

Higher Education Development Indicators of Humanities

Hojat Jabbardokht *

Received: 2018/04/17

Accepted: 2018/07/03

Abstract

In this paper, the concept of "higher education development in humanities" is more precisely conceptualized and delineated. This conceptualization is accomplished by formulating fifteen indicators for the development of higher education in humanities. These indicators, which are set forth in higher education policy making, are in fact operational guidelines for policy reform in higher education in humanities. The need to move towards problem-oriented research, decentralization, territorial planning, and balanced development are the most important results that have been addressed by these indicators. The metrics have been adjusted in a meta-analysis and library manner to cover all aspects of development, including human development, social development, economic development, communication development, etc., and meanwhile higher education development must be adjusted with the development of other sectors. The community should also be coordinated and mobile. In other words, if the higher education of humanities is to be simultaneously promoted in all fifteen indicators, the ideal type of "higher education development in humanities" has occurred. Before going into the main issue and presenting the indicators, we first discuss the structure and function of higher education, the role and function of the university, and the requirements and characteristics of the academic community, and delineate these concepts as necessary. We then examine the definitions, necessities, and functions of humanities in today's society from a number of different perspectives to provide the prerequisite for entering the core of the discussion for the reader

Keywords: Indicators of Higher Education Development, Decentralization, Territorial Planning, Balanced Development, Indigenous Development, Knowledge of Social and Economic Institutions

* M.A. in Islamic Studies, Culture and Communication, Imam Sadiq University
hojatjabbardokht@gmail.com

شاخص‌های توسعه آموزش عالی انسانی

حجت جباردخت *

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۱/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۱۲

چکیده

در این مقاله، مفهوم «توسعه آموزش عالی علوم انسانی» به طور دقیق‌تر مفهوم‌سازی و چارچوب‌بندی می‌شود. این مفهوم‌سازی با تدوین پانزده شاخص برای توسعه آموزش عالی علوم انسانی انجام می‌پذیرد. این شاخص‌ها که ذیل سیاست‌گذاری آموزش عالی مطرح می‌شوند، در واقع راهکارهای عملیاتی برای اصلاح سیاست‌گذاری در آموزش عالی علوم انسانی هستند. لزوم حرکت به سمت پژوهش‌های مسئله‌محور، تمرکززدایی، آمایش سرزمینی و توسعه موزون، مهم‌ترین نتایج هستند که در این شاخص‌ها به آن‌ها پرداخته شده است. شاخص‌ها به روش فراتحلیل و کتابخانه‌ای، به نحوی تنظیم شده‌اند که تمام ابعاد توسعه، از جمله توسعه انسانی، توسعه اجتماعی، توسعه اقتصادی، توسعه ارتباطی و ... در بر گرفته شود و از سوی دیگر، توسعه آموزش عالی، با توسعه سایر بخش‌های جامعه نیز هماهنگ و همراه شود. به عبارت دیگر، اگر آموزش عالی علوم انسانی در همه این پانزده شاخص، به طور هماهنگ ارتقا پیدا کند، تیپ ایده‌آل «توسعه آموزش عالی علوم انسانی» رخ داده است. پیش از ورود به مسئله اصلی و ارائه شاخص‌ها، ابتدا به ساختار و کارکرد آموزش عالی، نقش و کارویژه دانشگاه و اقتضائات و ویژگی‌های جامعه علمی می‌پردازیم و این مفاهیم را در حد ضرورت این مقاله چارچوب‌بندی می‌کنیم. سپس تعاریف، ضرورت‌ها و کارکرد علوم انسانی در جامعه امروزی را از چند دیدگاه مختلف مورد بررسی قرار می‌دهیم تا مقدمات لازم برای ورود به هسته اصلی بحث برای خواننده تأمین گردد.

واژگان کلیدی: شاخص‌های توسعه آموزش عالی، تمرکززدایی، آمایش سرزمینی، توسعه موزون،

توسعه بومی، دانش‌بری نهادهای اجتماعی و اقتصادی

* فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد معارف اسلامی و فرهنگ و ارتباطات، دانشگاه امام صادق علیه‌السلام.

مقدمه

واژه «توسعه» وقتی در ارتباط با یک سازمان یا نهادی اجتماعی به کار می‌رود که در حال فعالیت در بستر جامعه انسانی است، لازم است از جامعیت و مانعیت برخوردار باشد. به طوری که در مرحله مفهومی و نظری، تمام ابعاد توسعه، از جمله توسعه انسانی، توسعه اجتماعی، توسعه اقتصادی، توسعه ارتباطی و ... را در ارتباط با آن سازمان دربرگیرد. هم‌چنین توسعه یک سازمان یا نهاد اجتماعی، لازم است هماهنگ با توسعه سایر بخش‌های جامعه بوده و خود را با تغییرات و چالش‌های محیطی تطبیق نماید و از ویژگی‌هایی اساسی هم‌چون توسعه موزون، توسعه درون‌زا و توسعه بومی برخوردار باشد. تنظیم شاخص‌های جامع و مانع و عملیاتی برای مفهوم «توسعه آموزش عالی علوم انسانی»، دغدغه‌ای بود که منجر به نگارش این مقاله شد.

در این نوشتار، قبل از پرداختن به شاخص‌های توسعه علوم انسانی دانشگاهی، ابتدا ساختار و کارکردهای آموزش عالی و نیز فرهنگ حاکم بر آموزش عالی و جامعه علمی مورد بررسی قرار خواهد گرفت. سپس به چارچوب مفهومی «علوم انسانی» پرداخته می‌شود تا پدیده «آموزش عالی علوم انسانی» مفهوم‌سازی گردد. در نهایت، با روش فراتحلیل، شاخص‌های توسعه آموزش عالی علوم انسانی ارائه خواهد شد.

۱. ساختار نظام آموزش عالی

در بررسی ساختار و نظام حاکم بر هر سازمان یا نهادی، سه جنبه عمده را می‌توان از هم تفکیک کرد؛ و از آنجا که آموزش عالی نیز یک سازمان محسوب می‌شود، می‌توان این سه بخش را در مورد آن توضیح داد. این سه جنبه عبارتند از:

۱-۲. محیط بیرونی:

منظور از محیط بیرونی یک سازمان، فرآیندها و جریان‌های اجتماعی و شرایط و اقتضائات جامعه بستر است که از طریق سازمان‌ها و نهادها و از بیرون، بر ساختار، تصمیمات و نحوه عملکرد یک سازمان تأثیر می‌گذارند. جهانی شدن، ظهور جامعه دانش‌بنیان، نوآوری، پیشرفت تکنولوژی‌ها، افزایش فشارهای بازار، فاکتورها و مؤلفه‌های کلیدی هستند که مأموریت، ساختار سازمانی و مشخصات دانشگاه‌ها را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند (Margarisová and others, 2014, p. 96). اما از جنبه

ساختار حکومتی، به عنوان مثال در ایران، نهادهایی مانند شورای عالی انقلاب فرهنگی، مجلس شورای اسلامی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، بر سیستم آموزش عالی، ساختار، عملکرد و تصمیمات آن تأثیر مستقیم می‌گذارند. در اواخر قرن بیستم، در بسیاری از نقاط جهان، بودجه‌های دولتی آموزش عالی نسبت به بودجه‌های شخصی و خصوصی آن، کاهش چشم‌گیری یافت. در بسیاری از کشورها، بخش سازمانی بودجه، که از ایالت محلی اخذ می‌شد، قطع شد و این یعنی کاهش بودجه به‌ازای هر دانشجو. بسیاری از دانشگاه‌ها به این سیاست با کاهش هزینه‌ها و نیز با جست‌وجوی منابع جدید و تولید درآمد پاسخ دادند (Eastman, 2007, p.9).

۱-۳. مسئولیت‌های حرفه‌ای:

ماهیت مسئولیت‌های حرفه‌ای که یک سازمان در ساختار تقسیم کار جامعه بر عهده دارد، در مناسبات و نحوه روابط سازمان با دیگر سازمان‌ها و نهادها بسیار تأثیرگذار بوده و تعیین می‌کند که تا چه اندازه لازم است سازمان، استقلال داشته و یا تابع و وابسته باشد. در مورد آموزش عالی باید گفت با توجه به پیچیدگی تخصصی علم، ماهیت مسئولیت‌های حرفه‌ای دانشگاه، استقلال دانشگاهی و مدیریت خودگردان دانشگاه را ایجاب می‌کند. به طوری که یکی از ملزومات نظام دانشگاهی این است که باید خارج از سلطه ارباب قدرت و ثروت و به صورت مستقل اداره شود.

۱-۲. اندازه و پیچیدگی سازمان:

اندازه و میزان پیچیدگی سازمان، بر اینکه کدام نوع ساختار - ساختار متمرکز یا غیرمتمرکز - بر سازمان حاکم باشد، تأثیر مستقیمی دارد.

۲-۲. ساختار متمرکز و ساختار غیرمتمرکز

به طور کلی هرچه قدر اندازه سازمان کوچکتر و پیچیدگی آن کم‌تر باشد، ساختار و مدیریت متمرکز مناسب‌تر است. هم‌چنین هرچه ثبات محیط و جامعه و ثبات فعالیت‌ها و تصمیمات سازمان بیشتر باشد، و محیط سازمان، دستخوش تغییرات و تحولات کم‌تری باشد، ساختار متمرکز مناسب است. اما از سوی دیگر، هر چه گستردگی سازمان و پیچیدگی روابط سازمان بیشتر باشد و بخش‌های مختلف سازمان،

در محیط‌های متنوع‌تری مستقر باشند، یا اینکه محیط سازمان، تحرک و تغییر بیشتری داشته و از ثبات کم‌تری برخوردار باشد، ساختار و مدیریت غیرمتمرکز برای چنین سازمانی بهتر و مناسب‌تر است. این در حالی است که در کشور خودمان، با وجود اینکه بسیار گسترده و پیچیده بوده و از اقلیم فرهنگی، اجتماعی و طبیعی متنوعی برخوردار است، هم‌چنین سرعت تحولات بالایی دارد و واکنش سریع و سرعت در اخذ تصمیم از مهم‌ترین عناصر در عرصه تصمیم‌گیری نهادهاست، نظام آموزش عالی کشور، از ساختاری متمرکز برخوردار است. یعنی با وجود طیف وسیعی از نیازهای محیطی متفاوت، سازمان‌ها و بخش‌های آموزش عالی در مناطق مختلف، ساختارهای متفاوت ندارند و همگی از یک مدیریت متمرکز پیروی می‌کنند که در آن، تمامی تصمیمات مهم در مرکز و در تهران گرفته می‌شود.

