

## روش های تحقیق آمیخته:

### رویکردی برتر برای

### کندو کاو در مسایل

### نظام آموزشی

### و حل آن ها

دکتر عباس بازرگان، استاد دانشگاه تهران



دیدگاه نظری- فلسفی زیربنایی معرفت شناسی را می توان مورد نظر قرارداد این دیدگاه ها از نظر تعریف واقعیت پدیده ها و چگونگی دست یابی به شناخت درباره آنها متفاوت است (بازرگان، ۱۳۸۴).

به طور کلی چهار دیدگاه نظری- فلسفی (پارادیم تحقیق) را به شرح زیر می توان مورد نظر قرار داد: اصالت تحصلی (اثبات گرایی)؛ تفسیر گرایی؛ نظریه انتقادی، پسا ساختگرایی (پسا ساختار گرایی). این پارادیم ها از نظر پاسخ به سه سؤال اساسی- که درباره هستی شناسی، معرفت شناسی و روش شناسی مطرح می شود- متفاوت می باشند. به تعبیر دیگر، پاسخ این که: واقعیت یک پدیده چیست؟، ماهیت شناخت درباره واقعیت این پدیده چیست؟ و چگونه این شناخت حاصل می شود؟ در این چهار پارادیم تحقیق یکسان نیست (پیشین: ۲۹) از این رو، پژوهشگر با انتخاب طرح تحقیق، به طور ضمنی بیان می کند که از میان دیدگاه های نظری- فلسفی (پارادیم) تحقیق کدام را مبنای دستیابی به شناخت قرار داده است. علاوه بر آن، بدین طریق مهارت های پژوهشی مورد نیاز و سایر پیش-فرض های تحقیق ذریط آشکار می شود.

پژوهشگری که روش های تحقیق کمی را بر می گزیند، به طور ضمنی پارادیم اثبات گرایی (اصالت تحصلی) را مبنای پی بردن به موقعیت نامعین (مسئله تحقیق) قرار می دهد. در این روش ها، مفروضه پژوهشگر آموزشی آن است که می توان درباره پدیده های نظام های آموزشی، مانند یادگیری و عناصر مرتبط با آن به طور عینی و بدون هیچگونه ارزیابی به شناخت لازم دست یافت. همچنین، در این دیدگاه، مفروضه دیگر پژوهشگر آن است که با صورت بندی فرضیه ها یا سؤال های تحقیق و استفاده از روش های تحقیق توصیفی و یا آزمایشی در شرایط کنترل شده می توان به شناخت لازم درباره پدیده های مورد مطالعه دست یافت.

اما باید توجه داشت که پدیده های نظام آموزشی (از جمله: عملکرد یادگیرنده، محیط یادگیری و فرآیند یاددهی- یادگیری و غیره) را نمی توان به شیوه کاملاً عینی و بدون ارباب مورد مشاهده قرار داد. همچنین، کنترل متغیرهای ناخواسته درباره این پدیده ها بسیار دشوار است. بنابراین مفروضه های زیربنایی استفاده از روش های تحقیق کمی معمولاً در پژوهش های آموزشی صدق نمی کند. بدین جهت است که فقط با استفاده از روش های تحقیق کمی (از جمله: توصیفی- پیمایشی، توصیفی- تحلیلی و آزمایشی) به تنهایی نمی توان به واقعیت پدیده های نظام آموزشی دست یافت.

بر پایه پارادیم های تفسیری، انتقادی و پسا ساختگرایی، پژوهشگر آموزش به انتخاب روش های تحقیق کیفی می پردازد. این روش ها شامل: مطالعه موردی<sup>۱</sup>، زندگی نامه نگاری<sup>۲</sup>، مصاحبه گروه های کانونی<sup>۳</sup>، قوم نگاری<sup>۴</sup>، نظریه بر خاسته از داده ها<sup>۵</sup>، پدیدار شناسی<sup>۶</sup>، تاریخی<sup>۷</sup>، اقدام پژوهی<sup>۸</sup>، تحلیل گفتمان<sup>۹</sup> است (بازرگان، ۱۳۸۴: ۴۳-۴۴) اما استفاده از روش های تحقیق کیفی به تنهایی نیز نمی تواند واقعیت پدیده های نظام آموزشی را آشکار کند. زیرا این روش ها به مطالعه جنبه های کمی پدیده ها نمی پردازند. بنابراین، برای پی بردن به مسایل به طور جامع و درک واقعیت عناصر نظام های آموزشی، استفاده از هر دو دسته روش کمی و کیفی ضرورت دارد. با توجه

هشتم اردیبهشت ماه سال جاری، همزمان با چهلمین سال فعالیت آمار آموزش عالی ایران (۱۳۴۸ تا ۱۳۸۸)، مراسم نکوداشت استاد گر انقدر جناب آقای دکتر عباس بازرگان، به همت مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی و با مشارکت معاونت توسعه مدیریت و منابع انسانی، معاونت آموزشی، دفتر نظارت و ارزیابی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، مرکز مطالعات تحقیقات و ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش و آموزش کشور، انجمن آمار ایران، انجمن پژوهش های آموزشی ایران و دانشکده کار آفرینی و همزمان با افتتاح پورتال آمار آموزش عالی، تحقیقات و فناوری با حضور جمع کثیری از مدیران و اساتید دانشگاهی و دانشجویان آن استاد گر انقدر برگزار گردید.

این مقاله با کسب اجازه از استاد دکتر عباس بازرگان و به نقل از: مجله روان شناسی و علوم تربیتی (Journal of Psychology & Education)، سال سی و هفتم، شماره ۳، (۲۰۰۷.No.۳۷.Vol.۳)، ۱۳۸۶، ص ۱۰۱-۱۱۹، (PP-۱۰۱-۱۱۹). ارایه شده است.

#### چکیده

کندو کاو برای شناسایی مسایل نظام های آموزشی و انجام پژوهش جهت شناخت پدیده های آن بر پایه دیدگاه های فلسفی معرفت شناختی و انتخاب روش تحقیق انجام می شود و برای این منظور پژوهشگران، به طور ضمنی یا آشکار، یک دیدگاه فلسفی را مفروض داشته و مبتنی بر آن، نحوه گردآوری داده ها، تنظیم، تلخیص و چگونگی تحلیل شواهد را تعیین می کنند از این رو، انتخاب روش تحقیق برای پی بردن به ناشناخته ها، بر پایه دیدگاه های فلسفی به عمل می آید روش های تحقیق کمی مبتنی بر دیدگاه اصالت تحصلی است و روش های تحقیق کیفی بر سه دیدگاه دیگر استوار است. از آنجا که روش های تحقیق کمی و کیفی به تنهایی نمی توانند پیچیدگی های مسایل و عناصر تشکیل دهنده نظام های آموزشی را بدون ارزیابی مورد مطالعه قرار دهند، ترکیب این روش ها مورد استفاده از روش های تحقیق آمیخته<sup>۱</sup> یاد شده است. در دهه گذشته استفاده از روش های تحقیق آمیخته گسترش یافته است بر این اساس، در این مقاله، به سؤال های زیر پاسخ داده شده است: (الف) تحقیق آمیخته چیست، ویژگی های آن کدام اند و چه کاربردی دارد؟ (ب) مراحل انجام یک طرح تحقیق با روش های تحقیق آمیخته کدامند؟

