



## Examining the dimensions of culture-based curriculum for primary school students in areas with subcultures

Shiva Jalayeri laeen <sup>\*,1</sup>

<sup>1</sup> Assistant Professor of Counseling Department, Attar Institute of Higher Education, Mashhad, Iran

Corresponding author: [s.jalayeri@attar.ac.ir](mailto:s.jalayeri@attar.ac.ir)

Received:2022/03/12 Accepted:2022/07/26

### Abstract

**Background and Objectives** :The purpose of this research is to examine the curriculum of elementary school in the ethnic areas with diverse cultures and languages. This applied research was conducted based on the qualitative research methods

**Methodology**: The Statistical sampling for this research was conducted among the teachers at elementary schools in the multi-ethnic cities in North of Khorasan. The teachers were interviewed based on the semi-structured interview method aiming to get the "maximum diversity" sampling. The findings were analyzed based on the three-stage Strauss Corbin coding method.

**Findings**: In the first stage, the statements made by the interviewees were written down. After that, 528 statements were identified and named. In the second stage, the interviews were coded to create common concepts and these concepts were analyzed in 34 categories. Finally, the obtained categories were classified into 5 themes and one main them under the title "Culture-based Curriculum Features" was suggested.

**Conclusion**: The main educational challenges in the multi-ethnic areas are resulted from the national curriculum, As a result the students and teachers in these areas do not have a curriculum formed on their local culture. it is suggested to use the lived experiences of the teachers of this study and design a curriculum based on the subcultures and diversity.

**Keywords**: Curriculum, elementary school, elements, students, indigenous subcultures

## بررسی ابعاد برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ برای دانش آموزان دوره ابتدایی در مناطق دارای خرده فرهنگ

شیوا جلایری لائین\*<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup> \*استادیار گروه مشاوره، موسسه آموزش عالی عطار، مشهد، ایران

دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۲۱ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۰۴

\*نویسنده مسئول: s.jalayeri@attar.ac.ir

چکیده
<p><b>زمینه و اهداف:</b> هدف پژوهش بررسی ابعاد برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ برای دانش آموزان دوره ابتدایی در مناطق دارای خرده فرهنگ است.</p>
<p><b>روش ها:</b> این پژوهش کاربردی، با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناختی انجام گرفت. جامعه آماری معلمان دوره ابتدایی شهرستان‌های چند قومیتی شمال خراسان رضوی بودند، که با نمونه‌گیری هدفمند «با حداکثر تنوع»، مورد مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته قرار گرفتند و یافته‌ها به روش کدگذاری سه مرحله‌ای استراوس و کوربین تجزیه و تحلیل شدند.</p>
<p><b>یافته ها:</b> عبارتهای بیان شده از سوی اطلاع رسان‌ها، در مرحله اول و پس از مکتوب نمودن متن مصاحبه‌ها، در مجموع ۵۲۸ شناسایی و نام گذاری شد. در ادامه و در مرحله دوم کدگذاری، جهت دستیابی به یک محور مشترک، تلاش شد تا مفاهیم ایجادشده در مرحله قبل، در قالب ۳۴ مقوله، دسته بندی شده و در نهایت مقوله‌های بدست آمده ذیل ۵ مضمون و یک محور اصلی تحت عنوان «ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ» طبقه بندی شدند.</p>
<p><b>نتیجه گیری:</b> عمده ترین چالش‌های آموزش در محیط‌های چند قومیتی، حاکمیت برنامه درسی متمرکز است، لذا دانش آموزان و معلمان در مناطق دارای خرده فرهنگ از برنامه درسی پاسخگویی فرهنگی برخوردار نیستند، پیشنهاد می‌شود در راستای استفاده از تجارب زیسته معلمان این مطالعه، ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ مشخص و بر آن اساس آموزش ارائه شود.</p>
<p><b>کلمات کلیدی:</b> برنامه درسی، دوره ابتدایی، عناصر، دانش آموزان، خرده فرهنگ‌های بومی</p>

## مقدمه

جهانی شدن چالش‌های زیادی را برای نظام‌های آموزشی بوجود آورده است. در عصر جهانی شدن ارزش‌ها، باورها و آداب و رسوم خرده فرهنگ‌های بومی - محلی رویه افول و کم رنگ شدن است (اوسلر،<sup>۱</sup> ۲۰۱۵، دال،<sup>۲</sup> ۲۰۱۰؛ بستر،<sup>۳</sup> ۲۰۰۹). بسیاری از کشورها سعی بر این دارند، که با تقویت ارزش‌های فرهنگی چه خرد و چه ملی، به این چالش‌ها کمک کنند. از جمله کشورهایی که بیش از دیگران به این موضوع توجه کرده‌اند کشورهای استرالیا، کانادا و آمریکا (الیسمایل،<sup>۴</sup> ۲۰۱۶؛ موچنج و هراالال،<sup>۵</sup> ۲۰۱۶)، تایوان (وانگ،<sup>۶</sup> ۲۰۱۲)، چین (جی‌فنگ،<sup>۷</sup> ۲۰۱۳؛ دایشو،<sup>۸</sup> ۲۰۰۹)، ترکیه (کیریک،<sup>۹</sup> ۲۰۱۴)، کره جنوبی (دنیس،<sup>۱۰</sup> ۲۰۱۱)، نروژ (ساراج، بن و بورلی،<sup>۱۱</sup> ۲۰۱۵)، هستند. ایران جز کشورهای کثیرالقوم محسوب می‌شود و توجه به تنوع و گوناگونی قومیت‌های ایرانی، در نظام آموزشی و برنامه‌های درسی امری ضروری و مورد ملاحظه است، در حالی که شواهد نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی فعلی دوره ابتدایی، از نظر توجه به مقوله فرهنگ و قومیت‌های ایران وضعیت مطلوبی ندارند (آخش، الماسی، حسینی، شهیدی، ۱۳۹۵؛ مکرونی و بلندهمتان، ۱۳۹۲؛ زینال‌تاج، دهقانی و پاک‌مهر، ۱۳۹۳)، این در حالی است متخصصان برنامه درسی، مطالعه اقلیت‌ها را ضروری می‌دانند اهمیت نقش فرهنگ در برنامه‌های درسی دارند (پاینار،<sup>۱۲</sup> ۱۹۹۳؛ فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۳؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱)، نظام تعلیم تربیت به‌عنوان یک عامل مهم در توسعه انسانی جامعه متنوع فرهنگی محسوب می‌گردد (هاو‌کینز،<sup>۱۳</sup> ۲۰۱۰) و ملزم است، برای رشد و توسعه ارزش‌های قومی در کتاب‌های درسی تلاش نماید (ارسلان،<sup>۱۴</sup> ۲۰۱۰)، چرا که احترام به تنوع فرهنگی منجر به بهبود حساسیت‌های فرهنگی می‌شود (فرناندز،<sup>۱۵</sup> ۲۰۱۰، فیضا و کریستین،<sup>۱۶</sup> ۲۰۱۰). افزون بر این، هنری ژيرو<sup>۱۷</sup> و ژاک دایگنو<sup>۱۸</sup> ملاحظات مربوط به قومیت، نژاد، فرهنگ و اقلیت‌های قومی را از موضوعات مورد توجه در برنامه‌های درسی می‌دانند.

