Problematization in Research Studies: A Meta-synthesis

Fatemeh Rezaei[1], Keyvan Salehi[2]

Purpose: Problematization represents a pivotal approach in behavioral sciences, especially within educational and academic contexts. It involves identifying innovative challenges and opportunities in learning and teaching, thereby influencing educational and research processes to foster progress. This study aims to delineate the meaning and concept of problematization in behavioral sciences, while exploring its implementation methods .and outcomes in university settings

Method: Employing a meta-synthesis methodology, this research conducted a systematic review of pertinent studies. Diverse definitions of problematization were extracted from databases including Scopus, PubMed, ScienceDirect, and Google Scholar. The search utilized targeted keywords such as "problematization," "meaning and concept of problematization," "methods of implementing problematization," and "consequences of problematiza-.tion," encompassing scientific articles, theses, and research reports

Findings: Problematization manifests in multiple forms across educational and non-educational domains. Analysis of 27 definitions yielded 81 key concepts, categorized into 10 sub-dimensions and further consolidated into four primary dimensions: procedural, technical, strategic, and achievement-oriented. These findings highlight the distinction between a problematizing approach and a problem-centered one, demonstrating how sub-dimensions such as "holistic perspective" and "defamiliarization" can enhance critical thinking competencies in students. Focusing on the strategic dimension of .problematization provides the capacity to prevent challenges

Conclusion: As a proactive strategy, problematization is essential for anticipating challenges, revitalizing obsolete educational and research methodologies in universities, and enhancing preventive capacities. It facilitates informed decision-making at micro levels and supports future-oriented, wisdom-based societal development at macro levels. Recommendations are provided for educators and researchers to refine problematization practices. These proposals, if implemented in a dynamic and integrated manner, can transform the ecosystem of humanities in Iran from a reactive, knowledge-consuming system into a generative epistemic system. Such a system would be characterized not by mere responsiveness but by inherent problematiza-".tion, moving beyond imitation to establish genuine intellectual authority

Keywords: Problematization, behavioral sciences, meta-synthesis, research problem

1.MA student in E-Learning, Department of Methods, Educational Program and Curriculum, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.
Fatemeh.rezaei11@ut.ac.ir

2. Associate Professor in Educational Assessment, Division of Research and Assessment, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Keyvansalehi@ut.ac.ir

مقاله مروری

popsci.2026.515143.1406/10.22034

مسئله‌آفرینی در مطالعات پژوهشی: یک فراترکیب

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۱۹ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۰

فاطمه رضائی[۱]، کیوان صالحی*[۲]

چکیده

پیشینه و هدف: مسئله‌آفرینی به‌عنوان یکی از رویکردهای کلیدی در علوم رفتاری، به‌ویژه در حوزه‌های آموزشی و دانشگاهی، مطرح است. این مفهوم به کاوش چالش‌ها و فرصت‌های نوآورانه در یادگیری و تدریس می‌پردازد و تأثیرات آن بر فرایندهای آموزشی و پژوهشی می‌تواند مسیرهای پیشرفت را هموار سازد. هدف این پژوهش، تبیین معنا و مفهوم مسئله‌آفرینی در علوم رفتاری، همراه با بررسی روش‌های اجرا و پیامدهای آن در دانشگاه‌ها است.

روش: این مطالعه با بهره‌گیری از روش فراترکیب، به مرور نظام‌مند مطالعات مرتبط پرداخت. تعاریف متنوع مسئله‌آفرینی از پایگاه‌های داده‌ای مانند ScienceDirect، PubMed، Scopus و Google Scholar استخراج شد. جستجو با کلیدواژه‌های هدفمند همچون «مسئله‌آفرینی»، «معنا و مفهوم مسئله‌آفرینی»، «شیوه‌های اجرای مسئله‌آفرینی» و «پیامدهای مسئله‌آفرینی» انجام گرفت و شامل مقالات علمی، پایان‌نامه‌ها و گزارش‌های پژوهشی بود.

یافته‌ها: مسئله‌آفرینی می‌تواند به اشکال گوناگون در محیط‌های آموزشی و غیرآموزشی اجرا شود. تحلیل ۲۷ تعریف شناسایی‌شده، به بازشناسی ۸۱ مفهوم کلیدی، طبقه‌بندی آن‌ها در ۱۰ زیربُعد و در نهایت دسته‌بندی به چهار بُعد اصلی رویه‌ای، فنی، راهبردی و دستاوردی منجر گردید. این یافته‌ها، تمایز میان مسئله‌آفرینی و مسئله‌محوری را برجسته کرده و نشان می‌دهد چگونه زیربُعدهایی مانند «همه‌جانبه‌نگری» و «آشنایی‌زدایی» می‌توانند شایستگی‌های تفکر نقادانه را در دانشجویان تقویت کنند. توجه به بُعد راهبردی مسئله‌آفرینی، ظرفیت پیشگیری از چالش‌ها را فراهم می‌آورد.

نتیجه‌گیری: مسئله‌آفرینی به‌مثابه راهبردی پیش‌دستانه، فراکنشی و هوشمندانه، نقش اساسی در پیش‌بینی و پیش‌نگری فرصت‌ها، چالش‌ها و تهدیدهای محتمل، تحول رویکردها و روش‌های منسوخ آموزشی و پژوهشی در دانشگاه‌ها، مراکز علمی ـ پژوهشی، دگرگونی شیوه‌های ناکارامد، غیراقتضایی، ایستا، جزیره‌ای مدیریتی، و ظرفیت‌سازی پیشگیری ایفا می‌کند. این رویکرد ارزش‌آفرین به هدایت هوشمندانه تصمیم‌سازی‌ها، تصمیم‌گیری‌ها، سیاستگذاری‌ها و فعالیت‌ها در سطوح خرد کمک کرده و در سطح کلان اجتماعی، به آینده‌سازی و تمدن‌سازی حکمت‌بنیان یاری می‌رساند. پیشنهادهایی برای بهبود شیوه‌های اجرایی مسئله‌آفرینی به دست‌اندرکاران خرد و کلان آموزشی، پژوهشی و مدیریتی ارائه شده است. این پیشنهادها در صورت اجرای پویا و یکپارچه، می‌تواند زیست‌بوم علوم انسانی ایران را از یک نظام انطباقی و مصرف‌کننده، به یک «نظام زایای معرفتی» تبدیل کند که نه تنها پاسخ‌گو که مسئله‌آفرین است و نه تنها پیرو که مرجعیت‌آفرین خواهد بود.

کلیدواژه‌ها: مسئله‌آفرینی، علوم رفتاری، فراترکیب، مسئله در پژوهش

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته یادگیری الکترونیکی گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی درسی و آموزشی/ دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Fatemeh.rezaei11@ut.ac.ir

۲. دانشیار، روش‌ها و برنامه‌ریزی درسی و آموزشی/ دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Keyvansalehi@ut.ac.ir

مقدمه

مسئله‌آفرینی، مفهومی کلیدی و ارزش‌آفرین در مطالعات پژوهشی است (آلوسیون و سندبرگ[1] ، ۲۰۱۱: ۲۴۷؛ موستافا-کورئا[2] و همکاران ، ۲۰۲۱؛ وایت و کلته[3] ، ۲۰۲۳). این فرایند به‌منظور کشف مسائل محتمل و پیچیدگی‌های اساسی و غیرآشکار (مندی و بال[4] ، ۲۰۲۲) با استفاده از تخیل هوشمندانه، بررسی نقادانه تفکر ساختارشکنانه و راهبردهایی نظیر بازاندیشی مستمر در معانی فرض‌شده، زیر سوال بردن پیش‌فرض‌ها، مفروضه‌های فریبنده، باورهای غیرمفید و عملکردهای توسعه‌زدا و غیراصیل انجام می‌شود (بدوز[5] ، ۲۰۱۱ ؛لای و فیورتوفت[6] ، ۲۰۲۲؛ باستیان و زوچلا[7] ، ۲۰۲۳). این مفهوم نقادانه در رشته‌های دانشگاهی مختلفی از جمله جامعه‌شناسی، فلسفه و آموزش جایگاهی ویژه دارد (فریدریکسون[8] و همکاران ، ۲۰۱۵؛ شرو و مارتیمیاناکیس[9] ، ۲۰۲۲) در علوم رفتاری، مسئله‌آفرینی به‌منظور کشف مسائل بنیادین و ابعاد نهان پدیده‌ها، به بازنمایی مجدد هنجارهای غیرمفید و پارادایم‌های تثبیت‌شده‌ای می‌پردازد که ممکن است نادیده گرفته شده باشند (هیبا[10] ، ۲۰۲۵). با درگیر شدن در فرایند مسئله‌آفرینی، پژوهشگران علوم رفتاری می‌توانند بینش‌های جدید و ارزش‌آفرین به‌دست آورند، خرد متعارف مانع پیشرفت را به چالش بکشند و رویکردهای نوآورانه‌ای برای درک عمیق، دقیق و جامع رفتار انسانی ایجاد کنند (آلوسیون و سندبرگ، ۲۰۱۱).

یکی از اهداف زیربنایی توسعه وپیشرفت علم در نظام دانشگاهی، بهبود کیفیت درک علل و عوامل زمینه‌ساز رفتار انسان است تا افراد بتوانند تغییرات مثبت و ارزش‌آفرینی را در خود ایجاد کنند (دیویدسون و شولتز[11] ، ۲۰۲۰؛ براین و همکاران[12] ، ۲۰۲۱). هدف مکمل و مرتبط دیگر، درک بهتر فرآیند یادگیری فراگیران و توسعه راهبردهایی برای بهبود عملکرد تحصیلی آنان است (همیلو-سیلور[13] ، ۲۰۰۴). برای تحقق این اهداف، یاددهندگان

1. Alvesson & Sandberg
2. Moustapha-Corrêa et al.
3. White & Klette
4. Mendy & Bal
5. Beddoes
6. Lai & Fjortoft
7. Mendy & Bal
8.Frederiksen et al
9. Schrewe & Martimianakis
10. Hiba.
11. Davidson & Scholz
12.Bryan et al
13. Hmelo-Silver

می‌توانند از اصول علوم رفتاری بهره گیرند تا روش‌های تدریس اثربخشی طراحی کنند، انگیزه فراگیران را افزایش دهند و به مسائل رفتاری در کلاس درس بپردازند (دانکر و همکاران[1] ، ۲۰۱۴). به طور کلی، ارزش مطالعات پژوهشی به ویژه با رویکرد کیفی و آمیخته در این است که بستری برای درک جامع و عمیق‌تر رفتار انسان و تصمیم‌گیری‌های او فراهم می‌آورند (صالحی و گل‌افشانی[2] ، ۲۰۱۰: ۱۸۶). این درک جامع و بینش عمیق، زمینه‌ساز نزدیکی و آشنایی بیشتر و بهتر با نیازها و ضرورت‌های جامعه (محمدزاده و صالحی، ۱۳۹۵) مفهوم‌پردازی‌های بافتارمند و اقتضایی (رحیمیان و صالحی، ۱۴۰۲) و توسعه راهبردها، رویه‌ها و مداخلاتی است که کاهش آسیب‌های ناشی از افت نشاط و پویایی علمی (محمدزاده و صالحی، ۱۳۹۴)، ارتقای نشاط و پویایی علمی (۱۴۰۲)، خلق دانش مبتنی بر نیازهای اساسی جامعه (قربانخانی و صالحی، ۱۳۹۹) و حرکت شتابنده در راستای مرجعیت علمی (قربانخانی و صالحی، ۱۴۰۱)، را ممکن ساخته، سلامت، بالندگی، پیشرفت درون‌زاد، متوازن و پایدار و رفاه فردی، تیمی، گروهی و اجتماعی را ارتقا می‌دهد (محمدزاده و صالحی، ۱۴۰۲). بازشناسی جامع علل موثر و عوامل مرتبط در بروز، تشدید و کاهش رفتارهای فردی و اجتماعی و تبیین عمیق پدیده‌ها، رخدادها و رویدادها با رویکرد پیش‌نگری و مسئله‌آفرین، به تولید و کاربست راهبردهایی کارآمد و رویه‌های مؤثرتر برای تبیین و ترویج، تغییرات رفتاری مطلوب و حل مسائل اجتماعی می‌انجامد (باچی[3] ، ۲۰۱۲: ۱؛ زیمرمن[4] ، ۲۰۲۳). روش‌های اجرای مسئله‌آفرینی در محیط‌های دانشگاهی متنوع‌اند و می‌توانند شامل فعالیت‌هایی مانند تمرین‌های تفکر نقادانه، تحلیل مطالعات موردی و به‌کارگیری دیدگاه‌های بین‌رشته‌ای باشند. تشویق دانشجویان و استادان به زیر سؤال بردن پیش‌فرض‌ها و بررسی دیدگاه‌های جایگزین، به پرورش فرهنگ کنجکاوی فکری و نگرش باز در دانشگاه‌ها می‌انجامد. پیامدهای اجرای مسئله‌آفرینی گسترده و دوگانه است، به‌طوری‌که از یک سو به افزایش دقت فکری، خلاقیت و نوآوری در تحقیق و تدریس منجر می‌شود، و از سوی دیگر ممکن است با مقاومت حامیان وضع موجود همراه باشد (آلن[5]، ۲۰۱۸: ۱۷۰؛ لارسون[6] ، ۲۰۱۷).

رویکرد مسئله‌آفرینی اغلب در دانشگاه‌ها برای تشویق دانشجویان به یادگیری عمیق و توسعه مهارت‌های تفکر نقادانه به کار می‌رود(گیلسون[7] ، ۲۰۱۴). برای پیاده‌سازی

1. Donker et al
2. Salehi & Golafshani
3. Bacchi
4. Zimmermann
5.Allen
6. Larsson
7. Gilson

موفق آن، موضوعاتی واقعی، چالش‌برانگیز و چندوجهی باید انتخاب شوند تا دانشجویان با مطالب درگیر شوند و مهارت‌های شناختی و فراشناختی خود را تقویت کنند (دالمنز[1] ، ۲۰۱۶). این فرایند شامل مراحل زیر است: الف) مطرح کردن مسئله و تشویق به زیر سؤال بردن فرضیات؛ ب) ایجاد فضای بحث و مناظره محترمانه؛ ج) ارائه راهنمایی و پشتیبانی؛ د) تأمل و ارزیابی یادگیری(لیو و پاستور[2] ، ۲۰۲۲؛ میفسود[3]، ۲۰۲۳). اجرای مسئله‌آفرینی در آموزش دانشگاهی به دانشجویان کمک می‌کند تا مهارت‌های تفکر نقادانه خود را توسعه دهند، با مسائل پیچیده درگیر شوند و مشارکت فعال‌تری در یادگیری داشته باشند این رویکرد به درک عمیق‌تر، افزایش تعامل و بهبود مهارت‌های تفکر نقادانه منجر می‌شود (افدارزا[4] ، ۲۰۲۰؛ محمد زین[5] ، ۲۰۲۳؛ لو و همکاران[6] ، ۲۰۲۵).

