

خرد مینوی در روش‌شناسی علمی پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران

دکتر حسین لطف‌آبادی*

چکیده

موضوع این مقاله پاسخ‌گویی به این سؤال اساسی است که چرا جامعه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت ایران به اندیشه‌های نو در روش‌شناسی تحقیق نیاز دارد.

برای پاسخ به این سؤال، نویسنده از برخی نتایج پژوهش خود در مورد بررسی «روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران»، با هدف آزمون چندین فرضیه از جمله این که «متون و منابعی که در کلاس‌های درسی دانشگاهی روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی مورد استفاده قرار می‌گیرند، عموماً بر بنیادهای نظری فلسفهٔ تحصّلی و پساتحصّلی استوارند» و «جامعهٔ روان‌شناسی و تعلیم و تربیت ایران به این مسأله توجه جدّی ندارد که دانش روان‌شناسی و علوم تربیتی نیازمند نگرشی نو به مبانی فلسفهٔ علم و بهره‌گیری کافی از روش‌های کیفی و ترکیبی و نوآوری در روش‌شناسی پژوهشی است» و... بهره گرفته و به نتایجی رسیده که خلاصه آن در این مقاله مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

واژه‌های کلیدی: روش‌شناسی پژوهش، فلسفهٔ علم، خرد مینوی، روش پژوهشی اصیل خلاق، علوم تربیتی، روان‌شناسی.

مقدمه

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ. أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونُ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَأِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ (حج، ۴۶).

نوآوری در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران، افزون بر بهره‌گیری دقیق و سنجیده از رویکردها و طرح‌های کمی و کیفی و ترکیبی پژوهشی موجود، نیازمند نگرش نو و روی آوردن به واقع‌گرایی خردمندانانه و اندیشیدن با بصیرت قلبی نیز هست. راهبرد نوآورانه و ثمربخش برای دستیابی به اندیشه‌های درست و محکم در این پژوهش‌های علمی، عبارت از یکپارچه‌کردن دانش عینی، خردمندی و حکمت است.

| | |
|--------------------------------|------------------------------|
| این تفاوت عقل‌ها را نیک دان | در مراتب، از زمین تا آسمان |
| هست عقلی همچو قرص آفتاب | هست عقلی کمتر از زهره و شهاب |
| هست عقلی چون چراغی سرخوشی | هست عقلی چون ستاره آتشی |
| عقل جزوی عقل را بدنام کرد | کام دنیا مرد را بی‌کام کرد |
| عقل جزوی عشق را منکر بود | گرچه بنماید که صاحب سر بود |
| عقل بی‌پایان بود عقل بشر | بحر را غواص باید ای پسر |
| این جهان یک فکرت است از عقل کل | عقل را شه دان و صورت‌ها رُسل |
| هر که را باشد ز سینه فتح باب | او ز هر روزن بیند آفتاب |

مطالعات و تجارب طولانی نگارنده در فراگیری و تدریس و پژوهش در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت و شور و شوق جست و جوی علمی در این حوزه‌ها، به این نتیجه رسیده است که بنیادهای فلسفی متون و منابع تدریس روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تدریس روش تحقیق در کلاس‌های درسی رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی، و پژوهش‌هایی که در مورد مسایل روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران صورت می‌گیرد، بیشتر دچار کاستی‌گرایی^۱ است و بر اساس فلسفه

۱. reductionism یا کاستن‌گرایی نوعی از نظریه است که به توصیف و تحلیل و تبیین یک موضوع کاملاً پیچیده بر اساس یک پدیده ساده می‌پردازد. بحث اساسی ما این است که ماهیت پدیده‌های روانی - تربیتی بسیار عمیق‌تر و پیچیده‌تر از آن است که بتوان آنها را با روش‌های کاستن‌گرایی و با سطحی‌نگری روان‌شناسی رفتارگرایی و فلسفه تحصیلی و پساتحصیلی توصیف و تحلیل و تبیین کرد. کافی است از خود پرسیم که واقعا چگونه می‌توان پدیده‌هایی چون حکمت، خردمندی، تفکر قلبی یا خرد دل، خلاقیت، و امثال اینها را با روش‌های پژوهشی تحصیلی و پساتحصیلی و تجربه‌گرایی حسّی (که همگی بر حواس و مشاهده و اندازه‌گیری‌های عینی مبتنی است) توصیف و تحلیل و تبیین کرد؟

علم تحصّلی^۱ و پساتحصّلی^۲ است و گاهی نیز شکل‌های مختلف فلسفه تجربه‌گرایی^۳ و نوگرایی^۴ (اعم از رویکردهای قدیمی‌تر تحصّلی و پساتحصّلی و رویکردهای جدیدتر تفسیرگری یا ساختن‌گرایی^۵) در محافل پیشرفته‌تر علمی و دانشگاهی در حوزه دانش روان‌شناسی و علوم تربیتی، خودی نشان می‌دهد. ما اکنون شاهد هستیم که تدریس روش تحقیق و پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در دانشگاه‌ها و مراکز علمی - پژوهشی ما، دانسته یا ندانسته، بر همین دیدگاه‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی^۶ به عنوان بنیان‌های مسلم تحقیقات علمی در روان‌شناسی و علوم تربیتی استوار است و از سطح معرفت‌حسی و عملیاتی و مفاهیم اجمالی بالاتر نمی‌رود. هر چند ممکن است، همگان توجه به ریشه‌های مسأله نداشته باشند؛ اما واقعیت این است که در سازمان نظری و فلسفی هر محقق، پیش‌فرض‌های هستی‌شناختی یا نوع ادراک وی از جهان به دیدگاه‌های معین معرفت‌شناسی (از سطح ساده تفکر حسی و عملیاتی و مفاهیم اجمالی گرفته تا سطوح پیچیده‌تر ذهنی از نوع مفاهیم صوری و فراصوری و شهودی) می‌انجامد و آنگاه زمینه ملاحظات روش‌شناختی و اصول و قواعد پژوهشی فراهم می‌آید و به نوع خاصی از رویکردها و طرح‌های پژوهشی منجر می‌شود.

دیدگاه‌های تحصّلی و پساتحصّلی که مبنای اصلی تدریس و تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران است، آن‌گونه که در نظریات اگوست کنت و کارنپ^۷ و دیگران توضیح داده شده بر این فرض اساسی استوار است که جهان هستی امری مادی است و دانش را فقط با استفاده از حواس و مشاهده و ابزارهای عینی می‌توان به‌دست

۱. positivism یا رویکرد تحصّلی / تجربه‌گرایی (و نیز رویکرد تحصّلی منطقی، تجربه‌گرایی منطقی، و پساتحصّلی) دیدگاهی است که طبق آن (آن‌گونه که اتکینسون و هامرسللی Atkinson & Hammersley، ۱۹۹۴، صفحه ۲۴۹ می‌نویسند) تحقیقات علوم اجتماعی و رفتاری باید روش‌های علمی را که در کارهای فیزیک‌دانان جدید دیده می‌شود، با آزمون دقیق فرضیه‌ها و با استفاده از داده‌هایی که حاصل اندازه‌گیری‌های کمی است، به‌کار گیرد.

۲. post-positivism یا رویکرد پساتحصّلی، نوعی تجدید نظر در رویکرد تحصّلی به منظور رفع ابهامات تجربه‌گرایی در علوم رفتاری است.

3. experimentalism

4. modernism

۵. constructivism یا ساختن‌گرایی (یا رویکرد پدیدارشناختی)، که گاهی تفسیرگرایی و طبیعی‌گرایی نیز نامیده شده، دیدگاهی است که طبق آن، مشاهده آنچنان خالص نیست که فارغ از علایق و ارزش‌های فرد باشد. از این دیدگاه، تحقیق علمی باید فهم همدلانه‌ای از افراد مورد مطالعه خود داشته باشد. این رویکرد مدافع روش‌های کیفی در تحقیق است (هو و Howe، ۱۹۸۸، صفحه ۱۵).

6. epistemological & methodological views

7. Carnap

آورد. این رویکرد، کاملاً مخالف با هر نوع اندیشهٔ متافیزیکی است، حیات اجتماعی را همانند حیات طبیعی می‌داند، بر این باور است که پدیده‌های روانی و اجتماعی را باید همانند پدیده‌های فیزیکی به صورت تجربی مطالعه کرد و یافته‌های حاصل از مشاهده تنها نوع دانش تردیدناپذیر است. از این دیدگاه نقد و بررسی معرفت‌شناختی در مورد روش‌شناسی پژوهش کاری عبث و غیرضروری است.

همین بیهوده‌دانستن نقد و بررسی معرفت‌شناسی روش‌های پژوهشی است که باعث بی‌خبری دانش‌پژوهان روان‌شناسی و علوم تربیتی از فلسفهٔ علم در روان‌شناسی و علوم تربیتی شده است. مشکل اساسی این است که دانشجویان و دانش‌پژوهان در کلاس‌های درس روش تحقیق از پیچیدگی‌های مبانی پژوهش و فلسفهٔ علم در این تحقیقات بی‌خبر می‌مانند و دیدگاه‌های تحصلی و پساتحصلی موجود را به عنوان اصول مسلم و بدیهی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی می‌پذیرند. دانش‌پژوهان و دانشجویان روان‌شناسی و علوم تربیتی اغلب نمی‌دانند و به آنان آموخته نمی‌شود که فلسفهٔ تحصلی و پساتحصلی که جهت‌دهندهٔ اغلب پژوهش‌های موجود در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران است، تفکر شخصی و تجربه‌گرایی حسی را جانشین واقع‌گرایی همراه با خردورزی و ارزش‌های اصیل فرهنگی ما (یعنی حکمت متعالی و خرد مینوی) کرده است، جهان هستی را کور و بی‌روح و فاقد اراده می‌داند، صرفاً با نگاه مادی به علم می‌نگرد، و توجه جدی به جنبه‌های معنوی علم و مبانی و نظام مفهومی و زمینه‌های ریشه‌ای فرهنگی و بومی آن ندارد.

در مورد روش‌های پژوهشی ساختن‌گرایی و تفسیرگری نیز مشکل اساسی این است که وقتی در منابع درسی و تدریس روش تحقیق سخنی از روش‌های پژوهش کیفی به میان می‌آید، این آموزش‌ها به قدری اندک و سطحی است که دانشجویان ما چنانکه باید با بنیادهای معرفت‌شناسی دیدگاه‌های تفسیرگری و ساختن‌گرایی آشنا نمی‌شوند و نمی‌دانند که از دیدگاه ساختن‌گرایی، که علوم روانی را از علوم طبیعی تفکیک می‌کند، معرفت امری است فردی و نسبی و وابسته به ارزش‌های فرد و نمی‌توان از معرفت فراگیر و جهانی و جاودانه سخنی به میان آورد. و به همین دلیل، دانشجویان ما اغلب متوجه این نکته نیز نمی‌شوند که معرفت‌شناسی ساختن‌گرایی که بر فردی‌نگری و نسبی‌گرایی متکی است، مغایر با اصالت ارزش‌های متعالی و جاودانه

است. بنابراین، اگر ما در مورد حیات آدمی و روان‌شناسی وی و در اهداف تعلیم و تربیت او به برخی ارزشهای جهان‌شمول و جاودانه باور داشته باشیم، ضروری است که نشان دهیم، دیدگاه‌های تحصّلی و پساتحصّلی و تفسیرگری نمی‌تواند به‌مثابه تمام پایه‌های محکم و قابل‌اطمینان معرفت‌شناسی در پژوهش به‌حساب آید و جامعه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت ایران نیازمند نگرشی نو و همه‌جانبه در روش‌شناسی پژوهش است.

آنچه لازم است، دانشجویان و دانش‌پژوهان روان‌شناسی و تعلیم و تربیت به آن توجه کنند، این است که فهم عمیق روش‌شناسی پژوهش و اجرای تحقیقات به واقع ثمربخش نیازمند دست‌یابی به یک ادراک فلسفی روشن، خاصه فلسفه علم، از مسائل است. پژوهش نوآورانه در علوم انسانی بدون دانش وسیع و بدون خردمندی و بدون آشنایی با بنیادهای حکمت و فلسفه علم امکان‌پذیر نیست. دانش عینی و فلسفه علم همیشه درهم تنیده و جدایی‌ناپذیر از یکدیگرند و به دو سطح از سؤالات پاسخ می‌دهند. سؤالات سطح اول (از قبیل حدود معرفت، کارکرد موجود و مطلوب دانش، و روش‌شناسی پژوهش برای تولید دانش) در حیطه فلسفه علم و سؤالات سطح دوم (از نوع بررسی‌های توصیفی و رابطه‌ای و تجربی) در حیطه دانش عینی قرار می‌گیرند. به همین دلیل، ما نیازمند خردمندی و فهم وحدت فلسفه و علم برای نوآوری پژوهشی هستیم. همین خردمندی است که به ما می‌گوید، دست‌یابی به دانش عینی تنها منحصر به استفاده از روشهای کمی نیست. روش‌های کیفی پژوهش، و روش‌های ترکیبی کمی و کیفی تحقیق نیز به تولید دانش معتبر می‌انجامد و روش‌های پیچیده‌تری را نیز می‌توان برای این منظور ابداع نمود.

در حال حاضر، پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در کشور ما با دو مشکل بزرگ مواجه است که یکی کم‌توجهی به فلسفه علم در روش‌شناسی پژوهش است و دیگری تقلید و دنباله‌روی از جریان‌های مسلط بنیادهای پژوهشی در کشورهای انگلیسی‌زبان. رفع این دو مشکل اساسی نیازمند مطالعات عمیق و گسترده در علوم انسانی، ذهن باز و شجاعت و خلاقیت برای نوآوری، و تدوین آثار محکم و معتبر در روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی است. اهمیت موضوع به‌حدی است که وظیفه‌ای سنگین را بر دوش دانشمندان و دانش‌پژوهان روان‌شناسی و علوم تربیتی می‌گذارد و نباید در مورد وضعیت نامطلوب پژوهش‌های کنونی، که روش‌شناسی آنها غالباً بر بنیادهای ناستوار قرار

گرفته است، غفلت کرد. موضوع مهم دیگر این است که متون درسی روش تحقیق نیز که به دانشجویان روان‌شناسی و علوم تربیتی تدریس می‌شود، اغلب ترجمه‌ها و تألیف‌های تقلیدی است که با فرض مسلم دانستن مبانی و اصول فلسفه تحصّلی و پساتحصّلی علم به‌عنوان بنیاد نظری روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی تدوین شده است. طبیعی است که با چنین وضعیتی نمی‌توان از دانشجویان و پژوهشگران روان‌شناسی و علوم تربیتی انتظار داشت که دریافت‌های روش‌شناختی پژوهشی و بنیادهای پژوهش‌های خود را بر نوع دیگری از فلسفه علم قرار دهند و آثاری با کیفیت متفاوت از آنچه در حال حاضر شاهد هستیم به جامعه علمی روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران ارایه نمایند.

