

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دفتر برنامه ریزی و سیاست گذاری امور پژوهشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری پس از بررسی مستندات کنگره، با توجه به جایگاه علمی برگزارکنندگان و کارگروه مربوط به آن، سطح علمی و پژوهشی چهارمین کنگره بین المللی علوم انسانی اسلامی را تایید کرد. این موضوع طی نامه ای به شماره ۱۳۹۵۶۸ مورخ ۱۳۹۵/۰۷/۰۳ به اطلاع شورای سیاست گذاری کنگره رسیده است.



**مجموعه مقالات
چهارمین کنگره بین المللی
علوم انسانی اسلامی**

کمیسیون تخصصی تعلیم و تربیت اسلامی

فهرست مطالب

کمیسیون تخصصی تعلیم و تربیت اسلامی

۱۳

نقش سواد فرهنگی در تحول علوم انسانی اسلامی
محسن فرمهینی فراهانی

۳۷

تبیین محتوای برنامه درسی مدرسه شاد بر اساس آموزه‌های اسلامی
نیکو دیالمه، مرضیه دهقانی، سکینه خوش صفت (نویسنده مسئول)

۶۹

تبیین و تحلیل رویکردهای بومی سازی برنامه درسی علوم انسانی دانشگاهی با
نگاه تعلیم و تربیت ایرانی- اسلامی
یداله اسفندیاری، سولماز نورآبادی

۹۱

چالش‌های فراروی تربیت اسلامی در مواجهه با فضای مجازی
اکبر رهنما

۱۰۷

نظریه عقل عاطفی در آموزه‌های اهل بیت (علیهم‌السلام) و کارکردهای روان‌شناختی - تربیتی آن
علی نقی فقیهی

مقدمه

چهارمین کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی با عنایات خدای بزرگ و تحت توجهات حضرت ولی عصر (عجل‌الله تعالی فرجه الشریف) دوم آبان‌ماه ۱۳۹۶ در مرکز همایش‌های بین‌المللی سازمان صداوسیما با حضور پرشکوه حوزویان و دانشگاهیان در قالب ده کمیسیون تخصصی با ارائه ۸۴ مقاله برگزار شد. مراسم اختتامیه کنگره نیز ۴ آبان‌ماه در قم و همزمان با اعطای سومین جایزه جهانی علوم انسانی اسلامی برگزار گردید. سومین جایزه جهانی علوم انسانی اسلامی به سه تن از صاحب‌نظران برجسته در این زمینه اعطاء شد. جناب حجت‌الاسلام والمسلمین حمید پارسانیا در رشته فلسفه علوم اجتماعی اسلامی، دکتر حسن سبحانی در رشته اقتصاد اسلامی و جناب حجت‌الاسلام والمسلمین عبدالحسین خسروپناه در رشته فلسفه علوم انسانی اسلامی برگزیدگان این دوره از جایزه جهانی علوم انسانی اسلامی بودند.

کنگره چهارم مانند سه کنگره‌ی قبلی، علاوه بر تولید علم و رونق‌گفتمان علوم انسانی اسلامی و ایجاد یک اتمسفر علمی جدید در مراکز علمی کشور و وظیفه خود را در هموارسازی و جهت‌بخشی صحیح به مسیر تحقیق و پژوهش در عرصه علوم انسانی اسلامی جست‌وجو می‌کرد. تحلیل محتوای مقالات سه کنگره قبلی نشان می‌دهد که سهم اساتید حوزه‌ها و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و سهم مقالات نظریه‌پردازانه در کل کار رو به افزایش بوده و ارتباط کنگره با جامعه علمی نهادینه شده است؛ به نحوی که به تدریج به تبلیغات متعارف، کمتر وابسته است.

اما و در هر صورت باید باور کنیم که علوم انسانی متعارف از محصولات پر قدرت دوران جدید حیات غرب است که از سوی انسان عالم غربی جدید برای تبیین واقعیت انسان عامل غربی جدید تولید شده است. بنابراین جامعه‌شناسی و اقتصاد و سایر علوم انسانی گزارشی است از تحقق فلسفه زندگی غربی در عینیت و واقعیت زندگی انسان غربی. در حقیقت دستاوردهای علوم انسانی، تداوم اجتماعی فلسفه زندگی غربی را نمایان ساخته است.

فرصت را غنیمت می‌شمارم و بر یک نکته مهم تأکید می‌کنم که هم‌اکنون علوم انسانی متعارف به‌مثابه فلسفه، دین و ایدئولوژی ایفای نقش می‌کند. راه‌حل اساسی این مشکل تولید علوم انسانی

مبتنی بر مبانی و معارف قرآن کریم است اما با این همه درس‌های فراوانی برای آموختن ما از تجربه غرب وجود دارد. این درس‌ها زمانی برای ما مفیدند که ما نخواهیم همیشه شاگرد بمانیم؛ اما ما چگونه می‌توانیم برای رهیدن از محدودیت‌های علوم انسانی و استفاده از قابلیت‌های آن نقش ایفا کنیم؟ نظریات علوم انسانی بر مفروضاتی استوار است که می‌توانند از سوی مکاتب فلسفی مختلف توضیحات متفاوت پیدا کنند. فلسفه اسلامی به‌ویژه حکمت صدرایی به دلیل آنکه محتوای آن بر مدار صیوریت انسانی تدوین شده باید برای تحقق این منظور فراوری شود.

از سوی دیگر از آن‌رو که موضوع علوم انسانی تبیین واقعیت کنش انسانی است، فرضیات آن با صورت‌بندی دنیای درونی کنشگر شکل می‌گیرد. با این رویکرد علاوه بر فلسفه اسلامی علم اخلاق اسلامی از ظرفیت بالایی برای صورت‌بندی دنیای ذهنی کنشگر و همین‌طور برای نظریه‌پردازی در این حوزه علمی برخوردار است.

علوم انسانی مبتنی بر مبانی قرآنی و دانش‌های فلسفی و کلامی می‌توانند بستر و زمینه‌ی مناسبی را برای نظریه‌پردازی فقهی فراهم آورند بعلاوه علوم انسانی عرف و متعارف واقعیت زندگی اجتماعی را در اختیار تفقه واقع‌نگر و مسئول در برابر جامعه قرار خواهد داد. ضمن آنکه آثار و پیامدهای تحقق عملی احکام فقهی با روش‌های علوم انسانی و اجتماعی نمایان خواهند شد. آثار و نتایجی که ممکن است در صورت اطلاع از آن در ماهیت نظریات فقهی اثرگذار باشند. البته از آن‌سو که بخش عظیمی از نظام اعتباریات فرد و جامعه اسلامی را فقه و اخلاق اسلامی می‌سازند، مدل‌سازی کنش انسانی در جوامع اسلامی با مفروض‌انگاری آموزه‌های اخلاقی و فقهی برای آنان که فقط به دنبال علم بومی هستند نیز باید مورد توجه باشد. اما و در هر صورت تولید علوم انسانی مبتنی بر مبانی و معارف قرآن کریم و در ترابط با دانش‌های متعارف حوزوی راهی است که در این دوره حیات اسلام و انسان و با استفاده از فرصت بی‌نظیر نظام مقدس جمهوری اسلامی و برای کمک به آن ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

اینک و هم‌زمان با انتشار چهارمین جلد از کتاب نظریه، مجموعه مقالات کنگره چهارم که حاوی ۱۱۶ مقاله تأییدشده از بین ۳۷۲ مقاله دریافتی است، در قالب ۱۰ جلد با محوریت ده کمیسیون تخصصی به شرح ذیل در اختیار اساتید و پژوهشگران حوزه علوم انسانی قرار گرفته است:

(۱) تعلیم و تربیت اسلامی: ۵ مقاله با مدیریت دکتر محسن فرمهینی فراهانی و با محوریت دانشگاه شاهد؛

(۲) فلسفه و روش‌شناسی علوم انسانی اسلامی: ۶ مقاله با مدیریت دکتر عطاءالله رفیعی‌آتانی

- و با محوریت مرکز پژوهش‌های علوم انسانی اسلامی صدرا؛
- ۳) مدیریت اسلامی: ۸ مقاله با مدیریت دکتر غلامرضا گودرزی و با محوریت دانشگاه امام صادق (علیه السلام)؛
- ۴) علوم سیاسی اسلامی: ۱۰ مقاله با مدیریت حجت‌الاسلام دکتر محمدجواد نوروزی و با محوریت مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)؛
- ۵) اقتصاد اسلامی: ۱۲ مقاله با مدیریت دکتر محمدعلی متفکرآزاد و با محوریت دانشگاه تبریز؛
- ۶) تمدن نوین اسلامی: ۱۱ مقاله با مدیریت حجت‌الاسلام دکتر مهدی ابوطالبی و با محوریت دانشگاه شاهد و همکاری مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)؛
- ۷) روان‌شناسی اسلامی: ۱۵ مقاله با مدیریت دکتر مهرداد کلاتری و با محوریت دانشگاه اصفهان و همکاری انجمن روان‌شناسی اسلامی؛
- ۸) هنر و معماری اسلامی: ۱۵ مقاله با مدیریت مهندس عبدالحمید نقره‌کار و با محوریت دانشگاه علم و صنعت؛
- ۹) فقه و حقوق اسلامی: ۱۸ مقاله با مدیریت دکتر محمود حکمت‌نیا و با محوریت پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی؛
- ۱۰) ارتباطات و جامعه‌شناسی اسلامی: ۱۶ مقاله با مدیریت دکتر سید سعید زاهد زاهدانی و با محوریت دانشگاه شیراز.
- البته در سال‌های گذشته مجموعه مقالات کنگره اول در قالب ۵ جلد (۹۰ مقاله)، مجموعه مقالات کنگره دوم در قالب ۷ جلد (۱۱۱ مقاله) و مجموعه مقالات کنگره سوم در قالب ۶ جلد (۹۷ مقاله) منتشر شده بود.
- ... به نظر می‌رسد سنت الهی در این‌گونه امور بر آن است که استمرار، نتیجه‌بخش خواهد بود و ما به شرط تداوم توفیق الهی در پیگیری این راه تردید نخواهیم کرد و بر همین اساس همچنان چشم در راه مدد همه اساتید و پژوهشگران خواهیم بود.