مسئله‌آفرینی در آموزش، مفهومی است که در سال‌های اخیر به دلیل تلاش اددهندگان و پژوهشگران برای درک بهتر و پرداختن به چالش‌های پیچیده حوزه آموزش، مورد توجه فزاینده قرار گرفته است (سیاگیان[7]، ۲۰۲۳). یکی از جدیدترین حوزه‌های پژوهشی، نقش آموزش نقادانه در ترویج مسئله‌آفرینی است. آموزش نقادانه رویکردی است که هدف آن توانمندسازی دانش‌آموزان برای بررسی نقادانه و به چالش کشیدن ساختارهای اجتماعی، سیاسی و اقتصادی شکل‌دهنده زندگی آن‌هاست. این رویکرد با تشویق دانش‌آموزان به زیر سؤال بردن وضعیت موجود، به درک عمیق‌تر علل ریشه‌ای نابرابری‌ها و بی‌عدالتی‌های آموزشی کمک می‌کند (لامسال[8]، ۲۰۲۴؛ گیتیکا و همکاران[9] ، ۲۰۲۵).

تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که گنجاندن آموزش نقادانه در کلاس درس، مهارت‌ها و دانش لازم برای مشارکت معنادار در مسئله‌آفرینی را در فراگیران پرورش می‌دهد. تشویق دانشجویان به نقد مفروضه‌ها و سوگیری‌های زیربنای شیوه‌های آموزشی غالب، درک دقیق‌تری از پیچیدگی‌های سیستم آموزشی ایجاد می‌کند (وان[10] ، ۲۰۱۹). یکی از جدیدترین کاربردهای مسئله‌آفرینی، بهره‌گیری از آن در مطالعات سازمانی است (دی سالیس[11] ، ۲۰۱۳؛ ماریانو دی

1. Dolmans
2. Liu & Pásztor
3. Mifsud
4. Afdareza
5. Mohamed Zin
6. Lu et al
7. Siagian
8. Lamsal
9. Geetika et al.
10. Vaughn
11. De Salies

سیلوا و همکاران [1]، ۲۰۲۵). مسئله‌آفرینی، به‌عنوان مفهومی برگرفته از میشل فوکو، شامل پرسشگری و مسئله‌دار کردن مفروضه‌ها، هنجارها و شیوه‌های بدیهی‌شده به منظور کشف پویایی‌های قدرت و ایجاد فرصت‌های تغییر است (آلوسیون و سندبرگ، ۲۰۱۳؛ وب[2]، ۲۰۱۴؛ استنگرز[3]، ۲۰۱۹). در زمینه مطالعات سازمانی، پژوهشگران نشان داده‌اند که مسئله‌آفرینی وضعیت موجود می‌تواند پویایی‌های قدرت، سوگیری‌ها و نابرابری‌هایی را که مانع اثربخشی و پایداری سازمانی می‌شوند، شناسایی و برطرف کند (هارفیلد[4]، ۲۰۰۷؛ ادواردز[5]، ۲۰۲۵).

مطالعه وایت و کلته (۲۰۲۳) با مسئله‌آفرینی تفسیر نمرات مشاهده‌ای، پیچیدگی ذاتی اندازه‌گیری کیفیت تدریس را برجسته کرد و بر لزوم احتیاط در تفسیر این نمرات تأکید نمود. پژوهش موستافا-کورئا و همکاران (۲۰۲۱) نیز نشان داد که درگیری معلمان ریاضی با تکالیف تاریخ‌محور و موقعیت‌های کلاسی، مسئله‌آفرینی آن‌ها را از ریاضیات و آموزش آن ارتقا می‌دهد و تعارضات شناختی سازنده‌ای ایجاد می‌کند که به تحول مفاهیم ریاضی و پداگوژی منجر می‌شود. مندی و بال (۲۰۲۲) با مسئله‌آفرینی نظریه‌های نقادانه در سازمان‌ها و جامعه معاصر، بر رهایی انسان از سلطه فناوری تأکید کردند. همچنین باستیان و زوچلا (۲۰۲۳) در حوزه کارآفرینی نشان دادند که فرایند مسئله‌آفرینی مشترک میان کارآفرینان و دانشگاهیان، تفکر متعارف را به چالش می‌کشد و مدل‌های نوینی برای نسل جدید کارآفرینان ارائه می‌دهد. دی سالیس (۲۰۱۳) نیز با به‌کارگیری مفهوم مسئله‌آفرینی فوکو در کتاب‌های خودیاری، چگونگی تداوم‌بخشی به مسائل زندگی واقعی توسط این کتاب‌ها را بررسی کردند.

در حالی که گفتمان معاصر، مسئله‌آفرینی را موتور محرکِ نقد آموزش، تحول سازمانی و بازتعریف کارآفرینی می‌داند، این پرسش بنیادین رخ می‌نماید که سرچشمه‌ی این نگاه نقادانه و ساختارشکن را در کدام مکتب حکمت باید جست؟ پاسخ را می‌توان در ژرف‌ترین کتاب هدایت بشریت جستجو کرد. در پرتو آیات نورانی قرآن، کتاب هدایتی که بر خلاف پندار سطحیِ مخالفان تفکر، نه تنها مخالف خردورزی نیست، بلکه سرشار از فراخوان‌های مکرر و مؤکد به تعقل، تدبر و گذر از ظواهر به عمق معانی است. این کتاب آسمانی، با ژرف‌اندیشی بی‌نظیرش، پیشاپیش بنیان‌های مفهومی «مسئله‌آفرینی» را ترسیم می‌کند؛ آنجا که از تقلید کورکورانه از پیشینیان (بقره:۱۷۰) به‌عنوان مانع بزرگ شناخت نقادانه یاد می‌کند و پیروی از «گمان» را سدی در برابر حق می‌خواند (یونس:۳۶). قرآن کریم، عالمان و خردمندان را نه به پذیرش منفعلانه، که به کنکاشی فعال و بازاندیشی مستمر در همه

1. Mariano-da Silva et al
2.Selg et al
3. Stengers
4. Harfield
5.Edwards

پیش‌فرض‌ها دعوت می‌کند و تأکید می‌دارد که نباید بی‌علم از چیزی پیروی کرد (اسراء:۳۶). این فرایندِ پرسشگرانه و ساختارشکن، که قلب مسئله‌آفرینی نوین است، در آیاتی تجلی می‌یابد که انسان را به تفکر در آیات آسمان‌ها و زمین (آل عمران:۱۹۰) و تمایز نهادن میان حقیقت و باطل (رعد: ۱۷؛ انعام:۵۰؛ یونس: ۳۵-۳۶) فرا می‌خواند. این چارچوب فکری، تنها به اندیشه انتزاعی محدود نمی‌شود، بلکه سنگ بنای تحول عملی است؛ تحولی که از درون آغاز می‌شود (رعد:۱۱) و بازنمایی مجدد پارادایم‌های کهنه و ناکارآمد را برای حرکت به سوی سعادت جامعهٔ انسانی ممکن می‌سازد. بنابراین، قرآن کریم نه یک متن منفعل، که یک «راهنمای فعالِ تعالی‌بخش» است که والاترین ارزش را برای تفکر به‌مثابه موتور کشف مسائل پیچیده، گذر از مشکلات دنیوی و نیل به سعادت اخروی قائل است و مسیر خردورزی را پرجلال‌ترین عبادت می‌شمرد. به‌رغم پیشرفت‌های اخیر در کاربرد مسئله‌آفرینی در حوزه‌های آموزش نقادانه ۰مندس و سیلوا، ۲۰۱۸: ۴۱)، مطالعات سازمانی (هاردی و گرانت[1] ، ۲۰۱۲؛ مندی و بال، ۲۰۲۲) و کارآفرینی (باستیان و زوچلا، ۲۰۲۳)، خلأ پژوهشی مهمی باقی مانده است: فقدان تحلیل مفهومی جامع و یکپارچه از مسئله‌آفرینی در علوم رفتاری، به‌ویژه در زمینه دانشگاهی. مطالعات موجود اغلب به جنبه‌های پراکنده (مانند روش‌های اجرایی یا پیامدهای خاص) پرداخته‌اند و کمتر به ادغام تعاریف متنوع و استخراج ابعاد اصلی آن توجه کرده‌اند. این خلأ به آشنایی اندک، تأمل ناکافی و استفاده محدود از این رویکرد راهبردی در محیط‌های دانشگاهی منجر شده و خلاقیت دانشجویان و اعضای هیئت علمی را محدود می‌کند. پژوهش حاضر با هدف پر کردن این خلأ، بر خلق و کشف مسائل جدید، تمرین مهارت‌های تفکر نقادانه و تقویت حس تعلق و مشارکت در فرایند یادگیری و تدریس تمرکز دارد و به این پرسش پاسخ می‌دهد: «معنا و مفهوم مسئله‌آفرینی در مطالعات پژوهشی چیست و بهره‌گیری از ظرفیت‌های آن چه قابلیت‌هایی برای مواجهه با مسائل موجود ایجاد می‌کند؟»

روش

از آنجایی‌که رویکرد مطالعه و تمامی عناصر طرح تحقیق، مبتنی بر سؤال‌های پژوهش تعیین می‌شود (صالحی و گل‌افشانی[2] ، ۲۰۱۰)، در این مطالعه نیز برای پاسخ‌گویی به سؤال پژوهشی از رویکرد کیفی و روش مطالعات اسنادی از نوع فراترکیب استفاده شد. فراترکیب، روشی است که نتایج تعدادی از مطالعات کیفی متفاوت، اما مرتبط با یکدیگر را ادغام و تفسیر می‌کند (عابدی جعفری

1. Hardy & Grant
2.Salehi & Golafshani

و همکاران، ۱۳۹۸). گستردگی سرعت تولید و انتشار پژوهش‌های کیفی، ضرورت تجمیع یافته‌ها و استفاده بهینه از مطالعات فراترکیب را دوچندان کرده‌است (پاک‌نیت و صالحی، ۱۴۰۴)؛ برخلاف فراتحلیل که بر تجمیع آماری تأکید دارد، فراترکیب به دنبال تفسیر و تولید دانش جدید است. این روش برای بررسی تحقیقات کیفی (سیم و منگ‌شوئل[1] ، ۲۰۲۳)، خلاصه‌سازی دانش موجود در حوزه‌های خاص، افزایش اطمینان در نتیجه‌گیری‌های علت‌ومعلولی (بارنت-پیج و توماس[2] ، ۲۰۰۹) و به‌ویژه توسعه نظریه یا مدل تبیینی که یافته‌های گروهی از مطالعات کیفی مشابه را توضیح دهد، به کار می‌رود. به‌منظور تحقق اهداف پژوهش حاضر، از شیوه هفت‌مرحله‌ای سندلوسکی (سندلوسکی، ۲۰۱۲) استفاده شد که در ادامه به‌صورت گام‌به‌گام شرح داده می‌شود؛ این مراحل به صورت گام‌به‌گام و دقیق به شرح زیر اجرا گردید:

طرح سؤال پژوهش: در این گام، پرسش‌های اصلی پژوهش تعریف شد تا جهت‌گیری تحقیق را مشخص کند. پرسش‌های این مطالعه عبارت بودند از: «معنا و مفهوم مسئله‌آفرینی در علوم رفتاری چیست؟» و «چگونه می‌توان به مسائل موجود با رویکرد مسئله‌آفرینی نگریست؟» این سؤالات بر پایه خلأ شناسایی‌شده در ادبیات بنا نهاده شدند.

مرور منظم منابع: جستجوی منظم در پایگاه‌های داده انجام گرفت تا منابع مرتبط شناسایی‌شوند. کلیدواژه‌های مورد استفاده شامل «مسئله‌آفرینی»، «معنا و مفهوم مسئله‌آفرینی»، «شیوه‌های اجرای مسئله‌آفرینی» و «پیامدهای مسئله‌آفرینی» بودند.

جستجو و انتخاب مقاله‌های مناسب: جستجو در پایگاه‌های Scopus، PubMed، Scien-ceDirect و Google Scholar انجام شد. مقالات انگلیسی‌زبان منتشرشده از سال ۲۰۱۲ به بعد با تمرکز کیفی انتخاب گردیدند (در مجموع ۱۳۰ مقاله اولیه شناسایی شد). منابع خاکستری مانند کتاب‌ها و لغت‌نامه‌ها نیز بررسی شدند. نمونه استراتژی جستجوکلیدواژه‌ها: (Problematization AND definition OR meaning OR concept) NOT problem-solving)) و مشابه آن برای مزایا، اجرا و پیامدها.

استخراج عناصر بخش روش و یافته‌های مقالات: پس از غربالگری اولیه (حذف ۲۷ مقاله نامرتبط بر اساس عنوان و چکیده)، متن کامل ۱۰۳ مقاله بررسی شد. عناصر بخش روش و یافته‌های کلیدی هر مقاله با تمرکز بر تعاریف مسئله‌آفرینی، استخراج گردید.

تحلیل و ترکیب یافته‌های مقالات مورد بررسی: ۵۰ مقاله نهایی کدگذاری شدند و ۲۷ سند اصلی انتخاب گردید. مفاهیم کلیدی (۸۱ مفهوم) تحلیل و به ۱۰ زیربُعد و ۴ بُعد اصلی ترکیب شدند.

1.Sim & Mengshoel

2.Barnett-Page & Thomas

کنترل کیفیت: کیفیت مقالات با استفاده از فهرست‌وارسی PRISMA ارزیابی شد تا اعتبار و شفافیت اطمینان‌بخش باشد. مقالات با سرقت علمی یا داده‌های تکراری حذف گردیدند.

ارائه یافته‌ها: نتایج در جداول، نمودارها و متن توصیفی ارائه شد، همراه با نگاره جریانی فرایند (شکل ۱).

به دلیل فقدان مقالات فارسی مرتبط، جستجو به منابع انگلیسی محدود شد. پس از انتخاب، ۲۷ سند کدگذاری و مقوله‌بندی گردیدند (جدول ۱ و ۲).



شکل ۱) نگاره فرایند بازنگری و گزینش منابع

یافته‌ها

در پژوهش حاضر تلاش شده است تا معانی و مفاهیم متعدد از مسئله‌آفرینی کشف شوند و در قالب یک سند، کامل گردند. این جریان با جستجوی هدفمند در پایگاه‌های داده آغاز و پس از بازبینی چندباره منابع از لحاظ عنوان، چکیده و محتوای کلی، به ۵۰ پژوهش ختم گردید. کوشش بر این بوده است که در پایان، علاوه بر استخراج معانی و مفاهیم مسئله‌آفرینی، ارتباط آن با تمامی حوزه‌های دانشی اعم از آموزش، علوم اجتماعی، علوم پزشکی، سیاست، روان‌شناختی، تاریخ و فلسفه درک شود. در جدول (۱) مقالاتی که بنا بر ملاک‌های ورودی، تأیید شده بودند، به تفکیک نویسندگان، سال انتشار، مجله، کشور، کلیدواژه‌ها، تعاریف و مفاهیم کلیدی مورد بررسی قرار گرفتند.

