

کند و کاو 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 روش‌شناسی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت و روان‌شناسی در ایران می‌باشد، از پنج بخش تشکیل شده است. نخست به سابقه چرخش روش‌شناسی 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 روش‌شناسی‌ها به کمی و کیفی آغاز می‌شود و به دنبال آن گزاره‌های هدف‌گانه‌ای که مبین تمایزات میان روش‌شناس‌های رقیب بوده و مبنای تدوین ابزار پژوهش را تشکیل می‌دهد شرح داده شده است. در پایان موضع تفکیکی نویسنده درباره تمایز میان روش‌شناسی علوم زیستی با روش‌شناسی علوم انسانی تشریح شده است.

در بخش بعد روش تحقیق و شیوه تجزیه و تحلیل اطلاعات که همان تحلیل محتوا و استنتاج مضامین از آن‌هاست توضیح داده شده است. در این پژوهش از دو گروه پژوهشگر حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی به عنوان نمونه انتخاب شده که معرفت دو نسل متفاوت از پژوهشگران (متقدم و متأخر) هستند. این تدبیر زمینه را برای مقایسه باورهای روش‌شناسی 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

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 متضمن مشروعیت یگانه روش علمی و کمی در پژوهش است را پایان یافته می‌دانند. این موضوع در بخش آخر مقاله که باهم‌نگری، مقایسه، بحث و نتیجه‌گیری شده، به تفصیل مورد بحث قرار گرفته است.

مقدمه

بحث روش‌شناسی پژوهش در آموزش و پرورش، تا حدود زیادی مهجور بوده است. این مهجوریت ریشه در مهجور بودن پژوهش در آموزش و پرورش دارد که البته و مع‌الاسف 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 پرورش 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 تبیین 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 زیربنا و روبنا 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 کم‌رنگی آغاز شد و در دهه ۷۰ رسمیت پیدا کرد و تکامل روش‌شناسی‌های بدیل و دفاع از آن، چنان در غرب رو به فزونی گذاشت که در آغازین دهه هزاره سوم؛ حقیقتاً صحنه،

تغییر یافته و یکه‌تازی و تکتازی 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 قرارداد داشتن در متن یک بافت تحولی وسیع‌تر، یعنی تحول در نظریهٔ دانش و پذیرش تکثر در شناخت و معرفت‌انسانی، علی‌الاصول بازگشت‌پذیر به شرایط قبلی نخواهد بود.

نویسندگان مختلف تحلیل‌های مختلفی دربارهٔ علل و عوامل مؤثر در شکل‌گیری این چرخش تاریخی روش‌شناختی ارائه نموده‌اند، اما از میان این تحلیل‌ها، آنچه به حوزه برنامه‌درسی نزدیک‌تر است، تحلیل آیزنر (۱۹۹۷) است. وی دو عامل را مورد تأکید قرار می‌دهد که تقریباً به طور همزمان وارد عمل شده و صحنه را برای پذیرش رویکردها بدلیل روش‌شناختی آماده ساختند. یکی نظریهٔ شوآب و تأکید وی بر اینکه دانش در قلمرو برنامه‌درسی 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 دربارهٔ نظریه شوآب در مقاله دیگری به تفصیل سخن گفته است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱) و لذا تشریح نظریه شوآب 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. فی‌الواقع می‌توان گفت که شوآب 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 روش‌شناختی به ویژه مورد پژوهی شد. آیزنر در مقاله دیگری که به نقد و ارزیابی نظریه شوآب می‌پردازد (۱۹۸۴)، ضمن اینکه به شوآب به دلیل نپرداختن به اقتضائات یا ویژگی‌های این روش‌شناسی خرده می‌گیرد، اما با صراحت هرچه تمام‌تر، نگاه او به ماهیت دانش در قلمرو برنامه‌درسی یا رسالت عملی که برای متخصصان این رشته قائل است را مبنای توجه به روش‌شناسی‌های بدیل در حوزه برنامه‌درسی (تعلیم و تربیت) معرفی می‌نماید.

