

Analyzing the Leading Theories of Curriculum Localization and Determining the Selected Orientation

Shiva Jalayeri Laeen  *

Ph.D. in Curriculum Development,
University Lecturer

Accepted: 22/12/2024

Received: 16/02/2021

ISSN: 2476-5783

eISSN: 2476-5791

Abstract


This research was conducted with the aim of examining approaches and theories supporting indigenous culture. In this regard, first, all research and documents were identified using a systematic review method and then subjected to qualitative content analysis. The results showed that there are three categories of approaches in theoretical foundations as factors driving and supporting the localization of curricula, one category having a prescriptive and descriptive aspect and providing instructions in this field to describe curriculum elements such as the learning environment, type of education, student role, etc. The other category has a more justice-oriented perspective that puts the defense of human rights, educational justice, and multicultural curriculum at the forefront of its mission and has appeared in the form of new attitudes in the curriculum. The other category has an ideological perspective and has determined the boundaries for designing an indigenous curriculum. However, in the discussion of the selection and adaptability of the selected theory, it has been determined that the tree theory has the highest compatibility with the indigenous curriculum in the multi-ethnic country of Iran. Therefore, this theory can be used as a theoretical basis that promotes and supports localization and is in line with localization as a support in designing localization patterns for curricula in multi-ethnic Iran.

Keywords: Localization, Curriculum, Theoretical Foundations.

* Corresponding Author: shi.jal95@yahoo.com

How to Cite: Jalayeri Laeen, Sh. (2024). Analyzing the Leading Theories of Curriculum Localization and Determining the Selected Orientation, *Qualitative Research in Curriculum*, 5(14), 33-71. DOI: 10.22054/qric.2024.52322.295

واکاوی نظریه‌های پیش‌برنده بومی‌سازی برنامه‌های درسی و تعیین جهت‌گیری منتخب

شیوا جلابری لائین *  *
 دکتری برنامه‌ریزی درسی، مدرس دانشگاه

چکیده

این تحقیق با هدف بررسی رویکردها و نظریه‌های حمایت‌کننده از فرهنگ بومی انجام شد. در این راستا، ابتدا کلیه پژوهش‌ها و اسناد با استفاده از روش مرور سیستماتیک شناسایی شده و سپس مورد تحلیل محتوای کیفی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که سه دسته رویکرد در مبانی نظری به عنوان عوامل پیش‌برنده و حمایت‌کننده از بومی‌سازی برنامه‌های درسی وجود دارند که یک دسته جنبه تجویزی و توصیفی دارند و بیشتر برای توصیف عناصر برنامه درسی مانند محیط یادگیری، نوع آموزش، نقش دانش‌آموز و ... دست‌والعمل‌هایی را در این زمینه ارائه می‌دهند. دسته دیگر بیشتر نگاه عدالت‌بخشی داشته که دفاع از حقوق انسانی، عدالت آموزشی و برنامه درسی چندفرهنگی را سرلوحه رسالت خود قرار می‌دهند و در قالب نگرش‌های نو در برنامه درسی ظاهر شده‌اند. دسته دیگر نیز نگاه ایدئولوژی داشته و برای طراحی برنامه درسی بومی حدود و ثغورها را مشخص نموده است. اما در بحث انتخاب و تطبیق‌پذیری تئوری منتخب مشخص شد که تئوری درخت از نظریه چنگ بالاترین مطابقت‌پذیری را با برنامه درسی بومی در کشور چند قومیتی ایران دارد. لذا این تئوری می‌تواند به عنوان مبانی نظری پیش‌برنده و حمایت‌کننده و همسو با بومی‌سازی به عنوان تکیه‌گاه در طراحی الگوهای بومی‌سازی برنامه‌های درسی در ایران کثیرالقوم قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: بومی‌سازی، برنامه درسی، مبانی نظری.

بیان مسئله

جهانی شدن^۱ یک مفهوم کلیدی در حقوق بشر است. با این حال، برخی از محققان مفهوم جهانی را به چالش کشیده‌اند، این انتقادات روابط قدرت نامتقارن را به ما یادآوری می‌کند و این که باید در تحلیل و برنامه درسی به حقوق بشر، تنوع فرهنگی، عدالت و بی‌عدالتی توجه شود (اوسلر،^۲ ۲۰۱۵). طی سال‌های اخیر سخن از جهانی‌شدن در عرصه تعلیم و تربیت رواج یافته است که چالش‌هایی را برای آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی به وجود آورده است (دال،^۳ ۲۰۱۰؛ بوستر،^۴ ۲۰۰۹). بسیاری از کشورها سعی بر این دارند که با تقویت فرهنگ ملی و بومی، به این چالش‌ها کمک کنند. از جمله کشورهایی که بیش از دیگران به این موضوع توجه کرده‌اند عبارت‌اند از: استرالیا، کانادا و آمریکا. (الیس‌میل،^۵ ۲۰۱۶؛ موجنج و هیرالال،^۶ ۲۰۱۶)، تایوان (وانگ،^۷ ۲۰۱۲)، چین (جی‌فنگ،^۸ ۲۰۱۳؛ دایشو،^۹ ۲۰۰۹)، ترکیه (چیریک،^{۱۰} ۲۰۱۴)، کره جنوبی (دنیس،^{۱۱} ۲۰۱۱)، نروژ (ساراج، بن و بورلی،^{۱۲} ۲۰۱۵) است.

بومی‌سازی^{۱۳}، خواهان اشاعه، انطباق و رشد پارادایم دانش، فناوری، هنجارهای رفتاری، ارزش‌های فرهنگی و محلی در موقعیت خاص و پاسخی در برابر پدیده جهانی‌شدن است (مرادی‌پور، ۱۳۹۶). طراحی برنامه درسی مبتنی بر محل به بررسی نحوه استفاده از ظرفیت‌های منطقه محلی و منابع به عنوان محرک و منبع الهام‌بخش برنامه‌ریزی درسی می‌پردازد و به دنبال روش‌هایی برای غنی‌تر ساختن تجارب یادگیری معنی‌دار

1 Globalization

2 Osler

3 Alan Reid

4 Bostrom

5 Alismail

6 Muchenje & Heeralal

7 Wang

8 Jiafang

9 Daishu

10 Cirik

11 Denis

12 Sarraj, Bene & Burley

13 Localization

اشخاص در جغرافیا، تاریخ و فرهنگ در منطقه محلی خودشان است (مولا و ادیب، ۱۳۹۶).

نظریه‌هایی از سوی چنگ^۱ (۲۰۰۴)، در زمینه بومی‌سازی مطرح شده است که تحلیل آن نشان می‌دهد نظام‌های آموزشی بر مبنای هریک از این نظریه‌ها، چه سیاستی را می‌تواند اتخاذ کنند. نظریه درخت^۲، نظریه کریستال^۳، نظریه قفس^۴، نظریه قارچ^۵ نظریه آمیب^۶ آن جمله هستند. علاوه بر نظریه‌های چنگ، نظریه یادگیری موقعیتی لاو و ونگر^۷، نظریه فرهنگی ویگوتسکی^۸، نظریه فرهنگ یادگیری برونر^۹ (۱۹۹۶)، نظریه زیست‌بوم یادگیری زیمنس^{۱۰} (۲۰۰۴، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸)، آموزش خود زندگی دیویی، یادگیری تجربی کلب^{۱۱} (۱۹۸۴) و آموزش انسانی فریره^{۱۲} (۱۹۷۰) می‌تواند راهنمای بحث‌های نظری در مورد بومی‌سازی برنامه‌های درسی باشد. جدیدترین نظریه‌های حامی بومی‌سازی از جمله نومفهوم‌گرایان، پسانوگرایان، نوآرمان‌گرایان، کثرت‌گرایان فرهنگی و نظریه‌های چند فرهنگی هستند که هر کدام به‌نوعی بر حقوق اقلیت‌ها تأکید ویژه دارند (شریف، ۱۳۹۰؛ قادری، ۱۳۸۸).

شواهد نشان می‌دهد بومی‌سازی برنامه‌های درسی، توسعه فردی دانش‌آموزان را در پی خواهد داشت.. مثلاً تحقیق اورشال، اورشال، عباس زاده، عیسوی (۱۳۹۲) نشان داد که عوامل اجتماعی، خانوادگی، سیاسی، مذهبی و اقتصادی با قوم‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار دارند. اسپیندلر^{۱۳} (۱۹۸۷) بیان می‌کند که تدریس و

1 Cheng

2 Tree theory

3 Crystal theory

4 Theory of Biracage

5 Theory of Fangus

6 Theory of Amoabe

7 Lave and Wenger

8 Vygotsky

9 Bruner

10 Siemens

11 Kolb

12 Freire

13. Spindler

یادگیری، فرایندهای فرهنگی هستند که در بافت اجتماعی رخ می‌دهند. برای اینکه بتوان حداکثر آموزش کیفی را در اختیار دانش‌آموزان گوناگون قرار داد، باید فرهنگ آن‌ها را به روشنی دریافت (بنکس^۱ و بنکس، ۲۰۱۰). جانسون (۲۰۱۱) در تحقیق خود به این نتیجه رسید کودکانی که مورد آموزش مبتنی بر فرهنگ‌های متفاوت قرار می‌گیرند، کمتر به خاطر اختلافات و تفاوت نژادی آسیب می‌بینند و تنش‌ها و درگیری‌ها قومی در برنامه‌های درسی فرهنگی به حداقل می‌رسد (ناکایا^۲، ۲۰۱۸). در تحقیقات گولی کرز^۳ (۲۰۰۸)، استالمیجر^۴ و همکاران (۲۰۰۹)، اجاوی و هیگز^۵ (۲۰۰۸) آمده است که بومی‌سازی برنامه‌های درسی یادگیری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (حاجی‌تبار فیروزجائی و میرعرب رضی، ۱۳۹۵).

در تبیین ضرورت بومی‌سازی برنامه‌های درسی، باید به تنوع قومیتی در ایران اشاره کرد. حضور هم‌زمان طیف‌های قومی مختلف در یک سرزمین واحد را جامعه چندفرهنگی معنا می‌کنند (پارخ^۶، ۲۰۰۸). تنوع در زبان و فرهنگ، ایران را در زمره کشورهای کثیرالقوم قرار داده است. با توجه به اهمیت تنوع در سوره روم، حجرات و فاطر به تفاوت زبان‌ها و رنگ‌ها اشاره شده است. اصل نوزده قانون اساسی نیز به برابری قومی و نژادی و در اصل پانزده توجه به زبان‌های محلی و قومی مورد توجه قرار گرفته است (اصول قانون اساسی، ۱۳۹۰). افزون بر این، سند چشم‌انداز توسعه، موضوع توجه به «حفظ کرامت و حقوق انسان‌ها»^۷، «ایجاد فرصت‌های برابر و به دور از تبعیض»^۸، «عدالت اجتماعی و آزادی‌های مشروع»^۹ را به عنوان بخشی از اهداف خود مطرح نموده است (صادقی، ۱۳۹۱). شورای عالی انقلاب فرهنگی وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری،

-
1. Banks
 2. Nakaya
 3. Goli Karz
 4. Stalemijr
 5. Higgs
 6. Parekh
 7. Maintaining human dignity and rights
 8. Creating equal opportunities and free from discrimination
 9. Social justice and legitimate freedoms

آموزش و پرورش و... را موظف نموده است تا خلاصه‌ای از تاریخ فرهنگ و تمدن اسلام و ایران را در متن کتاب‌های درسی بگنجانند. از طرفی فلسفه تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران سه اصل تنوع و تکثر، کرامت، عدالت تربیتی را به‌عنوان بخشی از اصول حاکم بر تربیت رسمی مورد توجه قرار داده است (صادقی، ۱۳۹۱). سند برنامه درسی ملی نیز تأکید بر ارزش‌های فرهنگی، تمدن و تفاوت‌های زبانی شده است (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).

