

## رنالیسم استعلایی و ثنویت کاذب در پژوهش تربیتی

دکتر بختیار شعبانی ورکی\*

### چکیده

هدف از این مقاله اشاره به دشواری هایی است که در پیوند با روش های پژوهش در آموزش و پرورش مطرح شده اند. این دشواری ها توسط برو، پرینگ، بارت و همسرلی مفهوم سازی شده، اما مولف این مقاله کانون توجه خود را بر ثنویت کاذب مورد نظر پرینگ معطوف کرده است. برای مواجهه با مساله ثنویت کاذب دو رویکرد پراگماتیک و پارادایمیک مورد بررسی قرار گرفته اند و مولف این نوشتار ضمن اتخاذ موضع پارادایمیک، نظریه رنالیسم استعلایی را بعنوان بدیلی مناسب برای حمایت از پژوهش علمی در قلمرو آموزش و پرورش معرفی نموده است. چنین اقدامی با این استدلال همراه شده است که روش علمی پژوهش در علوم تربیتی باید بر یک نظریه فلسفی مبتنی باشد. این نظریه فلسفی (رنالیسم استعلایی) به امکان دستیابی به شناخت مطلق پدیدارهای تربیتی متعهد نیست و می تواند به عنوان شالوده نظری روش علمی در علوم تربیتی مورد مذاقه قرار گیرد. بدین ترتیب با استناد به مباحث مطروحه، مفاهیم ساختار و فاعلیت و نیز با نظر به موضع رنالیسم استعلایی، رویکرد پاراکمیت گرایی، به منزله راهی برای حل مساله ثنویت کاذب پیشنهاد شده است.

کلیدواژه‌ها: فلسفه تربیت، رنالیسم استعلایی، ثنویت کاذب، رویکردهای کمی و کیفی، دانش مطلق، روشهای تجربی تحقیق، رویکرد پاراکمیت گرایی

\*. استاد فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران (bshabani@ferdowsi.um.ac.ir)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۱/۳۰ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸۶/۲/۵ تاریخ تصویب مقاله: ۱۳۸۶/۷/۲۵

## مقدمه

امروزه پژوهش های تربیتی نقش بسیار تعیین کننده ای در بهبود عملکرد مدارس، معلمان و سایر کنشگران تربیتی دارند. در دو دهه گذشته مقاله های فراوانی در نشریات تربیتی منتشر شده اند که برخی از این مقاله ها مبنایی برای اصلاحات تربیتی در بسیاری از کشورها شده اند (تولی، ۱۹۹۸). با وجود این هنوز چالشی جدی میان متخصصان تعلیم و تربیت در باره اعتبار این مقاله ها وجود دارد (بدلی، ۲۰۰۳). در نتیجه پژوهش های تربیتی در جهان به شدت مورد انتقاد قرار گرفته اند و چنین استدلال می شود که این پژوهش ها به سوالی که دولت ها و سیاست گزاران مطرح می کنند پاسخ نمیدهند، سهمی در بهسازی فعالیت های حرفه ای ندارند، مجموعه ای از مطالعات موردی محدود به وضعیت خاص و بی ارتباط با یکدیگر را در بر می گیرند و اغلب بنا به دلایل نشر و زبان غیر قابل دستیابی هستند (تولی، ۱۹۹۸، پرینگ، ۲۰۰۰a).

پژوهشگران برای این دشواری ها دلایلی را ذکر کرده اند که بدلی آنها در چهار دسته، ثنویت کاذب، تفوق کاذب، اطمینان کاذب و انتظارات کاذب طبقه بندی کرده است. ثنویت کاذب ناظر بر انفکاک است که پژوهشگران اثبات گرا را از پژوهشگران سازنده گرا، با قید این مطلب که اثبات گرایان به واقعیتی عینی قائلند و سازنده گرایان ادعا می کنند که واقعیت یک سازه اجتماعی است، متمایز می سازد. بر اساس این دلایل، از یک سو سیاست گزاران طالب علم تدریس و یا علم مدیریت مدرسه هستند که دقیقاً نشان دهند که برای دستیابی به استاندارد ها چه باید کرد. از سوی دیگر عده ای بر این باورند که چنین طرز تلقی ناشی از باورهای نادرست در باره یافته هایی است که پژوهشگر باید عرضه نماید. این محققان معتقدند ماهیت پدیدارهای تربیتی به نحوی است که امکان چنین تبیینی را بدست نمی دهد. بنابراین پژوهشگر ناگزیر است ویژگی های منحصر به فرد هر موقعیتی را مطالعه کند تا بتواند آن را درک کند. این تقابل نظری امروزه به دوگانگی روش کمی و کیفی پژوهش انجامید (بدلی، ۲۰۰۳). پژوهش کمی خواستار ارائه تعریف دقیق و روشن اصطلاحات و تولید فرضیه هایی است که بتوان آن ها را از راه تجربه آزمود و نیز طالب استفاده از خاصیت قیاس پذیری و دقت ریاضی است و پژوهش کیفی نافی همه اینهاست. کتاب ها و رساله های بی شماری در علوم تربیتی و رشته های وابسته نگاشته شده اند که این دو روش را از هم متمایز کردند و پژوهشگر یا نویسنده این آثار، خود را متعهد به یکی از آن معرفی کرده است. بنابراین روش کمی و کیفی کرارا در تقابل با یکدیگر مطرح نظر قرار گرفتند و همواره به پارادایم و معرفت شناسی متفاوتی استناد می کنند. تمایز میان این دو روش با نظر به زبان و یا ساختار منطقی متفاوتشان در ملاحظه عینیت در برابر ذهنیت، واقیت در برابر واقعیت های چند

گانه، حقیقت در برابرجماع یا هم‌رایی، دانش در برابر عقیده، جنبه تعمیمی در برابر خاصیت تفریدی و نظایر آن بیشتر می‌شود (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵). گرایش به متماز کردن روش‌های مورد نظر به ثنویت دکارتی اشاره دارد که اگرچه قابل فهم است اما نادرست بنظر می‌رسد. در چنین وضعیتی با تأکید بر یک جنبه خاص، جنبه دیگر از نظر دور می‌ماند. بنابراین پژوهش تربیتی تحت تأثیر کسی که نظریه در باب آن تدوین و ارائه می‌کند قرار گرفته و اغلب گرفتار ثنویت کاذبی می‌شود که دیویی (۱۳۳۹) آن را مطرود می‌شمارد. با نظر به این مقدمات و دشواری‌های که از این دوگانگی روش‌ها ناشی می‌شود لازم است پژوهشگران به دنیای زندگانی واقعی رجوع کنند که قاعدتا در تقابل با انتظارات و خواسته‌های سیاست‌گذاران، و کنشگران حرفه‌ای نیست و بلکه آنها را در نظر می‌گیرد و خود را معاف از این خواسته تلقی نمی‌کند. پژوهش ترکیبی در نتیجه تلاش متخصصان روش‌شناسی برای مواجهه با این دشواری‌ها به منصفه ظهور رسیده است. با وجود این، نگارنده این مقاله بر این باور است که این مواجهه با نظر به نسبت میان نظریه‌های روش‌شناسی و روش پژوهش میسر می‌شود و بنا بر این تصریح می‌کند که برای ملاحظه این ارتباط نیز دیدگاه‌های معارضی وجود دارد. طرفداران دیدگاه پارادایم‌تیک بر این باورند که مواضع یا پارادایم‌های معرفت‌شناختی خاصی در پیوند با روش‌های کمی و کیفی پژوهش وجود دارند که به نحوی دقیق این روش‌ها بدان وابسته‌اند. در مقابل پراگماتیست‌ها بر این باورند که ارتباط ناگسستنی میان پارادایم‌ها و روش پژوهش وجود ندارد. بنابراین آنها معتقدند که تأثیر متقابلی بین دیدگاه‌ها وجود دارد و می‌توان متناسب با موقعیت‌ها از تلفیق دیدگاه‌های متفاوت به مناسب‌ترین نتیجه نائل آمد (، ۲۰۰۶). اگرچه ممکن است بین این دو دیدگاه متفاوت بتوان مواضع متعادل‌تری را بازشناسی کرد، معذالک مولف این مقاله بازاندیشی در این دو موضع نظری را در کانون توجه قرار داده است و ضمن تصریح دشواری‌های مترتب بر موضع پراگماتیک و روش پیشنهادی آنها - روش ترکیبی - و با اتخاذ موضع پارادایم‌تیک و تعهد به نظریه رنالیسم استعلایی<sup>۱</sup>، به اصولی اشاره می‌کند که با نظر به آنها می‌توان چنین استدلال کرد که پژوهشگر تربیتی می‌تواند با ابتناء بر این موضع فلسفی خاصیت علمی علوم تربیتی را حفظ نموده و در عین حال صورت تناقض‌نمای رابطه روش کمی و کیفی را تعدیل نماید. لازم است تصریح شود که چنین پژوهشگری به منطق ریاضی اتکا می‌کند و از ریاضیات کلاسیک جدا شده و خود را متعهد به بکارگیری مفاهیمی می‌بیند که از منطق جدید انتزاع شده‌اند. در نتیجه صورت سستی پژوهش کمی که منبث از رنالیسم خام است و نیز موضع نسبیت‌گرایی افراطی را مورد تجدید

