

نسبت میان سیاست تربیتی و مسئولیت‌های اخلاقی پژوهشگران^۱

مصطفی سالاری^۲
فرهاد قائمیان^۳

چکیده

تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری در حیطه مسائل پیچیده‌ای همچون مسائل تربیتی بدون پشتوانه پژوهشی مستحکم نه تنها به لحاظ اقتصادی مقرون به صرفه نیست، بلکه به لحاظ اخلاقی نیز اقدامی ناروا و نادرست است که پیامدهای ناگوار برخاسته از آن ممکن است زندگی یک نسل و حتی نسل‌های آینده را به مخاطره اندازد. در واقع در خوش‌بینانه‌ترین حالت ممکن، برخی سیاست‌گذاران تربیتی آشنا و آگاه نسبت به مسائل تربیتی با اتکالی به نتایج پژوهش‌های تربیتی تصمیم‌گیری می‌کنند و به تبع آن تا اندازه‌ای اطمینان حاصل می‌کنند که تصمیماتشان درست و منطقی بوده است؛ بنابراین نقش پژوهشگران تربیتی در اینجا حساسیت فوق‌العاده‌ای پیدا می‌کند و از این منظر آنها فراتر از هر نقش دیگری باید دغدغه اخلاقی داشته باشند و در پژوهش خود به آن آگاه و پایبند باشند. این آگاهی و پایبندی پژوهشگر را ترغیب می‌کند که در مراحل مختلف پژوهش از برنامه‌ریزی و اجرای

تأیید نهایی: ۱۴۰۱/۰۹/۰۸

۱. تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۹/۰۷

۲ - دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

m.salari^{۶۷}@yahoo.com

۳ - دکترای استراتژیک نایب رئیس بنیاد فرهنگی مهرآفرین

پژوهش تا گزارش نتایج باتدبیر و درایت هوشمندانه عمل کند. دستیابی به چنین درکی مستلزم درک پیچیدگی پدیده‌های تربیتی، فهم مبانی فلسفی و ارزشی زیربنای پارادایم‌های روش‌شناختی مختلف و توانمندی بهره‌گیری از انواع رویکردها و روش‌های پژوهشی و فنون متعدد گردآوری و تحلیل داده‌ها است. اما مهم‌تر این‌که پژوهشگر تربیتی باید به نقش پژوهش در بهبود عمل و سیاست تربیتی باور داشته و ضمن رعایت انصاف و صداقت در گردآوری و تحلیل داده‌ها و گزارش نتایج در ارائه راهکارهای نظری و عملی نیز بااحتیاط و درایت عمل کند.

واژه‌های کلیدی: پژوهش تربیتی، اخلاق پژوهش، سیاست تربیتی.

۱. مقدمه

تکلیف دشوار پژوهشگر تربیتی

سیاست تربیتی عبارت است از شیوه‌های رویارویی با مسائل ساده یا پیچیده تربیتی به هدف اتخاذ تصمیمات مناسب. در واقع، سیاست تربیتی را می‌توان مجموعه‌ای از راهبردها و اقدامات قلمداد نمود که مبتنی بر پشتوانه پژوهشی مستحکم تدوین گردیده تا فرایند تصمیم‌گیری را هدایت کند. همان گونه که بل و استیونسون^۱ (۲۰۰۶) خاطر نشان می‌کنند، هرگونه سیاست‌گذاری چه در سطح ملی و چه در سطح محلی نقش مهمی در هدایت فعالیت‌های مدارس و دانشگاه‌ها ایفا می‌کند. پشتوانه پژوهشی سیاست‌گذاری تربیتی به تصمیم‌گیرندگان تا اندازه‌ای اطمینان می‌بخشد که تصمیمات آنها درست و منطقی بوده است؛ بنابراین هرگونه سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری تربیتی بدون پشتوانه پژوهشی معتبر و مستحکم بدون تردید نه تنها اقدامی غیرمنطقی، بلکه غیرمسئولانه است. مهم‌ترین استدلال برای توجیه این ادعا آن است که هرگونه تصمیمی درباره مسائل تربیتی در هر جایگاهی و در هر موقعیت زمانی و مکانی دارای پیامدهایی است که ممکن است برای فرد یا گروهی از افراد مخاطراتی به بار آورد.

از این رو، تصمیم‌گیری درباره پدیده‌های تربیتی همواره با ملاحظات اخلاقی پیوند تنگاتنگ دارد. در اینجا منظور از تربیتی کلیه تجاربی است که یادگیرندگان در یک موقعیت تربیتی خاص در معرض آن قرار می‌گیرند. نوع رویارویی با این پدیده‌ها در تصمیم‌گیری در خصوص چگونگی طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی این تجارب یادگیری به شیوه‌های مختلفی بر زندگی گروه یا گروه‌هایی از افراد و چه بسا نسل‌های آینده تأثیر دارد؛ بنابراین خواسته یا ناخواسته هرگونه تصمیم‌گیری دارای پیامدهایی اخلاقی است که برنامه‌ریز یا سیاست‌گذار تربیتی را ناگزیر می‌سازد که در

۱ . Bell & Stevenson

اتخاذ تصمیمات خود با احتیاط و هشیاری عمل کند. بدون شک کلیه افرادی که درگیر تربیت کودکان و نوجوانان هستند، از والدین تا معلمین، از دانشجویان رشته‌های (اما نه محدود به) علوم تربیتی تا اساتید آنان، از مدیران مدارس تا مدیران سطوح میانی و سطوح بالای صفی و مشاوران ستادی همه به‌گونه‌ای و به‌طور پیوسته در این تصمیم‌گیرهای ساده و پیچیده درگیر می‌شوند. اما شگفت آن است که به‌ندرت ممکن است به پیامدهای اخلاقی آن آگاه باشند. در اینجا عمدتاً نوع درگیری افراد مختلف و تصمیمات آنان ممکن است بر اساس سلاقی و تجارب شخصی صورت گیرد که در نتیجه آن تصور کنید که این تصمیمات ممکن است به چه پیامدهایی منجر شود؟! به‌ویژه اینکه این تصمیمات در سطح کلان و توسط مدیران سطوح بالا اتخاذ شود.

در بهترین حالت ممکن است این افراد به نتایج مطالعات انجام شده مراجعه کنند و با عنایت به نتایج این مطالعات تصمیماتی اتخاذ کنند. در چنین شرایطی خودشان را متقاعد می‌سازند که تصمیمات آنان مبتنی بر نتایج پژوهش‌های انجام شده یا در حال انجام است و بنابراین تصمیم یا تصمیماتی که اتخاذ می‌کنند، تصمیماتی نسبتاً درست و معتبر و یا دست‌کم منطقی هستند؛ بنابراین نقش پژوهشگر تربیتی در اینجا حساسیت فوق‌العاده‌ای پیدا می‌کند و از این طریق او نسبت به هر کس دیگری باید دغدغه اخلاقی داشته و در پژوهش خود به آن آگاه باشد. این آگاهی پژوهشگر را ترغیب می‌کند که در مراحل مختلف پژوهش از برنامه‌ریزی و اجرای پژوهش تا گزارش نتایج با هوشیاری و درایت عمل کند.

۱-۱. پیشینه قواعد و معیارهای اخلاقی پژوهش

اخلاق پژوهش به اصول اخلاقی ناظر بر فرایند پژوهش، از مرحله طراحی و تدوین مسئله پژوهش تا اجرا و گزارش نتایج و انتشار آن اشاره دارد (کرسول^۱، ۲۰۱۲). در

متون روش‌شناسی پژوهش و انجمن‌های بین‌المللی مجموعه قواعد و دستورالعمل‌هایی تحت عنوان معیارهای اخلاق پژوهش تدوین شده است که اغلب بر محور حقوق شرکت‌کنندگان در پژوهش سازمان یافته‌اند. تدوین معیارهای اخلاقی مرتبط با حقوق شرکت‌کنندگان در پژوهش به دادرسی‌های جرایم جنگی نورمبرگ^۱ بعد از جنگ جهانی دوم برمی‌گردد. در جریان جنگ جهانی دوم، برخی آزمایش‌ها توسط برخی پزشکان و پژوهشگران نازی انجام شد که ابتدایی‌ترین حقوق شرکت‌کنندگان پژوهش را هم نادیده گرفتند. به‌عنوان مثال، در جریان این آزمایش‌ها بود که برخی افراد در کانال‌هایی قرار می‌گرفتند که در اثر کم‌شدن فشار اتمسفر بیهوش می‌شدند. هدف از این آزمایش آن بود تا نشان داده شود که چه مقدار زمان طول می‌کشد که فرد تحت شرایط ارتفاع از سطح دریا جان خود را از دست می‌دهد. نمونه دیگر آن بود که آزمودنی را در آب تقریباً منجمد قرار می‌دادند تا تعیین کنند چه میزان زمان برای زنده ماندن یک افسر نیروی دریایی سقوط کرده در دریا یا اقیانوس قبل از نجات طول می‌کشد. حتی در شرایطی استخوان‌های آزمودنی‌ها چندین بار شکسته می‌شد تا تعیین شود که قبل از امکان معالجه چند بار استخوان‌ها می‌توانند شکسته شوند.

