

مجله‌ی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز  
سال دهم، شماره‌ی اول، بهار و تابستان ۹۸ (پیاپی ۱۹)

## آسیب‌شناسی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد دانشجویان ادبیات کودک بررسی کاستی‌ها و خطاهای رایج

مرتضی خسرونژاد\* لاله آتشی\*\*

دانشگاه شیراز

### چکیده

دانشگاهی شدن ادبیات کودک در ایران، همچنان که در غرب، به توجه بیشتر به «روش تحقیق» و در نتیجه، پیشرفت‌های روش‌شناسیک چشمگیر در پژوهش‌های این حوزه انجامیده است؛ اما تکرار برخی خطاها و کاستی‌ها در پایان‌نامه‌های دانشجویان هشداردهنده است و بر ضرورت آسیب‌شناسی تحقیق در این قلمرو دلالت دارد. هدف ما در این پژوهش آشکار ساختن این خطاها و کاستی‌ها و بحث درباره‌ی آن‌ها است. نمونه‌های بررسی شده در این تحقیق ۲۵ پایان‌نامه در رشته‌ی کارشناسی ارشد ادبیات کودک است که در چهارمین جشنواره‌ی پایان‌نامه‌های برتر مرکز مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز شرکت کرده‌اند. در انجام تحقیق، نخست با مطالعه‌ی تمام نمونه‌های یادشده فهرستی از کاستی‌ها و خطاها را تنظیم و درصد حضور آن‌ها را محاسبه کردیم. سپس کوشیدیم این کاستی‌ها و خطاها را برجسته ساخته، درباره‌ی آن‌ها بیشتر گفت‌وگو کنیم. نمونه‌گیری در این پژوهش از نوع «در دست‌رس» و روش داده‌کاوی، تحلیل محتوای استقرایی میرینگ (۲۰۰۰) بوده است. ۲۷ کاستی یا خطا در این مقاله فهرست شده است. درصدها نشان می‌دهند که پربسامدترین کاستی و خطا، پرهیز از به‌کاربردن ضمیر «من» هنگام اشاره به خود در مقام محقق، برنگشتن به پیشینه و مقایسه‌نکردن یافته‌های پژوهش با یافته‌های دیگران و به فراموشی سپردن ذوق و خلاقیت است. یافته‌های این پژوهش بیانگر این ضرورت است که دانشجویان این رشته باید مطالعات بیشتری در زمینه‌ی تحقیق در ادبیات کودک داشته باشند و با تحقیق‌های برتر در سطح ملی و جهانی بیشتر آشنا شوند. همچنین توجه بیشتر و دقیق‌تر استادان راهنما، استادان مشاور و نیز داوران این تحقیق‌ها به این خطاها و کاستی‌ها از ضرورت‌های گریزناپذیر برای ارتقای سطح کیفی تحقیق در ادبیات کودک دانشگاهی کشور است.

**واژه‌های کلیدی:** روش تحقیق در ادبیات کودک، دانشگاهی شدن ادبیات کودک، پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد، آسیب‌شناسی

\* استادیار فلسفه تعلیم و تربیت [morteza.khosronejad@gmail.com](mailto:morteza.khosronejad@gmail.com)

\*\* استادیار زبان و ادبیات انگلیسی [l.atashi@yahoo.com](mailto:l.atashi@yahoo.com) (نویسنده‌ی مسئول)

## ۱. مقدمه

مرکز مطالعات ادبیات کودک در سال ۱۳۸۴ تأسیس شد و به محض تأسیس، فعالیت‌های خود را برای تحقق آنچه در اساسنامه‌ی مرکز آمده بود، آغاز کرد. مطابق با اساسنامه، تأسیس دوره‌ی کارشناسی‌ارشد ادبیات کودک نخستین وظیفه از وظایف ده‌گانه‌ی مرکز است؛ به همین دلیل، تدوین این برنامه از نخستین روزهای تشکیل مرکز در دستور کار قرار گرفت و سرانجام برنامه‌ی پیشنهادی در سال ۱۳۸۸ در وزارت علوم و فناوری به تصویب رسید و نخستین جوانان علاقه‌مند به این رشته در سال ۱۳۸۹ تحصیلات خود را در دانشگاه شیراز آغاز کردند.<sup>(۱)</sup> انتشار مجله‌ی علمی پژوهشی نیز که در اساسنامه، در جایگاه دومین وظیفه‌ی مرکز آمده است، از سال ۱۳۸۹ آغاز شد تا بازتاب‌دهنده‌ی تحقیق‌های استادان و دانشجویان و همه‌ی محققانی باشد که با پایبندی به روش‌های تحقیق دانشگاهی پژوهش‌هایی را در قلمرو ادبیات کودک انجام می‌دهند. همچنین نخستین همایش دانشگاهی کشور با هدف فراهم‌آوردن فضایی مناسب برای هم‌اندیشی محققان، دانشجویان و استادان ادبیات کودک در اردیبهشت ۱۳۸۷ در دانشگاه شیراز برگزار گردید.

دوره‌ی کارشناسی‌ارشد ادبیات کودک هم‌اکنون در دانشگاه‌های شهید بهشتی، هرمزگان، گیلان، چند واحد از دانشگاه‌های پیام نور و دانشگاه آزاد و برخی دانشگاه‌های دیگر کشور راه‌اندازی شده است. در دانشگاه شیراز دهمین دوره از این رشته در حال برگزاری است و پایان‌نامه‌های هفت دوره (چهار دوره واحد روزانه و یک دوره واحد بین‌الملل) منتشر شده است.<sup>(۲)</sup> مجله‌ی *مطالعات ادبیات کودک* تاکنون موفق به انتشار هجده شماره شده و شماره‌ی نوزده آن نیز در روزهای آینده منتشر خواهد شد. همچنین همایش دانشگاهی ادبیات کودک هم‌اکنون هفتمین دوره‌ی برگزاری خود را پشت سر گذاشته و چشم‌انتظار برگزاری هشتمین دوره‌ی آن در اردیبهشت ۱۴۰۰ هستیم.

اساسنامه‌ی مرکز مطالعات در بحث از هدف تأسیس، با این جمله آغاز می‌شود که «رشد کیفی آثار منتشرشده در قلمرو ادبیات کودک وابسته به رشد کیفی نقد (چه نزد آفریننده‌ی اثر و چه نزد منتقد اثر) است» و با این جمله ادامه می‌یابد که «رشد نقد نیز بر مبنای نظریه‌شدنی است و تولید نظریه نیز بدون تکیه بر پژوهش‌های روشمند به انجام نمی‌رسد» و سپس به این نتیجه می‌رسد که «مرکز مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز در همان حال که می‌کوشد با انجام پژوهش‌های بنیادین در حیطه‌ی ادبیات کودک و نیز با کمک به انجام اینگونه پژوهش‌ها به امر پژوهش و به تبع آن به نظریه و نقد ادبیات کودک گسترش و ژرفا

بخشد، در پی تحقق امر دانشگاهی شدن این ادبیات نیز هست. تصور مرکز آن است که بی‌چنین رویدادی تحقق روشمندشدن پژوهش در قلمرو مورد بحث ناممکن است.» (۳۰ مهر ۱۳۹۶، بازیابی شده از <http://shirazu.ac.ir/succls/en/node/95>)

به این ترتیب از دیدگاه مرکز مطالعات، پژوهش بنیادی‌ترین فعالیتی است که اگر به‌سامان شود می‌توان امید داشت که گره از کار نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک ایران گشوده خواهد شد؛ از این رو است که بارورکردن پژوهش‌های روشمند در قلمرو ادبیات کودک نقطه‌ی مرکزی تدوین اساسنامه و در نتیجه همه‌ی فعالیت‌های مرکز قرار گرفته است. اینک پس از حدود نه سال از تأسیس دوره‌ی کارشناسی ارشد ادبیات کودک و پس از حدود هفت سال از آغاز انتشار پایان‌نامه‌های دانشجویی در این رشته و گسترش سریع رشته در دانشگاه‌های گوناگون کشور، ضرورت نقد این پژوهش‌ها آشکار می‌شود. آنگاه که می‌پذیریم پژوهش بنیاد پیشرفت معرفتی است، پس ضروری است که نقد پژوهش را همچون ابزاری برای سنجش این پژوهش‌ها ارج بداریم و از این راه به بازنگری راه رفته بپردازیم. برگزاری جشنواره‌ی پژوهش که با هدف انتخاب و معرفی بهترین‌ها در اساسنامه‌ی مرکز پیش‌بینی شده، بر مبنای چنین تحلیلی مطرح گردیده است. این جشنواره از سال ۱۳۹۰ آغاز به کار کرد و هم‌زمان با ششمین همایش، چهارمین دوره‌ی آن برگزار شد. مرکز در برگزاری جشنواره با معرفی تحقیق‌هایی که بیش از دیگر تحقیق‌ها به ملاک‌های دانشگاهی پایبندند، کوشیده است نمونه‌هایی بهتر از فعالیت‌های پژوهشی را برجسته کند و از این راه پیمودن مسیر دشوار روشمندی را هموار نماید. بازنگری گذشته با تأکید بر توانایی‌ها و زیبایی‌ها و پیشرفت‌ها به طبع نخستین گام در جهت تشویق پیمایندگان این راه و برانگیختن نگاه‌ها به سوی این آثار و آموختن از آن‌ها و درنهایت نشان‌دادن سمت‌وسوی حرکت درست به دست‌اندرکاران است.

بررسی کوتاهی از مجموعه پایان‌نامه‌ها و رساله‌های انجام‌شده در قلمرو ادبیات کودک بیانگر آن است که پس از دانشگاهی شدن ادبیات کودک، تولید و انتشار تحقیق‌هایی طراز اول را هم در دوره‌ی کارشناسی ارشد ادبیات کودک و هم در دوره‌های دکتری دیگر رشته‌هایی که به ادبیات کودک می‌پردازند، شاهد هستیم که نه تنها در سطح ملی بلکه در سطح جهانی نیز حرف‌هایی برای گفتن دارند. همچنین دوره‌های دانشگاهی ادبیات کودک موفق به پرورش پژوهشگرانی شده است که مقاله‌هایشان در معتبرترین مجله‌ها و مجموعه‌هایی که در جهان منتشر می‌شود، انتشار می‌یابد؛ اما هم‌زمان برخی کاستی‌ها و خطاهای تکرارشونده در شماری دیگر از این تحقیق‌ها اگر از چشم دور بماند، تحلیل

نشود و به‌منظور پرهیز از آن‌ها هشدارهای لازم داده نشود، ممکن است تا آنجا پیش رود که به پیشبرد هدف اصلی تحقیق‌های دانشگاهی آسیب جدی رساند؛ بنابراین به‌نظر می‌رسد در همان حال که آثار برتر را معرفی می‌کنیم و بر پیشرفت‌ها و درخشش‌های دانشجویان و دانش‌آموختگان دوره‌های کارشناسی‌ارشد ادبیات کودک و دانشجویان دکتری دیگر رشته‌ها که رساله‌ی خود را به ادبیات کودک اختصاص می‌دهند، ارجح می‌نهمیم، لازم است به بحث و گفت‌وگو درباره‌ی کاستی‌ها و خطاهای گروهی از تحقیق‌های انجام‌شده نیز بپردازیم.

## ۲. پیشینه‌ی تحقیق

مروری بر کتاب‌ها و مقاله‌هایی که به موضوع تحقیق در علوم انسانی، به‌ویژه ادبیات فارسی و ادبیات کودک پرداخته‌اند نشان می‌دهد پژوهش در این قلمرو نیازمند دقت بیشتر و بازنگری است. مهری پریخ و رحمت‌الله فتاحی در بحث خود درباره‌ی پیشینه و اهمیت آن پرسش‌هایی مطرح کرده‌اند که پژوهشگران را نسبت به روش پیشینه‌پژوهی هشیار می‌سازد. نامبردگان می‌پرسند:

آیا در ابتدا، مقدمه‌ی مناسب و روشنی که هدف، رویکرد و گستره‌ی کار را بیان کند ارائه شده است؟

آیا پیشینه از روال منطقی (مثلاً موضوعی، تاریخی، مکانی و مانند آن‌ها) برای ارائه‌ی بحث‌ها برخوردار است؟

آیا پیشینه تا حد ممکن همه‌ی نویسندگان و پژوهشگران مهم و اصلی را تحت پوشش قرار داده است؟

آیا آثار مرور شده روزآمد و جدید هستند و تازه‌ترین پژوهش‌ها را دربرگرفته‌اند؟  
آیا آثار و پژوهش‌های مرور شده شامل انواع آثار پژوهشی (پایان‌نامه، گزارش پژوهشی، مقاله‌ی پژوهشی، مقاله‌ی مروری، مقاله‌ی دایره‌المعارفی) است؟

آیا برای نگارش پیشینه، پژوهشگر برداشت و دیدگاه انتقادی خود را نیز در بررسی سایر آثار افزوده است؟

آیا در جمع‌بندی و استنتاج نهایی، زمینه‌های خالی تحقیق نیز مدنظر قرار گرفته است؟  
(پریخ و فتاحی، ۱۳۸۴: ۵۷-۵۹)

محمدعلی غلامی‌نژاد و احسان قبول (۱۳۸۶) به آسیب‌شناسی پایان‌نامه‌های رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی پرداخته‌اند و در بررسی عواملی که به کیفیت و کارایی این

پایان‌نامه‌ها آسیب می‌زنند، به این مسائل اشاره می‌کند: هدفمند نبودن پژوهش‌ها، انتخاب موضوع‌های بسیار کلی، انتخاب موضوع‌های بسیار مشابه به دلیل ضعف در جمع‌آوری پیشینه، و گرایش به موضوع‌های غیرعلمی پژوهشی. نام‌برندگان، به نقش استادان راهنما نیز می‌پردازند و نظارت نکردن استاد راهنما به دلیل نداشتن زمان کافی، متناسب نبودن موضوع پایان‌نامه و تخصص استادان، اولویت‌دادن به ارتقای شغلی و کمیت‌گرایی را از عوامل مهم آسیب‌زا می‌دانند.