---

## 1. transcendental realism

نظر قرار داده و با اتصاف به اصولی معین به ارائه طرحی برای انجام پژوهش های تربیتی مبادرت می ورزد که از یک سو ناظر بر برخی از اصول رئالیسم جدید پیشنهادی پرینگ است و از سوی دیگر متضمن قضایای جدیدی است که بموجب آن می توان طرحی تازه برای روش پژوهش در علوم تربیتی وضع نمود.

### عوامل موثر در بحران در پژوهش های تربیتی

همانطور که پیشتر بدان اشاره شد پژوهش تربیتی در وضعیت بحرانی است. بررسی ها حکایت می کنند که این بحران ها تحت تاثیر چهار عامل اصلی بوجود آمدند. نخست اینکه بر اساس نظر پرینگ (۲۰۰۰a) ثنویت کاذب<sup>۱</sup> بین دانشمندان و سازنده گرایان پدیدار شده است. دوم اینکه برو (۲۰۰۱، ۷) این بحران ها را با نظر به رجحان کاذب<sup>۲</sup> مطمح نظر قرار می دهد. وی این عامل را در پژوهشی که با رویکرد عینیتگرا و تحت حمایت دولت انجام شد، بدست آورد. سوم، بارنت (۲۰۰۰) قطعیت کاذب<sup>۳</sup> را به منزله عامل موثر در این بحران معرفی می کند و چنین استدلال می کند پژوهشگران اغلب در مواجهه با جهان متغیر و بسیار پیچیده مرتکب خطا می شوند و بجای استفاده از روش علمی، به وضعیتی ارتجاعی رو می آورند تا به ساحل آرام یک پارادایم مسلط نائل آیند. همرسلی (۲۰۰۲) بحران در پژوهش های تربیتی را نتیجه تنش میان انتظارات کاذبی<sup>۴</sup> تلقی می کند که به خواسته دولت و مراکز تامین کننده بودجه پژوهش اشاره دارد به نحوی که آنها طالب دستیابی به راه حل های سریع الوصول و مبتنی بر شواهد عینی برای مسائل تربیتی هستند در حالیکه درعمل پیشنهادهای موقتی و تاحدی متواضعانه ای از طریق پژوهش های تربیتی بدست می آیند. در این پژوهش عامل نخست، ثنویت کاذب، تجزیه و تحلیل می شود، آنگاه دو موضع پراگماتیک و پارادیمیک برای مواجهه با این عامل مورد بررسی قرار می گیرد.

### دیدگاه پرینگ در باره ثنویت کاذب در پژوهش تربیتی

پرینگ ثنویت کاذب در پژوهش تربیتی را به منزله عاملی برای جداسازی هستی شناختی و معرفت شناختی تلقی می کند که اغلب به جداسازی پژوهش های کمی و کیفی می انجامد (پرینگ a، ۲۰۰۰، ۴۵). این اقدام در واقع ناظر به جدا سازی دیدگاه های دانشمندان و سازنده

- 
1. false dualism
  2. false primacy
  3. false certainty
  4. false expectations

گرایان است که دانشمندان واقعیت را امری عینی تلقی می کنند و سازنده گرایان واقعیت را به منزله یک سازه اجتماعی در نظر می گیرند. دانشمندان بر این باورند که پژوهشگر و پژوهیده مستقل از یکدیگرند در حالیکه سازنده گرایان این استقلال را نفی می کنند و مدعی هستند که یافته های پژوهشی بیش از آنکه توسط پژوهشگر کشف شوند، بوسیله وی تولید می شوند. از دیدگاه دانشمندان حقیقت ناظر به انطباق یافته های پژوهشگر با واقعیت عینی موجود در جهان خارج است، در حالیکه سازنده گرایان بر این باورند که حقیقت ناظر به توافق پژوهشگران است (بدلی، ۲۰۰۳). در واقع مقایسه دیدگاه های دانشمندان و سازنده گرایان به تقابل دیرینه تجربه گرایی در برابر صورت گرایی اشاره دارد که اولی نظریه مطابقت و دومی نظریه توافق را را معیار اعتبار شناخت تلقی می کند. پرینگ تصریح می کند که در باره پارادایم علمی به منزله رویکردی به پژوهش در تعلیم و تربیت ابهاماتی وجود دارد که به موجب آن عمل تربیتی نمی تواند موضوع علم در نظر گرفته شود (پرینگ a، ۲۰۰۰، ۳۳). بدلی از این تلقی بهره می گیرد و آن را مجوزی برای ترکیب رویکرد های کمی و کیفی در پژوهش تربیتی و راهی برای حل مناقشه ثنویت کاذب در نظر می گیرد (بدلی، ۲۰۰۳). در حالیکه پرینگ بطور صریح با رویکرد تلفیقی و گزینشی روش، مخالفت می کند و تاکید می کند که این رویکرد نباید در پژوهش های علمی بکار گرفته شود (پرینگ a، ۲۰۰۰).

بنابراین همانطور که گذشت بحران در پژوهش تربیتی تحت تاثیر چهار عامل رخ داده است که نخستین آنها، ثنویت کاذب، مورد نظر پرینگ، است که با توجه به دو پارادایم اثبات گرایی و سازنده گرایی، لاجرم باید به عنوان دو رویکرد رقیب در پژوهش تربیتی مورد استفاده قرار گیرند.

### بحران در پژوهش تربیتی و مواضع نظریه پردازان روش شناسی

امروزه متخصصان روش شناسی اتفاق نظر دارند که اگرچه گرایش به جداسازی دو رویکرد کمی و کیفی به موجب شالوده نظری آنها قابل درک است، اما این تفکیک دشواری هایی را بدنبال دارد که به موجب آنها پژوهشگران مختلف با خطاهایی مواجه می شوند که سرانجام شناخت پدیدارهای تربیتی را تحت تاثیر قرار میدهند. از سوی دیگر پژوهش تربیتی انعکاسی از فعالیت کسانی است که در باره آن نظریه پردازی می کنند و یا این پژوهش ها با تعهد به این نظریه ها شکل می گیرند و بنابراین نظریه پردازان پژوهش های تربیتی را بدین نحو تحت تاثیر قرار می دهند. به اعتقاد دیویی (۱۳۳۹) ثنویت مورد وصف در پژوهش تربیتی اغوا کننده است و او تقابل

ذهن و بدن، نظریه و عمل، سازوکارهای فیزیکی و هدف های آرمانی را بطور آشکار رد می کند. به اعتقاد وی این دوگانگی ها زمینه ساز ظهور معیاری قاطع برای تمایز ذهن و دنیای واقعی است.

