

## زمینه‌ها و رویکردهای پژوهش کیفی

دکتر حسن روحانی\*

### چکیده

نوشته حاضر (۱)، ضمن اشاره به چستی پژوهش کمی و کیفی و نقدهای مطرحه پیرامون الگوی پژوهش کمی، به چالشی که پس از ویلهلم دیلتای در مرزبندی میان سنت‌های علوم طبیعی و انسانی پدید آمد، می‌پردازد و نسبت دو الگوی پژوهشی را با علوم مذکور، نشان می‌دهد. در این رهگذر دیدگاه‌های تجربه‌گرایان، پوزیتیویست‌ها و ایده‌الیست‌ها مورد بحث قرار گرفته است. مقاله در ادامه، مبانی معرفت‌شناسانه و هستی‌شناسانه دو الگوی پژوهش کمی و کیفی را تشریح و بر ضرورت توجه پژوهشگران به این تمایزها تأکید نموده است.

### واژگان کلیدی

علوم طبیعی، علوم انسانی، پژوهش کمی، پژوهش کیفی

---

\*. Email: Rouhani@csr.ir

تاریخ پذیرش: ۸۸/۱۰/۱۰

تاریخ ارسال: ۸۸/۰۷/۱۲

فصلنامه راهبرد / سال نوزدهم / شماره ۵۴ / بهار ۱۳۸۹ / صص ۲۹-۷

در قرن ۱۷، علم معادل با زندگی عقلانی دانسته می‌شد و در انقلاب صنعتی، علم معنایی مشابه ترقی یافته بود. در قرن ۱۹، شاهد رستاخیز دیگری هستیم و آن پیشرفت صنعت و علم فیزیک بود که برخی را بر آن داشت باور کنند که علم، کامل است. در پایان قرن ۱۹، ریاضیات جایگزین هندسه اقلیدسی شد و منطق هم به مثابه یک رشته جامع، شناخته شد. درست پیش از آغاز قرن ۲۰ (مخصوصاً اواخر قرن نوزدهم)، یافته‌ها و روش‌های رشته فیزیک بود که شیوه تفکر علمی را دیکته می‌کرد. با این حال تحولات نظری در همین مدت، پاره‌های دیدگاه‌های مسلط و مشهور را مورد تردید قرار داد و دیدگاه‌های دیگری در عرصه علم و پژوهش، پای به عرصه نهاد.

محور نخستینی که در این مجال به آن اشاره می‌شود، نسبتی است که ابعاد نظری هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه با علم و پژوهش برقرار می‌نمایند. اگر شما پژوهشگری باشید که مثلاً در افق علم ارسطویی به مسائل می‌نگرید، لاجرم پژوهش شما باید منبعث و متأثر از آن باشد. اگر در جستجوی شناخت و تعریف موجودی مثل انسان هستید، ابتدا باید آن را از جهت «جنس» و «فصل» تعیین تکلیف نمایید؛ بگویید جنس او حیوان و فصل او ناطق است و نهایتاً او را «حیوان ناطق» تعریف کنید. این یک رویکرد پژوهشی است که از الگوی علمی ارسطویی بر می‌خیزد. اما اگر در افق دیگری، مثلاً در تفکر سهروردی بخواهید پژوهش علمی نمایید، باید به گونه‌ای دیگر رفتار کنید. او جنس و فصل را ناتوان در شناخت معرفی می‌کند و به جای آن، گرد آوردن ویژگی (خاصه مرکبه)های یک چیز را برای تعریف و شناسایی پیش می‌کشد. در این حالت، شما با رویکرد متفاوتی رو به رو می‌شوید که چشم‌انداز پژوهشی متفاوتی را فرا روی شما می‌گستراند (در واقع همین رویکرد را ما نزد بیکن مشاهده می‌کنیم که زمینه‌ساز تحول اندیشه، علم و فناوری در غرب می‌گردد). یا مثلاً وقتی از نظرگاه پوزیتیویسم و تحصیل‌گرایی به جهان نگاه می‌کنیم و آن را به عنوان یک واقعیت ملموس شناخته و مشتمل بر فرآیندها و متغیرهای مستقل می‌دانیم (که مستقل از یکدیگر قابل مطالعه‌اند) و متقابلاً از نظرگاه ساختارگرایانه به جهان نگاه می‌کنیم و جهان را واقعیت چندوجهی می‌دانیم که به صورت کلی و یکپارچه قابل مطالعه است، بدیهی است که به دلیل شکاف این دو نظرگاه، لاجرم به تفاوت رویکردهای پژوهشی می‌رسیم. غرض آنکه تفاوت

افق‌های هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه، منجر به تفاوت الگوهای پژوهشی می‌شود و بالطبع هر الگویی، از رویکردها و متدولوژی‌های خاص خود، برخوردار می‌گردد.

محور دوم به تحولات در مبادی نظری در یکصد و اندی سال اخیر پیرامون مرزبندی علوم طبیعی و علوم انسانی بر می‌گردد که بر ضرورت شکل‌گیری الگوی نوینی از پژوهش - که همان پژوهش کیفی باشد - دامن زد و محور سوم تشریح تفاوت اصول موضوعه هر یک از دو الگوی پژوهش کمی و کیفی است که چنانچه با این مبادی آشنا نباشیم، در بحث‌های چالشی میان این دو الگو، به داوری غلط سوق پیدا می‌کنیم و در استخدام هر الگو در تحقیق علمی، دچار اشتباه خواهیم شد.

### ۱- چیستی پژوهش، پژوهش کمی و پژوهش کیفی

گیورژی<sup>۱</sup> تعبیر مشهور و زیبایی در مورد پژوهش دارد. او می‌گوید: «پژوهش عبارت است از دیدن آنچه که دیگران دیده‌اند و اندیشیدن آنچه را که هیچ کس نیندیشیده است.» پژوهش به واسطه اکتشافاتی که انجام می‌دهد، ایده‌هایی که به تأیید می‌رساند یا رد می‌کند، رویدادهایی که پیش‌بینی می‌کند و تئوری‌هایی که توسعه می‌دهد یا کنار می‌گذارد، نقش مهمی ایفا می‌کند. تمامی این کارکردها منجر به توسعه دانش می‌گردند. یکی از دستاوردهای تحول علم در دوران مدرن، اقبال به پژوهش است و شکوفایی این رویکرد را در پیدایش سازمان‌ها، مراکز و نهادهای پژوهشی مشاهده می‌کنیم. با این حال، تحول عمده دیگری را در قرن ۲۰ شاهد هستیم و آن ظهور الگوی پژوهشی دیگری به نام «پژوهش کیفی» است که در کنار الگوی جاری و مسلط «پژوهش کمی» تدریجاً مطرح گردید و با گذشت زمان، بسط بیشتری پیدا کرد.

از نظر معرفت‌شناسی، ریشه این رویداد به نقد جایگاه ذهن انسان در ایجاد شناخت برمی‌گردد؛ بدین معنی که گفته شده اساساً ذهنیت، فکر و اندیشه انسان یک آینه نیست که آنچه در بیرون است، عیناً در ذهن منعکس شود. ذهن انسان جایگاهی دارد که وقتی داده را از بیرون دریافت می‌کند، شروع به دستکاری، اصلاح و آرایش آن می‌نماید و این ورود به ذهن یا تعامل ذهن با آنچه که از بیرون دریافت می‌کند، اساس بحثی شد که اساساً مسائل تاریخی،

فرهنگی و اجتماعی همه و همه در فکر و ذهن انسان، تأثیرگذار است و معمولاً به محض اینکه ذهن واقعیت‌ها را دریافت می‌کند، شروع به فعل و انفعالات نسبت به آن واقعیت‌ها می‌نماید. به همین دلیل است که دو نفر یک واقعیت بیرونی را به دو گونه می‌بینند و تفسیر می‌کنند و حتی گاهی دو گونه نتیجه می‌گیرند. این مبنای همان دخالت‌هایی است که ذهن و مغز در واقعیت‌های خارجی انجام می‌دهد. بنابراین، اگر ذهن انسان خنثی بود و ذهن و عین، در تأثیر و تأثر نبودند، شاید همان تحقیقات کمی، تحقیقات مناسبی بود، اما چون ذهن و ذهنیت انسان حالت خنثی ندارد و همواره تلاش می‌کند آنچه را که قبلاً دریافت نموده، با آنچه که در شرایط فعلی اخذ کرده، ترکیب نماید، در نتیجه در اینجا این بحث مطرح شد که روش کمی که بنیانش بر قبول ذهن خنثی و عدم تداخل ذهن و عین است، نمی‌تواند نتیجه مطلوب را در اختیار ما قرار دهد. این بحث باعث شد که اندیشمندان زیادی به ضرورت الگوی جدیدی که از این خطای معرفت‌شناسانه، مصون باشد، توجه کنند؛ فلذا لینکلن و گوبا به بسط نظری این الگو پرداختند.

