

نقد روش‌شناسی تحقیقات تربیتی در ایران

(مورد: پژوهش‌های استان خراسان)

دکتر بختیار شعبانی ورکی¹

bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

چکیده:

هارگریوز در سال 1996 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 درباره این انتقادات در ایران قضاوت کرد. این مقاله کانون توجه خود را بر پژوهش‌های تربیتی متمرکز می‌کند که مورد علاقه سیاستگذاران آموزش و پرورش است تا بدینوسیله تصویری کلی از وضعیت پژوهش‌ها از حیث روش عرضه کند. 23 گزارش پژوهشی برگزیده شدند تا معرف گزارش‌های موجود باشند. از تحلیل این گزارش‌ها نتایج زیر بدست 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 بدقت بیان نشده است و ارتباط آنها با مبانی نظری تحقیق نیز مشخص نشده است. با نظر به 23 گزارش پژوهشی تقریباً همه گزارش‌ها معیارهای روش‌شناسی را به نحو مطلوبی رعایت نکرده‌اند. نظر به اینکه تمام گزارش‌ها در شورای تحقیقات بررسی شده‌اند، این سوال مطرح می‌شود که آیا فرآیندهای موجود از دقت کافی برخوردارند و برای اصلاح آنها چه باید کرد.

مقدمه

امروزه چالش‌های فراوانی در قلمرو کیفیت تحقیقات تربیتی مطرح شده است (تولی و دربی، 1998) این مباحث بویژه در

قلمرو روش‌شناسی زمانی آغاز شد که هارگریوز² (1996) استاد تعلیم و تربیت دانشگاه کمبریج اظهار نمود:

¹ . دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

² - Hargreaves D.

"بخش قابل توجهی از پژوهش‌های تربیتی درجه دوم هر سال اجرا و عرضه می‌شوند که هیچ سهم جدی در

نظریه یا دانش بنیادی و یا بهبود و بهسازی عمل ندارند." (ص 7)

سخنان هارگریوز بحثی فراگیر در قلمرو پژوهش تربیتی برانگیخت (بسی، 1996، باج، 1996، هارگریوز 1996) و در نتیجه فرصتی تازه برای باز اندیشی درباره کیفیت تحقیقات تربیتی فراهم کرد. پژوهشکده تعلیم و تربیت تحت چنین شرایطی و به منظور دستیابی به تصویر کلی از وضعیت پژوهش‌های تربیتی، واری 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 نموده و به عنوان بخشی از واری 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 کلیه پژوهش‌ها با اتکاء به سه رویکرد نظری سازماندهی می‌شوند. لذا روش‌های مورد استفاده در پژوهش را می‌توان از دو زاویه واری نمود: (1) پژوهش‌ها بر مبنای کدامیک از رویکردهای نظری روش‌های خود را برگزیدند؟ (2) 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 خواهند شد و با نظر به کارکردهای هر یک از آنها معیارهایی برای تشخیص بدست خواهد داد تا براساس آن مبنای نظری پژوهش مورد تحلیل را از حیث "روش" شناسایی کنیم. سپس با اتکا به نظریه‌های روش‌شناختی ماهیت روش مورد استفاده در پژوهش‌ها را 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. بطورکلی نظریه‌های روش

شناسی یا دیدگاه‌های فلسفی پیرامون ماهیت روش را می‌توان به سه دسته کلی طبقه‌بندی کرد:

1- اثبات‌گرایی¹ 2- عقل‌گرایی انتقادی² 3- نظریه تفسیری³

مقدم بر تحلیل نظریه‌ها، ترجیح داده می‌شود به ایده مهمی اشاره شود که توسط هیچکاک⁴ و هیوز⁵ (1995، ص 21، به

نقل از کوهن 2000) اظهار شده است. آنها تصریح کرده‌اند که مفروضات هستی‌شناختی⁶ زیربنای مفروضات

معرفت‌شناختی⁷ اند و مفروضات معرفت‌شناختی زمینه‌ساز ظهور ملاحظات روش‌شناختی⁸ و این ملاحظات به نوبه خود

ترسیم‌گر قواعدی هستند که به تکنیک‌های عملی پژوهش مربوط می‌شوند. براساس این مقدمه روش‌های پژوهشی

فعالیت‌های صرفاً فنی و بی‌ارتباط با زیربناهای نظری نیستند. به عبارت دیگر روش‌های پژوهش به فهم جهان مربوط

هستند و براساس نوع نگاه پژوهشگر نسبت به جهان، ادراک او از جهان هستی و نیز اهداف و مقاصد وی شکل می‌گیرد.

برپایه این استدلال در این مقاله نظریه‌های روش‌شناسی و یا نظریه‌های فلسفی مربوط به ماهیت روش و دلالت‌های هر

یک از آنها مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این بررسی تاکید می‌شود که در واقع مجموعه مفروضات هستی‌شناختی،

معرفت‌شناختی و روش‌شناختی تحت دو شیوه ادراک واقعیت اجتماعی قرار می‌گیرند و بر این مبنا، دو دیدگاه متباین در

انجام پژوهش‌های تربیتی آشکار می‌شود. به عبارت دیگر کلیه مفروضات را می‌توان بین دو ساحت عینیت⁹ و ذهنیت¹⁰ و

به صورت پیوستاری به شکل زیر به تصویر کشید.

¹ - positivism

² - critical rationalism

³ - interpretive theore

⁴ - Hitchcock

⁵ - Huges

⁶ - ontological assumptions

⁷ - epistemological assumptions

⁸ - methodological considerations

⁹ - objectivity

¹⁰ - subjectivity

شکل (1): ابعاد عینی و ذهنی در مفروضات فلسفی پیرامون ماهیت روش پژوهش

(اقتباس از بارل و مورگان¹، به نقل از کوهن، 2000)

طرحواره ای برای تحلیل مفروضات در باب ماهیت علوم اجتماعی

رویکرد عینیت گرا به علوم اجتماعی		رویکرد ذهنیت گرا به علوم اجتماعی
واقع گرایی ²	→ هستی شناسی ←	صورت گرایی ³
اثبات گرایی ⁴	→ معرفت شناسی ←	ضد اثبات گرایی ⁵
جبر گرایی ⁶	→ ماهیت انسان ←	اراده گرایی ⁷
قانون سازی ⁸	→ روش شناسی ←	فرد گرایی ⁹

همانطور که در این شکل ملاحظه می شود، چهار مجموعه از مفروضات، با نظر به آنچه در تاریخ فلسفه علوم اجتماعی و انسانی آمده است به تصویر کشیده شده است. هر یک از دیدگاه ها کاربردهای متفاوتی برای پژوهش در نظام آموزشی دارند. انتخاب مساله، فرمول بندی سوالات پژوهشی، ویژگی های شاگردان و معلمان، ملاحظات روش شناختی و حتی نوع داده ها و نحوه دستکاری متغیرها تحت تاثیر دیدگاه پژوهشگر تغییر می کند.

