

Presenting a model of cultural knowledge based on indigenous of student-teachers training at Farhangian University of Kurdistan: a qualitative study¹

Effat Abbasi², Mostafa Ghaderi³, Ali Hosseini Khah⁴ and Loghman Shakeri⁵

Received: Feb.12.2020

Accepted: Nov.4.2020

Abstract

The purpose of this study was to present a model of cultural knowledge based on indigenous of student-teachers training at Farhangian University of Kurdistan. This study was a qualitative research that was done using grounded theory method. Fourteen people including teachers and professors of Farhangian University were purposefully identified and selected by snowball method and were interviewed. The obtained data were analyzed using continuous comparison method of Strauss and Corbin. Data coding was performed using Maxqda software. Kappa index was used to measure the reliability of the designed model. The value of the index was equal to 0.776 and was recognized at a valid level. The results led to the identification of 58 open codes out of 334 concepts and 17 main categories from findings. Categories were included: allocating optional courses to teach the components of indigenous culture, understanding local history, understanding indigenous geography, understanding local community, understanding indigenous literature, teaching mother language, knowledge and skills of teachers in curriculum design and its implementation, understanding business practices indigenous, knowledge of indigenous arts, knowledge of local games and entertainment, preservation and development of indigenous culture, effectiveness of the teaching-learning process, cultural identification, religion and customs, decentralized curriculum planning, selection of native teachers and legal requirements. Finally, the categories were presented in the form of a systematic paradigm model.

1. This article is an excerpt from the doctoral dissertation entitled "Presenting and validating a model for the development of cultural knowledge based on the student-teacher indigenous of Farhangian University at Kurdistan Province.

2. Assistant professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. *Corresponding author*: ✉ Effatabbasi@gmail.com

3. Associate professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allame Tabataba'i University, Tehran, Iran.

4. Assistant professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

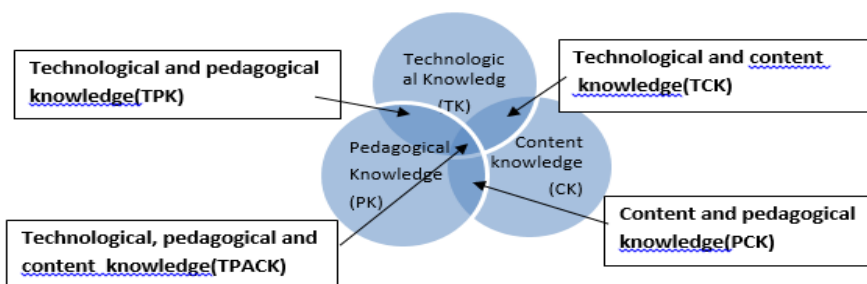
5. Doctoral student in Curriculum Planning, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Keywords: Teachers' knowledge, Cultural knowledge, Knowledge of indigenous culture.

Introduction

In the mid-1960s, a kind of "paradigm shift" called cultural shift occurred in educational studies (Coombs: Fazeli, 2011). This cultural shift in the teacher training system is also considered as one of the most sensitive subsystems of the education system that has the mission of teacher training. After the 1970s, a novel discourse called Reconceptualism emerged to understand the complexity of the curriculum. To understand this complexity, Pinar has focused the research topics on gender, culture, race, and ethnicity (Pinar: Ghaderi, 2013). On the other hand, one of the features of teacher training programs based on cultural approach is localization of teacher training programs.

Paying attention to the relationship between the curriculum and culture causes, the curricula requires to be as close as possible to the real-life experiences of students and also provides the ground for learning and consequently effective teaching (Milner, 2010). The teacher training system, as one of the education subsystems of each country is responsible for teacher training whose knowledge and belief have a significant impact on the effective implementation of curriculum improvements at the school level (Fullan, 2007). The traditional method of teaching, is a kind of "technical rationality" and a positivist approach (Schon: Kadkhodaei, 2016), so that the existing models of "Teacher essential knowledge" including the seven knowledge in the model of Technological-Pedagogical-Content Knowledge, (Kohler & Mishra, 2006) known as the TPACK model, also have a technical aspect.



The formal public education system of the Islamic Republic of Iran, following the thinkers in the field of culture, has divided culture into three levels: local, national and international. Traditionally, one of the main missions of education has been cultural transmission and development at all three levels.

However, the results of the research indicates that the content of the curricula of teacher training centers paid the least attention to the indigenous- local level of culture which is a serious challenge, especially in countries with cultural diversity such as Iran.

With a neo-conceptual perspective and with a shift in favor of a humanistic and non-technical approach, today knowledge has been introduced under the title of cultural and multicultural knowledge. According to the classification of cultural levels and the existence of cultural and multicultural knowledge, it is possible to introduce cultural knowledge based on teachers' canvas. It seems that acquiring cultural knowledge in general and knowledge of culture based on the environment in which teachers work in particular is a necessity for educating teachers.