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

1 . Foundational

جریان‌های فلسفی - روشنفکری مانند فمینیسم و چند فرهنگ‌گرایی سراغ گرفت. بر ایند این نقدها شکل‌گیری نظریه کثرت‌گرایی 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. کثرت‌گرایی 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 مشروعیت 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 آمریکا" (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). دکر 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 در نظر بگیریم، تداوم این وضعیت آشکار می‌شود.

چارچوب نظری پژوهش

در این بخش ابتدا بحث مختصری 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^۱ و هنری^۲ 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

- 1 . Scientific
- 2 . Artistic

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 هویداست 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 منشأ برخی سوء تفاهم‌ها باشد. نخست اینکه در این تقسیم‌بندی معنای ضمنی فقدان شواهد و پشتوانه تجربی^۱ 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^۲ 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 تاسی 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 مواقعی 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 مشروعیت قائل شدن برای روش‌شناسی هنری تعقیب شده است.

1 . empirical evidence

2 . qualities

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

گرچه منابع مختلف به طرح تمایزات میان دو رویکرد یا دو اردوگاه عمده روش‌شناسی پژوهش پرداخته‌اند، لیکن نویسنده مباحث آیزنر در این زمینه را 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 بصیر^۱ 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 عمده 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^۲ 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^۳ و پایبندی 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 ضابطه از پیش تعیین شده‌ای را بر نمی‌تابد. پژوهشگر مجاز است در جریان افشا یا علنی ساختن یافته‌ها از قالب متناسب 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 اعلی 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^۴ یک زبان (شکل بازنمایی) است که از دشواریهای عمده 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^۱، 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 اتکا و اعتنا بودن یافته‌های پژوهش با مشکل مواجه نشود. مقوله اعتبار یا قابلیت اعتنا^۲ 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 اقناع^۳ یک نظرگاه شخصی است. در این وادی سخن از استفاده از آزمون‌های معتبر آماری برای احراز اعتبار یافته‌ها یا اندازه پذیرکردن روایی سازه‌ها کاملاً بی‌معناست.

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"^۴ و نتایج "استنباطی خفیف"^۵ 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 اتکا به ظرفیت پژوهشگر در استنباط، همدلی^۶ یا به اصطلاح سکنی‌گزیدن^۷ 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 نمی‌باشند وجود ندارد. تکنیک‌هایی که در این پژوهش‌ها به کار گرفته می‌شوند، همگی در این جهت است که یافته‌ها را بتوان از نمونه به جامعه تعمیم داد. تعمیم، به دیگر سخن به معنای دست‌یابی به قانون یا قاعده‌ی عام مورد نظر است. در پژوهش‌های متعلق به اردوگاه هنر، البته تعمیم وجود دارد، لیکن تعمیم از جنس دیگری است و بعضاً از آن با نام "تعمیم پیش‌گویانه"^۱ نام برده می‌شود. این نوع تعمیم براین باور استوار است که در موقعیت‌های خاص و پدیده‌های منفرد، حقایق عامی نهفته است که به موقعیت‌ها و پدیده‌های دیگر قابل تسری است و دست کم باعث می‌شود تا از منظر روان‌شناختی "طرح‌واره‌های پیش‌بینانه‌ای"^۲ در برخورد با موقعیت‌های دیگر شکل بگیرد.

