

اندیشه‌های نوین تربیتی

دوره ۹، شماره ۳

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء

پاییز ۱۳۹۲

تاریخ دریافت: ۹۲/۲/۷

تاریخ بررسی: ۹۲/۳/۱۱

تاریخ پذیرش: ۹۲/۶/۱۵

پژوهش کیفی، حلقه مفقوده‌ای در تحصیلات تکمیلی: آسیب‌شناسی آن در حوزه علوم انسانی در دانشگاه کردستان

شیرکوه محمدی^{*}، محسن نظرازه زارع^{**}، آیدازانی نژاد شیرازی^{***} و حمیه عباسی^{****}

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی دلایل استفاده نکردن از پژوهش کیفی در دوره تحصیلات تکمیلی مربوط به حوزه علوم انسانی در دانشگاه کردستان بود. به منظور نیل به این هدف، از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی استفاده شد. جامعه پژوهش تمامی اساتید و محققان حوزه علوم انسانی در دانشگاه کردستان بود که براساس اشباع نظری داده‌ها، تعداد ۱۱ نفر از آن‌ها به صورت رو در رو مطالعه شدند. برای گردآوری داده‌ها از روش مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته و برای تحلیل آن‌ها روش تحلیل محتوای استقرایی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد، دانش معنایی نامناسب از علم، ناآشنایی کافی از پژوهش کیفی و تردید و اعتمادسازی در محققان و اساتید این حوزه (دلایل برون‌زا) و پیچیده بودن ماهیت طرح پژوهش کیفی، سخت بودن گردآوری و تحلیل داده‌ها و مبهم بودن روش‌های سنجش اعتبار آن (دلایل درون‌زا)، دلایلی هستند که به چنین مشکلی دامن زده‌اند.

کلید واژه‌ها

پژوهش کیفی؛ آسیب‌شناسی علوم انسانی؛ چالش‌های پژوهش کیفی؛ پژوهش در نظام آموزش عالی

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

** نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه تهران

*** کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز

**** کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان دانشگاه تهران

Nazarzadeh@ut.ac.ir

مقدمه

علوم انسانی شاخه‌ای از علم است که به مطالعه پدیده‌های انسانی اقدام کرده و در جهت بهبود شرایط رفاهی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و... انسان‌ها، تدابیری می‌اندیشد. هم‌اکنون، حوزه علوم انسانی، یکی از حوزه‌های مطالعاتی، تحقیقاتی و دانشگاهی کشور است که هر ساله در رشته‌های مختلفی (مانند علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی، فلسفه، علوم تربیتی، روان‌شناسی، اقتصاد و...) دانشجویانی را جذب کرده و تعدادی را نیز به‌عنوان دانش‌آموخته به جامعه تحویل می‌دهد (عزیزی، ۱۳۸۷؛ پور عزت و همکاران، ۱۳۸۸). با این اوصاف و با وجود پرورش سالانه ۳۵۰۰ کارشناس ارشد و دکترای تخصصی مربوط به علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران (پور عزت و همکاران، ۱۳۸۸)، شواهد نشان می‌دهد که در کنار رشد کمی این رشته، توسعه کیفی چندانی حاصل نشده است (عزیزی، ۱۳۸۷؛ عزیزی، ۱۳۸۵) و یکی از نارسایی‌هایی که به لحاظ کیفی دامن‌گیر رشته علوم انسانی است، نداشتن مبنای نظری است. آسیب‌شناسی رشته علوم انسانی حاکی از آن است که این رشته در تولید نظریه‌های بومی که متناسب با ساخت فرهنگی- اجتماعی کشورمان باشد، به بن بست رسیده است (پور عزت و همکاران، ۱۳۸۸). از طرف دیگر، شواهدی نیز حاکی از آن است که پژوهش کیفی، به‌عنوان رهیافتی برای برون رفت از این مشکل، بین محققان و اساتید علمی این حوزه مقبولیت چندانی ندارد (سرمد و همکاران، ۱۳۸۶؛ پور عزت و همکاران، ۱۳۸۸؛ عزیزی، ۱۳۸۷). فرآیند پژوهش کیفی فرآیندی استقرایی است. بدین معنا که محقق بدون در نظر داشتن هیچ چارچوب نظری خاصی، یافته‌های پژوهش را از دل مجموعه پژوهشی استخراج کرده و به سازماندهی و مدل‌سازی آن یافته‌ها اقدام می‌کند (کرسول^۱، ۲۰۱۲؛ کرسول، ۲۰۰۹؛ دونوگ و پانچ^۲، ۲۰۰۳؛ اسکات و آشر^۳، ۲۰۱۱). این دقیقاً همان کاری است که یک نظریه‌پرداز در تولید نظریه انجام می‌دهد تا بتواند با استفاده از ویژگی‌ها و بافت حاکم بر جامعه پژوهش خود یافته‌هایی تولید کند که با آن ویژگی‌ها و بافت منطبق باشد (اسکات و آشر، ۲۰۱۱؛ درسمن^۴،

1. Creswell
2. Donoghue and punch
3. Scott and Usher
4. Dressman

۲۰۰۸). در حالی که در پژوهش کمی، محقق با در نظر قرار دادن یک چارچوب نظری خاص، که لزوماً منطبق با بافت فرهنگی - اجتماعی آن جامعه پژوهش نیست، آن چارچوب نظری را آزمایش و بررسی کند (کرسول، ۲۰۰۹؛ درسمن، ۲۰۰۸). و به همین دلیل است که در تحقیقات حوزه علوم انسانی با ضعف نظری و کمبود نظریه‌های بومی مواجه می‌شویم. آنچه در سیستم دانشگاهی موجود در کشور ما دیده می‌شود (مخصوصاً در حوزه علوم انسانی)، صرفاً آزمایش و بازآزمایی نظریاتی است که برگرفته از ایده‌ها و تفکرات افرادی است که در خارج از بافت و نظام فرهنگی - اجتماعی کشور ما قرار دارند (دانایی فرد، ۱۳۸۸). در این صورت، تنها مبنای پژوهشی که محققان می‌توانند آن را به کار ببرند، رویکرد کمی است. چرا که اساس و ماهیت پژوهش کمی، صرفاً آزمایش و بررسی نظریه است و نه تولید آن (کرسول، ۲۰۰۹؛ اسکات و آشر، ۲۰۱۱؛ دونوگ و پانچ، ۲۰۰۳). به عبارت دیگر، در پژوهش کمی، محقق صرفاً می‌تواند یک مبنای نظری خاص را در یک بافت جدید آزمایش و بررسی کند و در نهایت به این نتیجه برسد که کدام بخش از آن مبنای نظری، معنادار و کدام بخش غیرمعنادار بوده است. در این حالت نمی‌توان ادعا کرد که نظریه‌ای تولید شده است و در واقع صرفاً یک نظریه که در بافت و چارچوبی خارج از بافت فرهنگی کشورمان تولید شده است به بوته آزمایش گذاشته شده است. در حالی که در پژوهش کیفی همان‌گونه که پیش‌تر نیز گفته شد هدف از انجام دادن آن تولید نظریه و بسط دانش نظری در زمینه‌ای خاص است و هدف از اجرای پژوهش کمی، آزمایش نظریه و تعمیم یافته‌ها به جامعه‌ای گسترده‌تر است (کرسول، ۲۰۱۲). در اغلب کشورهای در حال توسعه و از جمله ایران، پژوهش‌های کیفی، هنوز نتوانسته است جایگاه شایسته و بایسته‌ای پیدا کند (انصاری، ۱۳۸۱). در این شرایط جهت‌گیری‌های عمده پژوهش‌ها همانند پایان‌نامه، طرح‌های پژوهشی سازمانی و دانشگاهی و نیز مقالات علمی در کشور منطبق با روش‌شناسی کمی بوده و این پژوهش‌ها با توجه به میزان کمیت‌گرایی آن‌ها در فرآیند جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها ارزش‌گذاری می‌شوند. هرچند که در برخی از دانشگاه‌های کشور از جمله دانشگاه الزهرا (س) از سال ۱۳۶۹ دروس مربوط به پژوهش کیفی تدریس می‌شود و پایان‌نامه‌هایی نیز در سطح کشور به روش کیفی از سال ۱۳۷۳ انجام شده، اما سهم این نوع پژوهش‌ها به مراتب کمتر از پژوهش‌های کمی هستند. این موضوع تا آنجا گسترش یافته است که یا پژوهش‌های کیفی اساساً استفاده نمی‌شود یا از آن به‌عنوان یک

فعالیت حاشیه‌ای و گاه مقدماتی برای کشف متغیرها توجه می‌شود. در چنین موقعیتی ممکن است، نتایج مشخصی از پژوهش کیفی در گزارش نهایی پژوهش‌ها انعکاس نیابد (پورعزت و همکاران، ۱۳۸۸).

