

## نقد روش‌شناسی تحقیقات تربیتی در ایران

دکتر بختیار شعبانی ورکی\*

### چکیده

هارگریوز در سال ۱۹۹۶ در سخنرانی خود کیفیت پژوهش‌های تربیتی را مورد انتقاد قرار داده و اظهار کرده است که این پژوهش‌ها با عمل آموزش و پرورش فاصله دارند و در نتیجه، تخصیص اعتبار به آن‌ها مقرون به صرفه نیست. این پژوهش با نظر به این اظهار نظر، به بررسی بخش کوچکی از پژوهش‌های تربیتی می‌پردازد تا با توسل به مدارک عینی بتوان درباره‌ی این انتقادهای در ایران قضاوت کرد. این مقاله کانون توجه خود را بر پژوهش‌های تربیتی متمرکز می‌کند که مورد علاقه‌ی سیاست‌گذاران آموزش و پرورش است تا بدین وسیله تصویری کلی از وضعیت پژوهش‌ها از حیث روش عرضه کند. ۲۳ گزارش پژوهشی از محدوده‌ی سازمان آموزش و پرورش استان خراسان برگزیده شدند تا معرف گزارش‌های موجود باشند. از تحلیل

---

\* دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

این گزارش‌ها نتایج زیر به دست آمده است: اغلب پژوهش‌ها به صورت کمی و روش توصیفی انجام شده‌اند. در این پژوهش‌ها نمونه‌گیری با تورش همراه بود و در هیچ مورد منطق زیربنایی تعیین حجم نمونه و روش نمونه‌گیری تشریح نشده است. اعتبار ابزارها به دقت بیان نشده و ارتباط آن‌ها با مبانی نظری تحقیق نیز مشخص نگردیده است. با نظر به ۲۳ گزارش پژوهشی تقریباً همه گزارش‌ها معیارهای روش‌شناسی را به نحو مطلوبی رعایت نکرده‌اند. نظر به این‌که تمامی گزارش‌ها در شورای تحقیقات بررسی شده‌اند، این سؤال مطرح می‌شود که آیا فرآیندهای موجود از دقت کافی برخوردارند و برای اصلاح آن‌ها چه باید کرد.

Archive of SID

### مقدمه

امروزه چالش‌های فراوانی در قلمرو کیفیت تحقیقات تربیتی مطرح شده است (تولی و دربی، ۱۹۹۸). این مباحث به‌ویژه در قلمرو روش‌شناسی زمانی آغاز شد که هارگریوز<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) استاد تعلیم و تربیت دانشگاه کمبریج اظهار کرد:

«بخش قابل توجهی از پژوهش‌های تربیتی درجه‌ی دوم هر سال اجرا و عرضه می‌شوند که هیچ سهم جدی در نظریه یا دانش بنیادی و یا بهبود و بهسازی عمل ندارند.»

سخنان هارگریوز بحثی فراگیر در قلمرو پژوهش تربیتی برانگیخت (بسی، ۱۹۹۶، باج، ۱۹۹۶، هارگریوز ۱۹۹۶) و در نتیجه، فرصتی تازه برای بازاندیشی درباره‌ی کیفیت تحقیقات تربیتی فراهم کرد.

پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت تحت چنین شرایطی و به منظور دستیابی به تصویر کلی از وضعیت پژوهش‌های تربیتی، واریسی کیفیت آن‌ها را در دستور کار خود قرار داده است. نگارنده با نظر به این درخواست و با استناد به خاصیت مطالعات علمی، هدف این مقاله را به صورت ویژه تعریف کرده و به عنوان بخشی از واریسی جامع پژوهش‌ها، ارزیابی روش‌های مورد استفاده در تحقیقات تربیتی انجام شده در استان خراسان را در کانون توجه خود قرار داده است.

### روش

ارتباط پژوهش علمی با نظریه را در دو سطح موضوع و روش می‌توان بررسی کرد. در این پژوهش نسبت میان نظریه و عمل از حیث روش شده است. در سطح روش، می‌توان چنین اظهار کرد که اساساً کلیه‌ی پژوهش‌ها با اتکا به سه رویکرد نظری سازماندهی می‌شوند. از این رو روش‌های مورد استفاده در

1- Hargreaves

پژوهش را می‌توان از دو زاویه واریسی کرد: (۱) پژوهش‌ها بر مبنای کدامیک از رویکردهای نظری روش‌های خود را برگزیده‌اند؟ (۲) آیا پژوهش‌ها به اصول مورد نظر در هر یک از این رویکردهای نظری به هنگام استفاده از روش معین وفادار مانده‌اند؟

بنابراین نخست رویکردهای روش‌شناسی بررسی و تحلیل خواهد شد و با نظر به کارکردهای هر یک از آن‌ها، معیارهایی برای تشخیص به دست خواهد آمد بر اساس آن مبنای نظری پژوهش مورد تحلیل را از حیث «روش» شناسایی کنیم. سپس با اتکا به نظریه‌های روش‌شناختی، ماهیت روش مورد استفاده در پژوهش‌ها مورد ارزیابی قرار خواهد گرفت. اقدام اخیر مستلزم تحلیل محتوای بخش روش اجرای پژوهش در گزارش‌های تحقیقاتی مورد بررسی می‌باشد.

### نظریه‌های روش‌شناسی: مفهوم و کارکردها

بررسی نظریه‌های روش‌شناسی ناظر بر شرایطی است که به فهم ماهیت پژوهش می‌انجامد. به طور کلی نظریه‌های روش‌شناسی یا دیدگاههای فلسفی پیرامون ماهیت روش را می‌توان به سه دسته کلی طبقه‌بندی کرد:

- ۱- اثبات‌گرایی<sup>۱</sup>
- ۲- عقل‌گرایی انتقادی<sup>۲</sup>
- ۳- نظریه تفسیری<sup>۳</sup>

مقدم بر تحلیل نظریه‌ها، ترجیح داده می‌شود به ایده مهمی اشاره شود که توسط هیچکاک<sup>۴</sup> و هیوز<sup>۵</sup> (۱۹۹۵، ص ۲۱، به نقل از کوهن ۲۰۰۰) اظهار شده است. آن‌ها تصریح کرده‌اند که مفروضات هستی‌شناختی<sup>۶</sup> زیربنای

---

1- positivism  
 2- critical rationalism  
 3- interpretive theory  
 4- Hitchcock  
 5- Huges  
 6- Ontological assumptions

مفروضات معرفت‌شناختی‌اند و مفروضات معرفت‌شناختی زمینه‌ساز ظهور ملاحظات روش‌شناختی<sup>۲</sup> و این ملاحظات به نوبه خود ترسیم‌گر قواعدی هستند که به تکنیک‌های علمی پژوهش مربوط می‌شوند. براساس این مقدمه، روش‌های پژوهشی فعالیت‌های صرفاً فنی و بی‌ارتباط با زیربناهای نظری نیستند. به عبارت دیگر، روش‌های پژوهش به فهم جان‌مربوط هستند و براساس نوع نگاه پژوهشگر نسبت به جهان، ادراک او از جهان هستی و نیز اهداف و مقاصد وی شکل می‌گیرد. بر پایه‌ی این استدلال در این مقاله نظریه‌های روش‌شناسی یا نظریه‌های فلسفی مربوط به ماهیت روش و دلالت‌های هر یک از آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این بررسی تأکید می‌شود که در واقع مجموعه‌ی مفروضات هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی تحت دو شیوه‌ی ادراک واقعیت اجتماعی قرار می‌گیرند و بر این مبنا، دو دیدگاه متبیین در انجام پژوهش‌های تربیتی آشکار می‌شود. به عبارت دیگر، کلیه‌ی مفروضات را می‌توان بین دو ساحت عینیت<sup>۳</sup> و ذهنیت<sup>۴</sup> و به صورت پیوستاری به شکل صفحه بعد تصویر کشید.