با نظر به جنبه اغواگر تفکیک روش کمی از روش کیفی ضرورت دارد کلیه پژوهش های تربیتی کانون توجه شان را به جهان زندگانی واقعی معطوف سازند. توجه به جهان زندگانی واقعی اجتناب ناپذیر است اگرچه داوری در باره آنها ممکن است توسط افراد مختلف اعم از سیاست گزاران، متخصصان و یا کسانی صورت پذیرد که حمایت مالی پژوهش را بعهده دارند.

در این مقاله تصریح می شود که روش های متنوعی برای ملاحظه ارتباط روش شناسی و پارادایم های فلسفی وجود دارد. طرفداران دیدگاه پارادایمیک<sup>۱</sup> به مواضع معرفت شناختی و یا پارادایم های متقابلی اشاره می کنند که روش های پژوهش کمی و کیفی به شدت به یکی از آنها مربوط می شوند. به عبارت دیگر روش های کمی از موضعی معرفت شناختی متفاوت از موضع معرفت شناختی رویکرد های کیفی، سرچشمه گرفته اند و این پیوند وثیق میان نظریه و روش راجع به مواضع جدید نیز صدق می کند. از سوی دیگر پراگماتیست ها ارتباط میان پارادایم و روش را انکار می کنند. آنها معتقد به تاثیر دوجانبه نظریه و روش هستند و تصریح می کنند که تلفیق دیدگاه های متفاوت در بسیاری از شرایط می تواند به بهترین نتیجه منتهی شود.

## دیدگاه پراگماتیک<sup>۲</sup>

در دهه ۱۹۹۰، ایده ترکیب روش های کمی و کیفی در قالب روش واحد، بصورت مختلف در قلمرو پژوهش های تربیتی پیشنهاد شده است (مورس، ۱۹۹۱، کرسول، ۱۹۹۴، میلر و کرابتری، ۱۹۹۴). البته لازم است تاکید شود که این ایده چندان جدید نیست. از دهه ۱۹۵۰ در پژوهش ارزشیابی، روش ها ترکیب می شدند (کمبل و استانلی، ۱۹۶۶). ایده استفاده از دو یا چند روش برای مطالعه یک پدیده به منظور دستیابی به نتایج معتبر توسط دنزین (۱۹۷۸) قوت گرفت. و بدین ترتیب رویکردهای روش های ترکیبی<sup>۳</sup> همراه پژوهش کیفی بصورت سلسله مراتبی در طبقه بندی روش های پژوهش قرار گرفتند. اگرچه این روش ها اغلب به نحو مناسبی با یکدیگر در سطح نخست (تبینی) تلفیق شدند و در طبقه بندی پژوهش علمی مورد استفاده قرار گرفتند، معذالک به هنگام اجرای مطالعات پیمایشی نیز، روش ترکیبی به سطح دوم (توصیفی) نزول کرد (برینک و

- 
1. paradigmatic view
  2. pragmatic view
  3. mixed method

وود، ۱۹۷۸). آنچه که در دهه ۱۹۹۰ جدید می نمود این ادعا بود که روش ترکیبی به منزله پارادایم جدیدی ظهور کرد. احتجاج طرفداران روش ترکیبی این بود که این روش راه حل قابل قبولی برای مواجهه با جنگ پارادایم هاست که از دیر باز میان طرفداران پارادایم های پژوهش کمی و کیفی نمودار بود (گیج، ۱۹۸۹، همرسلی، ۱۹۹۲). چنین ادعا می شد که روش های ترکیبی به منزله پلی میان پارادایم ها و روش های متنوعی است که پژوهشگران در مواجهه با مسائل پیچیده در عمل در اختیار دارند. طرفداران این روش ها بر این باورند که تلفیق یافته های کمی و کیفی می تواند به شواهد و مدارک بیشتر، مطمئن تر و بنابراین اعتماد بیشتر به ارزش حقیقی نتایج منجر شود (گدینگز، ۲۰۰۶).

به زعم مولف این مقاله و با تکیه بر شواهد و قرائن موجود، مبانی نظری و فلسفی نهضت روش های ترکیبی هنوز در حال شکل گیری است. در عین حال نخستین شماره از نشریه روش های پژوهش ترکیبی<sup>۱</sup> دوره جدیدی را در مفهوم سازی<sup>۲</sup> و کاربرد رویکرد های تلفیقی در عرصه علوم رفتاری و اجتماعی آغاز کرد. تقریباً در سه دهه، متخصصان فراوانی در باره مفاهیم، روش ها و استاندارد های کیفی در مطالعاتی که پژوهشگران از ترکیب رویکرد های کمی و کیفی بهره گرفتند، بحث و تبادل نظر کردند (کرسول، ۲۰۰۳، گرین، ۲۰۰۵، رالف، ۲۰۰۷، نیومن، ۱۹۹۷، تشکری و تدلی، ۱۹۹۸، ۲۰۰۳).

با نظر به این مباحث مجموعه قابل توجهی از مطالعات به موضوعاتی پیرامون جهان بینی، اصطلاحات، گونه شناسی، طرح، تحلیل و ارزشیابی روش های ترکیبی اختصاص یافت. با وجود این هنوز مباحثی باقی است، زیرا حوزه روش شناسی ترکیبی در حال شکل گیری است. طرفداران روش ترکیبی تصریح کرده اند که با استناد با تحولات وصف شده نخستین شماره از نشریه روش ترکیبی منتشر شده است و آن را نقطه عطفی در تاریخ روش شناسی پژوهش تلقی می کنند. بنا براین انتظار دارند که انتشار این نشریه به منزله پلی میان روش شناسان ترکیبی باشد تا بدین وسیله فرصتی برای بحث و تجدید نظر پیرامون مباحث مهمی که در پیوند با این روش مطرح خواهد شد، فراهم آورند و زمینه ای را تدارک ببینند که آنها بتوانند عقاید شان را در باب ماهیت این روش و زیربنای روش شناختی و فلسفی آن تشریح کنند (تشکری و کرسول، ۲۰۰۶).

- 
1. Journal of Mixed Methods research
  2. conceptualization

## ثنویت کاذب و راه حل روش ترکیبی

همانطور که گذشت روش ترکیبی به منزله نهضت جدیدی در روش شناسی ظهور کرد تا بدین وسیله یکی از عوامل مهم موثر در پیدایش بحران پژوهش های تربیتی، ثنویت کاذب، را از پیش رو بردارد.

معذالک نکته ای که مولف این مقاله خود را در موافقت با طرفداران پژوهش ترکیبی می یابد صرفاً به دشواری های پژوهش کمی و کیفی مربوط می شود، آنگاه که هریک از آنها به طور مستقل با نظر به مواضع موردنظرشان به اجرا گذاشته می شوند. معذالک هم ادعای هواخواهان روش های کمی ناظر بر امکان استفاده از زبان ریاضیات برای شناخت جهان هستی و پدیدارهای آن موجه به نظر می رسد و هم می توان داعیه طرفداران روش های کیفی را پذیرفت که مدعی هستند استفاده از زبان ریاضی در مطالعات انسانی و اجتماعی به مغالطه هایی می انجامد که در زیر فهرست شده اند.

۱- مغالطه معرفتی: در پژوهش های تربیتی مبتنی بر الگوسازی ریاضی هستی شناسی و معرفت شناسی در هم آمیخته اند و در نتیجه تمایز میان آنچه هست و آنچه با استفاده از این پژوهش شناخته می شود قابل درک نیست.

۲- مغالطه تجانس: در این پژوهش ها اوصاف مفروض برای گروهی از افراد، قابل اطلاق به انسان های دیگری تلقی می شود که مختصات آنها مورد بررسی قرار نگرفته است.