در اینجا به مجموعه دلایلی اشاره شده که در طی تاریخ در نظریه‌پردازی و توسعه علوم انسانی در ایران نقشی بازدارنده داشته‌اند، که از جمله آن‌ها می‌توان این موارد را بیان کرد: (۱) متون دانشگاهی و محتوای دروس روش تحقیق در علوم انسانی، در ایران، اغلب ترجمه و اقتباسی از برخی کتاب‌های کشورهای غربی بوده‌اند که بیش‌ترین تأکید این آثار بر روش‌های کمی در پژوهش‌های علوم انسانی است و دریافت اغلب پژوهشگران ایرانی از این روش‌ها به‌خصوص در بخش روش‌های کیفی پژوهش‌های علوم انسانی، فاقد انسجام و گستردگی دانش غرب در این زمینه بوده است؛ (۲) روش‌های پژوهش علوم انسانی رایج، معمولاً برگرفته از دیدگاه‌های تجربه‌گرایی حسی و نگرش تحصیلی (پوزیتیویستی) است که نمی‌توانند همه ویژگی‌های آدمی را مطالعه کنند؛ (۳) گذار از سلطه پارادیم‌های سنتی به پارادیم‌های جدید؛ (۴) تکیه بر فهم شهودی و باطنی و ناتوانی پژوهشگران در تلفیق نظریه با عمل؛ (۵) برخوردهای بوروکراتیک، موردی و موضعی با پژوهشگران، متفکران و اساتید، و تضييع توان علمی و پژوهشی آن‌ها؛ (۶) کم‌توجهی و بی‌مهری نسبت به استادان، متفکرین و پژوهشگران متمایل به کارهای علمی بنیادین؛ (۷) توسعه نظریه‌پردازی در علوم انسانی ممکن است به‌ضرورت تغییر در ساختار قدرت ختم شود (پورعزت و همکاران، ۱۳۸۸).

با توجه به ضعف نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی که در بالا به آن اشاره شد و نداشتن نظریه‌های بومی متناسب با بافت ملی، فرهنگی و اجتماعی کشور، مسئله نپذیرفتن یا مقبولیت پژوهش کیفی در این حوزه بسیار بارزتر و در عین حال، مشکل‌سازتر است. با این اوصاف، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به این سؤال بود: چرا پژوهش‌های کیفی به‌رغم اهمیت فراوان آن در تولید نظریه‌های بومی و با وجود ضعف نظریه‌پردازی در علوم انسانی، محققان و اساتید این حوزه چندان از آن استفاده نکرده‌اند؟

به‌رغم اهمیت بسیار زیاد این مطلب، مطالعات تحلیلی و پژوهشی انگشت‌شماری درباره این مسئله کنکاش کرده‌اند. که از جمله آن می‌توان به پژوهشی رضایی شریف‌آبادی (۱۳۸۳) اشاره کرد که روش‌ها و چالش‌های پژوهش کیفی را به کمک اینترنت بررسی کرد. از طرف

دیگر، هیچکدام از این مطالعات، از این منظر به این مسئله توجه نکرده‌اند که چرا از پژوهش کیفی به عنوان ابزاری برای تولید نظریه‌های بومی در حوزه علوم انسانی غفلت کرده‌اند. در این زمینه بررسی‌های که محقق انجام داد حاکی از آن بود که تاکنون هیچ پژوهش داخلی یا خارجی در این باره انجام نشده است. لذا اجرای پژوهش حاضر از جهات چندی ضروری به نظر می‌رسد؛ اولاً به لحاظ نظری، این پژوهش به پیشبرد و توسعه دانش در این زمینه کمک می‌کند که پیش‌تر به‌عنوان یک خلاء معرفی شد؛ دوماً به لحاظ عملی، می‌تواند سیاست‌گذاران نظام تحصیلات تکمیلی را نسبت به شناخت دلایل این مسئله آگاه کرده و به آن‌ها کمک کند تا راهکارهایی را ارائه دهند؛ سوماً پژوهش حاضر به محققان بعدی نیز کمک می‌کند تا هم به لحاظ کمی میزان اهمیت هر کدام از دلایل مستخرج از پژوهش حاضر را بررسی کنند و هم به لحاظ کیفی به آن‌ها کمک کند تا پژوهش‌هایی مبتنی بر شناخت راهکارهای برون رفت از این چالش انجام دهند. پس پژوهش حاضر با تکیه بر روش‌شناسی کیفی به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که چرا از پژوهش کیفی، به عنوان ابزاری برای تولید نظریه‌های بومی در حوزه علوم انسانی، غفلت شده است. بنابراین، هدف کلی پژوهش حاضر بررسی دلایل استفاده نکردن از پژوهش کیفی در حوزه علوم انسانی از دیدگاه صاحب‌نظران و اساتید حوزه علوم انسانی در دانشگاه کردستان است.

سؤال پژوهش این بود که:

دلایل استفاده نکردن از پژوهش کیفی در حوزه علوم انسانی چیست؟

روش

از آنجا که رویکرد کیفی، برای کشف داده‌های جدید و غیرمنتظره رویکردی مناسبی است (مارشال و راسمن، ۱۹۹۹؛ ماکسول، ۱۹۹۶)، لذا از این رویکرد برای اطلاع از نظرات محققان و اساتید دانشگاه کردستان استفاده شد. از طرف دیگر و با توجه به اینکه سؤال پژوهش حاضر به گونه‌ای بود که مستلزم کنکاش و بررسی نظرات، دیدگاه‌ها و تجارب اعضای شرکت

1. Marshall & Rossman
2. Maxwell

کننده در پژوهش بود از روش پدیدارشناسی استفاده شد. پدیدارشناسی^۱ یکی از روش‌های پژوهش کیفی است که به بررسی، تحلیل و کندکاو تجربه‌ها، احساسات، عقاید و دیدگاه‌های مشارکت‌کننده‌ها اقدام می‌کند (کرسول، ۲۰۰۹؛ کرسول، ۲۰۱۲).

کرسول دو رویکرد پدیدارشناسی را مشخص کرده است؛ پدیدارشناسی هرمنوتیک، از آنجا که هرمنوتیک با تفسیر و درک متن یا به عبارت دیگر با تأویل متن سرو کار دارد، در پدیدارشناسی هرمنوتیک پژوهشگر سعی می‌کند که تجربه‌های انسان را به مثابه متن نوشته شده تفسیر کند و بر این پایه تحلیل خود از پدیده‌های مورد نظر را به دست آورد. رویکرد پدیدارشناسی تجربی، متعالی یا روان‌شناختی کم‌تر بر تفسیرهای محقق متمرکز است و بیش‌تر بر توصیف تجارب شرکت‌کنندگان تکیه دارد (کرسول ۲۰۰۷، به نقل از مهدیون و همکاران، ۱۳۹۰؛ کرسول، ۲۰۱۲؛ کرسول، ۲۰۰۹؛ هاچ، ۲۰۰۲؛ دونوگ و پانچ، ۲۰۰۳؛ مارشال و راسمن، ۱۹۹۹؛ ماکسول، ۱۹۹۶). با در نظر گرفتن این که پژوهش حاضر کم‌تر بر تفسیرهای محقق متمرکز خواهد بود و بیش‌تر بر توصیف تجارب محققان و اساتید حوزه علوم انسانی در دانشگاه کردستان درباره دلایل استفاده نکردن از پژوهش کیفی در حوزه علوم انسانی تکیه داشت، لذا از روش کیفی، پدیدارشناسی تجربی استفاده شد.

نظر به ارتباط ملموس اساتید و محققان با تنگناها، چالش‌ها، موانع و کاستی‌های پژوهش‌های کمی و کیفی، اساتید و محققان دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه کردستان به عنوان جامعه پژوهش در نظر گرفته شدند. نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت هدفمند بود و تا آن جا ادامه یافت که اشباع در اطلاعات گردآوری شده حاصل شود. بدین معنی که نمونه‌گیری تا زمانی تداوم پیدا کرد که همچنان نظرات جدیدی توسط گروه نمونه ارائه می‌شد. لذا با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، تعداد ۱۱ نفر از اساتید و محققان رشته‌های علوم انسانی دانشگاه کردستان انتخاب شدند. جزئیات تعداد نمونه و رشته تحصیلی تمامی مصاحبه‌شوندگان به تفکیک در جدول ۱ ارائه شده است.

