

دوفصل نامه علمی - تخصصی

# عیار پژوهش در علوم انسانی

سال پنجم، شماره دوم، پیاپی ۱۰، پاییز و زمستان ۱۳۹۳



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

## مدیر مسئول و سردبیر

احمدحسین شریفی

## جانشین سردبیر

مرتضی صانعی

## مدیر اجرایی و صفحه آرا

محمد ایلاقی حسینی

## ناظر چاپ

حمید خانی

سامانه ارسال و پیگیری مقاله

[Nashriyat.ir/SendArticle](http://Nashriyat.ir/SendArticle)

## اعضای هیئت تحریریه

حسین بستان

استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

محمود رجبی

استاد مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

حسین زارعی متین

دانشیار دانشگاه تهران

حسین سوزنچی

دانشیار دانشگاه باقرالعلوم

احمدحسین شریفی

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

مرتضی صانعی

استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

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 ۳۲۱۱۳۴۷۳

مشتراکان ۳۲۱۱۳۴۷۴ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)

پيامک: ۱۰۰۲۵۳۲۱۱۳۴۷۳

صندوق پستی ۳۷۱۶۵-۱۸۶

[www.iki.ac.ir](http://www.iki.ac.ir) & [www.nashriyat.ir](http://www.nashriyat.ir)

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

نمایه در: [magiran.com](http://magiran.com) & [noormags.ir](http://noormags.ir)

## راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

### الف) شرایط عمومی

۱. مقالات ارسالی باید برخوردار از صبغه 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 به عنوان 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 این گونه 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: نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به صورت 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 چهار 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 مبانی معرفت‌شناختی در کشف واقعیت‌های روان‌شناختی / ۵**

محمد رضا احمدی

**بررسی امکان، اعتبار و سودمندی مطالعات روان‌شناسانه دینی / ۲۵**

محمود نوذری

**پژوهش روایت، به مثابه یک روش تحقیق کیفی / ۴۳**

کجه احسان آقابابایی / رضا همتی

**موانع و اولویت‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها؛ ... / ۷۱**

کجه سیف‌اله فضل‌الهی قمشی / حیدرعلی جهانبخشی

**شیوه دانش‌پژوهی؛ مقایسه، بررسی و نقد دو رویکرد سنتی جدید / ۹۱**

محمد فولادی / کجه سلطانمراد مهکی

**عوامل مؤثر بر انتخاب موضوع پایان‌نامه دانشجویان ... / ۱۱۱**

زهره نگهبان / طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی / محمد رضا آهنچیان

**ملخص المقالات / ۱۲۱**

**۱۳۲ / Abstracts**



## نقش مبانی معرفت‌شناختی در کشف واقعیت‌های روان‌شناختی

محمدرضا احمدی / استادیار گروه روان‌شناسی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی \* m.r.Ahmadi313@Gmail.com  
دریافت: ۱۳۹۵/۰۲/۱۵ - پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۱۲

### چکیده

هدف این تحقیق، شناسایی نقش مبانی معرفت‌شناختی در دانش روان‌شناسی است. که با روش توصیفی - تحلیلی و با تکیه بر منابع اسلامی و استفاده از منابع روان‌شناسی، دو مبنای «امکان‌شناخت» و «تنوع‌راه‌های شناخت» تدوین یافته است. سپس نقش آنها در کشف واقعیت‌های روان‌شناختی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های تحقیق نشان داد که با پذیرش مبنای «امکان‌شناخت»، امکان شناخت‌های مطلق، تغییرناپذیر، فرازمانی و فرامکانی با شرایط خاص درباره کنش‌های انسانی وجود دارد. در نتیجه، روان‌شناسی از وضعیت متزلزل و بی‌ثبات نجات پیدا کرده، و به اصول یقینی و اطمینان‌آور دسترسی پیدا می‌کند. همچنین، با پذیرش این مبنا، نگاه نقادانه درباره علوم انسانی تقویت شده، و موجب تلاش بیشتر دانشمندان در برای کسب معرفت‌های یقین‌آور می‌شود. اما بر اساس مبنای تنوع‌راه‌های شناخت، شناخت گسترده و جامع انسان و ویژگی‌های او، با استفاده از کلیه روش‌های موجود ممکن است. با تکیه بر یک روش، نمی‌توان به شناختی درست و همه‌جانبه از انسان دست یافت. با تنوع روش‌های شناخت، تولید علم دینی و از جمله روان‌شناسی اسلامی، به‌ویژه درباره موضوعات یا مفاهیمی که در متون دینی به آن توجه شده، امکان‌پذیر است.

**کلیدواژه‌ها:** مبانی معرفت‌شناختی، روش تحقیق، راه‌های شناخت، امکان‌شناخت.

## مقدمه

شناخت‌شناسی یا معرفت‌شناسی، دانشی است که دربارهٔ تعریف شناخت، امکان شناخت، انواع شناخت، ابزار و روش‌های کسب شناخت و نیز اعتبار انواع شناخت‌ها بحث می‌کند. دغدغهٔ اصلی این دانش، بررسی «ارزش شناخت» است. شناخت‌شناسان در صدد پاسخ به این سؤالات هستند که انسان چه چیزهایی را می‌تواند بشناسد، محدودیت‌های شناخت کدامند و شناخت چگونه حاصل می‌شود؟ رویکرد اندیشمندان در پاسخ به این سؤالات، نقش مهمی در کشف قانونمندی‌های حاکم بر این جهان دارد؛ زیرا همه پژوهشگران با پذیرش مبانی خاص در شناخت‌شناسی، فعالیت پژوهشی خود را آغاز می‌کنند. روان‌شناسان نیز که به دنبال کشف قانون‌مندی‌های حاکم بر سازمان روانی انسان و رفتار هستند، پیش از هرگونه اقدام پژوهشی، دو پیش‌فرض شناخت‌شناسانه را مسلم در نظر گرفته‌اند: اولاً، خارج از ذهن دانشمند، واقعیت خارجی وجود دارد. او صرفاً در عالم ذهن سیر نمی‌کند. ثانیاً، امکان دسترسی یقینی یا حداقل شناخت اطمینان‌آوری نسبت به آن واقعیت وجود دارد. در غیر این صورت، هیچ محقق‌ی اقدام به فعالیت علمی و کشف قانونمندی‌های حاکم بر روان انسان نخواهد کرد. بنابراین، دانش روان‌شناسی نیز همچون دانش شناخت‌شناسی، به دنبال این است که انسان چگونه درباره خود و دیگران اطلاعات را به دست می‌آورد (هرگنهان، ۱۹۹۷، ص ۱۷). به عبارت دیگر، روان‌شناسان به دلیل علاقه‌شان به تعیین چگونگی کسب اطلاعات در مورد خود و محیط توسط انسان، همواره درگیر بحث معرفت‌شناسی می‌باشند و هر رویکردی بر اساس مبانی خاص خود، این فرایند را توصیف و تبیین می‌کند.

روان‌شناسان تجربی‌گرا، تأکید دارند که کل دانش از تجربهٔ حسی به‌دست می‌آید و به گونه‌ای خاص در مغز ثبت و ذخیره می‌شود. عقل‌گرایان، اطلاعات حسی را دست‌کم در اغلب موارد، اولین مرحله مهم در کسب دانش می‌دانند. ولی بر این باورند که بعدها و پیش از اینکه دانش کسب شود، ذهن باید به طور فعال این اطلاعات را به طریقی تغییر دهد. گروه سوم نیز معتقدند که مقداری از دانش بشری، فطری است. افلاطون و دکارت از جملهٔ این گروه هستند و بر این باورند که تعدادی از اندیشه‌ها، جزء طبیعی ذهن هستند. این دسته سوم، فطری‌نگر شمرده می‌شوند. بنابراین، از نظر فطری‌نگرها، حداقل مقداری از دانش به صورت عنصر طبیعی ذهن، به ارث برده می‌شود. تجربی‌گراها، برای پاسخ به سؤال‌های شناخت‌شناختی، ذهن انسان را منفعل دانسته که تجربه‌های حسی را به صورت تصاویر ذهنی، خاطرات و تداعی‌ها بازنمایی می‌کند.

از نظر تجربه‌گرایان، دانش از شرح دقیق واقعیت مادی به صورتی که توسط تجربهٔ حسی آشکار و

در ذهن ثبت می‌شود، تشکیل می‌شود. عقل‌گرایان، ذهن انسان را فعال دانسته، معتقدند: ذهن اطلاعات ناشی از تجربه را تغییر شکل می‌دهد، بر خلاف ذهن منفعل، که صرفاً واقعیت مادی را بازنمایی می‌کند. ذهن فعال، دارای سازوکاری است که واقعیت مادی را سازمان‌دهی کرده، درباره آن تأمل می‌کند، آن را ادراک و ارزیابی می‌کند. از نظر عقل‌گرایان، ذهن انسان چیزی را به تجربه ذهنی ما اضافه می‌کند که تجربه مادی ما وجود ندارد. در نتیجه، از نظر عقل‌گرایان دانش از مفاهیم و اصولی تشکیل می‌شود که فقط با ذهن تأمل‌کننده و فعال می‌تواند کسب شود.

در مجموع، مواضع هریک از این سه رویکرد تجربی‌نگرها، عقل‌گرایان، فطری‌نگرها و حتی ترکیب مختلف آنها، همواره بخشی از مباحث و مسایل دانش روان‌شناسی می‌باشند. این پژوهش، درصدد است با تأکید بر دو مبنا از مبانی معرفت‌شناختی یعنی امکان‌شناخت و تعدد راه‌های شناخت، از نگاه منابع اسلامی، به نقش این دو مبنا در کشف واقعیت‌های روان‌شناسانه بپردازد. منظور از «مبانی معرفت‌شناختی» روان‌شناسی اسلامی، گزاره‌هایی از معرفت‌شناسی اسلامی است که توجه به آنها و پذیرش آنها در تبیین، پیش‌بینی و هدف‌گذاری گستره کنش‌های انسانی نقش ایفا می‌کند. تصمیم‌گیری درباره توانایی‌های معرفتی انسان، یکی از شرایط لازم برای پایه‌گذاری روان‌شناسی است. بنابراین، در این پژوهش به بیان دو مبنا معرفت‌شناختی و نقش آنها در مطالعه روان‌شناسی می‌پردازیم.

## ۱. امکان‌شناخت و رسیدن انسان به واقع

پیش از آنکه به امکان‌شناخت بپردازیم، لازم است توضیحی درباره واژه «شناخت» بدهیم. این واژه، که در زبان عربی «معرفت» اطلاق می‌شود، کاربردهای مختلفی دارد. عام‌ترین مفهوم آن، مساوی با مطلق علم و آگاهی است. گاهی نیز به ادراکات جزئی اختصاص داده می‌شود. زمانی به معنای بازشناسی به کار می‌رود. گاهی هم به معنای علم مطابق با واقع و علم یقینی استعمال می‌گردد. از آنجاکه هدف از بررسی مسائل شناخت، اختصاص به نوع خاصی از آن ندارد، بهتر است همان معنای اعم و مساوی با مطلق علم، اراده شود. بنابراین، شناخت یکی از روشن‌ترین و بدیهی‌ترین مفاهیم است و نه تنها نیازمند تعریف نیست، بلکه اساساً تعریف آن امکان ندارد؛ زیرا مفهوم روشن‌تری از آن وجود ندارد که معرفت آن واقع شود. عباراتی که به عنوان تعریف علم معرفت و شناخت، در کتاب‌های فلسفی یا منطقی به کار می‌رود، تعریف حقیقی نیست. منظور از ذکر آنها، یا تعیین مصداق موردنظر در علم یا مبحث خاصی است. بنابراین، برای توضیح علم و شناخت، بهتر است گفته شود علم یا شناخت عبارت است از: حضور خود شیء یا صورت جزئی یا مفهوم کلی آن نزد موجود مجرد. با بیان واژه شناخت، می‌توان

«امکان شناخت» را به عنوان یکی از مبانی معرفت‌شناختی روان‌شناسی اسلامی، هم به لحاظ عقلی و مبانی فلسفی و هم از منظر آموزه‌های اسلام مورد بررسی قرار داد.

### الف. امکان شناخت از منظر عقلی و فلسفی

به حکم عقل، «امکان شناخت»، برای هیچ انسانی، قابل انکار یا حتی قابل تردید نیست. هرچند تاریخ فلسفه از کسانی مانند سوفیست‌ها و شک‌گرایان نام می‌برد که مطلقاً منکر علم و شناخت بوده، یا در امکان شناخت تردید داشته‌اند، ولی اگر چنین نسبتی صحیح باشد، باید گفت: چنین کسانی به وسواس ذهنی شدید مبتلا بوده‌اند. بنابراین، ادعای سفسطه یا شکاکیت مطلق، قابل پذیرش نیست؛ زیرا حتی مدعیان شک مطلق نیز نمی‌توانند در وجود خود و در شکی که دارند، شک کنند. اگر با کسی در صدد بحث و گفت‌وگو برآیند، یا برای مدعای خود به استدلالی متوسل شوند، به این معناست که در وجود کسی که با او به بحث می‌پردازند، شک ندارند و در اینکه او نیز می‌تواند شناخت یقینی به مدعای ایشان پیدا کند و اینکه روش بحث و استدلال یقیناً برای تولید معرفت است، نیز شک ندارد (مصباح، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۱۶۲). بنابراین، از منظر فلسفی و عقلی، امکان شناخت برای انسان امری غیرقابل تردید است.

### ب. امکان شناخت در اندیشه فلاسفه غرب

از میان فلاسفه، عده‌ای هستند که به انکار «امکان شناخت» حکم کرده‌اند و در جرگه شکاکان قرار دارند. همچنان‌که برخی دیگر از فلاسفه، به نسبت شناخت قائل هستند. نسبی‌گرایان کسانی هستند که به تغییرپذیری واقعیت معتقدند و می‌گویند: هیچ چیز در عالم هستی ثابت نیست. همه معرفت‌های انسانی موقت و متغیر است. این ادعا، به معنای انکار «امکان شناخت» ثابت و یقینی است. بنابراین، این عده از دانشمندان و فلاسفه با صراحت معتقد به نسبی بودن همه معرفت‌های انسان هستند.

اما برخی دیگر از اندیشمندان، با صراحت به شکاکیت یا نسبت در معرفت‌های انسانی معترف نیستند، ولی لازمه سخنشان نسبت در شناخت انسان است. به عنوان نمونه، لازمه سخن *توماس کوهن* غلطیدن به نوعی شکاکیت است. هرچند وی از اظهار نظر صحیح درباره واقعیت جهان عینی خودداری می‌کند، ولی نسبت به رابطه نظریه‌های علمی با واقعیت، شکاک باقی می‌ماند. وی در توالی نظریه‌های علمی، تنها بهبود توانایی معماگشایی نظریه‌ها را می‌بندد و هیچ مناسبتی میان این افزایش، تقریب به صحت و بهبود کارایی با شناخت لایه‌ای ژرف‌تر و ابعاد فراگیرتر واقعیت قائل نیست. کوهن چنین می‌گوید:

تردید ندارم که مکانیک نیوتن بر مکانیک ارسطو، و مکانیک اینشتاین بر مکانیک نیوتن به عنوان ابزار معماگشایی برتری دارد. اما نمی‌توانم در توالی آنها هیچ راستای منسجمی از تکامل هستی‌شناسانه ببینم. بنابراین، از منظر وی



انطباق نظریه بر واقعیت چه‌بسا توهمی بیش نباشد... اینک برداشت همخوانی میان هستی‌شناسی یک نظریه و بدل واقعی آن در طبیعت، از اساس به نظم وهم‌آمیز می‌آید (کوهن، ۱۳۹۲، ص ۳۱۸).

همان‌طور که شکاکان هر نوع معرفت یقینی را زیر سؤال می‌برند و در فلسفه رمانتیک و نیز فلسفه وجودی، با ادبیات دیگری مطرح می‌شوند، در روان‌شناسی امروزی نیز در قالب نیروی سوم یا روان‌شناسی انسان‌گرا این طرز تفکر تداوم یافته است. وجه مشترک شکاکان، رمانتیک‌ها، وجود‌گراها و روان‌شناسان انسان‌گرا، این است که واقعیت همیشه نسبت به دیدگاه‌های فرهنگی، گروهی، یا شخصی وجود دارد. پست‌مدرنیسم را نیز می‌توان نسبت‌گرایی رادیکال نامید. همان‌گونه که فیثسمن، با مروری کلی بر پست‌مدرنیسم می‌گوید:

عقیده اصلی در پست‌مدرنیسم این است که ما همیشه واقعیت تجربه‌شده خود را از طریق عینک مفهومی تعبیر می‌کنیم. عینک مبتنی بر عواملی مانند هدف‌های شخصی زمان حال خود، در این موقعیت خاص، تجربیات گذشته خود، ارزش‌ها و نگرش‌های خود، روند جاری در فرهنگ معاصر و الی آخر. هیچ وقت امکان ندارد که این عینک را کلاً برداریم و دنیا را آن‌گونه که واقعاً هست، با عینک کامل ببینیم. تنها کاری که می‌توان کرد این است که عینک خود را عوض کنیم و بدانیم که عینک متفاوت، تصاویر و دیدگاه‌های متفاوتی را از دنیا تأمین می‌کند (ر.ک: هرگنهان، ۱۳۸۹).

به باور دیوید ام/ولف (Wulff)، پست‌مدرنیسم اصلاً امکان شناخت واقعیت را انکار می‌کند، همه عقائد اعم از مذهبی و علمی سازه‌های اجتماعی هستند و فرآورده‌های زبانی گفت‌وگو میان اشخاصی هستند که در زمان و مکان خاص، به سر می‌برند. هیچ رأی و نظر ممتاز و صحیحی وجود ندارد. هیچ‌گونه روش پذیرفته جهان‌شمولی در دست نیست که بر مبنای آن، قضیه‌ای را با قضیه دیگر مقایسه کنیم و بیازماییم، هیچ معیار استواری نیست که بر اساس آن بتوان از میان گزینه‌های مختلف یکی را انتخاب کرد (ولف، ۱۳۸۶، ص ۴۴).

### ج. امکان شناخت از نگاه رویکردهای روانشناختی معاصر

مکتب اراده‌گرایی، که در سال ۱۸۹۰ توسط وونت پایه‌گذاری شد و هدف خود را شناخت هشیاری اعلام کرد، در چارچوب سنت خردگرایی آلمانی دنبال شد. وونت، با تجربی‌نگری فیلسوفان بریتانیایی و فرانسوی مخالف بود. آنها انسان را صرفاً یک گیرنده منفعل احساس‌ها می‌دانند که بعدها این احساس‌ها به صورت منفعلانه و به وسیله «قوانین تداعی» سازمان می‌یابند و فرایندهای ارادی در آن نقشی ندارند. ولی به عقیده وونت، چیزی که در تجربی‌نگری وجود ندارد، فرایندهای ارادی است که بر عناصر فکر تأثیر می‌گذارد و به آنها شکل، کیفیت یا ارزشی می‌دهند که در تحریک بیرونی، یا

رویدادهای طبیعی یا مادی یافت نمی‌شود. از سوی دیگر، هدف وونت فقط آگاهی یافتن از هشیاری به صورتی که تجربه می‌شود نبود، بلکه او می‌خواست از قوانین حاکم بر پویش‌های هشیاری آگاه شود. همچنین مفهوم «اراده» به صورتی که در توجه و رفتار ارادی منعکس می‌شود، برای وونت اهمیت زیادی داشت. بنابراین، هرچند وونت روان‌شناسی را مانند همه علوم دیگر مبتنی بر تجربه می‌دانست، ولی نوع تجربه‌ای که روان‌شناسی استفاده خواهد، تفاوت دارد. درحالی که علوم دیگر بر تجربه با واسطه استوار هستند، روان‌شناسی بر تجربه بی‌واسطه استوار است. وونت، به ماهیت دنیای مادی علاقه‌ای نداشت، بلکه می‌خواست از فرایندهای روان‌شناختی که به وسیله آنها دنیای مادی را تجربه می‌کنیم، آگاه شویم. بنابراین، وی دو هدف اصلی را برای روان‌شناسی تجربی خود تعیین کرد: (۱) کشف عناصر بنیادی فکر و (۲) کشف قوانینی که عناصر ذهنی به وسیله آنها، در تجربیات ذهنی پیچیده‌تر ترکیب می‌شوند. براین اساس، وونت برای بررسی فرایندهای ذهنی بنیادی، که در تجربه بی‌واسطه درگیر هستند، از انواع روش‌ها، از جمله درون‌نگری استفاده کرد (هرگنهان، ۱۳۸۹، ص ۳۵۵). بنابراین، اولین مکتب روان‌شناسی که توسط وونت پایه‌گذاری شد، نه تنها معرفت و شناخت را امری ممکن می‌دانست، بلکه این شناخت را با روش درون‌نگری برای انسان امکان‌پذیر می‌دانست.

تیچنر (Titchener) مؤسس مکتب ساخت‌گرایی، هدف خود را آگاهی یافتن از ماهیت، چگونگی و چرایی زندگی روانی تعیین و معرفی کرد (همان، ص ۳۸۰). بنابراین، وی نیز همانند وونت، بر عنصر شناخت و آگاهی تأکید داشت و امکان معرفت را برای یک روان‌شناس مورد تأیید قرار می‌داد. بنابراین، از نظر تیچنر، شناخت امکان‌پذیر است.

پیش از وونت و تیچنر، رنه دکارت، که به یک معنا یک روان‌شناس بود (ر.ک. هرگنهان، ۱۳۸۹، ص ۱۷۱) و شهود را برای شناخت و معرفت مبنای خود قرار داد. «شهود» فرایندی است که به وسیله آن، ذهن دقیق به اندیشه روشن دست می‌یابد که نمی‌توان در مورد اعتبار آن تردید کرد. پس از کشف چنین اندیشه‌ای، می‌توان از آن چند اندیشه دیگر را استنتاج کرد. در واقع، دکارت دریافت که می‌تواند در مورد هر چیزی شک کند، ولی نمی‌تواند در مورد وجود خودش، به عنوان موجود متفکر تردید داشته باشد. بنابراین، اولین اصل فلسفه دکارت، ماهیت شناختی داشت که به وسیله شهود به دست می‌آید. مفهوم مطمئن‌تری از اینکه «من فکر می‌کنم پس هستم» وجود ندارد. بنابراین، می‌توان توجه خود را به درون برگرداند، سپس تجربیات ذهنی از قبیل تفکر، خواستن، درک کردن، احساس کردن و تخیل را بررسی کرد. وی با اینکه خردگرا و نیز با اینکه فطری‌نگر بود، اما پدیدارشناس نیز بود. او به صورت درون‌نگرانه، ماهیت تجربه‌هشیار را بررسی کرد.

جیمز نیز از روش‌های تحقیق متعدد بهره می‌برد. درون‌نگری قابل اعتمادترین و مهم‌ترین ابزار تحقیق است که جیمز، همانند روان‌شناسان زمان خود، مسلم گرفته بود. هرگز کسی نمی‌تواند به عمق هیجان یا قدسی بودن چیزی از خارج از قلمرو آن نائل شود. در این گونه موارد، باید خودش دارای این احساسات باشد، تا بتواند آنها را بفهمد (ولف ۱۳۸۶، ص ۴۸۰).

همچنین روان‌شناسان انسان‌گرا، که به تجربه‌های اوج و تجربه دینی تأکید می‌کنند، شناخت‌های درونی انسان را نوعی شناخت معرفی می‌کنند و از روش تجربی روان‌شناسان تجربی فاصله می‌گیرند. آنها بر خلاف حس‌گرایان و تجربه‌گرایان، که تنها راه معتبر برای فهم واقعیت‌ها را راه حس و تجربه می‌دانستند، راه تجربه درونی، که همان یافته‌های درون فرد و از طریق علم حضوری حاصل می‌شود، معتبر و دارای ارزش می‌دانند.

#### د. امکان شناخت از منظر منابع اسلامی

از منظر منابع اسلامی (قرآن و روایات)، امکان معرفت و شناخت بدیهی است و به کسب شناخت برای انسان تردیدی وجود ندارد. قرآن، در آیات متعددی مردم را به تحصیل یقین دعوت می‌کند. دعوت قرآن از مخاطبان خود به تحصیل «یقین» بیانگر این است که «شناخت یقینی» امکان‌پذیر است؛ زیرا اگر معرفت امکان نداشت، قرآن بشر را به آن فرامی‌خواند؟ آنجا که خداوند می‌فرماید: «... لَعَلَّكُمْ بِلِقَاءِ رَبِّكُمْ تُوقِنُونَ» (رعد: ۲)؛ باشد که به ملاقات پروردگارتان یقین پیدا کنید؛ زیرا تا زمانی که امری غیرممکن باشد، منطقیاً دعوت و درخواست تلاش برای به دست آوردن آن، از سوی فرد عاقل، پسندیده و صحیح نمی‌باشد. بنابراین، دعوت به کسب یقین نشان از این دارد که اولاً، برخی از شناخت‌های انسان به مرحله شناخت یقینی نرسیده و ثانیاً، امکان دسترسی به معرفت‌های یقینی برای انسان وجود دارد. این گونه نیست که همه شناخت‌های انسان نسبی است. یا در آیه‌ای دیگر خداوند می‌فرماید: «أَفَحُكْمَ الْجَاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ» (مائده: ۵۰)؛ پس آیا حکم دوران جاهلیت را می‌جویند که احکام الهی را نمی‌پذیرند؟ برای قومی که یقین دارند، حکم چه کسی از حکم خدا نیکوتر است؟! قرآن در این آیه شریفه، امکان شناخت و یقین پیدا کردن را برای عده‌ای از انسان‌ها یعنی مؤمنان امری ممکن و غیرمحال دانسته، کسانی را که در این مسیر قرار نمی‌گیرند، سرزنش می‌کند. قرآن نه تنها معرفت را برای انسان ممکن و میسر می‌داند، بلکه ظرفیت و درجه معرفت انسان را بسیار گسترده و حتی تا بی‌نهایت گسترش می‌دهد. خداوند در داستان خلقت حضرت آدم می‌فرماید: «وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا» (بقره: ۳۱)؛ و خداوند همه اسماء را به آدم

آموخت. مقصود از تعلیم همه اسما به انسان توسط خدا، معرفت و شناخت همه حقایق وجود است. بنابراین، ظرفیت علمی انسان تا بدانجاست که می‌تواند جهان هستی و عوالم وجود و پدیده‌های آسمانی و زمینی را بشناسد. بنابراین، از منظر قرآن کریم، نه تنها معرفت برای انسان امکان دارد، بلکه این معرفت برای او می‌تواند تا بی‌نهایت امتداد داشته باشد.

اکنون این اشکال مطرح می‌شود که برخی شناخت‌های انسان نسبی هستند؛ یعنی وابسته به سلائق، امیال و خواسته‌های فردی یا اجتماعی، یا وابسته به قراردادهای اجتماعی و گروهی، یا وابسته به زمان و مکان خاص هستند. مثلاً، ادراک افراد از مزه خوردنی‌ها و نوشیدنی‌ها وابسته به سلائق شخصی است، یا قوانین موضوعه مثل قوانین راهنمایی و رانندگی، وابسته به قراردادهای اجتماعی و توافقات جمعی است. بنابراین، چنین معرفت‌هایی، مطلق نیستند، بلکه نسبی، زمان‌مند و مکانمند و وابسته به شرایط خاص می‌باشند؛ نمی‌توان برای همگان و در همه شرایط یا در تمام زمان‌ها و مکان‌ها آنها را معتبر دانست.

در پاسخ به این اشکال می‌توان گفت: هرچند برخی از شناخت‌های انسان نسبی‌اند، ولی نمی‌توان تمام معرفت‌های انسان را از این قبیل دانست. در واقع، نمی‌توان پذیرفت که همه شناخت‌های انسان نسبی بوده و هیچ معرفت ثابت و مطلق و تغییرناپذیر نداریم. به عبارت دیگر، اگرچه برخی از معرفت‌های انسان نسبی است، ولی بخش دیگری از معرفت‌های انسان مطلق و غیرنسبی بوده، وابسته به زمان، مکان یا شرایط خاص نیست. قوانین ریاضی و منطق از این قبیل هستند. اینها وابسته به زمان و مکان، یا سلیقه و میل فردی و اجتماعی نیستند.

با پذیرش این مبنا یعنی امکان شناخت، می‌توان به شناخت‌های مطلق، تغییرناپذیر و فرازمانی و فرامکانی و شرایط خاص درباره کنش‌های انسانی انسان دست یافت. بدین ترتیب، علوم انسانی و از جمله روان‌شناسی از وضعیت متزلزل و بی‌ثبات نجات پیدا کرده، به اصول یقینی و اطمینان‌آور دسترسی پیدا می‌کند. هرچند علوم انسانی اسلامی و روان‌شناسی اسلامی، هرگز مدعی نیست که برخی کنش‌های انسانی زمانمند، مکانمند، قراردادی و وابسته به فرهنگ نیستند.

از آنجاکه یکی از اهداف علوم انسانی اسلامی، از جمله روان‌شناسی اسلامی از یک‌سو، افزایش معرفت‌های یقینی یا حداقل اطمینان‌آور و از سوی دیگر، اصلاح یا ابطال معرفت‌های غیریقینی می‌باشد، توجه به یافته‌های مبتنی بر معرفت‌های تجربی و تئوری‌های رائج در علوم انسانی، از اهمیت خاصی برخوردار است. همان‌طور که نمی‌توان هیچ‌یک از تئوری‌های موجود در علوم انسانی رائج را - که

همگی مبتنی بر تجربه هستند - یقینی و ثابت دانست، بلکه به دلیل غیریقینی بودن آنها، ممکن است هر زمانی بطلان آنها آشکار گردد. با پذیرش مبنای امکان‌شناخت، می‌توان ادعا کرد: چنین مبنای معرفت‌شناسانه‌ای می‌تواند موجب تقویت نگاه نقادانه دربارهٔ علوم انسانی رائج شود و زمینه‌ساز تلاش بیشتر برای کسب معرفت‌های یقین‌آور شود.

## ۲. تنوع راه‌ها و ابزارهای شناخت

در یک تقسیم‌بندی کلی، شناخت به دو نوع شناخت حضوری و حصولی تقسیم می‌شود. برای شناخت حصولی، ابزارهایی معرفی می‌شود که عبارتند از: قوه حس، قوه خیال و قوه عقل. اینها ابزارهای ادراکی انسان برای کشف واقعیت‌ها می‌باشد و هر یک در جای خود معتبر و موجه هستند. اینها ابزارهای اصلی علم حصولی تلقی می‌شوند که گاهی نیز برای کسب شناخت حصولی، از ترکیبی از ابزارهای مزبور استفاده می‌شود.

تصور حسی، نوعی شناخت حصولی به دست‌آمده از طریق «قوه حس» است. زمانی برای یک فرد حاصل می‌شود که مفهوم خاصی از احساس دیدن شیء مشخص، به کمک قوه بینایی و از طریق چشم پدید می‌آید. البته همهٔ تصورات حسی از راه قوای چندگانه حسی به دست می‌آید. «قوه خیال» نیز، که قوه دیگری شبیه تصورات حسی می‌باشد، به گونه‌ای است که پس از قطع ارتباط ابزارهای حسی با محسوسات بیرونی، قابل یادآوری هستند. لازم به ذکر است، قوه خیال این توانایی را دارد که تصورات حسی مختلفی را با یکدیگر ترکیب کرده، تصورات بدیع و تازه‌ای را خلق کند (مثلاً شاخ‌های بزرگ یک گوزن و بال‌های بزرگ یک عقاب را به سر و گردن یک اسب متصل کند و تصویری مثل اسب شاخ‌دارِ بال‌دار بیافریند). «قوه عقل» نیز دیگر ابزار علم حصولی است و کار ویژهٔ آن، درک مفاهیم کلی است. به کمک قوه عقل، هم مفاهیم کلی انتزاع می‌شود و هم مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد و با ترکیب آنها، زمینه پیدایش مفهومی جدید فراهم می‌شود، یا با ترکیب انواع گزاره‌ها، گزاره‌ای جدید کشف می‌شود. قوه عقل، از انواع استدلال‌های عقلی مثل قیاس، استقرا و تمثیل کمک گرفته تا در خدمت کشف واقعیت‌های متناسب با آن قرار گیرند. فلاسفه و محققان آنها را راه‌های فرعی برای کسب علم حصولی نام‌گذاری می‌کنند؛ زیرا در حوزه قوه عقل قرار داشته و ماهیتاً عقلی است. بنابراین، راه‌های اصلی شناخت حصولی، سه قوه «حس، خیال و عقل» می‌باشند (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۱۰۲).

در فلسفهٔ اسلامی، علاوه بر راه‌های اصلی علم حصولی، از راه‌های فرعی نیز علم حصولی به دست می‌آید که عبارتند از: الف. انواع استدلال‌های عقلی؛ ب. تجربه؛ ج. مرجعیت، د. تواتر.

۱. انواع استدلال‌های عقلی عبارتند از: قیاس، استقرا و تمثیل. هریک از آنها به نوبه خود، در خدمت کشف واقعیت‌های متناسب هستند. قیاس نیز خود به انواع مختلفی مثل برهان، جدل، خطابه، شعر، و مغالطه تقسیم می‌شود. لازم به یادآوری است که برخی از آنها توانایی کشف واقعیت را ندارند، ولی برخی دیگر مثل برهان، با توجه به مقدماتی که در آن به کار می‌رود، می‌تواند در خدمت کشف انواعی از واقعیت باشد. مثلاً، در علم منطق مشاهدات یا محسوسات، به قیاسی گفته می‌شود که در مقدمات آن از محسوسات استفاده می‌شود. به همین دلیل، هرچند توانایی کشف واقعیت را دارند، اما دایره نفوذ آنها تنها واقعیت‌های محسوس و قابل مشاهده است.
  ۲. تجربه نیز که یکی از انواع قیاس می‌باشد و به دلیل اهمیت آن، به عنوان یکی از راه‌های فرعی کسب علم حصولی شمرده می‌شود. تجربه با توجه به تکرار یک امر محسوس، عقل درباره آن یک قانون کلی صادر می‌کند و با ترکیب دو قوه حس و عقل، ابزار ادراکی دیگری به نام «تجربه» به دست می‌آید. بنابراین، تجربه استدلال عقلی از نوع قیاس است که در آن، از مقدمات حسی استفاده می‌شود. این ابزار فرعی یعنی تجربه می‌تواند در موارد زیادی لایه‌هایی از واقعیت را بر ما کشف کند. می‌توان گفت: علوم تجربی معاصر، محصول چنین ابزاری برای شناخت هستند.
  ۳. مرجعیت (Authority)، یکی دیگر از ابزارهای فرعی علم حصولی برای کشف واقعیت است. مرجعیت، یعنی پذیرش رأی و نظر فرد دیگری که صلاحیت اظهارنظر در آن مورد را دارد، بدون اینکه برای کسب شناخت به آن موضوع، مستقیماً از همان راهی که آن صاحب‌نظر استفاده کرده، استفاده شود. مثلاً، در علم و دانش پزشکی، برای شناخت راه درمان بیماری‌ها، به نظر کارشناسی و تخصصی پزشکان استناد شده، به آن اعتماد می‌شود. یا در علم تاریخ برای کسب شناخت از یک واقعه تاریخی، به نظر تاریخ‌نگاران مراجعه می‌شود یا در دانش فقه و اصول، برای کشف احکام الهی به سخن و گفتار اولیای الهی و ائمه معصومان علیهم‌السلام اعتماد می‌شود (شریفی، ۱۳۹۳، ص ۲۹۱). به عبارت دیگر، گزارش گزارش‌گران صادق و قابل اعتماد، با رعایت اصول و قواعد گزارش‌گری، یکی از راه‌های کشف واقعیت است و جنبه مرجعیت دارد که به آن اعتماد می‌شود.
  ۴. تواتر نیز یکی دیگر از راه‌های فرعی کسب علم حصولی است. این راه، که نوعی استدلال عقلی می‌باشد، به این دلیل به واقعه‌ای شناخت پیدا می‌کنیم که بسیاری از افراد، آن را نقل و گزارش کرده‌اند. به طوری که که نمی‌توان باور کرد همه گزارش‌گران توافق کرده‌اند که امری خلاف واقع را نقل کنند (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۱۰۴). این راه را برخی از محققان یکی از انواع مرجعیت می‌دانند.
- علم حضوری نیز راه شناخت خاص خود را داراست که به آن «شهود» گویند. انسان، علاوه بر داشتن

حواس چندگانه حسی، می‌تواند به صورت مستقیم با برخی از حقائق جهان تماس برقرار کرده، به آنها شناخت پیدا کند. به شناختی که از این شهود به دست می‌آید، «علم حضوری» می‌گویند. لازم به ذکر است هرگاه این علم حضوری به صورت گزاره‌های قابل انتقال به دیگران درآید، دانشی به نام «عرفان» پدید می‌آید.

### الف. روان‌شناسی معاصر و روش تجربی

یافته‌های دانش روان‌شناسی معاصر، بیشتر متکی بر روش تحقیق تجربی است. به نظر می‌رسد، شناخت تفصیلی توانایی‌های ادراکی، قابلیت‌ها، انگیزه‌ها و تمایلات انسانی، راه صحیح درک زمینه‌ها و استعدادها و فعلیت‌هایی است که سازنده انسان است. بنابراین، کلیه روش‌هایی که برای شناخت انسان پیشنهاد می‌شوند، باید از عهده‌شناسایی تفصیلی این امور برآیند. روش شناخت موفق، این است که شناختی جامع و قابل اعتماد از کلیه توانمندی‌ها و ظرفیت‌ها و ویژگی‌های انسان به دست دهد (واعظی، ۱۳۹۱، ص ۷۴). ولی به نظر می‌رسد، ضرورتی ندارد که در میان روش‌های پیشنهادی، لزوماً یک روش منحصر به فرد برای شناخت انسان و ویژگی‌های او معرفی گردد. ممکن است تحلیل روش‌ها، قلمرو و قابلیت‌های هریک از آنها، ما را به این نتیجه رهنمون کند که راه معقول و صحیح انسان، به کارگیری ترکیبی از چند روش است. روش‌های پیشنهادی برای شناخت انسان، معمولاً عبارتند از: روش مشاهده و تجربه، روش درون‌بینی و حضوری، روش عقلی و استفاده از قضایای عقلی و فلسفی - منطقی، و نیز روش گزارش و نقل از دیگران و بهره‌گیری از متون دینی. بررسی واقع‌بینانه این روش‌ها و بررسی نقاط ضعف و قوت هریک از آنها، بینشی روشن در زمینه میزان کارایی آنها عرضه می‌کند.

**الف. روش مشاهده و تجربه:** مشاهده رفتار افراد انسانی و مراحل رشد و یادگیری در کودک و بررسی و پژوهش تجربی در جنبه‌های روان‌شناختی و زیست‌شناختی انسان، اطلاعات مفیدی در زمینه ویژگی‌های تجربه‌پذیر آدمی در اختیار او می‌گذارد. با وجود این، نمی‌توان حقیقت انسان را منحصرأ بر اساس این داده‌های تجربی تعریف کرد؛ زیرا بسیاری از جنبه‌های واقعی انسان، از دسترس مشاهده و تجربه محقق که از بیرون نظاره‌گر است، خارج می‌باشد. به عنوان نمونه، حیات درونی انسان و گرایش‌های عمیق عاطفی و روحی او، تجربه‌پذیر نیست. معمولاً آن دسته از پژوهشگرانی که سعی دارند انسان را با استفاده از روش تجربی، که قابل بررسی و تأیید است، تعریف کنند، ره به خطا رفته، دچار مغالطه «کنه و وجه» شده‌اند. روح این مغالطه این است که انسان یک جنبه از یک شیء را کنه و تمامیت آن شیء بیندارند (واعظی، ۱۳۹۱، ص ۷۴).

بسیاری از تحقیقات علمی که درصدد شناسایی انسان و عوامل مؤثر بر شخصیت و رفتار انسان بوده‌اند، از ابتلا به این مغالطه مصون نمانده‌اند. کشف هریک از عوامل مؤثر بر شخصیت و ماهیت و حیات انسانی، برخی از محققان و روان‌شناسان را به تعریف انسان بر اساس همان عامل و ویژگی سوق داده، بدون توجه به دیگر عوامل مؤثر در شکل‌گیری شخصیت و هویت انسان، سایر ابعاد وجودی او را نادیده گرفته، یک بعد وجودی انسان را به جای همه شخصیت انسان قرار داده‌اند. مثلاً، فریود بر یکی از غرائز انسان به مثابه عامل اصلی تشکیل‌دهنده هویت و شخصیت وی تأکید می‌ورزد، یا روان‌شناسان رفتارگرا، انسان را حیوانی با قدرت یادگیری بالا تعریف می‌کنند (همان، ص ۷۵).

نقد دیگر بر روش تجربی مورد تأکید روان‌شناسی معاصر، این است که محققان تجربی در این روش برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهایی مثل پرسش‌نامه و مصاحبه کمک می‌گیرند تا به کشف قانون‌مندی‌ها و ویژگی‌های موجود در انسان و چگونگی تغییرات در وی بپردازند. آنها به این شیوه، تأکید بر روش مشاهده و تجربه عینی دارند. غافل از اینکه اگر خوب و با دقت کافی به این روش نگاه شود، معلوم می‌شود محقق برای گردآوری اطلاعات به طور پنهان و ناخواسته با روش درون‌نگری داده‌های تحقیق را جمع‌آوری نموده است؛ زیرا وقتی آزمودنی‌ها می‌خواهند از ادراکات، احساسات و عواطف خود گزارشی را ارائه دهند و به سؤال‌های پرسشگر در مصاحبه پاسخ دهند، یا یکی از گزینه‌های چندگانه را در یک پرسش‌نامه علامت‌گذاری نماید، باید به درون خود رفته و یافته‌های درونی‌اش را با درون‌نگری و علم حضوری مورد توجه قرار دهد. سپس آن را به آزمون‌گر (در مصاحبه) گزارش داده، یا روی فرم پاسخ در پرسش‌نامه منتقل نماید و بنویسد. در واقع، این همان روش درون‌نگری و آگاهی حضوری است که به طور پنهانی، روش تجربی از آن بهره می‌گیرد. هرچند روان‌شناسی معاصر تصریح می‌کند که روش تجربی، فقط بر یافته‌های عینی و قابل مشاهده است و نباید از روش درون‌بینی کمک گرفت. به عبارت دیگر، دوره روش تحقیق درون‌بینی گذشته و مربوط به زمانی است که روان‌شناسی در دامن فلسفه بوده است. از این‌رو، *ارنست کاسیرر*، در نقد روش تجربی روان‌شناسی معاصر بر روش درون‌بینی، به عنوان یکی از روش‌های شناخت و تحقیق در علوم رفتاری تأکید می‌کند. هرچند آن را نیز کامل ندانسته، بلکه ناقص دانسته، معتقد است: روش درون‌بینی فقط بخش کوچکی از انسان را می‌تواند بشناسد.

به همین دلیل، وونت مؤسس مکتب اراده‌گرایی مدعی است که هرچند رویدادهای طبیعی را می‌توان بر حسب وقایع پیش‌آیند توضیح داد، اما رویدادهای روان‌شناختی را نمی‌توان به این صورت



توجیه کرد. بنابراین، روش‌هایی که علوم طبیعی به کار می‌برند، برای روان‌شناسی مناسب نیست. وونت معتقد بود: اعمال ارادی قانونمند هستند، ولی قوانین حاکم بر این اعمال را نمی‌توان به صورت آزمایشی بررسی کرد. بنابراین، وونت باور داشت که کارکردهای عالی‌تر را نمی‌توان از طریق آزمایش بررسی کرد، بلکه فقط از طریق تحلیل تاریخی و مشاهده طبیعی، می‌توان آن را مطالعه قرار داد. وی در کتاب ده جلدی روان‌شناسی فرهنگ نشان داد که چگونه نمی‌توان از طریق آزمایش، موضوعاتی چون آداب و رسوم اجتماعی، مذهب، اسطوره‌ها، اخلاقیات، هنر، قانون و زبان را بررسی کرد (هرگنهان، ۱۳۸۹، ص ۳۸۱).

ب. روش درون‌نگری: این روش، دریچه‌ای است که ما را به حیات درونی انسان هدایت می‌کند. بر این اساس، به درکی حضوری و بی‌واسطه از احساسات و ادراکات و عواطف خود نائل می‌شویم و با تعمیم این درک به سایر انسان‌ها، می‌توان شخصیت و ویژگی‌های انسان را در آئینه درک درونی خود ترسیم کرد. اما جامعیت چنین روشی، مورد انتقاد واقع شده است. برخی محققان گفته‌اند:

بدون توسل به روش درون‌بینی و بدون آگاهی حضوری بی‌واسطه از احساسات و عواطف و ادراکات و افکار، نمی‌توان حوزه علم روان‌شناسی انسان را معین کرد. با وجود این، باید قبول کرد که اگر فقط بخواهیم در همین راه قدم برداریم، هیچ وقت نخواهیم توانست طبیعت جامع انسان را دریابیم. طریقه درون‌بینی، فقط آن بخش کوچکی از زندگی انسان را روشن می‌کند که تجربه فردی قادر به ادراک آن است و هیچ وقت نخواهد توانست بر میدان فراخ کلیه پدیده‌های انسانی دست یابد. حتی اگر موفق به جمع آوردن و آمیختن تمام اطلاعات بشویم، باز تصویری بسیار فقیرانه و بسیار گسیخته از واقعیت انسان خواهیم ساخت (کاسیرو، ۱۳۷۳، ص ۲۴).

تیچنر بر این باور بود که تنها راه تحقیق در هر علم، مشاهده پدیده‌هایی است که موضوع آن علم را تشکیل می‌دهد. مشاهده، متضمن توجه به پدیده و ثبت آن است. به عبارت دیگر، ادراک روشن و تهیه گزارشی از آن، در قالب کلمات و عبارات است. برای تحقق این هدف، علم به آزمایش متوسل می‌شود. از سوی دیگر، با توجه به اینکه روان‌شناسی علمی تجربی است، روش آن نیز مشاهده و آزمایش تجربی خواهد بود. اما نظر به اینکه هیچ کس نمی‌تواند تجربه‌ای را جز شخصی که آن تجربه را داراست، مشاهده کند، ناگزیر روش تحقیق علم روان‌شناسی، باید متضمن خودنگری (Selfobservation) یا درون‌نگری (Introspection) باشد. وونت و مکتب ساخت‌گرایی وی نیز بر این درون‌نگری تأکید داشتند. این روش تحقیق را روان‌شناسی از فیزیک، برای مطالعه نور و صدا و فیزیولوژی، برای مطالعه اعضای حس، وام گرفته است. مثلاً، برای کسب اطلاعات از کار اعضای

حواس، محقق محرکی را بر یکی از اعضای حواس وارد می‌ساخت و از آزمودنی می‌خواست که درباره احساسی که به وجود آمده، گزارش دهد.

انسان نفس خود، حالات روانی، صور ذهنی و افعال نفسانی خود، مانند اراده خود را با علم حضوری می‌یابد. علاوه بر این، انسان می‌تواند هریک از شئون نفسانی را با خود نفس بسنجد، بدون اینکه توجهی به ماهیت هیچ‌یک از آنها داشته باشد، بلکه رابطه وجودی آنها را مورد توجه قرار داده، درمی‌یابد که نفس بدون آنها، می‌تواند موجود باشد، ولی هیچ‌کدام از آنها بدون نفس، تحقق نمی‌یابد. با توجه به این رابطه، هریک از شئون نفسانی «احتیاج» به نفس دارد ولی نفس، احتیاجی به آنها ندارد، بلکه از آنها «غنا» و «بی‌نیاز» و «مستقل» است. براین اساس، مفهوم «علت» را از نفس و مفهوم معلول را از هریک از شئون مذکور انتزاع می‌کند (نقد مکاتب، ص ۶۸).

**ج. روش عقلی صرف:** این روش ما را به وجود بعد غیرمادی انسان رهنمون می‌کند و فقط می‌تواند اصل وجود بعد مجرد و آن دسته از ویژگی‌ها و خصوصیات که دلیل بر غیرمادی بودن آن دارد، آشکار سازد، ولی نمی‌تواند ویژگی‌ها و خصوصیات مادی و تجربی انسان را که باید به کمک ابزارهای تجربی و محسوس روشن شود، مورد بررسی و شناسایی قرار دهد. به اقتضای این روش، احکام صادره از این روش کلی است و کاری به جزئیات و ویژگی‌های مادی و جزئی انسان ندارد.

