

شناسایی و تبیین فرهنگ برنامه درسی بر اساس تفسیر تسنیم

ساره احمدی *

حسن ملکی **

حمید پارسانیا ***

محسن آیتی ****

عباس عباس پور *****

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۱۸

پذیرش نهایی: ۱۳۹۶/۰۴/۱۰

چکیده

این پژوهش با هدف "تبیین و شناسایی فرهنگ برنامه درسی در تفسیر تسنیم" انجام شد؛ بدین منظور، پیشینه نظری و پژوهشی فرهنگ برنامه درسی مورد مطالعه قرار گرفت و با توجه به هدف اصلی پژوهش، تفسیر تسنیم به عنوان جامعه تحقیق مورد مطالعه قرار گرفت و با استفاده از پژوهش کیفی و از طریق تحلیل محتوای کیفی داده‌ها به استخراج ویژگیهای عناصر فرهنگ برنامه درسی از تفسیر تسنیم پرداخته، و ویژگیهای عناصر فرهنگ برنامه درسی شامل مفروضات بنیادی، برنامه‌ریزی، محیط، محتوا، ارزشیابی، معلم و یادگیرنده تعیین شد. نتایج پژوهش حاکی است که از دغدغه‌های اصلی این فرهنگ، رسیدن به غایت الهی است که همان شهود و معرفت است. نوع نگاه به یادگیرندگان در این فرهنگ، نگاه منحصربه‌فرد به هر یادگیرنده است. موضوعات درسی این فرهنگ در راستای رسیدن به اهداف و پاسخگویی به ابعاد وجودی انسان و برآمده از نیازهای جامعه است و محتوای تک‌بعدی که به قلمروهای مختلف وجودی انسان توجهی ندارد در دستور کار قرار نمی‌گیرد. مدافعان و پیروان این فرهنگ بهره‌گیری از منابع کل محیط با هدف ایجاد تعاملات و کنشها در جهت یادگیری را در برنامه کار خود قرار می‌دهند. قدرت در برنامه‌ریزی انحصاری نیست. طراحی برنامه درسی، فرایند است نه غایت و به نظر می‌رسد معلم، یادگیرنده، والدین، حتی اعضای اجتماع و مدیر همگی در خلق برنامه درسی نقش دارند. البته سهم همه یکسان نیست و تدوین برنامه درسی، گفتمانی وسیع و گسترده است.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ برنامه درسی، نکات تربیتی تفسیر تسنیم، عناصر فرهنگ برنامه درسی، تعلیم و تربیت اسلامی.

* دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی

** نویسنده مسئول: استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی

maleki_cu@yahoo.com

*** دانشیار دانشگاه علوم اجتماعی تهران

**** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه بیرجند

***** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی

مقدمه

آموزش و یادگیری در فرایندی از مناسبات اجتماعی پیچیده شکل می‌گیرد که تجلی باورها ارزشها، نگرشها و کیفیت رفتار انسانهاست (سرکار آرانی، ۱۳۹۲: ۶۳)؛ از این رو ارتباط فرهنگ و آموزش، دوسویه است؛ زیرا اولاً ماهیت فرهنگ ایجاب می‌کند که قابل یاددهی - یادگیری باشد و ثانیاً ماهیت آموزش ایجاب می‌کند که فعالیتی فرهنگی به شمار رود (خاکباز، ۱۳۹۱: ۷۵).

فرهنگ به دلیل تأثیری که در کارها دارد، مقوله‌ای جدا نیست؛ اما در عرض آنها نیز قرار ندارد و روح همه فعالیتها را تشکیل می‌دهد (ملکی، ۱۳۸۰: ۵۱). هر گروه اجتماعی نظیر اعضای کلاس درس، فرهنگ و مجموعه‌ای از ارتباطات اجتماعی دارند که ویژه و مشترک افراد آن گروه است. فرهنگ برنامه درسی و کلاس درس، شکل‌دهنده هویت معلمان و یادگیرندگان است که دارای ویژگیهای خاصی در فرایند یاددهی - یادگیری هستند (برونر^۱، ۱۹۹۶ به نقل از فاضلی، ۱۳۹۰: ۳۸). در آموزش و پرورش و در زمینه برنامه درسی می‌توان رویکرد فرهنگی را این گونه در نظر گرفت که طراحی، اجرا و ارزشیابی دروس تنها در صورتی می‌تواند موفق انجام شود که تمام فرایندهای طراحی و اجرا و ارزشیابی دروس با توجه به بستر اجتماعی صورت گیرد که برنامه درسی در آن اجرا می‌شود (فاضلی، ۱۳۸۶). به طور کلی متخصصان بر این عقیده‌اند که برنامه درسی باید به گونه‌ای طراحی و تدوین شود که هم با نیازها، علایق و ویژگیهای دانش‌آموزان سازگار، و هم پاسخگوی نیازهای فرهنگی، اجتماعی باشد؛ لذا ضرورت ایجاب می‌کند که برنامه درسی منطبق با فرهنگ جامعه به گونه‌ای طراحی شود که در تحقق اهداف کلی و نیازها تأثیرگذار باشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۳: ۳۵۰)؛ بر این اساس، نظام آموزش و پرورش در همه کشورها یکسان نیست و هر فرهنگی، نظام آموزش و پرورش و فرهنگ برنامه درسی متناسب خود را می‌طلبد (پازکی‌زاده و تیشه‌یار، ۱۳۸۹: ۱۷؛ ناکپودیا^۲، ۲۰۱۰: ۷).

درواقع تمام ابعاد برنامه درسی منعکس‌کننده فرهنگ است و فرهنگ برنامه درسی به معنی عقاید و معانی زیربنایی درباره تدریس و یادگیری و الزامات برنامه درسی است (جوزف^۳، ۲۰۰۰: ۴۰) که هرگونه تغییر در برنامه درسی با در نظر داشتن تفکر حاکم بر فرهنگ و ساختار آن میسر

1 - Bruner
2 - Nakpodia
3 - Joseph

می‌شود (چنگک^۱، ۲۰۰۵: ۱۱۵). تحلیلگران پیشرو در تحولات تربیتی، مدعی هستند که حتی هدفمندترین، مستندترین و حسابشده‌ترین تلاشها نمی‌تواند بدون تغییر فرهنگ برنامه درسی در پی‌ریزی تحولی معنادار، قرین موفقیت باشد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۳: ۲۶۶).

تلقی برنامه درسی به‌مثابه فرهنگ و ارزیابی این برنامه از دید فرهنگی مشخص می‌کند که آیا برنامه درسی موجود، بیانگر مبانی و اهداف و تلاش برای حفظ معانی و مفروضات غالب موجود است و یا هدفی مستتر درون مجموعه‌ای از فعالیتهای همخوان است (لرکیان، ۱۳۹۰: ۲۵).

نظامهای تعلیم و تربیت در جوامع مختلف، آرمانها و اهداف ویژه و متناسب با نظام ارزشی و اعتقادی خود را دارد (باقری، ۱۳۹۵: ۹۵). مفهوم‌پردازی برنامه درسی به‌عنوان فرهنگ به ما اجازه می‌دهد که نسبت به نظامهای اعتقادی، ارزشها، محیط تربیتی، روابط قدرت و مهمتر از همه هنجارهایی حساس شویم که مبنای تعبیر و تفسیر ما از کارهای صحیح و ناصحیح است (میرشمشیری، ۱۳۹۳: ۳۲۵). به اعتقاد برخی از متخصصان تعلیم و تربیت، بحران تربیتی جهان بویژه جهان اسلام، محصول جدایی غیر منصفانه نظام تربیتی موجود از منابع اصیل و حیاتی است. آنها تنها راه نجات از این بحرانها را، که به معنای نجات بشریت به‌تمام معنا است، روی‌آوری به منبع لایزال الهی بویژه در حوزه تعلیم و تربیت می‌دانند (صادق‌زاده قمصری، ۱۳۷۹: ۵). بنای فرهنگ اسلام با بنیان قوی بالا آمده و مسائل و موضوعهایی که از لحاظ علمی در دنیای متمدنی کسب اهمیت کرده اصول و مبانی آن در علوم و فنون اسلامی وجود داشته است و متفکران مسلمان به کارکردهای مهم تعلیم و تربیت توجه کرده‌اند. از نظر فارابی، انسان توان‌گوناگونی دارد که تعلیم و تربیت می‌تواند برای رشد و شکوفایی آن یا باوراندن نظام مطلوب به آنان مؤثر باشد؛ به معنای دیگر تعلیم و تربیت اسلامی تحت تأثیر ارزشها و آرمانهای جهان‌بینی اسلامی، غایاتی مانند رشد و هدایت، طهارت و حیات طیبه، تقوا، قرب، رضوان، عبادت و عبودیت دارد (باقری، ۱۳۹۵: ۱۲۰) و برنامه درسی به علت ارتباط با عوامل فرهنگی، اجتماعی و... فرایندی چند بعدی و جمعی است که با همکاری دیگران انجام می‌گیرد و همواره در خدمت نظامها و حکومتها برای دستیابی به آرمانهایشان بوده است (قورچیان و تن‌ساز، ۱۳۷۴: ۴۵).