1. Phenomenology

2. Hutch

جدول ۱: مصاحبه شونده‌ها و رشته‌های تحصیلی آن‌ها

شماره مصاحبه شونده	رشته تحصیلی	جنسیت	سابقه تدریس و پژوهش به سال
مصاحبه شونده ۱	فلسفه تعلیم و تربیت	مرد	۱۰ سال
مصاحبه شونده ۲	جامعه‌شناسی	مرد	۱۲ سال
مصاحبه شونده ۳	ادبیات عرب	مرد	۵ سال
مصاحبه شونده ۴	برنامه‌ریزی درسی	مرد	۸ سال
مصاحبه شونده ۵	برنامه‌ریزی آموزشی	مرد	۱۸ سال
مصاحبه شونده ۶	حقوق	مرد	۱۴ سال
مصاحبه شونده ۷	حقوق	مرد	۱۲ سال
مصاحبه شونده ۸	مشاوره	مرد	۱۱ سال
مصاحبه شونده ۹	روان‌شناسی	مرد	۷ سال
مصاحبه شونده ۱۰	روان‌شناسی	مرد	۹ سال
مصاحبه شونده ۱۱	برنامه‌ریزی درسی	مرد	۱۵ سال

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه ساختار یافته بود که به صورت قیاسی پیاده شد. بدین معنی که ابتدا سؤالی کلی در ارتباط با دلایل استفاده نکردن از پژوهش کیفی در علوم انسانی پرسیده شد و سپس براساس دیدگاه‌ها و پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان، سؤالات جزئی‌تری در راستای هدف پژوهش مطرح شد. دلیل استفاده از این نوع مصاحبه آن بود که محقق با طرح سؤال باز درصدد بود تا بدون محدود کردن عقاید و نگرش‌های مصاحبه‌شونده‌ها از دیدگاه‌ها و نظرات آن‌ها مطلع شود. در جدول ۲، نمونه‌هایی از سؤالات مصاحبه ارائه شده است.

جدول ۲: سؤالات مصاحبه نیمه ساختار یافته

سؤالات مصاحبه نیمه ساختار یافته

جایگاه نظریه‌های فعلی در حوزه علوم انسانی را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

آیا این نظریه‌ها، بافت ملی و فرهنگی ما را مدنظر قرار داده‌اند؟

آیا می‌توانند مسائل مبتلا به علوم انسانی در کشور ما را تمام و کمال تبیین کنند؟

جایگاه پژوهش کیفی را به‌عنوان یکی از راهکایی که می‌تواند به تولید نظریه کمک کند چگونه ارزیابی می‌کنید؟

چرا این پژوهش به‌رغم اهمیت بسیار زیاد آن در تولید نظریه در حوزه علوم انسانی نتوانسته است آنچنان جایگاه بایسته‌ای

پیدا کند؟

چرا بیش‌تر محققان تمایل دارند که از پژوهش‌های کمی استفاده کنند تا کیفی؟

هر کدام از دلایل نام برده چگونه می‌تواند مسیر استفاده از پژوهش کیفی را با مشکل مواجه کند؟

برای حصول اطمینان از روایی پژوهش، یعنی دقیق بودن یافته‌ها از منظر پژوهشگر، مشارکت کنندگان یا خوانندگان گزارش پژوهش (کرسول و میلر ۲۰۰۰، به نقل از مهدیون و همکاران، ۱۳۹۰) اقدامات زیر انجام شد: ۱) تحلیل و بازبینی مقوله‌های به دست آمده در مرحله کیفی توسط صاحب‌نظران و اساتید حوزه علوم انسانی در دانشگاه کردستان؛ ۲) روش بازخورد مشارکت‌کننده که مبتنی است بر ارائه تفسیرها و تحلیل‌های محقق به مشارکت‌کنندگان برای اصلاح و ویرایش مواردی استفاده شد که توسط محقق بد فهم شده‌اند (فقیهی و علیزاده، ۱۳۸۴). از طرف دیگر، از آنجا که پژوهش حاضر، پژوهشی به روش گروهی و باهمکاری دو نفر بود، از روش دریافت نظر همکاران نیز برای یکپارچه کردن داده‌ها استفاده شد (فقیهی و علیزاده، ۱۳۸۴). شایان ذکر است که برای افزایش اعتبار یافته‌های پژوهش، نقل قول‌های مستقیم از مشارکت‌کننده‌ها نیز نقل شده است.

روش تحلیل داده‌ها نیز روش تحلیل محتوای استقرایی^۱ بود که با توجه به موجود نبودن ساختار و مقوله‌هایی از پیش تعیین شده، از روش کدگذاری باز استفاده شد؛ بدین معنی که طبقه‌ها و مقوله‌های به دست آمده از این تحلیل، صرفاً از دل دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان استخراج شد و نه براساس ساختاری که در پیشینه استفاده شده باشد (کرسول، ۲۰۱۲؛ هاج، ۲۰۰۲؛ دونوگ و پانچ، ۲۰۰۳؛ مارشال و راسمن، ۱۹۹۹؛ ماکسول، ۱۹۹۶). در این نوع تحلیل، ابتدا اطلاعات از افراد مشارکت‌کننده گردآوری شده و سپس داده‌ها، بدون در نظر داشتن مبنایی نظری، کدگذاری شده و فرایند تلخیص و کاهش کدها تا جایی ادامه پیدا می‌کند که به مقوله‌ها و طبقه‌های گسترده‌تری دست پیدا کنیم که بتواند کدهای جزئی‌تر را شامل شود (کرسول، ۲۰۱۲). عنوان مقوله‌های ارائه شده نیز دقیقاً برگرفته از واژه‌هایی است که مشارکت‌کننده‌ها استفاده کرده‌اند که به آن کدهای طبیعی^۲ می‌گویند (کرسول، ۲۰۱۲). به زبان ساده‌تر و همان‌گونه که در جدول ۳، نشان داده شده است، ابتدا تمامی مؤلفه‌هایی استخراج شد که در گفتارها و دیدگاه‌های مصاحبه‌شونده‌ها بود و سپس بر اساس شباهت مفهومی آن‌ها با هم در یک طبقه قرار داده شد و عنوان یک مقوله را به خود اختصاص دادند.

1. Inductive content analysis

2. In vivo codes

جدول ۳: نمونه‌هایی از مفاهیم استخراج یافته در تحلیل داده‌ها

عنوان مقوله	مفاهیم استخراج شده مربوطه به مقوله	نمونه مصاحبه‌های مربوطه
داشتن معنای نامناسب از علم	حاکم نبودن فلسفه علم	هیچ معنای دیگری ندارد بلکه این دلیل فقط ناشی از ناآشنایی آنان (محققان) با فلسفه علم است (مصاحبه ۱۱)
	درک غلط از معنی علم	تمام پیشرفت علم را در بررسی رابطه بین دو یا چند مفهوم خلاصه می‌کنند و فکر می‌کنند که این علم است (مصاحبه شونده ۸)
ناآشنایی محققان با پژوهش کیفی	سوء تعبیر درباره پیشرفت علم	محقق فکر می‌کند که اگر عدد و رقم باشد پس عینیت رعایت شده (مصاحبه ۱۰)
	سیطره کمیت	به یک تعبیر سیطره کمیت..... (دلیل اصلی نپذیرفتن پژوهش کیفی است) (مصاحبه شونده ۱۰). شما باید به آن رویکرد اعدادی و ارقامی بگویید (مصاحبه شونده ۱۰)
زدید و فقدان برآیند علمی	داشتن معنایی نامناسب از علم	و به تعبیر دیگر (داشتن) معنایی نامناسب از علم یا (science) که در ایران جا افتاده است و این معنای نامناسب حتی بوزینیوستی هم نیست (مصاحبه ۱۰)
	عدم شناخت درباره روش‌شناسی کیفی	به نظر من روش‌شناسی تحقیقات کیفی خوب شناخته نشده است..... (مصاحبه ۸)
برای پژوهش کیفی	آشنا نبودن پژوهش کیفی برای محققان من هم معتقدم که پژوهش کیفی برای محققان زیاد آشنا نیست (مصاحبه شونده ۵)
	وجود نداشتن کتاب‌های جامع و مناسب درباره پژوهش کیفی	در این باره کتاب‌های مناسب و جامع زیادی نوشته نشده است. برای مثال درباره تحقیقات قوم‌نگاری، پدیدارنگاری و... (مصاحبه ۸)
برای پژوهش کیفی	ریسک نکردن محققان در انتخاب روش‌شناسی وقت‌گیر اینکار برای پژوهشگران کاری وقت‌گیر است و حاضر نیستند چنین ریسکی بکنند (مصاحبه ۲)
	فقدان جرأت محققان در مواجهه شدن با پژوهش‌های دزدساز	تحقیق کیفی را هر کسی نمی‌تواند انجام دهد کسی را می‌خواهد که جرأت مواجه شدن با موقعیت‌های دزدساز را داشته باشد (مصاحبه شونده ۹)
برای پژوهش کیفی	تمایل نداشتن محققان از به کار بردن پژوهش پرمشغله	مصاحبه‌های کیفی پرمشغله است و برای پژوهشگر گردآوری داده‌های کمی آسودگی خاطر بیشتری دارد و آن‌ها تمایل به پژوهش پرمشغله ندارند (مصاحبه ۶)

یافته‌ها

محقق برای دستیابی به تجربیات افراد در خصوص دلایل استفاده نکردن از پژوهش کیفی در حوزه علوم انسانی با اساتید و محققان دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه کردستان که ارتباط نظری و عملی ممتدی با مسئله پژوهش داشتند، مصاحبه کرده و تجارب و نگرش‌های آن‌ها را در این خصوص جویا شد. در جریان گردآوری داده‌ها، همزمان، داده‌ها نیز تحلیل می‌شدند تا روند کلی پژوهش مشخص شده و همچنین تعیین شود که در چه زمانی نمونه‌گیری باید متوقف شود. در فرآیند گردآوری اطلاعات به تدریج مفاهیم و گزاره‌ها در این خصوص انباشته می‌شدند، تا جایی که داده‌ها به تکرار رسیدند. در خصوص تحلیل مرحله‌ای یافته‌ها نیز باید گفت که ابتدا با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام در داخل خطوط یا پاراگراف‌ها، تلاش شد تا کدهای مربوطه استخراج شوند و در مرحله بعدی آن، مفاهیم در قالب مقوله‌های بزرگ‌تری قرار گرفتند. بعد از این مرحله سعی شد که مقولات نیز در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی شوند. نمونه‌ای از مقوله‌بندی‌ها در قالب جدول ۴، نشان داده شده است.

