

An Analysis of the Position of the 'Emergent Methodology' in Educational Research

Zahra Asgari (University of Isfahan, asgari.za@gmail.com)

Reza Ali Nowrozi (University of Isfahan, r.nowrozi@edu.ui.ac.ir)

ARTICLE INFO

Article History

Received: 2018/11/27

Accepted: 2020/06/09

Key Words:

Education Research Method,
Emergent Methodology,
empathy,
Timely Nature,
Individual Differences

ABSTRACT

The nature of research in the field of education is mainly dynamic, unpredictable, and multidimensional; However, the majority of the existing research methods have a linear and staggered structure, which are merely pre-tailored to the prevailing research approach. This research is aimed to introduce the emerging research method, which is the forefront horizon in education research methodologies. The nature of this method is first analyzed using a descriptive method. Subsequently, the necessity of this method is presented according to the specific requirements of research in the field of education. The results show that the timely nature of the education process, the importance of individual differences, and the necessity of the empathy between the researcher and the human variables involved in the research are not fully considered in current education research methodologies; This is while the emerging research method, with its non-linear and unregulated structure, is adaptive to various educational situations, and by not limiting the researcher in the process steps, can well consider these aspects during the research.

تحلیلی بر جایگاه روش پژوهش «نوظهور» در پژوهش‌های علوم تربیتی

زهرا عسگری (دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول): asgari.za@gmail.com
رضاعلی نوروزی (دانشگاه اصفهان): r.norouzi@edu.ui.ac.ir

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۹۷/۹/۶

تاریخ پذیرش: ۹۹/۳/۲۰

چکیده

پژوهش‌های حیطه تعلیم و تربیت به‌طور عمده فضایی پویا، غیرقابل پیش‌بینی و چندبعدی دارند؛ باوجود این عمده روش‌های پژوهش موجود دارای ساختاری خطی و گام‌بندی شده هستند که صرفاً متناسب با رویکرد حاکم بر موضوع پژوهش از قبل طراحی می‌شوند. در این پژوهش با هدف معرفی افقی تازه در روش‌های پژوهش تعلیم و تربیت، به روش پژوهش نوظهور پرداخته می‌شود؛ بدین صورت که ابتدا با روش توصیفی تحلیل چستی این روش مورد بحث قرار می‌گیرد و در ادامه متناسب با اقتضائات خاص پژوهش در حیطه تعلیم و تربیت، لزوم مطرح شدن چنین روش‌هایی مشخص می‌شود.

نتایج نشان می‌دهد زمانمند بودن فرایند تعلیم و تربیت، اهمیت تفاوت‌های فردی در آن و لزوم استفاده از رویه همدلی در رابطه بین پژوهشگر و متغیرهای انسانی پژوهش در تحقیق‌های موجود در تعلیم و تربیت لحاظ نمی‌شود؛ در صورتی که روش پژوهش نوظهور متناسب با ساختار غیرخطی و از پیش طراحی نشده خود، منعطف با موقعیت‌های تربیتی بوده و با محدود نکردن پژوهشگر در گام‌های روشی، می‌تواند به‌خوبی محورهای مذکور را در حین پژوهش لحاظ کند.

واژگان کلیدی:

روش پژوهش تعلیم و تربیت،
روش پژوهش نوظهور،
همدلی،
زمانمند بودن،
تفاوت‌های فردی

مقدمه

با اینکه روش همواره بخشی اساسی در هر پژوهش، از جمله پژوهش‌های تعلیم و تربیت بوده است، در بستر تاریخ پر فراز و نشیب خود، گوناگونی‌های متفاوت و گاه متعارضی را به خود دیده است. سیر تغییرات روش در پژوهش‌های تعلیم و تربیت را می‌توان در سه دوره تاریخی پیش از مدرن، مدرن و پس از مدرن تقسیم‌بندی کرد. در دوران پیش از مدرن، پژوهش‌های تعلیم و تربیت روش رسمی خاصی نداشتند و به‌طور عمده در قالب‌هایی روشی چون استنتاج و قیاس انجام می‌شدند (کودلکوا،^۱ ۲۰۱۶).

در دوران مدرن با مطرح شدن روش علمی به‌عنوان مقیاسی برای صدق و کذب گزاره‌های علمی، روش پژوهش در علوم تربیتی ساختاری با مشخصه‌های کمی پیدا کرد. در ادامه با ظهور اندیشمندانی چون دیلتای^۲ (۱۹۸۸) لزوم رویکردهای روشی متفاوت در علوم انسانی مطرح شد و با تلاش‌های اندیشمندانی چون گادامر^۳ (۱۹۸۹) به‌مرور زمان روش‌های کیفی نیز در کنار روش‌های کمی در پژوهش‌های علوم تربیتی به کار گرفته شد (کلیری^۴ و هوگان،^۵ ۲۰۰۱). با وجود گذار از کمی بودن روش‌ها به سمت کیفی شدن آنها، می‌توان گفت هنوز مشخصه اصلی روش در یک پژوهش، نقشه راه بودن آن است (دیک،^۶ ۲۰۰۱)؛ بدین معنا که در این پژوهش‌ها تحقیق به‌عنوان یک فرایند منطقی و خطی دیده می‌شود که روش تحقیق متناظر با آن باید گام‌به‌گام مسیر پژوهش را مشخص نماید.