قباد منصوربخت می‌گوید درک نادرست از مسئله‌ی تحقیق و مرزهای نامشخص بین مفهومی‌های مختلف پژوهش مانع از ساختمان‌شدن ذهن پژوهشگر می‌گردد (منصوربخت، ۱۳۸۷: ۱۹۱)؛ در نتیجه با پژوهش‌هایی مواجه می‌شویم که قسمت نظری و عملی‌شان دچار گسست است. (همان: ۱۹۲) او معتقد است برای خروج از این وضعیت، پرورش تفکر ساختمان‌د و انتقادی و همچنین ارائه‌ی تعریف‌های واضح و دقیق ضروری است. او بر نقش آموزش تأکید دارد و می‌گوید ذهن محقق باید در مسئله‌جویی و مسئله‌یابی هدایت شود.

یزدان منصوریان نیز به اهمیت پیشینه اشاره می‌کند و می‌گوید «پژوهش خوب تداوم راه دیگران است و خود نیز مبنای کار دیگران قرار می‌گیرد.» (منصوریان، ۱۳۸۹: ۲۳۷) مؤلف یادشده پس از شرح مختصر قسمت‌های مختلف پایان‌نامه و چگونگی تدوین آن‌ها تأکید می‌کند که دانشجویان باید از اهمیت آئین نگارش آگاه باشند. (همان: ۲۴۶) منصوریان ضمن تأکید بر ضرورت مسئله‌مدار بودن تحقیق به پژوهشگران پیشنهاد می‌دهد مسئله‌ای انتخاب کنند که مهم و بنیادی باشد. به عقیده‌ی نام‌برده، پژوهشگر اصیل کسی است که بتواند از گردآوری اطلاعات پا فراتر نهد و خود یافته‌ای نو به جامعه عرضه دارد و «موجب گسترش دانش بشری حتی به مقدار ناچیز گردد.» (همان: ۱۳۶) منصوریان با تأکید بر نقش خلاقانه‌ی پژوهشگر می‌گوید گذر خلاقانه از مرزهای رایج روش‌شناسی می‌تواند به خلق پژوهش‌های اصیل بینجامد. (همان: ۱۳۹)

طیبه صابری (۱۳۹۴) اما بر موضوعی متفاوت تمرکز می‌کند و شیوه‌ی تدریس روش تحقیق را به چالش می‌کشد. وی تدریس مشارکتی و تمرین‌های عملی را برای ارتقای کیفیت پژوهش لازم می‌داند و معتقد است تدریس نظری روش تحقیق و به‌روزی نبودن منابع مورد استفاده کیفیت آثار پژوهشی را پایین می‌آورد.

علی شرفی و همکاران (۱۳۹۵) در بررسی آسیب‌های پایان‌نامه‌های علوم انسانی به این مسائل اشاره کرده‌اند: کاربردی نبودن و مسئله‌محور نبودن موضوع، بررسی نکردن

چالش‌های پیش رو، بررسی ضعیف و نقد نکردن پیشینه، استناددهی نادرست، انتخاب نادرست روش تحقیق و آزمون‌های آماری مناسب با مسئله و موضوع پژوهش، تجزیه و تحلیل ضعیف داده‌ها، مقایسه‌نکردن نتایج با نتایج پژوهش‌های قبلی، ارائه‌ی پیشنهادهای ضعیف برای پژوهش‌های آینده و پیروی نکردن از استانداردهای شیوه‌نامه‌ی نگارشی برای مستندسازی منابع.

فیروزه اصغری و محمدعلی نعمتی (۱۳۹۵) نیز پژوهشی را بر اساس مفهوم زنجیره‌ی ارزش با هدف کشف و شناسایی چالش‌های کیفیت علمی رساله‌های دکتری در دانشگاه‌های ایران انجام داده‌اند. این تحقیق نشان می‌دهد چالش کیفیت در رساله‌های دکتری، ابعاد چندگانه و چند لایه‌ی درهم پیچیده‌ای همچون دانشجو، استاد، مدیران و سیاست‌گذاران، ساختار سازمانی، رویه‌ها، قوانین و عوامل محیطی دیگر دارد.

محمدتقی ایمان‌پور و محمدرضا ناظری (۱۳۹۵) پایان‌نامه‌های ارشد و دکتری رشته‌ی تاریخ را تنها از نظر «عنوان‌گزینی» بررسی کرده‌اند و مهم‌ترین آسیب‌ها را طولانی‌بودن، کاربرد واژه‌های بی‌نقش، منطبق‌نبودن با زبان معیار و کاربرد موضوع به‌جای عنوان می‌دانند. گروهی از پژوهشگران که خود دست‌اندرکار دانشگاهی شدن ادبیات کودک‌اند و یا خود دانش‌آموخته‌ی این رشته‌اند «آسیب‌های دانشگاهی شدن ادبیات کودک» را عمده دیده‌اند و آسیب‌شناسی تحقیق‌های دانشجویی را در پرداختن به این عنوان کلی دنبال کرده‌اند:

داود خزایی (متن منتشر نشده)<sup>(۳)</sup> عواملی همچون «مجوز دادن‌های بی‌پایه به دانشگاه‌ها برای راه‌اندازی رشته‌ی ادبیات کودک»، «برج‌عاج‌نشینی»، به‌معنای جدایی اندیشمندان ادبیات کودک از جامعه، «کمبود فضای نقد» و «مقاله‌زدگی» را آفت‌های ادبیات کودک دانشگاهی می‌داند. او به رشد کمی پژوهش در سال‌های جاری اشاره می‌کند و معتقد است آیین‌نامه‌های دانشگاهی و نیز نبود تخصص به پژوهش‌های بی‌کیفیت می‌انجامد.

کاووس حسن‌لی درباره‌ی زبان نوشته‌های پژوهشی سخن می‌گوید و معتقد است این زبان در بسیاری از پژوهش‌ها فاقد گرمی و کشش و پویایی است. او بر شیوانویسی تأکید می‌کند و به کاربرد نظریه‌های مختلف، هنگامی که فاقد ژرفا باشند، خرده می‌گیرد. حسن‌لی می‌پرسد کاربرد نظریه‌ای که خوب شناخته نشده [...] کدام خلأ را می‌تواند پر کند؟ مؤلف یادشده به جای خالی ذوق ادبی در آموزش و پژوهش ادبی اشاره کرده و می‌گوید: «کسی که استخوان‌بندی خلاقیتش معیوب است، کسی که عضلات زیبایی‌شناسی‌اش لاغر است، کسی که کمبود ویتامین ذوق دارد، در ادبیات چه کار می‌تواند

بکند؟!» (حسن‌لی، ۱۳۹۵: ۵۳) او معتقد است دانشکده‌های ادبیات افزون بر پرورش قوه‌ی نقد و تحلیل دانشجویان، باید به ذوق ادبی و حس زیبایی‌شناسی آن‌ها نیز بها دهند. (همان: ۵۰)

مصطفی صدیقی بحث خود را با اشاره به مقاله‌ی محمدعلی غلامی‌نژاد و احسان قبول (۱۳۸۶) آغاز می‌کند و آسیب‌های برشمرده در آن مقاله را به اختصار شرح می‌دهد. او معتقد است مقاله‌ی غلامی‌نژاد و قبول به تحقیق‌های قلمرو ادبیات پرداخته است اما محورها و بحث‌های مقاله‌ی نام‌برده می‌تواند در خصوص پژوهش‌های ادبیات کودک نیز صادق باشد. فقدان کلان‌نگری، تمرکز موضوع‌ها بر ارائه‌ی اطلاعات علمی، موضوع‌های تکراری، موضوع‌های غیرعلمی پژوهشی و روشمندنبودن، برخی از این آسیب‌ها هستند. (صدیقی، ۱۳۹۵: ۶۰-۶۱) صدیقی پنج گروه مخاطب برای پایان‌نامه در نظر می‌گیرد که عبارتند از دانشجویان، نویسندگان و شاعران، پژوهشگران، کودکان، مادران و پدران و مربیان؛ و سپس متناسب با هر گروه، حوزه‌ای پژوهشی پیشنهاد می‌دهد. او معتقد است پس از گذر از مرحله‌ی تدوین پایان‌نامه، لازم است این آثار پژوهشی بیرون از دانشگاه‌ها ارائه شوند. صدیقی بر این باور است که چنین طرحی به «ایجاد اعتمادبه‌نفس و کارآفرینی برای دانشجو و نیز فرهنگ‌سازی و ایجاد جریانی علمی برای مخاطبان غیردانشگاهی و دیگر نهادهای اجتماعی بیرون از دانشگاه» کمک می‌کند. (همان: ۶۷)

مرتضی خسرونژاد در گفت‌وگوی امین ایزدپناه با وی به مؤلفه‌های شخصیت دانشگاه و دانشگاهی‌بودن پرداخته و سه ویژگی روشمندی، چندصدایی و ابطال‌پذیری را مشخصه‌ی دانشگاهی‌بودن می‌داند. (همان: ۸) او در این گفت‌وگو تأکید دارد که «حتی برای دورزدن متد هم باید متدیک باشیم... . زاده‌شدن پارادایم‌های جدید تحقیق نیز با پایبندی به متد ممکن می‌شود» (همان). خسرونژاد به‌عنوان نمونه‌ای از رعایت‌نکردن متد، از پایبندی نبودن به پیشینه‌ی تحقیق نام می‌برد و آن را ایرادی می‌داند که به بیشتر مقاله‌ها و نقدها و کتاب‌های نوشته‌شده در قلمرو ادبیات کودک در سطح ملی وارد است. وی این بی‌توجهی به پیشینه را از مصداق‌های سرقت علمی به‌شمار می‌آورد و سپس تأکید می‌کند که بررسی پیشینه و وصل‌شدن به بدنه‌ی دانش موجود از دستاوردهای پژوهش‌های دانشگاهی است. (همان: ۹) از نظر خسرونژاد بزرگ‌ترین خطر در کمین برای معرفتی که وارد دانشگاه می‌شود این است که خاستگاه خود را فراموش کند و درنهایت، برج عاج‌نشین شود. (همان: ۷)

لیلا مکتبی‌فرد در بررسی نقاط ضعف و قوت ادبیات کودک دانشگاهی می‌گوید پایان‌نامه‌های منتشرشده بین سال‌های ۱۳۴۵ تا ۱۳۸۹ فاقد روش پژوهش مشخص هستند. اما در سال‌های ۱۳۹۲ و ۱۳۹۴، یعنی پس از دانشگاهی‌شدن ادبیات کودک ایران «سطح کیفی پایان‌نامه‌ها از نظر روشمندی و ساختار» چشمگیر است. (مکتبی‌فرد، ۱۳۹۵: ۳۱)

مکتبی‌فرد معتقد است هرچه بیشتر می‌گذرد، پایان‌نامه‌ها و مقاله‌های پژوهشی ادبیات کودک دانشگاهی دچار پیچیدگی‌های نوشتاری و محتوایی بیشتری می‌شوند، تا آنجاکه گاه بین دانشگاهی‌ها و غیردانشگاهی‌ها گسست ایجاد می‌شود. او باور دارد که اگر شاخه‌ی ادبیات کودک بحث‌های نظری را تبیین می‌کند، کتابداران، مربیان کانون، بررسان و مروجان کتاب کودک نیز می‌توانند مصداق این نظریه‌ها را در اختیار نهند؛ بدین ترتیب لازم است که این دو بخش ارتباط با یکدیگر را حفظ کنند. (همان: ۳۳)

و سرانجام تازه‌ترین تحقیق در زمینه‌ی مقاله‌ی حاضر در ایران از آن‌علی یاسینی و همکاران (۱۳۹۶) است. نام‌برندگان در پژوهشی که به بررسی پژوهش‌های دانشگاهی حوزه‌ی ادبیات و علوم انسانی، الهیات و معارف اسلامی پرداخته‌اند برای هریک از مرحله‌های انجام این پژوهش‌ها آسیب‌هایی را شناسایی کرده‌اند. آن‌ها آسیب‌های مرحله‌ی برنامه‌ریزی را در عامل انتخاب موضوع، آسیب‌های مرحله‌ی اجرا را در سه عامل کپی‌برداری‌های پژوهشی، بی‌توجهی به زمان‌بندی تحقیق و نبود تعامل میان دانشجو و استاد راهنما، مرحله‌ی تدوین نتایج را به ارتباط‌دادن نتایج پژوهش به اهداف و مسئله تحقیق، و مرحله‌ی دفاع را به آگاهی‌نداشتن دانشجویان از معیارهای پایان‌نامه‌ها و سلیقه‌ای بودن معیارها و شرایط حاکم بر دانشگاه دانسته‌اند. به نظر آن‌ها همه‌ی این عوامل بر شیوه‌ی هدایت پایان‌نامه‌ها تاثیرگذار است و رعایت‌نکردن هر مرحله، به بروز مسائلی همچون سرقت ادبی و علمی، افت کیفیت پایان‌نامه‌ها و افت مقاله‌های مستخرج از پایان‌نامه‌ها منجر می‌شود.

در حوزه‌ی مربوط به روش تحقیق در ادبیات کودک، در عرصه‌ی جهانی نیز چندان بحثی صورت نگرفته است. کتاب *مطالعات ادبیات کودک: راهنمایی برای روش تحقیق*<sup>۱</sup> که در سال ۲۰۱۱ به ویراستاری ام. ا. گرنبای<sup>۲</sup> و کیمبرلی رینولدز<sup>۳</sup> منتشر شده است تا این لحظه تنها منبع درسی در این زمینه است که در دسترس علاقه‌مندان قرار دارد. این

<sup>1</sup> *Children's Literature Studies: A Research Handbook*

<sup>2</sup> Matthew O Grenby

<sup>3</sup> Kimberly Reynolds



اثر ضمن تأکید بر ماهیت بینارشته‌ای ادبیات کودک، بر آن است که «طیف ادبیات کودک آن‌قدر گسترده است که هیچ نظام پژوهشی هر اندازه هم که التقاط‌گرا باشد نمی‌تواند همه‌ی گستره‌ی آن را پوشش دهد» (رینولدز، زیر چاپ). کتاب یادشده با تصریح این نکته که کتاب‌های موجود علوم انسانی در زمینه‌ی روش تحقیق نمی‌توانند پاسخ‌گوی نیازهای دانشجویان و پژوهشگران قلمرو ادبیات کودک باشند، محورهای بحث خود را در دو زمینه خلاصه کرده است: «توصیه‌های کلی درباره‌ی گام‌های نخستین پژوهش (که البته همواره در بستر ادبیات کودک ارائه شده‌اند) و توصیه‌های اختصاصی درباره‌ی نحوه‌ی برخورد با برخی موضوع‌ها و چالش‌هایی که ممکن است در جریان پژوهش در ادبیات کودک با آن مواجه شویم.» (پیشین).