مبهرن و واضح است که در پژوهشهای مربوط به فرهنگ آموزش، یادگیری و برنامه درسی در ایران - که البته عرصه‌ای تقریباً نوظهور است - توجه به فرهنگ آموزش و برنامه درسی مبتنی بر

اسلام صورت نگرفته است. اگرچه اندیشمندان مسلمان درباره تعلیم و تربیت به‌عنوان موضوعی مستقل یا در زیر مباحث فقه، اخلاق، عرفان، معارف اجتماعی و غیره آثار علمی درخوری پدید آورده‌اند، هنوز از بحث‌های تفصیلی، نظام‌مند، دقیق و متکی بر آموزه‌ها و مبانی اسلامی درباره آموزش خبری نیست (علم‌الهدی، ۱۳۹۱: ۲۵). هرچند تلاش دانشمندان تعلیم و تربیت اسلامی به پیشرفت و توسعه سیاست‌های آموزشی منجر شده است، تعلیم و تربیت اسلامی به‌مثابه نظامی که متکفل تحقق هدف‌های اصیل حیات انسانی است، کمتر مورد توجه بوده است. در متون تعلیم و تربیت اسلامی تنها به عناصر و عواملی از تربیت اشاره شده و تبیین منسجمی از تربیت اسلامی نشده است که همه عناصر تعلیم و تربیت و ارتباط آنها را در چشم‌اندازی نظام‌مند در نظر آورد و به تربیت اسلامی به‌عنوان روش کامل زندگی بنگرد (ازهرالاسلام^۱، ۲۰۰۱ به نقل از کرمعلیان، ۱۳۸۲: ۱۰۵). غفلت از ارتباط عناصر نظام تربیتی موجب شده است که نگرش تجزیه‌ای در تربیت اسلامی حاکمیت یابد. در واقع مریبان به تشکیل فرهنگ‌های ترکیبی مبادرت می‌ورزند؛ زیرا بر این باورند که ترکیب عناصری از فرهنگ‌های مختلف برنامه درسی می‌تواند نیازهای جامعه را برآورده سازد؛ اما تلاش برای خلق ترکیبی شتابزده از فرهنگ‌های برنامه درسی، خطاست. هنگامی که محتوا و فعالیت‌های یادگیری برای مقاصدی چندگانه و غیر مرتبط با یکدیگر مورد استفاده قرار گیرد به شکل‌گیری نوعی برنامه درسی دم‌دستی و ناپایدار کمک می‌کند که از دید معلمان و دانش‌آموزان اهمیت ناچیزی خواهد داشت (بولوتین^۲ و همکاران، ۱۳۹۳: ۲۷۵)؛ بنابراین غنی‌سازی حوزه نظریه‌پردازی به عملیاتی کردن و نگاه روشمند داشتن به پرونده‌های تربیت اسلامی منوط است؛ لذا این مطالعه و مطالعاتی از این شکل می‌تواند مفید باشد. هم‌چنین از آنجا که یکی از مبانی اصلی برنامه درسی «مبانی فرهنگی» است در واقع این پژوهش سعی دارد در زمینه برنامه درسی، نوعی «فهم فرهنگی» ایجاد کند و با معرفی مفهوم «فرهنگ‌های برنامه درسی» و درک و فهم این فرهنگ‌ها راهی برای پژوهش نظام‌دار، تغییر آگاهی افراد در مورد قلمرو برنامه درسی و برنامه‌های درسی برآمده از کلاس درس فراهم آورد. هم‌چنین ضرورت‌های فرهنگی در هر جامعه‌ای نیز درجات مختلفی دارد که نظامها و مؤسسات مختلف آموزشی نباید بدون توجه به این سطوح به طراحی و تدوین برنامه‌های درسی یکسان بپردازند (وینگر و لارو^۳، ۲۰۰۷: ۱۱۱). وجود تفاوت‌های فرهنگی

1 - Azharul Islam. A.K.M

2 - Bolotin

3 - Weininger & Lareau

به‌عنوان واقعیتی مهم در اغلب جوامع و الزامات و ضرورت‌های پیش رو در رویارویی با این مقوله، برنامه‌ریزان و کارگزاران تعلیم و تربیت را بر آن داشته است تا بیش از پیش به این مسئله توجه کنند؛ بنابراین شناخت زمینه فرهنگی آموزش و یادگیری در موقعیت فرهنگی خاص اسلامی ایران به‌طور اثربخش میسر نمی‌شود مگر اینکه تبیینی از ویژگی‌های فرهنگ برنامه درسی و پژوهش در دنیای آرمانی اسلام صورت گیرد و این تلاشی است که این پژوهش مدنظر خواهد داشت. از طرفی یکی از ضرورت‌های بهره‌گیری از آموزه‌های اسلامی در علوم اجتماعی و تربیتی - بویژه، نظریه‌پردازی اسلامی در این عرصه - مراجعه به منابع اولیه آموزه‌های دین مبین اسلام (قرآن و حدیث) و به دست آوردن پاسخ‌های این متون مقدس به پرسش‌ها و مسائل این علوم است. اهمیت این مراجعه بویژه از آن‌روست که متون مقدس اسلامی، سرچشمه‌های اصیل آموزه‌های اسلامی و اصلترین منابع معرفت دینی است و در ایجاد بسترهای خردورزی اسلامی و شکل دادن به اندیشه‌های متفکران مسلمان نقش تعیین‌کننده‌ای داشته است (محسنی تبریزی و سلیمی، ۱۳۹۱: ۱۳۶).

در این راستا این مطالعه قصد دارد با توجه به دوپارگی فرهنگی برنامه درسی و آنچه فرهنگ تاریخی و اسلامی ما گویای آن است به شیوه کیفی به شناسایی ویژگی‌های فرهنگ برنامه درسی در متون اسلامی بپردازد. از دید مطالعات برنامه درسی این پژوهش با رویکردی میان‌رشته‌ای^(۱) به این موضوع خواهد پرداخت و در نظر دارد با توجه به خلأ پژوهشی ذکرشده در این مورد به ارائه ویژگی‌های فرهنگ برنامه درسی بر اساس متن اسلامی تفسیر تسنیم بپردازد و این ویژگی‌ها را از این تفسیر استخراج کند.

روش پژوهش

در این پژوهش از تحقیق کیفی، و از روش تحلیل محتوا^۱ به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و محتوای متون استفاده شد. جامعه پژوهش، تفسیر تسنیم است که بنا به صلاحدید گروه تحقیق، جامع بودن این تفسیر، معاصر بودن مفسر و امکان تبادل اطلاعات در این زمینه انتخاب شد. نمونه‌گیری به روش مبتنی بر هدف تا اشباع اطلاعات صورت گرفت.

برای پاسخ به سؤال پژوهش در مرحله نخست به‌منظور آشنایی با داده‌ها کل متن به‌طور کامل

مورد مطالعه قرار گرفت. محقق برای آشنایی با محتوا در داده‌ها غوطه‌ور شد و با بازخوانی مکرر داده‌ها، افکار دریافتی خود را از متون به شکل کلی یادداشت کرد و شناسه‌های ابتدایی از تفسیر را، که به صورت مستقیم و یا به صورت کلی رهنمودهایی در حوزه‌های یادگیری و برنامه درسی داشت از مضامین و کلیدواژه‌هایی همچون تعلیم، تربیت، معلم، مربی، ارزیابی و ارزشیابی استخراج کرد. سپس شناسه‌های مشابه به لحاظ مفهومی در یک خوشه و خوشه‌های مرتبط به لحاظ معنایی در یک طبقه قرار گرفت؛ طبقات مشابه در هم تلفیق شد و در زیر مؤلفه‌های فرهنگ برنامه درسی قرار گرفت. برای ارائه سیمای فرهنگ برنامه درسی در تفسیر تسنیم بر اساس تعریف ژوزف^۱ و همکاران از فرهنگ برنامه درسی هشت عنصر فرهنگ برنامه درسی - مفروضات بنیادی، برنامه‌ریزی، محیط، محتوا، ارزشیابی، معلم، دانش‌آموز و دشواریهای عمل فرهنگ - مورد استفاده قرار گرفت. برای مثال استخراج مؤلفه ارزشیابی از میان شناسه‌ها و عنوانها در جدول زیر ارائه می‌شود:

جدول ۱: چگونگی شکل‌گیری ویژگیهای مؤلفه‌ها

مؤلفه	مقوله	عنوان
ارزشیابی	مشورت و ارزیابی آرا وسیله است نه هدف؛ زیرا مقصود نهایی، کشف حق و صلاح و عزم بر اجرای آن است. جامعه نا مصمم و رهبر غیر عازم، محکوم به هزیمت و عقب‌افتادگی است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۶: ۱۴۶).	ارزیابی وسیله است و هدف نیست.
	اصل امتحان مایه بروز استعداد و شکفتن مایه بروز توانمندیهاست؛ از این رو خیر خواهد بود. آزمون برای ظهور شکر در سرآ و نعمت و بروز صبر در ضرآ و نعمت است... (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۲۰: ۵۹۲).	ارزیابی وسیله‌ای برای بروز استعداد
	در بیان نورانی امیرمؤمنان علی علیه‌السلام چنین آمده است: کسی که خود را پیشوای دیگران معرفی کند، قبل از دیگران باید خود را عالم کند؛ «من نصب نفسه للناس إماماً فعليه أن يبدأ بتعليم نفسه قبل تعليم غيره» و پیش از اینکه دیگران را با زبان خویش ادب کند، باید با سیره و روش عملی خویش آنان را مؤدب سازد: «ولیکن تأدیبه بسیرته قبل تأدیبه بلسانه» (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۴: ۶۶۸).	خودارزیابی

متن خوانی تا رسیدن به غنای لازم و اشباع اطلاعات ادامه یافت؛ به این معنی که با ادامه

