



Examining Cultural Barriers to Theorizing in the Humanities

Raziyeh Yousof Boroujerdi 

Assistant Professor of Educational Management, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan. Isfahan, Iran. (Corresponding author), Email: r.boroujerdi@edu.ui.ac.ir

Seyed Hedayat Davarpanah 

Assistant Professor of Higher Education Management, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan. Isfahan, Iran.

Received: 2024-10-10

Revised: 2025-08-02

Accepted: 2025-03-08

Published: 2025-03-08

Citation: Yousof Boroujerdi, R. and Davarpanah, S. H. (2025). Examining Cultural Barriers to Theorizing in the Humanities. *Foundations of Education*, 14(1), 149 -172. doi: 10.22067/fedu.2025.90102.1374

Abstract

Today, scientific authority serves as a primary source of legitimacy and survival in the competitive landscape of global education governance. One of the key pillars of scientific authority is theorizing within the academic domain. While theorizing across all fields of human knowledge encounters challenges and obstacles, these are particularly pronounced in the humanities. Among the most significant impediments to the creation and expansion of emerging human and social concepts in the humanities are cultural barriers, which can substantially impact the theorizing process and impede its progress. Consequently, this study aims to analyze and elucidate the cultural barriers to theorizing in the humanities using a thematic analysis approach. Through interviews with experts and specialists in the humanities, thirteen cultural barriers to theorizing in this domain were explored and explained.

Keywords: theorizing, humanities, cultural barriers, scientific authority, transformative culture

Synopsis:

Theorizing in the humanities has long been recognized as a fundamental pillar for intellectual and cognitive development. This complex, creative process generates new concepts to address emerging phenomena and answer intricate questions regarding the human condition, thereby advancing intellectual, scientific, and cultural development. However, due to its inherent complexity and labyrinthine nature, theorizing in the humanities faces significant challenges—particularly cultural barriers arising from deep-rooted social systems, economic and political pressures, traditions, beliefs, and religious doctrines (Pour Ezzat et al, 2009). Culture, as a shaping social force, can both provide opportunities for and impose limits on theoretical growth. Although cultural barriers in conceptualization and theorizing have always attracted scholarly attention (Fazlollahi Qomshi & Jahanbakhshi, 2016; Ghorbankhani & Salehi, 2021; Izadi et al, 2022; Shirkhani & Sabzi, 2019), specific examinations of these barriers remain scarce. This study, therefore, aims to investigate the cultural barriers to theorizing in the humanities—focusing on the three interrelated phenomena of the humanities, theorizing, and cultural barriers. Given the strategic role of the



humanities in guiding other fields and the increasing complexity accompanying advances in other sciences, a precise explanation of new phenomena demands a lengthy and intricate theorizing process. Moreover, as culture underpins all aspects of human life, identifying the deep-rooted cultural factors that hinder theorizing is essential for establishing appropriate frameworks for new knowledge production. This paper first discusses the importance of scientific authority and Iran's position, then examines the role of theorizing and its obstacles in the humanities, and finally focuses on the culturally rooted barriers identified by experts.

Conclusion: This applied study adopted a qualitative approach using thematic analysis. Fifteen unstructured interviews were conducted with key academic experts, resulting in the identification of 13 sub-themes as cultural barriers to theorizing in the humanities. These sub-themes include: aesthetic judgments, conformity, narcissism and megalomania, the illusion of knowledge and ivory-tower syndrome, the prevailing academic culture, incessant criticism of others, problem avoidance, lack of a dialogue culture, dysfunctional and counterproductive cultural environments, fear of boundary-crossing and lack of intellectual audacity, absence of group study culture, and biased thinking. Undoubtedly, theorizing and progressing in the humanities require creativity; the formation of concepts and theories is an expression of creativity, with every creative product stemming from a creative process. the development of new concepts and theories necessitates both individual creativity (divergent thinking and flexibility – Hoffman, 2013; Zhu et al, 2019) and collective creativity (co-creation in dialogical environments – Finley, 2018; Link & Scott, 2020; Metz et al, 2019; Sanders et al, 2024). Effective theorizing requires challenging existing perceptions; however, academics in the humanities are often entangled in narcissism, aesthetic judgments, lack of group study culture, fear of boundary-crossing, absence of intellectual audacity, and a deficient dialogue culture. Although creativity leads to innovation, transformation demands a change in three dimensions—culture, leadership, and structure (Al-Husseini et al, 2021; Chang & Lin, 2015; Corcoran & Duane, 2017; Le & Lei, 2017). In the cultural dimension, academic environments must promote creativity and innovation through a culture of criticality and idea exchange. In leadership, academic leaders should serve as facilitators of creativity by creating opportunities for collaborative idea sharing. In terms of structure, organizations must adopt dynamic and flexible frameworks that support creativity and enhance researcher interaction. According to experts, the lack of an appropriate cultural climate, quantitative evaluation criteria, and a competitive academic culture results in problem avoidance and the emergence of dysfunctional environments.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

واکاوی موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی

راضیه یوسف بروجردی ^{ID}

استادیار، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)، r.boroujerdi@edu.ui.ac.ir

سید هدایت اله داورپناه ^{ID}

استادیار، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۱۹	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۲۰	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۱۸	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۱۸
استناد: یوسف بروجردی، راضیه و داورپناه، سید هدایت اله. (۱۴۰۳). واکاوی موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۱)، ۱۴۹-۱۷۲. doi: 10.22067/fedu.2025.90102.1374			

چکیده

امروزه مرجعیت علمی به‌عنوان منبع اصلی مشروعیت و بقا در بستر رقابتی حاکمیت آموزش در جهان عمل می‌کند. در این میان، یکی از بایسته‌های مرجعیت علمی، نظریه‌پردازی علمی است. نظریه‌پردازی در همه‌ی حوزه‌های دانش بشری، اغلب با چالش‌ها و موانعی روبه‌رو می‌باشد، اما این موانع در حوزه علوم انسانی بسیار چشمگیر هستند. ازجمله مهم‌ترین موانع فرایند خلق و بسط مفاهیم انسانی و اجتماعی نوظهور در حوزه علوم انسانی که می‌توانند به‌طور قابل توجهی بر فرآیند نظریه‌پردازی در این حوزه تأثیر گذاشته و از سرعت آن بکاهند، موانع فرهنگی است. از همین رو پژوهش حاضر باهدف واکاوی و تبیین موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در علوم انسانی با رویکرد تحلیل مضمون انجام شده است. در این پژوهش از طریق مصاحبه با متخصصان و صاحب‌نظران حوزه‌ی علوم انسانی، ۱۳ مضمون به‌عنوان موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی شناسایی و مورد تبیین قرار گرفتند.

واژه‌های کلیدی: نظریه‌پردازی، علوم انسانی، موانع فرهنگی، مرجعیت علمی، فرهنگ تحول‌آفرین

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

نظریه‌پردازی در علوم انسانی از دیرباز به‌عنوان یکی از ارکان اساسی توسعه فکری و شناختی جوامع انسانی شناخته شده است. این فرآیند پیچیده فکری و خلاقانه به ایجاد مفاهیم جدید برای پدیده‌های جدید، پاسخ به سؤال‌های پیچیده‌ای که جوامع انسانی با آن‌ها مواجه‌اند، تحلیل و تفسیر ابعاد مختلف انسان و مناسبات آن در جامعه می‌پردازد و به توسعه و ارتقاء فکری، علمی و فرهنگی جوامع کمک می‌کند. طبیعی است که طی نمودن چنین مسیری نیاز به زیرساخت و بستر عمیقی دارد. این مسیر در علوم انسانی به‌واسطه ماهیت پیچیده و هزارتوی این علوم با چالش‌های قابل توجهی مواجه است. یکی از مهم‌ترین این چالش‌ها، موانع فرهنگی است. موانع به‌واسطه تأثیرات عمیق نظام‌های اجتماعی، فشارهای اقتصادی و سیاسی، سنت‌ها، باورها و اعتقادات دینی و آئینی می‌توانند روند آزاد و خلاقانه اندیشه‌ورزی را محدود کنند. در بسیاری از جوامع، به‌خصوص جوامع در حال توسعه، موانع فرهنگی به‌طور خاص به محدودیت‌های فکری و رویکردی منجر می‌شوند که تولید نظریه‌های جدید و بومی را به چالش می‌کشند (Pour Ezzat et al, 2009). فرهنگ، به‌عنوان یک نیروی شکل‌دهنده اجتماعی، می‌تواند هم فرصت‌هایی برای رشد نظریه‌ها و مفاهیم جدید فراهم کند و هم محدودیت‌هایی برای آن‌ها ایجاد نماید. به‌طور کلی موانع فرهنگی پیش روی مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی یکی از چالش‌های عمده‌ای است که پژوهشگران علوم انسانی بیش از بقیه حوزه‌های دانش با آن مواجه هستند. موانع فرهنگی، شامل ارزش‌ها، باورها و ساختارهای اجتماعی و فرهنگی، می‌تواند فرآیند شکل‌گیری و توسعه مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی‌های علوم انسانی را تحت تأثیر قرار دهد و مانع از رشد و نوآوری در این حوزه شود. به‌طور کلی، مطالعه موانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی همواره مورد توجه پژوهشگران مختلف بوده است (Fazlollahi Qomshi & Jahanbakhshi, 2016; Ghorbankhani & Sabzi, 2019; Shirkhani & Sabzi, 2019; Izadi et al, 2022; Salehi, 2021). باین حال واکاوی موانع فرهنگی به‌طور خاص مورد توجه قرار نگرفته است. واکاوی این چالش‌ها به ما کمک می‌کند تا موانع موجود را شناسایی کرده و راهکارهایی برای تسهیل و تقویت فرآیند مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی ارائه دهیم. از همین رو، این مطالعه باهدف واکاوی موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی انجام شده است. همان‌طور که از عنوان پیداست این مطالعه، سه مفهوم و پدیده‌ی پیچیده، مبهم و درعین حال بسیار عمیق و ریشه‌ای را هدف قرار داده است. علوم انسانی، نظریه‌پردازی و موانع فرهنگی. علوم انسانی از بنیادی‌ترین علوم است که نقشی استراتژیک در جهت‌دهی سایر علوم دارد. با نظر به این که انسان موضوع علوم انسانی است پیچیدگی و ابهام آن پس از سال‌ها نه تنها روبه کاهش نبوده بلکه روزبه‌روز با پیشرفت علوم دیگر، چالش‌های جدیدی در آن ظهور یافته است که تبیین دقیق و ریشه‌ای در این علوم را می‌طلبد. این تبیین و تفسیر پدیده‌های جدید، نیازمند

نظریه‌پردازی است که خود امری بسیار پیچیده، پر ابهام و زمان‌بر است. از سوی دیگر فرهنگ به‌عنوان یک عامل زیرساختی ارزش‌مدار در تمدن بشری، بسیار ناخودآگاه در تمامی ابعاد زندگی جوامع بشری ریشه دوانیده و آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. با وصفی که رفت ارتقای این سه پدیده‌ی انتزاعی علوم انسانی، نظریه‌پردازی و فرهنگ به‌واسطه جنس آن‌ها بسیار زمان‌بر و همت طلب است، در این مطالعه، پژوهشگران به دنبال شناسایی عوامل فرهنگی ریشه‌داری هستند که مانع نظریه‌پردازی در علوم انسانی می‌شوند.

