

تحلیل و ارزیابی نظریه‌های شناخت و حقیقت در استقلال یا تلفیق پارادایم‌های تحقیق تربیتی

نویسندگان: علیرضا شواخی^۱، حسنعلی بختیار نصر آبادی^۲ و سیروس محمودی^۳

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان و مدرس مراکز تربیت معلم

۲. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان

۳. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان

*E-mail: shavakhi2007@gmail.com

چکیده

نفوذ تحقیق کیفی به عرصه‌ی تحقیقات تربیتی، منجر به مجادله‌ها و چالش‌های جدی در خصوص صلاحیت روش‌های کمی و کیفی در دستیابی به شناخت و حقیقت شده است. انتخاب و انجام روش تربیتی از سوی محقق، به میزان آشنایی وی با شناخت، حقیقت و نظریه‌های مختلفی که تاکنون برای آن‌ها ارایه گردیده، وابسته است. هدف مقاله حاضر، معرفی، نقد و ارزیابی نظریه‌های شناخت - بنیادی و غیربنیادی، نظریه‌های حقیقت - سنتی و معاصر و نیز پس از آن، شایستگی‌های روش‌های کمی و کیفی است. ارتباط پارادایم‌های تحقیق تربیتی با نظریه‌های شناخت و حقیقت و امکان توجیه‌پذیری استقلال یا تلفیق پارادایم‌ها در عرصه‌ی تعلیم و تربیت با روش تحلیلی، بررسی شده است. استدلال شده که تأیید محض به استقلال یا تأکید صرف بر تلفیق، با قطعیت کامل، قابل دفاع نبوده و هر کدام از این رویکردها یا تلفیق آن‌ها با رعایت معیارهای تلفیق، می‌تواند به طور نسبی، یاریگر محقق تربیتی در نایل شدن به شناخت و حقیقت باشد. نشان داده شده که در برخی موضوعات اجتماعی و تربیتی، رویکرد کیفی یا تلفیقی می‌تواند به طور مؤثرتری عمل نماید.

کلید واژه‌ها: شناخت، حقیقت، تحقیق تربیتی، پارادایم، استقلال، تلفیق، جهان فیزیکی، جهان انسانی.

دانشور

روشتار

تربیت و اجتماع

دریافت مقاله: ۸۸/۱۲/۲

پذیرش مقاله: ۹۰/۶/۲۳

Scientific-Research Journal
Of Shahed University
Seventeenth Year
No.42
Aug-sep. 2010
Education & Society

دوماهنامه علمی-پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال هفدهم - شماره ۴۲

شهریور ۱۳۸۹

مقدمه

در دو دهه اخیر مناظره‌ها و بحث‌های شدیدی در تحقیق تربیتی بر سر شایستگی‌های روش‌های تحقیقی کمی (quantitative) و کیفی (qualitative) وجود داشته است و غالباً یکی دیگری را به کاستی‌ها و یا زیاده‌طلبی‌ها متهم می‌سازد. بدین معنا که روش تحقیق کمی ادعای نبودن ملاکها و شاخص‌های قابل اندازه‌گیری را به روش تحقیق کیفی منتسب می‌کند و تحقیق کیفی به روش تحقیق کمی نسبت بی‌کفایتی و تاریخ‌گذشتگی می‌دهد [۱]. اما، در واقع این‌گونه بحث‌ها به نحوی نا امیدکننده نیروی خود را صرف امور سطحی نموده است و از امور اساسی غافل هستند. بحث‌هایی از قبیل اینکه زبان جدیدی در تحقیق تربیتی یافت شده است و باید معرفی گردد و یا اینکه مناقشاتی در زمینه‌های کاربرد مبهم واژه‌های استاندارد موقتی، ارجاع فراوان به حیطه اجتماعی ارزش‌ها (values) که برخی آن‌ها را خارج از علم و برخی دیگر دربردارنده علم (science) در نظر گرفته‌اند، در جریان بوده است. ولی محققان تربیتی همواره به استفاده از روش‌های جدید علاقمند و غالباً به سمت فلسفه جدید علم‌روی آورده‌اند.

اما انتخاب و انجام روش تحقیق تربیتی از سوی محققان تربیتی چه تحقیق کمی و چه تحقیق کیفی باشد، بستگی به آشنایی آنان با حقیقت (truth) و نظریه‌های (theories) مختلفی که تاکنون برای آن تدوین و ارائه شده است، دارد؛ زیرا از اهداف اصلی انتخاب و انجام تحقیق، کشف حقیقت است. بنابراین آشنایی محققان تربیتی با نظریه‌های حقیقت، یاری‌گر آنان در انتخاب مدلل روش تحقیق مأخوذ است. لذا بحث حاضر را ابتدا با نظریه‌های حقیقت و شناخت (knowledge) و نقد و بررسی فشرده آنها آغاز کرده و سپس ارتباط پارادایم (paradigm) تحقیق تربیتی با

نظریه‌های حقیقت و شناخت مورد کنکاش قرار می‌گیرد. در بخش پایانی بررسی، با عنایت به رابطه (های) نظریه‌های حقیقت و روش‌های تحقیق تربیتی به امکان توجیه-پذیری استقلال یا تلفیق روش‌های تحقیق تربیتی پرداخته می‌شود.

نظریه‌های شناخت: با تامل در مباحث شناخت، می‌توان نظریه‌های شناخت را در دو گروه، الف) نظریه بنیادگرایی (foundationalism) شناخت و ب) نظریه غیربنیادگرایی (non-foundationalism) شناخت قرار داد. اما قبل از آنکه نظریه‌های شناخت مورد بررسی قرارگیرد، کنکاش مساله شناخت هر چند به صورت فشرده، بنظر مفید می‌آید.

مساله شناخت به مجادله سقراط (Socrates) و شاگردش برمی‌گردد که افلاطون آن را در محاضرة (dialogue) ثئاتتوس (Theaetetus) آورده است [۲]. سقراط در این محاضرة، کاوش در زمینه شناخت را با اینکه شناخت، ادراک (perception) است، آغاز می‌کند و ادعا می‌کند که اغلب شناخت بر پایه ادراک ادعا می‌شود، ولی سقراط اعلام می‌کند که، هم چنین چیزهایی می‌دانیم که قابل ادراک نیستند و یا اینکه ممکن است ادعا می‌کنیم چیزهایی را می‌دانیم، ولی نمی‌توانیم ادعا کنیم، آنها را درک می‌کنیم؛ از این استدلال سقراط نتیجه-گیری می‌کند که شناخت نمی‌تواند برابر با ادراک باشد. سقراط برابری امکان شناخت را با نظر و عقیده هم بررسی کرد و نظر یا عقیده چه صحیح یا ناصحیح، وی را متقاعد ساخت که نظر یا عقیده نمی‌تواند برابر با شناخت باشد. مثلاً فرض کنید، فردی عقیده یا نظر دارد که زمین گرد است، اگر عقیده وی غلط باشد برای سقراط معتبر نیست و اگر نظر یا عقیده اش صحیح باشد ولی نتواند دلیل متقاعد کننده بیاورد، باز برای سقراط معتبر نخواهد بود. سقراط حتی وجود دلایل خوب را نیز مطالعه کرد، ولی او را متقاعد نساخت، چون سقراط پی‌برد که داشتن دلایل خوب و توضیح مکفی مستلزم شناخت است. با

به شناخت با رویکردهای غیربنیادی بیشتر سازگار است تا به نظریه بنیادگرایی شناخت.

نظریه‌های غیربنیادی شناخت: عده‌ای از فلاسفه علاقه به شناخت را حفظ کرده‌اند، اگر چه بررسی برای حقیقت یا نظریه‌ای از شناخت که به قدر کافی حقیقت را در تمام حیطه‌های شناخت توصیف کند، رها کرده‌اند؛ اما تلاش کرده‌اند تا جایگزین‌هایی را برای بنیادگرایی شناخت فراهم سازند. یک جایگزین، طبیعی‌گرایی* (naturalism)، یعنی کاربرد الگوی علم طبیعی در علوم اجتماعی و رفتاری است که دیویی (Dewey) نماینده‌ی برجسته آن می‌باشد و یکی از شعبه‌های طبیعی‌گرایی، برون بودگرایی* (externalism) است. در برون بودگرایی، شرحی تاریخی از چگونگی پیشرفت ادعاهای شناخت، جایگزین توجیه‌سازی می‌گردد. به بیان دیگر، در این شیوه‌ی دستیابی به شناخت، اگر بین یک باور و علت آن رابطه‌ی درستی برقرار شده باشد، می‌توان به حرکت از عقیده به سمت و سوی شناخت اذعان نمود. در منظر برون بودگرایی، تعداد اندکی از اولیات (primates) بدیهی که تمام ادعاها باید به آنها ارجاع داده شوند، فرض نمی‌شود؛ یعنی این شیوه شناخت، از توجه کردن و تمسک جستن به چیزی فراتر از تجربه انسانی و جستجو و صورت‌بندی کردن تبیینات آن اجتناب می‌کند و در حقیقت، شناخت را امری ساختنی و نه پیشینی** (prior) و پسینی (posterior) می‌داند. تغییر جهت از توجیه‌سازی عقلی و تجربه‌حسی به شرحی متقاعدکننده، توجه را به سوی داننده‌ها جلب می‌کند و این حرکت، چهارچوب فکری را ارائه می‌دهد که در آن یک گزاره در صورتی حقیقت محسوب می‌شود که در تحقیق و

این همه، تعریف سه عنصری شناخت، نزدیکترین تعریفی است که می‌تواند آنچه معنی شناخت می‌دهد، باشد. یعنی شناخت را عبارت از باور صادق موجه (justified true belief) دانستن.