**د. روش نقل و گزارش منابع دینی:** این روش، که با تکیه بر متون دینی قابل اعتماد به شناخت ویژگی‌های انسان می‌پردازد، به یکی از راه‌های کسب اطلاعات درباره انسان منتهی می‌شود. در این روش، با استفاده از داده‌های وحیانی یعنی قرآن و روایات واجد شرایط، به همان اطلاعاتی دسترسی پیدا می‌کند که انسان را با تمام پیچیدگی‌ها و ظرافتش خلق کرده است و از هر کسی دیگر، به انسان آگاه‌تر است. برای شناخت یک پدیده، چه راهی بهتر و قابل اعتمادتر از کسب اطلاعات از پدیدآورنده آن وجود دارد؟! برخی حقایق کلی یا جزئی است که نمی‌توان به وسیله روش‌های تجربی، درون‌نگری و عقلی مورد شناسایی و بررسی قرار گیرد. به عبارت دیگر، واقعیت‌های خارجی در مورد انسان در دو سنخ کلی قرار دارند: یک سنخ از واقعیت‌ها از طریق عقل یا تجربه قابل دستیابی هستند، اما برخی واقعیت‌ها، در مورد انسان فراتر از توان عقلی و تجربه انسانی قرار دارند. دستیابی به این واقعیت‌ها، تنها از طریق وحی امکان‌پذیر است. بنابراین، اگر در پژوهش‌های علمی در روان‌شناسی، تنها به واقعیت‌های نوع اول اکتفا شود و تنها به روش عقلی یا تجربی بسنده شود، تصویر ناقصی از مسائل انسانی ارائه می‌شود و بر اساس این مبنا، استفاده از منابع وحیانی در مطالعات دانش روان‌شناسی، یک ضرورت است (نوری، ۱۳۸۹، ص ۱۰۴).

در یک جمع‌بندی می‌توان گفت: واقعیت این است که شناخت گسترده و جامع انسان و ویژگی‌های او، جز با استفاده از کلیه روش‌های موجود میسر نیست، نمی‌توان تنها با تکیه بر یک روش، به شناختی درست و همه‌جانبه از انسان دست یافت. این کثرت‌گرایی در روش شناخت و تحقیق، راهیابی جامع‌تر و بهتری به شناسایی ظرایف و جزئیات انسان، شکل‌گیری شخصیت، تغییرات کمی و کیفی و نیز ویژگی‌های هر مرحله از تکون و تحول انسان، در طول مراحل رشد می‌باشد. لازم به یادآوری است داده‌های هریک از این روش‌ها، درجه‌اتقان و اعتبار یکسانی ندارد. به همین دلیل، در شناخت انسان به اطلاعات حاصل از متون دینی و روش عقلی، باید تکیه و اعتماد بیشتری کرد. در عین حال، نباید از دستاوردهای روش تجربی، درون‌نگری در کشف و شناسایی جزئیات در قلمرو مسایل تجربی و مادی غافل شد. بنابراین، برای تولید علم دینی و از جمله روان‌شناسی اسلامی، به‌ویژه درباره موضوعات یا مفاهیمی که در متون دینی به آن توجه شده، باید از روش پژوهش «کثرت‌گرایی روش‌شناختی سلسله‌مراتبی» بهره جست. مقصود از «روش پژوهش» مذکور، این است که ابتدا موضوع مورد مطالعه از نگاه دینی بررسی شود و ابعاد مختلف آن، که در متون دینی مورد توجه قرار گرفته، استخراج و آن‌گاه تلاش شود تا در چارچوب موردنظر دین، تعاریف عملیاتی ارائه و از طریق روش‌های کمی یا کیفی یا ترکیبی، قانونمندی‌های حاکم بر آن در شرایط عینی کشف شود.

صاحب‌نظران روش تحقیق در علوم رفتاری نیز بر تعدد راه‌های دستیابی به شناخت را تأکید می‌کنند. آنها «روش علمی» را صرفاً یکی از منابع شناخت، نه تنها روش شناخت برشمرده‌اند و در کنار آن، از دیگر منابع شناخت نام برده، بلکه آنها را برای شناخت وضعیت موجود و دستیابی به شناخت همه‌جانبه و جامع‌الاطرف ضروری و لازم می‌دانند. مولی (۱۹۷۰) می‌نویسد:

یک نقشه جغرافیایی از یک شهر نمودار وضعیت منطقه‌های مختلف آن شهر بوده و رابطه کالبدی آنها را با یکدیگر را نشان می‌دهد. هرچه نقشه دقیق‌تر و تفصیلی‌تر باشد، واقعیات مربوط به منطقه‌ها بهتر تصویر شده است. کاربرد نقشه‌هایی که از دقت موردنظر برخوردار است، فعالیت‌های مربوط را تسهیل می‌کند. حوزه‌های گوناگون دانش بشری به‌طور کلی و علوم رفتاری به طور اخص را می‌توان همانند نقشه‌هایی تصور کرد. اما این نقشه‌ها علاوه بر اینکه پدیده‌ها و رابطه میان آنها را تصویر می‌کند، به هدف‌های دیگری نیز تحقق می‌بخشد. از جمله تبیین عوامل به وجودآورنده این پدیده‌ها و پیش‌بینی چگونگی تحول آنها در آینده. در این صورت، با دستیابی به شناخت در قلمرو یک حوزه دانش می‌توان به توصیف پدیده‌ها پرداخته، چگونگی رخداد آنها را پیش‌بینی کرده، نحوه کنترل آنها را آشکار نموده و سرانجام به مجموعه روابط نظری میان آنها دست یافت. به‌طورکلی، در سراسر تاریخ حیات خود، شیوه‌های مختلف برای تدوین نقشه‌ای از واقعیات جهان اطراف خود به کار برده است. منابع گوناگونی را که انسان برای

شناخت به کار برده است، می‌توان به شرح زیر دسته‌بندی کرد: الف. استناد به مقام صلاحیت‌دار؛ ب. شیوه‌های مبتنی بر سیر و سلوک؛ ج. شیوه خردگرایانه؛ د. روش علمی (سرمد و همکاران، ۱۳۷۶، ص ۱۹). بنابراین، همان‌طور که روش‌شناسان علوم رفتاری اذعان دارند، روش علمی تنها یکی از روش‌های شناخت در مسیر کشف قوانین، اصول و نظریه‌های حاکم بر پدیده‌ها و رویدادها می‌باشد. سرمد و همکاران، پس از نقل سخن مولی می‌نویسد:

یکی از نخستین راه‌های شناخت که مورد استفاده بشر قرار گرفته، استفاده از نظرات و اطلاعات مراجع صلاحیت‌دار است. کتاب‌های مرجع و استفاده از آنها نیز خود نوعی مراجعه به مقام صلاحیت‌دار محسوب می‌شود. سیر و سلوک نیز یکی دیگر از راه‌های شناخت است. همین‌طور شیوه خردگرایانه، مجموعه دانش از طریق قوانین منطقی و استدلال (قیاسی-استقرایی) کسب می‌شود. روش علمی، تنها یکی از راه‌های رسیدن به شناخت است که کتاب‌ها و منابع روش‌شناسانه (روش تحقیق) در علوم رفتاری صرفاً به همین روش اخیر یعنی «روش علمی» می‌پردازند (همان، ۱۳۷۶، ص ۲۰).

برخی از منتقدان نظریه فروید و مکتب روان‌تحلیل‌گری وی، رمز و راز بقا و استمرار این نظریه را، تأکید این مکتب بر روش تحقیق آن می‌دانند. هرگنهان ضمن ارزیابی و نقد نظریه روان‌تحلیل‌گری فروید، چنین می‌نویسد:

با وجود اینکه نظریه فروید بسیار بانفوذ بود، مقدار زیادی از آن نتوانسته است در برابر آزمایش علمی تاب آورد؛ زیرا بخش زیادی از آن نظریه غیرقابل‌آزمون است. اما اگر پرسیده شود، چرا اغلب اندیشمندان به نظریه فروید با عنوان نقطه عطفی در تاریخ روان‌شناسی اشاره می‌کنند؟ به نظر می‌رسد، پاسخ این است که روش علمی تنها ملاکی نیست که یک نظریه با آن مورد قضاوت قرار گیرد. ساخت‌گرایی بسیار علمی بود و برای آزمون فرضیه‌هایش، آزمایش‌های کنترل‌شده و منظم را ایجاد می‌کرد. ولی ساخت‌گرایی از بین رفت. در حالی روان‌تحلیل‌گری باقی ماند. به نظر می‌رسد، باید شهود را به ابزارهایی که به کمک آنها نظریه‌ها را ارزیابی کرد، اضافه کرد. نظریه‌ای که شخصاً معنا می‌دهد و ممکن است طولانی‌تر از نظریه‌ای که در چارچوب علم ساخته شده و مورد آزمایش قرار گرفته است، باقی بماند (هرگنهان، ۱۳۸۹، ص ۶۷۵).

بنابراین، علی‌رغم انتقادات زیادی که به محتوای نظریه روان‌تحلیل‌گری فروید وارد شده، ولی منتقدان، روش دریافت‌های شخصی و شهودی فروید را به عنوان یکی از روش‌های شناخت و یکی از روش‌های ارزیابی نظریه به رسمیت می‌شمارند. رمز باقی ماندن مکتب فروید را روشمند بودن و توانایی بهره‌جستن از روش شهودی فروید می‌دانند. با این بیان، می‌توان روش شهودی را در کنار روش علمی مورد تأکید روان‌شناسان تجربی کارآمد و مفید دانست و از این ادعا که روش علمی، تنها روش شناخت و کشف واقعیات انسانی است، دست کشید.

## ب. راه‌های شناخت از نگاه آیات و روایات

با مروری به آیات و روایات، روشن می‌شود که استفاده از ابزارهای حس و عقل و نیز ابزارهای فرعی آن، نه تنها مورد تأیید قرار گرفته، بلکه بر آن تأکید شده است. در اینجا به برخی از آنها اشاره می‌شود:

### شناخت از راه قوه حس در آیات و روایات

۱. دسته‌ای از آیات قرآن کریم، انسان را به مطالعه و مشاهده جهان دعوت، بلکه تشویق می‌کند. در برخی آیات، خلقت آسمان‌ها و زمین و گردش شب و روز را زمینه تفکر و اندیشیدن انسان معرفی می‌کند مثلاً: «إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ» (اعراف: ۱۹۲). در آیاتی دیگر، انسان را به نگاه کردن همراه با اندیشیدن به مخلوقات خدای متعال اعم از جاندار و بی‌جان و اعم از آنچه در زمین است و آنچه در آسمان می‌باشد، تشویق و ترغیب کرده است. «أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْأِبْلِ كَيْفَ خَلَقْتَهُ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْهُ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ. وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ» (غاشیه: ۱۸-۲۱). علاوه بر توصیه به داشتن تجربه حسی در طبیعت و پدیده‌های طبیعی، به مشاهده پدیده‌های روانی و انسانی نیز توصیه شده است. مثلاً: «وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْتَكِرُونَ» (روم: ۲۲).

۲. دسته‌ای دیگر از آیات، انسان را به الگوگیری از پدیده‌های جهان تشویق کرده، قوه حس انسان را برمی‌انگیزاند تا از این راه، او به کشف روابط بین پدیده‌ها یا شناخت حقایق هستی دسترسی پیدا کند. در واقع، یادگیری مشاهده‌ای را و به کمک ابزار حس و مشاهده به رسمیت می‌شناسد و به انسان معرفی می‌کند. مثلاً، در داستان فرزندان حضرت آدم علیهم‌السلام، زمانی که قابیل اقدام به کشتن برادرش کرد، ولی نمی‌دانست با جنازه او چه کند، خدای متعال کلاغی را فرستاد تا چگونگی دفن هابیل را به قابیل آموزش دهد قرآن می‌فرماید: «فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَهُ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَهُ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ» (مائده: ۳۲). همچنین زمانی که حضرت ابراهیم علیهم‌السلام از خدای متعال درخواست نمود که درجه اطمینان قلبی‌اش را نسبت به چگونگی زنده شدن جانداران پس از مرگ افزایش دهد، دستور داده شد که چهار نوع پرنده را بگیرد و آنها را قطعه قطعه کن و هر قطعه‌ای را روی کوهی قرار داده، سپس آنها یک‌یک صدا زده تا به حس و مشاهده عینی چگونگی کنارهم قرارگرفتن آنها را دیده و دغدغه علمی‌اش حل شده، و اطمینان قلبی

وی حاصل شود. «وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُخَيِّبُ الْمَوْتَىٰ قَالَ أُولَئِمُ تُؤْمِنُ قَال بَلَىٰ وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ» (بقره: ۲۶۱). خدای متعال خواسته است که به کمک این راه و استفاده از قوه حس، یک مسئله علوم انسانی و پدیده روان‌شناختی یعنی اطمینان قلبی را حل کند.

### شناخت از راه قوه عقل و استدلال‌های عقلی در آیات و روایات

آیات فراوانی از قرآن، بر اهمیت عقل و استدلال‌های عقلی دلالت دارد و در مورد ارزش و جایگاه عقل و چگونگی شناخت حقایق هستی و انسانی و روابط بین پدیده‌ها، با تکیه بر قوه عقل و استدلال، آیاتی وارد شده است. مثلاً، قرآن کسانی را که سخنان گوناگون را می‌شنوند و از بهترین آنها پیروی می‌کنند، می‌ستاید و آنها را صاحبان عقل و خرد معرفی می‌کند. «وَالَّذِينَ اجْتَنَبُوا الطَّاغُوتَ أَنْ يَعْبُدُوهَا وَأَنَابُوا إِلَى اللَّهِ لَهُمُ الْبُشْرَىٰ فَبَشِّرْ عِبَادَ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبَابِ» (زمر: ۱۷ و ۱۸). بر اساس محتوای این آیات، عقل و خرد انسانی پایه و اساس اصلی در بررسی‌های علمی به حساب می‌آید؛ چه بسا بتوان گفت: عقل خودش معیار مستقل و ملاک مهم برای گزینش‌های انسان است؛ زیرا چنین افرادی معیار گزینش بهترین سخن و ایده را، عقل قرار می‌دهند. امام صادق علیه السلام نیز عقل را دلیل و راهنمای مؤمن است. «الْعَقْلُ دَلِيلُ الْمُؤْمِنِ» (کلینی، ۴۰۷، اق، ص ۲۵). می‌توان از این روایت، چنین استنباط کرد که از نگاه امام صادق علیه السلام، عقل معیار مناسبی برای تشخیص صواب از ناصواب است و انسان برای تشخیص صحیحی از ناصحیح، از این قوه خدادادی به عنوان یک راه تشخیص یا ابزاری تشخیص به خوبی استفاده کند، تا او را در حل مسائل کمک کرده، شناخت واقع‌بینانه برساند.

از سوی دیگر خدای متعال در برخی آیات قرآن، از استدلال‌های عقلی استفاده می‌کند. مثلاً، برای اقامه توحید در خالقیّت و ربوبیت، از یک برهان بهره جسته، می‌فرماید: «لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَنَسَدْتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ» (انبیاء: ۲۳). این برهان، که مبتنی بر دو مقدمه می‌باشد، به یک نتیجه برای اثبات توحید ربوبی خداوند دسترسی پیدا می‌کند (ر.ک: مصباح، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۳۸۸). بنابراین، این آیه دلالت در مقام کشف از یک حقیقت هستی، به یک استدلال عقلی دست زده است. این برهان، نمونه‌ای از استدلال‌های عقلی مورد استفاده قرآن برای کشف حقایق هستی یا پدیده‌های طبیعی است.

## بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش، با هدف شناسایی نقش دو مبناى امکان‌شناخت و تنوع راه‌های شناخت در مطالعات روان‌شناختی انجام شد. نتایج تحقیق نشان داد که مبناى «امکان‌شناخت»، زمینه شناخت‌های مطلق، تغییرناپذیر و فرازمانی و فرامکانی و شرایط خاص درباره‌ی کنش‌های انسانی را فراهم می‌کند. در نتیجه، علوم انسانی و از جمله روان‌شناسی از وضعیت متزلزل و بی‌ثبات نجات پیدا کرده، به اصول یقینی و اطمینان‌آور دسترسی پیدا می‌کند. هرچند علوم انسانی اسلامی و روان‌شناسی اسلامی، هرگز مدعی نیست که برخی کنش‌های انسانی زمانمند، مکانمند، قراردادی و وابسته به فرهنگ نیست. همچنین نمی‌توان هیچ‌یک از تئوری‌های موجود در علوم انسانی رایج را که همگی مبتنی بر تجربه هستند، یقینی و ثابت دانست، بلکه به دلیل غیریقینی بودن آنها، ممکن است هر زمانی بطلان آنها آشکار گردد. بنابراین، با پذیرش مبناى امکان‌شناخت، نگاه نقادانه به علوم انسانی رایج و یافته‌های آن تقویت و موجب تلاش بیشتر محققان برای کسب معرفت‌های یقین‌آور می‌شود.

همچنین، نتایج تحقیق نشان داد از آنجاکه شناخت گسترده و جامع انسان و ویژگی‌های او، جز با استفاده از کلیه روش‌های موجود میسر نیست، نمی‌توان تنها با تکیه بر یک روش، به شناختی درست و همه‌جانبه از انسان دست یافت. این کثرت‌گرایی در روش شناخت و تحقیق، راهیابی جامع‌تر و بهتری به شناسایی ظرائف و جزئیات انسان، شکل‌گیری شخصیت، تغییرات کمی و کیفی و نیز ویژگی‌های هر مرحله از تکون و تحول انسان در طول مراحل رشد می‌باشد. لازم به یادآوری است که داده‌های هر یک از این روش‌ها، درجه اتقان و اعتبار یکسانی ندارد. به همین دلیل، در شناخت انسان به اطلاعات حاصل از متون دینی و روش عقلی، تکیه و اعتماد بیشتری باید کرد. در عین حال، از دستاوردهای روش تجربی، درون‌نگری در کشف و شناسایی جزئیات در قلمرو مسایل تجربی و مادی نباید غافل شد. بنابراین، برای تولید علم دینی و از جمله روان‌شناسی اسلامی، به‌ویژه درباره موضوعات یا مفاهیمی که در متون دینی به آن توجه شده، باید از روش پژوهش «کثرت‌گرایی روش‌شناختی سلسله‌مراتبی» بهره جست. مولی (۱۹۷۰) نیز بر تعدد راه‌های دستیابی به شناخت را تأکید می‌کند و «روش علمی» را صرفاً یکی از منابع شناخت، نه تنها روش شناخت، برشمرده‌اند و در کنار آن، از دیگر منابع شناخت نام برده، بلکه آنها را برای شناخت وضعیت موجود و دستیابی به شناخت همه‌جانبه و جامع‌الاطرف ضروری و لازم می‌دانند.

## منابع

- شریفی، احمدحسین، ۱۳۹۳، مبانی علوم انسانی اسلامی، تهران، آفتاب توسعه.
- کاسیرو، ارنست، ۱۳۷۳، رساله‌ای در باب انسان، ترجمه بزرگ نادرزاده، چ دوم، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- کوهن، توماس، ۱۳۹۲، ساختار انقلاب‌های علمی، ترجمه عباس طاهری، تهران، قصه.
- کلینی، ابو جعفر محمد بن یعقوب، ۱۴۰۷ق، الکافی، ط. الاسلامیه، دار الکتب الإسلامیه، تهران.
- گروهی از نویسندگان زیر نظر محمدتقی مصباح، ۱۳۹۰، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تهران، مؤسسه فرهنگی مدرسه.
- مصباح، محمدتقی، ۱۳۷۴، آموزش فلسفه، چ هفتم، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی.
- ولف، دیوید، ۱۳۸۶، روان شناسی دین، ترجمه محمد دهقانی، تهران، رشد.
- هرگنهان، بی آر، ۱۳۸۹، تاریخ روان‌شناسی، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، ارسباران.
- Hergenhahn, B.R, 1997, An Introduction to the History of Psychology; Third Edition, Brooks / Cole Publishing Company, Pacific Grove, California, 1997.



## بررسی امکان، اعتبار و سودمندی مطالعات روان‌شناسانه دینی

mnowzari@rihu.ac.ir

محمود نوذری / استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

دریافت: ۱۳۹۵/۲/۱۰ - پذیرش: ۱۳۹۵/۰۵/۱۶

### چکیده

مطالعات روان‌شناسانه دینی شناخت، احساس و رفتار دینی را از منظر نظریه‌های روان‌شناختی بررسی می‌کند و فهمی روان‌شناختی و نواز شناخت، احساس و رفتار دینی ارائه می‌کند. در غرب هم‌زمان با شروع این مطالعات، مناقشات نظری دربارهٔ امکان، اعتبار و سودمندی فهم روان‌شناختی از دین، به‌ویژه در بین عالمان مسیحی نیز آغاز شده و تاکنون ادامه دارد. در ایران، گرچه این‌گونه مطالعات گسترش پیدا کرده است، ولی مباحث نظری توسعه‌چندانی پیدا نکرده است. این پژوهش، با هدف گزارش دیدگاه موافقان و مخالفان این دست پژوهش‌ها در غرب و ارائه راهکارهایی برای ارتقای بخشی به کیفیت پژوهش‌ها و توسعه مباحث نظری و کمک به اسلامی‌سازی علم در ایران ارائه شده است. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که دلایل موافقان و مخالفان مطالعات روان‌شناسانه دینی، حول محورهای جبرگرایی یا عدم جبرگرایی، تقلیل‌گرایی یا عدم تقلیل‌گرایی، تعارض یا عدم تعارض ذاتی تبیین‌های علمی و دینی، سودمندی یا عدم سودمندی عملی، نتایج روان‌شناسانه دینی و حجیت یا عدم حجیت فهم روان‌شناختی از مفاهیم و گزاره‌های دینی سامان یافته است.

**کلیدواژه‌ها:** مطالعات روان‌شناسانه دینی، روان‌شناسی دین، امکان، اعتبار و سودمندی روان‌شناسی دین، شناخت دینی، رفتار دینی.

مطالعات روان‌شناسانه دینی، حوزه‌ای است که اعتقاد، احساس و رفتار دینی را از منظر روان‌شناختی مطالعه می‌کند و تلاش دارد تا فرایندهای مؤثر روان‌شناختی واسطه‌ای تأثیرگذار بر عقیده، رفتار و تجربه دینی را درک کند. در عین حال، سعی می‌شود زمینه‌های مؤثر گوناگون - اعم از محیطی، شخصی یا اجتماعی - را ملاحظه و از دریچه دیدگاه‌ها، پژوهش‌ها و نظریات متنوع به موضوع دینی مورد مطالعه نگاه شود تا درک کامل‌تری از آن حاصل شود.

سؤالات متنوعی وجود دارند که در مطالعات روان‌شناسانه دینی مطرح می‌شوند. از جمله نتایج دین‌داری در زندگی چیست؟ چه تفاوتی از حیث روان‌شناختی بین دین اصیل و دین ساختگی وجود دارد؟ چرا برخی مردم، در مورد دین خود متعصب هستند و برخی دیگر، انعطاف‌پذیر هستند؟ فرایند شک دینی چیست؟ آیا دین ارتقابخش رأفت انسانی و ملامت فردی است یا موجب پس‌رفت آن است؟ آیا یک نوع خاص شخصیت نرمال یا غیرنرمال وجود دارد که بر اساس آن، فرد مستعد پذیرش دین است؟ تغییر دینی و نوکیشی چگونه به بهترین وجه مفهوم‌سازی و تفسیر می‌شود؟ فرایند و تجربه نوکیشی چیست؟ مسیر رشد دین‌داری از کودکی تا بزرگسالی کدام است؟

فرایند پژوهش در مطالعات روان‌شناسانه دینی، از گزینش موضوع و گزاره دینی آغاز می‌شود؛ در این گام، مفهوم گزاره‌ای دینی بر اساس تفسیری که در یک دین یا در دیدگاهی کلامی عرضه شده، مفروض گرفته می‌شود، یا مورد بحث قرار می‌گیرد. در گام دوم، یک یا چند نظریه روان‌شناختی به عنوان عینک و روزنه‌ای، که از دریچه آن به موضوع دینی نگاه می‌شود، انتخاب می‌شود. به عنوان نمونه، در بحث «رشد ایمان» یا درک «مفهوم خدا»، ممکن است از دریچه دیدگاه پیاز به این موضوع نگاه شود. در این صورت، نگاه به این موضوع از دریچه تفکر پیش‌عملیاتی و عملیات عینی و انتزاعی مدنظر قرار می‌گیرد و از فهم پیش‌عملیاتی، عینی و انتزاعی درباره خدا بحث می‌شود و یا ممکن است از دریچه دیدگاه ویگوتسکی به این موضوع نگاه شود. در این صورت، نگاه به این موضوع از دریچه تأثیر عوامل اجتماعی - فرهنگی و نقش زبان مدنظر قرار می‌گیرد و از تأثیر عوامل اجتماعی - فرهنگی و نقش زبان بر شکل‌گیری فهم از خدا بحث می‌شود. در گام سوم، فرضیه‌های پژوهشی، بر مبنای چارچوب روان‌شناختی مفروض ارائه می‌شود. در گام چهارم، داده‌ها با روش گردآوری مناسب، نظیر مصاحبه بالینی جمع‌آوری می‌شود. در نهایت، تبیینی از علل و عوامل ایجاد تغییر در فهم دینی

انسان بیان می‌شود. این توصیف‌ها و تبیین‌ها در مجموع، تفسیر روان‌شناختی از یک موضوع و گزارهٔ دینی یا همان «دانش روان‌شناختی دینی» نامیده می‌شود.

در اینجا، یک مطلب دیگر نیز روشن شد و آن تفاوت بین دانش‌های دینی، نظیر علم کلام و دانش روان‌شناختی دینی است. دانش‌های دینی و روان‌شناختی دینی، هر دو عقاید، احساس و رفتار دینی را مطالعه می‌کنند، اما دانش‌های دینی، نظیر کلام و فقه، با درستی یا نادرستی عقاید یا وجوب و حرمت اعمال سروکار دارند. دانش روان‌شناختی دینی با فرایندهای مؤثر روان‌شناختی بنیادین واسطه‌ای تأثیرگذار بر عقیده، احساس و رفتار دینی تا در نتیجه، چگونگی شکل‌گیری فرایند دین‌داری و تغییرات آن در طول زندگی، اعم از اینکه مثبت و منفی درک شود. در واقع، روان‌شناسی دینی با توصیف و تبیین‌های روان‌شناختی، عقیده، احساس و رفتار دینی سروکار دارد، نه با درستی یا نادرستی آن.

اعتبار، امکان و سودمندی انجام مطالعات روان‌شناسانه دینی و ارائه تفاسیر روان‌شناختی از مفاهیم و گزاره‌هایی دینی از نقطه عزیمت انجام این مطالعات، تاکنون در غرب مورد مناقشه بوده است. مناقشات تنها در بُعد نظری نبوده، گاهی به تهدید زبانی یا تهدید به تنبیه بدنی هم کشیده شده است. برای نمونه، آثار گلامن به عنوان آغازکننده مطالعات روان‌شناسانه رشد دینی، در زمان اندکی با نقدهای مخالفان مواجه شد. برخی از آنها واکنش‌های خصومت‌آمیزی دربر داشت. اولین واکنش مخالفان به کاربرد تحقیقات روان‌شناختی در فهم دین مربوط می‌شد. آنها بر این باور بودند که این مطالعات، ممکن است اعتبار باورهای دینی را مورد هجمه قرار داده، یا آنکه آنها را کم‌اهمیت جلوه سازد. طبعی جلوه دادن پدیده‌هایی دینی این باور را ایجاد می‌کند که دین بر مبنای پیش‌فرض‌های کاذبی قرار دارند (گلامن، ۱۹۶۴، ص ۸). دومین واکنش مخالفان، که مشکلی روش‌شناختی را مطرح می‌کردند، این بود که موضوعات دینی، مانند موضوعات روان‌شناختی قابل تحلیل و مقایسه کمی و آماری نیستند (همان، ص ۸). سومین واکنش به نتایج تحقیقات گلامن، مربوط به آموزش دین می‌شد. به نظر گلامن، کودکان تفسیر تحت‌اللفظی از آموزه‌های کتاب مقدس را تا نقطهٔ مشخصی می‌پذیرند. کودکان، زمانی که به سطح بالاتری از عملکرد رشد ذهنی می‌رسند، تفسیر تحت‌اللفظی از کتاب مقدس را یا انکار می‌کنند، یا به طریق غیرتحت‌اللفظی درک می‌کنند. این برداشت، وی برای کسانی که رویکرد تحت‌اللفظی را تنها روش درست آموزش‌های دینی می‌دانستند، مورد قبول نبود. همین نکته موجب ارسال نامه‌های تهدیدآمیز به وی شد (پالوتزین، ۱۹۹۶، ص ۹۹).

مناقشات نظری در این زمینه، به سه دسته تقسیم می‌شوند: دسته اول، کسانی که معتقدند مطالعات روان‌شناسانه نمی‌تواند تفسیر واقعی از معنا و مقصد مفاهیم و موضوعات دینی ارائه کند. لذا امکان انجام چنین مطالعاتی را منکرند. دلایل متعددی نیز بر امکان چنین مطالعاتی ارائه می‌کنند: برخی به این دلیل تمسک جسته‌اند که مطالعات روان‌شناسانه، مستلزم تقلیل‌گرایی و خالی کردن دین از معنا و مقصود آن است. گروهی دیگر، به این دلیل تمسک جسته‌اند که این‌گونه مطالعات، مستلزم جبرگرایی و نفی اراده آزاد انسان در فرایند دین‌داری و در نتیجه، عدم مسئولیت وی در برابر اعمال خویش است. گروه سوم، تعارض بین تبیین‌های علمی-روان‌شناختی و تبیین‌های دینی را بهانه تردید و انکار این‌گونه مطالعات قرار داده، بر این باورند که تبیین علمی، علل پدیده‌های دینی را به امور طبیعی نسبت می‌دهند. این تبیین‌ها با تبیین‌های دینی، که علل پدیده‌های دینی را به امور ماوراءالطبیعی نسبت می‌دهد، در تعارضند. نمی‌توان به آنها ملتزم شد. گروه چهارم، که از وفاداران به فلسفه پوزیتیویستی می‌باشند، غیرعلمی بودن مفاهیم و گزاره‌های دینی، و اینکه شناخت، احساس و رفتار دینی، به لحاظ فلسفی بی‌معنا هستند را دلیل عدم امکان تحقیقات روان‌شناسانه دینی می‌دانند.

دسته دوم، گروهی از عالمان و مبلغان دینی مسیحی هستند که امکان مطالعات روان‌شناختی دینی را می‌پذیرند و معتقدند: می‌توان از روزه نظریه‌های روان‌شناختی به موضوعات دینی نظر کرد و تبیین‌هایی از موضوعات دینی ارائه کرد. اما این ایراد را مطرح می‌کنند که نظریه‌های روان‌شناختی موجود، سرشار از مفروضه‌های مادی‌گرایانه، لیبرالیستی و طبیعت‌گرایانه است و نگران نفوذ تبیین‌های مادی‌گرایانه به فهم اشخاص از واقعیت دین و دین‌داری هستند.

دسته سوم، امکان و اعتبار مطالعات روان‌شناسانه را می‌پذیرند، ولی در سودمندی آن مناقشه کرده‌اند. این مناقشه، که به طور عمده در بین کاربران و استفاده‌کنندگان از نتایج یافته‌های مطالعات نظیر مریان دینی می‌شود، این است که چگونه می‌توان در تربیت دینی بر تفاسیری تکیه کرد که اعتبار آنها وابسته به اعتبار نظریه‌های روان‌شناختی است و اعتبار آنها تا زمانی است که نظریه‌های روان‌شناختی دچار تعدیل یا جایگزینی نشده است.

در برابر مناقشات نظری مخالفان، برخی محققان نیز به این ایرادات پاسخ داده‌اند و با شرایطی، هم امکان و هم اعتبار و هم سودمندی این مطالعات را پذیرفته‌اند.

آنچه تاکنون بیان شد، گزارش وضعیت مناقشات نظری در غرب بود. در ایران وضعیت بدین گونه است که روان‌شناسی دین و انجام مطالعات روان‌شناسانه دینی مورد توجه قرار گرفته، و به سرعت در

مراکز علوم انسانی در حال گسترش است. در حالی که اندیشه‌ای نظری و مستحکم، که سؤالات از چستی، امکان، اعتبار و سودمندی آن را از نگاه اسلامی پاسخ دهد، دیده نمی‌شود. گویا اعتبار و سودمندی آن مفروض گرفته شده است. به نظر می‌رسد، زمان آن فرا رسیده که به این مسئله به طور جدی در جامعه علمی، به‌ویژه در حوزه‌های علمیه مورد توجه قرار گیرد. آگاهی از مناقشات نظری موجود و اتخاذ دیدگاه، به‌منزله چارچوبی برای نظم‌دهی به مطالعات روان‌شناسانه دینی، از مباحث ضروری برای اقدام به پژوهش در این زمینه است. شناخت مناقشات مذکور، پژوهشگر را با ظرفیت‌ها و محدودیت‌های حوزه مطالعاتی روان‌شناختی دینی آشنا و از خطر تحریف مفاهیم و گزاره‌های دینی جلوگیری می‌کند.

این پژوهش در صدد است تا اولاً، به بررسی دلایل مخالفان و موافقان بپردازد. ثانیاً، با نظر به گسترش مطالعات روان‌شناختی دینی، در ایران، راهکارهایی را برای اسلامی و بومی‌سازی این‌گونه مطالعات ارائه دهد. در اینجا ابتدا به گفت‌وگوهای میان مخالفان و موافقان دربارهٔ جبرگرایی، غیرعلمی بودن مفاهیم و گزاره‌های دینی، تقلیل‌گرایی، تعارض ذاتی بین تبیین‌های علمی و دینی، عدم سودمندی و عدم اعتبار و حجیت اشاره می‌شود. در پایان، راهکارهایی برای اسلامی و بومی‌سازی ارائه می‌شود.

### جبرگرایی در انجام رفتار دینی

قائلان به اینکه مطالعات روان‌شناختی دینی، به جبرگرایی منجر می‌شود، چنین استدلال می‌کنند که روان‌شناسی، به عنوان یک علم بر این فرض عمل می‌کند که رفتار، از جمله رفتار دینی و کارهایی که ما با ارادهٔ آزاد خود برای انجام انتخاب می‌کنیم، نتیجه عملکرد قوانین طبیعی علت و معلولی است. یعنی هر فعلیتی، علت‌های پیشینی دارد که رفتار را ایجاد می‌کند. اگر همان شرایط تکرار شود، دوباره آن رفتار را به وجود می‌آورد. به عبارت دیگر، روان‌شناسان با رویکردی ماشینی به مطالعه رشد دینی می‌پردازند، مطالعات عمدتاً بر اساس تعامل بین تحول عوامل روانی (الگوهای شناختی، عاطفی و استدلال اخلاقی) و عوامل و فرایندهای اجتماعی (نظیر تقلید و الگوبرداری، تحصیل، خانواده، آموزش) انجام می‌شود. بر این مبنا، تلقی‌ای ماشینی‌وار از انسان و مراحل رشد دینی ارائه می‌کنند.

مفروض فوق، از دیدگاه این گروه دو لازمه دارد که هر دو از نظر دین‌داران پذیرفتنی نیست: نخست آنکه، این فرض با فرض دین‌داران، که رفتار دینی را به ارادهٔ آزاد نسبت می‌دهد و انسان را مسئول اعمال خود می‌دانند و معتقدند: انسان بر اساس این مسئولیت، استحقاق پاداش یا تنبیه دارد، منافات دارد. به عبارت دیگر، این فرض منجر به جبرگرایی در رفتار دینی می‌شود، که از سوی عمده متکلمان

دینی غیر قابل قبول است. در همه سنت‌های دینی عبادات، الگوهای دینی و سلوک‌های معنوی از عوامل اصلی و قصدمندانه تحول در ایمان و تقرب به خدا محسوب می‌شود. نمی‌توان از نقش اراده و قصد انسان در رشد دینی غفلت کرد.

دوم اینکه، پذیرش این فرض، به معنای این است که تفسیر دینی از رفتار دینی را باید کنار گذاشت. دین‌داران، نگران این مطلب هستند که با پذیرش جنبه علی و معلولی در حد طبیعی برای رفتار دینی، تفسیرهای دینی که در متون دینی آمده و عمدتاً جنبه علی ماوراءالطبیعی دارد، انکار شود (پالوتزیان، ۱۹۹۶، ص ۵۶). پالوتزیان برای پاسخ به ایراد فوق، از تمایز بین «دنیای اتفاقات و مشاهدات و دنیای اندیشه‌های انتزاعی یا مفاهیم کمک می‌گیرد. اتفاقات، در خارج رخ می‌دهد و قابل مشاهده هستند، ولی اندیشه‌ها این‌گونه نیستند. آنچه ما پس از توجه به یک رشته مشترک، در یک مجموعه کلی مشاهدات خاص در اذهان خود ایجاد می‌کنیم، یک اندیشه یا مفهوم انتزاعی است. به عنوان یک روش، برای پی بردن به تفاوت میان عالم مشاهدات و عالم مفاهیم و انتزاعیات، مثال نیایش را در نظر بگیرید. می‌توان مصداقی از رفتار نیایش را مشاهده و ثبت کرد، اما باید توجه کرد وقتی ما چنین کاری انجام می‌دهیم، در واقع نیایش را در مفهوم کلی آن مشاهده نمی‌کنیم، بلکه یک نفر را می‌بینیم که اعمال خاصی را انجام می‌دهد. به عبارت دیگر، واژه «نیایش» واژه کلی است که شامل بسیاری از فعالیت‌های خاص کلیدی می‌شود. همه فعالیت‌های خاص، که به طور عام «نیایش» نامیده می‌شود، یکسان نیستند و در قالب فعالیت‌های مختلفی می‌تواند نمود پیدا کند. بنابراین، موارد خاص هر نوع رفتار دینی، به دنیای اتفاقات یا رخداد‌های واقعی تعلق دارد. مفاهیم، کلیات و قواعد انتزاعی به دنیای اندیشه‌ها متعلق است. از این رو، پالوتزیان توضیح می‌دهد که نظریه‌ها متعلق به دنیای اندیشه است. می‌توان برای مشاهده رابطه بین دو پدیده چندین نظریه ارائه داد. بر اساس تحلیل فوق، پالوتزیان می‌گوید: قوانین طبیعی رفتار کلیت‌هایی هستند که از مشاهده عناصر مشترک از رفتارها در ذهن ما پدید می‌آید، نه اینکه آنها قواعد «خشکی» هستند که در بیرون از رفتار و صرفاً برای هدایت آن وجود دارد. بنابراین، اصل جبرگرایی کامل باید همواره در حد یک فرض باقی بماند و آن چیزی نیست که بتواند به عنوان یک امر مسلم ثابت شود. ولی علم رفتار، باید شکلی از جبرگرایی را به عنوان یک فرضیه بپذیرد.

به عبارت روشن‌تر، پالوتزیان می‌گوید: قوانین علمی احتمالی هستند؛ چراکه نمی‌توان با اطمینان کامل پی برد که یک رخداد علت رخداد بعدی است. قوانین احتمالی وجود علل و قوانین دیگر را نفی نمی‌کند. بنابراین، می‌توان در عین پذیرش قوانین علمی- روان‌شناختی، قوانین فوق طبیعی را که دین ارائه می‌کند، در کنار آن پذیرفت (پالوتزیان، ۱۹۹۶، ص ۵۶-۶۱).

نکته‌نهایی و ضمنی که در علم رفتار مانند هر علم دیگری وجود دارد، این است که علم رفتار، با فرایندهای طبیعی مرتبط است. به کار بردن شیوه علمی، تلاشی است برای درک وقایع طبیعی از جمله جنبه‌های دینی از یک منظر طبیعی، تا منظری دینی یا ماوراءالطبیعی. طبیعت حوزه اصلی مشاهده است. این فرض طبیعی، در مورد شخص یا چیزی که طبیعت را خلق کرده و حفظ می‌کند، چیزی نمی‌گوید. درست مانند قواعد یک بازی فوتبال که در مورد کسی که آن بازی یا قواعد را به وجود آورده، چیزی نمی‌گوید. کارشناسان در مورد نقش فرض‌های ماوراءالطبیعی، در تحقیق اتفاق نظر ندارند، اما این احتمال که ممکن است ما رفتار دینی را از منظر طبیعی درک کنیم، به هیچ وجه از اعتبار و روایی یک منظر دینی یا ماوراءالطبیعی نمی‌کاهد. هر دوی آنها می‌توانند همزمان معتبر باشند (همان، ص ۶۳).

### غیرعلمی بودن مفاهیم و گزاره‌های دینی

رویکرد روان‌شناسان برای چندین دهه، نفی مطلق امکان یا مفید بودن مطالعات روان‌شناسانه رشد دینی بود، خاستگاه تردید و انکار روان‌شناسان را می‌توان در پارادایم علمی آغازین حاکم بر پژوهش و نظریه‌پردازی در حوزه روان‌شناسی جست‌وجو کرد؛ روان‌شناسی‌ای که در آمریکای قرن بیستم پا به عرصه وجود نهاد، به شدت تحت تأثیر فلسفه پوزیتیویستی بود. براین اساس، اغلب عواطف مذهبی به لحاظ فلسفی بی‌معنا هستند. رستگاری، چنان‌که باید، دیگر به مذهب ارتباطی نداشت. اکنون چشم امید فقط به علوم اجتماعی جدید، به همراه علوم مادی و زیست‌شناختی بود که بشر را از بیم رنجی خلاص کند که به گفته برخی، برانگیزاننده نخستین نیایش و جادو و جنبل‌ها بود. (ولف، ۱۳۸۶، ص ۵۵). در چنین فضای علمی می‌توان تصور کرد که روان‌شناسان، روان‌شناسی را همچنان امری کاملاً علمی می‌دانند که هیچ وجه اشتراکی با دین ندارد. برخی حتی آنها را نقیض یکدیگر می‌دانند و برآنند که اگر قرار باشد این دو را در کنار هم بیاوریم، تنها به صورت مضاف و مضاف‌الیه، و با تأکید بر کسره اضافه خواهد بود. یعنی از یک سو روان‌شناسی به عنوان مجموعه‌ای قاعده‌مند از راه و روش‌ها و سازه‌های تفسیری و از دیگر سو، دین به عنوان موضوعی برای مطالعه بیطرفانه، با دین نیز مثل دیگر موضوعات تحقیق روان‌شناختی رفتار خواهد شد (همان، ص ۵۰).

آلبورت، خاستگاه دیگری را برای مخالفت روان‌شناسان، با بررسی روان‌شناختی دینی بیان می‌کند: «تفکر درباره ماهیت انسان مدت‌ها جزء قلمرو دین و فلسفه بوده است. بنابراین، تنها با نفی این دو، روان‌شناسان خود را قادر دیده‌اند که روش‌های جدیدی پدید آورند و مسیر دیگری ترسیم کنند» (همان).

براین اساس، طبیعی است که رشد دینی، به لحاظ تاریخی، در دوران گسترش روان‌شناسی به عنوان یک رشته علمی، که وظیفه آن بررسی رفتار انسان از منظری انسان‌انگاره و سکولار بود، کمتر مورد

توجه قرار گرفت. رفتارگرایی و روان‌کاوی، نسلی از روان‌شناسان را تربیت کردند که نگرشی اگناسیتیک (خداستیزانه)، نسبت به خالق هستی و پدیده‌های ماوراءالطبیعی داشتند. بنابراین، تفکر و رفتار دینی تا حد بسیار زیادی، با نمودها و مظاهر روان‌شناسانه سروکار نداشت. در آثار روان‌کاوانه نیز هرچند تجربه‌های دینی مورد بررسی و مطالعه قرار گرفته‌اند، اما بیشتر به عنوان یک رخداد و از منظری آسیب‌شناسانه نگریسته شده‌اند. روان‌پزشکان تحلیلی، همچون ریزوتو (Rizzato) (۱۹۹۱ و ۱۹۷۹) و کولز (Coles) (۱۹۹۰)، در این میان استثنا هستند؛ چراکه آنها تلاش می‌کردند تا پدیده‌های دینی را از منظری روان‌کاوانه و با نقدی بنیادین، با توجه به پیش‌فرض‌های کلاسیک و سستی آن تبیین کنند.

این رویکرد، با آشکار شدن ضعف پارادایم روش‌شناختی پوزیتیویستی و رشد پارادایم‌های تفسیری و انتقادی از یک‌سو، و تغییر نگرش نسبت به ماهیت دین در غرب و گسترش پژوهش‌های روان‌شناختی دینی در دهه اخیر رو به افول نهاده است. امروز این مسئله در جوامع علمی پذیرفته شده که شناخت، احساس و رفتار دینی، می‌تواند از منظر روان‌شناختی و به روش علمی مورد مطالعه قرار گیرد. روان‌شناسی دین، به عنوان یکی از شاخه‌های روان‌شناسی، که متکفل بررسی موضوعات دینی، به روش علمی و از منظر روان‌شناسی است، به رسمیت شناخته شده است. بنابراین، بسیار اندکند روان‌شناسانی که منکر مطالعه علمی شناخت، احساس و رفتار دینی باشند.

### تقلیل‌گرایی

«تقلیل‌گرایی» عبارت از تبیین پدیده‌های پیچیده برحسب فرایندهای ساده‌تری است که در سطح زیرین آن، پدیده‌های پیچیده موجودند. بر این سیاق، نگرش تقلیل‌گرا نخست متضمن این است که پدیده‌های دینی را می‌توان با استفاده از تبییناتی که خارج از حوزه مطالعات دینی (حوزه روان‌شناسی دین) قوام یافته‌اند، به درستی فهم کرد. اما چنین ادعایی خود موضوع و متعلق ایمان دینی و بنابراین، فهم شخص دین‌دار از ریشه و معنای آن ایمان را هم زیر سؤال می‌برد (وولف، ۱۳۸۶، ص ۵۱).

ماکس شلر، با وضوح خاصی علیه تقلیل‌گرایی در روان‌شناسی دین اقامه دعوا می‌کند. او بر این باور است که هرگونه روان‌شناسی دین تبیین‌گرا، خود را در موقعیتی یگانه می‌یابد؛ زیرا درحالی که سایر شاخه‌های روان‌شناسی، فرضشان بر واقعی بودن موضوعاتی است که به تحقیق درباره اثرات آنها می‌پردازند، روان‌شناسی دین با موضوعی سروکار دارد که فقط در صورت ایمان داشتن، می‌توان به واقعیت آن رسید. بنابراین، به نظر او، هر روان‌شناسی دین تبیین‌گرا، لزوماً الحادی، و به همین علت



جعلی است؛ زیرا مذهب را از مقصد و معنای آن تهی می‌کند. از سوی دیگر، روان‌شناسی «صرفاً توصیفی» دینی، ممکن و بامعناست. اما فقط در چارچوب نظام‌های دینی فردی و در اجتماعاتی که وضعیت روان‌شناختی یکسانی دارند. «بنابراین به تعداد اعتقادهای جداگانه افراد، روان‌شناسی دین وجود دارد» (همان، ص ۵۱).

موضوع را می‌توان مبنایی‌تر از این هم مطرح کرد. در نظر ویلفرد/سمیت (۱۹۶۳)، که حتی در سنت دینی واحد هم ایمان همواره امری شخصی و یگانه است، باید امکان وجود هرگونه روان‌شناسی دین را بکلی متفی دانست. /سمیت، که خود خوش‌بین‌تر از این است، اظهار می‌دارد:

با اعمال همدلی، عمیق، همراه با دقت فکری و تحت واریسی شیوه‌های پیچیده و نظارت انتقادی شدید و چندجانبه، غیرممکن نیست که آنچه را در ذهن و ضمیر دیگری می‌گذرد استنباط کنیم... فهم ایمان دیگران، مستلزم درک تازه‌ای از روان‌شناسی و دیگر علوم اجتماعی است (همان، ص ۵۱).

روان‌شناسان دین، خود بر سر مسئله تقلیل‌گرایی عمیقاً با هم اختلاف دارند: برخی نیمی از تحلیل تقلیل‌گرایانه را می‌پذیرند و از آن نیمه دیگر، یعنی تلاش برای بازسازی پیچیدگی آن بالکل غافلند. برخی دیگر، با تمام اشکال تقلیل‌گرایی مخالفند و برآنند که دین در همه جنبه‌های ذاتی خود بی‌همتا و غیرقابل تقلیل است.

اکثر طرف‌داران این رشته، موضعی بینابین دارند. عموماً روان‌شناسی مضمون‌های دینی را، که بیشتر تقلیل‌گراست، به نفع روان‌شناسی اشخاص مذهبی، که از این بابت کمتر خطرناک است، کنار می‌گذارند. مثلاً، این محققان به جای آنکه خود اعتقاد به وجود خدا را تحلیل کنند، به مطالعه تفاوت فردی در نگرش نسبت به خدا می‌پردازند. به این ترتیب، از درگیر شدن با مضمون و محتوای ایمانی که مورد احترام است و ممکن است خود نیز به آن معتقد باشند، خودداری می‌کنند. تمایل ضمنی آنان به حفظ ایمان، در این کارشان وجود دارد که نزد برخی از ایشان، مبنای تمایز نهادن بین دین‌داران نگرش‌های متفاوت اهل دین است و نه محتوای اعتقادشان. برای نمونه، تمایزاتی مانند اشکال پخته و ناپخته پارسایی، یا جهت‌گیری‌های دینی ذاتی و عرضی (وولف، ۱۳۸۶، ص ۵۲).

