

## آسیب‌شناسی روش‌شناختی پژوهش در حوزه‌ی علوم تربیتی از دیدگاه متخصصان

راحله نبوی زاده<sup>۱</sup>

دریافت: ۱۴۰۳/۳/۲۱ پذیرش: ۱۴۰۳/۴/۲۰

### چکیده

هدف این پژوهش آسیب‌شناسی روش‌شناختی پژوهش در حوزه‌ی علوم تربیتی از دیدگاه متخصصان بود. این پژوهش در پارادایم کیفی انجام گرفت. گردآوری داده‌ها به روش مصاحبه‌ی عمیق بود که در آن افراد مورد مطالعه به شیوه‌ی هدفمند و با توجه به اصل نمونه‌گیری با حداکثر تنوع انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصله از مصاحبه‌ها، از شیوه‌ی تحلیل استقرایی و مقایسه مستمر داده‌ها با رویکرد نظریه‌ی داده مبنای استفاده گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که آسیب‌های موجود در روش‌شناسی پژوهش در سه مقوله آموزش، عوامل انسانی و روش قابل بررسی می‌باشند. آسیب‌های موجود در حوزه آموزش یکی از مهم‌ترین آن‌ها می‌باشد که نتیجه شکاف میان آموزش و پژوهش می‌باشد. پژوهش محور نبودن مراکز آموزش عالی، فقدان نظارت کارآمد بر فعالیت‌های پژوهشی، عدم دسترسی به منابع و پایگاه اطلاع‌رسانی فراگیر و به‌روز و عدم وجود تعامل میان اعضاء در یک مرکز آموزشی از جمله‌ی این آسیب‌ها هستند. دسته دیگر از آسیب‌های موجود در روش‌شناسی پژوهش، از ناتوانی پژوهش‌گر و برخی از اساتید ناشی می‌شود که ناتوانی پژوهش‌گر نتیجه عدم‌نواندیشی و عدم فهم وسیع پژوهش‌گر و ناتوانی برخی از اساتید نتیجه عدم اشراف آنان بر روش‌های پژوهش می‌باشد. عدم شناخت سلسله مراتب معرفتی، آسیب‌های ناشی از غلبه یک پارادایم پژوهشی و ضعف روش کمی از جمله آسیب‌های موجود در روش‌شناسی پژوهش هستند.

**کلید واژه‌ها:** آسیب‌شناسی، روش‌شناسی، پژوهش، علوم تربیتی آسیب‌شناسی، روش‌شناسی، پژوهش، علوم تربیتی.

<sup>۱</sup> . کارشناسی ارشد علوم تربیتی، اداره کل آموزش و پرورش استان فارس، ایران، rahelesadatnabavizade@gmail.com

## مقدمه

تاریخچه پژوهش، اندیشه و تأمل در مسائل اجتماعی، رفتاری و تربیتی به پیشینه تاریخ تمدن بشر برمی گردد. با وجود این، رضویه (۱۳۹۳: ۶)، پیشرفت و جهش در زمینه آگاهی به قواعد و اصول رفتار در صده اخیر را بیش از هر چیز مرهون روش‌هایی می‌داند که در این علوم برای کشف حقیقت به کار می‌رود.

دغدغه روش‌شناختی در حیطه علوم انسانی از زمانی که اهمیت روش‌شناسی در قلمرو علوم طبیعی شناخته شد، آشکار گردید. علوم انسانی در نخستین مواجهه خود با این دغدغه راه علوم طبیعی را در پیش گرفتند، اما با نقادی کمیت‌نگری در عرصه علوم انسانی توسط کسانی چون ویلهلم دیلتای، ادموند هوسرل، رنه گنون، ماکس وبر، رابین کالینگوود، پیتر وینچ و نظایر آنان، رویکردهای جدیدی در خصوص چیستی علوم انسانی مطرح شد و به تبع آن، کوشش‌هایی برای مشخص کردن ویژگی‌های روش‌شناختی علوم انسانی به ظهور رسید.

ثمره این مناظرات فکری را می‌توان از جمله در جایگاه ویژه‌ای که هم‌اکنون روش‌های کیفی پژوهش، به منزله اقتضای خاص علوم انسانی به دست آورده، ملاحظه نمود. ثمره‌ای از این دست، همواره در ظهور رویکردهای جدید در فلسفه علوم انسانی انتظار می‌رود زیرا این رویکردها با ملاحظه‌های روش‌شناختی همراهند و منظرهای خاصی را درباره ماهیت روش پژوهش فراهم می‌آورند و متناسب با هر دیدگاهی و هر اصلاحی در دیدگاه‌های غالب روش‌شناختی، تحولاتی در عرصه روش‌های پژوهش ایجاد می‌شود. رابطه رویکردها در علوم انسانی و روش پژوهش، رابطه‌ای از نوع تولید و توالد است، به این معنا که رویکردهای جدید همراه با روش‌شناسی‌های نوظهور، به طور غالب، منجر به زاده‌شدن روش‌های پژوهشی نوین می‌گردد (باقری، ۱۳۹۴: ۳).

در حوزه علوم انسانی، ما صرفاً با یک علم مواجه نیستیم، بلکه علم اثباتی، علم تفسیری و انتقادی معرفی شده‌اند که هر کدام از زاویه روش‌شناسی‌های خاص به تحلیل نظری دنیای اجتماعی و چگونگی ورود به آن جهت ایجاد تغییر براساس مبانی نظری خود می‌پردازند. تمایز بین علم اثباتی، تفسیری و انتقادی نیز به تفاوت هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی حاکم بر آن‌ها مربوط می‌شود (ایمان، ۱۳۹۰: ۴).

روش‌شناسی‌های کمی و کیفی به ترسیم فرایندهای مجزا در پژوهش‌های علوم انسانی می‌پردازند. مبنای پژوهش‌های کمی نظریه اثبات‌گرایی یا پوزیتیویسم<sup>۱</sup> است، در حالی که مبنای پژوهش‌های کیفی نظریه پدیدارشناختی یا فنومنولوژی<sup>۲</sup> است.

روش‌های پژوهش در علوم طبیعی که با نگرش طبیعی و روابط علت و معلولی و تبیین سرو کار دارد (برخورداری و باقری، ۱۳۹۱)، متفاوت با روش‌های پژوهش در علوم انسانی است که مبتنی بر نگرش پدیدارشناختی می‌باشد. با توجه به ماهیت پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی علوم انسانی، روش‌های پژوهش در آن بسیار حساس و ظریف است

<sup>۱</sup>. Positivism

<sup>۲</sup>. Phenomenological Theories

(پیش‌قدم، ۱۳۹۳: ۱) و عدم رعایت این نگرش‌ها، ظرافت‌ها و حساسیت‌های روش شناختی، آسیب‌هایی در پی خواهد داشت.

به طور نمونه، برخورداری و باقری (۱۳۹۱) بر این باورند که به دلیل سوء فهم در مبانی و مبادی اندیشه پدیدارشناختی و در نتیجه پژوهش‌های پدیدارشناختی، به نظر می‌رسد در برخی دسته‌بندی‌ها و طبقه‌بندی‌های صورت گرفته از گرایش‌های پارادایم‌ها و یا سنت‌های پژوهی مشکلات اساسی وجود دارد.

نمونه دیگر آسیب‌ها مربوط به "قطعیت و عینیت نگاه اثباتی و روش‌های کمی از یک سو و نسبییت و ذهنیت نگاه ضد اثباتی و روش‌های کیفی از سوی دیگر است" که مهرمحمدی (۱۳۹۱: ۲۸)، آسیب‌ها و مخاطرات هر دو را به یک اندازه هشدار داده و گوشزد می‌کند. آیزنر (۲۰۰۶) نیز پژوهشگران متمایل به روش‌شناسی‌ها را از خطر نسبییت‌گرایی آگاه می‌سازد: "اگر در پژوهش هنریناد {کیفی} قرار است هر سخنی معتبر و شنیدنی باشد، آنگاه هیچ سخنی معتبر و شنیدنی نخواهد بود".

سجادی (۱۳۸۰: ۵۳)، ترجیح دادن یک رویکرد بر دیگر رویکردهای پژوهش را مسأله‌ای می‌داند که محل مناقشه و نزاع اندیشمندان حوزه‌های معرفتی مختلف، به ویژه علوم انسانی است.

مطالعه و شناخت آسیب‌های پژوهش در حوزه علوم تربیتی، اهمیت بسیاری دارد زیرا به باور عسگری و نوروزی (۱۳۹۹)، زمانمندبودن 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.

پژوهش حاضر تلاشی است برای شناسایی مجموعه‌ای از آسیب‌های رایج که در انجام پژوهش‌های علمی (کمی و کیفی) به چشم می‌خورد. انجام این پژوهش، که همانا پرده‌گشایی از انواع آسیب‌های روش‌شناختی ممکن در علوم تربیتی است، پژوهش‌گران را نسبت به وجود چنین آسیب‌هایی هوشیارتر کرده و در نتیجه در راستای نزدیک‌تر کردن حوزه‌ی نظر به عمل، پژوهش‌های آتی با آگاهی بیشتر نسبت به وجود این آسیب‌ها و در نتیجه دقیق‌تر صورت خواهد گرفت.

این پژوهش بیشتر آنجایی ضرورت و اهمیت می‌یابد که گاه مشاهده می‌شود، پژوهش‌گران بسیاری اقدام به پژوهش در حوزه علوم انسانی می‌کنند، اما به طور ناخواسته دچار اشتباهات رایجی هستند که بر نتایج پژوهش آن‌ها تأثیرگذار است. شناخت و کشف آسیب‌های ممکن بر سر راه پژوهش‌گران در حوزه علوم انسانی و دسته‌بندی آن‌ها کمک بزرگی است به پژوهش‌گرانی که قصد انجام پژوهش در این حوزه را دارند. پژوهش‌گران با آگاهی و در دست داشتن فهرستی از آسیب‌های ممکن، با هوشیاری و دقت بیشتری اقدام به پژوهش خواهند کرد. همچنین آسیب‌شناسی متدولوژی پژوهش در علوم انسانی می‌تواند زمینه‌ی دقیق و مطمئن‌تری برای نظریه‌پردازی در علوم انسانی را فراهم و جهت‌دهی نماید.

