



معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی

مدیریت کارورزی و مدارس وابسته

کارگاه بازآموزی تکمیلی کارورزی ۱

ویژه مسئولان کارگروه کارورزی پردیس‌ها/ مراکز آموزش عالی کشور

مرکز آموزش عالی شهید شرافت تهران

(گروه دوم) ۱۹-۱۷ مردادماه، ۱۳۹۴

موضوع آموزشی:

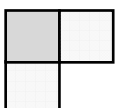
واکاوی تجارب شخصی چرا و چگونه؟

مجموعه درس‌نامه‌های آموزشی کارورزی ۱

سری: K1M194-LOR-01-V1

نگارش: غلامحسین حسین زاده یوسفی

مردادماه، ۱۳۹۴





فهرست مطالب

۱	مقدمه:
۲	درون داد ۱: مبانی روان‌شناختی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور
۲	تفکر سطح بالا:
۳	یادگیری مسئله‌محور:
۳	یادگیری موقعیتی:
۳	شناخت توزیع شده:
۳	مسئولیت‌پذیری در یادگیری:
۴	درون داد ۲: واکاوی تجربه شخصی
۶	درون داد ۳: تحلیل روایتی
۸	درون داد ۴: الگوهای تحلیل داده‌های کیفی
	Error! Bookmark not defined. تحلیل کیفی
۸	تحلیل تطبیقی ثابت
۸	راهبردهای تحلیل پدیده شناختی
۹	تحلیل سخن و روایت
۹	تحلیل تطبیقی ثابت
۱۰	رمزگذاری آزاد
۱۱	رمزگذاری محوری
۱۱	رمزگذاری انتخابی
۱۳	درون داد ۵: رویکردهای تحلیل محتوای کیفی
۱۳	تحلیل محتوا به‌منزله تکنیکی علمی
۱۴	رویکردهای تحلیل محتوای کیفی
۱۵	تحلیل محتوای عرفی
۱۶	تحلیل محتوای جهت‌دار
۱۸	تحلیل محتوای تلخیصی
۲۰	درون داد ۶: تعریف مفاهیم اساسی در تحلیل محتوای کیفی
۲۰	واحد تحلیل،
۲۰	واحد معنا،
۲۰	ساده‌سازی
۲۰	تلخیص و فشرده‌گی،
۲۱	زیرمقوله‌ها،
۲۱	تم،

تذکار نویسی	۲۲
درون داد۷: تحقیق کیفی: الگوی نظریه مبنایی	۲۳
« نظریه مبنایی» چیست؟	۲۳
مفاهیم، پایه‌های اساسی ساختن نظریه مبنایی	۲۴
الف) کدگذاری باز Open coding	۲۴
ب) کدگذاری محوری Axial coding	۲۴
ج) کدگذاری انتخابی Selective coding	۲۴
درون داد۸: ارائه یافته‌های کیفی	۲۵
مثال شماره ۱- برگزیده از یک مطالعه موردی روایی:	۲۶
خلاصه یافته‌ها :	۲۹
مقولات تعاملی: (شرایط)	۲۹
مقولات فرایندی (راهبردها)	۲۹
مقولات پیامدی: (پیامدها)	۲۹
نظریه زمینه‌ای	۲۹

مقدمه:

ویژگی زبانی داده‌های میدانی بیش از هر کجا در متون و مصاحبه‌ها وجود دارد. حتی اگر فرض بر این باشد که هدف‌مان دستیابی به واقعیت «خارجی» است (به عنوان نمونه طبقه، جنسیت و قدرت) باز هم به ناچار با داده‌هایی سروکار خواهیم داشت که - در قالب واژگان - در اسناد نوشته شده است و یا در کلام پاسخ‌گویان وجود دارد. اگرچه هرگونه اطلاعات در رابطه با داده‌های مشاهده‌پذیر می‌بایست ما را از زمینه و بستر تعاملات اجتماعی نیز آگاه کند. (همان چیزی که استیمسون در سال ۱۹۸۶ «جامعه‌شناسی فضا و مکان» نامید) اما در نهایت هر آنچه ما در محیط‌های رسمی و غیررسمی می‌بینیم به صورت اجتناب‌ناپذیری شامل گفتگوها نیز می‌شود.

اگر داده‌هایمان از روی نوار صوتی پیاده کنیم آن وقت متوجه این نکته می‌شویم که چگونه گفتگوها جهان را سامان می‌دهند. گفتگو اهمیت فراوانی دارد؛ چرا که واسطه‌ای است که از طریق آن مردم با هم ارتباط برقرار می‌کنند. در محیط‌های خانوادگی و هم‌چنین دیگر محیط‌های «عمومی»، اعضای خانواده و دوستان فعالیت‌هایشان را از طریق گفتگو سامان می‌دهند. ما در محیط‌های کاری نیز با اطرافیان‌مان گفتگو می‌کنیم و فهرست فعالیت‌ها و اقدامات‌مان در پوشه‌ها و پرونده‌های ویژه‌ای نگه‌داری می‌شود. در این باره هریتیج (۱۹۸۴) می‌نویسد جهان اجتماعی پر است از مبادله‌هایی که به واسطه گفتگو صورت می‌گیرد. منظور وی از مبادله صورت‌های ابتدایی تعاملات اجتماعی است؛ نظیر اطلاع‌رسانی، یا آیا فردی دست به خودکشی خواهد زد یا نه و حتی شیوه‌ای که کودکان یاد می‌گیرند با مادرشان ارتباط برقرار کنند. (<http://anthropology.ir>)

درون داد ۱: مبانی روان‌شناختی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور

ریشه‌های برنامه‌درسی سنتی را باید در مکتب رفتارگرایی جست و جو کرد. یادگیرنده در این چارچوب به عمل در محیط می‌پردازد و برای رفتارهای خاص پاداش می‌گیرد. در ساده‌ترین سطح، یادگیری از طریق استفاده مکرر از چرخه عمل-پاداش اتفاق می‌افتد که این چرخه تا زمانی که برون‌داد مطلوب حاصل شود ادامه دارد. این مکتب به تشریح پیچیدگی‌های تفکر، حل مسئله و تصمیم‌گیری نمی‌پردازد. (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۳) یادگیری و آموزش در کلاس رفتارگرا، با ویژگی‌های زیر مشخص می‌شود: (رستا^۱، ۲۰۰۲):

یادگیری، یک فرایند دشوار و ملال‌انگیز است؛ براساس کمبودها و ضعف دانش‌آموز صورت می‌گیرد، فرایند انتقال و دریافت اطلاعات است، بر تولید مجدد دانش در دانش‌آموزان بیش از تولید دانش توسط خود فرد تأکید دارد، یک فرایند فردی است، با شکستن محتوا/آموزش به واحدهای مجزای کوچک تسهیل می‌شود، نهایتاً این که یک فرایند خطی است. دیدگاه نسبتاً مکانیکی رفتارگرایی، در دهه هفتاد میلادی، هنگامی که روان‌شناسی شناختی و به طور مشخص دیدگاه‌های پیازه مطرح گردید، رو به افول گذاشت. امروزه دیدگاه‌های شناختی به طور وسیعی در آموزش تحت عنوان ساخت و سازگرایی^۲ به کار می‌روند. ساخت و سازگران، به یادگیری نه به عنوان رویداد بلکه به عنوان فرایندی می‌نگرند که افراد به وسیله آن، هدف خود را از خلال تجربه‌هایشان می‌سازند. ساخت و سازگرایی دو صورت دارد: صورت روان‌شناختی و صورت جامعه‌شناختی. پیازه، از چهره‌های بارز ساخت و سازگرایی دو جلوه روان‌شناختی است و در تحلیل یادگیری، آن را فرایندی شخصی، فردی و بنایی عقلانی که برگرفته از جهان می‌باشد، می‌داند. در دیگر سو، ویگوتسکی، قرار دارد که تأکید بر اهمیت ارتباطات سازمانی در ساختارشناختی افراد دارد. به نظر ویگوتسکی، باید مفهومی مشارکتی یا ساخت و سازگرایانه از یادگیری اتخاذ کرد که در آن دانش‌آموز، گیرنده منفعل محرکات حسی نباشد؛ بلکه در تعامل با دیگران که اعم از ابزارها، کلمات، نمادها، اشخاص، قوانین و ... است به بنای دانش و یادگیری بپردازد. (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۳) باید توجه داشت که این دو رویکرد نه در مقابل هم، بلکه تکمیل‌کننده یک دیگریند. به عبارتی این تفاوت حاصل تمرکز روی جنبه‌های مختلف یک موقعیت یک‌سان است. (گراس^۳، ۲۰۰۲)

از نظر وولفولک (۲۰۰۴)، رویکردهای ساخت و سازگرا در موارد زیر اتفاق نظر دارند: محیط‌های یادگیری پیچیده و چالش‌برانگیز و تکالیف واقعی؛ مذاکرات اجتماعی و مسئولیت‌پذیری مشترک برای یادگیری^۴، بازنمایی‌های چندگانه^۵ از محتوا، فهم این که دانش بناسدنی است و این که دانش‌آموز مالکیت یادگیری را دارد و آموزش، دانش‌آموز محور است.

رویکرد ساخت و سازگرایی موجب ظهور یا تأکید بر مفاهیم خاصی در حوزه آموزش و پرورش گردید. بعضی از این گونه مفاهیم که در «رویکرد تربیت معلم فکور» از اهمیت بیشتری برخوردارند، عبارت‌اند از: تفکر سطح بالا، یادگیری مسئله‌محور، یادگیری موقعیتی، شناخت توزیع شده، و مسئولیت‌پذیری در یادگیری.

تفکر سطح بالا:

یادگیری ساخت و سازگرا مهارت‌های تفکر سطح بالا^۶ را در دانش‌آموز ایجاد و پشتیبانی می‌کند. در تلاش برای ارائه تعریف «تفکر سطح بالا»، رزنیک (۱۹۸۷)، به نقل از زهار، (۲۰۰۴)، به ذکر ویژگی‌های آن می‌پردازد. از جمله ویژگی‌هایی که او

^۱ - Resta, p.

^۲ - Construcivism

^۳ - Gros

^۴ - Shared responsibility

^۵ - Multiple representations

^۶ - Higher order thinking

اشاره می‌کند عبارت‌اند از: تفکر سطح بالا: غیر الگوریتمیک و پیچیده است، راه‌حل‌های متعددی دارد، در بردارنده ملاک‌های چندگانه است، شامل خودتنظیمی است و اغلب در بردارنده عدم قطعیت است.

یادگیری مسئله‌محور^۷:

در حالی که رویکرد سنتی، قبل از هر چیز روی انتقال محتوایی که برای حل مسئله به کار می‌رفت تأکید دارد، در یادگیری مسئله‌محور ترتیب کاملاً متضاد است. فعالیت اصلی، مسئله‌ای است که باید حل شود و محتوا موقعی یادگرفته می‌شود که دانش‌آموزان برای حل مسئله به آن نیاز دارند. از یادگیری مسئله‌محور همواره در موردها یا پروژه‌ها برای خلق محیط یادگیری استفاده می‌شود، محیطی که پیشنهاد می‌شود تکالیف آن تا حد ممکن واقع‌گرایانه^۸ یا اصیل^۹ و یا به علائق دانش‌آموزان نزدیک باشد. (کراس، ۲۰۰۲)

یادگیری موقعیتی:

این دیدگاه بر موقعیتی‌بودن تفکر در بافت اجتماعی تأکید دارد. مطابق با این دیدگاه فعالیت ذهنی فرد فقط زمانی می‌تواند فهمیده شود که در درون بافت فرهنگی، تاریخی و نهادی‌اش مورد بررسی قرار گیرد. (کامپولاتین و روی^{۱۰}، ۲۰۰۲)

شناخت توزیع شده:

لیو^{۱۱} (۱۹۸۸)، به نقل از پوتمن^{۱۲} و بورکو^{۱۳} با ۱۹۹۷، ص ۱۲۶۸۹ می‌نویسد:

«جوهر مفهوم شناخت توزیع‌شده، این است که شناخت یک ویژگی منحصر به ذهن افراد نیست، بلکه بین فرد و اشخاص دیگر و محیط‌های فیزیکی و نمادین، توزیع شده است.»

رزنیک^{۱۴} (۱۹۸۷)، به نقل از پوتمن و بورکو، ۱۹۷۷، ص ۱۲۶۹، در این رابطه می‌گوید:

«مادامی که تأکید مدارس اساساً روی اشکال فردی صلاحیت^{۱۵}، عملکردهای رها از ابزار^{۱۶} و مهارت‌های بافت‌زدایی^{۱۷} شده قرار دارد، افراد تحصیل کرده‌ای که یادگیرندگان خوبی در موقعیت‌های مدرسه‌ای هستند، ممکن است یادگیرندگان قوی‌ای در محیط‌های خارج از مدرسه نباشند.»

مسئولیت‌پذیری در یادگیری:

در دیدگاه ساخت و سازگرا، مفاهیمی چون خودمختاری و خودتنظیمی بر اهمیت نقش فراگیر در فرایند یادگیری و حرکت به سوی مسئولیت‌پذیری بیشتر فراگیر تأکید دارد. پارسونز، هینسون و ساردو براون (۲۰۰۱)، معتقدند، معلمان ساخت و سازگرا قادرند کنترل بر یادگیری فراگیران را کاهش دهند. آن‌ها این اطمینان را به دانش‌آموزان خود می‌دهند که [دانش‌آموزان] می‌توانند مسئول یادگیری خود باشند.

در جمع‌بندی از مبانی روان‌شناختی برنامه‌های درسی، قابل ذکر است که در منابع موجود، گذار از رویکردهای رفتارگرایی به رویکردهای شناختی و ساخت و سازگرایی در برنامه‌های درسی مورد تأکید قرار می‌گیرد، ولی این امر به منزله توجه انحصاری به این رویکردها نیست و چه بسا که برنامه‌های درسی در چارچوب رویکردهای رفتارگرایی شکل گرفته باشند؛ در عین حال که از «رویکرد تربیت معلم فکور» نیز بهره گرفته‌اند.

⁷ - Problem- based learning (PBL)

⁸ - Realistic

⁹ - Authentic

¹⁰ - Kumpulainen, K. and Wreay, D.

¹¹ - Lave

¹² - Putman, R. T.

¹³ - Borko, H.

¹⁴ - Resnick

¹⁵ - Individual forms of competence

¹⁶ - Tool- free performance

¹⁷ - Decontextualized skills

درون داد۲: واکاوی تجربه شخصی

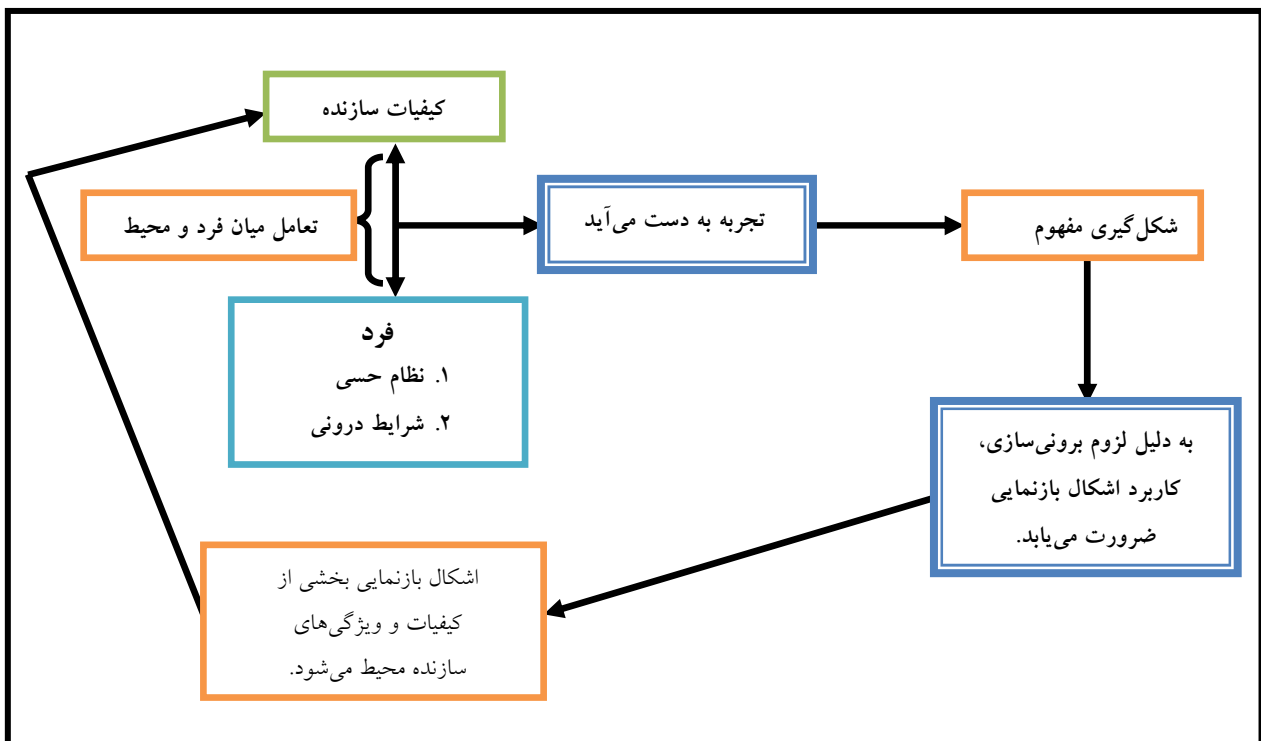
واژه «شناخت» غالباً واژه‌ای مربوط به دانستن و مرتبط با ذهن آدمی تعریف می‌شود. (آکسفورد، ۲۰۰۵) عده‌ای آن را تفکر در قالب «زبان» می‌دانند و حتی «تفکر» را مترادف با کاربرد زبان به شمار می‌آورند.

