

۵۴
بار ۱۳۸۹

نشریه علمی - پژوهشی
مرکز تحقیقات استراتژیک

ورقه پژوهش‌های
یست‌گفنی

استاد

زمینه‌ها و رویکردهای پژوهش کیفی

فلسفه علم پدیدارشناسی هرمنوتیک و پژوهش کیفی

نسبت مرئولوژیکی در هستی‌شناسی صوری هوسرل-جستاری در بنیادپدیدارشناسی هرگونه پژوهش کیفی آینده

پژوهش کیفی روش‌یابی‌ها

استراتژی پژوهش کیفی در حوزه مدیریت

عاملیت انسان در رویکردهای پژوهشی
روش کیفی و نظریه‌سازی



به استناد نامه شماره ۳۱۱۳۱۱۴ مورخه ۸۸/۳۱/۱۱ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
فصلنامه را بر سره دارای مرتبه علمی - پژوهشی می باشد

صاحب امتیاز

مرکز تحقیقات استراتژیک

مدیر مسئول

دکتر حسن روحانی

سر دبیر

محمد رحیم عبیوضی

دانشیار دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

هیئت تحریریه

ابراهیم بیگ‌زاده / استاد دانشکده حقوق دانشگاه شهید بهشتی
جمشید پژویان / استاد دانشکده اقتصاد دانشگاه علامه طباطبائی
حسین مرپرور محمدآبادی / استاد دانشکده حقوق دانشگاه شهید بهشتی
عزت‌الله نادر / استاد دانشگاه تربیت مدرس
فیروزه خلعت‌بری / فوق‌دکتری اقتصاد از دانشگاه USC آمریکا
حمیدرضا براذران‌شیرکاه / دانشیار دانشکده اقتصاد دانشگاه علامه طباطبائی
سیلا پروین / دانشیار دانشکده اقتصاد دانشگاه علامه طباطبائی
محمود ختایی / دانشیار دانشکده اقتصاد دانشگاه علامه طباطبائی
رحمت‌الله صدیق‌سروستانی / دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران
محمدباقر نوبخت / دانشیار پژوهشی مرکز تحقیقات استراتژیک ایران
محمد نوفرستی / دانشیار دانشکده اقتصاد دانشگاه شهید بهشتی
محمود واعظی / دانشیار پژوهشی مرکز تحقیقات استراتژیک ایران
داوود دانش‌جعفری / استادیار دانشکده اقتصاد دانشگاه علامه طباطبائی
سیدرضا صالحی‌امیری / استادیار دانشکده مدیریت واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی

امور داخلی: محمد رضایی

ویراستاری: ب. اسدی‌کیا

برگردان چکیده به زبان انگلیسی: پیروز آبردی

چاپ: چاپخانه مجمع جهانی اهل بیت

نشانی: تهران - انتهای خیابان پاسداری - رویوی ضلع جنوبی پلاک نیلوران شماره ۸۰۶
کدپستی: ۱۹۵۴۲۳۱۱۱۳ - صندوق پستی: ۵۸۵۵ - ۱۵۸۷۵ - تلفن: ۲۲۸۰۲۸۷۵ - فاکس: ۲۲۸۰۲۸۷۶

Email : edchief@csr.ir

http : //www.csr.ir

قیمت: ۴۰۰۰ تومان

مجموعه مقالات این شماره، پس از طی مراحل باوری و تصویب، به نخستین کارگاه پژوهشی «پژوهش‌های کیفی علوم انسانی: مبانی، رویکردها و یافته‌ها» که در تاریخ ۱۶/۱۰/۸۸ در مرکز تحقیقات استراتژیک برگزار شد، ارائه گردید.

از آنجا که کارگاه پژوهشی فوق‌الذکر، پیشنهاد آقای محمد حسین ملازری در خصوص انتخاب معادل (نظریه پایه‌ور) یا (نظریه پایه‌ور) برای وژگان Grounded Theory را مورد تصویب قرار داد، لکن در مجموعه مقالات حاضر، معادل‌های دیگر با معادل مذکور جایگزین گردید.

راهبرد

شماره ۵۴ - بهار ۸۹
سال نوزدهم



شماره	عنوان مقاله
۷	زمین‌ها و رویکردهای پژوهش کیفی / دکتر حسن روحانی
۳۳	پژوهش کیفی: روش یا پوشش؟ / آیه‌شیر شمعانی و نغمه‌ها صدیقه کاشانی
۵۹	روشن‌سازی و پژوهش کیفی / محمدحسین ملازری
۱۰۷	روشن‌سازی و نظریه سازی امر نفس‌مانندی / حسام‌الدین حسینی
۱۳۵	هرگونه پژوهش کیفی آینده / محمدرضا شایقی
۱۵۳	مقایسه روش‌شناسی پژوهش کمی و کیفی در علوم رفتاری / اسد عابدی / علیرضا شایقی
۱۶۹	تحلیل استراتژیک جایگاه پژوهش‌های کیفی در کشور و ارائه استراتژی‌هایی جهت توسعه آن با استفاده از مدل SWOT / داود فیضی
۱۸۷	عاملیت انسان در رویکرد کیفی پژوهش / دکتر رضایی نوروزی / دکتر محمد بیدهندی

پژوهش کیفی: روش یا بُوش؟

بختیار شعبانی ورکی*

صدیقه کاظمی**

چکیده

هدف از مقاله حاضر، بررسی دو رویکرد پژوهشی عمده مطرح در عرصه روش‌شناسی پژوهش با توجه به مبانی معرفت‌شناسی و وجوه تمایز هر رویکرد با دیگری می‌باشد. در این راستا، برخی از دشواری‌های پژوهش‌های کیفی که منجر به ناکامی آنها در پژوهش‌های علوم انسانی شده، مطرح و مورد بحث قرار می‌گیرد. این مقاله کانون توجه خود را معطوف به تعارضات درونی چهارگانه شامل ورژن، تمام‌نگاری، چندصدایی و شک‌گرایی در پژوهش‌های کیفی مینویسند. بر دیدارشناسی نموده و ضمن شرح این تعارضات که به وسیله هارلی، هاردی و الوسن طرح شده‌اند، به ناکامی پژوهش‌های کیفی در غلبه بر موانع روش‌شناسی و رفع چالش‌ها اشاره می‌کنند. در ادامه، ظهور پژوهش ترکیبی به عنوان جایگزینی نارسا برای رفع دشواری‌های دو روش کیفی و کمی و کیفی به دلیل عدم توجه به مفروضه‌های زیربنایی هر یک از این روش‌ها معرفی و مورد نقد قرار می‌گیرد. با استناد به چنین سناحتی و عنایت به یافته‌هایی که نشان می‌دهند اغلب معالطه‌های اسکات در تمام پژوهش‌های کیفی، کیفی و ترکیبی به تنلوب مشاهده می‌نود، نویسندگان پاراکشیت‌گرایی را به منزله رویکردی بدیل برای غلبه بر دشواری‌های روش‌شناختی روش‌های موجود، معرفی می‌کنند.

واژگان کلیدی

پژوهش کیفی، پژوهش کیفی، پژوهش ترکیبی، پاراکشیت‌گرایی، استدلال تقریبی

Email: behabani@ferdowsi.um.ac.ir

Email: kazemisahar@yahoo.com

* استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد

** دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۰/۸

تاریخ ارسال: ۱۳۹۴/۸/۸

فصلنامه راهبرد / سال نوزدهم / شماره ۵۴ / بهار ۱۳۹۹ / ص ۵۸-۴۴

مقدمه

نقل کرده‌اند روزی کاترین^۱ بزرگ روسیه تصمیم گرفت تا برای دیدار از قلمرو تحت فرمانروایی‌اش سفری به دانوب انجام دهد. گریگوری پوتمکین^۲، وزیر اعظم ملکه می‌دانست که دیدن فقر و تنگدستی مردم منطقه خوشایند ملکه نخواهد بود، از این رو وزیر اقدام به بنای روستاهایی ساختگی در سواحل رودخانه دانوب نمود و این روستاهای ساختگی را با دهقانانی که به زور مجبور شده بودند تا هلله شادی سر دهند، پر نمود تا از این طریق وانمود کند که قلمرو تحت فرمانروایی ملکه در شرایط پیشرفت و رونق قرار دارد. از آن زمان به بعد، اصطلاح "دهکده پوتمکین"^۳ برای اشاره به "ظاهر و نمای خارجی جذاب یا طراحی انجام شده به منظور پنهان نمودن حقیقت یا موقعیتی ناخوشایند" مورد استفاده قرار می‌گیرد (Maxwell, 2005, p. 117). این حکایت نشان از تأکید بلامنازع بر لایه‌های ظاهری و غفلت از سایر لایه‌های عمیق‌تر واقعیت در "تحقیقات کمی سنتی"^۴ است که منجر به قضاوتی ناثواب می‌شود.

پژوهشگران کیفی در اعتراض به وجود چنین ضعف‌ها و دشواری‌هایی در پژوهش‌های کمی، ساختاری متفاوت برای دستیابی به واقعیت عرضه می‌کنند. در حالی که پژوهش کمی در پی ارائه تعریف دقیق و روشن اصطلاحات و تولید فرضیه‌هایی است که بتوان آنها را از راه تجربه آزمود و نیز طالب استفاده از خاصیت قیاس‌پذیری و دقت ریاضی است، پژوهش کیفی نافی آنهاست و توجه خود را معطوف به ذهنیت در برابر عینیت، واقعیت‌های چندگانه در برابر یک واقعیت، اجماع و هم‌رأیی در برابر حقیقت، خاصیت تفریدی در برابر جنبه تعمیمی و نظایر آن برای فهم واقعیت‌ها می‌نماید (شعبانی ورکی، ۱۳۸۶، صص ۶۶-۶۷).

