

Feasibility of Curriculum Localization and Contextualization in Primary Schools

Mohsen Hajitabar Firouzjaee^{1*}, Samad Jam Gohari², Reza Mir Arab Razi³

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Social Sciences and Humanities, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran

2. M.A Student in Curriculum Studies, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran

3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Social Sciences and Humanities University of Mazandaran, Mazandaran, Iran

(Received: March 9, 2019; Accepted: August 11, 2020)

Abstract

The purpose of this study is to investigate the feasibility the localization and Contextualization of curriculum in elementary schools of. The research method is descriptive of survey type. The statistical population consists of all teachers, managers and students of the fourth, fifth and sixth grade of Babol city, using a simple random sampling method based on Morgan's table, 289 teachers, 75 managers and 1108 students were selected as statistical sample. A researcher-made localization and Contextualization curriculum for managers, teachers and students was used to collect data. For data analysis, descriptive statistics and inferential statistics (Simple-sample symptomatic rank tests Wilcoxon, Yumann Whitney) were used. The results showed that from the point of view of teachers and managers of localization and Contextualization of the curriculum in all dimensions is possible. There is also a significant difference between the viewpoints of managers and teachers in the two aspects of the policy and teachers' awareness of their roles. But there is no significant difference in three dimensions (teachers' implementation and effort, content and learning activities, and challenges). Therefore, based on the results, the need to create opportunities for localization and Contextualization of curricula by Department of Education, especially in elementary schools, should be taken into consideration. Creating opportunities for localization and Contextualization can influence the learning and performance of students and help their academic achievement.

Keywords: Contextualization, Elementary schools, Localization of the curriculum.

* Corresponding Author, Email: hajitabar62@gmail.com

امکان‌سنجی بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه درسی در مدارس ابتدایی

محسن حاجی‌تبار فیروزجائی^{۱*}، صمد جام‌گوهری^۲، رضا میرعرب رضی^۳

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم اجتماعی و انسانی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد مطالعات برنامه درسی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران
۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم اجتماعی و انسانی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۵/۲۱)

چکیده

هدف پژوهش حاضر امکان‌سنجی بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه درسی در مدارس ابتدایی است. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی بوده است. جامعه آماری، شامل همه معلمان، مدیران و دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی شهرستان بابل است که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۲۸۹ نفر معلم، ۷۵ نفر مدیر و ۱۱۰۸ نفر دانش‌آموز به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق‌ساخته بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه درسی ویژه مدیران، معلمان و دانش‌آموزان به کار گرفته شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات نیز روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون‌های رتبه‌های علامت‌دار تک‌نمونه‌ای، ویل کاکسون و یومان ویتنی) اجرا شد. نتایج نشان داد از دیدگاه معلمان و مدیران بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه درسی در همه ابعاد امکان‌پذیر است. همچنین بین دیدگاه مدیران و معلمان در دو بعد خطمشی و آگاهی معلمان از نقش‌شان، تفاوت معناداری وجود دارد. اما در سه بعد (اجرا و تلاش معلمان، محتوا و فعالیت یادگیری و چالش‌ها) تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین، براساس نتایج ضرورت ایجاد فرصت‌های موقعیتی‌سازی برنامه درسی از سوی آموزش و پرورش به ویژه در مدارس ابتدایی باید مورد توجه قرار گیرد؛ زیرا ایجاد فرصت‌های موقعیتی‌سازی می‌تواند یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد و به موفقیت تحصیلی آن‌ها کمک کند.

واژگان کلیدی: بومی‌سازی برنامه درسی، مدارس ابتدایی، موقعیتی‌سازی.

مقدمه

از موضوعات مهم و اساسی در مدارس ابتدایی موقعیتی‌کردن برنامه‌دستی است. بنابراین، معلمان باید مطابق با نیازهای دانش‌آموزان و یادگیری بهتر آنان تلاش کرده، و به فرصت‌های محیطی و شرایط بومی منطقه توجه خاصی کنند. معلمان باید در به‌کارگیری روش‌های متنوع یادگیری تبحر داشته باشند روش‌های آموزشی به‌کارگرفته‌شده باید به ارتقای درک و تفکر کمک کند، روی فرایند علمی تأکید داشته باشند و ارزش برای یادگیری طوطی‌وار قائل نشوند. همچنین، معلمان باید برای آموزش بهتر مفاهیم انتزاعی از مثال‌های واقعی و ابزار ساده که برگرفته از محیط می‌باشند، استفاده کنند. یادگیری باید متناسب موقعیت و معنادار باشد؛ زیرا اکثر مطالبی که دانش‌آموزان می‌آموزند معنادار نبوده و در زندگی روزمره فراگیران کاربردی ندارد و هیچ ارتباطی بین مطالب آموخته‌شده و زندگی فراگیران وجود ندارد برای این که مطالب با زندگی واقعی پیوند داشته باشد، باید ملموس و عینی باشد. زمانی که فراگیران در بستر واقعی آموزش می‌بینند، یادگیری مؤثرتری را تجربه می‌کنند تا زمانی که تحت انتزاعی آموزش ببینند. از معلمان انتظار می‌رود که تدریس موضوعات را بر شرایط محلی و بومی منطبق کنند تا از این طریق بین درس و نیازهای واقعی دانش‌آموزان پیوند برقرار شود.

توجه به موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی تئوری یا استراتژیک نوظهوری است تا هدف آموزش با کیفیت و سواد علمی محقق شود. موقعیتی‌سازی به معنای توسعه مهارت‌های جدید، دانش، توانایی‌ها و رویکردهایی در دانش‌آموزان است که در نتیجه آن، موضوعات جدید به شکلی معنادار و با در نظر گرفتن موقعیت مرتبط ارائه می‌شود. از طرف دیگر، بومی‌سازی یعنی آزادی مدارس یا نهادهای آموزشی محلی برای تنظیم برنامه‌دستی براساس شرایط بومی و محلی و برقراری ارتباط میان محتوای برنامه‌دستی و فرایندهای آموزش و یادگیری با محیط بومی و محلی. اساس بومی‌سازی، نیازهای بومی و محلی و ارتباط آن‌ها با دانش‌آموزان است که در آن به مقوله انعطاف‌پذیری دروس و خلاقیت در آن‌ها توجه می‌شود (تیلور^۱، ۲۰۰۴).

1. Taylor

هنریتا^۱ (۲۰۱۴) در پاسخ به پرسش «چرا باید برنامه درسی و مواد آموزشی را بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی کنیم؟»، معتقد است برنامه درسی زنده و پویاست و براساس مخاطبی که برای آن اجرا می‌شود و زمان و مکان اجرا تغییر می‌یابد. برای بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه آموزشی باید جایگاه خود را بدانیم تا برنامه درسی را برای خود مرتبط کنیم. زمانی که برنامه درسی را بومی‌سازی می‌کنیم؛ در حقیقت، آن را قبول کرده‌ایم. به عبارت دیگر، مناطق مختلف در یک کشور از مواد آموزشی مختلفی استفاده می‌کنند و برای انتقال استانداردهای برنامه آموزشی از ابزار آموزشی مختلفی بهره می‌برند. همچنین، تیلور (۲۰۰۳)، در پاسخ به پرسش‌چگونه می‌توان آگاهی بومی و موقعیتی را با برنامه درسی مکتوب ارتباط داد؟ بیان کردند در آمریکا از اواسط دهه ۱۹۸۰ میلادی مباحث جهانی‌شدن و بومی‌شدن به علت ماهیت بحث‌برانگیز این دسته از بحث‌ها مورد چالش جدی قرار گرفت. تا جایی که بعضی مریبان معتقد به بین‌المللی‌کردن و جهانی‌شدن آموزش، برای ایجاد تعادل در برنامه درسی، انتخاب مواد موضوعی و آموزش در کلاس درس با شکست روبه‌رو شدند (کنیا^۲، ۲۰۱۴). ایران هم برای کاهش تهدیدهای مربوط به تربیت مورد نظر و به ویژه برای رسیدن به آرمان‌های آموزشی خود در عرصه تعیین مواد آموزشی، روش‌های تدریس و یادگیری به موقعیتی‌کردن اقدام کرده است. برای مثال، پیک‌های نوروزی استانی و اقدامات برخی مدیران و معلمان در برپایی اردوهای محلی و منطقه‌ای می‌تواند از جمله اقداماتی باشد که برای همگام‌سازی محتواهای آموزشی با شرایط بومی و محلی انجام گرفته است. از ویژگی‌های این نگاه به آموزش لحاظ‌کردن تنوع فرهنگی در مدارس است. تنوع فرهنگی به معنای به‌کارگیری تجربه‌ها، باورها و لحاظ‌کردن ارزش‌ها در مطالب آموختنی مدارس است به گونه‌ای که احتمالاً شوق به یادگیری را افزایش می‌دهد. از مباحث مطرح در این زمینه بررسی رویکرد برنامه درسی (مستقل از بافت) و تأثیر آن در آموزش کلاس درس است. آموزش در این رویکرد با

1. Henrieta
2. Kenea

توانایی‌های ذهنی خاصی ارتباط دارد و این توانایی در بافت‌های اجتماعی و شرایط گوناگون، کاربرد یکسانی ندارند. در این برداشت، تدریس و یادگیری امری بدون جهت است و می‌تواند برای هر نوع هدفی بدون در نظر گرفتن شرایط و موقعیت‌های واقعی به کار رود. براساس رویکرد مستقل از بافت، یادگیری مهارت شناختی به شمار می‌رود که ممکن است هیچ ارتباطی با دنیای پیرامون کودکان نداشته باشد. این مسأله باعث پدید آمدن «برنامه‌درسی مرده» می‌شود. اصطلاحی که معمولاً برای برنامه‌های درسی غیر عملیاتی به کار برده می‌شود (تیلور، ۲۰۰۳).

