J. SLIS, 13(4): 141-160, Winter 2021

ISSN: 2008-5222
slis.scu.ac.ir

Shahid Chamran University of Ahvaz

Journal of Studies in Library and Information Science
(*JSLIS*)

https://doi.org/10.22055/slis.2019.30152.1625

Research Paper

The Study of Barriers of Theory Building Develepement in Iranian Universities: The Case Study of Tarbiat Modarres University

Mohammad Hasanzadeh[1]*, Behrouz Rasooli[2], Elmira Karimi[3]

1. Professor, Department of Knowledge and Information Science, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
2. Faculty Member, Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc), Tehran, Iran.
3. Independent Researcher and University Lecturer, PhD in Knowledge and Information Science, Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc), Tehran, Iran.

Article Info.

Received: 2019/08/03 **Accepted**: 2020/06/09

Abstract

Background and Objectives: Theory building is one of the key scientific phenomena that contributes to the development of knowledge and the advancement of different academic fields. Despite repeated recommendations and policy-making efforts intended to promote theory building in Iran, this phenomenon has not yet developed to the expected level, and Iranian universities continue to face various problems in this regard. Without a comprehensive understanding of these problems, it is difficult to design effective measures for increasing theory-building capacity. The barriers affecting theory building may be organizational or extra-organizational. Organizational barriers refer to problems that arise within a particular institution, such as internal regulations or working conditions, whereas extra-organizational barriers are broader issues that affect universities and research institutions across the country. Because such barriers are embedded in the wider academic, economic, social, and policy environment, they can influence the capacity of different institutions to support theory building. Accordingly, the purpose of this study was to identify the most important extra-organizational barriers to the growth of theory-building capacity in Iran from the perspective of faculty members.

Methodology: The study employed a qualitative approach and used the method proposed by Miles, Huberman, and Saldana for qualitative data analysis. Before conducting the interviews, 71 academic studies were reviewed in order to identify barriers reported in the existing literature, and the extracted barriers were used in developing the research interview framework. In the next stage, 12 faculty members of Tarbiat Modarres University were selected through expert sampling and interviewed. The participants were selected because of their expertise in theory building or their experience with theory-building activities, and efforts were made to include individuals from different academic fields and with different levels of professional experience. Interviews were recorded and transcribed for analysis. The qualitative data were then analyzed through coding and pattern identification. MAXQDA software was used to support the coding process and to organize the extracted codes into broader categories and themes corresponding to the research questions.

Findings: The findings showed that the barriers to theory building can generally be divided into organizational and extra-organizational groups. The present study focused on the second group,

namely barriers that exist beyond a particular university and affect the broader Iranian academic community and higher education ecosystem. Seven general categories of extra-organizational barriers were identified. The first was the weak relationship between science and society, including the limited impact of science on economic development, weak university-industry relationships, insufficient connection between science and society, and the low value assigned to science by leaders and society. The second category concerned the country's economic challenges, including the low income of researchers, the distressed economic situation, and the limited dependence of the economic structure on science. The third category was ineffective management of higher education, including the formality of science, lack of university independence, inadequate university administrative structures, weak anti-corruption attitudes among authorities, and cultural issues. The fourth category was inefficient higher education, including weak communication among universities, limited effectiveness of higher education, and incompetence of higher education managers. The fifth category was the difficulty of theory building itself, including failure to follow theory-building steps, insufficient attention to its prerequisites, the relatively young age of modern science and universities in Iran, and the inherent difficulty of theory building. The sixth category was inappropriate educational policy, including ineffective educational evaluation, unsuitable national educational policies, and ineffective pre-university education. The seventh category was inappropriate research policy, including research bureaucracy, ineffective national research policies, and ineffective research evaluation systems.

Discussion: The findings indicate that increasing theory-building capacity requires attention to conditions beyond individual universities. The institution of science needs sufficient independence and intellectual freedom to support the emergence and development of theories. The current management structure of higher education also requires greater dynamism and efficiency, while educational and research policy-making can benefit from participation by a wider range of academic specialties. In addition, theory building is a demanding activity that requires substantial time and resources, including financial support, research facilities, and human resources. Improving the relationship between science and society, strengthening higher education management, revising educational and research policies, and providing appropriate resources for researchers may help reduce the identified barriers. Addressing these interconnected challenges can provide a more supportive environment for the development of theory-building capacity in Iranian higher education. The resulting classification also offers policy-makers a structured overview of barriers that can support more informed decisions and more targeted interventions.

Keywords*: Information System Quality, Office Automation System, System Users' Characteristics, Information System Use.*

***Corresponding author:** Email: hasanzadeh@modares.ac.ir

How to Cite:
Hasanzadeh, M., Rasooli, B., Karimi, E. (2021). The Study of Barriers of Theory Building Develepement in Iranian Universities: The Case Study of Tarbiat Modarres University. *Journal of Studies in Library and Information Science*, 13(4): 141-160. https://doi.org/10.22055/slis.2019.30152.1625

فصلنامه
مطالعات کتابداری و علم اطلاعات. سال سیزدهم، شماره ۴، زمستان ۱۴۰۰

مقاله پژوهشی

بازدارنده‌های رشد ظرفیت نظریه‌پردازی در دانشگاه‌های ایران: موردکاوی دانشگاه تربیت مدرس

محمد حسن‌زاده[۱*]، بهروز رسولی[۲]، المیرا کریمی[۳]

۱. استاد، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
۲. عضو هیئت علمی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)، تهران، ایران.
۳. دانش‌آموخته دکتری علم اطلاعات و دانش‌شناسی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۱۲ **تاریخ پذیرش:** ۱۳۹۹/۰۳/۲۰

چکیده

هدف: علیرغم اهمیت نظریه‌پردازی در پیشرفت علم، این پدیده هنوز در ایران نتوانسته است رشد و پیشرفت چشمگیری داشته باشد. هدف از این پژوهش شناسایی موانع فراسازمانی کلیدی رشد ظرفیت نظریه‌پردازی در کشور است.

روش‌شناسی: قوم‌نگاری با آمیزه‌ای از گراندد تئوری روشی است که برای پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش انتخاب شده است. برای گردآوری داده‌ها، با ۱۲ خبره در دانشگاه تربیت مدرس مصاحبه شد. مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی، در نرم‌افزار «مکس کیو. دی. ای.» تحلیل، کدگذاری و مقوله‌بندی شدند.

یافته‌ها: موانع فراسازمانی نظریه‌پردازی در ایران را می‌توان در هفت دستهٔ کلی شامل پیوند ضعیف علم با جامعه، مشکلات اقتصادی کشور، مدیریت ناکارآمد آموزش عالی، ناکارآمدی آموزش عالی، دشواری نظریه‌پردازی، سیاست‌گذاری نادرست آموزشی و سیاست‌گذاری نادرست پژوهشی سازماندهی کرد.

نتیجه‌گیری: نظریه‌پردازی از پدیده‌های کلیدی آموزش عالی است و رشد آن نیازمند شناسایی و رفع موانعی است که ظرفیت نظریه‌پردازی را محدود می‌کنند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بخش مهمی از این موانع در سطحی فراتر از سازمان‌های دانشگاهی قرار دارند و به ساختارهای علمی، اقتصادی، مدیریتی، آموزشی و پژوهشی کشور مربوط می‌شوند. شناسایی و دسته‌بندی این موانع می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری در جهت تقویت ظرفیت نظریه‌پردازی در آموزش عالی ایران فراهم کند.

کلیدواژه‌ها: *نظریه‌پردازی، ایران، آموزش عالی، پیشرفت علمی، دانشگاه.*

*نویسنده مسئول
ایمیل: hasanzadeh@modares.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

«نظریه» و «نظریه‌پردازی» پیوندی ناگسستنی با علم دارند. اختراع تلفن، ساخت ماهواره‌های فضایی، پیش‌بینی‌های هواشناسی، پیدایش هوش مصنوعی، و دیگر پیشرفت‌های علمی بشر وابسته به نظریه‌ها هستند. می‌توان گفت نظریه‌پردازی در قلب فرایندهای علمی و ارتباط مراکز علم با جهان پیرامونی قرار دارد و راه‌ورسمی است که عالمان علوم اجتماعی از طریق آن به تولید و خلق ایده‌ها و پیشبرد علوم می‌پردازند (Jaccard & Jacoby, 2010, ix). به نظر «کارل پوپر» که از تأثیرگذارترین افراد در تاریخ و فلسفهٔ علم است، نظریه‌های علمی اظهاراتی عام و فراگیر هستند که منطق دانش علمی بر پایهٔ آنها استوار است (Popper, 1959, 37). دایره‌المعارف «بریتانیکا» (۲۰۱۷) «نظریهٔ علمی»[1] را یک ساختار فکری نظام‌مند از مفاهیم گسترده‌ای می‌داند که مجموعه‌ای از قوانین تجربی یا آزمایشگاهی مرتبط با قواعد موجود در یک چیز یا پدیده را در بر دارد که هم مشاهده و هم ثابت شده است. یک نظریهٔ علمی ساختاری است که توسط این قوانین پیشنهاد می‌شود و برای توضیح آنها به شیوه‌ای منطقی و علمی پدید آمده است.

نظریه‌های علمی و نظریه‌های غیرعلمی دو دستهٔ عام از نظریه‌ها هستند (Kroto, 2017). Kroto (۲۰۱۷) نظریه‌های علمی را آنهایی می‌داند که صحیح و بر پایهٔ واقعیت‌ها (فکت) هستند، چرا که در نتیجهٔ کارهایی تجربی پدید آمده‌اند. Babbie (۲۰۱۰، ص ۳۴) نیز بر پایهٔ گستردگی و کانون توجه نظریه‌ها (به ویژه در حوزهٔ علوم اجتماعی) آنها را در سه دسته طبقه‌بندی می‌کند: «ماکروتئوری‌ها»[2] یا نظریه‌های کلان، «مزوتئوری‌ها»[3] یا نظریه‌های متوسط، و «میکروتئوری‌ها»[4] یا نظریه‌های خرد. ویژگی‌های یک نظریهٔ خوب از نظر «پوپر» یگانگی، محافظه‌کاری، تعمیم‌پذیری، باروری، خسّت، انسجام درونی، ریسک‌پذیری تجربی، و انتزاع هستند (Wacker, 1998).

Babbie (۲۰۱۰، ص ۵۳) شیوه‌های نظریه‌پردازی خوب را در دو دسته تشریح می‌کند: «نظریه‌پردازی قیاسی»[5] و «نظریه‌پردازی استقرایی»[6]. در هر شیوه روش‌های گوناگونی برای نظریه‌پردازی هستند. Robert Dubin (۱۹۷۸) فرایند نظریه‌پردازی را دربردارندهٔ هشت گام (تشخیص مسئله، شناسایی مفاهیم نظریه، استخراج قوانین، تشخیص مرزهای نظریه، شناسایی شرایط عملکرد نظریه، شناسایی سنجه‌های تجربی، ساختن فرضیه برای آزمون نظریه، آزمون نظریه در دنیای واقعی) می‌داند. Lynham (۲۰۰۰) نیز روشی را برای نظریه‌پردازی پیشنهاد می‌کند که پنج گام است. Meredith (۱۹۹۳) با طرح «چرخهٔ طبیعی» علم گام‌هایی را طرح کرده است که در نهایت به نظریه‌پردازی ختم می‌شوند. به نظر «مردیث» این چرخهٔ طبیعی از توصیف آغاز می‌شود و به توضیح می‌رسد و سرانجام به آزمایش ختم می‌شود. Carlile and Christensen (۲۰۰۴) نیز روش خود را در دو مرحلهٔ توصیفی و هنجاری برای نظریه‌پردازی تدوین کردند. «ون دی ون»[7] (۲۰۰۷) معتقد است، تعاملات اندیشمند و اندیشه‌ورز در چهار حوزه بسیار اساسی شکل می‌گیرد: فرموله‌کردن مسأله، شکل‌دهی نظریه‌های بدیل، گردآوری قرائن و شواهد، و به کارگیری یافته‌ها.