روش‌های کمی پژوهش، به زعم منتقدان رویکردی تحویلی را به کار می‌گیرند و از الگوهای رسمی یا مکانیکی که متضمن وجود فرضیاتی درباره زنجیره‌هایی از روابط علی و معلولی است، استفاده می‌کنند. در مقابل پارادایم بدیلی که رویکردهایی به پژوهش را دربرمی‌گیرد که ریشه در پدیدارشناسی^۴ دارند، به وجود آمده است (Webb, 1997, p. 197). هوسرل بنیانگذار پدیدارشناسی نوین است و هدف وی نشان

1. Catherine
2. Grigory Potemkin
3. Potemkin Village

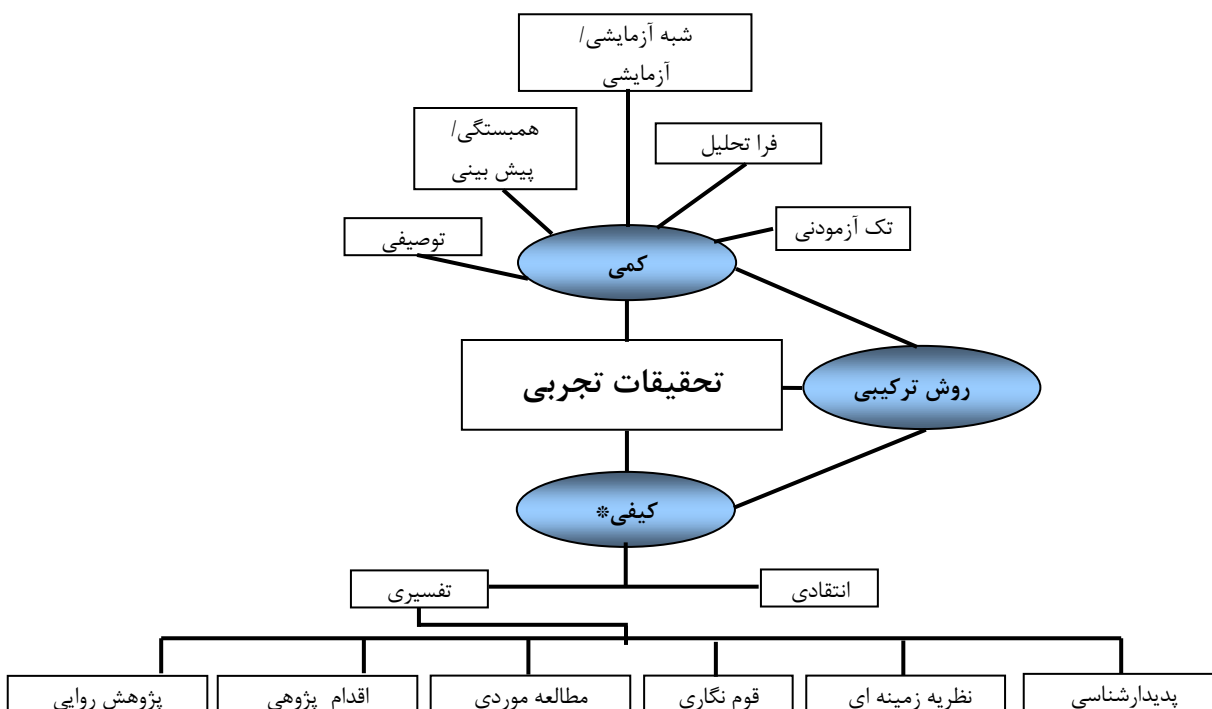
4. Phenomenology

دادن چگونگی "تصرف تجربه توسط ذهن، رابطه اندیشه با مقصود از اندیشه از طریق یک فعالیت ادراکی ساختار یافته" بود (Norris, 1982; as cited in Webb, 1997, 199). به زعم هوسرل فهم پدیده در خالصترین سطح شامل یک تجربه مستقیم و مواجهه ای ادراکی با پدیده است که در مقابل ساختارهای اندیشه طبیعی (شامل منطق) که وابسته به زبان و ارائه بیانی است، قرار می گیرد (Webb, 1997, 199). «ادراک مجموعه ای از فرایندهاست که فرد توسط آنها محیط اطراف خود را می شناسد و اطلاعات مربوط به آن را تفسیر می کند» (گریفین و مورهد^۱، ترجمه الوانی و معمارزاده، 1383، 96). به طور کلی ادراک تحت تاثیر ویژگی های موضوع، ویژگی های فرد و فرایندهای موقعیت قرار می گیرد» (گریفین و مورهد، ترجمه الوانی و معمارزاده، 1383، 97).

فلسفه و ماهیت پژوهش کیفی

به رغم طرح بسیاری از تفاوت ها میان پژوهش های کمی و کیفی، قلب مناقشه میان این دو، مناقشات فلسفی است. مفروضه های فلسفی یا پارادایم نظری پژوهشگر در مورد ماهیت واقعیت در درک چشم انداز کلی طرح مورد مطالعه و روش اجرای آن بسیار تعیین کننده است (Krauss, 2005, 759). فهم تفاوت های معرفت شناختی بین پارادایم های پژوهشی، اصولاً فعالیت فلسفی است (Webb, 1997, 199). هیچکاک و هیوز^۳ (1995، 21؛ به نقل از کوهن^۴، 2000) تصریح کرده اند که مفروضات هستی شناختی زیربنای مفروضات معرفت شناختی اند و مفروضات معرفت شناختی زمینه ساز ظهور ملاحظات روش شناختی و این ملاحظات نیز به نوبه خود ترسیم گر قواعدی هستند که به تکنیک های عملی پژوهش مربوط می شوند. با نظر به این مواضع نظری تحقیقات به دو نوع کمی و کیفی تقسیم می شوند و می توان در ذیل هر یک از این دو دسته کلی، روش های تحقیق متنوعی را از هم باز شناخت را قایل می شوند. لاک، و دیگران^۵ (2006، 19) انواع مختلف تحقیقات را بوسیله شکل زیر چنین نشان می دهند:

1 - Perception
2 - Griffin & Moorhead
3 - Hitchcock & Huges
4 - Cohen
5- Locke, Silverman, Spirduso



شکل 1: تقسیم بندی تحقیقات
 منبع: Locke, Silverman & Spirduso, 2006, 19

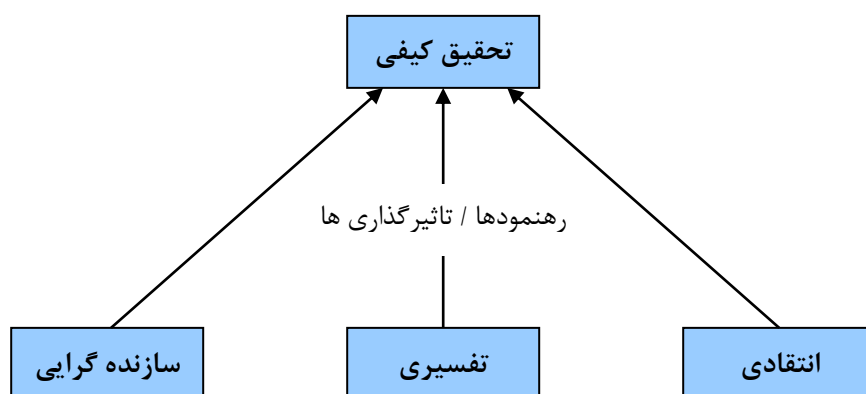
همه تحقیقات (اعم از کمی و کیفی) مبتنی بر برخی پیش فرض های بنیادین در باب آنچه یک پژوهش «معتبر» را شکل می دهند و این که کدام شیوه های پژوهش مناسب هستند، می باشند. بدین منظور آگاهی از این پیش فرض ها بسیار مهم است. به زعم دابسون¹ (2002) لنزهای نظری پژوهشگر نقش مهمی در انتخاب روش ها بازی می کند، چرا که نظام باور پژوهشگر (مفروضه های هستی شناختی) به طور عمده ای روی انتخاب روش اثر می گذارند (as cited in Krauss, 2005, 759). گوبا و لینکلن² (1994) چهار پارادایم اساسی را برای پژوهش مطرح می کنند: اثبات گرایی، پسا اثبات گرایی، تئوری انتقادی و سازنده گرایی. همانطور که در تقسیم بندی ارائه شده متعلق به لاک و دیگران (2006) قابل

1 -Dobson

2 - Guba and Lincoln

مشاهده است، این محققین به دو پارادایم اساسی انتقادی و تفسیری برای مطالعات کیفی قایل هستند. پژوهشگران دیگری چون ارلیکوسکی و برودی^۱ (1991) و چوا^۲ (1986)، با نظر به مفروضه های معرفت‌شناختی، سه طبقه از پارادایم‌ها را معرفی می‌کنند که عبارتند از: اثبات‌گرایی، تفسیری و انتقادی (Myers, 1997).

هر چند سه طبقه معرفت‌شناسی بنیادی مذکور به لحاظ فلسفی از یکدیگر مجزا هستند اما در حیطه اجرای یک پژوهش اجتماعی این تمایزات همیشه روشن و واضح نیستند. در مورد این قضیه که آیا این پارادایم‌ها یا معرفت‌شناسی‌های بنیادی باید به صورت مجزا در پژوهش مد نظر قرار گیرند یا اینکه می‌توانند به صورت جمعی در یک تحقیق حضور داشته باشند، اختلاف نظرهای بسیاری وجود دارد (Myers, 1997).



شکل 2: پیش فرض های فلسفی تحقیق کیفی

در حقیقت سه پیش فرض کلی فوق، سه لنز تئوریکی هستند که یک محقق می‌تواند در تحقیق خود آنها را بکار گیرد. مطالعه تفسیری متغیرهای مستقل و وابسته را از قبل تعریف نمی‌کند بلکه بر پیچیدگی کامل معنابخشی انسان که در وضعیت های گوناگون بروز می‌کند، متمرکز است (Myers, 1997).

به طور کلی مجموعه مفروضات هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی تحت دو شیوه ادراک واقعیت اجتماعی قرار می‌گیرند و بر این مبنای دو دیدگاه متباین در انجام پژوهش های تربیتی آشکار می‌شود. به عبارت دیگر،

1 - Orlikowski and Baroudi

2 - Chua

کلیه مفروضات را می توان بین دو ساحت عینیت و ذهنیت و به صورت پیوستاری به شکل زیر تصویر کرد(شعبانی ورکی، 1385، 43).

