

Research Paper

Identifying the Dimensions and Components of Elementary School Social Studies Curriculum Based on a Multicultural Approach: Classical Foundation Data Theory

Zaman Bagherzadeh Vashki ¹, Asghar Sharifi ^{2*}, Alireza Chenari ³

1, PhD Student in Educational Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University of Roudehen, Roudehen, Iran

2, Faculty Member, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University of Roodehen, Roodehen, Iran

3, Faculty Member, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University of Roodehen, Roodehen, Iran

Received:

Accepted:

PP:33-48

Use your device to scan and read the article online



DOI:

10.30495/JEDU.2021.23893.4798

Keywords:

Curriculum, Social Studies, Elementary, Multicultural Approach

Abstract

The purpose of this study was to identify the dimensions and components of elementary school social studies curriculum based on a multicultural approach: classical data theory. To achieve this goal, a qualitative research approach and a data base approach have been used. The statistical population of the study consisted of professors, elites and experts of Educational Research and Planning Organization out of which 14 individuals were selected by saturation principle as the sample and selected by purposeful method. Semi-structured interviews were used for data collection and its validity and reliability were investigated using two coding methods. Data analysis was done using open and axial coding and selective coding based on data theory. The results showed that the dimensions and components of the social studies curriculum including 90 concepts were transformed into 30 more abstract categories, namely: Causal conditions include 9 concepts in three categories, contextual conditions include 24 concepts in eight categories, interventionist conditions include 21 concepts in seven categories, strategies include 27 concepts in nine categories, and outcomes include 9 concepts in three categories. The results indicate the importance of the dimensions and components recognized by the experts in the design of the social studies curriculum and it is suggested to use them in improving the elementary school social studies curriculum based on a multicultural approach.

Citation: Bagherzadeh Vashki, Zaman. Sharifi, Asghar. Chenari, Alireza.(2021). Identifying the Dimensions and Components of Elementary School Social Studies Curriculum Based on a Multicultural Approach: Classical Foundation Data Theory; 12(3):33-48

Corresponding author: Asghar Sharifi

Address: Faculty Member, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University of Roodehen, Roodehen, Iran

Tell: 09124441390

Email: drasharifi@gmail.com

Extended Abstract

Introduction

Although research has been conducted in the field of curriculum based on a multicultural approach, but independent research in the field of elementary school social studies curriculum based on a multicultural approach has not yet been conducted. Therefore, the question of the present study has not been specifically and precisely raised in a research. As a result, the present study intends to identify the dimensions and components of the curriculum based on a multicultural approach for social studies textbooks for elementary school students and provide suggestions for modifying the curriculum pattern, paving the way for further research and clear guidance for authors 'and experts' decisions. To address the research gap in this area that has been overlooked in recent years.

The necessity and importance of identifying the dimensions and components of the social studies curriculum based on a multicultural approach that improves past research gaps both theoretically and practically; These include: preparing human resources with different cultures; Playing the role of students' foresight and future through the transmission of culture; Improving the pattern of students' social relations; Guides to identify the needs and interests of students in different cultures; Impact on promoting and improving the culture of students as a professional citizen; Establish a meaningful relationship between students' learning with real life and their social issues; Playing a role in lifestyle and lifestyle modification (modifying consumption patterns and how to treat the environment and animals, etc.); Increase the skills and abilities of social studies teachers by confronting different cultures; Changes in the quality of the teacher education system.

Therefore, the main purpose of this study was to identify the dimensions and components of the elementary school social studies curriculum based on the multicultural approach: data theorizing of the classical foundation. The main question of the present study is the dimensions and components of the elementary school social studies curriculum based on the multicultural

approach: What are the classical theorizing data theories?

Methodology

The method of the present research is fundamental in terms of purpose and descriptive in terms of data collection method. In terms of data type, it is qualitative, which is done with the foundation data approach. The statistical population includes all library and Internet resources in the fields of curriculum, social studies, elementary and multicultural distance and related factors, which are summarized in Table 1, as well as professors, elites and experts of the Research and Planning Organization. Education is a country that has educational backgrounds and are called knowledgeable experts.

Thus, a total of about 94 documents (articles, books, dissertations and research reports) were studied and examined on the stated topics. The research includes 14 professors and elites in the Educational Research and Planning Organization and have participated in the Delphi interview process. The research tool is a semi-structured interview used to obtain data. The interview with each person usually lasted between 45 and 60 minutes (depending on the person). Data collection was followed until theoretical saturation was reached.

The method of data analysis includes open, axial and selective coding. In open coding, similar concepts were put together and divided into general categories based on characteristics, and then in axial coding, these categories were placed around a specific axis in the process of linking categories and linking them at a specific level. Finally, selective coding based on the results of the previous two steps generated a theory and as a result the process of integration between categories was created.

Results and discussion

According to the review of theoretical foundations related to research and coding, an attempt has been made to systematically link the obtained factors and categories based on the paradigm model of the foundation data theory. The results showed that the dimensions and components of the social studies curriculum including 90 concepts were transformed into 30 more abstract categories, namely: Causal conditions include 9 concepts in three categories (Understanding internal and external

cultures, intercultural interactions, learning multicultural patterns), contextual conditions include 24 concepts in eight categories (Cognitive domain of culture and society, affective domain of culture and community, cultural and behavioral domain, technical skills, personality traits, cognitive culture, semi-structured, unstructured), interventionist conditions include 21 concepts in seven categories (Written, video and audio, informal, structured, formal, semi-formal and informal), strategies include 27 concepts in nine categories (Information Processing Patterns, Social Learning Patterns, Individual Learning Patterns, Based on the Needs and Interests and

Abilities of the Students, Based on the Decision Making of Educational Administrators, especially Teachers, Based on the Nature, Type and Form of Educational Activities, Quantitative, Qualitative and Mixed), and outcomes include 9 concepts in three categories (Community reform and development, central justice in education, cohesion and alliance). The results indicate the importance of the dimensions and components recognized by the experts in the design of the social studies curriculum and it is suggested to use them in improving the elementary school social studies curriculum based on a multicultural approach.



مقاله پژوهشی

شناسایی ابعاد و مولفه های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی: نظریه پردازی داده بنیاد کلاسیک

زمان باقرزاده وشکی^۱، اصغر شریفی^{۲*}، علیرضا چناری^۳

۱. دانشجوی دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی، دانشکده مشاوره و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران
 ۲. استادیار مدیریت آموزشی، دانشکده مشاوره و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران
 ۳. استادیار مدیریت آموزشی، دانشکده مشاوره و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران

چکیده

هدف از تحقیق حاضر شناسایی ابعاد و مولفه های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی: نظریه پردازی داده بنیاد کلاسیک بوده است. برای تحقق هدف مذکور، از رویکرد پژوهش کیفی و روش داده بنیاد استفاده شده است. جامعه آماری تحقیق شامل اساتید، نخبگان و صاحب نظران سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی بوده است که از بین آنها تعداد ۱۴ نفر با استفاده از اصل اشباع به عنوان نمونه انتخاب و با روش هدفمند گزینش شده اند. برای گردآوری داده ها از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شده است که روایی و پایایی آن با استفاده از روش درون متنی و استفاده از دو کدگذاری بررسی شده است. تجزیه و تحلیل داده ها با شیوه های کد گذاری باز و محوری و گزینشی بر اساس نظریه داده بنیاد صورت گرفته است. نتایج نشان داد که ابعاد و مولفه های برنامه درسی مطالعات اجتماعی شامل ۹۰ مفهوم در ۳۰ مقوله انتزاعی تر تبدیل شدند که عبارتند از: شرایط علی شامل سه مقوله (شناخت فرهنگ های داخلی و خارجی، تعامل میان و درون فرهنگی، یادگیری الگوی زیست چندفرهنگی)، شرایط زمینه ای شامل هشت مقوله (حوزه شناختی فرهنگ و اجتماع، حوزه عاطفی فرهنگ و اجتماع، حوزه رفتاری فرهنگ و اجتماع، مهارت های فنی، ویژگی های شخصیتی، فرهنگ شناختی، نیمه ساختار یافته، ساختار نیافته)، شرایط مداخله گر شامل هفت مقوله (مکتوب، تصویری و صوتی، مواد غیر رسمی، ساختار یافته، رسمی، نیمه رسمی و غیر رسمی)، راهبردها شامل نه مقوله (الگوهای پردازش اطلاعات، الگوهای یادگیری اجتماعی، الگوهای یادگیری فردی، بر اساس نیازها و علایق و توانمندیهای دانش آموزان، بر اساس تصمیم گیری متولیان آموزشی بویژه معلمان، بر اساس ماهیت، نوع و شکل فعالیت های آموزشی، کمی، کیفی و آمیخته) و پیامدها شامل سه مقوله (اصلاح و پیشرفت اجتماع، عدالت محوری در تعلیم و تربیت، انسجام و اتحاد همه جانبه) می باشد. نتایج پژوهش حاکی از اهمیت ابعاد و مولفه ها شناخته شده توسط صاحب نظران در طراحی برنامه درسی مطالعات اجتماعی بوده و پیشنهاد می گردد از آنها در بهبود برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس رویکرد چندفرهنگی استفاده شود.