جان استیونز<sup>۱</sup> (۱۳۹۶)، استاد بازنشسته‌ی دانشگاه مکواری<sup>۲</sup> و سردبیر سابق مجله‌ی *مطالعات جهانی ادبیات کودک*<sup>۳</sup> در نامه‌نگاری‌هایش با یکی از نویسندگان این مقاله (لاله آتشی) به ضعف مقاله‌هایی اشاره می‌کند که از ایران دریافت کرده است، به عقیده‌ی او چارچوب‌های مقاله‌نویسی در ایران خلاقیت پژوهشگران را از بین می‌برد. طبق گفته‌ی او، پایان‌نامه به شکل‌های مختلف ارائه می‌شود؛ بدین ترتیب که برای نمونه در دانشگاه مکواری، موضوعی انتخاب می‌شود و چند مقاله حول محور آن به چاپ می‌رسد، سپس مقدمه و مؤخره‌ای نوشته می‌شود و فصل‌های پایان‌نامه که همان مقاله‌های چاپ‌شده هستند به هم پیوند داده می‌شوند.<sup>(۴)</sup>

استیونز به مسئولیت استاد راهنما نیز در فرایند تکوین و تدوین پایان‌نامه اشاره می‌کند و معتقد است دانشجو بدون کمک استاد راهنما نمی‌تواند موضوع و روش پژوهشی کارآمد برگزیند. او معتقد است با طرح پرسش‌هایی می‌توان مسیر حرکت را به دانشجو نشان داد، از جمله اینکه وی به‌طورکلی و در زندگی روزمره به چه موضوع‌هایی علاقه دارد و در چه زمینه‌هایی مطالعه داشته است. او تأکید می‌کند که خود به‌ندرت به دانشجویی موضوع پیشنهاد کرده است، اما غالباً موضوع‌های مدنظر دانشجویان را می‌پالاید و اصلاح می‌کند.

استیونز می‌گوید این روزها پیشینه‌ی تحقیق به‌شکلی که در گذشته رایج بود تهیه نمی‌شود، چون حجم عظیم پیشینه را کسی نمی‌تواند مرور کند. اکنون پایگاه‌های اطلاعاتی

<sup>1</sup> John Stephens

<sup>2</sup> Macquarie University

<sup>3</sup> International children's literature studies

این پیشینه را در اختیار محقق می‌گذارند و وی باید با استفاده از کلیدواژه‌ی مناسب آثاری که نزدیک‌ترین ارتباط را با کار او دارند، برگزیند و در فرایند نگارش گزارش تحقیق هر جا لازم می‌داند از آن‌ها بهره‌برد. او می‌گوید ژانر پایان‌نامه‌نویسی در استرالیا از بیست سال پیش تاکنون دستخوش تحول شده‌است و اکنون پایان‌نامه‌ها در قالب تک‌نگاری<sup>۱</sup> نوشته نمی‌شوند بلکه به صورت مقاله‌هایی مرتبط در مجله‌های علمی به چاپ می‌رسند.<sup>۲</sup> (مکاتبه‌ی شخصی، ۱۱ آبان ۱۳۹۶)

باهم‌نگری در پیشینه‌ی این تحقیق را با این پرسش آغاز می‌کنیم که آیا تحقیق‌های تحصیلات تکمیلی علوم انسانی در ایران در مسئله‌یابی و پرکردن خلأهای پژوهشی موفق بوده‌اند؟ همان‌گونه که منصوربخت می‌گوید، تا نتوانیم در نظام آموزشی تفکر انتقادی را به دانشجویان بیاموزیم نباید از آنان انتظار پیدا کردن مشکل و حل مسئله داشته باشیم. (رک. منصوربخت، ۱۳۸۷: ۱۹۲) این وضعیت بدانجا ختم می‌شود که دانشجویان هنگام بیان مسئله پشت نقل‌قول‌های این و آن پنهان می‌شوند و خود نمی‌دانند چه مشکلی را قرار است حل کنند. چنانچه نظام آموزشی پرسشگری را به دانشجویان نیاموزد این چرخه‌ی باطل ادامه می‌یابد. اما نباید مسئله‌یابی را تماماً به دانشجو سپرد. نقش استاد راهنما در این فرایند کلیدی است و همان‌طور که استیونز می‌گوید، کمتر دانشجویی بدون کمک گرفتن از استاد راهنما قادر است پرسش‌های تحقیق خود را پیدا کند. از میان محققان ایرانی نیز غلامی‌نژاد و قبول بر نقش استاد راهنما و تخصص داشتن او در رشته تأکید می‌کنند.

اما خسرو نژاد بزرگ‌ترین خطر برای معرفت دانشگاهی ادبیات کودک را برج‌عاج‌نشینی می‌داند. خزایی نیز در کنار مقاله‌زدگی، برج‌عاج‌نشینی را آفتی بزرگ تلقی می‌کند. مکتبی فرد پیچیدگی‌های غیرضروری زبان و حسن‌لی نبود ذوق ادبی در پژوهش‌های دانشگاهی را نقد می‌کند. مکتبی فرد بر ضرورت ساده‌نویسی تأکید دارد و حسن‌لی بر آتش‌انگیزی سخن. ایجاد پل ارتباطی بین دانشگاه و فضای بیرون دانشگاه برای تبیین نظریه چکیده‌ی طرحی است که صدیقی ارائه می‌دهد و مکتبی فرد نیز از همین زاویه ارتباط میان پژوهشگران دانشگاهی و مروجان کتابخوانی را سودمند می‌داند. به نظر می‌رسد که دغدغه‌های نام‌برندگان بیشتر متوجه همان چیزی است که خطر برج‌عاج‌نشینی ادبیات کودک دانشگاهی تلقی شده است که در نهایت به جدایی میان نظریه‌ی ادبیات کودک و بدنه‌ی فرهنگی و اجتماعی آن می‌انجامد و

<sup>1</sup> monograph

<sup>2</sup> Thesis by Publication

حاصلش جدایی شناخت و عاطفه از یک سو و جدایی میان پژوهش‌های دانشگاهی و مسائل واقعی ادبیات کودک از سوی دیگر است.

اصلاح زیرساخت‌های نظام آموزش عالی و تجدیدنظر در سیاست‌های آموزشی و پژوهشی از دیگر عواملی است که پژوهشگران مختلف بدان‌ها اشاره کرده‌اند. شکی نیست که اصلاحات سیستمی به تغییرهای بزرگی می‌انجامد اما چنین تغییرهایی هرچند ضروری، اما بسیار زمان‌بر و تدریجی است. بهتر است برنامه‌ریزان و مسئولان دوره‌های تکمیلی ادبیات کودک به تجدیدنظر در روش تدریس روش تحقیق و همچنین روش راهنمایی دانشجویان در فرایند انجام پایان‌نامه پردازند.

نکته‌ی دیگری که در مقایسه‌ی تحقیق‌های دانشجویی علوم انسانی در ایران و برخی کشورهای جهان آشکار می‌شود، نکته‌ای است که استیونز به آن پرداخته و مربوط به نوع نگاه به پیشینه‌ی تحقیق و چگونگی بیان آن در پایان‌نامه یا رساله می‌شود که به نظر می‌رسد می‌تواند الگویی برای نوشته‌هایی خلاق‌تر و کیفی‌تر باشد. آنچه استیونز بیان کرده نکته‌ای است که صاحب‌نظران تحقیق‌های کیفی نیز آشکارا بر آن تأکید کرده‌اند و ارائه و حتی جمع‌آوری اطلاعات مربوط به پیشینه را در پایان تحقیق نیز ممکن دانسته‌اند.<sup>(۵)</sup>

همچنین بررسی پیشینه نشان می‌دهد تا سال ۹۵ تقریباً هیچ بحثی درباره‌ی روش تحقیق در ادبیات کودک یا آسیب‌شناسی این تحقیق‌ها وجود ندارد و از این سال به بعد است که با فزونی گرفتن پایان‌نامه‌های دانشجویی ضرورت چنین بحث‌هایی آشکار می‌شود؛ بنابراین در نتیجه‌ی تأسیس دوره‌ی کارشناسی ارشد ادبیات کودک در ایران همگام با رشد کیفی و چشمگیر روشمندی در تحقیق‌های این قلمرو فراوانی کاستی‌ها و خطاها و ناکارآمدی‌های این تحقیق‌ها نیز به گونه‌ای چشمگیر افزایش می‌یابد.

### ۳. روش تحقیق

تحقیق حاضر از نوع کیفی و هدف آن کشف کاستی‌های موجود در پایان‌نامه‌های دانشجویی ادبیات کودک و نیز خطاهای موجود در روش این تحقیق‌ها است تا همان‌گونه که پیشتر گفته شد دانشجویان از این راه بتوانند هرچه روشمندتر و ویراسته‌تر مسیر پربین و خم تحقیق‌های بعدی را بیمایند. نمونه‌ی بررسی شده در این تحقیق ۲۵ پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد از مجموع ۲۷ تحقیقی است که در جشنواره‌ی سال ۹۶ مرکز مطالعات شرکت کرده‌اند. دو رساله‌ی دکتری شرکت‌کننده در جشنواره‌ی پژوهشی چهارم از این

بررسی کنار گذاشته شده‌اند؛<sup>(۶)</sup> بنابراین، نمونه‌گیری در این پژوهش از نوع «در دسترس» و روش داده‌کاوی تحلیل محتوای استقرایی میرینگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) بوده است؛ هرچند پس از تحلیل محتوا، برای درک روشن‌تر از سوی خوانندگان، فراوانی‌ها به درصد تبدیل شده‌اند اما پارادایم چیره‌ی تحقیق همچنان کیفی است. اعتبارسنجی یافته‌ها نیز از طریق مقایسه‌ی یافته‌های ما با ارزشیابی‌های داوران جشنواره صورت گرفته است.<sup>(۷)</sup>

لازم به تأکید است که در این متن همه‌جا (به‌جز در نقل قول‌های دیگران) «پایان‌نامه» را برای گزارش تحقیق پایان دوره‌ی کارشناسی ارشد و «رساله» را برای گزارش تحقیقی که در پایان دوره‌ی دکتری انجام و منتشر می‌شود به‌کار برده‌ایم.

#### ۴. بحث و بررسی

##### ۴-۱. فهرست کاستی‌ها و خطاها

پیش از ارائه‌ی فهرست کاستی‌ها و خطاها در جدولی که در پی می‌آید، اختصاص میزان تعلق پایان‌نامه‌های بررسی‌شده را به دانشگاه‌های گوناگون مشاهده می‌کنید:

جدول ۱: فراوانی و درصد پایان‌نامه‌های دانشجویی با توجه به دانشگاه

عنوان دانشگاه	تعداد پایان‌نامه‌های ارسال‌شده به جشنواره	درصد پایان‌نامه‌های ارسال‌شده به جشنواره
دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)	۹	۳۶٪
دانشگاه شیراز	۷	۲۸٪
دانشگاه فردوسی مشهد	۳	۱۲٪
دانشگاه هرمزگان	۲	۸٪
دانشگاه حکیم سبزواری	۱	۴٪
دانشگاه پیام‌نور مرکز تفت	۱	۴٪
دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات فارس	۱	۴٪
دانشگاه پیام‌نور مرکز شهرکرد	۱	۴٪

نخست با مطالعه‌ی تمام نمونه‌های یادشده فهرستی از کاستی‌ها و خطاها را تنظیم و درصد تکرار آن را محاسبه کردیم (جدول شماره ۲)؛ سپس کوشیدیم این کاستی‌ها و خطاها را برجسته ساخته درباره‌ی آن‌ها بیشتر گفت‌وگو کنیم.

<sup>1</sup> Mayring

جدول ۲: نوع، فراوانی (تعداد پایان‌نامه‌ها) و درصد خطاها و کاستی‌های موجود در پایان‌نامه‌های دانشجویی

درصد	فراوانی	خطاها
۵۲	۱۳	خطاهای تاییبی و نگارشی
۶۴	۱۶	اطناب، حشو و بدیهی‌گویی
۶۴	۱۶	رعایت‌نکردن ترتیب و هماهنگی هدف، پیشینه و پرسش تحقیق
۶۴	۱۶	درهم‌آمیختن روش‌های منبع‌دهی
۲۴	۶	مطابقت‌نداشتن شماره صفحه در فهرست و صفحه‌های داخل گزارش تحقیق
۲۴	۶	ناقص بودن چکیده
۳۲	۸	درک نادرست از کلیدواژه
۳۲	۸	به‌کاربردن کلیدواژه‌هایی که معمولاً کسی با آن واژه‌ها جست‌وجو نمی‌کند.
۳۲	۸	طولانی یا بیش‌ازحد کوتاه بودن چکیده
۶۴	۱۶	درک خطا از معنای «پاراگراف»
۵۴	۱۴	چسباندن نقل‌قول‌های پی‌درپی بدون حضور محقق
۲۴	۶	تمایز نبودن نقل‌قول‌های مستقیم از نامستقیم و متمایز نبودن این دو از سخن شخص محقق
۴۴	۱۱	تبدیل پیشینه به فهرستی (حتی شماره‌گذاری شده) از منابع
۶۴	۱۶	تبدیل پیشینه به مونتازی از سخنان دیگران
۴۰	۱۰	روش خطا در جست‌وجوی پیشینه
۴۰	۱۰	استفاده از نظریه‌هایی که تازگی خود را از دست داده‌اند یا آن‌قدرها مورد تأیید نیستند
۸	۲	گرفتاری در چنبره‌ی تئوری‌زدگی
۵۲	۱۳	گرایش محقق به آموزش
۵۲	۱۳	درک خطا از پارادایم تحقیق
۸	۲	طرح پرسش‌هایی که پرسش تحقیقی نیستند و پاسخ آن‌ها با مرور پیشینه به‌دست می‌آید
۵۶	۱۴	درک نادرست از مسئله، ضرورت و اهمیت تحقیق
۹۶	۲۴	پرهیز از استفاده از ضمیر «من» هنگام اشاره به خود، در مقام پژوهشگر
۴۴	۱۱	درک نادرست از روش
۵۶	۱۴	به‌روز نبودن منابع
۵۶	۱۶	تحلیل‌های ضعیف
۹۲	۲۳	برنگشتن به پیشینه و مقایسه‌نکردن یافته‌های پژوهش با یافته‌های دیگران
۸۰	۲۰	به فراموشی سپردن ذوق و خلاقیت

#### ۲-۴. طبقه‌بندی کاستی‌ها و خطاها و گفت‌وگوی بیشتر درباره‌ی آن‌ها

##### ۲-۴-۱. شکل گزارش تحقیق

۲-۴-۱-۱. خطاهای تایی و نگارشی: این خطاها که در بیش از ۵۰٪ کارها دیده می‌شود، شامل رعایت نکردن فاصله و نیم‌فاصله در نگارش واژه‌های مرکب، نشانه‌گذاری نابجا در جمله‌ها و خطاهای تایی است.