در همه این آزمایش‌ها، ساکنین اردوگاه‌های جنگی شرکت‌کنندگانی بودند که تمایل به شرکت در آزمایش نداشتند. بعد از جنگ و پس از شناسایی قساوت‌های نازی‌ها، برخی از افراد مسئول ارتکاب جرائم در جریان محاکمه‌های نورمبرگ محاکمه شدند. برخی از این افراد کسانی بودند که به طراحی آزمایش‌های غیراخلاقی با افراد ساکن در اردوگاه‌های اسرای جنگی محکوم شدند. اما مهم‌ترین رخداد، تدوین مجموعه قواعد نورمبرگ^۲ بود که به مبنایی برای بسیاری از استانداردهای اخلاقی اخیر در پژوهش روان‌شناسی و پزشکی مبدل گشت. این

۱ . Nuremberg war crimes trials

۲ . Nuremberg Code

مجموعه قوانین در ده اصل مهم و اساسی تنظیم شدند و طولی نکشید که در استانداردهای اخلاقی انجمن روان‌شناسی آمریکا و بخش خدمات انسانی و بهداشتی آمریکا^۱ نیز مورد اقتباس قرار گرفتند (کاتز^۲، ۱۹۷۲؛ بوردنز و آبوت^۳، ۲۰۱۱). اقدام عمده دیگر برای تکامل قواعد اخلاق پژوهش، بیانیه هلسینکی^۴ بود که در سال ۱۹۶۴ توسط انجمن جهانی پزشکی^۵ مورد پذیرش قرار گرفت. اگرچه این بیانیه به طور خاص بر پژوهش پزشکی تأکید داشت، اما تعداد زیادی از اصول آن در پژوهش علوم اجتماعی نیز قابل کاربرد است؛ به طوری که همه اصول آن در استانداردهای اخلاقی انجمن روان‌شناسی آمریکا بیان شده است (بوردنز و آبوت، ۲۰۱۱).

گزارش بلمونت^۶ در سال ۱۹۷۹، اقدام تأثیرگذار دیگری بود که به هدف شفافیت بخشیدن به اطلاعات استفاده شده توسط اعضای کمیسیون ملی حمایت از آزمودنی‌های پژوهش زیست - پزشکی و رفتاری ارائه شد که قانون پژوهش ملی سال ۱۹۷۴ را پذیرفتند. این گزارش بر سه اصل اساسی احترام^۷، حمایت^۸ و عدالت^۹، به عنوان اصول اساسی حقوق شرکت‌کنندگان در همه اشکال پژوهش پزشکی و رفتاری تأکید می‌کند (گزارش بلمونت، ۱۹۷۹).

در تداوم اقدامات ذکر شده فوق، انجمن روان‌شناسی آمریکا در سال ۱۹۳۸ کمیته‌ای تشکیل داد تا به مسئله اخلاق در پژوهش روان‌شناسی بپردازد. باین وجود،

۱ . U.S. Department of Health and Human Services (HHS)

۲ . Katz

۳ . Bordens & Abbott

۴ . The Declaration of Helsinki

۵ . World Medical Association

۶ . Belmont Report

۷ . respect

۸ . beneficence

۹ . Justice

نخستین نسخه از قوانین اخلاق پژوهشی آن در سال ۱۹۵۳ پذیرفته شد (شولر^۱، ۱۹۸۲). از آن زمان تاکنون چندین بار مورد تجدیدنظر قرار گرفته و جدیدترین نسخه آن در سال ۲۰۰۲ منتشر شد (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۰۲). برخی از مهم‌ترین اصول اخلاقی انجمن روان‌شناسی آمریکا عبارت‌اند از: شرکت داوطلبانه، رضایت آگاهانه، حق عدم تداوم همکاری در پژوهش، حق دسترسی به نتایج پژوهش و حق محرمانه نگه‌داشتن اطلاعات. علاوه بر این، انجمن روان‌شناسی آمریکا در سال ۱۹۷۳ اقدام به عرضه یک مجموعه استانداردهای اخلاقی نمود که راهنمای مناسبی برای پژوهشگرانی است که از کودکان به‌عنوان شرکت‌کننده در پژوهش استفاده می‌کنند (بوردنز و آبوت، ۲۰۱۱).

بخش خدمات انسانی و بهداشتی آمریکا (۲۰۰۵) نهاد دیگری که در تدوین معیارهای اخلاقی در ارتباط با شرکت‌کنندگان پژوهش فعالیت داشته و مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها عرضه نموده که در همه اشکال پژوهش قابلیت کاربرد دارد.

در حوزه پژوهش تربیتی به طور خاص، انجمن پژوهش‌های تربیتی آمریکا^۲ به‌عنوان گسترده‌ترین انجمن بین‌المللی در رشته مطالعات تربیتی، برای نخستین بار به تدوین و اشاعه مجموعه‌ای از قواعد و معیارهای اخلاقی مرتبط با پژوهشگران تربیتی مباردت نموده است. در بیانیه اخلاقی این انجمن، حدود اخلاق در پژوهش در پنج اصل، و بیست و دو معیار اخلاقی ارائه شده است. اصول اساسی آن عبارت‌اند از: صلاحیت حرفه‌ای، صداقت، مسئولیت حرفه‌ای، علمی و پژوهشی، مسئولیت اجتماعی و احترام به حقوق، شان و تفاوت‌های افراد. برخی از مهم‌ترین معیارهای اخلاقی آن نیز عبارت‌اند از اجتناب از تحریف و سرقت علمی، اجتناب از آسیب، تبعیض یا استثمار شرکت‌کنندگان و پاسخگویی در ارتباط با برنامه‌ریزی، پیاده‌سازی و اشاعه اطلاعات حاصل از پژوهش (انجمن پژوهش‌های تربیتی آمریکا، ۲۰۱۱).

۱ . Schuler

۲ . American Educational Research Association (AERA)

انجمن پژوهش‌های تربیتی بریتانیا^۱ نهاد دیگری است که همواره در ارائه رهنمودهای اخلاقی ناظر بر پژوهش تربیتی نقش عمده‌ای ایفا نموده است. این انجمن، بیانیه‌ای تحت عنوان «راهنمای اخلاق در پژوهش‌های تربیتی» تدوین نموده است که به شرح مسئولیت‌های پژوهشگران تربیتی می‌پردازد. در این رهنامه اخلاقی، مسئولیت‌های پژوهشگران تربیتی در پنج وجه اساسی (شرکت‌کنندگان پژوهش، حامیان پژوهش، جامعه پژوهشگران تربیتی، جامعه متخصصین تربیتی، جامعه سیاست‌گذاران و سایر ذی‌نفعان امر تربیت) تصریح شده است (انجمن پژوهش‌های تربیتی بریتانیا، ۲۰۱۱).

در تداوم این اقدامات و فعالیت‌های ارزشمند، مقاله حاضر در صدد آن است که آن دسته از مسئولیت‌های اخلاقی مرتبط با پژوهش را معرفی کند که به طور خاص با شخص پژوهشگر (ان) تربیتی در ارتباط است. همچنین با تحلیل و تبیین ضرورت و اهمیت هر یک از این مسئولیت‌ها، پژوهشگران تربیتی را آگاه سازد که باید خود را به سطحی از توانمندی شناختی، عاطفی و مهارتی ارتقا دهند که از عهده تکلیف دشوار پژوهش تربیتی برآیند.