آسیب‌ها و پیامدهای منفی ساختار متمرکز در محیط پیچیده و گسترده را می‌توان به این قرار برشمرد:

۱. در چنین شرایطی، سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران در مرکز، به دلیل ارتباطات ضعیف با بخش‌های مختلف و ارتباطات ضعیف با گروه‌های ذی‌نفع، قادر به ارزیابی درست و مناسب محیط بیرونی و درونی سازمان نیستند.
۲. تصمیم‌گیران و مدیران، به دلیل ارتباط ضعیف با پژوهش‌های جاری، اطلاعات ناقص و تصفیه‌شده، و هماهنگی غیرمؤثر با زیرمجموعه‌ها و زیردستان در مناطق مختلف، توانایی کافی برای اتخاذ تصمیمات مناسب و درست ندارند.
۳. وظایف بخش‌ها و افراد مختلف در زیرمجموعه‌ها، به دلیل وجود لایه‌ها و روابط پیچیده و فاصله‌های دور با مرکز تصمیم‌گیری، و نیز هماهنگی‌های ضعیف، با هم همپوشانی پیدا می‌کند.
۴. با توجه به ساختار متمرکز تصمیم‌گیری، افراد در زیربخش‌ها و زیرمجموعه‌ها، خود را ملزم به نشان دادن واکنش در برابر رویدادهای محیط اطرافشان و تصمیم‌گیری در محل نمی‌بینند، بلکه همواره منتظر ابلاغ سیاست‌ها از سوی مقامات بالا در مرکز می‌مانند.

۵. سیاست‌گذاران و مقامات رده‌بالا، زیر فشار تراکم تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌هایی قرار می‌گیرند که می‌توان آن‌ها را در رده‌ها و سطوح پایین‌تر نیز انجام داد (قورچیان، آراسته، جعفری؛ ۱۳۸۳، صص. ۱۲-۱۴).

۴-۲. ساختار دوره‌های تحصیلی در نظام آموزش عالی

پایین‌ترین مقطع تحصیلی آموزش عالی، دوره کاردانی (فوق دیپلم) است که به اعطای مدرک بالاتر از دیپلم و پایین‌تر از کارشناسی می‌انجامد. بعد از دوره کاردانی و بالاتر از آن، دوره کارشناسی یا لیسانس قرار دارد که به دو شکل پیوسته و ناپیوسته گذرانده می‌شود. طول دوره کارشناسی پیوسته در رشته‌های علوم انسانی، حداکثر ۶ سال می‌باشد (دادمرزی، ۱۳۷۷، ص. ۱۲۵).

تحصیلات و واحدهای درسی‌ای که تا آخر دوره کارشناسی گذرانده می‌شوند، اغلب، تحصیلات پایه هستند. دوره‌های تحصیلی بالاتر از کارشناسی، تحصیلات تکمیلی نامیده می‌شوند.

بعد از دوره کارشناسی و یک پله بالاتر از آن، کارشناسی ارشد یا فوق لیسانس است. رویکرد آموزشی در این دوره، از جریان یکنواخت و بسته آموزش نظری در دوره کارشناسی، به سوی رویکرد آزمایشگاهی و عملی میل پیدا می‌کند که از انعطاف و تنوع بیشتری برخوردار است. هم‌چنین در دوره کارشناسی ارشد با تأکید بر پژوهش و تحقیق، سعی می‌شود کارایی و مهارت لازم در گرایش تحصیلی موردنظر در دانشجویان تأمین شود. دوره کارشناسی ارشد نیز به دو شکل پیوسته و ناپیوسته برگزار می‌گردد که طول دوره کارشناسی ارشد ناپیوسته، حداکثر ۳ سال است. بالاترین و آخرین مقطع تحصیلی آموزش عالی، دوره دکتری Ph.D است که مجموعه‌ای هماهنگ از فعالیت‌های آموزشی و بیشتر پژوهشی را شامل می‌گردد. هدف از ایجاد دوره دکتری، تربیت افرادی است که با احاطه یافتن به آثار علمی در یک زمینه خاص و آشنا شدن با روش‌های پیشرفته تحقیق و دست‌یابی به جدیدترین مبانی آموزشی و پژوهشی، بتوانند با نوآوری در زمینه‌های علمی و تحقیقی، در رفع نیازهای کشور مؤثر بوده و روند تزریق دانش در طرح‌ها، پروژه‌ها و سیاست‌ها را به منظور موفقیت سازمان‌ها و نهادها در برنامه‌ها و پروژه‌هایشان سرعت بیشتری ببخشند و با گسترش مرزهای علم در

رشته تخصصی خود، به تازه‌هایی در جهان دانش دست یابند(دادمرزی، ۱۳۷۷، ص. ۱۰۰).

۲. کارکردها و نقش نظام آموزش عالی

در بحث از فلسفه وجودی دانشگاه‌ها، سؤال اساسی این است که چرا جوامع به فکر تأسیس و گسترش دانشگاه‌ها هستند؟ و کارکرد دانشگاه چیست؟ یک نگاه کوتاه به نهادهای آموزش عالی در جهان مدرن، نشان خواهد داد که این نهادها به طور شگفت‌آوری از حیث اندازه، تاریخچه و کارکرد با هم تفاوت دارند (McKenna, 2013, p.5).

در دیدگاه آقای زینال متقین، مسئولیت اجتماعی دانشگاه، صرفاً آماده کردن دانشجویان برای به دست آوردن شغل و استخدام نیست. بلکه مهم‌تر از آن، ایجاد توانایی در دانشجویان برای درگیر شدن در اجتماع و مشارکت اجتماعی است (Schneller and Thoni, 2011, p. 28).

به طور کلی، دو کانال برای ایفای نقش و کارکرد اجتماعی برای آموزش عالی در جامعه وجود دارد. این دو کانال عبارتند از:

الف. تربیت انسان‌های دارای تخصص و انسان‌های دارای مهارت و تربیت نیروی انسانی دارای کیفیت بالا برای رفع نیازهای حاکمیت در حوزه‌های صنعتی، بازرگانی و برای رفع نیازها در تمام شعبه‌های جامعه؛

ب. تدارک و ارائه طیفی از خدمات به یک منطقه یا اجتماع خاص، که این خدمات می‌تواند تنوع بالایی از اشکال و فرم‌ها را به خود بگیرد: توسعه برنامه‌ها برای بزرگسالان، دوره‌های بازآموزی، مشاوره، آموزش‌ها و خدمات مهارتی و هنری و ارائه تجربه‌ها و تخصص‌های دم‌دستی در تمام زمینه‌های لازم برای احراز صلاحیت در توسعه اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، زیستی و فرهنگی جامعه (UNESCO, 1991, p. 8).

انگیزه ایجاد دانشگاه به کارکرد و نتیجه آن برمی‌گردد. از یک بعد دیگر، امروز چهار وظیفه اصلی برای دانشگاه تعریف شده است: آموزش، پژوهش، تربیت نیروی انسانی ماهر و توسعه فرهنگی جامعه (قورچیان، آراسته، جعفری؛ ۱۳۸۳، ج ۱، ص. ۱۳).

۱-۳. آموزش:

جریان رسمی، بسته و مرسوم «آموزش» در نظام دانشگاهی، ابتدایی‌ترین رسالت و کارکرد آموزش عالی محسوب می‌شود که کارویژه دوره کارشناسی یا همان دوره لیسانس است. امروزه و در دهه‌های اخیر، خصوصاً در کشورهای صنعتی، با توده‌ای شدن آموزش عالی، توزیع اجتماعی دانش، و دانش‌بری اغلب فعالیت‌ها و پروژه‌های بشری (قانع‌ی راد، ۱۳۸۳، ص. ۱۴۰)، رسالت‌ها و کارکردهای دانشگاه، بسیار گسترده‌تر و متنوع‌تر از صیرف «آموزش» شده است. توده‌ای شدن آموزش عالی و تنوع کارکردهای دانشگاه باعث شده علاوه بر آموزش بنیادی علوم، آموزش برای حرفه‌ها، از جمله آموزش عملی یا تئوری برای حرفه‌های آزاد، فنی، تجاری و مراقبتی نیز جزو رسالت‌های دانشگاه قرار گیرد (قانع‌ی راد، ۱۳۸۳، ص. ۱۴۲)، که برخی از آن‌ها در دوره‌های آموزشی و برخی در طی قرارداد با سازمان‌ها و نهادها ارائه می‌شود.

در مورد کشور خودمان، باید گفت دانشگاه‌های ایران، از بدو تأسیس، هم‌چون سایر کشورهای جهان سوم، عمده‌ترین کارکردشان آموزش علوم بوده است، آن هم آموزشی که بر پایه انتقال اطلاعات و مهارت‌های وارداتی و غیربومی صورت می‌گرفت، بدون اینکه ایرانیان در آفرینش و تکوین آن نقشی داشته باشند. در واقع محتوای آموزشی که تاکنون در دانشگاه‌های ایران جریان داشته، منبعث از نیازهای بومی و تکامل دانش و پژوهش بومی و بر بستر فرهنگ بومی نبوده است (قورچیان، آراسته، جعفری؛ ۱۳۸۳، ج ۱، ص. ۱۰).