۳- مغالطه علی: در پژوهش های مبتنی بر الگوسازی ریاضی، الگوهای مشهود رفتار به عنوان صور علی در نظر گرفته می شوند. یادآوری می شود که طرفداران نظریه های تفسیری معتقدند که پدیدارهای انسانی قابل تبیین نیستند و بنابراین به جای کاوش برای درک روابط علت و معلولی بین پدیده های انسانی لازم است فهم آنها در کانون توجه پژوهشگر قرار گیرد.

۴- مغالطه ذاتی گرا: در پژوهش های موردنظر اغلب ظواهر با ذوات تلفیق می شوند و به عنوان همه آنچه که هست مورد استنباط واقع می شوند.

- 
1. epistemic fallacy
  2. homogeneity
  3. causal fallacy
  4. essentialist fallacy

۵- مغالطه دانش فارغ از ارزش<sup>۱</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.

۶- مغالطه آینده‌نگری<sup>۲</sup>: در پژوهش‌های مبتنی بر الگوهای ریاضی اغلب، نقطه‌نظرهای گذشته با نقطه‌نظرهای 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.

۷- مغالطه تحویلی<sup>۳</sup>: 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.

۸- مغالطه جبرگرایانه<sup>۴</sup>: در این پژوهش‌ها پژوهشگران تربیتی غالباً قدرت آگاهی و نیز اراده آزاد انسان را در توصیف‌های خود از فعالیت‌های تربیتی نادیده می‌گیرند.

۹- مغالطه عمل‌گرایی<sup>۵</sup>: برداشت پژوهشگران تربیتی طرفدار الگوسازی ریاضی از پژوهش به عنوان فعالیتی عملی است که می‌تواند بدون توجه به مفروضات هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی انجام پذیرد (اسکات، ۱۳۸۳).

بنابراین مولف بر این باور است که روش پژوهش ترکیبی به رغم ادعای طرفداران آن، بنا به دلایل متعدد نتوانسته است عامل بحران را از میان بردارد و خود را بعنوان یک رویکرد بدیل در عرصه دانش روش‌شناسی معرفی نماید. برخی از مهمترین این دلایل عبارتند از:

الف- روش‌های ترکیبی صرفاً در سطح طراحی می‌توانند ترکیبی از متون را ارائه نمایند. تعریف کرسول (۲۰۰۳) بطور مشخص و آشکار "ترکیب" را در روش‌ها، بویژه در فرایند گردآوری داده‌ها، تحلیل و ارائه یافته‌ها قرار می‌دهد. با وجود این دو اصطلاح "روش‌شناسی"<sup>۶</sup> و "روش"<sup>۷</sup> در مقالات مختلفی که با روش ترکیبی نگاشته شده‌اند و حتی در درون یک مقاله،

- 
1. value free knowledge
  2. prospective
  3. reductive fallacy
  4. deterministic fallacy
  5. pragmatism
  6. methodology
  7. method

بصورت متباینی مورد استفاده قرار گرفته اند. با نظر به چنین وضعیتی مولف این مقاله هم عقیده با دنزین و لینکلن (۲۰۰۵) استدلال می کند که روش شناسی به اصول و مفروضه های نظری تجربیدی اطلاق می شود که زیربنای یک رویکرد معین هستند. روش شناسی راهنمایی است که نشان می دهد چگونه پژوهشگری می تواند مساله پژوهشی خود را تدوین کند و در باره روش ها و فرایندهای مورد استفاده تصمیم گیری کند.

در حالیکه روش ناظر به گام های است که برای دستیابی به نتیجه بکار می روند. روش ها ابزارهای عملی، وسایلی برای گردآوری و تحلیل داده ها هستند. اصرار بر استفاده از این تعریف نه تنها ماهیت "ترکیبی" را روشن نمی کند، بلکه متجانس و سازگار با تلقی فقدان روش ترکیبی در مطالعات تربیتی است (گدینگز، ۲۰۰۶). با وجود این در سطح جهانی بسیاری از پژوهشگران تقلا می کنند تا پیشنهاد پژوهشی را با استفاده از روش ترکیبی تدوین نمایند. چرا که امروزه چنین طرح هایی برای جلب تایید کارفرمایان و تامین اعتبار طرح در اولویت نخست قرار دارند و در واقع بقا یا برزیستی علمی تا حد زیادی به ترکیب روش های کمی و کیفی وابسته شده است. چنین وضعیتی به منزله محرکی قوی، پژوهشگران را بر می انگیزد تا دریابند که چگونه از روش پژوهش ترکیبی استفاده کنند (گدینگز، ۲۰۰۷).

اما آیا روش ترکیبی بواقع یک نهضت روش شناسی جدید است؟ آیا تلفیق دو روش کمی و کیفی بهترین گزینه است؟ پاسخ مولف این مقاله "منفی" است. برای این پاسخ دو دلیل عمده وجود دارد. نخست اینکه تفکر اثبات گرایی با اندیشه روش های ترکیبی استمرار می یابد و تفوق و استیلاي آن نیز قوام می گیرد.

اگر روش ترکیبی به منزله نهضت جدید در پژوهش تربیتی پذیرفته شود، آنگاه روش هایی که از پارادایم های تفسیری ۱، انتقادی ۲ و پسا ساختاری ۳ سرچشمه گرفته اند، احتمالاً در کرانه رویکرد انتخابی یا روش ترکیبی قرار می گیرند. بدین ترتیب مواضع اختصاصی در روش شناسی علوم تربیتی و اجتماعی ممکن است نادیده گرفته شود و بلکه محو گردد (گدینگز، ۲۰۰۶).

بعلاوه طرفداران این روش، فقدان مفروضه های فلسفی مشخص را به عنوان یکی از نقاط ضعف این روش مطرح کرده اند. این نقطه ضعف به نحوی ارائه شده است که گویی با موضوع دیگری مبنی بر این که، این روش به زمان زیادی نیاز دارد، وزن برابری دارد.

- 
1. interpretative
  2. critical
  3. poststructural

"- پژوهش ترکیبی بسیار گران است و زمان بیشتری را می‌طلبد. برخی از جزئیات روش ترکیبی نظیر مسأله پارادایم ترکیب، روش تحلیل کیفی داده‌های کمی و یا روش تفسیر نتایج معارض (...). هنوز نیازمند بررسی بیشتری است" (جانسون، ۲۰۰۶، ۲۷).

ب- بریمن (۲۰۰۶) با انتشار مقاله‌ای در باره تحول روش‌های پژوهش ترکیبی تصریح کرده است، تمایلاتی که در برخی از پژوهشگران نسبت به یافته‌های کمی و کیفی دیده شده است مانع بکارگیری این روش در عمل شده‌اند. این پژوهشگران مدعی بودند که از روش ترکیبی استفاده کرده‌اند، اما در عمل یا در پژوهش آنها هیچ تلفیقی از حیث روش مشاهده نشده و یا به میزان بسیار اندکی تلفیق را بکار گرفته‌اند. او با بیست نفر از پژوهشگران مطالعات اجتماعی مصاحبه کرد و همه آزمودنی‌ها در پژوهش‌های خود از روش پژوهش ترکیبی استفاده می‌کردند. بریمن خاطر نشان کرد که محدودیت‌ها و موانع فراوانی برای تلفیق پژوهش کمی و کیفی وجود دارد. او نتیجه می‌گیرد که هنوز میزان قابل توجهی از ابهام‌ها در پیوند با مفهوم تلفیق یافته‌ها در روش پژوهش ترکیبی وجود دارد و لازم است به نحوی جدی مورد مذاقه و کندو کاو قرار گیرند.

