

«معرفت عامه در لفافه پژوهش علمی»  
نقدی بر مقاله «ارزیابی درونی از کیفیت خروجی نظام آموزش  
جامعه‌شناسی در ایران»

محمد رضا طالبان\*

(تاریخ دریافت ۰۴/۰۶/۹۵، تاریخ پذیرش ۲۰/۱۱/۹۵)

در شماره ۲ مجله جامعه‌شناسی ایران (تابستان ۱۳۹۴) مقاله‌ای با عنوان «یک ارزیابی درونی از کیفیت خروجی نظام آموزش جامعه‌شناسی در ایران» از محمد فاضلی، سجاد فاتحی، معصومه اشتیاقی، و نسترن زنجان‌رفیعی به چاپ رسید که در آن نارسایی‌های مهمی به چشم می‌خورد که مبنای نقد حاضر قرار گرفته است. آگاهی از این نارسایی‌ها شاید بتواند مانع از تکرار آن‌ها شده و تحقیقات آتی را در مسیر درست‌تری قرار دهد. قبل از ارائه انتقادات، لازم است خلاصه‌ای کوتاه از مقاله مذکور ارائه گردد.

فاضلی و همکاران (۱۳۹۴) استدلال نموده‌اند بهترین راه برای ارزیابی کارآمدی و کیفیت نظام آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های ایران، ارزیابی وضعیت کیفی خروجی‌های این نظام است؛ و مهم‌ترین شاخص برای قضاوت در باره کیفیت خروجی یک نظام آموزشی نیز عبارتست از میزان توانایی و سطح کیفی فارغ‌التحصیلان آن رشته در زمینه دانشی که به تحصیل آن پرداخته بودند. در این راستا، دو شاخص «سطح توانایی‌ها و انگیزه‌های دانشجویان» و «کیفیت پایان‌نامه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری» را برای سنجش خروجی‌های نظام آموزش جامعه‌شناسی و ارزیابی کیفیت و نحوه عملکرد آن در دانشگاه‌های ایران به کار گرفته‌اند. البته، این سنجش و ارزیابی

---

\* استادیار جامعه‌شناسی پژوهشکده امام خمینی و انقلاب اسلامی qtaleban@yahoo.com

از منظر کنشگران درون این نظام آموزشی یعنی برخی دانشجویان و اساتید جامعه‌شناسی انجام گرفته است که نتایج نهایی تحقیق نشان داد که از منظر این گروه از دانشجویان و اساتید جامعه‌شناسی، آموزش جامعه‌شناسی در ایران از کیفیت مناسبی برخوردار نیست. قبل از برشمردن برخی نارسایی‌های روشی، لازم است به تشریح ایراد مهمی بپردازیم که بر کل این مقاله وارد بوده و در عنوان نقد حاضر منعکس شده است.

### معرفت عامه و معرفت علمی

یکی از مصیبت‌هایی که مدت‌هاست گریبانگیر تحقیقات اجتماعی در ایران شده است، تقلیل دادن سنجش سازه‌ها و مفاهیم نظریِ مبین پدیده‌های ذوابعد اجتماعی - که کاری تخصصی و نیازمند گذراندن آموزش‌های مربوط به روش‌های تحقیق علمی و کسب مهارت در آن است - به نظرسنجی از افراد در باره آن پدیده‌هاست که کاری سهل و بی‌نیاز از گذراندن دروس روش‌های تحقیق علوم اجتماعی و کسب هرگونه مهارت پژوهشی است. این مصیبت جامعه‌شناسی، امر خطیر پژوهش‌های اجتماعی را تبدیل به امری ساده و سهل‌الوصول کرده که انجام دادنش بسیار راحت است، تا جایی که هر مهندس یا حتی دیپلمه‌ای می‌تواند خود را قادر به انجام یک چنین تحقیقات اجتماعی بداند. متأسفانه، تداوم این رویه نادرست در انجام تحقیقات اجتماعی، حتی توسط اساتید جامعه‌شناسی، که نمونه آن در مقاله فاضلی و همکاران (۱۳۹۴) مشاهده می‌شود، نتیجه‌ای جز تضعیف منزلت تحقیقات جامعه‌شناسی در ایران نداشته و مسلماً موجب بوجود آمدن پیش‌داوری علیه جامعه‌شناسی به‌عنوان علمی بی‌مایه و پیش‌پاافتاده خواهد گردید. در این صورت، اگر گفته شود که مهم‌ترین دشمنان جامعه‌شناسی، خود جامعه‌شناسان هستند، سخن غلوآمیز و مطایبه‌آمیزی بیان نشده است.

باری، واقعیت آن است که موضوع مورد مطالعه فاضلی و همکاران یعنی، «ارزیابی کارآمدی و کیفیت نظام آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های سرتاسر ایران» حقیقتاً موضوعی عظیم، پیچیده، خطیر و با ابعاد متعدد می‌باشد که بررسی علمی آن، جدا از بودجه و امکانات، توانایی پژوهشی بالایی می‌طلبد. ولی در مقابل یک چنین موضوعات بسیار گسترده، پیچیده و ذوابعدی که نشان دادن تجربی هر گونه مدعایی در باره‌اش بسیار دشوار می‌باشد، راحت‌ترین شیوه آن است که نظر گروهی از افراد را در باره‌اش بپرسیم و یک پژوهش سترگ را به یک نظرسنجی ساده و سترون تقلیل دهیم.<sup>۱</sup> همین کاری که فاضلی و همکاران انجام داده‌اند و مسأله بسیار بزرگ و خطیر ارزیابی کیفیت

<sup>۱</sup> شایان ذکر است که شواهد اثبات‌کننده مدعا همواره بایستی متناسب با مفاد مدعا باشد. مدعاهای بزرگ نیازمند شواهد بزرگ هستند؛ و هر چه ادعایی عظیم‌تر باشد، مدارک و شواهد اثبات‌مدعا باید از نظر کمی و کیفی بیشتر و مجاب‌کننده‌تر

نظام آموزش جامعه‌شناسی دانشگاه‌های ایران (اعم از دولتی، آزاد، و پیام نور) را به سطح یک نظرسنجی از برخی اساتید و دانشجویان رشته جامعه‌شناسی تقلیل داده و نامش را ارزیابی درونی گذاشته‌اند! ولی، دریغاً که نتایج این نوع مطالعات، نه نوری بر شناخت موضوع مورد مطالعه می‌افشانند و نه اساساً واقعیتی را آشکار و برملا می‌سازند، بلکه صرفاً معرفت عامه را در لباسی دیگر بازتولید و عرضه می‌کنند.