کلید واژه ها: پارادیم تحقیق، روش تحقیق کمی، روش تحقیق کیفی، روش تحقیق آمیخته.<sup>۱</sup>

#### مقدمه

برای کند و کاو درباره پدیده ها و مسایل نظام های آموزشی، پژوهشگر به طور ضمنی دیدگاه (های) فلسفی زیربنایی معرفت شناختی را مفروض پنداشته و براین پایه به انتخاب روش تحقیق می پردازد به طور کلی، به منظور پی بردن به مسایل و واقعیت عناصر تشکیل دهنده نظام های آموزشی، چهار

## تعریف و ویژگی های روش های تحقیق آمیخته

پژوهش های آمیخته، پژوهش هایی هستند که با استفاده از ترکیب دو مجموعه روش های تحقیق کمی و کیفی به انجام می رسند. معمولاً در انتخاب عنوان طرح های تحقیق که با استفاده از روش های تحقیق آمیخته انجام می شود از عبارت ها یا واژه هایی مانند: روش های پژوهش ترکیبی<sup>۱۱</sup> تا مدل آمیخته<sup>۱۲</sup>، بهم تنیدگی<sup>۱۳</sup>، روش چندگانه<sup>۱۴</sup>، روش شناسی آمیخته<sup>۱۵</sup> استفاده می شود (Tashakori & Teddlie, ۱۹۹۸). همان طور که در این عبارت ها آشکار است، در روش های تحقیق آمیخته، برای بررسی یک مسئله پژوهشی، پژوهشگر با به کار بردن مجموعه روش هایی که اساس آن ها پارادایم های گوناگون است، بررسی موقعیت نامعین را میسر کند و فرآیند آن را تسهیل می نماید.

از آن جا که در طراحی و اجرای طرح های تحقیق با روش های آمیخته از هر دو دسته روش تحقیق کمی و کیفی استفاده می شود، ویژگی های اصلی روش های تحقیق آمیخته متأثر از چگونگی استفاده از دو دسته روش های کمی و کیفی است. چگونگی استفاده از این دو دسته روش به ویژگی های زیر بستگی دارد: (الف) میزان اولویت یا اهمیتی که به هر یک از دو دسته تحقیق کمی و کیفی اختصاص می یابد، (ب) چگونگی توالی استفاده از روش های تحقیق کمی و کیفی.

در تدوین یک طرح تحقیق با استفاده از روش های آمیخته، پژوهشگر باید ضرورت استفاده از هر دو نوع تحقیق کمی و کیفی را توجیه کند. در انجام این امر، پژوهشگر بیان می کند که در اجرای طرح تحقیق، وزن (اهمیت) کدام یک از این دو دسته روش (کمی یا کیفی) بیشتر است؛ برای مثال: در یک پژوهش آمیخته که در آن از روش تحقیق توصیفی، اکتشافی و روش تحقیق مصاحبه گروه های کانونی استفاده می شود، پژوهشگر در طرح تحقیق بیان می کند که آیا به نتیجه تحقیق بیشتر اهمیت می دهد یا به فرآیند اجرای پژوهش جهت دست یابی به درک ملموس تری از واقعیت مورد مطالعه (Creswell, ۲۰۰۸, ۱۹۹۸). همچنین در تحلیل داده ها، پژوهشگر بیان می کند که آیا ترجیح می دهد یافته ها را با استفاده از روش های تفصیلی تحلیل آماری به دست آورد یا این که به درک لایه های چندگانه ی داده ها پرداخته، به طور موضوعی آن ها را تحلیل کند.

همان طور که در بالا اشاره شد، یکی دیگر از ویژگی های پژوهش های آمیخته، توالی استفاده از روش های تحقیق کمی و کیفی است. پژوهشگر از نظر زمانی می تواند داده های کمی و کیفی را به طور هم زمان یا به توالی، یکی پس از دیگری، گردآوری، سپس به گردآوری داده های کمی پرداخته شود. ۳- هر دو نوع داده های کمی و کیفی در یک زمان گردآوری گردد.

**هر یک از حالت های سه گانه ی یاد شده را در عمل می توان به شرح زیر ملاحظه کرد:**

الف- اگر هدف تحقیق آن باشد که پژوهشگر پدیده ای را تبیین کند، ضرورت آن است که ابتدا داده های کمی گردآوری شود، سپس با گردآوری داده های کیفی ابعاد مختلف این پدیده با تفصیل بیشتری آشکار گردد. برای مثال: به منظور بررسی پدیده اعتیاد دانش آموزان دبیرستانی، پژوهشگر ابتدا به گردآوری داده های کمی درباره میزان اعتیاد دانش آموزان دبیرستانی و متغیرهای کمی فردی و خانوادگی آنان می پردازد. با انجام این امر، پژوهشگر تصویری کمی از مشکل اعتیاد دانش آموزان به دست می دهد، پس از آن با گردآوری داده های کیفی (از طریق روش تحقیق برخاسته از داده ها)، به درک مشکل و چگونگی رخ دادن آن می پردازد.

ب- در صورتی که پژوهشگر بخواهد برای بررسی وضعیت موجود یک مسئله، به تدوین یک ابزار اندازه گیری پرداخته و به مشاهده متغیرهای کمی بپردازد، لازم است در مرحله اول، داده های کیفی را گردآوری نماید تا زمینه لازم برای ساخت ابزار اندازه گیری فراهم شود، سپس در مرحله بعد با استفاده از ابزار یاد شده، داده های کمی را گردآوری نماید؛ برای مثال، چنانچه هدف پژوهشگر آن باشد که مشکلات فضاهای آموزشی را در مدارس مورد بررسی قرار دهد، ابتدا با استفاده از روش مصاحبه گروه های کانونی به گردآوری داده های کیفی می پردازد تا براساس آن ها به شناسایی حیطه های اصلی مشکلات پرداخته و پرسشنامه طرح تحقیق را تدوین کند، پس از آن، با انجام روش تحقیق توصیفی - پیمایشی، داده های کمی را گردآوری می نماید.

ج- پژوهشگر برای درک بهتر یک مسئله، با استفاده از منابع مختلف، داده ها را به هم مرتبط می کند؛ به عبارت دیگر با بهم تنیدگی داده های کمی



به ضرورت یاد شده، در ده سال گذشته، در ترکیب کردن روش های تحقیق کمی و کیفی برای انجام تحقیقات علوم اجتماعی و رفتاری به طور اعم، و تحقیقات آموزشی به طور اخص، کوشش های ویژه ای به عمل آمده و از ترکیب این دو دسته روش ها مجموعه «روش های تحقیق آمیخته» پدیدار شده است (Garcia-Alvarez & Bolden & Moscarola, ۲۰۰۰; Lopez-Sintas & Boadley, ۲۰۰۳; Tashakori & Teddlie, ۲۰۰۲; Linn & Linn, ۲۰۰۴). تجربه های به دست آمده در استفاده از روش های تحقیق آمیخته نشان می دهد که به کار بردن این روش ها امکان درک بهتر از پدیده های اجتماعی و رفتاری و تبیین آنها را فراهم می آورد.