- 
- 1- epistemological assumptions
  - 2- methodological considerations
  - 3- objectivity
  - 4- Subjectivity

شکل (۱): ابعاد عینی و ذهنی در مفروضات فلسفی پیرامون

ماهیت روش پژوهش (اقتباس از بارل و مورگان<sup>۱</sup>، به نقل از کوهن، ۲۰۰۰)

طرحواره‌ای برای تحلیل مفروضات در باب ماهیت علوم اجتماعی

رویکرد عینیت‌گرا به علوم اجتماعی		رویکرد ذهنیت‌گرا به علوم اجتماعی
واقع‌گرایی <sup>۲</sup>	→ هستی‌شناسی →	صورت‌گرایی <sup>۳</sup>
اثبات‌گرایی <sup>۴</sup>	→ معرفت‌شناسی →	ضد اثبات‌گرایی <sup>۵</sup>
جبرگرایی <sup>۶</sup>	→ ماهیت انسان →	اراده‌گرایی <sup>۷</sup>
قانون‌سازی <sup>۸</sup>	→ روش‌شناسی →	فردگرایی <sup>۹</sup>

همان‌طور که در این شکل ملاحظه می‌شود، چهار مجموعه از مفروضات، با نظر به آنچه در تاریخ فلسفه‌ی علوم اجتماعی و انسانی آمده، به تصویر کشیده شده است. هر یک از دیدگاه‌ها کاربردهای متفاوتی برای پژوهش در نظام آموزشی دارند. انتخاب مسأله، فرمول‌بندی سؤوال‌های پژوهشی، ویژگی‌های شاگردان و معلمان، ملاحظات روش شناختی و حتی نوع داده‌ها و نحوه‌ی دستکاری متغیرها تحت تأثیر دیدگاه پژوهشگر تغییر می‌کند.

اگرچه به استناد آنچه در شکل ۱ آمده است، جایگاه دو رویکرد اثبات‌گرایی و تفسیری روشن‌تر می‌نماید، اما نظریه‌ی عقل‌گرایی انتقادی را می‌توان نوعی حرکت از نقطه حرکت از نقطه انتهای طیف موردنظر در سمت چپ یعنی عینیت‌گرایی افراطی به سمت نقطه مقابل آن یعنی ذهنیت‌گرایی افراطی تلقی کرد، بدین ترتیب وضعیت این نظریه نیز در چارچوب طرحواره ترسیم شده قابل تشخیص است.

- 1- Burrell and Morgan
- 2- Realism
- 3- Nominalism
- 4- Positivism
- 5- Anti-positivism
- 6- Determinism
- 7- Voluntarism
- 8- Nomothetic
- 9- Idiographic

## اثبات‌گرایی

اگرچه مضمون اثبات‌گرایی در روند تحول اندیشه‌ی مغرب زمین از زمان یونان باستان تاکنون قابل بازیابی است، اما به لحاظ تاریخی آگوست کنت، فیلسوف فرانسوی نخستین کسی است که این اصطلاحات را برای تصریح وضعیتی فلسفی در قرن ۱۹ مطرح کرده است (بک، ۱۹۷۹). در این باره الدراید<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) در مطالعات مربوط به تاریخ فلسفه و روش‌شناسی علم می‌نویسد:

«کنت آگاهانه علم اجتماعی جدیدی را ابداع کرد... او بر این باور بود که می‌توان علوم اجتماعی را بر مبنای اثباتی<sup>۲</sup>، آن‌طور که در علوم دیگر متداول است بنا نهاد. بنابراین پدیده‌های اجتماعی می‌توانند همانند پدیده‌های فیزیکی به صورت تجربی<sup>۳</sup> مورد مطالعه قرار گیرند.»

عمده‌ترین مباحث اثبات‌گرایی در وین شکل گرفت. بنابراین حلقه وین<sup>۴</sup> به عنوان مهم‌ترین عامل شکل‌گیری و اشاعه‌ی نهضت اثبات‌گرایی فلسفی مطرح می‌شود که به رهبری موریس شلیک<sup>۵</sup> تأسیس شد و سپس متفکرانی نظیر کارناپ<sup>۶</sup> و رایشناخ<sup>۷</sup> به آن پیوستند.

به طور کلی پوزیتویسم فلسفه‌ای است که در وسیع‌ترین معنای خود به مفهوم رد متافیزیک است. طرفداران این نظریه معتقدند، هدف علم عبارت است از توصیف پدیده‌ها آن‌گونه که به تجربه در می‌آیند، در نتیجه رو به ایده‌ی تجربه‌گرایی دارند - ایده‌ای که مشاهده و آزمایش را هسته‌ی مرکزی

- 
- 1- Oldroyd
  - 2- Positive basis
  - 3- empirically
  - 4- Vine cords
  - 5- Schlick
  - 6- Carnap
  - 7- Reiciple of verifiability

فعالیت‌های علمی تلقی می‌کند. تفکر در این نظریه ما را به تصویری از روان‌شناسی رفتارگرا در قرن بیستم سوق می‌دهد که کانون توجه خود را به رفتار قابل مشاهده و اندازه‌گیری معطوف کرده است.

عمده‌ترین آموزه‌های اثبات‌گرایان را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

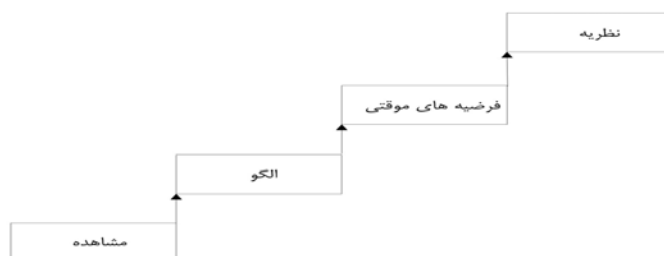
۱. اثبات‌پذیری تجربی<sup>۱</sup>، گزاره‌های علمی الزاماً باید از خاصیت اثبات‌پذیری تجربی برخوردار باشند.
  ۲. گزاره‌های منطقی و ریاضی، همان‌گویی یا تکرار معلوم‌اند. در این گزاره‌ها محمول<sup>۲</sup> آنچه را در موضوع<sup>۳</sup> وجود دارد آشکار می‌کند. به اصطلاحات کانت تحلیلی<sup>۴</sup> هستند. مثل: هر برادری از جنس مذکر است.
  ۳. وظیفه فیلسوف ایضاح و تشریح است. بنابراین در فلسفه نمی‌توان درباره‌ی گزاره‌های صادق و یا کاذب حکمی صادر کرد.
  ۴. علم دو منزلت یا مقام دارد: مقام گردآوری (کشف)<sup>۵</sup> و مقام داوری (استدلال)<sup>۶</sup>. علم تجربی در هر دو مقام مبتنی بر استقراء<sup>۷</sup> است.
- بدین ترتیب اثبات‌گرایان برای برش و دور انداختن آنچه به نظر آن‌ها بافت‌های مرده یا بیمار می‌رسید (تصورات مستقر در سنت ایده آلیستی فلسفه آلمان) از دو ابزار جراحی، منطق و علوم محصل استفاده کرده‌اند و بنابراین اظهار داشته‌اند که شناخت ما از حقایق از راه حواس به دست می‌آید و علم باید حسیات را وصف کند و فلسفه در این راه خادم علم است. در نتیجه علم جهان را وصف می‌کند و حوزه‌ی معرفت یکسره در تصرف علم است.

- 
- 1- Principle of verifiability
  - 2- Predicate
  - 3- Subject
  - 4- analytic
  - 5- Context of discovery
  - 6- Context of justification
  - 7- Induction



همان‌طور که ملاحظه شد، رویکرد اصلی اثبات‌گرایان به شناخت، استقراء است و با نظر به ماهیت استدلال استقرایی می‌توان چنین نتیجه گرفت که طرفداران این نظریه به عرضه‌ی رویکردی مبادرت می‌ورزند که براساس آن عملیات پژوهش علمی از پایین‌ترین سطح انتزاع آغاز می‌شود و به سمت بالاترین سطح انتزاع حرکت می‌کند. این رویکرد را تراچیم<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) تحت عنوان رویکرد از پایین به بالا<sup>۲</sup> معرفی می‌کند که در شکل ۲ ترسیم شده است.

