



حسن زاده، محمد؛ رسولی، بهروز؛ کریمی، المیرا (۱۳۹۹). موانع رشد ظرفیت پدیده نظریه پردازی در ایران: مورد کاوی دانشگاه تربیت مدرس. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۰(۱)، ۵-۳۴.

موانع رشد ظرفیت پدیده نظریه پردازی در ایران: مورد کاوی دانشگاه تربیت مدرس

محمد حسن زاده^۱، بهروز رسولی^۲، المیرا کریمی^۳

DOI: [10.22067/riis.v0i0.71623](https://doi.org/10.22067/riis.v0i0.71623)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۱۴

چکیده

مقدمه: نظریه پردازی از کلیدی‌ترین بنیان‌های علمی است و دانشمندان و کشورهای به این مقام نائل می‌شوند که به لحاظ علمی پیشرفته باشند. به نظر می‌رسد هنوز این پدیده آن‌گونه که باید در ایران رشد نکرده است و کماکان دانشگاه‌های ایرانی در این زمینه ضعیف هستند. هدف این پژوهش واکاوی موانع کلیدی رشد ظرفیت نظریه پردازی در کشور است.

روش‌شناسی: رویکرد این پژوهش کیفی و جهان‌بینی آن در فلسفه تفسیرگرایی با آمیزه‌ای از عمل‌گرایی تعریف می‌شود. به این دلیل که پژوهش حاضر با هدف اصلی شناسایی موانع رشد نظریه پردازی در دانشگاه تربیت مدرس و ارائه راهکارهایی برای گسترش ظرفیت نظریه پردازی انجام شده است، پژوهشگران با عوامل انسانی مواجه هستند که کنش‌گران اصلی نظریه پردازی به شمار می‌آیند. از منطبق استقرایی برای شناسایی موانع و راهکارها و دسته‌بندی آنها استفاده شد. پس رویکرد کیفی برای پاسخ‌گویی به اهداف پژوهش به رویکرد کمی ترجیح داده شد. نوآوری کلیدی پژوهش حاضر که آن را از دیگر پژوهش‌ها متمایز می‌کند در روش‌شناسی است. از آنجا که این مطالعه با روش کیفی انجام شده دید بهتری از بافت واقعی به دست می‌دهد. با تکنیک «نمونه‌گیری متخصص» ۱۲ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس از حوزه‌های گوناگون علمی گزینش شدند و با آنها به شکل مصاحبه صورت گرفته است.

۱. استاد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)، Hasanzadeh@modares.ac.ir

۲. استادیار علم اطلاعات و دانش‌شناسی پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)، Rasuli@irandoc.ac.ir

۳. دانش‌آموخته دکتری علم اطلاعات و دانش‌شناسی پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)،

Karimi@alumni.irandoc.ac.ir

یافته‌ها: موانع بسیاری هستند که می‌توانند سر راه پیشرفت نظریه‌پردازی قرار گیرند. در یک نگاه کلی می‌توان این موانع را به دو گروه کلی موانع فراگیر و برون سازمان و موانع سازمانی دسته‌بندی کرد. موانع سازمانی ریشه در سازوکارها و مدیریت دانشگاه تربیت مدرس دارند و شاید در مؤسسه‌های دیگر به چشم نخورند. این موانع را می‌توان در هفت دسته کلی شامل کمبود پیوند نهادی، محدودیت منابع سازمانی، نظام نادرست ارزشیابی، ضعف ارتباط علمی، آموزش ناکارآمد دانشگاهی، کیفیت پایین علمی دانشجویان، و بی‌مسئولیتی پژوهشگران سازماندهی کرد.

نتیجه‌گیری: نظریه‌پردازی از کلیدی‌ترین پدیده‌های علمی است که باید با جدیت در فضای علمی ایران دنبال شود و نخستین گام برای تحقق این پدیده شناسایی موانعی است که رشد آن را کند می‌سازند. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی انجام شده که دیدی ژرف از موانع نظریه‌پردازی به دست می‌دهد و دسته‌بندی تازه‌ای مطرح می‌کند که تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری را در این زمینه عملی می‌سازد. کلیدی‌ترین کارکرد این پژوهش برای سیاست‌گذاری و گسترش ظرفیت نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس است. با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان تصمیم‌هایی کلیدی طرح کرد که در نهایت به حذف موانع بیانجامد و این ظرفیت را در دانشگاه به وجود آورد. اگرچه، شاید سیاست‌گذاران آموزش عالی در کشور نیز می‌توانند چنین مدلی را در دیگر دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های پژوهشی کشور پیاده‌سازی کنند.

کلیدواژه‌ها: نظریه‌پردازی، نظریه، دانشگاه تربیت مدرس، موانع و مشکلات، آموزش عالی.

مقدمه و طرح مسأله

علم از پدیده‌های کلیدی نسل بشر و بنیان بسیاری از پیشرفت‌ها و توانایی‌های او در طول زمان بوده است. این پدیده امروزه بسیار نظام‌مندتر شده و ساختار نهادی نیز یافته است؛ نهادهای گوناگون درگیر فعالیت‌های علمی و مدیریت فرایندهای مرتبط با علم هستند، کنش‌گران کلیدی با پدیده علم سروکار دارند که آنرا جلو می‌برند، و فرایندهای مشخصی وجود دارد که پیشرفت سریع علم را امکان‌پذیر می‌کنند. دانشمندان و پژوهشگران برای آنکه بتوانند پدیده‌ها را تشریح و تبیین کنند باید مشاهده‌ها و آزمایش‌های دقیقی انجام دهند، آنها را در قالب قواعدی خاص گزارش کنند و توضیحی نظام‌مند و منطقی درباره آنها ارائه دهند و آنها را پیش‌بینی کنند، این توضیح، تبیین و پیش‌بینی نظام‌مند چیزی است که ما امروزه آنرا به‌عنوان نظریه^۱ می‌شناسیم.

«نظریه» از شمار واژگانی است که با علم پیوندی ناگسستنی دارد. ابداع تلفن برای برقراری ارتباط با یکدیگر، فرستادن ماهواره به فضا، پیش‌بینی‌های هواشناسی، پیدایش هوش مصنوعی، و همه پیشرفت‌های

دیگر وابسته به نظریه‌های علمی هستند. برای نمونه «نظریه نسبیت»^۱ اثر «آلبرت اینشتین» سال‌هاست که در حوزه علوم طبیعی مطرح شده و بر پایه آن پیشرفت‌هایی در زمینه‌های گوناگون علمی پدید آمده است. یا نظریه «انقلاب‌های علمی» اثر «تامس کوهن» را می‌توان مثال زد که بیشتر در حوزه علوم اجتماعی و تاریخ و فلسفه علم مطرح است و بر پایه آن می‌توان پارادایم‌های علم را توضیح داد. یا «نظریه کپرنیک»^۲ و «نظریه کپلر»^۳ در علوم فضا و اخترشناسی، «نظریه مکانیک نیوتنی» در فیزیک، «نظریه دانش»، «نظریه برخورد تمدن‌ها»، «نظریه آنومی»^۴، و مانند این نظریه‌ها همه مفاهیم بنیادینی هستند که می‌توان گفت علم امروز بر پایه آنها شکل گرفته و علم فردا نیز بر پایه نظریه‌های امروزی پیشرفت خواهد کرد.

به عبارتی می‌توان گفت نظریه پردازی در قلب فرایندهای علمی و ارتباط مراکز علم با جهان پیرامونی قرار دارد و راه و رسمی است که عالمان علوم اجتماعی از طریق آن به تولید و خلق ایده‌ها و پیشبرد علوم می‌پردازند (Jaccard and Jacoby, 2010, ix). یکی از تأثیرگذارترین افراد در تاریخ و فلسفه علم، یعنی «کارل پوپر» معتقد است که نظریه‌های علمی اظهاراتی عام و فراگیر هستند که منطق دانش علمی بر پایه آنها استوار است (Popper, 2005, 37).

رشد و پیشرفت هر جامعه‌ای در همه زمینه‌ها اعم از (علمی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی) همبستگی و رابطه بسیار قوی با رشد و پیشرفت دانشگاه‌ها دارد و دانشگاه‌ها به عنوان مراکز علمی نقش مهم و کلیدی در تولید و توسعه نظریه‌های علمی را دارند. علیرغم توصیه و سیاست‌گذاری در زمینه پیشرفت نظریه پردازی در کشور، به نظر می‌رسد هنوز این پدیده آن گونه که باید رشد نکرده است و کماکان دانشگاه‌های ایرانی در این زمینه ضعیف بوده‌اند که نشان می‌دهد با مسائل و مشکلاتی مواجه هستند. بی تردید تا زمانی که دیدی کامل و جامع از گستره این مسائل و مشکلات وجود نداشته باشد نمی‌توان درباره آنها چاره‌اندیشی کرد و در راستای برطرف کردن آنها و سرانجام افزایش ظرفیت نظریه پردازی برآمد.

پژوهش حاضر با رویکرد موردکاوی به بررسی این مشکلات در دانشگاه تربیت مدرس که از این قاعده مستثنی نیست پرداخته است. این دانشگاه به عنوان یک دانشگاه ارائه‌دهنده تحصیلات تکمیلی در میان دانشگاه‌های ایران دارای رتبه خوبی به لحاظ شاخص‌های علمی و پژوهشی است و افزون بر داشتن

1. Relativity Theory
2. Copernicus' Theory
3. Kepler's Theory

۴. آنومی به انگلیسی Anomie: به فقدان هنجار یا بی‌هنجاری اطلاق می‌شود. این به معنی عدم وابستگی شخص و جامعه است

که به چندپاره شدن جامعه می‌انجامد. این اصطلاح توسط جامعه‌شناس فرانسوی امیل دورکیم مشهور شد.

ظرفیت‌های داخلی مثل منابع انسانی متخصص و خبره در زمینه‌های گوناگون، همه‌ساله متولی برگزاری نشست‌های علمی، همایش‌ها، کنفرانس‌ها، جلسات تخصصی علمی، کارگاه‌های علمی و غیره است و همه این رویدادها نشانگر ظرفیت‌های بالقوه و بالفعل این دانشگاه برای ایجاد زمینه برای نظریه‌پردازی و تولید نظریه است.

این پژوهش بخشی از طرح فراگیرتری است که با هدف تدوین مدل رشد ظرفیت نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس انجام شده است. اگر در یک نگاه کل‌نگر موانع و مشکلات رشد ظرفیت نظریه‌پردازی را به دو دسته فراگیر و سازمانی دسته‌بندی کنیم، این مقاله به شکلی خاص مسائل و مشکلات سازمانی رشد ظرفیت نظریه‌پردازی را در کانون توجه جای داده است.

نظریه و نظریه‌پردازی

تعریف واژه‌نامه‌ای نظریه تعریفی نسبتاً ساده است که ریشه واژه «نظریه» را در ادبیات یونانی و در واژه «Theoria» جستجو می‌کنند (رفیع‌پور، ۱۳۹۳، ص ۹۳). دائرةالمعارف «بریتانیکا» (Britanica Encyclopedia, 2017) در تعریف «نظریه علمی»^۱ آورده است: نظریه علمی یک ساختار فکری نظام‌مند از مفاهیم گسترده‌ای است که مجموعه‌ای از قوانین تجربی یا آزمایشگاهی مرتبط با قواعد موجود در یک چیز یا پدیده را در بردارد که هم مشاهده و هم ثابت شده است. یک نظریه علمی ساختاری است که توسط این قوانین پیشنهاد می‌شود و برای توضیح آنها به شیوه‌ای منطقی و علمی پدید آمده است. رفیع‌پور (۱۳۹۳، ص ۹۳-۹۶) نیز مجموعه‌ای از تعاریف نظریه را گردآوری کرده است. او در تعریفی عام نظریه را به معنی «بررسی کلی و وسیع مسائل از راه تفکر و تخیل» می‌داند، «به‌طوری که این بررسی نباید الزاماً رابطه‌ای با عمل (واقعیت) داشته باشد».