نظریه‌پردازی از الزامات علوم دانشگاهی است و بسیاری از حوزه‌های علمی برای پیشبرد اهداف خود و پیشرفت آن حوزه نیازمند نظریه‌پردازی هستند. نظریه‌پردازی چارچوبی بنیادی برای گسترش مرزهای دانش فراهم می‌سازد (Kettley, 2010). از این رو، توجه به آن در حوزه‌های دانش بشری ضروری است. از سوی دیگر، دانشگاه‌های نسل سوم برای تحقق اهداف خود نیازمند توجه به امر نظریه‌پردازی هستند تا کارآفرینی را گسترش دهند (حیدری و قنادی‌نژاد، ۱۳۹۷).

---

[1] Scientific theory
[2] macrotheory
[3] mesotheory
[4] microtheory
[5] deductive theory construction
[6] inductive theory construction
[7] Van de Ven

به هر شکل، علیرغم توصیه و سیاستگذاری برای پیشرفت نظریه‌پردازی در ایران، به نظر می‌رسد هنوز این پدیده آن‌گونه که باید رشد نکرده است و کماکان دانشگاه‌های ایرانی در این زمینه ضعیف بوده‌اند که نشان می‌دهد با مسائل و مشکلاتی مواجه هستند (حیدری و قنادی‌نژاد، ۱۳۹۷). تا زمانی که دیدی جامع از گسترهٔ این مسائل وجود نداشته باشد نمی‌توان دربارهٔ آنها چاره‌اندیشی کرد و در راستای برطرف کردن آنها و سرانجام افزایش ظرفیت نظریه‌پردازی بر آمد. از آنجا که نظریه‌پردازی از پدیده‌های کلیدی علمی در حوزه‌های گوناگون است، غفلت از آن می‌تواند پیشرفت علمی را به خطر اندازد. از این رو، موانعی که سر راه این پدیده هستند را باید برداشت. دامنهٔ این مسائل می‌تواند سازمانی یا فراسازمانی باشند. بعد سازمانی تنها دربردارندهٔ مسائلی است که در یک سازمان هستند؛ برای نمونه، یک آیین‌نامهٔ سازمانی یا فضای کاری که استادان در یک مؤسسه دارند. در مقابل، بعد فراسازمانی دربردارندهٔ مسائل فراگیرتری است که همهٔ مؤسسه‌های کشور ممکن است با آنها دست‌وپنجه نرم کنند و مختص یک سازمان واحد نیستند.

با توجه به مسائلی که گفته شدند، هدف از این پژوهش شناسایی کلیدی‌ترین موانع فراسازمانی نظریه‌پردازی در ایران است. به گفتهٔ دیگر، این مطالعه در صدد پاسخگویی به این پرسش است که از دیدگاه اعضای هیئت علمی چه موانع و مشکلاتی در کشور بر سر راه نظریه‌پردازی هستند و موجب می‌شوند تا آنها کمتر به سمت نظریه‌پردازی گام بردارند.

پژوهش حاضر با رویکرد موردکاوی به بررسی مسائل فراسازمانی پرداخته است. دانشگاه تربیت مدرس برای موردکاوی گزینش شده که به عنوان یک دانشگاه ارائه دهنده تحصیلات تکمیلی در میان دانشگاه‌های ایران دارای رتبه خوبی به لحاظ شاخص‌های علمی و پژوهشی است و افزون بر داشتن ظرفیت‌های داخلی مثل منابع انسانی متخصص و خبره در زمینه‌های گوناگون، همه ساله متولی برگزاری نشست‌های علمی، همایش‌ها، کنفرانس‌ها، جلسات تخصصی علمی، کارگاه های علمی و غیره است و همه این رویدادها نشانگر ظرفیت‌های بالقوه و بالفعل این دانشگاه برای ایجاد زمینه برای نظریه‌پردازی و تولید نظریه است. این پژوهش بخشی از طرح فراگیرتری است که با هدف تدوین مدل رشد ظرفیت نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس انجام شده است.

بررسی نوشته‌ها

کاوش نوشته‌های علمی نشان می‌دهد که دربارهٔ موانع نظریه‌پردازی در کشور پژوهش‌های گوناگونی انجام شده‌اند؛ برای نمونه، Rahimi Abbasi (۲۰۰۸) نبود اجتماع علمی قوی، نبود رابطه پویا بین جامعه و جامعه‌شناسی، وابستگی علمی جامعه‌شناسی به پژوهش‌های خارجی را از موانع مهم عدم رشد نظریه‌پردازی حوزهٔ علوم اجتماعی ایران می‌داند. Purezzat et al(۲۰۰۹) با یک پژوهش تجربی به این نتیجه رسیدند که موانع ساختاری، کارکردی، انگیزشی، و فرهنگی جوامع علمی در فرایند نظریه‌پردازی در علوم اجتماعی کلیدی‌ترین موانع هستند. ادعای اصلی پژوهش آن است که علی رغم اهمیت توجه به موانع ساختاری، کارکردی و فرهنگی، عدم توجه به فراگرد طبیعی نظریه‌پردازی در تاکید بر شناسایی مسئله و تمرکز بر حل آن، یکی از دلایل اصلی رکود سیر نظریه‌پردازی در قلمرو علوم انسانی است. Bagheri (۲۰۱۰) نیز موانع فردی، روش‌شناختی، معرفت‌شناختی، اجتماعی و ارزش‌شناختی را از شمار کلیدی‌ترین موانع نظریه‌پردازی در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی در ایران می‌داند. Mirzaie Rafe (۲۰۱۱) به بررسی موانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی پرداخت و دریافت که عوامل فردی به میزان خیلی زیاد، عوامل اجتماعی، ارزش‌شناسی، روش‌شناختی و معرفت‌شناختی به میزان زیادی مانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی می‌شوند.

Mirfardi (۲۰۱۵) نیز به بی‌توجهی به نقش جامعه‌شناسی و جامعه‌شناسان در ساختار عمومی و برنامه‌ریزی جامعه، پایین‌بودن بودجه‌های پژوهشی در مقایسه با دیگر بخش‌های جامعه، گسترش روحیه مدرک‌گرایی و عام‌زدگی در زمینهٔ آموزش، شناخت

و یادگیری و همچنین بکارگیری مفاهیم و دانش جامعه‌شناسی به عنوان موانع رشد این حوزه و نظریه‌های پیرامونش در ایران اشاره کرده است. Rafie Pur (۲۰۱۶) موضوع موانع رشد علمی ایران را در کانون توجه گذاشته و در کتاب خود به کرسی‌های نظریه‌پردازی پرداخته است. Reshad (بی‌تا) نیز دو دسته‌بندی از موانع نظریه‌پردازی نام می‌برد. دسته‌بندی نخست شامل موانع انفسی یا درونی (عامل‌های سلبی که از خصائل و خصائص و وضعیت معرفتی و روحی و خلقی محققین برخاسته است) و آفاقی یا برونی (موانعی که به محقق مربوط نمی‌شود، بلکه به شرایط اجتماعی، سامانه‌ی مدیریتی کشور در حوزه‌ی معرفت و ساختار و سیاست‌های کلی حاکم بازمی‌گردد) است. دسته‌بندی دوم شامل موانع سلبی (سببی و مسببی، یعنی موانعی که نقش علّی و موانعی که شأن معلولی دارند) و ایجابی (نحو ماهوی و موانع فرهنگی، مدیریتی و اخلاقی) است.

از نظر Reshad (بی‌تا)، به لحاظ کمی و کیفی، موانع فرهنگی و روانی بیشترین سهم و ژرف‌ترین نقش را در رکود و رکون معرفتی ایفا می‌کنند و او به ۱۴ مانع کلیدی نظریه‌پردازی در این زمینه اشاره می‌کند: گسست تاریخی ـ معرفتی، فقدان طلب و تقاضا، خودباختگی و دیگرشیفتگی، اعتماد به نفس پایین، نبوغ‌زدگی، حجاب معاصرت، سنت‌زدگی، پیرپرستی، فقر سنت نقد و تضارب آرا، سیاست‌زدگی، فرومردن رسم تکریم، فقدان عرف تعالم، نبود جرئت عبور از مشهورات، و توهم فقد آزادی. سرانجام، Heidari and Ghannadi nejad (۲۰۱۸) با انجام یک پیمایش و تجزیه و تحلیل پاسخ ۱۲۱ عضو هیئت علمی حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شهید چمران اهواز به یک پرسشنامهٔ محقق‌ساخته به این نتیجه رسیدند که کلیدی‌ترین موانع نظریه‌پردازی موانع فرهنگی- سیاسی، موانع اجتماعی، موانع اقتصادی، حمایتی و مالی، موانع قانونی- سازمانی، موانع آموزشی، موانع روش‌شناختی (پژوهشی) و موانع فردی- روانشناختی هستند.

افزون بر این، پژوهش‌هایی نیز در خارج از کشور در زمینهٔ موانع و چالش‌های نظریه‌پردازی انجام شده‌اند. برای نمونه، Holt, Goulding and Akintoye (۲۰۱۶) یکی از جدیدترین پژوهش را در حوزه موانع نظریه‌پردازی انجام داده‌اند. آنها موانع نظریه‌پردازی را دسته‌بندی کرده‌اند. موانعی که این پژوهشگران یافتند در چهاردسته موانع خارجی، موانع داخلی (مربوط به دانشگاه)، تعامل (با صنعت و با جامعه پژوهشی) و سایر موانع نامشخص(مثل نداشتن تجربه) قرار گرفتند.

Lynhaym (۲۰۰۰) در پژوهش خود به این نکته اشاره دارد که اولین چالش مربوط به نظریه‌پردازی، بر ارتباط بین محقق و متخصص متمرکز است. دومین مانع تقویت خروجی‌های کاربردی به جای خروجی‌های پژوهشی نظریه‌ها است. در واقع لینهایم، مانع دوم را بی‌توجهی به کاربرد نظریه‌ها می‌داند. به طور خلاصه لینهام موانع نظریه‌پردازی را به این شکل دسته‌بندی کرده است: تمرکز محدود علمی، ابزار غالبا اثبات‌گرا، نبود ابزارهای مشخص و نگاه به عنوان وظیفه محقق.

Underwood (۱۹۷۵) در پژوهش خود به طور خاص بر تفاوت‌های فردی افراد تمرکز داشته است. آندروود معتقد است که تفاوت‌های فردی بر روی دیدگاه افراد از پژوهش و نظریه‌پردازی تأثیر می‌گذارد به گونه‌ای که کسانی که دارای تفکر نظری هستند با احتمال بیشتری به سوی نظریه‌پردازی کشیده می‌شوند.