۵. تفاوت در نقش و جایگاه فرم^۳. این تمایز تا حدودی با تمایزی که ناظر به اشکال بازنمایی است هم‌پوشی دارد. نکته‌ی ظریف در این تمایز آن است که در پژوهش‌های علمی، فرم فاقد اصالت است و برای بیان یافته‌ها و برقراری ارتباط با مخاطب نقش چندانی ایفا نمی‌کند. به همین جهت می‌توان فرم یا قالب‌های کلامی را بدون اینکه خدشه‌ای به معنا و مفهوم وارد شود با فرم عددی (ریاضی) یا فرم تصویری (نمودار) تعویض نمود و فرم نسبت یا وابستگی چندانی با یافته‌ها ندارد. از سوی دیگر موضوع فرم در چارچوب‌های استاندارد و یکنواخت که برای ساختار گزارش یا مقاله‌ی پژوهشی در نظر می‌گیرند نمایان می‌شود و مثلاً پایبندی به ساختار ۵ فصلی (یا ۵ بخشی) با رعایت دقیق توالی مربوطه در نگارش گزارش یا مقاله‌ی پژوهشی از پژوهشگر مطالبه می‌شود. در پژوهش‌های هنری استاندارد سازی فرم نه تنها توصیه نمی‌شود، بلکه مضر و مخرب نیز تلقی می‌گردد. در این پژوهش‌ها توصیه مؤکد بر "کاربرد به جای فرم برای آگاه‌سازی"^۴ است. این توصیه به این باور تکیه دارد که میان فرم و محتوی (معنا) تعامل وجود دارد و هر معنا یا محتوایی را با استفاده از هر فرم یا قالبی نمی‌توان ابراز نمود. یا به عبارت دیگر، فرم امری خنثی نسبت به محتوی نیست.

۶. تفاوت در میزان آزادی عمل پژوهشگر. از پژوهشگران متعلق به اردوگاه علمی، انتظار می‌رود در بیان آنچه یافته‌اند، 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 می‌آید. به

-
- 1 . anticipatory generalization
 - 2 . anticipatory schema
 - 3 . form
 - 4 . to exploit the power of from to inform

دیگر سخن چنین تمایلی از خلوص ناشی از اتکا به حقایق عینی که خود ریشه در باور به ارزش "عینیت‌گرایی محض"^۱ در پژوهش‌های علمی دارد می‌کاهد. در پژوهش‌های هنری چون هدف بیان و انتقال معنای ظریف، ژرف و نامحسوس است، آزادی عمل محقق در بیان یافته‌ها و انتقال معانی بسیار بیشتر است. عینیت‌گرایی از ارزش مطلق برخوردار نیست. استفاده از بیان آمیخته "با حقایق عینی"^۲، بیان آمیخته با "حسن و خیال پردازی"^۳ 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 اتکا 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 پدیده‌هاست.

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 منحصرماً به حضور پژوهشگر در متن موقعیت وابسته باشد. لذا پژوهشگری که به این اردوگاه پای می‌گذارد باید از ویژگی‌هایی همچون "چشم‌دراک"^۴ و "ذهن آگاه"^۵ 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^۱ 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"^۲ به عنوان یک آرمان در پژوهش‌های علمی مورد توجه است و فاصله گرفتن از آن مخل دستیابی به حقیقت دانسته می‌شود. پژوهش‌های هنری بر این باور معرفت‌شناختی استوارند که دانستن، پدیده‌ای تک وجهی یا تک بُعدی 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 غائبانه"^۳ موقعیت یا بافت متوسل 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 غایی. هدف یا کارکرد غایی پژوهش‌های علمی در طول تاریخ کشف حقیقت یا آنچه که یونانیان از آن به عنوان "پیستمه" یاد می‌کرده‌اند بوده است. گرچه فلاسفه علم در دهه‌های اخیر، مانند توماس کوهن، از برداشته‌های جزم‌اندیشانه درباره ماهیت دانش دست برداشته‌اند، اما کماکان ملاک معرفت‌شناسی "انطباق"^۴ بر این 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"^۵ 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 تثبیت کرده یا تغییر داده و تعدیل نماید. در حالی که حقیقت متضمن وحدت^۶ و انحصار^۷ است، معنا متضمن نسبیت^۸، تنوع^۹ 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