شکل (۲)



### عقل‌گرایی انتقادی

این نظریه توسط کارل رایموند پوپر<sup>۳</sup> بنیاد نهاده شده است. در واقع می‌توان انتشار کتاب «منطق اکتشاف علمی» توسط پوپر را نقطه‌ی آغاز پیدایش این نظریه تلقی کرد. عقل‌گرایی انتقادی در حقیقت دیدگاه تغییر شکل یافته‌ای از عقل‌گرایی سنتی است. بدین معنا که همانند عقل‌گرایی سنتی فکر و روش استدلال قیاسی برای دستیابی به شناخت، هسته‌ی مرکزی این نظریه را تشکیل می‌دهد. وجه ممیز این نظریه با عقل‌گرایی سنتی در این است که برای

1- Trochim  
2- Bottom – up approach  
3- Popper, K.R.

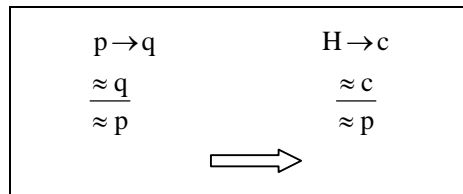
تجربه به عنوان وسیله‌ی ابطال<sup>۱</sup> فرضیه‌ها اهمیت قابل توجهی قائل است و بدین‌سان به پیروی از اثبات‌گرایان در این نظریه نیز بین دو مرحله، گردآوری و داوری تمایز قاطع نهاده شده و به طرز نسبتاً معقولی دو فلسفه‌ی عقل‌گرایی نسبی و تجربه‌گرایی را به هم پیوند زده است (رفیع‌پور، ۱۳۷۷).

به طور کلی آموزه‌های اصلی عقل‌گرایی انتقادی را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

عقل‌گرایان بر این باورند که علم تجربی ضرورتاً علم استقرایی نیست. از این زاویه مسأله دیوید هیوم تحت عنوان مسأله استقراء<sup>۲</sup>، از دیدگاه آن‌ها، منتفی تلقی می‌شود. به عبارت دیگر، از دیدگاه عقل‌گرایان علم می‌تواند تجربی باشد و به استقراء متکی نباشد. به اعتقاد آن‌ها درگیر شدن با تجربه از اهمیت به سزایی برخوردار است. بنابراین اگر منطبق ابطال جایگزین منطق اثبات شود، مسأله استقراء حل می‌شود. بدین ترتیب با توسل به استدلال قیاسی، فرضیه‌هایی به دست می‌آوریم. فرضیه به نوبه خود پیشگویی را به دنبال دارد و پیشگویی یعنی خود را در معرضه نقد خارجی قرار دادن و نقد خارجی به معنی درگیر شدن در تجربه‌ی عینی است. به عبارت دیگر، از دیدگاه آن‌ها همین پیشگویی‌ها خاصیت تجربی بودن علم را حفظ می‌کند. همیشه در قیاس‌های شرطی از وضع مقدم، وضع تالی و از رفع آن، رفع تالی نتیجه می‌شود. براین اساس گفته می‌شود، اگر  $p$  آن‌گاه  $q$ ، چنین نیست  $p$  در نتیجه چنین نیست  $q$  و به همین ترتیب می‌توان ارتباط میان فرضیه و نتایج حاصل از آزمون آن را به شکل زیر به تصویر کشید.

---

1- Falsification  
2- Problem of induction



براساس این قانون امکان نقض فرضیه به وسیله تجربه فراهم می‌شود و در این صورت هم از قیاس استفاده می‌شود که نتایج آن ضرورتاً منطقی است و هم علم خاصیت تجربی بودن خود را حفظ می‌کند. این قانون، به قانون رفع تالی مشهور است. به عبارت دیگر، قانون رفع تالی اساس آموزه‌های عقل‌گرایان انتقادی است. نقشی برای استقراء قائل نیستند. به اعتقاد عقل‌گرایان انتقادی تجربی بودن گزاره‌ها از ابطال‌پذیری بالقوه‌شان قابل شناسایی است و پوپر این رأی را تقویت کرد که منطق علم در اساس عبارت از ابطال حدس است (چالمرز، ۱۳۷۸ و پوپر، ۱۳۷۰).

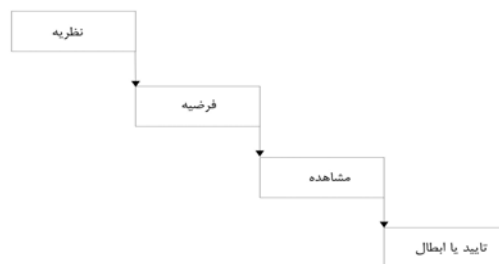
در نتیجه روش علمی با استناد به نظریه عقل‌گرایی انتقادی، ناظر بر کوشش‌هایی برای آزمون فرضیه‌هاست و چنانچه فرضیه پیشنهادی قابل بررسی انتقادی نباشد، از دیدگاه آن‌ها غیر علمی تلقی می‌شود و چنانچه امکان بررسی انتقادی آن وجود داشته باشد، آن را به محک تجربه می‌گذاریم و در صورت ابطال آن راه‌حل دیگری آزمون می‌شود و چنانچه فرضیه در برابر انتقاد پایدار ماند، به طور موقت پذیرفته می‌شود - به نحوی که دوباره مورد نقد قرار گیرد.

همان‌طور که گذشت، رویکرد اصلی عقل‌گرایان انتقادی به شناخت پدیده‌های جهان هستی، استدلال قیاسی است و با نظر به ماهیت این روش و نیز قانون رفع تالی می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد مرجح برای انجام پژوهش علمی از دیدگاه این دسته از نظریه پردازان، رویکردی است که تراچیم از آن تحت عنوان رویکرد از بالا به پایین<sup>۱</sup> یاد می‌کند. براساس این رویکرد

1- Top - down approach

پژوهشگر براساس یک چارچوب نظری مشخص فعالیت‌های پژوهشی خود را آغاز و به تدریج از سطح مفهومی به سطح عملیات حرکت می‌کند. این روند در شکل (۳) به تصویر کشیده شده است.

شکل (۳)



توسل به نظریه عقل‌گرایی انتقادی در انجام پژوهش عملی اقتضا می‌کند تا پژوهشگر قبل از مشاهده به تدوین فرضیه مبادرت کند و در نتیجه برخلاف اثبات‌گرایان بر تدوین فرضیه‌ی مقدم بر مشاهده در پژوهش علمی تأکید می‌ورزند. به عبارت دیگر، از دیدگاه عقل‌گرایان انتقادی فرضیه هسته‌ی مرکزی پژوهش علمی است و پژوهشگران در قلمرو علوم تجربی اعم از علوم انسانی و فیزیکی به ضرورت باید قبل از انجام مشاهدات خود به تدوین آن مبادرت کنند.

### نظریه‌های تفسیری

منظور از نظریه‌های تفسیری به جریان‌های فکری اطلاق می‌شود که از اواخر سده‌ی نوزدهم به منظور رویارویی با بن بست تجربه‌گرایی شکوفا شدند. معمار اصلی این نظریه‌ها را باید ویلهلم دیلتای<sup>۱</sup> دانست که به زعم فروید نظریه‌پرداز مسلم علوم انسانی بوده است و همواره نیز خواهد ماند. تأثیر وی تنها مرحله‌ای از تحول نظریه‌ها نیست،

1- Dilthy

بلکه تغییر جهتی حقیقی است. علاوه بر آن که راه تازه‌ای بر روی تفکر فلسفی می‌گشاید، بحث مهمی را برمی‌انگیزد که هر علوم انسانی معرفت‌شناسی مستقلی را به وجود آورد (ساروخانی، ۱۳۷۷).