مسئولیت‌های اخلاقی پژوهشگران تربیتی

اگرچه قواعد و دستورالعمل‌های عمومی مندرج در اسناد مذکور تا اندازه زیادی در رعایت اصول اخلاق پژوهش توسط پژوهشگران مؤثر بوده، اما بدون تردید تضمین نمی‌کند که همه پژوهش‌های انجام شده به لحاظ اخلاقی مورد تأیید واقع شوند. به طور خاص، کسی که در زمینه مسائل تربیتی به پژوهش پردازد به لحاظ اخلاقی باید از مجموعه‌ای توانمندی‌های خاص و منحصر به فرد برخوردار باشد. برخی از مهم‌ترین این توانمندی‌ها در ادامه این نوشتار به اختصار معرفی می‌شوند:

۱ . British Educational Research Association (BERA)

۱. توانمندی درک مبانی علمی و فلسفی دانش تربیت

شکی نیست که هرگونه اقدام تربیتی در درجه اول با ملاحظات اخلاقی و فلسفی مربوط به طبیعت انسان ارتباط تنگاتنگی دارد، به طوری که این ملاحظات فلسفی در تصمیم گیری در خصوص مسائل تربیتی نقش عمده و تعیین کننده ای دارند. اما علاوه بر این، از علوم مبنایی (پایه) از جمله روان شناسی، اقتصاد، جامعه شناسی، تاریخ، علوم زیستی و... هم بهره مند می شود که مجموعه آنها را می توان تحت عنوان مبانی تربیت قلمداد کرد (موسی پور و امیر سرداری، ۱۳۸۴). در واقع، دانش تربیت همانند سایر علوم کاربردی از قبیل پزشکی و مهندسی، اعتبار و اطلاعات اولیه خود را از رشته های علمی پایه می گیرند، ولی نباید آنها را نظریه فرعی آن رشته های علمی به حساب آورد و این دانش های کاربردی بخشی از آن رشته های علمی نیستند؛ بلکه دانش جدیدی شکل می گیرد که دارای مفاهیم، نظریه ها، اصول و روش های پژوهش خاص خود است (مهر محمدی و همکاران، ۱۳۸۳). استفاده از استعاره «پخت و پز» می تواند به فهم این موضوع کمک زیادی بکند. برای پختن یک غذای لذیذ ما به عناصری همچون گوشت خام، نمک، آب، برنج، و... نیازمندیم، اما ترکیب این عناصر و محصول پخته شده حاصل آن چیزی متفاوت از عناصر اولیه است. علوم مبنایی برای علوم کاربردی همچون عناصر اولیه غذا هستند و دانش کاربردی جدید، تولید شده غذای پخته شده یا آماده است. حاصل یافته های دانش های پایه در قالب نظریه هایی شکل می گیرد که این نظریه ها به توصیف آنچه که هست می پردازند، و دانش های کاربردی که در اینجا مُراد دانش تربیت است از یافته های علوم مبنایی استفاده می کنند که حاصل آن منجر به استخراج مجموعه ای از مفاهیم، اصول و بیانات مرتبط به هم درباره روابط میان عناصر و پدیده های تربیتی می شود که بدان نظریه تربیتی اطلاق می شود (نوری، ۱۳۹۴).

بنابراین، هرچند که دانش کاربردی تربیت، یک دانش نو و متفاوت از ترکیب ساده مبانی تشکیل دهنده آن است، اما رشد و گسترش این مبانی و تغییر و تحولات

آنها، بر تغییر و تحول دانش و عمل تربیتی نیز تأثیر می‌گذارد. در واقع، مبانی تربیت از یک طرف، دانش و تفکر تربیتی را تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ و از طرف دیگر، پشتوانه‌های نظری و علمی مستحکمی برای تصمیم‌گیری در خصوص طراحی و تدوین برنامه‌های تربیتی فراهم می‌سازند؛ بنابراین، ماهیت پیچیده و چندلایه پدیده‌های تربیتی ایجاب می‌کند که از زوایای متعدد و از منظرهای چندگانه مورد مطالعه قرار گیرند. همان گونه که کارل پوپر (۱۹۶۳) می‌گوید «ما دانشجویان برخی موضوعات مجزای بی‌ارتباط با هم نیستیم، بلکه دانشجویان مسائل هستیم؛ و پاسخگویی به مسائل نیازمند مطالعه آنها در ورای مرزهای یک قلمرو مطالعاتی یا یک دیسیپلین خاص است» (ص ۸۸). این بدان معناست که پژوهشگران تربیتی باید شناخت و آشنایی کافی با مبانی فلسفی و علمی زیربنای تربیت داشته باشند. به عبارتی ساده، آنها باید قادر باشند درباره موضوعات تربیتی از نظرگاه‌های مختلف بیندیشند و از این رو باید آشنایی کافی با دیسیپلین‌های مرتبط داشته باشند. هوارد گاردنر (۲۰۰۹) از این نظرگاه‌ها تحت عنوان «کلاه‌های دیسیپلینی» یاد می‌کند؛ کلاه‌هایی مریبان برای مطالعه پدیده‌های تربیتی باید همه آنها را بپوشند.

فهم مبانی فلسفی و ایدئولوژی‌های تربیتی برخاسته از این مبانی به پژوهشگر تربیتی این امکان را می‌دهد که با رویکردهای مختلف به اخلاق نیز آشنایی پیدا کند و جهت‌گیری اخلاقی خود را با شناخت کافی انتخاب کند. پژوهشگر تربیتی باید بداند که مکاتب فلسفی متفاوت در تعریف ماهیت و معیار رفتار اخلاقی جهت‌گیری متفاوتی دارند و برای توجیه ادعاهای خود به استدلال منطقی متوسل می‌شوند. از این رو، اخلاقی قلمداد نمودن یک رفتار با استفاده از ابزارهای علمی میسر نمی‌شود (بوردنز و آبت، ۲۰۱۱).

۲. توانمندی فهم مبانی فلسفی و ارزشی زیربنای رویکردهای پژوهشی

مختلف

پژوهشگران تربیتی باید در نظر داشته باشند که هرچند پژوهش یک ابزار کشف دانش جدید است، اما در واقع رویکرد پژوهشی مورد استفاده پژوهشگر، بیانگر چگونگی نگرستن او به ماهیت واقعیت و معرفت است (آندرسون و آرسنالت^۱، ۲۰۰۰). به این چگونگی نگرستن به جهان که مبتنی بر مجموعه‌ای از پیش فرض‌های فلسفی است که تفکر و عمل را هدایت می‌کند، پارادایم پژوهشی می‌گویند (مرتنز^۲، ۲۰۰۵). هرچند که ممکن است بسیاری از پژوهشگران به این امر توجه نداشته باشند، اما تعریف پژوهش، ماهیت، هدف و روش‌شناسی آن تحت‌تأثیر پارادایم حاکم بر آن قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر مبانی فلسفی مورد پذیرش پژوهشگر بر روش‌شناسی پژوهش و چگونگی آن تأثیر می‌گذارد. اوشر^۳ (۱۹۹۶) عمده‌ترین پارادایم‌های پژوهش در علوم تربیتی را در چهار دسته قرار می‌دهد که هر کدام مبانی معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی خاص خود را دارند. این چهار دسته عبارت‌اند از: اثبات‌گرایی^۴، تعبیری/تفسیری^۵، انتقادی^۶ و پست‌مدرن^۷. اما مرتنز (۲۰۰۵) طبقه‌بندی کامل‌تری از پارادایم‌های عمده پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی ارائه می‌دهد و آنها را در دسته‌های اثبات‌گرایانه^۸، پسااثبات‌گرایانه^۹، ساختن‌گرایانه^{۱۰}، تحول‌گرایانه^{۱۱} و عمل‌گرایانه^{۱۲} قرار می‌دهد. او هم معتقد است که هر کدام

۱ . Anderson & Arsenault

۲ . Mertens

۳ . Usher

۴ . positivism

۵ . interpretive

۶ . critical

۷ . post modern

۸ . positivism

۹ . post positivism

۱۰ . constructivism

۱۱ . transformative

۱۲ . pragmatic

از این پارادایم‌ها، دارای مبانی هستی‌شناسی^۱ (ماهیت واقعیت)، مبانی معرفت‌شناختی^۲ (ماهیت دانش و فهم)، و مبانی روش‌شناختی^۳ (چگونگی کسب دانش و فهم) خاص خود هستند. عدم درک پیش‌فرض‌های معرفت‌شناسانه و هستی‌شناسانه پژوهش منجر به درک آن به‌عنوان یک فناوری (یعنی مجموعه‌ای از روش‌ها، مهارت‌ها یا روش کارهای خاص) می‌شود و تنها با داشتن این ادعا که پژوهش امری اجتماعی و انسانی است، امکان بررسی نقادانه آن حاصل می‌شود (اوشر، ۱۹۹۶).

علاوه بر این، پژوهشگران تربیتی باید با رویکردهای اخلاقی مختلف (مانند رویکرد فضیلت‌گرا، رویکرد تکلیف‌گرا و رویکرد پیامدگرا) شناخت کافی پیدا کنند. پژوهشگری که رفتار اخلاقی را در چارچوب یک رویکرد اخلاقی خاص توجیه نماید، دیدگاه معرفت‌شناسی خاصی را به خدمت گرفته و ضرورتاً مسائل اخلاقی پژوهش را به شیوه‌هایی متفاوت ادراک می‌کند (اسکات و اوشر، ۲۰۱۱). به‌عبارت‌دیگر، آنچه که برای یک پژوهشگر وابسته به رویکرد فضیلت‌گرا عمل غیراخلاقی قلمداد می‌شود، برای یک پژوهشگر وابسته به رویکرد اخلاقی پیامدگرا ممکن است عمل غیراخلاقی تلقی نشود و بالعکس (دی‌ماررایس و لاپان^۴، ۲۰۰۴).