همان‌گونه که بررسی نوشته‌ها نشان می‌دهد، طیف گسترده‌ای از عوامل می‌توانند شتاب نظریه را کند یا حتی متوقف سازند. برخی از پژوهشگران بر پایهٔ تجربه و دانش فردی خود موانعی را شناسایی کرده‌اند و بعضی دیگر نیز داده‌های تجربی گردآوری کرده‌اند. با این حال، به نظر می‌رسد هنوز موانعی هستند که به درستی در پژوهش‌های دانشگاهی منعکس نشده‌اند. در این پژوهش کوشش شده تا موانع فراسازمانی نظریه‌پردازی به شکلی جامع شناسایی شوند و این موضوع می‌تواند منجر به سیاست‌گذاری‌های درست‌تری برای تصمیم‌گیران در این حوزه شوند. یکی از نوآوری‌های پژوهش حاضر در روش‌شناسی آن است. از آنجا که این مطالعه با روش کیفی انجام شده دید بهتری از بافت واقعی به دست خواهد داد و می‌توان به موانعی رسید که با روش‌های دیگر دست‌نیافتنی هستند.

روش‌شناسی پژوهش

به نوعی می‌توان گفت که پدیدهٔ نظریه‌پردازی، پیش از هر چیز، یک پدیدهٔ اجتماعی است، چراکه در ذهن افراد نقش می‌بندد و تعریف می‌شود. از این رو، شواهدی که در بافت اجتماعی واقعی ـ که افراد و مردم واحدهای آن را تشکیل می‌دهند ـ گردآوری شوند بهتر می‌توانند در شناسایی این پدیده یاری رسانند. بنابراین، فلسفه این پژوهش تفسیرگرایی است، که درصدد استخراج واقعیتِ پدیدهٔ نظریه‌پردازی از ذهن کنش‌گران این پدیده (اساتید دانشگاه و پژوهشگران) است و از منطق استقرایی برای شناسایی موانع و راهکارها و دسته‌بندی آنها استفاده می‌شود. البته، جهان‌بینی پژوهش به طور کامل به فلسفهٔ تفسیرگرایی پایبند نیست، چراکه تمام واقعیتِ پدیدهٔ نظریه‌پردازی تنها در ذهن کنش‌گران نیست، بلکه بخشی از آن نیز در جهان واقع وجود دارد. بنابراین، این پژوهش تا اندازه‌ای از بنیان‌های فلسفهٔ عمل‌گرایی نیز وام گرفته است، و در بخش‌هایی از فرایند پژوهش، به‌جای فلسفهٔ تفسیری و استفاده از منطق استقرایی برای ساخت دانش، از منطق قیاسی برای توجیه و دانش‌افزایی پیرامون نظریه‌پردازی بهره گرفته است. استفاده از چارچوب اولیهٔ پایه برای شناخت مقدماتی سازه‌های پیش‌ساختهٔ موضوع این پژوهش نشانه‌هایی از این جهان‌بینی است. نظر به آنچه گفته شد، گمان می‌رود رویکرد کیفی بهتر از کمی بتواند برای پاسخ‌گویی به اهداف پژوهش کارگر باشد.

در این پژوهش از روش پیشنهادی Miles et al (۲۰۱۴) استفاده شده است. آنها رویکرد خود را با عنوان رویکرد «مایلز و هابرمن» برای تحلیل داده‌های کیفی نام‌گذاری می‌کنند. هیچ‌کدام از این صاحب‌نظران به طور کامل به ژانر خاصی از پژوهش کیفی وابستگی ندارند، و به‌جای آن ترکیب روش‌های گوناگون کیفی را برای انجام پژوهش ترجیح می‌دهند. رویکردی که آنها برای تحلیل کیفی در اثر خود معرفی کرده‌اند، به روش «قوم‌نگاری» با آمیزه‌ای از «گراندد تئوری» نزدیک‌تر است (مایلز، هابرمن، و سالدانا، ۲۰۱۴)قوم‌نگاری به دنبال توصیف واقعیت‌ها است. در قوم‌نگاری پژوهشگر به دنبال چرایی رخداد یک پدیده نیست، بلکه بیشتر به دنبال آن است که واقعیت موجود را بشناسد؛ از این رو، در مراحل بعدی می‌توان با استفاده از روش‌های دیگر به دنبال چرایی‌ها و عوامل رخداد یک پدیده بود. از طرف دیگر، در گراندد تئوری پژوهشگران کار خود را با موارد منفرد و وقایعی شروع می‌کنند، و این داده‌ها کم‌کم در قالب دسته‌بندی‌های انتزاعی‌تر و نظریه‌هایی نمود پیدا خواهند کرد (Tracy, 2012, 184). گراندد تئوری توسط Glaser و Straus در سال ۱۹۶۷ مطرح شد، و بعدها توسط Strauss و Corbin در دههٔ ۱۹۹۰ و پس از آن Charmaz توسعه یافت. به‌جای آنکه این داده‌ها بر اساس نظریه‌ها و مفاهیم از پیش تعریف شده تحلیل شوند، پژوهشگر با گردآوری داده کار را شروع می‌کند و با تحلیل آزاد خط به خط پیش می‌رود، و تم‌های موضوعی بزرگتری از این داده‌ها به‌دست می‌دهد، و در یک مفهوم کلی این تم‌ها را به هم‌دیگر پیوند می‌دهد (Tracy, 2012). استفاده از روش نظریهٔ زمینه‌ای در پژوهش به پژوهشگر این امکان را می‌دهد که به ارائهٔ مدل‌ها و نظریه‌هایی بپردازد که بر اساس اطلاعات تجربی شکل گرفتهاند (Pickard, 2007, 156). ایجاد طبقه‌ها با کدگذاری داده‌ها شروع می‌شود؛ این طبقه‌ها از قواعدی که ما برای کدها، در یک سطح مفهومی، در نظر گرفته‌ایم بیرون می‌آیند. کدها نیز به نوبهٔ خود توصیف‌گرهای کوتاهی هستند که یک واحد اطلاعاتی (عبارت، جمله، یا پاراگراف، و ...) را توصیف می‌کنند. این روش می‌تواند استنتاج قابل قبولی از داده‌های کیفی گردآوری‌شده به‌دست دهد.

برای اجرای پژوهش، نخست جهت آگاهی از موانعی که پیش‌تر در نوشته‌های دانشگاهی شناسایی شده‌اند، ۷۱ مقاله بررسی شدند و موانع گوناگونی از آنها استخراج شد که سرانجام، این موانع در ساخت ابزار پژوهش (مصاحبه) به کار گرفته شدند. با تکنیک «نمونه‌گیری متخصص» ۱۲ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس گزینش شدند و با آنها به شکل حضوری مصاحبه شد. معیار گزینش مصاحبه‌شوندگان آن بود که در زمینهٔ نظریه‌پردازی متخصص یا خود اقدام به نظریه‌پردازی کرده باشند. کوشش شد که از حوزه‌های گوناگونی افرادی با سنوات حرفه‌ای متفاوت گزینش شوند تا جامعیت پاسخ‌ها بالاتر

رود. پس از برگزاری اولین جلسهٔ مصاحبه، متن مصاحبه در اختیار تیم پژوهش قرار گرفت و یک جلسه برای بررسی ساختار، کیفیت، و سایر مسائل مربوط به مصاحبه تشکیل و چارچوب مصاحبه یک بار دیگر مورد بازبینی قرار گرفت. جلسه‌های مصاحبه با یک ابزار ضبط صدا ضبط و برای تحلیل‌های بیشتر به شکل متن پیاده‌سازی شدند. جلسه‌های مصاحبه طی ۱۰ مرداد تا ۱۰ آبان ۱۳۹۶ هدایت و انجام شده‌اند. اندازهٔ جلسه‌های مصاحبهٔ پیاده‌سازی شده، به طور معمول از ۲۲۰۰ تا نزدیک به ۴۲۰۰ واژه بوده است. حجم نمونه بر پایهٔ اشباع نظری به ۱۲ نفر رسید. به گفتهٔ دیگر مصاحبه تا جایی ادامه پیدا کرد که پاسخ‌های نفر آخر چیزهای تازه‌ای دربرنداشت و به مواردی اشاره کرده که در پاسخ‌های پیشین گفته شده بود.

روشی که در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها به‌کار گرفته شده، روشی است که «سالدانا»[1] (۲۰۱۳) در «*دستنامهٔ کدگذاری برای پژوهشگران پژوهش کیفی*»[2] معرفی کرده است. بر پایهٔ این روش، تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی در دو مرحله انجام خواهد شد؛ دور اول (کدگذاری) و دور دوم (الگویابی). برای پیشبرد فرایند کدگذاری از ویرایش ۱۱ نرم‌افزار مبتنی بر دسکتاپ «مکس‌کیو. دی. ای.»[3] بهره‌برداری شده است. برای افزایش روایی و پایایی در این پژوهش از راهبردهای گوناگونی بهره‌برداری شده است. نخستین راهبرد یادداشت‌برداری و پیاده‌سازی گفتار بوده است. درگیر کردن چند نفر در کدگذاری نیز راهبرد دیگری برای افزایش اعتبار یافته‌ها بوده است.

مشارکت در این پژوهش داوطلبانه بود که از مسائل کلیدی اخلاق پژوهش است. برای اطمینان از ناشناس ماندن مشارکت‌کنندگان، نام و مشخصات افرادی که نخواسته‌اند هویتشان فاش شود در مصاحبه ضبط نشده است. همچنین، نگهداری فایل‌های مصاحبه بر روی یک رایانهٔ شخصی بوده است. با این کار پژوهشگران می‌توانستند از حفظ حق محرمانگی مشارکت‌کنندگان نیز اطمینان حاصل کنند. این فایل‌ها، برای تجزیه و تحلیل تنها در اختیار تیم پژوهش بوده است.

یافته‌های پژوهش

موانع زیادی در پرداختن به نظریه‌پردازی وجود دارد که می‌توان آنها را در دسته‌های متعددی قرار داد. در یک نگاه کلی می‌توان این موانع را به دو گروه کلی موانع فراگیر و موانع سازمانی دسته‌بندی کرد. موانع فراگیر، موانعی هستند که بیرون از دانشگاه هستند و در فضای جامعه و اکوسیستم آموزش عالی ایران وجود دارند و موانع سازمانی، موانعی هستند که خاص دانشگاه تربیت مدرس هستند و فضای دانشگاه موجب ایجاد چنین موانعی می‌شود. در بسیاری از مصاحبه‌های انجام‌شده در این پژوهش، به موانع فراگیر، به عنوان موانع کلیدی نظریه‌پردازی اشاره شده است که آن دسته از مسائل هستند که پیوند چندانی با دانشگاه تربیت مدرس ندارند و ریشهٔ آنها را باید خارج از دانشگاه و در فضایی فراگیرتر جست‌وجو کرد. این دسته از عوامل تمام حوزهٔ آموزش و پژوهش کشور را تحت تأثیر قرار داده‌اند. برای مثال، یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید «نظریه‌پردازی از یک‌سو الزاماتی دارد که جامعه ما متاسفانه آنها را مهیا نکرده است [...]، از حیث بسترسازی و تامین شرایط خبری نیست به اندازه‌ای که باید باشد. بخشی از تأمین شدن شرایط پولی و مالی و اینها. طبیعتاً خیلی منکرش هم نیستیم. البته تامین شرایط در هرکشوری حتی آمریکا و اروپا شاید برای کسانی که میخواهند کار کنند آن‌طور که میخواهند نباشد.» (م ۵ ـ پ ۱۱)[4]. در جدول یک خلاصه‌ای از نتایج پژوهش ارائه شده است.