معلمان در اجرای برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ و برنامه درسی بومی نقش مهمی دارند، از تجارب آنها می‌توان در بررسی ویژگی‌های خاص برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ استفاده کرد (شاور،<sup>۱۹</sup> ۲۰۱۷). از جمله

- 
- 1 Osler
  - 2 Alan Reid
  - 3 Bostrom
  - 4 Alismail
  - 5 Muchenje & Heeralal
  - 6 Wang
  - 7 Jiafang
  - 8 Daishu
  - 9 Cirik
  - 10 Denis
  - 11 Sarraj, Bene & Burley
  - 12 Pinar
  - 13 Hawkins
  - 14 Arsalan
  - 15 Fernandez
  - 16 Feyisa, Kirstin
  - 17 Henry. Giro
  - 18 Diagnai
  - 19 Shauer

پژوهش‌های هانگ، چانگ و یانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۷)، وانگ و فوهو<sup>۲</sup> (۲۰۱۲)، موچنج و هرازالال (۲۰۱۶)، جونس<sup>۳</sup> (۲۰۱۵)، حاجی تبار فیروجایی و میر عرب رضی (۱۳۹۵)، صادقی، عبدالملکی و خدا رحمی (۱۳۹۵)، محمدی، شیرکوه، خرازی، کاظمی فرد، پورکریم (۱۳۹۵)، درخصوص برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ و اهمیت نقش معلم در اجرا و طراحی این برنامه‌ها صورت گرفته است.

نظریه‌هایی از سوی چنگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۴)، در زمینه بومی‌سازی برنامه درسی مطرح‌شده، که تحلیل آن نشان می‌دهد نظام‌های آموزشی بر مبنای هریک از این نظریه‌ها، چه سیاستی را می‌تواند اتخاذ کنند. نظریه درخت<sup>۵</sup>، نظریه کریستال<sup>۶</sup>، نظریه قفس<sup>۷</sup>، نظریه قارچ<sup>۸</sup> نظریه آمپ<sup>۹</sup> از آن جمله هستند. علاوه بر نظریه چنگ، نظریه یادگیری موقعیتی لاو و ونگر<sup>۱۰</sup>، نظریه فرهنگی ویگوتسکی<sup>۱۱</sup>، فرهنگ یادگیری برونر<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۶)، زیست‌بوم یادگیری زیمنس<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۴)، آموزش خود زندگی دیویی، یادگیری تجربی کلب<sup>۱۴</sup> (۱۹۸۴) و آموزش انسانی فریره<sup>۱۵</sup> (۱۹۷۰) می‌تواند راهنمای بحث‌های نظری در مورد بومی‌سازی برنامه‌های درسی باشد. جدیدترین نظریه‌های حامی حقوق آموزشی قومیت‌ها نیز نومفهوم‌گرایان، پسانوگرایان، نوآرمان‌گرایان، کثرت‌گرایان فرهنگی و نظریه‌های چند فرهنگی هستند، که هرکدام به‌نوعی بر حقوق اقلیت‌ها تأکید ویژه دارند (شریف، ۱۳۹۰؛ قادری، ۱۳۸۸).

شواهد نشان می‌دهد برنامه‌های درسی مبتنی بر فرهنگ، موجب توسعه فردی دانش‌آموزان می‌شود. مثلاً تحقیق اورشال، اورشال، عباس زاده، عیسوی، (۱۳۹۲)، اورشال و همکاران (۱۳۹۲)، نشان داد که عوامل اجتماعی، خانوادگی، سیاسی، مذهبی و اقتصادی با قوم‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار دارند. اسپیندلر<sup>۱۶</sup> (۱۹۸۷)، بیان می‌کند تدریس و 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 به‌روشنی دریافت (بنکس<sup>۱۷</sup> و بنکس، ۲۰۱۰). جانسون (۲۰۱۱)، در تحقیق خود به این نتیجه رسید که، تنش‌ها و درگیری‌ها قومی در برنامه‌های درسی فرهنگی به حداقل می‌رسد (ناکلیا<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۸). افزون بر این، در تحقیقات گولی کرز<sup>۱۹</sup> (۲۰۰۸)، استالمیجر<sup>۲۰</sup> و همکاران (۲۰۰۹)، اجاوی و هیگز<sup>۲۱</sup>

1 Huang, Cheng & Yang

2 Wang & Fu Ho

3 Jones

4 Cheng

5 Tree theory

6 Crystal theory

7 Theory of Biracage

8 Theory of Fangus

9 Theory of Amoabe

10 Lave and Wenger

11 Vygotsky

12 Bruner

13 Siemens

14 Kolb

15 Freire

16 Spindler

17 Banks

18 Nakaya

19 Goli Karz

20 Stalemijr

21 Higgs

(۲۰۰۸)، نیز آمده است اجرای برنامه‌های درسی بومی، افزایش یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به دنبال دارد.

در تبیین ضرورت بومی‌سازی برنامه‌های درسی، باید به وجود خرده‌فرهنگ‌های مختلف در ایران اشاره کرد. حضور هم‌زمان، طیف‌های قومی مختلف در یک سرزمین واحد را جامعه چند فرهنگی معنا می‌کنند (پارخ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). هم‌چنین ضرورت تدوین برنامه‌های مبتنی بر فرهنگ و بومی را می‌توان از منظر اسناد، قوانین بالادستی و قرآن بررسی و تبیین کرد. در سوره روم، حجرات و فاطر به تفاوت زبان‌ها و رنگ‌ها اشاره شده است. اصل نوزده قانون اساسی 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<sup>۲</sup>»، «ایجاد فرصت‌های برابر و به‌دوراز تبعیض<sup>۳</sup>»، «عدالت اجتماعی و آزادی‌های مشروع<sup>۴</sup>» را به عنوان بخشی از اهداف خود مطرح نموده است (صادقی، ۱۳۹۱).

شورای عالی‌ذاتقلاب فرهنگی وزارتخانه‌های علوم-تحقیقات و فناوری، 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 تکرر، کرامت، عدالت تربیتی را به‌عنوان بخشی از اصول حاکم بر تربیت رسمی موردتوجه 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).

گرچه افراد یک جامعه دارای اشتراکات فرهنگی هستند، درعین حال از منظر قومی، نژادی، فرهنگی و جغرافیایی تفاوت‌هایی دارند (والیما ویلیجوکی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸) که نادیده گرفتن آن‌ها پیامدهای منفی را به همراه دارد (بارنت و ناپولی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). در کشور کانادا غفلت از فرهنگ بومی در کتب درسی را تحت عنوان «بحران نامرئی» می‌دانند، متخصصان این کشور پیشنهاد نموده‌اند علاوه بر برنامه درسی چند فرهنگی، برنامه‌های درسی را بر مبنای فرهنگ بومی در دوره ابتدایی طراحی کنند (جوآنه<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸، لودویت، اون ودویرون<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵).

نیئو<sup>۹</sup> (۲۰۰۴)، فرهنگ را شامل ارزش‌ها، سنت‌ها، روابط اجتماعی-سیاسی و جهان‌بینی ایجاد شده، به اشتراک گذاشته شده و دگرگون شده به وسیله گروهی از مردم می‌داند، که آن‌ها را از دیگر فرهنگ‌ها متمایز می‌کند. کلات، درگز، شهرستان لاین نو باوجود گروه‌های قومی فارس، ترک، کرد و لک، و... وجود تنوع خاص و ویژه در ابعاد فرهنگی، زبانی، جغرافیایی، اجتماعی و تاریخ کهن، از جمله مناطق دارای خرده فرهنگ محسوب می‌گردد (افروند، ۱۳۹۶).