نظریه‌ی جان دیویی مبنی بر «آموزش خود زندگی است»، یادگیری تجربی دیوید کلب^۱ (۱۹۸۴) و انسانی‌کردن آموزش پائولو فریره (۱۹۷۰) می‌تواند راهنمای بحث نظری درباره‌ی بومی‌کردن برنامه‌های درسی باشد. طی قرن گذشته، جان دیویی مطرح کرد که فرایند آموزش تنها آماده‌سازی برای بزرگسالی نیست؛ بلکه آموزش با کاوشگری و آزمایشگری در موقعیت، معنا می‌یابد. کلب نیز چهار عنصر یا سطح تفکر و یادگیری را مشخص کرد: تجربه‌ی عینی، مشاهده‌ی تاملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال. از آنجا که این نظریه بر نقش محوری تجربه در فرایند یادگیری تأکید می‌کرد، یادگیری تجربی نامیده شد. در نظریه‌ی کلب، یادگیری فرایندی توصیف می‌شود که از تغییر شکل تجربه‌ی موقعیتی کسب می‌شود. نظریه‌ی کلب درباره‌ی نقش موقعیت محوری برنامه‌درسی در دستاوردهای بهتر و قوی‌تر علمی (عملکرد محلی) برای یادگیرندگان شناخته می‌شود. فریره (۱۹۷۰) نیز آموزش به معنای انسانی‌کردن را مطرح کرد و آگاهی نسبت به موقعیت را مورد تأکید قرار داد. به نظر فریره، موقعیت‌محور کردن آموزش بهترین روش برای آغاز فرایند آزادسازی آموزش برای رسیدن به خودآگاهی است (گلیسپی^۲، ۲۰۰۲).

برنامه‌درسی برخاسته از موقعیتی‌سازی به تقویت پنج شکل بنیادی یادگیری منجر می‌شود: ۱. معنادار کردن: پیوند دادن محتوای آموزشی با چیزی که دانش‌آموزان از قبل می‌دانند. ۲. تجربه کردن:

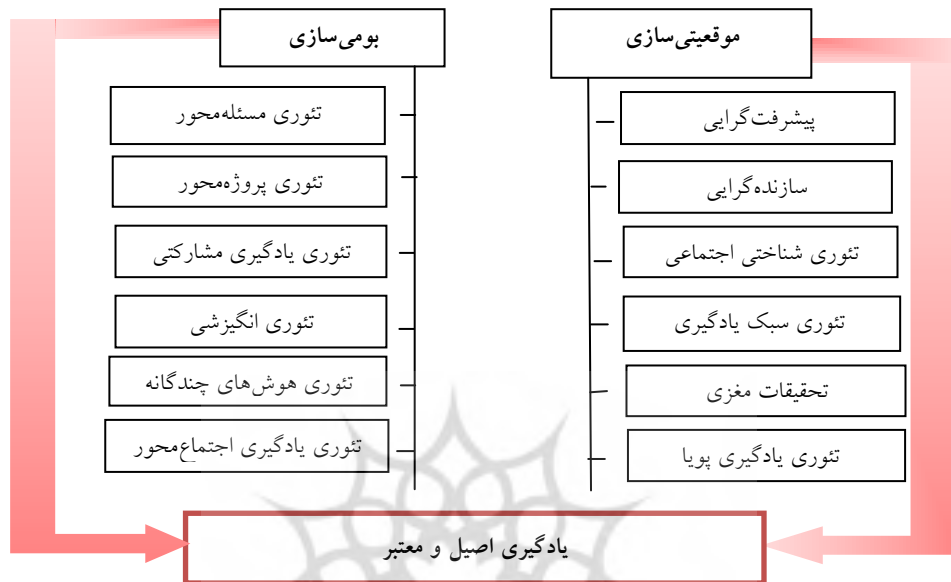
1. David Klap
2. Gillespie

یادگیری در بستر اکتشاف و اختراع که قلب یادگیری در بستر آموزشی به حساب می‌آید. به عبارتی، توضیحات معلم به دانش‌آموزان امکان می‌دهد که دانش جدیدی را کشف کنند. ۳. به‌کار بستن: دانش‌آموزان دانششان را در شرایط دنیای واقعی به کار می‌بندند. ۴. مشارکت‌دادن: دانش‌آموزان مسائلی را به صورت تیمی حل می‌کنند تا دانششان تقویت شود و مهارت‌های مشارکتی خود را توسعه بخشند. ۵. انتقال‌دادن: دانش‌آموزان آنچه را آموخته‌اند در شرایط و بسترهای جدید به کار می‌بندند. این رویکرد مانند مرتبط ساختن است. اگر از آموخته‌های قبلی دانش‌آموزان استفاده شود، اعتماد آن‌ها به حل مسأله خود افزایش می‌یابد (هنریتا، ۲۰۱۴).

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد موقعیتی‌سازی براساس طیفی از تئوری‌های مرتبط با یکدیگر درباره نحوه یادگیری افراد شکل می‌گیرد. پژوهش‌های قبلی شامل تئوری انگیزشی، تئوری اجتماعی شناختی، سبک‌های یادگیری، تحقیقات مغزی، سازنده‌گرایی، پیشرفت‌گرایی، شناخت‌گرایی، یادگیری مسئله‌محور، یادگیری مشارکتی، تئوری یادگیری اجتماعی و تئوری یادگیری اجتماع‌محور می‌شود (جفری^۱، ۲۰۱۵). شکل ۱ چارچوب نظری پژوهش را نشان می‌دهد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

الگوی نظری موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی



شکل ۱. چارچوب نظری پژوهش

تئوری یادگیری مشارکتی فرض می‌کند دانش‌آموزان یادگیری را درون این بستر اجتماعی خلق می‌کنند و نه در فضای کلاس درس، یا تنها با گوش دادن به معلم. این رویکرد همچنین از یادگیری همکاری‌محور که بسیاری از نظریه‌پردازان آن را برای کودکان مناسب‌تر می‌بینند، متمایز است. یادگیری مشارکتی با نیازهای دانش‌آموزان بزرگسال و آموزش بزرگسالان همراستایی بیشتری دارد (جفری، ۲۰۰۸).

تئوری پژوهش مغزی کمک می‌کند که افراد درک کنند چگونه یاد می‌گیرند و می‌تواند مغز یک دانش‌آموز را تحریک کند تا الگوهایی را توسعه دهد و با پیوند دادن تجربه و محرک‌های حسی به دانش جدید از طریق اجزای آن در زندگی واقعی خلق معنا کند.

مورد دیگر تئوری سازنده‌گرایی جان دیویی است. این تئوری دانش‌آموزان را ترغیب می‌کند دانش خود را براساس تجربه شان خلق کنند و این ایده‌ها را در شرایطی جدید به کار ببرند و با

دانش جدید که از ساخت‌های فکری از پیش تعیین شده به دست آورده‌اند، یکپارچه کنند (برنز و اریکسون^۱، ۲۰۰۱). همچنین، از پیشرفت‌گرایی جان دیویی که عنوان می‌کند اگر دانش‌آموزان از قبل با یک موضوع آشنا باشند، آن را بهتر درک می‌کنند، نیز استفاده کرد. فرایند تدریس - یادگیری تولید می‌شود اگر دانش‌آموزان مشارکت فعالی در آن داشته باشند.