• نگرش تفکیکی

نگاه غیر اثباتی رئالیست‌های نقاد^۱ یا نگاه از منظر "ابطال‌پذیری"^۲ (در برابر اثبات‌پذیری^۳) 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 اعتنائی میان معارف گوناگون بشری و در نتیجه ملاک‌ها و موازین دست‌یابی به آنها وجود ندارد (پایا، ۲۰۰۷). همه تابع یک تعریف و یک استاندارد هستند که مهم‌ترین آن‌ها نقد‌پذیری، سیالیت و عدم قطعیت دانش بشری است. براین اساس قائلین به تمایز یا تفکیک ذاتی میان این دو پهنه 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 فی‌الواقع منادی تقرب 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 تقرب جستن هر چه بیشتر معرفت در حوزه انسانی - اجتماعی به معرفت در حوزه زیستی - فیزیکی (با تکیه بر مفروضات اثبات‌گرایانه) را داشته‌اند (واکر، ۱۹۹۶) و از آن به عنوان رویکرد طبیعت‌گرایانه^۴ (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 می‌فشارند 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 (معرفت‌شناختی) میان حوزه‌های مختلف دانش بشر را منتفی 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" 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 مدعا که 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 استناد 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 برگزیده شدند و ابزار پژوهش که پرسش‌نامه‌ای باز پاسخ حاوی ۱۷ سؤال بود برای آنان 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 نقائص موجود پالوده شود. متأسفانه ضیق وقت در انجام پژوهش امکان انجام این مرحله و در نتیجه پالایش و پیرایش پرسشنامه را از محقق سلب نمود.

1 . situational logic

به رغم پیگیری‌های فراوان نهایتاً موفق به دریافت پاسخ از کلیه پژوهشگران نشدیم و تجزیه و تحلیل اطلاعات لاجرم براساس پاسخ‌های ۹ نفر از نسل متقدم و ۱۰ نفر از نسل متأخر انجام شد.

تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده با اتکا به یکی از پنج رویکرد تحلیل کیفی داده‌ها، یعنی تحلیل محتوای انجام گرفت (Merriam, 1998). در تحلیل محتوا محقق به دنبال کشف و استخراج معانی مندرج در متن، در اینجا پاسخ‌های ارائه شده به پرسش‌ها، است و کوشش می‌کند با "مضمون‌یابی" پاسخ‌های ارائه شده را جمع‌بندی نماید. متعاقباً معانی و مضامین مندرج در پاسخ هر یک از دو گروه، یعنی پژوهشگران متقدم و متأخر، به هر یک از پرسش‌های هفده‌گانه با یکدیگر مقایسه شده‌اند تا تحولات احتمالی در باورهای روش‌شناختی مشخص گردد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش نخست پاسخ پژوهشگران متقدم و متعاقباً پاسخ پژوهشگران متأخر به پرسش‌های مندرج در ابزار این پژوهش ارائه و بررسی خواهد شد. در بخش پایانی مقاله، با هم‌نگری و مقایسه باورها و ترجیحات روش‌شناختی دو گروه انجام شده، بحث و نتیجه‌گیری به عمل خواهد آمد.

• پژوهشگران متقدم

از مجموع ۹ پاسخ که پژوهشگران متقدم ارسال نموده‌اند، یکی از پژوهشگران از ارائه پاسخ به تک تک سؤالها صرفنظر نموده و در قالب چند عبارت و در حد یک تا دو پاراگراف باورهای روش‌شناختی خود را توضیح داده است. وی ضمن برشمردن چند نکته با صراحت اعلام نموده است که "در اردوی اثبات‌گرایان هستم". در این قسمت تحلیل ۸ پاسخ دیگر ارائه می‌شود.

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

اغلب پاسخ‌دهندگان 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 ایجاب 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 پاسخ‌دهندگان پاسخ منفی داده‌اند که یکی، آن را متأثر از نوع داده‌های گردآوری شده دانسته و دیگری با در نظر 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 تثبیت شده و نوعاً آماری، اعتبار داده‌ها و یافته‌های پژوهش را صرفاً متکی به درجه قانع‌کنندگی (persuasiveness) و لذا امری شخصی و فردی دانست؟

