

عیار پژوهش در علوم انسانی

سال ششم، شماره اول، پیاپی ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۹۴



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

مدیر مسئول و سردبیر

احمدحسین شریفی

جانشین سردبیر

مرتضی صانعی

مدیر اجرایی

حمید خانی

ناظر چاپ

حمید خانی

سامانه ارسال و پیگیری مقاله

Nashriyat.ir/SendArticle

اعضای هیئت تحریریه

حسین بستان

استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

محمود رجبی

استاد مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

محمد فتحعلی خانی

استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

حسین سوزنچی

دانشیار دانشگاه باقرالعلوم

احمدحسین شریفی

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

سیف‌الله فضل الهی قمشی

استادیار دانشگاه آزاد قم

محمد فنایی

استاد مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

نعمت‌الله کرم‌اللهی

استادیار دانشگاه باقرالعلوم

نشانی: قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی

مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی قدس سره

طبقه چهارم، اداره کل نشریات تخصصی - تحریریه ۳۲۱۱۳۴۷۱

مشترکان ۳۲۱۱۳۴۷۴ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)

پیامک: ۱۰۰۰۲۵۳۲۱۱۳۴۷۳

صندوق پستی ۱۸۶-۳۷۱۶۵

www.iki.ac.ir & www.nashriyat.ir

فروشگاه اینترنتی: http://eshop.iki.ac.ir

نمایه در: magiran.com & noormags.ir

راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

الف) شرایط عمومی

۱. مقالات ارسالی باید برخوردار از صیغه تحقیقی - تحلیلی، ساختار منطقی، انسجام محتوایی، و مستند و مستدل بوده و با قلمی روان و رسا به زبان فارسی نگارش یافته باشند.
۲. مقالات خود را در محیط WORD با پسوند Doc از طریق وبگاه نشریه به <http://nashriyat.ir/SendArticle> ارسال نمایید.
۳. حجم مقالات حداکثر در ۲۵ صفحه (۳۰۰ کلمه‌ای) تنظیم شود. از ارسال مقالات دنباله‌دار جدا خودداری شود.
۴. مشخصات کامل نویسنده شامل: نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی / تحصیلات، نشانی کامل پستی، نشانی صندوق الکترونیکی، شماره تلفن تماس، شماره دورنگار، مؤسسه علمی وابسته، همراه مقاله ارسال شود.
۵. مقالات ارسالی نباید قبلاً در نشریات داخلی و یا خارجی و یا به‌عنوان بخشی از یک کتاب چاپ شده باشند. و نیز همزمان برای چاپ به سایر مجلات علمی ارسال نشده باشند.
۶. از ارسال مقالات ترجمه شده خودداری شود. نقد مقالات علمی و یا آثار و کتاب‌های منتشر شده، که حاوی موضوعات بدیع یا نکات علمی ویژه، که با مقتضیات و نیاز جامعه علمی تناسب داشته باشد، امکان چاپ دارند. البته، چاپ مقالات پژوهشی و تألیفی بر این‌گونه مقالات اولویت خواهد داشت.

ب) نحوه تنظیم مقالات

- مقالات ارسالی باید از ساختار علمی برخوردار باشند؛ یعنی دارای عنوان مشخصات نویسنده، چکیده، کلیدواژه‌ها، مقدمه، بدنه اصلی، نتیجه و فهرست منابع باشند.
۱. چکیده: چکیده فارسی مقاله (در صورت امکان به همراه چکیده انگلیسی) حداکثر ۱۵۰ کلمه تنظیم گردد و به اختصار شامل: بیان مسئله، هدف پژوهش، روش و چگونگی پژوهش و اجمالی از یافته‌های مهم پژوهش باشد. در چکیده از طرح فهرست مباحث یا مرور بر آنها، ذکر ادله، ارجاع به مأخذ و بیان شعاری خودداری گردد.
 ۲. کلیدواژه‌ها: شامل حداکثر ۷ واژه کلیدی مرتبط با محتوی که ایفاکننده نقش نمایه موضوعی مقاله باشد.
 ۳. مقدمه: در مقدمه مقاله، مسئله تعریف، به پیشینه پژوهش اشاره، ضرورت و اهمیت پژوهش طرح، جنبه نوآوری بحث، سؤالات اصلی و فرعی، تصویر اجمالی ساختار کلی مقاله بر اساس سؤالات اصلی و فرعی مطرح و مفاهیم و اصطلاحات اساسی مقاله تعریف گردد.
 ۴. بدنه اصلی: در سامان‌دهی بدنه اصلی مقاله، یکی از شرایط زیر لازم است:

الف - ارائه کننده نظریه و یافته جدید علمی؛

ب - ارائه کننده تقریر و تبیین جدید از یک نظریه؛

ج - ارائه کننده استدلال جدید برای یک نظریه؛

د - ارائه نقد جامع علمی یک نظریه.

۵. نتیجه‌گیری: نتیجه‌ی پیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به‌صورت گزاره‌های خبری موجز بیان می‌گردد. از ذکر بیان مسئله، جمع‌بندی، مباحث مقدماتی، بیان ساختار مباحث، ادله، مستندات، ذکر مثال یا مطالب استطرادی در این قسمت خودداری شود.
۶. فهرست منابع: اطلاعات کتاب‌شناختی کامل منابع و مأخذ تحقیق (اعم از فارسی، عربی، و لاتین) در انتهای مقاله بر اساس شیوه زیر آورده می‌شود:

نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال نشر) نام کتاب، (ترجمه یا تحقیق)، نوبت چاپ، محل نشر، ناشر.

نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال و ماه یا فصل نشر) «عنوان مقاله»، نام نشریه، شماره نشریه، صفحات ابتدا و انتهای مقاله.

ج. یادآوری

۱. حق رد یا قبول و نیز ویرایش مقالات برای مجله محفوظ است.
۲. مجله حداکثر پس از شش ماه از دریافت مقاله، نتیجه پذیرش یا عدم پذیرش را به نویسنده اطلاع خواهد داد.
۳. حق چاپ مقاله پس از پذیرش برای مجله محفوظ و امکان نقل مطالب در جای دیگر با ذکر نشانی نشریه بلامانع است.
۴. مطالب مقالات مبین آراء نویسندگان آنهاست و مسئولیت آن نیز بر عهده آنهاست.
۵. مقالات دریافتی، نرم‌افزارها، و... در صورت تأیید یا عدم تأیید بازگردانده نمی‌شود.

نقش ملکات اخلاقی در تولید علم و نظریه‌پردازی / ۵

احمدحسین شریفی

روش‌شناسی ارزیابی عملکرد در پژوهش‌های کمی: رویکردی فلسفی، ... / ۱۹

علی اصغری صارم / سیدمحمدرضا ترابی‌پور / کیه طیب‌السادات میرمعینی / محمدحسین خاکی

کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره علمی در دانشگاه‌ها؛ ... / ۳۹

کیه سیف‌الله فضل‌الهی قمشی / حیدرعلی جهانبخشی

معیارهای انتخاب موضوع پژوهش از دیدگاه دانشجویان ... / ۵۷

کیه فرزانه قنادی‌نژاد / هومن سلیمانی / غلامرضا حیدری

دستاوردهای میشل فوکو در روش‌شناسی پژوهش علوم اجتماعی / ۷۳

کیه احسان خانمحمدی / صیاد خردمند

روش‌شناسی قوم‌نگاری به‌عنوان یکی از رویکردهای پژوهش کیفی؛ ... / ۹۳

کیه مهدی یوسفی / سیف‌الله فضل‌الهی قمشی

نقش ملکات اخلاقی در تولید علم و نظریه پردازی

sharifi1738@yahoo.com

احمد حسین شریفی / دانشیار گروه فلسفه مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ع

دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۰۷ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۲۲

چکیده

نظریه پردازی به عنوان عالی ترین سطح دانش، وابسته به دسته ای از عوامل زمینه ای در شخص نظریه پرداز، محیط پیرامونی و اقتضائات زمانی و مکانی اوست. مسئله اصلی این مقاله حاضر این است که اخلاقیات (اعم از فضائل و رذائل) و ملکات نفسانی شخص نظریه پرداز، چه نقشی در فرایند تولید علم و نظریه پردازی او ایفا می کنند؟ با کمک روش توصیفی - تحلیلی، یعنی با استناد به متون دینی و تحلیل های عقلی نشان داده ایم که اخلاقیات نظریه پرداز دست کم در سه مرحله اصلی از مراحل مختلف تولید علم نقش آفرینی دارند: ۱. در مسئله شناسی یا مسئله یابی؛ ۲. در غایت شناسی یا هدف یابی علم؛ ۳. در فرایند کشف و فهم واقع. همچنین نشان داده ایم که این نقش آفرینی صرفاً در حد زمینه سازی است و نه بیشتر؛ و همچنین معلوم ساخته ایم که این نقش آفرینی هرگز به معنای پذیرش نسبیّت گرایی هنجاری یا فراهنجاری در باب معرفت نیست.

کلیدواژه ها: اخلاق، نظریه پردازی، تولید علم، مسئله یابی، نسبیّت معرفت.

مقدمه و بیان مسئله

در فرایند تولید علم و نظریه‌پردازی، به‌ویژه در علوم انسانی، عوامل زمینه‌ای فراوانی نقش‌آفرینی دارند. عوامل معرفتی، محیطی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و اخلاقی، از جمله مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در این زمینه‌اند. یکی از کارهای بایسته در روش‌شناسی تولید علم و نظریه‌پردازی این است که اولاً کیفیت و چگونگی نقش‌آفرینی این عوامل زمینه‌ای تحلیل شود؛ ثانیاً با ارائه شاخص‌ها و معیارهایی بتوان این عوامل را در خدمت نظریه‌پردازی‌های صحیح و واقع‌گرا به کار گرفت.

یکی از دغدغه‌های فیلسوفان علم در دهه‌های اخیر این بوده است که با استانداردسازی پژوهش و تعیین شاخص‌هایی سنجش‌پذیر برای تحقیقات علمی، از تأثیرگذاری مخرب و خودسرانه و بدون چارچوب این عوامل در فرایند تحقیق علمی و نظریه‌پردازی جلوگیری کنند. در عین حال، برخی از مکاتب و فلسفه‌ها، مثل هرمنوتیک‌های فلسفی، که نتوانسته‌اند معیاری علمی برای دستیابی به حقیقت به دست آورند و از ایجاد مرزبندی شفاف میان تأثیرات مخرب این عوامل و تأثیرات طبیعی و کنترل‌شده آنها ناتوان بودند، از اساس منکر واقع‌یابی علم و پژوهش علمی شدند و نسبیت‌گرایی فراهنجاری در علم و نظریه‌پردازی را پذیرفتند.

اهداف و پرسش‌های پژوهش

پرسش اصلی این پژوهش، این است که آیا ویژگی‌های اخلاقی پژوهشگران و نظریه‌پردازان، در نظریه علمی آنان نقش‌آفرین است یا نه؟ در سال‌های نه‌چندان دوری تحت تأثیر القائات پوزیتیویستی، عده‌ای معتقد بودند که اخلاقیات پژوهشگران باید از عرصه تحقیقات علمی کنار گذاشته و به کلی نادیده گرفته شوند؛ اما در دهه‌های اخیر بسیاری از فیلسوفان علم، بلکه اغلب قریب به اتفاق آنان، ارزش‌بار بودن تئوری‌های علمی، دست‌کم در حوزه علوم انسانی را پذیرفته‌اند. به هر حال، اگر اصل تأثیرگذاری اخلاقیات پژوهشگران در تحقیقات علمی‌شان را بپذیریم، پرسش‌های دیگری نیز مطرح می‌شود. از جمله اینکه، این تأثیرگذاری به چه صورتی است؟ در چه مرحله‌ای از مراحل تولید علم صورت می‌گیرد؟ آیا در مرحله مسئله‌یابی نیز تأثیر دارد یا خیر؟ و آیا در فرایند کشف و فهم واقعیت‌های علمی نیز مؤثر است یا خیر؟ و اگر پاسخ مثبت باشد، باز هم باید به این پرسش‌ها پاسخ داد که اگر چنین است، آیا لازمه پذیرش چنین مدعایی، تن دادن به نسبیت‌گرایی در عرصه علم و معرفت نیست؟ و آیا افراد بی‌اخلاق یا دارای اخلاق رذیله، از درک واقعیت‌ها ناتوان‌اند؟

اینها پرسش‌هایی است که در این نوشتار می‌خواهیم با تکیه بر متون دینی و تحلیل‌های عقلی، آنها را پاسخ دهیم.

فرضیه تحقیق یا بیان مدعا

ما در این نوشتار با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی و با استناد به منابع دینی و تحلیل‌های عقلی و فلسفی،

به‌ویژه علم‌النفس فلسفی، می‌کوشیم نقش اخلاقیات را در تولید علم و نظریه‌پردازی توضیح دهیم. فرضیه تحقیق یا ادعای مقاله حاضر این است که خُلقیات و ویژگی‌های اخلاقی پژوهشگر، نقشی تعیین‌کننده در مراحل مختلف فرایند تولید علم و نظریه‌پردازی (از قبیل مسئله‌شناسی، انتخاب مسئله تحقیق، غایت‌شناسی و تعیین اهداف و مقاصد تولید علم، و همچنین فرایند کشف و فهم واقع) ایفا می‌کنند. پژوهشگری که تحت سلطه شهوت و غضب باشد، واقعیت‌ها و حقایقی از چشم او دور می‌مانند و پژوهشگری که شهوت و غضب خود را در کنترل و تحت حاکمیت عقل درآورده است، بهتر و دقیق‌تر می‌تواند واقعیت‌ها و حقایق را درک کند.

ادله

این فرضیه یا مدعا را به طرق و شیوه‌های مختلفی می‌توان اثبات کرد؛ برای مثال می‌توان با بررسی و مطالعه خلقیات طیفی از نظریه‌پردازان در شاخه‌های مختلف علوم انسانی، این تأثیرگذاری و تأثیرپذیری را نشان داد. دوان شولتز، در کتاب *نظریه‌های شخصیت*، چنین روشی را برای اثبات این مدعا طی کرده است. وی با اشاره به زندگی، شخصیت و نوع تربیت هجده تن از روان‌شناسان و نظریه‌پردازان بزرگ شخصیت، نشان داده است که رابطه‌ای تنگاتنگ میان زندگی افراد یا شخصیت آنان و نظریه‌های مطرح شده از سوی آنان وجود دارد (شولتز، ۱۳۸۷).

ما در این نوشتار می‌خواهیم با استناد به متون و منابع دینی «قرآن و سنت»، و همچنین با استفاده از تحلیل‌های فلسفی و عقلی، نقش‌آفرینی اخلاقیات نظریه‌پردازان را در نوع نظریات آنان اثبات کنیم. به همین دلیل، ابتدا برخی از آیات و روایات ناظر به این موضوع را ذکر می‌کنیم و در ادامه، بر اساس مراحل اصلی نظریه‌پردازی، به تحلیل آنها می‌پردازیم.

الف. ادله قرآنی

در آیات متعددی از قرآن کریم، بر ارتباط وثیق تقوا و تعقل تأکید شده است. از نگاه قرآن کریم، تقوا و پاکی درون، عاملی زمینه‌ای برای تعقل صحیح، کارآمد و دانش‌اندوزی مفید معرفی شده است. برای نمونه، قرآن کریم می‌فرماید:

وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا (طلاق: ۲)؛ و هر کس از خداوند پروا کند، (خداوند) برای او دری می‌گشاید. وَ أَتَوْا اللَّهَ وَ يَعْلَمُكُمُ اللَّهُ وَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ (بقره: ۲۸۲)؛ از خدا بپرهیزید! و خداوند به شما تعلیم می‌دهد؛ خداوند به همه چیز داناست. وَ مَا يَتَذَكَّرُ إِلَّا مَنْ يُنِيبُ (غافر: ۱۳)؛ تنها کسانی متذکر این حقایق می‌شوند که به سوی خدا باز می‌گردند.

از طرفی در آیات دیگری نیز بی‌تقوایی و بداخلاقی به‌عنوان عوامل زمینه‌ای کج‌فهمی و کج‌اندیشی معرفی شده است. برای مثال، در آیه‌ای از قرآن می‌خوانیم که تکبر و خودبزرگ‌بینی به‌عنوان یک رذیله اخلاقی، موجب گمراهی و غفلت از نشانه‌ها و آیات حق می‌شود:

سَاصْرَفَ عَنْ آيَاتِ الَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَإِنْ يَرَوْا كَلِمَةً لَا يُؤْمِنُوهَا وَإِنْ يَرَوا سَبِيلَ الرَّشْدِ لَا يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا وَإِنْ يَرَوْا سَبِيلَ الْغَىِّ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَ كَانُوا عَنْهَا

غافلین (اعراف: ۱۴۶)؛ به زودی کسانی را که در روی زمین به ناحق تکبر می‌ورزند، از آیات خود منصرف می‌سازم! آنها چنان‌اند که اگر هر آیه و نشانه‌ای را ببینند، به آن ایمان نمی‌آورند؛ اگر راه هدایت را ببینند، آن را راه خود انتخاب نمی‌کنند؛ و اگر طریق گمراهی را ببینند، آن را راه خود انتخاب می‌کنند! (همه اینها) برای آن است که آیات ما را تکذیب کردند، و از آن غافل بودند!

درست است اینکه غفلت و بی‌توجهی به منابع معرفت و عدم استفاده مناسب از آنها، موجب انحراف در اندیشه و کج‌فهمی می‌شود. قرآن کریم در این زمینه می‌فرماید:

وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ (اعراف: ۱۷۹)؛ به یقین، گروه بسیاری از جن و انس را برای دوزخ آفریدیم. آنها دل‌هایی دارند که با آن (اندیشه نمی‌کنند و) نمی‌فهمند؛ و چشمانی که با آن نمی‌بینند؛ و گوش‌هایی که با آن نمی‌شنوند. آنها همچون چهارپایان‌اند؛ بلکه گمراه‌تر! اینان همان غافلان‌اند (چراکه با داشتن همه‌گونه امکانات هدایت، باز هم گمراه‌اند)!

به‌هرحال، توجه به مدلول این آیات به‌خوبی نشان می‌دهد که از نگاه قرآن کریم، میان تقوا و بی‌تقوایی یا اخلاق و بی‌اخلاقی از یک‌سو، و درک و معرفت از سویی دیگر، رابطه‌ای تنگاتنگ وجود دارد. بُعد اخلاقی و بُعد معرفتی انسان از یکدیگر تأثیر می‌پذیرند. اخلاقیات به‌منزله کاشت است و درک و فهم و معرفت به‌منزله برداشت. آدمی به‌هنگام برداشت، محصولی را درو می‌کند که بذر آن را کاشته باشد.

ب. ادله‌روایی

در روایات نیز بر تأثیر اخلاق در اندیشه‌ورزی و نظریه‌پردازی بسیار تأکید شده است؛ برای نمونه، در حدیثی مشهور که با تعبیر مختلف در بسیاری از مجامع روایی شیعه و سنی از پیامبر اکرم ﷺ نقل شده است، می‌خوانیم: «مَنْ أَخْلَصَ لِلَّهِ أَرْبَعِينَ يَوْمًا فَجَرَّ اللَّهُ يَنْابِيعَ الْحِكْمَةِ مِنْ قَلْبِهِ عَلَى لِسَانِهِ» (ابن‌فهد حلی، ۱۴۰۷ق، ص ۲۳۲)؛ هرکس خود را چهل روز برای خدا خالص کند، چشمه‌های حکمت از قلب او بر زبانش جاری خواهد شد.^۱

از سویی رذایل اخلاقی و گناه نیز به‌عنوان عوامل معرفت‌زدا و موانع کسب معرفت صحیح معرفی شده‌اند؛ برای نمونه، در روایاتی از پیامبر اکرم ﷺ چنین نقل شده است:

إِذَا أَذْنَبَ الْعَبْدُ كَانَ نُقْطَةً سَوْدَاءَ عَلَى قَلْبِهِ فَإِنْ هُوَ تَابَ وَأَقْلَعَ وَاسْتَغْفَرَ صَفَا قَلْبُهُ مِنْهَا وَإِنْ هُوَ لَمْ يَتُبْ وَلَمْ يَسْتَغْفِرْ كَانَ الذَّنْبُ عَلَى الذَّنْبِ وَالسَّوَادُ عَلَى السَّوَادِ حَتَّى يَغْمُرَ الْقَلْبَ قَيْمُوتٌ بَكْرَةٌ غَطَاءُ الذُّنُوبِ عَلَيْهِ (دیلمی، ۱۴۱۲ق، ج ۱، ص ۴۶)؛ زمانی که بنده گناه می‌کند، نقطه‌ای سیاه بر قلبش پدید می‌آید؛ پس اگر توبه کرد و دست از گناه برداشت و طلب آمرزش نمود، قلب او از آن نقطه سیاه پاک می‌شود؛ اما اگر توبه نکند و طلب آمرزش نکند، گناه بر گناه واقع می‌شود، و سیاهی بر سیاهی می‌نشیند، تا جایی که قلب او را می‌پوشاند؛ در نتیجه قلب او از زیادی پرده گناهان می‌میرد. الذَّنْبُ عَلَى الذَّنْبِ يُمِيتُ الْقَلْبَ (ورام، ۱۴۱۰ق، ج ۲، ص ۱۱۸)؛ گناه بر روی گناه، قلب را می‌میراند.

تحلیل مدعا و ادله بر اساس مراحل اصلی تولید نظریه

برای توضیح دقیق تر این مدعا و تبیین چگونگی تأثیر اخلاق بر تولید علم و نظریه پردازی، لازم است نقش اخلاق را در سه مرحله از مراحل اصلی تولید نظریه به تفکیک تشریح کنیم:

۱. تأثیر اخلاق در مسئله شناسی

نخستین گام نظریه پردازی، اعم از نظریه پردازی اکتشافی و نظریه پردازی تولیدی، مسئله شناسی و انتخاب مسئله تحقیق است. مسائل بی شماری در عالم وجود دارد؛ اما همه آنها برای تحقیق انتخاب نمی شوند. هر محقق مسئله یا مسائل خاصی را برای پژوهش خود انتخاب می کند. هرچند انتخاب مسئله عمدتاً متأثر از عوامل غیراختیاری و غیرانتخابی، مثل عوامل محیطی، سازمانی، جغرافیایی، تاریخی، اجتماعی و امثال آن است و به همین دلیل نمی توان آن را ضابطه مند کرد، اما جای این پرسش هست که از میان انبوه مسائل موجود، چرا مسئله یا مسائل خاصی از سوی یک محقق برای تحقیق و بررسی انتخاب می شود و چرا برخی از مسائل آگاهانه یا ناآگاهانه از سوی یک محقق طرد می شوند؟

عامل اصلی انتخاب یک مسئله، «نیاز» است؛ اعم از نیازهای درونی (یعنی نیازهای قوای مختلف انسانی)، و نیازهای بیرونی، که به یک معنا به همان نیازهای درونی باز می گردند. از ابتدایی ترین شناخت های آدمیان تا پیچیده ترین آنها، همگی معلول «نیاز»، اعم از نیازهای واقعی یا پنداری اند. به تعبیر علامه طباطبائی:

شکی نیست که دستیابی انسان ها به اندیشه هایی که دارند و توسعه معارف و دانش های خود، همگی معلول قوای شعوری آنان بوده است؛ به این معنا که انسان در آغاز پیدایش فاقد هرگونه علم و معرفتی بود؛ تا اینکه نیروهای درونی او نیازهای خود را احساس کردند و خواسته ها و نیازهایشان را بر او عرضه کردند. پس همین آگاهی های ابتدایی است که مبداء علوم و دانش های آدمیان اند (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۵، ص ۲۶۸).

به تعبیر دیگر، «نیاز» به عنوان نخستین عامل حرکت علمی، یک مفهوم وابسته است. نیازها معلول و محصول عوامل غریزی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، روانی، ارزشی و حتی اقلیمی اند. در این میان، یکی از مهم ترین عوامل تأثیرگذار در شکل گیری یک نیاز، عوامل اخلاقی است. تخلق به فضایل و دوری از رذایل اخلاقی، نیازهای ما را به سمت و سوی خاصی جهت می دهند.

نقش اخلاق در این مرحله از فرایند نظریه پردازی به این شکل است که اخلاق فاضله با تعدیل قوای مختلف درونی، موجب می شود نیازهای قوای آدمی نیازهایی واقعی باشند. اخلاق فاضله موجب می شود مسیر حرکت علمی و فرایند تشخیص نیازهای واقعی به انحراف کشیده نشود؛ زیرا اگر قوای انسانی به درستی تعدیل نشوند یا توجه ناعادلانه ای به برخی از آنها شود و برخی دیگر نادیده گرفته شوند، انحراف در اندیشه رخ خواهد داد.

از سویی، توجه ویژه به قوه شهوانی موجب برجسته‌سازی غیرواقعی نیازهای حیوانی و شهوانی خواهد شد و پیرو آن، مسائل تحقیقی نیز از همان سنخ خواهند شد؛ در نتیجه مسیر علم و تحقیقات علمی در خدمت توسعه بُعد حیوانی انسان خواهد بود؛ چنانکه توجه بیش از حد به قوه غضبیه نیز توسعه غیرواقعی نیازهای غضبی و تهاجمی را موجب خواهد شد و در نتیجه مسیر اندیشه‌ورزی و تولید علم را در خدمت توسعه خشم و غضب سامان خواهد داد؛ اما اگر شهوت و غضب در خدمت عقل قرار گیرند و خواسته‌ها و نیازهای آنها، خواسته‌ها و نیازهای عقلانی شود، در آن صورت مسائل علمی نیز در خدمت توسعه عقلانیت، حکمت و انسانیت خواهند بود.

۲. تأثیر اخلاق در غایت‌شناسی و انتخاب هدف علم

بر اساس مبانی اسلامی فلسفه فعل، هیچ فعالیت اختیاری بی‌هدفی امکان تحقق ندارد. «هدف»، چیزی است که امکان صدور کنش‌های اختیاری را فراهم می‌کند. البته صدور کنش‌های اختیاری متوقف بر «توجه آگاهانه» به هدف نیست؛ اما بدون وجود هدف هم امکان تحقق ندارند.

نظریه‌پردازی و تولید علم نیز همچون سایر کنش‌های اختیاری انسان دارای غایت‌اند. کسی که غایت زندگی خود را لذت جسمی و بدنی قرار داده باشد، طبیعتاً همه افعال اختیاری خود، و از جمله علم‌اندوزی و نظریه‌پردازی را هم برای همین غایت می‌خواهد؛ یا کسی که غایت زندگی خود را کسب قدرت قرار داده باشد، همه علوم تولیدی او نیز در ارتباط با همین هدف خواهند بود. به همین ترتیب، کسی که غایت زندگی خود را فلاح و سعادت اخروی قرار داده باشد، اندیشه‌ورزی و نظریه‌پردازی او نیز با همین هدف گره خواهد خورد.

بنابراین، اخلاق شهوت‌محور، اندیشه شهوت‌محور را شکل می‌دهد؛ اخلاق خشم‌محور، اندیشه قدرت‌گرایانه و سلطه‌جویانه را سامان می‌دهد و اخلاق خدامحور و خردگرا، اندیشه‌ای توحیدی و خردگرایانه را شکل می‌دهد. البته روشن است که اگر هدف نهایی را خدایی شدن دانستیم، حتماً به لذت و سود و قدرت و امنیت روانی و محبوبیت اجتماعی و امثال آن هم توجه داریم. به تعبیر دیگر، چنین اهدافی در اخلاق اسلامی، اهداف میانی‌اند.

۳. تأثیر اخلاق در کشف واقع

اخلاقیات یک پژوهشگر می‌تواند در فرایند کشف و فهم واقع اثر بگذارد. کسی که به هر دلیل از مسئله‌ای نفرت یا به مسئله‌ای دل‌بستگی داشته باشد، به‌سادگی نمی‌تواند فهم خود را از آثار و پیامدهای آن نفرت یا دل‌بستگی رها کند. اگر آن میل یا انزجار، حق‌طلبانه و واقع‌گرایانه باشد، به فهم درست مسئله مورد تحقیق کمک خواهد کرد؛ اما اگر میل و انزجاری خیالی و گناه‌آلود و بی‌مبنا باشد، در خدمت فهم نادرست و انحرافی از پدیده مورد مطالعه خواهد بود. اخلاقیات یک پژوهشگر، بر میزان مقاومت او در برابر شواهد و مستندات تأییدکننده یا تضعیف‌کننده یک تئوری نیز مؤثر است. پذیرش یا عدم پذیرش یک نظریه می‌تواند متأثر از عوامل روانی مختلفی باشد و بی‌شک

اخلاقیات افراد یکی از مهم‌ترین عوامل جهت‌دهنده به خواسته‌ها و تمایلات و عوامل روانی است؛ اما همان‌گونه که در آغاز این نوشتار گفتیم، باید بتوانیم چگونگی تأثیرگذاری اخلاق یا تقوا در تولید علم و نظریه‌پردازی و تشخیص حق از باطل را توضیح دهیم. بنابراین، پرسش اصلی این بخش این است که اخلاق چگونه می‌تواند زمینه‌ساز تولید علم یا نظریه‌پردازی باشد؟

در پاسخ به این پرسش، سه گونه تحلیل می‌توان ارائه داد:

تحلیل نخست

تحلیل نخست اینکه بر اساس انسان‌شناسی ارسطویی، آدمیان دارای سه قوه اصلی شهوت، غضب و عقل‌اند. هر کدام از این قوا اقتضائاتی دارند. در این نظام، شخص اخلاقی به کسی گفته می‌شود که شهوت و غضب او تحت کنترل عقلش باشند. بسیاری از اندیشمندان اخلاقی مسلمان نیز این نظام را پذیرفته‌اند؛ هرچند برخی از آنان، همچون ملاصدرا (صدرالمآلهین، ۱۳۸۲، ص ۶۶)؛ محمدمهدی نراقی (نراقی، محمدمهدی، بی‌تا، ج ۱، ص ۸۴ و ۱۰۳؛ ج ۲، ص ۱۳۳)؛ ملاحمد نراقی (نراقی، ۱۳۷۷، ص ۳۹)، یک قوه اصلی دیگر بر آن سه افزوده و انسان را دارای چهار قوه اصلی شهوت، غضب، وهم و عقل دانسته‌اند. درعین حال، بر اساس این نظام، انسان اخلاقی به انسانی گفته می‌شود که عقل او بر قوای دیگرش حاکم باشد. به تعبیر دیگر، تقوا به معنای حاکمیت عقل بر شهوت و غضب (و وهم) است و می‌دانیم که علم و دانش، محصول قوه عقل است. انسان با عقل به کشف و فهم امور می‌پردازد؛ نه با شهوت و غضب یا وهم. کسی که عقلش از بند راهزنانی همچون شهوت و غضب و وهم آزاد شده باشد، بهتر و صائب‌تر می‌تواند بفهمد. در حقیقت، نقش تقوا این است که دست عقل و فهم انسان را برای فهم بهتر و دقیق‌تر باز می‌گذارد. امام علی (ع) در این باره می‌فرماید:

إِنَّ اللَّهَ رَكَّبَ فِي الْمَلَائِكَةِ عَقْلًا بَلَا شَهْوَةٍ وَ رَكَّبَ فِي الْبَهَائِمِ شَهْوَةً بَلَا عَقْلٍ وَ رَكَّبَ فِي بَنِي آدَمَ كِلْتَاهُمَا فَمَنْ غَلَبَ عَقْلُهُ شَهْوَتُهُ فَهُوَ خَيْرٌ مِنَ الْمَلَائِكَةِ وَ مَنْ غَلَبَ شَهْوَتُهُ عَقْلُهُ فَهُوَ شَرٌّ مِنَ الْبَهَائِمِ (حرعاملی، ۱۴۱۲ق، ج ۱۵، ص ۲۰۹)؛ خداوند در فرشتگان فقط عقل را قرار داد؛ در بهائم فقط شهوت را؛ و در انسان، هم عقل را قرار داد و هم شهوت را. پس کسی که عقلش بر شهوتش غالب شود، بهتر از فرشتگان خواهد بود؛ و کسی که شهوتش بر عقلش چیره گردد، بدتر از بهائم خواهد بود.

تقوا سبب می‌شود فطرت انسان به پاکی و زلالی نخستین خود بازگردد تا افزون بر بهره‌مندی بیشتر از بینش و بصیرت، به آسانی و گشاده‌دستی بتواند بدون دخالت هواهای نفسانی (شهوت و غضب)، حقایق را بپذیرد و به دانش‌های سودمند و اندیشه‌های درست دست یابد (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۵، ص ۲۶۷). به تعبیر ملاجلال‌الدین مولوی (مولوی، ۱۳۷۳، دفتر سوم، بیت ۱۸۳۲):

چون که تقوا بست دو دست هوا حق گشاید هر دو دست عقل را

توضیح آنکه انسان متشکل از قوای متضاد حیوانی و نفسانی است. هر یک از قوای حیوانی او (شهویه یا غضبیه) کار خاص خود را انجام می‌دهند و با اقتضائات قوای دیگر کاری ندارند. شهوت برای ارضای خود، نه از قوای دیگر اجازه می‌گیرد و نه مراعات حال آنها را می‌کند. تنها در صورتی از عمل می‌ایستد که مانعی (بیرونی یا درونی) بر سر راه آن باشد. براین اساس، تمایل بیش از حد به یکی از قوا و نادیده گرفتن قوای نفسانی دیگر، موجب طغیان بیشتر آن قوه و سرکوبی قوای دیگر و حتی تعطیلی آنها خواهد شد.

این افراط و تفریط، نتیجه‌ای جز نابودی انسانیت و از کار افتادن قوای فکری و عقلی او ندارد؛ زیرا انسان مجموع این قوای نفسانی است و نه فقط قوه شهوی یا غضبی. براین اساس، برای حفظ انسانیت و عقلانیت باید زمینه فعالیت همه قوا را به صورت اعتدالی فراهم کرد و اجازه نداد که اقتضائات یک قوه موجب نابودی یا تعطیلی اقتضائات قوای دیگر شود؛ و این جز با برقراری عدالت در میان همه قوا محقق نمی‌شود. عدالت میان قوا یعنی برخورداری از فضایل اخلاقی. کسی که برخوردار از ملکه حکمت، شجاعت، عفت و امثال آن باشد، شخصی «عادل» خواهد بود.

کسی که شهوت بر جانش حاکم شود، جایی برای هیچ تفکر دیگری برای او باقی نمی‌گذارد؛ شهوت‌گرایی، به او اجازه نخواهد داد تا به مسائل غیرشهوانی بیندیشد. به همین ترتیب، کسی که خشم و غضب بر جان او حاکم شود، قدرت تعقل و اندیشه‌ورزی از او ستانده می‌شود. به همین دلیل، دیده می‌شود که هیچ صحنه دردناک و رقت‌انگیزی، مستکبران و طاغیان را متحول نمی‌کند. خلاصه آنکه حاکمیت شهوت یا غضب بر کسی، موجب خطای در فهم و تفکر می‌شود و امکان فهم علوم نافع را از آنان می‌ستاند. بنابراین، می‌توان گفت که یکی از عوامل نگهداری از دانش‌های نافع و دستیابی به نظریه‌های واقع‌بینانه و اصیل، برخورداری از اخلاق پسندیده است (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۵، ص ۲۶۹).

تحلیل دوم

تحلیل دوم - که تا اندازه‌ای شبیه به تحلیل نخست است - از راه نقش عدالت‌بخشی اخلاق، به اثبات مدعا می‌پردازد؛ به این صورت که اخلاق و تقوا موجب اعتدال و عدالت درونی فرد می‌شوند و عدالت درونی نیز از جمله شرایط تحقق عدالت بیرونی است؛ و عدالت بیرونی در عرصه علم نیز به معنای درک واقعیت‌ها و حقایق عالم است. توضیح آنکه انسان مجموعه‌ای از نیروهای متضاد و متزاحم دارد و هر نیرویی، بی‌توجه به نیروهای دیگر، در اندیشه ارضای خویش است. اگر انسان به یکی از این قوا، گرایش بیشتر نشان دهد و در ارضای خواسته‌های آن بیشتر بکوشد، عدالت درونی را رعایت نکرده است؛ زیرا عدالت یعنی «اعطاء کل ذی حق حقه» یا «وضع الشیء موضعه»؛ درحالی که چنین فردی حق هر کدام از قوا را به آن عطا نکرده یا هر کدام از آنها را در جایگاه واقعی و حقیقی خود ننشاند است؛ در نتیجه در گرداب سرکشی آن قوه و سرکوبی قوای دیگر فرو غلتیده و انسانیتش که بر

پایه مجموعه این نیروها و عملکرد درست و عادلانه آنها شکل می گیرد، پایمال می شود. پس راهی جز ارضای عادلانه همه نیروهای نفسانی وجود ندارد.

به هر حال، کسی که در درون خود به عدالت رفتار کند و حق همه گرایش ها و قوای خود را عادلانه بدهد، می تواند در بیرون از نفس خود نیز به عدالت رفتار کند. عدالت نیز چه به معنای «اعطاء كل ذي حق حقه» باشد و چه به معنای «وضع الشيء موضعه»، وقتی در عرصه علم و فهم حقایق عالم تطبیق داده شود، بدان معناست که حق امور ادا شود و جایگاه آنها درست تشخیص داده شود؛ و این یعنی فهم حقیقی و فهم صائب و درست و مطابق با واقع.

بنابراین، اگر عدالت را محور همه فضایل اخلاقی بدانیم، در آن صورت، انسانی که دارای ملکه تقواست، عدالت را ابتدا در درون خود و درباره گرایش ها و امیال و خواسته های درونی خود محقق می سازد که نتیجه آن عدالت بیرونی است. عدالت بیرونی نیز چون شامل همه عرصه های زندگی اختیاری فرد می شود، وقتی در ساحت علم و دانش و فهم تطبیق داده شود، به معنای فهم حق و واقعیت و عدم تصرف در حقیقت و واقعیت است. یکی از تحلیل های درست برای تبیین چگونگی عصمت معصومان علیهم السلام همین است که آنان توانسته اند حد بالایی از تقوا و عدالت درونی را کسب کنند و حق همه قوای نفسانی خود را ادا نمایند. به همین دلیل، در تبیین عصمت می گوئیم که عصمت به معنای تعدیل قواست، نه سرکوب آنها (یوسفیان و شریفی، ۱۳۸۸، ص ۳۷).

تحلیل سوم

تحلیل سوم برای تبیین رابطه پارسایی و پژوهش این است که حقیقت پارسایی و اوج تقوا چیزی نیست جز نزدیک شدن فرد به عالم ملکوت و تقرب او به حضرت حق، که جامع جمیع صفات جلال و جمال و عالم علی الاطلاق است. کسی که به چنین مقام و حضرتی نزدیک باشد، به میزان درجه تقربش به مقام علم مطلق، نسبت به حقایق عالم درک بهتر و دقیق تری نیز خواهد داشت.

شاید با این تحلیل بتوان تبیین معقول از حدیث اربعین - که در ابتدای مقاله ذکر شد - ارائه داد. بر اساس آن حدیث، پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله می فرماید: هر کس چهل روز برای خدا اخلاص ورزد، چشمه های حکمت از قلب او بر زبانش جاری می شوند (ابن فهد حلی، ۱۴۰۷ق، ص ۲۳۲). رابطه اخلاص و جریان چشمه های حکمت از قلب به زبان را شاید بتوان چنین تحلیل کرد که ثمره اخلاص حقیقی، خدایی شدن انسان است و کسی که خدایی شد، به میزان خدایی شدنش، بر اشیا و حقایق عالم احاطه علمی خواهد داشت. حدیث قرب نوافل، شاهدی قوی برای این تحلیل است. در این حدیث چنین می خوانیم:

وَمَا تَقَرَّبَ إِلَى عَبْدٍ بِشَيْءٍ أَحَبَّ إِلَيَّ مِمَّا افْتَرَضْتُ عَلَيْهِ وَإِنَّهُ لَيَتَقَرَّبُ إِلَيَّ بِالنَّافِلَةِ حَتَّى أُحِبَّهُ فَإِذَا أُحِبَبْتُهُ كُنْتُ سَمْعَهُ الَّذِي يَسْمَعُ بِهِ وَبَصَرَهُ الَّذِي يُبْصِرُ بِهِ وَلِسَانَهُ الَّذِي يُنْطِقُ بِهِ وَيَدَهُ الَّتِي يَبْطِشُ بِهَا (کلینی، ۱۳۶۳، ج ۲، ص ۳۵۲)؛ محبوب ترین راه تقرب به سوی من، انجام واجبات و فرایض است؛ و

به درستی که بنده من به وسیله نوافل به سوی من تقرب می جوید؛ تا جایی که او را دوست داشته باشیم؛ پس زمانی که او را دوست داشته باشیم، گوش او خواهیم بود که با آن می شنود؛ چشم او خواهیم بود که با آن می بیند؛ و زبان او خواهیم بود که با آن سخن می گوید؛ و دست او خواهیم بود که با آن کار می کند.

معنای روشن این حدیث آن است که خدایی شدن اندیشه ها، گرایش ها و کنش های انسان، نتیجه «قرب نوافل» است. انسان در سایه عمل به دستورات الهی به جایی می رسد که می تواند حقایق و واقعیت های عالم را درک کند و رفتارهای او نیز مطابق با واقعیت و حقیقت باشد. یکی از تحلیل های درست برای تبیین چگونگی بهره مندی پیامبران و امامان از علم غیب، همین است؛ زیرا آنان توانسته اند روح خود را متصل به خدایی کنند که «إِنَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ» (شوری: ۱۲) است.

علامه طباطبائی با استناد به آیات متعددی از قرآن کریم می فرماید: دخول در ولایت الهی و تقرب به ساحت قدس کبریایی خدای متعال، «انسان را به آگاهی هایی موفق می کند که آن آگاهی ها را با منطق و فلسفه نمی توان به دست آورد. دری از ملکوت آسمان ها و زمین به روی انسان باز می کند که از آن در، حقایقی را می بیند، که دیگران نمی توانند آنها را ببینند؛ و آن حقایق نمونه هایی از آیات کبرای خدا و انوار جبروت اوست؛ انواری که خاموشی ندارد» (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۵، ص ۲۷۰).

به تعبیر وجود مقدس پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله:

لَوْ لَا أَنَّ الشَّيَاطِينَ يَخُونُونَ عَلَى قُلُوبِ بَنِي آدَمَ لَنَظَرُوا إِلَى مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۵۶، ص ۱۶۳)؛ اگر شیاطین در اطراف دل های آدمیان در گردش نبودند، هر آینه انسان ها به ملکوت آسمان ها نظر می کردند.

و لا تَزِيدُ فِي حَدِيثِكُمْ وَ تَمَزِجُ فِي قُلُوبِكُمْ لِرَأْيِكُمْ مَا أَرَى وَ لَسَمِعْتُمْ مَا أَسْمَعُ (صدرالمتألهین، ۱۳۸۳، ج ۱، ص ۳۳۱)؛ اگر دروغ و زیاده گویی در سخن شما و درهم آمیختگی در دل هایتان نبود، هر آینه می دیدید آنچه را من می بینم و می شنیدید هر آنچه را من می شنوم.

آیت الله جوادی آملی با استناد به آیات قرآن کریم، درباره تأثیر اخلاق در کشف واقعیت ها می فرماید:

با توجه به اینکه فهم مطلب مراتب و درجاتی دارد، می توان پذیرفت که مراتبی از فهم و علم به کتاب و سنت برای ملحد و غیرمؤمن نیز حاصل می شود؛ اما مراتب برتر فهم و نیل به معارف برین دینی، تنها در سایه تقوا به دست می آید: «إِنْ تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا». اگر حکما و فلاسفه گذشته گفتند که «من فقد حساً فقد فقد علماً»، حکیمان متأله پیرو اسلام مطلب نو و جدیدی آورده اند و آن اینکه کسی که فاقد تقوا باشد، مراتبی از علوم از او فوت می شود. بر این اساس، فقه و تفسیر به اسلامی و غیراسلامی تقسیم نمی شوند؛ بلکه فقط اسلامی اند؛ اما مفسر معتقد و باتقوا، بهتر و درست تر آن مطالب را می فهمد؛ چنان که فرمود: «اتَّقُوا اللَّهَ وَ يُعَلِّمَكُمُ اللَّهُ» (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۱۴۷).

ایشان در جایی دیگر درباره نقش یاد الهی در پاک سازی ضمیر به منظور دریافت حقایق و رازهای عالم می فرماید: با یاد خدا، انسان آئینه جان خود را به سمت مخازن الهی نگه داشته و اسرار الهی بر آن می تابد. جهان، یعنی مخازن الهی لبریز از معارف و رمز و راز آفرینش است و قلب انسان در حکم آئینه

شفاف است که اگر کسی آن را گردگیری و غبارروبی کند و بداند که آن را به کدام سمت نگه دارد، اسرار عالم در آن می‌تابد (جوادی آملی، ۱۳۸۴، ص ۲۹۶؛ همو، ۱۳۹۴، ص ۳۹۹).

پاسخ به چند پرسش

الف. سازگاری کشف واقع با بی‌اخلاقی و کفر

منظور از تأثیر اخلاق در نظریه‌پردازی این نیست که انسان‌های بی‌اخلاق یا مبتلا به رذایل اخلاقی، امکان فهم و کشف واقعیت‌ها را ندارد؛ بلکه به اعتقاد ما، فهم واقعیت‌ها نه تنها با بی‌اخلاقی و بداخلاقی، که با کفر و الحاد نیز سازگار است. درعین حال، رذایل اخلاقی ممکن است موجب شود که انسان به رغم فهم واقعیت، زندگی خود را بر اساس آن سامان ندهد و به اصطلاح علامه طباطبائی، ایمان به علم خود نداشته باشد. قرآن کریم این حقیقت را در جاهایی مختلفی متذکر شده است. برای مثال، دربارهٔ تعلیل نوع مواجههٔ فرعون و قوم فرعون با حضرت موسی (ع) و عدم ایمان به او به رغم مشاهدۀ همهٔ آیات الهی و معجزاتی که از سوی آن حضرت ابراز شد، و با وجود علم به حقانیت ایشان، می‌فرماید:

وَجَحَدُوا بِهَا وَاسْتَيْقَنَتْهَا أَنْفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُفْسِدِينَ (نمل: ۱۴)؛ و آن را از روی ظلم و سرکشی انکار کردند. درحالی‌که در دل به آن یقین داشتند! پس بنگر سرانجام مفسدان چگونه بود!

بر اساس این آیه، دو یا سه رذیلهٔ اخلاقی، یعنی ستمگری، برتری‌جویی و فساد، موجب شدند که با وجود علم و یقین به حقانیت موسی (ع)، به او ایمان نیاورند و او را نپذیرند.

قرآن کریم در آیه‌ای دیگر، هوای نفس را عامل ناکارآمدی علم می‌داند و می‌فرماید: عده‌ای با وجود علم به حقیقت، به دلیل پیروی از هواهای نفسانی، راه ضلالت را در پیش گرفته‌اند:

أَفَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللَّهُ عَلَى عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَى سَمْعِهِ وَغَطَّىٰ قَلْبَهُ وَجَعَلَ عَلَىٰ بَصَرِهِ غِشَاوَةً (جاثیه: ۲۳)؛ آیا دیدی کسی را که معبود خود را هوای نفس خویش قرار داده و خداوند او را با آگاهی (بر اینکه شایسته هدایت نیست) گمراه ساخته و بر گوش و قلبش مهر زده و بر چشمش پرده‌ای افکنده است؟

علامه طباطبائی با استناد به این دسته از آیات می‌فرماید: علوم متعارف، اعم از علوم طبیعی و انسانی، نه‌تنها با بی‌اخلاقی سازگارند، بلکه با کفر هم جمع می‌شوند؛ یعنی حتی با گمراهی و گناه نیز می‌توان واقعیت را فهمید (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۱، ص ۱۲۹).