۲-۴-۱-۲. اطباب، حشو و بدیهی‌گویی: سخن‌دانشگاهی فشرده، ویراسته و طبیعتاً دور از زیاده‌گویی و تکرار است. به‌ویژه انتظار می‌رود متنی که به دست دانشجوی ادبیات نوشته می‌شود کاملاً دور از ویژگی‌های برشمرده باشد. همچنین بدیهی‌گویی‌هایی همچون «ادبیات کودک مفید است، تأثیر دارد، یا کودکان ارزشمندند و تربیت عقلانی یا زیبایی‌شناسیکشان مهم است» کمکی به محقق و خواننده‌ی گزارش تحقیق نمی‌کند. مطمئناً خوانندگان و کاربران این‌گونه تحقیق‌ها کسانی هستند که از آگاهی‌های اولیه درباره‌ی ادبیات کودک برخوردار و در جست‌وجوی بحث‌ها و یافته‌های ژرف و تازه‌اند.

۲-۴-۱-۳. رعایت نکردن ترتیب و هماهنگی هدف، پیشینه و پرسش تحقیق: هنگامی که موضوع و هدف تحقیق مشخص شد محقق به پیشینه رجوع می‌کند تا با مرور تحقیق‌هایی ارزشمند که در این زمینه انجام شده، نقطه‌ی آغاز پژوهش خود را تعیین کند. پرسش‌های تحقیق نقطه‌ی عزیمت را روشن می‌کنند. این پرسش‌ها از مطالعه‌ی انتقادی پیشینه برمی‌خیزند و روش تحقیق بر مبنای آن‌ها تعیین می‌شود. همچنین میان هدف و پرسش‌های تحقیق پیوندی منطقی وجود دارد. پرسش‌ها باید بتوانند در مجموع جنبه‌های مختلف هدف را پوشش دهند.

۲-۴-۱-۴. درهم آمیختن روش‌های منبع‌دهی و بی‌دقتی در به‌کارگیری روش برگزیده: بنا بر الگوی تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های مختلف می‌توان روش‌هایی گوناگون را برای منبع‌دهی انتخاب کرد؛ اما طبیعی است که روش انتخابی نمی‌تواند ابداعی یا درهم‌آمیخته‌ی روش‌های گوناگون باشد. همچنین روش برگزیده باید بی‌کم‌وکاست به‌کار گرفته شود.

۲-۴-۱-۵. مطابقت نداشتن شماره‌ی صفحه در فهرست با آنچه در بدنه‌ی پایان‌نامه می‌بینیم.

##### ۳-۴. عنوان، چکیده و کلیدواژه

۳-۴-۱. ناقص بودن چکیده: چکیده باید شامل بیان هدف، پرسش، روش و مهم‌ترین یافته‌های تحقیق باشد.

۴-۳-۲. درک نادرست از کلیدواژه: برخی کلیدواژه‌ها به‌ضرورت در عنوان هستند. در واقع کلیدواژه‌های اصلی تحقیق به‌الزام در عنوان جا گرفته‌اند و بقیه در چکیده. نمی‌توان در کلیدواژه‌ها واژه‌ای داشت که در عنوان یا چکیده نیامده باشد.

۴-۳-۳. به‌کاربردن کلیدواژه‌هایی که معمولاً کسی با آن‌ها جست‌وجو نمی‌کند: کلیدواژه‌نویسی از ارکان تحقیق است و باید بتواند جست‌وجوی موضوعی را برای پژوهشگران آسان سازد. باید مخاطب را در نظر داشته باشیم و حدس بزنیم او احتمالاً با چه واژه یا واژه‌هایی به جست‌وجو می‌پردازد. کلیدواژه‌ها نباید مخفف باشند، بلکه باید شکل کامل یک عبارت را به خواننده نشان دهند.<sup>(۸)</sup>

۴-۳-۴. طولانی یا بیش‌ازحد کوتاه‌بودن چکیده: اندازه‌ی پیشنهادی چکیده برای پایان‌نامه حدود ۲۵۰ و برای رساله حدود ۳۵۰ واژه است. در عین حال طبیعی است که هر تحقیق ویژگی‌های خاص خود را دارد.

#### ۴-۴. پاراگراف‌ها

##### ۴-۴-۱. درک خطا از معنای «پاراگراف»

: همان‌طور که کلیت مقاله یا کتاب یا پایان‌نامه به پیوستاری تشبیه می‌شود که آغاز و میانه و پایانی دارد، هر پاراگراف به‌تنهایی باید آغاز و میانه و پایانی منطقی داشته باشد. در بسیاری از آثار پژوهشی شاهد پاراگراف‌های کوتاه و ناقص متشکل از یک یا دو جمله هستیم و در برخی آثار، پاراگراف‌هایی یک صفحه‌ای داریم.

##### ۴-۵. نقل قول‌ها

۴-۵-۱. چسباندن نقل قول‌های پی‌درپی بدون حضور محقق: نقل قول‌ها نباید سلسله‌وار به هم بچسبند. بررسی نمونه‌های ما نشان می‌دهد که پاراگراف‌ها (چه در قسمت پیشینه و چه در سایر قسمت‌های پایان‌نامه) در موارد بسیاری با نقل قول آغاز می‌شود، با مجموعه‌ای از نقل قول‌ها ادامه می‌یابد و با نقل قول تمام می‌شوند. به‌عبارت دیگر، صدای پژوهشگر و رویکرد او به مطالب نقل‌قول‌شده، هرگز شنیده نمی‌شود. دقت کنیم که پژوهشگر ابزاری نیست که دیگران از او برای رساندن صدای خویش استفاده کنند، بلکه این پژوهشگر است که از سخن دیگران بهره می‌برد تا صدای خود را تنظیم، پرداخته، معنادار، موجه و مشخص کند و به گوش ما برساند.

۴-۵-۲. متمایز نبودن نقل قول‌های مستقیم از نامستقیم و متمایز نبودن این دو از سخن شخص محقق: نقل قول مستقیم، نقل قول نامستقیم و سخن مؤلف (محقق) باید به دقت از هم متمایز و برای خواننده مشخص باشد. خواننده باید بتواند به آسانی درک کند که تا کجای سخن از آن دیگران و تا کجا از آن محقق است. طبیعی است که قول‌های مستقیم در گیومه قرار می‌گیرند یا در صورت طولانی بودن با تورفتگی و بدون گیومه نگارش می‌شوند. نقل قول‌های مستقیم و نامستقیم هر دو با نام گوینده، سال انتشار و در صورت لزوم شماره‌ی صفحه تمام می‌شوند. به جز این، آنچه هست سخن پژوهشگر است.

#### ۴-۶. پیشینه

۴-۶-۱. تبدیل پیشینه به فهرستی (حتی شماره‌گذاری شده) از منابع که در بهترین حالت چند خطی نیز درباره‌ی محتوای تحقیق مورد بحث آورده می‌شود: پیشینه‌ی تحقیق با سیاهه‌ی الفبایی آثار متفاوت است. باید منبع مورد ارجاع به دقت مطالعه و چکیده‌ی این مطالعه، تا جایی که به بحث مربوط است، در متن پیشینه بازتاب یابد. به عبارت دیگر فصل پیشینه نمایشگر مکانیکی منابع نیست.

۴-۶-۲. تبدیل پیشینه به مونتازی از سخنان دیگران: پیشینه‌ی تحقیق بحثی پریچ‌وتاب است که در همان حال که لذت آگاهی از داستان پیشرفت معرفت در قلمرو مورد بحث را برای خواننده فراهم می‌آورد، با جمع‌بندی انتقادی‌ای که ارائه می‌دهد، راه را بر پیشرفت‌های بیشتر می‌گشاید؛ به این ترتیب تمامی نقل‌قول‌ها و رجوع به یافته‌های دیگران در فصل پیشینه برای این است که پژوهشگر طبقه‌بندی و تحلیل و ارزیابی خود را از بدنه‌ی دانش موجود ارائه دهد و به ما نشان دهد که چه ابهام‌ها، جاهای خالی و تناقض‌هایی در پیشینه وجود دارد؛ بدین ترتیب موضوع و هدف خود را ویراسته و پرسش‌های تحقیق پیشنهادی را تنظیم کند. بررسی پیشینه در واقع خود گونه‌ای از تحقیق است که به آن «فراتحلیل»<sup>۱</sup> می‌گوییم. از نظر روش نیز با روش تحقیقی انجام می‌شود که این روزها با عنوان «سنترپژوهی» در کتاب‌های تحقیق از آن سخن می‌گویند.<sup>(۹)</sup> این بخش از تحقیق اگر به خوبی انجام شود، به محصولی بدل می‌گردد که تولید ذهن محقق است و بدین ترتیب شایستگی انتشار در قالب مقاله‌ای جامع یا کتابی خواندنی و مفید را دارد. از همین رو است که پیشتر گفتیم نقل سخن دیگران در تحقیق ابزاری برای محقق است تا سخن خویش را بگوید و

<sup>1</sup> metaanalysis



صدای خود را به ما برساند، نه اینکه محقق خود را به ابزاری بدل کند که پیشینیان یا دیگران از زبان او با ما سخن بگویند. فصل پیشینه در اکثر تحقیق‌های بررسی‌شده در چهارمین جشنواره‌ی پژوهش چیزی بیش از مونتاژ ناقص سخنان دیگران نبوده است.

۴-۶-۳. **روش خطا در جست‌وجوی پیشینه:** محققان گاه بر این تصورند که در بررسی پیشینه باید به مقاله‌ها و کتاب‌هایی رجوع کنند که عنوانی دقیقاً همخوان با عنوان تحقیق ایشان داشته باشد؛ برای نمونه، اگر عنوان تحقیقی «بررسی شگردهای جنسیت‌بخشی در ادبیات کودک» باشد محقق تنها به آثاری رجوع می‌کند که زیر عنوان «جنسیت‌بخشی در ادبیات کودک» منتشر شده باشند؛ از این‌رو، از دست‌یافتن به متن‌هایی که زیر عنوان‌های دیگر به بحث جنسیت‌بخشی در ادبیات کودک پرداخته‌اند بازمی‌ماند و ممکن است سرانجام به این نتیجه‌ی خطا یا بهتر بگوییم توهم برسد که تحقیق او تنها تحقیق موجود نه تنها در ایران که در جهان است.

#### ۴-۷. مبنای نظری

۴-۷-۱. **استفاده از نظریه‌هایی که تازگی خود را از دست داده‌اند یا آن‌قدرها مورد تأیید نیستند:** بسیاری از مبانی نظری مورد استفاده در تحقیقات، به‌روز نیستند و توانایی رقابت با پژوهش‌هایی را که در عرصه‌ی جهانی انجام می‌شوند ندارند؛ برای نمونه، هنوز شمار چشمگیری از پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها یا مستقیم‌پیازه را مبنای نظری خود قرار می‌دهند یا دست‌کم در تعریف کودکی یا طبقه‌بندی کتاب‌ها گروه‌های سنی پیشنهاد وی را مبنا قرار می‌دهند؛ درحالی‌که این نظریه و هم تقسیم‌بندی آثار بر مبنای گروه‌های سنی مدت‌هاست اعتبار خود را در پژوهش‌های دانشگاهی از دست داده است.<sup>(۱۰)</sup>

۴-۷-۲. **گرفتاری در چنبره‌ی تئوری‌زدگی:** در بسیاری از تحقیق‌ها شاهد تئوری‌زدگی هستیم؛ بدین معنا که نظریه بر واقعیت زیسته ترجیح داده می‌شود و پژوهشگر، واقعیت را به خاطر تئوری تغییر می‌دهد. بیش تفسیری که گاه پژوهشگران در دام آن می‌افتند پیامد چنین خطایی است. در بیش تفسیری، نویسنده یا محقق چیزهایی را به متن نسبت می‌دهد که از متن بر نمی‌آید. گاه در کارهای محققان تازه‌کار شاهد آنیم که توصیف نویسنده از وضع موجود زنان در جامعه‌ای ویژه، نشانه‌ی گرایش او به نادیده‌گرفتن نقش و حقوق زنان تلقی شده است. یا محقق با ملاک قراردادن نظریه‌هایی که امروز در دفاع از حقوق زنان داریم، به نقد داستانی می‌پردازد که صد یا پنجاه سال پیش نوشته شده و البته در زمان خود بسیار پیشگام بوده است. این پدیده در واقع همان خطایی است که مایکل

بانتون آن را «حال‌گرایی» می‌نامد و «توصیف و تفسیر ادوار تاریخی گذشته بر اساس درک کنونی ما از مفاهیم و ارزش‌ها» تعریف می‌کند و در خصوص آن به محققانی که از روش تاریخی بهره می‌برند هشدار می‌دهد (دیوید راد، زیر چاپ).