تلقی بسیار محدود از شناخت و منحصر دانستن فعالیت‌های شناختی آدمی به محدوده بسیار تنگ سابقه‌ای طولانی دارد. از این منظر سعی شده است تا میان «شناخت» و «مفهوم احساس» و نیز میان «شناخت» و «حواس» تمایز در نظر گرفته شود. تفکیک فرایند شناخت از عاطفه و احساس سابقه‌ای طولانی دارد تا آن‌جا که افلاطون نیز سعی می‌کند تا فهم و شناخت را از احساس جدا سازد و با تکیه بر خطاپذیر بودن احساس، آن را در فرایند شناخت معتبر نداند. (اروین ۱۳۸۰)

این تقابل تا مدت‌ها آموزش و پرورش را نیز دچار گسست ساخت، اما به تدریج دیوار قاطع میان شناخت و احساس و حواس فرو ریخت و سرانجام این‌ها در نگاهی کل‌گرایانه - برخاسته از فلسفه کل‌گرای هگلی - در یک فرایند دیده شدند. این نگاه کل‌گرایانه را می‌توان برآمده از محو تمایزات قاطع میان ذهن و بدن دانست. اوج این یگانگی و وحدت در اندیشه‌های دیویی پدیدار است؛ اندیشمندی که سعی می‌کند، در فرایند حل مسئله «تجربه، حس و تفکر» را در کنار یکدیگر قرار دهد و همه را در بافتی منسجم به یکدیگر مربوط سازد.

در علوم شناختی نیز مفهوم «بازنمایی» مورد توجه است. از نظر اندیشمندان این حوزه، بازنمایی عبارت است از مجموعه قواعدی که بر حسب آن فرد مواجهه و رویایی خویش با رخدادها را حفظ و نگهداری می‌کند. (۱۹۹۵)

در نگاه وسیع‌تر به شناخت، می‌توان نقش داده‌های حسی و احساسی را نیز مشاهده کرد. از این منظر، نقش حواس، فرهنگ و پیشینه آدمی در فرایند تکوین شناخت مورد تأکید قرار می‌گیرد و شناخت در معنایی وسیع‌تر مورد توجه قرار می‌گیرد. در این بخش الگویی مطرح می‌گردد که می‌تواند این نقش‌ها را به گونه‌ای مناسب تبیین نماید.



نمودار شماره ۱- آیزنر، ۱۹۸۲

این الگو داد و ستد میان فرد و محیط را نشان می‌دهد:

در کانون این تعامل، فرد [کارورز] به عنوان موجودی با شعور قرار دارد که در دنیایی از کیفیات زندگی می‌کند. او دارای یک نظام حسی، یادگیری‌های پیشین و یک سری گرایش‌ها و تمایلات و یک مجموعه از مهارت‌های بازنمایی است. **نظام حسی**، ابزارهایی برای او فراهم می‌آورد که از طریق آن‌ها می‌تواند دنیای پیرامون خود را تجربه کند. به تدریج و از طریق رشد، بلوغ و غوطه‌وری در فرهنگ، توانایی آدمی برای درک کیفیات محیطی افزایش می‌یابد. **تجربه**، امری مرتبط با «فرایند ماهر شدن تدریجی نظام حسی» و «افزایش درجه تفکیک و تمایزگذاری» است. براساس این تجارب، «مفاهیم» ساخته می‌شوند.

تعامل فرد با کیفیات محیطی: تجربه، صخره و مبنای مستحکمی است که مفاهیم و معانی روی آن ساخته می‌شوند و از آنجا که این تجارب به میزان قابل توجهی وابسته به توانایی ما در به چنگ آوردن «کیفیات محیطی» است، معانی و مفاهیمی که ما قادر به ساخت آن هستیم، به درجه حساسیت و ظرافت و دقت ذهن وابسته است تا در فرایند گزینش‌گری خود کاملاً درگیر شکار کیفیات محیط شود. در این نگاه چشم و سایر حواس آدمی بخشی از ذهن در نظر گرفته می‌شوند. (آیزنر، ۱۹۹۸، ص ۱۰۷)

فرایند شکل‌گیری مفاهیم: فرد با محیطی که در آن تنوعی از ویژگی‌ها و کیفیات وجود دارد به تعامل می‌پردازد. در این تعامل است که ابعاد و وجوه محیط ساخته می‌شوند و مفاهیم شکل می‌گیرند. پس می‌توان گفت نظام‌های حسی تجاربی را برای فرد فراهم می‌آورند که براساس آن تجارب، «مفاهیم» شکل می‌گیرند.

واکاوی تجربه شخصی: تجربه جنبه شخصی و خصوصی دارد. اگر فرد بخواهد معانی و مفاهیمی را که در تعامل با محیط به دست آورده است، آشکار کند، باید از اشکال بازنمایی استفاده کند تا به تجارب خود جنبه عمومی و همگانی بخشد. **فرایند تبدیل تجربه شخصی به تجربه عمومی و همگانی:** فرهنگ، مجموعه‌ای از اشکال بازنمایی خلق و ایجاد کرده است که از طریق آن‌ها «آگاهی فردی» تبدیل به «معادل و هم‌ارزهای عمومی و همگانی» آن می‌شود.

خاصیت بازنمایی تجربه شخصی: در این صورت ویژگی‌ها و کیفیاتی که در این اشکال بازنمایی خلق می‌شوند، جزئی از محیط می‌شوند که بعدها فرد می‌تواند برآن تأمل کند و مورد بازیابی قرار دهد.

خلق این کیفیات و ویژگی‌های محیطی جدید است که «امکان ویرایش، اصلاح، تجدیدنظر و تغییر اندیشه‌های بیان شده» را ممکن می‌سازد. پس «خلق یک شکل بازنمایی» نه تنها «وسیله‌ای برای انتقال مفاهیم به دیگران» است، بلکه «بازخورد» نیز برای فرد فراهم می‌آورد.

معانی قابل‌انتقال در جریان بازنمایی، به وسیله «شکلی از بازنمایی که به کار گرفته می‌شود»، ساخته می‌شوند و البته محدود به آن نیز هستند. به تعبیری هر چیز قابل گفتن نیست. معنا و مفهومی شعرگونه نیازمند تفکری شاعرانه و نیز اشکال و قالب‌های مواجهه شاعرانه است.

مداخله نظام حسی و پیشینه تربیتی فرد در تکوین شناخت، باید توجه داشت که نظام حسی فرد و پیشینه تربیتی وی بیشتر در تکوین شناخت مداخله می‌کنند، در حالی که کیفیات سازنده محیط از جمله فرهنگ و نمادهای موجود در آن علاوه بر تکوین شناخت در فرایند بازنمایی نیز به نقش آفرینی اساسی می‌پردازند.

درون داد ۳: تحلیل روایتی

در تحقیقات کیفی از روش‌های مختلفی استفاده می‌شود. ابزار پژوهش در این نوع تحقیق می‌تواند شامل داستان، شرح حال، خاطره، یادداشت‌ها، نامه‌ها، گفتگو، مصاحبه، داستان‌های خانوادگی، عکس‌ها و تجارب زندگی باشد. (ویستر و مرتوا، ۲۰۰۷، و لیچمن، ۲۰۰۶)

روایت، دروازه ورود فرد به جهان است و تجربه‌های افراد را در جهان تفسیر می‌کند و به آن معنی می‌بخشد. پژوهش روایی مطالعه تجربه در قالب روایت است و در درجه اول اندیشه ما درباره جهان را نشان می‌دهد. استفاده از پژوهش روایی، انتخاب دیدگاه خاصی درباره تجربه هم‌چون پدیده‌ای قابل مطالعه است. کلندین و کانلی، براساس نظریه دیویی درباره تجربه پژوهش روایی را این‌گونه تعریف می‌کنند: روش فهم تجربه، متضمن همکاری بین محقق و مشارکت‌کنندگان در تحقیق است. این مشارکت در طی زمان و در یک مکان یا مکان‌های مختلف و در تعامل اجتماعی با محیط صورت می‌گیرد. محقق در محیط تجربه و میان آن وارد می‌شود و با همان روحیه جلو می‌رود و مانند «راوی» زندگی مجدد می‌کند و قصه او را بازگویی می‌کند. حکایت تجربه‌هایی که زندگی مردم را به لحاظ فردی و اجتماعی می‌سازد. (کلندین و کانلی^{۱۸}، ۲۰۰۰)

نخستین بار کانلی و کلندین، به «تجارب زیسته معلمان در محیط آموزشی» با عنوان «پژوهش روایی» توجه کردند. (کلندین، پوشور و اور^{۱۹}، ۲۰۰۷، و ویستر و مرتوا، ۲۰۰۷) کانلی و کلندین، هم‌چنین تأکید دارند که معلمان در روایت‌هایی که از تجارب خود نقل می‌کنند در واقع عقاید خود را درباره «نظریه، عملکرد و برنامه‌درسی» بیان می‌کنند. در هنگام بیان تجارب فعالیت‌های آموزشی، امور مهم را از نظر خودشان بیان می‌کنند.

شرف (۲۰۰۷)، یکی از راه‌های تغییر نقش معلمان و عمل آن‌ها را قصه‌های ایشان می‌داند و معتقد است که کاربرد داستان در پژوهش مرتبط با معلمان، روشی است که در سال‌های اخیر مورد استقبال و استفاده قرار گرفته است. وی به نقل از لیونس و لابسکی، داستان‌ها و روایت‌ها را هم‌چون فعالیت‌های فکورانه، التفاتی، اجتماعی و موقعیت‌مدار معلمان در ارتباط با همکاران خود و دانش‌آموزان می‌داند، فعالیت‌هایی که محققان از طریق آن معنی و تفسیر برخی جنبه‌های کارمعلمی را با تولید روایت‌هایی که منجر به فهم کار آن‌ها می‌شود بازیابی می‌کنند. وی هم‌چنین معتقد است که با روایت‌هایی که از طریق کتاب یا وبلاگ منتشر می‌شود و خواندن و بازخوانی آن‌ها، معلمان فرصت تأمل و بازاندیشی می‌یابند. به خصوص که در فضای جهانی بسیار کسان در این قصه‌ها با ایشان شریک می‌شوند و تجربه‌های دیگران نیز به آن افزوده می‌شود. (همان)

سا^{۲۰} (۲۰۰۲) محقق پرتغالی، معتقد است خاطره‌نویسی چند فایده دارد:

- ✓ فرد از عمل خودش فاصله می‌گیرد و نسبت به آن آگاهی می‌یابد.
- ✓ عمل خود را موضوع تحلیل و تأمل قرار می‌دهد.
- ✓ الگوها و قواعد آن را مشخص می‌کند.

به نظر سا، دلیل اصلی که خاطره نویسی را مدلل می‌کند کاربرد نظریه فراشناخت در تعامل میان اندیشه و نوشتن است. زبان مکتوب فقط ابزار بازنمایی اندیشه نیست، بلکه عامل «رشد تفکر» است، مانند: مهارت‌های فکری درباره موضوع مشخص و مهارت‌های کشف نامعلوم.

¹⁸ - Clandinin & Connelly

¹⁹ - Clandinin, Pushor & Orr

²⁰ - Sá

خاطره‌نویس، به رشد مهارت اندیشه درباره واقعیت‌های توصیف شده کمک می‌کند. خاطره‌ها، قابلیت‌های فراوانی برای تحلیل و فهم فرایند اجتماعی کلاس درس فراهم می‌کنند. با وجود این که ضبط ویدئویی واقعیت را خوب بیان می‌کند، خاطره نویسی این حسن را دارد که ورود بی‌واسطه و تجربی در واقعیت‌های مرتبط را فراهم می‌کند. علاوه بر آن خاطره‌نویسی پس از درس، مستلزم آن است که معلم پژوهش‌گر نگرش فعالی را در خلال درس به حسب مشاهده و مداخله داشته باشد، تا معانی و نشانه‌های مهم را بیابد. این استلزام فرایند تدریس و یادگیری را هم بهبود می‌بخشد. در خاطره‌نویسی، مقوله‌ها از قبل تعیین نمی‌شوند، مشاهدات ثبت شده نتیجه انتخاب مشاهده‌گر است و نمونه‌ای از فرایند آموزش و یادگیری را ارائه می‌کنند. خاطره‌ها به «زبان روزمره» نوشته می‌شوند. هدف آن هم، «توصیف تفصیلی پدیده مورد مشاهده است».

روایت، معنا سازی از طریق شکل‌دهی یا نظم بخشی به تجربه است. (چیس^{۲۱}، ۲۱۱، ص ۴۰) پل کنیگ‌هون^{۲۲} (۲۰۰۷)، در چیس (۲۰۱۱)، معتقد است که تحقیق روایی درباره فهم مردم از موقعیت، دیگران و خودشان بحث می‌کند. به نظر راشتون (۲۰۰۴) روایت شکلی از داستان است که در موقعیت‌های تربیتی به عنوان ابزار تحقیق می‌توان از آن استفاده کرد. رویکرد روایی، در تحقیق چهار وجه مشترک با انواع دیگر تحقیقات کیفی دارد که عبارتند از:

تأکید بر ۱- موقعیت طبیعی، ۲- علاقه به مفهوم و درک، ۳- تحلیل استقرایی، ۴- بسط نظریه. (بارلت، برتون و پیم^{۲۳}، ۲۰۰۲) البته به خلاف آن‌ها که از مصاحبه‌ها یا محیط میدانی، در کار خود گزیده‌هایی را منتشر می‌کنند، محققان روایی، اغلب روایت‌های طولانی‌تری از حکایت افراد را می‌آورند. (چیس، ۲۰۱۱) (عطاران و همکار، ۱۳۹۱، صص ۴۹-۴۷)

²¹ - Chase

²² - Polkinghorne

²³ - Bartlett, Burton, & Peim, 2002

درون داد ۴: الگوهای تحلیل داده‌های کیفی

منظور از «تحلیل کیفی»، هر نوع تحقیقی است که یافته‌های آن از روش‌های آماری یا هر شیوه دیگری برای کمی‌سازی به دست نمی‌آید. (استراس و کوربین، ۱۹۹۸، ۱۰)

تحلیل کیفی با استفاده از فرایند «تحلیل استقرایی» برای شناخت پدیده تحت بررسی در مطالعه‌ای به کار می‌رود که بر «نظریه در حال تکوین» تمرکز یافته است. در کاربرد تحلیل کیفی، هدف «ایجاد فرضیه‌ای براساس داده‌های گردآوری شده و تفسیر آن داده‌ها» است. این بخش با تحلیل داده‌های غنی، مشروح و کیفی سروکار خواهد داشت. البته این شامل پاسخ به پرسش‌های باز یک پرسش‌نامه نخواهد شد، زیرا به نظر، آن‌ها به ندرت داده‌های کیفی محسوب می‌گردند.

در پژوهش کیفی گردآوری و تحلیل داده‌ها به طور هم‌زمان صورت می‌گیرد؛ این تأثیر متقابل داده‌ها و تحلیل است. داده‌ها برای تحلیل و تحلیل برای گردآوری داده‌های تازه، آگاهی دهنده‌اند. مورس (۱۹۹۷) عقیده دارد فرایند تحلیل کیفی

شامل مراحل زیر است:

✓ درک پدیده مورد مطالعه،

✓ ترکیب و ساخت توصیفی از پدیده که نسبت‌ها و ارتباطات ابعاد آن را توجیه نماید.