از بنیادی‌ترین دستاوردهای پیرامون نظریه‌های تفسیری، دیدگاه آن‌ها پیرامون تفکیک علوم به علوم روانی و علوم طبیعی است. پیش از شکوفایی این نظریه‌ها، دانشمندان درصدد بودند تا علوم انسانی را به روش متداول در علوم طبیعی مطالعه کنند. به همین دلیل آگوست کنت قبل از طرح اصطلاح جامعه‌شناسی، فیزیک اجتماعی<sup>۱</sup> را به جای نهاده بود. به طور کلی کلیه نظریه‌های مقدم، به وجود پیکره‌های به هم پیوسته<sup>۲</sup> در دانش اعم از علوم انسانی و طبیعی عقیده داشتند. با وجود این، به اعتقاد طرفداران نظریه‌های تفسیری تمایز علوم انسانی و علوم طبیعی را با استناد به چند دلیل مشخص می‌توان توجیه کرد:

۱. پدیده‌های طبیعی مستقل از اراده انسان‌ها وجود دارند، در حالی که پدیده‌های انسانی تابع اراده‌ی آزاد انسان
۲. واقعیت‌های طبیعی و انسانی به یک شیوه قابل شناسایی نیستند. به عبارت دیگر، واقعیت از یک سو به وسیله‌ی تجربه بیرونی و از سوی دیگر با اتکا بر تجربه‌ی درونی قابل شناخت است. علوم انسانی ناظر بر فهم جان است نه تبیین آن و لذا معرفت فردی است نه جهانی و به همین نحو رها از ارزش‌ها نیستند و از خاصیت ذهنی برخوردارند. تفهم از دیدگاه نظریه‌پردازان تفسیری بر درونی‌سازی متکی است و پژوهشگر در تفهم، به درون دنیای ارزشی و احساسات درونی افراد رسوخ می‌کند.

---

1- Socian Physic  
2- Integrated body

۳. علوم انسانی برخلاف علوم طبیعی، اعم از اینکه موضوع پژوهش آن تربیت، سیاست یا هر موضوع دیگری باشد، جهانی شاعرانه را که به دست انسانی ساخته شده است نمودار می‌سازد.

۴. در علوم انسانی پژوهشگر در مقام انسان به مطالعه‌ی انسان‌های دیگر می‌پردازد و این تجانس میان پژوهشگر و موضوع پژوهشگر از بسیاری جهت موجود تفاوت‌هایی در دو عالم معرفت طبیعی و انسانی خواهد بود.

۵. تجربه‌ی زیسته<sup>۱</sup>، آگاهی و منظومه‌های نهان<sup>۲</sup> مختصات ممتاز انسانی هستند که به موجب آن‌ها عمل انسانی را از پدیده‌های طبیعی متمایز می‌سازند و در نتیجه اقتضای آن‌ها پدیده‌های علوم انسانی به جای اتکا به علیت متعارف طبیعی به فهم دنیای انسانی توسل جوید. بر همین اساس علوم انسانی مستلزم ملاحظه پدیده زمان در شناسایی رفتار انسانی است و تصریح می‌شود که پدیدارهای انسانی در نوعی پیوستار یا خطر تسلسل قرار می‌گیرند و بدون توجه به پدیده‌ی زمان فهم آن میسر نخواهد شد و بالاخره روان انسانی مشحون از انباشته‌های پیشین است و بدون توجه به آن درک دست از رفتار فرد مورد مطالعه حاصل نمی‌شود.

طرفداران نظریه‌های تفسیری بر این باورند که پژوهش در قلمرو علوم انسانی با نظر به ویژگی‌های مورد وصف اقتضای می‌کند تا از هرگونه پیش‌داوری و یا پیش‌گویی به سبکی که نظریه پردازان عقل‌گرای انتقادی مطرح می‌کنند، پرهیز شود. در نتیجه با اتکاء به سمن استقراء تأکید می‌کنند که فرضیه‌ها در برابری پژوهش تدوین، اصلاح و یا بازسازی می‌شوند و در نتیجه همانند اثبات‌گرایان از طرح فرضیه‌ی مقدم بر مشاهده استنکاف می‌ورزند، اما رویکرد اثبات‌گرایان به مطالعات انسانی را به مشاهده پدیده‌های انسانی نفی

1- Lived experience

2- Latent constellation

می‌کنند و در نتیجه مشاهده‌ی مشارکتی<sup>۱</sup> را بر فهم پدیده‌های انسانی جایگزین ابزارهای عینی اثبات‌گرایان می‌نمایند. در بدین ترتیب، رویکرد مورد وصف تراچیم تحت عنوان approach bottom-up با کیفیتی متفاوت با اثبات‌گرایان درباره نظریه‌های تفسیری نیز صدق می‌کند.

### انتخاب گزارش‌های پژوهشی

کلیه‌ی گزارش‌های پژوهشی که در ۵ سال اخیر به تصویب شورای پژوهش آموزش و پرورش استان خراسان رسیده است، برای بررسی در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته‌اند. منطق‌گزینش این گزارش‌ها از یک سو امکان دستیابی به منابع مورد نظر است و از سوی دیگر خراسان به عنوان یکی از بزرگ‌ترین استان‌های کشور سهم نسبتاً تعیین‌کننده‌ای در انجام پژوهش‌های مرتبط با آموزش و پرورش دارد یا انتظار می‌رود داشته باشد. بنابراین می‌توان آن را بنایی برای بررسی سایر گزارش‌های پژوهشی ارائه شده در کشور تلقی کرد.

به طور کلی تعداد ۲۳ گزارش پژوهشی از مهرماه سال ۱۳۷۸ تا مهرماه ۱۳۸۳ در شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان خراسان به تصویب رسیده است. این گزارش‌های پژوهشی به وسیله‌ی پژوهش‌گر با نظر به طبقه‌بندی<sup>۲</sup> بسی و کانستبل (۱۹۹۷) به هشت مقوله‌ی اصلی به شرح زیر طبقه‌بندی شده‌اند. (طبقه‌بندی بسی<sup>۳</sup> و کانستبل<sup>۴</sup> به این دلیل مورد استفاده قرار گرفت تا پژوهش‌گر از پیش‌داوری در قرار دادن هر گزارش پژوهشی در مقوله‌ی خاص پرهیز نماید.) تمامی ۲۳ گزارش پژوهشی بر مبنای معیارهای

- 
- 1- Participative obsercation
  - 2- Taxonomy
  - 3- Bassey
  - 4- Constoble

مورد وصف در نظریه‌های روش‌شناسی نظیر استقرای گرای، ابتناء بر عقل‌گرایی انتقادی یا رویکرد تفسیری و در نتیجه کمیت‌گرایی در برابر کیفیت‌گرایی و تعهد و وفاداری به اصول اجرایی هر یک از این پژوهش‌ها، مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. با این وصف همه‌ی گزارش‌های مورد نظر جهت تحلیل دقیق برگزیده شدند؛ به گونه‌ای که نماینده‌ی طبقات هشت‌گانه‌ی بسی و کانستبل باشند. با وجود این تصریح می‌شود که به دلیل محدودیت تعداد گزارش‌های پژوهشی از داوری درباره‌ی گزاره‌ی اخیر استنکاف شده است. برای این گزارش سؤال‌های مشخصی تدوین شده است که اتکاء به این سؤال‌ها، همراه برخی توضیحات انتقادی، تحلیل رفته‌اند. قضاوت‌های دو متخصص روش‌شناسی با هم مقایسه شد و روش‌شناسی سوم داوری‌های مربوط به هر یک از معیارها را مرور کرد و سرانجام وفاق کلی به دست آمده برای تفسیر و تدوین گزارش استفاده گردید.

جدول (۱) تعداد و درصد گزارش‌های پژوهشی نسبت به کل گزارش

براساس طبقه‌بندی بسی و کانستبل

مقوله	تعداد گزارش‌های پژوهشی	درصد
برنامه درسی	۱	۴/۱۶
مدرسه / معلم / کودکان	۱۱	۴۵/۸۳
تدریس / یادگیری	---	---
دولت	۱۰	۴۱/۶۶
مقاطع تحصیلی	---	---
خارجی / تطبیقی	۱	۴/۱۶
رشته‌ها	---	---
روش‌شناسی	۱	۴/۱۶
سایر	---	---
جمع	۲۴	۱۰۰

۱- فهرست کامل گزارش‌های پژوهشی مورد بررسی در پیوست مقاله ارائه شده است.