۲-۳. پژوهش:

عنصر پژوهش در عرصه دانشگاهی و جامعه علمی را می‌توان به دو نوع پژوهش بنیادی و پژوهش کاربردی تقسیم کرد (لاورنس نیومن، ۱۳۸۹، ج ۱، صص. ۶۸ تا ۷۰). پژوهش بنیادی، با هدف تولید فکر و نقد و اصلاح اندیشه (قلی قورچیان، آراسته، جعفری؛ ۱۳۸۳، ج ۱، ص. ۱۲)، دانش بنیادین را در مورد جنبه‌های مختلف جهان اجتماعی، گسترش می‌دهد. پژوهش بنیادین و پایه‌ای و دانش بنیادین حاصل از آن، به ندرت کارگزاران و ارائه‌دهندگان خدمات اجتماعی را در حل مسائل روزمره سازمان‌ها و نهادهای ذی‌ربطشان یاری می‌دهد، اما با پرورش و ارتقاء عقول جامعه علمی، انباشت هرچه بیشتر دانش و گشودن شیوه‌ها و ابواب جدیدی از تفکر و اندیشه، مسیر را به

سوی حلّ مسائل و مشکلات جامعه در دراز مدت، برای خطّ‌مشی‌گذاران و ارائه‌دهندگان خدمات اجتماعی هموار می‌کند (لاورنس نیومن، ۱۳۸۹، ج ۱، صص ۶۸ تا ۷۰). اما پژوهش کاربردی، با مسائل و مشکلات روزمره سازمان‌ها و نهادها درگیر است و سعی در ارائه راه‌حل‌های سریع و مقطعی به کارگزاران و مدیران دارد. امروزه در آموزش عالی توده‌ای، به‌خصوص در کشورهای توسعه‌یافته، نظام آموزش عالی، ضمن تنوع در کارکردها، چرخشی اساسی به سوی پژوهش پیدا کرده، ولی در کنار این رشد اهمیت پژوهش، سرشت پژوهش از کنجکاوی آزاد به سوی حل مسئله، یعنی به سوی کاربردی‌تر شدن معطوف شده است. قبل از این، پژوهش دانشگاهی به بودجه‌های کلی که به طور ثابت به آموزش عالی تزریق می‌شد وابسته بود که آموزش عالی مجاز بود آن را طبق تشخیص خود هزینه کند. ولی اکنون با کاهش بودجه‌های ثابت دولتی دانشگاه‌ها، پژوهش‌ها در شکل برنامه‌های ویژه و با اعتبارات کارگزاران بیرونی برای مقاصد معین انجام می‌شود. اقتصاد پژوهش دگرگون شده است. پژوهش‌ها اغلب هزینه‌بر بوده و تنها پژوهش‌هایی از حمایت مالی برخوردار می‌شوند که از نظر هزینه و نتیجه و فایده، برای نهاد یا سازمان‌های دارای توجیه باشند (قانع‌ی راد، ۱۳۸۳).

۳-۳. تربیت نیروی انسانی ماهر:

یکی از نقش‌ها و رسالت‌های اساسی‌ای که برای آموزش عالی تعریف شده است، تربیت و آموزش انسان‌های دارای تخصص و مهارت، و ارائه دادن آن‌ها به نهادها و سازمان‌های جامعه است؛ به نحوی که نوع قابلیت‌ها و توانایی‌های شکل‌گرفته در دانش‌آموختگان، با نوع نیازها و تقاضاهای بازارکار در زمینه تخصص‌ها و مهارت‌های نیروی انسانی، انطباق داشته، و بین مهارت‌ها و قابلیت‌ها و دانش دانش‌آموختگان با نیازها و تقاضای بازارکار هماهنگی وجود داشته باشد و شکاف مهارتی ایجاد نشود. یکی از لوازم مهم این امر، این است که فعالیت سیستم آموزشی، از تدریس و آموزش، به یادگیری، آن هم یادگیری از طریق «انجام دادن امور» تغییر ماهیت دهد تا توانایی‌های فارغ‌التحصیلان به طور عملیاتی، پاسخگوی مسائل بومی جامعه باشد؛ که این امر، با هماهنگی میان آموزش عالی و سایر ارگان‌ها می‌تواند امکان‌پذیر باشد تا دانشجوی در طول دوره تحصیل، در بستر «انجام دادن امور» قرار گیرد (عزیزی، ۱۳۸۳، ص. ۳).

بازارکار آموزش عالی، همانند هر بازار دیگر، از دو سوی عرضه و تقاضا تشکیل یافته است. در این بازار، عرضه نیروی کار، تابعی از جمعیت، تعداد فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها، تعداد دانشجویان، وضعیت بازارکار و مانند آن است. تقاضای نیروی کار نیز در این بازار، تحت تأثیر سطح تولید، هزینه‌های استفاده از نیروی کار، اعتبارات بانکی و دولتی، فناوری تولید و نظایر آن‌ها است (اسلامی، ۱۳۸۶، ص. ۳).

مقطع کنونی تاریخ، دوره‌ای است که کشورهای پیشرو دنیا و به دنبال آن‌ها کشورهای دیگر، در مسیر گذار از جامعه صنعتی به جامعه پسا صنعتی - یا در حال گذار از دوره فوردیسم به دوره پست فوردیسم - هستند. جامعه پست فوردیسم یا پسا صنعتی که از آن به جامعه اطلاعاتی نیز تعبیر می‌شود، جامعه‌ای است دانش بنیان که تحت سیطره فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی بوده و عنصر «تغییر و تحول»، از بارزترین ویژگی‌های آن است. این تغییر و تحول به قدری سریع است که بسیاری از مشاغل دیروز، امروز کاربردی ندارند و بسیاری از مهارت‌های دیروز، امروز هیچ نقشی در بازارکار ایفا نمی‌کنند. جامعه پسا صنعتی، از ساختی انعطاف پذیر، نوگرا و رقابتی برخوردار است و بازار ملتهب و در حال تغییر، از ویژگی‌های آن محسوب می‌شود. هم‌چنین در این جامعه، بنگاه‌های اقتصادی، از سازمان‌هایی با ساختار سلسله‌مراتبی متمرکز اما با مشاغلی ساده در دوره قبل، به سازمان‌هایی با ساختار غیرمتمرکز و کوچک‌شده و با مشاغلی پیچیده در این دوره تبدیل می‌شوند. به طور کلی می‌توان گفت در جامعه پست فوردیسم، زمینه‌های شغلی در بخش بازاریابی، خدمات، طراحی، نظارت و دفتری، از زمینه‌های شغلی در بخش کارگری صنعتی و مشاغل کارگری (مونتاژ کردن و سرهم کردن تکراری قطعات)، رواج بیشتری دارد. جامعه در مرحله پسا صنعتی، از نظر نیروی انسانی به افرادی نیاز دارد که علاوه بر داشتن مهارت‌های عمومی و اساسی، و دانش تخصصی لازم، از مهارت‌های اجتماعی بالایی نیز برخوردار باشند. از جمله اینکه به خوبی با افراد دیگر، ارتباط مؤثر برقرار کنند؛ در فعالیت‌ها با دیگر افراد سازمان، همکاری مناسب و مشارکت مؤثر داشته باشند؛ سازگار باشند و خود را به سرعت با فرهنگ کار منطبق کرده و به صورت گروهی کار کنند (اقتضائات کار تشکیلاتی و کار گروهی در آن‌ها درونی شده باشد)؛ مسئولیت پذیر باشند؛ یعنی در پذیرش مسئولیت‌های متنوع، پیش قدم باشند و به صورت کارا و اثربخش، برای ارتقای ارزش

سازمان خود فعالیت کنند؛ دارای سطوح عالی مهارت، یعنی دارای قدرت تحلیل و نقد بوده و ذهنی خلاق و نوآور داشته باشند تا بتوانند تحول پذیر باشند؛ یعنی به منظور ایجاد تحول در سازمان خود، تغییر را پیش‌بینی و هدایت کنند. هم‌چنین جامعه پسا صنعتی به دلیل تغییر و تحول سریع خود، به افرادی در بازار کار نیاز دارد که دارای روحیه‌ای انعطاف پذیر بوده و از تحرک و پویایی بالایی برخوردار باشند و فرآیند آموزش مادام‌العمر را برای خود درونی کرده باشند. یعنی فارغ‌التحصیلانی که «نحوه یادگیری» را یاد گرفته و قابلیت انتقال آسان از زمینه‌ای به زمینه دیگر را دارا هستند (عزیزی، ۱۳۸۳، ص. ۳).

ابعاد عمده قابلیت‌ها و توانایی‌هایی که لازم است آموزش عالی در دوره پسا صنعتی در دانش‌آموختگان ایجاد کند را می‌توان این‌گونه جمع‌بندی کرد:

۱-۱-۳. بُعد عمومی و ابزاری:

مهارت‌های اساسی و عمومی نظیر مهارت در زبان (خواندن و نوشتن)، مهارت در ریاضیات (فهم و درک محاسبات ریاضی به طور عمومی و دانش عمومی حساب کردن)، توانایی طرح‌ریزی کار، پروژه و عملیات، برخورداری از تکنیک عمومی روش دانستن، آگاهی از بینش تجارتي و ...

۲-۱-۳. بُعد شناختی:

تفکر، و عمل همراه با تفکر (شناسایی، تشخیص و حل مسائل، تفکر انتزاعی، تفکر دستوری، انعطاف‌پذیری [روحیه انعطاف‌پذیری، یک امر شناختی است و ریشه در تفکر دارد]، یادگیری روش یادگرفتن و ...