نیاز به نگرشی نو در روش‌شناسی پژوهش به این دلیل نیز هست که، حسب بررسی‌های به‌عمل‌آمده، پژوهش‌های علمی در علوم اجتماعی و انسانی در ایران، و از جمله در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دچار پراکندگی و فقر کیفیت است و ما باید ببینیم که این وضعیت نامطلوب تا چه اندازه ناشی از نگرش‌های کهنه به مسایل تولید علم در روان‌شناسی و علوم تربیتی است. مطابق گزارش ارایه‌شده در اسناد مرکز تحقیقات دانشگاه تهران (صبوری و پورسامان، ۱۳۸۵) مشارکت ایران در تولید علم جهانی سال ۲۰۰۵ بر اساس نمایه‌های مقالات علمی ایران در مؤسسه اطلاعات علمی (ISI) فقط ۲۳۶ مقاله از مجموع ۳۰۱۶۷۳ مقاله در علوم اجتماعی و علوم انسانی و هنر (که روان‌شناسی و علوم تربیتی نیز در این شمار است) بوده است. این حجم اندک از مقالاتی که پذیرش جهانی یافته و رقمی کم‌تر از یک‌صدم درصد بوده است، به روشنی بیانگر نیاز به بازنگری در پژوهش‌های علوم انسانی و اجتماعی است. این تفسیر را نیز می‌توان از وضعیت موجود ارایه کرد که پژوهش‌های مذکور به هیچ وجه در حدی نبوده است که بتواند تولید علم بومی و شکستن مرزهای دانش در این حوزه‌های اساسی زندگی را به سطح مقیاس‌ها و شاخص‌های کشورهای پیشرفته برساند. نشانه روشن دیگر از فقر پژوهش‌های علمی - پژوهشی در این حوزه‌ها آن است که مثلاً ما، افزون بر پنج مجله علمی - ترویجی^۱ مورد تأیید وزارت علوم و تحقیقات و فناوری، فقط دارای ۱۱ مجله و فصلنامه و دوفصلنامه علمی - پژوهشی در حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران

۱. اسامی پنج مجله علمی - ترویجی مذکور عبارتند از: مجله علوم روان‌شناختی، رشد آموزش زبان (وزارت آموزش و پرورش)، فصلنامه تعلیم و تربیت (وزارت آموزش و پرورش)، تازه‌های علوم شناختی (مؤسسه مطالعات علوم شناختی)، و پژوهش‌های تربیتی (دانشگاه تربیت معلم تهران).

هستیم.^۱ این بدان معنا است که، جدا از فقر کیفی در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران که با محدودیت‌های اساسی روبه‌رو است و در این مقاله به آن پرداخته‌ایم، از نظر کمی نیز وضعیت پژوهش در این علوم با کمبودهای جدی مواجه است. در گزارش‌هایی که در مورد وضعیت تولید علم در جهان ارائه می‌شود، شاهد هستیم که کشور ما، هر چند در برخی از علوم تجربی (مثلاً در رشته شیمی) پیشرفت‌های قابل ذکری داشته است اما، از لحاظ میانگین ده‌ساله تولید علم رتبه ۵۱ از آن ایران است. از سوی دیگر، وضع تولید علم در علوم انسانی واقعاً ضعیف است و ما از کشورهای چون برزیل و هند و تایوان نیز عقب‌تر هستیم. مثلاً در اطلاعات مربوط به چاپ مقالات در مجلات علمی - پژوهشی جهانی که مؤسسه اطلاعات علمی (آی. اس. آی)^۲ در دهه اخیر (از سال ۱۹۹۴ تا ۲۰۰۳) ارائه کرده، و بارها توسط آموزش عالی کشور نقل قول شده است، از تعداد کل ۳۱۵۰ مقاله منتشر شده توسط استادان و محققان دانشگاه‌های کشور در مجلات مذکور (که عموماً در رشته‌های شیمی و فیزیک و پلیمر و داروسازی و برق و مکانیک و امثال آن است) فقط نیم درصد در حوزه علوم انسانی است. آمارها نشان می‌دهد که، مثلاً طی سالهای ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۱ از متخصصان ایرانی کم‌تر از ۲۰۰ مقاله علمی - پژوهشی در علوم انسانی در مجلات آی. اس. آی چاپ شده است که ۵۵ عنوان از آنها مربوط به رشته روان‌شناسی است و در حوزه‌های دیگر علوم انسانی، چون تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی و الهیات و فلسفه و حقوق و قانون و اقتصاد و تجارت و ارتباطات و هنر و باستان‌شناسی و رشته‌های مشابه، رقم قابل ذکری وجود ندارد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۲). هم‌چنین، آمارهای ارائه شده توسط معاونت پژوهشی وزارت علوم و تحقیقات و فناوری (۱۳۸۵) و آنچه در سایت رهیافت و در معرفی مجلات علمی کشور آمده است، نشان می‌دهد که از میان ۱۴۶

۱. این یازده مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی که درجه علمی - پژوهشی دارند، و معتبرترین مجلات در این دو حوزه علمی به حساب می‌آیند، عبارتند از: (۱) فصلنامه نوآوری‌های آموزشی (وزارت آموزش و پرورش)؛ (۲) مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت (انجمن ایرانی تعلیم و تربیت)؛ (۳) فصلنامه مطالعات برنامه درسی (انجمن مطالعات برنامه درسی ایران)؛ (۴) مجله پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت علوم و تحقیقات و فناوری)؛ (۵) فصلنامه اندیشه و رفتار (دانشگاه علوم پزشکی ایران)؛ (۶) فصلنامه شناخت - مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی (دانشگاه علوم پزشکی کردستان)؛ (۷) مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی؛ (۸) مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران؛ (۹) دوفصلنامه روان‌شناسی (انجمن ایرانی روان‌شناسی)؛ (۱۰) مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران؛ و (۱۱) مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز.

2. Institute for Scientific Information (ISI)

مجله علمی - پژوهشی مورد تأیید این نهاد، نه مجله، یعنی فقط نیم درصد مربوط به روان‌شناسی و علوم تربیتی است و از میان ۱۶ مجله‌ای که از نوع آی. اس. آی. به حساب می‌آیند، هیچ یک به روان‌شناسی و علوم تربیتی و سایر علوم انسانی مربوط نیست. تعداد مجلات علمی - پژوهشی روان‌شناسی که توسط وزارت بهداشت و درمان و آموزش پزشکی تأیید شده نیز فقط شامل دو مورد است.

چنین وضعیتی نتیجه یک مجموعه از عوامل بیرونی اجتماعی و فرهنگی و دانشگاهی و یک مجموعه از عوامل درونی مربوط به تدریس روش‌شناسی پژوهش و معیارها و موازین و عملکردهای مراکز آموزشی و پژوهشی در علوم انسانی و روان‌شناسی و علوم تربیتی است. مسلماً در این مقاله نمی‌توانیم به همه این عوامل بپردازیم، بلکه توجه خود را فقط به دو بخش از عوامل مهم درونی کیفیت پژوهش، یعنی وضعیت کتاب‌های درسی روش تحقیق و بنیان‌های فلسفه علم در روان‌شناسی و علوم تربیتی، معطوف می‌داریم.

تعریف مفاهیم اساسی

پیش از بررسی وضعیت منابع و متون درسی دانشگاهی روش تحقیق و مباحث مربوط به فلسفه علم و روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تعریف هر یک از مفاهیم اساسی که در این مقاله مورد استفاده قرار گرفته به شرح زیر ارایه می‌شود:

الف - پژوهش علمی: کوشش نظام‌یافته برای کشف یا تأیید واقعیت‌ها از طریق روش‌های علمی مشاهده و تجربه که معمولاً شامل بررسی پژوهش‌های پیشین نیز هست (واینر،^۱ ۲۰۰۳). هم‌چنین، پژوهش علمی عبارت از هر اقدام منطقی برای کشف جوهر هر پدیده بر اساس مفهوم‌سازی منطقی است. این پژوهش‌ها در روان‌شناسی و علوم تربیتی دارای انواع گوناگون کمی و کیفی و ترکیبی است و می‌تواند روش‌های ابداعی دیگری را نیز دربرگیرد.

ب - دانش عینی: اطلاعات و یافته‌های نظام‌دار برگرفته از مشاهده و مطالعه و تجربه‌ای که به منظور تعیین وضعیت و ماهیت یا اصول موضوع مورد مطالعه صورت گرفته است (وبستر،^۲ ۱۹۹۹).

1. Weiner

2. Webster

پ - روش‌شناسی: تدوین و تنظیم شیوه‌ها و اقدامات نظام‌یافته و دارای انسجام منطقی در پژوهش علمی به منظور دستیابی به دانش. اصطلاح روش‌شناسی معادل با روش علمی در تحقیق و دربرگیرنده مبانی و اصول و چارچوب‌ها و اقدامات معین در هر پژوهش است (ربر،^۱ ۱۹۹۵).

ت - روش تحقیق کمی، کیفی، و ترکیبی: در تعریف کرسول^۲ (۲۰۰۵) از انواع روش‌های پژوهشی گفته شده است که روش تحقیق کمی یک رویکرد پژوهشی است که برای توصیف عینی متغیرها و توضیح روابط بین آنها به کار گرفته می‌شود. روش تحقیق کیفی، رویکردی است که برای کشف و فهم و تفسیر یک پدیده مرکزی در تحقیق به کار می‌رود. در طرح‌های پژوهشی ترکیبی، هر دو نوع اطلاعات کمی و کیفی در یک پژوهش واحد جمع‌آوری و تعبیر و تفسیر می‌شود.

ث - روان‌شناسی: یکی از شاخه‌های علوم انسانی که به مطالعه رفتارها و فرایندهای آشکار و پنهان و هوشیار و ناهوشیار ذهنی و روانی انسان می‌پردازد (کورسینی،^۳ ۲۰۰۲). هم‌چنین، روان‌شناسی، دانشی است که دربرگیرنده نظریه‌ها و نتایج پژوهشی نظام‌یافته و شناخت روشن و عینی از واقعیت‌های روان‌شناختی، به‌ویژه شناخت روش‌ها و اصول و مفاهیم و یافته‌های علمی و تخصصی در این حوزه، است.

ج - علوم تربیتی: شاخه‌ای گسترده از علوم انسانی مربوط به نظریه و دانش و پژوهش و عمل در فرایند تدریس و تربیت است و به مطالعه نظام‌یافته مبانی، اصول، مفاهیم، مسایل، محتوا، و روش‌های تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی و عمل برای رشد دادن دانش، مهارت، ذهن، شخصیت، و رفتار افراد به ویژه در آموزش و پرورش رسمی می‌پردازد. تعریفی که از این دانش در فرهنگ علوم تربیتی (کارتر گود،^۴ ۱۹۹۵) ارائه شده، بر جنبه‌های عینی فرایند یادگیری تأکید کرده است.

چ - فلسفه علم: شاخه‌ای از فلسفه که در پی شناخت ماهیت پژوهش علمی، جریان‌های مشاهده علمی، الگوهای بحث و بررسی علمی، روش‌های بازنمایی و محاسبه‌ای، پیش‌فرض‌های متافیزیکی، و ارزیابی زمینه‌های اعتبار آنها از دیدگاه

1. Reber

2. Creswell

3. Corsini

4. Carter V. Good

معرفت‌شناسی است (روزنبرگ،^۱ ۲۰۰۵). فلسفه علم در طول تاریخ خود دو حوزه مهم هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی را مورد توجه قرار داده است. سؤال فلسفه علم در حوزه هستی‌شناسی (که غالباً با خود علوم همپوشی پیدا می‌کند) این بوده است که کدام مقوله‌ها را می‌توان به درستی در درون نظریه‌های علمی قرار داد و وجود هر یک از این مقوله‌ها به چه صورتی است. از لحاظ معرفت‌شناسی، فلاسفه علم به تحلیل و ارزیابی مفاهیم عمومی و روش‌های مورد استفاده در مطالعه پدیده‌ها و مفاهیم و روش‌های اختصاصی در پژوهش‌های علوم معین پرداخته‌اند.