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۰/۲۸

تاریخ پذیرش: ۹۹/۲/۱۴

شماره صفحات: ۳۳-۴۸

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید



DOI:

10.30495/JEDU.2021.23893.4798

واژه های کلیدی:

برنامه درسی، مطالعات اجتماعی، دوره ابتدایی، رویکرد چند فرهنگی

استناد: باقرزاده وشکی، زمان، شریفی، اصغر، چناری، علیرضا. (۱۴۰۰). شناسایی ابعاد و مولفه های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی: نظریه پردازی داده بنیاد کلاسیک دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۲ (۳): ۳۳-۴۸

* نویسنده مسئول: اصغر شریفی

نشانی: استادیار مدیریت آموزشی، دانشکده مشاوره و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران

تلفن: ۰۹۱۲۴۴۴۱۳۹۰

پست الکترونیکی: drasharifi@gmail.com

مقدمه

روابط بین فرهنگی و بین قومی تلاش کنند (2: vafayi, 2014). در شرایط موجود و حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران، سیطره و حاکمیت یک برنامه درسی عام و همگانی که اصولاً نسبت به تفاوتها و تنوعات ذاتی جامعه ایران خنثی و بی تفاوت می باشد، بیش از هر چیز با مقتضیات و واقعیات عینی و تاریخی این جامعه در تعارض می باشد. از این رو پژوهش حاضر یک مسئله مهم که وجود یک برنامه درسی چند فرهنگی حساس و پاسخگو نسبت به تفاوت های فرهنگی و قومیتی در نظام آموزشی ایران به عنوان یک حوزه مغفول و غایب مطرح است که میتواند عامل مهم تثبیت و تشدید بسیاری از شکاف ها و بحران های اجتماعی، فرهنگی و هویتی در کشور گردد مورد چالش قرار می دهد (amini, 2012). در نتیجه، منظور از برنامه درسی چندفرهنگی، برنامه ای می باشد که پاسخگوی فرهنگ هاست و ویژگی های تلفیقی یا میان رشته ای دارد، کودک محور و مرتبط با نیازها و زندگی دانش آموزان است (3: Mousseau, 2006). پیامش همکاری، تعاون، هم زیستی مسالمت آمیز، عدالت و جز این هاست و در پی تحقق بخشیدن به قدرت و هویت قومی بدون برتری طلبی است و می خواهد هویت ملی کسب کند و مهارتهای لازم برای مشارکت کامل در امور اجتماعی برای دانش آموزان را فراهم کند. در این قسمت به بررسی برخی از پژوهش هایی که در رابطه با حوزه برنامه درسی و رویکرد چندفرهنگی انجام شده است پرداخته می شود: رحمانی، فقیهی، حسینی مهر و سرمدی (Rahmani, Faghihi, Hosseinimehr and Sarmadi, 2017) به اعتبارسنجی مولفه های آموزش چند فرهنگی برای طرح در برنامه درسی دوره ابتدایی پرداختند. نتایج بیانگر آن است که محتوای ترکیبی و یکپارچه، چگونگی خلق دانش و فهم تاثیر پذیری از ویژگی های قومی، کاهش تعصب، عدالت و برابری آموزشی، تقویت و اعطای قدرت به فرهنگ مدارس و پرداختن به حقوق اقلیت های دینی و قومی، به ترتیب مهم ترین مولفه های موثر در آموزش چند فرهنگی بودند که عامل محتوای ترکیبی و یکپارچه، از اهمیتی بیش تر نسبت به سایر عوامل برخوردار بود. کیون، چانگ، ریو و هان (Kyun, Chung, Ryu and Han, 2015) به بررسی تحصیلات چندفرهنگی در کلاسهای پیش دبستانی در کشور کره پرداختند. نتایج بدین صورت بود که موقعیت کلاس به عنوان مکانی برای آموزش چندفرهنگی است که به صورت گسترده در دو دسته طبقه بندی شده است: تحصیلات چندفرهنگی واقعی و فاکتورهای متنی محدود کلاسی به صورت هم داخلی و هم خارجی است. تحصیلات چندفرهنگی به سه دسته طبقه بندی می شوند: شناخت قبلی از معلمان، اجرای تحصیلات چندفرهنگی و مشکلات معلم. دمیر و یورداکل (Demir and Yurdakul, 2015) به بررسی خصوصیات

از نظر روبرتو (Roberto, 1998) آموزش و پرورش یک حق عمومی است. عملیات مربوط به این حوزه مهم در زمره مسئولیتهای جامعه در کلیت آن و در قلمرو سیاستهای عمومی و دولتی به طور خاص قرار می گیرد که می تواند به عنوان عاملی برای عدالت مورد توجه قرار گیرد. چون هیچ جامعه ای بدون آموزش و پرورش استوار نمی تواند سودای برابری و عدالت را در سر بپوراند (Quotations of Aghazadeh and Fazli, 2005). بر اساس اعلامیه جهانی آموزش و پرورش، از طریق تعلیم و تربیت می توانیم به برابری، توسعه و صلح جهانی دستیابیم. بنابراین فراهم کردن شرایط مساوی برای دست یابی به فرصت های آموزشی از نظر سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی حائز اهمیت فراوانی است. در این میان برنامه درسی به عنوان مهمترین رکن نظام آموزشی، عنصر مطلوبی برای نیل به این مقصود، می باشد (sadeghi, 2011). یکی از جنبه های مهم جهانی آموزش و پرورش، توسعه جهانی فرهنگ یا فرهنگ جهانی است. اکنون جوامع از نظر سیاسی، اقتصادی و سایر جنبه های زندگی تحت تأثیر نوع تفکر و رفتار مردم کشورهای شمال و جنوب، غرب و شرق قرار گرفته اند. برنامه درسی مدارس نقش سازنده و مهمی را در ارتقا و توسعه فرهنگ جهانی ایفا می کند. برنامه درسی باید نقش موثر و سازنده ای در تعامل بین انسان ها و گفت و گوی تمدن ها بدون توجه به رنگ، نژاد، باورهای دینی، تفاوت های قومی و گروه های اقلیت، اجتناب از نژاد پرستی و کاهش تعاملات تعصب آور و احترام به مقام انسانی داشته باشد (poorzahir, 2018). کرومل (Cromel, 2013) معتقد است آموزش چندفرهنگی، به عنوان یکی از ملاکهای استاندارد سازی برنامه درسی، باید در دستور کار سیاست جهانی آموزش قرار گیرد. برخی از اندیشمندان معتقدند دانش چندفرهنگی باید در لایه های مختلف آموزش و پرورش از جمله در برنامه های درسی، تدابیر آموزشی، تعامل بین معلمان، دانش آموزان و والدین نمود یابد، و به طور کلی جزء اصلی ماهیت تدریس و یادگیری باشد (Domnwachukwu, 2010: 71).

نهاد اجتماعی آموزش و پرورش، همچون سایر نهادها در خلاء عمل نمی کند، بلکه با سایر جریان های اجتماعی در کنش متقابل است (alagheband, 2000). جامعه ایران از گروه های فرهنگی، قومی و زبانی گوناگونی تشکیل شده است و هر کدام آنها دارای آداب و رسوم، زبان، دین و مذهب متفاوتی با یکدیگر هستند. این گروه های گوناگون فرهنگی و قومی برای آنکه بتوانند به طور مسالمت آمیز در کنار یکدیگر زندگی کنند، باید از تعصب و قوم مداری دوری و به سمت نسبی گرایی فرهنگی حرکت کنند. لذا باید تفاوتها و شباهت های یکدیگر را بشناسند و در جهت رشد

گرفتن رویکرد چندفرهنگی تفاوت معناداری وجود داشته است. همچنین اکثریت تحقیقات بر تأکید و لزوم استفاده از دیدگاه چندفرهنگی در جهت بالا بردن کیفیت حوزه آموزشی و تربیتی اشتراک داشتند و وظیفه نظام آموزشی را فراهم کردن بسترهای مناسب برای آشنایی با فرهنگ های گوناگون دانسته اند. برخی از پژوهش ها بر بازنگری و بهبود کتاب ها با توجه به اصول رویکرد چندفرهنگی تأکید داشتند. و در نهایت تحقیقات مختلفی، نقش برنامه درسی چندفرهنگی را در گسترش روحیه نوع دوستی، همبستگی و... فرهنگ های گوناگون به خوبی نشان دادند.

