

مفهوم‌پردازی روش و مقایسه روش‌شناختی رویکردهای کمی و کیفی در پژوهش‌های تربیت معلم

Conceptualizing the method and methodological comparison of the quantitative and qualitative approaches in teacher education research

Nimā Rahimiān¹

Keyvān Sālehi²

نیما رحیمیان^۱

کیوان صالحی^۲

Abstract

Although the methodology is the foundation of teacher education research, and today the domain of this research has encountered methodological ambiguity, limited studies have been conducted on it in recent years. This shortcoming has led some studies to ignore the theoretical requirements of research and suffer from frequent conceptual fallacies. Therefore, it is necessary to seriously review and rethink the methodological concepts in the teacher education research. In fact, it is necessary to re-conceptualize the method in teacher education research using the fundamentals of this field. In this regard, the present study intends to take a comprehensive look at the developments in the domain of research and the emergence of the third methodological movement, to conceptualize the method versus research method and examine the relationship between the methodology and ontology, epistemology and axiology and then compare the quantitative and qualitative approaches in the teacher education research from a methodological point of view. To achieve these goals, using systematic documentary methods in a regular process, 28 related articles on the educational methodology were retrieved and analyzed, and the selected texts were reviewed and criticized. Findings indicated that the research

چکیده

به‌رغم این‌که روش‌شناسی، بنیاد پژوهش‌های تربیت معلم است و امروزه حوزه این پژوهش‌ها با ابهام روش‌شناختی مواجه می‌باشد. در سال‌های اخیر مطالعات محدودی در این زمینه انجام شده است و این کاستی، سبب گردیده تا برخی از پژوهش‌ها با نادیده گرفتن الزمات نظری پژوهش به مغالطات مفهومی پرتکراری دچار شوند؛ لذا ضروری است تا در مفاهیم روش‌شناختی حوزه پژوهش تربیت معلم بازنگری و بازاندیشی جدی انجام شود. در حقیقت نیاز است تا با استفاده از مبانی این حوزه، روش در پژوهش تربیت معلم به صورت مجدد مفهوم‌پردازی شود. در همین راستا، پژوهش حاضر قصد دارد تا با نگاهی جامع به تحولات حوزه‌های پژوهش و ظهور جنبش سوم روش‌شناسی، به مفهوم‌پردازی روش در مقابل روش تحقیق و بررسی ارتباط بین روش‌شناسی با هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی بپردازد و سپس رویکردهای کمی و کیفی در پژوهش‌های تربیت معلم را از دریچه روش‌شناختی با یکدیگر مقایسه کند. برای رسیدن به این اهداف، با استفاده از روش سندکاوی نظام‌مدار در یک فرآیند قاعده‌مند، ۲۸ مقاله مرتبط در حوزه روش‌شناسی آموزشی، بازیابی و مورد واکاوی قرار گرفت و متون برگزیده بررسی و نقد

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۳۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۱۷

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

n.rahimian@ut.ac.ir

۲. استادیار سنجش آموزش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

keyvansalehi@ut.ac.ir

Received: 2021-04-06

Accepted: 2021-08-21

1. MA in Educational Research, Graduated from University of Tehran, Tehran, Iran.

n.rahimian@ut.ac.ir

2. (PhD), University of Tehran, Tehran, Iran, corresponding author, e-mail:

keyvansalehi@ut.ac.ir

methodology in the teacher education research has homogeneous philosophical foundations at the ontological, epistemological and axiological levels, which is necessary to be considered to shape the research methods as the operational research techniques. Also, the qualitative and quantitative research at all the mentioned levels were investigated, and their differences and similarities were evaluated. Using these findings, the researchers in the domain of teacher education could avoid many of the methodological fallacies in the results of the contemporary research on the teacher education and achieve a deeper and more conceptual understanding of the research method.

Keywords: Research in Teacher Education, Methodology, Research Presuppositions, Methodological Awareness, Mere Operationalism, Documentary Study

شدند. یافته‌ها حاکی از این است که روش‌شناسی پژوهش در تحقیقات تربیت معلم، در سطوح هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی از بنیادهای فلسفی همگونی برخوردار است که ضرورت دارد برای شکل‌دهی به روش‌های تحقیق به عنوان فنون عملیاتی تحقیق، مورد توجه قرار گیرند. علاوه بر این، تحقیقات کیفی و کمی در تمامی سطوح مذکور بررسی و تفاوت‌ها و شباهت‌های آنها مورد ارزیابی قرار گرفت. پژوهشگران حوزه تربیت معلم با استفاده از این یافته‌ها می‌توانند از بسیاری از مغالطات روش‌شناختی موجود در نتایج تحقیقات معاصر در حوزه تربیت معلم بپرهیزند و به درک عمیق‌تر و مفهومی‌تری از روش در تحقیق برسند.

واژگان کلیدی: پژوهش در تربیت معلم، روش‌شناسی، پیش‌فرض‌های حاکم بر تحقیق، آگاهی روش‌شناختی، عملیات‌گرایی صرف، روش اسنادی.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

دانشگاه، نهادی با طول عمر استثنایی است که حدود هزار سال از پیدایش آن در سده‌های میانه می‌گذرد، اما با این حال در سده بیست و یکم در آستانه تحولات نوینی قرار دارد (Barnett, 2012). در همین راستا پدیده دانشگاه، در اثر افزایش روز افزون پیچیدگی‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی به یک پدیدار مبهم تبدیل شده است. این تحولات موجب شده است مفاهیم نوینی در آموزش عالی ظاهر شود که به صورت خاص می‌بایست مورد بررسی قرار گیرند. با این وجود، آموزش عالی به مثابه یک حوزه مطالعاتی و پژوهشی، همچنان رشته‌ای جدید و نوپدید است (Tight, 2018). شناخت پدیده آموزش عالی به واسطه پژوهش‌هایی که به صورت روز افزون در حال افزایش هستند صورت می‌گیرد (Tight, 2012). یکی از مهم‌ترین رسالت‌های آموزش عالی تربیت معلمان است که به نوعی زیرساخت نهاد آموزش عالی را در آینده تامین می‌کند و پژوهش در راستای ارتقا عملکرد نظام آموزشی در این زمینه از ضروریات نظام آموزش عالی است (Mayer & Mills, 2020). Mohan, 2019). به رغم این اهمیت، و افزایش کمی مطالعات در سال‌های اخیر، لیکن به لحاظ رهیافت‌های روش‌شناسانه مطالعات این حوزه به صورت جدی مورد توجه قرار نگرفته است. در همین راستا کلر از ضرورت شکستن زنجیرهای محصورکننده مطالعات پژوهشی نظیر غلبه روش‌های کمی پژوهش که زمینه‌ساز غفلت بنیادین در شناخت آن است یاد می‌کند (Keller, 1998, 1986).

شواهد میدانی از کم‌توجهی به تبیین روش و پیش‌فرض‌های آن، به عنوان بنیاد مطالعات در تحقیقات تربیت معلم حکایت می‌کند، این در حالی است که بررسی و

آموزش تفاوت‌های بنیادین روش‌شناسی و روش تحقیق کمی و کیفی به لحاظ مفهومی از ضرورت دوجندانی برخوردار است. لطف‌آبادی (۱۳۸۵) در مطالعه خود ضمن اذعان به ضعف بنیادین روش‌شناسی در مطالعات حوزه‌های روان‌شناسی و تعلیم و تربیت، به طرح سؤال و تبیین چرایی نیاز جامعه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت ایران به اندیشه‌های نو در روش‌شناسی تحقیق، می‌پردازد. ایشان در پاسخ به این سؤال، نتیجه می‌گیرند که مطالعات حوزه‌های روان‌شناسی و و تعلیم و تربیت عموماً بر بنیادهای نظری فلسفه تحصیلی^۱ و پساتحصیلی^۲ استوارند و «جامعه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت ایران به این مسأله توجه جدی ندارد که دانش روان‌شناسی و علوم تربیتی نیازمند نگرشی نو به مبانی فلسفه علم و بهره‌گیری کافی از روش‌های کیفی و ترکیبی و نوآوری در روش‌شناسی پژوهشی است. همچنین در پاسخ به این سؤال اذعان می‌دارد که در حال حاضر تدریس روش تحقیق و پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در دانشگاه‌های ما، دانسته یا ندانسته، در سیطره دیدگاه‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی تحصیلی و پساتحصیلی به عنوان بنیان‌های مسلم تحقیقات علمی در روان‌شناسی و علم تربیتی استوار است و از سطح معرفت‌حسی و عملیاتی و مفاهیم اجمالی بالاتر نمی‌رود (ص. ۴۷). در بخش دیگری از پژوهش خود تاکید می‌نماید که مشکل اساسی این است که دانشجویمان و دانش‌پژوهان در کلاس‌های درس روش تحقیق از پیچیدگی‌های مبانی پژوهش و فلسفه علم در این تحقیقات بی‌خبر می‌مانند و دیدگاه‌های تحصیلی و پساتحصیلی موجود را به عنوان اصول مسلم و بدیهی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی می‌پذیرند و اغلب نمی‌دانند و به آن‌ها آموخته نمی‌شود که فلسفه تحصیلی و پساتحصیلی که جهت‌دهنده حدود ۹۶ درصد پژوهش این حوزه مطالعاتی در ایران است (لطف‌آبادی و نوروزی، ۱۳۸۵)، تفکر شخصی و تجربه‌گرایی حسی را جانشین واقع‌گرایی همراه با خردورزی و ارزش‌های اصیل فرهنگی کرده است، جهان‌هستی را کور و بی‌روح و فاقد اراده می‌داند، صرفاً با نگاه مادی به علم می‌نگردد، و توجه جدی به جنبه‌های معنوی علم و مبانی و نظام مفهومی و زمینه‌های ریشه‌ای فرهنگی بومی آن ندارد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵).

در پژوهش حاضر تلاش شده است تا مفاهیم اولیه روش‌شناسی و روش تحقیق و

1. positivism

2. Post-positivism

نقش‌های آن در اجرای مطالعات پژوهشی در حوزه تربیت معلم مورد واکاوی قرار گرفته و ارتباط این مفاهیم را در یک ساختار منسجم با مفروضه‌های هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی مورد نقد قرارگیرد. در نهایت روش‌های تحقیق کمی و کیفی را از منظر روش‌شناسانه مورد واکاوی قرار گرفت و تفاوت‌ها و شباهت‌های آنها را مورد بررسی واقع شد. گسست نظر و عمل، مساله آغازینی است که تحقیقات تربیت معلم با آن مواجهند. جهان‌بینی^۱ با حلول در مقام معرفت‌شناسی، راه رسیدن به دانش را برای انسان فراهم می‌کند، و با گذر از بیان ماهیت، امکان، منابع و محدودیت‌های دستیابی به دانش زمان آن فرا می‌رسد که محقق با استفاده از جهان‌زیسته خود ساخته گزاره‌وارش^۲، ساحت نظر جهان‌شناختی خود را به میدان عمل محققانه فراخوانی کند، تا بواسطه عملی همگون و همگام با آن به تحقق دانشی مقتضی منجر گردد؛ در این میان تحقیقات علوم انسانی به صورت عام و تحقیقات آموزشی به صورت خاص هویت دوگانه‌ای پیدا می‌کند که به گسست نظر محقق و عمل محققانه می‌انجامد، در این صورت بین دانشی که به صورت نظری دست‌یابی بدان مُتعیین شده و اکتساب آن مفروض گردیده است و عمل محققانه‌ای که محقق باید آن را برای رسیدن به دانش مفروض به صورت بایسته‌ای انجام دهد، گسیخت گاهی نهفته^۳ است که گذار از مسیر موجود را ناممکن یا دشوار می‌سازد.