اگرچه به استناد آنچه در شکل یک آمده است جایگاه دو رویکرد اثبات گرایی و تفسیری واضح تر می نماید، معذک نظریه عقل گرایی انتقادی را می توان نوعی حرکت از نقطه انتهایی طیف مورد نظر در سمت چپ یعنی عینیت گرایی افراطی به سمت نقطه مقابل آن یعنی ذهنیت گرایی افراطی تلقی کرد و بدین ترتیب وضعیت این نظریه نیز در چارچوب طرحواره ترسیم شده قابل تشخیص است.

اثبات گرایی

اگرچه مضمون اثبات گرایی در روند تحول اندیشه مغرب زمین از زمان یونان باستان تا کنون قابل بازیابی است، معذک به لحاظ تاریخی اگوست کنت، فیلسوف فرانسوی نخستین کسی است که این اصطلاحات را برای تصریح وضعیتی فلسفی در

¹ - Burrell and Morgan

² - Realism

³ - Nominalism

⁴ - Positivism

⁵ - Anti-positivism

⁶ - Determinism

⁷ - Voluntarism

⁸ - Nomothetic

⁹ - Idiographic

قرن 19 مطرح کرده است (یک، 1979). در این باره الدراید¹ (1986) 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 اثباتی²، آنطور که در علوم دیگر متداول است بنا نهاد. بنابراین پدیده‌های اجتماعی می‌توانند همانند پدیده‌های فیزیکی به صورت تجربی³ مورد مطالعه قرار گیرند."

عمده‌ترین مباحث اثبات‌گرایی در وین شکل گرفت. بنابراین حلقه وین⁴ بعنوان مهمترین عامل شکل‌گیری و اشاعه نهضت اثبات‌گرایی فلسفی می‌شود که به رهبری موریس شلیک⁵ تاسیس شد و سپس متفکرانی نظیر کارناپ⁶ و رایشنباخ⁷ به آن پیوستند.

به طور کلی پوزیتیویسم فلسفه‌ای است که در وسیعترین معنای خود به مفهوم رد متافیزیک است. طرفداران این نظریه معتقدند، هدف علم عبارتست از توصیف پدیده‌ها آنگونه که به تجربه در می‌آیند و در نتیجه رو به ایده تجربه‌گرایی دارند، ایده‌ای که مشاهده و آزمایش را هسته مرکزی فعالیت‌های علمی تلقی می‌کند. 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:

1. اثبات‌پذیری تجربی⁸: گزاره‌های علمی الزاماً باید از خاصیت اثبات‌پذیری تجربی برخوردار باشند.
2. گزاره‌های منطقی و ریاضی، همانگویی یا تکرار معلومند. در این گزاره‌ها محمول⁹ آنچه را در موضوع¹⁰ وجود دارد آشکار می‌کند. به اصطلاحات کانت تحلیلی¹¹ هستند. مثل: هر برادری از جنس مذکر است.

¹ - Oldroyd

² - Positive basis

³ - empirically

⁴ - Vine cords

⁵ - Schlick

⁶ - Carnap

⁷ - Reichenbach

⁸ Principle of verifiability

⁹ - Predicate

¹⁰ - Subject

¹¹ - analytic

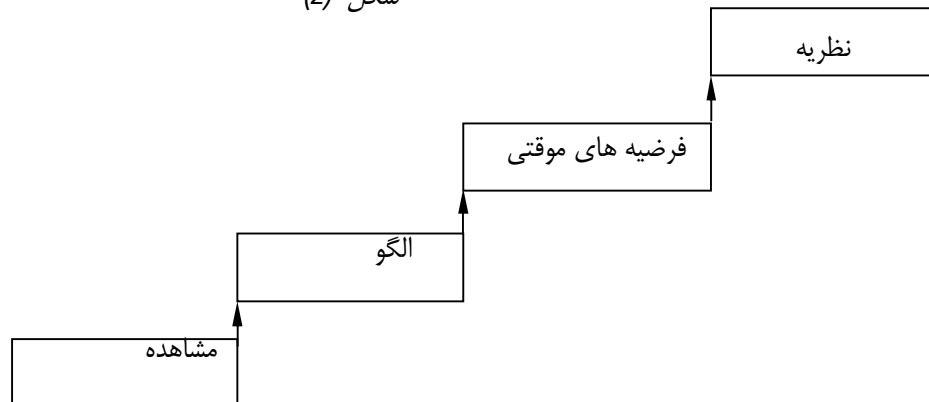
3. وظیفه فیلسوف ایضاح و تشریح است. بنابراین در فلسفه نمی‌توان درباره گزاره‌های صادق و یا کاذب حکمی صادر کرد.

4. علم دو منزلت یا مقام دارد: مقام گردآوری (کشف)¹ و مقام داوری (استدلال)². علم تجربی در هر دو مقام مبتنی بر استقراء³ است.

بدین ترتیب اثبات‌گرایان برای برش و دور انداختن آنچه به نظر آنها بافت‌های مرده یا بیمار می‌رسید (تصورات مستقر در سنت ایده‌آلیستی فلسفه آلمان) از دو ابزار جراحی: منطق و علوم محصل استفاده کرده‌اند و بنابراین اظهار می‌کنند که شناخت ما از حقایق از راه حواس بدست می‌آید و علم باید حسیات را وصف کند و فلسفه در این راه خادمه علم است. در نتیجه علم جهان را وصف می‌کند و حوزه معرفت یکسره در تصرف علم است.

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 عرضه رویکردی مبادرت می‌ورزند که براساس آن عملیات پژوهش علمی از پایین‌ترین سطح انتزاع آغاز و به سمت بالاترین سطح انتزاع حرکت می‌کند. این رویکرد را تراچیم⁴ (2004) تحت عنوان رویکرد از پایین به بالا⁵ معرفی می‌کند که در شکل 2 ترسیم شده است.

شکل (2)



¹ - Context of discovery
² - Context of justification
³ - Induction
⁴ - Trochim
⁵ - Bottom-up approach

براساس این نظریه در پژوهش‌های علمی فرضیه مقدم بر مشاهده وجود ندارد. در نتیجه سوالات پژوهشی جایگزین فرضیه می‌شود.

