

نقش هویت در گرایش به علوم انسانی بومی در بین اساتید علوم انسانی (مورد مطالعه: اساتید علوم انسانی دانشگاه ایلام)

سردار فتوحی^۱

چکیده

با پیروزی انقلاب اسلامی ایران در سال ۱۳۵۷، انقلابی در علوم انسانی و جایگاه متولیان این علوم نیز رخ داد و بر تصفیه اساتید دانشگاه تأکید شد. در دروس دانشگاهی رشته‌های علوم انسانی نیز تغییر و تحولاتی در راستای اسلامی‌سازی و بومی‌سازی رخ داد که به نظر می‌رسد انقلاب در علوم انسانی مبتنی بر هویت ملی، سیاسی و دینی مدیران سیاسی بوده است. سؤال این پژوهش آن بود که نقش این هویت‌ها در بین متولیان علوم انسانی چگونه است؟ برای پاسخ به این سؤال بر روش کمی - پیمایشی متمرکز شد. جامعه آماری مورد مطالعه نیز اساتید حق التدریس و هیئت علمی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه ایلام به تعداد ۷۶ نفر بودند که با استفاده از فرمول کوکران، ۶۴ نفر از آنان به روش نمونه‌گیری غیراحتمالی اتفاقی انتخاب شد و پرسشنامه استاندارد در بین آنها توزیع گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها هم با توجه به توزیع غیرنرمال بودن داده‌ها، از طریق نرم‌افزار SPSS و smart PLS انجام شد. یافته‌ها بیانگر آن بود که هویت ملی و هویت دینی به واسطه اخلاق پژوهشی و اخلاق حرفه‌ای بر گرایش به بومی‌کردن مؤثر هستند؛ ولی هویت سیاسی نه به واسطه اخلاق پژوهشی؛ بلکه به واسطه اخلاق حرفه‌ای بر گرایش به بومی‌کردن علوم انسانی تأثیر دارد. هویت‌ها پایبندی به اخلاق پژوهشی را کاهش می‌دهند و اساتیدی که گرایش به هویت دینی و ملی بیشتری دارند، با وجود اعتقاد به کارآمدی و حقیقت‌یابی پژوهش‌های علمی، بر اخلاق حاکم بر این پژوهش‌ها پایبند نیستند.

واژگان کلیدی: هویت، اخلاق حرفه‌ای، اخلاق پژوهشی، علوم انسانی بومی.

مقدمه

تولد و شکوفایی علوم به طور کلی در هر جامعه‌ای، بر حسب نیاز و مایحتاج آن جامعه است و رشد و توسعه این علوم برای آن جامعه نوعی ارزش تلقی می‌شود؛ ولی با ورود علوم از یک جامعه به جامعه دیگر، نوعی عدم توازن بین جامعه مبدأ و مقصد و نوعی تلقی منفی در جامعه مقصد ایجاد می‌گردد. جامعه مبدأ این علوم را محصول دسترنج خود تلقی می‌کند و به مثابه کشف حقیقتی می‌پندارد که محصول جامعه برتر و انسان‌های برتر است و جامعه مقصد را تنبل، نانساز، محروم و وحشی تصور می‌کند. جوامع مقصد نیز در هراس هستند که با ورود این علوم، تفکر و ارزش‌های بومی خود را از دست دهند؛ لذا جنبشی در مقابل این علوم شکل می‌گیرد؛ چنانکه خاستگاه این علوم را استعمارگر و خود را مستعمره می‌نامند و این جنبش با اصطلاحات مختلفی همچون «مقاومت بومی» و «جنبش ضد استعماری» به وجود می‌آید.

چنانچه به تاریخ رجوع کنیم در می‌یابیم که با بیرون رفتن استعمار از کشورهای استعمارزده و وجود شکاف توسعه در بین کشورهای غربی و کشورهای جهان سوم، جنبش‌های ملی‌ای با رویکرد ضد استعماری و پسا استعماری شکل گرفت که بر این باور بودند علم و دانش، موجود استعمار و غرب است و استعمارگران به دلیل حفظ منافع خویش، عناوین و تصاویر منفی از مردم تحت استیلای خود می‌سازند (ذاکری صالحی، ۱۳۸۹: ۲۶۴). در این رویکرد، کشورهای استعمارگر و به اصطلاح غربی، این ایدئولوژی و تصاویر منفی را بر باورها و اعتقادات مردم در قالب علم مستولی می‌کنند؛ بدین ترتیب، یک نظام ارزشی و هنجاری در قالب علم، بر جامعه تحت سیطره غالب می‌شود؛ از این رو، هر رفتار و تفکری که برخلاف این نظام ارزشی باشد، توهم و نابهنجار تلقی می‌گردد و با زدن برچسب‌هایی منفی همچون: خرافاتی، بی‌فرهنگ، عقب‌افتاده و ...، در ایجاب یا سلب رفتار و تفکرات افراد جوامع تحت سیطره سعی می‌شود. به تاسی از فوکو^۱ می‌توان گفت که «قدرت» گفتمان‌ها، دانش‌ها، بدن‌ها و ذهنیت‌ها را می‌سازد (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۳۶)؛ بنابراین طبق این رویکرد، دانش هرگز پدیده‌ای خنثی و بی‌طرف نیست. کشورهای جهان سوم برای غلبه و مبارزه با این رویکرد، سعی در بازنگری علوم کردند که در نتیجه آن، ایده علوم بومی طرح شد. مبنای طرح ایده علوم انسانی

1.Foucault

بومی این بود که علوم انسانی موجود، محصول تاریخ، سنت و فرهنگ غرب هستند و کاریست آنها، افزون بر اینکه به بهبود و حل مسائل و مشکلات اجتماعی بومی یاری نمی‌رساند، باعث اضمحلال سنت و فرهنگ بومی و سلطه تمام‌جانبه غرب بخصوص در حوزه فرهنگی بر کشور بومی نیز می‌شود؛ البته در مواقعی، خود این جنبش و اعتراض از درون جامعه مبدأ شکل می‌گیرد و جوامع خودی (جامعه مبدأ علوم) نقد می‌شوند یا ممکن است جوامع مقصد، علوم وارد شده را پذیرا باشند و جامعه مبدأ علوم را برتر تلقی کنند؛ لذا به طور کلی، چهار تیپ ایده‌آل از روابط بین جامعه مبدأ و مقصد علوم به صورت جدول شماره (۱) ترسیم می‌شود:

جدول شماره (۱). تیپ‌های ایده‌آل از روابط جوامع مبدأ و مقصد علمی

نتایج	طرز تلقی از دیگری (جامعه غیر)	طرز تلقی از خود (جامعه بومی)	طرز تلقی از علم	جوامع مبادله علوم
استعمار و اعمال قدرت، تقویت انجمن‌های علمی، ارتباط نابرابر با جامعه مقصد علمی	جامعه تنبل، وحشی، غیرمتمدن، جهان سومی، غیرعاقل	جامعه برتر، انسان برتر، حقیقت‌یاب	علوم به مثابه حقیقت	جامعه مبدأ (جامعه تولید علوم)
جنبش‌های ضد علمی، جنبش‌های مذهبی، جنبش ضد استعماری، جنبش ضد سرمایه‌داری	ملل عقب‌نگه داشته، مظلوم و ستم‌دیده، محروم	جامعه تهاجمی، قفس آهنین، استعمارگر، علم‌زده	علوم به مثابه برساخت قدرت	جامعه مقصد (جامعه میزبان علوم)
تقویت انجمن‌های علمی، اخذ تکنولوژی، ارتباط با جامعه مبدأ علمی	جامعه برتر، انسان برتر، حقیقت‌یاب	بومی تنبل، خرافه‌پرست، سنت‌پرست، نیازمند کمک	علوم به مثابه حقیقت	جامعه مقصد (جامعه میزبان علوم)
جنبش‌های ضد علمی، جنبش‌های مذهبی، جنبش ضد استعماری، جنبش ضد سرمایه‌داری، تروریسم، علوم بومی	شیطان بزرگ، استعمارگر، فرصت‌طلب	غرب‌زده، جن‌زده، علم‌زده	علوم به مثابه برساخت قدرت	جامعه مقصد (جامعه میزبان علوم)