بنابراین، منظور ما از تأثیر اخلاق بر تولید علم، این نیست که تخلق به اخلاقیات را راهی مستقل و در عرض تعقل و تفکر و روش علمی برای کشف حقایق و واقعیت‌های انسانی و طبیعی معرفی کنیم؛ بلکه می‌خواهیم بر نقش تسهیل‌کنندگی و جهت‌دهندگی اخلاق برای نظریه‌پردازی و تولید علم تأکید کنیم.

ب. نقش اخلاق در نظریه‌پردازی و نسبیت معرفت

ممکن است گمان شود که پذیرش مدعا و ادله‌ای که در این نوشتار ذکر شد، مستلزم پذیرش نسبیت در علم و فهم است. برای مثال، الوین گولدرن می‌نویسد:

چون نظریه‌های اجتماعی تحت تأثیر فرضیه‌های زمینه‌ای قرار داشته و آنها را بیان می‌دارند، می‌توان نتیجه گرفت که با احساسات و تمایلات اجتماعی نیز رابطه‌ای نزدیک دارند. عکس‌العمل نسبت به نظریه‌های اجتماعی، واکنشی است نسبت به احساسات و تمایلات افرادی که آنها را نوشته و یا می‌خوانند. اینکه یک نظریه قبول یا رد شود و یا اینکه تغییر پیدا کند و یا همان‌طور که هست قبول شود، یک تصمیم عقلانی نبوده؛ بلکه مشروط به خشنودی و یا ناخشنودی است که حاصل احساسات و تمایلات موجود می‌باشد (گولدرن، ۱۳۶۸، ص ۵۸).

در این رابطه لازم است توجه کنیم که اگر منظور از نسبیت در علم و فهم، «نسبیت توصیفی» باشد، سخنی درست و انکارناشدنی است. به هر حال، همه شاهد وجود نظریه‌ها و فهم‌های مختلف و بعضاً متضاد و متعارض از یک واقعیت، به‌ویژه در علوم انسانی هستیم؛ اما اگر منظور، «نسبیت هنجاری» یا «فراهنجاری» در عرصه علم و فهم باشد، هرگز نه چنین نسبیت‌هایی درست و پذیرفتنی‌اند و نه لازمه مدعا و ادله مطرح شده در نوشتار حاضرند.

توضیح آنکه منظور از نسبیت هنجاری در علم و نظریه‌پردازی، این است که یک نظریه و فهم، برای فرد یا جامعه‌ای درست باشد؛ اما همان نظریه و فهم، برای فرد یا جامعه‌ای دیگر نادرست باشد. به تعبیر دیگر، این نوع نسبیت به معنای بیان حکمی هنجاری درباره علم و نظریه‌پردازی است؛ به اندیشمندان و عالمان توصیه می‌کند که نظریه هر کسی را برای او و پیروانش درست بدانند و انگیزه‌ای برای نقد و اثبات نادرستی نظریات دیگران نداشته باشند. پیش فرض چنین نسبیتی این است که اساساً علم از واقعیت حکایت نمی‌کند و بنای کشف واقعیت را ندارد! منظور از نسبیت فراهنجاری این است که در واقع نیز یک نظریه درست و معتبر نداریم و نمی‌توانیم داشته باشیم. حتی دو نظریه متعارض درباره یک مسئله، ممکن است هر دو درست باشند! این گونه نیست که تنها یک نظریه یا فهم صائب داشته یا بتوانیم داشته باشیم.

با توجه به توضیحی که درباره این دو نوع نسبیت دادیم، روشن است که پذیرش تأثیر اخلاق در فرایند تولید علم و نظریه‌پردازی، هرگز به معنای پذیرش نسبیت هنجاری یا فراهنجاری معرفت نیست؛ بلکه صرفاً به معنای تأکید بر یکی از عوامل زمینه‌ای و تسهیل‌گر برای تولید علم و نظریه‌پردازی است.

نتیجه‌گیری

بر اساس تحلیلی که در این نوشتار ارائه دادیم، معلوم شد که اخلاقیات پژوهشگران نقشی جدی در نوع نظریه‌پردازی آنان ایفا می‌کند. همچنین معلوم شد که نقش اخلاقیات در فرایند کشف واقع، نقشی زمینه‌ای و البته قطعی است. بر این اساس، با اصلاح اخلاقیات و تهذیب نفس می‌توان از این عامل، در خدمت فهم واقعیت و دستیابی به حقیقت در علم و نظریه‌پردازی استفاده کرد. بر همین اساس، نویسنده معتقد است همان‌گونه که یک نظریه‌پرداز علوم انسانی باید با دانش منطق آشنا باشد تا بتواند روش درست «تعریف» و «استدلال» را بداند و باید

با دانش اصول فقه آشنا باشد تا بتواند روش درست کشف و استنباط از متون دینی را به کار گیرد، بر او لازم است که اخلاقیات پست را از خود بزدايد و خود را متخلق به اخلاقیات نیکو کند تا بتواند با اطمینان بیشتری در جست‌وجوی کشف واقعیت‌ها باشد. به هر حال، هدف از یک پژوهش علمی، کشف حقیقت است؛ اما دیدگان اندیشه زمانی می‌توانند به جمال حقیقت روشن شوند که گرد و غبار امیال و خواسته‌های حیوانی و نفسانی بر چهره آن ننشسته و از اسارت و بردگی وهم و خیال رهیده باشد؛ به تعبیر زیبای سعدی (سعدی شیرازی، ۱۳۷۱، ص ۳۰۱):

حقیقت سرایی است آراسته هوا و هوس گرد برخاسته
نبینی که هر جا که برخاست گرد نبیند نظر گرچه بیناست مرد

پی‌نوشت‌ها

۱. البته ممکن است برخی با تمسک به تقسیمات اعتباری پیشینیان، این احادیث را صرفاً ناظر به حکمت عملی بدانند و در حوزه‌های حکمت نظری جاری ندانند؛ به این گمان که حکمت عملی مربوط به بایدها و نبایدهاست، اما حکمت نظری ناظر به هست‌ها و نیست‌ها؛ و این نوع احادیث ناظر به بایدها و نبایدهاست؛ اما اولاً منحصر کردن «حکمت» در روایات و متون اسلامی به «حکمت عملی» در مقابل «حکمت نظری»، بی‌وجه است؛ ثانیاً نگارنده چنان تمایزی میان حکمت عملی و حکمت نظری را که یکی را صرفاً شامل بایدها و نبایدها بداند و دیگری را ناظر به هست‌ها و نیست‌ها، از اساس قبول ندارد و معتقد است که بایدها و نبایدهایی که در حکمت عملی بیان می‌شوند، همگی از سنخ هست‌ها و نیست‌ها هستند و حاکی از واقعیت‌های عالم‌اند.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۳۷۸، ترجمه سیدجعفر شهیدی، تهران، علمی و فرهنگی.
- ابن فهد حلی، احمدین محمد، ۱۴۰۷ق، *عده الداعی و نجاح الساعی*، تهران، دار الکتب الإسلامی.
- ابی فراس، ورام، ۱۴۱۰ق، *تنبيه الخواطر و نزاهة النواظر*، قم، مکتبه فقیه.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۹۴، *دانش و روش بندگی*، قم، اسراء.
- ____، ۱۳۸۴، *مبایده اخلاق در قرآن*، قم، اسراء.
- ____، ۱۳۸۶، *منزلت عقل در هندسه معرفت دینی*، تحقیق احمد واعظی، قم، اسراء.
- حرعاملی، محمدین حسن، ۱۴۱۲ق، *وسائل الشیعه الی تحصیل مسائل الشریعه*، بیروت، آل البيت علیه السلام.
- دیلمی، حسن بن محمد، ۱۴۱۲ق، *اِرشاد القلوب الی الصواب*، قم، شریف رضی.
- سعدی شیرازی، صلح بن عبدالله، ۱۳۷۱، *کلیات سعدی*، تصحیح محمدعلی فروغی، تهران، طلوع.
- شولتز، دوان، ۱۳۸۷، *نظریه های شخصیت*، ترجمه گروه مترجمان، تهران، ارسباران.
- صدرالمতالیهین، ۱۳۸۳، *شرح أصول الکافی*، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- ____، ۱۳۸۲، *مجموعه اشعار*، تصحیح محمد خواجهی، تهران، مولی.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین، ۱۴۱۷ق، *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم، مؤسسه النشر الاسلامی.
- کلینی، محمدین یعقوب، ۱۳۶۳، *الکافی*، تهران، دارالکتب الاسلامیه.
- گولدنر، آلوین، ۱۳۶۸، *بحران جامعه شناسی غرب*، ترجمه فریده ممتاز، تهران، شرکت سهامی.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ق، *بحار الأنوار*، بیروت، دار إحياء التراث العربی.
- مصباح، مجتبی، ۱۳۹۱، «تأثیر ارزش ها بر علوم انسانی»، مجموعه مقالات همایش مبانی فلسفی علوم انسانی، ج ۲، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام، ص ۷۰-۹۳.
- مولوی، جلال الدین، ۱۳۷۳، *مثنوی معنوی*، چ پنجم، تهران، نگاه.
- نراقی، محمد مهدی، بی تا، *جامع السعادات*، تصحیح سیدمحمد کلانتر، بیروت، الاعلمی.
- نراقی، ملا احمد، ۱۳۷۷، *مراج السعاده*، تصحیح محمد نقدی، قم، هجرت.
- یوسفیان، حسن و احمدحسین شریفی، ۱۳۸۸، *پژوهشی در عصمت معصومان*، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

روش‌شناسی ارزیابی عملکرد در پژوهش‌های کمی:

رویکردی فلسفی، اجرایی و انتقادی به تحلیل پوششی داده‌ها

علی اصغری صارم / استادیار دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه بوعلی سینا
ali_asgharisarem@yahoo.com
سیدمحمد رضا ترابی پور / دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات
torabipour@hotmail.com
طیبه السادات میرمعینی / دانشجوی دکتری تخصصی مدیریت دولتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان
t_s_mirmoeeni@yahoo.com
محمدحسین خاکی / دانشجوی دکتری تخصصی مدیریت دولتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان
khaki.mh55@jmail.com
دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۳۰ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۲۰

چکیده

پژوهش‌های کمی مبتنی بر پارادایم اثبات‌گرایی بوده و به دنبال ارائه تبیین‌هایی مبتنی بر قوانین جهان‌شمول، و هدف اصلی آن اندازه‌گیری عینی، آزمون فرضیه‌ها، پیش‌بینی و کنترل است. در این زمینه، «ارزیابی عملکرد» نیز به‌عنوان یکی از چهار عنصر دانش سازمان و مدیریت است که به اندازه‌گیری و سنجش وضع موجود می‌پردازد تا بتوان از آن به‌عنوان مبنایی برای تصمیم‌گیری در خصوص ادامه، تعدیل و یا جلوگیری از کاری که در حال انجام است، استفاده کرد. براین اساس، شناسایی شاخص‌های مؤثر بر عملکردها و اندازه‌گیری کارایی هر یک از واحدهای تحت ارزیابی و شناخت نقاط قوت و ضعف آنها از اهمیت بالایی برخوردار است. امروزه «تحلیل پوششی داده‌ها» (DEA) روشی برای مقایسه و ارزیابی کارایی نسبی واحدهای تحت ارزیابی است که هریک دارای چندین ورودی و خروجی مشابه است. در این مقاله، روش تحلیل پوششی داده‌ها به‌عنوان یکی از بهترین و پرکاربردترین ابزارهای قابل استفاده در پژوهش‌های کمی بررسی، نقد و تحلیل شده است.

کلیدواژه‌ها: ارزیابی عملکرد، پژوهش‌های کمی، تحلیل پوششی داده‌ها.

مقدمه

در یک سازمان، هر کس برای پیشرفت و نیل به اهداف تعیین شده شغلی، نیاز به آگاهی از موقعیت خود دارد. این آگاهی موجب می شود که او از نقاط قوت و ضعف عملکرد خود مطلع گردد و تمهیدات لازم را برای اثربخشی بیشتر کوشش هایش به کار برد. سازمان ها توسط افرادی به نام «مدیران» اداره و هدایت می شوند. قبل از هر کس، خود اداره کنندگان نیاز به آگاهی از موقعیت خود دارند. این آگاهی از طریق نظام «ارزیابی عملکرد» صورت می گیرد. «ارزیابی» ابزاری است که به سازمان ها و مدیران و کارکنان در تأمین این نیازها کمک می کند. اگر این ابزار به خوبی طراحی گردد و به نحو صحیح از آن استفاده شود، وسیله مناسبی برای تشویق، آموزش و بهسازی خواهد بود. در عصر کنونی، تحولات شگرف دانش مدیریت، هر سازمان به منظور آگاهی از میزان مطلوبیت و کیفیت فعالیت های خود، به ویژه در محیط های پیچیده و پویا نیاز مبرم به نظام ارزیابی دارد.

از جمله مهم ترین مسائل در طراحی نظام های ارزیابی عملکرد، تعیین معیارهای صحیح ارزیابی است. از سوی دیگر، یکی از مهم ترین علل نبود موفقیت برنامه های ارزیابی، به روش های اندازه گیری و سنجش ارزیابی و استفاده از شیوه های ذهنی ارزیابی کنندگان برمی گردد. این امر تحت تأثیر جهت گیری های یک جانبه و گرایش های نظری دخیل در طراحی نظام ارزیابی عملکرد بوده است (ایران زاده و همکاران، ۱۳۸۸؛ امیران و همکاران، ۱۳۹۲؛ درگاهی، ۱۳۸۵؛ قربانی نامور و همکاران، ۱۳۹۵).

از سوی دیگر، پژوهش کمی رویکردی جزءگرا و تحصلی برای توصیف عینی متغیرها و توضیح روابط بین آنهاست؛ بدین معنا که نگرش و دیدگاه کمی، ریاضی و رقمی بر این گونه پژوهش ها حاکم است. بدین رو، در روش شناسی این پژوهش ها نیز هر آنچه به کار گرفته می شود، باید قابلیت تبدیل به رقم و یا عدد را داشته باشد و یا بتوان آن را به صورت رقم و عدد بیان کرد. فنون ریاضی روش هایی هستند که اثرات ذهنی را کاسته، به شیوه های عینی متوسل می شوند و در اندازه گیری و سنجش، توانایی تجمیع گرایش های گوناگون نظری را دارند (عابدی و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱۵۳-۱۶۸).

با توجه به اینکه ارزیابی عملکرد در بسیاری از شرایط، ماهیتی چندگانه دارد؛ نیاز به روشی است که بتوان با در نظر گرفتن همزمان معیارهای چندگانه (Multiple Criteria) این کار را انجام داد. همچنین، در الگوهایی که تاکنون برای ارزیابی عملکرد ارائه شده است، از قبیل برنامه ریزی آرمانی و فرایند تحلیل سلسله مراتبی، وزن معیارها به صورت سلیقه ای تعیین می شود، بدین روی، استفاده از یک الگوی جدید، که بتوان با استفاده از آن، متغیرهای کمی و کیفی را به طور همزمان و بدون نیاز به اختصاص سلیقه ای اوزان و صرفاً بر اساس معیارهای ریاضی تعیین کرد، ضروری است. بدین منظور، در این مقاله «روش تحلیل پوشش داده ها» (Data Envelopment Analysis (DEA)) به عنوان یکی از فنون ریاضی ارزیابی عملکرد، که ابزاری غیر پارامتریک بوده و در آن از ورودی ها و خروجی های چندگانه برای

محاسبه کارایی نسبی واحدهای تحت ارزیابی بهره گرفته می‌شود، نقد و بررسی شده است (شهبانی و همکاران، ۲۰۱۴، ص ۵۱۳ - ۵۲۵؛ همو، ۲۰۱۵، ص ۴۲۶-۴۵۶؛ همو، ۲۰۱۱، ص ۹۹۱-۱۰۰۰؛ همو، ۲۰۱۲، ص ۲۱۲-۲۳۴).

مبانی نظری تحقیق

۱. پژوهش‌های کمی

پژوهش‌های کمی در حوزه علوم انسانی و رفتاری بر پایه «جهان‌بینی» و پارادایم «خردگرایانه» قرار دارند. فرض اساسی این پارادایم بیان می‌دارد که «واقعیت چیزی است که فرد می‌تواند به وسیله حواس خود، آن را تجربه کند». با در نظر گرفتن این فرض، پژوهش‌های کمی به سمتی سوق می‌یابد که خود را قادر می‌بیند تا بتواند یک فرایند پیچیده یا یک کل را به متغیرهای تشکیل‌دهنده یا عناصر سازنده آنها تجزیه کند و هریک را به‌طور جداگانه بررسی و مطالعه نماید. از زمانی که گوست کنت، فیلسوف قرن ۱۹، نظریه «اثبات‌گرایی» را ارائه داد، به تدریج، این دیدگاه در پژوهش‌ها علوم انسانی و رفتاری شروع به رشد و نمو کرد؛ به گونه‌ای‌ه باید گفت: الگو و ماهیت پژوهش کمی در علوم انسانی و رفتاری، از علوم مادی و فیزیکی گرفته شده و هدف آن نیز ایجاد و انشای نظریه و اصول آن، یا بررسی صحت و سقم این دو است. بنابراین، قوانین و اصول پژوهش و فعالیت‌های پژوهشی در علوم انسانی و رفتاری، همان قوانین و اصولی است که در پژوهش‌های علوم مادی و فیزیکی رعایت می‌شود و تنها تفاوت اساسی این دو، آزمودنی یا آن چیزی است که پژوهش درباره آن صورت می‌گیرد.

بر اساس آنچه بیان شد، فعالیت‌های پژوهش کمی بر اساس تجزیه و تحلیل یک یا چند پیشنهاد فرضی و ذهنی درباره روابط علت و معلولی میان دو یا چند متغیر بنا می‌گردد و هدف، آزمون و یا آزمایش این روابط است. چنین فعالیت‌هایی در پژوهش کمی، دارای ویژگی‌هایی است از قبیل: افزایشی بودن، تجربی بودن، تعمیم‌پذیر بودن، تلخیصی بودن، تکرارپذیر بودن، ابطال‌پذیر بودن، نظم داشتن، عینی بودن و تخصص طلب بودن می‌باشد (عابدی و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱۵۳ - ۱۶۸).

۲. ارزیابی عملکرد

کیفیت و اثربخشی مدیریت نظام اجرایی، عامل حیاتی و مهم در تحقق برنامه‌های توسعه و رفاه ملت‌هاست. بالا بودن هزینه‌های سازمانی و تأمین این هزینه‌ها از محل منابع معمولی، که روزبه‌روز محدودتر می‌شود، و پایین بودن اثربخشی این سازمان‌ها، دولت‌ها را به این فکر انداخته است که به تحقق اهداف سازمان توجه کنند. توجه به نتایج و تحقق اهداف، بهبود مستمر کیفیت خدمات و محصولاتی که سازمان‌ها ارائه می‌کنند و همچنین تأمین رضایت شهروندان، توجه به مدیریت و ارزیابی عملکرد آن را الزامی می‌سازد (دووال، ۱۳۸۶). برای «ارزیابی عملکرد» تعاریف گوناگونی وجود دارد که در ادامه، به یکی از جامع‌ترین آنها اشاره می‌شود:

«ارزیابی عملکرد»، فرایندی به منظور سنجش و اندازه‌گیری عملکرد، در قالب عباراتی نظیر «کارایی»، «اثربخشی»، و «توانمندسازی» است که این مسئله قابلیت پاسخگویی را در چارچوب اصول و مفاهیم مدیریت برای تحقق اهداف و وظایف سازمانی و قالب برنامه‌های اجرایی برعهده دارد (اولیاء و همکاران، ۱۳۸۴).

الف. دیدگاه‌های سنتی و نوین در ارزیابی عملکرد

دو دیدگاه مهم در خصوص ارزیابی عملکرد وجود دارد: ۱. دیدگاه سنتی؛ ۲. دیدگاه نوین. در جدول ۱، تفاوت عمده نظام‌های ارزیابی عملکرد سنتی و نوین از دید محققان ارائه شده است (درگاهی، ۱۳۸۵).

جدول ۱. مقایسه ارزیابی عملکرد سنتی و ارزیابی عملکرد نوین

نظام‌های سنتی ارزیابی عملکرد	نظام‌های نوین ارزیابی عملکرد
تأکید بر ارزیابی بعد مالی سازمان	تأکید بر ارزیابی ابعاد مختلف سازمان
عدم ارتباط بین عملکرد و فرایند	توجه به فرایندها به عنوان عامل تأثیرگذار در عملکرد
عدم تمایز کنترل در برابر بهبود	تفاوت قابل شدن بین کنترل و بهبود
شاخص‌های گذشته‌نگر	شاخص‌های گذشته‌نگر و آینده‌نگر
کنترل عملکرد	خروجی نظام: توسعه و بهبود عملکرد
ایجاد جو بی‌اعتمادی	ایجاد جو اعتماد و همکاری
سبک مصاحبه دستوری	سبک مصاحبه و گفت‌وگو
کاهش روحیه خلاقیت و نوآوری	ایجاد و ترویج روحیه خلاقیت و نوآوری
تنها تأکید بر نتایج می‌شود.	تأکید بر نتایج و بر شیوه رسیدن به نتایج می‌شود.
ارزیابی به صورت گسترده و دوره‌ای	ارزیابی رشد و توسعه ظرفیت ارزیابی شونده
رویدادگرا	رابطه‌گرا
دید کوتاه‌مدت	دید بلندمدت

در دیدگاه سنتی، مهم‌ترین هدف «ارزیابی، قضاوت و یادآوری عملکرد» است، درحالی‌که در دیدگاه نوین، فلسفه ارزیابی بر رشد و توسعه و بهبود ظرفیت ارزیابی شونده متمرکز شده است.

ب. الگوهای ارزیابی عملکرد

در ارتباط با ارزیابی عملکرد، الگوهای زیادی وجود دارد. این الگوها از ابعاد گوناگون تحت بررسی قرار گرفته‌اند و تا به کنون طبقه‌بندی‌های متفاوتی از آنها ارائه شده است، به گونه‌ای که اشاره شد، در یک طبقه‌بندی ساده، الگوهای ارزیابی عملکرد به دو دسته الگوهای سنتی و نوین تقسیم شده‌اند. در تقسیم‌بندی دیگری، نظام‌های نوین ارزیابی عملکرد به دو دسته نظام‌های سنجش عملکرد مبتنی بر زمان و نظام‌های یکپارچه عملکرد تقسیم شده‌اند (زالی، ۱۳۸۳).

جدول ۲. نظام‌های نوین ارزیابی عملکرد

نظام‌های نوین	نظام‌های سنجش عملکرد مبتنی بر زمان	چرخه زمانی مبتنی بر ارزش، نمودار نیمه عمر، تحلیل راهبردی
ارزیابی عملکرد	نظام‌های یکپارچه سنجش عملکرد	نظام اسمارت، امتیازدهی متوازن، منشور عملکرد

الگوهای مرتبط با کیفیت و مدیریت کیفیت جامع و در نهایت، الگوی «تعالی عملکرد» نیز به‌عنوان الگوهای کیفی ارزیابی عملکرد مطرح‌اند (درگاهی، ۱۳۸۵). مهم‌ترین روش‌ها و نظام‌ها برای ارزیابی عملکرد عبارتند از:

International Standard Organization (ISO),

Total Quality Management (TQM),

Management By Values (MBV),

Balance Score Card (BSC),

DEA,

European Foundation Quality Management (EFQM)

مقایسه الگوهای ارزیابی عملکرد

۱. سازمان استاندارد بین‌المللی (ISO)

در سال‌های اخیر مجموعه استانداردهای ISO به صورت محور اصلی تضمین کیفیت درآمد و به این موضوع نه فقط در معدودی از کشورها، بلکه در بیش از ۷۰ کشور جهان، توجه و از آن استفاده شده است. مجموعه استانداردهای مزبور از دو جنبه ذیل، دارای شرایط خاصی است (زالی، ۱۳۸۳):

۱. تضمین قابلیت رقابت و شرکت در مناقصات و مزایده‌ها و همچنین تضمین آینده برای سازمان یا شرکت‌هایی که موفق به اخذ گواهینامه آن شده‌اند.

۲. «نظام ایزو» به چگونگی مدیریت فرایندهای مؤثر بر کیفیت پرداخته و بر اندازه‌گیری عملکرد، کارایی و اثربخشی فرایندها تأکید بسیار دارد.

۲. مدیریت کیفیت فراگیر (TQM)

مدیریت «کیفیت فراگیر» TQM به‌عنوان یک نگرش و فلسفه مطرح است و بر اساس آن، مفهوم کیفیت و جلب رضایت مشتری در همه جای سازمان جاری می‌شود و با استفاده از متون و ابزارهای آماری، عوامل را تجزیه و تحلیل می‌کند. مدیریت «کیفیت فراگیر» خواستار دگرگونی روش مدیریت سنتی است. این مدیریت در نظر دارد مسئولیت، اختیار و توان تصمیم‌گیری را در همه رده‌ها و بخش‌ها به وجود آورد. غربی‌ها اعتقاد دارند: واژه «کنترل» از یک بار معنایی تلخ برخوردار است و یادآور دیدگاه بازرسی انبوه است که این طرز فکر می‌خواهد آن را حذف کند. همچنین از آن مفهومی استنباط می‌شود که جنبه مثبتی ندارد؛ زیرا این مواظبت تنها شامل فرآورده نیست، بلکه کارکنان را نیز دربر می‌گیرد. بدین‌روی، دلیل غربی‌ها بیشتر از واژه TQM استفاده می‌کنند. برخی حرف C در TQC را به Culture تغییر داده، از «فرهنگ کیفیت فراگیر» (TQC: Total Quality Culture)

نام می‌برند. از این رو، این نگرش بر بهبود مستمر کیفیت تأکید دارد، اخیراً واژه «بهبود کیفیت فراگیر» (Total Quality Improvement: TQI) نیز رایج شده است. در برخی از شرکت‌ها، از واژه «کیفیت مشتری‌محوری» (Customer Driven Quality: CDQ)، که نشان‌دهنده تأکید بر انگیزه‌بخش بودن کالا یا خدمت برای مشتری است، استفاده می‌شود (زالی، ۱۳۸۳).

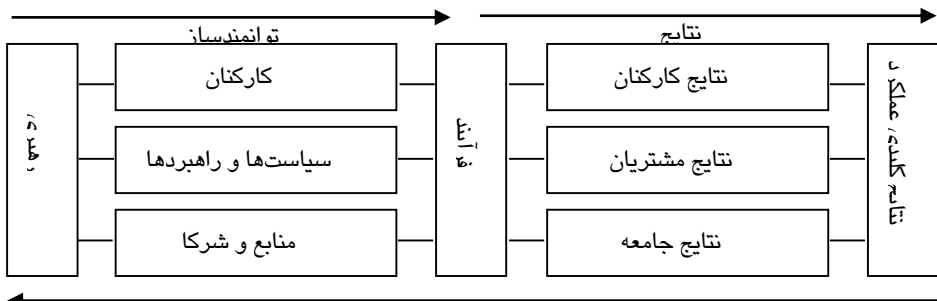
۳. مدیریت براساس ارزش‌ها (MBV)

در مدیریت بر مبنای ارزش‌ها همه طرح‌ها، تصمیمات و عملیات در سازمان بر اساس ارزش‌ها، هدایت و رهبری می‌شوند. توجه به این نکته ضروری است که این سازمان‌ها نیستند که مدیریت بر اساس ارزش‌ها را مؤثر می‌سازند، بلکه این کار کارکنان است که این تأثیر را ایجاد می‌کند. اولین گام در به‌کارگیری مدیریت بر اساس ارزش‌ها در یک سازمان، پذیرش خالصانه فلسفه آن به وسیله عموم است، کارکنان باید ایمان بیاورند که MBV از جالب‌ترین موضوعات برای سازمان و گروه‌های سهامداران کلیدی در طی زمان است (زالی، ۱۳۸۳).

۴. الگوی تعالی سازمانی اروپایی (EFQM)

الگوی «تعالی سازمانی» (EFQM) به عنوان چارچوب اولیه برای ارزیابی و بهبود سازمان‌ها، به گونه‌ای است که آنها توان دستیابی به منافع پایدار را داشته باشند. چارچوب الگوی «تعالی سازمانی» EFQM در شکل ۳، نشان داده شده است:

شکل ۱. چارچوب الگوی «تعالی سازمانی»



فراگیری و نوآوری

الگوی «تعالی سازمانی» EFQM نقش کلیدی و مستمری را در جهت افزایش کارایی و اثربخشی ایفا می‌کند. در واقع، یک الگوی «تعالی سازمانی» با استفاده از ابزارهای مناسب، به شما خواهد گفت که در مسیر تعالی سازمانی، در کدام نقطه قرار دارید، سپس فاصله بین وضعیت موجود با ایدئال را تعیین می‌کند و در نهایت، برای ارائه راه‌حل‌های مناسب، حساسیت لازم را به وجود می‌آورد. الگوی مذکور دارای ۹ عامل و معیار اصلی است که چارچوب الگو را به وجود می‌آورد. پنج عامل مربوط به توانمندسازها و چهار عامل به نتایج وابسته است. عوامل

توانمندسازی - در واقع - به شما می‌گوید که در حال حاضر، سازمان چه کاری انجام می‌دهد و معیارهای چهارگانه مربوطه به نتایج القا می‌کنند که پیشرفت‌های سازمانی چه چیزهایی هستند. البته این پیشرفت‌ها توسط عوامل پنج‌گانه توانمندسازی به وجود می‌آیند (حسینی و نجمی، ۱۳۸۵).

۵. الگوی «کارت امتیازی متوازن» (BSC)

طرح «کارت امتیازی متوازن» برای نخستین بار، در سال ۱۹۹۲ توسط کاپلان و نورتون ارائه گردید. از دیدگاه «کارت امتیازی متوازن»، سازمان‌ها برای ارزیابی عملکرد، علاوه بر جنبه مالی، به سه جنبه دیگر خود نیز توجه می‌کنند و برای انجام یک ارزیابی کامل از عملکرد سازمان، باید عملکرد سازمان را از زاویه چهار جنبه «مالی»، «مشتری»، «فرایندهای داخلی» و «یادگیری و رشد» سنجید. هر کدام از این چهار جنبه دارای اهدافی در جهت راهبردهای شرکت هستند که برای ارزیابی توفیق در این اهداف، در هر وجه، شاخص‌هایی انتخاب شده و اهداف کمی هریک از این شاخص‌ها برای دوره‌های ارزیابی مورد نظر تعیین می‌شوند. سپس در جهت این اهداف کمی، اقدامات و ابتکارات اجرایی، عملی می‌شوند. بین اهداف و شاخص‌های این چهار جنبه نیز یک نوع رابطه علی - معلولی برقرار است (کاپلان و نورتون، ۱۹۹۲، ص ۱۴۷). جدول ۳، عملکرد این سه الگوی ارزیابی را از جنبه‌های گوناگون مقایسه می‌کند:

جدول ۳. مقایسه الگوهای DEA و EFQM و BSC

قابلیت	DEA	EFQM	BSC
نحوه مقایسه	مقایسه نسبی واحدهای مشابه	مقایسه با واحد مجازی ایدئال	مقایسه با واحد مجازی ایدئال
ساختار	نهاده - ستاندهای	نهاده - ستاندهای	سلسله‌مراتبی
اصول و مبانی ریاضی	قوی	ضعیف	ضعیف
زمینه‌های کاربرد	تعیین کارایی فنی	ارزیابی اهداف راهبردی	خود ارزیابی سازمان
دقت اندازه‌گیری	بالا	متوسط	متوسط
سرعت بازخورد	سریع	متوسط	متوسط
توانایی در ارائه راه کارهای بهبود	بالا	متوسط	متوسط
امکان رتبه‌بندی	وجود دارد	وجود ندارد	وجود ندارد

روش «تحلیل پوششی داده‌ها»

۱. مفهوم «تحلیل پوششی داده‌ها»

در روش «تحلیل پوششی داده‌ها»، یک درک مشخص و واضح درباره واحدهای تحت بررسی فراهم می‌آید و نیاز به هیچ‌گونه فرض و یا شکل ریاضی خاصی نیست. کارایی به‌دست‌آمده در روش «تحلیل پوششی داده‌ها»، کارایی نسبی است و مرز کارایی توسط ترکیب محدبی از واحدهای کارا ایجاد می‌شود. بدین‌روی، هر واحد تحت بررسی، که بر روی مرز فوق قرار داشته باشد، کاراست؛ و در غیر این صورت، ناکارا خواهد بود. برای کارا کردن یک واحد ناکارا، باید تغییراتی در ورودی‌ها و خروجی‌های آن واحد صورت گیرد. قابل ذکر است که پس از اجرای الگوی‌های اساسی تحلیل پوششی

داده‌ها، مجموعه‌ای تحت عنوان «مجموعه مرجع» ارائه می‌گردد. در این مجموعه، مشخص می‌شود که هر واحد ناکارا برای رسیدن به مرز کارایی، باید با کدام یک از واحدهای کارا مقایسه گردد. به عبارت دیگر، در مجموعه مرجع، برای هریک از واحدهای ناکارا، از میان واحدهای کارا، الگوهای قابل مقایسه‌ای (شامل یک یا تعدادی از واحدهای کارا) فراهم می‌شود که از طریق آن، واحد ناکارا می‌تواند خود را به مرز کارایی نسبی برساند. کارایی یک واحد سازمانی، حاصل نسبت ستانده به نهاده آن واحد است. اگر یک واحد سازمانی بتواند با نهاده‌های کمتر، ستانده‌های بیشتری تولید کند، آن واحد سازمانی از کارایی بالاتری برخوردار خواهد بود (خواجوی و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱ - ۱۵).



در بیشتر نظام‌ها، مدیران موظف به بررسی عملکرد واحدهای تصمیم‌گیری متجانس و مقایسه کارایی آنها هستند. روش‌های بسیاری برای ارزیابی کارایی پیشنهاد گردیده است که می‌توان آنها را به دو گروه کلی روش‌های «پارامتری» و «غیرپارامتری» تقسیم نمود. تعیین کارایی با استفاده از روش‌های «غیرپارامتری» به وسیله فارل (Farrell) در سال ۱۹۵۷ انجام گرفت. مقاله فارل نقش مهمی در مقاله اساسی چارنر و همکاران به نام (CCR: Charnes, Cooper and Rhodes) ایفا کرد و به عنوان نقطه شروع برای تحلیل پوششی داده‌ها مطرح شد که در واقع، فنی برای محاسبه کارایی نسبی یک مجموعه از واحدهای تصمیم‌گیرنده Decision Making Unit (DMU): Making Unit، در مقایسه با یکدیگر با استفاده از یک برنامه ریاضی است (چارنر و همکاران، ۱۹۷۸، ص ۴۲۹-۴۴۰). در این روش، «ورودی» عاملی است که با افزایش آن، با حفظ تمام عوامل دیگر، کارایی کاهش می‌یابد، و با کاهش آن، با حفظ تمام عوامل دیگر، کارایی افزایش پیدا می‌کند. همچنین، «خروجی» عاملی است که با افزایش آن و با حفظ تمام عوامل دیگر، کارایی افزوده می‌شود و با کاهش آن، و با حفظ تمام عوامل دیگر کارایی کاهش می‌یابد.

در مقاله CCR، فرمول‌بندی برنامه‌ریزی خطی برای محاسبه میزان کارایی یک واحد سازمانی تحت بررسی، در مقایسه با یک مجموعه از واحدهای تحت ارزیابی با استفاده از فن «بهینه‌سازی ریاضی»، محاسبه کارایی چند ورودی و یک خروجی فارل به حالت محاسبه برای چند ورودی و چند خروجی تعمیم یافت. در سال ۱۹۸۴ نیز

مقاله‌ای معروف به ((Banker, Charnes and Cooper: (BCC) توسط بنکر و همکاران او منتشر شد. بعد از آن، الگوهای اساسی دیگری نظیر الگوهای جمعی (Additive) مطرح شد. امروزه کاربرد تحلیل پوششی داده‌ها در بخش‌های گوناگون، مانند بانک‌ها، بیمارستان‌ها، هتل‌ها، مدارس، دانشگاه‌ها و تمام بخش‌هایی که در آنها از ورودی چندگانه برای خروجی چندگانه استفاده می‌شود، مشهود است، و اکنون در بسیاری از مراکز تحقیقاتی جهان، منشأ بسیاری از طرح‌ها و پیشرفت‌های جدید است (مهرگان، ۱۳۸۳).

۲. الگوهای اولیه «تحلیل پوششی داده‌ها»

الف. الگوی CCR

در سال ۱۹۷۸ کوپر، چارنر و رودز الگوی CCR را معرفی کردند. در این الگو، به‌ازای هر واحد تصمیم‌گیرنده v_i وزن ورودی و u_r وزن خروجی مجازی را به صورت ذیل تشکیل می‌دهد:

$$\text{ورودی مجازی} = v_1 x_{1o} + v_m x_{mo}$$

$$\text{خروجی مجازی} = u_1 y_{1o} + u_s y_{so}$$

که آنگاه با توجه به حداکثرسازی نسبت ذیل به کمک برنامه‌ریزی خطی سعی می‌کنیم مقدار اوزان را تعیین نماییم:

خروجی مجازی

ورودی مجازی

ممکن است اوزان بهینه از یک DMU به DMU دیگر تفاوت داشته باشد. بنابراین، اوزان در الگوهای تحلیل پوششی داده‌ها، با توجه به داده‌ها استخراج می‌شوند و به هر DMU بهترین مجموعه از اوزان تخصیص می‌یابد. به‌طور کلی، الگوهای تحلیل پوششی داده‌ها به دو گروه ورودی‌محور و خروجی‌محور تقسیم می‌شوند. در سال ۱۹۸۱ چارنر و همکاران او تعاریف ذیل را برای الگوهای ورودی‌محور و خروجی‌محور ارائه کردند:

الف. در یک الگوی ورودی‌محور، یک واحد در صورتی ناکاراست که امکان کاهش هریک از ورودی‌ها بدون افزایش ورودی‌های دیگر یا کاهش هر یک از خروجی‌ها وجود داشته باشد.

ب. در یک الگوی خروجی‌محور، یک واحد در صورتی ناکاراست، که امکان افزایش هریک از خروجی‌ها بدون افزایش یک ورودی یا کاهش یک خروجی وجود داشته باشد.

ج. یک واحد وقتی کارا خواهد بود که هیچ‌یک از دو حالت فوق امکان تحقق نیابد. «کارایی کمتر از یک» برای یک واحد بدین معناست که ترکیب خطی واحدهای دیگر می‌تواند همان مقدار خروجی را با به‌کارگیری ورودی‌های کمتر ایجاد کند (کوپر و همکاران، ۲۰۰۷).

الگوی مضربی CCR ورودی‌محور به صورت ذیل است:

$$\text{Max } z = \sum_{r=1}^s u_r y_{ro}$$

$$\sum_{i=1}^{Sfr} v_i x_{io} = 1_m$$

$$\sum_{r=1}^{Sfr} u_r y_{rj} - \sum_{i=1}^{Sfr} x_{ij} v_i \leq 0$$

$$\bar{u}_r^{-1}, v_i \geq 0$$

تعریف کارایی (CCR): یک واحد در این الگو کاراست اگر تنها دو شرط برای آن برقرار باشد: $Z^* = 1$ و u^*, v^* بزرگتر از صفر باشند.

ب. الگوی BCC

یکی از ویژگی‌های تحلیل پوششی داده‌ها ساختار بازده به مقیاس است. بازده به مقیاس می‌تواند ثابت یا متغیر باشد. «بازده به مقیاس» بدان معناست که افزایش در مقدار ورودی منجر به افزایش خروجی به همان نسبت می‌شود. در بازده متغیر افزایش خروجی بیشتر یا کمتر از نسبت افزایش در ورودی است. الگوهای CCR از جمله الگوهای بازده به مقیاس ثابت است. الگوهای بازده به مقیاس ثابت زمانی مناسب هستند که همه واحدها در مقیاس بهینه عمل کنند. در ارزیابی کارایی واحدها، هرگاه زمان و شرایط رقابت ناقص، محدودیت‌هایی را بر سرمایه‌گذاری تحمیل کند، موجب ناکارایی واحد در مقیاس بهینه می‌گردد. در سال ۱۹۸۴ بنکر و همکاران او با تغییر در الگوی CCR الگوی جدیدی عرضه کردند که با توجه به حروف اول نام آنان، به الگوی BCC شهرت یافت. الگوی BCC الگویی از انواع الگوهای تحلیل پوششی داده‌هاست، که به ارزیابی کارایی نسبی واحدهایی با بازده به مقیاس متغیر می‌پردازد. الگوهای بازده به مقیاس ثابت محدود کننده‌تر از الگوهای بازده به مقیاس متغیر هستند. زیرا الگوی بازده به مقیاس ثابت واحدهای کارایی کمتری را دربر می‌گیرد و مقدار کارایی نیز کمتر می‌گردد. علت این امر خاص بودن حالت الگوی بازده به مقیاس ثابت نسبت به بازده به مقیاس متغیر است (مهرگان، ۱۳۸۳).

ج. الگوی BCC ورودی محور

الگوی مضربی BCC ورودی محور برای ارزیابی کارایی واحد تحت بررسی به صورت ذیل است:

$$Max \sum_{r=1}^s u_r y_{ro} + w$$

$$\sum_{i=1}^{Sfr} v_i x_{io} = 1_m$$

$$\sum_{r=1}^{Sfr} u_r y_{rj} - \sum_{i=1}^{Sfr} v_i x_{ij} + w \leq 0$$

$$\bar{u}_r^{-1}, v_i \geq 0 \quad w \text{ آزاد در علامت}$$

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، تفاوت این الگو با الگوی CCR در وجود متغیر آزاد در علامت w است. در الگوی BCC علامت متغیر w بازده به مقیاس را برای هر واحد، می‌تواند به صورت ذیل مشخص کند:

الف. هرگاه $w < 0$ باشد، نوع بازده به مقیاس کاهش است.

ب. هرگاه $w = 0$ باشد، نوع بازده به مقیاس ثابت است.

ج. هرگاه $w > 0$ باشد، نوع بازده به مقیاس افزایشی است (مهرگان، ۱۳۸۳).

تعریف کارایی BCC: یک واحد در این الگو کاراست، تنها اگر دو شرط برای آن برقرار باشد: $\theta^* = 1$ و تمامی متغیرهای کمکی مقدار صفر داشته باشند.

د. الگوهای جمعی (Additive Models)

الگوهای ورودی‌محور میزان خروجی‌ها را در سطح داده شده حفظ می‌کنند و به‌طور متناسب و در حد امکان، نسبت به کاهش میزان ورودی‌ها اقدام می‌نمایند. در مقابل الگوهای خروجی‌محور با حفظ میزان ورودی به‌طور متناسب، خروجی‌ها را افزایش می‌دهند. برای رفع این مشکل الگوی «جمعی» به وجود آمده است. الگوی «جمعی» بین الگوهای با ماهیت ورودی و خروجی تفاوتی قایل نمی‌شود و هر دو دارای یک ماهیت تلفیق می‌کند (مهرگان، ۱۳۸۳). تاکنون الگوهای جمعی متنوعی توسط محققان ارائه شده که یکی از آنها در ذیل ذکر شده است:

$$Max \ \varepsilon s^- + \varepsilon s^+$$

st.

$$X\lambda + S^- = x_o$$

$$Y\lambda + S^+ = y_o$$

$$e\lambda = 1$$

$$\lambda, S^-, S^+ \geq 0$$

DMU_o کاراست فقط اگر $S^{+*}, S^{-*} = 0$ باشد.

روش‌های رتبه‌بندی، بررسی اعتبار و موثق بودن نتایج حاصل از تحلیل پوششی داده‌ها

گاهی در ارزیابی واحدهای تحت بررسی، با استفاده از روش «تحلیل پوششی داده‌ها» این امکان وجود دارد که چند واحد تصمیم‌گیرنده به‌طور همزمان امتیاز کارایی را کسب کرده، کارا شوند. بنابراین، رتبه‌بندی واحدهای تصمیم‌گیرنده کارا به‌منظور انتخاب بهترین واحد، از اهمیت زیادی برخوردار است. برای حل این مشکل، از روش‌های رتبه‌بندی واحدهای تصمیم‌گیرنده استفاده می‌شود که در این زمینه، الگوهای متفاوتی توسط محققان برای رتبه‌بندی واحدهای کارا ارائه شده که هریک از این الگوها دارای ویژگی‌های خاص خود است. در این

خصوص، چارنر و همکارانش در سال ۱۹۷۸ روشی را ارائه کردند که طی آن، تعداد دفعاتی را که هر واحد تصمیم‌گیرنده امتیاز کارایی کسب می‌کرد و نقش واحد الگو را برای سایر واحدهای تحت بررسی داشت، شمارش می‌کردند (چارنر و همکاران، ۱۹۷۸، ص، ۴۲۹ - ۴۴۴).

از آن‌رو که شناسایی مجموعه مرجع در این روش کار سختی بود، در تحقیقی دیگر، سکستون (Sexton) و همکارانش در سال ۱۹۸۶ الگوی «کارایی متقاطع» (Cross Efficiency) را ارائه کردند. در این روش، اساس کار استفاده از وزن‌هایی است که به وسیله حل کردن هریک از n مسئله خطی حاصل می‌شود.

در تحقیقی دیگر، تامسون (Thompson) و همکارانش در سال ۱۹۹۲ از روش «ناحیه اطمینان» برای رتبه‌بندی واحدهای کارا استفاده کردند (مهرگان، ۱۳۸۳). اندرسون و پیترسون در سال ۱۹۹۳ برای اولین بار، الگویی را در تحلیل پوششی داده‌ها به منظور رتبه‌بندی واحدهای کارا با نام الگوی «برکارایی» (Supper-Efficiency) ارائه کردند. در این روش، ابتدا محدودیت مربوط به واحد تحت بررسی در فرمول اولیه حذف می‌شد. بنابراین، واحد تحت بررسی این امکان را داشت تا امتیاز کارایی‌اش بیش از عدد ۱ شود. بدین‌روی، واحدهای کارا بر اساس امتیاز جدید کارایی کسب شده رتبه‌بندی می‌شدند (اندرسون و پیترسون، ۱۹۹۳، ص ۱۲۶۱ - ۱۲۶۴).

اما سایر محققان این روش را نیز به چالش کشیدند؛ زیرا در این روش، گاهی با خطای نشدنی (Infeasible) مواجه می‌شویم که این به معنای ناتوانایی الگو در ارزیابی دقیق تمام واحدهای کاراست.

در سال ۲۰۰۱ نیز آدلر (Adler) و همکارانش روش دیگری را برای ایجاد تمایز در واحدهای تحت بررسی ارائه کردند. در این روش، برای رتبه‌بندی واحدهای کارا، تعداد ورودی‌ها و خروجی‌ها با استفاده از روش «تحلیل اجزای اصلی» کاهش پیدا می‌کرد که در نتیجه آن، تعداد واحدهای کارا نیز کاهش پیدا می‌کرد (آدلر و همکاران، ۲۰۰۲، ص ۲۴۹ - ۲۶۵). نقدی که توسط محققان بر این الگو وارد شده در نامناسب بودن این رویکرد در رتبه‌بندی کامل واحدهای تحت بررسی است. در سال ۲۰۱۵ شعبانی و همکارانش الگویی جدید برای رتبه‌بندی واحدهای کارا، بر اساس الگوی اندرسون و پیترسون ارائه کردند. الگوی مذکور علاوه بر رتبه‌بندی واحدهای کارا، با قدرت تفکیک‌پذیری و تمایز بالا، با خطای نشدنی نیز مواجه نمی‌شد (شعبانی و همکاران، ۲۰۱۵، ص ۴۲۶ - ۴۵۶).