عقل‌گرایی انتقادی

این نظریه توسط کارل رایموند پوپر^۱ بنیاد نهاده شده است. در واقع می‌توان انتشار کتاب "منطق اکتشاف علمی" توسط پوپر را نقطه آغاز پیدایش این نظریه تلقی نمود. عقل‌گرایی انتقادی در حقیقت دیدگاه تغییر شکل یافته‌ای از عقل‌گرایی سنتی است. بدین معنا که همانند عقل‌گرایی سنتی تفکر و روش استدلال قیاسی برای دستیابی به شناخت، هسته مرکزی این نظریه را تشکیل می‌دهد. وجه تمایز این نظریه با عقل‌گرایی سنتی در این است که برای تجربه به عنوان وسیله ابطال^۲ فرضیه‌ها اهمیت قابل توجهی قائل است و بدین سان به پیروی از اثبات‌گرایان در این نظریه نیز بین دو مرحله، گردآوری و داوری تمایز قاطع نهاده شده است و به طرز نسبتاً معقولی دو فلسفه عقل‌گرایی سنتی و تجربه‌گرایی را به هم پیوند زده است (رفیع پور، 1377).

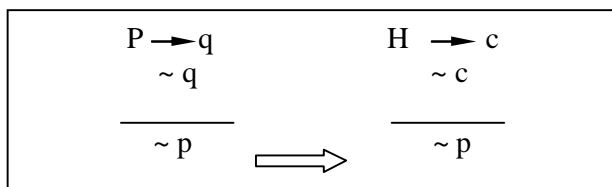
به طور کلی آموزه‌های اصلی عقل‌گرایی انتقادی را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

عقل‌گرایان بر این باورند که علم تجربی ضرورتاً علم استقرایی نیست. از این زاویه مساله دیوید هیوم تحت عنوان مساله استقراء^۳، 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 بسزایی برخوردار است. بنابراین اگر منطق ابطال جایگزین منطق اثبات شود، مساله استقراء حل می‌شود. بدین ترتیب با توسل به استدلال قیاسی، فرضیه‌هایی بدست می‌آوریم. فرضیه به نوبه خود پیشگویی را به دنبال دارد و پیشگویی یعنی خود را در معرض نقد خارجی قرار دادن و نقد خارجی به معنی درگیر شدن در تجربه 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.

^۱ - Popper, K.R.

^۲ - Falsification

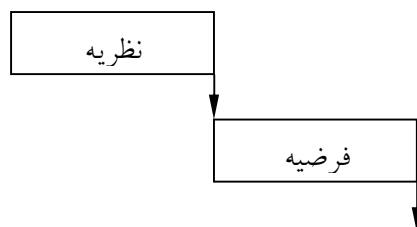
^۳ - Problem of induction



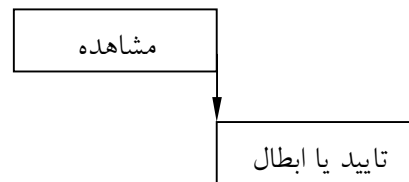
براساس این قانون امکان نقض فرضیه بوسیله تجربه فراهم می شود و در این صورت هم از قیاس استفاده می شود که نتایج آن ضرورتاً منطقی است و هم علم خاصیت تجربی بودن خود را حفظ می کند. این قانون، به قانون رفع تالی مشهور است. به عبارت دیگر قانون رفع تالی اساس آموزه های عقل گرایان انتقادی است. به تعبیر آنان قانون رفع تالی، منطق نظری علم است و در نتیجه هم در مقام گردآوری و هم در مقام داوری، نقشی برای استقراء قائل نیستند. به اعتقاد عقل گرایان انتقادی تجربی بودن گزاره ها از ابطال پذیری بالقوه شان قابل شناسایی است و پوپر این رای را تقویت کرد که منطق علم در اساس عبارت از ابطال حدس هاست (چالمرز، 1378 و پوپر، 1370).

در نتیجه روش علمی با استناد به نظریه عقل گرایی انتقادی، ناظر بر کوشش هایی برای آزمون فرضیه هاست و چنانچه فرضیه پیشنهادی قابل بررسی انتقادی نباشد از دیدگاه آنها غیر علمی تلقی می شود و چنانچه امکان بررسی انتقادی آن وجود داشته باشد، آن را به محک تجربه می گذاریم و در صورت ابطال آن راه حل دیگری آزمون می شود و چنانچه فرضیه در برابر انتقاد پایدار ماند، به طور موقت پذیرفته می شود، به نحوی که مجدداً مورد نقد قرار گیرد. همانطور که گذشت رویکرد اصلی عقل گرایان انتقادی به شناخت پدیده های جهان هستی، استدلال قیاسی است و با نظر به ماهیت این روش و نیز قانون رفع تالی می توان 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 پایین¹ یاد می کند. بر اساس این رویکرد پژوهشگر بر اساس یک چارچوب نظری مشخص فعالیت های پژوهشی خود را آغاز می کند و به تدریج از سطح مفهومی به سطح عملیات حرکت می کند. این روند در شکل (3) به تصویر کشیده شده است.

شکل (3)



¹ Top-down approach



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

نظریه‌های تفسیری

منظور از نظریه‌های تفسیری به جریان‌های فکری اطلاق می‌شود که از اواخر سده نوزدهم به منظور رویارویی با بن بست تجربه‌گرایی شکوفا شدند. معمار اصلی این نظریه‌ها را باید ویلهلم دیلتای¹ دانست که به زعم فروید نظریه پرداز مسلم علوم انسانی بوده است و همواره نیز خواهد ماند. تاثیر وی فقط مرحله‌ای از تحول نظریه‌ها نیست، بلکه تغییر جهتی حقیقی است. علاوه بر آنکه راه تازه‌ای بر روی تفکر فلسفی می‌گشاید، بحث مهمی را بر می‌انگیزد که هر روش‌شناس علوم انسانی از این پس باید برای خویش مطرح سازد. به عبارت دیگر دیلتای نخستین کسی است که در علوم انسانی معرفت‌شناسی مستقلی را بوجود آورد (ساروخانی، جلد سوم، 1377).

از بنیادی‌ترین دستاوردهای پیرامون نظریه‌های تفسیری، دیدگاه آنها پیرامون تفکیک علوم به علوم روانی و علوم طبیعی است. پیش از شکوفایی این نظریه‌ها، دانشمندان در صدد بودند تا علوم انسانی را به روش متداول در علوم طبیعی مطالعه کنند. به همین دلیل آگوست کنت قبل از طرح اصطلاح جامعه‌شناسی، فیزیک اجتماعی² را به جای آن نهاده بود. بطور کلی کلیه نظریه‌ها ی مقدم، به وجود پیکره‌ای به هم پیوسته³ در دانش اعم از علوم انسانی و طبیعی

¹ - Dilthy

² - Social Physic

³ - Integrated body

عقیده داشتند. با وجود این، به اعتقاد طرفداران نظریه‌های تفسیری تمایز علوم انسانی و طبیعی را با استناد به چند دلیل مشخص می‌توان توجیه کرد:

1. پدیده‌های طبیعی مستقل از اراده انسانها وجود دارند در حالیکه پدیده‌های انسانی تابع اراده آزاد انسان هستند.
 2. واقعیت‌های طبیعی و انسانی به یک شیوه قابل شناسایی نیستند. به عبارت دیگر واقعیت از یک سو به وسیله تجربه بیرونی و از سوی دیگر با اتکاء بر تجربه درونی قابل شناخت است. علوم انسانی ناظر بر فهم جهان 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 نظریه پردازان تفسیری بر درونی‌سازی متکی است و پژوهشگر در تفهم، به درون دنیای ارزشی و احساسات درونی افراد رسوخ می‌کند.
 3. علوم انسانی بر خلاف علوم طبیعی، اعم از اینکه موضوع پژوهش آن تربیت، سیاست و یا هر موضوع دیگری باشد جهانی شاعرانه را که بدست انسانی ساخته شده است نمودار می‌سازد.
 4. در علوم انسانی پژوهشگر در مقام انسان به مطالعه انسانهای دیگر می‌پردازد و این تجانس میان پژوهشگر و موضوع پژوهش از بسیاری جهات موجد تفاوت‌هایی در دو عالم معرفت طبیعی و انسانی خواهد بود.
 5. تجربه زیسته¹، آگاهی و منظومه‌های نهان² مختصات ممتاز انسانی هستند که به موجب آنها عمل انسانی را از پدیده‌های طبیعی متمایز می‌سازند و در نتیجه اقتضا می‌کند تا پژوهش‌های علوم انسانی به جای اتکاء به علیت متعارف طبیعی به فهم دنیای انسانی توسل جوید. بر همین اساس علوم انسانی مستلزم ملاحظه پدیده‌های زمان در شناسایی رفتار انسانی است و تصریح می‌شود که پدیدارهای انسانی در نوعی پیوستار و یا خط تسلسل قرار می‌گیرند و بدون توجه به پدیده‌های زمان فهم آن میسر نخواهد شد و بالاخره روان انسانی مشحون از انباشته‌های پیشین است و بدون توجه به آن درک درست 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 اقتضا می‌کند تا از هرگونه پیشداوری و یا پیشگویی به سبکی که نظریه پردازان عقل‌گرای انتقادی مطرح می‌کنند، پرهیز شود.

¹ - lived experience

² - Latent constellation

در نتیجه با اتکاء به سنت استقراء تاکید می‌کنند که فرضیه‌ها در برابری پژوهش تدوین، اصلاح و یا بازسازی می‌شوند. در نتیجه همانند اثبات گرایان از طرح فرضیه مقدم بر مشاهده استنکاف می‌ورزند، معذک رویکرد اثبات گرایان به مطالعات انسانی را به مشاهده پدیده‌های انسانی نفی می‌کنند و در نتیجه مشاهده مشارکتی¹ را برای فهم پدیده‌های انسانی جایگزین ابزارهای عینی اثبات گرایان می‌نمایند. در نتیجه رویکرد مورد وصف تراچیم تحت عنوان bottom-up approach با کیفیتی متفاوت با اثبات گرایان درباره نظریه‌های تفسیری نیز صدق می‌کند.

انتخاب گزارش‌های پژوهشی

کلیه گزارش‌های پژوهشی که در 5 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 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 نمود.

به طور کلی تعداد 23 گزارش پژوهشی از مهرماه سال 1378 تا مهرماه 1383 در شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان خراسان به تصویب رسیده است. این گزارش‌های پژوهشی به وسیله پژوهشگر با نظر به طبقه بندی² بسی و کانستبل (1997) به هشت مقوله اصلی به شرح زیر طبقه بندی شده‌اند. طبقه بندی بسی³ و کانستبل⁴ به این دلیل مورد استفاده قرار گرفت تا پژوهشگر از پیش داوری در قرار دادن هر گزارش پژوهشی در مقوله خاص پرهیز نماید. تمام 23 گزارش پژوهشی بر مبنای معیارهای مورد وصف در نظریه‌های روش‌شناسی نظیر استقراء گرایی، ابتناء بر عقل گرایی انتقادی و یا رویکرد تفسیری و در نتیجه کمیت گرایی در برابر کیفیت گرایی و تعهد و وفاداری به اصول اجرایی هر یک از این پژوهش‌ها، مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. با این وصف همه گزارش‌های مورد نظر جهت تحلیل دقیق برگزیده شدند بگونه‌ای که نماینده طبقات هشتگانه بسی و کانستبل باشند. با وجود این تصریح می‌شود که به دلیل محدودیت تعداد گزارش‌های پژوهشی از

¹ - Participative observation

² - Taxonomy

³ - Bassey

⁴ - Constable

داوری درباره گزاره اخیر استنکاف شده است. برای این گزارش‌ها سوالات مشخصی تدوین شده است و با اتکاء به این سوالات همراه برخی توضیحات انتقادی، تحلیل شده‌اند. قضاوت‌های دو متخصص روش‌شناسی با هم مقایسه شدند و روش‌شناس سوم داوری‌های مربوط به هر یک از معیارها را مرور نموده و وفاق کلی بدست آمده برای تفسیر و تدوین گزارش استفاده شده است¹.

جدول (1): تعداد و درصد گزارش‌های پژوهشی نسبت به کل گزارش‌ها بر اساس طبقه بندی بسی و کانستیل

مقوله	تعداد گزارش‌های پژوهشی	درصد
برنامه درسی	1	4/16
مدرسه / معلم / کودکان	11	45/83
تدریس / یادگیری	--	--
دولت	10	41/66
مقاطع تحصیلی	--	--
خارجی / تطبیقی	1	4/16
رشته‌ها	--	--
روش‌شناسی	1	4/16
سایر	--	--
جمع	24	100

مسائل روش‌شناختی مربوط به گزارش‌های پژوهشی

¹ - فهرست کامل گزارش‌های پژوهشی مورد بررسی در پیوست مقاله ارائه شده است.

از مجموع پژوهش‌های مورد بررسی فقط یک گزارش مربوط به پژوهش کیفی است که در دو مرحله به انجام رسیده است. این گزارش به تاریخچه آموزش و پرورش نوین در استان خراسان پرداخته است. از مجموع پژوهش‌های کمی نیز فقط یک پژوهش آزمایشی است که پژوهشگر در آن تاثیر 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 82-83 مورد مطالعه قرار داده است. در این پژوهش از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. معذک مولف تمایز میان انتخاب تصادفی¹ و گمارش تصادفی² را مورد نظر قرار نداده است و برای کنترل تاثیر متغیرهای ناخواسته صرفاً آورده است:

"براساس این طرح گروه‌های آزمایشی و گواه به روش تصادفی انتخاب و یکسان‌سازی شده‌اند و سپس یک پیش‌آزمون از هر گروه بعمل آمد، سپس مداخله (اجرای کلاس‌های آموزش خانواده) در گروه آزمایشی انجام و در پایان کلاس هم برای هر دو گروه پس‌آزمون اجرا گردید" (سوئدی، 1383).

