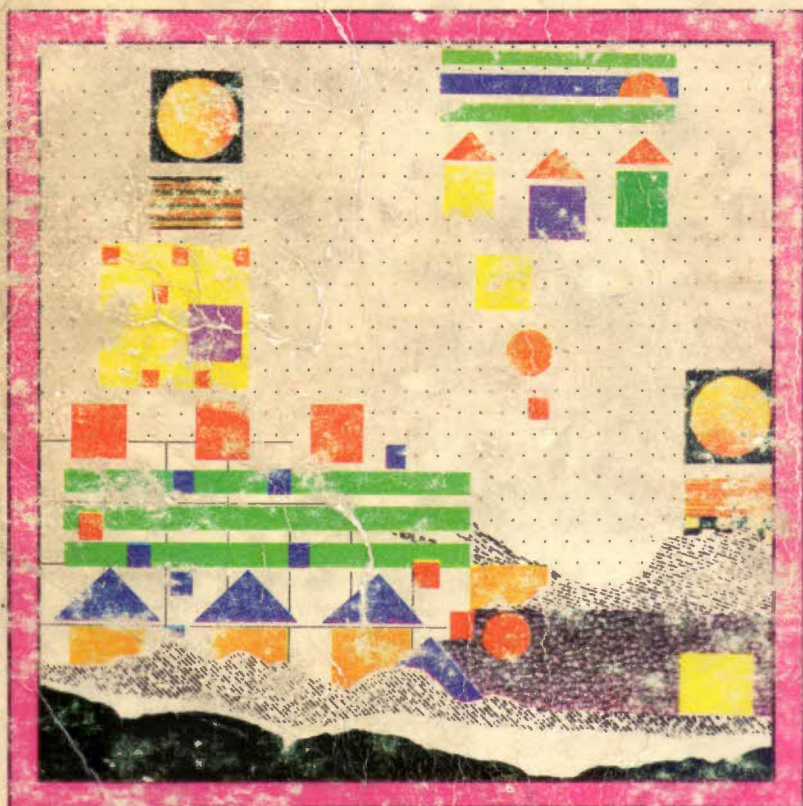


ریمون کیوی
لوک ران کامنهود

روش تحقیق در علوم اجتماعی

ترجمه
دکتر عبدالجبار نیک گهر



کتابخانه
مؤسسه آموزشی و پژوهشی
امام خمینی (ره)
۱۰/۴/۱۳۷۰

کتابخانه
مؤسسه آموزشی و پژوهشی
امام خمینی (ره)

۱۰/۴/۱۳۷۰

روش تحقیق در علوم اجتماعی

(نظری و عملی)

تألیف:

ریمون کیوی و لوک وان کامپنهود

ترجمه:

دکتر عبدالحسین نیک گهر

کتابخانه
بنیاد فرهنگی باقر العلوم ع
شماره ثبت ۵۵۲۶
تاریخ ورود: ۱۳۷۰/۱/۱۵



فرهنگ معاصر

تهران ۱۳۷۰

۱۵, ۳, ۲۹

۶۲
۱۵۹, ۹
۱۳۷۰

این اثر ترجمه‌ای است از:

MANUEL
DE RECHERCHE
EN SCIENCES SOCIALES

par
Raymond Quivy
Luc Van Campenhoudt
Bordas - Dunod
Paris, 1988

کتابخانه
بنیاد فرهنگی باقر العلوم
شماره ثبت، ۲۶۴۲
تاریخ ورود: ۱۵, ۶, ۱۳۷۱

روش تحقیق در علوم اجتماعی

ریمون کیوی، لوک وان کامپنهود

ترجمه: دکتر عبدالحسین نیک گهر

چاپ اول: بهار ۱۳۷۰

تیراژ: ۳۳۰۰ نسخه

چاپ: نو بهار

حق چاپ محفوظ است

پیشگفتار

این کتاب ترجمهٔ یکی از جدیدترین کتابهای درسی روش تحقیق در علوم اجتماعی است. مؤلفان کتاب، ریمون کیوی و لوک وان کامپنهود از استادان دانشگاه و محققان سرشناس بلژیکی هستند که علاوه بر تدریس نظری و تحقیق کاربردی، عمری را در مؤسسات تحقیقاتی دانشگاهی صرف تربیت محققان اجتماعی کرده‌اند و اکنون در این کتاب تجربیاتی را که در این راه در طول زمان اندوخته‌اند، بی‌دریغ و به‌زبانی ساده و روشن به خواننده عرضه می‌کنند.

تحقیق کاربردی و آموزش نظری لازم و ملزوم یکدیگرند و هر یک به اتکای دیگری به پیش می‌رود. آموزش نظری قوه تخیل و استدلال منطقی را پرورش می‌دهد، که بدون اینها تدوین فرضیه‌های نو و مبتکرانه که پایه و اساس هر تحقیق کاربردی است به سامان نمی‌رسد، در مقابل، نتایج تحقیقات کاربردی، ستون پایه آموزشهای نظری را می‌سازند. در کتاب حاضر ترکیب فکر و عمل در کار تحقیق به‌شیوه‌ای تحسین‌انگیز به هماهنگی و تعادل رسیده است.

علاوه بر مزیت فوق و تازگی طرح و آرایش مندرجات کتاب، مزیت دیگری که مرا به ترجمه آن به زبان فارسی مصمم کرد، روح علمی مؤلفان آن است که در سرتاسر کتاب موج می‌زند، و مؤلفان آن را گاهی آشکارا و گاهی پوشیده به خواننده کتاب القا می‌کنند. آشکارا، آنجا که راهنمایی‌هایشان را نه چون ملاک قطعی، بلکه به عنوان توصیه‌هایی انعطاف‌پذیر و انتقادپذیر ارائه می‌دهند؛ بطلان‌پذیری فرضیه (های) تحقیق را یکی از معیارهای مهم علمی بودن آن می‌دانند. پوشیده، آنجا که خطاب به پژوهشگران جوان و جویای نام، با فروتنی و صداقت از کاستی‌های طرح تحقیقی‌شان در مثال پایانی کتاب سخن می‌گویند و صمیمانه اعتراف می‌کنند که در کار تحقیق امکان لغزش و اشتباه در هر سطحی از تجربه و مهارت وجود دارد، منتها محقق برخوردار از روح علمی در صدد برنمی‌آید که

مسئولیتش را لوٹ کند. اهمیت این درسهای غیر مستقیم برای محققان جوان هرگز کمتر از درسهای مستقیمی که مؤلفان در فصلهای هفتگانه کتاب عرضه می‌کنند نیست.

بدیهی است که کتاب نیاز دانشجویان و محققان را به کتابهای موجود به زبان فارسی، که تعدادشان از شمار انگشتان یک دست بیشتر نیست، نه تنها منتفی نمی‌کند بلکه ضمن تکمیل آنها به دانشجویان و محققان تازه کار کمک می‌کند تا از کتابهای مزبور بهتر استفاده کنند. به همین منظور، مترجم هر جا که مناسبت داشته است برخی از کتابهای مرجع به زبان فارسی را در زیر صفحات با نشانه (م.) معرفی کرده است و آن چه در متن میان دو قلاب [] قرار دارد، افزوده مترجم است. همچنین در فصل پنجم کتاب، مشاهده ذیل عنوان پرسشنامه، به جبران کمبودی که در متن اصلی (برای دانشجویان فارسی زبان) وجود داشت، توضیحاتی نسبتاً مفصل از منابع دیگر ترجمه و با حروف متفاوت در زیر صفحات افزوده شده است. امیدوارم این کتاب نیز مثل مبانی جامعه‌شناسی تألیف مترجم کتاب حاضر، مورد توجه استادان ارجمند و دانشجویان کوشای علوم اجتماعی کشور قرار گیرد.

در خاتمه از دوست گرامی و استاد ارجمند آقای دکتر محمد رضا باطنی که بانی خیر انتشار این کتاب بوده‌اند و از خانم مهر که ویراستاری کتاب را برعهده داشته‌اند و از خانم مهری فرخنده‌پور و آقای لطفعلی پورزند که کار حرفه‌بینی کامپیوتری کتاب را که به اصطلاح اهل فن «راسته چینی» نبود، بادقت تمام انجام داده‌اند، و از آقای داود موسایی، مدیر محترم انتشارات «فرهنگ معاصر» که در چاپ و نشر این کتاب از هیچ کوششی دریغ نکرده‌اند صمیمانه سپاسگزارم.

عبدالحسین نیک گهر،

تهران اردیبهشت ۱۳۷۰

فهرست مندرجات

۱	۱. مقدمه:
۱	۱-۱. هدفهای عمومی کتاب
۳	۲-۱. فایده آموزشی کتاب
۵	۳-۱. تحقیق اجتماعی چیست؟ ✓
۶	۲. روش علمی
۶	۱-۲. مسائل روش (آشفنگی آغاز... با سه شیوه شروع بد)
۱۰	۲-۲. مراحل روش علمی ✓
۱۵	مرحله اول: پرسش آغازی
۱۷	هدفها
۱۸	۱. یک شیوه خوب شروع کار تحقیق
۱۹	۲. معیارهای یک پرسش آغازی خوب ✓
۲۰	۱-۲. صفات روشنی
۲۲	۲-۲. صفات عملی بودن
۲۲	۳-۲. صفات مناسبت
۲۸	. خلاصه مرحله اول
۲۸	. کار عملی شماره ۱: فورمولبندی یک پرسش آغازی
۲۹	و اگر هنوز هم این تمرین را دشوار می‌یابید -

۳۳ مرحله دوم: مطالعات اکتشافی

۳۵ هدفها

۳۵ ۱. خواندن

۳۷ ۱-۱. سازماندهی به کار خواندن متون

۴۲ . کار عملی شماره ۲: انتخاب متون خواندنی

۴۳ ۲-۱. چگونه بخوانیم

۴۴ . کار عملی شماره ۳: خواندن یک متن به کمک جدول خواندن

۴۵ . متن مستخرج از کتاب خودکشی دورکیم

۵۰ . جدول خواندن یک متن

۵۱ . چکیده نویسی یک متن

۵۴ . کار عملی شماره ۴: چکیده‌های متون

۵۵ . کار عملی شماره ۵: مقایسه متون

۵۷ ۲. مصاحبه‌های اکتشافی

۵۹ ۲-۱. مصاحبه با چه کسانی مفید است

۶۰ ۲-۲. موضوع مصاحبه‌ها چیست و چگونه باید به آن عمل کرد؟

۶۸ ۲-۳. استخراج مصاحبه‌های اکتشافی

۷۱ . کار عملی شماره ۶: اجرا و تحلیل مصاحبه‌های اکتشافی

۷۲ ۳. روشهای اکتشافی تکمیلی

۷۴ ۴. برهم کنشی میان مطالعات اکتشافی و طرح نظری مسئله تحقیق

۷۶ . خلاصه مرحله دوم

۷۸ . کار عملی شماره ۷: فورمولبندی مجدد پرسش آغازی

۷۹ مرحله سوم: طرح نظری مسئله تحقیق

۸۱ هدفها

۸۲ ۱. دو نمونه آماده‌سازی طرح نظری مسئله تحقیق

۸۲ ۱-۱. خودکشی

۸۳ ۱-۲. آموزش

۸۸ ۲. فازهای سه گانه طرح نظری مسئله تحقیق

- ۸۸ ۰۱-۲. فاز اول: مرور نگرشهای گوناگون
- ۸۸ ۰۲-۲. فاز دوم: انتخاب یک چارچوب نظری
- ۹۳ ۰۳-۲. فاز سوم: آشکارسازی چارچوب نظری مسئله تحقیق
- ۹۶ . خلاصه مرحله سوم: طرح نظری مسئله تحقیق
- ۹۷ . کار عملی شماره ۸: آماده سازی طرح نظری مسئله تحقیق
- ۹۹ مرحله چهارم: ساختن مدل تحلیلی
- ۱۰۱ هدفها
- ۱۰۲ ۰۱ دو مثال برای ساختن مدل تحلیلی
- ۱۰۲ ۰۱-۱. خودکشی
- ۱۰۷ ۰۲-۱. حاشیه نشینی و بزهکاری
- ۱۱۱ ۰۳. اهمیت فرضیه‌ها
- ۱۱۲ ۰۳. مدل تحلیلی را چگونه می‌توان ساخت؟
- ۱۱۴ ۰۱-۳. ساختن مفاهیم
- ۱۲۹ ۰۲-۳. ساختن فرضیه‌ها
- ۱۴۴ . خلاصه مرحله چهارم: ساختن مدل تحلیلی
- . کار عملی شماره ۹: تعریف مفاهیم پایه و تدوین فرضیه‌های اصلی
- ۱۴۵ تحقیق
- ۱۴۶ . کار عملی شماره ۱۰: تصریح مدل تحلیل
- ۱۴۷ مرحله پنجم: مشاهده
- ۱۴۹ هدفها
- ۱۴۹ ۰۱. چه چیزی را مشاهده کرد؟ تعریف داده‌های مناسب
- ۱۵۱ ۰۲. کجا مشاهده کرد؟ میدان تحقیق و تقطیع واحدهای مشاهده
- ۱۵۱ ۰۱-۲. میدان تحقیق
- ۱۵۲ ۰۲-۲. نمونه
- ۱۵۶ ۰۳. چگونه مشاهده کرد؟ ابزارهای مشاهده و جمع‌آوری داده‌ها
- ۱۵۶ ۰۱-۳. ساختن ابزار مشاهده

- ۱۷۷ ۳-۲. عملیات سه گانه مشاهده
- ۱۸۳ ۴. چشم انداز روشهای عمده گردآوری اطلاعات
- ۱۸۵ ۴-۱. بررسی پرسشنامه‌ای
- ۱۸۸ ۴-۲. مصاحبه
- ۱۹۲ ۴-۳. مشاهده مستقیم
- ۱۹۶ ۴-۴. گردآوری داده‌های موجود: داده‌های دست دوم، داده‌های اسنادی
- ۲۰۰ . خلاصه مرحله پنجم: مشاهده
- ۲۰۱ . کار عملی شماره ۱۱: مفهوم مشاهده
- ۲۰۳ . کتابشناسی

مرحله ششم: تحلیل اطلاعات هدفها

- ۲۰۷ ۱. یک مثال: پدیده دینی
- ۲۰۹ ۲. عملیات سه گانه تحلیل اطلاعات
- ۲۱۰ ۲-۱. آماده سازی داده‌ها: شرح و دسته‌بندی
- ۲۱۴ ۲-۲. تحلیل روابط میان متغیرها
- ۲۱۶ ۲-۳. مقایسه نتایج مشاهده شده با نتایج مورد انتظار و تفسیر انحرافها
- ۲۱۷ ۳. چشم انداز روشهای عمده تحلیل اطلاعات
- ۲۱۹ ۳-۱. تحلیل آماری داده‌ها
- ۲۱۹ ۳-۲. تحلیل محتوا
- ۲۲۲ ۳-۳. نمونه تحقیقاتی که از روشهای معرفی شده استفاده کرده‌اند
- ۲۲۷ ۳-۴. دامنه و حدود روشهای اختصاصی
- ۲۲۹ . خلاصه مرحله ششم: تحلیل اطلاعات
- ۲۳۱ . کار عملی شماره ۱۲: تحلیل اطلاعات
- ۲۳۱ . کتابشناسی

مرحله هفتم: نتیجه گیری هدفها

- ۲۳۵
- ۲۳۷

۲۳۷	۱. یادآوری خطوط اصلی روش علمی
۲۳۸	۲. دستاوردهای نوین شناخت
۲۳۸	۱-۲. شناختهای نوین در ارتباط با موضوع تحقیق
۲۳۹	۲-۲. شناختهای نظری نوین
۲۴۰	۳. پیشنهادات عملی
۲۴۳	مرور سرفصل عملیات
۲۴۵	مثالی برای نمایش کاربرد روش
۲۴۷	هدفها
۲۴۷	۱. پرسش آغازی
۲۴۸	۲. مطالعات اکتشافی
۲۴۸	۱-۲. خواندن متون
۲۴۹	۲-۲. مصاحبه‌های اکتشافی
۲۵۳	۳. طرح نظری مسئله تحقیق
۲۵۳	۱-۳. چارچوب نظری عمومی
۲۵۴	۲-۳. انتخاب یک چارچوب نظری
۲۵۴	۳-۳. طرح نظری مسئله تحقیق
۲۵۶	۴. ساختن مدل تحلیلی
۲۵۶	۱-۴. مدل و فرضیه: معیارهای رفتار معمول
۲۵۸	۲-۴. شاخصها
۲۵۸	۳-۴. بستگیهای میان مدل ساختگی و داده‌های مشاهده
۲۶۰	۴-۴. گزینش واحدهای مشاهده
۲۶۱	۵. مشاهده
۲۶۱	۱-۵. ابزار مشاهده
۲۶۴	۲-۵. گردآوری داده‌ها
۲۶۴	۶. تحلیل اطلاعات
۲۶۵	۱-۶. اندازه
۲۶۵	۲-۶. شرح نتایج

۲۶۸ ۳-۶. تحلیل روابط میان در صد حضور و دلایل رفتن به کلاس درس

۴-۶. مقایسه نتایج مشاهده شده با نتایجی که از فرضیه انتظار می‌رفت

۲۶۹ و بررسی انحرافها

۷. نتیجه گیری

۲۷۲ . فرضیه فراموش شده

۲۷۳ کتابهایی که خواندنشان توصیه می‌شود

۲۷۵

روش تحقیق در علوم اجتماعی

(نظری و عملی)

۱. مقدمه

۱.۱. هدفهای عمومی کتاب

کار تحقیق در علوم اجتماعی کم و بیش به همان شیوه کار اکتشاف و استخراج نفت صورت می گیرد. هر جا چاه نمی زنند تا به نفت برسند. موفقیت یک پروژه استخراج نفت تا حدود زیادی به مطالعات مقدماتی که پیش از عملیات حفاری صورت می گیرد بستگی دارد. این مطالعات مقدماتی که اصطلاحاً «اکتشافی» گفته می شود نیازمند همکاری متخصصان متعددی است که هریک در رشته ای صاحب نظرند. نخست، زمین شناسان منطقه جغرافیایی را که احتمال وجود ذخایر نفت در آنجا زیاد است تعیین می کنند، سپس مهندسان فنون حفاری را متناسب با وضعیت لایه های زمین شناختی، عمق چاه، فشار گاز و... بررسی، محاسبه و تدوین می کنند، و بالاخره تکنیسینها زیر نظر سرپرست طرح آنها را به اجرا درمی آورند.

از سرپرست طرح نمی توان توقع داشت که به جزئیات فنون حفاری و استخراج احاطه داشته باشد. وظیفه اختصاصی سرپرست طرح این است که مجموع طرح را درمد نظر داشته باشد و عملیات اجرایی را با حداکثر انسجام و کارایی هماهنگ کند و مجموع وسایل را در راستای هدف به کار گیرد.

این فرایند را می توان به فرایند تحقیق اجتماعی تشبیه کرد. محقق اجتماعی قبل از هر چیز باید توانایی طرح ریزی و به کار گیری وسیله آشکارسازی واقعیت، یعنی «روش کار» در وسیع ترین معنای کلمه را، داشته باشد. روش، مجموع ساده فنونی نیست که باید آن را همان طور که هست به کاربرد، بلکه منظور از روش در اینجا بینش کلی ذهنی است که در هر مورد کار تحقیق باید آن را از نوبداع کرد.

وقتی محقق در جریان یک کار تحقیق اجتماعی با مشکلات بزرگی روبرو می شود که ادامه طرح را به خطر می اندازد، دلایلش را نباید در ضعف فنی جستجو

کرد. بسیاری از فنون تحقیق را به سهولت می‌توان یاد گرفت و در صورت لزوم می‌توان از همکاری اهل فن برخوردار شد. وقتی محقق حرفه‌ای یا مبتدی در کارش با مشکلات بزرگی مواجه می‌شود، دلایلش بیشتر از سنخ روش شناختی در معنای بینش کلی ذهنی است. محققانی که در چنین بن‌بستی قرار می‌گیرند، مشکلاتشان را کم و بیش به یک صورت ابراز می‌کنند:

«نمی‌دانم اصلاً در کجای کار هستم»، «سر رشته کارها از دستم در رفته است»، «نمی‌دانم اصلاً دنبال چه هستم»، «برای ادامه کار هیچ راهی به نظر نمی‌رسد»، «اطلاعات زیادی جمع کرده‌ام... اما نمی‌دانم از آنها چگونه استفاده کنم» یا اینکه «نمی‌دانم کار را از کجا شروع کنم».

بااینهمه، بسیاری از کتابهایی که با عنوان روش‌شناسی منتشر شده‌اند، کمتر به روش در معنای وسیع آن پرداخته‌اند. این کتابها به پرورش بینش روش‌شناختی خوانندگانشان کمکی نمی‌کنند و اغلب به صورت شرح مجموعه‌ای از فنون جزئی ارائه شده‌اند که هیچ‌گونه سنخیتی با تفکر نظری و نگرش کلی، که می‌تواند انتخاب این فنون را در کار تحقیقی توجیه کرده و به آنها معنایی بدهد، ندارند. تردیدی نیست که این کتابها برای محقق اجتماعی سودمندند، منتها او باید استفاده از آنها را به بعد از پی‌ریزی بنای روش‌شناسی موکول کند.

کتاب حاضر با این هدف تهیه شده است که کمکی باشد برای همه کسانی که قصد دارند در چارچوب برنامه تحصیلات عالیشان یا مسئولیتهای شغلی واجتماعیشان مهارتهایی در کار پژوهش اجتماعی کسب کنند. مثلاً تز یا پایان‌نامه تحصیلی تهیه کنند یا طرحهای تحقیقاتی اجرا کنند که هدفش فهم ژرفتر و تعبیر و تفسیر صحیح‌تر پدیده‌های زندگی اجتماعی است که به نحوی با آنها سرو کار دارند.

به دلایلی که در بالا عنوان شد، دیدیم این کتاب از عهده انجام این وظیفه برنخواهد آمد مگر آنکه کلاً به صورت ستون پایه آموزش روش‌شناسی در معنای وسیع کلمه، یعنی آموزش نظری و عملی روش آشکارسازی واقعیت، تدوین شود. معنای سخن این است که در این کتاب طبق نظم منطقی از موضوعاتی چون تدوین

طرح تحقیق، عملیات اکتشافی، ساختن برنامه پرسشگری و یا از معیارهای فنون گردآوری داده‌ها و پردازش و تحلیل داده‌ها بحث خواهیم کرد. بدین ترتیب، هر پژوهشگری بنا به احتیاج خواهد توانست با چشم باز یکی از صدها روش و فنون تحقیق در معنای اخص کلمه را انتخاب کند و بر پایه آن شیوه‌های اجرایی کار را دقیقاً متناسب با طرح تحقیقی‌اش آماده کند.

۲-۱. فایده آموزشی کتاب

از لحاظ آموزشی، کتاب مستقیماً قابل استفاده است. در این معنا که خواننده علاقه‌مند خواهد توانست توصیه‌هایی را که از همان صفحات اول کتاب به او داده خواهد شد در طرح تحقیقی‌اش به کار ببرد. هم محقق دست تنها، هم گروه‌های تحقیقاتی و هم دانشجویان در درس روش تحقیق نظری و عملی می‌توانند از بخشهای مختلف کتاب به فراخور حال استفاده کنند. با این وجود، توصیه می‌شود که قبل از هرگونه استفاده عملی، کتاب یک بار به طور کامل خوانده شود تا انسجام کلی روش درمدم نظر قرار گیرد. توصیه دیگر ما این است که راهنماییهای کتاب به نحوی انعطاف پذیر، انتقاد پذیر و مبتکرانه به کار بسته شود.

شاید در ذهن برخی از خوانندگان این پرسش مطرح شود که چگونه می‌توان یک کتاب راهنمای روش‌شناسی در عرصه‌ای از علوم که در آن شیوه‌های اجرایی از تحقیقی به تحقیق دیگر بسیار متفاوت است، پیشنهاد کرد؟ آیا چنین توقعی تصور ساده انگارانه و دلبخواهی از تحقیق اجتماعی القا نمی‌کند؟ به نظر ما چنین پرسشی تنها در نتیجه روخوانی سرسری کتاب پاسخ قانع کننده‌ای نخواهد یافت. اگرچه مندرجات کتاب مستقیماً در عمل قابل استفاده است، اما به صورت مجموعه ساده‌ای از دستورالعملها ارائه نشده است. راهنماییهای آن در «چارچوب» انعطاف پذیری عرضه شده است که در درون (و نیز در بیرون از آن!) روشهای عملی بسیار متفاوتی را می‌توان به کار بست. با اینکه در این کتاب تعداد زیادی راهنماییها و تمرینهای عملی گنجانیده شده است، هیچ یک از آنها خواننده را به مسیر روش‌شناختی قطعی و لازم الاجرای سوق نمی‌دهد. این کتاب از اول تا به آخر با این نیت نوشته شده است که به خواننده کمک کند تا خودش روش کارش را ابداع کند، نه اینکه روش خاصی را به عنوان تنها روش به او تحمیل کند.

راهنماییهای کتاب تا آنجا که مقدور بوده چند بُعدی است تا هر کس بتواند با بصیرت شخصی روش کارش را متناسب با هدفهای تحقیقش پیرویراند.

در این راستا - و به عنوان دومین اقدام احتیاطی - صفحات این کتاب به کرات خواننده را به بازخوانی انتقادی بخشهای گذشته دعوت می کند تا او را به مرور پیشرفت کارهای تحقیقش، به اندیشیدن روشن بینانه درباره کارهای انجام شده اش هدایت کند. راهنماییهایی که ما با خواننده در میان می گذاریم بر تجربیاتی استوار است که خودمان به عنوان پژوهشگران جامعه شناسی و مربیان کادرهای پژوهشی و آموزشی کسب کرده ایم. لذا، نه عینی است و نه کامل. با وصف این، کوشیده ایم توقعات دو گانه ای را به هم نزدیک کنیم: توقعات آموزش عملی که خواستار راهنماییهای روش شناختی صریح و دقیق است و توقعات تفکر نقادانه که می خواهد دامنه و حدود این راهنماییهای روش شناختی مشخص گردد. در تحقیق اجتماعی توالی روشها و فنون، قالبی نیست که کافی باشد آنها را عیناً و مطابق نظمی تغییر ناپذیر به کار بست. هر تحقیقی راه و روش مخصوص به خود را دارد. با این ملاحظه - و به عنوان اقدام احتیاطی سوم - کتاب بر مبنای چندین مثال واقعی بنا شده است. برخی از این مثالها در طول کتاب چند نوبت محل مراجعه خواهند بود تا انسجام کلی یک تحقیق به خوبی نشان داده شود. این مثالها به عنوان کمال مطلوب در کار تحقیق که رسیدن به حد آنها باید هدف باشد انتخاب نشده اند، بلکه راه نماهایی هستند که هر کس خواهد توانست با فاصله گرفتن از آنها موقعیتش را بسنجد.

بالاخره - به عنوان آخرین اقدام احتیاطی - این کتاب آشکارا و بدون ابهام یک کتاب درسی است. مطالب آن به تبع قاعده پیشرفت یادگیری تنظیم شده است. در نتیجه، نا گفته پیداست که مراحل متفاوت کتاب وقتی از متن کلی آن جدا شود، فایده و معنایش را از دست خواهد داد. برخی از مطالب کتاب فنی تر و برخی دیگر تحلیلی تر هستند. پاره ای از ایده های اجمالی ابتدای کتاب در صفحات بعدی در متنی متفاوت با تفصیل بیشتر مورد بررسی قرار گرفته است. برخی از توصیه های کتاب مستند است؛ برخی دیگر سفارشهای ساده یا طیفی از امکانات است. هیچ یک از آنها به تنهایی روش کلی را بازتاب نمی کند، اما هر کدام از آنها در این روش جای خاصی دارد.

۳-۱. تحقیق اجتماعی چیست؟

در صفحات پیشین ما از تحقیق اجتماعی حرف زدیم بدون آنکه آن را تعریف کرده باشیم. برای اجتناب از هر گونه سوء تفاهم بهتر است بدون تأخیر بیشتر به تعریف آن بپردازیم.

در قلمروی که اینجا مورد توجه ماست به نظر می‌رسد که واژه‌های «تحقیق» و «علم» سرسری و در معانی «کش دار» به کار می‌رود. مثلاً از «تحقیق علمی» برای بیان سنجش افکار عمومی، بازاریابی و یا برای بررسیهای بسیار پیش پا افتاده استفاده می‌شود، تنها به این خاطر که یک اداره یا یک مرکز تحقیق دانشگاهی آن را اجرا کرده است. به دانشجویان دوره کارشناسی چنین فهمانده می‌شود که درس «روشها و فنون تحقیق اجتماعی» آنان را قادر خواهد ساخت که «پیش علمی» پیدا کرده و به «شناخت علمی» دست یابند، درحالیکه حتی برای یک پژوهشگر حرفه‌ای و با تجربه بسیار دشوار است که به شناخت حقیقی تازه‌ای دست یابد که رشته علمی‌اش را پیش ببرد.

از اصطلاح رایج «تحقیق اجتماعی» چه می‌فهمیم؟ آیا منظور از آن بهتر فهمیدن معانی یک رویداد اجتماعی یا یک رفتار است؛ تحلیل هوشمندانه یک وضعیت اجتماعی یا فرهنگی است؛ ادراک دقیق‌تر منطق کارکرد یک سازمان است؛ تفسیر صحیح‌تر پیامدهای یک تصمیم سیاسی است؛ یا پی بردن به این که فلان اشخاص فلان مسئله را چگونه درک می‌کنند و در پرتو آن روشن کردن پاره‌ای از مبانی تصوراتشان است؟

همه اینها سزاوار آن هستند که درباره‌شان بیاندیشیم و بیاموزیم. اما آنها تحقیقاتی نیستند که به برکت دستاوردهایشان قالبهای مفهومی علوم اجتماعی، مدل‌های تحلیلی یا اصول، روش‌شناختی‌شان متحول شود یا پیشرفت کند. اینها مطالعات یا بررسیهایی هستند که بر حسب میزان دانش، تجربه و قدرت تخیل «پژوهشگر» و نیز بر حسب تدابیر احتیاط آمیزی که در کار پرس و جو به کار بسته است به نتایجی رسیده‌اند. این مطالعات ممکن است ارزشمند باشد و به روشن بینی عاملان اجتماعی در چگونگی اداره امور یا به روشن‌گری اموری که ناظر آن هستند کمک کند. اما به این گونه مطالعات جایگاهی را که در خور آن نیستند نباید اعطا کرد.

هدف این کتاب این است که به خوانندگان کمک کند تا بتوانند تحقیقاتی از لحاظ نظری معتبر و یا بررسیهای ساده‌تر اما در هر حال کامل‌تر از توصیفهای ساده پدیده‌های اجتماعی طرح ریزی و اجرا کنند. به عبارت دیگر، مخاطبان این کتاب دانش پژوهانی هستند که صرف‌نظر از دامنه و بُرد توقعات نظریشان تصمیم دارند با اصالت و پایبندی به اصول روش‌شناختی به مطالعه پدیده‌های اجتماعی بپردازند.

اینها هدفهایی هستند که در این کتاب دنبال می‌کنیم. اما اگر هنوز هم در صحبت بررسیهای ساده و مطالعات نظری پیچیده، به‌طور علی‌السویه از واژه‌های «تحقیق»، «محقق» و «علوم اجتماعی» استفاده می‌کنیم تنها به خاطر سهولت بیان است و گرنه خوب می‌دانیم که در بیشتر موارد آنها مبالغه‌آمیز هستند.

۲. روش علمی

۲-۱. مسائل روش (آشفته‌گی آغاز... یا سه شیوه شروع بد)

در آغاز یک تحقیق یا کار عملی، سناریو یکی است. پژوهشگر می‌داند که می‌خواهد فلان مسئله را بررسی کند، اما نمی‌داند چگونه. مثلاً می‌خواهد [وافت تحصیلی دانش آموزان دوره راهنمایی در مناطق آموزشی شهرستان]، مشکلات صنعت قالیبافی در شهر کاشان، مسائل بازسازی مناطق جنگ‌زده و یا مسائلی از این قبیل را بررسی کند*، اما نمی‌داند بررسی‌اش را چگونه و از کجا شروع کند. می‌خواهد که بررسی‌اش به نتایج مفید برسد و از آن پیشنهادهای عملی کارساز بیرون بکشد، اما بیم آن دارد که پیش از شروع مطالعه قدم در بیراهه بگذارد. بیشتر مطالعات دانشجویان علوم اجتماعی در امر تهیه پایان‌نامه تحصیلی چنین آغازی دارد.

این آشفته‌گی آغاز نباید مایه نگرانی باشد، بلکه بر عکس، نشانه داشتن روح علمی است که تن به ساده‌انگاری و قبول باورهای جا افتاده نمی‌دهد.

آنچه اهمیت دارد این است که باید بدون تأخیر زیاد و البته با موفقیت از این حالت بلا تکلیفی خارج شد. برای موفقیت در آن ابتدا ببینیم چه کارهایی نباید

* مطالب داخل [] از مترجم است.

کرد... که متأسفانه بیشتر پژوهشگران مبتدی به انجام آنها وسوسه می‌شوند. مثلاً شتابزدگی، که در کار تحقیق صورتهای مختلفی دارد و ما در اینجا سه صورت رایج تر آن را عنوان می‌کنیم:

الف) کتاب زدگی یا آمار زدگی؛

ب) بن بست در فرضیه‌ها؛

پ) به کار بردن کلمات مطمئن، دهن پرکن و تو خالی.

اگر در اینجا چند صفحه‌ای را به بحث پیرامون آنچه نباید کرد اختصاص می‌دهیم، دلیلش این است که دیده‌ایم بسیاری از دانشجویان و پژوهشگران تازه کار قدم در این بیراهه‌ها گذاشته‌اند. شاید شما با صرف چند دقیقه وقت برای مطالعه این صفحات، از هفته‌ها بلکه ماهها کار بی‌هدف و غالباً بی‌فایده صرفه‌جویی کنید.

الف) کتاب زدگی یا آمار زدگی

همان‌طور که از عنوان پیداست، کتاب زدگی یا آمار زدگی عارضه‌ای است که از «بلعیدن» سریع و حریصانه مقدار زیادی کتاب، مقاله یا داده‌های آماری به بار می‌آید. دانشجو یا پژوهشگر مبتدی به‌امید یافتن جمله‌ای در یک پاراگراف یا اشاره‌ای در یک نمودار که معجزه‌آسا هدف و مضمون تحقیقی را که در دست‌اجرا دارد روشن کند، مجموعه‌اش را از تلی کتاب و ارقام درهم و برهم انباشته می‌کند. این شیوه آغاز کار خیلی زود باعث درماندگی، سردرگمی و حتی سرخوردگی محقق می‌شود.

در این حالت محقق چاره‌ای ندارد جز اینکه به‌عقب برگردد و اندیشیدن درباره موضوع تحقیقش را یاد بگیرد؛ اندک متونی را که با دقت انتخاب شده عمقی بخواند و چند نمونه داده‌های آماری پر معنا را با حوصله تعبیر و تفسیر کند. شتاب یا بهتر بگوییم به‌پیش تاختن در کار تحقیق نه فقط بی‌فایده بلکه زیان بخش است. بسیاری از دانشجویان که پایان‌نامه تحصیلی یا تزشان را چنین شروع کرده‌اند، مجبور شده‌اند نیمه‌کاره آن را رها کنند.

هر آینه باید به‌خاطر داشت که قانون کمترین تلاش قاعده اصلی در کار پژوهش است. به موجب آن برای رسیدن به‌بهترین نتیجه پیوسته باید کوتاه‌ترین و

ساده‌ترین راه را برگزید. به عبارت دیگر، هیچ وقت بدون اندیشه قبلی درباره آنچه که در پی دانستنش هستیم و درباره شیوه دست‌یافتن به آن، نباید زیر بار یک کار سنگین رفت.

کسانی که احساس می‌کنند روی این سخنان با آنهاست نباید مأیوس شوند. لازم است هر چه زودتر فشار بار مزاحم کلمات و ارقام بی‌فایده را از روی مغزشان، که امکان کار منظم و خلاق را از آن گرفته است، بردارند. آنان باید بلافاصله کار جمع‌آوری بدون روش اطلاعات آشفته را متوقف کرده و قبل از هر چیز درباره روش کار خود بیاندیشند.

(ب) بن بست در فرضیه‌ها

این هم عارضه دیگری از شتابزدگی در کار تحقیق است. و آن وقتی پیش می‌آید که محقق قبل از تدوین فرضیه‌های تحقیق، و قبل از آنکه دقیقاً بداند در جستجوی چیست، شتابزده به جمع‌آوری اطلاعات و انتخاب و آماده سازی فنون تحقیق می‌پردازد.

بارها از زبان دانشجویان شنیده شده است که می‌خواهند به بررسی پرسشنامه‌ای نزد فلان جمعیت بپردازند، بدون آنکه هنوز فرضیه تحقیق آنها معلوم باشد. به عبارت دیگر، بدون آنکه بدانند دنبال چه هستند. تنها وقتی می‌توانیم فن یا فنون پرس و جو را انتخاب کنیم که پیش‌تر از ماهیت اطلاعاتی که می‌خواهیم جمع‌آوری کنیم مطلع باشیم. لذا، قبل از هر اقدامی برای جمع‌آوری اطلاعات، باید طرح تحقیق را تدوین کرد.

این حالت پشیمانی در کار تحقیق از این باور الهام می‌گیرد که صرف استفاده از فنون تجربه شده، به اطلاعات جمع‌آوری شده در کار تحقیق اعتبار و سندیت علمی می‌دهد. اما چگونه می‌توان از فنون تجربه شده در تحقیقی که طرح مدونی ندارد به نحو مطلوبی استفاده کرد؟ برخی دیگر فکر می‌کنند برای کشف پاسخهایی که در جستجوی آن هستند همین کافی است که حداکثر اطلاعات را جمع‌آوری کرده و آنها را به کمک فنون آماری شناخته شده تجزیه و تحلیل کنند. و بدین ترتیب به نتایجی می‌رسند که نه تنها فاقد ارزش علمی است، بلکه مایه سرخوردگی نیز می‌شود.

ب) به کار بردن کلمات مطمئن و دهن پرکن
 این «نقص» به ویژه در بین پژوهشگران تازه کاری مشاهده می شود. که «مرعوب» محافل دانشگاهی و تصویری که از «علم» دارند شده اند. آنها برای آنکه شأن و سزائی برای خود دست و پا کنند گمان می کنند که باید حتماً به «مسائل مهم» بپردازند، کلمات مطمئن و دهن پرکن به کار ببرند و بر همان سیاق نیز استدلال کنند.

بلند پروازی جاه طلبانه و ابهام کامل از مشخصات بارز طرحهای تحقیق یا پایان نامه تحصیلی این گونه پژوهشگران است. موضوع تحقیق یا پایان نامه آنها از این قبیل است: بازسازی صنعتی فلان منطقه؛ تسلط فرهنگی سرمایه داری؛ آینده جهان سوم، دگرگونی ساختارهای سیاسی بین المللی و قس علیهذا.
 محقق دست تنهایی که چنین موضوعاتی را برای پایان نامه تحصیلی دوره کارشناسی، کارشناسی ارشد یا حتی دکتری انتخاب می کند، نشان می دهد که هیچ طرح تحقیقی روشن و جدی در دست ندارد. نخستین وظیفه استادی که راهنمایی این گونه از ترها به وی پیشنهاد می شود این است که به پژوهشگر مبتدی کمک کند که پاهایش را روی زمین سفت واقعیتها بگذارد و طرحی حتی المقدور ساده، روشن و عملی برای مطالعاتش عرضه کند. برای آنکه بر مقاومت احتمالی داوطلب غلبه کند، باید از او بخواهد که همه کلماتی را که در عنوان تز یا پایان نامه اش آورده است یک به یک و سیستماتیک تعریف کند، و منظورش را از جمله هایی که در طرح ترش آورده بیان کند، در این صورت است که داوطلب متوجه خواهد شد که از حرفهای خودش چیزی دستگیرش نمی شود.

شما خواننده، اگر فکر می کنید که ممکن است مخاطب این سخنان باشید، همین آگاهی شما را در مسیر درست قرار خواهد داد، زیرا یکی از مشخصات اصلی - و نادر - یک تحقیق خوب، اصیل بودن آن است. در عرصه علوم اجتماعی بیش از هر عرصه دیگری، تحقیق خوب چیزی جز جستجوی صمیمانه حقیقت نیست. نه حقیقت مطلق، که یک بار برای همیشه با اصول جزمی به اثبات رسیده باشد، بلکه حقیقتی که پیوسته در معرض پرسش است و پیوسته در حال گسترش. و اگر برعکس فکر می کنید که شما مخاطب این سخنان نیستید، محض اطمینان خاطر سعی کنید کلمه ها و جمله هایی را که احتمالاً در نگارش طرح

تحقیقی در دست اجرایتان به کار برده‌اید به روشنی تعریف و تفسیر کنید. آیا به راستی می‌توانید تأیید کنید که خودتان هیچ مشکلی در فهم معانی آنها ندارید و نوشته‌هایتان عاری از اصطلاحات عاریتی، اظهارات قالبی، مطمئن و تو خالی است؟ اگر پاسخ‌تان مثبت است، اگر پایبند اصالت و اهل میزان هستید، در این صورت، و تنها در این صورت است که می‌توانید امیدوار باشید که نتیجه تحقیقتان روزی مصرفی پیدا کند.

پس از مرور سه شیوه بسیار بد شروع کار اکنون ببینیم چگونه می‌توان یک طرح پژوهشی را درست آغاز کرد. ابتدا به کمک یک طرح اجمالی، اصول عمده روش علمی را عنوان می‌کنیم، سپس به شرح مراحل اجرایی آن خواهیم پرداخت.

۲-۲. مراحل روش علمی

مسئله شناخت علمی برای پدیده‌های اجتماعی و پدیده‌های طبیعی اساساً به یک صورت مطرح می‌شود: در هر دو حالت، فرضیه‌های نظری را باید با داده‌های مشاهده یا تجربه مقابله کرد. حتی اگر برای رسیدن به شناخت علمی چندین راه وجود داشته باشد، هر تحقیقی باید پاسخگوی چند اصل پایدار و همسان باشد. روش، شیوه پیش رفتن به سوی یک هدف است، بنابراین، شرح دادن روش علمی عبارت است از شرح اصول اساسی که در هر کار تحقیقی به اجرا گذاشته می‌شود. روش‌ها صورتهای خاصی از روش علمی هستند، راههای مختلفی هستند که به این منظور طراحی شده‌اند تا بهتر با پدیده‌ها یا با موضوع تحقیق سازگار باشند. اما این سازگاری روش با موضوع تحقیق، محقق را از التزام به اصول روش علمی معاف نمی‌کند.

تأکید بیشتر ما بر روش علمی به جای روش، به راهنماییهای مندرج در کتاب عمومیت بیشتری می‌دهد و می‌توان آنها را در هر تحقیق علمی در عرصه علوم اجتماعی به کار بست. نخست ببینیم این اصول اساسی که در هر تحقیقی باید مراعات گردد کدامند؟

گاستون باشلار^۱، روش علمی را در چند کلمه چنین خلاصه می‌کند:

۱) Gaston Bachelard (۱۸۸۴-۱۹۶۲) فیلسوف و معرفت‌شناس فرانسوی، برای آشنایی با افکار او، ر.ک. به مقدمه آقای جلال ستاری در «روانکاوی آتش»، انتشارات توس، تهران ۱۳۶۴، مترجم.

واقعیت علمی، از راه غلبه، ساختن و مقایسه به دست می آید:

- غلبه بر پیشداوریها،

- ساختن از راه تعقل،

- مقایسه با واقعیات.

همین ایده، ساختار کتاب «حرفه جامعه شناس»^۱ را تشکیل می دهد. مؤلفان و این اثر، روش علمی را چونان فرایندی در سه پرده acte [در معنای نمایشنامه ای] که ترتیب آنها باید مراعات گردد، شرح داده و آن را سلسله مراتب پرده های معرفت شناختی نامیده اند. این سه پرده عبارتند از گسستن، ساختن و مقایسه کردن (یا تجربه).

کتاب حاضر، این اصول روش علمی در علوم اجتماعی را به صورت هفت مرحله ای که می باید پشت سرهم پیمود، معرفی می کند. در هر یک از مراحل، عملیاتی را که باید انجام داد تا به مرحله بعدی رسید و از پرده ای به پرده دیگر پیش رفت، شرح داده است. به عبارت دیگر، این کتاب به صورت نمایشنامه کلاسیکی در سه پرده و هفت صحنه ارائه شده است.

نمودار صفحه بعد ارتباطات میان مراحل و پرده های روش علمی را نشان می دهد. به دلایل آموزشی، پرده و مراحل به صورت عملیاتی جداگانه و در مراتب سوالی نشان داده شده است. در واقعیت امر، یک تحقیق علمی به صورتی که در نمودار مشاهده می شود مکانیکی نیست، حلقه های ارتباطی کنش پس گستر (retroactive) مراحل بعدی با مراحل قبلی که نشان دهند برهم کنشهای (Interactions) فازهای مختلف تحقیق است در نمودارهای بعدی نمایش داده خواهد شد.

الف) پرده های سه گانه روش علمی

برای بهتر فهمیدن ارتباطات مراحل یک تحقیق در پرده های سه گانه روش علمی، لازم می دانیم ابتدا چند کلمه ای درباره اصول این پرده ها و منطقی که مایه یگانگی آنها است بیان کنیم.

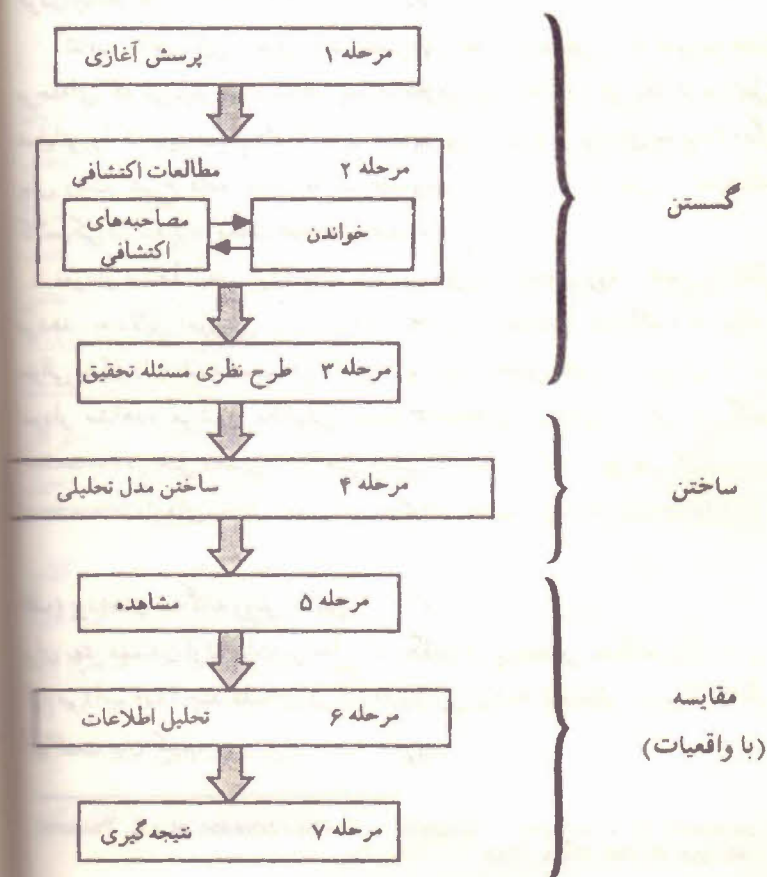
1) Le metier du sociologue, P. Bourdieu, J.C. Chamboredon et J.C. Passeron, Mouton, Bordas, Paris, 1968.

گسستن: در علوم اجتماعی، اندوخته شناخت نظری ما پر از پیشداوریها و تصورات قالبی است. از صفرا کبرا چیدن روی این زمین سست نتیجه قابل اعتمادی به دست نخواهد آمد. لذا، پرده اول روش علمی، گسستن از سوایق ذهنی و غلبه بر پیشداوریها است.

ساختن: این گسستن عملی نخواهد شد مگر بر مبنای ساختن پیش فرضهایی که به نظر محقق، محتمل است منطق پدیده موضوع بررسی را تبیین کند. در پرتو این

مراحل روش علمی

پرده‌ها



ساختمان نظری است که محقق می‌تواند روش کار، عملیات اجرایی و نتایج احتمالی تحقیق را پیش بینی کند. بدون این ساختمان نظری هیچ تجربه معتبری امکان پذیر نخواهد شد. در علوم اجتماعی بدون ساختن یک چارچوب نظری مرجع، هیچ مقایسه ثمربخشی امکان نخواهد داشت. هر قضیه‌ای را در معرض تجربه با واقعیات قرار نمی‌دهند. قضایای علمی باید از یک تلاش فکری مبتنی بر اصول منطقی و مفروضات نظری معقول نتیجه شده باشد.

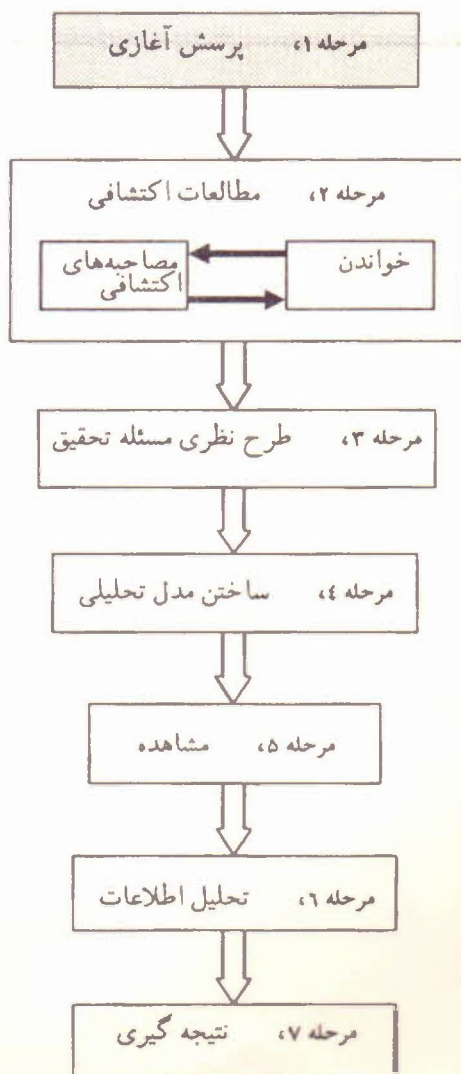
مقایسه: یک قضیه را نمی‌توان علمی دانست مگر وقتی که بتوان درستی یا نادرستی آن را به تجربه اثبات کرد. این واریسی وقایع، مقایسه یا تجربه گفته می‌شود و پرده سوم از فرایند روش علمی است.

ب) مراحل هفتگانه روش علمی

سه پرده روش علمی از یکدیگر جدا و مستقل نیستند، بلکه بر عکس با کمک متقابل یکدیگر تکمیل می‌شوند. مثلاً، گسستن از سوابق ذهنی و غلبه بر پیش‌داوریها که در ابتدای تحقیق شروع می‌شود در ساختمان نظری تحقیق به‌انجام می‌رسد. در عوض، ساختمان نظری بدون مراحل اولیه که به امر گسستن اختصاص دارد ممکن نیست. همین طور، ارزش مقایسه داده‌های تحقیق با واقعیات، به کیفیت ساختمان نظری آن بستگی دارد.

در جریان عملی یک تحقیق، پرده‌های سه‌گانه روش علمی در توالی عملیاتی که به هفت مرحله تقسیم شده است به‌اجرا در می‌آید. در طرح اجمالی قبلی به دلایل آموزشی این مراحل هفتگانه صریحاً از یکدیگر جدا شده‌اند. اما جا دارد خاطرنشان کنیم که این مراحل با داشتن حلقه‌های ارتباطی کنش پس‌گستر با هم دربرهم کنشی داریم هستند، و ما در فرصتهای مناسب آن را نشان خواهیم داد، زیرا در این کتاب بر پیوستگی عملیات تحقیق و منطقی که آنها را به یکدیگر وابسته می‌کند تأکید خواهد شد.

مراحل روش علمی



مرحله اول
پرسش آغازی

هدفها

نخستین مسئله‌ای که پژوهشگر با آن روبرو می‌شود، دانستن این است که چگونه کار تحقیقی‌اش را درست شروع کند. همیشه نمی‌توان به آسانی رویدادهای مهم اجتماعی یا مشغله ذهنی مبهمی را به صورت یک طرح تحقیقی اجرا شدنی در آورد. بیم از شروع غلط کار تحقیقی ممکن است باعث شود که برخی از پژوهشگران مدتی مدید از وقتشان را در طلب آسایش فکری کاذب، در یکی از صورتهای «شتابزدگی» که شرح دادیم، تلف کنند و یا اینکه از ادامه دادن کار صرف شوند.

در این مرحله نشان خواهیم داد که برای این مسئله شروع کار تحقیقی، راه حل دیگری وجود دارد.

دشواری درست شروع کردن کار تحقیقی غالباً از این خیال مایه می‌گیرد که یک طرح تحقیق باید از همان گام اول کامل و بی نقص باشد. اما این فکر اشتباه است. یک تحقیق بنابه تعریف، جستجو در راستای شناخت بهتر است باید آن را آن طور که هست یعنی با همه کاستیهایش، با همه تردیدها، خطاها و عدم قطعیتش، پذیرفت. برخی از محققان در برابر این واقعیت دچار پریشانی خاطر می‌شوند. برخی دیگر، بالعکس، آن را پدیده‌ای عادی و حتی محرک می‌یابند.

در برابر چنین وضعیتی، محقق باید هر چه سریع‌تر خط راهنمای حتی‌المقدور برای انتخاب کند تا بتواند کار تحقیقش را بدون معطلی شروع کند. مهم نیست که این گام اول در نظر محقق نامطمئن و فکرش هنوز خام باشد. او در جریان تحقیق می‌تواند چشم‌اندازش را تغییر دهد. این گام اول موقتی است، مثل اولین ایستگاهی که کوهنوردان بر پامی‌کنند تا مقدمات صعودشان را به قله‌ای آماده

کنند، سپس آن را به قصد اردوگاهی بالاتر و نزدیک تر به قله ترک می کنند. حال می خواهیم بدانیم این خط راهنما چه خصوصیتی باید داشته باشد تا بهتر از عهده وظایفی که دارد برآید.

۱. یک شیوه خوب شروع کار تحقیق

به دلایل متعددی که به تدریج آشکار خواهد شد، فورمولی را توصیه می کنیم که در تجربه کارآیی زیادی نشان داده است. پیشنهاد ما این است که محقق سعی کند طرح تحقیقش را به صورت پرسش آغازی که به دقیق ترین وجه ممکن پاسخگوی آنچه که او در طلب دانستن، آشکار کردن و بهتر فهمیدن آن است، بیان کند. بدیهی است این تمرین برای آنکه ثمربخش باشد باید قواعدی را مراعات کند که در صفحات آینده آنها را مشروحاً توضیح خواهیم داد.

بعید نیست که برخی از خوانندگان از همین حالا در برابر چنین پیشنهادی مقاومت به خرج دهند، اما خواهش ما این است که قضاوت درباره آن را به وقتی که از کم و کیف این تمرین به خوبی آگاه شدند، موکول نمایند.

نخست بگویم که بسیاری از محققان مشهور در ارائه طرح تحقیقی شان به صورت پرسشهای ساده و روشن تردید نمی کنند، حتی اگر در واقعیت امر این پرسشها نتیجه تفکر نظری خیلی فشرده باشند. به سه مثال زیر که از کارهای جامعه شناسان صاحب نام انتخاب شده است، توجه کنید:

- «آیا نابرابری شانها در تحصیل، در جامعه های صنعتی رو به کاهش است؟»

این پرسشی است که ریمون بودون در آغاز تحقیقی مطرح کرده است که نتایجش در کتابی با عنوان «نابرابری شانها: تحرک اجتماعی در جامعه های صنعتی» منتشر شده است. ریمون بودون به این پرسش اصلی، پرسش دیگری درباره «بازتاب نا نابرابری شانها در تحصیل بر تحرک اجتماعی» اضافه می کند. اما پرسش اولی که ذکر شد برای او پرسش آغاز کار تحقیقش بود و از آن به عنوان

1) Raymond Boudon, L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Armand collin, Paris, 1973.

خط راهنمای محوری استفاده کرده است.

- «آیا مبارزه دانشجویی (درفرانسه) از نوع اغتشاشی است که تنها بازتاب بحران دانشگاه است یا حامل جنبشی اجتماعی است که می‌تواند به نام مصالح عمومی با سلطه‌ای اجتماعی مبارزه کند؟»

این پرسش آغازی است که آلن تورن در اولین تحقیقی که طی آن روش ادعایش یعنی «مداخله جامعه شناختی» را به اجرا درآورد، مطرح کرده است که گزارش تحلیلی آن در «مبارزه دانشجویی» منتشر شده است.

- «برخلاف عده کثیری که به دیدن موزه‌ها نمی‌روند، چه چیزی عده‌ای دیگر را به دیدن موزه‌ها می‌کشاند؟»

این پرسشی است که پیروردیو و آلن داربل در آغاز تحقیقشان در باره بازدیدکنندگان موزه‌های هنر اروپایی مطرح کرده‌اند و گزارش آن در «هنر دوستی» منتشر شده است.

حال که نامداران تحقیق جامعه شناسی می‌کوشند طرح تحقیقشان را در قالب پرسشی هر چه ساده‌تر و روشن‌تر بیان کنند باید قبول کرد که پژوهشگر مبتدی یا کار آزموده، حرفه‌ای، یا غیر حرفه‌ای حتی اگر توقعات نظرش ساده‌تر و میدان تحقیقش محدودتر بوده باشد، نمی‌تواند از این تمرین شانه خالی کند.

۲. معیارهای یک پرسش آغازی خوب

عنوان کردن طرح تحقیقی به صورت یک پرسش آغازی وقتی مفید است که این پرسش به طرز درستی تدوین شده باشد. و این کار لزوماً کار آسانی نیست، زیرا یک پرسش آغازی خوب باید خصوصیتی داشته باشد که اکنون به بررسی آن می‌پردازیم. به جای آنکه این خصوصیات را یکجا و به طرزی انتزاعی معرفی کنیم، ترجیح می‌دهیم آنها را در قالب مثالهای انضمامی (concret) ارائه دهیم. لذا، نخست

1) Alain TOURAINE et F. DUBET, Z. HEGEDUS, M. WIEVIORKA, Lutte étudiante, Seuil, Paris, 1978.

2) Pierre BOURDIEU et Alain DARBEL, L'amour de l'art, Les Editions de Minuit, Paris, 1969.

به بررسی انتقادی تعدادی پرسشهای آغازی نارسا اما متداول می‌پردازیم. این بررسی انتقادی برای ما فرصتی فراهم خواهد کرد تا درباره معیارهای یک پرسش آغازی خوب و نیز معانی عمیق آنها، بیان‌دیشیم. هرگزاره پرسش یک تفسیر انتقادی در پی خواهد داشت، اما بهتر این است که به جای قرائت انفعالی تفسیرهای ما، خودتان در صورت امکان گروهی، درباره این پرسشها به بحث و مناظره بپردازید.

چنانچه نمونه پرسشهای ارائه شده به نظر شما خیلی روشن و توصیه‌های پیشنهاد شده خیلی بدیهی و ابتدایی باشد، باز هم در مهم و جدی بودن این مرحله تردیدی به خود راه ندهید. ممکن است یک معیار وقتی جداگانه در نظر گرفته شود، کار خیلی آسان باشد. اما وقتی قرار باشد مجموع این معیارها درباره تنها یک پرسش آغازی (پرسش آغازی تحقیق شما) مراعات گردد، کار خیلی آسان نخواهد بود. اضافه کنیم که هیچ یک از این پرسشها ساختگی نیستند، بلکه همه آنها را، گاهی با جزئی تفاوت، از دهان دانشجویان شنیده‌ایم. اگر نهایتاً از میان صدها پرسش آغازی نارسا که درباره‌شان با دانشجویان کار کرده‌ایم، در اینجا هشت پرسش را برگزیده‌ایم، دلیلش این است که این پرسشها کاملاً معرف خطاهای رایج هستند و در جمع هدفهای دنبال شده را تأمین می‌کنند.

رفته‌رفته خواهیم دید که این کار، که نه کاملاً فنی است و نه صوری، محقق را وادار می‌کند تا به طرز سودمندی مقاصد و چشم‌اندازهایش را روشن سازد. در این معنا، پرسش آغازی، نخستین وسیله‌ای است که پرده اول روش علمی یعنی گسستن از پیشداوریها و سوابق ذهنی را به اجرا در می‌آورد. در پایان تمرین به این موضوع باز خواهیم گشت.

مجموع صفاتی را که باید در یک پرسش آغازی خوب جمع باشد می‌توان در چند کلمه خلاصه کرد: یک پرسش آغازی خوب باید «عملی» باشد. یعنی اینکه بتوان بر مبنای آن کار کرد و مخصوصاً باید بتوان عناصر پاسخهایی را برای آن فراهم آورد. اکنون به بررسی انتقادی هشت نمونه از این پرسشها می‌پردازیم.

۱-۲. صفات روشنی

پرسش آغازی یک طرح تحقیق باید کاملاً روشن و دقیق طرح شده باشد.

پرسش ۱: دگرگونیها در آمایش فضای شهری چه بازتابی در زندگی ساکنان

دارد؟

پرسش: این پرسش خیلی مبهم است. معلوم نیست منظور از «دگرگونیها» چه نوع دگرگونی است؟ منظور از «زندگی ساکنان» چیست؟ آیا منظور زندگی شغلی، خانوادگی، اجتماعی یا فرهنگی است؟ آیاتسهیلات جابه جایی آنها در مد نظر است؟ آیا آمایش روانی آنها مطرح است؟ فهرست تفسیرهای احتمالی این پرسش بسیار مبهم را که اطلاعات دقیقی از مقاصد طراح آن ارائه نمی دهد، به آسانی می توان ادامه داد. بنابراین، شایسته این است پرسش دقیقی طرح کرد که ابهامی در معانی آن نباشد. گرچه اغلب ضروری است که کلمات مندرج در گزاره یک پرسش آغازی را یک به یک تعریف کرد، اما این دلیل نمی شود که از ابتدا برای فورمول بندی روشن پرسش آغازی کوشش نکرد.

یک وسیله ساده برای مطمئن شدن از روشنی پرسش آغازی وجود دارد و آن عبارتست از طرح پرسش در حضور جمع کوچکی از اشخاص و خودداری از شرح و تفسیر آن. آنگاه از هریک از حاضران خواسته می شود آنچه را که از پرسش فهمیده است بیان کند. پرسش وقتی دقیق و روشن است که تفسیرها با مقاصد طراح پرسش همگرا و همسو باشد.

بامبادرت به این آزمون ساده درباره چند پرسش متفاوت، بزودی ملاحظه خواهید کرد که از میان آنها یکی روشن و دقیق است و همه از آن برداشت یکسانی دارند و آن را به صورتی واحد می فهمند. به پرسش زیر توجه کنید:

علل کاهش مشاغل در صنایع والون (wallonie بلژیک) چیست؟ این پرسش دقیق و روشن است، چون همه آن را به یک معنا می فهمند، اما میدان تحلیل این پرسش وسیع است و به طوری که خواهیم دید مشکلاتی از نوع دیگر از آن به بار می آید.

بنابراین، یک پرسش دقیق و روشن خلاف یک پرسش وسیع یا خیلی باز نیست، بلکه خلاف یک پرسش مبهم یا چند پهلواست. چنین پرسشی کار تحقیق را از همان ابتدا در چارچوبی تنگ و فاقد امکانات تصمیم محصور نمی کند، بلکه مقصود تحقیق و مخاطبان پرسش را تعیین می کند.

خلاصه کلام، برای آنکه بتوان بر مبنای پرسش آغازی طرح تحقیق کار

کرد، این پرسش باید روشن و دقیق باشد.

پرسش ۲: تاجه میزان افزایش کاهش مشاغل در بخش ساختمان، توسعه طرحهای بزرگ عمرانی دولت را نه فقط به قصد حمایت از این بخش، بلکه به قصد کاستن از تنشهای اجتماعی که این وضعیت حامل آن است، تبیین می کند؟

تفسیر: این پرسش هم طولانی و هم مبهم است. مفروضات آن متعدد و هدف آن مکرر است، به طوری که نمی توان اولویت تحقیق را به درستی تشخیص داد. ارجح این است که پرسش را به صورتی صریح، بدون ابهام و کوتاه طرح کرد تا فهمیدن آن آسان باشد و به تشخیص هدف تحقیق کمک کند.

خلاصه کلام، برای آنکه پرسش آغازی پردازش پذیر باشد، باید آن را روشن، صریح و حتی المقدور کوتاه طرح کرد.

۲-۲. صفات عملی بودن

عملی بودن پرسش آغازی کلید عملی بودن طرح تحقیقی است.

پرسش ۳: آیا میان کارآیی مدیران واحدهای تولیدی بخش خصوصی و مدیران بخش دولتی تفاوت معناداری وجود دارد؟

تفسیر: چنانچه شماسه سال وقت صرف این تحقیق کنید، بودجهای چند میلیون تومانی و همکاری ورزیده و صاحب صلاحیت در اختیار داشته باشید، می توانید امیدوار باشید که این گونه طرحهای تحقیقی را به جلی می برسانید. در غیر این صورت، بهتر است پایتان را باندازه گلیمتان دراز کنید.

محقق وقتی به طرح پرسش آغازی مبادرت می کند، باید نه تنها از صلاحیت علمی اش، بلکه از میزان وقت، پول، امکانات لجیستیکی که برای اجرای طرح تحقیق نیاز دارد، مطمئن باشد. بدیهی است که یک محقق دست تنها که می خواهد تز یا پایان نامه تحصیلی بنویسد با امکانات محدودش نمی تواند از عهده اجرای طرح تحقیقی که در قوه امکانات یک مرکز تحقیقاتی است بر آید.

۳-۲. صفات مناسبت (یا بجابودن)

صفات مناسبت یا بجابودن به ضبط تبیینی، دستوری یا پیشگویانه پرسش آغازی

مربوط می‌گردد. در اینجا نیز به بررسی نمونه پرسشهای شبیه آنچه که عموماً در طرحهای تز یا پایان نامه دانشجویان دیده می‌شود، می‌پردازیم.

پرسش ۴: آباشیوه‌ای که نظام مالیاتی در کشور ما سازمان یافته از لحاظ اجتماعی عادلانه است؟

تفسیر: از این پرسش پیداست که طراح آن قصد ندارد کارکرد نظام مالیاتی را بررسی کند، بلکه می‌خواهد درباره آن از لحاظ اخلاقی داوری کند و این دیدگاه بیرون از صلاحیت علوم اجتماعی است. خلط مبحث امری رایج است و تفکیک دیدگاه علمی از دیدگاه اخلاقی همیشه به آسانی میسر نیست. به طور کلی، یک پرسش وقتی صیغه اخلاقی دارد که پاسخی که به آن داده می‌شود تنها به اعتبار نظام ارزشی پاسخگو با معنا باشد. لذا، پاسخ به پرسش بالا برحسب اینکه مفهوم عدالت برای پاسخگو چه باشد، کاملاً متفاوت خواهد بود. آیا عدالت این است که از هر شهروندی بدون توجه به میزان درآمدش، سهمی برابر با دیگران مالیات گرفته شود (رویه‌ای که در نظام مالیاتهای غیر مستقیم اعمال می‌شود)، یا متناسب با درآمدش و یا به صورت تصاعدی (رویه‌ای که در نظام مالیات مستقیم معمول است)؟ این فورمول اخیر (مالیات تصاعدی) در نظر برخی عادلانه است چون به تخفیف نابرابریهای اجتماعی کمک می‌کند و در نظر برخی دیگر ناعادلانه است، چون استدلال می‌کنند که دستگاه مالیاتی با گرفتن مالیات تصاعدی ثمره کاردانی و لیاقت افراد کوشا و پرکار را می‌رباید و به آنها اجحاف می‌کند.

ارتباط میان تحقیق اجتماعی و حکم اخلاقی تنگ‌تر و پیچیده‌تر از آن است که این مثال تقریباً ساده نشان می‌دهد، اما اینجا جای بحث تحلیلی آن نیست. در هر حال، محقق باید از همان گام اول تحقیقش، از اختلاط دیدگاهها بپرهیزد، زیرا، حتی اگر الهام گرفتن از ارزشهای اخلاقی در تحقیق، سزاوار باشد، در کار تحقیق، واقعیت آن طور که هست باید تحلیل شود نه آن طور که محقق مایل است باشد. و این تفکیک همیشه کار آسانی نیست، زیرا در زندگی روزمره چون در درس انشای دوره دبیرستان، این دو دیدگاه به هم آمیخته‌اند. در این مرحله از کار تحقیق، اصل گسستن از پیشداوریها و سوابق ذهنی باید در مد نظر باشد.

بنابراین، می‌توان ارزشها و هنجارهای اخلاقی را به عنوان موضوع تحقیق

دارد تحقیق را به گونه‌ای اجرا کرد که پاسخ به آن «مثبت» باشد؛ یا بالعکس «تأیید کرد» که کارگران کارخانه‌داران را استثمار می‌کنند. برای این منظور کافی است معیارها و داده‌های تأییدکننده را با دقت برگزید و آنها را به شیوه‌ای مناسب ارائه داد.

پرسشهای آغازی بد از این نوع فراوانند، پرسش زیرنمونه دیگری از همین نوع اما با استتاری ماهرانه‌تر است:

«آیا ثقل مالیاتی علت کسر بودجه دولت است؟» در این مورد نیز به آسانی نمی‌توان پی برد که طرح‌کننده پرسش می‌خواهد به هر قیمت پاسخ از پیش آماده‌ی مشخصی را به آن تحمیل کند.

بنابراین، امتحان یک پرسش آغازی باید شامل تأملاتی درباره‌ی انگیزه‌ها و نیات طرح‌کننده باشد، حتی اگر نتوان آنها را مثل نمونه پرسشهای بالا به آسانی از گزاره پرسش کشف کرد.

جادار دارد همیشه از خود پرسیم آیا هدف طرح‌کننده پرسش، شناخت یک مسئله است یا اثبات آن. این مثالها به خوبی اهمیت اصل گسستن از سوابق ذهنی و غلبه بر پیشداوریهایمان را، خواه آگاهانه باشد خواه ناآگاهانه، نشان می‌دهد.

یک پرسش آغازی خوب باید یک «پرسش حقیقی» یا یک پرسش «باز» باشد، یعنی پرسشی که از پیش بتوان چندین پاسخ متفاوت برای آن در نظر گرفت و نه اینکه فریفته‌یقین یک پاسخ قطعی از پیش آماده شد.

پرسش ۷: در ۲۰ سال آینده سازمان آموزشی دستخوش چه تغییراتی خواهد شد؟
تفسیر: پیداست که مبتکر این پرسش بنا دارد پیش‌بینی‌هایی درباره‌ی تحول بخشی از زندگی اجتماعی بعمل آورد و نمی‌داند که در توانایی علوم اجتماعی دچار توهم ساده لوحانه‌ای است. اخترشناس می‌تواند از مدتها قبل عبور یک ستاره دنباله‌دار را از نزدیکی منظومه خورشیدی پیش‌بینی کند، به این دلیل که مسیرش تابع قوانین پایداری است که ستاره نمی‌تواند از آنها سربتابد. در عالم امور انسانی وضعیت متفاوت است و نمی‌توان رفتار افراد انسانی را با یقین پیش‌بینی کرد.

البته می‌توانیم با میزان اطمینانی قابل قبول پیش‌بینی کنیم که تکنولوژی جدید درجاً اهمیت فزاینده‌ای در سازمان آموزشی کسب خواهد کرد، اما فراتر از اینها

نمی‌توانیم چیزی را پیش‌بینی کنیم. برخی از دانشمندان روشن بین و آینده‌نگر گاهی موفق می‌شوند رویدادها و جهت احتمالی تحولات نزدیک آنها را پیش‌بینی کنند. اما این پیش‌بینی‌ها هرگز از حد احتمالات تجاوز نمی‌کند و شامل رویدادهای دقیق نمی‌شود. آنان پیش‌بینی‌هایشان را بر مبنای شناخت عمیقشان از کارکردهای امروز جامعه بیان می‌کنند نه بر مبنای نشانه‌های عجیب و غریبی که جز در اثر تصادف قابل بازبینی نیستند.

برای محقق تازه‌کار بهتر این است که تحقیقش را به آنچه که وجود دارد و کار می‌کند اختصاص دهد، نه به آنچه که هنوز وجود ندارد. این پیش‌بینی‌ها گذشته از اینکه نه چندان مفیدند و نه قابل اعتماد، محقق را در برابر مخاطبانی که گذشت زمان آنان را از حقایق امور آگاه کرده است، خلع سلاح می‌کند.

خلاصه کلام، یک پرسش آغازی خوب به مطالعه آنچه که وجود دارد یا وجود داشته است مبادرت می‌کند، نه آنچه که هنوز وجود ندارد. دیگر اینکه، دگرگونی یک نظام اجتماعی را به اتکای بررسی کارکردهایش مطالعه خواهد کرد.

پرسش ۸: آیا جوانان بیشتر از بزرگسالان در معرض تهدید بیکاری هستند؟
تفسیر: این پرسش انتظار یک پاسخ توصیفی محض را دارد، در این معنا که می‌خواهد داده‌های یک وضعیت اجتماعی را بهتر بشناسد. حتی اگر نتوان در عرض چند ساعت با گردآوری داده‌های آماری موجود پاسخ این پرسش را داد و حتی اگر فراهم کردن این اطلاعات یک کار تحقیقی تمام عیار را ایجاب کند، این تحقیق باز هم چیزی کم دارد.

برای به انجام رسانیدن یک تحقیق البته باید اطلاعات زیادی فراهم آورد، اما علاوه بر این، انتظار است که تحقیق تنها در سطح توصیف متوقف نمانده و به فهم عمیق‌تر پدیده‌های اجتماعی، که در این مثال بیکاری جوانان است، نایل گردد.

تحقیقات اجتماعی به همان سیاق زیست‌شناسی از روشهای آماری استفاده می‌کند، اما نه جامعه‌شناس، آمارشناس حرفه‌ای است و نه زیست‌شناس. برای علوم اجتماعی، آمار، یک رشته علمی «منبع» است که بر حسب نوع تحقیق از منبع داده‌های آماری، کم یا زیاد استفاده می‌کند. اما باید خوب به خاطر سپرد که

تحقیق اجتماعی بازی با داده‌های آماری نیست و حرفه جامعه‌شناسی غیر از آمارشناسی است.

نیت اول محققان علوم اجتماعی توصیف پدیده‌ها نیست، بلکه فهمیدن آنهاست. به منظور سعی در فهمیدن است که آنها به جمع‌آوری داده‌های مشاهده یا آزمایش روی می‌آورند، زیرا معنای فهمیدن، یکجا و با هم دیدن پدیده‌ها به منظور قابل مشاهده کردن هر چه ملموس‌تر آنهاست. خلاصه کلام، یک پرسش آغازی خوب، نیتش باید فهمیدن یا تبیین کردن باشد.

به طور کلی، پرسشهای آغازی خوب، پرسشهایی هستند که محقق بر مبنای آنها می‌کوشد فرایندهای اجتماعی، اقتصادی، سیاسی یا فرهنگی را آشکار کند؛ فرایندهایی که به کمک آنها می‌توان پدیده‌ها و رویدادهای قابل مشاهده را بهتر فهمید و آنها را درست‌تر تبیین کرد. پاسخهایی که این پرسشها طلب می‌کنند بسیار متنوعند؛ از آن جمله درباره انتخاب، خط مشی، شیوه کارکرد (بنگاهها، سازمانها، نهادها)، و یا درباره مناسبات و تعارضات اجتماعی، مناسبات قدرت، ابداع، نوآوری، پخش، ترویج یا یگانگی فرهنگی می‌باشند. اینها چند نمونه کلاسیک از دیدگاههایی هستند که در میان بسیاری دیگر در حیطه تحلیل علوم اجتماعی‌اند و در صفحات آینده فرصت بازگشت به آنها را پیدا خواهیم کرد.

هنوز هم می‌توانیم به بحث درباره صفات پرسشهای آغازی خوب یا بد ادامه دهیم، اما آنچه تا کنون گفته شد برای نشان دادن اهمیت صفات سه‌گانه‌ای که یک پرسش آغازی خوب باید داشته باشد کافی است. این صفات عبارت بودند از:

۱. روشنی: یک پرسش آغازی خوب باید روشن و بدون ابهام باشد؛
۲. عملی بودن: یک پرسش آغازی خوب باید عمل شدنی باشد؛
۳. مناسبیت یا بجابودن: یک پرسش آغازی خوب باید به عنوان خط راهنمای تحقیق در علوم اجتماعی به کار آید.

انتخاب کرد، اما تحلیل آنها نباید با قضاوت اخلاقی محقق آمیخته باشد. و بالعکس، تفکری اخلاقی درباره جهت گیریها و روشهای تحقیقات اجتماعی نه تنها لازم، بلکه، ضروری است.

خلاصه کلام، یک پرسش آغازی خوب نباید در پی صدور حکم اخلاقی باشد. هدف پرسش آغازی، قضاوت کردن نیست بلکه فهمیدن است.

پرسش ۵: هدفهای زندگی در جامعه کدامند؟

تفسیر: این پرسش از مقوله فلسفه است. روشهای تحلیل علوم اجتماعی هیچ راهی در آن ندارند. زیرا این روشها برای اندیشیدن درباره معنا و ماهیت چیزها و کیفیت زندگی اجتماعی ساخته نشده‌اند، بلکه فقط می‌توانند چگونگی بودن و فرایندهای دگرگونی‌شان را تحلیل کنند. یک بار دیگر یادآوری کنیم، این سخن به معنای آن نیست که این مسائل کم اهمیت یا کم جاذبه‌اند، یا اینکه فلسفه و علوم اجتماعی هیچ وجه مشترکی ندارند. برعکس، تفکر فلسفی برای پیشرفت علوم بسیار ضروری است، زیرا به مدد چنین تفکری مبانی شناخت بهتر شناخته می‌شود.

بویژه، معرفت شناسی epistemology وظیفه اصلی‌اش این است که همه صور شناخت را به منظور روشن کردن مبانی آنها مورد بررسی انتقادی قرار دهد. بدون تفکر معرفت شناختی، محقق نمی‌تواند حدود و بُرد قضایایی را که عنوان می‌کند تمیز دهد و لذا، نمی‌تواند به بازبینی انتقادی نتایج تحقیقش بپردازد و از درستی و اعتبار آنها مطمئن شود. برعکس، محقق می‌تواند درباره مفروضات نظری و روش شناختی تحقیقات خود و دیگران بیاندیشد، نه تنها به بازبینی انتقادی آنها مستعدتر است، بلکه اعتبار بینش روش شناختی را که از قوه به فعل در می‌آورد دائماً زیر نظر می‌گیرد. در صفحات آینده ناگزیر به این مضمون باز خواهیم گشت. خلاصه کلام، یک پرسش آغازی خوب نباید صبغه فلسفی داشته باشد.

پرسش ۶: آیا کارخانه داران کارگران را استثمار می‌کنند؟

تفسیر: این پرسش، یک «پرسش کاذب» است یا به عبارت دیگر، تأییدی است که به صورت پرسش استعاره شده است. این مسلم است که پاسخ این پرسش در ذهن طرح کننده‌اش پیشاپیش «آری» یا «نه» است. وانگهی، همیشه این امکان وجود

خلاصه مرحله اول: پرسش آغازی

بهترین شیوه شروع یک کار تحقیق اجتماعی این است که طرح تحقیق به صورت یک پرسش آغازی عنوان شود. در این پرسش، محقق سر می کند آنچه را که می خواهد بداند، آشکار کند، بهتر بفهمد به دقیق ترین صورت ممکن در گزاره یک پرسش آغازی بیان کند.