بمنه و کرمه
عطاالله رفیعی آتانی
دبیر علمی چهارمین کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی

اسامی هیئت داوران

کمیسیون «تعلیم و تربیت اسلامی»
رئیس کمیسیون: دکتر محسن فرمهینی فراهانی

اسامی داوران به ترتیب حروف الفبا:

- طیه توسلی: استادیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه قم
- نیره حاجی علیان: دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران
- دکتر سیدعلی حسینی زاده: دانشیار گروه علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
- مجید دارابی: دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران
- محمد داودی: دانشیار گروه علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
- محسن دیبایی صابر: استادیار دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد
- اکبر رهنما: دانشیار دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد
- سید مهدی سجادی: استاد دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس
- علی رضا صادق زاده قمصری: استاد دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس
- محسن فرمهینی فراهانی: دانشیار علوم تربیتی دانشگاه شاهد
- علی نقی فقیهی: دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه قم
- مصطفی مرادی: دانشجوی دکتری دانشگاه تهران
- حسن ملکی: استاد مدیریت و برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی
- محمد حسن میرزاحمدی: دانشیار دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد
- سولماز نورآبادی: استادیار علوم تربیتی دانشگاه شاهد
- نجمه وکیلی: استادیار دانشکده علوم تربیتی و مشاوره دانشگاه آزاد واحد رودهن

تبیین و تحلیل رویکردهای بومی سازی برنامه درسی علوم انسانی دانشگاهی با نگاه تعلیم و تربیت ایرانی - اسلامی

یداله اسفندیاری

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد، تهران، تهران

esfandyari3757@gmail.com

سولماز نورآبادی

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، تهران

nourabadi@shahed.ac.ir

چکیده

در سال‌های اخیر، طرح تحول در آموزش و پرورش و برنامه درسی، یکی از مباحث مهم در محافل آموزشی و تربیتی بوده است. این موضوع دلالت بر آن دارد که برنامه‌های اجرا شده در آموزش و پرورش به دلایل مختلف به صورت کامل اهداف به تعیین شده دست نیافته است. یکی از مهم‌ترین دلایل تحقق نیافتن اهداف نظام آموزشی «عدم توجه به بومی سازی و اسلامی سازی در برنامه درسی» است. مطالعات برنامه درسی از جمله میان رشته‌هایی است که می‌تواند به عنوان ابزاری تأثیرگذار در فرایند برنامه ریزی درسی علوم انسانی، نقشی مهم ایفا کند؛ اما نبود الگوی برنامه درسی بومی مناسب، سبب شده وابستگی فراوانی به منابع خارجی پیدا کند و در آن به وفور از اصطلاحات وارداتی و ترجمه شده استفاده شود و این به توجه اندک به آداب و رسوم، فرهنگ، شرایط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جامعه منجر شده است. با اینکه فرهنگ و تمدن ما از کامل‌ترین و بالاترین مرتبه تعالیم الهی نشئت می‌گیرد، نظام آموزشی نتوانسته الگوی مناسب تربیتی ای ارائه

دهد که با شرایط فرهنگی در سراسر کشور متناسب باشد. در این پژوهش برای دستیابی به پاسخی برای این مسئله، از روش تحلیلی - استنتاجی بهره گرفته شده است. یافته‌ها حاکی از آن است که برای تحول در برنامه درسی علوم انسانی در نظام دانشگاهی، باید در برنامه‌ریزی درسی علاوه بر به کار بستن تجربیات دیگر کشورها، از فرهنگ و تمدن ایرانی - اسلامی غنی خود بهره بگیریم و حتی گامی فراتر نهمیم و الگویی برخاسته از فرهنگ و تمدن ایرانی - اسلامی را به جهانیان معرفی کنیم.

کلیدواژگان: بومی‌سازی، برنامه درسی، تعلیم و تربیت اسلامی، فرهنگ و تمدن ایرانی - اسلامی، نظام دانشگاهی.

مقدمه

بی‌تردید برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، نقشی کلیدی و تعیین‌کننده در توفیق یا شکست این مؤسسات دارند. به عبارتی، برنامه‌های درسی آینده تمام‌نمای میزان پیشرفت و نیز انعکاسی از پاسخ‌گو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند. با توجه به نوآوری‌ها و تغییرات شگرفی که در عرصه‌های گوناگون در حال وقوع است، رسالت مستندسازی یافته‌ها و نشر و ترویج آنها در قالب برنامه‌های درسی سازمان‌یافته و مدون به عهده دانشگاه‌هاست. متأسفانه به رغم اهمیت برنامه‌های درسی در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها، میزان توجه به آنها کافی نیست و حتی تلاش و همت لازم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح و تغییر آنها در دستور کار قرار نگرفته است (استارک،^۱ ۱۹۹۷).

باید دانست که طراحی برنامه درسی^۲ دانشگاهی، فرایندی بسیار حساس، ظریف و پیچیده است. پرداختن به برنامه درسی دانشگاهی مستلزم آن است که فرد یا افراد درگیر نسبت به مجموعه علمی‌ای که قرار است پروژه در آن اجرا شود، بسیار حساس باشند؛ از ظرفیت‌ها، توانمندی‌ها، علایق و اولویت‌های دانشجویانی که برنامه برای آنان طراحی می‌شود و از دانش و تحولات روز رشته مورد نظر آگاهی داشته باشند؛ همچنین منابع و امکاناتی را که در اختیار آنها قرار دارد شناسایی کنند و از توان و دانش عملی در زمینه نحوه پژوهش، تدریس، یادگیری و سنجش برخوردار باشند. از این‌رو

1. Stark
2. Curriculum

برنامه درسی ای در آموزش عالی موفقیت‌آمیز خواهد بود که طراحانش دارای ویژگی‌های یادشده باشند (فتحی و اجارگاہ، ۱۳۸۵، ص ۱۵).

هدف‌های برنامه درسی دانشگاهی بر اساس مطالعه فرهنگ، کارکردهای آموزش عالی، خدمات اجتماعی و موضوع درسی به دست می‌آیند (سراجی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۸۲) و برنامه‌های درسی، مهم‌ترین مؤلفه نظام آموزش عالی هر کشور به شمار می‌آیند. برخی از مهم‌ترین اهداف و مأموریت‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بدین قرارند: تعمیق و گسترش علوم، معارف، ارزش‌های انسانی و اسلامی و اعتلای جلوه‌های هنر و زیبایی‌شناسی و میراث علمی تمدن ایرانی و اسلامی، تأمین نیروی انسانی متخصص و توسعه منابع انسانی در کشور، مشارکت فعال در فرایند سیاست‌گذاری نظام آموزش و توسعه نیروی انسانی کشور به منظور ایجاد هماهنگی لازم بین برنامه‌های سطوح مختلف آموزش کشور و همچنین همکاری در اعتلای فرهنگ، اخلاق و معنویت اسلامی در مجامع علمی دانشگاهی (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۷). پیش‌بینی این اهداف، نشان‌دهنده توجه سیاست‌گذاران این حوزه از نظام آموزشی کشور به مقوله هویت ملی است. لذا برای رسیدن به این اهداف، لزوم بررسی وجود یا عدم و نیز میزان فراوانی مؤلفه‌های هویت ملی در برنامه درسی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، به منظور تبیین وضع موجود و برنامه‌ریزی برای رسیدن به وضع مطلوب، احساس می‌شود.

با توجه به اندک بودن پژوهش‌های انجام‌شده در حیطه بومی‌سازی و برنامه درسی و همچنین با در نظر گرفتن تغییراتی که در طول سالیان گذشته در سرفصل دروس علوم انسانی دانشگاهی صورت گرفته، ضرورت انجام پژوهش حاضر روشن می‌شود؛ به‌ویژه آنکه در نظام آموزش عالی ایران، سرفصل دروس نقش مهمی در طراحی و اجرای برنامه درسی دارند. بنابراین انجام مطالعات عمیق و متعدد درباره آنها ضروری است.

۱. بیان مسئله

برنامه درسی، جوهره هر نوع آموزشی است که در ترکیب با روش‌های مؤثر تدریس، کارآمدی و اثربخشی نظام آموزشی را تضمین می‌کند. از این رو تعیین ساختار بهینه نظام برنامه‌ریزی درسی و انتخاب و سازماندهی محتوا از جمله دل‌مشغولی‌های سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی بوده است. این امر مهم در آموزش عالی اهمیتی دوچندان می‌یابد؛ زیرا برنامه درسی در آموزش عالی، ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و

مهارت‌ها، تجربه وسیع علمی برای دانشجویان به شمار می‌آید (فتوحی واجارگاه و مؤمنی مهمویی، ۱۳۸۷، ص ۳ و ۴).

