

سه اصل روش شناختی در آموزش مهارت‌های پژوهشی

حسن اسلام‌پور*

چکیده

آموزش مهارت‌های پژوهشی در جامعه علمی ما چه در حوزه و چه در دانشگاه، با آسیب‌های متعددی همراه بوده و هست. دست‌اندرکاران پژوهش غالباً درباره تعداد مهارت‌های لازم در این عرصه و ترتیب آموزش آن وحدت نظر ندارند. بسته‌های آموزشی ناظر به کمیت و کیفیت آموزش مهارت‌ها که در برخی از مراکز پژوهشی تدوین شده است، در مرحله اجرا با اشکال‌های کارشناسی مواجه شده‌اند و نبود منابعی معتبر و پاسخ‌گو در این باره، راه را برای ظهور سلیقه‌های مختلف باز کرده است. پژوهش حاضر به منظور ارائه یک دیدگاه کارشناسی روشنگرانه، در قالب یک طرح آموزشی، سه اصل روش شناختی و تعیین‌کننده را برای کارآیی بهتر آموزش‌ها تحلیل و اثبات می‌کند. این سه اصل مهم عبارت‌اند از: ۱. آموزش مهارت‌ها باید کافی باشد؛ ۲. هنگام آموزش باید مهارت‌ها را تجزیه کرد؛ ۳. در آموزش مهارت‌ها باید ترتیب منطقی را رعایت کرد. این سه اصل بر سه واقعیت مبتنی است: الف) مهارت‌های پژوهش تعدد دارند؛ ب) مهارت‌ها همیشه مرکب و به هم پیوسته هستند و تک‌مهارت نداریم؛ ج) مهارت‌ها ترتیب دارند و نمی‌توان آنها را به دلخواه مقدم و مؤخر کرد. رعایت نکردن این سه اصل، کارآیی آموزش پژوهش را ناکام و مختل می‌سازد. کلید واژه‌ها: روش تحقیق، مهارت، رابطه مهارت‌های پژوهشی، آسیب‌های پژوهش، آموزش پژوهش.

مقدمه

مراد از روش، مجموعه فعالیت‌هایی است که محقق بر اساس امکانات موجود، برای ارائه یک پژوهش صحیح و مؤثر انجام می‌دهد. از میان تعریف‌های گوناگونی که منابع روش تحقیق برای «پژوهش» ارائه داده‌اند، تعریف شایسته این است که بگوییم پژوهش، یک فرایند نظام‌مند برای پردازش^۱ اطلاعات در یک گستره خاصی از علوم است و با رعایت هویت جمعی به نوآوری می‌انجامد.^۲ در عرصه آموزش مهارت‌های پژوهشی، باید‌ها و نبایدهایی وجود دارد که به دلیل بدیهی بودن آنها، تردید درباره آن قواعد شایسته نیست. این باید و نبایدها را «اصل» می‌نامیم. مهارت^۳ یا «صناعت» در زبان عربی، حاصل تمرین و تکرار زیاد است که فرد با به دست آوردن نوعی تجربه بلند مدت، قادر به انجام درست کارها در زمانی مناسب است. در این نوشتار، مهارت‌های پژوهشی به یک معنای عام آمده است. هر مهارتی که به شکلی در فرایند پژوهشی نقش داشته باشد، اعم از اینکه به مقدمات پژوهش مربوط باشد یا به پژوهش مقدماتی^۴ و یا پژوهش حقیقی و اصیل، مهارت‌های پژوهشی نامیده می‌شود. در آموزش این مهارت‌ها، باید از اصولی تبعیت کرد؛ سه اصل روش‌شناختی از این اصول عبارت‌اند از: الف) اصل تعدد و تنوع مهارت‌ها؛ ب) اصل تجزیه مهارت‌ها؛ ج) اصل ترتب مهارت‌ها.

بحث مهارت‌های تحقیق و نحوه آموزش آنها، از مسائلی است که در رشته‌های مختلفی از علوم قابل بررسی است. در علوم روان‌شناسی، به ویژه روان‌شناسی یادگیری، بسیاری از مهارت‌هایی که در تحقیق از آنها استفاده می‌کنیم، مطرح می‌شوند. مهارت‌های مطالعه، به یادسپاری، یادآوری، مهارت گوش دادن، پردازش و بسط اطلاعات آموخته‌شده، روش خلاصه کردن و فشرده‌سازی اطلاعات و ده‌ها مورد دیگر، از این جمله‌اند. برخی از مهارت‌های

تحقیق نیز با روش‌شناسی در ارتباطند؛ مانند مهارت‌های فرضیه‌شناسی، فرضیه‌سازی، زبان علمی، روش نظریه‌پردازی، روش تحلیلی و ترکیبی، مدل‌سازی. همچنین، منطق عهده‌دار بسیاری از مهارت‌هاست. مجموعه مهارت‌های فکر کردن یعنی روش شناخت مجهولات از معلومات مانند تجزیه موضوع به مسئله، طراحی پرسش‌های تحقیق، استدلال و نقض، استنتاج، قیاس، تدوین برهان، استنباط، تجزیه موضوع به مسئله و توجیه گزاره‌ها، مهارت‌های منطقی‌اند. برخی از مهارت‌های تحقیق، زاویه دید فلسفی دارند؛ مانند مهارت کنجکاوی و روحیه پرسش‌گری، مهارت جامع‌نگری یا نگاه سیستمی^۵ به لایه‌های واقعیات، مهارت نگاه الهی (در مقابل نگرش مادی و پوزیتیویستی و تحویل‌گرا^۶). برخی از مهارت‌های تحقیق که جنبه تربیتی و اخلاقی دارند، در علوم تربیتی و مباحث آموزش و پرورش مورد بحث قرار می‌گیرند. مهارت‌هایی نیز به مباحث کتاب‌شناسی، ادبیات و نگارش تعلق دارند. بدین ترتیب، پژوهش محل تلاقی مؤلفه‌های متعددی از مهارت‌های اخلاقی، روان‌شناختی، منطقی و فلسفی است. محقق که قصد دارد درباره مهارت‌های تحقیق پژوهش کند، در ابتدا خود را با جنبه‌های مختلفی از موضوع مواجه می‌بیند و ناگزیر است از بین آنها مواردی را گزینش کند. در این نوشتار با رویکرد منطقی و فلسفی به بررسی اصولی مانند تعدد، تنوع، تجزیه و ترتب مهارت‌ها خواهیم پرداخت و در برخی موارد از اصول روان‌شناسی یادگیری نیز کمک می‌جوییم.

اهمیت و ضرورت بحث

در حدود سه دهه اخیر که بحث پژوهش و آموزش مهارت‌های آن، به تدریج در جامعه ما تقویت شده است، در کم و کیف مهارت‌های پژوهشی و ویژگی‌ها و گونه‌های آن کار قابل توجهی صورت نگرفته است. اغلب به صورت کلی

مهارت‌هایی را برای پایان‌نامه یا آثار پژوهشی دیگر طرح کرده‌اند؛ اما درباره تعداد این مهارت‌ها و چگونگی آموزش آن در مقاطع مختلف هیچ فعالیت چشم‌گیری انجام نشده است.^۷ در مقطع کارشناسی به بهانه اینکه این مقطع، پایان‌نامه ندارد، دانشجویان از حدود صد مهارت مقدماتی که برای آینده آنها بسیار مهم است، محروم می‌شود. از این‌روی، دانشجویان این مقطع باید در انتظار تراکم سنگین یادگیری مهارت‌ها در آستانه پایان‌نامه نویسی باشند. آیا فرقی بین «آموزش مهارت‌ها» و «به کارگیری مهارت‌ها به صورت بالفعل» وجود ندارد؟ باید اعتراف کنیم که در امر آموزش پژوهش در مراکز آموزشی و پژوهشی، یک سیر منطقی ثابت نداریم و در این زمینه روش واحدی وجود ندارد. بررسی این پدیده، یک امر فراپژوهشی و مدیریتی است که می‌تواند اصولی را به ما معرفی کند تا امر خطیر پژوهش و آموزش را بهتر و مؤثرتر برنامه‌ریزی کنیم.