جدول ۴: نتایج کدگذاری باز و محوری به همراه مقوله‌های فرعی

مقولات اصلی	مقولات فرعی	مسئله پژوهش
دلایل برون‌زا	دانش معنایی نامناسب از علم ناآشنایی محققان با پژوهش کیفی داشته شدن تردید و کمبود جرات طلبی کمبود اعتمادسازی برای پژوهشگران کیفی بیچیده بودن ماهیت طرح پژوهش کیفی سخت‌تر بودن گردآوری و تحلیل داده‌ها دلایل درون‌زا	دلایل عدم استفاده از پژوهش کیفی در حوزه علوم انسانی

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، دلایل مختلفی را به‌عنوان دلایل استفاده نکردن از پژوهش کیفی میان محققان و اساتید حوزه علوم انسانی مشخص کرده است. این دلایل را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد که به شرح زیر توضیح داده می‌شود:

دلایل برونزا

دلایل برونزا به دلایلی اشاره داشت که فارغ از ماهیت پژوهش کیفی بود. در واقع، این دلایل به عواملی اشاره کردند که از بیرون بر پژوهش کیفی وارد شده است و ناشی از ماهیت خود پژوهش کیفی نیست. این دلایل از چهار مقوله اصلی تشکیل یافته است که عبارت هستند از: ۱- دانش معنایی نامناسب از علم؛ ۲- ناآشنایی محققان با پژوهش کیفی و ۳- تردید و عدم جرأت‌طلبی پژوهشگران کیفی و ۴- فقدان اعتمادسازی.

دانش معنایی نامناسب از علم

با نگاهی به تاریخ علم و تکامل معرفت‌شناسی آن، این قضیه نمایان می‌شود که پژوهش یکی از ابزارهایی بوده است که همواره به توسعه علم کمک کرده است (چالمرز، ۱۳۸۷؛ هن^۱ و همکاران، ۲۰۰۶). به طوری که می‌توان چنین اظهار کرد که پژوهش ابزاری است که در خدمت علم بوده و در راستای آن عمل می‌کند. حال، اگر ماهیت و فلسفه پژوهش به خوبی درک نشود، ممکن است پژوهش به بیراهه رفته و بیش‌تر از آنکه ابزاری برای توسعه علم و پیشبرد یافته‌های علمی باشد، ابزاری در خدمت رشد و ارتقای محقق و حتی منافع شخصی او باشد و کم‌تر به توسعه علم و مبانی معرفت‌شناسی آن توجه شود. به طوری که اگر پژوهش صرفاً به عنوان یک منبع درآمد یا ابزاری برای ارتقای علمی و کسب امتیازات ویژه در نظر گرفته شود، نشان دهنده این قضیه است که اساساً فلسفه پژوهش به خوبی درک نشده است؛ و مادامی که این فلسفه به خوبی درک نشود و محقق متوجه این قضیه نباشد که اساس و ماهیت پژوهش کیفی، کمی و حتی آمیخته چیست و هر کدام از این رویکردها، چرا و به چه منظوری استفاده می‌شوند، نتیجه چنین مسئله‌ای این خواهد بود که از پژوهش کیفی به واسطه پیچیدگی‌های خاص آن، کمتر استفاده می‌شود. چرا که اگر پژوهشگر انتخاب رویکرد کیفی یا کمی را یک انتخاب دلخواهی^۲ و مبتنی بر ذوق و سلیقه شخصی بداند، کمتر حاضر می‌شود که داده‌های پیچیده و زمان‌بر کیفی را گردآوری و تحلیل کند. ولو اینکه همچنان ضعف نظریه‌پردازی در علوم انسانی مشاهده شود. مصاحبه شونده‌ها به‌وفور به این نکته اشاره می‌کردند که یکی از دلایل استفاده نکردن از پژوهش کیفی ناشی از آن است که ماهیت و

1. Henn

معنای علم توسط بسیاری از اساتید و محققان این حوزه به خوبی درک نشده و لذا چنین قضیه‌ای باعث می‌شود که آن‌ها به پژوهش‌هایی رو بیاورند که کمک چندانی به توسعه علم نمی‌کند. برای تأیید این مدعا، مصاحبه‌شونده ۱۰ اظهار داشت که:

به یک تعبیر سیطره کمیت و به تعبیر دیگر (داشتن) معنایی نامناسب از علم یا (science) است که در ایران معمول شده و این معنای نامناسب حتی پوزیتیویستی هم نیست (دلیل اصلی نپذیرفتن پژوهش کیفی است). شما باید به آن رویکرد اعدادی و ارقامی بگویید. محقق فکر می‌کند که اگر عدد و رقم باشد پس عینیت رعایت شده؛ در حالی که اگر شما به نظریاتی توجه کنید که در طی تاریخ حوزه علوم انسانی به وجود آمده‌اند، پی می‌برید که اساساً تولید نظریه صرفاً با پژوهش کیفی انجام شده است و نه پژوهش کمی. پژوهش کمی فقط تأییدکننده است و در صورتی که مفروضات اساسی رد شوند باز هم به پژوهش کیفی نیاز داریم تا دلیل رد شدن آن را تحلیل کنیم.

از طرف دیگر، مصاحبه‌شونده ۱۱ نیز با استفاده از واژه فلسفه علم این ادعا را تأیید می‌کند.

هیچ معنای دیگری ندارد، بلکه این دلیل فقط ناشی از ناآشنایی آن‌ها (محققان) با فلسفه علم است.

البته باید خاطر نشان کرد که دیدگاه مصاحبه‌شوندگان حاکی از آن بود که سیاست‌گذاری‌های وزارت علوم نیز بی‌تأثیر نبوده است. چراکه سیاست‌های آن‌ها به‌گونه‌ای است که مروج فرهنگ کمیت‌گرایی چه در اجرای پژوهش‌ها (روش‌شناسی) و چه در حاصل پژوهش‌ها انجام شده (تعداد مقالات و کارهای پژوهشی و نه کیفیت آن‌ها و کمک به تولید نظریه) بوده است که این خود نیز حاکی از داشتن معنایی اشتباه و نامناسب از علم است. در واقع می‌توان گفت که نه تنها وزارت علوم نتوانسته است فلسفه علم و فلسفه پژوهش کیفی را به خوبی عرضه کند، بلکه سیاست‌های آن‌ها نیز به نوعی به این مشکل دامن زده است و لذا هم پژوهشگران و هم سیاست‌گذاران نظام آموزش عالی که نقشی تعیین‌کننده در توسعه علم در کشور دارند، درک درستی از ماهیت علم و چگونگی تولید و توسعه آن ندارند. برای تأیید این نکته که سیاست‌های وزارت علوم نیز در این باره ناکارآمد بوده است، نظرات مصاحبه‌شونده ۵ تأمل‌برانگیز است.

به اعتقاد من اولین نکته، سیاست‌های اشتباه وزارت علوم است که مبنای ارتقای هیأت علمی را بر تعداد و کمیت مقاله‌ها و کارهای پژوهشی می‌گذارد و خودبه‌خود محققان و اساتید این حوزه را به سمت کمیت‌گرایی می‌کشاند. حال چه منظور از کمیت‌گرایی توجه به تعداد مقاله‌ها و کارهای منتشر شده باشد و نه کیفیت آن و چه منظور از کمیت‌گرایی توجه به رویکردهای عددی و آماری باشد که (این) باعث می‌شود کارهای استخوان‌دار کیفی به بوتۀ فراموشی سپرده شوند.