برای مثال، وقتی پژوهشگر آموزشی بخواهد مسایل مرتبط با مدیریت نظام آموزشی را شناسایی کند و تحلیل نماید، اگر به استفاده از روش های تحقیق کمی اکتفا کند فقط جنبه های قابل مشاهده و اندازه پذیر مدیریت را نمایان می کند و تحلیل می نماید. در این صورت، جنبه های غیر کمی نادیده گرفته می شود، همچنین، چنانچه به روش های تحقیق کیفی اکتفا کند، جنبه های اندازه پذیر مدیریت نظام آموزشی را نادیده می گیرد. از این رو، برای درک عمیق تر و پی بردن همه جانبه به مسایل مدیریت نظام آموزشی می توان از ترکیب روش های کمی و کیفی استفاده نمود. این امر، ضرورت استفاده از روش های تحقیق آمیخته را آشکار می کند روش های تحقیق آمیخته چنان است که می توان با انتخاب روش های تحقیق کمی و کیفی مناسب، آن ها را چنان ترکیب کرد که میان سؤال های تحقیق سازگاری لازم برقرار شود. در این صورت، علاوه بر منظور داشتن ابعاد اندازه پذیر پدیده های مورد مطالعه، سایر ابعاد آنها نیز مورد توجه قرار می گیرد.

در آغاز کوشش های مربوط به ترکیب کردن روش های تحقیق کمی و کیفی، برخی از پژوهشگران به ناسازگاری دیدگاه های فلسفی زیربنایی برای ترکیب روش های تحقیق کمی و کیفی اشاره می کردند و نسبت به استفاده از روش های آمیخته با دیدی تردیدآمیز می نگریستند (Reichardt & Rallis, ۱۹۹۴). از این جمله، برخی پژوهشگران به مغایرت دو پارادایم تحقیق کمی و کیفی اشاره می کردند و ناسازگاری آن ها را یادآور می شدند.

اما، اکنون پس از گذشت بیش از یک دهه از کاربرد این روش ها، و توجه به مبنای عملگرایی در روش تحقیق آمیخته، تردیدهای یاد شده به یقین تبدیل شده است (Tashakori, ۱۹۹۳; Caracelli & Creene, ۲۰۰۳) به طوری که اکنون نتایج حاصل از پژوهش های انجام شده با روش های آمیخته، افق امید بخش را برای شناخت پدیده های اجتماعی و رفتاری نمایان می کند. در حال حاضر بیش از پیش استفاده از این روش ها مورد تأکید قرار گرفته و به طور گسترده رایج شده است. (Creswell, ۲۰۰۵)

با توجه به مطالب یاد شده، در این مقاله به سؤال های زیر پاسخ داده می شود: (الف) تحقیق آمیخته چیست، ویژگی های آن کدامند و چه کاربردی دارد؟ (ب) مراحل انجام این گونه پژوهش ها چیست؟ کیفیت این گونه پژوهش ها به چه عواملی بستگی دارد؟





اصلی مورد مطالعه می‌تواند مدت زمان بیکاری پس از دانش آموختگی باشد. بنابراین با گردآوری داده‌های کمی درباره این متغیر، دامنه و مدت زمان بیکاری مشخص می‌شود؛ به ویژه با تعیین فراوانی و نسبت دانش آموختگان در طیف بیکاری، می‌توان توزیع فراوانی صفت متغیر را آشکار کرد. پس از این مرحله، پژوهشگر می‌تواند با شناسایی دانش آموختگانی که کم‌ترین و بیشترین مدت زمان بیکاری را داشته‌اند، نسبت به گردآوری داده‌های کیفی از طریق مصاحبه و مشاهده مستقیم اقدام کند و اطلاعات تفصیلی درباره فرآیند اشتغال بیکاری آنان را به دست آورد و مورد تحلیل قرار دهد.

### طرح‌های تحقیق آمیخته اکتشافی

در طرح‌های تحقیق آمیخته اکتشافی، پژوهشگر درصدد زمینه‌ای درباره موقعیت نامعین می‌باشد. برای این منظور ابتدا به گردآوری داده‌های کیفی می‌پردازد. انجام این مرحله او را به توصیف جنبه‌های بی‌شماری از پدیده هدایت می‌کند. با استفاده از این شناسایی اولیه، امکان صورت‌بندی فرضیه (هایی) درباره بروز پدیده مورد مطالعه فراهم می‌شود. پس از آن، در مرحله بعدی، پژوهشگر می‌تواند از طریق گردآوری داده‌های کمی، فرضیه (ها) را مورد آزمون قرار دهد.

بنابراین در این نوع طرح‌های تحقیق آمیخته، به داده‌های کیفی اهمیت بیشتری داده می‌شود؛ علاوه بر آن در توالی گردآوری داده‌ها ابتدا داده‌های کیفی و سپس داده‌های کمی گردآوری می‌شوند. بالاخره، پژوهشگر بر مبنای یافته‌ای حاصل از داده‌های کیفی، سعی بر آن دارد که داده‌های کمی را گردآوری کند تا تعمیم‌پذیری یافته‌ها را میسر سازد.

#### اگر هدف تحقیق آن باشد که

پژوهشگر پدیده‌ای را تبیین

کند، ضرورت آن است که ابتدا

داده‌های کمی گردآوری شود،

سپس با گردآوری داده‌های کیفی

ابعاد مختلف این پدیده با تفصیل

بیشتری آشکار گردد

به عنوان مثالی از کاربرد طرح تحقیق آمیخته اکتشافی، می‌توان بررسی فرآیند اجرایی و عملکرد شوراهای استانی تحقیقات آموزش و پرورش را مورد نظر قرارداد برای انجام این طرح، در مرحله اول، پژوهشگر می‌تواند با استفاده از روش تحقیق نظریه‌برخاسته از داده‌ها از میان شوراهای استانی، با نمونه‌گیری نظری تعدادی مناسب (برای مثال ۱۰ شورا) انتخاب کند و در هر شورا با سه نفر عضو و مجموعاً با ۳۰ عضو شورا به مصاحبه بپردازد. با تحلیل داده‌های گردآوری شده، پژوهشگر می‌تواند فرآیند اجرایی و عملکرد شوراهای را در رابطه با بافت سازمانی، جریان امور