از ۱۳۰ منبع اولیه شناسایی‌شده، پس از غربالگری بر اساس ملاک‌های ورود (تمرکز کیفی، انتشار پس از ۲۰۱۲، زبان انگلیسی، و ارتباط مستقیم با مفهوم مسئله‌آفرینی بدون تمرکز بر حل مسئله)، ۵۰ مطالعه انتخاب شد. از این تعداد، ۲۷ مطالعه اصلی که تعاریف صریحی از مسئله‌آفرینی ارائه می‌دادند، برای تحلیل عمیق برگزیده گردیدند. این مطالعات از حوزه‌های متنوعی مانند سیاست عمومی (باچی، ۲۰۱۲: ۱)، آموزش (هریس[1]، ۲۰۱۳؛ موستافا-کورئا و همکاران[2]، ۲۰۲۱)، فلسفه (فوکو، ۲۰۱۳؛ کوپمن، ۲۰۱۸) و سازمانی (جبار و همکاران[3]، ۲۰۲۰: ۲۳۵؛ مندی و بال، ۲۰۲۲) بودند. هر مطالعه به صورت عملیاتی بررسی شد: ابتدا تعریف مسئله‌آفرینی استخراج گردید، سپس مفاهیم کلیدی (مانند «نقد مسائل کاذب» یا «آشنایی‌زدایی») شناسایی شد. برای مثال، مطالعه باچی (۲۰۱۲) مسئله‌آفرینی را به عنوان تلاقی گفتمان‌ها و قوانین توصیف می‌کند و مفاهیم کلیدی آن شامل «تلاقی منابع مختلف» است. این فرایند منجر به استخراج ۸۱ مفهوم کلیدی گردید که در جداول بعدی دسته‌بندی شدند.

جدول(۱): گام نخست-شناسایی کلیدواژگان، تعریف و استخراج مفاهیم کلیدی

Table (1): The first step - identifying keywords, defining and extracting key concepts

ردیف	نویسنده(ها)	کلیدواژه‌ها	تعاریف	مفاهیم کلیدی
۱	باچی (۲۰۱۲)	مسئله‌آفرینی، پساساختارگرایی، فوکو، سیاست عمومی، سیاست تطبیقی، اخلاق	فوکو مسئله‌آفرینی را تلاقی منابع مختلف (گفتمان‌ها، بازنمایی‌ها، رویه‌های ملموس، قوانین) می‌داند.	تلاقی منابع مختلف (گفتمان‌ها، بازنمایی‌ها، رویه‌های ملموس، قوانین(
۲	هریس (۲۰۱۳)	تغییر آموزشی، اصلاح سیستم، رهبری آینده، رهبری توزیع شده	مسئله‌آفرینی به جای تلاش برای تعیین ماهیت واقعی یک مسئله - یا حتی وجود آن - اولین گامش این است که بفهمد چگونه (و چرا) مسائل مورد توجه، تفسیر، بحث و بررسی قرار می‌گیرند و بر اساس آنها عمل می‌شود.	نگرش ورای ماهیت و چیستی، فهم چگونگی، فهم چرایی، توجه، تفسیر، بحث و وارسی مسائل
۳	فوکو، میشل (۲۰۱۳)	میشل فوکو، فرانسه، دولت	مسئله‌آفرینی فرایندی است که در آن برداشت‌های رایج یا متعارف از یک موضوع به منظور دستیابی به بینش‌های جدید حذف می‌شوند.	حذف برداشت‌های رایج و متعارف، دستیابی به بینشهای جدید

1. Harris
2. Mustafa-Correa et al.
3. Jabbar et al.

ردیف	نویسنده(ها)	کلیدواژه‌ها	تعاریف	مفاهیم کلیدی
۴	می[1] (۲۰۱۴)	تبارشناسی، نقد، مسئله‌آفرینی، هنجارگرایی، امانوئل کانت، یورگن هابرماس	مسئله‌آفرینی، اگرچه ممکن است نقد باشد، اما انتقاد نیست.	مسئله‌آفرینی به عنوان نقد
۵	فردریکسن و همکاران[2] (۲۰۱۵)	مسئله‌آفرینی فوکو، روششناختی فوکو، تحقیقات پرستاری	مسئله‌آفرینی مجموعه‌ای از افکار است که از رفتار یا حوزه‌ای از عمل ناشی می‌شود که آشنایی خود را از دست می‌دهد و در نتیجه مسائلی را در اطراف خود ایجاد می‌کند.	مجموعه‌ای افکار، ناشی شدن افکار از حوزه خاصی از رفتار و عمل، آشنایی‌زدایی، آفرینش مسئله
۶	بالدون و کوسوی[3] (۲۰۱۸)	مسئله‌آفرینی، ICAO	مسئله‌آفرینی بررسی چگونگی نمایش و بازنمایی «مسائل» در خط‌مشی عمومی برای شناسایی تأثیرات مادی و نمادین است.	چگونگی نمایش و بازنمایی مسائل، خط‌مشی عمومی، شناسایی تأثیرات مادی و نمادین
۷	جوی[4] (۲۰۱۸)	مسئله‌آفرینی، سیاست های پساساختاری،AFCC	مسئله‌آفرینی به جستجوی دانش تخصصی/حرفه‌ای، حقیقت بر معنای مسئله و همچنین فنون مختلف سیاست‌گذاری و شیوه‌های نهادی می‌پردازد. اینها شامل تأثیرات گفتمانی است که مشخص میکند دانش چیست و چه چیزی عقل سلیم تلقی نمی‌شود.	جستجوی دانش تخصصی و حرفه‌ای، حقیقت بر معنای مسئله، فنون مختلف سیاست‌گذاری، چیستی دانش، چیستی عقل سلیم
۸	آلن[5] (۲۰۱۸)	فوکو، روانکاوی، نقد، مسئله‌آفرینی	مسئله‌آفرینی به معنای تحقیق نقادانه (که به صورت «مسئله‌وار» بیان می‌شود).	تحقیق نقادانه
۹	کوپمن (۲۰۱۸)	مسئله‌آفرینی، فوکو، علائم، نسبشناسی	مسئله‌آفرینی به‌عنوان مقوله‌ای روش‌شناختی، در پاسخ به «آنچه واقعاً باید باشد یا آنچه واقعاً می‌تواند شناخته شود» بیان می‌شود.	مقوله‌ای روش‌شناختی، پاسخی به آنچه باید باشد، پاسخ به آنچه واقعا می‌تواند شناخته شود
۱۰	کنستانتینیدس و گکرداکیس[6] (۲۰۱۹)	نظریه‌پردازی، مسئله‌آفرینی، بررسی سیستماتیک، عرصه دیجیتال	مسئله‌آفرینی را به عنوان یک عمل نمادین گفتمانی توصیف می‌کند، که به موجب آن محققان «ابتدا باید دانش موجود را بازنمایی و سازماندهی کنند تا زمینه‌ای را برای مشارکتی که منعکس‌کننده اجماع کار قبلی باشد، پیکربندی کنند.	عمل نمادین گفتمانی، بازنمایی دانش موجود، سازماندهی دانش موجود، ایجاد زمینه مشترک منعکس‌کننده اجماع کار قبلی، پیکربندی دانش

1. May
2. Fredriksen et al.
3. Baldon & Kosoy
4. Joy
5. Alan
6. Konstantinides & Gekerdakis

ردیف	نویسنده(ها)	کلیدواژه‌ها	تعاریف	مفاهیم کلیدی
۱۱	آسوگن و همکاران (۲۰۱۹)[1]	روش‌شناسی کیفی، تحلیل گفتمان نقادانه، سیاست اجتماعی، تحلیل سیاست نقادانه، مسئله‌آفرینی سیاست‌گذاری	مسئله‌آفرینی بر این فرض استوار است که باید به جای «مشکلات» به مسائل واکنش نشان داد و مسائل را نیز مجددا شکل‌دهی نمود.	بیان مشکلات در قالب مسائل، شکل‌دهی مجدد مسائل
۱۲	ژانگ وارینگ[2] (۲۰۱۹)	شش کلمه استفهامی، اطلاعات مسئله‌آفرین، روش‌های مسئله‌آفرینی، مقاومت در برابر پیش‌فرض‌ها	اصطلاح ‹مسئله‌آفرینی› یا ‹مسئله‌محور کردن›، نه به معنای ‹اعتراض آشکار› یا انتقاد کردن›، بلکه به معنای باور به اینکه عملی در برخی اجزا نامناسب است و نیاز به بازنگری دارد›، به کار می‌رود.	مسئله‌محور کردن، تفاوت مسئله‌آفرینی با آشکار اعتراض و انتقاد، باور نهانی به نامناسب بودن اقدام و عملی خاص، بازنگری عمل و اقدامات
۱۳	استنگرز[3] (۲۰۱۹)	اختلال آب و هوا، نظریه نقد، فوکو، هاراوی، شیوه‌های مسئله‌آفرینی	نقد از مسائل کاذب و ابداع مسائل واقعی را «مسئله‌آفرینی» گویند.	نقد مسائل کاذب، ابداع مسائل واقعی
۱۴	ویکفیلد[4] (۲۰۲۰)	تاب‌آوری شهری، نقد، مسئله‌آفرینی، پساسندی	مسئله‌آفرینی برای تحلیل مسئله، شکل‌گیری و ایجاد پارامترهای خاصی است که در آن پاسخ‌ها به صورت مناسب چارچوب بندی می‌شوند. استفاده از این چارچوب به ما این امکان را می‌دهد تا چگونگی ایجاد و ساخت این راه‌حل‌ها را پیگیری کنیم.	شکل‌گیری و ایجاد پارامترها، چارچوب‌بندی مناسب پاسخ‌ها، پیگیری چگونگی ایجاد و ساخت راه‌حل‌ها
۱۵	جبار و همکاران (۲۰۲۰)	اینترنت اشیا، رسانه های اجتماعی، بازاریابی برنامه ای، ابر داده‌ها، مسئله‌آفرینی	مسئله‌آفرینی تلاشی است برای «برهم زدن، بازتولید و توقف ادامه یک خط استدلال نهادینه شده.”	برهم زدن، بازتولید، توقف استدلال نهادینه‌شده، توقف خطی نگاه کردن به مسائل
۱۶	موستافا-کورثا و همکاران، (۲۰۲۱)	گفتمان ها، مسئله‌آفرینی، نظریه شناخت، تاریخچه ریاضیات،MathTASK آموزش معلمان ریاضی	مسئله‌آفرینی به معنای زیر سؤال بردن دیدگاه‌های مرسوم - به‌ویژه آن‌هایی که معمولاً بدیهی هستند - در مورد آموزش و یادگیری، و در نظر گرفتن دیدگاه‌های مختلف است.	زیر سؤال بردن دیدگاه‌های مرسوم، اتخاذ دیدگاه‌های مختلف
۱۷	پلسیس و میگیند[5] (۲۰۲۱)	فوکو، مسئله‌آفرینی، کتاب های خودآموز، خودراهبری	مسئله‌آفرینی به عنوان تلاشی برای به تصویر کشیدن چگونگی و چرایی چیزهای خاصی (رفتار، پدیده ها، فرایندها)که به مسئله تبدیل شدند.	به تصویر کشیدن چگونگی پدیده‌ها، ترسیم چرایی پدیده‌ها، تبدیل هستنده‌ها به مسئله

1. Asogun et al.
2. Zhang Waring
3. Stingers
4. Wakefield
5. Plessis & Mygind

ردیف	نویسنده(ها)	کلیدواژه‌ها	تعاریف	مفاهیم کلیدی
۱۸	نوسباوم (۲۰۲۱)	مسئله‌آفرینی، نقد، معلم، نیازهای آموزشی	مسئله سازی به فرایند زیر سوال بردن و ساختارشکنی مفروضه‌ها و عملکردهای بدیهی در محیط های آموزشی اشاره دارد که امکان بررسی انتقادی دانش و پویایی قدرت را فراهم می‌کند.	زیر سوال بردن و ساختارشکنی مفروضه‌ها و عملکردهای بدیهی، بررسی نقادانه دانش، پویایی قدرت
۱۹	بوکانان[1] (۲۰۲۲)	سیاست، مسئله‌آفرینی فوکو، انضباط و حکومت	مسئله‌آفرینی به معنای تبدیل شدن به چیزی است که قادر به القا یا نیاز به اقدام در سطح دولت است و مسئله‌آفرینی یکی از محورهای اصلی حکومت است.	نیاز به اقدام در سطح کلان اجتماعی_علمی، محورهای اصلی علم حکمرانی
۲۰	عبدالمحمدی و شایگان‌فر (۲۰۲۲)	میشل فوکو، مسئله‌آفرینی، هنر	مسئله‌آفرینی شیوه مواجهه افراد با زندگیشان از طریق مجموعه‌های از انتخاب هاست. حقیقت فقط ازطریق مسئله‌آفرینی ها، خود را به دانش عرضه می‌کند.	شیوه مواجهه افراد با زندگی، مسئله انتخاب‌ها، عرضه حقیقت
۲۱	زیمرمن[2] (۲۰۲۳)	حفاظت از افشاگران؛ اتحادیه اروپا؛ دولتی شدن؛ مسئله‌آفرینی؛ قانون؛ جرا	از مسئله‌آفرینی، در شناسایی شکل ساختاری مسائل در پیشینه خودیاری استفاده می‌شود درک و تحلیل مسائل به شکل ساختاری (یعنی بررسی ریشه‌ها، عواقب و ابعاد مختلف آن‌ها) به کمک مفهوم مسئله‌آفرینی امکان‌پذیر می‌شود.	شناسایی شکل ساختاری مسائل
۲۲	سونی و همکاران[3] (۲۰۲۳)	مالکیت منابع، تحلیل نقاد، مسئله‌آفرینی، سوالات پژوهشی معنادار	مسئله‌آفرینی تلاشی است برای دانستن اینکه چگونه و تا چه اندازه می‌توان به گونه‌ای متفاوت فکر کرد، در عوض آنچه قبلاً شناخته شده است.	چگونگی فکر کردن به گونه‌ای متفاوت، چه میزان فکر کردن به گونه‌ای متفاوت، جدایی از شناختهشده‌ها
۲۳	لاکلائو، ای.[4] (۲۰۲۳)	سرمایه‌های اجتماعی، سیاست اجتماعی، مسئله‌آفرینی، کشف سرمایه‌ها	مسئله‌آفرینی فرایندی شناختی و گفتمانی است که از طریق آن یک موقعیت، مفهوم یا موضوع به‌عنوان مسئله‌ساز قاب‌بندی شده و زمینه شکل‌گیری تحقیق و بحث را فراهم می‌سازد؛ از این رویه، اغلب در نظریه‌های اجتماعی برای بررسی چگونگی درک مشکلات خاص به عنوان مسئله استفاده می‌شود.	فرایندی شناختی، فرایندی گفتمانی، راهبردی برای درک چگونگی بروز مشکلات و تبدیل آن به مسائل