تئوری شناخت‌گرایی همچنین فلسفه تدریس و یادگیری در بستر آموزشی تدریس زمینه‌ای و یادگیری موقعیتی را تحت تأثیر قرار می‌دهند اگر دانش‌آموزان مشارکت فعالی در فعالیت‌های کلاسی داشته باشند و این فرصت را داشته باشند که خودشان یاد بگیرند، یادگیری بهتری خواهند داشت. براون (۱۹۹۶) در ارتباط با فلسفه تدریس زمینه‌ای و یادگیری موقعیتی و حساسیت سبک‌های یادگیری عنوان می‌کند که «شخصی‌سازی محیط یادگیری و ایجاد تجربه‌های فردی برای دانش‌آموزان به آن‌ها کمک می‌کند که با مواد آموزشی پیوند بهتری داشته باشند و یادگیری قوی‌تر و معنادارتر شود» (سیلورمن و کاسازا^۲، ۲۰۰۰).

یکی دیگر از موارد برجسته تدریس زمینه‌ای و یادگیری موقعیتی، تئوری انگیزشی است. این تئوری بیان می‌کند که دانش‌آموزان بهتر است وظیفه هدایت خود را به عهده گیرند و یادگیری توسط طیف متنوعی از تجربه‌های شخصی و مرتبط با زندگی که وظیفه‌محور و مسئله‌محور هستند، غنی‌تر می‌شود.

یادگیری اجتماع‌محور که جنبه بین‌المللی برنامه درسی به حساب می‌آید به دانش‌آموزان کمک می‌کند که دانش و مهارت‌های درسی را بیاموزند و به کار گیرند. همزمان دانش‌آموزان دانش، مهارت‌ها و ویژگی‌های شهروندی اثربخش را از طریق تشخیص و به کار بردن موضوعاتی که روی اجتماع تأثیر می‌گذارند، توسعه می‌دهند.

تئوری شناخت اجتماعی بر نقش مهم فرهنگ در ساخت دانش تأکید می‌کند. به عبارت دیگر، رشد شناختی زمانی تحقق می‌یابد که کودکان از فرهنگ محیط اطلاعاتی را به دست آورد و این

-
1. Berns & Erickson
 2. Silverman & Casazza

اطلاعات را به صورت مستقیم و غیر مستقیم از طریق ارتباط با یک معلم والد یا دوستان خود که در همان فرهنگ حضور دارند، پردازش کنند.

نظریه‌پردازان یادگیری موقعیتی عنوان می‌کنند که ارتباطات اجتماعی نقش مهمی در ساختن دانش دارند. یادگیری از یک فعالیت، بستر و فرهنگ خاص سرچشمه می‌گیرد. به عبارت دیگر، یادگیری در محیطی از فعالیت‌ها که حول محور عقاید، رفتار و دانش خاصی سازمان‌دهی شده‌اند، اتفاق می‌افتد (بیکر، هوپ و کارندیف^۱، ۲۰۰۹).

گاردنر، روانشناس دانشگاه هاروارد در تئوری هوش‌های چندگانه به مقابله با دیدگاهی می‌پردازد که هوش را یک ویژگی مفرد یا مجموعه‌ای از ویژگی‌ها می‌داند که برخی از افراد در مقایسه با برخی دیگر کم و بیش از آن برخوردارند. یادگیری به وسیله فعالیت‌هایی که به کودکان امکان می‌دهد که از ذهن منحصر به فرد خود استفاده کنند، تسریع می‌گردد.

برخی پژوهش‌های نوین نشان داده است که موقعیتی‌سازی برنامه‌درسی، به افزایش یادگیری و انگیزه فراگیران منجر می‌شود. ماسام^۲ نشان داد رویکرد بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی یک استراتژی ارتقایافته، توانمندساز و نوآورانه در آموزش علوم است، و موقعیتی‌سازی رویکرد کارآمدی در بهبود عملکرد دانش‌آموزان کلاس بوده و تأثیر مثبتی را در حضور، انگیزش و رویکرد آن‌ها نشان می‌داد؛ وینستون ادوارد^۳ (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان داد که الف) رویکرد موقعیتی‌سازی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا علوم را به روشی معنا دارتر در مقایسه با رویکرد سنتی که باعث تقویت یادگیری با حفظ حقایق و آمادگی برای امتحانات می‌شود، بیاموزند؛ ب) این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک مفهومی خود از برنامه‌های کاربردی در محیط‌های مختلف واقعی را عمیق‌تر کنند؛ ج) این رویکرد یادگیری و تدریس مشارکتی را در بین دانش‌آموزان، معلمان آن‌ها و بین دانش‌آموزان و معلمان تحریک می‌کند. همچنین، یافته‌های این مطالعه سه دلیل

1. Baker, Hope & Karandjeff
2. Massam
3. Winston Edward

عمده بی‌تمایلی معلمان به استفاده از واسطه‌های مبتنی بر موقعیتی‌سازی در تدریس روزانه خود را نشان داد. این موارد شامل: الف) ماهیت متمرکز و در عین حال سفت و سخت برنامه درسی تانزانیا؛ ب) عدم آمادگی معلمان و سوابق تحصیلی قبلی؛ ج) شیوه ارزیابی و سنجش دانش‌آموزان مبتنی بر کاغذ و مداد است. کیم آلوین^۱ (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان داد دروس علوم، به منظور بهبود برنامه درسی، پاسخگویی، منعکس کردن و انعطاف‌پذیری درباره نیاز فراگیران باید موقعیتی و بومی‌سازی شوند، خصوصاً یادگیرندگان قرن بیست و یکم که باید به طور جامع و ماهرانه رشد یابند. رودلیو^۲ و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان دادند استفاده از داده‌های بومی در تدریس آمار به همراه احتمال تجربی یک استراتژی مؤثر آموزش و یادگیری است. علاوه بر این، این مطالعه به منظور ارتقای عملکرد دانش‌آموزان توصیه می‌کند که یک ماده آموزشی معتبر، متمرکز و بومی‌سازی شده در موضوع مورد نظر را بهبود بخشید. برینگاس^۳ (۲۰۱۴) در زمینه موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی، بیان می‌کند بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی می‌تواند در همه زمینه‌های یادگیری انجام شود. بومی‌سازی به حداکثر رساندن مواد، فعالیت‌ها، رویدادها و موضوعاتی است که به راحتی در محیط محلی در دسترس است. برای مفهوم‌سازی محتوا، معلمان باید در متن زندگی یادگیرندگان از مطالب معتبر استفاده کنند. طبق گفته‌های موراز و لایت^۴ (۲۰۱۳) موقعیتی‌سازی پیش‌شرط لازم در پرداختن به محتوا و سازماندهی فعالیت‌هایی است که باید در کلاس انجام شود و موقعیتی‌سازی به افزایش مشارکت دانش‌آموزان در کارهای مدرسه‌ای هنگام تدریس منجر می‌شود. سچاس^۵ (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان داد موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی به یادگیری بهتر یادگیرندگان منجر می‌شود و نمرات دانشگاهی و عملکرد خوبی کسب می‌کنند. همچنین، نتایج نشان داد دانش‌آموزان وقتی بتوانند محتوا را با محیط یا تجربه فوری خود مرتبط

-
1. Kim Alvin
 2. Rodelio
 3. Bringas
 4. Mouraz & Leite
 5. Cejas

کنند، علاقه و انگیزه بیشتری کسب می‌کنند و درسی را بهتر درک می‌کنند. هیق^۱ (۲۰۰۷)، و استالمیجر^۲ و همکاران (۲۰۰۹) نشان دادند یادگیری بومی موجب افزایش یادگیری فراگیران می‌شود؛ اریچ^۳ (۲۰۰۸) نیز در تحقیقی نشان داد یادگیری موقعیتی موجب افزایش انگیزه گروه‌های مورد بررسی می‌شود (کنیا، ۲۰۱۴). کنیا (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان داده است مهم‌ترین دلیل عدم محلی‌سازی آموزش در این کشور، نبود تخصص کافی در معلمان و علاقه‌مندی مدیران به استاندارد کردن، متحدالشکل و جهانی کردن محتواهای درسی می‌داند؛ تیلور (۲۰۰۳) در پژوهشی نشان داد در بین مشکلاتی که معلمان در بومی‌سازی برنامه‌درسی با آن مواجهند، کار مضاعف، شرایط عمومی معلمان و کمبود تجربه و همین‌طور محوریت امتحانات مدرسه باعث می‌شود معلم از رویکرد منعطف‌تر و مرتبط‌تر با شرایط بومی و محلی دست بکشد.