طرح مسئله

مربیان و دست‌اندرکاران آموزش پژوهش درباره تعداد مهارت‌های پژوهشی وحدت نظر ندارند. مشاهده می‌شود مجموعه‌ای از مهارت‌ها بدون تفکیک دقیق بین آنها، یکباره آموزش داده می‌شوند و دانش‌پژوهان در مرحله عمل که باید و گام به گام مهارت‌های تدریس شده را به کارگیرند، دچار مشکل می‌شوند. محقق مبتدی با انبوهی از مهارت‌هایی مواجه می‌شود که آنها را «اجمالاً» یاد گرفته است؛ اما به طور تفصیلی و عملی نمی‌داند چه رابطه‌ای هم دارند.

آیا نمی‌توان مهارت‌های مرکب را به مهارت‌های بسیط تجزیه کرد و به صورت جداگانه در آموزش آنها اهتمام ورزید؟ به طور کلی، عمل، یک موضوع تدریجی‌الحصول است و محقق در هر مرحله از فرایند تحقیق، باید به صورت عملیاتی تلاش‌های خود را پیش ببرد. آن این امر مستلزم است که او از مراحل

ریزتر فرایند تحقیق آگاهی کافی داشته باشد. متأسفانه به علت تفکیک نشدن مهارت‌ها، این آگاهی برای بسیاری از محققان حاصل نمی‌شود. چگونه می‌توان مهارت‌های لازم برای پژوهش را ابتدا به دست آورد و رابطه بین آنها را روشن ساخت؟ ناآشنایی با ماده آموزشی همواره مشکل ایجاد خواهد کرد؛ پژوهش نیز با همه حساسیت و اهمیتی که دارد، از این قاعده مستثنا نیست.

بی‌توجهی به رابطه‌هایی که بین مهارت‌های پژوهشی وجود دارد، آموزش و بهره‌برداری عملی از آنها را بی‌فایده می‌سازد. مربیان و برنامه‌ریزان باید این واقعیت را بپذیرند که مهارت‌های مربوط به پژوهش، از دویست مهارت جزئی نیز بیشتر است. چه رابطه‌ای بین آنهاست؟ کدام یک باید زودتر آموخته شوند؟ حذف برخی از مهارت‌ها، چه آسیب‌هایی می‌تواند ایجاد کند؟ مهارت‌های مهم کدامند؟ کدام مهارت‌ها در شکوفایی فکر و ذهن محققان، نقش محوری دارند؟ چه رابطه‌ای بین تجزیه مهارت‌ها و تحلیل و تجزیه خطاهای پژوهشی وجود دارد؟ اگر مهارت‌ها با هم پیوند دارند، بدون کسب مهارت‌های قبلی، چگونه می‌توان آموزش مهارت جدید را آغاز کرد؟ اساساً چرا در عرصه مدیریت پژوهش از این اصول مهم غفلت می‌ورزیم؟

پیشینه و روش بحث

متأسفانه تعداد مهارت‌های لازم برای پژوهش‌های علمی و چه اصول و قواعدی حاکم بر آنها، تاکنون به صورت مشخص و مدون بررسی نشده است؛ اما این واقعیت را به سادگی می‌توان پذیرفت که در تاریخ منطق، ارسطو به سهم خود قواعدی را برای درست فکر کردن تدوین کرده است. در دوران جدید نیز فیلسوفانی مانند فرانسیس بیکن و دکارت قواعدی را برای پژوهش‌های علمی ارائه داده‌اند. در بین منابع متعددی که درباره روش تحقیق نگاشته شده است،

هیچ نوع دسته‌بندی و تنظیم سلسله‌مراتب آموزشی بین مهارت‌های متعدد به طور گسترده دیده نمی‌شود.

موضوع‌هایی را که در این نوشتار به بررسی آن خواهیم پرداخت (فرضیه‌ها) عبارتند از:

الف) مهارت‌ها و سرفصل‌های روش تحقیق متعدد و متنوع‌اند. از این‌رو، باید به اصل کفایت آن توجه داشت؛ به گونه‌ای که برخی از مهارت‌ها و سرفصل‌ها مغفول نمانند.

ب) تک‌مهارت که به تنهایی تأثیرگذار باشد و در کنار دیگر مهارت‌ها طرح نشود، منتفی است و مهارت‌ها معمولاً در کنار هم و مرکب‌اند. از این‌روی، اصل تجزیه مهارت‌ها باید رعایت شود. هر آموزش‌دهنده‌ای موظف است «مجموعه» مهارت‌ها را به ریزمهارت‌های تشکیل‌دهنده آن تجزیه کند و در قالب یک سیر منطقی آنها را آموزش دهد.

ج) مهارت‌ها معمولاً بر هم مترتب‌اند. بنابراین، نمی‌توان در آموزش، دلبخواهی عمل کرد، بلکه باید اصل ترتب و گام‌به‌گام بودن را رعایت کرد. قواعد، منطقی، و تقدم و تأخر منطقی بر آنها حاکم است و گاهی جنبه مقدماتی و تکمیلی نسبت به یکدیگر دارند. بدیهی است پژوهش مسئله‌ای فرایندی است و بین مراحل آن پیوندی مؤثر وجود دارد.

هدف این نوشتار آن است که مطالعه دقیق‌تری درباره تعداد و تنوع مهارت‌ها داشته باشیم تا بر اساس آن بتوانیم رابطه بین مهارت‌های پژوهشی را بهتر درک کنیم. تنها در این صورت است که می‌توان یک آموزش صحیح، پایدار و پویا داشت. از مشکلات پیش‌روی این پژوهش آن بوده است که به‌رغم جست‌وجو برای منبع‌یابی، به هیچ منبع قابل توجهی دست نیافتیم. برای رسیدن به اهداف تحقیق، روش تحلیلی را برگزیدیم و با مراجعه به منابع و کارشناسان عرصه

پژوهش و نیز بر اساس تجربیات و مشاهدات نگارنده در طی تدریس مکرر این درس، مقاله حاضر را در سه قسمت سامان می‌دهیم. بعد از بیان تعدد و ارائه برخی از طبقه‌بندی‌ها درباره تنوع مهارت‌ها در قسمت اول مقاله، بحث ترکیب و ضرورت تجزیه مهارت‌های پیچیده را در قسمت دوم طرح کردیم. در قسمت سوم، به ترتب منطقی و آموزشی مهارت‌ها پرداختیم و اثبات کردیم که به سادگی نمی‌توان مهارت‌ها را به صورت دلخواهی و بدون رعایت ترتیب آموزش داد.

اصل اول: تعدد و تنوع مهارت‌ها

نداشتن تصویری درست از تعداد مهارت‌ها، هم برای طالبان عرصه تحقیق و هم برای مربیان و برنامه‌ریزان، آسیبی بزرگ به‌شمار می‌آید و چه بسا تلاش‌های آنها را عقیم سازد. بنابراین، این پرسش مطرح است که مهارت‌های پژوهش واقعاً چه تعداد است و چرا متعدد است؟ آیا می‌توان آنها را به اعتباراتی طبقه‌بندی کرد؟ از آنجا که پژوهش یک فرایند است، به تعداد مراحل کلی و جزئی‌ای که پژوهشگر باید طی کند، مهارت وجود دارد و رعایت آنها لازم است. نداشتن مهارت در یک مرحله از این فرایند، بی‌تردید سایر مراحل آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مهارت‌های پژوهشی بسیار بیشتر از آن است که معمولاً گفته می‌شود. برای مثال، مهارت «فکر کردن» یا «گوش دادن» مهارت‌های مهمی‌اند، ولی کمتر بدان‌ها توجه می‌شود. بر اساس بررسی‌های انجام شده درباره خطاهای محققان، به این نتیجه می‌رسیم که مهارت‌های تحقیق ممکن است بیش از ۲۰۰ مورد باشد. به عبارت دیگر، به اندازه خطاهایی که محققان انجام می‌دهند، مهارت وجود دارد؛ زیرا خطا در هر مرحله از پژوهش، یعنی رعایت نکردن مهارتی که به همان مرحله مربوط است. اساساً آموزش مهارت‌ها ناظر به این است که از خطاها و

آسیب‌های تحقیق جلوگیری شود. در اینجا فهرست و سرفصل‌های برخی از اهم مهارت‌هایی را که تاکنون استقرا شده است، به صورت الفبایی و بدون مرحله‌بندی می‌آوریم.