به‌علاوه شواهد نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی فعلی دوره ابتدایی، از نظر توجه به مقوله فرهنگ قومیت‌ها وضعیت مطلوبی ندارند (آخش، الماسی، حسینی، شهیدی، ۱۳۹۵؛ مکرونی و بلندهمتان، ۱۳۹۲؛ زینال‌تاج، دهقانی و پاک‌مهر، ۱۳۹۳)، درحالی که بررسی مبانی نظری نشان از اهمیت نقش فرهنگ در برنامه‌های درسی دارند. در این راستا متخصصان برنامه درسی، مطالعه فرهنگ اقلیت‌ها را ضروری می‌دانند (پاینار^۱، ۱۹۹۳؛ فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۳؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱). نظام تعلیم تربیت به‌عنوان یک عامل مهم در توسعه انسانی جامعه متنوع فرهنگی محسوب می‌گردد (هاو کینز^۲، ۲۰۱۰) و ملزم است برای رشد و توسعه ارزش‌های قومی در کتاب‌های درسی تلاش نماید (ارسلان^۳، ۲۰۱۰). چراکه احترام به تنوع فرهنگی منجر به بهبود حساسیت‌های فرهنگی و بهبود تعامل بین فراگیران را فراهم می‌کند (فرناندز^۴، ۲۰۱۰، فیضا و کریستین^۵، ۲۰۱۰). افزون بر این، هنری ژیرو^۶ و ژاک دایگنو^۷ ملاحظات مربوط به قومیت، نژاد، فرهنگ و اقلیت‌های قومی را از موضوعات مورد توجه در برنامه‌های درسی می‌دانند. با توجه به اهمیت موضوع بومی‌سازی برنامه‌های درسی تحقیقات زیادی مرتبط با این موضوع صورت گرفته از جمله پژوهش (شاور^۸، ۲۰۱۷). هانگ، چانگ و یانگ^۱ (۲۰۱۷). (وانگ و فوهو^۲، ۲۰۱۲) و موجنج و

-
1. Pinar
 2. Hawkins
 3. Arsalan
 4. Fernandez
 5. Feyisa, Kirstin
 6. Henry. Giro
 7. Diagnai
 8. Shaver

واکاوی نظریه‌های پیش‌برنده بومی‌سازی برنامه‌های درسی و تعیین جهت‌گیری منتخب؛ جلایری لائین | ۳۹

هرارالال (۲۰۱۶) و (جونز^۳، ۲۰۱۵) و حاجی تبار فیروجایی و میرعرب رضی (۱۳۹۵)، صادقی، عبدالملکی و خدارحمی (۱۳۹۵)، محمدی، شیرکوه، خرازی، کاظمی فرد، پورکریم (۱۳۹۵)، جلایری (۱۳۸۹) و جلایری و همکاران (۲۰۱۹)، در این زمینه است که هرد کدام به مؤلفه‌هایی از بحث‌های بومی‌سازی توجه نموده‌اند.

لی (۲۰۱۶)، وینیلو، موی و سالواتور (۲۰۱۶)^۴، می‌گویند خرده‌فرهنگ‌های بومی نیازمند مطالعه دقیق برای برنامه‌ریزی در زمینه آموزش هستند. فرهنگ در این جوامع پایه و ستون محسوب شده و ارزش‌های فرهنگی نوع رفتار آن‌ها را در آینده و حال شکل می‌دهد. لذا با توجه به این تأثیرپذیری فرهنگ از محیط و ارتباط بین سه بعد فرهنگ، یادگیری و آموزش نگاه ویژه به فرهنگ‌ها مسئله‌ای انکارناپذیر است که البته تلفیق دانش بومی در کنار دانش ملی کاربردی بودن برنامه درسی را نشان می‌دهد. زیلیاکوس، هولم و سالاتور^۵ (۲۰۱۷) می‌نویسد تحولات مربوط به مباحث چندفرهنگی در ده اخیر شدت گرفته و اعتقاد دارد که برنامه‌های متناسب فرهنگ‌های متنوع نیازمند مطالعه ارزش‌ها و سبک رفتاری آن‌هاست که البته نگاه ویژه و انحصاری به تک‌فرهنگ‌ها نیز مورد ملاحظه و مطالعه از ابعاد گوناگون قرار گیرد. تحولات گفتمانی آموزش فرهنگی در سطح ملی آن برنامه درسی از سال ۱۹۹۴-۲۰۱۴ دیده می‌شود که در این گفتمان‌ها باید ویژگی‌های فرهنگی افراد در جوامع قومی، بومی و چندفرهنگی مطالعه شود. سلیمان، شاه و یولا^۶ (۲۰۱۸)، با پرداختن به مشکلات آموزشی در بین خرده‌فرهنگ‌های بومی و ضرورت توجه به مطالعه ارزش‌های جوامع بومی و تأثیر آن در آموزش و یادگیری می‌گوید، مشکل آموزش نظام بومیان در حال افزایش است و سیاست‌های آموزشی باید انعطاف‌پذیر باشد و مطالعات عمیق و جدی در این زمینه انجام گیرد که در تمام جوامع کثیرالقوم این

1. Huang, Cheng & Yang

2. Wang & Fu Ho

3. Jones

4. Venuleo, Mossi & Salvatore

5. Zilliacus, Holm & Sahlström

6. Suliman, Shah & Ullah

مطالعات و بررسی‌ها نیاز مبرم است. دیوید کریستال^۱ فعال فرهنگی می‌گوید «وقتی زبانی می‌میرد، ارتباط ما با گذشته قطع می‌شود و عملاً ما تنها می‌مانیم». جرج استینر^۲ نیز معتقد است که مرگ فرهنگ بومی با مرگ یک نگرش و جهان بینی همراه است. در این خصوص سازمان یونسکو اعلام کرد، که هر دو هفته یک زبان می‌میرد و به همراه آن میراث فرهنگی و فکری یک ملت نابود می‌شود. گرچه افراد یک جامعه دارای اشتراکات فرهنگی هستند در عین حال از منظر قومی، نژادی، فرهنگی و جغرافیایی تفاوت‌هایی دارند (والیما و یلیجوکی^۳، ۲۰۰۸) که نادیده گرفتن آن‌ها پیامدهای منفی را به همراه دارد (بارنت و ناپولی^۴، ۲۰۰۸)، به طوری که در کشور کانادا غفلت از فرهنگ بومی را تحت عنوان بحران نامرئی از آن نام ببرند، که متخصصان پیشنهاد نموده‌اند تا برنامه آموزشی را بر مبنای فرهنگ بومی در دوره ابتدایی ایجاد کنند (جوانه^۵، ۲۰۱۸، لودویت، اون و دویرون^۶، ۲۰۱۵). فرهنگ اساساً به معنای ساخت معناست. نیتو^۷ (۲۰۰۴) فرهنگ را شامل ارزش‌ها، سنت‌ها، روابط اجتماعی - سیاسی و جهان‌بینی ایجاد شده، به اشتراک گذاشته شده و دگرگون شده و به وسیله گروهی از مردم می‌داند که به وسیله تاریخ، موقعیت جغرافیایی زبان، طبقه اجتماعی، مذهب با سایر هویت‌های مشترک باهم پیوند دارند. خرده‌فرهنگ‌ها دارای سنت‌های خاص مذهبی، زبانی، عقیدتی و محل سکونت متفاوت هستند، که آن‌ها را از دیگر فرهنگ‌ها متمایز می‌کند.

به‌طور خلاصه برخورداری از ظرفیت‌ها و قابلیت‌های قومی از طریق برنامه‌های درسی در نظام آموزشی امروز امری ضروری است (مهرمحمدی، ۱۳۹۰). مدارس در قبال فرهنگ جامعه، نقش‌هایی دارد. آموزش و پرورش در بیش از یک قرن حیات جهانی خود در تمام کشورهای جهان مجموعه وسیعی از ارزش‌ها، باورها، آیین‌ها، سنت‌ها و الگوهای فرهنگی را خلق کرده است. بخشی از این الگوها معطوف به مسایل یادگیری و یاددهی و بخش

1 David Crystal

2 George Steiner

3. Valimaa & Ylijoki

4. Barnett & Napoli

5 JoAnne

6. Lewthwaite, Owen & Doiron

7. Nieto

دیگر آن معطوف به شیوه زندگی می‌باشد. یکی از مباحثی که در این خصوص اهمیت خاصی دارد، آن است که در مجموعه زندگی به نقش و تأثیر فرهنگی مدرسه بر جنبه‌های دیگر زندگی به خوبی بنگریم و در مورد رابطه آن با برنامه درسی بیندیشیم. چرا که فرهنگ به دلیل تأثیری که در امور دارد، روح همه فعالیت‌ها را تشکیل می‌دهد. طیفی از یادگیری، در فرهنگ افراد و جامعه، به عنوان یک انباشت‌گر بنیادین رفتارهای با ثبات اجتماعی، صورت می‌گیرد. برنامه درسی برای پوشش این طیف از یادگیری، نیازمند در نظر گرفتن مؤلفه‌ها و سازوکارهای خاصی است. جنس برنامه درسی به مثابه فرهنگ در تعلیم و تربیت، با جنس طراحی‌های متعارف، متفاوت است که این امر نیازمند بررسی می‌باشد (ایران‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۴). به طوری که در اکثر کشورها در دهه اخیر این مسئله مورد توجه است و رویکردهای نو چون نومفهوم‌گرایان، پست‌مدرنیست این مسئله رو مورد بررسی و حمایت قرار داده‌اند. دلایلی همچون عادت برنامه‌نویسان و دست‌اندرکاران به اجرای برنامه درسی رسمی و نداشتن الگوی برنامه رسی بومی، مشکلات اجرایی، و عدم آمادگی معلمان در این زمینه، عدم مطالعات کافی در این زمینه و عدم بررسی آسیب‌های مرتبط و بی‌توجهی به نظام آموزشی بومی می‌تواند از دلایل غفلت از برنامه درسی بومی علی‌رغم ضرورت آن باشد. در تحقیقات شبکه آموزش منابع طبیعی و کشاورزی آفریقا (۲۰۱۰) تیلور و همکاران^۱ (۲۰۰۳)، نیز عدم حمایت اجرایی از سوی مدیران آموزش و پرورش استانی و منطقه‌ای، عدم حمایت اجرایی از سوی مدیران مدرسه، چالش‌های مربوط به طراحی برنامه درسی فرهنگی (جاکوب، سبزالینا، جانسن، توین، وین سنت و لاچینس، ۲۰۱۸). وجود سیستم متمرکز (داویس، فایاک و بوی^۲، ۲۰۱۲)، نبود تخصص کافی در معلمان (شاور^۳، ۲۰۱۷). نبود فضای متناسب با فرهنگ برای برنامه درسی بومی اوسلر (۲۰۱۵)، نیز می‌تواند از چالش‌های اساسی در این زمینه باشند. در کشور زیمباوه برنامه‌های درسی چندفرهنگی در برخی از منابع ظهور کرده است، اعتقاد بر این است که مباحث مربوط به فرهنگ در همه کتاب‌ها از جمله درس مطالعات اجتماعی

1 Taylor

2 Davis, Phyak & Bui

3 Shauer

ضرورت پیدا کرده است (موجینج و هرارال، ۲۰۱۶). در کشور ترکیه به برنامه چندفرهنگی و برنامه‌هایی که پاسخگویی فرهنگی باشد اهمیت داده می‌شود (چیریگ، ۲۰۱۴). این در حالی است که، نتایج رزاقی رباطی (۱۳۹۲)، در پژوهشی نشان داد که برنامه‌های درسی ایران مؤید این حقیقت است که نظام آموزش ایران فاقد الگو و راهکار مناسب در زمینه برنامه درسی چندفرهنگی است. افزون بر این بررسی پژوهش‌های داخلی نشان داد که برنامه درسی ایران فاقد الگوی برنامه درسی بومی است که یکی از دلایل مهم در این زمینه خلاء پژوهشی جدی در راستای شناسایی مبانی نظری بومی‌سازی برنامه درسی است. بدین ترتیب این سؤال پیش رو قرار می‌گیرد مبانی نظری و رویکردهای کلان حوزه برنامه درسی حمایت‌کننده بومی‌سازی برنامه‌های درسی کدامند؟ بر اساس هدف اصلی پژوهش، ابتدا نگاه نظریه پردازان و سپس رویکردهای نو در حوزه برنامه درسی جهت واکاوی پیش‌فرض‌های آنان با مقوله بومی‌سازی مورد کتدو کاو قرار گرفت و در نهایت تئوری مناسب جهت طراحی الگوی برنامه درسی بومی در ایران تشریح شد.