تقریباً نیمی از پاسخ‌دهندگان با استفاده از عباراتی نظیر "در صورتی که فردی آن را اقناع‌کننده بداند و فردی نداند، تکلیف محقق چیست؟"، "چنانچه ملاک‌های آماری حذف شوند قانع‌کنندگی اعتباری خواهد بود"، استفاده از شیوه‌ها و رویه‌های تثبیت شده (نوعاً آماری) را تأکید نموده‌اند. پاسخ‌دهندگان دیگر میان مطالعات مبتنی بر روش‌های کمی و کیفی تمایز قائل شده‌اند و با عباراتی نظیر "در تحقیقات کیفی اغلب نمی‌توان پایایی و روایی را براساس فرمول‌های آماری بدست آورد"، "در پژوهش‌های کیفی اتکا به درجه قانع‌کنندگی نیز می‌تواند به دقت و صحت 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 پاسخ‌دهندگان 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 اقناع 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 اتکا به ظرفیت‌های مورد اشاره در سؤال را برای پژوهش‌های کیفی مجاز 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 فی‌الواقع هر کدام از پژوهش‌های کمی و کیفی را از حیثی واجد ارزش دانسته‌اند. یکی را از حیث توانایی تعمیم و دیگری 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.

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؟

اغلب پاسخ‌های ارائه شده حکایت از آن دارد که برای پژوهش‌های معطوف به یک موقعیت خاص نیز می‌توان قابلیت تعمیم در نظر گرفت. نمونه پاسخ‌های ارائه شده عبارتند از: "موقعیت‌های خاص نیز استعداد تعمیم‌پذیری دارند، اما با احتیاط باید پیش رفت"، "گاهی در یک موقعیت خاص نیز می‌توان پدیده‌های قابل تعمیم یافت". بیشتر مطالعات افرادی مثل پیازه، گزل و دیگران بر مطالعات موردی استوار بوده است، "می‌توان از مشاهدات مربوط به چند مورد درخصوص عمومیت آن نتیجه گرفت". یک نفر از پاسخ‌دهندگان نیز بر تعمیم‌پذیری با اتکا 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.

سؤال 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 الا هر کس برای خود، سازی خواهد زد"، "بهتر است رعایت شود"، "چون هدف عمده 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 روشن‌تر 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.

سؤال هشتم: به نظر شما آیا تنوع و تفاوت قالب و فرم گزارش فاقد اصالت و وجهت است و در نتیجه برای قالب یا فرم متأثر از ترجیحات شخصی پژوهشگران نباید 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 فی‌الواقع 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 دهندگان 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 واقع‌نماست؟ 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 روشن‌تر مفاهیم و یافته‌ها کمک کند جایز است". برخی پاسخ‌ها نیز حکایت از آن دارد که مفهوم زبان ساخته و پرداخته محقق برای پاسخ‌دهنده روشن نبوده است. لذا در بیان موضع خود گفته‌اند که "عینیت به معنای موسع آن نمی‌تواند از گزارش غایب باشد، زبان خصوصی وجود ندارد (ویتکنشتاین)". یا "اگر منظور هر چه می‌خواهد دل‌تنگش 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 روشن‌نگری

(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 قرارند: "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 تبیین 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"، "مسلماً 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 خنثی 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؟

پاسخ به این سؤال نیز پژوهشگران را به دو دسته موافق و مخالف تقسیم می‌کند. موافقان بی‌طرفی و خنثی 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 امکان‌پذیر نیست". مخالفان نیز از عباراتی نظیر "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 روش‌شناختی پژوهشگران داشته باشد، نمی‌توان از پاسخ‌های ارائه شده استفاده کرد.