In the constitution and perspective of Iran on the horizon of 1404, cultural issues and the status of ethnic groups have been explicitly considered; but the curriculum of the Iranian educational system lacks a clear model and theoretical foundations in this regard (Araghyeh, Fathiyevajargah, Frooghyeabri, & Fazeli, 2009). In principle, fifteen constitutions emphasize and specify the possibility of teaching subculture literature in schools along with Persian language. Moreover, according to the principles and strategies of transcendental documents, school curricula should address the components of national culture (including language, religion, history, geography, clothing, art, thinkers, etc.) and international and global culture in the form of (global geography, history of nations, foreign languages, introduction of celebrities, etc.). Also pay attention to the third level of culture called indigenous-local culture. In Chapter 7 (Operational Objectives and Strategies), solution 5.5 states: "Allocating at least 10% and at most 20% of educational programs to introduce professions, arts, geography, customs and needs and climatic and geographic conditions of the provinces, especially rural and nomadic areas, by observing the standards of quality improvement and strengthening the Islamic-Iranian identity of students in the framework of creating efficiency and strengthening national identity. The teacher training system, as one of the subsystems of education, must design and implement its curriculum in accordance with all three cultural levels.

Most of the research that has addressed the need for teacher cultural knowledge are those that have concentrated on teaching a second language. Teachers who teach a second language deal with texts written in a different cultural context. As a result, having the cultural knowledge of that community, they are noticeably successful in transferring knowledge in best possible way. Take, (Peterson, & Coltrane, 2003) reseach as an example. For example, you can refer to research (Peterson, & Coltrane, 2003). They emphasize on the influential role of culture and its importance in teaching a second language.

Also they believe that in order to inform students about the cultural features that are reflected in the language, the teacher should expose that feature explicitly and in the form of topics for discussion in class. For example, while teaching the use of pronouns, point out the differences between the use of the pronouns "you (تو)" (second person singular) and "you (شما)" (second person plural) in Persian and "you" in English, or the etiquette of being polite in English. Colisson (1974) examined the relationship between a second language and the conceptual development of students based on Vygotsky's theory and observed that when the language of instruction for native students was English, they were unable to understand concepts. Educators believe there are significant cultural differences between American teachers and Brazilian students. Duncan (2007) argues that educational feedback should also be consistent with the student's rate of cognitive development and culture and ecological conditions.

Ghaderi et al. State that 91% of students and 68% of teachers agree with teaching local history in political, artistic, religious, cultural and social dimensions. He mentions the pedagogical necessity, understanding of their living environment, meeting the spiritual needs of individuals, strengthening the spirit of patriotism, representation and preservation of indigenous originality and identity as the results of teaching local history (Ghaderi, Mahmudyemoazzam, Havasbaygi, & Gholami, 2017). Valker also considers the successful implementation of the local history curriculum to require professional development of teachers (Valker, 2015). Design and implementation of special programs for each of the cultures, ethnicities, and subcultures is also on demand by cultural minorities in the United States (Mohammadi, Kamalekharrazi, Kazemifar, & Javadpoor, 2016). These findings clearly indicate the importance of recognizing the indigenous culture of the teachers' work.

Despite the importance of acquiring knowledge and information of indigenous culture by teachers, this type of knowledge has been neglected in the essential knowledge models of teachers and consequently in the teacher training program. Therefore, different dimensions of this aspect of teachers' knowledge have remained unknown due to the lack of theoretical pattern and model.

This study with a neo-understanding perspective and with a shift in favor of a humanistic and non-technical approach is thinking of paradigm shift in the field of essential knowledge of teachers. In this study, we seek to identify the dimensions and components and design a model of cultural knowledge based on the environment of teachers in Kurdistan province. According to this goal, two questions were asked: 1- What are the dimensions and components of cultural knowledge based on the student-teacher environment of Farhangian

University of Kurdistan Province? 2- What is the paradigm model of cultural knowledge based on the student-teacher canvas of Farhangian University of Kurdistan Province?

The findings of this study can be utilized in practice by teacher training planners in Kurdistan province to design part of the curriculum of Farhangian University with the aim of training teachers aware of local culture. In the long run, it can develop and localize the essential knowledge model of "Kohler and Mishra" teachers by adding the circle of "cultural knowledge".

Methodology

This research was conducted with a qualitative approach and using the grand theory method. The research sample included teachers working in Kurdistan province and faculty members of the Farhangian University in Kurdistan province. The research was at the data saturation point after interviewing 10 teachers (6 men and 4 women) and 4 faculty members (3 men and 1 woman). Information is encoded using three steps; Open Coding, Axial Coding and Selective Coding, were analyzed and categorized using Maxqda software. Strauss & Corbin paradigm was employed in axial coding. Afterwards, the paradigm model and the formulation process were sent to the participants for commenting on the process and the final model. According to the experts, most had totally accepted the generated model, while some gave comments that were applied in the reciprocal reform process. The kappa index value was calculated to be 0.776 which was at the level of valid agreement.