ناآشنایی محققان این حوزه با پژوهش کیفی

از نظر تاریخی، پژوهش‌های کمی که برگرفته از دیدگاه اثبات‌گرایی هستند قدمت بیشتری را در حوزه علم دارند. به طوری که اولین تلاش‌های جدی و مدون برای جداسازی علم از فلسفه مبتنی بر اندیشه‌های اثبات‌گرایانه فرانسیس بیکن بود و بعد از حاکمیت چند سده‌ای این رویکرد بر پژوهش‌های حوزه‌های علوم مختلف از جمله علوم انسانی، به تدریج رویکردهای کیفی برگرفته از دیدگاه‌های سازنده‌گرایی و تفسیری نمودار شدند (چالمرز، ۱۳۸۷). در واقع، نارسایی‌ها و ناکارآمدی‌های دیدگاه اثبات‌گرایی در تبیین جامع و دقیق مسائل انسانی باعث شد که رویکرد کیفی جایگاه ویژه‌ای در پژوهش‌های علمی پیدا کند. امروزه اگرچه این دو رویکرد مقابل و متناقض باهم نیستند، اما کتاب‌ها و نوشته‌های مدون فارسی و خارجی بیش‌تری درباره رویکرد کمی و چگونگی انجام آن وجود دارد، اما پژوهش کیفی، هم به دلیل پیچیده بودن ماهیت آن و هم به دلیل ناشناخته بودن آن برای بسیاری از اساتید و محققان علوم انسانی، کتاب‌های کم‌تری در این باره وجود دارد و این ناآشنایی منجر به این شده است که این پژوهش‌ها جایگاه شایسته خود را پیدا نکنند. بنابراین، با توجه به معمول‌تر و رایج‌تر بودن پژوهش کمی به نسبت پژوهش کیفی، بعضی از مصاحبه‌شونده‌ها نیز بر این باور بودند که ماهیت این پژوهش برای بسیاری از محققان به طور کامل شناخته شده نیست و همین سبب می‌شود که آن‌ها گرایش چندانی به انجام دادن این پژوهش نداشته باشند، این در حالی است که شواهد نشان می‌دهد که فقدان درک مناسب یک ایده، یکی از موانع پیاده‌سازی و تعقیب آن ایده در عمل است (عزیزی و محمدی، ۱۳۹۰). در تأیید این نکته، مصاحبه‌شونده ۸ اظهار می‌کند که:

به نظر من روش‌شناسی پژوهش‌های کیفی خوب شناخته نشده است. در این باره کتاب‌های مناسب و جامع زیادی نوشته نشده است. برای مثال درباره تحقیقات قوم‌نگاری، پدیدارنگاری و...

مصاحبه شونده ۵ نیز معتقد است که:

..... من هم معتقدم که پژوهش کیفی برای محققان زیاد آشنا نیست. شاید خیلی از روش‌های مورد استفاده در پژوهش کیفی را بلد نباشند و چون بلد نیستند ممکن است اجرای آن را معقول ندانند.

بر اساس تئوری‌های رهبری و مدیریت تغییر نیز می‌توان اظهار کرد که این قضیه طبیعی به نظر می‌رسد. چرا که انسان ماهیتاً در برابر پدیده‌هایی که به خوبی نمی‌شناسد ممکن است مقاومت نشان دهد (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). حاکم شدن و رواج رویکرد کیفی نیز به منزله یک تغییر گسترده در رویکردهای پژوهشی حاکم بر کشور است و پژوهشگرانی که با پژوهش‌های کمی مانوس هستند و شناخت چندانی از پژوهش کیفی ندارند، نه تنها گرایشی به استفاده از آن ندارند، بلکه ممکن است از به کار بردن آن نیز سرباز زنند.

تردید و فقدان جرأت‌طلبی

در مقوله قبلی اشاره شد که پژوهشگران حوزه علوم انسانی چون شناخت مناسب و صحیحی از پژوهش کیفی ندارند، تمایل چندانی نیز برای استفاده از آن ندارند. حال، تردید و فقدان جرأت‌طلبی در میان پژوهشگران علوم انسانی نیز می‌تواند یکی دیگر از دلایل اصلی مسئله باشد. این در حالی است که از یک سو، ناآشنایی محققان حوزه علوم انسانی با پژوهش کیفی و از دیگر سو، پیچیده بودن ماهیت و فرآیند آن، نیازمند جرأت و قدرت ریسک در میان پژوهشگران است. در واقع، ماهیت پژوهش با کتدوکاوا، جست‌وجوگری، قدرت اکتشاف و تبیین سروکار دارد و این ویژگی‌ها در پژوهش کیفی بسیار حساس‌تر و چالش برانگیزتر است چرا که پژوهشگر عملاً وارد مجموعه پژوهش می‌شود؛ بافت و زمینه زندگی کاری و واقعی آن‌ها را درک و تجربه می‌کند؛ دیدگاه‌های آن‌ها را به صورت ژرفی معنی‌یابی می‌کند و این فعالیت‌ها برای پژوهشگرانی که با روش‌های توزیع پرسشنامه و مقیاس‌های نگرش‌سنج مانوس هستند، فعالیتی پرمخاطره و وقت‌گیر تلقی می‌شود و به همین دلیل، آن‌ها حاضر به اجرای

چنین ریسکی نیستند. مخصوصاً گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی نیاز به مهارت‌های خاصی از جمله قدرت انتزاع، طبقه‌بندی، سازماندهی و تبیین دارد که خود چالش‌های جدیدی برای پژوهشگر تلقی می‌شود. مصاحبه شونده ۲ دیدگاه خود را این‌گونه بیان کرد:

«من به شخصه معتقدم که شما می‌توانید در پژوهش کمی فرآیند گردآوری و تحلیل داده‌های خود را به فرد دیگری بسپارید و او همان رویه‌ای را در پیش بگیرد که در سؤالات یا فرضیات پژوهش مشخص کرده‌اید. اما در پژوهش کیفی این امکان وجود ندارد شما خودتان باید داده‌های خود را گردآوری و تحلیل کنید. خب اینکار برای پژوهشگران کاری پرمشغله و وقت‌گیر است و حاضر نیستند چنین ریسکی بکنند».

فقدان اعتمادسازی در میان پژوهشگران

همان‌گونه که اشاره شد، پژوهش کیفی دارای ماهیت پیچیده‌ای است و پژوهشگران کم‌تر حاضر به درافتادن با ماهیت چالش‌برانگیز آن دارند، اما از طرف دیگر، اشاره شد که یکی از ره‌آوردهایی که می‌توان با استفاده از آن ضعف نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی را برطرف کرد، روی آوردن بیش‌تر به پژوهش‌های کیفی است. به همین دلیل جرأت دادن به پژوهشگران و ایجاد اعتماد نسبت به این پژوهش‌ها توسط مسئولان ذیربط ضروری به نظر می‌رسد. داده‌های حاصل از مصاحبه نشان می‌دهند که به‌رغم این ضرورت، فقدان اعتمادسازی نسبت به تحقیقات کیفی، کماکان به عنوان یک ضعف راهبردی در حوزه علوم انسانی باقی مانده است. مصاحبه شونده ۲ بر این باور است که پشتوانه‌هایی که بتواند به محققان کمک کند تا پژوهش کیفی انجام دهند، ضعیف و ناکافی است. یکی از این پشتوانه‌ها، جرأت دادن و اعتمادسازی در محققان و اساتید این حوزه است که بتوانند با تکیه بر اعتماد ایجاد شده پژوهش‌های کیفی را پیاده کنند.

«...از طرف دیگر اعتمادسازی و جرأت‌آموزی به اساتید و محققان کم است و آن‌ها کم‌تر جرأت می‌کنند که پژوهش‌های کیفی را با پیچیدگی خاصشان انجام دهند».

با این اوصاف، مشخص می‌شود که یک دسته از دلایلی که باعث کمبود استفاده پژوهشگران علوم انسانی از پژوهش کیفی می‌شود، دلایلی برون‌زا هستند که باید آن‌ها را در چهار مقوله گسترده فوق جست و جو کرد.

دلایل درون‌زا

دوشادوش دلایل برون‌زا، دلایلی نیز وجود دارند که از ماهیت خود پژوهش کیفی ناشی می‌شوند که باعث می‌شوند این پژوهش مقبولیت محدودی را کسب کند. این دلایل از سه مقوله اصلی: ۱- پیچیده بودن ماهیت طرح پژوهش کیفی؛ ۲- سخت‌تر بودن گردآوری و تحلیل داده‌ها و ۳- مبهم و سخت بودن اعتبار پژوهش کیفی تشکیل یافته است. در واقع، بر اساس دیدگاه مشارکت‌کننده‌های پژوهش، پیچیدگی و دشواری پژوهش کیفی را باید در سه مقوله فوق‌جست و جو کرد.