در واقع بر مبنای هر تیپ ایده‌آلی می‌توان ایده علوم بومی را اتخاذ کرد؛ ولی آنچه عریان است این است که ایران معاصر، همواره مقصد و میزبان علوم بوده است و به جز معدود اندیشمندانی چون مهندس بازرگان که علم را به مثابه حقیقت می‌پنداشت، سایر متفکران و نظریه پردازان از رویکرد برساختگرایی علمی دفاع می‌کنند که در این رویکرد، علوم انسانی بومی یکی از مهمترین دغدغه‌های کشور ما و سایر کشورهای جهان سوم در مواجهه با علوم انسانی و اجتماعی مدرن است. بسیاری از این کشورها در سطح قدرت سیاسی یا در سطح گفتمان روشنفکری، ایده علوم بومی را اتخاذ کردند که این گفتمان در ایران به طور عام اگرچه دارای تاریخ طولانی است؛ ولی به طور خاص در نتیجه مواجهه ایران و غرب طی سده اخیر ظاهر شده است. با تأسیس نخستین نهادهای آموزشی نوین در ایران در اوایل عهد ناصری، زمینه‌های شکل‌گیری الگوی جدیدی در عرصه آموزش فراهم شد؛ این الگوی جدید، متأثر از جریان تجدد بود و بیشتر برای آموزش افرادی به وجود آمد که قرار بود علوم جدید را برای پیشرفت فناوریانه و دستیابی ایران به تکنولوژی نوین در عرصه نظامی و صنعت کسب کنند. عقب‌ماندگی تکنولوژیک ایران، مسئله‌ای بود که از مدت‌ها قبل از تشکیل نهادهای مدرن آموزشی، ذهن دولتمردان را به خود مشغول کرده بود. آنها سعی کردند این نقیصه را ابتدا با یاری گرفتن از متخصصان غربی؛ سپس با تأسیس نهادهایی برای آموزش متخصصان بومی برطرف نمایند. احساس عقب‌ماندگی تا سال‌ها فقط در حوزه تکنولوژی و صنعت برای دولتمردان قابل درک بود و در حوزه علوم انسانی به سبب وجود نهادهای سنتی متولی امر آموزش، نیازی احساس نمی‌شد. هر چند تأسیس دانشگاه به معنای دقیق کلمه، در اوایل دهه ۱۳۲۰، باز هم در راستای همان دغدغه قبلی؛ یعنی تربیت متخصصانی برای دستیابی به تکنولوژی‌های جدید در عرصه صنعت، صورت پذیرفت؛ لیکن این بار در جریان مدرنیزاسیون فرمایشی رضاخان، آموزش علوم انسانی نیز به دانشگاه‌ها راه یافت تا زمینه انتقال گفتمان شکل‌گرفته در حوزه آموزش رشته‌های فنی به حوزه آموزش علوم انسانی فراهم گردد (خواجeh سروری و همکاران، ۱۳۹۵: ۵۶ و ۵۷). با وقوع انقلاب شکوهمند اسلامی در بهمن‌ماه ۱۳۵۷ نوعی نگاه بازنگرانه به علوم انسانی به وجود آمد. «تمام علوم، چه علوم طبیعی باشد و چه علوم غیرطبیعی باشد، آنکه اسلام می‌خواهد، آن مقصدی که اسلام دارد این است که تمام اینها مهار بشود به علوم الهی و به توحید بازگردد» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۵: ۳۳). در پی وقوع انقلاب فرهنگی به فرمان امام خمینی (ره)، بسیاری از اساتید به دلایلی همچون پذیرش رویکرد غربی و

سکولاری و عدم پایبندی به علوم اسلامی و بومی، از دانشگاه اخراج شدند و اساتید بر مبنای پایبندی به دیدگاه اسلامی و حکومتی گزینش شدند. امام خمینی (ره) در پیام نوروزی خود، در فروردین ۱۳۵۹ بر تصفیۀ اساتید تأکید کرد و گفت: «باید انقلاب اسلامی در تمام دانشگاه‌های سراسر ایران به وجود آید تا اساتیدی که در ارتباط با شرق یا غرب هستند تصفیه گردند و دانشگاه، محیط سالمی شود برای تدریس علوم عالی اسلامی» (روزنامه اطلاعات، ۱۳۵۹: ۴).

بر اساس آمار وزارت فرهنگ و آموزش عالی (۱۳۷۳: ۲۶۹) «در طی انقلاب فرهنگی، حدود هشت هزار نفر از اساتید دانشگاه‌ها که تقریباً نیمی از کل اساتید دانشگاه در ایران بودند از دانشگاه‌ها کنار گذاشته شدند»؛ اما امروزه با گذشت بیش از سه دهه از گزینش اساتید و اقدامات اساسی در این خصوص، به نظر می‌رسد اساتیدی در رشته‌های علوم انسانی تدریس می‌کنند که کمتر از هر زمان دیگر به بومی‌سازی علوم انسانی پایبند هستند؛ اما این گزاره تنها در حد فرض است و پژوهش حاضر بر آن است که وضعیت آن را در بین اساتید علوم انسانی آزمون کند و یکی از عوامل مهم و اساسی؛ یعنی نقش هویت در گرایش به علوم انسانی بومی را بررسی نماید؛ زیرا هویت، جهان‌بینی فرد است و می‌تواند دو نقش پارادوکس در خصوص گرایش به بومی‌کردن علوم انسانی را ایفا کند:

• اول اینکه هویت، عامل گرایش به بومی‌کردن علوم انسانی و مخالفت با علوم جهانشمول است؛ زیرا فرد می‌پندارد که دانش جهانشمول برای هویت وی آسیب‌زا است و جامعه خودی را در هم می‌شکند.

• دوم اینکه هویت، گامی در جهت ابطال علوم بومی است؛ زیرا عامل گرایش به پیشرفت در حوزه خودی است؛ به عنوان مثال، کسانی که گرایش به هویت ملی زیادی دارند سعی می‌کنند برای پیشرفت و برتری کشور کوشا باشند و این پیشرفت و برتری را جز از طریق رقابت در عرصه علوم جهانشمول نمی‌یابند. کسانی هم که هویت دینی زیادی دارند سعی می‌کنند حقیقت‌محور باشند. آنها بیشتر پایبند اخلاق هستند و ممکن است این اخلاق، فرد را به کشف حقیقتی جهانشمول رهنمون باشد، همچنان‌که ادیان از جمله اسلام ادعای جهانشمولی دارد.

اکنون این سؤالات مطرح می‌شود:

۱. وضعیت اساتید از لحاظ گرایش به بومی‌کردن علوم انسانی چگونه است؟
۲. هویت‌های اجتماعی از جمله هویت دینی، هویت ملی و هویت سیاسی چه تأثیری بر گرایش به بومی‌کردن علوم انسانی دارند؟

ادبیات نظری پژوهش

هویت: هویت به لحاظ معنوی از ریشه لاتین *idem* به معنای شباهت و پیوستگی گرفته شده است (مارشال، ۱۹۹۸: ۲۹۴). در کتاب «درآمدی بر دایره‌المعارف علوم اجتماعی» از زبان گافمن چنین آمده است: هویت، کوشش فرد به منظور تحقق یکتایی خویش است در شرایطی که در حال شکل دادن به رفتار خویش می‌باشد؛ در این صورت، فرد بین «من در شرایط موجود» و «من واقعی» قرار می‌گیرد؛ در حالی که «من در شرایط موجود» به پایگاه اجتماعی و نقش‌های محول فرد اشاره دارد و من واقعی به توانایی‌های او بیرون از شرایطی که در آن جای یافته است، بر می‌گردد (ساروخانی، ۱۳۸۰: ۳۸۲). هویت جمعی، معرف احساس تعلق فرد به گروه‌های اجتماعی یا واحدهای جمعی، نظیر خانواده، طبقه اجتماعی، قوم، ملت و ... است. این نوع هویت که معمولاً با ضمیر جمع «ما» بیان می‌شود رابطه فرد را با گروه‌های اجتماعی تنظیم می‌کند؛ ما کیستیم؟ و دیگران کیستند؟ (عبداللهی و حسین‌بر، ۱۳۸۱: ۱۰۷).