از سویی بومی‌سازی برنامه درسی، اساساً نوعی خط‌مشی است که چارچوب‌های برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی را جهت می‌دهد. ضرورت توجه به این امر مهم، تنها به آموزش عالی و علوم انسانی محدود نمی‌شود؛ بلکه در تمامی ابعاد و مؤلفه‌های اساسی و مهم برنامه‌ها، حتی چشم‌انداز توسعه کشور اهمیت دارد. با توجه به اهداف ترسیم‌شده در سند چشم‌انداز و همچنین تأکیدات اساسی بر بومی‌سازی آموزش عالی و عدم خوددفریفتگی محض در برابر نظریات و مطالب طرح‌شده در غرب یا شرق، جنبه‌های معقول این دو فرایند اساسی و مهم و ظاهراً در تقابل با یکدیگر، نیازمند توجه است. افراط و تفریط در این مسیر یا عدم توجه به زیرساخت‌ها و شناخت مؤلفه‌های اساسی بومی شدن یا جهانی شدن، موجب کج‌فهمی و تأکید بر یکی و رد دیگری می‌شود (رفیع‌پور، ۱۳۸۱، ص ۴۳).

با در نظر گرفتن اهمیت برنامه درسی در نظر سیاست‌گذاران آموزش عالی و حساسیت و پیچیدگی آن و تأکید سند تحول بر بومی‌سازی برنامه درسی در رویارویی با پدیده جهانی شدن و پیامدهای آن، همچنین ظرفیت‌ها و توانمندی‌ها، علایق و اولویت‌های دانشجویان ایرانی و اعتقادات مذهبی و ارزش‌های فرهنگی آنان، لازم است برنامه‌ای تدوین شود که ضمن استفاده آگاهانه از الگوها و روش‌های دیگران و تطبیق آنها با شرایط جامعه بومی، در کنار به‌روز کردن و تقویت روش‌های بومی یا همان پیوند دانش بیگانه با دانش و شرایط بومی، به رشد و پیشرفت همه‌جانبه دانشجویان ایرانی بینجامد. البته حساسیت درباره علوم انسانی، به دلیل ماهیتش بیشتر است.

بومی‌سازی به معنای مطالعه و بررسی زمینه فرهنگی، مقتضیات جامعه، هنجارها و ارزش‌های دینی - ملیتی یک کشور و تطبیق آن با علوم موقعیتی با توجه به نیازهای جامعه بر اساس یک الگوی مشخص است (ایران‌زاده، ۱۳۸۴، ص ۶۲). منظور از «دانش بومی» هر نوع دانشی است که در بستر اجتماعی خاصی قرار دارد. این واژه را برای نخستین بار، گیرتز^۱ در سال ۱۹۸۳ مطرح کرده است. وی در این باره گفته منظور از دانش بومی، دانش ویژه‌ای است که در موقعیت و بافتی خاص ریشه داشته و رشد کرده است. به عبارت دیگر، دانش بومی، دانشی است که طی زمان توسط افراد بنا شده و به مرور اشاعه یافته و بر پیشینه فرهنگی، تاریخی و بستر اجتماعی کاملاً ویژه‌ای استوار

1. Greetz

است. برخی «بومی‌سازی» را به معنای اشاعه، انطباق و رشد پارادایم دانش، فناوری، هنجارهای رفتاری و ارزش‌های محلی در موقعیت و بستر خاص می‌دانند (چنگ، ۲۰۰۰^۱، ص ۱۱). این تعریف دو برداشت را به ذهن متبادر می‌کند: اول اینکه بومی‌سازی یعنی انطباق همه هنجارها، ابتکارات و ارزش‌هایی که هدفشان تحقق بخشیدن به نیازهای جامعه است؛ دوم اینکه بومی‌سازی یعنی ارتقای ارزش‌های محلی، هنجارها و مسائل مورد علاقه، مشارکت و التزام به فعالیت‌ها در سطح جامعه. توسعه و رشد فرهنگ بومی، تحقق آمل و آرزوهای جامعه، علاقه‌مندی به اخلاق و هنجارها و فعالیت و مشارکت و حمایت از نوآوری‌های فنی، اقتصادی اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، بومی برخی مثال‌های بومی‌سازی است (چنگ، ۲۰۰۲، ص ۱۲).

از سویی واژه «برنامه درسی» یا curriculum از ریشه لاتین race course و به معنای میدان مسابقه و یا فاصله و مقدار راهی است که افراد باید بپیمایند تا به هدف مورد نظر دست یابند (آیزنر، ۲۰۱۲). «برنامه درسی، به محتوای رسمی و غیررسمی، روش و آموزش‌های آشکار و پنهانی اطلاق می‌گردد که به وسیله آنها، شاگردان تحت هدایت مدرسه، دانش لازم را به دست آورند، مهارت کسب کنند و گرایش و ارزش‌ها را در خود تغییر دهند» (ملکی، ۱۳۸۵، ص ۲۴). در خلال دهه‌های گذشته، تعاریف فراوانی از برنامه درسی ارائه شده است؛ اما از آنجاکه نقش‌آفرینان در عرصه تعلیم و تربیت نماینده ارزش‌ها و تجارب گوناگون هستند، دستیابی به توافق عمومی یا اجماع تخصصی درباره تعریف برنامه درسی، کاری فوق‌العاده دشوار است. گفتنی است که تعریف برنامه درسی باید جنبه‌های پنهان و آشکار برنامه درسی را دربرگیرد و تأکید بر محتوا یا روش در برنامه درسی و همه جنبه‌های مختلف را در خود داشته باشد. بنابراین می‌توان گفت:

برنامه درسی به محتوای رسمی و غیررسمی، فرایند محتوا، آموزش‌های آشکار و پنهان اطلاق می‌شود که به وسیله آنها یادگیرنده تحت هدایت مدرسه دانش لازم را به دست می‌آورد، مهارت‌ها را کسب می‌کند و گرایش‌ها، قدرشناسی‌ها و ارزش‌ها را در خود تغییر می‌دهد (ملکی، ۱۳۸۳).

برنامه‌های درسی نقش مهمی در اجرای آموزش دارند؛ زیرا فراهم‌کننده پیوند حیاتی بین استانداردها و میزان پاسخ‌گویی به آنها هستند. چهارچوب و شکل آنها توسط متخصصانی که آنها را آموزش می‌دهند، شکل گرفته است. معمولاً برنامه‌های درسی، محتوای دروس در حال تدریس

1. Cheng
2. Eisner

را تعیین می‌کنند. به‌علاوه با توجه به اینکه تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی در سطح محلی در ایالات متحده امریکا صورت می‌گیرد، با توجه به هر منطقه، برای هر موضوع طیف گسترده‌ای از برنامه‌های درسی در دسترس قرار می‌گیرد.

با این اوصاف، در این مقاله، بومی‌سازی به این معنا نیست که تمام تجربه انسانی غرب نادیده گرفته شوند؛ بلکه باید قواعد و نظریه‌پردازی‌های آن را سنجید و در صورت انطباق با علوم اسلامی، آنها را پذیرفت. طبیعی است آن بخش از علوم موجود که با مفاهیم دینی - فرهنگی ما تعارض ندارد، پذیرفتنی است؛ ولی آن بخش که با ماهیت ایرانی - اسلامی ما در تعارض است، باید با پالایش و اصلاح و تطابق با تعالیم دینی و عقلی، بازخوانی گردد. برای بومی‌سازی برنامه درسی علوم انسانی، لازم است در کنار مبانی اعتقادی به اقتضانات فرهنگی و شرایط اجتماعی جامعه نیز توجه شود. در این پژوهش منظور از برنامه درسی، برنامه درسی دانشگاهی علوم انسانی است که در دانشگاه‌های ایران اسلامی طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌شود.

۲. پیشینه نظری

نظام آموزش عالی در رویارویی با آثار منفی جهانی شدن و تبدیل تهدیدهای ناشی از آن به فرصت‌ها، نیاز به تعیین اهداف ملی و فراملی دارد؛ چراکه جوامع مختلف خواسته یا ناخواسته با این پدیده جهانی مواجه هستند. مباحث و انتقادهایی که به‌تازگی و به دنبال پدیده جهانی شدن درباره مبانی علم جدید، هویت و هویت اجتماعی توسط اندیشمندان مختلف مطرح شده، مفاهیم تازه‌تری همچون «دانش بومی» و «بومی‌سازی» را پدید آورده است. امروزه دانش بومی و نیز رویکرد بومی‌سازی دانش در جوامع، کاملاً مختلف و دارای درجات و شدت و ضعف فراوانی است. دانش بومی، به باور متخصصان، معرفتی است که در طول زمان و توسط افراد مختلف در جامعه‌ای محلی پدید آمده و اشاعه یافته و بدیهی است که این دانش در اجتماعات مختلف، مبتنی بر بن‌مایه‌های متفاوتی است؛ بنابراین معرفت و دانشی که از نگاه آنان معتبر و ارزشمند است، ممکن است از سوی جوامع دیگر سودمند نباشد و حتی اعجاب‌انگیز نخواهد بود که نظام دانش بومی و محلی در جوامع مختلف از همدیگر متفاوت باشد (چنگ، ۲۰۰۴). چنگ معتقد است اگر قوت دانش بومی چشمگیر باشد، می‌تواند در رشد و توسعه ملت‌ها و نیز رشد و توسعه دانش جهانی مؤثر باشد و این دانش می‌تواند در سایر جوامع از اعتبار لازم برخوردار باشد. عکس قضیه نیز ممکن است. برای مثال اگر دانش بومی از عناصر خارجی تأثیر بپذیرد، طبیعی است که نتواند

پویایی و توسعه لازم را داشته باشد و در نتیجه پیامد این حالت آن خواهد بود که این دانش در دانش جهانی غرق و محو و بی اثر می شود و مشخص است که دلیل آن، عدم تناسب و کارایی خود دانش بومی است (چنگ، ۲۰۰۴، ص ۱۰).

