین پدیده‌ها در همه تحقیقات نسبی است نه مطلق".

## • پژوهشگران متاخر

تعداد پرسش‌های دریافتی از این گروه از پژوهشگران ۱۰ فقره است که به تفکیک پرسش‌های هفده‌گانه مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرند.

سؤال اول: به نظر شما آیا فقط کاربرد گزاره‌های منطقی (استفاده از زبان منطقی) برای انتقال معنا و مفهوم مورد نظر پژوهشگر (ارائه یافته‌ها و نتایج تحقیق) جایز می‌باشد؟

یک نفر از پاسخ به این سوال سرباز زده و یک پاسخ نامربوط نیز (میهم) نیز در بین پاسخ‌ها مشاهده می‌شود. در بقیه موارد یعنی اکثریت مطلق پاسخ‌دهنده‌ها به صراحت با کاربرد زبان منطقی در انتقال معنا و مفهوم به عنوان تنها قالب برای ارائه یافته‌ها و نتایج تحقیق مخالف ورزیده‌اند، خواه با اشاره به روش‌های کمی و کیفی یا بطور کلی. نمونه‌ای از پاسخ‌های ارائه شده بدین قرارند: "غیر از زبان منطقی، امکان استفاده از زبان‌های دیگر به ویژه استفاده از هنر، ادبیات و... نیز می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد". "در هیچ پژوهشی نمی‌توان استفاده صرف از گزاره‌های منطقی داشت"، "زبان منطقی رایج یکی از اشکال بیان است"، "پژوهش علمی اقتضاء می‌کند تا از گزاره‌های منطقی استفاده شود. معدالک نظام منطقی صرفاً به صورت کلاسیک آن محدود نمی‌شود و لازم است صورت عملیاتی، سمبولیک و فازی آن نیز مطمح نظر قرار گیرد".

سؤال دوم: به نظر شما آیا برای احراز روایی و پایایی می‌توان به جز شیوه‌ها و رویه‌های ثابت شده و نوعاً آماری، اعتبار داده‌ها و یافته‌های پژوهش را صرفاً متکی به درجه قانع‌کنندگی (persuasiveness) و لذا امری شخصی و فردی دانست؟

اکثریت پاسخ‌دهنده‌گان صراحتاً بر امکان پرهیز از رویه‌هایی ثابت شده و نوعاً آماری در تعیین اعتبار داده‌ها و یافته‌های پژوهش صحه گذاشته‌اند و بعضاً میان پژوهش کمی و کیفی نیز در ارائه پاسخ تفاوت قائل شده‌اند. نمونه پاسخ‌های ارائه شده بدین قرارند: "در نوع تحقیقات کیفی، این مسئله با نتیجه credibility محرز می‌گردد"، "هر چند به واسطه آمارزدگی همگان نپذیرند، اما در مجموعه علوم انسانی با عنایت به روش‌شندن محدودیت کاربرد آمار، نوعی بن‌بست یا رسیدن به حد اشباع مشاهده می‌شود و به مرور شاهد شیوه‌ها و روش‌های نوینی در احراز روایی و پایایی خواهیم بود". "اقلیتی از پاسخ دهنده‌گان نیز نسبت به افراط و تغیریط در این زمینه هشدار داده‌اند و موضع خود را در قالب عباراتی نظیر: "به نظر من باید امری بین این دو باشد. صرف اتکا به قانع

شدن شخصی هم نمی‌تواند روانی و پایابی لازم را داشته باشد". "همانگونه که آمارزدگی شایسته نیست، آمارگریزی هم پذیرفتنی نیست."

سؤال سوم: به نظر شما آیا پدیده مورد پژوهش می‌تواند رفتار قابل مشاهده و اندازه‌گیری نباشد؟ به عبارت دیگر آیا ارائه تعریف عملیاتی از پدیده‌ها یا متغیرها (operationalism) پیش شرط انجام پژوهش است؟

اکثریت قابل توجه پاسخ‌دهندگان تعریف عملیاتی را ضروری ندانسته و غالباً با اشاره به نوع تحقیق (کمی و کیفی) ضرورت یا عدم ضرورت را توضیح داده‌اند. نمونه پاسخ‌های ارائه شده عبارتند از: "ناید همواره به دنبال تعریف عملیاتی بود"، "این مسئله به نوع پژوهش بستگی دارد، مسلماً در پژوهش‌های کیفی با رویکرد هرمنوتیکی چنین امری پذیرفتنی است". "بسیاری از پدیده‌های مورد بررسی وجود ذهنی داشته و اهل فن حضور وجود آنها را ادراک می‌نمایند". تنها دو نفر از پاسخ‌دهندگان با عباراتی نظیر "پدیده‌ای پژوهش پذیر است که سنجش پذیر باشد" تعریف عملیاتی را برای هر تحقیقی ضروری دانسته‌اند.