با آنکه در زمینه برنامه درسی براساس رویکرد چندفرهنگی تحقیقاتی صورت گرفته، اما هنوز تحقیق مستقلی در حوزه برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی انجام نشده است. بنابراین سوال تحقیق حاضر قبلاً به صورت مشخص و دقیق در پژوهشی مطرح نشده است. در نتیجه پژوهش حاضر قصد دارد با شناسایی ابعاد و مولفه های برنامه درسی براساس رویکرد چندفرهنگی برای کتاب های مطالعات اجتماعی دانش آموزان دوره ابتدایی و ارائه پیشنهادهایی در جهت اصلاح الگوی برنامه درسی، راهگشای تحقیقات بیشتر و راهنمایی روشن برای تصمیمات مؤلفان و صاحب نظران در این زمینه گردد و شکاف تحقیقاتی این حوزه را که در سال های گذشته مغفول واقع شده را جبران کند. ضرورت و اهمیت شناسایی ابعاد و مولفه های برنامه درسی مطالعات اجتماعی براساس رویکرد چندفرهنگی که شکافهای تحقیقاتی گذشته را هم از لحاظ نظری و هم از لحاظ کاربردی بهبود می دهند؛ عبارتند از: آماده سازی نیروی انسانی با فرهنگهای گوناگون؛ ایفای نقش آینده نگری و آینده سازی دانش آموزان از طریق انتقال فرهنگ؛ اصلاح الگوی روابط اجتماعی دانش آموزان؛ راهنمایی برای مشخص کردن نیازها و اصلاح علایق دانش آموزان در فرهنگ های گوناگون؛ تأثیر در ارتقا و بهبود فرهنگ دانش آموزان به عنوان یک شهروند حرفه ای؛ برقرار نمودن ارتباط معنادار میان یادگیری دانش آموزان با زندگی واقعی و مسائل اجتماعی آنان؛ ایفای نقش در در سبک و اصلاح شیوه زندگی (اصلاح الگوی مصرف و نحوه رفتار با محیط زیست و حیوانات و ...)؛ افزایش مهارت و توانایی معلمان مطالعات اجتماعی از طریق مواجهه با فرهنگ های گوناگون؛ تحول در کیفیت بخشی به نظام تربیت معلم.

بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی ابعاد و مولفه های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی: نظریه پردازی داده بنیاد کلاسیک بوده است. سوال اصلی پژوهش حاضر عبارت است از، ابعاد و مولفه های برنامه

نیازهای تحصیلات چندفرهنگی در طراحی برنامه درسی پرداختند. نتایج نشان داد که اگر هدف یادگیری دارای خصوصیات مانند درک حقوق انسانی در شهروندی، اجرای شرایط یادگیری در گروههای مختلف تعصبی و آزار و ارزیابی فرآیندهای تمرکز بر مهارتهای فکری مانند انعکاس تفکر باشد، طراحی برنامه درسی دارای خصوصیات چندفرهنگی است. کاتالا (Catala, 2015)، به بررسی نقش مؤلفه های فرهنگ هم مانند میراث فرهنگی، هویت و انگیزش در یادگیری زبان برای آموزش زبان اول، پرداخت. هدف وی پرداختن بررسی نگرش های معلم نسبت به تدریس معلم در ارتباط با مؤلفه های فرهنگی بود که در مطالعه قوم نگاری مبتنی بر پرسشنامه ای که بین معلمان دو مرکز آموزشی والنسیا انجام داد به این نتیجه رسید که بدون تشخیص فرهنگ یک شخص نمی توان پی به فرهنگی متفاوت برد و مؤلفه های فرهنگی روی زبان آموزی تأثیر زیادی دارند. کاسترو (Castrol, 2014) به بررسی نقش معلمان برای آماده سازی معلمان برای شهروندان چندفرهنگی پرداخت. یافته های پژوهش حاکی از تفاوت های ظریف در تعامل بین اعتقادات قبلی شرکت کنندگان درباره آموزش برای آموزش شهروندی و بیان این ایده ها در برنامه آموزش معلمان است. دمیر و اوزدن (Demir and Ozden, 2014) به ارزیابی یادگیری چندفرهنگی در طراحی برنامه های درسی پرداختند. نتایج نشان داد که: معلمان قبل از خدمت که درباره ای این موضع آموزشی ندیده بودند دارای دانش، مهارت کم هستند. طراحی برنامه آموزشی چندفرهنگی می تواند به بهبود حرفه شخصیت معلمان قبل از خدمت کمک نماید. کیم (Kim, 2014) به بررسی سیاست شمول/عدم شمول در اسناد سیاست دولتی در حوزه تربیت چندفرهنگی مبتنی بر مفهوم پذیری در کره جنوبی پرداخته است. نتایج این بررسی چند یافته مهم برجای نهاد: نخست، هیچگونه شواهدی مبنی بر استراتژی به حاشیه راندن در سیاسی تربیت چندفرهنگی در کره جنوبی یافت نشد. دوم اینکه؛ اسناد سیاسی دولتی همگام توصیف تعمیم هایی نظیر آرمانها، اهداف و پیشینه در قسمتهای آغازین هر سند استراتژی تلفیق را اتخاذ کرده است. این نمایانگر این است که دولت کره جنوبی، بطور کلی نگاهی مثبت به حفظ هویت اصیل و ترغیب مشارکت سیاسی خانواده ها و فراگیران چندفرهنگی در پیش گرفته است. آخر این که؛ حکومت چگونه تنوع فرهنگی و گروه های اقلیت را در جامعه برداشت کرده برخی اوقات با اینکه چگونه در عمل به آن واکنش نشان می دهد، در تعارض است.

براساس پژوهشهای داخلی و خارجی می توان اینگونه مطرح نمود که؛ در عناصر برنامه درسی (مثل ساختار و اهداف، محتوا، معلم و ...) دارای رویکرد چندفرهنگی با عناصر برنامه درسی بدون در نظر

که در زمینه‌ی مورد مطالعه صادق و روشنگر باشد (Strauss and Corbin, 2006 & halton, 2010: 3)؛ بنابراین روش پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از نظر شیوه گردآوری داده ها توصیفی است. از نظر نوع داده‌ها کیفی می باشد که با رویکرد داده بنیاد انجام شده است. جامعه آماری شامل کلیه منابع کتابخانه ای و اینترنتی در حوزه های برنامه درسی، مطالعات اجتماعی، دوری ابتدایی و چندفرهنگی و عوامل مرتبط با آنها که در جدول شماره ۱ به اختصار ارائه شده است و همچنین اساتید، نخبگان و صاحب نظران سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی کشور است که از سوابق آموزشی برخوردار بوده و به اصطلاح خبرگان آگاه نام دارند.

جدول ۱: موضوعات و محورهای مطالعه شده در تحقیق

ردیف	موضوع	ردیف	موضوع
۱	تاریخچه	۵	اهمیت و ضرورت
۲	تعاریف	۶	آموزش و یادگیری
۳	تئوری ها و الگوهای	۷	عناصر
۴	عوامل موثر	۸	نمونه ها

مقوله، پدید نیاید و روابط بین مقوله ها برقرار و تایید شده است (Strauss and Corbin, 2006). نمونه پژوهش شامل تعداد ۱۴ نفر از اساتید و نخبگان صاحب نظر در سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی است و در فرایند مصاحبه از روش دلفی، شرکت کرده اند. ترکیب مصاحبه شوندگان در جدول (۲) آمده است.