در خصوص تشریح بیشتر این مسأله و نتایج آن، استدلال خویش را با مقدمه‌ای منطقی آغاز می‌نماییم. از حیث منطقی، تفاوت مهمی بین دو مدعا یا گزاره زیر وجود دارد:

(۱) الف، ب است.

(۲) از نظر ج؛ الف، ب است.

گزاره (۱)، صورت منطقی قضایای علمی است که دلالت بر واقعیتی (اعم از ذهنی و عینی) دارند؛ در صورتی که گزاره (۲) مبتنی پنداشتها یا نظر افراد در باره آن واقعیت است. نکته مهم برای پژوهشگران علوم اجتماعی آن است که برای اثبات مدعی (۱)، منطقی نمی‌توان به شواهد مربوط به مدعی (۲) استناد نمود. یعنی، پنداشتها یا نظر افراد در باره یک واقعیت، منطقی، دلالتی برای اثبات یا ابطال وجود آن واقعیت ندارد. برای مثال، بر اساس سنجه‌های معتبر برای اندازه‌گیری طول پدیده‌ها، می‌دانیم که (۱) ارتفاع کوه دماوند ۴۶۶۱ متر است. حال فرض کنید همین سنجش، بر اساس یک نظرسنجی از نمونه‌ای تصادفی از مردم تهران انجام گرفته که نتیجه‌اش این بوده که (۲) از نظر ۹۰ درصد مردم تهران، قله دماوند بین ۳۰۰۰ تا ۳۵۰۰ متر ارتفاع دارد. ولی، این یافته نظرسنجی چه ارزشی از حیث شناخت موضوع (ارتفاع کوه دماوند) دارد؟ دقیقاً هیچ! چون، چیزهایی که مردم درست می‌دانند، لزوماً درست نیستند و بدون واریسی دقیق نمی‌توان ارزش درستی و صحت برای آن‌ها قائل شد. نکته مهم دیگر این است که، هیچ‌یک از دو یافته (۱) و (۲) جای یکدیگر را نمی‌گیرند، و منطقی نمی‌توان از یافته (۲)، استنتاجی در خصوص (۱) یعنی بیان واقعیت کرده و

باشند. برای مثال، همین مدعی ارزیابی کیفیت پایان‌نامه‌های جامعه‌شناسی در ایران را در نظر بگیرید. جدول شماره ۳ در مقاله فاضلی و همکاران (۱۳۹۴: ص ۱۷) نشان می‌دهد که تعداد این پایان‌نامه‌ها تا سال ۱۳۹۰ معادل با ۱۷۷۰ پایان‌نامه بوده است. اگر متوسط صفحات پایان‌نامه‌های جامعه‌شناسی را ۱۵۰ صفحه در نظر بگیریم، با حجم مطالبی معادل با ۲۶۵۵۰۰ (دویست و پنج هزار و پانصد) صفحه مواجه هستیم. حال، در مطالعه فاضلی و همکاران بدون زحمت خواندن حتی یک صفحه از این حجم انبوه مطالب که موضوع و متعلق اصلی ارزیابی آنان محسوب می‌شود، حکمی کلی در باره همه آن‌ها صادر شده است که کیفیت کلی پایان‌نامه‌های تولید شده در نظام آموزش جامعه‌شناسی رضایتبخش یا مناسب نیست (ص ۲۱)! بی‌تردید این یک داور آسان ولی غیردقیق است.

<sup>۱</sup> که این ج می‌تواند یک فرد، چند فرد، گروهی خاص از افراد، یا جمعیتی وسیع باشد.

بگویم ارتفاع قلّه دماوند بین ۳۰۰۰ تا ۳۵۰۰ متر است، چون کاملاً غلط است. این مسأله حتی در مورد پدیده‌های اجتماعی‌ای که ماهیت کاملاً ذهنی دارند نیز صدق می‌کند. برای نمونه، وقتی «رضایت سیاسی» که خصلت نگرشی و احساس فردی دارد مورد پژوهش علمی قرار می‌گیرد، گزاره‌های نهایی مربوط به یافته‌های تحقیق علمی به شکل گزاره (۱) عرضه می‌شوند نه بصورت گزاره (۲). مثلاً، گفته می‌شود که فلان درصد از پاسخ‌گویان، رضایت سیاسی پایینی داشته و فلان درصدشان، رضایت سیاسی بالایی داشته‌اند (= الف، ب است). در پژوهش علمی، گفته نمی‌شود که به نظر فلان درصد از پاسخ‌گویان، مردم ایران رضایت سیاسی پایینی یا بالایی دارند (= از نظر ج، الف، ب است).

در ادبیات جامعه‌شناسی، تفاوت دو نوع گزاره (۱) و (۲) را می‌توان ذیل بحث مربوط به تفاوت میان معرفت علمی با معرفت عامه ردیابی نمود. توضیح آن که در طول تاریخ، همه آدمیان (اعم از دانشمند و غیردانشمند) از آن حیث که در جامعه و محیط‌های اجتماعی مختلفی زندگی و کسب تجربه می‌کنند، واجد دانش و معرفت‌هایی می‌شوند که آن‌ها را با دنیای پیرامون‌شان هماهنگ می‌سازد. این نوع دانش و معرفت در ادبیات جامعه‌شناسی، معرفت عامه یا معرفت حاصل از زندگی<sup>۱</sup> نامیده شده است. معرفت عامه یا معرفت حاصل از زندگی، تعمیم‌هایی هستند که همه ما (اعم از عامی و دانشمند، جامعه‌شناس و غیرجامعه‌شناس) از زندگی روزمره خود در محیط‌های مختلف می‌سازیم و برای اداره زندگی‌مان از آن‌ها استفاده می‌کنیم. معرفت عامه، از حیث مضمونی، نزد هر فرد، ملغمه‌ای از آموخته‌ها، شنیده‌ها، مشاهدات، و تجربیات زیسته شخصی است که در قالب تعمیم‌هایی عمدتاً به شکل ادراکات قالبی و پیشداوری‌ها<sup>۲</sup> ساخته و عرضه می‌شوند. ادراکات قالبی و پیش‌داوری‌ها اگرچه مضامین منفی دارند، ولی لزوماً اعمالی تحقیرآمیز بر مبنای غرض و عمد نیستند. آن‌ها اغلب طریقی برای ساده کردن دید ما از دنیای پیرامون‌مان هستند و همه افراد (دانشگاهی/غیردانشگاهی و جامعه‌شناس/غیرجامعه‌شناس) در زندگی روزمره‌شان تا اندازه زیادی به آن‌ها متوسل می‌شوند. در همین مقاله فاضلی و همکاران (۱۳۹۴) نیز بسیاری از قضاوت‌های مصاحبه‌شوندگان جامعه‌شناس در باره دانشجویان جامعه‌شناسی، مصداقی عینی برای ادراک قالبی (اگر نگوییم پیش‌داوری) محسوب می‌شوند؛ مثلاً، «انگیزه دانشجویان در زمینه فعالیت علمی بسیار پایین است» (ص ۱۲)؛ «دانشجویان حوصله ندارند بخوانند» (ص ۱۲)؛ «دانشجویان دچار