یادآوری می‌شود که برای انجام این طرح 960 آزمودنی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند و صرفنظر از تعداد بسیار زیاد حجم نمونه که امکان کنترل تاثیر متغیرهای ناخواسته را دشوار می‌سازد، بحثی پیرامون کیفیت مداخله مطرح نشده است.

20 طرح پژوهشی باقی مانده روش‌های توصیفی از نوع پیمایشی، علی - مقایسه‌ای و یا همبستگی را به مورد اجرا گذاشته شده‌اند. با نظر به نظریه‌های روش‌شناسی می‌توان چنین استنباط نمود که تقریباً همه این پژوهش‌ها با رویکرد اثبات‌گرایی انجام شده‌اند و در نتیجه ضمن استفاده از الگوهای ریاضی متداول در پژوهش‌های علوم طبیعی، به سنت استقراء برای یافتن پاسخ‌هایی جهت سوالات پژوهش متوسل شده‌اند. منطبق این استنباط ناظر بر طرح سوالات پژوهش به جای تدوین فرضیه تحقیق و استفاده از ابزارهای عینی نظیر پرسشنامه بسته پاسخ می‌باشد. در نتیجه پژوهشگران تمام تلاش خود را معطوف کردند تا از یک سو داعیه اثبات‌گرایان در ارتباط با فرضیه‌های موخر 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 نمایند. همانطور که در تحلیل نظریه‌های روش‌شناسی تصریح شده است از دیدگاه پسا اثبات‌گرایان بویژه عقل‌گرایان انتقادی به

¹ - Random sampling

² - Random assignment

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 تا به جای منطق اثبات از منطق ابطال و به جای استقراء از استدلال قیاسی در پژوهش‌های علمی بهره گرفته شود. تحت چنین شرایطی از یکسو دشواری‌های مترتب بر مسأله استقراء منتفی خواهد شد و از سوی دیگر با تدوین فرضیه ابطال پذیر مقدم بر مشاهده، فرصت نقد بیرونی و درگیر شدن در تجربه عینی فراهم می‌آید. در نتیجه پژوهش علمی از یک سو از استدلال قیاسی بهره می‌گیرد و از سوی دیگر خود را درگیر در تجربه عینی می‌یابد و تحت چنین شرایطی است که می‌توان انتظار داشت که قواعد اولیه پژوهش علمی با اتکاء به الگوهای ریاضی در قلمرو علوم تربیتی رعایت شده است.

با وجود این‌انگه که از منظر طرفداران رویکرد تفسیری به این دسته از پژوهش‌ها نظر می‌افکنیم مجموعه‌ای از مغالطه‌های روش‌شناسی رخ می‌نماید، بر این اساس اسکات (1383) نه‌گونه مغالطه متداول در پژوهش تربیتی را به شرح زیر وصف می‌کند، سپس با نظر به این طبقه‌بندی فصل مشخصی از اثر خود را به رویکرد خاصی برای پژوهش تربیتی اختصاص می‌دهد که به منظور اجتناب از فرو افتادن در ورطه مغالطه‌های مورد وصف طراحی و تدوین شده‌اند.

1. مغالطه معرفتی¹: در پژوهش‌های تربیتی مبتنی بر الگو سازی 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.
2. مغالطه تجانس²: در این پژوهش‌ها اوصاف مفروض برای گروهی از افراد، قابل اطلاق به انسانهای دیگری تلقی می‌شود که مختصات آنها مورد بررسی قرار نگرفته است.
3. مغالطه علی³: در پژوهش‌های مبتنی بر الگو سازی ریاضی، الگوهای مشهود رفتار به عنوان صور علی در نظر گرفته می‌شوند. یادآوری می‌شود که طرفداران نظریه‌های تفسیری معتقدند که پدیدارهای 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.

¹ - Epistemic fallacy

² - Homogeneity

³ - Causal fallacy

4. مغالطه ذاتیگرا¹: در پژوهش‌های مورد نظر اغلب ظواهر با ذوات تلفیق می‌شوند و به عنوان همه آنچه که هست مورد استنباط واقع می‌شوند.
5. مغالطه دانش فارغ از ارزش²: 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.
6. مغالطه آینده‌نگری³: در پژوهش‌های مبتنی بر الگوهای ریاضی اغلب، نقطه نظرهای گذشته با نقطه نظرهای آینده تلفیق می‌شوند. با وجود این 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.
7. مغالطه تحویلی⁴: در پژوهش‌های اثبات‌گرایان مشخصات و صفات انسانها به متغیرهای بسیط خلاصه می‌شوند و تصور می‌شود که از ترکیب آنها می‌توان پدیدارهای انسانی پیچیده را شناخت.
8. مغالطه جبرگرایانه⁵: در این پژوهشها پژوهشگران تربیتی غالباً قدرت آگاهی و نیز اراده آزاد انسان را در توصیف‌های خود از فعالیت‌های تربیتی نادیده می‌گیرند.
9. مغالطه عمل‌گرایی⁶: برداشت پژوهشگران تربیتی طرفدار الگو سازی ریاضی از پژوهش به عنوان فعالیتی 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 اتکاء به نظریه‌های تفسیری، رویکردهای متداول تجربه‌گرایان و همسان‌سازی روش‌های پژوهش در قلمرو علوم طبیعی و انسانی را به چالش فرا می‌خوانند.

پژوهش‌های کمی و مسائل مربوط به کیفیت اجرای تحقیق

¹ - Essentialist fallacy
² - Value free knowledge
³ - Prospective fallacy
⁴ - Reductive fallacy
⁵ - Deterministic fallacy
⁶ - Pragmatism

مسائل مربوط به نمونه گیری

در تمام پژوهش های کمی تعدادی آزمودنی به عنوان حجم نمونه معرفی شدند، معذک 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 تصریح نشده است. به طور کلی حجم نمونه در پژوهش های مورد بررسی به دو صورت تعیین شده اند: گروهی صرفاً اعلام کرده اند که " 5 درصد از جامعه به عنوان نمونه انتخاب شدند" (فرخ رو، 1380) و دسته دوم بر استفاده از فرمول معینی تاکید کردند. معذک تصریح نشده است که فرمول مورد نظر برای تعیین حجم نمونه چرا و چگونه مورد استفاده قرار گرفته است. در نتیجه در هیچ یک از پژوهش های مورد بررسی بنیاد قابل دفاعی برای تعیین حجم نمونه عرضه نشده است و در نتیجه خاصیت معرف بودن¹ نمونه های مورد نظر از نظر حجم مورد تردید می باشد.