یک پرسشنامه شامل سؤال‌های بسته پاسخ و نیز انجام مصاحبه از طریق سؤال‌های باز پاسخ (برای گردآوری داده‌های کیفی) به‌اجرا در آورد و سپس آن‌ها را تحلیل کند یا این‌که، پژوهشگر دیگری ممکن است ابتدا داده‌های کیفی را گردآوری کرده، سپس آن‌ها را به کمیت تبدیل کند و مورد تحلیل قرار دهد. یکی دیگر از صاحب‌نظران طرح‌های تحقیق آمیخته را به شرح زیر به سه دسته تقسیم می‌کند (Creswell, ۲۰۰۳):

### طرح‌های تحقیق آمیخته به هم تنیده

طرح‌های تحقیق آمیخته تشریحی (تبیین‌کننده)<sup>۱۷</sup>

طرح‌های تحقیق آمیخته اکتشافی<sup>۱۸</sup>

### در اینجا به اختصار به شرح هر یک از این دسته‌ها پرداخته می‌شود

### طرح‌های تحقیق آمیخته به هم تنیده<sup>۱۹</sup>

در این نوع طرح‌ها، پژوهشگر به هر دو مجموعه داده‌های کمی و کیفی وزن (اهمیت) مساوی می‌دهد؛ برای مثال برای پی‌بردن به کیفیت محیط و عملکرد یادگیری در درس ریاضی پایه سوم راهنمایی تحصیلی، پژوهشگری که از طرح به هم تنیده استفاده می‌کند، سه مؤلفه را مورد توجه قرار می‌دهد: الف- در گردآوری نمره‌های آزمون عملکردی در درس ریاضی و اندازه‌گیری سایر متغیرها (از جمله دانش قبلی) و نیز گردآوری داده‌های کیفی از طریق مصاحبه و مشاهده به یک نسبت اهمیت می‌دهد. ب- داده‌های کمی و کیفی مورد نظر را به‌طور هم‌زمان گردآوری می‌نماید، ج- در تحلیل داده‌ها به مقایسه دو دسته داده‌های کمی و کیفی می‌پردازد تا همگونی یافته‌ها را نمایان کند و تطابق نتیجه‌گیری از این دو دسته را آشکار سازد.

### ۲-۳ طرح‌های تحقیق آمیخته تشریحی

در این نوع طرح‌ها، پژوهشگر به منظور تشریح یک پدیده، وزن اصلی را به داده‌های کمی اختصاص می‌دهد، اما از داده‌های کیفی برای تشریح ابعاد مختلف پدیده استفاده می‌کند. همچنین، فرآیند گردآوری داده‌ها را در دو مرحله به انجام می‌رساند. در مرحله اول، داده‌های کمی گردآوری می‌شود، سپس داده‌های کیفی گردآوری می‌گردد؛ به عبارت دیگر، از داده‌های کیفی برای توضیح بیشتر و آشکار کردن برخی جنبه‌های ابهام‌برانگیز استفاده می‌شود با وجود آشکاری مراحل انجام تحقیق، دشواری طرح تحقیق تشریحی در آن است که پژوهشگر درباره این‌که کدام جنبه از پدیده مورد مطالعه را باید با گردآوری داده‌های کیفی بررسی کند، لازم است قبلاً تصمیم‌گیری نماید برای مثال، به منظور بررسی فرآیند اشتغال دانش‌آموختگان دبیرستانی در شهر تهران می‌توان طرح تحقیق آمیخته تشریحی را به کار برد. در انجام این پژوهش، یکی از متغیرهای

و کیفی به تطابق همگونی آنها می‌پردازد، به طوری که به نحو بهتری به موقعیت نامعین پی‌برد. در این صورت داده‌های کمی و کیفی را هم‌زمان گردآوری می‌کند؛ برای مثال، در بررسی نیازهای آموزشی مدیران دبیرستان‌های یک منطقه، پژوهشگر با اجرای یک پرسشنامه به گردآوری داده‌های کمی درباره فعالیت‌ها و کنش‌های مدیران دبیرستان‌ها می‌پردازد. هم‌زمان با آن، از طریق یک مطالعه موردی ضمن توجه به چارچوب نظری مدیریت آموزشی، فعالیت‌ها و کنش‌های مدیران چند مدرسه را درباره عوامل نظام دبیرستان، در یک مدت زمان نمونه از فعالیت دبیرستان، مشاهده می‌کند و داده‌های کیفی درباره آن‌ها را گردآوری می‌نماید؛ سپس با به هم تنیدن این داده‌ها، به تحلیل میزان تطابق کنش‌هایی که مدیر باید انجام دهد با کنش‌هایی که در عمل مشاهده می‌شود، می‌پردازد؛ سرانجام با استفاده از این تحلیل، نیازهای آموزشی مدیران استنباط می‌شود (بازرگان و مرادی، ۱۳۷۴)

### انواع طرح‌های تحقیق آمیخته

طرح‌های تحقیق آمیخته را از یک نظر می‌توان به دو بخش عمده تقسیم کرد:

#### طرح‌های تحقیق به روش آمیخته و

#### طرح‌های تحقیق با مدل آمیخته<sup>۱۶</sup>

طرح‌های تحقیق به روش آمیخته: طرح‌هایی هستند که در آن‌ها پژوهشگر در آغاز بررسی از پارادایم تحقیق کمی استفاده می‌کند و سپس طرح تحقیق مبتنی بر پارادایم کیفی را به کار می‌برد. برای مثال، پژوهشگری ممکن است ابتدا یک طرح تحقیق آزمایشی (کمی) را به اجرا در آورد و پس از آن به اجرای یک مصاحبه گروه‌های کانونی (کیفی) با آزمودنی‌ها به مصاحبه گروهی بپردازد تا نظر آنان را نسبت به نتایج طرح آزمایشی جویا شود و میزان توافق آنان را با نتایج آزمایش مورد تحلیل قرار دهد؛ به عبارت دیگر طرح بررسی وسیع تر قلمداد کرد.

در طرح‌های تحقیق با مدل آمیخته، پژوهشگر رویکردهای کمی و کیفی پژوهش را با هم می‌آمیزد و به‌اجرا در می‌آورد؛ به عنوان مثال، پژوهشگری ممکن است یک بررسی پیمایشی را با استفاده از

اغلب سازمان های آموزشی و پژوهشی با این روش ها و کاربرد آنها به قدر کفایت آشنایی حاصل نشده است؛ به عبارت دیگر، نه تنها پژوهشگران بلکه داوران این گونه طرح های پژوهشی هنوز آشنایی لازم را با روش های تحقیق آمیخته به دست نیاورده اند. بنابراین پژوهشگری که مایل به استفاده از این روش ها است، در آغاز طرح تحقیق باید ضرورت به کار بردن آنها را نمایان کند و به تفصیل مراحل انجام طرح را تشریح کند، به طوری که حتی داورانی که آشنایی قبلی با روش های آمیخته ندارند بتوانند به ضرورت به کار گرفتن این گونه روش های پی ببرند. برای آشنایی بیشتر، در اینجا به اختصار به چگونگی بیان چنین ضرورتی اشاره می شود.