هدف این است که با عبور از قالب‌های محدودکننده و غیر اصیل فرهنگی، به تدریج بسترهای فرهنگی مناسب برای رشد و ارتقاء در این حوزه تقویت شود و چارچوب‌های نوآورانه و کارآمدی برای تولید دانش جدید و به عبارتی نظریه‌پردازی در علوم انسانی ایجاد گردد. این نوشتار ابتدا به اهمیت مرجعیت علمی و جایگاه ایران، سپس به نقش نظریه‌پردازی در مرجعیت علمی و اهمیت نظریه‌پردازی در علوم انسانی و موانع آن می‌پردازد و در نهایت بر موانع فرهنگی شناسایی‌شده در نظریه‌پردازی علوم انسانی از نگاه متخصصان تمرکز می‌کند.

اهمیت مرجعیت علمی و جایگاه ایران:

مرجعیت در علم و دانش به‌عنوان منبع اصلی مشروعیت و حتی بقا در یک بستر رقابتی حاکمیت آموزش در جهان عمل می‌کند (Zapp, 2021). درواقع، مرجعیت علمی به معنای مرزشکنی در حوزه دانش، تسلط بر مباحث اساسی، پیشتازی در عرصه علمی، محل رجوع خبرگان یک حوزه علمی (Seyed Javadin et al, 2012)، توانمندی در مفهوم‌پردازی، ارائه تفسیرهای نوین از پدیده‌های انسانی و در نهایت نظریه‌پردازی است. مرجعیت نه تنها به تولید دانش جدید می‌پردازد، بلکه به تأثیرگذاری بر گفت‌وگوهای علمی و پیشبرد تحلیل‌های جدید در سایر حوزه‌های دانش غیر علوم انسانی نیز کمک می‌کند. درنتیجه، داشتن مرجعیت علمی در علوم انسانی یعنی توانایی ایجاد و پرورش مفاهیم تازه که می‌تواند به شکل‌گیری گفت‌وگوهای علمی، نگاه‌ها و راهبردهای نوین در این حوزه و سایر علوم منجر شود. اینکه مرجعیت علمی چگونه ایجاد می‌شود و راهبردهای آن در پژوهش‌های متعددی بحث شده است؛ اما به‌طور خلاصه می‌توان گفت مرجعیت علمی در بستر سیاست‌گذاری‌های صحیح در راستای حل مسائل دقیق علمی امروز و آینده با تلاش متمرکز صاحب‌نظران، اندیشه‌ورزان، اعضای هیئت علمی و دانشجویان صورت می‌گیرد که غایت آن تولید علم و انتقال این فرهنگ بین نسل‌های علمی است.

در جدول (۱) وضعیت تولیدات علمی ایران در نمایه‌های استنادی علوم، علوم اجتماعی، هنر و علوم انسانی بر اساس پایگاه WOS در سال ۲۰۲۲ به‌اختصار ارائه شده است.

جدول (۱): بررسی تولیدات علمی ایران در نمایه‌های استنادی علوم، علوم اجتماعی، هنر و علوم انسانی پایگاه WoS

نمایه استنادی علوم، علوم اجتماعی، هنر و علوم انسانی	نمایه استنادی علوم	نمایه استنادی علوم اجتماعی	نمایه استنادی هنر و علوم انسانی	بازه زمانی ۲۰۲۲	
۶۴،۵۰۴	۵۹،۳۲۷	۴،۷۷۳	۴۰۴	تعداد کل مدارک	ایران
۱۰۰	۹۱/۹۷	۷/۴۰	۰/۶۳	درصد	
۱۶	۱۵	۲۸	۳۵	رتبه در جهان	
۲	۱	۲	۲	رتبه در کشورهای اسلامی	
۶۲،۱۵۱	۵۷،۲۳۶	۴،۵۵۶	۳۵۹	تعداد مقالات	
۱۰۰	۹۲/۰۹	۷/۳۳	۰/۵۸	درصد	
۱۴	۱۴	۲۸	۳۴	رتبه در جهان	
۱	۱	۳	۳	رتبه در کشورهای اسلامی	
۳،۴۷۰،۸۸۶	۲،۸۶۵،۱۰۳	۴۸۸،۶۴۲	۱۱۷،۱۴۱	تعداد کل مدارک	جهان
۱۰۰	۸۲/۵۵	۱۴/۰۸	۳/۳۷	درصد	
۲،۸۴۶،۹۴۹	۲،۳۸۶،۳۶۰	۴۰۲،۳۶۸	۵۸،۳۲۱	تعداد مقالات	
۱۰۰	۸۳/۸۲	۱۴/۱۳	۲/۰۵	درصد	

بسیاری از صاحب‌نظران و متخصصان معتقدند که اتکا صرف به انتشار مقالات یا ثبت پتنت‌ها، در بلندمدت نمی‌تواند منجر به مرجعیت علمی شود؛ بنابراین، افزایش تولیدات علمی مانند مقاله، به‌ویژه در حوزه‌های هویت‌ساز و فرهنگ‌ساز مانند علوم انسانی، به تنهایی کافی نیست. برای دستیابی به مرجعیت علمی در حوزه علوم انسانی، ضروری است که سیاست‌گذاران، اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، صاحب‌نظران و دانشجویان، با آگاهی از اهمیت این حوزه به‌عنوان یک عرصه تمدن‌ساز، به‌طور فعال نقش‌آفرینی نموده (Hafezi et al, 2022; Latifi et al, 2018) و با اهتمام بیشتر بستر مفهوم‌پردازی و در نتیجه نظریه‌پردازی را ایجاد کرده و بتوانند همچون سابقه تاریخی گذشته‌ی خود مرجعیت علمی را تا حد قابل قبولی مجدداً به دست آورند.

نقش نظریه‌پردازی در مرجعیت علمی

بنا به تعاریفی که از مرجعیت علمی در قسمت پیشین مطرح شد نقش مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی در مرجعیت علمی غیرقابل‌انکار است. نظریه‌پردازی عبارت است از مواجهه با پدیده‌ها یا معضلات یا مسائل مبتلا به و تلاش برای فهم و شناخت آن‌ها به‌منظور حل یا رفع آن‌ها و یا در مواردی، به‌منظور بسط و یا تحکیم آن پدیده‌ها. فرایند نظریه‌سازی با موشکافی روابط میان پدیده‌ها شروع می‌شود. یکی از بایسته‌های مرجعیت

علمی، جریان سازی علمی است. به عبارت دیگر مفهوم‌پردازی و سپس نظریه‌پردازی علمی است که گودرزی و رودی نیز بدان اشاره کرده‌اند. بنابراین، مرجع علمی به تولید سؤال مبتنی بر مبانی فکری می‌پردازد و خط‌شکن است (Goodarzi & Roudi, 2012). این خط‌شکنی، افق‌های جدیدی را پیش روی صاحب‌نظران نمودار می‌سازد که منجر به ساخت مفاهیم جدید به عبارتی مفهوم‌پردازی و درنهایت نظریه‌پردازی می‌گردد. در سایر کشورهای جهان نیز همین گونه است. پژوهشگران با ادبیات متفاوتی بر نقش نظریه‌پردازی در مرجعیت علمی تأکید داشته‌اند. حکمت افشار و همکاران (2013) "کرسی داشتن"، "حرف آخر علمی را زدن" و "بومی‌سازی علم" را به عنوان احیاگران رویکرد مرجعیت علم معرفی کردند که بر اهمیت نقش نظریه‌پردازی تأکید می‌کند. لطیفی و همکاران (2018) نیز اذعان می‌کنند که لازمه مرجعیت علمی، ایجاد جنبش نرم‌افزاری و فراهم کردن بستر تولید علم می‌باشد. آن‌ها "نهضت تولید علم و جنبش نرم‌افزاری"، "تحول در نظام تعلیم و تربیت" و "تحول در آموزش و پرورش" را به عنوان اولویت اول از چهار اولویت شناسایی‌شده‌ی راهبردهای مرجعیت علمی معرفی می‌کنند که اساس ایجاد نهضت تولید علم و یا تحول در نظام تعلیم و تربیت، همان نظریه‌پردازی است (Latifi et al., 2018). از دیگر مواردی که بر نقش نظریه‌پردازی در مرجعیت علمی تأکید می‌کند می‌توان به، حرکت در لبه دانش و روحیه پرسشگری و نوآوری در پژوهش (Hafezi et al., 2022) و ارتقاء سطح مطلوب تولید علم اشاره نمود.