گرایش به علوم انسانی بومی: مطابق بسیاری از تعاریف، علوم انسانی، علمی است که سوژه و ابژه آن انسان است؛ این انسان، انسانی فردی است. رشته‌هایی که در ذیل علوم انسانی قرار می‌گیرند، عبارتند از: روانشناسی، زبان‌شناسی، مجموعه ادبیات‌ها، الهیات و عرفان، حقوق، علوم تربیتی، مدیریت، فلسفه، تاریخ و جغرافیا؛ اما علوم اجتماعی شامل سه رشته جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و مجموعه علوم اقتصاد است که انسان را نه فردی، بلکه اجتماعی در نظر می‌گیرند؛ لذا علوم انسانی و اجتماعی از هم منفک هستند؛ البته در ایران، علوم اجتماعی هم ذیل علوم انسانی اسم برده می‌شود؛ به عبارتی دیگر، در کشور ما مراد از علوم انسانی، علوم انسانی و علوم اجتماعی است؛ لذا این پژوهش بر این مراد پایبند خواهد بود و هر جا سخن از علوم انسانی گفته شود، منظور از آن، علوم انسانی و اجتماعی خواهد بود و بومی کردن علوم انسانی به معنای منطبق کردن علوم انسانی وارداتی از غیر خودی‌ها با بوم، زبان، فرهنگ، تمدن، مذهب و آیین جامعه خودی است که بر این مبنا می‌توان گفت اسلامی‌سازی علوم، جزئی از بومی‌سازی علوم است؛ به عبارتی بومی‌سازی اعم از اسلامی‌سازی علوم می‌باشد.

رویکردهای نظری

به طور کلی بر مبنای پیشینه نظری، دو رویکرد به علوم انسانی وجود دارد:

• مخالفان علوم انسانی بومی

در این رویکرد، هر گونه علوم اسلامی، ایرانی، مسیحی و غیره را رد می‌کنند؛ زیرا یکی از ویژگی‌های ذاتی قانون‌های علمی، عمومیت، شمولیت و جهانی بودن است که در بومی‌سازی از دست می‌رود و با از بین رفتن این ویژگی، دیگر علمی وجود نخواهد داشت (سروش، ۱۳۸۵: ۱۹۵؛ ملکیان، ۱۳۸۹: ۹۷). در این رویکرد، مهم نیست که قانون را از کجا آورده‌اند؛ اما اینکه با داوری تجربی آزمون می‌شود یا نمی‌شود، مهم است. این مهم نیست که شخص، سخن خود را از کجا آورده باشد؛ بلکه مهم این است که هنگامی سخن او را در ترازو می‌گذارند، حجم آن معین شود؛ پس این روش بنا به ارزش‌های ما نتیجه نمی‌دهد؛ بلکه بنا به نیروی درونی خود و به مقتضای معرفت‌شناختی خود نتیجه می‌دهد؛ قلب علم همین جاست؛ آنجایی که نتیجه‌بخشی مقدمات برگزیده، از دخالت‌های ارزشی ما بیرون است. در این رویکرد باید هویت‌ها در پراکنش قرار گیرد (سروش، ۱۳۸۵: ۱۹۵) و چیزی به اسم علوم انسانی بومی، نوعی خطای روشی و نوعی از گرایش ایدئولوژیکی است که هویت به این نوع خطا و گرایش دامن می‌زند؛ بنابراین در این رویکرد، هویت‌هایی مانند هویت دینی، قومی، ملی و ... تأثیر مثبت و مستقیمی بر علوم انسانی بومی دارند.

• موافقان علوم انسانی بومی

در این رویکرد، علوم انسانی، جهان‌شمول نیست (جهانگیر و یوسف‌نیاپاشا، ۱۳۹۱)؛ بلکه تنها نوعی ایدئولوژی یا شکلی از هویت دینی و عقیدتی غرب است که علوم انسانی غربی را به مثابه تنها عریان‌کننده حقایق تلقی می‌کند و از لحاظ سازمانی و نظریه‌ای پژوهشگران جوامع در حال توسعه و ایسته به علوم اجتماعی غربی هستند که نتیجه آن، «ذهن اسیر»^۱ بوده است. ذهن اسیر یک رویکرد تقلیدی و غیرانتقادی از رویکرد غرب و پذیرش صرف آن است که در مقابل آن، واکنش‌های مختلفی برانگیخته می‌شود، یکی از این واکنش‌ها بومی‌سازی علوم اجتماعی است (العطاس، ۱۹۹۳: ۱۲-۱۴).

موافقان علوم انسانی بومی شامل دیدگاه حداقلی و حداکثری هستند؛ رویکرد حداقلی از علوم بومی، معتقد است علوم بومی یعنی مسائل و مشکلات جامعه ما

1. captive mind

با جوامع غربی متفاوت است؛ ولی از لحاظ روش و فرایند پژوهش، مخالفان علوم انسانی را تأیید می‌کنند؛ اما در رویکرد حداکثری معتقدند علوم موجود، علوم غربی است و باید به حذف این دروس مبادرت کرد، حتی در مواردی آن را دسیسه و توطئه علیه کشور می‌خوانند. در میان رویکرد حد اقلی و حد اکثری، رویکردهای مختلفی می‌توان یافت (قاسم‌پور دهاقانی و همکاران، ۱۳۹۰: ۲).

موافقان علوم انسانی بومی بر آن هستند که هر رویکردی در علوم انسانی بر هویت خاصی استوار است و نگرش به هویت و علوم انسانی بومی منفی تلقی نمی‌شود. در این دیدگاه، هویت بر علوم انسانی بومی تأثیر دارد؛ اما نوع هویت و نوع تأثیر، عرصه نزاع است که در پیشینه تجربی موجود سعی می‌شود به آن پرداخته شود.

پیشینه تجربی پژوهش

در واقع بر مبنای پیشینه تجربی پژوهش؛ در خصوص تأثیر هویت‌های دینی، ملی، سیاسی، اخلاقی و حرفه‌ای بر علوم انسانی نوعی تمایز دیده می‌شود که در ادامه به تشریح آن پرداخته می‌شود:

تقی آزاد ارمکی (۱۳۸۹) در پژوهشی بیان می‌کند که بومی‌گرایی علوم اجتماعی در جهان، عمل و رویه است؛ ولی در ایران امری سیاسی است. بومی کردن به عنوان امری سیاسی، توانایی و ادعای طرح مبانی جدید در علم را ندارد و خود را در سنت علمی قرار نمی‌دهد؛ ولی برای تقویت نظام سیاسی و ایدئولوژی حکومت از هر علمی بهره می‌گیرند و تلاش اندیشمندان در ایران در حوزه رسمی و اداری به فرایند کارمندی و بوروکراتیک قابل کنترل از بالا چرخش کرده است. در نظر آزاد ارمکی در ایران، هویت سیاسی و مذهبی باعث افول اخلاق پژوهشی شده است. سلیمی کوچی (۱۳۹۲) نیز همسو با آن، ذکر می‌کند که علوم انسانی در کشور ما تحت پروژه‌های هویتی قرار گرفته‌اند و فاقد توانایی برساختن جهان امن‌تر و زیباتر؛ همچنین فاقد سلامت و قدرت هستند. تولید علوم انسانی در کشور ما از یکسو دارای عارضه‌هایی همچون سطحی‌نگری و شتابزدگی است و از سوی دیگر، کاربرد عام یا خاص این علوم در تصمیم‌سازی‌ها و طرح و اجرای سیاست‌های کلان اجتماعی و فرهنگی، مطلوب نیست. سلیمی کوچی در این پژوهش، راه حل داشتن نگاه فرایندمحور به مسئله بومی‌سازی علوم انسانی را پیشنهاد می‌کند و بر اخلاق پژوهشی تأکید می‌نماید. وی در این پژوهش نشان داد که علوم انسانی بومی به مثابه پروژه‌های القایی، به مجموعه‌ای از گمانه‌های ناهماهنگ، نامتجانس و

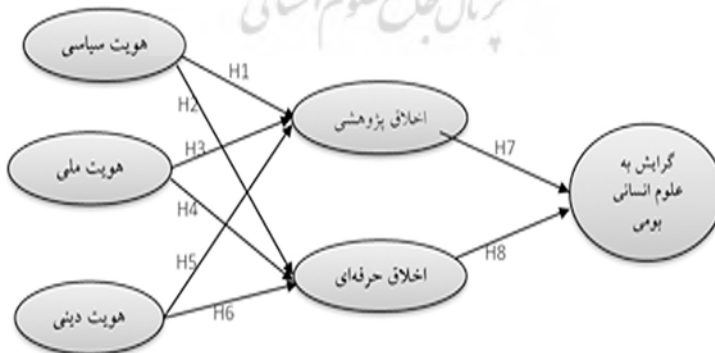
ناموزون می‌انجامد که کارکرد و نقش‌آفرینی مؤثری در جامعه ندارد، از درون دچار تناقض‌ها و تضادهای فراوان خواهد شد و به دام هویت‌گرایی‌های متعصبانه، نفی دستاوردهای مطلوب علم جهانی و تجددستیزی‌های مغرضانه خواهد افتاد.