بحث و نظریه‌ها درباره بومی‌سازی، سبب شده تا در برخی جوامع حرکت جدیدی با همین عنوان در حوزه‌های مختلف علوم صورت بگیرد. برای مثال این حرکت چند سالی است که به طور خاص در جوامع اسلامی و نیز کشورهای آسیایی مطرح شده است. در کشور ما، به باور طرفداران بومی‌سازی، مطالعات انتقادی انجام شده درباره ماهیت و شیوه علمی که تاکنون در اغلب مراکز آموزشی ارائه شده، ناظر بر نقص کارکردی و نقص در مبادی اولیه و شکل دهنده این علوم بوده است. محققان معتقدند که در این عرصه، علم و ایدئولوژی بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و لذا بسیاری از پژوهش‌های علمی‌ای که درباره مسائل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و روان‌شناختی معروف شده‌اند، مواضع فلسفی و ایدئولوژیک خود را در قالب همان دیدگاه‌های مادی‌گرایانه و ایدئالیستی منعکس می‌کنند و در واقع، این دو مکتب، به ابزار تحلیلی علوم اجتماعی مبدل شده‌اند و به هیچ روی، جامع‌نگر و جهان‌شمول به شمار نمی‌آیند.

بومی‌سازی برنامه درسی علوم انسانی در ایران، فرایندی درازمدت و پیچیده و در عین حال حیاتی است. کتب درسی چنان اهمیتی دارند که محتوایشان با بالاترین حساسیت از سوی هر حکومتی کنترل می‌شود؛ بنابراین بومی‌سازی این کتب آن هم در عصر جهانی شدن و آسیب‌پذیری هویت ایرانی و اسلامی، اهمیت فراوانی برای ما دارد. محتوای برنامه‌ریزی درسی در ایران به چند دلیل بومی نیست:

۱. سطح علمی آن هم‌تراز با دنیای خارج نیست و در واقع اطلاعات و نظریه‌هایش به‌روز نیست؛

۲. کارآمد نیست و نمی‌تواند مسائل ایران را توضیح دهد و پیش‌بینی کند؛

۳. تجویزهایش نمی‌تواند جنبه کاربردی داشته باشد؛

۴. در مواردی هویت ملی و دینی را تحکیم و تقویت نمی‌کند؛

۵. مولد نیست، یعنی نمی‌تواند سهمی در تولید علوم جهانی در مرحله عرضه علم، اشاعه علم و یا کاربرد و نقادی آن داشته باشد.

بیان این مطالب نفی‌کننده زحمات استادان و صاحب‌نظران وطن‌دوست نیست، بلکه به

معنای افزایش انتظارات از آنها به دلیل ایجاد ظرفیت‌های جدید در سطح فارغ‌التحصیلان به‌ویژه

دانشجویان تحصیلات تکمیلی در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری است (برزگر، ۱۳۸۸، ص ۹۰).

۳. پیشنهاد پژوهشی

نوروززاده در مقاله‌ای با عنوان «بازنمایی اثر عوامل مؤثر در بازنگری برنامه درسی دانشگاهی» (۱۳۹۵) بیان می‌نماید که برنامه‌های درسی دانشگاه می‌توانند بر محور آمال و آماج دیسیپلینی سامان یابند یا در خدمت یادگیری و بهسازی افراد باشند تا آنان قادر گردند در راستای اهداف خود گام بردارند. در عالم واقع، همان عواملی که برنامه‌های درسی را پدید می‌آورند، در جایگاه عواملی برای بازنگری برنامه‌های درسی نیز قرار می‌گیرند. در کنار این عوامل، برای بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاهی، عوامل دیگری را نیز می‌توان اثرگذار دانست؛ عواملی همچون فشارهای مالی، خواسته‌ها و نیازهای کارکنان، تقاضای بخش‌های صنعت و خدمات، گرایش‌های خاص دانشجویان و توانمندی آنان، توانمندی اعضای هیئت علمی، مراکز ارزیابی و رتبه‌بندی دانشگاهی در سطح ملی و بین‌المللی، و فرهنگ درون‌دانشگاهی. در مجموع این عوامل را می‌توان در قالب عوامل درون‌دانشگاهی، برون‌دانشگاهی و عوامل حاکمیتی دسته‌بندی کرد. هدف نویسنده این مقاله آن است که اثر عوامل مؤثر بر شکل‌گیری جریان بازنگری برنامه درسی دانشگاهی را بازنمایی کند و روندی را برای بازنگری برنامه درسی دانشگاهی پیشنهاد دهد.

حجازی، امین‌خندقی و قنبدلی در مقاله خود با عنوان «غفلت از دانش برنامه‌ریزی درسی در طراحی دوره‌های آموزشی علوم انسانی اسلامی» (۱۳۹۵) ابتدا توصیفی کلی از وضعیت موجود علوم انسانی در کشور ارائه می‌دهند و سپس به برنامه درسی دوره‌های علوم انسانی اسلامی می‌پردازند و می‌گویند: از جمله مسائل مورد بحث در جامعه ایران، تولید علوم انسانی دینی یا اسلامی است که در این راستا برخی مؤسسات و دانشگاه‌های کشور، دوره‌هایی را به منظور بصیرت‌افزایی، افزایش سطح بینش استادان در حوزه عقیدتی و دینی، تحول و ارتقای علوم انسانی برگزار کرده‌اند. بررسی چگونگی غفلت از دانش میان‌رشته‌ای برنامه درسی در طراحی دوره‌های علوم انسانی اسلامی و ظرفیت‌های منبعث از رشته برنامه درسی، علاوه بر اینکه می‌تواند منجر به بهبود دوره‌های علوم انسانی اسلامی شود، سازوکاری را فراهم می‌آورد تا اعضای هیئت علمی علوم انسانی هر چه بهتر و بیشتر به سمت نظریه‌پردازی در این عرصه رهنمون شوند.

جوادی‌پور و محمدی پویا در مقاله خود با عنوان «مزایا و ظرفیت‌های برنامه درسی بومی در ایران» (۱۳۹۵) با شیوه کتابخانه- اسنادی به بررسی مزایای بومی سازی برنامه درسی می‌پردازند

و چنین بحث می‌کنند که بومی‌سازی برنامه درسی در سال‌های اخیر مورد توجه دست‌اندرکاران آموزشی به‌ویژه متخصصان حوزه برنامه درسی قرار گرفته است و نتیجه می‌گیرند از آنجاکه نظام آموزشی جزو دستگاه‌های حیاتی و آینده‌ساز کشور به‌شمار می‌آید، توجه به برنامه‌ها و متون ارائه شده به فراگیران در جهت ارتقا و دستیابی به آرمان‌های کشور یک نیاز ضروری است؛ زیرا از متون ارائه شده می‌توان به عنوان عاملی در رشد و ارتقای هویت ملی در نسل آینده کشور و برای جلوگیری از غلبه برنامه‌های بیگانه بهره گرفت.

خادمی و زینعلی در مقاله‌ای با عنوان «بررسی تأثیر ساختارهای سه‌گانه برنامه‌ریزی درسی نظام آموزش و پرورش ایران بر بومی‌سازی برنامه درسی» (۱۳۹۴) ضمن بررسی ساختارهای سه‌گانه متمرکز، غیرمتمرکز و نیمه‌متمرکز نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و بیان ارتباط ساختارهای مذکور با بومی‌سازی، پیشنهادهایی به منظور تسریع و تسهیل روند بومی‌سازی بر اساس حرکت از ساختار متمرکز به نیمه‌متمرکز ارائه کرده‌اند.

کیخا در مقاله‌ای با عنوان «بررسی مبانی نظری و فلسفی الگوی تعادل‌محور در برنامه درسی با نگاه بومی‌سازی» (۱۳۹۴) با هدف بررسی مبانی نظری و فلسفی الگوی تعادل‌محور در برنامه درسی، کوشیده با رویکردی تحلیلی-توصیفی و با استفاده از منابع اصلی و کتابخانه‌ای، به مبانی نظری و فلسفی چنین برنامه درسی‌ای پردازد. از نظر صاحب‌نظران ایدئالیست، رئالیست، تومیست، ماهیت‌گرایان و پایدارگرایان، برنامه درسی از «مهارت‌ها و موضوعاتی» تشکیل می‌شود. تجربه‌گرایان، پیشرفت‌گرایان، و طرف‌داران اصالت اجتماعی، علاوه بر اینکه به فرایند یادگیری توجه دارند، الگوی مورد نظر خود را در برنامه درسی جامعه‌محور می‌دانند و در «دیدگاه انسان‌گرایانه» که بیشتر به نیازها و خواسته‌های انسان توجه دارد، الگوی مورد نظر خویش را یادگیرنده‌محور می‌دانند. نتیجه این پژوهش نشان می‌دهد که تنها مکتب اسلام است که تعادل‌محوری را مطرح می‌کند؛ به گونه‌ای که هم به نیازهای فرد، هم به نیازهای جامعه و هم به نظر متخصصان موضوعات درسی احترام می‌گذارد. هرچند که ممکن است اینها وزن یکسانی در طراحی برنامه درسی نداشته باشند، ولی به تناسب اهمیتشان هم‌زمان مورد توجه هستند.