ج- بروئر و هانتز (۲۰۰۶) نیز با انتشار کتابی مفهوم روش ترکیبی را مورد بررسی قرار دادند. یکی از نخستین نکاتی که در این کتاب قابل توجه می‌نماید این است که در این کتاب از اصطلاح "روش ترکیبی" به هیچ وجه استفاده نشده است. حتی در نمایه کتاب این مفهوم مشاهده نمی‌شود. مولفان فراوانی هستند که تمایلی به کاربرد این اصطلاح ندارند، زیرا روش‌های پژوهش اساساً قابل جمع نیستند، بلکه هر روشی سهم معینی در بررسی یک مسأله پژوهشی خاص ایفا می‌کند. بنابراین آنها واژه‌های دیگری نظیر سنتسایزینگ ۱ و بلندینگ ۲ را ترجیح دادند. اگرچه بخشی از استدلال آنها قابل قبول است، معذالک مولف این مقاله بر این باور است که بکارگیری واژگان جدید دشواری مترتب بر روش پژوهش ترکیبی را مرتفع نمی‌سازد.

بدین ترتیب همانطور که ملاحظه می‌شود، پارادایم سومی در برابر پارادایم کمی و کیفی وجود ندارد. به عبارت دیگر روش ترکیبی به ایده‌ای التقاطی اشاره دارد که نمی‌تواند به عنوان پارادایم تلقی شود. به علاوه استفاده از روش‌های کمی و کیفی حسب شرایط اقتضاء می‌کند که این اصل منطقی که می‌گوید:

"اجتماع نقیضین محال است" را به اصل دیگری تغییر دهیم و بگوییم "اجتماع نقیضین ممکن است."

1. synthesizing
2. blending

بدین معنی که روش‌های کمی و کیفی منبعث از مفروضه‌های نظری هستند که در تعارض با یکدیگرند. این تعارض در پیوند با مواضع تفسیرگرایان درباره‌ی تمایز میان علوم طبیعی و علوم انسانی به تصویر کشیده شد. بدین ترتیب جایز نیست که با استناد به ناکامی‌های روش‌های موجود با ترکیب آنها وجدان پژوهشگر خود را با تلقین راضی نگه داریم. بنابراین، آنچه مسلم است احساس نیاز پژوهشگر به نظریه‌ای بدیل است که بتواند ناکامی‌های دو موضع کمیت‌گرا و کیفیت‌گرا را در پژوهش‌های تربیتی و اجتماعی جبران نماید. تاریخ علم نشان داده است که سنتز واجد معنایی متفاوت از به هم پیوستن ساده دو پدیده با یکدیگر است. نظریه جدید اگرچه مشحون از انباشته‌های پیشین است، معذک از استخراج بدیع ایده‌های تازه از آنها حاصل می‌شود به نحوی که قابل تحویل به هیچ‌یک از آنها نباشد. مؤلف این اثر با اسکات (۲۰۰۳) موافق است که ما را از ریاضیات گریزی نیست و ناگزیر باید از زبان ریاضیات در پژوهش‌های تربیتی و اجتماعی استفاده کنیم. از سوی دیگر مغالطه‌های مورد وصف ناشی از کاربرد زبان ریاضیات (ستی) در پژوهش‌های تربیتی و اجتماعی نگرانی‌های موجهی را برمی‌انگیزد.

روش ترکیبی نیز به عنوان الگوی ناموفق برای رفع این نگرانی‌ها معرفی شد. بنابراین ضرورت تدوین نظریه‌ای جانشین باقی می‌ماند که متفکران در قلمرو روش‌شناسی، لاجرم باید کانون توجه خود را بدان معطوف سازند.

### دیدگاه پارادایمیک: رئالیسم استعلایی

رئالیست‌های استعلایی بر این باورند که واقعیتی مستقل از ذهن ما وجود دارد که علم می‌تواند به مطالعه و بررسی آن بپردازد. این دیدگاه در تقابل با موضع ذهنیت‌گرا<sup>۱</sup> که وجود واقعیت خارجی را بکلی انکار می‌کند، قرار می‌گیرد. با نظر به این تمایز است که واقع‌گرای استعلایی پسا اثبات‌گرا تصریح می‌کند که در همه مشاهدات خطایی وجود دارد و بنابراین همه نظریه‌ها<sup>۲</sup> قابل تجدید نظر هستند. به عبارت دیگر رئالیست استعلاگرا به شناخت قطعی واقعیت مظنون است و به نحوی انتقادی بدان می‌نگرد. آنجا که اثبات‌گرایان<sup>۳</sup> هدف علم را کشف حقیقت تلقی می‌کنند، واقع‌گرای استعلایی پسا اثبات‌گرا تاکید می‌کند که هدف علم دستیابی به تصویری دقیق از واقعیت است. اگر چه تحقق چنین هدفی از دیدگاه وی هرگز میسر نمی‌شود. از آنجا که تمام اندازه‌گیری‌ها قابل تردید هستند و امکان وجود خطا در آنها وجود دارد، رئالیسم استعلاگرا

- 
1. subjectivist
  2. theory
  3. positivists

کانون توجه خود را بر مشاهدات و اندازه گیری های چندگانه معطوف می کند. آنها بر این باورند که هر یک از این مشاهدات و اندازه گیریها متضمن گونه متفاوتی از خطا هستند، در نتیجه نیاز به استفاده از مثلث بندی<sup>۱</sup> در ضمن وقوع و ملاحظه این خطاها و منابع آنها به این دلیل تبلور می یابد که پژوهشگر بتواند فهم بهتری از آنچه در عالم واقع رخ می نماید بدست آورد (شعبانی ورکی و ارل، ۲۰۰۵، شعبانی ورکی، ۱۳۸۵).

رنالیست استعلاگرا همچنین بر این اعتقاد است که همه مشاهدات واجد بار نظری<sup>۲</sup> هستند و دانشمندان بالذات تحت تاثیر تجربه های فرهنگی و جهان بینی خود قرار دارند و عمل آنها با تورش و سوگیری همراه است. در عین حال، این به معنای پذیرش موضع یاس آور و نومید کننده نیست، بلکه صرفا ناظر بر این است که شخصی ممکن است بر مبنای تجربیات خود جهان بینی داشته باشد و شخص دیگر نتواند با استفاده از تجربیات دیگران آن را به نحوی معنی کند که در تجربه شخص نخست وجود دارد. در عین حال رنالیسم استعلایی این ایده نسبت گرای افراطی را مبنی بر قیاس ناپذیری دیدگاه های متفاوت رد می کند. ایده ای که امکان تفاهم را به موجب وجود فرهنگ ها و تجربه های متفاوت غیر ممکن تلقی میکند. به عبارت دیگر نسبت گرایان افراطی بر این باورند که چون عقاید افراد مختلف از تجربه ها و فرهنگ های متفاوتی نشات می گیرد، آنها نمی توانند به فهم مشترک در یک موضوع خاص دستیابند. اغلب رنالیست های استعلاگرا سازنده گرایانی<sup>۳</sup> هستند که معتقدند افراد دیدگاه شان در باره جهان را بر اساس ادراکشان از جهان می سازند و از آنجا که ادراک<sup>۴</sup> و مشاهده خطا پذیرند، سازه های فکری افراد نیز ناتمام و ناکامل هستند. به عبارت دیگر رنالیست های استعلاگرا معتقدند که عینیت<sup>۵</sup> ویژگی است که در عملکرد دانشمندان وجود دارد و دانشمندان در برابر جداسازی تورش و باور هایشان و ملاحظه جهان آنگونه که هست مسئول هستند (شعبانی ورکی و ارل، ۲۰۰۶، شعبانی ورکی، ۱۳۸۵).