### مسائل روش‌شناختی مربوط به گزارش‌های پژوهشی

از مجموع پژوهش‌های مورد بررسی تنها یک گزارش مربوط به پژوهش کیفی است که در دو مرحله به انجام رسیده است. این گزارش به تاریخچه‌ی آموزش و پرورش نوین در استان خراسان پرداخته است. از مجموع پژوهش‌های کمی نیز فقط یک پژوهش آزمایشی است که پژوهشگر در آن تأثیر کلاس‌های آموزش خانواده را بر آگاهی، نگرش و عملکرد والدین نسبت به مسائل آموزشی، فرهنگی و تربیتی فرزندان در سه دوره دبستان، راهنمایی و متوسطه شهر مشهد در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ مورد مطالعه قرار داده است. در این پژوهش از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. البته مؤلف تمایز میان انتخاب تصادفی<sup>۱</sup> و گمارش تصادفی<sup>۲</sup> را موردنظر قرار نداده و برای کنترل تأثیر متغیرهای ناخواسته صرفاً آورده است:

«براساس این طرح گروه‌های آزمایشی و گواه به روش تصادفی انتخاب و یکسان‌سازی شده و سپس یک پیش‌آزمون از هر گروه به عمل آمد؛ سپس مداخله (اجرای کلاس‌های آموزش خانواده) در گروه آزمایشی انجام و در پایان کلاس هم برای هر دو گروه پس‌آزمون اجرا گردید» (سوئدی، ۱۳۸۳).

یادآوری می‌شود که برای انجام این طرح ۹۶۰ آزمودنی در دو گروه آزمایشی و گواه قرار گرفتند و صرف‌نظر از تعداد بسیار زیاد حجم نمونه که امکان کنترل تأثیر متغیرهای ناخواسته را دشوار می‌سازد، بحثی پیرامون کیفیت مداخله مطرح نشده است.

۲۰ طرح پژوهشی باقیمانده روش‌های توصیفی از نوع پیمایشی، علی - مقایسه‌ای یا همبستگی را به مورد اجرا گذاشته شده‌اند. با توجه به نظریه‌های روش‌شناسی می‌توان چنین استنباط کرد که تقریباً همه این پژوهش‌ها با

1-Random sampling  
2- Random assignment

رویکرد اثبات‌گرایی انجام شده‌اند و در نتیجه ضمن استفاده از الگوهای ریاضی متداول در پژوهش‌های علوم طبیعی، به سنت استقراء برای یافتن پاسخ‌هایی جهت سوالات‌های پژوهش متوسل شده‌اند. منطبق با استنباط ناظر بر طرح سؤالات‌های پژوهش به جای تدوین فرضیه‌ی تحقیق و استفاده از ابزارهای عینی نظیر پرسشنامه‌ی بسته پاسخ می‌باشد. در نتیجه، پژوهشگران همه‌ی تلاش خود را معطوف کردند تا از یکسو داعیه‌ی اثبات‌گرایان در ارتباط با فرضیه‌های مؤخر از مشاهده را مبنای عملکرد پژوهشی خود قرار دهند و از سوی دیگر با استفاده از روش استقراء برای اثبات این فرضیه‌ها شواهدی را عرضه کنند. همان‌طور که در تحلیل نظریه‌های روش‌شناسی تصریح شده است، از دیدگاه پسا اثبات‌گرایان به ویژه عقل‌گرایان انتقادی به عنوان یکی از منادیان اصلی نهضت تجربه‌گرایی و بسط آن به قلمرو علوم انسانی و نیز تربیتی، استقراء در پژوهش علمی حجیت ندارد و منطق اثبات نیز قابل دفاع نیست. در نتیجه پیشنهاد می‌شود به جای منطق اثبات از منطق ابطال و به جای استقراء از استدلال قیاسی در پژوهش‌های علمی بهره گرفته شود. تحت چنین شرایطی از یک سو دشواری‌های مترتب بر مسأله استقراء منتفی خواهد شد و از سوی دیگر با تدوین فرضیه‌ی ابطال‌پذیر مقدم بر مشاهده، فرصت نقد بیرونی و درگیر شدن در تجربه‌ی عینی فراهم خواهد آمد. در نتیجه پژوهش علمی از هم از استدلال قیاسی بهره می‌گیرد و از خود را درگیر در تجربه عینی می‌یابد و تحت چنین شرایطی است که می‌توان انتظار داشت قواعد اولیه پژوهش علمی با اتکاء به الگوهای ریاضی در قلمرو علوم تربیتی رعایت شود.

با وجود این وقتی از منظر طرفداران رویکرد تفسیری به این دسته از پژوهش‌ها نظر می‌افکنیم، مجموعه‌ای از مغالطه‌های روش‌شناسی رخ می‌نماید. براین اساس اسکات (۱۳۸۳) نه گونه مغالطه‌ی متداول در پژوهش تربیتی را به شرح زیر وصف می‌کند و سپس با نظر به این طبقه‌بندی فصل مشخصی از اثر

خود را به رویکرد خاصی بری پژوهش تربیتی اختصاص می‌دهد که به منظور اجتناب از فرو افتادن در ورطه‌ی مغالطه‌های مورد وصف طراحی و تدوین شده‌اند.

۱. مغالطه‌ی معرفتی<sup>۱</sup>: در پژوهش‌های تربیتی مبتنی بر الگوسازی ریاضی، هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی در هم آمیخته‌اند و در نتیجه تمایز میان آنچه هست و آنچه با استفاده از این پژوهش شناخته می‌شود قابل درک نیست.
۲. مغالطه‌ی تُجانس<sup>۲</sup>: در این پژوهش‌ها اوصاف مفروض برای گروهی از افراد، قابل اطلاق به انسان‌های دیگری تلقی می‌شود که مختصات آن‌ها مورد بررسی قرار نگرفته است.
۳. مغالطه‌ی علی<sup>۳</sup>: در پژوهش‌های مبتنی بر الگوسازی ریاضی، الگوهای مشهود رفتار به عنوان صور علی در نظر گرفته می‌شوند. یادآوری می‌شود که طرفداران نظریه‌های تفسیری معتقدند که پدیده‌های انسانی قابل تبیین نیستند و بنابراین به جای کاوش برای درک روابط علت و معلولی بین پدیده‌های انسانی لازم است فهم آن‌ها در کانون توجه پژوهش‌گر قرار گیرد.
۴. مغالطه‌ی ذاتی‌گرا<sup>۴</sup>: در پژوهش‌های مورد نظر اغلب ظواهر با ذوات تلفیق می‌شوند و به عنوان همه‌ی آنچه که هست مورد استنباط واقع می‌شوند.
۵. مغالطه‌ی دانش فارغ از ارزش<sup>۵</sup>: این پژوهش‌ها دانش مربوط به نهادها و نظام‌های آموزشی و پرورشی را فارغ از ارزش تلقی می‌کنند، بنابراین پژوهشگران تربیتی بار ارزشی فعالیت‌های خود را نادیده می‌گیرند.

---

1- Epistemic fallacy  
 2- Homogeneity  
 3- Causal fallacy  
 4- Essentialist fallacy  
 5- Value free knowledge

۶. مغالطه‌ی آینده‌نگری<sup>۱</sup>: در پژوهش‌های مبتنی بر الگوهای ریاضی، اغلب نقطه‌نظرهای گذشته با نقطه‌نظرهای آینده تلفیق می‌شوند. با این حال، پژوهشگران تربیتی صرفاً قادرند وقایع و رخداد‌های گذشته را تبیین کنند؛ ولی این بدان معنی نیست که می‌دانند در آینده چه اتفاقی رخ خواهد داد.

۷. مغالطه‌ی تحویلی<sup>۲</sup>: در پژوهش‌های اثبات‌گرایان مشخصات و صفات انسان‌ها به متغیرهای بسیط خلاصه می‌شوند و تصور می‌شود که از ترکیب آن‌ها می‌توان پدیده‌های انسانی پیچیده را شناخت.

۸. مغالطه‌ی جبرگرایانه<sup>۳</sup>: در این پژوهش‌ها پژوهشگران تربیتی غالباً قدرت آگاهی و نیز اراده‌ی آزاد انسان را در توصیف‌های خود از فعالیت‌های تربیتی نادیده می‌گیرند.

۹. مغالطه‌ی عمل‌گرایی<sup>۴</sup>: برداشت پژوهشگران تربیتی طرفدار الگوسازی ریاضی از پژوهش به عنوان فعالیت عملی است که می‌تواند بدون توجه به مفروضات هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی انجام پذیرد.

یادآوری می‌شود که مغالطه‌های مورد وصف به نحوی با نظریه‌های روش‌شناسی مربوط می‌شوند. به عبارت دیگر، این مغالطه‌ها به مفروضات روش‌شناختی بنیادین پژوهشگرانی مربوط می‌شوند که با اتکا به نظریه‌های تفسیری، رویکردهای متداول تجربه‌گرایان و همسان‌سازی روش‌های پژوهش در قلمرو علوم طبیعی و انسانی را به چالش فرا می‌خوانند.