ح - خرد: خرد و خردمندی را به معنای دانش تعمقی و کیفیت استفاده از تجربه و احساس و دانش و اندیشه برای قضاوت درباره درست و نادرست، نیک و بد، و تشخیص شایسته از ناشایست و حقیقت از ناحق دانسته‌اند (خوان پاسکال‌لیونه،^۲ ۲۰۰۰). وقتی که خردمندی از کیفیتی متعالی برخوردار باشد و به بررسی عقلانی و انتقادی و شهودی باورهای اساسی و تحلیل مفاهیم بنیادی این باورها پردازد، آن را حکمت یا تفکر همراه با بصیرت قلبی یا خرد مینوی می‌نامیم. معنای خرد مینوی را از مفاهیم عمیق کلمه حکمت در بیست آیه از قرآن کریم، از آیه کریمه آغاز مقاله، از آموزش‌های عرفانی از نوع ابیاتی که از جلال‌الدین مولوی در ابتدای مقاله ارایه شد، و با بهره‌گیری از دیدگاه حکیم بزرگ فردوسی در ۱۲۳۷ بیت در بیان خرد و خردمندی از کل ۴۹۵۹۴ بیت حماسه گرانقدر او، می‌توان دریافت (نگاه کنید به لطف‌آبادی و نوروزی، ۱۳۸۵، زیر چاپ). به‌عنوان نمونه، فقط چند بیت زیر از حکیم فردوسی را نقل می‌کنیم تا معنای خرد مینوی روشن‌تر شود.

| | |
|---------------------------------|------------------------------|
| فروزنده کهن‌تران و مه‌ان | فزون از خرد نیست اندر جهان |
| خرد بر همه نیکوییها سر است | تو چیزی مدان کز خرد برتر است |
| یکی گنج گردد پُر از خواسته | دلی کز خرد گردد آراسته |
| تو بی‌چشم شادان جهان نسپری | خرد چشم جان است چون بنگری |
| که چشم سر ما نبیند نهان | خرد جوید آگنده راز جهان |
| بدان کاین جدا و آن جدا نیست زین | خرد همچو آب است و دانش زمین |

1. Rosenberg

2. Juan Pascual-Leone

سخن چون برابر شود با خرد روان سـراینده رامشش بـرد
 خرد باید و دانش و راستی که کژی بکوبد در کاستی
 کسی را که پیوسته رای آیدش به دانش خرد رهنمای آیدش

وضعیت متون درسی روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران

با توجه به مشکلات موجود در روش‌شناسی پژوهش و نیاز جدی به نگرشی نو در این حوزه مهم است که نگارنده این مقاله در یک طرح تحقیقی با عنوان بررسی «روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران در پی آن است که یک گام مبنایی در جنبش آفرینش دانش در روان‌شناسی و علوم تربیتی برداشته شود. این پژوهش با هدف مطالعه و بررسی نقادانه شش مسأله اساسی در حال اجرا است: اول آنکه، مجموعه روش‌های پژوهش در روان‌شناسی و بنیادهای نظری و ویژگی‌ها و کاربردهای هر یک از آنها را در یک کتاب درسی تدوین نماید. دوم آنکه، معلوم نماید، متون و منابعی که در کلاس‌های درسی دانشگاهی روش تحقیق در روان‌شناسی مورد استفاده قرار می‌گیرند، بر کدام بنیادهای نظری استوارند. سوم آنکه ببیند، مدرسان روش تحقیق در سطوح کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکترای روان‌شناسی و علوم تربیتی در هشت دانشگاه بزرگ کشور تا چه اندازه با بنیادهای نظری و معرفت‌شناسی روش‌شناسی پژوهش آشنا هستند و کدام روش‌های پژوهش را در کلاس‌های خود تدریس می‌کنند. چهارم آنکه مشخص نماید، دانشجویانی که درس روش تحقیق در روان‌شناسی را در سطوح کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری گذرانده‌اند تا چه اندازه مبانی نظری و معرفت‌شناختی روش‌شناسی پژوهش و انواع گوناگون روش‌های تحقیق در روان‌شناسی را فرا گرفته‌اند. پنجم آنکه معلوم نماید، مقالات علمی در مسایل روان‌شناسی که در مجلات علمی - پژوهشی روان‌شناسی کشور منتشر می‌شود از نظر روش‌شناسی بر کدام مبانی نظری فلسفه علم استوارند. و ششم آنکه به بررسی این مسأله بپردازد که علاوه بر مبانی تحصلی و پساتحصلی و جدا از روش‌های پژوهشی موجود، چه نوع دیگری از فلسفه علم و کدام روش‌های پژوهشی متناسب با چنین فلسفه‌ای را باید در روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی به کار گرفت که پاسخگوی پیچیدگی‌های کیفی این حوزه علمی باشد.

در این مقاله، بخشی از سؤالات پژوهش فوق مورد بررسی قرار گرفته و نشان داده شده است که (۱) متون تدریس روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی که در

دانشگاه‌های ایران تدریس می‌شود، عمدتاً ترجمه و اقتباس از آثار کمی‌گرا و آماری‌نگر در روش تحقیق است؛ (۲) بنیادهای معرفت‌شناختی (فلسفه علم) در این آثار اساساً از نوع فلسفه تحصّلی و پساتحصّلی است؛ (۳) رویکردها و طرح‌های پژوهشی کیفی در این آثار به صورتی حاشیه‌ای و کم‌رنگ ارایه شده است؛ (۴) در این متون درسی از روش‌های ترکیبی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی سخنی به میان نیامده است؛ (۵) ما برای پژوهش‌های همه‌جانبه و عمیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی نیازمند نگرشی متفاوت و نوعی از فلسفه علم هستیم که آن را «فلسفه خردگرایی مینوی علم» می‌نامیم؛ و (۶) مطالعه پدیده‌های کاملاً پیچیده روان‌شناسی و علوم تربیتی نیازمند روش‌های جدید متفاوتی است که یکی از آنها را با عنوان «روش پژوهشی اصیل خلاق» ابداع و به اختصار معرفی کرده‌ایم. به بیان دیگر، در این مقاله نشان داده شده است که علاوه بر مبانی تحصّلی و پساتحصّلی، باید نوع دیگری از فلسفه علم که متکی بر ترکیبی پویا از حکمت و خرد و دانش عینی باشد و نیز روش‌های پژوهشی جدیدی در روان‌شناسی و علوم تربیتی که قدرت کشف و شناخت و ویژگی‌های پدیده‌های کاملاً پیچیده روانی - تربیتی را داشته باشد، ابداع و به کار گرفته شود. متأسفانه متون و منابع درسی دانشگاهی روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران از چنان وضعیتی برخوردار نیست که پاسخگوی نیازهای فوق باشد.

در نیم‌قرن اخیر که روان‌شناسی و علوم تربیتی و روان‌شناسی جدید در دانشگاه‌های ایران تدریس شده، در حدود چهل کتاب کوچک و بزرگ برای تدریس روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی به صورت ترجمه و گردآوری و اقتباس و تألیف به چاپ رسیده است که شانزده مورد از آنها در بسیاری از دانشگاه‌های کشور در سطوح گوناگون کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری تدریس می‌شود. شناخته‌شده‌ترین این آثار که ترجمه فارسی از کتاب‌های غربی است و اکنون نیز در دانشگاه‌ها تدریس می‌شود از آن گال و بورگ و گال (۱۳۸۲ و ۱۳۸۳)، آری، جیکوبز، و رضویه (۱۳۸۰)، بارکر و همکاران (۱۳۸۰)، ایزاک (۱۳۷۶)، کرلینجر (۱۳۷۴)، بالدبی و دزن (۱۳۷۳)، و جان بست (۱۳۶۶)، است. هم‌چنین از میان تألیفات استادان ایرانی، که آنها نیز تماماً اقتباس از آثار روش تحقیق در زبان انگلیسی است، می‌توان به کتاب‌های روش تحقیق در علوم تربیتی و روان‌شناسی نوشته فراهانی و عریضی (۱۳۸۴)، هومن (۱۳۸۲)، ۱۳۷۴

و (۱۳۶۶)، خوی‌نژاد (۱۳۸۲)، پاشاشریفی (۱۳۸۰)، سرمد و همکاران (۱۳۷۶)، و دلاور (۱۳۷۳ و ۱۳۸۵) اشاره کرد. منابع دیگری نیز که برخی از مدرسان و استادان روش تحقیق برای تدریس به دانشجویان ارائه می‌کنند تفاوت اساسی با کتاب‌های مذکور ندارد و اساساً ترجمه یا اقتباس از آثار روش تحقیق در زبان انگلیسی است و غالباً بر فلسفه علمی تحصّلی و پساتحصّلی مبتنی هستند. درک و دریافت‌های ارائه شده در این کتاب‌ها در مورد روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی موجب شده است که معیار علمی - پژوهشی بودن مقالات متخصصان و پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی نیز بر مدار تحقیقات کمی (مبتنی بر فلسفه تحصّلی و پساتحصّلی) قرار گرفته و استفاده از روش‌های کیفی پژوهش (که بر این یا آن نوع از فلسفه‌ها و دیدگاه‌های ساختن‌گرایی و پسانوگرایی^۱ استوارند) چندان مقبولیتی ندارند. در واقع، ما شاهد هستیم که نوعی از مقاومت آشکار و پنهان در مقابل عدول از رویکردهای کمی‌گرایی و آماری در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی وجود دارد.

به منظور تحلیل محتوای کتاب‌های مذکور و تعیین بنیادهای نظری روش‌شناختی و نوع پژوهش‌های مورد بحث در آنها سه سؤال اساسی در دستور کار قرار گرفت: (۱) در هر یک از کتاب‌های مذکور تا چه اندازه به فلسفه علم و توضیح بنیادهای نظری روش‌شناسی پژوهش پرداخته شده است؟ (۲) محتوای هر یک از کتاب‌های درسی مذکور تا چه اندازه بر بنیاد فلسفه تحصّلی و پساتحصّلی، فلسفه ساختن‌گرایی و تفسیرگری، و سایر انواع بنیادهای فلسفی علم مبتنی است؟ (۳) هر یک از این کتاب‌ها تا چه اندازه و به چه نسبتی به توضیح روش‌های پژوهشی کمی، کیفی، و ترکیبی پرداخته‌اند؟ برای پاسخ به سؤال اول، از شاخص تعداد صفحات اختصاص داده‌شده به مسأله فلسفه علم (به نسبت کل صفحات) در هر کتاب استفاده شد. در مورد سؤال دوم، شاخص مبتنی بر مطالعه اجمالی فصول گوناگون هر یک از کتاب‌های مورد بحث در روش تحقیق و بررسی محتوای فصول کتاب با شاخص‌های اقتباس‌شده مربوط به تفکیک رویکردهای عینی و ذهنی (کوهن^۲ و همکاران، ویراست پنجم، ۲۰۰۰) و برخی شاخص‌های روش‌شناختی اثبات‌گرایی، پسانوگرایی، و تفسیری^۳ (شعبانی و رکی، ۱۳۸۵، صفحات

1. constructivism & post-modernism

2. Cohen et al. 15

3. positivism, post-positivism, & constructivism

۴۱ تا ۶۴)، به کار گرفته شد. برای پاسخ به سؤال سوم، از شاخص تعداد صفحات اختصاص داده شده به هر گروه از روش های کمی و کیفی و ترکیبی (و نسبت آن به کل صفحات کتاب) استفاده شد. برای تسهیل فهم مسأله، شاخص های مذکور به صورت عددی و درصدی نشان داده شده است.

در جدول ۲، تحلیل محتوای کتب مهم درسی روش تحقیق (بر حسب شماره عنوان های کتب و شماره نام نویسندگان و مترجمان آنها به شرحی که در جدول ۱ شماره گذاری شده)، بحث های بنیادی فلسفه علم در این آثار، میزان اتکا به فلسفه های تحصیلی و پساتحصیلی و ساختن گرایی و سایر انواع فلسفه علم در هر کتاب، و صفحاتی که به هر گروه از روش های پژوهش کمی، کیفی، و ترکیبی در هر یک از این متون درسی اختصاص یافته شده است. در هر مورد، تعداد صفحات مربوط به هر موضوع در کتاب، تعداد کل صفحات متن کتاب، و درصد صفحات اختصاص یافته به هر موضوع، در جدول ارائه شده است. مسأله کیفیت و قوت و درستی و نادرستی مطالبی که (از نظر بنیادهای روش شناختی و نوع روش های پژوهش) در هر مورد در هر یک از ۱۶ کتاب درسی مذکور ارائه شده، موضوع پیچیده دیگری است که نیازمند یک پژوهش دقیق دیگر است و با روش تحلیل محتوا نیز قابل دست یابی نیست.

| ردیف | عنوان کتاب | نام نویسنده و مترجم |
|------|---|--|
| ۱ | روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی (۱۳۸۳ و ۱۳۸۴) دو جلد | گال و بورگ و گال (ترجمه دکتر نصر و همکاران) |
| ۲ | روش های پیشرفته پژوهش در علوم انسانی (۱۳۸۴) | دکتر فراهانی و دکتر غریبی |
| ۳ | روش های تحقیق در علوم رفتاری (۱۳۸۳) | دکتر سرمد، دکتر بازرگان، و دکتر حجازی |
| ۴ | روش های تحقیق در علوم رفتاری (۱۳۸۳) | دکتر پاشاشریفی |
| ۵ | راهنمای عملی پژوهش های تربیتی (۱۳۸۲) | دکتر عباس هومن |
| ۶ | روش های پژوهش در علوم تربیتی (۱۳۸۲) | دکتر خوی نژاد |
| ۷ | روش تحقیق در تعلیم و تربیت (۱۳۸۰) | آری، جیکوبز، و رضویه (ترجمه سرکیسیان و همکاران) |
| ۸ | روش های پژوهش در روان شناسی بالینی و مشاوره (۱۳۸۰) | بارکر و همکاران (ترجمه دکتر نیکخو) |
| ۹ | راهنمای تحقیق و ارزشیابی در روان شناسی و علوم تربیتی (۱۳۷۶) | استفان ایزاک (ترجمه دکتر دلاور) |
| ۱۰ | مبانی پژوهش در علوم رفتاری (۱۳۷۴) | فرد کرلینجر (ترجمه دکتر پاشاشریفی و دکتر نجفی زند) |
| ۱۱ | مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی (۱۳۷۳) | دکتر دلاور |
| ۱۲ | شناخت روش علمی در علوم رفتاری (۱۳۷۴) | دکتر حیدرعلی هومن |
| ۱۳ | مبانی پژوهش در علوم تربیتی و سایر زمینه های وابسته (۱۳۷۳) | بالدبی و دلن (ترجمه دکتر نجفی زند) |
| ۱۴ | پایه های پژوهش در علوم رفتاری (شناخت روش علمی) (۱۳۷۰) | دکتر حیدرعلی هومن |
| ۱۵ | روش های تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی (۱۳۶۸) | دکتر دلاور |
| ۱۶ | روش های تحقیق در علوم تربیتی (۱۳۶۶) | جان بست (ترجمه دکتر پاشاشریفی و دکتر طالقانی) |