۳-۱-۳. بُعد شخصیتی:

نشان دادن رفتار فردی مثبت و قابلیت‌های شخصیتی مثبت (اتکاب به نفس، مسئولیت‌پذیری، دقت، قاطعیت، تقدم در عمل، سازگاری با موقعیت‌های پراسترس، خلاقیت، تخیل، تمایل به موفقیت، پشتکاری و پیگیری)

۴-۱-۳. بعد اجتماعی - ارتباطی:

توانایی برقراری ارتباط (توانایی ابراز وجود به طور شفاهی و مکتوب)، توانایی انجام دادن کار جمعی با همکاران، مدیران و مشتریان (مهارت‌های اجتماعی، ارتباط‌گیری، هماهنگی، انسجام و همدلی)

۵-۱-۳. بعد اجتماعی - هنجاری:

توانایی انطباق خود با فرهنگ مشارکت، فرهنگ همکاری و فرهنگ کار گروهی (وفاداری، همراهی مستمر با برنامه‌های گروه یا سازمان و همکاری در آن برنامه‌ها، تعهد، آمادگی برای حضور در دوره‌های آموزشی بیشتر، استمرار و دانش سازمانی)

۶-۱-۳. بعد استراتژیک:

رفتار آزادیبخش، نشان دادن نگرش انتقادی نسبت به کارها و علایق شخصی خود (برخورد انتقادی با انتخاب‌های خود و انتخاب‌های گروه و امکانات در زمینه فنی و آثاری که آن امکانات و انتخاب‌ها به همراه دارند، بهبود علایق از خلال نگرش انتقادی به علایق، مشارکت فعال در تصمیم‌گیری) (عزیزی، ۱۳۸۳، ص. ۴).

آموزش عالی در دوره پساصنعتی باید بتواند این توانایی‌ها را در دانش‌آموختگان ایجاد کرده و ارتقا بدهد.

۱-۳. توسعه فرهنگی جامعه:

دانشگاه در بسیاری از کشورهای در حال توسعه و در حال گذار، عملاً هسته پیشتاز تحولات در عرصه‌های مختلف اجتماعی، علم و تکنولوژی محسوب می‌شود. خصوصاً در عرصه فرهنگی، دانشگاه به عنوان یک کانون هنجارفرست، ضمن انتظام‌بخشی اخلاقی و اجتماعی جامعه، بر روی میزان تحرک اجتماعی، کاهش یا افزایش نابرابری و ایجاد یا از بین بردن فرهنگ نابرابری، تثبیت فرهنگی نظام تقسیم کار، بهبود کیفیت زندگی و حتی ساختار قشربندی جامعه و فرهنگ طبقاتی تأثیر جدی و گسترده‌ای دارد (ذاکر صالحی، ۱۳۸۴، ص. ۴۶).

در عرصه توسعه فرهنگی، لازم است این نکته ذکر شود که آموزش عالی، در جایگاهی قرار دارد که از طرفی با فرهنگ محیط بیرونی و جامعه بستر، و یا به عبارتی با فرهنگ توده و هنجارهای عامه ارتباط و تعامل دارد و از طرفی دیگر با فرهنگ درون‌دانشگاهی

و هنجارها و ساختار جامعه علمی و ارزش‌های حرفه‌ای و تخصصی دانشگاه ارتباط و تعامل دارد. در واقع، آموزش عالی، خصوصاً در کشورهای در حال گذار و در حال توسعه، از طرفی با متن سنتی جامعه تعامل داشته و از طرفی دیگر، با فضای غیرسنتی درون دانشگاه و جامعه علمی ارتباط دارد که این دو، یعنی سپهر بیرونی و فضای درونی، با هم دادوسند گسترده‌ای دارند (ذاکر صالحی، ۱۳۸۴). علمی که در فضای درونی دانشگاه، یعنی فضای پیشرو و غیرسنتی جامعه تولید می‌شود، لازم است از مسائل و چالش‌ها و مشکلات بومی جامعه بستر، یعنی محیط بیرونی و محیط محلی دانشگاه برخاسته باشد و از آن‌ها ناشی شود. یعنی باید از مسائل جامعه بومی به نظریه دست یافت، نه اینکه از نظریات وارداتی برای حل مسائل جامعه بومی استفاده کرد. هم‌چنین باید نظریات علمی و دستاوردهای علمی حاصل شده از فعالیت‌های علمی درون دانشگاه، در سپهر نهادها و سازمان‌های جامعه بستر به کار گرفته شود و فضای عمومی جامعه، باید خود را از طریق تثبیت روند دانش‌بری و ایجاد فرهنگ دانش‌بری در نهادها و سازمان‌ها، با دستاوردهای علمی دانشگاه همراه و همگام نماید. در این میان، نقش و رسالت مهم نظام آموزش عالی این است که این روند داد و ستد میان محیط بیرونی و محیط درونی دانشگاه را هر چه بیشتر تقویت و تثبیت نماید و گسترش دهد تا بدین ترتیب، موازنه و تعادلی بین بیرون و درون دانشگاه به وجود آید. به عبارت دیگر، آموزش عالی باید مانع از بروز تأخر فرهنگی یا پس‌افتادگی فرهنگی در جامعه شود. در اینجا لازم است مفهوم تأخر فرهنگی را به طور اجمالی مورد بررسی قرار دهیم.

۱-۳-۱. تأخر فرهنگی یا پس‌افتادگی فرهنگی (cultural lag)

تأخر فرهنگی زمانی پیش می‌آید که جزئی از یک فرهنگ، سریع‌تر از اجزا و عناصر دیگر تغییر کرده و در نتیجه نوعی ناهماهنگی بین سرعت تغییرات اجزای مختلف یک فرهنگ کلی رخ دهد. لازم به ذکر است که یک فرهنگ کلی، چه در رهگذر تعاملات و فعل و انفعالات اجزای درونی‌اش با یکدیگر، و چه از لحاظ ارتباطات و تأثیر و تأثرهایش در تعامل با فرهنگ‌های کلی دیگر، پیوسته دچار تحولات و تغییراتی می‌شود. اما همه اجزای یک فرهنگ با سرعت یکسان دچار تغییر نمی‌شوند. این تفاوت سرعت

حرکت در اجزای فرهنگی، تأخر فرهنگی نامیده می‌شود. «مسئله تأخر فرهنگی معمولاً در کشورهای در حال توسعه مطرح می‌شود. از آنجا که این جوامع، گروه بزرگی از پدیده‌های فرهنگی-فناوری را از فرهنگ‌های دیگر به درون خود آورده‌اند، به ناچار محیطی خاص برای بازیگران اجتماعی خویش به وجود می‌آورند که فاصله زیادی با محیط سنتی دارد. در اینجا است که تضاد آشکار می‌شود. این امر باعث به وجود آمدن تضاد سنت و تجدد می‌شود. در صورتی که در حالت متعارف، توسعه مدرنیته باید از درون سنت و بر پایه آن باشد. در این گونه کشورها، تجدد در جنگ با سنت است و حاصل این امر نیز مشکلات بی‌پایان اجتماعی است. به تعبیر دیگر، در کشورهای توسعه یافته، توسعه، خودجوش بوده و آهنگ رشد آن، آرام و درونی است، به طوری که همه حوزه‌ها در تعامل با یکدیگر رشد می‌کنند، بنابراین، نظام در هیچ زمینه‌ای دچار بحران یا تأخر فرهنگی نمی‌شود» (قورچیان، آراسته، جعفری؛ ۱۳۸۳، ج ۱، صص. ۱۲ - ۱۳).

۳. خصوصیات و ویژگی‌های فرهنگی و طرز تفکر حاکم بر نظام آموزش عالی

ارزش‌ها، هنجارها، ویژگی‌های فرهنگی و طرز تفکر حاکم بر نظام آموزش عالی، که با توجه به جایگاه و رسالت خطیر آموزش عالی، می‌توان آن‌ها را اقتضائات گریزناپذیر و بایسته‌های این فضا دانست، عبارتند از:

الف. نقد، تفکر انتقادی و روش انتقادی؛

ب. استقلال فکری، علمی و سازمانی (مدیریت خودگردان)؛

ج. آزادی علمی؛

د. بیطرفی.

۱-۴. نقد، تفکر انتقادی و روش انتقادی:

طرز تفکر و دیدگاه فکری حاکم بر دانشگاه، تفکر و روش «انتقادی» است که «مختصاً یک مرز سیاسی و جغرافیایی خاص نیست». رشته‌های علمی و علوم رایج در آموزش عالی، تفکر انتقادی را تشویق می‌کنند، «زیرا در علم، «شک سازمان‌یافته» (Organized Skepticism) یکی از اصول محوری است. شک کردن، یعنی هیچ مسئله‌ای خاتمه نیافته و در آخر هیچ نظریه علمی، نقطه پایان گذاشته نشده است. بنابراین، نظریه‌ها به

صورت «نسبی» و «محتمل» در نظر گرفته می‌شوند. البته این بدان معنا نیست که تفکر هیچ پایه و اساسی ندارد. نسبی بودن، معادل «سردرگمی»، «آشفته‌گی» و «حیران بودن» نیست، بلکه نسبی بودن در علم بدین معناست که هر نظریه تا وقتی که در مقابل انتقاد مقاومت کند، قابل استناد است و علم پیوسته باید در جهت رد و ابطال نظریه‌ها بکوشد نه اینکه درصدد اثبات آن‌ها باشد. این روش و طرز تفکر، که یک رویکرد علمی - انتقادی محض است، به عنوان یک واقعیت انکارناپذیر بر دانشگاه و افکار دانشگاهیان و مبانی فکری آن‌ها چیره گشته و شاید گذرگاه پیشرفت علمی نیز از همین رهگذر باشد. «خلاصه کلام اینکه «نقد» گرایش غالب تمام محیط‌های علمی جهان است» (قورچیان، آراسته، جعفری؛ ۱۳۸۳، ج ۱، ص. ۱۰).

۲-۴. استقلال فکری، علمی و سازمانی (مدیریت خودگردان):

استقلال نظام آموزش عالی به این معنا است که توده دانشگاهیان، خودشان دانشگاه را اداره و کنترل کنند و تصمیمات مربوط به آن را در درون دانشگاه بگیرند. این تصمیمات، ابعاد مختلفی را می‌تواند شامل شود، مانند برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، نظام پذیرش (پذیرش استاد و دانشجو)، امتحانات و نظام ارزشیابی، نظام تصدیق و گواهی دانش‌آموختگی، اعتباربخشی و نحوه تخصیص منابع (فراستخواه، ۱۳۸۸، ص. ۱۳).