شکل 3: ابعاد عینی و ذهنی در مفروضات فلسفی پیرامون روش پژوهش
(از بارل و مورگان¹، نقل از کوهن، 2000)

رویکرد عینی گرا	←————→	رویکرد ذهنیت گرا
واقع گرایی ^۲	← هستی شناسی —→	صورت گرایی ^۳
اثبات گرایی ^۴	← معرفت شناسی —→	ضد اثبات گرایی ^۵
جبر گرایی ^۶	← ماهیت انسان —→	اراده گرایی ^۷
تعمیمی ^۸	← روش شناسی —→	تفریدی ^۹

بسیاری از پژوهشگران کیفی تحت تاثیر مفروضه های معرفت شناختی متفاوت با مفروضه های معرفت شناختی پژوهشگران کمی، به پژوهش می پردازند. چنان که پژوهشگران کیفی باور دارند که بهترین شیوه برای درک پدیده، دیدن آن پدیده در بافت و زمینه مربوط به خودش است. این دسته از پژوهشگران معتقدند که کمیت پذیر نمودن، ماهیتا امری محدود کننده و منجر به از دست دادن بخش عمده ای از اطلاعات در مورد کلیت یک پدیده خواهد شد و در نتیجه از این طریق واقعیت که ذاتا غیر قابل تفکیک است، قابل تفکیک تصور شده و به بخش کوچکی از آن که نمی تواند در قالب یک واحد کمی درآید، یک واحد عددی تعلق می گیرد. دیگر باور پژوهشگران کیفی این است که بهترین شیوه فهم آنچه در حال جریان است غوطه ور شدن در آن جریان و حرکت در داخل بافت یا سازمانی است که

1 -Burrell & Morgan
2 -Nominalism
3 - Realism
4 -Anti - positivism
5 - Positivism
6 -Voluntarism
7 -Determinism
8 -Idiographic
9 - Nomothetic

مورد مطالعه قرار می گیرد. در مورد شیوه اندازه گیری نیز پژوهشگران کیفی به جای ساخت ابزارهایی ثابت یا مجموعه ای از سئوالات لایتغیر، سئوالاتی مولد و قابل تغییر را برای انجام پژوهش خود به کار می گیرند که در مسیر انجام مطالعه و در بافت با توجه به شرایط و موقعیت تکامل می یابد (Krauss, 2005, 760). با نظر به این مقدمات می توان وجوه اصلی تمایز پژوهش های کمی و کیفی را آن گونه که در جدول شماره یک آمده است، به تصویر کشید.

جدول (1): شیوه کمی در مقابل شیوه کیفی

شیوه کمی	شیوه کیفی
سنجش امور عینی ^۱	ساخت واقعیت اجتماعی و معنای فرهنگی ^۲
تمرکز بر متغیرها ^۳	تمرکز بر فرایندهای تعاملی، رویدادها ^۴
اعتبار [پایایی] کلیدی است ^۵	اصالت [صحت] کلیدی است ^۶
فارغ از ارزش ^۷	ارزش ها حضور دارند و بارزند ^۸
مستقل از زمینه ^۹	محدود به موقعیت ^{۱۰}
موارد یا آزمودنی های زیاد ^{۱۱}	موارد یا آزمودنی های کم ^{۱۲}
محقق جدا شده است ^{۱۳}	محقق درگیر شده است ^{۱۴}

منبع:

Cresswell (1994), Denzin and Lincoln (1994), Guba and Lincoln (1994), Mostyn (1985), and Tashakkori and Teddlie (1998).

- 1 - Measure objective facts
- 2 - Construct social reality, cultural meaning
- 3 - Focus on variables
- 4 - Focus on interactive processes, events
- 5 - Reliability is key
- 6 - Authenticity is key
- 7 - Value free

همه پژوهش های کمی لزوماً فارغ از ارزش نیستند.

- 8 - Values are present and explicit
- 9 - Independent of context
- 10 - Situationally constrained
- 11 - Many cases, subjects
- 12 - Few cases, subjects
- 13 - Researcher is detached
- 14 - Researcher is involved

در چنین برداشتی از رویکرد ذهنی، گذشته نگر و کیفی به تولید دانش، امکان خطا، بدفهمی و ابهام در باب کاربرد روش وجود دارد. این چالش ها مجالی را برای باز اندیشی در روش کیفی به عنوان روش فراهم می سازد. (Conklin, 2007, 281) برای تردید در باب روش پژوهش کیفی انتقادات هارلی، هاردی و آلوسن^۱ (2004) قابل تامل به نظر می رسد.

هارلی، هاردی و آلوسن (2004) نشان داده اند که اگر چه رفلکسیویته^۲ فی النفسه ارزشمند است اما فارغ از تعارض درونی و چالش نیست (from Conklin, 2007, 282). آنها چهار رویکرد متداول برای فهم رفلکسیویته شناسایی نموده و آنها را برای نقد این رویکرد در تولید دانش مفید قلمداد کرده اند. در این چهار رویکرد رفلکسیویته به عنوان ساب ورژن^۳، تمام نگاری^۴، چندصدایی^۵ و شک گرایی^۶ مورد توجه قرار گرفته است.

در رفلکسیویته به عنوان ساب ورژن، پژوهشگران باور دارند که آنها قادر هستند میان خود و پدیده مورد مطالعه تمایز قائل شوند چنان که آنها قادر خواهند بود پدیده را ورای محدودیت های سیاسی و معرفت شناختی موجود پیرامون آن ببینند و به موجب آن ادعا می کنند که آنچه آنها به دست آورده اند حقیقت است. تعارضی ذاتی در این چارچوب که حقیقت پنداشته می شود، وجود دارد. تحویل پیوسته در رفلکسیویته وجود دارد زیرا تردید در مورد آنچه حقیقت

1 -Harley, Hardy & Alvesson

2 -Reflexivity

رفلکسیویته به معنی ارجاع به خود و هستی شناسی فردی است. در پژوهش های پدیدارشناسانه انسان موجد واقعیت است و هیچ واقعیتی نیست که انسان نتواند آن را بر اساس اهداف و نیازهایش بسازد. بنابراین، واقعیت، بیرونی نیست و هر چه هست انعکاس درون فرد است.

3 - Subversion

ساب ورژن يك سیستم کنترل نسخه است که فرصتی را فراهم می کند تا به کاربران مختلفی که در جاهای مختلفی قرار دارند بر روی یک مجموعه داده یکسان کار کرده و در عین حال از تغییرات همدیگر با خبر باشند.

4- Holography

واژه تمامنگاری از برابر نهاده های فرهنگستان زبان فارسی است. این واژه ناظر به باز آفرینی تصویرهای واقعی سه بعدی اجسام اصلی است.

5- Polyphony

6- Skepticism

است، قلب رفلکسیویتی است. اعلام راهی برای کشف و تعقیب حقیقت که خود فراخواننده محدودیت ها و ممنوعیت هاست می تواند عدم توانایی پدیدارشناسی به عنوان ابزاری برای دستیابی به «خود اشیا» به تصویر بکشد. در این تفسیر، هر ادعایی برای ارائه راه مناسب نادرست به نظر می رسد چرا که منجر به ارائه دستورالعمل شده و پدیدارشناسی را از خاصیت تفریدی (که مفروضه اساسی پدیدارشناسی است) خارج سازد.

رفلکسیویتی به عنوان تمام نگاری یک رویکرد التقاطی را سبب می شود و پارادایم های چندگانه ای را به جای التزام به تبعیت از یک منطق در جستجوی حقیقت به کار می گیرد. تعارض ذاتی در این مورد این است که تمام نگاری بر این فرض مبتنی است که از طریق استفاده از مدل های چندگانه، تعارض های مدل خاص از بین می رود و بر نفوذ و قدرت مدل ها افزوده می شود. تورش پژوهشگر مبنایی برای استقرار این رویکرد بر بستری متزلزل می شود.

پدیدارشناسی برای کشف صدا به کار می رود، اما پژوهشگر با استفاده از این چارچوب که تلاش می کند یک نوع جهت گیری عاری از مفروضات نظری فراهم کند، قسمتی از حس تشخیص خود را برای دقت به صداهاى مختلف از دست می دهد. اگر این دستاورد قابل حصول باشد در بهترین حالت، در یک نظام تولید دانش بی ثبات حاصل می شود، و در بدترین حالت نظامی از گرایش به معناسازی روی بستری نامطمئن وجود خواهد داشت. قطعات متلاشی شده دانش در دریا به گونه ای غیرقابل تمیز و بی جهت سرگردانند. این قطعات به اطراف، نزدیک و دور پرت می شوند بدون این که فانوس دریایی معرفت شناسی (با این که در پیوند با چارچوب نظری جهت دار شده است) بتواند در این خصوص نقش هدایت کننده ای ایفا نماید.

رفلکسیویتی به عنوان چند صدایی روی نقش پژوهشگر در ایجاد روزنه هایی برای حضور مشارکت کنندگان در پژوهش تاکید دارد. در این خصوص، پژوهشگر می کوشد از صدای خودش بکاهد تا از این طریق صدای مشارکت کنندگان بیشتر به گوش رسد. هر چند جهت پرتو نورافکن از پژوهشگر به سوی مشارکت کننده تغییر می یابد اما چنین تغییر جهتی طعنه آمیز به نظر می رسد چرا که مجددا نور به سوی پژوهشگر متمرکز می شود و پژوهشگر به مدد

اختیاری که در تصمیم‌گیری راجع به مشارکت کنندگان و سهم آنها در طرح پژوهشی، دارد نسبت به مشارکت کنندگان از برتری برخوردار می‌گردد. اشخاص و اشیا (در جریان تصمیم‌گیری توسط پژوهشگر) حذف می‌شوند هرگز شناخته نمی‌شوند. این که چه چیزی مرتبط است، چه کسی شنیده شود، چه چیزی از هر مشارکت‌کننده شنیده شود و چگونه این صدا در متن منعکس شود در گرو فعالیت‌های پنهان پژوهشگر روی خرده‌متون در جریان مرور و بازنگری آنها اتفاق می‌افتد. همه این تصمیمات خبر از اهمیت برخی یافته‌ها و زائد بودن برخی دیگر از یافته‌ها دارد. در اصل با وجود این ادعا که پژوهش پدیدارشناسی در جستجوی خلق فضایی برای محترم شمردن صدای مشارکت‌کنندگان است، تصمیمات در مورد چگونگی وقوع این رخداد و این که چه چیزی محترم شمرده شود منحصر در دست پژوهشگر است.

تلاش در راستای کم‌رنگ نمودن نقش پژوهشگر ظاهراً اثری متناقض بر جای گذاشته به طوری که پژوهشگر در این میان به عنوان فردی حکیم و ممتاز نگریسته می‌شود که تعیین می‌کند چه چیزی ارزشمند است. سرانجام در عوض ارائه دیالوگی مطلوب نمایشی با تک صدای پژوهشگر به اجرا در می‌آید.

چهارمین نقد متوجه شک‌گرایی است که در آن توجه معطوف به قیود فرهنگی و اجتماعی ای می‌شود که پژوهشگر با آنها دست‌به‌گریبان است و نحوه اثرگذاری پویایی‌های محیطی بر طرح پژوهش را مورد ملاحظه قرار می‌دهد. از آنجا که پژوهشگر صرفاً "همراه" با نظام نیست بلکه "جزیی" از نظام است که این قیود در آن موجود است وی باید این قیود را در تعقیب دانش مد نظر قرار دهد. این قیود در مقابل همه اشخاص سازمان و از جمله پژوهشگر وجود دارد. تناقضی که در اینجا مطرح است متوجه این مفروضه است که پژوهشگر می‌تواند تا حدی این محدودیت‌ها را هدایت کند در حالی که این کار از عهده سایرین خارج است. در نتیجه دانشی که از این طریق خلق می‌شود مورد تردید قرار دارد چرا که از طریق مدیریت تصنعی بر روی نظام فرهنگی و سیاسی که غیرقابل مدیریت به نظر می‌رسد، کشف شده است.