### تعارض ذاتی تبیین‌های علمی و دینی

برخی تبیین علمی علل پدیده‌های دینی را به امور طبیعی نسبت می‌دهند. این تبیین‌ها با تبیین‌های دینی که علل پدیده‌های دینی را به امور ماوراءالطبیعی نسبت می‌دهد، در تعارضند و نمی‌توان به آنها ملتزم شد. آنچه این باور را تشدید می‌کند، بی‌میلی نوعی روان‌شناسان در اذعان به هرگونه اعتباری برای

تیین‌های دینی است، بلکه همان‌گونه که *وولف* (۱۹۹۷) متذکر می‌شود، هدف این است که چنین تیبن‌هایی با تیبن‌های عرفاً علمی جایگزین شوند (پالوتزیان، ۱۹۹۶، ص ۱۵۵).

*پالوتزیان*، برخلاف *وولف* معتقد است: تیبن علمی- روان‌شناختی و تیبن دینی، به لحاظ روش‌شناختی و علمی، همدیگر را نفی نمی‌کنند. ممکن است روان‌شناسان در مورد تأثیرات رفتار و تجربه دینی، چیز زیادی بفهمند یا نفهمند، اما حتی اگر بتوان یک تیبن روان‌شناختی کامل ارائه کرد، هنوز نتوانسته‌ایم زندگی دینی را فقط به عنوان فرایندی روان‌شناختی تفسیر کرد. مثل اینکه بگوییم: تأثیرات فراروان‌شناختی غیرمحمتمل است. دیدگاه دیگر، که به همان اندازه قابل قبول است، این است که اگر ما در مورد چگونگی تأثیر علل طبیعی در رفتار و تجربه دینی چیزی یاد گرفتیم، اینکه بخواهیم آن را نفی کنیم و بگوییم رفتار و تجربه دینی فقط علل ماوراءالطبیعی دارد، اشتباه فاحشی مرتکب شده‌ایم. اینکه در توجیه رفتار دینی گفته شود: فقط یک نظر صحیح است و سایر نظرات بی‌ارزش اعلام شود، نه از روان‌شناسی علمی و نه از رویکردهای دینی - الهیاتی ساخته است. رویکردهای دینی - الهیاتی و روان‌شناختی، در دو سطح مختلف ولی غیرمتباین هستند. رویکرد روان‌شناختی، علی‌الاحتمالی را در سطح طبیعی مطرح کند و اساساً ناظر به نفی سطوح دیگر نیست و مسئله مربوط به سطوح دیگر را بی‌پاسخ رها می‌کند. نقشی که روان‌شناسی می‌تواند ایفا کند، مکمل نقش دیگر رویکردهاست. روان‌شناسی ابزار مفهومی و روش‌شناختی دیگری به افراد دین‌دار ارائه می‌کند که به وسیله آن، درک دینی آنان کمی بیشتر می‌شود. روان‌شناسی، به جای اینکه جایگزین دیگر رویکردها شود، سطحی از تحلیل روان‌شناختی را به عنوان مکمل ارائه می‌کند. در حالت دیگر، روان‌شناسی وسیله‌ای را فراهم می‌کند که می‌توان توسط آن «دنیای شخصی» را درک کرد. در نهایت، تحلیل روان‌شناختی به ما کمک می‌کند تا از طریق مفاهیم، دیدگاه‌ها و شیوه‌های روان‌شناختی بر غنای فهم خود از تعالیم دینی بیفزاییم (همان، ص ۶۶-۶۷).

### عدم سودمندی مطالعات روان‌شناسانه دینی در مقام عمل

این ایراد، عمدتاً از سوی مریبان و مبلغان دینی و سایر کاربران مطرح می‌شود. مریبان تربیتی و سایر کاربران، در مقام استفاده از نتایج مطالعات این مشکل را مطرح می‌کنند که چگونه می‌توان بر نتایجی تکیه کرد که اعتبار آنها، تا زمانی است که نظریه‌های روان‌شناختی دچار تعدیل یا جایگزینی نشده باشد (گروم، ۱۹۹۹، ص ۷۳). این خصیصه، در واقع خصیصه علوم انسانی تجربی به طور عام است و در تحلیل‌های روان‌شناختی از دین نیز وجود دارد. به نظر می‌رسد، این مشکل اختصاص به تفاسیر روان‌شناختی از دین ندارد. کم‌وبیش در هرگونه رویکرد محققانه به دین وجود دارد. به تعبیر *وولف*،

«برخی از ایرادها در هر شکلی از تأمل‌ورزی‌های بشری دیده می‌شود. لازمه پرداختن به این معضلات علاقه متفکرانه است، نه گریز به سوی یقین‌های جزئی، که دین‌دار و غیردین‌دار به یکسان در معرض آنند» (وولف، ۱۳۸۶، ص ۵۲).

در عین حال، نکته فوق‌هشدار است برای مریبان دینی که در رویکرد به این علوم، با نگاهی سنجیده و همه‌جانبه‌نگر برنامه‌ریزی می‌کنند. تفاسیر روان‌شناختی از دین، گرچه می‌تواند در تلاش ما برای تربیت دینی و ایمانی مفید باشد، ولی نباید مطلق‌انگاشته شوند. هرگونه پیشنهاد متخصصان، تحولی درباره آموزش و تربیت دینی، باید مبتنی بر درک «پیچیدگی تحولی ایمانی» و «منحصر به فرد بودن» باشد. نگاه‌های یک‌بعدی به تحول دینی، تنها به عنوان یک کار تحقیقی مفید است و شرایط لازم را برای اینکه به تنهایی منجر به یک تصمیم‌گیری در آموزش و تربیت ایمانی شود، ندارند (نوذری، ۱۳۸۸، ص ۱۵۶-۱۵۹).

این مطلب، در بین عالمان مسیحی نیز دغدغه‌ای جدی بوده و در کتاب *راهنمای همگانی تعلیم دینی شفاهی*، در مورد استفاده از علوم اجتماعی، به‌ویژه علومی که به تحول بشر می‌پردازد، چنین می‌گوید:

این علوم ... به ما کمک می‌کنند تا درک کنیم که مردم از حیث ظرفیتشان برای واکنش به لطف خدا، چگونه رشد می‌کنند. از این رو، آنها می‌توانند سهم بزرگی در تعلیم شفاهی دینی داشته باشند. در عین حال، تعلیم دینی شفاهی نباید در رویکرد آنها به این علوم، عادی شود، علمی که در آنها همواره اکتشافات جدیدی صورت می‌گیرد. در عین حال، نظریه‌های قدیمی مکرراً اصلاح و یا حتی متروک می‌شوند (گروم، ۱۹۹۹، ص ۷۳).

### حجیت یا عدم حجیت مطالعات روان‌شناسانه رشد دینی

سه رویکرد در بین متفکران و مبلغان مسیحی، درباره امکان، اعتبار و سودمندی یافته‌های حاصل از مطالعات روان‌شناختی دینی وجود دارد:

**رویکرد اول**، مربوط به کسانی است که اساساً امکان درک واقعیت مفاهیم و گزاره‌های دینی، از طریق ابزار مفهومی و روش شناختی، که دانش روان‌شناسی در اختیار می‌گذارد را نفی می‌کند. آنها بر این باورند که دانشی که از این طریق به دست می‌آید، مفاهیم و گزاره‌های دینی را از معنا و مقصود آنها نهی می‌کند. به دیدگاه این گروه، در مبحث جبرگرایی و تقلیل‌گرایی اشاره شد.

**رویکرد دوم**، مربوط به گروهی از عالمان و مبلغان است که امکان و اعتبار و سودمندی را می‌پذیرند و از این ابزار، برای رسیدن به مقصود خود استفاده می‌کنند. مبلغان و مریبان مسیحی، اغلب با توسل به نظریه‌های رشد‌گرایانه برای تقویت بینش خود نسبت به فرایند شکل‌گیری معنویت دغدغه خود مبنی

بر رشد معنوی کودکان را ابراز داشته بود (هاوس، ۱۹۹۸، کولی، ۱۹۷۹، موران، ۱۹۸۳). به عنوان نمونه، کتاب *همراه نمودن کودکان با سفر معنوی* (هاوس، ۱۹۹۸)، اثر *استون هاوس*، برای فراهم نمودن بینشی مناسب از رشد معنوی کودکان از نظریه‌های نظریه‌پردازانی مانند *اریکسون*، *پیاژه*، *کهلبرگ* و *فولر* بهره گرفته بود. رشدگرایان تأثیر و نفوذ مشهودی بر ادراک و شکل‌گیری مفهوم رشد معنوی نزد ما داشته‌اند، به گونه‌ای که مجموعه اصطلاحات رشدگرایی به دامنه لغات ما، به عنوان نمونه کاربرد کلمه «مراحل» در زمینه رشد ایمان و رشد معنوی را نیز وارد کرده‌اند.

منطق موجود در پس کاربرد رشدگرایی، به عنوان دریچه‌ای به سوی رشد معنوی از این باور راسخ می‌آید که انسان‌ها موجوداتی رشدگرا هستند. رشد مسیحیت در آنها در خلال فرایند رشد طبیعی‌شان است که رخ می‌دهد (داون، ۱۹۹۴، ص ۷۸-۷۷). البته این بدین معنا نیست که نظریه‌های رشد به طور کلی ارائه‌کننده مراحل رشد معنوی هستند، بلکه این مقصود مورد توجه بوده که انسان‌ها موجوداتی رشدگرا هستند. از این رو، معنویت به این ترتیب از طریق فرایندی رشدگرایانه است که شکل می‌گیرد. نظریه‌های رشدگرایانه، چارچوبی مفهومی را ارائه می‌کنند که مری دینی مسیحی می‌تواند از طریق آن به موضوع رشد معنوی نزدیک شود.

**رویکرد سوم**، مربوط به گروهی دیگر از متفکران مسیحی است که امکان، اعتبار و سودمندی را می‌پذیرند، اما این ایراد را مطرح می‌کنند که نظریه‌های روان‌شناختی موجود، مشحون از مفروضه‌های مادی‌گرایانه، لیبرالیستی و طبیعت‌گرایانه است. آنان نگران نفوذ تبیین‌های مادی‌گرایانه به فهم اشخاص از واقعیت دین و دین‌داری هستند. از جمله متفکرانی که در این رویکرد قرار می‌گیرند *کورنیژوک* است. وی و همکارانش در مطالعه‌ای نشان می‌دهند که چگونه مبانی مادی‌گرایانه در درک مفهوم خدا، انجیل، رفتار انسانی به نظریه‌های روان‌شناختی دینی نفوذ کرده است.

*استپ* نیز در پژوهش خود، با عنوان «رشد دین‌داری به‌منزله اجتماعی شدن»، به همین مطلب اشاره کرده است. محققان پیرو این رویکرد، به‌کارگیری مطالعات روان‌شناختی برای فهم مفاهیم و گزاره‌های دینی را مشروط به دو شرط کرده‌اند: شرط نخست، تهذیب نظریه از مبانی و مفروضه‌های مادی‌گرایانه، لاداری‌گری و طبیعت‌گرایانه است.

معمولاً هیچ‌یک از نظریه‌های رشدگرایانه، که توسط مریبان دینی مسیحی به کار گرفته شده‌اند، بر مبانی یک جهان‌بینی مسیحی شکل نگرفته‌اند. بنابراین، هریک از آنها، پیش از آنکه با تربیت دینی مسیحی تلفیق شوند، به درجه‌ای از تهذیب و تعمیم نیاز دارند (استپ، ۲۰۰۲، ص ۱۴۳).

**کاسگرو** (Cosgrove) نیز رعایت الزامات روش‌شناسی را علاوه بر جایگزینی مفروضات مبتنی بر کتاب مقدس را به جای مفروضات سکولاریستی، لاداری‌گی و طبیعت‌گرایانه ضروری می‌داند:

مدل مسیحی رشد دینی بایستی بر مبنای پژوهشی به وجود آید که در آن الزامات روش‌شناختی به لحاظ علمی برآورده شده، اما از مفروضات سکولاریستی، لادری‌گی و طبیعت‌گرایانه مهذب شده و در عوض، در چنین مدلی مفروضات مبتنی بر کتاب مقدس مورد توجه قرار گرفته شود (کاسگرو، ۱۹۸۸، ص ۱۹۶-۱۹۷).

شرط دوم آنها این بود که این مدل‌ها باید به گونه‌ای طراحی شوند که در بیان مراحل، تنها به توصیف ساخت‌ها اکتفا نشود و همزمان محتوای دینی مسیحی یا فرهنگ مسیحی را لحاظ کنند.

جست‌وجوی مدل جدید رشد دینی از منظر روان‌شناختی و مبتنی ساختن آن بر مطالعه افرادی که فی‌الواقع به ماوراء و امر الهی و همچنین کتاب مقدس به عنوان کتابی که توسط خداوند به پیامبرش الهام شده است، باور دارند، امری ضروری می‌نماید. به عبارت دیگر، این مدل باید به گونه‌ای طراحی شود که بتواند رشد دینی افراد مذهبی را بررسی نماید. همان افرادی که متناسب با باورهای خود اعمالی بخصوص نیز به جا می‌آورند. موضوعات چنین پژوهش هم باید به طور خاص از همان جامعه آماری در میان مسیحیان، که آیین‌های مذهبی را انجام می‌دهند، به دست آورد. مطالعه رشد دینی زمانی مفهوم می‌یابد که حاصل مشاهده افرادی باشد که در رفتار خود اینکه مطابق با آنچه بدان ابراز ایمان نموده و باور قلبی دارند زندگی می‌کنند را به تصویر بکشند (همان، ص ۱۹۶-۱۹۷).

به نظر آنان، با لحاظ این دو شرط، نظریه‌های رشد، ابزاری مطلوب را برای ۱. ارائه چارچوب مناسب توصیف رشد معنوی به‌طورکلی، ۲. تبیین فرایند رشد معنوی؛ ۳. تجویز مداخلات درخور تربیتی در رشد معنوی فراهم می‌آورند.

### راهکارهای ارتقای کیفیت پژوهش‌ها و کمک به بومی - اسلامی اندیشی روان‌شناسی دین

همان‌طور که اشاره شد، مطالعات روان‌شناختی دینی در ایران درحال گسترش کمی است، ولی کمتر پژوهشی می‌توان یافت که در جست‌وجوی مبانی نظری لازم، برای پشتیبانی از این فعالیت باشد. در اینجا، به راهکارهایی ناظر به ارتقاء کیفیت پژوهش‌ها و کمک به بومی و اسلامی‌اندیشی در این قلمرو ارائه می‌شود:

۱. شناخت حوزه مطالعاتی روان‌شناسانه دینی، از مقدمات ضروری برای ورود عالمانه به بررسی‌های روان‌شناختی دینی است: پژوهشگر باید شناختی نسبتاً عمیق از چپستی، اهداف و ضرورت‌های این حوزه مطالعاتی داشته باشد. با پرسش‌هایی که از یک نظریه روان‌شناختی انتظار می‌رود به آن پاسخ گوید، به‌ویژه با ویژگی‌های یک نظریه ایده‌آل‌آشنایی داشته باشد. آگاهی نسبت به سیر تحول نظریه‌ها، قلمرو مسائل این حوزه و اینکه بتواند مرز آن را از حوزه‌های مطالعاتی هم‌مرز نظیر دانش کلام و عرفان و مطالعات جامعه‌شناختی تفکیک کند. با ظرفیت و محدودیت‌های آن برای شناخت

دین‌داری آشنا و بتواند، تفاوت تبیین‌های دینی و روان‌شناختی را بیان کند. به طور خلاصه، پژوهشگر باید بتواند قلمرو مورد مطالعه خود را در نگاهی تطبیقی، با سایر حوزه‌هایی که دین‌داری را مطالعه می‌کند، تمییز دهد. در نتیجه تشابه‌ها، تفاوت‌ها و ارتباطات و داد و ستدهای آنها را درک کند.

۲. آگاهی از مناقشات نظری درباره امکان کسب شناخت درباره پدیده دین‌داری، از طریق مفاهیم و اصول روان‌شناختی و نیز مفید بودن این‌گونه شناخت‌ها، به‌منزله چارچوبی برای نظم‌دهی به مطالعات در اختیار می‌نهد. شناخت مناقشات مذکور، پژوهشگر را با ظرفیت‌ها و محدودیت‌های حوزه مطالعاتی روان‌شناختی دینی و تفاوت تبیین‌های دینی و روان‌شناختی آشنا می‌کند.

۳. شناخت سیر تحول نظریه‌های روان‌شناسانه دینی و مطالعه انتقادی آنها، از مقدمات نظریه‌پردازی محسوب می‌شود. بررسی‌های انتقادی مشتمل بر چهار بخش زیر است:

۱. بررسی انتقادی چارچوب دین‌شناختی نظریه‌ها؛

۲. بررسی انتقادی چارچوب روان‌شناختی نظریه‌ها؛

۳. نقد علمی و دینی اصل نظریه‌ها؛

۴. نقد دستاوردها.

۴. تلقی از دین و دین‌داری، از مفاهیم کلیدی در همه پژوهش‌های روان‌شناختی دینی است. بسیاری از نقاط ضعف نظریه‌ها به تلقی‌های ناقص از این مفاهیم مربوط می‌شود. لذا تبدیل الثفات ارتكازی و اجمالی از این مفاهیم، به شناختی تفصیلی برای پژوهشگران ضرورت می‌یابد. در این رابطه، توجه به پرسش‌های زیر و ارائه پاسخی درخور و مبتنی بر منابع موثق به آنها، از بسیاری از لغزش‌ها در فرایند پژوهش جلوگیری می‌کند:

۱. آیا دین‌داری امر ذاتی و درونی است، یا امری اکتسابی و یا هم دارای جنبه ذاتی است و هم اکتسابی؟

۲. حقیقت دین‌داری به‌منزله امری بسیط چیست؟

۳. مؤلفه‌های دین‌داری و ارتباط آنها با هم چگونه است؟

۴. کارکرد دین در زندگی انسان چیست؟

۵. دین‌داری در رویکردهای مختلف روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، کلامی و فلسفی، چگونه تعریف می‌شود و چه تفاوتی با هم دارند؟

۶. تفاوت‌ها در آموزش ساحت دینی و علمی کدام است؟

علاوه بر شناخت دین‌داری از منظر رویکردهای مختلف، ضروری است که پژوهشگر به دین‌داری، آن‌گونه در زندگی جریان دارد و به‌منزله یک واقعیت عینی - اجتماعی توجه داشته باشد و مشاهده‌گر خوبی برای درک دین‌داری از این جنبه باشد. پژوهشگر، بدون توانمندی در مشاهده دقیق واقعیت دین‌داری در بستر حیات اجتماعی و فرایند کسب آن در این بستر، نمی‌تواند به فرضیه‌سازی و در نتیجه، فراهم کردن مقدمات پژوهش و نظریه‌پردازی اقدام کند.

۷. اخذ مسئله پژوهش از بستر فعالیت نهادهای آموزشی و تلاش برای پاسخ‌گویی به آنها، اقدامی اساسی در بومی‌سازی دانش روان‌شناسی رشد دین‌داری است، به‌ویژه اگر پژوهشگر بتواند تعامل دیالکتیکی، میان تولید اندیشه و به‌کارگیری آن در نظام آموزشی برقرار کند. منظور از «مواجهه دیالکتیک» این است که وقتی اندیشه‌ای برای بازسازی نظام‌های اجتماعی تولید شد، ضروری است که نتایج آن بررسی شود و بازخورد آن برای تولید اندیشه تازه در اختیار عالمان علوم انسانی قرار گیرد، تا در اجرای بعدی اندیشه تازه مبنای عمل گیرد. تعامل بین تولید اندیشه و عمل بازسازی نظام‌های اجتماعی، این نتایج را در پی خواهد داشت: ۱. نیل به نظام اجتماعی مطلوب؛ ۲. تولید نظریه‌های مختلف؛ ۳. تولید مسئله پژوهش از بستر عمل بازسازی نظام‌های اجتماعی مطلوب؛ ۴. تولید روش‌شناسی‌های مختلف؛ ۵. ظهور حلقه‌های علمی؛ ۶. انتشار مجله‌های تخصصی؛ ۷. برگزاری همایش‌های تخصصی؛ ۸. تأسیس رشته‌ها و گرایش‌های علمی، بر مبنای دانش انباشته‌شده حاصل از تعامل بین اندیشه و عمل و تدوین کتاب‌های درسی (نوذری، ۱۳۹۳، ص ۱۷۶).

۸. در وضعیتی که مطالعات روان‌شناختی، رشد دین‌داری، در چارچوب یک یا چند نظریه رشد انجام می‌شود و نظریه‌های رشد، مبتنی بر جهان‌بینی الهی تولید نشده و مشحون از مبانی و مفروضات سکولاریستی و مادی‌گرایانه است، استفاده از تجربه باورمندان و عالمان بسیجی در مواجهه با این مسئله برای پژوهشگران مفید است. افزودن بر این، پژوهش‌هایی که در زمینه روان‌شناسی رشد از دیدگاه اسلامی انجام شده، به‌ویژه پژوهش‌های ناظر به نقد مکاتب روان‌شناختی، ابزار مناسبی برای کاستن از تأثیرات منفی نظریه‌های رشد برگرفته از غرب است.

۹. یکی از لغزشگاه‌ها در پژوهش‌های روان‌شناختی، رشد دین‌داری، به کارگیری مقیاس‌هایی است که از منابع غربی گرفته می‌شود. نکته‌ای که در اینجا وجود دارد، این است که این مقیاس‌ها حتی در صورتی که اعتبار و روایی آنها در ایران هم تأیید شود، مبتنی بر تحلیل موضوعی دینی نظیر ایمان یا نبوت است که مبنای مسیحی یا یهودی دارد. حضور مبنای مذکور را نمی‌توان از طریق تأیید روایی

و اعتبار نفی کرد. بنابراین، پژوهشگر هنگام به کارگیری این مقیاس، افزون بر تأیید روایی و اعتبار آنها، باید انطباق مفهوم دینی‌ای را که در پس‌زمینه مقیاس وجود دارد، با دیدگاه اسلامی به دست آورد.

۱۰. مراکز آموزشی از چهار طریق می‌توانند به تولید دانش بومی در این حوزه کمک کنند: ۱. برگزاری دوره‌های آموزشی در سطح کارشناسی و دکترا؛ ۲. تدوین عناوین و سرفصل‌های درسی مناسب؛ ۳. کمک به شکل‌گیری جامعه علمی؛ ۴. جهت‌دهی پایان‌نامه‌های دکترا و ارشد، به سمت عناوین پژوهشی حوزه روان‌شناختی دینی؛ ۵. تدوین برنامه‌های پژوهشی که این ویژگی‌ها داشته باشد: ۱. شمول نسبت به موضوعات دینی متعدد نظیر ایمان، دعا، معاد. ۲. شمول نسبت به مؤلفه‌های دین‌داری: شناختی، اجتماعی، عاطفی و انگیزشی.

۱۱. انجام مطالعه به منظور تولید چارچوب روان‌شناختی در ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی، انگیزشی مبتنی بر دیدگاه‌های اسلامی؛

۱۲. ساخت مقیاس‌ها رشد دین‌داری، مبتنی بر دیدگاه‌های اسلامی درباره موضوعات مورد مطالعه از ضرورت‌های پیشبرد دانش بومی و اسلامی است.

### نتیجه‌گیری

درباره امکان، اعتبار و سودمندی عملی مطالعات روان‌شناسانه دینی می‌توان چنین داوری کرد که مطالعات روان‌شناسانه، بذاته نه مفاهیم و گزاره‌های دینی را از معنا و مقصود آن تهی می‌کند و نه موجب نفی اراده آزاد انسان می‌شود و نه سبب کنار گذاشتن تبیین دینی می‌شود. در این میان، بخشی از مطالعات روان‌کاوانه که تجربه‌های دینی را از منظری آسیب‌شناسانه نگریسته‌اند، یک استثناست. بنابراین، روان‌شناسی تنها ابزار مفهومی و روش شناختی دیگری به افراد دین‌دار ارائه می‌کند که به وسیله آن، درک دینی‌شان کمی بیشتر می‌شود. روان‌شناسی، به جای اینکه جایگزین دیگر رویکردها شود، سطحی از تحلیل روان‌شناختی را به عنوان مکمل ارائه می‌کند. در حالت دیگر، روان‌شناسی وسیله‌ای را فراهم می‌کند که می‌توان توسط آن، «دنیای شخصی» را درک کرد. در نهایت، تحلیل روان‌شناختی به ما کمک می‌کند تا از طریق مفاهیم، دیدگاه‌ها و شیوه‌های روان‌شناختی، بر غنای فهم خود از تعالیم دینی بیفزاییم. البته می‌توان قاعده کلی در این‌باره به دست داد و آن اینکه پذیرش امکان مطالعات روان‌شناسانه، وابسته به نظریه روان‌شناختی است که از روزنه آن به موضوع دینی نگاه می‌شود. برخی



نظریه‌های روان‌کاوانه ممکن است این ویژگی را داشته باشند که تفسیری نادرست از مفاهیم دینی به دست دهند. برخی دیگر، ممکن است چنین ویژگی را نداشته باشند و تنها به میزانی که مبانی مادی‌گرایانه در آنها وجود دارد، موجب تحریف در موضوعات دینی می‌شود.

در مورد اعتبار و حجیت نتایج مطالعات می‌توان گفت: راه‌حل تهنید نظریه‌ها، چندان کارساز نیست و تفکیک مبانی مادی‌گرایانه از ارکان توصیفی و تبیینی نظریه کاری به غایت مشکل و احتمالاً غیرممکن باشد. پذیرش ایراد، بدین معناست که به هر حال متفکران دینی باید با واریسی دقیق نتایج، بایستی مراقب عدم ارائه تفسیر نادرست از واقعیتی که گزاره دینی از آن حکایت می‌کند، باشند.

در مورد سودمندی نتایج عملی، توصیه به کاربران این است که در به‌کارگیری نتایج محتاطانه عمل کنند. از مطلق‌انگاری درباره‌ی درستی نتایج اجتناب ورزند. توضیح اینکه، هدف اصلی از پژوهش‌های روان‌شناختی رشد دین‌داری، کمک به جاری ساختن دین در زندگی و دستیابی به یک دین‌داری بالیده است. در عین حال، تجارب گذشته نشان می‌دهد که در برخی موارد، نتایجی از یافته‌ها درباره‌ی آموزش دینی ارائه شده که درست نبوده است. نمونه آن پیشنهاد گلدمن یا پیازنه درباره‌ی آموزش دین است. نتایج پژوهش‌های بعدی نشان داد که این نتایج درست نبوده است و نمی‌توانند مبنایی را برای نظم‌بخشی به تربیت دینی فراهم کنند.

## منابع

- نوذری، محمود، ۱۳۹۳، *آموزش دین در دوره کودکی*، تربیت اسلامی، س ۶، ش ۱۳، ص ۱۷۳-۱۹۲.
- \_\_\_\_، ۱۳۸۸، «توصیف و ارزیابی رویکرد شناختی رشد دینی»، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ش ۲، ص ۱۳۹-۱۶۸.
- ولف، دیوید. ام، ۱۳۸۶، *روان‌شناسی دین*، ترجمه محمد دهقانی، تهران، رشد.
- Coles, R, 1990, *The spiritual life of children*, Boston: Houghton Mifflin.
- Cosgrove, M. P, 1988, *Presuppositions of psychology*. In D. G. Benner (Ed.), *Psychology and religion*, (pp. 193-197). Grand Rapids, MI: Baker Book.
- Cully, I, 1979, *Christian child development*, New York Harper and Row.
- Estep, J. R. Jr, 2002, *Spiritual formation As social: Toward a vygotkan Development Al prespective*. *Religious Education*, Vol. 97, No.I, 141-164.
- Gold man, R, 1965, *Rediness Religion*, London, Rout Ledge and Keganpoul.
- Goldman, R, 1964, *Religious thinking from childhood to adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Groom, T. H, 1999, *Christian Religious Education: Sharing our Story and Vision*. Sanfrancisco: Jossey-Bass.
- Korniejczuk, V. A, 1991, *Un enfoque crítico de la teoria de Jean Piaget desde una perspectiva adventista* [A critical approach to Jean Piaget's theory from an Adventist perspective]. In H. M. Rasi (Ed.), *Christ in the classroom* (Vol. 4, pp. 303-321). Silver Springs, MD: Institute for Christian Teaching.
- Korniejczuk, V. A. & etc, 1993, *Psychological Theories Of Religious Development: A Seventh-Day Adventist Perspective*. Perpared For The International faith and Learing Seminar Held at union Colleg, lincoln, Nebraska U.S. A. Juan, 1993. 93-131, availabel at <http://ict.aiaas.edu/vol10/10cc257-276.Pdf>
- Moran, Gabriel 1983 *Religious educational development Minneapolis*, Minn Winston Press
- Palutzain, R. F, 1996, *Invitation to the psychology of Religion*, Boston: Allynand Bacon.
- Palutzain, R. F. & Park, C. L, 2005, *Handbook of psychology of Religion spirituality*. NewYork: the Guilford Press.
- Rizzuto, A. M, 1979, *The birth of the living God*, Chicago: University of Chicago Press.
- Rizzuto, A. M, 1991, *Religious development: A psychoanalytic point of view*. *New Directions for Child Development*, 52, 47-60.
- Stonehouse, C, 1998, *Joining children on the spiritual Journey Grand Rapids*, Mich Baker Book House.

## پژوهش روایت، به‌مثابه یک روش تحقیق کیفی

Ehsan\_aqababae@yahoo.com

احسان آقابابایی / استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه اصفهان

رضا همتی / استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه اصفهان

دریافت: ۱۳۹۵/۰۴/۱۳ - پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۱۸

### چکیده

پژوهش روایت، یکی از رویکردهای نوظهور در ذیل پژوهش کیفی است که از دهه ۱۹۹۰، به عنوان روشی مستقل و منحصر به فرد در علوم اجتماعی مطرح شده است. این پژوهش، به مثابه یک روش، به بررسی جنبه‌های خاصی از تجربه زندگی زیست‌شده و روایت‌شده انسان‌ها می‌پردازد و در پی مفصل‌بندی و فهم عمیق‌تر این تجربیات برساخته‌شده از طریق گفت‌وگوها و مشارکت در زندگی مشارکت‌جویان، در بافت اجتماعی و فرهنگی است. پژوهش روایت، بر این امر تأکید دارد که چگونه افراد به تجربیات خود از طریق داستان‌هایی که می‌گویند، معنا می‌بخشد. هدف از این مقاله، معرفی اجمالی پژوهش روایت به‌مثابه نوع خاصی از روش تحقیق کیفی است که به کمک آن، می‌توان برخی از مناسبات زندگی اجتماعی کنشگران را توصیف و تفسیر نمود. برای نیل به این مقصود، ابتدا فضای مفهومی روایت و کاربردهای آن و سپس، مفروضات بنیادین این پژوهش، شیوه‌های گردآوری، انواع روش‌های تحلیل داده‌ها و معیارهای اعتبارسنجی بررسی خواهد شد. سپس، به نقد و بررسی این رویکرد پرداخته شده است.

**کلیدواژه‌ها:** روایت، پژوهش روایت، داستان‌گویی، زندگی روایت‌شده.

## مقدمه

پژوهش روایت، به مثابه حوزه‌ای میان‌رشته‌ای، نوعی روش تحقیق است که ضمن برخورداری عناصری از مطالعات ادبی، تاریخی، انسان‌شناختی، جامعه‌شناختی، روان‌شناختی و فرهنگی، در رشته‌های متفاوتی همچون پرستاری، پزشکی، حقوق و بخصوص مطالعات سازمانی، درمان در حوزه‌های بهداشت، مددکاری اجتماعی، مشاوره و روان‌درمانی و تدریس مقبولیت روزافزونی یافته است (کلندین، ۲۰۰۷: xi-xii). این پژوهش، از نقد ادبی و تحلیل‌های تاریخی وارد گفتمان دانشگاهی شد. در حالی که نقد ادبی کلاسیک، از دهه ۱۸۶۰ رشد یافت، نقد روایی ادبی در ابتدا درگیر فن شاعری در متون شد. سپس، با گذشت زمان، گفتمان روایت به شرایط اجتماعی و سطح کلان پیوند خورد (هوزمن، ۲۰۰۷، ص ۲). طبق نظر لیبیک (Lieblich, A) و دیگران (۱۹۹۸، ص ۱)، در طی ۱۵ سال گذشته، مفهوم «روایت» و «داستان زندگی» بیش از پیش در علوم اجتماعی به چشم می‌خورد. در همین راستا، دنزین (Denzin, N) خاطر نشان می‌کند:

ما در زمانه روایت زندگی می‌کنیم. چرخش روایت در علوم اجتماعی مقبولیت یافته است... هر آنچه مطالعه می‌کنیم، در بطن یک بازنمایی روایتی یا حکایت شده قرار دارد. در واقع ما اندیشمندان، داستان سرا نیز هستیم و داستان‌هایی درباره سایر داستان‌های مردم می‌گوییم و این داستان‌ها را نظریه می‌نامیم (دنزین، ۲۰۰۳، ص xi).

اندیشمندان علوم اجتماعی در تلاش برای ایجاد نظریه‌های علمی انتزاعی، تا مدت‌زمان زیادی مطالعه روایت و داستان‌گویی را به بوتۀ فراموشی سپرده بودند. اما از دهه ۱۹۷۰، با شکل‌گیری «چرخش روایت» (Narrative Turn) در علوم اجتماعی و روان‌شناسی، علاقه به مطالعه روایت افزایش یافت (ر.ک: مک لود، ۲۰۰۱). به‌عنوان بخشی از چرخش روایت، اندیشمندان شروع به بررسی این امر کردند که انسان‌ها از طریق داستان‌ها، به تجربیات خود شکل می‌دهند و انسان اساساً حیوان داستانگو است. برآیند این نوع نگاه، تلقی بسیار پیچیده از انسان‌ها به مثابه موجودات اجتماعی فعال و توجه به شیوه‌های برساخته شدن واقعیت‌های شخصی و فرهنگی، از طریق روایت و داستان‌گویی بود.

چرخش روایت، که منتج از چرخش زبانی و چرخش متنی از دهه ۱۹۷۰ به بعد بود، دامنه روایت را به رشته‌های گوناگون سوق داد و موجب شد تحلیل روایت به تاریخ (کرونن، ۱۹۹۲)، انسان‌شناسی (ماتینگلی و گاررو، ۲۰۰۰)، روان‌شناسی (لیبیک و دیگران، ۱۹۹۸؛ روزنوالد و اچبرگ، ۱۹۹۲)، زبان‌شناسی اجتماعی (گی، ۱۹۹۱)، جامعه‌شناسی (کورتازی، ۱۹۹۳؛ رایزمن، ۱۹۹۳)، مطالعات سازمانی (زاریناسکا، ۱۹۹۷)، مطالعات سینمایی (بورردول، ۳۷۳؛ برانینگن، ۱۹۹۲) ... ورود پیدا کند. تلاش‌های

بین رشته‌ای نیز از سال ۱۹۹۳، با انتشار «سالنامه مطالعه روایتی زندگی» و نشریه «پژوهش روایتی» شدت یافت. در کنار این امور، انتشار گسترده کتاب‌های جدید درباره پژوهش روایتی، آتیه‌دار بودن و پیشرفت روزافزون این حوزه را نوید داد (رک: کرسول، ۲۰۰۶). علاوه بر این، افزایش علایق نظری به روایت، ناشی از جنبش‌های دیگری چون رونق خاطره‌نویسی در ادبیات و فرهنگ عامه، اهمیت یافتن سیاست‌های هویتی در ایالات متحده و اروپا، تلاش‌های رهایی‌بخش مردمان رنگین پوست‌ها، مردان و زنان همجنس‌باز و سایر گروه‌های به حاشیه رانده شده و ظهور فرهنگ درمانی یعنی واکاوی زندگی شخصی در درمان‌های مختلف در دهه‌های اخیر بوده است (رایزمن، ۲۰۰۵، ص ۱).

خاستگاه «پژوهش اجتماعی روایتی»، عموماً در دو جنبش دانشگاهی همزمان قرار دارد: اولی، رهیافت‌های انسان‌گرایانه پس از جنگ در جامعه‌شناسی و روان‌شناسی است. این رهیافت‌ها، برخلاف تجربه‌گرایی پوزیتیویستی، با طرح رویکردهای کل‌گرایانه و شخص‌محور به مطالعات موردی، زندگی‌نامه، تاریخ زندگی روی آوردند. دومین خاستگاه دانشگاهی پژوهش روایتی، به ساختارگرایی روسی و پس از آن، رویکردهای پساساختارگرایی، پست‌مدرن، روانکاوی، ساخت‌شکنی روایت در علوم انسانی راجع است. این رویکردها، در ابتدا به واسطه آثار آلتوسر، لکان، فوکو و نیز نقد فیلم و نقد ادبی، نظریه‌پردازان فمینیستی و سوسیالیستی، که در ترجمه‌ها و در مجلاتی چون «ایدولوژی و آگاهی» و در کتاب‌یهایی چون «تحول سوژه» (Changing the Subject) نمود پیدا کرد، از دهه ۱۹۷۰ بر علوم اجتماعی انگلیسی زبان جهان تأثیر گذاشتند. رویکرد پساساختاری، برخلاف رهیافت‌های انسان‌گرایانه در پژوهش اجتماعی، به سیالیت روایت، تناقض‌ها و معانی آگاهانه و ناآگاهانه، روابط قدرت بین روایت‌ها و صورت‌بندی‌های اجتماعی تأثیرگذار بر زبان و ذهنیت تأکید داشت. علی‌رغم تفاوت‌های نظری، وجوه اشتراک زیادی بین این دو رویکرد در پژوهش روایتی معاصر، از جمله تلقی روایت به مثابه روش مقاومت در برابر ساختارهای موجود قدرت وجود دارد (اندروز و دیگران، ۲۰۱۳، ص ۳-۵).

در حالی که عمر پژوهش‌های کیفی، به بیش از یک صد سال می‌رسد، در ایران در دهه‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۹۰، توجه به این نوع پژوهش‌ها در محافل علمی گسترش یافت. این گسترش، که شاید بتوان آن را «چرخش کیفی» نامید، در کاربرد روش‌هایی چون تحلیل پدیدارشناختی، مردم‌نگاری، نظریه زمینه‌ای و... خود را متجلی ساخته است. رشد آموزش عالی، اقتباس از پژوهش‌های علمی جهان، علاقه به بومی‌سازی علوم انسانی، از جمله عوامل تأثیرگذار در وقوع این چرخش محسوب می‌شوند. استفاده از تحلیل روایت نیز در پژوهش‌هایی در حوزه‌های مختلفی چون، نقد ادبی (خادمی و قوام، ۱۳۹۰؛ قویمی

و هوشمند، (۱۳۸۸)، مطالعات رسانه (گیویان و احمدی، ۱۳۸۹) و مطالعات اجتماعی (کوثری و مولایی، ۱۳۹۱) مطرح شده است. با این حال، به کارگیری تحلیل روایت در علوم انسانی، بخصوص در علوم اجتماعی، محدود به استفاده از نظریه‌های روایت به عنوان چارچوب روشی است. ضرورت معرفی تحلیل روایت، به عنوان یک روش پژوهش کیفی مستقل احساس می‌شود. این مقاله، به معرفی اجمالی ابعاد روشی تحلیل روایت و نقد آن می‌پردازد.

## تعریف روایت

اگرچه واژه «روایت» و «پژوهش روایتی»، اغلب در مطالعات کیفی مطرح شده‌اند، اما این واژه‌ها به ندرت تعریف شده‌اند. لذا برای درک صحیح پژوهش روایتی، ضرورت است ابتدا خود مفهوم «روایت» بیان شود. در لاتین واژه *narratio* به معنای روایت یا داستان است. فعل *narrare*، به معنای گفتن و روایت کردن است (رک: موون، ۲۰۰۶). در *دیکشنری ویبستر*، روایت به مثابه گفتمان یا نمونه‌ای از آن تعریف شده که هدف از آن، بازنمایی یک سلسله رخدادهای مرتبط بهم است (رک: جیووانتولی، ۲۰۰۴).

بارت (Barthes)، روایت را به مثابه صورت‌های بی‌نهایت متنوع تعریف می‌کند: «روایت در اسطوره، افسانه، حکایت، داستان، حماسه و تاریخ... در پنجره با شیشه‌کاری منقش، سینما، اخبار و محاوره‌ها وجود دارد... روایت در هر عصری، هر مکانی و هر جامعه‌ای وجود دارد (رک: کولیر و هولی، ۲۰۱۰). پرنس (Prince)، در تعریف روایت بر ارتباط رخدادها و اینکه روایت مشتمل بر بازگویی است، تأکید دارد. ریکور (Ricoeur). رهیافتی وجودشناختی به روایت، به عنوان پدیده‌ای داشته است که به زندگی مردم معنا می‌بخشد. وی، ضمن تأکید بر اهمیت زمان، روایت را اساساً بازنمایی تجربه انسانی از زمان تعریف می‌کند (استام و دیگران، ۲۰۰۵، ص ۷۰). لابو (Labov)، نیز با تأکید بر اهمیت توالی، روایت را یکی از روش‌های تلخیص تجربیات گذشته، به واسطه تطبیق توالی شفاهی عبارات با توالی رخدادهایی که عملاً اتفاق افتاده‌اند، تعریف می‌کند. از نظر ابوت (Abbott) روایت، بازنمایی رخداد یا مجموعه‌ای از رخدادهاست و اساس آن کنش است. برنر (Bruner) معتقد است: روایت ساختاری است برای سازماندهی دانش و تجارب انسان‌ها. از نظر تولان (Toolan) تعریف حداقلی روایت عبارت است از: ادراک توالی رخدادهایی که به طور غیرتصادفی به هم مرتبط‌اند (رک: کولیر و هولی، ۲۰۱۰؛ رک: فرانزوسی، ۱۹۹۸).

ریزمن (Rissman) معتقد است: روایت را می‌توان از چند جنبه تعریف کرد: اولین جنبه آن، توالی یا نظامی است که در داستان گفته می‌شود که می‌تواند خطی یا غیرخطی باشد. از نظر وی، روایت در

معنای اعم جامعه‌شناسی، شیوه تشریح اطلاعات با دیگران بر اساس الگوی مشخصی از گفتن و روایت کردن (ژانر و نظم) است (ر.ک: مروستی، ۲۰۰۴). از نظر پولکینگورن، (Polkinghorne) روایت یک ساختار معنایی برای سازماندهی رخدادها و کنش‌های انسانی در یک کلیت است. در نتیجه، معانی بر اساس تأثیرشان بر این کلیت، به کنش‌های انسانی و رخداد‌های فردی نسبت داده می‌شود. پولکینگورن، واژه «روایت» را برای تشریح فرایند ایجاد داستان، منطق درونی داستان (پیرنگ و مضمون اصلی) و همچنین تولید داستان، حکایت یا شعر به‌منابه واحد به کار می‌برد (جیواننولی، ۲۰۰۴). وی اهمیت زمان در روایت را با برجسته کردن و تشریح مقایسه وان‌هاوزر (Vanhooser) بین نقاشی و روایت تشریح می‌کند: همچون نقاشی که نوعی بازنمایی بصری است، که به فضا شکل می‌دهد، روایت، بازنمایی بصری از واقعیت است که به زمان شکل می‌دهد. روایت معناسازی معطوف به گذشته است و به این رخدادها نظم و سامان می‌دهد (ر.ک: توماس، ۲۰۱۲).

تنوع تعاریف روایت در این مثال‌ها، بیانگر فقدان تعریف روشن است. بنابراین، نباید انتظار داشت که بتوان تعریف ساده و روشنی از روایت ارائه داد که متضمن همه دلالت‌های آن باشد، بلکه می‌توان مؤلفه‌های اصلی آن را شناسایی کرد<sup>۱</sup> (ر.ک: رایزمن و کوینی، ۲۰۰۵). به‌طور خلاصه، روایت روشی برای سازماندهی به کنش‌ها و توصیف‌هایی از کنش‌هاست: روایت دستاوردی است که واقعیت‌های این جهانی و مخلوقات خیالی را به هم پیوند می‌زند و زمان و مکان را با هم می‌آمیزد. روایت، متضمن منطق‌ها و استدلال‌های کنشگران، برای کنش‌های خود و همین‌طور علت کنش‌های آنان است (ر.ک: جیواننولی، ۲۰۰۴).

## کاربردهای روایت

روایت ابعاد گوناگونی از زندگی بشر گره خورده است. می‌توان در این زمینه به مواردی چند اشاره کرد:

۱. **روایت و پیام:** روایت‌ها وسیله‌ای برای انتقال پیام هستند. مطالعات بر روی نوشته‌های حک شده بر روی استخوان‌هایی که از باستان‌شناسی به دست آمده‌اند، نشان می‌دهد که بشر ابتدایی از روایت برای انتقال پیام‌های خویش بهره برده است. نقاشی روی غارها در فرانسه و اسپانیا نیز چنین ویژگی‌ای برای روایت آشکار می‌سازد (ر.ک: مارشیک، ۱۹۷۲).
۲. **روایت و تجربه:** روایت وسیله‌ای برای درک و معنادهی به تجربه انسان‌هاست. از نظر کانللی و کندنیزن، انسان‌ها موجودات داستان‌گو هستند که به‌طور فردی و جمعی، زندگی‌های روایت‌شده را

پیش می‌برند. روایت‌ها به مردم کمک می‌کنند تا تجارب خود را در ایزودهای معنادار سازماندهی کنند (ر.ک: کاتاپا، ۲۰۰۵). به تعبیر برانر (۱۹۸۷) می‌توان گفت: «زندگی نوعی روایت» و روشی برای نظم‌دهی به تجربه و برساخت واقعیت است (ر.ک: کیسی، ۱۹۹۵؛ ر.ک: هایلز و چرمک، ۲۰۰۸).

**۳. روایت و سوژه‌بودگی:** سوژه‌های انسانی، سوژه‌بودگی یا هویت خود را از طریق روایت برمی‌سازند. از نظر کورتازی، مک آدامز، مک لود، مورآی و کراسلی، یک داستان تنها اطلاعاتی درباره جهان بیرونی داستان‌گو یا شخصی که درباره وی داستان گفته می‌شود، به دست نمی‌دهد، بلکه تا حد زیادی هویت، تمایلات و احساسات فرد داستان‌گو را برملا می‌سازد. در واقع، همچنان‌که مورآی خاطر نشان می‌کند، روایت‌ها به احساس ما از خودمان و هویتمان ساختار می‌دهند. ما داستان‌هایی را درباره زندگی برای خود و دیگران می‌گوییم. در نتیجه، برای خود هویت روایتی می‌آفرینیم (ر.ک: اسپارکز، ۲۰۰۵؛ ر.ک: هایلز و چرمک، ۲۰۰۸؛ ر.ک: موون، ۲۰۰۶).

**۴. روایت و فرهنگ:** روایت‌ها و داستان‌ها، صرفاً ساختارهای انتزاعی جدا از بستر فرهنگی‌شان نیستند. داستان‌ها ریشه در بافت فرهنگی دارند و توسط افراد در آن بافت، تجربه و اجرا می‌شوند. از نظر برانر، انسان‌ها همواره روایت‌ها را بر حسب تجارب و زمینه‌های زندگی خود خلق می‌کنند، یا می‌پذیرند (ر.ک: موون، ۲۰۰۶). روایت، زندگی‌ها و داستان‌های افراد را به فهم گسترده‌تر از پدیده‌های انسانی و اجتماعی پیوند می‌زند. چنانچه سی رایت میلز ما را تشویق می‌کند که برای روشن شدن فهم خود از شرایط انسان، زندگی‌نامه و تاریخ را به هم پیوند زنیم:

بسیاری از گرفتاری‌های شخصی به عنوان گرفتاری از بین نمی‌روند، بلکه آنها را باید در رابطه با موضوعات عام و در رابطه با مسائل تاریخ‌آفرینی فهمید. همچنین متوجه باشید که معنای انسانی موضوعات عام باید در رابطه با گرفتاری‌های شخصی به مسائل زندگی فردی معلوم شود. بدانید که مسائل علوم اجتماعی هرگاه به‌درستی تدوین شوند، باید گرفتاری‌های شخصی، موضوعات عام، تاریخ، زندگی‌نامه و روابط پیچیده بین آنها را نیز شامل شود (توماس، ۲۰۱۲، ص ۴۵).