---

1- Prospective fallacy  
2- Reductive fallacy  
3- Deterministic fallacy  
4- Pragmatism

## پژوهش‌های کمی و مسایل مربوط به کیفیت اجرای تحقیق

### مسایل مربوط به نمونه‌گیری

در تمامی پژوهش‌های کمی تعدادی آزمودنی به عنوان حجم نمونه معرفی شدند، اما در هیچ‌یک از این موارد تصریح نشده است که منطق تعیین تعداد معینی از افراد به عنوان آزمودنی تحقیق چیست. به عبارت دیگر، کیفیت تعیین آزمودنی تشریح نشده است. به طور کلی حجم نمونه در پژوهش‌های مورد بررسی به دو صورت تعیین شده‌اند: گروهی صرفاً اعلام کرده‌اند که «۵ درصد از جامعه به عنوان نمونه انتخاب شدند» (فرخ‌رو، ۱۳۸۰) و دسته دوم بر استفاده از فرمول معینی تأکید کردند. البته تصریح نشده که فرمول مورد نظر برای تعیین حجم نمونه چرا و چگونه مورد استفاده قرار گرفته است. در نتیجه در هیچ‌یک از پژوهش‌های مورد بررسی بنیاد قابل دفاعی برای تعیین حجم نمونه عرضه نشده است و از این رو خاصیت معرف بودن<sup>۱</sup> نمونه‌های مورد نظر از نظر حجم مورد تردید می‌باشد.

از سوی دیگر، منطق زیربنایی شیوه‌ی نمونه‌گیری در گزارش‌های پژوهشی مورد بررسی نیز در حاله‌ای از ابهام باقی است. در هیچ‌یک از پژوهش‌ها تصریح نشده که چرا از روش به‌خصوصی برای انتخاب آزمودنی‌های معینی استفاده گردیده است. تنها به این نکته اشاره شد که از «نمونه‌گیری خوشه‌ای»، «طبقه‌ای متناسب» و یا «تصادفی ساده» استفاده به عمل آمده است. اما به مفروضه‌های زیربنایی این شیوه‌ها و تناسب آن با الزامات پژوهش اشاره‌ای نشده است. در نتیجه خاصیت معرف بودن نمونه‌ها از حیث شیوه نمونه‌گیری نیز مورد تردید واقع می‌شود. اگر چه مباحث مربوط به تعمیم پژوهش‌های علمی ناظر به تعمیم آماری همراه با تعمیم نظری است، اما با نظر به قواعد

1- representative

متداول در پژوهش‌های کمی می‌توان نتیجه گرفت که پژوهش‌های مورد بررسی از خاصیت تعمیم‌پذیری آماری برخوردار نیستند.

### تناسب تعاریف سازنده (نظری) و عملیاتی و مؤلفه‌های اصلی ابزار پژوهش

متخصصان روش تحقیق در منابع مربوط تصریح کرده‌اند که تعاریف عملیاتی<sup>۱</sup> بر پایه‌ی تعاریف سازنده<sup>۲</sup> پذیرفته شده از جانب محقق، منضم به ادله‌ای که برای این پذیرش اقامه می‌کند، بنا می‌شوند. به همین ترتیب لازم است ابزار گردآوری داده‌ها نیز با نظر به تعریف عملیاتی ارائه شده برگزیده یا طراحی شوند (هومن، ۱۳۶۶).

از ۲۱ گزارش پژوهشی کمی مورد بررسی ۷ پژوهش فاقد تعریف سازنده (نظری) هستند. ۱۴ پژوهش باقی‌مانده به رغم ارائه تعریف سازنده و تعریف عملیاتی، ارتباط میان آن‌ها را با یکدیگر و نیز با ابزار گردآوری داده‌ها در پژوهش تصریح نکرده‌اند. به نحوی که به نظر می‌رسد صرفاً فضایی برای ارائه این تعاریف جهت تکمیل شکل گزارش پژوهشی از سوی پژوهشگران مطمح نظر قرار گرفته است.

### روایی<sup>۳</sup> و پایایی<sup>۴</sup> ابزار گردآوری داده‌ها

در پژوهش‌های مورد بررسی به روایی و پایایی ابزار گردآوری داده‌ها پرداخته شده است، اما در همه‌ی موارد برای سنجش روایی با ارائه عبارتی کلیشه‌ای «از نظر متخصصان و خبرگان برای سنجش روایی پرسش‌نامه استفاده شده است» اکتفا شده است. تنها در یک مورد تصریح شده که از روایی سازه

- 
- 1- Operational definition
  - 2- Constructive definition
  - 3- Validity
  - 4- Reliability

استفاده گردیده است، اما کیفیت محاسبه‌ی آن را با نظر به روایی ملاکی شرح داده است:

«برای سنجش روایی پرسش‌نامه‌ی سبک مدیریت تعارض از روش تعیین همبستگی آزمون با آزمون دیگر استفاده شده است» (اشکان، ۱۳۸۲).

«محقق سعی کرده است از معرف‌سازی و تهیه‌ی سؤالات مربوط به نگرش، علاوه بر جلب موافقت داوران از طریق مطالعات و مصاحبه‌های اکتشافی حداکثر تلاش خود را در تأمین روایی محتوایی به عمل آورد» (قاسم‌زاده مقدم، ۱۳۷۹).

برای محاسبه‌ی پایایی ابزارها در دو پژوهش از شیوه‌ی آزمون-آزمون مجدد و در ۱۷ گزارش دیگر از آلفای کرونباخ استفاده شده است. در هیچ‌یک از گزارش‌های پژوهشی استدلالی مبنی بر این‌که تحت چه شرایطی و بر چه اساسی شیوه‌ای خاص برای تعیین میزان پایایی ابزار مورد نظر قرار گرفته‌اند، نیامده است. در مواردی، در مورد شیوه‌ی سنجش پایایی آمده است که از روش آزمون-آزمون مجدد-البته پس از انجام تحقیق استفاده شده است.

«پایایی تحقیق از طریق آزمون مقدماتی و نهایی حاصل شده است. چون امکانات آزمون مجدد نبوده است، تعداد ۵۰ پرسش‌نامه از کل پرسش‌نامه‌ها در مرحله‌ی اول با همان تعداد از پرسش‌نامه در مرحله‌ی نهایی (افراد در هر دو مرحله یکسان بوده‌اند) مقایسه شده است و ضریب همبستگی ۰/۸۵ میان نتایج حاصل از این دو مرحله نشان‌دهنده‌ی پایایی تحقیق است» (طحان پورجوادی، ۱۳۷۸).

در دو گزارش باقی‌مانده پژوهشگران میان روایی ابزار گردآوری داده‌ها و روایی طرح تحقیق تمایز قایل نشده‌اند و در نتیجه به ارایه عباراتی راجع به روایی درونی و روایی بیرونی و نیز پایایی ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرداخته‌اند.

«.. با انتخاب تصادفی واحدهای مورد بررسی اعتبار بیرونی یا تعمیم‌پذیری داده‌ها تضمین گردیده است» (نامی، ۱۳۷۸).

در حالی که در تنها طرح آزمایشی مورد استفاده به هیچ روی اشاره‌ای به روایی درونی نشده است.

### ملاحظات مربوط به مطالعه‌ی پیشینه

پژوهشگران بر این باور بودند که مرور نوشتارها و پیشینه‌ی پژوهش لازم است به صورت توصیفی، تحلیلی و انتقادی تدوین شود تا از یک سو امکان فهم دانش گذشته را میسر سازد و از سوی دیگر، نقاط قوت و ضعف آن‌ها را تصریح نماید تا مبنای استواری را برای پژوهش جدید فراهم سازد (فتاحی، ۱۳۷۷). در گزارش‌های پژوهشی مورد بررسی تقریباً همه‌ی پژوهشگران از رویکرد توصیفی استفاده کرده‌اند و مبنای شخصی را برای انتزاع یا تدوین چارچوب نظری پژوهش مورد مذاقه قرار نداده‌اند. حتی در مواردی که به مبنای نظری اشاره شده، صرفاً به رایه عباراتی مبهم نظیر عبارت زیر اکتفا گردیده است:

«با توجه به این‌که مطالعات علوم رفتاری ماهیتی پیچیده دارند و از طرفی بیش‌تر مطالعات انجام شده یا تنها به نظرسنجی و یا آمار دو متغیری بسنده نموده‌اند، بنابراین پیش‌بینی و تبیین متغیر ترک تحصیل شایسته است ترکیبی از چند متغیر پیش‌بین که با متغیر ترک تحصیل همپوشی داشته باشند بر اساس مطالعات انجام گرفته مورد استفاده قرار گیرند» (خانی، ۱۳۷۸).