عبدالله و همکارانش (۲۰۱۱) نیز در پژوهش خود با عنوان «تجربه اسلامی‌سازی علوم در دانشگاه اسلامی بین‌المللی در مالزی: موفقیت‌ها و چالش‌ها» بر این باور هستند که این دانشگاه (تأسیس شده در سال ۱۹۸۳) به تلفیق ارزش‌های اسلامی در درون رشته‌های علمی مدرن پایبند بوده است. این پژوهش با هدف بررسی فرایندها و تجربه این دانشگاه، از طریق مصاحبه با ۱۱ نفر از پژوهشگران و مدیران دانشگاه که در خصوص بومی‌سازی و اسلامی‌سازی نقش برجسته‌ای داشته‌اند، انجام شده است. نتایج پژوهش آنان نشان داد که پژوهشگران و اندیشمندان در این دانشگاه از مسیرهای مختلفی، بومی‌سازی را دنبال کرده‌اند که معروف‌ترین و موفق‌ترین این رویکردها، رویکرد العطاس است و به موفقیت‌هایی دست یافته‌اند؛ چنانکه محتوای دروس دانشگاهی، انسجام برنامه‌ها، ترکیب انضباط‌های مدرن با جنبه‌های جهان‌بینی اسلامی و کیفیت سواد دانشجویان بهبود یافته است؛ به گونه‌ای که پس از فارغ‌التحصیلی در پی تحقیق و نشر کتاب‌های اسلامی در سایر مناطق هستند. این پژوهش مهم‌ترین هویت مؤثر بر علوم انسانی در مالزی را هویت دینی، مفروض می‌گیرد؛ اما هویت دینی در پژوهش عبدالله و همکارانش (۲۰۱۱) عامل تقویت‌کننده اخلاق پژوهشی و حرفه‌ای بوده است. پژوهش دیگری نیز توسط لیانس و جیلانی^۱ (۲۰۱۲) با عنوان «بومی‌سازی علوم در تمدن اسلامی» انجام شده است که مبتنی بر داده‌های اسنادی و پژوهش‌های تاریخی است و بومی‌سازی علوم در آن، اشاره به فرایند انتقال علوم از یک فرهنگ متفاوت به ملل و دولت‌های دیگر دارد. این پژوهش در پی موشکافی ایده محمد زین بوده که به ظن وی، شروع بومی‌سازی علم در جهان اسلام همزمان با اوج شکوفایی ترجمه آثار دیگر ملل در قرن ۲-۴ ه.ق. بوده است. در واقع، بومی‌سازی در این پژوهش، نوعی سفر علم است که از یک منطقه جغرافیایی یا یک فرهنگ به مناطق و فرهنگ‌های دیگر وارد می‌گردد و در فرهنگ میزبان، علوم اخذشده به زبان بومی یا زبان فرهنگی و عقیدتی آن مناطق مبدل می‌شود. در این رویکرد، علوم انسانی، بایستی رنگ هویت دینی، ملی و فرهنگی به خود بگیرد؛ اما در

1. Lyans and Jailani

رویکرد صدیق و جیلانی نباید هویت ملی، دینی و فرهنگی، عامل افول اخلاق پژوهشی باشد و هویت تنها زمانی می‌تواند به علوم انسانی کمک کند که مبتنی بر اخلاق پژوهشی باشد. منابع اسنادی این پژوهش نیز همسو با ایده محمد زین نشان داد که بومی‌سازی علوم در تمدن اسلامی با ترجمه آثار علمی یونان، ایران، چین و هند باستان به زبان عربی شروع شده است.

با مرور پژوهش‌های صورت گرفته در خصوص هویت و علوم انسانی بومی، به وضوح دیده می‌شود که در آنها بر نقش هویت سیاسی، ملی و دینی؛ همچنین به اخلاق حرفه‌ای و اخلاق پژوهشی توجه شده است؛ اما این پژوهش‌ها تنها در سطح مطالعات تاریخی و پژوهش‌های کتابخانه‌ای باقی مانده‌اند و پژوهش کمی یا کیفی‌ای در این خصوص مشاهده نشده است. به طور کلی باید گفت که مخالفان با علوم انسانی بومی معتقد هستند که هویت دینی، سیاسی و ملی باعث می‌شود اخلاق پژوهشی و اخلاق حرفه‌ای ضعیف شود که در این صورت، گرایش به علوم انسانی افزایش می‌یابد؛ یعنی هر قدر هویت با اخلاق پژوهشی و اخلاق حرفه‌ای تداخل یابد، باعث ضعف آنها می‌شود و در این صورت، بومی‌سازی به عنوان یک ایدئولوژی برای هویت‌یابی تقویت می‌گردد؛ یعنی بین هویت‌ها و اخلاق پژوهشی و اخلاق حرفه‌ای؛ همچنین بین اخلاق پژوهشی و اخلاق حرفه‌ای با گرایش به بومی‌سازی رابطه معکوس وجود دارد؛ اما رویکردهای موافق با علوم انسانی بر آن هستند که هویت، عین اخلاق و عامل تقویت‌کننده اخلاق پژوهشی و اخلاق حرفه‌ای است؛ به این معنا که موافقان علوم انسانی بومی در صدد کشف حقایق هستند و برای آنها آنچه مهم است صداقتی است که در فرایند پژوهش طی می‌شود و نتایج آن به مثابه کشف حقیقت تلقی می‌گردد.



شکل شماره (۱). مدل مفهومی پژوهش

فرضیه‌های پژوهش

۱. هویت سیاسی بر اخلاق پژوهشی اساتید دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه ایلام تأثیر معناداری دارد.
۲. هویت سیاسی بر اخلاق حرفه‌ای اساتید دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه ایلام تأثیر معناداری دارد.
۳. هویت ملی بر اخلاق پژوهشی اساتید دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه ایلام تأثیر معناداری دارد.
۴. هویت ملی بر اخلاق حرفه‌ای اساتید دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه ایلام تأثیر معناداری دارد.
۵. هویت دینی بر اخلاق پژوهشی اساتید دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه ایلام تأثیر معناداری دارد.
۶. هویت دینی بر اخلاق حرفه‌ای اساتید دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه ایلام تأثیر معناداری دارد.
۷. اخلاق پژوهشی اساتید دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه ایلام بر گرایش به علوم انسانی بومی تأثیر معناداری دارد.
۸. اخلاق حرفه‌ای اساتید دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه ایلام بر گرایش به علوم انسانی بومی تأثیر معناداری دارد.
۹. مدل پژوهش، برازش مطلوب دارد.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر اجراء، توصیفی و پیمایشی مبتنی بر ابزار پرسشنامه استاندارد است که این پرسشنامه در بین اساتید دانشکده علوم انسانی و اجتماعی در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ توزیع شد. محاسبات آماری در جهت تجزیه و تحلیل یافته‌ها نیز از طریق نرم‌افزار SPSS و smart PLS انجام گرفت.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه اساتید حق‌التدریس و هیئت علمی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه ایلام است که در نیمه دوم سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵، مشغول تدریس در رشته‌های علوم تربیتی، جامعه‌شناسی، معارف اسلامی، روانشناسی، تربیت بدنی، مدیریت، اقتصاد و حقوق بوده‌اند. البته رشته حسابداری نیز در این دانشکده تدریس می‌شد؛ اما چون این رشته بیشتر با آمار و

ارقام سر و کار دارد و بومی کردن آن همانند علوم پایه و مهندسی تلقی می‌شود، از لیست جامعه آماری حذف شد؛ به این ترتیب، کل جامعه مورد مطالعه، مطابق آمار دانشگاه، ۷۶ نفر است.

حجم، شیوه و نوع نمونه‌گیری

با توجه به تمرکز پژوهش بر روی اساتید حق‌التدریس و هیئت علمی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه ایلام که ۷۶ نفر هستند، حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران، ۶۴ نفر به دست آمد که محاسبه آن به شرح زیر بوده است: ($q = p = 0.5$)

$$n = \frac{N Z^2_{1-\alpha/2} pq}{(N-1)d^2 + Z^2_{1-\alpha/2} pq} = \frac{76(1.96)^2 0.5*0.5}{76(0.05)^2 + (1.96)^2 0.5*0.5} = 63.58 = 64$$

در این محاسبه، خطای مورد نظر، ۰/۰۵ درصد و ضریب اطمینان، ۰/۹۵ در نظر گرفته شده است؛ بنابراین تعداد ۶۴ نمونه جهت سنجش فرضیه‌ها بر مبنای نمونه‌گیری غیراحتمالی اتفاقی، انتخاب شده و پرسشنامه در بین آنها توزیع گردیده است.