به‌طور خلاصه برخورداری از ظرفیت‌ها و قابلیت‌های گروه‌های قومی از طریق برنامه‌های درسی در نظام آموزشی امروز امری ضروری است (مهرمحمدی، ۱۳۹۰). مدارس در قبال فرهنگ جامعه، نقش‌هایی دارد.

1 Parekh

2 Maintaining human dignity and rights

3 Creating equal opportunities and free from discrimination

4 Social justice and legitimate freedoms

5 Valimaa & Ylijoki

6 Barnett & Napoli

7 JoAnne

8 Lewthwaite. , Owen & Doiron

9 Nieto

مثلاً در حال حاضر در کشور زیمباوه، مباحث مربوط به فرهنگ در همه کتاب‌ها از جمله درس مطالعات اجتماعی ضرورت پیدا کرده چرا که نقش مطالعات اجتماعی در تصویرسازی فرهنگ اجتماعی یک ملت برجسته است (موچینج و هرارال، ۲۰۱۶). برنامه درسی نقش مؤثری در حفظ فرهنگ بومی دارد. به طوری که در کشور ترکیه، ۸۵ هدف از ۱۷۵ هدف در برنامه درسی، مربوط به اهداف بومی در درس مطالعات اجتماعی است (کیریک، ۲۰۱۴). این در حالی است که، نتایج رزاقی رباطی (۱۳۹۲)، در پژوهشی نشان داد، برنامه درسی ایران در حال حاضر متمرکز است و برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ مورد توجه اساسی قرار نگرفته است. بر این اساس پژوهش حاضر در پی بررسی ادراک معلمان از ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ است.

### روش پژوهش

با توجه به ماهیت پدیده مورد بررسی، پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد، که با رویکر کیفی و روش پدیدارشناختی درصدد کشف و تفسیر تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان در خصوص ویژگی‌های برنامه درسی بومی در مناطق چند قومیتی می‌باشد. پدیدارشناسی به عنوان یک جنبش فلسفی، ناشی از این انتقاد است که علم عینی، کاملاً خارج از تجربه ذهنی است و می‌خواهد در عوض به نقش آگاهی و تجربه از طرف محقق بپردازد (ویلیامز، ۲۰۲۰). به حالت تعلیق درآوردن نگرش طبیعی، این امکان را به پدیدارشناس می‌هد تا حالت "خاص بودن" تا ویژگی‌های اساسی پدیده مورد تحقیق را درک کند و نسبت به آنها آگاه شود (سیمپسون و اش، ۲۰۲۰). جامعه پژوهش حاضر، معلمان مدارس شهرستان‌های چند قومیتی شمال خراسان رضوی هستند و ملاک انتخاب نمونه‌ها نیز، داشتن سابقه تدریس بالای ۱۰ سال در مدارس چند قومیتی چند شهرستان بود. بنا به ضرورت استفاده از دیدگاهها و تجارب زیسته در محیط‌های چند فرهنگی ایران، از روش نمونه‌گیری "حداکثر تنوع"<sup>۳</sup> استفاده شد. در این مطالعه معلمانی انتخاب شدند، که برای رسیدن به اهداف پژوهش مناسب باشند (گال و همکاران، ۱۳۹۲)؛ از نظرمایکل پاتون<sup>۴</sup> در این روش همه موردهایی که معیار خاصی را دارا هستند، برای تضمین کیفیت مناسب است (کرسول، ۱۳۹۴). در این مطالعه، پس از آموزش شیوه مصاحبه‌گیری به معلمان، در مجموع ۲۱ مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد که بخاطر تکراری بودن اطلاعات، ۶ نفر از روند پژوهش حذف شدند و در نهایت نتایج مصاحبه با ۱۵ نفر با نوسان زمانی بین ۴۰ دقیقه تا ۱ ساعت ثبت شد. مصاحبه‌ها بصورت حضوری و اکثریت آنها در مدارس انجام شد. فرایند مصاحبه با سولاتی پیرامون عناصر برنامه درسی چیست و ویژگی‌های برنامه درسی بومی کدامند؟ آغاز و شکل گرفت. با توجه به اینکه مصاحبه از نوع نیم ساختار یافته بود، بیشتر سولات در روند مصاحبه طرح شد. تجریه و تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها، براساس کدگذاری استراوس و کوربین (۱۹۹۰)، طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی، انجام گرفت. بدین ترتیب که در مرحله اول و پس از مکتوب نمودن متن مصاحبه‌ها، در مجموع ۵۲۸ شناسایی و نام گذاری شدند، در ادامه و در مرحله دوم کدگذاری، جهت دستیابی به یک محور مشترک، تلاش شد تا مفاهیم

1 Williams

2 Simpson & Ash

3 Maximum Variation

4 Michael patton

ایجادشده در مرحله قبل، در قالب ۳۴ مقوله، دسته بندی شدند و در نهایت مقوله های بدست آمده ذیل ۵مضمون و یک محور "ویژگی های برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ" طبقه بندی شدند. ویتمور، چیس و مندل<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، تلفیقی از نگاه های اعتباریابی در پژوهش شامل: اطمینان پذیری<sup>۲</sup>، قابل قبول بودن، اصالت<sup>۳</sup> و صداقت، از نظر لینکلن و گوبا<sup>۴</sup> (۱۹۸۵)، نیز اعتباریابی در پژوهش کیفی در سه معیار اطمینان پذیری، اتکاپذیری<sup>۵</sup> و تائیدپذیری<sup>۶</sup> صورت می گیرد (کرسول، ۱۳۹۴). جهت اعتبار یافته ها از استراتژی «تصدیق پذیری» و «خودبازبینی مکرر» استفاده شد. تصدیق پذیری زمانی است که دست نوشته ها، یادداشت ها و گزارشات به محقق دیگری داده شود تا هر دو به نتایج مشابهی دست یابند (رضاپور نصر آباد، ۱۳۹۶). خودبازبینی مکرر نیز، یکی از روش های افزایش قابلیت اعتبار در روش های کیفی است (عباس زاده، ۱۳۹۱).

### یافته ها

یافته های پژوهش شامل، ۵ مضمون ۳۴ مقوله و ۵۲۸ مفهوم است. محور اصلی ویژگی های برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ است و مضمون ها شامل عناصر برنامه درسی از جمله عنصر منطق برنامه درسی، هدف، محتوا، روش و ارزشیابی در برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ هستند. که در عنصر منطق، تنوع دانش بومی در محیط های قومی، توجه به حقوق دانش آموزان چند زبانه، نظام ارزشی بومیان و کثرت گرایی فرهنگی در ایران از جمله مقوله های گزارش شده در این عنصر می باشند. عنصر محتوا نیز، مقوله هایی مانند معرفی آداب و رسوم اجتماعی، ادبیات، معرفی ورزش ها و بازی های بومی، تاریخ، جغرافیای بومی، اقتصاد بومی را شامل می شود. افزون بر این، در عنصر هدف نیز تقویت هویت ملی و بومی، جذب دانش آموزان، تقویت زبان بومی، توسعه میراث فرهنگی، زبان محلی، ادبیات، حفظ ارزش های مرتبط با جامعه بومی مانند باورها، عقاید، آداب و رسوم، را در بر می گیرد. همچنین در بخش روش نیز روش های یادگیری مشارکتی، استفاده از گروه های همگن و غیر همگن در آموزش، استفاده از نیروهای بومی در آموزش، استفاده از شبکه های محلی در تدریس، بازدید از مراکز هنری، تولیدی و کارگاه ها و نوشتن گزارش، اجرای فعالیت های عملی و اجرایی مانند: تهیه روزنامه دیواری، تهیه فیلم با موضوعات فرهنگ بومی گزارش شده است. اما در آخرین عنصر نیز ارزشیابی منعطف، ارزشیابی مبتنی انجام فعالیت های عملی خلاقانه مرتبط با فرهنگ بومی، ارزیابی های مبتنی بر عملکرد و بررسی پوشه کار از جمله مقوله های مهم در عنصر ارزشیابی در ویژگی های برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ هستند. در ادامه و در ذیل در نمودار (۱)، به مشارکت کنندگان از عدد ۱ الی ۲۱ شماره داده شد و نمونه تجارب هر آزمودنی، با توجه به شماره مختص گزارش شده است.