با بازخوانی تحقیقات تربیت معلم، این پژوهش‌ها ماهیتاً درگیر بین دو وجهه هویتی خود هستند؛ وجهه‌ای بدوی که در گرو عمل محققانه است و وجهه‌ای ثانوی که به صورت نظریه بنیاد در پس پرده عمل محققانه، آن را ایجاد می‌کند، ساماندهی می‌کند و ظرفیت تفسیر عملیات‌های متفاوت را فراهم می‌آورد، به نوعی که می‌توان رابطه‌ای بالا به پایین بین نظریه‌های پیشینه نهفته در هنگام تحقق عمل محققانه ترسیم کرد و بدین‌سان تحقیق را از یک عمل قاعده‌مند تک رویکردی با وحدت روش‌شناختی^۴ به یک عملیات قاعده‌گیر، چندرویکردی و با روش‌های چندگانه^۵ بدل کرد و با گذر از وحدت روش‌شناختی به سوی رویکردهای چندگانه، لزوم بازخوانی و تأمل مجدد در بنیادهای روش‌شناختی تحقیقات

-
1. World view
 2. Propositional
 3. Latent gap
 4. Unified methodology
 5. Multiple methods

تربیت معلم معاصر را بیان کرد. بدین طریق تحقیقات آموزشی به بازنگری‌ها و بازسازی‌های نظری نیاز دارند که آنها را برای تامین دانش مورد نیاز بارور کرده و راهکارهایی مبنایی که با پلی از نظر معرفت‌شناختی به عمل محققانه مسیر گسسته شده را هموار نماید، در نگاه موجود تحقیقات آموزشی هویتاً در میان دو جهان از دیدگاه معرفت‌شناختی متاثر از جهان بینی و عملیات محققانه‌ای که منجر به بدست آوردن دانش معرفتی مورد انتظار می‌گردد، محبوس شده، به‌گونه‌ای که نیاز است برای گریز از وضع موجود، گذرگاهی برای اتصال آنها پیدا شود و مشکلات نظری حاضر برطرف گردد.

روش‌شناسی، پلی برای اتصال جهان‌های موازی^۱ معرفت‌شناسانه و عمل محققانه^۲ است، از این نظر روش‌شناسی، پیش‌فرض^۳‌های عملیات تحقیق^۴ را در اختیار محقق قرار می‌دهد تا محقق بدین طریق، موجبات پیشینی عملیات تحقیق را فراهم آورد و تحقیق را بدو^۵ ایجاد کرده و سپس مراحل آن را سامان‌دهی کند؛ روش‌شناسی از این دریچه، نگرشی است که امکان ارتباط نظری همگام و همگون عملیات تحقیقی را با نظریه‌های هستی‌شناختی فراهم می‌آورد و بدین واسطه رویکردهای کلی حاکم بر تحقیقات را در یک کل منسجم می‌گنجانند؛ بدین سان گویا از دریچه روش‌شناختی، فلسفه از مقام انتزاع به مقام عمل تنزل پیدا می‌کند و به اصطلاح زمینی می‌شود. بدین طریق ناآگاهی محققان نسبت به پیش‌فرض‌های حاکم بر چارچوب تحقیق مورد نظر در انجام عمل محققانه به آگاهی آنها نسبت پیشینه‌های موجود بدل می‌شود و تحقق این مهم، زمینه ایجاد تفکری کل‌نگر برای ساماندهی روند پژوهش در حین عملیاتی بودن برای تامین جنبه‌های فنی پژوهش و رفع و ارتقا مسائل جزئی در فرآیند تحقیق را فراهم می‌آورد.

ضرورت وجود روش‌شناسی تحقیقات تربیت معلم، بواسطه وجود دیدگاه‌های هستی‌شناختی متفاوت، پیچیدگی حوزه مورد پژوهش تحقیقات آموزشی و ضرورت وجود نظام فکری برای سامان‌دهی عملیات تحقیق. که در دامنه اصطلاحات علوم تربیتی^۵ معاصر به عنوان روش تحقیق شناخته می‌شود، به شدت احساس می‌شود، این در

-
1. Parallel universes
 2. Scholar practice
 3. Premises
 4. Research operation
 5. Educational science terms

صورتی است که از طرفی تحقیقات آموزشی در انحصار روش تحقیق‌های عملیاتی صرف به نایب‌نایی فلسفی از منظر روش‌شناختی دچار شده و از طرف دیگر تحقیقات فلسفی در حوزه آموزش رهیافت‌های مرتبط با روش‌شناسی حاکم بر تحقیقات آموزشی را فراهم نمی‌کنند. در این راستا آندرو سایر^۱ می‌گوید: تاسف‌بار است که هنوز بسیاری از محققان علوم اجتماعی درباره روش تنها بر پایه فنون کمی می‌اندیشند و اگرچه امروز این روش‌ها با شیوه‌های کیفی تکمیل می‌شود، اما عمل مفهوم‌پردازی^۲ - که گریزی از آن نیست - کماکان خام^۳ باقی مانده است (Sayer, 2010). بدین خاطر جایگاه روش در تحقیقات تربیت معلم به صورت شایسته مطرح نشده و حتی گاهی تمایز آن با معرفت‌شناسی به درستی شناخته نمی‌شود و گاهاً بدین طریق مفاهیم مرتبط به طریقه ناهمگونی^۴ با هم ترکیب شده و موجب خلط موضوعی می‌گردند.

بررسی‌های انجام‌شده نشان داد که تاکنون پژوهشی در زمینه روش‌شناسی تحقیقات تربیت معلم به صورت مستقیم انجام نشده است. از طرفی تحقیقاتی که در زمینه روش‌شناسی علوم اجتماعی به نگارش درآمده‌اند، چند دسته می‌شوند. در دسته اول با پژوهش‌هایی مواجه هستیم که صرفاً به روش‌های کیفی پرداخته و روش‌های کمی را به لحاظ روش‌شناختی مورد بررسی قرار نداده‌اند (منادی، ۱۳۸۵؛ پاک‌سرشت، ۱۳۸۴؛ دلاور، ۱۳۸۹). دسته دوم شامل پژوهش‌هایی است با توجه به فقدان مفهوم‌پردازی مناسب روش، نگاهی کاستی‌گرا به روش‌شناسی داشته و آن را به روش تحقیق تقلیل داده‌اند (خداوردی، ۱۳۸۹). دسته سوم پژوهش‌هایی است که در علوم رفتاری با نگاه بر رویکردهای فلسفی حاکم انجام شده است، اما تبیین مبانی فلسفی زیربنایی مطالعات آمیخته و همچنین دو قطبی روش‌شناختی و جنبش‌های سه‌گانه روش‌شناختی مورد بررسی قرار نگرفته است (بازرگان، ۱۳۸۴). دسته‌نهایی از پژوهش‌های روش‌شناسی به معرفی روش آمیخته مبتنی بر رویکرد عمل‌گرایی پرداخته و غالباً به نگاهی عمل‌گرایانه، پیش‌فرض اساسی تناقضات بنیادین تجمیع دیدگاه‌های کمی و کیفی از منظر رهیافت‌های فلسفی بدیل را مورد کم‌توجهی قرار داده‌اند (محمدپور و همکاران، ۱۳۸۹؛ دانایی‌فرد و امامی، ۱۳۸۶). از طرفی یکی از دلایلی که

1. Sayer

2. Conceptualization

3. Unexamined

4. heterogeneous

این مقاله به بررسی رویکرد آمیخته در کنار رویکردهای کمی و کیفی نمی‌پردازد، این است که تلفیق رویکردهای کمی و کیفی و در نظر گرفتن یک دیدگاه فرا-قطبیتی، بسادگی در یک مقاله قابل طرح نبوده و در صورت مطرح شدن، نگاهی کاستی‌گرا را در بر خواهد داشت؛ از طرفی برای بررسی این مسائل ضرورت دارد رویکردهای فلسفی بدیل نظیر فمینیستی و نظریه انتقادی و سایر موارد در یک طیف روش‌شناختی مرتبط مطرح گردیده و به لحاظ روش‌شناختی مورد بحث قرار گیرند. از طرف دیگر تحقیقات مشابه در زمینه روش تحقیق، ادعای روش‌شناختی نداشته، اما به پیشینه‌های ضروری آن نیز اشاره ننموده‌اند. در تمامی تحقیقاتی که تاکنون انجام شده‌است، سه مخرج مشترک یافت می‌شود که به صورت جدی مورد کم‌توجهی بوده و موضوع تحقیق حاضر است. در مطالعات مذکور:

- روش به صورت خاص مفهوم‌پردازی نشده و ارتباط آن با دیگر پیش‌فرض‌های موجود در تحقیق تبیین نشده است.
- حوزه‌های روش‌شناسی و روش تحقیق با تعیین ملاک و معیار از هم جدا نشدند و در بیشتر موارد خلط شده‌اند.
- هیچ‌کدام از تحقیق‌ها دو قطبی روش‌شناختی را با توجه به پیامدهای مفهوم‌پردازی آن به صورت مبسوط مورد توجه قرار نداده‌اند.

این پژوهش در نظر دارد گفتمان روش‌شناختی مفقود در تحقیقات آموزشی را با طرح مواضع روش‌شناختی رویکردهای فلسفی معاصر واکاوی کرده و بسترهای لازم برای ایجاد توان، ظرفیت و روحیه نظریه‌پردازی بومی در تحقیقات آموزشی فراهم کند و با تبیین نقش روش‌شناسی در تحقیقات تربیت معلم تصورات تقلیل‌گرایانه حاضر در برخی از پژوهشگران این حوزه که روش را تنها به عنوان یک ابزار صرف برای انجام تحقیق تلقی می‌کنند، برطرف نماید. تحقیق حاضر با بیان توامان رویکردهای فلسفی معاصر، راه را به روی نظرگاه تک‌شکلی‌گرایانه در تحقیقات آموزشی می‌گشاید و بدنبال طرح سرآغازی برای طرح و توجه به مسائل فلسفی و ابهام روش‌شناختی است که امروزه تحقیقات آموزشی با آن مواجه است و با غفلت از آنها می‌گذرد. بررسی این مفاهیم در سطح بنیادین می‌تواند پیامدهای نظری مورد نیازی را برای ارتقای سطح کیفی در تحقیقات جاری تربیت معلم و همچنین تحقیقات کاربردی که تبعاً از آن‌ها متاثر هستند، ایفا کند.