<sup>۱</sup> Common Sense

<sup>۲</sup> طبق تعریف دانشمندان علوم اجتماعی، نگرش کلیشه‌ای یا ادراک قالبی (Stereotype) تعمیمی کلی است مبنی بر اسناد خصوصیات یکسان به همه افراد یک گروه بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های واقعی میان آن‌ها. پیش‌داوری (Prejudice) نیز نگرشی نسبت به گروهی مشخص است بر اساس تعمیم‌های ناشی از اطلاعات ناقص و یا نادرست.

بی‌انگیزه‌گی مفرط هستند» (ص ۱۲)؛ «دانشجویان خیلی ضعیف هستند» (ص ۱۳)؛ یعنی تعمیمی کلی مبنی بر اسناد خصوصیات یکسان به همه دانشجویان جامعه‌شناسی بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های واقعی میان آن‌ها!

خلاصه، سخنی به گزاف نرفته اگر گفته شود که بسیاری از ادعاهای ما در باره واقعیات پیرامون مان جزئی از معرفت عامه ما می‌باشد که معمولاً با شواهدی گزینشی و همسو با مدعاها و نادیده گرفتن سایر شواهد مغایر همراه است. مسلماً، یکی از بزرگترین دستاوردهای علوم اجتماعی و متدولوژی علمی این بوده که نشان داده معرفت عامه در بسیاری اوقات - حتی زمانی که بدیهی انگاشته می‌شده - با واقعیات همخوانی و تطابق نداشته است. علت اصلی اش آن است که معرفت عامه یک دانش غیردقیق بوده و غالباً بر شناخت‌های محدود حاصل از تجربه زیسته شخصی، اطلاعات نیمه‌موثق و غیرموثق ناشی از شنیده‌ها، شواهد گزینشی، و منابعی مبهم استوار است.

لازم به ذکر است که جامعه‌شناسی، به عنوان یک علم، کار خود را در مقام منتقد معرفت عامه آغاز کرد. به تعبیر مندراس (۱۳۶۹) جامعه‌شناس، همان قدر از ادراکات یا فهم عامه در امور اجتماعی وحشت دارد که پزشک از طبابت عامیانه و شفا دهنده‌ها. در همین راستا، استدلال دورکیم آن بود که برای حفظ خصیصه علمی جامعه‌شناسی، باید اقتدار معرفت عامه انکار شود. قواعد روش جامعه‌شناسی دورکیم (۱۳۶۸)، بیش و پیش از هر چیز، تفوق و برتری تفسیرهای علمی را بر تفسیرهای معرفت عامه از واقعیت و حق عالمان را در تصحیح، بی‌اهمیت قلمداد کردن یا ابطال صریح قضاوت‌های غیرعلمی اثبات می‌کند. وبر نیز همچون دورکیم از طریق خوار شمردن ارزش‌شناختی معرفت عامه از حقانیت جامعه‌شناسی دفاع می‌کند (باومن ۱۳۹۳). مرتون (۱۳۷۶) تصریح می‌نماید که ادراکات عامه غالباً به کلی اشتباه است و به هی‌چوجه راهی مطمئن برای شناسایی واقعیت مسائل اجتماعی نیست. مندراس (۱۳۶۹) تأکید نمود که ادراکات یا فهم عامه همیشه پر از تناقض است و در برابر هر یک از ملاحظات فهم عامه همیشه می‌توان ملاحظه متضادی را قرار داد. همچنان که گیدنز (۱۳۷۳) نیز اذعان کرد که جامعه‌شناسی باید در مورد هر یک از باورهای معرفت عامه این پرسش را مطرح کند که آیا واقعاً چنین است؟

باری، با وجود تفاوت‌های موجود میان استدلال‌های جامعه‌شناسان، اصل مطلب همچنان پابرجاست: معرفت عامه به‌عنوان باز نمود واقعیت، قابل اعتماد نیست. معرفت عامه یا ادراکات متعارف افراد تفاوت کیفی با ادراکات حاصل از پژوهش‌های دقیق علمی دارند؛ که این تفاوت، معمولاً تفاوتی میان درست و نادرست تعبیر شده است. البته، بدیهی است که نتایج به‌دست آمده از تحقیقات علمی همیشه با باورهای مبتنی بر معرفت عامه تعارض نداشته است؛ ولی اگر به‌عنوان یک عالم و پژوهشگر جامعه‌شناس در جست‌وجوی انکشاف واقعیت‌ها هستیم، اصل را باید بر معرفت علمی

حاصل از پژوهش‌های روشمند بگذاریم، نه ادراکات و پنداشته‌های مندرج در معرفت عامه. از منظر علم جامعه‌شناسی، پنداشته‌ها و ادراکات حاصل از زندگی افراد (حتی دانشگاهیان) لزوماً درست و بازنمای واقعیات نیستند و همواره متعلق شک علمی فرار می‌گیرند تا پس از پژوهش و واریسی دقیق علمی، صحت و سقم‌شان روشن گردد. مثال واقعی زیر، بطرز گویایی همین مطلب را نشان می‌دهد. در پژوهشی ملی با عنوان «بررسی آگاهی‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی- فرهنگی در ایران» (محسنی ۱۳۷۵) این سوال پرسیده شد که:

«مردم کشور ما در قدیم (۵۰ سال پیش) بیشتر عمر می‌کردند یا در حال حاضر؟».