سؤال چهارم: به نظر شما آیا در مواجهه با پدیده‌های غیرقابل مشاهده می‌توان به استنباط، "همدلی" (empathy) و "مشارکت متخیلانه" (imaginative participation) پژوهشگر اعتنا نمود؟

به جز یک مورد عدم پاسخ به این سؤال که به دلیل روش‌نبودن مفهوم سؤال بوده است، نیمی از پاسخ‌دهندگان بدون قید و شرط با انتکا به این ظرفیت‌ها اعلام موافقت کرده‌اند. عبارات به کارگرفته شده عبارتند از: "کاملاً موافقم"، "امر لازمی است و بدون آن نمی‌توان این امور را مشاهده کرد"، نیمی دیگر نیز ضمن اعلام موافقت، پاسخ خود را مقید و مشروط به شروطی مانند نوع پژوهش و صلاحیت‌های محقق دانسته و توصیه به رعایت احتیاط نموده‌اند. عباراتی مانند "پاسخ به این سؤال صرفاً از منظر پژوهشگران تفسیری مثبت است"، "بلی، البته اگر محقق دارای صلاحیت‌های علمی و توانایی‌های فکری کافی باشد" و "در صورتی که محقق بتواند از هرگونه سوگیری در ارائه مشاهدات جدا گردد و به اصطلاح به عنوان *distance inquirer* عمل نماید، امکان این امر وجود دارد" موضع این دسته از پاسخ‌دهندگان را آشکار می‌سازد.

سؤال پنجم: به نظر شما آیا پژوهشی که متکی به نمونه تصادفی نبوده و در نتیجه یافته‌های آن قابل تعمیم به جامعه بزرگ‌تر نباشد در مقایسه با یافته‌های پژوهش متکی به نمونه تصادفی دارای ارزش یکسانی است؟

پاسخ‌های ارائه شده به دو گروه قابل تفکیک هستند. گروه اول کاملاً در اقلیت قرار داشته و از موضع عدم ارزش برابر دو دسته پژوهش حمایت می‌کنند. از جمله عباراتی که در بیان این موضع به کار گرفته شده بدین قرار است: "خیر، زیرا ماهیت کار و متداول‌بودی متفاوت است. هر چند ممکن است که نتایج تحقیق پیمایشی در راستای نتایج حاصل از یک بررسی کیفی باشد". اکثریت مطلق پاسخ‌دهندگان موضع موافق اتخاذ کرده‌اند. گرچه موضع خود را بعضاً به صورت مشروط بیان کرده‌اند. پاره‌ای از پاسخ‌های ارائه شده عبارتند از: "واقعاً ارزش یک پژوهش همواره به قابلیت تعمیم آن برنمی‌گردد بلکه به عمق آن بستگی دارد"، تعمیم در بسیاری از موارد گول زننده و گمراه کننده است"، "باید کاری کرد که یافته‌ها در همان موقعیت کوچک واقعی باشند".

**سؤال ششم:** به نظر شما آیا تعمیم‌پذیری تنها در ارتباط با یافته‌های پژوهش قابل طرح است یا در پژوهش معطوف به یک موقعیت خاص (case) نیز می‌توان پدیده‌ای انسانی – تربیتی که عمومیت داشته باشد یافت؟

به جز یک نفر از پاسخ‌دهندگان که از پاسخ به این سؤال صرف نظر کرده، سایر پاسخ‌دهندگان موضع موافق (ثبت) اعلام داشته و با صراحة کمتر و بیشتر بر قابلیت تعمیم از مطالعه یک مورد خاص صحّه گذاشته‌اند. نمونه پاسخ‌های ارائه شده بدین قرارند: "با این نظر موافقم"، "در تفسیر case study نیز امکان کشف حقایق عام و قابل تسری وجود دارد"، "می‌توان به نتایج credibility study اعتبار بخشید و آن را تعمیم پذیر نمود، به شرطی که تحقیق دارای study باشد"، "در پژوهش‌های موردنی هم انگار براین است که نمایندگی‌ها پابرجا هستند".

**سؤال هفتم:** به نظر شما آیا رعایت استانداردهای مربوط به تدوین گزارش پژوهش و در نتیجه یکنواخت ساختن (standardization) گزارش‌های پژوهش یک اصل است؟

صرف‌نظر از یک پاسخ کلی که واجد پاسخ موردنظر نیست و با ابهام همراه است، اقلیتی از پاسخ‌دهندگان بر ضرورت رعایت استانداردها تأکید نموده و آنرا سودمند دانسته‌اند. عبارات به کار گرفته شده از جمله عبارتند از "به نظر بنده یک اصل است، چون دسترسی و استفاده از گزارش‌ها را بسیار تسهیل می‌نماید". اکثریتی که این استانداردسازی را برنمی‌تابند، عباراتی از این دست را به کار برده‌اند: "می‌توان از نظام‌های گزارش نویسی متعدد سخن گفت"، "بایستی در نظر داشته باشیم که هر نوع مطالعه ایجاب می‌کنند که گزارش آن از ویژگی‌های منحصر به فردی برخوردار باشد"، "بانظر به ماهیت متفاوت روش‌های پژوهش کمی و کیفی، یکنواخت ساختن جزئیات گزارش پژوهش منطقی به نظر نمی‌رسد".