در این راستا تحقیق حاضر می‌کوشد ابتدا با تعریف مفهوم روش‌شناسی و ترسیم جایگاه

آن در بین دیگر پیش‌فرض‌های حاکم بر تحقیق، مفاهیم بنیادینی که معمولاً تعریف و تبیین آنها با غفلت مواجه می‌شود را با بیان اهمیت و کارکردشان بازپردازی کرده و سپس با ترسیم محل نزاع کلی در مکاتب متفاوت جایگاه قطبیت‌های حاکم بر تحقیقات آموزشی را بواسطه تبیین گرایش‌های افراطی و ویژگی‌های بارز آن مشخص کند، و بدین واسطه نقشه دو اردوگاه مقابل تحقیقات آموزشی را ترسیم کند، سپس برای تعیین نقطه نظرهای مکاتب متفاوت در روش‌شناسی تحقیقات آموزشی ابتدا با بیان مفاهیم اصلی آنها، نقطه نظرهای هر کدام را مشخص کند، سپس به صورت کوتاه روند تاریخی شکل‌گیری هر کدام و نظریه‌پردازان آنها را معرفی کرده و هر رویکرد را به صورت مختصر در سه سطح هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی تشریح کند، سپس تاثیر هر کدام از رویکردها در تحقیقات آموزشی که ذیل آنها صورت می‌پذیرد بیان شده است. در ادامه با بررسی چگونگی تاثیر پیش‌فرض‌های موجود هر کدام از رویکردها بر تحقیقات آموزشی الزامات روش‌شناختی آن را بیان کرده و با واکاوی لایه‌های نهان موثر آنها بر تحقیقات جاری حوزه آموزش، شرایط لازم برای آگاهی به پیش‌فرض‌های این دیدگاه‌ها در فرآیند عملیاتی تحقیق در مطالعات تربیت معلم را فراهم آورد و بدین‌سان از آشنفتگی‌های نظرورزانه کنونی که تحقیق‌های حوزه آموزش بدان مبتلا شده‌اند، بکاهد و بن بست گرایش عملیات‌گرایانه صرف به انجام تحقیقات در یک چارچوب معین بدون در نظر گرفتن پیش‌فرض‌های آن را بگشاید. روند کلی فرآیند تحقیق در شکل ۱ نمایش داده شده است.



شکل ۱. مسیر پژوهش حاضر الف: بازپردازی مفهوم روش؛ ب: مفهوم‌پردازی دوقطبی روش‌شناختی

با توجه به ضرورت بررسی روش شناختی مطالعات تربیت معلم و با هدف ایجاد گفتمان بنیادین روش در میان پژوهشگران این حوزه، تحقیق حاضر پاسخ به پرسش‌های زیر را مد نظر دارد:

- مفهوم روش‌شناسی در مطالعات تربیت معلم معاصر چیست؟
- در مطالعات تربیت معلم معاصر، ارتباط بین سطوح پیش‌فرض‌های تحقیق و روش‌شناسی چیست؟
- مفهوم روش‌شناسی و روش تحقیق در مطالعات تربیت معلم معاصر چه تمایزاتی با یکدیگر دارند؟
- در مطالعات تربیت معلم معاصر، پیش‌فرض‌های پژوهش‌های کمی و کیفی به لحاظ روش‌شناختی چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی با یکدیگر دارند؟

روش‌شناسی پژوهش

در این مطالعه بنا به ماهیت پژوهش از روش پژوهش اسنادی استفاده شده است، در این قسمت برای شناسایی و استخراج منابع و مراجع مربوط کلید واژه‌های «روش‌شناسی»، «روش تحقیق»، «تحقیق کیفی»، «تحقیق کمی»، «تحقیق در تربیت معلم» در پایگاه‌های علمی سیج^۱، اریک^۲، وب او ساینس^۳، تیلور و فرانسیس^۴، اسپرینگر^۵، امرالد^۶، پاب مد^۷ و الزویر^۸ و دانشنامه فلسفی استنفورد^۹ به فراخور موضوع روش‌شناسی بین بازه زمانی ۱۹۹۰ تا ۲۰۲۰ جستجو شد. جستجو به بازایی ۷۸ سند منتهی شد که پس از بررسی اولیه، ۲۸ سند کاملاً مرتبط و در دسترس پژوهشگران مبنای مطالعه قرار گرفت و به صورت نظام‌مند بررسی شد. به منظور تحلیل مقاله‌ها از راهبرد تحلیل متون (Wach & Ward (2013 استفاده شده است. در میان روش‌های موجود برای سند کاوی، این روش یکی از بهینه‌ترین روش‌ها است

1. SAGE
2. Erik
3. WOS
4. Taylor and Francis
5. Springer
6. Emerald
7. Pub med
8. Elsevier
9. SEP

که به نتایج قابل اطمینان منجر می‌شود، که طی آن محتوا به صورت نظام مند تحلیل و مفاهیم مورد نظر از اسناد مرتبط مورد استخراج قرار می‌گیرند. از طرفی گاهی از منابع کلاسیک به صورت گزیده و با توجه به ضرورت طرح آنها استفاده شده‌است. در این مرحله، منابع انتخاب شده مورد بررسی واقع شد. مراحل این بررسی این‌گونه بوده است:

۱. تعیین ملاک‌های برای انتخاب متون و اسناد: ملاک اصلی در انتخاب متون و اسناد عبارت بود از کاربردی بودن منابع در پاسخ‌گویی به مسئله پژوهش، اعتبار علمی مورد تأیید اسناد و به روز بودن منابع نسبت روند تحقیقات بعمل آمده در رابطه با مسئله مورد پژوهش:

۲. گردآوری منابع و متون: در این مرحله پس از تعیین ملاک‌های مورد انتظار، کتاب‌ها، مقاله‌ها و رساله‌ها مورد بررسی قرار گرفته و در نهایت جمع‌آوری شدند.

۳. مرور ابتدایی منابع: در این مرحله عناوین و چکیده‌های منابع مورد مطالعه قرار گرفت و سپس از مرتبط‌ترین منابع با مسئله پژوهش بررسی به عمل آمد.

۴. ویژگی‌های مورد نظر از طریق فیش برداری شناسایی و تعیین شدند.

۵. مرحله پایانی شامل حذف داده‌های مشابه، جمع‌آوری داده‌ها و دسته‌بندی آنها مطابق با مسئله پژوهش بوده است. همچنین صحت یافته‌های پژوهش با استفاده از روش مرور هم‌تا مورد بررسی قرار گرفت و تأیید شد.

یافته‌های پژوهشی

در ادامه به تفکیک هر یک از پرسش‌های پژوهشی، یافته ارائه می‌شود:

■ مفهوم روش‌شناسی^۱ در مطالعات تربیت معلم معاصر چیست و چه تمایزاتی با مفهوم روش تحقیق دارد؟

تحقیقات آموزشی برای شکل‌دهی یک هویت یک‌پارچه^۲ و نظام‌مند به رهیافت‌های منسجم فلسفی نیاز بنیادین دارد که از طریق آن، مسائل خود را در یک کل منسجم برای رسیدن به اهداف پیش‌رو و گذر از موانع عملی و نظری طی کند؛ متاسفانه بواسطه غلبه رویکردهای کمی بر تحقیقات آموزشی (محمدزاده و صالحی، ۱۳۹۴، ۱۳۹۵) در سال‌های

1. Methodology

2. Unified identity

اخیر و نوبودگی تحقیقات کیفی به لحاظ روش شناختی، پیش فرض‌های مورد نظر مورد غفلت قرار گرفته و سبب ایجاد مغالطات و در نتیجه پایین آمدن کیفیت تحقیقات گشته است. در همین راستا آندرو سائر به اشکال متفاوت علم‌گرایی محض لقب امپریالیسم روش شناختی^۱ را می‌دهد و معتقد است این دیدگاه رویکردی سخیف به علم است و بهره‌گیری از آن برای شکل‌دهی تحقیقات در زمینه علوم اجتماعی به صورت تقلیل‌گرایانه‌ای باعث حذف بسیاری از مطالعات ثمربخش می‌گردد (Sayer, 2010). با بازپردازی مفهومی مذکور از تحقیقات آموزشی، تبیین مفاهیم بنیادین و تعیین ارتباط آن‌ها با یکدیگر، گامی نخستین برای رسیدن به درگاه ادراک صحیح روش شناختی در مفهوم معاصر آن است، پس از گذر از ضرورت بازخوانی روش‌مند تحقیقات آموزشی مبتنی بر نظرگاه‌های فلسفی معاصر و تبیین گسستار عمل - نظر^۲ موجود در ساحات لایه لایه تحقیق و بیان کارکردهای روش‌شناسی در شکل‌گیری معرفت انسانی برآمده از آن، گام بنیادین برای تفهم صحت‌دار^۳ از تحقیق در بستر معناشناسانه معاصر آن، تعریف و تصریح مفهوم روش‌شناسی است، این قسمت به چیستی مفهوم روش‌شناسی و بیان ماهیت آن می‌پردازد، پس از بیان مفهوم روش‌شناسی، ارتباط آن با دیگر سطوح پیش‌فرض‌های حاکم بر تحقیقات مطرح شده و بدین ترتیب جایگاه روش‌شناسی به صورت بدوی مشخص می‌گردد.