به رغم این که رویکردهای چهارگانه فوق به عنوان ویژگی های ممتاز پژوهش های کیفی و بالاخص پژوهش های پدیدارشناسانه محسوب می شوند هارلی، هاردی و آلوسن به بیان تناقضات درونی موجود در این ادعاها اشاره می کنند. تناقضات درونی که در ساب ورژن وجود دارد که از یک سو پژوهشگر مدعی است که می تواند بین خود و پدیده تمایز قایل شود در حالی که عملاً پژوهشگر نمی تواند این کار را انجام دهد و بدین ترتیب خاصیت تفریدی به عنوان مفروضه زیربنایی پژوهش های کیفی مورد تردید قرار می گیرد. تمام نگاری هم به منزله یک نگاه التقاطی در بکارگیری پارادایم های چندگانه در پژوهش مطرح می شود که منتهی به نوعی تعارض ذاتی می شود و بر خلاف مفروضه زیر بنایی تمام نگاری نهایتاً علاقه پژوهشگر به عنوان مبنایی برای ترجیح یک مدل بر سایر مدلها می شود و معذک باعث می شود که این مدل مرجح نیز بر بستری سیال و بی ثبات قرار بگیرد.

چند صدایی به این دلیل به کار می رود که پژوهشگر به نوعی جهت گیری عاری از هر نوع بار نظری را به تصویر بکشد و صدای مشارکت کنندگان را جایگزین صدای خود کند در حالی که هارلی، هاردی و آلوسن با استفاده از استعاره "فانوس دریایی معرفت شناسی" نشان می دهند که چگونه پژوهشگر به عنوان حکیمی ممتاز تلقی می شود که استیلای خود را بر پژوهش کماکان حفظ می نماید. در نهایت شک گرایی معطوف به فرهنگ وابستگی دستاوردهایی است که پژوهشگر با آنها دست به گریبان است. شک گرایی از این حیث مورد تناقض قرار دارد که پژوهشگر بر برخی از این قیودات تفوق بیشتری دارد و دانشی که از این طریق تولید می شود ناشی از فهم یکسان پژوهشگر و مشارکت کنندگان نخواهد بود بلکه ناشی از مدیریت تصنعی این قیودات تاریخی و اجتماعی است.

هدف پژوهش علمی و خاصیت بین الاذهانی آن

پژوهش در زبان عامه اشاره به جستجوی دانش دارد. همینطور پژوهش می تواند به عنوان جستجوی منظم اطلاعات مقتضی بر روی یک موضوع تعریف شود. در حقیقت پژوهش، هنر بررسی و جستار علمی است. پژوهش در دل تفکر علمی و استنتاج جای می گیرد و رشد و سازماندهی عادات منطقی تفکر کردن را ممکن می سازد (Kothari, 2002,6).

عبارت زیر که ضرب المثلی مشهور از هودسن¹ است به باور کوتاری (2006، 6)، می تواند اهمیت پژوهش را به خوبی نشان می دهد..

"همه پیشرفت ها از جستار زاده شده اند. شک، اغلب بهتر از اطمینان کامل است، چرا که منجر به جستار می شود و جستار منجر به ابتکار می شود"

ردمن و موری² (10، 1923) پژوهش را به معنای " تلاش نظام یافته برای رسیدن به معرفتی تازه" تعریف کرده اند. برخی افراد پژوهش را به عنوان یک حرکت از معلوم به مجهول تلقی می کنند. در واقع پژوهش سفری برای کشف ناشناخته ها است. ما همه به طور طبیعی در مقابل ناشناخته ها دارای گزینه کنجکاوی هستیم و این گزینه طبیعی در مواجهه با مجهولات ما را متحیر ساخته و ما را به درک دقیق تر از مجهول فرا می خواند. کنجکاوی مادر معرفت و روشی است که افراد آن را برای کسب معرفت در مورد ناشناخته ها به کار می برند و در اصطلاح می تواند به عنوان پژوهش نام برده شود (Kothari, 2002,1).

در زبان فارسی و عربی کلمه علم به دو معنای متفاوت به کار برده می شود، غفلت از این دو نوع کاربرد اغلب به خطاهای بزرگی انجامیده است، این دو کاربرد عبارتند از:

1- معنای اصلی و نخستین علم که دانستن در برابر ندانستن است و به همه دانستنیها صرفنظر از نوع آنها علم می گویند.

2- کلمه علم در معنای دیگر فقط به دانستنیهایی اطلاق می شود که بر تجربه مستقیم حسی مبتنی باشد، علم در این معنا در برابر جهل قرار نمی گیرد بلکه در برابر همه دانستنیهایی قرار می گیرد که آزمون پذیر نیستند (خاکی، 1387).

ساروخانی (1385، 18) هدف علم را ارضا کنجکاوی های انسانی و ارتقا دانش در شناخت بهتر طبیعت و به تبع آن کنترل بیشتر بر آن و مهارسازی محیط اطراف بر می شمرد. پژوهش یک فعالیت علمی است که باید در یک معنای فنی مورد استفاده قرار گیرد (Kothari, 2002,1).

1 -Hudson

2 -Redman & Mory

دین^۱ (1990، 32) علم را به عنوان " یک رویکرد منظم مبتنی بر مجموعه ای از قوانین که تعریف کننده دانش قابل پذیرش برای کشف دانش است " تعریف می کند و بین رویکرد علمی پژوهش با رویکرد غیر علمی (همانگونه که در جدول (2) قابل مشاهده است) تمایز قائل می شود.

جدول (2): مقایسه رویکرد علمی پژوهش و رویکرد غیر علمی (اقتباس از Dane, 1990, 32)

علم شامل نمی شود	علم شامل می شود
یک فعالیت بالذات ^{۱۰}	شیوه ای برای کسب اطلاعات جدید ^۲
تعریف شده بوسیله صرفاً یک فلسفه ^{۱۱}	توصیف شده توسط یک فلسفه ^۳
شیوه ای برای اثبات درستی نظریه ها ^{۱۲}	تعمیم حقایق ^۴
پذیرش کورکورانه سنت ^{۱۳}	مبتنی بر پارادایم ها ^۵
مستند به اختیار شخصی ^{۱۴}	مبتنی بر توافق ^۶
آگاهی غیر انتقادی ^{۱۵}	یک موضوع عقیده ای ^۷
تقدیر ^{۱۶}	جبرگرایانه ^۸
رد جستجو برای یک رویکرد بهتر ^{۱۷}	بهترین رویکردی که ما داریم ^۹

- 1 -Dane
- 2 -A way to obtain new information
- 3- Described by a philosophy
- 4 - Generalising from facts
- 5 - Grounded in paradigms
- 6- Based on consensus
- 7- A matter of faith
- 8- Deterministic
- 9- The best approach we have
- 10 - An activity per se
- 11 - Defined by only one philosophy
- 12 - A way to prove theories true
- 13 - Blind acceptance of tradition
- 14 - Relying on personal authority
- 15 - Uncritical faith
- 16 - Predestination
- 17 - Refusing to search for a better approach

اساسی ترین ویژگیهای روش علمی عبارتند از:
نظام‌مند بودن^۱

عقلایی بودن^۲: هر روش باید بر نظامی عقلایی استوار باشد لذا داده‌هایی که بر پایه عواطف، تخیل یا توهم تنظیم شوند مورد پذیرش نیستند.

روح علمی^۳: هر روش که مبتنی بر نظامی عقلانی باشد برخوردار از روح علمی است و خود مستلزم احراز شرایطی چون بی‌طرفی، تسلط بر خویشتن، سعه صدر و بالاخره تواضع است.

واقعیت‌گرایی^۴: هر روش زمانی راه به کشف قوانین درست یا نظریه‌های مستحکم می‌برد که از درون‌نگری و شهودگرایی پرهیزد(خاکی، 1387).

گاستون باشلار^۵(کیوی و کامپنهود^۶، ترجمه نیک گهر، 1386، 12-15)، مراحل روش علمی را به این شرح خلاصه می‌کند: 1- غلبه بر پیش‌داوریها، 2- ساختن از راه تعقل و 3- مقایسه با واقعیات. باشلار معتقد بود روش علمی را می‌توان چونان فرایندی در سه پرده^۷ نمایشنامه که ترتیب آنها باید مراعات گردد، شرح داد و آن را سلسله مراتب پرده‌های معرفت‌شناختی نامید. این سه پرده عبارتند از گسستن، ساختن و مقایسه کردن(یا تجربه).

گسستن: پرده اول روش علمی گسستن از سوابق ذهنی و پیش‌داوریهاست.

ساختن: مرحله قبل عملی نخواهد شد مگر بر مبنای ساختن پیش‌فرضهایی که به نظر محقق امکان دارد منطبق پدیده مورد بررسی را تبیین کند. در پرتو این چارچوب نظری است که محقق می‌تواند روش کار، عملیات اجرایی و نتایج احتمالی تحقیق را پیش‌بینی کند.

1 - Systematization
2 - Rationality
3 - Scientific Spirit
4 - Realism
5 - Gaston Bachelard
6 - Quivy & Campenhoudt
7 - Acte

مقایسه: یک قضیه را نمی‌توان علمی دانست مگر وقتی که بتوان درستی یا نادرستی آن را با تجربه آزمود، این واری و قایع، مقایسه با تجربه گفته می‌شود و پرده سوم از فرایند روش علمی است.

مرحله 1: پرسش آغازی	گسستن
مرحله 2: مطالعات اکتشافی	
مرحله 3: چارچوب نظری مسأله تحقیق	ساختن
مرحله 4: ساختن مدل تحلیلی	
مرحله 5: بکارگیری ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها	مقایسه
مرحله 6: تحلیل اطلاعات	
مرحله 7: نتیجه‌گیری	

مهمترین شاخص عینیت روشی اعتبار بین الذهانی¹ است که ناظر بر تکرارپذیری بین الذهانی² است. اعتبار بین الذهانی بدین مفهوم است که اگر مشاهده گران مختلفی، داده های یکسانی را مورد استفاده قرار دهند، باید به نتایج مشابهی دست یابند (شعبانی ورکی، 1385، 45) پوپر (1370، ترجمه آرام، 40) معتقد است که نظریه های علمی هرگز به صورت کامل قابل اثبات نیست. با وجود این آزمون پذیر است. بنابراین عینیت گزاره های علمی در این واقعیت نهفته است که بتوان آنها را به صورت بین الذهانی آزمون نمود.