جدول ۱ - شماره عنوان کتابها و نام نویسنده و مترجم هر یک از کتابها

| نویسنده و مترجم | شماره عنوان کتاب و کتاب | حجم بنیادی فلسفه علم در کتاب | حجم بحث‌های | حجم نگاه به فلسفه تحلیلی و پست‌تحلیلی | حجم نگاه به فلسفه ساختن‌گرایی | فلسفه‌های دیگر | حجم اتکاء به | حجم اختصاص یافته به روش‌های کتبی | حجم اختصاص یافته به روش‌های کتبی | حجم اختصاص یافته به روش‌های ترکیبی |
|-----------------|-------------------------|------------------------------|--------------|---------------------------------------|-------------------------------|----------------|--------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| ۱ | ۴۶/۱۲۸۶=٪۴ | ۶۰۰/۱۲۸۶=٪۷۰ | ۳۰۰/۱۲۸۶=٪۲۳ | ۰ | ۳۰۰/۱۲۸۶=٪۲۳ | ۰ | ۹۰۰/۱۲۸۶=٪۷۰ | ۲۸۰/۱۲۸۶=٪۲۲ | ۰ | |
| ۲ | ۰/۳۳۴=٪۰ | ۳۰۰/۳۳۴=٪۹۰ | ۰ | ۲۶/۳۳۴=٪۸ | ۲۶/۳۳۴=٪۸ | ۰ | ۳۰۰/۳۳۴=٪۹۰ | ۲۶/۳۳۴=٪۸ | ۰ | |
| ۳ | ۲/۳۳۱=٪۱ | ۲۳۱/۳۳۱=٪۹۷ | ۰ | ۱۰/۳۳۱=٪۳ | ۱۰/۳۳۱=٪۳ | ۰ | ۲۳۰/۳۳۱=٪۹۷ | ۱۰/۳۳۱=٪۳ | ۰ | |
| ۴ | ۷/۴۱۲=٪۲ | ۳۷۰/۴۱۲=٪۹۰ | ۰ | ۳۰/۴۱۲=٪۷ | ۳۰/۴۱۲=٪۷ | ۰ | ۳۷۰/۴۱۲=٪۹۰ | ۳۰/۴۱۲=٪۷ | ۰ | |
| ۵ | ۲/۳۶۴=٪۱ | ۳۶۰/۳۶۴=٪۹۹ | ۰ | ۴/۳۶۴=٪۱ | ۴/۳۶۴=٪۱ | ۰ | ۳۶۰/۳۶۴=٪۹۹ | ۴/۳۶۴=٪۱ | ۰ | |
| ۶ | ۰/۴۶۴=٪۰ | ۴۲۴/۴۶۴=٪۹۱ | ۰ | ۴۰/۴۶۴=٪۹ | ۴۰/۴۶۴=٪۹ | ۰ | ۴۲۴/۴۶۴=٪۹۱ | ۴۰/۴۶۴=٪۹ | ۰ | |
| ۷ | ۱۲/۶۵۳=٪۲ | ۶۳۰/۶۵۳=٪۹۶ | ۰ | ۲۳/۶۵۳=٪۴ | ۲۳/۶۵۳=٪۴ | ۰ | ۶۳۰/۶۵۳=٪۹۶ | ۲۳/۶۵۳=٪۴ | ۰ | |
| ۸ | ۲۵/۳۷۴=٪۷ | ۳۰۰/۳۷۴=٪۸۰ | ۰ | ۷۴/۳۷۴=٪۲۰ | ۷۴/۳۷۴=٪۲۰ | ۰ | ۳۰۰/۳۷۴=٪۸۰ | ۲۵/۳۷۴=٪۷ | ۰ | |
| ۹ | ۰/۲۴۹=٪۰ | ۲۴۷/۲۴۹=٪۹۹ | ۰ | ۲/۲۴۹=٪۱ | ۲/۲۴۹=٪۱ | ۰ | ۲۴۷/۲۴۹=٪۹۹ | ۰/۲۴۹=٪۰ | ۰ | |
| ۱۰ | ۲۰/۵۶۶=٪۴ | ۵۵۰/۵۶۶=٪۹۷ | ۰ | ۱۵/۵۶۶=٪۳ | ۱۵/۵۶۶=٪۳ | ۰ | ۵۵۰/۵۶۶=٪۹۷ | ۰ | ۰ | |
| ۱۱ | ۲۰/۴۲۰=٪۵ | ۲۸۰/۴۲۰=٪۹۰ | ۰ | ۴۰/۴۲۰=٪۱۰ | ۴۰/۴۲۰=٪۱۰ | ۰ | ۲۸۰/۴۲۰=٪۹۰ | ۴۰/۴۲۰=٪۱۰ | ۰ | |
| ۱۲ | ۲۰/۳۷۰=٪۵ | ۳۷۰/۳۷۰=٪۱۰۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۳۷۰/۳۷۰=٪۱۰۰ | ۰ | ۰ | |
| ۱۳ | ۳۵/۶۰۰=٪۶ | ۵۶۰/۶۰۰=٪۹۳ | ۰ | ۴۰/۶۰۰=٪۷ | ۴۰/۶۰۰=٪۷ | ۰ | ۵۶۰/۶۰۰=٪۹۳ | ۳۰/۶۰۰=٪۵ | ۰ | |
| ۱۴ | ۲۰/۲۲۸=٪۹ | ۲۲۸/۲۲۸=٪۱۰۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۲۲۸/۲۲۸=٪۱۰۰ | ۰ | ۰ | |
| ۱۵ | ۲۵/۲۸۴=٪۹ | ۲۶۴/۲۸۴=٪۹۳ | ۰ | ۲۰/۲۸۴=٪۷ | ۲۰/۲۸۴=٪۷ | ۰ | ۲۶۴/۲۸۴=٪۹۳ | ۳۵/۲۸۴=٪۱۲ | ۰ | |
| ۱۶ | ۳۰/۵۰۲=٪۶ | ۴۸۰/۵۰۲=٪۹۶ | ۰ | ۲۲/۵۰۲=٪۴ | ۲۲/۵۰۲=٪۴ | ۰ | ۴۸۰/۵۰۲=٪۹۶ | ۲۵/۵۰۲=٪۵ | ۰ | |

جدول ۲ - تحلیل محتوای شانزده کتاب مهم روش تحقیق از نظر بنیادهای روش‌شناختی و نوع روش‌های پژوهش

بررسی محتوای کتاب‌های روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی به روشنی

نشان می‌دهد که:

(۱) متون تدریس روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی که در دانشگاه‌های ایران تدریس می‌شود، عمدتاً ترجمه و اقتباس از آثار کمی‌گرا و آماری‌نگر در روش تحقیق است. در واقع، آنچه در چند دهه اخیر به چاپ رسیده و در کلاس‌های درس روش تحقیق در دانشگاه‌ها تدریس می‌شود، اساساً از نوع کتاب‌هایی است که نشأت گرفته از آثار دانشمندان کشورهای انگلیسی‌زبان است که با گسترش جهانی فرهنگ و علوم انسانی آنگلو - ساکسون پس از جنگ دوم جهانی فراگیر شده و با گذشت زمان وسعت بیش‌تری نیز می‌گیرد.

(۲) بنیادهای معرفت‌شناختی (فلسفه علم) در این آثار اساساً از نوع فلسفه تحلیلی و پست‌تحلیلی و تجربه‌گرایی است. نکته دیگر، که نیازمند بررسی دیگری است، این است

که دریافت اغلب محققان ایرانی از این روش‌ها، خاصه در بخش روش‌های کیفی (و استفاده از بنیادهای نظری ساختن‌گرایی و پسانوگرایی) در پژوهش‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی، حتی انسجام و گستردگی دانش غربیان در این موضوع را نیز نداشته است. بررسی‌های مذکور نشانه روشنی است که اکثر متخصصان روان‌شناسی و علوم تربیتی به پذیرش دیدگاه‌های نظری تحصّلی و پساتحصّلی فلسفه علم در مورد بنیان‌های علوم انسانی روی آورده‌اند و شکل‌های مختلف فلسفه تجربه‌گرایی محافل علمی و دانشگاهی در حوزه‌های علوم انسانی، خاصه روان‌شناسی و علوم تربیتی، را فرا گرفته است و شاهد هستیم که در تمام دانشگاه‌ها و مراکز علمی - پژوهشی ما همین دیدگاه‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی^۱ به عنوان بنیان‌های مسلم تحقیقات علمی تدریس می‌شود. هم‌چنین، در این آثار بحثی جدی درباره فلسفه علم یا نظریه علم^۲ که مبنای پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی است، صورت نمی‌گیرد و اصول فلسفه‌های تحصّلی و پساتحصّلی پایه و فرض مسلم و ناگفته محتوای این کتاب‌ها است و یا اگر هم مختصر بحثی در این مورد هست، آشکارا حاکی از پذیرش فلسفه‌های تحصّلی و پساتحصّلی و تجربه‌گرایی در تحقیقات علوم انسانی است.

مسأله دیگر، که می‌تواند موضوع پژوهش تفصیلی دیگری نیز باشد، این است که، دیدگاه‌های تجربه‌گرایی و نگرش مادی‌گرایانه نمی‌تواند تمامیت ویژگی‌های آدمی را مورد مطالعه قرار دهد و چنین دیدگاه‌هایی، که اساس نگارش کتاب‌های موجود روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی است، کارآیی لازم را ندارد. شناخت و پژوهش در مسایل انسانی باید مبتنی بر فهم همه‌جانبه از مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، و ارزش‌شناسی و تمامیت ویژگی‌های روانی و فکری و رفتاری انسان، اعم از فطرت و طبیعت و تاریخ و فرهنگ و رشد و یادگیری و چگونگی اجتماعی شدن و رخدادهای زندگی فردی و گروهی، باشد. اما فلسفه‌های علمی تحصّلی و پساتحصّلی، که زیربنای کتب روش‌شناسی پژوهش‌های روانی - تربیتی در ایران است، توجهی به فطرت و طبیعت و حیات معنوی آدمی ندارند (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴ب) و حتی نتوانسته‌اند روش‌های تحقیق جدید مبتنی بر دیدگاه‌های ساختن‌گرایی و انسان‌گرایانه‌ای را که

1. epistemological & methodological views

2. philosophy of science / theory of science

توسط برخی از روان‌شناسان غربی طرح شده به صورتی نظام‌یافته در آثار خود ارایه کنند. هم‌چنین، وقتی که توجّهی جدّی به بنیان‌های نظری و فلسفه علم در تحقیق نشود، خلاقیت‌های عمیق و نوآوری در پژوهش‌ها نیز صورت نخواهد گرفت، زیرا فهم دقیق و درست فلسفه علم، به عنوان مبنای اصلی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی، همیشه باید چراغ راهنمای محقق در راه دشوار و پیچیده دست‌یابی به حقایق علمی باشد. در جدول ۲ می‌بینیم که کتاب‌های روش تحقیق روان‌شناسی و علوم تربیتی که در دانشگاه‌ها تدریس می‌شود، هرچند مختصری به بحث بنیادهای نظری و فلسفی در تحقیق پرداخته و از صفر تا ۹ درصد (با میانگین ۳/۸ درصد) حجم خود را به آن اختصاص داده‌اند، اما اساساً و کاملاً بر انواع مختلف فلسفه تجربه‌گرایی و بر بنیاد فلسفه تحصّلی و پساتحصّلی، و ندرتاً بر فلسفه ساختن‌گرایی، استوارند. هم‌چنین، در این آثار شاهد هستیم که جز اتکا به فلسفه تحصّلی و پساتحصّلی (که بیش از ۹۲ درصد حجم آنها را به خود اختصاص می‌دهد و فلسفه ساختارگرایی (که آنهم کم‌تر از ۸ درصد حجم این آثار را به خود می‌گیرد)، هیچ فلسفه دیگری در این آثار جایی نیافته است.

عجیب‌تر آن است که در همین دانشگاه‌ها و مراکز علمی - پژوهشی، برخی دروس عمومی و سّتی در زمینه‌های معارفی نیز تدریس می‌شود که مبانی و محتوای آنها متعارض با مبانی انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی و روش‌شناسی جدیدی است که در کلاس‌های درس روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی به دانشجویان مقاطع گوناگون کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکترا آموخته می‌شود. ما به روشنی شاهد این دوگانگی آشکار هستیم و کسی از خود نمی‌پرسد که بالأخره کدام یک از دو نظام انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی و روش‌شناختی سنتی و جدید را باید مبنای تولید دانش و نوآوری در تحقیقات علوم انسانی دانست و شکاف عظیم کنونی بین سنت و تجدد در این زمینه و بین حرف‌های قدیمی و عملکردهای جدید را چگونه باید از میان برداشت.

این شکاف و تعارض ریشه در تعارض عمومی سنت و تجدد در همه امور زندگی اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی ایران دارد و مردم کشور ما، که در صد سال اخیر به طور مستمر و با اُفت و خیزهای مکرر دچار احساسی‌نگری و افراطی‌گرایی بین کرانه‌های متضاد سنت و تجدد در زندگی اجتماعی و فرهنگی خود بوده و هستند، هنوز نتوانسته‌اند راه متعادل و خردمندانه بین این دو کرانه افراطی را بیابند. نمونه آشکار

این عدم تعادل را هم در زندگی اجتماعی و هم در حیات روشنفکری قرن اخیر ایران می‌توان دید. و چنین است که در پژوهش‌های علوم انسانی نیز شاهد هستیم از یک سو در حوزه‌های دینی و دروس معارف در دانشگاه‌ها بر روش‌های سنتی تأکید می‌شود و از سوی دیگر، در کلاس‌های روش تحقیق در دانشگاه‌ها اغلب روش‌های تحصیلی و پساتحصیلی و تجربه‌گرایی پژوهش در علوم انسانی مورد تأکید است. به نظر ما، آفرینش دانش در علوم انسانی ایران و رفع افراطی‌گرایی‌های مذکور نیز منوط به فهم دقیق و حل همین مسأله اساسی در سطوح گوناگون علمی و فرهنگی و اجتماعی با تکیه بر فلسفه خردگرایی مینوی علم است که آن را در این مقاله به اختصار توضیح داده‌ایم.