پرسش آغازی برای ایفای وظیفه اش باید صفات سه گانه روشنی عملی بودن، و مناسبت را داشته باشد:

• صفات روشنی: پرسش دقیق، کوتاه و بدون ابهام باشد؛

• صفات عملی بودن: پرسش واقع بینانه باشد؛

• صفات مناسبت و بجا بودن:

— پرسش حقیقی باشد،

— آنچه وجود دارد موضوع مطالعه باشد،

— مطالعه دگرگونی بر مبنای مطالعه کارکرد باشد،

— قصد محقق به جای دآوری اخلاقی یا فلسفی باید تفهم یا تبیین پدیده ها باشد.

کار عملی شماره ۱

فرمول بندی یک پرسش آغازی

اگر شما به تنهایی یا در گروه، در صدد شروع یک کار تحقیق اجتماعی هستید یا می خواهید در آینده نزدیک به این کار مبادرت کنید، می توانید این تمرین را به عنوان نخستین مرحله این کار در نظر بگیرید. در صورتی که کار تحقیقتان را قبلاً شروع کرده و در میانه راه باشید، باز هم این تمرین به شما کمک خواهد کرد که راهتان را با اطمینان خاطر بیشتر ادامه دهید.

• برای کسی که کار تحقیقی را شروع می کند، پریدن از این مرحله عاقلانه نیست. یک ساعت، یک روز، یا چند هفته را صرف این مرحله از

کار بکنید. این تمرین را به تنهایی یا در گروه، با کمک نقادانه همکاران، دوستان، مربیان، و یا استادان راهنما انجام بدهید. کار روی پرسش آغازیتان را آنقدر پی گیری کنید تا به فورمول بندی درست و رضایت بخش آن نایل شوید. این تمرین را با همه دقتی که سزاوار آن است انجام بدهید. عجله به خرج دادن و به سرعت این مرحله را به قصد مرحله بعدی پشت سر گذاشتن، نخستین و سنگین ترین خطای شما خواهد بود. زیرا هیچ کار تحقیقی اگر از همان قدم اول تصمیم روشنی درباره آنچه که می خواهید بهتر بشناسید نداشته باشید، ولو اینکه این تصمیم موقتی باشد، به جایی نخواهد رسید.

نتیجه این تمرین ارزشمند بیشتر از دویا سه سطر روی ورق کاغذ جا نخواهد گرفت، اما همان دوسه سطر، گامهای اول کارتان خواهد بود. برای اینکه این کار را به نحو احسن به انجام برسانید به ترتیب زیر عمل کنید:

- یک پرسش آغازی طرح کنید،
- این پرسش را با دوستان و همکارانتان بیازمایید تا مطمئن شوید که روشن و خالی از ابهام است و همه آن را به یک صورت می فهمند و برداشت یکسانی از آن دارند،
- مطمئن بشوید که صفات دیگر پرسش آغازی (عملی بودن و مناسبت) را هم واجد باشد،
- در صورت اقتضا، پرسش را دوباره فورمول بندی کرده و مجموع کارهای این مرحله را از سر شروع کنید.

۳. و اگر هنوز هم این تمرین را دشوار می یابید...

شاید شما هنوز قانع نشده باشید. دلایل عمده استتکاف معمولاً از این قرار است:

۱. «طرح من هنوز به قدر کافی پخته نیست تا به این تمرین بپردازم».
- در این صورت، این تمرین حتماً برایتان لازم است، زیرا هدف آن کمک به

شما - و وادار کردن شما - به تصریح طرح تحقیقتان است.

۲. هنوز مسئله تحقیق از لحاظ نظری (تئوری) طرح نشده، لذا نمی‌توانم جز به صورت مقدماتی پرسشی طرح کنم.

- اهمیتی ندارد، زیرا این پرسش قطعی و نهایی نیست. وانگهی، اگر شما نتوانید هدف تحقیقتان را به روشنی در قالب پرسشی مقدماتی تدوین کنید، چه «مسئله نظری» را می‌خواهید طرح کنید. این تمرین به شما کمک خواهد کرد که افکارتان را که در حال حاضر در جهات متفاوت پراکنده است، بهتر سازمان بدهید.

۳. فورمول بندی موجز طرح تحقیقیام باعث می‌شود که من مقدار زیادی از اندیشه‌های نظری و پرسشهایم را کنار بگذارم.

- البته! ولی نگران نباشید. اندیشه‌هایتان با طرح پرسش آغازی از بین نخواهند رفت. آنها پس از چندی دوباره ظاهر خواهند شد و زودتر از آنچه که تصور می‌کنید از آنها بهره‌برداری خواهید کرد. عجالتاً آنچه شما لازم دارید کلیدی برای شروع کار است تا اندیشه‌های ارزشمندتان پراکنده نشود.

۴. من علاقه مندم نه تنها یک وجه بلکه چندین وجه از موضوع تحقیق را بررسی کنم.

- این قصد شما قابل احترام است، ولی شما به «طرح نظری مسئله» تحقیقتان فکر کرده‌اید و از طرح پرسش آغازی طفره رفته‌اید.

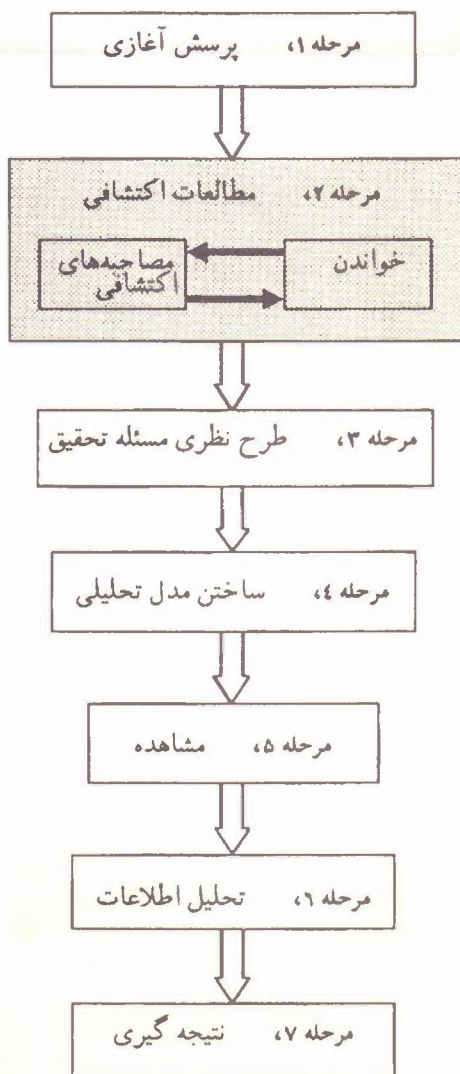
تمرینی به‌منظور تصریح و تدقیق پرسش محوری کار تحقیقتان برایتان بسیار مفید خواهد بود. زیرا هر تحقیق منسجمی به یک چنین پرسش محوری که مایه وحدت آن است نیاز دارد.

اگر ما درباره پرسش آغازی اصرار می‌ورزیم، برای آن است که غالباً از آن طفره می‌روند؛ خواه به این دلیل که چنین پرسشی برای محقق (باطناً!) خیلی بدیهی به نظر می‌رسد، خواه به این دلیل که فکر می‌کند با پیشرفت در کار تحقیق این پرسش را روشن‌تر خواهد دید. این یک اشتباه است، محقق باید در نظر داشته باشد که این پرسش آغازی است که در مراحل بعدی تحقیق، مثلاً خواندن متون، و یا مصاحبه‌های اکتشافی، راهنمای او خواهد شد. هر اندازه این «راهنما» دقیق‌تر باشد، تحقیق بهتر پیشرفت خواهد کرد. علاوه بر این، با پرداختن و پیراستن

پرسش آغازی است که محقق گسستن از پیشداوریها و سوابق ذهنی را شروع می‌کند. بالاخره، دلیل آخر و محکم‌تر از همه برای اجرای دقیق این تمرین این است که فرضیه‌های تحقیق که ستون پایه‌های آن را تشکیل می‌دهد، به صورت پیشنهادی پاسخ به پرسش آغازی ظاهر می‌گردد.

مرحلة دوم
مطالعات اکتشافی

مراحل روش علمی



هدفها

در فصل پیشین فرمول بندی طرح تحقیق را به صورت پرسش آغازی مناسب یاد گرفتیم. تا اطلاع بعدی این پرسش آغازی خط راهنمای تحقیق خواهد بود. اکنون می خواهیم بدانیم چگونه برای کسب اطلاعات عمل کنیم، چگونه میدان تحقیق را برای تدوین نظری مسئله تحقیق بپیماییم. اینها موضوع فصل حاضر است. اکتشاف شامل عملیات خواندن متون، مصاحبه های اکتشافی و چند روش اکتشافی تکمیلی است. خواندن متون، کیفیت پرسشها را بالا می برد، در حالیکه مصاحبه ها و روشهای تکمیلی به محقق کمک می کند تا با واقعیت تجربه شده کنشگران اجتماعی از نزدیک آشنا شود.

ما اینجا روشهای دقیقی را مطالعه خواهیم کرد که هر محقق - موضوع تحقیقش هر چه باشد - می تواند مستقیماً آنها را به کار ببرد. این روشها برای کمک کردن به محقق طراحی شده اند تا نگرشی نافذ در موضوع مطالعه اش برگزیند و در پرتو آن، ایده ها و اندیشه های روشنگر را پیدا کند.

۱. خواندن

آنچه درباره جامعه شناسی صدق می کند، می باید درباره هر کار فکری صدق کند: فراتر رفتن از مرز تعبیر و تفسیرهای جاافتاده برای بازتولید نظم امور و به منظور آشکار کردن معانی تازه پدیده های موضوع مطالعه که روشنگرتر و نافذتر از معانی سابق باشد.

این توانایی فراتر رفتن از حد باورهای جاافتاده را برایگان به کسی نداده اند. بهره ای از آن به آموزش نظری محقق بستگی دارد و بهره ای دیگر و بزرگتر به آنچه

که فرهنگ روشنفکری می‌توان نامید، خواه با گرایش جامعه‌شناختی، اقتصادی، سیاسی، تاریخی و یا گرایشی دیگر. آشنایی وسیع و عمیق با افکار و آثار جامعه‌شناسان قدیم و جدید به محقق کمک می‌کند که افق اندیشه‌هایش را بگستراند و از مرز تعبیرهای کهنه و زمان باخته فراتر برود. چنین معرفتی استعداد دید انتقادی را در محقق پرورش می‌دهد و او در زندگی اجتماعی چیزهایی را می‌بیند که دیگران نمی‌بینند، معانی را در می‌یابد که دیگران نمی‌یابند. و لذا، پرسشهایی را طرح می‌کند که از مخیله دیگران نمی‌گذرد.

بسیاری از متفکران، محققان بی‌استعدادی هستند. اما در علوم اجتماعی حتی یک محقق نمی‌توان یافت که متفکر هم نباشد. آنهایی که گمان می‌کردند تنها با یاد گرفتن فنون تحقیق می‌توانند وارد کار تحقیق اجتماعی بشوند باید این توهم را از سر بیرون کنند. آنها حتی اگر به پیشرفته‌ترین و پیچیده‌ترین فنون تحقیق مجهز باشند، پیش از پرداختن به تحقیق میدانی یا جمع آوری اطلاعات باید با نظریه‌های جامعه‌شناسی مأنوس بشوند و استعداد اندیشیدن را در خود تقویت کنند.

وقتی محققی یک کار تحقیقی را شروع می‌کند، احتمال ضعیفی وجود دارد که همان کار را دست کم به‌طور جزئی با غیر مستقیم، محقق دیگری انجام نداده باشد. غالباً دانشجویان شکوه می‌کنند که در باره موضوع تحقیقشان هیچ اطلاعاتی موجود نیست، اما عموماً این شکوه از کم اطلاعی آنها مایه می‌گیرد. هر کار تحقیقی در پیوستاری جا می‌گیرد، در این معنا که از کارهای تحقیقی قبلی اثر پذیرفته و در کارهای بعدی اثر می‌گذارد. بنابراین، طبیعی است که یک محقق با کارهای تحقیقاتی قبلی که درباره موضوعات مشابه صورت گرفته است، آشنایی حاصل کند و نسبت به وجوه مشابهت یا مفارقت کار خودش با این جریانات فکری آگاهی پیدا کند. جا دارد همین جا تأکید کنیم که محقق باید موقعیت موضوع تحقیقش را نسبت به چارچوبهای فکری شناخته شده به روشنی تعیین کند. چنین توقعی از محقق نام با مسمائی دارد: اعتبار بیرونی (Extem validity) که در مرحله سوم طرح نظری مسئله تحقیق از آن یاد خواهیم کرد.

حتی اگر شما قصد اجرای یک تحقیق علمی در معنای اخص کلمه را نداشته باشید و تنها بخواهید یک مطالعه شرافتمندانه در یک موضوع خاص انجام بدهید،

باز هم موظف هستید با حداقل کارهای مرجعی که در همان مضمون وجود دارد یا نظریه‌هایی که به آن موضوع مربوط است، آشنایی پیدا کنید. هیچ کس نمی‌تواند مدعی باشد که بضاعت علمی‌اش او را از خوشه‌چینی در این دستاوردها بی‌نیاز می‌کند.

با این وصف، در بیشتر موارد، دانشجویی که می‌خواهد برای اخذ درجه کارشناسی ارشد یا دکتری پایان‌نامه‌ای بنویسد، یا محقق که کار تحلیلی سریعی از او خواسته شده است، فرصت کافی برای مرور دهها اثر مکتوب اعم از کتاب و مقاله را ندارد. علاوه بر این، دیدیم که «کتاب زدگی» هم یکی از سه شروع بد در کار تحقیق است. پس در این وضعیت چگونه باید عمل کرد؟

توصیه ما این است: باید با دقت تمام تعداد کمی متون را برگزید و به کار خود در خواندن برای حداکثر بهره‌برداری از آنها، سازمان داد. برای این منظور باید روش کار سنجیده‌ای داشت. بنابراین، ابتدا روشی در سازماندهی، اجرا و پردازش مواد خواندنی را مطالعه خواهیم کرد. این روش برای هر نوع تحقیقی در هر سطحی که باشد مناسب است. تاکنون دهها دانشجو به مناسبت‌های متعدد آن را تجربه کرده و هربار نتایج رضایت‌بخشی از آن گرفته‌اند. این روش جزئی از سیاست عمومی ما در راستای تلاش کمتر برای بدست آوردن بهترین نتیجه است، با صرف کمترین هزینه در هر زمینه و قبل از همه در وقت گرانمایمان.

۱-۱. سازماندهی به کار خواندن متون

الف) معیارهای انتخاب

متون خواندنی باید با دقت تمام انتخاب شود. نوع تحقیق و وسعت آن هر چه باشد، محقق برای خواندن وقت محدودی دارد. یکی ممکن است دهها ساعت وقت صرف خواندن کند، دیگری صدها ساعت، اما این مقدار وقت نسبت به توقعات هر یک از آنها بسیار کوتاه خواهد بود. هیچ چیز مایوس‌کننده‌تر از آن نیست که پس از چند هفته خواندن متون گوناگون، محقق احساس کند هنوز پیشرفتی نکرده است. بنابراین، هدف تشخیص منابع مکتوبی است که برای پرسش‌آغازی جالب‌باند و حداکثر بهره‌برداری از هر دقیقه وقتی است که صرف خواندن می‌شود.

چگونه باید اقدام کرد؟ چه معیارهایی را باید در نظر گرفت؟ بدیهی است که در اینجا فقط اصول و معیارهای کلی پیشنهاد می‌شود و هر کس خواهد توانست به اقتضای برنامه کارش، با نرمش آنها راه کار بندد.

اصل اول: حرکت از پرسش آغازی. بهترین «قطب نما» برای جهت یابی در انتخاب متون خواندنی، پرسش آغازی خوب است. هر تحقیقی باید یک خط راهنما داشته باشد و تا اطلاع ثانوی، این وظیفه را پرسش آغازی ایفا می‌کند. البته شما در پایان مطالعات اکتشافی‌تان ممکن است مجبور شوید تغییراتی در مفاد پرسش آغازی بدهید و آن را به نحوی صحیح‌تر تدوین کنید، اما عجلاناً مبداء حرکت شما برای انتخاب متون همان پرسش آغازی است.

اصل دوم: برای آنکه برنامه خواندن متون سنگین نشود، سعی کنید گزینش بعمل آورید. نه لازم است و نه غالباً میسر که بتوان همه چیز را درباره موضوعی خواند، زیرا مطالب کتابها و مقاله‌های مرجع تا حدودی مشترک یا مکرر است و یک خواننده جدی خیلی زود متوجه تکراری بودن آنها می‌شود. در وهله اول تا جایی که مقدور است باید از خواندن کتابهای پر حجم و دشوار اجتناب کرد، مگر آنکه نتوان از آنها گذشت. ابتدا باید به خواندن آثاری که تفکری ترکیبی عرضه می‌کنند و به مقاله‌های کوتاه ده صفحه‌ای رو آورد. همیشه باید به خاطر سپرد که خواندن کم اما عمیق چند اثر که با دقت انتخاب شده است به خواندن سطحی هزاران صفحه ترجیح دارد.

اصل سوم: آثاری را انتخاب کنید که مؤلفانشان تنها به ذکر داده‌ها قناعت نکرده، بلکه مبانی تحلیل و تفسیر آنها را نیز ارائه داده‌اند. متونی را می‌گوییم که مایه تفکرند نه متونی که، به بهانه عینی ماندن، توصیف سردی از پدیده‌های مطالعه شده‌اند. در صفحات آینده، متنی از امیل دورکیم را که از «خودکشی» استخراج شده بررسی خواهیم کرد و خواهیم دید که این متن شامل داده‌ها و حتی داده‌های آماری است. با این وصف این داده‌ها، داده‌های محض نیستند. تحلیل دورکیم به آنها معنا می‌دهد و به خواننده امکان می‌دهد که درباره معانی آنها بیاندیشد.

حتی اگر موضوع تحقیق، مسئله‌ای باشد که ایجاب کند از داده‌های آماری زیادی استفاده شود (مثل علت افزایش بیکاری یا تحول جمعیتی یک منطقه) باز هم مصلحت محقق در این است که متون تحلیلی را به فهرست اعداد و ارقامی که چیز مهمی برای گفتن ندارند ترجیح دهد. متونی که مایهٔ برانگیختن تفکرند، غالباً به اندازه کافی داده‌های آماری یا غیر آماری دارند که اجازه می‌دهد از وسعت، پراکندگی و یا تحول پدیده‌ای که به آن مربوط می‌شود، سردر آورد. اما علاوه بر این، اجازه می‌دهد که محقق این داده‌ها را با چشم باز «ببیند» و تفکر انتقادی و تخیل او را برمی‌انگیزد. در مرحله فعلی تحقیق همین قدر کفایت می‌کند. چنانچه داده‌های مفید دیگری وجود داشته باشد، همیشه فرصت بهره‌برداری از آنها، پس از آنکه محقق میدان تحقیقش را دقیقاً مشخص کرد، وجود خواهد داشت.

اصل چهارم: سعی کنید متونی را برای خواندن انتخاب کنید که نگرشهای گوناگونی را دربارهٔ پدیدهٔ مطالعه شده ارائه می‌دهد. نه تنها از ده بار خواندن یک مطلب چیزی عاید نمی‌شود، بلکه دقت نظر برای بررسی موضوع مطالعه از زاویه‌ای روشن‌گر، ایجاب می‌کند که چشم اندازه‌های متفاوت را باهم مقایسه کرد. این دقت نظر، دست کم برای تحقیقاتی در سطح عالی (تر) مثلاً تز دکتری) باید متون نظری‌تر را دربرگیرد که بدون ارجاع مستقیم به پدیدهٔ موضوع مطالعه، مدل‌های تحلیلی ارائه می‌دهند. این مدل‌ها ممکن است الهام بخش فرضیه‌های فوق‌العاده جالب گردند. (درفصلهای آینده کتاب مدل‌های تحلیلی و فرضیه‌ها را بررسی خواهیم کرد).

اصل پنجم: وقت خود را با فواصل منظم میان تفکر شخصی، تبادل نظر با همکاران و اشخاص صاحب تجربه تقسیم کنید. یک ذهن انباشته از اطلاعات نامنظم، هرگز خلاق نیست.

توصیه‌هایی که در بالا داده شد عمدتاً مربوط به فاز اول کار خواندن است. به مرور پیشرفت در کار، معیارهای دقیق‌تر و اختصاصی‌تر در مدنظر قرار خواهند گرفت، مشروط به اینکه خواندن متون با گردش دوره‌های تفکر و در صورت امکان بحث و مناظره همراه باشد.

یکی از شیوه‌های سازماندهی به کار خواندن، خواندن موجی شکل است، در این معنا که چند متن (کتاب یا مقاله) یکجا خوانده می‌شود. پس از هر موج، کار خواندن برای مدتی جهت فکر کردن، یادداشت برداشتن، به بحث و مناظره پرداختن با اشخاص خبره‌ای که احتمال می‌رود به پیشرفت کار کمک کنند، متوقف می‌شود. پس از این دوره توقف و بازاندیشی درباره آنچه که خوانده شده است، محقق درباره محتوای دقیق متونی که باید در موج بعدی خوانده شود تصمیم خواهد گرفت و در صورت لزوم، جهت‌یابیهای کلی را که در آغاز کار تعیین کرده بود، تصحیح می‌کند.

یکباره تصمیم گرفتن درباره محتوای دقیق برنامه خواندن متون خطا است: وسعت کار خیلی زود جرئت اقدام را سلب می‌کند؛ نرمش ناپذیری برنامه با کارکرد اکتشافی آن سازگار نیست و اشتباهات احتمالی در جهت‌یابیهای آغاز کار را به سختی می‌توان تصحیح کرد. در حالیکه برنامه موجی خواندن هم با کارهای تحقیقی کوچک جور است و هم با کارهای تحقیقی بزرگ و پردامنه: در یکی کار خواندن متون پس از دو یا سه موج خاتمه می‌یابد و در دیگری پس از دهها موج یا بیشتر.

خلاصه: در انتخاب متون معیارهای زیر را مراعات کنید:

- ارتباط متن با پرسش آغازی؛
- ابعاد منطقی برنامه خواندن متون؛
- توجه به مبانی تحلیلی و تفسیری داده‌ها؛
- توجه به نگرشهای گوناگون؛
- منظور داشتن زمان تفکر شخصی و تبادل نظر در فواصل خواندن.

ب) کجایم توان این متون را یافت؟

پیش از رفتن به سراغ برگه‌دانهای کتابخانه‌ها، محقق باید بداند دنبال چه می‌گردد. تردیدی نیست در کتابخانه‌های علوم اجتماعی (اگر شایستگی این نام را داشته باشد) هزاران اثر مکتوب موجود است. تصور باطلی است اگر امیدوار باشیم که با گردشی تصادفی در قفسه‌های کتابخانه یا با نیم نگاهی به برگه‌دانها،

کتاب یا مقاله مورد نظر را پیدا خواهیم کرد. در اینجا نیز باید روش کار داشت و قدم اول مشخص کردن نوع متونی است که در جستجویش هستیم. در این مرحله از کار هم شتابزدگی ممکن است خیلی گران تمام شود. کم نیستند محققانی که بهای چند ساعت صرفه جویی در فکر کردن در این باره را با از دست دادن هفته‌ها بلکه ماه‌ها از وقت گرانبهایشان پرداخته‌اند.

کار ما در اینجا تحقیق کتابشناسی در معنای اخص کلمه نیست، زیرا چنین کاری بسیار مفصل و طولانی خواهد بود، کارما تکرار همان کاری است که هر کس می‌تواند با خواندن چند اثر تخصصی در این زمینه انجام دهد. منتها، چند ایده در اینجا عنوان می‌شود که می‌تواند به یافتن متون مناسب بدون صرف وقت زیاد کمک کند.

— با صاحب نظرانی که بازمینه تحقیقتان آشنایی کافی دارند مشورت کنید: محققان مؤسسات تحقیقاتی، استادان دانشگاه، مسئولان سازمانها... پیش از مراجعه کردن به آنان تقاضای اطلاعاتتان را بادقت آماده کنید، به نحوی که منظورتان را به روشنی بفهمند و بتوانند آنچه را که مناسب کارتان تشخیص می‌دهند به شما توصیه کنند. توصیه‌های مختلف را باهم مقایسه کنید و آنگاه به تبع معیارهایی که تعیین خواهید کرد، انتخاب کنید.

— از مقاله‌های مجلات، گزارشها و مصاحبه‌های متخصصانی که در مطبوعات برای عموم مردم فرهیخته منتشر شده است، از انتشارات سازمانهای تخصصی و اسناد و مدارک دیگر غافل نشوید. اینها بدون آنکه در معنای اخص، گزارش علمی به حساب آیند حاوی نکات اطلاعاتی جالبی هستند که ممکن است برایتان بسیار ارزشمند باشد.

— مجلات تخصصی در زمینه تحقیقتان به دو دلیل حائز اهمیتند: نخست به این دلیل که آخرین و جدیدترین شناخته‌های مربوط به موضوع را در آنها می‌یابید، و از نظرات انتقادی درباره شناخته‌های تحصیل شده قبلی آگاهی پیدا می‌کنید. در هر دو حالت، مقاله‌ها آخرین نظرات و راه حلها را درباره مسئله موضوع بررسی، ارائه می‌دهند و به طور مناسبی فهرستی از انتشارات مهم درباره موضوع را ذکر می‌کنند. دلیل دوم این است که مجلات تخصصی عموماً نقد و تفسیرهای کتابشناسی درباره آثار منتشر شده جدید منتشر می‌کنند و به برکت آن شما

می‌توانید خواندنیهای مناسب برای تحقیقتان را انتخاب کنید.

— با بررسی فهرست کتابنامه‌ها و کتابشناسی مندرج در آخر کتابها و مقاله‌ها به زودی با تعداد کثیری آثار مکتوب آشنایی پیدا می‌کنید. کار جستجو را وقتی تمام شده تلقی کنید که به طور سیستماتیک به مراجعی برخورد می‌کنید که قبلاً می‌شناخته‌اید.

— از حجم یا از قطر بعضی از کتابها نترسید. همیشه لازم نیست آنها را از اول تا به آخر خواند. وانگهی، بعضی از آنها مجموعه متونی هستند که مؤلف آنها را یکجا جمع آوری کرده و سعی می‌کند ظاهر یگانه‌ای به آنها بدهد. در این گونه کتابها به فهرست مندرجات و به خلاصه فصلها (اگر موجود باشد) رجوع کنید. گاهی به اول و آخر هر فصل بیاورید و ببینید از چه بحث می‌کند. و اگر هنوز تردیدی داشته باشید، با اهل حرفه مشورت کنید.

— کتابخانه‌ها با بکار گرفتن روشهای مدرن کتابداری خدمات کتابشناسی ارزنده‌ای به مراجعان خود ارائه می‌دهند: طبقه‌بندی موضوعی بر مبنای واژه‌های کلیدی، فهرست برداری سیستماتیک از مجلات تخصصی عمده، فهرست انفرماتیکی (کامپیوتری) کتابشناسی تخصصی و غیره. اینجا نیز مصلحت ایجاب می‌کند قبل از اقدام به جستجوی کتاب و مقاله چند ساعت وقت صرف کسب اطلاعات درباره شیوه استفاده از کتابخانه و خدماتی که عرضه می‌کند گردد. آنهایی که خواستند راه میان‌بر بروند، ساعتها وقتشان را در کتابخانه‌های مجهز و آماده خدمت به محققان، بدون یافتن آنچه که در جستجوش هستند، به هدر داده‌اند.

قاعده کلی: قبل از مبادرت به کار، از خود بپرسیم دقیقاً دنبال چه هستیم و بهترین شیوه اقدام کدام است.

کار علمی شماره ۲

انتخاب متون خواندنی در مرحله اکتشافی

اگر زمان خواندن این کتاب برای شما با زمان اجرای کار تحقیقتان مقارن باشد، توصیه‌هایی را که اینجا می‌شود به کار بندید. تمرین عبارتست از

انتخاب کردن دو یا سه متن برای موج اول کار خواندن شما. به ترتیب زیر عمل کنید:

- ۱) از پرسش آغازیتان حرکت کنید.
- ۲) معیارها (یا اصول پنجگانه) انتخاب متون را که در صفحات قبل شرح داده شده‌اند درم نظر بگیرید.
- ۳) از میان متون خوانده شده آنهایی را که به نظرتان ارتباط بیشتری با پرسش آغازیتان دارد مشخص کنید.
- ۴) با اشخاص خبره مشورت کنید.
- ۵) در جستجوی اسناد و مدارک از فنون تحقیق کتابشناسی که کتابخانه‌های مدرن و تخصصی در دسترس پژوهندگان می‌گذارند کمک بگیرید.

۲-۱. چگونه بخوانیم

هدف اصلی از خواندن متون این است که از آن ایده‌هایی برای کار تحقیقی خودتان بیرون بکشیم. چنین قصدی ایجاب می‌کند که خواننده بتواند این ایده‌ها را استخراج کرده، آنها را عمیقاً بفهمد و با یکدیگر مقایسه کند. البته به مرور زمان و با کسب تجربه، محقق با مشکلات عمده‌ای روبرو نخواهد شد. اما این تمرین برای داوطلبانی که آموزش نظریشان ضعیف است و با واژگان علوم اجتماعی مانوس نیستند، مشکلات عمده‌ای را مطرح می‌کند. در صفحات بعد روی سخن با این دسته از داوطلبان کار پژوهشی است.

باری، خواندن متن یک چیز است، درست فهمیدن و لب مطلب را از آن بیرون کشیدن یک چیز دیگر. قوه درک یک متن موهبتی نیست که از آسمان نازل شده باشد، استعدادی است که با تمرین بدست می‌آید. این یادگیری برای آنکه بازده خوبی داشته باشد باید به روش خواندن متکی باشد. متأسفانه چنین روشی به ندرت مورد استفاده قرار می‌گیرد. پژوهشگران نوآموز عموماً به حال خود رها شده‌اند، آنان بدون روش می‌خوانند و نتیجه‌ای که از کارشان می‌گیرند در خور وقت و زحمتی که صرف آن می‌کنند نیست. آنگاه دستخوش احساسی از ناتوانی می‌شوند که بیش از بیش اراده، استقامت و پشتکارشان را سست می‌کند.

برای پیشرفت در تمرین خواندن و نتیجه گیری بهتر از آن، در ابتدای کار روش خاص و دقیقی را به همه پیشنهاد می کنیم، ولی بعداً هر کس بسته به میزان مهارتش و به اقتضای توقعات تحقیقش می تواند آن را تعدیل کند. این روش از دو مرحله به هم پیوسته تشکیل شده است: استفاده از یک جدول خواندن (برای خواندن عمیق و به شیوه ای منظم) و نگارش چکیده ای از آنچه خوانده می شود (برای آشکار کردن ایده های اصلی که نمی توان از آنها گذشت).

الف) جدول خواندن

برای آگاه شدن از طرز استفاده این جدول، پیشنهاد می کنیم که شما آن را درباره یک متن از دورکیم درباره «خودکشی» به کار ببرید و نتیجه کارتان را با نتیجه کاری که ما انجام داده ایم مقایسه کنید. دستورالعملهای استفاده از این جدول در کار عملی شماره ۳، ارائه شده است.

کار عملی شماره ۳

خواندن یک متن به کمک جدول خواندن

یک صفحه کاغذ را به دو ستون تقسیم کنید: دو سوم در سمت راست، یک سوم در سمت چپ. عنوان ستون سمت راست را بگذارید «ایده های مندرج»، عنوان ستون سمت چپ را بگذارید «نشانه های ساختاری متن».

متن دورکیم را بند به بند بخوانید. یک بند، یک پاراگراف، مجموع جمله هایی است که یک کل منسجم را می سازد. پس از خواندن هر بند در ستون سمت راست کاغذتان ایده مهم متن اصلی را بنویسید و به آن یک شماره ترتیبی بدهید. به همین ترتیب بند به بند به خواندن ادامه بدهید و در بند ستون سمت چپ نباشید.

وقتی کار خواندن خاتمه یابد، شما در ستون سمت راست ایده های مهم متن اصلی را پیش رو دارید. آنها را از نو به دقت بخوانید تا ارتباط درویشان را با یکدیگر بفهمید و ساخت کلی فکر مؤلف را تمیز دهید:

ایده‌های مسلط، مراحل استدلال و متکامل بودگی میان اجزاء. این ارتباطات درونی یا مفصل بندیهای متن است که باید در ستون سمت چپ زیر عنوان «نشانه‌های ساختاری» متناظر با ایده‌هایی که در ستون سمت راست خلاصه شده است، درج گردد. وقتی تمرین خاتمه یافت، نتیجه کارتان را با «جدول خواندن» که در پی متن دورکیم آمده است مقایسه کنید. مهم این نیست که شما عین عبارات مؤلفان را نوشته باشید، بلکه مهم این است که ایده‌های مهم و ساختار متن را فهمیده باشید. حتی اگر نخستین تجربه شما خیلی ماهرانه نباشد، با تکرار تمرینهایی از این نوع، شما مهارتتان را برای خواندن متون بهبود خواهید بخشید.

متن استخراج شده از کتاب خودکشی دورکیم^۱

(۱) اگر به نقشه جغرافیایی خودکشیهای اروپاییان نظری بیفکنیم، در همان نگاه اول متوجه می شویم که در کشورهای کاتولیک مذهب مثل اسپانیا، پرتغال، ایتالیا، میزان خودکشی چندان زیاد نیست. در حالیکه در کشورهای پروتستان مثل پروس، ساکس، یا دانمارک میزان خودکشی در حداکثر آن است (...).

(۲) با این وصف، این مقایسه اول خیلی گویا نیست. با وجود شباهتهای انکارناپذیر، محیط‌های اجتماعی که ساکنان این کشورهای مختلف در آن زندگی می کنند، عیناً مثل هم نیست. سطح تمدن اسپانیا و پرتغال پایین تر از آلمان است؛ بنا بر این ممکن است این پایین بودن سطح تمدن دلیل پایین بودن میزان خودکشی در این کشورها باشد. برای خنثی کردن این علت اشتباه و تعیین دقیق تأثیر مذهب کاتولیک و مذهب پروتستان در گرایش به خودکشی، می باید این دو مذهب را در درون یک جامعه مقایسه کرد.

(۳) در میان کشورهای آلمانی، میزان خودکشی در کشور باویر [باواریا] از همه کمتر است. میزان خودکشی در این کشور از سال ۱۸۷۴

1) E. Durkheim, *le Suicide*, P.U.F. coll. Quadrige, 1983 (1930) P. 149 - 159.

به این طرف، سالیانه از ۹۰ مورد در یک میلیون نفر جمعیت تجاوز نمی‌کند، در حالیکه در پروس این رقم ۱۳۳ مورد (۱۸۷۱-۱۸۷۵) در دوک نشین بادن (Baden) ۱۵۶ مورد، در وورتمبرگ (Wurtemberg) ۱۶۲، ساکس (saxe) ۳۰۰ مورد است. باری، جمعیت کاتولیک در کشور باویر از همه جا بیشتر است و از هر ۱۰۰۰ نفر ساکنان آن $713/2$ نفر کاتولیک هستند. از سوی دیگر، اگر استانهای مختلف این کشور را با یکدیگر مقایسه کنیم می‌بینیم که میزان خودکشی با جمعیت پروتستان نسبت مستقیم و با جمعیت کاتولیک نسبت معکوس دارد. تنها نسبتهای میانگین نیست که این قانون را توجیه می‌کند، بلکه همه ارقام ستون اول بیشتر از ارقام ستون دوم و ارقام ستون دوم بیشتر از ارقام ستون سوم است، بدون آنکه هیچ گونه بی‌نظمی در آن دیده شود. این قانون دربارهٔ پروس هم صدق می‌کند (...).

۴) در برابر این همخوانی وقایع موافق، بیهوده به نظر می‌رسد که مثل آقای مایر، مورد منحصربه‌فرد نروژ و سوئد را عنوان کرد که هر چند جمعیتشان پروتستان است اما میزان خودکشی متوسطی دارند. اولاً، همان طور که در ابتدای فصل خاطرنشان کردیم، این مقایسه‌های بین‌المللی چیزی را ثابت نمی‌کند، مگر آنکه تعداد زیادی از کشورها را در برگیرد. حتی در این حالت هم این مقایسه‌ها برای ماحجت نیست. میان ساکنان شبه جزیره اسکاندیناوی و ساکنان اروپای مرکزی تفاوتها به قدری چشمگیر است که نمی‌توان دانست پروتستانیزم در هر دوی آنها اثرات یکسانی به بار آورده است. علاوه بر این، اگر دو کشور اسکاندیناوی را جداگانه در نظر بگیریم، میزان خودکشی در آنها زیاد نیست. اما این میزان، نظر به مقام محقری که آنها میان ملت‌های متمدن اروپایی دارند، به نسبت زیاد است. دلیلی نداریم تصور کنیم که آنها به مراتب فرهیختگی بالاتری از ایتالیا دست یافته باشند، باوصف این، میزان خودکشی در این کشورها ۳ تا ۴ برابر بیشتر از ایتالیا است (۹۰ تا ۱۰۰ مورد خودکشی برای یک میلیون نفر، در برابر ۴۰ برای ایتالیا). آیا پروتستانیزم علت این وخامت نسبی نیست؟ باری، واقعیت نه تنها قانونی را که بر مبنای مشاهدات کشوری

استانهایی که کاتولیکها در اقلیتند ۵۰٪	خود کشی به نسبت یک میلیون نفر	استانهایی که کاتولیکها در اکثریتند ۵۰ تا ۹۰٪	خود کشی به نسبت یک میلیون نفر	استانهایی که بیش از ۹۰٪ ساکانش کاتولیک‌اند	خود کشی به نسبت یک میلیون نفر
پالاتینات راین	۱۸۷	فرانکن سفلی	۱۵۷	پالاتینات علیا	۶۴
فرانکن وسطی	۲۰۷	سواب	۱۱۸	باویر علیا	۱۱۴
فرانکن علیا	۲۰۴	—	—	باویر سفلی	۴۹
میانگین	۱۹۲	میانگین	۱۳۵	میانگین	۷۵

بیان شده است نقض نمی‌کند، بلکه بیشتر در جهت تأیید آن است.

(۵) اما یهودیها در مقایسه با پروتستانها همیشه گرایش کمتری به خود کشی دارند؛ گرایش آنها به خود کشی، هر چند با تفاوت کمتر، ضعیف‌تر از گرایش کاتولیکها است. مع‌هذا، گاهی پیش می‌آید که این نسبت اخیر معکوس گردد؛ مخصوصاً در این دوره‌های جدید که این موارد معکوس مشاهده می‌شود (...). اگر در نظر بیاوریم که یهودیها در همه جا در اقلیت‌اند و کاتولیکها نیز در بیشتر جامعه‌هایی که مشاهدات پیشین در آنجا صورت گرفته در اقلیت هستند، می‌توان چنین تصور کرد که در اقلیت بودن، علت کمیابی نسبی مرگهای خود خواسته در این دو مذهب باشد. در واقع، تصور می‌شود مذاهبی که در اقلیتند، به خاطر مبارزه با پر خاشگری جمعیت‌هایی که آنها را احاطه کرده‌اند، ناگزیرند برای صیانت از خود، نظارت شدیدتری بر خودشان اعمال کنند و به انضباط سخت‌تری سرفروود آورند. برای توجیه مدارای همیشه ناپایداری که به این مذاهب توصیه شده است، آنها تأکید بیشتری بر اخلاقیات دارند. خارج از این ملاحظات، پاره‌ای وقایع بر این دلالت دارد که این عامل خاص بدون تأثیر نیست (...)

(۶) در هر حال، این استدلال برای تعیین وضعیت مربوط به پروتستانها

و کاتولیکها کافی نیست. زیرا در اتریش و باویر که کاتولیکها در اکثریتند، اثر صیانتی که کاتولیسیسم اعمال می‌کند، هر چند زیاد نیست اما باز هم قابل ملاحظه است. بنابراین، اثر صیانتی تنها مدیون وضعیت در اقلیت بودن نیست. به طور کلی، صرف نظر از سهم نسبی این دو مذهب در مجموع جمعیت، هر جا که توانسته‌ایم آنها را از لحاظ میزان خودکشی مقایسه کنیم، مشاهده کرده‌ایم که پروتستانها بیشتر از کاتولیکها خودکشی می‌کنند. حتی در استانهای مثل پلاتینات علیا، باویر علیا که در آنجا اکثریت قریب به اتفاق جمعیت (۹۲ و ۹۶٪) کاتولیک هستند، به ترتیب ۳۰۰ و ۴۲۳ فقره خودکشی پروتستانها در برابر ۱۰۰ فقره خودکشی کاتولیکها وجود دارد. این نسبت گاهی تا بیش از پنج برابر در باویر سفلی می‌رسد که در آنجا نسبت جمعیت پروتستان از یک درصد هم کمتر است. بنابراین، حتی اگر هم احتیاطهای اجباری اقلیتها در تبیین تفاوت قابل ملاحظه‌ای که این دو مذهب [از لحاظ تعداد خودکشی] دارند بی‌تأثیر نباشد، به یقین سهم عمده‌آن به علت‌های دیگری بستگی دارد.

۷) در ماهیت این دو نظام مذهبی است که این علتها را پیدا خواهیم کرد. با وجود این، هر دو مذهب با صراحتی یکسان خودکشی را منع می‌کنند؛ نه تنها آن را از لحاظ اخلاقی مذموم می‌شمارند، بلکه هر دو آیین مذهبی تعلیم می‌دهند که پس از مرگ زندگی تازه‌ای آغاز می‌شود که در آن انسانها به خاطر اعمال بدشان عقوبت خواهند دید. پروتستانسیسم، درست مثل کاتولیسیسم، خودکشی را در شمار اعمال بد قرار می‌دهد. بالاخره، در هر دو مذهب این ممنوعیتها سرشتی الهی دارند: آنها نه به عنوان نتیجه منطقی استدلالی معقول، بلکه به عنوان فرمان خدا ابلاغ شده‌اند. بنابر این، اگر پروتستانسیسم به خودکشی میدان بیشتری می‌دهد، برای این نیست که این مذهب آن را به گونه‌ای متفاوت از کاتولیسیسم تر و خشک می‌کند. لذا، اگر هر دو مذهب درباره خودکشی وحدت نظر دارند، پس علت عمل نا برابر آنها در این باره باید یکی از صفات کلی‌تری باشد که آنها را از یکدیگر متفاوت می‌کند.

۸) باری، تنها تفاوت اساسی که میان کاتولیسیسم و پروتستانسیسم

وجود دارد این است که دومی در مقوله «جبر و اختیار» سهم بیشتری برای اختیار قایل است. البته، کاتولیسیسم به صرف اینکه دینی آرمانگراست در مقام مقایسه با ادیان چند خدایی یونانی-لاتینی و دین یکتاپرست یهودی منزلت بیشتری برای فکر و اندیشه قائل است. اما کاتولیسیسم دیگر به اطاعت تعبدی راضی نیست، بلکه می‌خواهد بر وجدانها حکومت کند. پس وجدانها را مخاطب قرار می‌دهد، و ضمن آنکه با عقل به زبان عقل سخن می‌گوید، از آن اطاعتی کورکورانه طلب می‌کند. گفتن ندارد که مؤمن کاتولیک ایمانش را بدون آنکه نظارتی بر آن داشته باشد، ساخته و پرداخته دریافت می‌کند. او نمی‌تواند آن را حتی در بوته‌آزمون تاریخی بیازماید، زیرا از هرگونه تفسیر متون اصلی که مبنای احکام مذهب کاتولیک‌اند منع شده است. نظام سلسله مراتبی مقامات دینی [در کلیسای کاتولیک] چنان ماهرانه سازمان یافته است که سنت را تغییر ناپذیر می‌کند. تفکر کاتولیکی از هر آنچه رنگ و بوی تغییر دهد بیزار است. در عوض، مؤمن پروتستانی در ساختن ایمانش دست بازتری دارد. کتاب مقدس به زبانی که می‌فهمد در اختیار اوست، هیچ تفسیری از آن به او تحمیل نشده است. ساختار کیش اصلاح شده [پروتستانیسیم] این حالت فردگرایی دینی را محسوس می‌کند. مقامات روحانی پروتستانی در هیچ جای دیگری جز در انگلستان سلسله مراتبی نشده است. آنچه کشیش می‌گوید به اعتبار شخص خود و وجدانش است، درست مثل مؤمن عادی. او پیشوایی آگاه‌تر از مؤمنان عادی است، اما هیچ اقتدار خاصی برای تثبیت اصول دین ندارد. مهم‌تر از همه این است که اصل گزینش عقلی در دین که بنیانگذاران کیش اصلاح شده اعلام کرده‌اند، به حالت تصدیق و تأیید افلاطونی نمانده است، و فی‌الواقع، این کثرت فزاینده انواع فرقه‌های دینی پروتستانیسیم است که با وحدت تقسیم‌ناپذیر کلیسای کاتولیک تضاد دارد (...).

۹) بنابراین، اگر این سخن راست است که گزینش عقلی و آزاد اندیشی دینی باعث فرقه‌گرایی می‌شود، باید اضافه کرد که این اصل، فرقه‌گرایی را مفروض دانسته و از آن مشتق می‌گردد. زیرا به عنوان اصلی

نشانه های ساختاری متن	جدول خواندن یک متن	
نشانه های ساختاری متن	ابدهای مندرج	
<p>طرح: بررسی تأثیر ادیان در خودکشی</p> <p>شرح و تالیف: مؤلف به کمک داده های آماری نشان می دهد که خودکشی در میان جمعیت پروتستان بیشتر از کاتولیک است</p> <p>استدلالی: کاذبی که قاعده را تأیید می کند</p>	<p>(۱) خودکشی در کشورهای کاتولیک مذهب، کم در کشورهای پروتستان مذهب، زیاد است.</p> <p>(۲) با وصف این وضعیت اجتماعی-اقتصادی این کشورها مقارنت است، برای اجتناب از اشتباه و تعمیم تأثیر مذهب در خودکشی باید این مطالب را در درون یک جامعه واحد بررسی کرد.</p> <p>(۳) وقتی اینها یکی یک کشور (آلمان) با استانی یکی، ایالت (پروسیا) را با هم مقایسه می کنیم می بینیم که خودکشی با جمعیت پروتستان نسبت مستقیم با جمعیت کاتولیک نسبت معکوس دارد.</p>	<p>(۴) به نظر می رسد، نوزد رسوند استثنایی در این قاعده باشند. اما همان این کشورهای اسکندیناوی و کشورهای اروپایی مرکزی تفاوت به قدری زیاد است که پروتستانتسم نمی تواند در آنها تأثیر واحدی داشته باشد. اگر این دو کشور را با کشورهای دیگر در همان سطح مقایسه کنند، مثلاً با ایالتا مقایسه کنیم، مشاهده می کنیم که در این کشورها میزان خودکشی دو برابر بیشتر از ایالت است، بهار این این دو استثنا قاعده را تأیید می کنند.</p>
<p>بخش نهم نهمین ممکن: تأثیر در اقلیت بودن پیروان یک دین</p> <p>نهمین ناگانی</p> <p>دومین نهمین: ماهیت نظام های دینی</p> <p>تفاوت مهم: گزینش عقلی در پروتستانتسم</p> <p>... که به پیکار یکی ضعیف پروتستانتسم و وضعیت مساعد برای خودکشی می انجامد</p>	<p>(۵) پیروانها به اندازه کاتولیکها گاهی کمتر خودکشی می کنند. بهور دیگر هم در همه جا در اقلیتند. در کشور های پروتستان، کاتولیکها هم در اقلیتند. پس در اقلیت بودن ممکن است در این میان بدون تأثیر باشند.</p> <p>(۶) در اقلیت بودن تنها چیزی از تفاوت تأثیر مذهب بر خودکشی را نهمین می کند. در واقع، پروتستانتها یکی که در اقلیتند، بیش از کاتولیکهایی که در اکثریتند، خودکشی می کنند.</p>	<p>(۷) نهمین این مقارنت را باید در ماهیت نظام های دینی جستجو کرد، نه در موضع گزینش در برابر خودکشی که یکسان است.</p> <p>(۸) تنها تفاوت اساسی، گزینش عقلانی است. در حالیکه کاتولیکسم دینی متعددی است و ایمانی کورکورانه طلب می کند، پروتستانتسم فرد را در ساختن ایمانش آزاد می گذارد. این آزاداندیشی، گزینش عقلی و اختیار راه را برای فرد گرایی و رفاه گرایی می کند.</p>
<p>... که به پیکار یکی ضعیف پروتستانتسم و وضعیت مساعد برای خودکشی می انجامد</p>	<p>(۹) پروتستانتسم که از ویژگی های اعتقادات قدیمی بهار آنگه و به تفکر فردی بیشتر اهمیت می دهد، مبنای اعتقادی و فرائض عملی مستتر که کمتری دارد و لزماً نمی تواند یک است موجود آورد. بهای این فقدان پیکار یکی تفاوت اصلی پروتستانتسم از کاتولیکسم است و فزونی خودکشی در میان پروتستانها را نهمین می کند.</p>	

اعلام شده است که به فرقه‌های دینی پنهان و نیمه پنهان فرصت دهد که آزادانه تر توسعه یابند. لذا، اگر پروتستانیسم به تفکر فردی جای بیشتری می‌دهد، برای آن است که مبنای اعتقادی و فرایض عملی مشترک کمتری دارد. بنابراین یک اجتماع دینی بدون اصول دین وجود ندارد و هر چه این اصول فراگیرتر باشد این اجتماع دینی یگانه‌تر و نیرومندتر است. زیرا اجتماع دینی انسانها را از راه مبادله و نیاز متقابل به خدمات یکدیگر که بنا به تعریف ارتباطی دنیایی و چندگانه است متحد نمی‌کند. بلکه آنها را از راه وابسته کردن به بدنه‌ای از اصول اعتقادی جامعه‌پذیر می‌کند و کار جامعه‌پذیری به همان اندازه بهتر صورت می‌گیرد که این اصول اعتقادی فراگیرتر و منسجم‌تر باشد. هر اندازه شیوه‌های فکر و عمل از آموزه‌های دینی بیشتر اثر پذیرفته و در نتیجه از گزینش عقلی به دور باشد، حضور ایده خدا در همه جزئیات هستی بیشتر است، و اراده‌های فردی را در محور هدفی یگانه دور هم جمع می‌کند. بالعکس، هر اندازه گروه مذهبی به قضاوت‌های شخصی افراد بیشتر بها بدهد، ایده خدا در زندگیشان غایب‌تر، و یکپارچگی و شور حیاتی‌شان کمتر خواهد بود. بنابراین، به این نتیجه می‌رسیم که فزونی خودکشی در میان پروتستانها از آنجا ناشی می‌شود که یگانگی دین پروتستان ضعیف تر از دین کاتولیک است.

(ب) چکیده نویسی یک متن

چکیده نویسی یک متن عبارتست از آشکار سازی ایده اصلی آن و ارتباطاتی که میان‌شان برقرار است به نحوی که وحدت فکری نویسنده نمایان گردد. این هدف اول خواندن اکتشافی و لذا، نتیجه طبیعی کار خواندن است.

گاهی می‌شنویم که می‌گویند: بعضیها «ذهن ترکیبی» دارند و از آن به عنوان استعداد جبلی یاد می‌کنند، و این درست نیست. استعداد نگارش چکیده خوب، نتیجه تمرین و ممارست است، و البته این یادگیری با استفاده از چارچوب و به کار بستن توصیه‌های مناسب آسان و تسریع می‌گردد. کیفیت یک چکیده، مستقیماً به کیفیت خواندن پیش از آن بستگی دارد. علاوه بر آن، روش نگارش چکیده می‌باید

دنباله منطقی روش خواندن باشد. در هر حال این شیوه کار ما در اینجا است. به جدول خواندن پیشین برگردیم و مندرجات ستون سمت راست آن را که عنوانش «ایده‌های مندرج» بود از نو بخوانیم. این نه قطعه کوتاه وقتی دنبال هم چیده شود چکیده‌ای وفادار به متن دورکیم را می‌سازد. اما در این چکیده هنوز ایده‌های اصلی متن از یکدیگر متمایز نشده است. به هر یک از آنها، بدون در نظر گرفتن اهمیت نسبی‌اش، ارزشی برابر با بقیه داده شده است. علاوه بر این، ارتباطاتی که دروکی‌م میان آنها برقرار می‌کند به روشنی ظاهر نمی‌شود. خلاصه کلام، چکیده فاقد ساختاری از ایده‌ها است که تنها به کمک آن می‌توان وحدت فکری مؤلف و انسجام استدلالش را بازسازی کرد. کار واقعی چکیده‌نویسی دقیقاً همین بازسازی وحدت فکری و تأکید بر ایده‌های مهمتر و نشان دادن ارتباطات عمده‌ای است که مؤلف میان آنها برقرار می‌کند.

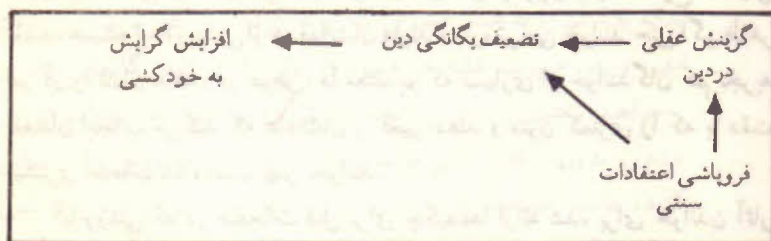
برای نگارش چکیده‌ای منظم باید مندرجات ستون سمت چپ را هم در مد نظر داشت که در آن اطلاعاتی مربوط به اهمیت و ارتباطات ایده‌ها یادداشت کرده‌ایم، مثلاً: «طرح: ...»، «شرح وقایع»، «نخستین تبیین ممکن» و غیره. به کمک این نشانه‌ها می‌توانیم بلافاصله بندهایی از متن را که حاوی ایده‌های اصلی است از بندهایی که حاوی ایده‌های فرعی، داده‌های توضیحی یا بسط اقامه برهان است، تمیز دهیم. مضافاً، این ایده‌ها را به برکت مندرجات ستون سمت راست که به صورتی فشرده در آنجا درج شده است می‌توان به آسانی شناسایی و مرتب کرد.

هر کس می‌تواند این کار را شخصاً و بدون دشواری زیاد انجام دهد، زیرا جدول خواندن، وسیله کار را در اختیار می‌گذارد و در عین حال شخص را مجبور می‌کند که در متن خوانده شده غوطه‌ور گردد. تنها کاری که می‌ماند نگارش چکیده به شیوه‌ای کاملاً روشن است، به طوری که اگر کسی متن دورکیم را نخوانده باشد بتواند تنها با خواندن چکیده کار شما ایده‌جمعی از آن کسب کند. حتی اگر چکیده را فقط برای استفاده شخصی تهیه می‌کنید، باز هم باید سعی کنید آن را کاملاً روشن بنویسید. کار چکیده نویسی در عین حال هم تمرین است و هم کوششی برای فهمیدن متن. زیرا، اگر شما نتوانید متن چکیده‌ای را که نوشته‌اید برای دیگران قابل فهم کنید، احتمال زیادی وجود دارد که متن هنوز برای خودتان قابل فهم نشده باشد.

نمونه‌ای از چکیده این متن که در ادامه قرائت متن نوشته شده است:

در این متن دورکیم تأثیر ادیان را بر خودکشی تحلیل می‌کند. در پرتو بررسی داده‌های آماری مربوط به میزان خودکشی در کشورهای اروپایی پروتستان و کاتولیک، دورکیم نتیجه می‌گیرد که هر اندازه یگانگی مذهب ضعیفتر باشد گرایش به خودکشی در پیروان آن قویتر است. در واقع، دین یگانگی‌یافته‌ای مثل کاتولیسیسم پیروانش را که مبانی اعتقادی و فرائض عملی مشترک زیادی دارند، بهتر در برابر خودکشی محافظت می‌کند تا دینی مثل پروتستانیسم که یگانگی‌اش ضعیفتر است و به آزاداندیشی و گزینش عقلی در دین بهای بیشتری می‌دهد.

یک چنین سنتز ادبی را می‌توان به کمک طرحی اجمالی که روابط علی را که دورکیم میان پدیده‌های مختلف برقرار کرده کاملتر کرد.



در پایان این مثال، از کار خواندن و چکیده‌نویسی از متون خوانده شده بهتر می‌توان به فایده‌هایی که از آن عاید می‌شود پی برد. کسی که در این کار ممارست پیدا می‌کند، قابلیت‌هایش را در خواندن، فهمیدن متون و چکیده نویسی، که برای هر نوع فعالیت فکری مفید است، بهبود می‌بخشد. علاوه بر آن، با کار فعالش، ایده‌های متن را به صورتی پایدارتر به خاطر می‌سپارد. به برکت چکیده‌ها، محقق بهتر و آسانتر می‌تواند دو متن متفاوت را باهم مقایسه کرده و همگرایی و واگرایشان را آشکار کند. خلاصه کلام، آنچه در آغاز کار به نظرش دست نیافتنی می‌آمد، به تدریج تعهدی جدی و حتی دشوار، ولی سرانجام دست یافتنی می‌شود.

بدیهی است، مدل جدول خواندن که در صفحات پیش معرفی شد فوق‌العاده

دقیق و پرکار است و باید مقداری وقت صرف آن شود، متونی که برای خواندن انتخاب می‌شود نه خیلی مفصل باشد، نه خیلی متعدد. البته در بسیاری موارد می‌توان متناسب با طرح تحقیقی در دست اجرا، جدولهای خواندن انعطاف پذیرتر ابداع کرد. مع‌هذا، نباید در اینجا با صرفه‌جویی‌های کاذب در وقت وسوسه شد. از دو هزار صفحه خواندن سرسری چیزی عاید نمی‌شود، در حالیکه خوب خواندن یک متن ده صفحه‌ای ممکن است گره از یک کار تحقیقی باز کند و آن را به راه بیاندارد. صرفه‌جویی نکردن در وقت معنایش معطل شدن زیاد و سرگشتگی در فهرستهای طولانی کتابشناسی برخی از آثار نیست، محقق باید این مرحله از کار را با گامهای نسبتاً سریع اما مطمئن پشت سر بگذارد.

بی‌شک داشتن تجربه طولانی در کارهای فکری، خواننده را به چشم‌پوشی از تهیه جدول خواندن ترغیب می‌کند، اما خواننده‌های مجرب به‌ندرت تصادفی و بدون برنامه می‌خوانند. اگر کار خواندن آنها در چارچوب یک طرح تحقیقی باشد، همیشه ایده‌روشنی از هدفهایشان دارند و باروش می‌خوانند حتی اگر ظاهر امر آن را نشان ندهد. در عوض، ما معتقدیم که بسیاری از خوانندگان کم تجربه نفعشان ایجاب می‌کند که عادتشان را تغییر دهند و متون کمتری را که با دقت بیشتری انتخاب شده است بهتر بخوانند.

آیا روشی که در صفحات قبل برای چکیده‌ها ارائه شد، برای خواندن آثار کامل مناسب است؟ بله، اما با مختصری دستکاری برای تطبیق آن. از یک سو، وقتی متن چکیده نیست، پاراگرافهایی را که باید خواند ممکن است طولانی و حاوی داده‌ها و مثالهای متعدد باشد. از سوی دیگر، به ندرت لازم می‌شود که همه فصلهای یک کتاب از اول تا به آخر خوانده شود. با توجه به هدفهای کار تحقیقی‌تان احتمال زیادی دارد که تنها خواندن عمیق برخی از قسمتهای کتاب لازم باشد و برای بقیه آن قرائتی ساده و دقیق کفایت کند.

کار عملی شماره ۴

چکیده‌های متون

حالا وقت آن است که به تمرین کامل چکیده نویسی از روی دویاسه متنی که به عنوان موج اول برنامه خواندگان انتخاب کرده‌اید بپردازید. این

کاری وقتگیر است و برحسب آنکه شما مقاله یا کتاب کاملی را برای خواندن انتخاب کرده باشید به چند ساعت یا به چند روز وقت نیاز دارد. در جریان کار چکیده نویسی، پیوسته پرسش آغازی تحقیقتان را در مد نظر داشته باشید و نسبت به ایده‌هایی که مستقیماً با آن ارتباط دارند کاملاً هشیار باشید. شما آثار تحقیقی را به رایگان نمی‌خوانید، بلکه آنها را می‌خوانید تا در کار تحقیق خودتان پیش بروید. بنابراین هدف‌هایتان را در مد نظر داشته باشید.

این دو یا سه تمرین را با دقت کامل انجام دهید. شاید شما بعداً تصمیم بگیرید که این روش را کنار بگذارید. اما در حق خودتان لطف کرده این تمرین چکیده نویسی را از روی حداقل دو یا سه متن متفاوت انجام دهید. آنگاه تصمیم خواهید گرفت که این روش را کنار بگذارید، یا آن را به سلیقه خودتان برای طرح‌های تحقیقی‌تان سازگار نمایید و یا اینکه بقیه آن را به همان صورتی که ارائه گردید به کار ببرید. در حالت اخیر و در صورت غلبه بر دشواری اول کار، شما گام‌های بلندی برخواهید داشت. زودتر از آنچه فکرش را می‌کنید به استفاده از این جدول، بدون آنکه زحمتی برایتان داشته باشد یا حضورش را احساس کنید، عادت خواهید کرد. علاوه براین، شما صاحب آن «ذهن ترکیبی» خلاق خواهید شد که کمبودش در این دوره استیلای پیام‌های بریده بریده برآذهان فردی بیش از هر زمان دیگر محسوس است.

وقتی از این تمرین فارغ شدید به تمرین بعدی که آن را کامل کرده و به نتیجه می‌رساند، بپردازید.

کار عملی شماره ۵

مقایسه متون

پس از تهیه چکیده‌هایی از روی دو یا سه متن برگزیده لازم است به منظور بیرون کشیدن عناصر تفکر و ردیابی راه‌هایی برای ادامه کار تحقیق، آنها را به دقت بایکدیگر مقایسه کرد.

روش تحقیق در علوم اجتماعی

برای حسن اجرای این کار می‌توانید در دو مرحله عمل کنید: ابتدا متون مختلف را مقایسه کنید، سپس نشانه‌های راهنما برای ادامه تحقیق را از آنها بیرون بکشید.

۱. مقایسه متون

موضوع عبارتست از مقابله کردن متون بر حسب دو معیار اصلی که هر یک از آنها به سه معیار فرعی تقسیم شده است.

معیار اول دیدگاههای انتخابی

همان طور که پیش‌تر ملاحظه کردیم پدیده‌های اجتماعی را می‌توان از دیدگاههای گوناگون مطالعه کرد. مثلاً مسئله بیکاری را می‌توان از دیدگاههای تاریخی، اقتصاد کلان یا جامعه شناختی مطالعه کرد. همین طور، در چارچوب یک رشته علمی، مسئله تحقیق ممکن است موضوع چند نگرش متفاوت باشد. جامعه شناس می‌تواند موقعیت فرد بیکار را در جامعه مطالعه کند، یا اینکه مناسبات قدرت را در محور مسئله اشتغال بررسی کند. در مقابله متون منتخب باید معلوم کرد مؤلفانشان از کدام دیدگاه به مسئله نگریسته‌اند و نسبت به یکدیگر چه موقعیتی دارند؟ معیارهای فرعی: برای مقابله دیدگاهها به طور منظم و روشن نکات زیر را در آنها مشخص کنید:

الف) همگرایی میان آنها؛

ب) واگرایی میان آنها؛

پ) متکامل بودنشان.

معیار دوم: محتواها

مؤلفان، خواه دیدگاههایشان به هم نزدیک باشد یا نباشد، ممکن است از تزیینات تلفیق‌پذیر دفاع کنند و یا از تزیینات تلفیق‌ناپذیر. علاوه بر این، آنها گاهی یکدیگر را آشکار به باد انتقاد می‌گیرند.

معیارهای فرعی: برای مقابله محتواها به طور منظم و روشن خصوصیات زیر را در آنها مشخص کنید:

- الف) هماهنگی آشکار میان آنها (اگر وجود دارد)؛
 ب) ناهماهنگی آشکار میان آنها (اگر وجود دارد)؛
 پ) متکامل بودنشان.

۲. ردیابی راههایی برای ادامه کار تحقیق

موضوع عبارتست از پاسخ دادن به دو پرسش زیر:
 — کدام یک از متون خوانده شده ارتباط نزدیکتری با پرسش آغازی تحقیق دارد؟

— این متون چه راههایی برای ادامه کار تحقیق به شما ارائه می دهد؟
 اینجا هدف این است که به بهترین وجه ممکن متون دومین موج خواندن انتخاب شود. مثلاً شما می توانید متونی را انتخاب کنید که آگاهی شما را درباره یکی از دیدگاهها که به نظر تان جالب بوده است عمیق تر کند، یا متونی را که به طرز عمیق تر مسئله ای را که محل اختلاف نظر آشکار بوده است بررسی می کند، و یا متونی را انتخاب کنید که موضوع تحقیق شما را از زاویه ای کاملاً متفاوت بررسی می کند که در موج اول خواندن منظور نشده بود.

درخاتمه این تمرینها بهتر این است که کار خواندن متون را موقتاً متوقف کرده و فرصتی برای اندیشیدن به خودتان بدهید.

۲. مصاحبه های اکتشافی

خواندن متون و مصاحبه های اکتشافی باید به تدوین نظری مسئله تحقیق کمک کند. خواندن متون کمک می کند که درباره شناختهای مربوط به پرسش آغازی حضور ذهن پیدا کرد؛ مصاحبه ها کمک می کند چشم اندازهای تازه ای را کشف کرد و میدان خواندن متون را وسعت بخشید یا تصحیح کرد. خواندن متون و مصاحبه های اکتشافی مکمل هم هستند و متقابلاً یکدیگر را تقویت می کنند. خواندن متون چارچوبی برای مصاحبه های اکتشافی فراهم می کند، مصاحبه ها نیز

ما را از درست بودن این چارچوب آگاه می‌کند. مصاحبه‌های اکتشافی به محقق کمک می‌کند تا از صرف بیهوده انرژی و وقت در خواندن متون، ساختن فرضیه‌ها و مشاهده صرفه جویی کند. درواقع از طریق مصاحبه‌های اکتشافی محقق پیش از آنکه همه امکاناتش را بسیج کند، میدان تحقیق را دور می‌زند.

بنابراین، مصاحبه‌های اکتشافی کارشان این است که جنبه‌هایی از پدیده موضوع تحقیق را برای محقق آشکار کند که خود او خود به خود به فکر آنها نمی‌افتاد و بدین ترتیب عرصه‌های تحقیق را که خواندن متون به رویش باز می‌کند تکمیل می‌کند. به این دلیل مصاحبه باید به شیوه‌ای خیلی راحت و خیلی انعطاف پذیر صورت گیرد و محقق باید از طرح پرسشهای خیلی زیاد و خیلی دقیق خودداری کند. چگونه باید عمل کرد؟

به طور کلی، روشهای خیلی قطعی و ساخت یافته مثل روشهای بررسی پرسشنامه‌ای یا برخی از فنون پیشرفته تحلیل محتوا برای کار مطالعات اکتشافی کاربرد کمتری دارد تا روشهای انعطاف پذیرتری مثل مصاحبه‌های بی‌رهنمود، یا روشهای مشاهده که در آن فرجه آزادی عمل مشاهده کننده نسبتاً زیاد است. فهم دلیل آن آسان است: مصاحبه‌های اکتشافی برای یافتن زمینه‌های تفکر، ایده‌ها و فرضیه‌های تحقیق به کار می‌آید نه برای رسیدگی به درستی یا نادرستی فرضیه‌های از پیش تدوین شده. بنابراین، منظور از آن گوش دادن است نه سؤال پیچ کردن مصاحبه شونده، و نیز کشف شیوه‌های نوین طرح مسئله تحقیق است نه آزمودن اعتبار طرحهای خودمان.

مصاحبه اکتشافی فن فوق العاده با ارزشی است که در بسیاری از زمینه‌های تحقیق اجتماعی کاربرد دارد. باوصف این، محققان از آن کم و بد استفاده می‌کنند. در اینجا با اغتنام فرصت از آن «اعاده حیثیت» خواهیم کرد زیرا، وقتی از آن خوب استفاده شود، می‌تواند خدمات ارزنده‌ای به محقق عرضه کند. هر بار به علت ضیق وقت تصور کرده‌ایم که می‌توان از این مرحله اکتشافی صرف نظر کرد، بعداً از کرده خود پشیمان شده و انگشت ندامت به دندان گزیده‌ایم. مصاحبه اکتشافی همیشه باعث صرفه جویی در وقت و وسایل می‌شود. علاوه بر این، این مرحله به نظر ما یکی از جذابترین مراحل تحقیق است: مرحله کشف ایده‌هایی که فوران می‌کند و تماسهای انسانی که برای محقق بسیار آموزنده هستند.

باری، این مرحله‌ای است جالب و مفید، و در عین حال بسیار خطرناک برای محقق تازه کاری که بخواهد سر به هوا در آن وارد شود. تماس مستقیم با میدان تحقیق، شنیدن تجربه‌های شخصی افراد و همگرایی ظاهری گفتارها (محصول باورهای قالبی اجتماعی - فرهنگی)، ممکن است این شبهه را در او ایجاد کند که اینجا مسئله را روشنتر می‌بیند تا در خواننده‌هایش، نیز این شبهه که ایده‌های کم و بیش ناخودآگاهی که از مسئله داشت با آنچه که در میدان تحقیق کشف می‌کند متناظر است. این وسوسه‌ای متداول است. بسیاری از محققان تازه کار در برابر آن مقاومت به خرج نمی‌دهند و کار خواندن متون را سرسری برگزار می‌کنند و دنباله کار تحقیقشان را با تصوراتی شبیه تصورات سیاحی که چند روزی را در کشور بیگانه‌ای گذرانیده است، ادامه می‌دهند. محقق بی تجربه، گرفتار توهم روشن بینی، در تاریکی تأیید سطحی ایده‌های پیش ساخته پیش می‌رود. تحقیقش لاجرم به شکست خواهد انجامید، زیرا مطالعات اکتشافی از وظیفه اصلی‌اش یعنی: گسستن از پیشداوریه‌ها، پشت کردن به داد و ستد رایگان لفظی منحرف شده است. یک نمونه کامل تحقیق که در آخر کتاب ارائه شده است، این خطر و اهمیت این مرحله را به خوبی به شما نشان خواهد داد.

مصاحبه‌های اکتشافی برای آنکه وظیفه گسستن را ایفا کند باید شرایطی را مراعات کند که آنها را به صورت پاسخهایی به سه پرسش زیر عنوان کرده‌ایم:

— مصاحبه با چه کسانی مفید است؟

— موضوع مصاحبه‌ها چیست؟ و چگونه باید به آن عمل کرد.

— چگونه باید از مصاحبه‌ها بهره‌برداری کرد تا در گسستن واقعی از پیشداوریه‌ها، سوابق ذهنی و توهمات روشن‌بینی‌مان به ما کمک می‌کند؟

۱-۲. مصاحبه با چه کسانی مفید است؟

سه سنخ اشخاص می‌توانند مخاطبان خوبی برای مصاحبه باشند.

* نخست، هیئت علمی دانشگاه‌ها، محققان کار آزموده و کارشناسان خبره در مسئله موضوع تحقیق. پیش از این فایده نظرخواهی از آنان را درباره انتخاب متون خواندنی متذکر شده‌ایم. علاوه بر این آنان می‌توانند با بیان نتایج تحقیقاتشان و نیز شرح روشی که به کار برده‌اند، مشکلاتی که با آنها روبرو شده‌اند و موانعی که

باید احتراز کرد، شناخت شما را درباره موضوع تحقیق بهتر کنند. این نوع مصاحبه به فن خاصی نیاز ندارد، منتها ثمربخش بودن آن در گرو کوششی است که شما برای فورمول بندی هر چه روشتر پرسش آغازی تحقیقتان به عمل می‌آورید، به طوری که مخاطبتان بدون کوچکترین سایه ابهامی منظورتان را بفهمد.

برای آنهایی که هنوز پرسش آغازیشان بلا تکلیف است، این نوع مصاحبه می‌تواند به ایضاح آن کمک کند؛ البته به شرطی که مخاطب آمادگی کمک کردن در این خصوص را داشته باشد - چیزی که خیلی معمول نیست.

• دومین سنخ مخاطبانی که برای انجام مصاحبه‌های اکتشافی توصیه می‌شوند، شاهدان عینی هستند. اینها اشخاصی هستند که به لحاظ موقعیت شغلی یا مسئولیت‌هایشان شناخت خوبی از مسئله دارند. این شاهدان ممکن است در زمره جماعتی باشند که قرار است درباره‌شان تحقیق شود و یا خارج از آن، اما با جماعت موضوع تحقیق مناسبات نزدیکی داشته باشند. مثلاً در تحقیقی درباره نظام ارزشی جوانان می‌توان با جوانانی که مسئول سازمانهای جوانان هستند مصاحبه کرد یا با بزرگسالانی (مربیان، معلمان، روحانیون، قضات دادگاه اطفال و...) که مسئولیت شغلیشان آنان را با مسائل جوانان در ارتباط مستقیم می‌گذارد.

• سومین سنخ مخاطبان مفید، جماعتی هستند که موضوع تحقیق مستقیماً به آنها مربوط می‌شود؛ یعنی، در مثال پیشین، خود جوانان. در اینجا مهم این است که مصاحبه‌ها طیف کاملی از جماعت موضوع تحقیق را زیر پوشش داشته باشد.

مصاحبه‌ها با مخاطبان سنخ دوم و سوم به سبب توهم روشن بینی بزرگترین خطر انحراف از واقعیات را در بردارد. این دو دسته از مخاطبان دست اندرکار معمولاً تمایل دارند که اعمالشان را به طرز موجهی تبیین کنند. ذهنیت غالب، بینش یک سویه و جبهه گیرانه از معایب ذاتی این گونه مصاحبه‌ها است. داشتن ذهنی نقاد و استفاده از فوت و فن مصاحبه برای احتراز از دامهایی که هر لحظه امکان افتادن در آنها وجود دارد ضروری هستند.

۲.۲. موضوع مصاحبه‌ها چیست و چگونه باید به آن عمل کرد؟

مبانی روش شناختی مصاحبه اکتشافی را عمدتاً باید در کتاب هروان درمانی، کارل

راجرز (Carl Rogers) جستجو کرد. ما ابتدا چند کلمه‌ای در بیان اصول و روح این روش خواهیم گفت، سپس منحصرأ به مسائلی خواهیم پرداخت که در تحقیق اجتماعی کاربرد دارد.

آنچه در زیر گفته می‌شود عمدتأ در مصاحبه با دو سنخ اخیر از مخاطبانی که در بالا معرفی شده‌اند صدق می‌کند.

الف) مبنای روش

کارل راجرز متخصص روان درمانی است. هدف عملی‌اش کمک کردن به اشخاصی است که برای حل مشکلات روانشناختی‌شان به او مراجعه می‌کنند. باوصف این، روشی که راجرز پیشنهاد می‌کند کلاً از همه روشهای روان درمانی که در آنها نقش کم و بیش مهمی به درمانگر در تحلیل مشکل واگذار می‌شود، متفاوت است. راجرز معتقد است تحلیل مشکل وقتی کاملاً عافیت بخش خواهد شد که آن را از اول تا به آخر «مشرتی» هدایت کرده باشد. به نظر وی، «مشرتی» با شناختی که شخصأ از خودش از گذر تحلیل مشکلاتش پیدامی‌کند، پختگی و اعتماد به نفسی تحصیل می‌کند که برایش فوایدی فراتر از حل مشکل خاصی که به خاطر آن به درمانگر مراجعه کرده بود دارد. برای رسیدن به این هدف راجرز روشی روان درمانی اندیشیده و تجربه کرده‌است که به «بی‌رهنمود» (non-directive) شهرت پیدا کرده‌است و بعدها آن را در آموزش نیز به کار بسته‌است.

صفت اصلی این روش این است که انتخاب مضمون مصاحبه و همچنین اختیار هدایت آن را به مشتری واگذار می‌کند. کار درمانگر یا «کمک کننده» در این روش آن طور هم که به نظر می‌رسد ساده نیست.

درمانگر به مشتری کمک می‌کند تا خودش را بهتر بشناسد و بهتر بپذیرد، در واقع او شبیه نوعی آینه عمل می‌کند که پی در پی تصویر مشتری را به خودش بر می‌گرداند و به او امکان می‌دهد که آن را عمیق‌تر ببیند و مسئولیتش را در قبال آن بر دمه بگیرد. راجرز این روش را به تفصیل در کتاب «رابطه کمک و روان درمانی» شرح داده‌است که چاپ اول آن به انگلیسی در ۱۹۴۲ منتشر شده‌است. ترجمه فرانسوی کتاب در دو جلد منتشر شده‌است. جلد اول روش را معرفی

می‌کند و جلد دوم کاربرد عملی آن را همراه با آزمون منظم مداخله‌های کمک‌کننده و مشتریش ارائه می‌دهد.

از زمان انتشار کتاب راجرز به این طرف کتابهای زیادی دربارهٔ مصاحبه روان‌درمانی منتشر شده‌است. هر مؤلفی کوشیده است به اتکای تجربیات شخصی‌اش وجهی از آن را بهبود بخشد و یا اینکه این روش را به میدان تحلیل و مداخله وسیع‌تری تطبیق دهد. با وصف این، مرجع هر یک همیشه راجرز و مبنای روش او «بی‌رهنمودی» است. مع‌هذا و برخلاف متعارف، همین اصل بی‌رهنمودی درعین حال منبع فایده و منشاء ابهام استفاده از این روش مصاحبه در تحقیق اجتماعی است.

ب) کاربرد روش بی‌رهنمود در تحقیق اجتماعی

ماکس پاژس Max Pagès در کتابش راهنمایی بی‌رهنمود در روان‌درمانی و روانشناسی اجتماعی چنین بیان می‌کند: «تناقضی را که میان راهنمایی بی‌رهنمود و کاربرد مصاحبه بی‌رهنمود به عنوان ابزار تحقیق اجتماعی وجود دارد... به آسانی می‌توان نشان داد.» او می‌نویسد: «در روان‌درمانی، هدف مصاحبه رامشتری شخصاً تعیین می‌کند و درمان‌گر سعی نمی‌کند او را تحت تأثیر قرار دهد. در تحقیق اجتماعی، این مصاحبه‌کننده است که هدف مصاحبه را هر چه باشد تعیین می‌کند: فراهم آوردن اطلاعاتی برای یک گروه، همکاری کردن در یک تحقیق، فراهم آوردن زمینه مساعد برای توسعه بازرگانی یک شرکت، تبلیغات دولت و غیره» (ص ۱۱۲).

در این معنا هرگز نمی‌توان گفت که مصاحبه‌های اکتشافی در تحقیق اجتماعی کاملاً بی‌رهنمود هستند. درواقع، مصاحبه همیشه از سوی مصاحبه‌کننده تقاضا می‌شود به مصاحبه‌شونده. مصاحبه کم‌وبیش در محور مضمونی که مصاحبه‌کننده تحمیل کرده است جریان می‌یابد و نه دربارهٔ آنچه که مخاطب میل دارد حرف بزند. بالاخره اینکه هدف مصاحبه‌کننده در تحقیق اجتماعی به هدفهای تحقیق بستگی دارد نه به رشد شخصی فرد مصاحبه‌شونده. و این تفاوتها خیلی بزرگند نه

1) Max Pagès, L'orientation non-directive en Psychothérapie et en psychologie sociale (Dunod, Paris, 1970).

بی اهمیت و قابل چشم پوشی. به همین دلیل برخی [از جامعه شناسان] به جای مصاحبه بی‌رهنمود از مصاحبه آزاد حرف می‌زنند.