#### ۴-۸. درک خطا از ماهیت پژوهش

۴-۸-۱. گرایش محققان به آموزش: وظیفه‌ی پژوهش آموزش نیست. قرار نیست در پایان‌نامه و رساله یا مقاله مطلبی را به مخاطب بی‌دانش یا کم‌دانش تفهیم کنیم. گزارش تحقیق نتیجه‌ی پژوهش‌هایی است که جامعه‌ی آکادمیک و پژوهشگران آزاد را مخاطب قرار می‌دهد؛ برای نمونه، هنگام شرح نظریه، لازم نیست الفبای آن را شرح و بسط داد. مخاطب نهفته گزارش تحقیق کسی است که برای مثال نظریه‌های روان‌کاوی، ساختارگرایی یا ساخت‌زدایی را می‌شناسد یا برای شناخت دقیق آن‌ها می‌تواند یا باید به آثاری که برای توضیح این نظریه‌ها منتشر شده‌اند رجوع کند. وظیفه‌ی تحقیق ارائه‌ی یافته‌هایی تازه و کوشش در توضیح و تبیین آن‌ها است.

۴-۸-۲. درک خطا از پارادایم تحقیق. این خطا در استفاده از واژگان و مفهوم‌های تحقیق‌های آزمایشی و تجربی در تحقیق‌های ادبی نمود می‌یابد. تحقیق‌های ادبی در پارادایم کیفی تحقیق قرار دارند و اگر گاه از فراوانی و درصد هم استفاده می‌کنند تنها جنبه‌ی توصیفی دارد و برای تفسیرها یا اکتشاف‌های بعدی استفاده می‌شود. از سوی دیگر تحقیق‌های ادبی را می‌توان به دو گروه تحقیق‌های قیاسی و استقرایی بخش کرد. در تحقیق‌های قیاسی محقق با انتخاب نظریه یا رویکردی ویژه به تفسیر و شرح اثر یا مجموعه‌ای از آثار می‌پردازد. در تحقیق‌های استقرایی محقق بدون داشتن یا برگزیدن نظریه یا رویکردی ویژه به کندوکاو متن می‌نشیند و انتظار می‌رود که در این صورت به یافته‌های تازه‌ای دست یابد. البته در عمل این دو گونه کمابیش به هم آمیخته‌اند. از ویژگی‌های اصلی تحقیق‌هایی که در پارادایم کیفی قرار می‌گیرند این است که فرضیه، به معنای رایج آن ندارند و به جای آن از پرسش استفاده می‌کنند، متغیر ندارند و به جای آن با مفهوم سروکار دارند، نمونه برای تحقیق دارند اما جامعه‌ی آماری ندارند چون یافته‌های تحقیق کیفی بر خلاف تحقیق کمی از تعمیم پرهیز می‌کنند.

همچنین واژه‌ی «اثبات» میراث تحقیق‌های کمی است آنجا که پس از مرور پیشینه فرضیه می‌سازند و بعد برای اثبات یا رد آن به آزمایش می‌پردازند. البته شایان توجه است

که در دهه‌های اخیر حتی در تحقیق‌های کمی نیز از اثبات یا رد فرضیه سخن به میان نمی‌آید بلکه همه‌جا از واژه‌های تأیید یا تأییدنشدن فرضیه استفاده می‌شود؛ حال آنکه در برخی تحقیق‌های دانشجویی نه تنها از فرضیه استفاده می‌شود بلکه محقق به دنبال اثبات آن فرضیه‌ها نیز است. مهم‌تر از این، درحالی که محققان تحقیق کمی، احتمالی نیز برای تأییدنشدن فرضیه یا فرضیه‌های خود باقی می‌گذارند، محققان این تحقیق‌های ادبی عزم خود را جزم کرده‌اند که در همه حال فرضیه یا فرضیه‌های خویش را اثبات کنند. طبیعی است در بحث‌های ادبی امید به اثبات یا رد گزاره‌ها امیدی واهی است و بهتر است تنها به این بسنده شود که مدعیان، استدلال‌های خویش را برای روشن کردن چرایی باور خود به آن گزاره عرضه کنند.

سرانجام، پربسامدترین خطا و کاستی و نیز مهم‌ترین میراث بازمانده از تحقیق‌های کمی که در پایان‌نامه‌های ادبیات کودک خود می‌نمایاند و نشانه‌ای دیگر از درک خطا از پارادایم تحقیق است، پرهیز از استفاده از واژه‌ی «من» در مقام پژوهشگر و به‌کاربردن واژه‌هایی همچون «نگارنده»، «پژوهشگر» یا «ما» به جای آن، یا استفاده از فعل مجهول برای پرهیز از نشان‌دادن فاعل پژوهش است. این‌گونه اشاره به محقق از آنجا در تحقیق‌های کمی پذیرفته است و توصیه می‌شود که در شناخت‌شناسی پارادایم یادشده امکان جداساختن ارزش‌ها و باورها از شناخت‌ها وجود دارد و چنین گمان می‌رود که امکان رسیدن به حقیقت با جداساختن فاعل شناسایی از موضوع شناخت فراهم می‌آید. طبیعی است که در پژوهش‌های کیفی (انتقادی، تفسیری و تفسیری-تجزیدی) که زیرساختی پدیدارشناسیک دارد درآمیختگی شناخت و عاطفه (باورها و ارزش‌ها) گریزناپذیر و همه‌چیز از زاویه‌ی دید محقق (سوژه) بیان می‌شود، و این «من» است که در هر لحظه سخن می‌گوید و ابراز وجود می‌کند. افزون بر این قرار است در هر تحقیق صدای مستقل پژوهشگری را بشنویم که در نتیجه‌ی کندوکاوهای خود یافته‌ای تازه را بر ما عرضه می‌کند؛ بنابراین تحقق صدا و شخصیت‌شدن شخصیت تنها در واژه‌ی «من» تحقق می‌یابد؛ منی که خود در فرایند تحقیق شکفته، اصالت یافته و به کشف خویش نائل آمده است.<sup>(۱۱)</sup>

#### ۴-۹. پرسش‌ها

۴-۹-۱. طرح پرسش‌هایی که پرسش تحقیقی نیستند و پاسخ آن‌ها با مرور پیشینه به‌دست می‌آید: همان‌گونه که پیشتر گفته شد، پرسش‌ها از تحلیل پیشینه برمی‌آیند؛ بنابراین پرسش به ابهام‌هایی که محققان در خصوص نظریه‌ها دارند، تعلق نمی‌گیرد؛ برای نمونه،

تحقیقی که موضوعش نقد و بررسی کتاب‌های تصویری بر مبنای نظریه‌ی ساخت‌زدایی است، نمی‌تواند به این پرسش بپردازد که «ساخت‌زدایی چیست؟» بحث درباره‌ی چستی ساخت‌زدایی جزو پیشینه و بحث‌های مربوط به مبنای نظری این تحقیق است.

#### ۴-۱۰. مسئله، ضرورت و اهمیت تحقیق

۴-۱۰-۱. درک نادرست از مسئله، ضرورت و اهمیت تحقیق: بخش «مقدمه»ی گزارش تحقیق (و هم طرح تحقیق) دربرگیرنده‌ی بیان مسئله، ضرورت و اهمیت تحقیق است. مسئله‌ی تحقیق پیوندی نزدیک با پرسش‌های تحقیق و هم ضرورت و اهمیت آن دارد. محقق در بیان مسئله تلاش می‌کند بر اساس داده‌های موجود جا (جاهای) خالی را نشان دهد و بر اهمیت و ضرورت پرکردن آن(ها) تأکید کند و سپس مسئله را به پرسش(هایی) مشخص و تحقیق‌پذیر تبدیل کند؛ بنابراین بیان مسئله‌ی دقیق نشان‌دهنده‌ی تجربه‌ی گسترده و ژرف محقق و تسلط او بر بدنه‌ی موجود دانش و صلاحیت او برای انجام تحقیق پیشنهادی است. بیش از نیمی از تحقیق‌های بررسی‌شده نتوانسته‌اند به این مهم تحقق بخشند و اغلب با کلی‌گویی و قلم‌فرسایی و تکرار از موضوع گذشته‌اند یا هرگز به بیان مسئله توجه نشان نداده‌اند و چنین عنوانی در گزارش تحقیق به چشم نمی‌خورد.<sup>(۱۲)</sup>

#### ۴-۱۱. روش تحقیق

۴-۱۱-۱. درک خطا یا ناآگاهی از روش: هنگامی که محقق نظریه یا رویکردی ادبی را برای نقد و بررسی خود انتخاب می‌کند، دیگر نیازی به توضیح درباره‌ی روش ندارد. هر نظریه و رویکردی در واقع چیزی جز روش نقد یا تحقیق نیست؛<sup>(۱۳)</sup> برای نمونه، هنگامی که ساخت‌گرایی یا ساخت‌زدایی را مبنای نظری تحقیق قرار می‌دهیم، خواننده‌ی آگاه می‌داند که چنین رویکردهایی به چه شیوه‌هایی عمل می‌کنند. همچنین به‌کاربردن عبارات نامعمول و خودساخته‌ای همچون «روش این تحقیق استدلالی» است، یا «روش این تحقیق عقلانی» است، حکایت از بدیهی‌گویی دارد. طبیعی است که تمام روش‌های تحقیق عقلانی و استدلالی هستند؛ اصل بحث آن است که عقل و استدلال با پذیرش چه بنیادهای مبنای اصل‌هایی کار خود را آغاز کرده و چه مسیری را پیموده تا به چنین نتیجه‌هایی رسیده است؛ برای نمونه، کافی است که دستگاه منطقی ذهن خود را تغییر دهیم تا

نگاهمان به جهان دگرگون شود. منطق‌های ارسطویی، دیالکتیکی و فازی هرکدام نظرگاه‌های متفاوتی را برای ما به ارمغان می‌آورند.<sup>(۱۴)</sup>

#### ۴-۱۲. منابع تحقیق

۴-۱۲-۱. به‌روزیبودن برخی منابع: مشکلی جدی برای دانشجویان ادبیات کودک تسلط نداشتن ایشان بر زبان انگلیسی است. این دانشجویان که بیشترشان از کارشناسی ادبیات فارسی به این رشته می‌آیند، به‌دلیل اهمیت‌ندادن بخش‌های ادبیات فارسی به زبان انگلیسی توانایی استفاده از جدیدترین منابع را ندارند و معمولاً به کتاب‌های فارسی یا ترجمه رجوع می‌کنند. این مسئله خود آفریننده‌ی مشکل‌هایی است: متأسفانه این روزها شاهد ترجمه‌هایی از آثار بزرگان نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک هستیم که آکنده از خطاهای ترجمه‌اند. افزون بر این گاه آنچه را مترجم درک نکرده، از ترجمه حذف کرده یا بنا به تشخیص خود و بدون اینکه خواننده را آگاه کند، اثر را خلاصه کرده است. گاهی نیز با وجود اینکه متن اصلی چندین چاپ جدید دارد و تغییرهایی چشمگیر در چاپ‌های بعدی داده شده، ترجمه‌ی قدیمی همچنان تجدید چاپ می‌شود و مورد ارجاع قرار می‌گیرد. بیشتر کتاب‌های تألیفی نیز وضعی بهتر از این ندارند. اگر به منابع این کتاب‌ها رجوع کنیم درمی‌یابیم که منابع انگلیسی آن‌ها چندین سال از انتشار کتاب فارسی فاصله دارد و طبیعی است که اگر چنین نیز نمی‌بود در بهترین حالت هر کتاب درسی پس از یک دهه نیاز به تجدیدنظر و به‌روزرسانی دارد؛ برای نمونه اگرچه نظریه‌ی پیازه چند دهه است که به شدت نقد شده و اینک در محفل‌های علمی چندان مورد ارجاع نیست و جای خود را به نظریه‌های دیگر داده اما همچنان در برخی تحقیق‌های دانشجویان مرجع است (برای توضیح بیشتر به یادداشت شماره‌ی ۱۰ رجوع کنید).

#### ۴-۱۳. تحلیل‌ها

۴-۱۳-۱. تحلیل‌های ضعیف: به‌نظر می‌رسد دانشجویان، بیشتر به توصیف‌گرایی دارند تا تحلیل. توصیف نمونه‌ها لازم است اما کافی نیست. توصیف‌ها باید تحلیل شوند و تحلیل‌ها باید به بالاترین سطح‌های انتزاعی فرابالند. تحقیق‌های متن‌محور که در دوره‌ی ارشد (و البته هم دکتری) معمولاً به شکل قیاسی و با کاربرد نظریه‌ی ادبی در تحلیل متن یا متن‌هایی ادبی به‌کار می‌روند، به‌دلیل پرورش نیافتن توانایی تحلیل دانشجو و تسلط

نداشتند بر نظریه و همچنین به دلیل وجود برخی کاستی‌ها و خطاهایی که برشمردیم (برای نمونه به روز نبودن منابع) به تحلیلی درخشان و چشمگیر نمی‌انجامند. به طور کلی می‌توان گفت هر تحقیق زمانی به نتیجه می‌رسد که بر مبنای طرحی سنجیده آغاز شده باشد و دو مرحله‌ی داده‌یابی و داده‌کاوی آن به دقت پشت سر گذاشته شده باشد. چنانچه در مرحله‌ی نخست (داده‌یابی) داده‌ها ناقص یا برخی از آن‌ها خطا باشند و چنانچه در مرحله‌ی دوم (داده‌کاوی) محقق توانایی‌های ذهنی پرورش یافته نداشته باشد و بر روش کاوش مسلط نباشد هرگز نمی‌توان به نتایجی مؤثر و راه‌گشا امید بست. به این ترتیب ضعف تحلیل می‌تواند ریشه در مراحل پیشین تحقیق داشته باشد.