۳) رویکردها و طرح‌های پژوهشی کیفی در منابع تدریس روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی به‌صورتی حاشیه‌ای و کم‌رنگ ارائه شده است. به بیان دیگر، بیش از ۹۳ درصد حجم آثار مذکور که در دانشگاه‌ها تدریس می‌شود، به مسایل مربوط به پژوهش‌های کمی اختصاص دارد و فقط کم‌تر از ۷ درصد از حجم این آثار به پژوهش‌های کیفی می‌پردازند.

۴) در این متون درسی از روش‌های ترکیبی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی به کلی سخنی به میان نیامده است. می‌دانیم که روش‌های ترکیبی در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی (در هر پنج شکل توالی کیفی - کمی، توالی کمی - کیفی، کیفی‌سازی همزمان اطلاعات کمی، جمع‌آوری همزمان اطلاعات موازی کمی و کیفی، و روش پژوهشی ترکیبی پیچیده^۱) دارای سی سال سابقه است (وازاک و ساینز،^۲ ۲۰۰۳، صفحه ۵۶۰) اما تسلط بی‌چون و چرای روش‌های پژوهشی کمی‌گرا و اطلاعات محدود از تنوع روش‌شناسی پژوهش در میان متخصصان کشور ما، مانع شده است که حتی یک مقاله یا کتاب در این مورد انتشار یابد.

۵) مطالعه پدیده‌های کاملاً پیچیده روان‌شناسی و علوم تربیتی نیازمند روش‌های جدید متفاوتی است که یکی از آنها را با عنوان «روش پژوهشی اصیل خلاق» ابداع و به اختصار در بخش پایانی این مقاله معرفی کرده‌ایم.

1. Sequential qual-quant; Sequential quant-qual; Concurrent qual-quantitative data; Concurrent parallel data collection; & Complex mixed method

2. Waszak & Sines

۶) ما برای پژوهش‌های همه‌جانبه و عمیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی نیازمند نگرشی متفاوت به فلسفه علم هستیم که آن را «فلسفه خردگرایی مینوی علم» می‌نامیم. در این رویکرد فلسفی، سه مفهوم بنیادی دانش عینی، عقلانیت و خرد، و مینوی و متعالی بودن، مورد تأکید است. در آثار کنونی روش تحقیق به نظریه‌پردازی‌های جدید در مبانی پژوهش‌های کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی پرداخته نشده، حال آنکه ما نیازمند آن هستیم که الگوهای جدیدی از پژوهش‌های علوم انسانی را که ریشه در حکمت و خرد، دانش عینی جهانی، و یافته‌های دانش بومی داشته باشد، طراحی نماییم و تحقیقات علوم تربیتی و روان‌شناسی را، با تکیه بر همین حکمت و خرد و فرهنگ و دانش بومی و بهره‌گیری از دستاوردهای جهانی پژوهش در حوزه‌های مذکور، به مرتبه بالاتری از آنچه هست برسانیم و بستر مناسبی برای نوآوری‌های روان‌شناسی و آموزشی و تربیتی فراهم کنیم.

اینکه می‌بینیم کتاب‌ها و کلاس‌های روش تحقیق در علوم تربیتی و روان‌شناسی در کشور ما در چند دهه اخیر عمدتاً و دانسته و ندانسته در اختیار دیدگاه‌های تحصیلی و پساتحصیلی و تجربه‌گرایی است و هر آنچه را جدا از این دریافت باشد غیرعلمی و نادرست می‌نامند، از جمله، به این دلیل است که از نظریه‌پردازی روشن در فلسفه علم در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در کشور ما غفلت شده است و دانشجویان و دانش‌پژوهان در کلاس‌های درسی روش تحقیق از پیچیدگی‌های فلسفه علم و از بنیادهای روش تحقیق بی‌خبر می‌مانند و دیدگاه‌های استقرارگرای موجود را به عنوان اصول مسلم و بدیهی پژوهش در علوم انسانی می‌پذیرند.

فلسفه خردگرایی مینوی علم در روش‌شناسی پژوهش

بررسی‌های فوق نشان داد که بنیادهای فلسفه علم در آثار دانشگاهی روش‌شناسی علمی تحقیق در علوم تربیتی و روان‌شناسی در کشور ما خصلت کاستن‌گرایانه دارد، حال آنکه در یک نگرش جامع، افزون‌بر نگرش تجربه‌گرایی استقرایی، باید حکمت، خردمندی، دانش عینی جهانی، و دانش عینی بومی را پایه فلسفه علم در این پژوهش‌ها قرار داد. توجه دقیق و درست به این مفاهیم بنیادی فلسفه علم، می‌تواند به عنوان مبنای اصلی پژوهش در علوم انسانی باشد. کسانی که، به بهانه «تخصص‌گرایی»، تمرکز خود

را بر بخش کوچکی از رفتارهای آدمی قرار می‌دهند و فقط مشاهدات عینی را دارای ارزش پژوهشی در روان‌شناسی و علوم تربیتی می‌دانند؛ نوآوری مبنایی نیز نخواهند داشت و یافته‌های پژوهشی آنان تا در درون مفاهیم وسیع‌تر و در ترکیب با آنها قرار نگیرد، قدرت کافی پژوهشی نخواهد یافت. فرض اساسی ما در فلسفه خردگرایی مینوی علم این است که جویبارهای کوچک دانش عینی و تجربی در روان‌شناسی و علوم تربیتی تا زمانی که به رودهای خروشان تفکر مفهومی و حکمت و خرد مینوی نپیوندند به دریا‌های علوم انسانی رهایی‌بخش منتهی نخواهد شد و این تفکر مفهومی و خرد و حکمت، که متفاوت از کلی‌گویی‌های مغایر با دانش عینی است، اساساً از اندیشمندی و رشدیافتگی شخصیت محقق نشأت می‌گیرد.

در چند دهه اخیر که دانش روان‌شناسی و علوم تربیتی جدید در ایران رایج شده، دیدگاه‌های تحصّلی و پساتحصّلی پژوهشی که مبتنی بر فلسفه استقرارگرای علم^۱ است، بی‌آنکه سخنی از بنیادهای مادی‌گرا و جبری‌نگر آن به میان آید، بر منابع و متون تدریس روش تحقیق و پژوهش در روان‌شناسی تسلط داشته و دارد و پژوهش‌هایی که بر بنیادهای دیگری استوار گردد، نامقبول و غیرعلمی به حساب می‌آید. نگرش استقرارگرای به فلسفه علم که از قرن هفدهم میلادی در غرب آغاز شده و تا ابتدای رُبع آخر قرن بیستم ادامه یافته، در کشور ما و در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی ایران هنوز هم رایج است و گویا اندیشه دیگری در این موضوع قابل طرح نیست.

اندیشه اصلی استقرارگرای، آن گونه که فرانسیس بیکن (۱۵۶۴ تا ۱۶۱۶) بیان کرده و در دفاعیه‌های فلاسفه تحصّلی نیز ادامه یافته است، مدعی است که «علم از مشاهده آغاز می‌شود و نظریه‌پردازی پیش از گردآوری داده‌ها خطای عظیمی است» (به نقل از: دانالد گیلیس، ۱۳۸۱، صفحه ۲۲). همین دیدگاه در نظریات برتراند راسل و مکتب تجربه‌گرایی کیمبریج^۲ نیز رایج بوده و این باور به عنوان اساس نظری فلسفه علم ارائه و ادعا شده است که «کل معرفت بر تجربه عینی مبتنی است» (راسل، ۱۹۷۲/۱۸۹۷). آرای فلسفی پساتحصّلی حلقه وین نیز که «پوزیتیویسم منطقی»^۳ نام گرفته و

1. Inductivistic philosophy of science

2. Cambridge school of philosophy

3. Logical or post-positivistic philosophy of Vienna Circle

مشهورترین فلاسفه علم قرن بیستم در آن عضویت داشته‌اند، اساساً بر تجربه‌گرایی مبتنی است و جایی برای خردورزی و حکمت و بصیرت قلبی در پژوهش علمی باقی نگذاشته است. و چنین است که می‌بینیم فیلسوفان شناخته‌شده‌ای چون رودلف کارناپ (۱۳۶۳، ص ۲۰) نیز می‌نویسند: «علم با مشاهدات مستقیم واقعیت‌های جزئی شروع می‌شود. چیز دیگری که قابل مشاهده شدن باشد، وجود ندارد». این نوع از فلسفه علم هرچند توسط بسیاری از فیلسوفان غربی (از جمله کارل پوپر، ۱۹۶۳ صفحات ۲۰ تا ۲۵ و دیگر بخش‌های کتاب) نقد شده و برخی دیگر نیز آن را «متأثر از انگاره‌های پرهیاهوی علوم طبیعی» دانسته‌اند (آندرو سیر، ۱۳۸۵، ص ۲۳۵)، همچنان در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی کشور ما جریان دارد و نشانه مشخص آن، تأکیدهای مداوم و بی‌چون و چرا بر پژوهش‌های کمی و آماری است. به چنین دلیلی است که می‌بینیم در نیم قرن اخیر چندصد کتاب آمار در علوم انسانی در زبان فارسی ترجمه و تألیف و چاپ شده، اما تعداد کتاب‌های روش تحقیق فقط به چند ده مورد می‌رسد، یعنی ده برابر کم‌تر از کتاب‌های آمار در علوم اجتماعی و روان‌شناسی و علوم تربیتی است.

کمی‌گرایی و آماری‌نگری در پژوهش و دیدگاه‌های معمول در روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی به گونه‌ای است که دست‌یابی به دانش را اساساً با استفاده از روش‌های کمی امکان‌پذیر می‌داند، روش‌های کیفی را کم‌اهمیت می‌شمارد، روش‌های ترکیبی را مورد غفلت قرار می‌دهد، و نیازی به نوآوری در روش‌شناسی پژوهش نمی‌بیند. پژوهش‌هایی هم که در حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی در کشور ما صورت می‌گیرد اغلب دچار همین نگرش ناقص است. با چنین دیدگاهی است که درس روش تحقیق معمولاً همراه با درس آمار در روش تحقیق تدریس می‌شود و دانشجویان نیز دو حوزه روش تحقیق و آمار را مکمل یکدیگر می‌دانند و در آزمون‌های ورودی تحصیلات تکمیلی روان‌شناسی و علوم تربیتی نیز این دو درس معمولاً ذیل یک مجموعه قرار می‌گیرند. دانشجویان و مدرسان درس روش تحقیق نیز معمولاً از روش‌های کیفی پژوهش و روش‌های ترکیبی کمی و کیفی تحقیق اطلاع دقیقی ندارند و چندان اهمیتی به این روش‌های پژوهشی نمی‌دهند.

این مشکلات، به نظر ما، در درجه اول به آن دلیل است که محتوای متون درسی و تدریس روش تحقیق و پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی به فلسفه علم ارتباط

داده نمی‌شود و دانش منسجمی در این موضوع در کشور ما وجود ندارد. از سوی دیگر، تبعیت و تقلید بی‌چون و چرا از اندیشه‌های روش‌شناسی پژوهشی قرن گذشته در مغرب‌زمین عامل مهم دیگری در این محدودنگری علمی است. این تقلید منحصر به دنباله‌روی از نگرش فلسفی تحصّلی و پساتحصّلی قرن میلادی گذشته نیست. نمونه این تقلید را هم‌چنین در نگرش برخی متخصصان ایرانی که اخیراً به فرانویگرای^۱ در روش تحقیق روی آورده و ضرورت اتکا به یک فلسفه محکم علم در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی را نادیده می‌گیرند، نیز می‌توان ملاحظه کرد. همان‌گونه که روزنبرگ^۲ (۲۰۰۵، ص ۲۵) می‌نویسد، در آثار روش‌شناسی پژوهش که در کشورهای غربی نیز منتشر می‌شود، شاهد این خطای بزرگ علمی هستیم که تحت تأثیر دیدگاه‌های نوگرایانه و شالوده‌شکن^۳ که در چند دهه اخیر رایج شده است، ادعا می‌شود که پژوهشگران روان‌شناسی و علوم تربیتی گویا می‌توانند رأساً و فارغ از اتکا به یک فلسفه محکم علم به بیان مسأله، تعیین هدف‌ها و سؤالات پژوهش، و به روش‌شناسی و اجرای تحقیق در این حوزه بپردازند و به نوآوری‌های پژوهشی معتبر دست‌یابند.

یک سوی مهم مشکلات تحقیقات کنونی در مورد پدیده‌های روانی — تربیتی آن است که به پیچیدگی این پدیده‌ها توجه کافی ندارد و غافل از آن است که تمامیت این پدیده‌ها را با روش‌های پژوهشی کاستن‌گرای تحصّلی و پساتحصّلی نمی‌توان دریافت. کرانه دیگر مشکلات روش تحقیق در علوم انسانی، کلی‌گویی‌های بی‌ارتباط با دانش عینی در میان مدافعان علوم انسانی سنتی در کشور است. مشکلات موجود تحقیقات تربیتی و روان‌شناسی فقط ناشی از کم‌توجهی پژوهشگران دانشگاهی به بنیادهای نظری متعالی در این علوم نیست، بلکه برخی کلی‌گویی‌ها و لفاظی‌ها و ساده‌انگاری‌ها در جریان‌دادن حکمت متعالی در علوم انسانی جدید نیز باعث کاستن‌گرایی و سطحی‌نگری و ناستواری در بنیادهای نظری علوم تربیتی و روان‌شناسی شده است. نقلی‌گرایی و مصرف‌بی‌رویه سخنان اعتقادی، که غالباً در تألیف و تدریس سنتی دروس هستی‌شناسی و انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی با آن مواجه هستیم، از آنجا که همراه با کم‌اعتنایی به دقایق علمی و عینی و کاربردی در علوم

1. post-modern approach

2. Rosenberg

3. postmodernism & deconstruction

انسانی (از جمله در علوم تربیتی و روان‌شناسی) است، درستی و ضرورت اتکا به آن باورها را کم‌رنگ می‌کند و افراط‌گرایی استقرایی علمی را به دنبال می‌آورد.