### تحلیل روایت به مثابه روش تحقیق کیفی

از یک‌سو، به دلیل فقدان تعریف صریحی از مفهوم روایت، روشن است که نحوه مفهوم‌سازی و تعریف پژوهش روایتی نیز متنوع است. از سوی دیگر، مفاهیم بسیاری نیز در این حوزه وجود دارند که گاهی به جای پژوهش روایتی و مترادف با آن به کار برده می‌شوند. مثل تاریخ زندگی، داستان زندگی،



روایت فردی، تاریخ شفاهی، روایت نمایشی (ر.ک: کلندین و کاین، ۲۰۰۸). علاوه بر این، برخی مدعی هستند که پژوهش روایت، روش نیست بلکه چارچوب ارجاعی در فرایند پژوهش است که در آن، روایت به مثابه رویه و انتقال دهنده واقعیت تلقی می‌شود. کسانی مثل فیلیک (۱۳۸۷)، گریبیچ (۲۰۰۷) و هایکنین (۲۰۰۲)، تحلیل روایت را همچون تحلیل محتوا، صرفاً ابزاری برای تفسیر یافته‌ها می‌دانند. از نظر هندری (۲۰۱۰)، روایت به مثابه یک معرفت‌شناسی جامع عمل می‌کند و نمی‌توان آن را به روش تقلیل داد (ر.ک: هندری، ۲۰۱۰). با این حال، برخی پژوهشگران مثل رایزمن (۲۰۰۵)، لاولر (۲۰۰۲)، کانوللی و کلندین (۱۹۹۰)، گادموندسلدوتیر (۲۰۰۱)، میشلر (۱۹۹۹) و کارتر (۱۹۹۳)، رهیافت روایتی را نه تنها وسیله تحلیل سرگذشت‌ها و تاریخ زندگی، بلکه به عنوان یک روش پژوهش مستقل؛ یعنی یک ژانر پژوهشی، که در ذیل پژوهش کیفی یا تفسیری جای می‌گیرد، در نظر گرفته‌اند. آنها معتقدند: اگر پژوهش‌های کیفی به دنبال پاسخ به این سؤال است که کنشگران اجتماعی چگونه جهان و جایگاه خود را در آن تفسیر می‌کنند، تحلیل روایت نیز می‌تواند این تفسیرها را مفهوم‌سازی کند (لاولر، ۲۰۰۲، ص ۲۴۴-۲۴۳). بدین ترتیب، تحلیل روایت، روشی است که تجربه افراد از پدیده‌های اجتماعی، روابط میان راوی و محقق، درک افراد از رخداد‌های اجتماعی، وضعیت اجرایی کنش، محدود شدن راوی به واسطه بافت اجتماعی و... را تفسیر می‌کند (ر.ک: چاس، ۲۰۰۵؛ ر.ک: کلندین و کاین، ۲۰۰۵). بنابراین، دارای مبانی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی است و در پارادایم‌های گوناگون روشی جای می‌گیرد.

### مبانی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی روایت

به‌طورکلی، سه سنت هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی درباره پژوهش روایت قابل تشخیص است: یکی «رنالیسم روایتی» که مدعی است: ساختارهای روایتی در درون خود جهان انسانی موجودند، و نه صرفاً در داستان‌هایی که مردم درباره این جهان می‌سرایند و نقل می‌کنند. نکته اصلی در این رویکرد، این است که نقطه‌های آغاز، پایان، اوج‌ها و فرودها واقعاً در امور بشری وجود دارد (فی، ۱۳۸۴، ص ۳۱۱-۳۱۶). از این منظر، واقعیت روایی به عنوان امر بیرونی در جهان وجود دارد و محقق باید این واقعیت‌ها را کشف کند.

رویکرد دیگر «برساخت‌گرایی روایتی» است که مدعی است محققان ساختارهای روایتی را بر جریان بی‌شکل وقایع بار می‌کنند؛ یعنی روایت‌ها محصول هنر و تلاش مورخان و زندگی‌نامه‌نویسانی

است که به زندگی معنا می‌بخشند (همان، ص ۳۳۱). به عنوان نمونه، فیلسوفان تاریخ، یعنی کسانی همچون آرتور دانتو (Arthur Danto)، اوئیس مینک (Louis Mink) و هیدن وایت (Hayden White) بر این باورند که ملاحظات تاریخی، به طور عطف به ماسبق نظمی روایی را بر رخدادها تحمیل می‌کنند. وایت می‌گوید: «ارزشی که از روایت‌بودگی حاصل می‌شود، ناشی از میل به نمایش رخدادهای جهان به صورت منسجم، پرمایه و دادن کفایتی خیالین، به زندگی است» (ر.ک: وایت، ۲۰۰۶). بر اساس این دیدگاه، روایت پروژه‌ای منظم برای تحمیل نظم به جهانی بی‌نظم است.

رویکرد سوم «روایت‌گرایی» است که تلاش دارد راه میانه‌ای را بین رئالیسم روایتی و برساخت‌گرایی روایتی در پیش گیرد؛ چراکه برای یک پدیده، دو روایت وجود دارد: یکی روایت زیست‌شده - همان که عاملان آن را در حین تجربه زندگی بیان می‌دارند - و دیگری، روایت بازگوشده که دیگران در مورد روایت زیست‌شده و با توجه به آگاهی به عواقب اعمال اظهار می‌دارند؛ یعنی داستان‌هایی که ما فکر می‌کنیم که آن داستان‌ها را زندگی می‌کنیم و داستان‌هایی که ما یا دیگران می‌بینیم یا می‌بینند که ما زندگی می‌کنیم، لزوماً یکی نیستند (فی، ۱۳۸۴، ص ۳۳۷).

طرف‌داران پژوهش کیفی روایت، از سنت رئالیسم روایتی اجتناب می‌کنند. کلان‌دینین و کانلی (۲۰۰۷)، تأکید دارند که پژوهش روایت در اردوگاه پوزیتیویستی خیمه نمی‌زند؛ چراکه در پژوهش روایت، واقعیت نه در بیرون، بلکه در جریان تجربه زندگی نهفته است. در مقابل، ترجیح پارادایمی این روش، پارادایم تفسیری/برساختی است. این پارادایم، به هستی‌شناسی ایدئالیستی و معرفت‌شناسی ذهنی‌گرا یا برساختی نزدیک است. در این سنت، تمرکز محقق بر کشف راهی است که مردم تجربیات خود را در جهان‌هایی که در آن زندگی می‌کنند، تفسیر می‌کنند و اینکه چگونه بافت رخدادها و موقعیت‌ها از یک سو، و قرار گرفتن مردم در شرایط اجتماعی گسترده‌تر از سوی دیگر، بر فهم برساخته‌شده تأثیر می‌گذارد (گریچ، ۲۰۰۷، ص ۸). لذا، پژوهش روایت ماهیت تجربی و متغیر واقعیت را گوشزد می‌کند (ر.ک: پینگار و داینس، ۲۰۰۷). بر این اساس، زندگی در ذات خود چیزی نیست و بدین شکل هم نیست که ما در ابتدای امر در جهان زیست می‌کنیم. سپس، تجربه زیست‌شده را به شکل روایت مبدل می‌کنیم، بلکه زندگی کردن و روایت کردن به هم گره خورده‌اند و تعیین دوجانبه‌ای دارند. چنانچه رویکور می‌گوید: «تجربه ما نمی‌تواند از داستان‌هایی که درباره خود می‌گوییم، از هم مجزا شوند». بنابراین، در توضیح جهان، مفاهیم جای کلمات را می‌گیرند، بدین علت که کلمات و مفاهیم به طور غایی غیرمتعین هستند و برای برآورد معنا، کارکردهای زمان و بافت را به دوش می‌کشند

(مک آدامز، ۱۹۹۶، ص ۱۳۵). به لحاظ معرفت‌شناسی نیز محقق و امر مورد تحقیق در هم گره می‌خورند و با اهمیت یافتن سویژکتیویته فردی، مردم داستان‌هایشان را برای محقق تعریف می‌کنند، نه تنها به شیوه‌ای که همه چنین فکر می‌کنند، بلکه به شیوه‌ای منحصر به فرد خودشان و مجزا از سایرین (روث و کینون، ۱۹۹۶، ص ۴).

## مفروضات و ویژگی‌های پژوهش روایت

فرض اساسی در پژوهش روایتی، این باور است که افراد دنیای اجتماعی خود را به شکل بسیار کارآمدی از طریق داستان‌گویی می‌سازند (ر.ک: جیوانولی، ۲۰۰۴). داستان‌های گفته‌شده مطلعان یا مشارکت‌جویان، منبع اصلی داده‌هاست (ر.ک: مک لود، ۲۰۰۱). سه داعیه اصلی رهیافت پژوهش روایتی عبارتند از:

۱. انسان‌ها تجربیات خود از جهان پیرامونشان را در روایت‌ها سازماندهی می‌کنند؛
۲. از نظر پژوهشگران روایت، داستان‌هایی که گفته می‌شود، به تجربیات گذشته و حال آنها و به ارزش‌های مشارکت‌جویان مرتبط است؛
۳. سومین مدعا، که ارتباط وثیقی با مدعای دوم دارد، چندصدایی بودن روایت‌هاست. اغلب پژوهشگران، رهیافت روایت به جای صدا از واژه «صداها» استفاده می‌کنند؛ زیرا آنها به این امر آگاهند که روایت‌ها، بخشی از داستان‌های فردی هستند که به واسطه آگاهی، تجربه، ارزش‌ها و احساسات افرادی که آنها را می‌گویند، شکل می‌گیرد. در عین حال، آنها روایت‌های جمعی نیز هستند که به واسطه مخاطبان و بسترهای فرهنگی، تاریخی و نهادی که در آن واقع شده‌اند، شکل می‌گیرند (ر.ک: موون، ۲۰۰۶).

با توجه به این مفروضات، می‌توان چند ویژگی بارز برای پژوهش روایت برشمرد:

۱. **انعطاف‌پذیری:** پژوهش روایت، همچون مطالعه تجربه زندگی، پژوهشی پیچیده و دائماً متحول است. به‌علاوه، پژوهشگران روایت اغلب مسیر پژوهش خود را در لابلای داستان‌های مشارکت‌جویان می‌یابند. در نتیجه، این پژوهشگران ممکن است به این نتیجه برسند که باید سؤالات و اهداف پژوهش خود با پیشرفت کار تغییر دهند.
۲. **تجربه افراد:** پژوهش روایت اغلب بر تجربه یک یا چند مشارکت‌جو تأکید دارد تا تعداد زیادی از افراد. هدف، شنیده شدن صدای کسانی است که داستان آنان قبلاً شنیده نشده است.

۳. داستان‌های زندگی: همچون بیشتر پژوهش‌های کیفی، پژوهش روایتی تجربیات زندگی را بررسی کرده، این تجربیات را با به کارگیری زبان داستان تشریح و تحلیل می‌کند.
۴. کدگذاری متن: همچون سایر پژوهش‌های کیفی، پژوهش روایت اغلب شامل کدگذاری متن‌های میدانی برای رسیدن به مضامین یا مقوله‌هاست. پژوهشگر روایت، ممکن است از مضامین یا مقوله‌های مذکور برای داستان‌گویی مجدد و یا بازگویی یا بسط یک فراداستان از متون میدانی استفاده کند.
۵. همکاری: پژوهش روایت، بر مناسبات یا همکاری مشترک بین پژوهشگر و دیگران تأکید دارد. پژوهشگران مختلف، به ماهیت مشارکتی و دیالوگی رابطه بین پژوهشگر و موضوعات پژوهشی آنان اشاره کرده‌اند. بهتر این است که راوی و پژوهشگر، به یک فهم بین‌ذهنی مشترک از روایت‌هایی برسند که در فرایند پژوهش مطرح می‌شود. علاوه بر این، بسیاری از پژوهشگران روایتی، بر اهمیت یادگیری از مشارکت‌جویان خود تأکید دارند. در نتیجه، ممکن است گزارش پژوهشی آنها، به جای بررسی متعارف چارچوب نظری، از طریق داستان‌های مشارکت‌جویان ساختار یابد.
۶. نوشتن: پژوهش روایت یک گونه ادبی پژوهش کیفی است که تأکید ویژه‌ای بر نوشتن دارد. برای نمونه، برخی از پژوهشگران روایت به دنبال این هستند تا خوانندگان خود را با نوشتن داستان‌های مشارکت‌جویان، به شیوه جالب و ادبی ترغیب کنند که خواننده را به جای مشارکت‌جو بنشانند. البته، هدف نوشتار دانشگاهی صرفاً ترغیب نیست. بسیاری از پژوهش‌های روایت مؤید این است که قواعد ادبی، همچون استعاره، تصویر و شخصیت‌یابگر پیچیدگی و وسعت تجربه انسان است که ممکن است نتوان از طریق نوشته‌های دانشگاهی به آن دست یافت.

### انواع پژوهش‌های روایت

پژوهش‌هایی که مدعی روایتی بودن هستند، به لحاظ موضوع، رهیافت و کیفیت به شدت متنوع‌اند (ر.ک: رایزن و کوینی، ۲۰۰۵). پولکینگورن، پژوهش‌های روایت را با توجه به اهداف آنها به دو دسته تقسیم می‌کند:

الف. پژوهش‌های توصیفی: در آن، روایت افراد و گروه‌ها توصیف می‌شود. در این دست پژوهش‌ها، هدف گزارش این است که توصیف‌های ارائه‌شده به درستی داستان‌هایی را توصیف کنند که مردم

یا گروه‌ها برای درک ارتباطات و مناسبات زمانی بین رخدادهایی که آنها تجربه کرده‌اند و از آن برای توصیف انگیزه‌ها، دلایل، چشمداشت‌ها و خاطره‌های خود و دیگران استفاده می‌کنند؛

ب. پژوهش‌های تبیینی: در آن، از طریق روایت، چرایی وقوع امری توضیح داده می‌شود. در اینجا، پژوهش روایتی به جای ارائه قوانین یا همبستگی، تبیین روایتی به دست می‌دهد. پژوهش‌های تبیینی، می‌تواند به بهترین نحو توسط روش‌های علمی سنتی انجام گیرد. اما برای پاسخ رضایت‌بخش به این سؤال که چرا رخدادی در یک مورد خاص و در این بستر اتفاق افتاد، باید وارد قلمرو معنایی شد و این امر به نحو شایسته از طریق روایت انجام می‌شود. پولکینگورن، گزارش روایت تبیینی را پس‌گویانه می‌داند و نشان می‌دهد که فرایند ساختن توصیف‌های منطقی و باورپذیر، توسط پژوهشگر روایتی از طریق چیدن قطعات رخدادهای گذشته در کنار همدیگر صورت می‌گیرد، به طوری که این قطعات، در کل داستان روشن شود (ر.ک: جیواننولی، ۲۰۰۴).

به لحاظ رویکردهای نظری نیز /اندوز و دیگران (۲۰۱۳، ص ۵) این دسته‌بندی را ارائه کرده‌اند:

۱. پژوهش‌های رخداد - محور: پژوهش‌هایی که رخداد به خصوصی را مبنای پژوهش خود قرار می‌دهند، مثل بازنمایی اعتصاب کارگران در روزنامه‌ها (فرانزوسی، ۱۹۹۸)، رخداد مرگ مادر (گی، ۱۹۸۶). فرض اساسی در اینجا این است که بازنمایی‌هایی فردی و جمعی از یک رخداد، کم و بیش ثابت هستند.
۲. پژوهش‌های تجربه - محور: پژوهش‌هایی که دربارهٔ تجربه افراد است. مثل تجربه طلاق، یا اولین تجربه معلمان از تدریس. این بازنمایی‌ها، در طول زمان در خلال محیط زندگی روی می‌دهد و ممکن است داستان‌های متفاوتی، حتی از جانب یک شخص از یک تجربه روایت شود.
۳. پژوهش‌های برساخت مشترک: پژوهش‌هایی که بر گفت‌وگوی میان مردم، یا مبادله پیام‌هایی مثل ایمیل متمرکز هستند و با دو رویکرد قبلی سازگار نیستند. همچنین در این پژوهش‌ها، روایت، نه بیانی از حالات احساسی و شناختی درونی افراد، بلکه امری اجتماعی و برساخته‌شده مشترک است. روایت، به مثابه رمزگان اجتماعی است که به صورت دیالوگی برساخته می‌شود و محققان در این پژوهش‌ها، علاقه‌مند به الگوها و کارکردهای اجتماعی داستان‌ها هستند.
۴. پژوهش‌های مخاطب - محور: این پژوهش‌ها بر مخاطبان روایت متمرکز هستند و به این سؤال پاسخ می‌دهند که روایت برای چه کسانی گفته می‌شود، چه اهدافی دارد و تا چه اندازه ادامه پیدا می‌کند؟

۵. پژوهش‌های عاملیت - محور: در این گونه پژوهش‌ها، بر عاملیت روایت‌گو و روای تأکید می‌شود و روایت فردی، راهی تلقی می‌شود که طی آن، هویت و عاملیت برساخته خواهد شد.
۶. پژوهش‌های پست‌مدرن: پژوهش‌هایی که در پارادایم پست‌مدرن صورت می‌گیرند، به مسائلی چون روایت به مثابه جایگاه گفتمان، مسئله‌دار بودن سوژه بودگی، روایت‌های چندگانه، متناقض، حذف، دیالوگ‌گرایی و مادیت می‌پردازند. این پژوهش‌ها، از روایت‌های متکثر و پراکنده پرده برمی‌دارند. افزون بر این، روایت‌ها به عنوان نوعی مقاومت در برابر ساختارهای قدرت تعریف می‌شوند (اندوز و دیگران، ۲۰۱۳، ص ۵۸).

### چارچوب روشی

تدوین چارچوب روشی در پژوهش‌های کیفی اجباری نیست. با این حال، بر اساس هدف پژوهش، برخی محققان از نظریه‌های روایت بهره می‌برند و چارچوب خاص روشی برای پژوهش خود تدوین می‌کنند. منظور از «نظریه‌های روایت»، نظریه‌های کسانی همچون ارسطو، ولادیمیر پراپ، کلود برمون، ویکتور اشکلوفسکی، گریماس، رولان بارت، سیمور چتمن، دیوید بوردول، ژرار ژنت، استانزل، جرالد پرنیس و... است که در رشته‌های گوناگون، با متن مواجه شده، آن را واکاوی می‌کنند. در تحلیل روایت، به مثابه یک روش تحلیل، امکان استفاده از این نظریه‌ها وجود دارد؛ چراکه حتی اگر این نظریه‌ها درباره ادبیات، فولکور، فیلم و اسطوره تألیف شده باشند، باز هم امکان استفاده را در پژوهش‌های اجتماعی فراهم خواهند کرد؛ چراکه مصاحبه‌هایی که از کنشگران گرفته می‌شود، در نهایت به متن نوشتاری تبدیل می‌شوند. از این رو، می‌توان یک یا چند نظریه یا حتی یک یا چند مفهوم را از نظریه‌ها، با رعایت قواعد پارادایمی اقتباس کرد و درباره آنها دست به پژوهش زد. مفاهیم به کار رفته در پژوهش روایت، بسیار گسترده هستند. برخی از مهم‌ترین آنها عبارتند از:

۱. داستان: فرمالیست‌های روس، این مفهوم را «فایولا» و فرانسوی‌ها آن را «هیستوره» می‌نامند. منظور از آن، مجموعه‌ای از رخدادهاست که از نظر منطقی و زمانی به هم ربط دارند، و بازیگران آن را پدید می‌آورند و یا از سر می‌گذرانند. یک داستان، می‌تواند به شیوه‌های گوناگونی و در ژانرهای متفاوتی روایت شود (تولان، ۱۳۸۳، ص ۲۲).

۲. گفتمان: فرمالیست‌های روس، این مفهوم را «سیوژت» و فرانسوی‌ها آن را «گفتمان» می‌نامند. منظور از «گفتمان»، همه شگردهایی است که مؤلفان به کار می‌گیرند تا به شیوه‌های گوناگون، اصل داستان

را عرضه کنند (مک کورماک، ۲۰۰۰، ص ۴). گفتمان روایت در پژوهش‌های اجتماعی، می‌تواند همان شیوه نقل از سوی مصاحبه‌شونده باشد که ممکن است از زمان ازدواج شروع شود، سپس به تولد برگردد و حتی برخی از عناصر را حذف کند.

۳. **شخصیت:** آدم‌های حاضر در داستان که به کنش‌هایی دست می‌زنند، تا منجر به حل قطعی داستان شود. شخصیت‌ها می‌توانند اصلی، نوعی، ساکن، پویا و... باشند. به عنوان نمونه، ویویس در تحقیقی که بر روی اسناد مؤسسه ملی سرطان انجام داده، شخصیت‌ها را بر اساس شخصیت شرور (بیماری سرطان)، قهرمان (پزشک)، یاری‌رسان (دوستان) تقسیم‌بندی کرده است (دیویس، ۲۰۰۸، ص ۶۸).

۴. **کنش:** وقایعی که در یک روایت اتفاق می‌افتند، یا آنچه شخصیت‌ها انجام می‌دهند. کنش کردن، ایجاد یا تجربه یک رخداد است. به واسطه کنش‌هاست که ما از ویژگی‌های کنشگران و تجربه آنان مطلع می‌شویم (آسابرگر، ۱۳۸۰، ص ۷۷).

۵. **رخداد:** رخداد چیزی است که در متنی اتفاق می‌افتد و منجر به صورت گرفتن امر دیگری شده، سرانجام به حل قطعی داستان می‌انجامد (همان، ص ۷۹). از نظر بارت، رخدادها دو دسته هستند: الف. رخداد‌های سازه‌ای (هسته‌ها) که ضروری بوده و نقاط عطف داستان‌اند و داستان را به پیش می‌برند و به سایر رخدادها ختم می‌شوند. آینده داستان را به پیش می‌برند. ماهیت شخصیت‌ها را آشکار می‌کنند. ب. رخداد‌های مکمل، که ضرورتی در داستان ندارند، به جایی ختم نمی‌شوند، می‌توان حذفشان کرد و داستان همچنان داستان باقی بماند (بارت، ۱۳۸۷، ص ۴۵).

۶. **راوی:** در ادبیات، راوی سهم مهمی در روایت دارد. و ژرارژنت برای پرسش «چه کس می‌بیند؟»، سه پاسخ ارائه می‌دهد: الف. یک راوی دانای کل، که بیش از چیزی که شخصیت‌ها می‌دانند، در مورد آن می‌گوید. ب. یک راوی که فقط چیزی که فلان شخصیت می‌بیند، می‌گوید. ج. یک راوی که کمتر از چیزی که شخصیت می‌داند، می‌گوید (آمون و ماری، ۱۳۸۵، ص ۱۵۹). در پژوهش‌های اجتماعی، ابتدا پرسش‌شونده و سپس، فرد دیگری وجود دارد که از زبان او ماجرا تعریف می‌شود. عموماً پرسش‌شونده، در مواجهه با یک رخداد، دست به کنش می‌زند. سپس، معنای ذهنی‌ای به آن نسبت می‌دهد که مورد علاقه محققان علوم اجتماعی خواهد بود.

۷. **مؤلف پنهان:** مفهوم «مؤلف پنهان» را اولین بار وین بوث، در کتاب *ریتوریکای داستان* مطرح کرد. پس از او، چتمن این مفهوم را این‌گونه تعریف کرده است: «مؤلف پنهان برخلاف راوی نمی‌تواند به ما چیزی بگوید یا به بیان بهتر او، نه صدایی دارد و نه ابزاری برای بیان مستقیم. مؤلف پنهان از

طریق کلیت، همه صداها و تمام ابزارهایی که برای آموختن به ما برگزیده است، در خاموشی به ما اطلاع می‌دهد» (لوته، ۱۳۸۶، ص ۳۱). از این رو، در پژوهش‌های کیفی، می‌توان مؤلف پنهان را در روایت راوی پیدا کرد، مفهومی که ذهنیت فرد را به ساخت اجتماعی بزرگ‌تر پیوند می‌زند. بدین‌سان، می‌توان از امر فردی به امر جمعی رسید.

### جامعه آماری و حجم نمونه

در پژوهش روایتی، جامعه آماری شامل کلیه افرادی است که در یک یا چند ویژگی مشترک هستند. مثل کلیه دانش‌آموزان سال چهارم یک دبیرستان، که درگیر کنکور هستند. گاه به جای جامعه آماری، از «میدان پژوهش» استفاده می‌شود. مثل یک بیمارستان میدان. گاه اسناد نیز جامعه آماری هستند. مثل نامه‌ها، نوشته‌های بیوگرافیک افراد، اسنادی مثل برنامه‌های درسی، خبرنگارها، عکس‌ها، نوشته‌های شخصی افراد درباره قواعد موجود سازمانی و غیره. محققان، گاهی از چند دسته اسناد در کنار افراد استفاده می‌کنند تا روایت‌ها را بهتر درک کنند. درباره حجم نمونه نیز بین ۳ تا ۳۰ نفر گزارش شده است. ویلیامز (۱۹۸۴)، بر روی ۳۰ بیمار و موریل و همکارانش (۲۰۰۰)، بر روی ۲۵۴ روایت دانش‌آموزان کلاس نهم کار کرده بودند. گاهی، همه اسناد معادل حجم نمونه خواهند بود.

### شیوه‌های گردآوری داده‌ها

در پژوهش روایتی، داده‌ها را می‌توان از یادداشت‌های میدانی، آرشیو مجلات، رونوشت مصاحبه‌ها، مشاهدات محقق یا مشاهدات سایرین، داستان‌گویی، نامه‌نگاری، نوشته‌های مرتبط با زندگی‌نامه شخصی، اسنادی همچون برنامه‌ها مدرسه و کلاس، روزنامه‌ها، و سایر متون همچون قواعد و دستورالعمل‌ها، و تصاویر ویدئویی به دست آورد (ر.ک: موون، ۲۰۰۶). یکی از مهم‌ترین ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش روایتی، «مصاحبه عمیق» است. برخی، صرفاً از مصاحبه ساختار نیافته (انز-کانتوللی، ۱۹۸۵) استفاده می‌کنند. برخی هم بر این باورند که مصاحبه باید حتماً از نوع مصاحبه روایتی باشد. مصاحبه روایتی، عمدتاً در پژوهش زندگی‌نامه‌نگاری به کار گرفته می‌شود. مصاحبه روایتی، با «سؤال مولد روایت» شروع می‌شود. برای ترغیب مصاحبه‌شونده به نقل روایت اصلی به کار می‌رود. پس از این مرحله، نوبت کندوکاو و پرس‌وجوی بیشتر در روایت است تا آن بخش‌هایی که به طور کامل تشریح نشده‌اند، تکمیل شود. مرحله نهایی، مرحله سنجش‌گری است که در آن می‌توان از مصاحبه‌شونده، سؤال‌هایی پرسید که هدف از آن، تفسیر نظری آنچه رخ داده و سنجش داستان است.



در این مرحله، مصاحبه‌شونده حکم متخصص و نظریه‌پرداز درباره‌ی خود پیدا می‌کند (فیلیک، ۱۳۸۷، ص ۱۹۳). جوچلوویچ و مارتین (Jovchelovitch) (۲۰۰۰)، مراحل اساسی مصاحبه روایتی را این‌گونه برشمرده‌اند:

۱. آمادگی: میدان را شناسایی کنید، سؤالات برون‌ماندگار را فرمول‌بندی کنید.
  ۲. شروع: موضوعات اولیه را برای روایت‌گری فرمول‌بندی کنید. از لوازم کمکی بصری استفاده کنید.
  ۳. روایت اصلی: حرف مصاحبه‌شونده را قطع نکنید. برای ادامه داستان‌گویی، فرد از حرکات دست استفاده کنید. برای جمع‌بندی منتظر بمانید.
  ۴. سؤالات: صرفاً بگویید «بعدش چی شد؟»، از سؤالات نگرشی استفاده نکنید، وقتی تناقضاتی پیش بیاید، بحث نکنید. از سؤالات، به سؤالات اصلی برسید.
  ۵. اتمام گفت‌وگو: ضبط صدا را متوقف کنید. نکات مهم را سریعاً یادداشت کنید.
- یکی دیگر از روش‌های گردآوری داده‌های روایتی، مشاهده مشارکتی است. اگر هدف پژوهش درباره‌ی تجربه افراد و چگونگی برساخت روایی آن باشد، بهتر است. محقق باید در میدان حضور داشته باشد و از تجربه مشترک یادداشت‌نویسی کند (ر.ک: هافمن، ۱۹۸۳).

### تحلیل/تفسیر داده‌های روایتی

یکی از مسائل مناقشه‌برانگیز در حوزه پژوهش روایتی، مربوط به تحلیل (تفسیر) روایت‌هاست. پیشگامان تحلیل روایت، همچون لایو و والتزکی، میشلر، گی، رایزمن، زارنیاسکا (Czarniawska) هریک دیدگاه‌هایی را مطرح کرده‌اند که میشلر، آن را وضعیت قریب به هرج و مرج (State of near-anarchy) می‌نامد (ر.ک: هایلز و چرمک، ۲۰۰۸). از نظر کوفی و اتکینسون (Coffey and Atkinson) هیچ دستورالعمل از پیش تعریف‌شده‌ای برای بهترین روش تحلیل داستان‌ها وجود ندارد (ر.ک: اسپارکز، ۲۰۰۵). با این حال، برخی پژوهشگران، درصدد حل این وضعیت برآمده‌اند.

رایزمن، چهار رهیافت را در تحلیل روایت تشخیص می‌دهد: تحلیل مضمونی، تحلیل ساختاری، تحلیل تعاملی، تحلیل اجرایی. به همین ترتیب، الیوت (Elliott) ادعا می‌کند که برای همسویی با تکنیک‌های مختلف تحلیل روایت، مستلزم گونه‌شناسی هستیم. از نظر وی، گونه‌شناسی برای تفسیر تفاوت‌های روش‌شناختی و معرفت‌شناختی، رویکردهای مختلف تحلیلی سودمند است. وی بر تحلیل محتوا، تحلیل ساختار و فرم و کارکردهای اجتماعی روایت تأکید دارد. براد و اندرسون (Braud and

Anderson) بین تحلیل محتوا، تحلیل متنی، تحلیل روایت و تحلیل گفتمان تمایز قائل می‌شوند هر چند مناسباتی بین آنها قائل بوده و خاطر نشان می‌کنند که هریک مکمل یکدیگر هستند. از نظر لیبیک و دیگران، تحلیل روایت صرفاً به محتوا یا فرم ارتباط ندارد، بلکه کل گرایانه و مقوله‌ای نیز هست. رهیافت اول، به روایت در شکل کلیت آن نگاه می‌کند. دومی، بخش‌های کوچک‌تری از متن را استخراج کرده و سپس، آن را مضمون‌بندی یا در مقوله‌های مختلف جای می‌دهد (هالووی و فرسواتر، ۲۰۰۷، ص ۸۳). به‌طور کلی، رهیافت‌های مختلف تحلیل روایت مکمل یکدیگر بوده، فهم عمیق‌تری از داده‌ها به دست می‌دهند. به عبارت دیگر، این رویکردها مانع‌الجمع نیستند و همچون همه گونه‌شناسی‌ها، مرزهای آنها فازی است (ر.ک: رایزمن، ۲۰۰۵). در اینجا، به چند مورد از روش‌های تحلیل روایت اشاره مختصری می‌شود:

۱. **تحلیل مضمون:** در این تکنیک، بر محتوای متن تأکید می‌شود؛ یعنی آنچه گفته شده بیشتر از چگونگی و عمل بیان و گفتن روایت اهمیت دارد. از آنجاکه دغدغه اصلی در این رویکرد، به محتوای گفتارهاست، تحلیلگر آنچه را گفته می‌شود، با تمرکز بر معنایی که هر کاربر از زبان در یک داستان پیدا می‌کند، تحلیل می‌کند. در اینجا، زبان به مثابه مخزن تلقی می‌شود، نه موضوع پژوهش. در این رویکرد، اغلب بسترهای گفته‌ها، در مصاحبه در گفتمان‌های گسترده نهادی و فرهنگی مطالعه نمی‌شود. رهیافت مضمونی، برای نظریه‌پردازی در مواردی چون پیدا کردن عناصر مضمونی مشترک، در بین مشارکت‌جویان و رخدادهایی که گزارش می‌کنند، مفید است. کرث ویلیامز (Gareth Williams)، در مقاله خود در ژانر روایت بیماری، نشان می‌دهد که چگونه افراد حمله به هویت سرطان مفاصل را با بازسازی روایتی، علت‌های مفروض مدیریت می‌کنند؛ فرایند تفسیری که بدن، بیماری، خود و جامعه را بهم مرتبط می‌کند (ر.ک: رایزمن، ۲۰۰۵).

۲. **تحلیل ساختاری:** در این رویکرد، به شیوه‌ای که داستان گفته می‌شود، تأکید می‌شود. تحلیل ساختاری، در پی نشان دادن نحوه شکل‌گیری یک داستان، در راستای انتقال اهداف ارتباطی خاص است (ر.ک: رایزمن، ۲۰۰۸، ۲۰۰۵) پژوهشگر، به نحوه شکل‌دهی داستان‌گویی به داستان و شیوه نقل داستان، توسط راوی علاقه‌مند است (هالووی و فرسواتر، ۲۰۰۷، ص ۸۵). اگرچه در اینجا محتوای مضمونی کنار گذاشته نمی‌شود، اما به همان اندازه بر فرم تأکید می‌شود؛ یعنی چگونه گوینده با انتخاب تمهیدات روایتی خاص، داستان را باورپذیر می‌سازد. برخلاف روش مضمونی، در اینجا زبان و فراتر از محتوای ارجاعی آن مورد توجه قرار می‌گیرد.

از آنجاکه رهیافت‌های ساختاری مستلزم بررسی ویژگی‌های نحوی و عروضی گفت‌وگو است، برای بررسی موارد زیاد، چندان مناسب نیست. اما برای مطالعات موردی مفصل و مقایسه توصیف‌های روایتی مختلف بسیار سودمند است. پژوهشگران بر اساس کانون تمرکز پروژه خود، باید تصمیم بگیرند که به چه میزان، شرح و تفصیل رونوشت‌ها ضرورت دارد. همچون رهیافت مضمونی، کاربرد خشک رهیافت ساختاری نیز می‌تواند به واسطه نادیده گرفتن عوامل تاریخی، تعاملی و نهادی، روایت را از بستر خود جدا سازد (ر.ک: رایزمن، ۲۰۰۵).

چند نوع تحلیل ساختاری در این روش وجود دارد:

**الف. تحلیل ژانر:** ژانر را یک مقوله یا دسته‌ای تعریف کرده‌اند که از کوشش هنرمندانه، برای نیل به متنی با فرم، محتوا و تکنیک‌ها حاصل می‌شود. اولین کاربرد ژانر، در ادبیات صورت گرفته است که طی آن ژانرهای کمدی، تراژدی، حماسی و غیره از هم تفکیک شده‌اند. در سینما و موسیقی نیز ژانرهای گوناگون از هم مجزا شده‌اند. تحلیل‌گران روایت، از این ایده در تحلیل‌های خود سود برده‌اند تا به این سؤال پاسخ دهند که روایت کنشگران، در چه ژانری بازگو می‌شود. ویلیامسون (Williamson)، در پژوهش خود نشان می‌دهد که بسیاری از روزنامه‌نگاران در ژانر گوتیک، دربارهٔ ایدلز قلم می‌زنند. مورآی (Murray) معتقد است که تصمیم برای ورود به مسابقه ماراتن در ژانر کمیک و رمانس روایت می‌شود (الیوت، ۲۰۰۶، ص ۴۷). با این حال، در تحلیل ژانر، تنها به ژانرهای از پیش موجود اکتفا نمی‌شود، بلکه این تحلیل با نوعی تحلیل گونه‌شناسانه همپوشانی می‌یابد. استیون و دوئر، سه ژانر را در مصاحبه با زنانی که آزمایش مثبت ایدز داشته‌اند، «تجلی»، «تصدیق» و «فاجعه» نامیده‌اند (گریچ، ۲۰۰۷، ص ۱۲۶).

**ب. تحلیل انسجام:** به نظر وایت و ریکور (White and Ricoeur) روایت چیزی بیش از توالی زمانی رخدادها و چیزی بیش از اجزای تشکیل‌دهنده آن است. روایت، به اندازه بُعد اپیزودیک دارای بُعد پیکربندی است. این بُعد پیکربندی، به روایت اجازه می‌دهد که به عنوان یک کل درک شود. برگر و مک‌آدامز (Baerger and McAdams) معتقدند: یک داستان تا جایی منسجم است که ۱. روایت را در یک بافت شخصی، اجتماعی و زمانی ویژه قرار دهد؛ ۲. عناصر ساختاری یک نظام اپیزودیک را نمایش دهد؛ ۳. بیانگر اهداف یا مجموعه‌ای از چنین اهداف ارزش‌یابانه یا قابل گزارش دربارهٔ گوینده باشد، به طوری که ارزش عاطفی و احساسی به داستان دهد؛ ۴. اطلاعات را به صورت یکپارچه ارائه دهد،

به طوری که در نهایت بیانگر معنای تجربه توصیف شده در بستر بزرگ تر داستان زندگی باشد (الیوت، ۲۰۰۶، ص ۴۸).

**ج. عناصر ساختاری:** تأکید بر عناصر ساختاری، به جز نقد ادبی (پراپ، گریماس و...)، در زبان شناسی اجتماعی صورت گرفته است. اولین مدل ساختاری تحلیل، توسط لایبو و والتزکی در سی سال گذشته مطرح شد. بر اساس این فرض که روایت ها، ویژگی های ساختاری صوری دارند و الگوها رخ داده، دوباره تکرار می شوند. این مدل ساختاری روایت، شش عنصر را شناسایی می کند که به وسیله راوی، برای برساخت یک داستان به کار می رود. بدین ترتیب، راوی تجربه ای از گذشته را برای مخاطب معنادار کند. این عناصر عبارتند از: چکیده، جهت گیری، گره افکنی، ارزیابی، راه حل، بخش آخر. همه داستان ها دارای همه این عناصر نیستند؛ آنها می توانند در مراحل مختلفی رخ دهد. به کمک این تکنیک، می توان جملات مصاحبه را بر اساس این تسلسل مجزا کرد. سپس، معنای ذهنی کنشگران، بافت اجتماعی و... را از متن استخراج نمود (رایزن، ۲۰۰۵؛ هالووی و فرشاتر، ۲۰۰۷؛ گریچ، ۲۰۰۷).

علاوه بر این، روایت از عناصری تشکیل شده که یک کل را می سازد. محققان بر این باورند که می توان نتایج مصاحبه ها را دوباره سازماندهی کرد، رابطه بین آنها را کشف و در قالب روایت عرضه کرد. کلندین و کانوللی، این تکنیک را «داستان گویی مجدد» (کلندین و کانوللی، ۲۰۰۰) و اولرنشاو و کرسول (۲۰۰۲) آن را «رویکرد حل مسئله» نامیده اند. این رویکرد، بدین گونه است که عناصر متمایز در متن، در ساختار پیرنگ یا طرح داستان (شخصیت، ترتیب وقایع، مسئله، کنش ها و راه حل ها) شناسایی می شود. عناصر به دست آمده، کدگذاری شده و به صورت شماتیک به همدیگر مرتبط می شوند. این امر، توالی وقایع، مسئله، کنش فیزیکی، واکنش، اندیشه ها، عواطف، احساسات و اهدافی را که شخصیت دنبال می کند، آشکار می کند. در نهایت، پژوهشگر با تکیه بر عناصر حاصله، وقایع را تا نیل به نقطه عطف روایت، که منجر به حل مسئله می شود، دنبال می کند.

**د. تحلیل محتوا:** تحلیل محتوا را می توان برای یک روایت، یا مجموعه ای از روایت ها به کار برد. ممکن است یک روایت، به صورت کل گرایانه تحلیل شود و فراتر از امور فردی، به مسائل جامعه شناختی و فرهنگی هم توجه شود. نمونه ای از تحلیل کل گرایانه داستان ها را می توان در تحلیل مورآی، از موارد منحرف در میان دانشجویان پرستار مشاهده کرد. در مواردی که چند مورد تحلیل می شود، پژوهشگر از یک داستان، به داستان دیگری حرکت کرده، ویژگی های اصلی را بررسی، توصیف های قبلی را تأیید، عناصر مشترک را شناسایی و یک داستان جمعی ارائه می دهد. این امر،

می‌تواند در میان موارد مختلفی صورت گیرد، به‌گونه‌ای که اشباع تحقق پیدا کند (هالووی و فرسواتر، ۲۰۰۷، ص ۸۴-۸۵).

**۵. تحلیل تعاملی:** این رویکرد، برای مطالعه فرایند دیالوگ بین گوینده و شنونده، در بسترهای خاصی همچون نهادهای پزشکی، خدمات اجتماعی و دادگاه، که در آن داستان‌گو و پرسشگر مشترکاً در گفت‌وگو مشارکت دارند، مناسب است. از نظر البوت، تحلیل تعاملی به بسترهای تعاملی و نهادی تأکید دارد که در آن روایت تولید، بازگو و مصرف می‌شود (ر.ک: هالووی و فرسواتر، ۲۰۰۷، ص ۸۵). در رهیافت تعاملی، محتوای مضمونی و ساختار روایتی کنار گذاشته نمی‌شود، بلکه به داستان‌گویی به‌منابه فرایند برساخت مشترک تأکید می‌شود که در آن، گوینده و شنونده معنا را به‌طور مشترک می‌سازند. کلارک و میشلر (Clark and Mishler) به دنبال شناسایی ویژگی‌هایی بودند که مصاحبه‌های درمانی دقیق را از سایر مصاحبه‌ها متمایز کند. با تحلیل وقفه، گسست، زنجیره موضوع و سایر ویژگی‌های گفت‌وگو، آنها نشان دادند که چگونه مصاحبه‌های پزشکی، می‌تواند منجر به روایت‌های بیماری شود که به تشخیص و درمان صحیح آن کمک کند. همچون رهیافت ساختاری، مطالعات تعاملی، صرفاً ابزاری برای محتوا نیستند، بلکه نوعاً گفتار را با همه پیچیدگی‌های آن نشان می‌دهند. در اینجا وقفه، عدم سیالیت و سایر ویژگی‌های گفت‌وگو، مورد توجه قرار می‌گیرد، اما آنچه نتوان در رونوشت بیان کرد (برخلاف نوار ویدئو)، سر بسته باقی می‌ماند (ر.ک: رایزمن، ۲۰۰۵).

**۶. تحلیل اجرا (نمایشگانی):** در این رویکرد، با بسط رهیافت تعاملی، به‌ورای کلمات گفته شده توجه می‌شود. داستان‌گویی به‌منابه، نوعی اجرا و نمایش تلقی می‌شود که از طریق زبان و ایما و اشاره، و از طریق عمل و نه صرف گفتن محض، مستمع را درگیر، اقتناع و به حرکت وامی‌دارد (هالووی و فرسواتر، ۲۰۰۷، ص ۸۶). گونه‌های مختلفی از رهیافت اجرا وجود دارد که طیفی از فن نمایش تا روایت به‌منابه پراکسیس را دربر می‌گیرد. در نتیجه، پژوهشگران روایت ممکن است ویژگی‌های متفاوتی را بررسی کنند: کنشگران اجازه دارند در روایت شفاهی، بسترها، دیالوگ بین شخصیت‌ها و پاسخ شنوندگان شرکت کنند. تحلیل اجرا، در مطالعات روایتی نوظهور است. رویکرد اجرایی، برای مطالعه کردارهای ارتباطی و برای مطالعه تفصیلی برساخت هویت مناسب است؛ اینکه چگونه روایان می‌خواهند شناخته شوند و دقیقاً چگونه آنها مخاطبان را در اجرای خود درگیر می‌کنند. این رهیافت، مستلزم بررسی نحوه درگیر شدن و مشارکت‌شوندگان در اجرای نمایش است. طبق نظر *ولفگانگ ایسر* (Wolfgang Iser)، و نظریه پردازان خواننده-پاسخ، خوانندگان مفسران نهایی هستند. شاید روایت را

متفاوت از گوینده یا پژوهشگر تفسیر کنند. لانگلییر و پترسون (Langellier and Peterson) نظریه‌ای را مطرح کرده و نمونه‌های تجربی فراوانی را بررسی کرده‌اند که شامل تحلیل‌های مفصل داستان‌گویی خانواده و روایت بیماری گفته شده توسط بازماندگان سرطان سینه می‌شد. آنها موقعیت داستان‌گو، شنونده و شخصیت‌ها را در هر اجرا تحلیل کردند، داستان‌گویی یک کردار ارتباطی تجسم یافته، واقع شده، مادی و گفتمانی است و در معرض مشروعیت و نقد است (ر.ک: رایزمن، ۲۰۰۵).

### اعتباریابی

اغلب پژوهشگران کیفی بر این باورند که «اعتبار» در پژوهش کیفی بسیار حائز اهمیت است و باید استراتژی‌های مشخصی برای ارتقا آن ایجاد گردد. اگر داده‌ها قابل اعتماد نباشد، محقق نمی‌تواند مطالعه درخوری انجام دهد. یافته‌های پژوهش کیفی، می‌تواند جالب، روشنگر و در عین حال همراه با اشتباه و خطا باشد و شبه‌علم، جایگزین علم گردد. با این حال، همچنان که پتون (Patton) خاطر نشان می‌کند، بجز رهنمودهای کلی، هیچ آزمون سراسری برای اطمینان از اعتبار و پایایی پژوهش کیفی وجود ندارد (همتی، ۱۳۹۰، ص ۳۲۶). پژوهش روایتی نیز با برخی چالش‌ها همراه است.

علت اصلی تهدید اعتبار در پژوهش روایت، این است که توصیف‌های زبانی مشارکت‌جویان از معانی تجربه‌شده آنها، انعکاس آینه‌وار این معانی نیست. تمایز بین معنای واقعی تجربه‌شده فرد و توصیف روایت شده از آنها، چهار خاستگاه اصلی دارد:

۱. محدودیت‌های زبان در درک پیچیدگی و عمق معنای تجربه‌شده؛
  ۲. محدودیت‌های اندیشه در یادآوری لایه‌های معنایی که خارج از آگاهی بروز می‌یابند؛
  ۳. مقاومت مردم به دلیل ارائه پاسخ‌های عامه‌پسند در آشکار کردن پیچیدگی‌های کامل و همه معنایی احساس شده‌ای که از آن آگاه‌اند؛
  ۴. پیچیدگی ناشی از این واقعیت که متون اغلب تولید مشترک مصاحبه‌کننده و مشارکت‌جوست. وظیفه پژوهشگر تولید مفصل‌بندی‌هایی است که فاصله بین گفته‌های مشارکت‌کنندگان درباره معنای تجربه کرده‌شان و خود معنای تجربه‌شده را بکاهد (ر.ک: پولکینگورن، ۲۰۰۷).
- علاوه بر این، این اجماع‌نظر در متون پژوهش روایتی وجود دارد که نباید این‌گونه پژوهش‌ها را با معیارهای مشابه با معیارهای پژوهش‌های سنتی و کاملاً متعارف، در روش‌های پژوهش کمی و حتی کیفی دآوری کرد<sup>۲</sup>. همچنان که رایزمن، اشاره می‌کند: مفهوم تأییدپذیری و شیوه‌های احراز اعتبار، متکی

بر مفروضات قابل اندازه‌گیری و عینی است که تا حد زیادی ارتباطی با مطالعات روایتی ندارد. پژوهش روایتی، نتیجه‌گیری‌های مسلم و قطعی و حقایق قابل تعمیم به دست نمی‌دهد؛ اینکه امور چگونه هستند، یا چگونه باشند را توصیه نمی‌کند. در پژوهش روایتی، به جای تأکید بر «نظریه تناظری معرفت»، بر بر ساخته بودن اجتماعی آن توجه می‌شود. در همین زمینه، معیارهایی برای تضمین اعتبار از سوی پژوهشگران عنوان شده است. لیبیک و دیگران (۱۹۹۸)، چهار معیار را مطرح کرده‌اند: ۱. وسعت (جامعیت شواهد)؛ ۲. انسجام (نحوه خلق تصویر کامل و معنادار توسط بخش‌های مجزای تفسیر)؛ ۳. بینش‌مند بودن (احساس نوآوری و اصالت در بازنمایی داستان و تحلیل آن)؛ ۴. سادگی: توانایی ارائه تحلیل‌های مبتنی بر تعداد اندکی از مفاهیم. ریزمن، چهار روش اعتباریابی در کار روایتی مطرح کرده است: اقل‌پذیری، تناظر، انسجام، و کاربرد عمل‌گرایانه. اقل‌پذیری شبیه معیار اول لیبیک و دیگران است. با این حال، ریزمن مؤلفه باورپذیری و سبک را نیز به آن می‌افزاید. تناظر (مطابقت)، اشاره به فرایند مبتنی کردن تحلیل به پژوهش‌های دیگر، برای تأیید و تصدیق و یا دیالوگ بیشتر است. ریزمن، سه نوع انسجام محلی، جهانی و مضمونی را شناسایی می‌کند. وی نشان می‌دهد که هر یک از آنها، رویکرد متفاوتی به داستان دارند. از نظر وی، پژوهشگران باید به طور مدام فرضیه‌های اولیه‌شان درباره باورها و اهداف گوینده را (انسجام جهانی)، از منظر ساختار روایت‌های خاص (انسجام محلی) و مضامین تکرارشونده، که به متن وحدت می‌بخشند (انسجام مضمونی) بررسی کنند (جیواننولی، ۲۰۱۲؛ ویستر و مرتوا، ۲۰۰۷). محققان، معیارهای دیگری همچون معقول بودن، درست‌نمایی، مشاهدات شبیه حقیقت، کریستالیزه شدن، دسترسی، صداقت، درست‌نمایی، سندیت، آشنایی، انتقال‌پذیری و صرفه‌جویی را نیز بر شمرده‌اند. در اینجا به معرفی سه مورد از آنها اکتفا می‌کنیم.