با ابراز تأسف مطالعات انجام شده در ایران، بیانگر آن است که پژوهشگران تربیتی درک ناچیزی از این مبانی فلسفی پژوهش دارند. از میان مطالعات اندک در این زمینه می‌توان به پژوهش لطف‌آبادی، نوروزی و حسینی (۱۳۸۶) اشاره کرد که به بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش بیانگر آن است که بنیادهای معرفت‌شناختی و

۱ . ontology

۲ . epistemology

۳ . methodology

۴ . deMarrais & Lapan

بنیادهای روش‌شناسی منابع و متون درسی روش پژوهش که در دانشگاه‌ها تدریس می‌شود از نوع فلسفه اثبات‌گرایی و پسااثبات‌گرایی و روش کمی‌گرایانه است. با وجود این، هنوز روزهایی برای پیشرفت در این عرصه وجود دارد. نتایج مطالعه مهر محمدی (۱۳۸۶) حاکی از آن است که نسل متقدم پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت کشور دست از انحصار روش‌شناختی شسته‌اند. پاسخ‌ها حاکی از آن است که آنان برای تکثر روش‌شناختی و خصوصاً پژوهش‌های کیفی مشروعیت نسبی قائل هستند. نگاه چندبعدی یا پذیرش کثرت روش‌شناختی نزد پژوهشگران نسل متأخر از بروز و برجستگی بیشتری برخوردار بوده و این گروه با قاطعیت بیشتری روش‌های هنری (کیفی) را در پژوهش‌های تعلیم و تربیت روا و معتبر شمرده‌اند.

۳. توانمندی فهم رویکردهای پژوهش مختلف و روش‌های زیرمجموعه آنها

روش‌شناسی پژوهش به مبانی فلسفی - روشی (مجموعه‌ای از ایده‌ها درباره روابط میان پدیده‌ها) در ارتباط با چرایی و چگونگی پژوهش اشاره دارد (اسکات و موریسون^۱، ۲۰۰۶). روش‌شناسی پژوهش تربیتی تاریخی طولانی و متمایز دارد. مرور جامعی بر پیشینه روش‌شناسی پژوهش تربیتی نشان می‌دهد که می‌توان سیر تحول جهانی آن را در سه مرحله متفاوت و درعین حال مرتبط به هم توصیف نمود. نخستین مرحله آن به ظهور روش‌شناسی کمی بر می‌گردد که به مدتی طولانی بر قلمرو پژوهش تربیتی حکم‌فرما بود و حتی اکنون نیز برای بسیاری از پژوهشگران تربیتی به‌عنوان رویکردی مناسب برای رویارویی شایسته با پدیده‌های تربیتی قلمداد می‌شود (نک. به ویلیامز^۲، ۲۰۰۷).

۱ . Scott & Morrison

۲ . Williams

به موازات رشد مردم‌نگاری کیفی^۱ از اواسط سده بیستم میلادی، رویکرد کیفی به روش‌شناسی پژوهش نیز مجوز ورود به عرصه علوم اجتماعی به طور عام و علوم تربیتی به طور خاص را دریافت نمود. باین وجود، ظهور نظام‌مند روش‌های کیفی از اواسط دهه ۱۹۷۰ میلادی آغاز شد. به گونه‌ای که پژوهشگران کیفی سعی بر آن داشتند تا میان انتظارات پارادایم‌های اثبات‌گرا^۲ و پسا اثبات‌گرا^۳ از روایی، پایایی و تعمیم‌پذیری با الگوهای مبتنی بر پارادایم سازنده - گرا^۴ به نوعی سازش برقرار کنند (هاتچ^۵، ۲۰۰۲).

همان گونه که سیمونز و گورارد^۶ (۲۰۰۸) خاطر نشان می‌کنند، مناقشه حاکم در میان جامعه پژوهش علوم اجتماعی در خلال دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ میلادی بر محور تفاوت‌های میان معرفت‌شناختی میان رویکرد کمی و کیفی به جنبه‌های ناسازگاری بنیادی میان این دو رویکرد دامن زد. این نوع «نگاه ناسازواری^۷» پژوهشگرانی را با این چالش مواجه ساخت که در مطالعات خود هم از رویکرد کمی و هم رویکرد کیفی بهره می‌گرفتند. در چنین شرایطی، روش‌شناسی ترکیبی به‌عنوان بدیلی می‌توانست خلق شود که ضمن برخورداری از نقاط قوت هر رویکرد، نقاط منفی آنها را نیز دارا نبود. به این ترتیب، رویکرد ترکیبی در اواسط دهه ۱۹۹۰ میلادی پا به عرصه وجود گذاشت و بنابراین موجبات ظهور تحولی نوین در روش‌شناسی پژوهش را فراهم نمود که با عنوان «سومین جنبش روش‌شناختی^۸»

-
- ۱ . qualitative anthropology
 - ۲ . positivist
 - ۳ . post- positivist
 - ۴ . constructivist
 - ۵ . Hatch
 - ۶ . Symonds & Gorard
 - ۷ . incommensurability thesis
 - ۸ . the third methodological movement

(تشکری و تدلی^۱، ۲۰۰۳) شهرت یافت. به هر حال، همان طور که جانسون و اونوگبازی^۲ (۲۰۰۴) اذعان می نمایند، رویکرد ترکیبی به جای آنکه جایگزینی برای رویکردهای کمی و کیفی باشد، رویکردی است که در امتداد دو رویکرد کمی و کیفی رشد یافته است. به عبارتی دیگر می توان رویکرد ترکیبی را نشانه ای از گرایش پژوهشگران و حاکمیت کثرت گرایی روش شناختی به جای وحدت گرایی روش شناختی تلقی نمود که پژوهشگران را به بهره گیری از روش های متنوع متناسب با ماهیت مسئله پژوهش تحت مطالعه ترغیب می کند (دیلون^۳، ۲۰۰۵). نقش پژوهشگر در پژوهش ترکیبی، درک ماهیت و مناسب رویکردهای پژوهش و گام نهادن در میدان پژوهش با ذهنی باز و توانایی ترکیب روش ها و رویکردهای پژوهش، برای فهم بهتر موضوع مورد بررسی است (نصر و شریفیان، ۱۳۸۶).

به طور خلاصه، همان گونه که مهر محمدی (۱۳۹۱) هوشمندانه اذعان می نماید، پژوهشگران تربیتی وابسته به هر نوع رویکرد پژوهشی (کمی، کیفی و ترکیبی) ضرورتاً باید به مقوله روشمندی و قواعد و اصول هویت بخش هر رویکرد پژوهشی ملتزم بوده و حتی با وسواس به رعایت آنها بپردازند تا آنچه که او اصطلاحاً «وهن روش شناسی های غیرعلمی» می داند، بر پیکره پژوهش تربیتی سایه نیفکند؛ بنابراین، طرفداران رویکرد کیفی نیز باید ضمن مغتنم شمردن مفهوم کثرت از فرو غلتیدن به دام نسبیت بر حذر باشند و بدین ترتیب به این رویکرد جدید پژوهش، اعتبار و وجاهت بخشند. او خاطر نشان می کند که با فروگذاردن مبانی اثبات گرایانه پژوهش نباید جهت گیری ضد اثباتی^۴ را در پیش گرفت. بلکه نتیجه موجه ناشی از افول اثبات گرایی را در پارادایم جدید مابعد اثبات گرایی می توان جستجو نمود (ص ۴۴).

۱. Tashakkori and Teddlie

۲. Johnson & Onwuegbuzie

۳. Dillon

۴. antipositivism

با این وجود، به نظر می‌رسد در جامعه پژوهش تربیتی ایران، فهم اهمیت و ضرورت روشمندی پژوهش، به معنای پایبندی به قواعد و معیارهای هر روش خاص - حتی در پژوهش‌های کمی - همچنان در وضعیت نابسامانی قرار دارد (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵).