سیر تطور تاریخی، نقاط قوت و ضعف تحلیل پوششی داده‌ها

از زمان معرفی «تحلیل پوششی داده‌ها» توسط چارنر و همکاران او در سال ۱۹۷۸، کاربرد و مطالعه درباره آن به سرعت گسترش یافت و تا سال ۱۹۹۶ بیش از ۱۰۰۰ مقاله در خصوص آن انتشار یافت. همان‌گونه که قبلاً هم گفته شد، هدف اصلی از «تحلیل پوششی داده‌ها» اندازه‌گیری کارایی واحدهای تصمیم‌گیرنده به وسیله یک مقیاس اندازه‌گیری است که کارایی را بین طیف صفر و یک (بدترین، ۱ بهترین) اندازه‌گیری می‌کند. الگوهای اولیه

تحلیل پوششی داده‌ها مانند الگو CCR و BCC قادر به قیاس و ارزیابی عملکرد واحد تحت بررسی با یک واحد واقعی نبودند و همچنین امکان در نظر گرفتن معیارهای متفاوت را نیز در محاسبات سنجش کارایی واحد تحت بررسی نداشتند. به مرور زمان، الگوهای گوناگونی برای رفع نواقص و کمبودهای «تحلیل پوششی داده‌ها» توسط پژوهشگران ارائه شد که این الگوها، منجر به ایجاد تحولات عظیمی در این روش شدند. برخی از مهم‌ترین آنها در ذیل ارائه شده است:

۱. الگوی «پوسته آزاد قابل دسترس» (FDH)

همان‌گونه که قبلاً گفته شد، انتقادی که به الگوهای سنتی و ابتدایی «تحلیل پوششی داده‌ها» وارد می‌شد این بود که واحد تحت بررسی صرفاً با یک واحد مجازی مقایسه می‌شد که حتی ممکن بود برای واحد تحت بررسی قابل دسترس نباشد. بدین‌رو، برای رفع این نقص، الگوی «پوسته آزاد قابل دسترس» توسط دپرینز (Deprins) در سال ۱۹۸۴ برای اولین بار ارائه گردید.

در «پوسته آزاد قابل دسترس»، فرض تحذب در محاسبه کارایی نسبی واحد تحت بررسی در نظر گرفته نمی‌شود. در واقع، هدف اصلی این الگو، اطمینان حاصل کردن از این است که واحد تحت بررسی صرفاً با یک واحد واقعی مقایسه شود. همچنین مرز کارایی در الگوی مزبور، به صورت پلکانی است. به عبارت دیگر، واحد تحت بررسی با یک واحد فرضی و مجازی مقایسه نمی‌شود، بلکه فقط با یک واحد واقعی، که عملکرد آن قابل دسترس می‌باشد مقایسه است (شعبانی و همکاران، ۲۰۱۲، ص ۲۱۲-۲۲۴).

به زبان ساده، می‌توان گفت که سایر الگوهای تحلیل پوششی داده‌ها واحد تحت بررسی را با مجموعه مرجعی مقایسه می‌کند که این مجموعه مرجع مشتق از چندین واحد است و حالتی مجازی و فرضی دارد. ایراد در این است که مقادیر ورودی و خروجی این واحد فرضی می‌تواند دست نیافتنی باشد. اما الگوی «پوسته آزاد قابل دسترس» واحد تحت بررسی را تنها با یک واحد کاملاً واقعی مقایسه کرده، و کارایی را می‌سنجد.

در رابطه با الگوی پوسته آزاد قابل دسترس، تاکنون تحقیقات معدودی توسط پژوهشگران انجام شده است که در این زمینه می‌توان به تحقیقی که توسط شعبانی و همکاران او در سال ۲۰۱۵ انجام شد، اشاره کرد. الگوی آنها نه تنها قادر بود تا واحد تحت بررسی را با یک واحد واقعی مقایسه کند، بلکه نسبت به الگوهای گذشته، «پوسته آزاد قابل دسترس»، قدرت تمایز و تفکیک بالایی داشته، قادر است تا واحدهای دارای امتیاز کارایی را نیز بدون وجود خطای نشدنی، رتبه‌بندی کند (شعبانی و همکاران، ۲۰۱۵، ص ۴۲۶ و ۴۵۶). سزارونی و همکاران او در تحقیق خود، به مقایسه نتایج حاصل از بازده به مقیاس در الگوهای خطی و غیر خطی، که - به ترتیب - دارای نتایج قطعی و غیرقطعی بودند، در توابع تولید محدب و مقعر پرداختند (سزارونی و همکاران، ۲۰۱۷، ص ۵۷۶-۵۸۶).

۲. تحلیل پوششی داده‌ها و معیارهایی با ماهیت دوگانه

در الگوهای سنتی «تحلیل پوششی داده‌ها» فرض بر این بود که ماهیت تمام داده‌های ورودی‌ها و خروجی‌ها شناخته شده باشند. این فرض همیشه در دنیای واقعی درست نیست. گاهی «تحلیل پوششی داده‌ها» با معیارهایی با ماهیت دوگانه مواجه می‌شود؛ یعنی ممکن است در ارزیابی عملکرد یک واحد، معیارهایی وجود داشته باشد که همزمان، هم نقش ورودی و هم نقش خروجی را ایفا کنند. بیزلی (Beasley) در سال ۱۹۹۰ اولین کسی بود که وجود عواملی با ماهیت دوگانه را به‌منظور ارزیابی عملکرد ۵۰ واحد دانشگاهی در انگلستان مطرح ساخت. مسئله این است که در ارزیابی عملکرد واحد تحت بررسی، این معیارهای با ماهیت دوگانه، ورودی هستند یا خروجی. برای مثال، به‌منظور ارزیابی عملکرد شرکتی که خدمات پس از فروش را ارائه می‌کند، معیاری مانند هزینه‌های خدمات را می‌توان به‌عنوان معیاری با ماهیت دوگانه در نظر گرفت؛ زیرا هزینه‌های خدمات به‌طور همزمان، هم نقش خروجی و هم ورودی ایفا می‌کنند. از یک سو، می‌تواند به‌عنوان خروجی در نظر گرفته شود؛ زیرا منجر به برآورده شدن بهتر نیازهای مشتریان و رضایت خاطر آنها می‌شود و موجب افزایش مشتریان می‌گردد. از سوی دیگر، می‌توان آن را به‌عنوان ورودی در نظر گرفت؛ زیرا ماهیت هزینه‌ای دارد و منجر به افزایش هزینه کل شرکت می‌شود؛ و یا در مثالی دیگر، تعداد دانشجو برای دانشگاه یک معیار با ماهیت دوگانه است؛ زیرا از یک سو، دانشجویان ورودی دانشگاه هستند و از سوی دیگر، فارغ‌التحصیلان خروجی دانشگاه هستند. الگوی ارائه شده توسط بیزلی، یک مشکل بزرگ داشت و آن هم قدرت تمایز پایین الگو بود، به‌گونه‌ای که بیشتر واحدهای تحت بررسی در این الگو کارا می‌شدند (لی و همکاران، ۲۰۱۷، ص ۹۵-۱۰۴؛ شعبانی و همکاران، ۲۰۱۱، ص ۹۹۶-۱۰۰۰). کوک و همکارانش در سال ۲۰۰۶ الگوی جدیدی را برای ارزیابی عملکرد در حضور عواملی با ماهیت دوگانه ارائه کردند. الگوی جدید توانسته است اندکی بر قدرت تمایز الگوی اولیه‌ای که توسط بیزلی ارائه شده بود، بیفزاید (کوک و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۱۰۵-۱۱۵).

در ادامه نیز، کوک و ژو (Zhu) در سال ۲۰۰۷ الگوی جدیدی را برای دسته‌بندی عواملی با ماهیت دوگانه ارائه کردند. انتقادی که به الگوی آنها وارد می‌شد این بود که این الگو برای حل، به تعداد زیادی متغیر، محدودیت و تغییر متغیر نیاز دارد (کوک و همکاران، ۲۰۰۷، ص ۶۹۲-۶۹۹).

در سال ۲۰۱۷ طلوع و همکارانش الگوی جدید ارائه کردند که قادر است تا معیارهایی با ماهیت دوگانه را با در نظر گرفتن داده‌های فاصله‌ای، در دو دیدگاه خوش‌بینانه و بدبینانه به‌منظور ارزیابی عملکرد ۲۰ بانک از حاشیه خلیج فارس در نظر بگیرد (طلوع و همکاران، ۲۰۱۷).

۳. تحلیل پوششی داده‌ها و داده‌های نادقیق (IDEA)

به علت نبود اطمینان در داده‌ها، گاهی تحلیل پوششی داده‌ها با داده‌های غیردقیق مواجه می‌شود، به‌ویژه وقتی یک سلسله از واحدهای تصمیم‌گیرنده دارای داده‌های قضاوتی، پیش‌بینی، کیفی و رتبه‌ای باشند و به‌طور کلی، صحبت

از نبود اطمینان در داده‌ها باشد. وقتی برخی از ورودی‌ها و خروجی‌ها متغیرهای ناشناخته هستند، مانند داده‌های فاصله‌ای، کیفی و یا رتبه‌ای، الگوی تحلیل پوششی داده‌ها به یک الگوی غیرخطی تبدیل شده، در اصطلاح «IDEA» نامیده می‌شود (دیسپاتیس، ۲۰۰۲؛ شعبانی و همکاران، ۲۰۱۵؛ اسمیرین، ۲۰۰۲).

کوپر در سال ۱۹۹۹ اولین کسی بود که به مطالعه و معرفی راه‌حل برای برخورد با داده‌های غیردقیق مانند کیفی، فاصله‌ای و رتبه‌ای پرداخت و چنین الگوهایی را «تحلیل پوششی داده‌ها» با داده‌های غیردقیق نامید. راه‌حل او برای برخورد با این موضوع، یک الگوی غیرخطی بود که با تغییر متغیر به الگوی خطی تبدیل می‌شد (کوپر و همکاران، ۱۹۹۹، ص ۵۹۷). کیم و همکاران او در سال ۲۰۰۲ استفاده از داده‌های کیفی را برای الگوهایی جمعی توسعه دادند و آنها نیز از روش تغییر مقیاس و متغیر استفاده کردند که این امر حجم محاسبات را زیاد می‌کرد (کیم و همکاران، ۲۰۰۲).

دیسپاتیس و اسمیرلیس (Despotis And Smirlis) در سال ۲۰۰۲ نیز یک روش برای برخورد با داده‌های غیردقیق معرفی نمودند. روش آنها تبدیل یک الگوی غیرخطی به یک الگوی خطی به وسیله تغییر متغیر و نتیجه الگوی آنها کارایی در حدود فاصله‌ای بود (دیسپاتیس و اسمیرلیس، ۲۰۰۲).

انتانی و همکاران او در سال ۲۰۰۲ یک الگوی تحلیل پوششی داده‌ها برای اندازه‌گیری کارایی فاصله‌ای با دو دیدگاه خوش‌بینانه و بدبینانه ارائه دادند. ضعف الگوی آنها این بود که تنها یک ورودی و یک خروجی را با داده‌های کیفی محاسبه می‌کرد (انتانی و همکاران، ۲۰۰۲).

تمام الگوهای ارائه شده برای محاسبه کارایی الگوهای تحلیل پوششی داده‌ها با داده‌های غیردقیق دو ضعف عمده داشتند: نخست اینکه، بیشتر این الگوها از روش تغییر مقیاس و متغیر استفاده می‌کردند که این امر موجب افزایش پیچیدگی در الگو شده، حجم محاسبات را افزایش می‌داد؛ و نکته مهم‌تر اینکه همه این الگوها برای محاسبه کارایی، از مجموعه مرجع متفاوت (معادلات تا حدی متفاوت) در محاسبه کارایی استفاده می‌کردند که این امر موجب می‌شد واحدهای تحت بررسی با معادلات تا حدی متفاوت با هم مقایسه شده، واحدهای تحت بررسی به جای اینکه با یک مرز پوششی واحد، تحت بررسی قرار گیرند، با مرزهای مختلف با هم مقایسه می‌شدند، و این امر درستی محاسبات را زیر سؤال می‌برد. برای حل این موضوع، ونگ و دیگران در سال ۲۰۰۵ یک زوج الگو برای محاسبه کارایی داده‌های کیفی، رتبه‌ای و فاصله‌ای معرفی نمودند که مبنای کار آنها الگوی CCR بود (ونگ و همکاران، ۲۰۰۳). الگوی ونگ و همکاران او نیز مانند دیگر الگوهای تحلیل پوششی داده‌ها از یک مجموعه مرجع فرضی برای محاسبه کارایی استفاده می‌کرد. این انتقاد بر الگوی آنها نیز وارد است که الگو ارائه شده قادر به ارزیابی واحد تحت بررسی با یک واحد واقعی و در دسترس نیست. اما از آن‌رو، که الگوی ونگ و همکاران او ضعف‌های الگوهای قبلی را نداشت و توانسته بود تا حد زیادی نقاط ضعف الگوهای گذشته را برطرف سازد، به‌عنوان

الگوی پایه‌ای و مبنا برای تحقیقات بعدی توسط محققان در نظر گرفته شد، به گونه‌ای که فرضی پور صائن در سال ۲۰۰۹ الگویی را مبتنی بر روش ونگ برای انتخاب بهترین فناوری در حوزه مدیریت انتقال فناوری ارائه داد که قادر به محاسبه کارایی با استفاده از نظرات متخصصان و در نظر گرفتن محدودیت‌های وزنی بود (فرضی پور، ۲۰۰۹).
 ابراهیمی و همکاران او نیز در سال ۲۰۱۷ الگویی را برای در نظر گرفتن داده‌های غیردقیق در ارزیابی کارایی ارائه دادند. الگوی ارائه شده توسط آنها، قابلیت در نظر گرفتن محدودیت‌های وزنی را در محاسبات داشت، ولی برای افزایش میزان قدرت تفکیک‌پذیری واحدهای کارا، از روش «الگوریتم ژنتیک» استفاده کردند (ابراهیمی و همکاران، ۲۰۱۷، ص ۲۶-۳۳).

۴. عوامل غیرقابل کنترل

در محاسبه کارایی با استفاده از الگوهای «تحلیل پوششی داده‌ها» گاهی بعضی از متغیرهای ورودی یا خروجی غیرقابل کنترل هستند. به زبان ساده، به آن دسته از متغیرهایی که مدیریت یا تصمیم‌گیرندگان روی آنها کنترل ندارند یا دست کم در کوتاه‌مدت، نتوانند مقادیر آنها را تغییر دهند، «متغیرهای غیرقابل کنترل» گویند. برای مثال، اگر واحدی ناکارا باشد، برای اینکه کارا شود، نمی‌تواند مقادیر آن دسته از ورودی‌ها یا خروجی‌هایی را که غیرقابل کنترل تشخیص داده شده‌اند، تغییر دهند. بنابراین، تمام تغییرات به‌منظور رسیدن به کارایی باید روی سایر ورودی‌ها و خروجی‌ها انجام گیرد. برای مثال، میزان بارندگی از جمله متغیرهای غیرقابل کنترل است (شعبانی و همکاران، ۲۰۱۴، ص ۵۱۳-۵۲۵؛ شعبانی، ۲۰۱۵؛ صائن، ۲۰۰۹؛ فرضی پور، ۲۰۰۹).

۵. نقاط قوت و ضعف تحلیل پوششی داده‌ها

«تحلیل پوششی داده‌ها» روشی «ناپارامتریک» است که با استفاده از برنامه‌ریزی ریاضی، به ارزیابی کارایی کمک می‌کند، این روش جایگزینی برای روش «رگرسیون» محسوب می‌شود. در حالتی که واحدهای تحت بررسی دارای چندین ورودی و خروجی هستند، روش‌های اقتصادسنجی نمی‌توانند به گونه‌ای مناسب کارایی مربوط به این واحدها را ارزیابی و اندازه‌گیری کنند. فن «تحلیل پوششی داده‌ها» یک روش برنامه‌ریزی ریاضی است که به‌عنوان یک روش «ناپارامتریک»، برای اندازه‌گیری کارایی به گونه‌ای مناسب، در این شرایط می‌تواند قابل استفاده باشد (خواجوی و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱-۱۵).

از مهم‌ترین ویژگی‌های روش «تحلیل پوششی داده‌ها» می‌توان به امکان استفاده از طیف وسیعی از معیارهای گوناگون در ارزیابی واحدهای تحت بررسی اشاره کرد. از یک سو، می‌توان به صورت همزمان معیارهای کمی و کیفی، اعم از قابل کنترل، غیرقابل کنترل، دقیق و نادقیق را در ارزیابی واحد تحت بررسی به کار برد، و از سوی دیگر، می‌توان بدون نیاز به اختصاص سلیقه‌ای اوزان، صرفاً بر اساس معیارهای ریاضی نسبت به محاسبه کارایی واحدهای تحت ارزیابی اقدام نمود (شعبانی و همکاران، ۲۰۱۴، ص ۵۱۳-۵۲۵؛ شعبانی و همکاران، ۲۰۱۲، ص ۲۱۲-۲۳۴).

از محدودیت‌های روش «تحلیل پوششی داده‌ها» همچنین می‌توان به قدرت تفکیک‌پذیری نسبتاً پایین برخی الگوهای ارائه شده اشاره کرد، به گونه‌ای که گاهی به‌طور همزمان چندین واحد تحت ارزیابی امتیاز کارایی را کسب می‌کنند و کارا می‌شوند. در چنین شرایطی نیاز به ادامه فرایند ارزیابی بوده، باید نسبت به رتبه‌بندی واحدهای کارا اقدام نمود. در این خصوص نیز الگوهای گوناگونی ارائه شده که هریک دارای ویژگی‌های خاص خود است. برخی از الگوهای اولیه مربوط به رتبه‌بندی واحدهای کارا با خطای نشدنی (Infeasible Error) (عدم وجود فضای جواب بهینه) مواجه می‌شدند که اخیراً این اشکال در الگوهای جدیدتر و پیشرفته‌تر، که توسط محققان ارائه شده، تا حد زیادی رفع شده است. نیاز به استفاده زیاد از روش ریاضی تغییر متغیر در الگوسازی برخی از الگوهای تحلیل پوششی داده‌ها نیز یکی دیگر از انتقادات وارده شده به این روش است. از سوی دیگر، از آن‌رو که «تحلیل پوششی داده‌ها» روشی «ناپارامتریک» است، انجام آزمون فرضیه‌های آماری نیز بسیار مشکل است (شعبانی و همکاران، ۲۰۱۵، ص ۵۲۶-۵۴۶).

نتیجه‌گیری

تشخیص نحوه عملکرد و در نتیجه، ارزیابی عملکرد مناسب موجب می‌شود تا مراحل توسعه و بهبود، روشن و مشخص گردد. به عبارت دیگر، سازمان‌ها باید از نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای پیش روی خود در مقایسه با سایر سازمان‌های مشابه، آگاهی‌های لازم داشته باشند. از این‌رو، با توجه به اهمیت ارزیابی عملکرد و چند معیاره بودن بیشتر مسائل در حوزه پژوهش‌های کمی، یکی از بهترین روش‌های ارائه شده توسط محققان، الگوهای تحلیل پوششی داده‌هاست که برای محاسبه اوزان متغیرهای تصمیم‌گیری، از خود داده‌های آنان بدون هیچ تغییری استفاده می‌کند و به طور سلیقه‌ای با این امر برخورد نمی‌کند. همچنین با استفاده از روش «تحلیل پوششی داده‌ها»، می‌توان شرایط مقایسه بهتر را فراهم کرد و ارزیابی عملکرد را به صورت نسبی انجام داد. امروزه سازمان‌ها می‌توانند با بهره‌گیری از روش مذکور، نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنند و عملکرد خود را برای افزایش توان رقابتی بهبود بخشند. در این زمینه، علاوه بر مدیران، محققان و سرمایه‌گذاران، سایر افراد نیز می‌توانند از این روش برای انجام تصمیمات معقول و مناسب بهره‌گیرند. در نهایت، در خصوص انجام تحقیقات آتی در زمینه ارزیابی عملکرد و پژوهش‌های کمی نکات ذیل پیشنهاد می‌گردد:

- توسعه و تلفیق الگوهای تحلیل پوششی داده‌ها و الگوریتم‌های فرا ابتکاری (Meta-Heuristic Algorithms)؛ مانند الگوریتم ژنتیک (Genetic Algorithm) و شبکه‌های عصبی (Nerve Network) برای دستیابی به بهینه‌ترین جواب ممکن، به‌ویژه در مواردی که چندین واحد به‌طور همزمان امتیاز کارایی را کسب می‌کنند.
- توسعه و به‌کارگیری تلفیق الگوهای فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی (Analytical Hierarchy Process (AHP)) و تحلیل پوششی داده‌ها برای مواقعی که در فرایند ارزیابی، نیاز به نظر متخصصان وجود دارد.

منابع

- امیران، حیدر و همکاران، ۱۳۹۲، *مدیریت و اندازه‌گیری عملکرد سازمان از ایده تا اجرا*، تهران، امیران.
- اولیاء، محمد و همکاران، ۱۳۸۴، *مروری بر اندازه‌گیری عملکرد سازمانی در دانشگاه‌ها*، دومین کنفرانس ملی عملکرد ایران‌زاده، سلیمان و همکاران، ۱۳۸۸، *الگوهای ارزیابی عملکرد سازمان*، تهران، فروزش.
- حسین، سیروس و همکاران، ۱۳۸۵، *مدل سرامدی EFQM*، تهران، روناس.
- خواجوی، شکراله و همکاران، ۱۳۹۰، «بررسی کاربرد تحلیل پوششی داده‌ها در مقایسه و ارزیابی عملکرد واحدهای تجاری»، *پژوهش حسابداری*، ش ۲، ص ۱-۱۵.
- درگاهی، ایرج، ۱۳۸۵، *ارزیابی و انتخاب استراتژی با استفاده از تکنیک تحلیل پوششی داده‌ها*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، قزوین، دانشگاه آزاد اسلامی.
- دووال، آندره، ۱۳۸۶، «توانمندی‌های مدیریت عملکرد سازمان‌های پیشرو چگونه ارزش پایدار پدید می‌آورند»، ترجمه محمد صائی، *سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور*، مرکز مدارک علمی.
- زالی، محمدرضا، ۱۳۸۳، «بررسی سیستم‌های نوین ارزیابی عملکرد»، اولین کنفرانس ملی مدیریت عملکرد، جهاد دانشگاهی، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- عابدی، احمد و همکاران، ۱۳۸۹، «مقایسه روش‌شناسی پژوهش کمی و کیفی در علوم رفتاری»، *راهبرد*، سال نوزدهم، ش ۵۴، ص ۱۵۳-۱۶۸.
- قربانی نامور، فرخ و همکاران، ۱۳۹۵، *روش‌های ارزیابی عملکرد سازمان*، تهران، پژوهش‌های دانشگاه مهرگان، محمدرضا، ۱۳۸۳، *الگوهای کمی در ارزیابی عملکرد سازمان‌ها*، تهران، دانشکده مدیریت.
- Adler, N, et al, 2002, "Review of ranking methods in the data envelopment analysis context", *European Journal of Operational Research*, v. 140, n. 2, p. 249-265.
- Anderson, P, & Petersen, N. C, 1993, "A procedure for ranking efficient units in data envelopment analysis", *Management Science*, v. 39, n. 10, p. 1261-1264.
- Cesaroni, G, et al, 2017, "Global and local scale characteristics in convex and nonconvex nonparametric technologies: a first empirical exploration", *European Journal of Operational Research*, v. 259, n. 2, p.576-586.
- Charnes, A, et al, 1978, "Measuring the efficiency of decision making units", *European Journal of Operational Research*, v. 2, n. 6, p. 429-444.
- Cook, W.D, et al, 2006, "Dual-role factors in data envelopment analysis", *IIE Transactions (Institute of Industrial Engineers)*, v. 38, n. 2, p. 105-115.
- Cook, W.D, & Zhu, J, 2007, "Classifying inputs and outputs in data envelopment analysis", *European Journal of Operational Research*, v. 180, n. 2, p. 692-699.
- Cooper, W.W, et al, 1999, "IDEA and AR-IDEA: Models for deal in with imprecise data in DEA", *Management Science*, v. 45, n. 4, p. 597.
- Cooper, W, et al, 2007, *Data Envelopment Analysis: A Comprehensive Text with Models, Applications*, References and DEA-Solver Software: Second Edition, Springer.
- Despotis, D, & Smirlis, Y, 2002, "Data envelopment analysis with Imprecise data", *European Journal of Operation Research*, v. 140, n. 1, p. 24.
- Ebrahimi, B, et al, 2017, "A new simulation-based genetic algorithm to efficiency measure in IDEA with weight restrictions", *Measurement*, v. 108, p. 26-33.
- Entani, T, et al, 2002, "Dual models of interval DEA and its extension to interval data",

- European Journal of Operational Research*, v. 136, n. 1, p. 32.
- Farzipour Saen, R, 2009, "Technology selection in the presence of imprecise data, weight restrictions, and nondiscretionary factors", *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, v. 41, n. 7-8, p. 827.
- Kaplan, R, & Norton, D, 1993, "Putting the balanced scorecard to work", *Harvard business review*, n. 71, p. 134-147.
- Kim, S. H, et al, 2002, "Identification of inefficiencies in an additive model based IDEA (imprecise data envelopment analysis)", *Journal of Computer and Operation Research*, v. 29, n. 12, p. 1661.
- Li, W.H, et al, 2017, "measuring efficiency with products, by products and parent offspring relations: a conditional two-stage DEA model", *omega*, v. 68, p.95-104.
- Shabani, A, et al, 2014, "A New Data Envelopment Analysis (DEA) Model to Select Eco-Efficient Technologies in the Presence of Undesirable Outputs", *Clean Technologies and Environmental Policy*, v. 16, n. Null, p.513-525.
- Shabani, A, et al, 2012, "A New Benchmarking Approach in Cold Chain", *Applied Mathematical Modeling*, v. 36, n. 1, p. 212-224.
- Shabani, A, et al, 2015, "A New Super-Efficiency Dual-role FDH Procedure: An Application in Dairy Cold Chain for Vehicle Selection", *International Journal of Shipping and Transport Logistics*, v. 7, n. 4, p.426-456.
- Shabani, A, et al, 2011, "Container selection in the presence of partial dual-role factors", *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, v. 41, n. 10, p.991-1008.
- Shabani, A, et al, 2015, "Distinctive Data Envelopment Analysis Model for Evaluating Global Environment Performance", *Applied Mathematical Modelling*, v. 39, n. Null, p.4385-4404.
- Toloo, M, et al, 2017, "Dual-Role Factors for Imprecise Data Envelopment Analysis", *Omega*, (In Press).
- Villa, G, & Lozano, S, 2016, "DEA with non-monotonic variables.

کرسی های نظریه پردازی، نقد و مناظره علمی در دانشگاه ها؛ بازدارنده ها و

راهکارهای برون رفت

ک. سیف الله فضل الهی قمشی / استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم

حیدر علی جهان بخشی / دانشجوی دکتری فقه مبانی حقوق دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلام شهر

دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۱۴ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۲۹

چکیده

هدف واکاوی عوامل بازدارنده مؤثر بر کرسی های نظریه پردازی، نقد و مناظره علمی و شناسایی و اولویت بندی راهکارهای برون رفت از آن، یکی از رویکردهای ساختاری آموزش عالی کشور در حوزه علوم انسانی و دینی برای تولید علم در دانشگاه ها بر اساس دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلام شهر است. روش تحقیق توصیفی - پیمایشی، جامعه آماری شامل کل اعضای هیئت علمی بودند که تعداد ۱۷۴ نفر از آنان به شیوه تصادفی طبقه ای به عنوان گروه نمونه آماری انتخاب شدند. داده های مورد نیاز، از طریق پرسش نامه محقق ساخته با پایایی ۰/۸۹ بر مبنای مقیاس درجه بندی ۵ سطحی لیکرت جمع آوری شد. تجزیه و تحلیل داده ها بر اساس آزمون های استنباطی Z تک گروهی و تحلیل واریانس یک راهه (F) نشان داد: به ترتیب عوامل فرهنگی، اداری - ساختاری، عوامل مربوط به سیاست گذاری نظام نظریه پردازی، نحوه ارائه خدمات پژوهشی، و عوامل انگیزشی در نظریه پردازی نقش بازدارندگی دارند؛ اما شدت بازدارندگی عوامل مختلف مورد مطالعه با اطمینان ۰/۹۹ معنادار نمی باشد. در نظر گرفتن امتیازات علمی - پژوهشی برای ارتقای اساتید از طریق کرسی های نظریه پردازی، در نظر گرفتن محرک های انگیزشی قوی تر برای نظریه پردازان و تدوین برنامه جامع کرسی های نظریه پرداز، به ترتیب از مؤثرترین راهکارهای برون رفت می باشند.

کلیدواژه ها: نظریه پردازی، عوامل بازدارنده، اولویت بندی، راهکارهای برون رفت.

مقدمه

توان و ظرفیت علمی بالفعل، یکی از شاخص‌های رشد و توسعه هر کشوری محسوب می‌شود (تابعی و محمودیان، ۱۳۸۶، ص ۵۲). ارتقای این توان، به بهبود وضعیت تولید اطلاعات علمی بستگی دارد. از آنجاکه افزایش و تعمیق فعالیت‌های پژوهشی پایه اصلی توسعه و پیشرفت یک جامعه به‌شمار می‌رود، امروزه بخش قابل توجهی از امکانات کشورهای پیشرفته جهان صرف امور پژوهشی می‌شود (تصویری قصصری و جهان‌نما، ۱۳۸۵، ص ۱۰۷). ویژگی‌های زندگی دوران معاصر، از جمله رشد و تحول سریع و روز افزون علم و فناوری و رقابت‌های بین‌المللی در عرصه تولید دانش و فن، نیازمند تربیت دانش‌آموختگان خلاق، نوآور، با مطالعه و پژوهشگر است (رضایی و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۱۵۱). افزون‌براین، یکی از شاخص‌ترین مقولات مورد بحث در آموزش عالی، موضوع «آموزش مبتنی بر پژوهش» و برداشت‌های مختلف از نحوه اجرای آن است. فائق آمدن بر فاصله موجود میان حوزه‌های آموزش و پژوهش و رخنه کردن پژوهش در بدنه آموزش عالی و به‌ویژه در حوزه آموزشی، امکان‌پذیر است (اینت ویستل، ۲۰۰۲). از سوی دیگر، مهم‌ترین رسالت دانشگاه‌ها در کنار آموزش و ارائه خدمات فرهنگی به جامعه و تأثیرگذاری روی آن، تولید علم و دانش از طریق پژوهش است. هدف نهایی هرگونه پژوهشی نیز تولید نظریه، کشف پدیده‌ها و روابط بین آنها، توصیف، پیش‌بینی و کنترل پدیده‌هاست. پژوهش، از جمله مؤثرترین پدیده‌هایی است که انسان‌ها در راستای شناخت و بهبود اوضاع زندگی فردی و اجتماعی به آن اقدام می‌کنند تا از این رهگذر در یک سطح قابل قبول بر مبنای انطباق با واقعیت‌ها گام بردارند. آنچه رویکرد علمی به‌معنای خاص کلمه بر آن استوار است، اهتمام به طرح فرضیات بر اساس تجسس‌های مداوم و جسارت در به آزمون گذاشتن مکرر این فرضیه‌ها برای دستیابی به نظریه‌هاست (هاتفی، ۱۳۸۵، ص ۶۶) و یقیناً کشورهایی در عرصه تولید علم موفق‌ترند که بتوانند در عرصه نظریه‌پردازی عملکرد موفق داشته باشند.

دبیرخانه هیئت‌های حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره علمی، از جمله راهکارهایی است که در ساختار علمی ایران با هدف بسط آزاداندیشی و شکل‌گیری یک حرکت گسترده برای تولید علم و نظریه‌پردازی از طریق مجامع علمی، افزایش رونق و نشاط علمی، ایجاد زمینه ارتقای فرهنگ نقد و نوآوری علمی و سنجش کیفی دستاوردهای علمی، و ایجاد بسترهای مناسب برای بهره‌گیری از این دستاوردها در زمینه علوم انسانی و دینی از سال ۱۳۸۲ با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی تأسیس شد (همان).

کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره، به مجامعی آکادمیک اطلاق می‌شوند که به‌منظور ارزیابی و سنجش تخصصی و روشمند یک نوآوری، نظریه یا نقد علمی با حضور صاحب‌نظران برجسته رشته علمی مربوط تشکیل می‌گردد و هم‌اکنون متولی آن در کشور، شورای عالی انقلاب فرهنگی است (فدوی و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۴۸). هدف اصلی از راه‌اندازی این هیئت گسترش کمی و کیفی برگزاری کرسی‌ها در حوزه علوم انسانی و معارف دینی و مساعدت مؤثر بر بسط آزاداندیشی و شکل‌گیری جنبش ملی نقد و نظریه‌پردازی است.

فرایند اجرای کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره بدین صورت است که کرسی‌ها پس از اعلام آمادگی یا دعوت یکی از پژوهشگران، طراحی می‌شوند. برای برگزاری یک کرسی، ابتدا پژوهشگر باید خلاصه نوآوری، نظریه یا نقد خود را در قالب طرح‌نامه‌ایی که قبلاً طراحی شده است، ارائه دهد. در این طرح‌نامه، پژوهشگر به پرسش‌هایی درباره روش‌شناسی، فرضیه، ساختار و دلایل نظریه، نقد و نوآوری پاسخ می‌دهد و اگر کتابی، مقاله‌ای یا نوشته‌ای نیز تدوین کرده است، ارائه می‌کند. هر کرسی از یک کمیته داوران مستقل برخوردار است که برحسب موضوع و مطابق شرایط آیین‌نامه تشکیل می‌شود. پس از تشکیل کمیته داوران، طرح‌نامه در کمیته بررسی می‌گردد؛ سپس ضمن تعیین معیارهای کلی سنجش و ارزیابی نظریه، نوآوری یا نقد، از دو ناقد و ارزیاب متخصص و مجرب برای مطالعه و نقد تفصیلی دعوت می‌شود. پس از آماده شدن نقدها و ارزیابی‌ها، کرسی قابل برگزاری است. بر اساس آیین‌نامه، صاحب نظریه، نوآوری یا نقد، ابتدا طبق سرفصل‌های مشخصی به تبیین دیدگاه علمی خود می‌پردازد. در ادامه، هریک از ارزیابان به صورت مستقل نقدهای خود را مطرح می‌کنند. در مرحله بعدی دوباره صاحب نظریه، نوآوری یا نقد ضمن پاسخگویی به پرسش‌ها و ابهامات، به دفاع از دیدگاه خود می‌پردازد (همان). کمیته داوران پس از برگزاری کرسی، مباحث را جمع‌بندی کرده، نظر خود را به تفصیل اعلام می‌کنند. این اظهار نظر، نه به‌مثابه قضاوت نهایی، بلکه به‌معنای گام نخست به‌منظور فراهم آوردن شرایط برای کمک به ارتقا و پیشرفت نظریه، نوآوری و نقد یادشده خواهد بود (منیری، ۱۳۸۷، ص ۵۳).

البته قابل تأمل است که نظریه‌های موجود به‌مثابه تولیدات حوزه‌های علمی غرب، با تقلیل دانش به سطح روش، و قائل شدن به مطلوبیت معدودی از روش‌های تحقیق و تعمیم آنها به همه عرصه‌های علمی، خود را بر عهده حوزه‌های توسعه معرفت در علوم انسانی تحمیل کرده‌اند و متأسفانه حوزه معرفتی علوم انسانی در جامعه ما نیز از این آفت در امان نبوده است (پورعزت و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۴۸). از این‌رو، تحقق نظریه‌پردازی در علوم انسانی و دینی، مستلزم عزم مسئولان و متولیان نظام آموزش عالی است تا بتوان در به‌روز کردن علم و دانش گامی اساسی برداشت. در این راستا، اکنون پس از گذشت حدود ده سال از تصویب شکل‌گیری دبیرخانه هیئت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی، برای تحقق اهداف پژوهشی نظام و ماندگاری کشور در عرصه رقابت علمی و تولید علم و نظریه‌پردازی، واکاوی عوامل بازدارنده مؤثر بر ساختارهای علمی، به‌ویژه دانشگاه‌ها و مهم‌ترین ساختار آن در علوم انسانی و دینی، یعنی کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره علمی به‌منظور شناسایی راهکارهای مناسب برای برون‌رفت از آن و مرتفع کردن آنها به‌منظور ارتقای سطح کمی و کیفی پژوهش و افزایش کارایی پژوهشی، امری اجتناب‌ناپذیر می‌نماید. از این‌رو، در این پژوهش، پژوهشگران درصددند عوامل بازدارنده مؤثر بر کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره علمی را از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر بررسی نمایند؛ سپس راهکارهای برون‌رفت از این وضعیت را اولویت‌بندی کنند.

ادبیات و پیشینه تحقیق

پژوهش، زیرساخت اصلی نظریه‌پردازی و تولید و توسعه علمی شمرده می‌شود. هرچند فرایند تحقیق از نظریه آغاز و به نظریه ختم می‌شود، ولی هدف پژوهش، افزون بر توصیف، تبیین، پیش‌بینی و کنترل پدیده‌ها و روابط بین آنها، تولید نظریه و نظریه‌پردازی است. نظریه نقش راهنمای عمل را بازی می‌کند. از این‌رو، هر جامعه‌ای نظریه زیادی داشته باشد، عملاً راهنمای عمل برای حل مشکلات بیشتری دارد. بر این اساس، پژوهش به‌عنوان زیربنای توسعه و پیشرفت جامعه به‌شمار می‌رود؛ به گونه‌ای که می‌توان اذعان داشت: بدون پژوهش، شاهد رشد و توسعه پایدار نخواهیم بود (عبدالحق و همکاران، ۲۰۰۱). به عبارت دیگر، عصر حاضر، عصر پژوهش‌های علمی پیشرفته است. گسترش دانش و فناوری نوین و توانایی بالای بشر معاصر در حل معضلات و مسائل جامعه، حاصل پژوهش است و هر اندازه مسائل جامعه پیچیده‌تر می‌شود، ضرورت پرورش و جلب نیروهای پژوهشگر و ایجاد تشکیلات برای برنامه‌ریزی و ساماندهی فعالیت‌های پژوهشی هوشمندانه نیز بیشتر احساس می‌شود. دانشمندان پژوهش‌ها را یکی از محورهای کلیدی در امنیت ملی کشورها می‌دانند و بر این باورند که پیشرفت در هر زمینه‌ای، به پژوهش و برنامه‌ریزی دقیق نیاز دارد (خوش‌فر، ۱۳۷۹، ص ۹۸-۱۰۳). اقتصاد و پیشرفت مبتنی بر علم و فناوری، به‌عنوان پدیده‌ای جدید در مناسبات جهانی متجلی شده و نقش آن به‌عنوان عامل دانش و دانایی محوری در رشد و توسعه اقتصادی مسجل شده است (پاردسی و روزه بوم، ۱۹۹۸). مسئله پژوهش، یکی از مهم‌ترین شاخص‌های توسعه علمی در هر کشوری شمرده می‌شود (هافلر و همکاران، ۲۰۰۰). بنابراین، پژوهش، همواره باید با جدیت، شکیبایی، مطالعه وسیع، تردید علمی، علاقه و کاوش مستمر همراه باشد و زمینه کشف، توصیف، تبیین و پیش‌بینی و کنترل پدیده‌ها و گسترش دانایی را فراهم سازد.

پژوهش مهم‌ترین شاخص توسعه‌یافتگی جوامع برای رسیدن به جامعه دانایی‌محور است. پژوهش نیروی محرک توسعه همه‌جانبه و پایدار در ابعاد فرهنگ، اقتصاد، سیاست و جامعه است. به رغم جایگاه رفیع پژوهش، این حوزه با دشواری‌های ساختاری و عملکردی فراوان روبروست و ضعف پژوهش و عقب‌ماندگی علمی، مهم‌ترین دغدغه و مانع اصلی توسعه جوامع درحال توسعه است (امیری، ۱۳۸۱، ص ۵۲). عدم پشتیبانی دولت از نهادهای پژوهشی، ضعف مدیریت و تصمیم‌گیری، فقدان ساختارهای تحقیقاتی پویا و مستقل، عدم هماهنگی در سیاست‌گذاری و اجرا، نبود رویکرد نظام‌گرا در تبیین نیازها و اولویت‌های پژوهشی، روشن نبودن استراتژی توسعه، وابستگی روانی به فناوری خارجی، بی‌اعتمادی به توان فناوری علمی داخلی و دستاورهای پژوهشی، فقدان مدیریت علمی (سعادت، ۱۳۸۲، ص ۱۰)، فقدان نگرش مثبت به نقش تحقیقات در تقویت بنیان‌های اقتصادی و اجتماعی، فقدان یک سیستم هماهنگ و کارآمد اطلاع‌رسانی برای جلوگیری از موازی‌کاری و هدررفت منابع، ضعف در سیستم طبقه‌بندی و نگهداری اطلاعات و عدم دسترسی به نتایج تحقیقات در سطوح ملی و بین‌المللی، عدم سرمایه‌گذاری

در اشاعه فرهنگ پژوهش، کمبود وسایل و تجهیزات نوین اطلاع‌رسانی، پایین بودن حجم سرمایه‌گذاری و اعتبارات پژوهشی، دولتی بودن نهادهای پژوهشی، و ضعف شدید فرهنگ تعاون و کار جمعی میان پژوهشگران و مراکز تحقیقاتی، از دغدغه‌ها و چالش‌های موجود در حوزه پژوهش و تولید علم است.

از سوی دیگر، ساختار تحقیقاتی مؤسسات علمی و پژوهشی، با دشواری‌هایی همچون استقرار مقررات انعطاف‌ناپذیر، محوریت آموزش به جای پژوهش، ضعف فرهنگ پژوهش و رواج سطحی‌نگری و فقدان کادر علمی صرفاً پژوهشی، تکیه بر اعتبارات دولتی، روشن نبودن اهداف و رسالت‌ها (منصوری، ۱۳۷۰، ص ۶۲-۶۰)، نبود انگیزه پژوهش، مشکلات معیشتی پژوهشگران، دشواری تصویب طرح‌ها، فقدان نظام صحیح ارزیابی و نظارت بر طرح‌های تحقیقاتی، کمبود پژوهشگر، فقدان نظام شایسته‌سالاری و انزوای نیروهای علمی، و در نهایت پدیده مهاجرت نخبگان و... روبرو هستند. با اینکه پژوهش یکی از مهم‌ترین عوامل رشد و توسعه جوامع بشری است، متأسفانه با بررسی تحقیقات انجام شده در ایران و مقایسه کمی و کیفی آنها با کشورهای توسعه‌یافته و درحال توسعه، اختلاف قابل توجهی از نظر شاخص‌های تحقیق (تعداد پژوهشگر، بودجه، تعداد کتاب‌های منتشر شده و نشریه‌های علمی و...) دیده می‌شود (هالید و درل، ۱۹۹۸، ص ۶۰۹). کمیت و کیفیت تولید علمی (طرح‌ها و مقالات پژوهشی)، یکی از مهم‌ترین شاخص‌های توسعه علمی هر جامعه‌ای است (محمدی، ۱۳۷۸، ص ۹۸). سطح تکنولوژی و توسعه، تناسب مستقیمی با شاخص‌های اصلی پژوهش، یعنی میزان سرمایه‌گذاری در پژوهش و تعداد نیروهای پژوهشگر دارد. در سال ۱۹۹۰ معادل ۹۶ درصد بودجه تحقیقاتی جهان در کشورهای توسعه‌یافته و تنها چهار درصد آن در کشورهای درحال توسعه هزینه شده است که سهم کشورهای مسلمان از این میان، فقط یک درصد بوده است (یحیی، ۱۳۷۹، ص ۲۴). از دیگر عوامل باز دارنده تأثیرگذار در نظریه‌پردازی علوم انسانی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. عوامل ساختاری: از جمله ترجمه‌ای و اقتباسی بودن کتاب‌ها و متون تخصصی و محتوای برخی دروس دانشگاهی، تأکید این آثار بر روش‌های کمی و عدم استفاده از روش‌های کیفی، و فقدان انسجام و گستردگی دانش غرب در این زمینه در پژوهشگران، انعطاف‌ناپذیری ساختار نظام‌های تحقیقاتی، کهنه‌اندیشی و جزمی‌نگری به جای تلاش برای نوآوری و آفرینش دانش بومی، اکتفای بسیاری از استادان و مدرسان روش تحقیق به ترجمه یا اقتباس آثار غریبان، و عدم احساس نیاز آنها به نظریه‌پردازی و نوآوری در این حوزه‌ها، تسریع روش‌های تجربی تحقیق به پژوهش‌های علوم انسانی و فراهم نبودن امکانات و بسترهای مناسب (پورعزت و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۵۱-۵۲).

۲. عوامل کاربردی: نظریه‌پردازی مستلزم توسعه روند در حوزه‌های بنیادی و کاربردی دانش است. ناتوانی در اصلاح و انطباق نظریه‌ها با واقعیت‌ها، ناتوانی پژوهشگران و مدیران در تلفیق نظریه با عمل، و وجود پارادایم‌های سنتی در فرایند تولید علم، جزء این موانع شمرده می‌شود (همان، ص ۵۲-۵۴).

۳. عوامل انگیزشی: سرمایه‌گذاری علمی برای پرورش نیروی انسانی متخصص، از جمله ارزشمندترین انواع سرمایه‌گذاری اقتصادی است که منافع و بازده فزاینده حاصل از آن قابل اندازه‌گیری نیست. برخوردهای بوروکراتیک، موردی و موضعی با پژوهشگران، متفکران و اساتید، و تضییع توان علمی و پژوهشی آنها، افزایش دغدغهٔ امرار معاش، کم‌توجهی و بی‌مهری به استادان، متفکران و پژوهشگران متمایل به کارهای علمی بنیادین، و توسعهٔ شرایط منجر به افزایش مهاجرت نخبگان، از مهم‌ترین این عوامل اند (همان، ص ۵۴).

۴. عوامل فرهنگی سیاسی: یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر گرایش دانشگاه‌ها به نظریه‌پردازی، فضای سیاسی جامعه است. ناکارآمدی مدیران پژوهشی و بعضاً احساس خطر تعدادی از آنان، فقدان روحیهٔ کار گروهی و تیمی، نبود نگرش مثبت به نظریه‌پردازی و عدم به‌کارگیری نظریه‌ها در عمل و... از دیگر عوامل تأثیرگذارند (همان، ص ۵۵).