1 Whittemore, Chase & Mandle

2 Credibility

3 Authenticity

4 Lincoln & Guba

5 Dependability

6 Confirrnability

## نمودار ۱. ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ براساس تجارب معلمان

محور N-1	مضمون ۵N-	مقوله ۳۴N-	نمونه روایت مشارکت کنندگان
ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ (عناصر برنامه درسی)	منطق طراحی برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ	۱. تنوع دانش بومی ۲. توجه به حقوق دانش آموزان چند زبانه ۳. نظام ارزشی بومیان ۴. کثیرالقوم بودن ایران	۱۰ «تفاوت فرهنگی و زبانی باعث میشه که طراحی و اجرای برنامه های درسی مبتنی بر فرهنگ ضرورت داشته باشه» ۱۲ «توجه به ارزش ها و نگرش های بومیان جز حقوق فردی و اجتماعی آنها است. حقوق آموزشی و تحصیلی آنها در اسناد فرادست حکومتی و غیر حکومتی مورد توجه قرار گرفته است» ۱ «دانش آموزان چند قومیتی ویژگی ها خاصی دارند که نیازمند اجرای نظام آموزشی پاسخگو می باشند» ۸ «خرده فرهنگ های ایران حقوق خود را دارند که باید مورد توجه باشه. در قانون هم تاکید شده» (مشابه با کد ۹.۳.۱۲.۶). ۱۱ «دانش آموزان منطقه، با فرهنگ بومی، اجدادی، نیاکان و پدران خود پرورش یافته و رشد نموده اند، فرهنگ بومی را دوست دارند و در جهت حفظ آن می کوشند. جهت احترام به دانش آموزان بومی لازم است در کتاب های درسی مثلا در مطالعات اجتماعی و درس ادبیات و... به فرهنگ آنان توجه شود. مثلا میشه معلمان در کلاس با زبان محلی صحبت کنند. البته الان هم معلمان کرد زبان این اقدام به صورت پراکنده انجام می دهند». ۱ «در منطقه چند قومیتی، ارزش ها و هنجارهای متفاوتی وجود دارد، که جز میراث قومی منطقه است و بومیان علاقه دارند، آنها را حفظ کنند. برنامه های درسی رسمی، می تواند به حفظ و توسعه آن کمک کند» ۵ «اقلیم متفاوت جغرافیایی، تنوع گونه های وحشی، تنوع آداب و رسوم، آئین و باور محلی، تنوع در زبان و فرهنگ، منطقه را در خراسان رضوی متمایز نموده که لازمه این تفاوت و جذابیت ها در برنامه های درسی مربوطه، از دوره ابتدایی لحاظ گردد».
هدف در برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ	۱. توسعه فرهنگ بومی ۲. کمک به حفظ هویت بومی دانش آموزان ۳. توسعه میراث فرهنگی، زبان، ادبیات ۴. حفظ- ارزش های مرتبط با جامعه بومی مانند باورها، عقاید، آداب و رسوم ۴. جذب دانش آموزان چند زبانه به مدرسه و کلاس ۶. تقویت هویت ملی	۹ «من معتقدم حق دانش آموزان است که با مصادیق فرهنگ بومی، جغرافیای محلی و تاریخ بومی خود آشنا شوند و ارزش های مثبت فرهنگ محلی خود را حفظ کنند. این امر هویت ملی آنها را نیز تقویت می کند. به این دلیل، بنده و همکاران در هنگام تدریس در مورد حیات وحش منطقه، زیست بوم، اقتصاد محلی، رفتار و سلوک اجتماعی بومیان و.. مطالبی را ارائه میدم» (مشابه با کد ۸.۳.۱۱.۴). ۱۵ «در برنامه درسی بومی نشان داده می شود که دانش آموزان چند زبانه دارای تفاوت فرهنگی و زبانی ارزشمند هستند و بر اساس این تفاوت ها، برنامه درسی متناسب با فرهنگ و تفاوت های موجود تدوین می شود».	



	محتوا		
	روش	<p>۱. کمک از نیروهای محلی و والدین در تدریس</p> <p>۲. استفاده از روش‌های یادگیری مشارکتی توسط گروه‌های همگن و غیر همگن،</p> <p>۳. استفاده از روش‌های مثال‌محو به کمک منابع محلی،</p> <p>۴. بازی‌های بومی</p> <p>۵. استفاده از اسناد بومی</p> <p>۶. ویدئوهای آموزشی در زمینه فرهنگ بومی</p> <p>۷. ایفای نقش به زبان محلی - در گروه‌های همگن و ناهمگن</p>	<p>۱۵ « معلم بومی دیگر در این زمینه اعتقاد دارند که «از روش‌های متنوعی همیشه بهره برد مثلا از روش ایفای نقش به زبان محلی، مشاهده و..» ۹ « بیشتر از تدریس مبتنی بر مثال استفاده می‌کنیم. مثلا در مورد غذاها، آداب و رسوم اجتماعی، مکان‌های تاریخی، آب‌وهوای منطقه و زیست‌بوم و غیره به نمونه آن در فرهنگ منطقه مثال میزنم تا یاد گیری اتفاق بیفته».</p> <p>۹ « در برنامه‌های با تاکید بر ویژگی‌های فرهنگی همیشه از روش‌های طبیعت گردی و نوشتن گزارش بهره برد» (مشابه با کد ۱۰.۲.۱.۸.۱).</p> <p>۱۳ « من همراه یا دانش‌آموزانم مسابقات هنری و فرهنگی رو برگزار کردیم. البته بخاطر تنوع فرهنگ بومی منطقه هرساله در اینجا مراسم‌های خاص بومی اجرا می‌شوند. بیشتر وقت‌ها دانش‌آموزان را گروه بندی می‌کنم و بهشون تکلیف‌هایی که در مورد فرهنگ بومی منطقه است ارایه میدم، تا در موردش عکس تهیه کنند یا گزارش</p>
		<p>۱. آداب و رسوم اجتماعی منطقه ۲. پوشش و حجاب محلی</p> <p>۳. معرفی اقتصاد منطقه</p> <p>۴. معرفی صنایع دستی</p> <p>۵. شناسه‌های بومی در کتب ۶. شخصیت‌های بومی ۷. معرفی - حیات وحش و جغرافیای بومی ۸. معرفی مکان‌های تاریخی ۹. استفاده از زبان بومی در آموزش و یادگیری. ارایه محتوا به زبان محلی ۱۰. ادبیات و اشعار محلی ۱۱. معرفی ورزش‌ها و بازی‌های بومی.</p>	<p>۱ «گونه‌های جغرافیایی و بومی در منطقه هزار مسجد وجود دارند که دانش‌آموزان منطقه از آن اطلاعی ندارد و یا کمتر می‌شناسند من سعی می‌کنم که در لابه لای بحث‌های کلاس گونه‌هایی از این حیوانات و یا زیست بوم منطقه را به آنها بشناسانم این کار باعث میشه در فصل ییلاق بیشتر به حیات وحش منطقه توجه کنند» (مشابه با کد ۹.۷.۱۲.۶).</p> <p>۳ «ما با این فرهنگ بزرگ شدیم، تا کنون از این فرهنگ هم صدمه‌ای ندیدیم. مولفه‌های این فرهنگ و نشانه‌های آن بقدری جذاب است که این منطقه برای گردشگران، فعالان فرهنگی و افراد برون‌گروهی خاص و ویژه شده است. بنابراین من همیشه در کلاس درس در مورد آداب و رسوم اجتماعی منطقه، مراسم‌ها و شناسه‌های خاص منطقه مانند غذاها، اسامی محلی و حتی اسامی قدیمی محلی صحبت می‌کنم»</p> <p>۶ «در بین اقوام این منطقه به تشکیل خانواده خیلی اهمیت داده می‌شود. لذا تمام مراحل مربوط به همسرگزینی، چگونگی جشن و آیین‌های مربوط به همسرگزینی می‌تواند برای ترویج و تشکیل نهاد خانواده با تاکید بر ارزش‌های بومی در کتاب‌ها مطرح شود.</p> <p>۱۲ « آداب و سنن اجتماعی و آیین‌ها به عنوان محتوا در کتاب‌های دوره ابتدایی قرار گیرد مثلا: مراسم ازدواج و تولد نوزاد، مراسم‌های کاشت ، برداشت و تعاون» در محتوای برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی می‌تواند سازماندهی شود</p>