سؤال بدوی که با آن مواجه می‌شویم، مفهوم‌پردازی در زمینه روش است مفهوم‌پردازی به معنای پرداختن به شیوه معنادهی مفاهیم بواسطه ابزارهای زبانی است (Nuyts, 1999) در این صورت ماهیت روش که در مقابل سؤال چیستی روش ظاهر می‌شود، گام نخست مواجهه ما با مفاهیم پسینی روش‌شناسی خواهد بود، بر طبق روند موجود در تحقیقات اجتماعی، نتایج برآمده از تحقیق به تعریف اولیه^۴ ما از حوزه مطالعه و مفهوم‌پردازی‌های مفاهیم کلیدی^۵ بستگی دارد، و این مفاهیم هستند که جریان تحقیق را قبل از اینکه به مفهوم محدود ابزار و فنون جمع‌آوری و تفسیر داده‌ها محدود کند، شکل می‌دهند. بدین خاطر نمی‌توان روش را به فنون آماری، مصاحبه و روش‌های پیمایش مرسوم تقلیل داد

-
1. Methodological empiricism
 2. Theory-Practice gap
 3. Validated understanding
 4. Initial definition
 5. Key objects

و از نوع مفهوم‌پردازی ما نسبت به این مفاهیم کلیدی غفلت کرد (Sayer, 2010). این در صورتی است که متاسفانه با توجه به تحقیقات آموزشی جاری در بسیاری از موارد روش‌ها به فنون صرف برای انجام تحقیق تبدیل می‌شوند و این مساله به شکل‌گیری عملیات‌گرایی صرف^۱ برای دستورالعمل‌سازی^۲ در انجام تحقیق و رسیدن به نتیجه بدون توجه به پیش‌فرض‌های آن منتج شده‌است، گام نخستین ما برای فهمیدن بهتر روش، خروج از نگاه تقلیل‌گرایانه^۳ که روش را صرفاً ابزار می‌بیند است و باور به اینکه روش‌های تحقیق برآمده از جهان‌زیسته‌های ما هستند که مبتنی بر بنیادهای جهان‌بینی ما ایجاد می‌گردند.

به عبارتی، «روش» شیوه نزدیک شدن به جهان برای فهم بهتر از آن را در اختیار ما قرار می‌دهد، برای داوری درباره روش بسیار مفید خواهد بود اگر تصویری از ماهیت رابطه بین خودمان و آن چیزی که می‌خواهیم طی مراحل تحقیق بدان دست پیدا کنیم، داشته باشیم. بدین طریق، در این سطح بنیادین است که بسیاری از استدلال‌ها درباره روش به دلیل کم‌توجهی یا بی‌توجهی به دانش در زمینه، به خطا می‌روند. در این سطح سؤال‌های، روش‌شناختی که با آن مواجه می‌شویم، پرسش‌هایی هستند همانند اینکه چگونه علوم اجتماعی با معرفت روزمره از یک سو و با علوم طبیعی از سوی دیگر مرتبط می‌شوند؟ آیا علوم اجتماعی باید با علوم طبیعی رقابت کند؟ (Sayer, 2010). بدین طریق روش هویت می‌یابد، در این زمینه روی بسکار معتقد است فلسفه و روش‌شناسی قائم به ذات نیستند بلکه بسان کارگر فرودست می‌مانند که به این علوم خدمت می‌کنند (Bhaskar, 2010).

بدین واسطه روش، طریقه رسیدن محقق به آن مقصدی است که بدنبال آن است، به عبارت دیگر محقق با انتخاب نوعی از روش می‌کوشد تا در بستر معرفت زمینه خود و با در نظر داشتن مفروضات هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی در چارچوب تحقیق به نوعی از واقعیت مفروض برسد، از این منظر تحقیق بسان ادراکی از جهان می‌ماند که در یک فرآیند ساختارمند سطح برخورد محقق را با نوعی از واقعیت پیش‌فرض تعیین می‌کند، در این صورت روش‌شناسی به عنوان چارچوب فکری^۴ حاکم بر رویه‌های تحقیق تعریف می‌گردد (Neuman, 2009) که آن را هدایت و مدیریت می‌کند (Sarantakos, 2012)، روش‌شناسی در حقیقت نوع شناخت و

-
1. Mere operationalism
 2. Manual creating
 3. Reductionism
 4. Theoretical framework

منطق حاکم بر تحقیق را به محقق معرفی می‌کند (Lather, 1992)، و محقق با پیش فرض‌های روش‌شناختی حاکم، به انتخاب طرح تحقیق^۱ و نوعی از روش تحقیق از میان روش‌های تحقیق می‌پردازد. در این معنا روش‌شناسی خطوط کلی^۲ حاکم بر روش‌های تحقیق را فراهم می‌کند و روش‌های تحقیق ابزارها و نحوه گردآوری داده‌ها را برای ما فراهم می‌آورند (Howell, 2013) نزول ساحت اعلای معرفت‌شناختی در مقام فلسفی به ساخت عمل، رهیافتی است که روش‌شناسی به صورت بنیادین برای ما به همراه می‌آورد، در این میان روش‌شناسی نقشی واسط^۳ را بازی می‌کند که به اختصار می‌توان در شکل ۲ مشاهده نمود.



شکل ۲؛ تبیین نقش روش در تحقیقات

اگر روش را به لحاظ عملی بنگریم، روش‌ها باید با ماهیت موضوعات^۴ مورد مطالعه، اهداف^۵ و انتظارات^۶ پژوهش ما متناسب باشند (Salehi & Golafshani, 2010)، همان‌طور که در شکل ۳ نشان داده شده است، می‌توان مثلی از روش، موضوع و هدف را ترسیم کرد، که هر کدام از این گوشه‌ها را در ارتباط دو به دو با هم مورد بررسی قرار داد (Sayer, 2010)، با توجه به این مسأله، هر کدام از موضوعات مطرح در تحقیقات آموزشی باید بدین واسطه با اهداف و مفروضات ما نسبت به نتایج پژوهشی همگونی^۷ داشته باشد، به‌طور مثال آیا می‌توان با روش تفسیری میزان اضطراب دانشجویان را مورد بررسی قرار داد؟!، آیا می‌توان فرهنگ سازمانی دانشکده‌ها را با استفاده از روش‌های آماری واکاوی کرد؟ یا اینکه آیا می‌توان تحولات اقتصادی در تربیت معلم را با روش برساخت‌گرایانه پیش‌بینی نمود؟،

1. Research design
2. Outlines
3. Mediator
4. Objects
5. Purposes
6. Expectations
7. Homogeneous

این سؤال‌ها بیانگر لزوم ایجاد ارتباط موثر بین اهداف و روش‌ها هستند که در صورت ناهمخوانی، نه تنها نتایج تحقیق از صحت ساقط خواهند شد، بلکه به زمینه شکل‌گیری و تشدید سوءبرداشت‌ها، تصمیم‌گیری‌های ناروا و عملکرد غیراثربخش دامن می‌زند.



شکل ۳. سه گانه موضوع، هدف و روش در تحقیقات

برای جلوگیری از غفلت نسبت به آموزه‌های فلسفی پژوهش و تبعات مخاطره‌برانگیز آن در انتخاب نادرست روش در ساحت نظر و عملیاتی کردن آن در ساحت عمل، فهم روش‌شناختی صحیح و دقیق از دیدگاه‌های متعدد، از ضروری‌ترین نیازهای هر پژوهش و پژوهشگری است. بنابراین درک عمیق و کاربردی از روش‌شناختی پژوهش و دیدگاه‌های متنوع و الزامات آن، پیش‌نیاز هرگونه تفکر و اقدام هوشمندانه‌ای درباره هر نوع تحقیقی است که می‌خواهیم آن را به ثمر برسانیم؛ با در نظر گرفتن این اصل بنیادین در اجرای هر پژوهش، نباید و نمی‌توان تحقیق را بدون روشن کردن بنیادهای فلسفی آن فهمیم و انجام دهیم (Arthur, 2012)؛ با توجه به این مساله، ملزم به تصریح مفروضات روش‌شناختی حاکم بر روند تحقیق هستیم که در وهله اول نوعی از آگاهی در انتخاب رویکردهای متفاوت تحقیق را برای ما به همراه خواهد داشت و سپس سبب می‌گردد محقق در تبیین و ایجاد قابلیت سازمان‌دهی یافته‌های تحقیق انسجام نظری داشته باشد، و با توجه به پیش‌فرض‌های موجود یافته‌های تحقیق در یک کل منسجم سازماندهی کرده و مفروضات حاکم بر آنها را به روشنی بیان نماید؛ در هر صورت آن چیزی که روش‌شناسی بر رویش تمرکز می‌کند و در پی آن است، این است که الزامات نظری مقتضی را واکاود و مفهوم تحقیق^۱ به صورت عام و چگونگی کسب معرفت در تحقیق توسط محقق یا انتخاب راهبردهای تحقیق به صورت خاص را تبیین کند، در واقع در این بازخوانی از روش، بواسطه بازپردازی

1. Research concept

مفهومی چگونگی انجام تحقیق توسط محقق، چیستی (ماهیت) تحقیق بازبایی شده و در بنیادی‌ترین لایه به لحاظ روش شناختی آن را بازسازی می‌کند.

■ در مطالعات تربیت معلم معاصر، هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی با روش‌شناسی چه ارتباطی دارند؟

روش‌شناسی به نوعی برآمده از دیگر نهادهای معرفت است، هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی سطوح دیگری از پیش‌فرض‌های حاکم بر تحقیق هستند که در ارتباط با انتخاب نوع روش متناسب با تحقیق، نقش تعیین‌کننده‌ای را ایفا می‌کنند. برای بررسی دقیق‌تر مفهوم روش‌شناسی و روشن شدن ارتباط آن با سطوح دیگر پیش‌فرض‌های حاکم بر تحقیق هر کدام از این سطوح را به اختصار تعریف کرده، سپس ارتباط آن را با روش‌شناسی مورد بررسی قرار می‌دهیم.

اولین و بنیادی‌ترین سطحی که می‌توان بدان پرداخت هستی‌شناسی^۱ است، هستی‌شناسی شاخه‌ای از فلسفه است که مفهوم مرکزی^۲ مورد بحث آن موجودیت‌ها (یا به تعبیر برخی از فیلسوفان هستنده) است، که به‌طور معمول به نظریه وجود^۳ شناخته می‌شود و ماهیت واقعیت و موجودات را مورد بحث قرار می‌دهد و سؤال‌های هستی‌شناسی از قبیل درباره وجود چه چیزی می‌توانیم بگوئیم؟، چه چیزی وجود دارد تا شناخته شود؟ و اینکه ماهیت پدیده‌های فیزیکی و اجتماعی چیست؟ را دربر می‌گیرد (Palaiologou et al, 2015). از این نظر هستی‌شناسی دیواری مفهومی از امکان ساخت مفهوم برای تفکر و مباحثه را ایجاد می‌کند که در طرف دیگر آن چیزی وجود ندارد که مقدور باشد درباره آن به بحث پردازیم، بدین واسطه هستی‌شناسی، نقطه آغاز مباحث نظری، ایجادکننده نوع دیدگاه ما نسبت به بنیادی‌ترین مفهومی است که امکان پرداختن بدان وجود دارد، این مفهوم شمولیت همه‌جانبه^۴ بر تمام مفاهیمی خواهد داشت که از آن استفاده می‌کنیم، و می‌توان از آن به بود^۵، هستی^۶ یا واقعیت^۷ تعبیر کرده‌اند.