جدول ۲: ترکیب مصاحبه شوندگان در تحلیل کیفی

ردیف	مصاحبه شوندگان	تعداد
۱	متخصص حوزه برنامه درسی	۴
۲	متخصص دوره ابتدایی	۳
۳	متخصص مطالعات اجتماعی	۳
۴	متخصص حوزه چندفرهنگی	۴
جمع		۱۴

اختیار برخی از خبرگان و صاحب نظران (جدا از افراد نمونه) قرار داده شد و نظرات آنان را به منظور تحصیل هر چه بهتر روایی، اخذ و اصلاحات مورد نظر در سوالات اصلی مصاحبه صورت گرفت. از باز آزمون و روش توافق درون موضوعی برای محاسبه پایایی سوالات مصاحبه استفاده شد. بدین ترتیب که از میان مصاحبه های صورت گرفته، چند مصاحبه به عنوان نمونه انتخاب شده و هر کدام از آن ها در یک فاصله ی زمانی کوتاه و مشخص دو بار کدگذاری شدند، سپس کدهای مشخص شده در دو فاصله زمانی برای هر کدام از مصاحبه ها با هم مورد قیاس قرار گرفته شدند و در نتیجه هر کدام از سوالات مصاحبه که در دو فاصله ی

درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی: نظریه پردازی داده بنیاد کلاسیک کدامند؟

روش تحقیق

به منظور دستیابی به توصیفی غنی از تجارب، نگرش و ادراک مصاحبه شوندگان نسبت به موضوع پژوهش از روشهای پژوهش کیفی و به طور خاص از راهبرد نظریه ی داده بنیاد اشتراک و کوربین (Strauss and Corbin, 2006) استفاده شد. نظریه داده بنیاد بر مبنای داده هایی است که به صورت منظم گرد آوری و تحلیل شده اند و مقصود آن ساختن و پرداختن نظریه ای است

بدین ترتیب در مجموع حدود ۹۴ سند (مقاله، کتاب، پایان نامه و گزارش های تحقیقی) در موضوعات بیان شده مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. معیار تصمیم گیری در خصوص کفایت داده های جمع آوری شده، «اشباع نظری» بوده است. مقصود از اشباع نظری مرحله ای است که در آن داده های جدیدی در ارتباط با

ابزار پژوهش مصاحبه ی نیمه ساختاریافته است که برای بدست آوردن داده ها استفاده شده است. مدت مصاحبه با هر فرد معمولاً بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه (بسته به نظر فرد) طول کشید که از مصاحبه ۱۰ به بعد، نتایج تکراری بودند. در نتیجه هر چند در این تعداد، اشباع نظری اتفاق افتاد، با این حال به رغم وجود مشکلات مربوط به هماهنگی وقت مصاحبه و طولانی بودن مدت زمان هر یک از مصاحبه ها، مصاحبه با ۴ نفر دیگر، برای حصول اطمینان از تکراری بودن نتایج، ادامه یافت تا از کفایت نظری داده ها اطمینان حاصل شود. کار جمع آوری داده ها تا رسیدن به اشباع نظری دنبال شد. برای روایی سوالات مصاحبه، سوالات در

پیشینه را بررسی و عوامل و شاخص های مرتبط با برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی را شناسایی و متن و مفاد فرم مصاحبه را تنظیم کرده و به اجرای مصاحبه ها پرداخته است.

برای پاسخ به سوال اصلی پژوهش، ابعاد و مولفه های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی: نظریه پردازی داده بنیاد کلاسیک کدامند؟

در پژوهش حاضر مصاحبه های ضبط شده پس از پیاده سازی، با استفاده از روش تحلیل محتوا به صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم پردازی، مقوله بندی و سپس، بر اساس مشابهت، ارتباط مفهومی و خصوصیات مشترک بین کدهای باز، مفاهیم و مقولات (طبقه ای از مفاهیم) مشخص شدند. در جدول (۳) کدهای باز، مفاهیم و مقوله های مربوط به سوال اصلی پژوهش که از طریق مصاحبه با متخصصان و خبرگان این حوزه استخراج شده است نشان داده می شود.

زمانی با هم مشابه بودند با عنوان «توافق» و کدهای غیر مشابه با عنوان «عدم توافق» مشخص شدند و در نهایت کدهای سوالاتی که با هم مشابه بودند برای سوالات مصاحبه اصلی انتخاب شدند. روش تجزیه و تحلیل داده ها شامل، کدگذاری باز، محوری و گزینشی است. در کدگذاری باز، مفاهیم مشابه در کنار هم قرار داده شده و بر اساس خصوصیتی به مقوله های کلی تقسیم بندی شدند و سپس در کدگذاری محوری این مقوله ها در فرآیند ربط دهی مقوله ها و پیوند دادن آنها در سطح ویژه حول محور خاصی قرار داده شدند و در پایان، کدگذاری انتخابی بر اساس نتایج دو مرحله قبلی به تولید تئوری پرداخته و در نتیجه فرآیند یکپارچه سازی بین مقوله ها ایجاد شد.

یافته ها

در این بخش بر مبنای هدف و سوال تحقیق، یافته های حاصل از فرایند مصاحبه، گردآوری، طبقه بندی و تحلیل شده است. برای پاسخ به پرسش پژوهش چنانکه اشاره شد، پژوهشگر ادبیات و

جدول ۳: کد گذاری باز مبتنی بر سوال اصلی پژوهش

مقوله ها	مفاهیم	کد مفاهیم	عنصر
شناخت فرهنگ های داخلی و خارجی	(T1) آشنایی با فرهنگ های متفاوت ایران (T2) وجود فرهنگ ها و قومیت های متعدد و متنوع در ایران (T3) افزایش ظرفیت و شناخت دانش آموزان	T1, T2, T3	منطق
تعامل میان و درون فرهنگی	(T4) نزدیکی بین دانش آموزان (T5) افزایش حس نوع دوستی و تعامل در جامعه (T6) برقراری ارتباط درست با الگوها و فرهنگ های بومی	T4, T5, T6	
یادگیری الگوی زیست چندفرهنگی	(T7) زیست مسالمت آمیز در قومیت ها و فرهنگ های گوناگون (T8) درک متقابل از حقوق دیگران (T9) نهادینه شدن یادگیری فرهنگ های گوناگون	T7, T8, T9	
اصلاح و پیشرفت اجتماع	(T10) بهسازی و رفاه زندگی اجتماعی (T11) ارزشمندی زندگی معنوی و مادی (T12) رفاه حال عمومی ملی و فرا ملی	T10, T11, T12	مقاصد و اهداف
عدالت محوری در تعلیم و تربیت	(T13) توانمند سازی نیروی انسانی (T14) تنظیم شرایط آموزشی و پرورشی بر اساس آموزه های دموکراسی (T15) ایجاد شرایط عادلانه در آموزش و پرورش	T13, T14, T15	
انسجام و اتحاد همه جانبه	(T16) تفاهم بین اقوام و فرهنگ های گوناگون (T17) تقویت حس میهن دوستی (T18) کاهش تعارضات و اختلافات درون کشوری	T16, T17, T18	
حوزه شناختی فرهنگ و اجتماع	(T19) یادگیری تفکر و سواد انتقادی (T20) آموزش آداب و رسوم اقلیتها (T21) فراگیری حل مسئله در ابعاد گوناگون	T19, T20, T21	محتوا
حوزه عاطفی فرهنگ و اجتماع	(T22) انگیزه برقراری و تداوم ارتباط متقابل (T23) کاهش تعصب نسبت به قوم یا مذهب خاصی (T24) پرورش اخلاق اجتماعی	T22, T23, T24	
حوزه رفتاری فرهنگ و اجتماع	(T25) توجه به مشاغل با محوریت مهارت ورزی (T26) الگو برداری از سبک زندگی درست فردی و اجتماعی (T27) توجه به صنایع دستی مناطق	T25, T26, T27	

الگوهای پردازش اطلاعات	(T28) یادگیری بر اساس تفکر استقرایی (T29) یادگیری مبتنی بر کاوش مفاهیم (T30) یادگیری از طریق بدیع نگاری	T28, T29, T30	فعالیت های یادگیری
الگوهای یادگیری اجتماعی	(T31) یادگیری گروهی و مشارکتی (T32) یادگیری از طریق یادیارها (T33) یادگیری مبتنی بر ایفای نقش	T31, T32, T33	
الگوهای یادگیری فردی	(T34) استفاده از فیلمهای آموزشی (T35) یادگیری مبتنی بر شبیه سازی (T36) یادگیری بر اساس تصویر-واژه	T34, T35, T36	
مهارتهای فنی	(T37) روش تدریس متنوع و در عین حال متناسب (T38) شناخت نسبت دانش آموزان (T39) داشتن طرح درس	T37, T38, T39	نقش معلم
ویژگی های شخصیتی	(T40) نبود تعصب نسبت به قوم و فرهنگ خود (T41) علاقه نسبت به فرهنگهای مناطق گوناگون (T42) اهمیت به ارزشها در خورده فرهنگها	T40, T41, T42	
فرهنگ شناختی	(T43) مطالعه بیشتر نسبت به خرده فرهنگها (T44) ارتباط با فرهنگهای غیر از فرهنگ بومی (T45) توجه به الگوهای رفتاری فرهنگها	T43, T44, T45	
مکتوب	(T46) گزارش نویسی (T47) کتاب درسی (T48) مجله	T46, T47, T48	مواد و منابع
تصویری و صوتی	(T49) فیلم آموزشی (T50) داستان های کوتاه صوتی (T51) عکس	T49, T50, T51	
موارد غیر رسمی	(T52) بازدیدهای فرهنگی (T53) دعوت از افراد شاخص (T54) خانواده	T52, T53, T54	
بر اساس نیازها، علایق و توانمندیهای دانش آموزان	(T55) اهمیت به نیاز فراگیران (T56) توجه به شخصیت دانش آموزان (T57) مدنظر قرار دادن توانایی های کودکان	T55, T56, T57	گروه بندی
بر اساس تصمیم گیری متولیان آموزشی بویژه معلمان	(T58) شناخت معلمان مهم است (T59) تاکید مشاوران بر نقاط مشترک دانش آموزان (T60) توازن و تعادل در گروه ها توسط معلمان	T58, T59, T60	
بر اساس ماهیت، نوع و شکل فعالیتهای آموزشی	(T61) گروه بندی بر مبنای تاکید بر حوزه رفتاری فعالیتها (T62) تفکیک دانش آموزان بر اساس تنوع موضوعات فرهنگی (T63) بر اساس تفکیک سال های تحصیلی	T61, T62, T63	
ساختار یافته	(T64) کتابخانه مدرسه (T65) کلاس درس (T66) حیاط مدرسه	T64, T65, T66	مکان
نیمه ساختار یافته	(T67) اردوگاه ها (T68) بازدیدهای علمی (T69) نمایشگاهها وابسته به آموزش و پرورش	T67, T68, T69	
ساختار نیافته	(T70) تشکلهای مردم نهاد (njo) (T71) موزه های فرهنگ شناسی (T72) موزه های مردم شناسی	T70, T71, T72	
رسمی	(T73) ساعت بعد از زنگ ورزش (T74) زنگ اول دو روز در هفته (T75) حین و بعد زنگ تفکر و پرورشی	T73, T74, T75	زمان