"تنها هنگامی که بعضی از حوادث بر طبق قواعد یا نظام هایی صورت پذیر می شود، چنان که در آزمایش های قابل تکرار چنین است، مشاهدات ما می تواند- بنا بر اصل- به توسط هر کس مورد امتحان قرار گیرد... تنها از راه این تکرارها است که می توانیم خود را به این امر متقاعد سازیم که با یک تضاد محض رو به رو نیستیم، بلکه با حادثی مواجهیم که، به علت نظم و تکرارپذیری، علی الاصول به صورت میان ذهنی آزمون پذیرند." (پوپر، ترجمه آرام، 1370، 40)

1 - Intersubjective validation
2 - Intersubjective replicability

پژوهش ترکیبی و فلسفه ظهور آن و عدم کفایت رویکردهای موجود (کمی-کیفی)

چالش میان هواخواهان پژوهش های کمی و کیفی، به چالشی دیرینه مبدل شده است و گروهی در جستجوی راه حلی برای رفع این چالش به رویکرد جدیدی تحت عنوان «روش ترکیبی»^۱ در مطالعات تربیتی و اجتماعی روی آورده اند. منظور از پژوهش ترکیبی، پژوهشی است که در آن متون کمی و کیفی در یک مطالعه واحد آمیخته با یکدیگر مورد استفاده قرار می گیرند. در واقع، هواخواهان این رویکرد از آن تحت عنوان سومین پارادایم پژوهش در پیوند با دو رویکرد کمی و کیفی، یاد می کنند (شعبانی ورکی، 1385، 153). در دهه 1990، ایده ترکیب روش های کمی و کیفی در قالب روشی واحد، به صورت مختلف در قلمرو پژوهش های تربیتی پیشنهاد شده است (Morse, 1994; Creswell, 1994; Miller & Crabtree, 1994).

البته از دهه 1950 عملاً روش های کمی و کیفی در پژوهش های ارزشیابی به طور توأمان مورد استفاده قرار می گرفتند (Campbell & Stanley, 1960).

مواجهه با دشواری های ناشی از دوگانگی روش های کمی و کیفی با نظر به نسبت میان نظریه های روش شناسی و روش پژوهش میسر می شود (شعبانی ورکی، 1386، 67). در پیوند با این ارتباط، دو دیدگاه وجود دارد: دیدگاه پارادایمیک^۲ و دیدگاه پراگماتیک^۳. دیدگاه پارادایمیک:

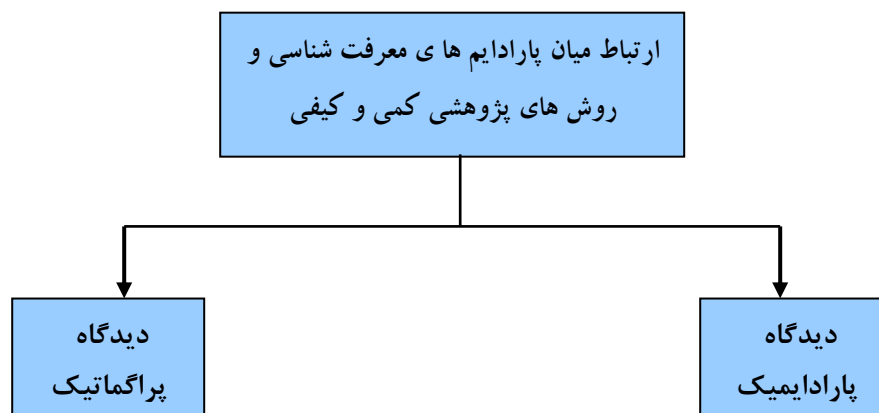
طرفداران این دیدگاه به مواضع معرفت شناختی و یا پارادایم های متقابلی اشاره می کنند که روش های پژوهش کمی و کیفی به شدت به یکی از آنها مربوط می شوند. به عبارت دیگر، روش های کمی از مواضع معرفت شناسی متفاوت از مواضع معرفت شناختی رویکردهای کیفی سرچشمه گرفته اند و این پیوند وثیق میان نظریه و روش راجع به مواضع جدید نیز صدق می کند. در مقابل طرفداران دیدگاه پراگماتیک بر این باورند که ارتباط ناگسستنی میان پارادایم و

1 - mixed method

2 - Paradigmatic view

3 - Pragmatic view

روش پژوهش وجود ندارد. آنها معتقد به تاثیر دو جانبه نظریه و روش هستند و تصریح می کنند که تلفیق دیدگاه های متفاوت در بسیاری از شرایط می تواند به بهترین نتیجه منتهی شود (شعبانی ورکی، 1386، 70).



شکل 3: دو دیدگاه عمده درباره پیوند میان پارادایم های معرفت شناسی و روش های پژوهشی کمی و کیفی

ایده استفاده از دو یا چند روش برای مطالعه یک پدیده به منظور دستیابی به نتایج معتبر توسط دنزین¹ (1978) قوت گرفت. آنچه که در دهه 1990 جدید می نمود این ادعا بود که روش ترکیبی به منزله پارادایم جدیدی ظهور کرده است. احتجاج طرفداران روش ترکیبی این بود که این روش راه حل قابل قبولی برای مواجهه با جنگ پارادایم هاست که از دیر باز میان طرفداران پارادایم های پژوهش کمی و کیفی نمودار بود (Gage, 1989; Hammersley, 1992).

چنین ادعا می شد که روش های ترکیبی به منزله پلی میان پارادایم ها و روش های متنوعی است که پژوهشگران در مواجهه با مسائل پیچیده در عمل در اختیار دارند. طرفداران این روش ها بر این باورند که تلفیق یافته های کمی و کیفی می تواند به شواهد و مدارک بیشتر، مطمئن تر و بنابراین اعتماد بیشتر به ارزش حقیقی نتایج منجر شود (Giddings, 2006). تعدادی از نقاط قوت و ضعف روش ترکیبی در جدول شماره دو قابل مشاهده است.

1 -Denzin

جدول (2): نقاط قوت و ضعف روش ترکیبی (شعبانی ورکی، 1385، 157-158)

نقاط ضعف پژوهش ترکیبی	نقاط قوت پژوهش ترکیبی
<p>- برای یک پژوهشگر واحد بسیار دشوار خواهد بود که در یک پژوهش از دو روش کمی و کیفی استفاده کند.</p> <p>- پژوهشگر ناگزیر است اطلاعات خود را درباره هر دو روش به نحوی بیفزاید که بتواند آنها را با یکدیگر ترکیب کند.</p> <p>- روش شناسان بر این باورند که یک شخص همیشه باید با بهره گیری از یکی از پارادایم های کمی و یا کیفی، پژوهش نماید.</p> <p>- پژوهش ترکیبی بسیار گران است.</p> <p>- پژوهش ترکیبی زمان بیشتری می طلبد.</p> <p>- برخی از جزییات روش ترکیبی نظیر مساله پارادایم ترکیب، روش تحلیل کیفی داده های کمی و یا روش تفسیر نتایج معارض و ... هنوز نیازمند بررسی بیشتری است.</p>	<p>- در پژوهش ترکیبی واژگان، تصاویر و روایت می توانند در پیوند با مقادیر به معنا بیفزایند.</p> <p>- مقادیر می توانند به دقت واژگان، تصاویر و روایت بیفزایند.</p> <p>- روش ترکیبی از مجموعه نقاط قوت پژوهش کمی و کیفی برخوردار است.</p> <p>- پژوهشگر می تواند نظریه میدانی را تولید و آزمون کند.</p> <p>- از آنجا که در روش ترکیبی پژوهشگر به یک رویکرد خاص محدود و محصور نشده است، می تواند دامنه وسیع تر و کامل تری از سؤال ها را مورد بررسی قرار دهد.</p> <p>- پژوهشگر از راه استفاده از روش ثانوی می تواند بر نقاط ضعف ناشی از استفاده از روش نخست، فائق آید.</p> <p>- پژوهش ترکیبی می تواند ادراک های ما را نسبت به پدیده ها تقویت کند.</p> <p>- پژوهش ترکیبی می تواند خاصیت تعمیم پذیری نتایج را افزایش دهد.</p> <p>- پژوهش کمی و کیفی، آنگاه که به صورت ترکیبی به کار گرفته شوند، می توانند زمینه را برای تولید دانش کامل تری فراهم سازند.</p>

پژوهش ترکیبی : جانشینی نارسا

تاریخ علم نشان داده است که سنتز واجد معنایی متفاوت از به هم پیوستن ساده دو پدیده با یکدیگر است. نظریه جدید مشحون از انباشته های پیشین است، با وجود این از استخراج بدیع آنها حاصل می شود به نحوی که قابل تحویل به هیچ یک از آنها نباشد. (شعبانی ورکی، 1385، 165) از آنجا که روش های کمی و کیفی همانگونه که در قسمت های قبلی مقاله آمد، منبعث از مفروضه های نظری متعارض هستند، رویکرد ترکیبی که با استناد به ناکامی های روش های کمی و کیفی به وجود آمده است نه تنها به عنوان پارادایم سومی در برابر پارادایم های کمی و کیفی نبوده بلکه به اعتقاد اسکات¹ (1383، ترجمه شعبانی ورکی و شجاع رضوی) مغالطه آمیز است، چرا که از نگاه پژوهشگران طرفدار پژوهش های ترکیبی هم ادعای هواخواهان روش های کمی ناظر بر امکان استفاده از زبان ریاضیات برای شناخت جهان هستی و پدیدارهای آن موجه به نظر می رسد و هم می توان داعیه طرفداران روش های کیفی را که مدعی هستند استفاده از زبان ریاضی در مطالعات انسانی و اجتماعی مغالطه آمیز است، پذیرفت. مغالطه های نه گانه زیر مغالطه هایی هستند که به زعم اسکات در پژوهش های کمی مبتنی بر زبان ریاضی سنتی وجود دارند:

1- مغالطه معرفتی²: در پژوهش های تربیتی مبتنی بر الگوسازی ریاضی، هستی شناسی و معرفت شناسی در هم آمیخته اند و در نتیجه تمایز میان آنچه هست و آنچه با استفاده از این پژوهش شناخته می شود، قابل درک نیست.

2- مغالطه تجانس³: در این پژوهش ها اوصاف مفروض برای گروهی از افراد، قابل اطلاق به انسان های دیگری تلقی می شود که مختصات آنها مورد بررسی قرار نگرفته است.