## بیان مسأله

مسأله اصلی در این پژوهش، شناسایی آسیب‌های موجود در روش‌شناسی پژوهش در حوزه علوم انسانی و اختصاصاً در حوزه‌ی علوم تربیتی است. این مسأله از آنجا در ذهن پژوهش‌گر شکل گرفت که در پژوهش‌های اخیر، شاهد فروگاهی کیفیت پژوهش به کمیت یا ندانستن مفروضات بنیادین پارادایم کمی و کیفی و در نتیجه خلط متدولوژیک بوده است، که همین امر و احتمالاً موارد ناشناخته‌ی دیگری، موجب ایجاد آسیب در پژوهش‌ها شده است. بنابراین، پژوهش‌گر درصدد شناسایی این آسیب‌ها و موانع بر سر راه و شگردهای رهایی از تنگناهای پژوهش برآمده است. هر چند ادبیات پژوهش در این حوزه نشان‌دهنده فعالیت‌های گسترده‌ای پیرامون ابعاد مختلف آسیب‌شناسی پژوهش و بررسی پایان‌نامه‌ها می‌باشد و پژوهش‌گران مختلفی از جمله صادقی و همکاران (۱۳۹۶)، منصوریان و علی‌پور (۱۳۹۲)، رضاییان، سالم، دهقان، صیادی، ایرانمنش، احمدی (۱۳۸۴)، پژوهنده (۱۳۸۷)، لطف‌آبادی، نوروزی، حسینی (۱۳۸۶)، سجادی (۱۳۸۰)، آزاد (۱۳۷۸)، به پژوهش در این حوزه پرداخته‌اند، اما در رابطه با فهم و شناسایی آسیب‌های روش‌شناسی در پژوهش‌های علوم انسانی (به ویژه علوم تربیتی)، به نظر می‌رسد که نیاز به انجام پژوهش‌های روشمند بیشتری است. بنابراین در پژوهش حاضر، پژوهش‌گران درصدد برآمدند تا در ارتباط با این موضوع و مسئله به پژوهش بپردازند.

هدف کلی پژوهش حاضر شناسایی آسیب‌های موجود در روش‌شناسی پژوهش در حوزه‌ی علوم تربیتی از دیدگاه متخصصان است.

در این پژوهش، آسیب‌شناسی پژوهش عبارت است از شناخت عوامل و عناصری که مانع دستیابی پژوهش‌گر به اهداف پژوهش می‌شود. آسیب‌ها ممکن است حاصل تداخل روش و یا دنبال‌نشدن منطق حاکم بر پژوهش یا سایر عوامل باشد.

متناسب با هدف یادشده، پرسش این پژوهش عبارت است از:

آسیب‌های موجود در روش‌شناسی پژوهش در حوزه‌ی علوم تربیتی از دیدگاه متخصصان کدامند؟

## روش پژوهش

این پژوهش با توجه به اهداف و پرسش‌های آن از نوع کیفی است. از آنجا که پژوهش‌گر از طریق مصاحبه و با رویکردی استقرایی، از اطلاعات و داده‌های جزئی به سمت مقولات کلی‌تر پیش می‌رود و در واقع همزمان با جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از روش مقایسه مستمر<sup>۱</sup> آن‌ها به تجزیه و تحلیل داده‌های اولیه اقدام می‌نماید، طرح پژوهش پدیدایشی است.

پژوهش‌گر برای انجام این پژوهش از روش‌شناسی نظریه پدیدارشناسی از تجربه استفاده کرده است. در این روش،

<sup>۱</sup> Constant comparative method

جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل آن‌ها همزمان اتفاق می‌افتد. بنابراین تعبیر و تفسیر آنچه بوجود می‌آید، خود به پیدایش اطلاعاتی که در حال شکل‌گیری است کمک می‌کند یا باعث آن می‌شود (البرزی و خیر، ۱۳۸۶: ۱۴). از آن‌جا که پژوهش کیفی است و گردآوری داده‌های کیفی در محیطی طبیعی<sup>۱</sup> رخ می‌دهد، پژوهش‌گر خود در مقام ابزار جمع‌آوری داده‌ها، به فعالیت می‌پردازد. پژوهش‌گر در انتخاب افراد مورد مطالعه با استناد به دیدگاه پتن به شیوه‌ی نمونه‌گیری هدفمند و روش نمونه‌گیری با حداکثر تنوع و رعایت اصل اشباع‌شدگی استفاده کرد. در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها، از روش مصاحبه عمیق استفاده شده است. ۱۲ تن از اساتید برجسته حوزه روش تحقیق دانشگاه‌های تهران، اصفهان و شیراز که استاد تمام دانشگاه‌های ملی بودند و در روش تحقیق در علوم انسانی و به طور خاص علوم تربیتی شناخته شده بودند و یا مؤلف کتب دانشگاهی در این زمینه بودند، به عنوان مشارکت‌کنندگان انتخاب شدند داشتند.

در دهه ۱۹۹۰ اشتراوس و کوربین<sup>۲</sup> (به نقل از میکات و مورهاس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴: ۱۲۲) سه رویکرد؛ الف. توصیفی، ب. توصیفی-تفسیری و ج. تفسیری-تجربیدی<sup>۴</sup> را برای تحلیل داده‌های کیفی شرح دادند که می‌توان آن‌ها را به صورت طیفی با دامنه‌ای از سطح پایین تفسیر و تجرید که بوسیله پژوهش‌گر اجرا گردیده تا سطح بالایی از تفسیر و تجرید که برای ساخت نظریه ضرورت دارد، در نظر گرفت.

در خلال جمع‌آوری داده‌ها پژوهش‌گران با نگاهی اجمالی به سازوارنمودن داده‌ها می‌پردازند، سپس با مقایسه مستمر، آن‌ها را تحت عنوان واحدهای معنایی نام‌گذاری و مجدداً با روش مقایسه مستمر به استخراج مقوله نایل می‌شوند؛ بدین صورت که ابتدا مقوله‌های مبنایی را استخراج و نهایتاً از دل مقوله‌های مبنایی مقوله اصلی را بیرون می‌کشند. پژوهش‌گران در مرحله‌ی کدگذاری از سه گام تجزیه و تحلیل داده‌ها برای نظریه‌ی داده‌مبنا استفاده کردند. این سه گام عبارت‌اند از: کدگذاری باز، کدگذاری محوری، کدگذاری انتخابی. برای افزایش اعتمادسازی در این پژوهش، از روش تعیین مسیر ممیزی استفاده شد.

### تحلیل و بررسی مصاحبه‌ها

در این بخش، مصاحبه‌های ۱۲ صاحب‌نظر در حوزه روش‌شناسی پژوهش که به صورت هدفمند انتخاب شده بودند مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت و نکات کلیدی از دل مصاحبه‌ها به روش کدگذاری باز استخراج شد. برای نمونه، نکات کلیدی دو مورد از مصاحبه‌ها در جدول‌های شماره ۱ و ۲ آمده است و توضیحات تفصیلی مربوط به هر نکته کلیدی نیز در ادامه و در ذیل جدول مربوطه نگاشته شده است..

<sup>۱</sup> Natural Setting

<sup>۲</sup> . Strauss and Corbin

<sup>۳</sup> . Maykut and Morehouse

<sup>۴</sup> . Interpretation and abstraction approach

جدول ۱. کدهای باز مستخرج از مصاحبه شماره ۱

کدهای باز	کد
خلط جایگاه روش شناسی با روش های فیزیکی	کد ۱
عدم رعایت سلسله مراتب معرفتی در انجام پژوهش	کد ۲
روشن نبودن جایگاه و کارکرد مدل در تحقیقات علمی	کد ۳
عدم آگاهی پژوهش گران از منطق پژوهش	کد ۴
غلبه پارادایم اثبات گرایی و رویکردهای کمی	کد ۵
شکاف میان پارادایم پژوهش و ساختار حاکم بر جامعه	کد ۶
سوگیری و سلیقه ای عمل نمودن پژوهش گر	کد ۷
مطرح شدن ادعای نظری برخی از پژوهش گران با عنوان نظریه پردازی	کد ۸
متناسب نبودن ادعای پژوهش گران با نتایج پژوهش	کد ۹

خلط جایگاه روش شناسی با روش های فیزیکی (کد ۱): روش شناسی در معرفت علمی مسئولیت روایی و پایایی معرفت را بر عهده دارد. در روش شناسی تحقیق، اصول کلی، تمرینات، مراحل و قوانینی وجود دارد که متکی بر آنها معرفت علمی تولید می شود. از نظر اندیشمندان، روش شناسی مدلی است که در آن اصول نظری و چارچوبی که یک تحقیق علمی چگونه باید در یک بستر پارادایمی خاصی انجام شود، ارائه می گردد. بنابراین نباید روش شناسی را با روشی که صرفاً به تکنیک ها و ابزارهای جمع آوری اطلاعات مربوط است معادل گرفت این معادل گیری و تنزل روش شناسی به روش فیزیکی، از مشکلات درس روش تحقیق در مراکز علمی جامعه است.

عدم رعایت سلسله مراتب معرفتی در انجام پژوهش (کد ۲): برای تولید معرفت علمی که از مسیر تحقیقات علمی میسر است اجزا و عناصر متعددی از قبیل فلسفه، پارادایم علم، نظریه علمی، مدل مفهومی و تجربی و نهایتاً واقعیت مورد مطالعه در یک ارتباط مرتبه ای نقش آفرینی می کنند. این مرتبه بندی معرفتی از سطح فلسفه به پارادایم، نظریه، مدل و نهایتاً واقعیت تکمیل می شود. و رعایت نشدن این سلسله مراتب معرفتی در حوزه علوم انسانی موجب اشکال و آسیب در پژوهش می شود.

روشن نبودن جایگاه و کارکرد مدل در تحقیقات علمی (کد ۳): این مسأله یکی از آسیب های جدی دیگری است که تحقیقات علوم اجتماعی ایران را تهدید می کند. تحقیقات موجود اکثراً بدون یک رهیافت نظری و به تبع آن مدل سازی معتبر مواجه اند و چنانچه مباحث نظری نیز مطرح می شوند، پایگاه پارادایمی آن برای محقق روشن نیست. عدم آگاهی پژوهش گران از منطق پژوهش (کد ۴): مراکز علمی جامعه ما از جمله دانشگاه ها، بدون پرداختن به منطق تحقیق علمی صرفاً فراگیران را به آموختن تکنیک ها و ابزارهای تحقیق دعوت می کنند. این سطح مهارت صرفاً برای گردآوری اطلاعاتی استفاده می شود که فراگیر نمی داند چگونه به این اطلاعات رسیده است و یا پس از

جمع‌آوری باید چه فعالیتی به لحاظ تحلیلی و نظری با این اطلاعات نماید و یا اساساً فراگیر به لحاظ اصولی نمی‌تواند درک کند که چرا رویکردهای مختلفی در تحقیقات علمی علوم اجتماعی مانند رویکرد کمی، کیفی و رویکرد ترکیبی وجود دارد؟ مبنای منطقی این رویکردها چه تفاوتی دارد؟ چگونه و در حالی می‌توان از کدام رویکرد استفاده نمود.