پژوهش‌های فعلی تعلیم و تربیت در ایران به‌طور عمده در چنین فضای خطی و ساختاریافته مطرح می‌شوند. در این پژوهش‌ها به‌طور عمده چند روش محدود به کار گرفته می‌شوند؛ نه به آن دلیل که رویه‌های پذیرفته شده یک رشته‌اند و کارایی بالایی دارند؛ بلکه بیشتر به تکرار پذیری مجدد یافته‌های قبلی برمی‌گردند (کیانی و صادق‌زاده، ۱۳۹۰). از آنجاکه این روش‌ها از نتایج تفکر مدرنیته هستند، به دنبال آنند امکانات موجود را

به‌دلخواه خود مدیریت کنند؛ در نتیجه پژوهش بیشتر ابزاری فرمایشی در دست گفتمان‌های غالب، نظریه‌های ثابت شده و حتی بنگاه‌های حکومتی و سیاسی مسلط بر جامعه است که در نتیجه آن اهداف، سؤال‌ها و حتی روش‌های تحقیق نیز در خارج تحقیق توسعه یافته و برنامه‌ریزی می‌شوند و از بیرون به پژوهشگر فرمایش می‌گردند (چارمز،^۷ ۲۰۰۸).

از سوی دیگر عمده این روش‌ها ناظر به یک تئوری‌اند و با کلیدواژه‌ها و مفاهیم مشخصی در متن به پیش می‌روند و در نتیجه یک قالب مشخص، محور و مقیاس همه فعالیت‌های پژوهش می‌شود. در صورتی که مسائل تربیتی لزوماً قابل پیش‌بینی و گام‌بندی قبلی نیستند؛ بلکه پویایی آنها می‌طلبد در موقعیت پژوهش با آنها مواجه شد و مسیر پیش رو را طراحی کرد (بوسستو،^۸ ۲۰۱۷). در پژوهش‌های موجود، روش به‌طور عمده به‌وسیله موضوع پژوهش و رویکرد حاکم بر آن، مشخص می‌شود؛ در چنین فضایی موضوع به‌عنوان افق، قصد، پایه و زمینه مطرح شده و ساختار پژوهش را مشخص می‌کند. در نتیجه خود پژوهشگر منفعل شده و احساسات، تفکرات و مواجهه شخصی او با پژوهش به حاشیه می‌رود.

دوره سوم از سیر تاریخی روش در بستر فلسفه پست‌مدرن و پساساخت‌گرا شکل گرفت. از آنجاکه در فلسفه پست‌مدرن سوژه نیز مانند ابژه به کناری رفته و به خود واقعیت فرصت داده می‌شود تا خود را عیان کند (باقری، ۱۳۷۵)؛ بستر خوبی برای تولد و رشد روش تحقیق جدیدی با نام نوظهور^۹ پدید آمد. در سال‌های اخیر پژوهش‌های متعددی چون (اسپرینگ،^{۱۰} ۲۰۰۷) و سوتر^{۱۱} (۲۰۱۲) ذیل موضوع روش تحقیق نوظهور انجام شده است؛ ولی هنوز لزوم مطرح شدن این پژوهش‌های در فضای تعلیم و تربیت و چگونگی عملکرد آنها در این بستر به‌خوبی مورد بحث قرار نگرفته‌اند و صرفاً معدود پژوهش‌هایی چون (ازبرگ^{۱۲} و گرت،^{۱۳} ۲۰۰۸) روش تحقیق نوظهور را در پژوهش‌های برنامه‌دستی و یا

7. Charmaz

8. Busetto

9. Emergent Methodology

10. Spring

11. Suter

12. Osberg

13. Gert

1. Kudláčová

2. Dilthey

3. Gadamer

4. Cleary

5. Hogan

6. Dick

نیستند، به جای اینکه ابزاری برای رهایی و نیل پژوهشگر به فهم و کشف حقیقت باشند، او را به تنگنا کشانده و در گام‌های خود حبس می‌کنند (وایت، ۲۰۰۹). در اواخر قرن بیستم در برابر روش‌های موجود، روش پژوهش نوظهور مطرح شد که در ادامه پس از معرفی مبنای فلسفی این روش، به چارچوب کلی این روش‌ها و نقش پژوهشگر در آن پرداخته می‌شود.

۱-۱. مبنای فلسفی روش‌های پژوهش نوظهور

در اواخر قرن بیستم، در بستر فلسفه پست‌مدرن و پس‌اساخت‌گرا رویکردی متفاوت به روش در پژوهش‌های علوم انسانی، به ویژه علوم تربیتی و اجتماعی مطرح شد. اندیشمندانی چون دریدا از اندیشه اصلی پس‌اساخت‌گرا که هیچ ساختی نمی‌تواند به طور مطلق درست باشد؛ به نحوی شایسته استفاده کرده و آن را در حوزه روش مطرح کردند (دریدا، ۱۹۸۲^۳). آنها بر این باورند که لزومی ندارد پژوهشگر در حین پژوهش خود را در ساخت یک روش خاص محصور کند؛ بلکه او باید در عین حال که به یافته‌های روش‌های قبلی توجه دارد، خود نیز مواجهه‌ای نو و بدیع با موضوع پژوهش داشته باشد (سامرویل، ۲۰۰۷^۴). این نگاه در بستر تئوری‌هایی چون تئوری تمرین قوت گرفت. این تئوری بر آن است موضوعات تربیتی و اجتماعی از طریق تمرین در جهان ساخته می‌شوند و به صورت متقابل جهان به واسطه این تمرین‌ها شکل می‌یابد. اندیشیدن به طور کلی و پژوهش به شیوه‌ای خاص، صرفاً نتیجه تئوری‌های مسلط و حتی دست‌ساخته شخص پژوهشگر نیستند؛ بلکه در میان «بودن‌های نابهنگام» و در تعامل با محیط ویژه هر فرد، اندیشه و تفکر به مثابه یک تمرین و عمل شکل می‌گیرند (بولسوار، ۲۰۰۶^۵). روش نوظهور یکی از روش‌هایی بود که در بستر چنین اندیشه‌هایی به بار نشست.