متن خوانی دیگر عنوان و درونمایه جدیدی به داده‌ها اضافه نشد. به منظور اعتبار سنجی پژوهش جزئیات مربوط به داده‌ها و چگونگی تصمیم‌گیری‌ها، تفسیرها و تحلیل‌های طی شده در فرایند پژوهش توسط سه تن از استادان و پژوهشگران برنامه درسی مرور و بازبینی، و از نظر آنها در مورد صحت و کیفیت مراحل مختلف پژوهش بهره‌برداری شد.^(۲)

یافته‌های پژوهش

هشت عنصر اساسی فرهنگ برنامه درسی به شرح زیر تبیین می‌شود:

مفروضات بنیادی

مفروضات بنیادی، بیانگر تصویر تعلیم و تربیت در فرهنگ است. عنصر مفروضات بنیادی فرهنگ برنامه درسی به‌عنوان یک عنصر اساسی و زیربنایی به‌طور گسترده از تفسیر تسنیم قابل استخراج است؛ لذا برای نظم‌دهی و انسجام در این عنصر، مفروضات بنیادی در سه شاخه دین‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۱ - دین‌شناسی

در این پژوهش، دین‌شناسی به قسمتی از مفروضه‌های بنیادی مشتمل بر رویکردها و الگوهای مربوط به دین اشاره دارد، یعنی هر آنچه که در جستجو در تفسیر تسنیم، تصویری از ابعاد دین را نشان می‌داد.

الف - توحید، روح حاکم بر تمام عناصر

در فرهنگ برنامه درسی بر مبنای اسلام محور کلیدی و آبخور اصلی فرهنگ برنامه درسی، توحید است. روح تمامی عرصه‌ها و مؤلفه‌های فرهنگ برنامه درسی توحید است و روح توحید بر مفروضات بنیادی و همه عناصر دیگر فرهنگ برنامه درسی حاکم است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۲۲: ۳۵۴).

ب - عدالت و برابری

در فرهنگ برنامه درسی برآمده از تفسیر تسنیم عدالت حاکم است و هر کس با توجه به تلاش خود مشمول نعمت شود:

اگر انبیای گذشته معجزه داشتند، رسول اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم هم معجزه آورده است

و چنانچه دعوت آنان به برپایی عدالت بود، مضمون دعوت اسلام نیز همین است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۲۱: ۳۶۰)

ج - ابلاغ اخلاقیات توسط خداوند

باید و نبایدهای اخلاقی توسط خداوند و فرستادگانش تعیین می‌شود نه توسط وفاق اجتماعی: هم دانش نظری، که از «بود و نبود» نظام هستی بحث می‌کند و هم دانش عملی که از «باید و نباید» نظام اخلاقی، فقهی و حقوقی بحث می‌کند، حکمت است و هر دو بخش آن در قرآن حکیم و سنت معصومان (علیهم‌السلام) به‌طور وضوح مشهود است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۷: ۵۰۵).

د - راه شرع راه مستقیم برای کمال

راه مستقیم رسیدن به کمال راهی است که خدا ترسیم کرده و راه شرع است: عده‌ای در مسئله تعلیم و تربیت و تهذیب نفس و تزکیه دچار اشتباه شده و گفته‌اند که برای رسیدن به کمال، لازم نیست راه شرع را بپیماییم؛ زیرا قرآن کریم راه را منحصر نکرده است؛ غافل از اینکه تنها راه مستقیم، همان است که با اراده و علم ازلی خداوند ترسیم شده است و کاشف آن، عقل برهانی یا نقل معتبر است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۳: ۲۰۶).

ه - تقوا امری اجتماعی

تقوا فردی و به خود شخص مربوط نیست و، اجتماعی است: تقوا رنگ حیات زندگی است و مسئله‌ای بی‌اهمیت یا منحصر به رعایت وظایف الهی در مسائل فردی و شخصی نیست (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۲۲: ۳۰۸).

۲ - معرفت‌شناسی

معرفت‌شناسی مقوله یا حوزه‌ای است که سؤالات و مفروضاتی در مورد ماهیت معرفت یا شناخت، چگونگی کسب معرفت یا یادگیری و منابع کسب معرفت و انواع معرفت و کسب یادگیری را مورد بحث قرار می‌دهد (پارمحمدیان، ۱۳۹۵: ۴۷).

الف - ویژگیهای علم و دانش

در فرهنگ برنامه درسی برآمده از تفسیر تسنیم از مهمترین مفروضات مورد تأکید، میزان اهمیت اسلام به تعلیم و تربیت و برنامه درسی است به‌طوری‌که در نص تفسیر به تعلیم و تربیت و مؤلفه‌های آن فراوان اشاره شده که حاکی از اهمیت برنامه درسی و فرهنگ آن از دیدگاه اسلام و فرهنگ اسلام است. شاهد متقن این بحث اهمیت فراوانی است که اسلام برای دانش و معرفت قائل

است:

"...خداوند مؤمنان را به علم می‌ستاید و می‌فرماید علم آن است که با ایمان آمیخته باشد و وحی را بشناسد" (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۲: ۵۱۳).

توصیف علم و ویژگیهای علم در متون تفسیر تسنیم موجود است، بعضی از ویژگیهای مربوط به علم این‌گونه بیان شده است:

- خداوند مصدر و منشأ هر دانش است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۲: ۱۲۴).

- خداوند معلم اصیل و بالذات انسان است که این ویژگی اهمیت علم را نیز می‌رساند (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۲: ۱۲۵).

- علم جزئی از فطرت انسان است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۲۲: ۳۵۰).

- علم مفید متصل به وحی است؛ اما وحی محدودکننده علم نیست (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۹: ۵۵۶).

- علم با ایمان و عمل ارزش می‌یابد (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۰: ۴۵۶).

- علم برای مال‌اندوزی و تبختر نیست (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۳: ۲۲۹).

- علم محدودیت (زمانی، مکانی و جنسیتی) ندارد (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۱: ۲۶۶؛ جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۳: ۶۶۵).

- علم عبادی است (همان جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۶: ۳۰۲).

- علم واقعی هدایت‌کننده است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱: ۴۶۱).

ب - همه علوم مورد نیاز جامعه اسلامی است.

از آنجا که لازمه استقلال جامعه اسلامی، دستیابی به همه علوم روز است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۷: ۳۹۸)، همه علوم مورد نیاز جامعه است تا آنجا که حتی جان و ذات علم سحر نیز مذموم شناخته نشده است:

«گوهر علم سحر مذموم نیست؛ بنابراین صرف تعلّم آن زیانبار، حرام و مذموم نیست. تنها چیزی که مذموم است، عمل به آن یا تعلّم به قصد عمل است... که متن تعلیم سحر آزمون الهی است و متعلّم با فراگیری آن در معرض امتحان قرار می‌گیرد؛ اما انجام آن با انحراف فکری کفر اعتقادی را به همراه دارد و بدون آن صرفاً کفر عملی است؛ اما پاسخ به لحاظ حصر کار در فتنه به این است که ظاهر کار ما منحصرآزمون است و هدف ما خاموش کردن شعله فتنه عملی سحر و

هشدار و تحذیر و نهی از منکر است و صدر و ساقه چنین برنامه‌ای خیر است» (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۵: ۶۶۸).

در جدول ذیل به تلخیص، مقوله‌های مربوط به علم و معرفت اشاره شده است:

جدول ۲: مقوله‌های مربوط به علم و معرفت در تفسیر تسنیم

استناد	مقوله‌های مربوط به علم و معرفت
ج ۷: ۱۰۶	علم تجربی مورد اهمیت است؛ اما فقط تجربه راه علم‌آموزی نیست.
ج ۱۰: ۴۶۸	وحی قطعی به همراه عقل قطعی، بالاترین نقطه سلسله مراتب علم و دانش است.
ج ۱۶: ۶۱۹	فرو رفتن در علوم تجربی بدون توجه به علوم الهی، غفلت انسان را به همراه دارد و هم سیر افقی (سیر در علوم تجربی) و هم سیر عمودی (رابطه علوم با خداوند) در دانش مهم است.
ج ۱: ۳۹۲	علم‌زدگی و مرعوب پیشرفت علم شدن در فرهنگ برنامه درسی بر مبنای اسلام، نهی می‌شود
ج ۱۷: ۱۱۸	به‌نجوی که علم ابزار کار است، نه هدف و ارزش و حرمت آن بعد از تهذیب و وارستگی است.
ج ۱: ۴۶۱	در کسب علم بین مفهوم دانش و بیش تفاوت وجود دارد. در واقع دانش واقعی ایجادکننده بینش است.
ج ۲۲: ۳۰	تعلیم و تحقیق در فضای تعلیم و تربیت همان تقواست.

خداوند در این فرهنگ مصدر و منشأ هر دانشی است و این برخلاف دیدگاه سکولار است که مبنای وحی را به‌منظور تعیین و تفکیک محتوای برنامه درسی نمی‌پذیرد (کرمعلیان، ۱۳۸۲: ۹۸)؛ علم در این فرهنگ منزوی نیست و تأکید بر علم عبادی حکایت دارد که در این فرهنگ پیشفرضهایی برای علم وجود دارد. علاوه بر جهتدار بودن علم، هماهنگی و پا به پا بودن عقل و نقل در اوج گرفتن علم و دستیابی به مراتب بالای دانش قابل توجه است. به‌طور خلاصه علم حاصل کار عقل و وحی است و عقل وسیله‌ای است که به ما علم و معرفت می‌دهد. در نتیجه آشتی علم و دین و تأکید بر عقل در دستیابی به معرفت ورود می‌تواند مطلعی بر ورود به مباحث علم دینی باشد.