باینهمه، محقق اجتماعی بدون زیاده روی در خصلت بی‌رهنمودی مصاحبه‌های اکتشافی که می‌خواهد انجام دهد، می‌تواند با برخورداری از خصوصیات عمده روش راجرز رفتارش را در مصاحبه اکتشافی از پاره‌ای جهات از روی رفتار درمانگر بی‌رهنمود گره برداری کند. در واقع، به استثنای مساعی که به خرج خواهد داد تا نگذارد مخاطبش مدتی طولانی درباره موضوعاتی که هیچ ربطی با مضمون پیش بینی شده در آغاز ندارد حرف بزند، خواهد کوشید ایستاری حتی‌الامکان بی‌رهنمود در پیش بگیرد و جو راحتی برای حرف زدن مخاطب فراهم کند. عملاً ویژگیهای این ایستار (attitude) عبارتند از:

(۱) مصاحبه کننده باید بکوشد حتی‌المقدور پرسشهای کمتری مطرح کند. مصاحبه نه یک بازجویی است، نه بررسی با استفاده از پرسشنامه. زیاده روی در پرسش کردن همیشه به یک نتیجه می‌رسد: مصاحبه شونده خیلی زود احساس می‌کند که از او خواسته شده است فقط به یک سری پرسشهای معین پاسخ بدهد، لذا از بیان اندیشه‌های عمیق و تجربیاتش شانه خالی می‌کند. او پس از پاسخ دادن به پرسش قبلی، درست مثل اینکه در انتظار دریافت یک دستور تازه باشد، منتظر طرح پرسش بعدی خواهد ماند. مصاحبه کننده باید در نظر داشته باشد که مقدمه کوتاهی درباره هدفهای مصاحبه و درباره آنچه از آن انتظار دارد، معمولاً کافی است که مخاطب را در جو گفت و شنودی آزاد و صریح وارد کند.

(۲) هرگاه در جریان مصاحبه به حداقل مداخله‌ای نیاز باشد، مثلاً برای آنکه بتوان گفتگوها را به مسیر اصلی مصاحبه برگرداند، یا روح تازه‌ای در آن دمیده و آن را از یکنواختی بیرون آورد و یا مصاحبه شونده را ترغیب کرد که برخی از جنبه‌های مهم مضمون ایده‌هایش را بیشتر بشکافد، مصاحبه کننده باید پرسشهایش را به روشنترین وجه ممکن عنوان کند. در جریان مصاحبه‌های اکتشافی مهم این است که مصاحبه شونده بتواند آنچه را که به نظرش «واقعیت» است با زبان خودش، با مقوله‌های فکری خودش و با قالبهای مرجع خودش بیان کند. با طرح پرسشهای دقیق و تحکم آمیز، مصاحبه کننده مقوله‌های ذهنی خود را القا می‌کند. در این حالت، مصاحبه دیگر نمی‌تواند نقش اکتشافیش را ایفا کند، زیرا مخاطب

انتخاب دیگری ندارد جز آنکه در درون این مقوله‌ها پاسخ دهد، یعنی ایده‌هایی را تأیید یا تکذیب کند که محقق پیش از این به آنها فکر کرده بود. در واقع، به ندرت پیش می‌آید که مخاطب چارچوبی را که در آن مسئله برایش طرح شده است رد کند؛ یا به این دلیل که نخستین بار است که به آن می‌اندیشد، یا به دلیل این که تحت تأثیر پایگاه محقق و وضعیت مصاحبه واقع شده است.

مصاحبه کننده با مداخله‌هایی نظیر آنچه در زیر می‌آید می‌تواند به مصاحبه شونده برای اظهار نظر آزاد کمک کند. اصطلاحاً این گونه مداخله‌ها را «راه‌اندازی مجدد» (reliances) می‌نامند.

— «اگر درست فهمیده باشم منظورتان این است که...»

— «بله... البته» (برای نشان دادن توجه و علاقه به سخنان پاسخگو).

— «شمال‌الساعه می‌گفتید که...» (برای برگشتن به موضوعی که جادارد

بیشتر شکافته شود). می‌توانید توضیح بدهید...؟»

— «وقتی می‌گویید... منظورتان دقیقاً چیست؟»

— «شما برای این مسئله دو جنبه (دلیل) قایل شدید، اولی را شرح دادید،

دومی کدام است؟»

(برای تذکر نکته‌ای «فراموش شده»).

— «ما هنوز درباره این موضوع صحبت نکرده‌ایم...؛ لطفاً نظرتان را در این

باره اعلام بفرمایید؟» (برای اظهار نظر درباره جنبه دیگری از موضوع).

همان طور که مداخله به موقع لطمه‌ای به جریان مصاحبه نمی‌زند، سکوت‌های به موقع هم بسیار کارساز بوده و به پاسخگو فرصت می‌دهد که آرام تر بیان‌دیشد، خاطراتش را جمع و جور کند و مخصوصاً توجه پیدا کند که از فرجه آزادی عمل وسیعی برخوردار است. در جریان مصاحبه هر سکوتی را با طرح پرسشهای عجولانه‌ای شکستن بازتاب ترس است و آزادی بیان را از پاسخگو سلب می‌کند. در حالیکه در جریان این سکوتها چیزهای زیادی از مخيله پاسخگو می‌گذرد. او در اظهار آنها غالباً دچار تردید می‌شود. شما با لبخندی یا با ژست مناسب دیگری می‌توانید جرئت او را زیاد کنید، زیرا آنچه خواهد گفت ممکن است بسیار مهم باشد.

۳) پرواضح است که مصاحبه کننده باید از هر گونه جبهه گیری در محتوای مصاحبه خودداری کند، مخصوصاً نباید در مناظره‌های ایدئولوژیکی درگیر شود یا در برابر پیشنهادات پاسخگو موضع گیری کند. حتی از ابراز رضایت هم باید احتراز شود، زیرا اگر مخاطب به آن عادت کند و به مذاقش خوش آید، بعد از آن هر وجه نظر مشروطی را حمل بر مخالفت خواهد کرد.

۴) از سوی دیگر، باید مراقبت کرد تا مصاحبه در محیطی مناسب و آرام صورت بگیرد. نباید امیدوار بود که در حضور اشخاص غریبه و در محیطی پرسرو صدا و ناراحت که تلفن هر لحظه زنگ می زند یا پاسخگو برای آنکه فرصت ملاقات دیگری را از دست ندهد دم به دم به ساعتش نگاه می کند، بتوان مصاحبه مفید و پرمحتوایی انجام داد. پاسخگو را باید قبلاً از طول مدت مصاحبه (معمولاً حدود یک ساعت) مطلع کرد، با این فرض که اگر در حین انجام مصاحبه به موضوعش علاقه‌مند شد، تمديد آن را بپذیرد یا تمایلش را به تمديد آن صریحاً اعلام کند. این فرض مساعد بسیار متداول است و مصاحبه کننده را مجبور می کند که از لحاظ وقت فرجه اطمینان نسبتاً مهمی پیش بینی کند.

۵) از لحاظ فنی، لازم است که مصاحبه‌ها را ضبط کرد. در حال حاضر ضبط صوتهای قابل حمل جیبی بامیکروفون سرهم وجود دارد. این دستگاههای جمع وجور پاسخگویان را کمتر تحت تأثیر قرار می دهد و آنان پس از چند دقیقه دیگر توجهی به آن نمی کنند. بدیهی است که ضبط گفتگوها باید با اجازه قبلی پاسخگویان باشد. معمولاً این اجازه بدون مقاومت داده می شود، مشروط به اینکه هدفهای مصاحبه به روشنی معرفی شود و مصاحبه کننده تعهد کند: اولاً، هویت مصاحبه شوندگان ناشناس می ماند، ثانیاً، نوارها ضبط شده را نزد خودش نگهداری می کند و ثالثاً، نوارها را بلافاصله پس از تحلیل گفتارها پاک می کند.

از یادداشت برداشتن سیستماتیک در جریان مصاحبه حتی المقدور باید احتراز شود. این کار باعث می شود که مصاحبه کننده و نیز مصاحبه شونده تمرکز حواسشان را از دست بدهند؛ مصاحبه شونده یادداشت برداری کلمه به کلمه از سخنانش را نشانه‌ای از اهمیتی می داند که مخاطبش برای گفتگوش قائل است. در عوض، یادداشت کردن چند کلمه ای گاه به گاه برای ساخت دادن به مصاحبه مفید و بدون اشکال است: نکاتی که باید روشن شود، پرسشهایی

که باید از سرگرفت، مضمونهایی که باید بحث شود و غیره.

خلاصه، ویژگیهای اصلی ایستاری که باید در جریان یک مصاحبه اتخاذ کرد عبارتند از:

- حتی المقدور پرسشهای کمتری مطرح شود؛
- وقتی در جریان مصاحبه مداخله‌ای لازم باشد باید آن را به روشنترین وجهی عنوان کرد؛
- از جبهه‌گیری شخصی در محتوای مصاحبه خودداری کرد؛
- دقت کرد که مصاحبه در محلی مناسب صورت گیرد؛
- متن مصاحبه‌ها ضبط شود.

بنابراین مصاحبه فنی است که هیچ سنخیتی نه با تبادل نظر میان دو شخص دارد، نه با نظر سنجی عقاید. در این فن محقق پیشاپیش فقط مضمونهایی را مشخص می‌کند که میل دارد مخاطبش بدون هیچگونه محدودیت، افکار، تجارب و احساساتش را درباره آنها بیان کند. برای کمک به محقق که این فن را به درستی و به شیوه‌ای ثمربخش به کار ببرد هیچ وسیله و هیچ دستورالعمل دقیقی وجود ندارد که بتوان تجویز کرد. تنها راه موفقیت در آن تجربه در عمل است.

(پ) یادگیری فن مصاحبه اکتشافی

یادگیری فن مصاحبه اکتشافی تنها از راه تجربه عملی ممکن است. چنانچه قصد داشته باشید از این فن استفاده کنید و آن را بیاموزید، بهترین راه این است که نخستین مصاحبه‌هایتان را ترجیحاً با چند تن از همکاران که به کارتان نگاهی بی‌طرفانه‌تر از خودتان دارند، به تفصیل تحلیل کنید. برای ارزیابی خودتان به شیوه زیر عمل کنید:

- به نوار ضبط گفتگوها گوش کنید و آن را پس از هر مداخله خودتان در گفتگو متوقف کنید.

- هر یک از مداخله‌هایتان را یادداشت کرده و آن را تحلیل کنید: آیا اجتناب ناپذیر بود؟ آیا رشته کلام مخاطبتان را در حالیکه گرم صحبت بود بدون دلیل موجه قطع نکرده‌اید؟ آیا در شکستن سکوتی که تنها چند

ثانیه طول کشیده بود عجله به خرج نداده‌اید؟

— پس از تحلیل هر مداخله‌تان به دنباله نوار گوش داده و شیوه واکنش مخاطبتان را به هر یک از مداخله‌هایتان بررسی کنید. آیا این مداخله‌ها مخاطبتان را به توضیح و تعمیق بیشتر افکارش سوق داده است، یا بالعکس در او واکنشی کوتاه و مصلحتی برانگیخته است؟ آیا مداخله‌هایتان میان شما و مخاطبتان به مناظره ایدئولوژیکی منجر نشده است که در اثر آن خودتان را از نتایج تفکری عمیق و شهادتی اصیل که در وضعیتی دیگر مخاطبتان می‌توانست ارائه دهد، محروم نکرده‌اید؟

— در جریان خاتمه گوش دادن به نوار، رفتار عمومی‌تان را ارزیابی کنید. آیا مداخله‌هایتان خیلی زیاد یا خیلی جهت دهنده نبوده‌اند؟ آیا احساس می‌کنید مصاحبه‌ای راحت، صریح و پرمحتوا انجام داده‌اید؟ ترازنامه نهایی‌تان مثبت است یا منفی و به نظرتان نقاط ضعف کارتان که باید تصحیح شود کدامند؟

شما خیلی زود متوجه خواهید شد که رفتار واحدی از جانب شما در برابر مخاطبان متفاوت، لزوماً به نتیجه یکسانی منتهی نخواهد شد. موفقیت یک مصاحبه در گرو نحوه جریان برهم کنشی میان طرفین مصاحبه است. یک روز مخاطبتان خیلی کم حرف خواهد بود؛ فردایش با مخاطبی آن چنان پر حرف طرف خواهید شد که هر تدبیری ساز کنید نمی‌توانید جلوی پراکنده گویی را بگیرید. یک روز دیگر از سرخوش اقبالی ممکن است به خطا فکر کنید که مصاحبه اکتشافی فنی است که در آن به مهارت کافی دست یافته‌اید. در هر حال مسئولیت شکست یا موفقیت مصاحبه را خیلی زود به گردن مخاطبتان نیاندازید.

توصیه‌های فوق‌الذکر قواعد کلی هستند که لازم است مراعات کرد. اما باید به خاطر داشت که هر مصاحبه یک مورد نوعی است که در جریان آن مصاحبه کننده باید رفتارش را با نرمش و به موقع با آن سازگار کند. تنها از راه تجربه است که مصاحبه کننده صاحب شمع و حساسیت حرفه‌ای می‌شود. بالاخره باید خاطر نشان کنیم که امتناع از همکاری در جریان مصاحبه از جانب مخاطبتان، غالباً خود نشانه‌ای است و باید آن را به همان عنوان که هست تعبیر کرد.

۳-۲. استخراج مصاحبه‌های اکتشافی

در اینجا دو دیدگاه باید در مد نظر باشد: گفتار به عنوان منبع اطلاعات، گفتار به عنوان فرایند.

الف) گفتار به عنوان منبع اطلاعات

وظیفه مصاحبه‌های اکتشافی نه رسیدگی به فرضیه‌های تحقیق است و نه جمع‌آوری یا تحلیل داده‌های دقیق، بلکه گشودن محورهای تفکر، وسعت بخشیدن به چشم اندازهای متون خواندنی و آگاهی از ابعاد و عمق مسئله تحقیق است که محقق نمی‌تواند خود به خود به آن‌ها پی ببرد. این مصاحبه‌ها محقق را از پرداختن به مسائل کاذب که محصول ناآگاهانه پیشدوریا و سوابق ذهنی هستند باز می‌دارد. واگرایی دیدگاهها میان مخاطبان مختلف را به آسانی می‌توان شناسایی کرد. فایده دیگر این مصاحبه‌ها این است که پندارهای نادرست آغاز کار تحقیق را آشکار می‌کند و از این راه به محقق کمک می‌کند که افق دیدش را بگستراند و مسئله را به صحیح‌ترین صورت ممکن مطرح کند. اختلاف نظرها و تناقضات چنان واقعیتهای عینی بر ما تحمیل می‌شوند و ما آنها را جعل نمی‌کنیم.

بنابراین، مصاحبه‌های اکتشافی را می‌توان به شیوه‌ای آزاد و بدون استفاده از جدول تحلیل دقیق استخراج کرد. بهترین شیوه در این کار شنیدن و باز شنیدن نوار مصاحبه‌ها یکی بعد از دیگری، یادداشت کردن محورهای تفکر و ایده‌ها، آشکار ساختن تناقضات درونی و واگرایی دیدگاهها و اندیشیدن درباره پیامهایی است که حامل آنها هستند. در جریان این کار باید به نکاتی جزئی توجه کرد که احتمالاً در ارتباط بانکات جزئی دیگر می‌تواند جنبه‌های پنهان مسئله را آشکار کند.

ب) گفتار به عنوان فرایند

مصاحبه بی‌رهنمود هدفش این است که مخاطب را ترغیب کند تا از تجربیات یا از تصویری که درباره مسئله مورد نظر محقق دارد حرف بزند. در بیشتر موارد، مصاحبه، نخستین تجربه او برای حرف زدن در این موضوع است. پس باید درباره‌اش فکر کند، ایده‌هایش را جمع و جور کند، به آنها نظم بدهد و کلمات (کم و بیش) مناسب را برای بیان دیدگاههایش پیدا کند. بعضیها چون با این نوع

کارها مأنوس هستند مصاحبه برایشان زحمتی ندارد، برای بعضی دیگر، بالعکس، کار پرزحمتی است. آنها جمله‌هایی را آغاز خواهند کرد که به دلایل متعدد کامل نخواهند کرد: نیافتن کلمات مناسب، دیدگاههای متناقضی که در ذهنشان با هم در مقابله‌اند، اطلاعاتی که افشای آنها را خطرناک تشخیص می‌دهند و غیره. در این حالت پاسخ آشفته، گسیخته و گاهی با انحرافهایی همراه است که با میزان منطق جور در نمی‌آید، اما ممکن است افشاگر باشد. بنابراین، می‌توانیم ارتباط ناشی از مصاحبه را چونان فرایند (کم و بیش دشوار) پروردان یک فکر ملاحظه کنیم و نه به عنوان یک واقعه ساده.

ل. باردن^۱ می‌نویسد: «گفتار پیش از آنکه به صورت زبان بیان شود به شیوه‌ای کامل جا به جایی شفاف عقاید، ایستارها و تصورات موجود نیست. گفتار لحظه‌ای از یک فرایند پروراندن [فکر] است باهمه تناقضات، گسستگیها و سکنه‌های کلامی که دارد. گفتار، کلام در عمل است... در هر ارتباط کلامی (مصاحبه بی‌رهنمود)، تولید کلام از سه قطب انتظام می‌یابد: پاسخگو، موضوع مرجعش و شخص ثالثی که «پرسش - مسئله» را طرح می‌کند. پاسخگو با همه ابهامات، تناقضات و گسستگیهای ناخودآگاهش حرف می‌زند، اما در حضور یک شخص ثالث کلامش باید توقع منطق اجتماعی شده را برآورده کند. کلام «خوب یا بد» به گفتار مبدل می‌شود. از مساعی صرف شده برای مهار کلام، از کوتاهی‌ها و از تعالیمش، تحلیل‌گر می‌تواند عقاید، ایستارها و تصورات واقعی را باز سازی کند».

بنابراین، حتی در فاز اکتشافی یک تحقیق، خالی از فایده نیست که تحلیل خیلی باز «گفتار به عنوان اطلاعات» را با بررسی «گفتار به عنوان فرایند» تکمیل کرد. یک چنین بررسی به کمک روشی دقیق‌تر از روش قبلی که به فهرست کردن محتوای گفتار محدود می‌شد، صورت می‌گیرد.

تحلیل محتوا در فاز اکتشافی یک تحقیق کارکردی اساساً اکتشافی دارد، یعنی برای کشف ایده‌ها و محورهای تفکر به کار می‌آید (که در مراحل بعدی با فرضیه‌های تحقیق ملموس‌تر خواهند شد). تحلیل محتوا به محقق کمک می‌کند

1) L. Bardin, L'analyse de contenu, P.U.F. collection Le psychologue, Paris, 1983, P. 172.

که در تله‌های توهم روشن‌بینی نیفتد و سعی کند آنچه را که در پشت کلمات، میان سطرها و از خلال باورهای قالبی گفته شده است کشف کند. تحلیل محتوا اجازه می‌دهد دست کم تا حدودی از ذهنیت تفسیرهای خودمان خارج شویم. همه تحقیقات اکتشافی به تحلیل محتوا نیاز ندارند. علاوه بر این روش تحلیل محتوایی مناسب برای هر نوع تحقیق، وجود ندارد. برحسب موضوع مطالعه، محتوای مصاحبه‌ها ممکن است بقدری از هم متفاوت باشد که استخراجشان به روشهای متفاوت نیاز داشته باشد. مهم این است که فراموش نکنیم ما مصاحبه‌ها را به عنوان وسیله‌ای برای گسستن از پیشداوریه‌ها، سوابق ذهنی و توهمات روشن‌بینی پیشنهاد می‌کنیم، در حالیکه اگر آنها «مسافروار» اجرا شده و به شیوه‌ای سطحی استخراج گردد می‌تواند به تقویت و تحکیم پیشداوریه‌ها کمک کند. بنابراین، برای تحقیق اهیت حیاتی دارد که مصاحبه‌ها را با خواندن و خواندن را متقابلاً با مصاحبه‌ها پر بارتر کنیم، زیرا از برهم کنشی آنها است که طرح نظری مسئله تحقیق به بار می‌آید.^۱

۱) برای کسب اطلاعات بیشتر در زمینه تحلیل محتوا من باب نمونه می‌توان به کتابهای زیر مراجعه کرد:

M.C. d'unrug, *Analyse de contenu*, Delarge, paris, 1975.

در این کتاب م. س. دونروگ روشی برای تحلیل محتوا (تحلیل گزاره) پیشنهاد می‌کند که روشی علمی، ساده و انعطاف‌پذیر بوده و بدون آموزش تخصصی پیشرفته می‌توان آن را به کار برد. این روش در کتاب سابق الذکر ل. باردن (ص ۶۹۰) نیز معرفی شده است. از طرف دیگر، خوانندگان علاقه‌مندی که بخواهند با روش مصاحبه تحقیقی آشنا شوند می‌توانند به کتابهای زیر مراجعه کنند:

A. Balanchet et al. *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, Paris, 1985.

A. Blanchet, R. Ghiglioni, J. Massonat et A. trognon, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Dunod, Paris 1987.

که علاوه بر مطالب دیگر، زیر عنوان Interviewer [مصاحبه کننده] به قلم آبلانشه، سنتزی از مسائل عمده‌ای را که مصاحبه تحقیقی در عمل مطرح می‌کند در بر دارد.

کار عملی شماره ۶ اجرا و تحلیل مصاحبه‌های اکتشافی

این تمرین مبتنی است بر تهیه، اجرا و استخراج چند مصاحبه اکتشافی در ارتباط با طرح تحقیقتان.

(۱) تهیه:

— هدفهای مصاحبه‌ها را به روشنی تعریف کنید. یادآوری‌شویم که منظور از مصاحبه‌های اکتشافی جمع‌آوری اطلاعات دقیق نیست، بلکه روشن کردن جنبه‌های مهم مسئله، وسعت بخشیدن به چشم اندازهای نظری، یافتن ایده‌ها، و اطلاع پیدا کردن از تجربیات اشخاص مطلع درباره مسئله موضوع تحقیق است و غیره.

— جنبه‌های عملی مصاحبه را روبراه کنید: اشخاص یا سنخ اشخاصی که باید ملاقات کرد، تعدادشان (خیلی کم برای فاز اول، مثلاً سه تا پنج نفر)، شیوه معرفی خودتان و لوازم کار (دفترچه یادداشت، ضبط صوت نوار مغناطیسی، ...).

— محتوای مصاحبه را تهیه کنید: موضوع اصلی مصاحبه‌ها، شیوه شروع مصاحبه و معرفی هدفهای آن به اشخاصی که ملاقات خواهید کرد.

(۲) اجرا:

— مصاحبه‌ها را شروع کرده و دقت کنید که نوارهای ضبط شده مصاحبه‌ها را در وضعیت خوب حفظ کنید و ملاحظات احتمالی‌تان درباره هر مصاحبه را در اسرع وقت یادداشت کنید.

(۳) استخراج:

— به نوارهای ضبط شده مصاحبه‌ها در حالیکه از آنها یادداشت برمی دارید، مکرر گوش کنید (هر دفعه اضافی که به نوارها گوش می‌دهید چیزهای جالبی کشف خواهید کرد).

— اگر جاداشته باشد از یک یا دو تن از همکارانتان بخواهید که به

نوار مصاحبه‌ها گوش بدهند. تجربه خودتان را برایشان شرح دهید و از آنان بخواهید نظرشان را درباره ایده‌هایتان بیان کنند.

— امکان تحلیل محتوای مصاحبه‌ها را به عنوان فرایند [پروراندن تفکر] مطالعه کرده و احیاناً به این کار مبادرت کنید.

— برای نتیجه گیری، سعی کنید ایده‌های مصاحبه‌ها را با یکدیگر مرتبط کنید. ایده‌های اصلی را مشخص کرده و ایده‌های مکمل را دسته‌بندی کنید. خلاصه، سعی کنید به نتایج کارتان ساخت بدهید.

۳. روشهای اکتشافی تکمیلی

در عمل به ندرت اتفاق می‌افتد که مصاحبه‌های اکتشافی با مشاهده یا با تحلیل اسناد و مدارک همراه نباشد. مثلاً، به هنگام تحقیقی درباره وضعیت موزه‌ها در بروکسل و در والونی (Wallonie) یکی از ما [مؤلفان کتاب] برای انجام مصاحبه به ملاقات رؤسای موزه‌ها می‌رفت. چون مصاحبه‌ها عموماً در محل موزه‌ها ترتیب داده می‌شد، لذا فرصت بازدید و گاهی مراجعت به آنجا به منظور فهمیدن جوشان، مفهوم آموزشی‌شان یا شیوه رفتار بازدیدکنندگان، کم نبود. علاوه بر این، مخاطبانیش بیشتر وقتها سندی درباره موزه خودشان یا درباره مسئله عمومی که مایه اشتغال خاطرشان بود، به او می‌دادند.

خلاصه در جریان مطالعات اکتشافی، مصاحبه‌ها، مشاهدات و بررسی اسناد گوناگون غالباً در کنار هم به کار می‌روند. در هر سه حالت اصول روش‌شناختی یکی است: درباره موضوع تحقیق، هر اطلاعاتی را از هر جایی که بتوان، تحصیل کردن؛ نگاه را در همه سو چرخاندن؛ همه چیز را دیدن و از دیدن چیزی روی برنگرداندن؛ همه پیامها را از هر طرف که بیاید شنیدن؛ در محیط مسئله نفوذ کردن و نهایتاً ابعاد اصلی و معنادارترین وجوه مسئله موضوع تحقیق را تمیز دادن و سپس، مناسبترین شیوه‌های راه‌یابی به عمق مسئله را جستجو کردن.

بنابراین، محقق برای به کار بردن روشهای تکمیلی نیازی به جدول مشاهده یا تحلیل اسناد دقیق و مفصل ندارد. بهترین شیوه کار این است که هر پدیده و رویدادی را که در ارتباط با مضمون تحقیق می‌بیند یا می‌شنود، به طور منظم و

بدون فوت وقت روی دفترچه‌ای یادداشت کند. در اینجا نیز مهم این است که مشاهده و یادداشت کردن پدیده‌ها، رویدادها و اطلاعات ظاهراً نامربوط از قلم نیفتد، زیرا وقتی آنها با پدیده‌ها، رویدادها و اطلاعات دیگر در ارتباط گذاشته شدند، ممکن است بسیار افشاگر و در هر حال پرمعنا باشند. می‌توان سخنان روشنگری را که در مصاحبه‌ها شنیده می‌شوند در این دفترچه یادداشت کرد.

استخراج این یادداشتها عبارتست از خواندن و دوباره خواندن آنها به منظور شناسایی محورهای تحقیق. یک شیوه متداول این است که اندیشه‌های نظری را در صفحات سمت چپ دفترچه، در مقابل داده‌هایی که الهام بخش آنها بوده است ثبت کرد.

معمولاً دو روش مشاهده توأم با مشارکت و مشاهده بدون مشارکت را در برابر هم می‌گذارند. در روش اول که معمول انسان‌شناسان است، محقق با زندگی گروهی که موضوع تحقیقش هستند مشارکت می‌کند و به اصطلاح «از درون» به مطالعه آنان می‌پردازد؛ در روش دوم، محقق «از بیرون» رفتار کنشگران موضوع تحقیقش را مشاهده می‌کند. تمیز این دو روش در تحقیق اجتماعی همیشه صریح و واضح نیست. مشارکت با زندگی گروه موضوع تحقیق درجاتی دارد و به تدریج محقق می‌توان یافت که مشارکتش از هر لحاظ کامل بوده باشد. با این وصف، مشاهده توأم با مشارکت که البته هم غنی‌تر و هم عمیق‌تر است، در عمل مسائلی مطرح می‌کند که محقق باید آنها را پیش‌بینی کند. نخست باید بتواند در گروه پذیرفته شود. حتی اگر گروه از محقق دعوت کرده باشد، او باید درباره حضورش، ماهیت کاری که می‌خواهد انجام دهد و استفاده‌ای که از نتایج کارش خواهد کرد، توضیح قانع‌کننده‌ای به گروه بدهد. در بسیاری موارد حتی با داشتن عالیت‌ترین نیت خیرخواهانه نمی‌توان هدفهای یک کار تحقیقی را به آسانی به گروه میزبان توضیح داد. دو نگرانی مایه اشتغال خاطر مخاطبان محقق است: نگرانی از بابت اینکه مبادا نقش «موش آزمایشگاهی» را داشته باشند و نگرانی از اینکه رفتار خودشان ارزیابی شده و مبنای قضاوت تحقیق قرار گیرد. در مرحله مطالعات اکتشافی تحقیقی درباره فعالیت‌های فرهنگی، یکی از ما [مؤلفان کتاب] برای مقاعد کردن برخی از مقامات محلی که در شهر خود دستی در اداره کمک‌های بلاعوضی که هر ساله دریافت می‌کردند نداشتند، با دشواریهای زیادی روبرو بود.

خوشبختانه وضعیت از لحاظ نهادی همیشه خیلی مبهم نیست.

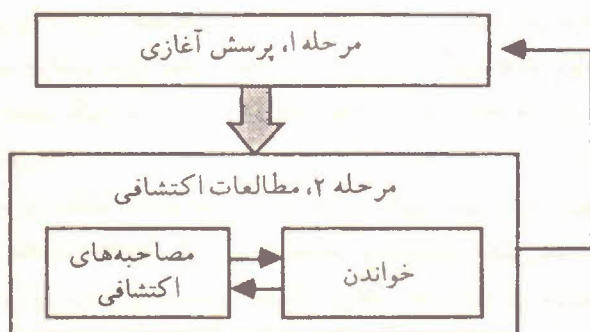
در هر حال و وضعیتی مهم این است که محقق با مخاطبانش راستگو و یکرنگ باشد. بدگمانی آنان همیشه موجه است و اگر ثابت شود که بدگمانیشان بی دلیل نیست، محقق کار دیگری ندارد جز اینکه دفتر و دستکش را جمع کند و برود. بالاخره، باید دانست استقبالی که محقق از آن برخوردار خواهد شد مستقیماً به رفتار احترام آمیزی بستگی دارد که شخصاً با مخاطبانش در پیش می گیرد و در حق آنان وظایفش را در مراتب امانت داری و رازپوشی به حد کمال ایفا می کند. محقق روزنامه نگار نیست که در پی افشاگری باشد، او نه در جستجوی قیل و قال است و نه در پی لقمه های چرب و نرم. او در صدد فهمیدن پویای های زندگی اجتماعی است. شاخصهایی که او برای مایه ور کردن اندیشه هایش به کار می گیرد فی نفسه ساده و برهمگان شناخته شده است. ویژگی کار او در نحوه آرایش آنها و در «کل فهمیدن» آنهاست. ادراک او از امور اجتماعی از وقایع جدیدی که کشف کرده باشد ناشی نمی شود بلکه از روابط جدیدی سرچشمه می گیرد که او میان وقایع برقرار می کند و به وقایع شناخته شده معنای روشنتری می دهد.

وانگهی مشارکت بلند مدت با زندگی گروه ممکن است روشن بینی محقق را ضعیف کند. او به تدریج حساسیتش را در برابر آنچه که باید مایه شگفتی اش گردد از دست می دهد. علاقه ای که نسبت به برخی از اعضای گروه پیدا می کند، ممکن است ذهن نقاد او را مختل کند. برای احتراز از این نقص بهترین راه حل این است که یادداشتهای مشاهداتش را مرتباً بخواند و تجربیات «انسان شناختی» اش را منظمأً برای برخی از همکارانی که در کار میدانی تحقیق مشارکتی ندارند نقل کند. علاوه بر فایده ای که این مجالس در حفظ فاصله محقق از موضوع تحقیقش دارند، ممکن است در حضور جمع ایده هایی با الهام از کار محقق ابراز شود که در تنهایی امکان بروزشان نبود.

۴. برهم کنشی میان مطالعات اکتشافی و طرح نظری مسئله تحقیق
آماده سازی چارچوب نظری مسئله تحقیق، عملی خاص یا جدا از مطالعات اکتشافی نیست. به طوری که نمودار پرده ها و مراحل روش علمی نشان می دهد،

طرح نظری مسئله تحقیق به تدریج با خواندن متون و مصاحبه‌ها ساخته می‌شود. محقق پس از طرح اولیه مسئله تحقیق در قالب پرسش آغازی، متوجه کمبودهای کارش می‌شود که او را وامیدارد مطالعات اکتشافی را بسط داده و پرسش آغازی را از نو فورمول‌بندی کند.

به همین دلیل، در نمودار زیر حلقه کنش پس گستر از مبداء مطالعات اکتشافی به سوی پرسش آغازی را ترسیم خواهیم کرد.



جز در حالت تحقیقات خیلی کوچک، مرحله مطالعات اکتشافی پس از قرائت دو یا سه متن و همین تعداد مصاحبه متوقف نشده، بلکه از چندین موج مطالعات تشکیل می‌شود که نتایج هر موج نتایج موج قبلی را تصحیح و تعمیق می‌کند. هیچ قاعده مطلقه در این خصوص وجود ندارد و اهمیت نسبی این مرحله از تحقیقی به تحقیق دیگر به صورت قابل ملاحظه‌ای تغییر می‌کند.

به‌طور کلی می‌توان گفت توجهی که به آماده سازی طرح نظری مسئله تحقیق مبذول می‌شود با اهمیتی که کار از لحاظ تحقیقی بودن در معنای اخص کلمه دارد و در آن محقق با تمام توان خود می‌کوشد قالبهای نظری و مدل‌های تحلیلی رشته علمی‌اش را به پیش ببرد، متناظر است. در این حالت، تنها پس از صرف زمان زیادی برای آشنا شدن با مدل‌های تحلیلی از پیش موجود و تحصیل شناخت کافی در قلمرو موضوع تحقیق، به کار مهم جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها مبادرت می‌شود. در حالات دیگر، مثل بررسی افکار عمومی یا مطالعات بازاریابی

مرحله مطالعات اکتشافی می‌تواند خیلی کوتاه باشد. چه در آن مجری تحقیق تنها در نظر دارد داده‌هایی جمع آوری کرده و آنها را بدون آنکه به تفسیر عمیق و یکپارچه آنها بپردازد، بر حسب دستورالعملهای فنون ساده و ثابت پیروارد.

بنابراین، وسعت مطالعات اکتشافی نه با اهمیت منابع انسانی و مادی که در تحقیق به کار گرفته می‌شود، بلکه با نوع شناختی که در تحقیق در مد نظر است بستگی دارد. فراوان دیده شده است که مرحله مطالعات اکتشافی و آماده سازی طرح نظری مسئله تحقیق به تنهایی قسمت عمده یک کار مطالعاتی پایان نامه تحصیلی را به خود اختصاص داده است. در مورد تز دکتر، این مرحله (البته با احتساب خواندن متون) ممکن است چند سال وقت بگیرد تا در پایان آن محقق بتواند تصمیم بگیرد در کدام چشم‌انداز نظری موضوع تحقیقش را به اجرا در خواهد آورد.

بنابراین مطالعات اکتشافی جزء لایتجزای تحقیق است؛ و نباید آن را به عنوان تدارک مقدماتی ملاحظه کرد. از راه مطالعات اکتشافی، محقق شناختی نظری و عملی درباره موضوع تحقیقش تحصیل می‌کند که بدون آن نمی‌توانست کار تحقیق را پیش ببرد، و نیز از نتایج کار این مرحله در مراحل بعدی تحقیق مرتباً استفاده خواهد کرد. سستی یک گزارش تحقیقی را هر اندازه هم که پر حجم باشد، باید نتیجه مستقیم کمبودهایی دانست که در کیفیت کار مطالعات اکتشافی و در تدارک طرح نظری مسئله تحقیق وجود دارد. علاوه بر این، در واقعیت کار تحقیقی اندیشه جستجوگر یکباره از لحظه‌ای معین متوقف نمی‌شود. یک مرحله مطالعات اکتشافی در آغاز کار تحقیقی ضروری است اما، در تحقیقی که شایستگی این نام را داشته باشد، محقق در تمام مدت تحقیق از پرسش درباره شیوه‌های مناسب برای بررسی موضوع تحقیقش و نیز در صورت لزوم از تصحیح دیدگاهش باز نمی‌ایستد.

خلاصه مرحله دوم

مطالعات اکتشافی

پس از فورمول‌بندی موقتی طرح تحقیق به صورت یک پرسش آغازی، حال می‌باید اطلاعاتی در خصوص موضوع مطالعه کسب کرد و بهترین

شیوه بررسی موضوع را جستجو کرد. این کار برعهده مطالعات اکتشافی است و از دو قسمت تشکیل شده است که عموماً به موازات یکدیگر پیش می‌روند: از یک طرف کار خواندن و از طرف دیگر مصاحبه‌ها یا روشهای مناسب دیگر.

خواندنیهای مقدماتی نخست به منظور آشنایی محقق با تحقیقاتی که پیشتر درباره مضمون تحقیق انجام گرفته است و نیز تعیین موقعیت تحقیق در دست انجام نسبت به آنها، صورت می‌گیرد. در وهله دوم، محقق به برکت خواندنیهایش خواهد توانست چشم اندازی را که به نظرش برای موضوع تحقیقش مناسبتر است تعیین کند. متون خواندنی [اعم از مقاله و کتاب] باید طبق ضوابط دقیقی انتخاب شود: با پرسش آغازی ارتباط داشته باشد، برنامه خواندن ابعاد معقولی داشته باشد، به عناصر تحلیلی و تفسیری توجه شود، تنوع دیدگاهها در مد نظر باشد، در فواصل خواندنیها فرصتهایی برای تفکر شخصی و تبادل نظر در نظر گرفته شود. علاوه براین، کار خواندن متون باید با کمک یک جدول متناسب با هدفهای تحقیق انجام گیرد. بالاخره، تهیه چکیده‌هایی باساختار صحیح اجازه می‌دهد که ایده‌های اصلی متون مطالعه شده را استخراج کرده و آنها را با یکدیگر مقایسه کرد.

مصاحبه‌های اکتشافی به طرزمفیدی کار خواندن متون را تکمیل می‌کند. این مصاحبه‌ها محقق را به جنبه‌هایی از مسئله تحقیق آگاه می‌کند که تجربه شخصی و خواندن متون تنها، او را به آنها حساس نمی‌کرد. مصاحبه‌های اکتشافی در صورتی از عهده انجام این مهم بر خواهند آمد که حتی المقدور بی‌رهنمود باشند زیرا، هدف تأیید و تصدیق ایده‌های پیش ساخته محقق نیست، بلکه تصور ایده‌های جدید است. مبانی روش [مصاحبه بی‌رهنمود] را می‌توان در اصول بی‌رهنمودی کارل راجرز جستجو کرد که با تغییراتی برای استفاده در علوم اجتماعی سازگار شده است. در اینجا سه نوع مخاطب برای محقق جالبند: متخصصان علمی در موضوع تحقیق، شاهدان عینی و اشخاصی که مستقیماً [به دلیل مسئولیت شغلی یا اجتماعی‌شان] با مسئله تحقیق ارتباط دارند.

استخراج مصاحبه‌ها کاری مضاعف است؛ از یک طرف، گفتارهای شنیده شده را می‌توان مستقیماً به عنوان منبع اطلاعات بررسی کرد؛ از طرف دیگر، می‌توان آن را چونان فرایندی تلقی کرد که طی آن مخاطب دربارهٔ خودش حقیقتی را عمیق‌تر از آنچه در بادی امر استنباط می‌شود، بیان می‌کند. در بیشتر موارد مصاحبه‌های اکتشافی همزمان با روشهای تکمیلی دیگر نظیر مشاهده و تحلیل اسناد به کار گرفته می‌شود. در پایان این مرحله، ممکن است محقق به تبع اطلاعاتی که از مطالعات اکتشافی‌اش کسب کرده است به فورمول‌بندی مجدد پرسش آغازی مبادرت کند.

کار عملی شماره ۷

فورمول‌بندی مجدد پرسش آغازی

این تمرین عبارتست از تجدید نظر در پرسش آغازی و منطبق کردن آن احیاناً با توسعه تفکرات و با خصوصیات عمده طرح تحقیقتان. به ترتیب زیر عمل کنید:

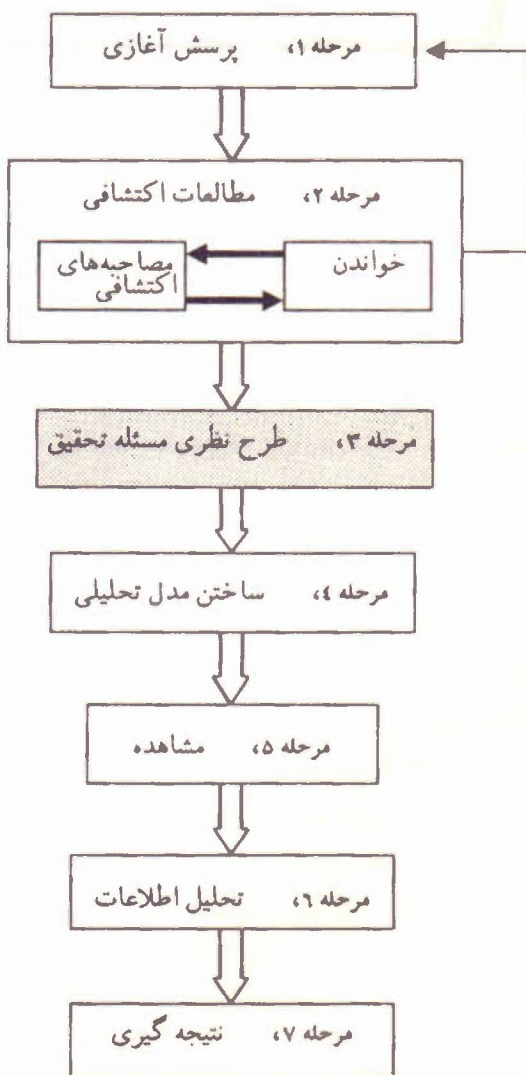
۱) آیا پرسش آغازیتان به صورت فورمول‌بندی اولیه‌اش، در خاتمه مطالعات اکتشافی نظر شما را تأمین می‌کند؟ آیا به عنوان خط راهنما به کارتان می‌آید؟ اگر بله، چرا؟ اگر نه، چرا؟

۲) اگر نه، طرح تحقیق بازنگری و تصحیح شده‌تان را به صورت پرسش آغازی جدیدی فورمول‌بندی کنید. سعی کنید که این پرسش جدید با معیارهایی که در مرحله ۱ معرفی شدند مطابقت داشته باشد. البته مهم است که این پرسش هدفهای تحقیقتان را به طرز صحیحی بازتاب کند، اما ضمناً باید خصوصیات را حفظ کند که آن را عملی می‌سازد. بنابراین، سعی نکنید همهٔ عمق و زیرویم تفکراتان را در پرسش آغازی بیان کنید. یک خط سیر، کتابچهٔ راهنمای سیاحت نیست.

بدیهی است که این تمرین در پایان هر موج مطالعات اکتشافی باید تکرار شود.

مرحله سوم
طرح نظری مسئله تحقیق

مراحل روش علمی



هدفها

درفصل پیش دیدیم که چگونه باید به مطالعات اکتشافی پرداخت، اکنون می‌خواهیم با نگاهی فراگیر به اطلاعات جمع‌آوری شده و مهار کردن ایده‌های فراهم آمده، محورهای اصلی تحقیق را مشخص کرده و یک طرح نظری متناسب بامسئله طرح شده در پرسش آغازی تعیین کنیم.

منظور از طرح نظری مسئله تحقیق (problématique) نگرش یا چشم انداز نظری است که تصمیم گرفته می‌شود برای بررسی مسئله‌ای که در پرسش آغازی طرح شده پذیرفته شود.

آماده سازی یک طرح نظری کاری است تدریجی که معمولاً در سه فاز صورت می‌گیرد.

در فاز اول، پس از تأمل در متون خوانده شده و مضامین، جنبه‌های گوناگون مسئله‌ای که در پرسش آغازی طرح شده و نیز روابطی که میان آنها برقرار است مشخص می‌گردد. اما این جنبه‌های گوناگون یک مسئله غالباً در حیطه یا در شمول دیدگاهها یا جهت گیریهای نظری بسیار متفاوت است. پس چه باید کرد؟ از دو حال خارج نیست، یا باید از میان دیدگاههای موجود یکی را که از همه مناسب‌تر است برگزید، یا باید دیدگاهی متفاوت از آنهايي که از پیش وجود داشته‌اند، ساخت. این انتخاب، فاز دوم تهیه طرح نظری مسئله تحقیق را تشکیل می‌دهد.

اما این انتخاب مثل انتخاب یک قوطی کنسرو نخود فرنگی از میان چهار علامت تجارتي که در قفسه‌های مغازه‌ای چیده شده باشد نیست. این انتخاب به تدریج و با استناد به مقابله و مقایسه دیدگاهها، تمیز و گرایها و همگراییهایشان و

تحلیل منطقی پیامدهایشان به عمل می آید.

در فاز سوم، کار محقق عبارت است از عیان سازی طرح نظری که با خصوصیات مسئله تحقیقش متناسب است. همین طرح نظری است که شالوده مرحله بعدی، یعنی ساختن مدل تحلیلی را تشکیل خواهد داد.

برای بهتر فهمیدن فرایند آماده سازی طرح نظری در عمل، ابتدا دو نمونه از آن را بررسی خواهیم کرد. نمونه اول از تحقیق دورکیم درباره «خودکشی» برگرفته شده است. نمونه دوم به تحقیقی درباره آموزش مربوط است. پس از آن به شیوه‌ای منظم، عملیاتی را که در هریک از فازهای سه گانه آماده سازی طرح نظری مسئله تحقیق باید انجام داد، شرح خواهیم داد.

۱. دو نمونه آماده سازی طرح نظری مسئله تحقیق

۱-۱. خودکشی

دورکیم در این تحقیق موفق می شود موضوع تحقیقش را به شیوه‌ای نو و کاملاً متمایز از شیوه‌های پیشین طرح کند. درحالی که پیش از او خودکشی به عنوان فرجام روان پریشی ناشی از احساس تقصیر آزاردهنده تلقی می شد، دورکیم آن را نشانه و محصول تضعیف علقه‌های اجتماعی دانست که در اثر آن همبستگی میان اعضای جامعه کاهش یافته و فردگرایی قوت می گیرد. دورکیم خودکشی را به عنوان نتیجه بد فرجام فرایند ناامیدی موضوع تحقیق قرار نمی دهد، بلکه آن را به عنوان یک «واقعۀ اجتماعی» خاص بررسی می کند. به نظر وی میزان (درصد) اجتماعی خودکشیها را نمی توان با مجموع ارقام خودکشیهای فردی که هریک انگیزه خاصی داشته است تبیین کرد، بلکه باید آن را با آنچه که پیکر اجتماعی عمیقشان را تشکیل می دهد تبیین کرد؛ وضع جامعه‌ای که همبستگی اعضایش از نظام دینی حاکم بر آن متأثر است.

بدیهی است معنای سخن این نیست که خودکشی را نمی توان از چشم انداز روانشناختی موضوع تحقیق علمی قرارداد، بلکه آنچه دورکیم به آن تعلق خاطر نشان می دهد، این شیوه بدیع طرح مسئله است.

با خواندن کتاب «خودکشی» دورکیم، سه فاز در فرایند آماده سازی طرح نظری مسئله بازمی یابیم، حتی اگر دوفاز آخری آن توأم بوده باشد.

دورکیم در غوررسی اطلاعاتی که از مطالعات اکتشافی آماری اش استخراج کرده بود نظمهایی مشاهده می کند که او را به این فکر می اندازد که خودکشی علاوه بر یک بعد فردی، یک بعد اجتماعی هم دارد. نظمهای آماری مشاهده شده این فکر را به اوالقاء می کند. او در فاز اول، نگرشهایی را مرور می کند که برای بررسی خودکشی امکان پذیر است، و یکی از آنها چارچوب نظری جدیدی است که خودکشی را به عنوان پدیده اجتماعی مطرح می کند.

با انتخاب این چارچوب نظری (فاز دو) دورکیم درصدد برمی آید این نگرش اجتماعی خودکشی را مفهوم سازی کند. پس درپی این هدف (فاز سوم) دورکیم خودکشی را با یگانگی اجتماعی در ارتباط می گذارد و مبانی نظری چنین نگرشی را می سازد.

البته در اینجا مفهوم طرح نظری مسئله تحقیق به شیوه ای اجمالی تعریف شده است که عملاً بانگرش خاص یک رشته علمی (جامعه شناسی) در مقابل بارشته علمی دیگر (روانشناسی) متناظر است.

اما مثال خودکشی، این مزیت را دارد که به روشنی این واقعیت را نشان می دهد که طرح کردن نظری مسئله چیزی نیست جز آماده سازی شیوه دیگری برای نگاه کردن به مسئله تحقیق و دادن پاسخی اصیل به پرسش آغازی. مثال دوم [شکست تحصیلی از مقوله مسائل آموزشی] به ما نشان خواهد داد که در درون یک رشته علمی مثل جامعه شناسی، یک مسئله تحقیقی را در چارچوبهای نظری بسیار متفاوتی می توان تعریف کرد.

۲.۱ آموزش

مثال دوم برای آن در اینجا منظور شده است که شیوه بررسی مسائل آموزشی در چند دهه اخیر تحول قابل ملاحظه ای پیدا کرده است. ما نمی خواهیم در اینجا مجموع نگرشهای آموزشی محققان را بررسی کنیم، بلکه فقط چندتایی از آنها را مرور می کنیم که برای آشنا شدن با گوناگونیها و چارچوبهای نظری متفاوتی که در برمی گیرند کافی هستند.

فرض کنیم که موضوع پرسش آغازی ما علت شکستهای تحصیلی باشد که هنوز دقیقاً تعریف نشده است. البته این [ابهام پرسش آغازی] توصیه نمی شود، اما

به ما امکان می‌دهد که در اینجا برهم کنشی میان پرسش آغازی، مطالعات اکتشافی و طرح نظری مسئله را به خوبی نشان دهیم.

اگر از شخصی که تصادفی انتخاب شده است پرسیم که از آموزش چه تصویری دارد، بی‌تردید مخاطب ما بی‌درنگ کارکرد یادگیری یا تربیتی آن را متذکر خواهد شد. این چیزهایی است که هر کس از آموزش حرف می‌زند بی‌مقدمه به آن می‌اندیشد. دانش آموزان به مدرسه می‌روند که یاد بگیرند، معلمان حقوق دریافت می‌کنند که دانسته‌هایشان را انتقال دهند. در چنین فضای فکری بود که محققان بررسی مسائل آموزشی را که از مقوله مطالعات تربیتی بوده است آغاز کرده‌اند. بهره‌ی بزرگی از مطالعات تربیتی را تحلیل فرایندهای یادگیری تحصیلی و مخصوصاً مقایسه روشهای مختلف آموزشی تشکیل می‌دهد. در این چشم انداز شکستهای تحصیلی را می‌توان در رابطه با استعدادهای دانش آموزان بررسی کرد. همچنین می‌توان آن را در ارتباط با فرایندهای آموزشی و مخصوصاً در ارتباط با روشهای گوناگون پرورشی بررسی کرد.

اما به تدریج این فضای فکری تغییر کرد و برخی از محققان که در میانشان عده‌ای هم معلم بوده‌اند به محتوای مکنون آموزش توجه کردند. آنان پی بردند که همراه با تدریس دستور زبان، درسهای تاریخ و حتی علوم طبیعی مقداری هم محتوای ایدئولوژیکی به دانش آموزان انتقال داده می‌شود. از طریق این درسها نه تنها زبان یا علوم آموزش داده می‌شود، بلکه مفاهیم سرشت انسانی، نقشهای اختصاصی مرد و زن، پایگاه کودکان در جامعه، موفقیت اجتماعی یا شغلی یا زندگی سیاسی به دانش آموزان بدون آنکه آگاه باشند و به مقیاس وسیعی به معلمانشان، تلقین می‌شود.

پس از وقوف بر این نکته جمعی از محققان آنچه را که کارکرد باز تولید ایدئولوژیکی آموزش نامیده شده است بررسی کرده‌اند، یعنی شیوه‌ای که آموزش از راه انتقال دادن مفاهیم مسلط زندگی در جامعه به نسل جدید به تأمین پاره‌ای نظم اجتماعی کمک می‌کند. برای معلمان که به این نوع تحلیلها حساس بودند، دیگر وظیفه معلمی در این خلاصه نمی‌شد که از لحاظ تربیتی به شیوه‌ای جاندار و دلنشین مطالبی را تدریس کنند، بلکه علاوه بر آن باید به محتوای ایدئولوژیکی درسها نیز توجه کرده و به موازات آن ذهن نقاد دانش آموزان را پرورش دهند.

اما مدرسه امروز (کمتر از دیروز) دیگر انحصار پخش شناختها را ندارد. تلویزیون و مطبوعات هم نقشی در این میان برعهده گرفته‌اند. در خانواده یا با دوستان درباره برنامه شب قبل آن بحث می‌شود و متقابلاً از یکدیگر اطلاعات کسب می‌کنند. بنابراین، دیگر نمی‌توان به مطالعه کارکرد ایدئولوژیکی مدرسه اکتفا کرد و نسبت به شناختهایی که از کانالهای خارج از آن پخش می‌شود بی‌اعتنا باقی ماند. بدین ترتیب، طرحهای تحقیقاتی جدید ظاهر می‌شود که این مسئله را با ملاحظه متکامل بودگیها و برخوردهای میان نفوذ مدرسه و نفوذ سایر منابع اطلاعات بررسی می‌کند.

در این چشم انداز، شکست تحصیلی رامی‌توان نتیجه کثرت منابع آموزشی، جمع ناپذیری برخی از پیامها و دشواری یگانه سازی آنها دانست. در این چارچوب نظری استعدادهای دانش آموز (بهره‌هوش، معلومات عمومی...) دیگر تنها علت [شکست تحصیلی] نیست. نظام تربیتی هم زیرسؤال قرار می‌گیرد. در این حالت، به عنوان مثال می‌توان از خودپرسید، آیا شکستهای تحصیلی با تفاوتی که احتمالاً میان خانواده و مدرسه از لحاظ هنجارهای فرهنگی و ایدئولوژیکی وجود دارد در ارتباط نیست؟

از دیدگاهی دیگر، آموزش کار مجموعه سازمانهایی است که کارکردشان در قید هنجارها، نقشها، پایگاهها و سلسله مراتب اداری است. برای برخی از محققان، دیوانسالاری و انعطاف ناپذیریهایش سبب می‌شود که سازمانهای آموزشی نتوانند به طرزی شایسته پاسخگوی نیازهای جوانان و جامعه ای که در حال تحول سریع است باشند. در این وضعیت، شکست تحصیلی نتیجه کارکرد نظام آموزشی است. همچنین می‌توان مسئله را در چشم اندازی محدود تر دید و شکستهای تحصیلی در مدارس را به همان شیوه‌ای بررسی کرد که ضایعات در یک کارخانه بررسی می‌شود. نگرش در اینجا نوعاً سازمانی است. موضوع عبارت است از دانستن اینکه آیا سازمان خوب است، آیا رفتارها طبق هنجارها است، آیا مربیان برحسب معیارها صلاحیت حرفه‌ای انتخاب شده‌اند، آیا برنامه‌ها درست اجرا می‌شود، و غیره. خلاصه کلام، محقق درباره همه آن چه که کارآیی سازمان را مشروط می‌کند، پرسش خواهد کرد.

اگر پرسش قبلی مان را اندکی تغییر داده و از مخاطبمان بخواهیم نظرش را

درباره کارکرد آموزش در سازماندهی جامعه و تولید بیان کند، احتمالاً او پاسخ خواهد داد که مدرسه کارکردی در گزینش حرفه‌ای و اجتماعی دارد. همه مردم نمی‌توانند سردفتر، معمار، کارمند دولت، نانوا یا لوله‌کش ساختمان بشوند. بنابراین باید درجایی در جامعه گزینشی حتی‌المقدور مبتنی بر صلاحیتها و صفات اخلاقی لازم به عمل آید. این گزینش را مدرسه برعهده می‌گیرد.

در این چشم انداز، شکست تحصیلی نتیجه کارکرد اجتناب‌ناپذیر گزینش و راهنمایی شغلی افراد بر روی صفحه شطرنج اجتماعی است. آماده سازی این صورت مسئله در این چشم انداز عبارت خواهد بود از تدوین چارچوب نظری و مفاهیمی که امکان می‌دهد نتایج تحصیلی را نه به عنوان شکستهای شخصی، بلکه به عنوان اطلاعات مفیدی درباره استعدادها ملاحظه کرد. یعنی به عنوان شاخصهایی که به گزینش عینی و بهینه جوانان برای مشاغل مفید و متناسب با استعدادشان کمک می‌کند.

برای نشان دادن خصلت ساده اندیشانه چنین نگرشی به امور اجتماعی حتی لازم نشد منتظر بحران و انبوه بیکاران سالهای ۱۹۷۵-۱۹۸۰ ماند. بسیاری از محققان پیشاپیش نشان داده بودند که این گزینش نه عینی است و نه خالی از سوءنیت و بیشتر به بازتولید امتیازات طبقات حاکم کمک می‌کند.

تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که موفقیت تحصیلی غالباً نتیجه امتیازات اقتصادی و فرهنگی است که در انحصار تنها بخش کوچکی از جمعیت یک جامعه است.^۱ نظر به فقر کلی معلومات عمومی دانش آموزان متعلق به خانواده‌های کم درآمد، یا باید پذیرفته می‌شد که آنان مادرزاد تبیل و کودن هستند یا، شقی که احتمال آن بی‌نهایت زیاده‌تر است، یعنی شانسها، در آغاز، برخلاف آنچه که خواسته‌اند بقبولانند، خیلی هم برابر نبوده است.

در این چشم انداز، آماده سازی طرح نظری مسئله تحقیق عبارت است از پرسش درباره معیارهای آشکار و پنهان، آگاهانه و ناآگاهانه‌ای که در گزینش تحصیلی دخالت دارند. آیا این معیار بر سنجش توان منطقی دانشجو و بر صلاحیتش

(۱) برای مثال نگاه کنید به: منطق اجتماعی، (روش تحلیل مسائل اجتماعی)، نوشته ریمون بودون، ترجمه عبدالحسین نیک گهر، انتشارات جاویدان، تهران ۱۳۶۴، فصل هفتم، صفحات ۲۱۵ تا ۲۳۳، مترجم.

در حرفه‌ای خاص مبتنی است؟ یا اینکه در عین حال، هم‌نوایی جوانان با الگوهای فرهنگی حاکم را در مد نظر دارد؟

بالاخره، گروه دیگری از محققان بر خصلت پویای آموزش اصرار می‌ورزند که ماشین عظیمی است برای تولید نابرابریهای اجتماعی. نظام آموزش از مجموعه سازمانهایی تشکیل شده است که درباره آنها برخی از محققان رفتار کنشگران را خاطر نشان می‌کنند. رفتار کنشگران یک سازمان تماماً در قید هنجارها، پایگاهها و نقشهایی که ساخت سازمان رامی‌سازند نیست. مدیران و مربیان در درون ساختار سازمانی نظام آموزش از فرجه‌های آزادی عمل برخوردارند که می‌توانند آن را به سود تصحیح نواقص نظام و نابرابریهایی که تولید می‌کند به کار گیرند.

جوانان نیز به نوبه خود از فرجه آزادی عمل برخوردارند که از آن به شیوه خود و در چارچوب طرحی خیلی شخصی استفاده می‌کنند. دوره تحصیل برای آنان برهه‌ای از زندگی است که از تعداد زیادی تجربه‌های کم و بیش به یادماندنی ساخته شده است: تجربه‌های همبستگی و تعارض، از فرمانبرداری تا اقتدار و اعتراض، از احترام تا زیر پا گذاشتن مقررات و اصول مدرسه.

خلاصه، در این نگرش، جوان به عنوان آزمودنی منفعل دستگاه تربیتی که بزرگسالان آن را ساخته و پرداخته و مهارش را کاملاً در اختیار داشته باشند، دیده نمی‌شود. او بیش از پیش به عنوان یک عامل فعال (که «کنشگر اجتماعی» نامیده می‌شود) ابراز وجود می‌کند، نماینده نسلی است که نظام ارزشهای مخصوص به خودش را دارد و می‌تواند انتخابهای متفاوت از آن اولیایش داشته باشد و گاهی حتی با انتخابهای آنان مخالفت کند. آن چه برای یک بزرگسال شکست است برای جوان گاهی تنها یک تجربه جالب است. در اینجا شکست تحصیلی امری نسبی می‌شود، و با مسئله نظری دیگری متصل می‌گردد که همان مسئله کنشگر اجتماعی و خط مشی او است. در این طرح نظری، مسئله شکست تحصیلی می‌تواند یا تجربه‌ای جالب در یک خط مشی یا طرحی شخصی باشد، و یا تظاهرات رد یک نظام اقتدار طلب و زمان‌باخته که شکستهای تحصیلی مکرر در آن معقولترین خط مشی برای طرد شدن از آن نظام است.

این جنبه‌های گوناگون مسئله شکستهای تحصیلی برای نشان دادن چگونگی نگرشها که مبنای آنها طرح نظری مسئله تحقیق تدوین می‌شود کافی است.

۲. فازهای سه گانه طرح نظری مسئله تحقیق

۲-۱. فاز اول: مرور نگرشهای گوناگون

در فاز اول کار محقق عبارت است از مرور نگرشهای گوناگون مسئله. برای این کار مثل نمونه بالا [مسئله آموزش] باید فهرستی از دیدگاههای متفاوت پذیرفته شده تهیه کند، بستگیها و یا تضادهایی را که میانشان وجود دارد تشخیص دهد، و چارچوبهای نظری را که هریک از دیدگاهها آشکار یا پنهان مرجع قرار می دهد معلوم کند. هر تحقیقی بر زیرساز نظری (تئوریک) بنا می شود. به عنوان مثال، محققانی که شکستهای تحصیلی را چونان محصول اجتناب ناپذیر کارکرد گزینش نظام آموزش و راهنمایی جوانان بر روی صفحه شطرنج اجتماعی ملاحظه می کنند، بدیهی است که چارچوب نظری تحلیل کارکردگرایی (فونکسیونالیستی) را انتخاب می کنند. محققانی که معیارهای گزینش را به زیر سؤال می برند و نشان می دهند که این معیارها در راستای منافع طبقات حاکم عمل کرده و امتیازات آنان را بازتولید می کند آنها می هستند که نظریه بازتولید مناسبات سلطه را مرجع قرار می دهند. گروهی دیگر به تحلیل سازمانی یا استراتژیکی تمایل نشان می دهند. برای شناسایی چارچوب نظری که محققان مرجع قرار داده اند یا داشتهای متون خوانده شده کافی نیست، گاهی لازم می شود که به اصل متن رجوع کرد.

۲-۲. فاز دوم: انتخاب یک چارچوب نظری

در فاز دوم، کار محقق عبارت است از انتخاب یک چارچوب نظری. از دو حال خارج نیست: یا آن را به صورتی کاملاً نوظرح می کند، یا اینکه آن را در چارچوب نظری ای که در جریان مطالعات اکتشافی خواندن متون کشف کرده است مطرح می کند. این فاز انتخاب یک چارچوب بسیار مهم است. در واقع این چارچوب نظری دو کارکرد دارد؛

— اجازه می دهد پرسش آغازی را از نو فرمول بندی یا به صورت دقیق تری بیان کرد.

— به عنوان شالوده برای فرضیه هایی به کار می رود که به اعتبار آنها محقق پاسخ منسجمی به این پرسش آغازی خواهد داد.

اهمیت فاز دوم وقتی که محقق در صدد برمی آید چارچوب نظری تازه ای طرح

کند دوچندان بیشتر است. در مثال «خودکشی» دیدیم که دورکیم چگونه چارچوب نظری مسئله اجتماعی خودکشی را طرح کرده بود و پاسخی به آن می داد که شناخت موجود درباره مسئله را بهتر می کرد. اما متواضع باشیم. اگر پیش آید که بتوانیم چارچوب نظری مسئله تحقیقمان را به گونه ای طرح کنیم که از چارچوبهای نظری پیشین استفاده کرده و از آنها فراتر رود، بهتر است جانب روشن بینی و احتیاط را از دست ندهیم. نخست برای اینکه باید انتخابی به عمل آورد؛ همه چیز رانمی توان همزمان تبیین کرد. سپس برای اینکه همه نگرشهای یک مسئله با هم جمع پذیر نیستند. بلندپروازی متداول در میان برخی از محققان یکی این است که به بهانه کامل بودن می خواهند به هر قیمتی که شده همه دیدگاههای قابل اعتنا درباره مسئله ای را با هم ادغام کنند. این کار باعث می شود که تحقیق زیر انبوه ملاحظات مبهم و نامنسجم غرق گردد.

اما بیشتر وقتها، همان طور که در مثال شکستهای تحصیلی دیدیم، محقق مسئله تحقیقش را در یک چارچوب نظری از پیش آماده مطرح می کند. در این حالت، کاری که محقق در این فاز دوم [جستجوی چارچوب نظری] باید انجام دهد محدود است به بهره گیری هوشمندانه از چارچوبهای نظری موجود. مسئله دانستن این است که کدام چارچوب نظری برای طرح مسئله تحقیقش مناسبتر است. منطقی ترین کردار، انتخاب آن چارچوب نظری است که گمان می رود با پرسش آغازی و با اطلاعات فراهم آمده از مصاحبه های اکتشافی موجود بیشترین ارتباط را دارد.

در پرتو چارچوب نظری انتخاب شده برای مطرح کردن مسئله تحقیق است که پرسش آغازی صورت قطعی و معنای دقیقش را پیدا خواهد کرد، و همچنین مسیری که در آن پاسخی برایش جستجو خواهد شد مشخص می گردد. اگر پرسش آغازی از قبل به صورت دقیقی فورمول بندی نشده باشد، انتخاب چارچوب نظری فرصت نهایی برای فورمول بندی صحیح و دادن معنایی خاص و دقیق به آن است که ضمناً هدف غایی تحقیق را نیز مشخص می کند.

فورمول بندی مجدد پرسش آغازی با واژگانی مخصوص متناسب با چارچوب نظری انتخاب شده و گشودن چشم اندازهای پاسخ معتبر به روی آن، کارهایی است که باید بانهایت دقت و حوصله انجام داد. حتی اگر نظریه ای

مشهور به عنوان چارچوب نظری تحقیق انتخاب شده باشد، بازهم فورمول‌بندی مجدد صریح و منسجم مسئله تحقیق ضروری است. اهمال در این کار باعث ابتر شدن کار محقق در مرحله بعدی، یعنی مرحله ساختن مدل تحلیلی خواهد شد. جای مدل تحلیلی را فرضیه‌های سطحی و نامربوط خواهد گرفت. باری، اگر کار ساختن مدل تحلیلی ابتر باشد، کل کار تحقیق چنین خواهد شد.

برای بهتر فهمیدن ضرورتی که دقیق و روشن بودن پرسش آغازی دارد، به مثال شکست تحصیلی بازگردیم. پرسش آغازی هنوز کاملاً دقیق بیان نشده بود و در آن تنها به علت‌های شکست تحصیلی توجه می‌شد.

اما منظور از «علت» چیست؟

ابتدا بگویم که واژه «علت» در معانی بسیار متفاوت و دور از یکدیگر به کار برده شده است و استفاده سرسری از این واژه «کلیدی» به طوری که مثال زیر نشان می‌دهد، به اشتباهاتی خطرناک می‌انجامد:

— تبلی این شاگرد علت شکست تحصیلی اوست.

— بی‌انضباطی‌اش در مدرسه علت شکست تحصیلی اوست.

— بی‌صلاحیتی معلمش علت شکست تحصیلی اوست.

— تأثیر رفقای بد علت شکست تحصیلی اوست.

— اگر روزهای قبل از امتحان هوا آفتابی نشده بود او در بیرون از خانه بازی

نمی‌کرد و در امتحانات نمره قبولی می‌گرفت.

— والدینش به قدر کافی او را کمک و تشویق نکرده‌اند.

— اگر تاریخ امتحان به جلو کشیده نشده بود او حتماً قبول می‌شد.

— و غیره

آشفته‌گی عیان است. بر حسب مورد واژه «علت» در معانی زیر به کار رفته است: «هموار کردن»، «سبب شدن»، «برانگیختن»، «بانی شدن»، «از راه بدر بردن»، «غفلت کردن»، «اجازه دادن»، «فرصت فراهم کردن»، «فرصت ندادن» و غیره.

باید تصدیق کرد که در تحقیق اجتماعی این نوع آشفتگی معنا امر نادری نیست. برای احتراز از آن برخی از متفکران، نظیر کارل پوپر (Karl Popper) کوشیده‌اند به شیوه‌ای روشن و بدون ابهام رابطه علیت را تعریف کنند. اما در این صورت تعریف به قدری دقیق می‌شود که به دشواری می‌توان از آن در تحقیق

اجتماعی استفاده کرد، زیرا در این رشته‌های علمی پدیده‌های مطالعه‌شده به شیوه مکانیکی بسط نمی‌یابد.

ایده علیت محور مناظره‌های حاد معرفت شناختی بوده است. برای دورکیم و اصحاب اصالت تجربه، علت همیشه مقدم بر معلول و نسبت به آن خارجی است. در مثال اول، دیدیم که دورکیم علت‌های خودکشی را در وضعیت همبستگی جامعه که آنرا بانسانه‌های خارجی نسبت به وجدانهای فردی می‌سنجند، جستجو می‌کرد. جادارد خاطر نشان کنیم که بسیاری از محققان تازه کار یا مجرب، به دشواری می‌توانند جز در مناسبات رابطه‌های علیّ استدلال کنند. برای بسیاری از آنان «فهمیدن» همیشه مترادف با «یافتن علتها» است. مثلاً، فهمیدن شکست تحصیلی، خودکشی، بیکاری، برای آنان چیزی جز جستجوی علت‌هایشان نیست. با این وصف، نگرشهای دیگری هم وجود دارد که غالباً روشن‌گرتر و کارسازتر است.

برای ماکس وبر (Max Weber) و طرفداران نگرش تفهیمی^۱ تبیین یک پدیده اجتماعی اساساً مبتنی است بر فهمیدن معنایی که افراد برای رفتارهایشان قایل هستند. این معنا را باید در وجدان اشخاص جستجو کرد، و آن امری درونی است. برای کشف آن باید از مجاری عقاید فردی عبور کرد و در آنجا اصول و ارزش‌هایی که رفتارها را هدایت می‌کند جستجو کرد.

کنشهای انسانی، چه آگاهانه، چه ناآگاهانه با قصد و نیت همراه است و مجموعه‌ای تصورات ذهنی آن را هدایت میکند و فهم آنها بیرون از این تصورات ذهنی مقدور نیست. در تبیین کنش انسانی عوامل بی شماری دخیل هستند از آن جمله: داشتن نوعی جهان بینی درباره دنیا، جامعه و زندگی، امید بستن به منفعتی نسبی، احساس زیان یا خطری محتمل، سبک سنگین کردن داوهای یک مبارزه، داشتن تصویری از نحوه رفتار دیگران و غیره.

و حالاً ما دو چارچوب نظری اضافی در اختیار داریم که می‌توانند در مطالعه شکستهای تحصیلی الهام بخش باشند. آنها از دو نظریه متفاوت ناشی می‌شوند که

(۱) برای مطالعه بیشتر درباره «نگرش تفهیمی» رجوع کنید به:

جامعه شناسی ماکس وبر، نوشته زولین فروند، ترجمه عبدالحسین نیک گهر، چاپ اول، نشر نیکن، تهران ۱۳۶۲، چاپ دوم، انتشارات راین، تهران ۱۳۶۸، مخصوصاً فصل سوم، صفحات ۹۵ تا ۱۴۱، مترجم.

این بار سروکارشان با روش است و نه با موضوع تحقیق. در این معنا، آنها بانظریه‌های عنوان شده در بالا وجوه مشترک دارند. اصحاب اصالت تجربه معتقدند که پدیده‌های اجتماعی را می‌باید همانند پدیده‌های طبیعی مطالعه کرد، و با جستجوی علتشان در وقایع مادی پیشین، پایدار و بیرونی نسبت به پدیده موضوع تحقیق، در صدد تبیینشان برآمد. در این چشم‌انداز، برای فهمیدن شکستهای تحصیلی، به عنوان مثال می‌باید وضعیتهای اجتماعی و اقتصادی محیط خانوادگی، صلاحیت مربیان، و وضعیت یادگیری را بررسی کرد و در میان این عناصر خارجی نسبت به وجدان (یا شعور) کنشگران اجتماعی، آن چه را واقعه مقدم یا وقایع مقدم است و نحوه ارتباطشان را بایکدیگر شناسایی کرد.^۱

برای ماکس وبر و طرفداران جامعه‌شناسی تفهمی این نگرش برای فهمیدن ویژگیهای پدیده‌های اجتماعی کافی نیست. زیرا، این پدیده‌ها محصول کنش انسانی هستند. آنها برای کنشگران اجتماعی معنایی دارند و برای تبیین آنها باید این معنا را کشف کرد. در این چشم‌انداز، برای فهمیدن شکستهای تحصیلی، به عنوان مثال باید به قواعد و هنجارهایی که مربیان [طی فرایند جامعه‌پذیری] درونی کرده‌اند رجوع کرد، زیرا همین قواعد و هنجارهای درونی شده‌اند که تصمیمهایشان را هدایت کرده و ارزشهایی را که به رفتارشان معنا می‌دهد بیان می‌کند.

به طوری که ملاحظه می‌شود، این دو چشم‌انداز [روش شناختی] با برخی از نگرشها یا چارچوبهای نظری که پیش‌تر معرفی شده‌اند سطوح مشترکی دارند. بنابراین، می‌توان گفت که انتخاب یک چارچوب نظری برای مسئله تحقیق، در عین حال عبارت است از تعریف دقیق موضوع تحقیق (مثلاً، شکستهای تحصیلی به حصر معنا، فرایندهای گزینش اجتماعی یا محتوای دروس و ابعاد ایدئولوژیکی‌شان) و انتخاب نگرشی برای بررسی این موضوع (مثلاً، تحلیل علتها، تحلیل کارکردها یا تحلیل ارزشها). نظر به اینکه این دو وجه [موضوع و روش] یکدیگر را قطع می‌کند، امکانات زیادی برای بررسی یک مسئله ایجاد می‌کند و

(۱) برای مطالعه بیشتر درباره «نگرش اصالت تجربه» رجوع کنید به: قواعد روش جامعه‌شناسی، امیل دورکیم ترجمه دکتر علی محمد کاردان، انتشارات مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، چاپ اول خرداد ۱۳۴۳، مترجم.

اجازه می‌دهد که نگرشهای دیگری جز نگرش تحلیل علتها را در مدنظر گرفت. بحث نظری را به همین جا ختم می‌کنیم. آنچه در اینجا اهمیت دارد طرفداری از این یا آن مفهوم نظری نیست، بلکه نشان دادن مقتضیات انتخاب یک چارچوب نظری است و اینکه باید آن را حتماً با بصیرت تمام انتخاب کرد. تنها در این صورت است که محقق آمادگی گسستن از سوابق ذهنی، پیشداوریها و توهّمات روشن بینی را پیدا خواهد کرد.

حال به مسئله خودمان برمی‌گردیم ببینیم یک چارچوب نظری برای مسئله تحقیقمان را چگونه انتخاب کنیم. همان طور که پیش تر اعلام کردیم، انتخاب چارچوب نظری به طور معمول به تبع جهت‌یابی که پرسش آغازی ترسیم کرده است و کیفیت اطلاعاتی که از مصاحبه‌های اکتشافی و آمارهای موجود فراهم آمده است، به عمل می‌آید. فرض کنیم که پرسش آغازی از پیش به شکل زیر بیان شده باشد: «شکستهای تحصیلی مهم دانش آموزان متعلق به خانواده‌های کم درآمد را چگونه می‌توان تبیین کرد؟» باز فرض کنیم که آمارها و مصاحبه‌های اکتشافی این واقعه را تأیید کند که میزان شکستهای تحصیلی در میان این سنخ از دانش آموزان واقعاً بیشتر از دانش آموزان دیگر است. نظریه کارکرد گرایی (فونکسیونالیستی) ناظر بر کارکردگزینش نظام آموزشی، و نظریه بازتولید مناسبات سلطه ناظر بر معیارهای این گزینش، هر دو چارچوبهای نظری معتبر برای تدوین طرح نظری مسئله تحقیق هستند.

اگر ما این چارچوب آخری را «طرح نظری مسئله تحقیق» نامیدیم برای آن است که در جستجوی پاسخی به مسئله شکستهای تحصیلی بر مبنای فرضیه‌های عمومی هستیم که به موجب آنها معیارها، هنجارها و اصولی که در این گزینش به کار گرفته می‌شوند، مخصوص فرهنگ طبقه حاکم هستند و نهایتاً وضعیت نامساعدی برای دانش آموزان فقیر ایجاد می‌کنند. مفاهیمی که در اینجا می‌توانند مفید واقع شوند عبارتند از: تقسیم اجتماعی کار، طبقات اجتماعی، ایدئولوژی، شیوه زندگی، میراث فرهنگی و غیره...

۳-۲. فاز سوم: آشکارسازی چارچوب نظری مسئله تحقیق

منظور از آشکارسازی چارچوب نظری مسئله تحقیق بیان این معنا است که محقق

سلیقه شخصی‌اش را در طرح مسئله تحقیق ونحوه پاسخ دادن به آنرا - هر چند در چارچوب نظری که بابصیرت کامل انتخاب شده جادارد - مشخص کند.

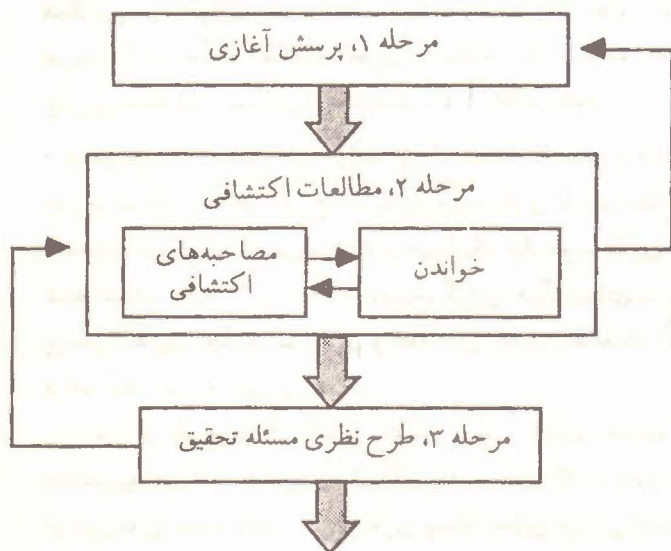
وقتی که محقق می‌خواهد به آشکارسازی چارچوب نظری مسئله تحقیقش اقدام کند همه ابزارهای نظری را در اختیار ندارد و احتمالاً مجبور است چند متن اضافی دیگر را بخواند. مثلاً در مثال پیشین، بسیار مفید و بجا خواهد بود که محقق متون علمی درباره مفاهیمی را بخواند که در اثر کثرت استعمال در مکالمات روزمره با آنها مأنوس شده است اما از معانی دقیق و اصلیشان دور افتاده است و غالباً برای تعریف دقیق آنها حضور ذهن ندارد. اینجا است که فراگیری درسهای نظری که به موازات فراگیری درسهای روش تحقیق دنبال می‌شود، و نیز آشنایی با مباحث تئوری [ونظریه‌های بزرگ جامعه شناسی] برای پیشرفت در کار تحقیق حائز کمال اهمیت است.

آشکار سازی چارچوب نظری مسئله تحقیق یعنی شرح تفصیلی روش علمی محقق درباره موضوع تحقیق و تعریف دقیق مفاهیم اساسی تحقیق و بستگیهایی که میانشان وجود دارد و بالاخره ترسیم ساختار مفهومی که قضایایی (فرضیه‌هایی) را در پاسخ به پرسش آغازی مورد رسیدگی قرار خواهند داد. همین جا است که زیرسازی نظری تحقیق آماده می‌شود که بر روی آن ساختمان مدل نظری بنا خواهد شد و همین جا است که فرضیه عمومی تحقیق شکل می‌گیرد. اما از همین حالا بگوییم که کار آماده سازی چارچوب نظری مسئله تحقیق به انجام نمی‌رسد مگر با ساختن مدل تحلیلی.