پژوهش‌های انجام‌گرفته در ایران نیز حاکی از این است که اکثر پژوهش‌ها در زمینه موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی، توصیفی است. برای مثال، نجفی و صادقی (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند عواملی مانند نبود سیستم آموزش، هدایت و حمایت تخصصی دانشگاهی، سکویی بودن نظرات متخصصان در مفهوم‌یابی اصطلاحات برنامه‌درسی، ساده‌انگاری امر خطیر برنامه‌ریزی درسی بومی، تحویلی‌نگری، فقدان روش‌شناسی مناسب، حاکمیت نگاه تقلیدی و ترجمه‌ای نسبت به محصولات برنامه‌درسی غربی، عدم نقد نظریات برنامه‌درسی غربی با رویکرد بومی، عدم تدارک فرصت‌های توسعه حرفه‌ای برای برنامه‌ریزان بومی، عدم شناخت کامل و جامع آموزه‌های فرهنگ و تمدن بومی، نالایق‌انگاری انسان ایرانی در تولید و نوآوری دانش بومی برنامه‌درسی، محور قرارگرفتن تبیین‌گرایی به جای استدلال‌گرایی، بی‌توجهی به مسئولان دولتی و نبود سازوکار قانونی مناسب مهم‌ترین چالش‌های بومی‌سازی در ایران است؛ صحراکار (۱۳۹۵) در تحقیق خود نشان داد کشورهایایی که مدارس آن‌ها دارای استقلال بیشتری در زمینه برنامه‌ریزی درسی هستند و

1. Higgs
2. Stalmeijer
3. Erich

تا حدی به بومی‌سازی برنامه درسی اقدام کرده‌اند، دانش‌آموزان آن‌ها عملکرد بهتری نسبت به سایر کشورها در زمینه ریاضیات، علوم و خواندن نشان دادند.

براساس مرور پیشینه نظری و بررسی کارهای پژوهشی مختلف در این زمینه، ملاحظه می‌شود که موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی برنامه درسی، به افزایش یادگیری و انگیزه فراگیران منجر می‌شود. این رویکرد می‌تواند قدم بسیار مثبت و مفیدی برای ارتقای خروجی‌های آموزشی برای فراگیران باشد.

برخلاف اینکه پژوهش‌های زیادی در کشورهای دیگر در ارتباط با بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه درسی صورت پذیرفته و نتایج حاکی از آثار مثبت این رویکرد بوده است، در ایران پژوهش‌های اندکی در این زمینه انجام گرفته است و تنها در سال‌های اخیر تعداد معدودی پژوهش به شیوه توصیفی و کتابخانه‌ای صورت گرفته است. بنابراین، با عنایت به مطالب ارائه‌شده، هدف پژوهش حاضر بررسی امکان‌سنجی بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه درسی در مدارس ابتدایی می‌باشد. بدین منظور پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به پرسش‌های ذیل می‌باشد:

۱. آیا از دیدگاه معلمان و مدیران موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی برنامه درسی امکان‌پذیر است؟
۲. آیا بین دیدگاه مدیران و معلمان در زمینه ابعاد و مولفه‌های بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه درسی تفاوت وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف از نوع کاربردی است و از نظر شیوه اجرا، پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری، شامل همه معلمان (۱۴۹۵ نفر)، مدیران (۲۹۰ نفر) و دانش‌آموزان (۲۰۸۱۶ نفر) پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی می‌باشند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و بر اساس جدول مورگان، ۲۸۹ نفر معلم، ۷۵ نفر مدیر و ۱۱۰۸ نفر دانش‌آموز به عنوان نمونه آماری انتخاب شده‌اند.

اطلاعات مورد نیاز پژوهش از طریق دو پرسشنامه محقق‌ساخته جمع‌آوری شد. الف) پرسشنامه امکان‌سنجی بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه درسی ویژه معلمان و مدیران: این

پرسشنامه شامل دو بخش است: بخش اول به اطلاعات زمینه‌ای و جمعیت‌شناختی معلمان و مدیران شرکت‌کننده در پژوهش اختصاص دارد که مشتمل بر ۴ پرسش (جنس، نوع مدرسه (دولتی، هیئت امنایی و غیر انتفاعی)، نوع مدرسه (دخترانه و پسرانه)، و نوع مدرسه (شهری و روستایی) است و بخش دوم در ارتباط با ابعاد و مؤلفه‌های موقعیتی‌سازی برنامه‌درسی و پرسش‌های مرتبط با آن است. این مؤلفه‌ها برگرفته از مبانی نظری در حوزه موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی برنامه‌درسی، همچنین، پرسشنامه‌های کنیا (۲۰۱۴) و هنریتا (۲۰۱۴) است. این بخش مشتمل بر ۳۷ پرسش و ۵ بعد اصلی موقعیتی‌سازی (بعد خط‌مشی‌ها / راهنماها در بومی‌سازی برنامه‌درسی شامل ۶ گویه)؛ آگاهی معلمان از نقش‌شان در موقعیتی‌سازی برنامه‌درسی شامل ۳ گویه)؛ (تلاش و اقدام معلمان در تدریس و اجرا، برای بومی‌سازی برنامه‌درسی شامل ۱۰ گویه)؛ و توجه به محتوا و فعالیت یادگیری در بومی‌سازی برنامه‌درسی شامل ۷ گویه)؛ (چالش‌های بومی‌سازی شامل ۱۱ گویه) است. ب) پرسشنامه نظرسنجی از دانش‌آموزان: این پرسشنامه شامل دو بخش است: بخش اول به اطلاعات زمینه‌ای و جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش اختصاص دارد که مشتمل بر ۵ پرسش (جنس، نوع مدرسه (دولتی، هیئت امنایی و غیر انتفاعی)، نوع مدرسه (دخترانه و پسرانه)، نوع مدرسه (شهری و روستایی)، و پایه تحصیلی است و بخش دوم مشتمل بر ۱۱ گویه در ارتباط با میزان تلاش معلمان در جهت بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه‌درسی و پرسش‌های مرتبط با آن است؛ این گویه‌ها برگرفته از مبانی نظری در حوزه موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی برنامه‌درسی و همچنین، پرسشنامه کنیا (۲۰۱۴) است. شیوه نمره‌گذاری پرسش‌های این دو پرسشنامه براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت با وزن‌های: خیلی‌زیاد (نمره ۵)، زیاد (نمره ۴)، متوسط (نمره ۳)، کم (نمره ۲) و خیلی‌کم (نمره ۱) است. به منظور تعیین روایی دو پرسشنامه از نظرات پنج تن از استادان حوزه برنامه‌درسی، ۳ نفر از استادان حوزه روان‌شناسی و روان‌سنجی، دو نفر از معلمان و دو نفر از مدیران مدارس ابتدایی استفاده شد. برای تعیین برآورد پایایی ابزارهای پژوهش ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای پرسشنامه موقعیتی‌سازی برنامه‌درسی ویژه مدیران ۰/۸۵

ویژه معلمان ۰,۷۹ و پرسشنامه دانش‌آموزان ۰,۷۸ به دست آمده است. بنابراین، پرسشنامه‌های یادشده از پایایی لازم برخوردارند.

برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (درصد فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی از روش‌های آمار ناپارامتریک (آزمون‌های رتبه‌های علامت‌دار تک‌نمونه‌ای، ویل‌کاکسون و یومان ویتنی) استفاده شد. داده‌ها به کمک نرم‌افزارهای SPSS21 و Minitab17 تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش

مشخصات توصیفی دیدگاه مدیران، معلمان و دانش‌آموزان در زمینه مؤلفه‌های بومی‌سازی در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. مشخصات توصیفی دیدگاه مدیران، معلمان و دانش‌آموزان در زمینه مؤلفه‌های بومی‌سازی

مؤلفه‌ها	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
خط‌مشی / راهنماها	مدیران	۳,۷۳۳۳	۰,۷۵۰۵۶
	معلمان	۳,۵۶۵۰	۰,۶۹۰۲۹
آگاهی از نقش	مدیران	۴,۳۶۰۰	۰,۵۶۰۸۹
	معلمان	۴,۱۷۹۹	۰,۶۴۵۸۸
محتوا و فعالیت‌های یادگیری	مدیران	۳,۶۶۸۱	۰,۵۸۴۳۹
	معلمان	۳,۷۱۴۳	۰,۵۹۰۷۴
چالش‌های موجود	مدیران	۳,۵۴۴۲	۰,۵۴۶۳۷
	معلمان	۳,۴۸۱۰	۰,۴۸۲۸۸
تلاش، اقدام و اجرا	مدیران	۳,۵۹۶۷	۰,۶۶۴۸۰
	معلمان	۳,۵۵۸۸	۰,۶۲۲۴۸
	دانش‌آموزان	۳,۴۵۸۸	۰,۵۷۷۷۰

برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش، روش‌های آمار ناپارامتریک (آزمون‌های رتبه‌های علامت‌دار تک‌نمونه‌ای، ویل‌کاکسون و یومان ویتنی) به کار گرفته شد.