هدف کلی تحقیق

واکاوی نظریه‌های حمایت‌کننده بومی‌سازی برنامه‌های برای مناطق بومی

- سؤالات تحقیق

۱. نظریه‌های حمایت‌کننده از بومی‌سازی برنامه‌های درسی که نگاه تجویزی-توصیفی دارند کدامند؟
۲. نظریه‌های حمایت‌کننده از بومی‌سازی برنامه‌های درسی که نگاه عدالت‌بخشی دارند کدامند؟
۳. نظریه‌های حمایت‌کننده از بومی‌سازی برنامه‌های درسی که نگاه ایدئولوژیک و راهبردی دارند کدامند؟

روش‌شناسی تحقیق:

این مطالعه از نوع مطالعات توصیفی است و با توجه به روش اجرا، مطالعه نظام‌مند تلقی می‌شود هدف این پژوهش، مرور نظام‌مند مطالعات برنامه‌درسی بومی در ایران برای دسته‌بندی و ارائه تصویری کلی از شناسایی نظریه‌های مرتبط با بومی‌سازی برنامه درسی و تحلیل آن‌ها بود. پژوهش‌ها و منابع معتبر از طریق جست‌وجوی الکترونیکی کلیدواژه‌های برنامه درسی، نظریه‌های برنامه درسی، نظریه‌های یادگیری، خرده‌فرهنگ، برنامه درسی بومی و... در پایگاه‌های علمی مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، مجلات تخصصی نور، گوگل اسکولار، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران، بانک اطلاعات نشریات کشور، پرتال جامع علوم انسانی و بررسی منابع مکتوب، با در نظر گرفتن بازه زمانی (فارسی ۱۳۸۱-۱۴۰۱، انگلیسی ۱۹۵۰-۲۰۲۴) انجام شد. در جستجوهای انجام شده ۲۸۸ مطالعه برای انجام مرور نظام‌مند شناسایی شدند که پس از حذف موارد تکراری و غربالگری‌های صورت گرفته شده، در نهایت ۴۴ پژوهش که دارای معیارهای ورود به مطالعه بودند انتخاب و مورد تحلیل قرار گرفتند. قلمرو مطالعاتی شامل کلیه نظریه‌ها و رویکردهایی حوزه برنامه درسی بودند نمونه هدفمند از نوع مطلوب بود که جهت رسیدن به هدف پژوهش به صورت هدفمند سعی در انتخاب نمونه‌هایی که بیشترین بحث‌ها در مورد فرهنگ، فرهنگ یادگیری، قومیت، نژاد و برنامه‌های متنوع فرهنگی و نابرابری‌ها، نظریه‌پردازی نموده. مراحل صورت گرفته شامل: ۱. شناسایی نیازها، اجرای جستجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیازها، ۲. اجرای پژوهش به‌منظور بازیابی مطالعات، ۳. گزینش، پالایش و سازمان‌دهی اطلاعات، ۴. چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل، ۵. پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس، ۶. ارائه نتایج (روبرتس به نقل از مارش، ۱۳۸۷).

روش گردآوری اطلاعات بررسی اسناد و مقالات به شکل مرور سیستماتیک بود که در مرحله نهایی اسناد و مقالاتی که بیشترین ارتباط را با موضوع دارند جهت واکاوی گزینش شدند. روش تجزیه و تحلیل به شکل تحلیل محتوای کیفی انجام شد. در روش

تحلیل محتوای کیفی ابتدا باید مؤلفه‌های مورد نظر جهت بررسی مشخص شوند و تحلیل بر اساس آن انجام شود. برای گردآوری اطلاعات از چک لیست استفاده شد. بدین ترتیب که ابتدا اسناد و پژوهش‌های مرتبط با موضوع بومی‌سازی برنامه‌های درسی جستجو و گردآوری شد و موارد مرتبط در چک لیست‌هایی که قبلاً محقق آماده کرده بود ثبت شد. برای این کار مراحل زیر انجام شد:

۱. مرحله آماده‌سازی؛ در این مرحله تمام اسناد و پژوهش‌ها به منظور، گزینش نظریه‌ها و رویکردهای مرتبط با فرهنگ بومی انتخاب شدند و جستجو در سطح کلی انجام گرفت.
۲. مرحله دوم؛ در این مرحله اسناد و پژوهش‌های مرتبط به روش هدفمند انتخاب شدند و جهت استخراج مؤلفه‌های مرتبط با برنامه درسی فرهنگی در این اسناد مورد بررسی قرار گرفتند.

۳. مرحله پردازش نتایج؛ در این مرحله، نظریه‌ها و رویکردهای منتخب جهت بررسی ویژگی‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی بومی در آن‌ها تجزیه و تحلیل شدند. در این راستا، برای رسیدن به هدف پژوهش یافته‌ها مورد پردازش و تفسیر قرار گرفتند و یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کیفی پس از تحلیل، به یافته‌های به ارزش و غنی تبدیل شدند و نتایج استنتاج شد.

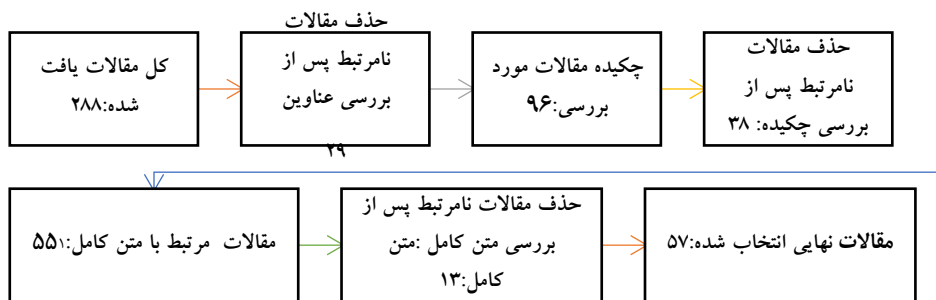
ملاک‌های خروج

- ۱- تحقیقاتی که اطلاعات کافی در زمینه اهداف و سوال تحقیق گزارش نداده بودند.
 - ۲- پژوهش‌هایی که با عنوان یکسان انجام شده بودند. از قبیل پایان‌نامه‌ها که مقاله‌ای از آن مستخرج و چاپ شده باشد.
 - ۳- مقالاتی که ضعف روش‌شناختی داشتند و یا از لحاظ انتخاب جامعه محدود بودند.
 - ۴- مقالاتی که یافته‌های آن از ارزش پایینی برخوردار بودند (عدم گزارش‌دهی نتایج).
- بر این اساس، روند بررسی مقالات به ترتیب به شرح زیر است (کل مقالات با کلیدواژه‌های برنامه درسی، نظریه‌های برنامه درسی، برنامه درسی چندفرهنگی، نظریه‌های بومی‌سازی، تنوع فرهنگی، برنامه درسی بومی، ... شامل ۲۸۸ مورد، حذف مقالات نامرتب پس از بررسی

واکاوی نظریه‌های پیش‌برنده بومی‌سازی برنامه‌های درسی و تعیین جهت‌گیری منتخب؛ جلایری لائین | ۴۵

عناوین ۲۹ مورد، بررسی چکیده مقالات مورد بررسی ۹۶ مورد، حذف مقالات نامرتبط پس از بررسی چکیده مطالعات ۳۸ مورد، مقالات مرتبط با متن کامل ۵۵ مورد، حذف مقالات نامرتبط با متن کامل ۱۳ مورد، کل مقالات نهایی ۵۷ مورد، بنابراین در این تحقیق ۵۷ مقاله مورد بررسی قرار گرفت که در شکل زیر مراحل ورود مقالات به تحقیق مشخص شده است.

شکل ۱: نمودار مراحل گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات



سؤال اول: نظریه‌های حمایت‌کننده از بومی‌سازی برنامه‌های درسی کدامند؟ در بررسی مبانی نظری حمایت‌کننده از بومی‌سازی برنامه‌های درسی به طور کلی سه دسته جهت‌گیری را می‌توان متصور شد. دسته ای که در مورد عناصر برنامه درسی از جمله محیط یادگیری، نوع آموزش در فرهنگ‌های متنوع، راهبردها و نقش معلم دستورالعمل‌هایی را ارائه کرده‌اند که بیشتر نقش تجویزی-توصیفی را دارند دسته دیگر نگاه انسان‌گرایانه و عدالت‌بخشی را توسعه می‌دهند و دسته آخر جنبه راهبردی را پوشش می‌دهند.

جدول ۲. نظریه‌های حامی بومی‌سازی برنامه‌های درسی

ابعاد	مؤلفه	نشاتگرها	محققین
نظریه‌های تجویزی-توصیفی	۱. نظریه ساختن‌گرایی فرهنگی-اجتماعی و یگوتسکی	تأکید فرهنگ از جمله ارزش‌ها، باورها، آداب و رسوم و مهارت‌های یک گروه، حمایت از فرهنگ گروه اجتماعی، اهمیت زبان و فرهنگ در رشد شناختی، تأکید بر رشد فرهنگی از طریق تعامل اجتماعی، توجه به زمینه فرهنگی در تعامل و آموزش، حمایت حیاتی از محیط فرهنگی، واضح: (بودروا و ولئونگ ^۶ ، ۲۰۰۷)، (سیف، ۱۳۹۰) نظریه ساختن‌گرایی فرهنگی و یگوتسکی ^۱ (اسلامیان و دیگران، ۱۳۹۴)، (قادری، ۱۳۸۳)، (گلدشتاین ^۲ ، ۲۰۰۸)، (آرمورد ^۳ ، ۲۰۰۸؛ فوکس ^۴ ، ۲۰۰۸)، (ویگوتسکی و کوزلین ^۵ ، ۱۹۸۶)، (شانک ^۷ ، ۱۳۹۳)، (بریدکمپ ^۸ ، ۲۰۱۴) نیسون و نیسون ^۹ ، (۱۹۷۵)، (آمینسه و اسل ^{۱۰} ، ۲۰۱۵). ساختن‌گرایی اجتماعی ^{۱۱} و ساختن‌گرایی فرهنگی ^{۱۲}	ساختن‌گرایی اجتماعی ^{۱۳} و ساختن‌گرایی فرهنگی ^{۱۴} ویگوتسکی، ۲۰۱۲).
	۲. نظریه برونر	تأکید بر نقش موقعیت‌های فرهنگی و شناخت زمینه‌های یادگیری به عنوان اساسی‌ترین عامل آموزش و یادگیری، تأکید بر نقش فرهنگ در یادگیری، تاثیرگذاری جهت‌گیری فرهنگ‌های مختلف بر مؤلفه‌های آموزش، نقش فرهنگ در شکل‌گیری تعاملات بین دانش‌آموزان، ارتباط بین معلم و دانش‌آموزان، نحوه کلاس‌داری، نوع نگاه به محتوا، فرصت‌های یادگیری و شیوه ارزشیابی،	برونر ^{۱۵} (۱۹۹۹)، (فاضلی، ۱۳۹۰). برونر (۲۰۱۳)، برونر (۱۹۹۶). برونر (۱۹۷۴)

1. Vygotsky
2. Goldstein
3. Ormrod
4. Fox
5. Vygotsky & Kozulin
6. Bodrova & Leong
7. Shank
8. Bredekamp
9. Newson
10. Critical Constructivism
11. Cognitive constructionism
12. Radical Constructivism
13. Social constructionism
14. Cultural constructivism
15. Bruner