با استفاده از دیدگاه‌های گوناگون به توصیف و فهم و تبیین پیچیدگی زندگی نائل می‌آییم، روش‌های متفاوت نیز ظرفیت آن را دارند که برای پاسخگویی به انواع مشخصی از سؤالات به ما کمک کنند. فهم روش‌های مختلف پژوهش این امکان را در اختیار پژوهشگر قرار می‌دهد که روش مناسب برای انتخاب مسئله پژوهشی خود انتخاب کند. این روش‌ها با نگاه متفاوتی که به مسائل پژوهش دارند توانایی لازم برای پاسخگویی به این یا آن پرسش معین را در اختیار ما قرار می‌دهند. به این طریق ما می‌توانیم به تصویر پیچیده‌تری از رفتار و تجربه روان‌شناختی و تربیتی افراد دست یابیم و رسیدن به هدف‌های پژوهشی و شناخت خود را نیز تسریع بخشیم (لطف آبادی و همکاران، ۱۳۸۶). مهم‌تر از همه، به ما کمک می‌کند تا روشی را انتخاب کنیم که صدمات و خطرات کمتری متوجه شرکت‌کنندگان در پژوهش نماید. به‌عنوان مثال، پژوهشگری در صدد مطالعه تأثیر استفاده از کمر بند ایمنی در کاهش یا افزایش میزان تصادف میان رانندگان است. بدون شک اجرای چنین پژوهشی با روش آزمایشی به لحاظ اخلاقی قابلیت توجیه ندارد. تصور کنید که این پژوهشگر از روش آزمایشی استفاده کند و برای اجرای آن گروهی راننده را تحت عنوان گروه آزمایش برای مدت زمانی معین متقاعد سازد که از کمر بند ایمنی استفاده کنند؛ در مقابل، گروه دیگر تحت عنوان گروه کنترل را متقاعد سازد که در همان زمان مشخص شده از کمر بند ایمنی استفاده نکنند. سپس این پژوهشگر پس از گذشت زمان تعیین شده تعداد و اشکال مختلف تصادف میان دو گروه را اندازه‌گیری و با هم مقایسه کند. بدون تردید، چنین اقدامی به لحاظ اخلاقی نادرست است، چرا که مسئولیت صدمات مالی و جانی ناشی از بستن یا نبستن

کمر بند ایمنی بر عهده پژوهشگر است. منطبق با اصل دوم قانون نورمبرگ استفاده از افراد انسانی به عنوان آزمودنی در آزمایش تنها در صورتی ضروری می شود که اطلاعات از طریق روش های دیگر پژوهش قابل دستیابی نباشد و یک مبنای علمی مستحکم برای اجرای آزمایش بیان شود (کاتز، ۱۹۷۲)؛ بنابراین، اخلاق پژوهش ایجاب می کند که پژوهشگر با آگاهی و احتیاط به گونه ای عمل کند که هیچ زیان یا آسیبی متوجه هیچ شخص یا گروهی از افراد حتی خود پژوهشگر نشود. نمونه مسئله پژوهشی فوق به بهترین صورت با روش پس رویدادی انجام می شود. به این ترتیب که در مرحله اول به گذشته مراجعه می شود و تعداد و انواع تصادفات رانندگی ثبت می شود. در مرحله دوم تعیین می شود که در چه تعداد یا میزان آنها رانندگان کمر بند ایمنی را بسته و در چه میزان یا تعداد کمر بند بسته اند. در مرحله سوم از طریق آزمون های آماری این دودسته را مورد مقایسه قرار داده و درباره فرضیه خود تصمیم گیری می نماید؛ بنابراین، انتخاب روش پژوهش مناسب بدون شک با پیامدهای اخلاقی مرتبط با آن نیز ارتباطی تنگاتنگ دارد؛ به گونه ای که برخی صاحب نظران پژوهش (به عنوان مثال، گابا و لینکلین^۱، ۱۹۸۹؛ رینهارز^۲، ۱۹۹۲) پرسش هایی اخلاقی در ارتباط با محروم کردن یک گروه از شرکت کنندگان (گروه کنترل) از نوع مداخله هایی مطرح می کنند که انتظار می رود تأثیرات مثبت داشته باشند. به همین خاطر است که برخی پژوهشگران به مطالعات تک موردی یا طرح های کیفی متوسل می شوند.

به هر حال یکی از نگرانی های کنونی برخاسته از به کارگیری رویکرد کیفی در مطالعات تربیتی بی توجهی پژوهشگران به گزارش اعتبار و اعتماد یافته های پژوهش است. این در حالی است که در پژوهش کیفی، معیار اعتبار معادل معیار روایی درونی در پژوهش کمی است. در پژوهش کمی منظور از روایی درونی این است که

۱ . Guba & Lincoln

۲ . Reinharz

پژوهشگر به چه میزان توانسته است شرایطی فراهم کند که نشان دهد تغییرات مشاهده شده در متغیر وابسته ناشی از تأثیرات متغیر مستقل است، نه عوامل دیگر؟ در پژوهش کیفی، بر مبنای معیار اعتبار به آزمون این امر پرداخته می‌شود که آیا بین شیوه ادراک واقعی سازه‌های اجتماعی توسط شرکت‌کنندگان در پژوهش را درک می‌کنند و گزارش ارائه شده پژوهشگر از آن همخوانی وجود دارد؟ با استفاده از مجموعه‌ای راهبرد راهنما، پژوهشگر می‌تواند معیار اعتبار پژوهش را برآورده سازد. اعتماد نیز در پژوهش کیفی، معادل پایایی در پژوهش کمی است. در پژوهش کمی منظور از پایایی، میزان ثبات نتایج به دست آمده در شرایط زمانی و مکانی مختلف است. در پژوهش کیفی که مبتنی بر پارادایم سازنده‌گرایی است، انتظار تغییر امری پذیرفته شده است، اما باید ردیابی و بازنگری شود. از این رو، در پژوهش کیفی اعتماد به معنای اطمینان حاصل کردن از ثبات نسبی فرایند دستیابی به نتایج است، نه ثبات نتایج به دست آمده در طول زمان و مکان (نوری و مهر محمدی، ۱۳۹۲).

۴. شناسایی مخاطرات (جسمانی، اجتماعی، اقتصادی و حقوقی) ناشی از

پژوهش و تلاش در جهت کاهش آنان

پژوهشگر تربیتی موظف است از پیامدهای خطرناک بالقوه پژوهش خودآگاهی داشته و برای کاهش آنان اقدامات لازم را اعمال کند. برخی از این پیامدها به تأثیرات نامطلوب پژوهش در وضعیت زیست - محیطی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی گروه یا گروه‌هایی از افراد جامعه مربوط می‌شود. بخش دیگری از پیامدهای بالقوه خطرناک متوجه افرادی است که به‌عنوان شرکت‌کننده در پژوهش حضور پیدا می‌کنند. پژوهشگر نه تنها باید در رعایت اصل رازداری و حفظ حریم خصوصی شرکت‌کنندگان مسئول باشد، بلکه خود را متعهد نماید که هیچ‌گونه آسیب جسمانی یا روانی متوجه شرکت‌کنندگان در مطالعه نشود. در تاریخ پژوهش تربیتی، برخی پژوهشگران و روان‌شناسان معروف بوده‌اند که نقش عمده‌ای در گسترش

دانش و فهم ما از مسائل مرتبط با یادگیری و تربیت داشته‌اند. اما، این پژوهشگران در اجرای آزمایش‌های خود از پیامدهای خطرناک مطالعه خود غفلت کرده و از همین رو برخی اصول اخلاقی پژوهش را نادیده گرفته‌اند. بوردنز و آبوت (۲۰۱۱) از پژوهش جان واتسون^۱، بنیان‌گذار مکتب روان‌شناسی رفتارگرایی به‌عنوان نمونه‌ای از پژوهش‌هایی اشاره می‌کنند که به این اصل اخلاقی بی‌توجه بوده‌اند.

واتسون در پژوهش‌های گسترده خود تلاش کرد تا نشان دهد که پاسخ هیجانی می‌تواند محصول یادگیری باشد و از این رو می‌توان با ارائه محرک‌هایی مشخص به کاهش پاسخ‌های هیجانی منفی مانند ترس و یا افزایش پاسخ‌های هیجانی مثبت مانند شادی کمک کرد. واتسون و راینر^۲ (۱۹۲۰) برای آزمودن این فرضیه، کودکی به نام آلبرت را به‌عنوان آزمودنی انتخاب کردند. در مرحله اول، آلبرت در موقعیتی قرار گرفت که در کنار او یک موش سفید قرار داشت. آلبرت در این موقعیت هیچ‌گونه پاسخ منفی مانند ترس بروز نداد. او به‌راحتی با موش بازی می‌کرد و آن را در دستان خود می‌گرفت. در مرحله بعد، واتسون و راینر بلافاصله پس از نزدیکی آلبرت با موش سفید، با ضربه شدید چکش به یک میله آهنی از پشت سر آلبرت صدای بلند ترسناکی ایجاد کردند. آنها پس از چندین بار تداومی محرک و پاسخ، یعنی ارائه موش سفید و متعاقب آن ایجاد صدای بلند ناشی از ضربه شدید به میله آهنی به مشاهده واکنش‌های آلبرت در رویارویی با موش سفید به‌تنهایی پرداختند. آنها گزارش نمودند که آلبرت اکنون با مشاهده موش سفید نه‌تنها به آن نزدیک نمی‌شود، بلکه با گریه و وحشت تلاش می‌کند تا از آن دور شود. تا اینجا، آنها دریافته‌اند که پاسخ هیجانی ترس آموختنی است. اما آنها در مرحله‌ای دیگر، واکنش آلبرت به محرک‌های دیگر مانند خرگوش سفید و بسته‌های اسباب‌بازی نیز مورد مطالعه قرار دادند. آنها دریافته‌اند که آلبرت به محرک‌های مشابه مانند خرگوش