فهرست مهارت‌های تحقیق

۱. آزمایش قلم برای درست‌نویسی فارسی؛ ۲. آشنایی با نرم‌افزارهای رشته؛
۳. استفاده از رایانه؛ ۴. پیشینه‌یابی پژوهش‌های مسئله؛ ۵. پیشینه‌یابی خود مسئله؛
۶. تبارشناسی موضوع؛ ۷. تبدیل مشکل به مسئله؛ ۸. تبدیل موضوع به مسئله؛
۹. تدوین طرح ساده برای تحقیق؛ ۱۰. تعیین اهداف پژوهش؛ ۱۱. تعیین پیش‌فرض‌ها و مبانی؛ ۱۲. تعیین دامنه و قلمرو پژوهش؛ ۱۳. تندخوانی و افزایش بهره‌وری؛ ۱۴. خلاصه‌نویسی تخصصی؛ ۱۵. طراحی پرسش‌های اصلی و فرعی؛
۱۶. عنوان‌یابی و شرایط آن؛ ۱۷. فرضیه‌سازی؛ ۱۸. فیش‌نویسی مطالب؛
۱۹. فیش‌نویسی نمایه‌ای؛ ۲۰. مدیریت حافظه؛ ۲۱. روش مرور؛ ۲۲. روش مطالعه (و شرایط عمومی آن)؛ ۲۳. روش مطالعه مَرِدِر؛ ۲۴. روش مطالعه مشارکتی؛ ۲۵. روش مطالعه مطالب سخت و مشکل؛ ۲۶. روش مطالعه اکتشافی؛
۲۷. روش مطالعه انتقادی؛ ۲۸. روش مطالعه به روش «پس ختام»؛ ۲۹. روش مطالعه تجسسی؛ ۳۰. روش مطالعه خواندن اجمالی؛ ۳۱. روش مطالعه دقیق خوانی؛ ۳۲. روش‌یابی پژوهش؛ ۳۳. مهارت آدرس‌دهی سلسله‌مراتبی مطالب؛
۳۴. مهارت آیین و علائم نگارش؛ ۳۵. مهارت استفاده از نرم‌افزار کتابخانه؛
۳۶. مهارت اعتباریابی فرضیه‌ها؛ ۳۷. مهارت تجزیه مسئله؛ ۳۸. مهارت تجزیه موضوع؛ ۳۹. مهارت تجسم ذهنی مطالب؛ ۴۰. مهارت تحلیل مفهومی متن؛
۴۱. مهارت تحلیل گزاره‌ای متن؛ ۴۲. مهارت تحلیل شبکه‌ای متن؛ ۴۳. مهارت

تحلیل مدعا یا نظریه؛ ۴۴. مهارت تدوین بدنه مسئله؛ ۴۵. مهارت تدوین چکیده؛
۴۶. مهارت تدوین نتیجه؛ ۴۷. مهارت تصحیح؛ ۴۸. مهارت تطبیق و مقایسه ساده؛
۴۹. مهارت تعیین واژگان کلیدی؛ ۵۰. مهارت تفسیر؛ ۵۱. مهارت تقریر؛
۵۲. مهارت تمیز ادله از مبانی؛ ۵۳. مهارت توجیه؛ ۵۴. مهارت طرح پرسش؛
۵۵. مهارت فشرده‌سازی اطلاعات؛ ۵۶. مهارت مسئله‌یابی (عملیات کشف
مسئله)؛ ۶۷. مهارت مقایسه دو اثر؛ ۵۸. مهارت مقدمه نویسی؛ ۵۹. مهارت مقوله
بندی (از راه طرح پرسش)؛ ۶۰. مهارت نقد چکیده‌ها؛ ۶۱. مهارت تمیز مبانی و
مسئله؛ ۶۲. مهارت واژه‌گزینی؛ ۶۳. مهارت یادداشت‌برداری؛ ۶۴. مهارت
یکپارچه‌سازی اطلاعات.

طبقه‌بندی مهارت‌ها

به طور کلی می‌توان دو نوع طبقه‌بندی از مهارت‌ها ارائه داد. در طبقه‌بندی کلی،
تمام مهارت‌ها در یکی از طبقه‌ها قرار می‌گیرند. اما در طبقه‌بندی جزئی، هر
دسته‌بندی شامل تعدادی از مهارت‌ها می‌شود و گروه کوچک‌تری را تشکیل
می‌دهد. در ادامه به یک طبقه‌بندی کلی و چند طبقه‌بندی جزئی اشاره می‌کنیم.
هدف ما توجه به این طبقه‌بندی‌ها در مرحله آموزش و برنامه‌ریزی آموزشی
است.

الف) طبقه‌بندی کلی آموزشی

از آنجا که رعایت این طبقه‌بندی یک راه‌کار بسیار مناسب و منطقی برای آموزش
مهارت‌ها در مراکز آموزشی و پژوهشی است، آن را «طبقه‌بندی کلی آموزشی» نام
نهادیم. در این طبقه‌بندی، مهارت‌ها را در یک رهیافت‌گزینش‌گرانه برای
برنامه‌ریزی آموزشی بر اساس مقاطع می‌توان به سه دسته بزرگ تقسیم کرد. تمام

مهارت‌های مندرج در فهرست مهارت‌ها را می‌توان در این سه دسته یا سه مرحله‌ای که در جدول شماره یک می‌آید، جای داد.

جدول شماره ۱

مرحله آموزش	نوع مهارت‌ها	مقطع تحصیلی حوزه و دانشگاه	وظیفه دانش‌پژوه در مقطع تحصیلی	وضعیت دانش‌پژوه
دوران آغازین آموزش	مهارت‌های مقدمات پژوهش یا ماقبل تحقیق	حوزه: پایه ۴ تا ۷ دانشگاه: کارشناسی	گسترش اطلاعات: روش کسب علم موجود	پژوهشگرایی: هنوز نمی‌تواند پژوهش کند مگر برخی از تحقیق‌های ساده با نظارت مربی
دوران میانی آموزش	مهارت‌های پژوهش مقدماتی و آشنایی با مهارت‌های پژوهش حقیقی	حوزه: پایه ۷ تا ۱۰ دانشگاه: مقطع ارشد	یادگیری پژوهش: تحلیل و نقد اطلاعات	پژوهشگری: می‌تواند پژوهش‌های غیرپیچیده را انجام دهد و در تحقیقات مهم‌تر به راهنمایی و مشاوره نیازمند است.
دوران نهایی آموزش	تکمیل مهارت‌های پژوهش حقیقی و پیشرفته	حوزه: به تدریج بعد از پایه ۷ تا آخر تحصیل. دانشگاه: دوره دکتری	تولید نظریه	پژوهش‌مندی: می‌تواند پژوهشی انجام دهد که تولید فکر کند

با توجه به جدول شماره یک، ویژگی‌های حاکم بر سه دوره آموزشی مهارت‌ها را توضیح می‌دهیم و به برخی از مهارت‌های مربوط به هر دوره اشاره می‌کنیم.

معرفی سه دوره کلی آموزش مهارت‌های پژوهش

الف) مقدمات پژوهش

مقدمات پژوهش، مهارت‌های قبل از تحقیق‌اند و شامل مجموعه مهارت‌های یادگیری و مطالعه و نیز مهارت‌های قلم است. محقق در این مرحله باید به گونه‌ای خود را به ابزار تحقیق مجهز کند. مهارت‌هایی مانند کتاب‌شناسی، خلاصه‌نویسی، گزارش‌نویسی، محقق را به تدریج برای محقق شدن آماده می‌سازد. بدیهی است که تسلط بر مهارت‌های مطالعه، بهره‌وری و کارایی را بالا می‌برد و دانش‌پژوه با دریافت آموزش کافی در کنار اعتماد به نفسی که به طور طبیعی برای او حاصل می‌شود، به تدریج خود را آماده تحقیق احساس می‌کند.