۱-۲. ساختار روش‌های نوظهور

روش پژوهش نوظهور روشی غیرخطی است که به‌طورکامل از قبل برنامه‌ریزی و گام‌بندی نمی‌شود؛ بلکه ناگه آینده، اکتشافی و

گرین^۱ (۲۰۱۵) و رایت^۲ (۲۰۰۹) این روش را در پژوهش‌های تعلیم و تربیت به کار گرفته‌اند.

از آنجاکه این روش هنوز در فضای پژوهشی ایران وارد نشده است، در این پژوهش با رویکرد توصیفی-تحلیلی به چیستی و چگونگی آن پرداخته شده است. منظور از تحلیل در این پژوهش، جستجوی ارتباط میان مفاهیم مختلف و بازشناسی روابط و شبکه‌های مفهومی آنهاست. با توجه به اینکه توصیف از مقدمات روش تحلیل است، ابتدا توصیفی دقیق از موضوع مورد مطالعه انجام می‌گیرد. براساس این توصیف می‌توان به روابط بین مفاهیم برگرفته از موضوع رسید (باقری و همکاران، ۱۳۸۹). بدین صورت که در قالب پاسخ دادن به دو سؤال اساسی روش پژوهش‌های نوظهور چیست؟ و چرا باید در پژوهش‌های علوم تربیتی از این روش‌ها استفاده کرد؟ ابتدا روش پژوهش نوظهور توصیف می‌شود و در ادامه سه محور مغفول در روش‌های پژوهش فعلی تعلیم و تربیت، یعنی «تفاوت‌های فردی»، «همدلی در روابط پژوهشگر و متغیرهای انسانی پژوهش» و «زمانمند بودن فرایند تعلیم و تربیت» بیان شده و لزوم استفاده از روش نوظهور به منزله راهکاری برای آنها مطرح می‌شود.

۱. چیستی روش پژوهش نوظهور

در پژوهش‌های موجود در علوم تربیتی، اعم از کمی، کیفی و یا آمیخته، تحقیق به‌عنوان یک اقدام منطقی و خطی فرض می‌شود که نوعی عقلانیت ناظر به تکنیک، فن و علم بر آن سیطره دارد. در این پژوهش‌ها تمرکز بر مفهوم آشنای «سوالات تحقیق» است و روش تحقیق، ساختار پژوهش را متناسب با این سوالات مشخص می‌کند. پژوهشگران از همان ابتدا می‌دانند چه کار می‌خواهند بکنند و مسیر پژوهش برای آنها به‌صورت گام‌به‌گام تعریف شده است و پژوهشگر مجبور است تحت قالب‌های علمی، متنی و اخلاقی از پیش تعیین شده حرکت کند. در صورتی که میدان واقعی تحقیق در پژوهش‌های تربیتی بسیار زنده‌تر و پویاتر از آن است که بتوان از پیش آن را طراحی و گام‌بندی کرد؛ ولی در بسیاری از مواقع روش‌های موجود به دلیل آنکه حساس به تغییرهای موقعیتی

3. Derrida
4. Somerville
5. Bullough

1. Green
2. Wright

چندجانبه، ناشناخته و متربی محور است؛ زیرا در این پژوهش‌ها نمی‌توان مانند پژوهش‌های علوم تجربی، فرایند تحقیق را در یک شرایط آزمایشگاهی محدود کرد و بر همه فرایندها تحقیق از قبل تسلط داشت. در نتیجه روش پژوهش نوظهور برخلاف روش‌های موجود، بیش از آنکه موضوع محور باشند، پژوهشگر محور هستند. آنها به دنبال آن‌اند به‌جای اینکه روی کاغذ گام‌های روشی به محقق بدهند، خود او را پژوهشگر بار بیاورند تا گام‌های روشی، خود در طی فرایند تحقیق به ظهور برسند (گرین، ۲۰۱۵).

در این دیدگاه پژوهش یک فرایند غیرخطی و مارپیچی است که به‌جای اینکه پژوهشگر فقط یک اپراتور و انجام‌دهنده مراحل از پیش تعیین‌شده باشد، خود یکی از متغیرهای اصلی تحقیق است و چگونگی مواجهه شخصی او با پژوهش اهمیت بسیاری دارد. در این معنا قوانین روشی باید توسط پژوهشگر شخصی‌سازی شده و متناسب با ساخت وجودی و شخصیتی خاص هر فرد، بخشی از تجربه زیسته او در آیند (ازبرگ و گرت، ۲۰۰۸). در نتیجه لزومی ندارند فرایند تحقیق به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی شود که پژوهشگران مختلف با انجام مراحل از پیش تعیین‌شده به نتیجه یکسانی برسند؛ بلکه هر پژوهشگر متناسب با تفاوت‌های فردی خود، شیوه تفکر، انگیزه و احساسات خود برخورد ویژه‌ای با پژوهش داشته و بخش منحصر به فردی از حقیقت را آشکار می‌کند.