تعریف عملیاتی پژوهش

پژوهش حاضر، ۳ متغیر مستقل دارد که شامل هویت دینی، هویت سیاسی و هویت ملی است و متغیر واسطه نیز شامل اخلاق حرفه‌ای و اخلاق پژوهشی است که بر متغیر وابسته یعنی گرایش به علوم انسانی بومی تأثیرگذار است. تعداد گویه‌های هر یک از متغیرها در جدول شماره (۲) بیان شده و هر یک از گویه‌های متغیرها به صورت طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای: کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، بی‌نظر (۳)، موافق (۴) و کاملاً موافق (۵) سنجش شده است.

در واقع به استثنای متغیر «گرایش به علوم انسانی بومی» که گویه‌های آن محقق ساخته است، سایر متغیرهای پژوهش به صورت استاندارد سنجش شده‌اند و برگرفته از منابعی همچون: سراج‌زاده و پویافر (۱۳۸۸)، کرم‌زاده و علی‌نیا (۱۳۹۴)، لیونس و کریسوچو (۲۰۰۵)، امین خندقی و پاک‌مهر (۱۳۹۱) و قنبری و همکاران (۱۳۹۳) هستند.

جدول شماره (۲). وضعیت متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	منبع	تعداد گویه	توضیحات	آلفای کرونباخ
هویت دینی	سراجزاده و پویافر (۱۳۸۸)	۱۶ گویه	۴ شاخص دارد: شناختی (۴ گویه)، عاطفی (۴ گویه)، اجتماعی (۴ گویه) و فرهنگی (۴ گویه).	۰/۸۳۳
هویت سیاسی	کرمزاده و علی نیا (۱۳۹۴)	۱۰ گویه	شاخص بعد رفتاری، ۵ گویه و بعد عقیدتی و احساسی ۵ گویه دارد.	۰/۷۶۴
هویت ملی	لیونس و کریسوجو (۲۰۰۵) ترجمه حاجیانی (۱۳۸۸)	۱۲ گویه	شامل گویه‌هایی چون: دفاع از وطن در هنگام جنگ، برتری ایران، غنی بودن زبان فارسی، احترام به اندیشمندان ایرانی، علاقه به مطالعه در خصوص ایران، داشتن احساس ایرانی در هر جای دنیا و ...	۰/۷۴۰
اخلاق پژوهشی	امین خندقی و پاک‌مهر (۱۳۹۱)	۱۲ گویه	شامل شاخص‌های صداقت شخصی (۳ گویه)، روش‌شناسی (۳ گویه)، داده‌ها (۳ گویه) و انتشار (۳ گویه) است.	۰/۷۸۱
اخلاق حرفه‌ای	قنبری و همکاران (۱۳۹۳)	۱۲ گویه	شامل شاخص‌هایی چون: توانمندی‌های حرفه‌ای (۳ گویه)، احترام و تعهد نسبت به دانشجویان (۴ گویه)، احترام و تعهد نسبت به همکاران (۲ گویه) و احترام و تعهد نسبت به دانشگاه (۳ گویه) است.	۰/۷۰۹
گرایش به علوم انسانی بومی	محقق ساخته	۱۰ گویه	علوم، جهانی و کلی است، بومی کردن نوعی ایدئولوژی، غیرقابل فهم بودن بومی کردن، اعتقاد به بومی کردن، بومی کردن به معنای مسائل و مشکلات متفاوت مناطق، بومی کردن بعضی از رشته‌ها، بومی کردن به معنای تلفیق علوم اسلامی و غربی، باید علوم انسانی را با علوم ایرانی تطبیق داد و هر کجا بومی نشد حذف کرد، غربی بودن علوم انسانی امروزی، حذف علوم انسانی غربی از دانشگاه‌ها	۰/۷۲۶

اعتبار و پایایی پرسشنامه

باید اذعان داشت هر چند که پرسشنامه، استاندارد می‌باشد و قبلاً روایی و پایایی آن تأیید شده است؛ ولی جهت اطمینان بیشتر از اعتبار و پایایی، از اعتبار صوری و اعتبار محتوا در مرحله پیش‌آزمون استفاده شد. با مراجعه به اساتید و متخصصان، اصلاحات و تغییرات مورد نظر، اعمال و پرسشنامه نهایی تدوین گردید. روش کار نیز به این صورت بود که پرسشنامه طراحی شده به ۵ نفر از متخصصان داده شد تا

در خصوص «مناسب بودن» گویه‌ها برای متغیر مورد نظر داوری نمایند که پس از انجام اصلاحات، اعتبار صوری و اعتبار محتوایی مبتنی بر روش لاوشه، تأیید شد. در نهایت، پس از دو دوره اصلاحات پیشنهادی کارشناسان، برای سنجش پایایی نیز از آلفای کرونباخ استفاده گردید (جدول شماره ۲).

یافته‌های پژوهش

الف) یافته‌های توصیفی پژوهش

در واقع توصیف متغیرهای جمعیت‌شناختی به شرح جدول شماره (۳) توزیع می‌شود.

جدول شماره (۳). توصیف متغیرهای جمعیت‌شناختی

متغیر	طبقات و گروه‌ها	فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
جنسیت	زن	۱۶	۲۵	-
	مرد	۴۸	۷۵	-
سن	۲۵ سال و پایین‌تر	۱۱	۱۷/۱	۱۷/۱
	۳۶-۴۰ سال	۱۸	۲۸	۴۵/۱
	۴۱-۴۵ سال	۱۳	۲۰/۲	۶۵/۴
	۴۶-۵۰ سال	۹	۱۴	۷۹/۵
	۵۱-۵۵ سال	۶	۹/۳	۸۸/۹
	۵۶ سال و بالاتر	۷	۱۰/۹	۱۰۰
وضعیت تأهل	مجرد	۱۲	۱۴/۰۶	-
	متأهل	۵۲	۸۵/۹	-
سابقه مدیریتی	بدون سابقه مدیریتی	۳۷	۵۷/۷	۵۷/۷
	۱ سال	۴	۶/۲	۶۳/۹
	۲ سال	۳	۴/۶	۶۸/۷
	۳ سال	۴	۶/۲	۷۴/۹
	۴ سال	۳	۴/۶	۷۹/۶
	۵ سال	۶	۹/۳	۸۸/۹
	۶ سال و بالاتر	۷	۱۰/۹	۱۰۰
مرتبه علمی	مربی و حق‌التدریسی	۳۹	۶۰/۸	۶۰/۸
	استادیار	۲۱	۳۲/۷	۹۳/۶
	دانشیار	۴	۶/۲	۱۰۰
		۰	۰	-
مجموع		۶۴	۱۰۰	-

از آنجایی که پژوهش حاضر بر روی اساتید دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه ایلام آزمون شده، دامنه سنی محدودی را در بر گرفته است. یافته‌ها بیانگر آن است که حداقل سن در بین نمونه‌ها، ۲۹ سال و حداکثر، ۷۲ سال بوده است. افراد ۳۵ سال و پایین‌تر نیز ۰/۱۷ درصد و ۵۶ سال به بالا هم ۷ درصد نمونه‌ها را به خود اختصاص داده‌اند. سایر وضعیت نمونه‌ها از لحاظ سنی در جدول شماره (۳) توزیع شده است.

۷۵ درصد (۴۸ نفر) از نمونه‌های پژوهش، مرد و ۲۵ درصد (۱۶ نفر) نیز زن بوده‌اند. این یافته بیانگر وضعیت نابرابری جنسیتی است؛ امروزه با وجود آنکه زنان سهم برابری در تحصیلات تکمیلی کشور دارند؛ ولی درصد ناچیزی از آنان در سمت‌هایی همچون استاد دانشگاه قرار دارند؛ همچنین یافته‌ها بیانگر آن است که ۱۴ درصد (۹ نفر) از نمونه‌های پژوهش، مجرد و ۸۶ درصد (۵۵ نفر) متأهل بوده‌اند. ۵۷/۷ درصد از اساتید هم بدون سابقه مدیریتی هستند و اساتیدی که ۶ سال و بالاتر سابقه مدیریتی دارند، در حدود ۱۱ درصد می‌باشند. اساتیدی نیز که مربی و حق‌التدریسی هستند، ۶۱ درصد، استادیاران، ۳۲ درصد و دانشیاران ۶ درصد از کل نمونه‌های پژوهش را شامل می‌شوند.