اهمیت نظریه‌پردازی در علوم انسانی و موانع آن

نظریه‌پردازی در همه‌ی حوزه‌های دانش بشری، اغلب با چالش‌ها و موانعی روبه‌رو می‌باشد؛ اما این موانع در حوزه علوم انسانی بسیار چشمگیر هستند. بحث نظریه‌پردازی در علوم انسانی مبتنی بر عناصر گوناگونی چون ارزش‌های ملی، دینی و فرهنگی جامعه انسانی و در ابعاد فرهنگی، اجتماعی، تاریخی و سیاسی است (Shirkhani & Sabzi, 2019). هر پدیده‌ی جدید نیاز به مفاهیم، تبیین و تفسیر جدید دارد و هر تبیین جدید به نحوی نظریه‌ی جدید به دنبال دارد. بدین‌سان، علوم انسانی که عمدتاً با متن متغیر و متکثر جامعه و فرهنگ نوع انسان سروکار دارد، نیاز مبرمی به تولید مداوم مفاهیم جدید، تبیین‌های جدید و در نتیجه نظریات جدید برای شناخت این متن متکثر دارد. مطالعات کمی و کیفی در این حوزه موانع متفاوتی برای نظریه‌پردازی در علوم انسانی برشمرده‌اند: برای مثال موانع ساختاری، کاربردی، انگیزشی، فرهنگی و سیاسی (Pour Ezzat et al., 2009)، موانع فردی، موانع روش‌شناختی، موانع معرفت‌شناختی، موانع اجتماعی و موانع ارزش‌شناختی (Baqeri, 2010 cited in Ghanadinezhad & Heidari, 2018). یوسف زاده و رافع (2013)، همین دسته‌بندی را مبنای پژوهش خود قرار دادند و نتایج مطالعه‌شان نشان داد از بین موانع، موانع

فردی به میزان خیلی زیاد و موانع اجتماعی، ارزش‌شناسی، روش‌شناختی و معرفت‌شناختی، همگی به میزان زیادی مانع نظریه‌پردازی در حوزه‌ی علوم انسانی می‌شوند (Yusefzadeh & Mirzaee, 2013). علاوه بر این، نداشتن ارتباطات اعضای هیئت علمی (Mohammadi, 2005)، وابستگی اجتماع علمی به جامعه کلی و حمایت آن (Fartash & Ghorbani, 2022)، عدم آزادی آکادمیک (Mahmoudi Topkanlou, 2023)، مرسوم نبودن مناظره‌های علمی در محیط‌های آکادمیک، بوروکراسی حاکم در تصویب نظریه‌های پیشنهادی، ارزش نبودن تفکر خلاق و انتقادی، عدم حمایت از نظریات ارائه‌شده (Fazlollahi Qomshi & Jahanbakhshi, 2016)، از جمله موانعی هستند که در پژوهش‌ها اشاره شده‌اند.

بررسی پیشینه تجربی حاکی از آن است که پژوهشگران اغلب موانع علمی و اجرایی را مورد مطالعه قرار داده‌اند و موانع فرهنگی نظریه‌پردازی کمتر مورد توجه بوده است. درحالی‌که به دلیل زیربنایی بودن و درونی بودن، گاهی نیروی بازدارندگی موانع فرهنگی بسیار بیشتر از دیگر موانع خود را نشان می‌دهد. به‌طور کلی از آنجا که در کشور ما، اکثر تصمیم‌گیری‌ها و جهت‌گیری‌ها رویکردی فرهنگی دارد و در سیاست‌گذاری‌ها بخش فرهنگی ضریب تأثیر بالایی دارد و با توجه به خلأ موجود در زمینه شناسایی موانع فرهنگی نظریه‌پردازی، شناخت این موانع به‌عنوان تهدیدهایی که ظرفیت بالای متخصصان علوم انسانی کشور را آماج خود قرار داده می‌تواند به بهبود وضعیت نظریه‌پردازی میان صاحب‌نظران در حوزه علوم انسانی کمک شایانی نماید. چراکه اولین قدم درمان ضعف‌ها، شناسایی ریشه‌های قوت گرفته‌ی آن‌ها می‌باشد. از همین رو واکاوی موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی هدفی است که در این نوشتار دنبال می‌شود.

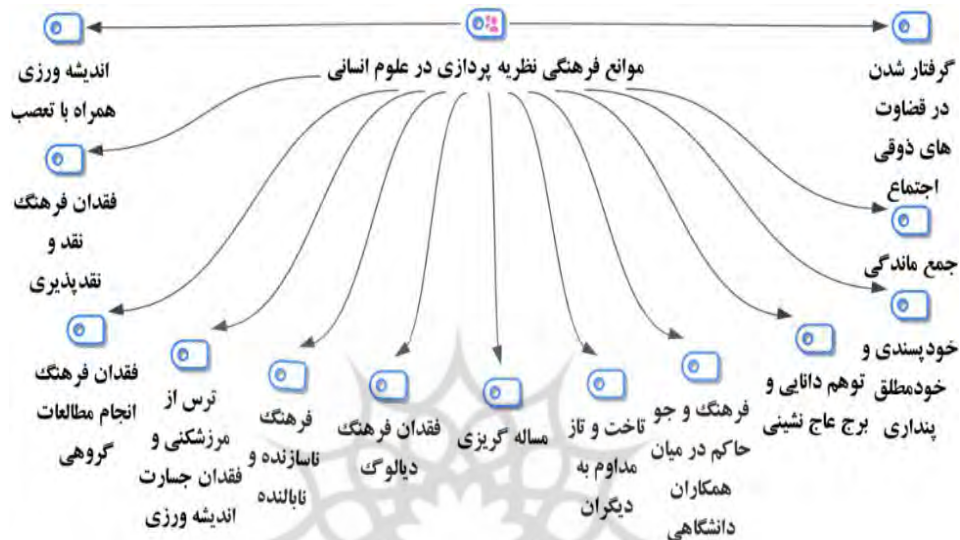
از نظر روش، پژوهش حاضر بر اساس هدف کاربردی و روش گردآوری داده‌ها کیفی از نوع تحلیل مضمون است. به‌صورت هدفمند و روش انتخاب «صاحب‌نظران کلیدی»^۱ با ۱۵ نفر از اساتید و خبرگان دانشگاهی مصاحبه بدون ساختار صورت پذیرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها و بعد از اتمام هر مصاحبه صورت گرفته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون^۲ و بر مبنای روش تفسیری اسمیت^۳ (1995) طی سه مرحله و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA24 انجام شد: الف: تولید داده‌ها؛ ب: تجزیه و تحلیل داده‌ها (این مرحله شامل مراحل فرعی است: ۱. مواجهه اولیه؛ خواندن و بازخوانی یک مورد، ۲. تشخیص و برچسب زدن به مقوله‌ها، ۳. لیست کردن و خوشه‌بندی مقوله‌ها، ۴. ایجاد یک جدول

1. Critical case

2. Thematic Analysis

3. Smith

در نتیجه پس از بررسی و تحلیل و ارزیابی متن مصاحبه‌ها، مضمون‌های مربوط به موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی استخراج شد.



شکل (۱): موانع فرهنگی نظریه پردازی در علوم انسانی: مضامین استخراج شده از مصاحبه‌ها

گرفتار شدن در قضاوت‌های ذوقی اجتماع: قضاوت‌های ذوقی و سلیقه‌ای یکی از موانعی فرهنگی بود که توسط برخی از مصاحبه‌شوندگان به‌عنوان یک عامل مؤثر در حوزه نظریه‌پردازی مطرح شد. به‌عنوان مثال مصاحبه‌شونده کد (۴) اظهار داشت «ما اگر خودمان هم بخواهیم کاری انجام دهیم نمی‌توانیم. استادیاری که ده - دوازده سال است مشغول کتاب نوشتن و مطالعه بوده و خود را درگیر مقالات سطحی غیر کاربردی نموده، حتماً گرفتار قضاوت‌های ذوقی و سلیقه‌ای جامعه می‌شود». به‌طور مشابه، مصاحبه‌شونده کد (۸) معتقد بود که «بیشتر پژوهشگران و اساتید دانشگاهی ما گرفتار تمجید و تشویق‌هایی شدند که همه مبتنی بر

معیارهای کمی است به‌خصوص در حوزه پژوهش». این مانع نظریه‌پردازی با مضامینی نظیر وابستگی اجتماع علمی به جامعه کلی و حمایت آن (Fartash & Ghorbani, 2022)، اهمیت قضاوت همگان (Ghanadinezhad & Heidari, 2018)، تحت فشار بودن اساتید مخصوصاً استادان جوان برای ارائه مقاله و طرح پژوهشی جهت تمدید قرارداد (Khorsand et al, 2022) هم‌خوانی دارد. بدین جهت، می‌توان گفت ارزش‌ها و انتظارات حاکم بر یک مجموعه، بر الگوهای رفتاری و تفکری، رفتارها و ترجیح‌های عملکردی افراد تأثیری مستقیم دارند و به‌مثابه اصول راهنما می‌توانند سبب تغییر الگوهای فکری و رفتاری افراد شوند چراکه به‌عنوان یک محرک بر انگیزه‌های افراد مؤثر واقع می‌شوند (Sandholtz & Taagepera, 2005; Seifoori et al, 2016). ترک‌زاده و همکاران (2017) بر این عقیده‌اند که افراد درون سیستم‌های اجتماعی تلاش می‌کنند با دیگران رابطه مثبت داشته باشند و از انجام کارهایی که از نظر سیستم نامعقول است خودداری کنند (Torkzadeh et al, 2017). به‌طور مشابه دوالن و همکاران (2013) معتقد هستند شکل‌گیری رفتار افراد درون سیستم تابعی از عوامل گوناگونی است که فقط به خود شخص بر نمی‌گردد. این عوامل عبارت‌اند از: ادراکات، ارزش‌ها، نگرش‌ها و همچنین عوامل سازمانی مانند رهبری و نگرش آن، ساختار سازمان، فرهنگ و شرح وظایف شغل (Dolan et al, 2013)؛ بنابراین، عوامل متعددی بر ظهور رفتارهای جدید فرد تأثیرگذار هستند، اعضای هیئت‌علمی حتی با تمایل به انجام پژوهش‌های اصیل و نظریه‌پردازی نوآورانه، تحت تأثیر قضاوت‌های ذوقی و سلیقه‌ای سیستم قرار می‌گیرند.