1. Ontology

2. Central concept

3. Theory of existence

4. Multilateral inclusive

5. Being

6. existence

7. Reality

سطح دوم پیش‌فرض‌های حاکم بر تحقیق، معرفت‌شناسی است، که در ارتباط با نظریه معرفت^۱ (دانش) است، با در نظر داشتن نوع نگاهی که نسبت به ماهیت و شاکله دانش روا می‌دارد، سؤالات معرفت‌شناختی از قبیل معرفت چیست؟، معرفت چگونه کسب می‌شود؟ و چگونه باید بدانیم آن چیزی را که باید بدانیم؟ هستند (Palaiologou et al, 2015)، در واقع محصول معرفت‌شناسی این است که با تدقیق در مفهوم دانش نگاه انسان را به معرفت مشخص می‌کند که معمولاً به صورت دو نوع عینی^۲ و ذهنی^۳ شناخته می‌شوند (Blaikie, 1993)، رویکردهای فلسفی متفاوت با توجه به نگاه هستی‌شناختی مقتضی خود، نوعی از معرفت‌شناسی سازگار را تشریح می‌کنند و بواسطه آن سازواره‌های روش‌شناختی خود را بر روی آن بنا می‌کنند، سازه مفهومی روش‌شناسی همان‌طور که متأثر از نهادهای معرفتی دیگر است، تاثیرگذار بر فنون تحقیقی است که به تناسب تحقیق مورد استفاده قرار می‌گیرد.

سطح سوم پیش‌فرض‌های حاکم بر تحقیق، ارزش‌شناسی است، ارزش‌شناسی به طور مقدماتی با این مسئله درگیر است که چه چیزی خوب است و چگونه خوب می‌شود. سؤال دیگری که در این مرتبه می‌شود این است که آیا ایژه ارزش یک حالت ذهنی است یا اینکه وضعیتی است که در جهان خارجی موجود است. ارزش‌شناسی بنیادهای بحث در زمینه زیبایی‌شناسی و اخلاق تحقیق را فراهم می‌کند و حتی برخی آن را قسمی از فلسفه اخلاق می‌دانند، ارزش‌شناسی به عنوان نظریه ارزش یا فرا اخلاق نیز شناخته می‌شود (Schroeder, 2008).

در این میان می‌بایست با توجه به مفاهیم پیشین مفهوم روش تحقیق را بازنگری کرد. روش‌های تحقیق، مجموعه‌ای از فنون برای گردآوری و تحلیل داده‌های مرتبط با تحقیق است (Crotty, 1998., Sarantakos, 2012)، به بیانی دیگر محقق در درون فرآیند تحقیق از ابزاری استفاده می‌کند تا بتواند داده‌های مورد نیاز خود را جمع‌آوری کرده و با فرآیندی ساختارمند^۴ به تحلیل و تشریح یافته‌های تحقیق بپردازد، در این قسمت محقق می‌کوشد پس از تعیین کردن پیش‌فرض‌های روش‌شناختی و با توجه به سازگاری این مفاهیم با

1. Theory of knowledge

2. objective

3. subjective

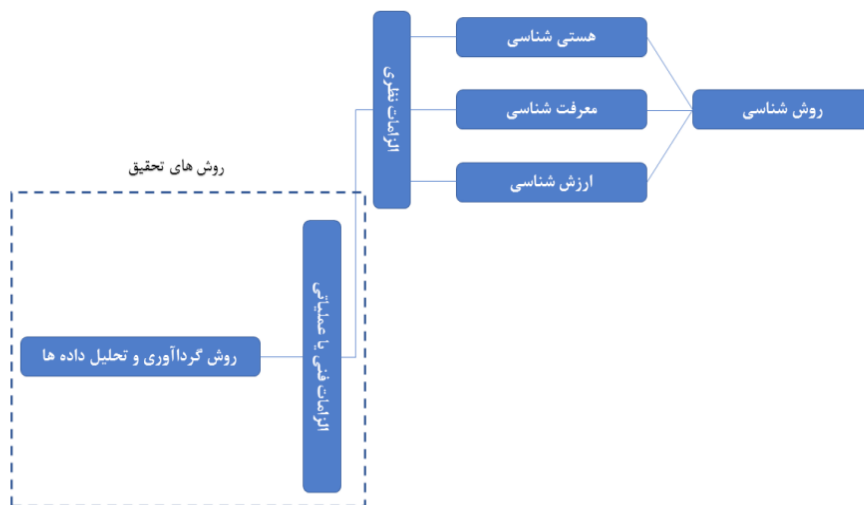
4. Structured process

نوع ابزارهای موجود در رویه عملی تحقیق، به تکمیل فرآیند تحقیق و نیل به مقصود آن بپردازد.

ارتباط بین نهادهای معرفتی با فنون تحقیق به صورت یک پیوستار بوده و نمی توان هیچ کدام از این سطوح را مستقل از یکدیگر در نظر گرفت، نوع این ارتباط بسان سازواره ای^۱ است که در یک کل منسجم^۲ گزاره های هماهنگ را در کنار یکدیگر قرار می دهد. در این پیوستار لزوماً مفاهیم معرفت شناختی زائیده مفاهیم هستی شناختی از طریق استنباط معناشناسانه نیست، بدلیل اینکه می توان مستقل از غور در مفاهیم هستی شناختی به نوعی از شناخت درباره معرفت دست یافت، ولی این به معنی استقلال و عدم پیوستگی سطوح معرفتی از یکدیگر نیست، در این صورت انتخاب نوعی از هستی شناسی مستلزم انتخاب نوعی از معرفت شناسی است که در یک کل هماهنگ در کنار یکدیگر قرار بگیرند و سازواره مفهومی که سبب انتخاب نوع برخورد ما با واقعیت می شود را مشخص کنند.

از طرف دیگر روش های متفاوتی برای دسته بندی مفاهیم و سطوح وجود دارد، برخی قائل به ایجاد سه سطح از معرفت هستند، سطح ابتدایی سطح فلسفی^۳ است که چارچوب نظری در آن قرار می گیرد، سطح بعدی، راهبرد است که روش شناسی در آن قرار می گیرد و سطح روئین، تاکتیک^۴ هاست که فنون تحقیق در آن قرار می گیرند (Taber, 2007)، اما در این تقسیم بندی ها معیاری برای تفکیک مراتب از یک دیگر ذکر نشده و بدین خاطر این مراتب به نوعی درهاله ای از ابهام هستند، تقسیم بندی دیگری را نیز می توان به صورت کلی ارائه کرد بدین صورت است که هستی شناسی؛ معرفت شناسی و روش شناسی در سطح بیان الزامات نظری و فنون تحقیق در سطح بیان الزامات عملی باشند، بدین معنی که مسائل مطروحه در سطح نظری بر خلاف سطح عملی به طور مستقیم در تصمیم گیری مورد استفاده قرار نمی گیرند، از این نظر سطوح بنیادین تحقیق بواسطه بیان الزامات نظری و مفهومی آن، کلیت حاکم بر تحقیق را بازسازی می کند و از طرف دیگر سطوح عملی الزامات رویه ای و راهبردهای اجرای تحقیق را بیان می کنند، خلاصه طرح مذکور را می توان در شکل ۴ مشاهده نمود.

-
1. Structure
 2. Coherent whole
 3. Philosophical level
 4. Tactics level



شکل ۴: ارتباط بین روش و دیگر سطوح مفروضی

■ در مطالعات تربیت معلم معاصر، پیش فرض‌های پژوهش‌های کمی و کیفی به لحاظ روش‌شناختی چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی با یک دیگر دارند؟

دو قطبی کمی-کیفی^۱

طی دهه‌های متمادی دو رویکرد اثبات‌گرایی و تفسیرگرایی پدیدارشناسی بر روی دامنه گسترده تحقیقات آموزشی سایه افکنده‌اند، این رویکردها بواسطه تقابل‌های جدی در سطوح پیش فرض‌های شناختی خود همواره در نزاع بوده‌اند و مانند قطب‌های مثبت و منفی در دو سوی پیوستار مختصات جغرافیای نظری قرار می‌گیرند و بدین واسطه می‌توان از آنها با عنوان دو قطبی‌های حاکم بر تحقیقات تربیت معلم نام برد؛ هر کدام از این رویکردها به فراخور بنیادهای معرفتی خود روش‌های متفاوتی را برای رسیدن به نتایج موجه در فرآیند تحقیق پیشنهاد کرده‌اند. رویکردهای دو قطبی به لحاظ روش‌شناختی طرح‌های تحقیق کمی و کیفی را تشکیل می‌دهند که امروزه به عنوان دو رهیافت عمده در روش‌شناسی مطرح است و تمامی روش‌های تحقیق را در بر می‌گیرد، از این جهت شناخت آنها برای تصریح پیش فرض‌های متضاد پیشینی که در تحقیقات تربیت معلم وجود دارند، الزام‌آور خواهد بود، از طرفی آگاهی از این پیش فرض‌ها به طور کلی برای درک موقعیت رویکردهای دیگر نسبت به دو قطبی‌های حاکم موثر خواهد بود و به درک بنیادین روش‌های دیگر کمک خواهد کرد. لازم به ذکر است که در تحقیقات آموزشی تلاش‌هایی

1. Qualitative-Quantitative bipolar

برای وصل کردن این دو دیدگاه انجام گرفته است،(Howe (2003) در کتاب «بستن روش اشتقاق‌های روش‌شناسی^۱» نقشه راهی را برای این امر ترسیم می‌کند، اما با توجه به تضاد بنیادین رویکردهای حاضر، هیچ‌گاه نمی‌توان این دو رویکرد را در یک ادبیات واحد، یک پارچه کرد و تنها به معیارهای جانبدارانه پراگماتیستی بسنده کرد، سیmond و گورد این تناقضات را ذیل عنوان مرگ روش آمیخته صورت‌بندی کرده است (Symonds & Gorard, 2008)، از این نظر نمی‌توان معضل دوگانه کمی. کیفی را به راحتی با اتخاذ رویکرد پراگماتیک حل کرد و این مساله ریشه‌دارتر و جدی‌تر از این است که بتوان بسادگی با آن مواجه شد.