#### ۴-۱۴. باهم‌نگری و نتیجه‌گیری

۴-۱۴-۱. برنگشتن به پیشینه و مقایسه‌نکردن یافته‌های پژوهش با یافته‌های دیگران: در فصل پایانی پژوهش پژوهشگر به مقایسه‌ی یافته‌های خویش با تحقیق‌های پیشین می‌پردازد تا همسویی‌ها و ناهم‌سویی‌های یافته‌های خود و دیگران را آشکار ساخته، درباره‌ی علت‌های آن سخن بگوید و نشان دهد که با توجه به این یافته‌ها کدام رویکردها و نظریه‌ها یا یافته‌ها تقویت و کدام یک تضعیف می‌شود و در نهایت میزان تأثیر کار خود را در بدنه‌ی دانش موجود یا میزان مشارکت خود در تولید دانش جدید را آشکار سازد. یافته‌های ما نشانگر آن است که بیش از ۹۰٪ تحقیق‌های بررسی‌شده این مهم را به فراموشی سپرده‌اند. چنین به نظر می‌رسد که این نقص از همان نوع نگاه مونتاژی به پیشینه برمی‌خیزد که بیشتر درباره‌اش سخن گفتیم. همچنین این گونه به نظر می‌رسد که در نگاه بسیاری از دانشجویان، پیشینه بخشی فرمایشی است که از سر اتفاق یا برای تفنن به تحقیق افزوده شده و هیچ نقشی در روند تحقیق (شکل دادن به پژوهش و نتیجه‌گیری از آن) بازی نمی‌کند.

#### ۴-۱۴-۲. به فراموشی سپردن ذوق و خلاقیت

نتیجه‌گیری فرایندی کل‌نگر و خلاقانه است و با کنار هم چیدن تحلیل‌های مجزا، به تحلیلی می‌انجامد که در مقام کل، به ضرورت چیزی بیش از اجزای تشکیل‌دهنده‌ی خویش است. البته در بحث از خلاقیت لازم است تأکید کنیم که معمولاً آنچه از پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد انتظار می‌رود، تواناشدن دانشجو در انجام تحقیق است. از این منظر اگر دانشجویی نشان دهد که به کمال می‌تواند تحقیقی را در قلمرو رشته‌ی خود

به‌گونه‌ای به انجام برساند که به تأیید مراجع علمی برسد و به کار کاربران آن تحقیق نیز بیاید، این انتظار برآورده شده است. در این معنا یکی از بارزترین نمونه‌های تحقیق برای پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد ادبیات کودک تواناشدن دانشجو در به‌کارگیری یکی از رویکردهای نقد (همچون روانکاوی، ساخت‌زدایی، زن‌محوری، خواننده‌محوری یا بوم‌نقد) در نقد ادبیات کودک است؛ از این رو هرچند راه بر دانشجویان خلاق باز است تا بنا بر توانایی‌های خود به تولید رویکرد و نظریه نیز پردازند اما چنین موفقیتی انتظار رایج از ایشان نیست. چنین خلاقیتی معمولاً از دانشجویان دکتری انتظار می‌رود که قرار است دکترین یا رساله‌ای در باب رشته‌ی تخصصی خویش ارائه دهند.<sup>(۱۵)</sup>

از این سخن نباید برداشت شود که دانشجویان کارشناسی ارشد باید کارهایی تکراری یا کاملاً هم‌گرا انجام دهند؛ این محققان دست‌کم می‌توانند با تمرین بیشتر در نوشتن، ذوق و سلیقه‌ی بیشتری در بحث‌ها و تحلیل‌های خود به خرج دهند؛ همچنین با پرهیز از نظریه‌زدگی راه را بر آشکارشدن جلوه‌های پیش‌بینی‌نشده‌ی واقعیت بازگذارند. تسلط بر نظریه‌ی انتخاب شده و دقت و نکته‌سنجی در انتخاب نمونه می‌تواند پرتوی تازه بر آثاری بیفکند که پیش از آن هرگز با این نگاه به آن‌ها نگریسته نشده است. افزون بر این تحقیق هرچند جنبه‌های آشکار علمی و فنی دارد، از این نظر نیز که چشم به روی واقعیت بازمی‌گذارد و تن به پدیداری آن می‌دهد، می‌تواند حس‌برانگیز و هنری نیز باشد. از محققان، به‌ویژه محققان ادبی، انتظار می‌رود که هرچند ممکن است آیین‌نامه‌ها و فرم‌های ثابت تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌ها راه را بر خلاقیت ایشان ببندد، آن‌ها با مطالعه‌ی بیشتر و با توجیه استادان خود راه را برای خلاقیت‌های خویش بگشایند.

## ۵. سخن آخر

آیا رعایت تمامی این نکته‌ها و پرهیز از تمامی این کاستی‌ها و خطاها و پابندی دقیق به روش، تحقیقی پیشرو یا دست‌کم کارآمد می‌سازد؟

وجود کاستی‌ها و خطاهایی از این دست در پایان‌نامه‌های ادبیات کودک کشور نگران‌کننده و هشداردهنده است. به‌نظر می‌رسد که بخش‌های ادبیات فارسی که متولی برگزاری دوره‌ی تحصیلات تکمیلی ادبیات کودک‌اند از این پس وظیفه‌ای بس سنگین بر دوش دارند. هرچند همان‌گونه که بیشتر صاحب‌نظران می‌گویند برج‌عاج‌نشینی و گسل میان دانشگاهیان و جامعه بزرگ‌ترین خطر در کمین برای هر معرفت‌دانشگاهی است؛

اما با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر آنچه اهمیت آن کمتر از خطر یادشده نیست، این تصور است که کلاس‌ها و تحقیق‌های ادبیات کودک را می‌توان با همان دانش موجود در زمینه‌ی ادبیات فارسی پیش برد و به ثمر رساند. روش‌های تدریس و تحقیق در ادبیات کودک در همان حال که هم‌پوشی‌هایی با روش‌های تدریس و تحقیق در ادبیات محض دارد، دارای تفاوت‌هایی فراوان و بنیادین نیز هست.<sup>(۱۶)</sup>

به پرسش آغازین این قسمت بازگردیم: آیا رعایت تمامی اصول تحقیق و پایبندی دقیق به روش و پرهیز از تمامی کاستی‌ها و خطاهای برشمرده، تحقیقی پیشرو یا دست‌کم کارآمد می‌سازد؟ در رمان علمی‌تخیلی *تل ماسه*<sup>۱</sup> اثر فرنک هربرت<sup>۲</sup>، جامعه‌ای در آینده‌ی دور به تصویر کشیده شده است که در آن سیاره‌ها به تملک انسان‌ها درآمده‌اند. دارویی گران‌بها به نام ملانژ<sup>۳</sup> در یکی از سیاره‌های کویری به نام آراکس<sup>۴</sup> یافت می‌شود که برای افزایش قدرت ذهنی انسان‌ها اهمیت حیاتی دارد. کاینز<sup>۵</sup> زیست‌شناسی که ادعا می‌کند قادر است کویر آراکس را به بهشتی خرم تبدیل کند، آزمایش‌هایی ترتیب می‌دهد و اجازه می‌دهد گروه‌های پژوهشی راه خود را خود بیابند زیرا معتقد است «از تحقیق‌های بسیار روشمند چیز تازه‌ای بیرون نمی‌آید»<sup>۶</sup> (هربرت، ۱۹۶۵: ۴۷۹). سخنی تأمل‌برانگیز است. به‌راستی چه چیزی آفریننده‌ی تحقیقی پیشرو یا دست‌کم کارآمد است؟ و تحقیق‌های دانشجویی به چه شرط‌هایی به چنین ویژگی‌هایی آراسته می‌شوند؟

به‌نظر می‌رسد آنچه موفقیت هر تحقیق را امکان‌پذیر می‌سازد، نخست ویژگی‌هایی است که انتظار می‌رود در شخص پژوهشگر تحقق‌یافته یا در طول دوره در وی شکوفا شده باشد. استراوس<sup>۷</sup> و کوربین<sup>۸</sup> از صاحب‌نامان پارادایم تحقیق کیفی این ویژگی‌ها را زیر عنوان «حساسیت نظری»<sup>۹</sup> محقق برشمرده‌اند. آنان به نقل از گلیرز<sup>۱۰</sup> حساسیت نظری را «توانایی تشخیص آنچه در داده‌ها مهم است و نیز دادن معنا به آنچه مهم است» تعریف می‌کنند و تأکید می‌کنند که این حساسیت می‌تواند به تدوین نظریه‌هایی که به واقعیت

<sup>1</sup> Dune

<sup>2</sup> Frank Herbert

<sup>3</sup> melange

<sup>4</sup> Arrakis

<sup>5</sup> Kynes

<sup>6</sup> 'Highly organized research is guaranteed to produce nothing new'

<sup>7</sup> Strauss

<sup>8</sup> Corbin

<sup>9</sup> Theoretical Sensitivity

<sup>10</sup> Glaser



مورد مطالعه وفادارند، یاری رساند. ایشان دو منبع را برای تحقق حساسیت نظری مهم می‌دانند: نخست چیرگی محقق بر پیشینه‌ی بحث، تجربه‌ی حرفه‌ای او در زمینه‌ی موضوعی که تحقیق دنبال می‌کند و همچنین تجربه‌ی شخصی محقق در آن زمینه؛ و دوم بده‌بستان مدام و متقابل او با واقعیت در فرایندهای داده‌یابی و داده‌کاوی که بسیاری از تکنیک‌های مربوط به این دو فرایند تخیلی و خلاقانه است. از دید نامبردگان نظریه‌های خوب و تأثیرگذار محصول برهمکنش خلاقیت و مهارت‌ها و تکنیک‌های آموخته‌ی محقق است. (رک. استراوس و کوربین ۱۹۹۰: ۴۶-۴۷)<sup>(۱۷)</sup>

کیمبرلی رینولدز نیز در پیشگفتاری که بر کتاب *مطالعات ادبیات کودک: راهنمایی برای روش پژوهش نگاشته است*، هم‌جهت با بحث حساسیت نظری، نقد و خلاقیت در فرایند تحلیل را در تعامل می‌بیند و به دانشجویان و پژوهشگران ادبیات کودک توصیه می‌کند: در حین کار با نظریه‌ها و هنگامی که از آن‌ها به‌عنوان اساس بررسی رابطه‌ی یک دیدگاه انتقادی با نوشته‌ها یا تصویرهایی که برای کودکان خلق شده‌اند استفاده می‌کنید، خوب است به راه‌های تعامل دو نظام نقادانه و خلاقانه توجه کنید و به دنبال روش‌های تازه‌ای برای تعامل این دو باشید. برهم‌کنش این دو نظام، طیف کودکی‌هایی را که در متن‌های کودکان بازنمایی می‌شود و نیز موضوع‌هایی را که به کتاب‌های کودکان راه می‌یابند گسترش می‌دهد. (رینولدز، زیر چاپ)

آنچه استراوس و کوربین و همچنین رینولدز بر آن تأکید دارند، توجه به خلاقیت در فرایند تحقیق است. افزون بر این (که توصیه‌ای بنیادین به پژوهشگران است) می‌توان توجه محققان را به گزارش خلاقانه‌ی یافته‌های تحقیق نیز برانگیخت. گزارش تحقیق که معمولاً در قالب پایان‌نامه، رساله، مقاله و گزارش‌های آزاد به سفارش‌دهندگان تحقیق ارائه می‌شود نیز هم‌جهت و همراه با فرایند انجام تحقیق بهتر است از خلاقیت برخوردار باشد. همان‌گونه که پیشتر گفتیم هم‌اکنون مقررات و فرم‌های دست‌وپاگیر و کلیشه‌ای حاکم بر تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌ها و همین‌طور دستورالعمل‌ها و فرم‌های نگارش مجله‌های علمی پژوهشی شکلی کلیشه‌ای از نگارش گزارش تحقیق را تحمیل و تثبیت می‌کنند که با رویکردهای تازه به تحقیق هرگز سازگار نیست و طبیعتاً راه را بر هرگونه نوآوری در این زمینه می‌بندد.

بر چنین مبنایی به‌نظر می‌رسد که مؤلفه‌های حساسیت نظری (به‌ویژه خلاقیت) را می‌توان شرطی اساسی هم برای مدرسان روش تحقیق و هم اعضای تیمی که راهنمایی پایان‌نامه یا رساله را بر عهده دارند و نیز داوران این تحقیق‌ها دانست. مدرسان روش

تحقیق، اگر از این ویژگی‌ها بهره نبرده باشند، طبیعتاً به بازگویی خواننده‌ها و محفوظات خود در کلاس بسنده می‌کنند و استادان راهنما و مشاور نیز چنانچه حساسیت نظری لازم را نداشته باشند، تنها به خرده‌گیرانی فضل‌فروش بدل می‌شوند که دانشجوی خود را سرگردان در مسیر پریپیچ‌وخم تحقیق رها می‌سازند و در جلسه‌ی دفاع نیز از بار مسئولیت خویش به‌راحتی شانه خالی می‌کنند؛ درنهایت می‌توان گفت که درهم‌تنیدگی پیچیده‌ی سه عامل «کیفیت کلاس‌های دانشجویان به‌ویژه کیفیت تدریس روش تحقیق»، «ویژگی‌های دانشجو» و «ویژگی‌های اعضای تیمی که تحقیق را هدایت می‌کنند» است که کیفیت نهایی پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها را تعیین می‌کند.<sup>(۱۸)</sup>

زنده‌یاد حسن حسینی نیز در سخنی کوتاه خطر ورود هنر و ادبیات به دانشگاه را گوشزد کرده و به هم‌گرایی حاکم بر فضای دانشگاهی طعنه زده است آن‌جا که می‌سراید: «شاعری وارد دانشکده شد/ دم در/ ذوق خود را به نگهبانی داد.» (حسینی: ۱۳۹۱) طبیعی است روش‌های تحقیق اگر هوشمندانه و خلاقانه به‌کار گرفته نشوند، به دستورالعمل‌هایی خشک و دست‌وپاگیر بدل می‌گردند که به جای رساندن اندیشه به شکوفایی، به تبدیل آن به کلیشه می‌انجامند. ادبیات تجلی ذوق و ناآرامی درونی هنرمندان است. شایسته است که تحقیق و نقد ادبی نیز از چنین ذوق و آشوبی بهره برد. تحقیق‌های انتقادی، تفسیری و تفسیری تجربیدی<sup>(۱۹)</sup> برخلاف تحقیق‌های کمی (اثبات‌گرایانه) راه را برای درآمیختن محقق با موضوع و به‌دنبال آن برای حضور توأمان اندیشه و احساس او بازگذارده‌اند.<sup>(۲۰)</sup>

### یادداشت‌ها

- (۱). نام دوره‌ای که در وزارتخانه به تصویب رسیده، دوره‌ی کارشناسی‌ارشد ادبیات فارسی گرایش ادبیات کودک است. در متن حاضر هرچا از دوره‌ی کارشناسی‌ارشد ادبیات کودک سخن می‌گوییم منظورمان دوره‌ای است که بر اساس همین برنامه‌ی مصوب نخست در بخش ادبیات فارسی دانشگاه شیراز و سپس در بخش‌های فارسی دیگر دانشگاه‌ها تأسیس شده است.
- (۲). برنامه‌ی دکتری ادبیات کودک نیز با پیشنهاد مرکز مطالعات ادبیات کودک و با موافقت بخش ادبیات فارسی در دانشگاه شیراز به تصویب رسیده و برای اعلام نظر نهایی در آذرماه ۱۳۹۶ به وزارت علوم و آموزش عالی ارسال شده است.
- (۳). این متن در یکی از نشست‌های هم‌اندیشی مرکز مطالعات (۱۳۹۴) خوانده شده و برای نقل آن در این مقاله موافقت نویسنده گرفته شده است.