ابتدا پژوهشگر باید با توجهی قوی ضرورت استفاده از این طرح ها را عرضه کند؛ به عبارت دیگر، پژوهشگر، در تدوین طرح تحقیق پس از بیان هدف کلی و هدف های ویژه طرح، به این نکته اشاره می کند که برای تحقق هدف های ویژه استفاده از یک روش (کمی یا کیفی) به تنهایی کفایت نمی کند. سپس باید به ضرورت استفاده از ترکیب روش های تحقیق برای گردآوری داده های کمی و کیفی اشاره کند. پس از آن، از نظر اولویت گردآوری داده ها یکی از دو نوع داده ها (کمی یا کیفی) را مورد تأکید قرار دهد؛ علاوه بر آن، توالی زمانی گردآوری دو نوع داده ها را بیان کند و سرانجام نحوه تحلیل داده ها و سازگاری آن با نوع طرح تحقیق آمیخته را توصیف نماید.

### نتیجه گیری

در دو دهه گذشته علاوه بر پارادیم مرسوم تحقیق (مبتنی بر اصالت تحصیلی) استفاده از پارادیم های دیگری مورد توجه قرار گرفته است. به طوری که در حال حاضر برای شناسایی مسایل و مشکلات سیستم های اجتماعی - رفتاری به طور اعم، و محیط های آموزشی به طور اخص، استفاده از روش های مبتنی بر ترکیب پارادیم های تحقیق از اهمیت برخوردار شده است. زیرا با وجود ماهیت پیچیده این سیستم ها و محیط ها نمی توان فقط به استفاده از یک روش (کمی یا کیفی) اکتفا کرد و به شناخت کافی نسبت به موقعیت های نامعین دست یافت. با توجه به این امر، برای پی بردن به مسایل نظام های آموزشی و کوشش در جهت حل آنها استفاده از ترکیبی از روش های کمی و کیفی ضرورت یافته است. در راستای بر آوردن این نیاز، در دهه اخیر استفاده از ترکیب روش های کمی و کیفی، تحت عنوان روش های تحقیق آمیخته، رایج شده است.

پژوهشگر بر مبنای یافته ای  
حاصل از داده های کیفی، سعی  
بر آن دارد که داده های کمی را  
گردآوری کند تا تعمیم پذیری  
یافته ها را میسر سازد

به طور کلی سه نوع طرح تحقیق آمیخته را می توان مورد نظر قرار داد. این طرح ها به شرح

سؤال های کمی یا کیفی پی می برد. از این جمله می توان به طرح هایی که دارای دو مقطع زمانی است در فرآیند اجرایی می باشند اشاره کرد معمولاً در طرح های آمیخته که دارای دو مقطع زمانی است، پژوهشگر هر دو نوع سؤال های کمی و کیفی را به ترتیب برای این دو مقطع بیان می دارد در اینجا یادآوری این نکته ضرورت دارد که منظور از سؤال های کمی سؤال هایی است که در آنها رابطه میان دو یا چند متغیر مورد نظر قرار می گیرد، به طوری که جهت تغییرات نمایان می شود در حالی که در سؤال های کیفی پژوهشگر در صدد پی بردن به ماهیت پدیده است.

### گام پنجم: گردآوری داده های کمی و کیفی

در این مرحله، پژوهشگر بر اساس نوع طرح تحقیق به گردآوری داده های مورد نیاز می پردازد شکی نیست که بر اساس نوع طرح، اولویت گردآوری داده های کمی یا کیفی تعیین خواهد شد. همچنین شکل داده ها و نوع ابزار گردآوری داده ها مشخص می شود. البته واضح است که پژوهشگری که مجری طرح تحقیق آمیخته است، باید فردی باشد که در استفاده از هر دو مجموعه روش ها (کمی و کیفی) از توانایی کافی و تسلط برخوردار باشد.

### گام ششم: تنظیم داده ها

در صورتی که طرح تحقیق از نوعی باشد که ابتدا داده های کمی گردآوری شده باشد، پژوهشگر در این مرحله داده ها را در جدول آماری تنظیم می کند. انجام این مرحله به فرآیند گردآوری داده های کیفی یاری می دهد. البته در صورتی که طرح تحقیق از نوع دیگری باشد می توان انجام این مرحله را با مرحله بعدی در هم ادغام کرد.

### گام هفتم: تحلیل داده ها

در انجام این مرحله، پژوهشگر بر اساس نوع تحقیق، می تواند داده ها را به طور هم زمان تحلیل کند، یا این که جداگانه به تحلیل آنها بپردازد.

### گام هشتم: تهیه گزارش تحقیق

در انجام طرح های تحقیق با استفاده از روش های آمیخته، برای تهیه گزارش تحقیق دو گزینه وجود دارد: الف- تهیه گزارش تحقیق به طور یک مرحله ای در یک جلد (عرضه نتایج یافته های حاصل از داده های کمی و کیفی در یک جلد)، ب- تهیه گزارش تحقیق در دو جلد (جلد اول دوباره گردآوری و تحلیل داده های کمی و یافته های حاصل از آنها و جلد دوم درباره داده های کیفی و نتایج کلی حاصل از انجام تحقیق با داده های کمی و کیفی)

همان طور که قبلاً اشاره شد، با به کار بردن طرح های تحقیق که در آنها فقط از یک روش (کمی یا کیفی) استفاده شود نمی توان به طور جامع به سؤال های مربوط به موقعیت های نامعین نظام های آموزشی (یا به طور کلی پدیده های مربوط به سیستم های اجتماعی - رفتاری) پاسخ داد. اما با استفاده از روش های تحقیق آمیخته امکان درک مطلوب تر و شناخت ابعاد بیشتری از موقعیت های نامعین فراهم می شود. اما، نظر به نو بودن مفهوم و روش های آمیخته، هنوز در

و تصمیم گیری نسبت به طرح های تحقیق تبیین کند. پژوهشگر، در مرحله دوم به گردآوری داده های کمی از اعضای شوراهای آموزشی می پردازد. در این مرحله ضمن تعیین متغیرهای اصلی و تدوین ابزار گردآوری داده های کمی (پرسشنامه) و انتخاب نمونه ای تصادفی از میان شوراهای استانی تحقیقات آموزش و پرورش، به گردآوری و تحلیل داده ها می پردازد. پس از آن، پژوهشگر بر اساس نتایج به دست آمده امکان تعمیم یافته ها را فراهم می آورد

### گام های انجام طرح های تحقیق آمیخته

اجرای یک طرح تحقیق با استفاده از روش های آمیخته را می توان با طی کردن مراحل زیر به انجام رساند (Creswell, 2003).