بحث دیگری که مطرح شد، این بود که هدف‌گیری الگوی کمی، عمدتاً در حوزه علوم طبیعی است و در زمینه علمی مانند فیزیک و زیست‌شناسی عمل نموده و می‌تواند پاسخگو باشد. اما آیا در مطالعات انسانی مثل علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی، روانشناسی و مسائل فرهنگی، این روش پاسخگوست یا نارسایی‌هایی خواهد داشت؟ و اگر صرفاً خودمان را واگذار به پیچ و خم اعداد، ارقام و آمار نماییم، آیا این ما را به بیراهه نکشاند و از واقعیات جدا نخواهد کرد؟ لذا این بحث که اساساً داده‌های کمی چه قدر می‌توانند از یک سیستم به دقت حکایت کنند و آیا می‌توانند به ما بگویند که سیستم چگونه است و چگونه کار می‌کند، به طور جدی مطرح گردید. مخصوصاً ضرورت توجه به قالب‌ها، چارچوب‌ها و سیاق‌های تأثیرگذار مطرح گردید. داده‌های کمی، گاهی برای ما گمراه‌کننده خواهد بود و ما گاهی نیاز داریم به جای اینکه به اعداد و ارقام تکیه کنیم، بیشتر به مفاهیم توجه نماییم و اساساً وقتی به موضوعی نظر می‌کنیم، بدون اینکه کلیت مسئله را مورد بحث و بررسی قرار دهیم، نمی‌توانیم اجزاء را به راحتی تعمیم داده و با روش کمی به آن هدفی که در پژوهش مورد نظر است، دست یابیم. البته کتمان نمی‌توان کرد که محیط‌های علمی نسبت به این دو گونه پژوهش، آگاهی و علاقه یکسانی ندارند و چه بسا در جامعه علمی ما تعلق خاطر به پژوهش‌های کیفی،

کمتر باشد. با این حال پژوهش کیفی ما را قادر می‌سازد تا واقعیت را معنادار سازیم، جهان اجتماعی را توصیف و تبیین نماییم و مدل‌های تبیینی و تئوری‌ها را توسعه ببخشیم؛ مضافاً به کمک این پژوهش قادر خواهیم بود که بنیان‌های تئوریک علوم اجتماعی را آزموده و بنا کنیم. به طور کلی می‌توانیم بگوییم در الگوی کمی واقعیت‌های اجتماعی، واقعیت‌های عینی، ملموس و تجربه‌پذیر هستند، تقدم بیشتر با روش است و دیدگاه، بیشتر بیرونی است. در حالی که در الگوی کیفی، واقعیت‌های اجتماعی بر ساخته اجتماع و متکثر است. واقعیت ذهنی، فردی و اجتماعی در کنار هم قرار می‌گیرد. در تحقیق کیفی، موضوع، معمولاً بر روش مقدم است. متغیرها پیچیدگی خاص خودش را دارد و دیدگاه درونی خواهد بود. بنابراین، اگر ما این بحث را مطرح کنیم که در الگوی کیفی ما اساساً به آمار، ارقام و اعداد کاری نداریم یا به عکس در الگوی کمی، اساساً به تفسیر و تحلیل داده‌ها کاری نداریم، یک مقدار از واقعیت منحرف شده‌ایم. این چنین نیست که در الگوی کمی، هیچ اثری از تفسیر داده‌ها نباشد و در الگوی کیفی، هیچ اثری از اعداد و ارقام نباشد. گاهی این اشتباه مطرح می‌شود که در الگوی کیفی هیچ اثری از اعداد و ارقام نیست و نباید از آمار و ارقام استفاده کنیم که سخن دقیقی نیست.

## ۲- نقدهای وارده بر الگوی پژوهش کمی

همان طور که در مقدمه اشاره شد، لازم است که به بنیان‌های نظری شکل‌گیری پژوهش کیفی توجه کنیم. بررسی پیشینه امر نشان می‌دهد که ۸ نقد جدی از سوی نظرورزان بر الگوی پژوهش کمی وارد و گفته شده است که استفاده از زبان ریاضی، به اشتباهات زیر منتهی می‌گردد:

۱. اشتباه معرفتی<sup>۲</sup>: در پژوهش‌ها (به ویژه تربیتی) که مبتنی بر الگوسازی ریاضی است، هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی در هم آمیخته‌اند و در نتیجه تمایز میان آنچه هست و آنچه با استفاده از این پژوهش‌ها شناخته می‌شود، قابل درک نیست.
۲. اشتباه تجانس<sup>۳</sup>: در این پژوهش‌ها اوصاف مفروض برای گروهی از افراد، قابل اطلاق به انسان‌های دیگری تلقی می‌شود، در حالی که اساساً مختصات آنها مورد بررسی قرار نگرفته است.

2. Epistemic Fallacy  
3. Homogeneity

۳. اشتباه علی<sup>۴</sup>: در پژوهش‌های مبتنی بر الگوسازی ریاضی، الگوهای مشهود رفتار به عنوان صور علی در نظر گرفته می‌شوند (یادآوری می‌شود که طرفداران نظریه‌های تفسیری معتقدند که پدیدارهای انسانی قابل تبیین نیستند و بنابراین به جای کاوش برای درک روابط علت و معلولی بین پدیده‌های انسانی، لازم است فهم آنها در کانون توجه پژوهشگر قرار گیرد).

۴. اشتباه دانش فارغ از ارزش<sup>۵</sup>: این پژوهش‌ها مدعی‌اند که فارغ از ارزش هستند، لذا این پژوهشگران، بار ارزشی فعالیت‌های خود را نادیده می‌گیرند.

۵. اشتباه آینده‌نگری<sup>۶</sup>: در پژوهش‌های مبتنی بر الگوهای ریاضی، اغلب نقطه‌نظرهای گذشته با نقطه‌نظرهای آینده تلفیق می‌شوند.

۶. اشتباه فروکاستی<sup>۷</sup>: در پژوهش‌های تحصیل‌گرایان مشخصات و صفات انسان‌ها به متغیرهای بسیط خلاصه می‌شود و با این تقلیل‌گرایی<sup>۸</sup> تصور می‌شود که از ترکیب آنها می‌توان پدیدارهای انسانی پیچیده را شناخت.

۷. اشتباه جبرگرایانه<sup>۹</sup>: در این پژوهش‌ها، پژوهشگران غالباً قدرت آگاهی و نیز اراده آزاد انسان را در توصیف‌های خود از فعالیت‌ها، نادیده می‌گیرند.

۸. اشتباه عمل‌گرایی<sup>۱۰</sup>: رهیافت پژوهشگران طرفدار الگوسازی ریاضی از پژوهش به عنوان فعالیتی عملی است که می‌تواند بدون توجه به مفروضات هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی، انجام پذیرد (شعبانی‌ورکی، ۱۳۸۶، صص ۸۶-۶۶).

این شک‌ها که همچون شک دکارتی، شک مبارکی است و از یقین عوامانه بهتر است، به سمت شکل‌گیری الگوی جدید سوق یافت. الگوی پژوهشی کیفی، متقابلاً و با لحاظ نقدهای فوق، ویژگی‌های زیر را برای پژوهش کیفی و پژوهشگر کیفی مطرح ساخته است:

۱. رویکرد پژوهشگران کمی و پژوهشگران کیفی، با هم تفاوت دارد. پژوهشگران کیفی بر روی ساخت یک تئوری تأکید می‌ورزند، در حالی که پژوهشگران کمی تأکیدشان بر آزمون

- 
4. Causal Fallacy
  5. Value Free Knowledge
  6. Prospective
  7. Reductive Fallacy
  8. Reductionism
  9. Deterministic Fallacy
  10. Pragmatism

کردن یک تئوری است. بخشی از تفاوت رویکردها به تفاوت پدیده مورد تحقیق، پرسش مطروحه و شیوه‌های مناسب برای تأیید یا ابطال حدس، مربوط می‌باشد. پژوهشگران کمی، معمولاً پدیده‌های انضمامی را مورد مطالعه قرار می‌دهند که به مرحله‌ای از تجربه رسیده باشند که بتوانند مورد اندازه‌گیری قرار گیرند. چارچوب نظری برای این پژوهشگران که به موجب آن، فرضیه ساخته می‌شود، ابتداء بر پژوهشی دارد که مورد تحقیق واقع شده باشد و استنباطی نباشد. این پژوهشگران، از گونه‌ای دانش پیشینی از آنچه درباره‌اش کار می‌کنند و معنایی از متغیرهای اندازه‌گیری (که بازنمای پدیده هستند) برخوردارند. به عبارت دیگر، آنان قادرند شماری آزمایش‌ها را که معقولانه، از ریسک اندکی برخوردارند، برای آزمون تئوری مطروحه، پیشنهاد نمایند.