سؤال پانزدهم: به نظر شما آیا هدف غایی پژوهش دست‌یابی به دانش / شناخت حقیقت (truth) است که از طریق آزمون مطابقت یا واقع‌صدق 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؟

در پاسخ به این سؤال، دو دسته را می‌توان از یکدیگر تمیز داد. اکثریتی که قائل به مشروعیت 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 انطباق 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 دست‌یابی به دانش و شناخت از راه آزمودن همخوانی نتایج حاصل با واقعیت‌های عینی و مصادیق 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 انفعالات 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 انفعالات 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 ناپذیر بودن 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 نسبییت تبیین یک موقعیت یا پدیده واحد می‌تواند قابل قبول باشد یا این که وجود تبیین‌های مغایر یا تعارض را باید حاکی از عدم دستیابی به شناخت دانست؟

صرفنظر از چند پاسخ نامرتبط که می‌تواند ناشی از عدم بیان صریح پرسش باشد، پاسخ‌های ارائه شده تقریباً همگی حکایت از مشروع دانستن کثرت در جریان دستیابی 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 اجتناب‌ناپذیر است.... در یک فاز افزایش و تکرار 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 متأخر

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 موردنظر پژوهشگر (ارائه یافته‌ها و نتایج تحقیق) جایز می‌باشد؟

یک نفر از پاسخ به این سؤال سرباز زده و یک پاسخ نامربوط نیز (مبهم) 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. معذالک نظام منطقی صرفاً به صورت کلاسیک آن محدود نمی‌شود و لازم است صورت عملیاتی، سمبلیک 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 تثبیت شده و نوعاً آماری، اعتبار داده‌ها و یافته‌های پژوهش را صرفاً متکی به درجه قانع‌کنندگی (persuasiveness) و لذا امری شخصی و فردی دانست؟

اکثریت پاسخ‌دهندگان صراحتاً بر امکان پرهیز از رویه‌های تثبیت شده و نوعاً آماری در تعیین اعتبار داده‌ها و یافته‌های پژوهش صحنه 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 واسطهٔ آمارزدگی همگان نپذیرند، اما در مجموعهٔ علوم انسانی با عنایت به روش‌شدن 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 پاسخ‌دهندگان نیز نسبت به افراط و تفریط 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 روایی و پایایی لازم را داشته باشد". "همانگونه که آمارزدگی شایسته نیست، آمارگریزی هم‌پذیرفتنی نیست".

سؤال سوم: به نظر شما آیا پدیده مورد پژوهش می تواند رفتار قابل مشاهده و اندازه گیری 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: "نباید 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 و 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 روشن نبودن مفهوم سؤال بوده است، نیمی از پاسخ‌دهندگان بدون قید و شرط با اتکا 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 نباشند 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 متدولوژی 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 بر نمی‌گردد بلکه به عمق آن بستگی دارد"، "تعمیم در بسیاری از موارد گول‌زننده و گمراه‌کننده 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 صرف‌نظر کرده، سایر پاسخ‌دهندگان موضع موافق (مثبت) اعلام داشته و با صراحت کمتر و بیشتر بر قابلیت تعمیم از مطالعه یک مورد خاص صحه 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 case study اعتبار بخشید و آن را تعمیم پذیر نمود، به شرطی که تحقیق دارای credibility باشد"، "در پژوهش‌های موردی هم انگار بر این 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 بر نمی‌تابند، 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 می‌کند 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 نباید 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 مبتنی 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 فعالانه تمام توجه خود را معطوف به "عینیت‌ها" نماید؟

به جز یک پاسخ دوپهلوی و مبهم مبتنی 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 واقع‌نماست؟ آیا استفاده از زبان تخیلی 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 غیرکلامی اجتناب‌ناپذیر است. زبان تخیلی برای تصویرسازی مناسب است. اما اگر منظور خیال‌پردازی خود پژوهشگر باشد، درست برخلاف عینیت است". مابقی پاسخ‌ها به صراحت، گرچه با شدت 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 نظیر 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 معتبر ارزیابی کرد؟ آیا هدف پژوهش می‌تواند صرفاً ایضاح و روشننگری (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 می‌کنند 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. روشننگری و گاهی تبیین مسئله می‌تواند مهم‌تر باشد"، "کارکرد اصلی علوم انسانی همین جنبه یعنی روشننگری 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 قبل 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 منبع است، اما نه همیشه"، "پژوهشگر (ایده‌ها، تصورات، دانش و بصیرت) منبع بسیار مهمی است، اما استفاده از سایر منابع نیز لازم است". اقلیت باقیمانده با عباراتی نظیر "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 گردآوری آن نیازمند ابزار داده‌گیری روا و پایاست".