✓ مجدداً تابع زمینه‌کردن با برگرداندن «دانش جدید مربوط به پدیده‌ها» و «روابط» به زمینه‌ای که دیگران در آن به نحوی دانش در حال تحول را بیان نموده‌اند (۲۶)

چهار راهبرد شناخته شده برای تحلیل داده‌های کیفی موجود است. مطرح‌ترین آن‌ها «تحلیل تطبیقی ثابت» است که توسط استراس (۱۹۸۷) بسط یافته است. به دلیل کاربرد رایج راهبرد مذکور به بررسی مفصل‌تر آن در این بخش خواهیم پرداخت.

تحلیل تطبیقی ثابت

این راهبرد در زمینه‌های دیگر از جمله «نظریه زمینه‌ای» نیز قابل اعمال است. همین‌طور برخی ویژگی‌های آن با اندکی تفاوت در تمرکز، در «پژوهش قوم‌شناختی» قابل استفاده‌اند. این بدان معنا نیست که راهبرد فوق تنها گزینه موجود برای پژوهشگر کیفی است بلکه تصور می‌کنم منطقی‌ترین چارچوب برای کار با داده‌های توصیفی انبوه را فراهم می‌آورد. این راهبرد به شکلی تغییر یافته و احتمالاً با اندکی تفاوت در تمرکز توسط برخی محققان برای کمک به سه راهبرد دیگر نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد. پیش از بررسی مفصل راهبرد تطبیقی ثابت، ضروری است سه گزینه دیگر را به اختصار مورد بحث قرار دهیم.

راهبردهای تحلیل پدیده شناختی

تحلیل پدیده شناختی، به کشف ساختار یا تجارب زیربنایی می‌پردازد؛ کوششی برای یافتن شباهت‌ها میان داده‌های حاصل از منابع متعدد در کار نیست و پژوهشگر تنها در صدد شناخت کامل پدیده‌های تحت مطالعه چنان که توسط افراد تجربه گردیده‌اند، می‌باشد. شکل تحلیل در این نوع تحقیق آشکارا از مقایسه‌ها دوری جسته و تلاشی برای شناسایی زمینه‌ها به عمل نمی‌آورد؛ هدف تحلیل عمقی و مفصل یک تجربه به عنوان گزارشی «منفرد» از یک رویداد است و این به هر فرد امکان می‌دهد با مطالعه تحلیل «بدون شخصی‌سازی یک تجربه» به شناخت عمیق‌تری از آن دست یابد. نتیجه نهایی این رویکرد یک گزارش مشروح، سیستماتیک و جامع از واقعه‌ای است که به عنوان یک رویداد توصیفی ارائه شده است.

کلیزی (۱۹۷۸) و جرجی (۱۹۸۵)، پدیده‌شناسانی هستند که دیدگاه شناختی را در طراحی مجموعه‌ای از مراحل و فرایندهای قابل کنترل برای بررسی داده‌های غنی و مشروح اعمال نموده‌اند. مطالعه این مراحل برای هر فرد مایل به اتخاذ این

روش توصیه می‌گردد. کاربرد این نوع تحلیل کیفی در مطالعات کتابداری و اطلاع‌رسانی نادرست است. زیرا نهایی‌ترین شکل تحلیلی «تحلیل فردی» بوده و غالباً برای آماده‌سازی داده‌های حاصل از منابع متعدد به کار گرفته نمی‌شود. تحلیل پدیده شناختی بر موضوعات فردی در عمق‌نهایی تمرکز می‌یابد، ضمن آن که در عمده پروژه‌های تحقیقاتی محدودیت زمانی به ندرت بررسی بیش از یک مورد را امکان‌پذیر می‌سازد.

تحلیل سخن و روایت

این رویکرد به داده‌های کیفی برای «فرضیه» استوار گردیده است که تجربه انسانی از طریق ارائه زبانی ظهور نموده، تغییر شکل یافته و درک می‌شود. تجارب زندگی ما با بیان‌شدن به شکل شفاهی یا کتبی «معنایی متفاوت» از «خود طراحی نشده‌شان» به لحاظ «ادراکی» می‌یابند. تجربه حقیقی، تنها زمانی به یک «بازنمایی قابل انتقال» مبدل می‌شود که آن را «به‌گونه‌ای قابل فهم برای دیگران» بیان کنیم. «اشکال روایت و گفتار»، خود «تجربه» نیستند، اما «یک ساختار فرهنگی» برای «ایجاد درک مشترک نسبت به تجارب» تلقی می‌گردند.

تحلیل سخن، راهی برای تشخیص گفتار به عنوان ابزاری است که به واسطه تأثیرات فرهنگی و اجتماعی شکل گرفته است؛ گفتار، خود معنایی فراتر از واژه‌های حقیقی بیان شده می‌یابد. توجه اصلی تحلیل رویداد و سخن به درک شیوه ارائه تجربیات افراد به شکلی مشترک توسط خود آن‌ها است. معانی و فرضیات زیربنایی به کارگیری و درک ما از زبان را تعریف می‌نمایند؛ هدف این راهبرد عرضه تعریفی از آن معانی و فرضیات مشترک است. معمولاً این شکل تحلیل مورد استفاده متخصصان رشته جامعه‌شناسی زبان است که چارچوب پذیرفته شده و مبنای مراجعه‌ای برای نوع رویداد و گفتار درست دارند، تحلیل گفتار صرفاً بسیار بیشتر از تحلیل واژه‌ها است؛ در واقع این رویکرد تحلیل واژه‌ها براساس درک مشترکی از شکل، ساختار و معنا می‌باشد.

تحلیل تطبیقی ثابت

تحلیل تطبیقی ثابت، ابتدا برای استفاده در روش‌شناختی نظریه زمینه‌ای گلیزر و استراس (۱۹۶۷)، که خود از نظریه جامعه شناختی تعامل‌گرایی نمادین شکل گرفته بود، توسط استراس (۱۹۸۷) بسط یافت. این راهبرد شامل انتخاب بخشی از داده‌ها و مقایسه آن با همه داده‌های مشابه یا متفاوت دیگر و هدف آن مفهوم‌پردازی از روابط احتمالی میان بخش‌های مختلف داده‌ها است. گرچه در این‌جا توصیف مختصری از سه راهبرد دیگر برای تحلیل داده‌های کیفی ارائه گردیده است اما این راهبرد به خصوص در همه موارد به جز پدیده‌شناسی قابل اعمال است. با این وجود این تنها رویکرد برای بررسی داده‌ها نخواهد بود. آنچه تحلیل تطبیقی ثابت می‌طلبد ایجاد مقولات تحت هدایت داده‌های خام و نه یک مقیاس معین است، اما مشخص‌شدن برخی مسائل برجسته به واسطه پژوهش قبلی اجتناب‌ناپذیر می‌باشد شکل اصلی «نظریه زمینه‌ای» براین ایده تأکید نمود که «نظریه از داده‌ها تکوین یافت و بر آن‌ها» استوار گردید.

تحلیل دقیق هر جزء داده‌ها با استفاده از «روش تطبیقی ثابت» به پیدایش مقولات مفهومی می‌انجامد که پدیده تحت مطالعه را توصیف و تشریح می‌نماید. (ملیا، ۱۹۹۷، ۳۱)

در سال ۱۹۹۲ بارنی گلیزر، ادعا نمود «استراس» به تدریج از مقاصد اصلی نظریه زمینه‌ای دور گشته است: «روش‌شناسی انسلم [استراس] مملو از توصیفات ادراکی و روش‌شناسی نظریه‌زمینه‌ای متعلق به من می‌باشد. آن‌ها بسیار متفاوتند، اولی بر «اجبار» و دومی بر «پیدایش» تمرکز یافته است. اولی همه مسائل مربوط به داده‌های نفوذ اجباری را در خود دارد و دومی، آن‌ها را «به سود پیدایش کشف و تکوین نظریه استقرایی» رها می‌کند. (۱۹۹۲، ۱۲۲)

بدین ترتیب دو رویکرد اساسی در پژوهش نظریه زمینه‌ای به جای مانده است، استراس، با ارائه «رویکردی طراحی شده در تحلیل از طریق فن تطبیقی ثابت» و گلیزر با ترغیب «رویکرد حساسیت نظریه‌ای کمتر طراحی شده» (۱۹۷۸). انتخاب از

میان این دو برعهده پژوهشگر است. من هیچ یک از آن‌ها را بر دیگری برتر نمی‌دانم، اما برای پژوهشگران کیفی مبتدی رویکرد استراس مفیدتر به نظر می‌رسد زیرا وی چیزی برای افزودن به آن دریای بی‌نهایت و نامحدود داده‌های توصیفی عرضه داشته است.

استراس، اخیراً مدل اولیه تحلیل خود را اصلاح نموده است تا اطمینان یابد داده‌های رمزگذاری را هدایت می‌کند و درون مقولاتی که حاکی از تحریف شواهد تجربی هستند گزینش نمی‌شوند. این فرایند «تحلیل‌خرد» شامل بررسی خط به خط داده‌ها و شروع کار با رمزگذاری آزاد برای مشخص ساختن مقولات بنا بر داده‌ها است. سپس رمز «گذاری‌محوری» برای تعیین روابط میان مقولات و زیرمقولات و بالاخره «رمزگذاری انتخابی» برای اصلاح نظریه تکوین یافته از داده‌ها به کار گرفته می‌شود. (استراس و کوربین، ۱۹۹۸) این هم‌چنان روش تطبیقی ثابت تلقی گردیده و اصول اساسی تحلیل استقرایی جاری کلیر و استراس در ۱۹۶۷ را حفظ می‌کند.

هدف رمزگذاری در فن تطبیقی این است که:

- ✓ نظریه ایجاد شود و مورد آزمایش قرار نگیرد.
 - ✓ ابزار تحلیلی برای آماده‌سازی انبوهی از داده‌های خام در اختیار پژوهش‌گر قرار گیرد.
 - ✓ به تحلیل‌گر در بررسی معانی دیگر پدیده‌ها یاری رسد.
 - ✓ به طور هم‌زمان نظام‌مند و خلاق باشد.
 - ✓ مفاهیمی را که قطعات سازنده نظریه هستند تشخیص، گسترش و انتقال دهد. (استراس و کوربین، ۱۹۹۸، ۱۳)
- در فرایند تطبیقی ثابت، رمزگذاری به مجموعه‌ای از این اقدامات تقسیم می‌گردد: رمزگذاری آزاد، رمزگذاری محوری و رمزگذاری انتخابی، تحلیل خرد نیز بخشی از این رویکرد را تشکیل می‌دهد اما با کل فرایند رمزگذاری در ارتباط بوده و یک مرحله مشخص نمی‌باشد. تحلیل خرد با سطح بررسی داده‌های گردآوری شده و سطح توجه ما به آن داده‌ها سرو کار دارد. تحلیل کیفی مستلزم تعامل متمرکز و عمقی با داده‌های خام، تحلیل خط به خط، در برخی موارد واژه به واژه، و عدم پذیرش مطالب بدون بررسی و از روی ظاهر است.

رمزگذاری آزاد

این رمزگذاری «فرایند تحلیلی است که مفاهیم را مشخص ساخته و ویژگی‌ها و ابعادشان را در داده‌ها کشف می‌کند؟» (استراس و کوربین، ۱۹۹۸، ۱۰۱) این مرحله ابتدایی فرایند تحلیلی بوده «تجربه داده‌ها، جداسازی آن‌ها و بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌های مجزا را در بر می‌گیرد. داده‌ها، برای توصیف هر واحد تحلیلی که می‌یابید- یک واژه، یک جمله، یک بند- به کار گرفته می‌شوند و از هر کدام از منابع شما قابل استخراج هستند: رونوشت یک مصاحبه، یادداشت‌های یک مشاهده، نوار ویدئویی ضبط شده، مقاله یک نشریه یا دفتر یادداشت روزانه پژوهشی خود شما.

تجزیه داده‌ها، نیازمند زیر سؤال بردن داده‌ها است. سؤال‌هایی که مطرح خواهید ساخت از این قبیل هستند:

- ✓ مبنای این دیدگاه چیست؟
- ✓ آیا سایر مشارکت‌کنندگان نیز عقاید مشابهی دارند؟
- ✓ آیا این مسئله به زمینه یا مفهوم خاصی ارتباط می‌یابد؟
- ✓ و...

شما فعالانه درگیر داده‌ها می‌شوید، مطالعات خود را به چالش می‌کشید و به تفسیر یافته‌های خود می‌پردازید. هدف این مرحله از تحقیق «شناسایی مفاهیم مجزا است» که واحدهای اصلی تحقیق در نظریه در حال تکوین شما می‌باشند. (استراس و کوربین، ۱۹۹۸)

طرح پرسش‌ها و نگاه تیزبین برای یافتن شباهت‌ها عملاً به مفاهیمی منتهی می‌شوند که اساساً بسیار شبیه بوده، با قرار گرفتن تحت عنوان [واحد]، مقوله‌ای را به وجود می‌آورند. سپس هر مقوله، بر حسب مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و ابعاد مجزا تعریف می‌گردد تا بر شناخت ما و وضوح مطلب بیفزاید. هم‌چنان که تحلیل شما ادامه می‌یابد «سیاهه مقولات ایجاد شده نیازمند دسته‌بندی به گروه‌های مشابه یا پدیده‌های مرتبط خواهند شد که این به نوبه خود مبنای نظریه در حال پیدایش شما خواهد گشت. مقولات از توان ادراکی برخوردارند زیرا دسته‌های مفاهیم با زیرمجموعه‌های مقولات را کنار هم قرار می‌دهند. این ویژگی‌ها ما را از «رمزگذاری آزاد» به سوی «رمزگذاری محوری» می‌برد.

- ✓ از دانشجویان خود خواستم چنین تصور کنند که یک ردیف جعبه کفش در اختیار دارند.
- ✓ روی هر جعبه نام و تعریف (ویژگی‌ها و ابعاد مجزا) یک طبقه را یادداشت می‌کنند؛
- ✓ آن‌ها هر جعبه جدید را در پاسخ به یک جزء واقعی از داده‌های - نه از یک مفهوم انتزاعی - ایجاد می‌نمایند. یعنی هر جعبه کفش حاوی حداقل یک جزء از داده‌ها است؛
- ✓ هربار که یک جزء جدید از داده‌ها در شواهد پیدا می‌شود، جدا و به آن جعبه منتقل می‌گردد و یا در صورت مناسب بودن برای بیش از یک جعبه فتوکپی می‌شود.

رمز گذاری محوری

«فرایند مرتبط ساختن مقولات با زیر مجموعه مقولات (محوری) نامیده می‌شود. زیرا رمزگذاری حول محور یک مقوله روی داده و مقولات را در سطح ویژگی‌ها و ابعاد به هم مربوط می‌سازد» (استراس و کوربین، ۱۹۹۸، ۱۲۳)

در این مرحله از داده‌های خام در شکل اولیه آن‌ها دور می‌شویم و به آماده‌سازی مقولات شکل گرفته طی مرحله اول تحلیل داده‌ها می‌پردازیم (اگرچه به طور مداوم به واحدهای اولیه داده‌هایی که ما را به ایجاد آن مقوله سوق داده‌اند رجوع خواهیم نمود). تفاوت عمده در این مرحله از تحلیل شناسایی شرایط به وجود آورنده یک پدیده خاص و زمینه‌ای است که پدیده در آن روی می‌دهد. در این مرحله به تفکر راجع به برخی مطالب هدایت می‌گردید. علت وقوع این پدیده چه بود؟ زمینه‌ای که پدیده در آن روی داد چه بود؟ شرایط مداخله‌گر چه بودند؟ چه اقدامات و عواقبی در نتیجه آن پدید آمدند؟ همان‌طور که در این مرحله پیش می‌رویم به تدریج الگوهای درون داده‌ها ظهور می‌یابند؛ پیوندهای میان مقولات روابطی را به نظر می‌آورند و یک فرضیه کاری پدیدار می‌گردد. هنگامی که شروع به بسط این پیوندها نمودیم باید رابطه آن‌ها را با همه واحدهای داده‌ها در آن مقوله بازبینی کنیم؛ این نه تنها به تکوین نظریه بلکه به گردآوری داده‌های بیشتر کمک می‌نماید. در مورد این نوع تحلیل به یاد داشته باشید جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل به طور هم‌زمان صورت می‌گیرد و ما برای آغاز تحلیل منتظر اتمام گردآوری داده‌ها نخواهیم شد. تحلیل و گردآوری داده‌ها در پژوهش کیفی پا به پای هم حرکت می‌کنند. بنا بر این اینک به بررسی صحت مقولات خود و تغییرات و تناقضات موجود در داده‌ها می‌پردازیم.