---

[1] Miles, Huberman, and Saldana

[2] The coding manual for qualitative researchers

[1] MaxQDA

[4] برای حفظ محرمانگی مصاحبه‌شوندگان نام آنها به صورت یک کد درآمده است و به پاراگرافی که موانع از آنها استخراج شده ارجاع داده شده است. برای نمونه، «م ۱ ـ پ ۱۰» یعنی مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ یک ـ پاراگراف دهم.

جدول ۱. موانع پیشرفت نظریه‌پردازی

Table1. Barriers of Theory Building Develepement

Weak relationship between science and society	☐ کم‌رنگ بودن تأثیر علم در اقتصاد the weak effect of science on economy ☐ عدم ارتباط دانشگاه و صنعت lack of communication between university and industry ☐ نبود پیوند میان علم و جامعه lack of relationship between science and society ☐ کم ارزش بودن علم از دید حکام و جامعه Worthless of science from government and society viewpoint
The economic problems of the country	☐ پایین بودن درآمد پژوهشگران low income of researchers ☐ وضعیت نابسامان اقتصادی کشور the unorganized economic of country ☐ عدم وابستگی ساختار اقتصادی به علم lack of connection between economic structure and science
Inappropriate management in higher education	☐ فرمایشی بودن علم formality of science ☐ عدم استقلال دانشگاه Lack of university independence ☐ ناکارآمدی ساختار ادارهٔ دانشگاه Inefficiency of university administration structure ☐ نبود روحیهٔ مبارزه با فساد در مسئولین The lack of anti-corruption morale in the authorities ☐ تأثیر مسائل فرهنگی Impact of cultural issues
Inefficiency of higher education	☐ عدم ارتباط میان دانشگاه‌ها Lack of communication between universities ☐ عدم تأثیرگذاری آموزش عالی Lack of impact of higher education ☐ بی‌کفایتی مدیران آموزش عالی The incompetence of higher education managers
The difficulty of theory building	☐ نادیده گرفتن گام های نظریه‌پردازی Ignoring the theory building steps ☐ توجه نکردن به مقدمات نظریه‌پردازی Ignoring the preparation of theory building ☐ جوان بودن علم و دانشگاه در ایران the youth of science and university in IRAN ☐ دشواری ذاتی نظریه‌پردازی The inherent difficulty of theory building
Improper educational policy making	☐ نظام ارزشیابی نادرست آموزشی Improper educational evaluation system ☐ سیاست‌های اشتباه علمی کشور The wrong scientific policies of the country ☐ آموزش نادرست پیش از دانشگاه Inappropriate education before university
Improper Research Policy Making	☐ بروکراسی در پژوهش Bureaucracy in research ☐ سیاست‌های اشتباه علمی کشور The wrong scientific policies of the country ☐ نظام ارزشیابی نادرست پژوهشی False research evaluation system

پیوند ضعیف علم با جامعه

نخستین مسئله مرتبط با پیوند ضعیف علم با جامعه، شکل نگرفتن اصولی چنین پیوندی است. گمان می‌رود نه جامعه به پژوهش‌ها و یافته‌های دانشگاه، که نهاد متولی علم است، توجه دارد و نه دانشگاه به نیازهای واقعی و مطالبات جامعه، از این رو این دو هنوز نتوانسته‌اند در کنار یک‌دیگر جای گیرند و به یک سو حرکت کنند. یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره می‌کند که «الان نیاز بازار چیست؟ بازار چه می‌خواهد؟ نیاز را شناسایی کنیم و بعد در آن راستا پژوهش کنیم و آن نیاز را برآورده کنیم در این صورت است که به آن مسائل پژوهشی می‌رسیم. از این نوع تعریف می‌شود و به مسائل پژوهشی نیاز دارد، وقتی که مسئله مطرح می‌شود مشتری منتظر آن پژوهش دانشگاهی است و بر اساس آن باید خدمت ادامه پیدا کند، اگر این طور باشد جایگاه پژوهشگران ارتقاء پیدا میکند.» (م ۳ ـ پ ۱۱). یا یکی دیگر اشاره می‌کند «ببینید ما گفتیم هنر یک پدیده است که در عرصهٔ عمومی ظهور می‌کند و یک جایگاهی پیدا می‌کند تا از آن فضای مجرد به فضای واقعی بیاید. در نهایت این

قدرت را داشته باشد از مرز خلاقیت به مرز تئوری برسد که ما در ایران چنین چیزی را نمی‌بینیم. [مطالعات دانشگاهی] تا یک جایی خودش را نشان می‌دهد. بعد ما تحت تأثیر آن جریان قدرتمند گفتمان غربی قرار گرفتیم. ببینید نظریه‌پردازی بنیادهای خودش را می‌خواهد که در جامعه پیدا کند.که به هر حال یک پدیده را مورد مطالعه قرا می‌دهد و آن فرد یا جامعه بروند به طرف یک دیدگاهی.» (م ۸ ـ پ ۱۴).

افزون بر این، گمان می‌رود پیوند میان دانشگاه و صنعت نیز ضعیف‌تر از آن چیزی است که باید باشد. از آنجا که در کشورهای توسعه‌یافته این پیوند به خوبی شکل گرفته، سنگ‌بنایی برای مقایسه هستند و نهادهای علمی در ایران به درستی نتوانسته‌اند پیوند کارآمدی با صنعت و کسب‌وکار داشته باشند. از آنجا که بسیاری از مسائلی که منشأ نظریه‌پردازی هستند از بافت صنعت و کسب‌وکار شکل می‌گیرند، از این رو کارآمد نبودن این پیوند بر نظریه‌پردازی تأثیرگذار است. اگرچه در این میان، تنها یکی از طرفین مقصر نیستند و به نظر می‌رسد هر دو طرف کاستی‌هایی در این راه داشته‌اند. یکی از پاسخگویان می‌گوید که « [...] نظریه‌پردازی در واقع یک کالای لوکس است. به نظر من یک مشکل دیگر که وجود دارد عدم ارتباط صحیح دانشگاه و صنعت است. اگر دانشگاه و صنعت با هم خوب ارتباط برقرار می‌کردند شاید خیلی از نیازهای ما برطرف می‌شد.» (م ۴ ـ پ ۱۴). یا دیگری اشاره می‌کند: «منتهی من رشتهٔ خودم را می‌گویم، ما رشته‌مان کاربردی است. هر کدام از این رشته‌ها اگر دانش تجربی برایشان مهم باشد آزمایشگاه دارند دیگر. آزمایشگاه ما کجاست؟ آزمایشگاه ما سازمان‌ها هستند. خوب وقتی سازمان‌ها راه نمی‌دهند. می‌توانید دوتا نظریه بدهید؟ پازیتیو باشید و هر آنچه هست را مطالعه کنید؟ یا نرمالیتیو باشید، می‌گویید باید این طور باشد. هرکس نرمالیتیو است حوزه نرماتیو می‌دهد، می‌گویید انسان مسلمان این طور باید باشد.» (م ۲ ـ پ ۸).

گمان می‌رود نهاد علم در ایران نیز نتوانسته است آن‌گونه که باید و شاید به رشد اقتصادی یاری رساند، در حالی که در دیگر کشورها این تأثیر چشم‌گیر است. بنابراین، از آنجا که نهاد علم در اقتصاد تأثیر آن‌چنان نداشته، نتوانسته با مسائل واقعی پیوند گیرد. یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «یکی از مواردی که وجود دارد این است که ما در کل آن نظام اقتصادی کشور و سهم و نقشی که از «جی. ان. پی.» در نظر گرفته می‌شود که از راه تولید علم و فناوری باشد و این قسمت جایگاه خود را در اقتصاد پیدا کند. در نتیجه متقاضی تولید علم جدید نداریم. ولی اگر در آن بحث اقتصادی کشور مشخص شود که ما جهت‌گیری اقتصادی کشورمان این باشد، سهم درآمدهای نفتی از اقتصاد کشور ۸۰ درصد است، اگر ما این ۸۰ درصد را بیاییم پایه‌ریزی کنیم بر مبنای آن کالایی که مشتریان می‌خواهند و در برابرش پول می‌پردازند از این راه تأمین شود یعنی از راه مشتری باید شروع شود. اکنون نیاز بازار چیست؟» (م ۳ ـ پ ۱۱).

همهٔ این مسائل، یعنی نبود پیوند علم با جامعه، ضعف پیوند علم و صنعت، و کم‌رنگ بودن علم در اقتصاد دست به دست هم داده‌اند تا حکام کشور و مردم نسبت به علم بی‌اعتماد شوند. این بی‌اعتمادی خود بر تشدید ضعف این پیوندها دامن می‌زند و دیگر جامعه یا اجازهٔ حل مسائلش را به نهاد علم واگذار نمی‌کند یا به یافته‌ها و راهکارهای این نهاد دربارهٔ حل مسائلش بی‌اعتنا خواهد بود. همان‌گونه که یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار می‌کند که «اگر به گذشته خودمان برگردیم نگاه کنیم؛ یکی آقای علی‌اکبر دهخدا است که ایشان هنگام فوت بدهکار از دنیا رفت. من وصیت‌نامه ایشان را خواندم، عنوان می‌کند اول خانه‌ام را بفروشید و بدهی‌هایم را بدهید، بعد لغت‌نامه من اگر غلط داشت به آن دست نزنید بگذارید غلط داشته باشد. سؤال من اینجاست اگر حکام زمان به علم و عالم توجه می‌کردند چرا یک چنین عالمی با چنین شخصیت والایی باید بدهکار از دنیا برود؟ ما در زمان شیخ بهایی در اوج بودیم، کارهایی که ایشان انجام داده، تحقیقات و کتاب‌هایی داشته است. در آن زمان در زمینه فقه نوشته شده، الان کتاب‌های پایه شیعه است. ولی بعد از آن موقع ما کاملاً غروب کردیم. دلیلش عدم توجه حاکمان جامعه به علم و عالم بوده است.» (م ۹ ـ پ ۲۵-۲۷). یا دیگری می‌گوید: «[...] مثلاً در دهه شصت علم به خودی خود

ارزش بود اما الان چه؟ بیشتر علم شده تجارت. مثلاً فرض کنید پزشکی که از بیت‌المال استفاده کرده زیرمیزی می‌گیرد یا می‌گویند تپش قلبش کم شده باید فلان مبلغ را واریز کنید تا علمش کم و اگر پرداخت نکنید می‌میرد و مثال‌های از این موارد. [تازه] آنها تحصیل‌کرده‌های ما هستند.» (م ۶ ـ پ ۳۰).