3- مغالطه علی⁴: در پژوهش های مبتنی بر الگوسازی ریاضی، الگوهای مشهود رفتار به عنوان صور علی در نظر گرفته می شوند در حالی که طرفداران نظریه های تفسیری معتقدند پدیدارهای انسانی قابل تبیین نیستند و بنابراین به

1- Scott

2 - Epistemic fallacy

3 - Homogeneity

4 - Causal fallacy

جای کاوش برای درک روابط علت و معلولی بین پدیده های انسانی، باید فهم آنها در کانون توجه پژوهشگر قرار گیرد.

4- مغالطه ذاتی گرا^۱: در پژوهش های ترکیبی، اغلب ظواهر با ذوات تلفیق می شوند و به عنوان همه آنچه هست، مورد استنباط واقع می شوند.

5- مغالطه دانش فارغ از ارزش^۲: این پژوهش ها دانش مربوط به نهادها و نظام های آموزشی را فارغ از ارزش تلقی می کنند، بنابراین پژوهشگران تربیتی بار ارزشی فعالیت های خود را نادیده می گیرند.

6- مغالطه آینده نگری^۳: در پژوهش های مبتنی بر الگوهای ریاضی، اغلب دیدگاه های گذشته با دیدگاه های آینده تلفیق می شوند. با وجود این، پژوهشگران تربیتی صرفاً قادرند وقایع و رخدادهای گذشته را تبیین کنند، ولی این بدان معنا نیست که می دانند در آینده چه اتفاقی رخ خواهد داد.

7- مغالطه تحویلی^۴: در پژوهش های اثبات گرایان، مشخصات و صفات انسان ها به متغیرهای بسیط خلاصه و تصور می شود که از ترکیب آنها می توان پدیدارهای انسانی پیچیده را شناخت.

8- مغالطه جبرگرایانه^۵: در این پژوهش ها پژوهشگران تربیتی اغلب قدرت آگاهی و نیز اراده انسان را در توصیف های خود از فعالیت های تربیتی نادیده می گیرند.

9- مغالطه عمل گرایی^۶: برداشت پژوهشگران تربیتی طرفدار الگوسازی ریاضی از پژوهش به عنوان فعالیتی عملی است که می تواند بدون توجه به مفروضات هستی شناختی و معرفت شناختی انجام پذیرد.

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

ماهیت روش ترکیبی به دلیل نبود مفروضه های فلسفی مشخص، نیز محل اشکال است. حامیان این رویکرد این نقطه ضعف را چنان مطرح می کنند که گویی این موضوع با موضوع دیگری مبنی بر این که، این روش به زمان زیادی نیاز دارد، وزن برابری دارد (اسکات، به نقل از شعبانی ورکی، 1385، 164)

اما لازم به ذکر است که در ارزیابی پژوهش های تربیتی منتشر شده در نشریات معتبر علوم تربیتی و روان شناسی ایران در بازه زمانی 85-1381 براساس تاکسونومی مغالطه های روش شناختی اسکات، ارزیابی شواهد مستند مستخرج از مقالات مورد بررسی حکایت می کند که برخلاف ادعای اسکات مغالطه های روش شناختی نه گانه صرفاً در پژوهش های کمی مشاهده نشده اند. بسیاری از این مغالطه ها در پژوهش کیفی و نیز پژوهش های ترکیبی نیز قابل ردیابی هستند. در این ارزیابی، 158 مقاله از 9 نشریه انتخاب و در شش مقوله اصلی برنامه درسی، مدرسه / شاگرد / معلم، تدریس و یادگیری، مدیریت، رشته و روش شناسی دسته بندی و مورد بررسی قرار گرفتند. یافته های به دست آمده حاکی از آن است که میزان قابل توجهی (96 درصد) از مقالات مورد بررسی از روش پژوهش کمی بهره گرفته اند. 4 درصد مقالات نیز با رویکرد ترکیبی انجام و منتشر شده اند. این درحالی است که از این مجموع فقط یک مقاله به شیوه کیفی تدوین و منتشر شده است. یافته های این پژوهش حکایت از این دارد که گویی نزاع بر سر کمیت و کیفیت به نفع اولی تمام شده است.

از مجموع مغالطه های مشاهده شده، مغالطه معرفتی (16 درصد)، مغالطه تحویلی (15 درصد) و مغالطه تجانس (14 درصد) در پژوهش های تربیتی اعم از کمی و ترکیبی بیشترین میزان را به خود اختصاص داده اند. درحالی که در پژوهش کیفی مورد مطالعه، از مجموع مغالطه های نه گانه اسکات، مغالطه های معرفتی، تجانس، تحویلی و عملگرا مشاهده شد. این امر با نظر به گرایش پژوهشگران کمیت گرا به پذیرش مفروضه های بنیادی اثبات گرایی قابل توجیه است. در این میان، برخی از پژوهشگران مدعی استفاده از روش ترکیبی بوده اند که البته بنابر شواهد به دست آمده تلفیقی از حیث روش در آنها مشاهده نشد و یا به میزان بسیار اندکی تلفیق را به کار گرفته اند. چنین به نظر می رسد که

می‌توان با گدینگز^۱ (2006 و 2007) هم نوا شد و تصریح کرد که اثبات‌گرایی چون اسب تروجان وارد قلمرو پژوهش‌های ترکیبی شده و آن گاه که پژوهشگر به مرحله تصمیم می‌رسد به نوعی داده‌های کمی بریافته‌های کیفی تفوق می‌یابد و نتیجه‌گیری‌ها براساس این گرایش صورت می‌پذیرد. بریمن^۲ (2006) نیز با انتشار مقاله‌ای درباره تحول روش‌های پژوهش ترکیبی تصریح کرده تمایلاتی که در برخی از پژوهشگران نسبت به یافته‌های کمی و کیفی دیده شده است، مانع بکارگیری این روش در عمل شده است. این پژوهشگران مدعی بودند که از روش ترکیبی استفاده کرده‌اند، اما در عمل یا در پژوهش آنها هیچ تلفیقی از حیث روش مشاهده نشده و یا میزان بسیار اندکی تلفیق را بکار گرفته‌اند. او با بیست نفر از پژوهشگران مطالعات اجتماعی مصاحبه کرد و همه آزمودنی‌ها در پژوهش‌های خود از روش پژوهش ترکیبی استفاده می‌کردند. بریمن خاطر نشان کرد که محدودیت‌ها و موانع فراوانی برای تلفیق پژوهش کمی و کیفی وجود دارد. او نتیجه می‌گیرد که هنوز میزان قابل توجهی از ابهام‌ها در پیوند با مفهوم تلفیق یافته‌ها در روش پژوهش ترکیبی وجود دارد و لازم است به نحوی جدی مورد مذاقه و کندوکاو قرار گیرند.

از سوی دیگر مؤلفان با تکیه بر موضع رئالیسم استعلایی، مدعی هستند که ما را از ریاضیات گریزی نیست و ناگزیر باید از زبان ریاضیات در پژوهش‌های تربیتی استفاده شود. معذک نگرانی‌های ناشی از ظهور مؤلفه‌های مورد وصف در پژوهش‌های کمی نیز باید مورد توجه قرار گیرد. تحول در دانش ریاضیات و امکان استقرار منطق جدید به جای منطق کلاسیک فرصت مناسبی را برای تغییر پارادایم در عرصه پژوهش‌های تربیتی فراهم آورده است. براین اساس تصریح می‌شود که موضع رئالیسم استعلایی به نوعی تداوم نهضت اثبات‌گرایی خواهد بود و بر خاصیت علمی پژوهش تربیتی تأکید می‌ورزد، معذک بین مفروضه‌های فلسفی اثبات‌گرایان و رئالیسم استعلایی تمایزات روشنی وجود دارد که در جدول (3) به تصویر کشیده شده است.

جدول شماره 3: مقایسه مفروضه‌های فلسفی اثبات‌گرایی و رئالیسم استعلایی

مفروضه‌های فلسفی	اثبات‌گرایی	رئالیسم استعلایی
------------------	-------------	------------------

1 - Giddings

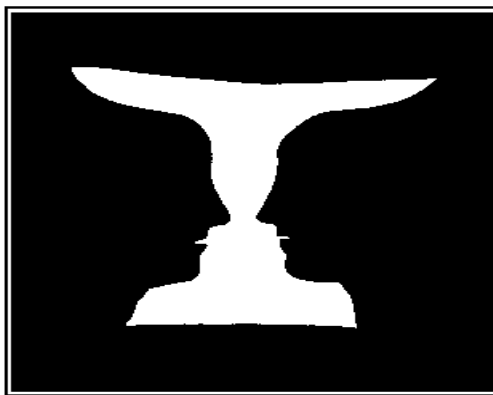
2 - Bryman

تأثیر عوامل جبری نتایج را به نحو دقیق قابل پیش‌بینی می‌سازد.	نتایج حاصل آرایش پیچیده تعامل عناصر علی و پیامدی است و حاصل ارتباط خطی میان علت و معلول نیست.
تجربه می‌تواند به مجموعه‌ای از مفاهیم معین که به وسیله آن‌ها وصف و آزمون می‌شود، تحویل یابد.	اگرچه تجربه می‌تواند با استفاده از مفاهیمی توصیف و آزمون شود، اما لازم است به ماهیت غیرقابل پیش‌بینی و تناقض‌آمیز تجربه نیز توجه شود.
واقعیت در جهان خارج موجود است و می‌تواند مشاهده، اندازه‌گیری و درک شود. عینیت هدف پژوهشگر است.	واقعیت به لحاظ اجتماعی، فرهنگی ساخته می‌شود و می‌تواند مشاهده و اندازه‌گیری شود. معذک عینیت پژوهشگر غیرممکن است.
نظریه امری جهانی (فراگیر) و قابل تعمیم از راه اثبات فرضیه است.	نظریه بوسیله عواملی که از فرضیه حمایت می‌کند شکل می‌گیرد ولی همواره آمادگی بررسی و نقد را دارد.
شواهد گردآوری می‌شوند تا حقیقت را بنا نهند.	شواهد درجه‌ای از احتمال اینکه برخی چیزها حقیقی هستند را بنا می‌نهد.
روش علمی بهترین شیوه برای شناسایی جهان و جستجوی شواهدی برای حل مسأله است.	یک روش واحد وجود ندارد، انتخاب روش براساس سؤال پژوهش و مفروضه‌های نظری پژوهشگر مشخص می‌شود.
ریاضیات کلاسیک به سبک متداول در پژوهش‌های علوم طبیعی، مورد استفاده قرار می‌گیرد. منطق زیربنایی پژوهش‌های تربیتی منطق صفر و یک است.	روش‌شناسی پاراریاضیات به جای ریاضیات کلاسیک برای استفاده در پژوهش‌های تربیتی پیشنهاد می‌شود و بنابراین منطق عملیاتی جایگزین منطق صفر و یک می‌شود.