سؤال آغازینی که با آن مواجه می‌شویم، چستی تحقیق کیفی^۲ در مقابل تحقیق کمی^۳ است، بری من می‌گوید: تحقیق کیفی، راهبرد تحقیقی است که معمولاً بر لغات به جای کمی‌سازی^۴ در جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها تاکید می‌کند (Bryman, 2008, p.366) سندلوفسکی، تحقیق کیفی را اصطلاحی چترگونه برای مجموعه‌ای از نگرش‌ها و راهبردها در اجرای تحقیق می‌داند که با هدف اکتشاف چگونگی فهم، تجربه، تفسیر و ساخت جهان اجتماعی انجام می‌شود (Sandelowski, 2004, p.893) تعاریف متعددی را می‌توان درباره مفهوم تحقیق کیفی ارائه کرد (Alasturi, 2004)، اما به صورت مشترک، تعریفی که می‌توان در بین تمامی تعاریف برگزید، تاکید آنها بر ویژگی‌ها به جای مقدارها^۵ است، همانطور که اریکسون با روش لغت‌شناسانه^۶ اینگونه بیان می‌کند: از زبان لاتین کیفیت^۷ به صورت بنیادین بر کیفیات یا ویژگی‌های هستنده‌ها برای ایجاد تمایز تمرکز می‌کنند، در مقابل اصطلاح کمی^۸ به صورت بنیادین بر تفاوت در مقادیر تمرکز دارد (Erickson, 2011, p. 43). با این وجود برخی معتقدند برچسب تحقیقات کیفی، زمینه‌های^۹ ناهمگونی را در بر می‌گیرد. (Hammersley, 2013)، از این جهت

1. Closing methodological divides

2. Qualitative research

3. Quantitative research

4. quantification

5. amounts

6. etymological

7. qualitas

8. quantitas

9. fields

مفسران تحقیقات کیفی به دو دسته تقسیم می‌شوند، عده‌ای که تحقیقات کیفی را به صورت یکپارچه^۱ برای زمینه‌های متعدد موجود پیشنهاد می‌کنند (Grahame, 1999, p. 33) و عده‌ای دیگر که لزوم تلقی این‌چنینی را بر نمی‌تابند (Silverman, 2006, p. 4) و عده‌ای دیگر که لزوم تلقی این‌چنینی را بر نمی‌تابند (Holliday, 2002, p. 1).

برای روشن شدن تعریف تحقیق کیفی و هویت‌دهی یکپارچه به آن، می‌توان به تضاد مفهومی رویکرد کیفی در مقابل تحقیقات کمی تکیه کرد، بنابراین اگر ما ویژگی‌های تحقیقات کمی را بر ملا کنیم، بدین صورت تحقیقات کیفی را می‌توان از آن متمایز کرد؛ برای نیل به این هدف می‌توان از دو رویکرد معناشناسانه^۲ و تاریخی استفاده کرد. در بُعد تاریخی می‌بایست به تکون زمانی روش‌های کیفی معاصر در مقابل روش‌های کمی در تحقیقات آموزشی پرداخت. این رویکردها در پیشرفت پژوهش‌های گوناگون پدید آمده‌اند و بدین خاطر برای شناسایی صحت‌دار آنها باید به نحوه پیدایش آنها در رشته‌هایی که به صورت خاص در علوم انسانی توسعه پیدا کرده‌اند، پرداخت. به صورت تاریخی، برجسب تحقیقات کیفی برای اولین بار در دهه ۱۹۶۰ به طور گسترده برای تمایز نهادن با تحقیقات کمی که در کارهای آزمایشگاهی مانند: روان‌شناسی اجتماعی و رشته‌های کاربردی مانند تحقیقات پیمایشی در جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و دیگر حوزه‌ها، مورد استفاده قرار گرفت، در امتداد آن استفاده رسمی از آمار به صورت قابل ملاحظه در جمعیت‌شناسی^۳، اقتصاد و پژوهش‌های سلامت مطرح گردید و سپس تحلیل مضمون از محتوای رسانه‌ای و مشاهده ساختار یافته به صورت قابل ملاحظه در تحقیقات آموزشی و جرم‌شناسی به کار گرفته شد. در حقیقت پیشرفت تحقیقات کیفی به طور خاص، اغلب برای جایگزینی انواع تحقیقات ابتدایی که به صورت غیر کمی انجام می‌شد، برای شکل‌گیری چارچوبی رضایت‌بخش و علمی اتفاق افتاد (Hammersley, 2007). در این برهه تحقیقات کمی که اغلب برجسب علمی بودن را به خود می‌زدند، ویژگی‌هایی نظیر آزمودن فرضیه^۴، استفاده از داده‌های عددی، عینیت فرآیند^۵، تعمیم‌یافتگی^۶، تشخیص الگوهای نظام‌مند ارتباط

1. uninformative

2. semantically

3. demography

4. Hypothesis testing

5. Procedural objectivity

6. generalization

بین پدیدارها^۱ و کنترل کردن متغیرها^۲ را دارا بودند (Grix, 2004).

رویه به چالش کشیدن مفروضات حاکم بر تسلط تحقیقات کمی که تحت یک رویکرد غالب شناخته می‌شد با استفاده از استدلال‌هایی همانند: الف) لزوم مطالعه پدیدارها در دنیای واقعی به جای محیط‌های آزمایشی، ب) لزوم مشاهده پدیدارها به جای تاکید تنها بر استفاده از مصاحبه یا پرسشنامه‌ها، نیاز به صحبت کردن مردم (شرکت‌کنندگان) در مصاحبه با زبان خودشان برای فهم دیدگاه‌های متفاوت، ج) خطر مفقود شدن مفهوم بنیادی در کمی‌سازی نتایج تحقیقات و نگرانی درباره عدم درک صحیح تحلیل متغیرها از شرایط، پیچیدگی و حساسیت‌های بافتاری آغاز گردید و برای رفع نقائص مذکور، زمینه بوجود آمدن رویکردهای دیگری که همگی زیر چتر تحقیقات کیفی می‌گنجند، را فراهم آوردند. این رویکردهای با مفاهیم اساسی مشترکی مانند انعطاف‌پذیری با محوریت استقرار، پس‌کاوی (استفهامی)^۳، برخاسته از داده، استفاده از نوع ساختارنیافته داده‌ها، در نظر گرفتن ذهنیت^۴، مطالعه پدیدارها در محیط طبیعی^۵ مطالعه موردی از تعداد کم^۶، استفاده از تحلیل کلامی^۷ به جای تحلیل آماری شکل گرفتند که می‌توان تمایزهای آنها را به طور خلاصه در جدول ۱ ملاحظه نمود (Hammersley, 2013).

جدول ۱: ویژگی‌های عمده پژوهش‌های کمی و کیفی

پژوهش کمی	پژوهش کیفی	پژوهش کیفی	پژوهش کمی
ساخت یافته	متعطف	متغیر	جنبه‌ها، مفهوم و مقوله
برون‌نگر	درون‌نگر	علت و معلول	تفسیرهای چندگانه
محیط‌گرا	انسان‌محور	استقرایی - استنتاجی	پس‌کاوی - استفهامی
تکرارپذیر	احتمال‌پذیر	نظام قاعده‌مند	نظام معنایی
جهان شمول	موقعیت‌مند	بالا به پایین	پایین به بالا
تعمیم یافتگی آماری	تعمیم یافتگی تحلیلی	تحقیق بر روی مردم	تحقیق در مردم
مداخله‌گر	توصیفی	مقطعی	فرآیندی

1. Identifying systematic patterns of association
2. Controlling variables
3. abduction
4. Subjectivity
5. The study of natural setting
6. Small number of cases study
7. verbal

تفهم	تبیین	سیال	کنترل شده
ارزش محور	بی تفاوت نسبت به ارزش	داده‌های مفهومی	داده‌های عددی

براساس (Denzin & Lincoln, 2018, Arthur, 2012, Salehi & Golafshani, 2010, Crotty, 1998, Blaikie, 1993)

بدین واسطه به تناسب ماهیت تحقیقات تربیت معلم در رویکردهای حاضر می‌توان، جایگاه پژوهشگر در تحقیق، جایگاه ارزش‌های حاکم بر آن و عاملیت پژوهشگر در نتایج تحقیق و نیل به اهداف آن را مشخص کرد. نکته‌ای که در بیشتر پژوهش‌ها بدان توجه نمی‌گردد این است که برای شناسایی و طبقه‌بندی این رویکردها از اصطلاح پارادایم استفاده می‌شود، به صورت جمع‌بندی شده می‌توان تفاوت پیش فرض‌های موجود در دو اردوگاه کمی و کیفی را در جدول ۲ به اختصار ملاحظه کرد.

جدول ۲: تفاوت پیش فرض‌های حاکم بر تحقیق‌های کمی و کیفی	
پژوهش کمی	پژوهش کیفی
یک واقعیت اجتماعی عینی و مستقل از ادراک انسان را فرض می‌کند.	فرض می‌کند که واقعیت اجتماعی توسط شرکت‌کنندگان و وابسته به ادراک انسانی و توسط شرکت‌کنندگان آن برساخته می‌شود
فرض می‌کند که واقعیت اجتماعی در خلال زمان و مکان نسبتاً پایدار است و اساس کشف قوانین و تعمیم یافته‌هاست	فرض می‌کند که واقعیت اجتماعی به‌طور مداوم در موقعیت‌های محلی برساخته می‌شود و تعمیم یافتگی غیرممکن است
روابط علی میان پدیده‌های اجتماعی را از نقطه نظر رویکرد مکانیکی می‌بینند	برای نیت‌ها و مقاصد انسانی نقش عمده‌ای در تبیین روابط علی میان پدیده‌های اجتماعی قائل است
یک موضع جدا شده و عینی نسبت به شرکت‌کنندگان تحقیق دارد	شخصاً با شرکت‌کنندگان در پژوهش ارتباط برقرار می‌کنند
جامعه‌ها یا نمونه‌هایی را مطالعه می‌کنند که نماینده جامعه‌های وسیع‌ترند	موارد منفرد و موردی را مطالعه می‌کنند که نمونه‌ای متناسب با هدف پژوهش هستند

رفتار انسانی را در محیط‌های ساخته شده، مطالعه می‌کنند	گنش‌های انسانی را در محیط‌های طبیعی مطالعه می‌کنند
رفتار و دیگر پدیده‌های مشاهده پذیر را مطالعه می‌کنند	معنی و پدیدارهای درونی را مطالعه می‌کنند
نظریه‌های پیش فرض خود را به آزمون تجربی می‌گذارند	بواسطه پیش فرض‌های خود جامعه مورد پژوهش را تفسیر می‌کنند و به مفهوم‌پردازی، نظم‌دهی مفهومی و نظریه‌پردازی می‌پردازند
از داده‌های عددی برای دست‌یابی به بازنمایی خارجی استفاده می‌کنند	از داده‌های شفاهی و مشاهده‌ای برای تفسیر محیط اجتماعی بهره می‌گیرند
از ابزار استنباط آماری ^۱ برای تعمیم یافته‌های نمونه استفاده می‌کنند	بجای تعمیم‌پذیری بر انتقال‌پذیری یافته‌ها تمرکز داشته و در عمل یافته‌های موردی را برای جستجوی دیگر موارد مشابه، بازنمایی می‌کنند
بدنبال فراهم کردن گزارش‌های غیر شخصی از یافته‌های تحقیق هستند.	گزارش‌های تفسیری را فراهم می‌کنند که برساخته ارزش‌های پژوهشگران است.
ارتباطات قدرت تأثیری در تحقیق ندارند	قدرت و مخصوصاً نابرابری یا عدم توازن در قدرت مرکز فهم پدیده‌های اجتماعی هستند
پدیده‌ها تنها با تحلیل اجزایش فهمیده می‌شود (تقلیل‌گرایی)	پدیده اجتماعی چیزی بیش از ارتباط میان اجزاست و فقط به صورت کل نگرانه ^۲ قابل فهم است