غلبه پارادایم اثبات‌گرایی و رویکردهای کمی (کد ۵): تحقیقات کمی به صورت کامل نصایح علمی بنیانگذاران آن را رعایت نمی‌کنند بیشتر آنان، فرضیاتی را بدون پشتوانه منطقی مطرح می‌کنند و صرفاً با جمع‌آوری اطلاعات و استفاده از علم آمار به آزمون آن‌ها می‌پردازند که نتیجه امر جز بیان یافته‌های آماری نخواهد بود. در تحقیقات کمی که از نظریه به مدل و سپس به واقعیت تجربی وارد می‌شود، لازم است مجدداً یافته‌ها به مدل و نظریه برگردند تا بحث علمی انجام شود.

شکاف میان پارادایم پژوهش و ساختار حاکم بر جامعه (کد ۶): یکی دیگر از آسیب‌های حاکم بر تحقیقات کشور است هویت تحقیق متکی بر بنیان پارادایمی و نظری تحقیق است اینکه جامعه از کدام پارادایم علمی و متأثر از کدام نظریه علمی به خط مشی گذاری مشغول است برای تحقیقاتی که بنا است در خدمت مسئله یابی و حل مسئله آن جامعه فعال شوند اساسی است. و متأسفانه برنامه‌های توسعه اقتصادی-اجتماعی در جمهوری اسلامی گواهی بر تأسی آن‌ها از یک پارادایم غالب و نظریه علمی روشن ندارد. ابهام نظری در شرایط موجود جامعه باعث شده است که تحقیقات علمی یا مدل سازی نکنند و صرفاً یک توصیف از واقعیت بدون موضع‌گیری برای دخالت در آن ارائه کند یا از مدلی که منطبق با شرایط خاصی است و از کشورها و جوامع دیگر به عاریه گرفته شده در این حالت نتایج تحقیقات نه تنها خنثی نیست بلکه به اختلال و دستکاری غیر سازمان یافته در واقعیت اجتماعی می‌پردازد و شرایط موجود را نیز دچار بحران می‌کند.

سوگیری و سلیقه‌ای عمل نمودن پژوهش‌گر (کد ۷): مشخص نبودن پارادایم غالب علمی بر خط‌مشی گذاری ساختاری جامعه باعث شده که تحقیقات علمی در حوزه علوم انسانی از رهیافت‌های مختلف، که متکی بر سلیقه و علاقه‌مندی محققان و متناسب با مهارت تحقیقاتی آنان است، انجام شود و آن کارآیی و اثربخشی لازم در حل مسائل اقتصادی-اجتماعی نظام اجتماعی را نداشته باشد.

مطرح شدن ادعای نظری برخی پژوهش‌گران با عنوان نظریه‌پردازی (کد ۸): عده‌ای از پژوهش‌گران ادعای نظری خود را با عنوان نظریه‌پردازی مطرح می‌کنند، در صورتی که نظریه‌پردازی نیازمند پارادایم علمی روشن و جلب توافق بین ذهنی اجتماعی از اندیشمندان است.

متناسب نبودن ادعای پژوهش‌گران با نتایج پژوهش (کد ۹): مثلاً برخی از دانشجویان مقطع تحصیلات تکمیلی و شماری از محققان و کارشناسان تحقیقاتی، از مواردی مانند: این تحقیق براساس نظر یا دیدگاه من است، من در این

تحقیق از نظریه جدید استفاده کرده‌ام، و... استفاده می‌کنند که تمامی این موارد ادعاهای غیر علمی و غیر معتبری را تداعی می‌نماید که ممکن است در یک گزارش تحقیقاتی به کار روند.

جدول ۲. کدهای باز مستخرج از مصاحبه شماره ۲

کدهای باز	کد
فقر فلسفی روش پژوهش	کد ۱
عدم آگاهی پژوهش‌گران از واژگان و اصطلاحات روش‌های پژوهش	کد ۲
فقدان خلاقیت در پژوهش‌های کمی و الگو برداری پژوهش‌گران	کد ۳
تکراری بودن موضوع پژوهش	کد ۴
به روز نبودن اطلاعات برخی از پژوهش‌گران	کد ۵
متناسب نبودن پارادایم پژوهش با موضوعات و روش‌های پژوهش	کد ۶
تلاش پژوهش‌گر برای تایید شدن فرضیه موجود و نادیده گرفتن نظریه دیگر	کد ۷
کاربردی نبودن نتایج در اکثر رساله‌ها	کد ۷
عدم نظریه‌پردازی صحیح پژوهش‌گر و عدم تطبیق نتایج با نظریه خود	کد ۸

فقر فلسفی روش پژوهش (کد ۱): عدم آشنایی دقیق دانشجویان با فلسفه روش و مبانی و مفروضات آن ضعف در روش‌شناسی پژوهش ایجاد می‌کند.

عدم آگاهی پژوهش‌گران از واژگان و اصطلاحات روش‌های پژوهش (کد ۲): تداخل بین اصطلاحات و مفاهیم موجود در پارادایم‌های پژوهش؛ یعنی اصطلاحاتی که در یک پارادایم استفاده می‌شود بدون توجه در پارادایم دیگر نیز استفاده شود که این خود ناشی از فقر واژگان علمی در زبان فارسی است و موجب اختلال در تجزیه و تحلیل داده‌ها و نهایتاً ضعف در روش‌شناسی پژوهش می‌شود.

فقدان خلاقیت در پژوهش‌های کمی و الگو برداری پژوهش‌گران (کد ۳): خلاقیت و دانش در روش‌های پوزیتیویستی جایگاهی ندارد، چون عده‌ای از محققان با فلسفه، نظریه‌ها و مبانی فلسفی-نظری آشنا نیستند و بدون توجه به اهداف الگوبرداری می‌کنند.

تکراری بودن موضوع پژوهش (کد ۴): تکراری بودن موضوع پژوهش نیز می‌تواند به پژوهش مورد نظر آسیب وارد کند.

به روز نبودن اطلاعات برخی از پژوهش‌گران (کد ۵): یکی دیگر از آسیب‌های موجود در پژوهش، به روز نبودن اطلاعات پژوهش‌گران و برخی از اساتید می‌باشد که موجب اکتفا نمودن اکثر آنان به ترجمه‌های فارسی که بعضاً ممکن است چندین دهه از ترجمه آن گذشته باشد می‌شود که موجب عدم دسترسی محقق به علم روز می‌شود.

متناسب نبودن پارادایم پژوهش با موضوعات و روش‌های پژوهش (کد ۶): برای انجام تحقیق ابتدا باید دسته‌بندی



از پارادایم‌ها داشته باشیم و بر اساس پارادایم‌ها موضوع‌ها را مشخص کنیم.

تلاش پژوهش‌گر برای تأیید شدن فرضیه موجود و نادیده گرفتن نظریه‌ی دیگر (کد ۷): عده‌ای از محققین رسالت آخر را در روش‌های کمی فراموش کرده‌اند و فقط در حدی که این فرضیه تأیید شده یا نه یا همسو با مطالعات بوده یا نه باقی می‌مانند و از تأیید نشدن فرضیه خود هراس دارند و بیشتر به دنبال تأیید فرضیه هستند تا به دنبال شکل‌دهی نظریه‌ی دیگر.

کاربردی نبودن نتایج در اکثر رساله‌ها (کد ۸): نتایج اکثر رساله‌های انجام گرفته در حوزه علوم تربیتی خصوصاً گرایش فلسفه تعلیم و تربیت، به میدانگاه عمل نظر ندارند.

عدم نظریه پردازی صحیح پژوهش‌گر و عدم تطبیق نتایج با نظریه خود (کد ۹): در اکثر رساله‌ها که از رویکرد پژوهش کیفی استفاده می‌کنند عدم نظریه‌پردازی صحیح توسط دانشجو و عدم تطابق نتایج با نظریه ارائه شده توسط پژوهش‌گر موجب آسیب در پژوهش می‌شود.

نکات کلیدی سایر مصاحبه‌های متخصصان، به صورت فوق استخراج و در جدول‌های جداگانه کد‌گذاری و توضیح داده شد. در ادامه با مقایسه مستمر داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، مفاهیم شکل گرفت.

### شکل‌گیری مفاهیم

کدگذاری محوری، مرحله‌ی دیگری از فرآیند تحلیل است که پس از مرحله‌ی کدگذاری باز انجام می‌شود. کدگذاری محوری را استراوس و کوربین فرآیندی می‌دانند که طی آن، مفاهیم به هم ربط داده می‌شود (کوربین و استراوس: ۲۰۰۸).

در این مرحله، ابتدا با سازماندهی مجموعه‌ای از کدهای اولیه، مفاهیمی استخراج شد که با مقایسه مستمر این مفاهیم مقوله‌های مرکزی شکل گرفت. در جدول شماره ۳ کدهای محوری در ستون دوم و مفاهیم استخراج شده از آن‌ها در ستون سوم جدول خلاصه شده است.