(۴). استیونز ادعا می‌کند ایران با فضای پژوهشی سایر نقاط جهان فاصله دارد و می‌گوید این فاصله تا حدودی به تحریم‌های بین‌المللی مربوط است.

(۵). برای نمونه رجوع کنید به

Creswell, J. W. (1994). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publication.

(۶). درست است که نمونه‌ی این تحقیق همان تعداد پایان‌نامه‌ای است که در قسمت روش تحقیق آمده اما بر اساس تجربه‌ی شخصی یکی از پژوهشگران این مقاله (خسرونژاد) که تقریباً تمام پایان‌نامه‌های شرکت‌کننده در تمام دوره‌های جشنواره را تا تاریخ انتشار این مقاله مطالعه کرده، شمار چشمگیری از پایان‌نامه‌های دوره‌های پیشین نیز هرچند به میزانی کمتر اما تاحدودی به همین خطاها و کاستی‌ها مبتلایند. همچنین در رساله‌های دکتری این رشته نیز کمابیش با همین آسیب‌ها مواجهیم.

(۷). کمیته‌ی داوران جشنواره متشکل از شش نفر از اعضای هیئت‌علمی ادبیات کودک دانشگاه‌های سراسر کشور بوده‌اند. پایان‌نامه‌ها بدون نام نگارنده و راهنما و مشاور و نیز بدون عنوان دانشگاه، برای داوران ارسال شدند. فرم ارزیابی پایان‌نامه‌ها که نمره‌دهی بر آن اساس انجام شد، شامل این مؤلفه‌ها بود: هماهنگی عنوان، هدف‌ها و پرسش‌ها، نوآوری در انتخاب موضوع، اهمیت پژوهش، مناسب بودن روش تحقیق و تسلط در به‌کارگیری آن، مناسب بودن نمونه‌گیری، مناسب بودن و تسلط بر مبنای نظری، برخورداری از «بررسی انتقادی پیشینه»، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری خلاقانه و ژرف، انسجام و نظم منطقی بحث‌ها، مشخص بودن نقل‌قول‌های مستقیم و نامستقیم، پیشنهادها برای پژوهش‌های بعدی، رعایت اصول نگارش، بهره‌گیری از منابع تازه‌ی فارسی و انگلیسی. هریک از مؤلفه‌های یادشده در جایگاه عالی، بسیار خوب، خوب یا متوسط قرار گرفته‌اند. برای درجه‌ی عالی ۴ امتیاز، بسیار خوب ۳ امتیاز، خوب ۲ امتیاز و متوسط ۱ امتیاز در نظر گرفته شد. مجموع امتیازها محاسبه و نمره نهایی از هر داوری ثبت شد. هر پایان‌نامه دو داور داشته و میانگین دو نمره‌ی حاصل از دو داوری همان نمره‌ی نهایی پایان‌نامه بوده است. در صورت برابر بودن امتیازها یا نزدیک بودن امتیازها به هم تصمیم نهایی در جلسه‌ی مشترک داوران و دبیر جشنواره گرفته شده است.

(۸). هرچه تسلط پژوهشگر بر قلمرو مورد مطالعه‌ی خود (پیشینه در مفهومی گسترده) بیشتر باشد با کلیدواژه‌های آن آشنایی بیشتر دارد. کلیدواژه‌ها در اصل مفهوم‌های کلیدی و تخصصی قلمرو مورد مطالعه هستند که در تحقیقی ویژه به کار گرفته شده‌اند.

(۹). برای آشنایی با روش سنتزپژوهی رجوع کنید به: مارش کالین جی. (۱۳۹۴). «پژوهش تلفیقی، سنتزپژوهی». ترجمه‌ی فریده مشایخ و لطفعلی عابدی. در *روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی*. به ویراستاری ادموند سی. شورت. ترجمه‌ی محمود مهرمحمدی و همکاران، چاپ چهارم، تهران: سمت. ۳۴۹-۳۶۴.

(۱۰). چنین رخدادی معلول درهم‌تنیدگی علت‌هایی چندگانه است. آنچه ما (نویسندگان این مقاله) بنا بر تجربه‌های شخصی می‌توانیم بگوییم این است که نپرداختن کلاس‌های دوره‌ی کارشناسی‌ارشد به روش تحقیق در ادبیات کودک به شکل تخصصی، آشنانکردن دانشجویان با تحقیق‌های برجسته و روشمند در سطح ملی و جهانی، به‌روزی‌بودن اطلاعات دانشجویان و استادان در بحث‌های نظری، متخصص‌نبودن برخی استادان راهنما و مشاور در ادبیات کودک یا بی‌توجهی و اهمال آنان در انجام وظیفه‌ای که بر عهده داشته‌اند و همچنین به‌روزی‌بودن منابع دردسترس از علت‌های اصلی این پدیده است؛ برای نمونه، بیشتر آثاری که در دهه‌های گذشته تألیف یا ترجمه شده‌اند، در بحث از مفهوم کودکی و رشد ذهنی کودکان مبنای نظریشان نظریه‌ی پیازه است؛ برای نمونه رجوع کنید به این کتاب‌ها:

*ادبیات کودک و ترویج خواندن، ثریا قزل ایاغ. (۱۳۸۳). تهران: سمت.*

*شناخت ادبیات کودکان: گونه‌ها و کاربردها، از روزن چشم کودک، دونا نورتون. (۱۳۸۲).*

*ترجمه‌ی گروه مترجمان، تهران: قلمرو.*

طبیعی است که تسلط‌نداشتن بر زبان انگلیسی مانعی جدی در بهره‌گیری از بحث‌های روزآمد است. این مسئله باعث می‌شود دانشجویان به‌ناگزیر همچنان به منابعی که دهه‌های گذشته به زبان فارسی ترجمه یا تألیف شده رجوع کنند و از بحث‌های تازه دور بمانند. طبیعی است که انگیزه‌ی پایین بسیاری از دانشجویان نیز که در دهه‌های اخیر به‌شکلی نگران‌کننده در آموزش عالی به مفهومی کلی شاهد آن هستیم برافت سطح علمی و روشمندی تحقیق‌ها مؤثر بوده است. (۱۱). در فرم‌های موجود طرح تحقیق که در برخی بخش‌های ادبیات فارسی در اختیار دانشجویان گذاشته می‌شود عنوان «فرضیه تحقیق» یا «جامعه آماری» نیز به چشم می‌خورد که دانشجو موظف به پرکردن آن است. هرچند پس از این عنوان‌ها افزوده شده «در صورت لزوم» اما طبیعی است که در هیچ تحقیق ادبی سخن از فرضیه، در مفهوم رایج آن، نمی‌توان به میان آورد. شایسته‌ی تأکید است که فرم پیشنهادی تحقیق و نیز فرم استاندارد صفحه‌بندی پایان‌نامه‌ها و رساله‌های ادبیات و علوم انسانی در کل، در بسیاری از دانشگاه‌های کشور زیر سلطه‌ی پارادایم کمی تحقیق که زیرساختی پوزیتیویستی دارد، نوشته و بسته شده است؛ از این رو، از همان آغاز دانشجوی علوم انسانی را در چهارچوب قواعد این پارادایم محدود می‌کند. همچون نمونه‌ای دیگر، در صفحه‌ی عنوان پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها پس از عنوان تحقیق به جای «محقق ...» یا «پژوهشگر ...»، نوشته شده «به وسیله‌ی ...» که پس از آن نام دانشجو می‌آید. چنین توصیفی از پژوهشگری که دست‌کم یک سال از عمر خود را برای بررسی موضوعی صرف کرده است کوچک‌شماری و به زبانی بهتر لغو سوژگی او است. شایسته است بخش‌های ادبیات فارسی در فرم طرح تحقیق و دیگر فرم‌های استاندارد در پیوند با پایان‌نامه و رساله تجدیدنظر کنند. برای مقایسه‌ی دقیق زیرساخت‌های فلسفی پارادایم‌های تحقیق کمی و کیفی رجوع کنید به:

Maykut P. and R. Morehouse (2002). *Beginning Qualitative Research: A Philosophical and Practical Guide*. UK: Routledge.

و برای آشنایی بیشتر با مبانی فلسفی و رویکردهای تحقیق کیفی رجوع کنید به:

Creswell J. W. (2013). *Qualitative Inquiry Research Design Choosing Among Five Approaches*. UK: Sage.

(۱۲). در بیانیه‌ی سومین نشست سراسری دانشجویان و استادان ادبیات کودک کشور نیز به نکته‌ای باریک‌بینانه درباره‌ی پژوهش‌های دانشجویی اشاره شده است. در بند شماره‌ی ۱۲ بیانیه آمده است: «بیشتر پژوهش‌های دانشجویی انجام‌شده در این حوزه [ادبیات کودک]، پروژه‌ها و دغدغه‌های شخصی است.» که اشاره به ضعف مسئله‌یابی در این قلمرو دارد. رجوع کنید به: «بیانیه‌ی سومین نشست سراسری دانشجویان و استادان ادبیات کودک کشور»، اردیبهشت ۱۳۹۷ (متن منتشر نشده).

(۱۳). این جمله رابطه‌ی بینامتنی دارد با عنوان مقاله‌ی رادریک مگیلیس (نقد، نظریه ادبیات است، نظریه، نقد ادبیات است). در این مقاله مگیلیس ضمن تأکید بر اینکه نقد ادبیات و ادبیات کودک نمی‌تواند بدون نظریه به‌سامان شود، تأکید می‌کند که به‌کاربردن نظریه خود عملی نقادانه است. برای خواندن این مقاله رجوع کنید به: مگیلیس رادریک. (۱۳۹۷). «نقد، نظریه ادبیات است، نظریه، نقد ادبیات است». ترجمه‌ی امین ایزدپناه، نارج؛ سال ۱، شماره‌ی ۲، صص ۱۴۵-۱۷۰.

(۱۴). برای آشنایی با نظریه‌های نقد ادبی رجوع کنید به: سلدون رامان و پیتر ویدوسون. (۱۳۹۲). *راهنمای نظریه ادبی معاصر*. ترجمه‌ی عباس مخبر، تهران: طرح نو. و برای آشنایی با نمونه‌های عملی نقد بر اساس نظریه‌های ادبی رجوع کنید به: گورین ویلفرد ال. و دیگران. (۱۳۹۴). *راهنمای رویکردهای نقد ادبی*. ترجمه‌ی زهرا میهن‌خواه، تهران: اطلاعات. سلدن رامان. (۱۳۷۵). *نظریه ادبی و نقد عملی*. ترجمه‌ی جلال سخنور و سیما زمانی. تهران: پویندگان نور، مؤسسه فرزندگان پیشرو.

برای آشنایی با کاربرد نظریه‌های یادشده در ادبیات کودک برای نمونه رجوع کنید به: مگیلیس رادریک. (۱۳۸۷). «لذت‌های عدم امکان: نه بچه‌ها، نه کتاب، تنها نظریه». *دیگرخوانی‌های ناگزیر*، رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک. مرتضی خسرونژاد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

بتلهایم برونو. (بیتا). *کاربردهای افسون*. مفهوم و اهمیت افسانه‌های جن و پری از نظر رشد روانی و اعتلای فکری کودک. ترجمه و توضیح کاظم شیوا رضوی. چاپ اول. ناشر: مؤلف. از این کتاب ترجمه دیگری نیز به بازار آمده است: بتلهایم، برونو. (۱۳۸۶). *افسون افسانه‌ها*. ترجمه‌ی اختر شریعت‌زاده، تهران: هرمس.

همچنین برای آشنایی با رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک رجوع کنید به: خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۷۸). *دیگرخوانی‌های ناگزیر؛ رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک*. تهران: کانون

پرورش فکری کودکان و نوجوانان. و برای آشنایی با رابطه‌ی نقد ادبی و تحلیل محتوا رجوع کنید به: مکتبی‌فرد، لیلا. (۱۳۹۳). «خواهران غریب یا قریب؟ تحلیل محتوا و نقد ادبی در ادبیات کودکان». *مطالعات ادبیات کودک*، سال ۵، شماره‌ی ۱، (پیاپی ۹).

(۱۵). یکی از کاستی‌های چشمگیر در انتخاب موضوع پایان‌نامه‌ها و هم رساله‌های ادبیات کودک ایران گریز این تحقیق‌ها از پژوهش‌های مخاطب‌محور تجربی است. از این رو تأکید ما نیز در آوردن مثال بر تحقیق‌های متن‌محور محدود مانده است. چنین به نظر می‌رسد که این رخداد به دلیل گرایش بخش‌های ادبیات فارسی به تحلیل متن و در نتیجه ندیدن ماهیت میان‌رشته‌ای ادبیات کودک است. شایسته است با افزودن درسی تازه به درس‌های دوره که امکان کار عملی دانشجویان با کودکان و نوجوانان را فراهم می‌آورد زمینه‌ی انجام تحقیق‌های مخاطب‌محور تجربی نیز فراهم آید.