۲. پژوهش کیفی، با گردآوری داده‌ها و آزمون مشاهدات و گزارش‌ها از زندگی روزمره آغاز می‌گردد. این داده‌ها به گونه‌ای سامان می‌یابند که با یکدیگر به عنوان یک کل، چسبندگی پیدا می‌کنند. پس پژوهشگران کیفی در وحله نخست خواستار بسط دادن توصیف یک پدیدار مشاهده‌تی به منظور تولید تئوری محکمی به عنوان یک خروجی یا یک محصول از تحقیق خود، می‌باشند. اگر این تئوری به طور سیستمی، تفسیرپذیر باشد و حتی آزمون گردیده یا در اثنای فرآیند، ایجاد و مورد تأیید قرار بگیرد، تئوری حاصله با حداقل خطر بی اعتباری مواجه خواهد بود.

۳. در پژوهش کیفی، پژوهشگر باید با تحرک بوده، دانش اجتماعی کافی داشته باشد، مستمراً بین دنیای دیگری و دنیای خود تمایز بگذارد و به قدر کافی به زندگی دیگران نزدیک بشود که خود به طور هم زمان هم موضوع تجربه و هم تحلیلگر باشد.

۴. پژوهش کیفی، هدایت برای اکتشافاتی را عهده‌دار می‌گردد که دانش نسبتاً اندکی درباره آنها وجود دارد.

### ۳- رویکرد علوم طبیعی یا رویکرد علوم انسانی؟

در دو قرن اخیر، محققان در این باره بحث کرده‌اند که آیا رفتار انسانی را می‌توان با استفاده از رویکردی که در علوم طبیعی، وجود دارد، مورد بررسی قرار داد؟ برخی محققان استدلال می‌کنند که رویکرد علوم طبیعی که به گونه‌ای موفقیت‌آمیز برای افزایش درک ما درباره جهان طبیعی (مانند ساختار جهان، ترکیب ماده، واکنش‌ها در بیان مولکول‌ها و ذرات

مادون اتمی، ماهیت شیمیایی گیاهان و جانوران) به کار رفته روش‌های قدرتمندی ارائه می‌دهد تا به درک ما از نحوه رفتار انسان‌ها کمک کند. رویکرد علوم طبیعی از این رو قدرت‌مند تلقی می‌شود که در پیش‌بینی و تبیین الگوهای کلی، موفق بوده است. این کارکرد با استفاده از آنچه «روش علمی» خوانده می‌شود، یعنی فرآیند استقرایی مشاهده یک پدیده و جستجوی الگوها محقق می‌گردد. حکم ناشی از این الگوها یک پیش‌بینی یا تبیین کلی درباره آن چیزی است که در کل، اتفاق می‌افتد. احکام در مجموعه‌ای از پیش‌بینی‌ها سامان داده می‌شوند که نظریه نام دارد. پس از تدوین یک نظریه، احکام آن از طریق فرآیند قیاس مورد آزمون قرار می‌گیرند. در اینجا احکام در یک محیط خاص قرار می‌گیرند و نیز افراد، خاص تابع شرایط خاص قرار داده می‌شوند، به گونه‌ای که بتوان پیش‌بینی‌ها را مورد آزمون قرار داد. آزمون‌ها معمولاً (اما نه همواره) مفاهیم را به ارزش‌های ریاضی تبدیل می‌کنند (فرآیندی که شمارش خوانده می‌شود)، ارزش‌هایی که سپس مورد تحلیل کمی قرار می‌گیرند.

در مقابل، انسان‌گراها (که رویکرد علوم طبیعی را در مورد علوم انسانی نمی‌پذیرند)، بیشتر متوجه تنوع افراد می‌باشند. هر انسانی، منحصر به فرد است، زیرا هر فرد براساس مجموعه متفاوتی از تجارب، دست به عمل می‌زند. برای درک اینکه چرا یک فرد برای یک عین<sup>۱۱</sup> خاص، معنای مشخصی را قائل می‌شود، محققان باید به بررسی پیشینه منحصر به فرد آن شخص و بافت‌های خاصی بپردازند که در آنها، آن عین برای آن شخص، معنا پیدا می‌کند. بحث میان قائلان به تسری رویکرد علوم طبیعی به علوم انسانی و انسان‌گرایان از دوره رنسانس با ظهور تجربه‌گرایی آغاز شد، اما تنها در قرن ۱۹ بود که این بحث داغ شد و آن هنگامی بود که برخی محققان، علاقه‌مند به مطالعه علمی رفتار انسان شدند؛ بحثی که امروز هم جریان دارد. این بحث بر این متمرکز است که آیا روش علوم طبیعی ابزار مفیدی برای بررسی فعالیت‌های انسانی می‌باشد یا نه؟ طیفی از عقاید درباره مناسب بودن استفاده از روش‌های علوم طبیعی برای بررسی اینکه انسان چگونه به جهان خود معنا می‌بخشد، وجود داشته و دارد. در یک سر این طیف، اثبات‌گرایان و در سر دیگر آن، ایده‌آلیست‌ها قرار دارند. اثبات‌گرایان (به ویژه اگوست کنت و دورکیم) معتقد بودند که این برای دانشمندان علوم

11. Object



اجتماعی نه تنها ممکن بلکه مطلوب نیز هست که از روش‌های ثابت شده علوم طبیعی استفاده کنند. در جانب دیگر، ایده‌آلیست‌ها قرار داشتند (مانند دیلتای، هوسرل و وبر) که معتقد بودند جستجو برای قوانین کلی حاکم بر رفتار انسان، بی‌فایده است و بنابراین، علوم طبیعی مفید برای مطالعه رفتار انسانی نیست. با گذشت زمان، دامنه این مباحث بالا گرفت و اردوگاه‌های ایدئولوژیکی یا مکاتب فکری گوناگونی شکل گرفت.

### ۳-۱- تجربه‌گرایی: گام نخست تسری رویکرد علوم طبیعی در حوزه علوم انسانی

تا قرن شانزدهم میلادی، روش فردگرا شکل غالب پژوهش و تولید دانش بود. محققان معتقد بودند که ذهن انسان هنگامی که به درستی تربیت شود، برای کشف حقایق الهی و فهم اینکه جهان چگونه سامان یافته است، ظرفیت کافی در اختیار دارد. این سنت گرچه منطقی و عقلانی می‌نمود، اما گاه با آنچه مردم می‌توانستند در این جهان ببینند، هم‌خوانی نداشت.

گالیله که یکی از چهره‌های اصلی انقلاب علمی غرب به شمار می‌رود، تحقیقات خود را با نظریه‌پردازی درباره ماهیت جهان آغاز کرد، اما در حد حدسیات متوقف ماند. او دست به آزمون‌هایی زد تا ببیند آیا پدیده‌های طبیعی آن گونه که او حدس زده بود، عمل می‌کنند یا نه. نتیجه آزمون‌های او اغلب با نظریه‌های هم‌خوانی نداشت. روش نظریه‌پردازی و آزمون یعنی روش علمی او، به شکل موفقیت‌آمیز توسط دانشمندان بزرگ آن عصر یعنی کوپرنیک، کپلر، بویل و نیوتن به کار گرفته شد.