جدول ۳. شکل‌گیری مفاهیم

مفاهیم	کدهای محوری
پژوهش محور نبودن مراکز آموزش عالی	عدم تعریف صحیح از روش انجام پژوهش در مراکز آموزش عالی
	بها ندادن به روش‌های پژوهش در دانشگاه‌ها
	اکتفا نمودن اساتید درس روش تحقیق به اطلاعات موجود و عدم کار تحقیقی
	عدم وجود پژوهشکده‌های جدی برای مسائل علوم انسانی
فقدان نظارت کارآمد بر فعالیت‌های پژوهشی	تفکیک میان نظر و عمل در حوزه روش‌شناسی
	کوتاهی آموزش عالی در آموزش تفکر روشمند به دانشجویان
	فقدان جایگاهی مناسب برای روش تحقیق در برنامه درسی

مفاهیم	کدهای محوری
	نداشتن تجربه عملی پژوهش قبل از انجام رساله توسط پژوهش گر
	استاندارد نبودن فرم پروپوزال دانشکده برای پر کردن اطلاعات پژوهش
	تکراری بودن موضوع پژوهش
	متناسب نبودن ادعای پژوهش گران با نتایج پژوهش
	عدم توجه به فرآیندهای علمی پژوهش
	عدم تدریس صحیح درس روش تحقیق
	عدم ملاحظه روش تحقیق به صورت یک پروسه
	دایر بودن مکان‌هایی در خارج از دانشگاه جهت تدوین و فروش رساله
	عدم آگاهی پژوهش گران از واژگان و اصطلاحات روش‌های پژوهش
	عدم آگاهی پژوهش گر از روش پژوهش
	نداشتن درک و برداشت یکسان از مفاهیم و روش‌های پژوهش توسط دانشجو، اساتید راهنما و مشاور
	عدم به کارگیری اساتید برجسته و متخصص و مسلط به روش تحقیق در برخی از دانشگاه‌ها
	عدم دسترسی به منابع و عدم وجود پایگاه اطلاع رسانی فراگیر و روزآمد
ترجمه‌های ناقص از کتب روش تحقیق	
به روز نبودن اطلاعات برخی از پژوهش گران	
عدم وجود ارتباط و تعامل میان اعضاء در یک مرکز آموزشی	عدم هماهنگی و انسجام لازم بین اعضای تیم پژوهش
عدم نواندیشی و نوآوری پژوهش گر	فقدان خلاقیت در پژوهش‌های کمی و الگوبرداری پژوهش گران
	عدم خلاقیت پژوهش گر در انجام پژوهش‌های علوم انسانی
	سلیقه‌ای عمل کردن پژوهش گر
	سوگیری و سلیقه‌ای عمل نمودن پژوهش گر
عدم همه‌سونگری و فهم وسیع پژوهش گر در انجام پژوهش کیفی	کاهش قدرت پهنانگری پژوهش گر در انجام پژوهش کیفی
	تلاش پژوهش گر برای تایید نشدن فرضیه موجود و نادیده گرفتن نظریه دیگر
	تعمیم دادن نظریه پژوهش به عنوان قانون علمی توسط پژوهش گر
عدم اشراف برخی اساتید	عدم اشراف کامل اساتید به روش‌شناسی کیفی
	آشنا نبودن اساتید به پژوهش‌های کیفی

مفاهیم	کدهای محوری
	عدم آشنایی و اشراف کامل اساتید به روش‌های کیفی
عدم توجه و دقت برخی اساتید	عدم داشتن مهارت‌ها و قابلیت‌های شخصی موردنیاز اساتید و دانشجویان
	عدم توجه و دقت برخی از اساتید به فرآیند انجام پژوهش
عدم شناخت صحیح پارادایم پژوهش و مفروضات آن	شکاف میان پارادایم پژوهش و ساختار حاکم بر جامعه
	متناسب نبودن پارادایم پژوهش با موضوعات و روش‌های پژوهش
	عدم تطابق پارادایم‌های موجود با موضوعات و روش‌های پژوهش
	آگاه نبودن برخی از پژوهش‌گران از پارادایم پژوهش
	عدم تجربه و تسلط کافی محقق بر روی پارادایم کیفی و بکارگیری مفروضات آن‌ها در عمل
	تحقق خارجی به عنوان معیار صحت در پارادایم غالب پژوهش
عدم شناخت صحیح مدل پژوهش	روشن نبودن جایگاه و کارکرد مدل در تحقیقات علمی
عدم تناسب روش با موضوع پژوهش	توجه کافی نداشتن به تناسب جامعه و نمونه آن با موضوع پژوهش
	همسو نبودن روش با موضوع پژوهش
	متناسب نبودن روش با موضوع پژوهش
عدم نظریه‌پردازی صحیح پژوهش‌گر	مطرح شدن ادعای نظری برخی از پژوهش‌گران با عنوان نظریه‌پردازی
	توجه کافی نداشتن به تبیین چهارچوب نظری و مدل‌سازی
	عدم نظریه‌پردازی صحیح پژوهش‌گر و عدم تطبیق نتایج با نظریه خود
فقر فلسفی روش	فقر فلسفی روش پژوهش
	عدم آشنایی پژوهش‌گران با مبانی فلسفی روش‌شناسی
	عدم آگاهی از مبانی فلسفی و مفروضات روش پژوهش
	نداشتن تسلط و آگاهی لازم و کافی به مفروضات بنیادین پارادایم‌ها
	عدم آگاهی پژوهش‌گران از منطق پژوهش
	عدم شناخت کافی پژوهش‌گران با مبانی فلسفی پژوهش
	خلط جایگاه روش‌شناسی با روش‌های فیزیکی
	عدم رعایت سلسله مراتب معرفتی در انجام پژوهش
	ندانستن مبانی کیفی توسط دانشجو، استاد راهنما و ایجاد نقص در کار کیفی
	عدم نقد صحیح روش‌های پژوهش براساس چهارچوب و پارادایم مرتبط با آن

مفاهیم	کدهای محوری
	عدم تسلط معرفتی و شناختی لازم بر متدهای گوناگون
کاربرد نبودن نتایج	مرتبط نبودن اهداف پژوهش با نتایج آن
	کاربرد نبودن نتایج در اکثر رساله‌ها
	ضعیف بودن روش و محتوای ارائه پیشنهادها و راهکارها در نتایج پژوهش
	عدم کارآیی نتایج تحقیق در بررسی مسائل
اجرای پژوهش	متناسب نبودن ابزار جمع‌آوری اطلاعات با نوع روش‌شناسی
	بی‌اعتمادی فرد پاسخگو در جمع‌آوری اطلاعات در روش‌های کیفی
	استاندارد نبودن سؤالات در برخی از پرسش‌نامه‌ها
	توجه کافی نداشتن به تناسب جامعه و نمونه و ارتباط آن با موضوع پژوهش
	راحت بودن ابزار جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش کمی
	نداشتن درک و برداشت یکسان از مفاهیم و روش‌های پژوهش
	تداخل بین پژوهش کیفی با پژوهش کتابخانه‌ای
تفکیک میان تحقیقات کمی و کیفی	عدم ملاحظه نسبت میان کمیت و کیفیت
	در نظر نگرفتن حوزه مشترک تحقیقات کمی و کیفی
	تفکیک میان تحقیقات کمی و کیفی
فروگاهی روش کمی به عینیت صرف	بها دادن به کارهای کمی و عدم توجه به پژوهش‌های کیفی
	غلبه کمی‌گرایی بر کیفی‌گرایی
	کمی بودن اکثر رساله‌های ارشد و ترکیبی بودن رساله‌های دکتری
	تمایل به استفاده از روش‌های گردآوری داده‌ها به صورت کمی حتی در علوم انسانی
	توجه و تمایل فراوان پژوهش‌گران به استفاده از روش‌های پژوهش کمی
	غلبه پارادایم اثبات‌گرایی و رویکردهای کمی
	خستگی ناشی از طولانی بودن زمان پژوهش‌های کیفی
	غلبه نگاه کمی‌گرا، پوزیتیویستی، ماده‌گرا بر حوزه‌های دانش و خصوصاً روش‌شناسی
	عدم توجه به چاپ و کاربرد پژوهش‌های کیفی
توجه صرف به واقعیات مشهود و ملموس در روش‌های کمی	
تداخل مشاهده و نظریه و عدم تفکیک ذهن و عین در روش‌های کمی	

مفاهیم	کدهای محوری
	فروگاهی تمام عالم هستی به عالم مشهود
	سطحی‌نگری و شناخت مقطعی از موضوع مورد مطالعه در روش‌های تحقیق کمی
ناتوانی روش کمی در پاسخ‌گویی به تمام جنبه‌های هستی	ناتوانی روش کمی در پاسخ‌گویی به واقعیات غیر ملموس (عالم عقل و عالم مثل)

### شکل‌گیری مقوله مرکزی

مقوله‌های مرکزی<sup>۱</sup> که از طریق مقایسه مستمر مفاهیم اولیه شکل گرفت، در جدول شماره ۴ به صورت زیر خلاصه

شده است.

جدول ۴. شکل‌گیری مقوله مرکزی

مقوله‌های مرکزی	مفاهیم
آسیب‌های مربوط به شکاف میان آموزش و پژوهش	پژوهش محور نبودن مراکز آموزش عالی
	فقدان نظارت کارآمد بر فعالیت‌های پژوهشی
	عدم دسترسی به منابع و عدم وجود پایگاه اطلاع‌رسانی فراگیر و روزآمد
	عدم وجود ارتباط و تعامل میان اعضاء در یک مرکز آموزشی

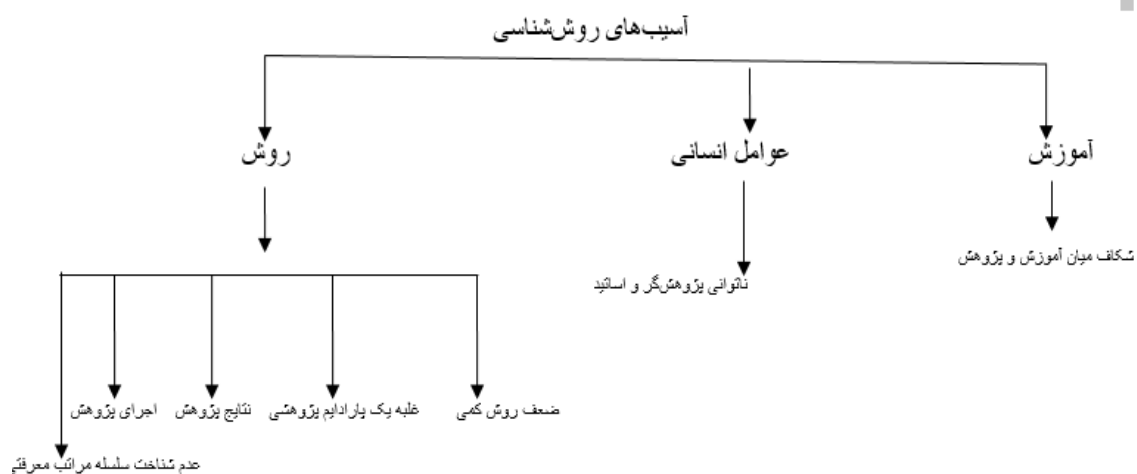
مقوله‌های مرکزی	مفاهیم
ناتوانی پژوهش‌گر و اساتید	عدم نواندیشی و نوآوری پژوهش‌گر
	عدم همه‌سونگری و فهم وسیع پژوهش‌گر
	عدم اشراف اساتید
	عدم توجه و دقت اساتید