نتایج این پیمایش که داده‌هایش در سال ۱۳۷۴ گردآوری شده (یعنی پاسخ‌گویان، وضعیت طول عمر را در سال ۱۳۷۴ با سال‌های حول و حوش دهه ۱۳۲۰ مقایسه نموده‌اند) نشان داد که حدود ۷۹ درصد مردم، گزینه «در قدیم» را برگزیدند و فقط ۱۴ درصد گزینه «در حال حاضر» را انتخاب نمودند. این نسبت‌ها حتی برای افراد با تحصیلات دانشگاهی «لیسانس و بالاتر» نیز به ترتیب معادل ۶۹ و ۲۵ درصد بود (ص ۴۳۸). یعنی حدود ۷۰ درصد از «پاسخ‌گویان با تحصیلات دانشگاهی لیسانس و بالاتر» با این هنجار معرفت عامه هم‌نوایی کرده‌اند که طول عمر مردم در ۵۰ سال قبل، بیشتر از زمان حال بوده است! در حالی که واقعیت‌های مسلم حاصل از همه مطالعات علمی حاکی از آن است که در طول دهه‌های مزبور، در اغلب کشورهای دنیا و منجمله ایران، بر اثر رونق و پیشرفت‌های بهداشتی و درمانی مستمراً بر طول عمر مردم یا امید زندگی افزوده شده است. این شاهد پژوهشی به‌خوبی نشان می‌دهد که نمی‌توان و نباید به پنداشته‌ها و ادراکات افراد (حتی تحصیل‌کرده‌های دانشگاهی) درباره واقعیات اجتماعی اعتماد نمود مگر آن که دانش معتبر و یافته‌های پذیرفته شده علمی، آن‌ها را تصدیق کنند. نکته استنتاجی مهم‌تر از تحقیق ملی محسنی (۱۳۷۵) آن است که اگر در دعوی شناختن یک چیز، شرط صدق و درستی آن، لازم و ضروری باشد<sup>۱</sup>، اتفاقاً نظرات اقلیت پاسخ‌گویان کشوری (۱۴ درصد) درست بوده است نه اکثریت آنان (۷۹ درصد). نتیجه مهم آن که، «نظر» یا «اعتقاد» یا «نگرش» یا «احساس اطمینان» اکثریت پاسخ‌گویان به یک قضیه، ضامن صدق آن قضیه نیست؛ و تا قضیه‌ای صادق نباشد، نمی‌توان گفت که آن را شناخته‌ایم. «شناختن یا دانستن» متفاوت است از «عقیده داشتن» یا «احساس داشتن»؛ چون، شناختن متضمن صدق دعوی است و کارکرد اصلی پژوهش علمی نیز تشخیص دعاوی صادق از کاذب می‌باشد. بنابراین، اگر بر فرض، احساس عمومی در بین اکثریت دانشجویان و اساتید

<sup>۱</sup> مطابق با نظر حکماء، «شناخت»، به‌عنوان هدف اصلی هر علم، باور صادقی است که بر شواهد و دلایل مکفی استوار باشد (ر. ک. به: هاسپرس، ۱۳۷۰).

جامعه‌شناسی ایران این قضیه باشد که «وضعیت آموزش یا پژوهش جامعه‌شناسی بسیار نامطلوب است» وجود این احساس عمومی به هیچ‌وجه صدق قضیه مزبور را تضمین نمی‌کند. اجازه دهید همین مسأله را بر اساس شاخص «توانایی علمی دانشجویان جامعه‌شناسی» در تحقیق فاضلی و همکاران (۱۳۹۴) ردیابی کنیم. یافته‌های مربوط به این شاخص (مندرج در جدول شماره ۱ ص ۱۱) نشان می‌دهد که ۲۸/۳ درصد پاسخ‌گویان، توانایی علمی دانشجویان جامعه‌شناسی را در حد «کم و خیلی کم»، ۴۴/۶ درصد در حد «متوسط»، و ۲۱/۸ درصد در حد «زیاد و خیلی زیاد» ارزیابی نموده‌اند. ولی، سوال اصلی برای عالم جامعه‌شناس و پژوهشگر اجتماعی آن است که کدامیک از این سه ارزیابی درست‌اند؟ همان‌طور که در نمونه تحقیق محسنی (۱۳۷۵) نشان داده شد، نسبت‌ها و فراوانی پاسخ‌ها، هیچ‌گونه دلالتی بر درستی و صحت مفاد این‌گونه ارزیابی‌ها ندارند. در علم، درستی و صحت یک مدعای نظری بستگی به انطباق مفاد آن با واقعیت‌هایی دارد که مدعای مزبور از آن خبر داده است. همان‌طور که پوپر (۱۳۷۹) تصریح نموده، برای این پرسش که چه هنگامی یک اظهارنظر صحیح است؟ پاسخی کهن وجود دارد: اگر با امور واقع مطابقت یا موافقت داشته باشد (ص ۳۲۸). ولی، در تحقیق فاضلی و همکاران سه ارزیابی متفاوت از توانایی علمی دانشجویان جامعه‌شناسی توسط کنشگران درون نظام آموزشی جامعه‌شناسی ارائه شده است که از حیث درست‌نمایی، هیچ ترجیحی بر یکدیگر ندارند. کارکرد اصلی پژوهش علمی آن بوده تا از طریق تشخیص دعاوی درست از نادرست، شناختی از توانایی علمی دانشجویان جامعه‌شناسی به دست آوریم و مرجح بودن یکی از سه ارزیابی فوق‌الذکر را مرجح نشان دهیم، نه این که فقط دعاوی متعارض پاسخ‌گویان را به صورت درصدی جدول‌بندی کرده و اکثریت درصدی (۴۴/۶ درصد) را مبنای تفسیر قرار داده و بگوییم: «پاسخ‌گویان ارزیابی متوسطی از توانایی علمی دانشجویان جامعه‌شناسی داشته‌اند» (فاضلی و همکاران ۱۳۹۴: ۱۹).

حال، به موضوع اصلی‌مان یعنی تفاوت معرفت علمی با معرفت عامه بازمی‌گردیم. اگر بخواهیم دو نوع گزاره مبین معرفت علمی و معرفت عامه را به موضوع اصلی مقاله فاضلی و همکاران ترجمه کنیم، به دو مدعای زیر می‌رسیم:

- (۱) وضعیت کیفیت علمی فارغ‌التحصیلان جامعه‌شناسی نامناسب است.
- (۲) از نظر برخی اساتید و دانشجویان جامعه‌شناسی، وضعیت کیفیت علمی فارغ‌التحصیلان جامعه‌شناسی نامناسب است.