<p>بنویسند. در کنار وظایفی که در برنامه درسی ملی دارند، اقدامات محلی هم باعث میشه و رغبت آنان در انجام تکالیف بیشتر می‌شود» ۱ «در برنامه درسی بومی از روش‌های ترکیبی در تدریس استفاده می‌کنم از جمله، روش‌های مشاهده محیط و تجربه مستقیم، روش بازی و... بهره می‌بریم. دانش‌آموزان فرهنگ بومی خودشون رو دوست دارند. البته خانواده‌ها هم برای فرهنگ پذیری و حفظ فرهنگ برای فرزندانشان خیلی تلاش می‌کنند. مثلاً از دوره بچگی لباس محلی برایشان آماده می‌کنند. در کل هر روش تدریسی که به فرهنگ بومی متصل میشه رو خیلی دوست دارند» ۸ «روش طبیعت گردی یکی از روش‌های موثر در برنامه درسی مناطق بومی است. دانش‌آموزان را به محیط‌های طبیعی می‌بریم، تا پس از مشاهده موضوع مرتبط با درس گزارش تهیه کنند. البته بیشتر معلمان بومی این کار رو انجام می‌دهند استقبال معلمان غیر بومی کمتر است»</p>	<p>همزیان ۸. کمک گرفتن از نیروهای محلی ۹. بازدید از مراکز هنری، تولیدی و کارگاه‌ها و نوشتن گزارش ۱۰. اجرای فعالیت‌های عملی و اجرایی مانند: تهیه روزنامه دیواری، تهیه فیلم با موضوعات فرهنگ بومی ۱۱. استفاده از رسانه‌ها و شبکه‌های بومی</p>		
<p>۹ «در حال حاضر من تکالیفی که محوریت بومی دارد را به دانش‌آموزانم در قالب تجارب یادگیری میدم. و برای ارزیابی این اقدامات نیز که من بیشتر به فعالیت‌های عملی دانش‌آموزان مانند نقاشی‌ها، عکس‌ها و گزارش‌ها از بازدید مراکز سنتی، تهیه روزنامه دیواری در مورد فرهنگ بومی، ساخت ماکت و نقشه جغرافیای محلی را مورد ارزیابی قرار می‌دهم. بررسی میکنم چقدر کارشو خوب و درست انجام داده است در واقع عملکردش برام مهمه. کیفیت کاری که انجام داده و نشانه‌های بومی که بهش توجه کرده را در ارزیابی مدنظر قرار میدم. مثلاً آیا در نقاشی با موضوع ترسیم لباس محلی، به رنگ‌های بومی خاص منطقه توجه داشته یا خیر» ۲ «معلم در مکان‌های عمومی و محیط مدرسه مشاهده کند که شاگردان به صورت عینی ارزش‌های مرتبط با فرهنگ بومی را رعایت و تکریم می‌کنند مثلاً در جشن‌ها و آیین‌ها نسبت به بزرگترها رفتار مودبانه دارد یا نه؟ در این حالت در واقع ارزیابی بیشتر حالت عملکردی دارد در حال حاضر معلمان بومی نسبت به معلمان غیر بومی به ارزشیابی‌های عملی خیلی توجه می‌کنند و جدیت دارند». ۴ «ارزیابی در برنامه درسی بومی را عملکردی، منعطف و پیامد محور باشد و بهتر است، ارزشیابی به صورت کیفی بوده و نمره مطرح نباشد. یا اینکه ارزشیابی می‌تواند به شکل انجام کار، بررسی تجارب آنان، عملکردی و مبتنی بر شواهد باشد. مثلاً دانش‌آموزان در صف نانوايي، محله، محیط مدرسه و یا مسجد ببینیم که آیا به سالمندان و بزرگان احترام می‌گذارد یا نه»</p>	<p>۱. ارزشیابی منعطف: توجه به تفاوت زبانی، فرهنگی، استفاده از روش‌های متنوع در ارزیابی ۲. بررسی پوشه (نمونه کارها، نقاشی‌ها، تصاویر بومی، چارت‌ها و نمودارها، جمع‌آوری اطلاعات محلی، تهیه ماکت، تهیه نقشه زیست‌بوم منطقه، نمودار آب و هوای منطقه، بررسی مکان‌های تاریخی منطقه و شخصیت‌های اجتماعی، تاریخی مهم منطقه). ۳. ارزیابی مبتنی بر انجام فعالیت (تهیه مقله، گزارش‌نویسی، تهیه فیلم، تهیه روزنامه دیواری، بوم گردی و گزارش‌نویسی، مصاحبه و مشاهده مؤلفه‌های بومی مدنظر). ۴. ارزیابی مبتنی بر کارایی و انجام اقدامات خلاقانه مرتبط با فرهنگ بومی</p>	ارزشیابی	

## بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی فرهنگی در واقع احترام به تنوع و کثرت‌گرایی فرهنگی است (کروز، ۲۰۱۸). از مهم‌ترین و اساسی‌ترین عواملی که می‌تواند به حفظ فرهنگ یک ملت کمک کند، نظام آموزشی و برنامه‌های درسی در مدارس هستند، که از این طریق پیوند بین فرهنگ بومی و آموخته‌های فراگیر ایجاد می‌گردد. آموزش و پرورش، نقش مهمی در توسعه ارزش‌های فرهنگی دارد. تنوع فرهنگی - زبانی امروزه بی‌سار حائز اهمیت بوده و باید این تنوع فرهنگی در برنامه درسی مدرسه ادغام گردد. دانش‌آموزان در کلاس‌های چندزبانه با کمک سرمایه فرهنگی خود به ارتباط می‌پردازند. مدارس همزمان مولفه‌هایی از جمله ارزش‌ها، هنجارها، فرهنگ، اعتقادات و باورها را به صورت ترکیبی حفظ می‌کنند. اگر برنامه‌های مدارس به آداب و رسوم و فرهنگ یک ملت توجه کند، این امر نشان‌دهنده آن است که مدرسه در جهت توسعه فرهنگ خود می‌کوشد (دکوچ، ساید و بارودودی، ۲۰۱۸). در این قسمت یافته‌ها و تأیید پذیری آن در مبانی نظری آمده است.