پیچیده بودن ماهیت طرح پژوهش کیفی

پیش‌تر اشاره شد که ماهیت پژوهش کیفی به صورت استقرایی است. چرا که برخلاف پژوهش‌های کمی که دارای یک چارچوب تمام و کمال است، در هر مرحله از جریان پژوهش کیفی این طرح ابتدایی پژوهش تکامل پیدا می‌کند و بالاخره در پایان کار می‌توان به داده‌های تمام و کمالی دست پیدا کرد. بنابراین، بر اساس این مبناست که می‌توان به کشف داده‌های جدید و نوظهور دست پیدا کرد. در واقع، پژوهشگر در این‌گونه پژوهش‌ها، بدون در دست داشتن هیچ‌گونه چشم‌انداز نظری، به کنکاش و کشف داده‌های پژوهش اقدام می‌کند (کرسول، ۲۰۱۲)، اما به زعم بسیاری از صاحب‌نظران و بنابه ویژگی‌هایی که به آن اشاره شد، این پژوهش پیچیده‌تر و چالش‌برانگیزتر از پژوهش‌های کمی است. ادبیات مربوط به پژوهش‌های علمی نشان می‌دهد که فرآیند طراحی پژوهش کیفی به واسطه انعطاف‌پذیری آن، مهارت‌مدار بودن آن و سایر ویژگی‌های خاص آن، به مراتب پیچیده‌تر از فرآیند طراحی پژوهش کمی است. بر اساس دیدگاه مصاحبه‌شوندگان، یکی از دلایل درون‌زایی که مقبولیت پژوهش کیفی در علوم انسانی را با مشکل مواجه کرده است، همین پیچیده بودن ماهیت طراحی پژوهش کیفی است. به‌ویژه هنگامی که مخاطبان و داوران آن طرح‌ها، افرادی با دید پوزیتیویستی باشند که صرفاً با ملاک‌های پژوهش کمی مانوس هستند و به‌این ترتیب ارائه پیشنهاد یا طرحی که منبای نظری، متغیر، فرضیه و سایر عناصر مربوط به پژوهش کمی را نداشته نباشد، ممکن است با بی‌توجهی و فقدان استقبال آن‌ها مواجه شود. اما صرف‌نظر از دیدگاه‌ها و جهت‌گیری‌های مخاطبان بیرونی، که در دلایل برون‌زا به آن اشاره شد، طراحی کردن پژوهش

کیفی یک کار طاقت فرسا و پیچیده است. لذا پژوهشگران و تهیه کنندگان پیشنهادها به دلیل ماهیت طراحی دشوار پژوهش کیفی که مخاطبان آن نیز چندان با چنین پژوهش‌هایی مأنوس نیستند، ترجیح می‌دهند که از طرح‌های کمی استفاده کنند. در این باره مصاحبه‌شونده ۸ چنین بیان می‌کند که:

دردسر پژوهش کیفی به نظر من از روش کمی بیش‌تر است حتی در پایان‌نامه‌هایی که دانشجویان به روش کیفی انجام می‌دهند، ایراد بیش‌تری نسبت به سایر روش‌ها از آن‌ها گرفته می‌شود. حتی وقتی خودمان می‌خواهیم برای یک نهاد (سازمان)، پیشنهاد پژوهشی بنویسیم هر بار که از روش کیفی استفاده می‌کنیم، احتمال رد شدن آن بیش‌تر از سایر طرح‌ها است. اصلاً طراحی پژوهش کیفی بسیار مشکل است هر کسی نمی‌تواند آن را انجام دهد.

سخت‌تر بودن گردآوری و تحلیل داده‌ها

داده‌های حاصل از مصاحبه حاکی از آن است که اگرچه که طراحی پیشنهادها و پژوهش‌های کیفی کاری بس سخت و دشوار است، اما اجرای این طرح‌ها و به‌عبارتی دیگر گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی نیز بسی دشوارتر از طراحی آن است. چرا که انجام‌دادن آن مستلزم صرف دوره‌های زمانی طولانی در مجموعه پژوهش و همچنین ژرف‌نگری‌های خاص کیفی است که ممکن است در تحلیل هزینه-فایده‌های شخصی، در مقایسه با پژوهش کمی، چندان اقتصادی و به صرفه نباشد. این در حالی است که پیش‌تر نیز مصاحبه‌شوندگان اظهار کرده بودند که سیاست‌های وزارت علوم چندان حامی پژوهش کیفی و به تبع نظریه‌پردازی در علوم انسانی نیست و پیش‌تر کمیت‌مقاله‌ها و کارهای پژوهشی مدنظر قرار می‌گیرد. برای مثال، در پژوهش‌های قوم‌نگاری لازم است پژوهشگر مدت مدیدی به مطالعات خود در مجموعه پژوهش ادامه دهد تا به فهم و درک ژرفی از ساختارها و فرهنگ حاکم بر آن مجموعه نائل شود. در حالی که در پژوهش‌های کمی، عمدتاً از پرسشنامه بسته پاسخ یا مصاحبه‌های ساختاریافته استفاده می‌شود که گردآوری و تحلیل آن به مراتب آسان‌تر و سریع‌تر از پژوهش کیفی است. بنابراین، در این شرایط یکی از دلایل استفاده نکردن از پژوهش کیفی در ارتباط با گردآوری و تحلیل داده‌ها معنی پیدا می‌کند. مصاحبه‌شونده ۹ خاطر نشان کرد:

گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی سخت‌تر است در حالی که یک فرد می‌تواند با یک

پرسشنامه هم سریع‌تر و هم راحت‌تر به نتیجه برسد و بنابراین، افرادی که حوصله در افتادن با پژوهش کیفی را ندارند ترجیح می‌دهند آن موضوع را در قالب پژوهش کمی و با پرسشنامه طراحی کنند.

از طرف دیگر، مصاحبه شونده^۱ نیز پیچیده بودن ماهیت پژوهش کیفی را با مسائل اقتصادی مرتبط کرده و درباره چالش محقق در عمل این‌گونه توضیح می‌دهد:

مسائل اقتصادی نیز در این قضیه بی‌تأثیر نیست. چون انجام دادن پژوهش کیفی نیازمند صرف زمان طولانی در بافت پژوهش و صرف تمرکز و توجه بسیار بر آن است. مسائل اقتصادی و تحلیل هزینه فایده‌ای که محقق برای خود انجام می‌دهد ممکن است اجرای پژوهش کیفی را برای خود هم به لحاظ زمانی و هم به لحاظ اقتصادی سودآور نداند. بی‌تعارف یکی از انگیزه‌های اساتید به‌منظور اجرای پژوهش، کسب پاداش‌های ناشی از آن است. تا وقتی که چنین است طبیعتاً پژوهش کیفی با آن ماهیت دشوار و طاقت فرسایش کمتر اذهان محققان را به خود جذب می‌کند. من به عنوان یک محقق و با تقبل فشارهای مالی سنگین ترجیح می‌دهم که پژوهش خود را در قالب کمی انجام دهم چون آن‌چنان هزینه بر و زمان بر نیست.

مبهم و سخت بودن اعتبار پژوهش کیفی

با توجه به ماهیت و فلسفه متفاوت پژوهش کیفی با پژوهش‌های کمی، روش‌های اعتباربخشی به داده‌های پژوهش نیز متفاوت است. به گونه‌ای که حتی بسیاری از نظریه‌پردازان حوزه روش‌شناسی بر این باور هستند که باید از واژه‌های متفاوتی برای اعتباربخشی به داده‌های کیفی استفاده کرد و واژه اعتبار^۱ و پایایی^۲ واژه‌هایی برای توصیف اعتباریابی پژوهش‌های کمی هستند. از طرف دیگر، از آنجاکه پژوهش کیفی در صدد آزمایش دقیق و صحیح یک مفهوم (اعتبار) یا پایداری و ثبات یافته‌های پژوهش در موقعیت‌های مختلف (پایایی) نیست. بنابراین، باید از روش‌های متفاوت‌تری برای اعتبار یافته‌ها استفاده کرد. حال، یکی از مسائلی که در پژوهش کیفی پیش می‌آید و به نوعی بر استفاده نکردن از آن نیز تأثیر

¹ validity

² reliability

می‌گذارد، روش‌های اعتباریابی یافته‌های آن است. چراکه بسیاری از محققان به روش‌های اعتبار و پایایی پژوهش کمی عادت کرده و ماهیت متفاوت و بعضاً مبهم روش‌های اعتباریابی داده‌های کیفی، می‌تواند به‌عنوان یک مانع در تمایل به اجرای آن عمل کند. یافته‌های به‌دست آمده از مصاحبه شوندگان نیز مؤید این نکته است:

تفکر یک محقق علوم انسانی ممکن است این باشد که من می‌توانم با یک پرسشنامه بدون کم‌ترین سختی به نتیجه برسم و روش‌های اعتبار و پایایی ساده‌تری را دارد. نکته مهم دقیقاً همین اعتبار است که بهتون گفتم چون از نظر من روش‌های اعتبار پژوهش کیفی بسیار گنگ هستند و درک و به‌کارگیری آن‌ها در عمل بسیار سخت است (مصاحبه شونده ۶).