متأسفانه، در آستانه پایان‌نامه نویسی حجم زیادی از فراگیری مهارت‌ها دیده می‌شود. این پدیده بر اثر چیست؟ هم یادگیری مهارت‌های پژوهشی و هم خود اصل پژوهش انجام دادن، تا این برهه زمانی محدود و حساس به تأخیر افتاده است. برخی اعتقاد دارند «پژوهش» باید بعد از دریافت آموزش و تحصیل کافی، آغاز شود. اما آیا حتی «آموزش» مهارت‌های پژوهشی نیز باید تا این زمان تأخیر بیفتد؟ آموزش مهارت‌های پژوهشی، بر به کارگیری آنها مقدم است. چگونه می‌توان این دو مقوله را با هم در یک زمان محدود جمع کرد؟

آسیب بزرگ در حال شکل‌گیری، بی‌توجهی به مقدمات پژوهش و پژوهش‌مقدماتی است. دانش‌پژوه ما هنوز از مهارت‌های دقیق‌خوانی، مطالعه تجسسی، مطالعه انتقادی، خلاصه‌نویسی تخصصی، گزارش‌نویسی تخصصی از یک نظریه، بازسازی ساده یک محتوا، درست‌نویسی فارسی و کتاب‌شناسی کافی بی‌بهره است، ولی در فکر تنظیم یک مقاله علمی است! شاید این آسیب بر اثر عوامل متعددی به وجود آمده و تداوم یافته باشد. برخی از مریبان حتی برای این مقاطع اولیه، تحقیق‌های تبیینی می‌خواهند و یا برخی از مریبان روحیه محقق‌پروری ندارند؛ غافل از اینکه این مقطع، حساس‌تر و سرنوشت‌ساز است. بدون کسب مهارت‌های لازم در مقدمات پژوهش، محقق دچار سردرگمی و بن‌بست‌های پژوهشی می‌شود و فقط می‌تواند به صورت تصنعی، خود را در مقام محقق نمایان سازد.

یکی از مهارت‌های مقدماتی پژوهش، مهارت آموزش‌یابی کافی و صحیح در مراحل آموزشی است تا آمادگی طبیعی و علمی برای پژوهشگر حاصل شود. پژوهش یک امر دفعی و بدون مقدمات نیست؛ همان‌گونه که یک میوه مرحله‌ای را طی می‌کند تا به یک میوه رسیده و کامل تبدیل شود، یک دانش‌پژوه نیز در یک ماده درسی، ابتدا باید مطالب موجود را به دست آورد و روزبه‌روز بر کمیت و

کیفیت اطلاعات خود بیفزاید تا اینکه به صورت طبیعی از بین اطلاعات و آموخته‌های او، پرسش‌ها و مسائلی جدید تولید شود و این مسئله، دانش‌پژوه را به پژوهش وادارد.

برای دریافت آموزش کافی که مقدمه پژوهش است، کسب مهارت‌ها و آشنایی با شیوه‌های متعدد مطالعه ضروری است. برای دانش‌پژوهی که مطالعه روشمند، پژوهشگر و مسئله‌محور یک عادت حسنه نشده باشند، بعد از تمام شدن تحصیل یا در مقاطع بالاتر، پژوهشگر موفق نخواهد شد. بنابراین، یکی از مهارت‌ها، خوب آموزش دیدن و خوب تحصیل کردن در دوران آموزشی هم از لحاظ کیفیت و هم از نظر کمی است. اگر آموزش دریافتی، ناکافی باشد و دانش‌پژوه سرمایه علمی خود را برای پژوهش کافی نداند، شایسته است با تسلط بر شیوه‌های مطالعه، به خودآموزی بپردازد. اگر مبنای اطلاعات طلبه و دانشجو کافی نباشد، مجبور می‌شود در عرصه پژوهش برای برآوردن توقعات منطقی دیگران، حالت تصنعی بگیرد و کار محققان دیگر را شبیه‌سازی کند.

فهرست مهارت‌های قبل از تحقیق یا مقدمات پژوهش

۱. آزمایش قلم برای درست‌نویسی فارسی؛ ۲. استفاده از رایانه؛ ۳. تدوین طرح ساده برای تحقیق؛ ۴. تندخوانی و افزایش بهره‌وری؛ ۵. روش آموزش دوجانبه؛ ۶. روش پرسیدن دوجانبه؛ ۷. روش مرور؛ ۸. روش مطالعه (و شرایط عمومی آن)؛ ۹. روش مطالعه مردر؛ ۱۰. روش مطالعه مشارکتی؛ ۱۱. روش مطالعه به روش «پس ختام»؛ ۱۲. روش مطالعه خواندن اجمالی؛ ۱۳. روش مطالعه دقیق خوانی؛ ۱۴. مدیریت حافظه؛ ۱۵. مهارت آیین و علائم نگارش؛ ۱۶. مهارت استفاده از نرم‌افزار کتابخانه؛ ۱۷. مهارت تجسم ذهنی مطالب؛ ۱۸. مهارت تصمیم‌سازی و نیت؛ ۱۹. مهارت تطبیق و مقایسه؛ ۲۰. مهارت در روش

یادسپاری؛ ۲۱. مهارت طرح پرسش؛ ۲۲. مهارت واژه‌گزینی؛ ۲۳. مهارت یادداشت‌برداری؛ ۲۴. مهارت جمله‌نویسی.

ب) پژوهش مقدماتی یا روش تحقیق (۱)

این مرحله یک حلقه واسط و تعیین‌کننده است. محقق در این مرحله شبیه یک قاری مبتدی است که بعد از آموزش روخوانی و روان‌خوانی و تجوید و وقف و ابتدا، از قاریان بزرگ قرآن تقلید می‌کند، تا به تدریج بتواند خودش صاحب سبک شود. محقق در این مرحله، بعد از اینکه برخی از مهارت‌های مربوط به روش یادگیری و مطالعه و مهارت‌های مربوط به قلم و آشنایی با مهارت‌های پژوهش حقیقی را کسب کرد، می‌تواند مقالات ساده‌ای بنویسد و با مشاوره و نظارت مربی، به شکل‌های مختلف و به تدریج به عرصه پژوهش حقیقی نزدیک شود. مربیان باید بر حسب شرایط، محقق را به فعالیت‌های مناسبی دعوت کنند. اگر دانش‌پژوه یا محقق مبتدی نتواند از این گذرگاه عبور کند، در مرحله مقدمات می‌ماند و عوارض زیادی را متحمل می‌شود؛ زیرا زحمات‌های او به مرحله بهره‌برداری نرسیده است. افزون بر این، یک ترس نهفته و عدم اعتماد به نفس در او باقی می‌ماند. در ادامه برخی از مهارت‌های این مرحله میانه را نام می‌بریم:

فهرست مهارت‌های تحقیق (۱)

۱. آشنایی با نرم‌افزارهای رشته؛ ۲. پیشینه‌یابی پژوهش‌های مسئله؛ ۳. تبارشناسی موضوع؛ ۴. تدوین طرح ساده برای تحقیق؛ ۵. تبدیل مشکل به مسئله؛ ۶. تبدیل موضوع به مسئله؛ ۷. تعیین اهداف پژوهش؛ ۸. تعیین پیش‌فرض‌ها و مبانی؛ ۹. تعیین دامنه پژوهش؛ ۱۰. طراحی پرسش‌های اصلی و فرعی؛ ۱۱. عنوان‌یابی و شرایط آن؛ ۱۲. فیش‌نویسی مطالب؛ ۱۳. خلاصه‌نویسی تخصصی؛ ۱۴. گونه‌شناسی پژوهش مورد نظر؛ ۱۵. روش‌یابی پژوهش؛ ۱۶. روش مطالعه

مطالب سخت و مشکل؛ ۱۷. روش مطالعه اکتشافی؛ ۱۸. روش مطالعه تجسسی؛
 ۱۹. مهارت آدرس دهی سلسله مراتبی مطالب؛ ۲۰. مهارت تجزیه موضوع؛
 ۲۱. مهارت تحلیل مفهومی متن؛ ۲۲. مهارت تحلیل گزاره‌ای متن؛ ۲۳. مهارت
 تدوین چکیده؛ ۲۴. مهارت تصحیح؛ ۲۵. مهارت تطبیق و مقایسه ساده؛
 ۲۶. مهارت تعیین واژگان کلیدی؛ ۲۷. مهارت تفسیر؛ ۲۸. مهارت تقریر؛ ۲۹.
 مهارت توجیه؛ ۳۰. مهارت مقدمه نویسی؛ ۳۱. مهارت مقوله بندی (از راه طرح
 پرسش)؛ ۳۲. مهارت مقایسه دو اثر.