همانطور که ملاحظه می‌شود در جدول (3) اتصال و انفصال مفروضه‌های کلیدی مواضع اثبات‌گرایی و رئالیسم استعلایی به تصویر کشیده شده است. رئالیسم استعلایی مواضع اثبات‌گرایی را در هر یک از مفروضه‌های مورد وصف حفظ می‌کند، اما تغییرات قابل ملاحظه‌ای را در هر یک از آنها ایجاد می‌نماید و با نظر به این تغییر، رئالیسم استعلایی از جبرگرایی پرهیز می‌کند، به ماهیت غیرقابل پیش‌بینی و تناقض‌آمیز تجربه بشر اشاره دارد تا عینیت پژوهشگر را انکار می‌کند، بر خاصیت بار نظری پژوهش تربیتی تأکید می‌ورزد، تأیید را جایگزین اثبات می‌کند و به جای قطعیت، به حقیقی بودن برخی امور اشاره دارد و از این رو از اصطلاح شواهد احتمالی بهره می‌گیرد. در نهایت رئالیسم استعلایی مفروضه روش علمی اثبات‌گرایی را حفظ می‌کند، با وجود این طرفدارن این جریان فکری، معتقدند انتخاب روش به سوال پژوهش و موضع روش‌شناختی پژوهشگر وابسته است. اتصال ارگانیک میان مواضع نظری پژوهشگر و روش

پژوهش در تعلیم و تربیت، توسط بنگسون^۱ (2007) تشریح شده است. وی تصریح می‌کند که مفروضه‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی مبانی نظری را تشکیل می‌دهند. در واقع آنها واسطه‌های نامرئی هستند که تجلیات مرئی دارند. او رابطه این مفروضه‌ها با پژوهش‌های تربیتی را به شکل نیمرخ-گلدان^۲ رابین^۳ (1915)، نقل از بنگسون، (2007) تشبیه می‌کند. به این ترتیب یک رابطه درونی بین شکل و زمینه وجود دارد. همانطور که در شکل (4) ملاحظه می‌شود، مشاهده گلدان به عنوان شکل به این دلیل امکان پذیر است که زمینه مشخصی آن را احاطه کرده است و اگر وضعیت گلدان تغییر کند و به زمینه تبدیل شود، آنگاه آن زمینه ای که در تصویر قبلی مشاهده شده بود به صورت دو نیمرخ رو در رو دیده می‌شود. این بدان معناست که اگر زمینه تغییر کند شکل جدیدی ظاهر خواهد شد و اگر این مثال را به پژوهش‌های تربیتی تسری دهیم آنگاه می‌توانیم بیان کنیم که واقعیت تربیتی هنگام مطالعه وابسته به مفروضات پژوهشگر است، مفروضاتی که براساس آن این واقعیت ساخته می‌شود و اگر این مفروضه‌ها تغییر کنند واقعیت نیز به نحو جدیدی ظاهر خواهد شد.

شکل شماره 4: گلدان- نیمرخ رابین (1915)



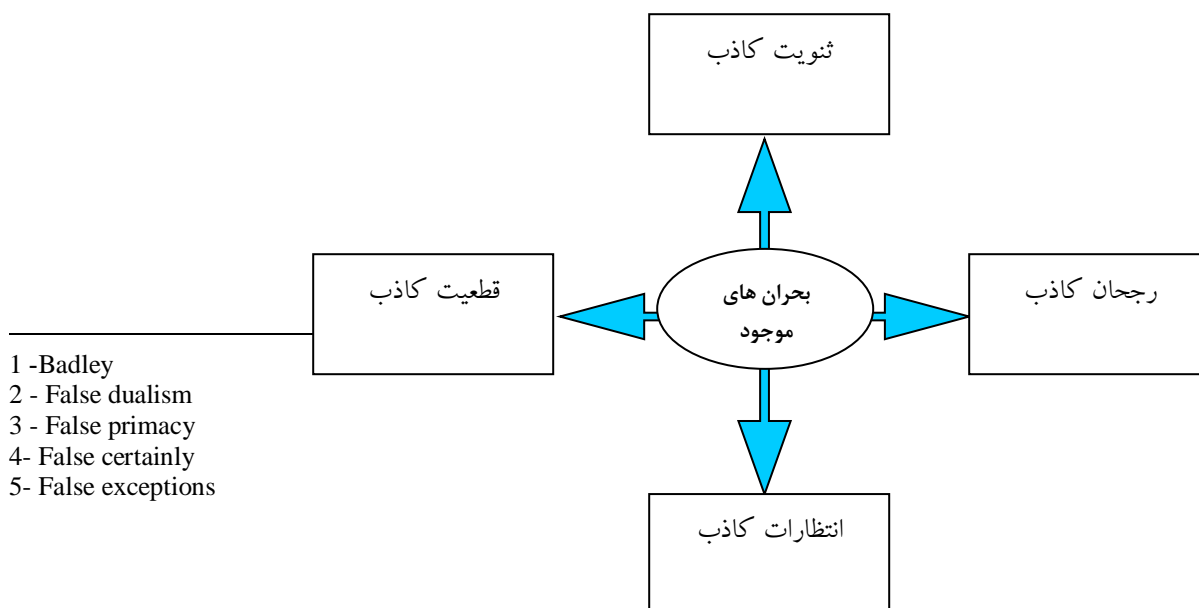
¹ . Bengtsson
² . face-vase
³ . Rubin

بدین ترتیب روش و اصول علمی با ملاحظه تفاوت‌هایی در مفروضه‌های فلسفی آن، ابزاری برای دستیابی به معرفت حقیقی و حل مسائل پذیرفته شده است.

همانطور که ملاحظه شد، یافته‌ها نشان می‌دهند که اغلب مغالطه‌های مورد وصف در تمام پژوهش‌های کمی، کیفی و ترکیبی به تناوب مشاهده شده است. این نتیجه برخلاف نظر اسکات است که مدعی است این مغالطه‌ها صرفاً در پژوهش‌هایی رخ می‌دهند که از الگوهای ریاضی (کمی) استفاده می‌کنند. با نظر به اهمیت یافته‌های این پژوهش، می‌توان چنین نتیجه گرفت که گرایش‌های نگران‌کننده‌ای در اغلب پژوهش‌های تربیتی وجود دارد و این گرایش نیاز به رویکرد بدیل در عرصه روش‌شناسی پژوهش را نمایان می‌سازد.

اشکالات پرینگ و دیگران در ثنویت گرایی کاذب

بدلی^۱ (2003) دشواری‌های موجود بر سر راه پژوهش‌های تربیتی را در چهار دسته ثنویت کاذب^۲، تفوق کاذب^۳، اطمینان کاذب^۴ و انتظارات کاذب^۵ طبقه‌بندی نموده است.



شکل 5: چهار بحران موجود بر سر راه پژوهش های تربیتی

ثنویت کاذب که توسط پرینگ¹ (2000a) مطرح شده است ناظر بر انفکاک است که پژوهشگران اثبات گرا را از پژوهشگران سازنده گرا، با قید این مطلب که اثبات گرایان به واقعیت عینی قائلند و سازنده گرایان ادعا می کنند که واقعیت یک سازه اجتماعی است، متمایز می سازد. گرایش به چنین تمایزی به ثنویت دکارتی اشاره دارد که اگر چه قابل فهم است اما نادرست به نظر می رسد (شعبانی ورکی، 1386، 68). بارنت² (200) قطعیت کاذب را بحران پژوهش های تربیت عنوان نموده و استدلال می کند که اغلب پژوهشگران در مواجهه با جهان متغیر و بسیار پیچیده مرتکب خطا می شوند و به جای استفاده از روش علمی، به وضعیتی ارتجاعی رو می آورند تا به ساحل آرام یک پارادایم مسلط نائل آیند. همرسلی³ (2002) بحران را نتیجه انتظارات کاذبی تلقی می کند که به خواسته دولت و مراکز تامین کننده بودجه پژوهش به پژوهشگر تحمیل می شود به نحوی که آنها طالب دستیابی به راه حل های سریع الوصول و مبتنی بر شواهد عینی برای مسائل تربیتی هستند در حالی که پیشنهاد های موقتی و تا حدی متواضعانه از طریق پژوهش های تربیتی به دست می آیند. رجحان کاذب که برو⁴ (2001، 7) آن را در خلال انجام مطالعه مبتنی بر رویکردی عینیت گرا و تحت حمایت دولت به عنوان بحران شناسایی نمود، شامل اولویت های مرجحی است که به نوعی بر کار پژوهشگر تاثیر می گذارد. در پژوهشی که توسط کانز تاز⁵ (2007) به منظور سنجش تاثیر سیاست های دولت فدرال بر

1 -Pring

2 -Barnett

3 -Brew

4 -Hammersley

5 -Constas

پژوهش های تربیتی در ایالات متحده آمریکا انجام گرفته است، می توان ردپای سیاست ها را بر کاهش یا افزایش نوع خاصی از پژوهش ها مشاهده نمود. این پژوهشگر مقالات منتشر شده در مجلات علمی را به عنوان منبع داده های خود قرار داد و این داده ها را بر مبنای دو دسته گزارش که اولویت های ارائه شده فدرال برای پژوهش های تربیت را ترسیم می نمود در دو بازه زمانی سال 2001 و 2005 مورد مطالعه قرار داد. اولویت های مرجح فدرال را پژوهش های آزمایشی تشکیل می داد و پژوهش های غیرآزمایشی از اولویت کمتری برخوردار بودند

موضع ما: چرخش به سوی ریاضیات در پژوهش های تربیتی

امروزه بین متخصصان روش پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی اتفاق نظر وجود دارد که اگر چه استفاده از زبان ریاضی برای توصیف واقعیت های تربیتی و اجتماعی ضروری است، با وجود این راهبردهای مبتنی بر الگوهای ریاضیات کلاسیک نمی توانند پیوند قابل قبولی میان گفتمان و اشیا برقرار کنند. مطالعه حیات تربیتی و اجتماعی به موجب خاصیت غیر قابل پیش بینی آن اقتضا می کند از روش های جبرگرا، تحویل گرا و بنیادگرا اجتناب شود. از آنجا که روابط اجتماعی در «نظام های باز»^۱ به وقوع می پیوندد و به موجب خاصیت تحویل ناپذیری ساختارهای اجتماعی، لازم است رویکرد بدیلی جایگزین رویکردهای کمیت گرای مسلط در پژوهش های تربیتی گردد (Scott,2003). دانش ریاضی در عصر جدید چهره نوینی به خود گرفته است که آن را از ریاضیات کلاسیک متمایز می سازد و تحت نام جدید "پارا ریاضیات"^۲ ظاهر شده است. روش شناسی ریاضیات کلاسیک بر منطق صفر و یک مبتنی بوده و براساس تعریف- قضیه- دلیل^۳ عمل می کند و بنابراین عرصه را بر پژوهشگر برای اتخاذ موضعی برای