ما نام مقوله و سیاهه ویژگی‌های ذکر شده روی جعبه کفش‌های خود را بازبینی، دسته‌بندی و مرتبط نموده، روابط میان جعبه کفش‌ها را جستجو می‌کنیم (حتی شاید یک یا چندین جعبه کفش زائنه محسوب شوند). در عین حال محتوای جعبه کفش‌ها را برای اطمینان از ارتباط آن با مقوله و پیوندی که مشخص ساخته‌ایم مورد بازبینی قرار می‌دهیم.

رمز گذاری انتخابی

رمز گذاری انتخابی «فرایند تلفیق و اصلاح نظریه است» (استراس و کوربین، ۱۹۹۸، ۱۴۳) این مرحله نهایی فرایند می‌باشد، نقطه‌ای که در آن به اشباع نظریه‌ای رسیدیم و ویژگی‌ها، ارتباط یا ابعاد تازه‌ای از تحلیل تکوین نمی‌یابند، مقوله ما تعیین گردیده است. این اغلب شامل مشخص ساختن یک یا دو مقوله اصلی است که سایر مقوله‌ها به عنوان زیر گروه با آن پیوند

می‌یابند. این چارچوب ادراکی ماست که مبنای نظریه پیدایشی را تشکیل می‌دهد، فرضیه کاری ما که براساس داده‌ها و به واسطه آن‌ها شکل می‌گیرد.

بنابر نظر اکثریت پژوهشگران این دشوارترین مرحله از فرایند به حساب می‌آید و دلیل عمده آن «کنارگذاشتن» بسیاری از اقدامات سخت در این مرحله است یا حداقل به نظر می‌رسد چنین باشد. شما باید به تنظیم نظریه منسجمی بپردازید که داده‌هایتان را تلفیق، و تفسیر شما را به مخاطبان ارائه نماید. به دلیل فراوانی بسیار داده‌ها ناگزیر به حذف برخی از آن‌ها خواهید بود، اما به خاطر داشته باشید همیشه پرسش دیگری قابل طرح و راه دیگری قابل کشف است. از شما انتظار می‌رود پژوهش‌های دیگری را پیشنهاد نمایید. و این همان جایی است که مقولات «اضافی» شما در آن قرار می‌گیرند. در این مرحله نظریه زمینه‌ای حقیقی تکوین می‌یابد. در بسیاری از مطالعات تحقیقاتی مشاهده می‌کنیم پژوهشگران رغبتی به انجام این عمل نداشته همه یافته‌های خود را به صورت دسته‌بندی شده در واحدهای موضوعی ارائه می‌دهند و این کار نادرست نیست، اما ادعای اتخاذ یک رویکرد نظریه زمینه‌ای از سوی شما در صورت فقدان این مرحله آخر نادرست می‌باشد.

استراس و کوربین (۱۹۹۸)، چارچوبی برای انتخاب یک مقوله اصلی ارائه نموده‌اند، «مقوله تنها در صورتی اصلی» تلقی می‌گردد که همه مقولات دیگر به گونه‌ای با آن ارتباط یابند. این مقوله باید در همه یا بیشتر موارد موجود بوده، به شیوه‌ای منطقی بدون گزینش داده‌ها برای ایجاد هماهنگی انتخاب شوند. اگر مرحله اول تحلیل را دنبال نموده، مقولات را با هدایت داده‌ها بسط دهید این امر به طور طبیعی روی خواهد داد. برای گزینش و دستکاری داده‌ها به منظور متناسب ساختن آن‌ها وسوسه نشوید. دشواری کار در این است که معمولاً بیش از یک مقوله اصلی موجود خواهند بود و شما هستید که باید مکشوفات خود را انتخاب و تفسیر نمایید.

در این مرحله زمان «کنارگذاشتن» جعبه‌های کفشی فراهم می‌رسد، اگر آن‌ها با جعبه کفش اصلی ارتباط نیابند. در مقوله «پیشنهاداتی برای پژوهش‌های دیگر» قرار می‌گیرند. مورد وسوسه گنجاندن همه مطالب قرار نگیرید، این کار تنها نظریه خواننده را از درک نظریه حقیقی تکوین یافته از داده‌ها باز می‌دارد.

درون داده: رویکردهای تحلیل محتوای کیفی

مسائل اجتماعی دامنه‌ای گسترده دارند که حل آن‌ها به شناخت ریشه‌های ظریف، عمیق و به‌ظاهر نامرئی‌شان وابسته است. شناخت این مسائل خودبه‌خود مستلزم دانستن و تسلط بر مبنای روش‌های شناخت آن‌هاست. تحقیقات از نوع کمی و کیفی که از دو مبانی متفاوت پارادایمی‌اند، این مسیرها را مشخص می‌کنند. روشی که به روش کمی یا روش علمی مسلط موسوم است و برگرفته از نظام فلسفی اثبات‌گرایی است، در مقابل مبانی فلسفی روش کیفی از نظام فلسفی تفسیری ریشه گرفته است. در روش‌های کمی، از طریق ایجاد فاصله میان محقق و موضوع مطالعه، می‌کوشند تا به شناختی عینی از واقعیت دست یابند؛ واقعیتی که بر تبیین، پیش‌بینی، و آزمون به‌منزله معیارهای پارادایم اثبات‌گرایی، مبتنی بر متغیرهای قابل اندازه‌گیری، استوار است.

این در حالی است که پژوهش‌های کیفی که مبتنی بر پارادایم تفسیری و روش‌شناسی پدیدارشناختی‌اند، بر درک معنای رویدادها توسط افراد تحت مطالعه استوارند. در این حالت نگاه به پدیده‌ها، نگاهی کل‌گرایانه و جامع‌نگر است و دنبال کردن این روش، راهی است برای کسب آگاهی از طریق کشف معانی پدیده‌ها. از نظر مایکوت و مورهایس چهار تفاوت بنیادین میان پژوهش‌های کمی و کیفی، عبارت‌اند از:

۱. کلمات (مفاهیم) در برابر اعداد،

۲. دیدگاه بینش‌مدار در برابر دیدگاه عینیت‌مدار،

۳. کشف در برابر اثبات،

۴. انسان‌محوری در برابر ابزارمحوری.

پژوهشگران برای تحقیق، با نگاهی علمی و منطقی به این رویکردها می‌نگرند و کاربرد هریک از موارد مزبور را با توجه به نوع تحقیق در قلمرو عمل ملاحظه می‌کنند. البته هرکدام از این رویکردها (کمی و کیفی) دارای مزایا و محدودیت‌هایی است که محقق با توجه به هدف خود باید آن‌ها را در نظر گیرد.

تحلیل محتوا به‌منزله تکنیکی علمی

تحلیل محتوا، به‌منزله تکنیکی علمی عمدتاً در قرن بیستم رایج شد. شاخه‌های گوناگون علوم اجتماعی هم‌چون ارتباطات، جامعه‌شناسی، علوم‌سیاسی و روان‌شناسی آن را در پژوهش‌های خود به‌کار گرفته‌اند. در ابتدا این روش را برای تحلیل تبلیغات و سپس برای اهداف اطلاعاتی و نظامی به‌کار بردند. پژوهشگران به تحلیل محتوا به‌منزله روشی انعطاف‌پذیر برای تحلیل اطلاعات توجهی ویژه دارند. تحلیل محتوا بیانگر رویکردهای تحلیل گوناگون، از رویکردهای برداشت‌گرایانه حدسی و تفسیری گرفته تا رویکردهای نظام‌مند و دقیق است. هر پژوهشگر با توجه به نوع مطالعه و با توجه به علاقه خود می‌تواند گونه‌ای ویژه از تحلیل محتوا را برگزیند. اگرچه انعطاف‌پذیری تحلیل محتوا برای انواع گوناگون تحقیق سودمند است، فقدان تعریف و رویه قطعی می‌تواند محدودیت جدی در کاربرد این روش تحقیق پدید آورد. تحلیل محتوا معمولاً به دو روش تحلیل محتوای کمی و کیفی تقسیم می‌شود و پژوهشگر باید براساس طرح موضوع و با توجه به نوع استفاده از تحلیل محتوا و روال به کارگیری آن در مطالعه از این دو نوع روش سود ببرد تا بتواند از سردرگمی و ابهام کاربرد میان دو روش دوری گزیند. تحلیل محتوای کمی را می‌توان شیوه نظام‌مند، عینی و کمی برای اندازه‌گیری متغیرها (شاخص پژوهش‌های کمی) و تجزیه و تحلیل آن‌ها تعریف کرد. بر این اساس، تحلیل محتوای کمی باید از چهار ویژگی عینی‌بودن، منظم‌بودن، آشکاربودن و کمی‌بودن برخوردار باشد. باید دقت کرد که در این روش دو عنصر اصلی وجود دارد: واحد تحلیل و مقوله تحلیل. اواسط قرن بیستم ایراداتی علیه تحلیل‌های سطحی بدون در نظر گرفتن محتوای پنهان تحلیل وارد چرخه تحقیق شد. از این هنگام بود که رویکردهای کیفی در تحلیل محتوا گسترش یافتند. تحلیل محتوای کیفی یکی از روش‌های تحقیق است که برای تحلیل داده‌های متنی کاربرد فراوانی دارد. از دیگر مواردی که می‌توان از این روش سود جست، مردم‌نگاری، نظریه بنیادی، پدیدارشناسی و پژوهش‌های تاریخی است. به گونه بنیادین، فروکاستن متن به اعداد در تکنیک

کمی به دلیل آن که موجب از دست دادن اطلاعات ترکیبی و معنا می‌شود، اغلب مورد انتقاد قرار گرفته است. تحلیل محتوای کیفی در جایی که تحلیل کمی به محدودیت‌هایی می‌رسد، نمود می‌یابد. بنابراین تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش تحقیقی برای تفسیر ذهنی محتوایی داده‌های متن از طریق فرایندهای طبقه‌بندی نظام‌مند، رمزبندی، و تم‌سازی یا طراحی الگوهای شناخته‌شده دانست. با تحلیل کیفی می‌توان یک رویکرد تجربی، روش‌شناسانه و کنترل‌شده متون در درون زمینه ارتباطی، بر طبق قواعد تحلیل از محتوا و روش مرحله به مرحله با رعایت عناصر مورد مطالعه در نظر گرفت. بر پایه این تعاریف تحلیل محتوای کیفی به پژوهشگران اجازه می‌دهد که اصالت و حقیقت داده‌ها را به‌گونه ذهنی ولی با روش علمی تفسیر کنند. اعتبار نتایج، به‌وسیله وجود یک فرایند رمزبندی نظام‌مند تضمین می‌شود. تحلیل محتوای کیفی به فراسویی از کلمات یا محتوای عینی متون می‌رود و تم‌ها یا الگوهایی را که آشکار یا پنهان هستند به صورت محتوای آشکار می‌آزماید. براساس نظریه شی‌یه و شانون می‌توان رهیافت‌های موجود در زمینه تحلیل محتوا را به سه دسته تقسیم کرد: ۱. تحلیل محتوای عرفی و قراردادی، ۲. تحلیل محتوای جهت‌دار و ۳. تحلیل محتوای تلخیصی یا تجمعی. اختلاف سه رویکرد تحلیل محتوای کیفی در چگونگی طرح‌ریزی آن‌هاست. موفقیت تحلیل محتوای کیفی بستگی بسیاری به فرایند رمزگذاری دارد که فرایند بنیادین رمزگذاری، سازمان‌دهی مقدار فراوانی از متن در قالب دسته‌بندی کوچک‌تر است. دسته‌بندی‌ها، الگوها یا مطالبی هستند که یا به‌گونه مستقیم از متن به‌دست می‌آیند و یا پس از تحلیل متن حاصل می‌شوند. محقق در جهت فرایند رمزگذاری در تحلیل محتوا طرحی پی‌ریزی می‌کند که این طرح موجب راهنمایی رمزگذار در فرایند تحلیل محتواست. این طرح به‌منزله ابزار ترجمه‌ای جهت سازمان‌دهی کردن داده‌ها در طبقات عمل می‌کند. طرح رمزگذاری دربردارنده فرایند و قاعده تحلیل داده‌هاست که باید نظام‌مند و منطقی باشد.

در هر رویکرد کمی و کیفی برای انجام پژوهش نیاز به ابزار و روش‌های متفاوتی است که یکی از آن‌ها روش تحلیل محتواست. در ادامه به معرفی این روش می‌پردازیم.

رویکردهای تحلیل محتوای کیفی

بر اساس نظریه شی‌یه و شانون می‌توان رهیافت‌های موجود در زمینه تحلیل محتوا را به سه دسته تقسیم کرد که عبارت‌اند از: ۱. تحلیل محتوای عرفی و قراردادی؛ ۲. تحلیل محتوای جهت‌دار؛ ۳. تحلیل محتوای تلخیصی یا تجمعی. با این همه درمجموع می‌توان گفت که همه رویکردهای تحلیل محتوای کیفی از یک فرایند مشابه پیروی می‌کنند که هفت مرحله را دربرمی‌گیرد:

۱. تنظیم کردن پرسش‌های تحقیقی که باید پاسخ داده شوند؛
۲. برگزیدن نمونه مورد نظر که باید تحلیل شود؛
۳. مشخص کردن رویکرد تحلیل محتوایی که باید اعمال شود؛
۴. طرح‌ریزی کردن فرایند رمزگذاری؛
۵. اجرا کردن فرایند رمزگذاری؛
۶. تعیین اعتبار و پایایی؛
۷. تحلیل کردن نتایج حاصل از فرایند رمزگذاری (کاید).

تحلیل محتوای عرفی

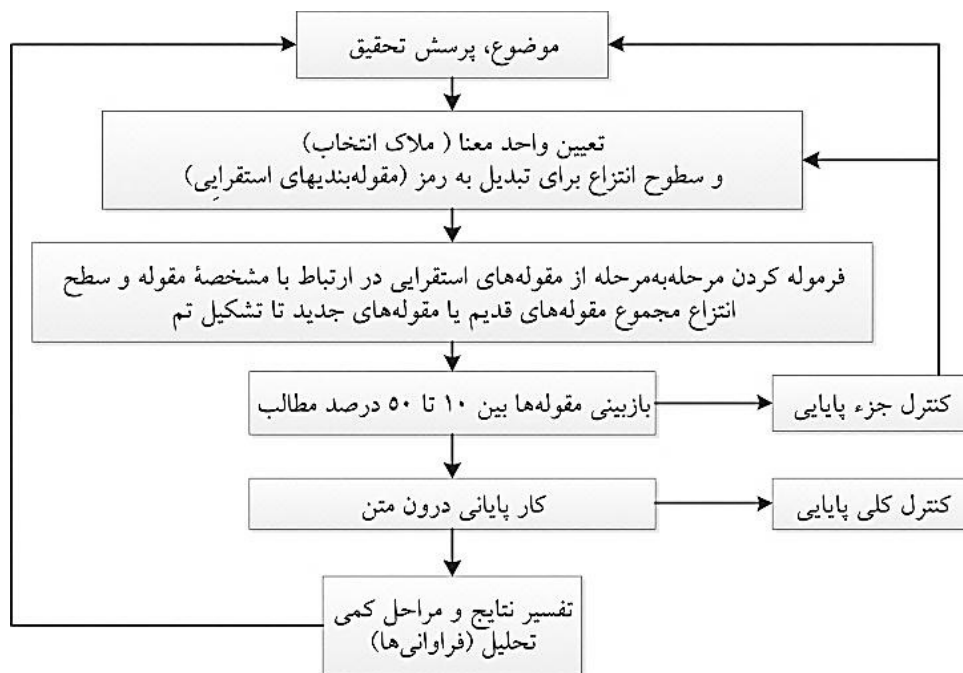
تحلیل محتوای عرفی معمولاً در طرحی مطالعاتی به کار می‌رود که هدف آن شرح یک پدیده است. این نوع طرح، اغلب هنگامی مناسب است که نظریه‌های موجود یا ادبیات تحقیق درباره پدیده مورد مطالعه محدود باشد. در این حالت پژوهشگران از به کارگرفتن مقوله‌های پیش‌پنداشته می‌پرهیزند و در عوض ترتیبی می‌دهند که مقوله‌ها از داده‌ها ناشی شوند. در این حالت، محققان خودشان را بر امواج داده‌ها شناور می‌کنند تا شناختی بدیع برایشان حاصل شود. بنابراین از طریق استقرا، مقوله‌ها از داده‌ها ظهور می‌یابند. این حالت را مایرینگ مقوله استقرایی نامیده است.