جمع‌ماندگی: به نظر می‌رسد گسستن از جمع و پیرو اکثریت نبودن لازمه نظریه‌پردازی است. در همین راستا برخی از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که تابع جمع بودن یا به‌اصطلاح همرنگ جماعت شدن، یک مانع مهم در حوزه نظریه‌پردازی است. به‌عنوان مثال مصاحبه‌شونده کد (۱۵) اظهار داشت «اکثر مواقع شاهد این هستیم که پژوهشگران و اساتید تحت تأثیر همدیگر قرار می‌گیرند. بخصوص اعضای هیئت‌علمی و پژوهشگران جوان تابع رویه‌های معمول هستند. کمتر شاهد هستیم اساتید جوان ما ساختارها و رویه‌هایی که اکثریت با آن موافق هستند را به چالش بکشند». این یافته پژوهش با مضامین ارزش نبودن متفاوت اندیشی، تفکر خلاق و تفکر انتقادی (Fazlollahi Qomshi & Jahanbakhshi, 2016)، نداشتن خودباوری (Khorsand et al., 2022)، یادگیری از غرب ولی شاگرد نماندن (Latifi et al., 2018)، لزوم وجود تضارب عقاید و اندیشه (Izadi et al., 2022) هم‌خوانی دارد. به نظر می‌رسد که برای پیشرفت در عرصه نظریه‌پردازی، نیاز به استقلال فکری و خروج از قیدوبندهای جمعی وجود دارد. فقدان این استقلال ممکن است مانع خلاقیت و نوآوری شود و همچنین توانایی اعضای هیئت‌علمی جوان را در نقد و چالش

ساختارهای موجود کاهش دهد. از این رو، باید به ایجاد فضایی که در آن اساتید بتوانند به راحتی از نظرات اکثریت فاصله بگیرند و به ابراز نظرات فردی و غیرمتعارف بپردازند، اهمیت داد.

خودپسندی و خود مطلق پنداری: گرچه برخی از مشارکت کنندگان جمع ماندگی را به عنوان یک مانع فرهنگی نظریه پردازی مطرح کردند، با این حال عده ای نیز بر خودپسندی و خود مطلق پنداری تأکید داشتند. به عنوان مثال مصاحبه شونده کد (۹) اظهار داشت که «مادامی که خود و تفکر خود را مطلق صحیح بینداریم و فکر کنیم بیش از همه درست می اندیشیم به جامعیت و بلوغ نمی رسیم و نمی توانیم به تحول در دانش کمک کنیم چرا که تولید علم امری جمعی است». به نظر می رسد که دو مضمون جمع ماندگی و خودپسندی گرچه نقطه مقابل هم هستند، با این حال هر دو مضمون برای ترویج نظریه پردازی لازم هستند. به عبارتی لازم است دانشگاهیان و پژوهشگران ما نه چنان مجذوب جمع شوند که جسارت مخالفت یا نقد رویه های جمع را نداشته باشند و نه چنان از جمع دور شوند که خود را محور قرار دهند و از نظرات و رهنمودهای جمعی بهره نبرند. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش های (Davis et al, 2008; Ghadimi, 2020; Grijalva & Harms, 2014; Jandaghi et al, 2014) در ارتباط با پیامدهای منفی خودشیفتگی همخوانی دارد. خود مطلق پنداری و خودشیفتگی در واقع اصطلاحات متفاوتی از یک پدیده روان شناختی مشابه هستند. راسکین و هال بیان کردند که خودشیفتگی با صفات متعددی مانند اقتدار، برتری طلبی، احساس استحقاق و خود بزرگ پنداری همراه است (Jandaghi et al., 2014). این افراد در حفظ روابط بلندمدت سالم (Grijalva & Harms, 2014) و کار تیمی مشکل دارند (Chatterjee & Hambrick, 2007). به طور کلی افراد خودشیفته احساس می کنند نیازی به بازنگری و ارزیابی مجدد نظرات خود ندارند، حقایق و نظرات آنها نسبت به نظرات دیگران برتر و دقیق تر هستند، تنها دیدگاه ایشان معتبر و درست است که این حالت آنها را به سمت عدم پذیرش دیدگاه های جدید سوق می دهد و باعث می شود از توجه به انتقادات و نظرات دیگران غافل شوند و به نوعی به افراد «غیرقابل نفوذ» تبدیل شوند؛ بنابراین خودمحقق بینی و خودمطلق پنداری مفاهیم مهمی هستند که به شدت بر فرآیندهای نظریه پردازی و پژوهش های علمی تأثیر می گذارند.

توهم دانایی و برج عاج نشینی: گسست دانشگاهیان از بافت جامعه از جمله موانع فرهنگی نظریه پردازی بود که مشارکت کنندگان بر آن تأکید داشتند. در همین راستا مصاحبه شونده کد (۱) اظهار داشت «چنانچه خواهان این بودیم درباره جامعه و انسان نظریه دهیم باید در جامعه باشیم نباید برج عاج نشین باشیم. اینکه فاصله بگیریم و فکر کنیم خیلی خاص هستیم، ما را از مسیر دور می کند. باید داخل جامعه شد و یکی از

مردم». به‌طور مشابه مصاحبه‌شونده کد (۱۴) اظهار داشت «شکاف بین دانشگاه و جامعه باعث شده که دانشگاهیان ما در میدان قرار نگیرند و بدون توجه به دغدغه‌ها و اتفاقات معرفتی جامعه خود به پژوهش بپردازند. همین عدم حضور در جامعه و جدا شدن دانشگاهیان از جامعه منجر شده که نتوانیم مفهوم جدیدی مطرح کنیم». از همین رو می‌توان اذعان داشت که توهم دانایی و برج عاج نشینی دو پدیده مرتبط هستند که به‌طور قابل توجهی بر عملکرد اندیشمندان و پژوهشگران تأثیر می‌گذارد. توهم دانایی به حالتی اشاره دارد که در آن اندیشمندان به‌طور نادرست بر این باورند که دانش و فهم آن‌ها از مسائل پیچیده اجتماعی و فرهنگی، حقیقت مطلق و بی‌نقص است. این توهم ممکن است ناشی از عدم آگاهی از زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی باشد که بر نظریات آن‌ها تأثیر می‌گذارد. به‌عنوان مثال، پژوهشگران ممکن است به‌جای شناخت و درک عمیق از تجربیات و نیازهای واقعی مردم، به تئوری‌سازی‌های ناقص و سطحی بپردازند که نتایج آن‌ها از واقعیت فاصله دارد. برج عاج نشینی اشاره به وضعیتی دارد که صاحب‌نظران علمی و دانشگاهیان خود را از واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی دور نگاه می‌دارند و در جهان نظری و انتزاعی خود غوطه‌ور می‌شوند. این وضعیت می‌تواند منجر به ایجاد نظریات و ایده‌های غیرقابل دسترس و غیرقابل اجرا شود که به نیازها و واقعیت‌های اجتماعی پاسخ نمی‌دهند (Bourdieu & Passeron, 2022). در همین راستا شیلز در کتاب خود از اندیشمندان انتقاد می‌کند که به دلیل آن‌که فکر می‌کنند بسیار می‌دانند در فضای فکری و انتقادی خود محصور می‌شوند این امر آن‌ها را به‌نوعی انزوای فکری می‌کشد و سبب می‌شود که از تحولات واقعی اجتماعی دور بمانند (Frank & Meyer, 2020). به‌طور مشابه جالوچا و همکاران (2021) به مفهوم "برج عاج" به‌عنوان نمادی از جدایی دانشگاه‌ها از مسائل اجتماعی و نیازهای واقعی جامعه اشاره می‌کنند. آن‌ها به اهمیت ارتباط مستقیم دانشگاه‌ها با جامعه و چگونگی کاهش این فاصله از طریق فعالیت‌های تحقیقاتی عملی تأکید می‌کنند (Jałocha et al, 2021). طبق پژوهش جالوچا و همکاران (2021) فعالیت‌های تحقیقاتی عملی گرا به اندیشمندان این امکان را می‌دهد که به‌صورت فعال در حل مسائل اجتماعی مشارکت کنند و درعین‌حال، دانش و تجربیات خود را به اشتراک بگذارند.

فرهنگ و جو حاکم در میان همکاران دانشگاهی: به نظر می‌رسد یکی از موانع مهم نظریه‌پردازی آیین‌نامه‌ها و سازوکارهای جذب، ارتقاء و تشویق اساتید و پژوهشگران است که عموماً کمیت گرا هستند و بر شاخص‌های کمی تأکید دارند. مصاحبه‌شونده کد (۳) اظهار داشته است «قوانین و آیین‌نامه‌های ترفیع و ارتقاء، فرهنگ و جوی ایجاد کرده‌اند که اعضای هیئت‌علمی در مسابقه دریافت دانشیاری و استادی از یکدیگر سبقت می‌گیرند و فضا رقابتی شده است. فرهنگ دانشگاهی، پیشرفت را در مقاله و احراز مقام

دانشیاری و استادی می‌داند». به‌طور مشابه به عقیده مصاحبه‌شونده کد (۱۱) «شما اگر به‌عنوان یک استاد یا پژوهشگر بخصوص در سال‌های ابتدایی استخدام و جذب، اندک ذوق و دغدغه‌ای هم داشته باشید این اشتیاق و تمایل تحت تأثیر آیین‌نامه‌هایی قرار می‌گیرد که شما را مجبور می‌کند برای اینکه تبدیل وضعیت شوید و ارتقاء پیدا کنید به کارهای سطحی و کم‌عمق روی بیاورید». این بخش از یافته‌های پژوهش، با نتایج پژوهش‌های (Danaeefard, 2009; Fazlollahi Qomshi & Jahanbakhshi, 2016) در ارتباط با اهمیت فرهنگ مشارکتی و کار گروهی در محیط‌های علمی همخوانی دارد. طبق نظر نظریه‌پردازان سازمانی، فرهنگ سازمانی به‌عنوان مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و رفتارها تعریف می‌شود که بر نحوه تعامل افراد در یک سازمان تأثیر می‌گذارد (Schein, 2010). بنابراین می‌توان اذعان داشت که در محیط‌های دانشگاهی، زمانی که اعضای هیئت علمی در یک فضای رقابتی قرار می‌گیرند و معیارهای ارتقاء کمی، نظیر تعداد مقالات منتشرشده، تعیین می‌شود، انگیزه‌های عمیق‌تر و جنبه‌های کیفی پژوهش غالباً تحت الشعاع قرار می‌گیرد. این موضوع می‌تواند منجر به بروز فرهنگ "رقابت برای ارتقاء" گردد، جایی که اعضای هیئت علمی به‌جای تمرکز بر پژوهش‌های عمیق و نوآورانه، به کارهای سطحی و کم‌عمق روی می‌آورند. این وضعیت می‌تواند باعث تضعیف ارتباطات میان اعضای هیئت علمی شود و جو حاکم بر دانشگاه را به سمت ایجاد تنش و عدم همکاری سوق دهد.