۳ - انسانشناسی

در این پژوهش، انسانشناسی به‌عنوان قسمتی از مفروضه بنیادی به توضیح ابعاد وجودی انسان، رابطه انسان با دیگران و... می‌پردازد.

در فرهنگ برآمده از تفسیر تسنیم به همه ابعاد وجودی انسان به‌عنوان موضوع فرهنگ برنامه درسی و محور فرهنگ برنامه درسی توجه شده و ابعاد مختلف انسان مورد اشاره قرار گرفته است: «انسان تنها دارای طبیعت نیست؛ بلکه اصل انسان جان اوست که به ماورای طبیعت پیوند دارد؛

از این رو محبت و کراهت را باید با معیارهای ماورای طبیعی ارزیابی کرد که کاشف آنها همان عقل و نقل است...» (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۰: ۵۴۸).

در نص تفسیر به طور گسترده و عمیق در مورد اهمیت، جایگاه و شیوه رفتار با این ابعاد در قلمرو این فرهنگ برنامه درسی پرداخته شده؛ مثلاً در برخورد با بعد مادی و تغذیه آمده است: «ممکن نیست انسان به صرف درس خواندن و پرداختن به یک سلسله الفاظ و نقوش مکتوب و امواج ملفوظ به نورانیت علم، که امری ماورای طبیعی و مجرد است، راه یابد؛ زیرا محال است امری مادی موجب پیدایش امری مجرد شود» (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۹: ۲۹۶).

چگونگی برخورد و میزان اهمیت هر کدام از ابعاد (مادی یا معنوی) متفاوت است و هر کدام اوزان متفاوتی دارد (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۵: ۳۷۸).

علاوه بر ابعاد مختلف انسان و اوزان مختلف متعلق به آن، همه ابعاد و عناصر محیطی تأثیرگذار پیش‌برنده و بازدارنده انسان در فرهنگ برنامه درسی به تلویح و یا صریح مورد اشاره و بحث قرار گرفته است. در ادامه باورهای بنیادی درباره فرایند یاددهی - یادگیری در حیطه انسانشناسی که جهتگیری تعلیم و تربیت را مشخص می‌کند، مورد اشاره قرار می‌گیرد که عبارت است از:

الف - معیار برتری انسان

هیچ انسانی بر دیگری برتری ندارد جز در تقوا:

خداوند، معیار کرامت انسان را پرهیزکاری او دانسته و رسیدن هر گونه عهد الهی به او را مشروط به عدل و صلاح و ممنوع به ظلم و طلاح، اعلام کرده است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۳: ۵۲۵).

ب - رابطه انسانها با هم

پاسدداشت حقوق ملیتها

قرآن کریم، چون کتاب فصل است (إِنَّهُ لَقَوْلُ فَصْلٍ)، همواره حقوق اقلیت از هر طایفه و ملیت را پاس می‌دارد برخلاف آنچه متداول میان انسانها است که گاهی مسامحه، و از امر مشهور به اجماع یا از کثیر به کل تعبیر می‌کنند؛ پس اگر نود و نه درصد مردم در کار باطلی اشتراک فکری و عملی داشته، و یک درصد مخالف آن باشند در فرهنگ قرآن آن اندیشه و عمل به همه اسناد داده نمی‌شود مگر با ذکر قرینه که حقوق اقلیت رعایت شود (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۲۳: ۴۲۰).

ایجاد روابط جهانی با دیگر ملل

رابطه بین‌المللی در ابعاد مختلف نه تنها ممنوع نیست بلکه مورد ترغیب نیز هست؛ البته

به گونه‌ای که به تضعیف اعتقادات خودی یا تحکیم عقاید کافران نینجامد: رابطه با کافران نباید به تضعیف اعتقادات خودی یا تحکیم عقاید کافران انجامد. در ابعاد تجارت، صنعت، فرهنگ، تعلیم و تعلم و... رابطه نه تنها ممنوع نیست بلکه اسلام به آن ترغیب فرموده است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۳: ۶۶۵).

ج - تفاوت انسانها با هم

انسانها از لحاظ امکانات، استعدادها، هوش و ذوق و سلیقه و هنرها و توانمندیها و قدرتهای فکری و بدنی در زمینه تحصیل امور مادی و معنوی با هم تفاوت دارند؛ هم مردها با هم، هم زنها با یکدیگر و هم زن و مرد با هم (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۸: ۴۸۸). از فحوای شواهد هویدا است که فرهنگ برنامه درسی برآمده از اسلام بر احترام به حقوق افراد فرهنگهای مختلف تأکید دارد و یکی از آرمانهای این فرهنگ ایجاد زندگی مسالمت‌آمیز جهانی برای جهانیان است؛ بنابراین برنامه‌ریزی برای فرهنگهای مختلف و برنامه‌ریزی چندفرهنگی در جهت ایجاد جامعه جهانی در این فرهنگ، مورد توجه است.

برنامه‌ریزی

عنصر برنامه‌ریزی، چگونگی برنامه‌ریزی و متولیان آن را مشخص می‌کند. در واقع برنامه‌ریزی، تجلی‌بخش مفروضات بنیادی است و هدف غایی در برنامه‌ریزی تزکیه و اکتساب شهود و معرفت است. با توجه به اهمیت تزکیه در برنامه‌ریزی اگر چه محصول هدف نیست، مهم است و فرایند دستیابی به این محصول نیز مورد توجه است و معلمان از متولیان اصلی این سامانه هستند. در ادامه به ویژگیهای عنصر برنامه‌ریزی در فرهنگ برنامه درسی برآمده از تفسیر تسنیم اشاره می‌شود. به نظر می‌رسد مهمترین جزء برنامه‌ریزی اهداف باشد.

الف - اهداف

اهداف در فرهنگ برنامه درسی اسلام به‌عنوان جزئی از برنامه‌ریزی می‌تواند مورد اشاره قرار بگیرد. به نظر می‌رسد این فرهنگ چند هدف برجسته داشته باشد:

- مدیریت غرایز و تمایلات

یکی از مهمترین اهداف فرهنگ برنامه درسی، کلیدداری نفس و مهار و مدیریت غرایز و

تمایلات است:

«راز سیری‌ناپذیری انسان، مخزن بی‌منت‌های اوست... چنانچه کلیددارش غضب باشد، انسان

موجودی خونخوار و هلاک‌کننده حرث و نسل می‌شود؛ اگر کلیددار آن عقل باشد، چنین انسان عاقلی معلم فرشته‌ها می‌گردد...» (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۳: ۳۲۲).

- تزکیه و شهود

مهار و مدیریت غرایز از اهداف تعلیم و تربیت است و هدف غایی تعلیم و تربیت دستیابی به شهود، تزکیه و معرفت است:

«تعلیم، مقدمه تزکیه و از مبادی قابل آن است و تقدیم آن بر تزکیه نیز از باب تقدّم طبعی مقدمه بر ذی‌المقدمه است؛ چنانکه تزکیه به این لحاظ که هدف و علت غایی است بر تعلیم مقدم است» (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۷: ۸۱)؛ به بیان دیگر می‌توان بیان کرد که مدیریت نفس، هدف اولیه این فرهنگ برنامه درسی است و شهود و تزکیه، هدف غایی و آرمانی فرهنگ برنامه درسی بر مبنای اسلام است:

«مراتب رشد و تزکیه و تعلیم و معرفت به هم پیوسته است. تزکیه و تعلیم پیوند تلفیقی دارند و با هم حلقات سلسله‌الذبح را تشکیل می‌دهند به این گونه که تزکیه، میوه شجره طوبای علم حصولی است که در مدارس غرس می‌شود و انسان سالک در سایه آن دانش رایج حصولی، حسن و قبیح، حلال و حرام، صحیح و باطل و سود و زیان خود را می‌شناسد و به خودسازی می‌پردازد؛ آنگاه همین میوه و محصول (تزکیه) خود عصاره و حاصلی دارد به نام معرفت و شهود که پایان‌ناپذیر و هدف نهایی آفرینش بشر است» (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۷: ۱۰۳).

- زندگی مسالمت‌آمیز جهانی

یکی از اهداف در بعد اجتماعی فرهنگ برنامه درسی بر مبنای اسلام، کسب زندگی مسالمت‌آمیز جهانی است:

"اسلام دین زندگی مسالمت‌آمیز جهانی است...» (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۲۰: ۱۱۸).

- نشان دادن ارتباط اجزای هستی

یکی از اهداف دیگر این فرهنگ به تصویر کشیدن سامانه درهم‌تنیده هستی برای یادگیرندگان است به طوری که مثلاً رفتار آدمی می‌تواند بر برکات آسمانی تأثیر بگذارد:

اگرچه برکات آسمانی و زمینی محصول تقواست، البته نعم و رفاهی که کافران و فاسقان در آن مستغرقند، زمینه عذاب است؛ چنانکه قبلاً بازگو شد ولی بدون مسئولیت و به‌عنوان پاداش ابدی نیست. برکات آسمانی هم شامل باران بموقع، تابش آفتاب و مانند آن می‌شود و هم علوم و معارف

غیبی را در برمی‌گیرد که خداوند آنها را بر قلوب مؤمنان القا می‌کند؛ چنانکه مقصود از برکات زمینی، می‌تواند هم حاصلخیز بودن زمین باشد و هم علوم مدرسه‌ای که در یادگیری آن از کتاب و استاد و چشم و گوش مدد گرفته می‌شود (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۷: ۶۵۲).