نظام آموزشی دانشگاه‌ها و حوزهٔ علمیه نیز به‌عنوان ساختارهای علمی - فرهنگی و آموزشی، به رغم برخورداری از نیروی عظیم انسانی، اعم از اعضای هیئت علمی و طلاب جوان و اندیشمندان، پژوهشگران و مبلغان علوم اسلامی دلسوز، تحصیل کرده و خلاق، تا حدودی با دشواری‌های پیش گفته درگیر است. این امر سبب شده است نتوانند جایگاه پژوهش و پژوهشگر و نقش آنها در پیشرفت، توسعه و تعالی علمی، دینی و ارزشی جامعه را مشخص و نهادینه کنند. به همین دلیل، گاهی به پژوهش به‌عنوان یک فعالیت روبنایی و سطحی نگریسته می‌شود و جو مناسبی برای تحقیقات وجود ندارد. این مسئله، نه تنها موجبات دوری بخش عظمی از این نیروها از پژوهش را به دنبال دارد، بلکه انگیزهٔ مطالعه را کاهش می‌دهد و زمینه را برای افسردگی و استهلاک شغلی هموار می‌سازد. برای فائق آمدن بر این مشکلات، نه تنها مؤسسات آموزش عالی و مراکز پژوهشی، بلکه حوزه نیز می‌بایست بر ضرورت اصلاح و تغییر ساختار و سازوکارهای تحقیقاتی و فنون و شیوهٔ مدیریت تحقیقات تأکید کند و به دنبال افزایش بهره‌وری تحقیقات باشد از جمله اقدامات کارساز در این زمینه، می‌توان به برنامه‌ریزی راهبردی، وجود ساختارها، روش‌ها، دستورالعمل‌ها، سازماندهی، استفاده از تجهیزات، فناوری، منابع انسانی و فرهنگ‌سازی اشاره کرد (طیعی، ۱۳۷۶، ص ۱۲۴-۱۲۶)؛ تا بدین‌وسیله مسائل و ضعف‌ها شناسایی شده، با راهکارهای مناسب مرتفع گردد و زمینه برای پویایی علمی و تحقیقاتی مهیا شود. همچنین دانشگاه‌ها و حوزهٔ علمیه به‌عنوان بنیادی‌ترین سازوکار جامعه برای ادامهٔ حیات علمی، دینی، اعتقادی - فرهنگی و ارزشی، اجتماعی، سیاسی و... نه تنها برای تحقق رسالت‌های خود، از جمله انتقال فرهنگ (فرهنگ‌پذیری)، پرورش اجتماعی (جامعه‌پذیری)، پرورش سیاسی، تربیت حرفه‌ای و تخصصی، نوآوری و تغییر، یگانگی اجتماعی، انتظام اجتماعی، رشد شخصیت، دگرگون‌سازی نظام طبقاتی جامعه، تسهیل تحرک اجتماعی (علاقه‌بند، ۱۳۸۵، ص ۱۷)؛ و رسیدن به مهم‌ترین هدف خود در رشد شناختی، یعنی توانمندسازی اساتید و طلاب و دانش‌پژوهان در درک پدیده‌ها و سیستم‌های موجود جهان و سلسله‌مراتب و ارتباط ارگانیک بین آنها (میرکمالی، ۱۳۸۲، ص ۴۱)؛ نیازمند پژوهش مستمر و به‌روز است، بلکه می‌تواند با بهره‌گیری از پتانسیل عظیم انسانی در اختیار،

به‌عنوان برون‌دادهای نظام آموزشی، افزون بر نقش‌آفرینی در چرخه تولید و مدیریت دانش، تحقیقات گسترده‌ای را به‌ویژه در زمینه‌های کاربردی و گره‌گشایی از دشواری‌ها و ایجاد روحیه کنجکاوی، پرسشگری، خلاقیت، جست‌وجو و ایجاد روحیه پژوهش در آینده‌سازان بر عهده داشته باشد و رویکردهای موجود در تعلیم و تربیت را به سمت محوریت تحقیق هدایت کند؛ و از سوی دیگر، موجبات پویایی بیشتر آن را فراهم سازد.

پیشینه تحقیق

جست‌وجو در سایت‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی مختلف، گویای این بود که به‌رغم زیاد بودن تحقیقات مرتبط با پژوهش و آسیب‌شناسی آن، متأسفانه تحقیقاتی که مستقیماً به موضوع مرتبط باشد، بسیار محدودند. در ادامه به تعدادی از آنها اشاره شده است.

جی ملیچ و مسکین (۲۰۰۴)، کرسی را در دانشگاه‌ها و کالج‌ها بررسی کردند و چهار نقش و مسئولیت عمده رهبری، دانش‌پژوهی، توسعه بهسازی هیئت علمی و نقش مدیریتی را برای آن مشخص نمودند (به نقل از: فدوی و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۵۱). استیوم گراهام و پیم بن وایت، نیز چهار نقش عمده را برای کرسی‌ها در دانشکده تعیین کردند که عبارتند از: اداری، رهبری، میان‌فردی (اجتماعی) و توسعه نیروی انسانی، که هر کدام از این نقش‌ها شامل چند زیرمجموعه است (همان، ص ۵۲). لاورنر (۲۰۰۶) ضمن اشاره به اهمیت کرسی‌ها در دانشگاه، آن را تسهیل‌کننده تعاملات در سطوح مختلف می‌داند و نقش کرسی را به دو دسته رسمی (برطرف‌کننده مشکلات، برنامه‌ریزی، توزیع اطلاعات، ارزیابی هیئت علمی و اختصاص منابع) و غیررسمی (سرپرست، معلم، توسعه‌دهنده حرفه‌ای و مشاور) تقسیم می‌کند.

یوسف‌زاده و میرزایی/رافع (۱۳۹۲) در بررسی موانع معرفت‌شناسی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی از دیدگاه اعضای هیئت علمی نشان دادند: از دیدگاه اعضای هیئت علمی رشته‌های مختلف علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا، مقایسه علوم انسانی با علوم پایه، دایره‌المعارف‌گرایی در علوم انسانی، ماهیت مسائل علوم انسانی، و استانداردگرایی در علوم انسانی، به میزان زیاد، و بومی و زمینه‌ای بودن مسائل علوم انسانی، و تمسک به کثرت‌گرایی در مباحث علوم انسانی، به میزان کم، مانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی می‌شوند.

فضل‌اللهی قمشی و همکاران (۱۳۹۲)، در پژوهشی تحت‌عنوان «شناسایی و اولویت‌بندی عوامل بازدارنده مؤثر بر کرسی‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها» نشان دادند: به ترتیب عوامل فرهنگی، عوامل مربوط به سیاست‌گذاری نظام نظریه‌پردازی، ساختاری - اداری، نحوه ارائه خدمات پژوهشی، و عوامل انگیزشی در نظریه‌پردازی، نقش بازدارندگی دارند و تفاوت میزان شدت بازدارندگی عوامل مختلف مورد مطالعه، با اطمینان ۰/۹۹ معنادار می‌باشد. از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم «عوامل فرهنگی» مهم‌ترین، «عدم حمایت سازمان یافته از نظریات ارائه شده» مؤثرترین، و «عدم شناخت نخبگان از اهداف و ساختار کرسی‌های نظریه‌پردازی» کم‌اثرترین بازدارنده‌ها در مقابل نظریه‌پردازی شناخته شدند.

فصل‌اللهی قمشی و همکاران (۱۳۹۵)، در مقاله «موانع و اولویت‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها؛ بررسی دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر» نشان دادند: مرسوم نبودن مناظره‌های علمی در محیط‌های آکادمیک، بوروکراسی موجود برای طرح و تصویب نظریه‌های پیشنهاد شده، تبدیل نشدن تفکر خلاق و انتقادی در فرهنگ علمی دانشگاه‌ها به یک ارزش والا، عدم حمایت سازمان یافته از نظریات ارائه شده، احساس فقدان فرهنگ مناسب برای پذیرش، احترام قائل شدن و جایگاه دادن به نظرات صاحب نظران، فقدان محرک‌های انگیزشی قوی برای به چالش کشاندن نخبگان، عدم استفاده از توان متخصصان برای حل مشکلات سازمان‌ها به‌منظور تلفیق دیدگاه‌های علمی با شرایط عملیاتی، تأکید بر آموزش‌محوری به‌جای پژوهش‌محوری در نظام‌های آموزشی عالی، عدم شناخت نخبگان از اهداف و ساختار کرسی‌های نظریه‌پردازی و عدم برخورداری نخبگان از امکانات و تسهیلات، به‌ترتیب مهم‌ترین موانع، و فقدان اعتمادبه‌نفس کافی برای طرح و تبیین نظریات علمی و احساس نوعی سیاست‌زدگی در بررسی نظریه‌ها به‌ترتیب از کم‌اثربین‌ترین بازدارنده‌ها شناخته شدند. ایشان نتیجه‌گیری کردند که نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها بیش از هر چیزی مستلزم توسعه زیرساخت‌های فرهنگی و مدیریتی است.

با توجه به مطالب یادشده در این پژوهش عوامل بازدارنده مؤثر بر کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره علمی به همراه راهکارهای برون‌رفت از آن از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر شناسایی و اولویت‌بندی می‌شوند. برای دستیابی به این هدف، پرسش‌های زیر بررسی شدند:

۱. از دیدگاه اعضای هیئت علمی، عوامل بازدارنده مؤثر بر نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها کدامند؟
۲. از دیدگاه اعضای هیئت علمی، آیا بین میزان بازدارندگی عوامل مختلف بر فرایند نظریه‌پردازی، تفاوت معناداری وجود دارد؟
۳. از دیدگاه اعضای هیئت علمی، به ترتیب اولویت، راهکارهای مناسب برای برون‌رفت از عوامل بازدارنده نظریه‌پردازی کدامند؟

روش پژوهش

روش پژوهش، از نظر اهداف کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری اطلاعات، توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری، شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر بود که در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مشغول تدریس بودند. تعداد آنها طبق اعلام مسئولین، ۳۲۰ نفر بود که بر اساس جدول مورگان و کرجسی (اقتباس از حسن‌زاده، ۱۳۸۲، ص ۱۳۳) تعداد ۱۷۴ نفر از آنان به شیوه تصادفی طبقه‌ای به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسش‌نامه محقق‌ساخته، حاوی ۲۱ پرسش بسته پاسخ از نوع مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت بود. به‌منظور حصول اطمینان از روایی صوری و محتوایی،

پرسش‌نامه به تنی چند از اساتید و پژوهشگران شاخص دانشگاه ارائه شد؛ سپس گویه‌های مورد توافق و برخی از گویه‌های پیشنهادی در ابزار اندازه‌گیری لحاظ شدند و بقیه مواردی که از نظر ایشان ارتباط چندانی با موضوع نداشتند، اصلاح یا حذف شدند. پایایی پرسش‌نامه بر اساس آلفای کراباخ نیز ۰/۸۹ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، افزون بر آمار توصیفی، از آمار استنباطی در حد آزمون Z تک‌گروهی (تک نمونه‌ای) و تحلیل واریانس یک‌راهه (F) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، یافته‌ها بر اساس و به ترتیب عوامل مختلف مورد مطالعه در قالب جداول زیر ارائه شده است.

جدول ۱. عوامل بازدارنده مربوط به سیاست‌گذاری نظام نظریه‌پردازی

R	CV	Z	S	$\bar{X}$	$\sum x$	موانع مربوط به سیاست‌گذاری
۵	۲۸/۸	۶/۴۱	۱/۰۰۴	۳/۴۹	۵۹۷	۱. احساس نوعی سیاست‌زدگی در بررسی نظریه‌ها
۱	۱۶/۴	۱۳/۹۴	۰/۶۳	۳/۵۸	۶۵۴	۲. عدم حمایت سازمان‌یافته از نظریات ارائه شده
۲	۱۷/۹	۱۵/۷۴	۰/۷۲	۲/۴۰	۶۹۱	۳. تأکید بر آموزش‌محوری به جای پژوهش‌محوری در نظام‌های آموزشی عالی
۳	۲۰/۲	۱۳/۸۷	۰/۸	۳/۹۵	۶۷۲	۴. فقدان کانون‌های تفکر راهبردی و استفاده نکردن از دیدگاه‌های تخصصی صاحبان اندیشه به صورت روشمند در زمینه تصمیم‌گیری‌ها
۴	۲۲/۹۲	۱۵/۷	۰/۸	۳/۴۹	۵۸۷	۵. تمرکزگرایی در مدیریت کرسی‌های نظریه‌پردازی
انحراف استاندارد کل = ۰/۲۵۵						میانگین کل = ۳/۷۶

جدول ۱، توزیع فراوانی پاسخ آزمودنی‌ها به هر کدام از گویه‌های در نظر گرفته شده به عنوان موانع سیاست‌گذاری نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها را نشان می‌دهد. بر اساس اطلاعات ارائه شده، اولاً همه گویه‌ها نمره Z بزرگتر از بحرانی در سطح اطمینان ۰/۹۹ و $\alpha = ۰/۰۱$ (۲/۳۳) به دست آورده‌اند که نشان می‌دهد با توجه به معنادار بودن تفاوت میانگین با متوسط نمرات مورد انتظار (۳) با اطمینان ۰/۹۹ می‌توان نتیجه گرفت که پنج گویه مورد مطالعه، قابل قبول و مطلوب بوده است؛ ثانیاً گویه دو، یعنی «عدم حمایت سازمان‌یافته از نظریات ارائه شده» با میانگین ۳/۵۸، انحراف استاندارد ۰/۶۳ و ضریب پراکندگی ۱۶/۴ در رتبه اول قرار گرفته است. پس از آن، گویه سه (تأکید بر آموزش‌محوری به جای پژوهش‌محوری در نظام‌های آموزشی عالی) با میانگین ۴/۰۲، انحراف استاندارد ۰/۷۲ و ضریب پراکندگی ۱۷/۹ در جایگاه دوم، و گویه چهار (فقدان کانون‌های تفکر راهبردی و استفاده نکردن از دیدگاه‌های تخصصی صاحبان اندیشه به صورت روشمند در زمینه تصمیم‌گیری‌ها) با میانگین ۳/۹۵، انحراف استاندارد ۰/۸ و ضریب پراکندگی ۲۰/۲ در جایگاه سوم قرار گرفتند. گویه‌های دیگر در رتبه‌های بعدی قرار دارند. در ضمن، میانگین کل نمره موانع سیاست‌گذاری نظریه‌پردازی ۳/۷۶ و انحراف استاندارد آن ۰/۲۵۵ تعیین شده است.

جدول ۲۰. عوامل بازدارنده فرهنگی

R	CV	Z	S	$\bar{X}$	$\sum x$	موانع فرهنگی
۴	۱۷/۸۲	۱۶/۵۶	۰/۷۲	۴/۰۸	۷۰۱	۱. عدم استفاده از توان متخصصان برای حل مشکلات سازمان‌ها به منظور تلفیق دیدگاه‌های علمی با شرایط عملیاتی
۳	۱۷/۲۱	۱۵/۰۶	۰/۶۸	۳/۹۵	۶۷۹	۲. احساس فقدان فرهنگ مناسب برای پذیرش، احترام قائل شدن و جایگاه دادن به نظرات صاحب‌نظران
۱	۱۵/۹۶	۱۶/۴۳	۰/۶۴	۴/۰۱	۶۸۵	۳. تبدیل نشدن تفکر خلاق و انتقادی در فرهنگ علمی دانشگاه‌ها به یک ارزش
۲	۱۶	۱۷/۴۴	۰/۶۱	۴/۴۰	۶۹۵	۴. مرسوم نبودن مناظره‌های علمی در محیط آکادمیک
۶	۲۲/۰۳	۷۱/۷	۰/۷۸	۳/۵۴	۵۶۶	۵. وجود نوعی پیش‌داوری در مورد سوگیری مدیریتی در بررسی نظریه‌ها
۵	۱۹/۸	۱۴/۶۴	۰/۸	۴/۴۰	۶۶۶	۶. ضعف فرهنگی برای کار گروهی و تیمی در بین نخبگان
انحراف استاندارد = ۰/۲۰۱						میانگین کل = ۳/۹۴

جدول ۲، توزیع فراوانی پاسخ آزمودنی‌ها به هر کدام از گویه‌های در نظر گرفته شده به عنوان موانع فرهنگی کرسی‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها را نشان می‌دهد. بر اساس اطلاعات ارائه شده، اولاً همه گویه‌ها نمره Z بزرگتر از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰/۹۹ و $\alpha = ۰/۰۱$ (۲/۳۳) به دست آورده‌اند که نشان می‌دهد با توجه به معنادار بودن تفاوت میانگین با متوسط نمرات مورد انتظار (۳) با اطمینان ۰/۹۹ می‌توان نتیجه گرفت که شش گویه مورد مطالعه، قابل قبول و مطلوب بوده است. ثانیاً گویه سه، یعنی «تبدیل نشدن تفکر خلاق و انتقادی در فرهنگ علمی دانشگاه‌ها به یک ارزش» با میانگین ۴/۰۱، انحراف استاندارد ۰/۶۱ و ضریب پراکندگی ۱۵/۹۶ در رتبه اول قرار گرفته است. پس از آن گویه چهار «مرسوم نبودن مناظره‌های علمی در محیط آکادمیک» با میانگین ۴/۰۴، انحراف استاندارد ۰/۶۱ و ضریب پراکندگی ۱۶ در جایگاه دوم قرار گرفته است. گویه‌های دیگر در رتبه‌های بعدی قرار گرفته‌اند. ضمناً میانگین کل نمره موانع فرهنگی نظریه‌پردازی ۳/۹۴ و انحراف استاندارد آن ۰/۲۰۱ تعیین شده است.

جدول ۳. عوامل بازدارنده مربوط به نظام اداری و ساختاری

R	CV	Z	S	$\bar{X}$	$\sum x$	موانع ساختاری و اداری
۱	۱۵/۶۸	۱۴/۸	۰/۶۱	۳/۸۹	۶۵۴	۱. بوروکراسی موجود برای طرح و تصویب نظریه‌های پیشنهاد شده
۳	۲۰/۵۷	۱۲/۳۶	۰/۷۹	۳/۸۲	۶۵۲	۲. فقدان برنامه‌های جامع و کارآمد آموزشی برای آشنا شدن نخبگان با فرایند و ضوابط اجرایی کرسی‌های نظریه‌پردازی
۲	۱۷/۲۴	۱۶/۰۱	۰/۷	۴/۰۶	۶۴۲	۳. فقدان محرک‌های انگیزشی قوی برای به چالش کشاندن نخبگان
انحراف استاندارد = ۰/۲۱۴						میانگین کل = ۳/۹۳

جدول ۳، توزیع فراوانی پاسخ آزمودنی‌ها به هر کدام از گویه‌های در نظر گرفته شده به عنوان عوامل بازدارنده مربوط به نظام اداری و ساختاری نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها را نشان می‌دهد. بر اساس اطلاعات ارائه شده، اولاً همه گویه‌ها نمره Z بزرگتر از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰/۹۹ و $\alpha = ۰/۰۱$ (۲/۳۳) به دست آورده‌اند که نشان می‌دهد با توجه به معنادار بودن تفاوت میانگین با متوسط نمرات مورد انتظار (۳) با اطمینان ۰/۹۹ می‌توان نتیجه گرفت که سه گویه مورد مطالعه، قابل قبول و مطلوب بوده است؛ و ثانیاً گویه یک یعنی «بوروکراسی موجود برای

طرح و تصویب نظریه‌های پیشنهاد شده» با میانگین $3/89$ ، انحراف استاندارد $0/61$ و ضریب پراکندگی $15/68$ در رتبه اول قرار گرفته است. پس از آن گویه سه «فقدان محرک‌های انگیزشی قوی برای چالش کشاندن نخبگان» با میانگین $4/06$ ، انحراف استاندارد $0/7$ و ضریب پراکندگی $17/24$ در جایگاه دوم قرار گرفته است. ضمناً میانگین کل نمره عوامل بازدارنده مربوط به نظام اداری و ساختاری $3/93$ و انحراف استاندارد آن $0/214$ تعیین شده است.

جدول ۴. عوامل بازدارنده انگیزشی

R	CV	Z	S	$\bar{X}$	$\sum x$	موانع انگیزشی (نگرشی)
۲	۲۰/۲۳۲	۱۰/۲۹	۰/۷۵	۳/۶۹	۶۲۳	۱. فقدان نگرش کاملاً مثبت به اهداف کرس‌های نظریه‌پردازی
۳	۲۳/۴۵	۷۱/۹	۰/۸۷	۳/۷۱	۶۰۸	۲. دیربازده بودن فرایند تفکر و مطالعه منجر به نظریه به‌ویژه در علوم انسانی
۴	۳۲/۳۳	۳/۷۹	۱/۰۷	۲/۳۱	۵۳۶	۳. فقدان اعتماد به نفس کافی برای طرح و تبیین نظریات علمی
۱	۱۸/۳	۱۰	۰/۶۷	۳/۶۶	۵۸۵	۴. عدم شناخت نخبگان از اهداف و ساختار کرس‌های نظریه‌پردازی
انحراف استاندارد = $0/187$						میانگین کل = $3/59$

جدول ۴، توزیع فراوانی پاسخ آزمودنی‌ها به هر کدام از گویه‌های در نظر گرفته شده به عنوان عوامل بازدارنده مربوط به انگیزشی (نگرشی) نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها را نشان می‌دهد. بر اساس اطلاعات ارائه شده، اولاً همه گویه‌ها نمره Z بزرگتر از Z بحرانی در سطح اطمینان $0/99$ و $\alpha = 0/01$ (۲/۳۳) به دست آورده‌اند که نشان می‌دهد با توجه به معنادار بودن تفاوت میانگین با متوسط نمرات مورد انتظار (۳) با اطمینان $0/99$ می‌توان نتیجه گرفت که چهار گویه مورد مطالعه، قابل قبول و مطلوب بوده است؛ ثانیاً گویه چهار یعنی «عدم شناخت نخبگان از اهداف و ساختار کرس‌های نظریه‌پردازی» با میانگین $3/66$ ، انحراف استاندارد $0/67$ و ضریب پراکندگی $18/3$ در رتبه اول قرار گرفته است. پس از آن گویه یک «فقدان نگرش کاملاً مثبت نسبت به اهداف کرس‌های نظریه‌پردازی» با میانگین $69/3$ ، انحراف استاندارد $0/75$ و ضریب پراکندگی $20/32$ در جایگاه دوم قرار دارد. ضمناً میانگین کل نمره موانع انگیزشی نظریه‌پردازی، $3/59$ و انحراف استاندارد آن $0/187$ تعیین شده است.

جدول ۵. عوامل مربوط به نحوه ارائه خدمات پژوهشی

R	CV	Z	S	$\bar{X}$	$\sum x$	نحوه ارائه خدمات
۱	۱۸/۴۳	۱۴/۷۳	۰/۷۳	۳/۹۶	۶۸۱	۱. عدم برخورداری نخبگان از امکانات و تسهیلات
۳	۲۴/۰۴	۹/۱۹	۰/۸۸	۳/۶۶	۶۲۶	۲. ضعف در توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات و شبکه‌های الکترونیکی به عنوان زیرساخت‌های لازم برای دسترسی به نظریه‌های طرح شده و مصوب جهت الگوسازی
۲	۲۲/۱	۸/۸	۰/۸	۳/۶۲	۵۸۶	۳. محدود بودن کنفرانس‌ها، کارگاه‌ها، میزگردها و... برای آشنا کردن نخبگان با قوانین دستورالعمل و... کرس‌های نظریه‌پردازی
انحراف استاندارد = $0/184$						میانگین کل = $3/55$

جدول ۵، توزیع فراوانی پاسخ آزمودنی‌ها به هر کدام از گویه‌های در نظر گرفته شده به عنوان عوامل مربوط به نحوه ارائه خدمات پژوهشی نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها را نشان می‌دهد. بر اساس اطلاعات ارائه شده، اولاً همه گویه‌ها

نمره Z بزرگتر از Z بحرانی در سطح اطمینان $0/99$ و $\alpha = 0/01$ (۲/۳۳) به دست آورده‌اند که نشان می‌دهد با توجه به معنادر بودن تفاوت میانگین با متوسط نمرات مورد انتظار (۳) با اطمینان $0/99$ می‌توان نتیجه گرفت که سه گویه مورد مطالعه، قابل قبول و مطلوب بوده است. ثانیاً گویه یک یعنی «عدم برخورداری نخبگان از امکانات و تسهیلات» با میانگین $3/96$ ، انحراف استاندارد $0/73$ و ضریب پراکندگی $18/43$ در رتبه اول قرار گرفته است. پس از آن گویه سه «محدود بودن کنفرانس‌ها، کارگاه‌ها، میزگردها و... برای آشنا کردن نخبگان با قوانین دستورالعمل و... کرسی‌های نظریه‌پردازی»، با میانگین $3/62$ ، انحراف استاندارد $0/8$ و ضریب پراکندگی $22/1$ در جایگاه دوم است. ضمناً میانگین کل نمره عوامل مربوط به نحوه ارائه خدمات پژوهشی $3/75$ و انحراف آن $0/184$ تعیین شده است.

جدول ۶. مقایسه تفاوت شدت بازدارندگی عوامل مختلف

عوامل	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
عوامل بازدارنده مربوط به سیاست‌گذاری نظام نظریه‌پردازی	۳/۷۶	۰/۲۲۵	۰/۰۶۵
عوامل بازدارنده فرهنگی	۳/۹۴	۰/۲۰۱	۰/۰۴
عوامل بازدارنده مربوط به نظام ساختاری و اداری	۳/۹۳	۰/۲۱۴	۰/۰۴۶
عوامل بازدارنده انگیزشی	۳/۵۹	۰/۱۸۷	۰/۰۳۵
عوامل مربوط به نحوه ارائه خدمات پژوهشی	۳/۷۵	۰/۱۸۴	۰/۰۳۴

جدول ۷. خلاصه تحلیل واریانس

منابع تغییرات گروه‌ها	ss	df	Ms	F
واریانس بین گروه‌ها	۰/۳۴۷	۴	۰/۰۸۷	۲,۱۷۵
واریانس درون گروه‌ها	۰/۶۴۳	۱۶	۰/۰۴	
واریانس کل	۰/۹۹	۲۰	—	

داده‌های جدول ۶ مقایسه نمرات مربوط به تأثیرات بازدارندگی عوامل مختلف مؤثر بر نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها را از دیدگاه اعضای هیئت علمی نشان می‌دهد. بیشترین میانگین $3/94$ مربوط به عوامل بازدارنده فرهنگی است. پس از آن، عوامل بازدارنده مربوط به نظام ساختاری و اداری با میانگین $3/93$ قرار دارد. عوامل بازدارنده مربوط به سیاست‌گذاری نظام نظریه‌پردازی با میانگین $3/76$ در جایگاه سوم قرار گرفته است. کمترین میانگین، مربوط به عوامل انگیزشی و عوامل مربوط به نحوه ارائه خدمات پژوهشی، به ترتیب با میانگین $3/59$ و $3/75$ است. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه میانگین نمرات عوامل فوق (جدول ۷) نشان داد: چون F محاسبه شده ($2/175$) از F جدول، در سطح اطمینان $0/99$ و $\alpha = 0/01$ و $df=4$ و 16 و $3/01$ کوچک‌تر است، پس تفاوت بین میانگین‌های مورد مقایسه معنادار نیست و با اطمینان 99 درصد می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت میزان شدت تأثیر بازدارندگی عوامل مختلف مورد مطالعه معنادار نمی‌باشد.

جدول ۸. رتبه‌بندی راهکارهای برون‌رفت از بازدارنده‌های کرسی‌های نظریه‌پردازی

رتبه	راهکارها	نمره
۹	ارتقای خودباوری اساتید دانشگاه	۶۷۳
۵	ارتقای فرهنگ سازمانی و روحیه کار تیمی در بین نخبگان	۷۹۰
۷	برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای آشنا ساختن اساتید با ساختار کرسی‌ها	۷۵۶
۲	در نظر گرفتن محرک‌های انگیزشی قوی‌تر برای نظریه‌پردازی	۸۸۷
۱	در نظر گرفتن امتیازات علمی - پژوهشی برای ارتقای اساتید	۹۲۱
۶	لحاظ کردن دوره‌های کارگاهی آشنایی با کرسی‌ها در برنامه دانش‌افزایی اساتید	۷۵۷
۴	الگوسازی از طریق معرفی نظریه‌های تولیدشده اساتید دانشگاه	۸۰۷
۸	ایجاد فضای فرهنگی - سیاسی مناسب برای طرح نظریه‌های طیف‌های مختلف سیاسی و...	۷۱۹
۱۰	کاهش تمرکزگرایی در مدیریت کرسی‌های نظریه‌پردازی	۶۴۶
۳	تدوین برنامه جامع کرسی‌های نظریه‌پردازی	۸۰۸

جدول ۸، نمرات آزمودنی‌ها به راهکارهای برون‌رفت کرسی‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها از موانع را از دیدگاه اعضای هیئت علمی نشان می‌دهد که بیشترین نمره (۹۲۱) مربوط به در نظر گرفتن امتیازات علمی - پژوهشی برای ارتقای اساتید از طریق برگزاری کرسی‌هاست. پس از آن، در نظر گرفتن محرک‌های انگیزشی قوی‌تر برای نظریه‌پردازی، با نمره (۸۸۷) در رتبه دوم قرار دارد. تدوین برنامه جامع کرسی‌های نظریه‌پردازی، الگوسازی از طریق معرفی نظریه‌های تولیدشده اساتید دانشگاه، ارتقای فرهنگ سازمانی و روحیه کار تیمی در بین نخبگان و لحاظ کردن دوره‌های کارگاهی آشنایی با کرسی‌ها در برنامه دانش‌افزایی اساتید، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای آشنا ساختن اساتید با ساختار کرسی‌ها، ایجاد فضای فرهنگی - سیاسی مناسب برای طرح نظریه‌های طیف‌های مختلف سیاسی و... به ترتیب در رتبه‌های سوم تا هشتم قرار گرفتند و «ارتقای خود باوری اساتید دانشگاه» و «کاهش تمرکزگرایی در مدیریت کرسی‌های نظریه‌پردازی» در رتبه‌های نهم و دهم قرار دارند.

نتیجه‌گیری

نظریه‌پردازی، یکی از مهم‌ترین اهداف پژوهش در هر جامعه‌ای در راستای دسترسی به راهنمای عمل برای حل مسائل و مشکلات است و روند توسعه جوامع نیز بستگی زیادی به تولیدات علمی و نظریه‌پردازی دارد. ابزار اصلی نظریه، پژوهش است که ریشه در کنجکاوی انسانی دارد و بی‌گمان یکی از اوصاف اصلی آدمی «اندیشه‌ورزی» است و اندیشه‌ورزی و تولید گزاره‌های فکری، جز در فرایند پژوهش و کنجکاوی‌ها و کنکاش‌های روشمند علمی میسر نیست و یقیناً فرایند تقویت و توسعه نهادهای علمی و فرهنگی در جامعه نیز جز در سایه بهره‌گیری از یافته‌های پژوهشی مقدور نمی‌باشد. از سوی دیگر، امروزه آنچه ماندگاری و پیشرفت علمی، فرهنگی، اقتصادی و حتی سیاسی یک جامعه را در پی می‌آورد، پژوهش، تولید و مدیریت دانش است. براین اساس، برای دستیابی به پیشرفت‌های سریع علمی، هم‌افزایی در پژوهش‌ها و کم کردن شکاف علمی با جوامع پیشرفته و دسترسی به رفاه

و امنیت اجتماعی پایدار، تنها باید به تولید و مدیریت دانش و استفاده از پتانسیل‌های انسانی و مادی به‌طور مستمر و بهینه پرداخت. در این میان، ساز کردن تدابیر لازم برای تولید دانش و در نهایت تولید نظریه و نظریه‌پردازی با دو رویکرد افزایش ماندگاری در عرصه رقابت علمی و پیشسازی در اعمال مدیریت علمی، آگاهانه و روشمند مبتنی بر آرمان‌های اصیل اسلامی و رسیدن به جایگاه واقعی برای کشور، یک ضرورت است که با تشکیل هیئت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره علمی در دانشگاه‌ها، بخش ساختاری قانونمند آن عملاً به ظهور رسیده است؛ ولی تحقق آرمان‌های آن مستلزم آسیب‌شناسی دقیق و مبتنی بر واقع برای زمینه‌سازی در راستای تحقق نتایج ارزشمند مستتر در اهداف است؛ امری که این مقاله درصدد عملیاتی شدن آن بر اساس دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر برای شناسایی و اولویت‌بندی عوامل بازدارنده مؤثر و راهکارهای برون‌رفت از آن برآمده بود. نتایج این مطالعه نشان داد:

عوامل فرهنگی مهم‌ترین بازدارنده مؤثر بر نظریه‌پردازی در دانشگاه‌هاست که در رأس آن، تبدیل نشدن تفکر خلاق و انتقادی در فرهنگ علمی دانشگاه‌ها به یک ارزش، مرسوم نبودن مناظره‌های علمی در محیط آکادمیک، و احساس فقدان فرهنگ مناسب برای پذیرش، احترام قائل شدن و جایگاه دادن به نظرات صاحب‌نظران قرار دارد. پس از آن، عوامل مربوط به نظام اداری و ساختاری هستند که از مهم‌ترین بازدارنده‌های آن، به‌ترتیب عدم بوروکراسی موجود برای طرح و تصویب نظریه‌های پیشنهاد شده و فقدان محرک‌های انگیزشی قوی برای به چالش کشاندن نخبگان می‌باشند. سومین عامل بازدارنده، عوامل بازدارنده مربوط به سیاست‌گذاری نظام نظریه‌پردازی است که از مهم‌ترین بازدارنده‌های آن، عدم حمایت سازمان یافته از نظریات ارائه شده و تأکید بر آموزش محوری به‌جای پژوهش محوری در نظام‌های آموزشی عالی است. نحوه ارائه خدمات پژوهشی برای محققان و نخبگان دانشگاهی در بازدارندگی از نظریه‌پردازی، در جایگاه چهارم قرار دارد. در این مقوله، مهم‌ترین عامل، عدم برخورداری نخبگان از امکانات و تسهیلات و محدود بودن کنفرانس‌ها، کارگاه‌ها، میزگردها و... برای آشنا کردن نخبگان با قوانین دستورالعمل و... کرسی‌های نظریه‌پردازی است؛ و در نهایت، عوامل انگیزشی در جایگاه آخر قرار دارند و مهم‌ترین عامل بازدارنده آن نیز عدم شناخت نخبگان از اهداف و ساختار کرسی‌های نظریه‌پردازی و فقدان نگرش کاملاً مثبت به اهداف کرسی‌های نظریه‌پردازی است. تحلیل کلی عوامل نشان داد: عوامل فرهنگی مهم‌ترین، عدم حمایت سازمان یافته از نظریات ارائه شده مؤثرترین، و عدم شناخت نخبگان از اهداف و ساختار کرسی‌های نظریه‌پردازی کم‌اثرترین بازدارنده‌ها در مقابل نظریه‌پردازی شناخته شدند. بنابراین، مهم‌ترین چالش پیش روی نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها، فرهنگ‌سازی، ایجاد و نهادینه کردن روحیه تحقیق، تعاون، همکاری و تسهیم دانش است و فعالیت‌های تیمی نیز به‌عنوان برآیندی نرم، پیچیده و طولانی می‌تواند با ایجاد فرهنگ پژوهش، آموزش را دچار یک تحول

اساسی در راستای استقرار رویکرد پژوهش‌محور نماید. همچنین تحلیل داده‌ها نشان داد: بین میزان بازدارندگی عوامل مختلف فرهنگی، اداری و ساختاری، انگیزشی، نحوه ارائه خدمات پژوهشی و سیاست‌گذاری نظام نظریه‌پردازی، تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین یافته‌ها بیانگر این است که راه برون‌رفت از این وضعیت، در نظر گرفتن امتیازات علمی - پژوهشی برای ارتقای اساتید، از طریق برگزاری کرسی‌ها و در نظر گرفتن محرک‌های انگیزشی قوی‌تر برای نظریه‌پردازی و تدوین برنامه جامع کرسی‌های نظریه‌پردازی است.

پیشنهادهای

با توجه به نتیجه تحقیق مبنی بر اینکه مهم‌ترین عوامل بازدارنده کرسی‌های نظریه‌پردازی، عوامل فرهنگی است، پیشنهاد می‌شود مدیران، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران دانشگاه‌ها، سیاست‌ها و برنامه‌های مناسبی برای فرهنگ‌سازی و ایجاد شرایط مناسب در نظر بگیرند.

همچنین پیشنهاد می‌شود با برگزاری کارگاه‌های آموزشی مناسب برای اساتید دانشگاه‌ها، تبیین درستی از فرایند، اهداف، مقررات و شرایط برگزاری کرسی‌ها در دانشگاه‌ها شکل گیرد.

همچنین با اعمال سیاست‌های ترغیبی و انگیزشی، فرایند درخواست تا تأیید و اجرای کرسی‌ها کوتاه شود و بوروکراسی آن کاهش یابد.

منابع

- امیری، رضا، ۱۳۸۱، «پژوهش علمی و موانع آن در ایران»، *فرهنگ پژوهش*، ش ۱۰۰، ص ۵۲-۵۳.
- پورعزت، علی اصغر و همکاران، ۱۳۸۸، «بررسی موانع نظریه‌پردازی در قلمرو علوم اجتماعی»، *مدیریت بازرگانی*، ش ۲، ص ۴۷-۶۲.
- تابعی، ضیاءالدین و فرزاد محمودیان، ۱۳۸۶، «اخلاق در پژوهشگری»، *اخلاق در علوم فناوری*، سال دوم، ش ۲، ص ۴۹-۵۴.
- خوش‌فر، غلامرضا، ۱۳۷۹، «بررسی نقش تحقیق و مراکز تحقیقاتی در توسعه اقتصادی-اجتماعی»، *رهیافت*، ش ۲۲، ص ۱۰۳-۹۸.
- رضایی، اکبر و همکاران، ۱۳۸۷، «الگوی برای ایجاد علاقه و انگیزه به مطالعه و پژوهش: بررسی اثربخشی آن در دانش‌آموزان دوره راهنمایی»، *نواوری‌های آموزشی*، سال هفتم، ش ۲۵، ص ۱۵۱-۱۸۴.
- سعادت، لیلا، ۱۳۸۲، *بدون جایگاه، بدون آینده*، همشهری، اردیبهشت ۳۱، ص ۱۰.
- طیعی، سیدجمال‌الدین، ۱۳۷۶، «نقش دانشگاه و پژوهش در توسعه ملی»، *پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی*، ش ۷، ص ۲۴-۱۲۶.
- علاقه‌بند، علی، ۱۳۸۵، *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*، تهران، دوان.
- فدوی، محبوب‌السادات و همکاران، ۱۳۸۷، «کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره به منظور ارائه چارچوب ادراکی مناسب برای نظام آموزش عالی کشور»، *دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان*، ش ۱۹، ص ۴۵-۶۰.
- فضل‌اللهی قمشی، سیف‌الله و همکاران، ۱۳۹۲، «شناسایی و الویت‌بندی عوامل بازدارنده مؤثر بر کرسی‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها»، *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ش ۵۶، ص ۴۴۷-۴۷۰.
- _____، ۱۳۸۸، «شناسایی و الویت‌بندی موانع تولید علم از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های استان قم»، *معرفت*، ش ۱۴۱، ص ۱۲۷-۱۴۲.
- _____، ۱۳۹۵، «موانع و اولویت‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها؛ بررسی دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر»، *عیار پژوهش در علوم انسانی*، سال پنجم، ش ۲، ص ۷۱-۸۹.
- محمدی، امیر، ۱۳۷۸، «واقعیت‌ها و راه چاره‌ها»، *رهیافت*، ش ۲۰، ص ۹۸-۱۰۴.
- منصوری، جواد، ۱۳۷۰، *فرهنگ و استقلال*، چ سوم، تهران، وزارت امور خارجه.
- منیری، مریم، ۱۳۸۷، «راهنمایی کرسی‌های نظریه‌پردازی، راهی برای ترویج و حمایت از خلاقیت‌های علمی در کشور»، *رشد علوم اجتماعی*، دوره یازدهم، ش ۳، ص ۵۲-۵۵.
- هاتفی، محمد، ۱۳۸۵، «جایگاه هیئت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره در ساختار علمی کشور»، *رهیافت*، ش ۳۸، ص ۶۶-۶۹.
- یحیی، فریبا، ۱۳۷۹، «تحول روند شاخص‌های تحقیقاتی»، *رهیافت*، ش ۲۳، ص ۲۳-۲۶.
- یوسف‌زاده، محمدرضا و همکاران، ۱۳۹۲، «موانع معرفت‌شناسی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی از دیدگاه اعضای هیئت علمی»، *پژوهش علوم انسانی*، ش ۳۳، ص ۶۱-۷۸.
- Abdolhak, m, et al, 2001, *Health information: management of a strategic resource*, USA, W.B, saunders company, p. 438-439.
- Bennis, w, 1999, *changing organization*, New York, Mc graw-Hill.
- Carrión, M, et al, 2004, Barriers to Research utilisation Among forensic Mental Health Nurses, *International Journal of Nursing studies*, n. 4, p. 613-619.
- Cohen, M. D, & jenning, 2002, Agreement and Reproducibility of subjective method of mesuring faculty time Distribution, *Academic Radiology*, n. 9, p. 1201-1028.
- Cook, D, 2001, Research management of what Nature is the concept?, ohio state university.
- Edvard, k, 2002, Short steps: Peer support of scholarly activity, *Academic medicine*, n. 77, p.

939-44.

Edvardes, II, & John Wilton, 2006, **Department chair Roles in community college.**

Entwistle, N, 2002, Research – based university theaching, **psychology of review**, v. 26, n. 2, p. 87-97.

Hafler,j.p, et al, 2000, scholarly activites Recorded in the portfolios of teacher clinical faculty, **academic medicine**, n. 75, p. 649-652.

Halid, d, & Darrell, RI, 1998, Determinant of research productivity in higher education, **research in higher education**, v. 36(6), p. 607-931.

Hemsley-Brown, j, & oplatka, 2005, Bridging the research practice gap:Barriers and facilitators to Research use Amony school principals from England and Israel, **internationnal journal of public sector management**, v. 18, n. 5, 20, p. 424-446.

Pardcy, P.G, & Roseboom, 1998, **development of national agricultural research systems in an international quantitative perspective in technlogy policy for sustainable agricultural growth**, 1FPR1 policy briefs, n. 7, washing ton.D.C.

معیارهای انتخاب موضوع پژوهش

از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه شهید

چمران اهواز

farzaneh.gh.1991@gmail.com

فرزانه قنادی نژاد / کارشناس ارشد کتابداری دانشگاه شهید چمران اهواز

hooman.soleymani@yahoo.com

هومن سلیمانی / کارشناس ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

ghrhaidari@gmail.com

غلامرضا حیدری / دانشیار علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۰۶ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۲۱

چکیده

انتخاب موضوعی تازه و کاربردی برای انجام پژوهش، کاری دشوار و حائز اهمیت است. هدف این پژوهش، بررسی مهم‌ترین معیارهای انتخاب موضوع پژوهش از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی است. این پژوهش، که با روش پیمایشی انجام شده، به لحاظ هدف از نوع کاربردی و به لحاظ ماهیت، از نوع توصیفی و تحلیلی است. جامعه مورد مطالعه، کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شهید چمران اهواز (۱۴۸۹ نفر) می‌باشند که با استفاده از جدول کرجسی - مورگان، تعداد تقریبی نمونه ۳۰۶ نفر برآورد شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شده است. بررسی‌ها نشان داد که دانشجویان در میان معیارهای انتخاب موضوع پژوهش، به معیارهای «تازه و کاربردی بودن موضوع» و «امکان بهره‌گیری از نتایج پژوهش در آینده، توجه بیشتری داشته‌اند. از نظر آنها، معیار «تعلق مکانی و سازمانی» اهمیت چندانی ندارد. بنابراین، گروه‌های آموزش و دانشجویان تحصیلات تکمیلی علوم انسانی و اجتماعی، بهتر است در انتخاب موضوع پژوهش‌ها، بیشتر موضوعاتی را در نظر گیرند که تازه و کاربردی هستند. امکان بهره‌گیری از نتایج آنها در آینده وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: معیارها، انتخاب موضوع، موضوع پژوهش، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه شهید چمران.

مقدمه

در عصر کنونی، رشد و توسعه جوامع انسانی در ابعاد گوناگون سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، وابسته به پژوهش‌های علمی است؛ به‌طوری‌که هیچ حرکت علمی و منطقی، بدون پژوهش امکان‌پذیر نیست. همان‌گونه‌که کومار (۱۳۸۱)، بر این باور است که پیشرفت هر جامعه‌ای از طریق پژوهش به دست می‌آید. افزون‌براین، پژوهش یاری‌رسان انسان در یافتن راه‌حل مسئله و حل تضادهاست. پژوهش علمی و سرمایه‌گذاری در جهت بهبود آن منجر به ارتقای وضعیت تولید علم می‌شود. از آنجاکه افزایش و تعمیق فعالیت‌های پژوهشی، زمینه‌ساز اصلی توسعه و پیشرفت یک جامعه به‌شمار می‌روند، امروزه بخش قابل توجهی از امکانات کشورهای پیشرفته در جهان، صرف امور پژوهشی می‌شود (امیری، ۱۳۸۱).

مسئله‌ای که باید به آن توجه داشت، این است که در حال حاضر، همه پژوهش‌هایی که در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی صورت می‌گیرند، از کارایی لازم برخوردار نیستند. شماری از پژوهش‌های این حوزه‌ها، اثربخشی لازم را ندارند، و متناسب با نیازهای جامعه نیستند. برخی پژوهش‌ها، کاربردی نبوده از نتایج و یافته‌های آنها در جهت رفع مشکلات موجود جامعه استفاده نمی‌شود. شماری از پژوهش‌های این حوزه، تکراری بوده و فاقد نوآوری هستند (ملکیان، ۱۳۸۹). تکراری بودن شماری از پژوهش‌ها، از ناتوانی پژوهشگران در یافتن موضوع مناسب و کاربردی برای انجام پژوهش‌ها، حکایت دارد. روشن است برای تدوین پژوهش‌های مطلوب، توجه به نقش انتخاب موضوع انکارناپذیر است.

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، وظایف عمده‌ای در تولید دانش، انتقال دانش، تربیت نیروی انسانی متخصص، عرضه خدمات تخصصی به جامعه و ایجاد زمینه کارآفرینی در جامعه را بر عهده دارند. انجام هریک از این وظایف، مستلزم انجام پژوهش‌های علمی است (شایان، ۱۳۷۵). از این‌رو، در اغلب کشورهای توسعه یافته، انجام پژوهش و انتخاب موضوعات کاربردی، از اهمیت بالایی برخوردار است.

با توجه به اهمیت پژوهش و هزینه و زمان زیادی که صرف انجام آن می‌شود و تأثیری که این پژوهش‌ها بر روند تحولات هر رشته دارند، نگاهی دقیق‌تر به موضوعات پژوهش‌ها، در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی ضروری است. موفقیت پژوهش‌ها، به عوامل مختلفی بستگی دارد: یکی از مهم‌ترین آنها، انتخاب موضوعات تازه و کاربردی است. این مرحله از فرایند پژوهش، همواره با مشکلاتی همراه است؛ چراکه پیدا کردن موضوعی تازه و کاربردی و متناسب با نیاز جامعه و توانایی پژوهشگر، کار نسبتاً مشکلی است. منصوریان (۱۳۸۹)، پس از بیان انتخاب موضوع، به‌عنوان نخستین مشکل پژوهشگر در فرایند پژوهش می‌گوید: این مشکل زمانی حادتر می‌شود که دانشجویان با مراجعه به منابع منتشر شده در رشته خود متوجه می‌شوند که تقریباً در هر زمینه‌ای، آثار بسیاری

منتشر شده است. در واقع در هر رشته علمی، درباره موضوع‌های اصلی، پژوهش‌های فراوانی انجام شده و یافتن موضوعی تازه و بکر، کار ساده‌ای نخواهد بود.