به ترتیبی که گفته شد، از یک سو نگرش پژوهشی متخصصان دانشگاهی روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران در نیم قرن اخیر اغلب سمت و سوی تحصّلی به خود گرفته است و، از سوی دیگر، دیدگاه‌های سنتی علوم انسانی یا گذشته‌گرایی پیشه کرده‌اند و یا دانش‌های جدید را به صورتی ابزاری و گزینشی برای توجیه باورهای خود مورد استفاده و سوءاستفاده قرار داده و توجهی به ضرورت نقد علمی و خردمندانه بنیادهای فلسفی و نوآوری روش‌شناسی در روان‌شناسی و علوم تربیتی نداشته‌اند. به این ترتیب، مشکل تاریخی فقر فلسفه علم و نظریه‌پردازی در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران از یک طرف ریشه در مادی‌گرایی و دیدگاه‌های فلسفه تحصّلی دارد و از طرف دیگر ناشی از کلی‌گویی‌های بی‌ارتباط با واقعیت‌های عینی و مقاومت‌های سنگین دیدگاه‌هایی است که ترکیب پویای حکمت و خردگرایی و دانش‌های دقیق و جدید علمی را به زیان دریافت‌های نادرست و روش زندگی مألوف گذشته‌گرای خود می‌بینند. هر یک از این دو پدیده متعارض موجب فقر خلاقیت علمی در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در کشور ما شده است.

در شرایطی که تهاجم وسیع جهانی‌سازی و معیارها و ارزش‌ها و سبک زندگی سطحی‌نگر و دنیا‌مدار در همه‌جای جهان گسترش بی‌سابقه‌ای دارد، ما اگر نتوانیم دانش‌های محکم مبتنی بر فرهنگ و هویت ملی خود در علوم تربیتی و روان‌شناسی برای آموزش و تربیت کودکان و نوجوانان و جوانان ایرانی بیافرینیم، امیدی به رشد و پیش‌رفت و حتی به بقای فرهنگ ملی خود نمی‌توانیم داشته باشیم. ما نیازمند تولید علم در چگونگی پژوهش و آفرینش دانش در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت هستیم. روش تحقیق درست در این علوم نیازمند نگرش دوباره بر بنیادها و روایی اصول و روش‌های پژوهش علمی است و دانشجویان و دانش‌پژوهان ما باید به پیچیدگی‌های این موضوع واقف شوند و ارتباط فلسفه علم با روش‌شناسی پژوهش را مورد توجه جدی قرار دهند.

اغلب شاهد این خطای علمی هستیم که برخی گمان می‌کنند، دانش علوم تربیتی و روان‌شناسی، و دیگر علوم انسانی، گویا می‌توانند رأساً و فارغ از اتکا به یک فلسفه

علمی محکم به تعیین هدف‌ها و روش‌شناسی این علوم و نوآوری روانی - تربیتی پردازند. اما تعیین اهداف و روش علمی به‌تنهایی از عهده این علوم برنمی‌آید، بلکه نیازمند یک فلسفه روشن است، چیزی که ما آن را فلسفه خردگرایی مینوی علم نامیده‌ایم. تبیین موضوع‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی و قبول و رد یافته‌های این علوم نیازمند اتکا به مبانی فلسفی، نگرش انسانی، استدلال خردمندانه، شواهد و آزمون و توجیه و تفسیر، و در یک کلام نیازمند فلسفه علم است. مطالعات ما نشان می‌دهد که مفهوم خرد مینوی دارای پیشینه و بنیادهای بسیار محکم در وحی الهی، عرفان ایرانی، فلسفه متعالی، اسطوره‌های ملی، و محتوای ادبیات غنی ایران است (لطف‌آبادی و نوروزی، ۱۳۸۵، زیر چاپ) و می‌تواند راهنمای پژوهش‌های علوم انسانی باشد. فرض اساسی ما آن است که خرد مینوی، یا جوهره آموزه‌های اصیل ملی و دینی و فرهنگی در ایران، اگر در ترکیب با پیشرفت‌ها و نوآوری‌های علمی عصر حاضر (و از جمله، دانش عینی روان‌شناسی و علوم تربیتی) قرار گیرد، می‌تواند دست‌مایه و دست‌ورنامه زندگی ما در عصر پیچیده فرامردن کنونی و زمینه‌ساز نوآوری بومی در پژوهش‌های روان‌شناسی و تعلیم و تربیت ایران باشد.

ضرورت قطعی در زندگی علمی کنونی ما آن است که از حکمای پیشین کشور خود بیاموزیم و وحدت حکمت و خرد و دانش عینی را راهنمای دریافت‌های خود در علوم انسانی قرار دهیم و در پیمودن این راه مقدس و ارزشمند تردید و هراسی به خود راه ندهیم. حکمای بزرگ ایرانی که حکمت و عرفان و ادب و هنر و ریاضیات و علوم طبیعی و تجربی را در وحدت با یکدیگر و در یک مجموعه منسجم می‌دیدند و از این طریق نوآوری و حل مسأله می‌کرده‌اند، از گذشته تا به حال مورد فشار هر دو دسته دهری‌گرایان و متحجران بوده‌اند. در واقع، و در معنای روان‌شناسی آن، نه تنها سطحی‌نگری علمی، بلکه تحجر و کهنه‌گرایی نیز، که عموماً نوع دیگری از دنیامداری آگاهانه اما پنهان‌کارانه است، با عقلانیت و تفکر همراه با بصیرت قلبی، که راه وسط و صراط مستقیم و ترکیب پویای حکمت و خرد و دانش عینی را پیش روی خود قرار می‌دهد و با نگرشی همه‌جانبه و منسجم به امور می‌نگرد، ناسازگاری دارد.

هم سطحی‌گرایی علمی و هم کهنه‌اندیشی و جزمی‌نگری در علوم انسانی، که به صورت‌های گوناگون با نظریه‌پردازی‌های جدید برای آفرینش دانش اصیل بومی

مخالفت می‌کنند، عوامل اصلی فقر تولید علم و نوآوری در روش‌های تحقیق در علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران هستند. در واقع، آفرینش دانش بومی در تعلیم و تربیت و روان‌شناسی به معنای آن نیست که یا خود را به دانش‌های تحصّلی و پساتحصّلی بیگانه مشغول سازیم و یا، در سوی دیگر، آنچه را از گذشته‌های دور در تعلیم و تعلم و منطق و علم‌النفس داشته‌ایم، نقل و تکرار کنیم و خود را بی‌نیاز از نظریه‌پردازی علمی در فلسفه علم و روش پژوهش برای آفرینش دانش در این علوم بدانیم. به بیان دیگر، نظریه‌پردازی در علوم تربیتی و روان‌شناسی باید حرکت خود را، ضمن جذب و تحلیل و نقد اندیشه‌های پیشینیان و بهره‌گیری از دانش‌های عینی، از نقطه جدیدی آغاز نماید. این نقطه آغاز پژوهش در علوم انسانی را با عنوان روش‌شناسی علمی خردگرایانه در پژوهش‌های روانی - تربیتی^۱ معرفی می‌کنیم. در این روش، حقانیت هر یک از دیدگاه‌های تحصّلی و پساتحصّلی و ساختن‌گرایی، به اندازه‌ای که واقعاً هستند، در درون فلسفه خردگرایی مینوی علم معنای خود را پیدا خواهند کرد، نه اینکه هر یک از آن رویکردها به تنهایی یا در مجموعه‌ای که دارند، معرف تمام حقیقت و پاسخگوی تمام پژوهش‌ها به شمار آیند. ما شاهد بوده‌ایم که در کشورهای غربی، خاصه در کشورهای آنگلو - ساکسون، فلسفه تحصّلی در قرن نوزده و نیمه اول قرن بیستم، فلسفه پساتحصّلی در ربع سوم قرن بیستم، فلسفه ساختن‌گرایی در ربع آخر قرن بیستم، و فلسفه پسانوگرایی در آستانه قرن بیست و یکم و در حال حاضر به عنوان رویکردهای مبنایی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی به حساب آمده‌اند. مشکل اساسی این رویکردها آن است که هر یک از آنها به تنهایی و در مجموع آنها در ترکیب با یکدیگر پاسخ‌گوی تبیین تمامیت واقعیت‌های روانی و تربیتی و اجتماعی آدمی نیست. به این جهت نه تنها روش‌های کمی در تحقیق،^۲ بلکه روش‌های کیفی پژوهش^۳ و روش‌های ترکیبی کمی و کیفی^۴ در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی نیز باید به سطح بالاتری از کفایت شناختی در روان‌شناسی و علوم تربیتی ارتقاء یابند. رویکردهایی که حکمت و محکّمات و حیانی و خردورزی مینوی را نادیده می‌گیرند،

1. Wisely Scientific Methodology for Psycho-Educational Research

2. quantitative research methods

3. qualitative research methods

4. quantitative-qualitative mixed methods

نمی‌توانند مبنایی محکم و فراگیر برای تمام پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی متناسب با فرهنگ و هویت ملی ما باشند.

همان‌گونه که نظریه‌پردازان رویکردهای تحصّلی و پساتحصّلی و ساختن‌گرایی و پسانوگرایی از پذیرش برخی اصول مسلم، از قبیل بی‌روح و فاقد معنا دانستن جهان هستی و هدفمند نبودن زندگی انسان و بی‌معنا بودن حقایق جاودانه آغاز می‌کنند، ما نیز حق داریم در پژوهش‌های علوم انسانی از اصول مسلم هستی‌شناسی و انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی، که آنها را از محکّمات و حیانی و شهود درونی و خرد مینوی می‌گیریم، آغاز کنیم و پژوهش‌های علمی و عینی جهانی و بومی در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت را در بافت حکمت و خرد مینوی معنا کنیم.

به نظر ما، دیدگاه بسیاری از محققان غربی (مثلاً پاتن، در ویراست دوم از کتاب ارزشیابی کیفی و روش‌های تحقیق، ۱۹۹۰) که بحث‌های معرفت‌شناسی^۱ را «موجب اغتشاش پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی» می‌دانند و خود را از درگیر شدن در این مباحث کنار می‌کشند، دیدگاهی نادرست و ناشی از سطحی‌نگری است. این محقق (همان، ۱۹۹۰، ص ۹۰) می‌نویسد: «به‌طور خلاصه، در فعالیت‌های جهان واقعی، روش‌ها را می‌توان جدا از بنیادهای معرفت‌شناسی آنها در نظر گرفت. یک فرد می‌تواند از روش‌های آماری به صورتی مستقیم استفاده کند، بی‌آنکه به بررسی پیشینه‌های رویکرد تحصّلی منطقی پرداخته باشد. او می‌تواند به تفسیر امور بپردازد، بی‌آنکه نیاز به مطالعه هرمنوتیک داشته باشد. هم‌چنین، او می‌تواند به مصاحبه‌باز-پاسخ و به مشاهده بپردازد، بی‌آنکه به مطالعه نوشته‌های پدیدارشناسی بپردازد». پذیرش چنین دیدگاهی یک نقطه آغاز نادرست در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی است و با فلسفه مورد قبول تمام حکمای ایرانی (اعم از بزرگمهر و فردوسی و رازی و ابن سینا و صدرا و ده‌ها و صدها حکیم و عارف و ادیب کشور ما) به کلی مغایر است.

در واقع، مسأله بسیاری از محققان روان‌شناسی و پژوهشگران علوم تربیتی در غرب، که دیدگاه‌های آنان عمیقاً در میان متخصصان علوم روانی و تربیتی و اجتماعی ما نیز ریشه دوانده است، پایبندی فکری و عقیدتی آنان به دیدگاه‌های تحصّلی و پساتحصّلی (باور انحصاری به روش‌های کمی در تحقیق) و ساختن‌گرایی و تفسیرگری (باور

1. epistemologic paradigms

بیشتر به روش‌های کیفی پژوهش) است. این هر دو گروه، و نیز آنان که روش‌های ترکیبی پژوهش‌های کمی و کیفی^۱ را برجسته می‌کنند، حقیقت را کاملاً نسبی و وابسته به انسان و مصالح او در زمان و مکان معین می‌دانند. حتی آن گروه از محققان که از هر دو روش کمی و کیفی به صورت ترکیبی در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی و علوم اجتماعی استفاده می‌کنند، نسبی‌گرا هستند. زندگی انسان را فاقد معنا و هدف می‌دانند، و تنها گسترش سبک زندگی جهانی‌سازی غربی، به‌ویژه معیارها و ارزش‌های کارتل آنگلو - امریکن^۲، را هدف پژوهش‌های خود می‌دانند. در عین حال، و به ندرت، شاهد هستیم که گاهی دیدگاه‌های انسانی نیز در اهداف و روش‌های پژوهشی مطرح می‌شود و برخی از محققان از رویکردهای انسان‌گرایانه، و البته در چارچوب‌های نسبی‌نگری پسانوگرایی، دفاع می‌کنند. مثلاً در یکی از روش‌های ترکیبی پژوهش که به نام الگوی تغییردهنده‌رهایی‌بخش^۳ نام گرفته و توسط مرتنز (۱۹۹۸) ارائه شده است، گفته می‌شود که رویکرد ترکیبی در پژوهش راهی جدید در کنار دو رویکرد تحصیلی - پساتحصیلی و تفسیرگری - ساختن‌گرایی است. مرتنز مدافع این دیدگاه است که هدف اصلی پژوهش حفظ و تقویت ارزش‌های اجتماعی غربی است و این هدف باید از آغاز تا پایان تحقیق و در کاربردهای آن مورد توجه محقق باشد. وی، به این ترتیب، یک نگاه عملگرایانه سیاسی به فلسفه تولید علم را ارائه می‌دهد. بنابراین، مسأله اصلی برای این دسته از محققان آن نیست که پژوهش فارغ از فلسفه باشد، بلکه در پی آن هستند که رویکردهای فلسفی مورد نظر خود را که در ورای تحقیق است، تعیین‌کننده هدف و روش و محتوا و نتیجه و کاربرد پژوهش در علوم انسانی قرار دهند.

