

روش کیفی و نظریه‌سازی

مرتضی منادی*

چکیده

از مشکلات علمی در عرصه علوم انسانی در اکثر جوامع غیر غربی که صاحب نظریه نیستند، از جمله جامعه علمی ما، نداشتن نظریه‌های بومی بر پایه نظام فرهنگی جامعه است. نداشتن نظریه بومی مشکلاتی را به همراه می‌آورد که از همه مهم‌تر، عدم شناخت دقیق روانشناختی افراد جامعه و جامعه‌شناسی فرهنگ افراد و نهادهای اجتماعی آن جامعه است. چرا ما نمی‌توانیم به نظریه‌های بومی دسترسی پیدا کنیم؟ دلایل متعددی وجود دارد که به نظر نگارنده از همه مهم‌تر، کاربرد روش پژوهش می‌باشد. در جامعه فعلی ما اکثر پژوهش‌ها به روش کمی که در پارادایم پوزیتیویستی معنی دارند، انجام می‌شود. بر این باوریم در صورتی که تحقیقات متعدد توسط پژوهشگران با روش‌های کیفی که منجر به شناخت عمیق افراد و بخش‌های مختلف جامعه اعم از ساختارها و کارکردها، به کمک نظریه‌های موجود خارجی بشود، امکان ساختن نظریه را برای پژوهشگران و جامعه علمی فراهم می‌سازد. بررسی و مقایسه تعدادی مقاله علمی پژوهشی فرانسوی و ایرانی در حوزه‌های جامعه‌شناسی، روانشناسی و علوم تربیتی نشانگر این است که از سویی، پژوهشگران داخلی در اکثر مواقع از نظریه‌های غیر ایرانی (و بیشتر) غربی استفاده کرده، در حالی که مقالات خارجی بیشتر از نظریه‌های بومی خود استفاده کرده‌اند. از سویی دیگر، پژوهشگران داخلی بیشتر به روش کمی به خصوص با ابزارهای پرسشنامه‌های استاندارد (که غالباً غربی هستند) به جمع‌آوری داده‌های خود پرداخته‌اند، در حالی که پژوهشگران خارجی بیشتر از روش‌های کیفی با تحلیل‌های عمیق محتوای داده‌های خود و کمتر از روش‌های کمی استفاده کرده‌اند.

واژگان کلیدی

روش پژوهش، روش کیفی، نظریه‌سازی و فرهنگ.

Email: monadi@Alzahra.ac.ir

* دکتری جامعه‌شناسی و عضو هیئت علمی دانشگاه الزهرا

تاریخ پذیرش: ۸۸/۱۰/۰۸

تاریخ ارسال: ۸۸/۰۷/۰۴

فصلنامه راهبرد / سال نوزدهم / شماره ۵۴ / بهار ۱۳۸۹ / صص ۱۳۴-۱۰۷

مقدمه

در حوزه پژوهش‌های علوم اجتماعی، علوم شناختی و علوم رفتاری (و البته در علوم انسانی دیگر)، با دو روش کمی و کیفی مواجه هستیم. هدف روش کمی که به روش اکتشاف یا پوزیتیویستی معروف است، کشف حقیقت یا ماهیت انسان و جهان است. لذا تلاش می‌کند تا راه حل مسائل را بر اساس تجربه و مشاهده بر گرفته از علوم طبیعی بیابد. روش کیفی که معطوف به فهم رمز زبان و تفکر افراد بوده، در پی تحلیل مسائل می‌باشد. اخیراً به گفته باقری، روش سوم به نام روش واقع‌گرایی انتقادی در برخی از پژوهش‌های علوم انسانی نیز مرسوم شده است. (باقری، ۱۳۷۵) البته هر یک از این دیدگاه‌ها به پارادایم نیز معروف است که در هر زمانی یکی از آنها در جامعه علمی حاکم و غالب است.

در اکثر پژوهش‌های علوم اجتماعی و علوم رفتاری، دو روش کمی و کیفی بیشتر رایج می‌باشند. هر یک از این دو روش به نظریه‌پردازی پرداخته و طرفدارانی داشته‌اند، در نتیجه سعی در بر حق شمردن روش خود دارند. حدود سه دهه است که پارادایم تفسیری یا روش کیفی در اکثر پژوهش‌ها هم در کشورهای غربی و هم در ایران بیشتر

مورد توجه قرار گرفته است. که این امر باعث بحث و گفتگو و در مواقعی جدل بین نظریه‌پردازان، طرفداران و مخالفان را در پی داشته است؛ به طوری که نه تنها بحث برتری یکی بر دیگری را مطرح می‌کنند، بلکه در مواقعی اتهام غیر علمی بودن به یکدیگر را پیش می‌کشند. از دل این چالش این سؤال بیرون می‌آید: کدام یک از این دو روش (کمی یا کیفی) مزیت و برتری دارد؟

نگارنده معتقد است که طرح این پرسش، نابجاست؛ زیرا نه می‌توان و نه درست است تا برتری یکی را بر دیگری مطرح و یا اثبات کرد. به نظر می‌رسد هر دو روش دارای محسناتی است و یقیناً ضعف‌هایی نیز دارند. ولی نکته اساسی این است که اولاً در مورد بعضی موضوعات یکی از این روش‌ها بهتر پاسخگو بوده و می‌تواند اطلاعات دقیق‌تر و بهتری را بیابد و لذا پژوهشگر شناخت بهتر و دقیق‌تری نسبت به موضوع می‌یابد. دوم اینکه در بعضی جوامع یکی از روش‌ها بهتر و مفیدتر می‌تواند عمل کند. سوم، مسئله هزینه و زمان پژوهش، یکی از دو روش را بیشتر اقتضاء می‌کند؛ اگرچه در صورت وجود امکانات و توان نگارنده، در اکثر موضوعات این دو روش

می‌توانند مکمل یکدیگر (با شرایطی که توضیح می‌دهیم) باشند.

یکی از مسائل، پرسش‌ها و دغدغه‌های جامعه امروز ما بحث نظریه‌سازی یا وجود نظریه‌های بومی ساخته شده توسط اصحاب علوم انسانی جامعه ما برای جامعه خود است. در واقع مسئله و پرسش دیگر اینکه، چرا ما شناخت دقیق و خوبی نسبت به جامعه خود نداریم؟ این دو نکته همپوشی و ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارد و بحث روش را مطرح می‌سازند. از این رو، بحث روش پژوهش به کار رفته در پژوهش‌های داخلی حائز اهمیت است. علی‌رغم خوب بودن روش‌های مختلف کمی و کیفی، نگارنده بر این باور است که به کمک روش کیفی به دلیل خصوصیاتش، بیشتر امکان نظریه‌سازی فراهم می‌شود. بررسی و دلایل این ادعا موضوعی است که نگارنده در نظر دارد تا با کالبدشکافی روش کیفی و واقعیت پژوهش‌های موجود در ایران به کمک مقایسه تعدادی مقاله‌های علمی پژوهشی ایرانی و فرانسوی و بررسی تعدادی رساله فوق لیسانس در یکی از دانشگاه‌های دولتی کشور به آن بپردازد.

در عین حال، منظور از نظریه بومی این نیست که اولاً، این نظریه هیچ ارتباطی با

نظریه‌های غیر ایرانی یعنی غربی نداشته باشد. ثانیاً، قابل فهم و اجرا در جوامع غیر ایرانی از جمله غربی نباشد. بلکه منظور از نظریه بومی این است که بر اساس ارزش‌ها، هنجارها، ذوقیات، آداب و رسوم، خواسته‌ها و روانشناسی افراد جامعه ما شکل گرفته باشد. که البته به دلیل مشابهت بخش‌هایی از فرهنگ و روانشناسی ایرانیان با همسایگان و دیگر انسان‌های موجود کره خاکی می‌تواند نظریه ساخته شده در ایران (با توجه به تفاوت‌ها) قابل استفاده برای غیر ایرانی‌ها نیز باشد. همان گونه که ما از نظریه‌های غیر ایرانی (اکثراً غربی) در صورت توجه به تفاوت‌ها استفاده می‌کنیم.

قابل ذکر است که هدف مقاله حاضر به هیچ وجه نقد روش کمی نیست. مقدماتاً تلاش می‌شود تا پس از معرفی مختصر پارادایم‌های مطرح در علوم انسانی، ویژگی‌های دیدگاه کیفی، روش‌های رایج جمع‌آوری اطلاعات و پژوهش‌های انجام یافته در این دیدگاه مورد بررسی و معرفی قرار گیرند.

۱- پارادایم‌ها در علوم انسانی

در تاریخ علوم انسانی به خصوص در سده‌های اخیر پژوهش‌ها با سه نوع نگاه و سه نوع جهان‌بینی، صورت گرفته که هر یک از

رویکردها به تعبیر کوهن با پارادایم^۱ (کوهن، ۱۳۸۳) مشخص شده‌اند. همچنین کوهن بر این باور است که در هر زمانی یکی از پارادایم‌ها بر جامعه علمی حاکم می‌باشد. منظور از پارادایم "دستاوردهای علمی مورد پذیرش همگانی است که برای یک دوره زمانی، الگوها، مسائل و راه‌حل‌ها را برای جامعه‌ای از کارورزان فراهم می‌آورند." (کوهن، ۱۳۸۳، ص ۷۶) "پارادایم مشتمل است بر مفروضات کلی نظری و قوانین و فنون کاربرد آنها که اعضای جامعه علمی خاصی آنها را بر می‌گیرند." (چالمرز، ۱۳۷۹، ص ۱۰۸) در واقع، "پارادایم فعالیت دانشمندان عادی را، که سرگرم گشودن و حل معماها هستند، هماهنگ و هدایت می‌کند." (چالمرز، ۱۳۷۹، ص ۱۰۹) لذا پارادایم یک مجموعه فکری برای فهم دنیای پیرامون ماست.