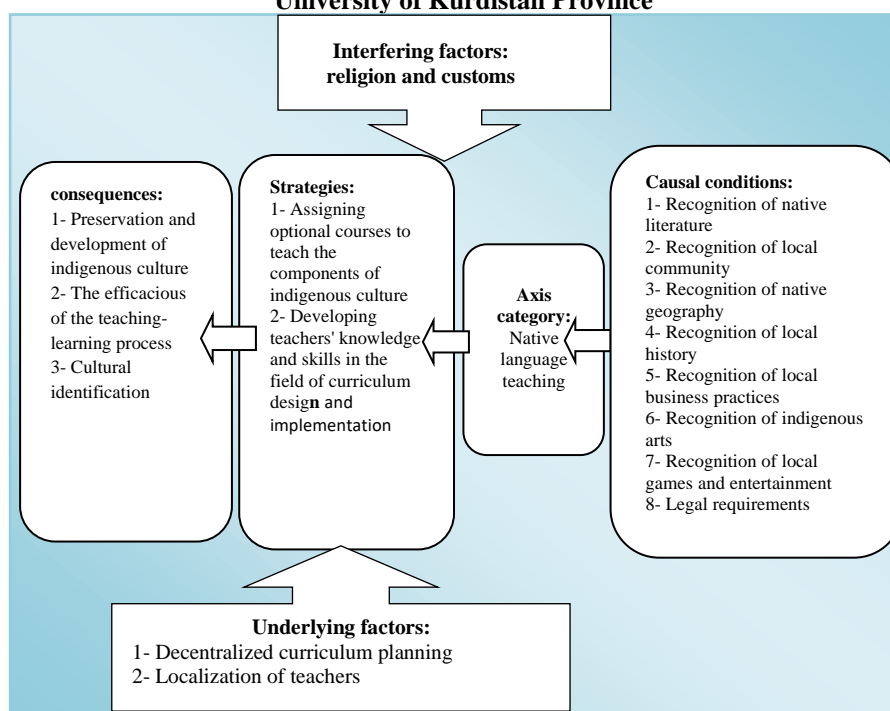
Findings

In line with the first question based on identifying the dimensions and components of cultural knowledge, data analysis identified 334 concepts, 58 open source and 17 main categories. The main categories represent the dimensions and 58 subcategories represent the components. The main categories are: 1- Knowledge of native literature; index subcategory: history of indigenous literature; 2- Knowledge of indigenous geography; subcategory index: flora and fauna and natural attractions; 3- Knowledge of local history; subcategory of index: recognition of historical monuments; 4- Recognition of local business methods; Index subcategory: handicrafts; 5- Recognition of local games and entertainment; subcategory index: Use of local games in primary schools; 6- Recognition of indigenous arts; subcategories of index: Kurdish music and singing; 7- Legal requirements; subcategory of index: emphasis on upstream documents; 8- Knowing the local community; index subcategory: indigenous living culture; 9- Indigenous language teaching; subcategory of the index: teaching knowledge and skills of reading and writing in the mother tongue; 10- Allocating optional courses to teaching

native components; subcategory of index: allocating free lessons for teaching native literature; 11- Knowledge and skills of teachers in curriculum design and implementation; subcategory index: use of indigenous languages in education; 12- Religion and customs; index subcategory: recognition of religious-indigenous customs; 13- Decentralized curriculum planning; subcategory of index: implementation of decentralized curriculum planning system; 14- Native selection of teachers; subcategory index: native selection and employment of students - teachers; 15- Cultural identification; index subcategory: strengthening local and national identity; 16- Effectiveness of the teaching-learning process; index subcategory: effective learning; 17- Preservation and development of indigenous culture; subcategory of indicators: preservation and transmission of indigenous culture, have the highest repetition among other indicators of these categories.

To answer the second question of the research, the main categories were delineated based on the answers given by the interviewees in the form of the following systematic paradigm model.

Model of knowledge of native culture of students - teachers of Farhangian University of Kurdistan Province



Conclusion

Teachers in different geographical areas that have various anthropological characteristics should be trained according to those characteristics (Kumaravadivelu, 2012). Teacher training programs should also consider the principle of culture and environment and provide indigenous programs based on existing differences (Mayhami & Bastan, 2018).

- Mother tongue education and mother tongue education should be included as a course in the programs of Farhangian University.
- Other indigenous categories such as indigenous history, indigenous geography, indigenous literature, indigenous sports, indigenous businesses, local community customs and indigenous arts should be considered in the form of a course called "Indigenous knowledge" in the curriculum of Farhangian University.

ارائه الگوی دانش فرهنگ مبتنی بر بوم دانشجو - معلمان دانشگاه فرهنگیان کردستان؛ یک مطالعه کیفی^۶

عفت عباسی^{۷*}، مصطفی قادری^۸، علی حسینی خواه^۹ و لقمان شاکری^{۱۰}

چکیده

هدف این تحقیق ارائه الگوی توسعه دانش فرهنگی مبتنی بر بوم دانشجو- معلمان استان کردستان بود. این مطالعه پژوهشی کیفی بود که با استفاده از روش گرنند تئوری انجام شد. چهارده نفر از معلمان و استادان دانشگاه فرهنگیان به صورت هدفمند و با روش گلوله برفی شناسایی و انتخاب شدند و با آنها مصاحبه شد. اطلاعات به دست آمده با استفاده از روش مقایسه مداوم استراوس و کوربین تجزیه و تحلیل شد. کدگذاری داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار Maxqda صورت گرفت. برای سنجش پایایی مدل طراحی شده از شاخص کاپا استفاده و مقدار شاخص برابر با ۰/۷۷۶ و در سطح معتبر شناخته شد. نتایج تحقیق به شناسایی ۵۸ کد باز از میان ۳۳۴ مفهوم و ۱۷ مقوله اصلی از یافته‌ها منجر شد. مقوله‌ها شامل اختصاص دروس اختیاری به آموزش مؤلفه‌های فرهنگ بومی، شناخت تاریخ محلی، شناخت جغرافیای بومی، شناخت جامعه محلی، شناخت ادبیات بومی، آموزش زبان مادری، دانش و مهارت معلمان در طراحی درسی و اجرای آن، شناخت شیوه‌های کسب‌وکار بومی، شناخت هنرهای بومی، شناخت بازی‌ها و سرگرمی‌های محلی، حفظ و توسعه فرهنگ بومی، اثربخشی فرایند یاددهی- یادگیری، هویت‌یابی فرهنگی، مذهب و آداب و رسوم، برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز و بومی‌گزینی معلمان و الزامات قانونی است. درنهایت، مقوله‌ها در قالب مدل پارادایمی نظام‌مند ارائه شد.