مشکلات اقتصادی کشور

اگر اقتصاد یک کشور ضعیف باشد، بی‌تردید بر همهٔ بخش‌های جامعه تأثیرگذار است، از رفاه مردم گرفته تا کارکرد درست نهادهای علمی و دانشگاه‌ها. به نظر می‌رسد به دلایل گوناگون اقتصاد ایران به‌ویژه در سال‌های اخیر با افت‌وخیزهایی همراه بوده که تصور نابسامان بودن این وضعیت را در ذهن‌ها ایجاد کرده است. رکود اقتصادی، تورم، و کاهش رشد اقتصادی از کلیدی‌ترین نشانه‌های این آشفتگی بوده‌اند.

با این همه، به نظر می‌رسد این اقتصاد نابسامان هیچ وابستگی چشم‌گیری به نهاد علم نداشته است. یا از نهاد علم در راستای حل این مسائل یاری نجسته‌اند و یا نهاد علم برایش راهکاری قابل قبول ارائه نکرده است. به هر شکل، نظر به دانش‌بنیان نبودن اقتصاد در کشور، درآمدهای اقتصادی و بودجهٔ عمومی اصلاً وابسته به علم و فعالیت‌های آکادمیک نبوده‌اند و بیشتر وابستگی به درآمدهای نفتی بوده است. وابستگی به درآمدها نفتی موجب شده تا دانشگاه از بافت واقعی و مشکلات عینی جامعه منزوی شود و مسائلی را کنکاش کند که دست‌کم در جامعه چندان مطرح نیستند. از این رو، مسائلی از این جامعه برنخواسته باشند، به نظر کم‌تر به یک نظریهٔ کارآمد بدل خواهند گشت.

سرانجام، این مشکلات اقتصادی بر درآمد پژوهشگران هم تأثیرگذار بوده و نهادهای علمی نتوانسته‌اند معیشت آنها را به خوبی تأمین کنند. در فضایی که پژوهشگران و اساتید دانشگاه‌ها درگیر تأمین معیشت خود هستند و برای امرار معاش گاهی مجبور هستند جاهای گوناگون کار کنند و دائم به این مسائل فکر کنند، احتمال آنکه به مسائل سطح بالاتری همانند نظریه‌پردازی فکر کنند بسیار کم است. تا زمانی که معیشت این پژوهشگران تأمین نباشد، نباید از آنها انتظار داشت که به سمت نظریه و نظریه‌پردازی و حتی مسائل آسان‌تر پژوهشی گام بردارند. تقریباً همهٔ مشارکت‌کنندگان بر ان مسئله تأکید داشته‌اند. یکی از پاسخ‌دهندگان اشاره می‌کند که «[...] پس یکی از معضلات ما همین محیط است. اینجا هم بحث مشکلات اقتصادی پیش میاید، وقتی [به] استادمان خوب نمی‌رسند و مشکلات اقتصادی دارد از نظر اجاره خانه و کرایه و غذا و ... اینها وجود دارد، چگونه انتظار داریم از او که نظریه‌پردازی انجام دهد. استاد جوان با شکم خالی نمی‌رود دنبال نظریه. پس آرامش خاطر و محیطی که برایش فراهم می‌کنید، اتاقی که به او می‌دهید، اینترنت پرسرعت همه و همه در این محیط مؤثر هستند. پس اول باید آب خاک و کود باشد بعد انتظار رشد درخت داشته باشیم، البته ما انتظار نداریم که همهٔ آنها رشد کنند ولی از چند بذری که کاشتیم حداقل یکی دو بذر رشد می‌کنند.» (م ۱۰ ـ پ ۲۲). یا دیگری می‌گوید: «نظریه‌پردازی از یک‌سو الزاماتی دارد که جامعه ما متأسفانه آنها را مهیا نکرده و آن بحث سفارش و تأکید آنها خوب است. بحث شعاری قضیه فشرده و تکراری همه جا موجود است. اما از حیث بسترسازی و تأمین شرایط خبری نیست به اندازه‌ای که باید باشد. بخشی از تأمین شدن شرایط پولی و مالی و این مسائل است. طبیعتاً خیلی منکرش هم نیستیم البته تأمین شرایط در هرکشوری حتی آمریکا و اروپا شاید برای کسانی که می‌خواهند کار کنند آن طور که می‌خواهند نباشد.» (م ۵ ـ پ ۱۱).

مدیریت نادرست آموزش عالی

نخستین مسئله‌ای که مشارکت‌کنندگان، در موضوع مدیریت نادرست آموزش عالی به آن اشاره کرده‌اند، عدم استقلال دانشگاه است. گمان می‌رود دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزشی و پژوهشی در ایران هنوز نتوانسته‌اند آن‌گونه که باید استقلال نسبی خود را به دست آورند و این عدم استقلال بر لایه‌های گوناگون آن تأثیرگذار بوده است.

از مهم‌ترین مسائل در این زمینه وابستگی دانشگاه به دولت است. این وابستگی از منابع مالی گرفته تا وابستگی سیاسی را شامل می‌شود. از آنجا که این مؤسسه‌ها وابسته به دولت و نهادهای حاکم هستند، بنابراین بیشتر کارهایی انجام می‌دهند تا این نهادها را راضی نگه‌دارند و اصطلاحاً علمی که خلق می‌کنند و ترویج می‌دهند یک علم فرمایشی است. به گفتهٔ دیگر، پژوهشگران موضوع‌هایی را دنبال می‌کنند که از بالا به آنها گفته می‌شود و به اندازهٔ کافی در دنبال کردن علایق و سلایق خود مختار نیستند. تا زمانی که این استقلال و آزادی در علم وجود نداشته باشد، سخن گفتن از نظریه‌پردازی به نظر جایز نیست. برای نمونه، یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید که «اما بحث دیگری که آن شرط اساسی نظریه‌پردازی را بالفعل می‌کند آزاداندیشی است و عالم را مجبور نکردن، که متأسفانه این [را] در کشور خودمان به حد اکمل و اجمل نداریم و من به این متعقدم که یک نظریه‌پردازی انجام نمی‌شود و اگر بشود یک نظریه‌پردازی رسمی و هدایت شده است، محدود می‌باشد و آن چیزی نیست که بشود با آن علم تولید کرد. من در حوزهٔ علوم انسانی می‌گویم و کاری به علوم تجربی ندارم، ولی وقتی که حساسیت وجود دارد باب نظریه‌پردازی باز نخواهد شد و رشد نخواهد کرد.» (م ۵ ـ پ ۱۱). یا کسی دیگر می‌گوید: «[...] علم فرمایشی شاید به نظر من به این برمی‌گردد مثلاً قوانینی که وزارت علوم می‌گذارد که دانشجو برای ورود به یک مقطعی حتماً مقاله «ای اس ای» داشته باشد و یا قسمت پژوهش قوانین خودشان را دارند» (م ۴ ـ پ ۱۹).

از مسائل دیگر در زمینهٔ مدیریت نادرست آموزش عالی، ناکارآمدی ساختار ادارهٔ دانشگاه است. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که نظام ادارهٔ آموزش عالی در کشور، نظامی نیست که از شکوفایی علم و پژوهش پشتیبانی کند و نظام هدفمندی است که به دنبال دستیابی به اهداف خاصی است. برای نمونه، یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره می‌کند که «نظام ادارهٔ آموزش عالی درختی نیست، بلکه یک نظام ماشینی است که به شما دیکته می‌کنند که همانند ماشین تنها تولید کنید، کاری به کیفیت شما ندارد. تولید حرف اول را در این نظام می‌زند. به نظر می‌رسد تا زمانی که ساختار ادارهٔ آموزش عالی تغییر نکند، داستان همین باشد.» (م ۱۱ ـ پ ۷۵). چنین ساختاری برای ادارهٔ آموزش عالی منجر به بی‌توجهی مسئولین به فساد هم شده است. به نظر می‌رسد برای پرورش روحیهٔ علم‌طلبی باید عدالت در نظام آموزشی و پژوهشی کشور برقرار شود که در حال حاضر این گونه نیست. بعضی از مشارکت‌کنندگان اظهار داشته‌اند که «مسئله بعدی این است که روحیه مقابله با فساد را بنده در مسئولین دانشگاه‌ها نمی‌بینم. دانشگاه نمی‌تواند مانیتورینگ کند. ما اینجا استاد داریم که کل ماه را حتی پنج‌شنبه و جمعه را تلاش می‌کند و استاد داریم ماهی سه روز هم نمی‌آید و دانشگاه از این سؤال نمی‌کند که شما کجا هستید. انتظار داریم چنین شخصی تحقیق خوب انجام دهد و تحقیقش برسد به نظریه، این محال است.» (م ۱۱ ـ پ ۷۵). یا یکی دیگر اشاره می‌کند: «ارزش‌ها توی مملکت ما بعد از دهه انقلاب به‌سختی خوانده شد و ما کاملاً اسلامی نشده‌ایم، در مملکت الان ما طوری شده که با پول می‌شود یک قاضی را خرید و امثال این مثال‌ها. این خطرات خیلی جدی هستند، در هر شأنی از زندگی را نگاه کنید می‌بینید که خیلی‌ها که متولی قانونند خودشان قانون را دور می‌زنند و آن را زیر پا می‌گذارند. نسل جدید را نگاه کنید واقعاً ببینید چه بودیم و چه شدیم.» (م ۶ ـ پ ۲۲).

سرانجام، این مسائل فرهنگی هستند که یکی دیگر از موانع نظریه‌پردازی را در جامعه به وجود می‌آورند. بخشی از مسائل فرهنگی به سبقهٔ تاریخی کشور بر می‌گردد. فرهنگ شفاهی از دیگر مسائلی است که در این بخش مطرح است. از مشارکت‌کنندگان بعضی‌ها به این نکته اشاره کرده‌اند: «ما خیلی بیشتر به شعر و شاعری وابسته هستیم. یعنی خیلی روتین هستیم. ما به عنوان یک ملت از زمان قاجار دچار یک نوع سرخوردگی شده‌ایم. یک سری رفتند سر انگلیس یک سری رفتند سر روسیه. و یک سیستم مریض را برای دویست‌سیصد سال گذاشتند در دستگاه کشور. و این شیوه ادامه پیدا کرد. و این باعث شده تفکرات ما ترکیبی باشد از همه چیز. عامه مردم، همه و همه، و سیاستمدارن مقصرند.» (م ۱۰ ـ پ ۱۳).

ناکارآمدی آموزش عالی

بی‌کفایتی مدیران آموزش عالی از مسائل کلیدی است که می‌توان از داده‌های پژوهش استنباط کرد. گمان می‌رود مدیران آموزش عالی بر همهٔ حوزه‌ها اشراف کافی ندارند و این امر سیاستگذاری پژوهشی و آموزشی را دشوار کرده است. در گزینش مدیران نیز معمولاً مسائل دیگری غیر از مسائل واقعی مدیریت اثرگذار است و این خود چالشی جدی برای آموزش عالی ایجاد کرده است.