نیمه رسمی	(T76) در وقت های خالی کلاس باشد (T77) زنگ تفریح (T78) هنگام بازی دانش آموزان در مدرسه	T76, T77, T78	
غیر رسمی	(T79) فرصت تابستان (T80) روزهای تعطیل (T81) کلاس های فوق برنامه	T79, T80, T81	
کمی	(T82) بر اساس نمره (T83) امتیاز دادن (T84) تشریحی	T82, T83, T84	
کیفی	(T85) مشاهده (T86) چک لیست سیاهه رفتارهای اجتماعی (T87) مصاحبه (T88) شرح حال نویسی	T85, T86, T87	سنجش و ارزیابی
آمیخته	(T89) ابزار ارزشیابی کمی و کیفی (T90) خود ارزیابی به صورت کمی و کیفی	T89, T90	

و تحلیل کلی صورت می گیرد. برای یکپارچه سازی، دو رویه وجود دارد:

۱- به کارگیری یک روایت بر اساس روابط مدل پارادایم حول مقوله محوری؛

۲- ارائه قضایای نظری بر اساس مدل پارادایم (danayFard and Imami, 2011: 117).

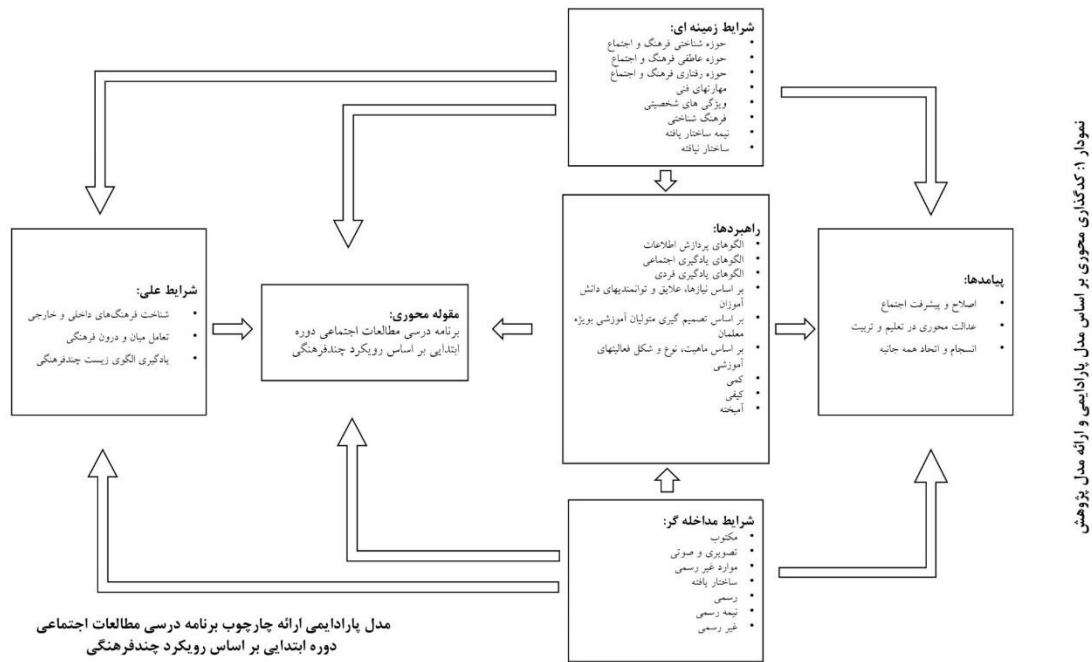
بنابراین می توان گفت کدگذاری انتخابی، مرحله اصلی و به عبارت دیگر مهمترین مرحله نظریه پردازی است که بر اساس نتایج دو مرحله قبلی کدگذاری که به عنوان مراحل مقدماتی محسوب می شوند پایه گذاری می شود. در این مرحله به تولید تئوری پرداخته و به این ترتیب مقوله محوری را به شکل نظام مند به دیگر مقوله ها ربط داده و آن روابط را در چارچوب یک روایت روشن می کنند؛ همچنین مقوله هایی که نیازمند بهبود و توسعه بیشتری هستند را اصلاح می کن. در نتیجه کدگذاری انتخابی فرآیند یکپارچه سازی و بهبود مقوله ها است؛ به این ترتیب که پژوهشگر با ایجاد یک آهنگ و چیدمان خاص بین مقوله ها، آن ها را برای ارائه و شکل دهی یک تئوری تنظیم می کند.

در نتیجه، با توجه به برداشت و تفسیر محقق از این مطالعه، نظریه ی نهایی بیان می شود که در این مقاله بدین شرح است:

کدگذاری باز، وقایع، اقدامات و تعاملات با یکدیگر برای بررسی شباهت ها و تفاوت ها مقایسه می شوند. همچنین بر چسب مفاهیم به خود می گیرند. وقایع، کنش ها و تعاملاتی که از نظر مفهومی شبیه هم باشند، با هم جهت تشکیل مقوله ها و زیر مقوله ها گروه بندی می شوند (Divandery And colleagues, 2012: 38). بنابراین، ۹۰ کد استخراج شده از ۱۴ مصاحبه دقیق با متخصصان و خبرگان این حوزه، به ۳۰ مقوله انتزاعی تر تبدیل شدند.

کدگذاری محوری، فرآیند ربط دهی مقوله ها به زیرمقوله ها، و پیوند دادن مقوله ها در سطح ویژگی ها و ابعاد است. این کدگذاری، به این دلیل محوری نامیده شده است که کدگذاری حول محور یک مقوله تحقق می یابد. در این مرحله، نظریه پرداز داده بنیاد، یک مقوله مرحله کدگذاری باز را انتخاب کرده و آن را در مرکز فرآیندی که در حال بررسی آن است (به عنوان پدیده مرکزی) قرار می دهد و سپس، دیگر مقوله ها را به آن ربط می دهد. این مقوله های دیگر عبارت است از: شرایط علی، راهبردها، شرایط زمینه ای، شرایط مداخله گر و پیامدها. این مرحله مشتمل بر ترسیم یک نمودار است که الگوی کدگذاری نامیده می شود. الگوی کدگذاری، روابط فیما بین شرایط علی، راهبردها، شرایط زمینه ای و مداخله گر و پیامدها را نمایان می کند (danayFard and Imami, 2007: 83) که به طور کلی به پنج محور تبدیل شده اند. برای مشاهده این فرآیند، به نمودار ۱ توجه فرمائید.