«کروتو» (Kroto, 2017) با اشاره به حجم بی‌شمار نظریه‌هایی که تاکنون ارائه شده‌اند، نظریه‌ها را در دو دسته عام طبقه‌بندی کرده است: نظریه‌های علمی و نظریه‌های غیرعلمی. او در تعریف نظریه‌های علمی می‌گوید که «نظریه‌هایی که صحیح و بر پایه واقعیت‌ها (فکت) هستند، چرا که در نتیجه کارهایی تجربی پدید آمده‌اند». اگر تاکنون نظریه‌های گوناگون را در کنار هم قرار داده باشیم و دقیق‌تر در احوال آنها کنکاش کرده باشیم، متوجه شده‌ایم که تمام نظریه‌ها به لحاظ وسعت و گستردگی در یک سطح نیستند. «بی» (Babbie, 2010, 34) بر پایه گستردگی و کانون توجه نظریه‌ها (به‌ویژه در حوزه علوم اجتماعی) آنها

را در سه دسته طبقه‌بندی می‌کند: «ماکرو تئوری‌ها»^۱ یا نظریه‌های کلان، «مزو تئوری‌ها»^۲ یا نظریه‌های متوسط، و «میکرو تئوری‌ها»^۳ یا نظریه‌های خرد. با این حال، نظریه‌ها در هر سطحی، در موقعیت‌های گوناگون آزمون شوند. «پوپر» (Popper, 2005, 9-10) معتقد است نخستین شیوه برای آزمون یک نظریه مقایسه منطقی نتایج آنها با خودشان است؛ به عبارت دیگر یک نتیجه با نتایج دیگر مقایسه شود که آیا این نتایج منطقی هستند یا نه. از این طریق انسجام درونی یک نظریه مورد سنجش قرار خواهد گرفت. دومین شیوه بررسی شکل منطقی یک نظریه است. شیوه سوم، مقایسه یک نظریه با دیگر نظریه‌ها است؛ و در نهایت، شیوه چهارم آزمون یک نظریه از طریق کاربردهای تجربی نتایج برخاسته از آن نظریه است.

سرانجام، پس از ارزیابی یک نظریه بر پایه معیارهای دقیق، مشخص خواهد شد که یک نظریه «خوب» است یا نه. گزاره «نظریه خوب»^۴ توسط «پوپر» طرح شد و به نظر او تنها یک نظریه خوب می‌تواند زیست پذیر باشد. ویژگی‌های یک نظریه خوب از نظر «پوپر» یگانگی، محافظه‌کاری، تعمیم‌پذیری، باروری، خست، انسجام درونی، ریسک‌پذیری تجربی، و انتزاع هستند (Wacker, 1998). در میان این ویژگی‌ها، یگانگی نظریه به این معناست که یک نظریه باید با نظریه‌های دیگر وجه تمایز داشته باشد، محافظه‌کاری این است که یک نظریه نمی‌تواند جایگزینی داشته باشد مگر آنکه نظریه تازه ویژگی‌های بهتری داشته باشد، از نظر تعمیم‌پذیری، یک نظریه هر چه در حوزه‌های بیشتری کاربرد داشته باشد نظریه بهتری قلمداد می‌شود. از نظر باروری، هر چه نظریه بارورتر باشد و مدل‌ها و فرضیه‌های بیشتری از آن منتج شود بهتر است. در مورد خست در نظریه، اگر چیزهای دیگر برابر باشند، هر چه یک نظریه فرض‌های کمتری داشته باشد، بهتر است. انسجام درونی در یک نظریه با تعریف منطقی تمامی ارتباط‌ها و دارا بودن توضیح لازم به دست می‌آید. ریسک‌پذیر بودن تجربی نظریه به این معناست که تمام آزمون‌های تجربی یک نظریه باید ریسک‌پذیر باشند و ابطال یک نظریه باید بسیار ممکن باشد. انتزاعی بودن نظریه رها بودن آن از زمان و فضا است. هر چه ارتباط‌های بیشتری در یک نظریه وجود داشته باشد سطح انتزاع بالاتر است. برای ارائه یک نظریه خوب شیوه‌های گوناگونی هستند، ولی «ببی» (Babbie, 2010, 53) شیوه‌های نظریه‌پردازی را در دو دسته طبقه‌بندی می‌کند: «نظریه‌پردازی قیاسی»^۵ و «نظریه‌پردازی استقرایی»^۶. در هر شیوه نیز روش‌های گوناگونی

1. Macrotheory
2. Mesotheory
3. Microtheory
4. Good theory
5. Deductive Theory Construction
6. Inductive Theory Construction

برای نظریه‌پردازی هستند. «رابرت دابین» (Dubin, 1987) از نخستین افرادی است که کوشیده تا بتواند فرایند نظریه‌پردازی را مدون کند و آنرا از شکل انتزاعی‌اش به عینیت برساند. «دابین» (Dubin, 1987) در این اثر فرایند نظریه‌پردازی را متشکل از هشت گام کلیدی (تشخیص مسئله، شناسایی مفاهیم نظریه، استخراج قوانین، تشخیص مرزهای نظریه، شناسایی شرایط عملکرد نظریه، شناسایی سنج‌های تجربی، ساختن فرضیه برای آزمون نظریه، آزمون نظریه در دنیای واقعی) می‌داند. این هشت گام در شکل زیر ارائه شده‌اند. «سوزان لیهام» (Lynham, 2000) نیز روشی را برای نظریه‌پردازی پیشنهاد می‌کند که شامل پنج گام کلیدی است. «جک مردیث» (Meredith, 1993) با مطرح کردن «چرخه طبیعی» علم‌گام‌هایی را طرح کرده است که در نهایت به نظریه‌پردازی ختم می‌شوند. به نظر «مردیث» این چرخه طبیعی از توصیف آغاز می‌شود و به توضیح می‌رسد و سرانجام به آزمایش ختم می‌شود. کارلایل و کریستینسن (Carlile and Christensen, 2004) نیز روش خود را در دو مرحله توصیفی و هنجاری برای نظریه‌پردازی تدوین کردند. در سال ۲۰۰۷ «ون دی ون» (Van de Ven, 2007) چارچوبی برای «نظریه‌پردازی و طرح پژوهش» ارائه داد که به نحوی با روش‌های دیگر قدری شباهت و اندکی تفاوت دارد. ون دی ون (Van de Ven, 2007) معتقد است، تعاملات اندیشمند و اندیشه‌ورز در چهار حوزه بسیار اساسی شکل می‌گیرد: فرموله کردن مسأله، شکل‌دهی نظریه‌های بدیل، گردآوری قرائن و شواهد، و به‌کارگیری یافته‌ها.

پیشینه پژوهش

در نوشته‌های دانشگاهی نیز نظریه‌پردازی از جوانب گوناگونی در کانون توجه جای گرفته و مطالعه شده است. بسیاری از پژوهش‌های این حوزه معطوف به تعریف و روش‌های نظریه‌پردازی بوده‌اند. برای مثال، قیومی بیدهندی (۱۳۸۴) به ساختار نظریه و القاب نظریه‌پردازی در حوزه معماری پرداخته و عناصر یک نظریه علمی را تشریح کرده است. شوقی‌نیا و جلالی (۱۳۸۴) نیز به چگونگی نظریه‌پردازی در علم اقتصاد اسلامی پرداختند. رضایی اصفهانی (۱۳۹۰) در مورد خواستگاه نظریه‌پردازی، در پژوهشی با عنوان: نظریه‌پردازی‌های علمی قرآن به این نتایج رسیدند که: خواستگاه نظریه‌ها می‌تواند از متن دانش مورد نظر برخیزد یا از دانشی دیگر، یعنی پژوهشگر الهام یا حدس برخاسته از یک پدیده طبیعی یا از یک آیه قرآن نظریه‌هایی ارائه می‌کند و با توجه به شواهد و قرائن علمی آنرا سامان می‌دهد. به عبارت دیگر نظریه‌پردازی‌های علمی گاهی تک‌تباری است و گاهی چندتباری است یعنی گاهی نظریه علمی به صورت میان‌رشته‌ای شکل می‌گیرد. از اینجاست که نظریه‌پردازی‌های علمی قرآن متولد می‌شود.

پژوهش دانایی فرد (۱۳۸۷) در زمره پژوهش‌های مرتبط به روش‌های نظریه پردازی جای می‌گیرد. پژوهش او با عنوان: روش‌شناسی نظریه پردازی در مطالعات سازمان و مدیریت: پژوهشی تطبیقی به این نتایج دست یافت که: اندیشمندانی که می‌خواهند نظریه پردازی کنند باید از دو نوع دانش تخصصی برخوردار باشند؛ دانش نسبت به پدیده‌ای که برآند تا در مورد آن تئوری سازی کنند و دانش نسبت به روش‌شناسی‌های نظریه پردازی. کانون تمرکز این مقاله مقایسه روش‌شناسی‌ها است. بر این اساس چهار روش‌شناسی اصلی در نظریه پردازی در علم سازمان و مدیریت، یعنی روش‌شناسی دوپین، لینهام، ون دی ون و کارلایل و کریستنسن مقایسه و رهنمودهایی در مورد نظریه پردازی ارائه شد. ضمن ارائه نقاط ضعف و قوت هر روش‌شناسی، پارادایم، نوع رویکرد، فرایند تئوری پردازی، رابطه پژوهشگر با کارگزار و معیار ارزیابی تئوری هر چهار روش‌شناسی با هم مقایسه شد. نتیجه‌گیری پژوهش دانایی فرد (۱۳۸۷) نشان داد که اگرچه روش‌شناسی دوپین برای مبتدیان نظریه پردازی فرآیند گام‌به‌گام دقیقی ارائه می‌دهد ولی روش «ون دی ون» پیوند تنگاتنگ‌تری با عمل دارد، دو روش‌شناسی دیگر شباهت بیشتری با روش‌شناسی دوپین دارند. در عین حال هر چهار روش‌شناسی در حال حاضر مورد توجه تئوری پردازان قرار گرفته است. دانایی فرد (۱۳۸۸) در ادامه پژوهش‌های مربوط به روش‌شناسی نظریه پردازی، به روش‌شناسی عمومی نظریه پردازی «دوپین» پرداخته است. به نظر او عشق به روش در این روش‌شناسی‌ها، جدای از نظریه‌ی کارل وایک، نظریه پردازی را در چنبره‌ی محدودیت‌های سخت اثبات پژوهشی قرار داده است. ترس از تولید نظریه، در رشته‌ی مدیریت، حاصل این محدودیت‌هاست.

گروهی از پژوهش‌های حوزه نظریه پردازی به شناسایی موانع نظریه پردازی توجه ویژه داشته‌اند پژوهش‌های پورعزت، رضایی و یزدانی (۱۳۸۸)، میرزایی رافع (۱۳۹۰)، جواهردهی (۱۳۹۱)، رفیع‌پور (۱۳۹۵) به‌طور خاص به این مسئله پرداخته‌اند. پورعزت، رضایی، و یزدانی (۱۳۸۸) که با یک پژوهش توصیفی به پیمایش نظرات اساتید حوزه‌های مدیریت، روانشناسی و علوم سیاسی دانشگاه تهران پرداختند و به این نتیجه رسیدند که موانع ساختاری، کارکردی، انگیزشی، و فرهنگی جوامع علمی در فرایند نظریه پردازی در علوم اجتماعی کلیدی‌ترین موانع هستند. ادعای اصلی پژوهش آن است که علی‌رغم اهمیت توجه به موانع ساختاری، کارکردی و فرهنگی، عدم توجه به فراگرد طبیعی نظریه پردازی در تأکید بر شناسایی مسئله و تمرکز بر حل آن، یکی از دلایل اصلی رکود سیر نظریه پردازی در قلمرو علوم انسانی است. همچنین، میرزایی رافع (۱۳۹۰) نیز به بررسی موانع نظریه پردازی در حوزه علوم انسانی از دیدگاه ۹۴ عضو هیأت‌علمی رشته‌های مختلف علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا همدان پرداخت. پرسشنامه‌ای ۳۵ گویه‌ای

برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش به کار گرفته شد. بر پایه یافته‌های این پژوهش عوامل فردی به میزان خیلی زیاد، عوامل اجتماعی، ارزش‌شناسی، روش‌شناختی و معرفت‌شناختی به میزان زیادی مانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی می‌شوند. به‌علاوه یافته‌های جانبی این پژوهش نشان داد که بین دیدگاه اعضای هیأت‌علمی زن و مرد در خصوص موانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین یافته‌ها نشان داد که بین دیدگاه اعضای هیأت‌علمی دانشکده ادبیات و علوم انسانی و دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی در زمینه موانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی تفاوت معناداری وجود دارد.