اکنون می‌توان از سه پارادایم در علوم انسانی یعنی، پارادایم پوزیتیویستی^۲ (اثبات‌گرایی)، پارادایم هرمنوتیک^۳ یا تفسیری و پارادایم انتقادی^۴ (باقری، ۱۳۷۵) سخن گفت. در کنار این سه پارادایم، دو نگاه یا دو نگرش و یا حتی دو روش دیگر را

می‌توان مطرح کرد. روش نظریه‌سازی که از محیط پژوهش و از میدان عمل به سمت نظریه حرکت می‌کند. این نوع نگاه و روش بیشتر در بین دانشمندان غربی رواج دارد. و روش مصرفی، یعنی زمانی که از نظریه به سمت عمل و زمینه پژوهش حرکت می‌کنیم که به همان پارادایم اول، یعنی پوزیتیویستی ختم می‌شود. این روش بیشتر در کشورهای غیر غربی از جمله در جامعه ما رایج بوده و امروزه نیز رایج است. گال و همکاران نیز معتقد هستند که دو رویکرد در مورد شکل‌گیری نظریه وجود دارد. "رویکرد اول، نظریه پایه‌ور^۵ مستلزم آن است که فرد، سازه‌ها و قوانین را مستقیماً از داده‌های بی واسطه‌ای که گردآوری کرده است، استخراج کند و نه از پژوهش یا نظریه‌های قبلی. به عبارت دیگر، سازه‌ها و قوانین در مجموعه خاص داده‌ها - که پژوهشگر گردآوری کرده است - زمینه‌چینی شده است، البته ثمربخش بودن سازه‌ها و قوانین را می‌توان در پژوهش‌های بعدی آزمود. رویکرد دیگر در مورد شکل دادن نظریه این است که کار را با تنظیم یک نظریه آغاز کنیم و سپس با گردآوری داده‌های تجربی آن را به محک

1. Paradigme
2. Positivisme
3. Herméneutique
4. Critical

5. Grounded theory

آزمون بگذاریم." (گال و بورگ، ۱۳۸۲، صص ۲۹ و ۳۰)

اما همان طور که گفته شد، سه پارادایم رایج در علوم انسانی پارادایم پوزیتیویستی، پارادایم تفسیری و پارادایم انتقادی هر یک ویژگی‌های خاص خود را دارند. منظور از پارادایم پوزیتیویستی، پارادایمی است که واجد مشخصات زیر است: "پوزیتیویست‌ها جزیی‌نگر و کمیت‌گرا هستند. تأکید بر وحدت علوم و استفاده از متدولوژی واحد با تأسی از متدولوژی علوم طبیعی دارند. پدیدارگرا هستند و به تفکیک بود از نمود قایل‌اند. شناخت‌گرا در مقابل عمل‌گرا هستند. تأکید بر علت دارند (به جای دلیل)، اینکه ما می‌توانیم به شرطی‌های عام و قوانین لامکان و لازمان برسیم (قانونمند بودن پدیده‌های انسانی) و به تمایز بین منطق اکتشاف و منطق دآوری قایل‌اند." (افروغ، ۱۳۸۰، صص ۹ و ۱۰) ضمناً پوزیتیویست‌ها اندیشه جهان‌شمولی را باور دارند. البته به این امر واقفیم که دیگر دوران پارادایم جهان‌شمولی بسیاری از نظریه‌ها به اتمام رسیده است.^(۱) با این حال، اولاً، هنوز نظریه‌هایی وجود دارند که توان پاسخگویی به مشکلات جوامع مختلف را داشته باشند. ثانیاً، در زمینه‌هایی هنوز می‌توان نظریه‌هایی

را بنیاد کرد که به مانند علوم تجربی بتواند به اکثریت افراد این کره خاکی کمک کند، یعنی حالت جهان‌شمولی را دارا باشد).

پارادایم تفسیری به نقد پارادایم پوزیتیویستی برخاست. آنان "بر نقش زبان، تفسیر و فهم در علوم اجتماعی بسیار تأکید دارد. بر معنا، انگیزه، دلیل و محیط‌های طبیعی برای فهم و تفسیر چگونگی ساخت و تثبیت دنیای اجتماعی توسط مردم تأکید دارد. نظم علوم انسانی با نظم علوم طبیعی متفاوت است. بر متدولوژی کیفی به جای متدولوژی کمی تأکید دارند." (افروغ، ۱۳۸۰، صص ۱۱ و ۱۲) و سرانجام به باور پارادایم انتقادی، "جهان، مستقل از معرفت ما نسبت به آن وجود دارد. معرفت ما از جهان خطا‌بردار و سرشار از تئوری است. معرفت نه کاملاً متصل و مستمر، به مثابه انباشت واقعیات درون یک چارچوب مفهومی پایدار، و نه کاملاً منفصل، از طریق تحولات عام و همزمان در مفاهیم، توسعه می‌یابند. در جهان ضرورتی وجود دارد، موضوعات - چه طبیعی و چه اجتماعی - الزاماً برخوردار از نیروهای علی با شیوه‌های عمل و قابلیت‌های خاص اند. جهان تمایز یافته و لایه‌بندی شده است. پدیده‌های اجتماعی از قبیل کنش‌ها، متن‌ها و نهادها مفهوم - محورند. علم یا

تولید هر معرفت دیگر، یک عمل اجتماعی است. علوم اجتماعی باید نسبت به آبرزه یا موضوع خود انتقادی باشد." (افروغ، ۱۳۸۰، صص ۱۳ و ۱۴)

نگاهی عمیق و کلان به پارادایم‌ها حاکی است که یکی از ویژگی مهم هر یک، روش‌های استفاده شده در هر پارادایم است. به عبارتی، یکی از ویژگی‌های هر پارادایم انتخاب روش پژوهش می‌باشد. این بدان معنی نیست که ما مجبوریم با هر پارادایم حتماً یک روش خاص را برگزینیم، بلکه افرادی که در یک پارادایم کار می‌کنند و می‌اندیشند، غالباً از یک روش که در آن پارادایم رایج‌تر است، استفاده می‌کنند. برای مثال، بیشترین پژوهش‌ها در پارادایم پوزیتیویستی با روش کمی انجام شده است. گال و همکاران نیز معتقدند که "پژوهش کمی تقریباً مترادف با پژوهش اثبات‌گراست." (گال، ۱۳۸۲، ص ۶۰) در حالی که پارادایم‌های تفسیری و انتقادی بیشتر از روش کیفی استفاده می‌کنند. لذا، بحث روش از نکات مهم هر پارادایمی است. از آنجایی که در جامعه علمی ایران پارادایم پوزیتیویستی بیشتر رایج است، نزدیک به صد در صد پژوهش‌ها با روش کمی صورت می‌گیرد، فلذا روش کیفی در جامعه علمی

ایران مهجور می‌باشد. نه فقط طرح‌های پژوهشی با روش کیفی با مشکل تأیید رو به رو بوده، بلکه نتایج به دست آمده از آنان، یعنی چاپ مقالات آنان نیز با مشکل جدی رو به رو می‌باشند. طرح این سخن نیز بحث نقد کمی و ارجح شمردن کیفی نیست، بلکه فقط طرح واقعیت موجود جامعه علمی ایران در مقطع آموزش عالی است.

۲- دیدگاه کیفی

زمانی که صحبت از دیدگاه یا روش کیفی می‌شود، دو سطح یا دو معنی از آن مستفاد می‌شود که کاملاً از یکدیگر متمایز می‌باشند. در مقام اول یا نگاه اول، بحث هستی‌شناختی روش کیفی است که متفاوت از روش کمی است. در مقام دوم بحث از سویی، گردآوری داده‌ها و از سوی دیگر، نوع تحلیل داده‌هاست که بیشتر جنبه ابزاری و اجرایی دارد که کاربرد این بخش در قسمت اول نیز عینیت می‌یابد. بنابراین، پژوهشگر کیفی می‌باید کاملاً این دو سطح و دو نگاه به روش کیفی را از یکدیگر تمیز بدهد.

دیدگاه یا روش کیفی یا پارادایم کیفی (Hess and Savoye, 1993, p.53) قدمتی تاریخی دارد. ولی شاید در رویکرد جدید علمی و در حوزه علوم اجتماعی بتوان کارهای مارسل موس، بنیانگذار مردم‌شناسی

بسیار زیادی درحوزه آمار و کامپیوتر نیز بوده‌ایم که در استفاده بهتر و بیشتر روش کمی اثرگذار بوده‌اند.

در مورد رویکرد کیفی سخن بسیار زیاد است، ولی تلاش می‌شود ابتدا نگاهی گذرا از منظر معرفت‌شناختی به این رویکرد کرده، سپس به صورت خلاصه ارکان و ویژگی‌های اطلاعات در روش کیفی را مورد بررسی قرار دهیم. در این شکی نیست که برای فهم بهتر روش کیفی در مواقعی مقایسه با روش کمی این امکان را بهتر فراهم می‌کند.

۲-۱- هستی‌شناختی روش کیفی

از منظر «معرفت‌شناسی»، روش کمی و کیفی رویکرد متفاوتی ندارند. هر دو روش به دنبال طرح سؤالی اساسی، در جستجوی شناخت جهان هستی و جهان واقعیت بوده و دیدگاه شناخت‌گرایانه و انسان‌گرایانه‌ای دارند. منتهی هر دو، اولاً آغاز یکسانی نسبت به موضوع پژوهش ندارند. ثانیاً، موضوع را به یک شکل نمی‌بینند. ثالثاً آن را مشابه هم بررسی نمی‌کنند.

روش کمی سعی در علمی جلوه دادن این روش داشت و پا، جای پای روش‌های علوم طبیعی یا تجربی گذاشت و دیدگاه پوزیتیویستی، یا اثبات‌گرایانه، یا نورماتیو، یا قابل تجربه کردن را رونق داد. در این دیدگاه

(یا انسان‌شناسی) را آغازگر این گونه تفکر و روش دانست. موس در ابتدای قرن گذشته با نگارش کتاب «راهنمای مردم‌نگاری» سنگ بنای روش کیفی با شیوه‌های علمی رایج را پایه‌ریزی کرد (Mauss, 1992, p.14). وی در این کتاب به تفصیل روش‌های مشاهده برای شناخت عناصری شامل جمعیت‌شناسی، جغرافیای انسانی، فنون سازمان اجتماعی، همچنین شناخت ساختار فیزیکی جامعه شامل تکنیک، زیبایی‌شناختی، اقتصاد، حقوق، مذهب، علم و پدیده‌های عمومی شامل زبان، مقوله‌ها و پدیده‌های ملی، بین‌المللی و مطالعات آداب و هنج‌های جمعی را مورد بررسی قرار داد. (منادی، ۱۳۸۶)

تا سال‌های ۱۹۶۰ الی ۱۹۷۰، بیشترین تحقیقات علوم اجتماعی و علوم رفتاری در کشورهای غربی با روش کمی صورت می‌گرفت. برای مثال "نزدیک به ۹۰ درصد گزارش‌های منتشرشده در مجلات جامعه‌شناسی آمریکا مبتنی بر تحقیق کمی و بررسی آماری بودند." (سیلورمن، ۱۳۷۹، ص ۱)، اما بیشتر از سه دهه است که روش کیفی در اکثر پژوهش‌ها در اروپا از استقبال بیشتری برخوردار است. این در حالی است که در این سه دهه، شاهد پیشرفت‌های

تلاش می‌شود تا به مثابه علوم طبیعی با شناخت و در نظر گرفتن متغیرها و بعضاً دستکاری آنها و یا تغییرات در بعضی از آنها و تأثیر متغیرها برهم، پاسخ‌های از قبل تعیین‌شده‌ای را به وجود بیاورند. طبیعتاً فرضیه‌های ساختارمندی را نیز مطرح می‌کنند. به عبارتی، فرضیه آزمایی یکی از اهداف اصلی و عمده روش کمی می‌باشد.