در قرن ۱۷، روش علمی همراه با مؤلفه‌های تجربی آن، جا افتاد. روش علمی در ایجاد اطلاعات مفید درباره جهان طبیعی (به ویژه در حوزه‌های نجوم، فیزیک و شیمی) موفق بود. فلاسفه آن زمان (مانند لاک، برکلی و کانت)، مسئله‌ای معرفت‌شناختی درباره اینکه چه میزان درک ما توسط پدیده‌ها به وجود می‌آید و تا چه میزان انسان‌ها باید معنای آن را بسازند، دست و پنجه نرم می‌کردند. لاک در گسستی ریشه‌ای از فردگرایی ماقبل قرن ۱۶ گفت که: «ذهن، لوح سفیدی است که فاقد مفاهیم پیشینی است». او خاطر نشان کرد که: «هر چه انسان‌ها می‌دانند به صورت داده‌های حسی وارد ذهن می‌شود و ما بر آن اساس ایده‌ها را می‌سازیم.» همچنین، برکلی معتقد بود که: «جوهر هر چیز، درکی است که ما از آن داریم و ما هیچ راه دیگری برای شناخت چیزها در اختیار نداریم.»

در اواخر قرن ۱۸، کانت کتاب مشهور **نقد خرد ناب** را منتشر کرد و در آن موضعی بینابین دو حالت افراطی «تجربه‌گرایی ناب» و «خردگرایی ناب» اختیار کرد. او با این استدلال که ذهن لوح سفیدی نیست که ادراکات حسی بر روی آن حک شوند، از تجربه‌گرایی ناب فاصله گرفت و متقابلاً گفت: «ذهن دارای قدرت استدلال پیشینی است که آن را قادر می‌سازد محرک‌های حسی را غربال و سامان‌دهی کند.» گرچه او مانند خردگرایان اعتقاد داشت که ذهن انسان ابزار مهمی در درک معناست، این ادعای خردگرایان را نپذیرفت که تفکر درباره پدیده‌ها به دیدگاه عینی از حقیقت آنها منتهی می‌شود. همه فرآیندهای فکری انسان به کشف حقیقت عام منتهی نمی‌شود. در عوض فرآیندهای تفکر، فردی و ذهنی هستند، زیرا تحت تأثیر تجربیات و ادراکات هر شخص قرار دارند. بنابراین، افراد مختلف تفسیرهای متفاوتی از پدیده‌ها ارائه می‌دهند. همین ایده مهم کانتی بود که باعث شد تا محققانی مانند هامیلتون، بگویند: «معرفت‌شناسی پژوهش کیفی ریشه در بحران معرفت‌شناختی اواخر قرن هجدهم دارد» (Hamilton, 1994, p.63).

### ۳-۲- **تحصل‌گرایان (پوزیتیویست‌ها): گام دوم در تسری رویکرد علوم طبیعی در حوزه انسانی**

برخی محققان معتقدند که اثر جان استوارت میل، تحت عنوان **نظام منطق** که در سال ۱۸۴۳ منتشر گردید، نخستین بیانیه در حمایت از کاربرد روش‌های علوم طبیعی برای مطالعه رفتار انسانی بوده است (Lincoln and Guba, 1985). میل چنین استدلال می‌کرد که موضوعات مورد مطالعه هم در علوم اجتماعی و هم در علوم طبیعی به لحاظ ماهیت و زمان هم‌جهت هستند. او معتقد بود که علوم طبیعی و اجتماعی دارای اهدافی همانند هستند - کشف قوانین عام - در نتیجه روش‌های آنها می‌تواند یکسان باشد. به زعم او هنگامی که دانشمندان علوم اجتماعی از روش‌های علوم طبیعی استفاده می‌کنند، در واقع به قوانینی دست می‌یابند که تبیین‌کننده رفتار، دارای قدرت پیش‌بینی و بهبود وضعیت جامعه با تغییر در شرایط اجتماعی هستند.

در اوایل قرن ۱۹، اصطلاح اثبات‌گرا (پوزیتیویست) توسط آگوست کنت ابداع شد تا به صورت دقیق‌تری از تجربه‌گرایی اطلاق شود. او چنین استدلال کرد که پژوهش، مبنای دینی خود برای تبیین را از دست داده و مبنایی اثباتی پیدا کرده است. نکته مهم در این تحول،

تحصل‌گرایی بود. او همچنین جامعه‌شناسی را به رغم جدید بودن آن در مقایسه با فیزیک و نجوم، در همان مسیر دیگر علوم قرار داد؛ چرا که به زعم او روش‌ها و اهداف آن، یکسان بودند: در هر دو شناسنده (محقق) و موضوع مطالعه وجود دارد که دو چیز جداگانه‌اند. کنت استدلال می‌کرد که علوم اجتماعی نباید مقید به بافت‌های فردی باشد، بلکه در عوض باید از موارد خاص در بافت‌های مختلف، فراتر رفته و به سمت چشم‌اندازی عام‌تر از اصول کلی، حرکت کند. تحصیل‌گرایان می‌گویند: «تنها آن ادعاهایی از لحاظ معرفتی حقیقت دارند که مستقیماً بر تجربه بنا شده باشند» (Brown, 1977, p.21). تحصیل‌گرایی به این معنا بود که ادعای حقیقت باید به لحاظ تجربی مورد تصدیق قرار گیرد؛ فلذا فلسفه و ذهن‌گرایی را رد می‌کرد. اگر چیزی را نتوان تصدیق کرد، بنابراین تعریف بی‌معناست. تحصیل‌گرایان اولیه بر مؤلفه تجربی علم تمرکز می‌کردند و عنصر نظریه‌پردازی حدس را تقریباً نادیده می‌گرفتند.

تحصل‌گرای دیگر، دورکیم بود که معتقد بود برخی تأثیرات در جامعه (که او آنها را واقعیات اجتماعی می‌خواند) محدودیت‌هایی را به افراد اعمال می‌کنند. واقعیات اجتماعی چیزهایی مانند تراکم جمعیت، مذهب غالب یا سطح صنعتی شدن هستند. از دیدگاه او، نقش جامعه‌شناس، مطالعه واقعیات اجتماعی و این امر است که علم روشی است که باید مورد استفاده قرار گیرد. به نظر او، علم فعالیتی است که باید توسط مشاهده‌گران واقع‌گرا و بی‌طرف به منظور مستندسازی حقیقت، صورت گیرد. او بر این باور بود که نهایتاً جامعه‌شناسی برای تبیین رفتار انسانی، مجموعه‌ای از قوانین را وضع خواهد کرد.

### ۳-۳- ظهور ایده‌آلیست‌ها: گام دوم

در سوی دیگر بحث، عالمان ایده‌آلیست<sup>(۳)</sup> در آلمان قرار داشتند. ایده‌آلیسم بر این باور بود که علوم اجتماعی متفاوت با علوم طبیعی است. در علوم اجتماعی، انسان‌ها هم ذهن و هم عین تحقیق می‌باشند. پژوهش درباره انسان‌ها مستلزم فرآیندی است قائل به اینکه تجربه انسانی شدیداً تحت تأثیر زمینه‌های اجتماعی و تاریخی قرار دارد و حاصل تحقیق باید توصیف و تفسیر و نه تبیین باشد.

چهره‌های اصلی عالمان ایده‌آلیست عبارت بودند از دیلتای، وبر و هوسرل؛ همانانی که افکار خود را از فلسفه کانت اقتباس کرده بودند. از منظر اینان، شناخت ما از جهان توسط تفاسیر خاص خودمان شکل می‌گیرد. یعنی ادراکات، دیدگاهی دقیق و روشن از واقعیت

بیرونی، در اختیار ما قرار نمی‌دهند. بلکه، یک فرآیند دوری وجود دارد که در آن ما از تفاسیر خود برای سامان بخشیدن و پالودن ادراکات خود استفاده می‌کنیم که این نیز به نوبه خود به تفاسیر بیشتری منجر می‌شود.