تاخت‌وتاز مداوم به دیگران: به عقیده مصاحبه‌شوندگان عدم تمایل به کار گروهی و حس رقابت و تخریب دیگران تأثیر منفی بر نظریه‌پردازی دارد. به‌عنوان مثال، به عقیده مصاحبه‌شونده کد (۱۳) «متأسفانه ما یاد گرفتیم بیرون گود بنشینیم و بقیه را نقد کنیم آن‌هم نه نقد سازنده بلکه نقدی که بیشتر رنگ و بوی تخریب دارد. همواره اگر کاری هرچند کم‌عمق یا کوچک انجام شود شروع به تخریب و کم‌اهمیت شمردن آن می‌کنیم». این بخش از یافته‌ها با مضامین افول اخلاق، رقابت شدید، مسائل شخصی، ذهنی و اخلاقی (Fazlollahi Qomshi & Jahanbakhshi, 2016; Ghanadinezhad & Heidari, 2018) هم‌خوانی دارد؛ بنابراین تاخت‌وتاز مداوم به نظرات جدید، رقابت منفی و تلاش برای تضعیف دیگری، به‌عنوان یکی از موانع اصلی در فرآیند نظریه‌پردازی شناخته شده است. این رفتار، علاوه بر ایجاد مانع در شکل‌گیری همکاری‌های علمی، باعث تضعیف نوآوری و تخریب جایگاه دانش می‌شود.

مساله گریزی: بی‌تفاوتی و عدم رغبت نسبت به مسائل جامعه پیرامون، یکی دیگر از موانع فرهنگی نظریه‌پردازی بود که توسط مصاحبه‌شوندگان مطرح شد. به‌عنوان مثال مصاحبه‌شونده کد (۱۲) اظهار داشت «حل مساله نیاز به زمان دارد وقتی تعداد پژوهش‌ها و مقالات برای شما مهم می‌شود دیگر نمی‌توان انتظار

داشت پژوهشگران ما به شناسایی و ارائه راهکار برای حل مسائل جامعه بپردازند». این بخش از یافته‌های پژوهش با مضامینی همچون کهنه اندیشی، عدم نیاز به نواندیشی، ثبات در وضع موجود، عدم آشنایی با نظریه‌پردازی، عدم احساس ضرورت راه‌حل‌های جدید، بی‌انگیزگی جهت تولید دانش نو، پیر پرستی افراطی، گذشته‌گرایی استاتیک و مکفی دانستن دانش موجود (Danaeefard, 2009; Ghanadinezhad & Heidari, 2018; Yusefzadeh & Mirzaee, 2013) همخوانی دارد. به‌طور کلی، مسأله‌گریزی به‌عنوان یکی از موانع عمده فرهنگی در نظریه‌پردازی، می‌تواند باعث شود که پژوهشگران به‌جای پرداختن به چالش‌ها و مشکلات جدید، به‌روز و اساسی جامعه، به مسائل قدیمی و تکراری بپردازند و از منطقه امن پژوهشی خود فراتر نروند و درنهایت مفهوم و نظریه جدیدی شکل نگیرد.

فقدان فرهنگ دیالوگ: تردیدی نیست که نظریه‌پردازی با مفهوم‌پردازی و شکل‌گیری مفاهیم جدید شروع می‌شود. برای اینکه مفاهیم خام به مضامین نهایی تبدیل شوند لازم است که به‌گونه‌ای سازمان‌دهی شوند که توسط متخصصان آن حوزه مورد استقبال و پذیرش قرار گیرند؛ بنابراین می‌توان گفت که این پذیرش جمعی، مستلزم دریافت بازخورد از صاحب‌نظران حوزه دانشی هستند که پژوهشگر در آن فعالیت می‌کند و قصد دارد مفهوم جدیدی مطرح کند. در این میان نقش تعامل و گفت‌وگو بسیار حائز اهمیت است چرا که منجر به دریافت بازخورد می‌شود. در همین راستا مصاحبه‌شونده کد (۱۰) اظهار داشته است « برای اینکه مفهومی متولد شود و نظریه‌ای شکل بگیرد به نظر می‌رسد که پژوهشگران و اساتید لازم است توانایی برقراری تعاملات علمی و تخصصی را با یکدیگر (شامل سایر پژوهشگران، اساتید و دانشجویان) توسعه دهند و همچنین، متناسب با حوزه تخصصی خود، ارتباط مؤثر با ذی‌نفعان خارج از محیط دانشگاهی را نیز تقویت نمایند».

در بسیاری از مواقع نه تنها دانشگاهیان با خودشان گفت‌وگو و دیالوگی ندارند بلکه به دلیل دیوار کشی که بین دانشگاه و جامعه انجام شده، ادبیات مخاطبان و ذی‌نفعان بیرونی را درک نمی‌کنند». فقدان فرهنگ دیالوگ یافته‌ای است که در پژوهش‌های (Ghanadinezhad & Heidari, 2018; Rasuli & Shahriari, 2021) نیز تأکید شده است.

فرهنگ ناسازنده و نابالنده: بی‌شک مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی مستلزم فرهنگی پویا و سازنده است که از آفرینندگی حمایت می‌کند. در همین راستا مصاحبه‌شونده کد (۴) اظهار داشت «الآن می‌گیم فلانی استاد تمام شد یک هویت بهش دادیم ۴۰۰ تا مقاله داریم این هویت بهش دادیم درحالی که همه این‌ها جلوه‌گری‌های دروغین‌اند این‌ها واقعیت نیست؛ اما ارزش شده چقدر مقاله پر استناد دارید این‌ها می‌شود ارزش،

این‌ها می‌شود فرهنگ، پس فرهنگ‌سازی شده. بعد استاد جوان که می‌آید می‌گن این مسیر رو برو می‌رسی به اوج و قله دانشگاه. یک فرهنگ ناسازنده و نابالنده که آفرینندگی در آن نیست». مصاحبه‌شونده کد (۶) نیز اظهار داشت «گاهی برخی مسائل فرهنگی در کشور اجازه ارتباطات و تعاملات نمی‌دهد و گاهی بخشی از فرهنگ سنتی، چارچوب‌گذاری‌هایی دارد که فرصت دیدن از زاویه دیگر را می‌گیرد». این بخش از یافته‌های پژوهش با برخی مضامین مطرح‌شده در سایر پژوهش‌ها نظیر نداشتن بلوغ فرهنگی (Khorsand et al., 2022)، نبود حمایت از ابتکارات و خلاقیت‌ها، استفاده از یک دیدگاه و بررسی نشدن مداوم نظریات و به‌روز نشدن آن‌ها (Izadi et al., 2022)، گسست فرهنگ (Danaeefard, 2009) هم‌خوانی دارد. بی‌شک، نظریه‌پردازی به فرهنگی پویا و سازنده نیاز دارد که در آن ارزش‌های علمی صرفاً بر اساس تعداد مقالات یا استانداردهای علمی نباشد، بلکه بر اساس آفرینندگی، خلاقیت و تولید دانش نوین بنا شده باشند. فرهنگی که آفرینندگی را به حاشیه می‌راند و افراد را به تکرار و پیروی از مسیرهای پیشین سوق می‌دهد، موجب رکود علمی می‌شود. در این فرهنگ ناسازنده، هویت علمی افراد بر پایه تعداد مقالات است، نه بر اساس اصالت تفکر و نوآوری.

ترس از مرزشکنی و فقدان جسارت اندیشه‌ورزی: بی‌شک نظریه‌پردازی مستلزم جسارت و مرزشکنی است. در همین راستا مصاحبه‌شونده کد (۷) اظهار داشته است نقطه آغازین شکل‌گیری یک نظریه جدید جایی است که ما احساس کنیم مفاهیم موجود جامع نیستند یا پدیده خاصی را به‌طور دقیق تشریح نمی‌کنند. بعد از اینکه این حس در ما شکل گرفت باید جسارت گام برداشتن برای خلق مفهوم جدید و به چالش کشیدن مفاهیم موجود را داشته باشیم. باین‌حال به عقیده مصاحبه‌شونده کد (۲) دانشگاهیان ما همواره با ترس از مرز شکنی و چارچوب شکنی مواجهه هستند و می‌ترسند نکند حرفی بزنند که خارج از چارچوب باشد و موردپذیرش متخصصان آن حوزه قرار نگیرد و بر نظرات و دیدگاه آن‌ها خرده بگیرند، یا همین نظرات موجب گرفتاری برای آن‌ها شود. این

در همین راستا مصاحبه‌شونده کد (۱۰) اظهار داشته است «برای اینکه مفهومی متولد شود و نظریه‌ای شکل بگیرد به نظر می‌رسد که پژوهشگران و اساتید لازم است توانایی برقراری تعاملات علمی و تخصصی را با یکدیگر (شامل سایر پژوهشگران، اساتید و دانشجویان) توسعه دهند و همچنین، متناسب با حوزه تخصصی خود، ارتباط مؤثر با ذی‌نفعان خارج از محیط دانشگاهی را نیز تقویت نمایند».

