

Identifying the Implications of the Necessity of Revising the Humanities based on Future Studies in A Metacombination Way

**Farhad Shafiepour
Motlagh***

Corresponding Author, Associate Professor, Department of Educational Administration, Mahallat Branch, Islamic Azad University, Mahallat, Iran. E-mail: shafiepour@iaumahallat.ac.ir

Hanieh Maleki

Ph.D Student in Curriculum, Islamshahr Branch, Islamic Azad University, Islamshahr, Iran.

Abstract

The aim of the current research is to identify the implications of the necessity of revising humanities curricula based on future studies. The current research was carried out based on metacomposite method (Sendlosaki and Barusav, 2007) and the research environment was made up of all the articles published between 1371 and 1400. The method of sampling was purposeful and theoretical saturation of data. Therefore, among the 53 initially selected articles, 31 articles were selected based on the conditions for entering the research. Data analysis was done by extracting concepts, subcategories and main categories. The findings of the research showed that the fields are worn out, the fields are useless, the fields are not systematic, the fields are not targeted, the structural weakness of the fields, the fields are dry, the fields are not practical, the fields are not dynamic, the foundations are weak. The laxity of the fields, the non-interdisciplinary nature of the fields, there are serious damages in the humanities, and as a result, the indications of the necessity of revising the humanities should be formulated and presented accordingly.

Keywords: Curriculum, necessity of revision, humanities, future studies

How to Cite: Shafiepour Motlagh, F., Maleki, H. (2024). Identifying the Implications of the Necessity of Revising the Humanities based on Future Studies in A Metacombination Way. *Qualitative Research in Curriculum*, 4(13), 40-71. doi: 10.22054/QRIC.2023.61114.33



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.



پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی

سال چهارم، شماره ۱۳، زمستان ۱۴۰۲، ص ۴۰-۷۱

www.qric.atu.ac.ir

DOI: 10.22054/QRIC.2023.61114.331

شناسایی دلالت‌های ضرورت بازنگری علوم انسانی بر پایه آینده‌پژوهی به شیوه فراترکیب

فرهاد شفیع

پور مطلق*

نویسنده مسئول، دانشیار گروه مدیریت آموزشی، واحد محلات، دانشگاه آزاد اسلامی،

محلات، ایران. رایانامه: shafiepour@iaumahallat.ac.ir

دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر،

ایران

هانیه ملکی

چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی دلالت‌های ضرورت بازنگری برنامه‌های درسی علوم انسانی مبتنی بر آینده‌پژوهی است. پژوهش حاضر بر اساس روش فراترکیب (سندلوساکی و باروساوا، ۲۰۰۷) اجرا شده و محیط پژوهش را کلیه مقالات منتشر شده طی سال‌های ۱۳۷۱ تا ۱۴۰۰ تشکیل داده‌اند. شیوه نمونه‌گیری هدفمند و به شیوه اشباع نظری داده‌ها بوده است. لذا از بین ۵۳ مقالات انتخاب شده اولیه ۳۱ مقاله بر اساس داشتن شرایط ورود به پژوهش انتخاب شدند. تحلیل داده‌ها به شیوه استخراج مفاهیم، زیر مقوله و مقوله‌های اصلی صورت گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد، فرسودگی رشته‌ها، بی‌فایده بودن رشته‌ها، نظام‌مند نبودن رشته‌ها، هدفمند نبودن رشته‌ها، ضعف ساختاری رشته‌ها، خشک بودن رشته‌ها، عملی نبودن رشته‌ها، پویا نبودن رشته‌ها، ضعیف بودن مبانی فلسفی رشته‌ها، میان‌رشته‌ای نبودن رشته‌ها، آسیب‌های جدی علوم انسانی موجود است و در نتیجه دلالت‌های ضرورت بازنگری علوم انسانی بر این اساس باید تدوین و ارائه گردد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، ضرورت بازنگری، علوم انسانی، آینده‌پژوهی.

استناد به این مقاله: شفیع پورمطلق، فرهاد و ملکی، هانیه. (۱۴۰۲). شناسایی دلالت‌های ضرورت بازنگری علوم

انسانی بر پایه آینده‌پژوهی به شیوه فراترکیب. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۴(۱۳)، ۴۰-۷۱. doi:

10.22054/QRIC.2023.61114.331



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

مقدمه

مشکل اصلی رشته‌های علوم انسانی این است که صرفاً در سطح نظری تدوین شده‌اند و چنانکه باید برای دانشجویان عملاً مفید نیستند به‌ویژه اینکه عموماً به طرح نظریه و اندیشه‌هایی می‌پردازند که بیشتر از آنکه چاره‌ساز مسائل پیش روی دانشجویان باشد برگزیده تکیه دارد و این در حالی است که نیازهای جامعه نیز بر اساس پیشرفت‌هایی که مبتنی بر فناوری‌های به دست داده شده، تغییر کرده است و دانشجویان پس از فارغ‌التحصیلی چنانکه باید و شاید نمی‌توانند از دانش آموخته شده در این گونه رشته‌ها در سطح عمل استفاده مفید نمایند و از سویی مهم‌تر اینکه رشته‌های علوم انسانی به‌مانند رشته‌های علوم مهندسی و پزشکی از روز آمدگی و منطبق بودن با نیازهای پیش روی دانشجویان برخوردار نیستند. لذا بازنگری علوم انسانی با نگاه آینده‌پژوهی به دلیل آماده‌سازی دانشجویان برای رویارویی با مسائل و مشکلات و چالش‌های آینده امری ضروری و لازم است. نگاه آینده‌پژوهی در واقع حرکت به سوی آینده، متناسب با مقتضیات و شرایط آن است. آینده‌پژوهی مشتمل بر مجموعه دانش و تلاش‌هایی است که با استفاده از تجزیه و تحلیل منابع، الگوها و عوامل تغییر و یا ثبات، به تجسم آینده‌های بالقوه و برنامه‌ریزی برای آن‌ها می‌پردازد. آینده‌پژوهی، پیش‌بینی اساس و پیش‌نیاز هر نوع برنامه‌ریزی‌های آموزشی است. در شرایط فعلی پیش‌بینی افق‌های دور به‌سختی صورت می‌پذیرد. گاهی حوادثی غیرمنتظره پایه و اساس برنامه‌ها از جمله برنامه‌ریزی‌های آموزشی را به‌صورت چشمگیری به هم می‌ریزد (عراقیه و باقرنژاد، ۱۳۹۷). طراحی برنامه‌های درسی علوم انسانی در بهبود وضعیت اجتماع آینده و معنابخشی به سبک زندگی افراد نقش اساسی دارد و باید از این بابت در دانشگاه‌ها به آن‌ها توجهی خاص شود که در چنین حالتی می‌توان شاهد نقش دانشگاه‌ها در بهبود جامعه بود. بنا به مطالعات کاظمی نجف‌آبادی (۱۳۹۲) آینده‌پژوهی در برنامه‌ریزی درسی، راهبردی مؤثر برای توجه جدی به چالش‌های کنونی و ارائه رهیافت‌های مقطعی و تفکر در خصوص چالش‌های آینده و نحوه مواجهه و قدرت‌یابی در آن عرصه‌هاست. به نقل از بلاغت (۱۳۹۰) مطالعات (فروند، ۱۹۷۳، ص ۶۰) نشان داد که تربیت افراد در ابعاد فکری، عاطفی و اجتماعی برای آینده‌ای که پیش رو دارند، چالش‌های آن‌ها را برطرف می‌سازد و از این‌روست که مسئله بازنگری برنامه‌های درسی از دهه ۱۹۷۰ در بین متخصصان مطرح شده است (شیخی مهرآبادی و اصلانی، ۱۳۹۷). بنا به مطالعات کشاورزی و همکاران (۱۳۹۶) دلالت‌های تغییر

برنامه‌های درسی با رویکرد آینده‌پژوهی عبارتند از عدم تقویت شیوه تفکر آینده‌نگر در محتوا، بی‌توجهی به تهیه محتوای انعطاف‌پذیر و متنوع، ناتوانی محتوا در تغییر نگرش‌های جدید و جامع‌نگر.

منظور از حکمت بازنگری برنامه‌های درسی علوم انسانی با رویکرد آینده‌پژوهی، ضرورت بازنگری است که به این منظور اصلاح، تکمیل و بازنویسی برنامه بر اساس ارزشیابی‌ها، تغییر نیازها و داده‌های نو، تغییر روش‌ها، محتوا و الزام‌های قانونی، تغییر مسیر، ضرورت زمان و مکان و نگرش نو به دانش، مهارت و یادگیری حائز اهمیت است تا در چنین حالتی بهره‌گیری از برنامه‌های درسی برای ذینفعان و دانشجویان مفید واقع شود، چنانکه موجب بهبود نگرش، بینش و توانش آن‌ها شود. طراحی دروس جدید و بازنگری در برنامه‌های درسی در کشورهای پیشرفته دنیا در پی اهداف موردنظر دنبال می‌شود (نصر و همکاران، ۱۳۹۲). تغییر و تحولات سریع در همه ابعاد جامعه به‌ویژه در فناوری، لزوم این بازنگری را جدی‌تر کرده است (Nggaard et al., 2008). نیز نیاز جدی‌تر دانشجویان برای اشتغال در بازار کار آینده و اشتغال در آن، دلیل مهم دیگری است که باید این‌گونه رشته‌ها و برنامه‌های درسی آن‌ها برای پاسخگویی به نیازهای دانشجویان بازسازی شوند. پاسخگو نبودن رشته‌ها موجب تغییر رشته توسط دانشجویان شده است و این بیانگر آن است که توجه به نیازهای عقلایی و منطقی لازم و ضروری است (ذکایی و شجاعی باغینی، ۱۳۹۲). بنا به تجربیات عملی Xu and Morris (2007) بازنگری برنامه‌های درسی نیازمند یک فعالیت گروهی است. بازنگری برنامه‌های درسی مبتنی بر نگاهی آینده‌پژوهانه منجر به پویایی آن‌ها می‌شود تا حدی که بنا به نظر Lattoca and Stark (2009) فرصت‌هایی فراهم می‌آید که می‌توان در عرصه آن‌ها به طرح ایده‌های جدید پرداخت و ذهنیتی خلاقانه برای ورود به آینده پرورش داد. به نقل از قلی زاده و همکاران (۱۳۹۶) پویاسازی برنامه‌های درسی مستلزم بازنگری مستمر آن‌هاست. پویاسازی، قلمرو برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها را توسعه می‌دهد. بنا به مطالعات پور عزت و قلی پور (۱۳۸۸) درک مسائل واقعی جهان صرفاً در خلأ و ساخت ذهن پژوهشگران یک‌رشته رخ نمی‌نماید، بلکه مسائل واقعی جهان تابع قوانین طبیعت و نیازهای واقعی جوامع بشری بوده و حل خود را به دانسته‌های دانشمندان یک‌رشته واحد مشروط نمی‌کند. لذا هرچه جهان نظری دانشمندان از طریق ارتباط با صاحب‌نظران سایر رشته‌ها و ادغام دانش حاصل از رشته‌های متعدد، فراخ‌تر شود، احتمال نیل به پاسخ مناسب‌تر