سؤال هشتم: به نظر شما آیا تنوع و تفاوت قالب و فرم گزارش فاقد اصالت و وجاهت است و در نتیجه برای قالب یا فرم متأثر از ترجیحات شخصی پژوهشگران باید جایگاه و ارزشی قائل شد؟ آیا اساساً می‌توان قالب گزارش را متأثر از موضوع و محتوای پژوهش دانست؟

تنها یکی از پاسخ‌دهندگان که به سؤال قبلی مبنی بر ضرورت رعایت استاندارد پاسخ مثبت داده بود، پاسخ این سؤال را به پاسخ سؤال قبلی ارجاع داده است. مابقی پاسخ‌دهندگان موضع بسیار صریح و قاطعی در این زمینه اتخاذ کرده‌اند که تمام آنها را می‌توان واجد پاسخ مثبت به تأثیر پذیری گزارش پژوهش از موضوع و محتوای آن است. برخی اظهارنظرها بدین قرارند: "به نظر من قالب گزارش را باید متأثر از موضوع و محتوای پژوهش قلمداد کرد"، "اگر فرم گزارش بخواهد حالت یکسان و یک شکل پیدا کند، نمی‌توان هیچگونه ابداع و خلاقیتی را انتظار داشت. در واقع اگر قرار باشد همیشه از این کلیشه‌ها پیروی کنیم، بسیاری از دیدگاه‌ها و آرای خلاقانه و قابل تأمل مثل نوشته‌های نیچه، هگل و بسیاری از متفکران دیگر را بایستی از دایره علمی خارج کنیم"، "باید بخردانه‌گی و سودمندی نمود گزارش را بررسی کرد... هرگونه نوآوری باید در راستای بهسازی و افزایش سازگاری چارچوب‌های کنونی با موضوع و محتوای پژوهش باشد"، "به نظر من قالب گزارش به روش پژوهش بستگی دارد و بنابراین تنوع جایز است".

سؤال نهم: به نظر شما آیا عینیت به معنای خالص و کامل آن قابل دسترسی است و پژوهشگر باید فعلانه تمام توجه خود را معطوف به "عینیت‌ها" نماید؟

به جز یک پاسخ دوپهلو و مبهم مبنی بر اینکه "پژوهشگر باید نهایت تلاش خود را (برای دست‌یابی به عینیت) انجام دهد"، بقیه پاسخ‌ها همگی عینیت به معنای خالص و کامل را دست‌نیافتنی دانسته و با عبارات متفاوتی این موضوع را بیان کرده‌اند. نمونه‌ای از پاسخ‌های ارائه شده بدین قرارند: "دستیابی به عینیت مطلق امکان‌پذیر نیست. عینیت مطلق متعلق به اردوگاه اثبات‌گرایی است"، "می‌توان به هستی آن چنان که هست نزدیک‌تر و نزدیک‌تر شد ولی آمادگی این را هم داشت که فردا دریابیم آنچه امروز راست پنداشتیم، ناراست بوده است"، "در تحقیقات کمی اساساً نگاه محقق نگاهی عینی است. اما این نگاه هیچگاه کفایت در تحقیق نمی‌کند".

سؤال دهم: به نظر شما آیا زبان به کار گرفته شده در ارائه نتایج یک پژوهش نیز باید وفادار به اصل عینیت بوده و پژوهشگر صرفاً مجاز به بهره‌گیری از زبان واقع نماست؟ آیا استفاده از زبان تخلیلی یا ساخته و پرداخته پژوهشگر جایز است؟

یکی از پاسخ‌های ارائه شده دو پهلوست. عبارت به کار گرفته شده چنین است "زبان به کار گرفته شده اگر جنبه عینیت نداشته باشد در ایجاد ارتباط مشکل ایجاد می‌کند. اما اگر قرار باشد عمق موقعیتی تصویر گردد استفاده از احساس حتی موارد غیر کلامی اجتناب ناپذیر است. زبان تخیلی برای تصویرسازی مناسب است. اما اگر منظور خیال پردازی خود پژوهشگر باشد، درست برخلاف عینیت است". مابقی پاسخ‌ها به صراحت، گرچه باشد و ضعف، از موضع ساخته و پرداخته بودن زبان توسط پژوهشگر حمایت می‌کنند. نمونه عبارات به کار رفته در پاسخ‌ها بدین قرارند: "می‌توان از زبان تخیل یا سایر زبان‌ها استفاده کرد و صد البته بسیار جالب است"، "بلی، نمونه بسیار بارز آن در زبان‌های هنری است، مثل داستان یک فیلم که چه بسا توصیف‌ها و تفسیرهای قابل توجهی را از جهان به ویژه در حیطه علوم انسانی فراهم می‌آورد"، "فراموش نکنیم که ویژگی دیگر دانش پژوهی نوآوری و آفرینندگی است که دربرگیرنده زبان آن هم می‌شود"، "در پژوهش‌های کیفی نظری پژوهش روایی می‌توان از زبانی غیر از زبان عینی نیز استفاده کرد. زبان عینی در انحصار تجربه گرایان است".