### ملاحظات روش‌شناختی در گزارش پژوهشی کیفی

همان‌طور که گذشت، فقط یک پژوهش کیفی از مهرماه سال ۱۳۷۸ تا مهرماه سال ۱۳۸۳ به تأیید شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان خراسان رسیده است. این پژوهش پیرامون تاریخچه‌ی آموزش و پرورش نوین استان خراسان



با استفاده از روش تاریخی صورت پذیرفته، ولی قواعد اولیه‌ی مربوط به روش تاریخی، به‌ویژه برای نقد درونی<sup>۱</sup> و نقد بیرونی<sup>۲</sup> اسناد و مدارک جمع‌آوری شده مورد استفاده قرار نگرفته است. به عبارت دیگر در گزارش مورد نظر، روش گردآوری، نقد و تحلیل داده‌ها تشریح نشده است. در حالی که در پژوهش تاریخی فرض بر این نیست که باقی‌مانده اصیل است یا این‌که یک سابقه، گزارشی معتبر از رخدادهای گذشته ارائه می‌دهد. بنابراین لازم است پژوهش‌گر هر مورد را موشکافانه آزمون کند و مشخص نماید که تا چه اندازه قابل اعتماد هستند. بالدبی و دلن (۱۳۷۳) تأکید می‌کنند: تحقیقی که بر منابع غیرمعتبر مبتنی باشد هدر دادن تلاش و زحمت است. به عبارت دیگر، در مطالعات تاریخی تردید، آغاز خرد است. در نتیجه برای ارائه گزارش پژوهشی معتبر لازم است منابع مورد استفاده از لحاظ بیرونی و درونی مورد نقد قرار گیرند. نقد بیرونی اصالت و یکپارچگی بافت مطلب از منبعی - آیا همان چیزی که ادعا می‌کند، هست را به منظور تعیین این‌که آیا به عنوان گواه قابل پذیرش است یا نه، بررسی می‌کند.

پس از انجام نقد بیرونی یک مطلب از منبعی، نقد درونی ضرورت پیدا می‌کند. نقد بیرونی بررسی زمان و مکان تألیف سند، بازبایی زبان و شکل اصلی به کار رفته توسط مؤلف را مدنظر دارد. نقد درونی به تعیین معنی و معتبر بودن داده‌ها در سند می‌پردازد. (کوهن، ۲۰۰۰، بالدبی و دلن، ۱۳۷۳، بست، ۱۳۶۶، دلاور، ۱۳۷۴ و آری، جیکوبز و رضویه، ۱۳۸۰).

### بحث و نتیجه‌گیری

لازم است سه محدودیت اصلی را قبل از نتیجه‌ی وصف کنیم.

1- intenal criticism  
2- external criticism

۱. در این بررسی، صرفاً فعالیت یک استان انتخاب شده است. گرچه این استان مهم و بزرگ است، ولی پژوهش‌های دیگری در کشور انجام شده‌اند که ممکن است بررسی آن‌ها را به نتایج دیگری هدایت کند. با وجود این می‌توان تأکید کرد که نتایج این بررسی می‌تواند تصویری کلی از گزارش‌های پژوهشی انجام شده در کشور را به نمایش گذارند.

۲. در این پژوهش صرفاً بخش مربوط به روش پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است. قضاوت پژوهشگر در بحث و تفسیر بر مبنای معیارهای ارائه شده عرضه خواهد شد. تورش احتمالی از راه به کارگیری نظر دو پژوهشگر دیگر تا حدی کنترل شده است، به ویژه که هر یک از این دو پژوهشگر واجد دیدگاه فلسفی متفاوتی هستند.

۳. نکته قابل ذکر دیگر این است به طور بالقوه این تورش ممکن است هنگام مطالعه‌ی داده‌های موردنظر در گزارش‌ها پدیدار گردد. پژوهشگر به آنچه در گزارش آمده اعتماد کرده است. اما ممکن است پژوهش با کیفیت بسیار بالا، به صورت بد و نادرست گزارش شده باشد و به عکس، پژوهشی ضعیف، خوب گزارش شده باشد.

با این اظهار، آیا می‌توان درباره کیفیت روش‌شناسی این گزارش‌های پژوهشی اظهارنظر کرد؟ اگرچه به نظر می‌رسد این کار با دشواری‌هایی همراه باشد، اما می‌توان پیشنهادهایی را در ارتباط با نقصان‌های احتمالی موجود در گزارش‌های بررسی شده ارائه کرد این پیشنهادها یا نتایج مقدماتی این است که تعداد قابل توجهی از گزارش‌های پژوهشی درجه دوم (در میان گزارش‌های بررسی شده) با نظر به مسائل روش‌شناسی موجود است که به واقع نمی‌توانند سهمی در بهسازی عمل آموزش و پرورش داشته باشند.

گرایش‌های نگران‌کننده‌ای در اکثر گزارش‌های بررسی شده وجود دارد و می‌توان به طور منطقی نتیجه گرفت که مشرب مهم و نافذ در تحقیقات تربیتی

نظریه اثبات‌گرایی است. تأکید می‌شود که پیرامون مباحث مربوط به روش، بسیاری از یافته‌ها در بسیاری از گزارش‌ها با جزئیات دقیق ارائه نشده‌اند و ما می‌توانیم هم‌نوا با هارگریوز (۱۹۹۶) اظهار کنیم که پژوهش‌های تربیتی اغلب (به استثنای موارد محدود) به تناسب با عمل توجهی ندارند و این از ضعف پژوهش‌های تربیتی حکایت می‌کند. اگر پژوهش‌مشابهی در سطح گسترده در چارچوب طرح پژوهشی در کشور صورت بگیرد می‌تواند سهم مهمی در شناسایی وضع موجود گزارش‌های پژوهشی و یافتن راه‌حل‌های احتمالی به دست دهد.

بازده زمانی مورد نظر و اعتبارات تحقیقی دلیل عمده‌ی محدود کردن این پژوهش به استان خراسان از حیث قلمرو اجرا و به موضوع روش‌شناسی از حیث محتوا بوده است. می‌توان تیم پژوهشی گسترده‌تری را برای بررسی کیفیت جامع پژوهش‌های انجام شده در کشور و نیز مقالات پژوهشی منتشر شده در نشریات علمی رشته‌های علوم تربیتی تشکیل داد و بدین ترتیب از یک سو تورش مورد وصف در تفسیر نتایج را کنترل کرد و از سوی دیگر، علاوه بر توضیحات کمی، داوری‌های کیفی درباره‌ی تحقیقات تربیتی عرضه کرد. این پژوهش می‌تواند گستره گزارش‌های پژوهشی از جمله در مباحث مربوط به روش را در بر گیرد و در نتیجه‌ی تصویری دقیق در اختیار سیاست‌گذاران آموزش و پرورش کشور قرار دهد.