در برنامه‌های درسی طراحی شده مبتنی بر آینده نیز افزایش می‌یابد. بنا به مطالعات Sa (2007) استمرار نظام رشته محور و تک‌رشته‌ای می‌تواند پیشرفت و بهبود علم را متوقف سازد. Burton (2001) معتقد است که پیش از برقراری روابط و پیوندهای اصیل بین رشته‌های علمی، باید ساختار این رشته‌های علمی شناخته شود و روابط بین حوزه‌های محتوایی، فرایندها و محصولات رشته‌های علمی در زمینه و بافتی که از آن گرفته شده‌اند، مورد تحقیق قرار گیرند. به‌رحال مطالعاتی از قبیل (صادقی فسایی و عالی زاده، ۱۳۹۷) در رابطه با پاسخگو نبودن رشته‌های تحصیلی؛ (قلی زاده و همکاران، ۱۳۹۶) در رابطه با بازنگری برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه فردوسی مشهد؛ (کرمی و وقاری، ۱۳۹۵) در رابطه با ساختار بهینه تدوین و بازنگری برنامه درسی آموزش عالی؛ (نور آبادی و همکاران، ۱۳۹۳) در رابطه با ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی مصوب نظام آموزش عالی ایران؛ (اعتمادی زاده و همکاران، ۱۳۹۰) در رابطه با «تأملی بر پژوهش میان‌رشته‌ای در آموزش عالی»؛ (سلسبیلی، ۱۳۸۶) در رابطه با «گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی»؛ بیانگر این است که باینکه در رابطه با مشکلات علوم انسانی، از زوایای مختلف مطالعه شده است، اما باین حال در رابطه با شناسایی دلالت‌های حکمت بازنگری برنامه‌های درسی علوم انسانی، تحقیقی مشاهده نشده است و این در حالی است که بررسی دلالت‌های این بازنگری باید پیش از پیش برای برنامه ریزان به‌منظور طراحی و تدوین برنامه‌های درسی جدید و سرفصل‌های آن‌ها مشخص شود. چنانکه همواره متخصصان و صاحب‌نظران در رابطه با مسائل و مشکلات علوم انسانی و دلالت‌های بازنگری آن در قالب مقالات منتشر شده به‌نقد و بررسی اقدام کرده‌اند و با ارائه رویکردها، الگوها و چارچوب‌های پیشنهادی سعی داشته‌اند که نظرات ذینفعان، علاقه‌مندان و طراحان برنامه‌ریزی درسی را به مسئله مهم بازنگری علوم انسانی و طراحی مجدد آن‌ها به‌منظور ارتقای کارآمدی و اثربخشی جلب نمایند. انتشار چنین مقالاتی بیانگر این است که باید به‌طور جدی در رابطه با برطرف سازی چالش‌هایی که علوم انسانی با آن‌ها روبروست، بیشتر تأمل کرد و به فکر چاره بود.

مطالعات نظری نشان داده است که رویکردهای مختلفی در رابطه با تغییر و بازنگری علوم انسانی و برنامه‌های درسی آن‌ها مطرح شده است که در اینجا به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. برخی (مهر محمدی، ۱۳۸۷؛ Heinfeldt & Wolf, 1998؛ Tryggvason & Apelian, 2006؛ Nair et al., 2009؛ Vásquez et al., 2019) معتقدند که رویکرد مهندسی مجدد

فرایند برنامه‌ریزی با تکیه بر نگاه بر آینده برای بهبود برنامه‌های درسی اجتناب‌ناپذیر است. در این رویکرد، برنامه‌ریزی مجدد توسط متخصصان برای بهبود عناصر برنامه درسی (هدف، روش، محتوا و ارزشیابی) باهدف سازگاری هرچه بیشتر با شرایط (اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و علمی) پیش‌بینی شده برای آینده صورت می‌پذیرد. در این رویکرد، برنامه‌ریزی رو به سوی آینده دارد و به عبارت دیگر روبرو بیرون است و تلاش می‌کند تحت شرایط مختلف به چالش‌های موجود با تکیه بر آینده بپردازد. از این رو به‌دوراز نیازهای فعلی بر اساس افقی که روبروی خود دارد، تحلیل موقعیت می‌نماید.

برخی برای بازنگری علوم انسانی، رویکرد مدیریت راهبردی را مطرح می‌کنند. از منظر کارکردی، راهبرد، به کارگیری منابع مادی و غیرمادی سازمان برای دستیابی به مزیت‌های رقابتی پایدار است. از منظر فلسفی راهبرد تشخیص به همگام نیاز مشتری و پاسخگویی به آن است. از منظر فرایند، راهبرد ایجاد شایستگی‌های متمایزکننده در سازمان برای خلق ارزش در بازار است و در همه این موارد «تدوین» و «پیاده‌سازی» و «ارزیابی راهبرد در سازمان»، رویکرد مدیریت به شمار می‌آید. لذا این عده معتقدند که در مدیریت راهبردی، توجه به این مؤلفه‌ها ضرورت دارد: تعیین چشم‌انداز، اهداف و مأموریت‌ها، اجرا، ارزیابی و کنترل تصمیمات با توکل، ایمان، بصیر، تدبیر، هوشمندی، انعطاف، استحکام توأم با آینده‌نگری، جامع‌نگری و نگرش سیستمی همراه با خلاقیت، نوآوری، یادگیری و توانمندسازی مستمر (گودرزی، ۱۳۹۶).

Menatti and Heft (2020) به رویکرد زمینه مشترک^۱ علوم انسانی معتقدند. بر اساس این رویکرد، فراهم‌سازی زمینه‌های مشترک علوم انسانی برای برقراری تعامل و ارتباط بین آن‌ها جهت توسعه درک و فهم مسائل لازم به نظر می‌رسد. از این رو بهره‌مندی از روش‌های نوین و اصلاح روش‌های گذشته علمی ناظر بر سیاست یکپارچه‌سازی علوم انسانی اهمیت دارد؛ بنابراین از آنجایی که روش‌ها، قاعده و اساس ارائه نظریه‌ها و معیار علمیت آن‌ها محسوب می‌شوند، تغییر آن‌ها سطح عمیق‌تری از تحول علمی به حساب می‌آیند.

ر اساس رویکرد مبتنی بر توجه به نیاز ذینفعان (Benneworth & Jongbloed, 2010) نادیده گرفتن پتانسیل دانش دانشگاه‌ها در علوم انسانی، علوم و علوم اجتماعی امر نگران‌کننده‌ای است. پاسخگویی دانشگاه‌ها به ذینفعان به سادگی و عملکردی تکامل پیدا

1. Common Ground approach

نمی‌کند، بلکه در پاسخ به شبکه‌های روابطی که در آن قرار دارند، تکامل می‌یابد. در پاسخگویی به نیاز ذینفعان، علوم انسانی باید به سمت تجاری‌سازی علم پیش بروند و از این‌رو ارزشیابی فعالیت‌های علمی باید بر اساس ارزش افزوده و سهمی که در رشد و توسعه اقتصادی دارند، صورت پذیرد (Bridgman & Wilmott, 2007).

برخی دیگر برای بازنگری علوم انسانی به بهره‌گیری از رویکرد فرهنگی معتقدند. این رویکرد با باورها و ارزش‌ها و سنت‌های یک جامعه پیوندی ناگسستنی برقرار می‌کند. بر این اساس وقتی می‌توان از پیوند سخن به میان آورد که استمرار حیات آن را واقعیات اجتماعی را آشکار می‌سازد. ناگسستنی هم وقتی مطرح می‌شود که استمرار حیات نیازمند نیرویی خارج از قواعد اجتماعی نباشد (موسی پور، ۱۳۹۱).

با این اوصاف نکته قابل توجه اینکه گرچه اهمیت رویکردهای یادشده در بازنگری علوم انسانی بر صاحب‌نظران و متخصصان پوشیده نیست، اما از آنجایی که هدف پژوهش حاضر، شناسایی دلالت‌های بازنگری علوم انسانی با نگاه آینده بوده است و هیچ‌یک از رویکردهای یادشده به‌طور مشخص به دلالت‌های بازنگری علوم انسانی با رویکرد نگاه به آینده توجه نکرده‌اند، از این‌رو مسئله اصلی تحقیق حاضر عبارت است از اینکه دلالت‌های حکمت بازنگری برنامه‌های درسی علوم انسانی با رویکرد نگاه به آینده کدامند؟

در رابطه با بازنگری علوم انسانی و برنامه‌های درسی آن تحقیقات متعددی صورت پذیرفته است که به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌شود:

تحقیقات انجام‌شده در داخل کشور

طلالعات تقی زاده و همکاران (۱۳۹۷) با عنوان «واکاوی پداگوژی مبتنی بر عمل و تعیین چهارچوب برنامه درسی آن در آموزش عالی»، نشان داد، آموزش عالی فاصله زیادی با برنامه درسی مبتنی بر عمل دارد و لازم است از این منظر برنامه‌های درسی موردبازنگری قرار گیرند. برای تجدیدنظر در برنامه‌های درسی دانشگاهی می‌توان استدلال کرد که رویکرد پداگوژی مبتنی بر عمل به‌مثابه امکانی متناسب با ماهیت متحول و روابط اجتماعی پیچیده قرن بیست و یکم در نظر گرفته شود.

مطالعات صادقی فسایی و عالی زاده (۱۳۹۷) با عنوان «از انتخاب تا تغییر رشته تحصیلی: امکان نوع شناسی مهاجران تحصیلی» نشان داد، مهم‌ترین دلیل پاسخگو نبودن رشته‌های

تحصیلی، تغییر رشته تحصیلی از سوی دانشجویان است. این افراد از رشته خود دل‌زده و حتی منزجر شده، تصمیم قطعی به تغییر رشته گرفته‌اند.

مطالعات قلی زاده و همکاران (۱۳۹۶) با عنوان «تجربه بازنگری برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه فردوسی مشهد»، نشان داد، برنامه‌های درسی و سرفصل‌های آن‌ها به‌منظور توانمندسازی دانشجویان لازم به بازنگری بوده چراکه سرفصل‌های رشته‌ها، خاصیت عملی بودن خود از دست داده است و از این بابت آن‌ها به بازنگری و ارائه سرفصل‌های ارشد مدیریت آموزشی اقدام کردند.

مطالعات کرمی و وقاری زمهریر (۱۳۹۵) نشان داد، پیش‌بینی ساختار مناسب به‌منظور آموزش مبتنی بر عمل، یکی از الزامات سازمان دهی بازنگری برنامه‌های درسی در دانشگاه هاست.

مطالعات کریمی و همکاران (۱۳۹۴) با عنوان «شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت توسعه علوم انسانی؛ ارائه یک مدل مفهومی» نشان داد، مؤلفه‌های مدیریت توسعه علوم انسانی مشتمل بر سه بُعد تولید علوم انسانی (پژوهش، اجتماعات و انجمن‌های علمی، ارتباطات علمی، فناوری اطلاعات، کیفیت تولیدات علمی، خلاقیت، اخلاق حرفه‌ای، آزادی علمی و استقلال رهبری)، اشاعه آموزش علوم انسانی (گزینش دانشجو، برنامه‌ریزی آموزشی، انتشارات علمی، محتوای دروس، ارتباطات برون‌سازمانی، یادگیری مادام‌العمر و تدریس) و کاربست علوم انسانی (مسئله‌مداری، ارزیابی مستمر، مخاطب‌شناسی، مستندسازی پژوهش‌ها، ارائه خدمات تخصصی، بانک‌های اطلاعاتی و آمار و نیاز محققان) بوده است.

مطالعات نور آبادی و همکاران (۱۳۹۳) با عنوان «ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی مصوب نظام آموزش عالی ایران به برنامه درسی تلفیقی»، نشان داد، عدم کارایی برنامه درسی کنونی در نظام آموزش عالی اثبات و ضرورت تغییر این برنامه درسی احساس شده و در نهایت امکان این تغییر و تحول در برنامه درسی و حرکت به سمت تلفیق وجود دارد.

مطالعات بلاغت (۱۳۹۰) با عنوان «بررسی چالش‌های توسعه علوم انسانی و میان رشته‌های آن در ایران: (مطالعه موردی رشته علوم تربیتی ۳ با میان رشته‌های آموزش و پرورش پیش‌دبستانی، دبستانی و تطبیقی)»، نشان داد، برخی از این چالش‌ها عبارتند از: فرصت‌های محدود اشتغال بخش‌های دولتی و خصوصی برای فارغ‌التحصیلان؛ بومی نبودن؛ آشنایی کم مسئولان فرهنگی با رشته؛ بروکراسی اداری؛ مناسب نبودن برنامه‌های درسی مصوب با رشته؛

کمبود استاد و پژوهشگر؛ شناخته نشدن رشته در مجامع علمی؛ کمبود شرایط پژوهش؛ کمبود سمینار، کنفرانس و جلسات.