1. Buchanan
2. Zimmerman
3. Sony and colleagues
4. Laclau, E.

ردیف	نویسنده(ها)	کلیدواژه‌ها	تعاریف	مفاهیم کلیدی
۲۴	اسکیلینگتون و همکاران[1] (۲۰۲۳)	تغییر اقلیم، نظریه‌های نقادانه، احساس مسئله، فراتفکر	مسئله‌آفرینی را به عنوان یک رویکرد محاسبه‌شده عمدی برای بیان مفروضه‌ها موجود و به چالش کشیدن آنها با ایده‌های منحصربه‌فرد یا بدیع توصیف می‌کنند.	رویکرد محاسبه‌شده، به چالش کشیدن مفروضه‌ها موجود، به چالش کشیدن پیش‌فرض‌های موجود، توصیف ایده‌های منحصربه فرد و بدیع
۲۵	وایت و کلت[2] (۲۰۲۳)	بهره‌برداری پژوهشی، اثربخشی تدریس، سیستم مشاهده، اعتبار	مفهوم مسئله‌آفرینی، اصطلاحی که برای اولین بار توسط فوکو برای اشاره به «کلیّت کنش‌های گفتمانی یا غیرگفتمانی که چیزی را وارد بازی درست و نادرست می‌کند و آن را به عنوان یک ابژه می‌سازد»، به کار رفته است. بکارگیری مفهوم مسئله‌آفرینی در تحلیل سیاست مستلزم بررسی فرایندهایی است که در آن مجموعه ای از مشکلات اجتماعی به عنوان یک «مسئله» قابل حل تولید می‌شود.	کلیّت کنش‌های گفتمانی یا غیرگفتمانی، ساختن ابژه، مسئله درست یا نادرست بودن، تبدیل مشکلات به مسائل قابل حل؛ استفاده از فرایندهای تبدیل مشکلات اجتماعی به مسائل قابل حل؛ تولید مسائل قابل حل از طریق بررسی فرایند بروز مشکلات اجتماعی؛ تمرکز بر مشکلات و کاستی‌های اجتماعی به مثابه فرصت‌های پژوهشی
۲۶	فرهنگ لغت Merriam-Webster.com (۲۰۲۴)	مسئله‌آفرینی	مسئله‌آفرینی در نظر گرفتن یا برخورد با یک مسئله یا چالش است که باید به آن پرداخته یا حل شود که شامل تشخیص این است که یک موقعیت یا موضوع خاص باعث ایجاد مسائل یا نگرانی‌ها می‌شود؟ و اقداماتی برای رسیدگی به آن چیست؟	برخورد با مسائل و چالش‌ها، تشخیص موقعیت‌های بروز مسائل، تشخیص اقدامات جهت رسیدگی به مسائل
۲۷	انتشارات و ارزیابی دانشگاه کمبریج (۲۰۲۴)	مسئله‌آفرینی	مسئله‌آفرینی عمل تلقی یک ایده، باور، کلمه و غیره به عنوان مسئله‌ای است که نیاز به بررسی یا حل دارد تا مشخص شود که آیا به همان سادگی است که مردم فکر میکنند یا دارای ابعاد عمیق‌تری است.	بازنگاری مسائل ساده‌انگاشته‌شده به مسائل عمیق‌تر؛ عمل تلقی یک ایده و باور به مسئله

از مجموع ۵۰ مطالعه بررسی‌شده، ۲۷ مورد از آنها به تعریفی از مسئله‌آفرینی اشاره داشته‌اند. به همین علت ۲۷ تعریف متفاوت از مسئله‌آفرینی به دست آمد. این ۲۷ تعریف نیز خود شامل ۸۱ مفهوم کلیدی بوده‌اندکه در ادامه مفاهیم کلیدی مجددا تجزیه، تفسیر و ترکیب شدند؛ این امر شامل بازخوانی مجدد مفاهیم کلیدی و دسته‌بندی آنها از جهت مشابهت مفهومی بوده است. در نهایت مفاهیم مشابه ما را به سمت ۱۰ زیربعد مسئله‌آفرینی هدایت نمودند. جدول (۲) بیانگر مفاهیم کلیدی، گروه‌های مفهومی و زیربعدهای استخراج‌شده نظیر «نگاه اجتماعی»، «مسئله جایگزین مشکل»، «مسئله‌محوری»، «همه‌جانبه‌نگری»، «آشنایی‌زدایی»، «نقد جایگزین انتقاد»، «تاکید بر گفتمان»، «بازتولید مسائل»، «نگاه فرایندی»، و «حل معنادار مسائل» است.

1. Skillington et al.
2. White and Colt

جدول(۲): گام دوم-ایجاد گروه‌های مفهومی از مفاهیم کلیدی و شکل‌گیری زیربعدها

Table (2): Second step-creating conceptual groups of key concepts and formation of Subdimensions

ردیف	زیربُعد	گروه‌های مفهومی	مفاهیم کلیدی اصلی(نمونه)	تعداد مفاهیم مرتبط
۱	نگاه اجتماعی	خط‌مشی عمومی، تاریخ اندیشه، ساخته‌شده توسط اجتماع، فنون سیاست‌گذاری، زمینه مشترک، نیاز به اقدام کلان اجتماعی، محورهای حکمرانی	تمرکز بر مشکلات اجتماعی به عنوان فرصت پژوهشی، مکالمات بازتابی، تولید مسائل قابل حل از مشکلات اجتماعی، مسئله درست یا نادرست بودن	۹
۲	مسئله جایگزین مشکل	تبدیل مشکلات به مسائل قابل حل، بیان مشکلات در قالب مسائل	استفاده از فرایندهای تبدیل مشکلات اجتماعی به مسائل قابل حل، ترسیم چرایی پدیده‌ها، تبدیل هستنده‌ها به مسئله	۳
۳	مسئله‌محوری	مسئله‌محور کردن، برخورد با چالش‌ها، تشخیص موقعیت‌های بروز مسائل، تشخیص اقدامات لازم	مقوله‌ای روش‌شناختی، پاسخ به «آنچه باید باشد»، افکار مسئله‌ساز، انعکاس در قالب مسائل، حقیقت بر معنای مسئله	۸
۴	همه‌جانبه‌نگری	اتخاذ دیدگاه‌های مختلف، دستیابی به بینش‌های جدید، ناشی شدن افکار از رفتار و عمل، نگرش ورای چیستی	بازانگاری مسائل ساده به مسائل عمیق‌تر، حذف برداشت‌های رایج، جستجوی دانش تخصصی، محورهای اصلی علم حکمرانی، شناسایی تأثیرات مادی و نمادین	۱۱
۵	آشنایی‌زدایی	زیر سؤال بردن دیدگاه‌های مرسوم، حذف برداشت‌های متعارف، به چالش کشیدن مفروضه‌ها، توقف استدلال نهادینه‌شده	باور نهانی به نامناسب بودن یک عمل، برهم زدن، جدایی از شناخته‌شده‌ها، بازنگری عمل و اقدامات، نگرش ورای ماهیت و چیستی	۱۰
۶	نقد جایگزین انتقاد	تحقیق نقادانه، نقد مسائل کاذب، پژوهش به مثابه فعلی نقادانه	نقد مسائل کاذب و ابداع مسائل واقعی، توجه و تمرکز بر مسئله، وارسی و تفسیر مسئله، فهم چرایی‌های بروز پدیده‌ها	۶
۷	تأکید بر گفتمان	مکالمات بازتابی، عمل نمادین گفتمانی، تلاقی منابع مختلف (گفتمان‌ها، بازنمایی‌ها، قوانین)، تحلیل گفتمان	کلیت کنش‌های گفتمانی یا غیرگفتمانی، ساختن ابژه، عمل نمادین گفتمانی، سازماندهی دانش موجود	۷
۸	بازتولید مسائل	چارچوب‌بندی مجدد، شکل‌دهی مجدد مسائل، بازانگاری مسائل ساده به عمیق‌تر، پیکربندی دانش، ابداع مسائل واقعی	ابداع مسائل واقعی، شناسایی شکل ساختاری مسائل، شیوه مواجهه افراد با زندگی، عرضه حقیقت، مسئله انتخاب‌ها، سازماندهی و بازنمایی دانش موجود	۱۱
۹	نگاه فرایندی	فرایندی بودن، به تصویر کشیدن چگونگی پدیده‌ها، فهم چگونگی، پیگیری چگونگی ایجاد راه‌حل‌ها، توقف نگاه خطی	بازنمایی دانش موجود، ایجاد زمینه مشترک، شکل‌گیری پارامترها، چارچوب‌بندی مناسب پاسخ‌ها، پیگیری چگونگی ساخت راه‌حل‌ها	۸
۱۰	حل مسئله معنادار	راهبردهای حل مسئله معنادار، تبدیل هستنده‌ها به مسئله، پاسخ به آنچه باید باشد، عرضه حقیقت، چیستی دانش و عقل سلیم	مسئله درست یا نادرست بودن، تلاقی منابع مختلف، ساختن ابژه، تبدیل مشکلات به مسائل قابل حل، توصیف ایده‌های بدیع، بررسی نقادانه دانش	۸
جمع کل				۸۱

۱۰ زیر بعد به دست آمده را می‌توان از ابعاد مختلفی مورد بررسی قرار داد. برای روشن‌تر

شدن هر یک از زیربعدها و درک عمیق‌تر از مسئله‌آفرینی در مطالعات پژوهشی، لازم است، مفاهیم شناسایی‌شده را به اختصار مورد بررسی قرار دهیم:

همه‌جانبه‌نگری

همه‌جانبه‌نگری به مثابه یکی از عمده‌ترین راهبردها در مسئله آفرینی، به رویکردی از بررسی پدیده‌ها اطلاق می‌شود که در آن یک موضوع یا مسئله به‌طور جامع و از زوایای مختلف مورد بررسی قرار می‌گیرد. این راهبرد بر این اصل استوار است که تمام اجزا و عناصر یک پدیده، نظام یا مسئله با یکدیگر در تعامل هستند و هیچ‌کدام را نمی‌توان به‌تنهایی و بدون در نظر گرفتن کل سیستم تحلیل کرد. بنابراین باهم‌نگری می‌تواند به پژوهشگران و تصمیم‌گیرندگان برای ورود به حوزه مسئله‌آفرینی و بهره‌مند شدن از بینش برآمده از آن یاری می‌رساند. این ویژگی در۱۱ مفهوم کلیدی با کدهای (, ۳۸, ۴۳, ۶۳, ۶۹۳۷۶, ۹, ۱۱, ۲۱, ۲۹, ۳۱,) شناسایی و دسته‌بندی‌شد.

آشنایی‌زدایی

آشنایی‌زدایی به معنای شکستن پیش‌فرض‌ها و ساختارهای ذهنی موجود و ایجاد نگاهی نو به یک پدیده، مفهوم یا مسئله است. آشنایی‌زدایی یکی از فنون کارآمد در حل مسائل و تفکر خلاق است که به فرد کمک می‌کند از نگرش‌ها، فرضیه‌ها و تصورات عادی و معمول نسبت به یک موضوع یا مسئله فاصله بگیرد. برای کاربرد این راهبرد می‌توان اهدافی نظیر ایجاد بستری مناسب برای جدیدتر و بدیع‌تر به مسائل نگریستن، یافتن ایده‌ها و راه‌حل‌های نوآورانه‌تر، عمق و وسعت بخشیدن به شناخت، و پرهیز از افتادن در ورطه ابزارگرایی و قالبی‌اندیشیدن را برشمرد. برای اجرایی‌سازی این راهبرد، می‌توان به استفاده از هشت فن در قالب کدهای (۵, ۲۰, ۲۷, ۴۸, ۷۴, ۷۵, ۷۷, ۷۸) اشاره کرد.

نقد جایگزین انتقاد

این رویکرد به جای تمرکز صرف بر نقاط ضعف، بر بررسی جامع موضوع تأکید می‌کند. در این روش، نقاط قوت، موفقیت‌ها و جنبه‌های مثبت مورد توجه قرار می‌گیرند و همزمان، تحلیل عمیقِ جزئیات و زمینه‌های مختلف موضوع ارائه می‌شود. هدف نهایی، فراهم آوردن پیشنهادهای عملی و سازنده برای بهبود است. به طور کلی، این تغییر از انتقاد صرف به نقدِ همه‌جانبه، باعث سازنده‌تر، جامع‌تر و هدفمندتر شدن بحث‌ها می‌گردد. این زیربُعد، مفهوم کلیدی را در قالب کدهای ۷، ۲۶، ۳۶ و ۴۰ دربرمی‌گیرد.

بازتولید مسائل

بازتولید مسئله به فرایندی اشاره دارد که در آن یک مشکل یا وضعیت نامطلوب، به‌رغم

تلاش‌ها برای رفع آن، تداوم یافته یا در اشکال جدید تکرار می‌شود. این حالت می‌تواند به ایجاد و گسترش ایده‌ها، روش‌ها یا تجارب مثبت منجر شود و همچنین در زمینه‌های مختلفی مانند علوم، هنر، علوم اجتماعی و توسعه پایدار به کار گرفته شود. در چارچوب این مطالعه، ۱۱ مفهوم کلیدی مرتبط با این زیربُعد، ذیل کدهای (۱۵، ۱۷، ۲۸، ۳۹، ۴۱، ۵۰، ۵۱، ۵۳، ۵۴، ۵۵ و ۸۱) دسته‌بندی شده‌اند.

تاکید بر گفتمان

این رویکرد به معنای استفاده از فرایندهای گفت‌وگو، مباحثه و تعاملات اجتماعی برای شناسایی، تحلیل و حل مسائل است. در این چارچوب، ارتباطات و تبادل نظر میان افراد یا گروه‌ها به عنوان ابزاری کلیدی برای پردازش اطلاعات، ایجاد شناخت مشترک و یافتن راه‌حل‌های مؤثر در نظر گرفته می‌شود. برای سنجش «تأکید بر گفتمان» (به عنوان یکی از زیربعدها)، شش مفهوم کلیدی تعریف شده است که با کدهای ۳، ۴، ۵۸، ۵۹، ۶۰ و ۶۳ مشخص می‌شوند.

نگاه اجتماعی

نگاه اجتماعی، به معنای بررسی و تحلیل موضوعات و پدیده‌ها بر پایه‌ی تعاملات انسانی و تأثیرات ساختارهای جامعه است. این نگاه در پی درک تأثیر فرهنگ‌ها، نهادها و روابط بین افراد و گروه‌ها بر رفتارها، نگرش‌ها و شرایط حاکم بر جامعه است. در این نگاهی اجتماعی، تلاش می‌شود تا با کاوش عمیق بر زیست‌بوم و بافتار اجتماعی، به شناسایی ریشه‌های مشکلات، معضلات یا بحران‌های موجود در اجتماع پرداخته و آن را به مسائل قابل حل تبدیل نمود. بر اساس این تعریف، می‌توان هشت مفهوم کلیدی را استخراج کرد که با کدهای ۱۸، ۱۹، ۴۷، ۵۲، ۵۷، ۶۴، ۶۵، ۶۸ و ۷۱ مشخص شده‌اند.

مسئله محوری

مسئله محور بودن به آن دسته از اقدامات اطلاق می‌شود که یک مسئله یا چالش خاص در مرکز قرار خواهند گرفت. این مسائل معمولاً عمیق‌تر و بنیادی‌تر از موارد سطحی هستند و شناسایی آن‌ها می‌تواند کمک کند تا راه‌حل‌های مؤثرتر و پایدارتر برای مسائل بزرگ‌تر پیدا شود. به دیگر سخن، مسئله‌محور بودن به رویکردی اشاره دارد که در آن، تمرکز اصلی بر شناسایی و حل یک مسئله یا چالش خاص است. اینگونه مسائل معمولاً عمیق و بنیادی‌تر از موارد سطحی هستند و پرداختن به آنها می‌تواند به یافتن راه‌حل‌های مؤثر و پایدار برای مشکلات بزرگ‌تر بینجامد. هشت مفهوم کلیدی مربوط به این زیربعد، با کدهای (۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۴۴، ۴۵، ۶۶، ۶۷) مشخص شده‌اند.