سؤال سیزدهم: به نظر شما آیا بی‌طرفی و خنثی بودن عاطفی (emotional neutrality) پژوهشگر در جریان پژوهش یک اصل است؟ به عبارت دیگر "دانستن" (Knowing) مقوله‌ایست که ورود عواطف موجب مخلوش 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 کارگرفته شده در بیان این موضع بدین قرارند: "دیدگاه‌ها و شناخت فرد نتیجه تعامل بعد شناختی، رفتاری و عاطفی اوست"، "در نگاه پوزیتیویستی اینگونه القائات وجود دارد، اما به نظر نمی‌رسد که محقق اساساً بتواند بی‌طرف بماند"، "اصولاً چنین بی‌طرفی و خنثی بودن وجود ندارد". اقلیتی نیز بر بی‌طرفی عاطفی خصوصاً در مقام داور، 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 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؟

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

حاکمی از تائید تدارک تجربه حضور غائبانه 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 غایی پژوهش دست‌یابی به دانش / شناخت حقیقت (truth) است که از طریق آزمون مطابقت یا واقع‌صدق 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 غایی پژوهش را نباید محدود به کشف حقیقت دانست. لیکن پاسخ‌ها به دو دسته مقابل 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، روشن‌سازی 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"، "آماج 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 مبتنی بر پژوهش‌های کیفی و هرمنوتیک پژوهشگر می‌تواند به برداشت تازه و دید تازه دست یابد"، "از منظر پژوهشگر اثبات‌گرا 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 انفعالات 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، هرکس 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 نگرنده یا پژوهنده است."

سؤال هفدهم: به نظر شما آیا کثرت و نسبت 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 نسبت 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 یاری 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 نسبت مبین غنای 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.

• با هم‌نگری

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 تکثر روش‌شناختی و خصوصاً پژوهش‌های کیفی مشروعیت نسبی قائل می‌باشند. به دیگر سخن نزد این دسته از پژوهشگران نیز دیگر نگاه تک بعدی اثبات‌گرایانه، آنگونه که در رساله مشهور و اثرگذار بر سیر تکوین روش‌شناسی پژوهش‌های تعلیم و تربیت در جهان، یعنی رساله کمپبل 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 بلامنازع روش‌های پژوهش‌های تعلیم و تربیت معرفی گردیده است. شایان توجه اینکه کمپبل نیز خود با گذشت قریب یک دهه در رساله دیگری از این موضع جزم‌اندیشانه فاصله گرفت و بر اعتبار روش کیفی و مطالعات موردی صحنه گذاشت (۱۹۷۵). لیکن نگاه چند بعدی یا پذیرش کثرت روش‌شناختی نزد پژوهشگران نسل متأخر از بروز و برجستگی بیشتری برخوردار بوده و این گروه با قاطعیت بیشتری روش‌های هنری (کیفی) را در پژوهش‌های تعلیم و تربیت روا و معتبر شمرده‌اند.

• سخنی با متقدمین

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 نسبیّت 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 جزم‌اندیشانه اثباتی درباره دانش و چگونگی دست‌یابی به آن، یا شاید حتی بیشتر از آن، نگران‌کننده 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 شاه‌بیت روش‌های کمی (علمی) قطعیت و جزمیت است، لاجرم شاه‌بیت روش‌های کیفی (هنری) نسبیّت 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 نسبیّت مطلق نیست، بلکه کثرت است. متأسفانه غالباً در گفتارها و نوشتارها میان کثرت و نسبیّت تمیز داده نمی‌شود و این