با توجه به نقش محوری پژوهشگر در روش پژوهش نوظهور، فرایند نوشتن نیز اهمیت بسزایی در این پژوهش پیدا می‌کند. در پژوهش‌های فعلی، مکتوبات پژوهشگر تنها در مراحل پایانی تحقیق رخ می‌دهد که فقط گزارشی از وقایع رخ داده در تحقیق است. در صورتی که در روش نوظهور، نوشتن خود بستری برای کشف و تحلیل دوچندان است و می‌تواند راهی برای نیل به دانایی بیشتر باشد. از این منظر پژوهش به هنر نویسندگی نزدیک می‌شود (دریدا، ۱۹۸۲).

کار نویسنده توسط قوانین از پیش تعیین‌شده مشخص نمی‌شود و حتی نمی‌توان متناسب با این قوانین کار او را مورد قضاوت قرار داد. نویسنده بیشتر بدون قانون می‌نویسد و نوشته‌های او بستری

بازگشتی است و در یک رفت‌وآمد بین پژوهشگر و پژوهش شکل می‌یابد. این روش ساختاری غیرقابل پیش‌بینی دارد و بیش از آنکه بر مبنای گذشته و قوانین ناشی از رویکردها و تئوری‌های مسلط بر پژوهش باشند؛ بیشتر رو به آینده و حساس به وضعیت بالفعل پژوهش هستند (سوتر، ۲۰۱۲). در واقع واژه نوظهور در این روش رویکردی را پیشنهاد می‌دهد که در مقابل آزمایش یک فرضیه که در روش‌های فعلی موجود است و صرفاً یک ایده پیش‌بینی شده را مورد بررسی قرار می‌دهد، تلاش می‌کند موقعیت پژوهش را به‌خوبی بفهمد و بتواند با داده‌های موجود در فضای زنده پژوهش به یک تئوری و یا روش برسد (ویلیامز، ۲۰۱۱). این روش بر آن است در فرایند تحقیق باید بیشتر به آنچه اتفاق می‌افتد توجه کرد و نه اینکه صرفاً پژوهشگر به دنبال انجام دادن دستورالعمل‌های از پیش ساخته شده قبلی باشد.

آزمایشی بودن مشخصه اصلی روش‌های نوظهور است. در فرایند این روش، متناسب با تغییرات زمانی، مکانی و رخدادها، بالفعل پژوهش نمادها، سمبل‌ها و سیگنال‌هایی پدید می‌آیند که قابل تجویز از قبل در قالب گام‌های روشی ثابتی نیستند؛ بلکه در بازتابی از تجربه عملی ظاهر می‌شوند و در فضای بین پژوهشگر و متغیرهای پژوهش به تکامل می‌رسند (دیک، ۲۰۰۱). در چنین فضایی تعهد به تغییر یکی از ویژگی‌های اصلی آزمایشی بودن این روش است. محقق باید به تغییرها گوش دهد نه اینکه آنها را از قبل برنامه‌ریزی کند. او باید پدیده مورد پژوهش خود را در میدان عمل، آن‌گونه که هست مشاهده کند (بوستو، ۲۰۱۷). در این روش پژوهشگران به معنای واقعی کلمه نمی‌دانند و نمی‌توانند بدانند تا وقتی که کار پژوهش به اتمام برسد. در واقع تحقیق به این وابسته است که چه چیزی در مسیر اتفاق می‌افتد و در طی این مسیر، خود روش هم توسط پژوهشگر کشف می‌شود.

۱-۳. نقش پژوهشگر در روش نوظهور

امروزه در پژوهش‌های علوم تجربی به این نتیجه رسیده‌اند که انگیزه، تفکرات و احساسات پژوهشگر در فرایند و نتیجه تحقیق مؤثر است (باقری، ۱۳۸۸، ص ۱۸۲). این حقیقت در فضای تعلیم و تربیت بیشتر مطرح می‌شود که عرصه‌ای وسیع،

پژوهش از قبل برنامه‌ریزی شده و گام‌های روشی براساس مشخصه‌های کلی و ویژگی‌های مشترک انسانی مشخص شده‌اند. همین امر باعث شده است در سطح اجرایی و در نظام تعلیم و تربیت فعلی ایران تفاوت‌های فردی وضعیتی نابسامان داشته باشد و چالش‌های اساسی بین اعمال تفاوت‌های فردی و عدالت آموزشی پدید آید (کریمی و دیگران، ۱۳۹۵). در صورتی که لازم است پژوهشگر در موقعیت بالفعل پژوهش، آزادی عمل داشته باشد تا بتواند متناسب با تفاوت‌های فردی هریک از متربیان و یا دانش‌آموزان روش کار خود را تغییر دهد.