مقوله‌های مرکزی	مفاهیم
عدم شناخت سلسله مراتب معرفتی	فقر فلسفی روش پژوهش
	عدم شناخت صحیح مدل پژوهش
	عدم نظریه‌پردازی پژوهش‌گر
	عدم تناسب روش با موضوع پژوهش

	عدم شناخت صحیح پارادایم پژوهش و مفروضات آن
ضعف روش کمی	ناتوانی روش کمی در پاسخگویی به تمام جنبه‌های هستی
	فروکاهی روش کمی به عینیت صرف
غلبه یک پارادایم پژوهشی	تفکیک میان تحقیقات کمی و کیفی
	غلبه تحقیقات کمی بر کیفی
نتایج پژوهش	کاربردی نبودن نتایج
اجرای پژوهش	اجرای پژوهش

### شکل گیری مقوله اصلی

در این پژوهش با توجه به اهدافی که در فصل اول ذکر گردید سعی بر آن بود که آسیب‌های موجود در روش شناسی پژوهش در علوم تربیتی از دیدگاه متخصصان در این حوزه شناسایی شود. در این راستا پژوهش گر در پی پاسخ به پرسش اصلی پژوهش از روش نظریه داده‌مبنا به شیوه مقایسه مستمر و با رویکردی استقرائی که در فصل سوم شرح آن داده شد، بهره گرفت. با توجه به روش به کار گرفته شده در این پژوهش، پژوهش گر در پاسخ به پرسش پژوهش که شناسایی آسیب‌های موجود در روش شناسی پژوهش در حوزه علوم تربیتی از دیدگاه متخصصان می‌باشد، مصاحبه‌هایی با متخصصان و صاحب‌نظران در این حوزه انجام داد و با استخراج نکات کلیدی و کدگذاری آن‌ها و مقایسه مستمر آن‌ها در چندین مرحله به مفاهیم کلی تری دست یافت. در مرحله‌ای دیگر با مقایسه مفاهیم و دسته‌بندی آن‌ها به مقولات مرکزی و در ادامه به مقولات اصلی رسید. این مقولات طبق مدل زیر به سه حوزه آموزش، عوامل انسانی و روش تقسیم می‌شوند.



شکل 1. شکل گیری مقوله اصلی

## تحلیل یافته‌ها

آسیب‌های موجود در روش‌شناسی پژوهش از دیدگاه متخصصان در سه حوزه آموزش، عوامل انسانی و روش قابل بررسی‌اند که در قسمت زیر به ترتیب مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد.

### الف. حوزه آموزش

در بررسی و شناسایی آسیب‌های موجود در روش‌شناسی پژوهش به نظر می‌رسد که آسیب‌های موجود در حوزه آموزش یکی از مهم‌ترین و بنیادی‌ترین آن‌ها می‌باشد. این آسیب‌ها نتیجه شکاف میان آموزش و پژوهش می‌باشد؛ پژوهش محور نبودن مراکز آموزش عالی، فقدان نظارت کارآمد بر فعالیت‌های پژوهشی، عدم دسترسی به منابع و عدم وجود پایگاه اطلاع‌رسانی فراگیر و به‌روز و عدم وجود ارتباط متقابل و تعامل میان اعضاء در یک مرکز آموزشی از جمله‌ی این آسیب‌ها هستند که در ادامه به تشریح هر یک از آن‌ها پرداخته می‌شود.

#### ۱. پژوهش محور نبودن مراکز آموزش عالی:

عدم تعریف صحیح از روش انجام پژوهش در مراکز آموزش عالی، به‌نادان به روش‌های پژوهش در دانشگاه‌ها، اکتفا نمودن اساتید درس روش تحقیق به اطلاعات موجود و عدم کار تحقیقی، عدم وجود پژوهشکده‌های جدی برای مسائل علوم انسانی، تفکیک میان نظر و عمل در حوزه روش‌شناسی، کوتاهی آموزش عالی در آموزش تفکر روشمند به دانشجویان، فقدان جایگاهی مناسب برای روش تحقیق در برنامه درسی، نداشتن تجربه عملی پژوهش قبل از انجام رساله توسط پژوهش‌گر از جمله آسیب‌هایی هستند که صاحب‌نظران در حوزه آموزش روش پژوهش به آن اشاره نمودند.

نکونام (۱۳۹۴) مهم‌ترین هدف یک نظام آموزشی مطلوب را تربیت نیروهای پژوهش‌گری می‌داند که بتوانند از طریق پرداختن به پژوهش‌های بنیادین مرزهای دانش را گسترش داده و یا با پرداختن به پژوهش‌های کاربردی در جهت بهینه‌سازی امور تلاش کنند بنابراین ضروری است که محور نظام آموزشی، پژوهش باشد. این چنین که بسان برخی از دانشگاه‌های خارجی شرط پذیرش دانشجو را در دوره‌های تحصیلات تکمیلی طرح تحقیق قابل قبولی قرار دهند و در این دوره اگر آموزشی هم صورت می‌گیرد، به منظور آماده‌سازی دانشجو برای اجرای هر چه بیشتر طرح تحقیقش باشد (۱۳۹۴: ۶۴).

#### ۲. فقدان نظارت کارآمد بر فعالیت‌های پژوهشی

صاحب‌نظران معتقدند که استاندارد نبودن فرم پروپوزال دانشکده برای پر کردن اطلاعات پژوهش، تکراری بودن موضوع پژوهش، سطحی‌نگری و شناخت مقطعی از موضوع مورد مطالعه در روش‌های کمی، متناسب نبودن ادعای پژوهش‌گران با نتایج پژوهش، عدم توجه به فرآیندهای علمی پژوهش، عدم تدریس صحیح درس روش تحقیق، عدم ملاحظه روش تحقیق به صورت یک پروسه، دایر بودن مکان‌هایی در خارج از دانشگاه جهت تدوین و فروش رساله،

عدم آشنایی پژوهش‌گران با واژگان و اصطلاحات و روش‌های پژوهش، عدم آگاهی پژوهش‌گر از روش پژوهش، نداشتن درک و برداشت یکسان از مفاهیم و روش‌های پژوهش توسط دانشجو، اساتید راهنما و مشاور، عدم به کار گیری اساتید برجسته و متخصص و مسلط به روش تحقیق و تدریس روش تحقیق در برخی از دانشگاه‌ها، نتیجه عدم نظارت کارآمد بر فعالیت‌های پژوهشی است.

نکونام (۱۳۹۴) بسامان‌سازی اساسی فعالیت‌های پژوهشی را در گرو ایجاد تغییرات بنیادی در نظام آموزش عالی می‌داند؛ با این وجود اگر همین نظام موجود نیز بر طبق مقررات و آیین‌نامه‌های مصوب، برنامه‌ریزی و مدیریت شود، بسیاری از نابسامانی‌های پژوهشی آن برطرف می‌شود وی هم‌چنین مهم‌ترین راهکارهایی را که در این زمینه در خور پیشنهاد به نظر می‌رسد را شامل اهتمام بیش از پیش به پژوهش‌های دانشجویان و ارتقای سطح راهنمایی‌ها، مشاورت‌ها و داوری‌های استادان می‌داند (۱۳۹۴: ۶۶).

۳. عدم دسترسی به منابع و عدم وجود پایگاه اطلاع‌رسانی فراگیر و به‌روز

اگرچه اخیراً با توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات و از جمله آن‌ها دسترسی به اینترنت پرسرعت و پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر، امکان‌پذیر شده است اما هم‌چنان این چنین دسترسی‌هایی حتی در برخی از دانشگاه‌های معتبر کشور با مشکلاتی همراه است.

نکونام (۱۳۹۴) عدم وجود پایگاهی که اطلاعات لازم را به طور کامل و جامع به پژوهش‌گر عرضه کند نظیر پایگاه‌هایی که تمامی پژوهش‌هایی را که تاکنون انجام شده است را به طور فراگیر و روزآمد معرفی کند تا پژوهش‌ها به طور تکراری یا همزمان و در عرض هم انجام نشود و پایگاه‌هایی که نیازها و اولویت‌های پژوهشی و موضوعات در خور پژوهش را به پژوهش‌گران معرفی کند تا دانشجویان در پیدا کردن موضوع مناسب پژوهش دچار مشکل نشوند را از مهم‌ترین این آسیب‌ها معرفی می‌کند (۱۳۹۴: ۶۵).

۴. عدم وجود ارتباط متقابل و تعامل میان اعضاء در یک مرکز آموزشی

از جمله مشکلات موجود در این حوزه می‌توان به عدم انسجام هماهنگی میان اعضای تیم پژوهشی که شامل اساتید راهنما و مشاور و دانشجو می‌باشد اشاره نمود. در برخی از موارد هر یک از اساتید راهنما و مشاور دیدگاه و جهت‌گیری خاص خود را در مورد روش پژوهش دارند که در نتیجه آن دانشجو دچار تعارض و سردرگمی در انتخاب روش متناسب با پژوهش خود می‌شود.

ب. حوزه عوامل انسانی

منظور پژوهش‌گر از عوامل انسانی، پژوهش‌گران که در اینجا دانشجویان مدنظر می‌باشند و برخی از اساتید درس روش تحقیق هستند. دسته دیگر از آسیب‌های موجود در روش‌شناسی پژوهش، از ناتوانی پژوهش‌گر و برخی از اساتید ناشی می‌شود براساس مصاحبه‌هایی که پژوهش‌گر از صاحب‌نظران در این حوزه به عمل آورد چنین نتیجه می‌شود که ناتوانی پژوهش‌گر نتیجه عدم نوآرشی و نوآوری و عدم همه‌سونگری و فهم وسیع پژوهش‌گر و ناتوانی برخی از



اساتید نتیجه عدم اشراف اساتید و عدم توجه و دقت اساتید بر روش‌های پژوهش می‌باشد که در زیر به بیان آن‌ها خواهیم پرداخت.