بر طبق آنچه بیان شد، قلمرو، هدف و غایت در فرهنگ برنامه درسی، همان هدف آفرینش و خلقت انسان است و از قلمروهای وجود انسان نشأت گرفته است؛ چنانکه کلیدداری نفس پاسخگوی هدف در بعد مادی انسان است و شهود و تزکیه پاسخگوی هدف و غایت در بعد روحانی انسان است؛ به معنای دیگر انسان در وهله نخست باید به هدف از بعد مادی و کلیدداری نفس برسد و سپس در کسوت یک انسان آرمانی درآید؛ بنابراین می‌توان این‌گونه بیان کرد که ابعاد قلمروهای حیات تقدم و تأخر دارد و دستیابی به اهداف قلمرو برتر به تحقق اهداف قلمرو مقدم آن منوط است. این نتیجه بدین معناست که هیچ بعد و قلمرویی حذف نمی‌شود؛ اگرچه ممکن است هر کدام از ابعاد اوزان متفاوتی داشته باشد.

ب - برنامه‌ریزی در مورد وظایف متصدیان تعلیم و تربیت

- کادرسازی لازمه تعلیم و تربیت کارآمد و از وظایف متصدیان فرهنگ است:

"رهبری کارآمد، بدون کادرسازی میسر نیست... " (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۴: ۳۶۴).

- متصدیان برنامه درسی مأمور به مشورتند؛ هرچند این امر در بعضی از موارد وجوب و در

برخی از مواضع استجاب دارد:

تأثیر مشورت آن حضرت با اصحاب چند چیز بود: ۱. احساس شخصیت آنان در اداره کارها ۲. تدبیر، تفکر، ارزیابی و مآل اندیشی آنها برای اظهار رأی ۳. تقویت رقابت آمیخته با رفاقت در طرح آرا و جمع‌بندی‌شان ۴. تبیین ضعف برخی از آرا با ذکر سند و نیز اعلام قوت بعضی از آنها با ذکر دلیل ۵. بلوغ اجتماعی سیاسی جامعه با حضور حضرت ختمی نبوت صلی الله علیه و آله و سلم و اظهار رأی و تصمیم‌گیری نهایی آن مقام منبع بعد از جرح و تعدیل آرای متضارب و... (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۶: ۱۴۴).

- گزینش معلمان از ارکان برنامه‌ریزی است؛ چرا که فراگیرنده ملزم به این است که به معلم و

کیستی او دقت کند:

طعام اعم از غذای بدن و غذای روح است؛ چنانکه در ذیل آیه "فلینظر الإنسان إلى طعامه" وارد شده که یکی از مصادیق آن این است: علمی که می‌آموزید، نگاه کنید از چه معلمی

فرامی‌گیرید (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۷: ۵۵۹).

ج - برنامه‌ریزی در راستای امر به معروف و نهی از منکر

تعلیم و تعلم زیرمجموعه کلی امر به معروف و نهی از منکر است؛ ولی هنگامی که این دو عنوان در مقابل یکدیگر قرار گیرند به لحاظ فقهی با هم تفاوت دارند. البته قلمرو تبلیغ، تعلیم و تحقیق، که مراحل سه‌گانه آموزش و پرورش و ایجاد بینش است از جریان امر به معروف و نهی از منکر جداست و کاملاً مرزهای آنها از این فرمانها فاصله دارد (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۷: ۶۴۹).
به طور کلی در عنصر برنامه‌ریزی در فرهنگ برنامه درسی بر مبنای اسلام برنامه‌ریزی یکسان برای همه وجود ندارد و برنامه‌ریزیهای این فرهنگ حتی قبل از تولد فرد توسط والدین او آغاز می‌شود. برنامه‌ریزی برای ایجاد محیطی حاکی از آزادی بیان و بدون تعصب‌ورزی انجام می‌شود. در برنامه‌ریزی برای روشهای آموزش انعطاف‌پذیری وجود دارد؛ هم‌چنین معلم از ارکان مهم برنامه‌ریزی است.

محتوا

عنصر محتوا به ماهیت و چگونگی سازماندهی آن اشاره دارد. در این پژوهش، فرهنگ برنامه درسی نشان داد در این فرهنگ محتوا بر اساس استدراج ارائه می‌شود. تجربه نسبت به مواد مورد آزمون مورد تأیید است؛ اما دلیلی برای نفی موارد غیر تجربه‌شده نیست. محتوا شامل هر آن چیزی است که استقلال جامعه اسلامی را در بر داشته باشد و متخصصان زمینه‌های مورد نیاز را پروراند. محتواهای غیر مکتوب در این فرهنگ برنامه درسی بسیار مورد تأکید است به طوری که از محتواهای یادگیری و منابع یادگیری تعاملات و کنشهای موجود در تعلیم و تربیت است و از محتواهای مهم، سیر در زمین و سیر در زمان است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۲۴: ۴۸۰).

محتوای مورد تأیید در فرهنگ برنامه درسی موجود در تفسیر تسنیم، محتوای پرسش‌زا است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۹: ۵۵۶)؛ محتوایی که هنگام ارائه به‌خطور پرسش در ذهن یادگیرنده و حادثه تردید منجر شود؛ اما درنهایت به رسوخ علم در یادگیرنده بینجامد و نشان رسوخ در علم، نزاهت از شک در اندیشه دینی و براءت از تردید در انگیزه عملی است؛ زیرا رسوخ در علم مایه نافع بودن آن است و علم نافع مایه نجات از گزند ابهام و پایه‌رهایی از آسیب تحیر مذموم است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۲۱: ۳۵۸).

محتوا باید متناسب با جنسیت ارائه شود (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۷: ۵۹۲) و ارائه محتوا

تدریجی است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۲۲: ۳۴۸). در محتوا این قابل قبول بودن به معنای در حیطه تجربه قرار گرفتن نیست (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۰: ۶۵۰).

محتوا به عنوان عنصر و مؤلفه‌ای دیگر از فرهنگ برنامه درسی شامل محتوای مکتوب و غیر مکتوب است و از محتواهای مهم سیر در زمین و سیر در زمان است. کیفیت محتوا بسیار مورد اهمیت است؛ چراکه محتوا غذای روح به شمار می‌رود و از ویژگیهای محتوا، پرسش‌زا بودن آن است.

موضوعات درسی این فرهنگ در راستای رسیدن به اهداف و پاسخگویی به ابعاد وجودی انسان و برآمده از نیازهای جامعه است به گونه‌ای که حتی علم سحر نیز ممکن است مورد توجه قرار گیرد با این توضیح که این محتوا در راستای رسیدن به اهداف روز جامعه ارائه می‌گردد. محتواهای تک‌بعدی، که به قلمروهای مختلف وجودی انسان توجهی ندارد در دستور کار قرار نمی‌گیرد. در این فرهنگ مجموعه گوناگونی از محتوا وجود دارد؛ انتخاب و آزادی در محیط وجود دارد. این فرهنگ یک کل است و میان رشته‌های رسمی و حوزه‌های مرتبط دنیای اجتماعی روزمره ارتباط برقرار است. در این فرهنگ ارتباط‌های کلاسی و ارتباط‌های موجود در محیط آموزشی، هدف است؛ این ارتباط یک متن، و همه چیزهایی که پیامی را با خود حمل می‌کند، متن، و ارتباط آکنده از متن است.

محیط

عنصر محیط به چگونگی محیط آموزشی و چگونگی سازماندهی آموزش می‌پردازد (جوزف و همکاران، ۲۰۰۰). در این پژوهش محیط و جو یادگیری محیطی گسترده شامل محیط آموزشی و خارج از محیط آموزشی و به معنای تعاملات آموزشی کنشگران (یادگیرنده - یادگیرنده، معلم - یادگیرنده، یادگیرنده - کادر و...) است.

می‌توان موضع فرهنگ برنامه درسی را درباره «محیط» در جدول زیر نشان داد:

جدول ۳: ویژگیهای محیط در تفسیر تسنیم

مؤلفه	ویژگیهای محیط	اسناد
محیط	پایه‌گذاری محیط و جو آموزش بر اساس محبت	ج ۶۶:۱۴
	بذل و انفاق علم	ج ۴۳۵:۱۲
	تقوا	ج ۶۶:۱۴
	کسب رابطه بهتر با غیب	ج ۲۰۵:۲۴
	استفاده از همه عوامل و عناصر موجود در جهت آموزش	ج ۴۸۱:۱
	علمزایی علم	ج ۶۴۶:۱۱
	دوری از محیط یادگیری ناسالم و دور از تقوا	ج ۶۶:۱۴
	مشارکت و دوری از حسادت و رقابت خصمانه	ج ۱۴۰:۶
	استقرار در محیط مناسب حتی با واسطه هجرت	ج ۲۵۰:۲۰

محیط در فرهنگ مورد پژوهش بر پایه مشارکت، به دور از رقابتهای حسادتی شکل گرفته است. عنوان غالبی محیط حکمرانی، محبت در محیط است. با توجه به مسئله هجرت برای کسب محیط مناسب می توان اذعان کرد محیط یادگیری در فرهنگ برنامه درسی گستره وسیعی دارد که حتی ممکن است از زمین فراتر باشد.