ولی مسئلهٔ مهم‌تری که در این بعد وجود دارد و مشکلات فراوانی ایجاد کرده آن است که اساساً آموزش عالی نتوانسته است به شکل درستی بر جامعه و بخش‌های گوناگونش تأثیرگذار باشد. از نمونهٔ این تأثیرگذاری‌ها می‌توان به اقتصادی، بهداشتی، فرهنگی، اجتماعی، خدماتی، و غیره اشاره کرد که نهاد علم هنوز نتوانسته تأثیر بسزایی بر آنها داشته باشد. این عدم تأثیرگذاری موجب شده تا نهاد علم نتواند جای درست خود را پیدا کند و به عنوان جزئی از یک نظام بزرگ‌تر فعالیت داشته باشد. به همین دلیل اجزای گوناگون دیگر نیز با این نهاد نتوانسته‌اند به درستی ارتباط برقرار کنند.

بررسی مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که حتی میان خود نهادهای علم، یعنی دانشگاه‌ها و مراکز علمی ـ پژوهشی، نیز پیوند درستی هنوز شکل نگرفته است و این نهادها نتوانسته‌اند گفتمان‌های گوناگون میان یک‌دیگر برقرار سازند. برای نمونه، یکی از پاسخ‌دهندگان اشاره می‌کند که «[...] اگر همه ریاضیدانند اما باید از رشته‌های دیگر و تخصص‌های دیگر هم باخبر می‌بودند و با هم همکاری می‌داشتند. یعنی آن ارتباط و تعامل ملی که می‌تواند بین رشته‌ها باشد یکی از موانع نظریه‌پردازی است، یا افراد مختلف از یک رشته یا رشته‌های مختلف به نظر من باید با هم تعامل داشته باشند و همکاری کنند. مثلاً ما در ریاضی البته طرحی هست که تازه شروع شده که سمینارها و سخنرانی‌های هفتگی گذاشتند که در دانشگاه [...] این را نمی‌بینیم، که همه در مقابل هم می‌نشینند و در مورد موضوعات روز در رشته حرف می‌زنند و نظر می‌دهند. به نظر من این ایده باید شناخته شود و باید عمومی‌سازی شود.» (م ۶ ـ پ ۲۸-۲۹).

دشواری نظریه‌پردازی

یکی از موانع فراگیر نظریه‌پردازی در کشور آن است که سابقهٔ علم و دانشگاه به مفهوم مدرن خود در ایران چندان طولانی نیست. روی‌هم‌رفته سابقهٔ راه‌اندازی نخستین دانشگاه‌ها در ایران به یک سده هم نمی‌رسد و این خود موجب شده تا علم ایران هنوز به بلوغ کامل خود نرسد. برخی از مشارکت‌کنندگان معتقد هستند که بدنهٔ پژوهشی کشور به اندازهٔ کافی به سن بلوغ خود نرسیده است و در جوانی به سر می‌برد. اگر فضای پژوهش کشور را با کشورهای توسعه‌یافته‌تر مقایسه کنیم خواهید دید که از شواهد جوان بودن علم و پژوهش در کشور تاریخ آغاز به کار دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزشی ـ پژوهشی مدرن هستند. آنگونه که این مشارکت‌کنندگان اظهار می‌کنند: «[...] بنابراین در شرایط فعلی کشورمان که خیلی جوان هستیم در بحث تحقیقات مخصوصاً دانشگاه‌های پژوهش‌محورمان اقلیتی از ۱۲۰ دانشگاه وزارت علوم را تشکیل می‌دهند. اساتید که شروع به کارهای تحقیقاتی کرده باشند خیلی کم هستند. افراد مسنی در این زمینه باشند خیلی کم هستند. اکنون ما خیلی جوانیم و دوران نوباوگی را سپری می‌کنیم. خیلی از این استادهایی که در دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی مشغولند اصلاً جرآت ورود به این بحث‌ها را به خود نمی‌دهند. یا توان بلندپروازی در این حیطه را ندارند و نه اراده و نه علاقه این کار را.» (م ۷ ـ پ ۱۴).

البته خود نظریه‌پردازی نیز کار آسانی به نظر نمی‌رسد که هر پژوهشگری به آسانی به آن بپردازد. نظریه‌پردازی خود فرایند دشواری است که پژوهشگران جدی و خبره می‌توانند روی آن دست بگذارند. یکی از مشارکت‌کنندگان این مسئله را این‌گونه بیان می‌کند: «[...] علم اجتماع تولید نظریه در آن سخت است. بخصوص در این بهم‌ریختگی پارادایم‌ها. بله در آن سخت است. چون این تفسیریون یک چیزی آوردند به نام هرمنوتیک دوگانه، زیرآب همهٔ علم اجتماع را زدند.» (م ۲ ـ پ ۸). به دلیل دشواری نظریه‌پردازی،

پژوهشگران اغلب با سردرگمی نظریه‌پردازی در حوزهٔ خود را دنبال می‌کنند و گاهی درگیر مسائلی می‌شوند که گمان می‌رود مسیر و فرایند درست نظریه‌پردازی را به خوبی دنبال نمی‌کنند.

نظریه‌پردازی دارای گام‌های مشخصی است که باید همهٔ آنها، از مسئله‌یابی گرفته تا اعتبارسنجی پیش برود، ولی پژوهشگران کنونی توجه به این گام‌ها نمی‌کنند. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها می‌گوید: «[...] به عبارت دیگر ما به جای این که فقط به قله نگاه کنیم و از مقدمه واجب آن و موخره لازم آن بحث کنیم و به قله نگاه کنیم فقط ماهیت عامه‌پسند پیدا می‌کنیم . این به عنوان شعار خوب است ولی دست نایافتنی می‌شود. اگر به این مقدمات و موخراتش توجه کنیم، مسئله‌یابی مقدمه اول است. اعتبارسنجی پس از نظریه‌پردازی است. این یک نقطه مهم است که همواره باید توجه داشته باشیم. این یک فرایند سه گانه است و به تعبیر ریاضی‌دانان و منطق‌دانان یک فرایند مرتب هم هست و به ترتیب باید طی شود (مسئله‌یابی ـ نظریه‌پردازی ـ اعتبارسنجی). مثل یک کوه بلند که آغاز و پایان دارد و قله آن نظریه‌پردازی است. اگر آن نباشد انباشت علمی ایجاد نمی‌شود و همیشه از افق وقتی فاصله بگیریم که (هزار مسئله داشته باشید و اعتبارسنجی هم بکنید اما انباشت علمی اتفاق نمی‌افتد). مسئله‌یابی وقتی تولید علم به بار می‌آورد که در واقع در مقام حل آن باشد و در واقع در مقام نظریه‌پردازی باشد و این هم راه‌حل درست نخواهد بود، مگر این که اعتبارسنجی کنیم. به هر حال، همواره باید ما به قله نگاه کنیم. شعار نظریه‌پردازی قطعاً شعار میمون و مبارکی است و توجه داشته باشید این قله فرایند پژوهش است.» (م ۱۱ ـ پ ۱۳-۱۶).

سیاست‌گذاری نادرست آموزشی

نخستین چالش در زمینهٔ سیاست‌های آموزشی آن است که افراد باکیفیتی وارد دانشگاه نمی‌شوند که از قبل برای بهره‌گیری از آموزه‌های دانشگاه در راستای نظریه‌پردازی آمادگی داشته باشند. گمان می‌رود آموزش‌هایی که در مدارس و پیش از دانشگاه به دانش‌آموزان داده می‌شود در راستای اهداف بزرگی چون ارائهٔ یک نظریهٔ جهان‌تراز نیست. برای نمونه، یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «آموزش پایه باید درست شود، هم از لحاظ ظاهر و هم از لحاظ روانی و به دو بعد توجه شود. همان‌طور که می‌دانیم در طی جنگ‌های جهانی جامعه‌هایی مانند آلمان و ژاپن با خاک یکسان شدند، خاکشان، دانشمندانش همه و همه با خاک یکسان شدند، ولی این همت را داشتند که دوباره از نو شروع کردند، از اول و با همین پشتکار به هدفشان رسیدند. اما ما یک جنگ تحمیلی داشتیم هنوز که هنوز است تلفاتش را پس می‌دهیم و ادامه دارد، از لحاظ مادی و روانی. اما کشورهای نام‌برده شده در عرض ده یا پانزده سال خودشان را پیدا کردند و دوباره به رشد رسیدند با سرعت. و همه این مسائل ناشی از آن سیستم پایهٔ آموزش است.» (م ۱۰ ـ پ ۱۶). یا دیگری اظهار می‌کند: «حتی جو خانواده‌ها هم می‌تواند در این امر تاثیر بگذارد. وقتی که خانواده‌ها هم فقط می‌خواهند که فرزندشان در این مسابقه رتبه بیاورد و اگر نیاورد دانش‌آموز فشار روانی زیادی را تحمل می‌کند، پس ما وقتی آموزش نمادین را گذاشتیم درون آموزش و پرورشمان نباید انتظار نظریه‌پردازی داشته باشیم. آموزش و پرورش در این مسیر نیست، حتی وزنی که برای درس‌های مختلف هست، مثل هم نیست همین زنگ انشاء را مثال بزنیم که بچه‌ها با کمک پدر و مادر چیزی سرهم می‌کنند و یا اصلاً می‌دهند بیرون برایشان می‌نویسند. در حالی که چیزی که روی آن باید کار کنیم برای بحث نظریه‌پردازی همین انشاء است که یک تفکر نظام‌دار را در دانش‌آموز به وجود بیاورد. در دانشگاه هم همین داستان هست بین دانشجو. وقتی که بهشان می‌گویید که در مورد فلان مطلب نظرتان را بگویید، می‌رود یک تکه از این و یک تکه از جایی دیگر را به هم وصل می‌کند و تحویل شما می‌دهد خودش آن ذهنیت را ندارد و جرأتی هم برای حرف زدن ندارد و این را اصلاً یاد نگرفته‌ایم.» (م ۱ ـ پ ۲۷).

افزون بر این، به نظر می‌رسد سیاست‌های علمی کشور نیز در آموزش افراد در دوران دانشگاه درست نیست و نمی‌تواند نیروهایی تربیت کند که توان نظریه‌پردازی داشته باشند. چنین سیاست‌های کلی ظاهراً بیشتر بر کمیت تأکید دارند تا بر کیفیت و همین مسئله موجب شده تا نظریه‌پردازی در کشور، و به همین ترتیب در دانشگاه تربیت مدرس، رشد چندانی نداشته باشد. یکی از

مشارکت‌کنندگان اشاره می‌کند که «[...] برگردیم به بحث نظریه‌پردازی. پس نباید انتظار بی‌خود از آنان [دانشجویان] داشته باشیم. ما باید ببینیم با چه جنسی سروکار داریم و چگونه تربیتشان کردیم، چگونه آنها را ساختیم. موتور «پیکان» با «بی ام وی» فرق می‌کند. پس چه انتظاری از پیکان داریم؟» (م ۷ ـ پ ۳۰). یکی دیگر نیز می‌گوید: «برای سرعت بخشیدن به نظریه‌پردازی ما باید اولویت‌ها را در نظر بگیریم، که چه چیزهایی در آن دخیل است. ما باید دانشگاه‌های بی‌خودی که ساختیم همهٔ آنها را با هم ادغام کنیم در دانشگاه بزرگتر. این یعنی چه؟یعنی مثلاً ما هواپیمایی نخریم که ۴۰ درصد صندلی‌هایش خالی باشد. دوباره هواپیمای دوم و سوم بخریم. یا بیمارستانی که ۵۰ درصد تخت‌هایش خالی باشد، برویم یک بیمارستان دیگر بسازیم و پرچم قرمز پاره کنیم که ما بیمارستان درست کردیم. ما باید منافع ملی را در نظر بگیریم. اولویت‌ها را در نظر بگیریم، پول بیت‌المال را رعایت کنیم و کمی دین و ایمان داشته باشیم.» (م ۷ ـ پ ۳۷).