### گام اول: تعیین میزان عملی بودن اجرای پژوهش با استفاده از روش های آمیخته:

در این مرحله، پژوهشگر باید نسبت به توانایی خود در گردآوری داده های کمی و کیفی اطمینان حاصل کند. برای این منظور، او باید از مهارت های پژوهشی لازم برخوردار بوده، و بر انواع طرح های تحقیق کیفی و کمی تسلط داشته باشد. همچنین در این مرحله لازم است نسبت میزان آشنایی افرادی که قرار است پیشنهاد اولیه طرح تحقیق آمیخته را ارزیابی کنند، اطلاع داشته باشد؛ به عبارت دیگر، پژوهشگر باید مطمئن شود که داوران با روش های آمیخته آشنایی دارند تا بتوانند به دآوری طرح تحقیق بپردازند؛ در غیر این صورت، پژوهشگر باید در طرح تحقیق با تفصیل بیشتری درباره طرح های تحقیق آمیخته توضیح دهد و به بیان ضرورت کاربرد آن ها بپردازد.

### گام دوم: توجیه اجرای طرح

پس از آن که علمی بودن اجرای طرح آشکار شد، پژوهشگر باید ضرورت اجرای طرح تحقیق را با استفاده از روش های آمیخته توجیه کند. برای این منظور لازم است مشخص کند که کدام یک از سه نوع طرح تحقیق یاد شده می تواند به کار رود.

### گام سوم: تعیین راهبرد گردآوری داده ها

در این مرحله پژوهشگر شیوه گردآوری داده ها را تعیین می کند. برای این منظور باید موارد زیر به انجام برسد:

- تعیین اهمیت هر یک از مجموعه داده های کمی و کیفی
- تعیین توالی زمانی گردآوری داده های کمی و کیفی
- تعیین نوع و شکل داده های مورد گردآوری

### گام چهارم: تدوین سؤال های پژوهشی کمی و کیفی

در این مرحله پژوهشگر سعی بر آن دارد که سؤال های پژوهشی کمی و کیفی را متمایز کند. در برخی از طرح های تحقیق با استفاده از روش های آمیخته به دشواری می توان در آغاز پژوهش هر دو نوع سؤال را بیان داشت؛ زیرا در فرآیند تحقیق است که پژوهشگر به نوع

- بازرگان، عباس (۱۳۸۴). ضرورت توجه به دیدگاه‌های فلسفی زیربنایی معرفت‌شناسی در علوم انسانی برای انتخاب روش تحقیق با تأکید بر روش‌های کیفی پژوهش و ارزیابی آموزشی (مجموعه مقالات) علوم تربیتی: به مناسبت نکوداشت... دکتر کاردان. (صص ۳۸-۵۰) تهران: سمت.

-Bell, P.; Hoadley, C.N.; Linn, M. (۲۰۰۴). Design-Based Research in education.

-In M.C.Linn; P.Bell (Eds.) Internet Environments For Science

-Education. (pp.۸۵-۷۳). London: Erlbaum.

- Bolden, R.; Moscarola. (۲۰۰۰). Bridging the Quantitative- Qualitative

-Divide. Social Science Computer Review. ۵۶۰-۴۵۰: (۴) ۱۸

-Caracelli, V.J.; Greene, J.C. (۱۹۹۳). Data Analysis strategies for mixed method

-Evaluation designs. Educational Evaluation and Policy analysis. -۱۶۵: (۲) ۱۵ ۲۰۷.

-Creswell, J.W. (۱۹۹۸). Mixed-method research: Introduction and application. In G.J.Cizek (Ed.) Handbook of Educational Policy. (pp.۴۷۲-۴۵۵). San Diego, CA: Academic Press.

-Creswell, J.W. (۲۰۰۳). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed

-Method approaches. (۲nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

-Creswell, J.W. (۲۰۰۵). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Qualitative and Quantitative Research. Upper-Saddle River, N.J.: Merrill.

-Garcia-Alvarez, E.; Lopez-Sintas, J. (۲۰۰۲). Contingency table. A two-way

-Bridge between Qualitative and Quantitative Methods'. Field Methods, ۲۸۷-۲۷۰: (۳) ۱۴.

-Reichardt, C.S.; Rallis, S.E. (۱۹۹۴). The qualitative- quantitative debate: New perspectives (Directions for Program Evaluation, No. ۶۱). San Francisco: Josey-Bass.

-Tashakkori, A.; Teddlie, C. (۱۹۹۸). Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

-Tashakkori, A.; TEDDLIE, C. (Eds.). (۲۰۰۳). Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research. Thousand Oaks, CA: SAGE.

### پی‌نوشت:

1. Mixed methods
2. case study
3. biographical life history
4. focus groups interview
5. e thnography
6. grounded theory
7. phenomenology
8. historical
9. action research
10. discourse analysis
11. integrated
12. mixed model
13. triangulation

14. Multi-method

15. mixed methodology

16. mixed model

17. explanatory

18. exploratory

19. triangulation mixed methods

design

20. Credibility

21. Rigor

22. Trustworthiness

23. Acceptability

نطاق همگونی یافته‌ها به کار رفته است.

برای این واژه در جای (دبگری) بازرگان و مرادی ۱۳۷۴

می‌شود. برای این منظور با گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی جنبه‌های اصلی پدیده مورد بررسی، تعیین می‌شود. این جنبه‌ها به عنوان ابعاد مورد نظر برای تدوین ابزار گردآوری داده‌ها منظور می‌گردد. حالت دیگر تحلیل داده‌ها، برای پی بردن به داده‌های مقوله‌ای است؛ برای مثال در پژوهش قوم‌نگاری با تحلیل داده‌های حاصل از مرحله اول، متغیرهای مقوله‌ای به دست می‌آید که می‌توان به تحلیل داده‌های حاصل از مرحله اول متغیرهای مقوله‌ای به دست می‌آید که می‌توان از آنها برای مطالعه همبستگی یا رگرسیون استفاده کرد. همچنین می‌توان به تحلیل داده‌ها برای پی بردن به موارد انتهایی پرداخت. برای این منظور، در تحلیل مقایسه‌ای داده‌های کیفی ابتدا حالت‌های انتهایی را مشخص کرده، پس از آن به گردآوری و تحلیل داده‌ها در یک بررسی پیمایشی پرداخته می‌شود.

**میزان سازگاری استنباط‌های به عمل آمده با یکدیگر و نیز با مفاهیم مورد بحث در پژوهش و چارچوب نظری دانش موجود درباره مسئله مورد بررسی، از جمله ملاک‌های کیفیت پژوهش‌های آمیخته است**

بالاخره در استفاده از روش‌های آمیخته باید توجه داشت که استنباط‌های حاصل از داده‌ها از کیفیت لازم برخوردار باشند. برای این منظور باید دقت بیشتری به عمل آید تا در فرآیند گردآوری و تحلیل داده‌های کمی عوامل خدشه‌دارکننده اعتبار درونی کاهش یابند. علاوه بر آن در تفسیر داده‌های کیفی لازم است قابل پذیرش بودن یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد (Tashakkori & Teddlie, ۲۰۰۳, ۱۹۹۸)؛

به عبارت دیگر نتایج به دست آمده از پژوهش‌های آمیخته باید با ملاک‌هایی همچون قاطعیت<sup>۲۱</sup>، وثوق‌پذیری<sup>۲۲</sup> و پسندیدگی<sup>۲۳</sup> مطابقت داشته باشند. علاوه بر آن امکان این که بتوان بروز مسئله مورد بررسی را به هر علت دیگری، به جز آنچه که در نتایج پژوهش به دست آمده است، غیر ممکن قلمداد کرد بالاخره، کیفیت استنباط‌ها در پژوهش‌های آمیخته به: (الف) - کیفیت طرح تحقیق (ب) - سازگاری مفهومی و (ج) - سازگاری تفسیرها بستگی دارد. به عبارت دیگر، میزان سازگاری استنباط‌های به عمل آمده با یکدیگر و نیز با مفاهیم مورد بحث در پژوهش و چارچوب نظری دانش موجود درباره مسئله مورد بررسی، از جمله ملاک‌های کیفیت پژوهش‌های آمیخته است.