این مضمون شناسایی شده با نتایج پژوهش‌های (Ghanadinezhad & Heidari, 2018; Izadi et al., 2022; Yusefzadeh & Mirzaee, 2013) هم‌خوانی دارد. می‌توان گفت نظریه‌پردازی و خلق مفاهیم جدید

نیازمند جسارت در شکستن مرزهای فکری و نقد چارچوب‌های سنتی ناکارآمد است. این جسارت نه تنها مستلزم توانایی علمی بلکه به محیطی نیاز دارد که آزادی بیان، ریسک‌پذیری و پذیرش دیدگاه‌های نو را تقویت کند. ترس صاحب‌نظران بابت خروج از این چارچوب‌ها و مواجهه با نقدهای احتمالی، به‌ویژه در جوامعی که محافظه‌کاری و پذیرش مفاهیم تثبیت‌شده در آن‌ها غالب است، منجر به رکود در اندیشه‌ورزی و فقدان نوآوری‌های علمی می‌شود.

فقدان فرهنگ انجام مطالعات گروهی: همان‌طور که مصاحبه‌شونده کد «۵» اظهار داشته است، مفهوم و نظریه تنها از یک نفر نشأت نمی‌گیرد، جنسش اجتماعی است؛ بنابراین خلق مفاهیم و نظریه‌های جدید در گرو کارگروهی اصیل است. در بافت جامعه ما کار گروهی به‌خوبی تعریف و تفهیم نشده است. این یافته پژوهش با مضامینی هم چون ضعف روحیه همکاری علمی، نبود مشارکت گروهی در میان صاحب‌نظران (Khorsand et al., 2022)، لزوم زمینه‌سازی برای تضارب آراء و افکار (Ghanadinezhad & Heidari, 2018)، پیوند ضعیف علمی پژوهشگران (Rasuli & Shahriari, 2021) و عدم اهتمام به فعالیت‌های گروهی (Yusefzadeh & Mirzaee, 2013) هم‌خوانی دارد. طبق یافته‌های به‌دست‌آمده عدم نهادینه شدن فرهنگ کار تیمی می‌تواند به ایجاد محیط‌هایی منجر شود که در آن اعضای گروه احساس ناتوانی و عدم انگیزه برای مشارکت فعال داشته باشند. این فقدان فرهنگ باعث کاهش تبادل ایده‌ها و افکار، تضعیف هم‌افزایی علمی و مانع شکل‌گیری خوشه‌های پژوهشی مؤثر و کارآمد که برای پیشرفت در حوزه‌های علوم انسانی حیاتی‌اند، می‌شود.

فقدان فرهنگ نقد و نقدپذیری: نبود فرهنگ نقد و نقدپذیری در محیط‌های دانشگاهی و در میان پژوهشگران یکی دیگر از موانع فرهنگی نظریه‌پردازی بود که توسط مصاحبه‌شوندگان بیان شد. در همین راستا مصاحبه‌شونده کد (۱۳) اظهار داشت «شمار زیادی از افراد دانشگاهی از ترس قضاوت و نقد شدن، خود را وارد میدان گفت‌وگوی جدیدی نمی‌کنند. درحالی‌که باید بر این حس فائق آمد چراکه در دیالوگ با دیگری است که ضعف مقوله‌ها و مفاهیم خود را آشکار می‌سازد و مقوله‌ها و مفاهیم توان تفسیر و تبیین اجتماعی پیدا کرده و قابلیت پذیرش اجتماعی پیدا می‌کنند. این بخش از یافته‌های پژوهش با مضامینی نظیر زیر بار مناظره علمی نرفتن، عدم پذیرش نظرات و دیدگاه‌های نا همسو (Fazlollahi Qomshi & Izadi et al., 2016; Ghanadinezhad & Heidari, 2018)، نبود بازاندیشی و تأمل‌گرایی (Danaeefard, 2009)، کمبود افراد منتقد (Khorsand et al., 2022) و نبود انتقادهای سازنده (Danaeefard, 2009) هم‌خوانی دارد. طبق یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان گفت که عدم وجود فضایی ایمن برای نقد، به ایجاد

یک جو بسته و انزواگرایانه می‌انجامد که در آن پژوهشگران به‌جای تبادل نظر و بهره‌مندی از بازخوردهای سازنده، به سرکوب افکار و ایده‌های خود می‌پردازند. چنین فضایی به‌ویژه در حوزه‌های علوم انسانی که نیاز به تعامل و گفت‌وگوهای عمیق‌تری دارد، مشکلات جدی ایجاد می‌کند.

اندیشه ورزی همراه با تعصب: به عقیده برخی از مصاحبه‌شوندگان تأکید بر مفروضات ذهنی و داشتن تعصب نسبت به آن‌ها یکی دیگر از موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در جامعه ما است. در همین راستا مصاحبه‌شونده کد (۵) اظهار داشت «افراد عموماً اندیشه‌های خود را بر پیش‌فرض‌های ذهنی خود سوار می‌کنند و باید خیلی آگاه بود که بتوان به پیش‌فرض‌های تعصب گونه فرصت جولان در برابر اندیشه‌های جدید نداد که سخت است و اغلب اندیشه ورزی‌ها سوگیری دارند». به‌طور مشابه در سایر پژوهش‌ها مضامینی نظیر وجود موانع معرفتی و ایدئولوژیک، سیطره امر سیاسی بر معرفت علمی (Izadi et al., 2022)، نبود بینش و تفکر توسعه‌یافته، تعصب و جزم‌اندیشی (Yusefzadeh & Mirzaee, 2013) به‌عنوان موانع نظریه‌پردازی مورد تأکید پژوهشگران بوده است. یافته‌ها و مبانی تجربی پژوهش حاکی از آن است که تعصبات افراد نسبت به پیش‌فرض‌های خود، موجب اختلال در فرآیند تفکر و تحلیل‌های علمی می‌شود. این تعصبات نه تنها به محدود شدن دامنه تفکر منجر می‌شوند، بلکه به افراد اجازه نمی‌دهند تا به‌طور کامل به ایده‌ها و نظریه‌های جدید پردازند. این مسئله به‌خصوص در زمینه‌هایی که با موضوعات اجتماعی و فرهنگی مرتبط است، نمود بیشتری دارد. افراد معمولاً اندیشه‌های خود را بر مبنای پیش‌فرض‌های ذهنی‌شان بنا می‌کنند و در نتیجه، در برابر نقد این پیش‌فرض‌ها مقاومت می‌کنند. این وضعیت باعث می‌شود که فضای علمی به سمت ایدئولوژی‌های ثابت و جزم‌اندیشی سوق یابد و اندیشه‌های علمی از دایره‌ای محدود خارج نشود.

نتیجه

بی‌تردید، نظریه‌پردازی و حرکت به سمت تحول در حوزه علوم انسانی، در وهله اول مستلزم خلاقیت است. به عبارتی شکل‌گیری مفهوم و نظریه، سطحی از بروز خلاقیت هست و خود مفهوم و نظریه به‌عنوان یک برون‌داد یا محصول خلاق تلقی می‌شود. قطعاً هر محصول خلاق از یک فرایند خلاق منتج می‌شود. از همین رو، همان‌طور که در شکل (۲) مشاهده می‌شود، شکل‌گیری مفاهیم و نظریه‌های جدید مستلزم خلاقیت پژوهشگران و دانشگاهیان در دو سطح فردی و جمعی می‌باشد. خلاقیت فردی به ویژگی‌های فردی مانند تفکر واگرا به‌جای قالبی اندیشی و انعطاف‌پذیری بستگی دارد که پژوهشگران باید از قالب‌های فکری معمول فاصله بگیرند و به دنبال ایده‌های نو باشند (Hoffman, 2013; Zhu et al, 2019). در مقابل، خلاقیت جمعی (هم‌آفرینی) در محیط‌های دیالوگ‌محور و کارگروهی شکل می‌گیرد (Finley, 2018; Link & Scott,

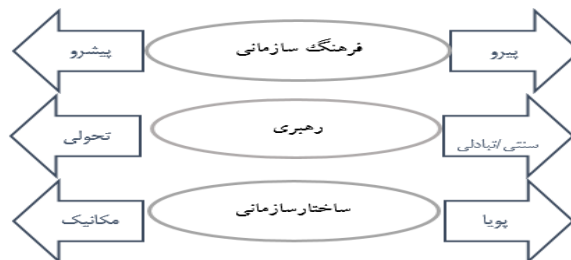
(2020; Metz et al, 2019; Sanders et al, 2024) خوشه‌های پژوهشی، کرسی‌های نظریه‌پردازی و تعاملات بین‌رشته‌ای می‌توانند بسترهای مناسبی برای ارتقاء خلاقیت جمعی فراهم کنند و در نتیجه، مفاهیم و نظریه‌های جدید را شکل دهند. همان‌طور که مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند نظریه‌پردازی به‌عنوان یک خلاقیت مستلزم عبور از رویه‌های معمول و به چالش کشیدن آن‌هاست. به بیان دقیق خلاقیت و شکل‌گیری مفاهیم جدید مستلزم مواجهه تلقی خود با تلقی دیگران از پدیده‌هاست. از همین رو اگر قرار هست پژوهشگران به مفهوم جدید و تفسیر جدیدی از پدیده‌ها برسند لازم هست که تلقی دیگران (تلقی‌های موجود) از پدیده‌ها را به چالش بکشند. باین‌حال طبق یافته‌ها دانشگاهیان ما در حوزه علوم انسانی در گیر خود مطلق‌پنداری، گرفتار شدن در قضاوت‌های ذوقی اجتماع، فقدان فرهنگ انجام مطالعات گروهی، ترس از مرز شکنی و فقدان جسارت اندیشه ورزی و فقدان فرهنگ دیالوگ هستند.