مرتضوی و ملکی در مقاله‌ای با عنوان «تبیین ویژگی‌های ماهیتی محتوای برنامه درسی دوره متوسطه دوم با رویکرد اسلامی-بومی» (۱۳۹۴) بر این باورند که برای نهادینه کردن برنامه درسی اسلامی-بومی باید عناصر اصلی آن از جمله محتوا را مورد توجه قرار داد. تا وقتی این عناصر به‌ویژه محتوا دستخوش تحول نشوند، نمی‌توان از برنامه درسی اسلامی-بومی سخنی به میان

آورد. هدف پژوهش یادشده، بررسی ویژگی‌های ماهیتی محتوای برنامه درسی دوره دوم متوسطه با رویکرد اسلامی - بومی بر اساس روش توصیفی - تحلیلی است. محققان ضمن اشاره به اهمیت و جایگاه عنصر محتوا، به تشریح مهم‌ترین ویژگی‌های ماهیتی محتوای برنامه درسی بومی - اسلامی در قالب چهار قلمرو اساسی اعتقادی، فردی، اجتماعی و زیست‌محیطی پرداخته‌اند.

مرادی، افراسیابی و عصاره در مقاله‌ای با عنوان «مبانی بومی‌سازی برنامه درسی» (۱۳۹۴) به این نتیجه می‌رسند که برنامه درسی هر کشوری که با فرهنگ آن کشور عجین شده باشد، باید فلسفه و شرایط بومی آن کشور مبنا قرار گیرد و پس از آن برنامه درسی بومی طراحی شود. برنامه درسی برای رشد و تعالی همه‌جانبه انسان تنظیم می‌شود؛ پس چگونه می‌توان بدون در نظر گرفتن فطرت انسان و ماهیت ارزشی وی برای او برنامه‌ریزی کرد؟ ملت‌هایی که بدون افراط و تفریط در این زمینه گام برداشته‌اند، توانسته‌اند نسبت به چالش‌های پیش رو تصمیمات مؤثری بگیرند و در بحث تولید علم، اثربخش‌تر عمل کنند. با توجه به اثرات مخرب جهانی شدن برنامه درسی، هر ملتی باید با توجه به فرهنگ ملی و بومی خود و برای تقویت آن، در بومی‌سازی برنامه درسی خود بکوشد.

امین‌خندقی و حجازی در مقاله خود با عنوان «بررسی ضرورت اسلامی‌سازی علوم و استلزامات مرتبط با آن در حوزه آموزش عالی» (۱۳۹۴) به بحث درباره جامعه ایران و علوم انسانی غیراسلامی می‌پردازند که ضرورت اسلامی‌سازی علوم به واسطه شکل‌گیری نظریه‌ها در فضای خارج از کشور و عدم مطابقت علوم با نیازهای جامعه و تعارض آن با جهان‌بینی اسلامی ملل مسلمان به وجود آمده است. هدف این پژوهش تحلیلی - استنتاجی، بررسی ضرورت اسلامی‌سازی علوم و استلزامات مرتبط با آن در حوزه آموزش عالی است. در این پژوهش ابتدا ضرورت اسلامی‌سازی علوم در دانشگاه‌ها، بررسی و سپس پیش‌بایسته‌های آن در این حوزه ارائه می‌گردد و نهایتاً این نتیجه به دست می‌آید که داشتن طرحی مدون از مجموعه ضرورت‌ها و استلزامات مرتبط، وجود راهبرد واحد و برنامه‌ریزی دقیق و بلندمدت، تغییر در برنامه سطوح اجرایی، اداری و انسانی به موازات فرایند اسلامی‌سازی، شناسایی، تشخیص یا بازنگری در محتوای آموزشی منتخب و تعیین اولویت‌ها، کمک می‌کند تا علوم در راستای اهداف کلی نظام اسلامی تدوین شوند.

در همین راستا سیری واردنا (۲۰۰۲) مطالعه‌ای در کشور سریلانکا انجام داده است. وی در این مطالعه نشان می‌دهد که کتب درسی این کشور به‌ویژه کتاب تاریخ، بر اساس تمایز قومی و در برخی موارد «برتری قومی» تهیه شده‌اند.

چنگ در پژوهشی با عنوان «تنوری‌های مختلف بومی‌گرایی» (۲۰۰۰)، نظریات بومی‌گرایانه

را در مقابل جهانی شدن مطرح کرده است. این نظریات عبارت‌اند از: نظریه درخت،^۱ تئوری کریستال،^۲ نظریه قفس پرنده،^۳ نظریه دی‌ان‌ای،^۴ نظریه قارچی^۵ و نظریه آمیب.^۶ فرشته (۱۹۹۲) نیز در مقاله خود درباره نظام تعلیم و تربیت ژاپن، بیان می‌کند که یکی از ویژگی‌های برجسته این نظام، تأکید بر جنبه‌های فرهنگی و هویت ملی است. این امر نشان می‌دهد که بحث هویت ملی و رابطه آن با نظام آموزشی از جمله موضوعاتی است که در عصر حاضر مورد توجه محققان و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفته است.

با توجه به مشکلات جهانی شدن و تبعات آن، مانند ایجاد فرصت برای کشورهای پیشرفته برای تسلط بیشتر اقتصادی-سیاسی بر کشورهای دیگر، از بین بردن منافع محلی و تخریب خرده‌فرهنگ‌ها به نفع چند کشور پیشرفته، افزایش نابرابری و تعارض میان قلمروها و فرهنگ‌ها، رشد غلبه فرهنگ‌های غالب و ارزش‌های برخی مناطق بر فرهنگ‌های ضعیف و مناطق کمتر توسعه‌یافته (حسینی بیدخت و حسین پور، ۱۳۸۹، ص ۵۸)، و از سویی با تأکید بر سند چشم‌انداز و اسناد بالادستی، احساس می‌شود که به رویکرد بومی‌سازی برنامه درسی دانشگاهی و به عبارتی ایرانی-اسلامی کردن آن، توجه اندکی شده است. در تحقیق پیش رو هدف این است که با توصیف و تحلیل علمی عناصر برنامه درسی یکی از رشته‌های علوم انسانی (رشته برنامه‌ریزی درسی دوره کارشناسی ارشد) و با کسب شناخت و آگاهی نسبت به نقاط قوت و ضعف رویکرد بومی‌سازی برنامه درسی این رشته، نقاط قوت آن تقویت شود و با ریشه‌یابی مشکلات و مسائل پیش‌روی آن، راهکارهایی برای حل مسائل شناخته‌شده این حوزه ارائه شود.

۴. روش پژوهش

روش تحقیق در این مقاله، روش توصیفی و تحلیلی است؛ از این رو مطالعه حاضر به روش کیفی و با تأکید بر فرایندها و درک تفسیر آنها انجام شده است. بنابراین به منظور تبیین ماهیت و فرصت‌های ناشی از الگوهای رویکردهای بومی‌سازی برنامه درسی، تلاش شده تا موضوع با بهره‌گیری از

1. Theory of Tree
2. Theory of Crystal
3. Theory of Birdcage
4. Theory of DNA
5. Theory of Fungus
6. Theory of Amoeba

مهم‌ترین نظریات مطرح در این زمینه و نیز با عنایت به زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و علمی کشورمان، مورد بررسی قرار گیرد.

۵. بحث و تحلیل

در هزاره سوم، چالش‌های بی‌شماری مانند رشد سریع جهانی شدن و فروریختن مرزهای ارتباطی، گسترش فناوری اطلاعات، مبادلات جهانی اطلاعات، رشد اقتصادی مبتنی بر دانش و پژوهش، تقاضاهای فزاینده حامی توسعه جهانی و رقابت‌های ملی و بین‌المللی موجب تغییرات مستمر و بنیادین در نظام‌های آموزشی شده است. بر همین اساس سیاست‌گذاران و مسئولان درصدد اصلاح نظام‌های آموزشی به‌ویژه نظام آموزش عالی، در جهت آماده‌سازی رهبران آینده، برای مقابله با چالش‌های عصر جدید هستند. در مواجهه با این محیط متغیر و پرمحرک، اگر برنامه‌های درسی برخاسته از برنامه‌های توسعه هر کشور، ارزش‌ها و چارچوب‌های ملی و بومی خود را همچون ریشه‌های درختی تنومند در اعماق باور و پذیرش نسل آتی خود مورد توجه قرار ندهد، بی‌گمان در این مسیر پرتلاطم دچار نوعی سردرگمی می‌شود و کسانی که از این برنامه‌های استفاده می‌کنند، ممکن است در مسیر جهانی شدن، هویت اجتماعی و فرهنگی خویش را فراموش کنند. بنابراین آموزش به‌ویژه در سطح عالی و در علوم انسانی ابعاد گسترده‌ای یافته و به تعبیری تمام ابعاد زندگی مردم را یا به طور مستقیم و یا غیرمستقیم دربرگرفته و حیات اجتماعی اقتصادی، فرهنگی، سیاسی مردم را دستخوش تغییر ساخته است. لذا آگاهی از چشم‌اندازهای ترسیم‌شده در برنامه‌های توسعه‌ای و اسناد بالادستی در برنامه‌های آموزشی و توجه به اهداف ترسیم‌شده در برنامه‌های آموزشی، امری ضروری و مهم است. با توجه به اینکه در چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران، در سال ۱۴۰۴ ایران باید قطب اول آموزشی در منطقه باشد و نیز با توجه به تأکیدی که درباره بومی‌سازی در علوم مختلف و به‌ویژه در علوم انسانی دانشگاهی مطرح است، توجه به جنبه‌های جهانی شدن و همچنین ضرورت بومی‌سازی در آموزش از جنبه‌هایی است که نباید مورد غفلت قرار گیرد (قاسم‌پور دهاقانی، ۱۳۹۰). در ادامه به رویکردها و جهت‌گیری‌هایی که در دنیا در مقابل پدیده جهانی شدن پدید آمده‌اند، اشاره می‌کنیم.