نخستین کسی که جبهه تحصیل‌گرایان را به چالش کشید، دیلتای بود که استدلال می‌کرد، علم می‌تواند روش خوبی برای سر و کار داشتن با اعیان طبیعی باشد، اما روش خوبی برای سر و کار داشتن با انسان‌ها و فرهنگ‌ها نیست. از دیدگاه او، علوم طبیعی بر اشیای غیر جانبداری تمرکز دارند که به روشنی در خارج از ما وجود دارند، اما در علوم اجتماعی ما به مطالعه مخلوق ذهن انسان (مانند رفتار یا فرهنگ) می‌پردازیم و در نتیجه هیچ گونه عینیتی نمی‌تواند وجود داشته باشد. از دیدگاه دیلتای، جدا ساختن محقق از آنچه مورد تحقیق قرار دارد، امکان‌پذیر نیست. یعنی ذهن و عین تحقیق، خود هستیم؛ به دلیل اینکه موضوع مطالعه حاصل ذهن انسان است و به گونه‌ای تفکیک‌ناپذیر به ذهن ما ارتباط دارد، بنابراین ما نمی‌توانیم ذهنیت ارزش‌ها و عواطف را کنار بگذاریم. همچنین به دلیل اینکه جهان اجتماعی با گذشت زمان تغییر پیدا می‌کند، کشف قوانین مانند علوم طبیعی امکان‌پذیر نیست. بنابراین، علوم اجتماعی نمی‌توانند تبیینی یا پیش‌بینی‌کننده باشند و تنها می‌توانند توصیفی باشند و بر درک تفسیری - یا درون‌فهمی<sup>۱۲</sup> - تمرکز کنند. پژوهشگر وارد فرآیندی هرمنوتیکی می‌شود که در آن حرکتی دائمی بین اجزاء و کل وجود دارد و در آن هیچ نقطه آغاز و پایان مشخصی وجود ندارد. دیلتای بین دو نوع تجربه، تفکیک‌فائل شد: تجربه حسی و تجربه درون‌زیستی؛ تجربه حسی در قلمرو علوم طبیعی قرار دارد و در نتیجه می‌تواند با استفاده از روش‌های علمی درک شود. با این حال، در مورد تجربه درون‌زیستی، محققان جهان اجتماعی تنها می‌توانند از طریق فرآیند هرمنوتیکی تفسیر، به درکی از آن جهان برسند. پژوهشگران نمی‌توانند حالات فردی را بدون درک زمینه و سیاق، بفهمند. دیلتای تشخیص داد که این فرآیند هرمنوتیکی امکان تفسیرهای مختلف را به وجود می‌آورد.

در اواخر قرن ۱۹، وبر با استفاده از افکار دیلتای و به ویژه ایده درون‌فهمی، تفکرات جدیدی را مطرح ساخت. نظر او این بود که هیچ چیز را نمی‌توان بدون تفسیر در درون زمینه

خود درک کرد. برخلاف سایر ایده‌آلیست‌ها، وبر احساس می‌کرد که پژوهشگران می‌توانند از فرضیه‌ها استفاده کنند و این فرضیه‌ها باید به صورت تجربی مورد آزمون قرار گیرند. وبر همچنین درگیر مسئله تعیین ارزش در میان تفسیرهای گوناگون بود که توسط دیلتای مطرح شده بود. در تلاش برای حل این مسئله، وبر ترکیبی از دیدگاه‌های رئالیستی و ایده‌آلیستی پدید آورد. با این حال، اکثر دانشمندان احساس نمی‌کنند که این ترکیب موفق باشد (اسمیت، ۱۹۸۳). با این حال، او در راستای پیوند دادن مفاهیم علمی قوانین عام و تحلیل علت و معلولی از یک طرف با موضوع منحصر به فرد علوم اجتماعی یعنی انسان‌ها، از طرف دیگر، کمک زیادی نمود (Schwartz and Jacobs, 1979, pp. 17-18).

هوسرل از معاصران وبر، چنین استدلال کرد که روش‌های علم، مفید اما ناقص هستند. برای نشان دادن این امر، او فلسفه‌ای معرفت‌شناختی تدوین کرد که بر مطالعه این امر استوار بود که چگونه انسان‌ها به تجربیات در ذهن خود معنا می‌بخشند. به منظور اینکه پژوهشگران درک کنند که چگونه شخص دیگری به تفسیر جهان می‌پردازد، آنها باید تفسیرهای خود را در پراگماتیک بگذارند (کنار نهند) و وارد ذهن شخصی شوند که به مطالعه درباره او مشغول‌اند.

### ۳-۴- تحصیل‌گرایان منطقی: گام سوم

در واکنش به موضع افراطی تجربه‌گرایی، یک گروه از متفکرین شکل گرفتند که خود را تحصیل‌گرایان منطقی خواندند. تحصیل‌گرایی منطقی، امکان بهره‌گیری از دو منبع دانش را فراهم می‌سازد: داده‌های تجربی و تحلیل منطقی؛ تحصیل‌گرایی منطقی مبتنی بر افکار ویتگنشتاین متقدم بود و توسط اعضای حلقه وین مدون شد که فلاسفه علمی‌ای بودند که عمدتاً ریاضیات و فیزیک خوانده بودند. هدف آنان، ایجاد وحدت بین فلسفه و علم و شکل دادن به یک رشته انتقادی مشترک بود. آنان چنین استدلال می‌کردند که نه منطقی و نه تجربه به خودی خود، ابزارهای مناسبی برای تولید دانش نیستند و به هر دو آنها نیاز داریم. تحصیل‌گرایان منطقی درباره نظام‌های تبیینی و یا نظریه‌ها، فلسفه‌پردازی می‌کردند و سپس آزمون‌ها را از نظریه استنتاج نمودند. اگر یک آزمون تجربی استنتاج می‌شد، آنگاه حکم نظری معنی‌دار بود. در غیر این صورت آن حکم، بی‌معنا بود. یک ویژگی مهم تحصیل‌گرایی منطقی حلقه وین، تمرکز آن بر تحلیل زبان بود. آنان تشخیص داده بودند که ارائه استدلال برای این

که یک قضیه صادق است یا نه، فایده‌ای ندارد، مگر این که شما بدانید چه معنایی می‌دهد. بنابراین، بنا بر تحصیل‌گرایی منطقی، وظیفه اصلی فلسفه، ایجاد ابزارهایی برای تحلیل معنا بود. تحصیل‌گرایان منطقی عمدتاً بر دو ابزار تحلیل تکیه می‌کنند: تکنیک تحلیل عملیاتی و اصل تأییدپذیری. تحلیل عملیاتی، نیازمند تبدیل عبارات کلی به اندازه‌ها بود. عملیات‌گرایی مبتنی بر این فرض است که کلیه مفاهیم در احکام نظری باید توسط عملیاتی مشخص شوند که دانشمند به منظور مشاهده آنها انجام می‌دهد. مفاهیم، معنا یا موجودیت دیگری، جز اندازه‌هایشان ندارند. برای مثال، خجول بودن با امتیاز شخص در آزمون خجول بودن، مشخص می‌شود. نمونه عالی این موضع، پژوهش کارل هاولند درباره اقناع است که مدلی بسیار رایج از علوم اجتماعی در دهه ۱۹۶۰ محسوب می‌شد.

تفکرات حلقه وین، در اوایل قرن ۲۰، در سراسر جامعه علمی گسترش یافت. با این حال دیدگاه جدیدی در میان فلاسفه و دانشمندان به وجود آمد که وضعیت یافته‌های علمی را به زیر سؤال می‌بردند. از دیدگاه اینان حقیقت علمی مطلق، دیرپا و به لحاظ هستی‌شناختی بنیادی به حساب نمی‌آید، بلکه مشروط به چارچوب‌های ارجاع، بر ساخته‌ها و فرضیات مفهومی بود که تنها امکان موجود را در اختیار استدلال‌های علمی قرار می‌دهد (Hartaz, 1965, p. 105). در فیزیک، انیشتین و ماخ اصلاحاتی در مکانیک نیوتن به وجود آوردند و با این کار، آشکار شد که تغییر در فرضیات، مستلزم تغییر در نظریه و تبیین است. نظریه‌های جدیدی که آنها دادند، مفیدتر از نظریه نیوتن بود، زیرا می‌توانست همان پدیده‌ای را تبیین کند که نیوتن تبیین کرده بود (مکانیک بر روی زمین) و در کنار آن پدیده‌های دیگری را نیز تبیین نماید (مکانیک در کیهان). اینک روشن شد که علم به سمت معیار جدیدتری از مطلوبیت، تغییر جهت می‌دهد و در نتیجه از ادعاهایی که درباره حقیقت ابراز می‌شد، دست می‌کشید. اعضای حلقه وین در قبال این وضعیت، استدلال کردند که انسان‌ها ادراکات محدودی دارند و هرگز قادر نخواهند بود، پدیده‌های طبیعی را به شیوه‌ای پالوده و دقیق درک کنند. در عوض، آنان معیار «مطلوبیت» را وضع کردند و استدلال نمودند که برای دانشمندان این امر امکان‌پذیر است که تبیین‌های خود را بهبود بخشند. تبیین‌های بهتر آنهایی هستند که به صورتی روشن‌تر و مقرون به صرفه‌تر پدیده‌های کلی‌تری را توجیه کنند، اما تجربه‌گرایان منطقی در جستجوی تبیین‌های مفیدتر، نشان دادند که روش علمی - تجربی از برتری