ارزشیابی

عنصر ارزشیابی، شیوه ارزشیابی یادگیرندگان و چگونگی تعیین موفقیت برنامه درسی را ترسیم می کند (جوزف و همکاران، ۲۰۰۰). پژوهش حاکی است که ارزشیابی در این فرهنگ برنامه درسی، بسیار گسترده است. و تأکید اساسی ارزشیابی و ملاک ارزشیابی تقوا و خودتنظیمی، و نقطه آرمانی ارزشیابی، رسیدن یادگیرندگان به خودارزیابی است. ارزشیابی بر مدار ابعاد مادی و معنوی انسان می گردد و از آنجا که نیت و انگیزه افراد مهم است، علاوه بر فراورده، فرایند و نیت (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۸۷:۲۰) نیز مهم است.

ارزشیابی در فرهنگ برنامه درسی بر مبنای اسلام از سوی متولیان همیشه در حال روی دادن است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۷۰۳:۱۲) و فرایندی بی پایان و سرتاسری است و باعث شکفتن تواناییهای افراد می شود. ارزشیابی هدف آموزش نیست. ارزشیابی وسیله‌ای برای آموزش و جزئی از آموزش است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۶۵۵:۱۵) و در ارزشیابی انتساب به هیچ قوم یا ملتی شرط نیست (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۶:۶۳۲).

نکات دیگر نشان‌دهنده موضع فرهنگ برنامه درسی درباره «ارزشیابی» در جدول زیر نشان

داده شده است:

جدول ۴: ویژگیهای ارزشیابی در تفسیر تسنیم

مؤلفه	ویژگی	اسناد
ارزشیابی	ارزشیابی دانش باید بر اساس عمل یعنی پرونداد آن عمل باشد نه تفاخر و تکاثر.	ج ۱۳: ۲۲۹
	در ارزشیابی نهایی ملاک تقواست.	ج ۳: ۵۲۵
	ارزشیابی وسیله است نه هدف.	ج ۱۶: ۱۴۶
	ارزشیابی هم باید مادی باشد و هم غیرمادی.	ج ۱۷: ۴۰۵
	ارزشیابی بر اساس نیت صورت می‌گیرد.	ج ۲۰: ۱۸۷
	ارزشیابی فرایند است و پایان مسیر آموزش نیست بلکه قسمتی از آموزش است.	ج ۲۰: ۲۹۶
	ارزشیابی با توجه به شرایط صورت می‌گیرد.	ج ۵: ۷۸

تأکید اساسی ارزشیابی و ملاک ارزشیابی در این فرهنگ برنامه درسی بر تقوا و خودتنظیمی، و نقطه آرمانی ارزشیابی رسیدن یادگیرندگان به خودارزیابی است. ارزشیابی بر مدار ابعاد مادی و معنوی انسان می‌گردد. ارزشیابی در فرهنگ برنامه درسی بر مبنای اسلام از سوی متولیان همیشه در حال روی دادن است و فرایندی بی‌پایان و سراسری است و باعث شکفتن تواناییهای افراد می‌شود. ارزشیابی هدف آموزش نیست؛ وسیله‌ای برای آموزش و جزئی از آموزش است. حاصل دانش هر فرد با توجه به موقعیتی که در آن قرار دارد و نتیجه دانش که همان عمل صالح است، سنجیده می‌شود.

یادگیرنده

مؤلفه یادگیرنده، بیانگر موضع فرهنگ برنامه درسی درباره نیازها، رشد، شایستگی‌ها، انگیزه‌ها و علائق یادگیرندگان است (جوزف، ۲۰۰۰). فرهنگ برنامه درسی تفسیر تسنیم، یادگیرندگان را افراد متفاوت در نیازها، علائق، شایستگی‌ها و رشد تلقی می‌کند. در این فرهنگ برای یادگیرنده راه رسیدن و کسب علم باز است و یادگیرنده در برابر مؤلفه‌های دیگر فرهنگ برنامه درسی وظایفی دارد. یادگیرنده باید ویژگی‌هایی داشته باشد؛ از جمله مؤدب و متواضع بودن، پرسشگر بودن، عامل به علم خود بودن و... در واقع هویت علمی یادگیرنده با هویت فردی، اجتماعی و رشته‌ای او همسوست و چالشی میان این هویتها وجود ندارد.

موضع فرهنگ برنامه درسی پژوهش در مورد «یادگیرنده» در جدول زیر نشان داده شده است:

جدول ۵: ویژگیهای یادگیرنده در تفسیر تسنیم

مؤلفه	ویژگی	اسناد
یادگیرنده	اهمیت منحصربه‌فرد یادگیرندگان	ج ۱۸: ۶۸۹
	یادگیرنده به‌عنوان پرسشگر با هدف کسب دانش	ج ۱: ۴۰۳
	در یادگیرنده علم و عمل با هم رابطه دارد و رهبری علم نسبت به عمل و پیروی عمل از علم در او وجود دارد.	ج ۱۰: ۴۶۵
	تعهد به یادگیری در یادگیرنده: همان‌گونه که بر معلم تعلیم واجب است بر یادگیرندگان تعهد به یادگیری واجب است.	ج ۸: ۵۳
	یادگیرنده در یادگیری متواضع و مؤدب است.	ج ۳: ۱۴۴
	باز بودن راه علم برای یادگیرندگان	ج ۷: ۳۹۸
	اهمیت نیت و هدف در یادگیرنده	ج ۲۴: ۲۰۱

معلم

عنصر معلم با نقش استاد و چگونگی آسان‌سازی یادگیری از سوی او مشخص می‌شود (جوزف و همکاران، ۲۰۰۰). فرهنگ برنامه درسی در این پژوهش مشخص کرد که معلم در فرایند یاددهی - یادگیری نقش اساسی دارد به‌گونه‌ای که از متولیان اصلی تعلیم و تربیت برشمرده می‌شود؛ به بیان بهتر انسان در فرهنگ برنامه درسی مبتنی بر اسلام به معلم نیازمند است و از ارکان برنامه‌ریزی، معلم است:

انسان، معلم می‌خواهد و معلم بالذات و آموزگار حقیقی هر علم، فقط خداست و هیچ علمی جز به اذن او نصیب انسان نمی‌شود... (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۲: ۱۲۵).

محبوبیت معلم در این فرهنگ مهم است تا جایی که دو رکن رکن پذیرش مربی و رهبر در بین مردم بودن و مردمی بودن و هم نژاد و قبیله بودن است که این محبوبیت در تأثیرگذاری معلم نیز نقش دارد (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۲۴: ۴۶۳).

موضع فرهنگ برنامه درسی این پژوهش درباره «معلم» در جدول زیر نشان داده شده است:

جدول ۶: ویژگیهای معلم در تفسیر تسنیم

مؤلفه	ویژگی	اسناد
معلم	تعلیم بر عالمان واجب کفایی است.	ج ۸: ۵۴
	معلم جویای سؤال است.	ج ۹: ۵۵۳
	درونی نشدن ارزشها در معلمان، انگیزه علم‌آموزی مردم را کم می‌کند.	ج ۶: ۳۰۲
	معلمی، عبادت است.	ج ۱۸: ۶۸۹
	عالم کردن خود قبل از دیگران	ج ۴: ۱۵۷

علاوه بر صلاحیت عمومی، حرفه‌ای و تخصصی در مورد معلم ویژگیهای دیگری در فرهنگ برنامه درسی مبتنی بر اسلام وجود دارد. هم‌وغم اصلی معلم، تعلیم و تربیت است. ویژگیهای مهم و اساسی برای معلم تعریف شده است؛ از جمله متقی بودن، سؤال‌جو بودن، لایق و شایسته بودن، تعلیم کتاب و حکمت، هدایت، اصلاح و همراهی یادگیرندگان. معلم بودن در این فرهنگ به معنای برانگیختگی سؤال در دانش‌آموزان است. معلم در این فرهنگ موضوعیت دارد و فقط آسان‌کننده نیست. معلمان این فرهنگ با آموزش عملی تدریجی، تکرار، تمرین، تمثیل و... به آموزش یادگیرندگان می‌پردازند.

دشواریهای عمل فرهنگ

عنصر نقد، دشواریهای به کارگیری فرهنگ برنامه درسی در عمل و مسائل چالش‌برانگیز آن را واکاوی می‌کند (جوزف و همکاران، ۲۰۰۰). فرهنگ برنامه درسی در این پژوهش، دشواریهای عمل متعددی را نشان می‌دهد؛ از جمله:

- سهل و ممتنع بودن اجرایی و عملیاتی کردن بعضی عناصر
- متولیان برنامه‌ریزی در این فرهنگ بخوبی شناخته نشدند.
- به دلیل موضع خاص ارزشیابی، احتمال به افراط یا به تفریط کشیده شدن در بعضی موارد وجود دارد.

- امکان و احتمال برخی تراحمهای اخلاقی چون نفاق و دورویی وجود دارد.
- برداشتهای تاریخی اشتباهی که به اسلام نسبت داده شده، ممکن است ادامه داده شود؛ مثل برداشتها و ذهینتها در مورد جنسیت.