هدف: نتایج تحلیل یافته‌ها نشان داد، معلمان اهداف برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ را مواردی چون، تقویت هویت ملی دانش‌آموزان، کمک به حفظ فرهنگ بومی دانش‌آموزان، جلوگیری از تبعیض و تفاوت‌ها، کمک به غیرمتمرکز شدن برنامه‌های درسی و جلوگیری از یکنواخت بودن محتوا، کمک به رشد شناختی دانش‌آموزان از طریق مطالعه محتوای بومی و احترام به سنت‌های متنوع بومی، توسعه میراث فرهنگی، زبان، ادبیات، ارزش‌ها و تاریخ بومی می‌دانند. در بخش هدف نتایج این تحقیق با یافته‌های دیگر، در مبانی نظری همسو است. هدف در برنامه درسی بومی می‌تواند حفظ فرهنگ، سنت‌ها، زبان، ارزش‌ها و باورهای بومی باشد (ساهسویون، ۲۰۰۴). علاوه بر این، نتایج این بخش با یافته‌های تحقیق کروز نیز مشابه است. وی بیان می‌کند که تنوع زبان‌ها و فرهنگ و آداب و رسوم، یک کتاب راهنمای ارزشمند است که توسط اجداد ما ساخته شده و باید حفظ گردد (کروز، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش، جاکسون و کینگ‌هات (۲۰۱۲)، و پژوهش اسکیزی (۲۰۱۶)، با آن همسو است. محتوا: نتایج تحلیل یافته‌ها نشان داد معلمان مؤلفه‌های محتوای قابل طرح در برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ را از جمله، آداب و رسوم اجتماعی منطقه، معرفی صنایع دستی، استفاده از نشانه‌های بومی در محتوا، شخصیت‌های بومی مورد احترام، معرفی حیات وحش و جغرافیای بومی، معرفی مکان‌های تاریخی، سنت‌ها، آئین‌ها، باورها و ارزش‌های فرهنگی، سنن، دانش محلی، تجربیات بومی، ادبیات، زبان محلی، ورزش بومی، جغرافیای بومی، دانش تاریخی و جغرافیای بومی، تنوع زیر مؤلفه‌های بومی جغرافیایی، تاریخی و اجتماعی، ترکیب میراث و تاریخچه فرهنگی فراگیران در برنامه درسی را گزارش نموده‌اند، که در پژوهش‌های خاکباز (۱۳۹۶)، منشور سازمان ملل متحد (۲۰۰۷)، پژوهش آلن و همکاران (۲۰۱۲)، نیز محتوا در برنامه‌های درسی بومی شامل: آداب و رسوم فرهنگی، دانش محلی، تجربیات بومی، ادبیات، زبان محلی، ورزش بومی، تاریخ، جغرافیایی است. هم‌چنین نتایج این مولفه با تحقیق (پوتنام و همکاران، ۲۰۱۱) (تولگار، ۲۰۱۸)، تأکید بر دانش مرتبط با فرهنگ بومی (میسکو، ۲۰۱۸)، مولفه‌های اجتماعی، تاریخی، دینی بر گرفته از محیط بومی در عنصر محتوا جلایری لایین (۱۳۸۹)، طرح مولفه‌های جغرافیایی بومی، سلوک اجتماعی بومیان در محتوای کتب ابتدایی (جلایری لایین و همکاران، ۲۰۱۹)، (ملکی پور و حکیم زاده، ۱۳۹۵، چن و لی، ۲۰۱۵)، همسو است. روش‌های تدریس: روش‌های مورد تأکید معلمان در برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ یادگیری مشارکتی، یادگیری مثال محور، روش مبتنی بر شواهد و گردش علمی با تأکید بر فرهنگ بومی است. در پژوهش‌های ویلیام و سارج

نیز آمده است که در برنامه‌های درسی فرهنگی از روش‌های مشارکتی و کمک از نیروهای محلی مانند: والدین و سایر استفاده می‌شود (ویلیام، ۲۰۱۰؛ ساراج، ۲۰۱۵). نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های مشابه قرابت دارد. در برنامه درسی بومی در بحث تدریس می‌توان از مصادیق و نمونه‌های که برای فراگیران ملموس هستند و مصادیق آن را در بستر فرهنگی خود حس کرده‌اند استفاده کرد (محمدی و همکاران، ۱۳۹۵). استفاده از روش‌های مثال محور به کمک منابع بومی (اوسلر، ۲۰۱۵)، روش‌های درام، ایفای نقش به زبان محلی، ترکیب میراث فرهنگی با دانش محلی توسط دانش‌آموزان، توجه به واقعیت‌های عملی در یادگیری مانند: پروژه‌های عملی به کمک دانش بومی از جمله روش‌هایی هستند که در برنامه‌های فرهنگی مورد توجه و ملاحظه می‌باشند (رامیرز و جافئه، ۲۰۱۶).

ارزشیابی: در این مقوله نیز معلمان اعتقاد دارند که در برنامه درسی مبتنی بر خرده فرهنگ های بومی ارزشیابی به شکل عملکردی است که در واقع طبق این دیدگاه، کیفیت در امر یادگیری مهم است همچنین معلمان اذعان دارند که در ارزشیابی باید تفاوهای فرهنگی و زبانی به عنوان یک اصل در نظر گرفته شود. در زمینه عنصر ارزشیابی نیز یافته‌های این مطالعه با مبانی نظری دیگر همسو است. ارزشیابی در برنامه درسی بومی به شکل منعطف و عملکردی (جلایری لایین و همکاران، ۲۰۱۹، جلایری لایین ۱۳۹۸). فرایند ارزیابی در برنامه‌های بومی باید منعطف و وسیع باشد؛ زیرا توسعه بعضی از نگرش‌ها، می‌تواند مدت زیادی طول بکشد. ارزیابی باید تنوع فرهنگی را منعکس سازد و با زمینه‌های فرهنگی زبان آموزان متناسب و هماهنگ باشد (دمیر و یورداکیوال، ۲۰۱۵).