همان طور که ملاحظه می‌شود، طرح مسئله تحقیق، چارچوب نظری شخصی محقق است که بر مبنای آن پرسش آغازی صورت دقیق تری پیدا می‌کند، و پاسخ به آن شکل می‌گیرد اما نباید از نظر دور داشت که این چارچوب نظری از نتایج مطالعات اکتشافی متأثر است و این نتایج به نوبه خود در قید پرسش آغازی است. بنابراین، برهم کنشی میان پرسش آغازی، مطالعات اکتشافی و طرح نظری مسئله تحقیق بارز است. اگر ما عملیاتی را که به ساختن مدل تحلیلی می‌انجامد به مراحل متمایزی تجزیه کرده‌ایم، به دلیل روشنی بیان بوده است و نه به دلیل استقلال واقعی این مراحل از یکدیگر. ترسیم حلقه کنش پس گستر از مرحله

بعدی به مرحله قبلی در نمودار زیر بیان همین معنا است. آنچه که چارچوب نظری مسئله تحقیق را از ساختمان مدل تحلیلی متمایز می‌کند، خصلت عملی بودن مدل تحلیلی است که باید به عنوان راهنمای مشاهده به کار رود.

همان طور که در مقدمه کتاب متذکر شده‌ایم، گسستن [ازسوابق ذهنی و...] ادامه می‌یابد و در ساختن [مدل تحلیلی] کامل می‌شود. طرح نظری مسئله تحقیق پل ارتباطی دو پرده گسستن و ساختن روش علمی است.



در مرحله بعدی به ساختمان مدل تحلیلی خواهیم پرداخت.

خلاصه مرحله سوم طرح نظری مسئله تحقیق

آماده سازی طرح نظری تحقیق در سه فاز صورت می گیرد.

• نخست جنبه های گوناگون مسئله ای را که در پرسش آغازی مطرح شده است و آنطور که از خلال خواندن متون و مصاحبه های اکتشافی به نظرمان رسیده است، مشخص می کنیم. این عملیات مبتنی است از یک سو، بر شناسایی و شرح تفصیلی نگرشهای مسئله و از سوی دیگر، تشخیص همگراییها و واگراییها که میانشان وجود دارد. این نگرشهای گوناگون صریحاً یا تلویحاً به نظامهای نظری وابسته اند که می توانند به عنوان چارچوب نظری در بسیاری از تحقیقات محل استفاده باشند.

• در فاز دوم کار محقق این خواهد بود که مسئله تحقیقش را یا در یک چارچوب نظری موجود طرح کند یا چارچوب نظری تازه ای ابداع کند. به محقق تازه کار توصیه می شود که ترجیحاً یک چارچوب نظری شناخته شده انتخاب کند. این انتخاب با در نظر گرفتن همگراییهای بارز میان پرسش آغازی، چارچوب نظری و اطلاعاتی که از مطالعات اکتشافی فراهم آمده است به عمل می آید.

در پرتو طرح نظری مسئله تحقیق، پرسش آغازی معنای خاص و دقیقی پیدا می کند. چنانچه پرسش آغازی در ابتدای کار به صورت دقیق فورمول بندی نشده باشد، طرح نظری مسئله تحقیق فرصتی است برای فورمول بندی مجدد پرسش آغازی در ارتباط با یک چارچوب نظری و دقیق تر گردانیدن آن.

• در فاز سوم، کار محقق عبارت است از آشکارسازی چارچوب نظری مسئله تحقیقش. عملیات مبتنی است بر تعریف مفاهیم اساسی، و ساختار مفهومی که قضایایی را مطرح می کند؛ این قضایا در پاسخ به پرسش آغازی حک و اصلاح شده و در ساختمان مدل نظری صورت قطعی اش را می یابد.

وقتی قرار باشد محقق چارچوب نظری تازه‌ای از راه حک و اصلاح چارچوبهای نظری از پیش موجود بسازد، این عملیات اهمیت زیادی پیدا می‌کند.

طرح نظری مسئله تحقیق خواه ابتکاری باشد خواه از قبل موجود، باید به روشنی تعریف شده باشد، زیرا به عنوان زیرسازی برای بنای ساختمان مدل تحلیلی به کار خواهد رفت. طرح نظری مسئله تحقیق آن قسمت از مطالعات نظری در هر کار تحقیقی است که قبل از ساختمان مدل تحلیل صورت می‌گیرد؛ مدل تحلیلی فرضیه‌هایی را که در مقابل با واقعیات مورد رسیدگی قرار خواهند گرفت توجیه می‌کند.

کار عملی شماره ۸

آماده‌سازی طرح نظری مسئله تحقیق

این تمرین مبتنی است بر اجرای عملیات آماده‌سازی طرح نظری مسئله تحقیق درباره تحقیق خودتان.

(۱) نگرشهای متفاوت مسئله که مطالعات اکتشافی تان (خواندن متون) بر شما آشکار کرده است کدامند؟

(۲) شیوه‌های تبیین متفاوتی که مصاحبه‌های اکتشافی توصیه کرده‌اند کدامند؟ هریک از آنها به کدام نوع نگرش نظری متمایل بوده‌اند؟

(۳) همگراییها و واگراییهای آشکار میان چارچوبهای نظری که از خواندن متون و از اطلاعات برگرفته از مصاحبه‌های اکتشافی کشف کرده‌اید، کدامند؟

(۴) با توجه به همگراییها و واگراییهای احتمالی کدام نگرش را به عنوان چارچوب نظری مسئله تحقیق انتخاب خواهید کرد تا سطح شناخت موجود درباره مسئله را ارتقا دهید؟

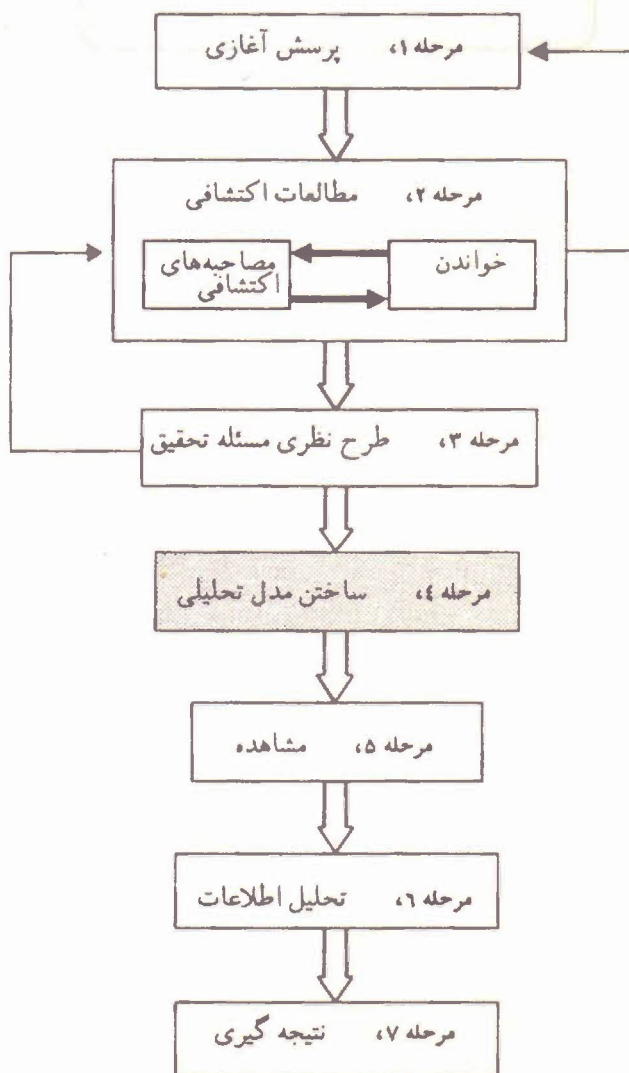
(۵) این نگرش در کدام چارچوب نظری تحلیل شده‌است؟ مفاهیم اساسی این چهارچوب نظری کدامند؟ مسائل نظری و روش شناختی این نگرش

کدامند؟ این مسائل در تحقیقات پیشین چگونه بررسی یا حل شده‌اند؟
 طرح نظری مسئله تحقیقتان در چه چیز از چارچوب نظری تحقیقات پیشین
 متمایز است؟

۶) مفاهیم و ساختار مفهومی که در تعریف دقیق طرح نظری مسئله
 تحقیقتان باید محل توجه باشد کدامند؟ به عبارت دیگر، ساختار مفهومی
 که باید در طرح نظری مسئله تحقیقتان شرح داده شود تا کار ساختمان
 مدل تحلیلی در مرحله بعدی میسر گردد کدام است؟

مرحله چهارم
ساختن مدل تحلیل

مراحل روش علمی



هدفها

وظیفه مطالعات اکتشافی این است که چشم اندازه‌های تحلیلی را وسعت دهد، محقق را با افکار متخصصان دیگر که تحقیقات و اندیشه‌هایشان ممکن است الهام‌بخش او در کار تحقیقی‌اش باشند آشنا کند. وجوه گوناگون مسئله تحقیق را که به تنهایی نمی‌توانست به آنها پی ببرد، برایش آشکار کند و نهایتاً او را در گزینش چارچوب نظری مناسب بامسئله تحقیقش کمک کند.

باوصف این، این چشم اندازه‌ها و این ایده‌های نو باید به خوبی قابل بهره برداری باشند تا محقق بتواند از آنها در فهمیدن و در مطالعه دقیق پدیده ملموس موضوع تحقیقش استفاده کند، و الا مصرف چندانی نخواهند داشت. پس باید بتوان آنها را به زبانی ترجمه کرد و به صورت‌هایی درآورد که راهنمای محقق در کار منظم جمع‌آوری و تحلیل داده‌های مشاهده یا تجربه، که در ادامه کار تحقیق می‌آیند، باشد. این موضوعی است که در مرحله ساختن مدل تحلیلی به آن خواهیم پرداخت. مدل تحلیل لولایی است که طرح نظری مسئله تحقیق تدوین شده محقق را با کار بعدیش که مشاهده و تحلیل اطلاعات است به یکدیگر متصل می‌کند.

مثل مرحله پیشین، این مرحله چهارم را نیز با آوردن دو مثال شرح و بسط خواهیم داد: مثال اول باز هم از «خودکشی» دورکیم است تا پیوستگی مراحل یک بینش روش شناختی نشان داده شود. مثال دوم یک تمرین نظری مقدماتی برای تحقیقی درباره حاشیه‌نشینی و بزهکاری است. باتکیه بر این دو مثال، اصول ساختن و خصوصیات بنیادی مدل‌های تحلیلی را نشان خواهیم داد.

۱. دومثال برای ساختن مدل تحلیلی

۱۰۱. خودکشی

همان طور که قبلاً ملاحظه کردیم، دورکیم خودکشی را به عنوان پدیده‌ای اجتماعی در ارتباط با وضعیت همبستگی جامعه مطرح می‌کند. به نظر وی، حتی اگر خودکشی عملی ارادی و عموماً فردی باشد، هر جامعه‌ای اعضایش را در وضع مساعد یا نامساعدی برای خودکشی قرار می‌دهد. این معرفت شهودی دورکیم هر قدر هم که به حقیقت مقرون باشد باید در مصاف با واقعیت به اثبات برسد.

این کار ایجاب می‌کند که ابتدا مفاهیم خودکشی و میزان خودکشی به دقت تعریف شود و این همان کاری است که دورکیم در مقدمه اثرش انجام می‌دهد. او می‌نویسد: «خودکشی به هر حالتی از مرگ اطلاق می‌شود که نتیجه مستقیم یا غیر مستقیم عملی باشد که شخص قربانی آن را انجام داده و از نتیجه عملش آگاه بوده است».

با این تعریف دقیق دورکیم می‌خواهد از اشتباهاتی بپرهیزد که او را وامیدارد آن چه را که نباید، به حساب بیاورد؛ مثلاً موارد اشخاصی که تصادفاً خود را به کام مرگ می‌اندازند، و آنچه را که باید به حساب آورد، از قلم بیاندازد؛ مثلاً موارد اشخاصی که مرگ را می‌جویند و می‌پذیرند بدون آنکه وسایل مادی آن را شخصاً برانگیزند، مثل سربازی که در میدان نبرد خودش را آگاهانه فدا می‌کند یا شهیدی که به قتلگاه می‌رود اما از ایمانش بر نمی‌گردد. این تعریف مفهوم خودکشی با کاهش دادن خطر اشتباه به حداکثر، به دورکیم امکان می‌دهد که به درستی میزانهای خودکشی کشورهای مختلف اروپایی را با هم مقایسه کند. اما میزان خودکشی، آن برابر تعداد موارد متناظر با این تعریف است که در طول یک دوره معین، در جامعه‌ای معین، برای یک میلیون نفر یا برای صد هزار نفر از ساکنانش روی می‌دهد.

گفتن ندارد، تعریفی که از این دو مفهوم (notion) در اینجا ارائه شده است، بیشتر از تعریف ساده‌ای است که هزار هزار می‌توان در کتابهای لغت پیدا کرد. این مفاهیم از ایده‌ای «تئوریک» (اینجا، بعد اجتماعی خودکشی) الهام می‌گیرند و آن را به‌زیانی دقیق و عملی‌طوری جابه‌جا می‌کنند که اجازه می‌دهد در موردی که اینجا مطرح است، داده‌های آماری را جمع کرده و با هم مقایسه کرد. همچنین،

این دو مفهوم با داشتن ایده‌ای مرکزی متکامل‌اند. آن دو باهم، حدود موضوع تحقیق را به وضوح تعیین می‌کنند. علاوه بر این، مفهوم میزان خودکشی، وحدت تحلیلی داده‌های جمع‌آوری شده در این محدوده را تأمین می‌کند. داشتن صفات جابه‌جایی ایده‌تئوریک، متکامل بودن و عملی بودن، توجیه می‌کند که این مفاهیم (notions) را از تعاریف ساده کاملاً متمایز بدانیم و برایشان مقام مفهوم به معنای concept قایل شویم.

بیان مفهومی پدیده‌های موضوع تحقیق، مفهوم سازی (conceptualisation) نامیده می‌شود و این یکی از ابعاد اصلی ساختمان مدل تحلیلی است. بدون آن کار ساختن مدل تحلیلی زیربنای قرص، محکم و دقیق نخواهد داشت.

در پرتو مفاهیم خودکشی و میزان خودکشی، دورکیم می‌داند که با کدام سنخ از پدیده‌ها سروکار دارد. اما این مفاهیم فی‌نفسه راه یا شیوه‌ای، برای مطالعه این پدیده‌ها نشان نمی‌دهند. این وظیفه مهم برعهده فرضیه‌های تحقیق است. این فرضیه‌ها به صورت قضایایی درپاسخ به پرسشهایی که محقق مطرح می‌کند عنوان می‌شوند. اینها به عبارتی پاسخهای موقتی و نسبتاً کوتاه هستند که کار جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها را راهنمایی خواهند کرد و درعوض باید با داده‌های مشاهده، صحت و سقم آنها مورد رسیدگی قرار گرفته و احیاناً تصحیح و تعمیق گردند. برای آنکه بهتر بفهمیم موضوع از چه قرار است به مثال خودمان برگردیم.

در مرحله اول دورکیم پرسشی درباره علتهای خودکشی طرح می‌کند و آن را به موجب شناخت شهودیش چونان پدیده اجتماعی و در ارتباط با کارکرد جامعه بیان می‌کند بنابراین، او در صدد یافتن علتهای اجتماعی خودکشی بر خواهد آمد. و در این جستجو است که چارچوب نظری تحقیق را تعیین می‌کند.

در مرحله دوم، او فرض می‌کند که میزان خودکشی یک کشور به درجه به هم پیوستگی (Cohésion) میزان خودکشی این جامعه بستگی دارد: هراندازه درجه به هم پیوستگی جامعه کمتر است میزان خودکشی در آن باید بیشتر باشد. این قضیه یک فرضیه است زیرا به صورت گزاره پاسخی به پرسش علتهای اجتماعی خودکشی ارائه شده است. این فرضیه امکان گزینش و تحلیل داده‌های آماری را فراهم می‌آورد و درعوض، این داده‌های آماری اجازه خواهند داد که فرضیه را حکم و اصلاح و جرح و تعدیل کرد.

اما پیش از رسیدن به اینجا، ملاحظه می‌کنیم که این فرضیه رابطه‌ای میان دو مفهوم برقرار می‌کند: مفهوم میزان اجتماعی خودکشی که پیش‌تر تعریف شده بود و مفهوم به‌هم پیوستگی اجتماعی که باید تعریف گردد.

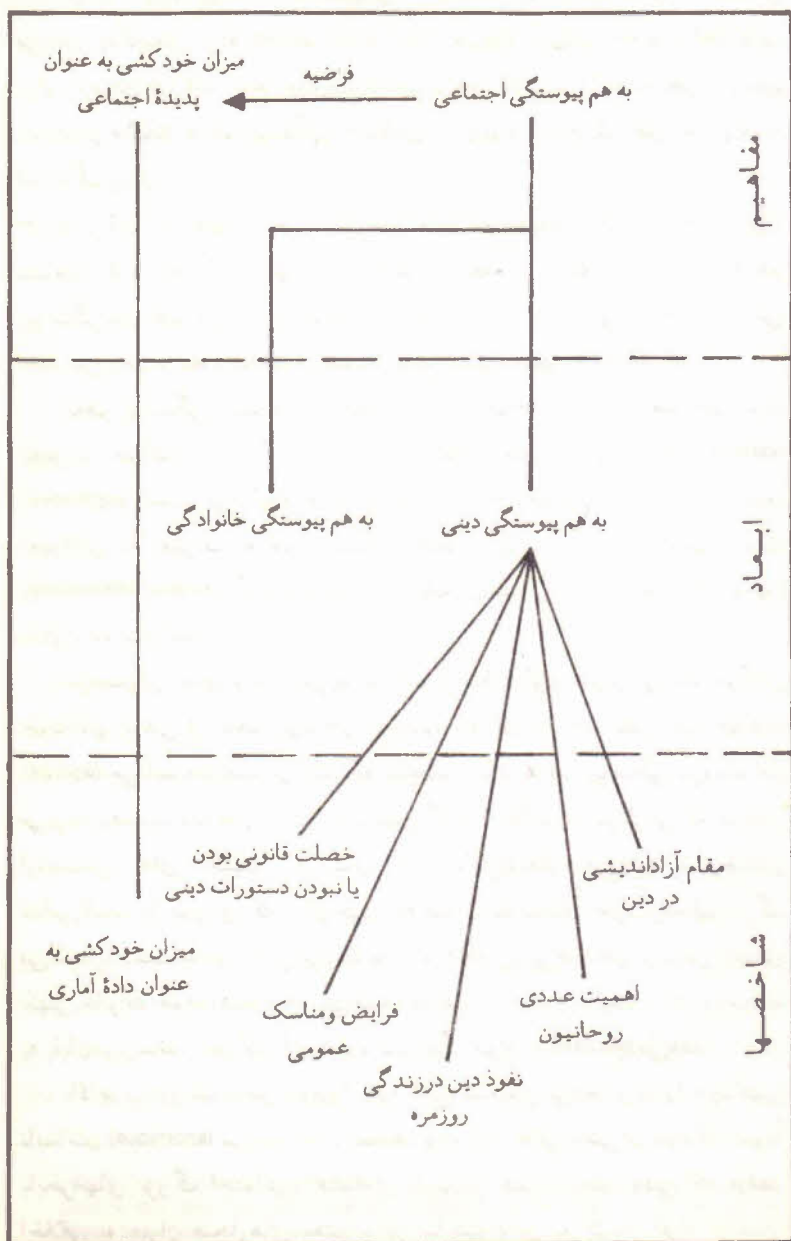
درواقع، درجه به هم پیوستگی جامعه‌ای را ازدیدگاه‌های مختلف می‌توان بررسی کرده و برحسب معیارهای مختلف ارزیابی کرد. درچنین سطحی از کلیت، هنوز معلوم نیست دقیقاً چه نوع داده‌هایی را باید به عنوان معیار آزمودن چنین فرضیه‌ای انتخاب کرد.

دورکیم ابتدا دین را به عنوان معیار ارزیابی درجه به هم پیوستگی یک جامعه انتخاب می‌کند. به نظر وی کارکرد دین در بعد به هم پیوستگی اجتماعی درطول قرن نوزدهم محرز است. سپس عنوان می‌کند که به هم پیوستگی دینی «بعدی» از به هم پیوستگی اجتماعی است. علاوه براین، دورکیم یک بعد دیگر را نیز انتخاب خواهد کرد و آن به هم پیوستگی خانوادگی است. ما در اینجا فقط به بُعد به هم پیوستگی دینی خواهیم پرداخت.

به هم پیوستگی دینی را می‌توان به سهولت به کمک آنچه که شاخص (indicator) گفته می‌شود ارزیابی کرد. به عقیده دورکیم اهمیت نسبی همبستگی یا بالعکس، فردگرایی مؤمنان، باورگه‌هایی مثل مقام آزاد اندیشی در دین موردنظر، تعداد مقامات روحانی، خصلت قانونی بودن یا نبودن دستورات متعدد دینی، نفوذ دین در زندگی روزمره مؤمنان و فرایض مناسک عمومی، ابراز می‌گردد. در پرتو این شاخصها که ویژگیهای قابل مشاهده‌اند، دورکیم کاراندازه گیری به هم پیوستگی اجتماعی را عملی می‌سازد. آنگاه می‌تواند درستی یا نادرستی فرضیه‌اش را با مقابله دادن آن با داده‌های مشاهده بسنجد.

نمودار روابط میان عناصر فوق را می‌توان در شکل صفحه روبرو نمایش داد:
در این مثال اول ملاحظه می‌کنیم که:

۱) این فرضیه رابطه‌ای میان دو مفهوم برقرار می‌کند که هریک از آنها با یک پدیده انضمامی (Concret) متناظر است: از یک سو مفهوم میزان خودکشی با این پدیده که خودکشیها وجود دارند و تعداد آنها نسبت به کل جامعه ذیربط کم یا زیاد می‌شود متناظر است، ازسوی دیگر مفهوم به هم پیوستگی اجتماعی با این پدیده که اعضای جامعه زیاد یا کم همبسته یا فردگرا هستند متناظر است.



۲) دو مفهوم، پیوسته با شاخصهای احتمالی‌شان که فرضیه تحقیق را تشکیل می‌دهد، به گونه‌ای ارائه شده‌اند که به آسانی می‌توان دریافت چه نوع اطلاعاتی برای آزمودن آن باید جمع آوری کرد. میزان خودکشی در واقع شاخص خودش است، درحالی‌که به هم پیوستگی اجتماعی را می‌توان با پنج شاخص تعیین شده اندازه‌گیری کرد.

۳) به برکت شاخصها و برقراری ارتباط میان دو مفهوم بایک فرضیه، می‌توان مشاهده کرد که آیا میزانهای خودکشی جامعه‌های متفاوت با درجه به هم پیوستگی‌شان تغییر می‌کند یا نه. چون دو مفهوم میزان خودکشی و به هم پیوستگی اجتماعی باهم مرتبط و سنجیدنی هستند می‌توان آنها را متغیر (variable) نامید.

به هم پیوستگی اجتماعی - متغیری که به موجب فرضیه، تغییراتش باید تغییرات میزانهای خودکشی را تبیین کند - متغیر تبیین کننده (variable explicative) است، درحالی‌که به میزان خودکشی - متغیری که به موجب فرضیه، تغییراتش به تغییرات به هم پیوستگی اجتماعی وابسته است - متغیر وابسته (variable dépendante) گفته می‌شود. این رابطه در نمودار پیشین بایک پیکان (→) نشان داده شده است.

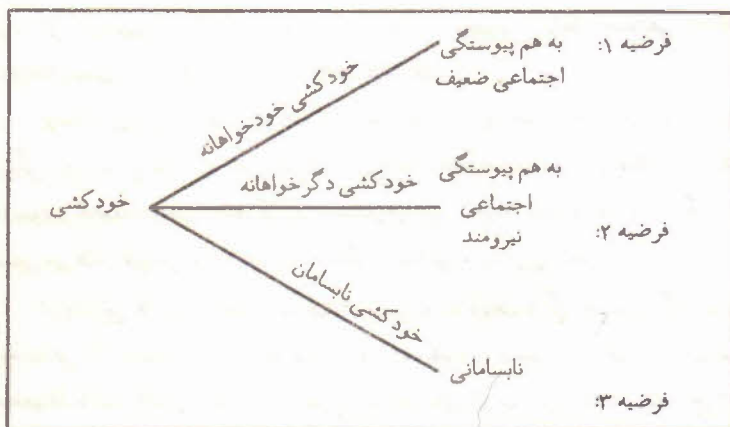
در فصلهای بعدی «خودکشی» دورکیم فرضیه دیگری عنوان می‌کند. در کنار خودکشی ناشی از به هم پیوستگی ضعیف، که آن را خودکشی خودخواهانه (égoïste) می‌نامد مشاهده می‌کند که بالعکس یک به هم پیوستگی نیرومند هم می‌تواند وضعیت مساعدی برای خودکشی گردد. مثلاً مورد سربازانی که سرشار از احساس ادای تکلیف، خودشان را به خاطر افتخار گروهان یا وطنشان فدا می‌کنند، یا موردی که در برخی از جامعه‌ها، سالمندان خود را تسلیم مرگ می‌کنند یا دست به خودکشی می‌زنند به خاطر آنکه بار بی‌فایده‌ای بردوش اعضای کهنتر خانواده خود نباشند و فکرمی‌کنند که بدین ترتیب زندگیشان را آبرومندانه به پایان می‌رسانند. دورکیم آن را خودکشی دگرخواهانه (altruiste) می‌نامد.

بالاخره، دورکیم شکل سوم از خودکشی تشخیص می‌دهد و آن را خودکشی نابسامان (anomique) می‌نامد که از تضعیف وجدان اخلاقی ناشی می‌شود که عموماً با بحرانهای بزرگ اجتماعی، اقتصادی یا سیاسی همراه است. وقتی که قواعد اخلاقی به عنوان هنجارهای معتبر برای ساخت دادن به کردار افراد از اعتبار

می‌افتد، امیالشان نامحدود شده و دیگر بامنابعی که دارند ارضا نمی‌شود. این عدم تعادل میان آرزوهای افسار گسسته و وسایل ارضایشان ناگزیر کشمکشهای حاد درونی برمی‌انگیزد که آنها را به خود کشی سوق می‌دهد.

به این ترتیب دستگاه فرضیه‌های دورکیم رانهایتاً می‌توان به شیوه زیر نمایش

داد:



این مجموعه ساختار و به هم پیوسته مرکب از مفاهیم و فرضیه‌های متصل به یکدیگر، مدل تحلیلی یک تحقیق است. به طوری که ملاحظه می‌شود برای ساختن آن باید دستگاهی منسجم از مفاهیم و فرضیه‌های عملی تعبیه کرد.

۴-۱. حاشیه نشینی و بزهکاری

یکی از ما دو نفر [مؤلفان کتاب] به مناسبت مشارکتش در یک تحقیق چند تخصصی درباره بزهکاری، می‌بایست یک مدل تحلیلی جامع‌شناختی درباره این موضوع ارائه می‌داد. این تحقیق را گروهی مرکب از کارشناسان مسائل شهری و محققان دانشگاهی اجرا کرده‌اند. نتایج مرحله اول تحقیق - عمدتاً مطالعات اکتشافی - در یک گزارش جمعی منتشر شده است. گزارش لوک وان

1) Animation en milieu populaire? Vers une approche pluridisciplinaire de la marginalité (ouvrage collectif Publié par la Fédération des Maisons de Jeunes en Milieu populaire, Bruxelles, 1981).

کامپنهود، تحت عنوان: « بزهکاری به عنوان فرایند سازگاری با آسیب دیدگی ارتباط اجتماعی: » نشانه‌های جامعه‌شناختی (صفحات ۲۶ تا ۳۳ گزارش فوق) پایه‌مثالی را تشکیل می‌دهد که اینجا عنوان می‌کنیم. مع هذا، برای نشان دادن عملیات ساختن مدل، متن اصلی بازسازی شده است. مدل تحلیلی پیشنهاد شده در چشم‌انداز عمومی جامعه‌شناسی کنش آلن تورن^۱ جای می‌گیرد. این مدل بر مبنای دو مفهوم متکامل ساخته شده است: مفهوم ارتباط اجتماعی (rapport social) و مفهوم کنشگر اجتماعی (acteur social).

بزهکاری در این مدل از یک سو، به عنوان، پدیده‌طرده اجتماعی، و از سوی دیگر، فرایند پاسخ به این طرده‌شدگی ملاحظه شده است. بزهکار طرده‌شده از سوی جامعه، با طرده‌شدگی و بزهکاری‌اش کنار خواهد آمد، زیرا از گذر آن سعی می‌کند خودش را به عنوان کنشگر اجتماعی بازسازی کند.

از راه این فرایند، بزهکار در صدد برمی‌آید با کمک دیگر طرده‌شدگان دنیایی اجتماعی را بازسازی کند که در آن پذیرفته شود، رسمیت پیدا کند و احترامش محفوظ باشد؛ دنیایی که بتواند تصویر بخشنده‌ای از خودش داشته باشد، چرا که در آن نقشی ایفا می‌کند. در دنیای باند بزهکاران، کنشهای کجروانه‌ای که از او سر می‌زند و نقشی که ایفا می‌کند، در واقع هویتی به او می‌دهند او را چونان کنشگر اجتماعی فعال و ارجمند، که می‌تواند حرفش را بزند و آن را بر کرسی بنشانند، بازسازی می‌کند.

در این طرح نظری مسئله، بنا نداریم که بزهکاری را با صفات شخصی بزهکار (روانشناختی، خانوادگی، اقتصادی - اجتماعی، ...) تبیین کنیم، و نه با کارکرد جامعه‌کلی که بزهکاران را چون خیل قربانیان منفعل نظامی که سرانجام از آن طرده می‌شوند، تولید می‌کند. بلکه سعی ما بر این است که این پدیده را از راه چگونگی ساخت یافتگی (یا فروپاشیدگی ساخت) ارتباطات اجتماعی که جوانان بزهکار هم‌اورد آن هستند و از راه این هم‌اوردی هویشان را چونان کنشگران اجتماعی بازسازی می‌کنند، بهتر بفهمیم.

این چارچوب نظری مسئله، در فاز اول، دوفرضیه القای کند:

۱) جوانان بزهکار کنشگران اجتماعی‌اند که ارتباطات اجتماعی‌شان به سختی آسیب دیده است. خشونت و طرد هنجارهای جامعه، پاسخی است که آنان به طردشدگی اجتماعی‌شان می‌دهند.

۲) بزهکاری، پوششی است برای فرایند سازگاری با آسیب دیدگی ارتباطات اجتماعی؛ بزهکاری تلاشی است « بیرون از هنجارها » یا کجروانه برای بازسازی خود به عنوان کنشگر اجتماعی.

این فرضیه‌ها دو گروه از مفاهیم اساسی را به هم ربط می‌دهد: از یک سو ارتباطات اجتماعی، از سوی دیگر بزهکاری به عنوان یک « وضعیت » (condition) (طردشده) و یک فرایند بازسازی [هویت کنشگر اجتماعی]. حالا ببینیم مفهوم کنشگر اجتماعی و مدل تحلیلی که از آن نتیجه می‌گردد چگونه ساخته شده‌اند.

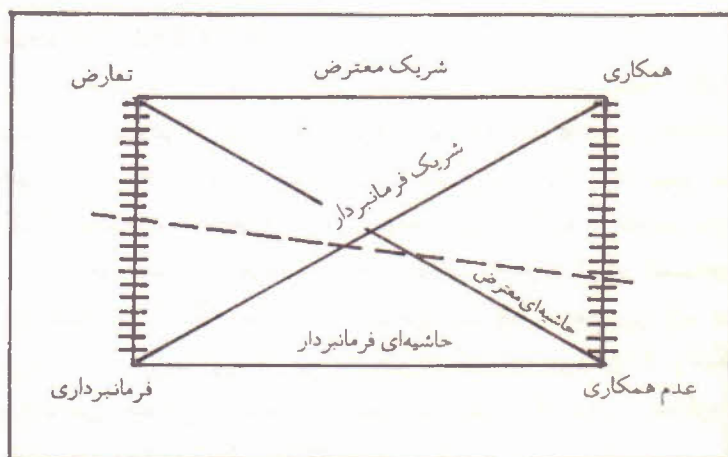
کنشگر اجتماعی با سرشت ارتباط اجتماعی که در آن درگیر است تعریف شده‌است. این کنشگر ممکن است یک فرد باشد یا یک جمع. من باب مثال، در کارخانه، مدیریت و پرسنل، هر کدام یک کنشگر اجتماعی است که با دیگری در ارتباطی اجتماعی به سر می‌برد. همین طور است برای معلم و شاگردانش یا رئیس اداره و کارمندانش.

در همه موارد، ارتباط اجتماعی به عنوان همکاری تعارض‌آمیز کنشگرانی ظاهر می‌شود که برای تولید (در وسیع‌ترین معنای اصطلاح، مثلاً تولید کالاها، خدمات، آموزش عمومی یا حرفه‌ای، سازماندهی زندگی اجتماعی، ...) همکاری می‌کنند، اما به طور اجتناب‌ناپذیر به دلیل موقعیتهای نابرابری که در همکاری دارند یافرق نمی‌کند، به دلیل سهم نابرابری که از محصول همکاری‌شان نصیب می‌برند (مثلاً در تعیین هدفها یا اعطای پاداشها) باهم در تعارض به سر می‌برند.

هر فردی به دلیل مختصات اجتماعی‌اش هم‌اورد مجموعه‌ای ارتباطات اجتماعی است. یک شخص واحد بر حسب موقعیت ممکن است در یک شرکت سهامدار ساده و در شرکتی دیگر رئیس هیئت مدیره باشد. در خانه، رئیس خانواده، در اداره، کارمند ساده و در ارتش افسر ذخیره باشد. او در هر یک از این ارتباطات اجتماعی‌اش، و بر حسب اینکه در تولید همکاری می‌کند یا نمی‌کند، بر حسب اینکه می‌تواند یا نمی‌تواند در تصمیم‌گیرها، در نحوه اجرا و در نتایج، اثر بگذارد و به عبارت دیگر بر حسب اینکه می‌تواند یا نمی‌تواند مقامی در همکاری

پیدا کند و از خودش در رابطه ای تعارض آمیز دفاع کند، ممکن است کنشگری در متن یاد ر حاشیه باشد.

بدین ترتیب، بر حسب شیوه عمل در یک ارتباط اجتماعی می توان چهار نوع کنشگر اجتماعی تمیز داد که با چهار محور در نمودار زیر معرفی شده اند:



البته وضعیتهای واقعی به ندرت با انواعی چنان متناظر است و غالباً باید آنها را با محورهای میانی شبیه خط نقطه چین که در تصویر مشاهده می شود نمایش داد. جا دارد خاطر نشان کنیم که انواع (types) سنخهای اجتماعی^۱ (catégories sociales) نیستند، بلکه فقط نشانه هایی هستند که به کمک آنها می توان وضعیتهای میانی مقرون به واقعیت را شناسایی و مقایسه کرد.

ساختمان این دستگاه مفهومی نه تنها مفاهیم ارتباط اجتماعی و کنشگر اجتماعی را تعریف می کند، بلکه به روشن کردن فرضیه ها نیز کمک می کند. فرضیه اول رابطه ای میان رفتار بزهکاری و ضعف ساختاری ارتباطات اجتماعی افراد بزهکار برقرار می کند. فرضیه دوم، بازسازی ارتباط اجتماعی از راه کنشهای خشونت آمیز ویژه بزهکاری را مفروض می داند.

۱) برای تعریف و تشخیص سنخهای اجتماعی نگاه کنید به: مبانی جامعه شناسی، تألیف عبدالحسین نیک گهر، انتشارات راین، تهران، ۱۳۶۹، فصل سوم.

در مثال دوم ملاحظه می کنیم که:

۱) یک بار دیگر، مدل تحلیلی از مفاهیم و فرضیه هایی که میانشان ارتباط تنگاتنگی برقرار است، ساخته شده است و مجموعاً چارچوب منسجم و وحدت یافته ای تشکیل می دهد. بدون این کوشش انسجام بخش، تحقیق در جهات مختلف پراکنده شده و محقق دیگر نخواهد توانست به کارش سامان دهد.

۲) مثل مدل تحلیلی دور کیم در «خودکشی» این مدل تحلیلی دوم هم از تعداد کمی مفاهیم اساسی و فرضیه تشکیل شده است. علاوه بر این، در بیشتر موارد مشاهده می شود که حضور تنها یک فرضیه اصلی به مجموع تحقیق ساخت می دهد؛ به همان سیاق که در ابتدای کار، تحقیق تنها بر یک پرسش آغازی استوار شده بود (حتی اگر این پرسش در چند نوبت حک و اصلاح شده باشد). بدیهی است که در اغلب موارد لازم است مفاهیم کمی دیگری را بدروشنی تعریف کرد یا چند فرضیه مکمل تدوین نمود. اما باید دقت کرد که باریک بینی و غنای فکر به وحدت مجموع تحقیق لطمه نزنند. این اهتمام را محقق باید صرف ساخت دادن و رتبه بندی کردن مفاهیم و فرضیه های تحقیق کند.

از طرف دیگر، نباید مفاهیم اساسی تشکیل دهنده یک مدل تحلیلی و مفاهیمی را که در متن تحقیق به کار برده می شود و جزئی از واژگان متداول علوم اجتماعی هستند، باهم اشتباه کرد. اگر محقق این مفاهیم اخیر را درمعانی خاصی به کار می برد، می تواند آنها را در اولین باری که استفاده می کند، تعریف کند.

۲. در اهمیت فرضیه ها

سازمان دادن به یک تحقیق در محور فرضیه ها بهترین وسیله هدایت منظم و استوار آن است، بدون آنکه خلاقیت ذهن مکتشف و کنجکاو که لازمه هر کار فکری است فدا شود. علاوه بر این، یک کار تحقیقی را چنانچه در محور یک یا چند فرضیه ساخت نیافته باشد، نمی توان تحقیق واقعی به حساب آورد. چرا؟

نخست برای اینکه فرضیه، بنا به تعریف، این ذهن مکتشف را که از صفات برجسته کار علمی است بازتاب می کند. فرضیه، با الهام از تفکری تئوریک و برپایه شناخت مقدماتی پدیده موضوع مطالعه (مرحله اکتشافی)، بیانگر استنباطی

مستدل درباره رفتار اشیاء واقعی مطالعه شده است. محققى که فرضیه‌ای را تدوین می‌کند، فی الواقع می‌گوید: «فکر می‌کنم تحقیق را باید در این مسیر هدایت کرد، این راه مطمئن‌ترین راهی است که به هدف می‌رسد».

امادر همان حال، فرضیه برای تحقیق خط راهنمای مؤثری فراهم می‌کند، که به محض آنکه تدوین شد، وظیفه پرسش آغازی را اگر کاملاً فراموش نشده باشد، برعهده می‌گیرد. دنباله کار عبارت خواهد بود از آزمودن فرضیه‌ها در مقابله با داده‌های مشاهده. از میان انبوه بی‌حد و حصر داده‌هایی که یک محقق می‌تواند علی‌الاصول درباره موضوعی جمع‌آوری کند فرضیه معیاری جهت‌گزنش داده‌های «مناسب» یعنی داده‌هایی که برای آزمودن فرضیه مفیدند، فراهم می‌کند. به برکت همین معیار بود که دورکیم توانست از میان آمارهای بی‌شمار مربوط به خودکشی، آنهایی را برگزیند که به نظرش برای آزمودن فرضیه‌های تحقیقش ضروری بودند.

فرضیه‌ها هم معیار گزنش داده‌ها هستند و هم اینکه با این داده‌ها مقابله داده می‌شوند. مدل تحلیلی که به اتکای این فرضیه‌ها ساخته می‌شود، از همین راه مورد آزمون قرار می‌گیرد. حتی اگر مدل با الهام از رفتار اشیاء واقعی ساخته می‌شود باز هم در برگشت باید با این رفتار مقابله داده شود. اگر هم فرضیه‌ها در بهتر فهمیدن پدیده‌های قابل مشاهده سهیم باشند، در عوض باید با آنچه که می‌توانیم از راه تجربه یا مشاهده بیاموزیم تأیید شوند. بنابراین، تحقیق تجربی تنها تحلیل امر واقعی بر مبنای مدل تحلیلی نیست؛ بلکه در عین حال وسیله‌ای برای تصحیح و تعدیل این مدل است و در پایان کار، تصمیم گرفتن درباره اینکه باید آنرا عمیق‌تر کرد یا اینکه بهتر است از آن صرف‌نظر کرد.

تحقیقات، در صورتها و شیوه‌های عمل بسیار متفاوت، همیشه چونان داد و ستدی است میان تفکری نظری و کاری تجربی. باری، فرضیه‌ها هم واسطه این داد و ستداند، هم مایه بسط و گسترش آن و هم مایه انسجام آن.

۳. مدل تحلیلی را چگونه می‌توان ساخت؟

حال می‌خواهیم بدانیم عملاً چگونه می‌توان یک مدل تحلیلی ساخت. بدیهی است که شیوه‌های متعددی برای این کار وجود دارد. هر تحقیق، تجربه‌ای منحصر به

فرد است که از راههای ویژه‌ای صورت می‌گیرد که انتخاب آنها به معیارهای متعددی مثل پرسش‌آغازی، آموزش نظری و عملی محقق، وسایلی که در اختیار دارد یا زمینه‌ای که تحقیقش را در آن انجام می‌دهد، بستگی دارد. با وصف این، فکر می‌کنیم در این مورد هم می‌توان به کسانی که این مرحله مهم و دشوار تحقیق را آغاز می‌کنند توصیه‌هایی صریح و دقیق داد.

نخست جادارد یادآوری کنیم که یک فرضیه مثل پاسخ موقتی است که به یک پرسش داده می‌شود. بنابراین، پیش از ساختن مدل تحلیلی، خوب است که برای آخرین بار پرسش اصلی تحقیق را به روشنی تدوین کرد. این تمرین برای تدوین منسجم فرضیه‌ها بسیار ضروری است.

سپس، این کیفیت مطالعات اکتشافی است که اهمیت زیادی در ساختن مدل تحلیلی دارد. چنانچه متون گوناگونی در ارتباط با موضوع تحقیق خوانده شده‌است، خوب تجزیه و تحلیل شود. اگر این متون به دقت باهم مقایله داده شود و اگر مصاحبه‌ها و مشاهدات اکتشافی به طرز صحیحی استخراج گردد، در این صورت است که محقق یادداشتهای زیادی در اختیار خواهد داشت که در کار ساختن مدل تحلیلی کمک زیادی به او خواهد کرد. به مرور که مطالعات اکتشافی پیش می‌رود، مفاهیم کلیدی و فرضیه‌های اصلی و روابطی که مناسب یا جالب است میانشان برقرار کرد، تدریجاً از درون توده اطلاعات فراهم آمده سر برون خواهد کرد. در واقع، مدل تحلیلی در طول مرحله مطالعات اکتشافی شکل می‌گیرد.

برای ساختن مدل تحلیلی، محقق نهایتاً می‌تواند به دوشیوه متفاوت عمل کند که میانشان جدائی صریحی وجود ندارد: یا ابتدا از تدوین فرضیه‌ها شروع می‌کند و در مرتبه بعدی به مفاهیم می‌پردازد، یا اینکه راه معکوسی را طی می‌کند. به دلایل آموزشی (pédagogique) ما با ساختن مفاهیم شروع خواهیم کرد. اکنون کار مابین است از انتظام دادن به آنچه که تاکنون در این باره گفته‌ایم به شیوه‌ای اساساً شهودی و به کمک دو مثال قبلی به منظور آموزش ساختن یک مدل تحلیلی در عمل.

۱-۳. ساختن مفاهیم

مفهوم سازی کاری بیشتر از تعریف ساده یا قراردادی واژگان فنی یک علم است. این کار، ساختن مفهوم انتزاعی برای فهمیدن امر واقعی است. لذا، در مفهوم سازی به همه جنبه های واقعیت مورد نظر توجه نشده، بلکه فقط آن جنبه هایی که از نظر محقق اصلی است برگرفته می شود.

همان طور که پیش تر دیدیم، ساختن یک مفهوم در گام اول عبارت از تعیین ابعادی است که آن را تشکیل می دهد و امر واقعی را منعکس می سازد. برای روشن شدن موضوع به تمثیلی از ریاضیات توجه کنید؛ مفاهیم «مثلث» و «مربع مستطیل» به واقعیتهای دو بعدی و از نوع سطحی ناظر است، در حالیکه مفهوم «مکعب» به واقعیت سه بعدی و از نوع حجمی ارجاع می دهد.

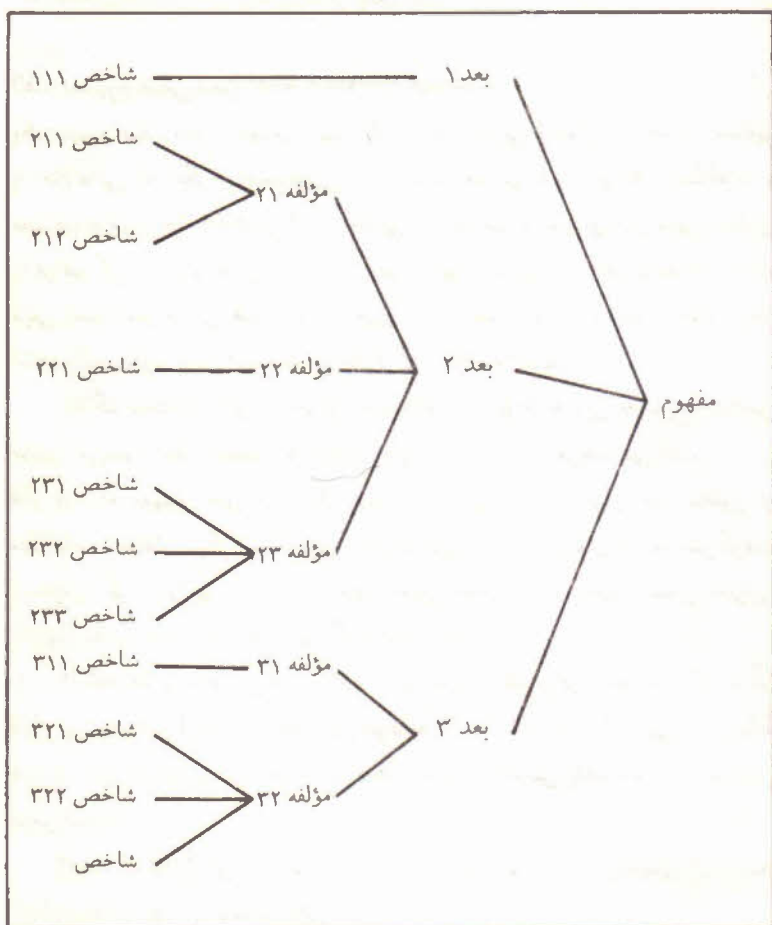
گام بعدی در ساختن یک مفهوم، تعریف شاخصه هایی است که به کمک آنها بتوان ابعاد مفهوم را اندازه گیری کرد. در بیشتر موارد در علوم اجتماعی مفاهیم و ابعادشان بانسانه هایی که مستقیماً قابل مشاهده باشند تعریف نمی شوند. اما باید دانست که در کار تحقیق، مفهوم سازی لفاظی محض نیست. هدف آن این است که ما را به شناختن امر واقعی هدایت کند. نقش شاخصها همین است.

شاخصها نشانه های عینی قابل شناسایی و قابل اندازه گیری ابعاد مفهوم هستند. مثل این است که بگوییم، موهای سفید کم پشت، دندانهای ریخته و پوست چروکیده، شاخصهای پیری هستند. امادر کشورهایی که سازمان ثبت احوال وجود دارد، تاریخ تولد شاخص معتبرتری است، زیرا اجازه می دهد با دقت بیشتری وضعیت پیری را که از تفاوت میان تاریخ تحقیق و تاریخ تولد به دست می آید، اندازه گرفت.

با وصف این، مفاهیمی هست که شاخصهایشان تا این اندازه بدیهی نیست. در اینگونه موارد مفهوم شاخص با ابهام بیشتری توأم است. اینجا شاخص ممکن است یک نشانه، یک دلالت، یک جمله، یک عقیده ابراز شده یا هر پدیده ای باشد که اطلاعاتی درباره موضوع مفهوم سازی به ما می دهد.

برخی از مفاهیم ساده اند، مثل پیری که فقط یک بعد (زمان نگاری chronologique) و یک شاخص (سن) دارد. برخی دیگر خیلی پیچیده اند و ایجاب می کنند که بعضی از ابعادشان را پیش از رسیدن به شاخصها به مؤلفه هایی

(component/composante) تجزیه کرد. بنابراین، تعداد ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخصها بر حسب مفاهیم تغییر می‌کند. در نهایت امر، تجزیه مفهوم ممکن است صورتی مثل آنچه که در زیر نشان داده شده است پیدا کند.



(برخی از مؤلفان به جای واژه «شاخص» از واژه «ویژگی» (attribut) و بعضی دیگر واژه «مشخصات» (caractéristiques) استفاده می‌کنند. این واژه‌ها معادل هستند).

دو شیوه برای ساختن مفهوم وجود دارد. هریک از آنها با سطح متفاوتی از مفهوم سازی متناظر است. یکی شیوه استقرایی است که «مفاهیم عملی منفرد» می‌سازد، دیگر شیوه قیاسی است که «مفاهیم دستگاهی» می‌سازد (پ. بوردیو، ژ. ک. شامبوردون، ژ. ک. پاسرون، اثر پیش نامبرده).

الف) مفهوم عملی مجزا (concept opératoire isolé)

یک مفهوم عملی مجزا مفهومی است که به طور تجربی بر مبنای مشاهدات مستقیم یا اطلاعاتی که دیگران جمع‌آوری کرده‌اند ساخته می‌شود. از خلال مطالعات و مصاحبه‌های مرحله اکتشافی است که می‌توان عناصر لازم برای این مفهوم سازی را فراهم کرد. در زیر مثالی را برای این نوع مفهوم سازی که ناظر بر مطالعه پدیده دینی است شرح می‌دهیم. این تحقیق تحت عنوان «آیا ایالات متحده آمریکا شاهد یک بیداری دینی است؟» اثر چارلز ای. گلاک است.^۱

گلاک با مشاهده این موضوع که مطالعات مربوط به دین به نتایج متناقض منتهی می‌شود و هر محقق به سلیقه خودش دین را تعریف می‌کند، به این فکر افتاد که مفهوم دقیق و باریک بینانه‌ای از دین بسازد. برای این منظور از مطالعات محققان دیگر جنبه‌های متفاوت دین را که می‌توان در مدنظر گرفت دستچین کرد. او آنها را در حول چهار محور جمع کرد و مفهوم عملی مجزایی با چهار بُعد ساخت. این ابعاد چهارگانه عبارتند از:

(۱) بُعد تجربی ناظر بر تجربیات زندگی معنوی که برای اشخاصی که به آن نایل می‌شوند این احساس ایجاد می‌شود که با خدا یا با یک ذات الهی در ارتباط هستند. صورت نهایی این تجربیات، دیدار با روح القدس یا غیب‌ناشدن شخص مؤمن است.

(۲) بُعد ایدئولوژیکی ناظر بر اعتقادات به واقعیت الهیت و پیوسته‌های آن است: خدا، شیطان، دوزخ، بهشت، و غیره.

1) Charles Y. Glock, "the Religious Revival in America?" in Jano Zahn, Religion and the face of America, University of California, 1959,

ترجمه فرانسه همین تحقیق در کتاب زیر درج شده است:

R. Boudon et P. Lazarsfeld, Le vocabulaire des sciences sociales, Mouton, Paris, 1965. PP. 49-59.

۳) بعد مناسکی بر اعمالی که در چارچوب زندگی دینی انجام داده می‌شود ناظر است: نماز، دعا، تقدیس، زیارت، ...

بعد استنتاجی ناظر است بر اجرای اصول و فرامین دینی در زندگی روزمره: عفو به جای قصاص، درستکاری در دادوستد به جای سودجویی توأم با تدلیس، ...

در جدول زیر ابعاد چهارگانه مفهوم دینی و چند نمونه از شاخصهای هر یک از ابعاد نشان داده شده است.

ابعاد	شاخصها
تجربی	<ul style="list-style-type: none"> - غیب نمایی - احساس ارتباط مستقیم با خدا - احساس دخالت خدا در زندگی
ایدئولوژیکی	<ul style="list-style-type: none"> - اعتقاد به خدا - اعتقاد به شیطان - اعتقاد به دوزخ - اعتقاد به تثلیث
مناسکی	<ul style="list-style-type: none"> - نماز - دعا - نذر و نیاز - زیارت
استنتاجی	<ul style="list-style-type: none"> - عفو نسبت به خطاکاران - درستکاری با مأموران مالیات - درستکاری در دادوستد

اگر تخصیص شاخصهایی به بعد مناسکی نسبتاً آسان است در عوض گزینش شاخصها برای ابعاد دیگر خیلی روشن نیست. اندازه درجه دینی بودن از شاخصی به شاخص دیگر تغییر می‌کند.

با این وصف، ساختن یک مفهوم عملی مجزا برای بررسی پدیده دینی پیشرفت به حساب می‌آید. حتی اگر در تعیین وزنه شاخصها اختلاف نظر وجود داشته باشد، ابعاد چهارگانه و شاخصهایشان اجازه می‌دهد قالب مرجع مشترکی تشکیل داده و به اندازه گیری پدیده دینی اعتبار بیشتری داد.

ب) مفهوم دستگاهی (concept systématique)

مفهوم عملی مجزای «دین» که مفهومی استقرایی و تجربی است، مع هذا ساختمانی ناقص است. مناسباتش با مفاهیم دیگر نظیر ایدئولوژی، ارزشهای وجدان جمعی تعریف نشده است.

در حالیکه مفاهیم عملی مجزا تحلیلی و استقرایی است، مفاهیم دستگاهی ترکیبی و قیاسی است و بنای آن بر منطق روابطی که میان اجزای یک نظام وجود دارد استوار است.

تجربه مفهوم دستگاهی را القا نمی‌کند، حتی اگر منبع الهام آن رفتار اشیاء واقعی و شناخته‌های موجود درباره این اشیاء بوده باشد، این مفهوم کماکان از راه استدلال انتزاعی (قیاس، تمثیل، تضاد و غیره) ساخته می‌شود. در اغلب موارد، این مفهوم انتزاعی چارچوب فکری کلی تری دارد که الگو (paradigme) نامیده می‌شود. مثلاً مفهوم کنشگر اجتماعی که پیش تر معرفی شده است در چارچوب الگوی جامعه شناسی کنش جای می‌گیرد.

همان طور که دیدیم، مفهوم کنشگر اجتماعی از مفهوم ارتباط اجتماعی استنتاج می‌شود. فی الواقع کنشگر اجتماعی یکی از قطبهای فردی یا جمعی ارتباطی اجتماعی است که همکاری تعارض آمیز تعریف شده است. بنابراین، مفهوم کنشگر اجتماعی لزوماً دو بعد دارد که یکی باتوانایی کنشگر در همکاری تعریف می‌شود، دیگری با توانایش در تأثیری که بر اداره تولید در چارچوب رابطه‌ای تعارض آمیز دارد.

همان طور که محورهای نمودار صفحه (۱۱۰) نشان می‌دهد، بر مبنای ترکیبهای منطقی این دو بعد می‌توان انواع متفاوت کنشگرهای اجتماعی را ساخت. ما این مثال را در اینجا از سر می‌گیریم تا نشان دهیم که چگونه یک مفهوم دستگاهی با ابعاد و شاخصهایش ساخته می‌شود.

— بُعد «همکاری»: مؤلفه‌ها و شاخصها

برای آنکه بتوان به کمک مفهوم کنشگر اجتماعی، کنشگران واقعی را که وجود دارند تشخیص داد، باید بتوان مشخصات شاخصهای متناظر با این مفهوم را به آنان نسبت داد. برای آنکه بتوان شاخصهای معرف بُعد «همکاری» را یافت، نخست باید مؤلفه‌هایش را تعریف کرد.

همکاری رابطه مبادله‌ای است با مشخصات دوام نسبی و نابرابری طرفهای رابطه. آنچه میان کنشگرها مبادله می‌شود عبارتند از منابع و برگه‌های برنده‌ای که هریک از طرفین رابطه در اختیار دارد و دیگری برای تحقق بخشیدن به طرحهای جمعی یا فردی‌اش به آن نیاز دارد. چون این مبادله بادوام است، قواعد رسمی و غیررسمی الزام آوری آن را تنظیم می‌کند. اما این مبادله نابرابر است، چون برگه‌ها، منابع و امکاناتی که هریک از طرفهای مبادله در اختیار دارد متفاوت و نابرابرند. یک کارگر ساده در بازار مبادله کار، چیز کمتری برای عرضه کردن دارد تا یک تکنیسین ماهر. اولی مجبور است آنچه را به عنوان شغل و دستمزد به او عرضه می‌شود بپذیرد، اما دومی می‌تواند با کارفرما وارد مذاکره شود و اگر تخصص عالی و کمیابی داشته باشد می‌تواند با اعمال فشار بر کارفرما قواعد مبادله را به نفع خودش تعدیل کند.

به دلیل نابرابری وسایل و موقعیتهای هریک از طرفین، قواعدی که مبادله را تنظیم می‌کند غالباً به نفع طرفی که بهترین برگه‌ها را در اختیار دارد عمل می‌کند. این نابرابری در بطن خود تعارضی را می‌پروراند و هر همکاری را تعارض آمیز می‌کند. مابعداً به این مفهوم تعارض که ذاتی هر همکاری است باز خواهیم گشت، عجلالتاً می‌خواهیم مؤلفه‌های همکاری را معلوم کنیم:

مؤلفه اول: منابع

کنشگران برای همکاری کردن باید منابع، برگه‌های برنده یا وسایل مبادله در اختیار داشته باشند. در واقعیت، این منابع ممکن است با شاخصهایی نظیر سرمایه یا دیگر وسایل مادی، درجات تخصصی، صلاحیتهای حرفه‌ای، تواناییهای شخصی، تجربی و غیره متناظر باشد.

مؤلفه دوم: فایده‌مندی منابع

این منابع یا برگه‌ها باید برای طرف دیگر رابطه همکاری مفید باشد. ماهیت مهارت‌ها، کمیابی‌اش در بازار اشتغال، سطح تحصیلات، تجربیات حرفه‌ای از جمله شاخصهای فایده‌مندی منابع است.

مؤلفه سوم: به رسمیت شناسی ارزش مبادله‌ای

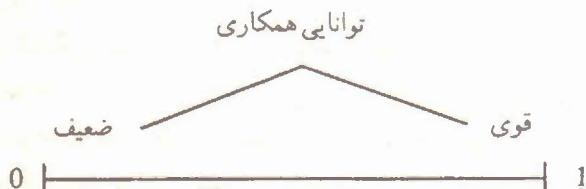
دراختیار داشتن برگه‌های فایده‌مند به تنهایی کافی نیست. می‌باید که این فایده‌مندی را کنشگران همکاری به رسمیت بشناسند. صلاحیتی که مدرک رسمی و معتبر در تأیید نداشته باشد و مرجعی رسمی آن را تضمین نکرده باشد ارزش مبادله‌ای نخواهد داشت، و نمی‌توان آن را در مبادله همکاری موضوع مذاکره قرارداد. این مؤلفه ارتباط تنگاتنگی با مؤلفه قبلی دارد و بخشی از شاخصهای یکی است. مدارک تحصیلی، گواهینامه‌ها یا معرفی‌نامه‌ها در عین حال شاخصهای فایده‌مندی و به رسمیت شناسی ارزش مبادله‌ای است. شاخصهای دیگری هم وجود دارد که رسمیت کمتری دارند، مثل تعلق داشتن به خانواده‌ای محترم و فارغ التحصیلی از دانشگاهی پرآوازه. این مؤلفه‌های دوم و سوم شرط اعتبار مؤلفه اول (برگه‌ها یا منابع) است.

مؤلفه چهارم: هنجارپذیری

در رابطه همکاری مبادله میان کنشگران اتفاقی نبوده بلکه پردوام است. کنشگران باید منابعشان را بسیج کرده و آنها را مطابق با قواعدی که به همکاری سازمان می‌دهد به کار گیرند. کنشگر باید هنجارها را بپذیرد، اصول و عرف جاری را مراعات کند. البته همیشه فرجه‌ای - غیررسمی - برای تخطی از قواعد بازی وجود دارد، اما محدودی هم هست که کنشگر نمی‌تواند از آن بدون به خطر انداختن همکاری تجاوز کند. در صورت تجاوز از آن مبادله را فسخ کرده و منافعی را که از همکاری نصیب می‌شد از دست می‌دهد. اطلاعات درباره هنجارها، انتظارات دیگران و مراعات قواعد بازی شاخصهای این هنجارپذیری هستند و وضعیت همکاری کنشگران را بازتاب می‌کنند.

مؤلفه پنجم: هم سویی در ارزشها و هماهنگی در هدفهای غایی در برخی از حالات، وقتی کنشگران از ارزشهای یکسانی الهام می گیرند و در طرح همکاریشان هماهنگی دارند، فرایند همکاری تسهیل می گردد. از این رو شناخت مقیاس ارزشهای کنشگر و هم سویی آن با نظام ارزشها، می تواند اطلاعات مفیدی برای ارزیابی وضعیت همکاری کنشگر اجتماعی باشد.

از راه ترکیب اطلاعاتی که از شاخصهای این پنج مؤلفه به دست آمده است محقق می تواند توانایی یک کنشگر را در همکاری ارزیابی کرده و این توانایی را روی محوری نظیر محور زیر نمایش دهد.



بر حسب دقت اطلاعات به دست آمده (کیفی یا کمی) از شاخصها می توان یا به یک طبقه بندی کلی توانایی همکاری میان قوی و ضعیف اکتفا کرد یا اینکه با محاسبات دقیق تر سطوح آن را مشخص کرد و یا بهتر از آن یک «شاخص کلی» (indice) همکاری ساخت.

— بُعد «تعارض»: مؤلفه ها و شاخصها

از آن چه گفته شد دانستیم که همکاری کنشگرانی را که از لحاظ منابع یا برگه ها نابرابرند در ارتباط می گذارد و نیز دانستیم که شرایط و قواعد تنظیم کننده مبادله های همکاری محصول مناسبات قدرت اند که در آن طرف ضعیف تر از لحاظ برگه های برنده مجبور است شرایط طرف نیرومندتر را بپذیرد. بنابراین، تعارض عنصر ذاتی همکاری است، زیرا نابرابری طرفها آنرا ایجاد کرده و قواعدی که این همکاری را سازمان می دهد آنرا استوار می سازد. در نتیجه، تعارض به عنوان دومین بعد مفهوم ارتباط اجتماعی باید چونان فرایندی مطرح شود که طی آن هر کنشگر سعی می کند ضمن تأمین همکاری لازم، موقعیتش را بهبود بخشیده و تسلطش را

برداوهای همکاری بیشتر کند.

بنابراین، تعارض به معنای گسیختگی نیست و لزوماً خشونت فیزیکی، اقتصادی یا اخلاقی زیادی را ایجاب نمی‌کند. بعد تعارض آمیز ارتباط اجتماعی به عنوان نظام سلطه و ضد سلطه برداوهای همکاری تعریف می‌شود. بنابراین، رفتار تعارض آمیز رفتاری است که طی آن هریک از طرفها سعی می‌کند با هر وسیله‌ای که در اختیار دارد بر طرف دیگر فشار وارد کند تا وضعیتی را که به نظرش رضایت بخش نیست تغییر دهد. این فشار ممکن است مداوم و در لحظاتی هم شدید باشد، اما نمی‌تواند حداقل مشارکت لازم برای کارکرد سازمانی را که کنشگران با آن همکاری می‌کنند به خطراندازد.

اگر کنشگران همکاری نکنند، در واقع رابطه مبادله را قطع کرده و هرگونه امکان انتفاع از آن، خواه به صورت دستمزددیادآمد، خواه به صورت رضایت خاطر یا انواع مزایای دیگر را از دست می‌دهند. تعارض تنها در حادترین صورتش به گسیختگی مبدل می‌شود، مثل حالت جنگ داخلی در سطح یک جامعه کلی. گسیختگی ارتباط اجتماعی وقتی ایجاد می‌شود که یکی از دو کنشگر فکر می‌کند که از همکاری به شکلی که ادامه دارد هیچ نفعی نمی‌برد یا دست کم، با خارج شدن از آن نفع بیشتری عایدش می‌شود تا در ادامه دادن به آن.

قواعد سازمان دهنده همکاری چون محصول نابرابری طرفهای رابطه و مناسبات قدرتشان است لذا نمی‌تواند خنثی باشد، به همین سبب آنها منبع تعارض‌اند. علاوه بر این، این قواعد مرتباً به آتش تعارض دامن می‌زنند زیرا قواعد رسمی ضرورتاً معلول عقل کل نیست بلکه از مناسبات قدرت نوبنی به بار می‌آید. همان طور که کروزیه (crozier) فریدبرگ (freidberg) (در کنشگر و نظام) بیان می‌کنند، قواعد رسمی تدوین جزئی، موقتی و محتمل قواعد بازی‌اند:

— جزئی‌اند، برای آنکه قواعد نمی‌تواند همه چیز را پیش‌بینی کند و کنشگران پیوسته از یک فرجه آزادی عمل برخوردارند و از محبوس کردن خود در یک نظام اجبار آمیز اجتناب می‌کنند؛

— موقتی‌اند، برای آنکه بر گه‌های برنده، شرایط زمانه و وضعیتها ممکن است مناسبات قدرت میان طرفین را تغییر دهد؛

— محتمل است، برای آنکه قواعد همکاری به آنچه در بالا گفته شد و نیز به

تصورات و به پیش‌بینی‌هایی که هریک از طرفها از واکنشهای دیگری دارد، وابستگی تنگاتنگی دارد.

نظر به مشخصات قواعد همکاری، بهتر می‌فهمیم چرا مفهوم کنشگر اجتماعی با ابعاد دوگانه «همکاری» و «تعارض» ارتباط اجتماعی تعریف می‌شود.

تعارض در امر مبادله، قبل از هر چیز در محور دایره مرکزی که نتایج مبادله را تشکیل می‌دهد - منافعی که هر یک از طرفین می‌تواند از آن برخوردار شود - متبلور می‌شود. سپس موضوع تعارض قواعد ناظر بر امر مبادله است، در واقع با جرح و تعدیل این قواعد است که هریک می‌تواند عایدیش را بیشتر کرده یا آن را تثبیت کند.

حال با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان مؤلفه‌های تعارض و شاخصهایش را تعریف کرد؛ به کمک این مؤلفه‌ها و شاخصها محقق می‌تواند موقعیت کنشگر اجتماعی را روی بعد تعارض آمیز همکاری تعیین کند.

مؤلفه اول: توانایی تشخیص کنشگران و دایره‌های ارتباط اجتماعی‌شان

موقعیت کنشگر اجتماعی به توانایی او در ادراک همکاری به عنوان فرایند تعارض آمیز بستگی دارد. چنین ادراکی مستلزم فهم دپدیده جانشدنی است: کنشگران اجتماعی و دایره‌هایشان. هر فرد برای تعیین موقعیتش به عنوان کنشگر اجتماعی در ارتباط اجتماعی معین باید بتواند شخصاً کنشگران متعارض را تشخیص دهد. یعنی از یک طرف خودش را به عنوان کنشگر اجتماعی مدعی بشناسد و از طرف دیگر کنشگر رقیب را که با او روابط همکاری توأم با تعارض دارد.

چون کنشگران اجتماعی از خلال دایره‌های روابطشان به عنوان کنشگر شناخته می‌شوند، بنابراین توانایی تشخیص و تعریف این دایره‌ها برای شناسایی کنشگران بسیار ضروری است. برای درک درجه ساخت‌یافتگی یک کنشگر اجتماعی باید توانایی او را در کشف دایره‌های تعارض، یعنی آنچه را که طرفهای رابطه به تبع قواعد بازی از همکاری‌شان نصیب می‌برند، درمد نظر گرفت. این دایره‌ها ممکن است اقتصادی باشد (مثل امنیت شغلی، درآمد، ...)، سیاسی باشد (مثل تغییر دادن خود قواعد ناظر بر همکاری تعارض آمیز، ...)، اجتماعی باشد (نظام سلسله مراتبی، پایگاههای اجتماعی هر یک از طرفهای رابطه، ...)، و یا فرهنگی باشد (غایتهای

رابطه، ترجیحات اعتقادی، ...).

شاخصهایی که امکان مشاهده عینی این مؤلفه تعارض آمیز را فراهم می کند به تبع چارچوب کنش اجتماعی که کنشگران در درون آن ارتباط برقرار کرده اند، متغیر است. بسته به اینکه این چارچوب کارخانه، مدرسه، بیمارستان یا زندان باشد، شاخصهای اختصاصی خواهد داشت. مثلاً درباره آنچه که به چارچوب ارتباط اجتماعی در کارخانه مربوط می شود، می توان شاخصهایی نظیر تحصیلات عالی، دسترسی به مهم ترین پرونده ها و اطلاعات مربوط به استانهای دیگر یا میزان تسلط بر روابط خارجی کارخانه را در مد نظر گرفت.

مؤلفه دوم: توانایی ادراک قواعد بازی

کنشگر اجتماعی تنها پس از آگاهی یافتن بر قواعد مکتوب یا غیر مکتوب که دواها را تعریف کرده و تعارض را سازمان می دهد، موجودیت معارض پیدامی کند. در اینجا باید میزان آگاهی کنشگر اجتماعی را نسبت به هنجارها، دستورها، رهنمودها، عرفها و ممنوعیتهایی که کارکرد سازمان بر آنها مبتنی است و مناسبات تعارض آمیز را تغذیه می کنند، ارزیابی کرد. همچنین، در اینجا باید اصول، ارزشها، خرده فرهنگها و ایدئولوژیهای را آشکار کرد که وضع را توجیه و غالباً جنبه های تعارض آمیز ارتباط اجتماعی را مخفی می کند. برای این مؤلفه می توان شاخصهایی نظیر شناخت حقوق اجتماعی، سابقه کار در کارخانه یا موقعیت در سلسله مراتب را در مد نظر گرفت.

مؤلفه سوم: برخوردار بودن از حداقل فرجه آزادی که حق طلبی ها و مذاکره را امکان پذیر می کند.

اصولاً در هر ارتباط اجتماعی فرجه ای برای آزادی عمل کنشگران اجتماعی وجود دارد، منتها کنشگر باید بر آن آگاه باشد و آن را به درستی تمیز دهد.

مؤلفه چهارم: توانایی اداره کردن تعارض

موقعیت کنشگر در بعد تعارض آمیز همچنین به تواناییش در بر عهده گرفتن و اداره کردن تعارض بستگی دارد. روشن بینی کنشگر در فهمیدن قواعد بازی و

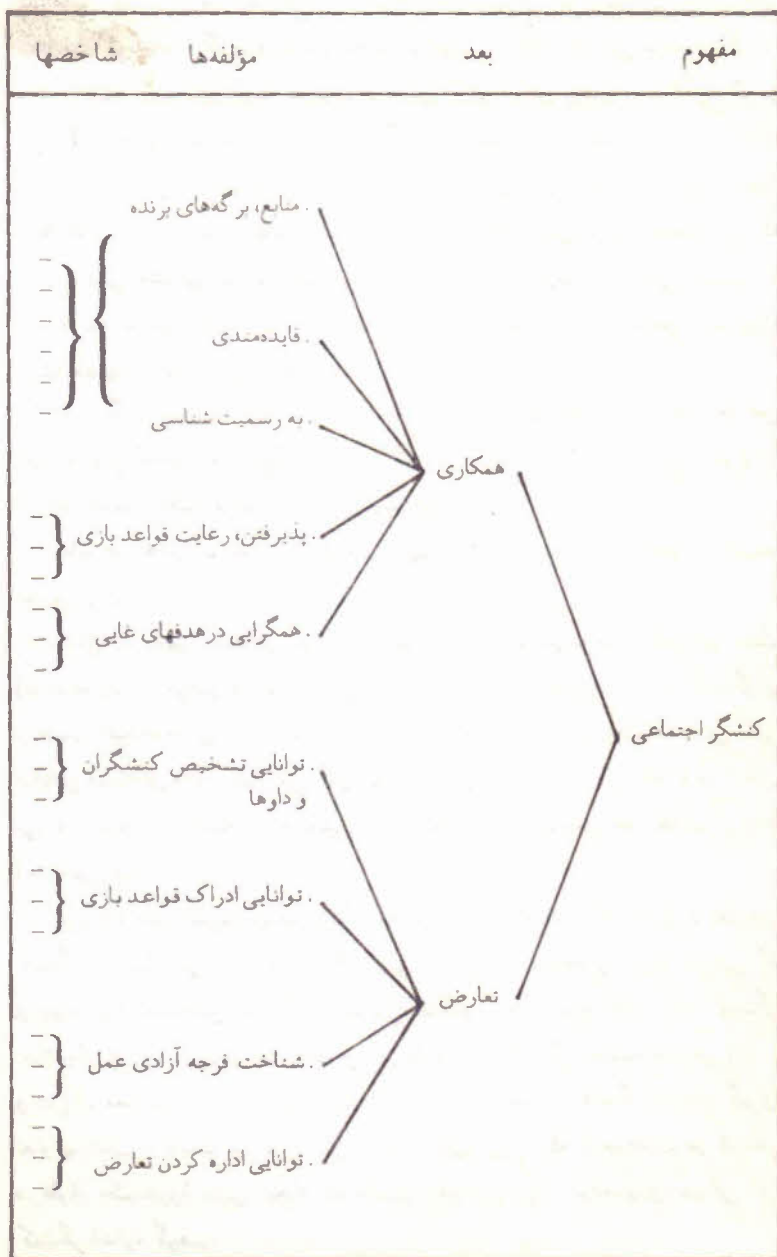
تشخیص کنشگران و داوها کافی نیست، علاوه بر اینها او باید از توانایی روانشناختی مخالفت کردن با دیگری و توانایی تحمل تنشهایی را که از تعارض نتیجه می‌گردد، داشته باشد. همچنین باید ظرفیت فرهنگی کافی برای یافتن و مذاکره کردن درباره راه حل‌های دیگر، و نیز قواعد دیگر برای تقسیم نتایج همکاری‌شان را داشته باشد. در چارچوب روابط کارگر و کارفرما در درون کارخانه، میزان تعهد سندیکیایی، تجربه تعارضهای پیشین، واقعیت احاطه شدن در میان همکاریانی که منافع عینی مشابهی دارند، توانایی یافتن پشتیبان نیرومند خارجی (نسبت به کارخانه)، به طور کلی تجربه مسئولیت، در زندگی شغلی و برون شغلی چند نمونه از شاخصهای ممکن این مؤلفه هستند.

بار دیگر یادآوری کنیم که انتخاب شاخصهای مؤلفه‌های این بعد تعارض آمیز به نوع کنشی که کنشگر در آن درگیر است بستگی دارد. بنابراین، نمی‌توان این شاخصها را یکبار برای همیشه و از پیش تعیین کرد.

با توجه به مراتب فوق، ساختمان مفهوم کنشگر اجتماعی را به صورت صفحه بعد می‌توان ارائه داد.

حال که مفهوم کنشگر اجتماعی چنین ساخته شد می‌تواند به شیوه‌ای منظم (سیستماتیک) موضوع مشاهده قرار گیرد. با دادن نمره‌های ۰ تا ۱۰ به کنشگران بر حسب اینکه حامل صفت شاخص باشند یا نباشند می‌توان یک شاخص کلی توانایی همکاری و یک شاخص کلی توانایی تعارض محاسبه کرد که به ما امکان می‌دهد موقعیت کنشگر اجتماعی را در «فضای» اجتماعی دو بعدی ارتباط اجتماعی تعیین کنیم.

بر روی چنین نموداری محورهای مختصات (X, Y) میزان همکاری و تعارض کنشگر را نشان می‌دهد. هر کنشگر عینی را می‌توان بانقطه‌ای درون مربعی که از چهار نوع متشخص کنشگر اجتماعی تشکیل شده است نشان داد: کنشگر حاشیه‌ای فرمانبردار (۰، ۰) شریک فرمانبردار (۱، ۰)، کنشگر حاشیه معترض (۰، ۱) و شریک معترض (۱، ۱). بدین ترتیب امکان مقایسه چندین کنشگر و اندازه‌گیری تفاوت‌هایشان به دست می‌آید. حتی می‌توان تغییراتی را که در موقعیت هر کنشگر در طول یک دوره معین ایجاد شده است با فواصل میان موقعیتهای متوالی این کنشگر اندازه گرفت.



ما ارائه می‌دهد (یادستچین می‌کند، یادورهم جمع می‌کند و یا ترکیب می‌کند) شروع می‌شود. در ساختن مفهوم دستگاهی، روش کار معکوس است. استدلال بر مبنای الگوهای که در نظام فکری صاحب‌نظران بزرگ شرح و بسط یافته و کارآیی‌شان در عمل به ثبوت رسیده است، شروع می‌شود. در این روش موقعیت مفهوم نسبت به مفاهیم دیگر تعیین شده و سپس از راه استنتاج زنجیره‌ای، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخصها مشخص می‌گردد.

در این سناریوی دوم، شاخص خودش یک ساخته ذهنی و یک استنتاج منطقی از یک استدلال قبلی است. در اینجا، شاخص نه بر وضعیتی عینی بلکه بر مقوله‌ای ذهنی دلالت می‌کند ممکن است یک واقعه عینی یا یک نشانه خارجی — که باید کشف گردد — با آن متناظر باشد؛ حضور یا غیبت همین واقعه یا نشانه است که معنای خاصی پیدا می‌کند.

مفهوم سازی خواه باروش استقرایی باشد خواه باروش قیاسی، همیشه با عمل گزینش در امور واقعی همراه است. مسئله اصلی و به اصطلاح سرنوشت ساز هر عمل مفهوم سازی مسئله کیفیت این گزینش است. مثلاً برای مفهوم دستگاهی، گزینش نتیجه یک منطق قیاسی و انتزاعی است که به نظر می‌رسد بهترین شیوه برای گسیختن از پیشداوریها باشد. برای مفهوم عملی مجزا هم گزینش صورت می‌گیرد، منتها تجربه گرایی روش استقرایی آن را در برابر پیشداوریها بسیار آسیب پذیر می‌کند.

بنابر آنچه گذشت، مفهوم عملی مجزا در نیمه راه مفهوم دستگاهی و مفاهیم پیش ساخته قرارداد. مفاهیم پیش ساخته تصورات ذهنی ساختگی نبوده بلکه محصول ناخود آگاهانه پیشداوریها هستند. در این چشم انداز و با کوچک کردن مراتب ارزشی مفاهیم می‌توان آنها را روی مقیاس زیر نمایش داد.



مفاهیم پیش ساخته، و تصورات عامه از واقعیت اجتماعی روی این مقیاس پایین‌ترین سطح شناخت علمی، یعنی برابر صفراست، و مفهوم سازی دستگاهی که مناسبترین شیوه برای شناخت واقعیت است، بالاترین سطح شناخت علمی و برابر ۱ است. موقعیت میانی مفاهیم عملی مجزا نباید مایه تحقیر آن شود. در تحقیق علمی یک ضرب به مراتب بالای شناخت نمی‌رسند. کار علمی عبارت است از رفتن از کمتر علمی به بیشتر علمی. ارتقا دادن شناخت از سطح مفاهیم پیش ساخته به سطح مفاهیم عملی مجزا، پیشرفت واقعی به حساب می‌آید.