نظریه‌های بنیادی شناخت: در تاریخ فلسفه، بوده‌اند فیلسوفانی که درصدد تهیه پایه‌ی محکم و قطعی برای شناخت برآمده‌اند و به بنیادگرا شهرت یافته‌اند. تلاش آنان بر تدوین اصول اساسی قطعی شناخت در دو مسیر ادامه یافت.

مسیر اول، عقل‌گرایانی (rationalist) که ره آورد تلاششان این بوده است که، وقتی فرد به یک گزاره بدیهی رسید، توجیه به آن شده است که دلایل خود را متوقف سازد. گزاره‌هایی از این دست، دربردارنده حقایق عقلی (truth of reason) هستند، و به بیان دیگر، همان ردّ ادعای شناخت برابر با ادراک سقراط است. این نوع جستجوگری شناخت را دکارت (Descartes) رهبری می‌کند [۳]. اما اینگونه شناخت نیز مشکلاتی به همراه دارد؛ مثلاً چگونه فرد مطمئن است که قربانی یک فریب دقیق و حساب شده، نشده است؟

مسیر دوم، متفکرانی که قطعیت شناخت را در حواس (senses) دنبال می‌کنند و به بنیادگرایی تجربی حسی (empiricist foundationalism) معروف شده‌اند؛ از نمایندگان اصلی این مسیر می‌توان به بیکن اشاره نمود [۴]. اما شناخت حاصل از این مسیر نیز هم نیازمند اصلاح است و هم قابل حمله. از جمله اینکه، دلایل قابل ملاحظه‌ای وجود دارد که، شرح و گزارش حواس به گونه‌ای مایوس‌کننده، نامعتبر هستند و نیز اینکه حواس غالباً خاصیت و انمودکنندگی دارند تا باز نمود حقیقت، به همانگونه که هست. اخیراً هم برخی از فلاسفه درباره گونه‌ای بنیادگرایی خطاپذیر (fallible) بحث می‌کنند [۵]. آنان از نظریه احتمالات، برای تامین درجه‌ای از قطعیت، استفاده می‌کنند؛ اما این رویکرد

* در این بحث بین طبیعت‌گرایی (naturism) و طبیعی‌گرایی (naturalism) تفاوت گذاشته شده است.
 * این اصطلاح به برون بنیان‌گرایی هم ترجمه شده است.
 ** پیشینی به معنای غیر مستخرج از تجربه یا مستخرج از عقل و بالضروره صادق، در نظر گرفته شده است.

(postmodernist) مطرح شده است و ادعا می‌کنند که نمی‌توان «شناخت بطور کلی» (knowledge in general) را با هر روش معنادار بررسی کرد و به بیان این دیدگاه، شناخت به گونه‌ای قابل ملاحظه با قدرت سیاسی، اقتصادی، اخلاقی، فرهنگی و عوامل اجتماعی آلوده و آغشته شده است. شناخت، مصنوع جامعه است و به جای آنکه بر شرایط خارجی تاکید کند، زائیده برداشت از مشاهدات فرد در اجتماع است. این چشم‌انداز به دنبال از بین بردن میل فریبده‌ای است که بنیادهایی را برای شناخت جستجو می‌کند و بر این باور تاکید می‌کنند که حتی شروع یا گزارش‌ها از جایی که شناخت از آنجا نشأت گرفته و یا جایی که شناخت به آن هدایت می‌کند، در صورتیکه محتوا و بستر ایدئولوژیکی آن توصیف نشده باشد، ناکامل هستند. به گفته دیگر، شناخت به وسیله عوامل سیاسی و اجتماعی و قدرت و نه در شعور خنثی که سقراط در رویا می‌دید، ایجاد می‌شود. این دیدگاه هم دلالت‌های قابل توجهی در تحقیقات تربیتی به وجود آورده است.

نظریه‌های حقیقت: غالباً به نظر می‌آید، بخشی از مسایل مرتبط به استبط و ارجاع، به تصور (notion) از حقیقت در بحث‌های تربیتی و نیز ویژگی ناخوشایندی که برخی محققان تربیتی به گونه‌ی تجربه کاملاً مشخص در بکارگیری زبان حقیقت دارند، برمی‌گردد؛ ریشه، در نقص و کاستی آنان در تشخیص و آگاهی از نظریه‌های متفاوت حقیقت است. نظریه‌هایی که هرکدام می‌توانند، شرحی از آنچه که درباره‌ی حقیقتی از پیش مفروض است، باشد و یا اینکه احتمالاً برای ما چگونگی ایجاب و یا تائید حقیقت و علاوه بر آن آنچه که گزاره حقیقت می‌باشد را به ارمغان می‌آورد. اما سوال اساسی این است که آیا می‌توان نشان داد که بین نظریه‌های مختلف حقیقت و پارادایم‌های تحقیق تربیتی نوعی ارتباط وجود دارد؟ یا اینکه این دو یعنی حقیقت و تحقیق دو بحث مستقل است و باید به تنهایی مورد بحث و بررسی قرار گیرند؟ برای

بررسی - برای شناخت بیشتر - مفید و سودمند باشد. نظریه شناخت دبیوی "نگاه به جلو" (forward-looking) است، به این معنا که این نظریه روی تائید و واری در کاربرد، بیش از توجیه از طریق دلایلی که به شروط قبلی برمی‌گردد، تاکید می‌کند [۶].

جایگزین دیگر، نظریه شناخت تحولی (genetic epistemology) پیازه (Piaget) است؛ در این نظریه پیازه اصرار دارد که نمی‌توان شناخت را بدون بررسی داندۀ مطالعه کرد. در نظریه شناخت تحولی، جنبه‌هایی از عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی درهم می‌آمیزند. پیازه در توافق با عقل‌گرایان، مکانیزم‌های ذهنی که شناخت را می‌سازند، مفروض می‌گیرد و در توافق با تجربه‌گرایان، تاکید می‌کند که افراد باید شناخت خود را در جهان حسی و تجربی، آزمون و آزمایش کنند. در این نظریه غیربنیادی شناخت، تمایز و جدایی مشخص بین شناخت و روان، محو می‌شود و بدینوسیله پیازه را از شناخت‌شناسان قدیمی جدا می‌کند. نظریه شناخت پیازه، طبیعی‌گراست و شکلی از ساختارگرایی دارد. پیازه خود ریشه‌های این نوع ساختارگرایی را تا کانت (Kant) ردیابی کرده است. [۷] اما وی بر این عقیده بود که کانت در توضیح ساخت‌های ذهنی که آنها را ایستا و راکد فرض می‌کرد، دچار خطا شده است. در واقع پیازه مدعی است که میان رشد شناخت در نژاد انسانی و رشد و پیشرفتی که در فرد دیده می‌شود، هماهنگی و سازگاری وجود دارد؛ در اینجا تمام شناخت و خود ادراک، ساختارمند شده‌اند، اما نه صرفاً اکتسابی و نه صرفاً ذاتی هستند [۸]. این حرکت پیازه یعنی تاکید بر دانستن و داننده، طبیعی کردن شناخت را تداعی می‌کند. نظریه رشد شناختی پیازه جهت‌دهی‌های مشخصی را برای تحقیقات تجربی تربیتی در روان‌شناسی به وجود آورد.

جایگزین سوم بر نظریه جامعه‌شناسی شناخت تاکید دارد [۹]. این نظریه از سوی فرانوگرایان

تطابق بین نظرات درباره واقعیت و واقعیت فی نفسه وجود دارد. بنابراین ضروری است که دو چیز مشخص شود. اول اینکه باید از واقعیت به همان خوبی نظرات از واقعیت، شناخت وجود داشته باشد و دوم اینکه اگر واقعیت را به منزله آنچه که واقعیت است شناخته شده، نباید نیازی به نظر درباره آن باشد. متقابلاً، نمی توان ادعای شناخت نسبت به واقعیت به همانگونه که هست، داشت و در واقع اول نمی توان شناخت و بعد دانست که آیا باور مطابق با آن هست یا نه.