#### ۱. عدم نواندیشی و نوآوری پژوهش‌گر

براساس مصاحبه‌های بدست آمده عده‌ای از پژوهش‌گران به دلیل آشنا نبودن با فلسفه، نظریه‌ها و مبانی فلسفی نظری اقدام به پژوهش می‌کنند که نتیجه آن الگو برداری از پژوهش‌های دیگران بدون توجه به اهداف و براساس سلائق شخصی آن‌ها می‌باشد نکونام در تأیید این مطلب پژوهش‌گر را تنها گردآورنده اطلاعات نمی‌داند؛ بلکه وی معتقد است که پژوهش‌گر باید اطلاعات را چون مواد خام به کارخانه ذهن دهد تا از رهگذر ژرف‌اندیشی بر روی آن‌ها محصول جدیدی به بازار دانش عرضه کند. او اشراف و تسلط علمی به همه اطلاعات لازم درباره موضوع و حتی توصیف روشن و دقیق آن‌ها را بسنده نمی‌داند؛ بلکه سعی می‌کند بخشی را هر چند ناچیز به دانش بشری بیافزاید (۱۳۹۴: ۲۹).

#### ۲. عدم همه‌سونگری و فهم وسیع پژوهش‌گر در پژوهش کیفی

به این علت که پژوهش کیفی در ذات خود پژوهش‌گر را وابسته به ذهن می‌کند قدرت پنهانگری وی را نیز کاهش می‌دهد یعنی پژوهش‌گر ذهنیت جامعی نسبت به موضوع پژوهش پیدا نخواهد کرد.

#### ۳. عدم اشراف و توجه و دقت برخی از اساتید بر روش‌های پژوهش

همان‌گونه که دانشجویان در حوزه روش پژوهش کار می‌کنند اساتید راهنما نیز باید همگام با دانشجو به جلو آیند و دقت لازم و توجه کافی در اصلاح ایرادات و جهت دادن به کار دانشجو صرف کنند متأسفانه در برخی از دانشگاه‌ها، توزیع درسی متناسب با تخصص و علاقه‌مندی اکثر اساتید نیست و تنها عده‌ای از آنها حق انتخاب دروس مورد علاقه و متناسب با تخصص خود را دارند و معمولاً درس روش تحقیق به متخصصین این رشته واگذار نمی‌شود و از آن‌جا که نگاه اکثر اساتید بر رویکردهای اثبات‌گرایی و روش‌های کمی است وقتی موضوع تحقیق در حوزه مسائل کیفی وارد می‌شود به علت عدم اشراف کامل برخی از اساتید به روش‌های کیفی این بحث خیلی عمیق مورد استفاده قرار نمی‌گیرد و نتیجه آن ایجاد آسیب در روش پژوهش می‌باشد دانشجو نیز به تبع آن سعی می‌کند تحقیقات کمی را با رغبت بیشتری انجام دهند تا سریع‌تر به یافته‌ها دست یابند.

#### ج. حوزه روش

عدم شناخت سلسله مراتب معرفتی، آسیب‌های ناشی از غلبه یک پارادایم پژوهشی، اجرای پژوهش، نتایج پژوهش و ضعف روش کمی از جمله این آسیب‌ها هستند که در ذیل به تشریح آن‌ها خواهیم پرداخت.

#### ۱. عدم شناخت سلسله مراتب معرفتی

همان‌گونه که ایمان نیز بیان می‌کند برای تولید معرفت علمی که از مسیر تحقیقات علمی میسر است اجزاء و عناصر

متعددی از قبیل فلسفه، پارادایم علم، نظریه علمی، مدل مفهومی و تجربی و نهایتاً واقعیت مورد مطالعه در یک ارتباط مرتبه‌ای نقش آفرینی می‌کنند این مرتبه‌بندی معرفتی از سطح فلسفه، به پارادایم، نظریه، مدل و نهایتاً واقعیت تکمیل می‌شود (ایمان، ۱۳۸۶:). رعایت نشدن هر یک از این سلسله مراتب معرفتی در حوزه علوم انسانی موجبی اشکال و آسیب در پژوهش می‌شود. از آنجا که هویت تحقیق متکی بر بنیان پارادایمی و نظری تحقیق است پژوهش‌گر برای انجام پژوهش ابتدا باید دسته‌بندی از پارادایم‌ها داشته باشد و با مبانی فلسفی آشنا باشد تا بتواند براساس پارادایم‌ها موضوع را مشخص کند. عدم آشنایی پژوهش‌گران با مبانی فلسفی موجب می‌شود که آن‌ها نتوانند پارادایم موجود را با موضوع پژوهش تطبیق دهند و در نتیجه نتوانند اهداف خود را دقیقاً مشخص کنند و در پیدا کردن روش متناسب با اهداف دچار مشکل می‌شوند و چنانچه روش دچار مشکل شد نمی‌توانند به مدل و نظریه معتبری دست یابند.

## ۲. ضعف روش کمی

اگرچه کمی‌نگران همان‌گونه که باقری می‌گوید هر گونه نوشتار تهی از عدد و رقم را فاقد اعتبار روشی و پژوهشی می‌دانند و میراث اثبات‌گرایی معاصر، که در زادگاه خودش دیگر به عنوان دیدگاهی انحصاری در روش و روش‌شناسی، چندان اعتباری ندارد، هنوز در سرزمین ما و حتی در مراکز عالی پژوهش، آن‌ها همچنان سرمایه نقدی تلقی می‌شود و اعتبار نشریه‌های علمی-پژوهشی در کشور ما هنوز در تنگنای جداول جستجو می‌شود (باقری، ۱۳۸۹: ۹). اما خود این روش همچنان با ضعف‌های همراه است از جمله فروگاهی روش کمی به عینیت صرف و ناتوانی روش کمی در پاسخگویی به تمام جنبه‌های هستی.

## ۳. آسیب‌های ناشی از غلبه یک پارادایم پژوهشی

تحقیقات کمی و کیفی حوزه‌های مشترک دارند یعنی تحقیقات کیفی از ابزارهای کمی برای رسیدن به اهداف خود استفاده می‌کنند و یکی از آسیب‌های جدی در پژوهش قرار دادن کامل پژوهش‌های کمی و کیفی در دو دامنه متفاوت و تصور بر بی‌ارتباط بودن آن‌ها با یکدیگر است.

## ۴. نتایج پژوهش

چنانچه نتایج حاصل از تحقیق کاربردی نباشد و به عبارتی نتایجی که حاصل صرف وقت و هزینه‌های بسیار برای دانشجو، اساتید و سیستم آموزشی است نتواند در زمینه عملی به کار آید و یا توسعه دهنده‌ی حوزه‌ی نظریه نباشد، می‌تواند به عنوان یک آسیب در حوزه پژوهش تلقی شود.

## ۵. اجرای پژوهش

متناسب نبودن ابزار جمع‌آوری اطلاعات با نوع روش‌شناسی، بی‌اعتمادی فرد پاسخگو در جمع‌آوری اطلاعات در روش‌های کیفی، استاندارد نبودن سؤالات در برخی از پرسش‌نامه‌ها، عدم توجه کافی به تناسب جامعه و نمونه و ارتباط آن با موضوع پژوهش، راحت بودن ابزار جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش کمی، نداشتن درک و برداشت یکسان از مفاهیم و روش‌های پژوهش، و تداخل کار کتابخانه‌ای با کار کیفی از آسیب‌هایی مربوط به اجرای پژوهش

می‌باشند.

## نتیجه‌گیری

در پاسخ به پرسش پژوهش، بر اساس یافته‌ها و تحلیل‌های بعمل آمده از آن، آسیب‌های موجود در روش‌شناسی پژوهش در سه مقوله آموزش، عوامل انسانی و روش قابل بررسی می‌باشند. آسیب‌های موجود در حوزه آموزش یکی از مهم‌ترین آن‌ها می‌باشد که نتیجه شکاف میان آموزش و پژوهش می‌باشد و عبارتند از: پژوهش‌محور نبودن مراکز آموزش عالی، فقدان نظارت کارآمد بر فعالیت‌های پژوهشی، عدم دسترسی به منابع و پایگاه اطلاع‌رسانی فراگیر و به‌روز و عدم وجود تعامل میان اعضاء در یک مرکز آموزشی. دسته دیگر از آسیب‌های موجود در روش‌شناسی پژوهش، از ناتوانی پژوهش‌گر و برخی از اساتید ناشی می‌شود که ناتوانی پژوهش‌گر نتیجه عدم‌نواندیشی و عدم فهم وسیع پژوهش‌گر و ناتوانی برخی از اساتید نتیجه عدم اشراف آنان بر روش‌های پژوهش می‌باشد. عدم شناخت سلسله مراتب معرفتی، آسیب‌های ناشی از غلبه یک پارادایم پژوهشی و ضعف روش کمی، کاربردی نبودن نتایج پژوهش و عدم اجرای صحیح پژوهش از جمله آسیب‌های موجود در روش‌شناسی پژوهش هستند.

در واقع شناخت علمی ویژگی‌های روش‌شناختی علوم انسانی به طور کلی و اندیشه‌ورزی فلسفی در باب تعلیم و تربیت و غنابخشی و باروری آن از حیث روش‌شناختی، مانع از آسیب‌های ممکن در حوزه روش‌شناسی پژوهش می‌شود. یعنی با شناخت الف. حوزه‌های فلسفی مرتبط با پژوهش، ب. اصول موضوعه پارادایم‌های پژوهش و ج. رویکردهای مختلف پژوهش، د. روش‌شناسی آن رویکردها و ه. رابطه میان مبانی فلسفی و روش‌های پژوهش، پژوهشگران کمتر در معرض آسیب‌های روش‌شناختی قرار خواهند گرفت.

### الف. شناخت حوزه‌های فلسفی مرتبط با پژوهش

شناخت حوزه‌های فلسفی مرتبط با پژوهش، مانع از بروز آسیب در پژوهش می‌شود و یا آن را به حداقل می‌رساند. میکات و مورهایس<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) برای درک بهتر پوزیتیویسم و فنومنولوژی، پرسش‌هایی مطرح می‌کنند که در اصل همان چهار مقوله‌ی فلسفی یعنی هستی‌شناسی<sup>۲</sup>، معرفت‌شناسی<sup>۳</sup>، منطق<sup>۴</sup> و غایت‌شناسی<sup>۵</sup> هستند، که پرسش‌های مربوط به هر مقوله در جدول زیر خلاصه شده است.