اما همان گونه که در مقدمه بیان شد، با اینکه بسیاری از کشورها در حال حاضر، توجه خاصی به بحث فرهنگ و مسائل مرتبط به مقوله خرده فرهنگ‌ها دارند، اما تا کنون در این زمینه راهکارهایی مطلوب و مستحکم برای طراحی برنامه‌های درسی بومی ارائه نداده‌اند، در حالی که بسیاری از پژوهش‌ها و یافته‌ها پیامدهای بومی‌سازی را برای دانش‌آموزان، معلمان و یک ملت را تبیین کرده و عواقب نادیده گرفتن بحث‌های بومی‌سازی برنامه‌های درسی و به حاشیه راندن فرهنگ خرده فرهنگ‌های جوامع کثیرالقوم را هشدار داده‌اند (بارنت و ناپولی ۲۰۰۸)، (اپل، ۲۰۰۰؛ پینار، ۲۰۱۱) (کروز، ۲۰۱۸)، (جاکوب، ۲۰۱۸). تحقیقات شبکه آموزش منابع طبیعی و کشاورزی آفریقا (۲۰۱۰)، تیلور و همکاران (۲۰۰۳)، (الیسمایل، ۲۰۱۶). در پژوهش آیدین، (۲۰۱۳)، جاکوب، سابلینا، جانسن، توبین، وین سنت و لاجینس، (۲۰۱۸). و تحقیق آلبرتینا (۲۰۰۸)، آمده که بسیاری از کشورهای در حال توسعه و توسعه‌یافته تصمیم گرفته‌اند، بخشی از برنامه‌های درسی‌شان را به جوامع محلی اختصاص دهند. اما نتایج رزاقی رباطی (۱۳۹۴)، برنامه‌های درسی آموزش ایران مؤید این حقیقت است که نظام آموزش ایران فاقد الگو و راهکار مناسب در زمینه برنامه فرهنگی و بومی است. که این موانع نیاز به بررسی همه‌جانبه بر اساس فرهنگ هر کشوری دارد. بسیاری از کشورهای برخوردار از تنوع فرهنگی در این زمینه قدم‌هایی برداشته‌اند و به بومی‌سازی برنامه درسی، طراحی برنامه‌های مبتنی بر مکان و برنامه‌های پاسخگوی فرهنگی توجه نموده‌اند، اما راهکار و اقدام اساسی در این زمینه صورت نگرفته و برنامه‌های محلی به صورت پراکنده و غیر رسمی شکل گرفته‌اند (مک کارتی و استنتون، ۲۰۱۷، لودویت، اون ودویرون، ۲۰۱۵). بسیاری از دولت‌هایی که در سال‌های اخیر طراحی برنامه‌های درسی ایالتی و محلی را در برنامه‌های کشوری خود دارند، تأکید اصلی آنها بر بومی‌سازی درس مطالعات اجتماعی است (وستبوری و همکاران، ۲۰۱۶).

برنامه‌های درسی که موضوع تنوع فرهنگی مورد بی مهری و مورد غفلت واقع شده، دانش آموزان احساس می‌کنند که اغلب آنچه در مدرسه به آن‌ها عرضه می‌شود، که با زندگی واقعی آنان بی ارتباط است. واقعیت نیز همین است محتواهایی که با محیط اجتماعی و فرهنگی دانش آموزان مطابقت نداشته باشد، افت تحصیلی را تشدید می‌کند (پاپلی یزدی، ۱۳۸۷، وانگ، ۲۰۰۶).

در پایان انجام پژوهش در مورد نظام آموزشی و برنامه درسی مناطق دارای خرده فرهنگ ها توصیه می‌شود.

## منابع

- آخش، سلمان؛ الماسی، لایلا؛ 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.
- استراس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۹۰). اصول روش تحقیقی کیفی. نظریه‌مبنایی رویه‌ها و روش‌ها، ترجمه بیوک محمدی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- افروند، قدیر (۱۳۹۶). نگاهی اجمالی به تاریخ در جستجوی تاریخ لاین، آماده چاپ.
- اورشال، ژارمن؛ سید عباس زاده، میر محمد و عیسوی، محسن (۱۳۹۲). نقش چندفرهنگی بودن دانش‌آموزان بر آموزش و یادگیری درس هدیه‌های آسمانی به روش تدریس توأم شعر و نمایش خلاق از نظر معلمان ابتدایی ناحیه ۲ ارومیه در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۹۱. همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، ارومیه، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی.
- اورشال، ژارمن؛ عباس زاده، میرمحمد و عزیزی نژاد، بهاره (۱۳۹۲). نقش چندفرهنگی بودن جامعه بر آموزش و یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آشوری ارومیه. همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، ارومیه، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی.
- جلایری لائین، شیوا (۱۳۹۸). ارایه الگوی برنامه درسی بومی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در مناطق دارای خرده فرهنگ (شهرستان کلات)، پایان نامه دوره دکتری، دانشگاه بیرجند.
- جلایری، زینت (۱۳۸۹). میزان اهمیت مولفه‌های هویت ملی برای ورود به برنامه درسی دوره ابتدایی. پایان نامه 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 چپستی، چرایی و چگونگی بومی‌سازی برنامه درسی.
- حمیدی زاده، کتابون، فتحی واجارگاه، کوروش، عارفی، محبوبه و مهران، گلنار (۱۳۹۶). آموزش چندفرهنگی: تحلیل نظامند ادراک معلمان. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس، ۵(۲)، ۱۶-۱.
- رباطی، افسانه (۱۳۹۲). مطالعه یافته‌ها و تجارب نظام آموزشی دیگر کشورها در مورد برنامه درسی چند فرهنگی، همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی. 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. مجله علمی و پژوهش؛ پژوهش‌های برنامه درسی؛ انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ۴(۲)، ۱۱۷-۱۳۰.
- سند چشم انداز توسعه بیست ساله ایران (۱۳۸۸). تهران.
- شریف، مصطفی (۱۳۹۰). برنامه درسی، گفتمان نظریه، پژوهش و عمل برنامه درسی پست‌مدرن. اصفهان: جهاد دانشگاهی.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹). مجموعه مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی از بدو تاسیس تاکنون. تهران.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران «چالش‌ها و راهبردها». فصلنامه علمی و پژوهشی راهبرد فرهنگ، ۵(۱۷.۱۸)، ۹۳-۱۲۱.

- صادقی، علیرضا؛ عبدالملکی، صابر و خدارحمی، مریم (۱۳۹۶). تبیین بومی‌سازی تدریس با تأکید بر نقش معلم، اولین همایش چيستی چرایی و چگونگی برمی سازی برنامه درسی، (۱)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.
- قادی، مصطفی (۱۳۸۷). گفتمان‌های جهانی‌شدن و آینده‌ی برنامه‌های درسی در ایران. هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی، بابلسر، انجمن مطالعات برنامه درسی.
- 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. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، (۴) ۴، ۱-۲۴.
- قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران.
- قران کریم.
- 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 روبیتایل. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲(۳)، ۸۹-۱۰۸.
- گال، مردیت؛ بورک، والتر و گال، جویس (۱۳۹۲). روش‌های تحقیق کمی و کیفی. جلد اول. ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت.
- محمدی، شیرکوه؛ نقی کمال خرازی، سید علی؛ کاظمی فرد، محمد و پورکریم، جواد (۱۳۹۵). ارثه الگویی برای آموزش چندفرهنگی در نظام آموزش عالی: واکاوی دیدگاه‌های متخصصان این حوزه در ایران. تدریس پژوهی، ۴(۱)، ۶۵-۹۱.
- 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، گلاله و بلندهمتان، کیوان (۱۳۹۳). آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، (۱) ۶، ۹۲-۷۳.
- منصوریان، یزدان (۱۳۹۱). هفتاد نکته کاربردی در طراحی و اجرای پژوهش‌های کیفی. کتاب ماه کلیات، (۱۷۶)، ۶۷-۷۵.
- مولا، سمیه و ادیب، یوسف (۱۳۹۶) آموزش و برنامه درسی مبتنی بر محل، اولین همایش چيستی چرایی و چگونگی برمی سازی برنامه درسی، در حال انتشار (۱)۱.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۹). سند ملی آموزش و پرورش. فلسفه تربیت رسمی و عمومی.
- African Network for Agriculture. (2012). Agro-forestry and Natural Resources Education (December 2010) 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, 199-221
- 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
- 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
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2005). Multicultural education Issues and Perspectives (5th Ed.). New York: John Wiley.
- 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