مشکل دوم در این نظریه، بوجود آمدن مساله دور (circularity) در آن است. گزاره "p" صادق است اگر و تنها اگر با یک امر واقع مطابقت داشته باشد. اما امر واقع چیست؟ آیا حالتی از امور ارائه شده بوسیله گزاره صادق "p" نیست؟ بنابراین چگونه نظریه تطابق آگاهی دهنده است؟

سوم آنکه، حالات امور در خودشان نوعی جهت گیری در مسیرهای تصورات قطعی دارند که البته بسادگی دست چین کردن سنگ ریزه های کنار رودخانه، نیستند. وانگهی همه آنچه به مشاهده و درک مصطلح شده اند نه فقط بسادگی ضبط دوربین های چشمی نیست، بلکه ذهن آنچه را به او ارائه می شود، طبق الگوی تجارب قبلی و شخصی تفسیر می کند و دقیقاً آنچه فرد می بیند، حتی در موارد عمومی و یا موارد خصوصی، به آنچه علایق فردی او هستند، بستگی خواهد داشت [۱۵].

و سرانجام اینکه، نظریه تطابق تمایل به دیدن حقیقت به منزله یک ویژگی ممیزه جدا شده از مجموعه انقسام یافته از باورها دارد و به گفته ساده تر یعنی، هر باوری به طور جداگانه برای خودش با امر واقع مربوط مطابقت داده می شود [۱۶]. بنابراین تجارب ما از باورها مانند آنچه بیان شد، نیست و باورها از یک سو همدیگر را دلالت و حمایت می کنند و از سوی دیگر تشکیل یک نظام از باورها می دهند که دارای ارتباطات درونی متقابل هستند.

یافتن پاسخ یا پاسخ های احتمالی ابتدا تأملی بر نظریه های اساسی حقیقت که تاکنون ارائه گردیده است، می شود و سپس ارتباط آنها با پارادایم های تحقیقی کنکاش می گردد. تاکنون برای حقیقت پنج نظریه اساسی ارائه شده است که ذیلاً ارائه می شوند.

حقیقت به مثابه تطابق (correspondence): آنچه حقیقت را به وجود می آورد، تطابق امر ذهنی (باور) با مدلولات آن [۱۰] یا با واقعیات و عینیات [۱۱] و یا پیوند با واقعیات مستقل [۱۲] است و به زبان منطقی: گزاره "p" صادق است "اگر و تنها اگر" p صادق (true) باشد. به عبارت دیگر، این گزاره با یک حالت واقعی از امور و یا شرایط «مطابقت» می کند. این نظریه از حقیقت، هم تصور از آنچه که حکم صادق بودن و هم دلالت اینکه چگونه می توان صادق بودن یا نبودن گزاره p را مشخص نمود، در بر می گیرد. اساساً از این منظر، حکم صادق بودن «اگر و تنها اگر» بر مطابقت با یک امر واقع است. درحقیقت، به عنوان یک ایده، تطابق بین جهان و بررسی کننده حقیقت نه فقط اشاره به آنچه بررسی کننده حقیقت دریافت و فهم می کند، دارد، بلکه دلالت به آنچه وی درباره جهان می گوید نیز دارد. این نوع تصویری از حقیقت است که به جهان به منزله آینه ای می نگرد که رورتی (Rorty) [۱۳] به آن حمله ور شده است. این نظریه از حقیقت مشکلاتی را در خود دارد که برخی از آنها عبارتند از:

واژه «تطابق» پیشنهاد می کند که، وقتی ما یک قضاوت در خصوص صادق بودن تشکیل می دهیم، نوعی از تصویر امر واقع در اذهان ما وجود دارد که قضاوت ما طبق آن صادق خواهد بود، به همین جهت این تصویر مانند واقعیتی مشخص است که توانسته آن امر واقع را ارائه نماید؛ اما قضاوت های ما مانند امور چیزهای فیزیکی نیستند، آن چنانکه آنها دلالت دارند، بنابراین نباید از «تطابق» معنای کپی برداری (copying) و حتی مشابهت را فهم کرد [۱۴]. در این دیدگاه،

دوماً، نظریه پیوستگی مشخص نمی‌سازد که چگونه می‌توان بر مبنای این نظریه بین دو مجموع از باورها که پیوستگی داخلی دارند، ولی با وجود این بین آنها ناسازگاری (incompatible) متقابل وجود دارد، تصمیم‌گیری کرد [۱۷].

سه دیگر اینکه، این نظریه بر حقیقت مفروض مستقل از خود نظریه اتکا دارد و آن را هم ابراز می‌نماید و بنابراین مسأله دور را پیش می‌آورد.

حقیقت به مثابه «آنچه عمل می‌کند» (what works): این نظریه، حقیقت را ساختنی (constructive) می‌داند؛ به همان صورتیکه رفا، سلامت یا قدرت به وجود می‌آید، و بنابراین حقایق مطلق ذهنی و فرا تجربه وجود ندارد و در واقع آزمون نهایی برای حقیقی بودن، نتیجه‌ی کاربردی آن در عمل است [۱۸] و به زبان منطقی یعنی، گزاره "p" صادق است «اگر و تنها اگر» آن "عمل" کند. در این نظریه ملاک حکم و قضاوت برای حقیقت، عمل است و فکری مقرون به حقیقت می‌باشد که موفق باشد، یعنی برای عمل مفید بوده و نتیجه‌ی نیکو داشته باشد [۱۹]. برای مثال گزاره "p" این اجازه را می‌دهد که پروژه و یا هدف خود را در عمل بررسی کرد. بین دیدگاه‌های فلسفی، شاید عمل‌گرایی (pragmatism) نزدیکترین حس مشترک و همانندی را با این نظریه‌ی داشته باشد. اینکه باوری کار می‌کند، ناشی از این است که در این نظریه هم، الف) آزمون برای صادق یا کاذب بودن آن باور و هم، ب) شرحی از آنچه معنای ادعایی را که حاوی صدق و کذب بودن است می‌دهد، وجود دارد. به نظر می‌رسد، این عمل‌گرایی نسبت به حقیقت به راحتی در جهانی که معامله با اشیاء انجام می‌گیرد، خدمت‌رسان و سودمند باشد و به ویژه در حوزه‌هایی مانند فن‌آوری و بسترهایی که مردم با امور عملی سر و کار دارند. به همین جهت باید دقت داشت که راه مناسب برای متقاعد ساختن ارتباط بین حقیقت و حیثیت عملی، فقط این نیست که اگر یک باور صادق باشد، آنگاه آن

حقیقت به مثابه پیوستگی (تالام): نظریه پیوستگی (coherence) برای تأیید کردن است و بر این باور است که حقیقت وقتی شکل می‌گیرد که رابطه پیوسته‌ای بین عقاید متعدد برقرار شود و نه تطابق با واقعیت مستقل از این عقاید؛ به عبارت دیگر، یک باور فقط با ارجاع آن به مجموعه باورهای دیگر، که با هم و با این باور جدید ارتباط منسجم و هماهنگ دارند، تأیید می‌شود [۱۴] و به زبان منطقی یعنی: گزاره-های " P_1" P_n " صادق هستند "اگر و تنها اگر" آنها هماهنگی، سازگاری یا مناسبت (consistent) و جامعیت (comprehensive) مجموعه‌ای از گزاره‌ها را ارائه نماید. این نظریه، حقیقت و آزمون‌هایی برای حقیقت را به منزله صادق بودن مجموعه‌ای باورها و ارتباطات بین آنها بجای یک گزاره منفرد عرضه می‌کند. به بیان خیلی ساده، باورهای یک شخص تا آنجایی صادق هستند که آنها دارای دو ویژگی زیر باشند:

الف) پیوستگی و سازگاری درونی داشته باشند، به این معنا که نه فقط از ناسازگاری درونی با یکدیگر دوری می‌کنند، بلکه همدیگر را از یک سو حمایت و از سوی دیگر دلالت می‌نمایند. ب) فراگیر و جامع باشند، یعنی اینکه گسترش بیشتر، ظرفیت وصف کنندگی و چشم‌اندازی آنها در صورتیکه پیوستگی باقی مانده باشد، اعتبار قویتری را می‌پذیرد. همانگونه که ملاحظه می‌شود، شروط صدق این نظریه باید با هم برقرار باشد و یکی بدون حضور دیگری برای کفایت صدق نظریه کافی نیست.

اما نظریه پیوستگی با مشکلاتی چند همراه بوده و هست که از جمله می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

اولاً، این نظریه، پیشنهادی را مطرح می‌سازد که بر مبنای آن واقعاً نمی‌توان حقیقت برخی باورها را تعیین کرد، مگر اینکه اینگونه باورها در یک نظام جامع و کاملی از باورها رشد یافته باشند.

جایگزینی، سیاسی (political) و عملی (practica) باشد، برای اثبات آنچه که می‌تواند در برخی شیوه‌های دیگر صادق باشد. شاید محققان تربیتی باید به گونه ای ویژه تر در این شک‌گرایی (scepticism) نسبت به نظریه اجماع شریک شوند.