شکل (۲): نقش خلاقیت در شکل‌گیری مفهوم و نظریه

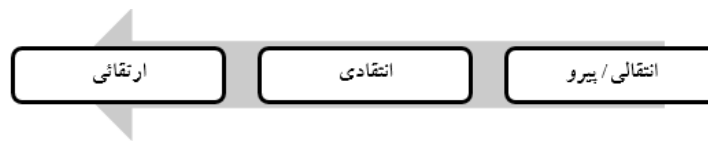
اگرچه خلاقیت خود منجر به تحول و نوآوری می‌گردد، باین‌حال مستلزم تحول‌خواهی و تحول‌آفرینی است. همان‌طور که در شکل (۳) مشاهده می‌شود تحول‌آفرینی باید ناظر بر سه بعد فرهنگ، رهبری، ساختار باشد که بتواند منجر به مفهوم‌پردازی گردد (Al-Husseini et al, 2021; Chang & Lin, 2015; Corcoran & Duane, 2017; Le & Lei, 2017). در بعد فرهنگ لازم است که فرهنگ دانشگاهی به سمت تقویت روحیه خلاقیت و نوآوری حرکت کند. فرهنگ نقدپذیری و تبادل نظر در بین پژوهشگران ترویج شود تا فضایی برای شکل‌گیری نظریه فراهم گردد و از فرهنگ سازمانی پیرو به فرهنگ سازمانی پیشرو حرکت کند. در بعد رهبری، رهبران دانشگاهی باید به‌عنوان تسهیل‌کنندگان خلاقیت عمل کنند و فرصت‌هایی برای پژوهشگران ایجاد کنند تا بتوانند ایده‌های جدید را به اشتراک بگذارند و در یک محیط همکاری‌محور کار کنند و از رهبری سنتی به‌سوی رهبری تحول‌آفرین حرکت نمایند. در بعد ساختار، در بعد ساختار، لازم است که ساختار سازمانی به گونه‌ای پویا و انعطاف‌پذیر طراحی شود که حمایتگر خلاقیت و نوآوری بوده و به تسهیل همکاری و تعامل بین پژوهشگران کمک کند و درعین‌حال بستر مناسبی برای پیاده‌سازی ایده‌های جدید فراهم کند. باین‌حال طبق نظرات مصاحبه‌شوندگان فقدان فرهنگ و جو حاکم مناسب در میان همکاران، آیین‌نامه‌های ارزیابی کمیّت گرا و فرهنگ رقابتی در میان دانشگاهیان منجر به

مساله گریزی شده است. به‌طوری‌که فرهنگ جو حاکم بر محیط‌های دانشگاهی ناسازنده و نابالنده است.



شکل (۳). ابعاد تحول‌آفرینی در سازمان

همچنین برخی مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند فقدان فرهنگ نقد و نقدپذیری و جمع‌ماندگی در محیط‌های دانشگاهی فراگیر است. به‌طوری‌که می‌توان گفت رویکرد حاکم بر علوم انسانی ما یک رویکرد پیرو است. در این رویکرد، پژوهشگران به پذیرش نظریه‌های موجود می‌پردازند و معمولاً به انتقال آن‌ها به جامعه خود بسنده می‌کنند. این نوع نگاه به عدم نوآوری و تولید دانش جدید منجر می‌شود، زیرا پژوهشگران کمتر به نقد و بررسی عمیق نظریه‌ها می‌پردازند (McNay, 2020; Santos, 2017; Vincent-Lancrin, 2022). رویکردی که نه تنها در حوزه علوم انسانی بلکه در سایر حوزه‌ها نظریه‌های موجود را جامع و کامل می‌داند و طرح مفهوم و نظریه جدیدی را لازم نمی‌داند. همین نوع نگاه موجب می‌شود که مات و مبہوت نظریه‌های موجود که عموماً توسط اندیشمندان سایر کشورها مطرح شدند قرار بگیریم و بدون کم‌وکاست آن‌ها را بپذیریم و بر انتقال آن‌ها به نسل جدید تأکید داشته باشیم (Chave, 2024; Peacocke, 2004). همان‌طور که در شکل (۴) مشاهده می‌شود، هم‌راستا با یافته‌های پژوهش باید گفت پیش‌شرط مفهوم‌پردازی و طرح نظریه جدید مستلزم مورد نقد قرار دادن نظریه‌های موجود است. از طریق نقد و به چالش کشیدن نظریه‌های موجود است که نقاط ضعف آن‌ها و خلأ نمایان می‌شود. لازم به ذکر است که کار پژوهشگر و اندیشمند نباید به نقد و خرده گرفتن از نظریه‌ها محدود شود بلکه لازم است دغدغه بهبود و ارتقاء نیز داشته باشد. به عبارتی اگر ادعا می‌کند خلأی وجود دارد جهت رفع آن خلأ اقدام نماید که رویکرد مرحله سوم یعنی رویکرد ارتقائی می‌باشد. در این مرحله، پژوهشگران نه تنها به نقد نظریه‌های موجود می‌پردازند، بلکه به دنبال توسعه و بهبود آن‌ها و تولید نظریه‌های جدید نیز هستند. این رویکرد به شناسایی و رفع خلأهای موجود در ادبیات علمی کمک می‌کند و می‌تواند به تولید نظریه منجر شود.



شکل (۴): سیر حرکت از رویکرد انتقالی به ارتقائی در مفهوم‌پردازی

در نهایت طبق نظر برخی از مصاحبه‌شوندگان، توهم دانایی و برج عاج نشینی، اندیشه ورزی همراه با تعصب و تاخت‌وتاز مداوم به دیگران از جمله موانع مهم فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی هستند. در همین راستا، می‌توان اذعان داشت که در محیط‌های دانشگاهی، به‌ویژه در حوزه علوم انسانی، ما با فرآیندها و محتواهای قالبی، منجمد و از پیش تعیین‌شده روبرو هستیم. این وضعیت ناشی از تأکید بر رعایت رویه‌های معمول، قالب‌ها و فرم‌ها است که تحت عنوان شکل‌گرایی، فرمالیسم یا مناسک‌گرایی شناخته می‌شود (Davarpanah et al, 2021). این درحالیست که رویکرد تفکرزدایی و تکثرگرایی علمی (Dupré, 1990; Ludwig & Ruphy, 2021) در مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی بسیار با اهمیت است. رویکرد تفکرزدایی به این مفهوم است که پژوهشگران باید از چارچوب‌های فکری محدود خارج شوند و به تنوع و گوناگونی در اندیشه‌ها توجه کنند. تکثرگرایی علمی به معنای پذیرش و احترام به نظریه‌ها و دیدگاه‌های مختلف است که می‌تواند به غنای علمی و فرهنگی جامعه کمک کند (Van Bouwel, 2015; Van der Merwe, 2024). این رویکردها نه تنها به دنبال تولید دانش جدید هستند، بلکه به شکل‌گیری فضایی متنوع و پویا در محیط‌های علمی نیز کمک می‌کنند. در نهایت، برای تحقق تحول در حوزه علوم انسانی، پژوهشگران باید به سمت رویکردهای ارتقایی حرکت کنند و از انتقال صرف نظریه‌ها و حتی انتقاد بر نظریه‌ها فزاینده برونند. با ترویج خلاقیت فردی و جمعی و با ایجاد ساختارها و فرهنگی حمایت‌کننده و تحول‌آفرین، می‌توان به شکل‌گیری نظریه‌های جدید و بهبود وضعیت علوم انسانی در کشور کمک کرد. این تغییرات مسیر را برای تسهیل در امر مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی هموار نموده و موجبات رشد و توسعه علمی کشور را فراهم می‌آورد.

References

- Al-Husseini, S., El Beltagi, I., & Moizer, J. (2021). Transformational leadership and innovation: the mediating role of knowledge sharing amongst higher education faculty. *International Journal of Leadership in Education*, 24(5), 670-693. doi:<https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1588381>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2022). *Reproduction in education, society and culture* (T. Boroomand, Trans. Tehran: Jameh Shenasan. <https://www.gisoom.com/book/44795712>. (In Persian).
- Chang, C. L.-h., & Lin, T.-C. (2015). The role of organizational culture in the knowledge management process. *Journal of Knowledge management*, 19(3), 433-455. doi:<https://doi.org/10.1108/JKM-08-2014-0353>
- Chatterjee, A., & Hambrick, D. C. (2007). It's all about me: Narcissistic chief executive officers and their effects on company strategy and performance. *Administrative science quarterly*, 52(3), 351-386. doi:<http://dx.doi.org/10.2189/asqu.52.3.351>
- Chave, S. (2024). On Bewilderment, Education and Opening Spaces for Creativity and Emergent Educational Futures *Creative Ruptions for Emergent Educational Futures* (pp. 71-91): Springer Nature Switzerland Cham. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-52973-3_4.
- Corcoran, N., & Duane, A. (2017). *The Impact of Organisational Culture on Staff Knowledge Sharing in Higher Education*. Paper presented at the ECKM 2017 18th European Conference on Knowledge Management. <https://research.setu.ie/en/publications/the-impact-of-organisational-culture-on-staffknowledge-sharing-in-6>.
- Danaeefard, H. (2009). An Analysis of Barriers to Knowledge Generation in Field of the Humanities: Some Recommendations for Promoting the Capacity of Iranian Science Policy. *Journal of*, 2(1), 2-15. doi:https://jstp.nrsp.ac.ir/article_12770.html?lang=en . (In Persian).
- Davarpanah, S. H., Hoveida, R., Barnett, R., Javdani, H., & Jamshidian, A. (2021). Ritualism as a Form of Academic Malfunctioning: Iranian Higher Education as a Case Study. *Journal of Higher Education Policy And Leadership Studies*, 2(3), 30-56. doi:<http://johepal.com/article-1-127-fa.html>
- Davis, M. S., Wester, K. L., & King, B. (2008). Narcissism, entitlement, and questionable research practices in counseling: A pilot study. *Journal of Counseling & Development*, 86(2), 200-210. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00498.x>
- Dolan, S., Schuler, R. S., & Cabrera, R. V. (2013). *Human resource management* (M. Saeibi & M. A. Tusi, Trans.). Tehran: Center for Public Management Training. (Original work published 1987). <https://www.gisoom.com/book/11085639>. (In Persian).
- Dupré, J. (1990). Scientific Pluralism and the Plurality of the Sciences: Comments on David Hull's "Science as a Process". *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 60(1/2), 61-76. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/BF00370977>
- Fartash, K., & Ghorbani, A. (2022). Proposing a policy mix for enhancing socio-economic effectiveness and applicability of humanities to achieve scientific authority. *Rahyaft*, 32(3), 33-54. doi:<https://doi.org/10.22034/rahyaft.2023.11421.1430>. (In Persian).
- Fazlollahi Qomshi, S., & Jahanbakhshi, H. (2016). Barriers and priorities of theorizing in universities: Examining the perspectives of faculty members at the Islamic Azad University, Islamshahr Branch. *Journal of Research Standards in Humanities*, 5(2), 71.