برخلاف روش‌های پژوهش موجود در تعلیم و تربیت، روش پژوهش نوظهور به‌طور مبنایی به جایگاه تفاوت‌های فردی در روش پرداخته است. این روش افزون بر اینکه تفاوت‌های فردی پژوهشگر در مواجهه او با فرایند پژوهش را با اهمیت می‌داند، به ویژگی‌های افراد و متغیرهای تحقیق در پژوهش‌های علوم انسانی نیز حساس است. این روش برخلاف روش‌های موجود که از گام‌های کلی به سمت جزئیات تحقیق حرکت می‌کنند، به صورتی وارونه عمل کرده و بر آن است پژوهش باید از تجربه زیسته مواجهه شخص پژوهشگر با تک‌تک افراد مورد پژوهش و توجه به ویژگی‌های مجزای هر یک از متغیرهای انسانی آغاز شود و در ادامه متناسب با تجربه‌های فراهم شده، مقوله‌بندی و تحلیل انجام گیرد (سوتر، ۲۰۱۲). به‌طورمثال رایت (۲۰۰۹) در پژوهشی با موضوع تعلیم و تربیت بزرگسالان به‌طور عملی نشان داد چگونه می‌شود با رعایت تفاوت‌های فردی در قالب استفاده از روش پژوهش نوظهور به نتیجه مطلوب رسید. او ابتدا سابقه آموزشی تک‌تک متغیرهای پژوهش را بررسی و در ادامه نحوه مواجهه آنها با چالش‌های آموزشی را مشخص کرده و در نهایت به تحلیل می‌پردازد.

۲-۲. لزوم ایجاد همدلی^۲ در فرایند پژوهش‌های تعلیم و تربیت
همدلی در فضای تعلیم و تربیت بدان معناست که رابطه مربی و متربی، رابطه‌ای از بالا به پایین و بر مبنای سلطه، تحکم، هدایت و حتی دلسوزی نباشد؛ بلکه مربی بکوشد ابتدا در یک رابطه انسان با انسان، خود را در شرایط متربی قرار داده، افکار، حالات و احساسات او را درک کرده و در ادامه بر مبنای چنین شناخت

برای ظهور خلاقیت‌های محسوب می‌شوند. در این معنا پژوهشگر در حین نوشتن دیگر بار با یافته‌های خود روبه‌رو می‌شود و با تأمل و تعمق در آنها می‌تواند به یافته‌های جدید برسد و پژوهش طی یک تفسیر مداوم و مجدّد شکل می‌گیرد (ریچاردسون،^۱ ۱۹۹۴). در نتیجه در طی فرایند یک روش نوظهور این پژوهشگر است که در مواجهه با واقعیت‌های بیرونی و بازمینی آنها در فرایند نوشتن به فعلیت رسیده و شکل می‌گیرد.

۲. جایگاه روش‌های پژوهش نوظهور در تعلیم و تربیت

از آنجاکه پژوهش‌های تعلیم و تربیت با متغیرهای انسانی روبه‌رو هستند و همچنین امری مستمر و چندجانبه چون تربیت را پی می‌گیرند، اقتضانات خاصی را می‌طلبند؛ اقتضاناتی که با روش‌های موجود در شرایط فعلی تعلیم و تربیت به تمامی محقق نمی‌شود. در ادامه به سه ویژگی اصلی در پژوهش‌های تعلیم و تربیت اشاره می‌شود که به خاطر ناتوان بودن روش‌های موجود، به آنها توجهی نمی‌شود و چالش‌های متعددی به دنبال داشته‌اند و در ذیل هر ویژگی بحث می‌شود که چگونه اتخاذ روش پژوهش نوظهور می‌تواند راهکاری در شرایط فعلی باشد.

۲-۱. اهمیت تفاوت‌های فردی در پژوهش‌های علوم تربیتی
باوجود اینکه آدیان متناسب با لفظ مشترک انسان، با ویژگی‌های مشترکی تعریف می‌شوند؛ ولی از هر بعد جسمی، روحی، موقعیت اجتماعی و حتی شرایط زمانی و مکانی که دقیق‌تر نگاه کنیم، انسان پدیده‌ای خاص و ویژه است که شخصیت منحصربه‌فرد او به‌عنوان الگوی متمایز و اختصاصی اندیشه، هیجان و رفتارهای فرد، چگونگی تعامل وی با محیط‌های فیزیکی و اجتماعی پیش‌رویش را مشخص می‌کند (انکینسون و هیلگارد، ۱۳۸۷، ص ۳۲۵). از آنجاکه متغیر اصلی در پژوهش‌های تعلیم و تربیت، انسان است، انتظار می‌رود در روش‌های پژوهش به ویژگی‌های فردی خاص هر فرد توجه ویژه‌ای شود.

باوجوداین، در پژوهش‌های موجود تعلیم و تربیت در ایران، چستی و چگونگی تفاوت‌های فردی، آنچنان که لازم است در فرایند پژوهش در نظر گرفته نمی‌شود؛ زیرا به‌طورعمده روش

2. empathy

1. Richardson

می‌تواند یک فضای جایگزین برای پژوهشگر باشد که در آن، روش شخصی فهمیدن و دریافت محقق در چالش با تجارب متغیرهای انسانی و شرایط بالفعل پژوهش قرار می‌گیرد (وایت، ۲۰۰۹). نمونه‌ای از اجرای فرایند همدلی در روش پژوهش نوظهور را به‌خوبی می‌توان در پژوهش ویلیامز (۲۰۱۱) مشاهده کرد. او برای بررسی تأثیر انتقال فرهنگی در روند تعلیم و تربیت، با اتخاذ روش نوظهور، محور کار خود را بر همدلی قرار داده است؛ بدین‌صورت که سعی کرده با ایجاد یک فضای تعاملی با مربیان هریک از دو فرهنگ مورد بررسی، روند تعلیم و تربیت آنها را به‌خوبی درک کرده و با مواجهه عملی با فرایند انتقال فرهنگی، چگونگی تأثیر آن بر فرایند تعلیم و تربیت را مشخص کند.