به این ترتیب، داشتن معنایی نامتناسب از علم، ناآشنایی کافی از پژوهش کیفی و تردید و اعتمادسازی مجموعه دلایلی هستند که از بیرون بر پذیرش پژوهش کیفی در علوم انسانی تأثیری گذارند؛ و پیچیده بودن ماهیت طرح پژوهش کیفی، سخت‌تر بودن گردآوری و تحلیل داده‌ها و بالاخره گنگ بودن و سخت بودن اعتبار یافته‌های پژوهش کیفی، دلایلی هستند که از ذات خود پژوهش کیفی نشأت گرفته و باعث می‌شوند که این پژوهش در عمل بامقبولیت چندان در حوزه علوم انسانی مواجه نشوند.

بحث و نتیجه‌گیری

جوامع با تأسیس رشته‌های دانشگاهی، درصدد توسعه علم و گره‌گشایی از مشکلات خود هستند. هر رشته حداقل سه کارکرد عمده را انجام می‌دهد که عبارت هستند از: الف) انتقال و ترویج دانش از طریق آموزش؛ ب) توسعه و پیشرفت آن از طریق پژوهش و ج) کاربردی علم در حوزه عمل (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۱). رشته علوم انسانی نیز که خود دربردارنده رشته‌های آکادمیک جزئی‌تری است، درصدد انجام دادن هر سه رسالت فوق است. از یک طرف، همان‌گونه که در ساختار رشته‌ای شواب بحث می‌شود، زمانی می‌توان از وجود یک رشته سخنی به میان آورد که آن رشته دارای سه ویژگی اساسی باشد: الف) وجود نظریه‌های مستقل؛ ب) دارا بودن مفاهیم خاص و ویژه و ج) بهره گرفتن از روش‌شناسی مستقل (لوی، ۱۳۸۳). بنابراین، در گام اول، اولین مسئله‌ای که پیش کشیده می‌شود، نظریه و نظریه‌پردازی است. اگرچه رشته علوم انسانی دربردارنده نظریه‌ها و نظریه‌پردازان خاص خود است که این

رشته را از سایر رشته‌های آکادمیک مجزا می‌کند، اما بیش‌تر این نظریه‌ها جامعیت جهان شمول ندارند که بتوان آن را در تمامی بافت‌ها و فرهنگ‌های مختلف به کار برد. در واقع این ماهیت نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی است که چندان نمی‌توان از نظریه‌های کلان یا قانون‌های جهان شمول علمی سخنی به میان آورد. چراکه نه تنها انسان و جامعه‌های بشری، پدیده‌های بسیار پیچیده‌ای هستند، بلکه روش‌شناسی‌های حوزه علوم انسانی نیز به تکامل لازم نرسیده و همچنان در حال تحول و تکامل هستند. به همین دلیل، در وهله اول این پرسش ایجاد می‌شود که آیا نظریه‌هایی که در حوزه علوم انسانی وجود دارند، ماهیت خاص و متفاوت کشور ما را مدنظر قرار داده‌اند؟ آیا حوزه علوم انسانی توانسته است که نظریه‌پردازی در ایران داشته باشد که با توجه به بافت ویژه و نظام فرهنگی - اجتماعی کشور ما دست به تولید نظریه بدهند؟ بر اساس شواهد موجود، پاسخ به تمامی سؤالات فوق، منفی است. چراکه رشته‌های علوم انسانی در ایران دچار ضعف نظری و فقدان نظریه‌پردازی است. بنابراین، باید راه‌آوردهایی را جست‌وجو کرد که بتواند مشکل مذکور را از پیش رو بردارد و مبنایی برای ارتقای نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی در کشور ما فراهم کند. از اساسی‌ترین راه‌آوردها، گرویدن پژوهشگران به پژوهش کیفی است. از طرف دیگر، شواهد موجود نیز حاکی از آن است که پژوهشگران و اساتید این حوزه آن‌چنان از این پژوهش‌ها استفاده نمی‌کنند. پژوهش حاضر برآن شد تا با استفاده از رویکرد کیفی درباره دلایل این مسئله کنکاش کند.

یافته‌های پژوهش به دو دسته دلیل اشاره داشت که یکی از این دلایل، برون‌زا بود و به عواملی اشاره داشت که فارغ از ماهیت پژوهش کیفی بودند و از بیرون بر این پژوهش‌ها وارد می‌شدند. در این راستا، تعریف نادرستی که دست‌اندرکاران و محققان این حوزه از علم دارند یکی از دلایل مذکور بود. چرا که به باور آن‌ها با بررسی روابط بین متغیرها و همچنین اندازه‌گیری روابط آن‌ها از طریق عدد و رقم می‌توان به تولید علم کمک کرد، اما شواهد تاریخی نظریه‌پردازی در این حوزه نشان می‌دهد که هیچکدام از نظریه‌هایی که در علوم انسانی رشد یافته و تولید شده‌اند، از مبانی مقداری و عددی استفاده نکرده‌اند، بلکه یافته‌های آن‌ها مبتنی بر تبیین‌های ژرف و موشکافانه کیفی بوده است. در واقع، مرحله تولید نظریه در ابتدا مبتنی بر پژوهش‌های ژرف کیفی بوده‌اند و برای بررسی و آزمایش آن نظریه‌ها در بافت‌های متفاوت و با مجموعه‌های مختلف، از پژوهش کمی استفاده می‌کردند، اما آنچه که در

پژوهش‌های حوزه علوم انسانی مشاهده می‌شود، اقتباس و آزمایش نظریه‌هایی هستند که رنگ و بوی بومی و ایرانی نداشته‌اند و پژوهشگران بدون توجه کردن به این خلاء و تبعات ناشی از آن، صرفاً در حول و حوش نظریه‌های غیربومی تلاش کرده‌اند. از دیگر سو، شناخت ناکافی بسیاری از محققان نسبت به پژوهش کیفی و همچنین وجود تردید و فقدان اعتمادسازی در اساتید و محققان این حوزه نیز مزید بر علت می‌شود تا نتوان از اجرای بی‌کم و کاست پژوهش کیفی در این حوزه سخن گفت. دلیل عمده دیگر که باعث این مشکل می‌شود، دلایل درون‌زا است که به ماهیت و بافت خود پژوهش کیفی برمی‌گردد. بدین معنی که به‌زعم بسیاری از افراد، طراحی، گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی و همچنین روش‌های اعتباریابی آن بسیار پیچیده و در بعضی از موارد گنگ و نامأنوس است.

در مجموع و همان‌گونه که یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، می‌توان اظهارکرد که در ایران فلسفه پژوهش به خوبی درک نشده است و حتی با نگاهی به واحدهای درسی که در رشته‌های علوم انسانی به دانشجویان این حوزه عرضه می‌شود، می‌توان دریافت که این واحدها، بیش‌تر بر روش‌های پژوهش و چگونگی تحلیل داده‌ها متمرکز است و کم‌تر به عرضه واحدهایی در ارتباط با فلسفه علم توجه کرده است. در واقع، از آنجا که دانش آموختگان این رشته کم‌ترین واحدهای روش‌شناسی خود را در ارتباط با فلسفه علم داشته‌اند و حتی در بسیاری از مواقع هیچ واحدی در این زمینه نداشته‌اند، اساس و ماهیت هر کدام از پژوهش را به روشنی درک نمی‌کنند. به طوری که آن‌ها به روشنی نمی‌دانند که هر کدام از پژوهش‌ها چه مبنای معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی و روش‌شناسی را دارند و چرا باید پژوهش انجام داد و چگونه می‌توان در راستای توسعه علم، پژوهش انجام داد. از طرف دیگر، مطالب و محتوایی که در کتب و متون روش‌شناسی وجود دارند بیش‌تر مبتنی بر رویکردهای کمی و تحلیل‌های آماری هستند و برای پژوهشگرانی که کم‌تر مسلط بر زبان‌های خارجی هستند، تنها رویکردی که با آن آشنایی پیدا می‌کنند، رویکردهای کمی هستند.