مطالعات عزیزی و پارسا (۱۳۹۰) با عنوان «آسیب‌شناسی ناکارآمدی تحقیقات در حوزه علوم انسانی: بررسی راههای بهبود عملکرد پژوهشی اعضای هیئت‌علمی در علوم انسانی» نشان داد، ناکارآمدی تحقیقات در حوزه علوم انسانی ناشی از علل و عوامل متعدد فردی، سازمانی و فرهنگی و من جمله پیچیدگی در ماهیت خود این علوم و آزمودنی‌های آن یعنی انسان است. آنچه وخامت اوضاع پژوهش در این علوم را بیش‌ازحد واقعی آن می‌نمایاند، استفاده نابجا از معیارهای سنجش علم و تولید علم است. معیارهایی که اساساً با ماهیت و چگونگی فرآیند فعالیت پژوهشی در این علوم بیگانه است.

بنا به مطالعات داوری اردکانی (۱۳۸۷) بر اساس تحولات آموزش و پژوهش در عصر پیشرفت دیجیتالی و انفجار دانش، برخی روش‌ها و نگرش‌های سنتی در علوم انسانی، نیازمند تغییرات نوینی در راستای تولید دانش در عصر جهانی شده کنونی است تا تمدن‌سازی اسلامی ایرانی، برون داد نظام آموزش در ایران باشد.

مطالعات نصر و همکاران (۱۳۹۲) با عنوان «علل و چگونگی تدوین درس جدید و موانع آن در دانشگاه‌های استرالیا»، نشان داد، استرالیا، کشور توسعه‌یافته‌ای است که پس از درآمدهایی که از منابع طبیعی به دست می‌آورد، بیشترین درآمد آن از شهریه‌های دانشجویان خارجی حاصل می‌شود که در دانشگاه‌های این کشور تحصیل می‌کنند. به همین دلیل همواره درصدد است تا آموزش عالی خود را مطابق با استانداردهای جهانی در همه ابعاد از جمله ارائه محتواهای جدید به‌روز نگه دارد یافته‌های این تحقیق حاکی از آن است که درس‌های جدید به هفت دلیل طراحی شده است که عبارتند از: ۱. اقتضاء برنامه رشته جدید یا خلأ در برنامه درسی دوره‌های موجود، ۲. درخواست مجامع علمی و صاحبان صنایع خارج از دانشگاه ۳. استفاده از فناوری‌های رایانه‌ای جدید ۴. علاقه‌مندی اعضای هیئت‌علمی به درس‌های خاص ۵. درخواست مسئولان دانشکده و دانشگاه ۶. تغییرات به وجود آمده در سبک‌های تدریس ۷. کسب درآمد مالی برای دانشگاه.

مطالعات نیلی احمدآبادی (۱۳۹۲) با عنوان «جایگاه تعلیم و تربیت اسلامی در علوم انسانی» نشان داد، در نظام آموزشی ما علوم انسانی، باوجود فرهنگ غنی اسلامی - ایرانی، کاستی‌های فراوانی دارد. علوم تربیتی که شاخه‌ای از علوم انسانی است، به دنبال پرورش

انسان‌های مؤثر و کارآمدی است که استعداد‌های آن‌ها شکوفا شده است. در تعلیم و تربیت اسلامی تربیت انسان کامل با بهره‌گیری از معارف دینی امکان‌پذیر است. موفقیت نظام‌های آموزشی، مستلزم توجه به آموزه‌های وحیانی است. این در حالی است که مسئله تربیت در ابعاد مختلف اجتماعی، فرهنگی، روانی، اخلاقی مغفول مانده است. همچنین نتایج این مطالعه نشان داد، علوم انسانی، برخلاف علوم طبیعی، در شناخت جهان هستی، پدیده‌ها و ماهیت انسان موفق نبوده است. مثلاً مبانی نظری علوم انسانی ساختار واحدی ندارد و همین امر باعث تشتت و سردرگمی علاقه‌مندان در حوزه‌های گوناگون علوم انسانی شده است. نمونه‌ای از آن را می‌توان در مفهوم انسان و ماهیت وی جستجو کرد که در روانشناسی، جامعه‌شناسی، علوم اسلامی و سایر رشته‌های علوم انسانی چستی و ماهیت‌های متفاوتی دارد. تفاوت این‌ها باعث می‌شود تا از مواجهه بشر با جهان هستی و پدیده‌هایی که اطراف او رخ می‌دهد تبیین‌های متنوعی ارائه شود.

مطالعات عیاری و همکاران (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی دانشگاهی مناطق محروم با رویکرد انتقادی (مطالعه موردی؛ دانشگاه‌های مناطق محروم اردبیل)، نشان داد، مدرسان و دانشجویان از کیفیت برنامه درسی در این دانشگاه‌ها رضایت کافی نداشته‌اند و مدرسان نیز محقق شدن کیفیت برنامه درسی در این دانشگاه‌ها را ملزوم به تغییر و بازنگری در سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی شدند. از بین ابعاد مورد ارزیابی کیفیت در این دانشگاه‌ها نیز، به ترتیب فرایند یاددهی-یادگیری، مدیریت برنامه درسی، محتوا و هدف‌ها نیازمند تغییر جدی بودند به طوری که از لحاظ امکانات، کتابخانه‌های این مراکز، تناسب دانشجو و استاد، فضای کلاس‌ها و وسایل کمک آموزشی کاملاً محرز بوده‌اند.

مطالعات ایمانی و کلاته ساداتی (۱۳۹۱) با عنوان «آسیب‌شناسی روش توسعه علوم انسانی در ایران» نشان داد، توسعه علوم انسانی در ایران دچار کاستی‌هایی است که سه نمونه برجسته آن عبارت است از: فقدان مبانی معرفتی مشخص و مبتنی بر جهان بینی اسلامی، ضعف نظریه‌پردازی و ایجاد نوعی از توسعه معرفت علمی که عمدتاً مشکل مدار است تا مسئله محور، در نهایت اینکه این نوع توسعه معرفت عمدتاً برون‌زا است تا درون‌زا.

نا به مطالعات میرزا پور ارمکی (۱۳۹۰) با عنوان «اهمیت و ضرورت تحول علوم انسانی و تولید علم دینی و راهکارهای تحقق آن» نشان داد، علوم انسانی ماهیتی فرهنگی دارد که متأثر از فلسفه حاکم بر جامعه است و وسیله‌ای برای ایجاد انسجام بین سایر علوم. بنای تمدن

کشورها بر علوم انسانی شکل گرفته است، بنابراین مهم‌ترین منبع سیاست‌گذاری در عرصه‌های مختلف زندگی بشری به حساب می‌آید.

مطالعات ملکی (۱۳۸۷) با عنوان «تأملی در برخی دیدگاه‌های علوم انسانی» نشان داد، علوم انسانی باید بر مبنای تبیین منطقی عقلانی و مطالعات کیفی پدیده‌ها استوار باشد و بحران علوم انسانی تقلید آن از علوم طبیعی است. ظاهراً با این تقلید می‌خواهند وحدت علم را به مثابه وحدت جهان هستی تبیین کنند درحالی‌که وحدت علم الزاماً به معنای نگاه واحد به جهان هستی نیست.

مطالعات جاودانی مقدم (۱۳۸۸) با عنوان «آسیب‌شناسی علوم انسانی در ایران» نشان داد، علوم انسانی به سبب اهمیت جایگاه آن در ساخت تمدنی بومی و اسلامی مورد توجه جدی تری قرار گرفته است؛ به عبارت دیگر، هسته اصلی تمدن سازی اسلامی ایرانی با بازنگری نظام آموزش عالی کشور در حوزه‌های علوم انسانی تدوین شده است؛ زیرا تحقق این استراتژی علمی در کشور تنها از طریق عملیاتی شدن اهداف آن در رشته‌های علوم انسانی ممکن می‌باشد.

مطالعات اعتمادی زاده و همکاران (۱۳۹۰) با عنوان «تأملی بر پژوهش میان‌رشته‌ای در آموزش عالی» نشان داد، تحولات گوناگون دهه‌های اخیر موجب شده تا پژوهش‌های مشارکتی و میان‌رشته‌ای از سوی موسسه‌های پژوهشی و همچنین نهادها و مجامعی که در پژوهش‌ها سرمایه‌گذاری می‌کنند، مورد حمایت قرار گیرد. به واسطه ضرورت جامع‌نگری در حل مسائل و درک پیچیدگی و چندبعدی بودن مسائل پیش روی جوامع بشری، این تفکر شکل گرفته که اگر پژوهشگران یک‌رشته علمی درگیر بررسی مسئله‌های مهم بر بنیاد بینش تخصصی خود و بدون یاری جستن از متخصصان سایر رشته‌های علمی به ارائه طریق اقدام کنند، ممکن است بدون ملاحظه و مذاقه در تمام وجوه و ابعاد مسائل به عرضه راه‌حل‌هایی متعدد ولی ناکارآمد، برای آن‌ها اقدام کنند. بر این اساس، سیاست‌گذاران پژوهش به این نتیجه رسیده‌اند که باید اولاً پژوهش‌های مربوط به مسائل اجتماعی با کمک پژوهشگران حوزه‌های علمی مختلف صورت گیرد، ثانیاً پژوهشگران به صورت گروهی و در تعامل با یکدیگر فعالیت کنند، ثالثاً یافته‌های آن‌ها به گونه‌ای تلفیق شود که حتی الامکان راه‌حلی جامع و مورد توافق برای حل مسئله ارائه شود و در نهایت اینکه تحقق این مهم از طریق پژوهش میان‌رشته‌ای امکان‌پذیر می‌شود.

بنا به مطالعات عزیززی (۱۳۸۷) با عنوان «بررسی چالش‌ها و نارسایی‌های تحصیلات دانشگاهی در حوزه علوم انسانی تأملی بر نظرات دانشجویان» ما در کنار مسائل و تنگناهای جاری نظام آموزش عالی خود با مجموعه جدیدی از چالش‌ها و رسالت‌های جدیدی مواجه هستیم که جز با مهندسی مجدد نظام آموزش عالی نمی‌توان با موفقیت آن‌ها را مدیریت نمود. در این ارتباط، انجام تغییرات و اصلاحاتی در علوم انسانی و انطباق آن با شرایط مذکور از اهمیت بالایی برخوردار و مستلزم تلاش و جدیت بیشتری از جانب مدیران و متولیان مراکز دانشگاهی است.

طالعات مقدسی فرد (۱۳۸۵) نشان داد، برای ارتقای علوم انسانی به‌ویژه در بخش تعلیم و تدریس به یک الگوی روش‌شناسانه نیازمندیم که بر سازمان‌دهی محیط آموزشی در مقیاس کلاس بنا شود. محور این دگرگونی تصمیم به مشارکت در تولید دانش و پیگیری روش‌هایی است که مسائل آکادمیک را در زمینه تدریس محتوای علوم انسانی حل کند. مسائلی مانند تکیه افراطی بر حفظ دروس روش تستی آزمون‌ها، تک‌گویی استاد، به‌روز نبودن متون درسی و کمیابی فرصت‌های پژوهش. روش‌گزینش دانشجویان نیز نیازمند تغییر است که بر اساس آن سهمیه علوم انسانی باید مخصوص کسانی شود که به‌راستی به این رشته علاقه دارند. نگرش عمومی نیز که علوم انسانی را حفظی می‌داند نیاز به بازنگری دارد. اصلاح ساختار کلاس درس به در پیش گرفتن کنش متقابل بر اساس گفتگو نیز وابسته است. کلاس درس به‌منزله نهاد پایه همچون یک‌نهاد پویا بسیاری از مشکلات علوم انسانی را در بخش انتقال و دریافت مفاهیم حل می‌کند.