کلیدواژگان: دانش معلمان، دانش فرهنگی، دانش فرهنگ بومی، دانشگاه فرهنگیان، استان کردستان.

۶ این مقاله مستخرج از رساله دکتری با عنوان "ارائه و اعتباریابی الگویی برای توسعه دانش فرهنگ مبتنی بر بوم دانشجو - معلمان دانشگاه فرهنگیان استان کردستان" است.

۷. استادیار رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: Effatabbasi@gmail.com

۸. دانشیار رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران: Mostafaghaderi5252@gmail.com

۹. استادیار رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران: h.ali.tmu@gmail.com

۱۰. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران: Shakeri96@chmail.ir

دریافت مقاله ۱۳۹۸/۱۱/۲۳ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۸/۱۴

مقدمه

توجه به رابطه بین برنامه درسی و فرهنگ موجب می‌شود تا برنامه‌های درسی هر چه بیشتر به تجارب واقعی زندگی دانش‌آموزان نزدیک شود و زمینه را برای یادگیری و به‌تبع آن آموزش اثربخش فراهم کند (Milner, 2010). با ظهور پارادایم‌های جدید، فرهنگ در نهادهای آموزشی اهمیت بیشتری یافته است و در یادگیری نقش مهمی ایفا می‌کند. نظام تربیت معلم به‌عنوان یکی از زیرنظام‌های آموزش و پرورش هر کشور وظیفه تربیت معلمان را برعهده دارد. معلم مهم‌ترین عامل اجرای موفق برنامه درسی است. دانش و باور معلم در اجرای اثربخش اصلاحات مد نظر برنامه درسی در سطح مدرسه تأثیر بسزایی دارد (Fullan, 2007). کارتر (Carter, 1990) معتقد است که دانش معلمان دانشی کلی است که معلم در یک موقعیت یا لحظه خاصی از تدریس برای اتخاذ تصمیمی آن را به‌کار می‌گیرد. صاحب‌نظران در حوزه تربیت معلم و تدریس ابعاد دانش معلمان را به‌صورت‌های متفاوتی تقسیم و تعریف کرده‌اند. نوع دانش‌هایی که در برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان به معلمان انتقال داده می‌شود، به این بستگی دارد که کدام‌یک از مدل یا مدل‌های دانش ضروری معلمان مد نظر و تأکید برنامه‌ریزان است. با اهمیت و جایگاهی که امروزه فرهنگ در عرصه آموزش و یادگیری دارد، می‌توان دانشی با عنوان دانش فرهنگی و به‌تبع آن دانش فرهنگ مبتنی بر بوم‌معلمان را مطرح کرد. نتایج تحقیقات بیانگر آن است که وقتی معلم از مؤلفه‌های فرهنگی دانش‌آموز شناخت دارد، به ارتقای یادگیری منجر می‌شود. کشور ایران به‌عنوان جامعه‌ای متشکل از فرهنگ‌ها، قشرها و اقوام مختلف دارای تنوع فرهنگی و قومی است (Hajyani, 2004). در واقع، این مسئله یکی از مهم‌ترین مسائل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی معاصر به‌شمار می‌آید (Fokoohi, 2007). به نظر می‌رسد که داشتن دانش فرهنگی به‌طور اعم و دانش فرهنگ مبتنی بر بوم محل خدمت معلمان به‌طور اخص پاسخی مناسب به گوناگونی قومیت و فرهنگ موجود در جامعه و یکی از ضروریات عرصه آموزش است.

مبانی نظری و پیشینه

پست‌مدرنیست‌ها معتقدند که برنامه درسی مدارس باید گوناگونی نژاد، طبقه و جنسیت در جامعه و گویش‌های مختلف را در بر بگیرد. مسائل نژادی، چندفرهنگی، جنسیتی و قومی در اولویت بحث‌های آموزشی پست‌مدرن قرار دارند (Slattery, 2006). فرمپینی فراهانی (Farmihani Farahani, 2010) معتقد است که فوکو تعلیم و تربیت را بیشتر امری شخصی، ویژه و محلی می‌داند و از نظر او تعلیم و تربیت، برنامه‌های درسی و لحن معلم باید متضمن چندآوایی باشد. مرییان پست‌مدرن و جناح نئومارکسیست از دیدگاه انتقادی در برنامه درسی حمایت می‌کنند و بیشتر نقدهای آنها در خصوص نقد فرهنگی مدرنیته و نظام‌های سوداگرایانه حاکم بر برنامه درسی مدارس جهان است (Ghaderi, 2013).