در منابع مختلف، اندیشمندان یکی از حساس‌ترین، اساسی‌ترین و مهم‌ترین مراحل پژوهش را انتخاب درست موضوع و کوشش برای شناخت ابعاد گوناگون آن بیان کرده‌اند (بازرگان و حجازی، ۱۳۷۹؛ رفیع‌پور، ۱۳۷۰؛ فرامرز قراملکی، ۱۳۸۶؛ ساروخانی، ۱۳۷۳). انتخاب و گزینش یک موضوع سنجیده و مطالعه شده، یک پژوهش علمی را به سرانجامی درست و مورد تأیید می‌رساند. بعکس، انتخاب نادرست موضوع و عدم دقت در این انتخاب، کار پژوهش را در مراحل بعد، با دشواری‌هایی روبرو می‌سازد؛ ممکن است تحقیق را به بیراهه و فرجامی غیرقابل تأیید از نظر علمی برساند. یکی از علل پژوهش‌های سطحی و بعضاً نامعتبر در دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی، انتخاب ناسنجیده، غیرعملی و مطالعه نشده موضوع است (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۶).

دانشجویان تحصیلات تکمیلی، همواره در انتخاب موضوع برای پژوهش‌های خود، معیارهایی را در نظر می‌گیرند و از روش‌هایی برای رسیدن به موضوع مورد نظر استفاده می‌کنند. انتخاب موضوعی تازه و کاربردی، برای انجام پژوهش کاری دشوار و مهم است. از این‌رو، این پژوهش بر آن است تا دریابد دانشجویان حوزه علوم انسانی و اجتماعی، چگونه و بر اساس چه معیارهایی، به انتخاب موضوعی پایان‌نامه و به‌طور کلی، پژوهش‌های خود مبادرت می‌ورزند تا روشن نماید که مهم‌ترین معیارهای انتخاب موضوع برای پژوهش‌ها کدامند؟

با توجه به کمبود مطالعات کاملاً مرتبط در داخل و خارج از کشور، در رابطه با بررسی عوامل مؤثر بر انتخاب موضوع، پژوهش‌ها و بررسی معیارهای انتخاب موضوع، این پژوهش تلاش دارد با تأکید بر مطالعات انجام شده در این زمینه، عواملی که بر انتخاب موضوع پژوهش‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی در رشته‌های مختلف مؤثرند، شناسایی شوند.

در خارج از کشور، ایساک و همکاران (۱۹۸۹)، در پژوهش خود، طیف وسیعی از عوامل از جمله ترجیحات دانشجو و استاد راهنما و مشاور، ملاحظات حرفه‌ای، محدودیت تجهیزات، احتمال انتشار تحقیقات، آینده شغلی و مسائل مربوط به رشته علمی را در انتخاب موضوع پایان‌نامه‌های دکتری، مؤثر دانسته‌اند. همچنین محققان علایق و ویژگی‌های دانشجو را مهم‌ترین عامل در انتخاب موضوعات عنوان کرده‌اند. اهمیت این عوامل، با توجه به رشته تحصیلی و در برخی موارد، بر حسب جنسیت دانشجو متفاوت است. یافته‌های پژوهش یانسون و اسمیت (۲۰۰۴)، بیانگر تأثیر علایق دانشجو، آرزوهای شغلی، سهولت دسترسی به داده‌های اولیه و ادبیات پژوهش، بر انتخاب موضوع تحقیقات و پایان‌نامه‌های دانشجویان مدیریت گردشگری است.

در مجموع، پژوهش‌هایی که در آنها، به طور مستقیم معیارهای انتخاب موضوع پایان‌نامه بررسی شده است، چندین یافته قابل توجه وجود دارد. از جمله:

- میزان استقبال دانشجویان در انتخاب موضوع پایان نامه، در رشته‌های تحصیلی گوناگون؛ با هم متفاوت است. برای مثال، دانشجویان رشته علوم ورزشی در انتخاب موضوع استقبال کمتری نسبت به دانشجویان علوم آموزش و پرورش گزارش کرده‌اند.

دانشجویان و گروه آموزشی، لزوماً دیدگاه یکسانی در خصوص درجه استقلال لازم برای انتخاب موضوع پایان نامه نداشته، آنها خواستار استقلال بیش‌تر بوده‌اند (برلسن، ۱۹۶۰).

علاوه بر این یافته‌ها، که بیشتر نشان‌دهنده تأثیر مشاور در انتخاب موضوع پایان نامه‌هاست، چندین عامل مؤثر دیگر نیز یافت شده‌اند. سیفرن (۱۹۷۱)، در پژوهش خود نشان داد که علاوه بر علاقه دانشجوی، توانایی لازم برای انتشار پایان نامه نیز در انتخاب موضوع پایان نامه مؤثر است. نتایج پژوهش بار (۱۹۸۴)، حاکی از این است که در نظر گرفتن آینده شغلی، توسعه پارادایمی رشته تحصیلی، ساختار برنامه آموزش دکتری، زمینه پژوهش، استادان راهنما و مشاور و هم رشته‌ای‌ها، بر انتخاب موضوع پایان نامه تأثیر گذارند (نیک‌سیرت و همکاران، ۱۳۹۱).

در داخل کشور نیز یافته‌های پژوهش صادقی (۱۳۷۴)، با هدف بررسی عوامل مؤثر بر ارتقای کیفی پژوهش‌های دانشجویی، در مقطع تحصیلات تکمیلی، نشان داد که علل افت کیفی محتوای پژوهش‌ها و از جمله پایان‌نامه‌ها، می‌تواند مربوط به یکی از عوامل عمده زیر باشد:

۱. توانایی علمی دانشجو به عنوان انجام دهنده تحقیق.
۲. میزان آگاهی علمی و عملی، اعضا هیئت علمی به عنوان راهنما و هدایتگر دانشجو، ناظر و مشاور که هدایت اصلی پایان‌نامه‌های تحصیلی با آنهاست.
۳. دستگاه آموزش عالی، به عنوان ارائه‌دهنده خدمات آموزشی و پژوهشی به دانشجویان.
۴. دستگاه‌های اجرایی، شرکت‌ها و سازمان‌ها و در کل، جامعه ملی که باید با همکاری مشتاقانه و گسترده رابطه نظام اجرایی جامع با نظام علمی آن را تحکیم بخشند.

در پژوهش دیگری، عسکری (۱۳۸۹)، به این نتیجه رسید که صاحب‌نظران در زمینه بهبود روش‌های پژوهش، به یافته‌ها و تجربه‌های ارزشمندی دست یافته‌اند که منجر به تعیین معیارهایی برای انتخاب موضوع و تنظیم عنوان مناسب برای آن شده است. این معیارها، شامل محدود و محصور بودن موضوع، جدید و مفید بودن آن و مختصر، روشن و جذاب بودن عنوان آن است که پابندی و رعایت آن، نیاز به مهارت و تجربه و دقت فراوان دارد. بررسی معیارهای فوق، در بیش از هشتاد مقاله علمی و پژوهشی چاپ شده در مجلات معتبر زبان و ادبیات عربی، نشان داد که صرف‌نظر از تعداد معدودی، بسیاری مقالات منتشر شده، دارای نواقصی از قبیل وسیع و تکراری بودن موضوع پژوهش و همچنین طولانی و مبهم بودن عنوان است که خود ناشی از عدم اهتمام یا حتی عدم آگاهی کامل از اصول و مبانی روش تحقیق است.

نیک‌سیرت و همکاران (۱۳۹۱)، پژوهشی با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر انتخاب موضوع پایان‌نامه‌های دانشجویان رشته جغرافیا و برنامه‌ریزی روستایی انجام دادند. این پژوهش، با ترکیب دو روش اسنادی و پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری، شامل دانشجویان و اعضای هیئت علمی رشته جغرافیا و برنامه‌ریزی روستایی، دانشگاه‌های دولتی سطح شهر تهران بود. نتایج نشان داد که پنج دسته از عوامل، شامل محیط دانشگاه، علاقه شخصی دانشجوی، زمان و سهولت دسترسی به منابع، ارتباط با سازمان‌ها و نهادها و تعلق مکانی، در انتخاب موضوع پایان‌نامه دانشجویان مؤثر بودند. از میان این عوامل، محیط دانشگاه بیشترین تأثیر را داشت. نتایج بیانگر این بود که دانشجویان در مرحله انتخاب موضوع، کمتر به مسائل، مشکلات و نیازهای جامعه روستایی توجه داشتند.

در پژوهش دیگری، درخشانی و همکاران (۱۳۹۱)، با هدف بررسی معیارهای انتخاب موضوع پایان‌نامه و استاد راهنما از دیدگاه دانشجویان پزشکی، به دنبال ارتقای سطح پژوهش در عرصه سلامت بودند. در این مطالعه توصیفی - تحلیلی، ۱۲۳ نفر از دانشجویان پزشکی که بیشتر آنها در دوره کارورزی قرار داشتند، مورد پرسش قرار گرفتند. نتایج نشان داد که شایع‌ترین معیارهای انتخاب موضوع پایان‌نامه، به ترتیب عبارت بودند از: ساده بودن و زمان‌بر نبودن موضوع، علاقه به موضوع، قابلیت تبدیل به مقاله و انتخاب موضوع پایان‌نامه، مرتبط با رشته تخصصی. معیارهای انتخاب استاد راهنما نیز به ترتیب عبارت بودند از: همکاری استاد راهنما برای به پایان رساندن پایان‌نامه، در دسترس بودن استاد، تهیه پایان‌نامه در مدت زمان کمتر، آشنایی قبلی با استاد، برتر بودن استاد از نظر علمی و تحقیقاتی و آسان‌گیر بودن استاد در زمینه پایان‌نامه.

یافته‌های پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۴)، که با استفاده از روش پیمایشی به شناسایی معیارهای مد نظر دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه ایلام در انتخاب موضوع پایان‌نامه پرداختند، نشان داد که در قلمرو معیارهای علمی انتخاب موضوع پژوهش، گویه «قابلیت تبدیل موضوع به مقاله در مجلات معتبر»، مهم‌ترین گویه بوده است و در قلمرو معیار شخصیتی، مهم‌ترین معیار «علاقه شخصی به موضوع پژوهش» بوده است. معیار تعلق مکانی و زمانی از دیدگاه دانشجویان، کم‌اهمیت‌تر ارزیابی شده است. نتایج در مورد ویژگی‌های شخصیتی، اعم از (جنسیت، رشته تحصیلی، نیم‌سال تحصیلی و معدل) دانشجویان، در خصوص معیارهای علمی و شخصیتی انتخاب موضوع نشان داد که تفاوت معناداری بین ویژگی‌های شخصیتی وجود نداشت. نتایج پژوهش نگهبان و همکاران (۱۳۸۵)، بیانگر این است که پنج دسته از عوامل شامل محیط و امکانات دانشگاه، علاقه شخصی دانشجوی، زمان و سهولت دسترسی به منابع، ارتباط با سازمان و تعلق مکانی در انتخاب موضوع پایان‌نامه دانشجویان مؤثر بودند که از میان این عوامل، محیط و امکانات دانشگاه، بیشترین تأثیر را داشته است. دانشجویان در مرحله انتخاب موضوع، کمتر به مسائل و نیازهای جامعه توجه داشته‌اند.

مروری بر پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از کشور در این زمینه، نشان می‌دهد که شروع این مطالعات در خارج از کشور از دهه ۱۹۸۰ و در داخل کشور از دهه ۱۳۷۰ بوده است. در این پژوهش، پس از بررسی جامع مطالعات صورت گرفته در این زمینه، از دیدگاه‌های مختلف، معیارهای زیر به‌عنوان مهم‌ترین معیارهای انتخاب موضوع پژوهش‌ها انتخاب شد:

دانش و تجربه قبلی پژوهشگر

مهم و ارزشمند بودن موضوع، علاقه شخصی به موضوع و استاد راهنما، تازه و کابردی بودن موضوع، امکان بهره‌گیری از نتایج پژوهش در آینده، مقبولیت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، امکان‌سنجی انجام پژوهش و تعلق مکانی و سازمانی.

این پژوهش، درصدد است تا به سؤالات زیر پاسخ دهد:

۱. دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شهید چمران اهواز، در انتخاب موضوع پژوهش، تا چه حد به معیارهای کلی انتخاب موضوع پژوهش‌ها و هریک از مؤلفه‌های آن توجه دارند؟
۲. آیا میان معیارهای مدنظر دانشجویان علوم انسانی و اجتماعی در انتخاب موضوع، بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، مقطع تحصیلی و دانشکده)، تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش که به صورت پیمایشی انجام شده است، به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ ماهیت، توصیفی و تحلیلی است. جامعه مورد مطالعه شامل کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شهید چمران اهواز هستند که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. با تعیین تعداد کل جامعه مورد مطالعه (۱۴۸۹ نفر)، با استفاده از جدول کرجسی - مورگان، تعداد تقریبی نمونه ۳۰۶ نفر برآورد شد. از میان ۳۰۶ پرسش‌نامه توزیع شده، ۲۶۴ پرسش‌نامه تشکیل شده و کار تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس تعداد مذکور انجام گرفت. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه محقق‌ساخته بود. پرسش‌نامه مورد نظر، با مطالعه متون و بررسی دیدگاه‌های صاحب‌نظران در خصوص مهم‌ترین معیارهای انتخاب موضوع، طراحی شد. پرسش‌نامه، دارای ۴۸ پرسش است که ۸ معیار انتخاب موضوع را مورد بررسی قرار می‌دهد. پاسخ هر پرسش روی یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای نمره‌گذاری شد.

برای حصول اطمینان از روایی محتوایی پرسش‌نامه مورد استفاده در این پژوهش، از دو روش زیر استفاده گردید: پرسش‌نامه مورد نظر، به ۷ نفر از متخصصان رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی داده شد و از آنان خواسته شد میزان اهمیت هریک از معیارهای انتخاب موضوع را مشخص و در صورت نادیده گرفتن برخی از معیارها، آنها را پیشنهاد دهند. پس از دریافت نظرات آنها و اعمال تغییرات مورد نیاز، نسخه نهایی پرسش‌نامه تدوین گردید.

روایی سازه پرسش‌نامه مورد بررسی در این پژوهش، از طریق همبسته کردن مقیاس‌های پرسش‌نامه با نمره کل پرسش‌نامه به دست آمده است. نتایج آن در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. روایی سازه پرسش‌نامه بررسی معیارهای انتخاب موضوع پژوهش‌ها

مقیاس	همبستگی با نمره کل	سطح معناداری
دانش و تجربه قبلی پژوهشگر	۰/۶۳	۰/۰۰
مهم و ارزشمند بودن موضوع	۰/۷۷	۰/۰۰
علاقه شخصی به موضوع و استاد راهنما	۰/۷۴	۰/۰۰
تازه و کاربردی بودن موضوع	۰/۷۱	۰/۰۰
امکان بهره‌گیری از نتایج پژوهش در آینده	۰/۷۸	۰/۰۰
مقبولیت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی	۰/۷۴	۰/۰۰
امکان سنجی انجام پژوهش	۰/۶۹	۰/۰۰
تعلق مکانی و سازمانی	۰/۶۸	۰/۰۰

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، روایی سازه این پرسش‌نامه در حد مطلوبی است. از میان مقیاس‌ها، مهم و ارزشمند بودن موضوع، با ضریب همبستگی ۰/۷۷، بالاترین و دانش و تجربه قبلی پژوهشگر، با ضریب همبستگی ۰/۶۳، پایین‌ترین همبستگی را با نمره کل دارند.

در این پژوهش، برای حصول اطمینان از پایایی ابزار پژوهش، پرسش‌نامه پژوهش میان ۳۰ نفر از افراد جامعه مورد بررسی، توزیع و جمع‌آوری شد و برای برآورد پایایی آن، از روش آلفای کرونباخ استفاده و نتایج آن در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. پایایی پرسش‌نامه بررسی معیارهای انتخاب موضوع پژوهش‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ

مقیاس	آلفای کرونباخ
دانش و تجربه قبلی پژوهشگر	۰/۷۱
مهم و ارزشمند بودن موضوع	۰/۷۹
علاقه شخصی به موضوع و استاد راهنما	۰/۷۷
تازه و کاربردی بودن موضوع	۰/۷۴
امکان بهره‌گیری از نتایج پژوهش در آینده	۰/۷۹
مقبولیت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی	۰/۷۵
امکان سنجی انجام پژوهش	۰/۷۳
تعلق مکانی و سازمانی	۰/۷۲
کل	۰/۷۷

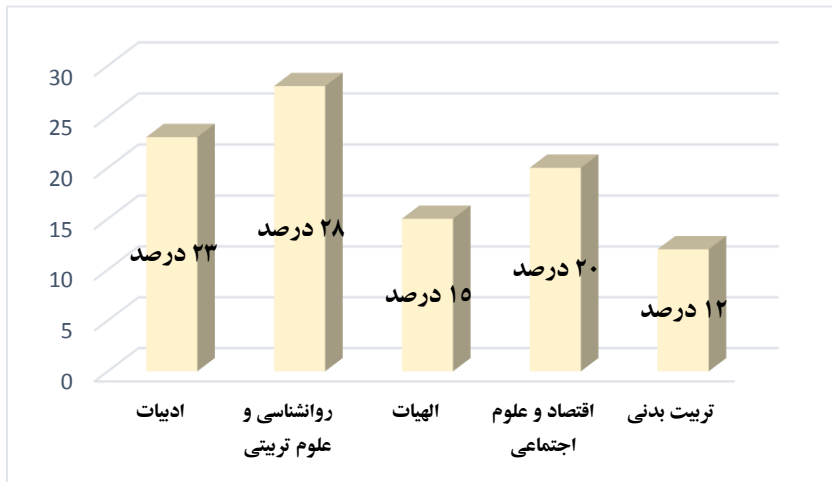
همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، پایایی پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ در سطح قابل قبولی است. ضریب پایایی نمره کل پرسش‌نامه ۰/۷۷ است و در مقیاس‌ها بالاترین ضریب پایایی، به مقیاس‌های مهم و ارزشمند بودن موضوع و امکان سنجی انجام پژوهش و پایین‌ترین ضریب پایایی، به مقیاس دانش و تجربه قبلی پژوهشگر تعلق دارد.

در این پژوهش، تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق نسخه ۲۲ نرم‌افزار (sp66) و در سطح معناداری آماری ۰/۰۵ انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های مختلف آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح آمار توصیفی از فراوانی، درصد فراوانی، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی، آزمون‌های T گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شده است.

تجزیه و تحلیل یافته‌ها

الف. اطلاعات جمعیت‌شناختی

بر اساس اطلاعات جمع‌آوری شده، از مجموع ۲۶۴ نفر دانشجویان پاسخ‌دهنده به پرسش‌نامه‌ها، ۱۱۹ نفر (۴۵/۱ درصد) مرد و ۱۴۵ نفر (۵۴ درصد) زن هستند. همچنین، ۱۷۶ نفر (۶۶ درصد) از دانشجویان در مقطع کارشناسی ارشد و ۸۸ نفر (۳۳ درصد) از آنان در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بوده‌اند. توزیع دانشجویان پاسخ‌دهنده، در پنج دانشکده دارای دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی در نمودار ۱ آمده است. این نمودار، نشان می‌دهد که بیشترین دانشجویان پاسخ‌دهنده مربوط به دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی (۲۸ درصد) و کمترین تعداد آنها (۱۲ درصد)، مربوط به دانشکده تربیت بدنی بوده‌اند.



نمودار ۱. توزیع دانشجویان پاسخ‌دهنده به تفکیک دانشکده‌ها

ب. پاسخ به پرسش‌های پژوهش

دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شهید چمران اهواز، در انتخاب موضوع پژوهش‌ها، تا چه حد با معیارهای کلی انتخاب موضوع و هریک از مؤلفه‌های آن توجه دارند؟

جدول ۳. بررسی معیارهای کلی انتخاب موضوع پژوهش از دیدگاه دانشجویان

میانگین	انحراف معیار	معیارهای کلی
۱۹/۵۴	۴/۶۹	دانش و تجربه قبلی پژوهشگر
۲۱/۸۸	۴/۲۸	مهم و ارزشمند بودن موضوع
۲۲/۰۸	۴/۳۱	علاقه شخصی به موضوع و استاد راهنما
۲۳/۰۱	۴/۶۶	تازه و کاربردی بودن موضوع
۲۲/۷۷	۴/۵۵	امکان بهره‌گیری از نتایج پژوهش در آینده
۲۰/۳۳	۵/۲۹	مقبولیت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی
۲۲/۱۶	۵/۱۸	امکان سنجی انجام پژوهش
۱۹/۶۱	۵/۰۹	تعلق مکانی و سازمانی

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، در میان معیارهای کلی انتخاب موضوع پژوهش، دانشجویان به ترتیب به معیارهای «تازه و کاربردی بودن موضوع» ۲۳/۰۱ و «امکان بهره‌گیری از نتایج پژوهش در آینده» ۲۲/۷۷، توجه بیشتری داشته‌اند. از نظر آنان معیار «تعلق مکانی و سازمانی»، کم‌اهمیت‌تر ارزیابی شده است. در ادامه، به بررسی مهم‌ترین معیارهای انتخاب موضوع پژوهش‌ها، از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی، در هریک از مؤلفه‌ها پرداخته شده است:

جدول ۴. بررسی معیارهای انتخاب موضوع پژوهش در مؤلفه دانش و تجربه قبلی محقق از دیدگاه دانشجویان

میانگین	انحراف معیار	معیارها
۳/۳۷	۱/۱۲	انتخاب موضوع با آگاهی و شناخت قبلی
۳/۳۲	۱/۰۶	داشتن مطالعه قبلی در زمینه موضوع انتخابی
۲/۷۵	۱/۲۲	دارا بودن سابقه پژوهش در زمینه موضوع انتخابی
۲/۹۴	۱/۰۸	انتخاب موضوع بر اساس تجربیات قبلی پژوهشگر
۳/۵۸	۱/۰۰۶	تناسب موضوع با توانایی علمی پژوهشگر
۳/۵	۰/۸۸	انتخاب موضوع بر اساس حوزه تخصص پژوهشگر

با توجه به یافته‌های جدول ۴، در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه دانش و تجربه قبلی محقق، دانشجویان بیش از همه، معیار «تناسب موضوع، با توانایی علمی پژوهشگر» ۳/۵۸ را مد نظر قرار داده‌اند.

جدول ۵. بررسی معیارهای انتخاب موضوع پژوهش در مؤلفه مهم و ارزشمند بودن موضوع از دیدگاه دانشجویان

میانگین	انحراف معیار	معیارها
۳/۵۷	۰/۹۹	اولویت زمانی و مکانی داشتن موضوع انتخابی
۳/۵	۱/۰۷	مهم و ضروری بودن موضوع برای سازمان‌ها
۳/۶۸	۱/۱۲	برطرف‌کننده نیازی مهم از نیازهای جامعه
۳/۷۲	۰/۹۶	ارزشمند بودن موضوع از لحاظ نظری
۳/۸۵	۰/۹۲	ارزشمند بودن موضوع از لحاظ کاربردی
۳/۵۴	۰/۸۹	توجه به رویکردهای غالب رشته پژوهشگر

دادهایی جدول ۵، بیانگر این است که دانشجویان در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه مهم و ارزشمند بودن موضوع، معیار «ارزشمند بودن موضوع از لحاظ کاربردی» ۳/۸۵ را مهم‌تر ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۶. بررسی معیارهای انتخاب موضوع پژوهش در مؤلفهٔ علاقهٔ شخصی به موضوع و استاد راهنما از دیدگاه دانشجویان

معیارها	میانگین	انحراف معیار
تناسب موضوع با روحیات و علایق پژوهشگر	۳/۷۶	۱/۰۸
انتخاب موضوع بر اساس ارزش‌های فردی پژوهشگر	۳/۵۲	۰/۹۸
علاقه به مباحث نظری رشته	۳/۵۷	۱/۰۲
علاقه به مباحث کاربردی رشته	۴/۰۰۷	۰/۹۴
علاقه به یک استاد خاص و انتخاب موضوع متناسب با تخصص آن استاد	۳/۵۱	۱/۲۲
تمایل به حل مسئله‌ای خاص	۳/۷	۱/۰۴

همان‌گونه که در جدول ۶ آمده است، در میان گویه‌های مربوط به مؤلفهٔ علاقهٔ شخصی به موضوع و استاد راهنما، مهم‌ترین گویه متعلق به «علاقه به مباحث کاربردی رشته» ۴/۷۰۰ بوده است.

جدول ۷. بررسی معیارهای انتخاب موضوع پژوهش در مؤلفهٔ تازه و کاربردی بودن موضوع از دیدگاه دانشجویان

معیارها	میانگین	انحراف معیار
تازگی و به روز بودن موضوع	۴/۱۴	۰/۸۴
عدم تقلید از موضوعاتی که همه گیر شده است	۳/۶۲	۱/۰۷
خلاقیت و نوآوری در انتخاب موضوع	۳/۸۱	۰/۹۹
کنجکاوی در خصوص موضوعات تازه و کار نشده	۳/۹۸	۱/۰۰۳
کمک به خلق دانش جدید و توسعه‌ی مرزهای علمی	۳/۷۴	۱/۰۵
امکان استفاده از نتایج آن در کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت	۳/۷۱	۱/۰۶

داده‌های جدول ۷، حاکی از این است دانشجویان در میان گویه‌های مربوط به تازه و کاربردی بودن موضوع، بیش از همه گویهٔ «تازگی و به روز بودن موضوع» ۴/۱۴ را مد نظر قرار داده‌اند.

جدول ۸. بررسی معیارهای انتخاب موضوع پژوهش در مؤلفهٔ امکان بهره‌گیری از نتایج پژوهش در آینده از دیدگاه دانشجویان

معیارها	میانگین	انحراف معیار
امکان ارائهٔ پیشنهادها یا جدید پژوهشی	۳/۸۳	۰/۹۳
توجه به موفقیت در جلسات مصاحبه برای ادامه تحصیل	۳/۴۶	۱/۰۷
امکان استخراج و چاپ مقاله در مجلات تخصصی رشتهٔ خود	۳/۸۸	۰/۹۶
تأثیرات مثبت نتایج پژوهش بر جامعه	۳/۵۹	۱/۱۲
امکان تبدیل موضوع به طرح پژوهشی و درآمدزایی	۳/۷۶	۰/۹۸
توجه به موفقیت در جلسات مصاحبه‌ی شغلی	۴/۲۳	۰/۸۹

با توجه به یافته‌های جدول ۸ در میان گویه‌های مربوط به مؤلفهٔ امکان بهره‌گیری از نتایج پژوهش در آینده، دانشجویان بیش از همه، معیار «توجه به موفقیت در جلسات مصاحبه‌ی شغلی» را مد نظر قرار داده‌اند.

جدول ۹. بررسی معیارهای انتخاب موضوع پژوهش در مؤلفهٔ مقبولیت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی از دیدگاه دانشجویان

معیارها	میانگین	انحراف معیار
عدم مواجههٔ موضوع با ملاحظات اخلاقی جامعه	۳/۲۳	۱/۰۸
توجه و حمایت مسئولان از موضوع انتخابی	۳/۱۱	۱/۲۳
مقبولیت موضوع در نزد افراد جامعه	۳/۳۹	۱/۲
تناسب موضوع با فرهنگ و عرف جامعه	۳/۵۱	۱/۱۳
عدم تضاد موضوع انتخابی با سیاست کشور	۳/۳۷	۱/۲۶
کمک کردن موضوع انتخابی به گسترش و پیشبرد دانش و معرفت جامعه	۳/۷	۱/۰۲

داده‌های جدول ۹، حاکی از این است دانشجویان در میان گویه‌های مربوط به مقبولیت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، بیش از همه، گویه «کمک کردن موضوع انتخابی به گسترش و پیشبرد دانش و معرفت جامعه» ۳/۷۰ را مد نظر قرار داده‌اند.

جدول ۱۰. بررسی معیارهای انتخاب موضوع پژوهش در مؤلفه امکان‌سنجی انجام پژوهش از دیدگاه دانشجویان

معیارها	میانگین	انحراف معیار
در دسترس بودن جامعه پژوهش	۳/۷۱	۱/۰۹
وجود پیشینه‌های مطالعاتی فراوان در زمینه‌ی موضوع انتخابی	۳/۵۹	۱/۲۱
گردآوری اطلاعات در مدت زمان مشخص	۳/۶۳	۱/۰۴
قابل اجرا بودن روش به کار رفته در پژوهش	۳/۸۳	۱/۰۲
وجود اساتید متخصص در زمینه‌ی موضوع مورد نظر	۳/۷۹	۱/۱۷
توجه به امکانات انسانی و مالی پژوهشگر	۳/۵۵	۱/۱۸

داده‌ی جدول ۱۰، بیانگر این است که دانشجویان در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه امکان‌سنجی انجام پژوهش، معیار «قابل اجرا بودن روش به کار رفته در پژوهش» ۳/۸۳، را مهم‌تر ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۱۱. بررسی معیارهای انتخاب موضوع پژوهش در مؤلفه تعلق مکانی و سازمانی از دیدگاه دانشجویان

معیارها	میانگین	انحراف معیار
انتخاب موضوع با توجه به اولویت‌های پژوهشی سازمان‌ها	۳/۳۷	۱/۰۳
حمایت‌های مادی و معنوی دانشگاه‌ها و مراکز ذی‌ربط از موضوع	۳/۱۴	۱/۲۹
نزدیک بودن محل جمع‌آوری داده‌های پژوهش با محل زندگی یا تحصیل پژوهشگر	۳/۴	۱/۱۴
انتخاب موضوع با توجه به شیوه‌ی اجرایی گروه آموزشی دانشگاه محل تحصیل	۳/۴۷	۱/۰۹
مرتبط بودن موضوع با محل تولد یا محل تحصیل پژوهشگر	۲/۹	۱/۲۶
توجه به معضلات و مشکلات موجود در دانشگاه محل تحصیل	۳/۳	۱/۲۳

همان‌گونه که در جدول ۱۱ مشاهده می‌شود، در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه تعلق مکانی و سازمانی، مهم‌ترین گویه متعلق به «انتخاب موضوع با توجه به شیوه‌ی اجرایی گروه آموزشی دانشگاه محل تحصیل» ۳/۴۷ بوده است. آیا میان معیارهای مد نظر دانشجویان علوم انسانی و اجتماعی، در انتخاب موضوع پژوهش، بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، تفاوت معناداری وجود دارد؟

الف. جنسیت

در پاسخ به این پرسش، از آزمون T مستقل استفاده شده است که نتایج مربوط به آن در جدول ۱۲ آمده است.

جدول ۱۲. نتایج حاصل از آزمون T گروه‌های مستقل در خصوص تفاوت دیدگاه دانشجویان زن و مرد، در خصوص معیارهای انتخاب موضوع پژوهش‌ها

مقیاس	جنسیت	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
معیارهای انتخاب موضوع پژوهش‌ها	مرد	۱۷۰/۴۳	۲۹/۹۰	۰/۵۳	۲۶۲	۰/۵۹
	زن	۱۷۲/۲۴	۲۵/۲۸			

نتایج حاصل از جدول ۱۲، نشان می‌دهد که میان دیدگاه دانشجویان زن و مرد، در خصوص معیارهای انتخاب موضوع پژوهش‌ها اختلاف معناداری وجود ندارد.

ب. مقطع تحصیلی

برای پاسخ به این پرسش، از آزمون T مستقل استفاده شده است. نتایج مربوط به آن در جدول ۱۳ آمده است.

جدول ۱۳. نتایج حاصل از آزمون T گروه‌های مستقل در خصوص تفاوت دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری، در خصوص معیارهای انتخاب موضوع پژوهش‌ها

مقیاس	مقطع تحصیلی	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
معیارهای انتخاب موضوع پژوهش‌ها	کارشناسی ارشد	۱۷۰/۴۳	۲۹/۹۰	۰/۴۶	۳۶۲	۰/۶۴
	دکتری	۱۷۲/۳۴	۲۵/۲۸			

نتایج حاصل از جدول ۱۳، بیانگر این است که میان دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری، درباره معیارهای انتخاب موضوع پژوهش‌ها اختلاف معناداری وجود ندارد.

ج. دانشکده محل تحصیل

در پاسخ به این پرسش، از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شده است. نتایج مربوط به آن در جدول ۱۴ آمده است.

جدول ۱۴. نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه، درباره تفاوت دیدگاه دانشجویان دانشکده‌های مختلف در خصوص معیارهای انتخاب موضوع پژوهش‌ها

مقیاس	دانشکده	میانگین	انحراف معیار	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
معیارهای انتخاب موضوع پژوهش‌ها	ادبیات و علوم انسانی	۱۷۶/۵۸	۵/۰۳	۵۴۱۹/۳۲	۴	۱۳۵۴/۸۳	۱/۸۲	۰/۱۲
	علوم تربیتی - روانشناسی	۱۶۸/۰۹	۲/۶۰					
	الهیات	۱۶۸/۹۵	۳/۶۰					
	اقتصاد	۱۷۶	۳/۰۱					
	تربیت بدنی	۱۶۴/۴۶	۳/۳۹					

طبق داده‌های حاصل از جدول ۱۴، میان دیدگاه دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشکده‌های مختلف، درباره معیارهای انتخاب موضوع پژوهش‌ها اختلاف معنی‌داری وجود ندارد.

نتیجه‌گیری

یکی از نکات مهم در انجام پژوهش‌ها و افزایش کارایی آنها، انتخاب موضوع مناسب و کاربردی برای آنهاست. با توجه به اینکه موفقیت در این مرحله از فرایند پژوهش، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، لزوم شناسایی مهم‌ترین معیارها برای انتخاب موضوعات پژوهش روشن می‌شود. پس از بررسی جامع مطالعات صورت گرفته در این زمینه، از دیدگاه‌های مختلف، معیارهای زیر به‌عنوان مهم‌ترین معیارهای انتخاب موضوع پژوهش‌ها انتخاب شد: ۱. دانش و تجربه قبلی پژوهشگر، ۲. مهم و ارزشمند بودن موضوع، ۳. علاقه شخصی به موضوع و استاد راهنما، ۴. تازه و کاربردی بودن موضوع، ۵. امکان بهره‌گیری از نتایج پژوهش در آینده، ۶. مقبولیت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، ۷. امکان‌سنجی انجام پژوهش، ۸. تعلق مکانی و سازمانی.

نتایج بیانگر این است که دانشجویان در میان معیارهای کلی انتخاب موضوع پژوهش، بیش از همه معیار «تازه و کاربردی بودن موضوع» را مد نظر قرار داده‌اند. این امر به این معنی است که دانشجویان در انتخاب موضوع خود، به مسئله تازگی، خلاقیت و نوآوری و عدم تقلید از موضوعات کار شده و نیز اثربخشی و کارایی آن برای جامعه اهمیت زیادی می‌دهند. ملاک دیگری که مد نظر دانشجویان است، «امکان بهره‌گیری از نتایج پژوهش در آینده» است. مهم بودن این معیار، شاید به این دلیل باشد که دانشجویان در این مرحله، بیش از هر چیز به اهمیت موضوع مورد نظر، برای موفقیت در آینده می‌اندیشند. بنابراین، تا حد امکان تلاش می‌کنند به موضوعاتی توجه کنند که به موفقیت آنها در آینده در زمینه ادامه تحصیل، اشتغال و درآمدزایی و فراهم آوردن پیشنهادهای پژوهشی بیشتر کمک کند. از نظر این دانشجویان، معیار «تعلق مکانی و سازمانی»، کم‌اهمیت‌تر ارزیابی شده است. این نتایج، با بخش‌هایی از نتایج پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۴) همسو بوده است. به نظر می‌رسد، علت کم‌اهمیت شمردن این معیار، ماهیت رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی می‌باشد. در واقع هم‌اکنون سازمان‌ها با دانشجویان این حوزه‌ها، همکاری لازم را ندارند و آن گونه که این دانشجویان انتظار دارند از آنها حمایت نمی‌کنند؛ زیرا در هنگام انتخاب موضوع به نیازها، مشکلات و اولویت‌های پژوهشی سازمان‌ها توجه کمتری دارند.

در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه دانش و تجربه قبلی محقق، دانشجویان بیشتر از همه، معیار «تناسب موضوع با توانایی علمی پژوهشگر» را مد نظر قرار داده‌اند. نتایج این پژوهش، در بخش‌هایی از نتایج پژوهش صادقی (۱۳۷۴) همسو است. اهمیت این معیار برای دانشجویان، به این دلیل است که فرایند پژوهش با سختی‌های فراوانی همراه است، بنابراین، انتخاب موضوعی خارج از توانایی علمی دانشجو موجب می‌شود که کار دانشجو به صورت نیمه‌کاره رها شود، یا تبدیل به کاری بی‌ارزش شود. دانشجویان در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه مهم و ارزشمند بودن موضوع، معیار «ارزشمند بودن موضوع از لحاظ کاربردی» را مهم‌تر ارزیابی کرده‌اند. همچنین در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه علاقه شخصی، به موضوع و استاد راهنما، مهم‌ترین گویه متعلق به «علاقه به مباحث کاربردی رشته» بوده است. اهمیت دادن به کاربردی بودن موضوع پژوهش، به این دلیل است که دانشجویان نسبت به جامعه متعهد هستند و برای آنها مهم است که موضوعی برای پژوهش‌های خود انتخاب کنند که برای جامعه ارزشمند باشد. همچنین از نتایج و دستاوردهای آنها برای رفع نیازهای جامعه استفاده شود.

دانشجویان در میان گویه‌های مربوط به تازه و کاربردی بودن موضوع، بیش از همه گویه «تازگی و به روز بودن موضوع» را مد نظر قرار داده‌اند. شاید علت اهمیت بالای این گویه، به این دلیل باشد که برای دانشجویان بیشتر از هر چیز، تازه بودن کار مهم است. در واقع دانشجویان به دنبال این هستند که در فرایند پژوهش، به ایده‌ای نو برسند. بنابراین، وجود منابع و پیشینه‌های قوی در زمینه موضوع مورد نظر و به‌طور کلی، سهولت انجام کار برای آنها چندان اهمیتی ندارد. نتایج این پژوهش، بر خلاف نتایج پژوهش‌های یانسون و اسمیت (۲۰۰۴) است. از این رو، که نتایج آنها

نشان داد که دانشجویان در انتخاب موضوعات خود بیشتر به وجود منابع و پیشینه‌های مطالعاتی قوی در زمینه موضوع انتخابی توجه دارند. در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه امکان بهره‌گیری از نتایج پژوهش در آینده، دانشجویان بیشتر به معیار «توجه به موفقیت در جلسات مصاحبه شغلی» توجه داشته‌اند. نتایج این پژوهش با بخش‌هایی از نتایج پژوهش، بار (۱۹۸۴) همسو بوده است. اهمیت این گویه برای دانشجویان، شاید به این دلیل باشد که یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی، این است که پس از اتمام تحصیل، بتوانند برای خود شغلی پیدا کنند. از این رو، اهمیت موضوع انتخابی آنها، برای کمک به موفقیت در مصاحبه‌های شغلی روشن می‌شود.

دانشجویان در میان گویه‌های مربوط به مقبولیت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، بیش از همه گویه «کمک کردن موضوع انتخابی به گسترش و پیشبرد دانش و معرفت جامعه» را مد نظر قرار داده‌اند. پژوهش مولد و سازنده می‌تواند نقش مهمی در تولید دانش و معرفت و گسترش آن در جامعه داشته باشد. بنابراین، ضروری است به موضوعاتی پرداخته شود که زمینه گسترش دانش و معرفت جامعه را فراهم کند. در غیر این صورت، پژوهش انجام شده نه تنها ارزشی ندارد، بلکه انجام آن به معنای اتلاف وقت و انرژی و منابع مالی است.

دانشجویان در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه امکان‌سنجی انجام پژوهش، معیار «قابل اجرا بودن روش به کار رفته در پژوهش» را مهم ارزیابی کرده‌اند. این نتایج با بخش‌هایی از نتایج پژوهش‌های یانسون و/اسمیت (۲۰۰۴) و درخشان فر و همکاران (۱۳۹۱) همسو بوده است. در این پژوهش‌ها، ساده و زمان بر نبودن انجام پژوهش و به عبارتی، قابلیت اجرای آن از مهم‌ترین معیارهای انتخاب موضوع تلقی شده است. یکی از مهم‌ترین معیارهایی که در هنگام انتخاب موضوع باید در نظر گرفته شود، توجه به قابل اجرا بودن روش پژوهش از نظر زمانی و مکانی است. در صورتی که موضوعی انتخاب شود که روش پژوهش آن قابل اجرا نباشد، ادامه مسیر پژوهش با شکست مواجه خواهد شد. بنابراین، ضروری است که پژوهشگر به هنگام انتخاب موضوع، فراهم بودن شرایط و امکانات لازم از نظر نیروی انسانی، منابع مالی، زمان و تجهیزات برای انجام پژوهش را در نظر گیرد.

در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه تعلق مکانی و سازمانی، مهم‌ترین گویه متعلق به «انتخاب موضوع با توجه به شیوه اجرای گروه آموزشی دانشگاه محل تحصیل» بوده است. توجه به شیوه‌های اجرایی گروه آموزشی دانشگاه محل تحصیل، در انتخاب موضوع پژوهش‌ها و مورد تأیید بودن آن، در گروه آموزشی هر رشته کمک می‌کند؛ زیرا مراحل اجرای پژوهش، با سهولت بیشتری صورت گیرد. در صورتی که موضوع پژوهش مورد پذیرش گروه آموزشی باشد، شانس به کار گرفته شدن نتایج آن در دانشگاه نیز افزایش می‌یابد.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که میان معیارهای مد نظر دانشجویان علوم انسانی و اجتماعی، در انتخاب موضوع پژوهش بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج این پژوهش، همسو با نتایج پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۴) است و با نتایج پژوهش ایساک و همکاران (۱۹۸۹) غیرهمسو است.

با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، که نشان داد که معیار تازه و کاربردی بودن موضوع پژوهش، مهم‌ترین معیار مورد نظر دانشجویان برای انتخاب پژوهش‌های آنان بوده است، پیشنهاد می‌شود گروه‌های آموزش رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه‌های مجری دوره کارشناسی ارشد و دکتری این رشته‌ها موضوعاتی را برای انجام کارهای پژوهشی و پایان‌نامه دانشجویان تصویب کنند که در آن حوزه کمتر کار شده یا اصلاً کار نشده است. دانشجویان نیز موضوعاتی را انتخاب کنند که تازه و کاربردی باشند و از تکرار کارهایی که به دلیل داشتن الگویی واحد آسان تر و مطمئن تر به نظر می‌رسند، بپرهیزند و با نواندیشی‌های خود، بر غنای فکری رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی بیفزایند.

منابع

- درخشانیفر، حجت و همکاران، ۱۳۹۱، «بررسی معیارهای انتخاب موضوع پایان نامه و استاد راهنما از دیدگاه دانشجویان پزشکی»، *مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*، ش ۳، ص ۴۹-۵۷.
- رفعی‌پور، فرامرز ۱۳۷۰، *کندوکاوها و پنداشته‌ها*، تهران، شرکت سهامی انتشار.
- نگهبان، زهره و همکاران، ۱۳۸۵، «عوامل مؤثر بر انتخاب موضوع پایان‌نامه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد»، *عیار پژوهش در علوم انسانی*، ش ۵، ص ۱۱۱-۱۱۹.
- ساروخانی، باقر، ۱۳۷۳، *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی*، تهران، صراط.
- صادقی، محمد، ۱۳۷۴، *بررسی عوامل مؤثر در ارتقای کیفی تحقیقات دانشجویی در مقطع تحصیلات تکمیلی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم اداری و مدیریت، تهران، دانشگاه تهران.
- عسکری، صادق، ۱۳۸۹، «تقدی بر انتخاب موضوع و عنوان مقاله در مجلات علمی - پژوهشی زبان و ادبیات عرب» *زبان و ادبیات عربی*، ش ۲، ص ۹۷-۱۱۸.
- فرامرز قراملکی، احمد، ۱۳۸۶، *اصول و فنون پژوهش در گستره دین پژوهی*، قم، حوزه علمیه قم.
- کومار، کریشان، ۱۳۸۱، *روش‌های پژوهش در کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ترجمه فاطمه رها دوست و فریبرز خسروی، تهران، کتابخانه ملی.
- محمدی، آمنه و همکاران، ۱۳۹۴، «بررسی معیارهای مورد نظر دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه ایلام در انتخاب موضوع پایان‌نامه»، *کنفرانس بین‌المللی یافته‌های نوین پژوهشی در علوم، مهندسی و فناوری*.
- ملکیان، مصطفی، ۱۳۸۹، *حدیث آرزومندی: جستارهایی در عقلانیت و معنویت*، تهران، نگاه معاصر.
- شایان، مهین، ۱۳۷۵، «اعتبارات پژوهشی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی»، *رهیافت*، ش ۱۴، ص ۱۰۵-۱۱۷.
- منصوریان، یزدان، ۱۳۸۹، «صد نکته در پایان‌نامه‌نویسی»، *ماه کلیات*، ش ۱۳، ص ۷۸-۹۳.
- نیک‌سیرت، مسعود و همکاران، ۱۳۹۱، «عوامل مؤثر بر انتخاب موضوع تحقیقات علمی دانشجویان رشته جغرافیا و برنامه‌ریزی روستایی»، *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ش ۶۵، ص ۸۷-۱۱۰.
- Isaac, P. D, et al, 1989. "Factors related to doctoral dissertation topic selection", *Research in Higher Education*, v. 30(4), p. 357-373.
- I'Anson, R. A, & Smith, K. A, 2004. "Undergraduate research projects and dissertations: Issues of topic selection, access and data collections amongst tourism management students", *Journal of hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 3(1), 19-32.
- Session, R. R, 1971, Factors related to dissertation topic selection: Student personnel and guidance, *Dissertation Abstracts International*, 5554-A.

دستاوردهای میشل فوکو در روش‌شناسی پژوهش علوم اجتماعی

ehskh1991@gmail.com

احسان خانمحمدی / دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه یاسوج

صیاد خردمند / دانشجوی کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه یاسوج

دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۱۶ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۲۴

چکیده

با توجه به اهمیت روش در علم به‌طور کلی، و علوم انسانی و اجتماعی به‌طور خاص، این پژوهش در پی بررسی روش‌شناسی‌های کیفی جدید است. از این‌رو، با در نظر گرفتن جایگاه میشل فوکو در مقام اندیشه، سعی بر آن شده است که از بین آثار و آرایش، روش‌شناسی خاص او استخراج و مطالعه شود. با استفاده از روش اسنادی و ابزار فیش‌برداری از آثار خود فوکو و نیز آثاری که دربارهٔ اندیشه‌هایش نگاشته شده‌اند، یافته‌های مورد نظر به دست آمدند. نخست، زمینه‌های فکری و اندیشگی فوکو در میان متفکران و فیلسوفانی چون نیچه، هایدگر، مرلوپونتی و آلتوسر پیگیری شد؛ سپس دو روش خاص فوکو به نام‌های تبارشناسی و دیرینه‌شناسی مطرح و بحث شدند. در نهایت، اندیشه و دستاوردهای روش‌شناختی فوکو، نقد و ارزیابی شدند.

کلیدواژه‌ها: روش‌شناسی، تبارشناسی، دیرینه‌شناسی، میشل فوکو.