رنالیست های استعلاگرا نافی این تلقی هستند که افراد می توانند جهان و پدیدارهای آن را آنگونه که هست ادراک نمایند. ادراک تمام انسان هان سوگیرانه است و تمام مشاهدات آنها نیز تحت تاثیر جهان بینی آنهاست. امید ما برای دستیابی به عینیت، در بهترین حالت این است که یک

- 
1. triangulation
  2. theory-laden
  3. constructivists
  4. perception
  5. objectivity

پدیده را با استفاده از ابزارهای مختلف مورد بررسی قرار دهیم تا خطاهایی که به هنگام مشاهده و اندازه گیری به وقوع می پیوندند به حداقل ممکن برسند. بنابراین عینیت بالذات پدیده ای اجتماعی است و به ویژگی واحدی منحصر نمی شود. از این دیدگاه عینیت به آن چیزی اشاره دارد که افراد متعدد تلاش می کنند به هنگام نقد آثار یکدیگر بدان دست یابند. در نتیجه ما هرگز به عینیت دست نمی یابیم و فقط می توانیم بدان سو حرکت کنیم و یا بدان اقبال نشان دهیم و بهترین راه برای حرکت بسوی دریافت عینیت پژوهش در اجتماع نسبتاً بزرگی از کاوشگران حقیقت است که آثار و افکار یکدیگر مورد انتقاد قرار می دهند. بقای نظریه ها در این کندو کاو دقیق، همانند بقای گونه ای از انواع است که در تنازع انواع مشاهده می شود (فیلیس و باریولس، ۲۰۰۰).

چنین چیزی بعضاً "نظریه دانش مبتنی برانتخاب طبیعی"<sup>۱</sup> نامیده می شود. بر این اساس عقاید / ایده ها ارزش بقا دارند و دانش از فرایند تغییر، انتخاب و نگهداری/بقا استنتاج می شود. ارزش های سازگار در عقاید مان احتمالاً قریب به گونه هایی هستند که می توانند عینی باشند و به فهم واقعیت منتهی شوند. در واقع، رئالیسم استعلایی بین هستی شناسی<sup>۲</sup> - وجود- و شناخت شناسی<sup>۳</sup> تمایز می گذارد و تلفیق آنها را غیر منطقی و ناصواب می شمارد. از دیدگاه رئالیست های استعلایی شناخت شناسی همواره گذراست<sup>۴</sup> درحالیکه هستی شناسی، بویژه در علوم اجتماعی، نسبتاً پایدار است.

"با ساخت جنبه پایدار، می توان ملاحظه کرد که چگونه معرفت نسبت به اشیا متغیر امکان پذیر است" (باسکار، ۱۹۷۹، ۱۱)

البته ارتباط بین هستی شناسی و شناخت شناسی بطور دقیق روشن نیست. در حقیقت رئالیسم استعلایی شاخه ای از رئالیسم است که از موضعی انتقادی به اثبات گرایی و نسبت گرایی افراطی سرچشمه گرفته است. بر اساس این موضع باسکار (۱۹۷۹) چها اصل بنیادی به شرح زیر مشخص کرده است:

۱- اشیا بی در جهان وجود دارند، خواه این اشیا شناخته بشوند یا نشوند.

۲- معرفت ابطال پذیر است، زیرا هر ادعای معرفتی می تواند به ابطال رو کند.

1. natural selection theory of knowledge
2. ontology
3. epistemology
4. transitive

۳- حقایق فرا پدیدارگرایانه<sup>۱</sup> وجود دارند که شخص ممکن است صرفاً به ظاهر آنها معرفت داشته باشد، اما این حقایق ممکن است به ساخت های زیربنایی مربوط شوند که بسادگی قابل شناسایی نباشند.

۴- حقایق ضد پدیدارگرایانه<sup>۲</sup> وجود دارند که ساخت زیربنایی آنها ممکن است با نمودهای آنها در تعارض باشند.

این اصول به ایده ای مربوط می شوند که رئالیست های استعلاگرا، من جمله باسکار، به موجب آن واقعیت را به منزله یک هستی مطبق مشتمل بر سه لایه وصف می کنند (باسکار، ۱۹۹۸ و سا یر، ۲۰۰۰).

آنها سه قلمرو را از هم متمایز کردند: قلمرو تجربی<sup>۳</sup>، عملی<sup>۴</sup> و واقعی<sup>۵</sup>. قلمرو تجربی مشتمل بر تجربه پدیدارها در جهان توسط بشر است. سطح عملی ناظر به رخدادها یا پدیدارهایی است که در زمان و مکان بوقوع می پیوندد. سطح ژرف یا واقعی به ساختار<sup>۶</sup>، سازوکار<sup>۷</sup>، قدرت<sup>۸</sup> و الزاماتی اشاره دارد که ممکن است موجب و مولد رخدادها و معلول ها باشند. آنها تاکید می کنند که ارتباط میان این سه قلمرو محتمل الوقوع است و بنابراین وقایع می توانند در جهان بوقوع به پیوندند بدون اینکه کسی آنها را مشاهده کند. معذالک سازوکارها می توانند برای ختنی کردن سازوکارهای دیگر عمل کنند. این سازوکارها ممکن عملاً فعال نباشند و قدرت بالقوه شان را برای تاثیر بر رخدادها حفظ کنند (بلیکی، ۱۳۸۴، ۱۹۱-۱۸۹).

### خاصیت علمی پژوهش تربیتی

با نظر به مباحث مورد بررسی، رئالیست های استعلاگرا بر این باورند که پژوهش تربیتی می تواند، و باید واجد خصیصه علمی<sup>۹</sup> باشد. معذالک این شرط اساسی اضافه می شود که این وضعیت زمانی قابل دفاع است که موضع روزآمد رئالیسم استعلایی جایگزین موضع اثبات گرا در

- 
1. transphenomenalist truths
  2. counter-phenomenalist truths
  3. empirical
  4. actual
  5. real
  6. structure
  7. mechanism
  8. power
  9. scientific

باب ماهیت علم شود. دلیل جدایی علوم طبیعی از علوم اجتماعی به موضع غیر واقع گرایانه ای مربوط می شود که در پیوند با ماهیت علوم طبیعی بیان شده است. آنگاه که علم بر اساس الگوی رئالیسم استعلایی مطمح نظر قرار گیرد که در مشاهدات واجد بار نظری هستند و ارزش های پژوهشگر در انتخاب مساله موثر است، اجتماع پژوهش گران ناگزیر باید روش ها و نتایج را در پیوند با پدیده تورش<sup>۱</sup> مورد بررسی قرار دهند. در چنین شرایطی شکاف میان علوم طبیعی و علوم اجتماعی از میان خواهد رفت. در حالیکه با نظر به الگوی اثبات گرایانه و مفروضه های بنیادی آن در پیوند با شواهد<sup>۲</sup>، ادله<sup>۳</sup> و اعتماد<sup>۴</sup> علوم طبیعی به نحو روشنی از علوم اجتماعی متمایز می شود (شعبانی ورکی و ارل، ۲۰۰۶، شعبانی ورکی ۱۳۸۵).

### ملاحظات پایانی

بحران در پژوهش های تربیتی و عوامل موثر در آن با اتکا به مواضع فلسفی متخصصان روش شناسی و نیز واریسی راه حل های پیشنهادی آنها هدف اصلی این مقاله بوده است. معذالک بر عامل ثنویت کاذب تمرکزی ویژه صورت پذیرفته و برای این منظور مواضع دو دیدگاه فلسفی پراگماتیک و پارادایمیک مورد بررسی قرار گرفت. بدین ترتیب کوشش اصلی مولف این مقاله به پیدا کردن راهی برای منازعه دیرینه طرفداران پژوهش های کمی و کیفی معطوف شده است. با وجود این مولف با اتخاذ موضعی پارادایمیک روش پژوهش ترکیبی را مورد نقد قرار داده است و تاکید می کند که این روش بنا به دلایلی متعدد نمی تواند به منزله نهضت جدید روش شناسی جایگزین روش شناسی های موجود شود. در نتیجه اگرچه در این مقاله تجدید نظر در دو موضع روش شناختی پیشین، رویکرد های کمی و کیفی - برای شناخت پدیدار های تربیت ضروری و بلکه اجتناب ناپذیر تلقی می شود، اما با اتخاذ موضع پارادایمیک و تعهد به نظریه رئالیسم استعلایی، رویکرد بدیلی تحت عنوان " رویکرد پارا کمیت گرایی " پیشنهاد می شود. در نتیجه در این مقاله مخالفت با الگو های پژوهش موجود، نه با نظر به دیدگاه رئالیسم خام<sup>۵</sup> و نه با تکیه بر موضع نسبیت گرایی افراطی، بلکه با استناد به دیدگاه رئالیسم استعلایی صورت پذیرفته است.