به جای نمایش دادن مفاهیم عملی مجزا و مفاهیم دستگاهی بر حسب نمودار خطی، رابطه‌ای و سلسله مراتبی، مناسب‌تر این است که آنها را در رابطه‌ای دیالکتیکی گذاشت که در آن یکدیگر را روشن می‌کنند و با کمک یکدیگر شناخت علمی را به پیش می‌برند. زیرا نهایتاً ارزش یک مفهوم در توانایی اکتشافی آن، یعنی در کمکی است که به ما در کشف کردن و در فهمیدن می‌کند. این پیشرفتی است که مفهوم سازی به گسترش شناخت علمی ارزانی می‌کند.

۲ - ۳. ساختن فرضیه‌ها

مشاهده یا تجربه‌ای نیست که بر فرضیه‌ها مبتنی نباشد. هرگاه این فرضیه‌ها صریح نباشند، تلویحی‌اند یا از آن بدتر، ناخودآگاه‌اند. هرگاه این فرضیه‌ها آشکارا ساخته نشده باشند کار تحقیق را به بن‌بست می‌کشانند؛ اطلاعات جمع آوری شده ناقص، جبهه گیرانه یا غیر قابل استفاده‌اند و جز اینکه پیشداوریهای ناخودآگاهانه را که راهنمای جمع آوری داده‌ها بوده است تأیید کنند، مصرف دیگری نخواهند داشت.

الف) صورتهای متفاوت فرضیه‌ها

یک فرضیه، قضیه‌ای است که رابطه‌ای میان دو عبارت پیش بینی می‌کند که بر حسب مورد ممکن است مفاهیم یا پدیده‌ها باشند. بنابراین، یک فرضیه قضیه‌ای موقتی است، گمانه‌ای است که باید درست بودن یا نادرست بودنش مورد تحقیق قرار گیرد. فرضیه به دو صورت متفاوت تدوین می‌شود:

صورت اول: فرضیه به صورت پیش‌بینی رابطه‌ای میان یک پدیده و یک مفهوم که می‌تواند آن را بشناساند، بیان می‌شود.

فرضیه ای که پاستور دربارهٔ وجود میکروارگانیسمها تدوین کرده بود از این نوع بود؛ یا فرضیه‌ای که فیزیکدانان دربارهٔ ساختمان اتم در عصری که آن را کوچکترین واحد تجزیه نشدنی ماده تصور می‌کردند چنین بود. وقتی که جامعه‌شناس، آلن تورن، فرض می‌کند که شورش دانشجویی در فرانسه «حامل جنبش اجتماعی است که قادر است به نام اهداف عمومی با سلطه اجتماعی مبارزه کند»، رابطه‌ای میان پدیدهٔ شورش دانشجویی و مفهوم جنبش اجتماعی که آن را در مدل تحلیلی‌اش تعریف کرده‌است، پیش بینی می‌کند. مقابلهٔ تصویری که دانشجویان مبارز از مبارزه‌شان دارند با مشخصات تئوریک مفهوم جنبش اجتماعی، امکان آزمون فرضیه را فراهم می‌آورد و از گذر آن بهتر می‌توان ماهیت عمیق کنش دانشجویان را فهمید. این مثالها رابطه تنگاتنگی را که میان مفهوم سازی و فرضیه‌سازی وجود دارد به خوبی نشان می‌دهد، زیرا ساختن مفاهیم به مثابه تدوین تلویحی فرضیه‌ای درباره امر واقعی است.

صورت دوم: این صورت دوم فرضیه در تحقیق اجتماعی رایجتر است. در این حالت، فرضیه به صورت پیش‌بینی رابطه‌ای میان دو مفهوم یا، دونوع پدیده‌ای که آن مفاهیم مشخص می‌کنند، ارائه می‌شود.

رابطهٔ مفروض میان باسیل کخ و بیماری سل فرضیه‌ای از این نوع است. در تحقیق اجتماعی، دو مثالی که در صفحات قبل بررسی شدند از این نوع به شمار می‌آیند. فرضیه‌ای که دورکیم تدوین کرده‌است و به موجب آن میزان خودکشی به درجهٔ به هم پیوستگی اجتماعی بستگی دارد، فی‌الواقع رابطه‌ای میان دو مفهوم و از گذر آن میان دونوع پدیده که با مفاهیم مذکور متناظراند، پیش‌بینی می‌کند. به همان سیاق است فرضیه‌ای که رابطه‌ای میان بزهکاری و درجهٔ ساخت‌یافتگی افراد به عنوان کنشگران اجتماعی برقرار می‌کند.

در هر دو صورت فوق، فرضیه چنان پاسخی موقتی به پرسش آغازی تحقیق است (که به تدریج در جریان مطالعات اکتشافی و آماده‌سازی چارچوب نظری مسئله تحقیق حک و اصلاح شده است). برای درک ارزش این پاسخ لازم است که آن را با داده‌های مشاهده یا، به ندرت در تحقیق اجتماعی، با داده‌های آزمایش،

مقابلہ داد. در هر حال درستی یا نادرستی این پاسخ را باید با واقعیات آزمود. بنابراین، فرضیه را باید به صورتی که قابل مشاهده باشد تدوین کرد. به عبارت دیگر، فرضیه، مستقیم یا غیر مستقیم، نوع مشاهداتی را که باید انجام داد و روابطی را که باید میان داده‌های این مشاهدات ملاحظه کرد به مان‌شان می‌دهد تا بتوان بازبینی کرد که واقعیات ملموس در چه وضعیت و مقیاسی این فرضیه را تصدیق یا تکذیب می‌کنند. این فاز مقابلہ فرضیه و داده‌های مشاهده بازبینی تجربی نامیده می‌شود. همان طور که دیدیم، با ساختن مفاهیم و شاخص‌هایشان فرضیه قابل مشاهده می‌شود. مابہ‌زودی و به شیوہ‌ای دقیق‌تر مسائل منطقی تدوین فرضیه را بررسی خواهیم کرد.

در موضوع فرضیه‌ها ہم با همان موانعی روبرو می‌شویم که در مفهوم‌سازی با آنها آشنا شده‌ایم. برخی از فرضیه‌ها چیزی جز روابطی برخاسته از پیشداوری‌ها یا باورهای قالبی فرهنگ محیط نیستند. مثلاً فرضیه‌هایی از قبیل «غیبت از کار در کارخانه‌ها با افزایش تعداد زنان کارگرافزایش می‌یابد»، «میزان ارتکاب جنایت در یک شهر بانسبت جمعیت مهاجری که در آن شهر زندگی می‌کند بستگی دارد» یا «با پایین بودن سطح آموزش» از جمله فرضیه‌هایی هستند که بر مبنای پیشداوری ساخته شده‌اند. حتی اگر بتوان آمارهایی گردآوری کرد که ظاهراً این گونه فرضیه‌ها را تصدیق کند، باز هم می‌گوییم که آنها با سطح صفر فرضیه‌سازی متناظرند و به تفهیمی محقر و مقلوب از واقعیت اجتماعی منتهی می‌شوند. علاوه بر این، آنها بی فایده و خطرناکند. بی فایده‌اند، چون به محض آنکه آنها را در معرض تحلیلی سیستماتیک و اصولی قرار می‌دهیم عموماً تکذیب می‌شوند؛ و چون محصول ناخودآگاهانه پیشداوری‌ها هستند، هیچ معلومات جدیدی دربارهٔ تفهم و شناخت به بار نمی‌آورند. خطرناکند، چون ممکن است در ظاهر امر تأیید شوند و به خطا لباس حقیقت علمی را بپوشند. در این صورت به تداوم ایده‌های ساده‌انگارانه و مندرس کمک کرده و به طور تصنعی برخی از شکافهای اجتماعی را به اعتبار تحلیلهای نادرست تشدید می‌کنند.

ب) فرضیه‌ها و مدل‌ها

ساختن یک فرضیه تنها به تصور رابطه‌ای میان دو عبارت یادو متغیر مجزا محدود

نمی‌شود. ساختن فرضیه عملی پیچیده‌تر است؛ در فرضیه سازی باید منطق روابطی را که مفاهیم عنوان شده در طرح نظری مسئله تحقیق را به هم مرتبط می‌کند تبیین کرد. وانگهی، به ندرت اتفاق می‌افتد که در یک تحقیق تنها به یک فرضیه قناعت شود. معمولاً، دستگاهی از فرضیه‌ها ساخته می‌شوند. این فرضیه‌ها باید با یکدیگر ارتباط ارگانیک و با طرح نظری مسئله تحقیق یگانگی منطقی داشته باشند. لذا به دشواری می‌توان بدون پرداختن به مدل تحلیلی متناظر با طرح نظری مسئله تحقیق از فرضیه‌ها حرف زد.

طرح نظری مسئله تحقیق، مدل تحلیلی، مفاهیم و فرضیه‌ها از یکدیگر جدا نشدنی‌اند. مدل، دستگاهی از فرضیه‌هاست که میانشان ارتباط منطقی برقرار است. باری، فرضیه پیش‌بینی رابطه‌ای میان مفاهیم است؛ پس مدل نیز مجموعه‌ای از مفاهیم است که به موجب روابطی مفروض با یکدیگر ارتباط منطقی دارند. بنابراین آنچه را که پیش‌تر درباره ساختن مفاهیم گفته‌ایم، درباره فرضیه‌ها و مدلها نیز صدق می‌کند. برای ساختن آنها نیز از روش استفاده می‌شود: روش استقرایی شبیه روشی که در ساختن مفهوم عملی مجزا به کار می‌رفت، یا روش استدلالی از نوع قیاسی شبیه روش مفهوم دستگاهی.

در جدول زیر خطوط کلی مطابقتهای روش در ساختن مفهوم، فرضیه و مدل نشان داده شده است. روش فرضی-استقرایی برای ساختن مفاهیم عملی مجزا، فرضیه‌های تجربی و یک نوع مدل که پیربوردیو آن را میمیتیک (mimetique) [استعداد هم رنگ و هم شکل شدن ظاهری با اشیاء پیرامون خود که در برخی از حیوانات وجود دارد] می‌نامد به کار می‌رود. روش فرضی-قیاسی در ساختن

مدل	فرضیه	مفهوم
نظری (تئوریک)	نظری یا قیاسی	دستگاهی
مهمتیک	استقرایی یا تجربی	عملی
(بدون موضوع)	بی‌فایده و خطرناک	پیش‌ساخته

مفاهیم دستگاهی، فرضیه‌های قیاسی و مدل نظری واقعی به کار می‌رود. به نظر پیر بوردیو مدل نظری تنها مدلی است که توانایی تبیینی دارد، مدل سبیک توصیفی محض است و کیفیت علمی‌اش به فاصله‌اش از مفاهیم پیش ساخته بستگی دارد (پیر بوریو، شامبردن و پاسرون، اثر پیشین).

— ساختن فرضیه‌ها و مدل‌های استقرایی

برای پاسخ دادن به پرسش آغازی تحقیق، یک فرضیه به ندرت کافی است. عموماً فرضیه یک پاسخ جزئی به مسئله طرح شده است. بنابراین، برای پوشش جنبه‌های گوناگون مسئله، تلفیق چند مفهوم و فرضیه ضرورت پیدا می‌کند. این مجموعه مفاهیم و فرضیه‌ها که بایکدیگر ارتباط منطقی دارند، مدل تحلیلی را تشکیل می‌دهند.

ساختمان مدل تحلیلی، خواه پیچیده و بلندپروازانه باشد خواه محدود به روابط ساده‌ای میان چند مفهوم، باید جوابگوی دو شرط باشد: دستگاهی از روابط تشکیل دهد و با استدلال عقلی یا منطقی ساخته شده باشد.

برای نشان دادن آن از یک مثال درباره عوامل موفقیت تحصیلی در آموزش ابتدایی استفاده می‌کنیم.

پرسش آغازی این است: عوامل موفقیت در آموزش ابتدایی کدامند؟

پس از خواندن چند کتاب و مقاله درباره این موضوع، می‌توان چندین فرضیه تدوین کرد. موفقیت تحصیلی در میان فرزندان خانواده‌های مرفه بیشتر است، یعنی خانواده‌هایی که درآمد زیادی دارند یا پدرازموقعیت اجتماعی بالایی برخوردار است. محققان دیگری ممکن است علت اصلی موفقیت تحصیلی را در آمادگی والدین در رسیدگی به وضع تحصیلی فرزندان‌شان بدانند. اگر هم پدر و هم مادر در بیرون از خانه به کار اشتغال داشته باشند وقت کافی برای رسیدگی به فرزندان‌شان نخواهند داشت و ممکن است همین بی‌توجهی تأثیر زیان بخشی در نتایج تحصیلی فرزندان‌شان داشته باشند. بالاخره در تحقیقات دیگری محققان ممکن است سطح تحصیلات والدین را در این موفقیت مهم تشخیص دهند. هر اندازه سطح تحصیلات والدین بالاتر باشد آنان به اهمیت نقشی که در موفقیت تحصیلی فرزندان‌شان دارند آگاه‌ترند و محیط فرهنگی خانه (گفت و شنودها، کتابخوانی، بازی، فیلم، ...) برای

رشد عقلی کودک مساعدتر است .

بر مبنای همه این ایده‌ها می‌توان فرضیه‌هایی ساخت و آنها را با داده‌های مشاهده مقابله داد. اما، چنانچه این فرضیه‌ها مستقل از یکدیگر، به کار برده شوند - آن طور که نمودار زیر نشان می‌دهد - حتی اگر در مشاهده تأیید شده باشند، اجازه نمی‌دهند که برهم کنشی عوامل موفقیت تحصیلی را فهمید.

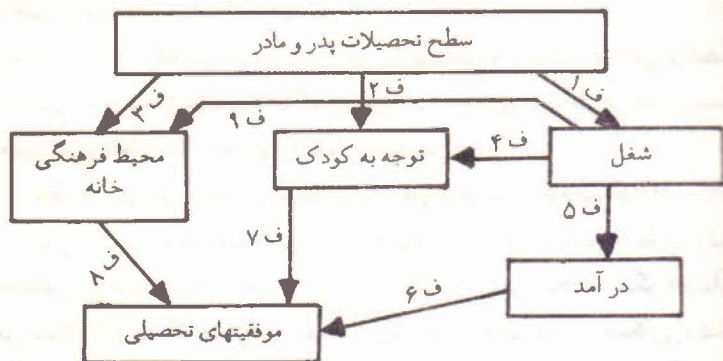


در این حالت نمی‌توان از مدل حرف زد. در عوض، با تأمل بیشتر دربارهٔ نتایج تحقیقات پیشین یا با بهره جستن از مطالعات اکتشافی، می‌توان دستگاه روابطی خیلی روشن‌تر ساخت.

هر اندازه سطح تحصیلات والدین بالاتر باشد، موقعیت شغلی آنان مهم‌تر خواهد بود (فرضیه ۱) و در نتیجه درآمدشان بیشتر خواهد بود (فرضیه ۵). در عین حال، سطح تحصیلات والدین هر چه بالاتر باشد آگاهی آنان به نیازهای کودک و توجهی که باید به او بشود بیشتر خواهد بود (فرضیه ۲). علاوه بر این، بالاتر بودن سطح تحصیلات والدین، محیط فرهنگی مناسبی در خانه برای رشد عقلی کودک فراهم خواهد کرد (فرضیه ۳).

در نتیجه، چنانچه درآمد (فرضیه ۶)، توجه به کودک (فرضیه ۷) و محیط فرهنگی خانه (فرضیه ۸) واقعاً در خانواده مورد نظر به ترتیب بالاتر، بیشتر و مساعدتر باشد، میزان موفقیت تحصیلی کودکان این خانواده‌ها باید بیشتر از خانواده‌های دیگری که چنین مشخصاتی ندارند، باشد.

اما مطلب به همین جا ختم نمی‌شود. فرضیه (۴) وضعیت دیگری را دخیل می‌کند. می‌توان فرض کرد که مشاغل عالی‌تر با گرفتاری‌هایی همراه است که فرصت کمتری برای رسیدگی به وضع تحصیلی کودکان به والدین می‌دهد. علاوه بر این، باید فرضیه‌های جانشین شونده‌ای هم برای خانواده‌هایی که سطوح



تحصیلی والدین متفاوت است در نظر گرفت.

مدل برای آنکه تأیید شود، علاوه بر تأیید هر فرضیه، نتایج مشاهدات باید نشان دهد که میزان موفقیت تحصیلی هر بار که همه روابط همبسته با سطح تحصیلی والدین مشاهده می‌شود بیشتر است و میزان موفقیت تحصیلی هر بار که سطح تحصیلات والدین از حداقل تحصیلات اجباری تجاوز نمی‌کند کمتر است. همچنین، در موارد میانی [خانواده‌هایی که سطح تحصیلات والدین متوسط است] میزان موفقیت تحصیلی باید با خانواده‌های قبلی تفاوت معناداری داشته باشد و گرنه مدل بی‌خاصیت خواهد بود. در این حالت می‌توان گفت که در واقعیت فرایندهای دیگری که در مدل پیش‌بینی نشده‌اند در فعل و انفعالات این فرایندها ممکن است در سطح متغیرهایی که استفاده شده‌اند باشد، یا در سطح روابطشان، یاد در عین حال در هر دو سطح.

ساختن یک چنین مدلی فایده مضاعفی دارد. نخست، تمامی دستگاه به واسطه نقص تنها یک عنصرش آسیب پذیر خواهد بود و دستگاه آن چه را که از هر لحاظ کاملاً تأیید نشود به عنوان واقعی نمی‌پذیرد. در عوض، نسبتاً به سهولت می‌توان نواقص مدل را تشخیص داد و در پرتو نتایج به دست آمده در ساختمان آن تجدید نظر کرد. اما وقتی که فرضیه‌ها جدا جدا مطرح شده باشند و بدون ارتباط منطقی با یکدیگر در معرض آزمون قرار گیرند، این فایده مضاعف از بین خواهد رفت.

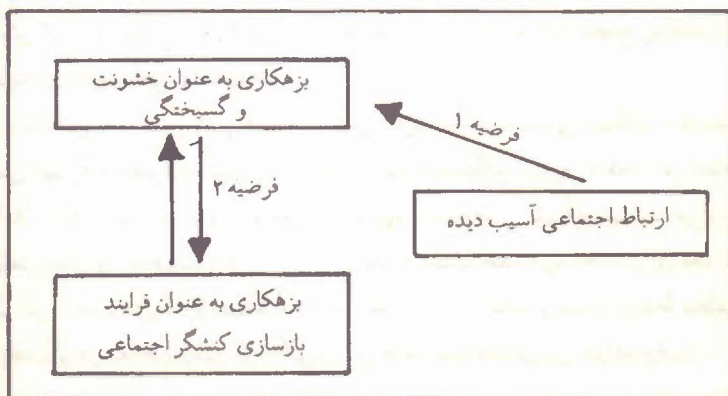
ساختن فرضیه‌ها و مدلها از راه قیاس

پرسی دربارۀ بزهکاری نوجوانان فرض کنیم. نظریه ارتباط اجتماعی و کنشگر اجتماعی در فهمیدن پدیده به ماکمک می‌کند. بر مبنای این طرح نظری مسئلۀ تحقیق، فرضیه‌ها و مدل تحلیلی را تدوین خواهیم کرد.

خطوط کلی طرح نظری مسئلۀ تحقیق را می‌توان چنین خلاصه کرد:

فرد از بدو تولد در معرض جامعه‌پذیری است و در چندین نظام ارتباط اجتماعی شریک است. در تجربۀ این ارتباطات، او به عنوان یک کنشگر اجتماعی اهل همکاری و مذاکره (تعارض آمیز) دربارۀ عایدات و قواعد این همکاری، شکل می‌گیرد. تصور فرد از خودش، تعادل و ساختار شخصیتش به شیوۀ شکل‌گیری او به عنوان کنشگر اجتماعی بستگی دارد، به محض آنکه مشارکتش در همکاری و مذاکره رو به کاهش می‌گذارد، تعادل و ساختار شخصیتش به عنوان کنشگر اجتماعی آسیب می‌پذیرد.

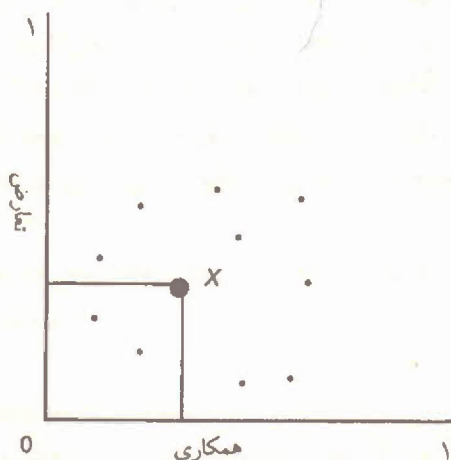
چنانچه او را به بازی نگیرند و نتواند برای تغییر دادن قواعد بازی [همکاری اجتماعی] مداخله کند، به موجب غریزۀ واکنش دفاع از خود، گرایش پیدا خواهد کرد که به دنبال بازیهای دیگر برود یا بازیهای دیگری ابداع کند که در آنها شریک ارتباطات اجتماعی تازه‌ای خواهد شد که از او یک کنشگر اجتماعی معتبر در نظر شخص خودش، خواهد ساخت. بر مبنای این طرح نظری مسئلۀ تحقیق، می‌توان فرضیه‌های زیر را تدوین کرد.



فرضیه ۱: بزهکاران جوان کنشگران اجتماعی هستند که ارتباطات اجتماعی‌شان به سختی آسیب دیده است. ارتکاب اعمال خشونت‌آمیز و طرد هنجارهای جامعه پاسخی است که آنان به طردشدگی خود از سوی جامعه می‌دهند.

ارتکاب اعمال خشونت‌آمیز در واقعیت امر گسیختگی از هنجارهای مستقر در جامعه را آشکار می‌کند. آنها طرد یک بازی را که این جوانان خود را از آن طردشده می‌پندارند، بازتاب می‌کنند، بازی که قواعد و کنشگران (مسئولان) آن دیگر در نظرشان از اعتبار افتاده‌اند. علاوه بر سایر فعالیتهای ضد اجتماعی، رفتارهای خشونت‌آمیز (دزدی، تجاوز به عنف، خرابکاری، پر خاشگیری، ...) از جمله شاخصهای این گسیختگی‌اند.

این آسیب دیدگی کنشگر اجتماعی را می‌توان روی نمودار زیر نشان داد. فرضیه در صورتی تأیید شده است که مشاهدات نشان دهند که بزهکاران (خشونت، گسیختگی) در درون مربع پایین و سمت چپ پراکنده باشند.



فرضیه ۲: به موازات گسیختگی از هنجارهای اجتماعی، این رفتارهای خشونت‌آمیز تلاش «بیرون از هنجارها» یا انحرافی برای بازسازی خود به عنوان کنشگر اجتماعی است. به عبارت دیگر، این کنشهای خشونت‌آمیز و دیگر رفتارهای ضد اجتماعی بازیهای تازه‌ای هستند که افراد بزهکار از یک طرف با همکاری

فعالانه در آنها، و از طرف دیگر بامذاکره درباره قواعد و نقشهای آن خود را به عنوان کنشگران اجتماعی بازسازی می کنند.

در این مثال، فرضیه ها محصول تجربی مشاهدات پیشین نیستند؛ آنها نتایجی هستند نظری (تئوریک) که از استدلالی مبتنی بر یک اصل موضوع به دست آمده اند. از حسن تصادف در همین مثال، مفهوم ارتباط اجتماعی هم از روی الگوی نظری جامعه شناسی کنش [آلن تورن] ساخته شده است. بدیهی است که این اصل موضوع از آسمان نمی افتد، خود آن از مقایسه انتقادی الگوهای نظری متفاوت جامعه شناختی نتیجه گرفته می شود. هدف از این مقایسه های انتقادی دانستن این است که آیا این الگوهای نظری برای مطالعه موضوع مورد نظر (اینجا بزهکاری) مناسبند یا نه، به شناخت تازه ای دریاب موضوع هدایت می کنند یا نه. درست در همین جاست که آموزش روش شناختی به آموزش نظری (تئوریک) که پیکر اصلی هر کار تحقیقی خوب را تشکیل می دهد پیوند می خورد.

علاوه بر این، مدل چیزی بیشتر از سرهمبندی چند فرضیه جدا از یکدیگر است که نمونه آن را در مثال اول مربوط به موفقیت تحصیلی دیدیم. در اینجا فرضیه ها و مفاهیم متقابلاً لازم و ملزوم یکدیگر جدا نشدنی اند. مضافاً، در این مثال ما بایک حالت رایج در تحقیق اجتماعی روبرو می شویم که در آن یک مفهوم (اینجا ارتباط اجتماعی) به تنهایی مدلی را تشکیل می دهد که فرضیه های خودش را به بار می آورد.

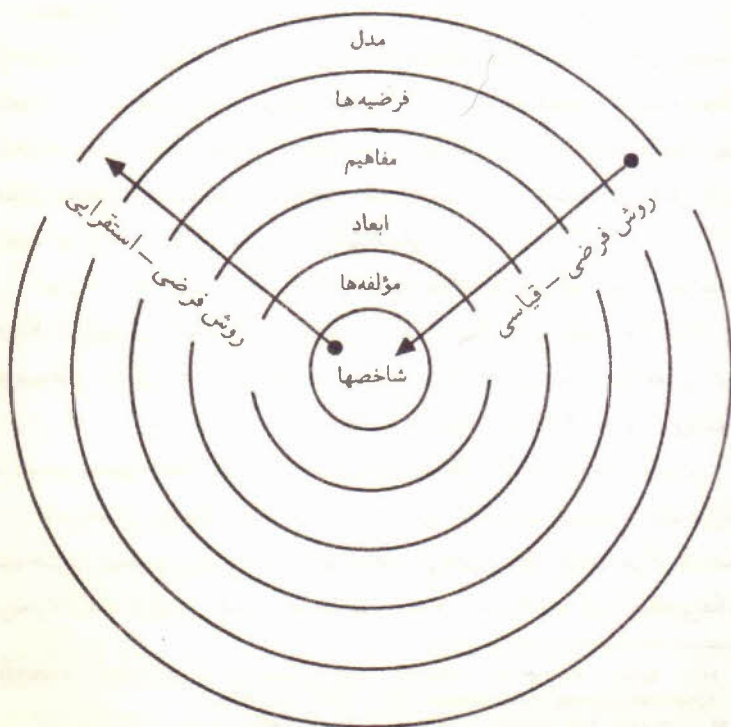
عملیات ساختن مدل تحلیلی و دو روش مذکور را می توان در جدولی به شرح صفحه روبرو خلاصه کرد:

پ) معیار «بطلان پذیری» فرضیه

یک فرضیه را می توان از راه مقابله با داده های مشاهده آمود و میزان درست بودن یا نادرست بودن آن مشخص کرد. مع هذا، حتی اگر محقق در پایان کار تجربی اش که بادقت تمام و رعایت ضوابط و حسن نیت انجام داده است از تأیید فرضیه اش مطمئن شد، باز نمی تواند حکم درستی قطعی آن را صادر کند.

تحلیلهای دورکیم درباره خودکشی با همه نتایج درخشانش، موضوع انتقادهای گسترده ای از سوی محققان دیگر بوده است. برخی از این منتقدان مثل

روش فرضی - قیاسی	روش فرضی - استقرایی
<p>ساختن مدل بر مبنای یک اصل موضوع یا مفهوم کلی که به عنوان پیش فرض تفسیر پدیده موضوع تحقیق انتخاب شده است، آغاز می شود.</p> <p>این مدل با استدلال منطقی، فرضیه ها، مفاهیم و شاخصها را می سازد که داده های مشاهده باید آنها را تأیید کند.</p>	<p>ساختن مدل با مشاهده شروع می شود. شاخص سرشتی تجربی دارد.</p> <p>بر مبنای شاخص می توان مفاهیم و فرضیه های تازه ای تدوین کرد و بر مبنای آنها مدل را ساخت و آن را با داده های واقعی آزمود.</p>



اچ. سی. سلوین، ضعفهای روش شناختی تحقیق دورکیم و اعوجاجی را که از ناحیه آن وارد تحلیل شده است آشکار ساخته‌اند.^۱ برخی دیگر، مثل موريس هالبواکس، ضمن مبادرت به بررسی انتقادی اثر دورکیم و انجام تحقیقات تکمیلی در موضوع خودکشی، آسیب پذیری پاره‌ای از تحلیل‌هایش را نشان داده‌اند.^۲ این محقق اخیر مخصوصاً بر دورکیم خرده می‌گیرد که به تعداد کافی متغیرهای «شاهد» جهت ارزیابی دقیق تر اهمیت متغیر تبیین کننده اصلی تحقیق، در نظر نگرفته است. مثلاً، به نظراو، تأثیر دین بر میزان خودکشی، چنانچه دورکیم آن را به شیوه‌ای منظم تر با تأثیر مشاغل مقایسه کرده بود، بهتر اندازه‌گیری می‌شد. در فرهنگ انتقادی جامعه‌شناسی^۳ اثر ریمون بودون و فرانسوا بوریکو، زیر مدخل «خودکشی» (suicide) صفحات ۵۳۴ تا ۵۳۹، سنتزی از انتقادهای عمده‌ای که درباره این تحقیق دورکیم شده است، می‌یابیم.

منظور از این تذکرات کاستن از ارزش اختصاصی کار دورکیم نیست، بلکه توجه دادن به حدود هر کار تحقیقی است. به همان اندازه که امر واقعی پیچیده و متغیر است، روشهایی که برای بهتر فهمیدن آن اندیشیده شده‌اند، زمخت و انعطاف ناپذیرند. ما دانشمان را درباره واقعیت ارتقا نخواهیم داد مگر از راه دستکاریهای متوالی و ناقص که مرتباً نیازمند تصحیح شدن است. در این معنا، ترقی دانش چیزی نیست جز پیروزی جزئی و نیم بند بر نادانی انسان.

بنابراین، هیچوقت حقیقت یک فرضیه به اثبات نخواهد رسید. سرنوشت هر یک از آنها این است که دیر یا زود، کلاً یا جزئاً باطل شده و جایشان را به فرضیه‌های دیگری بدهند، که ظریف‌ترند و باداده‌هایی که از مشاهداتی بیش از پیش دقیق تر به دست می‌آید بهتر تطبیق می‌کنند. در اینکه مدلها و روشهای مشاهده و تحلیل واقعاً پیشرفت می‌کند، جای هیچگونه شک و تردیدی نیست.

نتایج عملی این ملاحظات معرفت شناختی کم اهمیت نیستند. با علم بر اینکه شناخت از تصحیح پی‌درپی اشتباهات حاصل می‌شود، محقق واقعی هرگز در صدد برنخواهد آمد تا ارزش عینی فرضیه‌هایش را به هر قیمت ثابت کند، بلکه برعکس

1) H.C. Selvin, Durkheim's "suicide" and problems of empirical research, American Journal of Sociology, LXIII, 6, 1958, 607-619.

2) M. Halbwach, Les causes du suicide, F. Alcan, Paris, 1930.

3) R. Boudon et F. Bouricaud, Dictionnaire critique de sociologie, P.U.F. 1982.

سعی خواهد کرد حدود انتظاراتش را نسبت به آنها محدود کند و به جای اثبات به تکمیل آنها همت بگمارد و راه را برای تصحیح و تجدید نظر آنها باز بگذارد. این ممکن نخواهد شد مگر آنکه محقق فرضیه های تجربی اش را به صورتی تدوین کند که ابطال آنها عملاً مقدور باشد یا به گفته کارل پوپر در «منطق کشف علمی» فرضیه هایش را چنان طرح کند که گویی «بطلان پذیر» هستند.

چنین کیفیتی مفروض به دو شرط مقدماتی است که هر کس می تواند آنها را بفهمد بدون آنکه لازم باشد در اینجا وارد مباحث دشوار معرفت شناختی که محققان بر سر آنها اختلاف نظر دارند بشویم. وانگهی، این مباحث هر اندازه هم که مهم باشند از موضوع کتاب حاضر خارج اند.

شرط اول: یک فرضیه برای آنکه بطلان پذیر باشد باید عمومیت داشته باشد، در این معنا که محدود به مکان و زمان خاصی نباشد. به عنوان مثال، فرضیه های دورکیم درباره خودکشی را هنوز هم می توان با داده های جدید آزمود. این امر ممکن نمی شد چنانچه دورکیم فرضیه هایش را به صورت زیر عنوان می کرد: «میزان بالای خودکشی در ساکس در فاصله سالهای ۱۸۶۶ و ۱۸۷۸ نتیجه ضعف به هم پیوستگی دین پروتستان است» (بر مبنای یکی از جدولهای دورکیم، پیشین ص. ۱۴). یک چنین فرضیه ای نه تنها چیز عمده ای درباره خودکشی به عنوان پدیده اجتماعی به ما نمی آموخت، بلکه امروز ما آزمودن چنین فرضیه ای را مفید نمی دانستیم. حتی اگر قصد آزمودن آن را داشتیم، چون پدیده محلی است و قابل بازتولید نیست، با دشواریهای فراوانی برای جمع آوری داده های جدیدی که قابل اعتمادتر از داده هایی باشد که دورکیم در عصر خودش در اختیار داشت، روبرو می شدیم.

این مثال ما را متوجه نکته مهمی می کند. میزان خودکشی در ساکس داده مفیدی برای بازبینی فرضیه ای عمومی بوده است که دورکیم بر مبنای رابطه کلی تر میان میزان خودکشی و به هم پیوستگی اجتماعی وضع کرد و در عوض، یک چنین فرضیه ای می تواند وضعیتهای اختصاصی را بهتر روشن کند. اما تفاوت میان فرضیه و میزان خودکشی در ساکس کاملاً محرز است: اولی قضیه ای است که خصلت

1) Karl R. Popper, La logique de la découverte scientifique, Payot, Paris, 1982

2) falsifiable

عمومی دارد؛ دومی داده‌ای است مربوط به وضعیتی منفرد که نمی‌توان آن را بازتولید کرد. معلوم است، قضیه‌ای که عمومیت نداشته باشد نمی‌تواند موضوع آزمونهای مکرر باشد و چون باطل شدنی نیست نمی‌توان آنرا به معنای اخص فرضیه‌ای علمی محسوب کرد. در همین راستا، قضیه‌ای مثل «فلان شرکت به دلیل رقابت خارجی ورشکست شده است» تفسیری از یک رویداد منفرد است. ممکن است این قضیه از فرضیه‌ای مربوط به تجدید ساختار جهانی تولید که دارای مراتبی از عمومیت است الهام بگیرد، اما به صورتی که تدوین شده است فاقد چنین صفتی است.

مسئله ارتباط میان عمومی و خصوصی برحسب رشته‌های علمی و بلند پروازیهای محقق به شیوه‌ای بسیار متفاوت مطرح می‌شود. تاریخ شناس بنا به تعریف با رویدادهای منحصر به فرد سروکار دارد و نمی‌تواند مثل شیمیدان تجربه‌ای را به دفعات در آزمایشگاهش باز تولید کند. ازسوی دیگر، کسی که قصد دارد برای پیش برد علم کار کند، ضوابط روش شناختی دقیق‌تری را مراعات می‌کند تا کسی که می‌خواهد فقط رویدادی فعلی را بهتر بفهمد، اما ضمناً برای این منظور از روش تحلیلی اندیشیده‌ای با الهام از کار محققان استفاده می‌کند. وقتی پوپر می‌نویسد که «رویدادهای منفرد بازتولید نشدنی برای علم فاقد معنا هستند» (پیشین ص. ۸۵)، اساساً به روش تحقیق در علوم طبیعی می‌اندیشد که الگوی آن به همان صورت در علوم انسانی قابل اجرا نیست، زیرا نه هدفهایشان یکی است، و نه موضوع مطالعاتشان به هم شبیه است.

شرط دوم: یک فرضیه بطلان پذیر نیست مگر آنکه گزاره‌های مخالفی را که از لحاظ نظری قابل رسیدگی هستند بپذیرد. قضیه «هر اندازه به هم پیوستگی اجتماعی نیرومندتر باشد، میزان خود کشی کمتر است» حداقل یک گزاره مخالف را می‌پذیرد: «هر اندازه به هم پیوستگی اجتماعی نیرومندتر است، میزان خود کشی بیشتر است». تنها رسیدگی به چنین قضیه‌ای هر چند جزئی و محلی باشد، به باطل کردن کلی یا جزئی فرضیه آغازی هدایت خواهد کرد. برای آنکه این فرضیه بطلان پذیر باشد، لازم است که چنین گزاره‌های مخالفی را بتوان تدوین کرد. وانگهی، این همان وضعیتی است که تا اندازه‌ای در مورد فرضیه دور کیم صدق

می‌کند، زیرا او خودکشی دیگر خواهانه را چونان نتیجه به هم پیوستگی اجتماعی خیلی نیرومند ملاحظه می‌کرد. دورکیم می‌نویسد: «اگر فردگرایی شدیدزمینه را برای خودکشی مساعد می‌کند، فردگرایی ناکافی همان نتایج را به بار می‌آورد. وقتی شخص از جامعه بریده باشد به آسانی تن به خودکشی می‌دهد، وقتی هم که کاملاً در جامعه جذب شده باشد به آسانی خودش را به کشتن می‌دهد» (پیشین، ص. ۲۳۳).

این شرط دوم اجازه می‌دهد که معیار بازبینی یک فرضیه را که پوپر توصیه می‌کند، فهمید: یک فرضیه را می‌توان (موقتاً) درست دانست چنانچه همه فرضیه‌های مخالفش غلط باشند. این در صورتی ممکن است که دو شرطی که در بالا متذکر شدیم جمع باشند: نخست، فرضیه عمومیت داشته باشد، و دوم، فرضیه گزاره‌های مخالف را که از لحاظ نظری قابل رسیدگی‌اند بپذیرد.

همان‌طور که پیشتر خاطر نشان کردیم، معیارهای علمی بودن فرضیه‌ها که پوپر توصیه می‌کند، در علوم طبیعی و در علوم انسانی به شیوه‌ای یکسان قابل اجرا نیست. اگرما اینجا تفاوت اصولی آنها را بیان کردیم، معنایش به هیچ عنوان این نیست که به نظر ما علوم انسانی باید علوم طبیعی را سرمشق قرار دهد. منظره در این موضوع بسیار پیچیده است و هم اکنون نوشته‌های مربوط به آن دهها متر از قفسه‌های کتابخانه‌ها را به خود اختصاص داده است و ذهن بسیاری از متفکران بزرگ را سالهای متمادی به خود مشغول داشته است. آنچه ما فکر می‌کنیم این است که این مقدمه کوتاه و موجز درباره معنا و حدود بازبینی تجربی فرضیه‌ها از نظر یکی از برجسته‌ترین معرفت‌شناسان این قرن می‌تواند به هریک از ما در بهتر فهمیدن سرشت عمیق روح تحقیق کمک کند.

از مشخصات این روح تحقیقی این است که یافته‌های موقتی را باید مرتباً به زیر سؤال برد و قواعد روش شناختی را به کار بست که ایجاب می‌کند در هر مرحله از کار به بازبینی نتایجش اهتمام ورزید. بی‌شک، محقق اجتماعی ناگزیر است راه و روشی متفاوت از همکار فیزیک‌دانش در پیش بگیرد. با این وصف، خصوصیات ویژه روش عملی‌اش او را از اقدام احتیاط آمیز در عین احترام به ضوابط روح تحقیقی معاف نمی‌کند. مع‌هذا، هنوز هم غالباً گزاره‌هایی ردنشدنی با تحقیری تحکم آمیز در حق کسانی که آنها را پیش از تجربه نمی‌پذیرند به گوش می‌رسد.

خلاصه مرحله چهارم

ساختن مدل تحلیلی

مدل تحلیلی دنباله طبیعی طرح نظری مسئله تحقیق است که به صورت عملی نشانه‌ها و خط سیرهایی را که نهایتاً برای اجرای کار مشاهده و تحلیل در نظر گرفته خواهند شد به یکدیگر مرتبط می‌کند. مدل تحلیلی از مفاهیم و فرضیه‌هایی تشکیل شده است که باهم ارتباط تنگاتنگی دارند و مجموعاً چارچوب تحلیلی منسجمی را تشکیل می‌دهند.

مفهوم سازی، ساختمانی انتزاعی برای شناختن امر واقعی است. برای این منظور، همه وجوه واقعیت مورد نظر برگرفته نمی‌شود بلکه فقط به آنچه که از نظر محقق ماهیت اصلی پدیده را بیان می‌کند، توجه می‌شود. بنابراین مفهوم سازی باگزینش همراه است. ساختن مفهوم برای مبنا عبارتست از نخست تعیین ابعاد، سپس تعیین شاخصهایش که به کمک آنها این ابعاد اندازه گیری می‌شود.

مفاهیم بردو قسم‌اند، مفاهیم عملی مجزا که به طور تجربی و براساس مشاهدات مستقیم یا اطلاعات جمع آوری شده ساخته می‌شود و مفاهیم دستگاہی که از راه استدلال انتزاعی ساخته می‌شود و گسیختگی آن از پشداوریا و توهم روشن بینی اصولاً بیشتر است.

یک فرضیه قضیه‌ای است که رابطه‌ای را میان دو عبارت برقرار می‌کند که برحسب مورد ممکن است مفاهیم یا پدیده‌ها باشند. لذا، فرضیه یک قضیه موقتی، یا یک گمانه است که می‌باید مورد رسیدگی قرار گیرد. روی این اصل، فرضیه در مرحله بعدی تحقیق با داده‌های مشاهده مقابله داده می‌شود.

برای آنکه فرضیه بتواند مورد بازبینی قرارگیرد باید بطلان پذیر باشد. در این معنا که باید بتوان آن را به دفعات آزمود، برای این منظور فرضیه باید اولاً عمومیت داشته باشد، ثانیاً، به گونه‌ای طرح شود که قابلیت پذیرفتن گزاره‌های مخالف را که از لحاظ نظری قابل بازبینی‌اند داشته باشد.

تنها رعایت این ضوابط روش شناختی است که اجازه می‌دهد روحیه تحقیقی را در خود پرورش داد و یافته‌های موقتی شناخت را دائماً به‌زیر سؤال برد.

کار عملی شماره ۹

تعریف مفاهیم پایه و تدوین فرضیه‌های اصلی تحقیق .

برای آنکه این تمرین فایده بخش باشد نکات زیر را در مد نظر داشته باشید:

۱. کار را بر مبنای یک پرسش دقیق که در پایان مرحله مطالعات اکتشافی جرح و تعدیل و حک و اصلاح شده است آغاز کنید.
۲. هیچ وقت عجله به خرج ندهید، راه میان‌بر در تحقیق کوتاهترین راه نیست. این تمرین آخرین منزل طبیعی مطالعات اکتشافی است که به درستی اجرا شده و مروری است دربارهٔ طرح نظری مسئله تحقیق.
۳. آثار تحقیقی برجسته را بخوانید. در وام گرفتن مفاهیمشان و در الهام گرفتن از فرضیه‌هایشان تردید به خرج ندهید. در این حالت، با نهایت امانت‌داری منابعی را که از آنها ایده‌هایی را وام گرفته‌اید به وضوح ذکر کنید. این نه تنها یک مسئله اخلاقی و از اصول شرافت حرفه‌ای است، علاوه بر آن اعتبار خارجی کار تحقیقی‌تان به آن بستگی دارد.
۴. به منسجم بودن مدل تحقیقی‌تان توجه داشته باشید: روابطی را که میان مفاهیم و فرضیه‌ها در نظر گرفته‌اید کاملاً روشن کنید.
۵. سعی نکنید بارسنگینی را بیهوده به دوش بکشید. دقت کنید کارهایتان حتی‌الامکان روشن و ساده باشد. به یاد داشته باشید کیفیت برتر از کمیت است: یک یا دو مفهوم مرکزی و یک یا دو فرضیه اصلی در اغلب موارد کفایت می‌کند. تنها پس از آنکه مطمئن شدید مفاهیم و فرضیه‌های اصلی‌تان را خوب انتخاب کرده‌اید به مفاهیم و فرضیه‌های فرعی بپردازید.

تمرین عملی شماره ۱۰

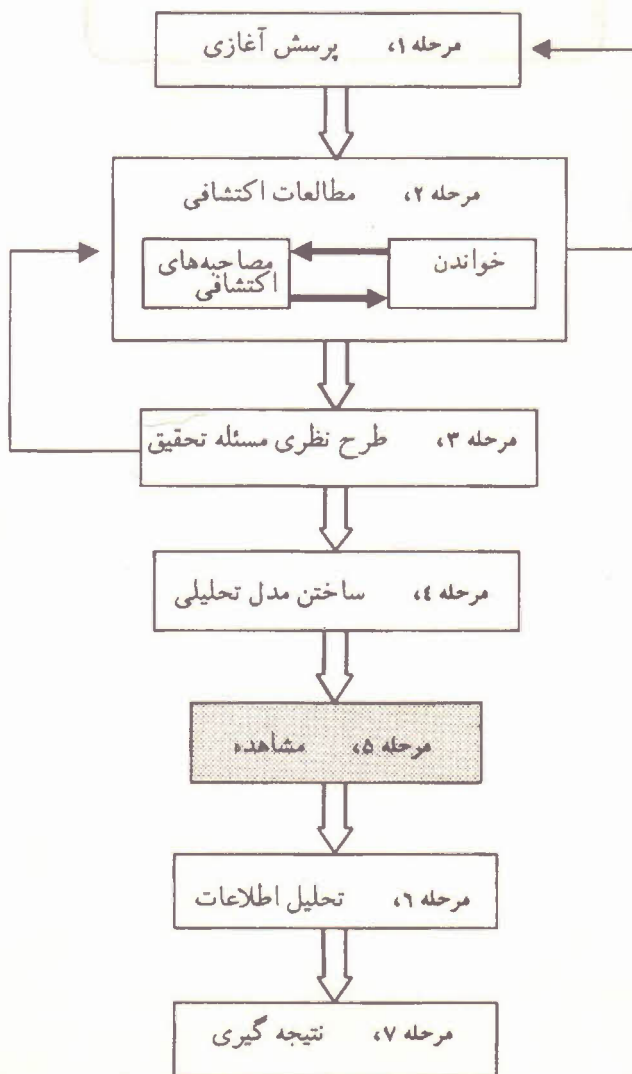
تصریح مدل تحلیلی

این تمرین عبارت است از بیان تفصیلی و عملی کردن فرضیه‌ها و مفاهیم اصلی که در تمرین قبلی تعیین شده‌اند. دو کار از شما خواسته شده است:

۱. برای مفاهیم: ابعاد احتمالی و شاخصهایش را تعیین کنید.
۲. برای فرضیه‌ها: متغیرهایی را که در هر یک از فرضیه‌ها اعلام شده است مشخص کنید و بستگی میان آنها را که فرضیه توصیه می‌کند توضیح دهید.

مرحلہ پنجم
مشاہدہ

مراحل روش علمی



هدفها

مشاهده شامل مجموع عملیاتی است که طی آنها مدل تحلیلی (که از مفاهیم و فرضیه‌ها تشکیل شده است) با واقعیتهای عینی بازبینی شده و باداده‌های قابل مشاهده مقابله داده می‌شود. بنابراین، در جریان این مرحله اطلاعات زیادی گردآوری می‌شود. این اطلاعات در مرحله بعدی به شیوه‌ای منظم تحلیل خواهند شد. لذا، مشاهده یک مرحله واسطه‌ای است میان ساختن مفاهیم و فرضیه‌ها و تحلیل اطلاعات گردآوری شده برای آزمون آنها. همان طور که در تحقیقات فیزیکی یا شیمیایی معمول است، مشاهده ممکن است به صورت آزمایش اجرا شود. اما در اینجا از آن بحث نخواهیم کرد، زیرا به ندرت همه شرایط لازم برای آزمایش در تحقیق اجتماعی فراهم می‌شود.

برای یک مشاهده خوب در تحقیق اجتماعی، محقق باید به سه پرسش زیر پاسخ دهد: چه چیزی را مشاهده کند؟ کجا مشاهده کند؟ چگونه مشاهده کند؟

۱. چه چیزی را مشاهده کند؟

تعریف داده‌های مناسب

یک محقق برای آزمودن فرضیه‌هایش به کدام داده‌ها نیاز دارد؟ به داده‌هایی که باشاخصها تعیین شده‌اند. برای شرح این پاسخ، به مثال تحقیق دورکیم درباره خودکشی برمی‌گردیم. برای آزمودن فرضیه مربوط به بستگیهای میان به هم پیوستگی دینی و میزان خودکشی به چه داده‌هایی نیاز است؟ هرکس می‌تواند به آسانی پاسخ دهد: از یک سو، داده‌هایی که به او امکان می‌دهند میزان (درصد) خودکشی در کشورهای را که جز از لحاظ دینی، کمترین تفاوت را

بایکدیگر دارند محاسبه کرد، و از سوی دیگر، داده‌هایی را که مربوط به هم پیوستگی دینی‌اند.

چون به هم پیوستگی دینی مستقیماً قابل مشاهده نیست، دورکیم مشاهداتش را بر روی شاخصهایی مثل تعداد نسبی روحانیون، تعداد مناسک و اعتقادات دینی مشترک یا جایگاه آزاداندیشی دردین متمرکز کرد. بنابراین، دورکیم ناگزیر بود داده‌های مربوط به نه تنها یک متغیر ساده، بلکه مربوط به چندین شاخص این متغیر را جمع آوری کند. این تجزیه اجتناب‌ناپذیر متغیر، داده‌هایی را که باید جمع آوری کرد چند برابر کرده و ایجاب می‌کند که کار از روی نظم و دقیقاً سازمان یافته باشد. از جمله انتقاداتی که از روش کار دورکیم شده‌است یکی هم مربوط به صفت مبهم و تقریباً غیر عملی بودن شاخص «جایگاه آزاداندیشی» دردین بوده است. علاوه بر این، مشاهده باید شاخصهای فرضیه‌های مکمل را نیز دربرگیرد. برای ارزیابی صحیح تأثیر یک پدیده (به هم پیوستگی اجتماعی) بر روی پدیده‌ای دیگر (خودکشی)، کافی نیست که فقط متغیرهای پیش‌بینی شده درفرضیه را بررسی کرد. لازم است تعدادی هم متغیر شاهد درنظر گرفت زیرا همبستگی مشاهده شده نه فقط روابط علت و معلولی را بیان نمی‌کند بلکه ممکن است از عوامل دیگری از همان نظام برهم کنشی نتیجه شده باشد. بنابراین، لازم است تعدادی هم داده‌های مربوط به متغیرهای دیگر، جزآنهایی که صریحاً درفرضیه‌های اصلی پیش‌بینی شده‌اند، جمع آوری کرد.

برای اجتناب از ماندن زیر آواری از داده‌های پرحجم که به دشواری قابل کنترل‌اند، این توسیع میدان جمع‌آوری داده‌ها باید صرفه‌جویانه اجرا گردد، و به مشاهداتی که شاخصهای فرضیه‌های مکمل تجویز کرده‌اند محدود شود. درباره هرپدیده، هرچه باشد، می‌توان بی‌نهایت اطلاعات جمع آوری کرد. اما اگر این داده‌ها درچارچوب مدل تحلیلی جا نگیرند، چگونه باید آنها را تعبیر و تفسیر کرد؟ درتحقیق اجتماعی قاعده این است که تنها داده‌هایی که برای رسیدگی به صحت و سقم فرضیه‌ها مفیدند جمع آوری شده و اطلاعات دیگر کنار گذاشته شود. این داده‌های لازم و مفید را اصطلاحاً داده‌های مناسب می‌نامند. درعوض، داده‌های زاید جزاینکه محقق را گمراه کند و کار بی‌ثمری بر او تحمیل نماید، اثر دیگری ندارد.

مسئله تعریف داده‌های لازم برای آزمودن فرضیه‌ها برخلاف تصور اولیه کارچندان آسانی نیست. هیچ رویه عملی برای حل این مشکل به شیوه‌ای استاندارد وجود ندارد. از این لحاظ، چون بسیاری موارد دیگر، هر تحقیق یک مورد نوعی است که محقق مسائل آنرا تنها به اتکای تفکر و ذوق سلیم خودش باید حل کند.

با اینهمه، محقق در مقابله با این مشکل خیلی هم بی‌وسيله نیست. او می‌تواند به عنوان راهنما از فرضیه‌ها، و به عنوان نشانه‌های عطف از شاخصها کمک بگیرد. بهترین — و شاید تنها — وسیله تعریف صحیح داده‌های مناسب و مفید برای تحقیق تجربی عبارت است از آماده‌سازی هر چه روشن‌تر و دقیق‌تر یک مدل تحلیلی.

۲. کجا مشاهده کند؟

میدان تحقیق و تقطیع واحدهای مشاهده

۱-۲. میدان تحقیق

دانستن اینکه چه نوع داده‌هایی را باید جمع‌آوری کرد، لازم است اما کافی نیست. هنوز باید حدود میدان تحقیق تجربی در فضای جغرافیایی و اجتماعی و در زمان تعیین شود. از این لحاظ دو وضعیت ممکن است پیش رو باشد.

وضعیت اول: موضوع تحقیق یک پدیده یا یک رویداد منفرد است، مثلاً شبکه ارتباطات در یک بخش بیمارستان خصوصی، شاگردپذیری در یک مدرسه، یا شکست یک کنفرانس بین‌المللی. در این حالت، موضوع تحقیق خودش حدود میدان را تعیین می‌کند و محقق از این لحاظ بامشکلی روبرو نخواهد بود. با وصف این، برای پیشگیری از هرسوء تفاهمی و ادامه دادن کار با خیال راحت، لازم است حدود میدان تحقیق، حتی اگر ظاهراً ابهامی نداشته باشد، صریحاً تعیین شود: دوره زمانی تحقیق، منطقه جغرافیایی تحقیق، سازمان و کنشگرانی که باید به آنها مراجعه کرد و غیره.

وضعیت دوم: وضعیتی است نظیر خودکشی دورکیم: اینجا توجه محقق نه به پدیده‌های منفرد، بلکه به فرایندهای اجتماعی باخصلت کم و بیش عمومی معطوف است. در این حالت، لازم است انتخابهایی به عمل آید. مثلاً، دورکیم ناگزیر

بود کشورهای میدان تحقیق را انتخاب کند. این انتخابها باید بر مبنای چندین معیار به عمل آید.

در رده اول این معیارها، فرضیه های تحقیق و دلالت های راهگشای آنها جای دارد. همان طور که پیش تر ملاحظه کردیم، فرضیه های دورکیم عملاً ایجاب می کرد که به عنوان میدان اصلی تحقیق، کشورهایی انتخاب شوند که جز در سطح دین، در همه سطوح دیگر کمترین تفاوت را بایکدیگر داشته باشند. در واقع، رعایت ضوابطی از این قبیل در کار تحقیق امر متداولی است.

معیار دوم و عملاً خیلی مهم، فرجه های آزادی عملی است که محقق از آن برخوردار است: فرصت زمانی و منابعی که در اختیار دارد؛ تماسها و اطلاعاتی که می تواند به طور معقول رویشان حساب کند، مخصوصاً توانایی اش در زبانهای خارجی (اگر تحقیق در کشورهای غیر زبان مادری باشد) و گویش های محلی و غیره. جای شگفتی نیست که میدان تحقیق عموماً در جامعه ای است که محقق در آن زندگی می کند. در بادی امر، این نکته امتیاز مثبت است، نه منفی.

میدان تحقیق، هر چه باشد و هر جا باشد، باید حدود آن را صریحاً تعیین کرد. از جمله خطاهای رایج در میان محققان تازه کار، یکی هم این است که غالباً میدان تحقیق را خیلی گسترده انتخاب می کنند. یک دانشجو می تواند درباره مثلاً ده کشور جهان سوم (یا توسعه نیافته) فقط یک تحلیل سطحی از داده های گوناگون ارائه دهد. در حالیکه محقق که تزی تهیه می کند چنانچه تحلیلهایش را تنها روی یک اجتماع نسبتاً کوچک متمرکز کند، توفیق آن را پیدا خواهد کرد که تاریخ، کارکرد سیاسی، ساختارهای اجتماعی و اقتصادی و تصورات فرهنگی و دینی آن را عمیقاً مطالعه کند. برخلاف متعارف، تحقیق تجربی در بیشتر موارد عناصر قابل اعتمادی برای بازبینی فرضیه های کم و بیش با خصلت عمومی فراهم نمی آورد مگر آنکه خودش صورت تحلیل دقیق و عمیق از وضعیتهای جزئی و منفرد داشته باشد.

۲-۲. نمونه (sample / échantillon)

کار ویژه جامعه شناس، اصولاً، مطالعه مجموعه های اجتماعی (مثل جامعه ای کلی یا سازمان های موجود در جامعه ای کلی) به عنوان کلیتهای متفاوت از مجموع اجزایشان است. آنچه در مرتبه اول محل توجه جامعه شناس واقع می شود،

رفتارهای جمعی، ساختارهایشان و نظامهای روابط اجتماعی است که کارکرد و دگرگونی مجموعه‌ها را تأمین می‌کنند، نه نفس رفتار واحدهایی که آنها را تشکیل می‌دهند. اما، حتی در این تحقیقات اختصاصاً جامعه‌شناختی، اطلاعات مفید راتنها می‌توان از اجزایی که کل را تشکیل می‌دهند به دست آورد. برای شناختن شیوه کارکرد یک «بنگاه» باید از کسانی که آنجا کار می‌کنند پرسش کرد، حتی اگر موضوع تحقیق خود بنگاه باشد و نه پرسنل آن. برای مطالعه ایدئولوژی یک روزنامه، باید مقاله‌های منتشر شده در آن را تحلیل کرد، حتی اگر خود این مقاله‌ها مستقیماً موضوع تحقیق نباشند.

مجموع این اجزاء یا «واحدها» ی تشکیل دهنده کل مورد نظر، اصطلاحاً «جمعیت» نامیده می‌شود؛ جمعیت در اینجا یک جمعیت آماری است که می‌تواند از اشخاص، سازمانها، اشیاء، ایده‌ها تشکیل شده باشد.

پس از تعیین یک جمعیت (مثلاً، جمعیت فعال یک منطقه، مجموع واحدهای تولیدی یک بخش صنعتی یا مقاله‌های منتشر شده در مطبوعات درباره یک موضوع خاص در طول یک سال)، نه ممکن است و نه مفید که اطلاعاتی در باره تک تک این واحدهای تشکیل دهنده جمع آوری کرد. عمومیت سنجش افکار عمومی به مردم آموخته است که می‌توان اطلاعات قابل اعتمادی مربوط به یک جمعیت چندمیلیونی را تنها با پرسش از چند هزار یا چند صد نفر از آنان به دست آورد.

با وصف این، استفاده از فنون نمونه‌گیری اختصاص به سنجش افکار عمومی ندارد؛ وانگهی، چون سنجش افکار عمومی فاقد یک چارچوب نظری مسئله تحقیق است نمی‌توان آن را یک تحقیق اجتماعی به معنای خاص تلقی کرد. از فنون نمونه‌گیری می‌توان در هدفهای بسیار گوناگون استفاده کرد. مثلاً، یک حسابرس شرکت با تحلیل نمونه معرفی از هزاران صورت‌حساب سالانه می‌تواند اطلاعاتی راجع به کل صورت‌حسابهای صادره و وارده شرکت به دست آورد. یک کتابدار با بررسی نمونه معرفی از آثار موجود در کتابخانه، می‌تواند وضع عمومی نگهداری آنها را ارزیابی کند. یک بازرگان با انتخاب نمونه معرفی از مشتریان می‌تواند تأثیر مبارزه تبلیغاتی را که قصد دارد به راه اندازد بیازماید.

مع هذا و بدرغم همه مزایایش، فنون نمونه‌گیری در تحقیق اجتماعی داروی همه دردها نیست. پس کجا و چگونه باید از نمونه‌گیری استفاده کرد؟

وقتی که محقق حدود میدان تحقیقش را تعیین کرد، سه امکان پیش رو دارد: یا اطلاعاتش را از کل جمعیت زیر پوشش این میدان تحقیق جمع آوری کند؛ یا به نمونه معرفی از این جمعیت اکتفا نماید و یا اینکه تنها برخی از مؤلفه‌های نوعی آن را که دقیقاً معرف کل نیستند، بررسی کند. انتخاب یکی از این سه امکان امری نظری است زیرا، در اغلب موارد به اقتضای هدفهای تحقیق یکی از این راه حلها تحمیل می‌شود.

امکان اول: مطالعه کل جمعیت

کلمه جمعیت را در اینجا باید در مفهوم جمعیت آماری در نظر بگیریم؛ مجموع واحدهایی که یک کل را تشکیل می‌دهند. مجموع صورتحساب یک شرکت، کتابهای یک کتابخانه، دانش آموزان یک مدرسه، مقاله‌های یک روزنامه، باشگاههای ورزشی یک شهر جمعیتهای آماری متفاوتی را تشکیل می‌دهند. تحقیق دورکیم در خودکشی، کل جمعیت میدان تحقیق را زیر پوشش داشت زیرا تحلیلهايش مبتنی بر داده‌های آمارهای ملی بود. این فورمول [مطالعه کل جمعیت] غالباً در دو حالت، متقابل نسبت به هم، تحمیل می‌شود: یا وقتی که محقق پدیده‌های اجتماعی کلان (مثلاً میزانهای خودکشی) را تحلیل می‌کند و با مطالعه کل جمعیت نیازی به اطلاعات دقیق درباره رفتار واحدهای تشکیل دهنده جمعیت کل راندارد، بلکه منحصرأ اطلاعات کلی موجود در آمارها برایش کافی است، یا وقتی که جمعیت مورد نظر آن چنان محدود است که لازم است تمامی آحاد آن مطالعه شود.

امکان دوم: مطالعه نمونه معرف جمعیت

وقتی دوشرط جمع باشد، این فورمول الزام آور می‌شود:

- وقتی که جمعیت بسیار بزرگ باشد و مسئله تحقیق ایجاب کند که اطلاعات زیادی درباره تک تک افراد یا واحدهای جمعیت جمع آوری شود؛
- وقتی که از دیدگاه محقق مهم باشد که تصویر کلی که از جمعیت ترسیم می‌شود مطابق همان تصویری باشد که احیاناً بر مبنای اطلاعات جمع آوری شده از کلیه آحاد جمعیت ترسیم می‌شود؛ به عبارت دیگر، وقتی که مسئله معرف بودن مطرح باشد.

توقع معرف بودن [یک جمعیت نمونه] کمتر از آن است که گاهی تصور می‌شود: نباید صفت علمی بودن و معرف بودن را با هم اشتباه کرد. برای بهتر شناختن گروهها یا نظامهای اجتماعی، در سطح جامعه شناختی، حتماً لازم نیست که آنها را به عنوان مجموع فردها (یا واحدها) مطالعه کرد. بی تردید، خالی از فایده نخواهد بود که از خود درباره معنای مفهوم معرف بودن، که غالباً به طور سطحی از لحاظ معرفت شناختی عنوان شده است، پرسش کنیم. علاقه‌مندان به این مسئله می‌توانند به منابع زیر مراجعه کنند: «حرفه جامعه شناس» (پیشین، صفحه ۲۴۳) که حالت جریان دوم حله‌ای ارتباط (Tow - Step Flow of communication) را برای نشان دادن خطایی که استفاده ناآگاهانه از اصل معرف بودن ممکن است به بار آورد، ذکر می‌کند.^۱ بحث درباره فنون نمونه‌گیری اختصاصی تر از آن است که در چارچوب کتاب حاضر داخل شود. درباره فنون نمونه‌گیری، مثل همه مسائل خیلی فنی، کتابهای تخصصی وجود دارد و علاقه‌مندان می‌توانند به آنها مراجعه کنند.^۲ با آنکه آموختن این فنون عموماً چندان دشوار نیست، اما به دلیل ناقص بودن منابع پایه نمونه‌گیری (دفاتر ثبت احوال، سالنامه مشترکان تلفن، و هر نوع لیستی که احتمال ثبت همه واحدهای جمعیت در آنها وجود دارد) و دشواریهای دستیابی به داده‌های سرشماری و آمارهای تخصصی جهت اجرای نمونه‌گیری سهمیه‌ای، و یا به دلیل بی دقتی یا بی صلاحیتی پرسشگران، به کار بستن آنها پیچیده است.

امکان سوم: مطالعه مؤلفه‌های مشخص کننده اما نه لزوماً معرف جمعیت می‌شک این فورمول متداول تر از دوتای دیگر است. وقتی که یک محقق مثلاً بخواهد تفاوت دیدگاههای چند روزنامه را در تحلیل اخبار اقتصادی روز بررسی

(۱) مرجع اصلی مثال این است:

"Tow-Step Flow of Communication: an Up-to Date Report on an Hypothesis,"
Public Opinion Quarterly, 1957, p. 67.

(۲) علاقه‌مندان به موضوع می‌توانند به منابع زیر مراجعه کنند:

- کاربرد روشهای نمونه‌گیری در علوم اجتماعی، تألیف خانم لینا ملک‌میان و دکتر پرویز شمیرانی، چاپ اول ۱۳۶۴.

- روش تحقیق در علوم اجتماعی، نوشته ک. موزر - ج. کالتون، ترجمه دکتر کاظم ایزدی، انتشارات کیهان، چاپ اول ۱۳۶۷. مترجم.

کند، بهترین راه حل این است که چند مقاله از این روزنامه‌های مختلف را که درباره همان رویدادها نوشته شده است به تفصیل تحلیل کرده و به مقایسه‌ای معنادار مبادرت نماید. خواندن همه مقاله‌ها امکان ندارد و ساختن نمونه معرفی از مجموع مقاله‌های هر روزنامه بی‌معناست، زیرا معیارهای معرف بودن لزوماً خیلی جزئی و دلبخواه خواهند بود. هرگاه محققى خواسته باشد تأثیر شیوه مدیریت پرسنل بنگاهها را بر مهارت‌هایشان در کار مطالعه کند، خیلی به جا خواهد بود که طرز کار تعداد اندکی از بنگاهها را که نماینده شیوه‌های عمده مدیریت پرسنل اند عمیقاً بررسی کند.

۳. چگونه مشاهده کند؟

ابزارهای مشاهده و گردآوری داده‌ها

در این نکته سوم مشاهده، ابتدا اصول ساختن ابزارهای مشاهده را شرح خواهیم داد. این شرح بادو مثال همراه خواهد بود که اجازه خواهند داد شیوه گذر از مفهوم و شاخصهایش به فنون گردآوری داده‌ها را بشناسیم. سپس، عملیات متفاوتی را که جزء کار مرحله مشاهده هستند بیان خواهیم کرد و در پایان چشم اندازی از متداولترین روشهای گردآوری داده‌ها را مرور خواهیم کرد.

۱-۳. ساختن ابزارهای مشاهده

این مرحله از کار مشاهده عبارت است از ساختن ابزاری که بتواند اطلاعاتی را که شاخصهای فرضیه تجویز کرده‌اند جمع آوری یا تولید کند. این عملیات برحسب آنکه مشاهده مستقیم باشد یا غیر مستقیم، یکسان نخواهد بود.

الف) مشاهده مستقیم و مشاهده غیر مستقیم

در مشاهده مستقیم، محقق شخصاً و بدون آنکه به اشخاص مورد نظر مراجعه کند، اطلاعات لازم را جمع آوری می‌کند. مشاهده مستقیم از استعداد مشاهده محقق کمک می‌گیرد. مثلاً، برای مقایسه جماعت تئاتر رو و جماعت سینما رو، محقق می‌تواند در برابر درهای خروجی، افراد را بشمارد، ببیند آیا عموماً جوان هستند یا سالمند، سر و وضعشان چگونه است و غیره. در این حالت، مشاهده تمامی

شاخصهای مناسب پیش بینی شده در فرضیه‌ها رادر برمی‌گیرد. محقق برای این مشاهده خودتنها یک راهنمای مشاهده در اختیار دارد که بر مبنای این شاخصها ساخته شده‌است و رفتارهایی را که باید درمرد نظر قرار گیرد مشخص می‌کند؛ اما محقق اطلاعات را مستقیماً ثبت می‌کند. اشخاص موضوع مشاهده در تولید اطلاعات جستجو شده مداخله‌ای ندارند. این اطلاعات در معرض دید مشاهده‌گر است، او آنها را می‌بیند و شخصاً یادداشت می‌کند.

در وضعیت مشاهده غیر مستقیم، محقق برای کسب اطلاعات جستجو شده به «شخص موضوع مشاهده» مراجعه می‌کند. شخص موضوع مشاهده با پاسخ گفتن به پرسشها در تولید اطلاعات مداخله می‌کند. بنابراین، این اطلاعات برداشت مستقیم محقق نیست، لذا عینیت آن کمتر است. در واقع، اینجا میان اطلاعات خواسته شده و اطلاعات کسب شده دو واسطه وجود دارد: شخصی که محقق از او می‌خواهد به پرسشها پاسخ دهد و ابزار پرسشگری. هردوی اینها می‌توانند منبع انحراف و خطا باشند که باید کنترل شوند تا اطلاعاتی که می‌دهند به عمد یا غیر عمد غلط نباشد.

در مشاهده غیر مستقیم، ابزار مشاهده یا پرسشنامه است یا دستورالعملی برای صاحب. هردوی آنها برای ثبت اطلاعاتی که فرضیه طلب و شاخصها تجویز می‌کند به کار می‌رود. دو مثال زیر دربارهٔ ابزار مشاهده و هردوی آنها دربارهٔ پرسشنامه است، زیرا پرسشنامه بیشتر از دستورالعمل صاحب به کارهای آماده سازی نیاز دارد. فن پرسشنامه مخصوصاً برای تحقیقات پرورشی بسیار مناسب است. در پایان مرحله، روشهای دیگر معرفی خواهد شد.

ب) مثال اول: پدیده دینی

مطالعه‌ای را در نظر بگیریم که می‌خواهد تغییراتی را که طی دو نسل در انجام قرائت و احساسات دینی پدید آمده است، بررسی کند. فرض کنیم میدان مشاهده محدود به دین کاتولیک است و یکی از فرضیه‌های تحقیق این باشد: جوانان کاتولیک ۱۶ تا ۲۰ ساله کمتر از پدر و مادر بزرگشان مذهبی‌اند.

برای آزمون درستی یا نادرستی این فرضیه در واقعیت، باید از یک سو، میزان مذهبی بودن جوانان کاتولیک را اندازه بگیریم و از سوی دیگر، میزان مذهبی بودن

پدر بزرگ و مادر بزرگشان را. در مرحله پیشین، ما دین را مفهوم سازی کرده و ابعاد چهارگانه و شاخصهایشان را می‌شناسیم. در اینجا مشاهده عبارت است از جمع آوری همه اطلاعاتی که شاخصها تعیین کرده‌اند. بیشتر مطالعات در این موضوع با استفاده از پرسشنامه به عمل می‌آید. پرسشنامه مجموعه پرسشهایی است که تمامی شاخصهای همه مفاهیم منظور در فرضیه‌ها را در بر می‌گیرد. هر پرسشی با یکی از شاخصها متناظر است و پاسخی که دریافت می‌کند اطلاعات لازم برای سنجیدن فرضیه را فراهم می‌کند. برای این تمرین ما به بعد تجربی که به جماعت محدودی مربوط می‌شود، نخواهیم پرداخت.

امادر آنچه که به بعد عقیدتی دین مربوط می‌شود، شاخصها درستون اول جدول روبرو درج شده است. نظریه هر شاخص، پرسش یا پرسشهای متناظر با آن و محل ثبت پاسخها پیش‌بینی شده است. این مثال برای نشان دادن بستگی میان شاخصها و پرسشها منظور شده است. پرسشهای درج شده از پرسشنامه «گروه بررسی نظامهای ارزشی اروپا» استخراج یا اقتباس شده‌است. نتایج این بررسی را ژان استوتزل تحت عنوان «ارزشهای زمان حاضر»^۱، ر. رزوازی و ژ. کرخوف تحت عنوان «دنیای بلژیکها، ارزشهای قدیم و ارزشهای جدید در دهه ۱۹۸۰»^۲ منتشر کرده‌اند.

دومین بعد پدیده دینی بعد مناسکی است؛ شامل فرایض، نیایش و مناسک زندگی دینی که در کتابهای شرعیات مشخص شده است. مراسم تحلیف دینی، نماز، زیارت و برگزاری جشنهای دینی از جمله شاخصهای مناسب این بعد مناسکی دین هستند. پیش از نگارش پرسشها هنوز باید مشکلاتی را حل کرد.

پرسشهایی که برای سالمندان «مناسب» است، لزوماً برای جوانان مناسب نیست. جوانان ۱۶ تا ۲۰ ساله همان تجربیات زندگی سالمندان را ندارند. مثلاً، نمی‌توان از آنان پرسید آیا در کلیسا ازدواج کرده‌اید یا بیرون از آن؟ آیا برای مراسم تحلیف دینی به هنگام مرگ یکی از نزدیکانتان از کشیش دعوت کرده‌اید یا نه؟ و غیره. بنابراین بادو نوع شاخص سر و کار داریم، یک دسته شاخصهایی که برای

1) European value systems study Group

2) J. stoetzel, les valeurs du temps présent P.U.F., Paris, 1983.

3) R. Rezschoazy et J. kerkhofs, L'univers des Belges, Valeurs anciennes et valeurs nouvelles dans les années 80, CIACO, Louvain-la-Neuve, 1984.

بعد عقیدتی دین		
پاسخها	پرسشها	شاخصها
بله نه نمی دانم <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- آیا معتقدید که خدا واقعاً وجود دارد؟ - خدا را چگونه تصور می کنید:	اعتقاد به: خدا
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- مثل شخصی که در ماوراء زندگی می کند؟	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- مثل نوعی نیروی حیاتی؟	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- مثل چیزی انتزاعی و نامتعیین؟	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- نمی دانم، گفتنش مشکل است.	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- آیا به وجود شیطان معتقدید؟	شیطان
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- آیا موجودی است که شما را به کارهای شر سوق می دهد؟	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- یا اینکه تصور نمادی و انتزاعی شری است که انسان متحمل می شود؟	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- آیا معتقدید پانه ...	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- به روح؟	روح
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- به زندگی پس از مرگ؟	زندگی ابدی
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- به دوزخ؟	دوزخ
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- به بهشت؟	بهشت
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- به گناه؟	گناه
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- به تناسخ؟	تناسخ
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- به تثلیث؟	تثلیث

هر دو گروه مناسب‌اند، و دیگری شاخصهایی که تنها برای یکی از دو گروه مناسب‌اند. در نتیجه، به جای مرجع قراردادن فرایض دینی (نماز، روزه و ...) برای تدوین پرسشها، می‌باید در برخی از حالات و برای برخی از جنبه‌های مسئله، به طرح پرسشهایی نه دربارهٔ انجام فرایض دینی، بلکه دربارهٔ ایستارهای (attitudes) دینی اکتفا کرد.

مثلاً، در آنچه که به مراسم «تحلیف بیماران» مربوط می‌شود، دو پرسش می‌توان طرح کرد: «یکی از خویشاوندان نزدیک شما در اثر حادثه‌ای به شدت مجروح شده و احتمال مردن او است. اعضای خانواده شما برای دعوت از کشیش به بالین او اختلاف عقیده دارند؛ بعضی می‌خواهند برای آمرزش روح او از کشیش دعوت کنند، بعضی دیگر، فکر می‌کنند که آوردن کشیش مایه وحشت مجروح شده و حال او را بدتر می‌کند. شما جانب کدام طرف را می‌گیرید؟».

یا پرسش دیگر: «یکی از خویشاوندان نزدیک شما (۷۵ ساله) در شرف مردن است، اما خودش متوجه نیست. شما چه می‌کنید؟ از پزشک دعوت می‌کنید، از کشیش دعوت می‌کنید، فامیل را خبر می‌کنید، یا کار دیگری؟». طرز ارائه پرسش نیز در جای خود اهمیت دارد؛ اینکه پاسخگو بتواند چندین پاسخ را علامت گذاری کند، معنایش این نیست که بتواند منحصراً اولویت انتخاب را مشخص کند.

بنابر این، برای هر یک از شاخصهای این بُعد، باید پرسشهای مناسب در پرسشنامه گنجانید. جدول زیر مثالی خاص و جزئی از این عملیات است، شاخصهای دیگر و پرسشهای دیگر را هم می‌توان منظور کرد. پرسش اول در جدول از پرسشنامه «گروه بررسی نظامهای ارزشی اروپا»، که قبلاً نام برده شده، استخراج شده است.

سومین بُعد مفهوم دینی، بُعد استنتاجی است؛ شامل تأثیر دین بر زندگی روزمره، به کار بستن دستورات دین در زندگی روزانه.

این بُعد چندین مؤلفه دارد که می‌توان از «ده فرمان» (یا احکام دهگانه) استخراج کرد. از هفت فرمان این ده فرمان می‌توان پنج مؤلفه بیرون کشید: احترام به والدین و به مافوقها، احترام به زندگی، احترام به مال دیگری، اجتناب از دروغگویی و غیبت کردن، اجتناب از لواط و زناکاری. البته می‌توان مؤلفه‌های دیگری مثل تقوای ربوبی [ایمان، امید، رحمت] را نیز افزود، اما به همین پنج مؤلفه قناعت

بعد مناسکی دین		
پاسخها	پرسشها	شاخصها
<input type="checkbox"/>	- خارج از مراسم ازدواجها، تدفین و غسل تعمید، با چه فراوانی در عبادتهای دینی حضور می‌یابید؟	عبادت نماز و نیایش
<input type="checkbox"/>	- بیش از یک بار در هفته.	
<input type="checkbox"/>	- یک بار در هفته.	
<input type="checkbox"/>	- یک بار در ماه.	
<input type="checkbox"/>	- فقط در عید نوئل، عید پاک.	
<input type="checkbox"/>	- به مناسبت جشنهای دیگر مذهبی.	
<input type="checkbox"/>	- یک بار در سال.	
<input type="checkbox"/>	- کمتر از یک بار در سال.	
<input type="checkbox"/>	- هیچ وقت یا عملاً هیچ وقت.	
	- یکی از خویشاوندان نزدیک شما به شدت مجروح شده و ممکن است بمیرد، اعضای خانواده‌تان بر سر دعوت از کشیش اختلاف نظر دارند، شما جانب کدام طرف را می‌گیرید؟	تحلیف آمرزش بیماران
<input type="checkbox"/>	جانب آنهایی را که می‌خواهند:	
<input type="checkbox"/>	- از کشیش برای رستگاری مجروح دعوت کنند؟	
<input type="checkbox"/>	- از کشیش دعوت نکنند چون ممکن است مایه وحشت مجروح شده و حال او را بدتر کند؟	
<input type="checkbox"/>	- در تصمیم‌گیری مداخله نمی‌کنم.	
	- یکی از خویشاوندان نزدیک شما (۷۵ ساله) در شرف مردن است، اما خودش متوجه نیست. شما چه می‌کنید؟	
<input type="checkbox"/>	- از یک پزشک دعوت می‌کنید؟	
<input type="checkbox"/>	- از یک کشیش دعوت می‌کنید؟	
<input type="checkbox"/>	- فامیل را خبر می‌کنید؟	
<input type="checkbox"/>	- طوری عمل می‌کنید که گویی همه چیز عادی است؟	

کنیم. هریک از این مؤلفه‌ها (فرمانها) با چندین شاخص متناظر است. پرسشهایی که از آنها می‌توان بیرون کشید دو مشکل را مطرح می‌کند.

• مشکل اول: آیا باید پرسشهایی برای همه شاخصهای یک مؤلفه تدوین کرد؟ هر «فرمان» در وضعیتهای متعدد ممکن است به یک صورت عملی شود. علاوه بر این، دزدیدن و دروغ گفتن صورتهای و درجات شدت بسیار متغیری دارد. مثلاً چیدن چند دانه سیب از درخت باغ همسایه، چندانکه دزدی در فروشگاه، سوار شدن در اتوبوس بدون دادن بلیط، فریب دادن ممیز مالیاتی، لاپوشانی عیوب یک یخچال یا یک اتومبیل برای گرانتر فروختن آن، صورتهای گوناگون دزدی هستند، اما هیچ کدام از لحاظ شدت در سطح دزدی حرفه‌ای، دزدی همراه باشکستن حرز یا دزدی مسلحانه نیستند.