### مأخذ

- بازرگان، عباس و مرادی، نعمت‌اله (۱۳۷۴). روش مطالعه موردی و کاربرد آن در تنظیم و تربیت. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)، ۲۲، (۲): ۴۵-۶۳

زیر است: الف- به هم تنیده، ب- تشریحی (تبیین‌کننده)، ج- اکتشافی. تفاوت این سه نوع طرح مربوط به اولویت در گردآوری داده‌های کمی یا کیفی، توالی در تصمیم‌گیری برای گردآوری داده‌های کمی و کیفی و نیز مربوط به راهبردهای تحلیل داده‌ها است. تحلیل داده‌های حاصل از طرح‌های آمیخته، که بر حسب نوع طرح انجام می‌شود را به شرح زیر می‌توان به عمل آورد:

### الف- طرح‌های به هم تنیده

در این نوع طرح‌ها که داده‌های کمی و کیفی همزمان گردآوری می‌شود پژوهشگر داده‌های کیفی با استفاده از: کدگذاری مقوله‌بندی کرده و هر مقوله را شماره‌گذاری می‌کند، سپس فراوانی هر یک از مقوله‌ها را تعیین می‌کند و به توصیف آنها می‌پردازد. پس از آن دو مجموعه داده‌های کمی و کیفی را مقایسه می‌کند یا این که داده‌های کمی را ابتدا با روش تحلیل تعاملی مورد بررسی قرار داده، سپس عامل‌هایی که به عنوان موضوع‌های مورد بررسی انتخاب می‌شوند با داده‌های کیفی مورد مقایسه قرار می‌دهد یا این که پژوهشگر می‌تواند نتایج را مقایسه کند. برای این منظور روندهای آماری حاصل از داده‌های کمی را با موضوع‌های حاصل از داده‌های کیفی مورد مقایسه قرار می‌دهد. راه‌هایی دیگر نیز می‌توان منظور داشت که ذکر آنها از هدف این مقاله خارج است.

### ب- طرح‌های تشریحی (تعیین‌کننده)

در این طرح‌ها پژوهشگر برای تبیین یک پدیده، ابتدا داده‌های کمی مورد گردآوری را بررسی می‌کند و در دامنه داده‌ها نقاط انتهایی را می‌یابد. سپس با استفاده از داده‌های کیفی، به توصیف ویژگی‌های آنها می‌پردازد. در تشریح نتایج یک پژوهش پس از آن که دو گروه از نظر یک متغیر مورد مقایسه قرار گرفتند، از طریق تحلیل داده‌های کیفی به این امر پرداخته می‌شود که چرا این تفاوت وجود دارد.

همچنین می‌توان به گونه‌شناسی پرداخت. برای این منظور ابتدا داده‌های کمی را از طریق تحلیل آماری بررسی کرده، گونه‌های موجود را نمایان می‌کنیم. پس از آن، جهت پی بردن به جنبه‌های مورد بررسی در گونه‌ها، داده‌های کیفی را مورد تحلیل قرار می‌دهیم.

رویکرد دیگر تحلیل داده‌ها در سطوح چندگانه است. در انجام این امر، ابتدا داده‌های کمی را در سطح واحدهای مرحله اول (مانند دانش‌آموز) تحلیل می‌کنیم. سپس به تحلیل داده‌های کیفی در سطح واحدهای مرحله دوم (مانند کلاس درس) می‌پردازیم. پس از آن به تحلیل داده‌های کمی در سطح مدرسه می‌پردازیم. بالاخره داده‌های کیفی مربوط به منطقه آموزش و پرورش را تحلیل می‌کنیم و این چنین اطلاعات حاصل از تحلیل داده‌های یک سطح، به تحلیل داده‌های سطح بعد کمک می‌کند.

### ج- طرح‌های اکتشافی

در این طرح‌ها معمولاً از طریق پژوهش کیفی به تدوین یک ابزار اندازه‌گیری پرداخته



## روش شناسی مطالعات برنامه درسی

پدیدآورنده: ادموند سی. شورت ترجمه: دکتر محمود مهرمحمدی و همکاران

مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی  
سازمان مطالعه و تدوین (سمت)

شهریور ۸۷ - تهران

وزارت آموزش و پرورش  
پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

برای رفع این موقعیت تناقض آمیز، یعنی قبض و بسط قلمرو تحت تأثیر روش شناسی، می توان چنین اظهار نظر کرد که رشته برنامه درسی هویت شناخته شده ای دراد که مرهون پرسش های سنتی مطرح در این قلمرو است. این هویت را البته باید یک «هویت حداقلی» دانست که در دوره معاصر با چالش جدی مواجه شده، دیدگاه های نوین پرسش های تازه ای پیش روی متخصصان و محققان این رشته قرار داده است. اگر بتوان از هویت جدید به عنوان «هویت حد اکثری» نام برد که تحت تأثیر روش شناسی های جدید پا به عرصه وجود گذاشته (و البته در بر گیرنده هویت حداقلی نیز می باشد)، آنگاه می توان گفت که قبض و بسط مورد بحث، در واقع، در دامنه «هویت حداقلی» و «هویت حد اکثری» در نوسان است و از این رو قلمرو برنامه درسی را با پدیده یا بحران «بی هویتی» مواجه نمی سازد.

این تحلیل را که رشته برنامه درسی دارای دامنه هویتی است، شاید بتوان تفسیر مناسبی برای بیسان گودلد دانست که اظهار می دارد «هستی» یک قلمرو مطالعاتی به نام برنامه درسی قابل انکار نیست، اما «چیستی» (یا حدود و ثغور) آن البته تثبیت شده نیست و به شکل آزادندهای دستخوش نوسان و سیالیت است. «هستی» مرهون «هویت حداقلی» و «چیستی» معلول «هویت حد اکثری» و زاینده گستره روش شناسی است.

امید می رود ترجمه این اثر و تقدیم آن به جامعه علمی و کارگزاران حوزه تعلیم و تربیت به طور اعم و برنامه درسی به طور اخص، دست کم بتواند به تلطیف و تعدیل فضای روش شناسی پژوهشی در کشور کمک کند.