بر اساس (Gall et al, 2006) با جرح و تعدیل

تفاوت‌های مطرح شده بین پژوهش‌های کیفی و کمی، تمایزات ماهوی تحقیقات تربیت معلم در دو قطب کمی کیفی را نشان می‌دهند. با توجه به شرایط متفاوت پژوهش‌های کمی-کیفی، میزان تاثیرگذاری آگاهی از پیش فرض‌های روش‌شناختی آنها توسط محقق متفاوت است. تحقیقات کمی به لحاظ پیش فرض‌های فلسفی پیشینی، یک پارچه‌تر هستند و بدین‌سان می‌توان به صورت راحت‌تری^۳ از آنها بهره‌گیری کرد و شاید در برخی موارد عدم

1. Statistical inference
2. Holistic
3. More convenient

آگاهی محقق نسبت به این پیش‌فرض‌ها به انجام تحقیق و بدست آوردن نتایج صحت‌دار در آن خدشه وارد نکند، ولی در تحقیقات کیفی اوضاع دیگری حاکم است. در تحقیقات کیفی، فلسفه و روش توأمان بوده و نمی‌توان مرز مشخصی را بین فرض‌های فلسفی و عمل تحقیق ترسیم کرد، به عبارت دیگر به صورت عمومی، پیش‌فرض‌های فلسفی حاکم بر تحقیق به‌گونه‌ای مستقیم در فرآیند عملیاتی تحقیق مداخله می‌کنند و بدین‌واسطه می‌توان عدم آگاهی^۱ محقق نسبت به این پیش‌فرض‌ها را زمینه‌هایی برای ایجاد نتایج مخدوش حاصل از تحقیق در نظر گرفت، در این صورت نتایج حاصل ساده‌انگارانه^۲ خواهند بود و در نتیجه اثربخشی و کارایی خود را از دست خواهند داد، در این مقیاس، تحقیقات کیفی نسبت به پژوهش‌های کمی، داری تکثر روش‌شناختی^۳ بیشتری هستند و بدین‌واسطه تدقیق در پیش‌فرض‌های آنها اهمیت بیشتری پیدا می‌کند، البته این مهم باعث ایجاد توهم امکان حذف پیش‌فرض‌های فلسفی در تحقیقات کمی را برای محقق ایجاد نمی‌کند.

در مراحل شکل‌گیری هرکدام از رویکردهای مورد بحث، معنای تحقیق و اصول کلی حاکم بر آن بواسطه پیش‌فرض‌های متمایزکننده آنها شکل گرفته است، و از این نظر هر کدام از این رویکردها مفروضات اصلی خود را به صورت مستقیم برای شکل‌دهی به فرآیند تحقیق و ایجاد یک کلیت منسجم حاکم بر تحقیقات در حوزه‌های متفاوت مطرح کرده‌اند، بدین‌واسطه برای شناخت تحقیق در زمینه رویکردهای حاضر، ضرورت دارد آنها را در سه سطح هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی مورد بررسی قرار داده و پیش‌فرض‌های آنها را آشکارا بیان کنیم، پیش‌فرض‌های اصلی حاکم بر رویکردهای کمی و کیفی به اختصار در جدول ۳ بازنمایی شده است.

جدول ۳: تفاوت‌های کلی رویکردهای کمی و کیفی برگرفته از (Cropley, 2015)		
مکاتب غالب	اثبات‌گرایی ^۲	تفسیرگرایی ^۵ -پدیدارشناسی ^۶
هستی‌شناسی	برون‌نگر / واقع‌گرا	درون‌نگر / ایدئالیست
معرفت‌شناسی	دوگانه‌گرا / عین‌گرا	ذهن‌گرا / استعلایی ^۷

1. Unconsciousness
2. Simplified
3. Multiple methodology
4. positivism
5. Interpretivism
6. Phenomenologism
7. Transcendental

روش‌شناسی	نوموتیک (قانونی) / آزمایشی	ایدئوگرافیک ^۲ (فردی) / جدلی ^۳
اهداف تحقیق	توصیف / تبیین / پیش‌بینی / کنترل	تفهم / تفسیر / برساخت‌گرایی

به طور مثال اگر محقق قصد داشته باشد تا در زمینه آموزش مجازی در تربیت معلم به مطالعه بپردازد باید در نظر داشته باشد که روش‌های متفاوت تحقیق، از پیش فرض‌های متفاوتی تبعیت می‌کنند، لذا صورت‌بندی تحقیق در یک موضوعه واحد به متفاوت خواهد بود. یک صورت‌بندی کمی در این موضوع به خصوص می‌تواند شامل تبیین اثرات متغیرهای موجود در آموزش مجازی باشد، در این صورت پیش فرض محقق در زمینه هستی‌شناسی یک پیش فرض عینی، در معرفت‌شناسی یک پیش فرض دوگانه‌گرا و در روش‌شناسی تصور یک شبکه قانون‌مند متشکل از روابط علی و معلولی است. این در صورتی است همان محقق در یک موضوع مشابه اگر بخواهد از رویکرد کیفی استفاده کند می‌بایست صورت‌بندی را به کلی تغییر دهد، در یک صورت‌بندی کیفی محقق با توجه به عناصر ذهنی افراد مورد تحقیق، مطالعه را سامان‌دهی می‌کند و در این مورد بخصوص می‌توان این عناصر را در ادراک دانشجویان تربیت معلم از آموزش مجازی معناکاوای کرد، در این صورت به لحاظ هستی‌شناسی محقق پیش فرض ذهنی (فردی)، به لحاظ معرفت‌شناسی ذهن‌گرا و به لحاظ روش‌شناسی ایدئوگرافیک (فردی) است. همان‌طور که ملاحظه شد، یک مسئله واحد می‌تواند در دو قطب روش‌شناسی به طرق متفاوتی صورت‌بندی شوند، در این صورت ضرورت دارد تا محقق از پیش فرض‌ها برای صورت‌بندی متناسب با مسئله و جهان‌بینی خود آگاه باشد.

شواهد میدانی و اسناد پژوهشی نشان می‌دهد که توجه به بنیادهای فلسفی رویکردهای کمی، کیفی و آمیخته پژوهش و تبیین پیش‌فرض‌ها و الزامات آن، نه تنها در عمل مورد کم‌توجهی قرار گرفته، بلکه در سطح نظری و آموزشی هم با کم‌توجهی شدید و تأمل‌برانگیزی همراه است؛ به گونه‌ای که کمتر کلاسی یا دوره تدریس روش‌های پژوهش را می‌توان یافت که در عمل بر ضرورت توجه به این مفاهیم بنیادین به عنوان بخش مهمی از روش‌های تحقیق تأکید داشته باشد. پرواضح است که کم‌توجهی به این مفاهیم بنیادین، زمینه بروز و تشدید ابهامات روش‌شناختی و تناقضات عملکردی پژوهشی را فراهم آورده و توسعه نظری

1. Nomothetic
2. Ideographic
3. dialectic

و کاربردی روش و عناصر آن را با چالش‌های جدی همراه نموده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پدیده آموزش عالی به صورت روز افزون در حال پیچیده‌تر شدن است و وجود چندگانه خود را در بسط تاریخی‌اش، گسترش می‌دهد. از این رو پژوهش در آن به عنوان یک پدیده متمایز مورد نیاز است (Barnett, 2013). همچنین نظام تربیت معلم به عنوان بخش مهمی از آموزش عالی، به گسترش پژوهش‌های مورد نیاز برای اصلاح ساختاری و ارتقا عملکرد خود نیازمند است (Biesta et al, 2020, Darling-Hammond, 2000, Johnson & Golombek, 2020). تحقیق به عنوان عامل شناخت انسان از این پدیدار نقش اصلی را ایفا می‌کند. در این زمینه روش، بنیاد تحقیق محسوب شده و نیاز است، مباحث بنیادین روش برای پیشبرد منطق حاکم بر تحقیقات تربیت معلم طرح‌گردیده و با توسعه این گفتمان، خلاهای نظری که نگاه بنیادین به تحقیقات دارد، برطرف گردد. در این راستا تحقیق حاضر، به مفهوم‌پردازی خاص روش در مطالعات تربیت معلم پرداخته و با تمایز نهادن بین روش تحقیق و روش‌شناسی، سعی در مفهوم‌پردازی قطبیت روش‌شناختی کرده است. به صورت خاص قطبیت روش‌شناختی از یک منظر در دوران کلاسیک به یک تقسیم‌بندی دوگانه انجامیده که تحقیق حاضر ملاحظات بنیادین آن را بسط داده است.

کم‌توجهی به دوگانه روش‌شناختی و طرح یک‌جانبه داوری‌های عمل‌گرایانه زمینه ایجاد بسترهایی را فراهم آورده که در آن روش‌شناختی به روش تحقیق به عنوان یک فن فروکاهیده و از نظر گرفتن الزامات فلسفی آن غفلت شده است. در این صورت تحقیقات بدون توجیهات بنیادین صرفاً به دنبال طرح نتایج کاربردی بوده و در بسیاری از موارد به عملیات‌گرایی صرف دچار شده‌اند. عملیات‌گرایی صرف هیچ‌گونه تامل روش‌شناختی را بازتاب نمی‌کند و با توجه به توسعه تاملات روش‌شناختی در بستر تحقیقات در جهان، هنوز در برخی از پژوهش‌ها به چشم می‌خورد و چه بسا حجم عظیمی از تحقیقات را در برگیرد. استفاده از این منظر سبب می‌گردد، تحقیقات داخلی همواره به عنوان تحقیقات تبعه و پیرو باقی بمانند و در جهل روش‌شناختی صرفاً به تقلید از روش‌های موجود بدون التفات به بنیادهای آن دست بزنند؛ این مساله سبب گشته است تا برخی از تحقیق‌ها به مغالطات روش‌شناختی آمیخته شوند. این در صورتی است که آگاهی روش‌شناختی

می‌تواند زمینه‌های پیشبرد و توسعه تحقیقات را فراهم آورده و درخت تحقیقات را از بُن بارور نماید.