حل‌مسئله معنادار

به معنای پیداکردن راه‌حل‌هایی است که نه تنها مسئله را برطرف کند، بلکه به فهم بهتر و بهبود شرایط کلی نیز منجر شود. زیربُعد نگاه فرایندی عبارت است از ۱۴ مفهوم کلیدی از کدهای (۲، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۶، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۴۲، ۴۴، ۷۲، ۷۳، ۷۹).

مسئله جایگزین مشکل

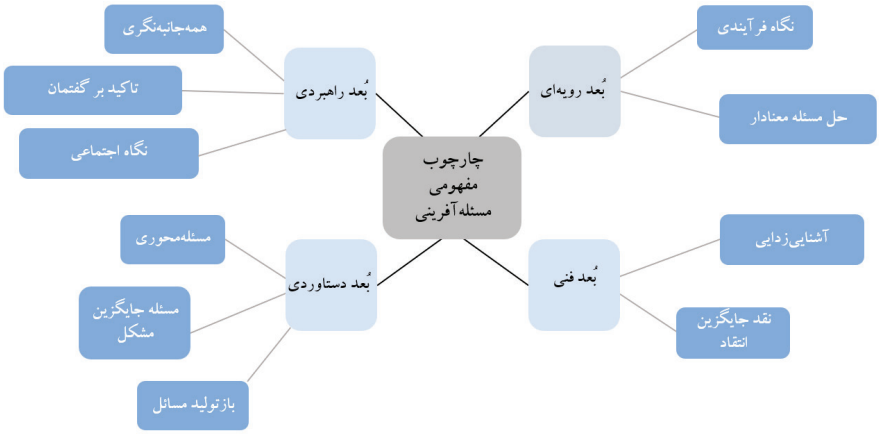
مسئله به‌معنای وضعیتی است که به تحلیل و بررسی و پیچیدگی بیشتری نیاز دارد. مسائل، معمولاً چندین بُعد و سطح مختلف داشته که برای درک آن به تفکر تحلیلی عمیق نیازمند است. با شناسایی ابعاد مختلف یک مسئله، می‌توانیم درک بهتری از آن داشته باشیم و به شناخت اساسی‌تر و ریشه‌ای‌تر بپردازیم؛ تبدیل مشکلات به مسائل قابل حل، این فرایند را ممکن می‌سازد. به جای جستجوی راه‌حل‌های سریع برای یک مسئله خاص، می‌توانیم راه‌حل‌های جامع‌تری پیشنهاد دهیم که به صورت بلند مدت موثر باشند. بنابراین یکی از مهمترین و موثرترین فنون در مسئله‌آفرینی، استفاده از فن تولید مسائل قابل حل از طریق بررسی فرایند بروز مشکلات اجتماعی است. زیربُعد مسئله جایگزین مشکل دارای ۳ مفهوم کلیدی با کدهای(۱۴، ۶۱) است.

نگاه فرایندی

این رویکرد به تحلیل مراحل مختلف یک مسئله و چگونگی گذار از هر مرحله به مرحله بعد می‌پردازد. در این نگاه، مسئله‌آفرینی به عنوان فرایندی مرحله‌محور در نظر گرفته می‌شود که در آن، هر مرحله به شکلی نظام‌مند و منطقی به مرحله پس از خود پیوند می‌خورد. زیربُعد «نگاه فرایندی» شامل هفت مفهوم کلیدی است که با کدهای (۱، ۸، ۳۰، ۴۶، ۵۶، ۶۲، ۷۶) مشخص شده‌اند.

از ۱۰ زیُربعد، چارچوبی مفهومی شامل ۴ بعد متفاوت ایجاد شود. این ابعاد عبارت اند از بُعد رویه ای: این بعد به روش‌ها، فرایندها و رویه‌های اجرایی مرتبط با انجام یک فعالیت اشاره دارد. مفاهیم به رویه‌ای معمولاً شامل گام‌ها، مراحل یا فعالیت‌های خاص است که باید به ترتیب و با دقت انجام شوند؛ بُعد فنی: این بعد به استفاده از ابزارها، فناوری‌ها و روش‌های خاص برای دستیابی به یک هدف مشخص اشاره دارد. بُعد راهبردی: این بعد به برنامه‌ها، اهداف و استراتژی‌های کلان برای دستیابی به یک هدف بلند مدت یا مسئله اشاره دارد. مفاهیم راهبردی معمولاً شامل تعیین اهداف، تدوین استراتژی‌ها و برنامه‌های کلان و ارزیابی راهبردها است و ُبعد دستاوردی: این بعد به نتایج، عواقب و پیامدهای مثبت یا منفی انجام یک فعالیت، پروژه یا راهبرد اشاره دارد. مفاهیم دستاوردی معمولاً میزان موفقیت یا شکست، تاثیرات مادی و غیرمادی، ارزش‌آفرینی و تاثیرات بر جامعه را مورد بررسی قرار می‌دهد.

نمودار (۱) نشان‌دهنده چگونگی شکل‌گیری این روابط میان بُعدها و زیربُعدها می‌باشد.



نمودار(۱): گام سوم_چارچوب مفهومی مسئله‌آفرینی

Diagram (1): Third step-the conceptual framework of Problematization

بحث

یافته‌های این فراترکیب، با شناسایی چهار بُعد اصلی مسئله‌آفرینی (رویه‌ای، فنی، راهبردی و دستاوردی)، چارچوبی نوین برای درک این مفهوم در علوم رفتاری ارائه می‌دهد. این چارچوب، فراتر از تعاریف پراکنده، به تحلیل نظری می‌پردازد و نشان می‌دهد چگونه مسئله‌آفرینی می‌تواند پارادایم‌های سنتی را چالش بکشد.

این یافته‌ها با پژوهش کنتوروویچ و کویچو[1](۲۰۱۲) که بر نوآوری آموزشی از طریق مسئله‌آفرینی تأکید دارد، همسو است؛ با این تفاوت که در مطالعه حاضر ابعاد راهبردی برای پیاده‌سازی این مفهوم در آموزش عالی نیز پیشنهاد شده است. در حالی که مطالعاتی مانند کلی[2](۲۰۱۸) بر دیدگاه مدرسان متمرکزند، این پژوهش با به‌کارگیری تحلیل مفهومی، راهکارهایی برای غلبه بر موانع نهادی (از جمله تمایل به حفظ وضعیت موجود) در دانشگاه‌ها ارائه می‌دهد. همچنین، مقایسه با مطالعه گوردون[3](۲۰۱۶) در زمینه آموزش عالی نشان می‌دهد که مسئله‌آفرینی در محیط‌های دیجیتال را می‌توان با بُعد فنی چارچوب حاضر (یعنی آشنایی‌زدایی) تلفیق کرد تا به تحول در یادگیری برخط بینجامد. اگرچه

1.Kontorovich & Koichu

2. Kelly

3. Gordon

پژوهش‌هایی مانند مین[1](۲۰۲۱)؛ مین[2](۲۰۲۱)؛ رودریگز-سوسا و هرناندز-سانچز[3](۲۰۱۸) که بر افزایش مشارکت دانشجویان تأکید دارند — با بُعد دستاوردی این تحقیق (یعنی بازتولید مسائل) هم‌راستا هستند، اما یافته‌های ما نیاز به بسط نظری این چارچوب برای زمینه‌سازیِ یک نظام آموزشی حکمت‌بنیان تمدن‌ساز را بیش‌تر برجسته می‌سازد. محمدزاده و صالحی (۱۴۰۲) در ارائه نظریه داده‌بنیان خود برای تبیین فرایند « شکل‌گیری نشاط و پویایی تمدن‌ساز در دانشگاه‌ها و مراکز علمی، شکل‌دهی به این پدیده را برآیندی از فرایند منظم و یکپارچه تأثیر و تأثر میان پدیده‌های «نشاط و پویایی عمومی» و «تعامل چندوجهی با محیط پیرامونی» در قالب «مدل چهار حلقه‌ای نشاط و پویایی علمی»، معرفی کرده‌اند که قلب نظریه میانی ارائه شده بر ضرورت محوریت قرار دادن «خودتعالی‌جویی حکمت‌گرا» تاکید شد. در این مطالعه این تعاملات چندسطحی و چندبعدی به تدوین منتهی شد؛ ایشان در دو مطالعه در سال‌های (۱۳۹۴ و ۱۳۹۵) نیز، ضمن آسیب‌شناسی افت نشاط و پویایی در مراکز علمی و دانشگاهی و تبیین آن، تعریفی از سطوح نشاط و پویایی علمی در چهار سطح فردی، تیمی، سازمانی و اجتماعی ارائه داده، بر اهمیت زمینه‌سازی برای نشاط و پویایی علمی در دانشگاه‌ها به عنوان مهمترین عامل بالندگی و تعالی در مراکز علمی تاکید داشته و اذعان می‌دارند که نگاه یک‌بعدی و استیلای مبانی فلسفی، فرهنگ و رویکرد کمّی در عناصر برنامه درسی، شیوه‌های آموزش و پژوهش‌ها و به ویژه نظام نشانگر در آیین‌نامه‌های ارتقا، ترفیع و جذب اعضای هیات علمی به کاهش نشاط و پویایی علمی دامن زده است. بدین‌منظور ضمن شناسایی علل احتمالی بروز اُفت نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی و دانشگاهی، راهکارهایی عملیاتی برای برون‌رفت از این وضعیت و زمینه‌سازی حرکت در مسیر« مرجعیت علمی» از یکسو و شاخص‌های نشاط و پویایی علمی در سطوح چهارگانه و تعریفی مرجع از «نشاط و پویایی علمی» ارائه نمودند؛ مسئله‌آفرینی به عنوان یکی از راهبردهای موثر برای برون‌رفت از شرایط کاهنده نشاط و پویایی علمی، می‌تواند با رویکردی پیش‌دستانه، فراکنشی و هوشمندانه، نقش اساسی در پیش‌بینی و پیش‌نگری فرصت‌ها، چالش‌ها و تهدیدهای محتمل، تحول رویکردها و روش‌های منسوخ آموزشی و پژوهشی در دانشگاه‌ها، مراکز علمی ـ پژوهشی، دگرگونی شیوه‌های ناکارامد، غیراقتضایی، ایستا، جزیره‌ای مدیریتی، و ظرفیت‌سازی پیشگیری ایفا کند.

مقایسه شیوه مواجه منابع مورد مطالعه و قران کریم در موضوع مسئله‌آفرینی، به تولید بینش‌هایی درخور تامل منتج گردید؛ قرآن کریم با ارائه‌ای منسجم، مسیر مسئله‌آفرینی مبتنی

1. Means
2. Means
3. Rodríguez-Sosa & Hernández-Sánchez

بر خردورزی را به‌صورت مرحله‌ای ترسیم می‌کند. گام اول، بازکاوی نقادانه باورهای موجود و پیش‌فرض‌های موروثی است که آیه ۱۷۰ سوره بقره با نقد تقلید کورکورانه از نیاکان، پایه‌های آن را می‌سازد. گام دوم، پرهیز قاطعانه از اتکا به ظن و گمان‌های ناسنجیده (یونس:۳۶) و حرکت به سمت گام سوم، یعنی گردآوری آگاهانه داده‌ها از طریق تمامی ابزار شناخت (اسراء:۳۶) شامل حس و عقل است. سپس در گام چهارم، خردِ پالایش‌یافته، به تأمل ژرف در پدیده‌های جهان (آل‌عمران:۱۹۰) می‌پردازد تا روابط پیچیده و ابعاد پنهان را کشف کند. این فرایند به گام نهایی، یعنی بازنمایی و تغییر پارادایم‌های فکری و عملی منجر می‌شود (رعد:۱۱)، که جوهر اصلی مسئله‌آفرینی برای دستیابی به راهکارهای نو و حرکت به سوی سعادت است. بنابراین، قرآن نه تنها ارزش تفکر را والا می‌شمرد، بلکه نقشه‌ای راهبردی و روشمند برای آن ارائه می‌دهد.

در مسیر پرچالش پژوهش معاصر، جایی که «مسئله‌آفرینی» به عنوان قلب تپندهٔ خلق دانش نو شناخته می‌شود، این نتیجه‌گیری، حکایتی دیگر سر می‌دهد؛ حکایتی از سرچشمه‌ای کهن و حکیمانه که موازی‌ترین و در عین حال ژرف‌ترین مسیر را به این سفر پژوهشی نشان می‌دهد. تحلیل آیات قرآن کریم، نه صرفاً هم‌سویی، که تجلی یک الگوی کامل و غایت‌مند از مسئله‌آفرینی را آشکار می‌سازد. این الگو، با دقتی شگفت‌انگیز، تمامی مولفه‌های کلیدی اندیشه‌های مدرن را در خود جای داده، اما آن را در قالبی نظام‌مند، اخلاق‌بنیاد و هدفدار ارتقا می‌بخشد. همان‌گونه که فوکو از «تلاقی منابع» برای ساخت واقعیت سخن می‌گوید و کوپمن بر «بازنمایی نقادانه دانش موجود» تأکید دارد، قرآن کریم فرایند را با بازکاوی ریشه‌ای باورهای موروثی و نفی تقلید کورکورانه (بقره:۱۷۰) آغاز می‌کند؛ اقدامی که هم‌تراز زیر سؤال بردن گفتمان مسلط در دیدگاه‌هایی مانند بالدون و کوسوی یا جبار و همکاران است. سپس، همانند تأکید باچی بر تحلیل «چگونگی» مسئله‌شدن پدیده‌ها و هشدار هاربیس نسبت به برداشت‌های متعارف، قرآن کریم، گام دوم را طرد قاطعانهٔ ظن و گمان (یونس:۳۶) و حرکت به سوی گردآوری آگاهانه و مسئولانهٔ داده‌ها از طریق تمامی ابزار ادراک (اسراء:۳۶) قرار می‌دهد. این، همان «جستجوی دانش تخصصی و حقیقت معنای مسئله» است که بالدون و کوسوی به آن اشاره کردند. در گام سوم، قرآن، پژوهشگر را به تعمقی ژرف در آیات آفاق و انفس فرامی‌خواند (آل عمران:۱۹۰). این مرحله، عینیت بخشیدن به همان «تفکر به گونه‌ای دیگر» است که زیمرمن و بوکانان از آن سخن گفتند، و همان «تحلیل ساختاری ریشه‌ها و ابعاد پنهان» است که عبدالمحمدی و شایگان‌فر (۱۴۰۰) بر آن پای فشردند. این تأمل، تنها یک مشاهده نیست، بلکه کنشی نقادانه برای کشف لایه‌های پیچیده است. حاصل این سه گام، به‌صورت اجتناب‌ناپذیری به گام نهایی و متحول‌ساز می‌انجامد: بازنمایی، ساختارشکنی و نهایتاً تغییر پارادایم‌های فکری و عملی