۱. **دسترسی:** به دو طریق می‌توان به دسترسی توجه کرد: نخست، از طریق دسترسی خوانندگان مطالعه به مشارکت‌جویان، بافت فرهنگی آنها و فرایند برساخت دانش میان پژوهشگر و مشارکت‌جویان مطالعه. دومین معنای دسترسی، فراهم کردن و ارائه یادداشت‌ها، نوشته‌ها و داده‌های پژوهش به همان مخاطبانی است که محقق، یافته‌های خود را بر اساس آن بنیان نهاده است.

۲. **درست‌نمایی:** درست‌نمایی سه جنبه دارد که برای پژوهشگر روایت در تحقیقش مفید است: اول. پژوهش و گزارش داستان‌ها و رخداد‌های حساس، باید با تجربه پژوهشگر ترکیب شود. دوم. گزارش باید سطحی از باورپذیری (معقول بودن) را داشته باشد. سوم. به هنگام استفاده از رهیافت

رخدادهای حساس، درست‌نمایی توصیف‌ها و نتایج گزارش شده به واسطه توصیف‌ها و رخدادهای مشابه تأیید شود.

۳. **آشنایی:** از نظر آمستردام و بروئر آشنایی زمانی رخ می‌دهد که «شیوه‌های درک ما از چیزها، به امری عادی و روزمره تبدیل می‌شود، آنها از آگاهی ما محو می‌شوند و ما فراموش می‌کنیم بدانیم که در حال اندیشیدن به شیوه مشخصی هستیم و اینکه چرا به این کار مشغولیم». آنها اضافه می‌کنند که «آشنایی شیوه‌های عادت‌گونه اندیشیدن را از کاوش‌هایی متمایز می‌کند که این‌گونه اندیشیدن را بی‌معنا، غیر ضروری و بلااستفاده می‌یابند. آنها اهمیت «فاصله‌گیری بین شخصی برای بیگانه شدن دوباره با امور مأنوس و خلاص شدن از امور مسلم و بازگرداندن آنها به ذهن» را خاطر نشان می‌کنند (وبستر و مرتووا، ۲۰۰۷، ص ۹۴-۱۰۰).

به‌طور کلی، می‌توان گفت: روش‌شناسی روایتی معطوف به مجموعه تعریف‌شده‌ای از رویه‌های تکنیکی نیست. معیارهای اعتباریابی باید بر اساس ماهیت مطالعه انتخاب شود. به همین ترتیب، انتخاب استفاده از روش‌شناسی روایتی مشروط به ماهیت داده‌ها و موضوع پژوهش می‌باشد. از سوی دیگر، هر پژوهشگری باید به دنبال و دفاع از معیاری باشد که به بهترین وجه قابل کاربرد باشد.

در مطالعات روایتی، «پایایی»، اشاره به قابلیت اتکا به داده‌ها، رویه‌های دقیق و نظام‌مند برای تضمین دقیق‌ترین بازنمایی ممکن از ارائه داده‌های خام، از طریق تحلیل و گزارش نوشتاری، معیارهای ضروری برای قضاوت درباره کار روایتی دارد (ر.ک: جیووانولی، ۲۰۱۲) برخی معتقدند: پژوهش کیفی، نسبت به رهیافت‌های کمی اهمیت بیشتری به اعتبار می‌دهد، اما در مقایسه اهمیت کمتری به پایایی قائل است. از نظر گانزورت (Ganzevoort) این امر بستگی به کیفیت داده‌های گردآوری شده دارد. از نظر وی، پایایی به سهولت در پژوهش روایتی قابل حصول نیست. با این حال، هابرمز معتقد است: اگر پژوهشگر روایت نشان دهد که روش‌های دقیق قرائت و تفسیر می‌تواند در فهم یافته‌های خود به سایر پژوهشگران کمک کند، پایایی بر اساس دسترسی و صداقت قابل حصول است (ر.ک: وبستر و مرتووا، ۲۰۰۷).

### نقد پژوهش روایت

روایت و پژوهش روایت، شبیه هر روش تحقیق دیگری، در معرض انتقاداتی است. در اینجا می‌توان به اجمال به آنها اشاره کرد:



۱. طرف‌داران روایت و پژوهش روایت، انسان را حیوان داستان‌گو می‌دانند و با تأکید بر خاصیت روایتی کلیهٔ شئونات زندگی، همه چیز را روایت‌زده قلمداد می‌کنند. چنین نگرشی، نوعی تقلیل‌گرایی روشی و چشم بستن بر سایر وجوه تجربهٔ بشری و سوژه‌بودگی است.
۲. رویکردهای روایتی، برای مطالعه تعداد زیادی از موضوعات ناشناخته مناسب نیستند.
۳. برخی از روش‌های تحلیل روایت، گُند و زجرآور و تصمیم‌گیری دربارهٔ فرایند مصاحبه نیز مسئله‌ساز است.
۴. از نظر ایموویچ (Emihovich) موضع برتر پژوهشگر در ارتباط با مصاحبه‌شونده، این فرایند را پیچیده می‌کند. شریچ (Scheurich) با این استدلال که مصاحبه‌شونده و مصاحبه‌کننده، نیات و انگیزه‌های متفاوتی دارند، مدعی است که پژوهشگر باید آنچه را که در فرایند مصاحبه شکل می‌گیرد، روشن کند، نه اینکه آن را مخفی نماید.
۵. تخیل و فانتزی مشارکت‌جویان در بساخت روایت مسئله‌ساز است؛ یعنی صدق توصیف‌های روایتی، بازنمایی وفادارانه قلمرو گذشته نیست، بلکه در تغییر مناسباتی است که آنها بین گذشته، حال و آینده ایجاد می‌کنند.
۶. مسئله دیگر، دشواری حرکت از زندگی به متن است. ممکن است به دلیل ترجمه گفتار به متن، سوءبرداشت‌هایی رخ دهد. از این رو، کل مفاهیم لوث گردند. راوی ممکن است پس از رخدادها، نیاتی را به کش‌ها نسبت دهد. آنها را بزرگ‌نمایی کند. داستان‌ها را در جای دیگری بازگویی کند، یا دروغ بگوید.
۷. موضوع دیگر، محدود بودن پژوهش روایتی به یک گروه کوچک است. واقعیت این است که لازمهٔ پژوهش روایتی، وجود یک گروه کوچک است؛ زیرا این رهیافت متضمن مشاهده طولانی یا مصاحبه‌های گسترده است (رایزمن، ۲۰۰۵؛ کاتایکا، ۲۰۰۵).

## نتیجه‌گیری

این مقاله، به دنبال معرفی و نقد تحلیل روایت، به منابه یک روش پژوهش کیفی می‌باشد. در این زمینه، ضمن نشان دادن امکان درک ذهنی کنشگران از طریق روایت، نشان دادیم که واقعیت اجتماعی امری است که صورت روایی در رابطه میان کنشگر و جهان اطرافش برساخته می‌شود. انسان به صورت روایی، جهان را درک می‌کند و با آن پیوند می‌خورد. می‌توان چارچوب روشی را بر اساس نظریه‌های

روایت، یا مفاهیم روایت سازمان‌بندی کرد. با این کار، می‌توان در میدان حضور یافت و داده‌های خود را جمع‌آوری کرد. جامعه آماری ما افراد، میدان پژوهش یا اسناد هستند که به صورت هدفمند، حجم نمونه خود را از آن حاصل می‌کنیم. حجم نمونه در مورد افراد، بین ۳ تا ۳۰ نفر و در بین اسناد گاه به بیش از صد سند خواهد رسید. اینک که افراد را در اختیار داریم، با آنها مصاحبه می‌کنیم. باید در انجام مصاحبه، قواعدی چون محیط مناسب، اعتماد فرد، ایجاد همدلی، رعایت اصول اخلاقی را رعایت کرد. زمانی که داده‌های ما آماده شدند؛ یعنی مصاحبه‌ها از متن شنیداری، به متن نوشتاری مبدل گشتند، یا اسناد جمع‌آوری شدند، با یکی از تکنیک‌های تحلیل روایت، مثل تحلیل مضمون یا تحلیل‌های ساختاری، که متناسب با هدف خود آن را انتخاب کرده‌ایم، داده‌های خود را تحلیل می‌کنیم. تضمین اعتبار و پایایی هم به هنگام جمع‌آوری و هم به هنگام تحلیل داده‌ها، از جمله وظایف پژوهشگر است. در نهایت، گزارش پژوهش بر اساس مقولات یا بر اساس مفاهیم روایت تنظیم می‌شود.

## پی‌نوشت‌ها

۱ روایت صرفاً یک ژانر ادبی و یک شکل از گفتمان انسانی نیست، بلکه ویژگی اصلی ذهن انسان است. رخدادهای خود را به شکل داستان‌ها نشان نمی‌دهند، بلکه تجربه رخداد است که مبدل به داستان می‌شود (ر.ک: هایلز و چرمک، ۲۰۰۸) از سوی دیگر، هر گفتگو و متنی، روایت نیست. بسط تفصیلی خط سیر داستان، شخصیت‌پردازی و پیچیدگی‌های یک زمینه در بسیاری از مردادات ارتباطی ضرورت ندارد (ر.ک: رایزمن و کوینی، ۲۰۰۵). به نظر می‌رسد، آنچه روایت را از سایر صورت‌های گفتمانی متمایز می‌کند، به توالی کنش و پیامد مربوط می‌شود. با این حال، اندیشمندان غربی به تبعیت از /ارسطو، توالی را به عنوان ویژگی ضروری ولی ناکافی روایت می‌دانند. در کنار نظم زمانی، امکان دارد روایت‌ها به لحاظ موضوعی و اپیزودیک نیز سازماندهی شوند.

۲ لازم به یادآوری است رویکردهایی که به‌طور کلی برای اعتبارسنجی داده‌های کیفی به کار می‌رود، ممکن است مناسب پژوهش روایتی نباشند. برای مثال، پژوهشگران کیفی از سه سویه‌سازی (Triangulation) برای برآورده کردن اعتبار پژوهش خود استفاده می‌کنند. با این حال، این روش ضرورتاً برای پژوهش‌های مبتنی بر داستان‌گویی مناسب نیست. در واقع، امکان تحقق سه سویه‌سازی در معنای داستان‌گویی آن تقریباً ناممکن است (ر.ک: وبستر و مرتووا، ۲۰۰۷).

## منابع

- آمون، ژک و میشل، ماری، ۱۳۸۵، *تحلیل فیلم*، ترجمه علی‌هاشمی، مشهد، سیاه سفید.
- آسابرگر، آرتور، ۱۳۸۰، *روایت در فرهنگ عامیانه*، ترجمه محمدرضا لیراوی، تهران، سروش.
- بارت، رولان، ۱۳۸۷، *درآمدی بر تحلیل ساختاری روایت‌ها*، ترجمه محمد راغب، تهران، فرهنگ صبا.
- بوردول، دیوید، ۱۳۷۳، *روایت در فیلم داستانی*، ترجمه علاءالدین طباطبایی، تهران، بنیاد سینمایی فارابی.
- تولان، مایکل. جی، ۱۳۸۳، *درآمدی نقادانه و زبان‌شناختی بر روایت*، ترجمه ابوالفضل حرّی، تهران، بنیاد سینمایی فارابی.
- خادمی، نرگس و ابوالقاسم قوام، ۱۳۹۰، «شخصیت کنیزک در مثنوی مولوی»، *تقد ادبی*، ش ۴، ص ۹۱-۱۱.
- فی، برایان، ۱۳۸۴، *فلسفه امروزی علوم اجتماعی*، ترجمه خشایار دیهیمی، تهران، طرح نو.
- فیلیک، اووه، ۱۳۸۷، *درآمدی بر پژوهش کیفی*، ترجمه‌های جلیلی، تهران، نی.
- قویمی، مهوش و هوشمند، نرگس، ۱۳۸۸، «تحلیل روایت در هفت پیکر نظامی»، *پژوهش زبان‌های خارجی*، ش ۵۳.
- کوثری، مسعود و محمد مهدی مولایی، ۱۳۹۱، «روایت‌های مردانگی در موسیقی رپ و چالش مردانگی هژمونیک»، *جامعه‌شناسی ایران*، ش ۴، ص ۱۵۱-۱۷۷.
- گویان، عبدالله و شهرام واحدی، ۱۳۸۹، «تحلیل روایت در آگهی‌های داستانی تلویزیون»، *پژوهش‌های فرهنگی ایران*، ش ۳، ص ۱-۲۱.
- لوته، یاکوب، ۱۳۸۶، *مقدمه‌ای بر روایت در ادبیات و سینما*، ترجمه امید نیک فرجام، تهران، مینوی خرد.
- همتی، رضا، ۱۳۹۰، *مطالعه‌ی جامعه‌شناختی مناسبات علم و جامعه (بررسی موردی حوزه‌های علوم پایه و فنی دانشگاه اصفهان)*، پایان‌نامه دکتری رشته جامعه‌شناسی، دانشگاه اصفهان.
- Andrews, M. & Squire, C. & Tambouku, M, 2013, *Doing Narrative Research*, London, Thousand Oaks; New Delhi: SAGE.
- Branigan, E, 1992, *Narrative Comprehension and Film*, London, Routledge.
- Bruner, J, 1987, Life as Narrative, *Social Research*, 54 (1): 11-32.
- Carter, K, 1993, The Place of Sory in Research on Teaching and Teacher education, *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12.
- Casey, K, 1995, The New Narrative Research in Education, *Review of Research in Education*, 21: 211-253.
- Chase, S.E, 2005, *Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approach and Voice*, In N.K. Denzin & Y.S Lincoln (Eds,) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Chataika, T, 2005, *Narrative Research, What's in a Story?* 8th Nordic Network for Disability Research Conferenc. Norway, Oslo.
- Clandinin, D. J. (Ed.), 2007, *Preface*. In Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology (pp. ix-xvii). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M, 2000, *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Colyar, J., and Holley, K, 2010, Narrative theory and the construction of qualitative texts In Maggi Savin-Baden and Claire Howell Major (eds.), *New Approaches to Qualitative Research: Wisdom and Uncertainty*, Routledge Publication. pp 70-80.
- Connelly, M. F., & Clandinin, J. D, 1990, Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Researcher*, 19(5): 2-14.
- Cortazzi, M, 1993, *Narrative Analysis*. London: Falmer.
- Creswell, J. W, 2006, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions* SAGE Publications, Inc; Third Edition
- Cronon, W, 1992, A Place for Stories: Nature, History and Narrative, *Journal of American History*, V.78: 1347-76.
- Czarniawska, B, 1997, *Narrating the Organization: Dramas of Institutional Identity*, Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Davis, E. M, 2008, Risky Business: Medical Discourse, Breast Cancer, and Narrative, *Qualitative Health Research*, 18 (1): 65-76.
- Denzin, N, 2003, *Foreword: Narrative's Moment*, In Andrews, M., Sclater, S., Squire, C. and Treacher, A. (Eds.) *Lines of Narrative*, London, Routledge, xi-xiii.
- Elliott, J, 2006, *Using Narrative in Social Research*, London, SAGE.
- Enns-Connelly, E, 1985, *Translations Interpretive Act: A Narrative Study of Translation in University-level Foreign Language Teaching*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Franzosi, R, 1998, Narrative analysis-or Why (and how) Sociologists Should be Interested in Narrative, *Annual Review of Sociology*, 24: 517-54.
- Gee, J. P, 1986, Units in the Production of Narrative Discourse, *Discourse Processes*, 9: 391-422.
- Gee, J. P, 1991, A Linguistic Approach to Narrative, *Journal of Narrative and Life History*, 1: 15-39
- Giovannoli, R, 2004, The Narrative Method of Inquiry [On-line]. Retrieved on. July 14, 2014 from: [www.sonic.net/~rgiovan/essay.z.PDF](http://www.sonic.net/~rgiovan/essay.z.PDF).
- Grbich, C, 2007, *Qualitative Data Analysis*, London; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE.
- Gudmundsdottir, S, 2001, Narrative Research on School Practice. In V. Richardson (Ed.), *Fourth handbook for Research on Teaching*, p. 226-240, New York, MacMillan.
- Heikkinen, H. L. T. (2002), *Whatever is Narrative Research?* In R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen, & L. Syrjälä (Eds.), *Narrative research: Voices from teachers and philosophers* (p. 13-25). Jyväskylä, Finland: SoPhi.
- Hiles, D., and Čermák, I, 2008, Narrative Psychology, In: Carla Willig and Wendy Stainton-Rogers (Eds.) *Handbook of Qualitative Research in Psychology*, Sage Publications Ltd.
- Hoffman, L, 1988, *Teacher personal practical Knowledge*, Unpublished master's Thesis, University of Calgary.
- Holloway, I., Freshwate, D, 2007, *Narrative Research in Nursing*, Blackwell Publishing Ltd .p 80.
- Huisman, B, 2007, *Narrative Theory and the Dimensions of Systemic Modeling*, Briding Discourse: ASFLA, Online Proceedings.
- Jovchelovitch, S., Bauer, M.W, 2000, *Narrative Interviewing*, London, LSE Research Online.
- Lawler, S, 2002, Narrative in Social Research, In T. May (Eds.) *Qualitative Research in Action*, London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Lieblich, A, Tuval-Mashiach, R. and Zilber, T, 1998, *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*, London, Sage Publications.
- Marshack, A, 1972, *Roots of Civilization: The Cognitive Beginnings of Mans' First Art, Symbol, and Notation*, New York, McGraw-Hill.

- Marvasti, A. B, 2004, *Qualitative Research in Sociology*, Sage publications.
- Mattingly, C. and Garro, L.C. (Eds), 2000, *Narrative and Cultural Construction of Illness and Healing*, Berkeley, University of California Press.
- McAdams, D.P, 1996, Narrating the self in adulthood. In Gary Kenyo, James E. Birren, Jan-Erik Ruth, Johannes J.F. Schoots, and Torbform Svensson (Eds), *Aging and Biography: Exploration in adult development*, New York, Spring Publisher Company.
- McCormack, C. 2000, From Interview Transcript to Interpretive Story, *Field Method*, 12, (4): 282-297.
- McLeod, J, 2001, *Qualitative Research in Counselling and Psychotherapy*, Sage Publication.
- Mishler, E.G, 1999, *Storylines: Craftartist's Narratives of Identity*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moen, T, 2006, Reflections on the Narrative Research Approach, *International Journal of Qualitative Methodology*, 5 (4), Article 5. Retrieved [date] from [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5\\_4/html/moen.htm](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_4/html/moen.htm)
- Morrill, C. & Yalda, C. & Adelman, M. & Musheno, M. & Bejarano, C, 2000, Telling Tales in School: Youth Culture and Conflict Narratives, *Law & Society Review*, 34: 521-566.
- Ollerenshaw, J. A & Creswell, J. W, 2002, Narrative Research: A Comparison of Two Restoring Data Analysis Approaches, *Qualitative Inquiry*, 8; 329
- Pinnegar, S. & Daynes, J.G, 1995, Narrative configuration in qualitative analysis. In J. Amos Hatch and Richard Wisniewski(Eds), *Life history and narrative*, London: falmer Press.
- Polkinghorne, D. E, 2007, Validity Issues in Narrative Research, *Qualitative Inquiry*, 13: 471.
- Riessman, C. K, 2005, Narrative Analysis. In: N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts, & D. Robinson (Eds.), *Narrative, Memory, and Everyday Life* (2nd ed)
- Riessman, C. K, 2008, Narrative Analysis In: Lisa M. Given (Ed,) *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, Sage Publications, p. 539-540.
- Riessman, C. K. and Quinney, L, 2005, Narrative in Social Work: A Critical Review, *Qualitative Social Work*, 4: 391.
- Rosenwald, G. and Ochberg, R. (Eds.), 1992, *Storied Lives: Cultural Condition of Self Understanding*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Ruth, J.E & Kenyon, G.M, 1996, Biography in adult development and aging. In gary Keynon, James Brien, Jan Erik Ruth, Joanes J.F.Schoots, and Torbform Svensson (Eds), *Aging and biography:Exploration is adult development*. New York: Springer Publisher Company.
- Sparkes, A. C. (2005), Narrative Analysis: Exploring the Whats and Hows of Personal Stories, In Immy Hollowy (Ed,) *Qualitative Research in Health Care*. Opne University Press.
- Stam, R., Burgoyne, R., & Flitterman, L. (2005). *New Vocabularies in Film Semiotics*. London and New York: Rutledge.
- Webster, L., and Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge Publication.
- White,H. (2006). Historical Discourse and Literary Writing. In Kuisma Korhonen (ed). *Tropes for the Past: Hayden White and the History/Literature Debate*, Amsterdam: Rodopi.
- Williams, G. (1984). The Genesis of Chronic Illness: Narrative Reconstruction, *Sociology of Health and Illness*, 6 (2): 175-200.



## موانع و اولویت‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها؛

### بررسی دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر

سیفاله فضل‌الهی قمشی / استادیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران  
fazlollahigh@Qom-iau.ac.ir

حیدرعلی جهانبخشی / گروه معارف اسلامی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران  
jahanbakhshi46@gmail.com

دریافت: ۱۳۹۵/۳/۲۵ - پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۰۵

#### چکیده

هدف تحقیق، شناسایی موانع نظریه‌پردازی، نقد و مناظره علمی در دانشگاه‌ها و الویت‌بندی آنها، بر اساس دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر است. روش تحقیق توصیفی - پیمایشی، جامعه‌آماری شامل کل اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد واحد اسلامشهر بود که تعداد ۱۷۴ نفر از آنان، به شیوه تصادفی طبقه‌ای به عنوان گروه نمونه آماری انتخاب شدند. داده‌های مورد نیاز، از طریق پرسش‌نامه محقق ساخته با پایایی ۰/۸۹ بر مبنای مقیاس درجه‌بندی پنج سطحی لیکرت جمع‌آوری شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، علاوه بر روش‌های توصیفی، از آمار استنباطی گروهی استفاده شد. نتایج نشان داد، مرسوم نبودن مناظره‌های علمی در محیط‌های آکادمیک، بوروکراسی حاکم در تصویب نظریه‌های پیشنهادی، تبدیل نشدن تفکر خلاق و انتقادی در فرهنگ علمی دانشگاه‌ها به یک ارزش والا، عدم حمایت از نظریات ارائه‌شده، احساس فقدان فرهنگ مناسب برای پذیرش، احترام قائل شدن به نظرات صاحب‌نظران، عدم استفاده از توان متخصصان برای حل مشکلات سازمان‌ها، تأکید بر آموزش محوری، به جای پژوهش محوری، عدم شناخت از اهداف و ساختار کرسی‌های نظریه‌پردازی، فقدان امکانات و تسهیلات، به‌ترتیب مهم‌ترین موانع نظریه‌پردازی و فقدان اعتماد به نفس کافی در تبیین نظریات علمی، احساس نوعی سیاست‌زدگی در بررسی نظریه‌ها، به ترتیب از کم‌اثرترین بازدارنده‌ها شناخته شدند. حاصل اینکه نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها، بیش از هر چیزی مستلزم توسعه زیرساخت‌های فرهنگی و مدیریتی است.

**کلیدواژه‌ها:** نقد و مناظره علمی، موانع نظریه‌پردازی، اعضای هیئت علمی، الویت‌بندی.

## مقدمه

یکی از اوصاف اصلی آدمی، اندیشه‌ورزی است. اندیشه‌ورزی و تولید گزاره‌های فکری، جز در فرایند پژوهش و کنکاش‌های روشمند علمی میسر نیست. به یقین فرایند تقویت و توسعه نهادهای علمی و فرهنگی در جامعه جز در سایه بهره‌گیری از یافته‌های پژوهشی مقدور نمی‌باشد. از سوی دیگر، امروزه آنچه موجب ماندگاری و پیشرفت علمی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی یک جامعه می‌شود، پژوهش، تولید و مدیریت دانش است. بر این اساس، برای دستیابی به پیشرفت‌های سریع علمی، هم‌افزایی در تحقیقات 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 ظرفیت‌های انسانی و مادی به طور مستمر و بهینه پرداخت. از این رو، ساز کردن تدابیر لازم برای تولید دانش، نظریه و نظریه‌پردازی، با دو رویکرد افزایش ماندگاری در عرصه رقابت علمی و پیشتازی در اعمال مدیریت علمی، آگاهانه و روشمند مبتنی بر آرمانه‌های اصیل اسلامی و رسیدن به جایگاه واقعی برای کشور ضروری است. با تشکیل هیئت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره علمی در دانشگاه‌ها، بخش ساختاری قانونمند آن عملاً به ظهور رسیده است، اما تحقق آرمان‌های آن، مستلزم آسیب‌شناسی دقیق و مبتنی بر واقع برای زمینه‌سازی در راستای تحقق نتایج ارزشمند مستتر در اهداف است. به عبارت دیگر، یکی از شاخص‌های رشد و توسعه هر کشور، توان و ظرفیت علمی بالفعل آن است (تابعی و محمودیان، ۱۳۸۶، ص ۵۲). ارتقاء این توان، موجب بهبود وضعیت تولید اطلاعات علمی است که پژوهش‌های علمی و سرمایه‌گذاری، موجب تحقق این مهم 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 جهان، صرف امور پژوهشی می‌شود (تصویری قمصری و جهان نما، ۱۳۸۵، ص ۱۰۷). بی‌شک دستاوردهای زندگی امروزه، نتیجه این مطالعات و پژوهش‌هاست. ویژگی‌های زندگی دوران معاصر، از جمله رشد و تحول سریع و روزافزون علم و فناوری و رقابت‌های بین‌المللی، در عرصه تولید دانش و فنون، نیازمند تربیت دانش‌آموختگان خلاق، نوآور، با مطالعه و پژوهشگر است (رضایی و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۱۵۱). علاوه بر این، یکی از شاخص‌ترین مقولات مورد بحث در آموزش عالی، موضوع «آموزش مبتنی بر پژوهش» و برداشت‌های مختلف از چگونگی اجرای آن است. فائق آمدن بر فاصله موجود میان حوزه‌های آموزش و پژوهش، به رخنه کردن پژوهش در بدنه آموزش عالی، به‌ویژه در حوزه آموزشی امکان‌پذیر



است (ر.ک: اینت ویستل، ۲۰۰۲). از سوی دیگر مهم‌ترین رسالت دانشگاه‌ها در کنار آموزش و ارائه خدمات فرهنگی به جامعه و تأثیرگذاری بر آن، تولید علم و دانش از طریق پژوهش است. هدف نهایی هرگونه پژوهشی، 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 به معنای خاص کلمه، بر آن مبتنی است، اهتمام به طرح فرضیات بر اساس تجسس‌های مداوم و جسارت در به آزمون گذاشتن مکرر این فرضیات، برای دستیابی به نظریه‌هاست (هاتفی، ۱۳۸۵، ص ۶۶).

یقیناً کشورهایی در عرصه تولید علم موفق‌تر هستند که بتوانند در عرصه نظریه‌پردازی عملکرد موفقیت‌آمیزی 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 گردید (هاتفی، ۱۳۸۵، ص ۶۶).

کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره، به مجامعی آکادمیک اطلاق می‌شوند که به منظور 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 مجامع 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 که دارای فرایند مصوب و تعیین شده‌ای است.<sup>۱</sup>

البته قابل تأمل است که نظریه‌های موجود، به مثابه تولیدات حوزه‌های علمی غرب، با تقلیل دانش به سطح روش، و قایل شدن به مطلوبیت معدودی از روش‌های تحقیق و تعمیم آنها به همه عرصه‌های علمی، خود را به عمده حوزه‌های توسعه معرفت در علوم انسانی تحمیل کرده‌اند. متأسفانه حوزه معرفتی علوم انسانی در جامعه ما نیز از این آفت در امان نبوده است (عزت‌پور و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۴۸). از این رو، تحقق نظریه‌پردازی در علوم انسانی و دینی، مستلزم عزم مسئولان و متولیان نظام آموزش عالی است تا بتوان در به روز کردن علم و دانش گامی اساسی برداشت. در این زمینه، 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 به منظور شناسایی راهکارهای مناسب برای برون‌رفت از آن و مرتفع کردن آنها، به منظور ارتقای سطح کمی و کیفی پژوهش و افزایش کارایی پژوهشی امری اجتناب‌ناپذیر است.

بعبارت دیگر اگر هدف نهایی تحقیق تولید نظریه است و فرایند تحقیق نیز از نظریه آغاز و بر نظریه ختم می‌شود پس چرا علیرغم این همه کارهای پژوهشی در سازمان‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی و به‌ویژه دانشگاه‌های برخوردار از عناصر متخصص (اساتید) و دانشجویان بالادست دانشجوینان تحصیلات تکمیلی و انبوهی از پژوهش‌ها در قالب طرح‌های پژوهشی و پایان‌نامه‌های دکترا و کارشناسی ارشد و وجود موسسات اجتماعی از جمله دبیرخانه حمایت از کرسی‌های نقد و مناظره علمی و قوانین حمایتی دولت هنوز فرایند نظریه‌پردازی توفیقات مناسبی ندارد؟ یقیناً بررسی و آسیب‌شناسی مبتنی بر واقع این فرایند بویژه از طریق استادان و اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها که مستقیماً درگیر آن هستند می‌تواند در شناسایی موانع و دسترسی به راهکارهای برون‌رفت از آن کمک شایانی داشته باشد لذا تحقیق حاضر با هدف شناسایی موانع نظریه‌پردازی، نقد و مناظره علمی در دانشگاه‌ها و الویت‌بندی آنها براساس دیدگاه اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر در صدد پاسخ دادن به این سوال است که موانع نظریه‌پردازی و نقد و مناظره علمی در دانشگاه‌ها کدامند؟ و الویت‌بندی آنها براساس دیدگاه اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی اسلامشهر چگونه است؟

### ادبیات و پیشینه تحقیق

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 بوده است. هر اندازه مسائل جامعه پیچیده‌تر می‌شود، ضرورت پرورش و جلب نیروهای محقق و ایجاد تشکیلات برای برنامه‌ریزی و ساماندهی فعالیت‌های پژوهشی هوشمندانه نیز بیشتر احساس می‌شود. دانشمندان، تحقیقات را یکی از محورهای کلیدی در امنیت ملی کشورها دانسته، بر این باورند که پیشرفت در هر زمینه‌ای، به پژوهش و برنامه‌ریزی دقیق نیاز دارد (خوش‌فر، ۱۳۷۹، ص ۱۰۳-۹۸). از سوی دیگر، مهم‌ترین هدف تحقیق علمی در کنار

توصیف، تبیین، پیش‌بینی و کنترل پدیده‌ها و روابط بین آنها، «تولید نظریه» است (حسن‌زاده، ۱۳۸۳، ص ۲۶). از شاخص‌های مهم توسعه علمی هر جامعه‌ای، سهم آن جامعه در تولید علم و نظریه‌پردازی است؛ چراکه نظریه راهنمای عمل بوده (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹، ص ۵۰)، نه تنها استراتژی‌های لازم را پیش رو می‌گذارد، بر فرایند تحقیقات کاربردی نیز نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. جوامعی که در نظریه‌پردازی پیشرو بودند، در تکنولوژی و فرهنگ نیز پیشرو بودند. همچنان‌که بهنیافر (۱۳۸۸)، در آسیب‌شناسی فرهنگ و تمدن اسلامی در زمینه تولید علم در جهان امروز، نشان داد تولید علم و نظریه‌پردازی در تمدن اسلامی، که به لحاظ تئوری و در شیوه عملی مورد عنایت خاص قرار گرفته است، ناشی از توجه اسلام به علم و تمدن و استفاده نقادانه از سایر تمدن‌ها می‌باشد. به گونه‌ای که مسلمانان طی چند قرن، در علوم مختلف پیشرفت شگفت‌انگیزی داشتند و به طور چشمگیری سیادت علمی خود را بر جهانیان دیکته کردند. قرآن و سنت، به عنوان منابع اصلی علم و تمدن‌سازی محسوب شده و دین اسلام به اندازه‌ای به علم و دانش اهمیت داده که در قرآن کریم ماده «علم»، بیش از ۷۵۰ بار به شکل‌های گوناگون به کار رفته است. از سوی دیگر، این کتاب آسمانی، با کاربرد اصطلاحات «افلا تعقلون»، «لعلهم یتذکرون»، انسان‌ها را به تفکر و تدبیر در آفرینش دعوت نموده است و از این جهت، مسلمانان موظف شده‌اند درباره طبیعت مطالعه و آن را به وجهی عقلانی تعبیر و تفسیر کنند. بدین ترتیب، قرآن با دمیدن روح جدید بر پیکر مرده جهان آن روز، فضای علمی و فرهنگی نوینی را پدید آورد. این امر نشان‌دهنده نگرش اسلام به علم و تمدن بوده و تمدن پرشکوه اسلامی، ناشی از رویکرد قرآن به علم و علم‌آموزی بود. اسلام با چنین نگاهی به نقد سایر تمدن‌ها پرداخت و علوم آنها را که در حال فراموشی و از بین رفتن بود، احیا کرد و زمینه ایجاد تمدنی عظیم و گسترده را فراهم ساخت. چندین صده دانشمندان مسلمان همچون ابن‌سینا و فارابی در فلسفه، جابربن حیان در شیمی، خوارزمی در ریاضی، ابن‌خلدون در تاریخ، ابن‌هشیم در فیزیک، مسعودی در جغرافیا، رازی در طب، بر تارک علم درخشیدند، به گونه‌ای که اروپا، که می‌بایست میراث‌دار یونان و روم باستان باشد، قرن‌ها از دستاوردهای فرهنگ و تمدن اسلامی بهره گرفت. تاریخ تولید علم در اروپا را می‌توان در رهگذر اندیشمندان اسلامی جست‌وجو کرد. امروز نیز بسیاری از پایش‌های تحقیقاتی اروپا، بنابر توصیه‌ها و نظریه‌های اسلامی نهادینه شده است. تمدن جدید غرب، با بهره‌گیری از علوم اسلامی پا به عرصه وجود نهاد. البته این پیشرفت‌ها، بنا به دلایلی موقتاً متوقف شد. سپس با تسلط استعمار بر ممالک اسلامی، توقف مسلمانان در تولید علم به شکل کامل تری رقم خورد. در دوران اخیر، با ایجاد تفکر احیای تمدن اسلامی، به‌ویژه با شکل‌گیری انقلاب اسلامی و استقرار نظام اسلامی در ایران،

رشد نسبی را در زمینه تولید و توسعه شاهدیم. امید است با تولید نظریه بر جایگاه علم و نظریه‌پردازی در جایگاه باشکوه تمدن اسلامی ارتقا پیدا کنیم. اما آسیب‌هایی این مسئله را از جهات گوناگون تهدید می‌کند که باید در صدد یافتن راه‌کارهایی برای مقابله با آنها بود. امروزه، که اقتصاد و پیشرفت مبتنی بر علم و فناوری، به عنوان پدیده‌ای جدید در مناسبات جهانی متجلی شده و نقش آن به عنوان 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 محسوب می‌شود (هافلر و دیگران، ۲۰۰۰). انتظار می‌رود مسلمانان نیز بتوانند به نقش استراتژیک و پیش‌روی خود در عرصه علم و نظریه‌پردازی برسند. لذا تحقیق همواره باید با جدیت، شکیبایی، مطالعه وسیع، تردید علمی، علاقه و کاوش مستمر همراه بوده، زمینه کشف، توصیف، تبیین و پیش‌بینی و کنترل پدیده‌ها و گسترش دانایی را فراهم سازد.

پژوهش، مهم‌ترین شاخص توسعه یافتگی جوامع برای رسیدن به جامعه دانایی محور است. پژوهش، نیروی محرک توسعه همه جانبه و پایدار در ابعاد فرهنگ، اقتصاد، سیاست و جامعه است. علی‌رغم جایگاه رفیع پژوهش، این حوزه با دشواری‌های ساختاری و عملکردی فراوان مواجه است. ضعف پژوهش و عقب ماندگی علمی، مهم‌ترین دغدغه و مانع اصلی توسعه جوامع در حال توسعه می‌باشد (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، فقدان رویکرد نظام‌گرا در تبیین نیازها و الویت‌های 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 نسبت به نقش تحقیقات در تقویت بنیان‌های اقتصادی و اجتماعی، فقدان سیستم هماهنگ و کارآمد اطلاع‌رسانی برای جلوگیری از موازی‌کاری و هدر رفتن منابع، ضعف در نظام 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.

همچنین علی‌رغم اینکه تحقیق یکی از عمده‌ترین عوامل رشد و توسعه جوامع بشری است، متأسفانه با بررسی تحقیقات انجام شده در ایران و مقایسه کمی و کیفی آنها، با کشورهای توسعه یافته و

در حال توسعه، اختلاف قابل توجهی از نظر شاخص‌های تحقیق (تعداد محقق، 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 تحقیق و پژوهش، یعنی میزان سرمایه‌گذاری در تحقیق و تعداد نیروهای محقق دارد. در سال ۱۹۹۰، معادل ۹۶ درصد بودجه تحقیقاتی جهان، در کشورهای توسعه‌یافته و تنها ۴ درصد آن، در کشورهای در حال توسعه هزینه شده است. سهم کشورهای مسلمان از این میان، فقط ۱ درصد بوده است (یحیی، ۱۳۷۹، ص ۲۴). از دیگر عوامل ناکارآمدی نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی، به‌ویژه در حوزه علوم انسانی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. **عوامل ساختاری:** از جمله ترجمه‌ای و اقتباسی بودن کتاب‌ها و متون تخصصی و محتوای بسیاری از 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 میان پژوهشگران، عدم انعطاف‌پذیری 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 غربیان و عدم احساس نیاز آنان، به نظریه‌پردازی و نوآوری در این حوزه‌ها، تسری روش‌های تجربی تحقیق، به پژوهش‌های علوم انسانی و فراهم نبودن امکانات و بسترهای مناسب (عزت‌پور و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۵۱-۵۲). استقرار مقررات سخت و انعطاف‌ناپذیر، محوریت آموزش، به جای پژوهش در دانشگاه‌ها، ضعف فرهنگ پژوهش و رواج سطحی‌نگری، فقدان کادر علمی صرفاً پژوهشی، تکیه بر اعتبارات دولتی در برنامه‌ریزی پژوهش‌ها، روشن نبودن اهداف و رسالت‌ها (منصوری، ۱۳۷۰، ص ۶۰-۶۲) که امکان شکل‌گیری زیرساخت‌های مدیریتی مناسب برای تولید نظریه را با دشواری مواجه می‌سازند.

۲. **عوامل کاربردی:** نظریه‌پردازی مستلزم توسعه روند در حوزه‌های بنیادی و کاربردی دانش است. ناتوانی در اصلاح و انطباق نظریه‌ها با واقعیت‌ها و ناتوانی پژوهشگران و مدیران در تلفیق نظریه با عمل، و وجود پارادایم‌های سنتی در فرایند تولید علم، از جمله این موانع محسوب می‌شود (عزت‌پور و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۵۲-۵۴). کاربردی نبودن نتایج اغلب تحقیقات علمی انجام شده و ناتوانی آنها در گره‌گشایی از مشکلات جامعه و فقدان ارتباط مناسب و مؤثر بین دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی، با صنعت و تولید و وجود فاصله بین دانش عملی و مورد استفاده در تولید با دانش نظری

مورد بحث در آموزش و تلاش در اخذ و به روز شدن دانش مصرفی در دانشگاه‌ها، به جای به کارگیری مستقیم و عدم شناخت مشکلات مبتلابه و متقابل متخصصان دانشگاهی و متخصصان تولیدی و صنعتی، موجب می‌شود تولیدات علمی عملاً هیچ کاربردی در عمل نداشته باشند.

۳. **عوامل انگیزشی:** سرمایه‌گذاری علمی برای پرورش نیروی انسانی متخصص، از جمله ارزشمندترین انواع سرمایه‌گذاری اقتصادی است که حد منافع و بازده فزاینده حاصل از آن، قابل اندازه‌گیری نیست. برخوردهای بوروکراتیک، موردی و موضعی با پژوهشگران، متفکران و استادان، و تضییع توان علمی و پژوهشی آنها، افزایش دغدغه امرار معاش، کم‌توجهی و بی‌مهری نسبت به استادان، متفکران و پژوهشگران متمایل به کارهای علمی بنیادین و توسعه شرایط منجر به افزایش مهاجرت نخبگان، از جمله مهم‌ترین این عوامل است (عزت‌پور و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۵۴). فقدان انگیزه پژوهش، مشارکت ندادن استادان دانشگاه‌ها، در تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری‌های مدیریتی و بعضاً نداشتن سواد اطلاعاتی مناسب و به روز مدیران، مشکلات معیشتی محققان، دشواری تصویب طرح‌ها، فقدان نظام صحیح ارزیابی و نظارت بر طرح‌های تحقیقاتی، کمبود پژوهشگر، فقدان نظام شایسته‌سالاری و انزوای نیروهای علمی، از دیگر مشکلات انگیزشی در تولید نظریه محسوب می‌شوند.

۴. **عوامل فرهنگی سیاسی:** یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر گرایش دانشگاه‌ها به نظریه‌پردازی، فضای باز سیاسی جامعه است. عدم کارآمدی مدیران پژوهشی و بعضاً احساس خطر تعدادی از آنان، فقدان روحیه کارگروهی و تیمی، فقدان نگرش مثبت نسبت به نظریه‌پردازی و عدم به کارگیری نظریه‌ها در عمل و... از دیگر عوامل تأثیرگذار در این زمینه هستند (عزت‌پور و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۵۵).

نظام آموزشی دانشگاه‌ها و حوزه‌های علمیه نیز به عنوان ساختارهای علمی - فرهنگی و آموزشی، علی‌رغم برخورداری از نیروی عظیم انسانی، اعم از اعضای هیئت علمی و طلاب جوان و اندیشمند، محققان و مبلغان علوم اسلامی دلسوز، تحصیل کرده و خلاق، تا حدودی با دشواری‌های فوق درگیر بوده، و موجب شده نتوانند جایگاه تحقیق و محقق و نقش آنها در پیشرفت، توسعه و تعالی علمی، دینی و ارزشی جامعه را مشخص و نهادینه نمایند. از این رو، گاهی به پژوهش به عنوان یک فعالیت روبنایی و سطحی نگریسته می‌شود و فضای مناسبی برای تحقیقات وجود ندارد. این مسئله، نه تنها موجبات دوری بخش عظیمی از پژوهش را به دنبال دارد، بلکه انگیزه مطالعه را کاهش داده، زمینه را برای افسردگی و استهلاک شغلی هموار می‌کند. برای فائق آمدن بر این مشکلات، نه تنها مؤسسات آموزش عالی و مراکز پژوهشی، بلکه حوزه‌های علمیه نیز باید بر ضرورت اصلاح و تغییر ساختار و ساز

و کارهای تحقیقاتی، فنون و شیوه مدیریت تحقیقات تأکید کرده، 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 (طیبی، ۱۳۷۶، ص ۱۲۴-۱۲۶) تا بدین وسیله، مسائل و ضعف‌ها شناسایی و با ارائه راهکارهای مناسب، مشکلات مرتفع گردد و زمینه برای پویایی علمی و تحقیقاتی مهیا شود.

همچنین دانشگاه‌ها و حوزه‌های علمیه به عنوان بنیادی‌ترین ساز و کار جامعه، برای ادامه حیات علمی، دینی، اعتقادی - فرهنگی و ارزشی، اجتماعی و سیاسی و...، نه تنها برای تحقق رسالت‌های خود از جمله، انتقال فرهنگ، پرورش اجتماعی و 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 استادان و طلاب و دانش‌پژوهان در درک پدیده‌ها و نظام‌های موجود جهان و سلسله‌مراتب و ارتباط ارگانیک بین آنها (میرکمالی، ۱۳۸۲، ص ۴۱)، نیازمند پژوهش مستمر و به روز است، بلکه می‌تواند با بهره‌گیری از ظرفیت عظیم انسانی در اختیار، به عنوان برون‌دادهای نظام آموزشی، علاوه 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 کرده، موجبات پویایی بیشتر آن را فراهم سازد.

جی ملیچ و مسکین (Gmelch & miskin) (۲۰۰۴) (فدوی و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۵۱)، کرسی را در دانشگاه‌ها و کالج‌ها مورد بررسی قرار دادند و چهار نقش و مسئولیت عمده رهبری، دانش پژوهی، توسعه به‌سازی هیئت علمی و نقش مدیریتی را برای آن مشخص کردند. استیوم گراهام و پیم بن وایت (Stiven Graham & Pam Benoit) (۲۰۰۴) (همان، ص ۵۲)، نیز چهار نقش عمده را برای کرسی‌ها در دانشکده تعیین کردند که عبارتند از: اداری، رهبری، میان‌فردی (اجتماعی) و توسعه نیروی انسانی. هر کدام از این نقش‌ها، شامل چند زیرمجموعه می‌باشد. /دواردز (John Edvardes) (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. بنیز (Bennis)

(۱۹۹۹)، در تحقیق خود ضعف کارآمدی مدیریت را ویژگی مشترک اغلب سازمان‌های پژوهشی بیان کرده، معتقد است: آنها نیز مانند بسیاری از سازمان‌های دیگر، نتوانسته‌اند گام‌های مؤثری برای غلبه بر موانع و مشکلات خود بردارند. کوک (Cook) (۲۰۰۱)، ابهام در حوزه وظایف مدیران پژوهشی و به دنبال آن، ابهام در تعیین معیارهای آزمون اثربخشی فعالیت‌های این حوزه را از جمله موانع توسعه پژوهش دانسته است. کوهن و جنین (Jenning & Cohen) (۲۰۰۲)، نشان دادند درصد قابل توجهی از وقت هیئت علمی، صرف آموزش می‌شود. اکثر اعضای هیئت علمی در کشورهای در حال توسعه، فرصت کافی برای انجام امور پژوهشی ندارند. همسلی براون و اپلتکا (oplatka & Brown Hemsley) (۲۰۰۵) به این نتیجه رسیدند که عواملی چون قابلیت دسترسی به نتایج تحقیق، اطمینان و اعتبار کم به نتایج تحقیق، شکاف بین محققان و استفاده کنندگان و عوامل سازمانی، از جمله اصلی‌ترین موانع به‌کارگیری یافته‌های پژوهش به‌شمار می‌روند. نتایج پژوهش سادرلاند (Saderland) (خواجه بهرامی، ۱۳۸۳، ص ۷۷)، تحت عنوان «ادراک معلمان از تحقیق و پژوهش»، حاکی از این بود که اکثر معلمان معتقدند که تحقیق و پژوهش در بهبود حرفه‌ای، ایجاد خلاقیت و تغییر دیدگاه‌های آنها مؤثر بوده است. فلووی و همکاران (۱۳۸۷)، در «کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره به منظور ارائه چارچوب ادراکی مناسب برای نظام آموزش عالی کشور»، نشان دادند که مهم‌ترین الزامات نظریه‌پردازی، وجود استقلال فکری و فضای آزاداندیشی در دانشگاه، از طریق برپایی کارگاه‌های مختلف از قبیل تفکر خلاق، نقد سازنده و... است. براین اساس، صاحب کرسی با مهارت‌هایی همچون، رهبری، مدیریت، دانش پژوهی، و به عنوان مهم‌ترین حلقه اتصال در درون نظام و ارتباط با بیرون از نظام و شناسایی ظرفیت‌های موجود، به عنوان عنصر اصلی در این جایگاه، نقش مؤثری ایفا می‌کند. یافته‌های پژوهش پورعزت و همکاران (۱۳۸۸)، در بررسی موانع نظریه‌پردازی در قلمرو علوم اجتماعی، با بررسی دیدگاه‌های استادان سه گروه مدیریت، روان‌شناسی و علوم سیاسی، حاکی از وجود موانع ساختاری، کارکردی، انگیزشی، و فرهنگی جوامع علمی، در فرایند نظریه‌پردازی در علوم اجتماعی است. ادعای اصلی این پژوهش این است که علی‌رغم اهمیت توجه به موانع ساختاری، کارکردی و فرهنگی، عدم توجه به فراگرد طبیعی نظریه‌پردازی در تأکید بر شناسایی مسئله و تمرکز بر حل آن، یکی از دلایل اصلی رکود سیر نظریه‌پردازی در قلمرو علوم انسانی است. زارع احمدآبادی و همکاران (۱۳۸۸)، به این نتیجه رسیدند که موانع مربوط به ساختار آموزشی، بیشترین تأثیر را بر ناکارایی پژوهشی در دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی کشور از خود به جا گذاشته است. ایشان معتقدند: ایجاد زیر ساخت‌های لازم برای تشویق، روش کارگاهی در پژوهش و ایجاد ارتباط بین صنعت و مراکز



اجرای با دانشگاه، و کارآمد کردن سیستم تأمین و پرداخت اعتبارات پژوهشی، به همراه تشویق محققان به تمرکز صرف، بر روی پژوهش موجب بهبود و افزایش عملکرد پژوهشی خواهد شد. سرشتی و همکاران (۱۳۸۹)، نشان دادند که مهم‌ترین موانع انجام پژوهش به ترتیب عدم ایجاد انگیزه در پژوهشگران، کمبود وقت و مشغله زیاد، مقررات دست و پاگیر اداری، عدم استفاده از نتایج تحقیق و ناتوانی ترجمه مقالات فارسی، به زبان‌های دیگر هستند. کم‌اثرترین موانع، بی‌علاقگی به امر پژوهش، ناتوانی در استفاده از رایانه و مفید نبودن پژوهش می‌باشند. فضل‌الهی قمشی و همکاران (۱۳۹۲)، در تحقیقی تحت عنوان «شناسایی و الویت‌بندی عوامل بازدارنده مؤثر بر کرسی‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها» نشان دادند: به ترتیب عوامل فرهنگی، عوامل مربوط به سیاست‌گذاری نظام نظریه‌پردازی، ساختاری - اداری، چگونگی ارائه خدمات پژوهشی، و عوامل انگیزشی در نظریه‌پردازی نقش بازدارندگی دارند و تفاوت میزان شدت بازدارندگی عوامل مختلف مورد مطالعه با اطمینان ۰/۹۹ معنی‌دار می‌باشد. از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، مهم‌ترین عوامل فرهنگی، عدم حمایت سازمان‌یافته از نظریات ارائه‌شده مؤثرترین، و عدم شناخت نخبگان از اهداف و ساختار کرسی‌های نظریه‌پردازی، کم‌اثرترین بازدارنده‌ها در مقابل نظریه‌پردازی شناخته شدند.