محققین	نشانه‌ها	مؤلفه	ابعاد
	طرح مفهوم فرهنگ یادگیری. تاثیر فرهنگ بر رشد شناختی، تعامل اجتماعی در بستر فرهنگ و ایجاد رشد.		
(وود، دولی، لوک و اکسلی ^۱ ، ۲۰۱۴). فریره (۱۹۷۰). شوگورنسکی ^۲ (۱۹۹۸) گیبسون (۱۹۹۹) ^۳	تأکید بر آموزش انسانی به عنوان راهنمای بحث‌های نظری بومسازي و توجه به خرده فرهنگ ها. تأکید بر عدالت اجتماعی در جهت توجه و حمایت از قومیت ها، بافت‌مدار کردن آموزش و بهترین روش برای آغاز فرایندبرابری در آموزش، طرح مفاهیم دنیای دوستانه در جهت رفع تمایز و تفاوت‌ها، برنامه درسی موقعیت‌مدار،	۳.نظریه فریره	
کهنون، (۱۹۵۹)، فوکو ^۴ (۱۹۷۰)، فوکو (۱۹۷۹). اوشر و ادوارد ^۵ (۱۹۹۴).	تأکید بر تفاوت‌ها، نظریه تحول‌آفرین، روش‌های تدریس مبتنی بر گفت‌وگو، تأکید برنامه درسی بر روایت‌ها، سنت‌ها و فراروایت‌ها، تأکید بر چندفرهنگی و محلی‌گرایی، تأکید بر دانش‌آموزمحوری و مدرسه‌محوری، آگاهی هر یک از دانش‌آموزان از مسائل فرهنگی خود، توجه به شناخت قومیت‌ها و فرهنگ‌های بومی توسط دانش‌آموزان، نقش معلم رشد آگاهی فرهنگی و تفکر انتقادی، برنامه درسی موقعیت‌محور و محلی، حمایت از گروه‌های قومی و نژادی و برنامه چندفرهنگی در کنار برنامه درسی ملی	۴.نظریه میشل فوکو	
ژیرو ^۶ (۱۹۸۰) ژیرو (۱۹۸۸) شکاری و همکاران (۱۳۹۳). آرنسویتز و ژیرو (۱۹۹۱)، ژیرو (۲۰۰۳).	مباحث چندفرهنگی در برنامه درسی، حمایت از برنامه درسی چندفرهنگی، تأکید دموکراتیک و دموکراسی در نظام آموزشی، تعلیم و تربیت حامی برابری و عدالت، معلمان به عنوان روشنفکران تحول‌آفرین، بازسازی و بازبینی مکرر برنامه درسی، تأکید بر مطالعات فرهنگی، ساختارشکنی، پذیرش	۵.هنری ژیرو	

^۱. Woods, Dooley, Luke & Exley

^۲ Schugurensky

^۳ Gibson

^۴ Foucault

^۵ Usher. & Edwards

^۶ Giroux

محققین	نشانه‌ها	مؤلفه	ابعاد
	تنوع زبان و صداها، گوناگون در برنامه درسی، احترام به همه فرهنگ‌ها		
(مک کارتی ^۱ ، ۱۹۹۰)، (شریف، ۱۳۹۰)، کالینز ^۲ (۱۹۹۳)، (قادری، ۱۳۸۳)، (قادری، ۱۴۰۱).	تأکید مدل کثرت‌گرایی فرهنگ بر پذیرش تنوع فرهنگی، تأکید بر برنامه درسی برای گروه‌های قومی متنوع، احترام به سایر انسان‌ها و گروه‌های غیرهمگون، تأکید بر تحول اجتماعی از طریق مورد توجه قرار دادن تفاوت‌ها، جلوگیری از تبعیض نژادی، مسئله آموزش دوزبانه‌ها، تبعیض جنسیتی، تبعیض سیاسی و طبقاتی، توجه به فراگیران ناتوان و عقب‌افتاده و تشویق تعامل فرهنگی، مطالعه میان‌فرهنگی (یعنی مطالعه فرهنگ‌ها)، درک آداب و رسوم، هنجارها و عقاید فرهنگی سایر گروه‌ها و اقوام در ایجاد همبستگی ملی	۱. کثرت‌گرایی فرهنگی	نظریه‌های حامی بومی‌سازی برنامه‌های درسی مبتنی بر عدالت بخشی
(قادری، ۱۳۸۳). (قادری، ۱۴۰۱) (شریف، ۱۳۹۰).	واکنش در مورد مسائل مربوط به نابرابری‌ها، ارزش‌های قومی و فرهنگی، مقابله با تخریب محیط‌زیست ملی و بومی، مقابله با روحیه مصرف‌گرایی، تخریب ارزش‌های فرهنگی و انحطاط‌های اخلاقی، مقابله با نوین‌گرایی که باعث فراموشی فرهنگ و زبان‌های محلی شده است، توجه به برنامه‌های منعطف، کثرت‌گرایانه و غیر قابل پیش‌بینی، تعامل بین معلم و دانش‌آموزان با تأکید بر محیط یادگیری و منسوخ شدن روش‌های سنتی، تأکید بر روش‌های نوظهور	۲. پسانوین‌گرایی	
فتحی واجارگاه، (۱۳۸۹)، (شریف، ۱۳۹۰)، فتحی واجارگاه، ۱۳۹۲ (اسلامیان، شریعت‌نژاد کیاسری، قدوسیان و سبحانی، ۱۳۹۴).	نومفهوم‌گرایان افرادی چون مک‌دونالد، کلور، مک‌گرین، آیزنر، کلیبارد، هیوینر و مونی هستند که بیشتر این افراد مسئله فرهنگ، تفاوت‌های فرهنگی، مسائل مربوط به برابری و عدالت آموزشی، فرهنگی، انسانی را مورد تأکید قرار داده‌اند از جمله، تأکید بر تفاوت‌های فردی،	۳. نومفهوم‌گرایان	

¹ McCarthy

² Collins

محققین	نشانگرها	مؤلفه	ابعاد
	فرهنگی و تمایزات و ارزش‌ها، تأکید برنامه‌های عدالت‌محور، توجه به منافع بومی در کنار ملی، همبستگی ملی-بومی، شنیدن صداهای دیگر، احترام به تمایزات، تفاوت‌ها، توجه به حقوق زنان در نظام اجتماعی و آموزشی، برنامه درسی چند فرهنگی، تأکید بر برنامه‌های آگاهی‌بخشی جهت رسیدن به تعالی.		
(بنکس و بنکس ^۱ ، ۲۰۰۵). (مک دونالد ^۲ ، ۲۰۰۳). دول ^۳ (۱۹۹۳)، سالاتری ^۴ (۲۰۱۲)، سوار و پتریوتا ^۵ (۲۰۱۸)	یکی از این مضامین این رویکرد، توجه به «دیگری». شنیدن صدای دیگر در برنامه درسی، مضمون دیگر است مدرنیسم برای دلالت بر تعلیم و تربیت فرهنگی «ارج نهادن به تمایزات» است، احترام به تفاوت‌ها، مضمون دیگر پست مدرنیستی مرتبط با تعلیم و تربیت فرهنگ «حمایت از تنوع و احترام به آن». مضمون دیگر مرتبط با بومی‌سازی اصطلاحاتی نظیر: «آموزش و پرورش آرای گوناگون» یا «آموزش و پرورش مرزی». تأکید برنامه درسی پست مدرن بر افزایش آگاهی‌های فرهنگی، تاریخی، بوم‌شناختی، تفاوت و تنوع، شناخت تغییرات در زمان، فضا، مرزها و مکانی به‌طور اجتماعی و تاریخی. تأکید بر ساخته شدن هویت بر اساس زمینه فرهنگی و زبانی.	۴. مضامین نظریه پست مدرنیست	
(وود، دولی، لوک و اکسلی، ۲۰۱۴)، فریره (۱۹۷۰) (بهزاده، و همکاران (۲۰۲۴) مورالز-دویل ^۶ (۲۰۱۷)	تأکید بر آموزش انسانی به عنوان راهنمای بحث‌های نظری، برنامه درسی دانش‌آموز محور، توجه به انسانیت و ارزش‌های وجود فرد، درک، تأکید بر عدالت اجتماعی در جهت توجه و حمایت چندفرهنگی و فرهنگ ملی، بافت‌مدار کردن.	۵. نظریه انسان‌گرایی	

¹ Banks and Banks

² Macdonald

³ Doll

⁴ Slattery

⁵ Soare & Petruța

⁶ Morales-Doyle

محققین	نشانگرها	مؤلفه	ابعاد
	آموزش همدری، صلح، عاطفه، پذیرش یکدیگر، ابراز وجود، طرح مفاهیم دنیای دوستانه در جهت رفع تمایز و تفاوت‌ها		
غریبی، گلستانی و جعفری، (۱۳۹۳)، (اسلامیان و همکاران، ۱۳۹۴)، (بهزاده، میلر، ویلیامز، دیسوف، جنکینس، کینی، هبارن ^۱ (۲۰۲۴)	تأکید بر مفاهیمی چون "عدالت" در این رویکرد، غایت برنامه درسی بازسازی فرهنگی است. توجه به مسائلی چون عدالت، احترام به تنوع جمعیتی، قومی و چندفرهنگی دیدگاه و هدف غایی این نظریه «عدالت محوری همه افراد است؛ همچون عدالت آموزشی - درسی و اجتماعی و همبستگی.	۶. نظریه انتقادی	
(شورت، ۲۰۰۹)، (غریبی و همکاران، ۱۳۹۳). بنکس و بنکس (۲۰۰۵)	تأکید بر نسبی‌گرایی فرهنگی، توجه به ارزش‌های فرهنگی یکتا، توجه به آیین و ارزش‌های فرهنگی هر گروه، توجه به تفاوت‌های فرهنگی و رفع نژادپرستی، حاکمیت دموکراسی در سطح فرهنگ‌های یک جامعه، متناسب با تنوع و تکثر گروه‌های فرهنگی، ارزش‌های بی‌شماری وجود دارند. باید به همه فرهنگ‌ها حقوق برابر در مورد ارزش‌ها اهداء شود. اخلاق امری محلی و خاص است، هیچ‌هنگار جهان شمول اخلاقی و یا هیچ‌بنیادی که بتواند هنگارها، باید‌ها و نیاید‌ها را معلوم کند، وجود ندارد، انسان‌ها مسائل اخلاقی را با علایق، سنت‌ها و شرایط متعدد و متنوع خودارزیابی می‌کنند، تأکید اصلی در ارزش‌شناسی تربیت متنوع فرهنگی	۷. مبانی ارزش‌شناسی در تکثر فرهنگی	
بنکس (۲۰۰۵) (قادری، ۱۳۸۳)، (قادری، ۱۴۰۱)	تأکید بر زندگی انسان‌ها در اینجا و اکنون، در پی تلاش برای صلح و تفاهم بین‌المللی و توسعه عدالت برای تمام فرهنگ‌ها به کمک فضای مجازی، در این نوع برنامه‌ها تأکید بر مذاکره، گفتگوی و کثرت‌گرایی فرهنگی، در این آیین تأکید بر نوع دوستی، برابری و عدالت برای همه، توجه به عدالت برای تمام گروه‌های فرهنگی	۸. مبانی برنامه درسی نوآرامان‌گرا و فرانسلی	