در حد فاصل گفتار مقدماتی تا تأملات پایانی، در مجموع هفده شکل متفاوت پژوهش در حوزه برنامه درسی توصیف شده است. در هر یک از فصول، نویسندگان به شرح اهداف و فرآیندهایی می پردازند که با سه کارگیری هر یک از اشکال پژوهش تناسب دارد. همچنین توضیح کلی درباره دانش مفهومی و دانش روشی (روش کاری) مربوط به استفاده از هر یک از اشکال و بحث درباره نقاط ضعف و قوت آنها در چهار چوب مثال های خاص در هر فصل ارائه شده است.

این کتاب نه تنها به بررسی طیف گسترده ای از اشکال مختلف پژوهش در قلمرو برنامه درسی می پردازد، بلکه هم زمان این حقیقت را آشکار می سازد که اگر قرار است به پرسش های مطرح در حوزه برنامه درسی به شایستگی پاسخ داده شود، تمسک به اشکال متنوع پژوهش یک ضرورت است.

امید می رود ترجمه این اثر و تقدیم آن به جامعه علمی و کارگزاران حوزه تعلیم و تربیت به طور اعم و برنامه درسی به طور اخص، دست کم بتواند به تلطیف و تعدیل فضای روش شناسی پژوهشی در کشور کمک کند.

روش شناسی پژوهش در حوزه برنامه درسی و خروج از انحصار نامیوم کنونی، اساساً فهم متفاوتی از حدود و ثغور این قلمرو مطالعاتی و موضوعات و سوژه های قابل مطالعه و بررسی در این حوزه حاصل می شود؛ به طوری که می توان درک تازه ای از ابعاد و مأموریت های رشته را انتظار داشت. مگر جز این است که حدود هر رشته یا



قلمرو علمی با اتکا و عطف توجه به پرسش هایی که در آن قلمرو علمی قابل کاویدن و پاسخ دادن است مشخص می شود؟ پس از آنجا که بسط و توسعه پرسش های قابل طرح، پیگیری و پاسخگویی در این رشته را به دنبال خواهد داشت. به این ترتیب، بسط مفهومی و موضوعی رشته برنامه درسی را می توان مرهون تنوع روش شناسی دانست که علاوه بر ارتباط تنگاتنگ با توسعه دانش نظری این رشته به دلیل پاسخگویی به سوال های بیش تر و نیازهای متنوع تر، نگاه جامعه به رشته را نیز تحت تأثیر قرار می دهد و بر دامنه کارایی حرفه ای متخصصان و کارشناسان رشته می افزاید. نگارنده کاملاً توجه دارد که این نتیجه گیری می تواند موجب برداشت هایی شود که هویت رشته را مخدوش جلوه دهد. به عبارت دیگر، آیا این استدلال رشته برنامه درسی را یک رشته بی هویت معرفی نخواهد کرد؟ بلافاصله و هم صدا با شورت (در گفتار مقدماتی اثر پیش او) باید گفت که قبض و بسط ناشی از رویکردهای روش شناسی یا منظری که از آن به موقعیت ها نگرین می شود، نباید چنان وسیع باشد که نتوان از «هویت» این قلمرو علمی سخن به میان آورد. چنین وضعیتی البته تناقض آمیز به نظر می رسد، چرا که اگر رشته یا حوزه ای به عنوان یک قلمرو علمی به رسمیت شناخته شده است، این رسمیت به دلیل موضوعات، مسائل یا پرسش هایی است که مطالعه و بحث درباره آنها دستور کار متخصصان مربوط را تشکیل می دهد.

مایلم در این مجال به این پرسش پاسخ دهم که آیا روش شناسی پژوهشی یک حوزه علمی بر قلمروشناسی آن حوزه اثر می گذارد؟ روش شناسی همواره تابع و تحت تأثیر قلمروشناسی یک حوزه علمی است؟

به زعم نگارنده، روش مطالعه نسبت به موضوع مطالعه یا حوزه مطالعه خنثی عمل هر روش سوگیری های خاص مقوله ای یا موضوعی هستند و به عبارت دیگر، هر روش سوگیری های خاص موضوعی نیز دارد. پس این سخن مشهور که می توان موضوعات مطالعه و پژوهش را مستقل از رویکرد روش شناختی یا ترجیحات روش شناختی مشخص ساخت و آنگاه در مرحله ای کاملاً مستقل به گزینش روش مناسب برای پرداختن به موضوع، سوژه یا سؤال پژوهش پرداخت، سخن خامی ارزیابی می شود. بدین ترتیب باید به این حکم کلی که در اکثر منابع علمی ناظر به توسعه روش های پژوهش به چشم می خورد، با دیده تردید نگرینست که «روش شناسی پژوهش باید متناسب با سؤال پژوهش یا موضوع پژوهش انتخاب شود». این حکم گر چه ظاهری معقول و موجه دارد و در مواردی هم می تواند کاربرد داشته باشد، اما از آن جهت که در بطن آن این تصور خام نهفته است که موضوعات پژوهشی را می توان مستقل از گرایش های روش شناختی تعیین کرد و تنها در گام بعدی ملاحظیات روش شناختی را دخیل نمود، باید آن را ناقص، غیر دقیق و در بسیاری موارد غیر علمی ارزیابی کرد. نکته این جااست که گرایش روش شناسی پژوهشگر به مثابه ابزار کاری است که در اختیار او قرار داشته و از این ابزار کار البته انجام کارهای خاصی بر می آید. همچنان که به عنوان مثال، با چکش نمی توان کاراره و با دوربین عکاسی نمی توان کار دوربین فیلم برداری را انجام داد، با روش شناسی علمی هم نمی توان همان کاری را انجام داد (همان حوزه یا سوژه ای را کاوید) که روش شناسی مثلاً فلسفی یا انتقادی یا زیباشناختی یا هرمنوتیک اجازه می دهد. به دیگر سخن، میان ابزار یا رسانه (Media) و اندیشه (Idea) نسبتی وجود دارد و ابزار روش شناختی خاصی، اندیشه های پژوهشی خاصی را به ذهن پژوهشگر متبادر می سازد.

بنابراین با پذیرش این نکته مهم که در رابطه میان روش پژوهش و سوژه پژوهش یک رابطه خطی و یک سویه نیست، بلکه رابطه ای تعاملی و دوسویه است، می توان نتیجه گرفت که بسط روش شناسی های پژوهش و ترویج کثرت روش شناسی پژوهش در حوزه برنامه درسی به منزله بسط حوزه مطالعاتی و پژوهشی رشته برنامه درسی بوده و با طرح زمینه های متغیرها، سوژه ها یا سؤال های متفاوت پژوهشی زمینه برای بالندگی رشته، توسعه دانش نظری برنامه درسی و در نتیجه، توسعه زمینه خدمت رسانی حرفه ای رشته فراهم خواهد شد.

مهم تر از همه اینکه در سایه رواج تنوع و تکثر