به هر حال، عملگرایی و پسانوگرایی خودمركزبینانه و شانه خالی کردن محققان روان‌شناسی و علوم تربیتی از مسایل بنیادین انسان‌شناختی، گرچه موجب آسانی فعالیت‌های پژوهش‌های آمیخته به خطای آنان است، اما همان گرفتاری‌ها و سوگیری‌های اساسی علمی را به بار می‌آورد که پژوهش‌های کنونی روان‌شناسی و

1. quantitative-qualitative mixed method research

2. Anglo-American Cartle

3. mertens's transformative-emancipatory paradigm

علوم تربیتی دچار آنها است. بنابراین، ما در فلسفه خردگرایی مینوی علم (و روش‌شناسی علمی خردگرایانه)، برخلاف دیدگاه‌های نسبی‌گرایانه مذکور، لازم می‌دانیم که بررسی مسایل فلسفه علم در تحقیقات روان‌شناسی و علوم تربیتی بسیار اساسی تلقی شوند و روایی محکمات و حیانی،^۱ روایی فلسفی خردگرایی مینوی،^۲ روایی مسلمات عقل مفهومی،^۳ و روایی عینیت دانش^۴ در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی به دقت بررسی و تعریف شوند و انواع روایی در هر مورد مشخص گردد. چنین کاری مسلماً نیازمند تلاش فلسفی و علمی فراوان و دارای پیچیدگی‌های بسیار است و هر یک از اجزای آن نیازمند پژوهش‌های عمیق است. مثلاً، آن‌گونه که قبلاً نیز نوشته‌ایم (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴ الف)، انواع روایی علمی که توسط محققان غربی (کوک و کمپل، ۱۹۷۹؛ ماکسول، ۱۹۹۲؛ لادر، ۱۹۹۳؛ مسیک، ۱۹۹۵؛ تشکری و تدلی، ۱۹۹۸؛ لینکلن و گیوبا، ۲۰۰۰؛ و کوهن، مانیون، و موریسون، ۲۰۰۰)^۵ برای تحقیقات کمی و کیفی روان‌شناسی و علوم تربیتی تعریف شده به سی و پنج مورد می‌رسد و ما باید آنها را بر اساس وجوه مشترکی که دارند و متناسب با روش‌شناسی خردگرایانه علمی به تعداد معدودی از روایی علمی تبدیل کنیم و مفاهیم عمیق‌تری را در روایی پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی ارائه نماییم. روایی پیش‌فرض‌های تفکر مفهومی و فراصوری، روایی مفهوم خردگرایی مینوی، و روایی محکمات و مشترکات اساسی و حیانی در ادیان الهی نیز نیازمند کوشش‌های همه‌جانبه و روش‌های پژوهشی جدید برای مطالعه پدیده‌های کاملاً پیچیده‌ای از این نوع است.

روش پژوهشی اصیل خلاق

از آنجا که بسیاری از پدیده‌های روانی-تربیتی دارای پیچیدگی محتوایی هستند برای بررسی آنها باید روش‌های پژوهشی پیچیده‌تری را به کار بگیریم. هم‌چنین، در مطالعه

1. indisputable verses validity

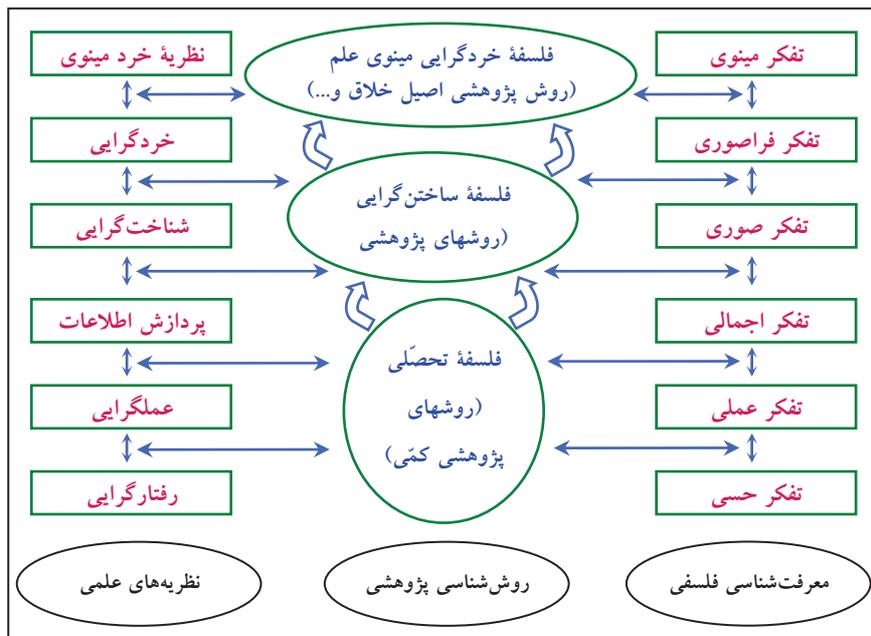
2. holly wisdom philosophical validity

3. conceptual reasoning validity

4. objective scientific validity

5. Cook & Campbell Maxwell Lather Messick Lincoln & Guba Tashakkori & Teddlie Cohen; Manion; & Morrison

پدیده‌های کاملاً پیچیده روانی - تربیتی (مثلاً برای پژوهش در مورد مفاهیمی چون سلامت روانی، شوق زندگی، عشق، خردمندی، فضیلت، عدالت، زیبایی، انسانیت، و...)، ناچاریم شکل جدیدی از روش تحقیق کیفی یا ترکیبی را ابداع کنیم که هم بنیادهای نظری و هم فرایند پژوهش و نوع نمونه‌گیری و جمع‌آوری و تحلیل و تفسیر اطلاعات آن به صورتی متفاوت از روش‌های موجود خواهد بود. ما برای پاسخ‌گویی به این مسأله، با اتکا به فلسفه خردگرایی مینوی علم، «روش پژوهشی اصیل و خلاق»^۱ برای کشف معانی عمیق پدیده‌های پیچیده روانی - تربیتی را ابداع کرده‌ایم (لطف‌آبادی و نوروزی، ۱۳۸۵، زیر چاپ) که چارچوب نظری مراتب مشخصه‌های آن در نمودار ۱ دیده می‌شود.



نمودار ۱ - چارچوب نظری مراتب مشخصه‌های روش پژوهشی اصیل خلاق

در این روش پژوهشی، با بررسی عمیق و همه‌جانبه پدیده مرکزی موضوع مطالعه و یکپارچه‌سازی نظری مفاهیم اساسی منابع مورد مطالعه، نظام مفهومی تازه‌ای را که حاوی ویژگی‌های سطح بالاتر روان‌شناختی است و در منابع مطالعه وجود دارد کشف

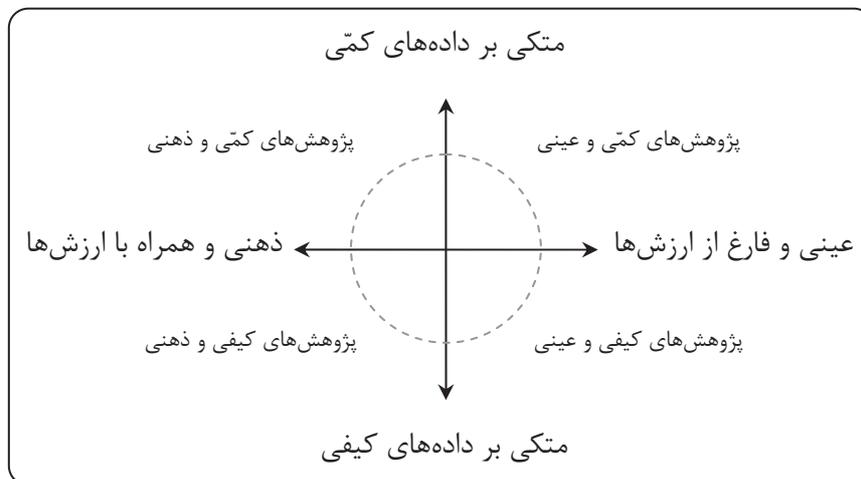
1. "creative authentic method" for developing in-depth exploration of the central complicated psycho-educational research phenomenon

می‌کنیم. طبیعی است که فرایندهای این روش پژوهشی متفاوت از روش‌های کمی و کیفی موجود است. به بیان دیگر، نمونه‌گیری تحقیق از نوع هدفمند نظریه‌ای و مفهومی است، جمع‌آوری اطلاعات از مهم‌ترین منابع که غنای اطلاعاتی بیش‌تری دارند و مفاهیم مذکور را به بهترین وجهی دربر دارند صورت می‌گیرد، و بررسی این آثار برای کشف عمیق و همه‌جانبه مفاهیم اصلی و نظریه مورد مطالعه و تحلیل و تفسیر یافته‌ها نیز متفاوت از روش‌های پژوهشی کنونی است. همان‌گونه که در نمودار شماره ۱ می‌بینیم، در روش پژوهشی اصیل خلاق، برای نوآوری در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی یک ترکیب وحدت یافته از سطوح گوناگون سه مقوله اساسی «معرفت‌شناسی فلسفی»، «روش‌شناسی پژوهشی»، و «نظریه‌های علمی» را مورد توجه قرار می‌دهیم (لطف‌آبادی و نوروزی، ۱۳۸۵، زیر چاپ). روش پژوهشی اصیل خلاق، در تمام فرایند پژوهش خاصه در بیان مسأله و اهداف پژوهش، در روش و ابزار جمع‌آوری اطلاعات، در تحلیل و تفسیر داده‌ها، و در چگونگی نتیجه‌گیری از تحقیق، بر فلسفه خردگرایی مینوی علم که جوهره آموزه‌های اصیل دانش و خرد و حکمت است، استوار می‌گردد و می‌تواند نوآوری‌های تازه‌ای در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی را در پی داشته باشد. مثلاً اگر بخواهیم به مطالعه مفاهیم پیچیده‌ای چون «شور زندگی»، «آزادی»، «عدالت»، «خردمندی»، یا «شجاعت» پردازیم، سعی می‌کنیم، در تمام فرایند پژوهش، خاصه در بیان مسأله و در جمع‌آوری و تحلیل و تفسیر داده‌ها، اصلی‌ترین مضامین موجود در مهم‌ترین و شاخص‌ترین آثار دینی و فلسفی و عرفانی و ادبی و علمی و پژوهشی را که غنای اطلاعاتی بیش‌تری در مورد پدیده مورد بررسی دارند، مورد استفاده قرار دهیم. نمونه مشخص به‌کارگیری روش پژوهشی اصیل خلاق در کشف و تبیین مفهوم «خرد مینوی» را می‌توان در مقاله «خرد مینوی، دانش عینی، و رشدیافتگی شخصیت علمی به عنوان مبانی نوآوری آموزشی و تربیتی» (لطف‌آبادی و نوروزی، ۱۳۸۵، زیر چاپ) ملاحظه کرد.

در روش پژوهشی اصیل خلاق، کوشش ما آن است که: (۱) بر اساس تئوری و مفاهیم اولیه پژوهشی، (۲) با تکیه بر حساسیت فلسفی و علمی و روانی - تربیتی، (۳) جمع‌آوری اطلاعات از اسناد اصیل مکتوب یا از موقعیت پژوهشی با روش نمونه‌گیری نظری و مفهومی هدفمند، (۴) تدوین پروتکل تحقیق و ثبت تم‌های نمونه‌های نظری و

مفهومی، ۵) مقوله‌بندی تم‌های موضوعی مرتبط و کدگذاری وزنی آنها برای دستیابی به یک نظم جدید مفهومی، ۶) بازبینی مکرر مطالب و پس و پیش رفتن از تئوری اولیه تا جزء جزء پدیده‌های مرکزی مورد مطالعه، ۷) ایجاد یک تصویر کیفی جدید و منسجم و مشخص از پدیده‌های مورد مطالعه، و ۸) ترکیب و تفسیر یافته‌ها و کاربردی کردن آنها، به بررسی مفاهیم پیچیده روانی و تربیتی و ترکیب آنها پردازیم.

در واقع، بر اساس فلسفه خردگرایی مینوی علم است که می‌توانیم انواع پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی را بر اساس بنیان‌ها و هدف‌ها و محتوا و روش‌های پژوهشی، از ساده به پیچیده، از تجربی حسی تا مفهومی انتزاعی، از کمی تا کیفی، از عاطفی تا شهودی، و از فردی تا اجتماعی و تاریخی و بشری طبقه‌بندی کنیم. در هر صورت ما با طیفی از انواع پژوهش‌ها مواجه خواهیم بود که یک نمونه از الگوهای آن در نمودار ۲ دیده می‌شود. در این الگو، که بر حسب بنیان‌ها و هدف‌ها و محتوا و روش‌های پژوهشی می‌تواند شکلهای گوناگونی به خود بگیرد، پدیده‌های عینی تا ذهنی و کمی تا کیفی در دو محور مختصات ارایه شده که حاصل آن انواع بیشماری از روش‌های پژوهشی است و، حسب مورد، می‌توان از برخی یا ترکیبی از آنها استفاده کرد.



نمودار ۲ - انواع پژوهش‌ها بر اساس دو ویژگی کمیّت/کیفیت، و عینی/ذهنی

طبقه‌بندی و نوع‌شناسی طرح‌های پژوهشی به ما کمک خواهد کرد که اولاً، ساختار و سازماندهی هر یک از طرح‌ها را مشخص کنیم. دوم، آنکه از روایی پژوهش در هر

حوزه اطمینان حاصل کنیم. سوم، آنکه زبان و اصطلاحات واحد برای این پژوهش‌ها را ایجاد کنیم. چهارم آنکه چگونگی اجرای هر تحقیق را متناسب با اهداف آن مشخص سازیم. و پنجم آنکه با تعیین معیارهای زیرساختی طرح‌ها^۱ و آرایه نمونه‌های اصلی برای الگوبرداری^۲ از این پژوهش‌ها آنها را به عنوان وسیله‌ای برای شناخت و بهبودبخشی و حل هر یک از مسایل مشخص روان‌شناسی و علوم تربیتی به کار گیریم.