## فهرست منابع

### الف) فارسی

- آری، دانالد؛ لوسی چسر جیکوبز و اصغر رضویه (۱۳۸۰). روش تحقیق در تعلیم و تربیت. ترجمه‌ی وازگن سرکیسیان، مینو نیکو و ایما سعیدیان. تهران: مرکز تحقیقات و مطالعات سنجش برنامه‌های صدا و سیما.
- احمدی، بابک (۱۳۷۸). *ساختار و تاویل متن*. تهران: نشر مرکز.
- اسکات، دیوید (۱۳۸۳). *رنالیسم و پژوهش تربیتی؛ چشم‌اندازها و امکانات نوین*. ترجمه‌ی بختیار شعبانی ورکی و محمدرضا شجاع رضوی. تهران: انتشارات دینرش.
- بانکی، فرزین؛ کارل رته، فردریش (۱۳۷۸). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق در تعلیم و تربیت*. ترجمه‌ی احمدعلی حیدری و سید حسن میرلوحی، تک‌نگاشت ۲۵. تهران: وزارت آموزش و پرورش؛ پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- بست، جان (۱۳۶۶). *روش‌های تحقیق در علوم تربیتی ترجمه‌ی حسن پاشا شریفی و نرگس طالقانی*. تهران: انتشارات رشد.
- پوپر، کارل ریموند (۱۳۷۰). *منطق اکتشاف علمی*. ترجمه‌ی احمد آرام، تهران: انتشارات سروش.
- چالمرز، آلن ف (۱۳۷۸). *چیستی علم*. درآمدی بر مکاتب علم‌شناسی فلسفی، ترجمه‌ی سعید زیبا کلام. تهران: انتشارات سمت.
- داوری، رضا (۱۳۷۴). *هرمنوتیک و فلسفه‌ی معاصر نامه‌ی فرهنگ*، شماره‌ی ۲، سال پنجم.
- دلاور، علی (۱۳۷۴). *مبانی نظری و علمی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: انتشارات رشد.

- دلن، ون؛ بالدبی، دئو (۱۳۷۳). مبانی پژوهش در علوم تربیتی و سایر زمینه‌های وابسته. ترجمه‌ی جعفر نجفی زند. تهران: انتشارات قومس.
- رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۷۷). کند و کاوها و پنداشته‌ها: مقدمه‌ای بر روش‌های شناخت جامعه و تحقیقات اجتماعی. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- ساروخانی، باقر (۱۳۷۷). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، ج ۲. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- فتاحی، رحمت‌اله؛ پریخ، مه‌ری (۱۳۷۷). رهنمودهایی برای نگارش: مرور نوشتارها و پیشنهادی پژوهش در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی. فصلنامه‌ی علمی- پژوهشی علوم انسانی، سال هشتم، (۲۸)، ۶۲-۸۰.
- مگی، براین (۱۳۷۸). مردان اندیشه. ترجمه‌ی عزت‌اله فولادوند. تهران: انتشارات طرح نو.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۶۶). پایه‌های پژوهش در علوم رفتاری. تهران: نشر سلسله.

#### ب) انگلیسی

- Bassey, M. (1996), *We are Specialists at Pursuing the Truth*, *Times Educational Supplement*, Nov, 22 nd.
- Bassey, M. and Constable, H. (1997), *Higher Education Research in Education 1992-1996; Field of Enquiry Reported in the HEFC's RAE, Research Intelligence*, No. 61, July, 6-8.
- Beck, N. (1979), *A Cosy World of Trivial Pursuits?*, *Times Educational Supplement* June. 28 th.
- Cohen, L. and Manion, L. (2000), *Research Method in Education*, London Routledge Falmer.
- Hargreaves, D. (1996), *Teaching as a Research- based Profession; Possibilities and Prospects*, *The Teacher Training Agency Annual Lecture 1996*, Mimeo.
- Oldrotd, D. (1986), *The Arch of Knowledge; An Introductory Study of the History of Philosophy and Methodology of Science*, New York, Methuen.
- Tooley J., Derby D. (1998), *Educatioal Research: A Critique; A Survey of Published Research*, London, Office for Standards in Education.
- Trochim, W. (2004), *Research Methods Knowledge Base*, 8 Nov. [Online] <<http://www.socialresearchmethods.net/kb/index.htm>> [8,Nov.2004]

### پیوست

فهرست گزارش‌های پژوهشی مصوب شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان خراسان از مهر ۱۳۷۸ تا مهر ۱۳۸۳ که برای تدوین این مقاله مورد بررسی قرار گرفته‌اند به شرح زیر می‌باشند:

آهنچیان، محمدرضا (۱۳۸۲): رابطه‌ی دانش مدیریتی مدیران با اثربخشی و سلامت سازمانی مدارس متوسطه شهر مشهد.

آهنچیان، محمدرضا (۱۳۷۹): برابری فرصت‌های آموزشی در مناطق مرزی استان خراسان.

احدی، حسین (۱۳۷۸): بررسی مقایسه‌ای میزان افسردگی، اضطراب و عوامل مؤثر بر آنان در دانش‌آموزان دبیرستانی شبانه‌روزی و غیرشبانه‌روزی استان خراسان.

اشکان، مریم (۱۳۸۲): بررسی رابطه‌ی میان بهره‌ی عاطفی و سبک مدیریت تعارض مدیران مدارس استان خراسان.

پورافشاری، احد (۱۳۸۰): بررسی روش‌های نظارتی مدیران از دیدگاه معلمان و رابطه‌ی آن با اثربخشی مدارس.

جلیلی، فرخرو (۱۳۸۰): بررسی میزان ناتوانی‌های یادگیری دانش‌آموزان مقطع تحصیلی ابتدایی و میزان آگاهی و شناخت آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۷۹-۸۰.

حسینی، غلامرضا (۱۳۷۹): میزان و علل ناهنجاری‌های اجتماعی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و روش‌های مقابله با آنها.

حیدری چروده، مجید (۱۳۸۰): بررسی میزان و علل ناهنجاری‌های اجتماعی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و روش‌های مقابله با آنها.

حیدری چروده مجید (۱۳۸۳): بررسی تطبیقی آگاهی‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان در زمینه‌ی بهداشت مدارس دارا و فاقد مربی بهداشت در سطح شهر مشهد.

خانی، علی (۱۳۷۸): بررسی وضعیت و پیش‌بینی ترک تحصیل دانش‌آموختگان پایه‌ی پنجم ابتدایی در مناطق روستایی شهرستان قوچان. سوئدی، زهرا (۱۳۸۳): بررسی تأثیر کلاس‌های آموزش خانواده بر آگاهی، نگرش و عملکرد والدین نسبت به مسایل آموزشی، فرهنگی و تربیتی فرزندان در سه دوره‌ی دبستان، راهنمایی و متوسطه‌ی شهر مشهد.

صارمی، علی‌اکبر (۱۳۸۲): بررسی سلسله مراتب ارزش‌های دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه استان خراسان و رابطه‌ی آن با انتخاب گروه مرجع در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱.

طحان‌پور جوادآبادی، حمید (۱۳۷۸): میزان آشنایی دبیران تعلیمات اجتماعی، علوم تجربی و ریاضی با اهداف این کتاب‌ها در مقطع راهنمایی نواحی مشهد.

عظیمی، مژگان (۱۳۷۸): نظرسنجی از اولیا پیرامون انتظار از مدرسه. فرح‌دوست، فرشته (۱۳۸۰): بررسی انتظارات معلمان در مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه نواحی هفت‌گانه مشهد از آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۸۰-۱۳۷۹.

فیاض، محسن (۱۳۷۸): ارتباط قد و وزن دانش‌آموزان ۹ تا ۱۸ سال پسر و دختر در استان خراسان با تست‌های اصلاح شده ایفرد.

قاسم‌زاده، مرضیه (۱۳۷۹): سنجش دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر مشهد نسبت به درس دینی و قرآن و عوامل مؤثر بر آن.

قدیمی، ملک محمد (۱۳۸۰): بررسی رابطه بین سبک مدیریت مسولان اجرایی اداره‌ی کل آموزش و پرورش خراسان و نگرش کارکنان نسبت به آن‌ها.

کرد نوقابی، رسول (۱۳۷۹): هنجاریابی پرسش‌نامه‌ی خلاقیت رندسیپ در مورد مدیران مدارس استان خراسان.

متولی حقیقی، یوسف (۱۳۸۱): تاریخچه‌ی آموزش و پرورش نوین خراسان، جلد (۱).

متولی حقیقی، یوسف (۱۳۸۳): تاریخچه‌ی آموزش و پرورش نوین خراسان، جلد (۲).

مسعودی‌فر، احمدرضا (۱۳۷۹): نگرش کارکنان اداری، مدیران و معلمان شهر مشهد نسبت به مدارس غیرانتفاعی و عوامل مؤثر بر آن.

نامی، علی‌اصغر (۱۳۷۸): بررسی عوامل مؤثر بر الگوپذیری نوجوانان دانش‌آموز پسر شهر مشهد.

Archive of SID