در مقابل، روش کیفی یا ژرف‌نگر یا تفهیمی و یا توصیفی روشی است که بر یک دیدگاه فلسفی «تفسیرگرایانه» مبتنی است و توجه آن به چگونگی تفسیر، درک، تجربه و به وجود آمدن جهان اجتماعی معطوف است. در ضمن، پژوهش کیفی "بر آن گونه از روش‌های تحلیل و تبیین استوار است که در آنها به درک عمیق، پیچیدگی، جزئیات و بافت پدیده‌های مورد مطالعه تأکید می‌شود." (شریفی، ۱۳۸۰، ص ۲۷۰). در واقع، از جهت مخالفت با روش‌های پوزیتیویستی، روش کیفی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. هدف پژوهش کیفی "این است تا رویدادی را شرح دهد." (مارشال، ۱۳۷۷، ص ۵۷). غالباً پژوهش‌های کیفی بر اساس تجربه و مشاهدات مستقیم پژوهشگر بر اساس نگاه بازیگران اجتماعی و تعبیر و تفسیرهای آنان، آغاز می‌شود. یعنی حتماً پژوهشگر قبلاً با

موضوع خود در محیط طبیعی برخورد داشته است. در مواقعی نیز پژوهشگر موردهایی را به صورت هدفمند پیرامون خود یافته و مورد مطالعه دقیق و عمیق قرار داده است (ین، ۱۳۸۱). از این دست نمونه‌ها می‌توان به تئنگاری‌های جامعه‌شناس فرانسوی، لوپلی، پیرامون خانواده‌ها در فرانسه یاد کرد (Leplay, 1989).

در ارتباط با روش کیفی بعضی از مؤلفین همچون گال و همکاران بر این باورند که روش‌های مختلف کیفی وجود دارد. آنان این روش‌ها را به چند دسته "تجربه زیسته، در مورد جامعه و فرهنگ، زبان و ارتباط تقسیم کرده و هر یک را دارای زیرمجموعه می‌دانند. این زیرمجموعه‌ها شامل روانشناسی، تاریخچه زندگی، پدیدارشناسی، مطالعات فرهنگی، پژوهش در عمل، قوم‌نگاری، دیدگاه تعامل نمادین، تحلیل محتوای قوم‌نگارانه و تحلیل حکایتی می‌باشد." (گال و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۰۳۶) در حالی که نگارنده بر اساس تفکر ژرژ لاپاساد (۱۹۹۱) انسان‌شناس و مردم‌نگار معاصر فرانسوی معتقد است از آنجایی که در این تقسیم کردن، بیشتر ابزارها و روش‌های جمع‌آوری داده‌ها ملاک و مطرح می‌باشند تا روش‌های مختلف کیفی؛

داشته، روش کمی به دلیل الگوبرداری از روش‌های علوم طبیعی رشد خوبی داشته است. با این وجود، شکی نیست که تقابل روش کمی با روش کیفی برای هر دو مفید بوده است. به این معنی که این تقابل باعث شده تا هر یک از طرفین برای پاسخگویی به پرسش‌های مطرح، جواب‌هایی بیابند. علی‌رغم این نکته، نه روش کیفی باید به مثابه روش کمی پاسخگوی هر پرسشی باشد و نه روش کمی چنین اجباری را دارد. برای مثال در مورد بحث نمونه‌گیری در روش کمی، چنین به نظر می‌رسد که روش کیفی باید پاسخ صریحی داشته باشد و یا تحلیل عمیق محتوایی که کیفی انجام می‌دهد، می‌باید از سوی روش کمی پاسخ داده شود که به‌راستی این‌طور نیست.

نقطه اساسی و آغازین روش کیفی شروع کار پژوهش از میدان یا «زمین پژوهش» می‌باشد که بدون شک مهم‌ترین بخش و وجه تمایز روش کیفی با روش کمی است. «واژه «زمین»^۷ که در آن واحد، هم مکان و هم موضوع پژوهش را می‌سازد، به واژه‌ای کلیدی در حوزه انسان‌شناسی بدل شده و ما امروز با جملاتی چون «انجام دادن کار میدانی بر زمین»، «بازگشت به زمین»،

بنابراین، روش کیفی را واحد دانسته که ابزارها و تکنیک‌های مختلف جمع‌آوری داده دارد. این ابزارها شامل مشاهده، بررسی اسناد یا تفسیر هرمنوتیک، مصاحبه‌های باز، پژوهش در عمل، زندگینامه یا مصاحبه‌های بالینی، پژوهش موردی و مردم‌نگاری است. البته در مواقعی تعدادی از پژوهشگران روش تحلیل محتوی^۸ را نیز به صورت مجزا به عنوان ابزار در روش کیفی تلقی می‌کنند که در این زمینه نیز به باور پژوهشگر تحلیل محتوای برای داده‌های تک تک ابزارها مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین، با توجه به اینکه روش پدیدارشناسی «یعنی اهمیتی که به فهم مردم از واقعیت داده می‌شود که این امر بنیاد اصلی روش کیفی است» (گال و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۶۸). از این رو، می‌توان گفت که پدیدارشناسی نیز در همه ابزارهای مختلف روش کیفی صادق و جاری است.

۲-۲- ارکان روش کیفی

لازم به ذکر است که در مواقعی از روش کمی نیز نام برده می‌شود که هدف مقایسه نبوده، بلکه روشن شدن مطلب است. اگرچه روش کیفی قبل از روش کمی مطرح شده، معه‌ذا در دوره‌ای که علوم تجربی به خصوص علوم طبیعی رشد چشمگیری

«نخستین تجربه بر زمین»، «رابطه با زمین» و غیره سر و کار داریم." (مارک اوزه و همکار، ۱۳۸۸، ص ۹۰). به اعتقاد لاپلانتین، "زمین تحقیق مهم ترین عامل پژوهش می باشد." (Laplantine, 2000, p.14) در واقع، پژوهشگر در روش کیفی از زمین پژوهش آغاز می کند و می داند به دنبال چه چیزی هست. زیرا می خواهد بداند وضعیت چگونه است؟ چرا این گونه است؟ ولی نمی داند دقیقاً چه داده هایی و چه جواب هایی برای پرسش های خود می یابد. ضمن اینکه به دلیل شناختش نسبت به موضوع، تا حدودی می داند در آن موقعیت و وضعیت چه می گذرد. این بی خبری ناقص و جواب های بعضاً بدون انتظار یا غیر منتظره، مشخصه مهم روش کیفی است که از زمین پژوهش آغاز می گردد. در حالی که ما در اکثریت قاطع پژوهش هایمان با روش کمی (یعنی با نظریه و پرسشنامه استاندارد، یعنی معیار دیگران) به زمین پژوهش می رویم. فلذا نمی توانیم به نظریه سازی دست یابیم.

از نظر «انتخاب موضوع» نیز، روش های کیفی بیشتر موضوع های قابل لمس «زندگی روزمره»^۸ یا روزمرگی (لوفور، ۱۹۸۱) را انتخاب کرده و در سطح خُرد به صورت

عمیق آن را مورد مطالعه قرار می دهند. از این جهت، روش های کیفی در جامعه شناسی خُرد و یا نظریه های کنش متقابل نمادین (مید، ۱۹۶۳) یا جامعه شناسی بالینی (لورو، ۱۹۸۱) و روانکاوی کاربرد زیادی دارند. امروزه زندگی روزمره به خصوص در دنیای جامعه شناسی جایگاه ویژه ای یافته است. به طوری که "نظریه پردازان اجتماعی به طور فزاینده ای از زندگی روزمره به عنوان مدل تحلیلی خود برای گره گشایی از فرایندهای شکل گیری جامعه استفاده می کنند." (بِنت، ۱۳۸۶، ص ۸). لوفور بنیانگذار بررسی زندگی روزمره معتقد است که "روزمره گی، رؤیا و تخیلات نیست، بلکه نمادها، سمبل ها و واقعیت های اجرا شده در هر روز زندگی انسان هاست. زندگی روزمره زندگی غیر فلسفی است، یعنی واقعی است" (لوفور، ۱۹۶۸، صص ۳۳-۷). لذا انتزاعی نیست. اروینگ گافمن "با استفاده از مدل نمایشنامه ای کنش متقابل روزمره، تفسیر پدیدارشناختی زندگی روزمره را بسط بیشتری داد. طبق استدلال گافمن افراد در جریان کسب «تجربه عملی» زندگی روزمره که با درونی کردن نقش های اجتماعی تعریف می شود، این را نیز می آموزند که با آفریدن خودهای «جلوی صحنه» و «پشت صحنه»

روش مد نظر می‌باشد. چون یک اندیشه یا گفتگو فقط در موقعیت طبیعی خود معنی پیدا می‌کند.

به دنبال نکته مطرح شده، در روش کیفی توجه بیشتر به معنی و مفاهیم و محیط‌های طبیعی (و نه مصنوعی ساخته شده توسط پژوهشگر) است و تأکید بر اینکه واقعیت در بیرون از فرد وجود ندارد، بلکه در ذهن فرد وجود دارد. در نتیجه، از سویی معنی و مفهوم افراد جامعه و از سوی دیگر این معانی در موقعیت‌های طبیعی که فرد در آن قرار دارد، برای پژوهشگر کیفی دارای اهمیت می‌باشد.

در مورد «فرضیه» می‌بایستی این نکته را یادآور شویم که در این روش با وجود اینکه پژوهشگر قصد آزمون فرضیه‌ای را ندارد، ولی این امر بدان معنی نیست که، اولاً پژوهشگر قبل از پژوهش نداند که در پی جستجوی چه چیزی هست و ثانیاً، پژوهشگر هیچ حدس و گمانی پیرامون موضوع مورد پژوهش خود از قبل در ذهن نداشته باشد؛ بلکه فقط پژوهشگر فرضیه ساختارمند و از قبل تعیین شده‌ای را به شکل مرسوم روش کمی در ذهن نمی‌پروراند. به اعتقاد بیتس، "هیچ پژوهشگری در هیچ رشته علمی نیست که تحقیقش را به سان یک لوح ننوشته آغاز

این نقش‌ها را مدیریت و جرح و تعدیل کنند (بنت، ۱۳۸۶، ص ۱۰). آلبرو اهمیت زیادی برای گفته‌های روزمره انسان‌ها قائل است (آلبرو، ۱۳۸۰) جامعه‌شناسی شناخت (Berger and Luckman, 1986) نیز اهمیت زیادی برای روزمرگی قائل است. بنابراین، «اینجا و این لحظه»^۹ در زمان مورد مطالعه، پیرامون موضوع مورد بررسی از اهمیت ویژه‌ای در این روش برخوردار می‌باشد (Hess and Savoye, 1993). در نتیجه از نکات مهم در روش کیفی توجه به «محیط موضوع» مورد تحقیق، بسیار اهمیت دارد (مارشال، ۱۳۷۷).