بعضی از منتقدان در حوزه تعلیم و تربیت همچون ژيرو بر این باورند که گروه‌های بسیاری به حاشیه رانده می‌شوند و صدایی در برنامه‌های درسی مدارس ندارند. یکی از مهم‌ترین پیام‌های تفکر انتقادی ژيرو برای تعلیم و تربیت در ایران، تقویت بعد فرهنگ بومی در تعلیم و تربیت و البته، با دید واقع‌گرایانه و انتقادی است. از نظر مک‌لارن سؤال اصلی و عمده که باید در پژوهش‌های معاصر برنامه درسی به آن پاسخ داده شود، نقش محیط‌های آموزشی در شکل‌گیری هویت فراگیران است. از نظر او فرهنگ می‌تواند عرصه رقابت و صداهای گوناگون تلقی شود (Fathi Vajargah, 2018). در اواسط دهه ۱۹۶۰ نوعی چرخش پارادایمی^{۱۱} در مطالعات آموزش رخ داد و می‌توان آن را چرخش فرهنگی در آموزش دانست که پیامدهای مختلف نظری و عملی در نظام‌های آموزشی و مطالعات آموزش داشته است (Fazeli, 2011). این چرخش فرهنگی زمینه استیلای رویکرد فرهنگی در مطالعات آموزش را فراهم ساخت. فرهنگی‌شدن برنامه درسی به‌عنوان بخشی از حوزه آموزش؛ یعنی ادغام حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی در یکدیگر با محوریت امر فرهنگی است. امر اجتماعی و اقتصادی یا سیاسی اکنون از کلیتی فرهنگی متأثر می‌شود که دیگر نمی‌شود برای فهم آن کلیت، آن را به اجزایش تقلیل داد. پس از دهه ۱۹۷۰ گفتمان جدیدتری با عنوان نومفهوم‌گرایی^{۱۲} برای فهم پیچیدگی برنامه درسی به منصفه ظهور رسید. پایتار برای فهم این پیچیدگی موضوعات مورد پژوهش در برنامه درسی را حول محور جنسیت، فرهنگ، نژاد و قوم متمرکز ساخته است (Ghaderi, 2013). در جنبش نومفهوم‌گرایی هدف، یادگیری پیش‌زمینه‌های فرهنگی، زبان، خصوصیات فرهنگی، تأثیرات، رویدادهای مهم، افراد برجسته و اوضاع اجتماعی، سیاسی و اقتصادی گروه‌های مختلف اکثریت و اقلیت قومی است. این اطلاعات باید فراگیر، تحلیلی و تطبیقی باشد و شباهت‌ها و تفاوت‌های درون و میان گروه‌ها را در بر بگیرد. فرهنگ در کلی‌ترین معنای خود همان معرفت است. معرفت در اینجا هم شامل دانش چونی و هم دانش چیستی می‌شود. فرهنگ دانشی است که از طریق جامعه دریافت می‌شود. در این صورت فرهنگ بخشی از حافظه است، منتهی آن بخش از حافظه که به شیوهای اجتماعی کسب شده است (Afkhani, 1999).

ارتباط فرهنگ و آموزش دوسویه است، زیرا اولاً ماهیت فرهنگ ایجاب می‌کند که قابل یاددهی - یادگیری باشد و ثانیاً ماهیت آموزش ایجاب می‌کند که فعالیتی فرهنگی به‌شمار برود (Ahmadi, Maleki, Parsania, Ayatei & Abbaspoor, 2017). با تلاش‌های نظریه‌پردازان فرهنگی و اجتماعی و قوم‌نگاران در زمینه عمق‌بخشی به مطالعات فرهنگی، اصطلاحاتی مانند فرهنگ برنامه درسی^{۱۳}، فرهنگ آموزش^{۱۴} و یادگیری^{۱۵} را صاحب‌نظران عرصه آموزش مانند برونر و ویگوتسکی مطرح کردند. از

11. Paradigm Shift
12. Reconceptualism
13. Curriculum Culture
14. Education Culture
15. Learning Culture

نظر آنها یادگیری و آموزش پدیده‌هایی اجتماعی هستند که در زمینه فرهنگی رخ می‌دهند. جروم برونر یکی از مبدعان اصطلاح «فرهنگ یادگیری» با تأکید بر نقش فرهنگ در برنامه درسی و یادگیری، آن را آئینه توصیف، تحلیل و تفسیر برنامه‌های درسی آشکار و پنهان می‌داند (Seraji, 2012). بر اساس دیدگاه رویکرد اجتماعی- فرهنگی نیز یاددهی و یادگیری فرایندهای فرهنگی محسوب می‌شوند. برای آنکه بهترین آموزش صورت بگیرد، باید فرهنگ دانش‌آموزان با دقت بررسی و تجزیه و تحلیل شود. ویگوتسکی بر این اصل تأکید می‌کند که فرد یادگیرنده در درون بافت فرهنگی و اجتماعی خاصی باید آموزش ببیند (Khademi, 2016). از جمله ویژگی‌های برنامه‌های تربیت معلم بر اساس این رویکرد، بومی بودن^{۱۶} بخشی از برنامه‌های تربیت معلم است.