(رعد:۱۱). این، عین تحقق آرمان ویکفیلد برای «برهم زدن خط استدلال نهادینه شده»، و هدف کنستانتینیدس و گکرداکیس از «شکل‌دهی مجدد مسائل» است. قرآن، این تغییر را نه یک پایان، که آغازی برای حرکت به سوی «اصلاح» و «سعادت» می‌داند. اما نور باشکوه و متمایزکنندهٔ این الگوی قرآنی، در غایت متعالی و چارچوب اخلاقی ناب آن نهفته است. در حالی که بسیاری از تعاریف مدرن (مانند استنگرز، اسکیلینگتون یا نوسباوم) مسئله‌آفرینی را در حیطهٔ سیاست‌گذاری، حکومت‌مداری یا تحلیل گفتمان محدود می‌کنند، قرآن این فرایند را به سطح یک «عبادت خردمندانه» ارتقا می‌دهد. این نگاه، مسئله‌آفرینی را از یک فن شناختی صرف، به فضیلتی اخلاقی-معنوی تبدیل می‌کند که «حقیقت» را تنها در خدمت قدرت یا حل مسئله فنی نمی‌بیند، بلکه آن را وسیله‌ای برای تقرب، اصلاح نفس و تحول جامعه به سوی عدالت و قرب الهی قرار می‌دهد. بنابراین، الگوی قرآن، ویژگی‌های قدسی و ارزشی را در دل «چگونگی چارچوب‌بندی پاسخ‌ها» جاسازی می‌کند. یافته‌های این پژوهش با استناد به این هم‌سویی عمیق و تمایز غایت‌شناختی، با قاطعیت ادعا می‌کند که غفلت از این سرمشق حکیمانه در علوم انسانی و روش‌شناسی پژوهش، محرومیت از غنی‌ترین منبع برای عمق‌بخشی، اخلاق‌محوری و جهت‌دهندگی پژوهش‌هاست. بازخوانی هوشمندانهٔ آموزه‌های قرآنی، پلی استوار بین گوهر جاودان حکمت دینی و روش‌های نقادانهٔ معاصر می‌سازد. این پیوند، نه یک عقب‌گرد که جهشی رو به جلو است؛ در این پیوند روشنگر و ارزش‌آفرین، پژوهشگر معاصر نه تنها به ابزار تحلیل مسلح می‌شود، که قطب‌نمای اخلاقی و معنوی نیز می‌یابد. این پیوند ژرف، او را توانمند می‌سازد تا در امواج سهمگین و پیچیدهٔ مسائل جهان امروز، نه تنها به ایفای نقش یک مسئله‌آفرین صرف (یعنی تنها در کشف و بازتعریف مسائل) بسنده کند، بلکه فراتر رفته، نقش یک هدایت‌گر آگاه و متعهد را نیز بر عهده گیرد. بنابراین، او هم مسئله‌می‌آفریند (به کشف خلاقانهٔ معضلات بنیادین می‌پردازد) و هم راه‌می‌گشاید (پاسخ‌هایی اصیل، عمیق و متعهدانه را برای چالش‌های فردی و جمعی بشر به ارمغان می‌آورد). این مهم، ضرورت بازاندیشی ریشه‌ای و بهره‌گیری شجاعانه از این گنجینهٔ بی‌نظیر در معماری آیندهٔ معرفت بشری را دوچندان می‌سازد.

مسئله‌آفرینی به عنوان راهبردی با قابلیت تحول‌افزایی درون‌زاد و متوازن، ضمن برهم زدن، بازتولید، توقف استدلال نهادینه‌شده و توقف خطی نگاه کردن به مسائل - به‌ویژه آن‌هایی که معمولاً بدیهی هستند زمینه بازاندیشی برای در نظر گرفتن دیدگاه‌های مختلف را راهم می‌آورد؛ در همین راستا، قربانخانی و صالحی (۱۳۹۹) مبتنی بر رهیافت مسئله‌آفرینی و با زیر سؤال بردن دیدگاه‌های مرسوم در عرصه علم‌ورزی و پژوهش در علوم انسانی، به شناسایی موانع خلق دانش پرداختند و ضمن اذعان به اینکه کیفیت و کمیّت خلق دانش در هر جامعه‌ای، بستر تحول بنیادین و توسعه پایدار و متوازن را قوام می‌بخشد،

هفت ۷ دسته از موانع اصلی شامل «موانع فرهنگی و اجتماعی»، «موانع اقتصادی»، «موانع ارتباطی»، «موانع فردی»، «موانع مرتبط با امکانات» و «موانع مرتبط با سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی» را شناسایی و معرفی کرده و تاکید داشتند که استیلای رویکرد کمّی‌گرا در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و پژوهشی، زمینه شکل‌گیری گفتمان خلق دانش بومی و حرکت در راستای تحقق مرجعیت علمی را با موانع جدی همراه ساخته‌است. همچنین در مطالعه دیگری قربانخانی و صالحی (۱۴۰۱) با راهبرد مسئله آفرینی و زمینه‌سازی برای اندیشه‌ورزی درباره کژکارکردهای تحقق نیافتن مرجعیت علمی در حوزه علوم انسانی در دانشگاهی کشور که از نشانه‌های آن انبوه مفاهیم و نظریه‌های مورد استفاده در مطالعات علوم انسانی و پژوهش‌های عمدتاً نظریه‌آزما و تعداد ناچیز مفاهیم و خرده‌نظریه‌ها برساخت‌شده و به‌ویژه زیربنا در مطالعات با رویکرد تاییدی، به شناسایی و تبیین کژکارکردهای بازدارنده در حرکت دانشگاه‌ها به سمت مرجعیت علمی به عنوان یکی از محوری‌ترین اهداف عالی وزارت علوم پرداختند؛ یافته‌های مطالعه ایشان به شناسایی و تبیین هفت دسته کلان از وجود ناهمسویی و کژکارکردی در»زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی»، «زمینه‌های ساختاری»، «کژکارکردهای نظام آموزش و پژوهش»، «ناهمسویی‌های بینشی و انگیزشی»، «کژکارکردهای تخصیص منابع و امکانات»، «کژکارکردهای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی« و «استیلای نگرش‌های کمّی‌گرا» منجر گردید. پرواضح است دلخوش کردن به مستندسازی این هدف در برنامه‌های مصوب وزارتی و دانشگاهی از یکسو و کم‌توجهی به ایجاد زمینه‌های تحول‌آفرین و پیش‌بایست‌ها مورد نیاز در فرایند حرکت به سمت مرجعیت علمی در علوم انسانی به عنوان قلب تپنده و پیش‌نیاز اصلی شکل‌گیری و بالندگی تمدن جدید ایرانی اسلامی از دیگرسو، می‌تواند تبعات مخرب این کژکارکردها را عمیق‌تر سازد. بررسی علل و تبعات گسترده کم‌توجهی به این کژکارکردهای شناسایی شده از یکسو، و توسعه فنون و ابزارهای مناسب برای اندازه‌گیری و اولویت‌بندی این عوامل و تبعات، می‌تواند فرصتی برای بازاندیشی، تصمیم‌سازی و سازماندهی فعالیت‌ها برای کاهش آثار مخرب و بهبود وضعیت موجود باشد. لازم به ذکر است که غالب یافته‌های مورد بررسی در مطالعات برآمده از نگاه خبرگان، استیلای نگرش کمّی‌گرایی و دلبستگی، ارزش‌گذاری و چسبندگی نشانه‌های آن در رویه‌های موجود تصمیم‌گیری، تدوین دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌ها و سایر فعالیت‌ها را به عنوان مهمترین عامل مخرب در تشدید وضعیت تبیین شده معرفی کرده‌اند؛ به گونه‌ای که نه تنها راهبردی تعیین‌کننده برای ماندگاری رویه و پرورش روحیه مصرف‌گرایی علمی موجود شده، بلکه به مانعی بازدارنده در شکل‌گیری، ارزش‌گذاری و حرکت منسجم به سمت مطالعات تولیدی و اکتشافی منجر شده و برآیند آن به تشدید موانع و کژکارکردهای بازدارنده مرجعیت علمی دامن زده است. از این رو ظرفیت‌سازی برای آشنایی بیشتر کُنشگران و ایجاد زمینه‌های حرکت در راستای

راهبرد مسئله‌آفرینی در دانشگاه‌ها و مراکز علمی می‌تواند، ضمن خنثی‌سازی و برطرف کردن موانع و کژکارکردهای برشمرده‌شده، فرهنگی حکمت‌بنیان و چارچوبی تحول‌آفرین را پایه‌گذاری کند؛ به گونه‌ای که علاوه بر بازتعریف و بازآفرینی نقش نقادگری علمی، ابزاری برای پیشگیری و پیش‌نگری اجتماعی در آموزش عالی را قوام بخشد.

نتایج

نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که مسئله‌آفرینی، بر اساس تحلیل ۲۷ تعریف و استخراج ۸۱ مفهوم کلیدی، در قالب چهار بُعد اصلیِ رویه‌ای، فنی، راهبردی و دستاوردی قابل دسته‌بندی است. این مدل پیشنهادی، تمایز میان مسئله‌آفرینی و مسئله‌محوری را برجسته می‌سازد و نشان می‌دهد چگونه زیربُعدهایی مانند «همه‌جانبه‌نگری» و «آشنایی‌زدایی» می‌توانند مهارت‌های تفکر نقادانه را در دانشجویان تقویت کنند. با استناد به این یافته‌ها، پژوهش حاضر، به‌کارگیری رویکرد مسئله‌آفرینی را برای تحول در روش‌های آموزشی دانشگاه‌ها ضروری می‌داند؛ محیط‌هایی که در آنها، بُعد راهبردی این مدل می‌تواند ظرفیت پیشگیری از چالش‌های آتی را فراهم کند. در نهایت، طراحی کارگاه‌های عملی مبتنی بر این مدل، کیفیت آموزش را ارتقا خواهد داد و پیشنهاد می‌شود همکاری‌های بین‌دانشگاهی برای ارزیابی تأثیر آن شکل گیرد.

برپایه یافته‌های این تحقیق می‌توان نتیجه گرفت که مسئله‌آفرینی، به مثابه زیست‌بوم آگاهی نقادانه، نه یک تکنیک ساده بلکه یک سامانه معرفتی تحول‌ساز است که در تقاطع گفتمان‌ها، بازنمایی‌ها، و ساختارهای قدرت، اقدام به دگردیسی در خودِ پرسش‌گری می‌کند. این راهبرد، ماهیتی پارادوکسیکال دارد: هم ساختارشکن است و هم سازنده؛ نه در صدد نفیِ صرف، بلکه در پی آشکارسازی لایه‌های پنهانِ چگونگیِ «مسئله‌شدنِ» پدیده‌هاست. به بیان دقیق‌تر، مسئله‌آفرینی، با عبور از سطح متعارفِ «حل مسئله»، به ژرفای فرایند «ساخت مسئله» می‌رود و با برهم‌زدن چارچوب‌های نهادینه‌شده، آنچه را بدیهی انگاشته شده، به عرصه‌ی تردید و بازاندیشی می‌کشاند. این کنش، عملی صرفاً فکری نیست، بلکه اقدامی نمادین و گفتمانی است که با واسازی مفروضات، فضایی برای ظهور واقعیت‌های جایگزین می‌گشاید. بدین ترتیب، هسته مرکزی آن، نه کشف «مشکل» که ابداع «مسئله»ی واقعی است – مسائلی که خود، پارامترهای نوینی برای تفکر و عمل ترسیم می‌کنند.

ضرورت آن در عصر حاضر، در گسست از چرخه‌ی تکرار پاسخ‌های پیشین و جستجوی فراکنشی و هوشمندانه برای امکاناتِ ناشناخته‌ی اندیشیدن نهفته است. اهمیت راهبردی آن، در تبدیل شدن به موتور محرکه‌ی حکمرانی، علم و آموزشِ تحول‌آفرین جلوه می‌کند؛ جایی که به جای انطباق با وضعیت، به تولید وضعیت‌های نو می‌پردازد و حقیقت را نه به‌عنوان

داده‌ای ایستا، بلکه به‌عنوان محصولی پویا از فرایندهای مسئله‌سازانه عرضه می‌کند. بنابراین، نیاز به دانستن و به‌کارگیری آن، فراتر از یک مهارت روش‌شناختی، یک ضرورت وجودی برای کُنشگران فکری و سیاستی است که می‌خواهند از دام بازتولید گفتمان‌های مسلط رها شوند و نقش آفرینان شکل‌دهی به افق‌های نو در تمدن ایرانی ـ اسلامی باشند. این پارادایم، با قرار دادن «چگونگی مسئله‌شدن» در کانون توجه، به پژوهشگران و عملگران، نه ابزاری برای پاسخ‌یابی، بلکه لنزی برای دگرگونیِ خودِ زمینه‌ی پرسش‌ها می‌بخشد و مسیر را برای خلق چارچوب‌های بدیع و اثرگذار در مواجهه با پیچیدگی‌های جهان معاصر هموار می‌سازد.

محدودیت‌های پژوهش

این مطالعه با محدودیت‌هایی روبرو بود: ۱) تمرکز بر منابع انگلیسی‌زبان از سال ۲۰۱۲، که ممکن است تعاریف فارسی یا قدیمی‌تر را نادیده بگیرد؛ ۲) عدم دسترسی به برخی متن‌های کامل (۷ مقاله حذف شد)؛ ۳) وابستگی به روش کیفی، که ذهنی‌بودن کدگذاری را افزایش می‌دهد، هرچند با سه سویه‌سازی کاهش یافت؛ ۴) عدم بررسی تفاوت‌های فرهنگی، که کاربرد مدل را در زمینه‌های غیرغربی محدود می‌کند.

این مطالعه با محدودیت‌های زیر مواجه بود: ۱. تمرکز بر منابع انگلیسی‌زبان از سال ۲۰۱۲ به بعد که ممکن است از تعاریف موجود در پیشینه فارسی یا منابع قدیمی‌تر غافل مانده باشد. ۲. عدم دسترسی به متن کامل برخی مقالات (که به حذف ۷ مقاله منجر شد). ز۳. وابستگی به روش کیفی که می‌تواند به دلیل ذهنی بودن فرایند کدگذاری، بر نتایج تأثیر بگذارد (اگرچه این موضوع از طریق راهبرد «سویه‌سازی» تا حدی تعدیل شد). ۴. عدم بررسی تفاوت‌های فرهنگی که کاربرد مدل پیشنهادی را در بافت‌های غیرغربی محدود می‌سازد.

پیشنهادها

بر مبنای بنیان‌های نظری «مسئله‌آفرینی» و با هدف گذار از وضعیت موجود به سوی مرجعیت علمیِ تحول‌ساز در علوم انسانی کشورمان، پیشنهاد راهبردی فرایندمحور ارائه می‌گردد:

۱. به منظور دگرگونی پارادایم ارزیابی از کمّی‌گرایی صرف به سنجش توانایی کشف، بازتعریف و حل مسائل پیچیده در عصر حاضر، پیشنهاد می‌شود، از طریق گام‌ها و اقداماتی نظیر طراحی شاخص‌های کیفی مانند «ضریب مسئله‌آفرینی» پژوهش، «اثربخشی در بازطراحی چارچوب‌های مساله»، «نفوذ در گفتمان‌های سیاستی»، تشکیل کارگروه‌های تخصصی متشکل از نظریه‌پردازان، سیاست‌گذاران و جامعه‌شناسان و روش‌شناسان علم برای

تدوین و رواسازی این شاخص‌ها، زمینه لازم برای بنیان‌گذاری و استقرار نظام «سنجش مسئله‌محور» فراهم شود.