طرح مسئله

یکی از اساسی‌ترین و بنیادی‌ترین مسائل در علم و اساساً در هرگونه‌ای از شناخت و نیز مرز تمایز پژوهش علمی از مباحث ایدئولوژیک متعارف و روزمره، «روش‌شناسی علمی» است. در واقع برای کسب یک ایده نسبتاً متقن و نیز انتقال آن به جامعه، هیچ راه‌گزینی از یادگیری روش‌های علمی نیست. اگر روش‌شناسی علمی مدنظر قرار نگیرد، معیاری جهت‌گزینی از بین برداشت‌های مختلف از یک پدیده در دسترس نخواهد بود و متعاقب آن با پیدایی هرج‌ومرج و به‌هم‌ریختگی، قادر به دستیابی به شناختی نسبتاً مطمئن و حتی نسبتاً خام و موقتی از پدیده‌های جهان نخواهیم بود. روش‌شناسی علمی، نه‌فقط در جهان طبیعی، که در جهان انسانی و اجتماعی نیز یک ضرورت است؛ در واقع اگر در علوم طبیعی، شناخت بدون روش‌های علمی ممکن نباشد این ضرورت در علوم انسانی، به دلیل ماهیت متفاوت انسان از جهان طبیعت و دنیای اجتماعی او، اساساً بیشتر، با اهمیت‌تر و قابل توجه‌تر است. نیروی محرکه توسعه در علوم، پژوهش نظام‌مند است. همان‌طور که رنه دکارت مؤسس و پایه‌گذار روش علمی جدید، بیان کرده، به لحاظ نظری تردیدی نیست که روش برای نیل به حقیقت، ضروری، مسلم و گریزناپذیر است و پژوهش بدون روش به نظر می‌رسد که بیشتر مضر باشد تا مفید (دکارت، ۱۳۹۰، ص ۱۰۰-۱۰۱). بنابراین، توسعه علوم انسانی ممکن نخواهد شد، مگر با تکامل و توسعه در مبانی روش‌شناختی آن.

علوم اجتماعی با گذار به دومین سده از حیات خود، انبانی متنوع و متعدد از رویکردهای روش‌شناختی در اختیار دارد و پژوهشگران این حوزه می‌توانند مبتنی بر علایق روش‌شناختی، نظری و نیز ماهیت مسئله پژوهش، دست به گزینش زده و یک یا ترکیبی از روش‌های پژوهشی را به کار برند. اما با غلبه درازمدت روش‌های کمی و مبتنی بر پارادایم اثبات‌گرایی، عملاً راه برای دستیابی به شناختی کیفی و تفسیرگرایانه از پدیده‌های انسانی و اجتماعی محدود شده و فضا برای توجیه و انتقال چنین شناختی برای ارائه به جامعه علمی، با تنگناها و چالش‌هایی اساسی روبروست. در واقع اگر با کمی اغماض، مدرنیته را با روش‌شناسی پوزیتیویسم یکسان بینگاریم، پست‌مدرنیته را می‌توان نقد به پوزیتیویسم روش‌شناختی و ارائه بدیل‌های جدید و کیفی دانست. نماد پوزیتیویسم را می‌توان در آرای آگوست کنت دید؛ در مقابل، ایده‌های فرانسوا لیوتار، ژاک دریدا، ژان بودریار و میشل فوکو حاوی رویکردهای روش‌شناختی کیفی و جدیدی است که می‌توانند در دستیابی به شناختی جدید، پژوهشگران علوم اجتماعی را یاری رسانند. از این میان، با توجه به جایگاه خاص میشل فوکو در مقام اندیشه و نیز مباحث صورت‌گرفته پیرامون آرای نظری و روش‌شناختی او، اهمیت خاصی به بحث و کندوکاو در آثار او بخشیده است. سیالیت، رویکرد فرارشته‌ای و ایستادن در فراسوی روش‌شناسی‌های مرسوم، جایگاهی به فوکو بخشیده است که او را به راحتی نمی‌توان مورخ، جامعه‌شناس، روان‌شناس و نه حتی فیلسوف دانست. با شناخت و بررسی چنین رویکردی، امکان گذار از تنگناها،

معایب و نواقص روش‌شناسی‌های کمی غالب در علوم اجتماعی وجود دارد. در واقع، با فهم رویکردهای روشی کیفی و جدید در آرای فوکو، فضا برای برداشت‌های جدید و قابل توجه جهت شناخت پدیده‌های نوپدید اجتماعی و فرهنگی در جهان معاصر گشوده می‌شود. بنابراین، با توجه به مطالب یادشده، این پژوهش در پی بررسی و کندوکاو در آثار میشل فوکو برای استخراج بینش‌های روش‌شناختی کیفی وی است. اینکه در نهایت بتوان به ارزیابی دستاوردهای روشی وی پرداخت. بنابراین، این پژوهش در پی پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

۱. چه دستاوردهای روش‌شناختی کیفی‌ایی می‌توان از آرا و آثار میشل فوکو استخراج کرد؟

۲. از مقایسه آرای روش‌شناختی فوکو با روش‌شناسی‌های مرسوم، چه ارزیابی‌ایی می‌توان به دست داد؟

۱. در ضرورت و اهمیت روش‌های کیفی پژوهش

تا پیش از دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰م، پیشینه پژوهش‌های انجام شده در حوزه‌های علمی علوم انسانی، اجتماعی و رفتاری در قالب پارادایم پوزیتیویستی و بر اساس روش‌های کمی گرا صورت می‌گرفت. بر اساس گزارش دیوید سیلورمن (۱۳۷۹)، بیش از ۹۰ درصد از پژوهش‌ها و نوشته‌های منتشر شده در مجلات آمریکایی تاکنون، مبتنی بر پژوهش کمی و بررسی‌های آماری بودند. در واقع تنها در چهار دهه اخیر است که به رویکرد کیفی به‌عنوان روش‌های بررسی‌های جهان انسانی و اجتماعی توجه شده است. مُنادی (۱۳۸۵)، بیان می‌کند در سه دهه گذشته در اروپا گرایش‌هایی به روش‌های کیفی پدید آمده است. ناتوانی پوزیتیویسم در تبیین و تحلیل مسائل نوپدید جوامع معاصر و پیدایی پدیده‌های چرخش انسان‌شناختی، فلسفی و فرهنگی متأثر از توجه به زبان، نوید ظهور روش‌ها و رویکردهای جدیدی در مسائل انسانی و اجتماعی را با خود به همراه داشته است. از جمله دگرگونی‌ها و تحولات اساسی صحنه علمی در اواخر قرن بیستم، ظهور گرایش‌های میان‌رشته‌ای، بین‌رشته‌ای و فرارشته‌ای است. مسائل و موضوعات متفاوت و جدید که به واسطه تحولات اجتماعی و فرهنگی در حال وقوع است، مستلزم انعطاف و تنوع بیشتری در روش‌شناسی‌های مرسوم و متعارف علوم انسانی و اجتماعی است. در روش‌های کیفی پژوهش نیز، پژوهشگر توجه خود را از لایه‌های بیرونی واقعیت به لایه‌های درونی‌تر منعطف می‌سازد. در واقع یکی از پیش‌فرض‌های اساسی در پژوهش کیفی، پیچیدگی و درهم‌تنیدگی سطوح و لایه‌های مختلف واقعیت اجتماعی است. واقعیات اجتماعی، نه اموری کلان و یک‌بار برای همیشه، بلکه به‌طور پیوسته و در موقعیت‌های خرد و محلی ساخته می‌شوند؛ رویکردی که از آن با عنوان سازه‌گرایی و بر ساخت‌گرایی اجتماعی نیز یاد می‌شود. بنابراین، بر اساس چنین برداشتی، واقعیت یگانه‌ای وجود ندارد؛ چراکه واقعیت متشکل از لایه‌هایی تودرتوست.

اشتر/وس و کوربین (۱۳۹۲)، پژوهش کیفی را هرگونه تحقیقی می‌دانند که یافته‌هایی را به دست می‌دهند که با شیوه‌هایی به جز روش‌های آماری یا هرگونه کمی کردن کسب نشده‌اند. شیوه یادشده ممکن است به تحقیق

درباره زندگی افراد، شرح حال‌ها، رفتارها و همچنین درباره کارکرد سازمانی، جنبش‌های اجتماعی یا روابط بین‌الملل معطوف باشد. کاپلان و ماکسول (۱۹۹۴) هدف انجام پژوهش کیفی را درک پدیده‌ها از نقطه نظر مشارکت‌کنندگان و در بستر نهادی و اجتماعی خاص آنها می‌دانند (به نقل از: دانایی‌فرد و همکاران، ۱۳۸۳). در نظر پالکینگهورن (Polkinghorne) (۲۰۰۵، ص ۳۷) پژوهش کیفی، نوعی تحقیق و بررسی است که در پی توصیف و مشخص نمودن اعمال انسان‌ها، به همان گونه که در زندگی آنها آشکار شده، می‌باشد. اووه فلیک (۱۳۹۰) نیز پژوهش کیفی را نوعی تحقیق می‌داند که مدعی است زندگی مردم جهان را از درون به بیرون، از نگاه مردمی که در آن مشارکت دارند، توصیف می‌کند. بنابراین، با اجرای آن سعی در فهم بهتر واقعیت‌های اجتماعی تأثیرگذار شده و در توجه به فرایندها، الگوهای معنایی و مشخصه‌های ساختاری ترسیم شوند. بنابراین، هدف اصلی پارادایم کیفی، درک حیات اجتماعی و معنایی است که افراد به زندگی روزمره خود می‌دهند (صدوقی، ۱۳۸۶). در این نوع تحقیق، با تأکید بر معنا و مفهوم، همچنین رابطه متقابل میان محقق و موضوع تحقیق (مارشال و راسمن، ۱۳۸۱، ص ۲۳-۲۶) سعی در درک و بررسی ابعاد و تجربیات مختلف زندگی انسان‌ها و محیط اجتماعی می‌شود. درحالی‌که در پژوهش‌های کمی، محقق در مقام فردی بیرونی و فارغ از ارزش، در پی پاسخگویی به پرسش از چه مقدار، چه تعداد و چه مواقعی است. در مقابل، در پژوهش کیفی، هدف، دستیابی به پاسخ پرسش‌های چرا و چگونه است. به علاوه، در پارادایم کیفی، محقق نه به آزمون نظریه به روش قیاسی، که به تولید نظریه به روش استقرایی می‌پردازد (اشتروس و کوربین، ۱۳۹۲)؛ امری که در تحقیقات کمی بسیار غفلت شده است. بر اساس مطلب یادشده، در تحقیقات کیفی، پژوهشگر با اتخاذ نگرشی کل‌نگرانه، تجربی، طبیعت‌گرا و بین‌رشته‌ای، با ورود به دنیای واقعی (نه شرایط تصنعی تحقیقات کمی) سعی در نفوذ به عمق پدیدارهای انسانی و اجتماعی داشته و در پی آن است که پیچیدگی‌ها و لایه‌های بغرنج مسائل اجتماعی را دریابد. لایه‌هایی از واقعیت اجتماعی که روش‌های کمی مرسوم یارای بررسی و درک صحیحی از آنها را ندارند و جز با روش‌های گوناگون پژوهش کیفی نمی‌توان به برداشت موجهی از آن دست یافت. اهمیت و ضرورت روش‌های کیفی پژوهش را جز در این صورت نمی‌توان شناخت.

۲. زمانه و زمینه فکری میشل فوکو

میشل فوکو (۱۹۲۶-۱۹۸۴م) تحصیلات مقدماتی خود را در مدارس محلی فرانسه به پایان برد، در سال ۱۹۴۵م به پاریس رفت و در کلاس‌های آمادگی برای شرکت در آزمون ورودی اکول نورمال سوپریور شرکت کرد و با ژان هیپولیت آشنا شد. فوکو در سال ۱۹۸۴م لیسانس فلسفه و پس از آن، مدرک آسیب‌شناسی روانی و روان‌شناسی را گرفت و به تدریس و پژوهش در آن پرداخت. در سال ۱۹۶۴م استاد فلسفه در دانشگاه شد. در سال ۱۹۷۰ به‌عنوان استاد صاحب کرسی «تاریخ نظام‌های فکری» در کلژ دو فرانس برگزیده شده و تا هنگام مرگ به تحقیق در

زمینه‌های بسیار گوناگون در علوم انسانی و اجتماعی پرداخت. در اهمیت جایگاه میشل فوکو، استیون سیدمن (۱۳۹۲) استدلال می‌کند: اگر *ژان پل سارتر* برجسته‌ترین شخصیت فکری دهه ۱۹۴۰ و اوایل ۱۹۵۰ بوده باشد، *کلود لوی/اشرلوس* پس از او مدت کوتاهی به فرمانروایی رسید. میشل فوکو نیز جایگاه رفیع خود را در دهه ۱۹۷۰ به دست آورد و وارث تخت و تاج پادشاهی سارتر شد. از فوکو آثار و درس گفتارهای چاپ شده فراوانی به‌جا مانده که از مهم‌ترین آنها می‌توان *تاریخ جنون*، *خرد و دیوانگی*، *دیرینه‌شناسی دانش*، *نظم‌اشیا*، *نظم گفتار*، *تنبیه و مراقبت*، *باید از جامعه دفاع کرد*، *تلد زیست‌سیاست و اثر سه جلدی تاریخ جنسیت* را نام برد.

در آثار میشل فوکو، آبخورهای فکری فراوانی را می‌توان دید؛ در واقع برای شناخت رویکردها و بینش‌های روش‌شناختی او، ناگزیر از شناخت ریشه‌های فکری و اندیشگی‌اش هستیم. با شناخت صحیح این تأثرات فکری، می‌توان جایگاه این رویکردها را در زمینه کلی‌تر روش‌شناسی علوم انسانی به درستی مشخص کرد و آن را شناخت. یکی از اصلی‌ترین ریشه‌های فکری میشل فوکو، آرا و آثار فردریش نیچه است. فوکو در مصاحبه‌ای می‌گوید: «من شاگرد آلتوسر بودم. در آن زمان جریان‌های عمده فلسفی در فرانسه، یکی مارکسیسم، دیگری هگل‌گرایی و سومی پدیدارشناسی بود. من البته همه اینها را خوانده‌ام؛ اما آنچه نخستین بار باعث این تمایل شد که شخصاً باید کاری بکنم، خواندن آثار نیچه بود» (فوکو، ۱۳۷۲). نیچه را فیلسوفی آشوبگر و ضدسیستم می‌شناسند؛ نوشته‌های او سیستم‌برانداز بوده و بر یک ساختار فکری منطقی و سیستماتیک بنا نشده‌اند. نیچه در پی آشکارسازی و نقد بنیان‌های اساسی متافیزیک غربی است. در واقع انتقاد او به فلسفه، بنیادی و اساسی است که در پی به‌چالش کشیدن کلیت فکر فلسفی در غرب است؛ اندیشه‌ای که به گمان او راه به نهیلیسم و «مرگ خدا» برده است. در نظر نیچه، حیات چیزی بیش از «اراده معطوف به قدرت» نیست (نیچه، ۱۳۸۳، ص ۲۵۵). تنها چیزی که در جهان هست، قدرت است. فقط قدرت وجود دارد. هیچ هویت مستقل و آزادی به نام فاعل شناسا یا سوژه وجود ندارد (همان، ص ۱۹۰). اراده معطوف به حقیقت، همان اراده معطوف به قدرت است (نیچه، ۱۳۷۵، ص ۶). هیچ هویت ثابت، ذات یا منشأ یا علتی که بتواند یک منشأ متافیزیکی برای چیزها باشد و در نتیجه بتواند حقیقت متافیزیکی را برایشان ایجاد کند، وجود ندارد. پس عقلانیت که هدفش به دست آوردن دانش درباره این علیت متافیزیکی یا حقیقت متافیزیکی شیء فی‌النفسه است، اعتبار خود را از دست می‌دهد. تنها چیزی که در بازی و سیالیت قدرت یا اراده وجود دارد، نیروی حیاتی است که طبیعتاً جانبدار و غرض‌ورز است (همان، ص ۳۹۵). بنابراین، فقط جانبداری و غرض‌ورزی، دروغ و استعاره به‌جای حقیقت، حقایق، دانش و گفتمان حقیقی وجود دارد. از دیدگاه نیچه، دانشمندی که درباره علیت سخن می‌گویند تا اساس دانش را بنا نهند، نه با علیت، که با هم‌زمانی و شانس روبرویند (نیچه، ۱۳۸۳، ص ۲۹۰). بنابراین در نظر نیچه، حقیقت چیزی بیش از افسانه نیست. حقیقت، یک ارتش متحرک از استعاره‌ها، مجاز، مُرسل و صنعت تشخیص ادبی است.

نیچه حتی خود فلسفه را نیز اراده معطوف به قدرت می‌داند (نیچه، ۱۳۷۵، ص ۳۸۹). او با رد علیت، در پی انکار و نفی عقلانیت متافیزیکی است؛ چراکه عقلانیت و دانش از طریق علیت ممکن می‌شود. یکی از نکات مهم و اساسی اندیشه نیچه، نگاه ضدسوزه‌گرایانه اوست. مفهوم «اراده» در آثار او، نه به معنای متداول آن، بلکه غریزه و نیروی خودجوش و ناشناخته‌ای است که می‌خواهد سرریز کند و خویش را بپراکند. انسان اراده نمی‌کند که به قدرت برسد؛ غریزه‌اش راهبر اوست. امر ارادی مطلقاً ناموجود است. همه چیز غریزه است و از آغاز در مسیرهای معینی هدایت شده است (نیچه، ۱۳۸۳، ص ۳۶۹). بحث نیچه درباره تاریخ نیز یکی از مباحث تأثیرگذار بر فوکو است. او در کتاب *سودمندی و ناسودمندی تاریخ برای زندگی* (۱۳۷۷) رشد گسترده مطالعات تاریخی عینی‌گرا را به باد انتقاد می‌گیرد. در نظر او، علم تاریخ، مورخ را ناظر بی‌طرف و بی‌تفاوتی معرفی می‌کند که می‌تواند به دور از پیش‌داوری‌های مرسوم، و در جایگاهی فراتر از تاریخ، حقیقت عینی رخدادها را شناسایی کند؛ درحالی که در نظر نیچه، عینیت، کمال نامطلوبی است که فقط پیش‌داوری‌ها و پیش‌فرض‌های خاص یک مورخ و عصر خاص را پنهان می‌کند. ریشه این تفکر عینی‌گرا را می‌توان در کتاب *تأملات در فلسفه اولی دکارت* دید؛ تفکری که بر اساس آن، انسان به‌عنوان موجودی خودبنیاد، مستقل و بی‌زمان فهمیده می‌شود که هر موجود دیگری، موضوعی در مقابل اوست اما در نظر نیچه، انسان نه در داخل و نه خارج از زمان، که همان زمان است؛ انسان در ذات و ماهیتش تاریخی است. در واقع نیچه، حیث تاریخی را از ویژگی‌های اساسی و وجودی انسان می‌داند. او در مقابل روش‌های تاریخی مرسوم، روشی به نام تبارشناسی برای بررسی تاریخ معرفی می‌کند. فوکو اندیشه‌هایش درباره مرگ سوزه، ضدعینی‌گرایی، ضد ذات‌گرایی، تودرتو بودن حقیقت، انکار عقلانیت و حقیقت، رابطه قدرت و حقیقت، و نیز روش تبارشناسی را متأثر از آرا و اندیشه‌های نیچه مطرح کرده است.

موریس مریلوپوتی از دیگر متفکرانی است که میشل فوکو از آرای او اثر پذیرفته است. پدیدارشناسی ادراک، مهم‌ترین اثر مریلوپوتی است. در این اثر، دغدغه نظری اساسی، غلبه بر دوگانگی دکارتی در تمایز بین ذهن و جسم است. مریلوپوتی سوزه را جدا از ابژه نمی‌داند. در نظر او، فاعل شناسا صاحب جسم است. مفاهیم «ذهن جسمیت‌یافته» و «جسم ذهنیت‌یافته» گویای این دغدغه نظری‌اند. انسان، نه فقط ذهن محض و نه فقط بدن مطلق است. ذهنیت و جسمانیت، مؤلفه‌های کاملاً درهم‌تنیده یک جوهر بنیادین یکسان‌اند. در حقیقت، بدن عین شناسا و شناسا عین بدن است (یزدخواستی و همکاران، ۱۳۸۷). نقد تقلیل‌گرایی (Reductionism) و تحویلی‌نگری روان‌شناختی نیز در پدیدارشناسی ادراک مریلوپوتی اهمیت خاصی دارد. در نظر او، ابژه‌های ادراک، مربوط به یک زمینه فرهنگی و یک محیط بلاواسطه‌اند (ترنر و الیوت، ۱۳۹۴). میشل فوکو در کتاب *مراقبت و تنبیه* در بررسی بدن انسان، نگرش سیاسی و فرهنگی به آن و نیز در نفی دونالیسم دکارتی، تحت تأثیر مریلوپوتی بوده است.

آرای *مارتین هایدگر* را باید از اساسی‌ترین اندیشه‌های اثرگذار قرن بیستم دانست؛ به گمان برخی، فلسفه پس از هایدگر، صرفاً پانوشت‌هایی بر کتاب *هستی و زمان* است. فوکو در مصاحبه‌ای در سال ۱۹۸۴ کمی پیش از مرگش، می‌گوید: «از نظر من، هایدگر همیشه اندیشمند مهمی بوده است. در سال‌های ۵۲-۱۹۵۱ خواندن آثار هایدگر را آغاز کردم. هنوز یادداشت‌هاییم دربارهٔ هایدگر، از حاشیه‌هایی که در مورد *مارکس* و *هگل* نوشته‌ام، مهم‌تر است؛ سیر و سلوک فلسفی من، سخت از اندیشه‌های هایدگر اثر پذیرفته است» (ضمیران، ۱۳۷۸، ص ۱۹۰؛ به نقل از: بوستانی و محمدپور، ۱۳۸۸). هایدگر در پی گشودن افق جدیدی در تفکر بود. در واقع او با واسازی تاریخ متافیزیک غرب، به دنبال گشایش راه جدیدی برای آینده بود (داوری اردکانی، ۱۳۹۵). در نظر هایدگر، در فلسفه غرب، با غلبهٔ تفکر منطقی مبتنی بر مطابقت و اصول صدق و کذب منطقی، شیوه‌های دیگر بودن، پنهان و فراموش شده‌اند. با ظهور مدرنیسم و طبعیهٔ آن در آثار *بیکن*، *دکارت* و *کانت*، نوعی از تفکر حاکم شد که سوژه را در مرکز ثقل عالم قرار داد. هایدگر با ارائهٔ مفهوم «تفکر نه-دیگر-متافیزیکی» در پی گسست از متافیزیک و ارائهٔ رویکردی غیربشرانگاره و غیرسوژه‌محور بود. انسان در نظام اندیشگی او تحت عنوان دازاین بازشناخته می‌شود؛ دازاین، نه ذهن و نه عین است؛ درواقع، «بودن - در-جهان» است. او بدین‌وسیله می‌خواهد نشان دهد که سوژه مستقل از ابژه و نیز ابژه مستقل از سوژه، توهمی بیش نیست. نقش تکنولوژی در دنیای جدید و تلقی آن به‌عنوان گشتل مفهوم «عصر تصویر جهان»، نگرش تاریخی و یکسان‌پنداری انسان و زمان، از دیگر بارقه‌های فکری هایدگر است که آثار آن را می‌توان علاوه بر آرای فوکو، که در آثار اکثریت متفکران معاصر دید.

علاوه بر اندیشمندان یاد شده، در آثار فوکو می‌توان ردی از اندیشه‌های *آلتوسر*، *رولان بارت*، *توماس کوهن* و *ماکس وبر* نیز دید. *آلتوسر* با انکار سوژگی انسان، تصویری ضدانسان‌گرایانه و غیرسوژه‌محور از انسان ترسیم می‌کند. در نظر او، انسان از ابتدا در وضعیتی است که از پیش و با اعمال دیگران ساخته شده. ساختارگرایی تام‌وتمام *آلتوسر* را می‌توان در دیرینه‌شناسی فوکو و تعریف او از گفتمان مشاهده کرد. مفهوم گفتمان فوکو تا حد زیادی به مفهوم ساختار *آلتوسر* قربات نظری دارد. فوکو از میان آثار *بارت*، بیشترین تأثیر را از مقاله «*مرگ مؤلف*» گرفته است. فوکو در این باره، مقاله «*مؤلف چیست؟*» را در سال ۱۹۶۹، دو سال پس از انتشار مقاله *بارت*، می‌نگارد. «مؤلف» در نگاه فوکو، مظهر سوژه و فردیت‌مداری مدرن است (فوکو، ۱۳۷۷). فوکو در مطالعه پیرامون قدرت و رابطهٔ بین قدرت و عقلانیت، علاوه بر اثرپذیری از *نیچه*، از آرای *وبر* نیز بهره‌های بسیار برده است. در نهایت می‌توان تأثیرات کتاب *ساختار انقلاب‌های علمی کوهن* را نیز در مباحث فوکو دربارهٔ گسست معرفت‌شناختی، مفهوم ایپستمه، روایت غیرخطی و غیرابناشتی از معرفت و طرد مفهوم صدق مشاهده نمود.

۳. رویکردهای روش‌شناختی در آرای فوکو

با نگاهی به آثار فراوان و نسبتاً متفاوت و متنوع میشل فوکو، که حجم عظیمی از مباحث اجتماعی، تاریخی، سیاسی و

فلسفی را دربر می‌گیرد، این پرسش پیش می‌آید که آیا اصولاً بحث از روش‌شناسی خاصِ میشل فوکو ممکن است یا خیر؟ بر اساس مباحث صورت‌گرفته و آثار منتشر شده پیرامون اندیشه‌ها، آرا و آثار او، همچنین برخی اشارات صریح و ضمنی خود فوکو، در این پژوهش فرض می‌شود که می‌توان برداشتی روش‌شناسانه، آن هم از نوع روش‌های کیفی از آثار وی به دست داد و بتوان شمایی هرچند کلی از مبانی روش‌شناختی و مفاهیم مرتبط با آن ترسیم کرد؛ به‌گونه‌ای که با خواندن آن بتوان به درک نسبتاً جامعی از ابداعات و نوآوری‌های روش‌شناختی او دست یافت. همان‌گونه که محمدمپور اشاره کرده، ویژگی مهم فوکو نگاه بیرونی وی به پژوهش در علوم انسانی بوده که فراتر از روش‌شناسی‌های موجود به تحلیل معرفت‌شناسی و روش‌شناسی می‌پردازد. او موقعیت علوم انسانی را از لحاظ روش‌شناختی، در میان مثلث علوم ریاضی و تجربی، اقتصاد، و زبان‌شناسی می‌داند (محمدمپور، ۱۳۸۹، ص ۵۳۳). در تحلیلی کلی می‌توان از سه روش تحلیل و تحقیق در آثار فوکو سخن گفت: روش‌های تحلیل گفتمان، دیرینه‌شناسی و تبارشناسی. هرچند در برخی آثار، بنا بر ماهیت‌شان بین دیرینه‌شناسی و تحلیل گفتمان تمایز قائل شده‌اند، اما به نظر می‌رسد که درست‌تر آن باشد که تحلیل گفتمان را نه به صورت روشی مجزا، بلکه ذیل روش دیرینه‌شناسی توضیح داد. از این‌رو، در این پژوهش، صرفاً دربارهٔ دو نوع روش‌شناسی فوکو، دیرینه‌شناسی و تبارشناسی، بحث خواهد شد.

فهم این دو روش مستلزم آن است که بدانیم فوکو این روش‌ها را در برابر روش‌های تاریخی مرسوم ابداع کرده است. در واقع می‌توان دیرینه‌شناسی و البته تبارشناسی را پارادایم جدیدی در مطالعات تاریخی دانست (دریفوس و رابینو، ۱۳۷۹، ص ۸۲-۸۳). تاریخ، اهمیت جایگاه بسیار زیادی در آثار فوکو دارد. وی بر این باور است که قدمت تاریخ به درازای بشر است و در قلب علوم انسانی قرار دارد (فوکو، ۱۳۸۱، ص ۱۹). روش دیرینه‌شناسی، مربوط به دورهٔ نخست فکری میشل فوکو است. هرچند برخی قائل به دو دورهٔ فکری متفاوت برای فوکو هستند، اما بنا بر استدلال‌های قوی‌تری می‌توان آن دو را مکمل یکدیگر و دورهٔ دوم را تکمیل و اصلاح آرای دورهٔ نخست دانست (بشیریه، ۱۳۷۹). روش دیرینه‌شناسی، در آثار دورهٔ نخست او همچون *تاریخ جنون*، *تولد درمانگاه*، و *نظم‌اشیا* بررسی شده است اما در هیچ یک از آنها، فوکو مستقیماً از روش دیرینه‌شناسی بحث نکرده است. در واقع پس از نگارش و انتشار این آثار است که فوکو با نوشتن کتاب *دیرینه‌شناسی دانش*، بیان می‌کند که آثار یاد شده بر اساس روش دیرینه‌شناسی نگاشته شده‌اند؛ از این‌رو فهم این روش، مستلزم غور در آن آثار است. اما برای دستیابی به درکی درست و جامع از روش‌شناسی فوکو، باید آثار دورهٔ دوم او را نیز بررسی کرد؛ البته تحت عنوانی دیگر که فوکو به آن تبارشناسی می‌گوید. نکتهٔ دیگر اینکه، طبق ادعای دریفوس و رابینو (۱۳۷۹) دو روش دیرینه‌شناسی و تبارشناسی را باید در مقابل روش‌های تاریخی در نظر گرفت؛ اما باید توجه داشت که به رغم تفاوت این دو روش‌شناسی با یکدیگر، روش‌های تاریخی در مقابل هر دوی اینها قرار می‌گیرند؛ چراکه این دو مکمل یکدیگرند. در نگاه دیرینه‌شناسانه، به علم به‌عنوان تنها یکی از اشکال فعلیت صورت‌بندی گفتمانی، بی‌طرفانه نگریسته می‌شود؛ اما در تبارشناسی، نگرشی

انتقادی پدید می‌آید که در آن بر تأثیرات قدرت تأکید می‌شود. نگرش تاریخی فوکو به‌هر حال در هر دو روش یکسان است. جورج ریتر (۱۳۸۴)، نیز روش‌شناسی فوکو را در برابر تاریخ و تاریخ اندیشه‌ها می‌نهد که هر دو را بیش از اندازه عقل‌گرا می‌انگارد و بین این دو رشته در تاریخ دانش، بیش از حد پیوستگی می‌بیند.

میشل فوکو در مقاله «نقد چیست» (۱۳۸۷)، چهار اصل اساسی در روش‌شناسی خود را چنین بیان می‌کند: اصل نخست، برگرداندن معنا یا واژگونی: هر جا که بنا بر روش‌های سنتی گمان می‌رود که می‌توان سرچشمه گفتار را در عناصری چون مؤلف، ماده علمی، و اراده به حقیقت (که به نظر می‌رسد نقش مثبتی دارند) یافت، باید بنا را بر منفی بودن تأثیر آنها گذاشت و چنین تلقی کرد که برشی که آنها در گفتار می‌دهند، برای رقیق‌تر کردن گفتار است. ضمیر/این اصل را حاکم بر سایر اصول و نیز پیش‌فرض سه اصل دیگر می‌داند. وی منظور از این اصل را چیزی می‌داند که ممکن است انسان در فرض مفهوم مخالف، در ذهن خود احیا کند (ضمیران، ۱۳۸۱، ص ۳۸). اصل دوم، ناپیوستگی و عدم تداوم: وجود دستگاه‌های رقیق‌تر کردن گفتار بدین معنا نیست که زیر یا واری آنها قلمروی از حاکمیت اعظم گفتاری نامحدود، پیوسته و خاموش وجود دارد که خودبه‌خود سرکوب یا پس زده شده‌اند و گویا وظیفه ما این خواهد بود که با بازسپردن زمام سخن به دست آنها، دوباره اعتلایشان دهیم. گفتارها را باید چنان عمل‌هایی ناپیوسته تلقی کرد که به هم برمی‌خورند و گاه باهم جفت می‌شوند؛ اما در ضمن در کنار هم رد نیز می‌شوند، بدون آنکه از یکدیگر خبر داشته باشند یا یکدیگر را طرد کنند. فوکو طبق این اصل، موضوع گسست و انقطاع میان رویدادها را محور پژوهش‌های خویش می‌گذارد.

اصل سوم؛ خودویژگی یا خاص بودن: نباید چنان کرد که جهان، چهره خواندنی خود را به سوی ما کرده، کار ما فقط کشف اسرار آن باشد. گفتار را باید همچون عملی در نظر گرفت که ما به اشیا تحمیل می‌کنیم و در این عمل است که رویدادهای گفتار، اصل قاعده‌مندی خود را بازمی‌یابد (فوکو، ۱۳۷۸، ص ۴۷).

اصل چهارم؛ برون‌بودگی یا خارجیت: بر اساس این اصل، نباید درصدد باشیم که از گفتمان به هسته درونی و پنهان آن، به قلب اندیشه یا معنایی که در قالب گفتمان بروز خواهد یافت، برسیم؛ بلکه باید خود گفتمان را مبدأ گرفته، از پیدایش و قاعده‌مندی آن به سوی شرایط بیرونی، امکان آن، به سوی چیزی که سلسله‌های تصادفی رویدادها را میسر و حدود آنها را تعیین می‌کند، پیش برویم (فوکو، ۱۳۷۸، ص ۴۷). بر این اساس، محقق، سوئه درونی پدیده‌ها را رها کرده، به رمز و راز موجود در بیرون پدیده‌ها می‌پردازد (ضمیران، ۱۳۸۱، ص ۵۷). حال با شناخت اصول کلی حاکم بر روش‌شناسی فوکو، می‌توان دو روش اصلی او را جداگانه بررسی نمود.

۳-۱. روش دیرینه‌شناسی

برای فهم روش دیرینه‌شناسی در آثار فوکو، توجه به دو نکته کلیدی و اساسی بایسته است: نخست اینکه، روش دیرینه‌شناسی با رشته دانشگاهی باستان‌شناسی، یعنی مطالعه فرهنگ‌های کهن و گذشته، هیچ ارتباط مستقیمی،

ندارد؛ دوم، روش دیرینه‌شناسی ترکیبی از این مفاهیم را در خود دارد: دانش، معرفت، پوزیتیویته، گزاره، آرشیو، قواعد بیانی، صورت‌بندی گفتمانی، سطح، محدودیت، گسست و انقطاع و... (جمشیدی‌ها و باینگانی، ۱۳۸۸).

روش دیرینه‌شناسی، کوششی برای بررسی دوره‌های گذشته از نگاه خود آن دوره‌ها، یا به عبارتی بررسی دوره‌های تاریخی است؛ اما نکته حائز اهمیت آن است که این روش با تاریخ اندیشه‌ها یا تاریخ علم به‌معنای متداول و مرسوم آن، نسبتی ندارد و با آن متفاوت است. در واقع این روش، ضد علم روش تاریخ است. فوکو در رد و نفی تاریخ‌نگاری متداول می‌گوید: هدف تاریخ‌دانان، دوباره‌سازی وقایع است برحسب آنچه در اسناد گفته شده است؛ درحالی‌که اسناد ابزار درستی برای بررسی‌های تاریخی نیستند. به نظر فوکو، دیرینه‌شناسی بدین معناست که در هر دوره و جامعه‌ای، فرهنگ خاصی غالب است. پایه این فرهنگ نیز شرایطی است که باعث پدیدایی این فرهنگ شده است. این شرایط نیز به زبان و گفتمان حاکم بر آن فرهنگ بازمی‌گردند. در واقع، گفتمان حاکم بر هر دوره‌ای باعث می‌شود در آن دوره، یک علم غالب باشد و انسان به‌عنوان یک ابرژه خاص، موضوع شناسایی قرار گیرد (صالحی‌زاده، ۱۳۹۰). در دیرینه‌شناسی، فوکو درصدد توضیح قواعد صورت‌بندی است که به گفتمان‌ها ساخت می‌دهد و شرایط امکان تشکیل علوم اجتماعی را فراهم می‌آورد. دیرینه‌شناسی بر اصل گسست و عدم تداوم تکیه می‌کند و در پی شناخت دوره‌های مستقل و متمایز در تاریخ، گردآوری عناصر همسوی یک نظام زبانی معرفتی، و روشن ساختن قواعد حاکم بر آنهاست (ضمیران، ۱۳۷۸، ص ۴۸). بنابراین در این رویکرد، ایجاد گسیختگی میان وحدت‌ها امری مأنوس است. البته این نکته به‌معنای نبود هیچ‌گونه تداوم در علم و فلسفه نیست؛ بلکه وحدت‌های موجود در گفتمان‌ها، حاصل برنامه‌های دیرینه‌شناسانه است تا با در پرانتز گذاشتن وحدت تصور شده، هیچ‌گونه وحدت از پیش‌اندیشیده شده‌ای بر رخدادها تحمیل نشود. به علاوه، دیرینه‌شناسی، شیوه تحلیل قواعد نهفته و ناآگاهانه تشکیل گفتمان‌ها در علوم انسانی است و هدف آن، توصیف آرشیوی از احکام است که در عصر و جامعه‌ای خاص رایج‌اند (بشیریه، ۱۳۷۹).

فوکو در دیرینه‌شناسی دانش، دیرینه‌شناسی را چنین تعریف می‌کند: آشکار کردن ضمیر ناآگاه علم و دانش؛ نشان دادن آن لایه و سطحی که پژوهشگر از آن آگاه نیست. زیست‌شناسان، زبان‌شناسان و اقتصاددانان، بی‌آنکه بدانند، برای تعیین موضوع، عرضه کار خود و تعریف مفاهیم و نظریه‌های خویش، از اصول و قواعد معرفتی مشابهی پیروی می‌کنند (فوکو، ۱۳۸۱، ص ۱۵). دیرینه‌شناسی می‌کوشد نشان دهد شناخت و نظریه‌پردازی چگونه و از چه زمینه‌ای برمی‌خیزد (به نقل از: بوستانی و محمدپور، ۱۳۸۸). دریفوس و رابینو نیز دیرینه‌شناسی را پژوهشی می‌دانند که هدف آن، کشف ذات مطلب است که بر چه اساسی شناخت و نظریه ممکن شده است و در درون چه فضایی از نظم، دانش بنیاد یافت؛ بر اساس چه مقولات پیشینی‌ای اندیشه‌ها پدید آمدند؛ تجربه در فلسفه‌ها بازتاب یافت و عقلانیت‌ها شکل گرفتند (دریفوس و رابینو، ۱۳۷۹، ص ۸۳). در واقع، دیرینه‌شناسی در پی پاسخ به این پرسش است که چرا و چگونه دانشی خاص در زمانی ویژه به وجود آمد. در این روش، امکانیت‌پیدایش ایستمه‌ای

خاص مورد توجه قرار می‌گیرد. هر اپیستمه، نمایانگر رابطه‌ای خاص میان واژگان و اشیاست و مجموعه‌ی روابطی است که در یک دوره‌ی تاریخی می‌توان بین علوم یافت که وحدت‌بخش کنش‌های گفتمانی است (نژاد ایران، ۱۳۹۰). بنابراین، با توجه به مباحث مطرح شده، روشن شد که دیرینه‌شناسی فوکو را باید به‌عنوان دقیقه‌ای روش‌شناختی فهم و درک کرد و دانست که دیرینه‌شناسی افکار، آراء عقاید و اندیشه‌ها، ابزاری نیرومند و بدیلی درخور توجه، برای درک شرایط تاریخی شکل‌گیری گفتمان‌های گوناگون است.

جنی تاپشمن و گراهام وایت (۱۳۷۹) معتقدند: برای شناخت صحیح و قابل‌توجیه روش دیرینه‌شناسی فوکو، باید آن را مقابل روش پدیدارشناسی قرار داده و با مقایسه با آن سعی در فهمش نمود. به گمان این دو، فوکو دیرینه‌شناسی را در تقابل با پدیدارشناسی مطرح کرده و به‌کار برده است. درحالی‌که پدیدارشناسی در پی نفوذ به عمق پدیدارها و گذر از لایه‌های بیرونی برای دستیابی به ذات پدیدارهاست، روش دیرینه‌شناسی در همان سطح مانده و اصولاً قائل به معنای ذاتی و درونی نهفته و پنهان‌شده در عمق نیست؛ چراکه اصولاً در نظر فوکو، ذاتی و جوهری نیست که قابل دستیابی یا شناخت باشد.

فوکو در کتاب *دیرینه‌شناسی دانش* به توضیح مفصل روش‌شناسی خود می‌پردازد، به‌همین دلیل بهتر است تأکید اصلی بر این کتاب باشد. او در این کتاب، نخست تعریفی از رژیم دانایی یا صورت‌بندی دانایی در هر عصری به دست می‌دهد و آن را «اپیستمه» می‌نامد. چنان‌که اشاره شد، منظور از اپیستمه، زمینه و بستری است که ناخودآگاه به مسیر فکری آن دوره جهت و شکل می‌بخشد. در واقع، با اپیستمه است که زمینه برای پیدایش گفتمان‌های مختلف پدیدار می‌شود؛ یعنی بر اساس اپیستمه خاص هر عصری می‌توان گفت که در آن عصر، چه چیزی قابل گفتن بوده و چه چیزی نبوده است. بنابراین، اپیستمه به‌عنوان یک بستر ساخت‌دهنده و شکل‌بخشنده، مقدم بر سوژه‌های انسانی است و به کنش، رفتار، گفتار و عملکرد وی جهت می‌بخشد. فوکو چهار اپیستمه را در این کتاب بررسی می‌کند: رنسانس، کلاسیک، مدرن و پسا مدرن. در هریک از این چهار صورت‌بندی دانایی، مؤلفه‌های پدیدآورنده آنها، همچنین نقش انسان و گفتمان حاکم را مشخص می‌کند و جایگاه سوژه انسانی در این چهار عصر مختلف را توضیح می‌دهد. در واقع، همان‌طور که کوزنزهوی اشاره کرده، فوکو در این اثر در پی آن است که مشخص کند در هر دورهای شکل خاص و متفاوتی از ساختارها، مناسبات و سرمشق‌های کلی و زبانی خاص حاکمیت دارد (کوزنزهوی، ۱۳۸۰، ص ۱۶۳). در این چهار دوره، نظم خاصی هست که بر اساس آن اندیشیده می‌شود. این نظم، بسان چارچوبی عمل می‌کند که از دیدگان پنهان بوده، دیرینه‌شناسی در پی آشکارسازی آن است.

اما دیرینه‌شناسی با چه ابزاری به آشکارسازی صورت‌بندی‌های پنهان و نهفته در هر عصر می‌پردازد. در پاسخ بدین پرسش، فوکو از چهار آستانه صحبت به میان می‌آورد. به‌وسیله این آستانه‌هاست که می‌توان فهمید کدام

گفتمان‌ها حاکم‌اند. نخستین آستانه در صورت‌بندی گفتمانی، آستانه ثبوت است که در پیدایی آن اعمال مداخله دارد و عمل گفتمانی آن، مجموعه فعالیت‌هایی را دربر می‌گیرد که در قالب‌هایی همچون گفتن و نوشتن، قضایای گفتمانی را ایجاد می‌کند. آستانه دوم، آستانه معرفت‌شناختی است؛ در جریان عملیات مربوط به یک صورت‌بندی گفتمانی، مجموعه‌ای از قضایا با یکدیگر ترکیب و جفت‌وجور می‌شوند و چنین ادعا می‌شود که هنجارهای معتبری برای تأیید و انسجام به وجود آورده‌اند. حتی اگر در این امر ناموفق باشند، آستانه معرفت‌شناختی سر رسیده است. آستانه علمیت، سومین آستانه فوکو در دیرینه‌شناسی است. این آستانه زمانی است که قضایا در انطباق با قواعد دیرینه‌شناسانه، برای ساخت احکام علمی، از معیارهای صوری پیروی می‌کنند و تطبیق می‌یابند. در نهایت، چهارمین و آخرین آستانه، آستانه صوری‌سازی است. هنگامی که گفتمان علمی، اصول متعارف عناصری را که به کار می‌گیرد و ساخت‌های گزاره‌ای خاص خود را مشخص می‌کند و روشن می‌سازد که چه تغییراتی را می‌تواند بپذیرد، از آستانه صوری‌سازی گذشته است (به نقل از: کچوئیان، ۱۳۸۲، ص ۶۴).

۲-۳. روش تبارشناسی

فوکو در آثار بعدی‌اش، که برخی آن را دوره دوم فکری‌اش می‌دانند، در عقایدش تحولاتی را به وجود می‌آورد. اینکه این تغییرات به معنای بریدن فوکو از عقاید قبلی‌اش باشد، محل مناقشه است. در هر حال، برخی معتقدند که آثار فوکو از بنیاد، اندیشه‌هایی خاص، پراکنده و ناقص‌اند و نباید آنها را افکاری دارای انسجام و رو به تکامل قلمداد نمود؛ اما تردید نیست که اندیشه‌های بعدی فوکو از اندیشه‌های قبلی‌اش پیچیده‌ترند (کیت‌نش، ۱۳۹۲، ص ۴۳). در واقع، چنان که ذکر شد و در ادامه نیز می‌آید، بهتر است علاوه بر اجماع بر سر پیچیده بودن آثار دوره دوم فوکو، بر تکامل آنها نیز اذعان داشت؛ چون درحالی که آثار مربوط به دوره دیرینه‌شناسی، سوژه مقهور گفتمان‌های حاکم بود و توانی برای مقاومت در او دیده نمی‌شد، در دوره تبارشناسی، سوژه برخوردار از حدی از قدرت در نظر گرفته می‌شود. همان‌گونه که اشاره می‌کند در آثار مربوط به دوره تبارشناسی، هر جا قدرت هست، مقاومت هم هست (همان). فوکو در اینجا معتقد است: سوژه آزاد، لزوماً پیش از گفتمان وجود دارد. عقیده‌ای که می‌توان گفت مکمل عقاید دوره اول فوکو است.

چگونگی تحول آثار فوکو به سوی تبارشناسی را بهیان (۱۳۸۹) به روشنی نشان داده است. در گذار به مرحله تبارشناسی، فوکو توجه بیشتری به شرایط مادی گفتمان می‌کند؛ شرایطی که آنها را چنین تعریف می‌کند: نهادها، فرایندها، رویدادهای سیاسی، اعمال و فرایندهای اقتصادی. او در تبارشناسی بر تحلیل روابط میان قلمروهای گفتمانی و غیرگفتمانی تأکید می‌کند. این گذار فوکو از دیرینه‌شناسی به تبارشناسی، نباید صرفاً تبیینی از فوکوی ایدئالیست به فوکوی ماتریالیست تلقی گردد؛ بلکه باید آن را نشانه توجه بیشتر به اعمال اجتماعی و روابط قدرتی

دانست که در کل آثار او مضمزند. در واقع فوکو منظر نگاه و زاویه دیدش را تغییر می‌دهد و تفاوت از اینجا به وجود می‌آید که درحالی‌که دیرینه‌شناسی می‌کوشد نشان دهد سوژه، سازه‌ای افسانه‌ای بیش نیست، تبارشناسی می‌کوشد مبنای این سوژه‌سازی را نشان دهد و نتایج سیاسی این سوژه‌سازی را برملا کند و در جایی که دیرینه‌شناسی می‌کوشد از علوم انسانی به دلیل ریشه داشتن در مفروضات سرکوب‌گرایانه انتقاد کند. تبارشناسی این مفروضات را به اعمال قدرت نسبت می‌دهد؛ و در جایی که دیرینه‌شناسی، تولد علوم انسانی را در متن اپیستمۀ مدرن قرار می‌دهد، تبارشناسی می‌کوشد قدرت و روابطی را که این علوم به بار می‌آورند، روشن کند.