جواهردهی (۱۳۹۱) به هشت مانع کلیدی نظریه‌پردازی در ایران اشاره می‌کند: اصالت‌یابی مقدمات، ذهنی‌گرایی، گفتمان غالب، مادی‌گرایی، فقدان بصیرت، ناتوانی در ایجاد ارتباط میان تعقل و تعبد، فقدان شهودگرایی، و فقدان تحمل. میرفردی (۱۳۹۴) نیز به بی‌توجهی به نقش جامعه‌شناسی و جامعه‌شناسان در ساختار عمومی و برنامه‌ریزی جامعه، پایین بودن بودجه‌های پژوهشی در مقایسه با دیگر بخش‌های جامعه، گسترش روحیه مدرک‌گرایی و عام‌زدگی در زمینه آموزش، شناخت و یادگیری و همچنین به‌کارگیری مفاهیم و دانش جامعه‌شناسی به‌عنوان موانع رشد این حوزه و نظریه‌های پیرامونش در ایران اشاره کرده است. رفیع‌پور (۱۳۹۵) موضوع موانع رشد علمی ایران را در کانون توجه گذاشته و در کتاب خود به کرسی‌های نظریه‌پردازی پرداخته است. رشاد (بی‌تا) نیز دو دسته‌بندی از موانع نظریه‌پردازی نام می‌برد. دسته‌بندی نخست شامل موانع انفسی یا درونی (عامل‌های سلبی که از خصائل و خصائص و وضعیت معرفتی و روحی و خلقی محققین برخاسته است) و آفاقی یا برون‌ی (موانعی که به محقق مربوط نمی‌شود، بلکه به شرایط اجتماعی، سامانه‌ی مدیریتی کشور در حوزه‌ی معرفت و ساختار و سیاست‌های کلی حاکم بازمی‌گردد) است. دسته‌بندی دوم شامل موانع سلبی (سببی و مسببی، یعنی موانعی که نقش علی و موانعی که شأن معلولی دارند) و ایجابی (نحو ماهوی و موانع فرهنگی، مدیریتی و اخلاقی) است. سرانجام، از نظر رشاد (بی‌تا)، به لحاظ کمی و کیفی، موانع فرهنگی و روانی بیشترین سهم و ژرف‌ترین نقش را در رکود و رکون معرفتی ایفا می‌کنند و او به ۱۴ مانع کلیدی نظریه‌پردازی در این زمینه اشاره می‌کند: گسست تاریخی - معرفتی، فقدان طلب و تقاضا، خودباختگی و دیگرشيفتگی، اعتماد به نفس پایین، نبوغ‌زدگی، حجاب معاصرت، سنت‌زدگی، پیرپرستی، فقر سنت نقد و تضارب آرا، سیاست‌زدگی، فرامردن رسم تکریم، فقدان عرف تعالم، کمبود جرئت عبور از مشهورات، و توهم فقد آزادی.

تعدادی از پژوهش‌های خارج از ایران، به بنیاد و اساس نظریه و نظریه‌پردازی پرداخته‌اند و تعاریفی از این مفهوم ارائه کرده‌اند. تجزیه و تحلیل تطبیقی تعاریف مفهوم نظریه از سوی توماس (Thomas, 1997)

عدم قطعیت مشخص در مورد معنای اصطلاح را نشان داده است. بعضی از محققان مانند استوارت، هارت و سمبروک (Stewart, Harte and Sambrook, 2010) و لیولین (Llewelyn, 2003) به بررسی و تعریف نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه‌های خاص مانند مدیریت منابع انسانی و مدیریت کیفیت و حسابداری پرداختند. استوارت، هارت و سمبروک (Stewart, Harte and Sambrook, 2010) نظریه را به‌طور خلاصه به این شکل تعریف می‌کنند، «ایده‌ای علمی است که حداقل مبدأ دارد و اشاره به بررسی جهان براساس مجموعه‌ای از قواعد و اصول». از نظر هارت و سمبروک حتی یک پیشنهاد نیز می‌تواند نظریه نامیده شود. ماتر (Maunter, 2000, 562) نظریه را مجموعه‌ای از گزاره‌ها می‌داند که اصول تحلیل یا توضیح موضوع را فراهم می‌کند.

تاکنون روش‌های متعددی برای نظریه‌پردازی شکل گرفته که مهم‌ترین و اصلی‌ترین آنها عبارتند از: روش‌شناسی دوین (Dubin, 1987)، روش‌شناسی کارلایل و کریستنسن (Carlile and Christensen, 2004) روش‌شناسی ون دی ون (Van de Ven, 2007) و روش‌شناسی لینهام (Lynham, 2002). دسته‌ای از پژوهش‌ها در خارج از ایران مانند هانسن (Hansen, 1998)، مارسیک (Marsik, 1990)، موت (Mott, 1996)، توراسو (Torraco, 1997)، شه و کورلی (Shah and Corley, 2006) نیز به نظرات و عقاید متفاوت محققان در مورد مناسب‌ترین روش‌های نظریه‌پردازی اشاره دارند.

برخی از محققان مانند لد و مورس (Ld and Morse, 1994) بر استفاده از روش‌های کیفی برای نظریه‌پردازی اصرار می‌ورزند و بعضی مانند اندراد (Andrade, 2009)، آمارتونگا و بالدری (Amaratunga and Blardy, 2001)، آیزنهارت (Eisenhardt, 1989)، دولی (Dooley, 2002)، جورج و بنت (George and Bennet, 2004)، آیزنهارت و گربنر (Eisenhardt and Graenber, 2007)، لوئیز (Lewis, 1998)، استیک (Stake, 1994) معتقدند استفاده از مطالعه موردی، بعضی مانند گلسر (Glaser, 2002) معتقدند نظریه زمینه‌ای، بعضی مانند میچایلوا، پیکاری، پلاکویاناکا و ریتوالا (Michailova, Piekkari, Plakoyiannaki, and Ritvala, 2014) معتقدند قوم‌نگاری و بعضی مانند مردث (Meredith, 1993) معتقدند مدل‌های مفهومی در رسیدن به هدف مورد نظر در نظریه‌پردازی مفید است.

در هر یک از این روش‌های ارائه شده، دیدگاه‌های متفاوتی از محققان ارائه شده است، به‌عنوان نمونه، از نظر محققان، استفاده از نظریه زمینه‌ای می‌تواند به نظریه‌پردازی کمک شایان توجهی کند. از نظر کپریانی (Cipriani, 2013)، هدف نظریه زمینه‌ای، ایجاد نظریه علوم اجتماعی است که از داده‌های گردآوری شده آغاز می‌شود: پیش از تحلیل، محققان در ساختن لیستی از گره‌ها، کلیدواژه‌ها و آیتم‌ها درگیر می‌شوند،

تمامی آنها هم برای تحلیل مواد و هم به هدف تحقیق معنادار در نظر گرفته می‌شود. در مورد استفاده از مدل‌ها در نظریه‌پردازی، لاچمن^۱ در به این موارد اشاره می‌کند: ۱. فراهم آوردن حالت‌های بازنمایی، ۲. استنتاج قواعد، ۳. تفسیر و ۴. بصری سازی.

اما به‌رغم این اختلاف نظرها، محققین در این زمینه، مانند شه و کورلی (Shah and Corley, 1986)، اندراد (Andradde, 2009) و هیگز، پرایس و مارس (Hughes, Price and Marrs, 1986) تمایل به استفاده از روش‌های چندگانه فراگیر برای تحقیق و نظریه‌پردازی را نشان داده‌اند.

در دسته‌ای دیگر از پژوهش‌های انجام شده در خارج از ایران، محققان موانع نظریه‌پردازی را شناسایی کرده‌اند. هالت، گولدینگ و اکینتوی (Holt, Goulding and Akintoye, 2016) با هدف سنجش رابطه‌ی تأثیر پژوهش و نظریه‌پردازی، موانع نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها را دسته‌بندی کرده‌اند. آنها با پرسشنامه‌ای که شامل سؤال‌های باز و بسته بود داده‌های خود را گردآوری کردند و در این پژوهش موانعی که آنها به آن اشاره کرده‌اند با تحلیل سؤال‌های باز آن پرسشنامه شکل گرفته است. دسته‌هایی که این پژوهش ارائه کرد، شامل چهار دسته‌ی موانع خارجی (خارج از دانشگاه)، موانع داخلی (مربوط به دانشگاه)، موانع مربوط به تعامل (با صنعت و جامعه پژوهشی) و سایر موانع نامشخص (مثل نداشتن تجربه) بود.

لینهام (Lynham, 2000) نیز با تعریف مفاهیم مربوط به نظریه و نظریه‌پردازی، موانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی را بررسی کرده است. این موانع شامل ارتباط بین متخصص و محقق، بی‌توجهی به خروجی‌های کاربردی نظریه‌ها، تمرکز محدود علمی، ابزار غالباً اثبات‌گرا، کمبود ابزارهای مشخص و نگاه به نظریه‌پردازی به‌عنوان وظیفه محقق، هستند. آندروود (Underwood, 1975) در دیدگاهی که به ندرت مورد توجه قرار گرفته است، معتقد است تفاوت‌های فردی افراد بر روی دیدگاه افراد از پژوهش و نظریه‌پردازی تأثیر می‌گذارد به گونه‌ای که کسانی که دارای تفکر نظری هستند با احتمال بیشتری به‌سوی نظریه‌پردازی کشیده می‌شوند.

بررسی نوشته‌ها نشان می‌دهد که پژوهش‌هایی که موانع نظریه‌پردازی را به شکلی منسجم در کانون توجه جای دهند اندک هستند. افزون بر این، اغلب پژوهش‌هایی که به موانع نظریه‌پردازی توجه کرده‌اند از ابزار پرسشنامه استفاده کرده‌اند و به روش پیمایش مسئله را مورد بررسی قرار داده‌اند و هیچ یک از این پژوهش‌ها از مصاحبه و رویکرد کیفی در بررسی موانع استفاده نکرده‌اند. در این پژوهش کوشش شده تا موانع فراگیر و سازمانی نظریه‌پردازی از یکدیگر تفکیک شوند و این موضوع می‌تواند منجر به

سیاست گذاری‌های درست‌تری برای تصمیم‌گیران در این حوزه شوند. نوآوری کلیدی پژوهش حاضر که آن‌را از دیگر پژوهش‌ها متمایز می‌کند در روش‌شناسی است. از آنجا که این مطالعه با روش کیفی انجام شده دید بهتری از بافت واقعی به دست خواهد داد. در بخش بعدی جزئیات روش‌شناسی این پژوهش طرح شده است.

روش‌شناسی

از آنجایی که در پژوهش حاضر هدف اصلی شناسایی موانع رشد نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس و ارائه راهکارهایی برای گسترش ظرفیت نظریه‌پردازی است، پژوهشگران با عوامل انسانی مواجه هستند که کنش‌گران اصلی نظریه‌پردازی به شمار می‌آیند. بر این اساس، پدیده نظریه‌پردازی، پیش از هر چیز، یک پدیده اجتماعی است. داده‌های ورودی پژوهش جهت تحلیل پدیده نظریه‌پردازی و ارائه درکی درست از موانع و انگیزه‌های مؤثر بر آن، باید از طریق شواهدی در بافت اجتماعی واقعی - که افراد و مردم واحدهای آن‌را تشکیل می‌دهند- گردآوری شوند. بنابراین، فلسفه و جهان‌بینی اصلی این پژوهش تفسیرگرایی است، که درصدد استخراج واقعیت پدیده نظریه‌پردازی از بافت اجتماعی و ذهن کنش‌گران محوری این پدیده (اساتید دانشگاه و پژوهشگران) است. در این راستا، دو منطق استقرایی و قیاسی استفاده شد. از منطق استقرایی برای شناسایی موانع و راهکارها و دسته‌بندی آنها استفاده می‌شود. پس رویکرد کیفی برای پاسخ‌گویی به اهداف پژوهش به رویکرد کمی ترجیح داده شده، و پژوهشگران درصددند تا با تحلیل داده‌های کیفی تصویر نسبتاً جامع و دقیقی از موانع پیشرفت و راهکارهای گسترش ظرفیت نظریه‌پردازی ارائه دهند.