پرسش اول: آیا از دیدگاه معلمان و مدیران بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه‌دستی امکان‌پذیر است؟

جدول ۲. نتایج آزمون ویل‌کاکسون برای بررسی دیدگاه مدیران و معلمان مدارس در مؤلفه‌های بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه‌دستی

مؤلفه‌ها	گروه‌ها	تعداد	مقدار آماره	میانۀ برآوردشده	سطح معناداری
خط‌مشی / راهنماها	مدیران	۷۵	۵,۲۵۰۵	۳,۷۸۵	۰,۰۰۱
	معلمان	۲۸۹	۵,۳۳۴۵۸	۳,۵۷۰	۰,۰۰۱
آگاهی از نقش	مدیران	۷۵	۵,۲۷۶۹	۴,۵۰۰	۰,۰۰۱
	معلمان	۲۸۹	۵,۳۶۹۶۴	۴,۲۵۰	۰,۰۰۱
محتوا و فعالیت‌های یادگیری	مدیران	۷۵	۵,۲۵۵۸	۳,۶۶۵	۰,۰۰۱
	معلمان	۲۸۹	۵,۳۷۸۲۳	۳,۷۲۰	۰,۰۰۱
چالش‌های موجود	مدیران	۷۵	۵,۲۵۲۰	۳,۵۴۵	۰,۰۰۱
	معلمان	۲۸۹	۵,۳۵۱۹۵	۳,۵۰۰	۰,۰۰۱
تلاش، اقدام و اجرا	مدیران	۷۵	۵,۲۴۲۰	۳,۶۲۵	۰,۰۰۱
	معلمان	۲۸۹	۵,۳۴۷۲۴	۳,۵۶۵	۰,۰۰۱
	دانش‌آموزان	۱۱۰۸	۵,۴۸۵۰۴۹	۳,۴۵۵	۰,۰۰۱
بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی	مدیران	۷۵	۵,۲۷۶۰	۳,۷۷	۰,۰۰۱
	معلمان	۲۸۹	۵,۴۱۰۸۴	۳,۷۰	۰,۰۰۱

براساس جدول ۲، و سطح معناداری به‌دست‌آمده ($P < ۰,۰۰۱$)، می‌توان نتیجه گرفت که هم از دیدگاه مدیران و هم معلمان، مدارس خط‌مشی / راهنماها برای بومی‌سازی برنامه‌دستی را دارند؛ معلمان از نقش‌شان در موقعیتی‌سازی برنامه‌دستی آگاهی دارند؛ معلمان در بومی‌سازی برنامه‌دستی با چالش مواجهند؛ محتوا و فعالیت‌های یادگیری دوره ابتدایی به بومی‌سازی برنامه‌دستی پرداخته است و به آن توجه داشته است؛ همچنین، معلمان در تدریس و اجرا، تلاش و اقدام معناداری جهت بومی‌سازی برنامه‌دستی انجام می‌دهند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه معلمان و مدیران موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی برنامه‌دستی امکان‌پذیر است.

پرسش دوم: آیا بین دیدگاه مدیران و معلمان در ابعاد و مؤلفه‌های بومی‌سازی برنامه‌دروسی تفاوت وجود دارد؟

جدول ۳. نتایج آزمون یومان ویتنی برای تفاوت دیدگاه مدیران و معلمان در ابعاد و مؤلفه‌های بومی‌سازی برنامه‌دروسی

مؤلفه‌ها	گروه‌ها	میانگین رتبه	یومان ویتنی	آماره z	سطح معناداری
خط‌مشی/راهنماها	مدیران	۲۰۵,۳۷	۹۱۲۲,۰۰۰	-۲,۱۱۷	۰,۰۳۴
	معلمان	۱۷۶,۵۶			
آگاهی از نقش	مدیران	۲۰۵,۴۷	۹۱۱۵,۰۰۰	-۲,۱۹۱	۰,۰۲۸
	معلمان	۱۷۶,۵۴			
محتوا و فعالیت‌های یادگیری	مدیران	۱۷۴,۸۷	۱۰۲۶۵,۰۰۰	-۰,۷۰۶	۰,۴۸۰
	معلمان	۱۸۴,۴۸			
چالش‌های موجود	مدیران	۱۸۸,۳۰	۱۰۴۰۲,۵۰۰	-۰,۵۳۷	۰,۵۹۱
	معلمان	۱۸۰,۹۹			
تلاش، اقدام و اجرا	مدیران	۱۸۷,۱۱	۱۰۴۹۲,۰۰۰	-۰,۴۲۷	۰,۶۷۰
	معلمان	۱۸۱,۳۰			

براساس جدول ۳، با توجه به مقدار یومان ویتنی و همچنین، سطح معناداری به‌دست‌آمده در دو بعد خط‌مشی و آگاهی معلمان از نقش‌شان باید گفت که فرض صفر رد می‌شود. بدین معنا که بین دیدگاه مدیران و معلمان در زمینه خط‌مشی/راهنماها برای بومی‌سازی و آگاهی معلمان از نقش‌شان جبرای بومی‌سازی برنامه‌دروسی تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به مقدار میانگین رتبه‌ای به‌دست‌آمده برای مدیران و معلمان، می‌توان نتیجه گرفت مدیران نسبت به معلمان دیدگاه مثبت‌تری نسبت به وجود خط‌مشی/راهنما در مدارس و همچنین، آگاهی معلمان از نقش‌شان برای بومی‌سازی برنامه‌دروسی دارند. اما در سه بعد و مؤلفه دیگر بومی‌سازی برنامه‌دروسی با توجه به مقدار یومان ویتنی و همچنین سطح معناداری، باید گفت فرض صفر تأیید می‌شود. بدین معنا که بین دیدگاه مدیران و معلمان در زمینه میزان بومی‌بودن محتوا و فعالیت‌های یادگیری؛ میزان چالش‌هایی که معلمان در بومی‌سازی برنامه‌دروسی با آن مواجه هستند؛ و تلاش و اقدام معلمان جهت بومی‌سازی برنامه‌دروسی تفاوت معنادار وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج آزمون‌های آماری و بررسی‌ها در پژوهش حاضر نشان داد که از دیدگاه معلمان و مدیران موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی برنامه‌درسی امکان‌پذیر است و در این مورد می‌توان ادعا کرد که «از دیدگاه مدیران و معلمان، مدارس خط‌مشی / راهنماها برای بومی‌سازی برنامه‌درسی دارند؛ معلمان از نقش‌شان در موقعیتی‌سازی برنامه‌درسی آگاهی دارند؛ معلمان در بومی‌سازی برنامه‌درسی با چالش‌هایی مواجهند؛ در محتوا و فعالیت‌های یادگیری دوره‌ابتدایی به بومی‌سازی برنامه‌درسی پرداخته است؛ و همچنین، معلمان در تدریس و اجرا، تلاش و اقدام معناداری برای بومی‌سازی برنامه‌درسی انجام می‌دهند».

درباره مؤلفه خط‌مشی / راهنماها، که نتایج پژوهش‌های باقری (۱۳۸۷) و کنیا (۲۰۱۴) نیز مؤید آن می‌باشد، می‌توان گفت مدارس باید به منظور همگام‌شدن موقعیتی‌سازی برنامه‌درسی گام بردارند. به عقیده بسیاری از صاحب‌نظران و محققان، بومی‌سازی برنامه‌درسی می‌تواند استانداردها و سیاست‌هایی را برای همه فراگیران ارائه دهد و پاسخگوی نیازهای آنان متناسب با اقتضات محیط بومی‌شان باشد (پیری و همکاران، ۱۳۹۰). بنابراین، باید تلاش شود به مدارس اختیار تصمیم‌گیری در زمینه تدوین برنامه‌درسی داده شود و شرایط برای مشارکت و استفاده از توانایی‌های مسئولان محلی، معلمان، والدین، دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها فراهم شود. برای تحقق این منظور مدیران و معلمان می‌توانند ضمن شناسایی مشکلات و نیازهای خاص مناطق و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، زمینه و بستر مناسبی به منظور موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی برنامه‌درسی فراهم کنند.