این سیاست‌های نادرست علمی بر سیاست‌های ارزشیابی اساتید و پژوهشگران نیز تأثیرگذار بوده است. به نظر می‌رسد، ارزشیابی که می‌تواند به فعالیت‌های افراد جهت دهد و آنها را در یک مسیر مشخص هدایت کند، امروزه اساتید و پژوهشگران را به سمت کیفیت و در نهایت نظریه‌پردازی هدایت نمی‌کند و آنها را بیشتر درگیر کمیت ساخته است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید: «بنابراین همه چیز جعلی می‌شود. استاد نمونه جعلی، دانشمند جعلی و.. مثلاً پارسال یک استادی را استاد نمونه کردند که همه خندیدند. یک نفر قبول نداشت. فرقی نمی‌کند بین کسی که کار می‌کند و کسی که کار نمی‌کند. [...]. اصلاً تربیت دانشجو مهم نیست. دانشجویان شما چه‌قدر پیشرفت کرده‌اند، مهم نیست. چند نفرشان به مناصب بالای مدیریتی رسیده‌اند، مهم نیست. چند نفرشان استاد شده‌اند، مهم نیست. اصلاً این مسائل در ارزشیابی استاد مطرح نیست.» (م ۷ ـ پ ۳۷).

سیاست‌گذاری نادرست پژوهشی

ظاهراً نخستین مسئله در پیوند با مسائل پژوهشی نوعی بروکراسی پیچیده در پژوهش است که در نهایت کمکی به کارآمدی پژوهشی نهاد علم نمی‌کند. این بروکراسی به گونه‌ای است که بسیاری از پژوهشگران را نسبت به انجام پژوهش‌های ناب و دست اولی که منجر به خلق نظریه می‌شوند دلسرد می‌کند. یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید که «[...] قرار بود یک پروژه تعریف کنیم که تعریف کردیم و بعد فرستادیم برای [...] بعد یک بودجه در نظر گرفتیم که خیلی کم بود. که من گفتم روی این موضوع کار می‌کنم، پروپزال را نوشتیم با همکاری آقای [...] فرستادیم [...] گفتیم بودجه صفر در نظر بگیرید و خودم بیشتر کارهاش را انجام دادم و فرستادیم رفت. هنوز جوابی نگرفته‌ایم. برای من الان ۱۵ سال گذشته. به نظرتان دیگر انگیزه‌ای می‌ماند. من برای همه جاش برنامه‌ریزی کرده بودم. بعد از مدتی به این نتیجه می‌رسید که برای چه این کار را انجام بدهید.» (م ۴ ـ پ ۱۷).

افزون بر این، در کشور تصمیم‌های نادرستی نیز دربارهٔ پژوهش و روند پژوهش‌ها گرفته می‌شود که در نهایت کمکی به نظریه‌پردازی نمی‌کنند. تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده نشان می‌دهد که بیشتر مشارکت‌کنندگان بر این عقیده هستند که با سیاست‌های پژوهشی فعلی نمی‌توان به سوی نظریه‌پردازی گام برداشت. این مشکلات در سطوح گوناگون سیاستگذاری دیده می‌شود. همچنین، افرادی هم که سیاستگذاری می‌کنند ترکیب درستی ندارند و بیشتر از یک حوزهٔ مشخص هستند که نمی‌توانند مسائل حوزه‌های دیگر را درک کنند.

چنین سیاست‌های نادرستی بر شیوهٔ ارزشیابی نادرست پژوهشگران نیز تأثیر گذاشته است. ارزشیابی‌های پژوهشی باید به گونه‌ای باشند که پژوهش‌های پژوهشگران را در مسیر تعالی و افزایش کیفیت هدایت کنند، در حالی که بسیاری از مشارکت‌کنندگان در این پژوهش معتقد هستند که نظام‌های ارزشیابی فعلی کمک به این امر نمی‌کند. برای مثال، یکی از آنها می‌گوید: «وقتی خودمان رقابت می‌گذاریم در تعداد مقالات، این مشکل هم وجود دارد. نظریه‌پردازی که به تعداد مقالات نیست. نظریه‌پردازی خون دل می‌خواهد، [پژوهشگر] باید عمرش را بگذارد روی این کار. اما چون ما تابع سرعتیم این گونه نمی‌شود پیش برویم. حتما این

آیین‌نامه‌ها اشکالات فراونی دارند.» (م ۱ ـ پ ۱۸). یا دیگری اشاره می‌کند که « من خودم تز دکتریم را تو قدیمی‌ترین ژورنال [...] چاپ کردم. ولی وقتی تو نرم‌افزار «گلستان» خواستم ثبتش کنم آنها گفتند ببینید این ژورنال عنوانش آلمانی است. اختصاری نگذار، قشنگ رفتم شماره «ای اس اس ان» آن را درآوردم دیدم بله سیستم شناخت، بعد گفتم خدا را شکر تمام شد. بعد سه ماه دیدم کارشناس خوانده و نوشته فاقد نمایهٔ معتبر! [...] و همچنین ارجاعات در حوزهٔ ریاضی خیلی کم است که ممکن است در رشته‌های دیگر این‌طور نباشد. [...] پس فیلد را با فیلد نمی‌شود مقایسه کرد. برگردیم به بحث قبلی که استاد می‌خواست ارتقاء بگیرد. هیئت علمی می‌نشیند ولی در حال اظهار نظر با رفقاش است و کارشناس هم که چیزی از ریاضی بلد نیست می‌آید اظهار نظر می‌کند. بعد از نظر ایشان مقاله‌ای که در فلان مجله چاپ شده فاقد اعتبار است. البته این فقط مختص به این حوزه نیست. خیلی از رشته‌های دیگر همین وضع را دارند. چون این سیستم پذیرش مقاله همه را به جایی سوق می‌دهد که تعداد پژوهشگران زیاد شود، در واقع یک سواستفاده از مسئله پذیرش مقاله هم می‌شود.» (م ۱ ـ پ ۱۸).

جمع‌بندی

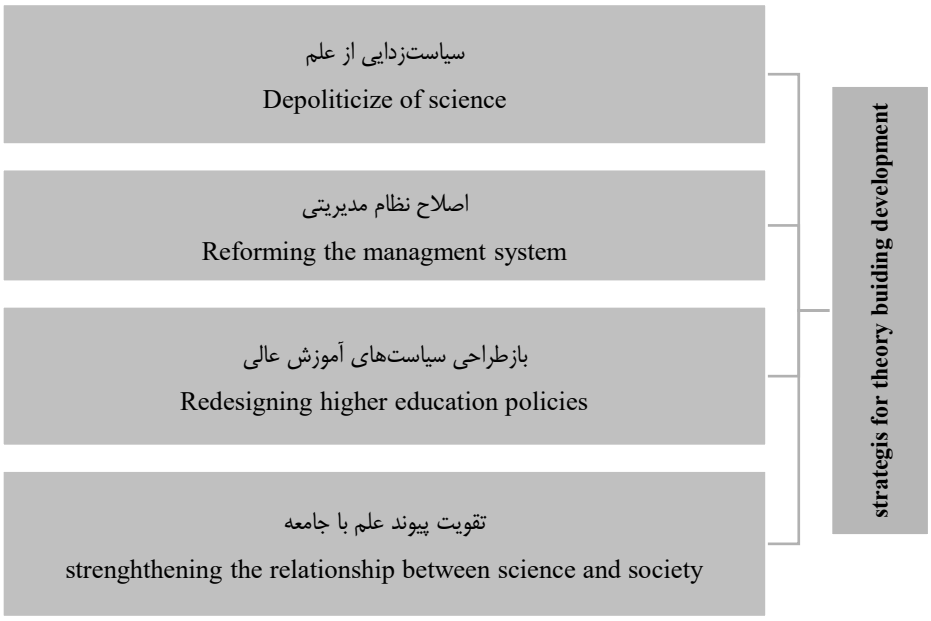
نظریه‌پردازی در قلب فرایندهای علمی و ارتباط مراکز علم با جهان پیرامونی قرار دارد و راه و رسمی است که عالمان علوم اجتماعی از طریق آن به تولید و خلق ایده‌ها و پیشبرد علوم می‌پردازند (جاکارد و جکوبی[1]، ۲۰۱۰، ix). با وجود اهمیت و جایگاه ویژه‌ای که نظریه‌پردازی در تولید و پیشبرد علم دارد، خود، فرایند پیچیده و دشواری است که نیاز به افراد خبره و آموزش دیده‌ای دارد تا بتوانند به درستی از پس این امر برآیند. برای آموزش این افراد وجود نظام‌های آموزشی مناسب ضروری است. در حالی که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که در ایران سیاست‌های علمی در آموزش افراد در دوران دانشگاه به تربیت نیروهایی که توان نظریه‌پردازی دارند، منجر نمی‌شود. در واقع این سیاست‌ها بیشتر بر کمیت تأکید دارند تا کیفیت. همین مسئله موجب شده که نظریه‌پردازی در ایران به رشد مورد انتظار نرسد.

یافته‌های پژوهش‌های پیشین (همانند پورعزت، رضایی، و یزدانی، ۱۳۸۸؛ میرزایی رافع، ۱۳۹۰؛ جواهردهی، ۱۳۹۱؛ و میرفردی، ۱۳۹۴) همانند یافته‌های این پژوهش، نشان می‌دهد که دامنهٔ موانع نظریه‌پردازی در کشور گسترده است. اگرچه پژوهش‌های پیشین دسته‌بندی‌هایی از موانع ارائه کرده‌اند (همانند ساختاری، کارکردی، انگیزشی، و فرهنگی یا اجتماعی، ارزش‌شناسی، روش‌شناختی، و معرفت‌شناختی) و بعضی از این موانع، در این پژوهش نیز شناسایی شده‌اند، مانند پورعزت، رضایی و یزدانی (۱۳۸۸) که به متناسب نبودن امکانات پژوهشی و تسهیلات پشتیبانی، برخوردار نبودن از حمایت از سوی صنایع و نهادهای اجتماعی و آموزش ندادن شیوه نظریه‌پردازی در محیط‌های آموزشی و موارد این چنینی، اشاره کرده‌اند، ولی به نظر می‌رسد دسته‌بندی موانع به دو دسته فراگیر و سازمانی می‌تواند ایده‌های بهتری در اختیار سیاستگذاران قرار دهد. برخلاف این پژوهش که به طور کلی به موانع نظریه‌پردازی توجه کرده و سعی کرده تا موانع را به طور جامع شناسایی کند، به نظر می‌رسد جواهردهی (۱۳۹۱) بر خود پژوهشگران تمرکز داشته و موانع را به هشت مانع کلیدی نظریه‌پردازی، یعنی اصالت‌یابی مقدمات، ذهنی‌گرایی، گفتمان غالب، مادی‌گرایی، فقدان بصیرت، ناتوانی در ایجاد ارتباط میان تعقل و تعبد، فقدان شهودگرایی، و فقدان تحمل محدود کرده است. علاوه براین، نتایج پژوهش میرزایی رافع (۱۳۹۰) نیز عوامل فردی را به میزان خیلی زیاد مانع نظریه‌پردازی نشان داده است و سایر عوامل مانند عوامل اجتماعی، ارزش‌شناسی، روش‌شناختی و معرفت‌شناختی را در سطح زیاد مانع نظریه‌پردازی می‌داند. با این حال، یافته‌های پژوهش حاضر که دسته‌بندی جدید و جامع‌تری نسبت به سایر پژوهش‌ها از موانع نظریه‌پردازی ارائه داده است، می‌تواند برای سیاستگذاران و پژوهشگران در برنامه‌ریزی برای رشد و پیشبرد نظریه‌پردازی در ایران مفید واقع شود.