البته، جهان‌بینی پژوهش به‌طور کامل به فلسفه تفسیرگرایی پایبند نیست، چراکه باور اصلی پژوهش بر این استوار است که تمام واقعیت پدیده نظریه‌پردازی تنها در ذهن کنش‌گران محوری نیست، بلکه بخشی از آن نیز در جهان واقع وجود دارد. بنابراین، این پژوهش تا اندازه‌ای از بنیان‌های فلسفه عمل‌گرایی نیز وام گرفته است، و در بخش‌هایی از فرایند پژوهش، به‌جای فلسفه تفسیری و استفاده از منطق استقرایی برای ساخت دانش، از منطق قیاسی برای توجیه و دانش‌افزایی پیرامون نظریه‌پردازی بهره گرفته است. استفاده از چارچوب اولیه پایه برای شناخت مقدماتی سازه‌های پیش‌ساخته موضوع این پژوهش نشانه‌هایی از این جهان‌بینی است.

با توجه به آنکه در پژوهش حاضر، پژوهشگران به‌دنبال بررسی موانع پیشرفت و راهکارهای گسترش

نظریه پردازی در دانشگاه تربیت مدرس هستند، و نیز به منظور گردآوری داده به صورت استقرایی برای یافتن دسته‌هایی که دارای قابلیت شناسایی و تبیین ابعاد گوناگون باشند. نیاز به روشی داشته‌ایم که بتواند استنتاج قابل قبولی از داده‌های کیفی گردآوری شده به دست دهد. از این رو، در این پژوهش از روش پیشنهادی «مایلز»، «هابرمن»، و «سالدانا» (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014) استفاده شده است. آنها رویکرد خود را با عنوان رویکرد «مایلز و هابرمن» برای تحلیل داده‌های کیفی نام گذاری می‌کنند. هیچ کدام از این صاحب نظران به طور کامل به ژانر خاصی از پژوهش کیفی وابستگی ندارند، و به جای آن ترکیب روش‌های گوناگون کیفی را برای انجام پژوهش ترجیح می‌دهند (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014).

به نظر «مایلز»، «هابرمن»، و «سالدانا» (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014, 10) پژوهشگران کیفی، به طور معمول، فرایند کم و بیش مشابهی را برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی انجام می‌دهند. در پژوهش حاضر با توجه با ماهیت، مسأله و هدف‌های پژوهش از طرح متوالی تغییرپذیر^۱ و همچنین رویکرد پیشنهادی مایلز، هابرمن و سالدانا (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014) برای گردآوری و تحلیل داده‌های پژوهش استفاده شده است. گام‌های پژوهش به صورت زیر تدوین و به اجرا گذاشته شده است:

- ✓ گام اول: رویکرد کیفی، مرور نظام‌مند ادبیات حوزه نظریه پردازی
 - ✓ گام دوم: رویکرد کیفی، مصاحبه عمیق و رودررو با اعضای هیأت علمی
 - ✓ گام سوم: رویکرد کمی، گردآوری دیدگاه جامعه پژوهشی از طریق پرسشنامه
 - ✓ گام چهارم: رویکرد کیفی، مراجعه به اسناد و برنامه‌های دانشگاه از طریق مطالعه اسنادی
 - ✓ گام پنجم: رویکرد کیفی، ادغام یافته‌های گام‌های قبلی، تحلیل و ارائه راهکارها
- در گام نخست، برای آگاهی از موانعی که پیش‌تر در نوشته‌های دانشگاهی شناسایی شده‌اند، ۷۱ مقاله فارسی و انگلیسی بررسی شدند و موانع گوناگونی از آنها استخراج شد که سرانجام، این موانع در ساخت ابزار پژوهش (مصاحبه) به کار گرفته شدند. برای این هدف، مقالات چاپ شده در مجلات داخلی و خارجی شامل مقالات مروری و علمی پژوهشی، مورد بررسی قرار گرفت. مقالات فارسی از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی SID (پایگاه جهاد دانشگاهی) و مگیران و مقالات غیرفارسی از طریق پایگاه‌های «امرالده»، «ساینس دایرکت»، «اسکوپوس» و «گوگل اسکولار» بازیابی شد. برای بازیابی مقالات فارسی با مراجعه به پایگاه‌های مذکور، جستجو در عنوان، چکیده و کلیدواژه‌های مقالات با عبارت‌های «نظریه» و «نظریه پردازی» صورت گرفت. برای جستجوی مقالات غیرفارسی در پایگاه‌های مورد اشاره، با توجه به تنوع

کلیدواژه‌ها، از عبارت‌های جستجوی زیر استفاده شد:

Theory, Theory Building, Theory Constructing, Theory Making, Theory Developing, Theorizing, Theory Producing, Theory Creating.

با تکنیک «نمونه‌گیری متخصص» ۱۲ نفر از اعضای هیأت‌علمی دانشگاه تربیت مدرس از حوزه‌های گوناگون علمی (فیزیک، مدیریت، زیست‌شناسی، پزشکی، فلسفه، تاریخ، هنر و معماری، زمین‌شناسی، فناوری و کامپیوتر، حقوق، علوم سیاسی، و شیمی) که دانشیار یا استاد تمام بوده‌اند گزینش شدند و با آنها به شکل حضوری مصاحبه شد. پس از برگزاری اولین جلسه مصاحبه، متن مصاحبه در اختیار تیم پژوهش قرار گرفت و یک جلسه برای بررسی ساختار، کیفیت، و سایر مسائل مربوط به مصاحبه تشکیل و چارچوب مصاحبه یک‌بار دیگر مورد بازبینی قرار گرفت. جلسه‌های مصاحبه با یک ابزار ضبط صدا ضبط و برای تحلیل‌های بیشتر به شکل متن پیاده‌سازی شدند. جلسه‌های مصاحبه طی ۱۰ مرداد تا ۱۰ آبان ۱۳۹۶ هدایت و انجام شده‌اند. یکی از دلایل آنکه گردآوری داده‌ها که این چنین به طول انجامید، زمان محدود اعضای هیأت‌علمی برای همکاری بوده است. همچنین، اندازه جلسه‌های مصاحبه پیاده‌سازی شده، به‌طور معمول از ۲۲۰۰ تا نزدیک به ۴۲۰۰ واژه بوده است.

روشی که در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها به کار گرفته شده، روشی است که «سالدانا» (Saldana, 2013) در «دستنامه کدگذاری برای پژوهشگران پژوهش کیفی»^۱ معرفی و «مایلز»، «هابرمن»، و «سالدانا» (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014) در کتاب خود با عنوان تحلیل داده‌های کیفی: منبع روش‌ها^۲ بسط داده‌اند.

از دیدگاه «سالدانا» (Saldana, 2013)، تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی در دو مرحله انجام خواهد شد؛ دور اول (کدگذاری) و دور دوم (الگویابی). کدها به‌طور معمول «یک کلمه» یا «عبارت کوتاهی» هستند که به صورت نمادین به نسبتی از داده‌های زبانی یا تصویری اختصاص می‌یابند. در دور دوم کدگذاری، این نسبت می‌تواند به‌طور دقیق برابر نسبت دور اول باشد، یک پاراگراف طولانی، یا یک یادداشت تحلیلی درباره داده‌ها باشد. برای پیشبرد فرایند کدگذاری از ویرایش ۱۱ نرم‌افزار مبتنی بر دسکتاپ «مکس کیو. دی. ای»^۳ بهره‌برداری شده است. برای افزایش روایی در این پژوهش از راهبردهای گوناگونی بهره‌برداری شده است. نخستین راهبرد یادداشت‌برداری و پیاده‌سازی گفتار بوده است. درگیر کردن چند نفر در کدگذاری نیز راهبرد دیگری برای افزایش اعتبار یافته‌ها بوده است. برای بالا بردن اعتبار روش انجام و یافته‌های پژوهش

1. The Coding Manual for Qualitative Researchers
2. Qualitative Data Analysis: a Methods Sourcebook
3. MaxQDA

در رویکرد کیفی شیوه‌های گوناگونی هست. ضبط مصاحبه و پیاده‌سازی آن، تأیید متن مصاحبه‌ها توسط مصاحبه‌شوندگان، انجام کدگذاری توسط سه نفر، و تأمل طولانی روی یافته‌ها از جمله راهکارهای این پژوهش برای بالا بردن اعتبار بوده‌اند.

مسئله‌ناشناس ماندن مشارکت‌کنندگان در پژوهش، یکی از مهم‌ترین و کلیدی‌ترین مسائل اخلاقی است که باید مورد توجه تیم پژوهش قرار گیرد. برای حفظ ناشناس ماندن افراد در این پژوهش دو رویکرد اتخاذ شده است. نخست، نام و مشخصات افرادی که نخواسته‌اند هویتشان فاش شود در مصاحبه ضبط نشده است. افزون بر این، نگهداری فایل‌های مصاحبه در یک پوشه واحد بر روی یک رایانه شخصی بوده است. با این کار پژوهشگران می‌توانستند از حفظ حق محرمانگی مشارکت‌کنندگان نیز اطمینان حاصل کنند. از آنجایی که احتمال ضعیفی وجود دارد که افراد را بتوان از روی صداهای آنها شناسایی کرد، بنابراین تیم پژوهش باید از انتشار این فایل‌های صوتی اطمینان حاصل می‌کرد. داوطلبانه بودن مشارکت، یکی دیگر از مسائل اخلاقی در این پژوهش بود که باید مورد توجه قرار می‌گرفت.

یافته‌های پژوهش

موانع بسیاری هستند که می‌توانند سر راه پیشرفت نظریه‌پردازی قرار گیرند. در یک نگاه کلی می‌توان این موانع را به دو گروه کلی موانع فراگیر و موانع سازمانی دسته‌بندی کرد. گمان می‌رود تقسیم‌بندی عوامل به دو دسته فراگیر برون‌سازمانی و سازمانی به سیاست‌گذاران کمک بیشتری برای اتخاذ تصمیم‌های درست می‌کند؛ چون نقش مدیران دانشگاهی و مدیران آموزش عالی شفاف‌تر می‌شود. به دلیل گستردگی هر یک از این دسته‌ها، در این مقاله تنها به عوامل سازمانی اشاره شده و عوامل فراگیر در مقاله دیگری بحث شده‌اند. مراد از موانع فراگیر آنهایی هستند که حاکم بر فضای کلی جامعه هستند و در پیوند با یک سازمان خاص، همانند دانشگاه تربیت مدرس نیستند. به نظر می‌رسد دیگر پژوهشگران در مؤسسه‌های گوناگون ایرانی نیز با چنین موانعی دست‌وپنجه نرم می‌کنند. چنین موانعی احتمالاً ریشه‌دارتر از دیگر موانع هستند. دسته دیگر، موانع سازمانی به شمار می‌روند که خاص دانشگاه تربیت مدرس هستند و در کانون توجه این پژوهش جای گرفته‌اند. در جدول یک خلاصه‌ای از یافته‌های پژوهش ارائه شده است. این دسته از عوامل ریشه در سازوکارها و مدیریت دانشگاه تربیت مدرس دارند و شاید در مؤسسه‌های دیگر به چشم نخورند. برای نمونه، یکی از مصاحبه‌شوندگان به نکته‌ای اشاره می‌کند که به نظر می‌رسد بیشتر در دانشگاه تربیت مدرس برجسته است: «نکته دیگر چیزی هم وجود دارد، یک نوع شتاب‌زدگی است که در سطح دانشگاه‌ها

وجود دارد که ما را دور می کند از نظریه پردازی ناب، یک مسابقه ای را در دانشگاه ها شروع کرده اند. مثلاً می گویند که ما چه کارهایی را بکنیم، مثلاً تربیت مدرس را چگونه اداره کنیم که مثلاً به فلان رتبه برسد. ولی به نظر من اول باید ببینیم تربیت مدرس دانشگاه است، دانشگاهی که در آن استقلال فکری وجود ندارد، در مورد کارهای علمی شک نکنید که دانشگاه نیست و در این دانشگاه نظریه پرداز هم مورد ستم و مورد ظلم قرار می گردد.» (م ۱ - پ ۱۰)!