همچنین، به دنبال اهمیت محیط، «درک معنی» استفاده شده توسط افراد در زمینه یا بازیگران اجتماعی به اعتقاد گارفینکل (سیلورمن، ۱۳۷۹) یا تعریف موقعیت (مید، ۱۳۶۳) بر اساس تعریف شرکت‌کنندگان در آن موقعیت خاص، ملاک می‌باشد. به اعتقاد برج و لوکمان (۱۹۸۶) دو جامعه‌شناس پدیدارشناخت، از سویی واقعیت‌ها به صورت اجتماعی ساخته شده، و از سوی دیگر معنی آنها منحصر به شرکت‌کنندگان یک موقعیت می‌باشد. لذا، توجه دقیق به موقعیت‌های اجتماعی در این

9. Ici et Maintenant.

کند" (بیتس، ۱۳۷۵، ص ۵۸). به عبارتی، در مورد فرضیه انعطاف پذیری وجود دارد. به همین دلیل اطلاعات به دست آمده، تحلیل‌ها و نتایج، پژوهش را هدایت و فرضیه‌ها را شکل می‌دهند. لذا فرضیه آزمایی هدف روش کیفی نمی باشد.

در ضمن، محدود نبودن در سطح یک یا دو متغیر، از دیگر ویژگی‌های این روش می‌باشد. در رویکرد کیفی از سویی، تعداد متغیرها محدود نبوده و از سوی دیگر به دنبال رابطه همبستگی بین متغیرها نیز نمی‌باشیم. توصیف وضعیت موجود یک موضوع یا واقعیت (بر اساس و از منظر بازیگران اجتماعی^{۱۰} آن موقعیت)، و دلایل وجودی آن از اهداف روش کیفی می‌باشد.

در اثبات‌گرایی، پس از جمع‌آوری اطلاعات به روش شمارش و «ارقام»، و تحلیل متغیرها، هدف اصلی آزمایش فرضیه‌ها و تعمیم و پیش‌بینی می‌باشد. بر خلاف اعداد که در پژوهش‌های کمی از جایگاه خاصی برخوردار است و توضیح و تفسیر، از جایگاه ضعیف‌تری برخوردار می‌باشد، در پژوهش‌های کیفی، اولاً اعداد جایگاه مهمی نداشته، بر عکس توضیح و تفسیر نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند

(Boumard, 1990, p.23 and Vancrayenest, 1990, p.45). البته اینکه اعداد جایگاه خوبی ندارند، به این معنی نیست که اعداد هیچ نقشی ایفا نمی‌کنند، بلکه سخن بر سر آن است که اصل این روش، بر اعداد متکی نمی‌باشد.

با توجه به اینکه در پژوهش کیفی، پژوهشگر قصد شناخت واقعیتی را دارد تا به توضیح، توصیف و تفسیر آن بپردازد، در نتیجه، قصد «اجرای نظریه» ای را در ذهن نمی‌پروراند، ولی بعد از جمع‌آوری اطلاعات، در تحلیل‌ها می‌توان از نظریه‌های موجود کمک گرفته و نتایج را تحلیل و تبیین کرد. در واقع، در روش کیفی "از عمل یا واقعیت موجود موضوع، به سمت نظریه می‌روند." (Lapassade, 1991, p.47) در نتیجه، پژوهش‌های کیفی (در صورت خوب انجام یافتن)، نسبت به روش کمی بیشتر می‌توانند به تبیین نظریه بینجامد. ضمناً پژوهشگر کیفی مجبور است که نسبت به نظریه‌ها شناخت و اشراف داشته باشد، تا بتواند در تحلیل نتایج از آنها بهره‌برد که این امر یکی از مشکلات و سختی‌های روش کیفی است.

در پژوهشی کیفی می‌توان به صورت دقیق در مقیاسی کوچک اطلاعاتی را یافت و سپس در مکان و زمان دیگری همان روش را

محتوی، یعنی "بررسی عمیق داده‌های جمع آوری شده که در تمامی علوم انسانی حتی در ادبیات نیز کاربرد داشته، می‌تواند رابطه متغیرها و شبکه ارتباطات را نه در سطح بلکه در عمق، مشاهده و بررسی کند." (Bardin, 1977, p.26) در واقع، هدف تحلیل محتوی "استنباط، استنتاج و شناخت نسبی شرایط تولید موضوع به کمک شاخص‌ها می‌باشد." (Bardin, 1977, p.39) شاخص‌هایی که غالباً پنهان هستند. در این حالت، نکات مهمی را می‌بایستی در نظر گرفت. اولاً، در نظر گرفتن تمامی ابعاد فضایی که اطلاعات در آن فضا جمع آوری شده است (مارشال، ۱۳۷۷ و دولوز، ۱۹۹۷، ص ۵) ثانیاً، روشن کردن واژه‌ها و مفاهیم کاربردی توسط بازیگران آن موقعیت (Hess, 1989) و سپس رتبه بندی کردن آنها، ثالثاً آشکار بخش‌های پنهانی یک رابطه یا شبکه روابط موجود بین بازیگران و یا بخش‌های مختلف رفتارها و گفتارها، و در نهایت روشن کردن ناخودآگاه فردی یا جمعی در پی الفاظ (فروید، ۱۳۷۹ و ۱۳۸۴) و رفتارها. مجموعه این مراحل در مورد داده‌های جمع‌آوری شده، تحلیل محتوی را به دنبال خواهد داشت. لذا، "هدف از تحلیل محتوای متن، مصاحبه یا اسناد، شناسایی اهداف، ارزش‌ها، فرهنگ و تمایلات

تکرار کرد و در صورت یافتن پاسخ مشابه، امکان «تعمیم» نتایج میسر می‌شود. بدین ترتیب انتقاد مطرح شده در مورد تعمیم‌ناپذیری در روش کیفی حل می‌شود. البته چون "فنون جمع‌آوری اطلاعات و تحلیل‌های استنباطی کاری است شدنی، ولی استعداد اندیشیدن پیرامون این داده‌ها نیاز به شناخت علمی، اطلاعات کافی پیرامون موضوع را طلب می‌کند." (کیوی و وان کامپنهود، ۱۳۷۰، ص ۳۶) بنابراین، پژوهشگر روش کیفی می‌بایستی اولاً شناخت نسبتاً خوبی نسبت به موضوع داشته، ثانیاً تسلط خوبی بر نظریه‌های موجود پیرامون آن موضوع داشته باشد.

در مورد «نمونه گیری» هم باید گفت که اگر نمونه‌های پژوهشی به صورت حتی هدفمند انتخاب بشوند، به طوری که معرف واقعیت جامعه پژوهشی باشند و نمونه‌های منحصر به فرد نباشند، مسئله تعمیم‌ناپذیری نتایج پژوهش کیفی نیز از این جهت منتفی خواهد شد.

یکی از ارکان و عناصر مهم روش کیفی «تحلیل محتوای»^{۱۱} عمیق داده‌هایی است که به صورت متن (نوشتار، اثر هنری نظیر نقاشی، موسیقی و یا فیلم) می‌باشند. تحلیل

11. Analyse de Contenu.

نویسنده متن، یا فرد مصاحبه شونده یا مشاهده شده می باشد. به عبارتی، شناخت ناخودآگاه متن (فروید، ۱۹۸۹) ملاک است. (منادی، ۱۳۸۵، ب، ص ۲۲)

به طور خلاصه می توان گفت که دیدگاه کیفی در صورت خوب انجام شدن علاوه بر مکمل بودن روش کمی می تواند یا قبل از روش کمی و یا بعد از آن (و نه همزمان) در مورد موضوعی انجام پذیرد، تا بدین ترتیب هم صحت مطالب جمع آوری شده، تأیید شود و هم تحلیل عمیق دید کیفی، کمک به شناسایی دقیق علل به وجود آمدن پدیده های اجتماعی یا رفتارهای خاصی می نماید. و در نهایت می تواند مانند پژوهش های ژان پیاژه در مورد کودکان به تبیین نظریه و نتایج جهان شمول بینجامد.

اما در کنار نکات مثبت روش کیفی، یکی از مشکلات و نکات منفی آن دخالت احساس، اندیشه و عقاید پژوهشگر در موضوع مورد پژوهش می باشد. در مواقعی این عناصر مانع خوب دیدن، درست دیدن و درست تحلیل کردن می باشد (Lourau, 1988). حتی در مواقعی، پژوهشگر می تواند تحت تأثیر محیط قرار بگیرد. برای مثال، ژان فاووره سادا در پی پژوهشی پیرامون سحر و جادو در یکی از کشورهای آفریقایی تحت تأثیر این

اعمال (به گفته خود وی)، نگاه خنثی یا ابژکتیو خود را در طول پژوهش از دست داد.