- Cheng, Y. C. (۲۰۰۰). A CMI-triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium. *International Journal of Educational Management*, ۱۴(۴), ۱۵۶-۱۷۴
- Chittom, Lynn-nore. (۲۰۱۱). Teachers tips for ereating a multicultural curriculum.
- Cirik, I. (۲۰۱۴). Investigation of the relations between objectives of Turkish primary school curriculums and multiculturalism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۱۱۶, ۷۴-۷۶
- Cruz, A. C. V. (۲۰۱۸). A Framework for Cross-Cultural Curriculum Development. *Transnational Curriculum Inquiry*, ۱۵(۱), ۶۸-۸۲
- Davis, K. A., Phyak, P., & Bui, T.T.N. (۲۰۱۲). ). Multicultural education as Community Engagement: Policies and Planning in a Transational Era. *Internatiol Jornal of Multicultural education*, ۱۴(۳), ۱-۲۵
- De Kock, T., Sayed, Y., & Badroodien, A. (۲۰۱۸). Narratives of social cohesion&quot;: Bridging the link between school culture, linguistic identity and the English language. *Education as Change*, ۲۲(۱), ۱-۲۹
- Demir, N., & Yurdakul, B. (۲۰۱۵). The examination of the required multicultural education characteristics in curriculum design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۱۷۴, ۳۶۵۱-۳۶۵۵
- Denis, V. (۲۰۱۱). Silencing Aboriginal curricular content and perspectives through multiculturalism: There are other children here. *Review of education, pedagogy, and cultural studies*, ۳۳(۴), ۳۰۶-۳۱۷
- Eskici, M. (۲۰۱۶). Faculty members' opinions about multiculturalism in higher education. *The Anthropologist*, ۲۴(۱), ۲۵۲-۲۶۱
- Fernandez, M. (۲۰۱۰). The responsibility for multicultural education: An ethics of teaching and learning. Available from: [http:// www.Scu.edu/ethics](http://www.Scu.edu/ethics). Accessed ۲۴may .۲۰۱۰
- Freire, P. (۱۹۷۰). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin books.
- Garcia, E.K. (۲۰۰۸). Multicultural Education in your classroom. Rrtieved from: <http://www.ed change. Org/education Article Multicultural education in yor classroom. Html>.۱۹:۰۰ .۳/۶/۲۰۱۰
- Gheng, Y.C. (۲۰۰۴). Fostering local knoedj and human development in glocalization of education Inter national. *Jornal of Educational mahagement*, ۱۸(۱), ۷-۲۴
- Huang, H. P., Cheng, Y. Y., & Yang, C. F. (۲۰۱۷). Science teachers' perception on multicultural education literacy and curriculum practices. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, ۱۳(۶), ۲۷۶۱-۲۷۷۵
- Jalayeri Laeen, Sh, Ayati, M, Jafari Sani, H & Akbari Booreng, M(۲۰۱۹) A Teachers Perception on Localization of Curriculum with Emphasis on Social Studies Lesson. *International Journal of Higher Education*. Vol. ۸, No. ۷; ۲۰۱۹. doi:۱۰
- Jacob, M. M., Sabzalian, L., Jansen, J., Tobin, T. J., Vincent, C. G., & LaChance, K. M. (۲۰۱۸). The Gift of Education: How Indigenous Knowledges Can Transform the Future of Public Education. *International Journal of Multicultural Education*, ۲۰(۱), ۱۵۷-۱۸۵
- Jiafang, L. (۲۰۱۳). Curriculum Research in Mainland China. In *Curriculum Innovations in Changing Societies* (pp. ۸۵-۱۰۳). SensePublishers.
- Kenea Ambissa (۲۰۱۴). The Practice of Curriculum Contextualization in Selected Primary Schools in Rural Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, ۵(۱۰). ۴۹-۵۶
- Kolb, D. (۱۹۸۴). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs. NJ. Prentice Hall.
- Li, W., & Zou, W. (۲۰۱۷). A study of EFL teacher expertise in lesson planning. *Teaching and Teacher Education*, ۶۶, ۲۳۱-۲۴۱
- Manning & Baruth. (۲۰۰۰). Afro-American Cognitive Style: A Variable in School Suc-cess?. *Review of Educational Research*, ۵۲, ۲۱۹-۲۴۴
- McCarthy, G., & Stanton, C. R. (۲۰۱۷). Let His Voice Be Heard&quot;: A Community's Response to Inclusion of an Indigenous Counter-Narrative in the District Curriculum. *International Journal of Multicultural Education*, ۱۹(۳), ۱-۲۲
- Misco, T. (۲۰۱۸). Culturally Responsive Curriculum and Pedagogy in the Commonwealth of the Northern Mariana Islands. *International Journal of Multicultural Education*, ۲۰(۲), ۸۱-۱۰۰
- Muchenje, F., & Heeralal, P. J. (۲۰۱۶). 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*, ۴۷(۲), ۱۴۲-۱۵۰
- Muchenje, F., & Heeralal, P. J. (۲۰۱۶). 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*, ۴۷(۲), ۱۴۲-۱۵۰
- Noel. N. (۲۰۰۰). *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. (۲۰۱۶). Integrating Components of Culture in Curriculum Planning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, ۸(۱), ۱-۸

- Osler, A. (۲۰۱۵). The stories we tell: Exploring narrative in education for justice and equality in multicultural contexts. *Multicultural Education Review*, ۷(۱-۲), ۱۲-۲۵
- Parekh, B. (۲۰۰۸). The Concept of Multicultural Education. In S. Modgil, G. K. ۱۸(۱), ۷-۲۴
- Pinar, W. F. (۱۹۹۳). *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. (۲۰۱۱). Cross-cultural collaboration for locally developed indigenous curriculum. *International Journal of Multicultural Education*, ۱۳(۲), ۱-۱۸
- Ramirez, P. C., & Jaffee, A. T. (۲۰۱۶). 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*, ۱۸(۱), ۴۵-۶۷
- Sanders C. (۲۰۰۳). Application of Colaizzi's method: Interpretation of an auditable decision trail by a novice researcher. *Contemp Nurse*. ۱۴(۳), ۲۹۲-۳۰۲
- Sarraj, H., Bene, K., Li, J., & Burley, H. (۲۰۱۵). Raising Cultural Awareness of Fifth-Grade Students through Multicultural Education: An Action Research Study. *Multicultural Education*, ۲۲(۲), ۳۹-۴۵
- Siemens, G. (۲۰۰۴). A learning theory for the digital age. Retrieved from <http://www.elearnspace.org/articles/connectivism.html>,
- Shawer, S. F. (۲۰۱۷). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, ۶۳, ۲۹۶-۳۱۳
- Sianturi, M., Chiang, C. L., & Au Hurit, A. (۲۰۱۸). Impact of a Place-Based Education Curriculum on Indigenous Teacher and Students. *International Journal of Instruction*, ۱۱(۱), ۳۱۱-۳۲۸
- Spindler, G. D. (۱۹۸۷). Beth Anne: A Case Study of Culturally Defined Adjustment and Teacher Perceptions. In G. D. Spindler(Ed). *Education and culture Process: Anthropological Approaches* (۲nd. pp ۲۳۰-۲۴۴). Prospect Hights. IL: Waveland Pres
- Taylor, Peter (۲۰۰۳). 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. (۲۰۱۸). 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*, ۲۰(۳), ۸۰