بنابراین، عاقلانه نیست که چند شاخص را به طور اتفاقی انتخاب کرد و آنها را به قالب پرسش درآورد. برعکس، باید یک سری شاخص برای سنجش شدت درجات کجروی، به ترتیب از ضعیف‌ترین تا شدیدترین آن پیدا کنیم. حتی بهتر است که برای هر سطح یا درجه چندین شاخص داشته باشیم. مطلوبترین وضع آن است که برای هریک از مؤلفه‌ها پیوستاری (مجموعه به هم پیوسته) از شاخصها اختیار کنیم که هر کدام با درجه شدیدتری از انحراف متناظر باشد.

البته یک چنین دقت عملی مشکلات خاص خودش را دارد. پرسشهای محرمانه و طولانی بودن پرسشنامه، خطر امتناع از پاسخ دادن و پاسخهای فریب‌دهنده را افزایش می‌دهد. این جنبه پرسشنامه ما را به بررسی مشکل دوم فرا می‌خواند.

• مشکل دوم: آیا پرسشها را باید درباره اعمال و رفتار دینی مطرح کرد یا درباره ایستارها و عقاید؟

بدیهی است اگر پرسشنامه با پرسشهای مستقیم درباره کجروها شروع شود، این احتمال وجود دارد که بیشتر پرسشها پاسخی دریافت نکنند. اشخاص معدودی پیدا خواهند شد که مثلاً بگویند برایشان اتفاق افتاده است که در فروشگاههای بزرگ چیزی بدزدند، یا مأمور مالیاتی را فریب دهند، یا به همسر خود خیانت کنند. معمولاً برای دور زدن مانع پرسشهای غیر مستقیم عنوان می‌شود. از پاسخگویان خواسته می‌شود که عقایدشان را درباره رفتارهای کجرو و

اشخاصی که مرتکب این کجرویها می‌شوند ابراز کنند. شیوه‌های گوناگونی برای این کار وجود دارد. در زیر دو نمونه عینی از آن در دو جدول ارائه شده است.

در «جهان بلژیکیها» ژان کرخوف (رک: زیرنویس شماره ۳ ص. ۱۵۸)، با روشی مشابه سعی می‌کند درجه مدارا نسبت به رفتارهای کجرو را اندازه بگیرد. او به پاسخ دهندگان بیست و دو رفتار معروف به کجروی پیشنهاد می‌کند و از آنان می‌خواهد که هریک از آنها را روی مقیاسی از «قابل اغماض بودن» مشخص کنند. در صفحه بعد گزینشی متناظر با شاخصهای فرمان پنجم (کشتن) و ششم و نهم از «فرمان» ارائه شده است.

بعد استتاجی دین

در زیر چند حکم و ضرب‌المثل ارائه شده است، لطفاً درجه موافقت با مخالفتان را نسبت به آنها اعلام کنید. برای هر پاسخ می‌توانید از میان پنج موضع پیشنهادی یکی را انتخاب کنید.

۱ کاملاً موافقم ۲ موافقم ۳ نمی‌دانم ۴ مخالفم ۵ کاملاً مخالفم

لطفاً در ستون متناظر با عقیده‌تان علامت (x) بگذارید.

۵	۴	۳	۲	۱

- تخم مرغ دزد، شتر دزد می‌شود.
- چراغی که به منزل رواست به مسجد حرام است.
- گول زدن مأمور مالیاتی دزدی نیست.
- «طمع مکن در زن همسایه‌ات».*
- کوتاه کردن زندگی بیمار را علاج برای پایان دادن به رنجهایش عملی شجاعانه و قابل احترام است.
- اصل قصاص: چشم در برابر چشم، دندان در برابر دندان، اصل بدی نیست.

پاسخها	پرسشها
<p>نمره ۱ تا ۱۰</p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>اعمال زیر را چگونه قضاوت می‌کنید؟</p> <p>حکم قضاوتتان را روی مقیاسی از ۱ تا ۱۰ مشخص کنید</p> <p>که در آن ۱ = همیشه موجه است و ۱۰ = همیشه غیر موجه است</p> <p>- میراندن بیمار لاعلاج.</p> <p>- کشتن در دفاع از خود.</p> <p>- خودکشی کردن</p> <p>- سقط جنین.</p> <p>کشتن یک دوچرخه سوار به علت رانندگی در حال مستی.</p> <p>- قتل سیاسی.</p> <p>- تجربه جنسی میان جوانان هنوز نابالغ.</p> <p>- خیانت در زندگی زناشویی.</p> <p>- روسپه‌گری.</p> <p>- هم جنس بازی.</p> <p>- طلاق.</p>

بیشتر پرسشهای ذکر شده از پرسشنامه «گروه بررسی نظامهای ارزشی اروپا» استخراج شده است. بار دیگر یادآوری می‌کنیم که این فقط یک مثال است. شاخصهای دیگری می‌توان برگزید و پرسشهای دیگری می‌توان طرح کرد.

باید خاطر نشان کنیم هرگاه شاخصی داشته باشیم که نظم ترتیبی درجه کجروی را (از کم به زیاد، ضعیف به شدید) نشان دهد، این نظم ترتیبی نباید در پرسشنامه آشکار باشد. نظم پرسشهای پیشنهادی باید متفاوت از نظم ترتیبی آن باشد. علاوه بر این، جمله بندی پرسشها باید به گونه‌ای باشد که اطلاعاتی صحیح دریافت کند نه اطلاعات مبهم. همچنین اطلاعات گردآوری شده از راه پرسشنامه

باید قابلیت عملیات تحلیل آماری را داشته باشد. کتابهای درسی مناسبی برای حل این مشکلات وجود دارد. برای تدوین یک پرسشنامه خوب (نظم پرسشها، طول و تفصیل پرسشنامه، انواع پرسشها، صورت ظاهری پرسشنامه) و طرز جمله بندی پرسشها، چند نمونه از کتابهای مناسب در صفحه (۲۰۳) کتاب حاضر معرفی شده است، علاقه مندان را به آنها ارجاع می دهیم.^۱

مع هذا، در کار پرسشنامه عملیاتی هست که نمی توان از آن گذشت و ارزش آن بیشتر از هر توصیه و راهنمایی است. و آن عبارت است از پیش آزمون پرسشنامه با مراجعه به تعداد کمی از افراد متعلق به سنخهای متفاوت همان جمعیتی که قرار است تحقیق رویشان انجام شود، اما این افراد حتی الامکان غیر از آنان که در نمونه گیری انتخاب شده اند باشند. این پیش آزمون پرسشنامه اجازه می دهد که پرسشهای ناباب، از قلم افتادگیها، ابهامات و کلیه مسائلی را که پاسخها برمی انگیزند شناسایی کرد. در جریان همین پیش آزمون پرسشنامه است که پرسشگران به نامفهوم بودن برخی از واژه ها و اصطلاحات نزد پاسخگویان پی می برند. به طور کلی پس از انجام پیش آزمون و تصحیح پرسشنامه اقدام به جمع آوری داده ها خواهد شد.

پ (مثال دوم: کادرهای بنگاه به عنوان کنشگران اجتماعی

در این مطالعه، موضوع دانستن این است که کادرها یا کارکنان عالی رتبه یک بنگاه (آنتر پریز) چگونه به عنوان کنشگران اجتماعی عمل می کنند. دمرحله ساختن مدل تحلیلی، مفهوم کنشگر اجتماعی از دو بعد (همکاری و تعارض) که هر کدام چندین مؤلفه دارند، ساخته شد. در این مثال، ماتنها به ساختن ابزار مشاهده بعد همکاری اکتفا خواهیم کرد.

پنج مؤلفه بعد همکاری عبارت بودند از:

۱. منابع، برگه های برنده یا صلاحیتهای مبادله شدنی؛

۲. فایده مندی منابع و برگه ها؛

۳. تأیید و به رسمیت شناسی منابع و برگه ها؛

(۱) در زبان فارسی رجوع کنید به: روش تحقیق در علوم اجتماعی، ترجمه دکتر کاظم ایزدی، فصل ۱۲، پرسشنامه، صفحات ۲۷۷ تا ۳۲۸.

۴. یگانگی با هنجارها و مراعات قواعد بازی؛

۵. همگرایی هدفهای غایی؛

همان طور که در مرحله پیشین دیدیم، شاخصهای این مؤلفه‌ها عینی نیستند، بلکه نظری و یا تلویحی‌اند. پدیده‌های خارجی متناظر با هریک از شاخصها را یا نمی‌شناسیم یا خیلی کم می‌شناسیم. این شاخصها بیشتر معرف یک سنخ (یا مقوله) ذهنی‌اند، که ما باید پدیده‌های خارجی متناظر با هر سنخ ذهنی را پیدا کنیم. ما پیشاپیش اشیاء یا رفتارهایی را که می‌توان به عنوان شاخص به کار برد نمی‌شناسیم. برخی از آنها را می‌توانیم تصور کنیم اما از بقیه بی اطلاعیم. مثلاً، شاخصهای منابع و برگه‌های کنشگران (تحصیلات، تخصص، تجربه و...) از شخصی به شخصی دیگر بسیار متنوع و متفاوت است و ما باید آنها را کشف کنیم. برخلاف مطالعه پدیده دینی، در اینجا ساختن شاخص مستقیماً پدیده خاص و دقیقی را آشکار نمی‌کند؛ پدیده‌ها برای آنکه به عنوان شاخص پذیرفته شوند باید معرف یک مقوله ذهنی تعیین کننده خصوصیات باشند. به همین دلیل، پیش از ساختن ابزار مشاهده [پرسشنامه] باید عملیات بررسی مقدماتی را انجام داد. وظیفه این بررسی مقدماتی این است که شاخصها را آشکار کرده و مارا در انتخاب ابزار مشاهده راهنمایی کند.

در تحقیقی که یکی از ما [مؤلفان کتاب] درباره این موضوع انجام داده است، بررسی مقدماتی از دو قسمت تشکیل می‌شد. قسمت اول روی مدیران بنگاه متمرکز شده و هدف آن تدوین یک راهنمای مصاحبه بود، و قرار بود مصاحبه‌ها نیمه رهنمودی باشند. برای هریک از رتبه‌های سلسله مراتب و هریک از بخشهای اصلی فعالیت از دو یاسه مدیر پرسش شد. اصل گزینش به شرح زیر بود: دوفسر طبق روش تصادفی انتخاب می‌شدند و نفر سوم به موجب توصیه یکی از دو نفر مذکور انتخاب می‌شد.

پرسشهایی که می‌باید شاخصها را آشکار می‌کردند عبارت بودند از:

- مسیر شغلی‌تان از زمان پایان تحصیلات تا به امروز چه بوده است؟
- وظیفه فعلی‌تان چیست و مشکلاتی که در وظایف شغلی‌تان با آن روبرو هستید کدامند؟
- مدیریت از کارکنان عالی‌رتبه (کادر) چه انتظاری دارد و در سطح

کارتان این انتظار چگونه تظاهر پیدا می کند؟
- آیا جزو کادر این بنگاه بودن جالب است؟

مدت پاسخ گویی به این پرسشها بین ده تا چهل دقیقه بود. حتی مواردی پیش آمد که دو پرسش آخری مطرح نشدند. در پاسخ به پرسش دوم، اشخاص پر حرف اطلاعات لازم برای پرسشهای دیگر را هم می دادند. با فهرست برداری از محتوای مصاحبه، برای هریک از پنج مؤلفه شاخصهایی شناسایی شدند که می باید در ابزار مشاهده [اینجا راهنمای مصاحبه] درج می شدند.

قسمت دوم بررسی مقدماتی در نظر داشت که خصوصیات صوری سازمان، یعنی هدفها، مقررات و اصولش را کشف کند. این بررسی شامل مصاحبه با چند تن از اعضای هیئت مدیره و بررسی مدارکی بود که مدیریت حاضر شده بود افشا کند. قسمتی از اطلاعات قبلاً در مرحله مطالعات اکتشافی کسب شده بود، اما در مرحله اکتشافی روش هنوز کلی تر از آن است که بتواند مسائلی را که شاخصها مطرح می کنند حل کند. تنها پس از مرحله ساختن مدل تحلیلی بود که توانستیم با در دست داشتن پرسشهای دقیق تر نزد مدیریت بنگاه برگردیم... (چیزی که خود به خود پاسخهای دقیق تر تولید نمی کند!).

در پایان بررسی مقدماتی، شاخصهایی که به نظر می رسید در مصاحبه های نهایی باید در مد نظر قرار می گرفتند عبارت بودند از:

مؤلفه های ۲۰۱: برگه ها و منابع مفید برای بنگاه

دانش:

- ماهیت و میزان تحصیلات،

- تجربیات قبلی،

- آشنایی با زبانهای خارجی،

- آشنایی با انفورماتیک.

قابلیتها:

- توانایی پیش بینی و سازماندهی،

- توانایی در امر روابط انسانی (فرماندهی، برقرار کردن ارتباط،

تحرک بخشیدن، مذاکره، حل منازعات)،

— پویایی و ابتکار،

امکانات بالقوه:

— مهارتهای چند ارزشی و آمادگی برای جابه جایی،

— توانایی سازگاری با تغییر وضعیت، با مسائل جدید، با فنون

جدید.

مؤلفه ۳: به رسمیت شناسی برگه ها و منابع

دانشها در بیشتر موارد از یک مدرک تحصیلی رسمی (دیپلم، دانشنامه، گواهینامه) برخوردارند. در حالیکه قابلیتها و امکانات بالقوه فاقد چنین مدرک عینی هستند و به رسمیت شناسی آنها غالباً درونی، ذهنی و تصادفی است.

پرسشهای مربوط به تحصیلات، تجربه، آشنایی با زبانهای خارجی و آشنایی با انفورماتیک را به آسانی می توان طرح کرد، و ما از بحث بیشتر درباره آن می گذریم. تنها می گویم که اطلاعات هرچه دقیق تر بهتر. مثلاً درباره آشنایی با زبانهای خارجی، کافی نیست پرسیده شود: «غیر از زبان مادری، با چه زبانهایی آشنا هستید؟». بهتر است میزان آشنایی را با درجات دقیق تر معلوم کرد: خواندن، فهمیدن یک متن، حرف زدن، نوشتن.

پاسخ ساده به این پرسش سه شاخص در اختیار ما می گذارد. اطلاعاتی که از این راه به دست می آید شاخص منابع است: آشنایی با زبانهای خارجی؛ شاخص فایده مندی: میزان تسلط به زبان خارجی و فایده مندی آن در امور بازرگانی؛ و شاخص به رسمیت شناسی: سطح آشنایی با یک زبان را به سهولت می توان «عینی» کرد، لذا مستعد به رسمیت شناسی بی واسطه است.

قابلیتها و امکانات بالقوه را به دشواری می توان عینی کرد، و ساختن ابزار مشاهده برای آنها به مراتب پیچیده تر است. در مؤلفه قابلیتها، توانایی پیش بینی و سازماندهی تقریباً مشاهده شدنی نیستند. ارزیابی آنها ایجاب می کند که آزمونها یا بازبهای نمایشی ترتیب داد که با بررسی عادی پرسشنامه ای عملی نیست. در عوض، توانایی در امر روابط انسانی را می توان با ساختن یک مقیاس ایستار ارزیابی

کرد. مقیاس ایستارها فنی بسیار دقیق و نسبتاً پیشرفته است که ایستارهای فرد را از راه سری به هم پیوسته‌ای عقاید ارزیابی می‌کند. یک وسیله ساده‌تر و سریع‌تر طرح دو پرسش زیر است:

پرسش ۱: در وظایف کادر ترتیب اهمیت نقشهای زیر چگونه باید باشد؟					
اهمیت نقش					نقشها
زیاد		کم			
۵	۴	۳	۲	۱	
					- تصمیم گرفتن و برنامه‌ریزی کار
					- دستور دادن
					- مطلع کردن
					- هماهنگ کردن، سازمان دادن.
					- کنترل کردن اجرایی
					- حکمت در منازعات
					- گوش دادن، مشورت کردن و توافق با همکاران
					- سعی در متقاعد کردن و قانع کردن
					- بحث و مناظره با همکاران
					- تحرک بخشیدن به اکپ خود
					- تشویق و تقدیر و یاداش دادن
					- سختگیری و تنبیه کردن
					- مذاکره کردن

پرسش ۲: برای هر یک از نقشهای زیر درجه سهولت یا دشواری را که دریافای آنها روبرو هستید مشخص کنید.

درجه سهولت یا دشواری					نقشها
سهولت دشواری					
۵	۴	۳	۲	۱	
					<div>– حکمیت در منازعات</div> <div>– مذاکره کردن</div> <div>– تصمیم گرفتن و برنامه ریزی کار</div> <div>– مطلع کردن</div> <div>– دستور دادن</div> <div>– بحث و مناظره</div> <div>– سخنگیری و تنبیه کردن</div> <div>– تحرک بخشیدن به اکپ خود</div> <div>– سعی در متقاعد کردن وقانع کردن</div> <div>– هماهنگ کردن، سازمان دادن</div> <div>– کنترل کردن اجرایی</div> <div>– تشویق، تقدیر، پاداش دادن</div> <div>– گوش دادن، مشورت کردن و توافق با همکاران</div>

ملاحظات:

- در این پرسش دوم، همان نقشهای پرسش اول، اما نامرتب تکرار شده است.
- این پرسش دوم را در پرسشنامه باید دور از پرسش اول قرار داد تا از تأثیر پرسش اول روی پرسش دوم جلوگیری شود.

از سیزده نقشی که در پرسش اول پیشنهاد شده است، شش تای اول با سبک مدیریت تحکم آمیز متناظر است، و هفت تای دوم بیشتر با سبک مدیریت مشارکتی. درجه احساس سهولت یا دشواری در ایفای آنها به منزله شاخص توانایی اداره روابط انسانی ملاحظه شده است.

در مرحله بعدی نشان خواهیم داد چگونه شاخص کلی index / indice اندازه گیری این توانایی را محاسبه کنیم. بار دیگر خاطر نشان می کنیم در وقت جمله بندی پرسشها و تدوین پرسشنامه است که محقق باید پیش بینی کند چه استفاده ای از پاسخها خواهد کرد و در نتیجه پاسخ چه صورتی باید داشته باشد تا اطلاعات حاصل از آن در مرحله تحلیل داده ها، قابل پردازش باشد.

مؤلفه ۴: یگانگی با هنجارها و رعایت قواعد بازی

برای همکاری کردن در جهت تحقق هدفها، داشتن منابع مفید و به رسمیت شناخته شده (مؤلفه های ۱ تا ۳) کافی نیست. بلکه باید بتوان آنها را مطابق هنجارها و قواعد مستقر برای تأمین انتظام فعالیتها و تحقق هدفها به کار گرفت. البته، رعایت پاره ای از مقررات یا همنوایی با انتظارات مدیریت می تواند به عنوان شاخص در نظر گرفته شوند. اما از این راه، تعیین شاخصها کاری بس دشوار و پیچیده خواهد بود. راه عملی تر دیگر و به مراتب ساده تر و پوشیده تر، راهی است که در زیر شرح می دهیم.

در هر همکاری قواعدی وجود دارد که صریح تر و دقیق تر از بقیه هستند. در برابر چنین وضعیتی هر یک از طرفهای همکاری بر حسب اهمیتی که برای کار قابل است می تواند موضعی بین دو حد نهایی اختیار کند: یا رعایت خشک و خالی قواعد را در پیش گرفته و به حداقل همکاری اکتفا کند؛ یا اینکه از حدود مقرر فرا گذشته و حداکثر همکاری را برای نیل به اهداف بنگاه به عمل آورد.

در جریان بررسی مقدماتی، کارکنان عالی رتبه و اعضای مدیریت بنگاه بارها به این گرایش حداکثر به عنوان وسیله تفکیک کادرهای «واقعی» از سایرین اشاره کرده بودند. علاوه براین، آنان ساعات اضافه کاری بدون دستمزد و روزهای مرخصی سپری شده در کارخانه را نشانه های بارزی از تعلق خاطر به بنگاه ملاحظه می کردند. در نتیجه، این اطلاعات به دست آمده از بررسی مقدماتی به

عنوان شاخصهای یگانگی باهنجارهای بنگاه در نظر گرفته شدند.

آنهایی که از همه روزهای مرخصی‌شان استفاده می‌کردند و هیچ یا اندک ساعتی را علاوه بر ساعات مقرر به بنگاه اختصاص می‌دادند به عنوان «حداقلی‌ها» طبقه‌بندی شده بودند. بقیه به عنوان «حداکثری‌ها» به نسبت ساعات اضافی و روزهای مرخصی که به بنگاه اختصاص داده بودند، بر روی مقیاسی که از حداقلی‌ترین تا حداکثری‌ترین افراد مرتب شده بود، طبقه‌بندی شدند. چون روزهای مرخصی را به آسانی می‌توان محاسبه کرد، ما پرسش مستقیم طرح کردیم. برعکس، چون محاسبه ساعات اضافی تخصیص یافته به بنگاه دشوارتر بود، از پرسشهای غیر مستقیم که ایستار کادر را نسبت به آن می‌سنجید، استفاده کردیم. می‌دانیم که ایستار همیشه با رفتار واقعی متناظر نیست، اما ما این انتخاب را کردیم، چون هدفهای دیگری را در تحقیق دنبال می‌کردیم.

در زیر پرسشها ارائه شده‌اند، استخراج پاسخها در مرحله بعدی، وقتی که مسئله سنجش و دسته‌بندی داده‌ها مطرح می‌شود، شرح داده خواهد شد. نخستین سری پرسشها در باره عقاید است و از پاسخگویان خواسته می‌شود عددی را که بهتر با عقیده‌شان سازگار است با کشیدن دایره‌ای به دور آن مشخص کنند.

۱. یعنی: «کاملاً موافقم»؛

۲. یعنی: «موافقم»؛

۳. یعنی: «نمی‌دانم»؛

۴. یعنی: «مخالفم»؛

۵. یعنی: «کاملاً مخالفم».

۵	۴	۳	۲	۱	جزو کادر بودن معنایش چند ساعت اضافه کاری رایگان هم است.
۵	۴	۳	۲	۱	برای یک کادر ساعت اضافه کاری رایگان یعنی تن به استثمار دادن.
۵	۴	۳	۲	۱	برای یک کادر چند ساعت اضافه کار کردن جزو مسئولیتش است.
					در این کارخانه، کادرها، دیر یا زود، همیشه ثمرات ساعات اضافه
۵	۴	۳	۲	۱	کاریشان را دریافت می‌کنند.

سری دوم پرسشها به رفتارهای عینی مربوط اند.

م ۱۱۶ -	آیا سال گذشته از همه روزهای مرخصی استحقاقی‌تان استفاده کرده‌اید؟	بله نه
م ۱۱۷ -	تا پایان سال گذشته چند روز از مرخصی استحقاقی‌تان استفاده نشده مانده است (به درصد)	%
م ۱۱۸ -	آیا امسال از مرخصی مانده از سال قبل استفاده کرده‌اید؟ چند روز؟
م ۱۱۹ -	اگر بلی، چند روز استفاده نشده مانده است
م ۱۲۰ -	آیا تا حالا حساب کرده‌اید که سال گذشته به طور متوسط هفته‌ای چند ساعت به فعالیتهای شغلی‌تان اختصاص داده‌اید؟	بله نه
	اگر نه، مستقیماً به پرسش م ۱۲۵ رجوع کنید.	
م ۱۲۱ -	اگر بلی چند ساعت در هفته به فعالیتهای شغلی‌تان اختصاص می‌دهید؟	
	- در دفتر	... ساعت / هفته
م ۱۲۲ -	- در خانه	... ساعت / هفته
م ۱۲۳ -	جمعاً	... ساعت / هفته
م ۱۲۴ -	از زمان این محاسبه، وظایف کارتان تغییر کرده است؟	بله نه
	اگر بله، به پرسش بعدی (م ۱۲۵) هم پاسخ دهید.	
م ۱۲۵ -	با در نظر گرفتن چهار هفته اخیر، در حال حاضر چند ساعت در هفته به فعالیت شغلی‌تان اختصاص می‌دهید:	
	متوسط در هفته - در دفتر کار	... ساعت / هفته
م ۱۲۶ -	- در خانه‌تان	... ساعت / هفته
م ۱۲۷ -	جمعاً	... ساعت / هفته
	آیا این چهار هفته اخیر جزو دوره فعالیت عادی در بخش شماست؟	بله نه

ملاحظات: کدهای (م ۱۱۶ و غیره) مقابل پرسشها، کدهای شاخصهای متفاوت هستند که معمولاً متغیر نامیده می‌شوند. این کدها به منظور تسهیل کار کدگذاری و تحلیل داده‌ها پیشاپیش در پرسشنامه درج می‌شود.

مؤلفه ۵: همگرایی هدفهای غایی شخصی و ارزشهای بنگاه

شاخصهای این مؤلفه باید آشکار کند که:

— کنشگر چه معنایی به کار خود می‌دهد، چقدر به آن علاقه مند است و تا چه میزان آن را مایه شکوفایی خودش می‌داند؛

— تا چه میزان معنایی که هر کس به کارش می‌دهد با ارزشهای خاص بنگاه، یعنی ارزشهایی که معمولاً گفته می‌شود سازنده روحیه بنگاهی هستند، متناظر است.

به عنوان مثال، در بررسی که صورت گرفته بود معلوم شد که در یکی از بنگاههای مطالعه شده، روحیه بنگاهی حاکم با ایده‌های زیر پیوند داشت: «شما جزو کادر بنگاهی هستید که به رغم بحران اقتصادی خوب کار می‌کند. محصول شما مرغوب است. اما هیچ چیز برای همیشه تثبیت نشده است. رقابت مواظب اوضاع است. هنوز خیلی چیزها مانده که باید بهتر شود و هزینه‌ها را پایین آورد. ما جزو بهترین‌ها هستیم و باید همچنان جزو بهترین‌ها بمانیم». در این بنگاه، تخصص چند منظوره، تحرک و ابتکار در خدمت کیفیت و کار آیی از صفات فوق‌العاده با ارزش بودند.

پرسشهایی که از یک طرف اطلاعات مربوط به روحیه بنگاهی و از طرف دیگر، اطلاعات مربوط به معانی را که کنشگر اجتماعی به کار خود می‌دهد فراهم آوردند، عبارت بودند از:

— مدیریت از کادرهایش چه صفاتی را انتظار دارد؟

(لطفاً آنها را به ترتیب اهمیت با شروع از مهمترینشان ذکر کنید).

— سه صفتی که به نظر شما مدیریت بیشترین اهمیت را برایشان قایل است کدامند؟

— صفات عمده‌ای که یک کادر از کادر دیگر انتظار دارد کدامند؟

— صفات عمده‌ای که شما شخصاً بیشترین اهمیت را برایشان قایلید کدامند؟

از خلال صفات مورد انتظار مدیریت، آنچه در بنگاه ارزشمند است کشف خواهد شد. از خلال صفات مورد انتظار کادرها از یکدیگر و هر یک شخصاً آنچه در نظر کادرها ارزشمند است کشف خواهد شد. با مقایسه آنها با یکدیگر درجه

مطابقت میان ارزشهای بنگاه و ارزشهایی که کادرها، خواه جمعی، خواه انفرادی مهم دانسته‌اند، ارزیابی خواهد شد.

پرسشهایی که اینجا مطرح شده‌اند «باز» هستند. البته می‌شد از پرسشهای بسته یا از پرسشهای نیمه باز (یا نیمه بسته) استفاده کرد، اما در این صورت لازم است که در میان پاسخهای احتمالی، اطمینان حاصل کرد که همه صفاتی که در بنگاه مؤثرند در نظر گرفته شده باشند. برای بحث بیشتر در باره مزایا و معایب پرسشهای بسته، باز یا نیمه باز به کتابهای تخصصی مراجعه کنید.*

* برای استفاده بیشتر خوانندگان کتاب، مترجم توضیحات زیر را درباره پرسشهای باز، نیمه باز و بسته از منابع دیگر، مخصوصاً از دو کتاب زیر اقتباس کرده و افزوده‌است.

Theodore CAPLOW, L'enquête sociologique, Armand Colin, Paris, 1968.

Claude JAVEAU, L'enquête par questionnaire, Manuel à l'usage du praticien,

Editions de l'Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 1971.

پرسشهای باز و نیمه باز

در پرسش باز از پاسخگویان استدعا می‌شود که با انشای شخصی‌شان به تمامی یا به قسمتی از پرسشها پاسخ دهند. برای آنکه پاسخها رضایت بخش باشند، لازم است که پاسخگویان تحصیل کرده باشند، با درونمایه تحقیق آشنا باشند، و نسبت به موضوع تحقیق اگر ذینفع نیستند دست کم علاقه‌مند باشند.

پرسشهای باز اصولاً برای بررسیهای سازمانی مناسبند، نظیر سازمانهای اداری، شغلی-حرفه‌ای؛ یا برای بررسیهایی که پاسخگویان آن را اشخاص تحصیل کرده، صاحب صلاحیت و ذینفع در موضوع تحقیق تشکیل می‌دهند، مثل معلمان، پزشکان، دانشجویان و ... نمونه پرسش باز: لطفاً به طور مشروح پاسخ دهید (در پرسشنامه فضای کافی برای نوشتن پاسخ منظور می‌شود):

— به نظر شما در نظام بیمه‌های درمانی، بیماران را باید در انتخاب پزشک معالج و بیمارستان آزاد گذاشت، یا حق انتخاب آنان را محدود کرد؟

پرسشهای نیمه باز (یا نیمه بسته) پرسشهایی هستند که بخشی از پاسخهای احتمالی پیش‌بینی می‌شود و بخشی دیگر به‌عهده پاسخگو گذاشته می‌شود.

نمونه پرسش نیمه باز:

— به نظر شما در کوتاه مدت مشکل ترافیک شهر تهران را چگونه می‌توان حل کرد؟

- ☐ ۱. با تعمیم منطقه محدود عبور و مرور وسایل نقلیه شخصی،
- ☐ ۲. با یک طرفه کردن محورهای اصلی،
- ☐ ۳. با تنظیم چراغهای راهنمایی،
- ☐ ۴. با توسعه وسایل حمل و نقل عمومی،

-
- ۵. با توزیع متناسب مراکز خرید و ادارات دولتی در سطح شهر،
 - ۶. با تشدید جریمه‌های تخلف رانندگی،
 - ۷. با آموزش دادن به رانندگان،
- راههای دیگری که به نظر شما می‌رسند کدامند؟

... ۸

... ۹

خصوصیات پرسشهای باز و نیمه باز

۱. اگر خوب تدوین شده باشند، اطلاعات مفیدی در زمینه‌های گوناگون فراهم می‌آورند.
۲. در مسائل پیچیده مثل شناخت ایستارها و عقاید، استفاده از پرسشهای باز ضروری است.
۳. در مواردی که پیش‌بینی همه حالات پاسخهای احتمالی ممکن نیست استفاده از پرسشهای باز یا نیمه باز ضروری است.
۴. تدوین پرسشهای باز مستلزم دقت و مهارت زیاد است تا هیچ‌گونه معنای مخالف به ذهن پاسخگو القا نکند، به عبارت دیگر فهم معنایش برای همه پاسخگویان یکسان باشد.
۵. استخراج پرسشهای باز نسبتاً دشوار است و نیازمند شناخت قواعد «تحلیل» در طبقه‌بندی پاسخهاست.
۶. در پرسشهای نیمه باز امکان دارد پاسخگو به جای یک حالت، چند حالت پیشنهادی را علامت گذاری کند؛ این مسئله باید در کدگذاری و استخراج پاسخها در مد نظر باشد.

پرسشهای بسته

در پرسشهای بسته از پاسخگو خواسته می‌شود به جای انشای پاسخ، تنها یک علامت (X) در مقابل یکی از پاسخهای پیش‌بینی شده بگذارد. معمولاً در پرسشهای بسته پس از پیشنهاد پاسخهای احتمالی از پاسخگو خواسته می‌شود ملاحظات شخصی‌اش را نیز در صورت تمایل ذکر نماید. در این حالت پرسش شکل نیمه‌بسته (یا نیمه باز) به خود می‌گیرد. پرسشهای بسته به محقق امکان می‌دهد که روابط متغیرهایی را که از قبل شناسایی کرده‌است مطالعه کند، اما نه متغیرهای تازه‌ای رو می‌کند و نه روابط علی تازه‌ای. پرسش بسته اگر خوب طرح شود تقریباً مشکل امتناع از پاسخگویی را حل می‌کند. نمونه پرسشهای بسته:

— آیا روزنامه یا مجله‌ای به زبان خارجی مطالعه می‌کنید؟

۱. مرتباً (هفته‌ای یک روزنامه یا مجله)

۲. گاهگاهی

۳. ندرتاً

۴. هیچوقت

توجه: یک پرسش بسته ممکن است زمینه یک پرسش بسته یا باز دیگر باشد، مثلاً:

پرسش ۲۴- آیا مالک یک اتومبیل شخصی سواری هستید؟

— بله

— نه

۲.۳. عملیات سه گانه مشاهده

الف) ساختن ابزار مشاهده

همان طور که دیدیم، نخستین عمل مرحله مشاهده، ساختن ابزاری است که بتواند همه اطلاعات مناسب و ضروری برای آزمودن فرضیه‌ها را تولید کند. این ابزار عموماً ولی نه همیشه، یک پرسشنامه یا یک راهنمای مصاحبه است. در هر دو حالت دیدیم که آماده سازی آنها مستلزم یک بررسی مقدماتی و مکمل مرحله مطالعات اکتشافی است. برای آنکه این ابزار توانایی تولید اطلاعات مناسب را داشته باشد باید در آن پرسشهایی در ارتباط با هر یک از شاخصهای از پیش تعیین شده گنجانیده شده باشد و جمله بندی این پرسشها دقیق و خالی از ابهام باشد. اما این دقت چیزی نیست که به ضرب اول تحصیل شود. دومین عمل در فرایند مشاهده آزمون این ابزار مشاهده است.

ب) آزمون ابزار مشاهده

توقع دقیق بودن ابزار مشاهده برحسب آنکه پرسشنامه باشد یا راهنمای مصاحبه متفاوت است. راهنمای مصاحبه همان طور که از عنوانش پیداست برای هدایت مصاحبه است و هر چقدر هم که ساخت یافته باشد قابل دستکاری است.

→ پرسش ۲۵- اگر پاسختان به پرسش ۲۴ مثبت است، آیا اتومبیل‌تان ساخت داخل است یا خارج؟

- ساخت داخل

- ساخت خارج

پرسش ۲۶- اگر پاسختان به پرسش ۲۴ منفی است، آیا گواهینامه رانندگی دارید یا نه؟

- دارم

- ندارم

خصوصیات پرسشهای بسته

۱. از پرسشهای بسته، داده‌هایی ساده، مستقیم و قابل اعتماد به دست می‌آید، و فن مناسبی برای بررسی پدیده‌های «واقعی» است.

۲. هر بار که بتوان یک پرسش باز را به چند پرسش بسته مبدل کرد نباید از آن منصرف شد، زیرا استخراج پاسخهای بسته بسیار آسانتر از پاسخهای باز است.

۳. با تبدیل یک پرسش باز به چند پرسش بسته، مقداری اطلاعات فدای سهولت استخراج و طبقه بندی پاسخهای گردد. بنابراین، هر جا که ممکن باشد باید از پرسشهای نیمه باز به جای پرسشهای بسته استفاده کرد.

برعکس، پرسشنامه معمولاً در اختیار پاسخگو قرار داده می‌شود، که آن را بخواند و شخصاً پر کند. بنابراین پرسشها حتماً باید روشن و دقیق باشند، یعنی اینکه همه پاسخگویان آنها را به یک شکل تعبیر و تفسیر کنند.

در پرسشنامه‌ای خطاب به جوانان در باره ورزش، پرسش زیر منظور شده است: «آیا والدین شما ورزش می‌کنند؟» بله یا نه. این پرسش ساده و روشن به نظر می‌رسد اما با این وصف خیلی بد تدوین شده است و به پاسخهای غیر قابل استفاده هدایت می‌کند. اولاً کلمه «والدین» مبهم است. آیا منظور از آن پدر و مادر است، یا یکی از آنان؟ اگر فقط یکی از آنان اهل ورزش باشند چگونه باید پاسخ داد؟ برخی پاسخ خواهند داد «بله»، چون اهل ورزش بودن یکی از آنان را کافی می‌دانند؛ برخی دیگر پاسخ خواهند داد «نه»، چون فکر می‌کنند منظور پرسش اهل ورزش بودن هر دوی آنان است. در نتیجه برای وضعیتی یکسان (وقتی که فقط پدر یا فقط مادر اهل ورزش است) پاسخهای متفاوت دریافت خواهد شد. این پاسخها غیر قابل استفاده‌اند و آن قسمت از تحقیق را که در محور این پرسش می‌چرخید باید کنار گذاشت.

علاوه بر دقیق بودن پرسشها، پاسخگو باید امکان پاسخ دادن به آنها را داشته باشد، پاسخ را بشناسد، مجبور به پنهان کاری نشود.

برای اطمینان خاطر از اینکه پرسشها خوب فهمیده شوند و پاسخها با اطلاعات خواسته شده متناظر باشند، حتماً باید پرسشها را تست کرد. این عمل آزمون عبارت است از مطرح کردن پرسشها برای تعداد کمی از افرادی که جزو جمعیت نمونه انتخاب شده‌اند. بدین ترتیب مثلاً معلوم می‌شود که بسیاری از مردم معنای واژه (euthanasie) (میراندن بیمار لاعلاج برای آنکه رنج نکشد) را نمی‌دانند. همین طور معلوم می‌شود پرسشهایی که واکنش عاطفی یا عقیدتی بر می‌انگیزند پاسخهایشان غیر قابل استفاده است.*

* مسئله تحریف پاسخها در پرسشنامه را می‌توان در پنج مقوله زیر جمع کرد:

یکم - واکنش پرستیژ: پاسخگویان از بیم آنکه از عقاید و رفتارشان قضاوت شایسته‌ای به عمل نیاید، غالباً عقاید و رفتاری متفاوت از عقاید و رفتار واقعی‌شان را اظهار می‌کنند، مثلاً بسیاری از مردان نشریات اختصاصی زنان را مطالعه می‌کنند، اما اگر مستقیماً از آنان پرسیده شود، «آیا نشریات مخصوص بانوان را مطالعه می‌کنید؟» خیلی از پاسخگویان از دادن پاسخ صحیح امتناع

می‌کند راه حلی که بتوان این گونه جبهه‌گیریها را کاملاً از بین برد، وجود ندارد. باید سعی کرد پرسشها را طوری طرح کرد که حداقل جبهه‌گیری را برانگیزد، و در صورت لزوم از «مقیاسها» که ابزار سنجش غیر مستقیم‌اند استفاده شود.

دوم - جبهه‌گیری در برابر پرسشهای خصوصی

اعضای پاسخگویان نگران آنند که مبادا از پاسخهایشان علیه آنان سوء استفاده شود، لذا از دادن پاسخ به برخی از پرسشها امتناع می‌کنند، مثلاً از پاسخ دادن به پرسشهایی نظیر: «آیا از مشروبات الکلی استفاده می‌کنید؟» «آیا از ارباب رجوع هدیه‌ای دریافت می‌کنید؟» برای اجتناب از چنین جبهه‌گیری پاسخگویان، بهتر است خطاب پرسش مستقیماً خود پاسخگو باشد و به پرسش جنبه شخصی و خصوصی داده نشود، مثلاً پرسش دوم را به شکل زیر عنوان کرد: - به نظر شما رشوه‌خواری نتیجه فساد اخلاقی است یا نیاز مالی؟

۱. فساد اخلاقی

۲. نیاز مالی

۳. هر دو

۴. هیچک

سوم - پرسشهایی که پاسخ را به پاسخگو القا می‌کنند

ممکن است پرسشها طوری تدوین شده باشند که نظر یا پاسخ خاصی را به پاسخگو القا کند، یا اینکه او را در محذور انتخاب خاصی قرار دهد مثلاً: «آیا والدین مسئول تربیت فرزندان خود هستند؟» بله، نه؛ یا این پرسش «آیا به نظر شما بهتر است حزب الف به قدرت برسد یا اینکه کشور در هرج و مرج غرق شود؟»

- حزب الف به قدرت برسد.

- کشور در هرج و مرج غرق گردد.

معلوم است که در این صورت پاسخها در کدام سمت خواهد بود.

چهارم - کشش به سوی پاسخ مثبت

در واقع این مورد حالتی از تحلیفات نوع پیشین است. اشخاص با رغبت بیشتری پاسخهای مثبت می‌دهند تا منفی؛ بیشتر موافقت می‌کنند تا مخالفت. زیرا مخالفت کردن را نوعی ناسازگاری با جمع تلقی می‌کنند. در چنین مواردی بهتر است به جای پرسشهای بسته دو وجهی از پرسشهای بسته چند وجهی استفاده شود مثلاً، «آیا فکر می‌کنید شدت عمل با مجرمان باعث کاهش جرم می‌شود؟»

- بله

- به احتمال زیاد

- نه چندان

- نه، ابداً

در باره راهنمای مصاحبه مسئله فرق می‌کند. اینجا طرز اجرای مصاحبه است که اگر نه بیشتر لااقل به اندازه پرسشهایی که در دستورالعمل مصاحبه گنجانیده شده است - باید تمرین شود. ما در اینجا از راهنمای مصاحبه کاملاً ساخت یافته که توقعات آن مشابه پرسشنامه است صحبت نخواهیم کرد. وقتی مصاحبه نیمه‌رهنمودی است، مصاحبه حال و هوای دیگری پیدا می‌کند.

با این وصف باید توجه داشت که یک راهنمای مصاحبه ساخت نیافته [مصاحبه آزادی که فهرست آماده‌ای از پرسشها که باید متن و ترتیب آنها دقیقاً مراعات گردد و در اختیار مصاحبه کننده نمی‌گذارد] معنایش این نیست که محقق چیزهایی را از قلم انداخته است یا اینکه در مرحله ساختن مدل تحلیلی سهل‌انگاری کرده است؛ بلکه به دلایل گوناگون در ارتباط با هدفهای تحقیق، او مصلحت ندانسته است که نوع ساختار مصاحبه‌اش از خلال پرسشها آشکار شود. در این نوع مصاحبه هدف این است که مصاحبه شونده با آزادی کامل نظراتش را درباره چند مضمونی که با تعداد اندکی پرسش نسبتاً کلی به او القا شده است بیان کند، تا جا برای پاسخهایی جز آنهایی که محقق توانسته است صریحاً در ساختمان مدل تحلیلی‌اش پیش بینی کند، باز باشد. بنابراین پرسشهایی که مطرح می‌شوند از نوع «باز» هستند و نه پاسخهارا القا می‌کنند و نه روابطی که ممکن است میانشان وجود داشته باشد.

ساختار فرضیه‌ها و مفاهیم در راهنمای مصاحبه صریحاً منعکس نمی‌شود، اما مصاحبه کننده باید نسبت به آنها حضور ذهن داشته باشد، و مخاطبش را مرتباً به اظهار نظر درباره عناصر این ساختار، بدون آشکار کردن آنها، هدایت کند. موفقیت در یک چنین مصاحبه‌ای البته به ترکیب پرسشها در راهنمای مصاحبه بستگی دارد، اما به همان اندازه هم حضور ذهن و مهارت مصاحبه کننده در این میان مؤثر است. بنابراین، مصاحبه کننده پیش از اقدام به کار مصاحبه‌های اصلی



پنجم - تحریفهای ناشی از حساسیت (مثبت یا منفی) نسبت به برخی از شخصیتها، واژه‌ها و مفاهیم.

در تدوین پرسشها باید کوشید از ذکر نام اشخاصی که واکنش مثبت یا منفی ایجاد می‌کند یا از به کار بردن واژه‌هایی که باعث ترس نگرانی می‌شوند خودداری کرد. - مترجم.

باید چند مصاحبه تمرینی انجام دهد. این تمرین را می‌توان با ضبط چند مصاحبه و گوش دادن به چگونگی اجرای آنها، انجام داد.

پ) گردآوری داده‌ها

سومین عمل از مرحله مشاهده گردآوری داده‌هاست. این عمل عبارت است از استفاده از ابزار مشاهده [پرسشنامه یا راهنمای مصاحبه] برای گردآوری عینی اطلاعات تجویز شده از اشخاص یا واحدهای مشاهده که در جمعیت نمونه انتخاب شده‌اند.

مشاهده مستقیم وقتی صورت می‌گیرد که اطلاعات خواسته شده مستقیماً در معرض دید باشد. در این حالت، راهنمای مشاهده تنها به منظور استفاده شخص مشاهده کننده تنظیم می‌شود نه برای یک پاسخگوی احتمالی. لذا، در نگارش آن دقایقی که باید مثلاً در نگارش پرسشنامه مراعات شود، ضرورت پیدا نمی‌کند. گردآوری داده‌های آماری موجود، مدارک کتبی (متون، اعلامیه‌ها، ...) یا تصویری (عکسها، آفیش‌ها، ...)، بدون آنکه از مقوله مشاهده مستقیم باشند مسائل خاصی دارند که در آخرین مبحث همین مرحله (گردآوری داده‌های موجود) عنوان خواهد شد.

برعکس، مشاهده غیر مستقیم، با استفاده از پرسشنامه یا راهنمای (دستورالعمل) مصاحبه، باید بر مقاومت طبیعی یا بر بی میلی افراد فایز شود. تدوین یک پرسشنامه یا راهنمای مصاحبه خوب کافی نیست، باید آن را به طرز بی کار برد که درصد کافی پاسخ، برای آنکه تحلیل داده‌ها معتبر باشد، به دست آورد. اشخاص لزوماً تمایلی به پاسخگویی ندارند مگر آنکه مزایایی در آن ببینند (مثلاً دست کشیدن از کار برای چند دقیقه گفت و شنود)، یا اینکه فکر کنند نظراتشان ممکن است در بهبود وضعیتی که برایشان اهمیت دارد، مؤثر باشد. بنابراین، محقق باید مخاطبش را متقاعد کند «تا کالایش را بفروشد». روی همین اصل، ترجیح داده می‌شود به جای ارسال پستی پرسشنامه برای پاسخگویان، چنانچه هزینه‌اش خیلی زیاد نباشد، آنها را به پرسشگری مجرب تحویل دهند. نقش پرسشگر این است که در شخص پرسش شونده ایستاری موافق ایجاد کند، او را به دادن پاسخهای صریح و منطبق با واقع ترغیب کرده و سرانجام

پرسشنامه‌ای که صحیح تکمیل شده است عودت دهد. اگر قرار باشد پرسشنامه از طریق پست ارسال شود، باید سعی کرد که شکل ظاهرش بازدارنده نباشد و نامه‌ای توضیحی، کوتاه و روشن خطاب به پاسخگو ضمیمه آن باشد.

پیش از آنکه در صفحات آینده به بحث پیرامون چشم انداز سنخهای عمده روشهای گردآوری داده‌ها بپردازیم، جا دارد دربارهٔ پیش‌بینی پافشاری کنیم. پیش‌بینی عملی از عملیات مشاهده به معنای خاص کلمه نیست، اما محقق باید در جریان ساختن ابزار مشاهده‌اش لحظه‌ای از آن غافل نشود. در مرحله بعدی یعنی تحلیل اطلاعات، داده‌های مشاهده شده طی عملیات گوناگون آماری پردازش می‌شود تا به آنها صورتی که در فرضیه‌های تحقیق پیش‌بینی شده است داده شود. به همین دلیل جا دارد تأکید شود که انتخاب ابزار مشاهده و گردآوری داده‌ها باید با مجموعه هدفها و تدابیر روش شناختی تحقیق هماهنگی داشته باشد.

انتخاب یک روش بررسی پرسشنامه‌ای در یک جمعیت نمونه چند صد نفری اجازه نمی‌دهد که پاسخهای فردی را بتوان جداگانه خارج از چارچوب پیش‌بینی شده محققان تعبیر و تفسیر کرد. بنابراین بهتر این است که از همان آغاز دانست که داده‌های گردآوری شده در این وضعیت جز به صورت پردازش منحصرأ کمی‌شان [شامل مقایسه پاسخهای طبقه بندی شده و مطالعه همبستگی‌هایشان]، معنای دیگری ندارد. برعکس، شیوه‌های دیگری از گردآوری داده‌ها وجود دارد که امکان هر گونه پردازش کمی را از بین برده و ایجاب می‌کند از فنون دیگری [مثلاً تحلیل محتوا] برای تحلیل اطلاعات گردآوری شده استفاده کرد.

انتخاب روشهای گردآوری اطلاعات تأثیر باز هم مستقیم‌تری در نتایج کار تحقیق دارد: روشهای گردآوری اطلاعات و روشهای تحلیل اطلاعات غالباً مکمل یکدیگرند و باید مجموعاً به تبع هدفها و فرضیه‌های تحقیق انتخاب شوند. اگر بررسیهای پرسشنامه‌ای با روشهای تحلیل کمی همراهند، بررسیهای مصاحبه‌ای بیشتر با روشهای تحلیل محتوا متناظرند که اغلب امانه لزوماً، روشهای کیفی‌اند. خلاصه کلام، محقق باید بر کارش اشراف داشته باشد، و شیوه کار هیچ یک از این مراحل تحقیق را بدون پرسش دربارهٔ پیامدهای بعدیش پیش‌بینی نکند.

علاوه بر این باید اضافه کنیم که پرسشهای مندرج در ابزار مشاهده

(پرسشنامه یا راهنمای مصاحبه)، نوع اطلاعاتی را که تحصیل خواهد شد و استفاده‌ای را که از آنها در وقت تحلیل داده‌ها به عمل خواهد آمد، تعیین می‌کند. اگر به عنوان مثال، خواسته باشیم دربارهٔ موفقیت تحصیلی دانش آموزان تحقیق کنیم، سه سطح از لحاظ دقت در اطلاعات را می‌توان در مد نظر گرفت: ردی یا قبولی [در امتحانات]، رده (نفر اول، دوم، سوم، ...، آخرین) و درصد نمرات دریافتی نسبت به کل. اطلاعات جمع آوری شده به پرسشی که در ابزار مشاهده درج شده است بستگی خواهد داشت. وقت تحلیل، داده‌های کیفی (ردی - قبولی) به همان صورت داده‌های ترتیبی (رده) یا داده‌های کمی (درصد) پردازش نمی‌شود. در این مثال، بار دیگر، وابستگی متقابل میان مشاهده و تحلیل داده‌ها ملاحظه می‌شود. بنابراین، باید برای هر پاسخ احتمالی پیش بینی کرد: «آیا پرسشی که مطرح می‌کنم، اطلاعات و درجه دقتی را که در مرحله بعدی [تحلیل اطلاعات] نیاز دارم به من خواهد داد؟» یا اینکه «این اطلاعات چه مصرفی خواهد داشت و چگونه می‌توانم آنرا بسنجم و با اطلاعات دیگر مقایسه کنم؟».

۴. چشم انداز روشهای عمده گردآوری اطلاعات

برای تبیین اصول کلی مشاهده، ما مثال بررسی پرسشنامه‌ای را انتخاب کرده‌ایم که به دلیل خصوصیت دقیق و صریح ساختن و به کار بردنش برای استفاده آموزشی بسیار مناسب است. مع هذا، این روش تنها روش نیست. علاوه بر این، این روش فی‌نفسه نه بهترین است و نه بدتر از روشهای دیگر؛ همه چیز به هدفهای تحقیق، مدل تحلیلی و خصوصیات میدان تحلیل بستگی دارد. اگر محقق می‌خواهد محتوای مقاله‌های مطبوعات را بررسی کند، استفاده از پرسشنامه بی‌معناست. چنانچه فرضیه‌هایش ایجاب می‌کند که در میدان مشاهده‌ای محدود (تلاک کارخانه) به تحلیلی عمقی بپردازد، استفاده از پرسشنامه نه تنها رضایت بخش نخواهد بود بلکه در اغلب موارد بی‌فایده و ناموجه است.^۱

۱. یک نمونه از این نوع تحقیق، که کارکرد درونی یک شرکت چند ملیتی را بررسی می‌کند، در زیر ارائه شده است:

این مرحله مربوط به مشاهده را با معرفی دو شیوه انتقادی برخی از اصول روش گردآوری اطلاعات به پایان خواهیم برد. در این مبحث هدف دوگانه‌ای را دنبال می‌کنیم: نخست می‌خواهیم نشان دهیم که روشهای تحقیق اجتماعی تنها به استفاده از پرسشنامه محدود نمی‌شود و روشهای دیگری هم وجود دارند؛ دوم، به کسی که می‌خواهد در کار تحقیقی ملموسی قدم بگذارد، کمک کنیم تا روشهایی را که نیاز دارد، با بیشترین دقت ممکن انتخاب کند. در مرحله بعدی، چشم انداز مشابهی درباره روشهای تحلیل اطلاعات معرفی خواهد شد.

یک روش تحقیق وقتی به درستی شناخته می‌شود که محقق شخصاً آن را تجربه کرده باشد. بنابراین، پیش از انتخاب یکی از آنها، لازم است که با مشورت با محققانی که آن را تجربه کرده‌اند، از مناسبتش با هدفهای اختصاصی هر کار تحقیقی و با فرضیه‌ها و منابعی که در اختیار است، اطمینان حاصل کرد. در این معنای خاص، مصاحبه گروهی، بررسی پرسشنامه‌ای یا تحلیل محتوا از نمونه‌های روشهای تحقیق اجتماعی‌اند.

در چارچوب به کار بستن یک روش، فنون خاصی ممکن است مورد استفاده قرار گیرد؛ مثلاً فنون نمونه‌گیری. در این حالت، این فنون شیوه‌های تخصصی در خدمت یک روش کلی‌ترند و خود به خود غایتی ندارند. به این ترتیب، در روشهای تحقیق از علوم معین استفاده می‌کنند؛ مثلاً از ریاضیات، آمار یا مخصوصاً از روانشناسی اجتماعی.

تنها سنخهای عمده روشها به طوری که در جزئیات سردرگم نشویم، در اینجا معرفی خواهند شد، زیرا بررسی سطحی همه روشها بی‌فایده خواهد بود. برای تسهیل مقایسه‌ها، که وجه واقعاً مهم کار در اینجا است و ممکن است ناقص و خیلی فشرده به نظر برسد، ما چشم انداز را به معرفی روشهای متداول محدود کرده و سعی کرده‌ایم همه آنها را به یک شیوه و خیلی خلاصه شرح دهیم. معرفی هر یک از روشها شامل مطالب زیر خواهد بود:

(الف) معرفی کلی روش؛

(ب) معرفی گونه‌های اصلی روش؛

(پ) شرحی درباره هدفهایی که روش برای آنها مناسب است؛

(ت) شرحی درباره مزایای عمده روش؛

ث) شرحی دربارهٔ محدودیتها و مسائلی که مطرح می‌کند؛

ج) اشاره‌ای به روشهای دیگری که با آنها قرابتی دارد؛

چ) چند کلمه دربارهٔ آموزشهایی که محقق برای اجرای این روش نیاز

دارد. البته به استثنای آنچه که به آموزش عمومی روش شناختی

مربوط می‌شود؛

ح) در پایان فصل، فهرستی از کتابهای مربوط به هر روش برای استفاده

کسانی که خواهان اطلاعات وسیع‌تری در آن هستند معرفی شده‌اند.

کتابهای عمومی تر روش شناسی در فهرست کتابشناسی پایان کتاب

معرفی شده‌اند. از طرف دیگر، چند نمونه از تحقیقاتی که نتایجشان به زبان

فرانسه منتشر شده است، در آخر مرحله بعدی معرفی خواهند شد، چرا که

در هر تحقیق اختصاصی عموماً از چند روش متفاوت استفاده می‌شود.

۱-۴. بررسی پرسشنامه‌ای

الف) معرفی

این روش عبارت است از مطرح کردن یک سری پرسش برای مجموعه‌ای از

پاسخگویان، که غالباً معرف یک جمعیت وسیع‌ترند، دربارهٔ وضعیت اجتماعی،

شغلی و خانوادگی‌شان، دربارهٔ عقاید و ایستارهایشان راجع به مسائل انسانی،

دنیوی و معنوی، دربارهٔ انتظاراتشان، سطح معرفت یا آگاهی‌شان در مورد یک

حادثه یا یک مسئله و یا کلاً دربارهٔ هر نکته‌ای که اطلاع از آن برای محقق جالب

است. بررسی پرسشنامه‌ای با چشم انداز جامعه شناختی از نظر سنجی ساده عقاید

متمایز است. برای آنکه در بررسی جامعه شناختی باز بینی فرضیه‌های نظری و

آزمون همبستگیهایی که این فرضیه‌ها توصیه می‌کنند درمدم نظر است. از این

لحاظ، این بررسیها به مراتب سنجیده‌تر و پایدارتر از نظرسنجیها هستند. زیاد

بودن تعداد پاسخگویان در بیشتر بررسیهای پرسشنامه‌ای و پردازش کمی

اطلاعاتی که از پرسشنامه‌ها استخراج خواهد شد، ایجاب می‌کند که پاسخهای

بیشتر پرسشها از قبل پیش‌بینی شود و پاسخگویان پاسخهایشان را اجباراً از میان

پاسخهایی که صریحاً به آنها پیشنهاد شده است انتخاب کنند.

ب) گونه‌ها

پرسشنامه وقتی «غیر مستقیم» گفته می‌شود، که پرسشگر آن را بر مبنای پاسخهایی که پاسخگو می‌دهد، تکمیل کند. پرسشنامه وقتی «مستقیم» گفته می‌شود که پاسخگو شخصاً آن را تکمیل کند. در این صورت، پرسشنامه را یا پرسشگر به دست شخص پاسخگو داده و در ضمن توضیحات لازم را به او می‌دهد، یا اینکه پرسشنامه با پست یا وسیله دیگری برای پاسخگو فرستاده می‌شود. بدیهی است که این شیوه اخیر خیلی قابل اعتماد نیست و به طور استثنایی در تحقیق اجتماعی از آن استفاده می‌شود، زیرا پرسشها غالباً بد تعبیر می‌شوند و تعداد پاسخهای دریافت شده خیلی کم است.

پ) هدفهایی که این روش برای آنها مناسب است

— شناخت یک جمعیت: وضعیت و شیوه‌های زندگی‌اش، رفتارهایش، ارزشها و عقایدش.

— تحلیل یک پدیده اجتماعی که تصور می‌شود برپایه اطلاعاتی که از افراد جمعیت مورد نظر به دست آید بهتر شناخته می‌شود. مثال: طلاق یا استفاده از ریز پردازها (میکروانفورماتیک) در تدریس.

— به طور کلی، در مواردی که لازم است از تعداد زیادی افراد پرسش شود و آنجا که مسئله معرف بودن مطرح باشد.

ت) مزایای عمده روش پرسشنامه

— امکان تبدیل به کمیت بسیاری از داده‌ها و سپس تحلیل همبستگیهای گوناگون میان آنها.

— با این روش، توقع گاهی اساسی معرف بودن مجموع پاسخگویان به آسانی تأمین می‌شود. باید خاطر نشان کرد که این معرف بودن هرگز مطلق نیست و همیشه یک فرجه خطا باید در نظر گرفته شود و دیگر این که معرف بودن تنها در رابطه با برخی از انواع پرسشها معنا دارد... پرسشهایی که برای کل جمعیت مورد نظر معنا دارند.

ث) محدودیت و مسائل

— سنگینی عملیات و بالا بودن هزینه روش.
 — سطحی بودن پاسخها که اجازه تحلیل پاره‌ای از فرایندها نظیر تحول کار به بهره‌کشی یا مفاهیم ایدئولوژیکی عمیق را نمی‌دهد. لذا نتایج بررسی بیشتر به صورت توصیف ساده و بدون عناصر تفهیمی نافذ، ارائه می‌شود. با وصف این، در بیشتر موارد این کمبود کمتر به خود روش بستگی دارد تا به ضعف تئوریک یا روش شناختی کسانی که آن را به کار می‌برند.

— منفرد سازی پاسخگویان که مستقل از شبکه‌های روابط اجتماعی‌شان ملاحظه می‌شوند.

— آسیب‌پذیری نسبی قابل اعتماد بودن روش. برای آنکه روش قابل اعتماد باشد، چندین شرط باید جمع باشد: درستی نمونه انتخاب شده، جمله‌بندی روشن و بدون ابهام پرسشها، یکی بودن دنیای مرجع پرسشها و دنیای مرجع پاسخگو. وجود جو اعتماد و قتیکه پرسشنامه تکمیل می‌شود. شرافتمندی و وجدان شفلی پرسشگران. چنانچه یکی از این شرایط تأمین نباشد قابلیت اعتماد مجموع کار زیر سؤال قرار می‌گیرد. در عمل، مشکلات عمده عموماً از ناحیه پرسشگرانی به بار می‌آید که اغلب تعلیمات کافی دریافت نکرده‌اند و انگیزه‌های لازم برای اجرای این کار دشوار و غالباً دلسرد کننده را ندارند.

ج) روش مکمل

تحلیل آماری داده‌ها. داده‌هایی که از طریق یک بررسی پرسشنامه‌ای گردآوری می‌شود که بسیاری از پاسخهای آن پیش‌کد گذاری شده‌اند فی‌نفسه معنایی ندارد. از آنها نمی‌توان استفاده کرد مگر در چارچوب پردازش کمی که اجازه می‌دهد مجموع پاسخهای سنخهای متفاوت اجتماعی را با هم مقایسه کرد و همبستگی‌های میان متغیرها را تحلیل کرد.

بدون پردازش کمی، پاسخهای هر فرد خاص می‌تواند برای تشکیل گزیده‌ای از پاسخهای معنادار به منظور تحلیل عمیق بعدی، بررسی شود.

ج) آموزشهای لازم

— فنون نمونه گیری.

— فنون نگارش، کد گذاری و استخراج پرسشها و مقیاسهای ایستار.

— مدیریت شبکه‌های پرسشگران.

— آشنایی با برنامه‌های انفورماتیک، پردازش و تحلیل داده‌ها.

— آمار توصیفی و تحلیل آماری داده‌ها.

در مواردی که تحقیق به صورت گروهی اجرا شده و از خدمات تخصصی کمک گرفته می‌شود، لزومی ندارد که همه محققان در زمینه‌های خیلی فنی آموزش ببینند.

۲۰۴. مصاحبه

الف) معرفی

روشهای مصاحبه در صورتهای متفاوتش، با به کار گرفتن فرایندهای بنیادی ارتباط و برهم کنشی انسانی متمایز می‌شود. این فرایندها اگر صحیح به راه افتد، به محقق اجازه می‌دهد که از مصاحبه‌هایش اطلاعات دقیق و عناصر تفکر غنی به دست آورد. برخلاف بررسی پرسشنامه‌ای، روش مصاحبه با تماس مستقیم میان محقق و مخاطبانش و با مختصر رهنمودی از جانب وی شناخته می‌شود.

بدین ترتیب، مصاحبه جریان مبادله واقعی است که طی آن مخاطب محقق، دریافتها و برداشتهایش را از یک رویداد یا از یک وضعیت بیان می‌کند، تجربیاتش را در میان می‌گذارد، تفسیرهایش را از مسئله عنوان می‌کند، در همان حال، محقق با طرح پرسشهای باز و با واکنشهایش این بیانات را تسهیل کرده و نمی‌گذارد که آنها از هدفهای تحقیق دور شوند و به مخاطبش اجازه می‌دهد به مراتب بالاتری از حقیقت‌یابی نایل شود.

اگر چه مصاحبه قبل از هر چیز یک روش گردآوری اطلاعات به معنای کامل کلمه است، مع‌هذا، ذهن تئوریک محقق باید دائماً بیدار باشد به نحوی که مداخلاتش جریان مصاحبه را به عناصر تحلیلی هر چه بارورتر هدایت کند.

در مقایسه با مصاحبه اکتشافی، محقق گفتگوهایش را بیشتر در اطراف فرضیه‌های تحقیقش متمرکز می‌کند، بدون آنکه از بسط گفتگوها در جهت تکمیل

و تصحیح آنها غفلت کند. علاوه بر این - و این تفاوت اصلی است - محتوای مصاحبه به منظور آزمون فرضیه‌های تحقیق، موضوع تحلیل محتوای سیستماتیک قرار خواهد گرفت.

ب) گونه‌ها

مصاحبه نیمه رهنمودی از گونه‌هاییست که بیشتر از بقیه در تحقیق اجتماعی مصرف دارد. آن را نیمه رهنمودی می‌گویند چون بیشتر پرسشهای آن نه کاملاً باز است، نه کاملاً بسته و هدایت شده در مسیری معین و دقیق. عموماً، محقق یک سری پرسشهای راهنما و نسبتاً باز در اختیار دارد که حتماً باید درباره آنها از مصاحبه شونده اطلاعاتی کسب کند. اما او لزوماً همه پرسشها را با همان نظم و ترتیبی که یادداشت کرده است و در همان جمله بندی‌هایی که پیش بینی کرده است مطرح نمی‌کند. حتی المقدور سعی خواهد کرد که به مصداق «مستمع صاحب سخن را بر سر کار آورد» عمل کرده و مصاحبه‌شونده را به سخن گفتن صریح آن طور که دلش می‌خواهد، ترغیب کند. محقق تنها سعی خواهد کرد که رشته کلام از هدفهای اصلی مصاحبه نه منحرف شود و نه خیلی دور، و هر بار که لازم باشد با مداخله در جریان گفتگو مسیر آن را تصحیح می‌کند. و نهایت دقت را به خرج می‌دهد که تصنعی از مداخله او احساس نشود.

مصاحبه متمرکز بیشتر به نام انگلیسی‌اش *focused interview* مشهور است و هدف آن بررسی تأثیر یک رویداد یا یک تجربه شخصی [مثلاً زلزله] بر روی کسانی است که در آن حضور یا مشارکت داشته‌اند. در این حالت، مصاحبه‌کننده مثل بررسی پرسشنامه‌ای، فهرستی از پرسشهای از پیش آماده در اختیار ندارد، بلکه آنچه در اختیار دارد فهرستی از نکات دقیق درباره مضمون بررسی است. در جریان مصاحبه او الزاماً همین نکات را مطرح خواهد کرد، اما با دستی باز در انتخاب آنها و با اغتنام فرصت از موقعیتی که در جریان مکالمات پیش می‌آید. در چنین چارچوبی انعطاف پذیر او پرسشهای زیادی را برای مخاطبش مطرح خواهد کرد.

در پاره‌ای موارد، مثلاً در چارچوب تحلیل سرگذشت‌های زندگی، محققان از روش مصاحبه‌ای فوق‌العاده عمیق و مفصل با تعداد کمی مخاطب استفاده می‌

کنند. در این حالت، مصاحبه‌ها را که خیلی طولانی‌اند، به چند جلسه تقسیم می‌کنند.

پ) هدفهایی که این روش برای آنها مناسب است

— تحلیل معنایی که کنشگران به اعمالشان و رویدادهایی که با آنها روبرو هستند، می‌دهند: نظام ارزشهایشان کدام است؟ نقاط عطف منطقی‌شان کدام است؟ وضعیتهای تعارض آمیز یا مسالمت آمیز را چگونه تعبیر و تفسیر می‌کنند؟ و غیره...

— تحلیل یک مسئله دقیق اجتماعی [مثل طلاق]، داده‌هایش، بازتابهایش، دیدگاههای مربوط به آن، نظامهای روابط، کارکرد یک سازمان، و غیره.

— بازسازی فرایندهای کنش، تجربیات یا رویدادهای گذشته.

ت) مزایای عمده روش مصاحبه

— عناصر تحلیلی عمیقی که می‌توان گردآوری کرد.

— انعطاف پذیری و رهنمود ضعیف روش مصاحبه اجازه می‌دهد شهادتها و تعبیر و تفسیرهای مخاطبان را جمع آوری کرده، در عین حال آنان را در بیان مطالب با فکر و زبان خودشان آزاد گذاشت.

ث) محدودیت و مسائل

انعطاف پذیری روش ممکن است مایه نگرانی کسانی شود که بدون رهنمودهای فنی دقیق نمی‌توانند کار کنند. بر عکس، عده‌ای دیگر ممکن است فکر کنند که این انعطاف پذیری به آنها اجازه می‌دهد که با مخاطبشان هر طور که دلشان می‌خواهد گفتگو کنند. از طرف دیگر، آموزش نه چندان فنی که این روش نیاز دارد، به محقق می‌خواهد آن را به کار ببرد، کمک نمی‌کند تا میزان صلاحیتش را برای این کار به درستی ارزیابی کند.

— برخلاف بررسیهای پرسشنامه‌ای، اطلاعات و عناصر تفکری که با روش مصاحبه گردآوری می‌شود، در بادی امر صورت ظاهرش طوری نیست که شیوه تحلیل خاصی را طلب کند. در این روش بیشتر از هر روش دیگر، روشهای

گردآوری و تحلیل اطلاعات باید متفقاً پیش بینی و طرح ریزی شود.

— بالاخره و مهم‌تر از همه اینکه، انعطاف پذیری روش ممکن است در مصاحبه شونده این شبهه را ایجاد کند که هر آنچه بی‌درنگ به ذهنش می‌رسد بر زبان جاری کند بدون آنکه در جهت ربط منطقی پاسخهایش با پرسشها کوششی به عمل آورد، و در مصاحبه کننده هم این شبهه را ایجاد کند که باید بی‌طرفی کامل را حفظ کرده و در جریان گفتگو هیچگونه مداخله‌ای نکند. سخنان مصاحبه شونده همیشه به رابطه خاصی که او را با محقق مرتبط می‌کند بستگی دارد، بنابراین، محقق نمی‌تواند آنها را، جز در این چشم انداز، به شیوه معتبری تعبیر و تفسیر کند. تحلیل یک مصاحبه باید شامل آشکار سازی آن چه که پرسشهای محقق، رابطه مبادله و چارچوب مصاحبه در پاسخهای مخاطبش القا می‌کند، باشد. جدا کردن سخنان مخاطب از متن و چارچوبی چنان بارز، بر ساده انگاری معرفت شناختی دلالت خواهد کرد.

ج) روشهای مکمل

در تحقیق اجتماعی، روش مصاحبه همیشه بایک روش تحلیل محتوا همراه است. در جریان مصاحبه‌ها هدف این است که حداکثر عناصر اطلاعاتی و عناصر تفکر از سخنان مخاطب بیرون کشیده شود، و این عناصر اطلاعاتی و تفکر، ماده اولیه برای تحلیل محتوای سیستماتیک خواهد بود، که به نوبه خود پاسخگوی توقعات تبیین است.

ج) آموزش لازم

- به طور کلی، مهارت بیرون کشیدن حداکثر عناصر اطلاعاتی و تفکر از مصاحبه‌ها به تربیت نظری و روشن بینی معرفت شناختی محقق بستگی دارد.
- به طور خاص:
- شناخت نظری و عملی مقدماتی فرایندهای ارتباط بر هم کنشی میان افراد (روانشناسی اجتماعی).
- آموزش عملی فنون مصاحبه (نگاه کنید به آنچه که در مرحله دوم درباره مصاحبه‌های اکتشافی نوشته شده است).

۳-۴. مشاهده مستقیم

الف) معرفی

منظور روشی است که به معنای دقیق بر مشاهده چشمی مبتنی است، نه «مشاهده» به عنوان مرحله پنجم از روش علمی در این کتاب. اگر در اینجا حالت خیلی خاص (و گاهی خیلی مبهم) «تحقیق - کش» را کنار بگذاریم، روشهای مشاهده مستقیم تنها روشهای تحقیق اجتماعی هستند که رفتارها را در موقع تولیدشان و در خودشان، بدون واسطه یک سند یا یک شهادت، به دام می‌اندازند. بر عکس در روشهای دیگر، رویدادها، وضعیتهای پدیده‌های مطالعه شده بر مبنای اظهارات کنشگر (بررسی پرسشنامه‌ای و مصاحبه) یا نشانه‌های بر جا مانده از شاهدان مستقیم یا غیر مستقیم (تحلیل محتوا) بازسازی می‌شوند.

موضوع مشاهدات جامعه شناختی، رفتارهای کنشگران اجتماعی در چشم اندازی است که نمودار نظامهای روابط اجتماعی‌اند که بر روی بنیانهای فرهنگی و ایدئولوژیکی استوار شده‌اند. در این معنا، محقق می‌تواند به ظهور یا تغییرات رفتارها، آثار و معلولهایی که به بار می‌آورند، یا چارچوبهایی که این رفتارها در آن مشاهده شده‌اند (نظیر نظم و ترتیبی که در آرایش یک فضای اداری دیده می‌شود که منعکس کننده چگونگی نظامهای ارتباطی و سلسله مراتبی است) توجه کند. خلاصه کلام، میدان مشاهده محقق پیش از تجربه بسیار گسترده است و حدود آن تنها به هدفها و فرضیه‌های تحقیقش بستگی دارد. بر مبنای آنهاست که عمل مشاهده در بیشتر حالات براساس جدول مشاهده‌ای که قبلاً آماده شده است، ساخت پیدا خواهد کرد.

شیوه‌های عینی مشاهده در تحقیق اجتماعی بسیار متفاوتند؛ محقق ممکن است روش مشاهده توأم با مشارکت از نوع انسان شناختی را انتخاب کند، یا از روش مشاهده بدون مشارکت استفاده کند که تمهیدات فنی آن بسیار ذهنی است. بین این دو قطب که در زیر به اختصار معرفی می‌شوند، اغلب روشهای مشاهده جامعه شناختی جا دارند.

ب) گونه‌ها

مشاهده توأم با مشارکت از نوع انسان شناختی به طور منطقی روشی است که در

مجموع بهتر از همه پاسخگوی اشتغالات عادی محققان در علوم اجتماعی است. این روش مبتنی است بر مطالعه اجتماعی در یک دوره زمانی نسبتاً طولانی، با مشارکت در زندگی مردم آن. در این حالت، محقق شیوه زندگی آنان را از درون و با تفصیل مطالعه می‌کند، ضمن آنکه اهتمام دارد حتی‌المقدور آن را مختل نکند. اعتبار تحقیقش بستگی به دقت و صحت مشاهدات و نیز بستگی به مقابله دایمی مشاهدات و فرضیه‌های تفسیر کننده دارد. محقق توجه خاصی مبذول خواهد کرد تا مطمئن شود پدیده‌های مشاهده شده ساختگی نباشند. همچنین به همگرایی میان اطلاعاتی که از منابع مختلف به دست می‌آورد، از راه مقابله منظم آنها، توجه خواهد داشت. بر مبنای چنین مشاهداتی است که منطق اجتماعی و فرهنگی رفتارهای گروه‌های مطالعه شده به شکل بارزی آشکار خواهند شد و رخصتی خواهد بود برای آزمون فرضیه‌های تحقیق و شاید حک و اصلاحشان.

جامعه‌شناسانی که معمولاً جامعه خودشان را در مدت زمانی محدود مطالعه می‌کنند، روش مشاهده توأم با مشارکت از نوع انسان شناختی را با همان دقت و وسواس به کار نمی‌برند که انسان‌شناسان اجتماعات ابتدایی را در طی ماه‌ها بلکه سال‌ها زیر نظر می‌گیرند. در پایان کار نیز آنها مقدار معتناهی اطلاعات تجربی دست اول فراهم می‌آورند. با این وصف، جامعه‌شناسان منظم از روشهای مشاهده مشابه روش انسان‌شناسان، منتها به شیوه‌ای انعطاف پذیرتر و به عنوان مکمل روشهای ذهنی‌تر دیگر، استفاده می‌کنند.

روشهای مشاهده بدون مشارکت، نیم‌رخ کاملاً متفاوت دارد، و تنها وجه مشترکشان این است که محقق در زندگی گروه موضوع مشاهده مشارکت نمی‌کند، لذا، آن را نه از درون، بلکه «از بیرون» مشاهده می‌کند. مشاهده ممکن است بلند مدت یا کوتاه مدت باشد؛ با آگاهی قبلی یا بدون آگاهی اشخاص موضوع مشاهده باشد؛ با یا بدون کمک از جدولهای مشاهده تفصیلی صورت گیرد.

این جدولها، مقوله‌های متفاوت رفتارهای مشاهده کردنی را بر حسب تکرارشان ضبط می‌کنند. بسامد و توزیع مقوله‌های رفتارها را می‌توان براساس آن محاسبه کرد و همبستگی احتمالی میان این رفتارها و متغیرهای دیگری را که فرضیه‌ها تعیین کرده‌اند مطالعه کرد. این روش درواقع از آن چه که از سال‌ها

پیش‌تر در روانشناسی در علوم پرورشی و قدیم‌تر از آن در کردارشناسی حیوانی (Ethologie animal) معمول بوده است، الهام می‌گیرد. اما بر خلاف آنچه در این علوم متداول است، محققان علوم اجتماعی به ندرت از روشهای مشاهده آزمایشگاهی استفاده می‌کنند، مگر در علوم ترکیبی مثل روانشناسی اجتماعی.

پ) هدفهایی که روش مشاهده مستقیم برای آنها مناسب است
بر حسب صورتهای متفاوتی که مشاهده‌ها پیدا می‌کنند این هدفها تا حدودی متفاوتند. به طور کلی و بنابه تعریف می‌توان گفت که روش مشاهده مستقیم برای تحلیلهای غیر گفتاری مناسب است: کردارهای نهادی شده و رمزهای رفتاری [زستها] شیوه‌های زندگی و ویژگیهای فرهنگی، سازمان فضایی گروهها و جامعه و غیره.

به طور اخص روشهای مشاهده غیر آزمایشگاهی برای مطالعه رویدادها همان طور که تولید می‌شوند [مثل رفتار کودکان در گروههای همبازی، رفتار سربازان در جبهه، رفتار مشتریان در فروشگاههای بزرگ و...] مناسب است و می‌تواند مکمل خوبی برای روشهای تحلیل فرایندهای کنش و تغییر اجتماعی باشد.

ت) مزایای عمده این روش

- فهم مستقیم رفتارها و رویدادها در موقع بروز و تولید آن.
- جمع آوری مجموعه اطلاعاتی برای تحلیل بعدی که محقق آنها را [باطرح پرسش] بر نیانگیخته است و نسبتاً فی‌البداهه‌اند.
- صادقانه‌تر بودن رفتارها نسبت به گفتار و نوشتار. دروغ گفتن با زبان آسان‌تر است تا با بدن.

ث) محدودیت و مسائل این روش

- دشواریهایی که در روش مشاهده مستقیم برای قبولاندن خود در گروهها به عنوان مشاهده‌گر وجود دارد.
- مسئله به خاطر سپردن. محقق نمی‌تواند برای به خاطر سپردن رفتارها و رویدادهای مشاهده شده تنها به حافظه‌اش اعتماد کند، زیرا حافظه گزینش به

عمل می‌آورد و در جا بسیاری از رفتارها را که اهمیتشان فوراً و به ضرب اول آشکار نشده، حذف می‌کند. چون یادداشت کردن در لحظه مشاهده مستقیم نه مقدور است و نه مطلوب، لذا تنها راه حلی که می‌ماند یادداشت کردن رفتارهای مشاهده شده در اولین فرصت پس از مشاهده است. البته این کاری بسیار دشوار و توانفرسا است.

— مسئله تفسیر مشاهدات. استفاده از جدولهای شمارش و طبقه بندی مشاهده کار تفسیر را آسان می‌کند. اما در عوض این تفسیرها ممکن است نسبت به غنا و پیچیدگی فرایندهای مطالعه شده خیلی سطحی و مکانیکی باشند. اعتبار مشاهده نوع انسان شناختی از تحقیقی بلند مدت مایه می‌گیرد که در آن محقق علاوه بر صلاحیتهای دیگر باید از لحاظ آموزش نظری استخوان بندی محکمی داشته باشد. در تحقیق اجتماعی مناسبترین راه حل برای این مسئله، استفاده از روش مشاهده‌ای انعطاف پذیرتر همراه با روشهای مکمل دیگر است که فرایندهای فنی‌شان دقیق‌تراند. یک راه حل دیگر چنانچه امکان پذیر باشد، سپردن کار مشاهده مستقیم به چند نفر محقق است که نتایج مشاهدات و تفسیرهایشان را از تنگنای ذهنیت یک فرد خارج می‌کند.