سؤال یازدهم: به نظر شما آیا می‌توان پژوهشی که نتایج آن منجر به پیش‌بینی و کنترل نمی‌شود را معترض ارزیابی کرد؟ آیا هدف پژوهش می‌تواند صرفاً ایضاح و روشنگری (illumination) باشد؟ به عبارت دیگر آیا نسبت پژوهش با عمل ضرورتاً از نوع الگوریتمی است یا می‌تواند ارشادی و راهیابانه (heuristic) نیز باشد؟

دو پاسخ از میان پاسخ‌های ارائه شده حاکی از روشن نبودن مفهوم سؤال برای پاسخ‌دهندگان است. یکی از پاسخ‌ها نیز ابهام دارد. بقیه پاسخ‌ها به صراحت از موضعی حمایت می‌کند که پژوهش را ضرورتاً دارای کارکرد کنترل و پیش‌بینی ندانسته و کارکرد راهیابانه را نیز مشروع می‌شمارند. نمونه پاسخ‌های معرف این موضع بدین قرارند: "الزاماً نباید پژوهش به پیش‌بینی و کنترل منجر گردد. روشنگری و گاهی تبیین مسئله می‌تواند مهم‌تر باشد"، "کارکرد اصلی علوم انسانی همین جنبه یعنی روشنگری و همچنین نقد است"، "از نظر روش‌شناسان تفسیری قصد اصلی پژوهش در واقع همان جنبه راهیابانه آن است".

سؤال دوازدهم: به نظر شما آیا می‌توان به پژوهشگر به عنوان مهم‌ترین منبع و ابزار اطلاعات نگریست؟ یا اینکه باید برای گردآوری اطلاعات از منابع گوناگون پیش‌بینی‌های لازم را به عمل آورده و ابزار مناسب را از قلی تدارک دید؟

دو نفر از پاسخ‌دهندگان به دلیل ابهام موجود در سؤال، به زعم خودشان، به آن پاسخ نداده‌اند. پاسخ دو تن دیگر حاوی موضع خاصی نیست و دو پهلوست. اکثریت پاسخ‌دهندگان باقیمانده بر نقش پژوهشگر به عنوان مهم‌ترین منبع و ابزار اطلاعات تأکید نموده‌اند. به عنوان نمونه به عبارات زیر اشاره می‌شود: "در برخی موارد خود پژوهشگر مهم‌ترین منع است، اما نه همیشه" ، "پژوهشگر (ایده‌ها، تصورات، دانش و بصیرت) منع بسیار مهمی است، اما استفاده از سایر منابع نیز لازم است". اقلیت باقیمانده با عباراتی نظری "پژوهنده یکی از کسانی است که بی‌گمان کارکردی برجسته دارد، بی‌گمان آگاهی‌های وی در روند انجام کار کارسازند، بی‌گمان کننده کار است (ابزار نیست)". موضع خود را آشکار نموده. همین پاسخ‌دهنده در ادامه توضیحات خود آورده است: "پژوهش در ساده‌ترین نمودش نیازمند داده‌هایی از چند منبع است که گرددآوری آن نیازمند ابزار داده‌گیری روا و پایاست".

**سؤال سیزدهم:** به نظر شما آیا بی‌طرفی و خشی بودن عاطفی (emotional neutrality) پژوهشگر در جریان پژوهش یک اصل است؟ به عبارت دیگر "دانستن" (Knowing) مقوله‌ایست که ورود عواطف موجب مخدوش شدن آن می‌شود و باید به هر قیمت از این عرصه دور نگاه داشته شود؟

اکثریت قاطع پاسخ‌دهندگان به شکل مطلق یا مشروط، دانستن را آمیخته با عواطف دانسته و بی‌طرفی را بی‌معنی دانسته‌اند. نمونه عبارات به کار گرفته شده در بیان این موضع بدین قرارند: "دیدگاه‌ها و شناخت فرد نتیجه تعامل بعد شناختی، رفتاری و عاطفی اوست"، "در نگاه پوزیتیویستی اینگونه القایات وجود دارد، اما به نظر نمی‌رسد که محقق اساساً بتواند بی‌طرف بماند"، "اصولاً چنین بی‌طرفی و خشی بودنی وجود ندارد". اقلیتی نیز بر بی‌طرفی عاطفی خصوصاً در مقام داوری، نه در مقام تدوین فرضیه، تأکید کرده‌اند یا تصریح نموده‌اند که "در پژوهش‌های کمی نگر باید از سوگیری‌های عاطفی و ارزشی دوری کرد".