¹ Behzadeh, Miller, Williams, DuffJenkins, Kinney& Hearn

محققین	نشانگرها	مؤلفه	ابعاد
	تعریف آرمان‌های فراملی، فرامنطقه‌ای و حتی فرازمانی خود در محیط مجازی در جهت احترام به آرمان‌های دیگران برخاسته از اندیشه‌های برجسته برای تعالی انسان و انسانیت.		
میلر، ویلیامز، دیوف، جنکینس، کینی، هیارن ^۱ (۲۰۲۴)، (قادری، ۱۳۸۳)، (قادری، ۱۴۰۱)، بنکس و بنکس (۲۰۰۵)	تأکید بر انتقاد از وضعیت موجود در برابر نابرابرها و توجه به برابری انسان‌ها در محیط آموزشی و اجتماعی در هر مکان و زمان، احترام به حقوق فردی و جمعی در هر مکان، نقد محیط فرهنگی و اجتماعی نابرابر، تأکید بر استفاده از زبان و فرهنگ جهت نقد و ارزیابی وضعیت موجود، تأکید ساختن‌گرایی انتقادی بر اصلاح فرهنگی و نقد محیط فرهنگی نابرابر و همبستگی همه ملت‌ها، مخالفت با تنش‌های مرتبط با گروه‌های فرهنگی	۹. ساختن‌گرایی انتقادی	
چنگ (۲۰۰۵)، چنگ (۲۰۲۲)، چنگ (۲۰۰۳)، چنگ (۲۰۰۰)، چنگ (۲۰۰۴)	در نظریه کریستال علاوه بر حفظ دانش محلی و بومی، معتقدند جنبه‌های مخصوصی از دانش بومی را نیز در بستر دانش جهانی رشد و پرورش دهند. اتخاذ برنامه درسی در این مورد، طراحی برنامه‌های درسی ملی و بومی مرتبط و همسو با دانش جهانی، مدرسه‌محوری.	۱. نظریه کریستال	نظریه حمایت‌کننده از بومی‌سازی برنامه‌های درسی با نگاه ایدئولوژیک و راهبرد
(چنگ، ۲۰۰۰)، چنگ (۲۰۰۴)، چنگ (۲۰۰۵).	در نظریه قفس، سنت‌ها و عناصر بومی باید به‌عنوان مبانی در اصول تربیتی قرار گیرد و خود را در برابر حجم گسترده جهانی حفظ نماید؛ بنابراین برنامه‌ای که از جهان خارج گرفته می‌شود باید با نیازهای جامعه محلی همسو و سازگار باشد. در نظریه دی. ان. ای. تأکید بر الگوبرداری و اقتباس از دانش کشورهای غربی است، توصیه می‌شود برنامه‌ریزان درسی در مواجهه با این دیدگاه به‌طور گزینشی عمل کنند و دانش بومی ضعیف، قوی جهانی و بومی را تشخیص دهند.	۲. نظریه قفس	
چنگ (۲۰۰۵)، چنگ (۲۰۰۰)	در نظریه قارچ تأکید بر مقرون‌به‌صرفه بودن	۳. نظریه قارچ	

¹ Behizadeh, Miller, Williams, DuffJenkins, Kinney& Hearn

محققین	نشانگرها	مؤلفه	ابعاد
چنگ (۲۰۰۳)، چنگ (۲۰۰۴)	گونه‌های خاصی از دانش جهانی در مقابل بادانش بومی است که در برنامه‌های درسی طبق این رویکرد، دانش جهانی باید نیازهای افراد بومی را رفع کند (چنگ، ۲۰۰۴).		
چنگ (۲۰۰۳)، چنگ (۲۰۲۲)، چنگ (۲۰۰۴)، قاسم پور دهاقانی، جعفری، لیاقت‌دار، (۱۳۹۰).	طبق نظریه آمیب رشد و پیشرفت دانش محلی، بستگی به استفاده مفید از دانش جهانی دارد؛ بنابراین اتخاذ برنامه‌ریزان طراحی برنامه‌هایی است که فراگیران دانش‌آموزانده جهانی را کسب کنند تا به بهترین شکل با محیط‌های متغیر، خود را تطبیق دهند.	۴. نظریه آمیب	
(شکاری و مزدائی، ۱۳۸۸)، چنگ (۲۰۰۰)، چنگ (۲۰۲۲)، چنگ (۲۰۰۴)	نظریه درخت، مبتنی بر این اصل است که دانش بومی، ریشه در ارزش‌ها و سنت‌های بومی دارد و در عین حال می‌تواند عناصر خارجی مفید را از دانش جهانی جذب کند تا به رشد جامعی برسد. تأکید نظریه درخت بر ارزش‌ها و سنت‌های بومی، توجه به ترجیحات فرهنگ بومی در برنامه درسی. در نظریه درخت ، دانش؛ ریشه در ارزش‌ها و سنت‌های بومی دارد. ولی در عین حال می‌تواند عناصر خارجی مفید را از دانش جهانی جذب کند. طبق این دیدگاه اساس دانش در نظام آموزشی، توجه به ترجیحات فرهنگ بومی است تأکید بر فرهنگ محلی، هنجارها و آداب و رسوم بومی، تاریخ و زبان بومی، برنامه مبتنی بر محل، برنامه‌های وابسته به مکان و محلی جهت حفظ فرهنگ و شناسه‌های بومی، تأکید بر ارزش‌ها و دانش بومی، جذب دانش جهانی در راستای رشد دانش بومی و اسلامی در برابر دانش جهانی، محوریت و اولویت ارزش‌ها و باورهای بومی و ملی، تأکید بر مدیریت مدرسه محور، پیش‌فرض جهت دهنده بومی سازی برنامه درسی ایران	۵. نظریه درخت (جهت دهنده اصلی)	

نمودار (۱) جهت‌گیری رویکردها را در مورد بومی‌سازی



بحث و نتیجه‌گیری

ایران دربرگیرنده مجموعه نامتجانس از گروه‌های قومی و انسانی مختلف است که مجموعه ناهمگونی از اقوام و ملیت‌های مختلف زبانی، مذهبی، نژادی و فرهنگی را تشکیل می‌دهد (احمدی، ۱۳۸۹)، توجه به این تنوع فرهنگی یکی از الزامات مقوله بومی‌سازی برنامه درسی است. چرا که بومی‌سازی برنامه‌های درسی در مناطق دارای تنوع فرهنگی ضرورت پیدا می‌کند. بومی‌سازی آموزشی به معنای آزادی مدارس یا حوزه‌های محلی برای سازگار کردن برنامه درسی با شرایط محلی و مرتبط، محدودسازی موقعیت برنامه درسی، فرایند تدریس و یادگیری با بافت محلی است

(جاکوب و دیگران^۱، ۲۰۱۸).

اغلب کشورها هم‌چون چین، ژاپن، تایلند، کره، به منظور حفظ هویت‌ها و سرمایه‌های محلی خویش در برابر امواج و چالش‌های جهانی شدن، با توسل به نظریه درخت و از طریق نظام آموزشی خود در تلاش هستند. طبق نظریه درخت، اساس دانش در نظام‌های آموزشی، توجه به ترجیحات فرهنگی و بومی است و این کمک می‌کند تا دانش‌آموختگان با نگرشی جهانی رشد یابند و در عین حال پای بند به سنت‌ها و هویت‌های بومی خود باشند. طبق نظریه درخت، رشد و توسعه فردی و اجتماعی در جوامع محلی که دارای ضعف فرهنگی باشند، یعنی آن‌غنا‌ی فرهنگی لازم را نداشته باشند، با مشکل مواجه می‌شود. در این حالت است که جوامع سعی می‌کنند به صورتی گزینشی عمل کنند و طبیعی است که هراندازه گزینش‌ها بالا باشد، نمادی از تعصب و مقاومت در برابر تغییر ظاهر می‌شود (چنگ، ۲۰۰۴). بسیاری از کشورها نیز با توجه به شرایط خود امروز بر حفظ فرهنگ بومی و تأکید بر برنامه‌های متنوع فرهنگی دارند از جمله استرالیا (چارچوب ارزیابی ملی آموزش و پرورش کشور استرالیا، ۲۰۰۵). (دیت چوبورن^۲، ۲۰۱۵ (هانسون و انگلیش و داوس^۳، ۲۰۱۴)، کانادا (دنيس، ۲۰۱۱)، مالزی، (سیستم اطلاعات مدیریت آموزشی وزارت آموزش مالزی)، هند، (سند برنامه درسی هند و افق ۲۰۲۵ کشور هند، مک کارتی و استنتون، ۲۰۱۷)، ترکیه (چیریک، ۲۰۱۴).

در این تحقیق مبانی نظری مرتبط با بومی‌سازی برنامه درسی از جمله نظریه‌های مرتبط با مباحث بومی‌سازی و رویکردها بررسی شدند. بررسی متون نظری نشان می‌دهد، که ایران جزء کشورهای دارای بافت فرهنگی متنوع و تنوع فرهنگی-زبانی است، با توجه به تنوع قومی و زبانی متخصصان، کشور ایران را در زمره کشورهای کثیرالقوم می‌دانند و تقسیم‌بندی‌هایی را نیز در این زمینه نیز ارائه شده است. مفهوم بومی‌سازی برنامه درسی در سال‌های اخیر در کشورهایی که از تنوع قومی و فرهنگی

1 Jacob et all

2. Ditchburn

3. Hudson, English & Dawes

واکاوی نظریه‌های پیش‌برنده بومی‌سازی برنامه‌های درسی و تعیین جهت‌گیری منتخب؛ جلایری لائین | ۵۵

برخور دارند دارند، مطرح شده و بومی‌سازی برنامه‌های درسی در جهت غیرمتمرکز شدن برنامه‌های درسی و اقدامی، جهت توجه به تنوع فرهنگی در برنامه درسی است. در واقع برنامه درسی بومی، به بررسی نحوه استفاده از ظرفیت‌های منطقه محلی و منابع به‌عنوان محرک و منبع الهام بخش برنامه‌ریزی درسی می‌پردازد. که در این زمینه نیز در برنامه‌های درسی ایران اقدامی صورت نگرفته و پیامدهای نادیده گرفته شدن، این مسئله همچون نرخ بالای مردودی، ترک تحصیل، و.. در نظام آموزشی، هم چنان دیده می‌شود. در این مطالعه نظریه‌ها و رویکردهایی که حامی بومی‌سازی هستند نیز بررسی شدند که در زمینه بومی‌سازی نظریه‌هایی چون نظریه چنگک (۲۰۰۴)، نظریه برونر، ویگوتسکی، فریره به‌عنوان مبانی نظری حمایت‌کننده از بومی‌سازی مورد توجه قرار گرفتند که بعضی از این نظریه‌های جنبه تجویزی داشته و بیشتر به توصیف عناصر برنامه دسی بومی پرداختند و دسته‌ای دیگر از جمله نومفهوم‌گرایان، پست مدرن‌ها و نظریه‌های انتقادی نیز بیشتر جنبه عدالت بخشی در دیدگاه آنان ملموس بود و پایبند دفاع از حقوق آموزشی، اجتماعی و فرهنگی هستند. دسته‌ای تئوری‌ها مانند چنگک (۲۰۰۲)، نیز به‌عنوان یک راهنما و الگو طیفی را برای میزان بومی شدن و جهانی شدن در کشورها را ارائه می‌دهند که بیشتر نقش ایدئولوژی و نقش راهبردی برای طراحی الگوهای برنامه درسی بومی را بر عهده دارند.

نتایج بررسی این نظریه‌ها، نشان می‌دهد فرهنگ و تنوع فرهنگی عنصر محوری و مورد بحث آن‌ها است. از پیش‌فرض‌های آنان این است که هر فرهنگی کارکردهایی متنوعی دارد که توجه به آن در برنامه‌های درسی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. هم‌چنین بررسی رویکردهایی چون کثرت‌گرایی فرهنگی، برنامه‌های نوآرمان‌گرا، برنامه‌های پست مدرنیست، برنامه‌های انتقادی، نومفهوم‌گرایان، که دیدگاه‌های نو در زمینه برنامه درسی هستند، نیز نشان می‌دهد در جهت حمایت برنامه‌های درسی چند فرهنگی و بومی مفاهیمی چون، آموزش و پرورش مرزی، احساس همدلی با دیگران، تمایزات و تفاوت‌ها، عدالت بخشی و احترام به حقوق انسان‌ها را در این زمینه، مطرح

می‌کنند. بررسی نظریه‌ها و رویکردهای منتخب نشان می‌دهد که نگاه تجویزی بر ترسیم عناصر برنامه درسی بومی تأکید زیادی دارند. اما در زمینه اقدام و عمل اقدامی را پیشنهادی را ارائه نداده و بیشتر در رویکردها و نگاه‌های سنتی به برنامه‌های درسی قرار می‌گیرند اما با گذر از جامعه سنتی و نگاه‌های نوظهور به برنامه‌های درسی جهت‌گیری با نگاه عدالت‌بخشی، انسان‌گرایانه تقویت شده و حمایت از برنامه‌های چند فرهنگی و بومی بطور جدی در دست اقدام داشته و در این زمینه راهکارهایی را ارائه می‌دهند.