یکی دیگر از مباحثی که به دنبال پدیده جهانی شدن مطرح شده، بحث هویت ملی و هویت جهانی و مسئله ماندگاری یا تداوم هویت‌های ملی در جریان جهانی شدن و بین‌المللی شدن است. هویت عبارت است از «فرایند معناسازی بر اساس یک ویژگی فرهنگی یا مجموعه به‌هم‌پیوسته‌ای

از ویژگی‌های فرهنگی که بر منابع معنایی دیگر اولویت داده می‌شود» (کاستلز، ۲۰۰۵، ص ۲۵). به بیان دیگر، هویت ملی عبارت است از «ترکیبی از گرایش‌ها، احساسات و ادراکات مربوط به عناصر و وابستگی‌های اجتماعی فرهنگی که موجب وحدت و انسجام اجتماعی می‌شود و جزئی از هویت فرد را تشکیل می‌دهد» (برنچ، تایال و تریپلت، ۲۰۰۸، ص ۷۷۸).

درباره پدیده جهانی شدن و مسئله حفظ یا حذف هویت ملی، دیدگاه‌های متفاوتی مطرح شده است. برخی معتقدند حرکت در مسیر جهانی شدن، تأثیری منفی بر هویت ملی و محلی دارد. گروهی دیگر بر این اعتقادند که جهانی شدن، تأثیری در یکسان‌سازی و همگرایی جهانی و حذف هویت ملی ندارد. گروه سوم معتقدند در واقع انقلاب در زمینه ارتباطات، موجب تشدید آگاهی‌های قومی - فرهنگی بیشتر می‌شود. از نظر این گروه، جهانی شدن همواره متضمن هم‌زمانی و درون‌پیوستگی دو پدیده بوده که به صورت قراردادی «امر جهانی» و «امر محلی» نامیده می‌شوند. از این حیث آنان اصطلاح «محلی جهانی شدن» را ترجیح می‌دهند (گسل، ۲۰۰۵، ص ۱۳۹).

گذشته از نظریات مزبور که گویای جهت‌گیری افراد درباره پیامدها و اثرات جهانی شدن و بین‌المللی بر هویت ملی و جهانی است، نظریه‌های دیگری نیز وجود دارند که جهت‌گیری برخی نظام‌های آموزشی را در زمینه سطح تمرکز بر دانش بومی، هویت ملی دانش جهانی و هویت جهانی نشان می‌دهند. چنگ (۲۰۰۴، ۷-۲۴) این نظریات را گردآوری کرده و تحلیل آنها نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی بر مبنای هریک از این نظریه‌ها، چه سیاست‌هایی را می‌توانند در زمینه پدیده جهانی شدن و نظریه بومی مانند در پیش گیرند؛ برنامه درسی آنان دارای چه ویژگی‌هایی است و به طور کلی نظام آموزشی از چه نقاط قوت و نقاط ضعفی برخوردار است و در نهایت پیامد و برون‌داد آن نظام چیست. در پژوهش چنگ (۲۰۰۰) نظریات مختلف بومی‌گرایی در برابر جهانی شدن مطرح شده است که در ادامه آنها را بررسی می‌کنیم.

۱-۵. نظریه درخت

بسیاری از کشورهای آسیایی مانند چین، هند، ژاپن، تایلند و کره که پیشینه تمدنی غنی‌ای دارند، بیشترین تلاش خود را صرف این مهم داشته‌اند که بتوانند سنت‌های فرهنگی و ملی خود را در مقابله با چالش‌های جهانی شدن حفظ کنند. آنها برای دستیابی به این هدف، اغلب از نظریه درخت در جهت گسترش دانش محلی خود در بستر جهانی شدن، به‌ویژه در آموزش استفاده می‌کنند. فرض اصلی این نظریه آن است که فرایند گسترش دانش محلی و بومی باید ریشه در

ارزش‌ها و سنت‌های محلی داشته باشد تا بتواند ضمن جذب منابع سودمند و مناسب از سیستم جهانی دانش، دانش بومی خود را در سطح جهانی رشد دهد. بنابراین گسترش دانش محلی در آموزش جهانی نیازمند ریشه‌های فرهنگی و هویت بومی است. در نتیجه برنامه‌های درسی باید بر ارزش‌ها و هویت ملی بنا شوند، اما دانش و تکنولوژی روز دنیا را برای پشتیبانی از رشد جامعه محلی و بومی خود داشته باشند. این نکته مصداق همان تأکیدی است که در دین مبین اسلام و سخنان ارزشمند پیامبر گرامی اسلام وجود دارد. توجه به دانش جهانی نیز باید بر اساس تفکر منطقی و انتقادی باشد؛ چراکه در غیر این صورت نه تنها موجب رشد دانش بومی نمی‌شود، بلکه مانند سمی قوی، این ریشه‌های فرهنگی را می‌خشکاند.

۲-۵. نظریه کریستال

برخی کشورها ممکن است نگران این نکته باشند که مبادا در مواجهه با این سیل جهانی شدن، هویت و ارزش‌های بومی خود را به طور کامل از دست دهند. بنابراین ترجیح می‌دهند جنبه‌هایی از دانش محلی خود را پرورش دهند و در مقابل جهانی شدن مقاومت کنند. این نظریه بیانگر این نکته کلیدی است که «بذرهای بومی» برای انعکاس و جمع‌آوری دانش جهانی لازم و ضروری است. بر اساس این نظریه، طراحی برنامه‌های آموزشی و درسی باید بر مبنای شناسایی نیازها و ارزش‌های اساسی به مثابه بذرهای اولیه جذب‌کننده دانش و منابع جهانی آموزش باشد. نکته‌ای که در این نظریه نیز مشهود است، عدم خودباختگی کامل و توجه به برداشت‌های فرهنگی و ارزش‌های جامعه محلی است.

۳-۵. نظریه قفس پرنده

فرض اساسی این نظریه در رویارویی با جریان جهانی شدن و کمرنگ‌تر شدن مرزهای ارتباطی و اطلاعاتی، این است که چگونه خود را در برابر حجم انبوه دانش و فناوری جهانی حفظ کنند. این نظریه بر آن است که فرایند گسترش دانش محلی می‌تواند پذیرای دانش و منابع جهانی باشد، اما هم‌زمان باید تلاش شود تا در قالبی ثابت و مشخص از دانش جهانی به سود توسعه دانش بومی استفاده شود. این بدان معناست که گسترش دانش بومی در ابعاد جهانی نیازمند چهارچوب‌هایی برای پالایش دانش ورودی است؛ به این معنا که توجه به ابعاد جهانی نباید موجب اثرگذاری منفی بر گسترش دانش محلی گردد. در جهانی شدن آموزش، ترسیم خط‌مشی‌های واضح ایدئولوژیکی

و معیارهای اجتماعی در طراحی برنامه درسی و اتخاذ سیاست‌های آموزش بسیار مهم است. به طور واضح باید وفاداری بومی و ملی هسته مرکزی هرگونه برنامه‌ریزی آموزشی در سطوح مختلف باشد. پیامدهای یادگیری باید موجب رشد و تربیت افراد بومی با دیدگاه‌های انتقادی باشد تا بتوانند با نقد دانش جهانی، از شیفتگی بی‌قید و شرط در امان باشند. این همان نکته بنیادینی است که به دفعات در قرآن کریم بر آن تأکید شده است و آن اینکه سخن عقلانی و منطقی را پذیرا باشید.

۴-۵. نظریه دی‌ان‌ای

برخی کشورهای آسیایی در دوره معاصر، اصلاحات و ابداعات بی‌شماری برای پالایش سنت‌ها و ساختارهای ناموزون فرهنگی خویش انجام داده‌اند و کوشیده‌اند تا آنها را با ایده‌های نوین به‌ویژه از نوع غربی، اصلاح کنند. این نظریه بر این جابه‌جایی و اصلاح تأکید دارد؛ به گونه‌ای که اجزای کلیدی و سودمند دانش جهانی را جای‌گزین فرایند نامناسب موجود می‌کند؛ اما نکته مهم در این نظریه، تشخیص اموری است که نیازمند تغییرند.