ج) پژوهش حقیقی

محقق در این مرحله باید آموزش روش تحقیق (۲) یا به عبارت دیگر، روش
 تحقیق پیشرفته را دریافت کند. محقق در این مرحله، در مباحثی از رشته
 تحصیلی اش، خود را صاحب مسئله می‌داند؛ با پرسش‌هایی مواجه است و ذهن
 او درگیر برخی از ابهامات علمی است. چه بسا او به صورت ناخواسته گاهی
 برای یافتن پاسخ‌های پرسش‌های علمی خود کنجکاوانه به تلاش‌های
 غیرروشمند پردازد. محقق در چنین شرایطی به قول سقراط، آستن حقایق و
 نظریه‌های علمی است و باید مراحل را طی کند تا به تولید علم برسد.
 مهارت‌های پژوهش حقیقی برای همین مرحله باید به کار گرفته شوند؛ البته
 یادگیری مهارت‌های پژوهشی (۱) هرگز نباید تا این مرحله به تأخیر بیفتد.
 یادگیری مهارت‌های پژوهشی، یک موضوع است و به کار گرفتن آنها، موضوعی
 دیگر. محقق در مرحله سوم، مهارت‌های پیشرفته پژوهشی را فرامی‌گیرد و اجرا
 می‌کند. اگر مقدمات پژوهش و پژوهش مقدماتی را تا این مرحله به تأخیر
 انداخته باشیم، ترافیک سنگینی از صدها مهارت ریز و درشت ایجاد خواهد شد!
 آیا هیچ مربی در طول چند روز در قالب کارگاه می‌تواند این معضل را حل کند؟!
 چقدر شگفت‌آور است یک مربی ادعا کند برای دانشجویانی که هنوز دو واحد

روش تحقیق را به خوبی نگذرانده‌اند، می‌تواند در مدت مثلاً سه روز کارگاه پایان‌نامه‌نویسی مؤثری اجرا کند؟

مراحل کلی پژوهش حقیقی

- الف) مطالعات اولیه (مطالعات سابق)؛
- ب) داشتن یک مسئله پژوهشی؛
- ج) شناخت کامل مسئله پژوهشی؛
- د) تهیه طرح‌نامه؛
- هـ) جمع‌آوری اطلاعات (مطالعات لاحق یا ثانویه)؛
- و) اندیشه‌ورزی روی اطلاعات (تحلیل و نقد)؛
- ز) تدوین گزارش تحقیق؛

فهرست مهارت‌های تحقیق (۲)

۱. پیشینه‌یابی خود مسئله؛ ۲. فرضیه‌سازی؛ ۳. فیش‌نویسی نمایه‌ای؛ ۴. فهم دقیق متون تخصصی؛ ۵. مسئله‌شناسی عمیق؛ ۶. روش مطالعه انتقادی؛ ۷. روش تجسسی؛ ۸. مهارت اعتباریابی فرضیه‌ها؛ ۹. مهارت تجزیه مسئله؛ ۱۰. مهارت تحلیل مدعا یا نظریه؛ ۱۱. مهارت تدوین بدنه مسئله؛ ۱۲. مهارت تدوین نتیجه؛ ۱۳. مهارت تصحیح؛ ۱۴. مهارت تعیین واژگان کلیدی؛ ۱۵. مهارت تمییز ادله از مبانی؛ ۱۶. مهارت مسئله‌یابی؛ ۱۷. مهارت نقد چکیده‌ها.

ب) اشاره‌ای به طبقه‌بندی‌های جزئی مهارت‌ها

مهارت‌ها را می‌توان به اعتبارهای مختلف به دسته‌های متنوع دیگری نیز طبقه‌بندی کرد که در ادامه به چند مورد اشاره کنیم: مهارت‌ها را می‌توان از لحاظ اهمیت، به مهارت‌های سرنوشت‌ساز یا تعیین‌کننده و غیرسرنوشت‌ساز تقسیم

کرد. مهارتی مانند «طرح مسئله» تقریباً همه پژوهش را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد و اگر به شکل صحیح کشف و طرح نشود، پژوهش را عقیم می‌سازد؛ زیرا «مسئله» برای بسیاری از اجزای پژوهش در حکم یک مضاف‌الیه است و صحیح یا غلط بودن مسئله و طرح آن، به تمام اجزا سرایت خواهد کرد. طرح صحیح مسئله، به ارائه فرضیه بجا و روش صحیح حل مسئله و جست‌وجوی منابع مناسب می‌انجامد. از لحاظ زمان نیز مهارت‌ها را می‌توان به مهارت‌های زمان‌بر و غیرزمان‌بر تقسیم کرد. از نظر آموختن، آیا می‌توان مهارتی همچون «قدرت تحلیل» را در مدت یک هفته در دانش‌پژوه ایجاد کرد؟ چه بسا در طول تحصیل و مراحل آموزش باید به این مهارت پرداخت. شاید مهارت عنوان‌یابی را در زمان کمتر بتوان آموزش داد. جمع کردن چند مهارت زمان‌بر در آستانه پایان‌نامه نویسی چه مشکلی پیش می‌آورد؟ چرا برخی به سرقت علمی (انتحال) روی می‌آورند؟ زیرا مهارت‌های لازم و زمان‌بر را نیاموخته‌اند.

بسیاری از مهارت‌ها مرکب از چند ریزمهارت‌اند و باید در مرحله آموزش تجزیه شوند؛ برای مثال، چکیده‌نویسی، محل تلاقی چند مهارت است؛ مسئله‌شناسی، پیشینه‌یابی، خلاصه و فشرده‌سازی، ویراستاری و مهارت استفاده از زبان علمی، تنها برخی از زیرمجموعه آن هستند. هنگام آموزش مهارت‌ها باید به این امر توجه شود. یادگیری تک تک مهارت‌ها کافی نیست؛ متربی باید بتواند بعد از آموزش، مهارت‌های زیرمجموعه، آنها را با هم پیوند بزند و یک‌جا به کار گیرد.

برخی مهارت‌ها نظریه‌ساز و بعضی دیگر زمینه‌سازند. مهارت جامع‌نگری با نظریه‌سازی رابطه مستقیم دارد؛ اما تسلط بر شیوه‌های مطالعه، زمینه را برای تحقیق آماده می‌سازند. همچنین می‌توان مهارت‌ها را به میان‌رشته‌ای^۸ و تک‌رشته‌ای تقسیم کرد. منظور از مهارت‌های میان‌رشته‌ای این نیست که محقق

باید در این نوع از پژوهش‌ها چه مهارت‌هایی کسب کند، بلکه این تقسیم بیشتر ناظر به تخصص‌های مربی است. پژوهشگران می‌دانند که مهارت فرضیه‌سازی در فلسفه علم ریشه دارد. خاستگاه مهارت جامع‌نگری فلسفه است. مهارت‌های مطالعه، از مباحث روان‌شناسی یادگیری است. در آموزش مهارت‌های پژوهشی نباید تصور کرد با کمی آشنایی با منطق و ادبیات فارسی می‌توان در انتقال مهارت‌ها به متربیان توفیق یافت. همچنین برخی مهارت‌ها نسبت به هم متضایف هستند. مهارت فرضیه‌سازی بدون مهارت مسئله‌شناسی نتیجه نمی‌دهد و همین‌طور بدون مسئله‌شناسی دقیق نمی‌توان فرضیه متناسب را ساخت. رابطه بین مسئله و فرضیه، مانند رابطه بین سؤال و جواب است. بدین ترتیب، ضعف و قوت محقق در برخی از مهارت‌ها با ضعف و قوت در بعضی از مهارت‌های دیگر وابستگی متقابل دارد.