جدول ۱. موانع پیشرفت نظریه پردازی

کمبود پیوند نهادی	<input type="checkbox"/> کمبود پیوند نهادی نرم <input type="checkbox"/> کمبود پیوند نهادی سخت	<input type="checkbox"/> کمبود پیوند نهادی فیزیکی
محدودیت منابع سازمانی	<input type="checkbox"/> محدودیت امکانات <input type="checkbox"/> دغدغه های معیشت اساتید	<input type="checkbox"/> کمبود تجهیزات آزمایشگاهی
نظام نادرست ارزشیابی	<input type="checkbox"/> ضعف نظام تشویق کارآمد	<input type="checkbox"/> قوانین و آیین نامه های نامناسب
ضعف ارتباط علمی	<input type="checkbox"/> کمبود پیوند میان دانشجو و استاد <input type="checkbox"/> نفوذ میان اساتید و عالمان	<input type="checkbox"/> کمبود پیوند بین المللی
آموزش ناکارآمد دانشگاهی	<input type="checkbox"/> فرایند نادرست آموزشی <input type="checkbox"/> گسترش بی رویه رشته های دانشگاهی	<input type="checkbox"/> کمبود سازوکاری برای پشتیبانی از نظریه پردازی
کیفیت پایین علمی دانشجویان	<input type="checkbox"/> مدرک گرایی <input type="checkbox"/> شیوه نادرست جذب دانشجو	<input type="checkbox"/> جذب بی رویه دانشجو
بی مسئولیتی پژوهشگران	<input type="checkbox"/> جذب نیروهای بی کیفیت <input type="checkbox"/> عدم مسئولیت پذیری اساتید	<input type="checkbox"/> پایین بودن کیفیت آثار دانشگاهی <input type="checkbox"/> فرسودگی نیروی انسانی

۱. محدودیت منابع سازمانی

نخستین مسئله در بخش محدودیت منابع سازمانی امکاناتی است که سازمان برای آموزش و پژوهش اساتید و دانشجویان فراهم کرده است. این امکانات گستره وسیعی را در بردارد، از منابع کتابخانه گرفته تا ابزارهای تدریس در کلاس درس. آن گونه که از سخنان مشارکت کنندگان در پژوهش برمی آید، دانشگاه تربیت مدرس تاکنون نتوانسته است به خوبی و در حد مکفی امکانات لازم را برای اساتید و دانشجویان این

۱. برای حفظ محرمانگی مصاحبه شوندگان نام آنها به صورت یک کد درآمده است و به پاراگرافی که موانع از آنها استخراج شده ارجاع داده شده است. برای نمونه، «م ۱ - پ ۱۰» یعنی مصاحبه شونده شماره یک - پاراگراف دهم.

دانشگاه جهت آموزش و پژوهش فراهم سازد. برای نمونه یکی از پاسخ‌دهندگان اشاره می‌کند که «من فکر می‌کنم [مشکل نظریه‌پردازی] کمی برمی‌گردد به امکانات. مثلاً چرا ژیان ۲۰۰ سرعت بیشتر نمی‌رود، چون چرخ‌هاش طوری خاص درست شده‌اند و موتورش ضعیف است. پس همه این‌ها در سرعتش تأثیر دارند. برای کشور ما هم به همین ترتیب است، اگر یک استاد نمی‌خواهد نظریه‌پرداز باشد، این برمی‌گردد به بحث امکانات. این که در اختیار یک استاد چه قرار داده‌ایم.» (م ۴ - پ ۱۱). از نمودهای این امکانات محدود نبود یا کمبود تجهیزات آزمایشگاهی است که برای رشته‌های علوم دقیقه و تجربی لازم و ضروری هستند. نظریه‌پردازی نیازمند سال‌ها کار آزمایشگاهی است، آزمایشگاهی که مجهز به تجهیزات لازم پژوهش باشد. به نظر می‌رسد، در شرایط موجود آزمایشگاه‌های دانشگاه چندان تجهیز نشده‌اند و نتوانسته‌اند رضایت پژوهشگران را جلب کنند. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش این مسئله را این‌گونه طرح می‌کند: «بزرگترین مشکل و دغدغه ما نبودن امکانات آزمایشگاهی است. الان میدان آماده است، تازنده هست ولی اسب نیست. میدان همان کاربرد علوم در صنعت، امکانات ساختاری تربیت مدرس است. و این قابل رقابت با جهان مدرن نیست. آنها جایگاه علم و عالم را فهمیده‌اند، ولی ما سالهاست دم از علم و عالم می‌زنیم ولی هنوز معنای واقعی‌اش را درک نکرده‌ایم.» (م ۹ - پ ۲۴).

افزون بر این، چالش بزرگتری که وجود دارد، تأمین نشدن معیشت بسیاری از اساتید دانشگاه تربیت مدرس است. چندین نفر از مصاحبه‌شوندگان روی این مسئله تأکید داشته‌اند که دانشگاه تربیت مدرس نتوانسته است معیشت مکفی برای اساتیدش فراهم آورد. از این رو، اساتید و پژوهشگران مجبور هستند برای گذران زندگی جاهای دیگری کار کنند، پروژه‌هایی از سازمان‌های دیگر بگیرند، و کمتر برای دانشگاه وقت بگذارند. زمان کمتر منجر به پایین آمدن کیفیت آثارشان می‌شود و از چنین کارهایی نمی‌توان انتظار نظریه‌پردازی داشت. بنابراین، به نظر می‌رسد یکی از موانع نظریه‌پردازی همان تأمین نشدن معیشت اساتید و پژوهشگران است که از الزامات نخستینی که باید به آن توجه شود. برای نمونه، یکی از پاسخ‌دهندگان می‌گوید که «... مثلاً استادی را تازه استخدام کرده‌ایم. ایشان اول باید مسئله مسکنش را حل کند و جایی را اجاره کند. باید [زمان] بگذرد تا این استاد بتواند حداقل نیازهایش را تأمین کند [...] استاد ما که سلسله نیازهایش تأمین نشده یعنی مسکن و مشابهش را نمی‌تواند تأمین کند، آیا می‌تواند به فکر بحث نظریه‌پردازی باشد. آن بنده خدا به فکر نان شبش است. اول باید زنده بماند بعد نظریه‌پردازی کند.» (م ۴ - پ ۱۱).

۲. کمبود پیوند نهادی

برای رشد نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس لازم است نهادها دست‌به‌دست هم دهند و مقدمات لازم برای این کار را تدارک ببینند. این نهادها انواع گوناگون دارند؛ از نهاد قانون و آیین‌نامه گرفته تا ساختارهای سازمانی. تا زمانی که این نهادها هم‌راستا با هم و هماهنگ کار نکنند نمی‌توان نظریه‌پردازی در دانشگاه را توسعه داد.

این نهادها را می‌توان در سه دسته کلیدی طبقه‌بندی کرد: نهادهای نرم، نهادهای سخت، و نهادهای فیزیکی. نهادهای فیزیکی ساختار سازمانی و واحدهایی هستند که در دانشگاه تربیت مدرس شکل گرفته‌اند. این واحدها باید به گونه‌ای طراحی شوند که بتوانند نظریه‌پردازی را رشد دهند، که به نظر در حال حاضر چنین اتفاقی نیافتاده است. نهادهای سخت قوانین و مقرراتی هستند که به اجرایی شدن فرایندها کمک می‌رسانند. قوانین و مقررات دانشگاه باید به گونه‌ای طراحی و تصویب شوند که پشتیبان نظریه‌پردازی باشند. در حال حاضر این مقررات به نظر آن‌قدر دست‌وپاگیر به نظر می‌آیند که نه تنها نمی‌توانند از نظریه‌پردازی پشتیبانی کنند، بلکه مانع رشد آن نیز می‌شوند. قوانین و مقررات در پیوند با ارتقای اعضای هیأت‌علمی از شمار این نهادها هستند.

دسته دیگر نهادها، نهادهای نرم هستند که در بردارنده نگرش و دیدگاه مسئولین دانشگاه، سیاست‌گذاران، و اساتید است. سیاست‌گذاران و پژوهشگران چه دیدگاهی درباره نظریه‌پردازی دارند، آنها چه قدر به این امر اهمیت و ارزش می‌دهند و چگونه در مواجهه با آن رفتار می‌کنند. به نظر می‌رسد در حال حاضر در دانشگاه تربیت مدرس دید چندان مثبت و پیش‌برنده درباره نظریه‌پردازی وجود ندارد. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش به این مسئله این‌گونه اشاره می‌کند: «[...] چرا نهادها هستند، ساختار دانشگاه تربیت مدرس در آن راستا شکل گرفته است، فقط نیاز به باز طراحی دارد. و یا قوانین و مقررات با این رویکردها منطبق شود و آن قسمت نگرش‌ها هم باید ارتقاء پیدا کند و این درون خود دانشگاه هست باید ارتقاء پیدا کند. لذا ما وقتی می‌خواهیم اون ظرفیت نظریه‌پردازی را داشته باشیم باید آن تعامل محیط را با هم داشته باشیم و مدل‌مان کار کند و ما نمی‌توانیم به‌طور جداگانه مدل دهیم.» (م ۳- پ ۱۹).

۳. ضعف ارتباط علمی

ناگفته پیداست که ارتباط علمی میان پژوهشگران از الزامات پیشرفت علمی است. کسانی که به ماهیت اجتماعی بودن علم معتقد هستند، اهمیت این موضوع را بسیار برجسته می‌کنند. از این رو، این ارتباط برای پیشرفت حوزه نظریه‌پردازی و دیگر حوزه‌ها ضروری به نظر می‌رسد و کمبود آن می‌تواند مانع بزرگی بر سر راه پیشرفت‌های علمی باشد. بسیاری از مصاحبه‌شوندگان به کمبود یا ضعف این ارتباط در شرایط

فعلی دانشگاه تربیت مدرس اشاره می‌کنند. به نظر می‌رسد، چه در درون دانشگاه و چه بیرون دانشگاه این ارتباط به خوبی شکل نگرفته است. در یک فضای دانشگاه ارتباط می‌تواند آشکال‌گوناگونی داشته باشد، از ارتباط میان اساتید گرفته تا ارتباط میان دانشجویان. از کلیدی‌ترین مسائلی که در سخنان مصاحبه‌شوندگان وجود دارد آن است که ارتباط درست و کارآمدی هنوز میان اساتید و دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس شکل نگرفته است و این عدم ارتباط موجب شده تا فضای گفت‌وگوی موجود الهام‌بخش نباشد و منجر به خلق افکار و آثار بزرگ نشود. لازمهٔ یک ارتباط درست، افزون بر ارتباط علمی، ارتباط عاطفی با دانشجویان است که می‌تواند سرآغاز و محرک ارتباط علمی باشد. یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کند که «علم در اصل اولش از آن شرق بوده، ولی چرا ما عقب افتادیم از غربی‌ها؟ آنها فقط رابطه استاد دانشجویی برقرار می‌نمایند. رابطه استاد دانشجو فقط در حساب و کتاب نیست بلکه آنها یک رابطه انسانی باید برقرار کنند. یعنی ما این رابطه را فراموش کرده‌ایم. و به دانشجو کمتر اهمیت می‌دهیم.» (م ۱ - پ ۲۰).

ضعف در ارتباط تنها بین اساتید و دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس به چشم نمی‌خورد، بلکه در دیگر فضاها، همانند فضای میان اساتید نیز وجود دارد و این مسئله بسیار پررنگ است. اساتید دانشگاه به‌عنوان منشأ افکار و ایده‌هایی که به نظریه منجر خواهد شد اگر بتوانند با یکدیگر وارد گفت‌وگو شوند و افکارشان را به قضاوت هم‌ترازان بسپارند، شانس نظریه‌پردازی آنها بیشتر می‌شود. بسیاری از مصاحبه‌شوندگان معتقد هستند که در حال حاضر چنین ارتباط کارآمدی وجود ندارد و آنها نمی‌توانند به آسانی با دیگر هم‌ترازانشان گفت‌وگو کنند. برای نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره می‌کند که «بینید، من الان قدیمی‌ترین استاد این دانشگاه هستم، در این مدت کسی نیامد که بگوید شما چکار می‌کنید، آیا چیزی لازم ندارید. یعنی ما در یک فضای دو نفره گفت‌وگو کنیم، مکالمه کنیم و ببینیم توانایی‌هایمان در کجاست. آن فضا را دانشگاه نتوانسته ایجاد کند [...] همین کرسی‌های نظریه‌پردازی، سخنرانی داشتم دو دانشجو و دو استاد در این بحث شرکت کردند. بعد از آن هم هیچ اتفاقی نیفتاد. در واقع انگار جامعه خواب دیده شده است.» (م ۸ - پ ۲۵).