پژوهش علمی، اقتضای واری‌گزاره (۱) را دارد، در صورتی که گزاره (۲) - که اساس مطالعه فاضلی و همکاران را تشکیل می‌دهد- بازتولید معرفت عامه است و نمی‌توان آن را پژوهش علمی در معنای دقیق کلمه دانست؛ چون تازه پس از پایان مطالعه، هنوز این سوال اصلی برای معرفت علمی

پابرجاست که آیا نظرات این گروه از اساتید و دانشجویان، صحت دارد و باز نمود واقعیتی هست یا خیر؟ در پژوهش علمی، باورهای معمول یا معرفت عامه اساتید و دانشجویان نسبت به موضوعی خاص (مثلاً، توانایی علمی لیسانس‌پس‌های جامعه‌شناسی) فی نفسه معتبر شناخته نمی‌شوند، بلکه حداکثر، مدعاها یا حدس‌هایی محسوب می‌شوند که باید با مراجعه به عالم واقع و گردآوری داده‌های مناسب، روشن شود آیا این مدعاها در عالم واقع نیز به همان شکل وجود دارند یا از نظر تجربی، واقعیت ندارند. بی‌گمان، شاخص‌های فاضلی و همکاران برای قضاوت در باره کارآمدی و کیفیت خروجی نظام آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌ها یعنی «سطح توانایی‌ها و انگیزه‌های دانشجویان» و «کیفیت پایان‌نامه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری» همگی اموری واقعی و مستقل از پنداشت افراد هستند و اگر حقیقتاً این‌ها معرف‌های مناسبی برای سنجش کیفیت خروجی‌های این نظام می‌باشند، قاعده روشی برای کسب معرفت علمی الزام می‌کند که خود این معرف‌ها در تحقیق به کار گرفته شوند نه نظر و پنداشت افراد از آن‌ها.

در مجموع و مطابق با آنچه که استدلال شد، نظر و پنداشت افراد، شاهدهی مناسب و دلالت‌کننده برای اثبات مدعا در خصوص وضعیت واقعی خروجی‌های نظام آموزش جامعه‌شناسی نیست؛ و به همین دلیل، اگر گفته شود که کل مطالعه فاضلی و همکاران دچار مغالطه «خلط واقعیت با پنداشت از واقعیت» شده و به جای تولید معرفت علمی، به بازتولید معرفت عامه دست یازیده، سخن دلالت‌آمیزی بیان شده است. در حقیقت، کل نتایج مطالعه مزبور در نهایت عبارت شده است از نظرات برخی اساتید و دانشجویان جامعه‌شناسی در خصوص انگیزه و توانایی دانشجویان و کیفیت پایان‌نامه‌های جامعه‌شناسی. این نظرات که برای مطالعه فاضلی و همکاران «پایان راه» محسوب شده است؛ برای پژوهش علمی، «آغاز راه» تلقی می‌شود. دلیل آن، این است که نظرات این افراد، از جنس «نظر یا احساس» می‌باشند نه «انکشاف واقعیت» و از این رو، حداکثر می‌توانند به محققین عرصه علم، «فرضیاتی» ارائه دهند که صحت و اعتبارشان باید مجدداً توسط انجام پژوهشی علمی مورد واری و ارزیابی نظام‌مند قرار گیرد تا به تولید معرفت علمی نائل آییم.



### نارسایی‌های سنجش

ایراد اصلی و مهم پیش‌گفته که اعتبار علمی مطالعه فاضلی و همکاران (۱۳۹۴) را کلاً زیر سوال برده، بر پایه فرض اعتبار سنجش‌ها و اعتماد به نتایج به‌دست آمده، استوار بود. در این بخش، تلاش می‌شود تا استدلال‌هایی در رد فرض مذکور ارائه و نشان داده شود که نحوه سنجش شاخص‌های کیفیت نظام آموزش جامعه‌شناسی با ایرادات عدیده‌ای روبروست. در کل، اگر گفته شود که سوالات پرسش‌نامه یا گویه‌های مقیاس برای سنجش کیفیت نظام آموزش جامعه‌شناسی با توجه به معیارهای مورد قبول روش‌شناسان علوم اجتماعی، فی‌الجمله، بسیار بد تنظیم شده‌اند سخن دلالت‌آمیزی بیان شده است. استدلال‌های مربوط به اثبات این مدعا به تفکیک دو سنجۀ مطالعه فاضلی و همکاران در ذیل ارائه شده است.

#### الف) سنجۀ «انگیزه‌های تحصیلی و توانایی علمی دانشجویان جامعه‌شناسی»

فاضلی و همکاران در نظرسنجی اینترنتی (از طریق ایمیل اعضای انجمن جامعه‌شناسی) و همچنین مصاحبه‌هایشان برای سنجش شاخص مذکور، سه گویۀ «انگیزه دانشجویان در زمینه تحصیل و یادگیری»، «توانایی علمی دانشجویان»؛ و «کیفیت دانشجویان جامعه‌شناسی از نظر یادگیری» را با شش گزینه پاسخ (خیلی کم، کم، کم‌وبیش، زیاد، خیلی زیاد، و نمی‌دانم) مورد استفاده قرار داده‌اند (ص ۱۱). در خصوص سنجۀ فوق‌الذکر، می‌توان به چندین مشکل و نارسایی به شرح زیر اشاره نمود:

۱- در همه مدعاها و استدلال‌های مقاله فاضلی و همکاران تصریح شده است که متعلق ارزیابی نظام آموزش جامعه‌شناسی، خروجی‌های این نظام یعنی فارغ‌التحصیلان می‌باشند؛ ولی اصلاً معلوم نیست چرا در سطح تجربی، تمامی گویه‌ها و همچنین سوالات مصاحبه مربوط به «دانشجویان» است نه «فارغ‌التحصیلان»؟! بدیهی است که دانشجویان، بالجمله، مابه‌ازای تجربی خروجی نظام آموزش جامعه‌شناسی محسوب نمی‌شوند.