برخوردار است. اما آنان تا آنجا پیش نرفتند که به نفع تأثیرات علت و معلولی، استدلال کنند. آنان استدلال می‌کردند که رابطه علی، فرآیندی است که ممکن است هرگز مشاهده نشود. «همبستگی» را می‌توان مشاهده کرد، اما این همان رابطه علی نیست. برای مثال، می‌توان مشاهده کرد که در فصل بهار هنگامی که هوا گرم‌تر می‌شود، دانشجویان شهر را ترک می‌کنند. این یک رابطه همبستگی بین گرم‌تر شدن هوا و ترک شهر توسط دانشجویان است. با این حال، این اشتباه است که نتیجه بگیریم که هوای گرم باعث می‌شود دانشجویان شهر را ترک کنند. ممکن است متغیر سوم نیز وجود داشته باشد (مانند کلاس‌ها در سال تحصیلی) که تأثیرگذار باشد. به منظور استدلال به نفع رابطه علی، ما ابتدا به نمایش رابطه همبستگی نیاز داریم. آن گاه لازم است استدلال کنیم که متغیر علی (و نه یک متغیر سوم) عامل تأثیرگذار معنی‌داری بر متغیر دیگر است. اعضای حلقه وین احساس می‌کردند که دانشمندان هرگز نمی‌توانند متغیرهای سوم ممکن را نادیده بگیرند.

#### ۴- نسبت تمایز روش‌های علوم طبیعی و تمایز کمی - کیفی

حال که بحث علوم طبیعی - علوم انسانی را مطرح کردیم، به نسبت‌های این تمایز با تمایز کمی - کیفی می‌پردازیم. آیا می‌توان گفت که رویکرد کمی از علوم طبیعی و رویکرد کیفی از سنت علوم انسانی تبعیت می‌کند؟ پاسخ به این سؤال، گامی در راستای فهم مرزبندی‌های این دو الگوی پژوهشی در اختیار ما می‌گذارد.

بررسی‌های موجود کاملاً تأیید می‌کنند که رویکرد کمی از سنت‌های علمی قیاس و استقرا و نیز جستجو برای یافتن الگوهای کلی در مشاهدات تجربی پیروی می‌کند. همچنین می‌توان گفت که بخش اعظم رویکرد کیفی از سنت علوم انسانی تبعیت می‌نماید. با این حال نباید استثناءهای جزئی را نادیده گرفت.

در واقع تا آنجا که به بحث علوم طبیعی - علوم انسانی مربوط می‌شود، دو نوع پژوهش کیفی وجود دارد. یک نوع از سنت علوم انسانی تبعیت کرده و سنت‌های علوم طبیعی را برای مطالعه رفتار انسانی رد می‌کنند. نوع دوم اهداف بنیادی علوم طبیعی را می‌پذیرند، اما برخی از روال‌های آن را رد می‌کنند. برای مثال، یک قوم‌نگار می‌تواند هدف نظریه‌سازی را از رهگذر فرآیند استنتاج تبیین‌های عام (با جستجوی الگوهای کلی در مشاهدات رفتارهای فردی) بپذیرد؛ اما در همان زمان نیز ممکن است برخی متدهای علوم طبیعی (مانند روش فرضی -

قیاسی)، شروع با یک تبیین عام و سپس به آزمون گذاشتن آن، فروکاست‌گرایی<sup>۱۳</sup> (که قلمرو پژوهش به سطح واحدهای کوچک کاهش می‌دهد) و رویه شمارش تبدیل کیفیات به اعداد و استفاده از آماری که به طریق ریاضی، داده‌های شمارشی را دست‌کاری می‌کند، مورد پذیرش قرار ندهد. بنابراین، نتیجه می‌گیریم که از استثناءها که بگذریم، پژوهش کیفی عمدتاً در حوزه علوم انسانی و با روش‌های علوم انسانی به انجام می‌رسد، در حالی که پژوهش کمی کلاً در حوزه علوم طبیعی و به مدد قیاس، استقراء و جستجو برای یافتن الگوهای کلی در مشاهدات تجربی، صورت می‌پذیرد.<sup>(۳)</sup>

## ۵- تفاوت الگوهای کمی و کیفی از منظر هستی‌شناختی و

### معرفت‌شناختی

درک مبانی فلسفی برای پژوهشگر مهم است، چرا که او با سؤالاتی مواجه خواهد شد که پیش‌بینی نمی‌کرده یا نمی‌توانسته پیش‌بینی کند. این سؤالات پیش‌بینی نشده، پاسخ و آن هم اغلب پاسخ‌های فوری را می‌طلبد. اگر در حین جمع‌آوری داده‌ها مشکلی رخ دهد، در اکثر موارد، زمانی برای برگشت به عقب و بررسی یادداشت‌ها یا مرور مقالات پژوهشی وجود ندارد. تمایل اولیه ما در هنگام مواجهه با مشکل جدید این است که به عقب و بر آنچه به خوبی می‌شناسیم، بر می‌گیریم و آنچه به خوبی درباره پژوهش می‌دانیم، مدل‌های ارائه شده در علم سنتی است.

درک زیربنای فلسفی دو الگوی پژوهش می‌تواند نقطه شروع مهمی برای آموزش روش تحقیق به پژوهشگران باشد و از آنجا که مبانی فلسفی الگوی کیفی در جامعه پژوهشی ما به خوبی شناخته نشده، لذا درک آن برای پژوهشگران کیفی مهم‌تر است. اگر فرض‌های فلسفی ناگفته و مبهم رها شوند، تبدیل به موانع دست و پا گیر و لغزنده‌ای برای حل مسائل پژوهشی می‌شوند.

فرض‌های فلسفی مبهم و بیان نشده، شبیه اتاق تاریک‌اند. بدون روشنی یک دیدگاه فلسفی واضح، شخص احتمالاً تلو تلو خوران به اشیاء برخورد خواهد کرد و درباره ماهیت اشیاء



داخل اتاق دچار اشتباه خواهد شد. با وجود این، پژوهش همیشه پیچیده و مشکل است و روشن کردن چراغ (درک زیربنای فلسفی) فرصتی برای دیدن مسئله فراهم می‌آورد.<sup>(۴)</sup> خلاصه آنکه فرآیند پژوهش بدون پرسش از هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی قابل فهم نخواهد بود. به نظر آنها، در اغلب پژوهش‌های تربیتی ارتباط این سؤالات با فرآیند پژوهش انکار می‌شود. در حالی که توجه به این مسئله نقطه شروع است (خادمی، ۱۳۸۵، ص ۴۲).

یکی از محققین جدولی فراهم آورده که ذهن را برای این بحث آماده‌تر می‌کند. وی با اشاره به اینکه: «فرض‌های متافیزیکی وجود دارد که مبنایی پذیرفتنی را برای انجام پژوهش فراهم می‌کنند هر چند خود آنها آزمون‌پذیر نیستند. این روش‌های پژوهشی برای مشروعیت خود مستقیماً وابسته و متکی به اصول موضوعه غیرقابل آزمون هستند.» (O'Donohue, 1989)، شش پرسش را مطرح می‌کند و می‌گوید: اگر ما به روش الگوی کمی یا کیفی بخواهیم این شش موضوع را مورد بررسی قرار دهیم، پاسخ‌های ما چگونه خواهد بود. سؤال اول او، این است که جهان چگونه عمل می‌کند؟ او می‌گوید که اگر طبق الگوی کمی بخواهیم رسیدگی کنیم، می‌گوییم جهان یک واقعیت است و با تقسیم دقیق اجزاء به راحتی می‌توانیم از جز به کل برسیم، در حالی که در الگوی کیفی، واقعیت‌ها چندگانه‌اند و این واقعیت‌ها سازه‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی هستند. اینها هستند که کل را به هم‌دیگر پیوند داده و واقعیت از این طریق قابل درک و فهم قرار می‌گیرد. یا این پرسش را مطرح می‌کند که رابطه عالم و معلوم چگونه است؟ نسبت ذهن و عین چیست؟ الگوی کمی می‌گوید: عالم خودش را خارج از موضوع قرار می‌دهد و به موضوع نگاه می‌کند. در حالی که در الگوی کیفی، عالم و معلوم به هم وابسته‌اند. محقق همواره با موضوع پیش می‌رود و همواره یک ارتباطی با موضوع برقرار می‌کند.