حقیقت به مثابه "باور مستند" (warranted belief): تنها راه تعیین معیار یا معیارهایی برای حقیقت، بررسی انواع مختلفی از باور و شناخت به خوبی مستند شده است، می‌باشد، و این معیارها ما را نسبت به حقایق دربردارنده‌شان متقاعد می‌کند و بنابراین واضح خواهد بود که ما نمی‌توانیم فقط به یک معیار از حقیقت متوسل شویم [۱۴]. به بیان منطقی یعنی، گزاره "p" (بطور مشروط) صادق است «اگر و تنها اگر»، آن گزاره بتواند آزمون‌های متناسب برای حقیقت و صدق پیشفرض‌های از نوع خودش، تأیید کننده باشد. این دیدگاه سوال عملی مطرح می‌کند و آن اینست که، کدام یک از وضعیت های ما مستند عقلانی، معقول یا قابل دفاع هستند؟ از همین روی، اینان معتقدند که تناسب و کفایت تبیین‌ها هرگز نمی‌توانند مانند ضروریات علم هندسه یا دقت غیر قابل انعطاف افلاطونی تعیین شده باشند [۲۱]. مفهوم بیان فوق این است که، معیارهای منتخب در واقع در طی تحقیق پدید می‌آیند و چون در این دیدگاه تحقیق همواره در حال تغییر و تحول است، این معیارها راهنما و هدایتگر تحقیق خواهند بود؛ اگر در این نقش موفق شوند، بشر آنها را حفظ می‌کند و به عنوان معیارهای شایسته و مناسب جهت هدایت تحقیقات جدید پذیرفته می‌شوند. برخی جنبه‌های این نظریه عبارتند از، الف) این نظریه تصویری از حقیقت را که حد معنا داری از استقلال باورکننده را دارد، حفظ می‌کند، و ب) شاید و نه همیشه این نظریه، استحقاق ادعای حقیقت یک باور را از کفایت ملاحظه شده آن باور جدا می‌کند. یعنی حقیقت را به منزله هم مطلق بودن و هم اصلاح ناپذیر بودن ارائه

«عمل» می‌کند، بلکه، یک باور «عمل» می‌کند، اگر آن باور صادق باشد. بعبارت دیگر، تا زمانی باورها صادق هستند که براساس «عمل» کنند؛ اما صدق یا کذب آنها با برخی از چیزهای دیگر و نه بوسیله آن حقیقتی که آن باورها طبق آن کار کنند، تعیین می‌شود. از این رو صدق، بخشی جدا نشدنی از عمل کردن است و نه یک رابطه‌ی انتزاعی و تصویری که ثابت و جاویدان باشد.

حقیقت به مثابه اجماع (consensus): این نظریه، حقایق را ماهیتاً، توافقی می‌داند که بین افراد یک جمعیت یا جمعیت‌های مختلف شکل گرفته باشد و بنابراین با امور و شرایط بسیاری آغشته گردیده است و به همین دلیل از سوی فلاسفه با تردید نگریده می‌شود، و به زبان منطقی اینگونه بیان می‌شود؛ گزاره "p" صادق است «اگر و تنها اگر» "p" بطور جهانی و یا میان جمعیت مربوط، مورد توافق باشد و بنابراین سؤالی که پیش می‌آید این است که چگونه می‌توان فهمید، چیزها بطور واقعی هستند و یا اینکه چگونه آنها به گونه واقعی عمل می‌کنند؟ از نظر این دیدگاه، بهترین کاری که می‌توان انجام داد آن است که سراغ اجماعی که با سطحی از اطلاعات و بررسی‌هایی که در خصوص آن شده و می‌تواند اداره شده باشد، رفت [۲۰]. این نظریه از تفکر برخی سازنده‌گراها (constructivist) که پی‌بندیهای فلسفی عمل‌گرایی را بسته‌اند، استخراج می‌شود؛ اما بطور مؤثری به صدق و کذب موضوع مورد توافق اجتماعی برمی‌گردد. از همین روی تعجبی ندارد که این نظریه عموماً بیشتر مطلوب جامعه‌شناسان بوده است، تا اینکه در مسیر تأمل و تفکر فلاسفه قرار گرفته باشد. چون فلاسفه غالباً به نظریه اجماع به مثابه شرحی از آنچه که معنایی برای آنکه باوری صادق یا کاذب باشد، به دیده شک می‌نگرند و حتی می‌گویند، تصمیماتی که در بعضی از زمینه‌ها و بسترهای اجتماعی گرفته می‌شود، اجماعی است درباره آنچه که می‌تواند صادق باشد و باید

نمی‌دهد؛ در عوض تائیدپذیری (verification) را فرآیندی پویا و مستمر محسوب می‌کند.

ملاحظه می‌گردد که در این دیدگاه، درخواست تحقیق عملی مدنظر است که آنهم از طریق مواضع فردی که به گونه‌ای عقلانی موجه شده‌اند، قابل دفاع یا قابل پذیرش عقلی است. به بیان دیگر، تبیین‌ها از نظر استدلالی به خوبی استوار شده‌اند و نه اینکه از هیچگونه زمینه‌ای برخوردار نباشند [۲۱]. لذا ارزیابی بر اساس آنچه که در بکارگیری آزمون‌ها صادق است، انجام می‌گیرد؛ یعنی اینکه وقتی گفته می‌شود یک باور صادق است یا این چنین دلالت دارد، آن باور به طور موفقیت آمیزی با یک چنین آزمون‌هایی ماندگار می‌شود و بدین صورت باور بر این پایه و اساس مستند می‌گردد.

نظریه‌های شناخت و حقیقت و پارادایم‌های تحقیق تربیتی: کندوکاو قبلی در بحث نظریه‌های شناخت و حقیقت، تفاوت در باب حقیقت و شناخت از یک سو و تفاوت در چگونگی حقیقت‌یابی و حصول شناخت از دگر سو را در گذر زمان از افلاطون (Plato) تاکنون نشان داد. این تفاوت‌ها و تعارضات ذهن فلاسفه و فیلسوفان علم را همواره مشغول کرده و آنان را از دستیابی به یک دیدگاه مشترک بازداشته است. اما هر چند به این مهم دست نیافتند، ولی توانستند با ارائه چارچوب‌هایی، گوشه‌هایی از جهان هستی را آشکار و شناخت انسان را نسبت به آنها بیشتر سازند. فیلسوفان با مشخص ساختن مجموعه باورهای اساسی که گونه‌ای از جهان هستی را تصویر می‌کند، نقش مهمی را در ارتقای کشف حقیقت و شناخت دقیقتر ایفا نمودند و آن را "پارادایم" نامیدند که مبنای اقدامات و برداشت‌های انسان است و جهت‌گیری‌های او را در دستیابی به

شناخت و حقیقت مشخص می‌سازد. در واقع پارادایم* را مفروضات کلی نظری، قوانین و فنون کاربرد آنها که اعضای جامعه‌ی خاصی آنها را برگزیده‌اند، تعریف کرده‌اند [۲۲]. پارادایم می‌تواند و باید بتواند بین مبانی فلسفی (از جمله هستی‌شناسی (ontology) و معرفت‌شناسی) و روش‌شناسی (methodology) سازگاری برقرار نماید. البته واضح است، مطابق با استدلال‌های قبلی، پارادایم‌ها زائیده‌ی نظریه‌های حقیقت و شناخت خواهد بود و در واقع این نظریه‌های حقیقت و شناخت هستند که نقش یک پارادایم را مشخص می‌سازند. روش‌های مختلفی برای طبقه‌بندی پارادایم‌ها ارائه شده است، در ذیل به یک نمونه از این طبقه‌بندی‌ها که نسبتاً دقیق‌تر و کاملتر است اشاره می‌شود؛ گوبا و لینکلن (Guba & Lincoln) [۲۳] برای تحقیق چهار پارادایم پیشنهاد می‌دهند، که عبارتند از:

اثبات‌گرایی (positivism): در این پارادایم استنتاج نظری و مشاهده تجربی مبنای شناخت حقیقت قرار می‌گیرد و بنابراین، حقیقت امری واقعی و خارج از ذهن است و شناخت هنگامی ارزشمند و معنادار است که مبتنی بر این حقیقت خارجی باشد.

پسا اثبات‌گرایی (post-Positivism): این پارادایم دستیابی به حقیقت را تنها به گونه‌ای احتمالی و تقریبی، امکان‌پذیر می‌داند و در واقع نزدیک شدن به حقیقت را دنبال می‌کند و نه خود حقیقت را، زیرا بر این باور است که حقیقت مطلق دست نیافتنی است.

نظریه انتقادی (critical theory): حقیقت در این پارادایم مصنوع است. یعنی حقیقت در طول زمان محصول عوامل اجتماعی، سیاسی، اخلاقی، فرهنگی و اقتصادی است. این پارادایم حقیقت مطلق لایتغیر

* البته باید بین دو مفهوم پارادایم تمایز گذاشت. یعنی پارادایم به معنای اعم که «منشأ اصول و مقررات» است و معنای اخص آن که «سرمشق» نام گرفته است. در بحث حاضر معنای اعم آن مدنظر است.

همیشگی را مورد انتقادات شدید قرار می‌دهد و وجود حقیقت پیشین را رد می‌کند.