- doi:<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1164577> . (In Persian)
- Finley, S. L. (2018). *Constructing Meaning through Talk: A Research Study Examining the Use of Dialogic Discourse in Guided Reading to Promote Student-Centered Classroom Practices in Primary Classrooms*. Auburn University. <https://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/6565/Finley%20DISS%20FINAL%20Format%20Approved.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2020). The University and the Global Knowledge Society. https://www.academia.edu/download/66592149/2021_KosmutzkyKrucken_FrankMeyer.pdf.
- Ghadimi, K. (2020). Scientific-academic narcissism a new phenomenon in academic settings. *Journal of Hospital*, 19(4), 77-78. doi:<http://jhosp.tums.ac.ir/article-1-6464-fa.html>
- Ghanadinezhad, F., & Heidari, G. (2018). Elucidate Barriers and Solutions to Theorizing in Humanities and Social Sciences (Case of Study: Ahwaz Shahid Chamran University). *NRISP*, 28(71), 1-18. doi:https://rahyaft.nrisc.ac.ir/article_13668.html?lang=en. (In Persian)
- Ghorbankhani, M., & Salehi, K. (2021). A Phenomenological Approach to the Study of Obstacles of Creation of Knowledge in Humanities Based on the Perception and Lived Experience of the University Elites and Scholars. *Strategy for Culture*, 13(52), 75-110. doi:<https://sid.ir/paper/411371/en>. (In Persian)
- Goodarzi, G., & Roudi, K. (2012). Interpretation of scientific authority for educational institutions by applying Grounded Theory. *Science & Technology*, 4(2), 75-90. doi:<https://dori.net/dor/20.1001.1.20080840.1390.4.2.7.6>. (In Persian).
- Grijalva, E., & Harms, P. D. (2014). Narcissism: An integrative synthesis and dominance complementarity model. *Academy of Management Perspectives*, 28(2), 108-127. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.5465/amp.2012.0048>
- Hafezi, R., Mirza Rasouli, F., & Aminlou, M. (2022). An essay on scientific authority from the perspective of a selected pre-eminent Iranian scientist. *Journal of Science and Technology Policy*, 15(3), 29-40. doi:<https://doi.org/10.22034/jstp.2022.13956>. (In Persian).
- Hoffman, J. (2013). Theorizing power in transition studies: the role of creativity and novel practices in structural change. *Policy Sciences*, 46(3), 257-275. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11077-013-9173-2>
- Izadi, S., Alipor, Y., Salehi-Omran, E., & Safar-Haydari, H. (2022). Investigating the current and desirable situation of academic freedom in the Iranian higher education system. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 28(2), 263-300. doi:<https://doi.org/10.52547/irphe.28.2.263>. (In Persian)
- Jałocha, B., Bogacz-Wojtanowska, E., Góral, A., Praweńska-Skrzypek, G., & Jedynak, P. (2021). Opening the doors of the ivory tower: action research as a tool supporting cooperation between universities and external organizations *Research in Organizational Change and Development* (pp. 143-171): Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0897-301620210000029007>.
- Jandaghi, G., Kozekanan, S. F., & Piranneja, A. (2014). Clarifying the impacts of Professors' narcissism variables on effective performance. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 44, 93-105. doi:10.18052/www.scipress.com/ILSHS.44.93. (In Persian)
- Khorsand, S., Janalizadeh Choobbasti, H., & Razeghi, N. (2022). Scientific freedom in the

- academic environment: Challenges, strategies, and consequences. *Strategic Research on Social Problems*, 11(1), 1-32. doi:<https://doi.org/10.22108/srsp.2022.1324711773>. (In Persian)
- Latifi, M., Tahmaseby, B. R., Javadi, M., & Mirzaee, H. M. H. (2018). Extracting and prioritizing strategies for achieving scientific authority an importance-performance analysis (IPA). *A quarterly journal of strategy*, 27(1), 5-29. doi:<https://doi.org/10.22034/rahyaft.2023.11413.1434>. (In Persian).
- Le, P. B., & Lei, H. (2017). How transformational leadership supports knowledge sharing: evidence from Chinese manufacturing and service firms. *Chinese Management Studies*, 11(3), 479-497. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/CMS-02-2017-0039>
- Link, A. N., & Scott, J. T. (2020). Creativity-enhancing technological change in the production of scientific knowledge. *Economics of Innovation and New Technology*, 29(5), 489-500. doi:<https://doi.org/10.1080/10438599.2019.1636449>
- Ludwig, D., & Ruphy, S. (2021). Scientific pluralism. Stanford Encyclopedia of Philosophy. doi:<https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/scientific-pluralism>
- Mahmoudi Topkanlou, H. (2023). Scientific authority in the light of the development of academic freedom: A study of faculty members' perspectives. *Rahyaft*, 33(1), 41-54. doi:<https://doi.org/10.22034/rahyaft.2023.11450.1447>. (In Persian)
- McNay, L. (2020). The limits of justification: Critique, disclosure and reflexivity. *European Journal of Political Theory*, 19(1), 26-46. doi:<https://doi.org/10.1177/1474885116670294>
- Metz, A., Boaz, A., & Robert, G. (2019). Co-creative approaches to knowledge production: what next for bridging the research to practice gap? *Evidence & policy*, 15(3), 331-337. doi:<http://dx.doi.org/10.1332/174426419X15623193264226>
- Mohammadi, A. (2005). *Investigating the effect of organizational and individual barriers on scientific activities in Iran*. (Doctoral dissertation Doctoral dissertation), Tarbiat Modares University. (In Persian).
- Peacocke, A. R. (2004). *Creation and the World of Science: The Reshaping of Belief*: Oxford University Press, USA. <https://www.amazon.com/Creation-World-Science-Reshaping-Belief/dp/0199271690>.
- Pour Ezzat, A. A., Rezaeei, P., & Yazdani, H. R. (2009). Survey of Theory-building Barriers in Social Sciences Area. *Journal of Business Management*, 1(2). doi:https://jibm.ut.ac.ir/article_20323_en.html?lang=en. (In Persian).
- Rasuli, B., & Shahriari, P. (2021). Barriers to Research in the Humanities in Iran: a window to Science Policy. *Iranian Journal of Information Processing and Management*, 37(2), 333-361. doi:<https://doi.org/10.52547/jipm.37.2.333>. (In Persian)
- Sanders, C. E., Borron, A., Lamm, A. J., Harrell, E., & Worley, B. (2024). Using dialogue-centered approaches to community-engaged research: an application of dialectical inquiry. *Discover Global Society*, 2(1), 30. doi:<https://doi.org/10.1007/s44282-024-00055-7>
- Sandholtz, W., & Taagepera, R. (2005). Corruption, culture, and communism. *International Review of Sociology*, 15(1), 109-131. doi:<https://doi.org/10.1080/03906700500038678>
- Santos, L. F. (2017). The role of critical thinking in science education. *Online Submission*, 8(20), 160-173. doi:<https://doi.org/10.12691/education-9-5-9>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2): John Wiley & Sons. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2404590>.

- Seifoori, B., Taghavi, R., & Taghavi, A. (2016). Comparing the Value Preferences between Female Students of Payam Noor and Azad University in Kerman. *Quarterly Journal of Woman and Society*, 7(26), 21-38. doi:https://jzvj.marvdasht.iau.ir/article_2022.html#:~:text=20.1001.1.20088566.1395.7.26.2.8. (In Persian)
- Seyed Javadin, S. R., Hassanqoli Pour, T., Rahnavard, F., & Taab, M. (2012). Conceptualization of scientific authority in higher education systems. *Journal of Research in Educational Systems*, 6(16), 1-27. doi:https://www.jiera.ir/article_53139.html. (In Persian)
- Shirkhani, A., & Sabzi, D. (2019). Challenges of Localization and Theorizing in Human Sciences. *Iranian Political Research*, 6(20), 1-23. doi:<https://doi.org/10.22034/sej.2020.529402.1017>. (In Persian)
- Torkzadeh, J., Mohammadi, M., & Sawab, L. (2017). Predicting the judgment patterns of faculty members based on their value and cultural orientations. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 12(3), 45-62. doi:https://journal.sanjesh.org/article_43618.html?lang=en. (In Persian)
- Van Bouwel, J. (2015). Towards democratic models of science: exploring the case of scientific pluralism. *Perspectives on science*, 23(2), 149-172. doi:https://doi.org/10.1162/POSC_a_00165
- Van der Merwe, R. (2024). Stance Pluralism, Scientology, and the Problem of Relativism. *Foundations of Science*, 29(3), 625-644. doi:<https://philpapers.org/go.pl?id=VANSPS-4&proxyId=&u=https%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1007%2Fs10699-022-09882-w>
- Vincent-Lancrin, S. (2022). Fostering students' creativity and critical thinking in science education *Education in the 21st Century: STEM, Creativity and Critical Thinking* (pp. 29-47): Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-85300-6_3.
- Yadolahi Dehcheshmeh, A., Liaghatdar, M. J., & Davarpanah, S. H. (2019). Identifying effective factors on the Quality of Performance of Multi-grade classes Teachers. *Teaching and Learning Research*, 16(2), 129-146. doi:https://tlr.shahed.ac.ir/article_3324.html?lang=en. (In Persian)
- Yusefzadeh, M. R., & Mirzaee, M. (2013). A study of obstacles to Theory-making in the Humanities: Bu Ali-Sina University. *National Studies Journal*, 13(2), 75-95. doi:https://www.rjnsq.ir/article_100399.html?lang=en. (In Persian)
- Zapp, M. (2021). The authority of science and the legitimacy of international organisations: OECD, UNESCO and World Bank in global education governance. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(7), 1022-1041. doi:<https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1702503>
- Zhu, W., Shang, S., Jiang, W., Pei, M., & Su, Y. (2019). Convergent thinking moderates the relationship between divergent thinking and scientific creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 320-328. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2019.1641685>