- 
1. bias
  2. evidence
  3. proof
  4. trust
  5. naïve realism

اگرچه این دیدگاه و دیدگاه رنالیسم جدید<sup>۱</sup> مورد نظر پرینگ (b ۲۰۰۰) در تعدادی از اصول بنیادی نظیر موارد زیر اشتراک نظر دارند:

(الف) پیش از تصمیم‌گیری در باره راهبردها و روش‌ها لازم است مفروضه‌های فلسفی مورد مذاقه قرار گیرند.

(ب) امکان توصیف جهان با تعداد نامحدودی از روش‌ها وجود ندارد. زیرا واقعیت خود نحوه‌ی توصیفش را القا می‌کند.

(ج) اشیایی در جهان خارج وجود دارند، خواه شناخته شوند یا شناخته نشوند.

(د) لازم است کانون توجه مان را بر فعالیت‌های اجتماعی متمرکز کنیم که بوسیله ساختار اجتماعی از پیش مقدر نشده‌اند. زیرا انسان عامل آگاهی است که می‌تواند شرایط متفاوتی را پدید آورد و بنابراین این قابلیت را دارد که اعمال خود را به نمایش بگذارد و زمینه عمل را نیز تغییر دهد (گیدنز، ۱۹۸۴). برای این اساس امکان خطا در دیدگاهی که در باره واقعیت ارائه می‌شود پذیرفته می‌شود. اما تفاوت‌های اساسی نیز بین آنها وجود دارد. چنین بنظر می‌رسد که پرینگ از یک سو ثنویت جدیدی را بین ساختار<sup>۲</sup> و عاملیت<sup>۳</sup> بوجود می‌آورد. دز حالیکه از دیدگاه رنالیسم استعلایی خصایص ساختاری نمی‌توانند خارج از دلایلی که کنشگران اجتماعی برای کنش‌های خویش دارند تصور شوند و مورد تحلیل قرار گیرند. به علاوه، براساس این نظریه، نهادها کاملاً "پشت سر" کنشگران اجتماعی که آن‌ها را تولید و احیا می‌کنند، فعالیت نمی‌کنند. هر عضو شایسته هر جامعه‌ای درباره نهادهای آن جامعه آگاهی‌های بسیار دارد. چنین دانشی لازمه اداره جامعه نیست، لیکن لزوماً در آن دخالت دارد. بنابراین موضوع اصلی پژوهش علمی یا هستی‌شناسی آن، از جنبه مادی، به هر صورتی که باشد اجتناب می‌کند و در همان حال برای افراد و مجموعه‌های انسانی، جایگاهی به عنوان محور تولید و بازتولید حیات اجتماعی قائل است. بنابراین سرمشق‌گیری دائم از حیات اجتماعی مورد نظر طرفداران این نظریه به سبب ماهیت حیات اجتماعی، صورت می‌پذیرد. کنشگران اجتماعی احتمالاً بیشتر دست به انتخاب‌هایی می‌زنند که موجب احیای خصایص ساختاری موجود می‌شوند و نه انتخاب‌هایی که منجر به تغییراتی محدود یا بنیانی در آن خصایص ساختاری موجود شوند. با این حال حتی در این صورت، فعالیت بازتولید پشت سر کنشگران اجتماعی ادامه نمی‌یابد، بلکه پیامدی از مشارکت

- 
1. new realism
  2. structure
  3. agency

فعالانه آنان در فرایند است (اسکات، ۲۰۰۵). از سوی دیگر پرینگ دو وجه مفهومی<sup>۱</sup> و مصداقی<sup>۲</sup> را نیز در هم می آمیزد. در حالیکه بین این دو وجه تمایزی وجود دارد که با نظر به این تمایز می توان تغییرات معنایی را ادراک نمود (بلیکی: به نقل از هویینگن هون، ۱۳۸۵).

بنابراین، نهضت جدید روش شناسی باید واجد مبانی فلسفی مشخصی بوده و با ملاحظه شرایط، مفروضات و تکنیک های جدید به دنیای واقعی رو کند. این رویکرد با نظر به مواضع رئالیست های استعلایی نمی تواند روش ترکیبی باشد. معذالک می تواند به نحو تازه ای مفهوم سازی شده و با توجه به تحولاتی که در علم ریاضیات صورت پذیرفته است به منصفه ظهور برسد. آنچه در این نهضت جدید قابل توجه می نماید مصالحه میان پژوهش کمی و کیفی در پژوهش های تربیتی است، اما این نتیجه از ترکیب مکانیکی آنها حاصل نمی شود و با بکار گیری اصطلاحات خاص در این نهضت قابل درک است.

در نتیجه اتخاذ جهت گیری متفاوت با جهت گیری های معاصر در روش پژوهش در علوم تربیتی به منظور فائق آمدن بر دشواری هایی که در پیوند با روش های پژوهش کمی و کیفی مطرح شد اقتضا می کند سه سؤال مهم در نظر گرفته شود:

نخست این که رویکرد جدید با نظر به کدام موضع فلسفی تدوین و اقامه شده است؟

دوم آیا رویکرد جدید می تواند خاصیت علمی، علوم تربیتی را مورد نظر قرار دهد؟

سوم آیا رویکرد جدید می تواند اقتضائات ویژه پدیدارهای انسانی را به نحوی که تفسیرگرایان مطرح کردند، مطمح نظر قرار دهد؟

در پیوند با سؤال نخست تصریح می شود که موضع رئالیسم استعلایی به عنوان مبنایی فلسفی برای رویکرد پاراکمیت گرایی مطرح می شود. این نظریه را می توان به منزله شاخه ای از جریان فکری پساناثبات گرایی تلقی نمود و با تکیه بر مفروضه های زیربنایی آن از یک سو جهت گیری افراطی به سوی تجربه حسی و اتکاء همه جانبه به استقرا را به چالش فرا می خواند و از سوی دیگر بر ضرورت کاربرد الگوی ریاضی در پژوهش های تربیتی اصرار می ورزد. در نتیجه شبکه ای از ویژگی ها را در پیوند با پژوهش های تربیتی و اجتماعی مطرح می سازد که از یک طرف در تقابل با موضع هواخواهان روش های کیفی است و از سوی دیگر در تقابل با موضع طرفداران روش های

- 
1. intensionality
  2. extensionality

کمی است. در این جهت گیری نوین چرخش به سوی ریاضیات به مثابه ابزاری نیرومند برای شناسایی پدیدارهای تربیتی و اجتماعی مورد تأکید قرار می گیرد.