در کدگذاری انتخابی، شرایط مختلفی که (طبقات) در مرحله کدگذاری محوری بیان شده است، با هم ادغام می شوند و تجزیه



بحث و نتیجه گیری

مطالعه اشاره دارد که هدف آن اداره کردن پدیده مورد مطالعه، برخورد با آن و حساسیت نشان دادن در برابر آن است و پیامدها، نتیجه کنش (اعمال) و واکنش (عکس العمل)ها) شرایطی است که در خصوص پدیده وجود دارد (Strauss and Corbin, 2008). شرایط علی: از مجموع ۹۰ مفهوم استخراج شده از مصاحبه صاحب نظران، ۹ مفهوم در قالب سه مقوله در شرایط علی قلمداد شدند که عبارتند از: شناخت فرهنگ‌های داخلی و خارجی، تعامل میان و درون فرهنگی، یادگیری الگوی زیست چندفرهنگی. اولویت آشنایی با فرهنگ های متفاوت کشور و همچنین کشورهای دیگر با هدف افزایش شناخت و آگاهی دانش آموزان به عنوان یکی از مهمترین چرایی و منطبق توجه نظام آموزشی کشور جهت ایجاد الگوی برنامه درسی مطالعات اجتماعی بر اساس رویکرد چندفرهنگی می باشد. مطالعات اجتماعی مبتنی بر رویکرد چندفرهنگی تلاش بر تعامل و نزدیکی بین دانش آموزان با اقلیت ها و فرهنگ های گوناگون و همچنین افزایش انعطاف پذیری آنها در رابطه با تفاوت هایی که در میان این فرهنگ ها وجود دارند دارد. پافشاری این الگو بر حس نوع دوستی و برقراری ارتباط درست و دوستان در میان فرهنگ ها یکی دیگر از چرایی و علت طراحی این مدل می باشد. یکی از مهمترین دغدغه ها حال حاضر جامعه سبک زندگی و زیست مسالمت آمیزی فرهنگ ها در کنار هم می باشد که لازمه آن درک دست و متقابل افراد از حقوق دیگران می باشد که این مهم را می توانیم با تدوین و آماده سازی الگویی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد چندفرهنگی در آموزش و پرورش اجرایی نماییم. یافته های این

هدف این مقاله شناسایی ابعاد و مولفه های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی: نظریه پردازی داده بنیاد کلاسیک بوده است. با توجه به مرور مبانی نظری مرتبط با تحقیق و کد گذاری های انجام شده، تلاش شده است تا به صورتی نظام دار، عوامل و مقوله های بدست آمده، براساس الگوی پارادایمی نظریه داده بنیاد به هم پیوند داده شوند. طبق این الگو، دسته بندی اصلی (مانند ایده یا رویداد محوری) به عنوان پدیده تعریف می شود و سایر دسته بندی ها با این دسته اصلی مرتبط می شوند. برنامه درسی مطالعات اجتماعی، سازکاری است که در جهت توانمندسازی افراد و گروه‌ها از منظر برخورداری از دانش، نگرش و مهارت برای همزیستی مسالمت آمیز در یک جامعه چندفرهنگی بسیار مؤثر است. شرایط علی به شرایطی گفته می شود که عامل اصلی به وجود آورنده پدیده مورد مطالعه (شناسایی ابعاد و مولفه های برنامه درسی مطالعات اجتماعی) باشد. پدیده محوری، حادثه یا اتفاق اصلی است که یک سلسله کنش ها/کنش های متقابل برای کنترل یا اداره کردن آن وجود دارد و به آن مربوط می شود. شرایط زمینه ای، نشان دهنده یک سری خصوصیات ویژه است که به پدیده ای دلالت می کند؛ به عبارتی، محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده‌های در طول یک بعد است که در آن کنش متقابل برای کنترل، اداره و پاسخ به پدیده صورت می گیرد. شرایط میانجی (مداخله گر)، کلی و وسیع هستند که بر چگونگی کنش/کنش متقابل اثر می گذارند. راهبردهای مورد نظر در نظریه داده بنیاد به ارائه راه حل هایی برای مواجهه با پدیده مورد

تعصب نسبت به اقوام، علاقه به ارزش ها و یادگیری آداب و رسوم فرهنگ ها باشند. در نهایت دانش آموزان از طریق حسی که از طرف معلمان با نشان دادن این رفتارها از خود بروز می دهند الگوبرداری کنند و نسبت به فرهنگ و یادگیری آن کوشا باشند. معلمان باید در هر زمان و هر مکانی به شناخت و آگاهی خود نسبت به فرهنگ های گوناگون بپردازند. آنان باید ارتباط خود را چه از لحاظ رفتاری، مهارتی، عاطفی و شناختی به گونه ای ایجاد و افزایش دهند که دانش آموزان با وجود معلمان انرژی دریافت کنند و خود رغبت کنند تا نسبت به یادگیری فرهنگ های گوناگون تلاش کنند. از جمله مکان هایی که می توان در آنجا به آموزش فرهنگ های گوناگون پرداخت فضاهای نیمه ساختار یافته هستند به این معنی که این مکان ها به طور مستقیم با مدارس ارتباط ندارند و می توانند به صورت مستقل و یا وابسته به آموزش و پرورش این محتوا را به دانش آموزان، آموزش دهند. مکان های وجود دارد که نه به طور مستقیم و نه به صورت غیر مستقیم با فضاهای آموزشی در ارتباط است اما این مکان ها می توانند به نوعی در آموزش چندفرهنگی و اجتماعی کردن دانش آموزان نقش داشته باشند. یافته های این پژوهش در حوزه شناختی فرهنگ و اجتماع با نتایج رحیمی نژاد (Rahimi, 1995) همسو است و در حوزه عاطفی فرهنگ و اجتماع با یافته های چیتوم (Cheetom, 2011) نیز همسو است ولی حوزه حرکتی فرهنگ و اجتماع که در این مطالعه شناسایی شده است، در ادبیات و پژوهش های پیشین کمتر به آن پرداخته شده است. در حوزه مهارت های فنی با پژوهش حاتمی و قاسمی (Hatami and Qasemi, 2016) همسو می باشد. در حوزه ویژگی شخصیتی با پژوهش ایرجی راد و نصرآبادی (Irji Rad and Nasr Abadi, 2016)؛ نصر اصفهانی و اعتمادی (Nasr Efshani and Etemadi, 2012)؛ ایزدی، صالحی و منصور (Izadi, Salehi and Mansouri, 2012) نیز همسو می باشد. در حوزه ساختار یافته و ساختار نیافته با پژوهش کرمی، بهمن آبادی و اسماعیلی (Karami, Bahman Abadi and Ismaili, 2012) همسو می باشد.

شرایط مداخله گر: از مجموع ۹۰ مفهوم استخراج شده از مصاحبه صاحب نظران، ۲۱ مفهوم در قالب هفت مقوله در شرایط مداخله گر قلمداد شدند که عبارتند از: مکتوب، تصویری و صوتی، مواد غیر رسمی، ساختار یافته، رسمی، نیمه رسمی و غیر رسمی. برخی از منابع مورد نیاز برای اجرای مدل برنامه درسی مبتنی بر رویکرد چندفرهنگی همچون دیگر منابع آموزشی باید به صورت مکتوب به دانش آموزان ارائه شود تا آنان از این طریق بتوانند این محتوا را فراگیرند و بتوانند نسبت به فرهنگ ها و اجتماعی شدن به شناخت و آگاهی دست پیدا کنند. مواد آموزشی تاثیر زیادی در

پژوهش در حوزه شناختی فرهنگ های داخلی و خارجی با نتایج خراسانی (Khorasani, 2008)؛ ذوالفقارزاده، امیری و زارعی (Zolfagharzadeh, Amiri and Zarei, 2011)؛ آشنا (Ashena, 2004) همسو است. در حوزه تعامل میان و درون فرهنگی با تحقیقات جمشیدی، سلطانی نژاد و بیات (Jamshidi, Soltaninjad and Bayat, 2016)؛ مرتضایی (Mortezayi, 2010)؛ بیک بابایی (Bikbabai, 2018) نیز همسو می باشد. همچنین در حوزه یادگیری الگوی زیست چندفرهنگی با تحقیق رضایی، نیلی، فردانش و شاهعلی (Rezai, Nili, Fardanesh and Shahali, 2014) همسو می باشد.