دو مفهوم با نوعی سهل انگاری ذهنی معادل انگاشته می شوند. کثرت البته معادل نسبیّت مطلق، به این معنا که هر دانش و روشی به اندازه هر دانش و روش دیگر وجاهت و اعتبار دارد، نیست. مدافعان کثرت در حوزه دانش و روش، و به ویژه در حوزه دانش، به هیچ روی از نسبیّت به این معنا که معادل و لنگاری است دفاع نمی کنند 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 می تواند به رفع سوء تفاهمات و نزدیک تر شدن دیدگاههای روش شناختی دو نسل از پژوهشگران تعلیم و تربیت در ایران کمک نماید. در این جهت می توان از جمله به بحث درباره سوء تفاهم شناخته شده تری اشاره کرد که اتفاقاً به لحاظ ریشه ای 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 ۳۰۸-۳۰۷). وی سعی نموده است با توضیح تفاوت میان مفاهیم "قضاوت عیارمند" و "به کار بستن استاندارد"، خلط مفهومی مور اشاره را تبیین نماید.

• سخنی با متأخرین

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

نکته نخست اینکه استفاده از روش شناسی کیفی در مغرب زمین هنوز دارای وجه تهدیدی (در کنار وجه فرصتی) شناخته می شود. یعنی به رغم آنکه در این کشورها دوران انحصار روش شناختی به سر آمده و رسماً آتش بس ایدئولوژیک اعلام شده است (واکر، ۱۹۹۶؛ شورت ۱۹۹۱ و آیزنر، ۱۹۹۷) خطرات بالقوه ای پژوهش در حوزه تعلیم و تربیت (و حوزه انسانی- اجتماعی به طور عام) را تهدید می کند 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 علائق ویژه^۱ مطالعات کیفی در قالب یک سخنرانی ارائه شده است (۱۹۹۷)، خطرات متعددی را گوشزد می‌نماید که نشان می‌دهد نگرانی تصور ساده‌انگارانه و کاربرد نسنجیده روش‌شناسی‌های بدیل در پژوهش‌های تعلیم و تربیت نزد او جدی است. این خطرات در کاربرد روش‌شناسی کیفی، با توجه به باورهای روش‌شناختی تحول یافته در ایران، به طریق اولی می‌تواند کیفیت پژوهش در کشور ما را تهدید نموده و تحول روش‌شناختی را از صبغه فرصتی آن تهی نماید. وجه دیگر این تهدید بالقوه، بجز عدم رعایت استانداردهای کیفیت در پژوهش‌های کیفی (هنری)، جهت‌گیری روش‌شناختی به گونه‌ای است که منجر به هژمونی یا انحصار جدید روش‌شناسی شده و حکم به حذف و طرد کامل روش‌شناسی کمی (علمی) از صحنه پژوهش‌های تعلیم و تربیت دهد. بیان گوتته ادیب و عارف شهیر 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 مشروعیت یافتن روش‌شناسی‌های بدیل پژوهشی (روش‌شناسی‌های کیفی یا هنری) از جمله باید موجب شناخت ظرفیت‌های منحصر به فرد (در کنار محدودیت‌های) روش‌شناسی علمی (کمی) شود.

این بحث به شکل طبیعی به طرح نکته دوم و پایانی این بخش می‌انجامد. با سرآمدن دوره انحصار روش‌شناختی در مغرب زمین و چرخش پارادایمی که در حدود ۳ تا ۴ دهه پیش به وقوع پیوست، به باور بعضی از صاحب‌نظران، روش‌شناسی پژوهش در حوزه تعلیم و تربیت در دهه‌های اخیر شاهد یک چرخش پارادایمی دیگر بوده است (مورگان، ۲۰۰۶). اگر چرخش پارادایمی اول، چرخش از روش‌شناسی کمی (علمی) به کیفی (هنری) بوده است، چرخش دوم، چرخش به روش آمیخته یا ترکیبی^۲ 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^۳ که مورگان مدافع آن است (همان) و دیگری نگاه رئالیسم استعلائی^۴ 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 آموزشی و پرورش فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۳۸۶.
- شعبانی ورکی. بختیار. رئالیسم 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 عمل‌گرای شوآب". فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۳۸۱.

Campbell, D. and Stanely, J. (1963). "Experimental and Quasi-experimental Design for Research on Teaching". In Handboob 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

Paya, 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