۲- مضافاً بر این که، اصلاً مشخص نیست که منظور از دانشجویان در گویه‌های مزبور، دانشجویان کدام دورۀ تحصیلی هستند: لیسانس، فوق‌لیسانس، یا دکتری؟ اگر دورۀ لیسانس مدنظر اصلی محققان بوده (چون فرآیند آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه قاعداً از این دوره آغاز می‌شود)، چگونه می‌توان مطمئن بود که پاسخگویان نیز همین گروه را در نظر داشته، و مهم‌تر این که، مبنای قضاوت‌شان را دانشجویان سال آخر گرفته باشند (نزدیک به خروج) نه دانشجویان سال‌های دیگر؟ همان‌طور که در همه کتاب‌های درسی مربوط به طراحی پرسشنامه و مقیاس‌سازی در علوم اجتماعی تأکید شده، وجود تعدد معنایی در هر گویه یا سوال، ایجاد ابهام کرده و اعتبار نتایج را مخدوش می‌سازد؛ چون معلوم نیست که جواب‌های ارائه شده توسط پاسخگویان به یک موضوع واحد دلالت نماید.

۳- اصطلاحات مهمی مثل «انگیزه تحصیلی»، «توانایی علمی»، و «یادگیری» در این گویه‌ها، برای پژوهشگران علوم اجتماعی، سازه‌های نظری محسوب می‌شوند که جهت سنجش تجربی بایستی مفهوم‌سازی و عملیاتی می‌شدند. به‌راستی، آیا برای پاسخگویان کاملاً واضح و مبرهن بوده که منظور محققان از «توانایی علمی» یا «یادگیری» چیست و در چه سطحی مدنظر بوده است: سطح شناخت؛ یا سطح درک و فهم؛ یا سطح کاربرد؛ یا سطح تجزیه و تحلیل؛ یا سطوح دیگر؟ آیا می‌توان اطمینان حداقلی داشت که همه پاسخگویان برداشت یکسانی از این سازه‌ها و واژه‌های مبهم و مجمل داشته‌اند؟ واقعاً چگونه می‌توان به نتایج یک چنین سنجشی اعتماد نمود؟ حقیقتاً، ارایه سه سوال که بصورت مستقیم این مقولات نظری را از پاسخگویان می‌پرسند، پژوهشی نیست که نیازمند دانش علمی باشد، بلکه یک نظرسنجی ساده است که هر کسی می‌تواند آن را انجام دهد.

۴- اعتبار گویه سوم این سنج، یعنی «کیفیت دانشجویان جامعه‌شناسی از نظر یادگیری» از حیث سنجش درست موضوع مورد تحقیق، محل تردید جدی است. واقعاً با چه استدلالی، گویه مزبور شاخصی برای ارزیابی خروجی‌های نظام آموزش جامعه‌شناسی محسوب شده است؟ چون، بدو به نظر می‌رسد که کیفیت یادگیری دانشجویان، عمدتاً عاملی مربوط به ورودی (درونداد) به نظام آموزش باشد نه خروجی؛ و بالطبع نمی‌تواند شاخص مناسبی برای ارزیابی فرآیند آموزش محسوب شود. اگر بر فرض (فقط، فرض است)، واقعیت جامعه ما این باشد که دانشجویان ورودی به رشته جامعه‌شناسی، دانشجویانی بسیار ضعیف (از حیث، هوش و استعداد) و بی‌انگیزه برای یادگیری علم باشند که فقط برای دریافت مدرک به دانشگاه آمده‌اند، گرچه یک چنین دانشجویانی مسلماً فرآیند آموزش جامعه‌شناسی را تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ ولی، فی‌نفسه، نشانگر یا شاخصی برای ارزیابی فرآیند آموزش جامعه‌شناسی از طریق محصول یا خروجی محسوب نمی‌شوند؛ چون از بدو ورود یک چنین ویژگی‌هایی را داشته و با خود به نظام آموزش آورده‌اند. در این حالت فرضی، بهترین آموزگاران دانشگاهی با ارایه بهترین شیوه‌های آموزشی (= فرآیند) نیز قادر به معجزه نیستند و نمی‌توانند دانشجویان بسیار ضعیف و بی‌انگیزه برای یادگیری علم را اکسیروار تبدیل به عالمان و محققان کیفی (= خروجی) کنند. ولی، در این جا بایستی ضعف کیفیت دانشجویان جامعه‌شناسی از نظر یادگیری را عمدتاً مربوط به ورودی (درونداد) محسوب نمود نه فرآیند آموزش. در این صورت، گویه مزبور را بایستی کلاً فاقد

اعتبار<sup>۱</sup> محسوب نماییم؛ چون اساساً همان چیزی را که برایش ساخته شده، نسنجیده است.

#### ب) سنجۀ «وضعیت پایان‌نامه‌های جامعه‌شناسی»

در مطالعه فاضلی و همکاران (۱۳۹۴) پرسش‌نامه مربوط به وضعیت پایان‌نامه‌های جامعه‌شناسی از دید اساتید و دانشجویان شامل هشت گویۀ نگرشی در طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) به شرح زیر بود:

(۱) اکثریت پایان‌نامه‌ها دارای کیفیت و استاندارد قابل قبولی هستند؛ (۲) نقش موثر بر آموزش توانمندی علمی؛ (۳) وقت کافی و دیالوگ علمی بین استاد راهنما و دانشجو؛ (۴) وقت کافی و دیالوگ علمی بین استاد مشاور و دانشجو؛ (۵) جدیت علمی داوران پایان‌نامه؛ (۶) انگیزه یادگیری و اخلاق علمی در نوشتن پایان‌نامه در دانشجو؛ (۷) رعایت استاندارد علمی در نمره؛ (۸) کارکرد پایان‌نامه در هویت‌بخشی.

از آن‌جا که سوالات نگرش‌سنجی در مقابل شیوه‌های جمله‌بندی از حساسیت بالایی برخوردارند، همواره باید در طراحی سوالاتی عاری از ابهام و معتبر دقت زیادی مبذول داشت. مع‌هذا، دقت در مفاد این ۸ گویه نشان می‌دهد که هاله‌ای از اجمال و ابهام مفهومی بر برخی گویه‌های این مقیاس سایه گسترانده است که اعتبار یک چنین سنجۀ‌ای و بالطبع، اعتماد به نتایج حاصل از آن را زیر سوال می‌برد. برای نمونه، به چند مورد اشاره می‌شود.

گویه اول: اکثریت پایان‌نامه‌ها دارای کیفیت و استاندارد قابل قبولی هستند.