اطلاعات جمع‌آوری شده از طریق مصاحبه و از طریق تداعی معنا تحلیل می‌شوند و نظریه‌های از پیش موجود جایگاهی ندارند. در این حالت، تحلیل داده‌ها با خواندن آن‌ها به صورت مکرر آغاز می‌شود تا درکی کامل درباره آن‌ها به دست آید. برای نمونه، برای رسیدن به درک یک متن مانند رمان، باید واژه به واژه آن را برای مشتق ساختن عناصری از متن جهت طرح رمزها خواند.

محقق براساس ادراک و فهم خود از متن مورد مطالعه، نوشتن تحلیل اولیه را می‌آغازد و این کار ادامه می‌یابد تا پیش‌زمینه‌هایی برای ظهور رمزها آغاز شود. این عمل اغلب موجب می‌شود که طرح‌ریزی رمزها از متن ظهور یابد و سپس براساس شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان مقوله‌بندی شوند. این مقوله‌بندی از سازمان‌دهی و گروه‌بندی کردن رمزها به صورت خوشه‌های معنادار دسته‌بندی می‌شود. به گونه ایده‌آل شمار افراد گروه بین ۱۰ تا ۱۵ مورد انتخاب می‌شود که برای تنظیم شمار فراوانی از رمزها بسنده است. بسته به کیفیت ارتباط بین زیرمقوله‌ها، محقق می‌تواند با ترکیب و سازمان‌دهی این زیرمقوله‌ها، آن‌ها را به شمار کمتری از دسته‌بندی (مقوله) تبدیل کند. نمودار درختی می‌تواند برای سازمان‌دهی کردن این مقوله‌ها به صورت یک ساختار سلسله‌مراتبی استفاده شود. در مرحله بعدی تعاریفی برای هر مقوله و زیرمقوله و رمز صورت می‌گیرد. برای تهیه گزارش از یافته‌ها، مثال‌هایی برای رمزها و مقوله‌ها از روی داده‌ها مشخص می‌شود. بسته به هدف تحقیق، محققان تصمیم می‌گیرند ارتباطی بین مقوله‌ها و زیرمقوله‌های بیشتر براساس موافقت بین خود، پیشینه موضوع یا سلسله‌مراتب بین داده‌ها مشخص کنند.

امتیاز بارز تحلیل محتوای کیفی براساس رویکرد عرفی، به دست آوردن اطلاعات مستقیم و آشکار از مطالعه، بدون تحمیل کردن مقوله یا نظریه‌های از پیش تعیین شده است. البته به این روش انتقادهایی نیز وارد است؛ از جمله ضعف در ایجاد فهم جامع از محتوای متن، که در نتیجه، موجب نقصان شناسایی مقوله‌های اصلی می‌شود و ممکن است بیان واقعی از داده‌ها ارائه نشود.

همان‌گونه که در نمودار شماره ۱ نشان داده شده است، رمزگذاری و در نتیجه مقوله‌بندی مطالب در تحلیل محتوای عرفی بدون در نظر داشتن هیچ پیشینه تئوریک، هم‌زمان با مطالعه متن یا مصاحبه آغاز می‌شود. با توجه به موضوع، مرحله به مرحله به تعیین واحد معنا و فشرده ساختن آن تا تعیین رمز می‌پردازیم و در صورت داشتن زمینه‌ای مشترک، رمزها ادغام می‌شوند تا مقوله‌ها تعیین گردند و سپس مفهوم کلی که حاصل جمع‌بندی این مقوله‌هاست (تم) حاصل می‌آید. برای حفظ پایایی، بازبینی مطالب در دو مرحله، یکی پس از این که بین ۱۰-۵۰ درصد مقوله‌بندی‌ها تکمیل شد و دیگری در پایان کار صورت می‌پذیرد و اگر پرسش تحقیق جنبه‌ای کمی را نیز در بر گیرد، در پایان می‌توان آن‌ها را نیز تحلیل کرد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، در این جا ما بدون داشتن پشتیبانی نظریه از جزئیات و مشترکات حاصل از آن استفاده می‌کنیم تا به مفهوم کلی می‌رسیم. مثال‌هایی که در جدول‌های ۲ و ۳ بیان شده‌اند براساس همین موضوع‌اند.



نمودار ۱: مدل مرحله کاربرد مقوله استقرایی

تحلیل محتوای جهت‌دار

گاه نظریه یا تحقیقاتی قبلی درباره یک پدیده مطرح‌اند که یا کامل نیستند یا به توصیف‌های بیشتری نیازمندند. در این حالت محقق کیفی، روش تحلیل محتوا با رویکرد جهت‌دار را بر می‌گزیند. این روش را معمولاً براساس روش قیاسی متکی بر نظریه طبقه‌بندی می‌کند که تمایزات آن با دیگر روش‌ها براساس نقش نظریه در آنهاست. هدف تحلیل محتوای جهت‌دار معتبر ساختن و گسترش دادن مفهومی چارچوب نظریه و یا خود نظریه است. نظریه از پیش موجود می‌تواند به تمرکز بر پرسش‌های تحقیق کمک کند. این امر پیش‌بینی‌هایی را درباره متغیرهای مورد نظر یا درباره ارتباط بین متغیرها فراهم می‌کند. این موضوع می‌تواند به تعیین طرح رمزگذاری اولیه و ارتباط بین رموزها کمک کند، که نشان‌دهنده مقوله‌بندی به شیوه قیاسی است. تحلیل محتوا با رویکرد جهت‌دار نسبت به دیگر روش‌های تحلیل محتوا از فرایند ساختارمندتری برخوردار است.

با به کار بردن نظریه‌های موجود یا پژوهش‌های پیشین، پژوهشگران کار خود را با شناسایی متغیرها یا مفاهیم اصلی برای طبقه‌بندی رموزهای اولیه آغاز می‌کنند. در مرحله بعد تعریف‌های عملیاتی برای هر مقوله با استفاده از نظریه مشخص می‌شود. اگر داده به صورت اولیه از مصاحبه‌ها به دست آمده باشد، ممکن است از یک پرسش باز استفاده شده باشد که از پرسش‌های هدف‌مند مربوط به مقوله‌بندی‌های از پیش تعیین شده است. به دنبال پرسش باز، محقق پژوهش ویژه‌ای برای کشف تجربیات مشترک مشارکت‌کنندگان، مثلاً درباره محرومیت، عصبانیت، افسردگی و رضایت انجام می‌دهد.

رمزگذاری براساس پرسش تحقیق می‌تواند با یکی از این دو راهکار آغاز شود:

۱. اگر هدف تحقیق، شناسایی و مقوله‌بندی همه موارد مربوط به یک پدیده ویژه مثلاً واکنش‌های عاطفی است، باید کل متن مطالعه شود و آن بخش‌هایی که براساس برداشت اولیه ما (واکنش عاطفی) مشخص می‌شوند، علامت‌گذاری گردند. در مرحله بعدی براساس رموزهای از پیش تعیین شده (براساس نظریه) قسمت‌هایی که علامت‌گذاری شده‌اند، رمزگذاری می‌شوند. به هر بخش از متن که در این رمزگذاری اولیه جای نمی‌گیرد، می‌توان رمزی جدید داد؛

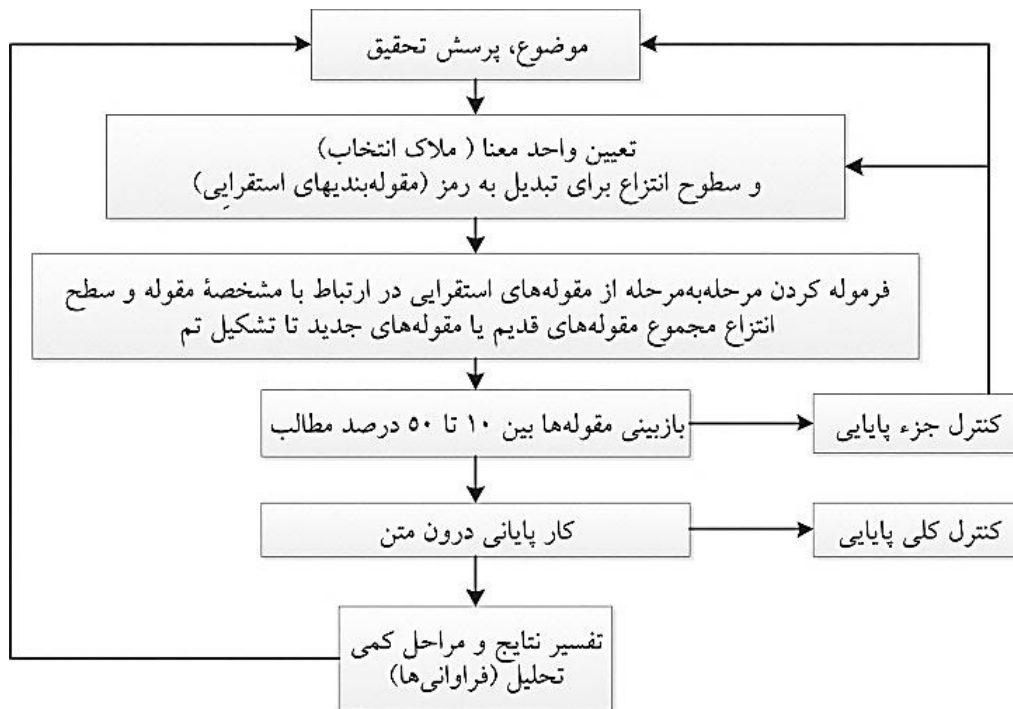
۲. رمزگذاری آنی با استفاده از رمزهای از پیش تعیین شده: داده‌هایی را که نمی‌توانیم رمزگذاری کنیم، مشخص و سپس تحلیل می‌کنیم تا این‌که معین شود آیا آن‌ها یک مقوله‌اند یا زیرمقوله رمزهای موجود؟ برگزیدن این‌که از کدام یک از این رویکردها استفاده شود، بستگی به داده و هدف محقق دارد.

اگر محقق بخواهد اطمینان یابد که همه معانی مرتبط با پدیده مورد نظرش (برای نمونه، واکنش عاطفی) را مد نظر قرار داده است، باید نخست موارد شناسایی شده را علامت‌گذاری کند و تا کسب قابلیت اعتماد، رمزگذاری انجام نشود. اگر محقق اطمینان یافت که رمزگذاری اولیه شناسایی مرتبط با متن، فاقد سوگیری است می‌تواند رمزگذاری را آغاز کند.

بسته به نوع و گستردگی یک مقوله، محقق ممکن است نیاز داشته باشد با تحلیل پی‌درپی، در شناسایی زیرمقوله بکوشد. یافته‌های ناشی از تحلیل محتوای جهت‌دار می‌تواند پیشنهادهایی برای حمایت یا عدم حمایت از یک نظریه داشته باشند. این مدارک می‌توانند به وسیله نشان دادن رمزها و از طریق مثال‌ها و توصیف‌ها معرفی شوند. هرچند در این‌جا می‌توان از فراوانی رمزها مانند تحقیقات کمی و آماری استفاده کرد، بعید به نظر می‌رسد هر دو به یک نتیجه برسند. البته نظریه یا پژوهش‌های پیشین ما را برای بحث درباره یافته‌هایمان راهنمایی می‌کنند. مقوله‌های مشخص شده در تحقیقات می‌تواند دید متضادی از نظریه‌ها را ایجاد کنند و یا می‌توانند در جهت اصلاح، گستردگی و تقویت کردن نظریه، تأثیر بگذارند. یکی از نقاط قوت تحلیل محتوای جهت‌دار را می‌توان پشتیبانی از نظریه‌های موجود و همچنین ایجاد فهمی گسترده‌تر از آن دانست. به همین منظور، رویکرد جهت‌دار می‌تواند در اینجا به منزله رقیب پارادایم طبیعت‌گرا عمل کند.

استفاده از نظریه‌های موجود می‌تواند دارای محدودیت‌های ذاتی برای محقق باشد؛ مانند گرایش به سوگیری نسبت به جانب‌داری از نظریه. پس محقق ممکن است تمایل یابد که به دنبال شواهد و مدارک تأییدکننده نظریه باشد. بنابراین بی‌طرفی یا اثبات قابلیت اعتماد (داشتن روایی و پایایی) می‌تواند ملاکی باشد که محقق برای متعادل ساختن نسبت مفهوم به مشاهدات، در تحقیق خود در نظر بگیرد.

در نمودار شماره ۲ مدل مقوله‌بندی قیاسی نشان داده شده است که در آن محقق با به‌کار بردن نظریه‌های موجود در شناسایی و رمزگذاری داده‌ها اقدام می‌کند. برخلاف نمودار ۱ که در آن واحدهای معنا بدون پشتوانه نظری تبدیل به رمزها و در نهایت مقوله‌بندی می‌شوند، در این‌جا محقق باید از نظریه در رمزبندی استفاده کند. بنابراین قیاس اصلی در این‌جا نظریه‌آزایش موجود است و نه نظر محقق. در این‌جا نیز مانند نمودار شماره ۱ جهت پایایی به بازبینی مجدد و در صورت لزوم بازبینی مقوله‌بندی داده‌ها در دو مرحله پرداخته می‌شود.



نمودار ۲: مدل مرحله کاربرد مقوله‌بندی قیاسی

تحلیل محتوای تلخیصی

مطالعه‌ای که از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد تلخیصی استفاده می‌کند با شناسایی و کمی کردن کلمات یا مضامین ویژه موجود در متن، با هدف فهم چگونگی کاربرد این کلمات یا محتوای آن‌ها در متن آغاز می‌شود. این کمیت‌سازی نه تنها تلاشی برای فهم معنای کلمات است، بیشتر از آن، کشف کاربرد این کلمات در متن است. تحلیل کردن برای نمود یک کلمه یا مضمون ویژه در متن، نشانی از تحلیل محتوای واضح و مشخص است. اگر تحلیل در همین حد باز ایستد، تحلیلی کمی به شمار می‌آید که تمرکز آن روی شمار فراوانی مضمون یا واژگان ویژه است. تحلیل محتوای کیفی با رویکرد تلخیصی می‌تواند به آن سوی شمارش که همان تحلیل محتوای پنهان و نهفته موجود در کلمات است، نیز برود. تحلیل محتوای پنهان به فرایند تفسیر محتوا مربوط می‌شود. در این نوع تحلیل، تمرکز روی کشف معانی اصولی واژه یا مضامین آن است و پژوهشگران از این نوع تحلیل محتوا در مطالعات تحلیلی انواع مقالات موجود در مجلات علمی و همچنین کتاب‌های مرجع استفاده می‌کنند. کتاب‌های مرجع درباره مطالعات با محتوای تجربی مربوط به مراقبت‌های تسکینی و روحیه مذهبی در کتاب پرستاری از این گونه‌اند.

برای نمونه ما می‌توانیم کلماتی مانند مرگ، مردن و در حال مرگ را در نظر بگیریم و آن‌ها را بشماریم که در حقیقت کاری کاملاً کمی است؛ ولی اگر در پی شناسایی اصطلاحات جایگزین برای مرگ در متن باشیم و تجربه کنیم که چگونه این کلمات به صورت مستقیم یا غیرمستقیم در متن استفاده می‌شوند، می‌توان گفت از تحلیل محتوا با رویکرد تلخیصی استفاده کرده‌ایم.

در یک تحلیل محتوای کیفی با رویکرد تلخیصی، تحلیل داده با جست‌وجوی کلمات مشخص به وسیله روش دستی یا کامپیوتری آغاز می‌شود. واژگان پرشماری برای هر اصطلاح مشخص محاسبه می‌شوند. در این جا محقق می‌خواهد بداند که

واژه مورد نظر چه به صورت مستقیم و چه غیرمستقیم به چه تعداد و توسط چه کسانی به کار برده شده است تا براساس آن‌ها به مضمون‌سازی رمزها پردازد.