سرانجام، این ضعف ارتباط‌های بین‌المللی است که موجب شده دانشگاه تربیت مدرس هنوز به رشد و بلوغ کافی در زمینهٔ نظریه‌پردازی دست نیافته باشد. اگرچه سیاست‌های کلی هم بر ضعف ارتباط بین‌المللی تأثیرگذار هستند، ولی به نظر می‌رسد خود دانشگاه نیز در این زمینه ضعیف عمل کرده است. دانشگاه تربیت مدرس به‌عنوان دانشگاهی که حوزه‌اش تحصیلات تکمیلی است باید ارتباط بیشتری با فضای خارج از کشور داشته باشد تا بتواند خود را به‌روزرسانی کند و از آخرین دستاوردهای بشر آگاهی داشته باشد. بی‌تردید نظریه‌های جهان تراز باید در سطح جهانی مطرح شوند و این مسئله جز با ارتباط با جهان خارج شدنی نیست.

مصاحبه‌شوندگان به ضعف ارتباط بین‌المللی بسیار اشاره کرده‌اند و معتقد هستند که در فضای کنونی نمی‌توان به نظریه دست یافت. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش به این مسئله این‌گونه اشاره می‌کند: «یکی از بحث‌های بعدی ما که می‌تواند باعث رشد شود ارتباط با جهان پیشرفته است. و این ارتباط الان وجود دارد ولی سوری است. اعضای هیأت‌علمی ما باید فرستاده شوند به فرصت‌های مطالعاتی، اما ما این فرصت را این‌طوری نگاه می‌کنیم که دانشگاه یکی را فرستد تا ایشان برود در دنیای پیشرفته حال کند. نمی‌آییم آن کسی را که می‌فرستیم به فرصت مطالعاتی ببینیم آیا این اصلاً حوصله کار کردن در آزمایشگاه را دارد؟! بعد از اینکه رفت رصد نمی‌کنیم او در خارج از کشور چکار می‌کند.» (م ۹ - پ ۴۲-۴۳).

۴. مسئولیت پژوهشگران

این پژوهشگران هستند که می‌توانند منشأ و سرآغاز نظریه پردازی باشند و تمام مسائلی که پیش‌تر گفته شد در نهایت باید به کمک پژوهشگران بیاید تا بتوانند امر نظریه پردازی را پیش برند. اگر همت و انگیزه کافی در پژوهشگران نباشد، نمی‌توان اطمینان حاصل کرد که آنها می‌توانند نظریه‌پردازی‌های برجسته‌ای شوند. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که پژوهشگران دانشگاه تربیت مدرس به قدر کافی در مقابل آرمان‌های علم و رشد علمی مسئول نیستند. این بی‌مسئولیتی در نهایت به آنجا ختم می‌شود که پژوهشگران هم نسبت به اهداف دانشگاه و پیشرفت‌های فردی بی‌تفاوت باشند.

از چالش‌های جدی در گروه بی‌مسئولیتی پژوهشگران آن است که نیروهای باکیفیت دانشگاه که زمانی نیروی محرکه دانشگاه به شمار می‌آمدند در حال فرسودگی هستند. از دلایل این فرسودگی می‌توان به عدم انگیزه‌های کافی مالی و مادی، کمبود امکانات، و غیره اشاره کرد. فرسودگی این نیروها موجب شده تا نظریه پردازی به مرحله بلوغ نرسد. یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کند که «در حوزه علوم انسانی ما فرسودگی داریم که باید جایگزین شوند.» (م ۹ - پ ۵۹). فرسودگی نیروی انسانی مانع از پویایی علم و پژوهش در دانشگاه می‌شود و ایستایی علمی در نهایت منجر به پایین آمدن کیفیت در دانشگاه می‌شود و در چنین شرایطی نمی‌توان انتظار نظریه پردازی داشت.

در حالی که نیروی انسانی دانشگاه به سمت فرسودگی پیش می‌رود، دانشگاه نیز در جذب نیروهای جوان‌تر باکیفیت ناموفق بوده است. به گفته دیگر دانشگاه نتوانسته است نیروهایی را جذب کند که جانی در علم و پژوهش ناب‌بدمند و همانند موتوری توانمند دانشگاه را به پیش برانند. عوامل گوناگونی در این زمینه تأثیرگذار هستند، از مسائل سیاسی در جذب اساتید گرفته تا درست انتخاب نشدن کمیته جذب. چنین مسئله‌ای حتی در جذب دانشجویان، به‌ویژه دانشجویان دکتری نیز به چشم می‌خورد. بنابراین، زمانی که

مغزهای متفکر و ایده‌پرداز وارد دانشگاه نشوند نمی‌توان انتظار نظریه‌پردازی داشت. یکی از پاسخ‌دهندگان اشاره می‌کند که «انگار دانش و فرهیختگی به ابتدال کشیده شده است. من نمی‌توانم به ابتدال بکشم جوامع علمی و دانشگاهی را. یک رشد عجیب غریبی در دانشگاه‌ها داریم، نیروهای که می‌آیند و به دانشجو درس می‌دهند اصلاً نمی‌دانند که نظریه چیست!» (م ۱ - پ ۱۰).

چنین فرایند ضعیفی در جذب نیروهای تازه، سرانجام به پایین آمدن کیفیت اساتید دانشگاه خواهد انجامید. اساتیدی که انتظار می‌رود بار سنگین نظریه‌پردازی را به دوش بکشند. اگر آنها کیفیت لازم علمی را نداشته باشند، چگونه می‌توان انتظار داشت که نظریه‌هایی ارائه کنند که گستره وسیع داشته باشند و مرزهای دانش را جابه‌جا کنند. افزون بر این، چنین نیروهایی اساساً برای علم و دانشگاه ارزش قائل نیستند و مسئولیت خود را به درستی انجام نمی‌دهند. ممکن است دنبال چیزهای دیگری باشند که در نهایت کمکی به دانشگاه برای پیگیری اهدافش نکنند. برای نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره می‌کند که «ببینید نظریه‌پردازی کار دل است. کسی که عاشق نباشد نظریه‌پردازی نمی‌کند. کسی که... من اصلاً نظریه نمی‌خواهم، می‌خواهم آنهایی که استاد تمام می‌شوند یک کتاب پانصد صفحه‌ای ترجمه کنند. ببینید کتاب بیست است، کلمه به کلمه باهاش ترجمه شود. بعد می‌گویند آقا این استاد، استادی ترجمش کند نه گوگل. خوب در دانشگاه را نگاه کنید چه اوضاع و احوالی است.» (م ۲ - پ ۱۹).

سرانجام، زمانی که کیفیت نیروی انسانی، مسئولیت‌پذیری اساتید، و انگیزه پژوهشگران پایین آمد، کیفیت آثار دانشگاهی نیز در سراسری سقوط می‌افتد و نمی‌توان آثار باکیفیت دانشگاهی را منتشر کرد. نظر به جایگاه نظریه نیز، می‌تواند درک کرد که معمولاً حاصل کارهای اصیل علمی و آثار باکیفیت دانشگاهی است. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش به این مسئله این‌گونه اشاره می‌کند: «کار کیفی در ایران تنبیه می‌شود و هر روز قوانین دارد بدتر می‌شود.» (م ۶ - پ ۱۳).

۵. نظام ارزشیابی

همان‌گونه که در بخش موانع فراگیر توضیح داده شد، نظام ارزشیابی کارآمدی برای ارزیابی‌های علمی در کشور وجود ندارد که همگان بر درستی آن توافق نظر داشته باشند. متعاقباً در دانشگاه مدرس نیز از روش‌ها و ابزارهایی برای ارزیابی بهره‌برداری می‌شود که نه تنها کمکی به پیشرفت نظریه‌پردازی نمی‌کنند، بلکه مانعی سر راه نظریه‌پردازی هستند.

دو مسئله کلیدی در بخش نظام ارزشیابی نادرست در دانشگاه تربیت مدرس قوانین و آیین‌نامه‌های نادرست و کمبود نظام تشویق کارآمد هستند که مانع از پیشرفت نظریه‌پردازی شده‌اند. تردیدی نیست که

اساتید و پژوهشگران دانشگاه باید به کاری که می کنند اعتقاد داشته باشند و آیین نامه هایی برای ارتقای آنها پیش بینی شود که آنها را در مسیر درستی که مدنظر دانشگاه است بیاندازد. در حال حاضر، به نظر می رسد چنین مسیری سر راه اساتید و پژوهشگران دانشگاه تربیت مدرس قرار نگرفته است. به نظر می رسد این قوانین و آیین نامه ها به گونه ای نگاشته شده اند که کمیت را ترویج می کنند و چندان از کیفیت پشتیبانی نمی کنند، در حالی که نظریه پردازی محصول کیفیت است. یکی از مصاحبه شوندگان اشاره می کند که «بینید آیین نامه های ارتقاء بخشی شان واقعاً اشتباه اند. شما اگر بعضی نواغ دنیا را بیاورید و بگویید بیاوند در مدرس و شریف، این ها اخراج می شوند چون تعداد مقالاتشان به اندازه دانشجویان ارشد ما هم نیست.» (م ۱ - پ ۱۷). دیگری نیز می گوید: «به نظر من آیین نامه های الان دست و پاگیرند بیشتر. اصولاً در حوزه آموزش هر تصمیمی غلط بود از همان ابتدا مشخص نمی شود، بعدها که کار از کار گذشت، بعداً به غلط بودن آنها پی می برند. شاید فراموش کنند که چه کسانی این آیین نامه ها را نوشته اند.» (م ۵ - پ ۱۹).

این در حالی است که مشوق های مناسبی نیز برای کمک به نظریه پردازان در نظر گرفته نشده است. به نظر بسیاری از پاسخ دهندگان اگر افرادی هم باشند که نظریه پردازی را پیش ببرند از آنها پشتیبانی مادی و معنوی نمی شود و به درستی تشویق نمی شوند. یکی از مشارکت کنندگان به این نکته این گونه اشاره می کند: «بینید دانشگاه اصلاً متوجه نیست، اصلاً رئیس دانشکده هم در باغ نیست. بینید من دلالت پژوهی گفتم، رئیس دانشگاه آمد بگوید، البته من نوعی نیاز ندارم، بعد بگوید آقای دکتر این [پاداش] خدمت شما. این مسافرت خدمت شما. او کار روتینش [را] انجام می دهد. به هر حال، لیست ۳۰ دانشمند علوم انسانی را زدند، دکتر [...] هفتم بوده است. یک سکه به ما ندادند. اصلاً سکه ارزش ندارد. خوب ده سکه می دادید، چه می شد. البته همکارهایشان به من احترام می گذارند. اما رئیس دانشکده اصلاً حسی به من ندارد. اصلاً شما برایش مهم نیستید. نظریه بدهید! البته گاهی وقت ها مانع می شود.» (م ۲ - پ ۲۴).

۶. کیفیت آموزش دانشگاهی

آموزش پایه پیشرفت های علمی است و بی تردید از کلیدی ترین مأموریت های دانشگاه آموزش نیروهای باکیفیت است. از این رو، اگر این مأموریت به درستی پیش نرود، ممکن است بر حوزه های دیگری تأثیرگذار باشد. تجزیه و تحلیل مصاحبه ها نشان می دهد که مشارکت کنندگان در پژوهش به مسئله آموزش نادرست دانشگاهی در دانشگاه تربیت مدرس به عنوان یکی از موانع نظریه پردازی در دانشگاه اشاره کرده اند.

فضای دانشگاه یک فضای تعاملی میان اساتید و دانشجویان است و این فضا الهام‌بخش ایده‌های بزرگی است که هر یک پتانسیل تبدیل شدن به نظریه را دارند. اساتید کنونی همان دانشجویان دیروزی هستند که از آموزش‌های دانشگاهی در مؤسسه‌های گوناگون بهره‌مند شده‌اند. از این‌رو، شیوه آموزش بر پرورش افراد برای تبدیل شدن به نظریه‌پردازهای آینده تأثیرگذار است و نباید از نقش آن غافل شد. اگر این آموزش به شکلی درست پیش نرود ممکن نیست که در آینده شاهد نظریه‌پردازی‌های بزرگ در حوزه‌های علمی باشیم.