استقلال دانشگاهی معمولاً با دو رویکرد تبیین می‌گردد: (۱) رویکرد دلیل‌گرا؛ (۲) رویکرد علت‌گرا.

اندیشمندانی هم‌چون بروباکر، قائل به رویکرد دلیل‌گرا هستند. این رویکرد، چرایی ضرورت استقلال دانشگاهی را مطرح کرده و ضرورت نظری و ماهوی آن را بیان می‌کند. منطق اصلی رویکرد دلیل‌گرا این است که «پیچیدگی تخصصی»، و حتی «اسرارآمیز بودن دانش» و «یادگیری در سطح عالی» ایجاب می‌کند دانشگاه از استقلال کافی برخوردار باشد و نهادها و مراجع بیرونی خصوصاً دولت و ساختار حاکمیت در آن مداخله نکنند. در واقع، صاحب‌نظران دانشگاهی و اعضای هیئت علمی و رؤسای برآمده از آن‌ها، تنها مراجع ذی‌صلاح برای برنامه‌ریزی و مدیریت دانش هستند (فراستخواه، ۱۳۸۸، ص. ۱۴).

در مورد رویکرد علت‌گرا، اندیشمندانی هم‌چون لات، تسکر و پاخمن قائل به این رویکرد هستند. این رویکرد، به استقلال دانشگاهی، به عنوان پدیده‌ای که می‌تواند به وقوع بپیوندد و به وجود آید- یا به وجود آمده است - نگاه می‌کند، فلذا به منشأ و سرچشمه‌های واقعی، طبیعی، تاریخی و ساختاری استقلال دانشگاه، یا به عبارتی دیگر، به عوامل عینی (و نه ذهنی) آن می‌پردازد» (فراستخواه، ۱۳۸۸، ص. ۱۳).

لازم به ذکر است که، در صورتی می‌توان استقلال دانشگاهی را به گونه‌ای رضایت‌بخش توضیح داد و تبیین کرد که هم به رویکرد دلیل‌گرا و هم رویکرد علت‌گرا به طور تلفیقی پرداخته شود (فراستخواه، ۱۳۸۸، ص. ۱۴).

۳-۴. آزادی علمی:

آزادی علمی، ارزش بنیادی در رسالت دانشگاه تلقی شده است که از مهم‌ترین الزامات ساختاری - کارکردی جامعه علمی محسوب می‌شود. معنای «آزادی علمی» این است که اعضای هیئت علمی و دانشوران در دانشگاه، آزادانه به تحقیق و پژوهش و تولید دانش بپردازند و در مسیر فعالیت علمی و ارائه پژوهش‌ها و ترویج دانش خود، هیچ محدودیت و فشار و سلطه‌ای از جانب عقاید و سازمان‌های سیاسی، مسلکی و ... بر آن‌ها تحمیل نشود. هرچند که فرآورده‌های پژوهشی آنان، خوشایند مدیران دانشگاهی یا دولت یا سازمان رسمی ایدئولوژیک، مسلکی و ... نباشد. هم‌چنین هیئت‌های علمی بتوانند آزادانه در انتخاب روش و منابع تدریس بر مبنای استانداردهای جامعه علمی عمل کنند؛ بتوانند مقالات و کتب علمی خود را آزادانه چاپ و منتشر کرده و در مجامع و جامعه آن را بیان و ارائه بکنند؛ و اینکه در کارشناسی‌ها و فعالیت تخصصی و علمی خود، ملزم به رعایت جانبداری‌های خاصی نباشند (فراستخواه، ۱۳۸۸). در واقع به نوعی می‌توان گفت آزادی علمی، مواردی هم‌چون آزادی بیان، آزادی اندیشه و آزادی عقیده را نیز دربرمی‌گیرد.

۴-۴. بیطرفی:

دانشوران و پژوهشگران دانشگاهی، «باید خنثی، بی‌غرض، پذیرا و باز نسبت به مشاهدات غیرمنتظره یا ایده‌های جدید باشند. آن‌ها نباید برخوردی تعصب‌آمیز به یک ایده یا دیدگاه خاص داشته باشند. آنان باید شواهدی را که برخلاف نظرشان هست

بپذیرند و حتی به دنبال آن‌ها باشند و باید صادقانه تمام یافته‌های مبتنی بر پژوهش با کیفیت بالا را بپذیرند (لاورنس نیومن، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۳۶).

۴. تعریف و چارچوب مفهومی علوم انسانی

تونی بچر، چارچوبی مفهومی را ارائه کرده که بر اساس آن، علوم و رشته‌های دانشگاهی از دو بعد و از دو حیث، طبقه‌بندی می‌شوند:

بعد اول. دو گانه «سخت-نرم»: رشته‌های دانشگاهی، یا در زمره «علوم سخت» قرار می‌گیرند یا «علوم نرم»؛

بعد دوم. دو گانه «محض-کاربردی»: رشته‌های دانشگاهی، یا در زمره «علوم محض» قرار می‌گیرند یا «علوم کاربردی».

بدین ترتیب، یک ماتریس دو در دو تشکیل می‌گردد که علوم در چهار خانه آن ماتریس، به چهار گروه یا چهار «قبیله آکادمیک» تقسیم می‌شوند که هر کدام از این قبایل، در قلمروهای مختلف دانشگاهی استقرار یافته‌اند.

در قلمرو «سخت-محض»، علمی مانند فیزیک یا شیمی و یا ریاضی قرار گرفته‌اند. در این قلمرو، علم به صورت تجمعی و ذره‌ای (atomistic) بوده و هدفش کشف، فهم و تبیین جهانشمول یک پدیده فیزیکی یا شیمیایی است. برعکس، در قلمرو دوم یعنی قلمرو «سخت-کاربردی» که اغلب، رشته‌های مهندسی را شامل می‌شود، علوم از لحاظ ماهیت، عملگرایانه بوده و هدفش سیطره بر محیط فیزیکی و طبیعی توسط صنعت، ماشین‌آلات، تکنولوژی و فناوری جدید است. دانش «نرم-محض» مثل تاریخ یا فلسفه، از لحاظ ماهیت، ویژه‌گرایانه (Particularism) بوده و هدفش فهم و تفسیر انتقادی پدیده‌هاست. و سرانجام، علوم «نرم-کاربردی» که رشته‌هایی هم‌چون خط‌مشی‌گذاری یا سیاست‌گذاری فرهنگی را شامل می‌شود، سروکارش با دانش کارکردی است و هدفش بهبود و تغییر مثبت در الگوها و روش زیستن اجتماعی، و بهبود در ساختار نهادها و سازمان‌هاست (قورچیان، آراسته، جعفری، ۱۳۸۳، ج ۱، ص ۱۴).

می‌توان گفت که علوم انسانی، تمام دایره علوم نرم- از محض تا کاربردی - را در بر می‌گیرد.

۱-۵. حیطه علوم انسانی از نظر قانعی راد:

قانعی راد در کتاب «الگوی چهار وجهی برای ارزیابی توسعه علوم انسانی»، حیطه علوم انسانی را در میان علوم دیگر این چنین با ذکر مصداق مشخص می‌کند: «علوم انسانی مجموعه‌ای از رشته‌های دانشگاهی است که آن‌ها را در برابر علوم طبیعی، علوم تجربی و فنی و مهندسی تعریف می‌کنند. بر اساس تعریف شورای علوم انسانی واشنگتن (۲۰۱۰) رشته‌های علوم انسانی عبارتند از: مطالعات ملی و مطالعات جهانی، انسان‌شناسی، باستان‌شناسی، معماری، نقد و تاریخ هنر کلاسیک، دموکراسی، اقتصاد، آموزش، اخلاق، مطالعات قومی، فولکلور، جغرافیا، تاریخ، تاریخ و اخلاق علم، مطالعات بین‌المللی، حقوق، زبان و زبان‌شناسی، ادبیات، تاریخ و نقد موسیقی، فلسفه، علوم سیاسی، روان‌شناسی، دین‌پژوهی، جامعه‌شناسی، علوم اجتماعی، تاریخ و نقد تئاتر، مطالعات زنان» (قانعی راد، ۱۳۹۵، ص. ۱۲). قانعی راد در همین کتابش، به نقل از گزارش سال ۲۰۱۰ شورای علوم انسانی واشنگتن، تعریف علوم انسانی از دیدگاه‌های مختلف را مطرح کرده است. برخی از این تعاریف بدین شرح است:

علوم انسانی عبارتست از: «داستان‌های منتقل شده از نسلی به نسل دیگر برای انتقال فرهنگ؛ داستان‌های فردی و داستان زندگی‌های ما در جامعه؛ ... ترویج تاریخ، میراث فرهنگی، ادبیات و باسوادی، شناخت سنت‌ها، ارزش‌ها؛ تأثیرگذاری بر بحث عمومی درباره موضوعات حیاتی جامعه؛ ... غنی ساختن زندگی از طریق گوش کردن، سخن گفتن و فکر کردن درباره موضوعات مهم؛ ... یادگیری درباره شالوده‌های جامعه و ملت؛ بازنمایی و تفسیر باورها، تجربه‌ها و ارزش‌های فرهنگ‌های معاصر و تاریخی؛ پیوند پرسش‌های کوچک به پرسش‌های بزرگ؛ پیوند همسایگی به جهان؛ پیوند زمان ما به سایر زمان‌ها و مکان‌ها؛ شیوه‌های معین تفکر، پژوهش، ارزشیابی، قضاوت و صورت‌بندی معنا؛ ... تخیل، تاریخ، استدلال؛ فرهیختگی؛ دگرگونی و بهبود زندگی مدنی و زندگی فردی و ...» (قانعی راد، ۱۳۹۵، صص. ۱۲ - ۱۳)

علوم انسانی به ضرورت تجمیع منابع مادی و منابع معنوی و یا به عبارت دیگر، به ضرورت مجهز ساختن منابع فیزیکی به منابع معرفتی تأکید می‌ورزد. در واقع برای ساختاردهی، سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی منابع مادی و محتوا بخشیدن به آن‌ها و

هم‌چنین برای سامان بخشیدن به روندهای فیزیکی و قوت بخشیدن آنها، علوم انسانی لازم است (قانع‌ی راد، ۱۳۹۵، ص. ۱۳).