شرط لازم برای اعتماد به نتایج گردآوری شده از یک چنین مطالعاتی آن است که پاسخ‌گویان، شناخت و اطلاع کافی از موضوع مورد پرسش داشته باشند. دانشجویان که هیچ، اساتید تازه‌کار هم به کنار، حتی یک استاد جامعه‌شناسی با سابقۀ ۲۰ سال هم از کیفیت چند پایان‌نامه می‌تواند اطلاع داشته باشد؟ اگر مدت زمان بیست‌ساله ۱۳۷۱ تا ۱۳۹۰ را جدول شماره ۳ صفحه ۱۷ مقاله فاضلی و همکاران در نظر بگیریم، تعداد ۱۶۱۷ پایان‌نامۀ جامعه‌شناسی در طول این دورۀ زمانی دفاع شده است. حال، اگر نصف به‌اضافۀ یک را کف مفهومی و مصداقی «اکثریت پایان‌نامه‌ها» در نظر بگیریم، این استاد با قدمت باید حداقل از کیفیت ۸۰۹ پایان‌نامۀ کارشناسی ارشد و دکتری جامعه‌شناسی اطلاع داشته باشد تا اظهار نظرش در قبال گویۀ «اکثریت پایان‌نامه‌های رشته جامعه‌شناسی» اعتبار

<sup>1</sup> Validity

داشته باشد که عملاً امری محال است! معلوم است که پاسخ‌ها به یک چنین گویه‌ای، آن هم در جمعیتی از پاسخ‌گویان که اکثریت قابل توجه‌شان استاد دانشگاه نبوده<sup>۱</sup>، چه اعتباری دارد. گویه سوم: وقت کافی و دیالوگ علمی بین استاد راهنما و دانشجو؛ و گویه چهارم: وقت کافی و دیالوگ علمی بین استاد مشاور و دانشجو؛ و گویه ششم: انگیزه یادگیری و اخلاق علمی در نوشتن پایان‌نامه در دانشجو.

همه این گویه‌ها دچار مشکل دووجهی یا دوبخشی بودن هستند. در اینجا نیز روش‌شناسان علوم اجتماعی در تمام کتاب‌های درسی مربوطه تصریح نموده‌اند که در طراحی پرسش‌نامه باید از طرح سوالات دووجهی یا دوبخشی که تنها یک پاسخ ممکن برای آن‌ها متصور نیست، پرهیز شود. بر اساس این اصل اصیل در روش‌شناسی پیمایشی، نمی‌توان به نتایج مأخوذه از یک چنین گویه‌های دووجهی یا دوبخشی اعتماد نمود.

گویه هشتم: کارکرد پایان‌نامه در هویت‌بخشی.

این گویه در حاله‌ای از ابهام غوطه‌ور بوده به نحوی که درک چپستی معنای آن دشوار است، یا معنای روشن و محصلی از مفاد این گویه مستفاد نمی‌شود. مجدداً، یکی از اصول اولیه و اجماعی در طراحی پرسش‌نامه، آن است که از ارایه سوالات/گویه‌های مبهم احتراز شود؛ چون افراد گوناگون، معانی گوناگونی را از یک سوال واحد برداشت می‌کنند و این به منزله آن است که نه به یک سوال، بلکه به چندین سوال پاسخ داده شده است.

### نارسایی‌های آماری

فاضلی و همکاران (۱۳۹۴) نوشته‌اند که برای نشان دادن تک‌بعدی بودن شاخص «کیفیت پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری» از تحلیل عاملی استفاده کرده‌اند که نتایج تحلیل عاملی مؤید تک‌بعدی بودن این شاخص بوده است؛ چون آماره KMO برای این شاخص ۰/۹۴ بوده و عامل مذکور ۷۷/۷ درصد واریانس هشت گویه مقیاس مزبور را تبیین کرده است (ص ۱۹). در این خصوص، لازم است خاطر نشان شود که اولاً، آماره KMO که به شاخص تکافوی نمونه مشهور است (به همراه آزمون کرویت بارتلت<sup>۲</sup> و سطح معناداری آن) برای انجام تحلیل عاملی، نقش مقدمه‌ای دارند و فقط حکایت می‌کنند که اجرای تحلیل عاملی بر اساس ماتریس داده‌های موجود، قابل توجیه است یا خیر. همچنین، از آماره KMO استفاده می‌شود برای ارزیابی این که کدامیک

<sup>۱</sup> در مطالعه فاضلی و همکاران (۱۳۹۴) تصریح شده که کل پرسش‌نامه‌های مورد تحلیل، ۲۰۲ پرسش‌نامه بوده که فقط ۳۰ نفرشان (حدود ۱۵ درصد) عضو هیأت علمی بوده‌اند (ص ۷).

<sup>۲</sup> Bartlett's sphericity test

از متغیرها به دلیل دارا بودن هم‌خطی چندگانه<sup>۱</sup> بایستی قبل از اجرای تحلیل عاملی، کنار گذاشته شوند. در هر حال، آماره KMO هیچ دلالتی بر تعداد مناسب عامل‌ها ندارد و به هیچ‌وجه نمی‌توان آن را شاهی برای تک‌بُعدی بودن مقیاس محسوب نمود.

ثانیاً، فاضلی و همکاران فقط ادعا نموده‌اند که نتایج تحلیل عاملی مؤید تک‌بُعدی بودن این شاخص بوده است و هیچ شاهی برای اثبات مدعای مزبور ارائه نکرده‌اند! در واقع، اصلاً معلوم نیست برآورد مقادیر ویژه و متغیرهای هشت‌گانه شاخص «کیفیت پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری» و مشخصات عامل‌های استخراج شده از تحلیل عاملی آن‌ها چگونه است؟ معلوم نیست که ماتریس ساختاری پس از چرخش و ازسرگیری<sup>۲</sup> به چه وضعی درآمده و بارهای عاملی هر یک از متغیرها (گویه‌ها) چقدر بوده است؟

ثالثاً، چون برخلاف مدعای نویسندگان محترم اصلاً نشان داده نشده است که مقیاس هشت گویه‌ای برای سنجش «کیفیت پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری جامعه‌شناسی» تک‌بُعدی است، این پرسش به جای خود باقی است که اصلاً چرا باید این شاخص، تک‌بُعدی باشد؟ در حقیقت، دقت در مفاد و محتوای هشت گویه مزبور بیشتر دلالت بر آن دارد که این مقیاس تک‌بُعدی نباشد. برای مثال، گویه‌های مربوط به چگونگی تعامل دانشجویان با استاد راهنما و مشاور (گویه‌های ۳ و ۴) به نظر نمی‌رسد از حیث مضمونی متعلق به همان بُعدی باشند که کارکرد هویت‌بخشی پایان‌نامه (گویه ۸) یا جدیت علمی داوران پایان‌نامه (گویه ۵) را تحت پوشش قرار می‌دهد.