در پایان این سنخ‌شناسی یا گونه‌شناسی مهارت‌ها می‌توان اشاره کرد که برخی از مهارت‌ها نوع نگرش دانش‌پژوه را متحول می‌سازد و آمادگی‌های روانی او را برای یادگیری سایر مهارت‌ها تقویت می‌کنند. مربی تا تغییر نگرش ایجاد نکند، مربی ادامه کار را پیگیری نخواهد کرد. چنان‌که در اصل سوم خواهیم گفت، مربی باید در تقدیم و تأخیر آموزش مهارت‌ها تدبیر لازم را اتخاذ کند. به هر حال، در اصل اول به این نتیجه رسیدیم که مهارت‌ها و سرفصل‌ها متعددند و بر اساس مقاطع مختلف یا معیارهای دیگر، به شکل‌های مختلفی طبقه‌بندی می‌شوند.

اصل دوم: ضرورت تجزیه مهارت‌ها در مرحله آموزش

یکی از اصولی که در آموزش مهارت‌ها باید بدان توجه شود، آن است که بسیاری از مهارت‌ها از چند مهارت بسیط یا مرکب ترکیب یافته‌اند. اصل تجزیه

مهارت‌ها حکم می‌کند که در مرحله آموزش باید به این واقعیت توجه داشت و با تحلیل هر مهارت مرکب به مهارت‌های تشکیل‌دهنده آن دست یافت. برای مثال، مهارت «مسئله‌شناسی» را در نظر بگیرید. این مهارت، در بردارنده مهارت‌های متعددی است؛ مانند: پیشینه‌شناسی، تبارشناسی، اولویت‌سنجی، روش‌شناسی و غیره. هنگامی می‌توان مدعی شد مسئله‌شناسیم که بدانیم مسئله ما چندساله است و از چه زمانی و چرا پیدا شده است. همچنین باید بدانیم که مسئله مورد نظر ما در معرض چه تحولاتی قرار گرفته است (مهارت پیشینه‌شناسی مسئله).^۹ اگر ندانیم مسئله مورد نظر در کدام علوم یا شاخه‌هایی از علوم و از چه منظر و زاویه‌ای قابل بحث است و ما از آن زوایای متعدد، کدام را برای بحث‌گزینش کرده‌ایم، در مهارت تبارشناسی مسئله مشکل خواهیم داشت. همچنین اگر ندانیم که این مسئله چه ویژگی و شرایطی دارد و از مسائل هم‌ردیف خود از چه اولویتی برخوردار است، نه در اولویت‌شناسی مسئله موفق خواهیم شد و نه در بیان اهمیت و ضرورت آن. مهارت چهارم را می‌توان از تجزیه مهارت مسئله‌شناسی به دست آورد، مهارت «تعریف مسئله» است. چه بسا محقق از نظر شفاهی و سطحی بداند مسئله او چیست، اما از نظر بایسته‌های روش تحقیق و مقاله‌نویسی هنوز مرا نگرفته باشد که مسئله را با استفاده از اصطلاحات علمی تعریف یا بیان کند. بهترین شیوه تعریف یا بیان مسئله آن است که مثلاً اگر در ده سطر بخواهیم مسئله را تعریف کنیم، ابتدا باید با توجه به مطالعاتی که در پیشینه مسئله داشتیم، به چند واقعیت کلیدی و مهم اشاره کنیم. این سطرهای اولیه را «بدنه مسئله»^{۱۰} قرار می‌دهیم و در نهایت باید به صورت منطقی به یک پرسش طبیعی ختم شود.^{۱۱} از این‌روی، در درون مهارت مسئله‌شناسی، مهارت سؤال‌شناسی یا گونه‌شناسی پرسش را نیز باید یاد بگیریم. در نگاه کلان‌تر می‌توان گفت که مهارت مسئله‌شناسی، هنگامی تکمیل می‌شود که بدانیم فرضیه آن

چیست و روش حل آن چگونه است. در کدام قسمت مقدمه، و قبل و بعد از چه عنصری باید مسئله را تعریف کنیم (مهارت ساختارشناسی، مهارت مقدمه‌شناسی و...). نمونه دیگر، مهارت کتابخانه‌شناسی است که هیچ‌گاه از مهارت کتاب‌شناسی و قالب‌شناسی نوشتار جدا نیست.

بنابراین، بررسی بسیاری از مهارت‌ها نشان می‌دهد که مرکب از چند مهارت دیگر هستند. اگر یک پژوهش انجام شده را به مثابه حاصل کار یک محقق تحلیل کنیم، بیانگر مهارت‌های پیچیده‌ای است که محقق در تمام مراحل تألیف آن رعایت کرده است. در مرحله آموزش باید به تمام آن ریزمهارت‌هایی که محقق به آن نیاز دارد، توجه شود.

اگر مهارت‌های مرکب تجزیه می‌شدند و در عرصه مدیریت آموزش مهارت‌ها به این واقعیت توجه می‌شد، جامعه علمی ما به کلاس‌ها یا کارگاه‌های «فشرده» مبتلا نمی‌شد. بی‌تردید، تعداد قابل توجهی از این کارگاه‌ها که باید آنها را «کلاس» نامید، مشکل اصلی را حل نمی‌کنند؛ چه بسا علاج مؤثر و طبیعی بسیاری از کاستی‌های علمی و پژوهشی با توجه به اقتضای سن و شرایط افراد، دیر شده باشد. تعدد مهارت‌ها موجب شده است افراد شرکت‌کننده حتی فرصت پیش مطالعه را در زمان کمی که با آن مواجه‌اند، نداشته باشند. پرسش این است که چرا به اصل تجزیه مهارت‌ها توجه نداریم و بر اساس آن برنامه‌ریزی نمی‌کنیم؟

مهارت‌ها نسبت به یکدیگر حالت خوشه‌ای دارند. برای مثال، مهارت مسئله‌شناسی، ممکن است به تنهایی دست‌کم ۲۰ مهارت دیگر را در خود جای دهد. هر مهارت، دسته یا دسته‌هایی از مهارت‌ها را با خود به همراه دارد و چه بسا بر آنها مبتنی است. مهارت‌ها در مرحله ثبوت با هم مرکب و به صورت خوشه‌ای‌اند. مهارت‌های مرکب باید در مرحله اثبات و تدریس و جداگانه

بررسی و آموزش داده شوند. در این صورت، می‌توان گفت «تکمهارت» نداریم. مهارت‌ها خوشه‌ای‌اند و باید با عنوان «گروه مهارت‌ها» یا «مجموعه مهارت‌ها» مطرح شوند. مهارت‌هایی که به غلط، به منزله مهارت‌های غیرمؤثر یا کم‌اهمیت تلقی می‌شوند، بارها در کل پژوهش نارسایی ایجاد کرده‌اند. در این زمینه، گاهی گفته می‌شود: «مربی فن را به من یاد، ولی فوتش را یاد نداد». بنابراین، مربی نباید هیچ مهارتی را کم‌اهمیت تلقی کند.