سازنده‌گرایی (constructivism): اساس این پارادایم بر نسبی‌گرایی حقیقت است و حقیقت را ساخته‌ساختارهای ذهنی می‌داند.

سه پارادایم تحقیقی پسا اثبات‌گرایی، انتقادی و ساختارگرایی به دلیل آنکه هر یک به نوعی حقیقت مطلق یا حقیقت فی‌نفسه را رد می‌کنند، شباهت‌های اساسی یافته‌اند، برخی از این شباهت‌ها در خصوص حقیقت عبارتند از: الف) حقیقت صرفاً امری عینی و خارج از انسان نیست، ب) حقیقت توسط اذهان و جامعه ساخته شده و بوسیله مردم معنا یافته و فهم می‌شود و ج) حقیقت احتمالاً در فرایند تحقیق به ارتقای شناخت انسان کمک می‌کند و نه به مانند اثبات‌گرایی که شناخت باید الزاماً در کشف حقیقت آنگونه که هست، کمک کند [۲۳].

ما حاصل بحث‌های فوق به این سوال برمی‌گردیم که رابطه حقیقت، شناخت و پارادایم تحقیق چگونه است؟ بین برخی نظریه‌های شناخت و حقیقت با پارادایم‌های عمده‌ی تحقیق تربیتی پیوند جالبی وجود دارد که البته قابل‌انتظار و قابل‌پیش‌بینی است؛ لاکومسکی (Lakomski) در این خصوص می‌نویسد: کاربرد هر نوع یا سنخی از روش تحقیق و دفاع از نتایج آن که به نحوی متضمن اکتساب یک نظر یا نظرات از آنچه هست، باشد، به منزله‌ی شناخت محسوب می‌گردد؛ امتیاز ترجیح روش‌هایی بر روش‌های دیگر بر این باور مبتنی است که روش‌های منتخب نسبت به، باور و نظر یا ترجیح محض، به سمت شناخت سوق می‌یابند [۲۴].

نظریه تطابق، تحقیق تجربی و تحقیق علمی کلاسیک را تداعی می‌کند و در روش مبتنی بر آن، محقق عموماً داده‌های جمع‌آوری کرده از جهان خارج را با هم ترکیب (combine) می‌نماید و آنها را به روش وفادارانه و مطابق با اصل، بازتاب نموده و ثبت می‌کند.

البته در تحقیق تجربی، جایگاه محقق شرح یا تفسیری از آنچه که مشاهده کرده، ارایه می‌نماید، فراتر از آن می‌رود؛ مانند موقعی که بین مشاهدات قبلی با مشاهدات فعلی و یا با نظریه‌ها ارتباط برقرار می‌کند و یا هنگامیکه سازو-کارهایی را که در پرتو اطلاعات جدید برای نظریه‌های تثبیت شده، ارایه می‌نماید، پیشنهاد می‌دهد.

در رویکرد تالام نیز نظریه‌های قطعی مختلفی به وجود می‌آید و در حوزه‌های علوم اجتماعی هم توسعه یافته‌اند. برای مثال توسعه و تقویت چشم‌انداز فمینیستی در تعلیم و تربیت که ظرفیت مهمی را برای پیشنهاد یک دستیابی جدید به مجموعه‌ای از تفاسیر درباره‌ی تجربه و رفتار که صرفاً متکی بر تأکید درونی محض نباشد، بلکه همه‌ی انواع تضمن متقابل و عقاید حمایتی را دربر می‌گیرد، به وجود آورده است. روشن است که روش مأخوذ در این دیدگاه مبتنی بر انسجام، تناسب و جامعیت مجموعه‌ی منتخب است.

در مقابل دو رویکرد قبلی، نظریه‌ی پراگماتیسم - هم نظریه جیمز و هم نظر دیویی در باب حقیقت [۲۵] - در فضای تحقیق عملی کلاس (action research) ارایه و به طور گسترده‌ای در برخی از نظریه‌های زمینه‌ای عرضه شده است. به عبارت دیگر، در تحقیق کلاسی - مبتنی بر سودمند بودن یا موجه بودن - نتایج عملی از اصول تربیتی بی‌به دست می‌آید که در عمل مورد آزمون واقع شده باشند.

در تحقیق کیفی و بررسی‌های ارزشیابی جایگاه و منزلت نظریه اجماع، مهم ارزیابی می‌شود؛ این نظریه غلبه‌ی خود را بر برخی روش‌های کیفی از طریق تطابق همگونی یافته‌ها (triangulation*) و مذاکره از یک

* این اصطلاح از حوزه مطالعاتی مسأحه‌ی به حوزه‌ی تحقیق تربیتی انتقال یافته است. برخی آن را مثلث‌سازی و برخی آن را سه سویه‌سازی ترجمه کرده‌اند، ولی از نظر نگارندگان ترجمه‌ی فارسی ارایه شده در متن کتاب ارزشیابی آموزشی در صفحه ۲۴۶ یعنی تطابق همگونی یافته‌ها، که توسط دکتر عباس بازرگان پیشنهاد شده است، در مطالعات اجتماعی و تربیتی صلاحیت بیشتری دارد.

گیری علوم تربیتی و روان‌شناسی از الگوی تحقیقی علوم طبیعی اشاره دارد. پارادایم کمی سه وجه برجسته و اصلی دارد:

۱. نظریه - رانشی (theory - driven) است، ۲. با آزمودن فرضیه‌ها پیش می‌رود و ۳. برای تعمیم‌پذیری هدف‌گیری (aiming) شده است. [۲۷] و [۲۸]. این سه وجه به منزله‌ی ملاک‌هایی برای تعریف تحقیق تربیتی بکار گرفته شده و از این رو توسط الگوهای رقیب به چالش کشیده شده‌اند. واضح است که سه ملاک فوق از «نظریه حقیقت به مثابه تطابق» و «نظریه حقیقت به مثابه پیوستگی یا تالام» اتخاذ شده‌اند و همانگونه که بیان شد در این دو نظریه، حقیقت مطلق و کلی است و شناخت و روشهای اکتساب آن در پی کشف این حقیقت است. به زبان تحقیقی، الگوی کمی به دنبال تبیین (explanation) است که آن را هم در واژه‌های کنترل و پیش‌بینی (predication)، هدف‌گیری می‌کند. در صورتیکه وقتی وجوه بارز تحقیق کیفی بیان می‌گردد، عبارت خواهند بود از: ۱. وابسته به متن و زمینه است، ۲. با تولید فرضیه پیش می‌رود و ۳. برای فهم و درک طراحی شده است [۲۹]. این سه ویژگی نیز از نظریه‌های حقیقت به مثابه «آنچه عمل می‌کند، اجماع و ادعای مستند» اتخاذ می‌شوند. همانگونه که قبلاً استدلال شد در این نظریه‌ها حقیقت، مصنوع و نسبی است و حقیقت آن است که در فرایند تحقیق به شناخت درست نایل شود و در حقیقت، حقیقت جزئی از روند تحقیق و زیر مجموعه‌ای از شناخت می‌باشد. به زبان تحقیق، پارادایم کیفی به دنبال فهم و درک و رها سازی است و این‌ها همان مواردی است که پارادایم رقیب آن را به علمی نبودن متهم می‌کند.

اگر استدلال‌های خود را در اینجا متوقف سازیم، به این نتیجه خواهیم رسید، استقلال در تفکیک پارادایم‌ها می‌تواند محقق تربیتی را به شیوه خاص خود به حقیقت نزدیک و یا برساند. شاید بتوان از منظری دیگر به این

موضوع موافق با شرح انتشار یافته‌ی رویدادها، اعمال نموده است.

در جمع بند نهایی می‌توان گفت، در پارادایم کمی، پارادایم تحقیق در خدمت شناخت و شناخت به منظور کشف حقیقت، آنگونه که هست، می‌باشد، ولی در پارادایم کیفی، حقیقت در فرآیند تحقیقی کیفی، نمود می‌یابد، که این نمود منجر به ساختن شناخت می‌گردد.