این حالت به محقق اجازه می‌دهد تا به تفسیر مضامین مربوط به هم پردازد. محققان می‌کوشند بر این اساس، کاربرد کلمه و یا معانی‌ای را که یک کلمه می‌تواند داشته باشد، کشف کنند. تحلیل محتوا با رویکرد تلخیص، دارای مزیت‌هایی است. برای مثال، این نوع از تحلیل محتوا - به علت تأکید بر کلمات ویژه و مورد نظر محقق، نسبت به دو رویکرد پیشین - روشی منفعل و بی‌دردسر برای مطالعه و بررسی پدیده‌های مورد علاقه محقق است؛ و یا این‌که بینشی بنیادین از این موضوع را که چگونه افراد کلمات را به کار می‌برند ارائه می‌کند؛ هرچند یافته‌های حاصل از این رویکرد به علت عدم توجه به گستردگی معانی موجود در داده، می‌تواند محدودیت‌هایی برای تحقیق ایجاد کند. در جدول شماره ۱، خلاصه سه رویکرد متفاوت تحلیل محتوای کیفی به نمایش درآمده است:

جدول ۱: اختلافات اساسی کدگذاری در سه رویکرد تحلیل محتوا

نوع تحلیل محتوا	آغاز تحقیق	زمان تشخیص رمزها یا کلمات کلیدی	منشأ رمزها یا کلمات کلیدی
تحلیل محتوای عرفی	مشاهده	رمزها هم‌زمان با تحلیل داده معین می‌شوند	رمزها از داده‌ها مشتق می‌شوند
تحلیل محتوای جهت‌دار	نظریه	رمزها هم‌زمان با تحلیل داده‌ها و یا قبل از آن‌ها مشخص می‌شوند	رمزها از تئوری یا یافته‌های تحقیق مشتق می‌شوند
تحلیل محتوای تلخیصی	کلمات کلیدی	کلمات کلیدی قبل و در ضمن تحلیل داده‌ها تعریف می‌شوند	کلمات کلیدی براساس علاقه محقق یا ادبیات تحقیق به دست می‌آیند.

درون داده: تعریف مفاهیم اساسی در تحلیل محتوای کیفی

هرچند درباره تعریف مفاهیم در تحلیل محتوای کیفی توافق اصولی وجود ندارد، در کل می‌توان گفت این مفاهیم عبارت‌اند از: ۱. محتوای آشکار و پنهان، ۲. واحد تحلیل، ۳. واحد معنا، ۴. فشرده کردن، ۵. جداسازی و خلاصه کردن، ۶. منطقه محتوایی، ۷. رمز، ۸. مقوله، ۹. تم.

در ادامه به ترتیب اشاره‌ای مختصر به هریک از آن‌ها خواهیم کرد.

در یک تحلیل محتوای کیفی موضوع اساسی، تصمیم‌گیری در این باره است که آیا تحلیل باید بر محتوای آشکار تأکید کند یا بر محتوای پنهان. آن بخش از تحلیل که به توصیف جنبه‌های مشاهده‌پذیر و جزئیات ملموس محتوا می‌پردازد، صورت آشکار از تحلیل محتواست؛ و در مقابل، آن بخش که درباره چگونگی درگیر شدن در تفسیر معانی اساسی و جنبه‌های ارتباطی این معانی در متن صحبت می‌کند، صورت پنهان تحلیل محتواست. هرچند می‌توان گفت هم محتوای آشکار و هم پنهان هردو می‌توانند به تفسیر مرتبط باشند، تفاسیرشان در عمق و سطح انتزاع متفاوت است.

واحد تحلیل، یکی دیگر از امور مهم در تحلیل محتواست. در نوشته‌ها، واحد تحلیل به یک نوع موضوع مورد مطالعه مهم اشاره می‌کند. برای مثال یک شخص، یک برنامه، یک سازمان، یک کلاس درس یا یک کلینیک پزشکی یا اجتماع، دولت یا ملت واحدهای تحلیل‌اند. دیگران واحد تحلیل را به منزله مصاحبه‌ها یا خاطرات روزانه مطرح می‌کنند و در کل مقداری از فضایی را که به یک موضوع یا یک عمل تحت مطالعه اختصاص داده می‌شود، واحد تحلیل گویند. هم‌چنین بخش‌هایی از متن که جدا و رمزگذاری می‌شود، یا هر عبارتی که در نسخه مورد مطالعه ما وجود دارد، می‌تواند به منزله واحد تحلیل در نظر گرفته شود. باید در نظر داشت که واحد تحلیل باید به اندازه‌ای باشد که به منزله زمینه‌ای برای واحد معنا در فرایند تحلیل در نظر گرفته شود.

واحد معنا، عبارت است از مجموعه‌ای از واژگان یا جمله‌ها که بتوان ارتباطی از معانی مشابه و یک‌سان در آن‌ها یافت و براساس این معنای مشابه آن‌ها را تقسیم‌بندی کرد. این تقسیم‌بندی می‌تواند نام‌های متفاوتی داشته باشد، از قبیل واحد تحلیل یا واحد رمزگذاری، یک واحد ایده، واحد لفظی مربوط به متن، یک واژه یا عبارت کلیدی واحد تحلیل، یا تم. واحد معنا در بردارنده کلمه، جمله، یا عبارت‌ها و یا پاراگراف‌هایی است که در جنبه‌هایی از زمینه یا محتوایشان با یکدیگر ارتباط دارند.

در واحد معنا مباحثی مطرح‌اند که پیش از رمزگذاری باید آن‌ها را فهمید و رعایت کرد. یکی از آن‌ها بحث درباره کوتاه کردن مطالب، شامل مفاهیمی مانند ساده‌سازی، تلخیص و فشرده‌گی است.

ساده‌سازی، تنها به کاهش اندازه بدون اشاره به کیفیت موضوع اشاره دارد. تلخیص به کیفیت مختصرشده متن مربوط است که به منزله مرحله اضافی در فرایند تحلیل دیده می‌شود. فشرده‌گی (چکیدگی)، به یک فرایند مختصر کردن اشاره دارد که هسته معنایی اصلی در متن حفظ می‌شود؛ فرایندی که به موجب آن متن فشرده می‌شود؛ به صورت مجزا در می‌آید و با متن‌های فشرده هم‌معنا جمع می‌شود و آن‌ها با هم درون دسته بزرگ‌تر قرار می‌گیرند. این دسته بزرگ‌تر مجموعه نامیده می‌شود و براساس آن می‌توان رمزها را پدید آورد.

تلخیص و فشرده‌گی، البته بهتر است به جای واژه فشرده‌گی از واژه انتزاع استفاده کنیم، زیرا این واژه بر توصیف و تفسیر در سطحی منطقی‌تر تأکید می‌کند. مثال‌هایی از ساخت ایجاز در متن، شامل ساخت رمزها، مقوله‌ها و تم‌ها، در سطوح مختلف است. اصطلاح بعدی منطقه محتوایی است که باکستر، آن را با همین نام و بارسون آن را با نام خوشه محتوایی معرفی می‌کند. این اصطلاح به بخش‌هایی از متن که با موضوعی ویژه سروکار دارد، اشاره می‌کند. یک منطقه محتوایی می‌تواند براساس مشاهده یا براساس فرض‌های نظری به دست آید.

واحد معنا، مبنا و پایه ساخت رمزگذاری است و از واحد معنا می‌توان به رمزگذاری رسید. بنابر نظر کافی و /تکینسون، رمزها ابزارهایی برای تفکر و ابتکارند؛ از این رو براساس واحد معنا، باید داده‌ها را با توجه به نوع تحقیق در رمزهای مختلف قرار داد. پس از رمزها به بررسی اصطلاح مقوله می‌رسیم که مرحله بعدی در تحلیل محتوای کیفی است. **ایجاد مقوله**، ویژگی اصلی تحلیل محتوای کیفی است. یک مقوله، گروهی از مضامین است که در یک وجه اشتراک شریک‌اند. پاتن، بیان می‌کند که مقوله‌ها دارای هماهنگی درونی و ناهمگونی بیرونی‌اند. کریپندورف، تأکید می‌کند که مقوله‌ها باید جامع و مانع باشند. این بدین منظور است که هیچ داده مرتب‌نی نمی‌تواند با قصد محقق از مقوله‌ها بیرون نگاه داشته شود که در این صورت یکی از معایب مقوله‌بندی مناسب خواهد بود. به علاوه هیچ داده‌ای نباید در دو یا بیش از یک مقوله وارد شود؛ هرچند به دلیل پیچیدگی واقعیت تجربه انسانی، امکان ندارد یک مقوله‌بندی جامع و مانع ایجاد شود. باید دانست که یک مقوله به پرسش چه چیز پاسخ می‌دهد. همان‌گونه که دیده می‌شود، یک مقوله اغلب به یک سطح توصیفی محتوا اشاره دارد و می‌تواند مبین محتوای آشکار متن باشد.

زیر مقوله‌ها، یک مقوله اغلب در بردارنده شماری از زیرمقوله‌هاست که سطوح متفاوتی از ایجاز را دارند. زیرمقوله‌ها می‌توانند در یک مقوله جای گیرند، یا یک مقوله می‌تواند به زیرمقوله‌ها تقسیم شود.

تم، پس از مقوله به واپسین مفهوم بیان شده در تحلیل محتوای کیفی می‌رسیم که مفهوم تم است. مفهوم تم دارای معنای چندگانه است و ایجاد تم‌ها شیوه‌ای است که مضامین و معانی اساسی را در مقوله‌ها با هم مرتبط می‌سازد. پالیت و هانگلر، تم را یک اصل تکراری ایجاد شده درون مقوله‌ها یا گسست میان مقوله‌ها می‌دانند. باکستر، تم‌ها را رشته‌ای از معانی و مضامین می‌داند که حوزه به حوزه تکرار می‌شوند.

تم که به پرسش چگونه است پاسخ می‌دهد، رشته‌ای از معانی برجسته، واحدهای معنای فشرده، رمزها یا مقوله‌ها براساس سطوح تفسیری است. یک تم می‌تواند مبین محتوای پنهان متن در نظر گرفته شود. از آن‌جا که همه داده‌ها در این‌جا دارای معناها چندگانه‌اند، تم‌ها لزوماً جامع و مانع نیستند. یک واحد معنای فشرده، یک رمز یا یک مقوله، می‌تواند متناسب برای قرار گرفتن در بیشتر از یک تم باشد. تم می‌تواند به وسیله خرده‌تم‌ها ساخته یا به خرده‌تم‌ها تقسیم شود.

برای روشن شدن تعاریف مفاهیم مزبور، در ادامه نمونه‌ای از پژوهش‌های *لوندمن و نورنبرگ* از بیست فرد بزرگسال که دچار دیابت نوع اول شده‌اند، آورده می‌شود. در این پژوهش از رویکرد تحلیل محتوای عرفی و تلخیصی به صورت مشترک استفاده شده است. پژوهشگران موضوع را به هفت منطقه محتوایی دسته‌بندی کردند که سه مورد را برای نمونه بیان می‌کنیم:

۱. تجربه‌هایی که مرتبط با آغاز بیماری‌اند؛ ۲. تجربه‌های مرتبط با افزایش قند خون. ۳. تجربه‌هایی که با کاهش قند خون مرتبط‌اند.

در این‌جا ما برای روشن شدن موضوع، یکی از مناطق محتوایی تقسیم‌بندی شده توسط *لوندمن و نورنبرگ*، مثلاً تجربه‌های مرتبط با افزایش قند خون را بررسی می‌کنیم. این دو محقق متون مرتبط به افراد مختلف (بیست نفر بیمار) را خلاصه و فشرده کردند و یک متن واحد (و یک واحد تحلیل) را تشکیل دادند. سپس متن خلاصه‌شده را به واحدهای معنا از هم مجزا ساختند و آن را رمز قرار دادند. مثال‌هایی از واحدهای معنا، واحدهای معنای فشرده‌شده و رمزها در جدول شماره ۲ نشان داده شده‌اند.

جدول ۲: مثال‌هایی از واحدهای معنا، واحد معنای فشرده‌شده و کدها

واحد معنا	واحد معنا فشرده‌شده	کد
✓ احساس عجیب و غریب توخالی بودن در سرم در بعضی جاها دارم	احساس عجیب پوچی در سر	توخالی بودن در سر
✓ بیشتر اوقات همه‌چیز پیش‌بینی ناپذیر است، چون نمی‌توانید هرگز درباره هر چیزی مطمئن باشید.	یک موقعیت پیش‌بینی ناپذیر و نامطمئن	تردید (شک)

سپس رمزهای گوناگون براساس تفاوت‌ها و شباهت‌هایشان مقایسه و به شش زیرمقوله و سه مقوله دسته‌بندی می‌شوند که محتوای آشکار را تشکیل می‌دهند. مقوله‌بندی‌های آزمایشی (اولیه) بین دو محقق مورد بحث و بازبینی قرار گرفتند. تفاوت بین دو محقق در قضاوت‌شان بود که احساسات و اعمال شناخته و ناشناخته را در بر می‌گرفت. این تفاوت سرانجام به توافقی در دسته‌بندی کردن رمزها انجامید و سرانجام مضمون و معنای اساسی یا به عبارت دیگر محتوای پنهان به وسیله مقوله‌بندی‌ها درون یک تم تشکیل شد. مثال‌هایی از رمزها، مقوله‌ها، زیرمقوله‌ها و تم در جدول شماره ۳ ارائه شده است:

جدول ۳: مثال‌هایی از کدها، مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها و یک تم

تم		فقدان کنترل و تلاش برای برگرداندن کنترل	
مقوله	احساسات ناشناخته	احساسات فعالیت‌ها	ادراکات
زیرمقوله	احساسات ناشناخته جسمی	احساسات آشنا ولی غیرمنتظره بدنی	احساسات وحشت‌آور فعالیت‌های ناآشنا
رمز	تصور توخالی بودن در سر، خالی بودن معده، سفتی زبان	عرق کردن، شمار فراوان تپش قلب	ترسیدن از مرگ، رفتار ازهم‌گسیخته، از دست دادن کنترل، لکنت زبان، شک، گیجی
			اصرار در خوردن، بیانات لفظی برآشفته، حمله به یخچال
			تردید در آنچه گفته می‌شود، ناتوانی در تفکر فراگیر

گفتنی است که ایجاد مقوله‌ها، قواعد رمزگذاری یا مقوله‌بندی همواره نیازمند بحث و تفاهم توسط تیم تحقیق است. رمزگذاری متن، کنترل کردن ثبات و پایداری رمزگذاری و بازبینی قواعد رمزگذاری، فرایندی تکراری است و این عمل تا هنگامی که به رمزگذاری ثابت و مستحکم نایل شود، ادامه خواهد داشت.

تذکار نویسی

تذکار نویسی، فرایند رسمی اظهارنظر در مورد داده‌ها است. ضروری است هر پژوهشگر کیفی تفسیر روان و بی‌وقفه‌ای از موضوع‌های در حال پیدایش از داده‌ها به دست دهد. و این کار را در قالب تذکارهای همراه با داده‌ها انجام دهد. تذکارها با شیوه یک بخش اطلاعاتی جدید به درک ما، یا ایجاد یک تناقض در موضوعی در حال شکل‌گیری و یا هر چیز دیگری که برای یاری ما در تعریف و اصلاح نظریه نیازمند حافظه کمکی است سروکار خواهند داشت. تذکارها را باید به گونه‌ای از داده‌ها متمایز ساخت که در مراحل بعدی احتمالی برای اشتباه گرفتن آن‌ها با داده‌ها رخ ندهد. آن‌ها تعامل شما با داده‌ها می‌باشند؛ مکالمه خصوصی که با خود و داده‌هایتان برقرار می‌نمایید و هرگز نباید با شواهد واقعی مختلط و اشتباه گرفته شوند.

درون داد۲: تحقیق کیفی: الگوی نظریه مبنایی

منظور از پژوهش کیفی عبارت است از: هر نوع تحقیقی که یافته‌هایی را به دست می‌دهد، که با شیوه‌هایی غیر از روش‌های آماری یا هرگونه کمی کردن کسب شده‌اند. برخی داده‌ها ممکن است به شیوه آماری کمی شده باشند، اما خود تجزیه و تحلیل به شکل کیفی است؛ منظور، روش تحلیل غیرریاضی است که به یافته‌هایی منتج می‌شود که از داده‌های گردآوری شده به فنون مختلف (مشاهده، مصاحبه، و بررسی اسناد، کتاب‌ها، نوارهای ویدیویی و حتی داده‌هایی که به منظوری دیگر کمی شده‌اند)، استنباط شده‌اند. (استراس، آ. ترجمه: بیوک محمدی. چاپ اول ۱۳۸۵)

تحقیق کیفی شیوه‌های گوناگونی دارد که انتخاب نوع آن به محتوای سؤال پژوهش بستگی دارد.