در قانون اساسی و چشم‌انداز ایران در افق ۱۴۰۴، به‌صراحت به مباحث فرهنگی و جایگاه اقوام توجه شده است، اما برنامه درسی نظام آموزشی ایران الگو و مبانی نظری روشنی در این خصوص ندارد (Araghyeh, Fathi Vajargah, Frooghyeabri & Fazeli, 2009). در اصل پانزده^{۱۷} قانون اساسی بر امکان تدریس ادبیات خرده‌فرهنگ‌ها در مدارس، در کنار زبان فارسی، تأکید و تصریح شده است. در بخش فلسفه تربیت سند تحول بنیادین، فرهنگ به‌عنوان بستر تربیت معرفی و به زمینه‌سازی برای تعامل فرهنگ بومی با دیگر فرهنگ‌ها توجه شده است^{۱۸}. در اهداف دوره‌های تحصیلی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران^{۱۹} در ذیل ساحت تعلیم و تربیت اجتماعی و سیاسی در خصوص گسترش و صیانت از فرهنگ و تعامل میان فرهنگی، فرهنگ به سه سطح محلی، ملی و بین‌المللی تقسیم شده است. همچنین بر اساس اصول و راهکارهای اسناد فرادستی، در برنامه‌های درسی مدارس باید در کنار پرداختن به مؤلفه‌های فرهنگ ملی (زبان، دین، تاریخ، جغرافیا، پوشش، هنر، اندیشمندان و ...) و فرهنگ بین‌المللی و جهانی (جغرافیای جهانی، تاریخ ملل، زبان‌های خارجی، معرفی مشاهیر و ...)، به سطح سوم فرهنگ با عنوان فرهنگ بومی - محلی نیز توجه شود. همچنین در فصل هفتم (هدف‌های عملیاتی و راهکارها) در راهکار ۵/۵ چنین عنوان شده است: «اختصاص حداقل ۱۰ درصد و حداکثر ۲۰ درصد از برنامه‌های آموزشی به معرفی حرفه‌ها، هنرها، جغرافیا، آیین و رسوم و نیازها و شرایط اقلیمی و جغرافیایی

16. Localized

۱۷. زبان و خط رسمی و مشترک مردم ایران فارسی است. اسناد و مکاتبات و متون رسمی و کتب درسی باید با این زبان و خط باشد، ولی استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آنها در مدارس، در کنار زبان فارسی آزاد است.

۱۸. در ذیل اصول تربیت، در بند ۱۷-۵-۴ با عنوان توجه به فرهنگ و تمدن ایرانی - اسلامی چنین آمده است: فرایند تربیت به‌منزله عملی اجتماعی، لاجرم در بستر فرهنگ جامعه و پشتیبانی آن صورت می‌گیرد و از این رو، انتقال فرهنگ و ارتقای آن از کارکردهای اصلی جریان تربیت به‌شمار می‌آید. لذا، بهره‌مندی مناسب از ذخایر ارزشمند فرهنگ و تمدن ایرانی - اسلامی در همه مراحل و انواع تربیت و نیز زمینه‌سازی برای تعامل فعال فرهنگ بومی با دیگر فرهنگ‌ها از مهم‌ترین سازوکارها برای تکوین و تعالی هویت ملی متربیان خواهد بود (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

۱۹. مصوبه ۹۵۲ جلسه شورای عالی آموزش و پرورش ۹۷/۲/۱۰ شماره ۱۲۰/۹۳۶۷۱

استان‌ها به‌ویژه مناطق روستایی و عشاری با رعایت استانداردهای ارتقای کیفیت و تقویت هویت اسلامی - ایرانی دانش‌آموزان در چارچوب ایجاد کارآمدی و تقویت هویت ملی». پس معقول است که نظام تربیت معلم به‌عنوان یکی از زیرنظام‌های اسناد بالادستی آموزش و پرورش باید برنامه درسی خود را مطابق با هر سه سطح فرهنگی طراحی و اجرا کند.

طبق اسناد تحولی آموزش و پرورش در «برنامه ویژه مدرسه ۲۰ یا بوم»، مدرسه می‌تواند برای حجم زمانی معینی از برنامه درسی سالانه رسمی مدرسه، طبق ضوابط و چارچوبی معین، در زمینه برنامه‌ریزی درسی و اجرای آن برای دانش‌آموزان اقدام کند. این بخش، برنامه‌ای غیرتجویزی است که امکان گنجاندن فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر نیازها و علایق دانش‌آموزان و متناسب با موقعیت و اقتضات فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و قومی و ... را فراهم می‌کند. برنامه درسی سطح مدرسه گرچه جزو برنامه درسی مشترک ملی نیست، ولی اصل ارائه آن هم اختیاری نیست و در حد ساعات تعیین شده (اکنون بین ۵۰ تا ۱۰۰ ساعت) جزو الزامات نظام آموزشی و مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش و جدول دروس مصوب به‌شمار می‌آید. برنامه درسی دارای سه سطح ملی، استانی و مدرسه‌ای است. در حال حاضر، عمده برنامه‌های درسی کشورمان در سطح ملی است، اما «بوم» سطح عملیاتی نشده‌ای است که در حال تحقق است. از این رو، اولین خاستگاه برنامه ویژه مدرسه، خاستگاه علمی است. خاستگاه دوم نیاز اجتماعی است؛ جامعه از آموزش و پرورش و از مدرسه کارکردهایی را طلب می‌کند که بسیاری از آنها به پیوند میان مدرسه با بافت محیطی خود مربوط می‌شود؛ به‌عبارت دیگر، این شعار سند تحول بنیادین آموزش و پرورش «مدرسه در خدمت محله و محله در خدمت مدرسه» در چنین بستری امکان تحقق می‌یابد. سومین خاستگاه بوم، مبانی قانونی است؛ در اسناد تحولی بر اساس توجه به خاستگاه اول و دوم، در بند ۵-۵ سند تحول بنیادین و در بند ۲-۱۱۳ برنامه درسی ملی در سیاست‌های ابلاغی، در بسیاری از بخش‌های مبانی نظری تحول بنیادین بر این موضوع تأکید شده است که باید بخشی از برنامه درسی در اختیار مدرسه قرار بگیرد.