۲. به منظور طراحی و ایجاد سکوهای تعاملی میان دانشگاه، دولت، صنعت و جامعه مدنی برای شناسایی مسائل «واقعی» و چندلایه، پیشنهاد می‌شود تا از طریق گام‌ها و اقداماتی نظیر «انتخاب موضوعات کلان ملی (مانند حکمرانی آب، تاب‌آوری اجتماعی، تعالی خانواده، نظریه‌پردازی در علوم انسانی) به عنوان کانون فعالیت‌ها، استفاده از روش‌هایی مانند «طوفان فکری گفتمانی» برای آشکارسازی مفروضه‌های پنهان و بازنمایی‌های متعارض از مسئله، زمینه لازم برای راه‌اندازی «آزمایشگاه‌های زنده مسئله‌یابی» فراهم شود.

۳. به منظور نهادینه‌سازی فرایند مسئله‌آفرینی در بالاترین سطوح حکمرانی علم، پیشنهاد می‌شود تا از طریق گام‌ها و اقداماتی نظیر«اختصاص بخش ثابتی از جلسات به «بازخوانی نقادانه مسائل بدیهی‌پنداشته شده»، الزام به ارائه «بیانیه مسئله‌آفرینانه برای هر تصمیم کلان، ایجاد دبیرخانه‌ای برای مستندسازی و پیگیری تحولات گفتمانی ناشی از این چرخه»، زمینه لازم برای تدوین «چرخه نوآوری گفتمانی» در هیئت‌های امنا و شوراهای عالی فراهم شود.

۴. به منظور ظرفیت‌آفرینی در تربیت نسل جدیدی از دانش‌آموختگان که نه فقط مصرف‌کننده، که تولیدکننده مسئله و نظریه باشند، پیشنهاد می‌شود تا از طریق گام‌ها و اقداماتی نظیر «بازنگری کامل سرفصل‌ها با تاکید بر تاریخ اندیشه، روش‌شناسی‌های نقادانه و فلسفه علم»، جایگزینی بخشی از دروس تخصصی با پروژه‌های بلندمدتِ میان‌رشته‌ایِ معطوف به مسائل پیچیده ایران»، زمینه لازم برای تدوین و طراحی «برنامه‌های درسی زایا» با محوریت تفکر نقادانه و میان‌رشته‌ای فراهم شود.

۵.به منظور حمایت مادی و معنوی از ایده‌های جسورانه، ارزش‌آفرین و پارادایم‌شکن که در چارچوب‌های رایج داوری نمی‌شوند، پیشنهاد می‌شود تا از طریق گام‌ها و اقداماتی نظیر تعریف سازوکار داوری غیرمتعارف با حضور اندیشمندان برجسته و بین‌المللی، حمایت از تشکیل «گروه‌های فکری خودجوش» حول ایده‌های نو، تضمین آزادی تحقیق و انتشار برای پروژه‌های تحت حمایت، زمینه لازم برای تأسیس «صندوق پرریسک نظریه‌پردازی و هدایت فعالیت‌های علمی در دانشگاه‌ها به ویژه در حوزه علوم انسانی» فراهم شود.

۶. به منظور تبدیل داده‌های پراکنده به «سرمایه گفتمانی» برای مسئله‌آفرینی و تصمیم‌سازی، پیشنهاد می‌شود تا از طریق گام‌ها و اقداماتی نظیر یکپارچه‌سازی داده‌های پژوهشی، آموزشی و سیاستی در یک سکوی ملی، توسعه ابزارهای تحلیل گفتمان و شبکه‌های معنایی برای کشف الگوهای پنهان و تنش‌های معرفتی، زمینه لازم برای طراحی و ایجاد «نظام حکمرانی داده‌های علم و فناوری‌های انسانی. فراهم شود.

۷. به منظور تبدیل علم انسانی به «منبع مشروعیت‌بخش» برای سیاست‌گذاری عمومی، پیشنهاد می‌شود تا از طریق گام‌ها و اقداماتی نظیر طراحی دورهای منظم از گفت‌وگوهای غیررسمی و برابر بین نظریه‌پردازان علوم انسانی و مدیران ارشد کشور، تمرکز این گفت‌وگوها بر بازخوانی نقادانه «مسائل کلان ملی» و خلق زبان مشترک برای توصیف آنها، زمینه لازم برای برگزاری گفتگوها و گفتمان‌های راهبردی علم و حکمرانیفراهم شود.

۸. به منظور همسو کردن انگیزه‌های فردی با اهداف تحول‌آفرین ملی، پیشنهاد می‌شود تا از طریق گام‌ها و اقداماتی نظیر تعریف ملاک‌ها و معیارهای ترفیع و پاداش بر اساس مشارکت در پروژه‌های مسئله‌آفرین ملی و بین‌المللی، تاثیر گفتمانی و تربیت شاگردان صاحب‌نظریه و کمرنگ‌کردن ملاک‌ها و معیارهای صرفاً کمّی، زمینه لازم برای طراحی و استقرار نظام پیشرفت شغلی مسئله‌محور برای اعضای هیئت علمی فراهم شود.

۹. به منظور ایجاد کانال‌های مستقیم برای عرضه دستاوردهای فکری ایران به گفتمان جهانی، پیشنهاد می‌شود تا از طریق گام‌ها و اقداماتی نظیر تامین منابع پایدار برای انتشار مجلاتی باکیفیت که هم به زبان بین‌المللی منتشر می‌کنند و هم مسائل و چارچوب‌های نظری برآمده از بافت ایران و جهان اسلام را محور قرار می‌دهند، زمینه لازم برای راه‌اندازی «نشریات بین‌المللی چهار زبانی (فارسی، عربی، انگلیسی، چینی) با هویت ایرانی‌ـاسلامی‌فراهم شود.

۱۰. به منظور پیش‌نگری مسائل آینده و آماده‌سازی زیرساخت‌های فکری برای مواجهه با آنها پیشنهاد می‌شود تا از طریق گام‌ها و اقداماتی نظیر استفاده از سناریونویسی و روش‌های کیفی برای ترسیم آینده‌های محتمل و نامحتمل، انتشار منظم گزارش‌های «مسائل در حال ظهور» برای هدایت سرمایه‌گذاری‌های پژوهشی و سیاستی بلندمدت، زمینه لازم برای استقرار «دبیرخانه دائمی آینده‌پژوهی علوم انسانی فراهم شود.

به نظر می‌رسد کاربست پویا و یکپارچه این پیشنهادها، می‌تواند زیست‌بوم علوم انسانی ایران را از یک نظام انطباقی و مصرف‌کننده، به یک «نظام زایای معرفتی» تبدیل کند که نه تنها پاسخ‌گو که مسئله‌آفرین است و نه تنها پیرو که مرجعیت‌آفرین خواهد بود.

در ادامه بر اساس یافته‌ها، پیشنهادها به صورت ساختاریافته و کاربردی برای گروه‌های هدف دسته‌بندی می‌شوند:

برای سیاستگذاران و برنامه‌ریزان:

بازنگری آیین‌نامه ارتقاء اساتید با شاخص‌های کیفی و مسئله‌آفرین [مربوط به ابعاد رویه‌ای و دستاوردی؛ بدین منظور پیشنهاد می‌شود تا با طراحی و تخصیص امتیاز ویژه به تولید نظریه‌ها و مفاهیم جدید بومی، انجام پژوهش‌های اکتشافی و بین‌رشته‌ای، و اثرگذاری

اجتماعی پژوهش‌ها (به جای تکیه صرف بر تعداد مقالات) صورت پذیرد؛ این تغییر، انگیزه اساتید را از «تکثیر دانش موجود» به سمت «خلق دانش جدید» و پاسخ به مسائل پیچیده جامعه سوق می‌دهد.

طراحی و تدریس واحدهای درسی اجباری «تفکر نقاد و مسئله‌یابی پیش‌دستانه» [مربوط به ابعاد فنی و راهبردی؛ بدین منظور پیشنهاد می‌شود تا با گنجاندن درسی برای همه رشته‌ها که در آن دانشجویان با فنون مانند آشنایی‌زدایی، شناسایی پیش‌فرض‌ها و تحلیل مسائل چندبُعدی آشنا می‌شوند، صورت پذیرد؛ این تغییر، نسل جدیدی از کنشگران علمی که نه فقط مصرف‌کننده دانش، که مسئله‌یاب و مسئله‌آفرین هستند را پرورش می‌دهد.

ایجاد «مراکز داده‌پژوهی و تحلیل پیش‌بینانه» در دانشگاه‌ها [مربوط به ابعاد رویه‌ای و دستاوردی؛ بدین منظور پیشنهاد می‌شود تا با یکپارچه‌سازی داده‌های پراکنده آموزشی، پژوهشی و خدمات دانشجویی در یک سامانه متمرکز و استفاده از تحلیل داده برای شناسایی زودهنگام چالش‌هایی مانند کاهش نشاط علمی صورت پذیرد؛ این تغییر، مدیریت دانشگاه را از شیوه‌های سنتی و سلیقه‌ای به سمت مدیریت مبتنی بر شواهد و پیش‌بینانه سوق می‌دهد.

تأسیس «دانشکده‌ها یا گروه‌های مطالعاتی بین‌رشته‌ایِ مسئله‌محور» [مربوط به ابعاد راهبردی و فنی؛ بدین منظور پیشنهاد می‌شود تا با شکل‌دهی ساختارهای آموزشی و پژوهشی جدید حول مسائل کلان ملی که نیازمند تلفیق دیدگاه‌های علوم انسانی، اجتماعی، فنی و پزشکی است، صورت پذیرد؛ این تغییر، مرزهای انعطاف‌ناپذیر رشته‌ای را شکسته و حرکت به سمت تولید دانش یکپارچه و راه‌حل‌های کاربردی را ممکن می‌سازد.

طراحی «پروژه‌های خدمات‌آموزی» به عنوان بخش الزامی دروس [مربوط به ابعاد دستاوردی و فنی؛ بدین منظور پیشنهاد می‌شود تا با تعریف پروژه‌های گروهی که در آنها دانشجویان باید با جامعه محلی یا صنعت ارتباط برقرار کرده، مسئله واقعی را تشخیص داده و راه‌حل پیشنهاد دهند، صورت پذیرد؛ این تغییر، علم و عمل را پیوند زده، حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان را تقویت و یادگیری را عینی‌سازی می‌کند.

تعریف و حمایت از «پژوهش‌های طولیِ نظریه‌ساز» با دوره‌های زمانی بلندمدت [مربوط به ابعاد راهبردی و دستاوردی؛ بدین منظور پیشنهاد می‌شود تا با اختصاص گرنت‌های پژوهشی ویژه به مطالعاتی که هدفشان تولید خرده‌نظریه‌ها یا نظریه‌های میانی در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی با رویکردی بومی است، صورت پذیرد؛ این تغییر، پژوهش را از حالت مقطعی و نظریه‌آزمای صرف به سمت پژوهش‌های زیربنایی و نظریه‌ساز برای دستیابی به مرجعیت علمی سوق می‌دهد.

تدوین «منشور اخلاقی پژوهش و انتشار» با تأکید بر اصالت و مسئله‌آفرینی [مربوط به ابعاد راهبردی و رویه‌ای؛ بدین منظور پیشنهاد می‌شود تا با تصویب سندی بالادستی که

سوءرفتارهای پژوهشی را جریمه کند و در مقابل، نوآوری مفهومی و پژوهش‌های چالش‌برانگیز را تشویق نماید، صورت پذیرد؛ این تغییر، بستر امنی برای پژوهش‌های جسورانه ایجاد کرده و فضای علمی را از مشتقات سطحی پاک‌سازی می‌کند.

پیشنهاد می‌شود تا با تشکیل شورای برنامه‌ریزی درسی میان‌رشته‌ای به منظور بازنگری سرفصل‌ها و الزام به گنجاندن پروژه‌های پایانی، کارورزی‌ها یا دروس ویژه با هدف خلق «مسئله»، «راه‌حل» یا «اثر» نوین به عنوان دستاورد ملموس یادگیری، صورت پذیرد؛ این تغییر، خروجی نظام آموزشی را از انباشت معلومات محض به سمت تربیت نیروی انسانی خلاق، مسئله‌یاب و ارزش‌آفرین سوق می‌دهد.

برای مدرسان:

برگزاری کارگاه‌های عملی برای ادغام مسئله‌آفرینی در کلاس‌ها، مانند استفاده از مطالعات موردی برای زیربُعد «آشنایی‌زدایی".

طراحی فعالیت‌های گروهی مبتنی بر بحث برای تقویت بُعد راهبردی [مربوط به ابعاد راهبردی و فنی؛ بدین منظور پیشنهاد می‌شود تا با سازماندهی کارگاه‌ها یا سمینارهایی ساختاریافته حول تحلیل آینده‌پژوهانه مسائل کلان علوم رفتاری، شبیه‌سازی تصمیم‌گیری‌های راهبردی و نقد جمعی راهبردهای موجود آموزشی و پژوهشی، صورت پذیرد؛ این تغییر، توانایی دانشجویان و پژوهشگران را برای خلق دورنماهای نوین، تفکر سیستمی و تدوین راهبردهای تحول‌آفرین در عرصه عمل تقویت می‌کند.]

برای پژوهشگران:

پیشنهاد می‌شود تا با به‌کارگیری نظام‌مند روش فراترکیب برای تحلیل و ترکیب مطالعات کیفی و کمّی از بافتارهای فرهنگی و دانشگاهی مختلف (غربی، شرقی، اسلامی و سایر موارد)، صورت پذیرد؛ این تغییر، اعتبار و غنای مدل چهاربعدی را افزایش داده و آن را از محدودیت بافت غربی یا شرقی اولیه خارج ساخته و به الگویی جهان‌شمول‌تر برای تحلیل مسئله‌آفرینی تبدیل می‌نماید.]

پیشنهاد می‌شود تا با طراحی پرسشنامه‌های میزان‌شده برای سنجش هر بُعد و اجرای مطالعه‌های طولی یا همبستگی برای بررسی رابطه بین نمره مسئله‌آفرینی با شاخص‌های عملکردی چون نوآوری، اثرگذاری اجتماعی و خلق دانش مرجع، صورت پذیرد؛ این تغییر، امکان سنجش عینی و مدیریت بهبود مستمر ظرفیت مسئله‌آفرینی در افراد و نهادها را فراهم می‌آورد.]

برای مدیران آموزشی:

راه‌اندازی «شبکه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی» برای اساتید و دانشجویان [مربوط به ابعاد فنی و دستاوردی؛ بدین منظور پیشنهاد می‌شود تا با ایجاد فضاهای رسمی و غیررسمی برای تبادل تجربیات، شکست‌ها و موفقیت‌ها در فرایند پژوهش و ایده‌پردازی، مبتنی بر اصول یادگیری اجتماعی صورت پذیرد؛ این تغییر، سرمایه اجتماعی علمی را تقویت کرده و محیطی امن برای ریسک‌پذیری فکری که لازمه مسئله‌آفرینی است، ایجاد می‌کند.