با این اوصاف، نباید چنین برداشت شود که پژوهش کیفی در تناقض با پژوهش کمی است، بلکه این دو مکمل هم بوده و دوشادوش یکدیگر می‌توانند به توسعه و پیشبرد علم کمک کنند، اما نکته کلیدی در این است که تنها زمانی می‌توان از استقلال علمی کشور در حوزه علوم انسانی سخنی به میان آورد که با تکیه بر رویکردهای کیفی ابتدا بتوان به تولید

نظریه‌های بومی همت گماشت و پژوهش‌های کمی نیز عمدتاً به آزمایش و بررسی این نظریه‌های بومی در مناطق مختلف کشور و در ارتباط با جامعه‌های مختلف اقدام کنند. در خاتمه باید خاطر نشان کرد که اگرچه ماهیت پژوهش کیفی چالش برانگیز و مشکل‌زا است، اما بدون فراهم شدن بافت و موقعیت خاصی که پژوهش کیفی در آن رشد کند، نمی‌توان انتظار پیشرفت تئوریک را داشت. تا زمانی که فلسفه علمی حاکم بر نظام پژوهشی، صرفاً فلسفه تعیین‌گری (تعیین روابط علی یا هم‌زمانی بین متغیرها) و همچنین فلسفه تقلیل‌گری (کاهش دادن دلایل زیربنایی یک مفهوم و اندازه پذیر کردن آن) است و تا زمانی که فضیلت علمی یک ایده یا پژوهش صرفاً بر پایه ملاک‌های پوزیتیویستی ارزیابی می‌شود، طبیعتاً نمی‌توان انتظار داشت که پژوهش کیفی و به تبع نظریه‌پردازی رشد کند، اما با اهمیت دادن به ملاک‌های کیفی به تدریج تمایلات و گرایش‌ها به سمت این پژوهش‌ها بیش‌تر می‌شود، ولو این‌که همچنان ذات پژوهش کیفی ماهیت پیچیده‌ای داشته باشد. چون مادامی که روحیه کیفی‌گرایی و پرورش روحیه جسارت فراهم شود و ساختارهای یشتیبانی نیز به وجود بیایند، خود این ماهیت پیچیده می‌تواند برای محققان برانگیزاننده باشد. با این اوصاف، از آنجا که پژوهش حاضر به دو دسته از دلایل درون‌زا و برون‌زا اشاره کرد، پژوهش‌های بعدی می‌توانند میزان اثر هر کدام از این دلایل را به صورت کمی بررسی کنند. و از طرف دیگر، یافته‌های به‌دست آمده صرفاً از بررسی و تحلیل دیدگاه اساتید و محققان دانشگاه کردستان بود. از آنجا که دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی به واسطه انجام دادن و تکمیل پایان‌نامه‌های خود نیز به نوعی درگیر امر پژوهش هستند، بررسی دیدگاه‌ها و تجارب آن‌ها در رابطه با مسئله فعلی می‌تواند نتایج ژرف‌تری ارائه دهد.

پیشنهادات کاربردی پژوهش کنونی عبارت است از:

- توسعه زیرساخت‌های مالی، آموزشی، فرهنگی لازم برای حمایت از پژوهش کیفی و همچنین نظریه‌پردازی.
- پرورش روحیه خلاقیت، جستجوگری و جسارت در محققان و اساتید این حوزه.
- آشنا کردن محققان با ماهیت پیچیده و متفاوت این‌گونه از پژوهش‌ها.

منابع

- انصاری، فرشته (۱۳۸۱). روش‌های پژوهش کیفی، *مجله انسان‌شناسی*، سال اول، شماره ۲، ص ۱۸۷-۱۹۲.
- پورعزت، علی اصغر، رضایی، پریسا و یزدانی، حمیدرضا (۱۳۸۸). بررسی موانع نظریه پردازی در قلمرو علوم اجتماعی، *نشریه مدیریت بازرگانی*، دوره اول، شماره ۲، ص ۶۲-۴۷.
- دانایی فرد، حسن (۱۳۸۸). تحلیلی بر موانع تولید دانش در حوزه علوم انسانی: رهنمودهایی برای ارتقای کیفیت ظرفیت سیاست ملی علم ایران، *سیاست علم و فناوری*، سال دوم، شماره ۱، ص ۱-۱۶.
- چالمرز، آلن، اف (۱۳۸۷). *چیستی علم: درآمدی بر مکاتب علم‌شناسی فلسفی*. ترجمه سعید زیبا کلام. تهران: سمت.
- لوی، الف (۱۳۸۳). *مبانی برنامه ریزی آموزشی: برنامه ریزی درسی مدارس*. ترجمه فریده مشایخ، تهران: مدرسه.
- رضایی شریف آبادی، سعید (۱۳۸۳). پژوهش کیفی به کمک اینترنت: روش‌ها و چالش‌ها، *مجله مطالعات زنان*، سال دوم، شماره ۵، ص ۸۶-۶۷.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس والهه حجازی (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.
- عزیزی، نعمت‌اله و شیرکوه مجملدی (۱۳۹۰). موانع اجرای مدیریت استراتژیک در آموزش و پرورش: تاملی بر دیدگاه مدیران و کارشناسان سازمان آموزش و پرورش استان کردستان، *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره ششم، شماره ۳، ص ۳۸-۴۰.
- عزیزی، نعمت‌اله (۱۳۸۵). *درآمدی بر توسعه آموزش عالی در ایران: با تأکید بر علوم انسانی*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- عزیزی، نعمت‌اله (۱۳۸۷). بررسی چالش‌ها و نارسایی‌های تحصیلات دانشگاهی در حوزه علوم انسانی: تأملی بر نظرات دانشجویان، *فصلنامه آموزش عالی ایران*. شماره ۱، دوره دوم، ص ۱-۲۹.

- فقیهی، ابوالحسن و عزیزاده، محسن (۱۳۸۴). روایی در تحقیق کیفی، مدیریت فرهنگ سازمانی، تابستان، شماره ۹، ۲۵-۵.
- مهدیون، روح اله، قهرمانی، محمد، فراست‌خواه، مقصود و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۰). کیفیت یادگیری در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاهی: مطالعه‌ای کیفی، نشریه تحقیقات کتابداری و اطلاع رسانی دانشگاه، سال ۴۵، شماره ۵۸، ص ۱۰۰-۷۷.
- نادری، عزت الله و مریم سیف نراقی (۱۳۸۱). روش های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی، تهران: دفتر تحقیقات و انتشارات بدر.
- Creswell J. w. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative & mixed method approaches (Second edition)*. Sage publications London: New Delhi.
- Creswell J. w. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. (Fourth edition)*. Pearson. Boston.
- Marshall, C, & Rossman, G.B. (1999). *Designing qualitative research (3 edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand oaks', CA: sage.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Stat university of New York at Albany.
- Donoghue, T, O & Punch, K. (2003). *Qualitative educational research in action*. Simultaneously published in the USA and Canada: RoutledgeFalmer.
- Dressman, M. (2008). *Using social theory in educational research: a practical guide*. New York and London: Routledge.
- Scott, D & Usher, R. (2011). *Researching education: data, methods and theory in educational enquiry* (second edition). London: Continuum International Publishing Group.
- Henn, M; Weinstein, M & Foard, N. (2006). *A short introduction to social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hoy, W. K., Miskel, C. J. (2013). *Educational administration: Theory, research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.

رابطه بین عزت نفس مدیران و اثربخشی مدارس متوسطه دخترانه شهر کرمان در سال تحصیلی ۹۱-۹۰

نجمه تقوی*، هایون آذری** و مهدی لسانی***

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه بین عزت نفس مدیران و اثربخشی مدارس متوسطه دخترانه شهرستان کرمان انجام شد. در این زمینه سؤال اساسی این پژوهش آن بود که آیا بین عزت نفس مدیران و اثربخشی مدارس متوسطه دخترانه رابطه وجود دارد؟ جامعه آماری کلیه مدیران و معاونان مدارس با تعداد ۱۵۰ نفر بودند که در ۷۵ مدرسه دبیرستان دولتی و غیردولتی دخترانه اشتغال داشتند. بنابراین، برای گروه مدیران از روش سرشماری به جای نمونه‌گیری استفاده شد. برای گردآوری اطلاعات از دو پرسشنامه عزت نفس آیزنگ حاوی ۳۰ سؤال و پرسشنامه سنجش اثربخشی مدارس حاوی ۲۳ سؤال به منظور توصیف اثربخشی مدارس استفاده شده است. روش پژوهش در این بررسی توصیفی و از نوع همبستگی بود و برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی اسپیرمن و تاو و تکنال و حتی دو پیرسون، همچنین برای نشان دادن نتایج از نمودارهای پراکنش و میله‌ای استفاده شد. نتایج حاکی از آن بود که بین عزت نفس مدیران و اثربخشی مدارس متوسطه دخترانه رابطه معناداری وجود دارد. نتایج حاصله از بررسی رابطه بین ویژگی‌های دموگرافیک (سن سابقه مدیریت و مدرک تحصیلی) و عزت نفس مدیران مدارس دخترانه نشان می‌دهد که بین سن و مدرک تحصیلی با عزت نفس رابطه وجود ندارد، اما بین عزت نفس و سابقه مدیریت رابطه وجود دارد. همچنین بین سن و سابقه مدیریت با اثربخشی رابطه وجود دارد، ولی بین مدرک تحصیلی و اثربخشی رابطه وجود ندارد.

کلید واژه‌ها

عزت نفس؛ اثربخشی؛ مدیران