شیوه‌های گوناگون تحقیق کیفی عبارتند از:

نظریه مبنایی، مردم نگاری، نگرش‌های پدیدارشناختی، وقایع زندگی، و تحلیل مکالمات (پیشین. ص ۲۰).

«نظریه مبنایی» چیست؟

نظریه مبنایی؛ عبارت است از آنچه به طور استقرایی از مطالعه پدیده‌ای به دست آید و نمایانگر آن پدیده است. به عبارت دیگر آن را باید کشف کرد، کامل نمود و به طور آزمایشی از طریق گردآوری منظم اطلاعات و تجزیه و تحلیل داده‌هایی که از آن پدیده نشأت گرفته است، اثبات نمود. تحقیق هرگز از یک نظریه شروع نمی‌کنند و بعد آن را به اثبات برسانند بلکه، تحقیق از یک حوزه مطالعاتی شروع شده و فرصت داده می‌شود تا آنچه که متناسب و مربوط بدان است خود را نشان دهد. این تنظیم نظری بنا بر طبیعت‌اش مستلزم تعبیر داده هاست. از این رو، داده‌ها تعبیر شده و به صورت مفاهیم در می‌آیند و مفاهیم به یکدیگر مربوط شده تا ترجمانی نظری از حقیقت به شمار آیند (حقیقت در اصل قابل شناسایی نبوده و باید تعبیر و تفسیر شود). نظم نظری که از این طریق به دست می‌آید، نه تنها وسیله‌ای برای توضیح و تبیین حقیقت است بلکه چارچوبی برای عمل به دست می‌دهد. (همان)

نظریه مبنایی؛ یک روش تحقیق کیفی است که یک سلسله رویه‌های سیستماتیک را به کار می‌گیرد تا نظریه‌ای مبتنی بر استقراء درباره پدیده‌ای ایجاد کند. یافته‌های تحقیق مشتمل است بر تنظیم نظری واقعیت تحت بررسی. (همان. صص ۲۴-۲۲)

رویکرد اصلی نظریه مبنایی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، مبتنی بر کدگذاری است. کدگذاری نشانگر عملیاتی است که طی آن داده‌ها؛ خرد شده، مفهوم‌پردازی می‌شوند و آن گاه به روش‌هایی جدید دوباره به یکدیگر متصل می‌شوند. کدگذاری روند اصلی ساخت و پرداخت نظریه از داده‌هاست. دو رویه تحلیلی «انجام مقایسه» و «پرسش سؤالات» دو رویه اصلی در روند کدگذاری به شمار می‌روند. در حقیقت، در متون اغلب به نظریه مبنایی به عنوان «روش تجزیه و تحلیل مقایسه‌ای مداوم» ارجاع داده می‌شود. این دو رویه کمک می‌کنند تا مفاهیم در نظریه مبنایی دقیق و مشخص شوند (همان. ص ۶۲).

مفاهیم، پایه‌های اساسی ساختن نظریه مبنایی (همان).

در نظریه مبنایی، تجزیه و تحلیل از سه نوع کدگذاری تشکیل شده است: (پیشین. صص ۵۷-۶۲)

الف) کدگذاری باز Open coding

کدگذاری باز؛ روند خردکردن؛ مقایسه کردن؛ مفهوم‌پردازی کردن؛ و مقوله‌بندی کردن داده‌است، بدین ترتیب که در آن مفاهیم شناسایی شده، و برحسب خصوصیات^{۲۴} و ابعادشان^{۲۵} گسترش می‌یابند. پدیده‌ها و موارد مشابه طبقه‌بندی می‌شوند و برچسبی می‌گیرند تا مقولات^{۲۶} را بسازند (همان. ص ۷۴).

ب) کدگذاری محوری Axial coding

کدگذاری محوری؛ روند ارتباط‌دادن خرده مقولات به یک مقوله است. جریان پیچیده‌ای از تفکر استقرایی و قیاسی است که متضمن مراحل مختلف است. در کدگذاری محوری، استفاده از رویه‌های مقایسه و طرح پرسش متمرکزتر شده یک پارادایم^{۲۷} سوگیری شده می‌رود. یعنی: هر مقوله (پدیده) با توجه به شرایط علی که باعث آن می‌شود، و با توجه به محل این پدیده که در بُعد خاص اتفاق می‌افتد و با در نظر گرفتن خصوصیات آن، زمینه، راهبردهای کنش/ واکنش متقابل به کار گرفته شده برای اداره کردن و واکنش نشان‌دادن به این پدیده در سایه آن زمینه، و پیامدهای هرگونه کنش/ واکنش که صورت می‌گیرد، بسط و گسترش داده می‌شود (همان. ص ۱۱۶)

ج) کدگذاری انتخابی Selective coding

کدگذاری انتخابی؛ روند انتخاب مقوله اصلی به طور منظم (سیستماتیک) و ارتباط دادن آن با سایر مقوله‌ها، اعتبار بخشیدن به روابط، و پر کردن جاهای خالی با مقولاتی که نیاز به اصلاح و گسترش بیشتر دارند. شیرازه اصلی این مرحله کدگذاری انتخاب یک مقوله اصلی و مرتبط ساختن بقیه مقولات عمده، هم به آن و هم به همدیگر است. که این امر با پیمودن مراحل صورت می‌گیرد؛

اولین قدم، متضمن توضیح خط اصلی داستان است:

- ۱- در زمینه مورد مطالعه چه چیزی برجسته و قابل توجه است؟
 - ۲- مسئله اصلی چیست؟
 - دومین گام، ربط دادن مقولات تکمیلی بر گرد مقوله اصلی با استفاده از یک پارادایم است.
 - سومین قدم، مرتبط ساختن مقولات به یکدیگر در سطح بُعدی است.
 - چهارم، به تأیید رساندن آن روابط در قبال داده‌ها Validating.
 - آخرین قدم، تکمیل مقولاتی است که نیاز به اصلاح و یا بسط و گسترش دارند (پیشین. صص ۱۱۸-۱۴۳)
- (<http://vvnia.blogfa.com>)

^{۲۴} - خصوصیات: ویژگی‌ها یا خصیصه‌هایی که به هر مقوله مربوط می‌شود.

^{۲۵} - ابعاد: محل خصوصیات در امتداد یک طیف پیوسته.

^{۲۶} - مقوله: طبقه‌بندی مفاهیم، مفهومی که از سایر مفاهیم انتزاعی‌تر است. وقتی که مفاهیم با همدیگر مقایسه شده و به نظر رسد که به پدیده‌های مشابه مربوط‌اند مقولات کشف می‌شوند.

^{۲۷} - الگوی پارادایم (مدل الگویی): در نظریه مبنایی مقولات فرعی را در سلسله روابطی به یکدیگر مرتبط می‌سازیم که بیانی از شرایط علی، پدیده، زمینه، شرایط میانجی، استراتژی‌های کنش/ کنش متقابل و پیامدهاست. این مدل در حالت خیلی مختصر چنین است: (استراس، آ. ص ۱۰۰)

A شرایط علی ← B پدیده ← C زمینه ← D شرایط مداخله‌گر ← E استراتژی‌های کنش / کنش متقابل ← F پیامدها

درون داده: ارائه یافته‌های کیفی

ارائه، همیشه یکی از دشوارترین جنبه‌های تحلیل کیفی بوده است. این معمولاً ناشی از رویارویی محقق با انبوهی از شواهد و حساس به نظر رسیدن انتخاب مطالب قابل ارائه و چگونگی عرضه آن‌ها است. هرگز سعی نکنید داده‌های خود را کمی نمایید، ذکر تعداد افرادی که مطلبی را اظهار داشته‌اند، نکته مهمی در خود نخواهد داشت. ما از داده‌ها نمی‌کاهیم، بلکه به موارد خاص می‌پردازیم. یکی از معمول‌ترین اشتباهاتی که در تحلیل داده‌های کیفی با آن مواجه شده‌ام شیوه برخورد با داده‌ها است. به منظور کاهش ناپایداری بسیاری از محققان کیفی مبتدی در تلاش با کمی ساختن داده‌ها و درصدد افزایش اطمینان و قطعیت هستند؛ به هیچ قیمتی تسلیم این وسوسه نگردید. این دلیل درگیری شما در داده‌های کیفی نیست. ما هیچ‌گاه از راحتی داشتن یک نمودار یا منحنی قابل قبول برخوردار نخواهیم بود، از جدول نیز بهره خاصی نخواهیم برد، پس آن چه در دست داریم چیست؟ واژه‌ها و انبوهی از واژه‌ها. بسیاری اوقات دانشجویی سراسیمه وارد دفتر من می‌شود و با لحنی مأیوس می‌پرسد: «باید با این همه مطلب چه کنم؟»

برای ارائه داده‌های کیفی گزینه‌هایی پیش رو خواهید داشت:

- ✓ بی شک متداول‌ترین راه عرضه داده‌های کیفی داستان است (مثال ۲۱-۱ را ببینید)، رویداد توصیفی به کار برده می‌شود تا مخاطبان بدانند ما چه یافته‌ایم. این یک شیوه کاملاً قابل قبول برای ارائه داده‌ها، نظریه مربوطه و همه شواهدی است که به پیدایش آن نظریه کمک نموده‌اند.
- ✓ یک راهنمای مفاهیم (مثال ۲۱-۲ را ببینید) ارتباطات و پیوندهای موجود در نظریه شما را تشریح می‌کند.
- ✓ یک تصویر غنی (مثال ۲۱-۳ را ببینید) نمایش بصری بسیار روشنی از نظریه شما را در اختیار مخاطب قرار می‌دهد.

مثال شماره ۱- برگزیده از یک مطالعه موردی روایی:

به کار گرفته شده برای تأمین زمینه هر مورد در مطالعه به این شیوه ارائه و به متن اصلی ضمیمه گردیده است. متن اصلی و نظریه و رابطه میان مقولات درون آن نظریه تمرکز یافته است.

روایت ادی

ادی، در منزل بزرگی در مرکز شهر سکونت داشت. پدر و مادر و خواهر کوچک‌ترش نیز در همین منزل ساکن بودند. پدر و مادر هر دو به کار تمام وقت مشغول بودند و همه راهنمایی‌های مورد نیاز «ادی» را در اختیار وی قرار دادند. ادی، همه عمر خود را در همان منطقه گذرانده بود و تعداد محدودی دوست صمیمی داشت که همگی علاقه‌مند به فناوری‌های جدید بودند. او ورزش‌کاری مشتاق و عضو تیم فوتبال، تیم راگبی و تیم شنای مدرسه بود. ادی، فردی درون‌گرا بود و تمایلی نداشت درباره مواردی که برای تحقیق مهم نمی‌دانست گفتگو نماید. او هیچ یک از جزئیات زندگی شخصی خود را مطرح نداشت مگر آن‌هایی که مشخصاً مورد پرسش قرار گرفتند و حتی در آن موارد نیز اطلاعات محدودی ارائه نمود.

در منزل، ادی وقت خود را بین ورزش و فعالیت‌های مربوط به کامپیوتر تقسیم نموده بود، گرچه وی نگفت افزایش دانش مربوط به کامپیوتر برایش مهم‌تر است. او خارج از مدرسه هیچ دلبستگی خاصی به جز فوتبال و فناوری‌های جدید نداشت. اگرچه در مدرسه دانش‌آموز بسیار موفقی بود، اما ترجیح می‌داد پروفایل اندکی نگاه دارد و ابداً رغبتی به اطلاع‌دادن به دوستانش از مشارکت وی در پژوهش نداشت. این با پیشرفت کار میدانی تغییر کرد و ادی به موضوع مورد مطالعه علاقه‌مند گردید. او بیش از سایر مشارکت‌کنندگان از پیشرفت پژوهش می‌پرسید و از طریق پست الکترونیکی تماس منظم خود را با محقق طی پژوهش حفظ نموده بود. به محض خروج محقق از حوزه این تماس پایان یافت.

ادی، از منزل به اینترنت، سی‌دی‌ها و سایر نرم‌افزارها دسترسی یافته بود. یک کامپیوتر خانگی در منزل موجود بود و پدر ادی نیز کامپیوتر دیگری داشت که ادی از طریق آن هنگام استفاده افراد دیگر خانواده از کامپیوتر خانوادگی به اینترنت دسترسی می‌یافت. والدین ادی، او و خواهرش را به استفاده از منابع الکترونیک موجود تشویق می‌نمودند و گرچه رهنمودهای مشخصی را مطرح نکرده بودند ادی، مجاز به حداکثر یک ساعت دسترسی به اینترنت بود. ادی، نمی‌دانست که تنها مجاز به استفاده از سایت‌های خاصی می‌باشد. گرچه هیچ اشاره خاصی به موارد غیرمجاز صورت نگرفته بود. به نظر می‌رسید وی درک روشنی از موارد قابل قبول و موارد ممنوع دارد. پدر وی، زمان بسیاری را صرف تشریح اینترنت و شیوه کار با آن کرده بود. هم‌چنین رهنمودهای روشنی در مورد شیوه استفاده از اطلاعات به وی داده بود. هر دو فرزند به استفاده از سی‌دی بریتانیکا برای یافتن اطلاعات حقیقی فراوان در ارتباط با تکالیف مدرسه تشویق شده بودند.

در مدرسه ادی به اینترنت دسترسی نداشت. او تصور می‌کرد این درست نیست، اما می‌گفت اگر قرار است آن‌ها در مدرسه به اینترنت دسترسی داشته باشند این امر باید از طریق اینترنت مدرسه امکان‌پذیر گردد تا از کنترل مرکزی برخوردار باشند. در غیر این صورت افراد با «حماقت‌های خود مدرسه را به دردرس خواهند انداخت»، مدرسه امکان دسترسی به سی‌دی‌ها و پایگاه داده مدرسه را فراهم می‌آورد اما این محدود بود و تنها با مجوز خاصی برای پژوهش‌های به خصوص در دسترس قرار می‌گرفت. در نتیجه، ادی به شدت به دسترسی خانگی متکی بود. گرچه اداره کتابخانه عمومی دسترسی به منابع الکترونیک را ممکن ساخته بود، اما این صرفاً در کتابخانه مرکزی موجود بود و ادی تنها از شعبه محلی استفاده می‌کرد. او یک کاربر دائمی شعبه محلی کتابخانه بود اما این عمده‌تاً به مطالب خواندنی-تفریحی اختصاص یافته بود. ادی شناخت کاملاً روشنی از امتیازات و نواقص اطلاعات الکترونیک داشت. او نیاز به روشن‌شدن اطلاعات از بیش از یک منبع را درک می‌کرد و از اعتماد بی حد نسبت به اطلاعات حاصل از اینترنت اکراه داشت مگر آن که درباره صحت منبع تحقیق می‌نمود.

ادی وب سایت خود را داشت و با دوستانش از آن استفاده می‌نمود. هر یک از آن‌ها سایت خود را داشته و برای آزمایش ایده‌های جدید با یکدیگر کار می‌کردند. هرکدام از آن‌ها یک گروه بحث درون وب سایت‌های خود تشکیل دادند و از آن برای ارتباط با یکدیگر و بحث راجع به آینده‌هایشان در مورد طراحی صفحات استفاده می‌کردند. از محقق دعوت شد به مباحثه گروهی ملحق شود و سایر اعضا اغلب در مورد پژوهش پرسش‌هایی پرسیده با مطرح نمودن ایده‌ها و افکار خود در آن سهیم شدند.