ایجاد «سامانه ارزیابی و بازخورد ۳۶۰ درجه» برای کیفیت آموزش [مربوط به ابعاد رویه‌ای و فنی؛ بدین منظور پیشنهاد می‌شود تا با طراحی سازوکاری که در آن کیفیت تدریس یک استاد نه فقط توسط دانشجویان، بلکه توسط همکاران، خوداستاد و فارغ‌التحصیلان ارزیابی شود، صورت پذیرد؛ این تغییر، ارزیابی را از حلقه بسته کمی خارج کرده و فرهنگ یادگیری مستمر در تدریس را ترویج می‌دهد.

برگزاری دوره‌های تخصصی «فلسفه و روش‌شناسی علم» برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی و اساتید جوان [مربوط به ابعاد فنی و راهبردی؛ بدین منظور پیشنهاد می‌شود تا با ارائه آموزش‌های عمیق درباره مکاتب مختلف فلسفه علم، جامعه‌شناسی معرفت و روش‌شناسی‌های کیفی و آمیخته، فراتر از آموزش‌های فنیِ متداول روش تحقیق، صورت پذیرد؛ این تغییر، تفکر فلسفی درباره تولید دانش را تعمیق بخشیده و توانایی انتخاب روش‌شناسی مناسب برای پرسش‌های نوآورانه را افزایش می‌دهد.

منابع فارسی

پاک‌نیت، سنا.، و صالحی، کیوان (۱۴۰۴). تدوین فهرست‌وارسی سنجش کیفیت مطالعات فراترکیب: یک پژوهش روش‌های آمیخته. مجله‌ی توسعه‌ی آموزش جندی شاپور. ۱۶(۴)، ۱-۲۵.

عابدی جعفری، عابد.، و امیری، مجتبی. (۱۳۹۸). فراترکیب روشی برای سنتز مطالعات کیفی. روش‌شناسی علوم انسانی، ۲۵(۹۹)، ۸۷-۷۳. https://method.rihu.ac.ir/article_1629.html

عبدالمحمدی، محمدعلی؛ و شایگان‌فر، نادر (۱۴۰۰). مطالعهٔ نسبت هنر با پروبلماتیزه‌کردن در اندیشه‌های میشل فوکو. شناخت، ۱۴(۲)، ۱۳۵-۱۴۹. https://doi.org/10.29252/kj.2022.223724.1065

قربانخانی، مهدی؛ و صالحی، کیوان (۱۳۹۹). رهیافتی پدیدارشناسانه در واکاوی موانع خلق دانش در علوم انسانی بر پایه ادراک و تجربه زیسته نخبگان و فرهیختگان دانشگاهی. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ، ۱۳ (۵۲)، ۷۵-۱۱۰. https://doi.org/10.22034/jsfc.2021.126583

قربانخانی، مهدی؛ و صالحی، کیوان (۱۴۰۱). تبیین کژکارکردهای بازدارنده مرجعیت علمی در علوم انسانی. فصلنامه علمی مطالعات الگوی پیشرفت اسلامی ایرانی. ۱۰ (۳)، ۳۵-۷۰. https://www.ipoba.ir/article_153465.html?lang=fa

محمدزاده، زینب.، و صالحی، کیوان. (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی و دانشگاهی.

فصلنامه سیاست‌های کلان و راهبردی. ۳ (۱۱)، ۲۵-۱. https://www.jmsp.ir/article_11013.html

محمدزاده، زینب؛ و صالحی، کیوان (۱۳۹۵). تبیین پدیده نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی از منظر نخبگان دانشگاهی: مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناسی. فصلنامه علمی راهبرد. ۲۵ (۷۹)، ۲۲۷-۲۵۸. https://rahbord.csr.ir/article_124595.html

محمدزاده، زینب؛ و صالحی، کیوان (۱۴۰۲).ارائه نظریه‌ای داده بنیاد برای تبیین فرایند شکل‌گیری نشاط و پویایی علمی در دانشگاه‌ها و مراکز علمی. فصلنامه علمی اندیشه مدیریت راهبردی. ۷ (۱)، ۳۹-۷۶. https://doi.org/10.30497/smt.2023.244096.3445

منابع لاتین

Bacchi, C. (2012) Why Study Problematizations? Making Politics Visible. Open Journal of Political Science, 2, 1-8. http://dx.doi.org/10.4236/ojps.2012.21001

Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016). Making Politics Visible: The WPR Approach. In: Poststructural Policy Analysis. Palgrave Pivot, New York. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8_2

Afdareza, M. Y., Yuanita, P., & Maimunah, M. (2020). Development of learning device based on 21st century skill with implementation of problem-based learning to increase critical thinking skill of students on polyhedron for grade 8th junior high school. Journal of Educational Sciences, 4(2), 273-284. https://doi.org/10.31258/jes.4.2.p.273-284

Allen, A. (2018). Foucault and psychoanalysis: A critical encounter. Angelaki, 23(2), 170–186. https://doi.org/10.1080/0969725X.2018.1451570

Alvesson, M., & Sandberg, J. (2011). Generating research questions through problematization. Academy of Management Review, 36(2), 247–271. https://www.jstor.org/stable/41318000

Bacchi, C. (2012). Why study problematizations? Making Politics Visible, Open Journal of Political Science.2(1), 1-8. http://dx.doi.org/10.4236/ojps.2012.21001

Bastian, B., & Zucchella, A. (2023). "Nascent entrepreneurs during start-up competitions: Between beauty contests and co-created problematization," Journal of Business Venturing Insights, Elsevier, vol. 20(C). https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2023.e00391

Barnett, C. (2015). On problematization: Elaborations on a theme in Late Foucault. NonSite.org, 16, 1–29. https://nonsite.org/article/on-problematization

Barnett-Page, E., & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: a critical review. BMC Med. Res. Methodol. 9(59) http://www.biomedcentral.com/1471-2288/9/59

Beddoes, K. (2011). Engineering education discourses on underrepresentation: Why problematization matters. International Journal of Engineering Education, 27(5), 1117–1129. https://www.ijee.ie/articles/Vol27-5/20_ijee2488ns.pdf

Becker, G. S., Ewald, F., & Harcourt, B. E. (2012). Becker on Ewald on Foucault on

Becker American Neoliberalism and Michel Foucault's 1979 'Birth of Biopolitics' Lectures. Coase-Sandor Institute for Law & Economics Working Paper No. 614. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2142163

Bowden, S., & Kelly, M. G. E. (2018). Problematizing problems. Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities, 23(2), 2–7. https://doi.org/10.1080/0969725X.2018.1451457

Bryan, C. J., Tipton, E., & Yeager, D. S. (2021). Behavioural science is unlikely to change the world without a heterogeneity revolution. Nature Human Behaviour, 5, 980–989. https://doi.org/10.1038/s41562-021-01143-3

Cambridge University Press. (2024). Problematization. Retrieved 12 March 2024. Cambridge University Press, https://dictionary.cambridge.org

Chelpanova, E., Bolina, M., Bolshakova, K., Naumenko, L., & Shmidt, E. (2024). Problematization in teaching foreign language speaking. INTED Proceedings. https://doi.org/10.21125/INTED.2024.0484

Davidson, K. W., & Scholz, U. (2020). Understanding and predicting health behaviour change: A contemporary view through the lenses of meta-reviews. Health Psychology Review, 14(1), 1–5. https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1719368

De Salies, F. (2013). The status and function of the notion of "problematization" in Foucault's latter works. Le philosophoire, 40(2), 235–258. https://doi.org/10.3917/phoir.040.0235

Dolmans, D. H. J. M., Loyens, S. M. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem based learning: A review of the literature. Advances in Health Sciences Education, 21(5), 1087–1112. https://doi.org/10.1007/s10459-015-9645-6

Donker, A., de Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C., & van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. Educational Research Review, 11, 1–26. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002

Edwards, D. B. (2025). The global education policy field: Theorization and problematization. Comparative Education. https://doi.org/10.1080/03050068.2025.2453786

Folkers, A. (2015). Daring the Truth: Foucault, Parrhesia and the Genealogy of Critique. Theory, Culture & Society, 33(1), 3-28. https://doi.org/10.1177/0263276414558885 (Original work published 2016)

Foucault, M. (2013). Lectures on the will to know. New York: Palgrave Macmillan.

Frederiksen, K., Lomborg, K., Beedholm, K. (2015). Foucault's notion of problematization: a methodological discussion of the application of Foucault's later work to nursing research. Nurs Inq, 22(3), 202-209. https://doi.org/10.1111/nin.12094

Geetika, G., Kaur, G., & Sethi, P. (2025). The role of critical pedagogy in addressing issues of inequality and sustainability. CANA (Critical and New Approaches), 32, Article 5128. https://doi.org/10.52783/cana.v32.5128

Gilson, E. C. (2014). Ethics and the ontology of freedom: problematization and responsiveness in Foucault and Deleuze. Foucault Studies, (17), 76–98. https://doi.

org/10.22439/fs.v0i17.4254
Hardy, C. & Grant, D. (2012). Readers beware: Provocation, problematization and... problems. Human Relations, 65(5), 547-566. https://doi.org/10.1177/0018726711435181
Harfield, S. (2007). On design 'problematization': Theorising differences in designed outcomes. Design Studies, 28(2), 159–173. https://doi.org/10.1016/j.destud.2006.11.005
Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? Educational Management Administration & Leadership, 32, 11-24. https://doi.org/10.1177/1741143204039297
Hiba, B. (2025). If you don't problematize it, you won't see it, and you won't understand it. New Ideas in Psychology, 77, 101141. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2024.101141
Hoppe, R. (2025). Problems and problematization in public policy. In Encyclopedia of public policy. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90434-0_106-1
Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3
Kelly, M. G. E. (2018). Problematizing the problematic: Foucault and Althusser. Angelaki: Journal of Theoretical Humanities, 23(2), 155–169. https://doi.org/10.1080/0969725X.2018.1451528
Kontorovich, I. & Koichu, B. (2012). Feeling of innovation in expert problem posing. Nordic Studies in Mathematics Education, 17(3-4), 199–211. https://doi.org/10.7146/nomad.v17i3-4.148493
Lamsal, H. L. (2024). Critical pedagogy in addressing social inequality and promoting social justice in education. Advances, 5(3), 77–83. https://doi.org/10.11648/j.advances.20240503.12
Larsson, O. (2017). Review of Poststructural policy analysis: A guide to practice by C. L. Bacchi & S. Goodwin. Critical Discourse Studies. https://doi.org/10.1080/17405904.2017.1342679
Liu, Y., & Pásztor, A. (2022). Effects of problem based learning instructional intervention on critical thinking in higher education: A meta analysis. Thinking Skills and Creativity, 44, Article 101069. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101069
Lu, L., Mustakim, S. S., & Muhamad, M. M. (2025). A meta-analysis of the effectiveness of problem-based learning on critical thinking. European Journal of Educational Research, 14(3), 789–804. https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.3.789
Mariano-da-Silva, S., Siqueira, I. dos S., Smaniotto, V., Tramontin, M. A., Tironi, S. P., & Radünz, A. L. (2025). The use of problematization methodology in environmental education in elementary school science classes. Revista Caribeña de Ciencias Sociales, 14(1). https://doi.org/10.55905/RCSSV14N1-003
Means, A. (2021). Foucault, biopolitics, and the critique of state reason. Educational Philosophy and Theory, 54(12), 1–2. https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1871

895
Mendes, I. A., & da Silva, C. A. F. (2018). Problematization and research as a method of teaching mathematics. International Electronic Journal of Mathematics Education, 13(2), 137–149. https://doi.org/10.12973/IEJME/2694
Mendy, J., & Bal, P. M. (2022, September). Problematizing critical theory perspectives in contemporary organizations and society. In Proceedings of the FoWOP Small Group Meeting 2022, Vrije Universiteit Brussels, Belgium. https://www.researchgate.net/publication/363845183_Problematizing_Critical_Theory_Perspectives_in_Contemporary_Organizations_and_Society?utm_source=chatgpt.com
Mifsud, D. (2023). Rethinking the concept of teacher education: A problematization and critique of current policies and practices. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28620-9_1
Mohamed Zin, L. Y. (2023). The critical thinking oriented adaptations of problem based learning models: A systematic review. Frontiers in Education. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1139987
Mostafa-Corrêa, M., et al. (2021). Problematization in mathematics education. The Journal of Mathematical Behavior, 107(2), 183–201. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2021.100840
Osborne, T. (2003). What is a problem. History of the Human Sciences, 16(4), 1–18. https://doi.org/10.1177/0952695103164001
Rodríguez-Sosa, J., & Hernández-Sánchez, K. (2018). Problematization of teaching practices and teaching contextualization. Propósitos y Representaciones, 6(1), 507–541. https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211
Sandelowski, M. (2012). Metasynthesis of qualitative research. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 19–36). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13620-
Schildermans, H. (2022). On problematic situations and problematizations: Study practices and the pragmatics of a world to-be-made. Educational Theory, 72(5), 601–618. https://doi.org/10.1111/EDTH.12541
Schrewe, B., Martimianakis, M.A. (2022). Re-thinking “I”dentity in medical education: genealogy and the possibilities of being and becoming. Adv in Health Sci Educ, 27, 847–861. https://doi.org/10.1007/s10459-022-10095-w
Siagian, Q. A., Darhim, D., & Juandi, D. (2023). The effect of cooperative learning models on the students’ mathematical critical and creative thinking ability: Meta-analysis study. Jurnal Cendekia: Jurnal Pendidikan Matematika, 7(1), 969–990. https://doi.org/10.31004/cendekia.v7i1.2281
Sim, J., & Mengshoel, A. M. (2023). Metasynthesis: Issues of empirical and theoretical context. Quality & Quantity, 57(4), 3339–3361. https://doi.org/10.1007/s11135-022-01502-w
Stengers, I. (2021). Putting problematization to the test of our present. Theory, Culture

& Society, 38(2), 71–92. https://doi.org/10.1177/0263276419848061
Swinkels, J. (2017). Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene. Social & Cultural Geography, 19(4), 1–2. https://doi.org/10.1080/14649365.2017.1421042
van Baar, H. (2011). Europe's Romaphobia: Problematization, securitization, nomadization. Environment and Planning D: Society and Space, 29(2), 203–212. https://doi.org/10.1068/d2902ed1
Van Poeck, K., & Östman, L. (2020). The risk and potentiality of engaging with sustainability problems in education: A pragmatist teaching approach. Journal of Philosophy of Education, 54(4), 1003–1018. https://doi.org/10.1111/jphed.12376
Vaughn, S. (2019). Teaching for sustainability: The role of critical pedagogy in global environmental education. Sustainability Education Review, 7(2), 177–195.
Webb, P. T. (2014). Policy problematization. International Journal of Qualitative Studies in Education, 27(3), 364–376. https://doi.org/10.1080/09518398.2012.762480
Weder, F. (2021). Strategic problematization of sustainability: Reframing dissent in strategic communication for transformation. Public Relations Inquiry, 11(2), 1–15. https://doi.org/10.1177/2046147X211026857
White, R., & Klette, K. (2023). What's in a Score? Problematizing Interpretations of Observation Scores. Studies In Educational Evaluation, 77(1). https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101238
Zimmermann, P. (2023). Governing by protection: Studying the problematization of whistleblower protection in the EU. Administrative Theory & Praxis, 45(3), 211–229. https://doi.org/10.1080/10841806.2022.2066381