استقلال یا تلفیق پارادایم‌های تحقیق تربیتی

در دو یا سه دهه اخیر، بر سر شایستگی‌های روش‌های کمی و کیفی در تحقیق تربیتی مناقشه‌ها و بحث‌های زیادی وجود آمده است. روش‌شناسی و به تبع آن انتخاب روش تحقیق و ابزار آن، به گونه‌ای قابل ملاحظه به پارادایم تحقیق منتخب بستگی دارد؛ در صورتیکه پارادایم اثبات‌گرا انتخاب شود، روش‌های تحقیق بدلائیل مختلفی از جمله ماهیت، جنس، ابزارها، روش‌های تجزیه و تحلیل، کمی خواهد بود. شاید به همین دلیل در تحقیق این پارادایم به کمی‌گرایی هم شهرت یافته است. در عوض، وقتی یکی از پارادایم‌های دیگر انتخاب می‌گردد، بدلائیلی چون وابستگی آن به اذهان و عوامل اجتماعی، سیاسی و فرهنگی، کل‌گرا (holism) بودن، تاکید بر فهم (understand) و درک زمینه‌ی (context) حقیقت موجود، نوع داده‌ها و شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها، کیفی خواهد بود و احتمالاً به همین جهت در تحقیق این پارادایم به کیفی‌گرایی مشهور گشته است. اغلب نظریه‌پردازان تربیتی مناقشه پارادایم‌های کمی و کیفی را به منزله تصادم (clash) اصیل پارادایم‌ها می‌دانند. پارادایم‌هایی که هر کدام از نظریه‌های شناخت و حقیقت مشخص، مشتق شده و مورد حمایت قرار می‌گیرد. الگوی کمی غالباً به روش طبیعی‌گرایی دلالت دارد و هدایتگر علم متعارف (normal) در سال‌های متمادی بوده است [۲۶]. البته معنای طبیعی‌گرایی این الگو متفاوت از فلسفه طبیعی-گرایی دیویی است و بطور ساده و مستقیم به الگو

البته، این شیوه ارائه‌ی راه حل برای تلفیق نظام‌های مستقل و سنجش‌ناپذیر، همواره عمل نمی‌کند و اثر بخش نیست؛ مثال روشن آن غیر ممکن بودن تلفیق نظریه‌های اسکینری (Skinnerian) و فرویدی (Freudian) است، که یکی بر انکار ناخودآگاه* و دیگری بر تأیید ناخودآگاه پافشاری می‌کند.

پیچیدگی تلفیق در تحقیق تربیتی به مواردی چون متفاوت بودن معیارهای ارزیابی تحقیق کیفی از معیارهای علمی - مگر اینکه در تعریف علم به گفته برخی از محققان، سخاوتمندانه عمل شود -، مشکل بودن تمایز میان کاربردهای تحقیق کیفی تربیتی و کاربردهای کیفی دانش تربیتی برمی‌گردد. بادلی (Badley) دشواری‌های مسیر تحقیق تربیتی را در، الف) ثنویت کاذب (false dualism)؛ ب) اولویت یا پیشینگی کاذب (false primacy)؛ ج) ابقان کاذب (false certainly) و د) توقعات کاذب (false exceptions) متذکر می‌شود [۳۱]. ثنویت کاذب به تمایز دکارتی، پیشینگی یا اولویت کاذب به رجحان اولویت‌های مؤثر بر کار محقق تربیتی، ابقان کاذب به روی آوری محقق تربیتی به یک پارادایم مسلط و توقعات کاذب به تحمیل خواسته‌های دولت و کارفرمایان بر محقق تربیتی، اشاره دارد. بهرحال به نظر می‌آید، تمام اشکال تحقیق تربیتی، در این معنا که به دنبال شناخت هستند، می‌توانند به منزله‌ی علم در نظر گرفته شوند، رویکردی که برخی از تفسیرگرایان سنتی، احتمالاً از آن استقبال کنند. ولی برخی صاحب نظران نشان داده‌اند که می‌توان یک مجموعه را بر اساس اختلافاتش با مجموعه‌ای دیگر، توصیف نمود. برخی نیز ادعا کرده‌اند که به جای بحث‌های مربوط به اصطلاحات

بحث نگاه کرد و آن اینکه این دو پارادایم تحقیقی در هم موثر بوده‌اند. بدین ترتیب که جنبه‌های کیفی که قبلاً در تحقیق کمی نادیده گرفته می‌شد، اینک مورد تصدیق و تأیید قرار گرفته‌اند و محققان کیفی نیز کار خود را با طرحواره‌های مقوله‌ای، برای افزایش احتمال تعمیم‌پذیری نو کرده‌اند. از این دید تحقیق کمی، کیفی‌تر و تحقیق کیفی، کمی‌تر شده است. اما هیچ یک جایگزین دیگری نشده است، بلکه تا حدی آنها در یک پارادایم جدید به بهترین وجهی که می‌توانند ظاهر گردند، متحد می‌شوند. این نتیجه یعنی آمیختگی (amalgam) تحقیق کیفی و تحقیق کمی، ممکن است بیشتر شبیه به شکلی از سنجش‌ناپذیری (incommensurable) تشخیص داده شود. مفهوم سنجش‌ناپذیری با مثالی از علم فیزیک قابل درک است. فیزیک دانان معتقدند که مکانیک نیوتنی را نمی‌توان به نظریه نسبیت عام تحویل نمود [۳۰] زیرا متضمن یک تغییر گشتالت (gestalt - shift) است. برای سهولت بیان شاید یک تمثیل در ریاضی و یا روان شناسی بتواند، بهتر این دیدگاه سنجش‌ناپذیری را نشان دهد.

در ریاضی، کاملاً مشخص شده است که اعداد گنگ (مانند عدد $\sqrt{3}$) و اعداد گویا (مثلاً عدد ۹) سنجش‌ناپذیر هستند، بدین معنا که نمی‌توان یک واحد مشترک اندازه‌گیری پیدا کرد که هم اعداد گویا و هم اعداد گنگ را توصیف و سنجش کند. اما هر چند دو نظام عددی فوق یعنی اعداد گنگ و اعداد گویا، قابل سنجش با یکدیگر نیستند، ولی با هم تشکیل اعداد حقیقی را می‌دهند؛ نظامی که به طور قابل ملاحظه‌ای قوی‌تر و مفیدتر از دو جزء تشکیل‌دهنده‌اش می‌باشد. بطور مشابهی، اگر سبک‌های کمی و کیفی و یا برخی قسمت‌های آنها بطور مستقل قابل سنجش نیستند، تلفیق (combination) آنها می‌تواند منجر به قدرت و نفوذی شود که هر کدام به تنهایی، این قدرت و نفوذ را ندارد.

* این مفهوم از مفروضات بنیادی و اصلی دیدگاه روان تحلیلی فرویدی است که در دیدگاه رفتاری اسکیزی اساساً مطرح نیست، مفاهیم اساسی دیدگاه اسکیزی محیط و محرک‌های آن است. تحلیل بیشتر این مفاهیم را می‌توان در کتاب شخصیت: نظریه و پژوهش، نوشته‌ی جان پروین (John Pervin) ترجمه‌ی دکتر جوادی و دکتر کدیور (۱۳۸۱) در صفحات ۶۹-۶۲ و ۳۱۶-۳۰۶ یافت.

فنی و مفاهیم در حالت رقابت با یکدیگر و بحث سنجش‌ناپذیری، آنها را بر اساس هدف و کاربردها توصیف کرد و بدین ترتیب بحث را به سطح روش تحلیل داده، تلفیق را در دو پارادایم انجام داد. با این روش، تحقیق کیفی می‌تواند مفاهیم جدید را تولید کند، فرضیه‌ها را تعمیم دهد، مشکلات را دریابد و حتی نظریه‌ای را توسعه دهد. از این جنبه، در یک سطح، بحث تلفیق پارادایم‌های کمی و کیفی تحقیق تربیتی روبه خاموشی گذاشته است و یک پارادایم جدید شروع به احاطه کردن دو پارادایم رقیب، نموده است. اما در سطحی دیگر، بحث داغتر و مشاجره‌آمیزتر شده است. تحقیق کیفی به تحقیق روایتی (narrative) کشیده شده است و باز چالش‌ها بوجود آمده‌اند: آیا این علم است؟ پاسخ احتمالی به این پرسش، خیر است، این کار علمی نیست، بلکه کاربردی بشر دوستانه در تربیت است و در اندازه خود حائز اهمیت می‌باشد و میراث مناظره کمی - کیفی است. اما سوال این است، آیا این میراث نتیجه منطقی تحقیق کیفی است؟ و یا، آیا باید به حقیقت حکایات و روایات در تحقیق تربیتی و پاسخ‌های آنها، پرداخته شود یا خیر؟ آیا باید نگران حقیقت و یا رویدادگی (facticity) یک حکایت بود یا نه؟ پاسخ به این گونه سوالات روشن می‌کند، که کدام پارادایم درست است و اینکه مطمئناً این پارادایم‌ها به یک اندازه درست نیستند، پس چه باید کرد.