۱. Maykut & Morehouse

۲. Ontology

۳. Epistemology

۴. Logic

۵. Teleology

جدول ۵. حوزه‌های فلسفی مرتبط با پژوهش

ماهیت واقعیت چیست؟ دلیل و ملاک واقعیت چیست؟	۱- هستی‌شناسی: پرسش‌های مربوط به ماهیت واقعیت را مطرح می‌کند
رابطه مُدرک و مُدرک چیست؟ ارزش‌ها چه نقشی در دانستن دارد؟	۲- معرفت‌شناسی: به مبانی و مبدأ ریشه‌های دانش علاقمند است
آیا رابطه علی امکان‌پذیر است؟ آیا امکان تعمیم وجود دارد؟	۳- منطق: با اصول و مبانی اثبات و برهان سرو کار دارد
هدف پژوهش چیست؟	۴- غایت‌شناسی: به دنبال پرسش‌های مربوط به هدف است

البته کرسول و کرسول<sup>۱</sup> برای جدول فوق جنبه‌ای دیگر را در نظر دارند به نام مفروضه‌ی بلاغت<sup>۲</sup> که با این پرسش همراه است که زبان پژوهش چیست؟ در پژوهش‌های کمی زبان پژوهش رسمی است و آوایی غیرشخصی بر پژوهش حاکم است. در پژوهش‌های کیفی زبان پژوهش غیررسمی است و آوای شخصی بر پژوهش حاکم است (کرسول و کرسول، ۲۰۱۷).

ب. شناخت اصول موضوعه پارادایم‌های پژوهش

از نظر صدوقی، اصل موضوعه<sup>۳</sup> فرضی است که به صورت قطعی و مطلق بیان شود و مجموعه‌ای از اصول موضوعه یک پارادایم را تشکیل می‌دهد. پارادایم مبنایی را فراهم می‌آورد تا ما دانش قابل تصدیق و تحقیق‌پذیر خود را بسازیم (صدوقی، ۱۳۸۶: ۴۱). لینکلن و گیوبا<sup>۴</sup>، ۱۹۸۵ به نقل از میکات و موراس، (۱۹۹۴: ۱۲)، با ارائه جدول زیر که شامل پرسش‌های بنیادین که اصول موضوعه پارادایم به حساب می‌آیند، تلاش دارند ریشه‌های منطقی رویکردهای پژوهش را که برخاسته از نگاه متفاوت به هستی و چگونگی کسب معرفت از آن است را بیان کنند. آن‌ها به بررسی شش اصل و مقایسه میان آن‌ها از منظر دو پارادایم اثبات‌گرایی و پدیدارشناسی پرداخته‌اند.

جدول ۶. اصول موضوعه پارادایم‌های پژوهش

پرسش	اصول موضوعه رویکرد اثبات‌گرایی	اصول پدیدارشناختی	موضوعه رویکرد
۱- جهان چگونه عمل می‌کند؟	واقعیت یکی است با تقسیم دقیق و مطالعه اجزاء آن می‌توان کل را درک کرد	واقعیت چندگانه است در واقع ساختار روانی-اجتماعی دارند که کل به‌هم پیوسته را شکل می‌دهند.	
۲- رابطه داننده (محقق) و دانسته (موضوع مورد تحقیق)	داننده می‌تواند بیرون از آن‌چه مورد پژوهش است قرار گیرد	داننده و دانسته به یکدیگر وابسته‌اند	

<sup>۱</sup> . Creswell

<sup>۲</sup> . Rhetorical

<sup>۳</sup> . Postulates

<sup>۴</sup> . Lincoln & Guba

چيست؟		
۳- ارزش‌ها چه نقشی در فهم جهان دارند؟	برای فهم جهان می‌توان ارزش‌ها را کنار گذاشت	ارزش‌ها به فهم ما شکل می‌دهند
۴- آیا رابطه علی امکان‌پذیر است؟	علت بوجود آمدن آن است	یک پدیده که قبل از پدیده دیگر می‌آید چندجانبه قابل کشف است
۵- آیا امکان تعمیم وجود دارد؟	نتایج از زمانی و مکانی به مکان و مکان دیگر قابل تعمیم است	فقط برای یک زمان و مکان خاص می‌توان توضیحات موقت ارائه داد
۶- سهم پژوهش‌گر در تولید دانش چیست؟	اثبات‌گرا، در پی تأیید یا اثبات قضایا است	پدیدارشناس، در پی کشف یا آشکارسازی است

### ج. شناخت رویکردهای پژوهش و مشخصات آن

رویکردهای پژوهش که ریشه در مبانی پارادایمی علم دارند مباحثی آمیخته با مسائل فلسفی و قابلیت‌های روش‌های مختلف پژوهشی است. رویکرد کمی پژوهش ریشه در پارادایم اثباتی‌گرایی داشته و مدعی به کارگیری روش‌های علوم طبیعی در علوم انسانی دارد. رویکرد کیفی پژوهش نیز ریشه در پارادایم پدیدارشناسی دارد. رویکرد کمی پژوهش از فلسفه اثبات‌گرایی نشأت می‌گیرد که بیانگر آن است که اصول و قوانین کلی، همان‌گونه که پدیده‌های تجربی را هدایت می‌کنند، قادر به هدایت پدیده‌های اجتماعی نیز هستند. یعنی با رعایت این اصول و قوانین می‌توان رفتار انسان را پیش‌بینی و کنترل نمود. ایمان (۱۳۹۰) رویکرد کمی را از طریق برشمردن چندین گزاره، به شرح زیر مورد ملاحظه قرار داد:

۱- اصل وحدت‌گرایی روش‌شناختی<sup>۱</sup>؛ به این معنی که روش‌ها و رویه‌های علوم طبیعی برای علوم اجتماعی مناسب می‌باشند.

۲- کسب معرفت علمی معتبر صرفاً از آن دسته پدیده‌هایی امکان‌پذیر است که از طریق حواس، قابل مشاهده‌اند.

۳- دانش علمی حاصل از رویکرد کمی پژوهش، از طریق جمع‌آوری حقایق تأیید شده به دست می‌آید.

۴- رویکرد کمی پژوهش، در خدمت ورود از سطح نظریه به واقعیت تجربی است.

۵- حقایق تجربی در رویکرد کمی پژوهش ارزش آزاد هستند و پژوهش‌گر نباید در فرایند پژوهش علمی، قضاوت‌های ارزشی کند.

۶- رویکرد کمی پژوهش به دنبال تبیین علی است (ایمان، ۱۳۹۰: ۱۲۵).

رویکرد کیفی پژوهش به رغم برخورداری از مبانی پارادایمی و جلب حمایت معرفت‌شناختی از پارادایم‌های تفسیری و انتقادی، از سوی جریان‌های فکری کنش‌متقابل نمادی و پدیدارشناسی پشتیبانی نظری و منطقی شدند.

<sup>۱</sup> Methodological Monism

اندیشمندان استدلال می‌کنند که پژوهش کیفی با تعدادی از ویژگی‌های منحصر به فردی که ریشه در طرح پژوهش دارد از روش‌شناسی کمی متمایز می‌شود. ویژگی‌های زیر ترکیبی از مفروضات رایجی است که چند پژوهش‌گر در مورد پژوهش کیفی ارائه کرده‌اند.

- ۱- پژوهش کیفی در یک محیط طبیعی اتفاق می‌افتد، جایی که رفتارها و وقایع انسانی رخ می‌دهند.
- ۲- نظریه‌ها و فرضیه‌ها در ابتدا شکل نمی‌گیرد.
- ۳- به جای استفاده از ساز و کار غیرانسانی، پژوهش‌گر خود ابزار جمع‌آوری داده‌ها می‌باشد (آیزنر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱؛ فرانکل<sup>۲</sup> و والن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۰؛ لینکلن و گیوبا، ۱۹۸۵؛ مریام<sup>۴</sup>، ۱۹۸۸).
- ۴- اطلاعاتی که از یک مطالعه کیفی بدست می‌آید توصیفی می‌باشد و به صورت کلمات یا تصاویر گزارش داده می‌شوند (فرانکل و والن، ۱۹۹۰؛ لاک<sup>۵</sup> و دیگران، ۱۹۸۷؛ مارشال و راسمن<sup>۶</sup>، ۱۹۸۹؛ مریام، ۱۹۸۸).
- ۵- تأکید پژوهش کیفی بر ادراک‌ها و تجارب افراد مشارکت‌کننده است و معنایی که آن‌ها از زندگی‌شان دارند (فرانکل و والن، ۱۹۹۰؛ لاک و دیگران، ۱۹۸۷؛ مریام، ۱۹۸۸). بنابراین در پژوهش کیفی تلاش بر این است که نه یک واقعیت بلکه واقعیت‌های چندگانه ادراک شود (لینکلن و گیوبا، ۱۹۸۵).
- ۶- تأکید پژوهش کیفی بر فرآیند در حال انجام است (فرانکل و والن، ۱۹۹۰؛ مریام، ۱۹۸۸).
- ۷- در پژوهش کیفی از تفسیر ایده‌نگاری<sup>۷</sup> استفاده می‌شود. یعنی داده‌ها براساس موارد خاص تفسیر می‌شوند نه براساس تعمیم‌ها.
- ۸- پژوهش کیفی یک طرح پیدایشی است (لینکلن و گیوبا، ۱۹۸۵؛ مریام، ۱۹۸۸).
- ۹- این سنت<sup>۸</sup> پژوهش، وابسته به استفاده از دانش ضمنی یا تلویحی است (دانش شهودی یا دانش حضوری) زیرا اغلب تفاوت‌های واقعیت‌های چندگانه از این طریق اهمیت شایانی دارند (لینکلن و گیوبا، ۱۹۸۵).
- ۱۰- عینیت<sup>۹</sup> و صداقت<sup>۱۰</sup> برای هر دو نوع سنت پژوهشی اساسی و حیاتی هستند. اولین و مهمترین مطلب این که پژوهش‌گر در پی باورپذیری<sup>۱۱</sup> براساس انسجام درون‌بینی و استفاده از ابزار (ایزنر، ۱۹۹۱) و قابلیت اعتماد<sup>۱۲</sup> (لینکلن و

<sup>۱</sup> Eisner

<sup>۲</sup> Fraenkel

<sup>۳</sup> Wallen

<sup>۴</sup> Merriam

<sup>۵</sup> Locke

<sup>۶</sup> Marshall & Rossman

<sup>۷</sup> Idio graphic

<sup>۸</sup> Tradition

<sup>۹</sup> Objectivity

<sup>۱۰</sup> Truthfulness

<sup>۱۱</sup> Believability

<sup>۱۲</sup> Trustworthiness

گیوبا، ۱۹۸۵) از طریق فرآیند تأیید‌پذیری<sup>۱</sup> است نه از طریق محاسبات روایی<sup>۲</sup> و پایایی<sup>۳</sup> سنتی (کرسول و کرسول، ۲۰۱۷).