متغیرهای مستقل و وابسته به شرح جدول شماره (۴) است که در سطح سنجش فاصله‌ای مورد سنجش قرار گرفته و برای توصیف، با شاخص‌های میانگین، میانه، مد، حداقل و حداکثر بیان شده‌اند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که وضعیت هویت دینی اساتید علوم انسانی دانشگاه ایلام، بالاتر از هویت سیاسی و هویت ملی است و هویت ملی آنان بالاتر از هویت سیاسی است. هویت سیاسی نیز هرچند پایین‌تر از هویت دینی و هویت ملی قرار دارد؛ ولی در وضعیت بالاتر از متوسط است. اخلاق پژوهشی و اخلاق حرفه‌ای هم تقریباً در یک سطح قرار دارند و پایین‌تر از هویت ملی و هویت دینی واقع شده‌اند؛ لذا آنچه بارز است این است که هویت دینی در بین اساتید بالاست؛ حال آنکه نسبت به این هویت، کمتر اخلاق‌مدار و حرفه‌مدار هستند و گرایش به علوم انسانی بومی نیز در میان آنها تقریباً در سطح متوسط به بالا بوده است. با توجه به تأکید بر تصفیة اساتید در دهه اول انقلاب و اینکه جمهوری اسلامی ایران همواره در پی آن بوده است که این وضعیت را در کشور حاکم کند، نتایج این پژوهش چنین سیاستگذاری را موفق نمی‌داند.

جدول شماره (۴). توزیع پارامترهای سنجش فاصله‌ای جهت متغیرهای مستقل، واسط و وابسته

متغیرهای مستقل	تعداد	میانگین	مد	میان	انحراف معیار	واریانس	چولگی	کشیدگی	انحراف ضریب	
									چولگی	کشیدگی
هویت دینی	۶۴	۴/۰۲	۴	۴	۰/۸۰۵	۰/۴۷۴	-۰/۶۸۹	۱/۵۹	-۶/۵۴	۵/۹۶
هویت سیاسی	۶۴	۳/۳۶	۴	۳	۰/۶۱۹	۰/۶۲۷	۰/۵۹۹	۲/۲۶	-۴/۲۹	۳/۹۱
هویت ملی	۶۴	۳/۷۵	۴	۳	۰/۷۴۵	۰/۹۰۱	۰/۹۶۸	۱/۸۹	-۷/۲۳	۱/۵۲
اخلاق پژوهشی	۶۴	۳/۴۶	۳	۳	۰/۷۷۱	۰/۴۵۰	۰/۸۱۲	۱/۵۷	-۵/۲۵	۶/۲۲
اخلاق حرفه‌ای	۶۴	۳/۵۸	۴	۳	۰/۷۳۶	۰/۵۱۱	-۱/۲۷	۱/۴۴	۷/۷۳	۰/۷۱۴
گرایش به علوم انسانی بومی	۶۴	۳/۶۴	۳	۴	۰/۸۸۱	۰/۷۵۴	۰/۳۴۸	۱/۰۷۹	-۵/۲۱	۴/۳۲

ب) نتایج تبیینی یافته‌ها (آزمون فرضیه‌های پژوهش)

برای آزمون فرضیه‌های پژوهش، ابتدا به بررسی نرمال بودن متغیرها و آزمون کفایت نمونه‌ها پرداخته می‌شود.

- آزمون نرمال برای متغیرهای پژوهش

برای بررسی توزیع متغیرهای مشاهده‌شده، ۶ متغیر با آزمون کولموگروف - اسمیرنوف سنجش شده است. طبق نتایج آزمون، سطح معناداری (sig) محاسبه‌شده برای همه شاخص‌ها کوچکتر از ۰/۰۵ است که از غیرنرمال بودن توزیع همه متغیرهای پژوهش حکایت دارد. نتایج آزمون نرمال بودن توزیع متغیرهای مشاهده‌شده در جدول شماره (۵) ارائه می‌شود.

جدول شماره (۵). نتایج توزیع شاخص‌های سنجش شده با استفاده

از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف

شاخص‌ها	کولموگروف - Z	P-value	سطح احتمال خطا α	نتیجه آزمون
هویت دینی	۱/۱۹۸	۰/۰۰۰	۰/۰۵	توزیع، نرمال نیست.
هویت سیاسی	۱/۴۶۱	۰/۰۰۰	۰/۰۵	توزیع، نرمال نیست.
هویت ملی	۱/۲۰۴	۰/۰۰۰	۰/۰۵	توزیع، نرمال نیست.
اخلاق پژوهشی	۱/۳۰۲	۰/۰۰۰	۰/۰۵	توزیع، نرمال نیست.
اخلاق حرفه‌ای	۱/۱۱۵	۰/۰۰۰	۰/۰۵	توزیع، نرمال نیست.
گرایش به علوم انسانی بومی	۱/۵۴۷	۰/۰۰۰	۰/۰۵	توزیع، نرمال نیست.

- آزمون بارتلت و شاخص KMO

از پیش نیازهای استفاده از معادلات ساختاری، بررسی کفایت نمونه مورد بررسی می باشد که برای این امر از آزمون کفایت نمونه برداری KMO استفاده شده است. جدول شماره (۵) آزمون کفایت نمونه ها برای متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

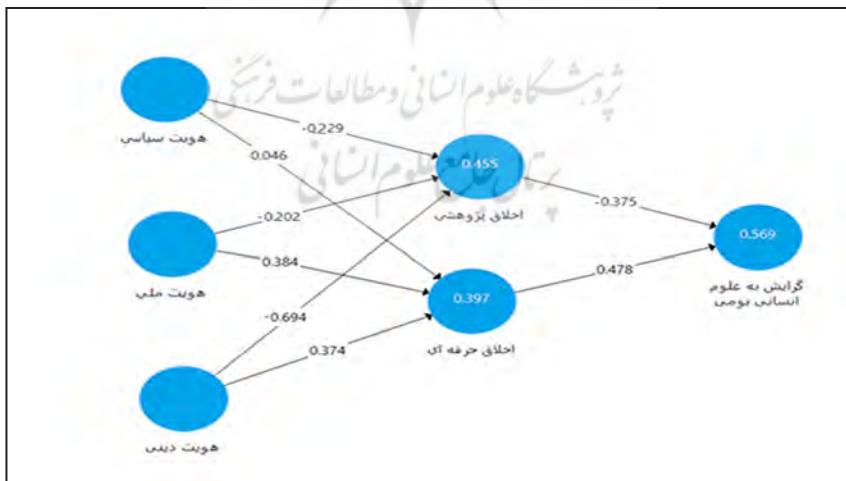
شاخص KMO بیش از ۰/۷ می باشد که بیانگر کفایت حجم نمونه است؛ زیرا مقدار کفایت نمونه گیری معادل با ۰/۹۵۹ است؛ بنابراین میزان نمونه برای استفاده از معادلات ساختاری مناسب می باشد.

جدول شماره (۵). آزمون بارتلت و شاخص KMO برای متغیرهای پژوهش

۰/۹۵۹	آزمون کفایت نمونه برداری	
شاخص کرویت بارتلت	۷۹۸۲/۱۴۷	آزمون کرویت بارتلت
درجه آزادی	۵۶۱	
سطح معناداری	۰/۰۰۱	

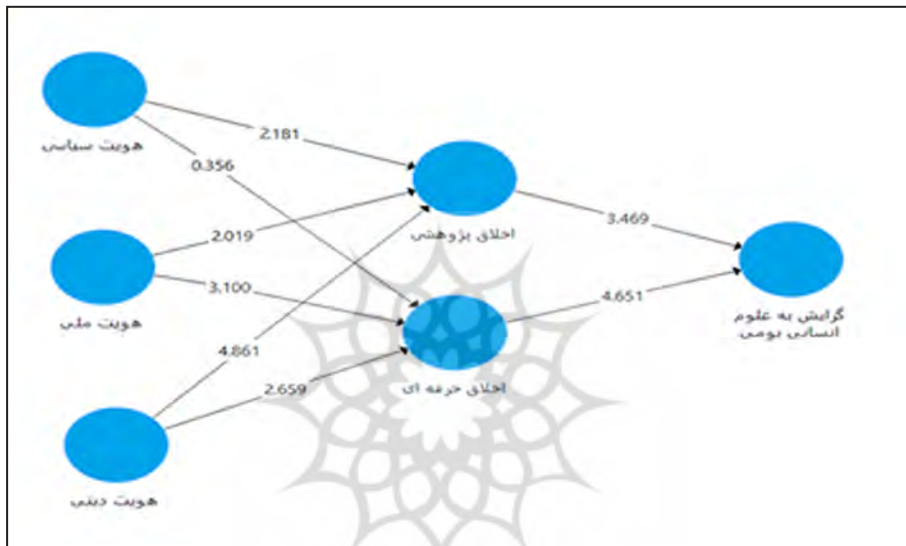
- آزمون فرضیه های پژوهش

پژوهش حاضر ۸ فرضیه دارد که برای آزمون آنها بر مبنای معادلات ساختاری، ابتدا آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای توزیع نرمال گرفته شد که بیانگر عدم توزیع نرمال می باشد؛ بنابراین فرضیه ها با استفاده از نرم افزار smartPLS آزمون شدند.