۱ . Watson

۲ . Watson & Rayner

سفید هم پاسخ هیجانی ترس نشان می‌دهد، اما چنین پاسخی در مقابل محرک‌های غیرمشابه مانند بسته‌های اسباب‌بازی مشاهده نشد. بر همین اساس به این نتیجه دست یافتند که پاسخ هیجانی منفی شرطی قابل انتقال به محرک‌های مشابه دیگر است. آنچه که در مفاهیم نظریه رفتارگرایی به آن «تعمیم پاسخ» اطلاق می‌شود. یعنی پاسخ ارائه شده به یک محرک مشخص در مقابل محرک‌های مشابه هم ارائه می‌شود. واتسون و راینر هنوز در جستجوی آن بودند تا نشان دهند که پاسخ‌های شرطی آموخته شده منفی را هم می‌توان حذف کرد یا کاهش داد و به‌جای آن پاسخ‌های مثبت ایجاد کرد؛ بنابراین، در صدد آن بودند تا پاسخ منفی ترس آلبرت از موش سفید را از بین ببرند، پاسخی که خود از طریق شرطی‌سازی در او ایجاد کرده بودند. اما متأسفانه مادر آلبرت اجازه این آزمایش را نداد. اگرچه واتسون و راینر در آزمایش‌های بعدی خود این فرضیه را هم آزمون و نتایج آن تأیید شد، اما هیچ تردیدی نیست که آنها هم به لحاظ اخلاقی و هم به لحاظ قانونی مرتکب خطا شده‌اند، چرا که مسئول ترس آلبرت از موش سفید و محرک‌های مشابه آن بوده‌اند. این اقدامات با اصول اخلاقی بیان شده در استانداردهای اخلاقی پذیرفته شده سازگار نیست. به‌عنوان مثال، در گزارش بلمونت به طور آشکار تأکید شده است که به هدف رعایت حفظ احترام به شرکت‌کنندگان در پژوهش، آنها باید اشخاصی مستقل باشند که از توان تصمیم‌گیری شخصی برخوردار بوده و اشخاص ناتوان در استقلال یا توانمندی باید محافظت شوند. این بدان معناست که حضور شرکت‌کنندگان در پژوهش باید داوطلبانه و کاملاً آگاهانه باشد. علاوه بر این، شرکت‌کنندگان در پژوهش نه تنها باید مورد آزار و اذیت واقع نشوند، بلکه با پژوهشگر یا پژوهشگران در امتیازات بالقوه پژوهش سهیم باشند (گزارش بلمونت، ۱۹۷۹). منطبق با بیانیه بخش خدمات انسانی و بهداشتی آمریکا (۲۰۰۵) نیز کودک باید درباره ماهیت و اهداف مطالعه آگاه باشد و رضایت او برای شرکت در پژوهش کسب شود. در صورت سن پایین کودک هم باید رضایت‌نامه یکی از والدین

یا هر دوی آنها برای شرکت کودک آنان در مطالعه دریافت شود. در خصوص حصول رضایت شرکت کنندگان در پژوهش و محرمانه نگه داشتن اطلاعات شخصی آنان، اخلاق پژوهش ایجاب می کند که شرکت کنندگان در پژوهش قبل از مشارکت در پژوهش از ماهیت و هدف پژوهش آگاهی پیدا کنند (بوردنز و آبوت، ۲۰۱۱).

فربین شرکت کنندگان^۱ در مطالعه یکی دیگر از رفتارهایی است که می تواند پژوهش تربیتی را به اخلاقی مسئله ساز نماید. پژوهشگران تربیتی ممکن است در شرایطی به هدف دستیابی به داده های واقعی از شرکت کنندگان در پژوهش به فربین آنان متوسل شوند؛ به ویژه در شرایطی که تصور شود شرکت کنندگان به تعدیل سطوح عملکرد خود متناسب با رضایت پژوهشگر مبادرت نمایند. فربین شرکت کنندگان می تواند به دو شکل صورت گیرد. حالت نخست آن، فربین منفعل^۲ زمانی رخ می دهد که پژوهشگر همه اطلاعات لازم درباره هدف و ماهیت مطالعه خود را دسترس شرکت کنندگان قرار نمی دهد. در حالت دیگر، یعنی فربین فعال^۳، پژوهشگر اطلاعات نادرست درباره هدف و ماهیت مطالعه به شرکت کنندگان در پژوهش ارائه می دهد. در تاریخ پژوهش رفتاری، مطالعه آلبرت آکس^۴ را می توان نمونه ای از این مطالعات قرارداد که کسانی همچون بوردنز و آبوت (۲۰۱۱) با توصیف آن بی توجهی به معیارهای اخلاقی پژوهش را قربانی فهم علمی از پدیده های روان شناختی نموده اند. آکس^۵ (۱۹۵۳) در جستجوی آن بود که دریابد آیا هر هیجانی در فراخوانی پاسخ فیزیولوژیکی خاصی سهیم است یا اینکه همه هیجانات فراخوان پاسخ های هیجانی یکسان هستند. شکی نیست که پاسخگویی به این پرسش نقش مهمی در گسترش فهم ما از مبانی فیزیولوژیک زیربنای هیجانات

۱ . Deception

۲ . passive deception

۳ . active deception

۴ . Albert Ax

۵ . Ax

خواهد داشت. اما، شیوه اجرای پژوهش آکس به گونه‌ای بود که آن را در دسته پژوهش‌هایی قرار می‌دهد که اخلاق پژوهش را مورد غفلت قرار داده‌اند. در این مطالعه هدف واقعی پژوهش به شرکت‌کنندگان اعلام نشد؛ در مقابل گفته شد که این پژوهش به هدف مطالعه تفاوت‌های فیزیولوژیک میان افراد دارای فشارخون یا بدون فشارخون انجام می‌شود. اما در واقع، آکس در این مطالعه در صدد آن بود که به مقایسه واکنش‌های فیزیولوژیک ناشی از دو هیجان ترس و خشم بپردازد.

این اقدام پژوهشی به طور آشکار با اصول اخلاقی قانون نورمبرگ در تضاد است. به‌عنوان مثال، اصل نخست آن به حضور داوطلبانه شرکت‌کنندگان در پژوهش اشاره دارد و بر آگاهی شرکت‌کنندگان از ماهیت، اهداف و طول مدت پژوهش تأکید می‌کند. اصل دوم بیانگر آن است که استفاده از افراد در آزمایش تنها در صورتی ضروری می‌شود که اطلاعات از طریق روش‌های دیگر پژوهش قابل دستیابی نباشد و یک مبنای علمی مستحکم برای اجرای آزمایش بیان شود. اصول چهارم تا هشتم پژوهشگر را ملزم می‌سازد که شرکت‌کنندگان را در معرض فعالیت‌های پژوهشی بالقوه خطرناک قرار ندهد. اصل نهم و دهم بیانگر آن است که پژوهش در صورت تشخیص پژوهشگر یا شرکت‌کننده به هر دلایلی می‌تواند متوقف شود (کاتز، ۱۹۷۲). همین‌طور، یکی از اصول اساسی بیانیه هلسینکی هم حفظ سلامت، رفاه و جایگاه شرکت‌کنندگان در پژوهش است (بوردنز و آبت، ۲۰۱۱).

واقعیت این است که پژوهشگران در برخی مطالعات، در مواردی محدود و تحت شرایطی خاص برای دستیابی به نتایج معتبر می‌توانند به فریب شرکت‌کنندگان در مطالعه متوسل شوند. شرط اول آن است که فریب شرکت‌کنندگان موجب بروز آسیب روانی، جسمانی، مالی و اجتماعی به آنان شود. شرط دوم این است که پژوهشگر در پایان مطالعه به تبیین هدف مطالعه و ماهیت آن و دلایل توسل به

فربس شرکت‌کنندگان اقدام کند (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۱۰). علاوه بر این، شرکت‌کنندگان در پژوهش از این حق اساسی برخوردار هستند که به هر دلیلی و در هر زمانی از شرکت پژوهش انصراف دهند و آنها باید از این حق خودآگاه شوند (انجمن پژوهش‌های تربیتی بریتانیا، ۲۰۱۱).