۲-۵. ضرورت‌های توسعه علوم انسانی از نظر هوفه:

بر اساس نظر هوفه، ضرورت‌ها و دلایل توجیهی توسعه علوم انسانی در جامعه امروزی و عصر جهانی‌شدن، بدین شرح است:

- کمک به کشف و حفظ غنای بشریت از طریق پرورش حافظه؛
- کنار نهادن پیش‌دریافت‌های معین یا اصلاح پیش‌پنداشته‌های کاذب؛
- روشنگری اذهان و شکل دادن به عقیده شخصی از طریق خواندن متون؛
- افزایش توانایی برای برقراری ارتباط، از طریق یادگیری مهارت‌های ارتباطی و نیز یادگیری زبان‌های خارجی؛
- گسترش بازشناسی متقابل فرهنگ‌ها از راه مطالعه زبان‌های دیگر؛
- رهاسازی از دیدگاه‌های جزمی و تعصب‌های فرهنگی و فراهم ساختن درک سایر فرهنگ‌ها؛
- غلبه بر خودمحوری فرهنگ‌ها و دوران‌ها؛
- شناخت و تصدیق دیگران در تنوع‌هایشان؛
- شناخت عناصر مشترک دیگران و خود؛
- کسب توانایی‌های معرفتی مانند تحلیل، برقراری روابط و قضاوت؛
- کسب جامع و روشمند خاطره فرهنگ‌ها و قرون گذشته (مطالعه روشمند تاریخ)
- برقراری انصاف بین خود و همسایه (بین خود و دیگری)؛
- توانایی مقابله با پیش‌داوری‌های فرهنگی و نسلی؛
- نقد ایدئولوژیک؛ نقد اخلاقی؛
- درک عدالت اجتماعی به معنای گرفتن و دهش؛
- تحلیل متون مشکل و پیچیده؛
- نسبی کردن دیدگاه‌های اروپامحور و آمریکامحور؛
- توانایی کارکردن در مشاغل مختلف، به طور مستقل؛

- آموختن روح کار گروهی و کار تشکیلاتی؛
- توانایی تفکر میان‌رشته‌ای؛
- اشتغال در انتشارات، روزنامه‌ها، رادیو و تلویزیون، آموزش، بخش‌های بازرگانی و مشاوره شرکتی؛
- اخلاقیات زیستی و اخلاق علم و فناوری؛
- اعتراض به غیرانسانی کردن زندگی، یعنی اعتراض به زندگی در جست‌وجوی قدرت، افتخار و ثروت (قانعی راد، ۱۳۹۵، صص. ۱۶ - ۱۷)

۳-۵. کارکرد دانشگاه علوم انسانی از حیث تقویت شهروندی:

هم‌چنین از دیدگاه کارکرد تقویت شهروندی و جامعه‌پذیری، مطابق گزارش جهانی علوم اجتماعی (۲۰۱۰)، ضرورت مطالعات علوم اجتماعی در سطوح مختلف آموزشی و تربیتی (دوره‌های مدرسه‌ای و دانشگاهی) و نقش آن در پرورش نخبگان را می‌توان به این ترتیب برشمرد:

- انتقال میراث فرهنگی، دانشگاهی و تاریخی به منظور ملت‌سازی و هم‌چنین مشارکت در شهروندی، تقویت شهروندی و جامعه‌پذیری (در مقطع دبیرستان)؛
- شناخت روندهای اجتماعی و اقتصادی و شناخت علل و پیامدهای آن‌ها و تأثیری که بر رفاه و زندگی شهروندان می‌گذارند و نیز شناخت نقش دانش در جهان (در سطوح دبیرستان و آموزش عالی)؛ آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مشارکت در فراگرد دموکراتیک و ارزیابی انتقادی روندهای اجتماعی و اقتصادی؛
- مهندسی اجتماعی و فراهم ساختن مهارت‌های لازم برای انجام وظایف، و مشارکت در حل مسائل خاص اجتماعی و طبیعی؛ به عبارت دیگر، تحقق مهم‌ترین اهداف آموزش علوم اجتماعی که عبارتند از: کسب دانش پایه مفهومی، دسترسی به ابزارهای بررسی مسائل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی و چالش‌های جهانی معاصر با ذهنی انتقادی، آماده‌سازی دانش‌آموزان برای وظایف مربوط به حل مسائل دشوار (قانعی راد، ۱۳۹۵، صص. ۲۰ - ۲۱)

۵. شاخص‌های توسعه علوم انسانی دانشگاهی

بررسی شاخص‌های مرتبط با توسعه علوم انسانی دانشگاهی، نشان می‌دهد لازمه توسعه آموزش عالی علوم انسانی، توسعه در ابعاد و شاخص‌های زیر است. به عبارت دیگر، توسعه نظام آموزش عالی در رشته‌های علوم انسانی را می‌توان به ابعاد و بخش‌های پانزده‌گانه زیر، تفکیک کرد:

(۱) ساخت‌یافتگی پژوهش‌ها و مسئله‌محور شدن پژوهش‌ها در خلال تعامل علمی و اقتصادی دانشگاه با سازمان‌ها و نهادها: میزان تعامل دانشگاه و نهادهای علوم انسانی با سازمان‌ها و نهادهای دولتی و خصوصی در زمینه انجام پژوهش مسئله‌محور با محوریت مسائل سازمان‌ها و نهادها، و جذب بودجه در ازای انجام پژوهش‌های سفارش‌شده. امروزه علاوه بر شوراهای پژوهش علوم انسانی و اجتماعی، دولت‌ها، بنیادهای خصوصی علم و سازمان‌های غیردولتی دانش‌محور نیز از پژوهش‌های علوم انسانی در زمینه‌های مختلفی هم‌چون توسعه اجتماعی و اقتصادی، عدالت، سلامت، محیط زیست، اقتصاد رفتاری، آسیب‌های اجتماعی و ... حمایت می‌کنند و به همین علت، منابع تأمین بودجه‌های پژوهشی این علوم نیز تنوع یافته‌اند. یعنی به نوعی مداخله منافع بیرونی و نیازهای سازمان‌ها در تعیین دستور کار پژوهش‌های علوم انسانی تأثیر داشته باشد. به عبارت دیگر، «سازوکارهای تأمین بودجه و صورت‌های ارزشیابی که توسط نهادها، انجمن‌ها، مجله‌ها و سازمان‌های دولتی و خصوصی که جهت‌گیری پژوهش را تعیین می‌کنند و بر پژوهش‌گری در زمینه‌های علوم انسانی کنترل دارند و فعالیت پژوهشی را هم‌توانا و هم‌محدود می‌سازند. آن‌ها به کردارهای پژوهشی ساختار می‌بخشند و به همین دلیل واگنر مفهوم «ساخت‌یافتگی» را برای شکل و اندازه تأثیر این پدیده‌ها بر کنش نهادهای علوم انسانی به کار می‌برد» (قانع‌ی راد، ۱۳۹۵، ص. ۲۲).

(۲) تنوع کارکردهای دانشگاه‌های علوم انسانی: میزان تنوع کارکردهای دانشگاه‌ها و نهادهای علوم انسانی در زمینه‌های مختلف، در کنار جریان بسته و مرسوم آموزش، از جمله دادوستد نیروی انسانی با سازمان‌ها و نهادها و جذب بودجه، آموزش فنون ارتباطی و مدیریتی و فنون برنامه‌ریزی برای مشاغل،

مشاوره به سازمان‌ها، انجام پژوهش برای سازمان‌ها، ارائه پژوهش برای تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌های دولتی، انتشار فیلم‌ها و میزگردها و مستندها درباره موضوعات مختلف اجتماعی در رسانه‌ها، ارتباط با متن مردم و آگاهی‌دهی به مردم درباره مهارت‌های زندگی، انتشار آمارها و برنامه‌های جامع راهبردی؛ به عبارت دیگر، میزان تنوع و تکثر کاربران نهایی علوم انسانی و تعامل فعال دانشگاه‌های علوم انسانی با جامعه؛

(۳) تغییر فعالیت سیستم آموزشی، از «تدریس و آموزش»، به «یادگیری»، آن هم یادگیری از طریق «انجام دادن امور» در راستای افزایش کیفیت نیروی انسانی و رفع شکاف مهارتی: هر قدر فعالیت سیستم آموزشی، از «تدریس و آموزش»، به «یادگیری»، آن هم یادگیری از طریق «انجام دادن امور» تغییر ماهیت دهد و نهادهای اقتصادی-اجتماعی نیز با ارتباط و همکاری نزدیک و مداوم اقتصادی و حرفه‌ای با دانشگاه و ایجاد بستر، شرایط تحقق «یادگیری از طریق انجام دادن امور» را فراهم کنند، در مسیر صحیح توسعه حرکت شده است و بدین ترتیب، شکاف مهارتی بین توانایی‌های ایجاد شده در دانش‌آموختگان و نیازهای بازار کار در زمینه مهارت‌ها و توانایی‌ها می‌تواند کم‌تر شود و با افزایش کیفیت نیروی انسانی، مهارت‌ها، قابلیت‌ها و دانش دانش‌آموختگان، بیشتر می‌تواند پاسخگوی نیازها و مسائل بومی باشد (عزیزی، ۱۳۸۳، ص. ۳). تحقق این بُعد، بسیار وابسته به تحقق بندهای یک و دو است؛

(۴) میزان دانش‌بری فعالیت‌های بنگاه‌های اقتصادی و نهادهای اجتماعی و میزان جذب شدن دانش‌آموختگان علوم انسانی در بازارکار در حوزه‌های برنامه‌ریزی، سیاست‌گذاری، رسانه‌ای و تحقیقاتی مرتبط با تخصص: به عبارت دیگر، درصد اشتغال مفید (و نه اشتغال کاذب) در نیروی انسانی خروجی آموزش عالی علوم انسانی؛ تحقق این بند نیز، بسیار وابسته به تحقق بندهای یک، دو و سه است.