۲-۳- روش های جمع آوری اطلاعات

از مزیت های مهم دیدگاه کیفی، جمع آوری اطلاعات بسیار دقیق و نزدیک به موضوع مورد مطالعه می باشد. در بعضی از موضوع ها مانند نگرش ها، تفکرات، عقاید و نظرات افراد (پیرامون مسائل مختلف اجتماعی) و رفتارهای انجام پذیر مانند روش تدریس با پرسشنامه امکان دستیابی به واقعیت ها خیلی ضعیف است. زیرا بیشتر افراد اولاً ممکن است واقعیت ها را کتمان کنند، ثانیاً کلیشه ای جواب بدهند و ثالثاً آرمان گرایانه پاسخ بگویند. در حالی که در مصاحبه های عمیق و یا مشاهدات از نزدیک، امکان مشاهده رفتار و شنیدن افکار در مواقع عادی و روزمره، (یعنی جمع آوری اطلاعات دقیق) بسیار زیاد می باشد. بنابراین، روش کیفی از پرسشنامه ها یا تست های استاندارد رایج استفاده نمی کند. ابزارها و روش های جمع آوری اطلاعات که در پژوهش کیفی رایج است، عبارتند از: مردم نگاری^{۱۲}، مشاهده^{۱۳}، پژوهش در عمل^{۱۴}، زندگینامه یا

12. Ethnographie.

13. Observation.

14. Recherche-Action.

جامعه، مدنظر است نتایج به دست آمده می‌تواند برای آن جامعه مفید باشد. در نهایت با بررسی و مقایسه کارنامه‌های علمی پژوهشی تعدادی از اساتید ایرانی و اساتید غربی متوجه می‌شویم که پژوهشگران غربی سال‌های متمادی فقط در یک زمینه پژوهش کرده، حتی در یک موضوع باقی مانده‌اند که پس از طی چند سال پژوهش، نتایج آنها به نظریه‌ای ختم شده است و یا حداقل توانسته‌اند صاحب‌نظر در آن موضوع شوند. در حالی که پژوهشگران داخلی در زمینه‌های مختلف و موضوع‌های متفاوت کار پژوهشی انجام می‌دهند. برای تأیید مطالب مطرح شده در امر ساختن نظریه، اشاره به چند نظریه مطرح و موجود در عرصه رشته‌های مختلف علوم انسانی می‌پردازیم.

کارهای پژوهشی ژان پیاژه^{۱۷}، (پدر روانشناسی کودک) که در ابتدا با مطالعه بر روی فرزندان خود شروع کرده و سپس دانش‌آموزان دیگر غربی یعنی سوئیس و فرانسه را مورد بررسی قرار داده، تا اینکه افکار و نتایج او منجر به نظریه رشد شد، گواه این ادعاست. سپس این نظریه در دیگر نقاط دنیا به کار برده شد (۱۹۸۱ و ۱۹۸۹). اقدام زیگموند فروید^{۱۸}، بنیانگذار مکتب

تاریخچه زندگی^{۱۵}، پژوهش موردی^{۱۶}، مصاحبه و بررسی اسناد (منادی، ۱۳۸۵ الف).

۲-۴- نظریه سازی

چرا بر این باوریم که روش کیفی به نظریه سازی منتهی می‌شود؟ زیرا از زمین پژوهش یعنی واقعیت جامعه مورد مطالعه یا واقعیت بومی می‌آغازد. در نتیجه، نظام ارزش‌ها، هنجارها، قوانین و ذوقیات همان جامعه (یا در مفهوم کلی فرهنگ) را در نظر می‌گیرد. همچنین، روانشناسی افراد همان جامعه ملاک است که متفاوت از روانشناسی دیگران است. حتی وضعیت اقتصادی، معیشتی، اجتماعی و سیاسی آن جامعه ملاک و مد نظر است. دوم، تمامی ابعاد، زوایا و بخش‌های مختلف موضوع یا به عبارتی مؤلفه‌ها و متغیرهای زیادی را مد نظر قرار می‌دهد. یعنی تمامیت موضوع یا پدیده مورد مطالعه است. سوم، نوع و شکل ارتباطات بین افراد مختلف و از طرف دیگر، بین افراد و نهادهای اجتماعی آن جامعه و مکانیسم‌های نوع ارتباطات بین متغیرها، مختص آن جامعه می‌باشد. بنابراین، بررسی مسائل و مطالب زمین پژوهش و واقعیت آن

روانکاوی^{۱۹}، در خصوص مطالعه بر روی مراجعین هموطن و اروپایی خود و کالبدشکافی دقیق مشکلات آنان به پیدایش رشته و نظریه روانکاوی ختم شد (Freud, 1989, A&B). امیل دورکیم^{۲۰}، واضع جامعه شناسی، اولین پژوهش‌های خود را بر روی تخصص و تقسیم کار افراد جامعه خود آغاز کرد که نتایج این پژوهش‌ها به کتاب تقسیم کار اجتماعی (۱۹۸۶) انجامید. این کتاب فتح باب نظریه کارکردی^{۲۱} در حوزه جامعه شناسی شد.

برای فهم بهتر این مطالب و تأیید این نکته که علت نداشتن نظریه بومی ریشه در روش‌های خود پژوهشگران جامعه ما دارد، به بررسی شماری از مقاله‌های فرانسوی و فارسی می‌پردازیم. روش این پژوهش و بررسی موضوع مطرح شده، روشی کیفی است، زیرا به تحلیل عمیق محتوای اسنادی که موجود است، می‌پردازیم. واحد تحلیل یا جامعه آماری این پژوهش، مقاله و رساله می‌باشد. سه نوع داده را مورد بررسی قرار می‌دهیم: مقاله‌های خارجی چاپ فرانسه، مقاله‌های داخلی (فارسی) و رساله‌های فوق لیسانس داخل کشور. از آنجایی که لازم است

موضوع‌های مورد مطالعه، مشخص و در زمینه خاصی باشد، نمونه‌های مقالات فرانسوی (که در اختیار داریم) و فارسی تقریباً مشابه و بیشتر در دو حوزه جامعه‌شناسی و علوم تربیتی هستند. برای انتخاب مقاله‌ها معیارهای یکسانی را در نظر می‌گیریم. اولاً، مقاله‌ها محصول پژوهش‌های میدانی بودند، ثانیاً، در مجلات علمی پژوهشی چاپ شده بودند. ثالثاً، از نظر زمانی، مقالات فارسی و فرانسوی تقریباً (و نه صد در صد) متعلق به یک دوره می‌باشند. در مورد رساله‌ها فقط به یک دانشکده از دانشگاهی در تهران اکتفا کردیم. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز تحلیل محتوای متن (منادی، ۱۳۸۵ ب) می‌باشد. از این رو، در این پژوهش مراحل تحلیل محتوای متن نوشتاری بدین صورت خواهد بود که پس از مطالعه متن، یک تفسیر کلی در مورد متن انجام می‌شود. سپس به منظور تحلیل دقیق‌تر در بخش چارچوب نظری، بخش روش و ابزار تک تک مقالات مورد بررسی قرار می‌گیرد. این تحلیل تفاوت بین مقالات فارسی و فرانسوی را بر ما آشکار خواهد ساخت. برای آزمون و تأیید نتایج به دست آمده، همین نوع تحلیل محتوا را بر روی تعدادی رساله فوق لیسانس اجرا می‌نماییم.

19. Psychanalyse
20. Emile Durkheim
21. Fonctionnaliste

شده بودند، انتخاب کردیم. سه عدد از این مقاله‌ها که کلاسیک و مهم هستند، متعلق به سال‌های دهه هفتاد میلادی بوده و بقیه بین سال‌های ۱۹۸۲ الی ۲۰۰۱ میلادی در فرانسه چاپ شده‌اند. (لازم به ذکر است که پژوهشگر دسترسی به مقالات بیشتر فرانسوی را نداشته است).

جدول شماره (۱) - وضعیت مقالات فرانسوی

رشته مقاله (۱)	علم و تکنولوژی	انسان‌شناسی	آموزش و پرورش	جامعه‌شناسی	روانشناسی	اجتماعی	روانشناسی	جامعه‌شناسی
فراوانی	۱۵	۷	۷	۷	۳	۴	۴	۱۴
درصد	۳۰٪	۱۴٪	۱۴٪	۱۴٪	۶٪	۸٪	۸٪	۲۸٪

پس از بررسی و تحلیل سه بخش چارچوب نظری، روش و ابزار مقالات فرانسوی اطلاعات زیر را از آنها می‌توان استخراج کرد. از نقطه نظر کاربرد نظریه، تمامی آنها از نظریه‌های غربی که بیشتر متعلق به نظریه‌پردازان جامعه فرانسه بودند، بهره گرفته‌اند. در چند مورد از دیدگاه نظریه‌پردازان غیر فرانسوی، مانند پارسنز^{۲۲} جامعه‌شناس آمریکایی و چند مردم‌شناس مشهور مانند مالینوسکی^{۲۳}، مارگریت مید^{۲۴} و ریموند فیرتز^{۲۵} استفاده کرده بودند.

در نهایت این سه داده مورد مقایسه واقع می‌شوند.

۳- بررسی مقالات و رساله‌ها

در ابتدا تحلیل دو نوع داده ما را به سمت انجام این پژوهش هدایت کرد، سپس داده دیگری یعنی رساله‌های فوق لیسانس وارد تحلیل ما شد. بنابراین، سه نوع داده را مورد بررسی، مطالعه، تحلیل محتوی و سپس مقایسه قرار دادیم. بر این امر واقفیم که تعداد داده‌های ما زیاد نبوده، بنابراین قصد تعمیم نتایج به کلیه مقالات علمی فارسی و فرانسوی و گزارش‌های پژوهشی و رساله‌های فوق لیسانس را نداریم، اما طرح این نکته به معنی رد و یا شک در داده‌ها نیست. بلکه ضمن پافشاری بر نتایج مطرح بر این باوریم که بهتر است تا کار وسیع‌تر و داده‌های بیشتری را مورد بررسی قرار بدهیم. در هر حال، طرح موضوع و طرح مسئله در جامعه علمی ایران در مقطع آموزش عالی ضروری و با اهمیت و قابل تعمق است.

۳-۱- مقالات فرانسوی

در بین مقاله‌های فرانسوی که برای مطالعات خود در اختیار داشته، در ابتدا کلیه آنها را در نظر گرفته و از بین آنها تعداد ۵۰ مقاله را که اولاً، محصول پژوهش (میدانی) بودند؛ ثانیاً، در مجلات علمی پژوهشی چاپ

22. Talcot Parsons
23. Bronislave Malinowski
24. Magaret Mead
25. Raymond Firth

جدول شماره (۲) - وضعیت روش اجرا شده در مقالات فرانسوی

انتخاب روش	کمی	کیفی	کمی + کیفی
فراوانی	۱۴	۳۵	۱
در صد	٪۲۸	٪۷۰	٪۲

در مورد روش، همان گونه که جدول فوق نشان می‌دهد، اکثریت آنها از روش کیفی استفاده کرده‌اند. در ارتباط با ابزار جمع‌آوری اطلاعات، تعدادی فقط از یک ابزار، تعدادی از دو و تعدادی از ابزار بیشتری استفاده کرده بودند. در کل دو پرسشنامه استاندارد، شش پرسشنامه محقق ساخته بر اساس نظریه استفاده شده در طرح، هشت مصاحبه (پرسش‌هایی بر اساس نیاز موضوع)، چهار مشاهده، بیست و یک بررسی اسناد (که شامل بررسی کتاب‌های درسی، اسناد موجود در ارتباط با موضوع، آیین نامه‌های رسمی، بررسی کتاب‌هایی در ارتباط با یک نفر مانند آراء دورکیم، یا یک موضوع)، یک مورد ثبت نمرات پایان سال تحصیلی، هشت مورد آمارهای رسمی کشوری، شش مورد به روش مردم‌نگاری و یک مورد تحقیق موردی بودند. مجموع ابزارهای استفاده شده در مقالات فرانسوی ۵۸ مورد بودند.