۲-۳. لزوم توجه به زمانمند بودن فرایند تربیت

هویت انسان در هر لحظه متناسب با گذشته او و در نسبت با آمال و آرزوهای آینده‌اش مشخص می‌شود؛ ازاین‌رو باید گفت یکی از عناصری که در تعلیم و تربیت نقش اساسی دارد، «زمان» است. تعلیم و تربیت «در زمان» صورت می‌پذیرد و «با زمان» به پیش می‌رود و ناگزیر «از زمان» تأثیر می‌پذیرد و در رابطه‌ای متقابل «بر زمان» تأثیر می‌گذارد. در نتیجه پژوهش‌های تربیتی نیز تاریخ‌مند و حساس به زمان‌اند. نمی‌توان در یک مرحله از پژوهش، قضاوتی راجع به شرایط تربیتی مخاطب داشت، مگر اینکه او را در یک بستر تاریخی در نظر گرفت؛ بدین معنا که گذشته تربیتی او را در نظر داشت و راجع به چگونگی ادامه وضعیت تربیتی فعلی در آینده نگران بود (بوستو، ۲۰۱۷).

از آنجاکه متغیرهای پژوهشی انسان هستند، تغییرات آنها تنها به شرایط بیرونی و مواجهه آنها با محیط بستگی ندارد. آنها ممکن است خود را در وضعیت تربیتی رخداده در پژوهش حفظ کرده و بازتولید نمایند و یا اینکه از درون متحول شده و مسیری متفاوت در پی گیرند (ویلیامز، ۲۰۱۱). در واقع، در پژوهش‌های علوم تربیتی نمی‌توان مانند تحقیقات علوم تجربی درباره یک متغیر به نتیجه‌ای رسید که در هر زمان و مکانی درست باشد.

امروزه دو اشکال عمده در رابطه با زمانمند بودن پژوهش‌های تعلیم و تربیت وجود دارد: اشکال اول به حوزه شناختی پژوهشگر و نگاه هستی‌شناختی او برمی‌گردد. در این پژوهش‌ها به‌طور عمده

همراه با ادراکی به تربیت‌پردازد (ارقود^۱ و دیگران، ۲۰۱۳). در چنین فضایی مربی باید محور فعالیت‌های خود را فهم مربی و احترام به داشته‌ها و نداشته‌های او قرار دهد و شرایطی فراهم کند تا مربی در طی مسیر تربیت بتواند خویشتن حقیقی خود را بروز داده و آن‌گونه پرورش یابد که متناسب با استعدادهای خویش است؛ نه آن‌گونه که مربی از پیش در قالب روش‌ها ساختار یافته و طراحی شده انتظار دارد.

در پژوهش‌های تعلیم و تربیت، همدلی به‌طور عمده ذیل روش پژوهش پدیدارشناسی مطرح شده است. همدلی یا هم‌سویی پژوهشگر پدیدارشناس با متغیرهای پژوهش، مستلزم یک عمل ایوخته و در پراتر قرار دادن نظرات ویژه خود، اعم از علمی و شخصی است؛ با این هدف که بتواند شرایط و دیدگاه‌های مقابل را به‌خوبی درک کند (کوتلا،^۲ ۲۰۱۴). برای اینکه پژوهش‌های تعلیم و تربیت، بتوانند از بازتولید یافته‌های رویکردها و نظریه‌های مسلط تربیتی فراتر رفته و متناسب با شرایط واقعی مربیان پژوهش نمایند لازم است همدلی از یک فرایند در روشی خاص فراتر رفته و به‌صورت یک رویکرد کلی در روش‌های پژوهش تعلیم و تربیت مطرح شود.

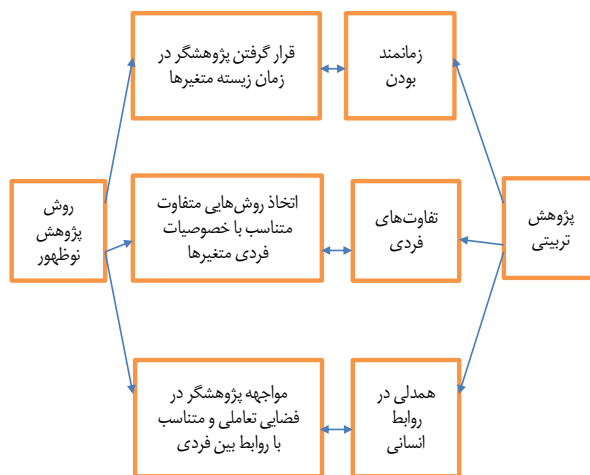
پژوهشگر باید با اتخاذ رویه همدلی در پژوهش، از قضاوت‌های پیشین خود نسبت به مربی گذر کرده و سعی کند با متغیرهای پژوهش خود به نقطه‌ای مشترک و فهمی متقابل دست یابد؛ نه اینکه صرفاً به دنبال ایجاد تغییراتی در مخاطبان خود و ارزیابی آن تغییرات باشد (اسپرینگ، ۲۰۰۷). در صورتی که در شرایط فعلی روشی، پژوهشگر مجبور است طبق گام‌های از پیش طراحی شده عمل نماید و آزادی عمل مطلوبی ندارد که بتواند متناسب با شرایط بالفعل متغیرهای پژوهش، روند تحقیق را برنامه‌ریزی کند.