د. شناخت روش‌شناسی رویکردهای پژوهش

سارانتاکوس (۱۹۹۳) در طرح تمایزات و تشابهات روش‌شناسی کمی و کیفی (جدول ۴) معتقد است هر دو روش‌شناسی، فنون پژوهش و روش‌های عملیاتی کاملاً متمایزی را توسعه داده‌اند. کمی‌گرایان از فنون کاملاً ساخت‌یافته در جمع‌آوری اطلاعات استفاده می‌کنند. از سوی دیگر پژوهش‌گران کیفی از فنون کمتر ساخت‌یافته جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها استفاده می‌کنند. او همچنین می‌گوید که پژوهش‌گران کمی علاقه‌مند به تعمیم استقرایی از یافته‌های پژوهش هستند در حالی که پژوهش‌گر کیفی علاقه‌مند به کاوش و صرفاً ساخت تبیین‌های تحلیلی و مفهومی می‌باشد (ایمان، ۱۳۹۰: ۲۲۰).

جدول ۷. تمایزات روش‌شناسی کمی و کیفی (سارانتاکوس به نقل از ایمان، ۱۳۹۰: ۲۲۰)

روشناسی کیفی	روشناسی کمی	خصیصه
ذهنی، پیچیده، کل‌نگر، یک‌سازه اجتماعی	عینی، ساده، یگانه، ملموس	ماهیت واقعیت
غیر جبرگرایانه، شکل‌گیری تعاملی و تقابلی	تفکر منطبق با قانون(عام)، پیوستگی‌های علت و معلول	علت و معلول
تحقیق محصور در ارزش	بی‌طرفی ارزشی،	نقش ارزش
تمایز بین علوم طبیعی و علوم اجتماعی، استقرایی، قوانین منحصر به فرد،	قیاسی، مدل علوم طبیعی، عام‌گرا، اتکا بر قوانین خشک و محکم	علوم طبیعی و اجتماعی
کیفی، تأکید کمتر بر آمار، تحلیل کلامی و کیفی	کمی، ریاضی، استفاده گسترده از آمار	روش‌ها
فعال، تعامل بین محقق و مورد مطالعه	نسبتاً منفعل، شناسا، مستقل از مورد مطالعه	نقش محقق
تعمیم‌های تحلیلی و مفهومی در زمان و مکان خاص	تعمیم‌های استقرائی با گزاره‌های عام	تعمیم‌ها

ه. شناخت رابطه میان مبانی فلسفی و روش‌های پژوهش

باقری (۱۳۹۴) در پاسخ به این پرسش که چه نسبتی میان روش‌های پژوهش و مبانی فلسفی به طور کلی و در عرصه تعلیم و تربیت وجود دارد، به نقد و بررسی دو دیدگاه موجود می‌پردازد و در نهایت دیدگاه خود را نیز بیان می‌دارد.

<sup>۱</sup> Verification

<sup>۲</sup> Validity

<sup>۳</sup> Reliability

"نظر نخست را می‌توان با عنوان موجیبت تام نامگذاری کرد. در این دیدگاه نظر بر آن است که مبانی فلسفی پژوهش‌گر به صورت تام، تعیین‌کننده نوع روش‌شناسی و در نتیجه روش‌های مورد استفاده او است.... نظر دوم {یعنی عدم موجیبت تام} حاکی از آن است که روش‌های پژوهش علمی تحت تأثیر تعیین‌کننده مبانی فلسفی قرار ندارند" (باقری، ۱۳۹۴: ۱۱). بدین ترتیب وی با نقد و بررسی دو دیدگاه پیشین از رویکرد سومی دفاع می‌کند که آن را با عنوان موجیبت ناقص نامگذاری می‌کند. او معتقد است که مبانی فلسفی بر روش‌های پژوهش تأثیرگذارند، اما نه به طور قاطع و رابطه میان دیدگاه‌های مختلف روش‌شناختی و فلسفی، رابطه‌ای تداخلی قابل افزایش است که میزان حداقلی تداخل آن‌ها همواره برقرار است.

این پژوهش برای علاقمندان به حوزه روش‌شناسی پژوهش، موضوعات پژوهشی از جمله؛ بررسی تطبیقی آسیب‌شناسی پژوهش در حوزه علوم انسانی، انجام پژوهشی در خصوص نقد و بررسی کتاب‌های روش تحقیق که در دانشگاه‌ها تدریس می‌شود و مقایسه آسیب‌های مربوط به روش پژوهش در حوزه‌های مختلف علوم انسانی و همچنین بررسی آسیب‌های موجود در روش‌شناسی از طریق بررسی اطلاعات روش‌شناختی دانشجویان تحصیلات تکمیلی را پیشنهاد می‌کند.



## منابع

- آزاد، اسدالله (۱۳۷۸). تنگناهای پژوهش در علوم انسانی، نشریه دانشکده الهیات مشهد، شماره ۴۵ و ۴۶، صفحه ۳۹-۶۰.
- ادیب حاج باقری، محسن و پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش (۱۳۹۴). روش‌های تحقیق کیفی، تهران: انتشارات بشری.
- لبرزی، شهلا و خیر، محمد (۱۳۸۶) چگونگی سرآمد شدن. شیراز: انتشارات نوید.
- ایمان، محمدتقی (۱۳۹۰). مبانی پارادایمی روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم انسانی، چاپ دوم، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- باقری، خسرو و دیگران (۱۳۹۴). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. چاپ دوم، تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۱). رابطه‌ی مبانی فلسفی و روش‌های پژوهش در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت. در چکیده مقالات سومین همایش انجمن فلسفه‌ی تعلیم و تربیت ایران، دانشگاه اصفهان ۱۲-۱۴ تیرماه ۱۳۹۱ ص ۱۱ تا ۱۳.
- برخورداری، رمضان؛ باقری، خسرو (۱۳۹۱). مؤلفه‌های روش شناختی پژوهش پدیدارشناختی در تعلیم و تربیت. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲(۲)، ۱۴۰-۱۲۱.
- پژوهنده، محمدحسین (۱۳۸۷). آسیب‌شناسی پژوهش، مجله اندیشه حوزه، مشکوه، شماره ۱۱۰، صفحه ۱۱۰-۱۲۰.
- پیش‌قدم، رضا (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی روش‌های جمع‌آوری داده‌ها در مطالعات زبانی: گامی به سوی بومی‌سازی روش تحقیق در ایران، فصلنامه جستارهای زبانی، ۲(پیاپی ۱۸): ۷۰-۵۵.
- خورشیدی، عباس و قریشی، سید حمیدرضا (۱۳۸۶). راهنمای تدوین رساله و پایان‌نامه (از نظریه تا عمل)، چاپ دوم، تهران: نشر یسپرون.
- رضائیان، محسن و دیگران (۱۳۸۴). ارزشیابی پایان‌نامه‌های دانشجویان پزشکی دانشکده پزشکی رفسنجان. مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، دوره دوم، شماره دوم، ص ۷۲-۷۹.
- رضوانخواه، سلمان و فرامهینی فراهانی، محسن (۱۳۹۱). مطالعه‌ی تطبیقی رویکردهای کمی و کیفی در پژوهش‌های تربیتی، در چکیده مقالات سومین همایش انجمن فلسفه‌ی تعلیم و تربیت ایران، دانشگاه اصفهان ۱۲-۱۴ تیرماه ۱۳۹۱ ص ۱۵۰ تا ۱۵۴.
- رضویه، اصغر (۱۳۹۳). روش‌های پژوهش در علوم رفتاری و تربیتی، چاپ اول. شیراز: نشر دانشگاه.
- سجادی، مهدی (۱۳۸۰). چالش‌های بنیادین رویکردهای تحقیق و پژوهش در تعلیم و تربیت اسلامی، حوزه و دانشگاه، سال هفتم، شماره ۲۸ صفحه ۵۲.
- عسگری، زهرا و نوروزی، رضا علی (۱۳۹۹). تحلیلی بر جایگاه روش پژوهش "نوظهور" در پژوهش‌های

- علوم تربیتی، فصلنامه علمی پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی، سال ۲۶، شماره ۱۰۲: ۵۷-۶۷.
- صادقی، امیر؛ مشبکی اصفهانی؛ اصغر؛ کردنائیج، اسدالله و خدادادی حسینی، سید حمید (۱۳۹۶). کاستی‌های روش‌شناسی مقاله‌های علمی پژوهشی مدیریت اسلامی، فصلنامه علمی پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی، سال ۲۳، شماره ۹۲: ۷-۴۴.
- صدوقی، مجید (۱۳۸۶). پژوهش کیفی در روانشناسی و علوم رفتاری، چاپ اول، تهران: نشر هستی. نما.
- لطف آبادی، حسین و دیگران (۱۳۸۶). بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۱ سال ششم ص ۱۰۹-۱۴۰.
- مارشال، کترین، راسمن، گرچن (۱۳۹۰). روش تحقیق کیفی، ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی. چاپ چهارم. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- مزیدی، محمد (۱۳۸۷). کلیات روش تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و علوم اجتماعی، جزوه کلاسی استاد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، بخش مبانی تعلیم و تربیت.
- منصوریان، یزدان و علی‌پور، اسد (۱۳۹۲). تحلیل موضوعی و روش‌شناختی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد علوم اجتماعی در دانشگاه گیلان ۱۳۷۶-۱۳۸۸، کتاب ماه علوم اجتماعی، شماره ۶۱، ص ۷۰-۷۹.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). کثرت روش‌شناسی پژوهش: افول پوزیتیویسم یا مرگ حقیقت؟ پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲(۱)، ۲۷-۴۶.
- نکونام، جعفر (۱۳۹۴). روش تحقیق با تأکید بر علوم اسلامی، ویرایش جدید، قم: انتشارات دانشگاه قم.
- Corbin J, Strauss A. (۲۰۰۸). *Basics of qualitative research*, ۲nd ed. Los Angeles: Sage Publication.
- Creswell, John W., Creswell, J. David (۲۰۱۷). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, London: Sage Publication.
- Creswell, John W. (۲۰۰۷). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, London: Sage Publication.
- Eisner, E., (۲۰۰۶). Does Art Based Research Have a Future? Studies in art education. *Journal of Issues and Research*. ۴۸(۱). ۹-۱۸.
- Maykut, Pamela and Morehouse, Richard (۱۹۹۴). *Beginning Qualitative Research; A Philosophic and Practical Guide*, London: The Flamer Press.