از سوی دیگر منطق زیربنایی شیوه نمونه گیری در گزارش های پژوهشی مورد بررسی نیز در حاله ای از ابهام باقی است. در هیچیک از پژوهش ها تصریح نشده است چرا از روش بخصوصی برای انتخاب آزمودنی های معینی استفاده شده است. صرفاً تصریح شده است که از "نمونه گیری خوشه ای" ، "طبقه ای متناسب" و یا "تصادفی ساده" استفاده شده است. اما به مفروضه های زیربنایی این شیوه ها و تناسب آن با الزامات پژوهش اشاره ای نشده است. در نتیجه خاصیت معرف بودن نمونه ها از حیث شیوه نمونه گیری نیز مورد تردید واقع می شود. اگرچه مباحث مربوط به تعمیم پژوهش های علمی ناظر به تعمیم آماری همراه با تعمیم نظری است. معذک با نظر به قواعد متداول در پژوهش های کمی می توان نتیجه گرفت که پژوهش های مورد بررسی از خاصیت تعمیم پذیری آماری برخوردار نیستند.

تناسب تعاریف سازنده (نظری) و عملیاتی و مولفه های اصلی ابزار پژوهش

متخصصان روش تحقیق در منابع مربوط تصریح کرده اند که تعاریف عملیاتی² که بر پایه تعاریف سازنده¹ پذیرفته شده از جانب محقق، منضم به ادله ای که برای این پذیرش اقامه می کند، بنا می شوند. به همین ترتیب لازم است ابزار گردآوری داده ها نیز با نظر به تعریف عملیاتی ارائه شده برگزیده و یا طراحی شوند (هومن، 1366).

¹ - representative

² - operational definition

از 21 گزارش پژوهشی کمی مورد بررسی 7 پژوهش فاقد تعریف سازنده (نظری) هستند. 14 پژوهش باقیمانده به رغم ارائه تعریف سازنده و تعریف عملیاتی، ارتباط میان آنها را با یکدیگر و نیز با ابزار گردآوری داده ها در پژوهش تصریح نکرده اند. به نحوی که به نظر می رسد صرفاً فضایی برای ارائه این تعاریف جهت تکمیل شکل گزارش پژوهشی از سوی پژوهشگران مطمح نظر قرار گرفته است.

روایی² و پایایی³ ابزار گردآوری داده ها

در پژوهش های مورد بررسی به روایی و پایایی ابزار گردآوری داده ها پرداخته شده است، معذک در همه موارد برای سنجش روایی به ارائه عبارتی کلیشه ای "از نظر متخصصان و خبرگان برای سنجش روایی پرسشنامه استفاده شده است" اکتفا شده است. فقط در یک مورد تصریح شده است که از روایی سازه استفاده شده است، اما کیفیت محاسبه آن را با نظر به روایی ملاکی شرح داده است:

"برای سنجش روایی پرسشنامه سبک مدیریت تعارض از روش تعیین همبستگی آزمون با آزمون دیگر استفاده شده است" (اشکان، 1382، 69).

در موردی دیگر به روایی محتوا ابزار گردآوری اطلاعات به شرح زیر اشاره شده است:

"محقق سعی کرده است از معرف سازی و تهیه سوالات مربوط به نگرش علاوه بر جلب موافقت داوران از طریق مطالعات و مصاحبه های اکتشافی حداکثر تلاش خود را در تامین روایی محتوایی به عمل آورد" (قاسم زاده مقدم، 1379، 154).

برای محاسبه پایایی ابزارها در دو پژوهش از شیوه آزمون - آزمون مجدد و در 17 گزارش دیگر از آلفای کرونباخ استفاده شده است. در هیچیک از گزارش های پژوهشی استدلالی مبنی بر اینکه تحت چه شرایطی و بر چه اساسی شیوه ای خاص برای تعیین میزان پایایی ابزار مورد نظر قرار گرفته اند، نیامده است. در مواردی، در مورد شیوه سنجش پایایی آمده است که از روش آزمون - آزمون مجدد، معذک پس از انجام تحقیق استفاده شده است،

¹ - constructive definition

² - Validity

³ - Reliability

"پایایی تحقیق از طریق آزمون مقدماتی و نهایی حاصل شده است. چون امکانات آزمون مجدد نبوده است، تعداد 50 پرسشنامه از کل پرسشنامه‌ها در مرحله اول با همان تعداد از پرسشنامه در مرحله نهایی (افراد در هر دو مرحله یکسان بوده‌اند) مقایسه شده است و ضریب همبستگی 0/85 میان نتایج حاصل از این دو مرحله نشان دهنده پایایی تحقیق است" (طلحان پور جواد آبادی، 1378، ص 36).

در دو گزارش باقی مانده پژوهشگران میان روایی ابزار گردآوری داده‌ها و روایی طرح تحقیق تمایز قائل نشده و در نتیجه به ارائه 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، 1378، ص 62).

در حالیکه در تنها طرح آزمایشی مورد استفاده به هیچ‌روی اشاره‌ای به روایی درونی نشده است.

ملاحظات مربوط به مطالعه پیشینه

پژوهشگران بر این باور بودند که مرور نوشتارها و پیشینه پژوهش لازم است به صورت توصیفی، تحلیلی و انتقادی تدوین شود تا از یک سو امکان فهم دانش گذشته را میسر سازد، از سوی دیگر نقاط قوت و ضعف آنها را نیز تصریح نماید تا مبنای استواری را برای پژوهش جدید فراهم سازد (فتاحی، 1377). در گزارش‌های پژوهشی مورد بررسی تقریباً همه پژوهشگران از رویکرد توصیفی استفاده کرده‌اند و مبنای مشخصی را برای انتزاع یا تدوین چارچوب نظری پژوهش مورد مذاقه قرار نداده‌اند. حتی در مواردی که به مبنای نظری اشاره شده است، صرفاً به ارائه عباراتی مبهم نظیر عبارت زیر اکتفا شده 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 برای پیش‌بینی و تبیین متغیر ترک تحصیل شایسته است ترکیبی از چند متغیر پیش‌بین که با متغیر ترک تحصیل همپوشی داشته باشند براساس مطالعات انجام گرفته مورد استفاده قرار گیرند" (خانمی، 1378، ص 28).