مطالعات عزیززی (۱۳۸۵) نشان داد، محتوای رشته‌های دانشگاهی و مراکز آموزش عالی کشور حکایت از این واقعیت دارند که همراهی نظام‌دار و هم‌افزا با توسعه روزآمد را ندارند. ارزیابی برنامه‌های توسعه آموزش کشور نشان داده است که عمده اهداف این برنامه‌ها مخصوصاً در برنامه سوم توسعه نظیر ایجاد هماهنگی بیشتر بین توسعه آموزش عالی و توسعه ملی، تنوع‌بخشی به نظام آموزش عالی، بازنگری برنامه‌های درسی، توسعه دانش سازمان‌یافته، توسعه همکاری‌های بین‌المللی، رشد استعدادها درخشان، متنوع ساختن منابع درآمدی دانشگاه‌ها، تلاش برای افزایش بودجه دانشگاه‌ها و گسترش انجمن‌های علمی و صنفی صورت نپذیرفته است.

مطالعات محمودی و خادمی کله لو (۱۳۹۵) با عنوان «آسیب‌شناسی فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی در ایران» نشان داد، ضعف در برنامه‌ریزی درسی (عدم حضور نمایندگان اصناف و صنعت در فرایند تصمیم‌گیری عدم توجه به نیازهای بازار کار مشخص نبودن نیازهای بازار کار و عرضه محوری آموزش عالی) و ضعف در تصمیم‌گیری (اقدام عجولانه، تأسیس رشته بر اساس روابط جناحی-سیاسی، صوری و بوروکراتیک بودن فرایند تأسیس رشته، اختلاف در کمیته‌های تصویب رشته، توسعه رشته‌های ارزان‌قیمت، ایجاد رشته‌های جدید تنها به منظور جذب فارغ‌التحصیلان) به ترتیب در اولویت‌های اول و نهم ضعف‌های شناسایی شده قرار گرفته‌اند.

تحقیقات انجام شده در خارج کشور

مطالعات Esfandiyari and Nourabadi (2020) نشان داد که برای تغییر برنامه درسی علوم انسانی در یک سیستم دانشگاهی، برنامه درسی باید از فرهنگ و تمدن غنی ایرانی خود بهره‌مند شود، همچنین از تجربیات کشورهای دیگر استفاده کند و حتی یک‌قدم جلوتر برود و الگوی مشتق شده از ایرانی را به جهان معرفی کند.

طالعات Hall and Bowles (2016) نشان داد، تغییر برنامه‌های درسی وابسته به درک متناسبی از فعالیت‌های دانشگاهی است و مادامی بازنگری برنامه‌های درسی مورد توجه قرار می‌گیرد که ارزش‌های برنامه‌های درسی موجود مورد کنکاش و بررسی قرار گیرد. در چنین حالتی کمبودها و معایب برنامه‌های درسی پدیدار می‌شود.

نا به مطالعات Lattoca and Stark (2009) برنامه‌های درسی باید نظام‌مند باشند و این در حالی است که از انسجام و یکپارچگی لازم برخوردار نیست. برنامه درسی نظام‌مند بر اساس زمینه‌های متناسب طراحی و تدوین می‌شود و فرایندهای اجرایی آن‌ها به شکلی است که ضمن داشتن کارآمدی و اثربخشی در مسیر اهداف عالی مرتبه بدون هیچ اتلافی به فعالیت‌های منظم می‌پردازد

بنا به مطالعات Azizi and Lasonen (2006) با عنوان «آموزش و اقتصاد: آماده‌سازی جوانان برای تغییر بازار کار»، نشان داد، علوم انسانی با آزاد ساختن نیروی عقل و خرد بشری و تربیت فارغ‌التحصیلانی که بتوانند به طور خلاق و انتقادی فکر نمایند و به طور مؤثر با دیگران ارتباط برقرار کرده و مسائل غامض را حل نمایند باید زمینه یک اقتصاد پیشرو و پاسخگوی جامعه را فراهم سازد.

بنا به نتایج Morley (2001)؛ دانش و مهارت دانش‌آموختگانی که دانشگاه‌ها به جامعه تحویل می‌دهند با آنچه کارفرمایان انتظار دارند فاصله زیادی وجود داشته است.

روش

روش تحقیق فراترکیب^۱ یا متاستنز روشی مبتنی بر مرور سیستماتیک مطالعات کتابخانه‌ای جهت دستیابی به شناخت عمیق پیرامون پدیده مورد مطالعه است. روش فراترکیب یا متاستنز یک روش تحقیق کیفی محسوب می‌شود. فراترکیب رویکرد سیستماتیکی برای محققان فراهم می‌سازد تا تحقیقات را ترکیب و تم‌ها و استعاره‌های پنهان را شناسایی کند و از این طریق دانش موجود را توسعه دهد و دیدی جامع و گسترده ایجاد کند (Siav & Long, 2005) در روش فراترکیب یا متاستنز هدف بررسی و مطالعه سیستماتیک پژوهش‌های قبلی انجام‌شده در حوزه مورد نظر ما است و نهایتاً کار با تحلیل نتایج و یافته‌ها توسط پژوهشگر اتمام پیدا می‌کند. در این تحقیق از الگوی هفت مرحله‌ای Sandelowski and Barros (2007) برای مطالعه به شیوه فراترکیب استفاده شده است که آن ۷ مرحله عبارتند از:

۱. تنظیم سؤال‌های پژوهش: نخستین گام فراترکیب تنظیم پرسش‌های پژوهش است که در این تحقیق سؤالات بدین قرارند:

۱. دلالت‌های ضرورت بازنگری علوم انسانی بر پایه آینده‌پژوهی کدامند؟

۲. الگوی دلالت‌های ضرورت بازنگری علوم انسانی بر پایه آینده‌پژوهی کدامند؟

۲. بررسی نظام‌مند متون: در این مرحله پژوهشگر به جستجوی سیستماتیک مقالات منتشرشده در مقاله‌های معتبر خارجی و داخلی باهدف تعیین اسناد معتبر، موثق و مرتبط در بازه زمانی مناسب پرداخته است. ابتدا کلمات کلیدی مرتبط از قبیل آسیب‌شناسی علوم انسانی، اشکالات علوم انسانی، ایرادات علوم انسانی، تحول علوم انسانی، بازنگری علوم انسانی، تجدیدنظر در علوم انسانی، از طریق وبگاه‌های داخلی (مگ ایران، اس آی دی، نورمگز، ایرانداک و...) و وبگاه‌های خارجی (گوگل اسکولار، پروکوئست، ساینس دایرکت، الزویر، امرآلد، اشپرینگرو...) و مورد جستجو قرار گرفت.

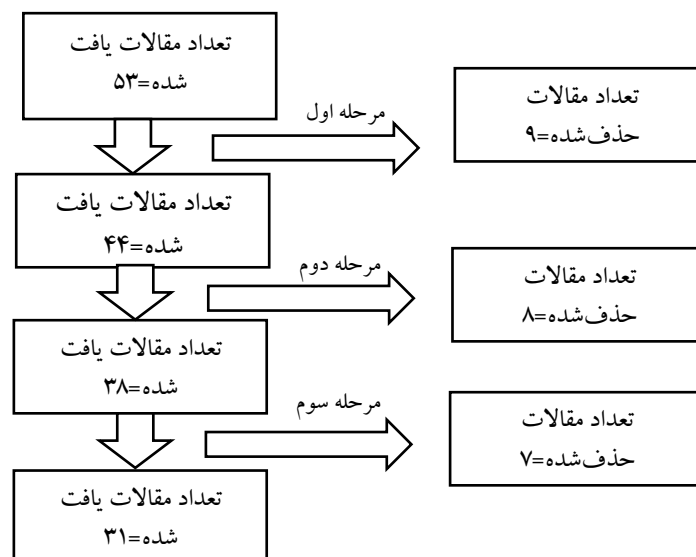
جدول ۱. جستجوی مقالات بر اساس واژه‌های کلیدی فارسی و انگلیسی

تعداد مقالات	کلیدواژه‌های انگلیسی	کلیدواژه‌های فارسی
۷	Weaknesses of the humanities	نقاط ضعف علوم انسانی
۶	Challenges in the humanities	چالش‌های علوم انسانی
۸	Limitations of the humanities	محدودیت‌های علوم انسانی
۷	The evolution of the humanities	تحول علوم انسانی
۸	Change the humanities' Necessary	ضرورت تغییر علوم انسانی
۷	Inefficiency of humanities	عدم کارایی علوم انسانی
۸	Humanities Review	بازنگری علوم انسانی
۶	Revision in the humanities	تجدیدنظر در علوم انسانی
۷	Pathology of Humanities	آسیب‌شناسی علوم انسانی

۳. جستجو و بررسی مقاله‌های مرتبط و مناسب: پس از شناسایی واژگان کلیدی تحقیق، مجموعه مقالات بر اساس مواردی چون عنوان، چکیده، محتوا و روش تحقیق مانند نمودار زیر غربال شدند و مقاله‌های نهایی استخراج شدند.

لازم به ذکر است که ملاک‌های ورودی مقالات برای ورود و انتخاب به‌منظور مطالعه عبارتند بودند از: کلیدواژه مرتبط بودن با عنوان پژوهش بر اساس کلیدواژه‌های جستجو، سال انتشار مقالات منتشر شده (۲۰۲۱-۲۰۰۱)، انتشار در سایت‌های معتبر داخلی و خارجی، و ملاک‌های خروجی از دایره مطالعه عبارت بودند از: انتشار کمتر از سال ۲۰۰۱، بی‌ارتباط بودن با عنوان پژوهش، انتشار نیافتن در سایت‌های معتبر علمی داخلی و خارجی

شکل ۱. فرایند دستیابی به مقالات موردنظر برای مطالعه و استخراج یافته‌ها (نویسندگان)



۴. استخراج اطلاعات مقالات: در این مرحله محتوای مقالات به دقت مطالعه شده و شاخص‌های اساسی استخراج شد. این مرحله به این منظور صورت می‌پذیرد که محقق از مدرک به دست داده شده اطمینان یابد که این امر با مطالعه و ارزیابی حیاتی مدرک صورت می‌پذیرد. بدین شیوه محقق به حذف مقالاتی می‌پردازد که اعتماد چندانی به آن‌ها ندارد (گلین، ۲۰۰۶).

۵. تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی: در این مرحله به شیوه مفاهیم، زیر مقوله و مقوله‌های اصلی، تحلیل داده‌ها صورت گرفته است.