### روش تحقیق

روش تحقیق، از نظر اهداف کاربردی و به لحاظ شیوه جمع‌آوری اطلاعات، توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری، شامل کل اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر است که در نیم سال دوم سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مشغول تدریس بودند. طبق اعلام مسئولان ۳۰۰ نفر بودند که بر اساس جدول مورگان و کرجسی (Morgan & Krejcie) (حسن‌زاده، ۱۳۸۲، ص ۱۳۳)، تعداد ۱۷۴ نفر از آنان به شیوه تصادفی طبقه‌ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسش‌نامه محقق‌ساخته، حاوی ۲۱ سؤال بسته پاسخ از نوع مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت بود. برای حصول اطمینان از روایی صوری و محتوایی، پرسش‌نامه به تنی چند از استادان و محققان شاخص دانشگاه ارائه گردید. سپس، گویه‌های مورد توافق و برخی از گویه‌های پیشنهادی، در ابزار اندازه‌گیری لحاظ و بقیه مواردی که از نظر ایشان ارتباط چندانی با موضوع نداشت، اصلاح و یا حذف شدند. پایایی پرسش‌نامه، بر اساس آلفای کرونباخ (Cronbach alpha) نیز ۰/۸۹ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، علاوه بر آمار توصیفی از جمله انحراف استاندارد، میانگین، ضریب پراکندگی از آمار استنباطی در حد آزمون Z تک گروهی (تک نمونه‌ای) استفاده گردید.

## تجزیه و تحلیل داده‌ها

جدول شماره ۱: الویت بندی موانع نظریه پردازی، نقد و مناظره علمی در دانشگاه‌ها

ردیف	مولفه ها	رتبه	ضریب پراکندگی	Z	انحراف استاندارد	میانگین نمرات	جمع نمرات
۱	عدم برخورداری نخبگان از امکانات و تسهیلات	۱۰	۱۸.۴۳	۱۴.۷۳	۰.۷۳	۳.۹۶	۶۸۱
۲	بوروکراسی موجود برای طرح و تصویب نظریه‌های پیشنهاد شده	۲	۱۵.۶۸	۱۴.۸	۰.۶۱	۳.۸۹	۶۵۴
۳	احساس نوعی سیاست زدگی در بررسی نظریه‌ها	۲۰	۲۸.۷۷	۶.۴۱	۱.۰۰۴	۳.۴۹	۵۹۷
۴	عدم حمایت سازمان یافته از نظریات ارائه شده	۴	۱۶.۳۶	۱۳.۹۴	۰.۶۳	۳.۸۵	۶۵۴
۵	تأکید بر آموزش محوری، به جای پژوهش محوری در نظام های آموزشی عالی	۸	۱۷.۹۱	۱۵.۷۴	۰.۷۲	۴.۰۲	۶۹۱
۶	فقدان کانون‌های تفکر راهبردی و استفاده نکردن از دیدگاه‌های تخصصی صاحبان اندیشه به صورت روشمند در زمینه تصمیم‌گیری‌ها	۱۲	۲۰.۲۵	۱۳.۸۷	۰.۸۰	۳.۹۵	۶۷۲
۷	ضعف در توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات و شبکه‌های الکترونیکی به عنوان زیرساخت‌های لازم برای دسترسی به نظریه‌های مطرح و مصوب برای الگوسازی	۱۹	۲۴.۰۴	۹.۱۹	۰.۸۸	۳.۶۶	۶۲۶
۸	تمرکزگرایی در مدیریت کرسی‌های نظریه‌پردازی	۱۷	۲۲.۹۲	۷.۱۵	۰.۸۰	۳.۴۹	۵۸۷
۹	فقدان برنامه‌های جامع و کارآمد آموزشی برای آشنا شدن نخبگان با فرایند و ضوابط اجرایی کرسی‌های نظریه‌پردازی	۱۴	۲۰.۵۷	۱۲.۲۶	۰.۷۹	۳.۸۴	۶۵۲
۱۰	عدم استفاده از توان متخصصان برای حل مشکلات سازمان‌ها، به منظور تلفیق دیدگاه‌های علمی با شرایط عملیاتی	۷	۱۷.۶۵	۱۶.۵۶	۰.۷۲	۴.۰۸	۷۰۱
۱۱	احساس فقدان فرهنگ مناسب برای پذیرش، احترام قائل شدن و جایگاه دادن به نظرات صاحبان نظر	۵	۱۷.۲۱	۱۵.۰۶	۰.۶۸	۳.۹۵	۶۷۹
۱۲	تبدیل نشدن تفکر خلاق و انتقادی در فرهنگ علمی دانشگاه‌ها به یک ارزش والا	۳	۱۵.۹۶	۱۶.۴۳	۰.۶۴	۴.۰۱	۶۸۵
۱۳	فقدان نگرش کاملاً مثبت نسبت به اهداف کرسی‌های نظریه‌پردازی	۱۳	۲۰.۳۲	۱۰.۲۹	۰.۷۵	۳.۶۹	۶۲۳
۱۴	مرسوم نبودن مناظره‌های علمی در محیط آکادمیک	۱	۱۵.۱	۱۷.۴۴	۰.۶۱	۴.۰۴	۶۹۵
۱۵	دیر بازده بودن فرایند تفکر و مطالعه منجر به نظریه، به‌ویژه در علوم انسانی	۱۸	۲۳.۴۵	۹.۷۱	۰.۸۷	۳.۷۱	۶۰۸
۱۶	وجود نوعی پیش‌داوری در مورد سوگیری مدیریتی در بررسی نظریه‌ها	۱۵	۲۲.۰۳	۷.۷۱	۰.۷۸	۳.۵۴	۵۶۶
۱۷	فقدان اعتماد به نفس کافی برای طرح و تبیین نظریات علمی	۲۱	۳۲.۳۳	۳.۷۹	۱.۰۷	۳.۳۱	۵۳۶
۱۸	فقدان محرک‌های انگیزشی قوی برای چالش کشاندن نخبگان	۶	۱۷.۲۴	۱۶.۰۱	۰.۷	۴.۰۶	۶۴۲
۱۹	محدود بودن کنفرانس‌ها، کارگاه‌ها، میزگردها و... برای آشنا کردن نخبگان با قوانین دستورالعمل و... کرسی‌های نظریه‌پردازی	۱۶	۲۲.۱	۸.۸	۰.۸	۳.۶۲	۵۸۶
۲۰	عدم شناخت نخبگان از اهداف و ساختار کرسی‌های نظریه‌پردازی	۹	۱۸.۳۱	۱۰.۱۶	۰.۶۷	۳.۶۶	۵۸۵
۲۱	ضعف فرهنگی برای کار گروهی و تیمی در بین نخبگان	۱۱	۱۹.۸	۱۴.۶۴	۰.۸۰	۴.۰۴	۶۴۶

جدول ۱: وضعیت داده‌های جمع‌آوری‌شده از آزمودنی‌ها در مورد موانع نظریه‌پردازی، نقد و مناظره علمی در دانشگاه‌ها و اولویت‌بندی آنها را نشان می‌دهد. مطابق اطلاعات، همهٔ معیارهای مورد مطالعه، نمره Z بالاتر از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰/۹۹ و  $\frac{\alpha}{2} = ۰/۱۰$  (۲/۵۸) کسب کرده‌اند. با توجه به معنادار بودن تفاوت میانگین، با متوسط نمره مورد انتظار (۳)، با اطمینان ۰/۹۹، می‌توان گفت: ۲۱ مؤلفه از مؤلفه‌های مورد مطالعه، قابل قبول و مطلوب بوده است. مطابق داده‌ها بیشترین میانگین (۴/۰۴)، مربوط به مؤلفه (مرسوم نبودن مناظره‌های علمی در محیط آکادمیک) است که با ضریب پراکندگی ۱۵/۱ و انحراف معیار ۰/۶۱ در رتبهٔ اول قرار گرفته است.

از نظر اعضای هیئت علمی، بازدارنده‌ترین مانع نظریه‌پردازی، نقد و مناظره علمی در دانشگاه‌هاست. به عبارت دیگر، آنان معتقدند: مهم‌ترین مانع نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها، فقدان فرهنگ نقد و مناظره علمی به واسطه فقدان بسترهای آموزشی و فرهنگی مناسب، به‌ویژه مرسوم نبودن برگزاری مناظره‌های علمی مناسب در دانشگاه‌هاست. پس از آن، (بوروکراسی موجود برای طرح و تصویب نظریه‌های پیشنهادشده)، با میانگین ۳/۸۹ و ضریب پراکندگی ۱۵/۶۸ و انحراف استاندارد ۰/۶۱ در جایگاه دوم قرار دارد. وجود دیوانسالاری و بروکراسی شدید در نظام اداری و پژوهشی برای طرح، تصویب، ابلاغ و اجرای طرح‌های تحقیقاتی، موجب می‌شود استادان نتوانند با تمرکز روی جمع‌بندی‌های جدید خود به تولید و خلق نظریه بپردازند. از سوی دیگر، مقدمهٔ نظریه‌پردازی داشتن تفکر انتقادی است که در نظام تعلیم و تربیت از دوران شروع تحصیلات ابتدایی، از طریق نحوه مدیریت ارتباط بین فراگیران و فرادهان شکل می‌گیرد؛ چون تردید در نتایج و داشتن علامت سؤال موجبات شکل‌گیری فرضیه، تحقیق و در نهایت، نظریه می‌شود؛ امری که در یافته‌ها دیده شد که تبدیل نشدن تفکر خلاق و انتقادی در فرهنگ علمی دانشگاه‌ها، به یک ارزش والا با میانگین ۴/۰۱ و ضریب پراکندگی ۱۵/۹۶ و انحراف استاندارد ۰/۶۴ در رتبهٔ سوم قرار دارد. ارزش و تبدیل آن به یک باور درونی، زمینه را برای تحرک و پویایی، بیشتر از عوامل بیرونی و فشار عوامل مدیریتی در نظریه‌پردازی، می‌تواند تأثیر داشته باشد.

همچنین، عدم حمایت سازمان‌یافته از نظریات ارائه‌شده توسط نهادهای اجتماعی و مدیریتی، از جمله سازمان‌های اجتماعی، از طریق کاهش انگیزه‌ها مانع نظریه‌پردازی است که در جایگاه چهارم قرار گرفته است. احساس فقدان فرهنگ مناسب برای پذیرش، احترام قائل شدن به نظرات صاحب‌نظران، فقدان محرک‌های انگیزشی قوی، برای به چالش کشاندن نخبگان، عدم استفاده از توان متخصصان برای

حل مشکلات سازمان‌ها، برای تلفیق دیدگاه‌های علمی با شرایط عملیاتی، تأکید بر آموزش محوری، به جای پژوهش محوری در نظام‌های آموزشی عالی، عدم شناخت نخبگان از اهداف و ساختار کرسی‌های نظریه‌پردازی، عدم برخورداری نخبگان از امکانات و تسهیلات، به ترتیب در رتبه‌های چهار تا ده قرار گرفته‌اند. از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، مؤلفه‌های ضعف فرهنگی برای کار گروهی و تیمی در بین نخبگان، فقدان کانون‌های تفکر راهبردی و استفاده نکردن از دیدگاه‌های تخصصی صاحبان اندیشه، به صورت روشمند در زمینه تصمیم‌گیری‌ها، فقدان نگرش کاملاً مثبت نسبت به اهداف کرسی‌های نظریه‌پردازی، فقدان برنامه‌های جامع و کارآمد آموزشی برای آشنا شدن نخبگان، با فرایند و ضوابط اجرایی کرسی‌های نظریه‌پردازی، وجود نوعی پیش‌داوری در مورد سوگیری مدیریتی در بررسی نظریه‌ها، محدود بودن کنفرانس‌ها، کارگاه‌ها، میزگردها و... برای آشنا کردن نخبگان با قوانین دستورالعمل کرسی‌های نظریه‌پردازی، تمرکزگرایی در مدیریت، سطح فرهنگ سازمانی دانشگاه، دیربازده بودن فرایند تفکر و مطالعه منجر به نظریه، به‌ویژه در علوم انسانی، ضعف در توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات و شبکه‌های الکترونیکی، به عنوان زیرساخت‌های لازم برای دسترسی به نظریه‌های مطرح و مصوب برای الگوسازی، احساس نوعی سیاست‌زدگی در بررسی نظریه‌ها و فقدان اعتماد به نفس کافی، برای طرح و تبیین نظریات علمی، از کم‌اهمیت‌ترین مؤلفه‌ها شناخته شدند که به ترتیب، در اولویت‌های ۱۱ تا ۲۱ قرار گرفتند. تحلیل کلی یافته‌ها، اهمیت توجه به زیرساخت‌های فرهنگی و اجتماعی برای آشنایی با شیوه نقد و مناظره علمی، از طریق برگزاری جلسات مربوط و رفع نارسائی‌های اجرایی و مدیریتی و دادن اعتماد به نفس و باور برای تولید نظریه در بین اصحاب علم و تحقیق بیش از اطلاع‌رسانی، آموزش مقررات و ساختار مصوب نظریه‌پردازی و حتی روحیه کار گروهی و تیمی است.

### بحث و نتیجه‌گیری

دانشگاه‌ها، از جمله مهم‌ترین ساختارهای اجتماعی برای تولید علم و ترویج فرهنگ و سبک زندگی هستند. تولید علم، مستلزم پژوهش و تحقیق است که هدف اصلی آن تولید نظریه و نظریه‌پردازی است که در کنار توصیف پدیده‌ها، تبیین روابط بین آنها، پیش‌بینی و کنترل پدیده‌ها، خاستگاه پژوهش به‌شمار می‌رود. به یقین هر جامعه‌ای که بتواند در تولید نظریه و نظریه‌پردازی توفیقاتی داشته باشد، می‌تواند نقش پیشروی خویش را در بین جوامع حفظ نماید. نظام جمهوری اسلامی، به عنوان پرچمدار توسعه

فرهنگ و ارزش‌های اسلامی، برای حفظ و توسعه جایگاه علمی و اجتماعی خود در بین ملل مختلف، به‌ویژه کشورهای اسلامی، باید بتواند با توسعه توانمندی‌های علمی و تولید نظریه‌فرایند رو به رشد خود را تداوم بخشد؛ امری که از طریق کرسی‌های نظریه‌پردازی و نقد و مناظره علمی در دانشگاه‌ها و از طریق عناصر تخصصی آنها، به شدت دنبال می‌شود. بی‌گمان شناسایی موانع موجود در مسیر تحقق این مهم، می‌تواند در برنامه‌ریزی و اقدامات بعدی بسیار سودمند باشد. به‌ویژه اگر بتوان دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی را دقیقاً برای برنامه‌ریزی مبنا قرار داد.

نتایج این تحقیق با هدف شناسایی موانع نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها و الویت‌بندی آنها، براساس دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر نشان داد: از نظر اعضای هیئت علمی مرسوم نبودن مناظره‌های علمی، به‌عنوان یک مؤلفه مهم فرهنگی و اجتماعی در محیط‌های آکادمیک، بازدارنده‌ترین مانع نظریه‌پردازی، نقد و مناظره علمی در دانشگاه‌ها است. دانشگاه‌ها می‌توانند با برگزاری مناظره‌های علمی در محیطی مناسب و فرهنگی، زمینه را برای نظریه‌پردازی فراهم سازند. که این نتیجه، با یافته‌های فضل‌الهی قمشی و همکاران (۱۳۹۲)، زارع/احمدآبادی و همکاران (۱۳۸۸)، فدوی و همکاران (۱۳۸۷)، مبنی بر اهمیت بیشتر عوامل فرهنگی، در مقایسه با سایر عوامل در نظریه‌پردازی تطابق دارد.

همچنین به نظر آنان، وجود بوروکراسی اداری، از موانع مدیریتی موجود در دانشگاه‌هاست که با طولانی شدن فرایند طرح و تصویب نظریه‌های پیشنهادی، مانع از نظریه‌پردازی می‌شود که در مقایسه با سایر عوامل، جایگاه دوم برای بازداری از نظریه‌پردازی به خود اختصاص داده است. این نتیجه، با یافته‌های زارع/احمدآبادی و همکاران (۱۳۸۸) و بنیز (Bennis) (۱۹۹۹) تا حدود زیادی تناسب دارد.

تبدیل نشدن تفکر خلاق و انتقادی در فرهنگ علمی دانشگاه‌ها به یک ارزش والا، مانع دیگری است که در جایگاه سوم قرار دارد. تحلیل واقع‌بینانه نتایج مذکور بیانگر اهمیت و جایگاه مباحث فرهنگی و انسانی و سپس، مباحث اداری و ساختاری (مدیریتی) در بازداری از نظریه‌پردازی است. به عبارت دیگر، زیرساخت‌های فرهنگی و مدیریتی، مهم‌تر از سایر ابعاد است.

بر اساس یافته‌ها، عدم حمایت سازمان‌یافته از نظریات ارائه‌شده توسط مراجع قانونی تعیین‌شده، وجود احساسی در بین استادان مبنی بر فقدان فرهنگ مناسب برای پذیرش، احترام قائل شدن به نظرات صاحب‌نظران در محیط اجتماعی، فقدان محرک‌های انگیزشی قوی برای به چالش کشاندن و برانگیختن نخبگان، برای تلاش و جدیت در نظریه‌پردازی، عدم استفاده از توان متخصصان برای حل

مشکلات سازمان‌ها، به منظور تلفیق دیدگاه‌های علمی با شرایط عملیاتی، تأکید بر آموزش محوری، به جای پژوهش محوری در نظام آموزش عالی، عدم شناخت نخبگان از اهداف و ساختار کرسی‌های نظریه‌پردازی، عدم برخورداری نخبگان از امکانات و تسهیلات، به ترتیب از موانع الویت‌دار دیگر نظریه‌پردازی است.

با نگاهی عمیق به یافته‌ها می‌توان گفت: موانع فرهنگی و نرم‌افزاری در الویت اول و مهم‌ترین مانع برای نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها هستند. پس از آن، موانع ساختاری و اداری در اولویت دوم و موانع سیاسی و اجتماعی در اولویت سوم قرار دارند. به عبارت دیگر، موانع سیاسی و اجتماعی، به مراتب از قدرت بازدارندگی کمتری در مقایسه با موانع فرهنگی و ساختاری برای نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها برخوردارند و احساس نوعی سیاست‌زدگی در بررسی نظریه‌ها و فقدان اعتماد به نفس کافی برای طرح و تبیین نظریات علمی، توان بازدارندگی بسیار کمی دارند که در جایگاه آخر قرار گرفته‌اند. بنابراین، مهم‌ترین چالش پیش‌روی نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها، فرهنگ‌سازی، ایجاد و نهادینه کردن روحیه تحقیق، تعاون، همکاری و تسهیم دانش و اتخاذ تدابیری برای آموزش، و آشنایی با اهداف و فرایند اجرایی کرسی‌های نظریه‌پردازی و تسهیل فرایند اداری و ساختاری و ارتقای محرک‌های انگیزشی مناسب برای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌هاست.

## پیشنهادات

۱. نظریه‌پردازی مستلزم ایجاد و توسعه زیرساخت‌های مناسب اداری و اجرایی در راستای کاهش بوروکراسی، تسریع و تسهیل فرایند برای، طرح، بررسی، تصویب و... در دانشگاه‌هاست.
۲. سیاست‌گذاری برای برگزاری جلسات نقد و مناظره‌های علمی در دانشگاه‌ها، از طریق توسعه و ترویج فرهنگ تفکر، به‌ویژه تفکر انتقادی موجب شکل‌گیری بسترهای لازم برای نظریه‌پردازی خواهد شد.
۳. ارزیابی و بازنگری فرایند، ضوابط و آیین‌نامه کرسی‌های نظریه‌پردازی و نقد و مناظره علمی، با رویکردی آسیب‌شناسانه و مبتنی بر دیدگاه استادان و اتخاذ سیاست‌های ترغیبی و انگیزشی مؤثر، زمینه را برای توسعه و تولید نظریه مهیا می‌کند.
۴. بازاندیشی در فرایند ارتباطی بین استادان و دانشجویان، می‌تواند برای رشد تفکر انتقادی در توسعه نظریه‌پردازی مفید باشد. نظریه‌پردازی یک فرایند فرهنگی نرم، فرمان‌ناپذیر و طولانی بوده، نیازمند

بسترسازی مناسب از دوران کودکی از طریق آموزش و پرورش است. هرچه معلمان و استادان در فرایند ارتباطی خود با دانش‌آموزان و دانشجویان فضا سازی بیشتری برای نقد عالمانه مهیا کنند، امکان توسعه نظریه نیز افزایش خواهد یافت.

۵. تحقیق و تولید نظریه، حاصل برآیند کار گروهی و تیمی است. لذا ارتقای روحیه کار گروهی استادان و دانشجویان در گروه‌ها و رشته‌های مختلف، می‌تواند در تحقق نظریه‌پردازی مؤثر باشد.

## پی‌نوشت‌ها

۱ فرایند اجرای کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره بدین صورت است که کرسی‌ها، پس از اعلام آمادگی یا دعوت یکی از محققان طراحی می‌شوند. برای برگزاری یک کرسی ابتدا محقق باید خلاصه نوآوری، نظریه یا نقد خود را در قالب طرح‌نامه‌ایی که قبلاً طراحی شده ارائه دهد. در این طرح‌نامه محقق به سؤالاتی در باره روش‌شناسی، فرضیه، ساختار و دلایل نظریه، نقد و نوآوری پاسخ می‌دهد و اگر کتابی، مقاله‌ایی یا نوشته‌ایی نیز تدوین نموده 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 مورد بررسی قرار می‌گیرد 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. طبق آیین‌نامه صاحب نظریه، نوآوری یا نقد ابتدا طبق سرفصل‌های مشخصی به تبیین دیدگاه علمی خود می‌پردازد. در ادامه هر یک از ارزیابان به صورت مستقل نقدهای خود را مطرح می‌کنند در مرحله بعدی مجدداً صاحب نظریه، نوآوری یا نقد ضمن پاسخگویی به سؤالات و ابهامات به دفاع از دیدگاه خود می‌پردازد. (فدوی و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۴۸-۴۹). کمیته داوران پس از برگزاری کرسی، مباحث را جمع‌بندی می‌کنند و نظر خود را به تفصیل اعلام می‌کنند این اظهار نظر نه به مثابه قضاوت نهایی بلکه به معنای گام نخست به منظور فراهم آوردن شرایط برای کمک به ارتقاء و پیشرفت نظریه، نوآوری و نقد مذکور خواهد بود (منیری، ۱۳۸۷، ص ۵۳).

## منابع

- اسماعیل زاده، مرتضی، ۱۳۸۳، *راهبردهای اساسی تحول علمی در دانشگاه‌ها*، تهران، معارف.
- امیری، رضا، ۱۳۸۱، «پژوهش علمی و موانع آن در ایران»، فرهنگ پژوهش، ش ۱۰۰، ص ۵۳-۵۲.
- بهنیافر، احمد رضا، ۱۳۸۸، «آسیب‌شناسی فرهنگ و تمدن اسلامی در زمینه تولید علم در جهان امروز»، *پژوهش‌های اعتقادی کلامی (علوم انسانی)*، ش ۱۳، ص ۲۰۱-۱۷۳.
- پورعزت، علی اصغر و رضایی، پریسا و یزدانی، حمید، ۱۳۸۸، «بررسی موانع نظریه پردازی در قلمرو علوم اجتماعی» *مدیریت بازرگانی*، ش ۲، ص ۴۷-۶۲.
- تابعی، ضیاءالدین و محمودیان، فرزاد، ۱۳۸۶، «اخلاق در پژوهشگری»، *اخلاق در علوم فناوری*، ش ۲-۱، ص ۵۴-۴۹.
- حسن‌زاده، رمضان، ۱۳۸۳، *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران، ویرایش.
- خوش‌فر، غلام رضا، ۱۳۷۹، «بررسی نقش تحقیق و مراکز تحقیقاتی در توسعه اقتصادی - اجتماعی»، *رهیافت*، ش ۲۲، ص ۹۸-۱۰۳.
- رضایی، اکبر و قدم‌پور، عزت‌الله و پاشا شریفی، حسن، ۱۳۸۷، «الگویی برای ایجاد علاقه و انگیزه به مطالعه و پژوهش: بررسی اثر بخشی آن در دانش آموزان دوره راهنمایی»، *نوآوری‌های آموزشی*، ش ۲۵، ص ۱۸۴-۱۵۱.
- زارع احمد آبادی، حبیب و منصور، حسین و طاهری دمنه، محسن، ۱۳۸۸، «واکاوی موانع انجام پژوهش در دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقات کشور با استفاده از تکنیک فازی (از دیدگاه اعضاء هیأت علمی دانشگاه یزد)» *مدیریت در دانشگاه اسلامی*، ش ۴، ص ۱۳۳-۱۱۳.
- سرشتی، منیژه و کاظمیان، افسانه و دریس، فاطمه، ۱۳۸۹، «موانع انجام تحقیقات از دیدگاه اساتید و کارکنان دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد»، *راهبردهای آموزش*، ش ۸، ص ۵۱.
- سعادت، لیلا، ۱۳۸۲، ۳۱ اردیبهشت، «بدون جایگاه، بدون آینده» *همشهری*، ص ۱۰.
- طیبی، سیدجمال‌الدین، ۱۳۷۶، «نقش دانشگاه و پژوهش در توسعه ملی»، *پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی*، ش ۷۸، ص ۲۴-۱۲۶.
- علاقه بند، علی، ۱۳۸۵، *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*، تهران، دوان.
- فتحی و اجارگاه، کوروش، ۱۳۸۹، *اصول برنامه ریزی درسی*، تهران، ایران زمین.
- فدوی، محبوب‌السادات و ویسفی، علیرضا و قورچیان، نادر قلی و گلستانی، سیدهاشم، ۱۳۸۷، «کرسی‌های نظریه پردازی، نقد و مناظره به منظور ارائه چارچوب ادراکی مناسب برای نظام آموزش عالی کشور»، *دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان*، ص ۴۵-۶۰.
- فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله و کریمیان، حسین و ملکی توانا، منصوره، ۱۳۹۲، «شناسایی الویت بندی عوامل بازدارنده



- مؤثر بر کرسی های نظریه پردازی بر اساس دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه»، *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ش ۵۶، ص ۴۴۷-۴۷۰.
- فضل الهی قمشی، سیف اله و نوروزی، عباس و ملکی توانا، منصوره، ۱۳۹۱، «بررسی عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش فرهنگیان» *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ش ۳۲، ص ۱۰۸-۱۲۲.
- فضل الهی قمشی، سیف اله، ۱۳۹۰، «واکاوی عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش طلاب حوزه علمیه»، *معرفت*، ش ۱۶۰، ص ۱۴۵-۱۶۰.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۹۱، «بررسی عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش های دانشجویی»، *اسلام و پژوهش های تربیتی*، ش ۷، ص ۱۶۵-۱۸۴.
- محمدی، امیر، ۱۳۷۸، «واقعیت ها و راه چاره ها»، *رهیافت*، ش ۲۰، ص ۹۸.
- منصورى، جواد، ۱۳۷۰، *فرهنگ و استقلال*، چ سوم، تهران، وزارت امور خارجه.
- منیری، مریم، ۱۳۸۷، «راه اندازی کرسی های نظریه پردازی، راهی برای ترویج و حمایت از اخلاقیات های علمی در کشور»، *رشد علوم اجتماعی*، ش ۳، ص ۵۲-۵۵.
- هاتفی، محمد، ۱۳۸۵، «جایگاه هیئت حمایت از کرسی های نظریه پردازی، نقد و مناظره در ساختار علمی کشور» *رهیافت*، ش ۳۸، ص ۶۶-۶۹.
- یحیی، فریبا، ۱۳۷۹، «تحول روند شاخص های تحقیقاتی»، *رهیافت*، ش ۲۳، ص ۲۶-۲۳.
- Abdolhak, m.and et al, 2001, *Health information: management of a strategic resource*, USA,W.B.saunders company: P438- 439.
- bennis,w, 1999, *changing organization*, New York,Mc graw- Hill.
- Carrion,M.and P.Woods and I.Norman, 2004, *Barriers to Research utilisation Among forensic Mental Health Nurses*,International Journal of Nursing studies,4,p.613- 619.
- Cohen,M.D.and S.G.jenning, 2002, Agreement and Reproducibility of subjective method of mesuring faculty time Distribution.Academic Radiology,9,P,1201- 8.
- 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*,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*, vol.26.N02.
- Hafler,j.p.and H.fredrick and j.R.lovejoy, 2000, *scholarly activites Recorded in the portfolios of teacher clinical faculty*,*academic medicine*,75,p.649- 52.
- Halid,d and Darrell, RI, 1998, Determinant of research productivity in higher education, *research in higher education*.36 (6), 931- 607.
- Hemsley- Brown,j.and I.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*, vol.18,No.5,20.p.424- 446.
- Pardcy,P.G.and,j.Roseboom, 1998, development of national agricultural research systems in an international quantitative perspective in technology policy for sustainable agricultural growth,IFPR1 policy briefs,no.7,washing ton.D.C.



## شیوه دانش پژوهی؛

### مقایسه، بررسی و نقد دو رویکرد سنتی و جدید

fooladi@iki.ac.ir

محمد فولادی / استادیار گروه جامعه‌شناسی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

mahaki2158@gmail.com

سلطانمراد مهکی / دانشجوی دکتری تخصصی تاریخ و تمدن ملل اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی قم

دریافت: ۱۳۹۵/۰۲/۱۵ - پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۲۵

#### چکیده

این پژوهش با رویکرد تحلیلی و نظری، به مقایسه شیوه دانش پژوهی در دو رویکرد سنتی و جدید پرداخته، نقاط ضعف و قوت آنها را برجسته کرده است. سؤال اصلی این پژوهش این است که اصول و شیوه دانش پژوهی در دو رویکرد سنتی و جدید کدامند؟ یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که در رویکرد سنتی، اصول دانش پژوهی بیشتر بر اخلاص در علم، تلاش بیشتر دانش پژوه و معلم مبتنی بوده، و به دلیل فقدان وسایل کمک آموزشی، بهره‌گیری از آنها کمتر، شیوه حفظ و تکرار و روش سخنرانی روش غالب تعلیم و تعلم می‌باشد. در حالی که در رویکرد نوین، معلم و دانش پژوه، نیمه‌فعال و شیوه علم‌آموزی نوین، با استفاده از ابزار و تکنولوژی آموزشی بیشتر انجام می‌گیرد. با عنایت به برخی کاستی‌ها در روش سنتی و نوین دانش پژوهی با بهره‌گیری از محاسن هر دو روش، بهترین شیوه در دانش‌اندوزی و دانش پژوهی شیوه تلفیقی و تربیتی هر دو روش می‌باشد.

**کلیدواژه‌ها:** دانش پژوهی، اصول، شیوه، سنتی، جدید، علم، محاسن، معایب.

## مقدمه

در دنیای پیچیده امروزی، هیچ‌کس بی‌نیاز از تعلیم و تربیت نیست. امروزه فعالیت در مدرسه و در امر آموزش، خود بخشی از زندگی انسان‌ها شده است. حال با توجه به اصول و شیوه دانش‌پژوهی و استفاده از روش‌های سنتی و جدید و نحوه ارائه آن در طول سالیان تحصیل، لحظاتی را به خاطر می‌آوریم، چگونه نشستن در کلاس درس، گوش دادن به صدای یکنواخت معلم، حفظ کردن بدون فهم مطالب درسی، دلهره و اضطراب ناشی از امتحان، و سرزنش معلمان و والدین، موجب نفرت و گریز ما از کلاس درس و محیط آموزشی می‌شد. به‌راستی چرا؟! چرا بسیاری از فعالیت‌های آموزشی نمی‌تواند ما را با محیط آموزش مانوس، و به یادگیری علاقه‌مند کند؟ چرا فعالیت‌های مدرسه، با اصرار و گاه تهدید معلمان صورت می‌گیرد؟ چرا فراگیران از تعطیل شدن مدرسه احساس رضایت و خوشحالی می‌کنند؟ در این میان، مقصر اصلی چه کسی است؟ معلم، نظام آموزشی، یا فراگیر بی‌علاقه و بی‌استعداد؟ آیا معلمان نظام تعلیم و تربیت، نتوانسته‌اند امکانات مطلوب یادگیری و زمینه‌های شکوفایی استعداد فراگیران را فراهم کنند؟ و یا اینکه انتخاب روش‌های تدریس به درستی انجام نشده است؟ آگاهی و شناخت معلم از اصول و روش‌های تعلیم و تربیت، عامل مهمی است که می‌تواند او را در کار خود موفق سازد. معلم باید بتواند با شناخت فراگیران و آگاهی از فرایند تدریس، نیازهای آنان را تشخیص داده، و با در نظر گرفتن توانایی‌های ایشان، به ایجاد وضعیت مطلوب آموزش اهتمام ورزد.

سؤال اصلی این پژوهش این است که اصول و شیوه دانش‌پژوهی در دو رویکرد سنتی و جدید کدامند؟ این پژوهش با رویکرد نظری و تحلیلی، و با هدف معرفی روش‌های سنتی و جدید تدریس در نظام آموزشی، نقد و بررسی روش‌های مختلف تدریس و تأثیر نوع انتخاب آنها در یادگیری فراگیران و بررسی محاسن و معایب استفاده از روش‌های سنتی و جدید تدوین یافته است.

## مفهوم‌شناسی بحث

۱. شیوه: شیوه به معنای راه و روش است که در علم‌آموزی با توجه به سبک‌های خاص توسط افراد، با استفاده از الگوها و توصیه‌های علما و اندیشمندان و یا با استفاده از توصیه‌های پیامبران و امامان در مورد علم‌آموزی، از شیوه و راه و روش آنها در علم‌آموزی استفاده می‌کنند (گانیه، ۱۳۶۸، ص ۱۹۷ و ۲۸۴).

۲. دانش‌پژوهی: تلاش خلاقانه و آگاهانه شخص برای به کار بستن دانش، جهت حل مشکلات و

معضلات جامعه علمی و رفع نیازهای موجود که با تحقیق و تلاش‌های گسترده علمی صورت می‌پذیرد.

۳. روش تدریس: به مجموعه تدابیر منطقی که معلم برای رسیدن به اهداف، با توجه به شرایط و امکانات موجود اتخاذ می‌کند، «روش تدریس» گویند (گروئنلد، ۱۳۶۳، ص ۸۴). نوع انتخاب روش تدریس در یادگیری دانش‌آموزان بسیار مؤثر و حائز اهمیت است. معلم بدون شناخت روش‌های گوناگون تدریس، هرگز قادر به انتخاب صحیح روش تدریس نخواهد بود. او هر اندازه که با روش‌های تدریس آشنا باشد، در موقعیت‌های مختلف برای رسیدن به مقاصد آموزشی، آزادی عمل بیشتری خواهد داشت.

۴. یادگیری: یادگیری یعنی تغییر در رفتار، تغییری که بر اثر تعامل فراگیر با محیط حاصل می‌شود (گانیه، ۱۳۶۸، ص ۱۹۷ و ۲۸۶).

### پیشینه تحقیق

در خصوص این پژوهش، به طور پراکنده آثاری مشابه و یا در برخی موضوعات مرتبط با مقاله نگاشته شده است، اما کمتر می‌توان آثاری متمرکز بر موضوع این پژوهش یافت. تلاش شده است در حد وسع، از مهم‌ترین پژوهش‌های موجود در این زمینه بهره گرفته شود. با بررسی‌های فراوان و تحقیق در منابع کتابخانه‌ای و دیجیتالی و پایگاه‌های استنادی، تعدادی از مقالات مربوط به موضوع مورد بررسی قرار گرفت. اجمالاً، منابع موجود در این زمینه را می‌توان به چند دسته تقسیم کرد: برخی از آنها در مورد دانش پژوهی بحث شده است.

سیده محمد و اسعی (۱۳۸۱)، در کتاب *علم و عالم*، به تعریف مشهور علم و دیدگاه امام علی علیه السلام در این باره آمده است. همچنین در شیوه‌دانش پژوهی *خواججه نصرالدین طوسی* (۱۳۷۳)، فصل اول را به حقیقت دانش و فضیلت و برتری آن و فصل دوم را به نیت و هدف آموزش اختصاص داده است. همچنین، درباره شیوه‌های دانش پژوهی توسط دانشجو و استاد، بحث‌های ذی‌قیمتی مطرح کرده است. در مقاله «آموزش و پرورش در دنیای جدید چه می‌گوید؟»، نگاه مقایسه‌ای میان آموزش و پرورش خلاق و سنتی به عمل آورده است. موسوی *کر* (۱۳۷۷)، در مقاله «مقایسه الگوها و روش‌های تدریس قدیم و جدید؛ تطابق آنها با محتوای درسی هنر در مقطع کارشناسی» معتقد است: بضاعت علمی و مهارت هنری فارغ‌التحصیلان رشته‌های هنر، در بسیاری موارد با نیازهای جامعه ما تطابق ندارد و

محفوظات علمی نیروی انسانی آموزش دیده در مقطع آموزش عالی، کمتر به پژوهش‌های اصیل تبدیل می‌شوند. در حقیقت، فوت‌نامه حاوی منش، عقیده و قوانینی در هنروری و هنرداری رشته‌ای خاص است و بیشتر در زمینه مراتب آداب معنوی هنر تنظیم و ترتیب یافته است که هریک از آنها، به روش‌های سستی و جدید دانش‌پژوهی اشاراتی داشته‌اند.

از این رو، با توجه به منابع موجود، و با عنایت به هدف اصلی این پژوهش یعنی تعیین اصول و شیوه دانش پژوهی، در حد توان از این منابع و سایر منابع مورد نیاز بهره گرفته شده است. به نظر می‌رسد، با توجه به جایگاه علم و دانش در اسلام و تأکید قرآن مبنی بر این جایگاه رفیع و تأکید بر دانش‌اندوزی، مسلمانان سرمست از دین محمدی را، بهترین انگیزه برای فراگیری علم بوده است. در کنار بیان قرآن، باید مهم‌ترین عامل را تأکید پیامبر اسلام ﷺ بر علم‌آموزی دانست. در جای‌جای تلاش ایشان برای گسترش اسلام و در متن کلامشان، علم‌آموزی را برای هر مسلمانی لازم و واجب می‌دانستند. همچنین آن حضرت می‌فرمود: «طلب علم نزد خدا برتر است از نماز و روزه و حج و جهاد در راه خدا». آن حضرت در عمل نیز مسلمانان را به آموختن علم تشویق می‌کرد. مثلاً، در جریان پس از جنگ بدر، هریک از اسرای کفار که نمی‌توانست فدیة بپردازد، در صورتی که به ده تن از اطفال مدینه سواد می‌آموخت، آزاد می‌شد. «همچنین به تشویق آن حضرت زید بن ثابت، زبان عبری یا سریانی - یا هر دو زبان - را فرا گرفت. و این تشویق و ترغیب سبب شد که صحابه به جست‌وجوی علم روی آورند. چنانچه عبدالله بن عباسی، بنا بر مشهور با کتب تورات و انجیل، آشنایی پیدا کرد و عبدالله بن عمرو بن عاص نیز به تورات و به قولی، به زبان سریانی وقوف پیدا کرده بود (همان). عالم زنده میان مردگان (جاهلان) است و نادان مرده میان زندگان (دانشوران) است (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ج ۲، ص ۱۴۳).

### روش نوین یاددهی، یادگیری

برخی اصول این شیوه دانش‌پژوهی عبارتند از:

- فراگیران ضمن انجام فعالیت‌ها و یا کسب تجربه، در تولید مفاهیم شرکت دارند و به طور مستقیم، نتایج هر تجربه را به دست می‌آورند.
- فراگیران با تمام افراد گروه، به بحث و گفت‌وگو می‌پردازند، با هم کار می‌کنند، نظرات خود را با یکدیگر مقایسه، به تصحیح اشتباهات خود می‌پردازند و به فراگیری دانش یاری می‌رسانند.

- معلم راهنمای یادگیری است و به جای پاسخ مستقیم به پرسش‌ها، می‌کوشد تا با پرسش‌های متعدد از فراگیران، آنها را به پاسخ‌های صحیح هدایت و آنها را به اندیشیدن ترغیب کند.
- معلمان به فراگیران، پاسخ کلیشه‌ای نمی‌دهند، پرسش‌هایی را مطرح می‌کنند که قابل بحث باشد و فرصت گفت‌وگو را برای دانش‌آموزان ایجاد کند.
- معلم، هر فراگیر را تشویق می‌کند که از دیگران کمک بگیرد، برای نظریه‌های خود وسائلی بسازد، تجربه کند و نتیجه را گزارش دهد.
- فراگیران در صحنه آموزش فعالیت می‌کنند و معلم، راهنمای فعالیت‌های آنهاست. در این شیوه، فراگیران با اعضا گروه بحث می‌کنند و معلم در صورت لزوم، آنان را به طرح پاسخ صحیح هدایت می‌کند.
- هدف یادگیری است، فراگیران به یادگیرنده‌های مادام‌العمر تبدیل می‌شوند. لذا هدف از تکالیف، جمع‌آوری اطلاعات می‌باشد (فیروزجایی، ۱۳۸۷).

### جایگاه علم و دانش پژوهی در اسلام

- در اسلام روایات فراوانی در فضیلت علم، دانش و پژوهش وارد شده است. برخی از آنها در اینجا مطرح می‌شوند:
- در اسلام عالم از بالاترین رتبه و درجه برخوردار است. رتبه و درجه عالم، بالاترین رتبه‌هاست (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ج ۲، ص ۹۹). عالم بهترین همشین است. بهترین کسانی که با آنها مصاحبت و همراهی می‌کنی صاحبان علم و بردباری‌اند. بهترین مشاور است، بهترین کسانی که با آنها مشورت می‌کنی، صاحبان عقل و علم و دارندگان تجربه و دوراندیشی‌اند (همان، ج ۲، ص ۴۲۸).
- نزدیک‌ترین انسان‌ها به انبیای الهی، داناترین مردم به آنچه پیامبران آورده‌اند (دشتی، ۱۳۶۸، ج ۹۶، ص ۴۵۹).
- دانشوران حاکمان مردمند (تمیمی آمدی، ۱۳۳۶، ص ۳۶).
- عالمان موردنیاز همگان است، همه طبقات مردم در امور دینی به دانشمند نیاز دارند.
- مرگش شکاف در اسلام است. وقتی دانشمندی در اسلام می‌میرد، شکافی در اسلام پدید می‌آید که جز به وسیله دانشمند دیگر جبران نمی‌شود (عاملی، ۱۴۰۹ق، ص ۱۰۹).
- پادشاه جاودان است، ثروت‌اندوزان بی‌تقوا مرده‌اند، هرچند به ظاهر زنده‌اند. دانشمندان تا دنیا بر قرار است، زنده‌اند بدن‌هاشان در زمین پنهان و یادشان در دل‌ها زنده است (دشتی، ۱۳۶۸، ج ۱۴۷، ص ۴۷۱).

در برتری مقام علم و توجه به آن، خداوند متعال در آیاتی چند می‌فرماید «هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَكْفُرُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ» (زمر: ۹)؛ آیا کسانی که می‌دانند با کسانی که نمی‌دانند برابرند. «وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا» (طه: ۱۱۴)؛ بگو خداوند! علمم را بیشتر کن. «يرفع الله الذين آمنو منكم و الذين اتوا العلم درجات» خداوند کسانی را که ایمان آورده‌اند و آنهایی که در دانش مقامی دارند، بلند مقام گرداند (امام نووی، ۱۳۷۷، ص ۱۶).

این آیات تفاوت بین افراد دانا و نادان، از لحاظ کسب علم و درجات آن می‌باشد و متذکر شده است؛ کسانی که با اخلاص و اهداف الهی، در جهت کسب رضای خدا و کمک به مردم در رفع جهالت و گرفتاری، گره از کار مردم می‌گشایند، مقام علمی آنها بالا می‌رود و خداوند به واسطه ایمان، آنها را ثابت قدم نگه می‌دارد.

در تعلیم و تربیت، خواست و رضای الهی باید مدنظر باشد، و از اهداف دیگر مانند گردآوری مال و ثروت، یا مقام و شهرت، یا برتری‌جویی بر دیگران و یا مباحثات به کثرت طالبان و شاگردانش و امثال آن، صرف‌نظر نماید و نباید دانش خود را با حرص و طمع و یا تقاضاهای نابجای شاگردانش آلوده سازد (همان، ص ۱۶).

معلم باید همواره معلم بماند، یک استاد و معلم یک دانشور باید همواره از بحث و تحقیق خواندن و نوشتن و مطالعه باز نماند. مواردی مثل سن و سال کار و شغل و سایر گرفتاری‌ها و مشغله‌ها، او را از کار اصلی خود روگردان سازد، بلکه باید بکوشد به هر بهانه‌ای، وسیله‌ای، آگاهی‌های علمی خود را افزایش دهد و از پرسیدن و تحقیق به ستوه نیاید (همان، ص ۵۸).

مَثَل دانشمند و دانش‌پژوه، مَثَل عقیق و شمع است؛ در شمع، تنها چیزی منقوش می‌شود که در عقیق منقوش است. ما این اثرگذاری و اثرپذیری را با چشمان خود در مورد برخی از دانش‌پژوهان و استادان آنان با وجود رفتارها و اخلاق گوناگون مشاهده کرده‌ایم (شریعتمداری، ۱۳۸۸ ص ۱۶).

از آنچه گذشت روشن می‌شود که پاداش نوشتن، چه‌بسا در مواردی از پاداش دانش‌اندوزی فزون‌تر باشد؛ زیرا از آن بیشتر و برای مدتی طولانی‌تر بهره می‌گیرند. از اینجاست که مرکب دانشمندان را بر خون شهیدان برتری داده‌اند (امام نووی، ۱۳۷۷، ص ۹۹).