(۵) میزان انطباق تأسیس و توسعه دانشکده‌ها و رشته‌های علوم انسانی در استان‌ها و شهرها، با نیازها و خلأهای محلی و منطقه‌ای، به طوری که متکی بر رویکرد عدالت طبیعی (و نه عدالت توزیعی) بوده و با آمایش سرزمینی همراه باشد: به

- عبارتی دیگر، میزان تحقق الگوی «توسعه درون‌زا» و الگوی «توسعه بومی» در جریان توسعه دانشکده‌ها و رشته‌های علوم انسانی در استان‌ها و شهرها؛
- (۶) تمرکززدایی در نظام آموزش عالی علوم انسانی: میزان انتقال مسئولیت‌های تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی، از مراجع مستقر در پایتخت به مراکز استانی و مراکز دانشگاهی در شهرهای مختلف، جهت تحقق الگوی «تصمیم‌گیری در محل»؛ هم‌چنین میزان کاهش سهم مراکز آموزش عالی پایتخت در پوشش جمعیت دانشجویی و افزایش سهم مراکز آموزش عالی استان‌ها در پوشش جمعیت دانشجویی، در راستای تعدیل مرکزگرایی؛
- (۷) تنوع رشته‌ها و تعداد دانشگاه‌ها و دانشجویان به طور کلی و مطلق: میزان افزایش تنوع رشته‌ها و افزایش تعداد دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی و دانشجویان در رشته‌های مختلف علوم انسانی؛
- (۸) حجم آثار گوناگون منتشر شده در زمینه علوم انسانی: میزان انتشار و تعداد آثار علوم انسانی و اجتماعی در اشکال مختلف از جمله: انتشار آثار روزنامه‌ای و رسانه‌ای، برنامه‌های سیاستی و برنامه‌های جامع راهبردی، کتاب‌ها و مقالات علمی منتشر شده در زمینه علوم انسانی (قانع‌ی راد، ۱۳۹۵، ص. ۲۴)؛
- (۹) سرعت و شتاب استنادها به آثار علوم انسانی: میزان ارجاعی که به کتاب‌ها و مقالات رشته‌های علوم انسانی، در آثار علمی سایر رشته‌ها و آثار علمی دیگر کشورها و فرهنگ‌ها به عمل می‌آید. حجم استنادها به آثار علوم انسانی، دلالت‌های بااهمیتی هستند از میزان تأثیر علمی این رشته‌ها بر سایر رشته‌ها و آثار علمی. [با در نظر گرفتن این مسئله که پنجره استنادی و نیمه عمر استنادی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی، طولانی‌تر از سایر رشته‌هاست. (پنجره استنادی: مدت زمان و دوره زمانی‌ای که یک اثر علمی، مورد استناد دیگر آثار علمی قرار می‌گیرد، پنجره استنادی آن اثر علمی محسوب می‌شود.)] (قانع‌ی راد، ۱۳۹۵، ص. ۲۳).
- (۱۰) مطالعات میان‌رشته‌ای: میزان گسترش رهیافت‌های میان‌رشته‌ای در علوم اجتماعی و یکپارچه‌کردن انواع گوناگون دانش و میزان تعاملات میان‌رشته‌ای و توجه به روابط و تعامل‌ها در سراسر مرزهای دانش. امروز، گذشته از

پژوهش‌های ساختار مرسوم رشته‌ای در علوم اجتماعی سنتی، پژوهش‌های جهانی تغییرات زیست‌محیطی و تغییرات اجتماعی نیازمند آن است که این بینش‌ها با بینش‌های دیگر رشته‌ها ترکیب شوند تا نشان دهند چگونه عوامل گوناگون بر یکدیگر اثر گذاشته و از هم تأثیر می‌پذیرند تا نظام روابط بین پدیده‌ها بیشتر مکشوف شود. «گسترش نگرش میان‌رشته‌ای، به تجهیز و تقارب ظرفیت‌های معرفتی رشته‌های گوناگون علوم انسانی و حتی سایر علوم کمک کرده است. در بسیاری از کشورها از جمله آمریکای شمالی، ایجاد برنامه‌ها، مراکز و مؤسسات میان‌رشته‌ای (علاوه بر دپارتمان‌های علوم انسانی رشته‌ای) توسط دانشگاه‌ها از جمله در زمینه مطالعات منطقه‌ای-بین‌المللی، مطالعات شهری، پژوهش پیمایشی، مطالعات قومی و نژادی، مطالعات جنسیتی و مطالعات زیست‌محیطی، نشان‌دهنده ضرورت کاربرد دانش‌های گوناگون انسانی و طبیعی برای پرداختن به مسائل مختلف است» (قانعی راد، ۱۳۹۵، ص. ۱۹).

۱۱) واکنش به موقع و مؤثر در برابر مسائل و تحولات اجتماعی و اکولوژیک: میزان توانایی برای واکنش به موقع و مؤثر در برابر تغییرات و تحولات اکولوژیک و اجتماعی، و به عبارتی دیگر، همراه و همگام بودن علوم انسانی با تحولات جامعه و تا حد ممکن، مدیریت تحولات و روندهای اجتماعی. (قانعی راد، ۱۳۹۵، ص. ۲۰).

۱۲) انجام پژوهش‌ها و ساختن نظریه‌ها ناظر به مسائل بومی و محلی و برای مخاطبان محلی: میزان انطباق نظریه‌های علوم انسانی و روش‌ها، پژوهش‌ها و محتوای علوم انسانی با استانداردهای بومی و ساختار اجتماع محلی و با مسائل و شرایط محلی و ملی، در کنار نظریه‌هایی که ناظر به استانداردهای جهانی و مسائل جهانی و عموماً ناظر به مسائل و ساختار فرهنگی سرمایه‌داری و غرب شکل گرفته‌اند و مورد استفاده و استناد قرار می‌گیرند، می‌تواند یک شاخص مهم در ارزیابی توسعه علوم انسانی در جامعه باشد. «بسیاری از علوم، مثل فیزیک و شیمی به مخاطبان بین‌المللی مانند اجتماع علمی جهانی توجه دارند، اما بخش زیادی از انتشارات علوم اجتماعی به

موضوعات ملی و مخاطبان محلی می‌پردازند و اغلب در مجله‌ها، گزارش‌ها و مونوگراف‌های منطقه‌ای یا ملی منتشر می‌شوند. به میزانی که جوامع تفاوت را می‌پذیرند، یافته‌های علوم اجتماعی در یک کشور ممکن است همیشه برای پژوهشگران در سایر کشورها مفید نباشند. در بین علوم اجتماعی نیز برخی رشته‌ها مانند حقوق، مدیریت عمومی یا علوم سیاسی ویژگی منطقه‌ای‌تر یا ملی‌تری دارند» (قانع‌ی راد، ۱۳۹۵). تحقیقات و مطالعات علوم انسانی و حاصل پژوهش‌های علوم انسانی باید با اقتضائات و شرایط محیط محلی و ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی آن سازگاری داشته باشند و ناظر به مسائل بومی شکل بگیرند و در بسیاری موارد اساساً برای مخاطبان محلی نوشته شوند. به طور کلی، ساختار روشن هسته-پیرامون (مرکز-حاشیه) در نظام ارتباطات مکتوب پژوهشگران (کتاب‌ها و مقالات) در علوم انسانی و علوم اجتماعی وجود ندارد. هم‌چنین در علوم انسانی و اجتماعی، لزوماً زبان انگلیسی به عنوان زبان مسلط و زبان مرجع، نباید غلبه داشته باشد و مجله‌های علمی چندزبانه در علوم اجتماعی و علوم انسانی، پدیده‌ای نسبتاً متداول است (قانع‌ی راد، ۱۳۹۵، ص. ۱۸).

۱۳) جایگاه دروس علوم انسانی در میان درس‌های دیگر رشته‌ها و مقاطع: درصد دروس علوم انسانی از مجموع واحدها و دروس دوره‌های مدرسه‌ای و خصوصاً دبیرستان و نیز درصد واحدهای علوم انسانی در میان درس‌های دیگر رشته‌های آموزش عالی هم‌چون پزشکی، مهندسی و علوم طبیعی. به عبارت دیگر، جایگاه و میزان ساعاتی که درس‌های مربوط به علوم انسانی در میان تحصیلات دیگر رشته‌های دانشگاهی و نیز تحصیلات مقاطع مدرسه‌ای و دبیرستانی به خود اختصاص داده و اشغال کرده‌اند. این شاخص، در واقع میزان نفوذ علوم انسانی در دیگر حوزه‌ها و مقاطع تربیتی، آموزشی و پژوهشی جامعه را نشان می‌دهد.

۱۴) ارتباط با جامعه علمی بین‌المللی؛ و ارتباط با نهادهای علوم انسانی در دیگر فرهنگ‌ها و جوامع: تعداد دانشجویان خارجی علوم انسانی در حال تحصیل در رشته‌های علوم انسانی داخل کشور و هم‌چنین تعداد دانشجویان اعزامی به

خارج برای تحصیل در رشته‌های علوم انسانی دیگر جوامع و فرهنگ‌ها. هم‌چنین تعداد کتاب‌ها و مقالات خارجی ترجمه‌شده، و تعداد آثار علمی تألیف‌شده در داخل، که در جوامع و فرهنگ‌های دیگر، به زبان‌های دیگر ترجمه می‌شوند. علاوه بر این‌ها، تعداد مقالات منتشر شده در مجله‌های علمی بین‌المللی نیز می‌تواند شاخص مناسبی در این زمینه باشد.