جدول ذیل می‌تنی بر مراحل چهارم و پنجم Sandelowski and Barros (2007) تهیه و تدوین گردیده است:

جدول ۲. گداهای مستخرجه در رابطه با دلالت‌های ضرورت بازنگری برنامه‌های درسی علوم انسانی

مبتنی بر پیشینه تجربی

مفاهیم	زیر مقوله‌ها	مقوله‌های اصلی	منبع	فراوانی
	عدم انطباق با تحولات اجتماعی، عدم تناسب با نیازهای کشور، ناهمسویی با فرهنگ ملی و اسلامی کشور، تقلیدگرایی در تأسیس رشته‌ها، ناظر نبودن بر ارزش‌شناسی اسلام، سرفصل‌های ترجمه‌شده غربی، عدم پرورش عقلانیت دینی-اسلامی، بومی نبودن، عدم توجه به مسائل و وضعیت جامعه، ناظر نبودن بر ابتناء علوم انسانی، عدم رشد معنوی- معرفتی، نامناسب بودن رویه‌های تدوین کتب علوم انسانی، بی‌توجهی به معیارهای نخبگی در علوم انسانی، عدم سازگاری محتوای رشته‌ها با موازین دینی-اسلامی، بی‌مهری نسبت به نظریه‌پردازی‌های اسلامی، کمبود پایان‌نامه‌های متناظر با	عدم تناسب با نیازهای جامعه بومی نبودن	فارسودگی رشته‌ها	۱
			صادقی فسایی، عالی زاده (۱۳۹۷)؛	

مفاهیم	زیر مقوله‌ها	مقوله‌های اصلی	منبع	فراوانی
دیدگاه‌های اسلام				
۴	عدم حضور نمایندگان و ذینفعان در فرایند تصمیم‌گیری	تصمیم‌گیری ضعیف	عزیزی (۱۳۸۷):	
	بازار کار، ضعف در تصمیم‌گیری، اقدام عجولانه، تأسیس رشته بر اساس روابط جناحی-سیاسی، صوری و بوروکراتیک بودن فرایند تأسیس رشته، اختلاف در کمیته‌های تصویب رشته، توسعه رشته‌های ارزان‌قیمت، ایجاد رشته‌های جدید تنها به منظور جذب دانشجو	نظارت ضعیف	عزیزی (۱۳۸۵): نصر، سولومونیدز و کامرون، (۱۳۹۲): کوآین سان (۲۰۱۱)	
	ایجاد هماهنگی بیشتر بین توسعه آموزش عالی و توسعه ملی، تنوع بخشی به نظام آموزش عالی، بازنگری برنامه‌های درسی، توسعه دانش سازمان‌یافته، توسعه همکاری‌های بین‌المللی، رشد استعدادها درخشان، متنوع ساختن منابع درآمدی دانشگاه‌ها، تلاش برای افزایش بودجه دانشگاه‌ها و گسترش انجمن‌های علمی و صنفی، سیاست‌گذاری ضعیف، خلأ در برنامه درسی، درخواست مجامع علمی و صاحبان صنایع خارج از دانشگاه، درخواست مسئولان دانشکده و دانشگاه، کسب درآمد مالی برای دانشگاه.	نامتناسب بودن زمینه نامتناسب بودن فرایندها	بی‌فایده بودن رشته‌ها	
	تصویب و تأسیس بی‌رویه و بی‌حساب رشته‌ها، عدم کارایی بیرونی رشته‌ها برای جامعه، تأسیس رشته‌های به‌طور تقلیدی و کورکورانه، اصیل نبودن رشته‌ها، عدم هویت‌سازی دینی، عدم هویت‌سازی	نظام‌مند نبودن رشته‌ها	لاتوکا و استارک (۲۰۰۹): حاتمی (۱۳۹۵):	۲
۴	اصیل نبودن رشته‌ها	هدفمند نبودن رشته‌ها	جمشیدی توانا و امام‌جمعه (۱۳۹۵):	
	عدم توجه به کرامت انسانی	عدم ایجاد	جهان، فقیهی و پیرانی (۱۳۹۶): قنبری، اردلان و	

مفاهیم	زیر مقوله‌ها	مقوله‌های اصلی	منبع	فراوانی
انسانی، عدم هویت‌سازی اخلاقی، عدم پرورش روحیه انتقادی، عدم پرورش روحیه سازگاری، عدم توجه به کرامت انسانی، عدم طرح ساحت معنوی، بی‌تدبیری در طرح سرفصل‌ها، عدم ایجاد توانایی در مسئله یابی، عدم قدرت تصمیم‌گیری، عدم ایجاد تجربیات صریح و محسوس،	شایستگی		کریمی (۱۳۹۴)؛ جهان، ادیب منش، مرزبان و پاک‌سرشت (۱۳۹۶).	
نداشتن ساختار علمی انسجام‌یافته، ضعیف بودن ساختار افقی برنامه‌های درسی، ضعیف بودن ساختار عمودی برنامه‌های درسی،	ضعیف بودن ساختار عمودی ضعیف بودن ساختار افقی	ضعف ساختاری رشته‌ها	کریمی و وقاری (۱۳۹۵)؛ بورتن (۲۰۰۱)؛ بورتن (۲۰۰۱)	۲
تأکید بر محفوظات، محدود کردن فرصت‌های یادگیری به کلاس، عدم ایجاد تجربیات عملی برای دانشجویان، محدودیت قلمروهای علمی-پژوهشی، سطحی‌نگری محتوا، نداشتن انعطاف‌پذیری برنامه درسی	محدود بودن به کلاس محدود بودن به کتاب محدود بودن به ارزشیابی پایانی	خشک بودن رشته‌ها	لاتوکا و استارک (۲۰۰۹)؛ مهرمحمدی (۱۳۸۷)؛ کوئین (۲۰۱۰)	۳
دم کمک به درک مسائل واقعی، ذهنی بودن برنامه درسی، محدود کردن شناخت، توانمند ساز نکردن، عدم تقویت اعتمادبه‌نفس، مسئله مدار نبودن، تأکید بر محفوظات، عدم تبیین مسائل و استنباط راهبرد، استلزامات قواعد و فرایندها به تقلیل‌گرایی	ناظر نبودن به رشد قوه استدلال ناظر نبودن به عمل	عملی نبودن رشته‌ها	قلی زاده، آهنچیان، کوهساری و نوفرستی (۱۳۹۶)؛ پورعزت و قلی پور (۱۳۸۸)؛ قلی پور و چیت‌سازیان (۱۳۹۶)؛ کریمی، نوه ابراهیم، آراسته و بهرنگی (۱۳۹۴)؛	۶

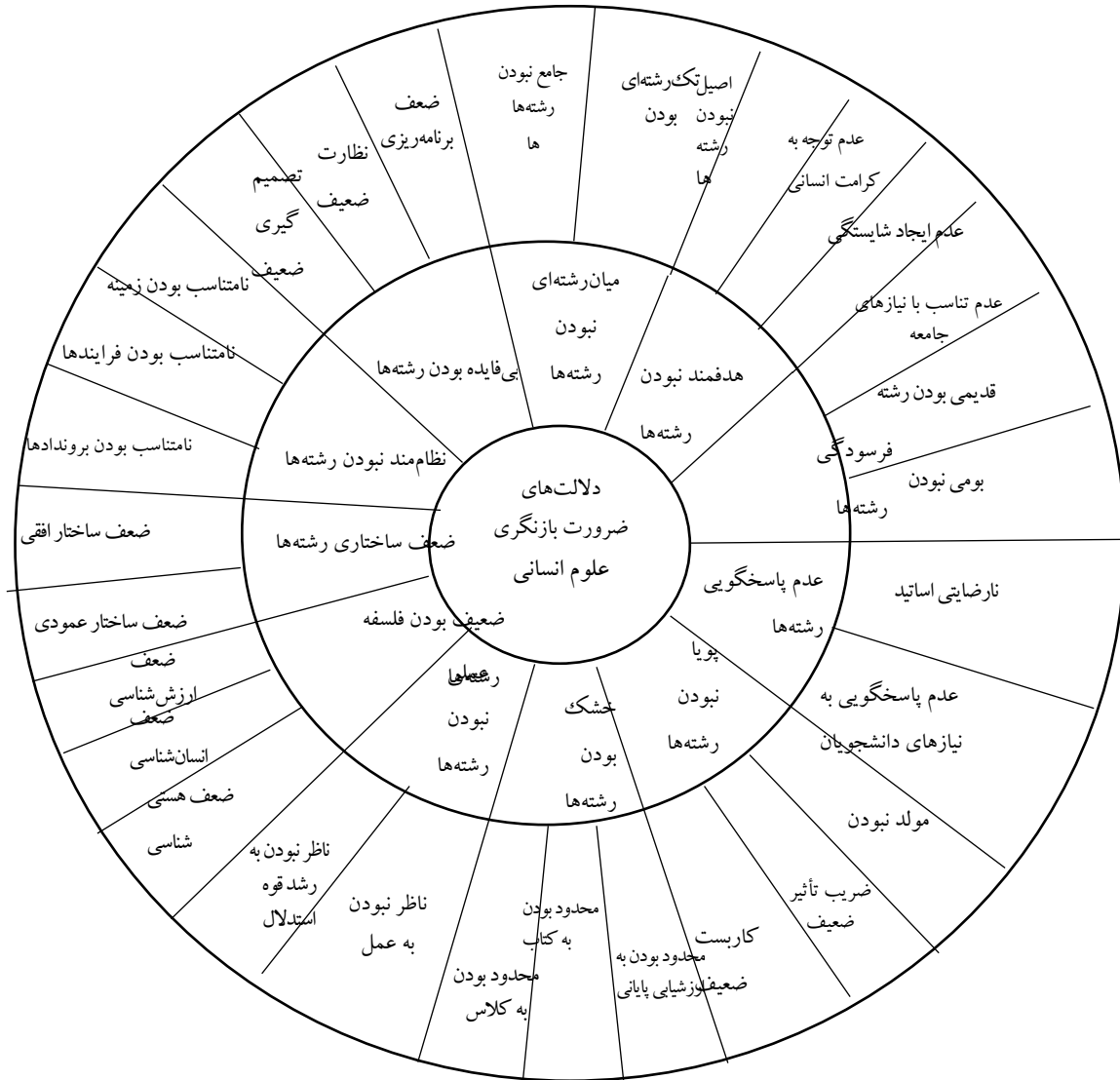
مفاهیم	زیر مقوله‌ها	مقوله‌های اصلی	منبع	فراوانی
			مقدسی فرد (۱۳۸۵)؛ قبادی (۱۳۸۵)	
	مسئله مداری، ارزیابی مستمر، مخاطب شناسی، مستندسازی پژوهش‌ها، ارائه خدمات تخصصی، بانک‌های اطلاعاتی، آمار و نیاز محققان، پژوهش، اجتماعات و انجمن‌های علمی، ارتباطات علمی، فناوری اطلاعات، کیفیت تولیدات علمی، خلاقیت، اخلاق حرفه‌ای، آزادی علمی و استقلال رهبری، گزینش دانشجوی، برنامه‌ریزی آموزشی، انتشارات علمی، محتوای دروس، ارتباطات برون‌سازمانی، یادگیری مادام‌العمر و تدریس، تغییرات نوینی در راستای تولید دانش	کاربست علوم انسانی مولد نبودن	داوری اردکانی (۱۳۸۷)؛ بلاغت (۱۳۹۰)؛ عزیزی و پارسا (۱۳۹۰)	۳
	نداشتن مبانی هستی‌شناسی نداشتن مبانی انسان‌شناسی	نداشتن مبانی	ملکی (۱۳۸۷)؛ سوزنجی (۱۳۸۸)؛ نیلی احمدآبادی (۱۳۹۲)؛ عیاری، سید کلان و آزاد (۱۳۹۲)، ایمانی و کلاته ساداتی (۱۳۹۱)، میرزاپور ارمکی (۱۳۹۰)، جاودانی مقدم (۱۳۸۸)	۷
	فقدان مبانی معرفتی مشخص و مبتنی برجهان بینی اسلامی، ضعف نظریه‌پردازی، مسئله محور نبودن، عدم توسعه معرفت علمی، ضرورت تحول علوم انسانی و تولید علم دینی، تلفیق علوم دینی در علوم جدید، تبیین معنای آموزه‌های دینی، بازنگری در برنامه آموزشی علوم جدید و معارف اسلامی و برقراری تعامل بین آن‌ها، تمدن سازی اسلامی ایرانی	ضعیف بودن مبانی فلسفی رشته‌ها		
	ضعیف بودن رشته‌ها به دلیل محض بودن، تک موضوع بودن، عدم وفاق رشته‌ها، ناکارآمدی بودن رشته‌ها،	تکراررشته‌ای بودن جامع نبودن	سلسبیلی (۱۳۸۶)؛ اعتمادی زاده، لیاقتدار، نصر و	۳