[1] Jaccard and Jacoby

نتایج پژوهش حاضر، نشان می‌دهد موانع رشد نظریه‌پردازی در دانشگاه‌های ایران در۷ دسته قرار می گیرند، دستهٔ اول مربوط به «پیوند ضعیف علم با جامعه» است، براین اساس به نظر می‌رسد نه جامعه با دانشگاه یا به طور خاص علم، ارتباط درستی دارد و نه علم و دانشگاه در پیشرفت خود به جامعه توجهی دارد. مورد دیگری که به عنوان مانع در این پژوهش شناسایی شده است، مشکلات اقتصادی موجود در ایران است، این مشکلات در تهیه امکانات و فراهم آوردن شرایط نظریه‌پردازی تأثیر گذاشته است، از طرفی علم راهکاری برای حل مشکلات اقتصادی فراهم نکرده است یا نهادهای اقتصادی از راهکارهای علم و دانشگاه در حل مسائل اقتصادی بهره نگرفته‌اند. مدیریت نادرست آموزش عالی نیز در این پژوهش به عنوان مانعی بر نظریه‌پردازی دانشگاه‌ها شناسایی شده است و این مسئله را که دانشگاه‌های ایران چندان مستقل نیستند و عمدتا به صورت دولتی اداره می‌شوند به تصویر می کشد، علاوه براین، این نوع مدیریت از رشد نظریه‌پردازی حمایت نمی کند. مانع دیگری که در این پژوهش برای نظریه‌پردازی شناسایی شد، ناکارآمدی آموزش عالی است، به نحوی که آموزش عالی نتوانسته بر بخش‌های مختلف جامعه تأثیر بگذارد. دشواری نظریه‌پردازی یکی دیگر از موانع است. نظریه‌پردازی به خودی خود شامل مراحل و گام‌های دشواری است که موجب توجه نکردن به آن شده است. سیاست گذاری‌های نادرست آموزشی و پژوهشی نیز به عنوان دو عامل در توجه نکردن به نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها شناسایی شدند. آموزش در سطوح مختلف (مدرسه، دانشگاه و ...) متناسب با نظریه‌پردازی نیست و افراد برای این کار آموزش‌های لازم را نمی‌بینند و از طرفی سیاست گذاری روندهای پژوهشی کمکی به نظریه‌پردازی نمی کند و به نوعی افراد را از ادامه کار در زمینه نظریه‌پردازی باز می‌دارد.

راهکارهای مختلفی برای حل مسائل مربوط به نظریه‌پردازی وجود دارد، این راهکارها گستره‌ای ملی دارند و به نظر می‌رسد اگر اجرا شوند، نظریه‌پردازی در کشور می‌تواند رشد یابد. این راهکارها که می‌توانند ظرفیت نظریه‌پردازی را افزایش دهند، می‌توان در چهار دسته، دسته‌بندی کرد که در نمودار زیر آمده است.



نمودار ۱. راهکارهای پیشرفت نظریه پردازی

Chart1. Strategies for theory building development

آن‌چه در جمع‌بندی موانع و راهکارهای ارائه شده می‌توان گفت این است که به نظر می‌رسد نهاد حاکم در کشور باید بپذیرد که نهاد علم نهاد مستقلی است و نیازمند آزادی اندیشه و علم است تا بتواند به هدف و مأموریت خود دست یابد. تنها

در یک نهاد آزاداندیش است که می‌توان انتظار پیدایش و گسترش نظریه داشت. از سوی دیگر، ساختار مدیریتی آموزش عالی به شکل فعلی با چالش‌هایی مواجه است که نهاد علم را از مسیر درستش دور یا منحرف می‌سازد. نظام فعلی مدیریت آموزش عالی در کشور یک نظام دیوان‌سالار است که نمی‌تواند به نظریه‌پردازی شتاب دهد و برای پیشرفت و افزایش ظرفیت نظریه‌پردازی نیازمند پویایی و کارآمدی بیشتری است. در سیاستگذاری آموزش عالی در وضعیت فعلی از تمامی تخصص‌های دانشگاهی و حوزه‌های علمی بهره گرفته نمی‌شود و برای بنیان‌گذاری نظامی درست برای آموزش و پژوهش در کشور باید گوناگونی بیشتری در تخصص‌ها لحاظ کرد. این گوناگونی در سیاستگذاری موجب خواهد شد که مسیر درستی طی شود که مورد تأیید همهٔ حوزه‌های علمی باشد. علاوه براین، پژوهشگران کشور برای آنکه بتوانند پژوهش‌های نابی انجام دهند که به نظریه‌پردازی بی‌انجامند باید رویکری بازار ـ محور به علم داشته باشند.

به نظر می‌رسد با به کارگیری این راهکارهای فراگیر در فضای کلی و ملی، سیاست‌گذاری درست با این راهکارها و اتخاذ تصمیم‌های مناسب، بتوان موانع فراگیر نظریه‌پردازی را رفع و به رشد نظریه‌پردازی در ایران کمک کرد.

References

Babbie, E. R. (2010). *The practice of social research*. Wadsworth, Cengage Learning.

Bagheri, Kh. (2009). *Theory building in humanities* [Conference paper]. The Conference of Process and Obstacles of Theory Building in Humanities, Bu Ali Sina University, Hamedan, Iran. [In Persian]

Carlile, P. R., & Christensen, C. M. (2004). *The cycle of theory building in management research*. http://www.innosight.com/documents/Theory%20Building.pdf

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage Publications.

Danaee Fard, H. (2008). The methodology of theory building in organization and management studies: Comparative research. *Teacher Journal of Humanities–Management Research in Iran, 13*(4), 165–191. [In Persian]

Danaee Fard, H. (2009). Public theory building methodology. *Humanities Methodology, 15*(58), 7–32. [In Persian]

Danaee Fard, H., Alvani, M., & Azar, A. (2004). *Quantitative research methodology in management: Comprehensive approach*. Saffar, Eshraghi. [In Persian]

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage.

Dubin, R. (1976). Theory building in applied areas. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 17–39). Rand McNally.

Dubin, R. (1978). *Theory building* (Rev. ed.). Free Press.

Encyclopedia Britannica. (2017, February 16). *Scientific theory*. https://www.britannica.com/science/scientific-theory

Ghumi Bidhendi, M. (2005). Theory structure and theory building alphabet. *Sefe, 15*(4), 122–139.

Heidari, Gh., & Ghanadi Nejad, F. (2016). Explaining the theory building obstacles and solutions in humanities and social science (Case study: Shahid Chamran Ahvaz faculty member). *Rahyaft, 28*(71), 1–18. [In Persian]

Holt, G. D., Goulding, J. S., & Akintoye, A. (2016). Enablers, challenges and relationships between research impact and theory generation. *Engineering, Construction and Architectural Management, 23*(1), 20–39.

Jaccard, J., & Jacoby, J. (2010). *Theory construction and model-building skills: A practical guide for social scientists*. Guilford Press.

Kettley, N. C. (2010). *Theory building in educational research*. Continuum.

Kroto, H. (2017). *There are two types of theory—Scientific theories and unscientific theories*. http://thesciencenetwork.org/docs/BB3/Kroto_Theories.pdf

Lynham, S. A. (2000). Theory building in the human resource development profession. *Human Resource Development Quarterly, 11*(2), 159.

Lynham, S. A. (2002). The general method of theory-building research in applied disciplines. *Advances in Developing Human Resources, 4*(3), 221–241.

Meredith, J. (1993). Theory building through conceptual methods. *International Journal of Operations & Production Management, 13*(5), 3–11.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Mirfardi, A. (2015). Challenges and opportunities for science production and theory building in sociology in Iran. *Strategic and Macro Policy, 3*(9), 1–20. [In Persian]

Mirzaie Rafe, M. (2011). *The investigation of theory building in humanities in view of faculty members of humanities of Bu Ali Sina Hamedan University* [Master's thesis, Bu Ali Sina University]. [In Persian]

Pickard, A. J. (2007). *Research methods in information*. Facet Publishing.

Popper, K. (2005). *The logic of scientific discovery*. Taylor & Francis Group. (First English edition published 1959)

Purezzat, A., Rezaie, P., & Yazdani, H. R. (2008). Investigating theory building obstacles in social science. *Business Management, 1*(2), 47–62. [In Persian]

Rafie Pur, F. (2014). *Investigations and assumptions: An introduction to social cognition methods and social research*. Publication Joint Stock Company. [In Persian]

Rafie Pur, F. (2016). *Scientific growth obstacles of Iran and its solutions: With additions (theoretical seats) (Application and constraint)*. Publication Joint Stock Company. [In Persian]

Rahimi Abbasi. (2008). *The sociological study of poverty of theory building in Iranian sociology after Islamic revolution* [Master's thesis, Alzahra University]. [In Persian]

Reshad, A. K. (n.d.). *Psycho-cultural obstacles to science production and theory building*. Retrieved February 19, 2018, from http://rashad.ir/2017/09/13/ [In Persian]

Rezaie Esfahani, M. A. (2011). Scientific theory building of the Qur'an. *Research of Quran and Hadith, 9*, 57–86. [In Persian]

Shoghi Donya, A., & Jalali, Kh. (2004). Theory building in Islamic economy. *Islamic Economy, 16*, 131–146. [In Persian]

Sotode, H., & Omidi, M. H. (2016). Investigating the role of internal and external research credits in improving research effectiveness: A case study of Iranian scientific productions in the Expanded Index of Science from 2008 to 2011. *Library and Information Science Studies, 23*(18), 45–66. [In Persian]

Sotode, H., & Yaghtin, M. (2015). Investigating the scientific productivity of Iranian researchers in different fields based on the per capita emission index from 1991–2011. *Library and Information Science Studies, 22*(15), 65–92.

Tracy, S. J. (2012). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.

Underwood, B. J. (1975). Individual differences as a crucible in theory construction. *American Psychologist*, 128–134.

Van de Ven, A. H. (1989). Nothing is quite so practical as a good theory. *The Academy of Management Review, 14*(4), 486–489.

Van de Ven, A. H. (2007). *Engaged scholarship: A guide for organizational and social research*. Oxford University Press.

Wacker, J. G. (1998). A definition of theory: Research guidelines for different theory-building research methods in operations management. *Journal of Operations Management, 16*(4), 361–385.

Copyrights
© 2021, by the authors. Licensee SCU, Ahvaz, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