یا اگر سؤال کنیم که ارزش‌ها چه نقشی در درک جهان ایفاء می‌کنند؟ وقتی بحث ارزش‌ها مطرح می‌شود، الگوهای کمی و کیفی، متفاوت پاسخ می‌دهند. در الگوی کمی، ارزش‌ها به منظور فهم جهان، مسکوت و کنارند. اما در الگوی کیفی، ارزش‌ها شکل‌دهنده هستند و حتی نقش واسطه را بازی می‌کنند. یا سؤال از اینکه آیا رابطه علی امکان‌پذیر است؟ در الگوی کمی هر رویدادی که قبلاً اتفاق افتاده، می‌تواند علت رویداد بعدی، قرار گیرد، اما در الگوی کیفی، روابط چندوجهی مورد مطالعه و بررسی قرار می‌گیرند. یا اینکه آیا امکان تعمیم

وجود دارد؟ یکی از ویژگی‌های الگوی کمی بحث تعمیم است. در بحث تعمیم، ما می‌توانیم از یک زمان و مکان به زمان و مکان دیگری برویم و تعمیم بدهیم، اما در الگوی کیفی، تبیین و آزمایش تنها برای همان زمان و مکان مشخص، امکان‌پذیر است. یا نقش پژوهشگر در تولید دانش چگونه است؟ از دیدگاه الگوی کمی، پژوهشگر عمدتاً به دنبال آزمون قضایا و گزاره‌هاست، اما در الگوی کیفی، پژوهشگر در پی کشف یا آشکارسازی است. بنابراین در همین شش پرسش، نشان داده می‌شود که چگونه الگوی کمی و کیفی می‌توانند متفاوت و مختلف باشند و دو مسیر جداگانه داشته باشند و ما را به حقیقت هدایت کنند (جدول شماره یک).

جدول شماره (۱) - اصول موضوعه الگوهای پژوهش

ردیف	پرسش	اصول الگوی پژوهش کمی	اصول الگوی پژوهش کیفی
۱	جهان چگونه عمل می‌کند؟	واقعیت یکی است. با تقسیم دقیق و مطالعه اجزاء می‌توان کل را درک کرد.	واقعیت‌ها چندگانه‌اند. این واقعیت‌ها سازه‌های واقعیت‌ها هستند که یک کل به هم پیوسته را تشکیل می‌دهند. واقعیت‌ها تنها از این طریق درک می‌شوند.
۲	رابطه میان داننده و دانسته (عالم و معلوم) چیست؟	داننده می‌تواند خارج از آنچه قرار است دانسته شود، قرار بگیرد و عینیت واقعی امکان‌پذیر است.	داننده و دانسته (عالم و معلوم) وابسته به یکدیگرند.
۳	ارزش‌ها چه نقشی در درک جهان ایفا می‌کنند؟	ارزش‌ها می‌توانند به منظور فهمیدن مسکوت گذاشته شوند.	ارزش‌ها به آنچه فهمیده می‌شود، شکل می‌دهند و در این میان نقش واسطه‌ای دارند.
۴	آیا رابطه علی امکان‌پذیر است؟	رویدادی که قبل از رویداد دیگر می‌آید، می‌تواند علت آن قلمداد شود.	رویدادها به یکدیگر شکل می‌دهند. می‌توان به روابط چندوجهی دست یافت.
۵	آیا امکان تعمیم وجود دارد؟	تبیین‌ها می‌توانند از یک زمان و مکان به زمان و مکان دیگر، تعمیم یابند.	تبیین‌های مبتنی بر آزمایش تنها برای یک زمان و مکان، ممکن است.
۶	نقش پژوهشگر در تولید دانش چیست؟	عموماً پژوهشگر به دنبال بررسی و اثبات قضایا و گزاره‌های پیشنهادی است.	عموماً پژوهشگر به دنبال کشف یا آشکارسازی موضوعات است.

برگرفته از: ادنوهو (به نقل از صدوقی، ۱۳۸۶، ص ۹۵).

با قرار دادن الگوهای پژوهش در یک تصویر کلی‌تر، لینکلن و گوبا، که قائل‌اند به اینکه روش‌های پژوهش، تابع تغییرات الگو هستند، شیوه‌های تغییر دیدگاه‌های جامعه پژوهشی درباره مفروضات زیربنایی پژوهش را مرور کرده و هفت مشخصه و ویژگی عمده موضع پژوهش کیفی را که با موضع پژوهش کمی متفاوت و در مواردی متضاد است، بر شمرده‌اند. این ویژگی‌ها در جدول شماره (۲) آورده شده است. طبق این جدول، بسیاری از پژوهشگران،

رویداد تغییر حرکت از جهان بینی سنتی که به پژوهش کمی منتهی می‌شود، به سمت جهان بینی بدیل را که به پژوهش کیفی منتهی می‌گردد، به نظاره نشسته‌اند (Lincoln and Guba, 1985).

جدول شماره (۲) - ویژگی‌های پژوهش در دو الگوی کمی و کیفی

ویژگی پژوهش	الگوی کمی	الگوی کیفی
جهان بینی	ساده	پیچیده
سازمان و آرایش اطلاعات	سلسله مراتبی	غیر سلسله مراتبی
شکل‌های رابطه	مکانیکال	هولوگرامی
منابع تغییر	تعیین شده	نامعین
تبیین	علیت خطی	علیت متقابل
ماهیت تغییر	قسمت به قسمت	ریختزایی
دیدگاه مشاهده‌گر	عینی	دیدگاهی

برگرفته از لینکلن و گوبا (صدوقی، ۱۳۸۶).

آنچه که جدول فوق نشان می‌دهد، این است که یک روش علمی واحد وجود ندارد، بلکه حداقل دو روش علمی وجود دارد. اما بسیاری تمایل دارند صرفاً به روشی که شامل گروه‌های آزمایشی، کنترل، متغیرهای کمی شده، آزمون‌هایی برای اعتبار و همچنین واجد نمونه‌های تصادفی است، بپردازند، در حالی که این رویکرد قدیم، هم‌خوانی بیشتری با علوم طبیعی هم چون فیزیک و شیمی نسبت به علوم انسانی دارد. خلاصه آنکه این دو الگو مبتنی بر دو رویکرد متفاوت و چه بسا رقیب، برای درک جهان هستند. هنگامی که جهان را مشاهده و ادراک می‌کنیم، این روش‌های رقیب در درک جهان، در دیدگاه ما به عنوان پژوهشگر، روشی که داده‌های پژوهش جمع‌آوری می‌کنیم و نحوه تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده، منعکس می‌شود (صدوقی، ۱۳۸۶، صص ۹۸-۱۰۰).

سخن آخر اینکه در خلال چند دهه گذشته، نوعی شکاف را میان هواداران دو الگو، شاهد بوده‌ایم. از زمان توسعه کامپیوترها و رشد مهارت‌های آماری، پژوهش کمی، جریان غالب شد و دیدگاه مسلط و هنجار غالب در تفکر مدیران اجرایی مؤسسات اعتباردهنده، مدیران دانشگاه‌ها و هیأت تحریریه مجلات علمی معتبر گردید. از آنجا که پژوهش کمی، بیشتر شیوع داشت، عامه فهم‌تر نیز بود و مدال طلایین استاندارد بودن را نیز آویخته بود، لاجرم پژوهشگران

کیفی، احساس مستثنی بودن<sup>۱۴</sup>، کم بها بودن و سوء تفاهمی کردند. در نتیجه، جدال کمی در برابر کیفی بالا گرفت.<sup>(۵)</sup>

خوشبختانه از اوایل دهه ۱۹۹۰، هر دو طرف به سوی قدر دانستن نقش طرف مقابل در توسعه معرفت، گام برداشته‌اند و روند تازه‌ای از آمیزمان پژوهش کمی و کیفی، ظاهر گردیده است. اگرچه تا رسیدن به اجماع اهل نظر بر امکان‌پذیری ترکیب این دو الگو، راه زیادی مانده است، با این همه به نظر نگارنده، روش‌های کمی و کیفی صرفاً ابزارهایی برای حل مسائل یک پژوهش هستند. این پژوهشگر است که بایستی به اندازه کافی آزموده باشد تا بتواند تشخیص بدهد که چه وقت پژوهش کمی و چه وقت پژوهش کیفی، مناسب می‌باشد و ضمناً با فراست، آن را پیش ببرد. یک چنین پژوهشگر همه‌فن‌حریفی<sup>۱۵</sup>، بی تردید در امر پژوهش، موفق‌تر خواهد بود.