**سؤال چهاردهم:** به نظر شما آیا تدارک تجربه "حضور غایبانه در موقعیت" یا شرایط اجتماعی تجربه شده توسط پژوهشگر (vicarious experience) برای مخاطبان پژوهش مهم است و باید آن را از رسالت‌های پژوهشگر دانست؟

قریب نیمی از پاسخ‌دهندگان به دلیل ابهامی که در پرسش داشته‌اند، یا از دادن پاسخ صرف نظر کرده‌اند، یا پاسخ‌های ارائه شده توسط آنان کاملاً نامرتب می‌باشد. نیمه دیگر پاسخ‌دهندگان که ظاهرآ در فهم این سؤال مشکل نداشته‌اند، همگی پاسخ‌هایی ارائه کرده‌اند که

حاکمی از تائید تدارک تجربه حضور غایبانه در موقعیت توسط پژوهشگر است. نمونه پاسخ‌ها عبارتند از: "کاملاً موافقم"، "بله"، "بلی؛ ولی چنین اقدامی بیشتر در پژوهش‌هایی متصور است که با اتکا به رویکرد تفسیری انجام شده‌اند".

سؤال پانزدهم: به نظر شما آیا هدف غایبی پژوهش دست‌یابی به دانش/شناخت حقیقت (truth) است که از طریق آزمون مطابقت یا واقع صدق آن قابل احراز است؟ یا اینکه پژوهش می‌تواند در عوض هدف "خلق معنا" یا دست‌یابی به معنا و مفهوم تازه (دید تازه، برداشت تازه، تصور تازه) از یک پدیده را تعقیب نماید؟

کلیه پاسخ‌های ارائه شده حکایت از آن دارد که از نظر پاسخ‌دهندگان هدف غایبی پژوهش را نباید محدود به کشف حقیقت دانست. لیکن پاسخ‌ها به دو دسته مقابله تقسیم‌اند. دسته‌ای که به صورت مطلق در این زمینه اظهارنظر کرده‌اند و اظهاراتی از این قبیل داشته‌اند" در عرصه علوم انسانی آنچه بیشتر اهمیت دارد، روشن سازی تبیین‌ها و برداشت‌های مختلف است که می‌تواند به کشف حقیقت نهایی کمک کند"، "بدیهی است مطابقت نمی‌تواند هدف اساسی باشد و دست‌یابی به معنا و مفهوم جدید در ابتدای فرایند علمی شدن اصل اساسی دیگری در کنار انطباق است"، "آماده پژوهش آفرینش دانش نو درباره واقعیت است نه حقیقت. نما، برداشت یا دید تازه همان دانش نو است". دسته دوم با ارجاع موضوع به روش‌های کمی و کیفی اتخاذ موضع نموده‌اند که در اظهاراتی از این قبیل انعکاس دارد" در رویکردهای متى بر پژوهش‌های کیفی و هرمنوتیک پژوهشگر می‌تواند به برداشت تازه و دید تازه دست یابد"، "از منظر پژوهشگر اثبات گرا دستیابی به حقیقت هدف اصلی پژوهش است، در حالیکه پژوهشگر تفسیری در جستجوی معناست".

سؤال شانزدهم: به نظر شما آیا ادراک حسی پدیده‌ها و موقعیت‌ها (sensory perception) برای همه پژوهشگران به طور یکسان و صرفاً بر مبنای فعل و افعالات فیزیولوژیک اتفاق می‌افتد؟ به عبارت دیگر آیا این ادراکات باید تابع ویژگی‌های پژوهشگر دانسته شود یا خیر؟

به جز یک پاسخ که نمی‌توان از آن موضع مشخصی را دریافت نمود، کلیه پاسخ‌دهندگان موضع منفی در قبال ماهیت صرف فیزیولوژیک ادراک حسی اتخاذ کرده‌اند و با بیان‌های گوناگون تأثیرپذیری ادراک حسی از ویژگی‌های پژوهشگر را مورد تائید قرار داده‌اند. نمونه پاسخ‌ها بدین قرارند: حقیقت نتیجه تعامل عین و ذهن است، نمی‌توان انتظار داشت که ادراک صرفاً یک امر فیزیولوژیک باشد بلکه ویژگی‌های محقق نیز در آن تأثیر شگرفی دارد"، "ادراک حتی یک

موقعیت یا یک پدیده در همه موارد برای پژوهشگران به صورت یکسان اتفاق نمی‌افتد، هر کس ممکن است ادراک خاصی از یک وضعیت داشته باشد که با محقق دیگر متفاوت باشد، "بی‌گمان دریافت‌ها گوناگونند، هر چند که ابزارهای دریافت در همگان یکسانند. چگونگی پردازش پایانی پدیده‌ها وابسته به نگرانه یا پژوهنه است".