تبارشناسی جایگاه خاصی در آثار فوکو دارد. برای شناخت بهتر این روش باید به سراغ کتاب‌های *مراقبت* و *تنبیه*، و اثر سه جلدی *تاریخ جنسیت* رفت. در این آثار است که او از این روش استفاده می‌کند. به‌رغم جایگاه خاص این روش در نظر فوکو، او برای تبارشناسی مقام علم در نظر نمی‌گیرد؛ بلکه حتی آن را ضد علم می‌نامد. علوم، خود موضوع تحلیل تبارشناختی‌اند. تبارشناسی در پی تجویز چیزی نیست (دریفوس و رابینو، ۱۳۷۹، ص ۳۷). تبارشناسی به علت دقت زیاد در روش، نیازمند حوصله زیاد پژوهشگر و آگاهی عمیق است و بستگی زیادی به مجموعه داده‌های اولیه دارد. تبارشناسی به تبحر خاص خود نیاز دارد. یکی از پیش‌فرض‌های تبارشناسی آن است که ماهیت ثابت و قوانین بنیادین یا متافیزیکی در کار نیست. تبارشناسی به‌جای پیشرفت و ترقی، بر تکرار و گسست تأکید دارد؛ جست‌وجو در عمق را رد نمی‌کند و در جزئیات و سطوح کوچک به توصیف می‌پردازد. شعار تبارشناس این است: با عمق، با غایت و با درون‌بینی مخالف بورژیز؛ به یکسانی‌ها و استمرار در تاریخ اعتماد نکنید؛ آنها صرفاً نقاب‌ها و تمناهایی برای یکسانی‌اند (بوستانی و محمدپور، ۱۳۸۸).

تبارشناسی به‌مثابه سنتی نظری - روشی، پدیده‌ها را تطور تاریخی‌شان می‌نگرد و بررسی می‌کند. در واقع در روش تبارشناسی، با شناسایی صورت‌بندی تاریخی پدیده‌ها، جایگاه انتقادی مناسبی برای فهم شرایط کنونی آن پدید می‌آورد. محقق تبارشناس می‌کوشد تا با قرار دادن موضوع پژوهش خود در شرایط تحقق تاریخی، فرهنگی و اجتماعی‌ای که موضوع در آن شکل گرفته، چرایی شکل‌گیری و پدیدار شدن موضوع را دریابد. وظیفه روش تبارشناسی، نوعی خلاف علم تحلیل علوم انسانی و در نهایت، نشان دادن نحوه شکل‌گیری آن است. باید در نظر داشت که تمام علوم مدرن، در فضایی سرشار از ملاک علمی بودن رشد کرده‌اند؛ چراکه یکی از ویژگی‌های تمدن مدرن، تفکیک و تمایز صورت‌های معرفت و رتبه‌بندی آنها بر اساس معیارهای دقیق و مشروح علمی است. این ملاک، تمام صورت‌های دیگر معرفت را نامشروع می‌داند و آنها را تحت سیطره نظریه‌های جهان‌شمول خود قرار می‌دهد (اسمارت، ۱۳۸۵، ص ۷۸). بر اساس نظر حسین‌زاده یزدی و همکاران (۱۳۹۴)، تبارشناسی در برابر این دو ویژگی می‌ایستد و رسالت خود را در برابر علمی که در چنین فضایی شکل گرفته‌اند، نفی روابط پنهان قدرت در گسترش این علوم و ایجاد موقعیت برای گسترش دیگر صورت‌های شناخت معرفی می‌کند. تبارشناسی می‌کوشد

قدرت نهفته زیر نقاب مشروعیّت و توافق را آشکار سازد؛ و با نگاهی به دور از تعریف‌های رایج و ثابت از تاریخ، به تاریخ و پدیده‌های تاریخی بنگرد تا بتواند چگونگی شکل‌گیری تاریخ و پدیده‌های تاریخی را توصیف کند.

حال پرسش این است که با چه ابزارهایی می‌توان به تحلیل تبارشناختی پرداخت؟ یا اساساً چه تحلیلی را تبارشناسی می‌گویند و گام‌های اصلی یک تحلیل تبارشناختی به چه صورتند؟ کچوئیان و زائری (۱۳۸۸)، در پژوهشی ده گام اصلی در تحلیل تبارشناسی را بر اساس آرای میشل فوکو ارائه کرده‌اند که به اختصار بیان می‌شوند:

مرحله اول، شناسایی مسئله: مسئله تبارشناسی، مسئله زمان حال و هدفش نگارش تاریخ حال است. نوشتن تاریخ زمان حال، با تشخیص وضعیت جاری آغاز می‌شود. تعبیر «تاریخ حال»، برای تأکید بر این نکته است که آنچه اکنون هست، می‌توانست صورت دیگری داشته باشد و به عبارت دیگر، تاریخ چگونه متفاوت بودن است.

مرحله دوم، سوابق موضوع: تبارشناسی دو نوع پژوهش را رقیب خود می‌داند و در پی آن است با انتقاد از آنها به روش خاص خود پیش رود. از یک سو، اکنون‌گرایی را رد می‌کند؛ و از سوی دیگر، غایت‌گرایی را که در آن، جوهر زمان حال در نقطه‌ای دوردست دنبال می‌شود، کنار می‌زند.

مرحله سوم، شناسایی درجه صفر: تبارشناسی تأکید ویژه‌ای بر مبدأ دارد. تبارشناس در بررسی پدیده مورد مطالعه‌اش، تا جایی به عقب بازمی‌گردد که اولین صورت‌بندی از پدیده را شناسایی کند که فوکو آن را «درجه صفر» پدیده می‌داند.

مرحله چهارم، کشف گفتمان‌ها: پس از بازگشت به عقب، تبارشناس به زمان حال بازمی‌گردد. با جدا شدن از درجه صفر، نخستین گزاره‌ها و احکام درباره پدیده شناسایی می‌شوند. این گزاره‌ها و احکام، اولین صورت‌بندی پدیده‌اند و نخستین گفتمان را پیرامون آن شکل می‌دهند. با شناسایی نخستین گفتمان، حرکت به سمت زمان حال همچنان ادامه می‌یابد.

مرحله پنجم، تحلیل گسست: منظور از انقطاع و گسست در تبارشناسی، تغییر مسیر است. لحظه گسست، لحظه‌ای است که صورت‌بندی پیشین دیگر ادامه نمی‌یابد. در عوض، صورت‌بندی جدیدی از پدیده شکل می‌گیرد که متضمن ظهور احکام و گزاره‌های تازه‌ای است.

مرحله ششم، تحلیل تبار: در اینجا تبارشناس با پیگیری مبدأ، در پی شکل بازسازی‌شده وحدت‌یافته‌ای از آن آغازگاه متکثر با رخداد‌های خرد و کوچک و گاه متناقض است. وظیفه تبارشناسی، بر ملا کردن این شکل بازسازی‌شده است. بر اساس دقایق تبارشناسی، پدیده، تبار واحدی ندارد؛ تبارها متعدّدند. پدیده، در نیروها و عناصر متعدّدی ریشه دارد و نمی‌توان آن را به یک خاستگاه معین تقلیل داد.

مرحله هفتم، تحلیل تصادف: یکی از مهم‌ترین انتقادات تبارشناسی به تاریخ‌نگاری مدرن، تأکید آن بر شناسایی دقیق عوامل مؤثر بر شکل‌گیری یک پدیده است؛ درحالی‌که به نظر فوکو، پدیده‌ها به صورت برنامه‌ریزی‌شده و بر مبنای محاسبه عقلانی، آن‌گونه که مورخان مدرن می‌خواهند، شکل نمی‌گیرد؛ بلکه بسیاری از نیروها و عوامل مؤثر بر آن، محاسبه نشدنی و اتفاقی‌اند.

مرحله هشتم، تحلیل قدرت: تحلیل قدرت، یکی از اصلی‌ترین وجوه تحلیل تبارشناسانه است. ایده فوکو در تحلیل قدرت را تحلیلیات قدرت می‌نامند. قدرت، نه صرفاً امری منفی و سرکوبگر، بلکه امری مثبت و مولد نیز هست. مرحله نهم، تحلیل مقاومت: قدرت، مقاومت می‌آورد. فوکو همواره قدرت را با مقاومت، در کنار یکدیگر می‌داند؛ تا آنجا که او قدرت و مقاومتی را که برمی‌انگیزد، به‌عنوان چهره همیشگی تعامل‌های انسانی لحاظ می‌کند. مرحله دهم، نقد حال: فوکو با تاریخی دیدن پدیده، گفتمان‌ها و صورت‌های تاریخی متفاوت آن را شناسایی می‌کند و وجه طبیعی و مسلم آن را به پرسش می‌گیرد. شناختی که بدین ترتیب به دست می‌آید، ابزار مناسبی برای نقد شرایط حال به دست می‌دهد. بر اساس ده گام و مرحله‌ای که بر پایه آرای میشل فوکو و مبتنی بر پژوهش کچوئیان و زاتری ارائه شد، می‌توان به انجام پژوهش‌های تبارشناسانه از موضوعات مختلف انسانی و اجتماعی پرداخت.

۴. نقد و ارزیابی

تاکنون مشخص شد که از آثار میشل فوکو حداقل می‌توان دو نوع روش‌شناسی هم متفاوت و هم مکمل یکدیگر به نام‌های دیرینه‌شناسی و تبارشناسی به دست داد: آثار و آرای فوکو را نمی‌توان با همان دیدی نگریست که به دیگر اندیشه‌ها می‌نگریم. در واقع آرای او را باید فراتر از اندیشه‌های مرسوم و متداول در علوم انسانی در نظر گرفت. حتی در مباحث روش‌شناختی نیز فوکو همچون روش‌شناسان دیگر، مستقیماً از روش خاص خود سخنی نمی‌گوید؛ بجز جملاتی کوتاه و مختصر. اما می‌توان با اطمینان بالایی دو روش تبارشناسی و دیرینه‌شناسی را روش‌های خاص او دانست که خودش آنها را ابداع کرده و به کار برده است. فوکو در دسته‌بندی‌های متداول نمی‌گنجد؛ از این رو، برای ارزیابی کار او نیز نمی‌توان صرفاً به همان معیارهای رسمی در علوم اجتماعی پایبند بود. درست همانند مارتین هایدگر، فوکو نیز در پی واسازی و ساخت‌گشایی از روش‌های مرسوم بود. در واقع، همان‌طور که فلسفه هایدگر را نمی‌توان با اصول فلسفی و منطقی متافیزیک غربی سنجید، چراکه اساساً کار او نقد و گذر از این متافیزیک بود، کار فوکو را نیز نمی‌توان با معیارهای روش‌شناختی همچون اعتبار و پایایی در علوم انسانی و اجتماعی سنجید؛ اما در هر صورت می‌توان به مقایسه پرداخت و مشترکات و تمایزات کار فوکو را با دیگر اندیشه‌های روش‌شناختی و ابزارهای اعتباریابی مقایسه نمود.

نخستین مقایسه را می‌توان با روش‌های تاریخی مرسوم انجام داد. در نظر فوکو، متأثر از نیچه، حقیقت‌غایی و نهایی وجود ندارد. در واقع اگر حقیقتی هم باشد، قابل دستیابی و شناسایی نیست. بنابراین، نمی‌توان از یک علم تاریخ عینی سخن گفت. انسان‌شناسی فوکو را نیز نمی‌توان یک انسان‌شناسی عینی پوزیتیویستی دانست. بنابراین، انسان‌فارغ از ارزشی وجود ندارد که بتواند رویدادهای تاریخی را همان‌گونه که اتفاق افتاده، ثبت و ضبط کند و به جامعه علمی ارائه دهد. انسان میشل فوکو اساساً توانایی گذر از پیش‌پندارها و حوالت تاریخی‌اش را ندارد. بنابراین، تاریخ را همان‌گونه که اتفاق افتاده و مورخان عینی‌گرا ادعا می‌کنند، نمی‌توان به چنگ آورد. روش تاریخی به‌عنوان یکی از روش‌های کیفی در علوم

اجتماعی، عمده تلاش خود را بر گردآوری مستندات دقیق می‌نهد؛ درحالی‌که در نظر فوکو، اکثر این مستندات قابل اعتنا نیستند و نمی‌توان اطمینان یقینی بدان‌ها داشت. درحالی‌که علم تاریخ در پی بررسی سلسله‌ها و رخدادها به‌طور متوالی و پشت‌سر هم است و صرفاً حوادث کلان را در نظر می‌گیرد، فوکو با عنایت به اتفاقات خرد و از نظرها پنهان، و نیز با در نظر گرفتن انقطاعات و گسستگی‌ها به تاریخ نظر می‌افکند. به‌علاوه، فوکو از هایدگر نیز تأثیر بسیار زیادی پذیرفته بود؛ تا جایی که برخی معتقدند: آثار فوکو حکم پانوشته‌هایی بر کتاب *هستی و زمان* هایدگر دارد. هایدگر سوژه خودمختار و خودبیند در فلسفه و متافیزیک غربی را که با دکارت آغاز شد، رد کرده و در پی تلاش برای ارائه یک جهان‌بینی و هستی‌شناسی آلترناتیو است که تناقضات و معایب سوژه‌کنیویسم را نداشته باشد. وی معتقد بود که انسان آن عاملیت و توانایی را ندارد که متافیزیک ادعا می‌کند. میشل فوکو نیز همسو با این ادعای هایدگر، از مرگ سوژه سخن می‌گوید. با علم به چنین پیش‌فرض‌های هستی‌شناختی و انسان‌شناختی‌ای بنیاد روش‌های تحقیق مرسوم، از اساس به لرزه درمی‌آید؛ چراکه حتی در روش‌های تحقیق کیفی مرسوم و متداول، انسان توانایی معنادهی و معنابخشی دارد و به‌عنوان سوژه خودمختار در نظر گرفته می‌شود؛ اما بر اساس پیش‌فرض‌های دو روش دیرینه‌شناسی و تبارشناسی، بستر و حواله تاریخی، که فوکو از آنها به‌عنوان صورت‌بندی دانایی و گفتمان حاکم یاد می‌کند، انسان را جهت می‌دهد و ذهن و زبان او را می‌سازد. هرچند در دیگر روش‌های کیفی نیز بستر و زمینه عمل و کنش اجتماعی در نظر گرفته می‌شود، اما بستری که محققان کیفی در نظر دارند، تفاوت فاحشی با بستر در معنای فوکویی آن دارد. فوکو معنای آنتولوژیک و هستی‌شناسانه از امر گفتمانی و تاریخی دارد. وقتی هم نگاه به یک امر، هستی‌شناسانه باشد، آن امر قابل تغییر و دستکاری نیست. بنابراین، انسان‌ها نمی‌توانند زمینه حاکم بر گفتمان و اپیستمه را آن‌گونه که خود می‌خواهند، تغییر دهند و با خود سازگار کنند؛ بلکه بعکس، بستر تاریخی است که انسان را انسان می‌کند به قول خود فوکو، اپیستمه دوران مدرن است که انسان را خلق کرده است. بنابراین، نمی‌توان از شباهت بین این دو بستر به راحتی یاد کرد.

نکته دیگر و مهم‌تر اینکه، پدیدارشناسی و نگاه پدیدارشناسانه، با آنکه یکی از پیش‌فرض‌های اصلی حاکم بر روش‌های تحقیق کیفی است، در روش‌شناسی فوکو، جایگاهی ندارد. درحالی‌که پدیدارشناسی در پی عبور از لایه‌های رویی و گذر به عمق معنای پدیده است، روش‌شناسی فوکو اساساً وجود چنین عمقی را رد می‌کند. پدیده‌ها صرفاً بر خوردار از لایه‌هایی‌اند که یکسان و در یک اندازه از اهمیت قرار دارند. با این احوالات، چگونه می‌توان پژوهشی را که به روش‌های دیرینه‌شناسانه و تبارشناسانه انجام شده‌اند، ارزیابی اعتبار کرد. در هر حال، برای بررسی صحت و سقم هر کار پژوهشی‌ای، ناگزیر از پاره‌ای معیارها و قواعدیم، چرا که در این صورت، هر امر مبتذل و کار بی‌هوده‌ای در ردیف آثار بزرگ و دقیق قرار می‌گیرد. بنابراین، با پاره‌ای اغماض می‌توان از چند معیار برای ارزیابی این روش‌شناسی‌ها سخن گفت. پژوهشگری که براساس روش‌شناسی میشل فوکو در پی بررسی موضوعات علوم انسانی و اجتماعی است، نخست باید پیش‌فرض‌های پوزیتیویستی و عینی‌گرا را کنار بگذارد و با نگاهی عینیت‌بخشانه به انسان و هستی ننگرد. براساس رهیافت پوزیتیویستی،

حقایق با اطمینان بالایی قابل دستیابی و شناخت‌اند؛ اما پژوهشگر فوکویی باید بداند که نمی‌توان اطمینان بالایی به نتیجه خود داشت. جهان پوزیتیویستی پیش‌بینی‌پذیر است و حوادث آینده آن قابل کنترل؛ اما هستی فوکویی اصولاً امری تصادفی است و نمی‌توان آن را پیش‌بینی‌پذیر نمود. تنها کاری که می‌توان کرد، مقایسه زمان حال با گذشته و ردگیری آن دوباره تا به امروز برای واسازی و غیرمسلم کردن آن است. درحالی‌که محقق اثبات‌گرا نگاهی فارغ از ارزش دارد، دیرینه‌شناس و تبارشناس بر اساس علایقی که در او هست، به سراغ بررسی‌های انسانی و اجتماعی می‌رود؛ چراکه انسان فوکویی انسانی فارغ از ارزش نیست و نمی‌تواند باشد. به علاوه، پژوهشگر فوکویی همیشه نگاهی انتقادی به مسائل دارد تا تاریخ اکنون را واسازی کند. اما پژوهشگران کمی و کیفی، بیشتر در پی دستیابی به توصیفی فارغ از ارزش‌اند. درواقع، پژوهشگران کیفی و کمی پس از انجام تحقیق، کارشان به پایان می‌رسد؛ اما تبارشناس و دیرینه‌شناس تازه با پایان پژوهش، کارشان آغاز می‌شود. به عبارت دیگر، پژوهشگر فوکویی صرفاً در پی به دست دادن توصیفی از جهان نیست؛ بلکه با به زیر پرسش کشیدن مداوم امور طبیعی‌نما، در پی برملا کردن امور زیربنایی و تعبیر جهان نیز برمی‌آید؛ شبیه همان کاری که برخی از پژوهشگران انتقادی نیز انجام می‌دهند. بنابراین، در روش‌شناسی فوکو، نظر و عمل در کنار هم وجود دارند؛ درحالی‌که در روش‌های دیگر چنین چیزی دیده نمی‌شود. می‌توان این امر را متأثر از همان ایده‌ای دانست که ذهن و جسم را درهم تنیده می‌داند. در نظر فوکو، انسان دکارتی وجود ندارد؛ در واقع نمی‌توان قائل به دوئالیسم بود و در همان حال ادعا کرد که می‌توان با روش فوکو کار کرد. می‌توان گفت میشل فوکو متأثر از موریس مریلوپوتتی و هایدگر، انسان را نه صرفاً جسم و نه صرفاً ذهن می‌داند؛ بلکه آن را ذهنی جسمیت‌یافته و جسمی ذهنیت‌یافته می‌داند. بنابراین با این نگاه انسان‌شناسانه، نمی‌توان نظر را از عمل جدا کرد. از همین روست که خود فوکو علاوه بر نگارش آثار نظری، در کنش‌های سیاسی و اجتماعی نیز حضور فعال داشته است.

نکته نهایی‌ای که می‌توان درباره کار فوکو گفت، آن است که پیشنهاد می‌شود بستر گفتمانی فوکو را همچون پارادایم تامس کوهن در نظر گرفت؛ یا آن را همچون پروبلماتیک آلتوسر یا سنت گادمر دانست. این مفاهیم، به رغم تفاوت‌هایی میان‌شان شباهت‌های زیادی با هم دارند. با چنین مقایسه‌ای فهم آرای فوکو آسان‌تر می‌گردد.

منابع

- انسل پیرسون، کیت، ۱۳۹۲، چگونگی نیچه بخوانیم، ترجمه لایلا کوچک منش، تهران، رخداد نو.
- نیچه، ویلهلم فردریش، ۱۳۷۵، *فراسوی نیک و بد (خیر و شر)*، ترجمه داریوش آشوری، تهران، شرکت سهامی خوارزمی.
- نیچه، ویلهلم فردریش، ۱۳۸۳، *راده معطوف به قدرت*، ترجمه محمداقبر هوشیار، تهران، سپهر اندیشه.
- نیچه، ویلهلم فردریش، ۱۳۷۷، *سودمندی و ناسودمندی تاریخ برای زندگی*، ترجمه عباس کاشف و ابوتراب سهراب، تهران، نشر و پژوهش فروزان روز.
- مارشال، کاترین و راسمن گرچن، ۱۳۸۱، *روش تحقیق کیفی*، ترجمه علی پارسائیان و سیدمحمد اعرابی، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- اشتراوس، آنسلم و جولیت کوربین، ۱۳۹۲، *درآمدی بر تحقیق کیفی: فنون و مراحل نظریه زمینه‌ای*، ترجمه هادی جلیلی، تهران، نشر نی.
- دانایی فرد، حسن و همکاران، ۱۳۸۳، *روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت*، تهران، صفار اشرفی.
- سیلورمن، دیوید، ۱۳۷۹، *روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی*، ترجمه محسن ثلاثی، تهران، تبیان.
- صدوقی، مجید، ۱۳۸۶، «کنکاشی در مبانی فلسفی پژوهش کیفی در علوم رفتاری»، *روش‌شناسی علوم انسانی*، سال سیزدهم، ش ۵۲، ص ۸۳-۱۰۴.
- منادی، مرتضی، ۱۳۸۵، «روش کیفی در علوم اجتماعی و رفتاری»، *حوزه و دانشگاه*، سال دوازدهم، ش ۴۷، ص ۹۲-۸۰.
- فلیک، اووه، ۱۳۹۰، *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران، نشر نی.
- فوکو، میشل، ۱۳۷۲، «چهره متفکر»، ترجمه عزت‌الله فولادوند، نگاه نو، ش ۱۷، ص ۳۵-۴۷.
- بوستانی، داریوش و همکاران، ۱۳۸۸، «مقدمه‌ای بر ابعاد گسترده نظری میشل فوکو»، *علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد*، سال ششم، ش ۱، ص ۵۳-۹۹.
- یزدخواستی، بهجت و همکاران، ۱۳۸۷، «مفهوم بدن در اندیشه فلسفی مریلوپوتی و چالش‌های نظری در قرائت جامعه‌شناختی آن»، *معرفت*، ش ۱۲۶، ص ۵۰-۶۱.
- فوکو، میشل، ۱۳۷۷، *مؤلف چیست*، «مقالاتی از فوکو و درباره فوکو»، ترجمه فاطمه ولیانی، تهران، هرمس.
- دکارت، رنه، ۱۳۹۰، *تأملات در فلسفه اولی*، ترجمه محسن جهانگیری، تهران، سمت.
- ریتزر، جورج، ۱۳۸۴، *نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر*، ترجمه محسن ثلاثی، تهران، علمی و فرهنگی.
- سیدمن، استیون، ۱۳۹۲، *کنکاش آراء در جامعه‌شناسی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران، نشر نی.
- الیوت، آنتونی و همکاران، ۱۳۹۴، *برداشت‌هایی در نظریه اجتماعی معاصر*، تهران، جامعه‌شناسان.
- داوری اردکانی، رضا، ۱۳۹۵، *هایدگر و راه آینده تفکر*، تهران، نقش جهان.
- محمدرپور، احمد، ۱۳۸۹، *روش در روش: درباره ساخت معرفت در علوم انسانی*، تهران، جامعه‌شناسان.
- بشیریه، حسین، ۱۳۷۹، *دریغوس، هیوبرت، رابینو، پل، میشل فوکو، فراسوی ساخت‌گرایی و هرمنوتیک*، ترجمه حسین بشیریه، تهران، نشر نی.
- کوزنزهوی، دیوید، ۱۳۸۰، *فوکو در بوتۀ نقد*، تهران، مرکز.
- ضمیران، محمد، ۱۳۷۸، *میشل فوکو، دانش و قدرت*، تهران، هرمس.
- دریغوس، هیوبرت، رابینو، پل، ۱۳۷۹، *میشل فوکو، فراسوی ساخت‌گرایی و هرمنوتیک*، ترجمه حسین بشیریه، تهران، نشر نی.
- بهیان، شاپور، ۱۳۸۹، «روش‌شناسی میشل فوکو»، *علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر*، سال چهارم، ش ۷، ص ۱-۲۲.
- نیچه، ویلهلم فردریش، ۱۳۷۷، *تبارشناسی اخلاق*، ترجمه داریوش آشوری، تهران، آگه.
- کچوئیان، حسین، ۱۳۸۲، *فوکو و دیرینه‌شناسی دانش*، تهران، دانشگاه تهران.
- فوکو، میشل، ۱۳۸۹، *نظم اشیاء: دیرینه‌شناسی علوم انسانی*، ترجمه یحیی امامی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

- نصیری‌پور، الهام، ۱۳۸۹، *انعکاس‌آرای میشل فوکو در اندیشه سیاسی اجتماعی متفکران مسلمان*، تهران، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- تاپشمن، جنی و گراهام وایت، ۱۳۷۹، *فلسفه اروپایی در عصر نو*، ترجمه محمدسعید حنایی کاشانی، تهران، نشر مرکز.
- ضمیران، محمد، ۱۳۸۰، *اندیشه‌های فلسفی در پایان هزاره دوم*، تهران، هرمس.
- اسمارت، بری، ۱۳۸۵، *میشل فوکو*، تهران، نشر اختران.
- صالحی‌زاده، عبدالهادی، ۱۳۹۰، «درآمدی بر تحلیل گفتمان میشل فوکو؛ روش‌های تحقیق کیفی»، *معرفت فرهنگی اجتماعی*، سال دوم، ش ۳، ص ۱۱۳-۱۴۱.
- نژادایران، محمد، ۱۳۹۰، «نقد و بررسی کتاب نظم اشیاء: دیرینه‌شناسی علوم انسانی اثر میشل فوکو»، *علوم سیاسی*، سال چهاردهم، ش ۳، ص ۲۱۵-۲۲۸.
- حسین‌زاده یزدی، مهدی و همکاران، ۱۳۹۴، «تبیین و بررسی مبانی معرفتی تبارشناختی میشل فوکو، غرب‌شناسی بنیادی»، *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، سال ششم، ش ۱، ص ۱۵-۳۱.
- کچوئیان، حسین و قاسم زائدی، ۱۳۸۸، «ده گام اصلی روش‌شناختی در تحلیل تبارشناسانه فرهنگ با اتکاء به آرای میشل فوکو»، *راهبرد فرهنگ*، ش ۷، ص ۷-۳۰.
- نش، کیت، ۱۳۹۲، *جامعه‌شناسی سیاسی معاصر؛ جهانی‌شدن، سیاست، قدرت*، ترجمه محمدتقی دلفروز، تهران، کویر.

روش‌شناسی قوم‌نگاری به‌عنوان یکی از رویکردهای پژوهش کیفی؛ با استفاده از کتاب

مهمان‌های شیخ

mahdi.yousefi@alumni.ut.ac.ir

مهدی یوسفی / دکترای علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی قم

fazlollahigh@qom-iau.ac.ir

سیدالله فضل‌اللهی قمشی / استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم

دریافت: ۱۳۹۶/۰۷/۰۹ - پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۲۱

چکیده

قوم‌نگاری، به‌عنوان یکی از رویکردهای پژوهش کیفی در طول سال‌های گذشته گسترش فراوانی یافته و در عرصه‌های گوناگون پژوهش اجتماعی، دینی، آموزشی و... مورد استفاده قرار گرفته است. این رویکرد پژوهشی، که دارای ریشه‌هایی دیرینه به طول بیش از دو هزار سال می‌باشد، در طول صد سال گذشته گسترش فراوانی یافته، جانی تازه به رویکرد کیفی پژوهش بخشیده است. برخی از آن، به‌عنوان معادلی برای رویکرد کیفی پژوهش نام برده‌اند. قوم‌نگاری که بر اساس قرار گرفتن در دنیای واقعی جامعه مورد پژوهش و ارتباط نزدیک با سوژه‌های پژوهش بنا نهاده شده است، این مفروض می‌گیرد پژوهشی که در دنیای واقعی رخ دهد و تجربیات دست اول سوژه مورد پژوهش را مورد بررسی قرار دهد، از اعتبار و درستی بیشتری برخوردار می‌باشد. یافته‌های چنین پژوهشی، هرچند که قابلیت تسریع به موارد دیگر ندارد، ولی از ژرفا و استحکام زیادی برخوردار بوده، راه را برای پژوهش‌های بیشتر در موارد مشابه باز می‌کنند. این مقاله، با رویکرد اسنادی، با استفاده از یکی از معتبرترین آثار قوم‌نگاری، توسط یکی از انسان‌شناس‌ها و قوم‌نگاران آمریکایی، این رویکرد پژوهشی را تشریح نموده، گام‌های پیشنهادی برای انجام چنین پژوهشی را ارائه می‌کند.

کلیدواژه‌ها: پژوهش، قوم‌نگاری، پژوهش کیفی، تجربه دست اول، مهمان‌های شیخ.

مقدمه

کسب شناخت و دانش کافی دربارهٔ دنیای پیرامون، امری است که دارای لایه‌های گوناگون بوده می‌تواند به شکل‌هایی گوناگون همچون ارتباط نزدیک با افراد و پدیده‌های اطراف، خواندن کتاب‌ها، اندیشه دربارهٔ دنیای پیرامون، ارتباط با رسانه‌ها و گرفتن اطلاعات لازم از خلال آنها و... پیاده‌سازی شود. در این میان، یکی از راه‌های علمی کسب اطلاعات و دانش دربارهٔ دنیای پیرامون، انجام پژوهش‌های دارای ملاک‌ها و چارچوب‌های آکادمیک و دانشگاهی می‌باشد که دشواری‌ها و ضرورت‌های خاص خویش را می‌طلبد. در این راستا، پژوهش‌های کیفی، یکی از انواع رویکردهای پژوهشی است که در طول سال‌های گذشته، طرفداران و علاقمندان فراوانی یافته، از گسترش قابل توجهی برخوردار شده‌اند. پژوهش‌های کیفی که در واکنش به پژوهش‌های کمی رشد و گسترش فراوانی یافته و انتقادهای فراوانی به تکیه تعصب‌گونهٔ پژوهشگران حوزه‌های گوناگون دانش بشری به رویکردهای کمی پژوهش را مطرح می‌کند، به دنبال این است که از تکیه بر آمار و داده‌های کمی، آماری، ریاضی‌گونه، خط‌کشی شده، محدود به دنیای عینی، فیزیکی، پوزیتیویستی بکاهد و ابعاد و لایه‌های غیرکمی، ذهنی، غیرپوزیتیویستی و انسانی‌تر را به حوزهٔ پژوهش وارد سازد. در یک کلام، پژوهش را کیفی‌تر ساخته از تکیهٔ آن به داده‌های کمی و سنجش‌پذیر ریاضی‌گونه بکاهد. در اینجا، مروری بر سابقهٔ پیشرفت رویکردهای کمی و کیفی، و برخی تفاوت‌های آنها مفید به نظر می‌رسد.

در پرتو پیشرفت‌های قرن پانزدهم و شانزدهم دنیای غرب و شکل‌گیری رنسانس در قارهٔ اروپا، پالایشی در فعالیت‌های علمی میان اندیشمندان اروپایی شکل گرفت. حاصل آن، علمی‌تر کردن پژوهش‌ها و دانش‌ها و آراستن آن از تصبات، خرافه‌ها، مطالب غیرعلمی و متافیزیکی و... بود. در چنین شرایطی، همهٔ شاخه‌های دانش بشری آن روز، به سمت علمی شدن و کمی شدن پیش رفت. اندیشمندان حوزه‌های گوناگون دانش بشری، علمی شدن حوزه خویش را در گرو حرکت به سمت علوم تجربی و دانش‌های کمیت‌پذیر و پوزیتیویستی می‌دانستند. براین‌اساس، چنان‌تبی برای حرکت به سمت علوم تجربی و آزمایشگاهی میان رشته‌های گوناگون شکل گرفت که حتی رشته‌هایی غیرتجربی مانند فلسفه، الهیات، علوم انسانی و... دچار این تب شده، گرفتار فرایند علمی شدن و معتبر شدن تجربی گشتند. اشارهٔ برخی دانشمندان مبنی بر اینکه روح انسان هم باید زیر تیغ جراحی حس شود تا بتواند قابلیت اتکا و قبول داشته باشد (ابراهیم‌زاده، ۱۳۹۰)، نمونه‌ای از این تب بیمارگونه بود که پس از رنسانس، تمامی دانش‌های بشری را زیر سلطهٔ خویش گرفت و آنها را به سمت علمی و تجربی و آزمایشگاهی شدن پیش برد. نمونه‌های فراوان این امر را می‌توان در شکل‌گیری مکتب رفتارگرایی در روان‌شناسی، پوزیتیویسم افراطی در فلسفه، مکتب حسیون در مباحث الهیات و اخلاق و مکاتب تربیتی متأثر از اسکینر و واتسون، در حوزهٔ آموزشی یافت. در چنین شرایطی، حوزه‌هایی از دانش و تجربیات بشری، که کمیت‌پذیر نبوده، و ریاضی‌وار نبودند، مورد

تاخت‌وتاز قرار گرفته، به شدت دگرگون شدند تا بتوانند به اصطلاح خویش را علمی سازند در دایرهٔ علوم جدید قرار گیرند تا از خرافات و اوهام فاصله بگیرند. بر چنین اساسی، رویکردهای کمی پژوهش در طول چند قرن اخیر رشد و گسترش فراوانی یافت و تمامی عرصه‌های دانش بشری را دربر گرفت.

در واکنش به این امر، رویکردهای کیفی پژوهش، انتقادهای جدی بر اتکای تعصب‌گونه و کورکورانه به داده‌های کمی و آماری در علوم جدید را مطرح کرده، و ضرورت توجه بیشتر به مباحث انسانی و غیرکمیت‌پذیر در حوزه دانش‌های انسانی و غیرتجربی را مطرح کردند و زمینهٔ لازم برای فاصله‌گیری از تکیه بیش از حد، به رویکردهای کمی را فراهم ساختند (موسی‌پور، ۱۳۹۰). بر چنین اساسی، رویکردهای کیفی پژوهش، این امر مهم و انکارناپذیر را مطرح کردند که برخی پدیده‌های دنیای کنونی، ویژگی کمیت‌پذیری نداشته، کمی کردن آنها، به‌معنای مرگ آنها و خالی کردن آنها از معنای اصلی‌شان می‌باشد. مفاهیم بنیادینی همچون روح، خدا، گرایش‌های دینی و مذهبی، عواطف انسانی و بسیاری مباحث دیگر از جمله مفاهیمی هستند که نه کمیت‌پذیر بوده، نه قابلیت بررسی آزمایشگاهی و تجربی را دارند. در صورتی که آنها را در چارچوب محدود مفاهیم کمی و فیزیکی قرار دهیم، آنها را از معنای اصلی خویش تهی کرده‌ایم. مثلاً *کاریگان* (Corrigan)، به مفهوم عمیق و ژرفی تحت عنوان «سکوت پیشه کردن» و انجام ندادن کاری اشاره کرده می‌گوید: در پژوهش‌های کیفی، سکوت پیشه کردن سوژهٔ تحت‌بررسی و در فکر فرو رفتن او، می‌تواند معانی بسیار ژرفی داشته، حاکی از معنایی عمیق در لایه‌های پنهان زندگی وی باشند (به نقل از: وودز، ۲۰۰۵). درحالی که این پدیده، با آمار و ریاضی و عدد قابل سنجش نیست و قابلیت بررسی ندارد. *مالینوسکی* (Malinowski) (۲۰۰۵) نیز به‌عنوان یکی از پرآوازه‌ترین پژوهشگران کیفی در طول صد سال گذشته، بر آن است که مفهومی تحت‌عنوان «جادو» و «مناسک دینی و مذهبی»، می‌تواند معنایی بسیار عمیق و ژرف داشته، غوطه‌وری، برای شناخت کافی آنها ضروری است و به هیچ وجه، نباید از کنار این پدیده‌های بسیار عمیق به سادگی گذشت. از این‌رو، رویکردهای کیفی پژوهش در واکنش به تکیه بیمارگونه به داده‌های کمی، ریاضی، آماری، حسی و آزمایشگاهی گسترش فراوانی یافته، و انتقادهای جدی به آزمایشگاهی کردن مباحث انسانی و معنوی مطرح کردند.

یکی از رویکردهای کیفی پژوهش، که دارای تاریخی طولانی بوده، از قرن‌ها پیش در ایران و سایر نقاط دنیا مورد توجه قرار داشته است. قوم‌نگاری و بررسی از نزدیک سوژه مورد پژوهش می‌باشد. در این رویکرد کیفی پژوهش، پژوهشگر به برقراری ارتباطی بسیار نزدیک و طولانی با مباحث مورد بررسی خویش می‌پردازد و لایه‌های پنهان، کشف نشده، زیرپوستی، حاشیه‌ای و انکارناپذیر سوژه مورد پژوهش خود را مورد بررسی عمیق و طولانی قرار می‌دهد تا شناختی ژرف از آن به دست آورد و آن را به شکلی قابل اتکا و پذیرفتنی برای دیگران ارائه نماید. در این رویکرد پژوهشی، قوم‌نگار به شرح عمیق و بنیانی پدیده مورد بررسی، از دیدگاه خود افراد مورد بررسی می‌پردازد و

تجربه‌ای دست اول و بسیار ناب از آن به خواننده ارائه می‌کند، بدون اینکه خود در آن دخالت کند (گیون، ۲۰۰۸). قوم‌نگاری به دلیل یافته‌های ژرف و دقیقی که می‌تواند در اختیار خواننده قرار دهد او را به صورتی عمیق با جامعه مورد پژوهش آشنا سازد، به یکی از پرکاربردترین و قابل اتکاترین رویکردهای پژوهش کیفی بدل شده است (وودز، ۲۰۰۵). بر اساس این اهمیت بنیادین، گاهی به‌عنوان معادلی برای رویکرد پژوهش کیفی در نظر گرفته شده است. در پژوهش پیش‌روی، به دنبال آنیم که این رویکرد پژوهشی را مورد واکاوی قرار داده، زوایای آن را مورد بررسی قرار دهیم و گام‌های انجام آن را با استفاده از یکی از مطرح‌ترین پژوهش‌های قوم‌نگارانه، که توسط یکی از شناخته شده‌ترین قوم‌نگاران آمریکایی انجام شده است، ترسیم کنیم.

همچنین، باید خاطر ساخت که این رویکرد، در برخی پژوهش‌های کاربردی، همچون منادی (۱۳۸۶)، نادری و بیات (۱۳۹۵)، نفیسی (۱۳۹۰)، ریلز (۲۰۱۲)، کارسپکن و والفورد (۲۰۰۱)، فریمن (۲۰۱۵)، لامیک (۲۰۱۶)، نیبورگ (۲۰۱۶)، وودز (۲۰۰۵)، ایتیانو و مویا (۲۰۱۵)، اوزندوسکی (۲۰۱۲) به خوبی ترسیم شده و در زمینه‌های گوناگونی همچون قوم‌نگاری آموزشی، انتقادی، تطبیقی، جامعه‌شناختی و... به کار گرفته شده است. این پژوهش‌ها، می‌توانند چراغ راه انجام پژوهش کیفی از نوع قوم‌نگاری در ایران قرار گیرند.

واکاوی چیستی قوم‌نگاری

همان‌گونه که اشاره شد، قوم‌نگاری بر مبنای درگیری مستقیم و عمیق با سوزدهای مورد پژوهش و بررسی نزدیک و دست اول این سوزدها است تا بتوان تصویری دقیق‌تر و واقعی‌تر از پدیده‌های مورد تحقیق به دست آورد. این رویکرد پژوهشی، که به‌عنوان جایگزینی برای رویکردهای کمی پژوهش و تندرؤی‌های آنها مطرح شده است، در طول چند دهه گذشته، گسترش فراوانی یافته است و با وابستگی به دیدگاه‌هایی همچون پدیدارشناسی، هرمنوتیک و فلسفه زبان‌شناسی جهش‌های قابل توجهی در زمینه‌های پژوهشی انسانی داشته است (پُل و مریسون، ۲۰۰۳). گیون (۲۰۰۸)، با قرار دادن قوم‌نگاری در زیرمجموعه روش‌های کیفی پژوهش، می‌نویسد: این رویکرد پژوهشی، رویکردی عمیق و ریشه‌دار برای نفوذ به لایه‌های پنهان جامعه مورد بررسی و وارد شدن به حاشیه‌های ناپیدایی است که می‌تواند فهمی عمیق از پدیده‌ها به ارمغان آورد. مثلاً، وی اشاره دارد که در این رویکرد پژوهشی، پژوهشگر باید با دیدگاهی کل‌نگرانه وارد جامعه مورد بررسی شود و ضمن در نظر داشتن زمینه‌گرایی در مطالعات خویش، به این امر آگاه باشد که بسیاری از پدیده‌ها و رخدادهایی که مقابل دیدگان وی قرار می‌گیرد، وابسته به آن زمینه خاص و در پاسخ به کشش و واکنش‌هایی است که در آن زمینه خاص روی می‌دهد. وی در ادامه اشاره می‌کند که ضرورت انجام پژوهش‌های قوم‌نگارانه می‌تواند به صورتی عمیق وارد جامعه مورد بررسی شود و پدیده‌ها را در جریان ارتباطی نزدیک و پایدار، مورد بررسی قرار دهد و فهمی ژرف از آنها به دست آورد. این امر، ضرورت بیرون آمدن پژوهشگر از محدودیت‌های وجود خویش و گام نهادن در قالب شخصیت افراد، مورد

پژوهش می‌طلبد. به عبارت دیگر، پژوهشگر در این‌گونه پژوهش، باید بتواند نگاه بیرونی خویش به پدیده‌ها را کنار گذاشته، نگاه درونی به آنها داشته باشد و خود را به جای افراد، تحت بررسی قرار دهد تا بتواند محدودیت شخصیت خویش را با زدودن پدیده‌ها از منظر افراد مورد پژوهش درک کند.

بر اساس این ضرورت‌های پژوهش، قوم‌نگارانه، قوم‌نگاران و انسان‌شناسان برجسته همچون مالینووسکی، ضمن وارد شدن به درون قبیله‌های بدوی اقیانوسیه و کنار گذاشتن چارچوب محدودیت‌کننده شخصیت خویش، به عمق جامعه مورد بررسی فرو رفته، همچون یکی از آنها زیسته و زندگی کرده‌اند تا بتوانند به شناختی عمیق از آن جامعه دست یابند. در خلال ارتباط بسیار نزدیک و چندین ساله، شناختی کافی و عمیق از پدیده‌های مورد بررسی خود به دست آوردند (مالینووسکی، ۲۰۰۵). پل و مریسون (۲۰۰۳)، در بیان شاخصه‌های اصلی، این‌گونه پژوهش قوم‌نگارانه، می‌گویند: توصیف، تبیین و تشریح دقیق و با جزئیات پدیده مورد بررسی، از گام‌های اصلی در قوم‌نگاری می‌باشند. تا پژوهش قوم‌نگارانه بتواند تصویری واقعی، دقیق و دست اول از جامعه مورد بررسی فراهم سازد و فهم عمیق موقعیت را برای خواننده ممکن سازد. از این‌رو، فهم دقیق و جزیی پژوهش قوم‌نگارانه، روش‌های آن، نکات ظریف و کلیدی مطرح در آن از ظرایف انجام پژوهش قوم‌نگارانه، مطلبی است که در اینجا با واژه‌شناسی، ریشه‌شناسی و دیرینه‌شناسی پژوهش قوم نگارانه دنبال می‌کنیم.

واژه‌شناسی قوم‌نگاری

بحث‌های فراوانی در مطالب آکادمیک دربارهٔ واژه «قوم‌نگاری» مطرح شده است و دیدگاه‌هایی گوناگون پیرامون آن شکل گرفته مبتنی بر اینکه قوم‌نگاری، با واژه‌هایی گوناگون، همچون مردم‌نگاری، بوم‌نگاری، فرهنگ‌نگاری و ... قرین گشته است. ایمانی (۱۳۸۰)، معتقد است که به دلیل ریشه‌های عمیق و قدیمی قوم‌نگاری، این روش به‌عنوان معادلی برای پژوهش‌های کیفی و میدانی در نظر گرفته شده و برای اشاره به قوم‌نگاری، از عنوان «روش کیفی» استفاده می‌کرده‌اند. سیلورمن، می‌نویسد: واژه «اسنوگرافی» به فرهنگ و نوشتار بازمی‌گردد (به نقل از: پل و مریسون، ۲۰۰۳). بدین ترتیب، می‌توان گفت: اسنوگرافی به‌معنای نوشتن علمی و اجتماعی دربارهٔ فرهنگ‌ها و فولک‌ها می‌باشد. اسنوگرافی که در زبان فارسی به قوم‌نگاری ترجمه شده است، به‌معنای وارد شدن به یک فرهنگ و زمینهٔ فرهنگی و نوشتن دقیق و جزیی دربارهٔ آن فرهنگ خاص و آداب و رسوم آنها و شیوه‌های کنش اجتماعی، آموزشی، سیاسی، اقتصادی و ... آن می‌باشد. شیماهارا (۲۰۰۵)، ضمن تأیید ضمنی این واژه‌شناسی، می‌گوید: به‌کارگیری علم انسان‌شناسی به‌عنوان علم فرهنگ و علمی برای مطالعه فرهنگ و آداب و رسوم فرهنگی، ریشه واژه «قوم‌نگاری» می‌باشد. براین‌اساس، فرنا (Ferna) (۱۹۸۹)، به‌عنوان یکی از سرشناس‌ترین قوم‌نگاران آمریکایی، وارد قوم و قبیله‌ای در عراق می‌شود و بررسی جزیی و بسیار دقیق و ظریف فرهنگ این قبیله را مدنظر قرار می‌دهد و به نگارش اثری بزرگ دربارهٔ فرهنگ و آداب و رسوم مردم آن دیار می‌پردازد. در واقع،

نگارش پیرامون فرهنگ و آداب فرهنگی و قومی، این قبيله، فرنا را به آنجا می‌کشاند و او را چندین سال در بین افراد آن ساکن می‌سازد تا بتواند فهمی عمیق‌تر و ژرف‌تر از فرهنگ جامعه مورد پژوهش خویش به دست آورد، و آن را به صورتی دقیق‌تر ارائه نماید.