## فرجام

۱. بررسی‌های موجود کاملاً تأیید می‌کنند که رویکرد کمی از سنت‌های علمی قیاس و استقرا و نیز جستجو برای یافتن الگوهای کلی در مشاهدات تجربی پیروی می‌کند. همچنین می‌توان گفت که بخش اعظم رویکرد کیفی از سنت علوم انسانی تبعیت می‌نماید. با این حال نباید استثناءهای جزئی را نادیده گرفت.

۲. تا آنجا که به بحث علوم طبیعی - علوم انسانی مربوط می‌شود، دو نوع پژوهش کیفی وجود دارد. یک نوع از سنت علوم انسانی تبعیت کرده و سنت‌های علوم طبیعی را برای مطالعه رفتار انسانی رد می‌کنند. نوع دوم، اهداف بنیادی علوم طبیعی را می‌پذیرند، اما برخی از روال‌های آن را رد می‌کنند. برای مثال، یک قوم‌نگار می‌تواند هدف نظریه‌سازی را از رهگذر فرآیند استنتاج تبیین‌های عام (با جستجوی الگوهای کلی در مشاهدات رفتارهای فردی) بپذیرد؛ اما در همان زمان نیز ممکن است برخی متدهای علوم طبیعی (مانند روش فرضی - قیاسی)، شروع با یک تبیین عام و سپس به آزمون گذاشتن آن، فروکاست‌گرایی (که قلمرو پژوهش به سطح واحدهای کوچک کاهش می‌دهد) و رویه شمارش تبدیل کیفیات به اعداد و

14. Excluded

15. Versatile

استفاده از آماری که به طریق ریاضی، داده‌های شمارشی را دستکاری می‌کند، مورد پذیرش قرار ندهد. بنابراین از استثناءها که بگذریم، پژوهش کیفی عمدتاً در حوزه علوم انسانی و با روش‌های علوم انسانی به انجام می‌رسد، در حالی که پژوهش کمی کلاً در حوزه علوم طبیعی و به مدد قیاس، استقراء و جستجو برای یافتن الگوهای کلی در مشاهدات تجربی، صورت می‌پذیرد.

۳. فرض‌های فلسفی مبهم و بیان نشده، شبیه اتاق تاریک‌اند. بدون روشنایی یک دیدگاه فلسفی واضح، شخص درباره ماهیت اشیاء داخل اتاق دچار اشتباه خواهد شد. با وجود این، پژوهش همیشه پیچیده و مشکل است و روشن کردن چراغ (درک زیربنای فلسفی)، فرصتی برای دیدن مسئله فراهم می‌آورد. در واقع فرض‌های متافیزیکی وجود دارند که مبنایی پذیرفتنی را برای انجام پژوهش فراهم می‌کنند، هر چند خود آنها آزمون‌پذیر نیستند. این روش‌های پژوهشی برای مشروعیت خود مستقیماً وابسته و متکی به اصول موضوعه غیرقابل آزمون هستند.

۴. درک مبانی فلسفی برای پژوهشگر مهم است، چرا که او با سؤالاتی مواجه خواهد شد که پیش‌بینی نمی‌کرده یا نمی‌توانسته پیش‌بینی کند. این سؤالات پیش‌بینی نشده، اغلب پاسخ‌های فوری را می‌طلبد. اگر در حین جمع‌آوری داده‌ها مشکلی رخ دهد، در اکثر موارد، زمانی برای برگشت به عقب وجود ندارد. تمایل اولیه ما در هنگام مواجهه با مشکل جدید این است که به عقب و بر آنچه به خوبی می‌شناسیم، بر می‌گردیم. با این حال، آنچه به خوبی درباره پژوهش می‌دانیم، صرفاً مدل‌های ارائه شده در علم سنتی است و این با شأن پژوهشی روزگار ما، تناسب ندارد.

۵. یک روش علمی واحد وجود ندارد، بلکه حداقل دو روش علمی وجود دارد. اما بسیاری تمایل دارند به روشی که شامل گروه‌های آزمایشی، متغیرهای کمی شده، آزمون‌هایی برای اعتبار و همچنین واجد نمونه‌های تصادفی است، بپردازند. در حالی که همان طور که گذشت، رویکرد قدیم، با علوم طبیعی همچون فیزیک و شیمی، هم‌خوانی بیشتری دارد تا با علوم انسانی. مضافاً این دو الگو مبتنی بر دو رویکرد متفاوت و چه بسا رقیب برای درک جهان هستند. هنگامی که جهان را مشاهده و ادراک می‌کنیم، این روش‌های رقیب در درک جهان،

در دیدگاه ما به عنوان پژوهشگر، روشی که داده‌های پژوهش جمع‌آوری می‌کنیم و نحوه تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده، منعکس می‌شود.

## پانوشتها

۱. نوشتار حاضر در افتتاحیه کارگاه پژوهشی «پژوهش کیفی در حوزه‌های جامعه‌شناسی، تعلیم و تربیت و روانشناسی: مبانی، رویکردها و یافتارها» که در تاریخ ۱۶ دی ۱۳۸۸ در مرکز تحقیقات استراتژیک برگزار شد، ارائه گردید.
  ۲. این ایده‌آلیسم محدود به جدال پیرامون نسبت علوم طبیعی و انسانی است و نباید با ایده‌آلیسم مطروحه در هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی، خلط گردد.
  ۳. برای تفصیل بیشتر بنگرید به:
- Potter, W. Jemes, (1996), *An Analysis of Thinking and Research about Qualitative Methods*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbeum Associates.
۴. بنگرید به: صدوقی، مجید، "کنکاش در مبانی فلسفی پژوهش کمی و کیفی در علوم رفتاری"، *فصلنامه حوزه و دانشگاه*، شماره ۵۲، ۱۳۸۶، صص ۱۰۳-۸۳.
  ۵. در این باره بنگرید به: دونی، ۱۹۸۵؛ گودوین و گودوین، ۱۹۸۴؛ اسمیت و هشوسوسوس، ۱۹۸۶.

## منابع فارسی

۱. احمدی، بابک، (۱۳۸۰)، *ساختار هرمنوتیک*، تهران، گام نو.
۲. خادمی، عزت، (۱۳۸۵)، «تحولات روش‌شناسی پژوهش در علوم انسانی»، *فصلنامه حوزه و دانشگاه*، شماره ۴۹.
۳. شعبانی‌ورکی، بختیار، (۱۳۸۶)، «رئالیسم استعلایی و ثنویت کاذب»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، تهران، شماره ۲۰.
۴. صدوقی، مجید، (۱۳۸۶)، "کنکاش در مبانی فلسفی پژوهش کمی و کیفی در علوم رفتاری"، *فصلنامه حوزه و دانشگاه*، شماره ۵۲.

## منابع لاتین

5. Brown, H. I., (1977), *Perception, Theory and Commitment: The New Philosophy of Science*, Chicago: Precedent.
6. Duffy, M. E., (1985), "Designing Research: The Qualitative – Quantitative Debate", *Journal of Advanced Nursing*, 10, 225-232.
7. Goodwin, L. D. and Goodwin, W. L., (1984), Qualitative vs. "Quantitative Research or Qualitative and Quantitative Research", *New Research*, 33(6), 378-380.
8. Hamilton, D., (1994), "Traditions, Preferences and Postures in Applied Qualitative Research", In N. K. Denzin & Y. S., Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, pp. 60-69, Thousand Oaks, CA: Sage.
9. Lincoln, Y. S. And Guba, E. G., (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, CA: Sage.
10. Lincoln, Y. S. And Guba, E. G., (1985), *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, CA: Sage.
11. O'Donohue, R., (1989), "The (even) Bolder Model: The Clinical Psychologist as Metaphysician-Scientist-Practitioner", *American Psychologist*, 44, pp. 1460-8.
12. Potter, W. James, (1996), *An Analysis of Thinking and Research about Qualitative Methods*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
13. Smith, J. K. and Heshusius, L., (1986), "Closing down the Conversation: The End of Quantitative – Qualitative Debate among Educational Inquirers", *Educational Researcher*, 15, 4-12.
14. Schwartz, H. & Jacobs, J., (1979), *Qualitative Sociology: A Method to the Madness*, New York, The Free Press