از مسائل موجود در دانشگاه تربیت مدرس که می‌توانند به‌عنوان مانعی برای پیشرفت نظریه‌پردازی به شمار آیند فرایندهای نادرست آموزشی هستند. این فرایندها در حال حاضر به درستی طراحی نشده‌اند و چالش‌هایی برای آموزش عالی ایجاد کرده‌اند. برای نمونه، یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید: «بله، نظام آموزشی نظام مسخره‌ای است. مگر می‌شود پنج کتاب را بگذارند و کسی بشود دکتر! در آمریکا طرف هفتاد واحد می‌گذرانند می‌شود دکتر. من نمی‌خواهم طرفداری کنم از کسی، شما چند واحد کلام پاس می‌کنید؟ چند واحد فلسفه؟ چند واحد... شما در هر رشته چند نفر دارید استاد دکتری باشد. و قسم می‌خورم به تعداد انگشتان دست هم این را نداریم.» (م ۲ - پ ۱۴).

در حالی که امکانات، تجهیزات، استاد، و منابع آموزشی با چالش‌هایی مواجه هستند، دانشگاه‌ها، و دانشگاه تربیت مدرس به‌دنبال دایر کردن رشته‌های تازه‌ای هستند که الزامات و زیرساخت‌های آموزشی آنها فراهم نیست. در چنین شرایطی نظریه‌پردازی‌های عمیق در آن حوزه‌ها بسیار دشوار است و نمی‌توان به پیشرفت‌شان امیدوار بود. یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «گسترش بی‌رویه رشته‌ها. گسترش دانشجو، گسترش بودجه‌های پژوهشی. همه رشته‌ها را ما لازم نداریم که در سطح دکتری داشته باشیم. یک تلقی نادرستی که هست این است که هر رشته‌ای که در دوره لیسانس و فوق‌لیسانس است در دکتری هم باید این را داشته باشیم. دکتری تعریف شده است، یعنی دکتری رشته‌ای را دارد که امکان دکترین‌پردازی دارد برای این رشته‌ها. خیلی از رشته‌ها فقط تکنیک هستند و در سطح لیسانس کافی‌اند و لازم نیست که در سطح فوق‌لیسانس و دکتری باشند.» (م ۱۱ - پ ۴۷-۵۰).

از سوی دیگر، به نظر می‌رسد نظام نهادی دانشگاه تربیت مدرس هنوز به سطح بلوغ کامل نرسیده است که بتواند از نظریه‌پردازی پشتیبانی‌های آموزشی داشته باشد. در حالی که دانشگاه می‌تواند با برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌هایی در این زمینه، دست‌کم دغدغه نظریه‌پردازی را در میان اساتید و دانشجویان ترویج دهد، هنوز پشتیبانی خاصی از این حوزه نداشته است. تا زمانی که دانشگاه گامی در این زمینه برندارد، ممکن

است از سوی پژوهشگران، اساتید و دانشجویان گامی برداشته نشود و این خود مانع بزرگی برای پیشرفت نظریه پردازی است.

۷. کیفیت علمی دانشجویان

چنین نظام آموزشی ناکارآمدی، سرانجام به تربیت دانشجویان ضعیف خواهد انجامید و افزون بر این به مرور زمان کیفیت علمی دانشجویان را در پی خواهد داشت. در سال‌های اخیر، به نظر می‌رسد آموزش دانشگاهی با چالش بزرگی همراه بوده که دانشگاه تربیت مدرس را نیز تحت تأثیر قرار داده است و آن جذب بی‌رویه دانشجویان است. با توجه به افزایش جمعیت جوان کشور، بسیاری از آنها به سوی دانشگاه‌ها آمده‌اند و جذب دانشجو را با مشکلاتی مواجه ساخته‌اند. سرانجام جذب دانشجویان بیشتر موجب شده کلاس‌های آموزشی مملو از دانشجو باشند، اساتید زمان کم‌تری برای پژوهش و آموزش بگذارند، و امکاناتی که برای شمار کمتری دانشجو در دانشگاه پیش‌بینی شده بود امروزه میان همه دانشجویان تقسیم شود. چنین مسائلی بر نظریه پردازی نیز تأثیرگذار خواهند بود و آنرا چالش مواجه می‌سازند. برای نمونه، استادی که پیش‌تر می‌توانست روزی زمانی را به پژوهش اختصاص دهد، دیگر امروز آن‌قدر زمان ندارد و باید به امور دیگری بپردازد. یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کند که «وضعیت آموزش عالی را ببینید، تا دلشان می‌خواهد دانشجو جذب می‌کنند. تا چند سال پیش سرکلاس‌های دکتری یک نفر یا دو نفر می‌نشستند، ولی امروز ده بیست نفر سر کلاس هستند. به چه قیمتی؟ بنابراین من نه وقت کافی برای پژوهش دارم، نه می‌توانم به همه دانشجویان برسم، کارهایشان را بررسی کنم، مطالعه کنم که پیش از کلاس آماده باشم. حالا شما تصورش را بکنید که ترمی ده واحد نیز درس داشته باشید. کار دشواری است و به نظریه ختم نمی‌شود.» (م ۱۱ - پ ۴۶).

با این وجود، به نظر می‌رسد دانشگاه تربیت مدرس حتی بر جذب دانشجویان باکیفیت نیز تمرکز ندارد و جذب دانشجویانش نیز با چالش‌هایی مواجه است. برای نمونه، اگر دانشگاه در جذب دانشجویان دکتری باکیفیت، که عموماً کارشان پژوهش است و می‌تواند به نظریه بیانجامد، ناموفق باشد، چگونه می‌تواند از آنها انتظار نظریه پردازی داشته باشد. در سال‌های اخیر معیارهای جذب دانشجویان نیز به شدت قابل نقد بوده است. یکی از افراد اشاره کرده است که «من استاد ترجیح می‌دهم دانشجوی دکتری جذب کنم که خودم می‌خواهم و مطمئن هستم که می‌تواند موفق باشد، ولی دانشگاه این اجازه را به من نمی‌دهد و کاملاً آزاد نیستم در انتخاب. معلوم نیست این دانشجویان چگونه انتخاب می‌شوند. کنکور و سازمان سنجش نیز که یک مسئله دیگری است که واقعاً به آموزش عالی لطمه زده است.» (م ۱۰ - پ ۱۶).

حتی دغدغه بسیاری از دانشجویانی که وارد دانشگاه می‌شوند نیز علم و پژوهش و نظریه‌پردازی نیست. بسیاری از دانشجویانی که وارد دانشگاه می‌شوند به دنبال مقاصد و اهداف دیگری هستند که در پیوند با گسترش نظریه‌پردازی نیست. از این رو، با جذب چنین دانشجویانی نمی‌توان امیدی به گسترش نظریه‌پردازی داشت. بسیاری از کسانی که وارد دانشگاه می‌شوند به دنبال مدرک هستند و دغدغه‌شان پیشرفت مرزهای دانش نیست. یکی از مشارکت‌کنندگان به این نکته این گونه اشاره می‌کند: «تحصیلات در جامعه کنونی ما حرص شد. همه دارند مدرک جمع می‌کنند. در تمام دنیا تحصیلات هرمی است، یعنی از آن بالا می‌آید تا به پایین. تعدادی پزشک هستند، بعضی‌ها جوشکار، تعدادی بنا، یک تعدادی هم استاد... در واقع می‌خواهم بگویم که همه حرفه‌ها به تناسبی که باید باشد هست، اما در ایران همه‌اش شده تقلید. کسی کاری می‌کند، همه دنبالش می‌روند.» (م ۱۰ - پ ۱۶).

بحث و جمع‌بندی

نظریه‌پردازی از کلیدی‌ترین بنیان‌های علمی است و اغلب دانشمندان و کشورهای به این مقام نائل می‌شوند که به لحاظ علمی بسیار پیشرفته باشند. برای همین است که در اسناد بالادستی در پیوند با علم، فناوری، و نوآوری در ایران نیز به این مسئله توجه خاصی شده است. برای نمونه، دست‌کم در هشت بند از «سند نقشه جامع علمی کشور» به نظریه‌پردازی اشاره شده است و توصیه شده از این امر پشتیبانی‌های لازم مادی و معنوی شود. بی‌تردید، نخستین گام برای پشتیبانی از این پدیده آن است که اکوسیستم آن را بشناسیم و در پی رفع موانع و مشکلاتش برآییم. این پژوهش از شمار کوشش‌هایی در این راستا است. یافته‌های پژوهش نشان داد که موانع را می‌توان در دو دسته کلی فراگیر و سازمانی دسته‌بندی کرد که تمرکز این مقاله بر دسته دوم بود. مقایسه یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های پیشین (همانند پورعزت، رضایی، و یزدانی، ۱۳۸۸؛ میرزایی رافع، ۱۳۹۰؛ جواهردهی، ۱۳۹۱؛ و میرفردی، ۱۳۹۴) نشان می‌دهد که دامنه موانع نظریه‌پردازی در کشور به اندازه کافی گسترده است. اگرچه پژوهش‌های پیشین دسته‌بندی‌هایی از موانع ارائه کرده‌اند (همانند ساختاری، کارکردی، انگیزشی، و فرهنگی یا اجتماعی، ارزش‌شناسی، روش‌شناختی، و معرفت‌شناختی)، ولی به نظر می‌رسد دسته‌بندی موانع به فراگیر و سازمانی ایده‌های بهتری می‌تواند در اختیار سیاستگذاران قرار داد. چرا که مدیران دانشگاه و مدیران آموزش عالی کشور نقش خود را شفاف‌تر خواهند دید و تصمیم‌های عملی‌تری در سطح دانشگاه و نظام فراگیر آموزش عالی اتخاذ خواهند شد. پورعزت، رضایی و یزدانی (۱۳۸۸) نیز با یک پژوهش تجربی به این نتیجه رسیدند که موانع ساختاری،

کارکردی، انگیزشی، و فرهنگی جوامع علمی در فرایند نظریه پردازی در علوم اجتماعی کلیدی ترین موانع هستند. به نظر می رسد جواهردهی (۱۳۹۱) نیز بیشتر بر خود پژوهشگران تمرکز داشته که موانع را به هشت مانع کلیدی نظریه پردازی، یعنی اصالت یابی مقدمات، ذهنی گرایی، گفتمان غالب، مادی گرایی، فقدان بصیرت، ناتوانی در ایجاد ارتباط میان تعقل و تعبد، فقدان شهود گرایی، و فقدان تحمل محدود کرده است. بی تردید اگر موانع گسترش نظریه پردازی در دانشگاه تربیت مدرس برطرف شوند، نظریه پردازی رشد خواهد کرد. با این حال، راهکارهای سازمانی را می توان در پنج دسته کلی دسته بندی کرد (شکل یک). از آنجا که پژوهش حاضر به شکل کیفی پیش رفته است، نتایج آن قابل تعمیم نیستند، با این حال ممکن است برای دانشگاه های دیگری غیر از تربیت مدرس کارآمد باشند.



شکل ۱. راهکارهای سازمانی پیشرفت نظریه پردازی

کلیدی ترین کارکرد این پژوهش برای سیاست گذاری و گسترش ظرفیت نظریه پردازی در دانشگاه تربیت مدرس است. با توجه به یافته های این پژوهش می توان تصمیم هایی کلیدی طرح کرد که در نهایت به حذف موانع بیانجامد و این ظرفیت را در دانشگاه به وجود آورند. اگرچه، سیاست گذاران آموزش عالی در کشور نیز می توانند چنین مدلی را در دیگر دانشگاه ها و مؤسسه های پژوهشی کشور پیاده سازی کنند. با همه کوشش هایی که برای افزایش اعتبار نتایج در این پژوهش شده است، چون تنها بر پایه دیدگاه های شمار محدودی از متخصصان است، نمی توان درباره اعتبار آن به شکل کامل اطمینان حاصل کرد. از این رو، گمان می رود اجرای یک پژوهش کمی برای آزمون مدل استخراج شده بتواند در زمینه اعتباریابی آن تأثیرگذار باشد. کاوش عوامل غیرسازمانی نیز می تواند در پژوهش های آتی مورد مطالعه قرار گیرد.