دیرینه‌شناسی قوم‌نگاری

در اینجا به بررسی دیرینه‌شناسی قوم‌نگاری و ریشه و نمونه‌های تاریخی آن می‌پردازیم و این رویکرد پژوهشی را در گذر زمان و مکان‌های گوناگون مورد بررسی قرار دهیم. تبریزی (۱۳۹۰) بر این باور است که قوم‌نگاری، یکی از قدیمی‌ترین رویکردهای پژوهش کیفی می‌باشد که ریشه در یونان و ایران باستان داشته، می‌توان قدیمی‌ترین نمونه‌های آن را در این کشورها یافت. به‌عنوان گونه‌های ایرانی می‌توان *سفرنامه ناصر خسرو* در قرن چهارم و *تاریخ بیهقی* در قرن پنجم را به‌عنوان یکی از قدیمی‌ترین نمونه‌های قوم‌نگاری در تاریخ ایران ردیابی کرد. خنیفر و مسلمی (۱۳۹۶)، می‌نویسند: هرودوت مورخ مشهور یونانی، در پنج قرن پیش از میلاد هم از روش قوم‌نگاری استفاده کرده، به بررسی فرهنگ‌های گوناگون پرداخته است. آنها همچنین، به ابن بطوطه مورخ مشهور تونس، اشاره داشته، او را یکی از نمونه‌های برجسته قوم‌نگاران در فرهنگ اسلامی می‌دانند. آنها استفاده از واژه «قوم‌نگاری» برای نخستین بار به‌معنای امروزی آن را به گئورگ نیبور آلمانی، در سال ۱۸۱۰ و در سر کلاس‌های درس خود، در دانشگاه برلین نسبت داده، می‌گویند: وی نخستین کسی بود که قوم‌نگاری به‌معنای امروزی را مصطلح کرده، در درس‌های خویش به کار گرفت. بدین معنا این روش پژوهشی را همچون یکی از رویکردهای مطرح در پژوهش‌های کیفی مطرح کرده، وامداری آن را به پدیدارشناسی و رویکردهای تفسیری نشان داده است. ولی شیمه هارا (۲۰۰۵) دیدگاهی متفاوت داشته، می‌گوید: قوم‌نگاری به‌معنای امروزی و علمی آن، نخستین بار توسط تیلور در سال ۱۹۲۹ مورد استفاده قرار گرفت و در علم انسان‌شناسی برای بررسی فرهنگ‌های گوناگون مورد استفاده قرار گرفت. افزون بر این دیدگاه‌ها و اختلاف‌های میان‌شان، قوم‌نگاری سوابق دیرینه‌ای داشته، اندیشمندان گوناگون با اهدافی مختلف، به استفاده از آن در بررسی جوامع مدنظر خویش پرداخته‌اند. ولی در مورد گسترش امروزی این رویکرد، می‌توان گفت: در طول یک قرن گذشته و با توجه به کارهای بزرگی که قوم‌نگاران برجسته همچون مارگارت مید، فرنا، مالینووسکی و... انجام داده‌اند، قوم‌نگاری شاهد جهش بزرگی در کشورهایی مانند انگلیس و آمریکا بوده است، به‌عنوان یکی از رویکردهای غالب پژوهش‌های کیفی شناخته شده و جای پای خویش را تحکیم کرده است. به‌گونه‌ای که وودز (۲۰۰۵) اشاره دارد که قوم‌نگاری در دهه‌های آخر قرن بیستم، به غالب‌ترین رویکرد پژوهش‌های کیفی در انگلیس بدل شده، در زمینه‌های گوناگون اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و... از آن استفاده کرده‌اند.

مراحل انجام قوم‌نگاری با استفاده از کتاب مهمان‌های شیخ

در اینجا، مراحل پیشنهادی انجام پژوهش قوم‌نگاری را با استفاده از منابع گوناگون در زمینه قوم‌نگاری معرفی کرده، با ارجاع به یکی از مطرح‌ترین آثار نگاشته شده به زبان قوم‌نگاری، یعنی کتاب *مهمان‌های شیخ* اثر فرنا آن مرحله را روشن‌سازی کنیم.

مکان‌یابی و آغاز پژوهش قوم‌نگاری

در پژوهش کمی و آماری، پژوهشگر باید دارای رویکردی علمی و غیرتعصبی باشد و کمترین تأثیر ممکن را بر سوژه‌های مورد پژوهش خویش بگذارد. از این‌رو، شرایط و موقعیتی آزمایشگاهی فراهم شده و پژوهشگر با حذف تمامی عوامل و مؤلفه‌های مزاحم و تأثیرگذار بیرونی، در محیطی آزمایشگاهی، به بررسی تأثیر عوامل مورد نظر بر پژوهشی، خویش می‌پردازد تا آثار این مداخله آزمایشگاهی را بررسی کرده، تأثیرات آن را بسنجد. براین‌اساس، در چنین پژوهش‌هایی، توصیه علمی این است که رویکردها و گرایش‌های پژوهشگر تا جایی که ممکن است باید حذف شوند تا نتایج اعتبار و روایی بیشتری داشته باشند و در واقع، علمی‌تر باشند. ولی این بحث در پژوهش‌های کیفی متفاوت بوده، حوزه مباحث انسانی با مباحث آزمایشگاهی و کمی متفاوت می‌باشد. براین‌اساس، در پژوهش قوم‌نگاری، پژوهشگر به انتخاب سوژه مدنظر خویش، جامعه مورد مطالعه، میزان دخالت خویش و همچنین، افراد دیگری که در پژوهش دخیل هستند و... می‌پردازد. این نکته مطرح نیست که اثرگذاری پژوهشگر کاملاً حذف شده، یا به حداقل برسد. مثلاً از نظر *مالینووسکی* (۲۰۰۵)، ضرورت یک کار قوم‌نگارانه عالی و مورد قبول این است که پژوهشگر، خود وارد میدان پژوهش شده، در جریان ارتباطی بسیار نزدیک با سوژه‌ها قرار گیرد. به تفسیر امور پردازد. مشاهدات دقیق انجام داده، دیدگاه خویش را به آنها اضافه نماید. به‌جای آنکه به واسطه‌ها دل بسته، از منابع جانبی به کسب اطلاعات درباره سوژه موردنظر خویش پردازد، خود به صورت کاملاً عملی و عمیق وارد میدان شده، سوژه‌ها را به صورتی ژرف مطالعه کند تا بتواند تصویری دقیق و درست از جامعه مورد پژوهش خویش به دست دهد.

در قوم‌نگاری، پس از اینکه پژوهشگر به انتخاب محیط، موقعیت، قوم و فرهنگ مدنظر خویش برای پژوهش پرداخت، باید وارد میدان شده، مدت زمانی حداقل یک ساله را در آن محیط صرف نماید تا بتواند به شناختی عمیق و نسبتاً همه جانبه، درباره سوژه‌های خویش دست یابد. *خنفر و مسلمی* (۱۳۹۶)، معتقدند که می‌توان بر اساس مدت زمانی که پژوهشگر در بین سوژه‌های خویش صرف می‌نماید، قوم‌نگاری را به گونه‌های بلندمدت چندین ساله، کوتاه‌مدت یک ساله و... تقسیم‌بندی کرد. آنچه روشن است و ضرورت قوم‌نگاری اقتضا می‌کند اینکه محقق مدت زمانی نسبتاً پیوسته و طولانی در میان سوژه‌های مورد مطالعه صرف نماید و به شناخت عمیق و کافی آنها پردازد.

حال باید با نگاهی به اثر بزرگ *فرنا*؛ یعنی *مهمان‌های شیخ* بیندازیم. *فرنا* (۱۹۸۹) می‌گوید: در جریان پژوهشی انسان‌شناسانه و قوم‌نگارانه وارد عراق شده و یکی از قبایل این کشور را با نام قبیله «النه‌ره» مورد مطالعه خویش

قرار می‌دهد. وی یادآور می‌شود هنگام تعیین مکان مدنظر خویش و ورود به آن، ملاحظات فراوانی همچون اصالت قبیله، دسترس‌پذیر بودن و امکان پژوهش، ضرورت پذیرش پژوهشگر در میان بومیان این قبیله را مدنظر خویش داشته، با چشمانی باز و با هدفی روشن و قوم‌نگارانه وارد میدان پژوهش خود شده است. وی پس از ورود به این قبیله، در اطراف شهر دیوانیه عراق، با رئیس قبیله، شیخ حمید ملاقات کرده، از وی خواستار کمک برای امکان اسکان در روستا می‌شود. رئیس قبیله هم، همه تلاش خویش برای کمک به پژوهشگر انجام داده و خانه‌ای کوچک در اختیار وی و همسرش قرار می‌دهد تا آنها بتوانند مدت دو سال پژوهش خویش را در آن ساکن باشند. بدین ترتیب، پژوهش قوم‌نگارانه فرنا در یکی از قبایل عراقی با هدف بررسی آداب و رسوم، فرهنگ، باورها، گرایش‌های دینی و... این قبیله آغاز می‌شود. فرنا به اتفاق همسر خویش بیش از دو سال را در میان بومیان این قبیله به سر می‌برد تا بتواند شناختی عمیق از آنها به‌دست آورد.

گردآوری داده‌ها و اطلاعات لازم

در این مرحله، پژوهشگر کار حرفه‌ای خویش را آغاز کرده و به گردآوری داده‌ها و اطلاعات ممکن دربارهٔ سوژه‌های پژوهش خود می‌پردازد. در این مرحله، پژوهشگر باید تلاش کند تا بیشترین اطلاعات و داده‌های ممکن را جمع‌آوری کند و از کنار هر داده و اطلاعاتی، هرچند بی‌ربط بی‌تفاوت عبور نکند. مالینووسکی (۲۰۰۵)، در این باره می‌گوید: برای به دست آوردن داده‌های لازم و دست اول و قابل‌اتکا، فرد باید خود وارد میدان واقعی پژوهش شده و در حد ممکن، اطلاعات دقیق و دست‌نخورده را از صحنهٔ واقعی میدان به دست آورد و واکنش‌ها را در صحنهٔ واقعی آن مشاهده کند. وی می‌گوید: بخشی بزرگ از پدیده‌ها در اقوام و فرهنگ‌های گوناگون وجود دارند که امکان و قابلیت ثبت کمی، آماری، ماشینی و کامپیوتری ندارند؛ و صرفاً باید به مشاهده و ثبت میدانی آنها پرداخت که می‌توان آنها را بخش سنجش‌ناپذیر زندگی واقعی نامید. این بخش، صرفاً نیازمند حضور فیزیکی و عمیق فرد در میانهٔ میدان پژوهش است تا بتوان فهمی ژرف از آنها به دست آورد. وی همچنین یادآور می‌شود که پژوهشگر، در مرحله‌ای از کار خود ممکن است تصور کند کار وی تمام شده و هم‌اکنون، همه چیزها در میدان پژوهش روشن شده است. ولی زمانی که دست‌به‌کار نگارش و ثبت می‌شود، پی می‌برد که هنوز بسیاری از پدیده‌ها از دید وی پنهان مانده، نیازمند کسب اطلاعات بیشتر و دقیق‌تر است. در این مرحله، پژوهشگر باید دقت کند که فرایند گردآوری داده‌ها در قوم‌نگاری، به‌عنوان یکی از رویکردهای کیفی، متفاوت از رویکردهای کمی می‌باشد و تفاوت‌هایی آشکار در این میان وجود دارد. در پژوهش‌های کمی، فرایند گردآوری داده‌ها بدین صورت است که پس از فراهم کردن موقعیت آزمایشگاهی و حذف عوامل و مؤلفه‌های مزاحم، پژوهشگر به ثبت میزان دستکاری خویش و تأثیر آن بر سوژه مورد نظر می‌پردازد تا داده‌های به‌دست‌آمده، قابلیت تسریع و همگانی‌بخشی داشته باشند، در موقعیت‌های

دیگر هم امکان کاربرد داشته باشند ولی در پژوهش کیفی فرایند گردآوری داده‌ها، از یک فرایند خطی و ماشینی پیروی نمی‌کند، بلکه گونه‌ای فرایند حلزونی را طی می‌کند که در آن، گردآوری، ثبت و تحلیل داده‌ها، فرایندی حلزونی و دورانی است؛ زیرا ممکن است دوباره به آغاز فرایند خویش بازگردد و برای پالایش و بهبود داده‌های گردآوری شده، این فرایند دوباره طی شود. از این‌رو، *فاضلی و طالبیان (۱۳۹۱)*، که به انجام پژوهشی قوم‌نگارانه میان دانشجویان ایرانی دست زده‌اند، یادآور می‌شوند که گردآوری داده‌ها در قوم‌نگاری، تقریباً ساخت نیافته است و از یک طرح دقیق و خط‌کشی شده، به مانند پژوهش‌های کمی پیروی نمی‌کند.

از نظر *پل و مریسون (۲۰۰۳)*، داده‌های گردآوری شده را می‌توان به دو بخش داده‌های دست‌اول و دست‌دوم تقسیم کرد. براین اساس، آنها می‌نویسند: داده‌های دست‌اول، مانند مشاهده، مصاحبه، مشارکت پژوهشگر در کنش‌ها برای کسب اطلاعات دقیق و... تقسیم می‌شوند که اطلاعاتی بسیار دقیق و ارزنده دربارهٔ سوژه فراهم می‌کنند. این اطلاعات، از خلوص بالایی برخوردار هستند و تجربهٔ ناب و دست‌اول را برای خواننده فراهم می‌سازند. درحالی‌که داده‌های دست‌دوم، آن دسته از داده‌هایی است که به گونه‌ای حالت انفعالی در آنها وجود دارد و بر اساس برخی منابع اطلاعاتی، دربارهٔ پدیدآور آنها به دست آمده‌اند. مثلاً پدیده‌هایی همچون عکس، فیلم، یادداشت‌های روزانه، نقشه، جدول زمانی، وسایل مورد استفاده سوژه‌های مورد مطالعه و... آن دسته داده‌هایی هستند که اطلاعات دست‌دوم دربارهٔ افراد صاحب آنها به پژوهشگر می‌دهند و بافت محیطی را که فرد در آن قرار دارد، روشن می‌سازند. آنها اشاره دارند که نمی‌توان گفت: داده‌های دست‌اول مهم‌تر از داده‌های دست‌دوم هستند. این دو دسته در کنار هم معنا شده و پژوهشگر خوب کسی است که بتواند به هر دوی آنها دسترسی پیدا کرده، از هر دوی آنها استفاده کند؛ زیرا گاهی اوقات، یک عکس و یا یادداشت روزانه سوژه مورد نظر، می‌تواند اطلاعاتی بسیار عمیق و دقیق فراهم سازد که توسط سایر روش‌های انجام پژوهش به دست آوردن آنها ممکن نیست. بنابراین، نکته‌ای که در این مرحله باید مدنظر داشت، این است که پژوهشگر تیزبین و باهوش، کسی است که از هر پدیده و امر ممکن، شروع به گردآوری داده دربارهٔ محیط مورد پژوهش خود می‌کند و داده‌های خویش را به مواردی مشخص محدود نمی‌سازد. از سوی دیگر، درهم‌آمیزی و استفاده به موقع از این داده‌ها، می‌تواند فرایند پژوهش را به پیش برده، و سرنوشت آن را رقم زند.

حال نگاهی به تطبیق این مرحله، در کار قوم‌نگارانه *فرنا* می‌اندازیم. *الیزابت فرنا*، زمانی که وارد جامعه و محیط مورد پژوهش خود شد، از هر شیوهٔ ممکن دست به گردآوری داده از جامعهٔ مورد نظر خویش زد. حتی نوع پوشش خویش را هم با محیط کاملاً هماهنگ کرد تا بتواند خود را به‌جای سوژه‌های مورد نظر خویش و در لباس آنها قرار دهد. در این راستا، زمانی که وارد میدان پژوهش خود شد، فردی بی‌رونی و غریبه محسوب می‌شد. همین امر، امکان کسب اطلاعات دقیق را برای وی دشوار می‌ساخت و زنان سنتی قبیله، او را فردی بیگانه در نظر می‌گرفتند. تا اینکه وی به سفارش همسر خویش، تصمیم می‌گیرد که فداکاری بزرگی کرده، و در طول بیش از دو سال

پژوهش و اقامت خویش در این قبیله، لباس سنتی زنان قبیله را بپوشد و روی‌بند آنها را هم مورد استفاده قرار دهد تا دنیا و زندگی در این قبیله، را از چشمان آنها بنگرد و بتواند به فهم و درکی عمیق از جامعه خویش دست یابد. از سوی دیگر، وی اقدام به یادداشت‌های روزانه، ثبت دقیق رخدادها و پیماده‌ها، مشاهده موشکافانه و بسیار جزئی امور و ریشه‌یابی آنها و... پرداخته، تلاش می‌کند تا از هر ذره داده‌های در دسترس استفاده نماید. تیزهوشی و استفاده از تمامی ابزارهای اطلاع‌رسان در کار فرنا را زمانی متوجه می‌شویم که وی با پوشیدن لباس زنان محلی و به شکل و شمایل آنها درآمدن، متوجه می‌شود که نه تنها این لباس برای آنها محدودیت محسوب نشده، روابط اجتماعی آنها را با مشکل روبرو نمی‌سازد، بلکه حتی گاهی توسط برخی مردان و برای فرار از دست دولت‌ها و مقامات پلیسی هم مورد استفاده قرار می‌گیرد. این کار می‌تواند ابزاری برای رفت‌وآمدهای پنهانی و کسب داده‌ها باشد.

تحلیل داده‌ها

در این گام، پژوهشگر دست به تحلیل داده‌های گردآوری شده می‌زند و آنها را به مانند خانه‌های یک پازل، در کنار هم می‌چیند تا بتواند از آنها و روابط بین آنها، الگویی معنادار ساخته، روابط پنهانی میان آنها را کشف سازد. لازم به یادآوری است که فرایند تحلیل داده‌ها در روش قوم‌نگاری، نمی‌توان فرایندی کاملاً مستقل و جدا از مرحله پیش در نظر گرفت، بلکه از نظر مالدینووسکی (۲۰۰۵)، تحلیل داده‌ها همزمان با گردآوری آنها آغاز می‌شود. این همزمانی بین گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، یکی از موارد تفاوت این روش با سایر روش‌های پژوهش می‌باشد؛ زیرا در قوم‌نگاری، پژوهشگر خوب کسی است که بتواند همزمان با گردآوری داده‌ها به تحلیل و تجزیه دقیق آنها بپردازد و در صورت امکان، الگوی‌های کنش و واکنشی میان داده‌های به ظاهر پراکنده را کشف نماید. همچنین، یکی از برجسته‌ترین ویژگی‌های کار قوم‌نگارانه مالدینووسکی قبایل اقیانوسیه که وی را به شهرت جهانی رساند، این بوده است که وی علاوه بر توصیف و تبیین دقیق پدیده‌ها، دست به تحلیل و تجزیه موشکافانه آنها، برای به دست آوردن الگوی‌های رفتاری و انگیزه‌ها و احساسات پیشینیان آنها زده است. وی همزمان با گردآوری داده‌ها، تحلیل دقیق آنها را هم در پیش گرفته است. از نظر پل و مریسون (۲۰۰۳)، ضرورت تجزیه و تحلیل داده‌ها و کسب دقیق و دست‌اول آنها، مکتبی قوم‌نگارانه در آمریکا به نام مکتب شیکاگو به وجود آورد. براین اساس، کاری واقعاً قوم‌نگارانه و اصیل خواهد بود که در میدان واقعی پژوهش انجام شده، پژوهشگر به صورتی دقیق و عمیق، در عرصه پژوهش غوطه‌ور شود و از مرتبط‌ترین و مبتنی‌به‌ترین افراد ممکن، اقدام به کسب اطلاعات و تجزیه و تحلیل آنها کند. این رویکرد موجب شد که پژوهشگران پیرو این رویکرد، خود به میان سوژه‌های خود یعنی معتادان، دزدها، جانیان و قاتل‌ها و حتی فاحشه‌های خیابانی رفته، در جریان ارتباطی نزدیک با آنها، به کسب داده‌های لازم و سپس، تحلیل آنها می‌کنند. تا بتوانند تصویری روشن‌تر از محیط شکل دهند و روابط ممکن بین داده‌ها و اطلاعات را به دست آورند.

یکی از راهبردهای خوب برای تحلیل دقیق یافته‌ها و اطلاعات کسب شده، چک کردن آنها با نخبگان و خبرگان محلی، یعنی همان افرادی است که در محیط مورد پژوهش، دارای اطلاعاتی بسیار دقیق و گسترده می‌باشند و از دانش کافی برخوردارند. در چنین شرایطی، دانش گسترده و پیشینی نخبگان محلی، دربارهٔ امور مورد پژوهش به پژوهشگر کمک می‌کند که میزان درستی داده‌ها و اطلاعات خویش را واریسی کند و در صورت نیاز، اقدام به اصلاح و تجدیدنظر در آنها و تحلیل دوبارهٔ آنها کند.

فرنا زمانی که وارد جامعه و قبیله مورد پژوهش خود می‌شود، از همان لحظهٔ ورود خویش با چشمی تیزبین به ثبت رخدادها و پدیده‌ها می‌پردازد. یافتن الگوی روابط میان آنها را توسط تجزیه و تحلیل پیوستهٔ آنها مدنظر خویش قرار می‌دهد. در واقع، او کار گردآوری داده‌ها را از تحلیل آنها جدا نمی‌سازد. این دو گام را در ارتباطی پیوسته با هم دیده، از همان آغاز به دنبال یافتن علت‌های امور و رخدادها گذشته و کشف الگو را مدنظر خویش قرار می‌دهد. مثلاً او همزمان با اینکه با پوشیدن لباس محلی، به فردی همچون افراد مورد پژوهش خویش بدل می‌شود و به رنگ محیط خویش درمی‌آید، به تحلیل این همرنگی پرداخته، در پی آن است تا کشف کند پوشیدن این لباس برای زنان قبیله، دارای چه معنا و مفهومی بوده، چه بار معنایی برای آنها دارد؟ آیا آنها را با محدودیت روبرو می‌سازد؟ آیا دایرهٔ روابط اجتماعی آنها را محدودتر و یا گسترده‌تر می‌سازد؟ پوشیدن چنین لباس محلی، دایره‌ای امن برای دارندگان آنها در پی دارد و یا آنها را با مشکلاتی بیشتر روبرو می‌سازد. بر چنین اساسی، همزمان با کسب اطلاعات از باورها و دیدگاه‌های زنان قبیله و تحلیل آنها، وی خطاهای خویش در تفسیر داده‌ها و اطلاعات را دریافته، اقدام به اصلاح آنها می‌کند تا داده‌های گردآوری شده، با تحلیل آنها دربارهٔ محیط مورد پژوهش همخوانی بیشتری داشته باشد و بتواند تصویری واقعی‌تر و دقیق‌تر از محیط به دست دهد و ریشه‌یابی دقیق‌تر و موشکافانه‌تری دربارهٔ رخدادها و امور محیطی فراهم سازد.

گزارش و ارائه یافته‌های قوم‌نگاری

در این مرحلهٔ قوم‌نگار اقدام به نگارش یافته‌های خویش کرده، آنها را به صورتی دقیق و روان برای خوانندگان خویش ارائه می‌کند. در واقع، این مرحله می‌تواند تأثیری شایان بر ارزیابی کار قوم‌نگاری داشته، میزان دقت و درستی آن را مقابل دیدگان خوانندگان و اصحاب علم قرار دهد. در این مرحله، ارائه یافته‌ها می‌تواند گونه‌های متنوعی داشته و به شیوه‌های بسیار مختلفی روی دهد. مثلاً *فاضلی و طالبیان* (۱۳۹۱)، شیوهٔ روایتگری را در پیش گرفته و با استفاده از روایت گفته‌های سوژه‌های مورد پژوهش خویش، به بیان یافته‌ها می‌پردازند. در این‌گونه ارائه یافته‌ها، محقق در پی آن است که میزان دخل و تصرف خود در بیان مطالب مدنظر سوژه‌ها را به حداقل برساند. حتی دقیقاً همان واژه‌هایی را به کار گیرد که سوژه بیان نموده است؛ زیرا شاید سوژه موردنظر، از بیان آن واژه خاص نیتی در ذهن داشته، آن واژه را بر اساسی دقیق انتخاب کرده باشد. *مالینووسکی* (۲۰۰۵)، در ارائه گزارش و

بیان یافته‌های پژوهش می‌گوید باید دقت شود که واژه‌های خاص را به همان شیوه‌ای که مدنظر سوژه‌ها بوده مورد استفاده قرار دهیم؛ زیرا بخشی از واژه‌ها و اصطلاحات هستند که دارای معادلی دقیق در زبان مورد استفاده پژوهشگر نیستند و نمی‌تواند معنای مورد نظر را به خوبی منتقل نمایند. از این رو، می‌توان همان واژه را به صورتی که میان سوژه‌ها مرسوم است، مورد استفاده قرار داد تا بر میزان دقت و صحت بیان و ارائه گزارش نهایی افزوده شود. پل و مریسون (۲۰۰۳)، بر این باورند که در یک تقسیم‌بندی کلی می‌توان گفت: سه گونه اصلی ارائه یافته‌ها در قوم‌نگاری مطرح است. در گونه اول، که در طول تاریخ قوم‌نگاری مرسوم‌ترین گونه مورد کاربرد بوده است، فرد با استفاده از نوشتار و نگارش مقاله و کتاب و زندگی‌نامه و... به بیان یافته‌های خویش می‌پردازد. می‌توان، به این گونه نوشتاری ارائه قوم‌نگاری نام نهاد. در گونه دیگر، ارائه یافته‌ها، فرد ممکن است با استفاده از تصاویر، فیلم‌ها، ابزارهای نوین رسانه‌ای همچون اینترنت و... به بُعد دیداری یافته‌ها متمرکز شده و ارائه دیداری را مدنظر خویش قرار دهد. این گونه ارائه یافته‌ها، برخلاف تأثیر شایانی که داشته و امکان انتقال دقیق و لذت‌بخش یافته‌ها را فراهم می‌سازد، ولی چندان در تاریخ قوم‌نگاری به کار گرفته نشده است؛ تنها، پس از شکل‌گیری انقلاب فناورانه معاصر و ورود ابزارهای نوین رسانه‌ای، مورد توجه بیشتری قرار گرفته و کارهایی هرچند ابتدایی، پیرامون آن صورت گرفته است. شکل سوم ارائه یافته‌ها، ناظر بر ارائه شفاهی و به‌کارگیری گفته‌ها و ابعاد شفاهی یافته‌هاست. گونه سوم، بیشتر به حاشیه رفته، نمونه شاخصی که از این شیوه استفاده نموده باشد، شاید در دسترس نباشد. حتی در ارائه دیداری و با استفاده از ابزارهای رسانه‌ای نوین، که در تاریخ معاصر قوم‌نگاری مورد استفاده قرار گرفته است، باز هم بُعد گفتاری و شفاهی، به حاشیه رفته و چندان استفاده‌ای آن نمی‌شود، ولی دو بُعد نوشتاری و دیداری بیشتر مورد استفاده قرار گرفته است. پژوهشگر به نوشتن درباره یافته‌های خویش و یا نمایش عکس و فیلم و... درباره آنها پرداخته است. باز هم، بیان شفاهی و گفتاری از این بُعد به حاشیه رفته است.

هر شیوه‌ای که در ارائه یافته‌ها مورد استفاده قرار گیرد، این نکته باید مورد نظر قرار گیرد که ارائه یافته‌ها تا پیش از انتشار آن، فرایندی دایره‌وار بوده، باید به صورتی پیوسته صورت گیرد و دوباره مورد تجدیدنظر و اصلاح قرار گیرند تا برای چاپ نهایی آماده شوند. مثلاً مالدینووسکی (۲۰۰۵) می‌گوید: زمانی که فرایند پژوهش از نظر وی پایان یافته تلقی شده و او آماده ارائه یافته‌ها می‌شد و شروع به نگاشتن متن نهایی می‌کرد، در این مرحله اشکالات پنهان کار برای وی نمایان شده، اصلاح چندین باره ارائه یافته‌ها را می‌طلبد. بر این اساس، وی می‌گوید: پژوهشگر باید آماده باشد که بارها یافته‌های خویش را بنویسد و دوباره آنها را پاک نموده، اصلاح کند تا ارائه یافته‌ها شکل نهایی خود را گرفته، قابلیت عرضه مطلوب داشته باشند.

باید این گام را با کار فرنا مورد تطبیق قرار دهیم. فرنا زمانی که در جامعه مورد پژوهش خویش به سر می‌برد، کار گردآوری داده‌ها و تحلیل آنها را پایان می‌دهد و برای ارائه نهایی یافته‌های خویش آماده می‌شود. وی برای ارائه

مطلوب این یافته‌ها، شیوه‌روایتگری و نوشتن داستان را مورد توجه خویش قرار می‌دهد. بدین‌ترتیب، او اثری بزرگ با نام کتاب **مهمان‌های شیخ: قوم‌نگاری روستایی عراقی** را تدوین کرده، در محافل علمی آن را عرضه می‌دارد. اثر وی از چنان تأثیری برخوردار بود که حتی امروزه و پس از گذشت بیش از پنجاه سال از انتشار آن، همچنان یکی از مطرح‌ترین اثر قوم‌نگارانه است. وی در شیوه‌ارائه خویش، تلاش می‌کند که داستان‌نویسی و ارائه داستان‌گونه یافته‌های خویش را جدی گرفته و خواننده را درگیر خواندن کتابی داستانی، درباره‌ی زندگی یکی از قبایل عراقی پس از جنگ جهانی دوم و تفاوت‌های آن با سایر جوامع غربی کند. او در این داستان، به شرح بسیار دقیق و جزیی امور پرداخته، ریشه‌های کنش‌ها و واکنش‌ها را موشکافی می‌کند و به نیت‌ها و روابط پنهانی در پیدایش امور توجه می‌کند، به تصویرگری دقیق پرداخته و شخصیت‌های داستان خویش را، که همگی شخصیت‌هایی واقعی می‌باشند، به دقت مورد توصیف قرا می‌دهد. حتی چین و چروک شمایل و دست‌های آنها را هم مدنظر قرار می‌دهد. وی داستان خویش را پیرامون چند شخصیت اصلی و تأثیرگذار در کار قوم‌نگارانه خویش، یعنی رئیس قبیله و همسران وی ترتیب می‌دهد و سایر امور را حول‌محور آنها سازماندهی می‌کند. در مجموع، اثری که *فرنا* نگاشته است، خواننده را جذب خویش کرده، او را تا پایان داستان به همراه خویش می‌کشاند و تعلیق‌هایی که در درون داستان و به صورتی ظریف و تیزهوشانه گنجانده شده است، موجب آن می‌شود که خواننده، داستان را تا پایان پیگیری کند.

نتیجه‌گیری

قوم‌نگاری، یکی از رویکردهای پژوهش کیفی در انجام پژوهش و بررسی‌های ژرف و عمیق درباره‌ی جامعه مورد بررسی می‌باشد. این رویکرد مردم‌نگارانه و فرهنگ‌نگارانه، که در علوم انسانی و به فراخور موضوعات مورد بررسی در این حوزه، امکان کاربست بسیار فراوانی داشته و در زمینه‌های گوناگون دینی و اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و... از آن استفاده شده است، به مشاهده، تحلیل، بررسی، تبیین و موشکافی ژرف و عمیق جامعه مورد بررسی و سوژه‌های موجود در آن تأکید دارد. این رویکرد پژوهشی، سابقه‌ای دیرینه در ایران و سایر کشورهای جهان دارد بخصوص در دو قرن اخیر و در واکنش به سلطه کمیت‌انگاری در پژوهش‌ها، مورد توجه فراوانی قرار گرفته، گسترش یافته است. آثار قوم‌نگارانه نگاشته شده پیشین همچون *سفرنامه‌ی ناصر خسرو*، *سفرنامه‌ی ابن بطوطه* و... تفاوت‌های فراوانی با رویکرد قوم‌نگاری معاصر دارند. این امر، ضرورت مشخص ساختن گام‌های مدنظر در پژوهش قوم‌نگاری و روشن‌سازی چگونگی استفاده از این روش، در حوزه پژوهش‌های کیفی را روشن می‌سازد.

مقاله پیش‌روی در پی آن بوده است که بدین امر جامعه عمل پوشانده، با استفاده از آثار قوم‌نگاران بزرگ جهان همچون *مالنووسکی*، *فرنا*، *مید* و... به روشن‌سازی این رویکرد و ارائه گام‌های انجام آن بپردازد. گام‌های مدنظر در قوم‌نگاری را، هرچند که قابلیت بسط و گسترش دارند، می‌توان به چهار گام اصلی تقسیم کرد: این گام‌ها به صورتی مبسوط در

قسمت‌های پیشین ارائه شد. در مرحله بعد، این گام‌ها با استفاده از یکی از آثار برجسته قوم‌نگارانه، که در میان قبایل عراقی نگاشته شده و از شهرت جهانی برخوردار است، مورد توجه و تطبیق قرار گرفته است. چهار گام مدنظر، با استفاده از این اثر روشن شد. ضرورت انجام کارهای قوم‌نگارانه، در عرصه قوم‌نگاری می‌طلبد که پژوهشگر روحیه جست‌وجوگری و کنجکاوی و کاوشگری خویش را تقویت نموده، وارد عرصه عملی پژوهش شده، با ورود به میان قبایل، قومیت‌ها، مردمان بومی و... دست‌اول‌ترین و ناب‌ترین اطلاعات ممکن را کسب نماید. قوم‌نگاری، که بر اساس فراهم نمودن دست‌اول‌ترین تجارب و تصاویر از سوژه‌های تحت‌بررسی ارائه شده است، این امر را از بدیهیات خویش می‌شمرد که پژوهشگر، در ارتباطی عمیق و طولانی‌مدت با سوژه‌های خویش قرار گیرد و به عمق لایه‌های زندگی آنها وارد شود و لایه‌های پنهان را کشف نموده، آنها را مورد بررسی موشکافانه خویش قرار دهد. از این‌رو، می‌توان قوم‌نگاری را به‌عنوان یکی از مؤثرترین رویکردهای کیفی در فراهم آوردن اطلاعات ناب و تجربی در مورد سوژه‌ها در نظر گرفت و زمینه غرق شدن و غوطه‌وری در پژوهش را فراهم آورد.

منابع

- ابراهیم‌زاده، عیسی، ۱۳۹۰، *فلسفه تربیت*، تهران، دانشگاه پیام‌نور.
- ایمانی، محمدتقی، ۱۳۸۱، «تحقیق قوم‌نگاری در رویکردهای کمی و کیفی تحقیق»، *دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز*، ش ۱۸۳-۱۸۴، ص ۳۷-۶۲.
- تبریزی، جعفر صادق، ۱۳۹۰، «پژوهش‌های کیفی در آموزش»، *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ش ۳، ص ۵۴-۵۹.
- خنیفر، حسین و همکاران، ۱۳۹۶، *اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی*، تهران، نگاه دانش.
- فاضلی، نعمت‌الله و همکاران، ۱۳۹۱، «مصرف فرهنگی اینترنت و شکل نگرفتن هویت مجازی (مردم‌نگاری دانشجویان سه دانشکده ارتباطات، معماری و عمران)، *مطالعات فرهنگ، ارتباطات*، سال سیزدهم، ش ۱۹، ص ۵۵-۹۰.
- محسن‌پور، بهرام، ۱۳۹۳، *آموزش و پرورش تطبیقی (رویکردها، روش‌ها و اصول)*، تهران، سمت.
- منادی، مرتضی، ۱۳۸۶، «مردم‌نگاری»، *حوزه و دانشگاه، روش‌شناسی علوم انسانی*، ش ۵۱، ص ۱۱۱-۱۳۰.
- نادری، احمد و همکاران، ۱۳۹۵، «تحصیل در آن سوی مرزها: مردم‌نگاری تردید دانشجویان ایرانی در آلمان»، *تحقیقات فرهنگی ایران*، ش ۲، ص ۱-۲۸.
- نفیسی، نهال، ۱۳۹۰، «مردم‌نگاری و نیم قرن تغییر و تحول در فرهنگ حرفه‌ای انسان‌شناسی»، *پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران*، ش ۱، ص ۶۱-۷۸.
- Carspecken, P, F, & Walford, G, 2001, *Critical Ethnography and Education*, UK: Elsevier Science Ltd.
- Ferna, E, W, 1989, *Guests of the Sheikh. An ethnography of an Iraqi village*, New york, ANCHOR BOOKS.
- Freeman, D, 2015, Techniques of happiness. Moving toward and away from the good life in a rural Ethiopian community, *Journal of Ethnographic Theory*, v 5 (3), p. 157-176.
- Given, L. M, 2008, *The sage encyclopedia of qualitative research methods*, v. 1-2, USA. Sage publication.
- Iteanu, A, & Moya, I, 2015, Mister D. Radical comparison, values, and ethnographic theory, *Journal of Ethnographic Theory*, v. 5 (1), p. 113-136.
- Lambek, M, 2016, On being present to history. Historicity and brigand spirits in Madagascar, *Journal of Ethnographic Theory*, v. 6 (1), p. 317-341.
- Malinowski, W, 2005, *Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*, London, Taylor & Francis e-Library.
- Neiburg, F, 2016, A true coin of their dreams Imaginary monies in Haiti, *Journal of Ethnographic Theory*, v. 6 (1), p. 75-93.
- Pole, C, & Morrison, M, 2003, *Ethnography for Education*, London, Open University Press.
- Riles, A, 2012, Response, Power and truth in Japanese ethnography, *Journal of Ethnographic Theory*, v. 2 (2), p. 398-401.
- Shimahara, N, 2005, *Anthroethnography: A Methodological consideration*, In: *Qualitative Research in Education: Focus and Method*, Edited by Robert R Sherman and Rodman B Webb, Taylor and Francis e-Library, p. 74-87.
- Woods, P, 2005, *Educational Ethnography in Britain*, In: *Qualitative Research in Education: Focus and Method*. Edited by Robert R Sherman and Rodman B Webb, Taylor and Francis e-Library, p. 88-106.
- Woods, P, 2005, *Inside Schools Ethnography in educational Research*, Taylor & Francis e-Library.
- Uzendoski, Michael A, 2012, Beyond orality, Textuality, territory, and ontology among Amazonian peoples, *Journal of Ethnographic Theory*, v.2 (1), p. 55-80.

Methodology of Ethnography as One of the Qualitative Research Approaches; Using Sheikh's Guests Book

Mahdi Yousefi / Ph.D. in Educational Sciences Qom Islamic Azad University

mahdi.yousefi@alumni.ut.ac.ir

Seifollah Fazlollahi Qamshi / Assistant Professor at Department of Educational Sciences Islamic Azad University of Qom

fazlollahigh@qom-iau.ac.ir

Received: 2017/10/01 - **Accepted:** 2018/02/10

Abstract

Ethnography, as one of the qualitative research approaches, has been widely spread over the past years and has been used in various areas of social, religious and educational research. This research approach, which has more than two thousand years of history, has been highly developed during the last hundred years, and inspire a new spirit to the qualitative research approach. Some have referred to it as an equation for a qualitative research approach. Ethnography, which is established on presence in the real world of the research community and a close relationship with research subjects, assumes that a research that occurs in the real world and examines the first-hand experience of the subject under study is more credible and reliable. Although, the findings of this research are not capable of extending to other cases, has a lot of depth and strength and opens the way for further research in similar cases. Using the documentary method and referring to the one of the most reputed ethnographic works, written by one of the American anthropologists and ethnographers, this research approach has been described and suggests steps for doing such research.

Key Words: research, ethnography, qualitative research, the first-hand experience, Sheikh's Guests.

Michel Foucault's Achievements in Methodology of the Social Science Research

Ehsan Khanmohammadi / Ph.D. Student of Sociology, Yasuj Uni

ehskh1991@gmail.com

Sayyad Kheradmand / M.A. Student of Sociology, Yasuj Uni

Received: 2018/07/07 - **Accepted:** 2018/09/15

Abstract

This paper seeks to study the new qualitative methodologies, due to the importance of the method in science in general, and the humanities and social sciences in particular. Hence, considering Michel Foucault's position as a thinker, it has been trying to extract and study his specific methodology from his works and opinions. Using the documentary method and taking notes tool, the desired findings were obtained from Foucault's works as well as works that have been written about his thoughts. First, Foucault's fields of thought follow up among thinkers and philosophers such as Nietzsche, Heidegger, Merleau-Ponty and Althusser; then, two specific Foucault's methods, called genealogy and paleontology, were discussed. Finally, Foucault's ideas and methodological achievements were criticized and evaluated.

Key Words: methodology, genealogy, paleontology, Michel Foucault.

Subject Selection Criteria from the Viewpoint of the Graduate Students in the Humanities and Social Sciences of Ahvaz Shahid Chamran University

Farzaneh Ghanadinejad / M.A in library Science, Ahvaz Shahid Chamran Uni

farzaneh.gh.1991@gmail.com

Hooman Soleymani / M.A. in Information Sciences and Knowledge Studies, Ahvaz Shahid Chamran Uni

hooman.soleymani@yahoo.com

Gholam Reza Heydari / Associate Professor of Information Sciences and Knowledge Studies, Ahvaz Shahid Chamran Uni

ghrhaidari@gmail.com

Received: 2018/01/26 - **Accepted:** 2018/06/11

Abstract

Selecting a fresh and applied topic for research is an important and difficult task. Studying the most important criteria for selecting a research topic from the point of view of graduate studies students is the aim of this paper. This survey, which is done by survey method, is an applied research in terms of purpose and it is a descriptive-analytical one in terms of nature. The statistical society is the total number of graduate studies students of the Humanities and Social Sciences of Shahid Chamran University of Ahwaz (1489 people), using the Krejsi-Morgan table, the approximate sample size was estimated at 306 people. Descriptive statistics and inferential statistics were used to analyze the data. Studies have shown that, among the criteria for selecting a research topic, the students have paid more attention to criteria such as “the new and applicable nature of the subject” and “the possibility of taking advantage of the results of research in the future”. They do not care much about the criterion of “place and organizational belonging”. Therefore, education groups and graduate studies students of the Humanities and Social Sciences, should select a fresh and applied subjects in the topic selection process to be able to take advantage of their results in the future.

Key Words: criteria, selecting a topic, research topic, the Humanities and Social Sciences, Shahid Chamran University of Ahwaz.

Theorizing Seats, Scientific Critique and Debate at Universities; Obstacles and Solutions

Seifollah Fazlollahi Qamshi / Assistant Professor at Department of Educational Sciences Islamic Azad University of Qom fazlollahigh@qom-iau.ac.ir

Hydarali Jahanbakhshie / PhD Student of Jurisprudence of Principles of Law Islamic Azad University Eslamshahr Branch

Received: 2018/02/03 - **Accepted:** 2018/06/19

jahanbakhshi46@gmail.com

Abstract

According to the faculty members of the Islamshahr Islamic Azad University, one of the structural approaches of the Country Higher Education in the field of humanities and religion is an analysis of the effective deterrent factors on the Theorizing Seats, scientific critique and debate, and identifying and prioritizing its solutions. Using descriptive-survey method, this paper has studied the entire faculty members of the university, considering that 174 of them were selected randomly by the Stratified Sampling method as the sample group. Required data were collected through a researcher-made questionnaire with a reliability of 0.89 based on Likert scale 5. Data analysis based on single-group Z inferential tests and single group analysis of variance (F) showed that, respectively, cultural, administrative-structural, factors related to policy making of the theorizing system, providing research service's methods and motivational factors have a deterrent role in theorizing; however, the inhibitory intensity of the various studied factors is not statistically significant with 0.99. Providing stronger scientific-research privileges for the professors and compilation of a comprehensive agenda of the Theorizing Seats are respectively the most effective solutions to overcome the obstacles.

Key Words: theorizing, deterrent factors, prioritizing, solutions.

**Methodology for Performance Evaluation in Quantitative Research:
A Philosophical, Executive and Critical Approach to the Data Envelopment Analysis**

Ali Asghari Sarem / Assistant Professor in Accounting and Management, Bu-Ali Sina Uni
ali_asgharisarem@yahoo.com
Seyed Mohammad Reza Torabipour / Ph.D. Student at Islamic Azad Uni, Science and Research Branch
torabipour@hatmail.com
Tayyiba al-Sadat Mir Moeini / Ph.D. Student of Public Administration; Human Resource/
Hamedan Islamic Azad Uni
t_s_mirmoeeni@yahoo.com
Mohammad Hossein Khaki / Ph.D. Student of Public Administration, Hamedan Islamic Azad Uni
Received: 2018/05/20 - Accepted: 2018/06/10
khaki.mh55@jmail.com

Abstract

Quantitative research, based on the positivist paradigm, seeks to provide explanations based on universal rules, and its main purpose is an objective measurement, testing hypotheses, prediction and control. Meanwhile, "performance evaluation" is also one of the four elements of the knowledge of organization and management, which measures and assesses the status quo. So that it can be used as the basis for deciding whether to continue, modify or prevent the ongoing work. Accordingly, identifying the effective indicators on the performance, measuring the performance of the units under evaluation and recognizing their strengths and weaknesses is of great importance. Today, data envelopment analysis (DEA) is a method for comparing and evaluating the relative efficiency of the units under evaluation, that, each has similar multiple inputs and outputs. This paper reviews and analyzes the data envelopment analysis method as one of the best and most widely used tools in quantitative research.

Key Words: performance evaluation, quantitative research, data envelopment analysis.

Abstracts

The Role of Moral Estates in the Production of Science and Theorizing

AhmadHosein Sharifi / Associate Professor of Department of Philosophy of IK

Received: 2018/01/27 - Accepted: 2018/06/12

sharifi1738@yahoo.com

Abstract

Theorizing, as the highest level of knowledge, depends on a group of underlying factors in the theorist itself, his time and space requirements and surroundings. The main question of the paper is that what is the role of ethics (Including virtues and vices) and the firm characteristics of the theorist in the process of the production of science and theorization? With the help of descriptive-analytical method, that is, referring to religious texts and rational analyzes, we have shown that the ethics of the theorist plays the role at least on the three main stages from the various stages of the production of the science include: (1) problemology or problem-finding, (2) the science's teleology or targeting, and (3) the process of the discovering and understanding the reality. It has also been shown that this role-playing is merely grounded, not more, and it has also become clear that this role-playing never implies the acceptance of the normative or meta-normal relativism about knowledge.

Keywords: morality, theorizing, science production, problem-finding, relativism

Table of Contents

The Role of Moral Estates in the Production of Science and Theorizing / <i>AhmadHosein Sharifi</i>	5
--	---

Methodology for Performance Evaluation in Quantitative Research: A Philosophical, Executive and Critical Approach to the Data Envelopment Analysis / <i>Ali Asghari Sarem / Seyed Mohammad Reza Torabipour / Tayyiba al-Sadat Mir Moeini / Mohammad Hossein Khaki</i>	19
--	----

Theorizing Seats, Scientific Critique and Debate at Universities; Obstacles and Solutions / <i>Seyfullah Fazlallahi Qamshi / Hydarali Jahanbakhshie</i>	39
--	----

Subject Selection Criteria from the Viewpoint of the Graduate Students in the Humanities and Social Sciences of Ahvaz Shahid Chamran University / <i>Farzaneh Ghanadinejad / Hooman Soleymani / Gholam Reza Heydari</i>	57
--	----

Michel Foucault's Achievements in Methodology of the Social Science Research / <i>Ehsan Khanmohammadi / Sayyad Kheradmand</i>	73
--	----

Methodology of Ethnography as One of the Qualitative Research Approaches; Using Sheikh's Guests Book / <i>Mahdi Yousefi / Seyfullah Fazlallahi Qamshi</i>	93
--	----

In the Name of Allah

Ayare Pazhuhesh Dar Olum Ensani

Vol.6, No.1

An Academic Semiannual on Research

Spring & Summer 2015

A Publication by Imam Khomeini Institute for Education and Research

Editor & Editor in Chief: *Ahmad Husein Sharifi*

Editor Deputy: *Morteza Sane'i*

Coordinator: *Mohammad Ilaghi Hoseini*

Publication: *Hamid Khani*

Translation of Abstracts: *Language Department of IKI.*

Editorial Board:

Hosein Bostan: Assistant professor, Hawzah and University Research Center

Mahmud Rajabi: Professor IKI

Mohammad Fath Ali-Khani: Assistant Professor at the Research Institute of Hawzah and University

Hosin Sozanchi: Associate Professor, Baqir Al-'Uloom University

Ahmad Husein Sharifi: Associate Assistant Professor IKI

Seyfullah Fazlallahi Qamshi: Assistant Professor Qom Islamic Azad Uni

Mohammad Fanai: Professor IKI

Nematollah Karamollahi: Associate professor Baqir Al-'Olum University

Address:

IKI

Amin Blvd., Jumhuri Islami Blvd., Qum, Iran

PO Box: 37185-186

Tel: +982532113471

Fax: +982532934483

<http://nashriyat.ir/SendArticle>

www.iki.ac.ir & www.nashriyat.ir