سؤال هفدهم: به نظر شما آیا کثرت و نسبیت تبیین یک موقعیت یا پدیده واحد می‌تواند قابل قبول باشد یا اینکه وجود تبیین‌های مغایر یا تعارض را باید حاکی از عدم دستیابی به شناخت دانست؟

به غیر از یک مورد که پاسخ به این سؤال صرفنظر کرده است، در کلیه پاسخ‌های ارائه شده کثرت و نسبیت در تبیین پدیده‌ها امری طبیعی و موجب درک عمیق‌تر پدیده شناخته شده است. به نمونه‌ای از پاسخ‌های ارائه شده اشاره می‌شود. "به تعداد عامل شناسایی، حقیقت یا درک متفاوتی از موقعیت وجود دارد که همه آنها به ما در درک عمیق‌تر پاری می‌رسانند"، "می‌توان چنین تعارضی را حتی در پژوهش‌های تجربی پذیرفت. مشروط به اینکه پژوهش‌ها را با نظر به منطق عملیاتی یا منطق فازی انجام دهیم"، "کثرت و نسبیت میان عنای تبیین‌های انجام شده است"، "کثرت به دلیل تفاوت مواضع فکری و برداشت‌ها و نگرش‌های محققان مختلف، امری طبیعی است، که البته نشان دهنده پیچیدگی و چند بعدی بودن پدیده‌هاست".

## باهم‌نگری، مقایسه، بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش پاسخ‌های هر یک از دو گروه درخصوص مجموعه ۱۷ سؤال به صورت کلی مورد توجه خواهد گرفت تا مشخص شود هر کدام چه نسبتی با باورهای روش‌شناختی مربوط به اردوگاه پژوهش‌های علمی و هنری (کمی و کیفی) داشته و ترجیحات آنها چیست؟ سپس با مقایسه ترجیحات روش‌شناختی دو گروه و باهم‌نگری پاسخ‌های آنها تحولات احتمالی بین نسلی مورد بررسی قرار خواهد گرفت. بالاخره با طرح نکاتی نخست پژوهشگران متقدم و سپس پژوهشگران متأخر مورد خطاب واقع خواهند شد.

## • باهم‌نگری

براساس تجزیه و تحلیل باورهای روش‌شناختی پژوهشگران نسل متقدم می‌توان چنین نتیجه گرفت که نسل متقدم پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت کشور دست از انحصار روش‌شناختی

شسته‌اند. پاسخ‌ها حاکی از آن است که آنان برای تکثیر روش‌شناختی و خصوصاً پژوهش‌های کیفی مشروعيت نسبی قائل می‌باشند. به دیگر سخن نزد این دسته از پژوهشگران نیز دیگر نگاه تک بعدی اثبات گرایانه، آنگونه که در رساله مشهور و اثرگذار بر سیر تکوین روش‌شناختی پژوهش‌های تعلیم و تربیت در جهان، یعنی رساله کمپل و استانلی (۱۹۶۳)، مشاهده می‌شود نشان چندانی وجود ندارد. در آن رساله، البته، معرفت معتبر صرفاً معلول پژوهش تجربی شناخته شده و رویکرد آزمایشی سلطان بلا منازع روش‌های پژوهش‌های تعلیم و تربیت معرفی گردیده است. شایان توجه اینکه کمپل نیز خود با گذشت قریب یک دهه در رساله دیگری از این موضوع جزم اندیشه‌انه فاصله گرفت و بر اعتبار روش کیفی و مطالعات موردنی صحه گذاشت (۱۹۷۵). لیکن نگاه چند بعدی یا پذیرش کثرت روش‌شناختی نزد پژوهشگران نسل متاخر از بروز و بر جستگی بیشتری برخوردار بوده و این گروه با قاطعیت بیشتری روش‌های هنری (کیفی) را در پژوهش‌های تعلیم و تربیت روا و معتبر شمرده‌اند.

## • سخنی با متقدمهین

شاید بتوان بر مبنای داده‌های این پژوهش، یکی از اساسی‌ترین دلایل اقبال کمتر پژوهشگران متقدم نسبت به روش‌های کیفی (هنری) را این نگرانی دانست که پذیرش این روش‌ها به منزله پذیرش نسبیت مطلق، هم در فرم و هم در محتوای پژوهش و در نتیجه دانش و معرفت خواهد بود. این تصور، البته اگر محلی از اعراب داشته باشد، به همان اندازه باورهای قطعی انگارانه و جزم اندیشه‌انه اثباتی درباره دانش و چگونگی دست یافی به آن، یا شاید حتی بیشتر از آن، نگران کننده است. لیکن این تصور ریشه در این تلقی دارد که چون به لحاظ تاریخی روش‌های هنری (کیفی) در واکنش به روش‌های کمی (علمی) شکل گرفته است، لاجرم باید در تقابل با آن نیز تعریف شود. و بدینسان اگر شاه بیت روش‌های کمی (علمی) قطعیت و جزمیت است، لاجرم شاه بیت روش‌های کیفی (هنری) نسبیت و سیالیت است.