به علاوه شواهد نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی فعلی دوره ابتدایی ایران، از بعد نظر توجه به مقوله معرفی فرهنگ قومیت‌ها در برنامه درسی وضعیت مطلوبی ندارند (آخش، الماسی، حسینی، شهیدی، ۱۳۹۵؛ مکرونی و بلندهمتان، ۱۳۹۲؛ زینال‌تاج، دهقانی و پاک‌مهر، ۱۳۹۳)، درحالی‌که بررسی مبانی نظری نشان از اهمیت نقش فرهنگ در برنامه‌های درسی دارند. در این راستا متخصصان برنامه درسی، نیز مطالعه و بررسی محیط فرهنگی در نظام آموزشی را ضروری می‌دانند (پاینار^۱، ۱۹۹۳؛ فتحی‌اجارگاه، ۱۳۸۳؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱). نظام تعلیم تربیت به‌عنوان یک عامل مهم در توسعه انسانی جامعه متنوع فرهنگی محسوب می‌گردد (هاوکینز^۲، ۲۰۱۰) و ملزم است برای رشد و توسعه ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های درسی تلاش نماید (ارسلان^۳، ۲۰۱۰). چراکه احترام به تنوع فرهنگی منجر به بهبود حساسیت‌های فرهنگی و بهبود تعامل بین فراگیران را فراهم می‌کند (فرناندز^۴، ۲۰۱۰، فیضا و کریستین^۵، ۲۰۱۰). افزون بر این، هنری ژیرو^۶ و ژاک دایگنو^۷ ملاحظات مربوط به قومیت، نژاد، فرهنگ و.. را از موضوعات مورد توجه در برنامه‌های درسی می‌دانند. علاوه بر نظریه -

-
1. Pinar
 2. Hawkins
 3. Arsalan
 4. Fernandez
 5. Feyisa , Kirstin
 6. Henry. Giro
 7. Diagnai

واکاوی نظریه‌های پیش‌برنده بومی‌سازی برنامه‌های درسی و تعیین جهت‌گیری منتخب؛ جلایری لائین | ۵۷

های چنگ، نظریه یادگیری موقعیتی لاو و ونگر^۱، نظریه فرهنگی ویگوتسکی^۲، نظریه فرهنگ یادگیری برونر^۳ (۱۹۹۶)، نظریه زیست‌بوم یادگیری زیمنس^۴ (۲۰۰۴، ۲۰۰۶)، آموزش خود زندگی دیویی، یادگیری تجربی کلب^۵ (۱۹۸۴) و آموزش انسانی فریره^۶ (۱۹۷۰) می‌تواند راهنمای بحث‌های نظری در مورد بومی‌سازی برنامه‌های درسی باشد. جدیدترین نظریه‌های حامی بومی‌سازی از جمله نومفهوم‌گرایان، پسانوگرایان، نوآرمان‌گرایان، کثرت‌گرایان فرهنگی و نظریه‌های چند فرهنگی هستند که هر کدام به نوعی بر مباحث چند فرهنگی تأکید ویژه دارند (شریف، ۱۳۹۰؛ قادری، ۱۳۸۸).

با بررسی رویکردهای که در این تحقیق مورد واکاوی قرار گرفتند، می‌توان نتیجه گرفت که تمام رویکردها به مسئله تنوع فرهنگ توجه کرده و حمایت از برنامه‌های درسی چندفرهنگی و بومی رو بررسی نموده‌اند. مثلاً در نظریه کثرت‌گرایی فرهنگی، نومفهوم‌گرایی، پست‌مدرنیست، نظریه انتقادی، ارزش‌شناسی، ساختن‌گرایی فرهنگی، برنامه درسی نوآرمان‌گرا و فرانسلی و بومی‌سازی به ابعادی چون به تنوع فرهنگ، مخالفت با نابودی و کم‌رنگ شدن ارزش‌های فرهنگی، نابرابری‌های بی‌عدالتی‌های فرهنگی در نظام آموزشی توجه دارند. مثلاً در برنامه‌های درسی مورد نظر پسانوگرایان تعلیم و تربیت چهره کثرت‌گرایانه پیدا می‌کند و در برنامه‌های درسی فرانسلی تأکید بر مذاکره، گفتگوی و کثرت‌گرایی فرهنگی است که این مفاهیم، نیز در جهت توجه به تنوع فرهنگی مطرح است. افزون بر این در ساختن‌گرایی فرهنگی، موقعیت یادگیری تحت تأثیر محیط فرهنگی است. آداب و رسوم اجتماعی، ویژگی‌های زیستی و فرهنگی، ابزار و زبان از جمله عوامل فرهنگی مؤثر در یادگیری به حساب می‌آیند که در طراحی برنامه‌های درسی بومی نیز این مؤلفه‌ها مورد

1 Lave and Wenger

2 Vygotsk

3 Bruner

4 Siemens

5 Kolb

6 Freire

توجه قرار می‌گیرند. بنابراین پیش‌فرض‌های فکری این رویکردها، می‌تواند در بومی‌سازی برنامه‌های درسی و ضرورت آن مفید و کارساز باشند. چرا که در تمامی این نظریه احترام به تنوع فرهنگی، احترام به ارزش‌ها و حفظ آن و واکنش در برابر تخریب فرهنگ‌های بومی مورد تأکید است. همسو با تأکید مبانی نظری همچنین در بررسی و واکاوی جهت‌گیری برنامه درسی با تئوری درخت از نظریه چنگک مؤلفه‌ها و تعاریف و بررسی ویژگی‌ها نشان داد که بیشترین همخوانی و مطابقت بین برنامه درسی بومی با پیش‌فرض‌ها و اهداف تئوری درخت در نظریه بومی‌سازی چنگک دیده می‌شود و البته در این زمینه پژوهش‌ها اند بوده و نیازمند واکاوی شباهت و قرابت بیشتر بین این دو مقوله با توجه به اهمیت موضوع و لزوم طراحی برنامه درسی بومی با توجه به کثیرالقوم بودن ایران وجود دارد. هنگامی که در مورد فرهنگ یک مدرسه و یا کلاس درس می‌اندیشیم، ماهیتی ایستا را تداعی نمی‌کنیم، بلکه جمعی از افراد را تصور می‌کنیم که دارای فرهنگ‌های خانوادگی و فهم ارزش‌های متفاوت هستند که برآمده از نژاد، قومیت، جنسیت، طبقه اجتماعی، مذهب، خلاقیت و تصورات‌شان است (بلوتین ژوزف و دیگران، ۱۳۹۳). از آنجا که فرهنگ‌ها دارای جهت‌گیری و دانش متفاوت هستند، در برنامه‌های درسی فرهنگی باید برای قدردانی از وجود تفاوت‌های فرهنگی تلاش شود چرا که توجه به محیط فرهنگی و محلی از منظر نیازهای معرفت‌شناسی نیز مهم است. توجه به بومی‌سازی برنامه‌های درسی در جامعه دارای خرده‌فرهنگ‌های زبانی در دهه‌های اخیر مورد توجه است اما قبل از آن انجام مطالعات گسترده در زمینه ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است (کریوز^۱، ۲۰۱۸).

خوشبختانه مطالعات نشان می‌دهد که گفتمان برنامه درسی به وضوح به سمت توجه به مطالعه فرهنگ حرکت می‌کند این تحولات در جامعه فنلاند کاملاً مشهود است. تلاش در جهت توجه به عدالت آموزشی برای محیط‌های فرهنگی از سال ۲۰۱۶، به عنوان سیاستی ظهور می‌کند که هدف آن پیاده‌سازی و پیشرفت تحول در

واکاوی نظریه‌های پیش‌برنده بومی‌سازی برنامه‌های درسی و تعیین جهت‌گیری منتخب؛ جلایری لائین | ۵۹

برنامه درسی آینده است. تجلیل از تنوع به دلیل ترویج برابری و دسترسی برابر به آموزش در تمام فرهنگ‌ها مورد حمایت قرار گرفته است (شورای آینده جهان، ۲۰۱۵).

تعلیم و تربیت فرهنگی و تأثیر عمیقی بر یادگیری خواهند داشت اگر ویژگی‌های فرهنگ‌های متنوع مطالعه شود. این‌ها با توصیه‌ها و دستورالعمل‌های شکل گرفته توسط اتحادیه اروپا و OECD ارائه شده‌اند نیز همخوان است. شواهد نشان می‌دهد که ما به سرعت از مفهوم دولت ملی و برنامه درسی ملی دور می‌شویم و مفهوم تنوع فرهنگی را می‌پذیریم. دیر^۱ (۲۰۱۶)، در این زمینه می‌گوید: طی دهه‌هایی، گفتمانهای سیاست جهانی و ملی به طور فزاینده‌ای انجام شده است. که نیازمند نگاه انعطاف‌پذیری بیشتر به مقوله بومیان است. اولان ایران^۲ (۲۰۱۸)، می‌نویسد برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی بومیان، دولت نیجریه کمیسیون ملی (NCNE) در سال ۱۹۸۹ ایجاد کرد و در آن مباحث مرتبط با آموزش بومیان مورد بررسی قرار گرفت. برنامه‌های درسی نقش کلیدی و اساسی را در حفظ فرهنگ، ایفا می‌کنند. کشور ما دارای تنوع در زبان و مذهب و نژاد، تنوع جغرافیایی، نواحی آب و هوایی و به تبع آن آداب و رسوم متفاوت است. اگر آموزش و پرورش به استمرار فرهنگ بومی توجه نکند، فرهنگ بومی به خطر نابودی و تضعیف روبرو خواهد شد و برای نسل جوان بیگانه خواهد بود و به تدریج رو به زوال خواهد رفت. در این زمینه نظام آموزشی می‌تواند سیاست‌گذاری‌های مؤثری ایفا کند. بدون توجه به مقوله فرهنگ نمی‌توان از تحولات برنامه درسی سخن گفت در این صورت، برنامه‌ها با احتیاجات و مقتضیات اجتماعی و فرهنگ بومی جامعه ارتباطی نخواهد داشت. از سوی دیگر، بررسی پژوهش‌ها و متون نظری نشان می‌دهد که تک‌فرهنگی شدن و نادیده گرفتن تنوع فرهنگی، چالش‌های اساسی و غیر قابل‌جبرانی را برای نظام آموزشی یک کشور پدیدار می‌کند که این موضوع، نیازمند صرف زمان طولانی و متقبل شدن هزینه‌های

1 Dyer

2 Olaniran

مضعف، برای حل این مسئله است. در برنامه‌های درسی که موضوع تنوع فرهنگی مورد بی‌مهری و مورد غفلت واقع شده، دانش‌آموزان احساس می‌کنند که اغلب آنچه در مدرسه به آن‌ها عرضه می‌شود با زندگی واقعی آنان بی‌ارتباط است.