یکی از منابع تهیه برنامه‌های درسی جدید توجه به موضوعات محلی است. موضوعات محلی موضوعات مرتبط با هر منطقه است که میان تجربه‌های شخصی دانش‌آموز و مطالب درسی ارتباط برقرار می‌کند. در بیشتر موضوعات درسی می‌توان مباحث محلی و منطقه‌ای مانند تاریخ محله و منطقه، زندگی‌نامه شخصیت‌های مطرح محلی، بررسی پدیده چندفرهنگی و تأکید بر فرهنگ اقوام مختلف منطقه، گنجینه‌های هنری موزه‌های منطقه، وضعیت تجاری و صنعتی، موقعیت‌های شغلی موجود، ذخایر اقتصادی، گیاهان و جانوران منطقه، منابع انسانی شایسته محلی، امکانات فیزیکی و موقعیت‌های

20. School Level Curriculum

۲۱. در تمام پایه‌ها ۵۰ ساعت به فعالیت‌های خارج از کلاس و مدرسه متناسب با اقتضات برنامه درسی هر حوزه یادگیری و ۵۰ ساعت متناسب با شرایط و اقتضات محیطی در اختیار استان‌ها، مناطق و مدارس قرار می‌گیرد.

قابل استفاده محلی، آداب و رسوم و هنرها و میراث فرهنگی منطقه را در برنامه درسی سطح مدرسه گنجانده (Educational Research and Planning Organization of the Ministry of Education, 2018). ما این سرمایه‌های فرهنگی را با عنوان «دانش فرهنگی»^{۲۲} مطرح می‌کنیم. از دانش فرهنگی اقوام و فرهنگ‌ها برای تدوین برنامه درسی، هدایت جو کلاس، تعیین استراتژی‌های آموزشی و روابط با دانش‌آموزان می‌توان استفاده کرد. لذا، ضرورت تربیت معلم با رویکرد فرهنگی و کسب دانش فرهنگی توسط معلمان، بر اساس اسناد بالادستی موجه است.

بیشتر پژوهش‌هایی که درباره ضرورت دانش فرهنگی معلم است، آنهایی هستند که در خصوص آموزش زبان دوم کار کرده‌اند. معلمانی که زبان دوم را آموزش می‌دهند، با متن‌هایی سروکار دارند که در یک زمینه فرهنگی دیگر نوشته شده است و لذا، معلمانی در آموزش این زبان‌ها موفق‌ترند که دانش فرهنگی جامعه آن زبان را داشته باشند تا انتقال یادگیری به بهترین شکل صورت گیرد. در پژوهش پترسون و کلترن (Peterson & Coltrane, 2003) به نقش اثرگذار فرهنگ و اهمیت آن در آموزش زبان دوم تأکید شده است. آنها معتقدند که برای آگاه کردن دانش‌آموزان از ویژگی‌های فرهنگی که در زبان بازنتاب می‌یابند، معلم باید آن ویژگی را به صورت صریح و در قالب موضوعاتی برای بحث در کلاس مطرح کند. برای مثال، معلم باید در حین تدریس کاربرد ضمایر، به تفاوت استفاده از ضمیرهای «تو» و «شما» در زبان فارسی و you در زبان انگلیسی یا به آداب مؤدب بودن در زبان انگلیسی اشاره کند. کولیسون (Collison, 1974) در بررسی ارتباط بین زبان دوم و توسعه مفهومی دانش‌آموزان مبتنی بر نظریه ویگوتسکی مشاهده کرد زمانی که زبان آموزشی برای دانش‌آموزان بومی انگلیسی بود، آنها قادر به درک مفاهیم نبودند. دانکن (Duncan, 2007) بر این باور است که بازخوردهای آموزشی باید با میزان رشد شناختی و فرهنگ و شرایط بوم‌شناختی دانش‌آموزان هماهنگ باشد.