نکته آخر در این بخش مربوط به نحوه آرایه جدول تحلیل واریانس (ANOVA) و جمله تفسیری‌اش است که تعجب و حیرت هر خواننده‌ای را برمی‌انگیزاند:

نتیجه آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه میانگین نمره گروه‌ها به پایان‌نامه‌های دانشجویی حاکی از تأیید فرض تفاوت میانگین گروه‌ها است (فاضلی و همکاران ۱۳۹۴: ۱۹)

تعجب و حیرت از این جاست که اصلاً معلوم نیست مدلول این جمله چیست؟! این که کدام گروه‌ها مورد مقایسه قرار گرفته‌اند اصلاً معلوم نیست! این که چرا و به چه منظوری این آزمون آماری انجام گرفته است، باز هم معلوم نیست! مضافاً بر این که، در هیچ کجای مقاله فاضلی و همکاران در خصوص تفاوت داشتن یا نداشتن گروه‌ها نسبت به ارزیابی پایان‌نامه‌های جامعه‌شناسی، فرضیه یا اصلاً مطلبی نیامده بود که حالا تصریح شده، فرض تفاوت گروه‌ها تأیید شده است!

### ملاحظه پایانی

<sup>1</sup> Multicollinearity

<sup>2</sup> Iteration

تذکر این نکته حائز اهمیت بسزایی است که در این نقد، ما کلاً درصدد نفی اعتبار علمی مطالعه فاضلی و همکاران (۱۳۹۴) بودیم و نفیاً یا اثباتاً در خصوص وضعیت کیفی خروجی‌های نظام آموزش جامعه‌شناسی در ایران هیچ‌گونه اظهار نظری ننموده‌ایم. دلیل آن، این است که انکار ادله اثبات کننده یک موضوع به معنای نفی موجودیت آن موضوع نمی‌باشد، مگر آن که بر نبود موجودیت آن موضوع، حجتی اقامه شود. شاید واقعاً وضعیت کیفی نظام آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های ایران بسیار نامناسب باشد، ولی اثبات این مدعا در سطح ملی و نشان دادن تجربی آن، اصلاً به راحتی کاری نیست که فاضلی و همکاران انجام داده‌اند؛ بلکه کاری است سترگ که جهدی عظیم برای کسب معرفت علمی از طریق انجام یک پژوهش تجربی ملی می‌طلبد. برای نمونه، فقط یکی از مدعاهای فاضلی و همکاران را در نظر بگیرید: «پایان‌نامه‌های دانشجویان جامعه‌شناسی در ایران از حیث کیفیت واجد استانداردهای مناسب نیستند». اثبات این مدعا، در گام اول نیازمند تدوین شاخص‌هایی مکفی و معتبری است که این استانداردها را از حیث تجربی، بخوبی بازنمایی کرده و معرف آن‌ها باشد. در گام بعدی، بنا به مقتضیات بُرد و سطح تحلیل مدعا که کل کشور است، بایستی کار عظیم و طاقت فرسای مقابله دادن این شاخص‌ها با تمام پایان‌نامه‌های دانشجویی رشته جامعه‌شناسی در سرتاسر ایران یا نمونه‌ای معرف از آن‌ها صورت پذیرد. اگرچه انجام این کار، بسیار سخت و نیازمند امکانات متعددی است، ولی ارزش تحقیق علمی در جامعه‌شناسی فقط و فقط در گروه پیمودن همین راه درست، با تمام دشواری‌هایش است. متأسفانه یا خوشبختانه، در کسب معرفت علمی از طریق پژوهش تجربی، هیچ راه میان‌بری وجود ندارد؛ و این‌گونه راه‌های راحت و میان‌بر که فاضلی و همکاران طی نموده‌اند، فقط سرابی از معرفت علمی به‌دست می‌دهد که ارزش واقعی نداشته و هیچ‌گاه ما را به سر منزل مقصود نمی‌رساند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

<sup>۱</sup> برای مقایسه می‌توان به مطالعه بازرگان، میرکمالی و نادری (۱۳۸۵) اشاره نمود که برای ارزیابی یک گروه آموزشی (مدیریت و برنامه ریزی آموزشی) در دانشگاه تهران، ۲۸ معیار با ۷۷ شاخص را مدنظر قرار داده‌اند.

### منابع

- بازرگان، عباس؛ سیدمحمد میرکمالی و ابوالقاسم نادری (۱۳۸۵)، *ارزیابی درونی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی*، سازمان سنجش آموزش کشور.
- باومن، زیگمونت (۱۳۹۳)، *اشارات‌های پست‌مدرنیته*، حسن چاوشیان، چاپ سوم، انتشارات ققنوس.
- پوپر، کارل ریموند (۱۳۷۹)، *جامعه‌باز و دشمنانش*، عزت‌الله فولادوند، چاپ سوم، انتشارات خوارزمی.
- دورکیم، امیل (۱۳۶۸)، *قواعد روش جامعه‌شناسی*، علیمحمد کاردان، انتشارات دانشگاه تهران.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۳)، *جامعه‌شناسی*، منوچهر صبوری کاشانی، نشر نی.
- محسنی، منوچهر (۱۳۷۵)، *بررسی آگاهی‌ها، نگرش‌ها، و رفتارهای اجتماعی و فرهنگی در ایران*، مرکز پژوهش‌های بنیادی وزارت ارشاد و فرهنگ اسلامی.
- مرتون، رابرت (۱۳۷۶)، *مشکلات اجتماعی و نظریه جامعه‌شناختی*، نوین تولایی، انتشارات امیرکبیر.
- مندراس، هنری (۱۳۶۹)، *مبانی جامعه‌شناسی*، باقر پرهام، چاپ پنجم، انتشارات امیرکبیر.
- هاسپرس، جان (۱۳۷۰)، *تحلیل فلسفی*، سهراب علوی‌نیا، مرکز ترجمه و نشر کتاب.