این تحقیق می‌تواند سرآغازی بر طرح گفتمان پژوهش‌های روش‌شناختی از منظر فلسفی در تحقیقات تربیت معلم باشد. یافته‌های این مطالعه نشان داد که هر کدام از حوزه‌های تحقیقات کمی و کیفی به مطالعات روش‌شناختی عمیق‌تری نیاز داشته و فقدان این مطالعات، می‌تواند پیامدهای نامطلوبی را برای انسان معاصر که از تحقیق به عنوان بنیاد تفهم جهان استفاده می‌کند، ایجاد کند. مبرهن است همان‌گونه که تحقیق می‌تواند ابزاری موثق در جهت دستیابی به شناخت از پدیده تربیت معلم باشد، غفلت از مسائل بنیادین در آن می‌تواند به بروز توهم شناخت بیانجامد که از فقدان شناخت به مراتب آسیب‌های بیشتری را به همراه دارد. با توجه به چهارچوب‌های مطرح‌شده، روش‌های کمی مبتنی بر اندازه‌گیری هستند و مطالعات در زمینه بنیادهای روش‌شناختی آنها، مُلزم به طرح سؤال‌های پایه در زمینه فلسفه علم، فلسفه زبان، فلسفه احتمالات، فلسفه اندازه‌گیری و دیگر حوزه‌های مرتبط باشد و از برای بررسی روش‌شناسی تحقیقات کیفی و به عنوان زمینه‌هایی برای پژوهش‌های آتی، می‌توان به مطالعه بنیادهای هر یک از رویکردهای این پژوهش‌ها به طور مثال پدیدارشناسی، پدیدارنگاری، روایتی و نظریه برخاسته از داده‌ها که برای شناخت پدیده تربیت معلم صورت می‌گیرد، پرداخت.

این تحقیق، دوگانه عمیق کمی-کیفی را به عنوان یک انفصال جدی در روش‌شناسی پژوهش‌های تربیت معلم مطرح می‌کند، بواسطه این یافته‌ها پژوهش‌های این حیطه می‌بایست مبتنی بر هر کدام از مفروضه‌های پیشینی، سازگار بوده و آن‌ها را اجابت نمایند، در این صورت پژوهش‌هایی که در تربیت معلم انجام می‌پذیرد واجد آگاهی روش‌شناختی بوده و زمینه‌های ایجاد نظریه‌های بومی به لحاظ روش‌شناختی و نقد و توسعه روش‌شناختی که به عنوان منطبق تحقیق شناخته می‌شود، فراهم می‌گردد و می‌توان شاهد ظهور تحقیقات بنیادین نوآورانه بود.

از طرفی با توجه به کمبود تحقیقات روش‌شناختی در پژوهش‌های تربیت معلم معاصر، هر کدام از این رویکردها در زمینه خود واجد بحث مفصل هستند، بدین طریق می‌توان در مبانی فلسفی رویکردهای کمی و کیفی به صورت جداگانه با روش‌های تاریخی، تحلیلی پژوهشی را ارائه کرد و عدم انسجام و ترکیب ناپذیری این رویکردها را به صورت خاص مورد

بررسی قرار داد. ارتباط بین هستی‌شناسی به مثابه متافیزیک و روش‌شناختی، لزوم قلمداد قلمروی هستی‌شناختی در تحقیق، امکان شکل‌گیری بنیادهای تحقیق به صورت پسینی بدون مبانی فلسفی، فقدان انسجام روش‌شناختی تحقیقات موجود، تناقض معناشناسانه روش‌شناسی چندگانه، پیامدهای غفلت نسبت به روش‌شناختی، روش به عنوان یک مفهوم تاریخی، نقد روش در گذر زمان، پیش‌درآمدهای توسعه روش‌شناختی بومی، روش‌شناختی از منظر تطبیقی، ابهام روش‌شناختی معاصر، تکرر روش‌شناختی در بستر تحقیقات، روش‌شناختی و فقدان نوآوری، ارتباط بین روش‌شناسی تحقیقات آموزشی و علوم طبیعی می‌تواند مسائلی باشد که در بستر تحقیقات کنونی قابل تامل هستند. تحقیقات آموزشی به ویژه تحقیقات نوین تربیت معلم نیازهای جدی به تحلیل‌های بنیادی دارند و زمینه‌های شکل‌گیری تحقیقات نوین در این عرصه‌ها همچنان بایر باقی مانده است.



منابع

- بازرگان، ع. (۱۳۸۴). ضرورت توجه به دیدگاه‌های فلسفی زیربنایی معرفت‌شناسی در علوم انسانی برای انتخاب روش تحقیق با تاکید بر روش‌های کیفی پژوهش و ارزیابی آموزشی (مجموعه مقالات)، علوم تربیتی: به مناسبت نکوداشت دکتر علیمحمد کاردان. (صص ۳۸-۵۰)، سمت.
- پاک سرشت، ج. (۱۳۸۴)، پژوهش کیفی: ریشه‌ها و مبانی نظری. نامه علوم انسانی، ۱۲، ۱۷-۴۰.
- خداوردی، ا. (۱۳۸۷). روش شناسی کیفی، فصلنامه تخصصی جامعه شناسی دانشگاه آزاد، ۱۳، ۲۷-۴۴.
- دانایی فرد، ح.، امامی، س. م. (۱۳۸۶). استراتژی‌های پژوهش کیفی - نظریه پردازی داده بنیاد، اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)، ۱(۲)، ۶۹-۹۷.
- لطف‌آبادی، ح. (۱۳۸۵). خرد مینوی در روش شناسی علمی پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران. حوزه و دانشگاه روش شناسی علوم انسانی، ۱۲(۴۹)، ۴۵-۸۲.
- لطف‌آبادی، ح.، و نوروزی، و. (۱۳۸۵). خرد مینوی، دانش عینی و رشدیافتگی شخصیت علمی محقق به عنوان مبانی نوآوری آموزشی و تربیتی، نوآوری های آموزشی، ۱(۱۵)، ۴۷-۸۴.
- دلاور، ع. (۱۳۸۹). روش شناسی کیفی، مجله علمی پژوهشی راهبرد، ۵۴، ۳۰۷-۳۲۹.
- عابدی، ا؛ و شواخی، ع. (۱۳۸۹). مقایسه روش شناسی پژوهش کمی و کیفی در علوم رفتاری، فصلنامه راهبرد، ۵۴، ۱۴۰-۱۵۳.
- محمدپور، ا.، صادقی، ر.، و رضایی، م. (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق ترکیبی به عنوان سومین جنبش روش‌شناختی: مبانی نظری و اصول عملی، جامعه شناسی کاربردی، ۲۱(۲)، ۷۷-۱۰۰.
- محمدزاده، ز؛ و صالحی، ک. (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی و دانشگاهی: مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناسی. سیاست‌های راهبردی و کلان، ۳(۱۱)، ۱-۲۵.
- محمدزاده، ز؛ و صالحی، ک. (۱۳۹۵). تبیین پدیده نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی از منظر نخبگان دانشگاهی: مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناسی. فصلنامه علمی راهبرد، ۲۵(۷۹)، ۲۲۷-۲۵۸.
- منادی، م. (۱۳۸۵). روش کیفی در علوم اجتماعی و علوم رفتاری. حوزه و دانشگاه روش شناسی علوم انسانی، ۱۲(۴۷)، ۸۰-۹۳.

Alasturi, James (2004). *Qualitative methods*, Taylor & Francis

Arthur, J. (Ed.). (2012). *Research methods and methodologies in education*. Sage publications.

Barnett, R. (2013). *Imagining the university*. Routledge.

Barnett, R. (Ed.). (2012). *The future university: Ideas and possibilities*. Routledge.

Bhaskar, R. (2010). *Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy*. London: Routledge.

Blaikie, N. (1993). *Approaches to social enquiry: Advancing knowledge*. London: Polity.

Blaikie, N. (2007). *Approaches to social enquiry: Advancing knowledge*. (2nd ed.). London: Polity.

Bryman, A. (2008) *Social research methods*. 3rd Edition, Oxford University Press., New York.

Cropley, A. (2015). *Introduction to qualitative research methods*. Hamburg, Germany.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. London: Sage Publications

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *The Sage handbook of qualitative research*. 1st Edition Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. 5th Edition Sage.

Erickson, F. (2011) 'A history of qualitative inquiry in social and educational research', in Denzin and Lincoln (eds.).

- Gall, M. D., & Borg, W. R. (2006). *Educational research. A guide for preparing a thesis or dissertation proposal in education*. Longman, Inc., Order Dept., 95 Church Street, White Plains, NY 10601 Stock No. 78164-6.
- Grahamc, P. (1999) *Doing qualitative research: three problematics*, Graduate Program in Applied Sociology, 2, 1, 4-10, Boston University, Massachusetts.
- Grix, J. (2004). *The foundations of research: a student's guide*. Macmillan International Higher Education.
- Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 287-305.
- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?*. London: A&C Black.
- Holliday, A. (2002) *Qualitative research*, London, Sage.
- Ilowc, K. R. (2003). *Closing methodological divides: Toward democratic educational research* (Vol. 11). Springer Science & Business Media.
- Howell, K. E. (2012). *An introduction to the philosophy of methodology*. London: Sage.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2020). Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*, 24(1), 116-127.
- Keller, G. (1986). Free at Last?: Breaking the Chains That Bind Education Research. *The Review of Higher Education*, 10(2), 129-134.
- Keller, G. (1998). Does higher education research need revisions?. *The review of higher education*, 21(3), 267-278.
- Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory into practice*, 31(2), 87-99.
- Mayer, D., & Mills, M. (2020). Professionalism and teacher education in Australia and England. *European Journal of Teacher Education*, 1-17.
- Mohan, R. (2019). *Teacher education*. PHI Learning Pvt. Ltd.
- Neuman, W. L. (2009). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Nuyts, J., & Pederson, F. (Eds.). (1999). *Language and conceptualization* (No. 1). Cambridge University Press.
- Palaiologou, L., Ncedham, D., & Male, T. (Eds.). (2015). *Doing research in education: Theory and practice*. London: Sage.
- Salchi, K., & Golařshani, N. (2010). Commentary: Using mixed methods in research studies: An opportunity with its challenges. *International journal of multiple research approaches*, 4(3), 186-191.
- Sandelowski, M. (2004). Using qualitative research. *Qualitative health research*, 14(10), 1366-1386.
- Sarantakos, S. (2012). *Social research. Macmillan International Higher Education*.
- Sayer, A. (2010). *Method in social science*: revised 2nd edition. London: Routledge.
- Schroeder, M. (2008) *Value theory*: In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*, fall 2008 edn. Stanford: Stanford University.
- Silverman, D. (2006) *Interpreting Qualitative Data*, Third edition, London: Sage.
- Symonds, J. E., & Gorard, S. (2008, September). *The death of mixed methods: research labels and their casualties*. In British Educational Research Association Annual Conference.
- Taber, K. (2007). *Classroom-based research and evidence-based practice: a guide for teachers*. London: Sage.
- Tight, M. (2012). Higher education research 2000-2010: Changing journal publication patterns. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 723-740.
- Tight, M. (2018). *Higher education research: The developing field*. Bloomsbury Publishing.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about Qualitative Document Analysis*. Institute of Development Studies Brighton BN1 9RE UK.