بورنز و گروو (Burns & Grove) تحقیق کمی را کوشش مستمر، نظامند و عینی برای بررسی و تحت آزمایش قرارداد دانش بشری و تولید دانش نو و ارتقای سطح دانش بشری و تحقیق کیفی را تلاشی نظامند، ذهنی و برای کشف معانی تجارب روزمره تعریف می‌کنند [۳۲]. در حقیقت رویکرد تحقیق کمی با دیدی مکانیکی در پی یافتن روابط علی بین متغیرها از طریق مطالعه‌ی خطی می‌باشد، ولی رویکرد تحقیق

کیفی زندگی، فرهنگ، مبانی ارزشی، عقیده‌ای و رفتاری، زبان، احساسات، هیجانات، نگرش‌ها و تعاملات را در محیط مورد بررسی قرار می‌دهد و سعی بر آن دارد که پیچیدگی‌های روابط متقابل - و نه خطی - بین افراد و نیز بین افراد و محیط را درک و تفهم کند. از این رو، انتخاب آگاهانه و توأم با شناخت روش تحقیق برای بررسی پدیده‌ها، رویدادها و روابط بین متغیرها از سوی محقق تربیتی بسیار اهمیت می‌یابد، زیرا اظهارات و نتایج تحقیقی وی باید توسط شواهد مشخصی حمایت شود. به نظر می‌آید، مثالی از تاریخ علم فیزیک در بحث ماهیت الکترون - و نیز نور - برای روشن شدن نحوه‌ی بهره‌گیری از پارادایم‌های تحقیقی در حوزه‌ی تعلیم و تربیت ثمربخش باشد. فیزیکدانان ابتدا ماهیت الکترون را ذره‌ای می‌پنداشتند و کلیه مباحث الکترون را با این ویژگی تبیین می‌نمودند؛ ولی بعداً مشخص شد که الکترون - و نیز نور - ماهیت موجی هم دارد، زیرا برخی ویژگی‌های الکترون با بحث ذره‌ای وفق نمی‌یافت، آنان به این نتیجه رسیدند که از هر دو روش توصیف شده در بررسی‌های مرتبط با الکترون استفاده نمایند، اما نه هر دو را در یک زمان. بور (Bohr) برای اشاره‌ی به مفاهیم متضادی مانند موج - ذره، واژه‌ی تکمیل‌گری (complementarity) را بکار می‌برد که در بردارنده‌ی نکاتی از قبیل، الف) نمی‌توان از مفاهیم قراردادی در توصیف آزمایش پرهیز کرد؛ ب) هیچ حد و فاصل قاطعی بین روند مشاهده و آنچه مورد مشاهده است، نمی‌توان کشید، یعنی انسان در حین آزمایش عامل است و نه ناظر؛ ج) کاربرد مفاهیم متضاد و نامانوس هم ناگزیر و هم مفیدند، ولی در مدل‌ها و موقعیت‌های متفاوت و د) مفاهیم قراردادی توان ارایه‌ی یک تصویر یگانه از جهان را ندارند [۳۳]. این تجربه‌ی علم فیزیک نشان می‌دهد که اگر نتوان برای جهان اتم، تصویری واحد ارایه نمود، برای جهان انسانی وضعیت بسیار پیچیده‌تر خواهد بود. لذا محقق تربیتی می‌بایستی شناختی عمیق از آنچه را در پی انجام آن است داشته

باشد. بنابراین، اگر چه شاید دو مفهوم کمی و کیفی متضاد و ناموس هستند، اما می‌توان پذیرفت که شناخت و درک برخی موضوعات و پدیده‌های اجتماعی با روش کیفی و یا روش ترکیبی (mixed) با رعایت کلیه معیارها امکان‌پذیر بوده و کمک مؤثری در این زمینه می‌نماید. با این وصف، به نظر می‌آید، ابتدا باید روی معیارهای انتخاب پارادایم مطالعات سنجیده صورت گیرد و سپس به این صورت بیان گردد که در حال حاضر، تفکر فعلی در جهان انسانی و تربیتی این نوع پارادایم را می‌پذیرد.

بحث و نتیجه گیری

تمام فعالیت تحقیق تربیتی در گستره تعلیم و تربیت، جستجوگری «حقیقت» است. مفهوم حقیقت ممکن است، ابتدا واضح به نظر آید ولی به هنگام بررسی پیچیده است؛ به همین جهت در تاریخ فکری بشر، جستجوی حقیقت موجب پیدایی مکاتب و مشارب مختلف شده است. این مسیرهای مختلف فکری حقیقت‌یابی در حوزه‌های مختلف علوم انسانی و از جمله در عرصه علوم تربیتی و رفتاری، موجب پیدایش و بکارگیری روش‌های گوناگون و گاهاً (شاید به ظاهر) متضاد تحقیق گردیده است و هر کدام مدعی شناخت و دریافت حقیقت به شیوه درست هستند. اکنون به طور گسترده‌ای پذیرفته شده است که سنت‌های (traditions) تحقیقی کمی و کیفی، به جای اینکه به منزله سنت‌های رقیب یا متضاد دیده شوند [۳۴] و [۳۵]، باید در جاهای متناسب، از برخی انواع تلفیق استفاده شود [۳۶] و [۳۷]. مفروض اینکه سنت‌های کمی و کیفی می‌توانند با هم ادغام (fusion) شوند [۳۷] و یا حداقل به طور معناداری تلفیق (combination) شوند (برای مثال، در رویکردهای روش ترکیبی (mixed)، برخاسته از شماری سؤالات در این باره است که چگونه چنین ادغامی یا تلفیقی در واژه‌های معنادهی و تفسیری نتایج

تحقیق، قابل فهم می‌باشد. اگرچه به نظر می‌آید، برخی محققان پیشنهاد کرده‌اند که ارتباط بین رویکردهای مختلف تحقیقی (برای تحقیق) بطور نسبی، مسأله‌ساز نیستند [۳۸]؛ دیگر محققان ادعا می‌کنند که رویکردهای مختلف تحقیق در بنیادهای فلسفی [۳۹] و معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی [۴۰] متناقض (contradictory) ریشه دارند و بنابراین تمایل به نظریه‌پردازی در جهت ابقای دو شعبه‌ای (bifurcated) تحقیق دارند [۴۱]. کنکاش متاملانه در مباحث نظریه‌های شناخت و نظریه‌های حقیقت نشان داد که نظریه‌های بنیادی شناخت، غالباً با نظریه‌های "تطابق و تلالم" سازگار و نظریه‌های غیربنیادی شناخت با نظریه‌های "اجماع، آنچه عمل می‌کند و ادعای مستند" وفق دارند. اما نکته مهم آن است که نظریه‌های بنیادی شناخت، انسان را به حقیقت موجود در نظریه‌های تطابق و تلالم سوق می‌دهد و در واقع ادعای شناخت صحیح فرد، بستگی به کشف حقیقت موجود در این دو نظریه دارد؛ در صورتیکه نظریه‌های حقیقت اجماع، آنچه عمل می‌کند و ادعای مستند، انسان را به سوی شناخت هدایت می‌کند و در واقع باورهایی که منجر به شناخت می‌شود، به منزله حقیقت است، یعنی حقیقت زیر مجموعه‌ای از شناخت است. این رابطه می‌تواند، تا حدی بخشی از نگرانی‌های موجود در حقیقت‌یابی تحقیق را رفع کند، چرا که در تحقیق تربیتی، بخش اصلی اعتبار آن، هم در ماهیت و هم در روش از تناسب آنها با زیربنای فلسفی در بحث حقیقت و شناخت گره خورده است. بی‌اعتنایی و بی‌عنایتی به این تناسب، حداکثر می‌تواند، تزئین سطحی تحقیق تربیتی را به ارمغان آورد.

به همین دلیل، اتخاذ درست پارادایم تحقیق تربیتی، می‌تواند یاریگر محقق تربیتی در انتخاب صحیح روش تحقیق باشد. البته، چنین اتخاذی کار چندان ساده‌ای نیست و محقق تربیتی باید با نظریه‌های حقیقت و نظریه‌های شناخت، آشنایی کافی داشته باشد، تا بتواند آگاهانه و وفادارانه دست به انتخاب پارادایم تحقیقی بزند، در غیر

این صورت، تمام فنون و شگردهای اعتباردهی، صرفاً به ارزش‌یابی صحت روش‌شناسی تحقیقی پرداخته و از انتساب یافته‌ها با حقیقت از یک سو و تناسب روش تحقیق با حقیقت از سوی دیگر عاجز خواهد بود.