ج) روشهای مکمل

روش مصاحبه و به دنبال آن روش تحلیل محتوا، به موازات روشهای مشاهده مستقیم بیشتر از همه مورد استفاده قرار گرفته است. متکامل بودنشان اجازه می‌دهد بررسی عمیق‌تری انجام داد که اگر با روشن بینی و احتیاطات لازم همراه باشد، میزان اعتبار آن رضایت بخش خواهد بود.

برای جبران کمبودهای روشهای تحقیق خیلی صوری که دقت فنی‌شان با کاستیهای تخیل و بی‌مایگی تفسیر همراه است، محققان به شیوه‌های گوناگون از مشاهدات نوع انسان شناختی کوتاه مدت، استفاده کرده‌اند.

ج) آموزش لازم

بهترین و نهایتاً تنها آموزش برای مشاهده، تجربه عملی است. چشم کار شناس طی چند هفته کارورزیده نمی‌شود. این مقابله طولانی میان تفکر نظری، با الهام از

قرائت آثار مؤلفان بزرگ و رفتارهای قابل مشاهده در زندگی جمعی است که مشاهده گرانی با دید نافذ پرورنده است؛ مشاهده گرانی که علوم اجتماعی خاطره آنان را حفظ کرده است و امروز از آنان به عنوان سرمشق استفاده می‌شود. بنابراین مشاهده را باید با مشاهده کردن آموخت و اگر امکان پذیر باشد نتیجه مشاهدات و تفسیرهای خود را با نتیجه و تفسیرهای همکاران تحقیق مقایسه کرد.

۴-۴. گردآوری داده‌های موجود: داده‌های دست دوم و داده‌های اسنادی

الف) معرفی

محقق در علوم اجتماعی داده‌ها را به دو دلیل کاملاً متفاوت گردآوری می‌کند. یا در نظر دارد آنها را همان طور که هستند مطالعه کند (مثل شیوه گزارش تلویزیونی از یک رویداد، یا شیوه تحلیل جامعه شناختی یک رمان)، یا اینکه امیدوار است که در این داده‌ها اطلاعات مفیدی برای مطالعه موضوع دیگری بیابد (به عنوان مثال، در تحقیق داده‌های آماری درباره بیکاری یا شهادت‌های مربوط به یک تعارض اجتماعی در آرشیوی تلویزیون). در حالت اول مسائلی که محقق با آنها مواجه می‌شود به انتخاب موضوع مطالعه یا به تعیین حدود میدان تحلیل مربوطند و نه به روشهای گردآوری اطلاعات به معنای خاص. بنابراین، در اینجا تنها حالت دوم بررسی خواهد شد.

اغلب پیش می‌آید که محقق به داده‌های اجتماعی کلان نیاز پیدا کند که تنها سازمانهای رسمی مجهز [مثلاً مرکز آمار ایران، وزارت برنامه ریزی و بودجه، بانک مرکزی و...] می‌توانند آنها را گردآوری کنند. از جمله وظایف این سازمانها این است که داده‌های قابل اعتمادی را به مسئولان مملکتی و به محققان عرضه کنند که خود اینان امکان گردآوری آنها را ندارند. از طرف دیگر، کتابخانه‌ها، آرشیوها، بانک داده‌ها، درهایشان به روی محققان باز است [البته منظور مؤلفان کشورهای پیشرفته غربی است]. بنابراین، دیگر جایز نیست که منابع مهمی را صرف گردآوری داده‌هایی کرد که از پیش موجودند، مگر آنکه این داده‌ها به شکل حاضر مستقیماً قابل استفاده محقق نباشند و لازم باشد تغییراتی در آنها داد. با وجود مزایای متعددی که داده‌های موجود دارند، گردآوری آنها مسائل چندی را مطرح می‌کند که باید به طرز صحیحی آنها را حل کرد. به همین دلیل

در اینجا، گردآوری داده‌های موجود به عنوان یک روش تحقیق واقعی ملاحظه شده است.

ب) گونه‌ها

گونه‌ها متعدّدند و به ماهیت منابع و اطلاعات مورد نظر بستگی دارند. از لحاظ منبع، اسناد دستنویس، چاپی، دیداری و شنیداری ممکن است در اختیار یک سازمان رسمی باشد [مثل مرکز آمار، دادگستری، صداوسیما و...] یا متعلق به یک بنیاد خصوصی یا شخصی.

ما موقتاً مسئله تحلیل داده‌ها را که نهایتاً به منظور آزمون فرضیه‌های تحقیق گردآوری می‌شوند کنار گذاشته و در اینجا فقط به روش گردآوری آنها می‌پردازیم.

دو گونه متداول‌تر این روش در تحقیق اجتماعی عبارتند از: گردآوری داده‌های آماری از یک طرف و گردآوری اسناد مکتوب از مؤسسات و سازمانهای دولتی و خصوصی (قوانین، اساسنامه‌ها و مقررات، صورت جلسه‌ها و انتشارات و...) یا از اشخاص حقیقی (روایات، خاطرات، مکاتبات ...) از طرف دیگر. هرآینده نزدیک می‌توان انتظار داشت که اسناد و مدارک دیداری و شنیداری بیش از پیش مورد استفاده محققان قرار گیرد.

هریک از این گونه‌های اصلی، شیوه‌های متفاوتی برای سنجش اعتبار داده‌ها ایجاد می‌کنند، اما منطق آنان اساساً یکی است: کنترل قابلیت اعتماد اسناد و اطلاعاتی که در بر دارند و مناسب بودنشان با هدفها و توقعات تحقیق.

در مورد داده‌های آماری، توجه محقق عمدتاً به این نکات معطوف خواهد بود: سازمانی که اطلاعات را گردآوری کرده است؛ تعریف مفاهیم و شیوه محاسبه (مثال: میزان بیکاری به شیوه‌های متفاوت در کشورهای عضو «جامعه اقتصادی اروپا» تعریف و محاسبه می‌شود) و مناسب بودنشان در رابطه با فرضیه‌های تحقیق؛ همخوانی داده‌های مربوط به دوره‌های متفاوت یا گردآوری شده از سوی سازمانهای متفاوت؛ و بالاخره، انطباق میان میدان داده‌های موجود و میدان تحلیل تحقیق.

در باره اسناد مکتوب، عمدتاً به واقعی بودن اسناد، صحت اطلاعات مندرج در

آنها و همچنین به انطباق میان میدان زیر پوشش اسناد موجود و میدان تحلیل تحقیق توجه خواهد شد.

پ) هدفهایی که این روش برای آنها مناسب است

— تحلیل پدیده‌های اجتماعی کلان (مثلاً خودکشی)، جمعیت‌شناختی، اجتماعی — اقتصادی...

— تحلیل دگرگونیهای اجتماعی و توسعه تاریخی پدیده‌های اجتماعی که درباره آنها امکان گردآوری شهادتهای مستقیم وجود ندارد، یا اینکه برای مطالعه آنها شهادتهای مستقیم کافی نیستند.

— تحلیل دگرگونی در سازمانها.

— مطالعه ایدئولوژیها، نظام ارزشها و فرهنگ در وسیع‌ترین معنای کلمه.

ت) مزایای عمده این روش

— صرفه جویی در وقت و پول که به محقق اجازه می‌دهد نیروی اصلی‌اش را برای تحلیل آنها صرف کند.

— در موارد متعدد، این روش محقق را از توسل ناروا به سنجش عقاید و بررسی پرسشنامه‌ای، که بیش از پیش مایه آزردهی خاطر پاسخگویان می‌شود، باز می‌دارد. (برای تشفی خاطر محققان حرفه‌ای باید بگوییم که آنها تنها مسئول جزء کوچکی از سنجش افکار عمومی و بررسیهای پرسشنامه‌ای هستند).

— در دسترس بودن اسناد و مدارک فراوانی که به دلیل توسعه سریع فنون گردآوری، سازمانها و انتقال داده‌ها، مرتباً غنی‌تر می‌شوند.

ث) محدودیت وسایل

دسترسی به داده‌ها همیشه امکان‌پذیر نیست. در پاره‌ای از موارد محقق به داده‌ها دسترسی دارد اما به دلایل گوناگون (محرمانه بودن، راز داری و احترام گذاشتن به خواست مخاطب و...) نمی‌تواند از آنها استفاده کند.

مسائل متعددی در ارتباط با قابل اعتماد بودن و مناسبت داده‌ها با توقعات تحقیق، گاهی محقق را وادار می‌کند که از این روش در نیمه راه منصرف شود.

در چنین مواقعی تحقیق را نباید از سر گرفت مگر پس از بررسی کوتاهی در باره خصلت واقع گرایی یا واقع گریزی بینش علمی.

نظر به اینکه داده‌های موجود را محقق شخصاً و به اقتضای معیارهای مناسب برای کارش گردآوری نکرده است، می‌باید آنها را دستکاری کرد تا به صورت مطلوبی که برای آزمون فرضیه‌ها لازم است در آیند. این دستکاریها همیشه باید با دقت و مهارت صورت گیرد تا خصلت قابلیت اعتمادی را که دقیقاً استفاده از این داده‌ها را توجیه کرده‌اند، مخدوش نکند.

ج) روشهای مکمل

— داده‌های آماری گردآوری شده معمولاً برای قابل استفاده بودن در تحقیق، موضوع تحلیل آماری داده‌ها قرار می‌گیرند.

— داده‌های گردآوری شده در اسناد مکتوب نوع ادبی، موضوع انواع تحلیلها، مخصوصاً تحلیل تاریخی به معنای اخص، و تحلیل محتوا قرار می‌گیرند. علاوه براین، معمول است که از روشهای مصاحبه و مشاهده همراه با بررسی اسنادی مربوط به گروه‌ها یا پدیده‌های مطالعه شده استفاده شود.

— بالاخره و به طور کلی، از روشهای گردآوری داده‌های موجود، در مرحله مطالعات اکتشافی اغلب تحقیقات در علوم اجتماعی استفاده می‌شود.

ج) آموزش لازم

برای گردآوری داده‌های آماری، آموزش در آمار توصیفی و ترجیحاً در معرفت‌شناسی لازم است. در واقع، محقق نباید فریب داده‌های عددی را بخورد که مثل داده‌های دیگر پدیده‌های واقعی نبوده، بلکه «داده‌های ساختگی» اند. (یعنی انتزاعاتی که مفروض به معرفی «پدیده‌های واقعی» هستند). اگر این داده‌ها اجازه می‌دهند که تصویری کم و بیش صحیح از واقعیت داشته باشیم، در عوض ارزشی ندارند مگر آنکه بدانیم چگونه و چرا ساخته شده‌اند.

— برای جمع‌آوری داده‌ها به اسناد مکتوب، آموزشی در نقد تاریخی لازم است. — در هر دومورد، آموزشی در تحقیق اسناد و مدارک لازم است (که به ندرت در برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مدارس عالی تعلیم داده می‌شود).

خلاصه مرحله پنجم

مشاهده

مشاهده شامل مجموع عملیاتی است که از گذر آنها مدل تحلیلی با داده‌های قابل مشاهده مقابله داده می‌شود. در جریان این مرحله، اطلاعات زیادی جمع آوری می‌شود. آنها به طور سیستماتیک در مرحله بعدی تحلیل خواهند شد. طرح ریزی این مرحله مشاهده در گرو پاسخ دادن به سه پرسش زیر است:

چه چیزی را مشاهده کند؟ کجا مشاهده کند؟ چگونه مشاهده کند؟
 چه چیزی را مشاهده کند؟

داده‌هایی را باید گردآوری کند که برای آزمون فرضیه‌ها مفیدند. شاخصهای متغیرها این داده‌ها را مشخص می‌کنند. این داده‌ها را مناسب می‌نامند.

کجا مشاهده کند؟ در گام بعدی باید حدود میدان تحلیل‌های تجربی را در فضای جغرافیایی و اجتماعی و نیز در زمان مشخص کند. بر حسب مورد، محقق ممکن است تمامی جمعیت موضوع تحقیق یا فقط نمونه معرف یا معناداری از جمعیت مذکور را مطالعه کند.

چگونه مشاهده کند؟ این پرسش سوم به ابزارهای مشاهده و به گردآوری داده‌ها مربوط است. مشاهده شامل عملیات سه گانه زیر است:

۱. طرح ریزی و ساختن ابزاری که قادر باشد اطلاعات صحیح و لازم برای آزمون فرضیه‌ها را فراهم آورد، مثلاً یک پرسشنامه راهنمای مصاحبه یا یک جدول برای مشاهده مستقیم.

۲. آزمودن ابزار مشاهده پیش از آنکه به طور سیستماتیک مورد استفاده قرار گیرد برای اطمینان از درجه صحت و دقت کافی آن.

۳. به کار بردن سیستماتیک آن و مبادرت به گردآوری داده‌های مناسب.

در مشاهده، مهم فقط این نیست که اطلاعاتی گردآوری کرد که (از گذر شاخصها) مفهوم را می‌سنجند، بلکه باید همچنین این اطلاعات را به

صورتی به دست آورد که بعداً بتوان آزمایشهای لازم برای آزمون فرضیه‌ها را روی آنها به عمل آورد. بنابراین باید پیش بینی کرد، یعنی موقع ساختن ابزار مشاهده [پرسشنامه، راهنمای مصاحبه] از ابتدا باید دانست چه نوع اطلاعاتی فراهم خواهد کرد، و چه نوع تحلیلی می‌توان و می‌باید روی این اطلاعات انجام داد. انتخاب میان روشهای متفاوت گردآوری داده‌ها به فرضیه‌های تحقیق و به تعریف داده‌های مناسبی که از آن نتیجه می‌گردد بستگی دارد. علاوه بر این، لازم است توقعات آموزشی لازم برای به کار بردن درست هر روش، در مد نظر باشد.

کار عملی شماره ۱۱

مفهوم مشاهده

این تمرین برای این است که شما مفاهیم مطالعه شده در این مرحله را دربارهٔ تحقیق شخصی‌تان به کار ببندید. این کار عملی در سه مرحله اجرا می‌شود:

۱. چه چیزی را مشاهده کنید؟: تعریف داده‌های مناسب چه اطلاعاتی برای آزمون فرضیه‌ها لازم است؟ برای پاسخ دادن به این پرسش، ابتدا فرضیه‌هایتان، مفاهیم‌تان و شاخصهایشان را مرور کنید.
۲. کجا مشاهده کنید؟: تعیین حدود میدان تحلیل و گزینش واحدهای مشاهده

الف) با در نظر گرفتن اطلاعات لازم، واحد مشاهده چه باید باشد (فرد، کارخانه، انجمن، ده، دهستان، کشور، ...)?

ب) وسعت میدان تحلیل چقدر باشد؟

— چند نفر، چند کارخانه، و غیره؟

— در کدام منطقه جغرافیایی؟

— مدت زمان لازم برای اجرای کار میدانی؟

به تبع این تعیین حدود، آیا بهتر است مشاهده تمامی جمعیت را در بر گیرد یا نمونه معرفی از آن، یا چند واحد نوعی از این جمعیت کافی است؟

علاوه بر این، تعیین حدود میدان تحلیل، وقت و منابعتان را به حساب بیاورید و نیز روش گردآوری داده‌ها که می‌خواهید از آن استفاده کنید (پیش‌بینی!)

۳. چگونه مشاهده کنید؟ انتخاب مناسب‌ترین روش مشاهده. چه روش مشاهده‌ای مناسب‌تر است؟

برای پاسخ دادن به این پرسش، فرضیه‌های تحقیق و تعریف داده‌های مناسب، نوع تحلیلی که ایجاب خواهد کرد، (اینجا باید درباره کار مرحله بعدی پیش‌بینی کرد) و آموزش روش شناختی خودتان را در مد نظر بگیرد.

کتابشناسی

۱. درباره بررسی پرسشنامه‌ای

BERTHIER N. et F.

Le sondage d'opinion, Entreprise moderne d'édition, Librairies techniques et Les éditions E.S.F., Coll. Formation permanente en sciences humaines, Paris, 1978.

GHIGLIONE R.

"Questionner", dans A. Blanchet et al., *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Dunod, Paris, 1987.

GHIGLIONE R. et MATALON B.

Les enquêtes sociologiques, théorie et pratique, Armand Colin, Coll. U, Paris, 1978.

JAVEAU Cl.

L'enquête par questionnaire, Ed. de l'Université de Bruxelles, Les éditions d'Organisation, Paris, 1982.

(Voir aussi les références relatives à l'analyse des données quantitatives).

۲. درباره مصاحبه

BLANCHET A. et al.

L'entretien dans les sciences sociales, Dunod, Bordas, Paris, 1985.

BLANCHET A.

"Interviewer", dans A. Blanchet et al. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Dunod, Paris, 1987.

MERTON R.K., FISKE M. et KENDALL P.L.

The focused interview, The Free Press, Glencoe, Illinois, 1956.

MICHELAT G.

Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie, dans "Revue française de sociologie", 16, n°2, 1975, pp. 229-247.

PAGES M.

L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale, Dunod, Paris, 1970.

ROGERS K.

La relation d'aide et la psychothérapie, E.S.F., Paris, 1980, 1ère éd. en 1942.

۳. دربارهٔ مشاهدهٔ مستقیم

تأجایی که ما اطلاع داریم اثر جدیدی که اختصاصاً روش مشاهده در تحقیق اجتماعی را بررسی کرده باشد وجود ندارد (شاید این خودش نشانه‌ای از ناکامل بودن این روشها در این علوم است). در حال حاضر بهترین توضیحات را در منابع سه گانه زیر می توان یافت:

— کتابهای روش شناسی عمومی (نگاه کنید به کتابشناسی عمومی) و از جمله :

MASSONAT J., "Observer" dans A. Blanchet et al., *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Dunod, Paris, 1987.

— گزارشهای تحقیقات میدانی (دراثر):

M. Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*.

— کتابهای روش شناسی که در سایر رشته‌های علوم انسانی نوشته شده‌اند مخصوصاً در روانشناسی، در باره روشهای مشاهده توأم با مشارکت، به عنوان نمونه اثر زیر:

J.M. De Ketele, *Méthodologie de l'observation*, Laboratoire de Pédagogie expérimentale, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1983.

۴. درباره گردآوری داده‌های موجود

de SAINT-GEORGES P.

Recherche et critique des sources de documentation en politique économique et sociale, F.O.P.E.S., U.C.L., Louvain-la-Neuve, 1979.

GENICOT L.

Critique historique, Cabay, Louvain-la-Neuve, 1979.

LEVY M.L.

Comprendre la statistique, Points, Seuil, Paris, 1979.

LEVY M.L., EWENCZYK S. et JAMMES R.

Comprendre l'information économique et sociale, guide méthodologique, Hatier, Paris, 1981.

REZSOHAZY R.

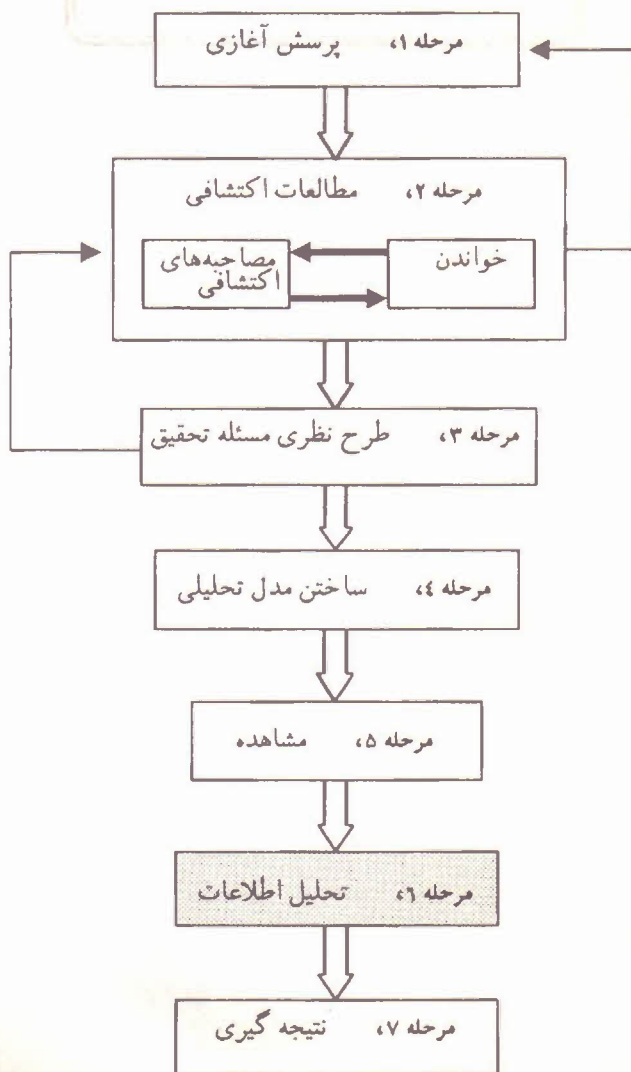
Théorie et critique des faits sociaux, La renaissance du livre, Bruxelles, 1979.

ROUANET H., LE ROUX B. et BERT M.C.

Statistique en sciences humaines : procédures naturelles, Dunod, Paris, 1987.

مرحلة ششم
تحليل اطلاعات

مراحل روش علمی



هدفها

هدف تحقیق پاسخ دادن به پرسش آغازی است. بدین منظور، محقق فرضیه‌هایی تدوین می‌کند و به مشاهداتی که فرضیه‌ها ایجاب می‌کنند مبادرت می‌کند. سپس، باید ببیند اطلاعات گردآوری شده با فرضیه‌ها متناظراند، یا به عبارت دیگر، نتایج مشاهده شده با نتایجی که فرضیه‌ها انتظار داشتند متناظراند. بنابراین، نخستین هدف این مرحله تحلیل اطلاعات بازبینی تجربی است.

اما واقعیت پیچیده‌تر و غنی‌تر از فرضیه‌هایی است که درباره‌اش تدوین می‌شود. یک مشاهده جدی غالباً پدیده‌های دیگری سوای آنچه که انتظارش می‌رفت (روابط دیگری که نمی‌توان نادیده گرفت) آشکار می‌کند. بدین لحاظ، تحلیل اطلاعات کارکرد دومی دارد: تفسیر این پدیده‌های خارج از انتظار، تجدید نظر یا تصحیح فرضیه‌ها با این هدف که در نتیجه گیرها، محقق قادر باشد اصلاحاتی در مدل تحلیلی‌اش توصیه کند یا راههای تفکر و تحقیقی برای آینده پیشنهاد کند. این دومین هدف مرحله جدید است.

در اینجا نیز با یک مثال ملموس شروع خواهیم کرد به نحوی که اصول به کار بردن این مرحله به روشنی آشکار گردد. بر مبنای این مثال، عملیات سه‌گانه تحلیل اطلاعات دقیقاً مرور می‌شود. بالاخره، چشم اندازی از روشهای عمده تحلیل اطلاعات معرفی خواهد شد. بدین ترتیب، در جریان این مرحله، آموزشهای قابل تعمیمی به تدریج رو خواهند شد که در چارچوب تحقیقات بسیار متفاوت قابل استفاده خواهند بود.

۱. یک مثال: پدیده دینی

مثال مطالعه پدیده دینی را از سر بگیریم. ما فرض کرده بودیم که جوانان کمتر از سالمندان تعلق دینی دارند. پس از مرحله مشاهده، اکنون پاسخهای داده شده به پرسشها و شاخصها را در اختیار داریم. چگونه این پاسخهای حاوی اطلاعات را باید «عمل آورد» تا یقیناً بتوان گفت جوانان از لحاظ دینی از سالمندان متفاوتند؟

پاسخ به پاسخ جوانان را با سالمندان مقایسه کردن کافی نیست. اصلی که باید رعایت شود، کار کردن با مؤلفه‌ها یا ابعاد است و ساختن یک سنتز اطلاعاتی برای هر یک از آنها با دسته‌بندی پاسخهای مربوط به آنها. در واقع این کار به یک معنا پیمودن معکوس راهی است که موقع ساختن مدل تحلیلی و ابزارهای مشاهده طی شده‌است. در مراحل مذکور، مسیر حرکت از مفاهیم به پرسشها بود؛ حالا، از پرسشها به مفاهیم است. به عنوان مثال، ببینیم در مطالعه پدیده دینی برای بُعد ایدئولوژیکی که ۱۰ شاخص داشت چگونه باید عمل کرد.

شاخصهای بعد ایدئولوژیکی دین		جوانان		سالمندان	
		نه	بله	نه	بله
۱. اعتقاد به خدا		۲۸٪	۷۲٪	۷۹٪	۲۱٪
۲. اعتقاد به شیطان		۸۶٪	۱۴٪	۲۵٪	۷۵٪
۳. اعتقاد به روح		۵۵٪	۴۵٪	۵۹٪	۴۱٪
....	
۱۰. اعتقاد به تناسخ		۸۷٪	۱۳٪	۱۴٪	۸۶٪

البته می‌توان جدولی شبیه به جدول بالا ساخت و در آن پاسخهای جوانان و سالمندان را برای هر یک از شاخصها مقایسه کرد و سپس همگرایها و واگراییهای نتایج را شرح داد. مع‌هذا، هدف ما این نیست که مثلاً بدانیم جوانان بیشتر یا کمتر از سالمندان به شیطان معتقدند، بلکه می‌خواهیم کلاً میزان (درجه) اعتقاد آنها را با هم مقایسه کنیم. برای این منظور بهتر است یک شاخص کلی (Indice) ساخت که اطلاعات فراهم آمده از ده شاخص را ترکیب (سنتز) می‌کند.

در مورد بُعد ایدئولوژیکی، ساختن این شاخص کلی عبارت است از ساختن یک متغیر «اعتقاد کلی» با جمع کردن پاسخهای «بله» مربوط به هر یک از ده شاخص. بدین ترتیب، یک شاخص کلی اعتقاد برای هر فرد به دست می‌آید. آن وقت کافیسست که میانگین شاخصهای کلی جوانان را از یک سو و سالمندان را از سوی دیگر، محاسبه کرد، و نتایج کلی را با هم مقایسه کرد و دید آیا جوانان رویهم کمتر از سالمندان معتقدند یا نه.

با انجام این محاسبه دربارهٔ مجموع داده‌های فراهم آمده در تحقیق مذکور، مقدار شاخص کلی برای جوانان $3/16$ و برای سالمندان $5/25$ است. معنای آن اینست که از ده عنصر اصول دین، جوانان به طور متوسط سه عنصر و سالمندان به طور متوسط پنج عنصر را می‌پذیرند. این بیان ترکیبی اطلاعات، به شرط آنکه فریفته معنایش نشویم، منافع زیادی در بردارد. حتی اگر این اندازه گیری ساده‌انگارانه به نظر آید، نشان می‌دهد که کار توصیف و دسته بندی داده‌ها را تا کجا می‌توان پیش برد. در واقع هدف، دسته بندی هر چه بهتر داده‌های مربوط به یک بُعد (یا مؤلفه) است و مطلوب این است که آن را با یک شاخص کلی مناسب بیان کرد.

پس از پردازش داده‌های مربوط به شاخصهای بُعد (یا مؤلفه) اول، به همان شیوه به شاخصهای ابعاد (یا مؤلفه‌های) دیگر پرداخته می‌شود. مع هذا، همیشه امکان محاسبه یک شاخص کلی برای هر یک از ابعاد وجود ندارد. در مثال حاضر، برای سایر ابعاد پدیده دینی چنین است. در این صورت باید به کار کردن با درصدها رضایت داد و با عطف به هر یک از عناصر جداگانه نتیجه گیری کرد. نهایتاً، با این ترکیبهای جزئی است که نتیجه گیری به عمل می‌آید. اما تا رسیدن به آنجا هنوز باید مسائلی را حل کرد.

نخستین مسئله: آیا تفاوت میان دو شاخص کلی ($5/25$ و $3/16$) برای این نتیجه گیری که جوانان کمتر از سالمندان معتقدند کافی است یا نه؟ همین طور وقتی که دو میزان درصد با هم مقایسه می‌شود، از چه وقت می‌توان گفت که تفاوت میان دو نسبت معنادار است؟ کتابهای تخصصی به شما خواهند آموخت که برای این منظور آزمونهای آماری ویژه وجود دارد. مثلاً برای دو شاخص کلی ما، یک آزمون مقایسهٔ میانگین‌ها وجود دارد، حال آنکه برای مقایسه درصدها از

آزمون نسبتها یا از آزمون کی دو (χ^2) که برپایه ارقام خام (N) محاسبه می‌شود، استفاده می‌کنیم.

این آزمونها، اگر بخواهیم از نتیجه گیری نادرست پرهیز کنیم، مهم‌اند. اینجا جای تبیین آنها نیست. با وصف این، مثالی مربوط به دو نمونه گیری متفاوت می‌تواند به درک فایده آن کمک کند.

نمونه ۲		نمونه ۱		اعتقاد به خدا
سالمندان	جوانان	سالمندان	جوانان	
% N	% N	% N	% N	
(۷۸/۷) ۵۹	(۷۲) ۱۰۸	(۷۸/۳) ۲۷۴	(۷۲) ۲۸۸	بله
(۲۱/۳) ۱۶	(۲۸) ۴۲	(۲۱/۷) ۷۶	(۲۸) ۱۱۲	نه
۷۵	۱۵۰	۳۵۰	۴۰۰	کل

$$\chi^2_1 = ۱/۱۶ \quad P < ۳۰\% \quad \chi^2_1 = ۳/۹۲ \quad P < ۵\%$$

نمونه اول: کی ۲ = ۳/۹۲ تفاوت با احتمال خطای ۵٪ معنادار است.

نمونه دوم: کی ۲ = ۱/۱۶ تفاوت با احتمال خطای ۳۰٪ معنادار است.

هر چند که درصدها در دو نمونه عملاً برابرند، نمی‌توان نتیجه گرفت که در نمونه دوم، جوانان کمتر از سالمندان معتقدند، زیرا تفاوت از لحاظ آماری معنادار نیست؛ چون احتمال ۳۰٪ خطا پذیرفته نیست.

در عوض، برای نمونه اول، آزمون «کی دو» به ما می‌گوید که با احتمال ۵ درصد خطا می‌توانیم حکم کنیم که جوانان واقعاً کمتر از سالمندان معتقدند.

کتابهای تخصصی زیادی وجود دارد که به روشنی و به سادگی چرایی و چگونگی معنادار بودن آزمونها را تبیین می‌کند، ما خوانندگان علاقه‌مند را به این کتابها ارجاع می‌دهیم.

مسئله دوم: آیا این تفاوت اعتقاد را باید حقیقتاً به جوانی و به سالمندی نسبت داد؟ آیا این اعداد و ارقام، وقایع دیگر و روابط مناسبتری را پنهان نمی‌کنند؟

ریمون بودون چند نمونه از وضعیتهایی را نشان داده است که در آن تفاوت محرز میان جوانان و سالمندان با دخالت دادن یک متغیر سوم از بین می‌رود. این متغیر را او متغیر-آزمون (variable-test) می‌نامد (رک، روشهای جامعه‌شناسی، ریمون بودون، مجموعه «چه می‌دانم»)^۱. اینجاست که مسئله تحلیل روابط میان متغیرها و معانیشان مطرح می‌شود. متغیر-آزمون‌هایی که باید دخالت داد، آن متغیرهایی هستند که فرضیه‌های مکمل در مرحله ساختن مدل تحلیلی پیش‌بینی کرده‌است.

در زیر با مثالی درباره تفاوت مشاهده شده میان مردان و زنان از لحاظ اعتقادی آشنا می‌شویم. در جدول زیر آزمون کی دو (χ^2) تأیید می‌کند که اعتقاد به خدا نزد زنان از لحاظ آماری معنادارتر از مردان است. اما دخالت دادن یک متغیر سوم (متغیر-آزمون) تفسیر داده‌ها را تغییر می‌دهد.

زنان			مردان	اعتقاد به خدا
شاغل	غیر شاغل	مجموع	مجموع	
۱۴۰	۳۸۴	۴۸۸	۳۹۷	N
۷۵	۸۶	۸۲	۷۲	%
۴۷	۵۷	۱۰۴	۱۵۴	N
۲۵	۱۴	۱۸	۲۸	%
۱۸۷	۴۰۵	۵۹۲	۵۵۱	مجموع (N=۱۰۰٪)

این جدول بر مبنای داده‌های ارائه شده در مقاله ک. دوبلار «دین در بلژیک» (پیشین، جهان بلژیکیها) بازسازی شده است. این ارقام نشان می‌دهند که اگر تنها مجموع مردان با مجموع زنان مقایسه شود باید نتیجه گرفت که زنان بیشتر از مردان به خدا اعتقاد دارند.

برعکس، چنانچه متغیر-آزمون «فعالیت شغلی» را دخالت بدهیم، که جمعیت

۱) این کتاب به قلم مترجم کتاب حاضر ترجمه شده‌است و در مجموعه «چه می‌دانم؟» سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی منتشر شده‌است، مترجم.

اثر پیشین: 2) K. Dobbelaere, La religion en Belgique, L'univers des Belges

زنان را به دو گروه زنان شاغل و غیر شاغل تقسیم می‌کند، ملاحظه می‌شود که زنان شاغل درصدهایی مشابه درصدهای مردان دارند و تفاوت آنها با زنان خانه‌دار از لحاظ آماری معنادار است. دخیل کردن «متغیر-آزمون» نشان می‌دهد که اعتقاد ربطی به جنس (مرد یا زن) ندارد، اما با فعالیت شغلی بی‌ارتباط نیست و آزمونهای کی‌دو معنادار هستند.

پس از انجام این آزمونهای بازبینی می‌توان درباره فرضیه‌های آغازی حکم داد و نتیجه‌گیری کرد.

۲. عملیات سه‌گانه تحلیل اطلاعات

تحلیل اطلاعات شامل عملیات متعددی است، اما سه عمل از میان آنها مجموعاً گذرگاه اجباری را تشکیل می‌دهند: ابتدا، شرح و آماده‌سازی (دسته‌بندی شده یا نشده) داده‌های لازم برای آزمون فرضیه‌ها؛ سپس تحلیل روابط میان متغیرها؛ بالاخره، مقایسه نتایج مشاهده شده با نتایجی که فرضیه‌ها انتظار داشتند.

۲-۱. آماده‌سازی داده‌ها: شرح و دسته‌بندی

برای آزمون یک فرضیه، نخست باید هر یک از دو عبارت آن را با یک اندازه (measure) دقیق بیان کرد تا بتوان رابطه‌شان را بررسی کرد. در آماده‌سازی داده‌ها، شرح و دسته‌بندی داده‌ها به همین منظور است. شرح داده‌های یک متغیر عبارت است از نشان دادن توزیع آن داده‌ها به صورت جدولها و نمودارها - دست کم برای داده‌های کتی - و همین طور بیان این توزیع با یک اندازه مصنوعی (mesure synthetique). در این شرح داده‌ها اصل نشان دادن خصوصیات توزیع متغیرها است.

دسته‌بندی داده‌ها یا متغیرها عبارت است از گروه‌بندی آنها در مقوله‌های فرعی یا بیان آنها با یک متغیر مناسب جدید. به عنوان مثال میانگین و انحراف معیار خصوصیات یک توزیع نرمال را بیان می‌کند. این همان کاری بود که ما با محاسبه درصدهای معتقدان بین سالمندان و جوانان و با ساختن شاخص کلی اعتقاد، انجام دادیم. اما شرح یک متغیر با یک اندازه مصنوعی (مثلاً، میانگین اعتقاد نزد جوانان)، بر حسب نوع اطلاعاتی که محقق در اختیار دارد، روشهای متفاوتی را

طلب می‌کند. در زیر توضیحاتی دربارهٔ اطلاعات، داده‌ها، متغیرها و اندازه‌ها داده می‌شود:

«پاسخ-اطلاعات» های به دست آمده برای هر شاخص به هنگام مشاهده [پرسشنامه، مصاحبه و...] داده‌هایی برای تحلیل هستند. این داده‌ها حالات گوناگون یک متغیر را ابراز می‌کنند. ملیت یک متغیر است؛ بلژیکی و فرانسوی حالات این متغیرند. همین طور ۳۰ سالگی حالت یا وجهی از متغیر سن است. به هر صفت، بُعد یا مفهوم که قابلیت پذیرفتن چندین وجه (modality) را داشته باشد متغیر می‌گوییم. هر گاه مفهومی فقط یک صفت یا شاخص داشته باشد (مثل سن) در این صورت متغیر و صفت یک چیزند. هر گاه یک مفهوم از چند بُعد یا صفت ترکیب شده باشد، متغیر نتیجه اجتماع ابعاد یا صفات است (مثل اعتقاد دینی در مثال صفحات قبل).

یک متغیر اسمی (nominal) است، وقتی که وجوهش ارزش یکسانی دارند و نمی‌توان به آنها نظم ترتیبی داد (مثل ملیت، دین). یک متغیر ترتیبی (ordinal) است در صورتی که وجوه آن را بتوان مرتب کرد، بدون آنکه شکل پیوستار به خود بگیرد. متغیرهایی نظیر احساس رضایت از وضعیتی یا موافقت با عقیده‌ای از آن جمله‌اند. وجوه آنها به عنوان مثال به این صورت خواهد بود: کاملاً مخالفم، مخالفم، نمی‌دانم، موافقم، کاملاً موافقم. بالاخره متغیرهایی وجود دارد که وجوه آنها را می‌توان به صورت پیوستاری نمایش داد. مثلاً، متغیر کتی مثل سن، اندازه‌اش وضعیتی است بر روی یک پیوستار عددی (مثلاً ۳۰ سالگی بعد از ۲۹ سالگی و قبل از ۳۱ سالگی). برای یک متغیر ترتیبی، اندازه‌اش وضعیتی است در یک سری ناپیوسته اما مرتب شده ورده را بیان می‌کند (یکم، دوم، ...). بالاخره، برای یک متغیر اسمی اندازه‌اش ۱ یا ۰ (صفر) است که معرف داشتن یا نداشتن صفت یا خصوصیات معین است.

این توضیحات تا حدودی فنی بی فایده نیستند، زیرا به هنگام شرح و دسته‌بندی داده یا متغیر باید روش محاسبه مناسب انتخاب کرد. مثلاً، شیوهٔ پردازش متغیرهای کیفی مثل شیوهٔ پردازش متغیرهای کمی نیست. برای شرح یک متغیر با یک اندازهٔ مصنوعی، اگر متغیر اسمی باشد از درصدها، اگر متغیر ترتیبی باشد از میانه و اگر متغیر پیوسته باشد از میانگین استفاده خواهد شد. باید به این

نکات در وقت ساختن ابزارهای مشاهده فکر کرد، زیرا پرسش را می‌توان طوری طرح کرد که پاسخهای اخذ شده به متغیر خصلتی اسمی، ترتیبی یا پیوسته بدهند. این دقیقاً همان مشکلی است که ما وقتی از پیش بینی پاسخها در موقع تدوین پرسشها حرف می‌زدیم، در مد نظر داشتیم.

شرح یک متغیر و استفاده‌ای که از آن می‌توان کرد، برحسب آنکه متغیر اسمی، ترتیبی یا پیوسته باشد، تغییر می‌کند. مثلاً، برای دسته بندی متغیرها، نمی‌توان انواع متفاوت اندازه‌ها را بدون داشتن یک مخرج مشترک گروه‌بندی کرد چیزی که باعث از دست دادن مقدار معتناهی از اطلاعات می‌شود. این از دست دادن اطلاعات، مخصوصاً وقتی که می‌خواهیم متغیرها را برای بازسازی یک مفهوم دسته بندی کنیم و آن را با یک اندازه مصنوعی [مثلاً میانگین] بیان کنیم، اهمیت پیدا می‌کند. تحلیل روابط میان دو مفهوم یک فرضیه، وقتی که نتوان آنها را با یک اندازه مناسب بیان کرد بسیار دشوار خواهد بود. در حالیکه همین تحلیل روابط میان مفاهیم و متغیرها هدف یک تحقیق علمی است.

۲-۲. تحلیل روابط میان متغیرها

دومین گذرگاه اجباری عملیات سه گانه تحلیل اطلاعات، تحلیل روابط میان متغیرهاست.

متغیرهایی که باید روابط میان آنها را تحلیل کرد، آنهایی هستند که با عبارتهای فرضیه مربوطاند، یعنی، مفاهیم مندرج در فرضیه‌ها، ابعاد این مفاهیم یا فرضیه‌ها، شاخصها یا صفاتی که آنها را تعریف می‌کند. مثال فوق، وضع رابطه میان سن و اعتقاد را از یک سو، و رابطه میان اعتقاد و جنس را از سوی دیگر، نشان می‌دهد. در عمل، کار با بازبینی روابط میان متغیرهای فرضیه‌های اصلی آغاز شده و سپس به فرضیه‌های مکمل پرداخته می‌شود. متغیرهای فرضیه‌های مکمل در مرحله ساختن مدل تحلیلی پیش‌بینی می‌شود، اما ممکن است اینها در حین تحلیل روابط متغیرهای فرضیه‌های اصلی به دنبال اطلاعات غیر منتظره هم آشکار شوند.

یادآوری کنیم که استفاده از «متغیر-آزمون‌ها» در اینجا مورد پیدا می‌کند. این متغیر-آزمون‌ها را فرضیه‌های مکمل برای اطمینان از درستی روابط مفروض

فرضیه‌های اصلی، در تحلیل روابط متغیرها وارد می‌کنند (همان‌طور که در مثال پیشین در رابطه میان جنس و اعتقادات ملاحظه شد). در واقع، به برکت فرضیه مکمل که فعالیت شغلی را به عنوان «متغیر-آزمون» در تحلیل روابط متغیرها داخل کرد، معلوم شد که رابطه میان جنس و اعتقادات دینی بی اساس بوده است. این رابطه، در واقع بازتاب رابطه میان فعالیت شغلی و اعتقادات است.

این یک حالت خاص از یک مسئله عمومی است، مسئله مناسبت متغیرهایی که برگزیده می‌شود. اگر دو متغیر الف و ب بدون هیچگونه رابطه‌ای میان خودشان، بستگی تنگاتنگی با یک متغیر سوم ج داشته باشند، هر تغییری در این متغیر اخیر، تغییرات موازی در دو متغیر اول به دنبال خواهد داشت. چنانچه وجود متغیر ج بر محقق پنهان مانده باشد، هر تقارن حضور الف و ب به عنوان رابطه مستقیم میانشان تفسیر خواهد شد، در حالیکه این رابطه چیزی جز بازتاب وابستگی‌شان به متغیر ج نیست. اثر پیشین ریمون بودون، «روشهای جامعه‌شناسی» (مجموعه چه می‌دانم)، چندین مثال از روابط ممکن میان متغیرها را شرح می‌دهد.

شیوه‌های تحلیل یادسته‌بندی متغیرها بر حسب مسائل مطرح شده و متغیرهای در ارتباط گذاشته شده، بسیار متفاوتند. بعلاوه، هر روش تحلیل اطلاعات، شیوه‌های فنی خاصی را ایجاب می‌کند و ما نمی‌توانیم بدون وارد شدن در بررسی فنونی که نسبت به هدفهای کتاب حاضر خیلی اختصاصی‌ترند، دقیق‌تر از این باشیم.

در همه احوال، موضوع تحلیل روابط متغیرها عبارت است از اثبات استقلال، همبستگی یا بستگی منطقی که ممکن است میان متغیرهای ترکیبی از متغیرها وجود داشته باشد. معرفی تفصیلی روشهای کمی و کیفی تحلیل اطلاعات از چارچوب این کتاب خارج‌اند و ما علاقه‌مندان را به متخصصان این مسائل ارجاع می‌دهیم. با وجود این، در صفحات آینده چشم اندازی از روشهای تحلیل و نیز مثال کاملی از بکار بستن روش علمی در قالب یک تحقیق را در این کتاب خواهید یافت که اطلاعات تکمیلی در این موضوع عرضه می‌کنند.

۳-۲. مقایسه نتایج مشاهده شده با نتایج مورد انتظار و تفسیر انحرافها

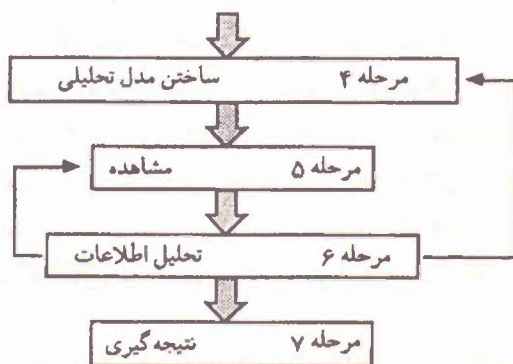
هر فرضیه تدوین شده در مرحله ساختن مدل تحلیلی بیانگر روابطی است که محقق

بنا را بر درستی آنها گذاشته است و می باید مشاهدات و تحلیل اطلاعات، آن را تأیید کند. مثلاً، در مطالعه پدیده دینی ما فرضیه ای درباره رابطه میان سن و اعتقاد عنوان کرده بودیم: جوانان کمتر از سالمندان معتقدند. نتایجی که از فرضیه انتظار داشتیم این بود که کمترین تعداد معتقدان در میان جوانترها و بیشترین تعداد معتقدان در میان سالمندترین افراد باشد.

نتایج مشاهده شده آنهایی هستند که از عملیات پیشین [آماده سازی داده ها و تحلیل روابط متغیرها] نتیجه می گردند. پس از مقایسه این نتایج با نتایجی که از فرضیه انتظار می رفت، می توان به نتیجه گیری پرداخت.

چنانچه میان نتایج مشاهده شده و نتایج مورد انتظار واگرایی (divergence) دیده شود - رخدادی که نادر نیست - از دو حال خارج نمی تواند باشد، یا باید بازبینی کرد و دید که انحراف از کجا ناشی می شود و چرا واقعیت با آنچه که در ابتدای تحقیق فرض شده است همخوانی ندارد، یا اینکه باید درصدد تدوین فرضیه های جدید برمی آمد و بر مبنای تحلیل تازه ای از داده های موجود، دید در چه شرایطی این فرضیه های اخیر تأیید می شوند. درباره ای موارد حتی لازم می شود که کار مشاهده را تکمیل کرد.

برهم کنشی که میان تحلیل اطلاعات، فرضیه ها و مشاهده عنوان کردیم، با ترسیم دوحلقه کنش پس گستر که به نمودار خود اضافه می کنیم نمایش داده شده است.



۳. چشم انداز روشهای عمده تحلیل اطلاعات

بیشتر روشهای تحلیل اطلاعات را می‌توان در دو مقوله بزرگ جاداد: تحلیل آماری داده‌ها و تحلیل محتوا. بنابراین، در اینجا از این روشها و از تعدادی گونه‌هایشان بحث خواهیم کرد. برخی از روشهای گردآوری اطلاعات، مع هذا ارتباط تنگاتنگی با روش تحلیل اطلاعات دارد. این موضوع مخصوصاً درباره برخی از روشهای مشاهده انسان‌شناختی صدق می‌کند. تفکیک میان گردآوری و تحلیل اطلاعات لزوماً آن طور که سازمان مراحل تحقیق در این کتاب القا می‌کند، روشن و صریح نیست.

۱-۳. تحلیل آماری داده‌ها

الف (معرفی

در دوده اخیر استفاده از کامپیوتر تحلیل داده‌ها را عمیقاً دگرگون کرده است. امکان پردازش سریع مقدار معتناهی داده‌های آماری، استفاده از فنون آماری پیشرفته چون تحلیل همبستگیهای چند متغیری را ترغیب کرده است که امکان می‌دهد بستگیها و روابط میان دهها متغیر را همزمان تحلیل کرد و چگونگی پراکندگی همبستگیها را بر روی صفحه مختصات با چشم دید. به موازات آن، سهولتی که در امر پردازش داده‌ها بوجود آمده‌است، عده‌ای از محققان را برانگیخت که این داده‌ها را فی نفسه و بدون عطف صریح به یک چارچوب تفسیری مورد بررسی قرار دهند.

توانایی ارائه همان داده‌ها به صورتهای گوناگون بی‌تردید برای کیفیت تفسیرها مساعد بوده است. در این معنا، آمار توصیفی و بیان نموداری داده‌ها از این پس تنهاروشهای ساده نمایش نتایج تحقیق نیستند. مادر همه احوال، این ارائه گوناگون داده‌ها نمی‌تواند جای تفکر نظری قبلی را بگیرد، زیرا همین تفکر نظری است که معیارهای عینی و پایدار برای گردآوری، سازمان دادن و مخصوصاً تفسیر داده‌ها عرضه می‌کند، و بدین ترتیب، به هم پیوستگی و انسجام تمامی کار تحقیق را تأمین می‌کند.

از سوی دیگر، محققانی هم هستند که هنوز از شیوه‌های قدیمی‌تر تحلیل اطلاعات نظیر جدولهای متقاطع استفاده می‌کنند. این جدولهای متقاطع، به رغم

یا شاید به دلیل سادگی ظاهریشان — غالباً بدتفسیر شده‌اند یا آن‌طور که باید بهره‌برداری نشده‌اند. خلاصه کلام، فنون جدیدتر تحلیل داده‌ها طبیعتاً با فنون ساده‌تر و قدیمی‌تر جمع شده و آنها را غنی‌تر می‌کند، اما لزوماً جانشین آنها نمی‌شود. این فنون نمودارسازی، ریاضی و آماری عمدتاً به تحلیل بسامدهای (فراوانیهای) پدیده‌ها و توزیع‌شان و نیز تحلیل روابط میان متغیرها مربوط‌اند.

ب) گونه‌ها

— وقتی که داده‌های تحلیل کردنی پیش از تحقیق موجودند و تنها باید آنها را باروش گردآوری داده‌های اسنادی جمع کرد، به آن تحلیل دست دوم (*analyse secondaire*) گفته می‌شود. در این حالت، دست و بال محقق در تحلیلی که کم و بیش به سبب ناهمخوانی داده‌های مربوط به یک پدیده که از مراجع و منابع مختلف گردآوری می‌شود، و یا به سبب نامتناسب بودنشان با میدان پدیده‌هایی که در نظر دارد مطالعه کند، بسته است.

— وقتی که داده‌های تحلیل کردنی اختصاصاً به کمک یک بررسی پرسشنامه‌ای برای نیازهای تحقیق گردآوری شده باشند، به آن «تحلیل داده‌های بررسی» گفته می‌شود. در این حالت تحلیلی عموماً پیشرفته هستند، زیرا داده‌ها کامل‌ترند و از ابتدای کار کاملاً معیاربندی (استاندارد) شده‌اند.

— از روشهای تحلیل آماری داده‌ها برای بررسی اسناد نوع ادبی هم استفاده می‌شود. در این صورت به آن روش «تحلیل محتوا» (*analyse de contenu*) گفته می‌شود که در صفحات بعد زیر همین عنوان شرح داده خواهد شد.

پ) هدفهایی که روش برای آنها مناسب است

— بنا به تعریف، روش تحلیل آماری داده‌ها برای همه تحقیقاتی مناسب است که بر محور مطالعه همبستگیها میان پدیده‌هایی که بتوان به صورت متغیرهای کمی بیان کرد متمرکزند. از این لحاظ، این روشها عموماً برای همه تحقیقاتی که در چشم‌انداز تحلیل علی صورت می‌گیرند مناسبند، اما در انحصار آن نیستند. بسیاری از جامعه‌شناسان بزرگ از این روشها در چشم‌اندازهای متفاوت استفاده کرده‌اند.

— تحلیل آماری داده‌ها برای همه مواردی که داده‌ها از راه بررسی پرسشنامه‌ای گردآوری شده باشد ضروری است. بنابراین، باید هدفهایی را که روش گردآوری داده‌ها برای آنها مناسب است درمناظر داشت.

ت) مزایای عمده

— دقیق بودن فنون روش شناختی که امکان می‌دهد معنادار بودن روابط داده‌ها را مشخص کرد.

— توانایی وسایل انفورماتیکی که اجازه می‌دهند همبستگیهای تعداد کثیری متغیر را به سرعت محاسبه کرد.

— روشنی نتایج و مناسبات تحقیق، مخصوصاً وقتی که محقق از فنون نموداری ارائه اطلاعات بهره‌گیری می‌کند.

ث) محدودیت و مسائل

— پدیده‌هایی که مورد توجه جامعه‌شناس قرار می‌گیرند، همگی قابل اندازه‌گیری کمی نیستند.

— ابزار آماری توانایی محدودی در آشکارسازی پیش‌فرضها و فرضیه‌های روش شناختی که بر آنها مبتنی است دارد، اما فی‌نفسه فاقد توانایی تبیینی است. فنون آماری می‌توانند روابط میان پدیده‌ها و ساختارهای پنهان را آشکار کنند، اما تفسیر معانی این روابط و ساختارها ازعهده آنها خارج است. این محقق است که به این روابط به اعتبار مدل نظری که پیشتر ساخته است و به اقتضای آن روش تحلیل آماری را انتخاب کرده است، معنا می‌دهد.

ج) روشهای مکمل

مقدم بر همه، روش بررسی پرسشنامه‌ای و گردآوری داده‌های آماری موجود است.

چ) آموزشهای لازم

— آشنایی کافی با آمار توصیفی

— آشنایی با تحلیل به عوامل و تحلیل چند متغیری

— آشنایی با برنامه‌های انفورماتیکی و داده‌پردازی.

۲-۳. تحلیل محتوا

الف) معرفی

تحلیل محتوا* روشی است که می توان آن را درباره انواع گوناگون پیامهای مندرج در آثار ادبی، مقاله های روزنامه، اسناد رسمی، خطابه ها، اعلامیه های سیاسی، گزارشهای اجتماعات، برنامه های شنیداری و دیداری و گزارش مصاحبه های نیمه رهنمودی به کار بست. واژه هایی که نویسنده، سخنران یا پاسخگو به کار می برد، بسامد آنها، وجه آرایش آنها در جمله، ساختمان «خطابه» و چگونگی بسط آن، منابع اطلاعاتی هستند که بر مبنای آنها محقق می کوشد به شناختی دست یابد. این شناخت ممکن است درباره خود «گوینده» باشد (مثلاً، ایدئولوژی یک روزنامه، تصورات یک شخص یا منطقی کارکرد یک سازمان یا یک گروه از راه مطالعه اسناد داخلی اش) یا درباره وضعیتهای اجتماعی که این خطابه در آن تولید شده است (مثلاً شیوه جامعه پذیری [در خطبه های نماز جمعه، کتابهای درسی،]) و یا درباره تجربه ای تعارض آمیز [تبلیغات زمان جنگ]. روشهای تحلیل محتوا ایجاب می کند که از فنون نسبتاً دقیقی استفاده کرد (مثل محاسبه بسامدهای نسبی یا همبستگیهای میان واژه های به کار رفته) تنها با استفاده از روشهای ساخته شده و با ثبات است که محقق می تواند تفسیری عینی و خارج از مدار ارزشها و تصورات شخصی اش ارائه دهد.

بر خلاف زبان شناسی، هدف تحلیل محتوا در علوم اجتماعی فهمیدن کارکرد زبان به عنوان زبان نیست. همچنین منظور از مطالعه دقیق، بل موشکافانه جنبه ها صوری خطابه این نیست که از آنها معلوماتی درباره موضوعی خارج از خودشان کسب کنیم. لذا، جنبه های صوری ارتباط کلامی به عنوان شاخصهای فعالیت معرفتی گوینده، معانی اجتماعی یا سیاسی گفتارش یا مصرف اجتماعی که از ارتباط کلامی می کند، ملاحظه می شوند.

تحلیل محتوا در تحقیق اجتماعی روزه روز اهمیت بیشتری پیدا می کند. سببش امکانی است که برای تحلیل منظم اطلاعات و اظهار نظرهای عمیق تر و

* درباره روش تحلیل محتوا به زبان فارسی، نگاه کنید به مقاله آقای دکتر فیروز توفیق (ت. فیروزان) در کتاب آگاه، جلد ۱، مؤسسه انتشارات آگاه، تهران، ۱۳۶۶، صفحات ۲۱۱ تا ۲۴۲، مترجم.

پیچیده‌تر مثل گزارش مصاحبه‌های نیمه رهنمودی عرضه می‌کند. روش تحلیل محتوا (یادست کم برخی از گونه‌هایش) وقتی که موضوع کار آن ماده‌ای غنی و نافذ است، بهتر از هر روش تحقیق دیگری اجازه می‌دهد توقعات دقت عمل روش شناختی و ژرفای ابتکاری را که معمولاً به آسانی تلفیق نمی‌شوند، به شیوه هماهنگی برآورده کرد.

پیشرفتهای جدید روشهای تحلیل محتوا به یقین مدیون این مساعی مزدوج برای تحلیلی عمیق و دقیق است. این پیشرفتها همچنین مرهون پیشرفتهای زیانسناسی، علوم ارتباطات و انفورماتیک است. پیشرفتهای تحلیل محتوا در تحقیق اجتماعی مخصوصاً وامدار رولان بارت، کلود لوی - اشتراس و الگیدا ژولین گریما (A.J. Greimas) است، (ر.ک. به کتابشناسی پایان همین فصل).

ب) گونه‌های عمده

معمولاً روشهای متفاوت تحلیل محتوا در دو رده دسته‌بندی می‌شود: روشهای کمی و روشهای کیفی. روشهای مقوله اول توسیعی‌اند (تعداد زیادی اطلاعات مختصر تحلیل می‌شود)، واحد اطلاعاتی پایه در روشهای تحلیل محتوای کمی، بسامد ظهور برخی از خصوصیات محتوای متن است. روشهای کیفی تشدیدمی‌اند (تعداد کمی اطلاعات مرکب و مفصل تحلیل می‌شود)، واحد اطلاعاتی پایه‌اش، ظهور یا غیبت یک خصیصه است. این تمیز به دومقوله کمی و کیفی تنها اعتبار کلی دارد: خصوصیات ویژه دونوع بینش (کمی و کیفی) کاملاً صریح نیستند و روشهای متعددی وجود دارد که از هر دوی آنها استفاده می‌کند.

بدون آنکه مدعی حل مسائل مرزبندی میان روشهای متفاوت تحلیل محتوا باشیم، برحسب اینکه مقصر تحلیل محتوا پاره‌ای از عناصر گفتار باشد یا صورت آن و یا روابط میان عناصر تشکیل دهنده‌اش، سه رده بزرگ روش پیشنهاد می‌کنیم. در درون هر رده تنها به ذکر چند گونه اصلی آن بسنده می‌کنیم. گونه‌های برشمرده همان‌هایی هستند که لورانس باردون در «تحلیل محتوا» معرفی می‌کند (ر.ک. به کتابشناسی پایان همین فصل).

تحلیل‌های مضمونی

اینها روش‌هایی هستند که محقق به کمک آنها تصورات اجتماعی یا قضاوت‌های گویندگان را بر مبنای تحلیل پاره‌ای از عناصر تشکیل دهنده گفتارشان آشکار می‌کند. در میان این روشها می‌توان دو گونه زیر را تمیز داد:

— تحلیل مقوله‌ای: قدیمی‌ترین و متداولترین روش تحلیل محتوا است. روش عبارت است از محاسبه و مقایسه بسامدهای برخی از خصوصیات (عموماً مضامین عنوان شده) که از قبل در مقوله‌های معنادار دسته بندی شده‌اند. مبنای آن را فرضیه‌ای تشکیل می‌دهد که به موجب آن یک مضمون هر چه پربسامدتر (فراوانتر) تکرار شود در نظر گوینده اهمیت بیشتری دارد. بینش اساساً کمی است.

— تحلیل ارزیابی: موضوع آن قضاوت‌هایی است که گوینده در خلال گفتارش ابراز می‌کند. در این روش تحلیل محتوا، محقق بسامد قضاوتها (یا ارزیابیها) و نیز جهت (مثبت یا منفی بودن قضاوت) و شدت آنها را محاسبه می‌کند.

تحلیل‌های صوری

روشهای تحلیل محتوایی هستند که به صورت و به اتصالات اجزای گفتار توجه دارد. در میان این روشها می‌توان گونه‌های زیر را تمیز داد:

— تحلیل بیان: به صورت ارتباط کلامی توجه دارد که مشخصات آن (واژه‌ها، طول جمله‌ها، ترتیب کلمات، تردیدها، ...) اطلاعاتی از وضع ذهنی گوینده و از تمایلات ایدئولوژیکی‌اش به دست می‌دهد.

— تحلیل گزاره‌ای: در این روش، گفتار چونان فرایندی که پویایی‌اش افشاگر است ملاحظه می‌شود. در این حالت توجه محقق، به داده‌هایی نظیر بسط عمومی گفتار، ترتیب توالیها، تکرارها، گسیختگیهای ریتم و غیره معطوف است.

تحلیل‌های ساختاری

در این نوع روشهای تحلیل محتوا، محقق عمدتاً به شیوه آرایش عناصر پیام توجه می‌کند. در تحلیل‌های ساختاری بیش از روشهای دیگر سعی می‌شود وجوه پنهان پیام آشکار گردد و گونه‌های این تحلیلها عبارتند از:

— تحلیل‌های همبستگیها: در این روش، همبستگیهای مضامین در توالیهای

ارتباط کلامی بررسی می شود. فرض بر این است که همبستگیهای مضامین، اطلاعاتی دربارهٔ ساختارهای ذهنی وایدئولوژیکی یا دلمشغولیهای پنهان گوینده در اختیار محقق قرار می دهد.

— تحلیل ساختاری: به معنای اخص هدفش آشکار کردن اصولی است که عناصر گفتار را به شیوه ای مستقل از محتوای این عناصر سازمان می دهد. گونه های متفاوت تحلیل ساختاری سعی می کند یا نظم نهفته در کارکرد گفتار را آشکار کند یا به کمک مدلی انتزاعی که محقق آن را ساخته است به گفتار ساخت داده و آن را قابل فهم کند.

ب) هدفهایی که روش تحلیل محتوا برای آنها مناسب است. روش تحلیل محتوا در وجوه متفاوتش میدان کاربرد وسیعی دارد. آن را می توان در صورتهای ارتباطات کلامی یا غیر کلامی بسیار متنوع (مثل نوشتارها، برنامه های تلویزیونی یا رادیویی، فیلمها، گزارش مصاحبه ها، پیامهای غیر گفتاری، مجموعه های تزئینی و غیره) به کار بست. از لحاظ هدفهای تحقیق، روش تحلیل محتوا را در موارد زیر می توان به کار بست:

— تحلیل منطق کارکرد سازمانها بر مبنای اسناد و مدارکی که تولید می کنند.

— مطالعه تولیدات فرهنگی و هنری.

— تحلیل فرایندهای بخش و فرهنگ پذیری (کتاب درسی، تبلیغات، ...).

— تحلیل استراتژیها، داوهای یک وضعیت تعارض آمیز، مؤلفه های یک وضعیت مسئله ساز، تفسیرهای یک رویداد، واکنشهای پنهان یک تصمیم، موانع یک تدبیر

— بازسازی واقعیتهای غیر مادی گذشته، ذهنیتها، علائق، ...

ت) مزایای عمده روش تحلیل محتوا

— همه روشهای تحلیل محتوا برای مطالعه آنچه در گفتار هست ولی در نگاه اول دیده نمی شود و به عبارت دیگر آنچه تلویحی و نهفته است، مناسب است.

— روش تحلیل محتوا محقق را مجبور می کند از تفسیرهای آنی و نسنجیده، مخصوصاً از تفسیرهای نسنجیده خودش فاصله بگیرد. منظور از تحلیل محتوا این

نیست که محقق معیارهای ایدئولوژیکی یا هنجاری خودش را برای ارزیابی معیارهای ایدئولوژیکی یا هنجاری دیگران به کاربرد، بلکه منظور تحلیل آنها بر مبنای معیارهایی است که بیشتر به سازمان درونی گفتار مربوط می شود تا به محتوای آشکارش.

— نظر به اینکه تحلیل محتوا بر روی اسناد (معمولاً مکتوب) انجام می گیرد، لذا همیشه فرصت بازبینی کارهای گذشته تحقیق وجود دارد.

— بسیاری از روشهای تحلیل محتوا به شیوه‌ای منطقی و انتزاعی ساخته شده‌اند بدون آن که به عمق کار تحقیقی یا به ابتکار عمل و خلاقیت محقق لطمه‌ای وارد کنند.

ث) محدودیت و مسائل

تعمیم در اینجا مشکل است، زیرا محدودیت و مسائل این روشها از یک روش به روش دیگر بسیار متغیر است. گونه‌های متفاوت روش تحلیل محتوا به هیچ وجه معادل و هم ارز یکدیگر نیستند و نمی‌توان آنها را به جای یکدیگر به کاربرد. در انتخاب یکی از میان آنها محقق باید به نکات زیر توجه داشته باشد:

— برخی از روشهای تحلیل محتوا برپیش فرضهایی دست کم ساده مبتنی‌اند. از این لحاظ روش تحلیل مقوله‌ای (رک . ذیل تحلیلهای مضمونی) رکورد داراست. بنابراین باید از خود پرسید آیا تحقیق می‌تواند با این محدودیتها سازگار باشد؟ اگر پاسخ منفی باشد، آن وقت باید روش دیگری را برگزید، یا در صورت امکان از چند روش توأماً استفاده کرد. وانگهی، تحلیل مقوله‌ای غالباً با فایده‌مندی به عنوان مکمل روشهای دیگر به کاربرده می شود.

— برخی از روشهای تحلیل محتوا، مثل تحلیل ارزیابی، خیلی سنگین و پرکارند. پیش از مبادرت به آن باید از سازگاری کاملش با هدفهای تحقیق اطمینان حاصل کرد و وقت و وسایل لازم برای اجرای آن را در اختیار داشت.

— اگرچه تحلیل محتوا، به طور کلی میدان کاربرد وسیعی عرضه می کند، اما در مورد هریک از روشهای اختصاصی آن وضع فرق می کند و برخی از آنها میدان کاربرد بسیار محدودی دارند. در واقع، نه یک روش تحلیل محتوا بلکه روشهای تحلیل محتوا وجود دارد.

ج) روشهای مکمل

روشهای مکمل، روشهای گردآوری داده‌های کیفی هستند که قاعدتاً مقدم بر تحلیل محتوا است زیرا تحلیل محتوا بر روی اطلاعات گردآوری شده صورت می‌گیرد. روشهای همبسته به تحلیل محتوا عبارتند از:

— مخصوصاً: مصاحبه‌های نیمه رهنمودی که عناصر اطلاعاتیش برای تحلیل گزاره‌ای (که پویایی آن رانشان خواهد داد) و نیز تحلیل ساختاری بسیار مناسب است.

— به ندرت: بررسیهای پرسشنامه‌ای، برای تحلیل پاسخهای پرسشهای باز.

چ) آموزشهای لازم

برای روشهای تحلیل محتوای کمی: آشنایی کافی با آمار توصیفی، تحلیل به عوامل و احتمالاً زبانشناسی، وقتی که برنامه‌نویسی کامپیوتری جهت دادن دستورهای طبقه‌بندی و تقطیع دقیق متون لازم باشد.

— برای روشهای تحلیل محتوای کیفی: آشنایی کافی با نظریه‌های جامعه‌شناسی ضروری است.

۳-۳. نمونه تحقیقاتی که از روشهای معرفی شده استفاده کرده‌اند

BERNSTEIN B.

Langage et classes sociales, Les éditions de Minuit, Paris, 1975.
ANALYSE QUANTITATIVE DE CONTENU.

BOUDON R., LAZARSFELD P.

L'analyse empirique de la causalité, Mouton, Paris, 1969.
ANALYSE STATISTIQUE DE DONNEES.

BOURDIEU P., DARBEL A.

L'amour de l'art, Les musées d'art européens et leur public, Les éditions de Minuit, Paris, 1969.

ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE — ANALYSE STATISTIQUE DE DONNEES.

CHAZEL F. et al.

L'analyse des processus sociaux, Mouton, Paris, 1970.

ANALYSE STATISTIQUE DE PHENOMENES QUALITATIFS ET STRUCTURELS.

DURKHEIM E.

Le suicide (1930), P.U.F., Quadrige, Paris, 1983.

ANALYSE STATISTIQUE DE DONNEES SECONDAIRES.

GOFFMAN E.

Asiles, Etude sur la condition sociale des malades mentaux, Les éditions de Minuit, Paris, 1968.

OBSERVATION PARTICIPANTE.

HIERNAUX J.P. et NIZET J.

Violence et ennui, P.U.F., Le sociologue, Paris, 1984.

ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS — ANALYSE STRUCTURALE DE CONTENU.

ISAMBERT-JAMATI V.

"Permanence ou variation des objectifs poursuivis par les lycéens depuis 100 ans". Etude présentée dans F. CHAZEL, *Analyse des processus sociaux*, Mouton, Paris, 1970.

ANALYSE DE CONTENU.

LEVI-STRAUSS Cl.

Le cru et le cuit, Plon, Paris, 1964.

ANALYSE STRUCTURALE DE CONTENU.

LIENARD G. et SERVAIS E.

Capital culturel et inégalités sociales, Ed. Vie ouvrière, Bruxelles.

OBSERVATION DIRECTE NON PARTICIPANTE — ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE.

MODEN J. et SLOOVER J.

Le patronat belge. Discours et idéologie 1973-1980, CRISP, Bruxelles, 1980.

ENTRETIENS — ANALYSE DE CONTENU.

MORIN E.

La rumeur d'Orléans, Seuil, Points, Paris, 1969.

OBSERVATION — ENTRETEN PEU DIRECTIF.

PAGES M. et al.

L'emprise de l'organisation, P.U.F., Paris, 1979.

ENTRETIENS — ANALYSE DE CONTENU.

PIASER A.

Les mouvements longs du capitalisme, Ed. Vie ouvrière, Bruxelles, 1986.

ANALYSE DE DONNEES SECONDAIRES.

SAINSAULIEU R.

L'identité au travail, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1977.

OBSERVATION PARTICIPANTE — ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE.

WALLRAFF G.

Tête de turc, Ed. La découverte, Paris, 1986.

OBSERVATION PARTICIPANTE.

۴-۳. دامنه و حدود روشهای اختصاصی

این مبحث را با تذکر چند نکته مهم درباره دامنه و حدود روشهای اختصاصی، اعم از گردآوری یا تحلیل اطلاعات به پایان می‌بریم.

ابتدا خاطر نشان کنیم که هیچ دستگاه روش شناختی رانمی‌توان و نباید به شیوه ماشینی بکاربرد. دقت نظر در بازبینی معرفت شناختی نتایج کار تحقیقی را نباید با خشکی و انعطاف ناپذیری در به کار بستن روشهای تحقیق اشتباه کرد. در هر تحقیق، روش یا روشها را باید به تبع هدفهای اختصاصی‌اش، مدل تحلیلی و فرضیه‌هایش انتخاب کرد و با نرمش‌پذیری بکاربرد. به یک معنا، روشی که از هر لحاظ کامل و رضایت بخش باشد وجود ندارد. هر روشی می‌تواند مفید و کارساز باشد مشروط به آنکه درست و بجا انتخاب شده و با نرمش به کار برده شود و محقق قادر باشد حدود توانایی و اعتبار آن را بسنجد. در عوض، اگر محقق روشی را بدون تمیز انتقادی و یا بدون آنکه بداند برای بهتر شناختن چه چیزی به کار می‌برد، به کار برده باشد، از پیشرفته‌ترین دستگاه روش شناختی نیز کاری ساخته نیست.

بنابراین، طرح نظری مسئله تحقیق و مدل تحلیلی مقدم بر مشاهده است. یک تحقیق تجربی که منحصراً از لحاظ فنی خوب اجرا شده است، اگر از تفکر نظری مناسب برای آشکارسازی عناصر تفهیمی (که از محدوده بدیهیات مشترک خارج اند) الهام نگرفته باشد، فقط می تواند به اعتبار باورهای پیش پا افتاده بیفزاید. علاوه بر این، داده هایی که محققان روی آنها کار می کنند واقعیتهای خام نیستند. آنها وجود خارجی ندارند؛ محقق از راه تفکر نظری آنها را چنان صورتهای آرمانی اشیاء واقعی می سازد (مثلاً، سطح درآمد، گروه سنی، یک شیوه مدیریت). عکس آن صحیح نیست: داده ها نظریه ها را نمی سازند. بنابراین، تحقیق تجربی ارزشی نخواهند داشت، مگر آنکه تفکر نظری که آن را بنا می کند خود ارزشمند باشد.

از سوی دیگر، همان طور که پیش تر یادآوری کردیم، تمیز میان روشهای گردآوری اطلاعات و روشهای تحلیل اطلاعات همیشه صریح نیست. اما عام تر از آن، می بینیم که ساختمان نظری و تحقیق تجربی لزوماً از لحاظ نظم و توالی زمانی دنبال هم نیستند، مخصوصاً در تحقیقات انسان شناسی. بنابراین، به روشنی پیداست که به کاربردن روش به هیچ وجه معنایش به کار بستن دقیق و موبه موی مجموعه ای دستورالعمل قطعی مطابق نظمی از پیش معین شده نیست، بلکه در هر مورد باید آنها را اختراع کرد، دستگاه روش شناختی اصیلی را به کاربرد که از تجربه پیشین محققان برخوردار بوده و توقعات دقت نظر علمی را برآورده کند. یک چنین بینش روش شناختی رانه در کتابها، بلکه در عمل و با تمرین و ممارست می توان فرا گرفت.

بالاخره، ملاحظه می شود که دقت نظر واقعی در کار تحقیق علمی معادل و مترادف فورمالیسم فنی نیست. اصولاً، دقت نظر علمی در کار تحقیقی معنایش توجه به جزئیات دستورهای روشی که به کار برده شده نیست، بلکه دقت نظر علمی به انسجام کلی روش و نحوه ای که توقعات مفروض معرفت شناختی را برآورده می کند مربوط است. بنابراین، نادرست است اگر تصور کنیم دقیق ترین تحقیقات آنهایی هستند که از روشهای ریاضی و منطق صوری استفاده می کنند. همچنین نادرست است اگر تصور کنیم که یک محقق تنها به بهای فدا کردن تخیلش به دقت نظر علمی می رسد.

خلاصه مرحله ششم

تحلیل اطلاعات

تحلیل اطلاعات مرحله‌ای است که اطلاعات به دست آمده از مرحله مشاهده رامی‌پروراند به نحوی که آنها را برای مقایسه نتایج مشاهده شده و نتایج مورد انتظار فرضیه آماده می‌سازد.

این مرحله شامل عملیات سه گانه زیر است:

مرحله اول عبارت است از شرح داده‌ها، که از دو وجه مکمل تشکیل می‌شود. از یک طرف، داده‌ها را (دسته‌بندی شده یا بدون دسته بندی) به صورتی که از طریق متغیرهای پیش‌بینی شده در فرضیه‌ها به دست آمده است معرفی می‌کند و، از طرف دیگر، این داده‌ها را به گونه‌ای معرفی می‌کند که خصوصیات این متغیرها از راه شرح و تفسیر به اثبات برسد. دومین عمل عبارت است از اندازه‌گیری روابط میان متغیرها، مطابق با شیوه‌ای که این روابط در فرضیه‌ها پیش‌بینی شده‌اند.

سومین عمل عبارت است از مقایسه روابط مشاهده شده با روابطی که از لحاظ نظری فرضیه تحقیق انتظار دارد، و اندازه‌گیری انحراف میان آن دو. اگر انحراف صفر یا ضعیف باشد می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه تأیید شده است؛ در غیر این صورت باید دید منشاء انحراف از کجاست و متناسب با وضعیت نتیجه‌گیری کرد.

کار عملی شماره ۱۲

تحلیل اطلاعات

در این مرحله نیز به دلیل گوناگونی مسائل و فنون تحلیل اطلاعات، دادن توصیه‌هایی برای کار شخصی به مراتب دشوارتر از مراحل دیگر است. مع هذا، پنج پرسش زیر در بسیاری از کارهای تحقیقی می‌تواند گره‌گشا باشد و به پیشرفت آن کمک کند.

۱. متغیرهای مندرج در فرضیه‌ها کدامند؟

۲. کدام اطلاعات با متغیرها متناظراند یا کدام اطلاعات باید دسته بندی شوند تا بتوان متغیرها را شرح داد؟
۳. آیا توزیع متغیرها با آنچه در فرضیه‌ها پیش بینی شده متناظر است یا با روش‌شناسی تحلیل جمع‌پذیر است؟
۴. چگونه باید داده‌ها را برای اثبات خصوصیات اصلی‌شان بیان کرد؟
۵. با کدام نوع از متغیرها باید کار کرد (اسمی، نظمی یا پیوسته) و کدام فنون تحلیل با این داده‌ها متناسب‌اند؟

کتابشناسی

۱. درباره تحلیل داده‌ها کمی

BERTIN J.

Le graphique et le traitement graphique de l'information, Nouvelle bibliothèque scientifique, Flammarion, Paris, 1977.

BOUDON R.

Les méthodes en sociologie, P.U.F., Que sais-je ? Paris, 1969.

L'analyse mathématique des faits sociaux, Plon, Paris, 1967.

BOUDON R., LAZARSFELD P.

Le vocabulaire des sciences sociales, Mouton, Paris, 1965.

L'analyse empirique de la causalité, Mouton, Paris, 1966.

CIBOIS Ph.

L'analyse factorielle, P.U.F., Que sais-je ?, Paris, 1983.

L'analyse des données en sociologie, Coll. Le sociologue, P.U.F., Paris, 1984.

de LAGARDE J.

Initiation à l'analyse des données, Dunod, Bordas, Paris, 1983.

ROUANET H., LEROUX B., BERT M.C.

Statistique en sciences humaines, procédures naturelles, Dunod, Paris, 1987.

۲. درباره تحلیل محتوا

BARDIN L.

L'analyse du contenu, P.U.F., Le psychologue, Paris, 1977.

BARTHES R., GREIMAS A.J., et al.

L'analyse structurale du récit, Communications 8, 1966 ; Points, Seuil, Paris, 1981.

GHIGLIONE R., BEAUVOIS J.L., TROGNON A.
Manuel d'analyse de contenu, Collection U, Armand Colin, Paris, 1980.

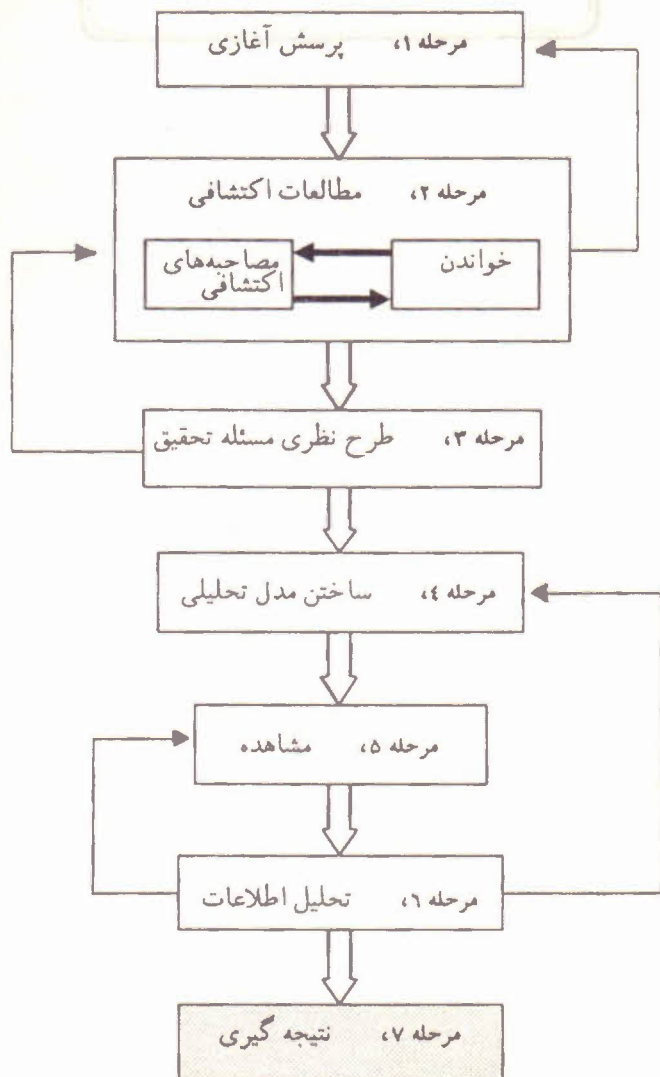
GHIGLIONE R., MATALON B., BACRI N.
Les dires analysés : L'analyse propositionnelle du discours, Presses universitaires de Vincennes, Paris, 1985.