سزاوار است دانش‌پژوه به فراهم آوردن کتاب‌های موردنیاز خود در دانش‌های مفید از راه نسخه‌برداری یا خریدن در حد توان خود اهتمام ورزد و اگر نسخه‌برداری یا خرید در حد توان میسر نبود، کتاب‌های موردنیاز خود را اجاره کند یا به عاریت بگیرد؛ زیرا کتاب ابزار دانش‌اندوزی



است و زیننده دانش پژوه نیست که نصیب او از دانش فقط فراهم آوردن کتاب و انباشتن مکتوبات باشد، بلکه علاوه بر این باید جد و جهد کند و در پیشگاه استادان بنشیند (شریعتمداری، ۱۳۸۸، ص ۳۶). در کتاب **تفسیر برهان**، به نقل از امیرالمؤمنین علیه السلام آمده است که حضرت فرمود: از پیامبر شنیدم که فرمود کسب دانش بر هر مسلمانی واجب است. پس علم را از جاهایی که فکر می کنید و گمان آن می رود، فرا گیرید و آن را از اهلهش کسب نمایید؛ زیرا علم آموختن به خاطر خدا نیکی و حسنه است و کسب آن عبادت و تعلیم و یادآوری اش تسبیح و ستایش خدا و عمل به آن، جهاد و آموختن آن به دیگری، صدقه و بخشیدن آن به کسی که صلاحیت آن را دارد، تقرب به خدای تعالی می باشد (طوسی، ۱۳۷۳، ص ۵۷).

رسول اکرم صلی الله علیه و آله فرمودند: «طلب العلم فریضه علی کل مسلم و مسلمة» (همان، ص ۵۶)؛ کسب دانش بر هر مرد و زن مسلمانی بایسته است. در مورد کسب علم و دانش اندوزی در اسلام، تأکید فراوان شده است. علم اصل همه صفت های خوب است و منشأ جمیع کارهای نیکوست. همچنین می فرمایند: «کسب دانش نماید هر چند که در چین باشد» (همان).

پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله می فرمایند: هرگاه روز قیامت شود، خون شهیدان را به جوهر عالمان می سنجند. جوهر و مرکب دانشمندان از خون شهیدان برتر بوده و در آن روز مرکب های آنان فزون می یابد (مجلسی، ۱۴۰۶، ج ۱۲، ص ۲۲۷).

خداوند متعال، به واسطه علم، آدم علیه السلام را بر فرشتگان برتری داد. سپس آنها را بر سجده در مقابل آدم امر فرمود و خداوند به آدم تمامی نامها را بیاموخت، سپس آنها را بر فرشتگان عرضه داشت. با توجه به آیه روشن می شود که نشانه برتری آدم علیه السلام، برخورداری از اسماء می باشد. همچنین دانش وسیله ای برای رسیدن به سعادت ابدی و همیشگی می باشد، به شرط اینکه انسان عمل و کردار خویش را نیز با علم همراه کند و مطابق آن قرار دهد. پس، دانشی که بر دانش پژوه واجب عینی است، فراگیری اش واجب است و اگر در آموختن آن سستی و کوتاهی نماید، او را به یادگیری اش مجبور می کنند (همان، ص ۶۰).

### روش سنتی در فرایند یاددهی، یادگیری

برخی از اصول شیوه سنتی دانش پژوهی عبارتند از:

- فراگیران مفاهیم، تجربه ها و قوانین را می خوانند و حفظ می کنند و می کوشند تا به خاطر بسپارند.

- فراگیران هر چیزی را که به طور موقت و امانت به ذهن خود سپرده‌اند، پس می‌دهند و هنگام آزمون، امانت‌های دریافتی را مسترد می‌دارند.

- معلم اغلب با روش سخنرانی تدریس می‌کند و نقش حل مسائل را ایفا می‌کند؛ یعنی تمرین می‌دهد، به حل تمرین‌ها کمک می‌کند، با مثال مفاهیم را توجیه می‌کند.

- معلمان اغلب جزوه می‌گویند، مطالب کتاب را خلاصه می‌کنند و فراگیران را به سوی استفاده از کتاب‌های حل مسائل سوق می‌دهند.

- معلم به فراگیران تکلیف می‌دهد و فراگیران در این فرایند به عنوان تماشاگر صحنه هستند.

- معلم کلاس را کنترل می‌کند.

- معلم در صحنه آموزش کاملاً فعال است و فراگیران منفعل هستند.

- هدف یاد دادن و تکیه بر محفوظات و کسب دانستنی‌های ضروری و غیرضروری است.

- بیشتر تکالیف، رونویسی و... می‌باشد.

با این حال، اصول و آدابی برای دانش پژوهش و علم‌آموزی در اسلام، به‌ویژه در شیوه سنتی وجود دارد که برخی از آنها عبارتند از:

### آداب دانش‌پژوهی سنتی

در شیوه دانش‌پژوهش آدابی وجود دارد که در اینجا به اختصار بیان می‌گردد:

#### ۱. نیت و هدف از آموزش

هر پژوهنده دانشی، در فراگیری و آموختن خود، هدف و نیتی خاص دارد. این نیت در تمامی کارها به عنوان یک اصل باید مطرح باشد؛ چراکه پیامبر اکرم ﷺ فرمودند: «ان الاعمال بالنیات» (همان، ص ۶۶)؛ همانا کارها به نیت‌های آنها می‌باشد. در مورد نیت و اهمیت آن، احادیث فراوانی وارد شده که کلینی در *اصول کافی*، از امام سجاد ﷺ نقل کرده که حضرتش فرمودند: «لا عمل الا بنیته» (همان)؛ هیچ عملی نیست، مگر اینکه نیتی داشته باشد. *خواجه نصیر* در کتاب *اوصاف الاشراف* معنی نیت را بیان کرده و می‌گوید: «نیت را معنی قصد است و قصد واسطه است میان علم و عمل، چه اول تا نداند که کاری کردنی است ثابت، قصد کردن آن کار نکند و تا قصد نکند، آن کار از وی صادر نشود» (همان). *خواجه* در کتاب *اوصاف الاشراف*، در مورد اخلاص چنین می‌گوید: «هر که برای خدا چهل صبح اعمال خویش را خالص نماید، چشمه‌های

حکمت از قلبش به زبانش جاری می‌شود و به خداوند عصمت و توان دوری از گناه می‌یابد» (همان، ص ۱۰۷).

در کتاب *ترغیب المتعلمین* نیز آمده است: «طالب علم باید برای احیاء دین و از بین بردن جهل دنبال علم برود و نیتش از تحصیل اقبال مردم به وی و به دست آوردن حطام دنیوی و رسیدن به مال و منال پیش سلاطین نباشد» (همان، ص ۶۷).

## ۲. آداب گزینش علم

برای دانشجو شایسته است که بهترین دانش‌ها را برگزیند و علمی را جست‌وجو کند که به کار دنیا و دینش آید و در هر دو سرا، سودمند باشد. خواهی در گزینش علم می‌نویسد: «علوم زیادند و عمر اندک. بنابراین، دانشجو و طلبه علمی را اختیار کند که بهترین علم‌هاست و فعلاً در امور دینی خود بدان نیازمند است و در آینده نیز بدان محتاج خواهد بود» (همان، ص ۷۰).

## ۳. آداب گزینش استاد

هرگاه دانشجویی برای کسب علم وارد شهری شود، باید درآمد و رفت با دانشوران و عالمان شتاب نکند و دو ماه در آن شهر صبر کند و آگاهانه استادی انتخاب نماید. پس از آن، به فرد دیگری مراجعه نکند و آن استاد را ترک نگوید؛ زیرا این کار برای دانش‌پژوه برکت ندارد. معلوم است اگر در انتخاب استاد دقت نشود و اگر بعداً بخواهد استاد را ترک گفته و استادی دیگر انتخاب کند، استاد قبلی می‌رنجد و این کار از لحاظ انسانی درست نیست (همان، ص ۷۲).

## ۴. آداب گزینش هم‌مباحثه

دانشجو باید شخصی کوشا، پارسا برخوردار از اندیشه‌ای نیکو و درست را برای مباحثه انتخاب نماید از فردی تبیل و سست، ولگرد، پرحرف تباهکار و آشوبگر دوری نماید (همان، ص ۷۳).

## ۵. آداب نگارش

شایسته است نوشته‌های فراگیر و دانشجو، خوش‌خط باشد و نوشته‌ها را با خط نازک و خطوط را نزدیک به یکدیگر ننگارد و جز در حد نیاز، حاشیه نگذارد؛ چراکه اگر خود زنده بماند، پشیمان شده و افسوس می‌خورد و اگر بمیرد، سرزنشش خواهند نمود. سزاوار است که به علم و دانش به خواسته خویش عمل نکند، بلکه نوع علم را به عهده استاد قرار دهد (همان).

بنابراین، شایسته است دانش پژوه در فراگیری دانش، موارد زیر را پیشه خود سازد:

۱. جلب رضایت و خشنودی خداوند متعال؛ ۲. دور نمودن نادانی از نفس خویش و دیگر افراد ناآگاه؛ ۳. پایدار ساختن دین و زنده نگه داشتن اسلام، با امر به معروف و نهی از منکر از خویشتن و دیگر بستگان و سایر افراد در حد امکان؛ ق. همچنین برای پژوهنده علم و دانش شایسته است که در مشکلات شکبیا باشد و تا حد توان در این راه کوشش نماید(همان، ص ۶۸).

### ۶. شیوه رفع کسالت

از چیزهایی که از نظر خواه، موجب رفع خستگی است، تعویض کتاب به هنگام مطالعه است؛ چه اگر دانشجویی از علم تاریخ خسته شد، اخلاق بخواند و اگر از اخلاق خسته شد، حدیث بخواند. این کار موجب تجدید نیرو و تنوع در مطلب می گردد. در این باره، در کتاب *تذکره السامع و المتکلم*، به نقل از *تعلیم المتعلم* زرنوجی چنین می خوانیم: «ابن عباس هنگامی که از کلام خسته و کسل می گشت، می گفت: دیوان شعر را برایم بیاورید»(همان، ص ۸۲).

### ۷. شیوه آغاز درس و مقدار و ترتیب آن

از نظر خواه، بهتر است آغاز درس در روز چهارشنبه باشد. چنان که رسول اکرم ﷺ فرمودند: «ما من شیء بدأ فی الیوم الاربعاء الا و قد تم»(همان، ص ۸۸)؛ هیچ کاری نیست که در روز چهارشنبه آغاز گردد، مگر آنکه به پایان رسد». همچنین گفته اند: «کل عمل من اعمال الخیر لابد ان یفعل فی یوم الاربعاء»(همان)؛ هر کاری از کارهای نیک، به ناچار در روز چهارشنبه واقع می شود. علت این امر به این جهت است که در روز چهارشنبه، نور و روشنایی آفریده شد و این روز برای کافران شوم و برای مؤمنان پربرکت است.

دانش پژوه اگر از علمی خسته شد، باید به علم دیگری بپردازد و محمد بن حسن طوسی شب را نمی خوانید و کتابها را در جلو خویش می گشود. هرگاه که از یکی خسته می شد، به دیگری می پرداخت و در کنار خویش ظرف آبی می نهاد و خواب خویش را با آب از میان می برد و می گفت: «النوم من الحرارة»(همان، ص ۱۰۳)؛ خواب از حرارت و گرمی است». شایسته است فراگیر همیشه کتاب و نوشته ای برای مطالعه همراه داشته باشد. همچنین شایسته است که در آن دفتر، کاغذ سفید نیز داشته باشد و وسایل نوشتن را با خود به همراه ببرد تا آنچه را می شنود، بتواند یادداشت کند(همان، ص ۱۱۷).

## شیوه‌های دانش پژوهی

امروزه شیوه‌های آموزش و دانش پژوهی، تحت دو عنوان «روش‌های تدریس سنتی» و «روش‌های تدریس جدید» مطرح است. روش‌های آموزش و تدریس دانش پژوهی سنتی، که شیوه حاکم بر فعالیت‌های نظام آموزشی است، مورد بررسی قرار می‌گیرد. در اینجا، روش‌های تدریس سنتی همچون روش حفظ و تکرار، روش سخنرانی، روش پرسش و پاسخ، روش نمایش نامه‌ای، روش گردش علمی، روش گروهی، و روش آزمایشگاهی معرفی شده و به نقد و بررسی آنها پرداخته شده است. همچنین محاسن و معایب و چگونگی کاربرد آنها و تأثیر آنها در یادگیری فراگیران مورد بررسی قرار گرفته است. در مقابل، روش‌های تدریس جدید قرار دارند که به معرفی و نقد آنها می‌پردازیم. روش‌هایی همچون روش آموزش انفرادی، از قبیل آموزش تا حد تسلط، تدریس خصوصی، آموزش رایانه‌ای، آموزش برنامه‌ای، آموزش انفرادی تجویز شده، آموزش انفرادی هدایت‌شده از جمله روش‌های دانش پژوهی جدید می‌باشد.

به نظر می‌رسد، روش‌های سنتی، شیوه‌هایی هستند که در اکثر نظام‌های آموزشی دنیا، در طول تاریخ از آن استفاده کرده‌اند. امروزه نیز یکی از متداول‌ترین شیوه‌های حاکم بر نظام آموزشی می‌باشد. مهم‌ترین این شیوه‌ها، روش‌های حفظ و تکرار، سخنرانی، پرسش و پاسخ، ایفای نقش، گردش عملی، بحث گروهی و نمایش است. در اینجا به معرفی این روش‌ها می‌پردازیم:

## روش حفظ و تکرار

روش حفظ و تکرار، یکی از قدیمی‌ترین شیوه‌های آموزشی است. در این روش، مهم‌ترین فعالیت، به حافظه سپردن مطالب و تکرار و پس دادن آن به‌شمار می‌رود. معلمی که بر محتوای درس مسلط است، همه و یا قسمتی از آن را بیان می‌کند و سپس انتظار دارد که فراگیران همان مطالب را به وسیله تمرین و تکرار به خاطر بسپارند تا در جلسه آینده یا در هنگام امتحان، به او درس پس دهند. در واقع، در این روش، تدریس دانش پژوهی عبارت است از: ارائه مفاهیم به صورت شفاهی یا کتبی از سوی معلم و تکرار، حفظ کردن و پس دادن آن توسط فراگیران. پاداش و تنبیه از عوامل مهم ایجاد انگیزه در این روش است. همچنین ترس از امتحان، از وسایل مهم تحریک یادگیری شاگردان محسوب می‌شود. ارزش‌یابی در این روش، تنها به منظور سنجش حافظه و میزان تسلط فراگیران بر محتوا صورت می‌گیرد. در این روش، انضباط بسیار سخت و آمرانه است. روابط معلم و شاگرد رسمی و معمولاً

محدود به محیط و فضای آموزشی است. هدف اصلی در این شیوه، پرورش نیروهای مجرب ذهنی است. مفاهیم حفظ‌شده در این شیوه، ارتباطی با دنیای کار و فعالیت ندارد. یادگیری بیشتر بر اساس تمرین و تکرار صورت می‌گیرد. تمرین‌های حافظه‌ای موجود در بسیاری از مدارس و نظام آموزشی از این نوع است. این روش، معمولاً انسان خلاق، مبتکر، کارآمد و نقاد تربیت نمی‌کند و انگیزه یادگیری را از بین می‌برد و روحیه‌ای نامطلوب ایجاد می‌کند. (بررسی روشهای تدریس سنتی و جدید و تاثیر آنها در یادگیری ۱۳۸۷، ص ۵)

### روش سخنرانی

روش سخنرانی در گذشته بیشتر استفاده می‌شد، ولی امروزه هم از این روش استفاده می‌شود. هرچند امروزه از روش‌های نوین و سایر روش‌ها در دانش‌پژوهی بیشتر استفاده می‌شود؛ زیرا امکانات جدید به کمک علم و پژوهش آمده و سرعت بیشتری به پیشرفت علم داده است. روش سخنرانی در نظام‌های آموزشی، سابقه‌ای طولانی دارد. ارائه مفاهیم به طور شفاهی از سوی معلم و یادگیری آنها از طریق گوش کردن و یادداشت‌برداری از سوی فراگیر، اساس کار این روش است. در این روش، یک نوع انتقال یادگیری رابطه ذهنی بین معلم و فراگیر ایجاد می‌شود. از خصوصیات این روش، فعال و متکلم وحده بودن معلم و پذیرنده و منفعل بودن فراگیر است. در فرایند آموزش و دانش‌پژوهی، همه عوامل تحت کنترل معلم است. او می‌تواند به هر ترتیبی که خود می‌پسندد، درباره موضوع موردنظر سخن بگوید و هر وقت لازم بداند آن را پایان دهد. آموزش، انتقال یک پیام و جریان فکری یک‌طرفه از سوی معلم به فراگیران است.

### حفظ و تکرار

روش حفظ و تکرار نیز از قدیمی‌ترین شیوه‌های آموزشی و دانش‌پژوهی است. محور فعالیت در این روش، حفظ و تکرار مطالب آموزشی است. در این روش، انضباط بسیار سخت‌گیرانه و آمرانه است و به علاقه، استعداد و تفاوت‌های فردی فراگیران توجه نمی‌شود (گانیه، ۱۳۶۸، ص ۲۸۴-۲۸۶). هرچند از این روش نیز در نظام آموزشی جدید استفاده می‌شود.

### روش پرسش و پاسخ

در روش پرسش و پاسخ، که عده‌ای آن را روش سقراطی نیز گفته‌اند، معلم می‌کوشد با طرح سؤال، شاگردان را به تفکر و تلاش ذهنی وادار کند. این روش، برای کلاس‌های پرجمعیت کارایی چندانی

ندارد (شعبانی و پورظهیری، ۱۳۷۶). در واقع، در کلاس‌های کم‌جمعیت و خلوت بیشتر می‌توان از این شیوه سنتی سقراطی در دانش‌پژوهی بهره برد.

### روش نمایشی

در روش نمایشی، فراگیران از طریق دیدن، مهارت خاصی را یاد می‌گیرند. این شیوه، زمانی به کار می‌رود که تجهیزات و امکانات آموزشی بسیار محدود یا منحصر به فرد باشد. روش نمایشی، در چهار مرحله آمادگی، توضیح، نمایش، آزمایش و سنجش اجرا می‌شود. البته گاهی مراحل توضیح و نمایش در هم ادغام می‌شود (فیروزجایی، ۱۳۸۷).

### روش ایفای نقش

روش ایفای نقش نیز یکی دیگر از شیوه‌های سنتی است که برای تجسم عینی بعضی موضوعات درسی به کار می‌رود. از ویژگی‌های بارز این شیوه، ارتباط عاطفی بین ایفاگران نقش و شاگردان است که در یادگیری، به‌ویژه یادگیری در سطوح مختلف قلمرو عاطفی بسیار مؤثر است (همان، ص ۳۸).

### روش گردش علمی

روش گردش علمی نیز از جمله شیوه‌هایی است که امروزه کاربرد بسیاری دارد. روش گردش علمی، با توجه به مدت زمان اجرای آن به روش علمی بسیار کوتاه‌مدت، گردش علمی چند ساعته، گردش علمی روزانه و گردش علمی هفتگی و ماهانه تقسیم می‌شود. روش گردش علمی، روشی است که آموزش را از درون کلاس به بیرون کلاس سوق می‌دهد و زمینه ارتباط مدرسه با جامعه را فراهم می‌کند (همان، ص ۴۱).

### روش بحث گروهی

روش بحث گروهی، یکی از شیوه‌های مؤثر آموزشی است؛ زیرا محور کار در این روش، فعالیت فراگیر است. این روش، برای کلاس‌های کم‌جمعیت قابل اجراست. در این روش، مطالب علمی مستقیماً به وسیله معلم در اختیار فراگیران قرار نمی‌گیرد. معرفی منابع توسط معلم صورت می‌گیرد، اما فراگیران خود به مطالعه و جمع‌آوری اطلاعات می‌پردازند. در این روش، علاقه و تسلط فراگیر بر محتوا بسیار مهم است. علاوه بر کسب اطلاعات علمی، تفکر فراگیر پرورش می‌یابد، توانایی اظهارنظر در جمع در او ایجاد می‌شود و او انتقادپذیر و انتقادگر بار می‌آید. علاوه بر این، توانایی مدیریت، قدرت

بیان، استدلال، تحلیل و تصمیم‌گیری تقویت می‌شود. روش بحث گروهی، همانند سایر روش‌ها دارای مراحل آمادگی و برنامه‌ریزی و اجراست. در مرحله آمادگی و برنامه‌ریزی، عواملی همچون انتخاب موضوع، فراهم کردن زمینه‌های مشترک، نحوه آرایش شبکه‌های ارتباطی، ارتباط افراد و تعیین نقش‌ها باید مورد توجه قرار گیرد. معلم باید در مرحله اجرا به نکاتی همچون وظایف خودش نحوه شرکت شاگردان در بحث، کنترل و هدایت بحث و وظایف فراگیران در بحث توجه داشته باشد. روش بحث گروهی، اگر به دقت طراحی و اجرا نشود، موجب بدآموزی خواهد شد (همان، ص ۶۶).

### روش آزمایشگاهی و یا آزمایشی

این روش، بر اصول یادگیری اکتشافی استوار است و بدین علت، برخی آن را جزء الگوی حل مسئله دانسته‌اند. در این روش، فراگیران از طریق آزمایش به کسب تجربه مستقیم می‌پردازند. روش آزمایشی برای دروسی مانند علوم تجربی، روشی بسیار مناسب است. در این روش، هدایت معلم بسیار حائز اهمیت است. پیش از شروع آزمایش توسط فراگیران، معلم باید نحوه آزمایش، نکات ایمنی و چگونگی تنظیم گزارش را به فراگیران بیاموزد. در مواقعی که ابزار و مواد آزمایش خطرناک یا نادر است، بهتر است معلم، خود آزمایش را انجام دهد (همان، ص ۶۲).

### شیوه دانش‌پژوهی سنتی

شیوه‌های آموزشی سنتی، که در آنها معلم تنها ارائه‌دهنده اطلاعات و دانسته‌ها و فراگیر پذیرنده غیرفعال آنهاست، برخاسته از نگاهی یک‌بعدی به آموزش است که وظیفه آموزش و پرورش را تنها انتقال دانش به فراگیران می‌داند. اما شیوه‌های آموزشی و دانش‌پژوهی نوین، به فعال بودن فراگیران و فرایند آموزش و رشد ویژگی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری فراگیران مبتنی است.

نظریه‌های آموزشی که بر بنیادهای نظری و معرفت‌شناختی گوناگون استوارند، روش‌های آموزشی متفاوتی را پیشنهاد می‌کنند. روش‌های آموزشی سنتی و معلم - محور، برخاسته از این اصل اثبات‌گرایی است که دانش عینی در حکم واقعیتی مستقل از انسان وجود دارد و معلم می‌تواند آن را به کمک زبان به دانش‌آموزان انتقال دهد. در این دیدگاه، معلم در ارتباطی یک جانبه با فراگیران انتقال‌دهنده دانش و فراگیر دریافت‌کننده آن است. مشخص کردن موضوع آموزش، انتقال اطلاعات، ارزشیابی از میزان یادگیری فراگیران و تقویت رفتارهای مطلوب به عهده آموزگار است (مهرمحمدی، ۱۳۷۹ ص ۱۲۲). از ویژگی‌های این روش‌ها، می‌توان به کاهش‌گری، یک‌سویه‌نگری و تأکید پردازش



پایین به بالا اشاره کرد (حمیدی، ۱۳۸۰، ص ۷). هرچند این شیوه‌ها، در رشد کارکردهای پایین شناختی سودمند می‌باشند، اما در آنها رشد کارکردهای شناختی بالا و نیز ابعاد عاطفی و اجتماعی فراگیران نادیده گرفته می‌شود.

## شیوه دانش پژوهی جدید

بحث در مورد شیوه‌های دانش پژوهی جدید در دو قسمت، تحت عنوان «روش‌های آموزش انفرادی» و «روش واحدها و برنامه‌ای» مطرح شده است.

### ۱. آموزش انفرادی

انفرادی کردن آموزش، یکی از پدیده‌های مهم سال‌های اخیر نظام آموزشی است. آموزش انفرادی، الزاماً به معنای آموزش یک فراگیر توسط یک معلم یا برنامه خاص نیست، بلکه به معنای آموزش بر اساس توانایی‌های فراگیر است. *اف. اس. کالر* با انتشار مقاله‌ای به آموزش انفرادی، حیاتی تازه بخشیده است و بدعت خاصی را در دانشگاه‌ها و دانشکده‌های دنیا بنیاد نهاده است. اساس کار کالر بر مفاهیم زیر استوار بود:

۱. پیشرفت براساس توان فردی؛ ۲. یادگیری تا حد تسلط؛ ۳. تدریس خصوصی؛ ۴. راهنمایی؛ ۵. به کارگیری روش‌های مکمل همراه با آموزش سنتی (همان، ص ۷۱).

بسیاری از روان‌شناسان و مربیان آموزشی اعتقاد دارند که موقعیت یادگیری، باید چنان سازماندهی شود که هر فراگیر بر اساس توانایی‌های خود به فعالیت و یادگیری بپردازد. برای نیل به چنین هدفی، روش‌های آموزش انفرادی، روش‌های بسیار مناسبی هستند؛ زیرا در این نوع روش، فراگیران بر حسب توانایی خود پیش می‌روند و معلم نیز وقت کمتری صرف آموزش و زمان بیشتری صرف رسیدگی به فرد فرد فراگیران می‌کند. البته اولین و اساسی‌ترین گام در راه تحقق چنین هدفی، پذیرفتن مفهوم «شاگردمحوری» در طراحی و آموزش است. در بسیاری از موارد، دستیابی به هدف‌های آموزشی از طریق آموزش انفرادی، بسیار آسان‌تر و امکان‌پذیرتر از روش‌های سنتی دیگر است. البته اگر روش آموزش انفرادی، به طور صحیح به کار گرفته شود، روحیه استقلال‌طلبی فراگیران در اجرای طرح‌های کوچک و بزرگ تقویت می‌شود. آموزش انفرادی، الزاماً به معنای آموزش یک نفر فراگیر توسط یک معلم با برنامه خاص نیست. آموزش انفرادی ممکن است به صورت گروهی نیز انجام گیرد. البته وقتی

آموزش انفرادی به صورت گروهی طراحی می‌شود، بهتر است گروهی از فراگیران که دارای ویژگی‌های مشترک هستند، تحت آموزش قرار گیرند (همان، ص ۷۸).

## ۲. روش برنامه‌های

نوعی روش خودآموز براساس برنامه‌های پیاپی و مرحله به مرحله است. معلم نقش راهنما دارد. هر مرحله را یک فریم می‌گویند. دانشجو فریم‌ها را پشت سر هم آموزش می‌بیند، اگر در مرحله‌ای نتوانست موفقیت کسب کند، به شاخه‌های فرعی آن برنامه هدایت می‌شود. دانشجویان قوی‌تر به شاخه‌های فرعی نمی‌روند و نیازی برای آموزش همه شاخه‌ها ندارند. در این روش، مطالب از آسان به سخت برنامه‌ریزی می‌شود. پرسش‌ها، به گونه‌ای طراحی می‌شوند که نخستین جرقه به پاسخ منتهی شود و بازخورد پیام‌ها، در برنامه به گونه‌ای پیش‌بینی می‌شود که دانشجو بلافاصله از صحت پاسخ‌های خود آگاه شود. از ویژگی‌های این برنامه، علاقه و انگیزه قوی دانشجو برای آموزش است. اما تا چه حد به تفکر و تعقل منطقی بینجامد مشخص نیست. این روش، با توجه به مشکلات ایاب و ذهاب و سایر مسایلی که در کنار برنامه‌های آموزشی وجود دارد، می‌تواند روش مناسبی برای مناطق دور از مرکز باشد (نعیمانی، ۱۳۷۷، ص ۱۹).

آموزش برنامه‌ای؛ آموزش به وسیله رایانه؛ آموزش انفرادی تجویز شده؛ آموزش انفرادی هدایت شده. همه روش‌های فوق، ریشه در «آموزش برنامه‌ای» دارند. این روش‌ها، از زمانی که فناوری تولید مواد آموزشی گسترش یافت، در نظام‌های آموزشی مطرح شدند.

## مقایسه دو رویکرد دانش‌پژوهی سنتی و جدید

روش سنتی، یکی از روش‌های مفید و مؤثر در دانش‌پژوهی است که در گذشته کاربرد زیادی داشته، امروزه نیز در علم جدید در برخی موارد، کاربرد بسیاری دارد. لذا نمی‌توان با وجود ابزار و تکنیک جدید، خود را از وجود دانش سنتی و شیوه آن بی‌نصیب دانست و نباید از تأثیر آن در علم جدید صرف‌نظر نمود. به همان اندازه که علوم و دانش جدید تأثیرگذار است، دانش سنتی هم نقش‌آفرین است. تنها ویژگی دانش سنتی، تکیه بیشتر بر فعالیت استاد و در دانش جدید تکیه بیشتر به ابزار و عدم فعالیت مستقیم استاد با فراگیر می‌باشد. اما در محاسن آنها می‌توان به پختگی و حافظه فعال فراگیر و استاد، با فعالیت مستمر و تمرین و تکرار در شیوه سنتی و همچنین مجهز بودن استاد و فراگیر در علم جدید، و سرعت عمل و انعطاف بیشتر در رسیدن به مقاصد علمی نام برد. روش‌های سنتی آموزش،

دیگر به طور کامل پاسخگویی حجم عظیم تقاضا برای آموزش نیست. به نظر می‌رسد، سوادآموزی الکترونیکی یک راهکار برای گذر به جامعه اطلاعاتی است. ورود رایانه در عرصه آموزش، یکی از مسایل مهم و بحث‌انگیز در نظام‌های آموزشی امروزی است و مطالعات زیادی در رابطه با تأثیر آن در مهارت‌های تفکر سطح بالا همچون خلاقیت و تفکر انتقادی انجام گرفته است. نفوذ فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه آموزش و پرورش، زمینه ظهور روش‌های جدید آموزشی را فراهم آورده است که یکی از آنها، یادگیری الکترونیکی و آموزش نوین می‌باشد. ولی با شروع به کارگیری جدی آموزش الکترونیکی و با گذشت دو دهه از عمر این شیوه، رفته‌رفته ناکارآمدی‌های آن روشن نیز گشت. آموزش الکترونیکی، علی‌رغم اینکه در دستیابی به اهداف، عدم محدودیت زمان و مکان موفق بوده، در رسیدن به اهداف مطلوب و با کیفیت، کارایی لازم را نداشته است. همین مسئله موجب شده تا آموزش نوین، کاملاً جای آموزش رسمی و حضوری را نگیرد.

محدودیت‌های شیوه‌های سنتی، با سابقه تاریخی خود و مشاهده وضع نامساعد کیفیت دوره‌های کاملاً آنالاین، و نوین امروزی ادغام این دو رویکرد آموزشی و ظهور آموزش تلفیقی را فراهم ساخت. عموماً معنای کاربرد رسانه‌های آنالاین در یک برنامه یا واحد درسی، به همراه استفاده از مزایای ارتباط چهره به چهره و سایر شیوه‌های سنتی آموزش برای حمایت از یادگیرندگان است. در شیوه آموزش تلفیقی، منظور این است که استفاده از روش سنتی با روش جدید، به صورت تلفیقی و همزمان تأثیر مفیدی در روند آموزش دارد. ما درصدد رد یا قبول یکی، به‌تنهایی برای تکمیل اهداف علم‌آموزی نیستیم، بلکه از محاسن هر دو استفاده می‌کنیم. لذا آموزش تلفیقی، هم یک مدل یادگیری اثربخش و هم یک انتخاب مناسب برای دانش‌آموختگان است.

با مطالعه تاریخ نظام‌های آموزشی، ملاحظه می‌کنیم که همواره دو نوع آموزش در مقابل هم قرار داشته‌اند: دسته اول، روش‌های تدریس سنتی که در گذشته‌های دور به کار می‌رفته‌اند. دسته دوم، روش‌های مبتنی بر یافته‌های روان‌شناسی است که به طور عمده از قرن بیستم به بعد تکوین یافته‌اند و به روش‌های جدید شهرت دارند. از میان روش‌های سنتی، می‌توان از روش سقراطی و روش مکتب‌خانه‌ای در ایران و سایر کشورهای اسلامی نام برد. از روش‌های جدید در دانش‌پژوهی، می‌توان به روش توضیحی، روش سخنرانی، روش اکتشافی، روش حل مسئله، روش بحث در کلاس، روش پرسش و پاسخ، روش فعال، روش قیاسی و استقرایی، آموزش مهارت‌های فراشناختی نام برد. تدریس در گذشته، بر اساس دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت به معنی انتقال معلومات بوده، اما صاحب‌نظران

جدید تعلیم و تربیت بر این باورند که معلم باید روش دانستن را به فراگیر بیاموزد، نه اینکه صرفاً به انتقال فرمول‌ها و معلومات اکتفا کند. معلم باید فراگیر را کمک کند تا خود تجربه کند و از طریق تجارب خود، مطالب را فراگیرند. لذا توجه به کیفیت و شیوه تدریس معلمان باید امری بسیار ضروری و جدی تلقی شود و برنامه‌ریزان و مسئولان موظفند که فرصت‌های لازم برای آشنایی هرچه بیشتر معلمان با روش‌ها و الگوهای جدید و خلاق تدریس را فراهم نموده، شرایط و امکانات لازم را برای اجرای موفقیت‌آمیز این روش‌ها آماده نمایند.

امروزه بیساری از طراحان و مسئولان برنامه‌های آموزش و پرورش، از شیوه‌های رایج تدریس ناراضی هستند. بدین سبب از نوآوری و نوگرایی در این زمینه، استقبال می‌کنند. کارایی روش‌هایی نظیر سخنرانی، انتقال اطلاعات از معلم به فراگیر و به یادسپاری و تأکید بر محفوظات، که شالوده روش‌های سنتی تدریس است، مدت‌هاست مورد ایراد و پرسش قرار گرفته است. برای جبران کمبودهای این‌گونه روش‌ها، عده‌ای از متخصصان استفاده از وسایل جدید کمک آموزشی مانند فیلم، اسلاید، نوارهای دیداری و شنیداری را توصیه می‌کنند. عده‌ای دیگر، روش‌های بحث و پرسش و پاسخ و انجام آزمایش‌های انفرادی و گروهی را جانشین روش سنتی کرده‌اند.

از نتایج پژوهش می‌توان در دوره‌های ضمن خدمت آموزش معلمان، در تدریس درس روش و فنون تدریس، در دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم استفاده نمود. به کارگیری این روش‌ها حتی به صورت کارگاهی در آموزش معلمان، منجر به بهبود کیفیت تدریس می‌شود. بنابراین، این تحقیق ضمن مشخص کردن میزان تأثیر روش‌های فعال تدریس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مقایسه آن با روش‌های غیرفعال کوشش می‌نمایند تا شرایط فیزیکی و روانی انجام چنین روش‌هایی را تبیین کنند تا معلمان بتوانند با استفاده به جا از انواع روش تدریس فعال، موجب رشد قوه تفکر، خلاقیت، اعتماد به نفس، روحیه و جست‌وجوگری و سیاسی ذهن دانش‌آموز بشود.

### نتیجه‌گیری

فرضیه پژوهش، اصول و شیوه دانش‌پژوهی و مقایسه دو رویکرد سنتی و جدید بود. نتایج پژوهش نشان داد که میان دو روش آموزش از طریق ابزار و تکنولوژی و آموزش به روش سنتی، تفاوت وجود دارد و به کارگیری این روش از طریق ابزار جدید، تأثیر چشمگیری در یادگیری فراگیران دارد. همچنین میزان موفقیت فراگیران در دوره‌های آموزش به کمک ابزار، در مقایسه با روش سنتی بیشتر

بوده است. لذا به این معنی نیست که روش سنتی کاربرد ندارد، یا ضعیف است، بلکه امروزه استفاده فراوان دارد و در جای خود، عامل مؤثر در پیشرفت در امر دانش‌پژوهی می‌باشد. مثلاً، روش پرسش و پاسخ، یا روش سخنرانی سنتی است، اما امروزه بسیار مهم و کارآمد و در روش‌های نوین هم استفاده می‌شود و در بسیاری از نظام‌های آموزشی مطرح و اجرا می‌شود. اصول دانش‌پژوهی در رویکرد سنتی، متکی به رعایت آداب علم‌آموزی و تکیه به حافظه بیشتر با تمرین و تکرار، فارغ از وسیله و ابزار کمکی است. انجام کار توسط معلم و فراگیر با فعالیت و ممارست آنها، بر محفوظات تکیه و دایره‌معلومات تقویت شده و از روش سخنرانی بیشتر استفاده می‌شود.

اصول و شیوه دانش‌پژوهی در رویکرد جدید، بر استفاده از ابزار و تکنولوژی کمک‌آموزشی و مطالعه در کنار راهنمایی معلم و آزادی عمل فراگیر و استفاده کمتر از سخنرانی مبتنی است. به نظر می‌رسد، باید شیوه‌های دانش‌پژوهی سنتی را پایه و اساس نظام آموزشی قرار داد و با استفاده از امکانات کمک‌آموزشی نوین به دانش‌پژوهی همت گماشت و در صورت برخورداری از امکانات جدید آموزشی، باید سعی کرد فراگیران فعال و بیشتر بر موضوع احاطه داشت. در روش‌های جدید، استفاده از امکانات کمک‌آموزشی در جهت افزایش راندمان کاری و علمی به ما کمک می‌کند. اجمالاً باید گفت: تفاوت در اصول و شیوه‌های دانش‌پژوهی در دو رویکرد سنتی و جدید، به معنای شکاف علمی و یا فاصله شیوه‌ها و اصول نیست، بلکه به معنای شناخت موارد استفاده و به جای هریک از این دو روش در جهت حتی کمک به روش‌های سنتی و بهره‌گیری از شیوه‌های نوین که به کیفیت و سرعت بخشیدن به دانش ما در زمینه‌های لازم که در نهایت موجب موفقیت ما در دانش‌پژوهی است. با عنایت به کاستی‌های موجود در هر دو رویکرد، بهره‌گیری از روش ترکیبی و تلفیقی یعنی بهره‌گیری از روش سنتی با استفاده از ابزار و تکنیک‌های نوین، در جهت تکمیل و تقویت دانش‌پژوهی می‌تواند تأثیر بسیار مؤثری در افزایش سطح دانش‌پژوهی باشد.

## منابع

- نهج البلاغه، ۱۳۳۰، ترجمه محمد دشتی، قم، موسسه تحقیقاتی امیر المومنین علیه السلام.
- امام نووی، ۱۳۷۷، *آداب العالم والمتعلم آداب استاد و دانشجو*، ترجمه سیف‌الله مدرس گرجی، سندج انتشارات کردستان.
- تمیمی آمدی عبدالواحد بن محمد، ۱۳۶۶، *غرر الحکم و درر الکلم*، شرح جمال‌الدین محمد خوانساری، تهران، دانشگاه تهران.
- حجتی، سیدمحمدباقر، ۱۳۸۷، *آداب تعلیم و تربیت در اسلام*، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی
- حمیدی، منصور علی، ۱۳۸۰، «یگانگی روش در پژوهش و آموزش، نقد شاگرد بر نوشته اسناد»، *علوم انسانی دانشگاه الزهراء علیها السلام*، ش ۳۹، ۴۷ - ۷۰.
- درویل، لیونور، ۱۳۵۸، *کاربرد روانشناسی در تدریس*، ترجمه محمد پارسا، تهران، بعثت.
- دشتی، محمد، ۱۳۶۸، *کلیدهای شناسایی نهج البلاغه*، امام علی علیه السلام، قم.
- زرافشان، علی، ۱۳۸۴، *پیامدهای افست تحصیلی دانش‌آموزان، خبرگزاری مهرایرانی*، سوم، رضا علی تهران، سماء قلم.
- زین‌الدین بن علی شهید ثانی، ۱۳۸۵، *منیة المرید فی آداب المفید و المستفید*، مصحح رضا مختاری، چ ششم، قم، جامعه مدرسین حوزه علمیه.
- شریعتمداری حمیدرضا، ۱۳۸۸، *آیین دانشوری*، قم، دار العلم.
- مجلسی، محمدتقی، ۱۴۰۶ق، *روضه المتقین فی شرح من لا یحضره الفقیه*، بیروت، دارالاحیاء التراث العربی.
- مطهری، محمدرضا، ۱۳۸۰، «مقاله اصول و مبانی آموزش مسائل دینی به کودکان و نوجوانان»، *معرفت*، ش ۴، ص ۳۸-۲۹.
- موسوی البحرانی المحرقی، عبدالله السیدحسن، ۱۳۶۹ *فضل العلم و العالم*، قم، موسسه معارف اسلامی.
- مهرمحمدی، محمود، ۱۳۷۶، *پژوهش در آموزش و پرورش، تعلیم و تربیت*، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- واسعی سیدمحمد، ۱۳۸۱، *علم و عالم (مجموعه از چشم انداز امام علی علیه السلام)*، تهران، موسسه فرهنگی دانش و اندیشه معاصر.
- فیروزجایی، ۱۳۸۷، «بررسی روش‌های تدریس سنتی و جدید و تاثیر آنها در یادگیری» پروژه دانشگاه شبستر.
- نعمیانی، ایرج، ۱۳۷۷، *جامع نگری در شیوه‌های آموزش قدیم و تفاوت‌های شیوه‌های آموزشی قدیم*، ش ۱۲-۱۳، ص

## عوامل مؤثر بر انتخاب موضوع پایان‌نامه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد

znegahban@ymail.com

زهرا نگهبان / دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد

tjavid@um.ac.ir

طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی / دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

محمدرضا آهنچیان / دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

دریافت: ۱۳۹۵/۰۲/۲۰ - پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۱۸

### چکیده

اولین شرط دستیابی به حداکثر کارایی پایان‌نامه دانشجویان، انتخاب موضوع‌های مناسب برای این تحقیقات است. این پژوهش با روش توصیفی - تحلیلی و اسنادی و پیمایشی و با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر انتخاب موضوع پایان‌نامه دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد انجام شده است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد است که به روش سهمیه‌بندی، تعداد ۲۸۶ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار تحقیق، پرسش‌نامه محقق‌ساخته است که بر اساس مقیاس لیکرت در نظر گرفته شد. روایی پرسش‌نامه توسط پنج نفر از استادان حوزه روش تحقیق تأیید و پایایی آن با استفاده از همسانی درونی آلفای کرونباخ ۰.۸۲ احراز گردید. نتایج به دست آمده از تحلیل عاملی نشان داد که پنج دسته از عوامل شامل محیط و امکانات دانشگاه، علاقه شخصی دانشجویان، زمان و سهولت دسترسی به منابع، ارتباط با سازمان‌ها و تعلق مکانی، در انتخاب موضوع پایان‌نامه دانشجویان مؤثر بودند که در بین این عوامل، محیط و امکانات دانشگاه بیش‌ترین تأثیر را داشته است. همچنین نتایج تحقیق بیانگر این است که دانشجویان در مرحله انتخاب موضوع، کمتر به مسائل و نیازهای جامعه توجه داشته‌اند.

**کلیدواژه‌ها:** انتخاب موضوع، پایان‌نامه، تحصیلات تکمیلی، دانشگاه فردوسی مشهد.

## مقدمه

اصلی‌ترین پژوهش دوره دانشجویی، واحد پایان‌نامه می‌باشد و با خلق دانش از طریق نگارش پایان‌نامه، بر قدرت ابتکار و خلاقیت دانشجویان برای رفع مشکلات جامعه خویش افزوده می‌شود (کلاهی، ۱۳۸۲، ص ۲۴). پایان‌نامه، به منزله عملکردی پژوهشی، بیانگر فعالیت علمی منسجم دانشجو است که زیر نظر استادان راهنما و مشاور اجرا می‌گردد. ارائه یک پایان‌نامه مناسب، می‌تواند سرآغازی برای پیش‌برد روند پژوهش در دانشگاه‌ها باشد (میرصمدی، و دیگران، ۱۳۸۷، ص ۱۲). نوشتن پایان‌نامه، آخرین مرحله دوره کارشناسی ارشد و دکترا است؛ مرحله‌ای که نخستین گام تحقیق جدی در عرصه‌های علمی است. سیر طبیعی و منطقی رسیدن به این مرحله، که در طول دوران تحصیل پس از گذراندن واحدهای روش تحقیق و انجام تکالیف پژوهشی، اندک‌اندک استعداد پژوهش در دانشجو شکوفا و توان انجام یک تحقیق علمی را در وی ایجاد شود، تا سرانجام میزان استعداد و توان پژوهشی او در پایان‌نامه نشان داده شود (بهزادی، ۱۳۸۷، ص ۴).

دغدغه‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی، انتخاب موضوع برای نگارش پایان‌نامه است. این انتخاب، تصمیمی مهم و سرنوشت‌ساز است. میزان موفقیت دانشجویان این مقطع، به نحو قابل‌توجهی به این انتخاب بستگی دارد. آنان معمولاً در جست‌وجوی موضوعات تازه و اصیل برای پژوهش خود هستند و از تکراری بودن موضوع تحقیق خود نگرانند. این نگرانی زمانی بیشتر می‌شود که درباره تقریباً هر موضوعی که جست‌وجو می‌کنند، خود را با ده‌ها یا صدها اثر منتشرشده مواجه می‌بینند. گویی درباره همه چیز، قبلاً تحقیق شده است و دیگر موضوع تازه‌ای برای آنان باقی نمانده است. استادان راهنما نیز تمایلی به هدایت موضوعات تکراری ندارند و معمولاً دانشجویان خویش را به اتخاذ موضوعات اصیل و جدید تشویق می‌کنند. اگر موضوعی بسیار جدید و بدیع نیز به ذهنشان برسد، آن‌گاه نگران چگونگی انجام آن و دستیابی به پیشینه مناسب برای پژوهش خواهند بود. نتیجه این وضعیت، هفته‌ها و گاه ماه‌ها سرگردانی دانشجویان برای انتخاب موضوع است؛ چراکه دانشجو خود را در طیفی از موضوعات گرفتار می‌بیند که در یک سوی آن، مباحث تکراری اما با سابقه غنی پژوهشی است. از سوی دیگر آن، موضوعات جدیدی که پرداختن به آنها با دشواری‌های پیش‌بینی‌نشده همراه خواهد بود (منصوریان، ۱۳۸۸، ص ۲۳). چنانچه موضوع انتخاب‌شده مورد علاقه دانشجو نباشد، به سختی جنبه‌های متفاوت آن مورد بررسی عمیق قرار می‌گیرد و تأمل جدی روی آن برای دانشجویان دشوار خواهد بود (شپارد، نایر و سامر، ۲۰۰۰، ص ۸۴). بر اساس اصول اخلاق پژوهش، پژوهشگران موظف هستند موضوعی را برای پژوهش خود انتخاب نمایند که به خلق دانش جدید و توسعه



مرزهای علمی کمک کند (بهمن‌آبادی، ۱۳۹۱، ص ۲۴؛ خالقی، ۱۳۸۷، ص ۳۶). انتخاب موضوع، مرحله بسیار مهمی در ارتباط بین دانشجویان کارشناسی ارشد و استادان است که مبنای کار پژوهش و نگارش پایان‌نامه است. در منابع مختلف، اندیشمندان یکی از نخستین و حساس‌ترین مراحل طرح پژوهش را انتخاب مسئله مناسب و کوشش برای شناخت ابعاد مختلف آن بیان نموده‌اند (قراملکی، ۱۳۸۶؛ دیانی، ۱۳۸۲؛ شپارد و همکاران، ۲۰۰۰؛ رفیع‌پور، ۱۳۷۰). انتخاب و گزینش یک موضوع سنجیده و مطالعه‌شده، یک تحقیق علمی را به سرانجامی مورد تأیید می‌رساند. بعکس، انتخاب نادرست موضوع و عدم دقت در این انتخاب، کار تحقیق را در مراحل بعد با دشواری‌هایی روبه‌رو می‌سازد و ممکن است تحقیق را به بیراهه و فرجامی غیرقابل تأیید از دیدگاه علمی سوق دهد. یکی از علل تحقیقات سطحی و بعضاً نامعتبر در دانشگاه‌ها و مؤسسات تحقیقی، همین انتخاب ناسنجیده، غیرعملی، مطالعه‌نشده و باری به هر جهت بودن موضوع پژوهش است (قراملکی، ۱۳۸۶، ص ۱۸).

هدف این پژوهش، بررسی عوامل مؤثر بر انتخاب موضوع پایان‌نامه دانشجویان رشته‌های علوم انسانی بوده است. بر اساس اهداف تحقیق، محقق درصدد واکاوی پاسخ این پرسش است که چه عواملی بر انتخاب موضوع تحقیقات علمی دانشجویان مؤثر می‌باشد.