در زمینه مؤلفه آگاهی معلمان از نقش‌شان، که نتایج پژوهش‌های صادقی، عبدالملکی و خدارحمی (۱۳۹۵) نیز مؤید آن است، باید بیان کرد که معلم به عنوان راهنما، نقش تعیین‌کننده‌ای در موقعیتی‌سازی برنامه‌درسی دارد و در طرح‌ریزی کلاس درس‌شان سعی می‌کنند مطالب مرتبط و سازگار با بچه‌ها ارائه کنند. معلم می‌تواند مهم‌ترین عنصر در شکست یا موفقیت تغییر و نوآوری‌های آموزشی باشد به طوری که تا پذیرش و نوآوری‌های تغییر در سطح خرد صورت

نگیرد، در سطح کلان با شکست مواجه خواهد شد. بنابراین، معلمان باید در تولید دانش حرفه‌ای و بومی تدریس‌شان در بافت مدرسه و کلاس درس مرتبط با دانش‌آموزان در تلاش باشند.

در زمینه مؤلفه تلاش و اقدام معلمان، که نتایج پژوهش‌های جفری (۲۰۱۵)، هنریتا (۲۰۱۴)، بیکر، هوپ و کارندیف (۲۰۰۹)، و پردمور^۱ (۲۰۰۷)، مؤید آن است، باید بیان کرد آموزش و یادگیری موقعیتی‌سازی شده فرایندی انعطاف‌پذیر برای مربیان و دانش‌آموزان است. بنابراین، یک روش واحد و مشخص برای اجرای آن وجود ندارد. معلمان در تدریس خود با روش‌های متنوع برای بومی‌سازی برنامه درسی در تلاش هستند. آموزش و یادگیری موقعیتی‌سازی شده اگر به صورت موفق اجرا شود، معلمان و دانش‌آموزان را در فعالیت‌های کلاسی درگیر می‌کند تا یادگیری کاملاً دانش‌محوری داشته باشند و حامیان آموزش و یادگیری موقعیتی‌سازی عنوان می‌کنند که با استفاده از این روش می‌توان بسیار بهتر و مؤثرتر از روش‌های سنتی به دانش‌آموزان انگیزه داد. بنابراین، اساس آموزش و یادگیری موقعیتی‌سازی شده را نظریه آموزشی ساخت‌گرایی تشکیل می‌دهد که «چارچوبی مفهومی است که بیان می‌دارد که فراگیران به طور مداوم در حال ارتقای حافظه خود براساس تجارب مستمر هستند» (بیکر، هوپ و کارندیف، ۲۰۰۹). بنابراین، معلمان باید در تدریس خود به زمینه و بستر یادگیری دانش‌آموزان توجه داشته باشند و این موضوع به معلمان کمک می‌کند که بین مواد آموزشی تدریس شده با شرایط واقعی دانش‌آموزان ارتباط برقرار کنند (گابی^۲، ۲۰۱۱). مطابق با نتایج بیکر، هوپ و کارندیف (۲۰۰۹)، باند (۲۰۰۴)، و پردمور (۲۰۰۷)، معلمان باید به زمینه و بافت اجتماعی و طبیعی دانش‌آموزان توجه داشته باشند، و تلاش برای تحقق آموزش اثربخش و کارآمد، بدون در نظر گرفتن موقعیت‌های بی‌همتای شاگردان بی‌فایده خواهد بود، و معلمان با بسترسازی مناسب امکان کاربرد سریع آموخته‌ها را به دانش‌آموزان می‌دهند و اهداف آموزشی را محقق می‌کنند. معلمان برای بسترسازی از مواد، فعالیت‌ها، علایق، موضوعات و نیازهای واقعی زندگی دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. آموزش موقعیتی‌سازی شده بر

1. Pridmore
2. Gappi

اساس این درک شکل گرفته که برخی فراگیران زمانی که در بستر واقعی آموزش می‌بینند یادگیری مؤثرتری را تجربه می‌کنند تا زمانی که به طور انتزاعی تحت آموزش قرار بگیرند.

درباره با مؤلفه محتوا و فعالیت‌ها، که نتایج پژوهش‌های جفری (۲۰۱۵)، هنریتا (۲۰۱۴)، برنر و همکاران (۲۰۰۹)، تیلور (۲۰۰۴)، بیکر، مک‌اللاوی کورتنبرگ^۱ (۲۰۱۰)، مؤید آن است، می‌توان گفت برای نهادینه‌کردن برنامه‌دستی بومی باید به عناصر اصلی آن از جمله محتوا توجه کرد، تا زمانی که به‌ویژه محتوا دستخوش تحول نشود، نمی‌توان از برنامه‌دستی سخن گفت. افزایش کیفیت آموزش منطق‌پشتوانه بومی‌سازی برنامه‌دستی و بومی‌سازی محتواهای تدریس است. با توجه به گزارش سازمان یونسکو ابعاد حیاتی کیفیت آموزش به ارتباط محتوای برنامه‌دستی با تنوع محیطی، فرهنگی و واقعیت‌های اجتماعی و اقتصادی بستگی دارد. یک عامل مهم در بومی‌سازی برنامه‌دستی مدرسه و بومی‌سازی محتوای تدریس، قومیت و تنوع زبانی است. این تنوع باید در زمان طراحی دروس، به صورت واژه‌های مرتبط با محل و واژه‌های زبانی، برای ایجاد پیوندهایی مهم بین یادگیرنده و محتوا مهم به شمار رود (یونسکو، ۲۰۰۲، صص ۱۳ و ۳۴).

در محتوای برخی کتب درسی دوره ابتدایی به آداب و رسوم، و بومی‌سازی برنامه‌دستی توجه شده است. برای مثال، پیک نوروزی استانی، تولید محتوای براساس موقعیت بومی و محلی، و اقدامات برخی مدیران و معلمان در برپایی اردوهای محلی و منطقه‌ای می‌تواند از جمله اقداماتی باشد که برای همگام‌سازی محتوای آموزشی با شرایط بومی و محلی انجام گرفته است. همچنین، در کتاب فارسی دوره ابتدایی دو یا چند درس آزاد بدون متن که مرتبط با محتوا و فرهنگ بومی است. دانش‌آموزان با راهنمایی آموزگار متنی متناسب با محتوای فصل تهیه و از آن متن، پرسش‌های درک مفهوم، نگارشی و املائی استخراج می‌کنند؛ که این بخش فرصت خوبی است تا دانش‌آموزان در زمینه آثار باستانی، شخصیت‌های برجسته میهنی، ادبیات بومی و تاریخ و جغرافیای زادگاه خود اطلاعاتی کسب کنند. در درس مطالعات اجتماعی و علوم و ریاضی دانش‌آموزان به

1. Becker, McElvany & Kortenbruck
2. UNESCO

طور ملموس و عینی با واقعیات و پدیده‌های محیطی و اجتماعی روبه‌رو شوند و آنچه را که آموخته‌اند در محیط واقعی زندگی خود ارتباط می‌بخشند و معلم به محیط‌های متنوع یادگیری (کلاس، حیاط مدرسه، خانه، آزمایشگاه، اجتماع، محیط زیست و ...) توجه دارد.

درباره با مؤلفه چالش، مانند نتایج پژوهش‌های شبکه آموزش منابع طبیعی و کشاورزی آفریقا^۱ (۲۰۱۰)، تیلور و همکاران (۲۰۰۳)، کنیا (۲۰۱۴)، و حاجی تبار فیروزجائی و میرعرب رضی (۱۳۹۵)، مواردی از قبیل نبود سیستم آموزش، فقدان روش‌شناسی مناسب، نداشتن ساز و کار قانونی مناسب، نبود بودجه، نبود مشوق‌هایی برای تولید محتواهای بومی، همراهی محدود در فرایند اجرای برنامه درسی، کارهای مضاعف معلمان و مدیران، تجربه و تخصص ناکافی معلمان، روش‌های استاندارد و مطالب آموزشی واحد و یکسان، تغییر ذهنیت از روش سنتی به روش‌های عملی، محدودیت زمان، کمبود امکانات، تجهیزات و وسایل کمک آموزشی، حجم وسیع مطالب درسی، عدم حمایت اجرایی مدیران آموزش و پرورش استانی و منطقه‌ای، قوانین و مقررات اداری، آگاهی نامناسب برخی خانواده‌ها، تمرکز سیستم آموزشی، الزام آزمون‌های منطقه‌ای و استانی، از مهم‌ترین چالش‌ها و محدودیت‌هایی هستند که معلمان و مدیران در مدرسه برای بومی‌سازی برنامه درسی با آن‌ها روبه‌رو هستند و باید برای رفع آن تلاش‌های لازم انجام گیرد.