اصل سوم: رعایت ترتب و هویت جمعی مهارت‌ها

بحث پیوند با مهارت‌های قبلی متربی

آیا بین مهارت‌های تحقیق می‌توان یک ترتب منطقی قائل شد و از این رهگذر به یک وحدت روش در آموزش مهارت‌ها دست یافت؟ بر اساس تحقیقات روان‌شناسی و تجربه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت موفقیت برنامه‌های آموزشی در گرو تحقق پیش‌نیازهاست. اطلاع مربی از توانایی‌ها و تجارب قبلی متربیان، تعیین می‌کند که آنها تا چه اندازه برای یادگیری مطالب جدید آمادگی دارند.^{۱۲} یک نگاه دقیق به رابطه حاکم بر مهارت‌ها می‌تواند مدیریت پژوهش را اصلاح کند. یک نگاه فلسفی به موضوع، این قاعده کلی را به ذهن متبادر می‌سازد که حرکت بر خلاف هستی و اصول حاکم بر آن ناموفق است و ذهن یکی از «هست»هاست و مهارت‌ها قبل از هر چیز با ذهن سروکار دارد. هر نوع آموزش باید به صورت گام‌به‌گام و بر اساس تشکیک وجودی باشد. علم، وجود است^{۱۳} و بر اثر علم‌آموزی، شخص سعه وجودی می‌یابد. لازمه نگاه مدرج به آموزش مهارت‌ها این است که در هر رتبه، شخص باید مهارت‌های قبلی را دارا باشد و اگر از یاد ببرد، در رتبه فعلی موفق نخواهد شد. حکیمان همواره بر این اصل آموزشی تأکید کرده‌اند که «هر نوع آموزش و هر نوع یادگیری عقلانی، بر

اثر معرفتی که از قبل موجود است، حاصل می‌شود».^{۱۴} این قاعده به منزله یک اصل فراگیر، هر نوع یادگیری را در برمی‌گیرد.^{۱۵} ترتب مهارت‌ها بر یکدیگر، بسیار بیشتر از ترتب بین مباحث نظری، مشهود است. از این‌روی، همان‌گونه که در مباحث نظری، پیوند مطلب جدید با مطلب قبلی اهمیت فراوانی دارد و هر واحد درسی باید بعد از یادگیری پیش‌نیازهای آن تدریس شود، در عرصه مهارت‌ها و کارهای عملی نیز این تقدم و تأخر باید رعایت شود؛ زیرا انجام هر مهارت، به معنای آن است که آنچه در مقام نظر می‌آموزیم، اجرا شود. مربی چگونه باید این پیوند را ایجاد یا احراز کند؟ اگر دانش‌پژوه مهارت قبلی نداشت، آیا آموزش مهارت‌های جدید تحقق پیدا می‌کند؟ عدم احراز مهارت‌های قبلی در عرصه آموزش مهارت‌ها، سرمایه‌های مادی و معنوی جامعه را در معرض آسیب جدی قرار می‌دهد.

مهارت‌ها معمولاً هویت جمعی دارند و چند مهارت با هم خانواده‌ای از مهارت‌ها را تداعی می‌کنند. در این صورت، با نبود یکی از این مهارت‌ها، محقق به طور کامل موفق نمی‌شود. دانش‌پژوهی مهارت‌های لازم برای مقدمه را می‌شناخت؛ اما با این توجیه که چون آن عناصر را هم در طرح تحقیق و هم در چکیده مقاله آورده بود، دیگر آنها را در مقدمه ذکر نکرده بود. با یک بررسی اولیه، درمی‌یابیم که او افزون بر مهارت چکیده‌شناسی و طرح‌نویسی، به یک مهارت جدیدی نیاز دارد که بر اساس آن بتواند رابطه بین چکیده، طرح تحقیق و مقدمه را بشناسد. از این‌روی، معتقدیم افزون بر آموزش تک تک مهارت‌ها، به هویت جمعی و کارآیی نهایی آنها نیز باید توجه داشته باشیم.

مقطع‌بندی‌های معروف تحصیلی، هنگامی می‌تواند اساس کار یک مربی پژوهش قرار گیرد که به سایر وظایف تعریف‌شده آن مقاطع، عمل شده باشد؛ صرف اینکه دانش‌پژوهی مثلاً در سطح سه یا مقطع کارشناسی ارشد ثبت‌نام کرده

است، نمی‌توان نتیجه گرفت که «پس» تمام مهارت‌های قبلی را تجربه کرده است و ما می‌توانیم مهارت‌های برتر را به او آموزش دهیم. ناگفته پیداست که ثبت‌نام و شرکت در یک سطح آموزشی، به این نیست معنا که او تمام مهارت‌های مقطع قبلی را «دارد»! آموزش هر نوع مهارت، بدون توجه به آخرین وضعیت واقعی دانش‌پژوهان، ممکن است روند یادگیری مهارت‌ها را دچار مشکل و دلسردی کند و اثربخشی آن را به حداقل ممکن کاهش دهد. اگر دانش‌پژوه ده‌ها مهارت اولیه قلم را نداشته باشد، مربی چگونه می‌تواند در بین مقالات تخصصی، این مهارت‌های مفقود را در او ایجاد کند؟ این امر یعنی تبدیل آموزش گام‌به‌گام به آموزش آشفته و مقارن. آیا این تضييع وقت یک دانش‌پژوه در سطح آموزش عالی نیست؟ چرا در آموزش مهارت‌های اولیه که به اندازه پیش مقدمه اهمیت دارند، قائل به ارجاع و ارجاء می‌شویم؟ اگر دانش‌آموز دوره راهنمایی برای افزایش قدرت توصیف، در مورد گاو یک انشای توصیفی بنویسد، اشکال ندارد؛ اما یک دانش‌پژوه در آستانه پایان‌نامه‌نویسی، وقتی دریافت مهارت توصیف و گزارش‌دهی را ندارد، اگر کتاب نفیسی را نیز توصیف کند، نوعی از دست داده فرصت محسوب می‌شود. تا چه زمانی دانش‌پژوهان آموزش عالی ما باید «قضا»ی مهارت‌های قبلی را به جای آورند؟

بدین ترتیب، دیده می‌شود که مقطع‌بندی رسمی، حجاب و بهانه‌ای شده است که از مهارت‌ها و پیش‌نیازهای پژوهش غافل شویم و این سطحی‌نگری و مدرک‌گرایی در شأن آموزش عالی ما - اعم از حوزه و دانشگاه - نیست.

پیش‌فرض و نیز هدف ما در طراحی این مهارت‌ها، پیوند دو فرآیند آموزش و پژوهش است. هر دو فرآیند باید نسبت به هم تأثیر متقابل و تصاعدی داشته باشند. این طراحی هم بر اساس واقعیت‌های هستی‌شناسانه، روان‌شناختی و

اقدام پژوهی طراحی شده است و هم فضایی را به وجود می‌آورد که دانش پژوهان همواره و آموزش خود را تقویت کنند؛ زیرا آموزش کافی و پژوهشگرساز، مقدمه مهمی است که در فرایند پژوهش باید بدان توجه کرد. از سوی دیگر، «آموزش پژوهش» نیز یک پدیده قراردادی و اعتباری نیست که بر اساس اسم و عنوان متریبان تنظیم شود، بلکه یک واقعیت است و باید بر اساس مهارت‌های موجود در شخص یادگیرنده، طراحی و برنامه‌ریزی شود. فاصله بین مهارت‌های دانش پژوه که «می‌بایست» می‌داشت، با مهارت‌هایی که «بالفعل دارد»، فاصله کمی نیست. هر نوع ظاهرسازی و نداشتن صداقت در این زمینه از سوی مربی یا مربی، معلول تصور نادرست از رابطه بین مهارت‌هاست.

این واقعیت انکارناپذیر که آموزش مهارت‌های پیشرفته، شرایط و پیش‌نیازهای خود را می‌طلبد، حکم می‌کند که اگر آن شرایط نباشد و مهارت‌های قبلی - به اصطلاح - سالبه به انتقای موضوع باشد، نتایج شایسته و مؤثری را به ارمغان نخواهد آورد؛ زیرا مهارت‌های پیشرفته باید بر مهارت‌های قبلی بنا شود و بدون مبنا، بنا به وجود نخواهد آمد. بارها شنیده‌ایم که برخی دانش پژوهان اظهار می‌داشتند که چند بار در کارگاه روش تحقیق شرکت کرده‌اند، اما نمی‌توانند یک مقاله پژوهشی بنویسند. این نارسایی‌ها، افزون بر آسیب‌های متعدد کارگاه‌های پژوهش، ناشی از احراز نشدن مهارت‌های قبلی بوده است؛ زیرا این دانش پژوهان ناکام در پژوهش، در کاربرد مهارت‌های «ماقبل تحقیق» اشکال‌های فراوانی داشتند.