۴-۵. نظریه قارچی

با توجه به علل مختلف جغرافیایی، اقتصادی و تاریخی، ممکن است برخی کشورها به‌شدت به بعضی کشورهای دیگر وابسته باشند و بر همین اساس، انتخاب و پالایش دانش جهانی آنها بر این شرایط خاص مبتنی گردد. این نوع رویکرد برای کشورهای کوچکی که هویتی غنی ندارند، کاربردی است و به جای اینکه دانش بومی خود را بسازند، آن را از یک برش زمانی و توسعه‌ای خاص از دانش جهانی پیدا می‌کنند. در نتیجه برنامه آموزشی باید در راستای این هدف باشد که یادگیرندگان با شناسایی و یادگیری دانش جهانی که همچون چتری بر سر دانش بومی سایه افکنده، در جهت توانمندسازی دانش بومی حرکت کنند. در این رویکرد که چنگ (۲۰۰۴) آن را طرح می‌کند، نکته‌ای تازه و اضافه بر رویکردهای قبلی مطلبی ارائه نشده است؛ چراکه هویت و ارزش‌های بومی اگرچه کم‌رنگ‌تر از قبلی‌ها مورد توجه قرار گرفته‌اند، اما باز هم مورد تأکیدند.

۴-۵. نظریه آمیب

برخی کشورها که فرهنگ و پیشینه غنی ندارند، ممکن است برای حفظ آنچه به عنوان ارزش‌های بومی و سرمایه‌های فرهنگی شناخته می‌شود، اهتمام چندانی نداشته باشند. آنچه بیشتر برای

این نوع نگرش مهم است، تغییر هماهنگ با تحولات جهانی و پایداری اقتصادی در رقابت‌های بین‌المللی است. عدم حساسیت به روی موضوعی خاص و توجه محض به تحولات جهانی، زمینه را برای یکه‌تازی دانش جهانی در جوامع محلی با این نوع نگرش فراهم ساخته است. نکته درخور توجه در این نظریه، بی‌توجهی به ارزش‌ها و هویت فرهنگی جامعه بومی است؛ به گونه‌ای که فاقد هر گونه تفکر اقتصادی و پالایشی متناسب با ارزش‌ها و ایدئولوژی خاص است (حسینی بیدخت و حسین‌پور ۱۳۸۹، ص ۷-۱۰).

نتیجه‌گیری

با گسترش جهانی شدن، هویت ملی و فرهنگ بومی جامعه تحت الشعاع قرار گرفته است. این رویکرد درصدد آن است که بر ارزش‌ها و اعتقادات مذهبی و ملی سایه افکنده، فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها را در خود هضم نماید و با شعار یک جهان و یک فرهنگ، فرهنگی جهانی بسازد. البته این روند با استقبال برخی روبه‌رو شد. دلیلش هم این بود که هر نظام آموزشی‌ای برای بقا، باید خود را به‌روز نگه دارد و این به‌روز بودن ایجاب می‌کند که با جهان ارتباط داشته و با آن همگام و همراه باشد تا از دیگران عقب نماند؛ اما عده‌ای از این رویداد، ناخشنود بودند و باور داشتند؛ منظور از فرهنگ جهانی، یعنی حاکم شدن فرهنگ غرب و افکار و ایده‌های غربی است که در برخی مواقع هیچ‌سختی با فرهنگ و اعتقادات جامعه بومی ما ندارد. برای مقابله با این روند، برنامه‌ریزان برخی کشورها رویکردی را مطرح کردند به نام «رویکرد بومی‌سازی» که هم به دانش بومی توجه دارد و هم دانش جهانی را بررسی می‌کند و آن قسمت را که با فرهنگ و ارزش‌های اعتقادی جامعه همخوانی دارد، می‌پذیرد و بخش‌های ناهمخوان را بازمهندسی می‌کند و با شرایط اجتماعی و فرهنگی جامعه خود سازگار می‌سازد. در این رویکرد، متخصصان در نظام دانشگاهی هوشیار و فعال‌اند و چنین نیست که هر آنچه را در جوامع غربی تولید می‌شود، با چشم بسته بپذیرند؛ بلکه با چشمانی باز، آنها را بازبینی کرده، متناسب با ارزش‌های جامعه و اعتقادات مذهبی بازگو می‌کنند. در کشور ما نیز چند سالی است که به بومی‌سازی و اسلامی‌سازی برنامه درسی، به‌ویژه برنامه درسی علوم انسانی در دانشگاه‌ها تأکید می‌شود.

روش‌شناسی غرب صرفاً تجربی - استقرایی است، درحالی‌که ما در کسب علم به روش‌های قیاسی نیز معتقدیم و معرفت و شناخت را باور داریم. در علوم انسانی موجود که از قرن هجدهم به بعد در غرب شکل گرفته، نوعی پوزیتیویسم نسبی‌گرا، انسان‌شناسی غریزه‌محور و هستی‌شناسی

ماده‌گرا وجود دارد و این با نگرش ما از علوم انسانی متفاوت است. جهان‌شناسی ما اعم از عالم ماده و مجرد است و نگاه ما به دنیا، اعم از دنیا و آخرت و نگاهمان به انسان علاوه بر غریزه، بر مبنای فطرت نیز هست و اگرچه بعضی معارف نسبی را نیز می‌پذیریم، اما معرفت ما، نسبی‌گرا نیست. اینها نتایج متفاوتی به بار می‌آورد. به سبب تفاوت در مبانی نظری، علم ما از علوم انسانی و اجتماعی موجود تمایز می‌یابد و به تعبیری دو گفتمان علمی در مقابل هم قرار می‌گیرند. بنابراین متخصصان معتقدند برای بومی‌سازی علوم انسانی و اسلامی نمودن این علوم، باید نگاه درستی به انسان‌شناسی اسلامی داشته باشیم.

اشاره شد که از میان رویکردهای موجود در نظریه بومی‌سازی، برنامه درسی علوم انسانی «نظریه درخت» است. فرض اصلی این نظریه آن است که فرایند گسترش دانش محلی و بومی باید ریشه در ارزش‌ها و سنت‌های محلی داشته باشد تا بتواند ضمن جذب منابع سودمند و مناسب از نظام جهانی دانش، دانش بومی خود را در سطح جهانی رشد ببخشد. برخی کشورها ممکن است نگران این نکته باشند که مبادا بر اثر پدیده جهانی شدن، ارزش‌های بومی خود را به طور کامل از دست دهند. بنابراین ترجیح می‌دهند جنبه‌هایی از دانش محلی خود را پرورش دهند و در مقابل جهانی شدن مقاومت کنند؛ بنابراین از «نظریه کریستال» استفاده می‌کنند. «نظریه قفس» پرنده بر آن است که فرایند گسترش دانش محلی می‌تواند پذیرای دانش و منابع جهانی باشد، اما هم‌زمان باید تلاش شود در قالبی ثابت و مشخص از دانش جهانی به نفع توسعه دانش بومی بهره برد. این بدان معناست که گسترش دانش بومی در ابعاد جهانی، نیازمند چهارچوب‌هایی برای پالایش دانش ورودی است. «تئوری دی‌ان‌ای» بر جابه‌جایی و اصلاح تأکید دارد؛ به گونه‌ای که اجزای کلیدی و سودمند دانش جهانی را جای‌گزین فرایند نامناسب موجود کند؛ اما کشورهای کوچکی که دارای هویتی غنی نیستند، «نظریه قارچی» را به کار می‌گیرند و به جای اینکه دانش بومی خود را بسازند، آن را از یک برش زمانی و توسعه‌ای خاص از دانش جهانی پیدا می‌کنند. در این رویکرد، یادگیرندگان با شناسایی و یادگیری دانش جهانی که همچون چتری بر سر دانش بومی سایه افکنده، در جهت توانمندسازی دانش بومی حرکت می‌کنند. «نظریه آمیب» نیز در برخی کشورها که فرهنگ و پیشینه غنی ندارند و ممکن است برای حفظ ارزش‌های بومی و سرمایه‌های فرهنگی خود اهتمام چندانی نداشته باشند، مورد استفاده قرار گیرد. آنچه بیشتر برای این نوع نگرش مهم است، تغییر هماهنگ با تحولات جهانی و پایداری اقتصادی در رقابت‌های بین‌المللی است. اکنون پرسش این است که کدام‌یک از رویکردهای یادشده با شرایط فرهنگی، دینی، اقتصادی،

اجتماعی، سیاسی و جغرافیایی ایران اسلامی سازگاری بهتر و بیشتری دارد؟ با نگاهی به نظریه‌های مرتبط با جهت‌گیری‌های بومی‌سازی به این نتیجه می‌رسیم که هر یک از رویکردها و نظریه‌هایی که برای بومی‌سازی برنامه درسی مطرح شد، بر اساس اهمیتی که برای دانش بومی، دانش جهانی، هویت ملی و هویت جهانی قائل است، پیامدها و برون‌دادهای ویژه‌ای را در جامعه به دنبال دارد. هر یک از این نظریه‌ها یک طیف یا تیپ از نظریه‌های برنامه درسی است که می‌توانند به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی نهادهای آموزشی کمک کنند تا اینان بتوانند به گونه‌ای شایسته‌تر به فهم پیامدهای مثبت و منفی برنامه‌ریزی‌های خود نائل شوند. برای مثال اگر رویکردهای بومی‌سازی برنامه درسی در نظام آموزشی جامعه ما بر نظریه‌های قارچ، آمیب یا دی‌ان‌ای مبتنی باشد، طبیعی است که توجه خود را بر دانش جهانی و استفاده از آن در طراحی برنامه‌های درسی متمرکز می‌کنند و این جهت‌گیری، کم‌توجهی به رشد و پرورش دانش ملی، هویت ملی و سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی را به دنبال دارد و اگر آموزش جامعه ما مبتنی بر رویکرد قفس پرنده باشد، طبیعی است که بهره‌گیری محض از دانش ملی کانون توجه قرار می‌گیرد و مراکز آموزشی ناچارند برای رشد و توسعه دانش ملی، فقط به پیشینه فرهنگی و اجتماعی توجه کنند و در نتیجه خود را از دانش جهانی بی‌نیاز ببینند و نتوانند بهره‌های لازم را از فرصت‌های جهانی شدن و بین‌المللی‌سازی ببرند و حتی آسیب‌هایی ببینند. رویکرد کریستال نیز چون فقط به جنبه خاصی از فرهنگ و تمدن و دانش ملی خود توجه دارد، نمی‌تواند آن‌طور که شایسته فرهنگ و تمدن غنی ایرانیان است، تمام جوانب آن را در بر گیرد. بنابراین ما که دارای پیشینه تمدنی غنی هستیم، باید به گونه‌ای برنامه‌ریزی درسی و آموزشی داشته باشیم که ضمن توجه به دانش بومی و ارتقای آن، از همراهی دانش جهانی نیز بهره‌مند شویم. در حقیقت باید به دنبال رشدی دوطرفه باشیم که هم از میراث فرهنگ غنی مان حفاظت کند و هم به اوج قله‌های دانش جهانی دست بیابیم. این هدف با استفاده از نظریه «درخت» در جهت گسترش دانش محلی خود در بستر جهانی شدن تحقق‌پذیر است.