## روش پژوهش

این پژوهش از نظر روش، تحقیق توصیفی - تحلیلی و به لحاظ ماهیت، جزو تحقیقات اکتشافی محسوب می‌شود و با ترکیب دو شیوه اسنادی و پیمایشی انجام شده است. برای دستیابی به چارچوب نظری، شفاف شدن ماهیت تحقیق علمی، آگاهی از پیشینه پژوهش و جمع‌آوری برخی از اطلاعات مورد نیاز، ابتدا از روش اسنادی و برای جمع‌آوری داده‌ها، طبقه‌بندی، توصیف و تحلیل آنها، از روش پیمایشی استفاده شده است. امکان بررسی فرض‌های پژوهش و مراجعه به دانشجویان موردنظر و تعمیم یافته‌ها، از دلایل انتخاب روش مزبور به عنوان روش نهایی این پژوهش می‌باشد.

در این پژوهش، جامعه آماری دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد بودند که بین سال‌های ۱۳۹۰ الی ۱۳۹۲ به تحصیل مشغول بوده‌اند. با استعلام از حوزه تحصیلات تکمیلی این دانشگاه، تعداد دانشجویان تحصیلات تکمیلی ۵۵۳۶ نفر به دست آمد که به شیوه سهمیه‌بندی، تعداد ۲۸۶ نفر به عنوان نمونه آماری تعیین شدند. روش کار بدین ترتیب بود که ابتدا تعداد و درصد جمعیت دانشجویان در هر دانشکده تعیین و سپس، بر اساس این درصد، تعداد نمونه‌ها در هر دانشگاه مشخص شد. در نهایت، با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، از تعداد

افراد نمونه هر دانشکده مصاحبه به عمل آمد. روایی صوری و محتوایی، توسط پنج نفر از استادان رشته‌های علوم انسانی کسب شد و برای سنجش پایایی، پرسش‌نامه محقق‌ساخته بر ۳۰ نفر از دانشجویان اجرا و با آزمون همسانی درونی آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۲ پایایی پرسش‌نامه احراز گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، پس از دسته‌بندی داده‌ها و تهیه جداول اولیه، با بهره‌گیری از نرم‌افزارهای Excel و SPSS، آزمون‌های آماری چون توزیع فراوانی، تعیین میانگین، محاسبه متوسط میانگین، آزمون (t-test)، ویل کاکسون و تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

بر اساس اطلاعات جمع‌آوری شده از مجموع ۲۵۴ نفر از دانشجویان پاسخ‌دهنده به پرسش‌نامه‌ها، ۱۰۶ نفر مرد و ۱۴۸ نفر زن بودند. در این میان، ۱۸۵ نفر از آنان دوره کارشناسی ارشد و ۶۹ نفر دانشجوی دوره دکترا بودند.

در پاسخ به سؤال اصلی پژوهش، که چه عواملی بر انتخاب موضوع تحقیقات علمی دانشجویان مؤثر بوده است؟ از روش تحلیل عاملی استفاده شد. در گام نخست، برای اطمینان از صحت کاربرد این روش، مقدار MSA، که در نرم‌افزار SPSS با KOM بیان می‌شود، ۰/۷۴ به دست آمد و مقدار این آماره از نظر تحلیل عاملی قابل قبول و نزدیک به متوسط است و بیانگر انسجام متغیرهاست. همچنین، آزمون بارتلت با سطح معناداری قابل قبول مناسب بودن متغیرها برای اجرای تحلیل عاملی را نشان می‌داد. جدول ۱ ( $sig < 0/01$ )

جدول ۱- نتایج آماره KMO و آزمون بارتلت برای اجرای تحلیل عاملی

۰/۷۴	آزمون کفایت نمونه‌گیری Kaiser-Meyer-Olkin	
۱/۵۰۶	خی دو	1/504
۲۵۳	درجه آزادی	KMO
۰/۰۰۰	معناداری	

در این پژوهش، برای بررسی ضریب پایایی مقیاس عوامل مؤثر بر انتخاب موضوع، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که در عامل‌های اول، ۰/۸۴؛ عامل دوم ۰/۷۹، عامل سوم ۰/۶۴، عامل چهارم ۰/۸۲ و عامل پنجم ۰/۷۲ به دست آمد، یافته‌ها حاکی است که همه عامل‌ها رضایت‌بخش و نمایانگر همگونی بیشتر مواد مقیاس در عامل‌های اول و دوم بوده است.

عامل اول، بالاترین مقدار در این عامل، به متغیرهای مربوط به استاد راهنما و گروه آموزشی دانشگاه نام‌گذاری شود. این عامل، بیش‌ترین سهم «محیط دانشگاه» تعلق دارد. این عامل حدود ۲۸ درصد را در تبیین واریانس کل متغیرها دارد.

عامل دوم، بالاترین مقدار در این عامل، با علائق و ویژگی‌های شخصی دانشجوی مرتبط است. این عامل علاقه شخصی دانشجوی نام‌گذاری می‌شود. این عامل حدود ۱۸ درصد واریانس کل متغیرها را تبیین کرده است. عامل سوم، بالاترین میزان در این عامل به متغیرهای مرتبط با زمان و سهولت دسترسی به منابع «زمان و سهولت انجام دادن پایان‌نامه» اختصاص یافته است. بنابراین، این عامل می‌تواند به عنوان «زمان و سهولت» نام‌گذاری شود. این عامل، حدود ۱۷ درصد واریانس کل متغیرها را تبیین می‌کند.

عامل چهارم، متغیرهای مرتبط با سازمان‌های متولی امر پژوهش، بالاترین بار عاملی در این عامل نام‌گذاری می‌شود. بنابراین، این عامل می‌تواند «ارتباط با سازمان‌ها و نهادها» نام‌گذاری شود. این عامل، حدود ۲۲ درصد واریانس کل متغیرها را تبیین کرده است.

عامل پنجم، بالاترین مقدار در این عامل، به متغیرهای مرتبط با محل تولد و محل تحصیل دانشجوی اختصاص داشته است. از آنجاکه این دو متغیر به تأثیر زادگاه و محل تحصیل دانشجوی در انتخاب جامعه پژوهش اشاره دارند، «تعلق مکانی» نام‌گذاری می‌شود. این عامل، حدود ۱۵ درصد واریانس کل متغیرها را تبیین می‌کند. مقایسه میانگین‌های عامل‌های اکتشافی از روش تحلیل عاملی، به تفکیک در دانشکده‌های مختلف مطالعه شده، بیانگر این است که «علاقه شخصی» دانشجوی بیش‌ترین تأثیر را در انتخاب موضوع پایان‌نامه دانشجویان این دانشکده‌ها داشته است. همچنین به طور آشکار، عامل «تعلق مکانی» از میانگین عامل‌های دیگر کمتر است. برای آزمون معناداری تفاوت بین میانگین کل و میانگین تعلق مکانی، از آزمون ویل کاکسون استفاده شد. بر اساس نتایج این آزمون، تفاوت میانگین عامل تعلق مکانی با میانگین کل معنادار است. به عبارت دیگر، عامل موردنظر در مقایسه با سایر عوامل، کمترین تأثیر را در انتخاب موضوع پایان‌نامه دانشجویان داشته است.

مقطع تحصیلی	کارشناسی ارشد			دکترا		
	عامل	میانگین	T	سطح معناداری	میانگین	T
محیط دانشگاه	۳.۵۷	۳۸۲	۰.۰۰۶	۶.۴۲	۷.۱۲	۰.۰۰
علاقه شخصی	۶.۴۸	۸.۶۹	۰.۰۰	۳.۸۱	۴.۴۸	۰.۰۸
زمان و سهولت انجام دادن پایان‌نامه	۴.۳۳	۷.۴۲	۰.۰۷	۴.۲۵	۳.۶۲	۰.۰۴
ارتباط با سازمان‌ها و نهادها	۳.۱۲	۲.۷۹	۰.۰۹	۵.۱۴	۸.۵۱	۰.۰۶
تعلق مکانی	۴.۲۵	۲.۴۱	۰.۰۴	۲.۱۶	۳.۱۲	۰.۰۳

اما در پاسخ به سؤال دوم پژوهش که عوامل مؤثر بر انتخاب موضوع پایان‌نامه بین دانشجویان کارشناسی ارشد و دانشجویان دکترا متفاوت است، باید گفت: برای بررسی درستی یا نادرستی این

فرضیه، مقایسه میانگین عامل‌ها به تفکیک مقطع تحصیلی انجام شد. آزمون تی (t-test) مورد استفاده نتایج تفاوت معناداری را بین میانگین‌های مقاطع تحصیلی نشان می‌دهد. بنابراین، می‌توان گفت: عوامل مؤثر بر انتخاب موضوع پایان‌نامه بین دانشجویان کارشناسی ارشد و دانشجویان دکترا متفاوت است. در واقع، انتخاب موضوع توسط دانشجویان دوره دکترا، بیشتر متأثر از «محیط دانشگاه»، «زمان» و «سهولت انجام پایان‌نامه» و «علاقه شخصی» دانشجو بوده است. درحالی‌که عامل «تعلق مکانی»، تأثیر کمی در انتخاب موضوع دانشجویان این دوره داشته است. همچنین، این عامل در انتخاب موضوع دانشجویان دوره کارشناسی ارشد تأثیر زیادی داشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

مرحله «انتخاب موضوع تحقیق»، یکی از مهم‌ترین مراحل فرایند انجام تحقیق است که متأسفانه، در پژوهش دانشجویان کمتر به این مرحله توجه می‌شود. دانشجویان اغلب موضوعاتی را انتخاب می‌کنند که به دلایل مختلف، از جمله تکراری بودن موضوعات و نادیده گرفتن نیازهای جامعه در تحقیقات کمتر ارزش علمی دارند. پژوهش مبتنی بر مسئله، به جای بررسی پژوهش‌های قبلی، به شکاف موجود در پیشینه و سؤالات پژوهش‌های قبلی می‌پردازد. برخی مسائل و موضوعات قبلاً بررسی و قطعیت آنها اعلام شده است و نیاز به تکرار تحقیقات ندارند. این قبیل تکرارها و موازی‌کاری‌ها، موجب می‌شود تا روح نوآوری و خلاقیت در پایان‌نامه‌های دانشجویی کم‌رنگ شود و این‌گونه تحقیقات کمتر شکل کاربردی به خود بگیرند. بعضی دانشجویان، نخستین مسئله را به گونه‌ای انتخاب می‌کنند که بعدها بتوانند در سطح پایان‌نامه آن را گسترش دهند. بنابراین، نخستین تحقیق به عنوان فرایند اکتشاف خواهد بود. با توجه به تأثیر دیدگاه دانشجویان بر مشارکت آنان، توصیه می‌شود که جایگاه و ارزش تحقیقات دانشجویی در کشور مشخص شود و این تحقیقات در سطوح مختلف کشور تشویق و حمایت شود.

یافته‌های حاصل از این پژوهش با پژوهش یانسون و اسمیت (۲۰۰۵) همسو می‌باشد. ایشان نیز در پژوهش خود به بررسی ملاک‌های انتخاب موضوع پرداختند که عواملی مانند سهولت موضوع، جدید بودن موضوع پژوهش، کاربردی بودن مهم می‌باشند. همچنین یافته‌های پژوهش، با پژوهش سیژن (۱۹۶۰)، بار (۱۹۷۱) و برلسون (۱۹۸۴) همسو می‌باشد که بررسی عوامل انگیزه‌بخش در انجام پژوهش و موانع سازمانی در ارتباط با فرایند پژوهش پرداختند تا با تعیین ضوابط صریح و روشن برای تحقیق و پژوهش و مشخص شدن مراجع تصمیم‌گیری برای تصویب طرح‌های پژوهشی، از اعمال سلاقی شخصی جلوگیری شود. گاهی مشاهده می‌شود که در مراکز تحقیقی، همه نیروها تأمین می‌گردند، ولی

برای پرداخت حق‌الزحمه محققان سخت‌گیری می‌شود. همچنین بهترین قسمت‌های ساختمان، به نیروهای اداری اختصاص می‌یابد و زیرزمین‌های کم‌نور، مرطوب و نامناسب، به کتابخانه و محقق اختصاص می‌یابد. نتیجه این فرایند، کم شدن کارکرد محققان خواهد بود.

نتایج تحقیق نشان می‌دهد که دانشجویان رشته‌های علوم انسانی، در تحقیقات خود تا حدود زیادی به آینده‌نگری در زمینه ادامه تحصیل در مقطع بالاتر نظر دارند. در واقع، این دانشجویان در انجام کار خود، دستیابی به آخرین دستاوردهای علمی را به منظور بالا بردن شانس چاپ مقالات استخراج شده از پایان‌نامه در مجله‌ها و نشریه‌های پژوهشی مدنظر قرار می‌دهند. در بررسی متغیرهای مؤثر بر انتخاب موضوع، مشخص شد که دانشجویان به بازه زمانی برای انجام تحقیق توجه بسیاری دارند؛ متغیری که اولویت چهارم را در بین متغیرهای مؤثر بر انتخاب موضوع پایان‌نامه دانشجویان داشته است. این عامل، بیانگر نقش و اهمیت مدت زمانی است که دانشجو ملزم به تدوین و ارائه نتایج کار است. در واقع، دانشجویان این مدت زمان را برای انجام تحقیقی درخور کافی نمی‌دانند. علاوه بر این، در بررسی متغیرهای مؤثر بر انتخاب موضوع، مشخص شد که دانشجویان به متغیر «حمایت مالی سازمان‌های ذی‌ربط» توجه خاصی دارند. این متغیر اولویت سوم را در بین متغیرهای مؤثر بر انتخاب موضوع پایان‌نامه دانشجویان داشته است.

گاهی حقوق معنوی و مادی پژوهشگران، در قراردادهای پژوهشی، که معمولاً سودجویانه و از سوی مؤسسات تحقیقی یک طرفه آماده‌سازی می‌شود، پایمال می‌گردد. بنابراین، محققان برای نیازهای مالی، یا نیاز به حمایت و... ناچارند به این قوانین تن دهند. جالب‌تر اینکه معمولاً حق فسخ قرارداد یا تعطیلی بدون ارائه دلیل، برای هر مؤسسه‌ای محفوظ است؛ محقق حق درخواست جبران خسارت را ندارد. این کار موجب عدم امنیت شغلی پژوهشگران می‌شود. نشست‌های علمی و نقد و همایش‌های تخصصی، زمینه‌ساز رشد و تعالی علوم و رشته‌های مختلف است. حتی گذراندن این موارد در اعطای رتبه‌های علمی و دانشگاهی تأثیر دارد.

### پیوست: پرسش نامه

این پرسش نامه، برای شناسایی عوامل مؤثر بر انتخاب موضوع پایان نامه طراحی و تدوین گردیده است. دقت نظر شما در تکمیل پرسش نامه ما را در تحقق اهداف مورد نظر یاری می نماید. با تشکر

جنس: مرد  / زن

رشته تحصیلی: علوم انسانی  فنی مهندسی  تعداد پژوهش های انجام شده:.....

مقطع تحصیلی: لیسانس  فوق لیسانس  دکتری

شماره	نام	تلفن	پست	گروه
				۱- برای انتخاب موضوع پژوهش علاقه جزو اصول اساسی است.
				۲- اولویت من برای انتخاب موضوع پژوهش موضوعات مطرح شده در مباحث کلاسی است
				۳- انگیزه شخصی از ملاک های انتخاب موضوع پژوهش است.
				۴- در انتخاب موضوع پژوهش به پیشینه نظری آن توجه دارم.
				۵- هدف از انجام پژوهش و فرایند پژوهش برایم مشخص است.
				۶- قابلیت دسترسی به اساتید متخصص در حوزه مورد پژوهش را مدنظر قرار می دهم.
				۷- با توجه به پیشنهاد و شیوه اجرایی گروه آموزشی موضوع پژوهش ام را انتخاب می کنم.
				۸- در انجام پژوهش به دنبال حل مسئله و ارائه راه حل هستم.
				۹- بازه زمانی برای انجام پژوهش و مدت زمان اجرا از معیارهای اصلی در انتخاب موضوع است.
				۱۰- در انتخاب موضوع به کاربرد حاصل از نتایج پژوهش توجه می کنم.
				۱۱- برخورداری از سابقه پژوهشی غنی در انتخاب موضوع برایم اهمیت دارد.
				۱۲- در انتخاب موضوع پژوهش از اولویت های پژوهشی سازمان ها و نهاد ها استفاده می کنم.
				۱۳- سعی می کنم موضوعات چالش برانگیز محیط پیرامون خودم را مورد پژوهش قرار دهم.
				۱۴- در انتخاب موضوع پژوهش به میزان مشارکت و همکاری جامعه پژوهش توجه دارم.
				۱۵- در انتخاب موضوع پژوهش تابع محدودیت های گروه آموزشی هستم.
				۱۶- در انتخاب موضوع پژوهش امکان انتشار و چاپ آن را مدنظر قرار می دهم.
				۱۷- در انتخاب موضوع پژوهش پایبند به پیشنهاد استاد راهنما و گروه آموزشی هستم.
				۱۸- در انتخاب موضوع پژوهش به دنبال حمایت مالی از سازمان ها و موسسات هستم.
				۱۹- در انتخاب موضوع پژوهش زمان زیادی را صرف نمی کنم.
				۲۰- تازگی و به روز بودن در فرایند انتخاب موضوع پژوهش اهمیت دارد.
				۲۱- دسترسی به محدوده و جامعه پژوهشی ملاک انتخاب موضوع پژوهش است.

## منابع

- امیری، ر، ۱۳۸۱، «پژوهش علمی و موانع آن در ایران»، فرهنگ پژوهش، ش ۱۰۰، ص ۶۳-۵۱.
- بهزادی، ج، ۱۳۸۷، «بررسی تجربه پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد و عوامل مؤثر بر آن»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- بهمن‌آبادی، س، ۱۳۹۱، «بررسی میزان رعایت اخلاق پژوهش در رساله‌های دکتری گروه علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در طی سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۰»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- خالقی، ن، ۱۳۸۷، «اخلاق پژوهش در حوزه علوم اجتماعی»، اخلاق در علوم رفتاری، ش ۴، ص ۱-۲.
- دیانی، محمدحسین، ۱۳۸۲، گلوگاه‌های پژوهش در علوم اجتماعی، مشهد، کتابخانه رایانه‌ای، ۲۶-۱۸.
- رفیع‌پور، ف، ۱۳۷۰، کندوکاوها و پنداشته‌ها. تهران: شرکت سهامی انتشار، ۳۴-۱۵.
- فرامرز قراملکی، احد، ۱۳۸۶، روزنامه رسالت، شماره ۶۲۰۱، ۸۶/۴/۳۱، صفحه ۱۸ اندیشه.
- کلاهی، ع. ا، ۱۳۸۲، خلاصه گزارش نهایی طرح پژوهشی مقایسه پایان‌نامه‌های دوره دکتری پزشکی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور در سال‌های تحصیلی ۱۳۷۱-۱۳۷۰ و ۱۳۷۸-۱۳۷۷. معاونت پژوهشی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، ۱۳۸۲: ۳۴-۱.
- منصوریان، یزدان، ۱۳۸۸، «صد ویژگی یک مقاله علمی - پژوهشی خوب». کتاب ماه کلیات، (۱)۱۳. ۶۶-۷۷.
- میر صمدی، م. م، چهره‌ای، ع. و باقرزاده، ا. ح، ۱۳۷۸، بررسی پایان‌نامه‌های فارغ‌التحصیلان دوره پزشکی عمومی در نیمه اول سال ۱۳۷۸ دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی ایران از نظر رعایت اصول علمی نگارش. مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران، ۹(۳۲)، ۷۵۰-۷۴۱.
- Sheppard, J. P. Nayyar, P. R. & summer, C. E, 2000, Managing your doctoral program: A practical orientation. *Production and Operations Management*. 9(4), 414-437.

## راهنمای اشتراک نشریات تخصصی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

۱. اشتراک به صورت آبونمان پذیرفته می‌شود: ۲. در صورت تمایل به اشتراک وجه اشتراک را به حساب ۰۱۰۵۹۷۳۰۰۱۰۰۰ به نام مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی قدس سره واریز و اصل فیش بانکی یا فتوکی آن را به همراه فرم اشتراک و مشخصات کامل خود به نشانی مجله ارسال نمایید: ۳. در صورت تغییر نشانی، اداره نشریات تخصصی را از نشانی جدید مطلع نماید: ۴. کلیه مکاتبات خود را با شماره اشتراک مرقوم فرمایید: ۵. بهای اشتراک خارج از کشور با احتساب هزینه پست سالانه ۲۰ دلار و یا معادل آن می‌باشد: ۶. لطفاً در ذیل نوع نشریه و مبلغ واریزی و نیز مدت اشتراک خود را مشخص فرمایید.  
<http://eshop.iki.ac.ir>  
 فروشگاه الکترونیک

ردیف	عنوان نشریه	رتبه	تک‌شماره (ریال)	یک‌ساله (ریال)	از شماره تا شماره
۱.	دو فصل نامه «معرفت اقتصاد اسلامی»	علمی - پژوهشی	۳۵.۰۰۰	۷۰.۰۰۰	
۲.	دوفصل نامه «تاریخ اسلام در آینه پژوهش»	علمی - پژوهشی	۳۵.۰۰۰	۷۰.۰۰۰	
۳.	دوفصل نامه «قرآن شناخت»	علمی - پژوهشی	۳۵.۰۰۰	۷۰.۰۰۰	
۴.	دوفصل نامه «معرفت سیاسی»	علمی - پژوهشی	۳۵.۰۰۰	۷۰.۰۰۰	
۵.	دوفصل نامه «معرفت کلامی»	علمی - پژوهشی	۳۵.۰۰۰	۷۰.۰۰۰	
۶.	فصل نامه «روان‌شناسی و دین»	علمی - پژوهشی	۳۵.۰۰۰	۱۴۰.۰۰۰	
۷.	فصل نامه «معرفت ادیان»	علمی - پژوهشی	۳۵.۰۰۰	۱۴۰.۰۰۰	
۸.	فصل نامه «معرفت فرهنگی اجتماعی»	علمی - پژوهشی	۳۵.۰۰۰	۱۴۰.۰۰۰	
۹.	فصل نامه «معرفت فلسفی»	علمی - پژوهشی	۳۵.۰۰۰	۱۴۰.۰۰۰	
۱۰.	دوفصل نامه «اسلام و پژوهش‌های تربیتی»	علمی - پژوهشی	۳۵.۰۰۰	۷۰.۰۰۰	
۱۱.	دوفصل نامه «اسلام و پژوهش‌های مدیریتی»	علمی - ترویجی	۳۵.۰۰۰	۷۰.۰۰۰	
۱۲.	دوفصل نامه «معارف عقلی»	علمی - ترویجی	۳۵.۰۰۰	۷۰.۰۰۰	
۱۳.	دوفصل نامه «معرفت اخلاقی»	علمی - ترویجی	۳۵.۰۰۰	۷۰.۰۰۰	
۱۴.	ماهنامه «معرفت»	علمی - ترویجی	۳۵.۰۰۰	۴۲۰.۰۰۰	
۱۵.	دوفصل نامه «عیار پژوهش در علوم انسانی»	علمی - تخصصی	۳۵.۰۰۰	۷۰.۰۰۰	
۱۶.	دوفصل نامه «حکمت عرفانی»	علمی - تخصصی	۳۵.۰۰۰	۷۰.۰۰۰	
۱۷.	دوفصل نامه «معارف منطقی»	علمی - تخصصی	۳۵.۰۰۰	۷۰.۰۰۰	
۱۸.	دوفصل نامه «اندیشه‌های حقوق عمومی»	علمی - تخصصی	۳۵.۰۰۰	۷۰.۰۰۰	
۱۹.	فصل نامه «پویایی در علوم انسانی»	علمی - تخصصی	نشر الکترونیکی در: <a href="http://poyeshi.nashriyat.ir">http://poyeshi.nashriyat.ir</a>		
۲۰.	«Semiannual Horizons of Thought»	علمی - تخصصی	۱۵ دلار	۳۰ دلار	

نام نشریه: .....

مدت اشتراک: .....

مبلغ واریزی: .....

### فرم درخواست اشتراک

اینجانستب: ..... استان: ..... شهرستان: .....

خیابان / کوچه / پلاک: .....

کد پستی: ..... صندوق پستی: ..... تلفن: (ثابت) ..... (همراه) ..... ۰۹.....

متقاضی دریافت مجله / مجلات فوق می‌باشم.

لطفاً از شماره‌های ذکر شده مجلات به مدت ..... به آدرس فوق ارسال فرمایید.

در ضمن فیش بانکی به شماره: ..... مبلغ: ..... ریال به پیوست ارسال می‌گردد.

امضا



## ملخص المقالات

### دور الأصول المعرفية في استكشاف الحقائق العلم نفسية

محمدرضا أحمدى / أستاذ مساعد في فرع علم النفس - مؤسسة الإمام الخميني للتعليم والبحوث  
 m.r.Ahmadi313@Gmail.com  
 الوصول: ٢٦ رجب ١٤٣٧ - القبول: ١ محرم ١٤٣٨

#### الملخص

الهدف من تدوين هذه المقالة هو استكشاف دور الأصول المعرفية في علم النفس، حيث تمّ تدوينها وفق أسلوب بحث توصيفي - تحليلي بالاعتماد على المصادر الإسلامية وسائر مصادر علم النفس، وقد تمّ تسليط الضوء فيها على مبدئين أساسيين، هما إمكانية المعرفة وتنوع طرق تحصيلها، ومن ثمّ تطرّق الباحث إلى دراسة وتحليل دورهما المؤثر في استكشاف الحقائق العلم نفسية. وأما نتائج البحث فقد أشارت إلى أنّ الاعتقاد بمبدأ إمكانية المعرفة يسفر عن إمكانية تحقيق معارف مطلقة لا تضحلّ وتتجاوز نطاق الزمان والمكان وفق شروط خاصة مرتبطة بأفعال الإنسان، ومن ثمّ فإنّ علم النفس يخرج من إطار التزعزع وعدم الاستقرار ليتمكّن الإنسان إثر ذلك من تحصيل أصول يقينية توجد الطمأنينة لديه. إضافة إلى ذلك فإنّ الاعتقاد بهذا المبدأ يسفر عن ترسيخ الرؤية النقدية بالنسبة إلى العلوم الإنسانية كما يؤدّي إلى قيام العلماء ببذل مساع أكثر بغية اكتساب المعارف الموجبة لليقين.

وأما الاعتقاد بمبدأ تنوع طرق تحصيل المعرفة فهي تمكّن الإنسان من تحقيق رؤية واسعة وشاملة لميزاته الخاصة، حيث تفسح له المجال لأجل تسخير جميع الأساليب المتاحة لديه، إذ إنّ الاعتماد على أسلوب واحد ليس من شأنه مساعدة الإنسان على تحقيق معرفة صائبة وشاملة. إذن، من خلال تنوع الأساليب المعرفية سوف يتمكن الإنسان من إنتاج العلوم الدينية وبما فيها علم النفس الإسلامي ولا سيّما تلك المعارف المرتبطة بالمفاهيم التي أعيرت لها أهمية في النصوص الدينية.

كلمات مفتاحية: الأصول المعرفية، أسلوب البحث، طرق تحصيل المعرفة، إمكانية تحصيل المعرفة

## دراسة تحليلية حول إمكانية إجراء الدراسات العلم نفسية الدينية ومدى اعتبارها وفائدتها

mnowzari@rihu.ac.ir

محمود نوذرى / أستاذ مساعد فى مركز دراسات الحوزة والجامعة

الوصول: ٢١ رجب ١٤٣٧ - القبول: ٢ ذى القعدة ١٤٣٧

### الملخص

الدراسات العلم نفسية الدينية حول المعرفة تتمحور بطبيعتها حول الشعور والسلوك الدينيين على ضوء النظريات العلم نفسية، ويترتب عليها ذلك الفهم العلم نفسى الذى يظهر بحلّة جديدة حول المعرفة، وكذلك ينتج عنها سلوك ديني. مع انطلاق هذه الدراسات فى البلدان الغربية بدأت لدى العلماء ولا سيما النصارى منهم نقاشات نظرية حول إمكانية الفهم العلم نفسى للدين ومدى اعتباره وفوائده، وهذه النقاشات ما زالت متواصلة حتى يومنا هذا. وأما فى إيران فعلى الرغم من أنّ هذا النمط من الدراسات قد أصبح سائداً على نطاق واسع، لكنّ الدراسات النظرية لم تحظ باتّساع يذكر.

الهدف من تدوين هذه المقالة هو بيان آراء المؤيدين والمعارضين لهذا النمط من الدراسات فى العالم الغربى وطرح حلول تساعد على النهوض بكيفية البحوث العلمية وتوسيع نطاق المباحث النظرية والعمل على أسلمة العلم فى إيران، حيث اعتمد الباحث على أسلوب بحث توصيفى - تحليلى، وأما النتائج فقد أثبتت أنّ أدلة المؤيدين والمعارضين للدراسات العلم نفسية الدينية تتمحور حول ما يلى: النزعة الجبرية أو عدمها، النزعة الاختزالية أو عدمها، التعارض أو عدم التعارض الذاتى، التوضيحات العلمية والدينية، الفائدة أو عدمها، النتائج العلم نفسية الدينية، حجّية أو عدم حجّية الفهم العلم نفسى للمفاهيم والمبادئ الدينية.

كلمات مفتاحية: الدراسات العلم نفسية الدينية، علم النفس الدينى، الإمكانية، اعتبار علم النفس الدينى وفائدته، المعرفة الدينية، السلوك الدينى

## الدراسة الروائية بمثابة نمطٍ من البحث العلمي النوعي

Ehsan\_aqababae@yahoo.com

إحسان آقا بابائي / أستاذ مساعد في فرع العلوم الاجتماعية - جامعة أصفهان

رضا همتي / أستاذ مساعد في فرع العلوم الاجتماعية - جامعة أصفهان

الوصول: ٢٧ رمضان ١٤٣٧ - القبول: ٧ محرم ١٤٣٨

### الملخص

الدراسة الروائية هي إحدى الأنماط الفكرية الحديثة المرتبطة بالبحوث العلمية النوعية حيث ظهرت في عقد التسعينيات من القرن المنصرم بصفتها أسلوب مستقل وفريد من نوعه في نطاق العلوم الاجتماعية. قام الباحثان في هذه المقالة بدراسة وتحليل الجوانب الخاصة للحياة البشرية والروايات التي تناقلوها بهدف تحديد أهم معالمها وفهمها بشكلٍ أدقّ بصفتها تجارب مكتسبة عن طريق الحوارات والتعايش مع الآخرين في الكيان الاجتماعي والثقافي. دراسة الرواية تتمحور حول كيفية إضفاء الناس معنى لتجاربهم من خلال السرد القصصي والحكايات.

الهدف من تدوين هذه المقالة هو التعريف بماهية الدراسة الروائية بشكلٍ إجمالي باعتبارها نمطٍ خاصٍ من أسلوب البحث النوعي والذي يمكن الاعتماد عليه في بيان بعض جوانب العلاقات في الحياة الاجتماعية لشخصيات الرواية، ولأجل تحقيق هذا الهدف قام الباحثان أولاً ببيان الأجواء المفهومية للرواية ومجالات تطبيقها، ثمّ تطرّقاً إلى ذكر الفرضيات الأساسية التي تركز عليها هذه المقالة ووضّحها كيفية جمع المعلومات ومختلف أساليب تحليل المعطيات والمعايير الأساسية لها. وفي ختام البحث قاما بنقد وتحليل هذه الوجهة الفكرية.

**كلمات مفتاحية:** الرواية، الدراسة الروائية، السرد القصصي، رواية قصة الحياة

## العقبات والأولويات على صعيد التنظير في الجامعات:

### دراسة حول آراء أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة آزاد الإسلامية - فرع إسلامشهر

سيفالله فضل الله قمشي / أستاذ مساعد في التخطيط الدراسية بفرع العلوم التربوية - جامعة آزاد الإسلامية / قم

fazlollahigh@Qom-iau.ac.ir

jahanbakhshi46@gmail.com

حيدر على جهانبخشي / فرع المعارف الإسلامية - جامعة آزاد الإسلامية / إسلامشهر

الوصول: ٨ رمضان ١٤٣٧ - القبول: ٢٣ ذي الحجة ١٤٣٧

### الملخص

الهدف من تدوين هذه المقالة هو استكشاف العقبات الكامنة في طريق التنظير والنقد والمناظرات العلمية في الجامعات، وذكر تصنيف لأولوياتها اعتماداً على آراء أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة آزاد الإسلامية في مدينة إسلامشهر، وأسلوب البحث الذي اعتمد عليه الباحثان هو توصيفي - استقرائي، ونطاقه شمل جميع أعضاء الهيئة التعليمية في الجامعة المذكورة، وعينة البحث شملت ١٧٤ عضواً حيث تم اختيارهم بشكل عشوائي ومن ثم صنفوا بشكل عشوائي أيضاً. أمّا المعطيات المرتقبة من البحث فقد تمّ تحصيلها بواسطة استبيان مدروس مسبقاً بنسبة ثبات تبلغ ٠,٨٩ على أساس معيار التدرج ذي المستويات الخمسة (ليكرت)، واعتمد الباحثان على الأسلوبين التوصيفي والإحصاء الاستقرائي الجماعي لأجل شرح وتحليل نتائج البحث التي أشارت إلى أنّ العقبات التالية كانت أقلّ تأثيراً على صعيد مسألة التنظير في الجامعات: عدم رواج المناظرات العلمية في المؤسسات الأكاديمية، البيروقراطية المتبعة في إقرار النظريات المطروحة، عدم تحويل الفكر الإبداعي والنقدي في الثقافة العلمية للجامعات إلى مبدأ سام، عدم دعم النظريات المطروحة، الشعور بفقدان الثقافة المناسبة لقبول التنظير، احترام آراء المنظرين، عدم الاستفادة من قابليات المتخصصين لحلّ المشاكل المؤسسية، التأكيد على محورية التعليم بدلاً عن محورية البحث العلمي، الجهل بالأهداف والبنى لمناصب التنظير العلمي، انعدام الإمكانيات والدعم المناسب، الشعور بنوع من التسييس في دراسة وتحليل النظريات. وخلاصة الكلام أنّ التنظير في الجامعات يتطلّب قبل كلّ شيء تنمية البنى الثقافية والإدارية.

كلمات مفتاحية: النقد والمناظرة العلمية، عقبات التنظير، أعضاء الهيئة التعليمية، الأولوية

## أسلوب البحث العلمي؛ دراسة ونقد للوجهتين الفكريتين التقليدية والحديثة

محمد فولادي / استاذ مساعد في فرع علم النفس - مؤسّسة الإمام الخميني (ره) للتعليم والبحوث  
سلطان مراد مهكي / طالب دكتوراه في تاريخ الشعوب الإسلامية وحضارتها - جامعة آزاد الإسلامية / قم  
fooladi@iki.ac.ir  
mahaki2158@gmail.com  
الوصول: ٢٦ رجب ١٤٣٧ - القبول: ١٤ محرم ١٤٣٨

### الملخص

تمّ تدوين هذه المقالة وفق منهج بحثٍ تحليلي نظري بهدف إجراء مقارنة بين أسلوب البحث العلمي في رحاب الوجهتين الفكريتين التقليديّة والحديثة، حيث قام الباحثان ببيان نقاط ضعفهما وقوتيهما. السؤال الأساسي المطروح هنا هو: ما هي الأصول والأساليب المتّبعة في البحث العلمي في الوجهتين الفكريتين التقليديّة والحديثة؟

نتائج هذه الدراسة أثبتت أنّ أصول البحث العلمي في الوجهة الفكرية التقليدية تتمحور بشكل أساسي على الإخلاص في العلم والسعي الدؤوب من قبل الطالب والمعلم؛ ونظراً لانعدام العوامل التعليمية المساعدة فقلّما يُعتمد عليها بينما يتمّ اللجوء إلى الحفظ والتكرار والخطابة على صعيد التعليم والتعلّم. وأمّا في مجال الوجهة الفكرية الحديثة فالمعلّم والطالب لا يسخران كلّ قابليتهما حيث يعتمدان بشكل أساسي على الوسائل والتقنية التعليمية دون غيرها، ونظراً لوجود بعض النواقص في الأسلوبين التقليدي والحديث فالطلاب يعتمدون على النقاط الإيجابية الموجودة في كليهما بغية الحصول على أفضل أسلوب في ادّخار العلم وإجراء أفضل البحوث العلمية، وهذا الأمر يتحقّق عن طريق الاعتماد على الأسلوب التلقيني والتربوي لهما.

كلمات مفتاحية: البحث العلمي، الأصول، الأسلوب، التقليدي، الحديث، العلم، المحاسن، المساوي

## العوامل المؤثرة على اختيار مواضيع أطروحات

### طلاب الجامعات في الدراسات العليا بجامعة فردوسی مشهد

znegahban@gmail.com

tjavid@um.ac.ir

زهره نكهبان / طالبة ماجستير في البحوث التعليمية - جامعة فردوسی / مشهد

طاهره جاويدى كلاته جعفر آبادى / أستاذة في فرع العلوم التربوية - جامعة فردوسی / مشهد

محمد رضا أهنتشان / أستاذة في فرع العلوم التربوية - جامعة فردوسی / مشهد

الوصول: ١ شعبان ١٤٣٧ - القبول: ٧ محرم ١٤٣٨

### الملخص

لا شك في أن أول شرط لتحقيق أكبر فائدة من الأطروحات التي يدونها طلاب الجامعات يكمن في اختيار الموضوع المناسب، ومن هذا المنطلق قام الباحثون بتدوين هذه المقالة بأسلوب بحث توصيفي - تحليلي بهدف استكشاف العوامل المؤثرة على اختيار موضوع الأطروحة من قبل طلاب جامعة فردوسی في مدينة مشهد. نطاق البحث شمل جميع طلاب الدراسات العليا في الجامعة المذكورة، حيث تم اختيار ٢٨٦ طالباً منهم كعينة للبحث، وقد اعتمد الباحثون على استبيان (ليكرت) المعتبر لتحليل معطيات البحث، وقد اعتمد في ذلك على خمسة من الأساتذة المختصين بالبحث العلمي، حيث أيدوا النتائج التي تم تحصيلها بالاعتماد على التنسيق الداخلي لألفا كرونباخ بمستوى ٠,٨٢. وقد أشارت هذه النتائج المتحصلة من التحليل العاملي إلى وجود خمسة عوامل هامة لها تأثير على عملية اختيار موضوع الأطروحة من قبل طلاب الجامعات، وهي كالتالي: البيئة والإمكانيات الجامعية، الرغبة الشخصية لدى الطالب، سهولة تحصيل المصادر، الارتباط بالمؤسسات، التعلق المكاني. وتجدر الإشارة هنا إلى أن البيئة والإمكانيات الجامعية أكثر تأثيراً على هذا الصعيد من سائر العوامل، كما أثبتت النتائج أن الطلاب وهم في مرحلة اختيار موضوع الأطروحة قلما يلتفتون إلى متطلبات المجتمع وسائر المسائل الاجتماعية.

كلمات مفتاحية: اختيار موضوع الأطروحة، الدراسات العليا، جامعة فردوسی في مشهد

## **The Factors Affecting the Selection of a Subject Matter for the Theses of Postgraduate Students in Firdausi University Mashhad**

**Zohreh Negahban** / MA of educational research ,Firdausi University of Mashhad

znegahban@ymail.com

**Tahereh Javidi** / Associate Professor of education department, Firdausi University of Mashhad

**Mohammadreza Ahanchiyan** / Associate Professor of education department, Firdausi University of Mashhad

**Received:** 2016-05-09 - **Accepted:** 2016-10-09

### **Abstract**

The first condition for maximizing the effectiveness of students' thesis is choosing appropriate subject matters for a research project. Using a descriptive-analytical and documentary- survey method, the present research aims at identifying the factors affecting the selection of a subject matter for writing a theses by the postgraduate students in Firdausi University. The statistical population consists of all the postgraduate students in Firdausi University Mashhad, among whom 286 students were selected for the survey through quota sampling. A researcher-made questionnaire which is designed according to Likert scale is used in this survey. The validity of the questionnaire was approved by five professors in the field of research methods, and its reliability was established by Cronbach's alpha internal consistency (0.82). The results of analyzing the factors show that five factors including the atmosphere and facilities of university, students' personal relations, time and ease of having access to resources, the relations with the organizations and attachment to place are influential in the selection of a subject matter for writing a thesis by students. The atmosphere and facilities of university are among the factors that have greatest impact. Furthermore, the results show that the students do not seem willing to take into consideration the problems and needs of the society when choosing the subject matter.

**Keywords:** selection of a subject matter, thesis, postgraduate education, Firdausi University Mashhad.

## **The Principles of Scholarship;**

### **a Comparison between the Traditional Approach and Modern Approach**

**Mohammad Fooladi** / Assistant professor of IKI

fooladi@iki.ac.ir

**Soltanmorad Mahaki** / PhD Student of history and civilization of Islamic nations, Qom Islamic Azad University

mahaki2158@gmail.com

**Received:** 2016-05-04 - **Accepted:** 2016-10-16

#### **Abstract**

Using an analytical and theoretical approach, the present paper tries to compare the traditional approach and modern approach to the method of scholarship and highlight their strengths and weaknesses. The question in this research is: What are the principles and methods of scholarship of the traditional approach and modern approach? The research findings indicate that the principles of the scholarship in the traditional approach are mainly based on sincerity in acquiring knowledge, and more efforts are devoted by students and teachers. Furthermore, due to the lack of realia and teaching aids they are rarely used due to their lack and the dominant teaching method is memorization, repetition and lecturing. In modern approach, however, the teacher and student are semi-active and modern teaching-learning process makes use of educational technology and tools on a large scale. The best method of scholarship and the best research method emphasize on the strengths of each of these methods and combines their educational merits, due to the fact that the traditional method as well as modern method of scholarship have some deficiencies.

**Keywords:** scholarship, principles, method, traditional, modern, knowledge, strengths, weaknesses.



## **Priorities and Obstacles to Theorization at Universities; Investigating the Viewpoints of the Faculty Members of Islamic Azad University, Islamshahr Branch**

**Sefallah Fazlollahi Ghomeshi** / assistant professor of curriculum development, department of educational sciences, Islamic Azad University, Qom, Iran. [fazlollahigh@Qom-iau.ac.ir](mailto:fazlollahigh@Qom-iau.ac.ir)

**Heidarali Jahanbakhshi** / department of Islamic studies, Islamic Azad University, Islamshahr Branch, Iran [jahanbakhshi46@gmail.com](mailto:jahanbakhshi46@gmail.com)

**Received:** 2016-06-14 - **Accepted:** 2016-09-26

### **Abstract**

The aim of this study is to identify the obstacles to theorization, criticism and academic debate at universities and their prioritization from the view point of the faculty members of Islamic Azad University, Islamshahr branch. The population sample of this survey which uses a descriptive method, consists of all the faculty members of Islamic Azad University, Islamshahr Branch, 174 of whom were randomly chosen by using stratified sampling. The required data were collected from a researcher-developed questionnaire with a reliability of 0.89 based on the five-level Likert rating scale. In addition to the descriptive statistics, group inferential statistics were also used for analyzing the data. The results show that unconventionality of scientific debates in academia, unnecessary bureaucracy in the approval of the proposed theories, low value of creative and critical thinking in academic culture, lack of support for the proposed theories, feeling lack of proper culture of acceptance, disrespect to experts' opinions, not benefitting from professionals' expertise for solving organizational problems, emphasis on education rather than on research, lack of understanding the purposes and structure of theorization and lack of facilities are respectively the most important obstacles. Lack of self-confidence in working on scientific theories and a vague sense of politicization in testing the theories are, respectively, among the least serious obstacles. The results show that theorization at universities requires the development of cultural and managerial infrastructure more than anything else.

**Key words:** scientific criticism and debate, obstacles to theorization, faculty members, prioritization.

## **Narrative Research as a Qualitative Research Method**

**Ehsan Aghababaei** /assistant professor at department of social sciences, Isfahan University

Ehsan\_aqababae@yahoo.com

**Reza Hemmati** / assistant professor at department of social sciences, University of Isfahan

**Received:** 2016-07-03 - **Accepted:** 2016-10-09

### **Abstract**

Narrative research, being one of the novel approaches here under qualitative research has been introduced as an independent and unique approach in social sciences since 1990s. The present study which represents a kind of method, investigates certain aspects of the experienced and narrated human life and seeks to gain a deeper understanding of these experiences which are gained from dialogues and participation in the life of participants within a social and cultural context. Narrative research emphasizes on the way people give meaning to their experiences through the stories which they narrate. This paper aims to feature a brief introduction of narrative research as a specific type of the qualitative research method, through which one can describe some of the social relations in activists' life. To achieve this goal, first, the conceptual context of narrative and its applications, and then the basic assumptions of the study, data collection methods, types of data analysis and validation criteria are examined. Finally this approach is criticized and examined.

**Key words:** narrative, narrative research, storytelling, narrated life.

## **The Possibility, Validity and Usefulness of Religious Psychological Studies**

Mahmoud Nozari / Assistant professor of Hawzah and Daneshgah research center

**Received:** 2016-04-29 - **Accepted:** 2016-08-06

mnowzari@rihu.ac.ir

### **Abstract**

Religious psychological studies explore religious cognition, religious feeling and behavior from the view of psychological theories, and present a new psychological understanding of them. Since the development of these studies in the West, there have been theoretical disputes about the possibility, validity and usefulness of psychological understanding of religion especially among Christian scholars. These studies have expanded in Iran, but no theoretical discussions have developed so far. The aim of the present research is to give an account of the views of the proponents and opponents about these studies in the West, present the strategies for promoting the quality of research, develop theoretical discussions, and contribute to the Islamization of science in Iran. The research method is descriptive-analytical. The research findings indicate that the proofs of the opponents and proponents of psychological studies of religious are concerned with the determinism or non-determinism, reductionism or non-reductionism, conflict or non-conflict inherent in the scientific and religious explanations, practical usefulness or non-usefulness, the results of psychological religious and authority or non-authority of the psychological understanding of religious concepts and statements.

**Key words:** psychological religious studies, psychology of religion, possibility, reliability and usefulness of psychology of religion, religious cognition, religious behavior.

## Abstracts

### **The Role of Epistemological Foundations in Discovering Psychological Realities**

**Mohammad Reza Ahmadi** / Assistant professor of IKI

m.r.Ahmadi313@Gmail.com

**Received:** 2016-05-04 - **Accepted:** 2016-10-03

#### **Abstract**

The present paper seeks to identify the role of epistemological foundations in psychology. Using a descriptive-analytical method, relying on Islamic sources and referring to psychology sources, it reviews two foundations: "the possibility of cognition" and "diversity of the ways of cognition", and then examines their role in discovering psychological realities. The research findings show that establishing the foundation of "possibility of cognition" shows that it is possible to have absolute, unchangeable and beyond time- place kinds of cognition about human acts under certain conditions. This helps, psychology to get out of its insecure and unstable condition and achieves principles which have high confidence. Similarly, accepting this foundation strengthens the critical attitude about the human sciences and urges scientists to make greater efforts to acquire professional kinds of knowledge. According to the "diversity of ways of cognition", man's widespread and comprehensive cognition and his characteristics will be possible by using all the available methods and it will be possible to have true and comprehensive knowledge of man by relying on one single method. With the diversity of methods, it is possible to produce religious science, including Islamic psychology, especially on topics or concepts referred to religious texts.

**Keywords:** epistemological foundations, research methods, ways of recognizing the possibility of cognition.

## Table of Contents

<b>The Role of Epistemological Foundations in Discovering Psychological Realities / Mohammad Reza Ahmadi .....</b>	<b>5</b>
<b>The Possibility, Validity and Usefulness of Religious Psychological Studies / Mahmoud Nozari .....</b>	<b>25</b>
<b>Narrative Research as a Qualitative Research Method / Ehsan Aghababaei / Reza Hemmati .....</b>	<b>43</b>
<b>Priorities and Obstacles to Theorization at Universities; Investigating the Viewpoints of the Faculty Members of Islamic Azad University, Islamshahr Branch / Sefallah Fazlollahi Ghomeshi / Heidarali Jahanbakhshi .....</b>	<b>71</b>
<b>The Principles of Scholarship; a Comparison between the Traditional Approach and Modern Approach / Mohammad Fooladi / Soltanmorad Mahaki ...</b>	<b>91</b>
<b>The Factors Affecting the Selection of a Subject Matter for the Theses of Postgraduate Students in Firdausi University Mashhad / Zohreh Negahban / Tahereh Javidi / Mohammadreza Ahanchiyan .....</b>	<b>111</b>

*In the Name of Allah*

# **Ayare Pazhuhesh Dar Olum Ensani**

Vol.5, No.2

*An Academic Semiannual on Research*  
2014-15

WALL & WINTER

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

**Hasan Zarei Matin** Associate Professor, Tehran University

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

**Ahmad Husein Sharifi:** Associate Assistant Professor IKI

**Motreza Sanei:** Assistant professor IKI

**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:** +982532113473

**Fax:** +982532934483

<http://nashriyat.ir/SendArticle>

[www.iki.ac.ir](http://www.iki.ac.ir) & [www.nashriyat.ir](http://www.nashriyat.ir)

---