منابع

- پورعزت، علی اصغر، رضایی، پریسا و یزدانی، حمیدرضا. (۱۳۸۸). بررسی موانع نظریه پردازی در قلمرو علوم اجتماعی. *نشریه مدیریت بازرگانی*، ۲۱(۲). ۴۷-۶۲. بازیابی شده در تاریخ ۲۰ بهمن ۹۶ از <http://ensani.ir/file/download/article>
- جواهردهی، علی (۱۳۹۱). موانع نظریه پردازی. *روزنامه کیهان*. بازیابی شده در تاریخ ۳۰ بهمن ۱۳۹۶ از http://pajoohe.ir/C__a-46556.aspx
- دانایی فرد، حسن (۱۳۸۷). روش شناسی نظریه پردازی در مطالعات سازمان و مدیریت: پژوهشی تطبیقی. *فصلنامه مدرس علوم انسانی - پژوهش های مدیریت در ایران*، ۱۳(۴). ۱۶۵-۱۹۱. بازیابی شده در تاریخ ۱۰ اسفند ۹۶ از <https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=115481>
- دانایی فرد، حسن (۱۳۸۸). روش شناسی عمومی نظریه پردازی. روش شناسی علوم انسانی، ۱۵(۵۸). ۷-۳۲. بازیابی شده در تاریخ ۱۲ اسفند ۹۶ از <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=100993>
- رشاد، علی اکبر (بی تا). موانع روانی - فرهنگی تولید علم و نظریه پردازی. بازیابی شده در تاریخ ۳۰ بهمن ۱۳۹۶ از <http://rashad.ir/2017/09/13/>
- رضایی اصفهانی، محمدعلی (۱۳۹۰). نظریه پردازی های علمی قرآن، *پژوهش نامه قرآن و حدیث*. (۹). ۵۷-۸۶. بازیابی شده در تاریخ ۳۰ بهمن ۹۶ از <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?ID=155511>
- رفیع پور، فرامرز (۱۳۹۳). *کندوکاوها و پنداشته ها: مقدمه ای بر روش های شناخت جامعه و تحقیقات اجتماعی*. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- رفیع پور، فرامرز (۱۳۹۵). *موانع رشد علمی ایران و راه حل های آن: با اضافات (کرسی های نظریه پردازی) (کاربرد و محدودیت)*. تهران: شرکت سهامی انتشار.

- شوقی‌نیا، احمد و جلالی، خداداد (۱۳۸۳). نظریه پردازی در اقتصاد اسلامی. فصلنامه اقتصاد اسلامی، ۱۶، ۱۳۱-۱۴۶.
- قیومی بیده‌ندی، مهرداد (۱۳۸۴). ساختار نظریه و الفبای نظریه پردازی. صغه، ۱۵(۴)، ۱۲۲-۱۳۹. بازیابی شده در تاریخ ۱۰ فروردین ۹۶ از <http://sofeh.sbu.ac.ir/article/view/1665>
- میرزایی رافع، مه‌ری (۱۳۹۰). بررسی موانع نظریه پردازی در حوزه علوم انسانی از دیدگاه اعضاء هیأت علمی رشته‌های مختلف علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا همدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا.
- میرفردی، اصغر (۱۳۹۴). چالش‌ها و فرصت‌های تولید علم و نظریه پردازی در حوزه علمی جامعه‌شناسی در ایران. سیاست‌های راهبردی و کلان، ۳(۹)، ۱-۲۰. بازیابی شده در ۱۵ بهمن ۱۳۹۶ از <http://ensani.ir/file/download/article/20160104090907-9886-55.pdf>
- Amaratunga, D. and Baldry, D. (2001). Work Study. 50 (3), 95-104.
- Andrade, A. (2009). Interpretive Research Aiming at Theory Building: Adopting and Adapting the Case Study Design. The Qualitative Report. 42-60. Retrieved at 11 jaunary 2016 from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol14/iss1/3>
- Babbie, E. R. (2010). The practice of social research. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Carlile, P. R. and Christensen, C. M. (2004). The Cycle of Theory Building in Management Research. Working Paper Summaries Retrieved Jan 5 2018. From <http://www.innosight.com/documents/Theory%20Building.pdf>.
- Cipriani, R. (2013). Empirical Data and Theory Construction: An Example of Application in Social Science Research. Ongoing Research. 118, 73-84. [10.1177/0759106313476188](http://dx.doi.org/10.1177/0759106313476188)
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. Advances in Developing Human Resources. 4(3), 335-353. [10.1177/1523422302043007](http://dx.doi.org/10.1177/1523422302043007)
- Dubin, R. (1978). Theory building (Rev. ed.). New York: Free Press.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from case study research. Academy of management review. 14 (4), 532-550. [10.2307/258557](http://dx.doi.org/10.2307/258557)
- Eisenhardt, K. M and Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: opportunities and Challenges. Academy of Management Journal. 50 (1), 25-32. [10.5465/amj.2007.24160888](http://dx.doi.org/10.5465/amj.2007.24160888)
- Encyclopedia Britannica (February 16, 2017). Scientific theory. Accessed February 16, 2017 from <https://www.britannica.com/science/scientific-theory>
- Estabrooks, C A, Field, P. A and Morse, J. M. (1994). Aggregating qualitative findings: An approach to theory development Qualitative health research. 4(4), 503-511. [10.1177/104973239400400410](http://dx.doi.org/10.1177/104973239400400410)
- George, A. L. and Bennett, A (2004). Case Studies and Theory Development in the Social Sciences. MIT Press: Cambridge, Massachusetts; London, England.

- Glaser, B. G. (2002). Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*. 1(2), Article 3. 23-38. Retrieved 15/1/2018 from <http://www.ualberta.ca/~ijqm/>
- Hansen, C. D. (1998). HRD theory building through qualitative research. In R. J. Torraco (Ed.), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development Annual Conference* (pp. 281–284). Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.
- Holt, G. D., Goulding, J. S Akintoye, A , (2016),"Enablers, challenges and relationships between research impact and theory generation", *Engineering, Construction and Architectural Management* , 23 (1). 20-39 [10.1108/ECAM-12-2014-0161](https://doi.org/10.1108/ECAM-12-2014-0161)
- Hughes, M, A, Price R. L and Marrs, D W. (1986). Linking Theory Construction and Theory Testing: Models with Multiple Indicators of Latent Variables *Academy of management review*. 11(1), 128-144. [10.5465/amr.1986.4282643](https://doi.org/10.5465/amr.1986.4282643)
- Jaccard, J., and Jacoby, J. (2010). *Theory construction and model-building skills: A practical guide for social scientists*. Guilford Press.
- Kroto, H(2017). There are Two Types of Theory – Scientific Theories and Unscientific Theories. Accessed February 16, 2017 from http://thesciencenetwork.org/docs/BB3/Kroto_Theories.pdf
- Lewis, M. W. (1998). Iterative triangulation: a theory development process using existing case studies. *Journal of Operations Management*. 16, 455–469 [10.1016/S0272-6963\(98\)00024-2](https://doi.org/10.1016/S0272-6963(98)00024-2)
- Llewelyn, S. (2003). Methodological Issues: what counts as 'theory' in qualitative management and accounting research? Introducing five levels of theorizing. *Accounting, Auditing and accountability journal*. 16(4), 662-708.
- Lynham, S. A. (2000). Theory building in the human resource development profession. *Human Resource Development Quarterly*, 11(2), 159. [10.1002/1532-1096\(200022\)1](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200022)1)
- Lynham, S. A. (2002). The general method of theory-building research in applied disciplines. *Advances in developing human resources*, 4(3), 221-241. [10.1177/1523422302043002](https://doi.org/10.1177/1523422302043002)
- MAUTNER, T., (ed), 2000. *The Penguin Dictionary of Philosophy*, Penguin Books; London
- Marsick, V. J. (1990). Altering the paradigm for theory building and research in human resource development. *Human Resource Development Quarterly*, 1 (1), 5–24. [10.1002/hrdq.3920010103](https://doi.org/10.1002/hrdq.3920010103)
- Meredith, J. (1993). Theory building through conceptual methods. *International Journal of Operations & Production Management*, 13(5), 3-11. [10.1108/01443579310028120](https://doi.org/10.1108/01443579310028120)
- Michailova, S, Piekkari, R and Plakoyiannaki, E and Ritvala, T. (2014). Breaking the silence about exiting fieldwork: a relational approach and its implications for theorizing. *Academy of Management. Review*. 39(2), 138-161. [10.5465/amr.2011.0403](https://doi.org/10.5465/amr.2011.0403)
- Miles, M. B, A. Huberman, M and Saldaña, J (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. 3 Ed: SAGE Publications, Incorporated.

- Mott, V. W. (1996). Knowledge comes from practice: Reflective theory building in practice. In R. Rowden (Ed.), *Workplace learning: Debating five critical questions of theory and practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 72 (pp. 57–63). San Francisco: Jossey-Bass.
- Popper, K (2005). *The Logic of Scientific Discovery*. New York: Taylor & Francis Group (First English edition published in 1959 by Hutchinson & Co.)
- Saldana, J (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage publications: London.
- Shah, S. K. Corley, K. G. (2006). Building Better Theory by Bridging the Quantitative–Qualitative Divide. *Journal of Management Studies* 43: 1821- 1835. [10.1111/j.1467-6486.2006.00662.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00662.x)
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stewart, J., Harte, V. and Sambrook, S. (2010). What is Theory? *Journal of European Industrial Training*. 35 (3), 221–229.
- Thomas, G. (1997). What is the use of theory? *Harvard Educational Review*, 67 (1), 75–104. [10.17763/haer.67.1.1x807532771w5u48](https://doi.org/10.17763/haer.67.1.1x807532771w5u48)
- Torraco, R. J. (1997). Theory-building research methods. In R. A. Swanson & E. F. Holton III (Eds.), *Human resource development handbook: Linking research and practice* (pp. 114–137). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Underwood, B. J. (1975). Individual differences as a crucible in theory construction. *American Psychologist* available online at citeseerx.ist.psu.edu
- Van de Ven, A. H. (2007). *Engaged scholarship: A guide for organizational and social research*; London: Oxford University Press, 2007.
- Wacker, J. G. (1998). A definition of theory: research guidelines for different theory-building research methods in operations management. *Journal of operations management*, 16(4), 361-385. [10.1016/S0272-6963\(98\)00019-9](https://doi.org/10.1016/S0272-6963(98)00019-9)

Barriers to the Theory Building in Iran (Case Study: Tarbiat Modares University)

mohammad hassanzadeh¹

Tarbiat Modares University

Behruz Rasooli²

Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc)

Elmira Karimi³

Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc)

Abstract:

Introduction: Theorizing is one of the key scientific foundations and most scientists and countries are at the same levels of science that are highly advanced. That is why the upstream documents related to science, technology and innovation in Iran have also paid particular attention to this issue. However, it seems that this phenomenon has not yet made significant progress in Iran. The purpose of this study is to explore the main obstacles to the growth of theoretical capacity in the country.

Methodology: The worldview of this research is defined in the philosophy of interpretiveism with a mixture of the pragmatism. A methodology for answering selected research questions is ethnography with a mixture of the grounded theory. Interviewed with 12 experts from Tarbiat Modares University, interviews data were coded and analyzed in Maxqda.

Findings: There are many obstacles that can prevent leading to theorizing. In a general view, these barriers can be categorized into two broad categories of general non-organizational barriers and organizational barriers. Since the focus of this study is on organizational barriers, these barriers can be organized into seven general categories, including the lack of institutional linkages, organizational resource constraints, incorrect evaluation systems, poor academic communications, inadequate university education, students' poor academic quality and the inertia of scholars. .

Conclusion: Theorizing is one of the key scientific phenomena that must be pursued with seriousness in the scientific field of Iran and the first step towards realizing this phenomenon is identifying obstacles that slow it down. The present study is conducted with a qualitative approach, which provides a deep overview of the theoretical barriers and introduces a new categorization that makes decision making and policy making possible in this field.

Keywords: Theorizing, Theory, Tarbiat Modares University, Obstacles, Higher Education

1 Hasanzadeh@modares.ac.ir

2 Rasuli@irandoc.ac.ir

3 Karimi@alumni.irandoc.ac.ir