ملاحظات روش‌شناختی در گزارش پژوهشی کیفی

همانطور که گذشت فقط یک پژوهش کیفی از مهرماه سال 1378 تا مهرماه سال 1383 به تایید شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان خراسان رسیده است. این پژوهش در دو مرحله اجرا شد. معذک لازم است تصریح شود که در مرحله دوم صرفاً اطلاعات راجع به آموزش و پرورش شهرستان‌های استان خراسان جمع‌آوری و ارائه شده است. این پژوهش پیرامون تاریخچه آموزش و پرورش نوین استان خراسان با استفاده از روش تاریخی صورت پذیرفته است. معذک قواعد اولیه مربوط به روش تاریخی بویژه برای نقد درونی¹ و نقد بیرونی² اسناد و مدارک جمع‌آوری شده مورد استفاده قرار نگرفت. به عبارت دیگر در گزارش مورد نظر، روش گردآوری، نقد و تحلیل داده‌ها تشریح نشده است. درحالی‌که در پژوهش تاریخی فرض بر این نیست که باقی مانده 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 ذلن (1373) تاکید می‌کنند: تحقیقی که بر منابع غیر معتبر 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 به بررسی زمان، مکان تالیف سند، بازیابی زبان و شکل اصلی بکار رفته توسط مولف را مدنظر دارد. نقد درونی به تعیین معنی و معتبر بودن داده‌ها در سند می‌پردازد. (کوهن، 2000، بالدبی و ذلن، 1373، بست، 1366، دلاور، 1374 و آری، جیکویز و رضویه، 1380)

بحث و نتیجه‌گیری

لازم است سه محدودیت اصلی را قبل از نتیجه‌وصف کنیم.

1. 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 ما را به نتایج دیگری هدایت کند. با وجود این

¹ - internal criticism

² - external criticism

می توان تاکید کرد که نتایج این بررسی می تواند تصویری کلی از گزارش های پژوهشی انجام شده در کشور را به نمایش گذارند.

2. 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 بکارگیری نظر دو پژوهشگر دیگر تا حدی کنترل شده است. بویژه که هر یک از این دو پژوهشگر واجد دیدگاه فلسفی متفاوتی هستند.

3. نکته قابل ذکر دیگر اینست که بالقوه این تورش ممکن است هنگام مطالعه داده های مورد نظر در گزارش ها پدیدار گردد. پژوهشگر به آنچه در گزارش آمده است اعتماد کرده است. با وجود این ممکن است پژوهشی با کیفیت بسیار بالا، به صورت بد و نادرست گزارش شده باشد و یا پژوهشی ضعیف، به عکس خوب گزارش شده باشد.

با این اظهار، آیا می توان درباره کیفیت روش شناسی این گزارش های پژوهشی اظهار نظر کرد؟ اگرچه به نظر می رسد این کار با دشواری هایی همراه باشد، معذک می توان پیشنهاداتی را در ارتباط با نقصان های احتمالی موجود در گزارش های بررسی شده ارائه نمود. این پیشنهادها یا نتایج مقدماتی اینست که تعداد قابل توجهی از گزارش های پژوهشی درجه دوم (در میان گزارش های بررسی شده) با نظر به مسائل روش شناسی موجود است که بواقع نمی توانند سهمی در بهسازی عمل آموزش و پرورش داشته باشند.

گرایش های نگران کننده ای در اکثر گزارش های بررسی شده وجود دارد و می توان منطقاً نتیجه گیری کرد که مشرب مهم و نافذ در تحقیقات تربیتی نظریه اثبات گرایی است.

تاکید می شود که پیرامون مباحث مربوط به روش، بسیاری از یافته ها در بسیاری از گزارش ها با جزئیات دقیق ارائه نشده اند و ما می توانیم همونوا با هارگریوز (1996) اظهار کنیم که پژوهش های تربیتی اغلب (به استثناء موارد محدود) به تناسب با عمل توجهی ندارند و این از ضعف پژوهش های تربیتی حکایت می کند. اگر پژوهش مشابهی در سطح گسترده در چارچوب طرح پژوهشی در کشور صورت بگیرد می تواند سهم مهمی در شناسایی وضع موجود گزارش های پژوهشی و یافتن راه حل های احتمالی به دست دهد.

بازه زمانی مورد نظر و اعتبارات تحقیقی دلیل عمده محدود کردن این پژوهش به استان خراسان از حیث قلمرو اجرا و به موضوع روش شناسی از حیث محتوا بوده است.

می توان تیم پژوهشی گسترده تری را برای بررسی کیفیت جامع پژوهش های انجام شده در کشور و نیز مقالات پژوهشی منتشره در نشریات علمی رشته های علوم تربیتی تشکیل داد و بدین ترتیب از یک سوی تورش مورد وصف در تفسیر نتایج را کنترل کرد و از سوی دیگر علاوه بر توضیحات کمی، دآوری های کیفی درباره تحقیقات تربیتی عرضه نمود. این پژوهش می تواند گستره گزارش های پژوهشی منجمله در مباحث مربوط به روش را در برگیرد و در نتیجه تصویری دقیق در اختیار سیاستگذاران آموزش و پرورش کشور قرار دهد.

منابع

- آری، دانالد، لوسی چسر جیکوبز و اصغر رضویه (1380): روش تحقیق در تعلیم و تربیت، ترجمه وازگن سرکیسیان، مینو نیکو و ایما سعیدیان، تهران: مرکز تحقیقات و مطالعات سنجش برنامه ای صدا و سیما.
- احمدی، بابک (1378) ساختار و تاویل متن، تهران، نشر مرکز.
- اسکات، دیوید (1383): رئالیسم و پژوهش تربیتی؛ چشم اندازها و امکانات نوین، ترجمه بختیار شعبانی ورکی و محمد رضا شجاع رضوی، تهران: انتشارات
- بانکی، فرزین و کارل رته، فردریش (1378): مقدمه ای بر روش های تحقیق در تعلیم و تربیت، ترجمه احمد علی حیدری و سید حسن میرلوحی، تک نگاشت 25، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- بست، جان (1366): روش های تحقیق در علوم تربیتی، ترجمه حسن پاشا شریفی و نرگس طالقانی، تهران: انتشارات رشد.
- پوپر، کارل ریچارد (1370): منطق اکتشاف علمی، ترجمه احمد آرام، تهران: انتشارات سروش.
- چالمرز، آلن ف (1378): چپستی علم؛ درآمدی بر مکاتب علم شناسی فلسفی، ترجمه سعید زیبا کلام، تهران: انتشارات سمت.
- دآوری، رضا (1374): هرمنوتیک و فلسفه معاصر، نامه فرهنگ، شماره 2، سال پنجم.

- دلاور، علی (1374): مبانی نظری و علمی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، تهران: انتشارات رشد.
- دهن، ون و بالدبی، دئو (1373): مبانی پژوهش در علوم تربیتی و سایر زمینه های وابسته، ترجمه جعفر نجفی زند. تهران: انتشارات قومس.
- رفیع پور، فرامرز (1377): کند و کاوها و پنداشته ها؛ مقدمه ای بر روش های شناخت جامعه و تحقیقات اجتماعی، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- ساروخانی، باقر (1377): روش های تحقیق در علوم اجتماعی، جلد دوم. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- فتاحی، رحمت الله و پریخ، مهری (1377): رهنمودهایی برای نگارش؛ مرور نوشتارها و پیشینه پژوهش در حوزه های علوم انسانی و اجتماعی. فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی، تهران: دانشگاه الزهراء، سال هشتم، شماره 28، ص ص 80 - 62.
- مگی، براین (1378) مدات اندیشه، ترجمه عزت الله فولادوند، تهران ، انتشارات طرح نو.
- هومن، حیدر علی (1366): پایه ای پژوهش در علوم رفتاری، تهران: نشر سلسله.