در مجموع می‌توان گفت از آنجاکه برنامه درسی دانشگاهی از حساسیت، ظرافت و پیچیدگی ویژه‌ای برخوردار است، لذا با اضافه شدن رویکرد بومی‌سازی برنامه درسی، این حساسیت و پیچیدگی مضاعف می‌شود؛ چراکه دانشگاه از سویی باید توجه جدی‌تری به رویکرد بومی‌سازی برنامه درسی داشته باشد و از سوی دیگر ضروری است که دانشگاه ایرانی بتواند با دانشگاه‌های دنیا رقابت کند و بنابراین باید روزآمد باشد. در حقیقت دانشگاه برای رسیدن به رشد و پیشرفت همه‌جانبه، باید ضمن استفاده از الگوها و روش‌های دیگران و تطبیق آن با شرایط بومی جامعه،

برنامه‌های خود را به‌روز کند و با رویکردهای بومی‌اش، دانش بیگانه را با دانش بومی پیوند دهد. در این صورت کار پیچیده‌تر و حساس‌تر می‌شود.

در این پژوهش به تبیین و تحلیل ماهیت بومی‌سازی با نگاه تعلیم و تربیت ایرانی - اسلامی در برنامه درسی علوم انسانی نظام دانشگاهی پرداخته شد و نقاط قوت و ضعف وضع موجود، تشریح و موانع، شناسایی شد. ضروری است بدانیم که عدم توجه به این موضوع و نپرداختن به آن می‌تواند رویکرد بومی‌سازی و بُعد ایرانی - اسلامی برنامه درسی دانشگاهی را با مشکلاتی روبه‌رو سازد و اثربخشی لازم را از آن بگیرد و در بلندمدت آسیب‌های جبران‌ناپذیری به آن وارد آورد. بنابراین لازم است متخصصان و برنامه‌ریزان علوم انسانی در نظام دانشگاهی کشورمان به این نکته مهم توجه وافر داشته باشند.

فهرست منابع

۱. امین خندقی، مقصود، و حجازی، زهرا (۱۳۹۵). بررسی ضرورت اسلامی‌سازی علوم و استلزامات مرتبط با آن در حوزه آموزش عالی. اولین همایش ملی بومی‌سازی؛ برنامه درسی، چیستی و چگونگی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. ۲۲.
۲. ایران‌زاده، سلیمان (۱۳۸۴). جهانی شدن و تحولات استراتژیک در مدیریت و سازمان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۳. برزگر، ابراهیم (۱۳۸۸). کاربرد رهیافت بومی‌سازی کتب درسی علوم انسانی: با تأکید بر علوم سیاسی، عیار. ۲۲. ۷۳-۹۱.
۴. حجازی، زهرا و همکاران (۱۳۹۵). غفلت از دانش برنامه‌ریزی درسی در طراحی دوره‌های آموزشی علوم انسانی اسلامی، اولین همایش ملی بومی‌سازی، برنامه درسی؛ چیستی و چگونگی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. ۱۴.
۵. حسینی بیدخت، محسن، و حسین‌پور، سهیلا (۱۳۸۹). همایش منطقه‌ای بومی‌سازی مدل پیشرفت آموزش عالی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج. ۵۴-۶۶.
۶. خادمی، محسن، و زینعلی، فاطمه (۱۳۹۵). بررسی تأثیر ساختارهای سه‌گانه برنامه‌ریزی درسی نظام آموزش و پرورش ایران بر بومی‌سازی برنامه درسی، اولین همایش ملی بومی‌سازی، برنامه درسی؛ چیستی و چگونگی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. ۱۹.
۷. جوادی‌پور محمد، و محمدی‌پویا، سهراب (۱۳۹۵). غفلت از دانش برنامه‌ریزی درسی در طراحی دوره‌های آموزشی علوم انسانی اسلامی، اولین همایش ملی بومی‌سازی، برنامه درسی؛ چیستی و چگونگی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. ۱۱.
۸. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۷). نقشه جامع علمی کشور. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. ویراست دوم.
۹. زادشیر، محبوبه، و عصاره، علیرضا (۱۳۹۵). بومی‌سازی برنامه درسی در تجارب جهانی. اولین همایش ملی بومی‌سازی، برنامه درسی؛ چیستی و چگونگی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. ۴۴.
۱۰. رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۸۱). موانع رشد علمی در ایران. تهران: شرکت سهامی انتشار.
۱۱. سراجی، فرهاد و همکاران (۱۳۸۶). طراحی برنامه درسی دانشگاه مجازی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی. ۲ (۶). تهران: ۷۹-۹۵.
۱۲. فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۸۹). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات ایران زمین، چاپ هشتم.

۱۳. فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۵). برنامه‌ریزی درسی و تدوین طرح درس در آموزش عالی. تهران: انتشارات مؤسسه کوروش چاپ.
۱۴. فتحی واجارگاه، کوروش و مؤمنی مهمویی، حسین (۱۳۸۷). بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، مجله آموزش عالی. ۱.
۱۵. قاسم‌پور دهقانی، علی و همکاران (۱۳۹۰). تحلیلی بر بومی‌سازی و بین‌المللی شدن برنامه درسی دانشگاه‌ها در عصر جهانی شدن، فصلنامه تحقیقات فرهنگی. ۱۵-۱۰.
۱۶. کیخا، علیرضا، و ملکی، حسن (۱۳۹۵). بررسی مبانی نظری و فلسفی الگوی تعادل‌محور در برنامه درسی با نگاه بومی‌سازی. اولین همایش ملی بومی‌سازی، برنامه درسی؛ چیستی و چگونگی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. ۶۵.
۱۷. مرادی، سیدشهاب و همکاران (۱۳۹۵). مبانی بومی‌سازی برنامه درسی، اولین همایش ملی بومی‌سازی، برنامه درسی؛ چیستی و چگونگی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۸. مرتضوی، مرتضی (۱۳۹۵). تبیین ویژگی‌های محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره متوسطه با رویکرد اسلامی - بومی، اولین همایش ملی بومی‌سازی، برنامه درسی؛ چیستی و چگونگی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. ۶۱.
۱۹. ملکی، حسن (۱۳۸۵). برنامه‌ریزی (راهنمای عمل). چاپ هفتم. تهران: انتشارات پیام اندیشه.
۲۰. نوروززاده، رضا (۱۳۹۵). بازنمایی اثر عوامل مؤثر در بازنگری برنامه درسی دانشگاهی، اولین همایش ملی بومی‌سازی، برنامه درسی؛ چیستی و چگونگی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

21. Branch, C. W. Tayal, P. & Triplett, C. (2008). The Relationship of Ethnic Identity and Ego Identity Status among Adolescents and Young Adults, *International Journal of Intercultural Relations* 777-790. (6) 24 ..
22. Castells, M. (2005). Goolbal Goverance and Golbal politics, *Academic Research Library*. 389-16.)1 (.
23. Cheng, Y. C. (2004). Fostering local knowledge and human development globalization of education, *International Jornal of Management* 18 . 7-24 ,(1).
24. Cheng, Y. C. & Ng, K. H. & Mok, M. M. C. (2002), Economic Consi-

- drations in Education Policy Making: A Simplified Farmework. *International Journal of Educational Management*. 16(1)18-39..
25. Cheng, Y. C. (2000). ACMI, Triplization paradigm for Reforming Education in the New Millennium, *International journal of Educational management*. 14(4)174-156 ..
26. Eisner, Elliot. W. (2001). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan. 3th ed.
27. Fereshteh, M.Hussein (1992). The U.S. And Japanese Education: Should They Be Compared? *Lehigh University'S Conference on Education and Economics in Technologically Advancing Countries*. Bethlehem, P.A.
28. Gacel, J. A. (2005). The Internationalization of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry, *Journal of Studies in International Education*. 9 (121).
29. Siri War Dena, R. (2002). National Identity, Content of Education and Ethnic Perceptions. [Http://:www.Sangam.Org/Analaysisial National-Identity Htm](http://www.Sangam.Org/Analaysisial National-Identity Htm).
30. Stark. J .S. et.al (1997). Shaping the College Curriculum Academic Plans in Action. *Journal of Studies in International Education*. 5(110).