شکل شماره (۲). نتایج آزمون آماری معادلات ساختاری (در حالت استاندارد)

شکل شماره (۲) بیانگر آمارهٔ آزمون در بخش معادلات ساختاری است که در مورد ضرایب بین سازه‌ها مطابق با مدل مفهومی و فرضیه‌های تحقیق قضاوت می‌کند و میزان تأثیر بین متغیرها را نشان می‌دهد؛ اما اینکه آیا این میزان تأثیر معنادار بوده است یا نه؟ شکل شماره (۳) آن را بیان می‌کند؛ چنانچه آمارهٔ آزمون، بزرگتر از $1/96$ باشد بیانگر معناداری در سطح $0/95$ اطمینان است و در صورتی که این آماره، بزرگتر از $2/58$ باشد بیانگر معناداری در سطح اطمینان $0/99$ می‌باشد.



شکل شماره (۳). نتایج آزمون آماری معادلات ساختاری (در حالت معناداری)

با توجه به آنچه در شکل شماره (۱) و (۲) نشان داده شد، جدول شماره (۶) طراحی می‌شود. این جدول بیانگر آن است که تأثیر هویت بر اخلاق پژوهشی، برابر با $0/45$ است؛ یعنی $0/45$ از واریانس متغیر اخلاق پژوهشی توسط هویت ملی، دینی و سیاسی تعیین می‌شود؛ ولی $0/39$ از واریانس متغیر اخلاق حرفه‌ای به وسیلهٔ هویت‌های اجتماعی تعیین می‌گردد. تأثیر اخلاق بر گرایش به علوم انسانی بومی نیز $0/56$ بوده است؛ در مجموع تأثیر هویت بر گرایش به علوم انسانی بومی به واسطهٔ اخلاق، $0/56$ بوده است؛ یعنی $0/56$ از واریانس متغیر گرایش به علوم انسانی بومی توسط هویت و به واسطهٔ اخلاق تعیین می‌گردد.

جدول شماره (۶). نتایج روابط بین متغیرهای پژوهشی در بخش ساختاری مدل پژوهش

ضریب تعیین	نتایج آزمون ضریب تأثیر		متغیرهای مسیر در مدل	
	آماره آزمون	ضریب تأثیر	سازه اثرپذیر	سازه اثرگذار
۰/۴۵۵	۲/۱۸	-۰/۲۲۹	اخلاق پژوهشی	هویت سیاسی
	۲/۰۱	-۰/۲۰۲		هویت ملی
	۴/۸۶	-۰/۶۹۴		هویت دینی
۰/۳۹۷	۰/۳۵۶	۰/۰۴۶	اخلاق حرفه‌ای	هویت سیاسی
	۳/۱۰	۰/۳۸۴		هویت ملی
	۲/۶۵	۰/۳۷۴		هویت دینی
۰/۵۶۹	۳/۴۶	-۰/۳۷۵	گرایش به علوم انسانی بومی	اخلاق پژوهشی
	۴/۶۵			اخلاق حرفه‌ای

آزمون فرضیه پژوهش

جدول شماره (۷). نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش

نتیجه	t-values	ضریب مسیر	رابطه	فرضیه
تأیید فرضیه	۲/۱۸	-۰/۲۲۹	← اخلاق پژوهشی	۱. هویت سیاسی
رد فرضیه	۰/۳۵۶	۰/۰۴۶	← اخلاق حرفه‌ای	۲. هویت سیاسی
تأیید فرضیه	۲/۰۱	-۰/۲۰۲	← اخلاق پژوهشی	۳. هویت ملی
تأیید فرضیه	۳/۱۰	۰/۳۸۴	← اخلاق حرفه‌ای	۴. هویت ملی
تأیید فرضیه	۴/۸۶	-۰/۶۹۴	← اخلاق پژوهشی	۵. هویت دینی
تأیید فرضیه	۲/۶۵	۰/۳۷۴	← اخلاق حرفه‌ای	۶. هویت دینی
تأیید فرضیه	۳/۴۶	-۰/۳۷۵	← گرایش به علوم انسانی بومی	۷. اخلاق پژوهشی
تأیید فرضیه	۴/۶۵	۰/۴۷۸	← گرایش به علوم انسانی بومی	۸. اخلاق حرفه‌ای

با توجه به آنچه در جدول شماره (۷) بیان شده است، همه فرضیه‌های پژوهش تأیید شده‌اند به استثنای این فرضیه که «هویت سیاسی بر اخلاق حرفه‌ای اساتید دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه ایلام تأثیر معناداری دارد»؛ بنابراین هویت ملی و هویت دینی به واسطه اخلاق پژوهشی و اخلاق حرفه‌ای بر گرایش به علوم انسانی بومی در بین اساتید علوم انسانی تأثیرگذار بوده است؛ اما هویت سیاسی تنها به واسطه اخلاق پژوهشی بر گرایش به علوم انسانی بومی تأثیر داشته است.

نکته حائز اهمیت، جهت رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته است؛ در واقع هر قدر هویت سیاسی در بین اساتید افزایش یابد، اخلاق پژوهشی مبتنی بر پایبندی به کشف حقیقت در بین آنها کاهش می‌یابد و گرایش به ایدئولوژی افزوده می‌شود؛ همچنین به دنبال کاهش اخلاق پژوهشی گرایش به بومی کردن علوم انسانی افزایش می‌یابد. نقش هویت دینی و هویت ملی بر اخلاق پژوهشی نیز همانند هویت سیاسی است و با اخلاق پژوهشی رابطه معکوس دارد؛ چنانکه اساتید، کمتر اخلاق پژوهشی مبتنی بر اینکه پژوهش در خدمت توصیف حقایق است را می‌پذیرند. هویت ملی و هویت دینی هم بر اخلاق حرفه‌ای، تأثیر مستقیم و مثبتی دارند؛ چنانکه با افزایش گرایش به هویت ملی و هویت دینی، اخلاق حرفه‌ای نیز افزایش می‌یابد و این در حالی است که اخلاق حرفه‌ای تأثیر مستقیمی بر گرایش به بومی کردن علوم انسانی داشته است؛ بنابراین تأثیر اخلاق پژوهشی بر گرایش به بومی کردن علوم انسانی، معکوس بوده است؛ ولی اخلاق حرفه‌ای تأثیر مثبتی داشته است. در واقع این فرضیه که «مدل پژوهش، برآزش مطلوب دارد» نیز تأیید شده است. برآزش مدل به این معنی است که ماتریس واریانس-کوواریانس مشاهده شده یا ماتریس واریانس-کوواریانس پیش‌بینی شده توسط مدل باید مقادیری نزدیک به هم داشته یا به اصطلاح برآزش داشته باشند. هر چه مقادیر در دو ماتریس به هم نزدیک‌تر باشند مدل، برآزش بیشتری دارد. در مدل‌یابی معادلات ساختاری، هنگامی می‌توان به برآوردهای مدل اعتماد کرد که مدل، برآزش کافی داشته باشد. شاخص‌های نیکویی برآزش ناشی از تحلیل عامل تأییدی مدل پژوهش به شرح جدول شماره (۸) است.