- چون این فرهنگ قائل به تفاوت در نیازها و تواناییهای افراد است، برنامه‌ریزی و در نتیجه عملیاتی کردن آن از دشواریهای این فرهنگ است.
- پیروان و حاضران در این فرهنگ با همه ابعاد اجتماعی، عاطفی، روانی، عملی و عقلانی یادگیرنده روبه‌رو هستند؛ لذا اشراف کلی آنها بر این ابعاد مستلزم تعهد و مهارت از سوی معلم است.
- تعلیم موفق مستلزم ایجاد محیطی پرشش‌زا است. ایجاد محیطی پرشش‌زا به موقعیت‌سنجی، هنر و تجربه معلم و دیگر متولیان نیازمند است.
- به نظر می‌رسد در این فرهنگ مسئولیت زیادی به عهده معلم باشد که در سطح بالایی از مهارت و آگاهی قرار دارد.
- تأکید فراوان بر اندیشه‌ورزی برای همه دست‌اندرکاران این فرهنگ از دشواریهای عمل به این فرهنگ است.
- نکته جالب توجه و متفاوت در این فرهنگ، نقد فرهنگ بر هویت فرهنگ است. در فرهنگ برنامه درسی تفسیر تسنیم فرهنگ در ترازوی عقل و نقل مورد بررسی قرار می‌گیرد:
- بسیاری از روش‌نیاکان، نه مستند به وحی و نه متکی به عقل است و کسی که اعتقادات خود را بر اموری استوار کند که نه برهان عقلی آن را تأیید کرده، نه دلیل نقلی آن را تصحیح کند، نه عاقل است و نه مهتدی (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۸: ۵۳۵).
- اسلام، دینی تحقیقی است و اساس زندگی مسلمان نیز طبق مبانی آن، علم است. انسان، خواه پیشوا و خواه پیرو، باید عالمانه زندگی کند؛ حتی در فروع دین چنانچه باید مقلد باشد در این تقلید باید تحقیق کند؛ نه اینکه در اصل تقلید مقلد باشد؛ زیرا همان‌گونه که هر «ما بالعرض» باید به «ما بالذات» بازگردد، مستند تقلید نیز، که علم بالعرض است، باید تحقیق (که از این جهت علم بالذات است) باشد؛ نه تقلید؛ زیرا جهل را نمی‌توان به جهل دیگر ارجاع داد (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۸: ۵۲۸).
- با این بیان، فرهنگ می‌تواند و بلکه باید به نقد کشیده شود و تعامل فرهنگ و علم برنامه درسی مانع این به نقد کشیده شدن نمی‌شود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در گزارش پژوهش‌های کیفی نمی‌توان به‌صورت کامل مرز بین تحلیل داده‌ها و بحث و نتیجه‌گیری را مشخص کرد؛ زیرا جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل یافته‌ها و بحث در مورد آن در پژوهش کیفی، هم‌زمان اتفاق می‌افتد. ماهیت پژوهش‌های کیفی به‌گونه‌ای است که هنوز قالب مشخص مورد اتفاق همه محققان برای ارائه یافته‌ها در این‌گونه پژوهش‌ها وجود ندارد و هرکدام از پژوهشگران این حوزه با توجه به موضوع پژوهش و روش تحلیلی که از آن استفاده می‌کنند از شیوه‌های گوناگونی برای قالب‌بندی نوشته خود استفاده می‌کنند.

از آنچه تاکنون به آن پرداخته شد، می‌توان دریافت که پژوهش در زمینه موضوع گسترده و پردامنه‌ای چون فرهنگ برنامه درسی برآمده از اسلام از دیدگاه‌های مختلفی قابل بررسی است؛ اما بدون تردید عرضه یک برنامه درسی در قالب فرهنگ اسلامی، مستلزم ارائه چشم‌اندازهای مختلف برای شکل‌دهی بهتر به عناصر است.

از استعاره‌های ضمنی موجود در این فرهنگ می‌توان به محیط آموزشی مورد استنباط اشاره کرد که پویایی و پرسشگری بین معلم و یادگیرنده ایجاد می‌کند و مدافعان و پیروان این فرهنگ، بهره‌گیری از منابع کل محیط با هدف ایجاد تعاملات و کنش‌ها در جهت یادگیری را در برنامه کار خود قرار می‌دهند. اشتراک و مشورت در فکر، مسئولیت‌پذیری، نداشتن انتظارات یکسان از یادگیرندگان، یادگیری‌های متمایز، اهمیت تضارب آراء، نشان از رگه‌های مردم‌سالاری این فرهنگ برنامه درسی دارد.

تدوین برنامه درسی به‌وسیله اهداف، آرمانها، چشم‌اندازها و ارزشهای فرهنگ تعیین می‌شود. در این رویکرد ساخت برنامه درسی هرگز پایان‌یافته تلقی نمی‌شود؛ بلکه به‌منظور برآورده کردن نیاز یادگیرندگان و جامعه ساخت برنامه درسی به‌طور مستمر مورد اصلاح و بازنگری قرار می‌گیرد. برنامه‌ریزی با توجه به اهدافی متعالی و جهانی - مثل تمدن جهانی مسالمت‌آمیز - صورت می‌گیرد. قدرت در برنامه‌ریزی انحصاری نیست و صدای همه عناصر برنامه درسی واضح در گوش دیگر عناصر می‌پیچد. طراحی برنامه درسی، فرایند است نه غایت و به نظر می‌رسد معلم، یادگیرنده، والدین، حتی اعضای اجتماع و مدیر همگی در خلق برنامه درسی نقش دارند. البته سهم همه یکسان نیست و تدوین برنامه درسی، گفتمانی وسیع و گسترده است.

در ارزشیابی به یادگیرندگان فرصتهای متفاوت داده می‌شود تا به شیوه‌های مختلف، یادگیری خود را نشان دهند. در ارزشیابی پویایی وجود دارد و همه سامانه در حال ارزشیابی همدیگر هستند. موفقیت در برنامه درسی بر اساس تعالی فرد و اکتساب معرفت و شهود سنجیده می‌شود. نیتها به خودی خود ارزشمند است؛ اگر چه برون‌دادها نیز مهم است؛ به بیان دیگر هم فرایند ارزشیابی مهم است و هم فراورده آن. روشهای سنجش و ارزشیابی دغدغه مهم این رویکرد است؛ چراکه این رویکرد به یادگیرنده منحصر به فرد معتقد است. خودارزیابی نقطه نهایی ارزیابی است. ارزشیابی مستمر و همیشگی است و همه عناصر مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش سیمای فرهنگ برنامه درسی بر مبنای اسلام را به مثابه فرهنگی با توجه به همه ابعاد انسان نشان داد. انسان تک‌ساحتی نیست و علاوه بر این تضاد و تعارضی برای عملی کردن تواناییهای همه ابعاد او وجود ندارد. در واقع هویت علمی یادگیرنده در فرهنگ برنامه درسی بر مبنای اسلام، گامی است در جهت شکل‌گیری و رشد هویت شخصیتی فرد، هویت اجتماعی فرد و... این هویتها و نقشهای متعدد فرد با هم قابل جمع شدن است و در فرهنگ برنامه درسی بر مبنای اسلام و فرهنگ اسلام فرد را به یکپارچگی می‌رساند؛ به بیان بهتر هویت علمی فرد گامی است برای تکامل هویت دینی او؛ هویت دینی در تکمیل و ثمردهی هویت فردی و اجتماعی و تکامل این هویتها هویت ملی و تمدنی فرد را به کمال می‌رساند. هیچ انفصال، تعارض و تضادی میان این هویتها وجود ندارد و فرهنگ برنامه درسی مبتنی بر اسلام پاسخگوی رشد این هویتها در فرد است و کسب هویت در این فرهنگ شفاف‌سازی شده است. این اشارات مربوط به هویت همه افراد دخیل در برنامه درسی است.

ایمان و تقوا رابطه انسان را در ابعاد فردی و اجتماعی مدیریت می‌کند. رابطه انسان با خود، انسان با فرد دیگر و حتی روابط انسان در جامعه (در قالب امر به معروف و نهی از منکر) برای مدیریت شدن در برنامه‌ریزی گنج‌انیده شده، و ارزیابی این تعاملات در جهان خارج قابل مشاهده است به گونه‌ای که عمل انسان، چگونگی ارتباط او با جهان خارج را مشخص می‌کند (مثلاً در نزول برکات آسمانی). این بیانات نشان از اتصال حلقه‌های متصل برنامه‌ریزی و ارزشیابی دارد؛ به این معنا که عناصر فرهنگ برنامه درسی بر مبنای اسلام جدا از هم نیست و عناصر در هم و از هم تأثیرپذیر است؛ این بیان تأکیدی است بر اینکه فرهنگ برنامه درسی مورد اشاره کل باثبات است. نکته زیباتر این است که اسلام به‌عنوان یک فرهنگ برنامه درسی صرفاً چارچوب کلی برای

آموزش ارائه نمی‌کند و به مسائل گسترده‌تر از فرهنگ برنامه درسی همچون ارائه دیدگاه اجتماعی، دیدگاه اخلاقی و یا دیدگاه سیاسی نیز اهمیت می‌دهد. این ویژگی در فرهنگی مانند فرهنگ ساخت و سازگرا وجود ندارد.

تربیت اخلاقی در تک‌تک عناصر این فرهنگ موج می‌زند تا جایی که تزکیه، که بیشتر مؤلفه اخلاقی به‌شمار می‌آید در فرایند هدفگذاری به چشم می‌خورد؛ به بیانی دیگر تربیت اخلاقی و فرهنگ برنامه درسی مورد پژوهش در خیلی از مواضع همچون اهداف و روشها شباهتهایی با هم دارد و فرهنگ برنامه درسی برآمده از اسلام، عبادی و اخلاقی است.