نتیجه‌گیری

توجه به سه واقعیت موجود بین مهارت‌ها، یعنی تعدد، ترکیب و ترتیب، هر نوع برنامه‌ریزی برای آموزش پژوهش را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. بی‌توجهی به

این امور، نقض غرض است. با توجه به اینکه یادگیری هر مهارتی باید آماده‌ساز شرایطی باشد که مهارت بعدی به خوبی آموخته شود، نتیجه می‌گیریم که اولین کار، آموزش مهارت‌ها نیست، بلکه «احراز مهارت‌های قبلی» است. بر هم زدن ترتیب آموختن مهارت‌ها، آسیب‌های جدی در پی خواهد داشت. واگذاری برخی مهارت‌های سرنوشت‌ساز به دانش‌پژوهان، که جنبه پیش‌نیاز دارد، همیشه با موفقیت همراه نبوده است.

اصل ترتب، با آموزش گام‌به‌گام هماهنگ است و سلیقه‌ای نمی‌توان مهارت‌ها را جابه‌جا کرد. در برخی از مهارت‌ها باید تقدم و تأخر آنها رعایت شود؛ زیرا بین آنها رابطه علی و معلولی و نوعی ترتب برقرار است. ما در اینجا ترتب را به معنای عام آن در نظر گرفتیم. هر گاه مهارت «الف»، پیش‌نیاز مهارت «ب» باشد و در آموختن بهتر و مؤثرتر مهارت «ب» تأثیر داشته باشد، مهارت دوم بر اول مترتب است و اولی برای دومی جنبه مقدماتی دارد.

بدون گذر از مهارت‌های مربوط به مقدمات پژوهش، نمی‌توان به مهارت‌های پژوهش مقدماتی رسید، و بدون گذر از مهارت‌های پژوهش مقدماتی، نمی‌توان مهارت‌های مربوط به پژوهش اصیل یا حقیقی را تدریس کرد و آموخت. بنابراین، همان‌گونه که در عرصه دانش نظری هر موضوع جدیدی که می‌آموزیم، بر آموخته‌های قبلی ما مترتب می‌شود و بدون آگاهی قبلی، عمل انتقال و یادگیری عقیم می‌ماند، در عرصه مهارت‌ها نیز این اصل صادق است.

پیشنهاد می‌شود بعد از فهم اینکه مهارت‌ها متعدد و مترتب‌اند، نقادانه شیوه‌های آموزش مهارت‌ها را بررسی کنیم. کارشناسان و مربیان مجرب و دلسوز که مکرر در این عرصه تلاش داشته‌اند، مهم‌ترین مرجع ما در این زمینه هستند. درباره پیوند آموزش با پژوهش، باید بکوشیم این نگرش را معرفی کنیم که روش پژوهش آموزش را نیز تقویت می‌کند و آن را کارآمد، ماندگار و پویا

می‌سازد. وقتی در یک محیط آموزشی، روش‌های مطالعه و شیوه‌های برتر یادگیری و نیز مهارت‌های قلم، ترویج و آموزش داده شود، اولین اثر آن این است که دانش‌پژوهان از حجم درس‌ها هراسی نخواهند داشت؛ زیرا به اصول روشمند یادگیری مجهز شده‌اند. این تأثیر روانی به صورت طبیعی اصلاح نگرش درباره پژوهش را به ارمغان می‌آورد.

پی‌نوشت‌ها.....

1. Processing.

۲. ر.ک. فرامرز قراملکی، احد، روش شناختی مطالعات دینی (تحریری نو)، ص ۲۹.

3. skill; experience.

۴. منظور از «پژوهش مقدماتی»، چنان‌که در ادامه این نوشتار خواهد آمد، مجموعه تمریناتی است که محقق مبتدی با نظارت مربیان انجام می‌دهد تا مهارت و تبحر لازم را کسب کند. این حلقه واسطه، در فرایند یادگیری مهارت‌ها، قابل حذف نیست.

5. systematic view.

6. Reductionism.

۷. از تقاضاها و دعوت‌هایی که برخی مراکز، از ما مربیان به عمل می‌آورند، به راحتی می‌توان فهمید که بسیاری از برنامه‌ریزان نیز تصور درستی از کم و کیف و مدت زمان آموزش مهارت‌ها ندارند.

8. Interpdicipline.

۹. قابل ذکر است که بسیاری از محققین، پیشینه خود مسئله را با پیشینه پژوهش‌ها درباره مسئله، خلط می‌کنند؛ در صورتی که در پیشینه مسئله به قدمت و تحولات و سرنوشت مسئله پژوهشی از زمان پیدایش آن تا زمانی که به دست ما رسیده است، می‌پردازیم، ولی در پیشینه پژوهش‌های مسئله به دسته‌ای از منابع و محتوای آنها اشاره می‌کنیم که به نحوی به مسئله ما پرداخته‌اند، اما کاستی‌هایی دارند و ما در صدد جبران آن هستیم.

10. body of problem.

۱۱. با یک مثال ساده می‌توان بهترین شیوه تعریف مسئله را نشان داد: فرض کنید آقای زید یک وسیله نقلیه صفر کیلومتر خریده است؛ اما ناگهان در حین حرکت خاموش شده است. زید نزد مکانیک این گونه طرح مسئله می‌کند: آقای مکانیک! ماشین من نو است [واقعیت اول]؛ باک آن بنزین نیز دارد [واقعیت دوم]؛ سیستم برق رسانی و جرقه زنی آن را نیز با تجربیات خودم بررسی کردم، مشکلی نداشت [واقعیت سوم]؛ اکنون سؤال من این است: با این اوصاف چرا ماشین من در حین حرکت ناگهان خاموش شده است؟

۱۲. ر.ک. افروز، غلامعلی، اختلالات یادگیری، ص ۱۵۵.

۱۳. ر.ک: محمدحسین طباطبایی، بدایة الحکمة، ص ۱۳۸.

14. Aristotle, The complete works of Aristotle, ed.by Jonathan Barnes, Princeton university press, 1984.

۱۵. ر.ک. علی اکبر سیف، روش‌های یادگیری و مطالعه، ص ۲۸ و ۳۶ و ۸۳

منابع

- افروز، غلامعلی، *اختلالات یادگیری*، تهران، دانشگاه پیام نور، چ چهارم، ۱۳۸۷.
- جانزاده، علی، *فن و هنر نویسندگی*، تهران، جانزاده، ۱۳۸۶.
- حسینی ژرفا، *بر بال قلم*، قم، ظفر، چ پنجم، ۱۳۸۳.
- سیف، علی اکبر، *روشهای یادگیری و مطالعه*، نشر دوران، چاپ دهم، تهران، ۱۳۸۷.
- طباطبایی، محمدحسین، *بداية الحکمه*، قم، مؤسسه النشر الاسلامی، بی تا.
- فرامرزی قراملکی، احد، *اصول و فنون پژوهش*، قم، مرکز مدیریت حوزه علمیه، ۱۳۸۵.
- _____، *روش شناختی مطالعات دینی (تحریری نو)*، مشهد، دانشگاه علوم اسلامی رضوی، ۱۳۸۵.
- نکونام، جعفر، *روش تحقیق کتابخانه‌ای با تأکید بر علوم اسلامی ویژه پژوهش نامه‌نویسی دوره‌های تحصیلات تکمیلی*، قم، دانشگاه قم، ۱۳۸۲.
- Aristotle, The complete works of Aristotle, ed.by Jonathan Barnes, Princeton university press, 1984.