در مجموع، می‌توان گفت بومی‌سازی برنامه درسی و یادگیری بومی، موجب افزایش یادگیری و انگیزه فراگیران می‌شود. بنابراین، زمانی شاهد بومی‌سازی یادگیری خواهیم بود که محتوای برنامه درسی و روش‌ها و مطالب مرتبط با آن به‌طور مستقیم، با تجربه‌ها و محیط یادگیرنده ارتباط داشته باشد. از این رو، در جهت درک اینکه کدام‌یک از جنبه‌های برنامه درسی (محتوا، روش و مطالب) بومی‌سازی شده‌اند، باید تلاش‌های لازم انجام گیرد. در ضمن محتوای برنامه درسی بومی با لحاظ کردن شرایط خاص هر منطقه، شرایط جغرافیایی و منطقه‌ای هر محل و نیازها و علایق ویژه دانش‌آموزان در محل، به تفاوت‌های فردی و نیازهای بومی و منطقه‌ای پاسخ می‌دهد.

1. African Network for Agriculture

بنابراین، ایجاد فرصت‌هایی برای موقعیتی‌سازی برنامه‌درسی از سوی آموزش و پرورش به ویژه در مدارس ابتدایی باید مورد توجه قرار گیرد؛ زیرا ایجاد فرصت‌های موقعیتی‌سازی می‌تواند یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد و به موفقیت تحصیلی آن‌ها کمک کند. موقعیت‌سازی مهارت‌های پایه‌ای در حوزه‌های تخصصی در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و پس از آن برای مشارکت بیشتر دانش‌آموزان، یادگیری عمیق و ارتقای انتقال مهارت‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی می‌تواند آموزش و پرورش ایران را در همه‌ی مقاطع دچار تحول کرده، و زمینه‌ی بروز استعدادها و توانمندی‌های دانش‌آموزان را فراهم کند. برای تحقق این منظور، مدیران و مسئولان آموزش و پرورش، می‌توانند ضمن ایجاد امکانات و موقعیت‌های موجود محیطی در سطح منطقه و ملی برای کلیه‌ی دانش‌آموزان، با ایجاد کارگاه‌ها و برنامه‌های مناسب در این زمینه، به تغییر باورها و دیدگاه‌های معلمان برای مثبت‌مبادرت کنند.

در زمینه‌ی این پرسش که آیا بین دیدگاه مدیران و معلمان در زمینه‌ی ابعاد و مؤلفه‌های بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه‌درسی تفاوت وجود دارد؟، نتایج نشان داد تفاوت معناداری بین میانگین رتبه‌ای مدیران و معلمان در زمینه‌ی خط‌مشی / راهنماها برای بومی‌سازی و آگاهی معلمان از نقش‌شان جهت بومی‌سازی برنامه‌درسی وجود دارد، بنابراین، در این مورد می‌توان ادعا کرد که: «در زمینه‌ی خط‌مشی / راهنماها برای بومی‌سازی برنامه‌درسی و همچنین، آگاهی معلمان از نقش‌شان برای بومی‌سازی برنامه‌درسی بین مدیران و معلمان تفاوت معناداری وجود دارد؛ یعنی مدیران دیدگاه مثبت‌تری نسبت به معلمان به وجود خط‌مشی / راهنما و آگاهی معلمان از نقش‌شان در مدارس برای موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی برنامه‌درسی دارند». اما در سه بعد و مؤلفه دیگر بومی‌سازی برنامه‌درسی با توجه به مقدار منن ویتنی و همچنین، سطح معناداری، باید گفت بین دیدگاه مدیران و معلمان در زمینه‌ی میزان بومی‌بودن محتوا و فعالیت‌های یادگیری؛ میزان چالش‌هایی که معلمان در بومی‌سازی برنامه‌درسی با آن مواجه‌اند، و تلاش و اقدام معلمان برای بومی‌سازی برنامه‌درسی تفاوت معنادار وجود ندارد.

در تحلیل این یافته که نتایج تحقیقات باقری (۱۳۸۷) و کنیا (۲۰۱۴) نیز مؤید آن است، باید گفت مدیران دیدگاه مثبت‌تری داشته‌اند. به نظر می‌رسد چون مدیران تجربه، آموزش‌ها، و در

جلسات و کارگاه‌های آموزشی بیشتری مشارکت داشتند، دیدگاه آنان مثبت‌تر است. باقری (۱۳۸۷) نشان داد تدوین سیاست‌های تولید علوم انسانی و بومی، از ضروریات انکارناپذیر است و باید همه دستگاه‌ها و نهادها به تدوین سیاست‌های روشن و هماهنگ اقدام کنند و همچنین، نهادها، طرح و برنامه، سیاست‌ها و برنامه‌های کلان را به طرح‌های جزئی و موردی تبدیل کنند و به سمت تولید علوم کارآمد و ناظر بر نیازهای بومی در جامعه علمی کشور حرکت کنند.

هنریتا (۲۰۱۴) معتقد است برنامه درسی باید موقعیت محور و جهانی بوده و از انعطاف‌پذیری لازم برخوردار باشد تا به مدارس امکان دهد که به بومی‌سازی بپردازند و موقعیت‌های آموزشی اجتماعی خود را تقویت کنند. همچنین، تولید و توسعه مواد آموزشی بومی‌سازی شده باید تشویق و تأکید قرار شود و تأیید این مواد باید توسط واحد منطقه‌ای آموزشی و براساس استانداردها و سیاست‌های ملی صورت گیرد. بنابراین، در موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی برنامه درسی دوره ابتدایی باید فرصتی ایجاد شود که اختیار و تصمیم‌گیری در زمینه تدوین برنامه درسی به مدارس داده شود و شرایط برای مشارکت و استفاده از توانایی‌های مسئولان محلی، مدیران مدارس، معلمان، والدین و دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی فراهم شود. بدین ترتیب حرکت به سوی تمرکززدایی و واگذاری اختیارات به عوامل اصلی نظام آموزشی یعنی معلمان، کارکنان و مدیران مدارس و تمرکز بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان و جلب مشارکت اولیا و جامعه محلی امری بدیهی است. رویکرد برنامه درسی برای تحقق هدف‌های یادشده، نیازمند بسترسازی مناسبی است (پیری و همکاران، ۱۳۹۰). بنابراین، موقعیتی‌سازی برنامه درسی ساز و کارهایی را برای مدارس ارائه می‌دهد که ۱. نیازها و علایق دانش‌آموزان و جامعه را بهتر برآورده کند؛ ۲. یادگیری مدرسه را در دانش و منابع محلی قرار می‌دهد، تا انتظارات ملی و محلی مورد توجه قرار گیرد؛ ۳. به ایده‌ها و موضوعات جدید در برنامه‌های درسی توجه شود؛ یعنی دانش‌آموزان هم به‌جای مصرف‌کنندگان دانش، در فرایند برنامه درسی در تولید دانش و فعالیت‌های یادگیری، نقش فعالی به خود اختصاص دهند. بر این اساس، برای اینکه موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی برنامه درسی در نظام آموزشی عملیاتی شود، نیازمند تلاش دست‌اندرکاران و مسئولان آموزش و پرورش است تا محدودیت قانونی و اداری را از بین ببرند و با تدوین قوانین برای واگذاری بیشتر اختیار و

تصمیم‌گیری برنامه‌درسی به منطقه یا استان، تخصیص بودجه، تجهیزات و امکانات تسهیل‌کننده در مدارس، جهت حمایت از پشتیبانی از برنامه‌درسی به منظور موقعیتی‌سازی و بومی‌سازی برنامه‌درسی، ایجاد فضای مناسب برای مشارکت مسئولان محلی، والدین، معلمان و شاگردان در اتخاذ تصمیم‌های برنامه‌درسی به عمل آید.