نتایج این پژوهش با نظر صاحب‌نظران بسیاری همچون عزتی (۱۳۶۵)، شریعتمداری (۱۳۵۸)، حسینی (۱۳۶۲)، باقری (۱۳۹۵)، دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (۱۳۹۵)، کرمعلیان (۱۳۸۲)، شاملی (۱۳۸۴) و کرمعلیان (۱۳۸۶) همسو است. این پژوهشگران در مطالعات روشمند خود دربارهٔ تعلیم و تربیت اسلامی، یافته‌هایی همسو با این پژوهش ارائه کرده‌اند. همان‌طور که دریافت شد همه سامانه‌های برنامه درسی دارای فرهنگ هستند؛ اما چشم‌انداز داشتن فرهنگ مهم است؛ فرهنگهایی که ظاهراً درصدد استمرار هنجارها، عادات، ارزشها و اهدافی هستند که تاندازه‌ای زیاد واکاوی نشده است. چارچوب فرهنگهای برنامه درسی ابزاری را برای دقت و تأمل بر کار خویشتن در اختیار ما قرار می‌دهد و به این ترتیب افراد می‌توانند به اهداف نهایی و نیز وسایل دستیابی به آن اهداف بیندیشند. تحلیل محتوای تفسیر تسنیم با هدف استخراج فرهنگ برنامه درسی، نقطه شروعی برای مقایسه و مقابله، تأمل بر اهداف، دیدگاه‌ها و اعمال مورد نیاز مریبان در کلاس درس، شناسایی چشم‌اندازهای برنامه‌ریزان است. این تحلیل کمک می‌کند ارتباط بین عناصر مختلف برنامه درسی بررسی، و اهداف نهایی تعلیم و تربیت و تقدم و تأخر آن دریافته شود.

در انتها پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

- تدقیق، بازنگری، نقد و مطالعه جدید در مجلدهای جدید تفسیر تسنیم
- بررسی و مطالعه نقاط کور فرهنگ ارائه شده در مطالعات دیگر، به‌عنوان مثال: اگرچه هم در تفسیر تسنیم اشارات فراوانی به معلم و یادگیرنده و حقوق متقابل و تأثیر و تأثرات آنان بر هم وجود داشت اما نوع این ارتباط و میزان نقش‌های این دو عنصر در برابر همدیگر از نقاط مبهم این فرهنگ است و می‌تواند در مورد این رابطه مطالعات عمیقی صورت گیرد.
- شناسایی راه‌های آماده‌سازی، زمینه‌سازی و شفاف‌سازی در زمینه فرهنگ برنامه درسی مورد

پژوهش چرا که امکان تأثیر تصورات عامه مردم بر این فرهنگ و امکان نفوذ ذهنیات خودساخته در این فرهنگ وجود دارد.

- تطبیق فرهنگ برنامه درسی موجود با فرهنگ برآمده از اسلام و شناسایی نقاط مشابه و متضاد به منظور نزدیک شدن به عملیاتی کردن برونداد این پژوهش
- نظرخواهی و نظرسنجی از متخصصان تعلیم و تربیت در عرصه نظر و عمل برای ارزیابی فرهنگ آموزش برآمده از اسلام
- مطالعه و استخراج چارچوب فرهنگ برنامه درسی در دیگر متون اسلامی

یادداشتها

- ۱ - مطالعه میان رشته‌ای را "فرایند پاسخ گویی به یک پرسش، حل مساله یا بررسی موضوعی که نمی‌تواند به وسیله یک رشته یا یک حرفه حل شود" تعریف کرده‌اند (کلاین، ۱۳۷۸) همچنین در یک فعالیت علمی میان رشته‌ای، متخصصان دو یا چند رشته و تخصص علمی در ارتباط با شناخت، حل، یا تحلیل یک پدیده با یکدیگر تعامل و همکاری علمی می‌کنند. این پژوهش ترکیبی از کار متخصصان علوم تربیتی، جامعه‌شناسی و حوزوی است.
- ۲ - فیش‌های پژوهش، کدگذاری‌های صورت گرفته، مولفه‌ها، ویژگیهای استخراجی مؤلفه‌ها در مراحل پژوهش به سمع و نظر متخصصان رسید و در هر مرحله تغییرات خواسته شده اعمال گردید.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۹۵). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- بولوتین، ژوزف و همکاران (۱۳۹۳). *فرهنگ‌های برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی و دیگران. تهران: سمت.
- پازکی زاده، زهرا؛ تیشه یار، ماندانا (۱۳۸۹). چالش‌های ارتباطی در روابط میان فرهنگی. *تدبیر*. ۲۱: ۲۱۹ - ۱۴.
- تقوی، سید رضا (۱۳۷۴). *نگرشی بر مدیریت اسلامی*. تهران: مرکز چاپ و نشر سازمان تبلیغات اسلامی.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۲). *تفسیر تسنیم*. قم: اسراء.
- حسینی، سید علی اکبر (۱۳۶۲). *مباحثی چند پیرامون مبانی تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- خاکباز، عظیمه سادات (۱۳۹۱). *تبیین دانش محتوایی - تربیتی در برنامه درسی آموزش عالی: مورد مطالعه رشته ریاضی*. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه شهید بهشتی.

- خوش دامن، صدیقه (۱۳۹۱). مقایسه فرهنگ دانشگاهی با تأکید بر فرهنگ آموزش و یادگیری دو نسل اعضای هیئت علمی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه بیرجند.
- رضایی، فاطمه زهرا (۱۳۹۲). پذیرش یا رد تغییر در برنامه درسی: یک بررسی از اثرات فرهنگ مدرسه در فرایند تغییر. همایش ملی تغییر در برنامه درسی دوره‌های آموزش و پرورش. دانشگاه بیرجند.
- سرکار آرائی، محمدرضا (۱۳۹۲). فرهنگ آموزش و یادگیری: پژوهشی مردم‌نگارانه با رویکردی تربیتی. تهران: انتشارات مدرسه.
- سرمد، زهره؛ وزیری، مژده (۱۳۷۷). شاخص‌های کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی. فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا. ش ۲۵: ۱۶۶ - ۱۵۲.
- صادق زاده قمصری، علیرضا (۱۳۷۹). گامی فراسوی گسترش تحقیقات علوم تربیتی بر اساس آموزه‌های وحیانی اسلام. تربیت اسلامی. ش ۱: ۷۶ - ۵۷.
- عطاران، محمد؛ لرکیان، مریم؛ فاضلی، نعمت‌الله؛ علی‌عسگری، مجید (۱۳۹۰). شناسایی فرهنگ برنامه درسی یادگیری الکترونیکی: یک مطالعه موردی در ایران. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، س ۲. ش ۳: ۴۱ - ۷.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۶). چشم‌انداز فرهنگی به آموزش برنامه درسی (سخنرانی). ششمین نشست علمی ماهانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰). مردم‌نگاری آموزش. تهران: علم.
- قادری، حاتم (۱۳۷۸). اندیشه‌های سیاسی در اسلام ایران. تهران: سمت.
- قورچیان. نادر قلی؛ تن‌ساز، فروغ (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- کرمعلیان، حسن (۱۳۸۲). عناصر تربیتی انسان طبیعی و آرمانی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه شیراز.
- کرمعلیان، حسن (۱۳۸۶). تبیینی از اهداف تربیت اسلامی بر مبنای قلمروهای حیات. پیک نور. س ۵. ش ۵: ۱۸۶ - ۱۶۵.
- کلاین، جولی تامپسون (۱۳۸۷). میان رشتگی و ترکیب رشته‌ها. ترجمه محسن بیات. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی - اجتماعی.
- لرکیان، مریم (۱۳۹۰). شناسایی فرهنگ برنامه درسی یادگیری الکترونیکی. رساله دکتری برنامه درسی. دانشگاه خوارزمی.

محسنی تبریزی، علیرضا؛ سلیمی، علی (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کیفی قیاسی و بهره‌گیری از آموزه‌های اسلامی در علوم اجتماعی. *روش شناسی علوم انسانی*. س ۱۸. ش ۷۲: ۱۵۹ - ۱۳۵.

ملکی، حسن (۱۳۹۵). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.

ملکی، حسن (۱۳۸۰). فرهنگ و برنامه‌ریزی درسی (معلم و برنامه‌ریزی درسی). *رشد معلم*. ش ۱۶۱: ۵۰ - ۵۳.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. *ویراست دوم*. مشهد: به نشر.

علم‌الهدی، جمیله (۱۳۹۱). *نظریه اسلامی تعلیم و تربیت (مبانی آموزش رسمی)*. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق(ع).

یار محمدیان، محمد حسین (۱۳۹۵). *اصول برنامه‌ریزی درسی*. تهران: انتشارات یادواره کتاب.

- Bennett, C.I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon. Donna M. Perkins; Carolyn J. Mebert, 2008.
- Cheng, K. W. (2005). A research on the inherent limitation for enrollment in accounting education in Taiwan universities. *The Business Review, Cambridge*, 4 (2), 114-122.
- Holliday, A. D. (2002). *Approaching Qualitative Research*. London: Sage publication.
- Joseph et,al(2000). *Cultures of curriculum*. New jersey: LEA.
- Nakpodia E. D. (2010) Culture and curriculum development in Nigerian schools. *African Journal of History and Culture (AJHC) Vol. 2 (1)*, pp. 001-009,
- Weininger. E. B. Lareau. A. (2007). Cultural Capita. In *Encyclopedia of Journal of Educational Research*. 46, 109-115.