تنوع قومی امری آشکار است که در اکثر کشورهای جهان وجود دارد در جوامعی مانند نیجریه این موضوع شدت بیشتری دارد که باعث شد سازمان فرهنگی (یونسکو)، و برنامه توسعه ملل متحد (UNDP) و دولت فدرال نیجریه همکاری کردند تا چالش‌های پیش‌روی آموزش بومیان در نیجریه را بررسی کنند و برنامه‌هایی طراحی شده در جهت تقویت فرهنگ اراده شود. بومی‌سازی یعنی رها-سازی مدارس یا موسسات محلی، در جهت انطباق برنامه درسی با شرایط محلی است. هم‌چنین بومی‌سازی، ارتباط و مطابقت محتوای برنامه‌درسی، فرآیندهای آموزش و یادگیری با شرایط محلی می‌باشد (تیلور^۱، ۲۰۰۵). بومی‌سازی نوعی سیاست یا خط‌ومشی است که متاثر ازگفتمان‌های مختلف پیرامون مسئله بومی‌سازی، سعی در هدایت سازمان یافته علم به سوی بهره‌برداری از آن در یک جامعه معین دارد (زارع صفت و حکیم‌زاده، ۱۳۹۶). برنامه درسی بومی^۲: به توسعه مهارت‌ها، دانش، توانایی‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان در بستری معنادار و مرتبط با فرهنگ زمینه‌ای می‌اندیشد (میرعرب رضی و حاجی تبار فیروزجایی، ۱۳۹۶) طراحی برنامه درسی بومی به بررسی نحوه استفاده از ظرفیت‌های منطقه محلی و منابع به‌عنوان محرک و منبع الهام‌بخش برنامه‌ریزی درسی می‌پردازد و به دنبال روش‌های غنی‌تر ساختن تجارب یادگیری معنی‌دار در جغرافیا، تاریخ و فرهنگ افراد، در منطقه محلی خودشان است). بومی‌سازی خواهان اشاعه، انطباق و رشد پارادایم دانش، فناوری، هنجارهای رفتاری، ارزش‌های فرهنگی و محلی در موقعیت خاص و پاسخی در برابر پدیده جهانی شدن است (مرادی پور، ۱۳۹۶). بومی‌سازی آموزشی به معنای آزادی مدارس یا حوزه‌های محلی برای سازگار کردن برنامه

1 Taylor

2 Local Curriculum

واکاوی نظریه‌های پیش‌برنده بومی‌سازی برنامه‌های درسی و تعیین جهت‌گیری منتخب؛ جلایری لائین | ۶۱

درسی با شرایط محلی و مرتبط، محدودسازی موقعیت برنامه درسی، فرایند تدریس و یادگیری با بافت محلی است (جاکوب و دیگران^۱، ۲۰۱۸).

در مجموع یافته‌ها بخوبی نشان می‌دهد که نظریه‌های مورد بررسی از اهمیت زیادی در بومی‌سازی برنامه درسی برخوردار دارند اما هرچند مبانی نظری این دیدگاه‌ها و رویکردها در طراحی برنامه درسی می‌تواند کمک‌کننده و اثربخش باشد، اما برای شناخت نظریه‌های مرتبط با بومی‌سازی ایران با توجه به اسناد بالادستی، مبانی دینی، حفظ فرهنگ ملی در برابر فرهنگ جهانی و توجه به سیاست‌های کلی نظام آموزشی در تدوین برنامه‌های درسی، مطالعات گسترده در زمینه نظام آموزشی چند فرهنگی و چگونگی بومی‌سازی برنامه‌های درسی در ایران ضروری است.

پیشنهادات

- پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های گسترده‌تری در مورد چگونگی استفاده از اصول و مبانی نظریه‌ها در طراحی برنامه درسی بومی صورت گیرد.

- به محققان پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت بومی‌سازی برنامه درسی در دهه اخیر چالش‌های بومی‌سازی برنامه درسی در ایران مورد مطالعه بیشتری قرار گیرد و برای رفع موانع راهکارهای علمی و عملی نوینی نیز ارائه شود.

- با توجه به ابعاد گسترده و مؤلفه‌های گوناگون مرتبط با "بومی‌سازی برنامه درسی" پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی سایر مؤلفه‌های بومی‌سازی برنامه درسی نیز مورد توجه قرار گیرد.

پیشنهاد‌های کاربردی

- یافته‌ها نشان داد که نظریه‌های مرتبط با چند فرهنگی به دلیل همخوانی و قرابت از مهمترین منابع حمایت در زمینه بومی‌سازی برنامه درسی هستند. لذا توصیه می‌شود از مدل‌های چند فرهنگی نیز با توجه به مفاد سند برنامه درسی ملی در بومی‌سازی برنامه

درسی استفاده شود.

- علاوه بر این یافته نشان داد که نظریه چنگک (۲۰۰۰) و مدل‌های مرتبط با آن در بومی‌سازی برنامه‌های درسی می‌تواند به عنوان مبانی نظری مورد استفاده قرار گیرد. توصیه می‌شود با رعایت اصول و استلزامات نظام آموزشی ایران از مبانی نظری "درخت" چنگک (۲۰۰۰) نیز در بومی‌سازی برنامه درسی استفاده شود.

- یافته‌های این تحقیق بیانگر ضرورت استفاده از برخی از نظریه‌های مرتبط با بوم‌سازی در طراحی الگوهای بومی‌سازی برنامه درسی است و بدین منظور پس از بررسی هماهنگی هریک از گفتمان‌ها با سیاست‌های کلی نظام آموزشی ایران، پیش‌فرض‌های این نظریه‌ها می‌تواند مورد توجه دست‌اندرکاران طراحی و تدوین برنامه درسی چندفرهنگی و بومی در حوزه نظام آموزشی قرار گیرد.

تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

ORCID

Shiva Jalayeri Laeen



<http://orcid.org/>

منابع

قران کریم.

- اسلامیان، حسن؛ شریعت نژاد کیاسری، رقیه؛ قدوسیان، علی؛ سبحانی، علی محمد (۱۳۹۴) *کاربست نظریه‌های یادگیری در برنامه درسی و تدریس*، نشر: ایران (ارسطو).
- ایران نژاد، منصوره، مجیدی، ارداون و کیان، مرجان (۱۳۹۴)، طراحی الگوی برنامه درسی به مثابه فرهنگ؛ سازوکاری جهت ارتباط نظریه و عمل تربیتی، سیزدهمین همایش علمی - تخصصی سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۳.
- آخش، سلمان؛ الماسی، لیلا؛ حسینی، سیده فاطمه و شهیدی، سارا (۱۳۹۵). بررسی جایگاه قومیت در برنامه درسی دوره ابتدایی. چهاردهمین همایش سالانه مطالعات برنامه درسی ایران، فرهنگ برنامه درسی. دانشگاه بوعلی سینا همدان.
- جلایری، زینت (۱۳۸۹). *میزان اهمیت مؤلفه‌های هویت ملی برای ورود به برنامه درسی دوره ابتدایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.
- حاجی تبار فیروزجائی، محسن و میر عرب رضی، رضا (۱۳۹۶). تحلیل وضعیت موجود بومی‌سازی برنامه درسی در مدارس ابتدایی. اولین همایش چيستی، چرایی و چگونگی بومی‌سازی برنامه درسی (۱).
- حمیدی زاده، کتایون، فتحی واجارگاه، کوروش، عارفی، محبوبه و مهران، گلنار (۱۳۹۶). آموزش چندفرهنگی: تحلیل نظامند ادراک معلمان. *تدریس پژوهی*، ۵(۲)، ۱۶-۱.
- رزاقی رباطی، افسانه (۱۳۹۲). مطالعه یافته‌ها و تجارب نظام آموزشی دیگر کشورها در مورد برنامه درسی چندفرهنگی، همایش ملی آموزش و پرورش چندفرهنگی. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی.
- زینال تاج، فرزانه؛ دهقانی، مرضیه و پاک مهر، حمیده (۱۳۹۳). بررسی مقوله فرهنگ و قومیت در محتوای برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. *پژوهش‌های برنامه درسی*؛ *انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*، ۴(۲)، ۱۳۰-۱۱۷.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۱). *روانشناسی تربیتی*. انتشارات: پیام نور.
- سند چشم انداز توسعه بیست ساله ایران (۱۳۸۸). تهران.
- شریف، مصطفی (۱۳۸۹) *برنامه درسی، گفتمان نظریه، پژوهش و عمل برنامه نومفهوگرا*.

انتشارات جهاد دانشگاهی اصفهان.

شریف، مصطفی (۱۳۹۰). برنامه درسی، گفتمان نظریه، پژوهش و عمل برنامه درسی پست مدرن. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.

شکاری، عباس و مزدائی، خداداد (۱۳۸۸). گونه شناسی تئوری‌های چندگانه در جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، (۱۵)، ص ۱۰۵.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹). مجموعه مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی از بدو تاسیس تا کنون. تهران.

صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران «چالش‌ها و راهبردها». راهبرد فرهنگ، ۵(۱۷، ۱۸)، ۱۲۱-۹۳.

صادقی، علیرضا؛ عبدالملکی، صابر و خدارحمی، مریم (۱۳۹۶). تبیین بومی‌سازی تدریس با تأکید بر نقش معلم، اولین همایش چيستی‌جرايی و چگونگی برمی‌سازی برنامه درسی، در حال انتشار (۱) .

فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۳). امکان‌سنجی مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران. نوآوری‌های آموزشی، ۳(۸)، ۵۹-۷۶.

فهیمی، صدیقه و شیخ‌زاده، مصطفی (۱۳۹۲). بررسی نقش معلمان در برنامه‌ریزی درسی چند فرهنگی از دیدگاه معلمان مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه شهرستان ارومیه. همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی .

قادری، مصطفی (۱۳۸۷). گفتمان‌های جهانی‌شدن و آینده‌ی برنامه‌های درسی در ایران. هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی، بابلسر، انجمن مطالعات برنامه درسی.

قادری، مصطفی، (۱۳۸۲)، برنامه درسی آرمانی در محیط مجازی برداشتی نو از برنامه درسی، سومین همایش برنامه درسی در عصر فناوری اطلاعات و

ارتباطات، تهران، <https://civilica.com/doc/3525>

قادری، مصطفی، (۱۴۰۱)، بسترهای فهم برنامه درسی، انتشارات: یادواره کتاب.

قاسم پوردهاقانی، علی و جعفری، سید ابراهیم و لیاقت دار، محمد جواد (۱۳۹۰). تحلیلی بر بومی سازی و بین‌المللی، شدن برنامه درسی دانشگاه‌ها در عصر جهانی شدن.

واکاوی نظریه‌های پیش‌برنده بومی‌سازی برنامه‌های درسی و تعیین جهت‌گیری منتخب؛ جلایری لائین | ۶۵

تحقیقات فرهنگی، (۴) ۴، ۱-۲۴.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران.

کاظم پور، اسماعیل و غفاری، خلیل (۱۳۸۸). ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده درس مطالعات اجتماعی آموزش متوسطه شاخه ی نظری، با استفاده از مدل سه بعدی رویتاییل. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲(۳)، ۱۰۸-۸۹.

کهن ولارنس (۳۸۵). از مدرنیسم تا پست مدرنیسم. ترجمه عبدالکریم رشیدیان. تهران: نشر نی. (۱۹۵۴)

محمدی، شیرکوه؛ نقی کمال خرازی، سید علی؛ کاظمی فرد، محمد و پورکریم، جواد (۱۳۹۵). ارائه الگویی برای آموزش چندفرهنگی در نظام آموزش عالی: واکاوی دیدگاه‌های متخصصان این حوزه در ایران. تدریس پژوهی، ۴(۱)، ۹۱-۶۵.

مصطفی‌زاده، اسماعیل؛ کشتی آرای، نرگس؛ قلی‌زاده، آذر و شیخ‌زاده، مصطفی. (۱۳۹۲). تعلیم و تربیت چند فرهنگی، ضرورت و اهمیت آموزش آن در نظام تربیتی ایران، اولین همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، ارومیه، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی.

مکرونی، گلاره و بلندهمتان، کیوان (۱۳۹۳). آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. علوم تربیتی (۱) ۶، ۹۲-۷۳.

مولا، سمیه و ادیب، یوسف (۱۳۹۶). آموزش و برنامه درسی مبتنی بر محل، اولین همایش چستی چرایی و چگونگی بومی‌سازی برنامه درسی، (۱) ۱.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۹). سند ملی آموزش و پرورش. فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

References

- African Network for Agriculture. (2012). Agro-forestry and Natural Resources Education (December) Improving relevance through contextualized learning resources. Retrieved from.
- Albertina. Adelaide, D. (2008). The Local Curriculum in Mozambique: The Santa Rita Community School in Xinavane. Prospects, 38, 199-121.
- Alismail, H. A. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. Journal of Education and Practice, 7(11), 139-146.