۵. احتیاط و هوشیاری در گردآوری و تحلیل داده‌ها و تفسیر یافته‌های

پژوهش

پژوهشگر تربیتی ملزم است که در گردآوری و تحلیل داده‌ها، تفسیر یافته‌ها و گزارش نتایج پژوهش بر اساس اصول دقت، صداقت و انصاف عمل کند (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۰۲؛ انجمن پژوهش‌های تربیتی بریتانیا، ۲۰۱۱). عدم ملاحظه این اصول اخلاقی می‌تواند زمینه‌ساز بروز رفتارهای نادرستی مانند سرقت علمی^۱ و تقلب^۲ شود. سرقت علمی به استفاده از مطالعات و ایده‌های دیگران بدون ارجاع صحیح به آنها اشاره دارد. یکی از اشکال مشهور تقلب در سطح بین‌المللی توسط الیاس الثباتی^۳ صورت گرفته است. الثباتی در سال ۱۹۷۷ به هدف بهره‌مندی از یک دوره پسداکتري در آموزش پزشکی از اردن به ایالات متحده رهسپار شد. او با ادعای تخصص در حوزه پژوهش سرطان در آزمایشگاه پژوهش سرطان دانشکده پزشکی دانشگاه تمپل^۴ استخدام شد. او در طول دو سال اقامت در ایالات متحده توانست بیش از ۶۰ مقاله منتشر کند که برخی از آنها در نشریات معروفی مانند مجله پژوهش سرطان و تومورشناسی بالینی^۵ منتشر شدند. به‌هرحال، با انتقال او از یک آزمایشگاه به آزمایشگاهی دیگر به سرقت علمی آثار دیگران متهم شد؛

۱. plagiarism

۲. fraud

۳. Elias Alsbati

۴. Temple University

۵. Journal of Cancer Research and Clinical Oncology

به‌عنوان مثال، یکی از مقاله‌های منتشر شده او رونویسی کامل از یک مقاله بود که پیش از آن در یک نشریه ژاپنی انتشار یافته بود. تداوم تحقیقات در مورد الثباتی آشکار ساخت که او حتی گواهینامه تحصیلی در پزشکی از اردن نیز دریافت نکرده است (به نقل از هو و مؤسس^۱، ۱۹۹۹). یافته‌های پژوهش زمانی و همکاران (۱۳۹۲) حاکی از آن است که در ایران، مدرک‌گرایی و توجه زیاد به نمره اولین و مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر سرقت علمی دانشجویان است؛ برخی دیگر از عوامل تأثیرگذار به ترتیب اهمیت عبارت‌اند از: فقدان احساس خودکارآمدی در دانشجویان در انجام پژوهش و نوشتن گزارش‌های علمی، فقدان سازوکارهای مناسب برای تشخیص و تنبیه سارقان علمی، عوامل اجتماعی - فرهنگی، آموزش ناکافی درباره ارجاع‌دهی درست، شناسایی انواع سرقت علمی و نحوه پیشگیری از آنها در آموزش‌های رسمی و غیررسمی، عدم تشخیص و واکنش مناسب استادان به سرقت علمی از جانب دانشجویان.

تقلب نیز هنگامی رخ می‌دهد که پژوهشگر داده‌هایی را بسازد یا جعل نماید که او واقعاً گردآوری نکرده است. علاوه بر داده‌سازی غیرواقعی، اقداماتی مانند تغییر هدفمند داده‌های واقعی، انتخاب تنها بهترین داده‌ها برای انتشار و استفاده غیرقانونی از آثار دیگران نیز مشمول تقلب می‌شود. علاوه بر این، حذف نتایج تأیید نشده پژوهش نیز یک اقدام نادرست است که با اصول اخلاق پژوهش مغایرت دارد؛ چرا که نتایج تأیید نشده به همان اندازه نتایج تأیید شده از اهمیت برخوردار هستند. پژوهشگر تربیتی بنابراین، باید پیوسته خود را ملزم و متعهد به آزمون فرضیه‌های پژوهش بداند؛ بدون تردید، در این شرایط، فرضیه‌های پژوهش هم از قابلیت تأیید و هم از قابلیت رد برخوردار هستند. به‌هرحال، تقلب در پژوهش تربیتی می‌تواند به اشکال مختلف و توسط اشخاص در جایگاه‌های متفاوت صورت

پذیرد. یکی از اشکال مشهور تقلب توسط سیریل برت، پدر روان‌شناسی تربیتی بریتانیا صورت گرفته است. او در سال ۱۹۷۱ در حالی از دنیا رفت که جایگاهی والا و شهرتی بالا به خاطر گزارش مبانی ژنتیکی هوش بر مبنای مطالعات خود با دوقلوها کسب کرده بود. با این وجود، پنج سال بعد، یعنی در سال ۱۹۷۶ مشخص شد که او داده‌ها و اسامی نویسندگان همکار را تحریف کرده است (به نقل از لاورنس^۱، ۲۰۰۷).

چنین گزارش‌هایی هشدار جدی به پژوهشگران تربیتی است که ممکن است آنها را از ارائه تفسیرهای غیراخلاقی همچون تفسیر نادرست یافته‌ها، تعمیم بیش از حد و ساده‌سازی یافته‌های پژوهش بر حذر دارد. تقلب و سرقت علمی در پژوهش نه تنها آسیب‌های جدی به شرکت‌کنندگان در پژوهش وارد می‌سازد، بلکه اعتبار و اعتماد یافته‌های پژوهش را نیز خدشه‌دار می‌سازد. مهم‌ترین راهکار مقابله با سرقت علمی و تقلب در پژوهش، آموزش پژوهشگران و ایجاد تعهد در آنان درباره اهمیت صداقت و انصاف در پژوهش است (بوردن و آبوت، ۲۰۱۱). نتایج مطالعه فعلی و همکاران (۱۳۹۱) بیانگر این واقعیت است که میان رفتار سرقت علمی دانشجویان شرکت‌کننده در کارگاه‌های آموزشی مقاله‌نویسی و دانشجویان شرکت نکرده در این کارگاه‌ها تفاوت معنادار وجود دارد.

پس از تفسیر یافته‌های پژوهش، ارائه راهکارها و توصیه‌های عملی یکی از دشوارترین تکالیفی است که پژوهشگر تربیتی باید ارائه دهد. به‌عنوان مثال در برخی مطالعات دهه ۱۹۹۰ که شواهد از بزرگی مغز مردان نسبت به زنان حمایت می‌کرد، برخی پژوهشگران با اتکای به این شواهد از تجویز برنامه درسی متناسب با جنسیت حمایت می‌کردند. اما این ادعاها با شواهد اخیر همخوانی ندارد. در واقع، این درست است که مغز مردان به طور متوسط از مغز زنان بزرگ‌تر است، اما این تفاوت به خاطر آن است که مردان به طور متوسط نسبت به زنان جثه بزرگ‌تری دارند؛ بنابراین مغز

مردان به نسبت بدنشان از مغز زنان به طور متوسط بزرگتر است. به عبارتی دیگر، بسیاری از مردان به طور متوسط مغز بزرگتری از زنان دارند و این به خاطر آن است مردان به طور متوسط جثه بزرگتری دارند. شواهد موید این ادعا آن است که زنان دارای جثه بزرگتر با مردان گروه کنترل همتای آنان به لحاظ جثه، مغزهای بزرگتری دارند (ووردن، هینتون و فیشر^۱، ۲۰۱۱).

۲. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در مجموع، یکی از شرایط متقاعدسازی هر تصمیمی توسط سیاست‌گذاران و عوامل اجرایی در اعمال تربیتی عنایت به نتایج پژوهش‌های انجام‌گرفته و یا در حال انجام در راستای تصمیمات و سیاست‌گذاری‌های مربوطه است؛ بنابراین نقش پژوهشگران تربیتی حساسیت فوق‌العاده‌ای دارد و از این منظر آنها فراتر از هر نقش دیگری باید دغدغه اخلاقی داشته باشند و در پژوهش خود به آن آگاه و پایبند باشند. این آگاهی و پایبندی پژوهشگر را ترغیب می‌کند که در مراحل مختلف پژوهش از برنامه‌ریزی و اجرای پژوهش تا گزارش نتایج همواره مسائل اخلاقی مرتبط با پژوهش را در کانون توجه قرار دهد.

برخی از پرسش‌های اخلاقی اساسی که پژوهشگر تربیتی ممکن است در فرایند اجرای یک پژوهش با آنها روبرو شود عبارت‌اند از: چرا این مطالعه باید انجام شود؟ چرا باید در این موقعیت زمانی یا مکانی خاص انجام شود؟ نقش پژوهشگر در ارتباط با شرکت‌کنندگان چیست؟ نقش شرکت‌کنندگان در گردآوری و تحلیل داده‌ها چیست؟ امتیازات حاصل از مطالعه برای چه کسانی است؟ پژوهشگر چه امتیازاتی دریافت می‌کند؟ شرکت‌کنندگان چه امتیازاتی دریافت می‌کنند؟ بیشترین امتیاز را چه کسی دریافت می‌کند؟ چه کسی یا کسانی ممکن است در فرایند یا

نتیجه پژوهش با خطراتی مواجه شوند؟ آیا پژوهشگر باید به خاطر افراد در معرض خطر اقدامی انجام دهد؟ (هاچ، ۱۹۹۵).