مفاهیم	زیر مقوله‌ها	مقوله‌های اصلی	منبع	فراوانی
ضرورت جامع‌نگری در حل مسائل، نیاز به درک پیچیدگی و چندبعدی بودن مسائل، انشعاب‌های متوالی رشته‌ها	رشته‌ها		موسی پور (۱۳۹۰)	
نارضایتی استادان، پاسخگو بودن به نیازهای علمی، دانشجویان، عدم توجه به مقتضیات زمان و مکان، فرصت‌های محدود اشتغال بخش‌های دولتی و خصوصی برای فارغ‌التحصیلان، مناسب نبودن برنامه‌های درسی مصوب با رشته، کمبود استاد و پژوهشگر؛ شناخته نشدن رشته در مجامع علمی؛ کمبود شرایط پژوهش؛ عدم توجه به آماده‌سازی جوانان برای تغییر بازار کار	عدم پاسخگویی به نیازهای دانشجویان	عدم پاسخگویی رشته‌ها	مورلی (۲۰۰۱)؛ عزیزی و لاسونن (۲۰۰۶)؛ نورآبادی، احمدی، دبیری و اصفهانی و فراستخواه (۱۳۹۳)، محمودی و خادمی کله لو (۱۳۹۵)	۴

۶. اعتبار مدل (کنترل کیفیت): در پژوهش کیفی منظور از اعتبار، مفاهیمی شامل دفاع پذیری، باورپذیری، تصدیق پذیری و حتی بازتاب پذیری نتایج تحقق است. مهم‌تر از ارزیابی مطالعات برای دربرداشتن معیارهای شمول و مربوط بودن، ارزیابی مطالعات برای دربرداشتن معیارهای کیفی می‌باشد. در روش فراترکیب و در این گام، رویه‌های زیر برای حفظ کیفیت مطالعات انتخابی از ارزیابی حیاتی استفاده شده است. این نوع ارزیابی، یک عنصر کلیدی در مرور نظام‌مند می‌باشد که به ارزیابی شامل و تحقیقات می‌پردازد تا بهترین مقالات را در یک موضوع خاص مشخص کند (Crowe & Sheppard, 2011). از شاخص‌های پایایی تحقیق کیفی، ارزیابی دو یا چند سند از حیث ارجاع به شاخصی خاص است. با استفاده از نرم افزار مک کیودی ای^۱ و محاسبه شاخص کاپا می‌توان پایایی را ارزیابی کرد.

۷. استخراج اطلاعات مقالات: در این مرحله از فراترکیب یافته‌های حاصل از مراحل قبل در قالب ۶۳ مفاهیم، ۲۰ زیر مقوله و ۷ مقوله‌های اصلی فراهم گردید.

نگاره ۱. دلالت‌های ضرورت بازنگری برنامه‌های درسی علوم انسانی



بحث و نتیجه‌گیری

علوم انسانی اهمیت بیشتری از علوم دیگر دارند چون راه و مقصد را به انسان نشان می‌دهند و علوم دیگر ابزاری برای تحقق اهداف عالی مرتبه انسانی هستند؛ اما این در حالی است که

بیشتر دروس علوم انسانی که در دانشگاه‌های در حال تدریس است، ترجمه‌ای محض بوده و صرفاً دیدگاه‌ها و نظریه‌های اندیشمندان غربی و مادی را بدون نقد عالمانه ارائه می‌کند. این دروس در رشته‌های مختلف علوم انسانی برگرفته از تعریف مادی غرب از انسان و هستی هستند که باید این ماهیت برای دانشجویان و افکار عمومی تبیین شود. لذا تحقیق حاضر در پی تلاش برای پاسخگویی به این مسئله که دلالت‌های حکمت بازننگری برنامه‌های درسی علوم انسانی کدامند؟ صورت پذیرفته است.

نتایج تحقیق نشان داد، یکی از دلالت‌های حکمت بازننگری علوم انسانی، فرسودگی رشته‌های آن است. برنامه ریزان و طراحان برنامه‌های درسی بجای منطقی کردن خود برنامه باید تلاش نمایند تا روش‌های تدوین و ساخت برنامه‌های درسی را معقولانه سازند. در چنین حالتی می‌توان تأثیر برنامه‌های درسی طراحی شده را در عملکردهای خوب افراد تحصیل کرده یا فرهیخته مشاهده کرد. لذا بدین منظور باید در ساخت برنامه‌های درسی به شناسایی استانداردهایی که برای تمام دانشجویان در رشته‌های مختلف قابل استفاده باشد، اقدام نمایند و بدین‌وسیله ضمن جلوگیری از فرسودگی رشته‌ها و برنامه‌های درسی، کارآمدی آن‌ها را فزونی بخشند. برای بهبود شیوه‌های آموزشی و فعالیت‌های پژوهشی متناسب در قالب ساختار برنامه‌های درسی باید اقدام مقتضی صورت پذیرد. بنا به مطالعات صادقی فسایی و عالی زاده (۱۳۹۷) سرفصل‌های برنامه‌های درسی علوم انسانی روز آمدگی خود را از دست داده و نیاز به بازننگری دارد. چنانکه در محتوای رشته‌های درسی تجدیدنظر نشود، استفاده‌ای برای بهره‌گیری مؤثر در بازار کار ندارند. لذا برای ارتقای بهره‌وری علوم انسانی لزوماً باید رئوس رشته‌هایی که به حدی از فرسودگی رسیده‌اند و جز اتلاف وقت برای یادگیری عایدی برای دانشجویان ندارد، بازننگری شوند.

نتایج تحقیق نشان داد، یکی از دلالت‌های حکمت بازننگری علوم انسانی، ضعف ساختاری رشته‌هاست. مطالعات کرمی و وقاری زمهریر (۱۳۹۵)؛ Burton (2001) نشان داد که دلالت‌های التزامی و انتقادی تحول علوم انسانی در سه بُعد ساختار، محتوا و کنشگران قابل طرح است. چنانکه برای کنشگران یک الگوی روش شناسانه نیاز است که بر سازمان‌دهی محیط آموزشی در مقیاس کلاس بنا شود. محور این دگرگونی تصمیم به مشارکت در تولید دانش و پیگیری روش‌هایی است که مسائل آکادمیک را در زمینه تدریس محتوای علوم انسانی حل کند. مسائلی مانند تکیه افراطی بر حفظ دروس روش تستی آزمون‌ها، تک‌گویی

استاد، به‌روز نبودن متون درسی و کمیابی فرصت‌های پژوهش. روش‌گزینش دانشجو نیز نیازمند تغییر است که بر اساس آن سهمیه علوم انسانی باید مخصوص کسانی شود که به‌راستی به این رشته علاقه دارند. نگرش عمومی نیز که علوم انسانی را حفظی می‌داند نیاز به بازنگری دارد. اصلاح ساختار کلاس درس به درپیش گرفتن کنش متقابل بر اساس گفتگو نیز وابسته است. کلاس درس به‌منزله نهاد پایه همچون یک‌نهاد پویا بسیاری از مشکلات علوم انسانی را در بخش انتقال و دریافت مفاهیم حل می‌کند.

نتایج تحقیق نشان داد، یکی از دلالت‌های ضرورت بازنگری علوم انسانی، نظام‌مند نبودن آن است. برنامه‌های درسی علوم انسانی از زمینه‌ها، درون‌دادها و فرایندهای متناسبی برخوردار نیست و از این بابت برون‌دادهای آن‌ها ضعیف است به‌طوری‌که برای جامعه کارساز و مفید نمی‌باشد. بنا به مطالعات Lattoca and Stark (2009) در صورتی که برنامه‌های درسی نظام‌مند بوده و از انسجام و یکپارچگی لازم برخوردار باشد، زمینه‌های متناسبی برای فعالیت‌های یادگیری دانشجویان و یادگیرندگان فراهم می‌کند. از این‌رو هیچ افت تحصیلی و بی‌انگیزی در نظام آموزشی ملاحظه نمی‌شود ضمن اینکه به عالی‌ترین سطح اهداف یادگیری در حرکت است. مطالعات حاتمی (۱۳۹۵) نشان داد، عمده چالش‌های آموزش رشته‌های علوم انسانی در ایران مشتمل بر نبود سیستم برای ارزیابی فعالیت‌های آموزشی آموزش عالی و دانشگاه‌ها می‌باشد و این بیانگر عدم وجود سیاست‌گذاری منطقی و بی‌توجهی به بوم‌شناختی نظام آموزشی است.

نتایج تحقیق نشان داد، یکی از دلالت‌های ضرورت بازنگری علوم انسانی، هدفمند نبودن رشته‌هاست که این نیازمند عمل فکورانه در برنامه درسی است. در طراحی برنامه درسی باید مشخص شود که چه چیز باید در آن گنجانده شود و چه چیز باید از آن حذف شود (جهان و همکاران، ۱۳۹۶). در چنین حالتی است که تلاش مجریان برنامه‌های درسی در مسیر رسیدن به اهداف یادگیری متمر ثمر واقع می‌شود زیرا که بدین‌صورت زمینه‌ای برای تصمیم‌گیری‌های منطقی‌تر اعضای نظام یادگیری برای یافتن بهترین راه‌حل فراهم می‌گردد. مطالعات جهان و همکاران (۱۳۹۶)؛ قنبری و همکاران (۱۳۹۴) و جمشیدی توانا و امام‌جمعه (۱۳۹۵) نشان داد، کارورزی مبتنی بر عمل فکورانه، در توسعه شایستگی‌ها مؤثر بوده و این امر با حضور و عمل بازاندیشی در عمل توسط دانشجو در کلاس درس، دانشگاه به‌منظور مسئله‌یابی و قدرت تصمیم‌گیری میسر می‌گردد

یکی از دلالت‌های ضرورت بازنگری علوم انسانی، عملی نبودن رشته‌هاست. بر اساس نظریه آموزش مبتنی بر عمل بود. ۲۰۱۲ آموزش، پیش‌زمینه‌ای برای آمادگی دانشجویان برای ورود به بازار کار محسوب می‌شود. از این رو آموزش مبتنی بر عمل به عملکرد و رفتار اجتماعی دانش‌آموختگان بعد از دوره دانشگاهی تأکید دارد. در این نوع آموزش، فقط حیطه نظری و دوره دانشگاهی مطرح نیست؛ بلکه عملکرد اجتماعی و شغلی نیز مدنظر است. مطالعات. پورعزت و قلی پور (۱۳۸۸)؛ قلی پور و چیت‌سازیان (۱۳۹۶)؛ کریمی و همکاران (۱۳۹۴)؛ مقدسی فرد (۱۳۸۵)؛ قبادی (۱۳۸۵) نشان داد، آموزش عالی فاصله زیادی با برنامه درسی مبتنی بر عمل دارد و از این رو ضروری است که برنامه‌های درسی موردبازنگری قرار گیرند. چنانکه رویکرد پداگوژی مبتنی بر عمل به‌مثابه امکانی متناسب به‌منظور ایجاد تحول در علوم انسانی و رشته‌های دانشگاهی در این حوزه است. مطالعات قلی زاده و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد، برنامه‌های درسی و سرفصل‌های آن‌ها به‌منظور توانمندسازی دانشجویان لازم به بازنگری بوده چراکه سرفصل‌های رشته‌ها، خاصیت عملی بودن خود از دست داده است و از این بابت آن‌ها به بازنگری و ارائه سرفصل‌های ارشد مدیریت آموزشی اقدام کردند.