- Allen, K. M., Jackson, I., & Knight, M. G. (2012). Complicating Culturally Relevant Pedagogy: Unpacking African Immigrants' Cultural Identities. *International Journal of Multicultural Education*, 14(2), 1-27.
- Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of social sciences, literature and languages*, 1(1), 9-16.
- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness*. London. Routledge. at/ Pmayring /index . [Accessed 2010 / 3 / 29].
- Aydin, H. (2013). A literature-based approaches on multicultural education. *The Anthropologist*, 16(1-2), 31-44.
- aylor, Peter. (2003). *Making learning relevant: principles and evidence from recent experiences in DavidAtchoarena and Lavinia Gasperini (eds.) Education for Rural Development – Towards new PolicyResponses, A joint study conducted by FAO and UNESCO, Paris.*
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2005). *Multicultural education Issues and Perspectives (5th Ed.)*. New York: John Wiley.
- Behizadeh, N., Miller, P. J., Williams, R. F., Duff, R., Jenkins, M., Kinney, K., ... & Hearn, E. (2024). Defining and Developing Justice-Centered Educators. *The Intersections of Critical Pedagogy, Critical Literacy, and Social Justice: Toward Empowerment, Equity, and Education for Liberation*, 29.
- Bruner, J. (1974). *Toward a theory of instruction*. Harvard university press
- Bruner, J. (1985). Models of the learner. *Educational researcher*, 14(6), 5-8
- Bruner, J. (1996). *The culture of Education*. Harvard University.
- Chen, S. M., & Lee, Y. A. (2015). Dancing with Ethnic Identities: How a Taiwan Aboriginal Dance Club Influenced Junior High Students. *International Journal of Multicultural Education*, 17(2), 20-34.
- Bruner, J. (2013). Learning how to do things with words. In *Psycholinguistic Research (PLE: Psycholinguistics)* (pp. 279-298). Psychology Press, 14(6), 5-8. 324366
- Cheng, Y. C. (2000). A CMI-triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium. *International Journal of Educational Management*, 14(4), 156–174.
- Cheng, Y. C. (2003, February). Local knowledge and human development in globalization of education. In *International conference on globalisation and challenges for education*. New Delhi: NIEPA.

- Cheng, Y. C. (2004). Fostering local knowledge and human development in globalization of education. *International Journal of Educational Management*, 18 (1), 7-24.
- Cheng, Y. C. (2005). Fostering local knowledge and human development in globalization of education. *New Paradigm for Re-engineering Education: Globalization, Localization and Individualization*, 73-94.
- Cheng, Y. C. (2022). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. Routledge.
- Chittom, Lynn-nore. (2011). Teachers tips for ereating a multicultural curriculum.
- Cirik, I. (2014). Investigation of the relations between objectives of Turkish primary school curriculums and multiculturalism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 74-76.
- Cruz, A. C. V. (2018). A Framework for Cross-Cultural Curriculum Development. *Transnational Curriculum Inquiry*, 15(1), 68-82.
- Davis, K. A. , Phyak, P. , & Bui, T. T. N. (2012).). *Multicultural education as Community Engagement: Policies and Planning in a Transational Era. Internatiol Jornal of Multicultural education*, 14(3), 1-25.
- Davis, K. A., Phyak, P., & Bui, T.T.N. (2012).). Multicultural education as Community Engagement: Policies and Planning in a Transational Era. *Internatiol Jornal of Multicultural education*, 14(3), 1-25.
- De Kock, T., Sayed, Y., & Badroodien, A. (2018). Narratives of social cohesion"; Bridging the link between school culture, linguistic identity and the English language. *Education as Change*, 22(1), 1-29.
- Demir, N., & Yurdakul, B. (2015). The examination of the required multicultural education characteristics in curriculum design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3651-3655
- Denis, V. (2011). Silencing Aboriginal curricular content and perspectives through multiculturalism: There are other children here. *Review of education, pedagogy, and cultural studies*, 33(4), 306-317.
- Doll Jr, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College Press
- Eskici, M. (2016). Faculty members' opinions about multiculturalism in higher education. *The Anthropologist*, 24(1), 252-261.
- Fernandez, M. (2010). The responsibility for multicultural education: An ethics of teaching and learning. Available from: <http://www.Scu.edu/ethics>. Accessed 24 may 2010.

- Foucault, M. (1970). *The archeology of Knowledge*. London: Tavistock Publication.
- Foucault, M. (1979). *Discipline And Punishment: The Birth of The prison*. New York: Vintage Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin books.
- Garcia, E.K. (2008). *Multicultural Education in your classroom*. Rrtieved from: <http://www.ed change. Org/ education Article Multicultural education in yor classroom. Html.19:00. 2010/6/3>.
- Gheng, Y.C. (2004). *Fostering local knoedj and human development in glocalization of education Inter national. Jornal of Educational mahagement*, 18(1), 7-24.
- Gibson, R. (1999). *Paulo Freire and pedagogy for social justice. Theory & Research in Social Education*, 27(2), 129-159.
- Giroux, H. (1980). *Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. Curriculum Inquiry*, 10(4),
- Giroux, H. (1996). *From Modernism to Postmodernism*. Blackwell Publishing.
- Giroux, H. (2003). *Public pedagogy and politics Resistance: Notes on critical Theory and Educational*
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the Struggle for public Life*. Minneapolis: University of Minnesota
- Huang, H. P., Cheng, Y. Y., & Yang, C. F. (2017). *Science teachers' perception on multicultural education literacy and curriculum practices. EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 2761-2775.
- Jacob, M. M., Sabzalian, L., Jansen, J., Tobin, T. J., Vincent, C. G., & LaChance, K. M. (2018). *The Gift of Education: How Indigenous Knowledges Can Transform the Future of Public Education. International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 157-185.
- Jalayeri Laeen, Sh, Ayati, M, Jafari Sani, H & Akbari Booreng, M(2019) A Teachers Perception on Localization of Curriculum with Emphasis on Social Studies Lesson. International Journal of Higher Education. Vol. 8, No. 7; 2019.*
- Jiafang, L. (2013). *Curriculum Research in Mainland China. In Curriculum Innovations in Changing Societies (pp. 85-103). SensePublishers.*
- Kenea Ambissa (2014). *The Practice of Curriculum Contextualization in Selected Primary Schools in Rural Ethiopia. Journal of Education and Practice*, 5(10). 49-56.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs. NJ. Prentice Hall.

- Li, W. , & Zou, W. (2017). A study of EFL teacher expertise in lesson planning. *Teaching and Teacher Education*, 66, 231-241.
- Li, W., & Zou, W. (2017). A study of EFL teacher expertise in lesson planning. *Teaching and Teacher Education*, 66, 231-241.
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism?. *Journal of curriculum studies*, 35(2), 139-149
- Manning & Baruth. (2000). Afro-American Cognitive Style: A Variable in School Suc-cess?. *Review of Educational Research*, 52, 219-244.
- McCarthy, G., & Stanton, C. R. (2017). Let His Voice Be Heard": A Community's Response to Inclusion of an Indigenous Counter-Narrative in the District Curriculum. *International Journal of Multicultural Education*, 19(3), 1-22.
- Misco, T. (2018). Culturally Responsive Curriculum and Pedagogy in the Commonwealth of the Northern Mariana Islands. *International Journal of Multicultural Education*, 20(2), 81-100
- Morales-Doyle, D. (2017). Justice-centered science pedagogy: A catalyst for academic achievement and social transformation. *Science Education*, 101(6), 1034-1060
- Muchenje, F., & Heeralal, P. J. (2016). Teachers' Views on the Accommodation of Students' Cultural Diversity in Curriculum Instructional Materials in Use in Primary Schools in Chegutu District Zimbabwe. *Journal of Social Sciences*, 47(2), 142-150.
- Muchenje, F., & Heeralal, P. J. (2016). Teachers' Views on the Accommodation of Students' Cultural Diversity in Curriculum Instructional Materials in Use in Primary Schools in Chegutu District Zimbabwe. *Journal of Social Sciences*, 47(2), 142-150.
- Noel. N. (2000). *Race, Culture and Education: The Selected Works of James on the Way from Elementary to Tertiary Education. A Simulation Study for Germany.*
- Offorma, G. C. (2016). Integrating Components of Culture in Curriculum Planning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8(1), 1-8.
- Osler, A. (2015). The stories we tell: Exploring narrative in education for justice and equality in multicultural contexts. *Multicultural Education Review*, 7(1-2), 12-25
- Osler, A. (2015). *The stories we tell: Exploring narrative in education for justice and equality in multicultural contexts. Multicultural Education Review*, 7(1-2), 12-25
- Parekh, B. (2008). The Concept of Multicultural Education. In S. Modgil, G. K. 18 (1), 7-24.

- Pinar, W. F. (1993). *Understanding Curriculum as Racial Text*. (Edited With Louis A. Ccastenell, Jr.). Albany, NY: state University of New York Press Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Putnam, J. W., Putnam, D. E., Jerome, B., & Jerome, R. (2011). Cross-cultural collaboration for locally developed indigenous curriculum. *International Journal of Multicultural Education*, 13(2), 1-18.
- Ramirez, P. C., & Jaffee, A. T. (2016). Culturally responsive active citizenship education for newcomer students: A cross-state case study of two teachers in Arizona and New York. *International Journal of Multicultural Education*, 18(1), 45-67.
- Sanders C. (2003). Application of Colaizzi's method: Interpretation of an auditable decision trail by a novice researcher. *Contemp Nurse*. 14(3), 292-302.
- Sarraj, H., Bene, K., Li, J., & Burley, H. (2015). Raising Cultural Awareness of Fifth-Grade Students through Multicultural Education: An Action Research Study. *Multicultural Education*, 22(2), 39-45
- Schugurensky, D. (1998). The legacy of Paulo Freire: A critical review of his contributions. *Convergence*, 31(1), 17.
- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296-313.
- Shawer, S. F. (2017). *Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training*. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296-313.
- Suliman, M., Shah, M., & Ullah, I. (2017). *Addressing the issue of nomadic communities children educational exclusion through mobile tent schools in Malakand, Pakistan*. *Imperial journal of interdisciplinary research (IJIR)*, 3(3), 540-546
- Sianturi, M., Chiang, C. L., & Au Hurit, A. (2018). Impact of a Place-Based Education Curriculum on Indigenous Teacher and Students. *International Journal of Instruction*, 11(1), 311-328.
- Slattery, P. (2012). *Curriculum development in the postmodern era: Teaching and learning in an age of accountability*. Routledge
- Soare, E., & Petruța, G. P. (2018). Postmodern perspectives on curricular methodologies. *În: Lucrări Științifice, anul XLX, 1(52)*, 209-214.
- Spindler, G. D. (1987). Beth Anne: A Case Study of Culturally Defined Adjustment and Teacher Perceptions. In G. D. Spindler(Ed). *Education and culture Process: Anthropological Approaches* (2nd. pp 230-244). Prospect Hights. IL: Waveland Pres
- Struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 516.

- Taylor, Peter (2003). Making learning relevant: principles and evidence from recent experiences in David Atchoarena and Lavinia Gasperini (eds.) Education for Rural Development- Towards new PolicyResponses, A joint study conducted by FAO and UNESCO, Paris.
- Tulgar, A. T. (2018). A case study on the effects of glocal second language setting on the language learning motivation of foreign learners of Turkish. *International Journal of Multicultural Education*, 20(3), 80-101.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). Postmodernism and education. London: Rutledge.
- Vygotsky, L. S. (2012). The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology. Springer Science & Business Media
- Zilliacus, H., Holm, G., & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education–The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231-248.

استناد به این مقاله: جلایری لائین، شیوا. (۱۴۰۳). واکاوی نظریه‌های پیش‌برنده بومی‌سازی برنامه‌های درسی و تعیین جهت‌گیری منتخب، فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی، ۵(۱۴)، ۳۳-۷۱. DOI: 10.22054/qric.2024.52322.295



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