پیشنهاد تغییر در چگونگی تدریس روش‌شناسی تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی

با وجود ضرورت تغییر در متون درسی و چگونگی تدریس روش‌شناسی تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران و با توجه به اهمیت روش‌شناسی علمی خردگرایانه در تحقیق برای آفرینش دانش در این علوم، ما شاهد هستیم که تاکنون کتاب درسی جدیدی در روش تحقیق که پاسخ‌گوی نیاز مذکور باشد، انتشار نیافته است و درسی با چنین مشخصاتی نیز در دانشگاه‌ها رایج نمی‌شود. انتظار می‌رود که، با توجه به پیشینه بی‌همتای حکمت و خردورزی و دانش‌پژوهی در ایران و با وجود دانش‌پژوهان و دانشجویان بیشمار معتقد و علاقه‌مند به فرهنگ ایرانی در دانشگاه‌ها و مراکز علمی و پژوهشی کشور، پیشنهاد ما برای تدریس درس «روش‌شناسی علمی خردگرایانه در پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی» در مقاطع تحصیلی کارشناسی ارشد و دکترا مورد استقبال قرار گیرد. تحقیقات موجود در روان‌شناسی و مشاوره و علوم تربیتی و جامعه‌شناسی در وضعیتی است که ضرورت تحول اساسی و جایگزین‌سازی روش‌های پژوهشی تحصیلی و پساتحصی کنونی به روش علمی و خردگرایانه برای پاسخ‌گویی به مسایل بسیار پیچیده و چندجانبه در این علوم کاملاً احساس می‌شود. دلیل اساسی این امر آن است که سال‌ها است در دانشگاه‌های ایران درس روش تحقیق بر اساس محتوا و سرفصل‌هایی تدریس می‌شود که تناسب کافی با نیازهای پژوهشی در این علوم را ندارد و تولید دانش در این حوزه‌ها را با برخی کمبودها و محدودنگری‌ها مواجه ساخته است.

اگرچه سکان تدریس روش‌های پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی کشور

1. the criteria underlying the designs
2. giving prototypes for every research model

سال‌ها است در انحصار مدرسانی است که اغلب روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی را تا سطح پژوهش‌های کمی و آماری کاهش داده‌اند، اخیراً، و به تبع گسترش رویکردهای ساختن‌گرایی و تفسیرگری و روش‌های تحقیق کیفی که برگرفته از این دیدگاه‌ها است، شاهد هستیم که روش‌های کیفی در پژوهش به عنوان مکمل یا جایگزین روش‌های کمی و آماری در میان معدودی از پژوهشگران مطرح می‌شود و این سائبه را به اذهان دانش‌پژوهان و دانشجویان ایرانی می‌آورد که گویا این جایگزینی می‌تواند پاسخگوی کاستی‌های اساسی موجود در تدریس روش تحقیق باشد. اما واقعیت مسأله چیز دیگری است. مسأله این است که بنیادهای هر دو نوع پژوهش کمی و کیفی که بر رویکرد تحصیلی/پساتحصیلی و ساختن‌گرایی/پسانوگرایی متکی است با مبانی هستی‌شناسی و انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی در حکمت و دانش‌های موجود در پیشینه فرهنگ ایرانی و با آنچه ما از حکمای بزرگ کشور خود (نظیر حکیم فردوسی، ابوعلی سینا، جلال‌الدین مولوی، صدرالدین شیرازی، و...) آموخته‌ایم همخوانی لازم را ندارد. دانش روان‌شناسی و علوم تربیتی ایران، ضمن بهره‌گیری از دانش عینی جهانی در این حوزه‌ها و ضمن تأکید بر ضرورت استفاده از روش‌های عینی و تجربی و شبه‌تجربی و روش‌های کیفی تحقیق، نیازمند آن است که گامی پیش‌تر گذارد، تحولی شایسته و ثمربخش را تجربه کند، و افق تازه‌ای را در آفرینش دانش در این علوم پیش روی جهانیان بگشاید.

دستیابی به چنین تحولی نیازمند تدریس پُرکیفیت درس روش تحقیق علمی و خردگرایانه (در حجم پنج واحد نظری و عملی برای دوره‌های کارشناسی ارشد و ده واحد نظری و عملی برای دوره‌های دکترای روان‌شناسی و علوم تربیتی) به جای سه یا چهار واحد کنونی روش تحقیق کمی و آماری در دوره‌های تحصیلات تکمیلی است. اگر خواهان آفرینش دانش معتبر در روان‌شناسی و علوم تربیتی ایران هستیم، تدریس درس روش تحقیق باید کیفیتی بسیار بالاتر پیدا کند و از اهمیتی مضاعف در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترا برخوردار گردد. هم‌چنین، لازم است پژوهش‌های دقیق‌تری در روان‌شناسی و علوم تربیتی صورت گیرد و آثار علمی بیش‌تری در این حوزه‌ها انتشار یابد تا، در کنار برخی تحقیقات محکم بین‌المللی، دست‌مایه و منبع تدریس بخش‌های نقد و تفسیر تحقیقات روان‌شناسی و علوم تربیتی در درس‌های مذکور گردد.

برای رسیدن به چنین مقصود ارزشمندی، لازم است، دانش پژوهان روان‌شناسی و علوم تربیتی در تحصیلات تکمیلی هم از آموزش‌های پایه‌ای در تحقیقات کمی و آماری و هم از آموزش‌های همه‌جانبه در تحقیقات کیفی برخوردار شوند و یک درس پیشرفته فلسفه علم را نیز (که حاوی بنیادها و مسائل اساسی فلسفی، تاریخ تحول روش‌شناسی علمی، توصیف و تبیین و قوانین علمی، ساختار و جوانب متافیزیک نظریه‌های علمی، معرفت‌شناسی نظریه‌پردازی علمی، و چالش‌های جدید در فلسفه علم... باشد) به‌خوبی فراگیرند. بررسی و تصویب طرح‌های پژوهشی در روان‌شناسی و علوم تربیتی (چه در رساله‌های دکتری و چه در پژوهش‌های بعدی متخصصان) نیز باید با معیارهای پیچیده‌تر و سطح بالاتری صورت گیرد. ما در حال حاضر با انبوهی از پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی مواجه هستیم که در دو سه دهه اخیر اجرا شده و، با وجود صرف ده‌ها و ده‌ها میلیارد تومان از بودجه‌های تحقیقاتی کشور، اکثر آنها فاقد اعتبار بالایی علمی است و گزارش‌های پژوهشی ناشی از آن تحقیقات نیز در گوشه و کنار کتابخانه‌ها قرار داده شده و معمولاً مورد استفاده نظری یا کاربردی نیست. اگر واقعاً خواهان تحول در پیشرفت علمی و آفرینش دانش در روان‌شناسی و علوم تربیتی ایران هستیم، این وضعیت اسفبار باید به‌کلی تغییر یابد.

بررسی و تحلیل و نقد محتوای منابع و متون تدریس روش تحقیق، ارایه نظریه «فلسفه خردگرایی مینوی علم» و ابداع «روش پژوهشی اصیل خلاق» برای پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی که در این مقاله به آنها اشاره شد، قدم اول در مسیر ارزشمند نوآوری در روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران است. جامعه روان‌شناسی و علوم تربیتی ایران به گسترش این دیدگاه‌ها و به آثار تفصیلی جدید برای تدریس روش تحقیق در این علوم نیازمند است و همه ما وظیفه داریم در این مورد توان خود را به‌کار گیریم و به بازنگری نقادانه روش‌های موجود پژوهشی و نوآوری در این حوزه‌های مهم علوم انسانی بپردازیم.

فهرست منابع و مآخذ

۱. آری، دانالد؛ چسر، لوسی؛ و رضویه، اصغر، (ترجمه وازگن سرکیسیان و مینو نیکو و ایما سعیدیان). روش تحقیق در تعلیم و تربیت. انتشارات مرکز تحقیقات و مطالعات سنجش برنامه‌ای صدا و سیما، ۱۳۸۰.
۲. ایزاک، استفان، (ترجمه علی دل‌اور). راهنمای تحقیق و ارزشیابی در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ارسباران، ۱۳۷۶.
۳. بارکر، کریس؛ پیسترنگ، نانسی؛ و الیوت، رابرت (ترجمه هامایاک آوادیس یانس و محمدرضا نیکخو). روشهای پژوهش در روان‌شناسی بالینی و مشاوره. تهران: انتشارات سخن، ۱۳۸۰.
۴. بالدبی، دثو، و دژن، ون (ترجمه جعفر نجفی زند). مبانی پژوهش در علوم تربیتی و سایر زمینه‌های وابسته. تهران: نشر قومس، ۱۳۷۳.
۵. بست، جان (ترجمه حسن‌پاشا شریفی و نرگس طالقانی). روشهای تحقیق در علوم تربیتی. تهران: انتشارات رشد، ۱۳۶۶.
۶. خوی‌نژاد، غلامرضا. روشهای پژوهش در علوم تربیتی. انتشارات سمت، ۱۳۸۲.
۷. دل‌اور، علی. مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد، ۱۳۷۳.
۸. دل‌اور، علی. روشهای تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: مؤسسه نشر ویرایش. چاپ نوزدهم، ۱۳۸۵.
۹. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ و حجازی، الهه. روشهای تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۷۷.
۱۰. سیر، آندرو (ترجمه عماد افروغ). روش در علوم اجتماعی: رویکردی رئالیستی. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۵.
۱۱. شریفی، حسن‌پاشا؛ و شریفی، نسترن. روشهای تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات ارسباران، ۱۳۸۰.
۱۲. شعبانی ورکی، بختیار. منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی: جهت‌گیری نوین. مشهد: انتشارات به نشر، آستان قدس، ۱۳۸۵.

۱۳. صبوری، علی‌اکبر؛ و پورسازان، نجمه. تولید علم ایران در سال ۲۰۰۵. رهیافت: اسناد مرکز تحقیقات دانشگاه تهران. ۱۳۸۵.
۱۴. فراهانی، حجت‌الله؛ و غریبی، حمیدرضا. روشهای پیشرفته پژوهش در علوم انسانی. انتشارات جهاد دانشگاهی اصفهان. ۱۳۸۴.
۱۵. کارناپ، رودلف (ترجمه یوسف عیفی). مقدمه‌ای بر فلسفه علم (مبانی فلسفی فیزیک). تهران: انتشارات نیلوفر. ۱۳۶۳.
۱۶. کرلینجر، فردال. (ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی زند). مبانی پژوهش در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آوای نور. ۱۳۷۴.
۱۷. گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جوئیس (ترجمه احمدرضا نصر و همکاران). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. جلد اول و دوم. انتشارات سمت و دانشگاه شهید بهشتی. ۱۳۸۲ و ۱۳۸۳.
۱۸. گیلیس، دانالد (ترجمه حسین میانداری). فلسفه علم در قرن بیستم. تهران: انتشارات سمت. ۱۳۸۱.
۱۹. لطف‌آبادی، حسین؛ و نوروزی، وحیده. خرد مینوی، دانش عینی، و رشدیافتگی شخصیت علمی به عنوان مبانی نوآریهای آموزشی و تربیتی. ویژه‌نامه علمی - پژوهشی چالشها و راه‌حلهای نوآریهای آموزشی و تربیتی. سال پنجم، شماره بهار (زیر چاپ). ۱۳۸۵.
۲۰. لطف‌آبادی، حسین (الف). اهمیت روایی (validity) در پژوهشها و مقالات علمی نوآریهای پژوهشی. فصلنامه علمی - پژوهشی نوآریهای آموزشی. سال چهارم، شماره پاییز. ۱۳۸۴.
۲۱. لطف‌آبادی، حسین (ب). ضرورت تأسیس فلسفه علم مینوی برای پژوهشهای علوم تربیتی و روان‌شناسی در ایران. در کتاب «علوم تربیتی». انتشارات سمت. ۱۳۸۴.
۲۲. حسین لطف‌آبادی. تولید علم و مقالات علمی - پژوهشی در علوم انسانی در ایران. فصلنامه نوآریهای آموزشی. سال دوم، شماره زمستان. ۱۳۸۲.
۲۳. وزارت علوم و تحقیقات و فناوری. دستاوردهای پژوهشی و فناوری. تهران: معاونت پژوهشی وزارت. ۱۳۸۵.
۲۴. هومن، حیدرعلی. شناخت روش علمی در علوم رفتاری. تهران: انتشارات پارسا. ۱۳۷۴.

۲۵. هومن، حیدرعلی. پایه‌های پژوهش در علوم رفتاری: شناخت روش علمی. تهران: انتشارات چاپخانه دیبا. ۱۳۶۶.
۲۶. هومن، عباس. راهنمای عملی پژوهش‌های تربیتی. انتشارات منادی تربیت. ۱۳۸۲.
27. Atkinson, P.; & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Thousand Oaks, CA: Sage.
28. Cohen, L.; Manion, L.; & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). New York: Routledge/Falmer.
29. Cook, T. D.; & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
30. Corsini, Ray (2002). *The Dictionary of Psychology*. London: Brunner Routledge.
31. Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
32. Good, Carter, V. (1995). *Dictionary of education* (4th ed.). New York: McGraw Hill.
33. Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17, 10-16.
34. Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after post-structuralism. *Sociological Quarterly*, 34, 673-693.
35. Lincoln, Y. S.; & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
36. Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-300.

37. Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
38. Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. *American Psychologist*, 50, 741-749.
39. Pascual-Leone, Juan (2000). Mental attention, consciousness, and the progressive emergence of wisdom. *Journal of Adult Development*. Spring.
40. Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
41. Popper, K. R. (1972 English translation). *Conjectures and refutations, the growth of scientific knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
42. Reber, Arthur S. (1995). *Dictionary of psychology*. London: Longman.
43. Rosenberg, Alex (2005). *Philosophy of science: A contemporary introduction* (2nd Edition). New York: Routledge.
44. Russell, B. (1897/1972). *An essay on the foundation of geometry*. Cambridge: Cambridge University Press.
45. Tashakkori, A.; & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining the qualitative and quantitative approaches* (Applied social research methods, No. 46). Thousand Oaks, CA: Sage.
46. Waszak, Cindy; & Sines, Marylyn C. (2003). Mixed methods in psychological research. In A. Tashakkori & C. Teddlie: *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
47. Webster (1999). *Webster's dictionary unabridged*. London: Simon and Schuster.
48. Weiner, W. F. (Editor-in-Chief). (2003). *Handbook of psychology*. Vol. 2: *Research methods in psychology*. Hoboken, NJ.: John Wiley & Sons.