۱۵) استقلال دانشگاه و آزادی علمی: میزان نهادینه شدن فرهنگ استقلال دانشگاه و استقرار نظام «مدیریت خودگردان دانشگاه» در ساختارهای قانونی و دیدگاه‌های سیاست‌گذاران جامعه، به طوری که صرفاً اهالی صنف دانشگاهیان و توده جامعه علمی، خودشان تصمیم‌گیران اصلی درباره محتوا، برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی باشند و در این رابطه، از سوی هیچ نهاد سیاسی و ... تحت فشار قرار نگیرند. چرا که بر اساس هنجارهای جامعه علمی، اعضای هیئت‌های علمی دانشگاه‌ها و افراد برخاسته از آنها، تنها مراجع ذی‌صلاح برای تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی هستند (فراستخواه، ۱۳۸۸، ص. ۱۳). بهترین الگو برای توسعه علوم انسانی و اجتماعی، الگویی است که دولت‌ها در زمینه این علوم دخالت حداقلی داشته باشند و با به رسمیت شناختن استقلال نهادی دانشگاه‌ها، اجازه دهند این علوم در بستر آکادمیک، رشد طبیعی خود را داشته باشد. علوم انسانی و اجتماعی مانند سایر رشته‌های علوم، صرفاً در جریان گفت‌وگو و بحث‌های بین‌کنشگران و اندیشه‌ورزان این رشته‌ها و تعاملات طبیعی و اجتناب‌ناپذیری که با جامعه و فرهنگ دارند، شکل گرفته و توسعه می‌یابند. دولت‌ها و برنامه‌ریزی‌ها صرفاً در زمینه فراهم ساختن بستر و امکانات زیرساختی و فراهم کردن بازار تقاضا برای کاربست این علوم می‌توانند مؤثر واقع شوند (قانع‌ی راد، ۱۳۹۵، صص. ۲۲ - ۲۳). «آزادی علمی» نیز به این معناست که اعضای هیئت علمی و دانشوران در دانشگاه، آزادانه به تحقیق و پژوهش و تولید دانش بپردازند و در مسیر فعالیت علمی و ارائه پژوهش‌ها و ترویج دانش خود، هیچ محدودیت و فشار و سلطه‌ای از جانب عقاید و سازمان‌های سیاسی، مسلکی و ... بر آن‌ها

تحمیل نشود. هرچند که فرآورده‌های پژوهشی آنان، خوشایند مدیران دانشگاهی یا دولت یا سازمان رسمی ایدئولوژیک، مسلکی و ... نباشد. هم چنین هیئت‌های علمی بتوانند آزادانه در انتخاب روش و منابع تدریس بر مبنای استانداردهای جامعه علمی عمل کنند؛ بتوانند مقالات و کتب علمی خود را در نظام ارتباطات مکتوب جامعه علمی آزادانه چاپ و منتشر کرده و در مجامع علمی و فضاهای دانشگاهی آن را بیان و ارائه کنند؛ و اینکه در کارشناسی‌ها و فعالیت تخصصی و علمی خود، ملزم به رعایت جانبداری‌های خاصی نباشند (فراستخواه، ۱۳۸۸، ص. ۱۴).

نتیجه‌گیری

علوم انسانی دانشگاهی، در راستای ارتباط قویتر و نزدیک‌تر با جامعه و بازارکار، لازم است از طرفی به سمت پژوهش‌های مسئله‌محور و ساخت‌یافته حرکت کند و از طرف دیگر باید کارکردهایش تنوع هرچه بیشتری داشته باشد. برای بازدهی بیشتر در آموزش و تربیت نیروی انسانی، باید فعالیت سیستم آموزشی، از «تدریس و آموزش»، به «یادگیری»، آن هم یادگیری از طریق «انجام دادن امور» تغییر یابد. علوم انسانی دانشگاهی باید پاسخگوی نیازها و خلأهای محلی و منطقه‌ای باشد و تمرکززدایی یکی از مقدمات رسیدن به این شرایط است. مطالعات میان‌رشته‌ای؛ ارتباط با سایر فرهنگ‌ها، جوامع، رشته‌ها و مقاطع؛ آزادی علمی و مدیریت خودگردان دانشگاهی، از دیگر شروط ضروری برای توسعه علوم انسانی دانشگاهی است.

این پانزده شاخص را در واقع می‌توان پانزده شاخص اساسی برای شکل‌گیری مفهوم «توسعه آموزش عالی علوم انسانی» دانست. به عبارت دیگر، رشد هماهنگ در همه این ابعاد پانزده‌گانه می‌تواند صورت آرمانی یا تیپ ایده‌آل «توسعه آموزش عالی علوم انسانی» را شکل دهد.

کتابنامه

۱. ازکیا، مصطفی؛ دانش‌مهر، حسین؛ احمدرش، رشید (۱۳۹۱). توسعه و مناقشات پارادایمی جدید، تهران: شرکت انتشارات کیهان، جلد اول
۲. ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۸۴). دانشگاه ایرانی، درآمدی بر جامعه‌شناسی آموزش عالی، تهران: انتشارات کویر، چاپ دوم
۳. لاورنس نیومن، ویلیام (۱۳۸۹). شیوه‌های پژوهش اجتماعی: رویکردهای کیفی و کمی، ترجمه دکتر حسن دانایی‌فرد و سید حسین کاظمی، تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر، جلد اول
۴. قانع‌راد، سیدمحمدامین (۱۳۳۴). الگوی چهاروجهی برای ارزیابی توسعه علوم انسانی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
۵. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه و آموزش عالی؛ منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی، تهران: نشر نی
۶. عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۸۳). اشتغال و آموزش عالی: راهبردهای پیوند آموزش عالی با نیازهای بازار کار، علوم تربیتی، مجله پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۱ و ۳۲.
۷. قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۳). توسعه ناموزون آموزش عالی: بیکاری دانش‌آموختگان و مهاجرت نخبگان، علوم اجتماعی؛ مجله رفاه اجتماعی، شماره ۱۵.
۸. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران، تهران: رسا
۹. صالحی، ابراهیم (۱۳۸۳). دیدگاه‌های نظری توسعه آموزش عالی، روان‌شناسی؛ دانش‌ور رفتار؛ سال یازدهم، دوره جدید، شماره ۵.
۱۰. قلی‌قورچیان، نادر؛ آراسته، حمیدرضا؛ جعفری، پیروش (۱۳۸۳). دایره‌المعارف آموزش عالی، با همکاری جمعی از مؤلفان، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، جلد اول
۱۱. دادمرزی، سیدمهدی (۱۳۷۷). *واژه‌نامه نظام آموزش عالی کشور*، دبیرخانه مجمع گروه‌های معارف اسلامی، چاپ اول
۱۲. حسن‌زاده، رمضان (۱۳۸۵). بررسی نقش آموزش عالی و دانشگاه در پیشرفت اجتماعی و اقتصادی زنان، اصفهان، دانش و پژوهش در علوم تربیتی.
۱۳. اسلامی، سعید (۱۳۸۶). نیروی انسانی شاغل در ایران و جایگاه فارغ‌التحصیلان نظام آموزش عالی، *اطلاعات سیاسی-اقتصادی*، شماره ۲۴۵ و ۲۴۶.
۱۴. رضایی، عبدالعلی (۱۳۸۸). درنگ و درایتی پیرامون تحلیل جامعه‌شناختی و تبیین مفهومی پیوست فرهنگی، *نامه پژوهش فرهنگی*، سال دهم، دوره سوم، شماره پنجم.

۱۵. فراستخواه، مقصود(۱۳۹۴). تجربه‌های زیسته و ادراک‌شده دانشجویان؛ مطالعه موردی یک دانشگاه ایرانی، تهران: فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال هفتم، شماره دوم.
16. Vanclay, Frank(2003). International principles for social impact assessment; International Principles For Social Impact Assessment, Impact Assessment and Project Appraisal
17. sukaina Alzyoud and Kamal Bani-Hani(2016). social responsibility in higher education institutions: Application case from the middle east, Faculty of nursing and medicine. Hashemite university.27 August
- 18."Universities and their social responsibilities"; Chripa Schneller and Erich Thoni; June 2011; 2nd Asia-Europe Education Workshop.
19. "Social Responsibility of Higher Educational Institutions – The Comparison of the View of Students and Potential students", Lucie Kvasničková Stanislavská, Roman Kvasnička, Kateřina Kuralová, Klára Margarisová, Czech University of Life Sciences Prague, 2014
20. "Higher Education Management and Policy"; Julia Antonia Eastman; Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education, 2007
21. "The Effect of Structural Changes in Higher Education Sector on Regional Output (Case study: Sistan and Baluchestan Province)"; Ramezan Hosseinzadeh anh Nour-Mohammad Yaghoubi, Iran. Econ. Rev. Vol. 20, No.1, 2016. pp. 21-31
22. "Assessment of Higher Education Learning Outcomes"; Karine Tremblay, Diane Lalancette, Deborah Roseveare; Feasibility Study Report; Volume 1 – Design and Implementation, 2012
23. " What is Grounded Theory?"; Lynn Calman; School of Nursing, Midwifery and Social Work, 1967
24. "The Role of Higher Education in Society: Quality and Pertinence"; Professor Eduardo Portella; 2nd UNESCO- Non-Governmental organizations Collective Consultation on Higher Education Paris, 8-11 April 1991
25. "Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise"; Kamal Ahmad and David E.Bloom; Published for the Task Force on Higher Education and Society by the World Bank, 2000
26. "The Aims of Higher Education"; Sioux McKenna; The Council on Higher Education (CHE), 2013
27. "The public responsibility for higher education and research"; Luc Weber and Sjur Bergan; Council of Europe Publishing, 2005