این تلقی از روش‌های کیفی (هنری)، گرچه ممکن است نزد برخی از مدافعان آن مقبولیت داشته باشد، اما قطعاً نباید آن را تلقی عمومی نسبت به روش‌های کیفی (هنری) دانست. به باور نگارنده، اگر در برابر قطعیت و جزمیت روشی و دانشی مطالعات کمی، بخواهیم مفهوم کلیدی متناظر را در مطالعات کیفی شناسایی کنیم، این مفهوم کلیدی قطعاً نسبیت مطلق نیست، بلکه کثرت است. متأسفانه غالباً در گفتارها و نوشتارها میان کثرت و نسبیت تمیز داده نمی‌شود و این

دو مفهوم با نوعی سهل انگاری ذهنی معادل انگاشته می‌شوند. کثرت البته معادل نسبیت مطلق، به این معنا که هر دانش و روشی به اندازه هر دانش و روش دیگر و جاهت و اعتبار دارد، نیست. مدافعان کثرت در حوزه دانش و روش، و به ویژه در حوزه دانش، به هیچ روی از نسبیت به این معنا که معادل ولنگاری است دفاع نمی‌کنند که مباحث معطوف به ملاک‌ها و معیارهای تشخیص اعتبار در آثار آنان حاکی از این واقعیت است.

به گمان نگارنده روشنگری مفهومی در این زمینه می‌تواند به رفع سوء تفاهمات و نزدیک‌تر شدن دیدگاه‌های روش شناختی دو نسل از پژوهشگران تعلیم و تربیت در ایران کمک نماید. در این جهت می‌توان از جمله به بحث درباره سوء تفاهم شناخته شده‌تری اشاره کرد که اتفاقاً به لحاظ ریشه‌ای با سوء تفاهم مورد بحث اشتراکاتی نیز دارد. این سوء تفاهم یا بد فهمی ناظر به معادل انگاشتن مفهوم "ارزشیابی" با مفهوم "اندازه گیری" است که دیوئی با جدیت و حساسیت تمام به آن پرداخته است (۱۹۳۴، ص ۳۰۷-۳۰۸). وی سعی نموده است با توضیح تفاوت میان مفاهیم "قضاویت عیارمند" و "به کار بستن استاندارد"، خلط مفهومی مور اشاره را تبیین نماید.

## • سخنی با متاخرین

تحول به وجود آمده، هم در چارچوب انگاره‌ها و ترجیحات روش شناختی نسل متقدم پژوهشگران و به ویژه در آنجه از مقایسه باورهای این نسل با نسل متاخر به دست آمد، مایه خشنودی و امیدواری است و باید خروج از ورطه انحصار روش شناختی و ورود به ورطه تکثر و هم‌زیستی را به فال نیک گرفت. لیکن از آنجا که پژوهش‌های تعلیم و تربیت در مغرب زمین دست کم چند دهه زودتر از ایران، یعنی تقریباً از آغاز دهه ۱۹۷۰ میلادی، این وضعیت را تجربه کرده‌اند، طرح و دو نکته با عنایت به این تجربه در مقام بحث درباره یافته‌های پژوهش ضروری به نظر می‌رسد.

نکته نخست اینکه استفاده از روش شناسی کیفی در مغرب زمین هنوز دارای وجه تهدیدی (در کنار وجه فرصتی) شناخته می‌شود. یعنی به رغم آنکه در این کشورها دوران انحصار روش شناختی به سر آمده و رسم‌آتش بس ایدئولوژیک اعلام شده است (واکر، ۱۹۹۶؛ شورت ۱۹۹۱ و آیزنر، ۱۹۹۷) خطرات بالقوه‌ای پژوهش در حوزه تعلیم و تربیت (و حوزه انسانی-اجتماعی به طور عام) را تهدید می‌کند که مستلزم شناخت از یکسو و دقت و مراقبت از سوی دیگر است. به عنوان نمونه آیزنر، در مقاله خود که در آغاز بیستمین سال تأسیس گروه مطالعاتی