از آنجاکه در روش پژوهش نوظهور، پژوهشگر آزاد بوده و می‌تواند متناسب با رخدادهای پیش رو فرایند پژوهش را پیش بگیرد؛ به‌خوبی می‌تواند بر مبنای همدلی حرکت کند. مواجهه پژوهشگر با مربیان و یا دانش‌آموزان باید در یک فضای بین فردی^۳ و در بستر یک فهم متقابل انجام گیرد. در این معنا روش نوظهور

1. Arghode
2. Kutlu
3. in between

با ساخت وجودی و شخصیتی خاص هر فرد، بخشی از تجربه زیسته او درآیند.

از آنجایی که پژوهش‌های تعلیم و تربیت با متغیرهای انسانی روبه‌رو هستند و همچنین امری مستمر و چندجانبه چون تربیت را پی می‌گیرند، اقتضانات خاصی را می‌طلبند؛ اقتضاناتی که با روش‌های موجود در شرایط فعلی تعلیم و تربیت به تمامی محقق نمی‌شوند و لازم است روش‌هایی غیرخطی و با ساختاری باز و از پیش طراحی نشده، چون روش پژوهش نوظهور به کار گرفته شود. یکی از مهم‌ترین دستاوردهایی که روش پژوهش نوظهور برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت می‌تواند به همراه داشته باشد این است که با اهمیت دادن به شخص پژوهشگر، این امکان را فراهم می‌کند که تحت یک رابطه انسان با انسان و خارج از چارچوب‌های از قبل تعیین شده، ارتباط نزدیک‌تر و زنده‌تری با پدیده‌های تربیتی مورد نظر در پژوهش‌های تربیتی برقرار شود و در نتیجه فهمی جدید از چالش‌های تربیتی و راه‌حل‌های پیش روی آنها پدید آید. در نمودار زیر سه محور مغفول تعلیم و تربیت در روش‌های پژوهش فعلی و راهکارهای متناظر با آنها در روش‌های نوظهور بیان می‌شود.



با وجود اینکه روش پژوهش نوظهور، در مفاهیمی چون همدلی، تجربه زیسته و زمانمند بودن با روش‌هایی چون پدیدارشناسی و هرمنوتیک اشتراکاتی دارد؛ ولی اهمیت آنها در

انسان در زمان عینی^۱ در نظر گرفته می‌شود و صرفاً رفتارهای بالفعل او در موقعیت حال پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد. در صورتی که چگونگی رفتارهای اکنون آدمی بدون توجه به گذشته او بی‌معناست؛

اشکال دوم به نگاه ارزش‌شناختی پژوهشگر برمی‌گردد. عمده ارزش‌گذاری‌ها و قضاوت‌های محقق در حین تحقیق و نتیجه‌گیری آخر پژوهش، بدون توجه به هستی تاریخی او و تجربیات گذشته‌اش انجام می‌گیرد و در نتیجه نمی‌تواند به خوبی سیر تربیتی هر متغیر را متناسب با خصوصیات فردی‌اش مشخص کند. این در حالی است که زمان زیسته^۲ متغیرهای پژوهش به خوبی در روش نوظهور لحاظ می‌شود. در این پژوهش‌ها، پژوهشگر باید از نگاه آتی به متغیر گذر کرده و او را متناسب با حافظه تاریخی و شرایط پشت سر گذاشته‌اش رصد نماید (گرین، ۲۰۱۵). از آنجاکه این روش ساختار از پیش تعیین‌شده‌ای ندارد؛ به خوبی می‌تواند با اتخاذ رویه همدلی، زیست جهان متغیرهای پژوهش را تجربه کرده و در بستر زندگی آنها سیال و شناور باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

روش پژوهش نوظهور، روشی غیرخطی است که به طور کامل از قبل برنامه‌ریزی و گام‌بندی نمی‌شود؛ بلکه ناگه آینده، اکتشافی و بازگشتی است و در یک رفت‌وآمد بین پژوهشگر و پژوهش شکل می‌یابد. این روش ساختاری غیرقابل پیش‌بینی دارد و بیش از آنکه بر مبنای گذشته و قوانین ناشی از رویکردها و تئوری‌های مسلط بر پژوهش باشد رو به آینده است. آزمایشی بودن و تعهد به تغییر از مشخصه‌های اصلی روش نوظهور است. روش پژوهش نوظهور برخلاف روش‌های موجود، بیش از آنکه موضوع محور باشند، پژوهشگر محور هستند. این روش به دنبال آن است به جای اینکه روی کاغذ گام‌های روشی به محقق بدهد، خود او را پژوهشگر بار بیاورد تا گام‌های روشی، خود در طی فرایند تحقیق به ظهور برسند. در این معنا گام‌های روشی نباید فرمول‌های صریح و مشخصی باشند که توسط پژوهشگر اجرا می‌شود؛ بلکه قوانین روشی باید توسط پژوهشگر شخصی‌سازی شده و متناسب

1. existential time

2. lived time

این روش‌ها به‌صورت ترکیبی در کنار دیگر روش‌های کمی و کیفی به کار گرفته شود تا پژوهشگر بتواند با دست‌ورزی در فرایند پژوهش، مهارت مواجهه بالفعل و بدون برنامه‌ریزی قبلی را به دست آورده و بتواند خود در حین پژوهش روش یا روش‌های مورد نیاز را کشف و گام‌بندی نماید.