یکی از دلالت‌های ضرورت بازنگری علوم انسانی، پاسخگو نبودن به نیازهاست. برنامه‌ریزی درسی فرایندی است که مستلزم اتخاذ تصمیمات به‌گونه‌ای است که پاسخگوی نیازهای دانش‌آموزان باشد. از این رو یکی از مهم‌ترین این تصمیمات چگونگی پاسخ دادن به نیازهای مخاطبان متعدد برنامه‌های درسی است. برنامه‌های درسی باید منطبق با شرایط و نیازهای اجتماعی طراحی شوند. مطالبه پاسخگو بودن دانشگاه‌ها یک موج گذرا و ناگهانی نیست بلکه برای نشان دادن این واقعیت است که دانشجویان به‌طور جدی در حال یادگیری اند و منابع به‌گونه‌ای اثربخش و کارا هزینه می‌شوند. مطالعات صادقی فسایی و عالی زاده (۱۳۹۷)؛ نورآبادی و همکاران (۱۳۹۳)؛ محمودی و خادمی کله‌لو (۱۳۹۵)؛ Azizi and Lasonen (2006)؛ Morley (2001) نشان داد، مهم‌ترین دلیل پاسخگو نبودن رشته‌های تحصیلی، تغییر رشته تحصیلی از سوی دانشجویان است. این افراد از رشته خود دل‌زده و حتی منزجر شده، تصمیم قطعی به تغییر رشته گرفته‌اند. نارضایتی استادان و دانشجویان از برنامه‌های درسی دلیل دیگری است که بیانگر ضرورت تغییر برنامه‌های درسی است.

یکی از دلالت‌های ضرورت بازنگری علوم انسانی، پویا نبودن آن‌هاست. چالش مهم برنامه‌های درسی، کلیشه‌ای بودن مسیری است که به‌طور خطی و الگوریتمی و خطی باید طی شود و در این مسیر سایر رویدادهایی که می‌توانند موجب ذهنیت بخشی هر چه بیشتر برای دانشجویان و یادگیرندگان در رسیدن به حدی از خلاقیت و نوآوری در رابطه با حل مسئله‌ای باشند، نادیده گرفته می‌شوند. بنا به نظر داوری اردکانی (۱۳۸۷) علوم انسانی نیازمند تغییراتی به‌منظور حفظ و توسعه تمدن‌سازی اسلامی- ایرانی باشد. بنا به مطالعات بلاغت (۱۳۹۰) برای پویاسازی علوم انسانی باید همواره شرایط پژوهش؛ سمینار، کنفرانس و جلسات توسعه یابد و در رابطه با مسائل و موضوعاتی که به ارتقای محتوای رشته‌ها منجر می‌شود، بحث و گفتگو صورت پذیرد. بنا به مطالعات عزیزی و پارسا (۱۳۹۰) باید در رابطه با استفاده نابجا از معیارهای سنجش علم و تولید علم بازنگری شود و معیارهایی که اساساً با ماهیت و چگونگی فرآیند فعالیت پژوهشی در این علوم بیگانه است، تجدیدنظر گردد.

یکی از دلالت‌های ضرورت بازنگری علوم انسانی، ضعیف بودن مبانی فلسفی آن‌هاست. ضعیف بودن مبانی فلسفه برنامه‌های درسی منجر به ضعیف شدن جهت و مسیری می‌شود که علوم انسانی و رشته‌های آن طی می‌کنند. ضعیف بودن فلسفه رشته‌های علوم انسانی با ایدئولوژی آن‌ها در رابطه است که همان نگرشی بوده که بر آن مترتب هستند و به معنای ضعف باور داشت‌ها و دیدگاه‌هایی بوده که بعضاً برنامه‌های درسی رشته‌های علوم انسانی بر پایه آن‌ها طراحی و تدوین شده‌اند. در صورتی که برای تقویت ایدئولوژی رشته‌های علوم انسانی باید بر فلسفه اجتماعی حاکم بر جامعه که همانا برگرفته از ارزش‌های دینی، اعتقادی، انسانی، اخلاقی و اجتماعی است، تکیه شود که نیازمند بازنگری تعریف محتوا، اهداف^۱ و شرایط فعالیت‌های آموزشی در این رشته‌هاست. از این‌روست که آموزش علوم انسانی در شیوه زندگی کردن و همچنین انواع باورها و عاداتی که به چنین زندگی واقعیت می‌بخشد، مؤثر واقع می‌شود. مطالعات ملکی (۱۳۸۷)؛ سوزنچی (۱۳۸۸)؛ نیلی احمدآبادی (۱۳۹۲) عیاری و همکاران (۱۳۹۲)، جاودانی مقدم (۱۳۸۸) نشان داد، شاید مهم‌ترین مشکل در عرصه علوم انسانی در کشور ما، ناسازگاری این علوم با فضای فرهنگی و نیازهای عینی جامعه دینی است. در صورتی که به نقش دین در تعلیم و تربیت و البته طراحی و تدوین برنامه‌های درسی توجهی جدی شود، دستاوردهای مثبتی در زندگی دانش‌آموختگان خواهد داشت. بنا به

مطالعات ایمانی و کلاته ساداتی (۱۳۹۱) فقدان مبانی معرفتی مشخص و مبتنی بر جهان بینی اسلامی، ضعف نظریه‌پردازی و ایجاد نوعی از توسعه معرفت علمی که عمدتاً مشکل مدار است تا مسئله محور، از مشکلات علوم انسانی و رشته‌های آن‌هاست و این در صورتی است که بنا به مطالعات میرزا پور ارمکی (۱۳۹۰) علوم انسانی ماهیتی فرهنگی دارد که متأثر از فلسفه حاکم بر جامعه است و وسیله‌ای برای ایجاد انسجام بین سایر علوم است. لذا باید در راستای تقویت مبانی فرهنگی و دینی علوم انسانی تلاش روزافزونی صورت پذیرد.

یکی از دلالت‌های ضرورت بازنگری علوم انسانی، میان‌رشته‌ای نبودن رشته‌ها است. توسعه برنامه‌های درسی بین‌رشته‌ای از بابت پیچیده‌تر شدن جوامع بشری و گسترش فناوری‌های نوین ضرورت یافته است و اینکه تحلیل و بررسی مسائل از طریق رشته‌های محض و تک‌رشته‌ای ممکن پذیر نیست. بنا به مطالعات خلخالی (۱۳۷۳)؛ سلسیلی (۱۳۸۶)؛ و اعتمادی زاده و همکاران (۱۳۹۰) تحولات گوناگون دهه‌های اخیر موجب شده تا مطالعات میان‌رشته‌ای مورد توجه و حمایت قرار گیرد. به واسطه ضرورت جامع‌نگری در حل مسائل و درک پیچیدگی و چندبعدی بودن مسائل پیش روی جوامع بشری، این تفکر شکل گرفته که اگر پژوهشگران یک رشته علمی درگیر بررسی مسئله‌های مهم بر بنیاد بینش تخصصی خود و بدون یاری جستن از متخصصان سایر رشته‌های علمی به ارائه طریق اقدام کنند، ممکن است بدون ملاحظه و مذاقه در تمام وجوه و ابعاد مسائل به عرضه راه‌حل‌هایی متعدد ولی ناکارآمد، برای آن‌ها اقدام کنند.

یکی از دلالت‌های ضرورت بازنگری علوم انسانی، خشک بودن رشته‌های آن است. خشک بودن رشته‌های دال بر این است که مجموعه‌ای از محتوایی که برای زندگی واقعی در جامعه مورد نیاز افراد است، مورد غفلت واقع شده و در واقع جامانده است و صرفاً تأکید بر محفوظات و مملو کردن ذهن از نظریه‌ها و مفاهیم جدا از کاربرد آن‌هاست. بنا به عقده آیزنر (۱۹۹۴) برنامه درسی مغفول شامل تمامی فرصت‌های یادگیری است که نظام آموزشی به دلیل سخت و غفلت از ارائه آن به یادگیرندگان بازمی‌ماند. هدف و کارکرد اصلی این مفهوم، جلب توجه دست‌اندرکاران و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی به تأمل و اندیشه درباره چیزهایی است که از دستور کار نظام آموزشی و از حوزه برنامه درسی آشکار حذف شده‌اند. بنا به نظر Lattoca and Stark (2009)؛ مهرمحمدی (۱۳۸۷)؛ Fazekas and Varro (2001) و Quinn (2010) بهبود کارایی علوم انسانی در کاربردی ساختن آن و

استفاده وسیع از دانش تولیدشده در بخش دانشگاهی و عمومی نیاز است و از این رو آنچه به دلیل عادت و سنت از حوزه برنامه درسی صریح حذف شده است باید شناسایی و در مجموعه برنامه درسی علوم انسانی قرار گیرد.

کی از دلالت‌های ضرورت بازنگری علوم انسانی، بی‌فایده بودن رشته‌های آن است. برای تبیین آن به نظریه برنامه درسی زودبازده (QianSun, 2011) استناد شده است. بر این اساس، برنامه درسی زودبازده مشتمل بر مجموعه‌ای از فعالیت‌های یاددهی-یادگیری می‌باشد که بلافاصله پس از سپری کردن آن‌ها، دانش آموزان به گونه‌ای توانمند می‌شوند که می‌توانند متکی به نفس و بدون کمک دیگران پا به عرصه فعالیت‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی موجود در جامعه گذاشته و خوداشتغالی داشته باشند. مطالعات نصر و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد، استرالیا، کشور توسعه‌یافته‌ای است که پس از درآمدهایی که از منابع طبیعی به دست می‌آورد، بیشترین درآمد آن از شهریه‌های دانشجویان خارجی حاصل می‌شود که در دانشگاه‌های این کشور تحصیل می‌کنند. به همین دلیل همواره درصدد است تا آموزش عالی خود را مطابق با استانداردهای جهانی در همه ابعاد از جمله ارائه محتواهای جدید به‌روز نگه دارد. بنا به مطالعات عزیزی (۱۳۸۵) محتوای رشته‌های دانشگاهی کشور حکایت از این واقعیت دارند که همراهی نظام‌دار و هم‌افزا با توسعه روزآمد را ندارند. لذا باید در راستای هماهنگی بیشتر بین توسعه آموزش عالی و توسعه ملی، تنوع‌بخشی به نظام آموزش عالی، بازنگری برنامه‌های درسی، توسعه دانش سازمان‌یافته، توسعه همکاری‌های بین‌المللی، رشد استعداد‌های درخشان، متنوع ساختن منابع درآمدی دانشگاه‌ها و گسترش انجمن‌های علمی و صنفی گام‌های جدی‌تری برداشته شود. مطالعات عزیزی (۱۳۸۷)؛ حاکی از این بوده است که ضعف در برنامه‌ریزی درسی و ضعف در تصمیم‌گیری به ترتیب در اولویت‌های اول و نهم ضعف‌های شناسایی شده قرار گرفته‌اند.

بر اساس یافته‌های به دست داده‌شده، پیشنهادانی به‌قرار ذیل ارائه می‌شوند:

۱. برنامه ریزان درسی باید تلاش نمایند تا علوم انسانی را بر اساس یک ساخت معقولانه طراحی و تدوین کنند.
۲. برنامه ریزان درسی باید تلاش نمایند تا رشته‌های علوم انسانی را صورت بین‌رشته‌ای را طراحی نمایند.

۳. برنامه ریزان درسی باید تلاش نمایند تا رشته‌های علوم انسانی را بر اساس زندگی واقعی طراحی کنند.
۴. برنامه ریزان درسی باید تلاش نمایند تا رشته‌های علوم انسانی مبتنی بر توانمندسازی فراگیران و دانشجویان طراحی نمایند.
۵. برنامه ریزان درسی باید تلاش نمایند تا ایدئولوژی رشته‌های علوم انسانی را به گونه‌ای تقویت و غنی‌سازی کنند که مسیر و جهت مشخص و شفاف‌ی را در راستای رشد همه‌جانبه فراگیران و دانشجویان فراهم سازند.
۶. برنامه ریزان درسی باید تلاش نمایند تا سرفصل‌های رشته‌های علوم انسانی را به گونه‌ای تعریف کنند که در مرحله عمل برای دانشجویان و فراگیران قابل استفاده باشد.