شرایط زمینه ای: از مجموع ۹۰ مفهوم استخراج شده از مصاحبه صاحب نظران، ۲۴ مفهوم در قالب هشت مقوله در شرایط زمینه ای قلمداد شدند که عبارتند از: حوزه شناختی فرهنگ و اجتماع، حوزه عاطفی فرهنگ و اجتماع، حوزه رفتاری فرهنگ و اجتماع، مهارت های فنی، ویژگی های شخصیتی، فرهنگ شناختی، نیمه ساختار یافته، ساختار نیافته. فراگیران در فرایند یادگیری نقش بسیار مهمی را ایفا می کنند. آنها با کسب اطلاعات و معلومات بین اقوام و مذاب، آداب و رسوم فرهنگ ها، شناخت اصطلاحات، شناخت واقعیت های مشخص و کسب مهارت هایی همچون سواد انتقادی و حل مسئله در این حوزه می توانند به خوبی با فرهنگ های گوناگون ارتباط برقرار کنند. ایجاد و افزایش حس میهن دوستی و نگرش مثبت در اقوام و همچنین انگیزه ای که بین افراد در فرهنگ ها وجود دارد و کاهش تعصبات خودخواهانه و پرورش این محتوا به دانش آموزان نقش مهمی در طراحی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد چندفرهنگی دارد که باید مدنظر قرار گرفته شود. با توجه به اهمیت مهارت آموزی در آموزش و پرورش و همچنین ضرورت آن در جامعه امروزی یکی از مهمترین مولفه هایی که باید هر محتوای آموزشی چندفرهنگی در کتب مطالعات اجتماعی داشته باشد این است که این مهم را به دانش آموزان در دوره ابتدایی آموزش دهد تا دانش آموزان با مشاغلی که در فرهنگ های مختلف وجود دارند آشنا شوند و آن را به کار ببرند؛ تا از این طریق هم رونق تولید افزایش پیدا کند و هم چرخ اقتصاد اقوام و فرهنگ ها با انرژی به کار افتند. بدون شک معلم در تک تک مراحل آموزش و پرورش دانش آموزان مهمترین نقش را بازی می کند. مهارت هایی که معلمان قبل، حین و بعد از تدریس برای دانش آموزان بکار می گیرند، جزء اساسی و لاینفک طراحی برنامه درسی است که باید متناسب با کتب مطالعات اجتماعی و آموزش چندفرهنگی برای دانش آموزان انجام دهند تا بتوانند بهترین بهره وری را بدست آورند. علاوه بر مهارت هایی که معلمان به صورت اکتسابی و در فرآیند زمانی بدست می آورند باید دارای شخصیتی پایدار همچون احترام به فرهنگ ها، عدم

توانمندی های دانش آموزان، بر اساس تصمیم گیری متولیان آموزشی ویژه معلمان، بر اساس ماهیت، نوع و شکل فعالیت های آموزشی، کمی، کیفی و آمیخته. الگوهای پردازش اطلاعات، به گرایش فطری انسان برای درک و فهم جهان از طریق دستیابی به داده ها و سازماندهی آنها، درک مسائل و ارائه راه حل قطعی برای آن، و ارائه مفاهیم و زمان مناسب برای انتقال آنها به دیگران تأکید می کنند. این الگو به دانش آموزان کمک می کند تا چگونگی ساخت دانش را بیاموزند. الگوهای یادگیری اجتماعی به دانش آموزان کمک می کنند تا بتوانند از طریق تعامل با دیگران به تقویت قابلیت های شناختی خویش بپردازند؛ کار کردن به طور سازنده را با افرادی که دارای شخصیت های متنوعی هستند، بیاموزند؛ و چگونگی ایفای نقش را به عنوان یکی از اعضای گروه فراگیرند. الگوهای یادگیری فردی سعی دارند به تعلیم و تربیت سامان بخشند، به طوری که به درک و فهم بهتر ما از خود، و پذیرش مسئولیت در قبال تعلیم و تربیت (رشد) خود منتهی شوند و به ما بیاموزند که مرزهای رشد و تحول محقق شده را چگونه سپری کنیم، و برای نیل به کیفیت های برتر در زندگی عناصری قوی تر، حساس تر و خلاق تر باشیم. برخی از صاحب نظران بر این باور بودند که مهمترین عامل گروه بندی که باید دانش آموزان بر اساس آن ملاکها در گروه های مختلف تقسیم بندی شوند این است که نیازهای آنان چگونه هست؟ آیا علائق آنها شبیه به هم می باشد؟ و یا اینکه توانمندیهایی که دارند باید متنوع باشد تا بتوان در یک گروه از هر نوع توانمندی وجود داشته باشد تا هیچ گروهی احساس کمبود نکند. برخی دیگر از صاحب نظران تصمیم گیری متولیان آموزشی را ملاک گروه بندی دانش آموزان در کلاس می دانستند چرا که شناخت و آگاهی آنان نسبت به دانش آموزان را منطقی فرض می کردند و از دید آنها (صاحب نظران) همین عامل زمینه را برای گروه بندی مناسب و متوازن برای کلاس را فراهم می نمود، و در نهایت صاحب نظرانی هم بر فعالیتها تأکید می کردند و ماهیت و نوع و شکل کارهایی که باید دانش آموزان انجام دهند را ملاک قرار می دادند تا بر اساس اینها دانش آموزان در گروه های مختلف تقسیم بندی شوند و این فعالیت ها را انجام دهند. یکی از روشهای ارزشیابی برای این مدل که صاحب نظران برگزیدند، روشهای کمی هستند. این روشها به دانش آموزان این امکان را به وجود می آوند تا انگیزه بیشتری نسبت به درس و رقابت بین همکلاسی ها بپردازند. این نوع ارزشیابی که بیشتر به بررسی و ارزیابی عملکرد دانش آموزان می پردازد می تواند ملاک خوبی برای ارزشیابی دانش آموزان در یادگیری مباحث اجتماعی و عملی و فراگیری فرهنگها باشد. ترکیب ارزشیابی کمی و کیفی به معلمان کمک می کند تا دانش آموزان را از جهات گوناگون مورد بررسی قرار دهند. بنابراین

عمق یادگیری دانش آموزان می گذارد. تکنولوژی آموزشی بر مواد تاثیر گذاشته است و با مواد و تجهیزات صوتی و تصویری زیادی همراه هستیم؛ اگر از این موارد در آموزش فرهنگ ها و اجتماعی شدن کمک بگیریم و با نشان دادن فیلم، عکس، انیمیشن و ... به دانش آموزان این موارد را آموزش دهیم مسلماً یادگیری آنان ماندگارتر خواهد شد. موارد غیر رسمی جزء مواردی محسوب می شوند که به صورت مستقیم و رسمی با آموزش و پرورش در ارتباط نیست و اجزای بیرونی هستند که می توانند به یاری آموزش و پرورش بیایند و مباحث فرهنگی و اجتماعی را به دانش آموزان بهتر و راحت تر آموزش دهند. این مکان ها به طور مستقیم زیر نظر آموزش و پرورش یا به بیان دیگر زیر نظر مدرسه اداره می شوند و استفاده از این مکان ها به صورت مداوم و متوالی کمک شایانی در یادگیری دانش آموزان در بحث اجتماعی شدن مبتنی بر فرهنگ پذیری آنها دارد. یکی از مهمترین زمان هایی که می توان بیشترین بهره وری را در بحث آموزش فرهنگ ها به دانش آموزان انجام دهیم زمان حضور دانش آموزان در کلاس است. این زمان ها دست معلم و مدیر را باز قرار می دهد تا بتوانند بسته به روزها و ساعات هفته متغیر و قابل انعطاف باشند. زمان هایی که دانش آموزان در مدرسه حضور دارند و بعضاً برنامه ای برای خود ندارند می توان از این زمان ها بهترین بهره را بدست آورد و با فعالیت های گروهی و جمعی می توان خیلی از مباحث اجتماعی و فرهنگ های گوناگون را به دانش آموزان آموزش داد. این زمان ها عبارتند از زنگ تفریح، بین ساعات درسی و... باشد. زمان های غیر رسمی شامل آن دسته از ساعاتی می باشند که آموزش و پرورش و مدرسه دخالتی در آنها ندارد و به طور طبیعی افراد دیگری که با آموزش و پرورش ارتباطی ندارند در این زمان های می توانند به آموزش چندفرهنگی و اجتماعی شدن به دانش آموزان بپردازند. این زمان ها عبارتند از فرصت تابستان، روزهای تعطیل و یافته های این پژوهش در حوزه مواد آموزشی مکتوب و تصویری و صوتی با پژوهش های معافی (Moafi, 2016)؛ غربا، رحیمی و دهباشی (GHoraba, Rahimi and Dehbashi, 2017) نیز همسو می باشد. در حوزه ساختار رسمی و نیمه رسمی و غیر رسمی برنامه درسی با پژوهش های ایران نژاد و چیتایی (Iranian and Cheetayi, 2012)؛ بخشی (bakhshi, 2018)؛ حاجی زاده و کرمی (Hajizadeh and Karem, 2014)؛ موسی پور، فلاحتی و مزینانی (Musa Pour, Flahaty and Mazinani, 2017) نیز همسو است.