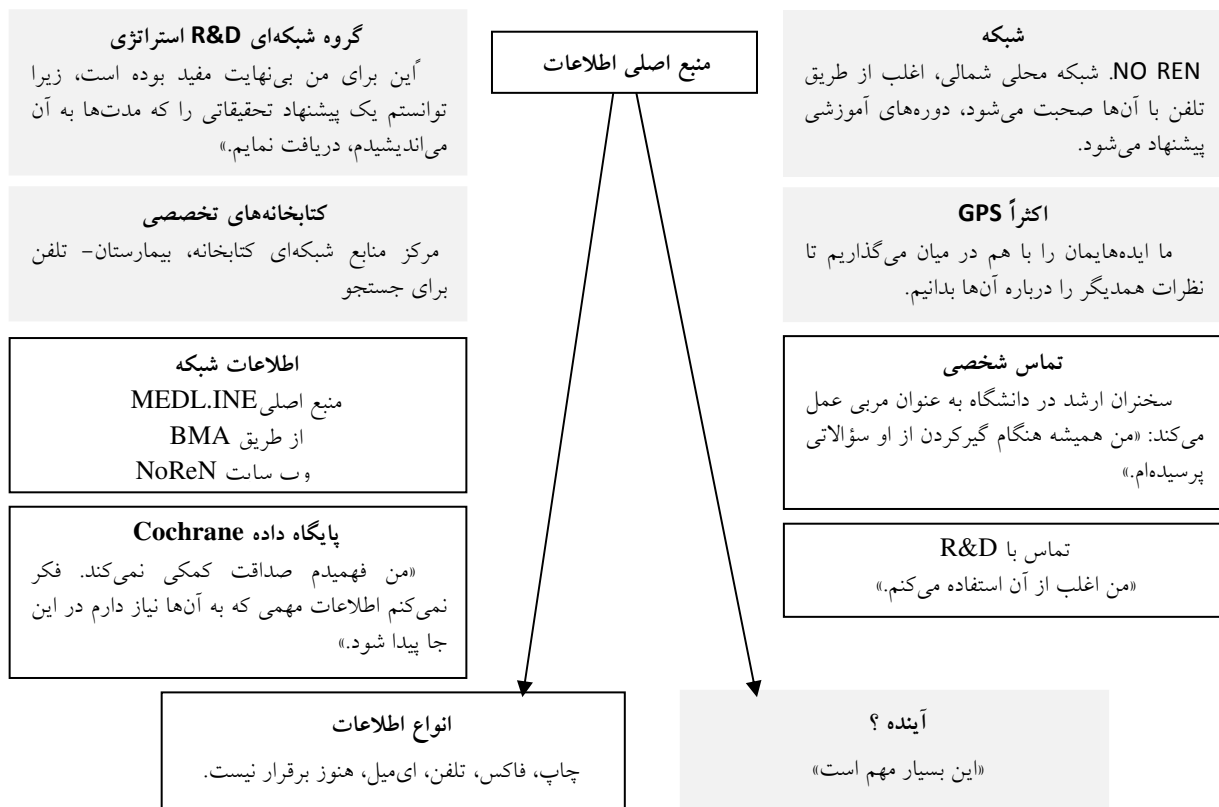
ادی، از موفقیت تحصیلی بالایی برخوردار بود. او در همه موضوع‌ها جزئی از گروه برتر بود اما از مدرسه لذت نمی‌برد. ادی، مدرسه را تنها وسیله‌ای برای رسیدن به هدف می‌دانست. او مایل بود در زمینه فناوری اطلاعات کار کند و می‌دانست که رقابت فشرده است. وی می‌خواست با کار مناسب شانس خود را برای دنبال کردن حرفه انتخابی خود بالا برد. ادی، مهارت‌های اطلاع‌یابی را در مدرسه آموخته و از کمک‌های پدرش نیز برخوردار گردیده بود، اما ترجیح می‌داد از کارکردن بیاموزد. او آگاه بود که می‌تواند با استفاده از منابع الکترونیک به دانش سطحی برحسب جمع‌آوری حقایق دست یابد اما در عین حال می‌دانست که همیشه نمی‌توان از این راه آموخت و آماده شده بود برای یادگرفتن به کیفیتی متناسب با هدف خویش هر رویکردی را اتخاذ نماید. این هدف دست یافتن به بالاترین نمره ممکن البته در حوزه‌های خاص مورد علاقه خود یعنی فناوری اطلاعات بود. او اغلب تحقیقات گسترده‌ای اجرا می‌نمود که فراتر از حوزه تکالیف مدرسه بود. ادی، نسبت به «یادآوری مطالب برای تست‌ها» بسیار هشیار بود چون «این امری مهم به حساب می‌آمد». او اغلب برای جستجوی اطلاعات روش بسیار عملی بر می‌گزید، از اینترنت بسیار استفاده می‌نمود و اظهار می‌داشت که معمولاً برای اطمینان از مفیدبودن سایت پیوندهایی از سی‌دی بریتانیکا یا انکارتا را مورد استفاده قرار می‌دهد.

مثال ۱- یک راهنمای مفهومی



مثال ۲- یک تصویر غنی

یک تصویر غنی برای ارائه یافته‌های پژوهش کیفی قابل استفاده است. مطالعه موردی: دسترسی به پشتیبانی R&D و اطلاعات برای GP



منبع: گیپل و دیگران (۱۹۹۸)

این بخش رویکردی خاص به تحلیل داده‌ها و ارائه داده‌های عملی مشروح غنی حاصل از مصاحبه‌های دقیق، مشاهده، یادداشت‌برداری روزانه و بحث‌های گروهی را نشان داده است. نکته‌ای که مایل به تأکید بر آنم ماهیت تکرار شونده این نوع تحلیل است. ما تحلیل را به بعد از اتمام گردآوری داده‌ها موکول نمی‌کنیم بلکه این کار را با اولین داده‌ای که به دست آورده‌ایم آغاز و تا اضافه شدن آخرین جزء داده‌ها دنبال می‌نماییم. تحلیل طی فرایند گردآوری داده‌ها نشوید. در غیر این صورت تحلیل کیفی حقیقی را از دست خواهید داد. داده‌های غنی خود را با درگیر شدن در فرایند کمی کردن هدر ندهید، این کار جزئیات و عمق مورد نظر شما در وهله اول را کاهش می‌دهد. تحلیل داده‌های خود را بلافاصله پس از کسب اولین جزء اطلاعاتی سازمان‌دهی کنید (اگر بیشتر این کار را نکرده‌اید) و به تحلیل تطبیقی ثابت گردآوری داده‌های خود ادامه دهید. باید عمق و جزئیات لازم را برای ارائه یک تصویر غنی از پدیده تحت بررسی حفظ نمایید و تنها راه برای انجام این کار صرف دقت و توجه موشکافانه به جزئیات است. در نهایت مراقب باشید آن جزئیات را در فرایند ارائه از دست ندهید؛ شیوه (هایی) برای ارائه انتخاب نمایید که واقعاً داستان شما را روایت کنند».

مثال ۳- روش تحلیل داده‌ها در یک مقاله پژوهشی:

«فرهنگ‌آموزش، عاملی اجتماعی- فرهنگی و نقش آن بر توسعه آموزش مجازی ایران»

هدف عمده این قبیل پژوهش‌های کیفی بررسی عمیق و کسب شناخت در خصوص مفاهیم گوناگون اجتماعی و فرهنگی است برای دست یافتن به این مفاهیم دقیق در این پژوهش از روش تئوری زمینه‌ای (Grounded theory) استفاده گردید که از سه مرحله کدبندی برای تحلیل داده‌ها شامل: کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری هسته‌ای استفاده می‌گردد. کدگذاری، فرایندی است که طی آن محقق به جداسازی، مفهوم‌بندی و ادغام و یک‌پارچه کردن داده‌ها می‌پردازد در این فرایند واحد بنیادین «مفهوم» است.

در کدبندی باز، که اولین مرحله کدبندی است داده‌ها سطر به سطر یا به صورت پاراگرافی کدبندی و مفهوم‌بندی می‌گردند.

کدگذاری محوری، در مرحله بعدی یعنی مرحله «کدگذاری محوری» مفاهیم بر اساس اشتراکات و یا هم معنایی در کنار هم قرار گرفته و «مقوله محوری» را تشکیل می‌دهند و

کدگذاری انتخابی/گزینشی (هسته‌ای)، در نهایت در مرحله کدگذاری انتخابی/گزینشی (هسته‌ای) مهم‌ترین موضوع پژوهش استخراج می‌گردد و براساس این موضوع «نظریه زمینه‌ای» ارائه می‌گردد.

کدبندی مستلزم دقت فراوان است، چرا که در مدل زمینه‌ای نهایی این مقولات سهم عمده‌ای داشته و شرایط و پیامدها را به تصویر می‌کشند. (گلاس و اشتراک، ۱۹۶۷؛ گلاس، ۱۹۹۸؛ دی، ۱۹۹۳؛ اورباخ و سیلورستین، ۲۰۰۳؛ کوربین و اشتراک، ۲۰۰۸) در پژوهش حاضر مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی در تحلیل داده‌ها اجرا و در نهایت «تئوری زمینه‌ای» ارائه شده است.

کدگذاری گزینشی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز	
		مفاهیم کدگذاری باز سطح دوم	مفاهیم کدگذاری باز سطح اول
شناخت آموزش مجازی و فرهنگ آموزش مجازی	تسلط فناوری‌ها بر آموزش مجازی شکل‌گیری نقش‌ها، قواعد و سنت‌های جدید در تعلیم و تربیت با ورود آموزش مجازی	- عدم برنامه‌ریزی‌های راهبردی در نظام تربیت معلم برای تربیت اساتید آموزش‌های مجازی - عدم برنامه‌ریزی‌های آموزشی کلان و مناسب جهت به کارگیری آموزش مجازی در کشور - عدم تناسب زیرساخت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات جهت برنامه‌ریزی درسی آموزش‌های مجازی	- تعامل استاد و شاگرد تحت کنترل فناوری‌ها است. - خودآموزی و خودراهبری در آموزش سبب تعامل و مشارکت دانشجویان در امر یادگیری. - تعامل و مشارکت دانشجویان در آموزش مجازی از طریق فناوری‌ها - در آموزش مجازی اقتدار معلمان و ارزش‌گذاری به مقام معلم وابسته به تسلط استاد بر فناوری‌ها و محتوا است. - مفهوم ضرورت مشارکت دانشجویان در آموزش و طراحی آموزشی. - نقد به کارگیری روش‌های تدریس سنتی در آموزش‌های مجازی - عدم تسلط اساتید در تولید و ارائه محتوای الکترونیک و نبود طرح‌درس در آموزش‌های مجازی. - عدم تعامل‌های رودررو سبب می‌شود و عدم بازخورد مناسب در زمینه آموزش. - ابراز عقاید، نظرات، بدون شرم به علت وجود فناوری‌ها توسط دانشجویان و اساتید.

منبع: (علی‌پور و همکار، ۱۳۸۹، ص ۱۵۲)

خلاصه یافته‌ها :

یافته‌های تحقیق حاضر که در طی فرایند گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها حاصل شده است؛ همان نظریه زمینه‌ای است که آخرین مرحله در رویکرد زمینه‌ای و زمینه‌ساز تدوین تئوری است و زمانی شکل می‌گیرد که پژوهشگر با انبوهی از مفاهیم، یادداشت‌ها، و مجموعه عظیمی از داده‌های کیفی رو به رو است که طی مراحل قبلی به تدریج شکل گرفته‌اند. (پاول، ۱۹۹۹) در این حالت پژوهشگر به ریزترین جزئیات پژوهش احاطه دارد و سعی دارد تئوری را از دل داده‌ها بیرون بکشد و آن را برای سایر افراد به بهترین وجه ممکن نمایان کند. این تصویر تصویری واضح که نه تنها به پرسش‌های محقق پاسخ می‌دهد بلکه برای سایر محققین و آینده منشاء تولید پژوهش‌های تازه است. (استراس، ۱۹۹۸) «نظریه‌زمینه‌ای» حول سه محور اساسی مقولات تعاملی، مقولات فرایندی، مقولات پیامدی شکل می‌گیرد و پژوهش را در راستای داده‌ها برای سایرین قابل هضم می‌سازد. در این پژوهش مقولات شامل موارد زیر هستند:

مقولات تعاملی: (شرایط)

الف- تأثیرات فناوری‌ها و ورود آن‌ها به صحنه آموزش،

ب- آموزش مجازی عامل تغییر در سنت‌های رایج آموزش سنتی

مقولات فرایندی (راهبردها)

شکل‌گیری فرهنگ آموزش مجازی

مقولات پیامدی: (پیامدها)

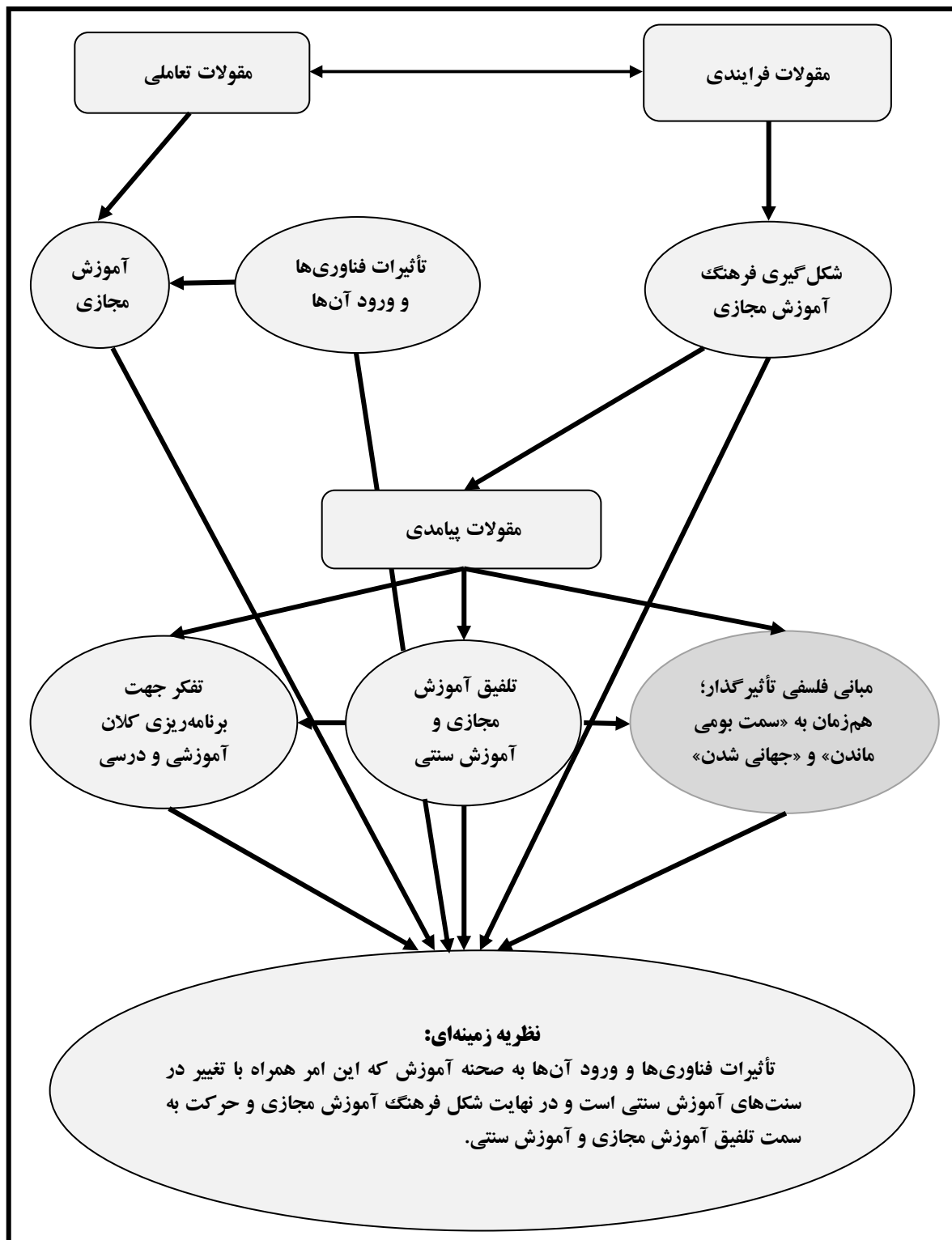
پیامدالف- مبانی فلسفی تأثیرگذار آموزش مجازی را به سمت بومی‌ماندن و جهانی‌شدن به طور هم‌زمان سوق می‌دهد است.

پیامدب- تلفیق آموزش مجازی و آموزش سنتی

پیامدج- تفکر جهت برنامه‌ریزی‌های کلان آموزشی و درسی جهت آموزش مجازی

نظریه زمینه‌ای

توجه به تأثیرات فناوری‌ها و ورود آن‌ها به صحنه آموزش که این امر همراه با تغییر در سنت‌های رایج آموزش سنتی است و در نهایت شکل فرهنگ آموزش مجازی و حرکت به سمت تلفیق آموزش مجازی و آموزش سنتی (علی‌پور و همکار، ۱۳۸۹، صص ۱۵۸-۱۵۲)



منبع: (علی‌پور و همکار، ۱۳۸۹، ص ۱۵۹)