با توجه به یافته‌ها و نتایج، پیشنهاد می‌شود:

- مدیران و مسئولان آموزش و پرورش کشور در سیاست‌گذاری‌های برنامه‌درسی دوره ابتدایی توجه ویژه‌ای به موقعیتی‌سازی برنامه‌درسی کنند. همچنین، با برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان با هدف فراهم‌کردن فرصت‌های یادگیری، موقعیت‌های محیطی، گردش علمی و پژوهش‌سرا در جهت تعمیق بخشی یادگیری دانش‌آموزان انجام شود.
- بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه‌درسی از سیاست‌های اساسی نظام آموزش و پرورش باشد.
- از معلمان و مدیران مدارس در شکل‌دادن به برنامه‌درسی رسمی مبتنی بر محتوای محلی و بومی حمایت شود.
- بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه‌درسی با استفاده از امکانات محلی جهت تولید مواد و به قصد تقویت برنامه‌درسی منطقه‌ای
- بازنگری متون درسی به منظور ایجاد فرصت‌هایی برای بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه‌درسی
- تهیه و تولید مواد آموزشی بومی با توجه به ویژگی‌ها و ظرفیت‌های بومی و محلی منطقه
- معلمان باید به سطح پیشرفته و کارآمدی در آموزش دروس دست یابند و نگرش مثبتی نسبت به این درس از طریق استراتژی‌های متنوع آموزشی و رویکرد دانش‌آموزمحور، در دانش‌آموزان ایجاد کنند. در نتیجه، فرهنگ یادگیری مستمر در دانش‌آموزان ایجاد خواهد شد و عملکرد آن‌ها ارتقا خواهد یافت.
- معلمان باید از رویکرد بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی در تدریس خود استفاده کنند. مهارت‌ها و شایستگی‌های خروجی این رویکرد برای آینده شغلی دانش‌آموزان الزامی است. معلمان

- باید خلاقیت و تفکر پیشرو داشته باشند و از امکانات موجود و تجربه‌های زندگی واقعی استفاده کنند تا مفاهیم درس بیشتر به زندگی واقعی نزدیک‌تر شود.
- حرکت به سمت موقعیت‌سازی نیازمند ایجاد شرایط عملی در مدارس می‌باشد. یکی از مهم‌ترین این شرایط اشتیاق مربیان به تغییر روش‌های سنتی و توانایی مراکز آموزشی برای حمایت از تغییر است.
- معلمان باید استراتژی‌هایی را خلق کنند که با در نظر گرفتن توانایی‌های مختلف دانش‌آموزان به ارتقای عملکرد آن‌ها منجر شود.
- رویکرد بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی در آموزش باعث ارتقای عملکرد دانش‌آموزان می‌شود و مطالعات گسترده‌تر در این زمینه لازم است تا تأثیر این رویکرد برای نمونه‌های بزرگ‌تر یا سطح آموزشی دیگری مشخص شود.
- معلمان باید فضایی را برای دانش‌آموزان ایجاد کنند تا دانش‌آموزان موضوعات و مسائل را مطرح کنند و به دنبال استراتژی‌هایی برای رفع آن باشند.
- معلمان باید برای موقعیتی‌سازی از مواد، فعالیت‌ها، علایق، موضوعات و نیازهای واقعی زندگی دانش‌آموزان استفاده کنند.
- همچنین، برای اجرای هرچه بهتر موقعیت‌سازی برای فراگیران در محیط‌های آموزشی پیشنهاد می‌شود:
- با کمک افرادی که در زمینه موقعیت‌سازی تبحر دارند، توسعه حرفه‌ای را به فرایندی مستمر و همیشگی تبدیل کنید. سعی شود مربیان از درون فضای آموزشی انتخاب شوند. بعد از جلسات آموزشی باید پیگیری و نظارت لازم صورت گیرد.
- برای ارزیابی تأثیر موقعیت‌سازی، رویه‌هایی را برای سنجش مهارت‌های پایه‌ای و دانش تخصصی تعیین کنید.
- با توجه به اینکه تحقیقات اندکی در گذشته در این حیطه انجام شده است، پیشنهاد می‌شود، پژوهش‌های مشابه مطالعه حاضر در دوره ابتدایی و دوره‌های تحصیلی دیگر و پژوهش به روش‌های کیفی و آزمایشی نیز انجام شود.

منابع

- باقری، شهلا (۱۳۸۷). علوم انسانی - اجتماعی از بحران تا بومی‌سازی: انتقادات و راهکارها، فصلنامه حوزه و دانشگاه روش‌شناسی علوم انسانی، ۱۴(۵۴)، ۶۶-۴۷.
- پیری، موسی، عطاران، محمد، کیامنش، علیرضا، و حسین‌نژاد، غلامرضا (۱۳۹۰). برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور راهبردی برای تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی. برنامه‌دروسی، ۱(۱)، ۱-۲۵.
- حاجی‌تبار فیروزجائی، محسن، و میرعرب رضی، رضا (۱۳۹۵). تحلیل وضعیت موجود بومی‌سازی برنامه‌دروسی در مدارس ابتدایی. اولین همایش ملی بومی‌سازی برنامه‌دروسی، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.
- صادقی، علیرضا، عبدالملکی، صابر، و خدارحمی، مریم (۱۳۹۵). تبیین بومی‌سازی تدریس: با تأکید بر نقش معلم. اولین همایش بومی‌سازی برنامه‌دروسی، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.
- صحراکار، سهیلا (۱۳۹۵). تبیین تجارت جهانی از بومی‌سازی برنامه‌دروسی. اولین همایش بومی‌سازی برنامه‌دروسی، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.
- نجفی، حسن، و صادقی، علیرضا (۱۳۹۵). شناسایی کیفی چالش‌های بومی‌سازی برنامه‌دروسی در ایران، اولین همایش بومی‌سازی برنامه‌دروسی، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.
- African Network for Agriculture, Agro-forestry and Natural Resources Education (December 2010) Improving relevance through contextualized learning resources. Retrieved from www.anafeafrica.org on 28/07.2012
- Baker, E. D., Hope, L., & Karandjeff, K. (2009). Contextualized teaching & learning: a faculty primer. A review of literature and faculty practices with implications for california community college practitioners. *Academic senate for California community colleges*.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Educational Psychology*, 102(4), 773.
- Berns, R. G., & Erickson, P. M. (2001). *Contextual teaching and learning: Preparing students for the new economy* (Vol. 5). Columbus, OH: National Dissemination Center for Career and Technical Education.
- Bond, L. P. (2004). Using contextual instruction to make abstract learning concrete. *Techniques*, 79(1), 30-30.
- Bringas, H. A. (2014). *Localization -contextualization slide share*. Retrieved July 30, 2014, from www.slideshare.net/lenferndz/localizationcontextualization.
- Cejas, E. A. C. (2019). Contextualized and localized lessons: Its effectiveness in teaching grade 11-understanding society, Culture and

- Politics. <https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=U0084-3105201914173600>. 1-90.
- Gappi, L. L. (2011). Relationship between learning style preferences and academic performance of the students. *Educational Research and Technology*, 4, 70-76.
- Gillespie, M. (2002) *EFF Research principles: a contextualized approach to curriculum and instruction- EFF Research to practice Note-3*; Retrieved from www.Nifl.gov on 26/07/2012 .
- Henrieta, A. B. (2014). *Localization and contextualization*. Grade 9 Mass Training. University of the Cordilleras.
- Jeffrey, O. B. (2015). *Localization and contextualization of science activities in enhancing learners' performance* learners'performance jedy1_0120@yahoo.com Capas Integrated School Agoo, La Union, Philippines +63909-6409-240 Adviser: Dr. Tessie Q. Peralta, Ph.
- Kenea, A. (2014). The practice of curriculum contextualization in selected primary schools in rural Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 5(10), 49-56.
- Kim Alvin, D. L. (2017). Contextualization and localization: acceptability of the developed activity sheets in science 5 integrating climate change adaptation. *Proceedings of the International Conference on Climate Change*, 1, pp. 20-24.
- Massam, W. E. (2019). *Investigating effects of contextualized science curricular experiences on students' learning and their teachers' teaching in Tanzania*. Doctoral Dissertation, University of British Columbia.
- Mouraz, A., & Leite, C. (2013). Putting knowledge in context: Curriculum contextualization in history classes. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6(3), 1-11.
- Perin, D. (2011). *Facilitating student learning through contextualization*. CCRC Working Paper No. 29. Community College Research Center, Columbia University.
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: A five-step plan and an agenda for change. *Curriculum Studies*, 39(5), 559-576.
- Rodelio, M. G., Rico, R., Gloria, F. D., & Julie, R. (2017). Contextualized and Localized teaching as a technique in teaching basic statistics. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 4(1), 62-67.
- Silverman, S. L., & Casazza, M. E. (2000). *Learning & development: Making connections to enhance teaching*. Higher and Adult Education Series: ERIC.
- Taylor, E. W. (2004). The theory and practice of transformative learning: A critical review. *Education*, (374), Retrieved on August 14, 2014 from ERIC Database.
- Taylor, P. (2003). Making learning relevant: Principles and evidence from recent experiences. In David Atchoarena and Lavinia Gasperini (eds) *Education for Rural Development-Towards new policy Responses*, A joint study conducted by FAO and UNESCO, Paris.
- UNESCO Asia/Pacific. (2002). *Building the capacities of curriculum specialists for educational reform*. Final Report of the Regional Seminar: Vientiane, Laos (2002). Bangkok: UNESCO.
- Winston Edward, M. (2019). *Investigating effects of contextualized science curricular experiences on students' learning and their teachers' teaching in Tanzania*. Vancouver: University of British Columbia Library.