معدلک این پژوهش معطوف به تحولاتی است که در درون دانش ریاضیات و در پیوند با روش شناسی ریاضی به منصفه ظهور رسیده است. دانش ریاضی در عصر جدید چهره نوینی به خود گرفته است که آن را از ریاضیات کلاسیک متمایز می سازد و تحت نام جدید "پارا ریاضیات"<sup>۱</sup> ظاهر شده است. روش شناسی ریاضیات کلاسیک بر منطق صفر و یک مبتنی بوده و بر اساس تعریف - قضیه - دلیل<sup>۲</sup> عمل می کند، و بنابراین عرصه را بر پژوهشگر برای اتخاذ موضعی برای یک ایده معین تنگ می کرد اما پارا ریاضیات خود را بر نظام منطقی عملیاتی<sup>۳</sup> استوار می سازد و بر اساس ادعا - تأیید - توجیه<sup>۴</sup> عمل می کنند. بدین ترتیب به تناقضات رو و با آنها مصالحه می کند. نظام منطق عملیاتی که ناظر بر معنا - زبان و قضایاست به زبان طبیعی بسیار قرابت دارد و بدین ترتیب می تواند استدلالی را عرضه نماید که در انطباق با پدیدارهای علوم تربیتی و اجتماعی باشد. در این صورت نظریه تربیتی بی زوال اطلاعات و بدون پرداختن به تراضی پیچیدگی و تعارضات ذاتی در این نظریه می تواند، به پارا ریاضیات ترجمه شود. بدین ترتیب هم خاصیت علمی علوم تربیتی مورد نظر در سوال دوم حفظ می شود که با ریاضیات بدان انتظام داده می شود و هم پاسخ سوال سوم داده می شود که به معنا، دغدغه اصلی تفسیرگرایان، توجه می کند. در این رابطه، یکی از فناوری های جدید برای غلبه بر دشواری های مورد وصف بر اساس نظام منطق عملیاتی و متعاقب آن پارا ریاضیات استدلال تقریبی<sup>۵</sup> است. استدلال تقریبی کمک می کند تا به سوالات پژوهشی به نحوی پاسخ دهیم که از یک سو نتایج را بر دانش و تجربیات گذشته مبتنی سازیم و از سوی دیگر همبستگی میان فرایند و اهداف پژوهش را افزایش دهیم. روش استدلال تقریبی مجموعه ای از رویکردهای تحلیلی را در هم می آمیزد. مهمترین دشواری روش استدلال تقریبی ناظر به محدودیت های رویکرد تک معیاری<sup>۶</sup> در نظریه های تجربه گرایی کلاسیک است. بنابراین بر اساس پیشوند «فرا»<sup>۷</sup> مفاهیم در توصیف تداعی، رفتار و عملکرد، از روش های چند معیاری<sup>۸</sup> برای فائق آمدن بر این محدودیت ها استفاده می شود.

- 
1. para-mathematics
  2. definition-theorem-proof
  3. operational logic system
  4. declaration-assertion-Justification
  5. approximate reasoning
  6. mono criterion approach
  7. meta
  8. multi-criteria Method

استدلال تقریبی مبین این است که تمام نتایج حاصل از پژوهش‌های علمی با عدم قطعیتی مواجه هستند که در نتیجه کثرت متغیرها یا عوامل به منصفه ظهور می‌رسند. عواملی که کنترل آنها به نحو کامل غیرممکن است. بنابراین هدف استدلال تقریبی دستیابی به بهترین نتیجه ممکن نیست، بلکه هدف آن مناسب‌ترین نتیجه است. بدین ترتیب پاراریاضیات ابزاری را در اختیار پژوهشگر قرار می‌دهد که می‌تواند با مفاهیم مبهم به نحو دقیقی کار کند. این دیدگاه می‌تواند به منزله پیش‌نظریه‌ای تلقی شود که با واکنش‌های احتمالی که در عرصه مطالعات روش‌شناسی در قلمرو علوم تربیتی بر می‌انگیزد زمینه را برای شکل‌گیری نظریه‌ی جدیدی درباره روش پژوهش فراهم آورد.

## منابع

- اسکات، دیوید (۱۳۸۳) رئالیسم و پژوهش تربیتی، ترجمه بختیار شعبانی ورکی و شجاع رضوی، تهران، انتشارات دبیزش.
- بلیکی، نورمن (۱۳۸۴) طراحی پژوهش‌های اجتماعی، ترجمه حسن چاوشیان، تهران، نشر نی.
- دیویی، جان (۱۳۳۹) مقدمه‌ای بر فلسفه آموزش و پرورش: دموکراسی و آموزش و پرورش، ترجمه ا.ح. آریان پور، تبریز- تهران- نیویورک، موسسه انتشارات فرانکلین.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۵) منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی، مشهد، انتشارات به نشر.
- Badley, C. (2003) The crisis in educational research: a pragmatic approach, *European Educational Research Journal*, 2 (2), 296- 308.
- Barnett, R. (2000) realizing the university in an age of supercomplexity, Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University press.
- Bhaskar, R. (1979) *The Possibility of Naturalism*, London, Harvester Wheatsheaf.
- Bhaskar, R. (1989) *Reclaiming Reality*, London, Verso.
- Brew, A. (2001) *The nature of research: inquiry in academic contexts*, London, Falmer Press.
- Brewer, J., & Hunter, A. (2006). *Foundations of Multimethod Research: Synthesizing Styles* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brink, P.J, Wood, M.J. (1978) *Basic Steps in Planning Nursing Research: From Question to Proposal*. Boston, MA: Jones and Bartlett Publishers.

Bryman, A. (2006) Barriers to Integrating Quantitative and Qualitative Research, *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 8-22.

Campbell, D.T., Stanley, J.C. (1966) Experimental and quasi-experimental designs for research. In Gage, N.L. ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand- McNally, 1-76.

Creswell, J.W. (1994) *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W. (2003) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Lincoln, NE: Sage.

Denzin, N.K. (ed.) (1978) *Sociological Methods: a Sourcebook*. New York: McGraw-Hill.

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (eds) (2005) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gage, N. (1989) The paradigm wars and their aftermath: a 'historical' sketch of research and teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18 (7), 4-10.

Giddings, L.S. (2006) Mixed-methods research: Positivism dressed in drag?, *Journal of Research in Nursing*, 11(3) 195-203.

Giddings, L.S., *RGON*, M. and Grant, B. M. (2007), A Trojan Horse for Positivism?: A Critique of Mixed Methods Research, *Advances in Nursing Science. State of the Science*, 30(1), 52-60.

Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press.

Greene, J.C. (2005) The generative potential of mixed methods inquiry, *International Journal of Research Methods in Education*, 28 (2), 207-211.

Hammersley, M. (1992) *What's Wrong with Ethnography*. London: Routledge.

Hammersley, M. (2002) *Educational research: Policymaking and practice*, London, Paul Chapman.

Johnson, R. B. (2006) *educational research: quantitative, qualitative and mixed method approach*, USA, University of South Alabama.

Miller, W.L., Crabtree, B.F. (1994) Clinical research. In Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 340-352.

Morgan, D. L. (2006) Paradigms Lost and Pragmatism Regained Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods, *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.

Morse, J.M. (1991) Designing funded qualitative research. In Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (eds) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage, 220-235.

Neuman, W. L. (1997). Social research methods (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Philips, D. C. and Burbules, N.C. (2000) post-positivism and educational research, Oxford, Rowman and Littlefield publishers, Inc.

Pring, R. (2000a) The false dualism of educational research, Journal of Philosophy of Education, 34 (2), 247-60.  
Pring, R. (2000b) The Philosophy of Educational Research, London, Continuum.

Rolfe, G. (2007) Moving from collision to integration Reflecting on the experience of mixed methods, Journal of Research in Nursing, 12(1) 85-86.

Sayer, A. (2000) Realism and Social Science, London, Sage.

Scott, D. (2005) Critical realism and empirical research methods in education, Journal of Philosophy of Education, 39 (4), 633-646.

Shabani Varaki, b. and Earl, L. (2005) epistemic fallacy in educational research, the journal of issues of education, 28 (1) 285-295.

Shabani Varaki B. and Earl, L. (2006) Math Modeling in Educational Research: An Approach to Methodological Fallacies, Australian Journal of Teacher Education, 31(2) 28- 37.

Tashakkori, A. and Creswel, J. W. (2006), The new era of mixed methods, Journal of Mixed Methods Research, 1(1), 3-7.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tooley, J. (1998) Educational research: an Ofsted critique, London, Ofsted.

Archive of SID