منابع

- اعتمادی زاده، هدایت الله، لیاقتدار، محمدجواد، نصر، احمدرضا و موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). تأملی بر پژوهش میان‌رشته‌ای در آموزش عالی. *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۲(۹)، بهار و تابستان، ۱۵-۵۰.
- ایمانی، محمدتقی و کلاته ساداتی، احمد. (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی روش توسعه علوم انسانی در ایران. *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، ۵(۱۹)، ۲۷-۵۱.
- بلاغت، جواد. (۱۳۹۰). بررسی چالش‌های توسعه علوم انسانی و میان رشته‌های آن در ایران: (مطالعه موردی رشته علوم تربیتی ۳ با میان رشته‌های آموزش و پرورش پیش‌دبستانی، دبستانی و تطبیقی). *فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۳(۴)، پاییز، ۱۱۷-۱۲۹.
- جاودانی مقدم، مهدی. (۱۳۸۸). آسیب‌شناسی علوم انسانی در ایران، *مجله الکترونیکی فارابی*، ۵(۱)، ۹-۱.
- جمشیدی توانا، اعظم و امام‌جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت‌معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجو معلمان، *پژوهش‌های برنامه درسی ایران*، ۶(۵)، ۵-۲۱.
- جهان، جواد، ادیب منش، مرزبان و پاک سرشت، محمد. (۱۳۹۶). تبیین و تحلیل عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه (عمل‌گرای شوابی) بر اساس منابع و اسناد معتبر علمی. *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبایی تهران*، ۲(۶)، بهار، ۱-۴۲.

- جهان، جواد، فقیهی، علیرضا و پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۶). بازشناسی کیفی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه، *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۲(۵۰)، ۲۳-۵۰.
- حاتمی، جواد. (۱۳۹۵). چالش آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران: یک مطالعه کیفی. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰(۳۲)، ۱-۱۷.
- حاتمی، محمد رضا و روشن چشم، حامد. (۱۳۹۱). ماهیت رویکرد میان‌رشته‌ای در حوزه علوم انسانی با تأکید بر اندیشه‌های هابرماس. *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۱(۱۵)، (پیاپی ۱۷)، ۹۹-۱۱۶.
- خلخال، مرتضی. (۱۳۷۳). در هم تنیدن برنامه‌های درسی در آموزش عالی. *فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲(۶)، ۱۰۹-۱۲۴.
- داوری اردکانی، رضا. (۱۳۸۹). نظریه اجتماعی: علوم انسانی را برای چه می‌خواهیم؟. *دوماهنامه سوره اندیشه*، (۴۶، ۴۷)، آذر و دی‌ماه، ۱۱۷-۱۲۲.
- ذکایی، محمد سعید و شجاعی باغینی، نیما. (۱۳۹۲). تغییر رشته‌ای‌ها انگیزه‌ها، انتظاراتها و ارزیابی دانشجویان رشته‌های غیر مرتبط از تحصیل در علوم انسانی. *فصلنامه علمی-پژوهشی علوم اجتماعی (دانشگاه علامه طباطبائی)*، (۶۳)، ۱۲۸-۱۷۵.
- سوزنچی، حسین. (۱۳۸۸). تأملی در باب بایسته‌های تحول در علوم انسانی: حرکت به سمت تحقق علوم انسانی اسلامی. *فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ*، (۵)، بهار، ۷-۲۷.
- شریفی، احمدحسین. (۱۳۹۳). «مبانی علوم انسانی اسلامی». تهران: آفتاب توسعه.
- شیخی مهرآبادی، آزاده و اصلانی، شیلان. (۱۳۹۷). «بازنگری برنامه‌های درسی و چالش‌های پیش روی آن»، ششمین کنگره علمی پژوهشی توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی در ایران، تهران.
- صادقی فسایی، سهیلا و عالی زاده، عباس. (۱۳۹۷). «از انتخاب تا تغییر رشته تحصیلی: امکان نوع شناسی مهاجران تحصیلی». *دو فصلنامه علمی پژوهشی دین و سیاست فرهنگی*، (۱۰)، بهار و تابستان، ۶۵-۹۰.
- عراقیه، علیرضا و باقرنژاد، رقیه. (۱۳۹۷). «تبیین آینده‌پژوهی در ارتقاء برنامه‌های درسی»، دومین کنفرانس بین‌المللی تحولات نوین در مدیریت، اقتصاد و حسابداری، تهران.
- عزیزی، نعمت اله و پارسا، سیداحمد. (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی ناکارآمدی تحقیقات در حوزه علوم انسانی: بررسی راههای بهبود عملکرد پژوهشی اعضای هیئت علمی در علوم انسانی، اولین همایش بین‌المللی مدیریت، آینده‌نگری، کارآفرینی و صنعت در آموزش عالی، سنندج.

- عیاری، لیلا، سید کلان، سید محمد و آزاد، رسول. (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی دانشگاهی مناطق محروم با رویکرد انتقادی (مطالعه موردی؛ دانشگاه‌های مناطق محروم اردبیل). *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۴(۸)، ۷۷-۸۸.
- قبادی، حسینعلی. (۱۳۸۵). *آسیب‌شناسی علوم انسانی در ایران*، کنگره ملی علوم انسانی، تهران. لی زاده، حسین، آهنچیان، محمدرضا، کوهساری، معصومه و نوفرستی، علی. (۱۳۹۶). تجربه بازنگری برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه فردوسی مشهد. *فصلنامه علمی-پژوهشی نامه آموزش عالی*، ۱۰(۴۰)، زمستان، ۱۷-۱۲۴.
- قلی پور، حسین و چیت سزایان، علیرضا. (۱۳۹۶). ابعاد و مؤلفه‌های تحول در علوم انسانی در اندیشه مقام معظم رهبری و دلالت‌های آن بر علوم انسانی مطلوب جمهوری اسلامی. *فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ*، ۳۷(۳)، بهار، ۹۷-۱۲۴.
- قنبری، سیروس، اردلان، محمدرضا و کریمی، ایمان. (۱۳۹۴). تأثیر چالش‌های ارزشیابی آموخته‌های دانشجویان بر رویکرد مطالعه عمل فکورانه. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱(۲).
- کاظمی، نجف آبادی، عفت. (۱۳۹۲). آینده‌پژوهی و تغییر در برنامه‌های درسی، همایش ملی تغییر در برنامه درسی دوره‌های آموزش و پرورش، ۴۳۱-۴۳۳.
- کرمی، مرتضی و وقاری زمهریر، زهرا. (۱۳۹۵). ساختار بهینه تدوین و بازنگری برنامه درسی آموزش عالی: تجربه دانشگاه فردوسی مشهد، کنگره ملی آموزش عالی ایران، ۱-۶.
- ریمی، وجیهه، نوه ابراهیم، عبد الرحیم، آراسته، حمیدرضا و بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۹۴). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت توسعه علوم انسانی؛ ارائه یک مدل مفهومی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۱(۳)، ۱۵۱-۱۶۹.
- کشاورزی، مهدی، یار محمدیان، محمد حسین و نادری، محمدعلی. (۱۳۹۶). محتوای برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده‌پژوهی در آموزش عالی ایران: پژوهش کیفی. *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۸(۶۱)، پاییز و زمستان، ۱۱۹-۱۳۸.
- محمودی، مریم و خادمی کله لو، محمد. (۱۳۹۵). *آسیب‌شناسی فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی در ایران*. *دو فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۷(۱۳)، بهار و تابستان، ۱۸۸-۲۱۵.
- مقدسی فرد، حمید. (۱۳۸۵). *آسیب‌شناسی علوم انسانی و رشته‌های آن*، اصلاح ساختار کلاس با نظریه رشته علوم اجتماعی، همایش ملی کنگره علوم انسانی.

- ملکی، فخری. (۱۳۸۷). تأملی در برخی دیدگاه‌های علوم انسانی. فصلنامه علمی-پژوهشی فلسفه و کلام، ماهنامه رشد آموزش معارف اسلامی، ۲۰(۶۸).
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). غفلت زدایی از ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی ناگفته (مغفول). سخنرانی ارائه شده در دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
- میرزاپور ارمکی، ابوالفضل. (۱۳۹۰). اهمیت و ضرورت تحول علوم انسانی و تولید علم دینی و راهکارهای تحقق آن، رهیافت، (۴۹).
- نصر، احمدرضا، سولومونیدز، این و کامرون، الیسون. (۱۳۹۲). علل و چگونگی تدوین درس جدید و موانع آن در دانشگاه‌های استرالیا. دو فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش و نگارش، ۱۷(۲۹)، پاییز و زمستان، ۱۸-۴۲.
- نورآبادی، سولماز، احمدی، پروین، دبیری اصفهانی، عذرا و فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۳). ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی مصوب نظام آموزش عالی ایران به برنامه درسی تلفیقی (مطالعه موردی: گرایش مدیریت آموزشی، دوره کارشناسی). فصلنامه آموزش و ارزشیابی، ۷(۲۵)، بهار، ۱۰۱-۱۲۲.
- نبلی احمدآبادی، محمدرضا. (۱۳۹۲). جایگاه تعلیم و تربیت اسلامی در علوم انسانی، پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۳(۲)، تابستان، ۱۷۱-۱۸۶.

References

- Aslan, S., & Aybek, B. (2020). Testing the Effectiveness of Interdisciplinary Curriculum-Based Multicultural Education on Tolerance and Critical Thinking Skill. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 43-55.
- Burton, L. (2001). "Interdisciplinary Curriculum: Retrospect and Prospect", *Music Educators Journal*. 87 (March), pp. 17-21.
- Fazekas, T., & Varro, V. (2001). Scientometrics and publishing in Hungarian medical science. Ethical and technical issues. *Orvosi hetilap*, 142(45), 2493-2499.
- Azizi, N., & Lasonen, J. (2006). Education, training and the economy: preparing young people for a changing labour market. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Gooler, D. G. & Grotelueschen, A. (1991). Accountability in curriculum development. *Curriculum Theory Network*. 7. 27-34.
- Grimson, J. (2002). Re-engineering the curriculum for the 21st century. *European journal of engineering education*, 27(1), 31-37.
- hansen,klaus-hening(2008). The CurriculumWorkshop: aplace for deliberative inquiry and teacher professional learning. *European Educational Research Journal*, Volume 7, Number 4, www.words.eu/EERJ.
- Lattoca, L. R. & J. S. Stark (2009). *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Context*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michael Connelly, F. (2013). Joseph Schwab, curriculum, curriculum studies and educational reform. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 622-639.
- Morley, L. (2001). Producing new workers: Quality and equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*. 7 (2). 131-138.

- Nami, Y., Marsooli, H., & Ashouri, M. (2014). Hidden curriculum effects on university students' achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 798-801.
- Nggaard, C., T. Hojlt & M. Hermansen (2008). "Learning - based curriculum development". *High Educ*, 55, 33-50.
- Ornstein A.C. & Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues*. (3rd ed). Boston: Allyn and Bacon
- Quinn, Molly. (2010). *Null Curriculum*. In *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Edited by Craig Kridel, SAGE Publications, London, United Kingdom
- Roure, B., Anand, C., Bisailon, V., & Amor, B. (2018). Systematic curriculum integration of sustainable development using life cycle approaches. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.
- Qian Sun, (2011) "Embedding employability in the curriculum: A comparative study of employer engagement models adopted by design programmes in China and the UK", *Journal of Chinese Entrepreneurship*, Vol. 3 Iss: 1, pp.36 – 48.
- Sá, C.M. (2007). "Interdisciplinary strategies in U.S. research universities, *Higher Education*, DOI 10.1007/s10734-007-9073-5
- Windis, D. M., A. Gozu, E. B. Boss, P. A. Thomas, S. D. Sisson & D. M. Howard (2007). "A ten month program in curriculum development for medical educations": 16 years of experience. *Innovations in Education*, Feb, 655-661
- Yang. H. J (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwans Technical- Vocational Colleges, *Journal International of Educational Development*, 24, 284 – 301
- Xu, H. & L. V. Morris, (2007). "Collaborative course development for online courses". *Innov High Educ*, 32, 35-47.