۲-۳- مقالات فارسی

برای برابری با مقالات فرانسوی تعداد پنجاه (۵۰) مقاله فارسی که شرایط مشابه

مقالات فرانسوی را داشتند (در دو حوزه جامعه‌شناسی و علوم تربیتی ولی در رشته‌های وابسته) برگزیدیم. مقالات فارسی نیز بین سال‌های ۱۳۷۷ الی ۱۳۸۵ (کمی متفاوت از سال‌های انتشار مقالات فرانسوی) در مجلات علمی پژوهشی چاپ شده‌اند.

جدول شماره (۳) - وضعیت مقالات فارسی

رشته مقالات	علوم تربیتی	انسان‌شناسی	روانشناسی تربیتی	روانشناسی عمومی	مدیریت آموزشی	مشاوره و راهنمایی	جامعه‌شناسی
فراوانی	۵	۱	۷	۱۰	۴	۱	۱
در صد	٪۱۰	٪۲	٪۱۴	٪۲۰	٪۸	٪۲	٪۴۴

پس از بررسی مقالات فارسی نتایج زیر را به دست آوردیم: چهل و شش مقاله (۹۲ درصد) فقط با نظریه غربی آغاز و یا اجرا شده بودند، یک مورد با ترکیبی از نظریه غربی و اسلامی و سه مورد فاقد نظریه مشخصی بودند. بنابراین، اکثریت قاطع مقالات فارسی از نظریه‌های غربی استفاده کرده بودند.

جدول شماره (۴) - وضعیت روش اجرا شده در مقالات فارسی

انتخاب روش	کمی	کیفی	کمی + کیفی
فراوانی	۴۱	۳	۶
در صد	٪۸۲	٪۶	٪۱۲

در مورد روش، پُر واضح است که اکثراً با روش کمی اجرا شده‌اند. در ارتباط با ابزار استفاده‌شده در مقالات فارسی، تعدادی فقط

همخوان هستند. ثالثاً، در مقالات فارسی تعداد ابزارهای استفاده شده برای یک پژوهش، بیشتر از ابزارهای مقالات فرانسوی است. ضمناً در مورد مقالات فرانسوی از طرفی، نظریه‌های استفاده شده، نظریه‌های بومی جامعه آنان می‌باشند، از طرف دیگر، روش کیفی است که همراه با نظریه بومی می‌تواند مشکل جامعه را بهتر فهم و سپس حل کند. ولی در جامعه ما اولاً، روش‌ها کمی است، ثانیاً، ابزارها بیشتر پرسشنامه‌های غربی است و ثالثاً، نظریه‌ها نیز غربی بوده، لذا نمی‌توانند برای جامعه ما چندان مفید باشند. بنابراین، می‌توان گفت که مقالات پژوهشی ما با توجه به کاربرد نظریه، استفاده از روش، انتخاب ابزار، حتی انتخاب موضوع، آغاز حرکت در کار پژوهشی، هنوز در حوزه پوزیتیویستی قرار دارند.

۳-۳- رساله‌های فوق لیسانس

برای تأیید و تکمیل نتایج مطرح شده، داده‌های دیگری را مد نظر قرار دادیم. ابتدا بعد از یک بررسی اجمالی تعدادی از رساله‌های فوق لیسانس رشته‌های مختلف علوم انسانی در چند دانشگاه مختلف تهران، فقط تعدادی (۹۴) از رساله‌های فوق لیسانس یک دانشکده علوم انسانی را انتخاب و مورد بررسی قرار دادیم.^(۲) در این بررسی اجمالی

از یک ابزار، تعدادی از دو و تعدادی از چند ابزار استفاده کرده بودند. در کل، از شست (۶۰) پرسشنامه استفاده شده بود که بیست و شش (۴۳ درصد) پرسشنامه استاندارد غربی، چهار پرسشنامه داخلی (۷ درصد) و سی پرسشنامه محقق ساخته (۵۰ درصد) که اکثراً بر اساس نظریه‌های غربی و با الهام از پرسشنامه‌های موجود غربی بودند. ضمناً دو مصاحبه، یک مورد مشاهده، دو مورد با برگزاری کلاس‌های آموزشی و پنج مورد از آمارهای رسمی کشوری استفاده کرده بودند. در مجموع، ابزار استفاده شده در مقالات فارسی ۷۵ ابزار می‌باشد. هیچ یک از این مقالات فارسی منجر به طرح نظریه‌ای نشده بود. حتی نشانی جدی در شکل‌گیری آغاز نظریه را نیز نمی‌توان در آنها مشاهده کرد.

با مقایسه مقالات فرانسوی و فارسی نکات جالبی به دست می‌آید: اولاً، در مقالات فرانسوی روش کیفی خیلی بیشتر از روش کمی استفاده شده، در حالی که در مقالات فارسی عکس این حالت می‌باشد. ثانیاً، ابزارهای مقالات فرانسوی بیشتر کیفی (مصاحبه، مشاهده و بررسی اسناد) است و فقط هشت پرسشنامه دارد. در حالی که ابزارهای مقالات فارسی بیشتر پرسشنامه می‌باشد. یعنی، ابزارها با روش‌ها کاملاً

بین دانشگاه‌ها متوجه شدیم که تفاوت بسیار اندکی بین موضوع، انتخاب نظریه، نوع و روش رساله‌های دانشگاه‌های مختلف در تهران وجود دارد. رساله‌های انتخاب شده در بین سال‌های ۱۳۷۳ الی ۱۳۸۶ در دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا (س) دفاع شده بودند.

جدول شماره (۵) - وضعیت رشته‌ها در رساله‌ها

رشته رساله‌ها	روانشناسی تربیتی	مشاوره و راهنمایی	روانشناسی عمومی	مدیریت آموزشی
فراوانی	۳۴	۲۲	۲۱	۱۷
درصد	۳۶٪	۲۴٪	۲۲٪	۱۸٪

به طور خلاصه، نتایج این بررسی در ارتباط با نظریه، روش و ابزار عبارت‌اند از : در ارتباط با نظریه، ۹۹ درصد از این رساله‌ها از نظریه‌های غربی آغاز کرده و یا در تبیین نتایج از آنها استفاده کرده‌اند. یک رساله از ترکیب نظریه غربی و نظر اندیشمندان اسلامی بهره گرفته و یک رساله از الگوی طراحی شده پژوهشگر داخلی که آنهم بر اساس نظریه غربی بوده، استفاده کرده است. به عبارتی، یا نظریه‌ای را از قبل برای مشخص کردن چارچوب پژوهش و ماندن در آن چارچوب مطرح شده و یا هدف اجرای نظریه‌ای در عمل در بخشی از جامعه ما مد

نظر پژوهشگر بوده است. در واقع، آغاز از نظریه به سمت عمل که یکی از ویژگی‌های پارادایم پوزیتیویستی است، در این رساله‌ها اجرا شده بود. همچنین از نقطه نظر روش، ۹۳ درصد آنان با روش کمی طرح خود را اجرا کرده (ویژگی دیگر روش پوزیتیویست‌ها) و فقط ۶ درصد از روش کیفی (مصاحبه، بررسی اسناد یا تحلیل محتوای کتاب‌ها) استفاده کرده بودند. و یک مورد از ترکیب روش کمی و کیفی استفاده کرده بود.

در مورد ابزار پژوهش، در بخش کمی کلاً از ۱۶۳ پرسشنامه استفاده شده است. در این زمینه تعدادی از پژوهشگران از یک پرسشنامه، تعدادی از دو و تعدادی از سه پرسشنامه استفاده کرده‌اند. لذا ۱۱۲ یا ۶۹ درصد آنان از پرسشنامه خارجی (غربی) استفاده کرده‌اند. در حالی که ۳۰ پرسشنامه داخلی یعنی، ۱۸ درصد که غالباً (نه همیشه) همان پرسشنامه‌های غربی بوده که با تغییراتی بومی شده و به نام پژوهشگری ثبت و معروف شده است، مورد استفاده واقع شده بودند. و در نهایت ۲۱ نفر یا ۱۳ درصد پرسشنامه‌ای را بر اساس و با الهام از چندین پرسشنامه غربی با توجه به فرهنگ جامعه درست و استفاده کرده‌اند. هیچ یک از این

لوکمان این مفاهیم و مفاهیم دیگر به صورت اجتماعی و قراردادی در هر جامعه ای ساخته می‌شوند (Berger and Luckmann, 1986). چگونه نظریه‌ای که توسط غربیان برای جامعه خود تهیه کرده‌اند، می‌تواند در جامعه ما نیز دقیقاً جواب بدهد؟ به باور دو لوز^{۲۶}، "یک گفتمان فقط در موقعیت اجتماعی خود معنی دارد" (Deluze, 1997, p.5). بنابراین، نظریه‌های غربی بیشتر در جامعه‌های خودشان می‌توانند کارآیی واقعی را داشته باشند. زیرا "در هر گروه اجتماعی کلماتی وجود دارد، اصطلاحاتی رایج است، رفتارهای مشخصی وجود دارد که اعضای آن گروه می‌شناسند و استفاده می‌کنند و به صورت طبیعی به کار می‌برند. معنایی که این افراد به این عناصر می‌دهند، متفاوت از معنی است که دیگران (خارجی‌ها) به آنها خواهند داد" (Deluze, 1997, p.5). لذا نظریه‌هایی که بر این اساس برای این جوامع درست شده‌اند، همیشه (به نظر ما در اکثر موارد) نمی‌توانند صد در صد در جامعه ما کاربرد داشته باشند. این گفته به معنی این نیست که نظریه‌های غربی بدون استفاده و غیر مفید برای جامعه علمی ما هستند. بلکه معتقدیم که ماندن و محبوس و محصور

رساله‌ها نتوانسته‌اند در تبیین یا معرفی نظریه‌ای گامی هر چند کوچک بردارند. فقط اثبات فرضیه‌هایی که بر اساس نظریه‌ها یا پرسشنامه‌ها تدوین شده بودند، مطرح شده و اینکه نظریه‌های مطرح شده در فصل دوم نیز، نتایج آنان را تأیید می‌کند.

در همین مورد ابزار پژوهش، فقط ۵ طرح با مصاحبه صورت گرفته و ۴ طرح، تحلیل متن‌هایی مانند کتاب و یا آیین‌نامه‌ها را انجام داده، یک طرح با کلاس‌های آموزشی و ۲ طرح ریز نمرات را نیز به عنوان داده در نظر گرفته‌اند.