دارای علایق ویژه<sup>۱</sup> مطالعات کیفی در قالب یک سخنرانی ارائه شده است (۱۹۹۷)، خطرات متعددی را گوشزد می‌نماید که نشان می‌دهد نگرانی تصور ساده‌انگارانه و کاربرد نسنجده روشن‌شناسی‌های بدیل در پژوهش‌های تعلیم و تربیت نزد او جدی است. این خطرات در کاربرد روشن‌شناسی کیفی، با توجه به باورهای روشن‌شناختی تحول یافته در ایران، به طریق اولی می‌تواند کیفیت پژوهش در کشور ما را تهدید نموده و تحول روشن‌شناختی را از صبغة فرصتی آن تهی نماید. وجه دیگر این تهدید بالقوه، بجز عدم رعایت استانداردهای کیفیت در پژوهش‌های کیفی (هنری)، جهت‌گیری روشن‌شناختی به گونه‌ای است که منجر به هژمونی یا انحصار جدید روشن‌شناسی شده و حکم به حذف و طرد کامل روشن‌شناسی کمی (علمی) از صحنه پژوهش‌های تعلیم و تربیت دهد. بیان گوته ادیب و عارف شهر آلمانی که "آن کس که زبان دیگری نمی‌داند، به واقع زبان خویش را نیز نمی‌شناسد" بسیار حکیمانه است و می‌توان آن را راهنمای عمل پژوهشگران در حوزه تعلیم و تربیت قرار داد. بدین معنا که مشروعيت یافتن روشن‌شناسی‌های بدیل پژوهشی (روشن‌شناسی‌های کیفی یا هنری) از جمله باید موجب شناخت ظرفیت‌های منحصر به فرد (در کنار محدودیت‌های) روشن‌شناسی علمی(کمی) شود.

این بحث به شکل طبیعی به طرح نکته دوم و پایانی این بخش می‌انجامد. با سرآمدن دوره انحصار روشن‌شناختی در مغرب زمین و چرخش پارادایمی که در حدود ۳ تا ۴ دهه پیش به وقوع پیوست، به باور بعضی از صاحب‌نظران، روشن‌شناسی پژوهش در حوزه تعلیم و تربیت در دهه‌های اخیر شاهد یک چرخش پارادایمی دیگر بوده است (مورگان، ۲۰۰۶). اگر چرخش پارادایمی اول، چرخش از روشن‌شناسی کمی (علمی) به کیفی (هنری) بوده است، چرخش دوم، چرخش به روشن‌آمیخته یا ترکیبی<sup>۲</sup> است که طی چند سال اخیر رسماً وارد متون و مباحث تخصصی در این حوزه شده است. چرخش اخیر دست کم به دو شکل تئوریزه شده است. یکی با نگاه عمل‌گرایی<sup>۳</sup> که مورگان مدافعان آن است (همان) و دیگری نگاه رئالیسم استعلانی<sup>۴</sup> که شرح آن را می‌توان در مقاله شعبانی (۱۳۸۶) یافت.

- 1 . Qualitative Special Interest Group(SIG)
- 2 . Mixed Methods
- 3 . Pragmatism
- 4 . Transcendental realism

## منابع

- پایا، علی. عقلانیت نقادانه و منطق موقعیت: روش‌شناسی کارآمد برای پژوهش‌های آموزش و پرورش فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۳۸۶.
- شعبانی ورکی، بختیار، رثالیسم استعلایی و ثنویت کاذب در پژوهش تربیتی. مقاله ویژه نامه نوآوری در فلسفه آموزش و پرورش، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی ۱۳۸۶
- مهرمحمدی، محمود. "پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه: نظریه عمل گرای شواب". فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۳۸۱.
- Campbell,D. and Stanely,J. (1963)."Experimental and Quasi-experimental Design for Research on Teaching". In Handboof of Research on Teaching. N.L.Gage (Ed.), Rand McNally, Chicago.
- Campbell,D. (1975).Degrees of Freedom and the Case Study. Comparative Political Studies. V.8, N.2, P.178-193.
- Dewey,J.(1934). Art as Experience. Minton,Balch.:N.Y.
- Eisner,E. (1981).On the Differences Between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. Educational Researcher, V.10, N.4, P.5-9
- Eisner,E. (1984). No Easy Answers: Joseph Schwab's Contribution to Curriculum. Curriculum Inquiry, V.14, N.2, P.201-210
- Eisner,E. (1991). The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice. Macmillan Publishing Co., N.Y.
- Eisner, E. (1994). The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. Macmillan Publishing Co., N.Y.
- Eisner,E. (1997). The New Frontier in Qualitative Research Methodology. Qualitative Inquiry,V.3,N.3, P.259-274
- Merriam, S. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education. San Francisco: Jossey-Bass San
- Morgan,D.L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. Journal of Mixed Method Research, V.1, N.1, P.48-76
- Payá,A.( In Press). Open System-Closed System Distinction and Ethical Particularism. International Journal of Humanities.
- Short,E.C. (1991). Forms of Curriculum Inquiry. State University of new York Press.
- Walker,D. (1996). Methodological Issues in Curriculum Research. In "Handbook of Research on Curriculum". Jackson, P. (Ed.). P.98-118