پژوهش‌های تعلیم و تربیت فراتر از روشی در عرض سایر روش‌هاست؛ بلکه باید به‌صورت رویکردی کلی، در طول دیگر روش‌ها در نظر گرفته شود. از طرف دیگر ممکن است بنا بر ساختار باز و از پیش طراحی نشده این روش‌ها، در پژوهش‌هایی که محقق توانایی و قابلیت کافی را پیدا نکرده باشد؛ پژوهش به هرج‌ومرج و بی‌نظمی کشیده شود. در نتیجه پیشنهاد می‌شود ابتدا

منابع

- StudyWorkforce Changes in Integrated Care Interventions”, *International Journal of Integrated Care*, 17 (1): 1, pp. 1–11.
10. Charmaz, Kathy (2008), *Grounded Theory as an Emergent Method, Hand book of Emergent Methods*, New York: The Guilford press, pp: 155-172.
11. Cleary, J., & Hogan, P. (2001), “The reciprocal character of self-education: Introduction to Hans-Georg Gadamer’s address ‘education is self-education””, *Journal of Philosophy of Education*, 35 (4).
12. Derrida, Jacques (1982), “Différance”, in *Margins of Philosophy*, Translated with Additional Notes by Alan Bass, Chicago: The University of Chicago Press, pp. 1-28.
13. Dick, Bob (2001), “Making the most of emergent methodologies: a critical choice in qualitative research design”, *Association for Qualitative Research conference, Melbourne*, 5-7 July.
14. Dilthey Wilhelm (1988), *Introduction to the Human Sciences*, Translated with an Introductory Essay by Ramon J. Betanzos, Wayne State University Press.
15. Gadamer, H.G. (1989). *Truth and method*. London : Sheed & Ward.
16. Green Bill (2015), “Research, Practice, Emergence; or, Emergent Methodologies in Cultural Inquiry and Educational Research”, *Australian Educational Researcher*, Vol. 38, No. 1, pp. 133-148.
17. Kudláčová Blanka (2016), “History of Education and Historical-Educational”, *Espacio, Tiempo y Educación*, Vol. 3, No. 1, pp. 111-124.
18. Kutlu Adil (2014), “The Role of Empathy in the Learning Process and Its Fruitful Outcomes: A Comparative Study”, *Journal of Educational and*
۱. اتکینسون، ری‌تا ال؛ ریچارد سی اتکینسون؛ ادوارد ای اسمیت؛ داریل جی بـم و سوزان نولن هوکسما (۱۳۸۷)، زمینه روان‌شناسی هیلگارد، ترجمه محمدتقی براهنی و دیگران، تهران: انتشارات رشد.
۲. باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۸۸)، دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: علم.
۳. باقری، خسرو (۱۳۷۵)، «تعلیم و تربیت از منظر پست‌مدرن»، روانشناسی و علوم تربیتی، (۵۶)، ص ۶۳-۸۴.
۴. باقری، خسرو؛ نرگس سجادیه و طیبه توسلی (۱۳۸۹)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی-اجتماعی.
۵. کریمی گیلده علی؛ علیرضا صادق‌زاده؛ سیدمهدی سجادی و خسرو باقری نوع‌پرست (۱۳۹۵)، «اوسازی مفهوم «تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و نقد آن از منظر رویکرد بازسازی»، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۶ (۱)، ص ۶۹-۸۲.
۶. کیانی، معصومه و علیرضا صادق‌زاده قمصری (۱۳۹۰)، «تبیین رویکردهای غالب روش‌شناختی پژوهش فلسفه تعلیم و تربیت در ایران و توصیف روش‌شناختی رساله‌های دکتری»، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲، ص ۱۱۹-۱۳۲.
7. Arghode Vishal, Yalvac Bugrahan, and Liew Jeffrey (2013), “Teacher Empathy and Science Education: A Collective Case Study. *Eurasia Journal of Mathematics*”, *Science & Technology Education*, 9 (X), 89-98.
8. Bullough, Robert V. (2006), “Developing Interdisciplinary Researchers: What Ever Happened to the Humanities in Education?”, *Educational Researcher*, Vol. 35, No. 8, pp. 3-10.
9. Busetto Loraine And Luijckx Katrien (2017), “The Development, Description and Appraisal of an Emergent Multimethod Research Design to

Social Research MCSEER Publishing, Rome-Italy, Vol.4, No. 2. pp 45-62.

19. Osberg, Deborah & Gert Biesta (2008), "The Emergent Curriculum: Navigating a Complex Course between Unguided Learning and Planned Enculturation", *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 40, No. 3, pp. 313-328.
20. Richardson, Laurel (1994), "Writing: a Method of Inquiry", in N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.
21. Somerville, Margaret (2007), "Postmodern Emergence", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 20, No. 2, pp. 225-243.
22. Spring Martin, Stevenson Mark and Selviaridis Kostas (2007), "Emergent Research Design Strategies in Collaborative Research: A Tale of Two Studies", *POMS 18th Annual Conference Dallas, Texas, U.S.A. May 4 to May 7. Abstract No. 007-0316*
23. Suter W. Newton (2012), "Qualitative Data, Analysis, and Design", *Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach*. Sage Publications, Thousand Oaks, pp 342-386.
24. Williams Karen (2011), *An Emergent Ethodology For Creating A Transcultural Spatial Narrative*, Thesis Submitted For The Degree Of Doctor Of Philosophy of Education Of The University Of Canberra.
25. Wright Hazel (2009), "Using an,, emergent design to study adult education", *Educate~ Special Issue*, pp 62-73.