نگاهی کلان به این داده‌ها حاکی از آن است که اولاً، اکثر پژوهش‌ها در جامعه علمی ما با روش کمی اجرا می‌شوند. ثانیاً، بیشتر با نظریات غربی و با تست‌های ساخته شده توسط آنان صورت می‌گیرند. لذا، غالباً توان کمک به حل مشکلی را ندارند، زیرا ارزش‌ها، هنجارها و فرهنگ جامعه ما کاملاً متفاوت از جامعه غرب است. حتی معنی خوبی و بدی در جامعه ما متفاوت از تعاریف مطرح در جامعه غربی است. آنچه را که ما خوب می‌دانیم، آنان ممکن است بد بدانند و بر عکس. حتی تعریف واژه‌های جهانشمولی چون انسانیت، آزادی در دو جامعه ما و غرب کاملاً متفاوت است. زیرا به باور برجه و

شدن در چارچوب یک نظریه و حرکت از یک نظریه غربی کار درستی نیست. ولی بعد از جمع آوری اطلاعات و تحلیل و تفسیر آنها می توان برای فهم و تبیین نتایج به دست آمده، از نظریه های غربی که در همین راستا هستند، و همین متغیرها و فاکتورها را بررسی می کنند، بهره برد. در این حالت چه بسا بتوان به تولید نظریه بومی رسید.

فرجام

دو پرسش اساسی ما را به سمت این پژوهش هدایت کرد: چرا ما شناخت خوبی نسبت به جامعه خود نداریم؟ چرا ما نظریه بومی نداریم؟ در واقع، موفقیت های کم و محدود در جامعه ما با وجود امکانات نسبتاً خوب گواه این مدعاست که ما پژوهشگران مختلف علوم انسانی (از جمله جامعه شناسی و علوم تربیتی)، شناخت دقیق و درستی نسبت به افراد جامعه، نهادهای اجتماعی و بخش های مختلف جامعه خود نداریم. به عبارتی، در کل و یا در مقطع خاص زمانی نمی دانیم چگونه هستیم؟ چگونه فکر می کنیم؟ چگونه رفتار می کنیم؟ چرا این کارها و رفتارها را انجام می دهیم؟ بنابراین، ما نمی توانیم در مورد حرکت جامعه خود و آینده آن هیچ گونه پیش بینی و اظهار نظری جدی و واقعی بکنیم. در نتیجه، ما نظریه ای

مُتقن در مورد جامعه خود نداریم که حتی بتوانیم در جوامع مجاور خود و مشابه فرهنگ خود (مانند همسایگان) کاربرد داشته باشد.

چرا با وجود حرکت ها، نهضت ها و انقلاب های مختلف، پیشرفت درست و کاملی نمی کنیم؟ چرا در مواقعی درجا و در مواقعی پسترفت داشته و داریم؟ چرا با وجود گذشت بیش از نیم قرن از تأسیس دانشگاه، هنوز نه صاحب نظریه هستیم و نه در دنیای علم جایی مهم داریم؟ این در حالی است که اول، دو تمدن و دو فرهنگ غنی ایرانی و اسلامی را پشت سر داریم. دوم، دارای کشوری ثروتمند بوده و از ذخایر خدادادی (نفت، گاز و معادن مختلف) برخورداریم و لذا مشکل مادی برای کارهای علمی و پژوهشی نداریم. سوم، از مردمی با درجه هوش ادراکی (و نه هوش هیجانی به تعبیر گلمن، ۱۳۸۰) بالا و خوبی برخورداریم. چهارم، جزو کشورهایی هستیم که علم، پیشرفت علم، اختراع و اکتشافات را در کارنامه درخشان علمی گذشته خود داریم. از دیرباز صاحب دانشگاه و مراکز علمی پیشرفته بوده و همیشه دانشمندانی در رشته های مختلف علمی داشته و داریم. زمانی که آکادمی علم یونان یعنی مدرسه فلسفه آتن در ۵۲۹

میلادی بسته می‌شود، هفت تن از حکمای وقت آن مرکز علمی، به دانشگاه ما یعنی جندی شاپور وارد می‌شوند (گلشن فومنی، ۱۳۷۵). در واقع، ما در آن ایام جذب‌کننده مغزها بوده‌ایم. این در حالی است که چند سالی است که در فرار مغزها جایگاه اول را در دنیا داریم (روزنامه ایران، ۱۳۸۲). لذا، از آنجایی که فهم این نوع مطالب در حوزه علوم انسانی است، می‌توان گفت که علوم انسانی جامعه علمی ما با بحران رو به رو شده است. بررسی آسیب‌شناسی روش‌شناسی علوم انسانی، بر اساس تحلیل مقاله‌های فارسی و فرانسوی و تعدادی از رساله‌ها، از چند بُعد قابل مطالعه و تعمق می‌باشد. از طرفی، از دید رشته‌ای مشکل ضعف جایگاه علوم انسانی در ایران است. از طرف دیگر، در حوزه علوم انسانی، مشکلات جدی دیگری از جمله بحث روش وجود دارد. در ارتباط با روش‌شناسی می‌توان گفت:

اول اینکه بحث انتخاب موضوع‌های غیر بومی، مونتاژ شده بر فرهنگ جامعه ماست که غالباً تکراری بوده و نمی‌توانند مشکلات جامعه ما را حل کنند. یعنی به ندرت از زمین تحقیق که عامل اصلی پژوهش‌های غربی است، آغاز می‌شود. البته انتخاب موضوع مختص این چند ساله اخیر نبوده،

بلکه همیشه و در بیشتر موارد (به جز موارد محدود) جامعه علمی ما در این زمینه با این مشکل دست به گریبان بوده است.

دوم اینکه، پس از انتخاب موضوع، رویکرد پوزیتیویستی به معنی آغاز از نظریه‌های غربی (چه برای مشخص کردن چارچوب پژوهش و چه برای اجرای آن در عمل) به عنوان قانونی جهان شمول می‌باشد. و هدف، اثبات مطلبی از قبل تعیین‌شده مد نظر است که این رویکرد نیز شناخت خوب و کاملی را نسبت به جامعه فراهم نمی‌کند. چالمرز حتی در مورد جوامع غربی معتقد است که "این فرض غلط که یک روش جهان‌شمول علمی وجود دارد که تمام اصناف معرفت باید با آن مطابقت داشته باشند، اکنون در جامعه ما نقش مهلکی دارد، به ویژه در پرتو این واقعیت که نوع روش علمی - که معمولاً مورد توسل قرار می‌گیرد - نوع خامی از روش تجربه‌گرایی یا استقرء‌گرایی است. این امر، به ویژه در عالم نظریه‌های اجتماعی صدق می‌کند." (چالمرز، ۱۳۷۹، ص ۱۶۷). بنابراین، به طریق اولی در جامعه ما نیز این امر صادق است.

سوم اینکه با انتخاب روش کمی با ابزاری مانند پرسشنامه برای جامعه پیچیده ایرانی نمی‌تواند اعماق افکار، عقاید و

رفتارهای واقعی مردم جامعه ما را دقیقاً شناسایی کرد. به خصوص که اکثر پژوهشگران، اطلاعاتی سطحی را فقط در سطح ارتباط چند متغیر بررسی کرده و بدون اینکه تحلیل عمیقی از همین اطلاعات بدست بدهند، پژوهش خود را به پایان می‌برند. بنابراین، به جرئت می‌توان گفت که بحران در جامعه به بحران در علوم انسانی ختم شده و بحران در علوم انسانی به بحران جامعه کمک کرده است. بر این باوریم که تعامل و ارتباط تنگاتنگ بین جامعه و علوم انسانی باعث شده که بحران در یکی دیگری را نیز با بحران رو به رو کند. البته پژوهشگرانی (بازرگان، ۱۳۸۷) بر این باور هستند که روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته نیز می‌تواند راهگشا باشد. ولی به نظر نگارنده از آنجا که در روش کیفی پژوهشگر با آغاز بر روی زمین پژوهش بدون وجود فرضیه ساختارمند پژوهش خود را شروع می‌کند و سپس تحلیل داده‌ها بر عکس روش کمی وی را به استفاده از نظریه‌ها هدایت می‌کند و همچنین، تحلیل داده‌ها نتایج و یافته‌های اکتشافی را در بر دارد، نمی‌تواند همزمان با روش کمی و کیفی پژوهش را آغاز کرد. البته پس از انجام پژوهشی به روش کیفی و تحلیل داده‌ها و مشخص شدن محدوده

پژوهش، می‌توان پرسشنامه‌ای را مهیا و این بار با روش کمی و در مقیاس بیشتر و وسیع‌تر موضوع پژوهش را مورد بررسی قرار داد.

شاید در ارتباط و در پاسخ به مُعضلات روش‌شناختی موجود و آسیب شناسی خودِ علوم انسانی و نداشتن نظریه بتوان گفت که ما چند سده‌ای است که نسبت به پیشرفت علم روز تأخیر جدی پیدا کرده‌ایم و مصرف‌کننده دستاوردهای علمی غرب به خصوص در علوم انسانی شده‌ایم. این در حالی است که بیشترین ضربه‌ها را نیز از همین ناحیه خورده‌ایم و می‌خوریم. علت این تأخیر و مصرف‌گرا بودن علوم انسانی یا بحران علوم انسانی در چند نکته نهفته است.

الف) چند دهه‌ای است که علوم انسانی مورد لطف و علاقه واقعی مسئولین و حاکمان جامعه نبوده است. در همین راستا در تاریخ چند دهه اخیر جامعه شاهد بوده‌ایم که تعداد زیادی از مهندسان و یا پزشکان اداره‌کننده جامعه بوده و اصحاب علوم انسانی در این امور، محلی از اعراب نداشته‌اند.

ب) به دلیل کم اهمیت شمردن اصحاب علوم انسانی در اداره جامعه (به خصوص اینکه آنان از وضعیت مادی خوبی برخوردار نبوده‌اند) در انظار عمومی جایگاه مناسبی

اولیاء مدرسه و در نهایت بی توجهی جامعه رو به رو می‌شوند.