1

2 -para - mathematics

3 -definition- theorem- proof

یک ایده تنگ می‌کرد، اما پارا ریاضیات خود را بر نظام منطق عملیاتی^۱ استوار می‌سازد و بر اساس ادعا - تایید-
توجیه^۲ عمل می‌کند. بدین ترتیب به تناقضات رو و با آنها مصالحه می‌کند(شعبانی ورکی، 1386، 83)

نظام منطق عملیاتی که ناظر بر معنا- زبان و قضایاست، با زبان طبیعی قرابت بسیار دارد و بدین ترتیب می‌تواند استدلالی را عرضه نماید که در انطباق با پدیدارهای علوم تربیتی باشد. در این صورت، نظریه تربیتی بی‌زوال اطلاعات و بدون پرداختن به مصالحه پیچیدگی و تعارض های ذاتی در این نظریه می‌تواند به پارا ریاضیات ترجمه شود. بدین ترتیب، هم خاصیت علمی علوم تربیتی و اجتماعی حفظ می‌شود، چرا که با ریاضیات بدان انتظام داده می‌شود و هم معنا که دغدغه اصلی تفسیرگرایان است، مورد توجه قرار می‌گیرد(شعبانی ورکی، 1385، 166-167).

موضع رئالیسم استعلایی^۳ به عنوان مبنایی فلسفی برای رویکرد پاراکمیت‌گرایی، مطرح می‌شود. این نظریه را می‌توان به منزله شاخه‌ای از جریان فکری پسا اثبات‌گرایی تلقی نمود و با تکیه بر مفروضه های زیربنایی آن، از یک سو جهت‌گیری افراطی به سوی تجربه حسی و اتکای همه جانبه به استقرا را به چالش فرا می‌خواند و از سوی دیگر بر ضرورت کاربرد الگوی ریاضی در پژوهش های تربیتی اصرار می‌ورزد. در نتیجه شبکه‌ای از ویژگی‌ها را در پیوند با پژوهش های تربیتی و اجتماعی مطرح می‌سازد که از یک طرف در تقابل با موضع هواخواهان روش های کیفی است و از سوی دیگر در تقابل با موضع طرفداران روش های کمی قرار دارد. در این جهت‌گیری نوین، چرخش به سوی ریاضیات به مثابه ابزاری نیرومند برای شناسایی پدیدارهای تربیتی و اجتماعی مورد تاکید قرار می‌گیرد(شعبانی ورکی، 1385، 166)

1- operational logic system

2- declaration- assertion- justification

3-Transcendental realism

یکی از فناوریهای جدید برای غلبه بر دشواریهای روش شناختی کمی و کیفی بر اساس نظام منطق عملیاتی و متعاقب آن پارا ریاضیات، استدلال تقریبی^۱ است (شعبانی ورکی، 1385، 167). روش استدلال تقریبی مجموعه ای از رویکردهای تحلیلی را در هم می آمیزد (شعبانی ورکی، 1386، 83) استدلال تقریبی مبین این است که تمامی نتایج حاصل از پژوهش های علمی با عدم قطعیتی مواجه هستند که در نتیجه کثرت متغیرها یا عوامل به منصفه ظهور می رسند. عواملی که کنترل آنها به نحو کامل غیر ممکن است. بنابراین هدف استدلال تقریبی دستیابی به بهترین نتیجه ممکن نیست بلکه هدف آن مناسب ترین نتیجه است (همان منبع، 84). استدلال تقریبی کمک می کند تا به سؤال های پژوهشی به نحوی پاسخ دهیم که از یک سو نتایج را بر دانش و تجربه گذشته مبتنی سازیم و از سوی دیگر همبستگی میان فرایند و اهداف پژوهش را افزایش دهیم. مهمترین دشواری روش استدلال تقریبی ناظر بر محدودیت های رویکرد تک معیاری^۲ در نظریه های تجربه گرایی کلاسیک است. بنابراین، بر اساس پیشوند «فرا» مفاهیم در توصیف تداعی، رفتار و عملکرد، از روش های چند معیاری^۳ برای فائق آمدن بر این محدودیت ها استفاده می شود (شعبانی ورکی، 1385، 167). بدین ترتیب پاراریاضیات ابزاری را در اختیار پژوهشگر قرار می دهد که می تواند با مفاهیم مبهم به نحو دقیقی کار کند (شعبانی ورکی، 1386، 84)

منابع:

- 1- اسکات، دیوید (1383). رئالیسم و پژوهش تربیتی. ترجمه بختیار شعبانی ورکی و شجاع رضوی. تهران: انتشارات دبیزش.
- 2- پوپر، کارل ریموند (1370). منطق اکتشاف علمی. ترجمه احمد آرام. تهران: سروش.
- 3- خاکی، غلامرضا (1387). روش تحقیق با رویکردی به پایان نامه نویسی. تهران: بازتاب.
- 4- ساروخانی، باقر (1385). روش های تحقیق در علوم اجتماعی (ویراست دوم، جلد اول). تهران: پژوهشکده علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

1 - Approximate reasoning
2 - Mono criteria approach
3 - Multi-criteria Method

- 5- شعبانی ورکی، بختیار (1385). منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی جهت گیری نوین. مشهد: به نشر.
- 6- شعبانی ورکی، بختیار (1386). رئالیسم استعلایی و ثنویت کاذب در پژوهش تربیتی. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، شماره 20، سال ششم، 65-86..
- 7- شعبانی ورکی، بختیار، باغگلی، حسین، حسین قلی زاده، رضوان، عالی، مرضیه و خالق خواه، علی (1388). تاکسونومی اسکات و پژوهش های تربیتی در ایران: ارزیابی روش شناختی پژوهش های منتشر شده در نشریات معتبر علوم تربیتی و روان شناسی ایران در سال های 85-1381. مجله نوآوری های آموزشی، در حال بررسی نهایی..
- 8- ریمون کیوی، لوک وان کامپنهود (1386). روش تحقیق در علوم اجتماعی. ترجمه عبدالحسین نیک گهر. تهران: توتیا.
- 9- گریفین، ریکی و مورهد گرگوری (1386). رفتار سازمانی. ترجمه مهدی الوانی و غلامرضا معمارزاده. تهران: مروارید.

1. Barnett, R. (2000). Realizing the university in an age of super complexity, Buckingham, Society for research into high education and open university press.
2. Bengtsson, J. (2007) With the Life-World as point of departure: A research approach for empirical educational research, Paper presented at European Conference on Educational research Association, 19-21 september 2007.
3. Blass, E. (2003). "Researching the future: method or madness? ", Futures 35. Retrieved october 13, 2009 from www.elsevier.com/locate/futures
4. Bloor, M and Wood F. (2006). Keywords in Qualitative Methods, London: Sage Publication.
5. Brew, A. (2001). The nature of research: inquiry in academic contexts, London, Falmer Press.

6. Bryman, A. (2006) 'Paradigm Peace and the Implications for Quality', *International Journal of Social Research Methodology*. Vol. 9, No. 2, pp. 111-126.
7. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Second ed., Sage publication Ltd.
8. Constan M. A. (2007). Reshaping the Methodological Identity of Education Research: Early Signs of the Impact of Federal Policy. *Evaluation Review*. Vol. 31. No. 4, 391-400.
9. Conklin T. A. (2007). Method or Madness: Phenomenology as Knowledge Creator. *Journal of Management Inquiry*. Vol. 16 .No. 3, 275-287.
10. Dane, R. D.(1990). *Research Methods*, California, Brooks/Cole Publishing Co.
11. Giddings, LS. & Barbara, G. ((2007) A Trojan Horse for Positivism?: A Critique of Mixed Methods Research, *Advances in nursing science*.30 (1), January/March 2007,52–60
12. Giddings LS., Williams LA. (2006) A challenge to the post positivist domination of mixed methods research: a review of nursing journals 1998–2005. Paper presented at: The Mixed Methods Conference 2006; July 8–11, 2006; Cambridge, UK.
13. Kothari, C. R. (2002). *Research Methodology: Methods & Techniques*, New Delhi: Wishwa Prakashan.
14. Krauss S. E. (2005). *Research Paradigms and Meaning Making: A Primer, the Qualitative Report*. Vol. 10. No. 4, 758-770.
15. Locke, L. E., Silverman, S. J. & Spirduso, W. W. (2006). "Types of research", In Booth, Charles and Harrington, Jane. (Eds.): *Developing Business Knowledge*. Sage Publications Ltd; First Edition (April 30, 2006). Retrieved Jan 19, 2009, from <http://books.google.com/books?id=pJmszlkF52MC&printsec=frontcover&dq=Booth,+Charles+and+Harrington,+Jane.#PPR5,M1>
16. Mack, N., Woodson, C., MacQueen, K. M., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*". North Carolina: Family Health International.
17. Marton, F. (1988). "Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality", In Sherman & Webb (Eds.): *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer Press. Retrieved Jan 19, 2009, from http://books.google.com/books?id=J1rZ_q1BrEMC&printsec=frontcover&dq=Sherman+%26+Webb

18. Marton, F. (1994). "Phenomenography", In Husén & Postlethwait (Eds.): The International Encyclopedia of Education, 2nd ed., Vol. 8, Pergamon, Oxford. Reterieved Jan 19, 2009, from www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/lres.appr.html
19. Myers, M. D. (1997). "Qualitative Research in Information Systems". Association for Information Systems, Retrieved Jan 19, 2009 from <http://www.qual.auckland.ac.nz>
20. Maxwell, J. A. (2005). Qualitative research design: an interactive approach, sage publication.
21. Orgill, M. (2008). "Phenomenography", Retrieved May 14, 2008 from <http://www.minds.may.ie/~dez/phenom.html>.
22. Seale, C. (1999). The Quality of Qualitative Research, London: Sage Publication.
23. Shabani Varaki, B. and Earl, L. (2005). Epistemic fallacy in educational research. The journal of issues of Education. 28(1). 285-295.
24. Shabani Varaki, B. and Earl, L. (2006).Math modeling in Educational Research: an approach to methodological fallacies. Australian journal of teacher Education. 31(2).28-37.
25. Webb G. (1997). Deconstructing deep and surface: Towards a critique of phenomenography. Higher Education 33, 195–212.