LEGER J.M., FLORAND M.F.
"L'analyse de contenu : deux méthodes, deux résultats ?" dans
A. Blanchet et al., *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, Paris, 1985.

مرحله هفتم

نتیجه گیری

مراحل روش علمی



هدفها

نتیجه یک کار تحقیق معمولاً قبل از سایر قسمتها خوانده می‌شود. در پرتو خواندن همین چند صفحه نتیجه‌گیری، خواننده بدون آنکه مجبور به خواندن کل گزارش باشد، ایده کلی از فایده‌ای که تحقیق برایش دارد به دست خواهد آورد. بر پایه همین تشخیص سریع، او درباره خواندن یا نخواندن تمامی گزارش یا احتمالاً بخشهایی از آن، تصمیم خواهد گرفت. بنابراین، لازم است نتایج یک کار تحقیقی را با دقت زیاد نوشت و اطلاعات مفید برای خوانندگان بالقوه را در آن عرضه کرد.

نتیجه‌گیری کار تحقیق اجتماعی عموماً از سه قسمت تشکیل می‌شود: نخست، یادآوری خطوط اصلی روش علمی که دنبال شده است؛ سپس، معرفی دستاوردهای نوین شناخت که تحقیق منشاء آن بوده است و بالاخره ارائه پیشنهادات علمی.

۱. یادآوری خطوط اصلی روش علمی

برای آنکه این یادآوری مفید و وافی به مقصود باشد باید نکات زیر را در برداشته باشد:

- معرفی پرسش آغازی در آخرین فورمول بندیش؛
- معرفی مشخصات عمده مدل تحلیلی؛
- معرفی میدان مشاهده، روشهای به کار رفته و مشاهدات انجام شده؛
- مقایسه‌ای میان نتایجی که از فرضیه‌ها انتظار می‌رفت و نتایجی که از مشاهده به دست آمده است، همچنین یادآوری رتوس تفسیرهای مربوط به انحرافها.

۲. دستاوردهای نوین شناخت

یک تحقیق اجتماعی علی‌الاصول دونوع شناخت به‌بارمی‌آورد: شناختهای نوین در ارتباط باموضوع تحقیق و شناختهای نظری نوین.

۲-۱. شناختهای نوین در ارتباط باموضوع تحقیق

شناختهای نوین دربارهٔ پدیدهٔ موضوع مطالعه به‌دست می‌آید، مثل خودکشی، شکست تحصیلی، کارکرد یک سازمان، ایدئولوژی یک روزنامه. بنابراین در اینجا باید به اثبات رساند از چه جهت تحقیق به شناخت بهتر این موضوع کمک کرده‌است. این دستاوردهای نوین شناخت ماهیت دوگانه‌ای دارد. از یک طرف، این شناخت به شناختهای قبلی دربارهٔ موضوع تحقیق افزوده می‌شود. مثلاً، تحقیقی دربارهٔ بیکاری الزاماً اطلاعات تازه‌ای دربارهٔ این پدیده فراهم می‌آورد. تک‌نگاری (مطالعهٔ تفصیلی یک موضوع محدود) یک سازمان، میدان اطلاعات تجربی را که برای جامعه‌شناسی و روانشناسی اجتماعی سازمانها جالبند وسعت می‌بخشد.

از طرف دیگر، این دستاوردهای نوین شناختهای قبلی را تصحیح و گاهی حتی کاملاً باطل می‌کند. علی‌الاصول، هرشناخت نوین در علوم اجتماعی تصحیح‌کننده است از لحاظ اینکه موضوعات شناخت (جامعه‌های کلی، سازمانها، فرهنگها، گروهها و غیره) جزئی از محیطی را تشکیل می‌دهند که ما دربارهٔ آن شناختی، هرچند نادقیق و خودانگیخته داریم مثلاً دستاورد دورکیم دربارهٔ خودکشی از این مقوله است. درواقع، مطالعات دورکیم در این باره تنها به آوردن شناختهای مکمل (مخصوصاً آماری) محدود نمی‌شود؛ بلکه درمسئله خودکشی به عنوان پدیده‌ای منحصرأ فردی تجدید نظر کرده و تصور قبلی از این پدیده را تصحیح می‌کند.

شناختهای نوین دربارهٔ موضوع تحقیق آنهایی هستند که می‌توان درپاسخ به پرسشهای دوگانه زیر تصریح کرد:

۱. آنچه که دربارهٔ موضوع تحقیق بیشتر می‌دانم چیست؟

۲. چه چیز دیگری دربارهٔ این موضوع می‌دانم؟

محقق هرچه بیشتر ازپیشداوریهای شناخت متداول فاصله بگیرد و به

چارچوب نظری مسئله تحقیق پردازد، شانس بیشتری خواهد داشت که دستاورد شناختهای نوینش درباره موضوع جنبه تصحیح کنندگی داشته باشد.

۲-۲. شناختهای نظری نوین

محقق برای تعمیق شناختش در یک موضوع ملموس اجتماعی به تهیه طرح نظری مسئله تحقیق و مدل تحلیلی شامل مفاهیم و فرضیه‌ها اهتمام نموده است. در جریان تحقیقش، نه تنها این موضوع ملموس به تدریج از پرده ابهام خارج شده است، بلکه در عین حال، مناسبت طرح نظری مسئله تحقیق و مدل تحلیلی‌اش را نیز آزموده است. بنابراین، یک کار تحقیقی قاعده‌تاً می‌باید امکان ارزیابی طرح نظری مسئله تحقیق و مدل تحلیلی را که در آن به کار رفته است فراهم بیاورد و در صورت اقتضا آنها را برای تحقیقات بعدی کاملتر کند. شناختهای نظری نوین دقیقاً همان‌هایی هستند که به طرح نظری مسئله تحقیق و مدل تحلیلی مربوط می‌شوند. بنابراین، این شناختها مستقیماً ارتباطی به موضوع تحقیق ندارند بلکه به شیوه مطالعه آن مربوط می‌شوند.

امکان اینکه یک تحقیق اجتماعی به شناختهای نظری نوین بیانجامد، به آموزش نظری و به تجربه محقق بستگی دارد. بنابراین، محقق تازه کار نباید در این موارد انتظاری بیش از توانایش داشته باشد. مع‌هذا، منظور ما در اینجا اکتشافات نظری بی‌سابقه نیست که برای کل جامعه علمی فایده‌مند باشد، بلکه خیلی ساده‌تر، منظور ما کشف چشم‌اندازهای نظری نوین از دیدگاه شخص محقق است که کار تحقیق را به انجام رسانده است. مهم نیست که این چشم‌اندازها در جاهای دیگر و برای اشخاص دیگر کاملاً شناخته شده باشند. خلاصه بگوییم، منظور ما بیشتر جنبه تربیتی این اکتشافات نظری برای محقق است.

به نظر ما، هر محقق می‌تواند بانگاهی پس‌گرا نه با ارزیابی کار نظری خودش توانایش را شخصاً در تحلیل پدیده‌های اجتماعی افزایش دهد. این ارزیابی عموماً در دو جهت متکامل صورت می‌گیرد.

جهت اول، بالادست مدل تحلیلی و طرح نظری مسئله تحقیق را مدنظر قرار می‌دهد. آیا این طرح نظری مسئله تحقیق اجازه داده است که سطوح کمتر شناخته شده موضوع مطالعه را روشن کرد؟ آیا دستیابی به شناختهای تجربی

نوبتی از نوع تصحیح کننده را امکان پذیر کرده است؟ آیا تحقیق را به مسیر قضایای بوج و تحلیل‌های پیش پا افتاده و تکراری سوق نداده است؟ جهت دوم، درپائین دست مدل تحلیلی است که عملی بودن آن را ارزیابی می‌کند. آیا مدل تحلیل با انسجام کافی ساخته شده بود به قسمی که اجازه داده باشد تحلیل‌ها به شیوه‌ای روشن و منظم پیش برود؟ آیا فرضیه‌ها، مفاهیم و شاخصها به اندازه کافی دقیق بوده‌اند که راه را بر هرگونه تفسیر دلبخواه سد کرده باشند؟

بر مبنای این ارزیابی انتقادی، چشم‌اندازهای نظری نوین را می‌توان به منظور استفاده در تحقیقات بعدی، فورمول بندی کرد. در سطح طرح نظری مسئله تحقیق می‌توان دیدگاه‌های دیگر و پرسشهای تکمیلی دیگر پیشنهاد کرد که یقین حاصل شده است که آنها روشنگرتر خواهند بود یا اینکه برای تحلیل سپهر وسیع‌تری از پدیده‌ها به کار خواهند آمد. در سطح عملی بودن مدل تحلیلی می‌توان تدوین یک فرضیه و تعریف یک مفهوم را پیشنهاد کرد که دقیق تر باشند یا برخی از شاخصها را پیراسته‌تر کنند.

پیشرفتهای نظری منبث از این ارزیابی مضاعف بهتر است که با عطف مستقیم به یک تحقیق تجربی اقامه شده باشد. هرچه این پایه تجربی مهم‌تر باشد، پیشرفتهای نظری را موجه‌تر می‌کند. در هر حال، لازم است به روشنی بیان کرد ایده‌های جدیدی که در نتیجه‌گیری تحقیق عنوان شده‌اند اساس و بنایشان چیست. مخصوصاً بسیار مهم است که تفکیک کرد کدام ایده‌ها از تعلیمات تحقیق الهام گرفته شده‌اند و کدام ایده‌ها از ذهن محقق برخاسته‌اند، بدون آنکه بتوان آنها را مستقیماً به این کار تجربی متصل کرد.

۳. پیشنهادات عملی

هر محقق آرزومند است که نتیجه کارش «سودمند» باشد. حتی در بیشتر موارد با به سفارش مسئولان سازمانها به کار تحقیقی مبادرت کرده است، یا به دلیل مسئولیتهایی که شخصاً بر عهده دارد می‌خواهد از کم و کیف کارش، از لحاظ اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی یا سیاسی، بهتر سردر بیاورد.

مع‌هذا، مسئله این است که نتیجه‌گیریهای یک تحقیق به ندرت کاربرد عملی

روشن و بلامعارضی پیدا می‌کند. بنابراین، لازم است که محقق به روشنی بستگیهای میان چشم اندازهای عملی و عناصر تحلیلی که از آنها الهام گرفته شده‌اند بیان کند. آیا اینها پیامدهای عملی هستند که برخی از عناصر تحلیلی به روشنی ایجاب می‌کنند؟ اگر پاسخ مثبت است، کدام عناصر تحلیلی‌اند و چرا این ایجاب ضروری است؟ یا اینکه نه، اینها خطوط راهنمای ساده‌ای هستند که تحلیلهای القا می‌کنند، بدون آنکه ایجابی در میان باشد. خلاصه کلام، نمی‌توان بدون ارائه دلایل روشن و قانع کننده از تحقیق نتایجی بیشتر از آنچه القا می‌کند گرفت.

بسیاری از محققان انتظار دارند که تحقیقاتشان به نتایج عملی خیلی روشنی منتهی گردد که بتوان از آنها در تصمیم گیری و در کارهای اجرایی به عنوان راهنماهای مطمئن استفاده کرد. این انتظار عملی نیست مگر آنکه تحقیق خیلی فنی باشد، مثل مطالعات بازاریابی. اما علی‌القاعده بستگیهای میان تحقیق و عمل آن چنان بی‌واسطه نیستند.

میان تحلیل و تصمیم عملی نمی‌توان قضاوت اخلاقی را کنار گذاشت. تحلیل جامعه شناختی می‌تواند فرایندهای کارکردی و دگرگونی را در مجموعه‌های اجتماعی (مثلاً سازمانها) روشن کند. اما نمی‌توان از این تحلیلهای به‌همان نسبت نتایج عملی به شیوه‌ای مطمئن و ماشینی استنتاج کرد که مهندسان از مطالعه دستگاههای بسته و فاقد اراده و اختیار استنتاج می‌کنند. استنتاج نتایج عملی بی‌واسطه از تحلیلهای در علوم اجتماعی بدون پالایش آن در صافی قضاوت اخلاقی، چنانکه گویی این نتایج به حکم «طبیعت چیزها» تحمیل می‌شود، هم خطاست و هم شیادی. ایدئولوژی، در منفی‌ترین معنایش عبارت است از صدور ناروای احکام دستوری جهانشمول بدنام حقیقت به اصطلاح علمی که مدعی داشتن صورت قطعی و ابدی است.

علاوه بر این، خطاست اگر تصور شود که یک چنین کارآیی عملی بی‌واسطه تنها چشم اندازی است که یک تحقیق معنایی عملی پیدا می‌کند. در واقع راه دیگری هم وجود دارد که یک تحقیق اجتماعی می‌تواند تأثیری مطمئن، هرچند مستقیماً نامحسوس، در زندگی عملی داشته باشد.

این راه به کیفیت دستاوردهای نظری نوین بستگی دارد. وقتی که کار یک محقق به تصحیح و تکمیل چارچوبهای نظری مسئله تحقیق و مدلهای تحلیلی

کمک می‌کند، تنها شناخت یک شیء معین و مشخص نیست که پیشرفت می‌کند؛ بلکه میدان شیء مدرک است که به نحوی عمیق‌تر دگرگون می‌شود. همان طور که پیش‌تر نشان داده‌ایم، در چند دهه اخیر جامعه‌شناسان به نحو قابل ملاحظه‌ای شیوه مطالعه نظام تحصیلی و علل شکستهای آن را دگرگون کرده‌اند. شاید هیچ یک از تحقیقاتی که درباره این موضوع صورت گرفته‌اند تأثیر مستقیم و محسوسی در آنچه که در مدارس می‌گذشت نداشته است. اما تردیدی نیست که این تحقیقات در غنی کردن مناظره‌های مربوط به مدرسه و نیز در تغییر دادن بینشی که مسئولان آموزشی و معلمان پیش از آن از وظیفه خود داشته‌اند، و در نتیجه در تغییر دادن شیوه عمل آنان، سهمیم بوده‌اند. بنابراین، هیچ محقق نیست که بتواند بدون ممارست مستمر در تحقیق نظری، تأثیری عمیق و دیرپا در رفتارهای عینی اجتماعی داشته باشد.

مرحله ۱

پرسش آغازی

تدوین پرسش آغازی با رعایت
کردن نکات زیر:

- صفات روشنی
- صفات عملی
- صفات مناسبت

مرحله ۲

مطالعات اکتشافی

مصاحبه اکتشافی

خواندن

- آماده کردن خود برای مصاحبه
- ملاقات با کارشناسان، صاحب نظران
- شاهدان عینی و...
- تأکید بر مصاحبه های نیمه رهنمودی
- کشف رمز مصاحبه ها
- گزینش متون
- خواندن روشمند
- خلاصه کردن متون
- مقایسه کردن:
- متون با یکدیگر
- متون و مصاحبه ها

مرحله ۳

چارچوب نظری مسئله تحقیق

- مرور نکات اصلی متون خوانده شده و مصاحبه ها
- انتخاب یک چارچوب نظری
- عیان سازی چارچوب نظری انتخاب شده

مرحله ۴

ساختن مدل تحلیلی

ساختن فرضیه‌ها و مدل تحلیلی با توجه به:

- روابط میان مفاهیم
- روابط میان فرضیه‌ها
- ساختن مفاهیم با توجه به:
- ابعاد
- شاخصها

مرحله ۵

مشاهده

- تعیین حدود میدان مشاهده
- طرح ریزی ابزار مشاهده
- آزمودن ابزار مشاهده
- اقدام به گردآوری اطلاعات

مرحله ۶

تحلیل اطلاعات

- شرح داده‌ها و آماده کردن آنها برای تحلیل
- اندازه گیری روابط میان متغیرها
- مقایسه نتایج که انتظار می‌رفت و نتایجی که مشاهده شده‌اند
- جستجو کردن معنای انحراف این دو نوع نتایج از یکدیگر

مرحله ۷

نتیجه گیری

- یادآوری بیش علمی
- معرفی کردن نتایج تحقیق با نشان دادن:
- شناختهای نوین
- پیشنهادات عملی

مثالی برای نمایش کاربرد روش

هدفها

انتخاب یک مثال برای نشان داد کاربرد یک بینش علمی، یک روش یا یک نظریه، همیشه با خطراتی همراه است. اگر مثال، کاربرد روش را بی هیچ عیب و نقصی به نمایش بگذارد، ناگزیر موفقیت آن مدیون موضوع اختصاصی مثال است که عمداً انتخاب شده است تا بتوان بدون برخورد با مشکلی روش را در مورد آن به کار بست. در این حالت، مثال به کسانی که موضوع تحقیقشان غیر از موضوع مثال است کمک زیادی نمی‌کند. در عوض، اگر مثال کاربرد ناقصی از روش باشد، با این خطر مواجه است که راه را بر تفسیرهای مشکوک باز کند.

با اینهمه، مثالی که ما انتخاب کرده‌ایم کاربرد ناقصی از روش است و در پاره‌ای نکات از آن عدول می‌کند. در واقع ما فکر می‌کنیم که از وضعیتهای «مسئله دار» که روزی روزمره محققان است بیشتر می‌توان چیز یاد گرفت. مضافاً، این مثال از تحقیقی که محققى ورزیده آن را اجرا کرده باشد گرفته نشده است، بلکه مثالی است از مطالعه‌ای که به اتفاق دانشجویان دوره لیسانس در چارچوب درس روش تحقیق در علوم اجتماعی اجرا شده است. این مطالعه به خوبی پیوستگی عملیات روش علمی و وابستگی متقابلی را که میان این عملیات وجود دارد، نشان می‌دهد. در عوض، این مطالعه نواقصی دارد که به ما فرصت می‌دهد توجه خواننده را به پیامدهای این گونه نواقص که در کارهای محققان مبتدی زیاد دیده می‌شود جلب کنیم.

۱. پرسش آغازی

شان نزول تحقیق، مناظره‌ای بود میان مدرسان دانشگاه درباره علل غیبت

دانشجویان در سال اول تحصیلات دانشگاهی. عموماً، سهل انگاری، بی مبالائی و راحت طلبی دانشجویان به عنوان علل غیبت تذکره داده می‌شد. مدرسان ناآگاهانه فرضیه غیبت را بر بی‌عزمتی و ناپختگی دانشجویان حمل می‌کردند. مع‌هذا، اقلیت کوچکی از مدرسان توصیه می‌کردند که مسئولیت غیبت را نباید کلاً به گردن دانشجویان گذاشت، بلکه جادارد، خصوصیات آموزش و کارکرد نهاد دانشگاه هم مورد پرسش قرار گیرد.

در این مناظره که دانشجویان شرکت نداشتند و ملاحظات ایجاب می‌کرد که هر کس همکاری را مدرسانی تمام عیار و بی‌عیب و نقص بداند، این توصیه بازتابی نیافت. با وجود این، مدتی بعد از دانشجویان خواسته شد که نظرشان را در باره حضور یافتن دانشجویان در کلاسهای درس ابراز کنند. نخستین برداشت دانشجویان از مسئله غیبت درست بر خلاف برداشت مدرسان بود. در نظر دانشجویان، غیبتشان به کیفیات تدریس بستگی داشت. پیشداوری برای پیشداوری! می‌شد مناظره را با همین نتیجه صفر خاتمه داد، اما یکی از ما خواست مسئله را دقیق‌تر ببیند و آن را به عنوان تمرین در چارچوب درس روش تحقیق در علوم اجتماعی پیشنهاد کرد.

تمرین به صورت بحث آزاد درباره مسئله غیبت آغاز شد. هر چند که ایده‌ها هنوز مبهم بودند، ولی احساس عمومی این بود که دانشجو و مدرس، هر دو در پدیده غیبت دخیل هستند. بنابراین، پرسش آغازی در فورمول‌بندی موقتی‌اش به طریقی باز و بدون جبهه‌گیری به شکل زیر تدوین شد: «علل غیبت دانشجویان در سال اول تحصیلات دانشگاهی کدامند؟» بر مبنای این خط راهنما، مرحله مطالعات اکتشافی شروع شد.

۲. مطالعات اکتشافی

۲-۱. خواندن متون

کار خواندن به دوازده نفر از دانشجویان واگذار شد. آنها دو هفته وقت داشتند که نوشته‌های مربوط به موضوع را مرور کنند. تحقیق در نوشتجات مربوط به پرسش آغازی بر محور دو مضمون «دانشجو» و «غیبت» هدایت شده بود.

کتابها و مقاله‌های کشف شده درباره مضمون «دانشجو» عموماً به مسئله

شکست یا استعدادهای تحصیلی پرداخته بودند و نه به مسئله «غیبت». در میان آنها دو اثر کم و بیش توجه ما را جلب کرد. اولی، یک پایان نامه تحصیلی بود درباره هدف دانشجویان سال اول در «علوم اقتصادی و اجتماعی». این تحقیق نشان می داد که به طور کلی، این دانشجویان هدف شغلی دقیقی ندارند، و تحصیلشان در این رشته ها یک اشتغال ثانوی است و تنها هدفی که انرژی آنان را بسیج می کرد موفقیت در امتحانات ماه ژوئن (خرداد-تیر) بود. اثر دوم، تحلیلی از پیربوردیو بود که زندگی دانشگاهی را به عنوان یک «بازی» تشریح می کرد: «بازی حفظ ظاهر». درباره مضمون «غیبت» به معنای اخص، هیچ نوشته ای نیافتیم که به دانشجویان پرداخته باشد، هر چه خواندیم درباره غیبت از کار بود. با وصف این، این متون اجازه می دادند که از راه استدلال قیاسی به نکات جالبی درباره موضوع پی برد.

در واقع، کارگر در کارخانه و دانشجو در دانشگاه، هر دو صنعتگران یک تولید - البته متفاوت - هستند که از فعالیتی تابع قواعد و مقررات اجباری یک سازمان نتیجه می گردد. دانشگاه هم مثل کارخانه سازمانی است که بیش از پیش تابع اصول «سازمان علمی کار» است: تقسیم وظایف، تخصصی شدن، شیوه تحکم آمیز روابط و ارتباطات، کنترل و غیره. باری، غیبت از کار عموماً به عنوان یکی از متداولترین واکنشهای کارگران به شیوه ای از سازمان، به هدفها و به فشارهایی تلقی می شود که چون از خارج تحمیل شده اند و کارگران فایده ای در آن نمی بینند، دو چندان برایشان رنج آورتر است. با حفظ تناسبها، وضعیت دانشجویان در دانشگاه بی شباهت به وضعیت کارگران در کارخانه نیست. در این چشم انداز جامعه شناسی، سازمانها به عنوان مبنای مناسب و مستعدی برای تأمین چارچوب نظری مطالعه ظاهر می شود.

۲.۲. مصاحبه های اکتشافی

در حالیکه گروهی از دانشجویان به کار قرائت متون مشغول بودند، گروه دیگری از آنان با دانشجویان سال اول دوره لیسانس مصاحبه می کردند. آنان می باید مصاحبه های نیمه رهنمودی انجام می دادند و دو پرسش راهنمای مصاحبه عبارت بودند از:

۱. در کدام کلاسهای درس مرتباً حاضر می شوید؟ به چه دلیل؟

۲. در کدام کلاسهای درس بیشتر غیبت می کنید؟ به چه دلیل؟

از روی هم گذاشتن پاسخها دو نوع اطلاعات به دست می آمد. یک نوع اطلاعات مربوط می شد به رفتن (یا نرفتن) به سر کلاس درس؛ نوع دوم اطلاعاتی بود عمومی تر اما مکمل. در زیر چند نمونه از معروفترین پاسخها ارائه می شود.

الف) چرا در کلاسهای درس حضور می یابید؟

- برای تکمیل پلی کپی.
- یادداشت های تکمیلی برای موفقیت در امتحان ضروری هستند.
- حضور در کلاس برای فهمیدن درس ضروری است.
- برای تکمیل پلی کپی جهت بهتر فهمیدن آن.
- کار مطالعه بعدی آسانتر می شود.
- آنچه را که در کلاس درس یاد می گیرم به تنهایی نمی توانم.
- حضور در کلاس درس شانس موفقیت را افزایش می دهد.
- برای تمیز دادن اصلی از فرعی.
- برای آنکه ماده درس پیچیده و دشوار است.
- برای فهمیدن پلی کپی ضروری است.
- استاد بهتر از یک صفحه کاغذ شرح می دهد.
- برای نفع شخصی.
- استاد جالب است.
- به موجب احترام به اصول.
- برای اینکه حضور در درس غیر مستقیم کنترل می شود.

انواع عمده پاسخها در متداولترین صورتشان چنین بوده اند. برخی از پاسخها روشن اند، برخی دیگر پیچیده. برای فهم معنایشان می توان به تحلیل محتویات عقاید ابراز شده برای توجیه حضور در کلاس درس مبادرت کرد. مثلاً، عقیده اول و دوم چنین القا می کند که تدریس استاد اطلاعاتی می دهد که دانشجو آنها را در متن پلی کپی شده نمی یابد، بنابراین پلی کپی ناقص است. عقاید ابراز شده در پاسخهای سوم و چهارم، غنی تر و درعین حال مبهم تر است. این پاسخها چنین القا

می‌کنند: پلی‌کیبی ناقص یا نامفهوم است؛ فهمیدن موضوع درس دشوار است؛ توضیحات استاد در کلاس درس به بهتر فهمیدن درس کمک می‌کند.

پس از تحلیل پاسخهای گوناگون بدین ترتیب و محاسبه بسامد آنها می‌توان دلایل عمده حضور در کلاس درس را، دست کم آن طور که دانشجویان آن را می‌فهمند، کشف کرد:

— ناقص، ناکافی یا نامفهوم بودن پلی‌کیبی؛

— استاد اطلاعات مکمل و مفید می‌دهد و مهارت در تدریس به فهم درس

کمک می‌کند؛

— بالاخره، مشکل بودن و یا جالب بودن درس.

به این دلایل، فشار (کنترل حضور) و اعتقاد (احترام به اصول) افزوده می‌شود.

ب) چرا غیبت می‌کنید؟

— برای اینکه پلی‌کیبی کامل است.

— برای اینکه در کلاس استاد چیزی بر پلی‌کیبی‌اش اضافه نمی‌کند، و همان را از رومی‌خواند.

— برای اینکه می‌توان این درس را شخصاً هم مطالعه کرد.

— درس خیلی نظری است، پلی‌کیبی روشن تر است.

— به علت شخص استاد.

— برای اینکه درس جالب نیست.

اینجا عقاید تنوع کمتری دارند. یک سوم از دانشجویان مصاحبه شده اظهار می‌کنند که استاد چیزی بر متن پلی‌کیبی شده درسش اضافه نمی‌کند، فقط مندرجات پلی‌کیبی را بیان می‌کند یا اینکه آن را از رومی‌خواند.

جای شگفتی است که دانشجویان در میان دلایل ابراز شده نه به شب نشینی‌هایی که فردا صبح تا دیر وقت آنان را در رختخواب نگه می‌دارد اشاره کرده‌اند، نه به شب امتحانات میان ترم که حاضر کردن دروس باعث می‌شود چند جلسه درس قبل از امتحان را فدا کنند. شاید به این سبب که این رویدادها اتفاقی هستند و دلیل غیبت دایمی از کلاس درس به شمار نمی‌آیند. همچنین جای شگفتی

است که دلایل غیبت تنها استادان و در عین حال بی خیالی، سهل انگاری و بی توجهی دانشجویان باشد.

پ) اطلاعات عمومی و تکمیلی

— برخی از دانشجویان در کلیه کلاسهای درس (مگر به سبب پیش آمد) حضور می یابند. دلایل عنوان شده: «... به موجب تکلیف»؛ «... برای اینکه حرفه من است»؛ «... اگر درسی داده می شود، پس حتماً مفید است»؛ «... احترام به اصول»؛ و غیره.

— برعکس، عده ای از دانشجویان هم هستند که ترک تحصیل کرده اند و دیگر در کلاسها حضور نمی یابند، چون فهمیده اند که راه درستی را انتخاب نکرده اند.

— آنهایی که غیبت می کنند، غالباً برای توجیه قضاوت یا رفتار خودشان به قضاوت دانشجویان سالهای بالاتر رجوع می کنند. نخستین هفته های سال تحصیلی که طی آنها «مناسک گذر» جریان دارد، برای آشنایی با زندگی دانشکده بسیار مناسب اند.

— بالاخره، مصاحبه ها نشان داده اند که حضور یا غیبت در کلاسهای درس در نوعی استراتژی یا محاسبه «فایده حضور برای موفقیت» جا دارد. اگر استاد حضور دانشجویان را کنترل نمی کند؛ اگر متن پلی کپی شده درس کامل است؛ اگر موضوع درس آسان است؛ در نظر دانشجویان، هیچ دلیل عمده ای برای حضور در کلاس درس وجود ندارد. و این همان استدلالی است که در یکی از عقاید ابراز شده در بالا بیان شده است: «برای اینکه می توان این درس را شخصاً هم مطالعه کرد».

در پایان این مرحله اکتشافی، از دانشجویانی که در تحقیق مشارکت داشتند دعوت شد که به پرسش زیر پاسخ دهند: «چگونه کار را ادامه بدهیم؟» پاسخ خود به خود آنان این بود: «پرسشنامه ای درست کنیم که در آن علتها یا دلایلی که که در مصاحبه های اکتشافی کشف شده اند به صورت پرسشهایی در آن گنجانیده شود».

این یک اشتباه محض است. درست کردن پرسشنامه در این مرحله غالباً کار تحقیق را به بن بست می کشاند. این بازتاب غلط در بیشتر پایان نامه ها یا

گزارشهای تحقیقی دانشجویان مشاهده می‌شود. با چنین اقدامی، دانشجویان دستاورد خواندن متون را دست کم می‌گیرند و از روی دو مرحله عملیات مهم بینش علمی، یعنی، چارچوب نظری مسئله تحقیق و ساختن مدل تحلیلی، می‌پرنند.

۳. طرح نظری مسئله تحقیق (problématique)

آماده سازی طرح نظری مسئله تحقیق از عملیات سه‌گانه‌ای تشکیل می‌شود: نخست، تدوین چارچوب عمومی که پرسش آغازی درون آن مطرح می‌شود، یعنی ارزیابی و مقوله بندی نتایج مطالعات اکتشافی (قرائت متون و مصاحبه‌ها)، سپس، انتخاب جهت‌یابی (orientation) یا رهیافت (approche) برای پاسخ دادن به پرسش آغازی. بالاخره، ترسیم طرح نظری مسئله تحقیق انتخابی.

۱۰-۳. چارچوب نظری عمومی

قرائت متون درباره موضوع تحقیق نشان می‌دهد که جهت یا بیهیهای مشابهی میان غیبت کارگران از کار و غیبت دانشجویان از کلاس درس وجود دارد. در واقع، در جستجوی علل غیبت، دو نوع جهت‌یابی وجود دارد. یکی بینش جبری (دترمینیستی) که یا بر تأثیر عوامل انفرادی (ویژگیهای روانشناختی) تأکید می‌کند، یا بر تأثیر عوامل اجتماعی-فرهنگی، آن چنان که گویی فرد هیچ اختیاری ندارد و ناگزیر از تحمل انفعالی تأثیرات وضعیت درونی یا بیرونی است. جهت یابی دوم، متأثر از بینشی کنش‌گرایانه (actionnaliste) است و ایده انقیاد انفعالی رفتارها به وضعیتهای درونی (روانشناختی) یا بیرونی (اجتماعی-فرهنگی) را رد کرده و فرد را به عنوان کنشگری توانا به مداخله در وضعیتهای و خنثی کردن ضرورتها این جبر ملاحظه می‌کند.

در مصاحبه‌های اکتشافی نشانه‌هایی از انقیاد به هنجارهای نهاد (شرکت در کلاسهای درس به موجب احترام به اصول یا به موجب تکلیف، ...) کشف شد و نیز نشانه‌هایی حاکی از آن که بسیاری از دانشجویان منافع حضورشان را در کلاس درس (خوب یا بد) محاسبه می‌کنند. این آگاهی دوم، ایجاب می‌کند که دانشجویان را به عنوان کنشگرانی به حساب بیاوریم که هدفی (موفقیت در امتحان درس) متفاوت از هدف نهاد دانشگاه (تربیت بهینه) دارند و نیز از استقلال و آزادی

عمل کافی برای تصمیم گیری حضور یا غیبت در کلاس درس برخوردارند.

۲-۳. انتخاب یک چارچوب نظری

این آخرین دیدگاه [دانشجویان به عنوان کنشگران اجتماعی] به عنوان نقطه عزیمت در تدوین چارچوب نظری انتخاب شد. این انتخاب ایجاب می کرد که کار مطالعات اکتشافی در زمینه خواندن گزارشهای تحقیقی و نظریه های برهم کنشی میان کنشگر اجتماعی و سازمان را تکمیل کرد؛ هر چند که در بادی امر به نظر می رسید که این نظریه ها با پرسش آغازی سنخیتی ندارند. بدین ترتیب بود که دانشجویان با تحلیل استراتژیکی میشل کروزیه و ا. فریدبرگ آشنا شدند و همین نظریه به عنوان چارچوب تحلیلی مناسب برای موضوع تحقیق انتخاب شد. در واقعیت امر، آن چه که می باید موج دوم خواندن مرحله مطالعات اکتشافی را تشکیل می داد، با مداخله استاد، یعنی با دادن کنفرانسی درباره نظریه های تصمیم گیری، عقلانیت محدود و تحلیل استراتژیکی به دانشجویان، کوتاه شد. این مداخله کم و بیش معادل همان مداخله استاد راهنمای پایان نامه تحصیلی است که مطالعه فلان کتاب یا فلان نظریه را به دانشجو توصیه می کند، یا این که مسیر تحقیق را مشخص می کند. با وصف این بعداً معلوم شد که تفهم سطحی یک نظریه، وقتی که با عجله خوانده شده است، به یک چارچوب نظری «منحرف» خواهد انجامید، تنها مزیت آن این است که به روشنی پیامدهای خطاهای مرتکب شده در این مرحله از کار تحقیق را آشکار می کند.

۳-۳. طرح نظری مسئله تحقیق

بنابراین، طرح یک چارچوب نظری مسئله تحقیق مبتنی است بر انتخاب یک رهیافت عمومی که در چشم انداز آن پاسخ به پرسش آغازی در مد نظر قرار خواهد گرفت. اکنون باید مفاهیم عمومی که چارچوب نظری روش را تشکیل می دهند تعریف کرد. در دو کلمه گفته باشیم، این رهیافت پذیرفتن این ایده است که کنشگر اجتماعی رفتار معقولی دارد. مفاهیم عمده رفتار معقول، عبارتند از فرجه آزادی عمل، محاسبه [سود و زیان]، استراتژی عقلانیت (محدود)، دایره، طرح و قواعد بازی.

در نظر میشل کروزیه، هر فردی از یک فرجه آزادی عمل برخوردار است که به او اجازه می‌دهد که میان چند راه حل انتخاب کند. همچنین او مغزی دارد که می‌تواند مناسبترین راه حل را برای طرحش محاسبه کند. در نتیجه، رفتارش باید در درون یک استراتژی منطقی که عقلانیت (محدود) آن نسبت به داوها یا طرحهایش و نسبت به قواعد بازی و بالاخره نسبت به برگهای برنده‌ای که در اختیار دارد تعریف شود. بنابراین، میشل کروزیه بر هم کنشی (تعامل) میان «فرد-کنشگر» و سازمان را به عنوان یک بازی که در آن هر «کنشگر-بازیگر» سعی می‌کند بُردش را به حداکثر یا باختش را به حداقل برساند، که از خصوصیات رفتار منطقی است، مطرح می‌کند.*

باری، این رهیافت با آن چه که مصاحبه‌های اکتشافی القا می‌کردند متناظر است. نسبت قابل توجهی از دانشجویان به نظر می‌رسید که می‌خواهند در عین به حداقل رساندن زحماتشان، نتیجه رضایت بخشی کسب کنند. تصادفاً، این رهیافت خیلی جالب به نظر آمد، در این معنا که بهتر از رهیافتهای دیگر (تالکت پارسونز، پی‌روردیو...) برای فهمیدن آنچه که در مصاحبه‌ها استنباط شده بود مناسب به نظر می‌رسید. حال آن را در قالب پرسش آغازیمان خلاصه کنیم.

هر کنشگر- دانشجو در ارتباطش با سازمان دانشگاهی از قوه استدلال و از فرجه آزادی عمل (حاضر شدن یا غیبت کردن) برخوردار است که او را قادر می‌کند آن استراتژی را که در نظرش برای طرح موفقیتش مناسبتر است، انتخاب کند. بدین ترتیب، حضور در کلاس درس معقول (منطقی) است وقتی که این حضور شرط موفقیت باشد و غیبت در درس ایضاً منطقی (معقول) است، وقتی که حضور به هیچ وجه در بهتر کردن شانسهای موفقیت در امتحان مؤثر نباشد. یک چنین تصمیمی منطقی است، در این معنا که مبتنی است بر محاسبه شانسهای بُرد (موفقیت) به تبع برگهای برنده (استعدادهای دماغی)، قواعد بازی (پاسخهای معتبر به پرسشهای امتحان) و اهمیتی که به داو بازی (گذر به سال دوم و ادامه تحصیل) داده می‌شود.

(*) برای مطالعه بیشتر ر.ک. «منطق اجتماعی»، (روش تحلیل مسائل اجتماعی) تألیف ریمون بودون، ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر، سازمان انتشارات جاویدان، تهران، ۱۳۶۴ ص. ۸۵، دامنه تعبیریذیری نقشها، - م.

پس از طرح چارچوب نظری مسئله تحقیق، پرسش آغازی متحمل تغییراتی می‌شود. علل غیبت به چیزی پیچیده‌تر از آنچه که عادتاً «علت» نامیده می‌شود مبدل می‌گردد. علت به بازی میان «کنشگر و نظام» تحول می‌یابد. علت به معقولیتی مبدل می‌شود که معیارهایش هم از خصوصیات فردی و هم از خصوصیات نظام یا از تصویری که هر فرد از آن دارد (هنجارها، قواعد و کارکرد سازمان دانشگاهی) متأثر است. اما این طرح نظری مسئله تحقیق هنوز شناختی شهودی، حدسی از روی قراین یا نظریه‌ای فرضی است که باید آن را به محک تجربه و مقابله با واقعیت‌های عینی آزمود و به تحقق رسانید. برای این منظور ابتدا باید به ساختن مدل تحلیلی مبادرت کرد.

۴. ساختن مدل تحلیلی

هدف این مرحله از تحقیق این است: ایده‌ای را قابل مشاهده و بطلان پذیر کند که به موجب آن رفتار دانشجو معقول (منطقی) است، خواه وقتی که در درسها حضور می‌یابد، خواه وقتی که غیبت می‌کند.

۴-۱. مدل و فرضیه: معیارهای رفتار معقول

در گام اول، ساختن مدل رفتار معقول عبارت است از برقرار کردن رابطه‌ای (فرضیه‌ای) میان رفتار دانشجو (حضور یا غیبت در یک درس) و تصوراتی که او از این درس دارد. این فرضیه را می‌توان به صورت زیر فورمول‌بندی کرد: «هرچه درس در نظر دانشجو بیشتر واجد آن خصوصیات باشد که حضورش را در آن مطلوب می‌کند، میزان حضور در درس بیشتر است و بالعکس کمتر». در گام دوم، ساختن مدل رفتار معقول دانشجو عبارت است از فورمول‌بندی معیارهایی که رفتار (حضور/ غیبت) به موجب آنها منطقی (معقول) است؛ به عبارت دیگر، مشخص کردن خصوصیات است که یک درس باید داشته باشد تا برای حضور در آن دلیلی کافی تشکیل شود.

این فورمول‌بندی معیارها ما را به تفکیکی که ماکس وبر میان رفتار معقول

(۱) ر.ک. «جامعه‌شناسی ماکس وبر»، ژولین فروند، ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر، ص ۴۲ تا

معطوف به ارزشها و رفتار معقول معطوف به هدفها قایل است، رهنمون می‌شود. رفتار معقول معطوف به ارزشها، رفتاری است که مجموع هنجارها و قواعد نظام را در مد نظر دارد، زیرا کنشگر تصور می‌کند مراعات آنها بهترین استراتژی یا خط مشی است که برای موفق شدن باید دنبال کند. اینجا، هنجارها و قواعد نهاد (دانشگاه) است که دلیل کافی برای حضور در کلاس درس را تشکیل می‌دهد. این حالت دانشجویانی است که در همه درسها «به حکم تکلیف» یا «به حکم اصول» حضور می‌یابند. اما این وجه رفتار برای ما از لحاظ موضوع تحقیقمان جالب نیست، زیرا، مسئله ما بررسی علل غیبت است.

رفتار معقول معطوف به هدفها، رفتار شخصی است که به شیوه‌ای گزینشی محاسبه می‌کند که به هنجارها سرفروء آورد یا از آنها سر بتابد. در این حالت، رفتار معقول بر معیارهای معقولیتی استوار است که باید آنها را کشف کرد. مصاحبه‌های اکتشافی این معیارها را معلوم می‌کنند.

سوای فشار کنترل حضور و غیاب، به نظر می‌رسد که چهار معیار دیگر در تصمیم‌گیری در باره مطلوبیت حضور در کلاس درس دخیل باشند. بسیاری از دانشجویان در مصاحبه‌ها می‌گویند: وقتی که درس جالب بوده است؛ وقتی که فهمیدن درس به تنهای دشوار یا بغرنج بوده است؛ وقتی که پلی کپی درس برای موفقیت در امتحان ناقص بوده است؛ و بالاخره وقتی که تدریس استاد، خواه به دلیل اطلاعات و مثالهایی که در کلاس عرضه می‌شد و خواه به دلیل کیفیت آموزشی تدریس، به بهتر فهمیدن ماده درس کمک می‌کرد، در کلاس درس حضور می‌یافتند. وقتی که چند تا از این معیارها جمع نبودند، دانشجویان حضور در کلاس درس را مطلوب نمی‌یافتند.

این چهار معیاری که در محاسبه برای حضور یا غیبت در یک درس دخیل‌اند، مؤلفه‌های مفهوم «رفتار معقول معطوف به هدف» را تشکیل می‌دهند، زیرا معیارهای معقولیت مدل را می‌سازد، یعنی وضعیتهایی که در آن رفتار معقول تشخیص داده خواهد شد. با این معیارها، مدل تحلیلی و فرضیه تحقیق صراحت پیدا می‌کنند. رفتار معقول رفتار دانشجویانی است که میزان (درصد) حضورشان در درسهایی که واجد چهار دلیل حضور (جالب بودن درس، دشوار بودن درس، پلی کپی ناقص، استاد مسلط به تدریس) هستند، حداکثر است و میزان حضورشان در درسهایی

هیچ یک از چهار دلیل پیشین را ندارند حداقل است، یعنی، درسهایی که جالب نیستند، یادگیریشان آسان است، پلی کپی درس کامل است و استاد فاقد خصوصیات یک استاد مسلط به تدریس است.

۲-۴. شاخصها

در بیشتر موارد فرضیه و مدل تحلیلی متضمن مفاهیمی هستند که نمی توان آنها را بی واسطه مشاهده کرد. در این صورت لازم است شاخصهایی از آن مفاهیم را تعریف کرد که اجازه خواهند داد اطلاعات لازم برای مقابله مدل و واقعیت را فراهم آورد. برای جزء اول عبارت فرضیه، یعنی میزان حضور، یافتن شاخص آسان است: حضور فیزیکی دانشجویان مستقیماً قابل مشاهده و قابل محاسبه است. اما این مشاهده و محاسبه به وقت و کار زیادی نیاز دارد. به همین سبب ما به مشاهده غیر مستقیم مبادرت کردیم و از هر دانشجو پرسیدیم اعلام کند که میزان حضورش در هر کلاس (نسبت درصد میان تعداد ساعات حضور در یک کلاس و تعداد ساعاتی که یک کلاس تشکیل شده است) چه بوده است. البته به یک چنین مشاهده غیر مستقیمی نمی توان صد درصد اطمینان کرد.

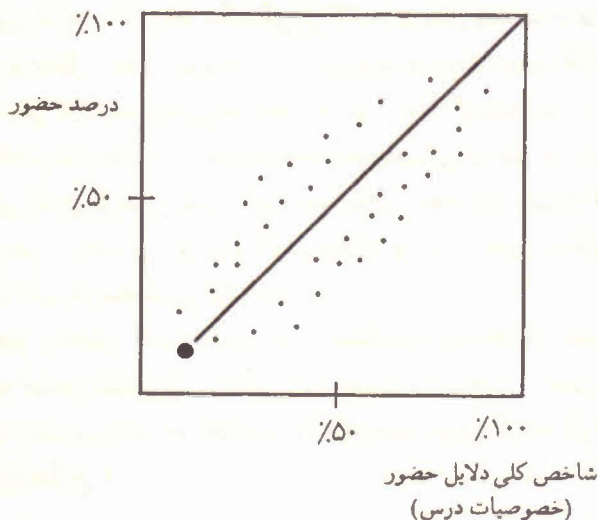
برای جزء دوم عبارت فرضیه، یعنی مشخصات درس و تصویری که دانشجویان از آن دارند، شاخصها آن خاصیتی را که بتوان مستقیماً مشاهده و محاسبه کرد ندارند. آنها چنین خاصیتی ندارند برای اینکه از مقوله تصورات یا ادراکاتی هستند که تنها با سخنانی که دانشجویان در بیان عقایدشان به زبان می آورند، تظاهر عینی پیدا می کنند.

این مثال شاهد خوبی است برای نشان دادن مسائلی که گزینش شاخصها مطرح می کند. شاخص (indicateur) تظاهر عینی قابل مشاهده و قابل اندازه گیری مؤلفه های مفهوم است. در این مثال همه شاخصها ارزیابیهای ذهنی (شخصی) تصورات هستند، بنابراین، آنچه قابل مشاهده است سخنانی است که عقاید را بیان می کند و آنچه اندازه گرفتنی است محتوا یا معنای این سخنان است.

۳-۴. بستگیهای میان مدل ساخته شده و داده های مشاهده

ساختن مدل رفتار معقول مبتنی است بر تعریف معیارهای معقولیتی که ساختار

مدل را می سازد و تصریح فرضیه‌ای است که مدل متضمن آن است و براساس آن ساخته می‌شود. با ساختن مدل تحلیلی نتایج که به موجب فرضیه انتظار می‌رود مشاهده شود، مشخص می‌گردد، به عبارت دیگر، نتایجی که باید به دست آید تا مدل و فرضیه‌اش تأیید شود. معنای قابل لمس سخنان بالا این است که داده‌های مربوط به درصد حضور در کلاس درس و مشخصات درس باید به صورت نمودار زیر باشد:



توزیعی که از لحاظ نظری انتظار می‌رود میان درصد حضور در کلاس درس و مشخصات درس مشاهده شود.

چنانچه معقولیت دانشجویان با معقولیتی که در مدل پیش‌بینی شده است متناظر باشد، مطابقت این دو معقولیت عینی و فرضی در رفتار دانشجویان باید به صورت درصد زیاد حضور در کلاس‌هایی که چهار دلیل حضور در آن جمع است (گونه بالا و سمت چپ نمودار) و درصد کم حضور در کلاس‌هایی که هیچ یک از این دلایل حضور را ندارد (گوشه پایین و سمت راست نمودار) تظاهر کند؛ مجموع درسها می‌باید در حول محور قطری که دو گوشه را به هم متصل می‌کند توزیع شده باشد.

اگر نقاط در حول این محور قطری توزیع نشود، معنایش این است که فرضیه ما تأیید نشده است، خواه به این دلیل که مدل خیلی ساده است و باید با معیارهای معقولیت و فرضیه‌های مکمل مجهز گردد، خواه به این دلیل که رفتار دانشجو معقول نیست یا اینکه رفتارش پاسخگوی منطقی پیچیده‌تر از آن است که در مدلی بتوان ساده کرد. اینها مطالبی هستند که باید از راه تحلیل داده‌ها روشن شود که در صفحات بعد زیر عنوان «تحلیل اطلاعات» از آن بحث خواهیم کرد.

باین شرح، ما ارتباط تنگاتنگی را که میان مدل (مفاهیم و فرضیه‌ها) و پردازش و تحلیل داده‌ها وجود دارد نشان می‌دهیم. فرضیه‌ها تحلیل آماری داده‌ها را با مشخص کردن متغیرهایی که باید با هم در ارتباط گذاشته شوند و با تصریح معنایی که می‌توان به درستی به این ارتباط داد، راهنمایی می‌کند. در واقع، معنای همبستگی آماری از همین معنایی که فرضیه برای رابطه میان متغیرها قایل است ناشی می‌شود. راهنمایی کردن پردازش داده‌ها و دادن معنایی به آنها یکی از وظایف ساختن فرضیه‌ها و مدل است.

دومین رشته‌ای که ساختمان مدل و مشاهده را به یکدیگر متصل می‌کند شاخصها هستند. شاخصها پیوستگی میان مفاهیم و مشاهده را تأمین می‌کنند. شاخصها نشان می‌دهند چه اطلاعاتی را باید جمع آوری کرد و در نتیجه چه پرسشهایی مطرح کرد.

۴-۴. گزینش واحدهای مشاهده

مبتنی است بر انتخاب واحدهایی که مشاهده روی آنها صورت می‌گیرد، تا اطلاعات لازم برای آزمایش فرضیه با واقعیات به دست آید.

این انتخاب عموماً مسئله نمونه‌گیری را مطرح می‌کند. در این تحقیق ما با این مسئله مواجه نبوده‌ایم، زیرا با همکاری چندتن از استادان توانسته‌ایم از همه دانشجویان سال اول یک دانشکده پرسش کنیم. درعوض، نتایج این تحقیق ناگزیر به همین میدان تحلیل نسبتاً کوچک، محدود است. از طرف دیگر دانشجویان مردودی را از میدان مشاهده خارج کردیم.

۵. مشاهده

۵-۱. ابزار مشاهده

ابزار مشاهده [پرسشنامه] به تبع وضعیتهایی که گردآوری داده‌ها می‌باید انجام می‌گرفت ساخته شده است. چون ما این امکان را داشتیم که همه دانشجویان را در یک زمان و در یک محل، در جلسه امتحان یک درس اجباری ملاقات کنیم، لذا تصمیم گرفتیم پرسشنامه‌ای ساده و کوتاه تهیه کنیم که پرکردن آن وقت‌گیر نباشد. توضیحات لازم برای دریافت اطلاعات صحیح درباره حضور در کلاس‌ها و مشخصات درسها - مندرج در پرسشنامه صفحه بعد - به طور شفاهی به دانشجویان داده شد.

این ابزار مشاهده چند عیب دارد و چند مسئله مطرح می‌کند: یکم، میزان (درصد) حضور را می‌شد دقیق‌تر به دست آورد. با این همه، بعداً توضیح خواهیم داد که چرا به همین چهار مقوله اکتفا کردیم.

دوم، مشخصات درسها (جالب بودن، دشوار بودن، ناقص بودن پلی‌کپی، مهارت استاد) از جمله متغیرهای اسمی هستند و می‌باید به صورت جداگانه طبقه‌بندی شوند. به طور عادی آنها را نمی‌توان با یکدیگر جمع کرد. اما اینجا هر چهار تایی آنها علت وجودی حضور یا غیبت در درس را تشکیل می‌دهند. می‌توان به آنها ارزش ۱ (=بله) و ۰ (=نه) داد و در صورت لزوم آنها را با یکدیگر جمع کرد. مثلاً به ترتیب زیر:

درس الف		درس ب	
پاسخ	ارزش	پاسخ	ارزش
نه	۰	نه	۰
بله	۱	بله	۱
بله	۱	نه	۰
نه	۰	بله	۱

جالب بودن درس
دشوار بودن درس
پلی کپی ناقص
مهارت تدریس استاد

ملاحظه می‌شود که هر یک از این درسها دو دلیل از چهار دلیل برای حضور دارند. با این بیان به طور تلویحی چهار دلیل (یا اطلاعات چهارگانه) را به صورت یک شاخص کلی (indice) جمع می‌کنیم که نشانگر نظم کتی فشار منطقی است که بر هر دانشجو برای حضور در کلاس درس اعمال می‌شود. همین شاخص کلی است که با درصدهای حضور برای آزمودن فرضیه معقولیت رفتار دانشجو مقایسه خواهد شد.

سوم، بستگی که متغیرها (شاخصها) می‌توانند میان خود داشته باشند. مثلاً در درس الف، استاد در تدریس مهارت ندارد، پلی کپی درسش هم ناقص است. به این دو دلیل، فهمیدن موضوع درس دشوار و درس جالب نخواهد بود. بنابراین، این چهار مشخصه میان خود بستگی دارند و هر چهار تا بیانگر یک واقعیت‌اند: کمبود کیفیت آموزشی مدرس در حالیکه درس ب وضعی کاملاً متفاوت دارد. زیرا همان شاخص کلی $2 (= 1+1+0+0)$ ، بیانگر این است که دشواری درس از ماهیت درس مایه می‌گیرد و نه از کمبود کیفیت آموزشی مدرس. در وضعیت درس ب دانشجو برای شرکت در کلاس اجبار بیشتری احساس خواهد کرد تا در وضعیت درس الف.

این بستگی درونی متغیرها، مسئله چهارمی را مطرح می‌کند و آن وزن نسبی هر یک از شاخصهاست. در دو وضعیت درسهای الف و ب، آشکارا ملاحظه می‌شود که وزن کیفیت آموزشی مدرس مهمتر است. اما چه ارزشی می‌باید به آن داد؟ حل این مسئله دشوار و فنی از حوصله این کتاب خارج است و علاقه‌مندان می‌توانند به کتابهای تخصصی در این زمینه مراجعه کنند.

علاوه بر این، مشاهده هم سه مسئله را مطرح می‌کند که به طور ناقص حل شده‌اند. اول اینکه شاخصها ذهنی و بدون دقایق معنایی گوناگون هستند. دوم، تصویری از مشخصات درس که انگیزه رفتار (حضور / غیبت) است، شاید دقیقاً همان نباشد که در زمان پرکردن پرسشنامه یعنی پس از خاتمه آخرین جلسه درس ابراز شده است. سوم، مسئله اعتبار (validity) پاسخها مطرح است. ممکن است دانشجویان از بیم آنکه پاسخهایشان علیه خودشان به کار رود، با ملاحظه کاری پاسخهایی بدهند که برایشان دردسری ایجاد نکند. در این باره بعداً صحبت خواهیم کرد. نظر به اینکه هدف ما نشان دادن پیوستگی مراحل و وابستگی متقابل

عملیات تحقیق است، فقط می‌گوییم که اعتبار پاسخها بعداً کنترل شده و رضایت بخش تشخیص داده شده است.

ما برای توضیح دادن یا توجیه کردن صورت پرسشنامه معطل نمی‌شویم چرا که مجموع اجرا، همه محدودیت تحقیقی را که به عنوان مثال در چارچوب یک درس اجرا شده است دارد. به خوبی آگاهیم که این صورت پرسشنامه اطلاعاتی را که باید با آنها به بازبینی تجربی فرضیه‌ها مبادرت کرد محدود و منجمد می‌کند. پس نباید از آن نتیجه گرفت که همیشه می‌توان با ابزاری به سادگی پرسشنامه مذکور کار را فیصله داد؛ مخصوصاً که پرسشنامه با صورت ظاهرش رابطه میان شاخصهای کلی دلایل حضور و درصد حضور را القا می‌کند.

۲-۵. گردآوری داده‌ها

همان طور که پیش‌تر اشاره کردیم، اطلاعات مربوط به درسهای نیمسال اول در جلسه امتحان یک درس اجباری در آغاز نیمسال دوم گردآوری شد. برای اخذ اطلاعات مربوط به درسهای نیمسال دوم، پرسشنامه‌ها در جلسه امتحان کتبی خرداد ماه تکمیل شد. به هردانشجو موقع تحویل ورقه امتحانی، یک برگ پرسشنامه داده می‌شد، او آزاد بود آن را تکمیل کند (یا نکند)، آنرا در صندوقی در انتهای سالن بگذارد (یا نگذارد). تنها معدودی دانشجو پرسشنامه‌های سفید (تکمیل نشده) در صندوق گذاشته بودند. البته این یک وسیله راحت اما نادر برای گرفتن درصد زیادی پاسخ است، اما بهایش را به نحوی می‌پردازد. فشار روحی جلسه امتحان، حضور استادان مراقب، این واقعیت که برای یک بار هم که شده تنها اوست که پاسخهای درست را می‌داند... مسلماً در نحوه پاسخگویی دانشجو بی‌تأثیر نیستند.

۶. تحلیل اطلاعات

برای آزمون فرضیه‌مان، برای هر درس باید میانگین درصد حضور دانشجو و یک شاخص کلی که دلایل حضور را اندازه می‌گیرد، در اختیار داشته باشیم.

۱-۶. اندازه

اطلاعاتی که از پاسخها راجع به درصد حضور در کلاس به دست می‌آید، اندازه‌هایی در رابطه بایک متغیر ترتیبی‌اند. این اندازه‌ها با یک طبقه‌بندی ترتیبی حضور متناظر است. البته ما می‌توانستیم به صورتی دقیق‌تر از دانشجو پرسیم، نسبت به کل ساعات تشکیل شده درس، چند ساعت در آن حضور یافته است، اما چیزی که هست دانشجویان حساب ساعات غیبتشان را دقیق به خاطر ندارند. در وقت نگارش پرسشهای پرسشنامه باید به این گونه جزئیات فکر کرد و درباره‌شان تصمیم گرفت. فورمول‌بندی پرسشها و امکانات پاسخی که در اینجا برای دانشجو در نظر گرفته شده است اندازه‌ای را که می‌توان از میزان حضور به دست آورد مشروط می‌کند. ما آگاهانه اندازه ترتیبی را با وجود پاره‌ای از نارسایی‌هایش انتخاب کردیم. برای سهولت پاسخ، به دانشجو اجازه دادیم خودش را در یک طبقه بندی نسبتاً وسیع حضور (۲۵ تا ۵۰ درصد، ۵۰ تا ۷۵ درصد و...) جا دهد یا بهتر است بگوییم پنهان کند. ما مقداری از دقیق‌تر بودن پاسخها را فدای قابل اعتمادتر بودن آنها کردیم. علاوه براین، این کار به ما اجازه می‌دهد آنها را به سهولت دسته بندی کنیم.

برای اندازه گیری تصویری که دانشجویان از درسها دارند، جهت آسان کردن کارها، بدون هیچ دلیل موجهی تصمیم گرفتیم با دادن وزن برابر بر هر یک از دلایل رفتن به کلاس درس، آنها را با هم جمع کنیم. این اندازه رفتن به کلاس درس چندان دقیق نیست، اما در عوض به ما اجازه خواهد داد به یک تحلیل آماری داده‌ها، با به کار بردن مدلی ساده و در دسترس همگان، مبادرت کنیم. در سایه این آسان کردن خواهیم توانست مراحل روش علمی را تا به آخر ادامه بدهیم، در عین حال کمبودهایش را هم کشف خواهیم کرد.

۲-۶. شرح نتایج

میانگین درصد حضور را می‌توان از راه میانگین حضور فردی یا با محاسبه میانۀ طبقه حضور (مثلاً ۲۵ تا ۷۵ درصد و...) به دست آورد. شاخص کلی اندازه گیرنده دلایل حضور در یک کلاس درس خاص، از راه جمع بستن تعداد پاسخهای مثبت

برای چهار مشخصه حضور (که دلایل رفتن به کلاس درس را تشکیل می‌دهند) و تقسیم این عدد به کل تعداد پاسخها به دست می‌آید. در زیر نمونه‌ای برای ۱۰ نفر دانشجو ارائه شده است:

مجموع پاسخهای (+) بر حسب معیار		دانشجویان										درس شماره ۱
درصد	تعداد	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	دلایل حضور
۷۰	۷/۱۰	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+	موضوع درس جالب
۵۰	۵/۱۰	-	-	+	-	+	+	-	+	-	+	موضوع درس دشوار
۰	۰/۱۰	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	پلی کپی ناقص
۶۰	۶/۱۰	-	-	+	+	+	+	-	+	+	-	استاد ماهر
۴۵	۱۸/۴۰	۱	۱	۲	۲	۲	۲	۱	۳	۲	۲	مجموع دلایل حضور هر دانشجو

برای این درس، شاخص کلی دلایل حضور ۴۵٪ است.

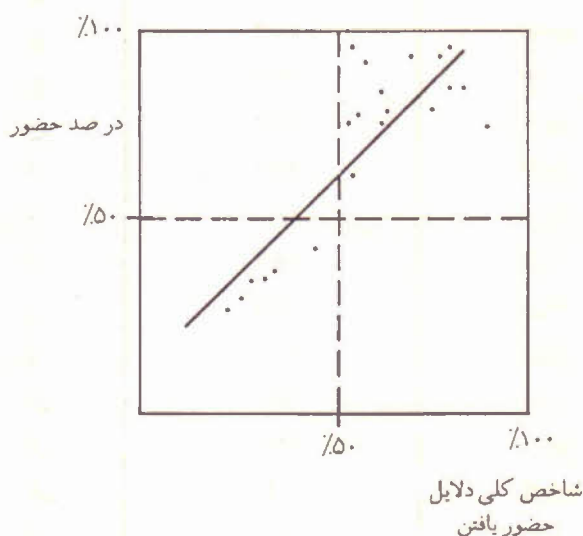
برای مجموع درسها نتایج به شرح زیر است:

شاخص کلی دلایل حضور میانگین درسها = x	درصد حضور میانگین درسها = y	درسها
۷۷/۶	۸۴/۲	الف
۷۶/۲	۸۴/۷	ب
۳۰	۳۳/۹	پ
۵۸/۵	۷۸/۵	ت
۵۱/۹	۶۲/۷	ث
۳۴/۵	۳۵/۴	ج
۵۲/۵	۸۱/۳	چ
۲۶	۲۶/۶	ح
۸۵/۹	۷۴/۲	خ
۵۷/۳	۸۴/۲	د
۲۸/۵	۲۸/۱	ذ
۵۰/۸	۹۸/۷	ر
۷۶/۵	۹۵/۸	ز
۷۴/۵	۹۳/۶	ژ
۶۷	۹۵/۷	س
۵۳/۹	۹۳/۱	ش
۵۰/۳	۸۱	ص
۷۱/۵	۷۹/۶	ض
۵۷/۴	۷۵	ط
۴۵/۵	۴۱	ظ
۳۴/۶	۳۳/۶	ع

در این محاسبه دانشجویانی که بنابر اصول یا تکلیف در همه کلاسها حضور می‌یابند و نسبت آنان ۱۳٪ مجموع است، منظور نشده‌اند.

۳-۶. تحلیل روابط میان درصد حضور و دلایل رفتن به کلاس درس برای آنکه رفتار دانشجو معقول باشد باید با مدل معقولیتی که بر مبنای فرضیه ساخته شده است متناظر باشد. باید بتوان برای هر درس میان درصد حضور و دلایل رفتن به کلاس درس یک رابطه منطقی مشاهده کرد. هر اندازه شاخص کلی بیانگر دلایل رفتن به کلاس درس بزرگتر باشد، درصد حضور هم باید بزرگتر باشد. چگونه می‌توان این رابطه را مشاهده کرد؟ از مقایسه دو ستون جدول صفحه قبل می‌توان این رابطه را مشاهده کرد. نمایش همان نتایج در نمودار زیر این رابطه منطقی را روشن‌تر نشان می‌دهد.

نتایج مشاهده شده: نمودار شماره ۱



در این نمودار هر نقطه نماینده یک درس است و موقعیتش با مختصاتش مشخص شده است.

مشاهده می‌شود که همه درسها در دو منطقه متمرکز شده‌اند. منطقه بالا سمت راست، منطقه تناظر شاخصهای کلی بزرگ است. درسهایی که مشخصات آنها برای دلایل حضور مساعد است عموماً درصد حضورشان زیاد است. در منطقه

پایین سمت چپ درسهایی هستند که دلایل حضورشان کافی نیست و درصد حضورشان کم است. در نتیجه، آشکارا رابطه‌ای میان درصد حضور در درسها و تصویری که دانشجویان از درسها دارند وجود دارد. ضریب همبستگی میان دو متغیر $(r = 0.79)$ آن را تأیید می‌کند.

۴-۶. مقایسه نتایج مشاهده شده با نتایجی که از فرضیه انتظار می‌رفت و بررسی انحرافها

نتایجی که از فرضیه انتظار می‌رفت می‌باید به صورت پراکندگی نقاطی در طول محور قطری مشاهده می‌شد (نگاه کنید به نمودار صفحه ۲۵۹)، در حالیکه نتایج مشاهده شده اندکی از آن دور است. دو انحراف در آن دیده می‌شود که باید دید علتشان چیست. نخست، توزیع نقاط به صورت دو گروه کاملاً متمایز مشاهده می‌شود، یکی در منطقه پایین چپ، دیگری و مهمتر، در منطقه فوقانی راست. در همین منطقه اخیر است که انحراف دوم مشاهده می‌شود. پراکندگی نقاط در اینجا به سمت چپ کشیده شده است، معنایش این است که برای برخی از درسها درصد حضور نسبت به دلایل حضور در این درسها، بزرگتر است. فرضیه‌های مکمل راجع به کنترل حضور و غیاب در برخی از کلاسهای درس، آزمونهای میان ترمی و سایر تأثیرات مخمل نیز این انحرافها را تبیین نمی‌کند.

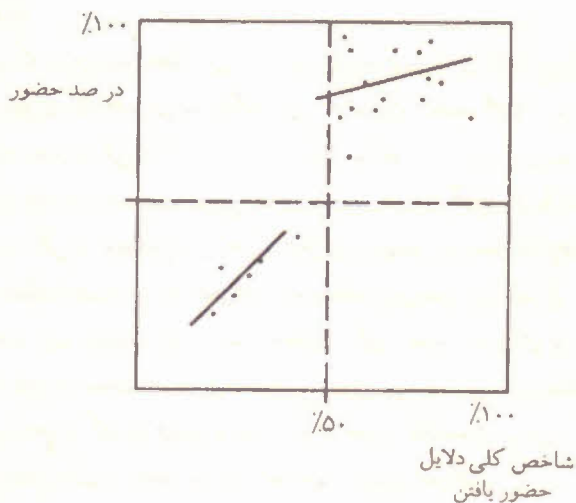
علت این انحرافها چیست؟

توزیع نقاط به صورت دو منطقه مجزا فرضیه ما را رد نمی‌کند. بلکه معلوم می‌کند که دو سنخ درس وجود دارد، درسهایی که درصد حضور در آنها کم است برای این که دلایل حضور در آنها کافی نیستند و درسهایی که درصد حضورشان زیاد است، چرا که دانشجویان حضور در آنها را مطلوب تشخیص می‌دهند. این مشاهده دقیقاً با فرضیه ما مطابقت دارد و وجود رابطه‌ای منطقی میان درصد حضور و تصور درسها را به زیر سؤال نمی‌برد.

مع‌هذا، وقتی که توزیع نقاط به صورت دو منطقه مجزا مشاهده می‌شود، اصول آماری حکم می‌کند که خط رگرسیون و ضریب همبستگی برای هر یک از زیر مجموعه‌ها جداگانه محاسبه شود. پس از این محاسبه است که اولین ضعف بزرگ

مدل معقولیت ما به طوری که نمودار زیر نشان می‌دهد، آشکار می‌شود. در پراکندگی نقاط زیرین، رابطه همبستگی میان دو متغیر خیلی شدید است ($r = ۰/۹۳۶$) درحالی‌که در پراکندگی نقاط فوقانی، همبستگی تقریباً وجود ندارد و بی‌معناست ($r = ۰/۱۱۶$).

نتایج مشاهده شده: نمودار شماره ۲



به زبان ساده و روشن، این واقعیت غیر منتظره نشان می‌دهد که مدل ما از دقت و ظرافت کافی برای آشکار سازی تفاوت‌های رفتار در درس‌هایی که درصد حضور در آنها زیاد است، برخوردار نیست.

باری، این بی‌تناسبی میان درصد حضور و دلایل حضور دقیقاً همان است که ما به عنوان انحراف دوم اعلام کردیم. بنابراین، هر دو انحراف توجه ما را به یک مسئله جلب کرده و دعوت می‌کند که به تحلیل دقیق‌تر رابطه‌ای که هر معیار معقولیت با درصد حضور دارد مبادرت کنیم.

بنابراین در فاز دوم تحلیل داده‌ها، ابتدا این همبستگی‌ها با تک تک متغیرها و سپس با ترکیب‌های گوناگونشان محاسبه شد. این تحلیل نشان داد که معیارهای معقولیت به نسبت وسیعی میان خودشان همبستگی دارند و تنها دو معیار از چهار

معیار واقعاً با درصد حضور همبستگی داشته‌اند: کیفیت تدریس استاد (استاد ماهر) و جالب بودن موضوع درس. دو متغیر دیگر، دشوار بودن درس و وضع پلی‌کی با درصد حضور رابطه پایداری نداشتند. بنابراین نمی‌شد آنها را با دو متغیر دیگر جمع کرد، و تنها یک رگرسیون چند متغیری برای آزمایش مدل معقولیت مناسب بود.

ضمن کوشش برای تبیین انحرافها نسبت به مدل آغازیمان، پی بردیم که مدل معقولیت ما و نیز مدل تحلیل اطلاعات ما مناسب نبودند. در واقع، متوجه شدیم که ساده گرفتن کار نهایتاً به زیان ما عمل کرده است. ما برای آسان سازی عملیات چهار دلیل رفتن یا نرفتن به کلاس درس را با ملاحظه اینکه هر چهارتای آنها در تصمیم‌گیری وزن برابری دارند، باهم جمع بسته بودیم.

این کار به ما اجازه می‌داد از یک مدل رگرسیون ساده استفاده کنیم و تأیید فرضیه را آشکارتر و مفهوم‌تر از یک مدل رگرسیون چند متغیری* در معرض دید دانشجویان بگذاریم. آن‌چه که می‌باید یک راه میان‌بر می‌شد یک انحراف از راه از آب در آمد، اما در عوض، معایب آسان گرفتن کار و ساده کردن عملیات را به ما نشان داد.

در عوض، با رگرسیون چند متغیری فرضیه ما مستقیماً تأیید شد، در این معنا دریافتیم که درصد حضور به تصویری که دانشجویان از درسهایشان دارند بستگی زیادی دارد و اینکه تنها دو معیار از چهار معیار در تصمیم‌گیری آنها برای رفتن یا نرفتن به کلاس درس عملاً دخیل است. جالب بودن موضوع درس و کیفیت تدریس استاد، دو متغیری هستند که تأثیر زیادی در درصد حضور دارند ($R^2 = 0.734$) در حالیکه دشواری درس و وضع پلی‌کی تأثیری جزئی دارند. دخیل کردن آنها در مدل رفتار معقول تأثیر چندانی در تبیین تغییرات درصد حضور ندارد (با سهم آنها ضریب همبستگی $R^2 = 0.0761$ می‌شود) برای خلاصه کردن آن‌چه که رگرسیون چند متغیری به ما می‌آموزد به زبان ساده می‌گوییم که متغیرهای مدل ۷۵٪ تغییرات درصد حضور دانشجویان را تبیین می‌کنند، بنابراین

* برای مطالعه بیشتر به زبان فارسی رجوع کنید به «رگرسیون چند متغیری در پژوهش رفتاری» تألیف کرلینجر، پدهازور، ترجمه حسن سرامی، نشر دانشگاهی، تهران ۱۳۶۶، جلد ۲، مترجم.

متغیرهای دیگری جز آنهایی که منظور شده‌اند وجود دارند که می‌باید برای تبیین ۲۵٪ باقیمانده دخالت داده شوند. پیدا کردن آنها می‌تواند هدف یک تحقیق بعدی باشد.

۷. نتیجه گیری

پرسش آغازی ما درباره غیبت دانشجویان سال اول دوره کارشناسی بود. برای پاسخ دادن به آن فرضیه‌ای عنوان کردیم که به موجب آن رفتار دانشجویان یک خط مشی معقول پیروی می‌کند. این معقولیت متضمن وجود یک رابطه منطقی میان رفتارشان، مشخصات درسها و قواعد «بازی» در نظام آموزشی است. به عبارت دیگر، غیبت از کلاسهای درس می‌تواند مثل حضور در آنها رفتاری معقول به حساب آید. برای شکل دادن به این فرضیه، مدل معقولیتی مرکب از چهار متغیر ساخته شد. این مدل بر مبنای تصویری که دانشجویان از درسها دارد و مخصوصاً بر پایه چهار مشخصه‌ای که به عنوان دلایل حضور یا غیبت در درس تلقی می‌شوند ساخته شده است.

در آزمایش با واقعیات معلوم شد که مدل تحلیلی نواقصی دارد. نتایج مشاهده شده اندکی از نتایجی که انتظار می‌رفت به دست آید انحراف دارد و تحلیل انحرافها نشان داد که تنها دو مشخصه از مشخصات چهارگانه درسها در تصمیم رفتن یا نرفتن به کلاس درس مؤثر است. جالب بودن موضوع درس و کیفیت خوب تدریس استاد، تا حدود زیادی خط مشی دانشجویان را برای حضور یافتن در کلاسها تعیین می‌کند، اما دشوار بودن موضوع درس و وضعیت پلّی کپی تأثیری جزئی در این خط مشی دارد.

باوجود این نقص مدل تحلیلی، می‌توانیم بگوئیم که فرضیه خط مشی رفتار معقول دانشجویان تأیید شده است. علاوه براین، به اهمیت کیفیت آموزشی استاد و جالب بودن موضوع درس در تعیین خط مشی رفتار معقول دانشجویان پی بردیم. البته صددرصد حضور یا غیبت دانشجویان منحصرأ به این دو معیار بستگی ندارد، اما همین دو معیار برای معتبر بودن فرضیه خط مشی معقول کفایت می‌کند.

چند تذکر به علاقه مندان تحلیل آماری: بر کسی پوشیده نیست که ضریب همبستگیهای محاسبه شده بر مبنای داده‌های جمعی همیشه بزرگ هستند و هر چه

تعداد جمعیت بیشتر باشد ضریب همبستگی بزرگتر می‌شود. علاوه بر این، در چه وضعیتی می‌توان از روابطی که براساس داده‌های جمعی استوار شده است روابط فردی را استنتاج کرد؟ جا دارد به این تذکرات توجه شود، هرچند که بحث درباره آنها از حوصله این کتاب درسی خارج است. علاقه‌مندان می‌توانند به مقاله ریمن بودون، «ویژگیهای فردی و ویژگیهای جمعی» مراجعه کنند.^۱

با اینهمه، سزاوار است که درباره تذکر دوم [استنتاج روابط فردی از روابط جمعی] اندکی تأمل کنیم، زیرا غفلتی در کار تحقیق را گوشزد می‌کند که نتایجش را نمی‌توان نادیده گرفت. علاوه بر این، بحث در این باره کاملاً با هدفهای آموزشی این کتاب، که اساساً می‌خواهد پیوستگی عملیات تحقیق و وابستگی متقابلشان و بازتاب یک خطای ابتدای کار تحقیق را در نحوه اجرای مراحل بعدی آن نشان دهد، تطبیق می‌کند. مع‌هذا نه در ابتدای تحقیق بلکه در مرحله ساختن مدل تحلیلی ما مرتکب این خطا شده‌ایم.

فرضیه فراموش شده

در تمامی طول این تحقیق، دانشجویان و استاد راهنمایی که آن را اجرا کرده‌اند، شش‌دانگ توجهشان را روی تبیین غیبت دسته جمعی دانشجویان در برخی از درسها متمرکز کرده بودند. در حالیکه مدل رفتار معقول شامل دو فرضیه بود، ما فقط یکی از آنها را مطمح نظر قرار داده‌ایم: فرضیه مربوط به معقولیت رفتار جمعی. تبیین کردن اینکه چرا درصد حضور دانشجویان در برخی از درسها زیاد است و در برخی دیگر کم یک چیز است، اما کنترل کردن این که هر دانشجو متراً رفتار معقولی دارد چیز دیگری است. اینجا مسئله معقولیت فردی مطرح است نه جمعی.

بررسی فرضیه معقولیت فردی ایجاب می‌کرد که برای هر دانشجو ضریب همبستگی میان درصد حضورش در هریک از درسها و تصویری که او از هریک از این درسها دارد، محاسبه گردد. این محاسبه در اینجا به دلیل شیوه گردآوری

1) Raymond BOUDON, Propriétés individuelles et propriétés collectives, un problème d'analyse sociologique, Revue française de Sociologie, 1963, N. 3, P. 275-279.

داده‌ها مقدور نیست. در واقع، چون ما داده‌های مربوط به درسهای هر نیمسال را جداگانه [به شرحی که گذشت] جمع آوری کرده بودیم و چون پرسشنامه‌ها بی‌نام بودند، نمی‌توانستیم دو ورقه پرسشنامه مربوط به یک دانشجو را یکی کنیم، لذا اطلاعات کافی برای رسیدگی به فرضیه معقولیت فردی را در اختیار نداریم.

این مطلب به‌خوبی پیامدهای غفلتی را که در مرحله ساختن مدل تحلیلی مرتکب شده‌ایم، آشکار می‌کند. ساختن مدل یک جهتی (معقولیت جمعی) ما را به صورتی از گردآوری داده‌ها سوق داده است که اجازه نمی‌دهد به عقب برگردیم و فرضیه معقولیت فردی را بیازماییم.

سال بعد، همین بررسی تکرار شده است، اما با این هوشیاری که داده‌ها به گونه‌ای جمع آوری شود که بتوان فرضیه معقولیت فردی را آزمود. نتایج به دست آمده وجود معقولیت فردی در اکثریت دانشجویان را اثبات کرده است. منتهای مراتب مدل معقولیت این دانشجویان متفاوت بود و در آن تصویری که دانشجویان از کیفیت تدریس استاد دارند تنها معیار از چهار معیاری است که در تصمیم دانشجویان برای حضور یا غیبت در درس تأثیر واقعی دارد.

کتابخانه

مؤسسه آموزشی و پژوهشی

امام خمینی (ره)

کتابهایی که خواندنشان توصیه می‌شود
 علاوه بر کتابهایی که در فصلهای «مشاهده» (ص، ۲۰۳-۲۰۵) و «تحلیل اطلاعات»
 (ص، ۲۲۷-۲۲۹) توصیه کرده‌ایم، کتابهای زیر را که گزیده‌ای از کتابهای «روش
 شناسی عمومی» است پیشنهاد می‌کنیم.

BACHELARD G.

La formation de l'esprit scientifique, Librairie philosophique
 J. Vrin, Paris, 1965.

BOUDON R.

Les méthodes en sociologie, Coll. "Que sais-je ?", P.U.F., Paris,
 1969.

BOUDON R., LAZARSFELD P.

Le vocabulaire des sciences sociales. Concepts et indices,
 Mouton, Paris, 1965.

BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C., PASSERON J.-C.

Le métier de sociologue, Mouton, Paris, 1968.

DE BRUYNE P., HERMAN J., DE SCHOUTHEETE M.

Dynamique de la recherche en sciences sociales, P.U.F., Paris,
 1974.

DURKHEIM E.

Le suicide, P.U.F., Quadrige, Paris, 1983, (1^{re} édition 1897).

Les règles de la méthode sociologique, P.U.F., Quadrige, Paris,
 1983, (1^{re} édition 1901).

GRAWITZ M.

Méthodes des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1984.

PIAGET J.

Épistémologie des sciences de l'homme, Gallimard, Coll. Idées,
 Paris, 1970.

WEBER M.

Essai sur la théorie de la science, Plon, Paris, 1965.