پاسخ به این پرسش‌ها و همین‌طور توجه به مسئولیت‌های ارائه شده در بخش‌های پیشین این نوشتار ممکن است سودمند باشد و پژوهشگران تربیتی را تاندازهای متقاعد و متعهد نماید که با هشیاری و درایت کافی اقدام به اجرای پژوهش نماید. علاوه بر این، جامعه تربیتی و پژوهشی هم باید فعالانه و مسئولانه این تعهدات شخصی پژوهشگران را مساعدت نمایند. توسعه و تدوین برنامه درسی روش‌شناسی پژوهش با تأکید بر ارتقای سطح دانش و مهارت پژوهشگران و دانشجویان با انواع روش‌ها و رویکردهای پژوهشی، تدوین معیارهای اخلاقی جدید با توجه به نیازها و مسائل جدید، تدوین معیارهای حقوقی و جزائی برای متخلفان پژوهشی، تدوین آزمون‌هایی جهت بررسی صلاحیت حرفه‌ای، علمی و پژوهشی پژوهشگران تربیتی از جمله اقدامات ضروری هستند که در عرصه رویارویی با دغدغه‌های اخلاقی پژوهشی باید در کانون توجه برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در حوزه پژوهش تربیتی قرار گیرند.

منابع

- زمانی، ب.ع. عظیمی، س.ا. و سلیمانی، ن. (۱۳۹۲). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر سرقت علمی دانشجویان دانشگاه اصفهان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. ۱۹(۶۷)، ۹۱-۱۱۰.
- شعبانی ورکی، ب. (۱۳۸۵). نقد روش‌شناسی پژوهشات تربیتی در ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. ۲۲(۱)، ۴۲-۱۱.
- فعلی، س.، بیگلری، ن. و پزشکی راد، غ. (۱۳۹۱). نگرش و رفتار دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس در زمینه سرقت علمی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. ۱۸(۳)، ۱۵۱-۱۳۳.

- لطف‌آبادی، ح. نوروزی، و. حسینی، ن. (۱۳۸۶). بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۶ (۲۱)، ۱۴۰-۱۰۹.
- مهر محمدی، م. (۱۳۸۶). کندوکاو در ترجیحات روش‌شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت در ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۶ (۲۱)، ۱۰۸-۷۷.
- مهر محمدی، م. (۱۳۹۱). کثرت روش‌شناسی پژوهش: افول پوزیتیویسم یا مرگ حقیقت؟ *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۲ (۱)، ۴۶-۲۷.
- مهر محمدی، م. و همکاران. (۱۳۸۳). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، شرکت به نشر.
- موسی‌پور، ن. و امیر سرداری، ف. (۱۳۸۴). *مبانی برنامه درسی*. (در) *علوم تربیتی به قلم جمعی از مؤلفان*. تهران: سمت.
- نصر، احمدرضا، و شریفیان، فریدون. (۱۳۸۶). رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی در پژوهش‌های تربیتی. *فصلنامه حوزه و دانشگاه*، روش‌شناسی علوم انسانی، ۱۳ (۵۲)، ۲۴-۷.
- نوری، ع. (۱۳۹۴). *مبانی و اصول عصب‌شناختی یادگیری و تربیت*. تهران: سمت.
- نوری، ع. و مهر محمدی، م. (۱۳۹۰). الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه‌برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۶ (۲۳)، ۳۵-۸.

American Educational Research Association (AERA). (۲۰۱۱). Code of Ethics American Educational Research Association Approved by the AERA Council. Retrieved from <http://www.aera.net/AboutAERA/AERARulesPolicies/ProfessionalEthics/tabid/۱۰۲۰۰/Default.aspx>.

American Psychological Association. (۱۹۷۳). Ethical principles in the conduct of research with human participants. Washington, DC: Author.

American Psychological Association. (۲۰۱۰). Ethical principles of psychologists and code of conduct. Retrieved from <http://www.apa.org/ethics/code/>.

Anderson, G. & Arsenault, N. (۲۰۰۰). Fundamentals of educational research (۲nd edition). London, Philadelphia, Pennsylvania: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.

Ax, A. F. (۱۹۵۳). The physiological differentiation between fear and anger in humans. *Psychosomatic Medicine*, ۱۵، ۴۳۲-۴۴۲.

- Bell, L. & Stevenson, H. (۲۰۰۶). Education Policy: Process, Themes and Impact. Routledge, Taylor & Francis Group: London and New York.
- Belmont Report. (۱۹۷۹). Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research. Retrieved from <http://www.hhs.gov/ohrp/human-subjects/guidance/belmont.htm#xbasic>.
- Bordens, K.S. & Abbott, B.B. (۲۰۱۱). Research design and methods: A process approach (۸th ed). New York, NY: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- British Educational Research Association (BERA). (۲۰۱۱). Ethical Guidelines for Educational Research. Retrieved from <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/۲۰۱۴/۰۲/BERA-Ethical-Guidelines-۲۰۱۱.pdf>.
- Creswell, J.W. (۲۰۱۲). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (۴th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- deMarrais, K. & Stephen D. Lapan, S.D. (Eds.). (۲۰۰۴). Foundations for research: methods of inquiry in education and the social sciences. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dillon, D. (۲۰۰۵) There and back again: Qualitative research in literacy education. Reading Research Quarterly, ۴۰ (۱), ۱۰۶-۱۱۰.
- Gardner, H. (۲۰۰۹). An Education Grounded in Biology: Interdisciplinary and Ethical Considerations. Mind, Brain, and Education, ۳(۲), ۶۸-۷۳.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (۱۹۸۹). Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
- Hatch, A. J. (۲۰۰۲). Doing qualitative research in education settings. State University of New York Press, Albany.
- Hatch, J. A. (۱۹۹۵). Ethical conflicts in classroom research. In J. A. Hatch (Ed.), Qualitative research in early childhood settings (pp. ۲۱۳-۲۲۲). Westport, CT: Praeger.
- Howe, K. & Moses, M. (۱۹۹۹). Ethics in educational research. Review of Research in Education, ۲۴, ۲۱-۶۰.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (۲۰۰۴). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational Researcher, ۳۳(۷), ۱۴-۲۶.
- Katz, J. (۱۹۷۲). Experimentation with human beings. New York: Russell Sage Foundation.

- Lawrence, N.W. (۲۰۰۷). Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches (۲nd Ed). Pearson Education, Inc.
- Mertens, D.M. (۲۰۰۵). Research and evaluation in education and psychology. Sage Publications: Thousand Oask, London, New Delhi.
- Popper, K. R. (۱۹۶۳). Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Reinharz, S. (۱۹۹۲). Feminist methods in social research. New York: Oxford University Press.
- Schuler, H. (۱۹۸۲). Ethical problems in psychological research. New York: Academic Press.
- Scott D & Morrison M. (۲۰۰۶). Key ideas in educational research. Continuum International Publishing Group: New York& London.pp:۱۱۹-۱۲۳.
- Scott, D. & Usher, R. (۲۰۱۱). Researching education: Data, methods and theory in educational enquiry (۲nd Ed). Continuum International Publishing Group.
- Symonds, J E. & Gorard, S. (۲۰۰۸). The Death of Mixed Methods: Research Labels and their Casualties. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, Heriot Watt University, Edinburgh, September ۳-۶.
- Tashakkori, A. & Teddlie, E. (Eds). (۲۰۰۳). Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks, CA, Sage.
- U.S. Department of Health and Human Services (۲۰۰۵). Basic HHS policy for protection of human research subjects. Retrieved from <http://www.hhs.gov/ohrp/humansubjects/guidance/۴۰cfr۴۶.htm> .
- Usher, R. (۱۹۹۶). A critique of neglected epistemological assumptions of educational research. In D Scott & R Usher (Eds), Understanding educational research. Routledge: New York.
- Watson, J. B., & Rayner, R. (۱۹۲۰). Conditioned emotional reactions. Retrieved from <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/emotion.htm>
- Williams, C. (۲۰۰۷). Research Methods. Journal of Business & Economic Research, ۵ (۳), ۶۵-۷۲.
- Worden, J M., Hinton, C. & Fischer, K W. (۲۰۱۱). What Does the Brain Have to Do with Learning? Kappan ۹۲(۸): ۸-۱۳.