(۱۶). مشکل جدی دیگر در کارشناسی‌ارشد ادبیات کودک دادن مجوزهای پی‌درپی توسط وزارت علوم به دانشگاه‌ها و بخش‌هایی که هیچ تخصصی در این زمینه ندارند، هرچند ممکن است مشکلات مالی وزارتخانه یا دانشگاه‌های یادشده را حل کند اما به شکل‌گیری معرفت تازه‌زاد ادبیات کودک آسیب جدی می‌زند. همان‌گونه که دانشجویان ادبیات کودک سراسر کشور در بیانی‌های پایانی دومین نشست خود اشاره کرده‌اند، چنین پدیده‌ای منجر به کشاندن بحث‌ها در کلاس به سوی آنچه معلم می‌داند می‌شود نه به سوی آنچه در طرح درس آمده است. استادانی که آثار خلاق ادبیات کودکان و نوجوانان را نخوانده‌اند و ذوقی در این زمینه ندارند طبیعی است که نمی‌توانند برانگیزاننده‌ی ذوق و اشتیاق دانشجو و جهت‌دادنش به سوی برگزیدن مسئله‌هایی جدی برای تحقیق باشند (رجوع کنید به *بیانی‌های نشست هم‌اندیشی دانشجویان و استادان ادبیات کودک*، موردهای ۴ و ۵). تدریس ادبیات کودک همان‌گونه که در متن مقاله گفته شد ویژگی‌های خود را دارد، از همین رو مدت‌ها است توجه محققان را به خود کشیده است؛ برای نمونه دافته کوتزر (۱۹۸۱) به دو چالشی که استادان ادبیات کودک در تدریس این واحد درسی با آن‌ها روبه‌رو هستند، اشاره می‌کند: چالش مخاطبان (هم دانشجویان و هم مخاطبان خود ادبیات کودک) و روش انتخاب محتوای تدریس (۷۱۶). او در این باب می‌پرسد: «به راستی دانشجویان ما از این رشته چه می‌خواهند؟ و خوانندگان و خریداران ادبیات کودک از این ادبیات چه چیز؟ پاسخ به این پرسش‌ها چگونه بر تصمیم ما درباره‌ی آنچه باید در تدریس درس‌های مربوط به این رشته مدنظر قرار گیرد تأثیر می‌گذارد؟» (پیشین). وی همچنین درباره‌ی تدریس ادبیات کودک با رویکرد مخاطب‌محور و تدریس این رشته با نگاهی ادبی و تاریخی بحث می‌کند و میان این دو تمایزی بنیادین قائل می‌شود.

همچنین برای آگاهی از بحث رویکردها به تدریس ادبیات کودک، بنگرید به:

Laughlin, M. (1982). Approaches to Teaching Children's Literature. *Journal of Education for Librarianship*, 23 (1), 23-28.

و برای آگاهی از بحث‌های دقیق‌تر و بیشتر در روش تدریس ادبیات کودک به این دو منبع:

Knight, P. (2004). Teaching Children's Literature in Higher Education. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Ed: Peter Hunt. 780-802.

Gamble N. (2004). Teaching Fiction. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Ed: Peter Hunt. 751-762.

به طور کلی می‌توان گفت میان تحقیق، تدریس، تفکر و یادگیری رابطه‌ای ژرف و هم‌پوشی فراوان وجود دارد؛ از این رو بهتر است مدرسان دوره‌های ادبیات کودک، به‌ویژه مدرسان روش تحقیق و همچنین پژوهشگران این رشته در بررسی‌های خود به این مهم توجه کنند. (۱۷). تحقیق‌های قلمرو ادبیات کودک بنابر ماهیت بینارشته‌ای این معرفت طیف وسیعی از روش‌ها را دربرمی‌گیرند. بنابراین، این معرفت هم از روش‌های کمی و هم از روش‌های کیفی تحقیق بهره می‌برد؛ اما آنچه به پیشبرد نظریه یا فلسفه‌ی ادبیات کودک می‌انجامد در نهایت تحقیق‌های کیفی است. آیزنر از سرآمدان تدریس و تحقیق در تعلیم و تربیت آشکارا تحقیق در هنر را از نوع کیفی می‌داند. وی می‌نویسد: گرایش به انجام تحقیق‌های کیفی در سال‌های اخیر افزایش یافته است اما کار چندانی درباره‌ی هنرهای زیبا صورت نگرفته است. بیشتر کسانی که کار کیفی کرده‌اند در زمینه‌ی قوم‌نگاری بوده است حال آن که هیچ قلمرویی همچون هنر به کیفیت نمی‌پردازد. حاصل کار هنرمند، سمفونی، تابلو نقاشی، باله، شعر همه کلتی کیفی‌اند. ادعای من آن است که نمونه‌وارترین استفاده از تحقیق‌های کیفی در عرصه‌ی هنر است؛ نمونه‌ی دیگرش در نقد هنری.

طبیعی است که بر این مبنا روش‌ها و رویکردهای نقد ادبی و نقد ادبیات کودک نیز همه‌گی در پارادایم کیفی تحقیق قرار می‌گیرند. و از همین رو بحث کوربین و استراوس درباره‌ی حساسیت نظری درباره‌ی تحقیق‌های ادبیات کودک نیز جاری است.

برای آشنایی بیشتر با بحث آیزنر رجوع کنید به:

Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc. 212 & 213.

(۱۸). دانشجویان باید به این نکته توجه کنند که با وجود این بحث‌ها مسئولیت نهایی کیفیت هر تحقیقی بر عهده‌ی انجام‌دهنده‌ی آن است. در تأیید این ادعا همین بس که هر جا (در هر مقاله و تحقیقی) نقلی از پایان‌نامه یا رساله‌ی دانشجویی صورت گیرد روش ارجاع، ارجاع به نام دانشجو است نه استاد راهنما یا مشاور یا داور! بنابراین بهتر است دانشجویان با افزایش توانایی‌های خود در دو زمینه‌ای که کوربین و استراوس زیر عنوان حساسیت نظری برشمرده‌اند و نیز با دقت در انتخاب تیم راهبر تحقیق زمینه را برای موفقیت هرچه بیشتر خویش فراهم آورند. افزون بر این‌ها از آنجا که ادبیات کودک معرفتی نوین‌یاد است و تحقیق‌های تازه نیز اغلب

به زبان انگلیسی منتشر می‌شود، ضروری است دانشجویان این رشته تلاشی جدی برای تسلط خود بر خواندن و درک متن‌های تحقیقی ادبیات کودک به زبان اصلی داشته باشند.

(۱۹). Interpretive-abstractive برخی محققان همچون میکوت و مورهاوس تحقیق کیفی را شامل سه رویکرد می‌دانند: توصیفی، توصیفی-تفسیری و تفسیری-تجربیدی. منظور ایشان از تفسیری-تجربیدی گونه‌ای پژوهش است که به تولید نظریه در قلمرو مورد تحقیق می‌انجامد و بنابراین نیازمند پیچیده‌ترین و انتزاعی‌ترین فعالیت‌های فکری پژوهشگر است. این رویکرد برای تولید نظریه در عرصه‌ی ادبیات کودک کارایی بسیار دارد. برای آشنایی بیشتر با این رویکرد رجوع کنید به:

Maykut P. and R. Morehouse (2002). *Beginning Qualitative Research: A Philosophical and Practical Guide*. UK: Routledge.

و برای آشنایی با نمونه‌ای از این گونه تحقیق به: خسرو نژاد مرتضی (۱۳۸۹). معصومیت و تجربه؛ درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک. تهران: مرکز.

(۲۰). بحث در تداخل و تعامل مسائل یادشده خود اهمیتی ویژه دارد؛ برای نمونه، طبیعی است تحقیقی که به منابع روزآمد رجوع نکرده است هم در بیان مسئله و هم در بحث پیشینه و در نتیجه جمع‌بندی نتایج نمی‌تواند آن‌قدرها مؤثر عمل کند. یا تحقیقی که با وجود رجوع به منبع‌های به‌روز از جمع‌بندی انتقادی پیشینه درمانده است، نمی‌تواند به کشف دقیق مسائل مربوط به موضوع مورد بحث خود دست یابد و تحقیقی اصیل ارائه دهد. همچنین در شرایطی که پارادایم کیفی تحقیق در علوم انسانی و تربیتی به روش‌های روایی و درنهایت هنری و ادبی روی آورده است و دست محقق را برای بیان داستانی تحقیق خویش باز گذاشته، گرایش برخی استادان و بخش‌های ادبیات فارسی به ارائه‌ی تحقیق‌هایی که هیچ خلاقیت، ذوق و ادبیتی ندارند، موجه به نظر نمی‌رسد.

### منابع

- اصغری، فیروزه و نعمتی، محمدعلی. (۱۳۹۵). «چالش کیفیت رساله دکتری در ایران بر اساس مفهوم زنجیره دانش». *تحقیقات فرهنگی ایران*، سال ۹، شماره‌ی ۲، صص ۱۵۹-۱۹۱.
- ایمان‌پور، محمدتقی و ناظری، محمدرضا. (۱۳۹۵). «آسیب‌شناسی عنوان‌گزینی در پژوهش‌های دانشگاهی: مطالعه موردی پایان‌نامه‌های رشته تاریخ». *تاریخ‌نگری و تاریخ‌نگاری دانشگاه الزهراء (س)*، سال ۲۶، شماره‌ی ۱۷، صص ۳۲-۵.
- «بیانیه‌ی نشست هم‌اندیشی دانشجویان و استادان ادبیات کودک کشور». (۱۳۹۵).
- پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان، سال ۱۹، شماره‌ی ۶۹، صص ۶۸-۷۱.



پریخ، مهری و فتاحی، رحمت‌الله. (۱۳۸۴). *راهنمای نگارش: مرور نوشته‌ها و پیشینه‌ی پژوهش در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: کتابدار.

حسن‌لی، کاووس. (۱۳۹۵). «کلاس‌های ادبیات در غیاب ذوق ادبی: غلام آن کلماتم که آتش انگیزد». *پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان*، سال ۱۹، شماره‌ی ۶۹، صص ۴۴-۵۷.

حسینی، حسن. (۱۳۹۱). «امانت». *نوشداروی طرح ژنریک*. تهران: سوره مهر.  
خزایی، داود. «آفت‌های دانشگاهی شدن ادبیات کودک». متن منتشر نشده.  
خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۹۵). «دانشگاهی شدن ادبیات کودک: مبناهای نظری، هدف‌ها و آسیب‌ها». *پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان*، سال ۱۹، شماره‌ی ۶۹، صص ۵-۲۵.  
راد، دیوید. (زیر چاپ). «تاریخ‌ها، سیاست و ادبیات کودک». *مطالعات ادبیات کودک: راهنمایی برای روش پژوهش*. ویراستاران: ام. ا. گرنبای و کیمبرلی رینولدز، ترجمه‌ی محبوبه فرهنگی، تهران: مدرسه.

رینولدز، کیمبرلی. (زیر چاپ). «پیشگفتار». *مطالعات ادبیات کودک: راهنمایی برای روش پژوهش*. ویراستاران: ام. ا. گرنبای و کیمبرلی رینولدز، ترجمه‌ی محبوبه فرهنگی، تهران: مدرسه.

شرفی، علی و همکاران (۱۳۹۵). «آسیب‌شناسی پژوهش‌های دانشجویی حوزه علوم انسانی». *نقد کتاب اطلاع‌رسانی و ارتباطات*، شماره‌ی ۹، صص ۲۷۹-۳۰۴.  
صابری، طیه. (۱۳۹۴). «آسیب‌شناسی درس مرجع‌شناسی و روش تحقیق در ادبیات». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، دوره‌ی ۱۹، شماره‌ی ۳۶، صص ۲۸-۴۷.  
صدیقی، مصطفی. (۱۳۹۵). «طرحی برای سامان دادن به پایان‌نامه‌های ادبیات کودک، پایان‌نامه‌های ادبیات کودک: درون‌متن و برون‌متن». *پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان*، سال ۱۹، شماره‌ی ۶۹، صص ۵۹-۶۷.

غلامی‌نژاد، محمدعلی؛ قبول، احسان. (۱۳۸۶). «آسیب‌شناسی پایان‌نامه‌های زبان و ادبیات فارسی». *پژوهش‌های ادب عرفانی (گوهرگویا)*، دوره‌ی ۱، شماره‌ی ۱، صص ۱۸۱-۱۹۲.

مرکز مطالعات ادبیات کودک. (۳۰ مهر ۱۳۹۶). بازیابی شده از <http://shirazu.ac.ir/ccls/about>.

منصوربخت، قباد. (۱۳۸۷). «مسئله تحقیق، مسئله اصلی؛ تحقیق تأملی روش‌شناختی در مفاهیم بنیادین تحقیق». *پژوهشنامه علوم انسانی*، سال ۱۵، شماره‌ی ۵۸، صص ۱۹۴-۱۶۰.

مکتبی‌فرد، لیلا. (۱۳۹۵). «مطالعات آکادمیک ادبیات کودک: پل یا گسست؟».

*پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان*، سال ۱۹، شماره‌ی ۶۹، صص ۲۶-۳۳.

منصوریان، یزدان. (۱۳۸۹). *مبانی نگارش علمی*. ویراستار حمید محسنی، تهران: کتابدار.  
 یاسینی، علی و همکاران. (۱۳۹۶). «آسیب‌شناسی پژوهش‌های دانشگاهی حوزه‌های ادبیات و علوم انسانی، الهیات و معارف اسلامی با روش آمیخته تشریحی». *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، سال ۲۰، شماره‌ی ۲، صص ۲۳۱-۲۵۰.

Chambers, E. A. (2004). "An Introduction to Meta-Analysis with Articles." *The Journal of Educational Research*, 98 (1), pp. 35-44.

Herbert, F. (1965). *Dune*. New York: Ace Books.

Kothari, C. R. (2008). *Research Methodology: Methods and Techniques*. New Delhi: New Age International.

Kutzer, M. D. (1981). Children's Literature in the College Classroom. *College English*, 43 (7), 716-723.

Mayring, Ph. (2000). "Qualitative Content Analysis." *Forum: Qualitative Social Research*. 1(2)

Reynolds K. (2011). "Introduction". *Children's Literature Studies, A Research Handbook*; Eds: Grenby M. O. and Reynolds K. First Publish, Palgrave Macmillan.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.