مساله مهم درگیر جامعه تحقیق تربیتی که مورد مناقشه و مجادله صاحب نظران تربیتی است، تلفیق یا استقلال پارادایم‌های تحقیقی است. در مباحث قبل بیان شد که پارادایم‌های تحقیقی تربیتی را با عنایت به نظریه‌های حقیقت و نظریه‌های شناخت به دو پارادایم کمی‌گرا و کیفی‌گرا تقسیم کرده‌اند که هر یک بطور مستقل مدعی است، می‌تواند محقق تربیتی را به حقیقت (و شناخت) مورد نظر هدایت کند. اما سوال اصلی و حیثیتی در تحقیق تربیتی این است که، آیا اساساً از منظر حقیقت‌یابی تحقیق تربیتی، می‌توان این دو پارادایم تحقیقی را تلفیق (یا آمیخته) کرد و از آنها یک پارادایم تحقیقی دیگر بوجود آورد که محققان تربیتی را در دریافت حقیقت بهتر کمک کنند؟ گذری بر مناقشات تلفیق پارادایم‌های تحقیقی نشان می‌دهد که این دو پارادایم در هم موثر بوده‌اند، به سخن دیگر، برخی، جنبه‌های کیفی که قبلاً در تحقیق کمی نادیده گرفته می‌شد، هم‌اکنون مورد تصدیق و تأیید قرار گرفته و محققان کیفی هم، برای افزایش احتمالی تعمیم‌پذیری اقدام به نو کردن طرحواره‌های خود کرده‌اند و بنابراین تحقیق کمی، کیفی‌تر و تحقیق کیفی، کمی‌تر شده است؛ ولی هیچ یک جایگزین دیگری در دستیابی به شناخت و حقیقت نشده است، بلکه تاحدی در یک پارادایم جدید، متحد شده‌اند که در عین حال بهترین چیزی است که از این تلفیق ظاهر می‌شود و احتمالاً در اندازه خود حائز اهمیت است. اشاره شد، بحث تلفیق

اگر چه در یک سطح رو به خاموشی گراییده، ولی در سطح دیگر مناظره داغتر و مناقشه آمیزتر شده است. اینک، بحث به حیثیت علمی بودن این تلفیق کشیده شده- است. آیا تلفیق پارادایم‌ها، میراث مناظره کمی- کیفی است؟ و یا اساساً، آیا محصول این تلفیق علمی است؟ پاسخ سوال اول، به نظر می‌آید، مثبت باشد و اینگونه بیان گردد که عمل تلفیق، عملی بشردوستانه برای به کار بستن آن در تحقیق تربیتی است و پاسخ سوال دوم، احتمالاً منفی است؛ چرا که اولاً این میراث یعنی تلفیق نتیجه منطقی تحقیق کیفی و یا تحقیق کمی نیست. مگر آنکه قول برخی محققان تربیتی کیفی‌گرا در خصوص علم پذیرفته شود که بیان می‌دارند، در تعریف علم سخاوتمندانه عمل شود و بپذیریم که تمام اشکال تحقیق چون به یک معنا به دنبال دانش هستند، می‌توانند به منزله ی علم در نظر گرفته شوند و از این رو پارادایم جدید علمی خواه بود. بهر حال با عنایت به جواب‌دهی رویکرد های کیفی و تلفیقی در برخی از موارد حقیقت- یابی، به نظر می‌رسد، هر یک از رویکرد های سه گانه ی کمی، کیفی و تلفیقی تحقیق می‌توانند در جایگاه خود در برخی موضوعات و پدیده های اجتماعی و تربیتی در وصول به شناخت و حقیقت ثمر بخش باشد و نمی‌توان با قطعیت کامل - همانگونه که برای جهان فیزیکی بیان شد- یکی از آنها را تنها گزینه ی دستیابی به حقیقت دانست. بنابراین محقق تربیتی می‌تواند با در نظر گرفتن شایستگی‌های هر یک از آنها، به انتخاب و انجام رویکرد منتخب مبادرت نماید. اما محقق باید قبل از آن خود را هم مجهز و مسلح به نظریه‌های شناخت و حقیقت کند و هم خود را ملزم به رعایت شرایط تلفیق با عنایت به معرفت‌شناسی‌های مختلف نماید.

منابع

16. Gries, A.A.(1981) Your Philosophy of Education. What Is It? Good Year Publishing Company. New York.
17. Dancy,J.(1987) Introduction to Contemporary Epistemology. Basil Black Well.
18. Nokhosteen,M.(1965) The History of Philosophy of Education. Ronald Press Company. New York.
19. شاله، فلیسین(۱۳۷۸) فلسفه‌ی علمی یا شناخت روش علمی، ترجمه یحیی مهدوی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران
20. Guba,B.G.(1992) Relatiuism, In Curriculum Inquiry. Vol. 22. no.1.PP. 17-24.
21. Toulmin,S.(1982) The Construal of Reality: Critism in Modern and Post-Modern Seience. In W. J. T. Mitchell(ed) the Popititics of Interpretation, Chicago, University Of Chicago Press. PP.99-118.
22. چالمرز، آلن فرانسیس(۱۳۸۷) چیستی علم، ترجمه‌ی سعید زیباکلام. تهران: انتشارات سمت با همکاری شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
23. Guba, E.G. & Lincoln, Y.S.(1994) Competing Paradigms in Qualitative Research, In (Eds) N.K.Denzin &Y.S Lincoln. Hand Book of Qualitative Research.PP.105-117. Thousand Oaks. Ca. Sage.
24. Lakomski, G.(1992) Unity of over diversity: coherence and realism in education research, in curriculum znquiry, vol. 22, no. 2, pp. 191 – 203.
25. شفلر، اسرائیل(۱۳۸۱) چهار پراگماتیست ترجمه‌ی محسن حکیمی. تهران: نشر مرکز.
26. فایریند، پاول(۱۳۷۵) بر ضد روش، ترجمه‌ی قوام صفری. تهران: انتشارت فکر روز.
27. Fireston, W.A.(1993) Alternative Arguments for Generaling. from Data as Applied To Qualitative Reaearch. Educational Researcher .22، no.4.16-23.
28. Peshkin, A.(1993) The Goodness of Qualitative Research. Edueational Resecher. 22. No.2.24-50.
29. Ebbut, D.(1985) Education Action Research: Some general Concerns and Specific Quibbles. In R. C. Burgess(Cd) Issues In
1. پاک سرشت، محمد جعفر (۱۳۸۴) پژوهش کیفی: ریشه ها و مبانی نظری. نامه علوم انسانی، پیاپی ۱۲. صص ۴۰-۶.
2. Edman,I.(1956) The Works of Plato. New York. Modern Library.
3. وال، ژان،(۱۳۷۵) بحث در مابعدالطبیعه، ترجمه یحیی مهدوی. تهران: انتشارات خوارزمی.
4. شریعتمداری، علی(۱۳۷۷) فلسفه: مسایل فلسفی، مکاتب فلسفی و مبانی علوم، تهران: نشر و فرهنگ اسلامی.
5. Lehrer,K.(1990) Theory of Knowledge. Boulder. Westview Press.
6. Dewey,J.(1929) The Quest For Certainly. New York. G.P.Putnam's Sons.
7. Noddings, N. (2007). Philiosophy of education. Published by westview press.
8. جنیز برگ، هربرت و آپر، سیلویا(۱۳۷۱) رشد عقلانی کودک از دیدگاه پیازه، ترجمه فریدون حقیقی و فریده شریفی. تهران: انتشارات فاطمی.
9. گلوور، دیوید و همکاران(۱۳۸۸) جامعه شناسی معرفت و علم، ترجمه‌ی شاپور بهیان و همکاران. تهران: انتشارات سمت.
10. Martin,O.(1969) Realism in Education. Harpper and Row Publishers. New York.
11. Hirst, P. And Peters. R.(1975) Education and Development of Reason. Routledge and Kegan Paul. London.
12. Walker.R.(1989) The Coherence Theory of Truth. Routledge. London.
13. Rorty. R.(1979) Phicosophy and the Mirror of Nature. Princeton New Jerscy, Princeton Uniuesity Press.
14. Ewing, A.C.(1951) The Fundamental Questions of Philosophy, London, Rout ledge. And Kegan Paul.
15. Wozzley, A.D.(1949) Theory Of Knowledge, London. Hutchin Sons, Uniuersity Library.

Educational Research: Qualitative Methods. London and Philadelphia, Falmer. PP. 152-176.

۳۰. لازمی، جان (۱۳۸۵) درآمدی تاریخی به فلسفه‌ی علم، ترجمه‌ی علی پایا. تهران: انتشارات سمت.
۳۱. شبانی ورکی و کاظمی، صدیقه (۱۳۸۹) پژوهش کیفی: روش یا بُوش؟. مجله‌ی راهبرد، سال نوزدهم، شماره‌ی ۵۴، صص ۵۸ - ۳۳.
32. Burns, N. & Grove. K. C.(2007) Understanding Nursing Research. 4th edition, Philadelphia, W. B. Saunders.
۳۳. باربور، ایان (۱۳۸۵) علم و دین، ترجمه‌ی بهال‌الدین خرمشاهی. مرکز نشر دانشگاهی
34. Hammersley, M. & Atkinson, P.(1995) Ethnography: Prineiples in Practice, 2 (ed) edn. Routledge. Newyork.
35. Furlong, j.(2004) Bera at 30. Have we come of age 2, British Educational Research journal, 30, PP. 343- 358.
36. Bryman, A. & Cramer, D.(1999) Quantitative Data Analysis with SPSS Relrase & for windows. Routledg. London.
37. Moore, L. Graham, A. & Diamond, I.(2003) On the Feasibility of conducting Randomised Trials in Education: case study of a sex education intervention, British Educational Research journal, 29:5, PP. 673-689.
38. Silverman, D.(2001) Interpreting Qualitative Data, 2 (ed) edn. Sage, London.
39. Clark, C.(2005) The Structure of Educational Research, British Educational journal, 30, PP. 343- 358.
40. Yanow, D.(2003) Interpretive Empirical Political science: what makes this not a subfield of qualitative methods, Qualitative Methods Section. Newsletter 2 (ed) Issue.
41. Flyvbjerg, B.(2001) Making Social science Matter. Cambridge Cambridge university press.