راهبردها: از مجموع ۹۰ مفهوم استخراج شده از مصاحبه صاحب نظران، ۲۷ مفهوم در قالب نه مقوله در راهبردها قلمداد شدند که عبارتند از: الگوهای پردازش اطلاعات، الگوهای یادگیری اجتماعی، الگوهای یادگیری فردی، بر اساس نیازها و علائق و

همچنین به کاهش تعارضات و اختلافات درون فرهنگی منجر می شود می توان گفت که در پی این اقدامات انسجام و اتحاد همه جانبه رخ می دهد که در حقیقت این یک امر مهم اجتماعی است. یافته های این پژوهش در حوزه اصلاح و پیشرفت اجتماع با پژوهشهای نقدی، ترابی، عرفان و بنیسی (Naghdi, Torabi, 2014)؛ (Gnosticism and Benisi, 2014)؛ داودی و یوسفی (Davoodi and Yousefi, 2016) همسو می باشد. در حوزه عدالت محوری در تعلیم و تربیت با پژوهش عبدلی سلطان احمدی و صادقی (Abdul Sultan Ahmadi and Sadeghi, 2015). در حوزه انسجام و اتحاد همه جانبه با پژوهش قاسم پور، ملکی پور و زارع صفت (Ghasempour, Maleki 2015)؛ (Pour and Zare Sefat, 2015)؛ فروزبخش و احمدی (Farozbakhsh and Ahmadi, 2006) نیز همسو می باشد.

با توجه به ماهیت کیفی بودن پژوهش حاضر، امکان کنترل دقیق متغیرها در اینگونه تحقیقات وجود نداشت. بنابراین تعمیم پذیری نتایج مورد نظر نمی باشد. همچنین با توجه به روش تحقیق پژوهش که به صورت مقطعی و در یک فرایند زمانی خاصی صورت گرفته است، بنابراین امکان مقایسه نیز نمی باشد و در نتیجه به دقت نتایج با قاطعیت نمی توان پاسخ گفت که این موارد از محدودیتهای پژوهش حاضر است. سرانجام به طراحان و تولید کنندگان محتوای کتابهای درسی مطالعات اجتماعی پیشنهاد می شود در تهیه و تولید محتوا کتاب های دانش آموزان دوره ابتدایی که دارای فرهنگهای گوناگون هستند، از این الگو به منظور بهبود تعاملات یادگیرندگان با محتوای بهره گیری نمایند. همچنین سرفصل کتاب های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از منظر توجه به رویکرد چندفرهنگی با بهره گیری از الگوی حاضر بازننگری شود. توصیه به آشنایی معلمان مطالعات اجتماعی بر اساس رویکرد چندفرهنگی و همچنین کسب مهارتهای تدریس این کتاب ها در دوره ابتدایی از طریق آموزش های ضمن خدمت و سرانجام انجام پژوهش های مشابه ای با همین عنوان در دوره های متوسطه اول و دوم، زیرا قدرت تفکر انتزاعی دانش آموزان در سنین نوجوانی کمک شایانی در درک و فهم مسائل چندفرهنگی می کند.

ارزیابی آمیخته زمینه ای را فراهم می کند تا معلمان تصمیم گیری بهتری نسبت به دانش آموزان در رابطه با شناخت و عملکردشان داشته باشند. یافته های این پژوهش در حوزه یاددهی و یادگیری با پژوهش فضلعلی زاده و باقرزاده خداهشهری (Fazlali Zadeh and Bagherzadeh Khodsahari, 2018)؛ کشاورزی و مرزوقی (Keshavarzi and Marzoghi, 2016)؛ زارعی، میرشاه جعفری و لیاقتدار (Zarei, Mirshah Ja'fari and Lyaghtdar, 2017) نیز همسو است. در حوزه ارزشیابی کمی، کیفی و آمیخته با پژوهشهای مومنی مهموئی و کرمی (Momeni Mahmui and Karami, 2007)؛ بازرگان (Bazargan, 2009)؛ مومنی مهموئی (Momeni Mahmui, 2009)؛ قهرمانی (GHahremani, 2010)؛ قائمی پور، کرمی و خندقی (Ghaemipour, Karami and KHandaghi, 2014)؛ موسی پور و بهزاد پور (Musa Pour and Behzad Pour, 2005) نیز همسو می باشد. در حوزه ماهیت، نوع و شکل فعالیتهای آموزشی با پژوهشهای شیرکرمی، میرشکاری و عزیز نژاد (Milkworm, Mirkashari and Azizi nejad, 2016)؛ شریفی (Sharifi, 2013)؛ منصورى گرگر، صالحی و عباسی (Mansouri Greger, Salehi and Abbasi, 2016) نیز همسو می باشد.

پیامدها: از مجموع ۹۰ مفهوم استخراج شده از مصاحبه صاحب نظران، ۹ مفهوم در قالب سه مقوله در پیامدها قلمداد شدند که عبارتند از: اصلاح و پیشرفت اجتماع، عدالت محوری در تعلیم و تربیت، انسجام و اتحاد همه جانبه. از جمله مهمترین نتایجی که با اجرای این مدل در آموزش و پرورش و برای دانش آموزان که آینده سازان کشور محسوب می شوند بدست می آید، بهسازی و رفاه زندگی اجتماعی، ارزشمندی زندگی مادی و معنوی و به طور کلی اصلاح و پیشرفت اجتماع از جهات گوناگون می باشد. با آموزش فرهنگها به طور عادلانه در کتب مطالعات اجتماعی و عدم تمرکز به یک فرهنگ خاص باعث می شود در آموزش چندفرهنگی به عدالتی دست پیدا کنیم که این امر نقش بسیار مهمی در زنده نگاه داشتن آداب و رسوم و تاریخ و ... هر فرهنگی در خواهد داشت. با اجرای این طرح در مدارس دوره ابتدایی که به تفاهم بین اقوام و فرهنگهای گوناگون منتج می شود و

References:

1. Aghazadeh, Muharram and Fazli, Rafsareh (2005). Multimedia Classroom Training Guide. Tehran: Aig . [in Persian]
2. Amini, Mohammad (2012). Explanation of Multicultural Curriculum and its Implementation in Iranian Curriculum System, Iranian Curriculum Studies Quarterly, Seventh Year, No. 26, Pp. 11-32. [in Persian]
3. Daneshifard, Hassan and Islami, December (2011), Developing Organizational Indifference Theory: Applying a Research

- Strategy to Data Base Theory in Practice, Tehran, Imam Sadegh University, First Edition. [in Persian]
4. Daneshifard, Hassan & Imami, Seyed Mojtaba (2007), Qualitative Research Strategies: Reflection on Data Theory Theory. Management Thought, Year One, Second Issue, Pp. 69-97 . [in Persian]
 5. Darband, Ali (2000). Sociology of Education, 29th edition, Tehran: Psych. [in Persian]
 6. Demir, N., & Yurdakul, B. (2015). The Examination of the Required Multicultural Education Characteristics in Curriculum Design. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 3651-3655.
 7. Demir, S., & Özden, S. (2014). The Evaluation of Multicultural Teaching Design Education Program. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116, 4732-4736.
 8. Divandari, Ali. Kermanshah, Ali. Akhali, Amir (2012). Presentation of a branding model for large-scale recreational, residential, tourism and sports projects in Iran with an indigenous approach based on data theory. Journal of Business Research, No. 65, Winter 2012, Pp. 64-27. [in Persian]
 9. Domnwachukwu, S. C. (2010). An Introduction to Multicultural Education from Theory to Practice. Lanham: Rowan & Littlefield Publishing Group, Inc.
 10. Kyun, J., Chung, K., Ryu, S., & Han, A. (2015). Multicultural Education in a Korean Early Childhood Classroom: Based on the Educational Community Perspective. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 2036-2039.
 11. Mousseau, J. (2006). Multiculturalism Curriculum Helps Expand Children's Future Intellectual Thinking
 12. Rahmani, ozra,. Fghihi, alireza,. Hosseinimehr, ali & Sarmadi, mohammad reza. (2017). Validation Component of Multicultural Education Planning for a Curriculum at Primary School. urnal of New Approaches in Educational Administration, 7, (28), 233-250 .[in Persian]
 13. Sadeghi, Alireza (2011). Designing a Multicultural Curriculum Template for Elementary Teacher Education of the Islamic Republic of Iran. PhD Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University. Tehran. [in Persian]
 14. Strauss, A., & Corbin, J. (2008). Basics of qualitative research. Translated by Mohammadi, Biok, Tehran: Human Science & Cultural Studies Center Publication. [in Persian]
 15. Taqi Pour Bayer, Ali (2019). Lesson Planning for Elementary Schools in the Third Millennium. Tehran: Ad publication. [in Persian]
 16. Vafaie, Reza (2014). Investigating the Components of Multicultural Education in Theoretical Secondary Textbooks in 2013-2014. M.Sc., Faculty of Humanities, Shahed University. Tehran. [in Persian]