جدول شماره (۸). شاخص های برازش متغیرهای پژوهش

شاخص ها	مقدار کسب شده	مقدار قابل قبول	وضعیت
GFI	۰/۹۲۳	بیشتر از ۰/۹۰	برازش مطلوب
AGFI	۰/۹۶۱	بیشتر از ۰/۹۰	برازش مطلوب
CFI	۰/۹۳۸	بین ۰/۹۰ و ۱	برازش مطلوب
Chi-Square X^2/df^{13}	۲/۶۸	مقدار کمتر از ۳	برازش مطلوب

با توجه به جدول شماره (۸) کلیه شاخص های مورد بررسی به منظور ارزیابی برازش مدل عاملی تأییدی مورد پذیرش قرار گرفته اند؛ بنابراین می توان بیان نمود که برازش این مدل تأیید شده است.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به یافته های پژوهش، گرایش به بومی کردن علوم انسانی در بین اساتید دانشگاه در حد متوسط به بالاست که به نظر می رسد این آرمان با توجه به آرمان های دهه اول انقلاب و سیاست های تصفیه اساتید و گزینش سیاسی و مذهبی آنها، محقق نشده و گرایش به علوم انسانی بومی در بین اساتید دانشگاه ایلام تنزل یافته است. حال عوامل مؤثر بر کاهش این گرایش را می توان در کاهش هویت های اساتید از جمله هویت سیاسی و هویت ملی تفحص کرد. نتایج، بیانگر آن است که هویت ها پایبندی به اخلاق پژوهشی را کاهش می دهند؛ چنانکه اساتیدی که گرایش به هویت دینی و ملی بیشتری دارند، هر چند معتقد به حقیقت یابی پژوهش ها باشند؛ ولی بر اخلاقی که بر این پژوهش ها حاکم است، پایبند نیستند؛ اما هویت سیاسی اساتید تأثیری بر اخلاق پژوهشی آنان ندارد و آنها اخلاق پژوهشی را در مواردی برای پیشرفت کشور ضروری می پندارند و در مواردی آن را مانع دستیابی به توسعه فرهنگی در ایران می دانند. در واقع اینکه فرد، خود را متعلق به چه گروه و اجتماعی می پندارد، در اخلاق شغلی و حرفه ای وی نیز تأثیرگذار است و در صورتی که پایبندی زیادی به دین، ملیت و گروه سیاسی خاصی داشته باشد، به تاسی از سلیمی کوچی (۱۳۹۲) باید گفت که گرایش به

مصادره علوم می‌کند و همسو با تقی آزاد ارمکی (۱۳۸۹) باید گفت که مسئله و مشکلات او با آنچه امروزه در علوم انسانی مطرح شده است، متفاوت می‌باشد و اغلب برای حل این مسائل به دنبال پاسخی غیر از علوم انسانی غربی است. اخلاق پژوهشی در بین اساتید نیز در حد متوسط است که این حد متوسط، کافی نیست و از حد انتظار کمتر است. نکته حائز اهمیت آن است که اساتیدی که به روش‌های موجود برای تحقیق در علوم انسانی موجود (غربی)، کمتر پایبند هستند، به علوم انسانی بومی، گرایش بیشتری دارند. شاید بتوان گفت ضعف چنین اخلاقی سبب شده است که پیشرفت در روند علوم انسانی بومی تنزل یابد و امید است که اساتید صاحب‌نظر قادر باشند هویت را با اخلاق پژوهشی و اخلاق حرفه‌ای آشتی دهند و نشان دهند که می‌توان با داشتن هویت دینی، سیاسی و ملی، به اخلاق پژوهشی نیز پایبند بود و بدین طریق، علوم انسانی را بومی کرد؛ یعنی بتوان علوم بومی و علوم انسانی را با هم تلفیق نمود؛ هرچند که اندیشمندانی همچون شریعتی، شبستری، عبدالکریم سروش، جواد طباطبایی و ... در این مسیر گام‌های موفق برداشته‌اند.

منابع و مأخذ الف) فارسی

- آزاد ارمکی، تقی؛ (۱۳۸۹)، «بومی‌گرایی علوم اجتماعی ضرورتی علمی یا سیاسی»، همایش انجمن جامعه‌شناسی ایران تحت عنوان علم بومی و علم جهانی، تهران: جهاد دانشگاهی واحد تربیت معلم.
- امین خندقی، مقصود و حمیده پاک مهر؛ (۱۳۹۱)، «آموزش معیارهای اخلاق پژوهش: ضرورتی انکارناپذیر در برنامه‌های درسی آموزش عالی»، اخلاق در علوم و فناوری، سال ۷، شماره ۴، ۱۹-۳۰.
- جهانگیر، کیمرث و محمدباقر یوسف‌نیایشا؛ (۱۳۹۱)، «امکان بومی‌سازی علم سیاست در جمهوری اسلامی ایران از منظر سازه‌نگاری»، سیاست، دوره ۴۲، شماره ۱، ۱۳۳-۱۵۰.
- خمینی، روح‌الله؛ (۱۳۸۹)، صحیفه نور، ج ۵، تهران: مرکز مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی.
- خواجه‌سروری، غلامرضا، رضا صمیم، و رضا کاوند؛ (۱۳۹۵)، «تیپ‌شناسی نحوه مواجهه روشنفکران و نخبگان ایرانی با تمدن غرب»، تحقیقات فرهنگی ایران، دوره ۹، شماره ۲، ۱۳۱-۱۵۸.

- ذاکری صالحی، غلامرضا؛ (۱۳۸۹)، «تبارشناسی دیدگاه‌ها در زمینه دانش اسلامی: نگاهی تاریخی-اجتماعی»، همایش انجمن جامعه‌شناسی ایران تحت عنوان علم بومی و علم جهانی، تهران: جهاد دانشگاهی واحد تربیت معلم.
- روزنامه اطلاعات؛ (۶ فروردین ۱۳۵۹)، سخنرانی امام خمینی (ره).
- ساروخانی، باقر؛ (۱۳۸۰)، درآمدی بر دایره‌المعارف علوم اجتماعی، ج ۱، تهران: کیهان.
- سراج‌زاده، حسین و محمدرضا پویافر؛ (۱۳۸۸)، «مقایسه تجربی سنجه‌های دینداری: دلالت‌های روش‌شناسانه کاربرد سه سنجه در یک جمعیت»، جامعه‌شناسی ایران، دوره ۸، شماره ۴، ۳۷-۷۰.
- سروش، عبدالکریم؛ (۱۳۸۵)، درس‌هایی در فلسفه علم الاجتماع، تهران: نی.
- سلیمی کوچی، ابراهیم؛ (۱۳۹۲)، «تحول در علوم انسانی موجود و مزیت‌های فرایندنگری»، مهندسی فرهنگی، سال ۸، شماره ۷۶، ۱۳۴-۱۴۵.
- عبداللهی، محمد و محمدعثمان حسین‌بر؛ (۱۳۸۱)، «گرایش دانشجویان بلوچ به هویت ملی در ایران»، جامعه‌شناسی ایران، دوره ۴، شماره ۱۶، ۱۰۱-۱۲۶.
- قاسم پوردهاقانی، علی، محمدجواد لیاقت دار و سیدابراهیم جعفری؛ (۱۳۹۰)، «تحلیلی بر بومی سازی و بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها در عصر جهانی شدن»، تحقیقات فرهنگی، دوره ۴، شماره ۴، ۱-۲۴.
- قنبری، سیروس و همکاران؛ (۱۳۹۳)، «اخلاق حرفه‌ای اعضای هیأت علمی و رابطه آن با کیفیت آموزش عالی»، اخلاق در علوم و فناوری، سال ۱۰، شماره ۲، ۱۳-۲۵.
- کرم‌زاده، رنگین‌نگار و علی‌علی‌نیا؛ (۱۳۹۴)، «نقش اینترنت بر هویت سیاسی جوانان شهر قزوین»، مطالعات رسانه‌ای، دوره ۱۰، شماره ۱، ۶۷-۷۸.
- ملکیان، مصطفی؛ (۱۳۸۹)، «امکان و چگونگی علم دینی (گفت‌وگو)»، فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۲۲، ۱۶-۱۹.
- وزارت فرهنگ و آموزش عالی؛ (۱۳۷۳)، آمار آموزش عالی ایران، http://irphe.ac.ir/find.php?item=۲۵۸۴۲.۱۵۳۴_fa
- یورگنسن، ماریان و ماریان فیلیپس؛ (۱۳۸۹)، نظریه و روش در تحلیل گفتمان، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.

(ب) انگلیسی

- Abdallah, S and et al (2011). «The Experience of Islamization of Knowledge at the International Islamic University Malaysia: Successes and Challenge», New Intellectual Horizon In Education, 8, 91-110.
- Alatas, S.H (1993), «the captive mind in development studies», international social science journal, 34(1): 9 - 25.
- Lyans, Sidik. M.R; Jailani. M(2012), «Indigenization of Science in the Islamic Civilization», social sciences, 7(3), 369- 377.
- Lyons, E., Chrysochoou. X, (2005), «National Attachment and Patriotism in a European Nation: A British Study», Political Psychology, Vol 26, No, 1: 135-155.
- Marshal, Gordon (1998), Oxford Dictionary of Sociology, Oxford University Press, second edition.