(د) متأسفانه اکثریت پژوهشگران علوم انسانی با همان دیدگاه (پوزیتیویسم) و روش‌هایی (کمی) که سال‌هاست در غرب کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرند، (زیرا در خیلی از موارد پاسخگو نمی‌باشند)، پژوهش کرده و عدم شناخت آنان نسبت به جامعه نتوانسته در پیشرفت جامعه مؤثر و مفید باشند. لذا نتوانسته‌اند نظر مسئولین و افراد جامعه را به عنوان رشته‌های مفید به سوی خود جذب بکنند. از این رو، رشته‌های علوم انسانی در جامعه ما جایگاه درست و واقعی خود را ندارند. و تا زمانی که اقدامات لازم در این موارد ذکر شده برای تغییر صورت نگیرد، نمی‌توان آمیدی به پیشرفت علوم انسانی، نظریه سازی و نهایتاً شناخت جامعه داشته باشیم.

پانوشتها

۱. این حرف و سخن در راستا با نظریه پست مدرن‌ها نیست که آن بحثی کاملاً جداگانه است. برای اطلاعات بیشتر به «گذار از مدرنیته» اثر شاهرخ حقیقی (۱۳۷۹) مراجعه شود.

ندارند. وضعیت بد مادی این دسته، هم مانع انجام پژوهش جدی شده و هم مانع ترغیب جوانان مُستعد به سوی علوم انسانی شده است. این در حالی است که جامعه ما با مشکلات بسیار جدی اجتماعی، اخلاقی، فرهنگی و خانوادگی رو به رو می‌باشد که فقط توسط اصحاب علوم انسانی قابل شناخت و حل شدن می‌باشد. ما از نظر اقتصادی مشکلی نداریم، زیرا جزو ثروتمندترین کشورها هستیم، بلکه فقر فرهنگی (منادی، ۱۳۸۸) باعث بروز این مشکلات شده است.

(ج) توجه به رشته‌های پول‌ساز فنی و پزشکی و اهمیت دادن به آن رشته‌ها و ارزش اجتماعی بالا داشتن آنها، بهترین دانش‌آموزان هر رشته را به سمت علوم فنی و پزشکی برده و غالباً واپس‌مانده‌های آنان به سمت علوم انسانی آمده‌اند. البته تعدادی از همین فارغ‌التحصیلان فنی و پزشکی بعد از اتمام تحصیلات خود، به حوزه علوم انسانی وارد می‌شوند و موفقیت‌هایی نیز کسب می‌کنند. خیلی به ندرت می‌توان دانش‌آموزان با هوش و قوی را یافت که از همان ابتدا به رشته‌های علوم انسانی علاقه و گرایش داشته باشند که آن هم در این انتخاب، غالباً با مخالفت والدین خود و حتی

۲. از دو دانشجوی مقطع فوق لیسانس خود، خانم‌ها رقیه صادق زاده و عالیہ شکری که در جمع آوری این اطلاعات اینجانب را یاری کرده‌اند، تشکر می‌کنم.

منابع فارسی

۱. آلبرو مارتین (۱۳۸۰). *عصر جهانی، جامعه شناسی بدیده جهانی شدن*. ترجمه نادر سالارزاده امیری. تهران: موسسه انتشارات آزاد اندیشان.
۲. افروغ عماد (۱۳۸۰). *فرهنگ شناسی و حقوق فرهنگی*. تهران: موسسه فرهنگ و دانش.
۳. اوژه مارک و ژان-پل کولن (۱۳۸۸). *انسان شناسی*. ترجمه ناصر فکوهی. تهران: نشر نی.
۴. *ایران*، روزنامه (۱۳۸۲). عنوان مقاله: بر اساس گزارش برنامه توسعه ملل متحد، ایران رتبه اول جهانی را در فرار مغزها دارد. سال نهم. شماره ۲۶۱۵، سه شنبه ۲۹ مهر.
۵. بازرگان عباس (۱۳۸۷). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته*. رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.
۶. باقری خسرو (۱۳۷۵). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*. انتخاب و ترجمه. انتشارات نقش هستی.
۷. بیتس دانیل و فرد پلاگ (۱۳۷۵). *انسان شناسی فرهنگی*. ترجمه محسن ثلاثی. تهران: انتشارات علمی.
۸. پِنِت اندی (۱۳۸۶). *فرهنگ و زندگی روزمره*. ترجمه لیلا جوافشانی و حسن چاوشیان. تهران: اختران.
۹. چالمرز آلن اف. (۱۳۷۹). *چیستی علم، درآمدی بر مکاتب علم شناسی فلسفی*. ترجمه سعید زیبا کلام. تهران: انتشارات سمت.
۱۰. حقیقی شاهرخ (۱۳۷۹). *گذار از مدرنیته؟ نیچه، فوکو، لیونار، دریدا*. تهران: نشر آگه.

۱۱. سیلورمن دیوید (۱۳۷۹). *روش تحقیق کیفی در جامعه شناسی*. ترجمه محسن ثلاثی. تهران: مؤسسه فرهنگی انتشاراتی تبیان.
۱۲. شریفی حسن پاشا و نسترن شریفی (۱۳۸۰). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: انتشارات سخن.
۱۳. فروید زیگموند (۱۳۷۹). *آسیب شناسی روانی زندگی روزمره*. ترجمه محمد حسین وقار. تهران: انتشارات اطلاعات.
۱۴. فروید زیگموند (۱۳۸۴). *تفسیر خواب*. ترجمه شیوا رویگران. تهران: نشر مرکز.
۱۵. کوهن توماس. س. (۱۳۸۳). *ساختار انقلاب‌های علمی*. ترجمه عباس طاهری. تهران: نشر قصه.
۱۶. کیوی ریمون و وان کامپنهود لوک (۱۳۷۰). *روش تحقیق در علوم اجتماعی*. ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر. تهران: فرهنگ معاصر.
۱۷. گال مردیت، والتر بورگ و جویس گال (۱۳۸۲). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*. جلد اول. مترجمان: احمد رضا نصر، حمید رضا عریضی، محمود ابوالقاسمی و دیگران. تهران: انتشارات سمت با همکاری دانشگاه شهید بهشتی.
۱۸. گال مردیت، والتر بورگ و جویس گال (۱۳۸۶). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*. جلد دوم. مترجمان: احمد رضا نصر، حمید رضا عریضی، محمود ابوالقاسمی و دیگران. تهران: انتشارات سمت با همکاری دانشگاه شهید بهشتی.
۱۹. گلن دانیل (۱۳۸۰). *هوش هیجانی. توانایی‌های محبت کردن و محبت دیدن*. ترجمه نسرین پارسا. تهران: انتشارات رشد.
۲۰. گلشن فومنی محمد رسول (۱۳۷۵). *جامعه شناسی آموزش و پرورش*. تهران: نشر شیفته.

31. Durkheim Emile (1986). *De la Division du Travail Social*. Paris, P.U.F.
32. Favret-Saada Jeanne (1985). *Les Mots, La Mort, les Sorts*. Folio, Essais. Paris.
33. Freud Sigmund (1989) *A. Introduction à la Psychanalyse*. Paris, Petit Bibliothèque Payot.
34. Freud Sigmund (1989) *B. Cinque Psychanalyse*. Paris, P.U.F.
35. Hess Rémi (1989). *Le Lycée au JourLe Jour*. Paris, Merdiens Klincksieck.
36. Hess Rémi et Savoye Antoine (1993). *L'Analyse Institutionnelle. Que sais-je?*. Paris.
37. Laplantine Francois (2000). *La Description Ethnographique*. Paris, Nathan-Université.
38. Lapassade Georges (1991). *L'Ethnosociologie*. Paris, Merdiens Klincksieck.
39. Lefebvre Henri (1981). *La Vie Quotidienne Dans Le Monde Moderne*. Paris, Edition Idées.
40. Lefebvre Henri (1968). *La vie Quotidienne Dans Le Monde Moderne*. Paris, Edition Idées Nrf.
41. Leplay Frédéric (1989). *La Méthode Sociale*. Merdiens Klincksieck. Paris.
42. Lourau René (1981). *L'Analyse Institutionnelle*. Paris, Editions de Minuit.
43. Lourau Rene (1988). *Le Journal de Recherché*. Merdiens Klincksieck. Paris.
44. Mauss Marcel (1992). *Manuel D'Ethnographie*. Paris, Petite Bibliothèque Payot.
۲۱. مارشال کاترین و گرچن ب. راس من، (۱۳۷۷). *روش تحقیق کیفی*. ترجمه دکتر علی پارسائیان و دکتر سید محمد اعرابی. تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۲۲. منادی مرتضی (۱۳۸۵) الف. «روش کیفی در علوم اجتماعی و علوم رفتاری». *فصلنامه حوزه و دانشگاه*. پژوهشکده حوزه و دانشگاه. سال دوازدهم، شماره ۴۷، تابستان.
۲۳. منادی مرتضی (۱۳۸۵) ب. «روش تحلیل محتوای متن گفتاری و نوشتاری در علوم رفتاری و اجتماعی». *فصلنامه حوزه و دانشگاه*. پژوهشکده حوزه و دانشگاه. سال دوازدهم، شماره ۴۸، پاییز.
۲۴. منادی مرتضی (۱۳۸۶). «مردم نگاری». *فصلنامه حوزه و دانشگاه*. پژوهشکده حوزه و دانشگاه. سال سیزدهم، شماره ۵۱، تابستان.
۲۵. منادی مرتضی (۱۳۸۸). نقش سرمایه‌های فرهنگی زنان در پیشرفت جامعه، مقایسه تطبیقی زنان شاغل و خانه‌دار تهرانی. در: *مجموعه مقالات همایش ملی فرهنگ و توسعه در منطقه مرکزی ایران*. ۱۴ و ۱۵ اردیبهشت، دانشگاه کاشان.
۲۶. ین رابرت ک. (۱۳۸۱). *تحقیق موردی*. ترجمه دکتر علی پارسائیان و دکتر سید محمد اعرابی. تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی. تهران.

منابع لاتین

27. Bardin Laurence (1977). *L'Analyse de Contenu*. Paris, P.U.F.
28. Berger Peter et Thomas Luckmann (1986). *La Construction Sociale de la Réalité*. Paris, Merdiens Klincksieck.
29. Boumard Patrick (1990). Pour Introduire à L'Ethnographie de L'Ecole. In: *Pratique de Formation*, No 20, Décembre.
30. De Luze Hubert (1997). *L'Ethnométhodologie*. Paris, Anthropolos.

45. Mead Georges Herbert (1963). *L'Esprit. le Soi. et la Société*. Paris, P.U.F.
46. Piaget Jean (1981). *La Psychologie de L'Intelligence*. Paris, Armond Colin.
47. Piaget Jean (1989). *La Psychologie de L'Enfant*. Paris, P.U.F.
48. Vancrayenest Anne (1990). L'écriture desriptive des pratiques éducatives comme outil de changement. In: *Pratique de Formation*, No 20, Décembre.

پژوهش

روش کیفی و نظریه سازی