- *Bassey, M. (1996), We are specialists at pursuing the truth, Times Educational Supplement, Nov. 22nd.*

- *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), Handbook in Social Philosophy, New York, Mcmillan.*

Budge, D. (1996), A Cosy World of Trivial Pursuits?, Times Educational Supplement, June. 28th.

- *Cohen, L. and Manion, L. (2000), Research Method in Education, London, RoutledgeFalmer.*

- *Hargreaves, D. (1996), Teaching as a Research-based Profession; Possibilities and Prospects, The Teacher Training Agency Annual Lecture 1996, mimeo.*

- *Oldroyd, 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), Educational 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 گزارش های پژوهشی مصوب شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان خراسان از مهر 1378 تا مهر 1383 که برای تدوین این مقاله مورد بررسی قرار گرفته اند به شرح زیر می باشند:

1. آهنچیان، محمد رضا (1382): رابطه دانش مدیریتی مدیران با اثربخشی و سلامت سازمانی مدارس متوسطه شهر مشهد.
2. آهنچیان، محمد رضا (1379): برابری فرصت های آموزشی در مناطق مرزی و غیر مرزی استان خراسان.
3. احدی، حسین (1378): بررسی مقایسه ای میزان افسردگی، اضطراب و عوامل موثر بر آنان در دانش آموزان دبیرستانی شبانه روزی و غیر شبانه روزی استان خراسان.
4. اشکان، مریم (1382): بررسی رابطه میان بهره عاطفی و سبک مدیریت تعارض مدیران مدارس استان خراسان.
5. پور افشاری، احد (1380): بررسی روش های نظارتی مدیران از دیدگاه معلمان و رابطه آن با اثربخشی مدارس.
6. جلیلی، فرخ رو (1380): بررسی میزان ناتوانی های یادگیری دانش آموزان مقطع تحصیلی ابتدایی و میزان آگاهی و شناخت آموزش و پرورش در سال تحصیلی 80 - 79.
7. حسنی، غلامرضا (1379): میزان و علل ناهنجاری های اجتماعی دانش آموزان مقطع راهنمایی و روش های مقابله با آنها.

8. حیدری چروده، مجید (1380): بررسی میزان و علل ناهنجاری های اجتماعی دانش آموزان دوره های راهنمایی شهرهای خراسان.
9. حیدری چروده، مجید (1383): بررسی تطبیقی آگاهی ها، نگرش ها و رفتارهای دانش آموزان در زمینه بهداشت مدارس دارا و فاقد مربی بهداشت در سطح شهر مشهد.
10. خانی، علی (1378): بررسی وضعیت و پیش بینی ترک تحصیل دانش آموختگان پایه پنجم ابتدایی در مناطق روستایی شهرستان قوچان.
11. سوئدی، زهرا (1383): بررسی تاثیر کلاس های آموزش خانواده بر آگاهی، نگرش و عملکرد والدین نسبت به مسائل آموزشی، فرهنگی و تربیتی فرزندان در سه دوره دبستان، راهنمایی و متوسطه شهر مشهد.
12. صارمی، علی اکبر (1382): بررسی سلسله مراتب ارزش های دانش آموزان دوره متوسطه استان خراسان و رابطه آن با انتخاب گروه مرجع در سال تحصیلی 82 - 1381.
13. طحان پور جواد آبادی، حمید (1378): میزان آشنایی دبیران تعلیمات اجتماعی، علوم تجربی و ریاضی با اهداف این کتابها در مقطع راهنمایی نواحی مشهد.
14. عظیمی، مژگان (1378): نظرسنجی از اولیاء پیرامون انتظار از مدرسه.
15. فرح دوست، فرشته (1380): بررسی انتظارات معلمین در مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه نواحی هفتگانه مشهد از آموزش و پرورش در سال تحصیلی 80 - 1379.
16. فیاض، محسن (1378): ارتباط قد و وزن دانش آموزان 9 تا 18 سال پسر و دختر در استان خراسان با تست های اصلاح شده ایفرد.
17. قاسم زاده، مرضیه (1379): سنجش نگرش دانش آموزان دوره متوسطه شهر مشهد نسبت به درس دینی و قرآن و عوامل موثر بر آن.
18. قدیمی، ملک محمد (1380): بررسی رابطه بین سبک مدیریت مسئولان اجرایی اداره کل آموزش و پرورش خراسان و نگرش کارکنان نسبت به آنها.
19. کرد نوقابی، رسول (1379): هنجاریابی پرسشنامه خلاقیت رندسیپ در مورد مدیران مدارس استان خراسان.

20. متولی حقیقی، یوسف (1381): تاریخچه آموزش و پرورش نوین خراسان، جلد (1).
21. متولی حقیقی، یوسف (1383): تاریخچه آموزش و پرورش نوین خراسان، جلد (2).
22. مسعودی فر، احمد رضا (1379): نگرش کارکنان اداری، مدیران و معلمان شهر مشهد نسبت به مدارس غیر انتفاعی و عوامل موثر بر آن.
23. نامی، علی اصغر (1378): بررسی عوامل موثر بر الگو پذیری نوجوانان دانش آموز پسر شهر مشهد.

The Quality of Educational Research in Iran: A Critique of Methodology

Bakhtiar shabani Varaki (Ph.D.)
Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran
Email: bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

Abstract

Hargreaves (1996) sparked off debate with his comment criticising educational research for being poor value for money, remote from educational practice and often of indifferent quality. This research set out to examine a small part of educational research report in Iran, Khorasan, to clarify the extent to which some of this criticism could be justified. However, this paper focuses on methodological problem of educational research to provide a snapshot of such research for policy makers as well as the interested lay person. 23 educational research reports were selected to ensure that they were representative of at least a significant strand of educational research in Khorasan. From the analysis of this 23 reports the following major theme emerged as worthy of presenting: Methodological Issue; this largely focused on problems arising from the conduct of quantitative and qualitative method in educational research in Khorasan. Other issues concerning methodology arose around the presentation of researches including the lack of reporting of sample size and method of sample selection in detail and so on. In terms of the 23 research reports, all of them highlighted as not satisfying criteria of scientific research method. This conclusion may be disturbing, in particular in terms of the general health of educational research council, in Khorasan, and its potential influence in terms of the training and education of future teachers. All researches discussed here have been accepted through the academic refereeing process, and questions are raised as to whether this process is working adequately, and what can be done about it.