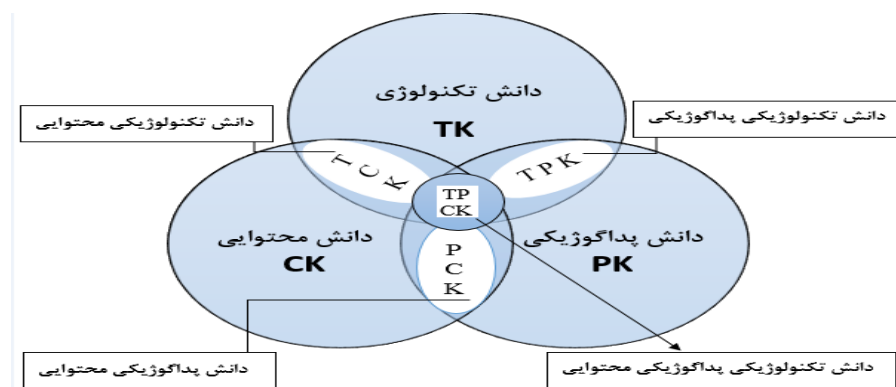
قادری و همکاران (Ghaderi, Mahmoody Moazzam, Havasbaygi & Gholami, 2017) بیان کردند که ۹۱ درصد از دانش‌آموزان و ۶۸ درصد از معلمان با آموزش «تاریخ محلی»^{۲۳} در ابعاد سیاسی، هنری، دینی، فرهنگی و اجتماعی موافق‌اند. آنها ضرورت پداگوژیکی، درک و شناخت محیط زندگی خود، برآورده شدن نیازهای روحی افراد، تقویت روح میهن‌پرستی، بازنمایی و حفظ اصالت و هویت بومی را از جمله نتایج آموزش تاریخ محلی عنوان می‌کنند. والکر (Walker, 2015) اجرای موفقیت‌آمیز برنامه درسی تاریخ محلی را مستلزم توسعه حرفه‌ای معلمان می‌داند. فتحی واجارگاه و همکاران (Fathi Vajargah, Bazdar, Arefi & Farasatkah, 2020) بی‌توجهی به قومیت‌ها در برنامه درسی رسمی مدارس را نمونه‌ای از اشغال فرهنگی قلمداد می‌کنند و آن را موجب شکل‌گیری برنامه درسی زیرزمینی می‌دانند. چاتیکا و همکاران (Chataika, Mckenzie, Swart & Cleophas, 2012) استدلال می‌کنند که یکی از چالش‌ها در راه پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان آفریقای جنوبی آن

22. Cultural Knowledge

23. Local History

است که معلمان مهارت لازم را برای هماهنگ کردن برنامه درسی با نیازهای متنوع یادگیری جامعه چندفرهنگی دانش آموزان ندارند و این امر پیشرفت آنها را مختل می‌کند. در حالی که یافته‌ها نشان می‌دهد که تجربه‌های یادگیری که بر ویژگی‌های فرهنگی افراد و گروه‌ها مبتنی هستند، موفقیت‌آمیزند (Maleki, 2010). علاوه بر عناوینی مانند تاریخ محلی، جغرافیای بومی^{۲۴}، ادبیات بومی^{۲۵}، فناوری بومی^{۲۶} و مانند آن، ریاضیات قومی^{۲۷} نیز مطرح شده است. در ریاضیات قومی باور بر این است که ریاضیات مدرسه با فرهنگی که در آن تدریس می‌شود، پیوند تنگاتنگی دارد و این ارتباط در فرایند آموزش و یادگیری نقش مهمی دارد. بر این اساس، استفاده معلمان از مثال‌ها و فعالیت‌های فرهنگ محلی دانش‌آموزان در آموزش هندسه، در یادگیری آنان مؤثر است (D'Ambrosio, 2012).

دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یکی از زیرنظام‌های حساس نظام آموزشی وظیفه تربیت و آماده‌سازی معلمان را که مجریان اصلی برنامه‌های درسی هستند، برعهده دارد. از یک طرف، هر تغییر و تحول و هر نوآوری در نظام آموزشی باید در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بازتاب یابد و از طرف دیگر، ترکیب برنامه درسی این دانشگاه نیز تابعی از مدل‌های موجود در زمینه دانش ضروری معلمان است. دانش شامل آگاهی‌ها، اطلاعات، درک حقایق، قوانین، اصول رهنمودها، نظریه‌ها یا فرایندهای مورد نیاز برای اجرای موفقیت‌آمیز یک وظیفه است. حرفه معلمی نیز یک کار تخصصی است که نیازمند دانش‌های خاصی است که معلمان را از غیر معلمان جدا می‌کند (Ghaderi, Nosrati & Khosravi, 2018). در دهه ۱۹۹۰ برخی از پژوهشگران دانش معلمی به فکر آن افتادند که بسته‌هایی را به‌عنوان دانش ضروری برای معلمان پیشنهاد کنند تا در مراکز تربیت معلم و مراکز بهبود کیفیت معلم به‌عنوان دانش‌های ضروری استفاده شوند.



شکل ۱ - دانش ضروری معلمان (TPCK) یا دانش محتوایی، آموزشی و فناوری (ماف)

24. Indigenous Geography
25. Indigenous Literature
26. Native Technology
27. Ethnomathematics

در میان مدل‌های موجود، مدل معروف به مدل میشر و کهلر به‌عنوان کامل‌ترین مدل «دانش ضروری معلمان»^{۲۸} شناخته می‌شود. TPCK^{۲۹} دانشی برآمده از سه نوع دانش محتوایی^{۳۰}، پداگوژی^{۳۱} و فناوری^{۳۲} است که فراتر از مجموعه‌ای از این دانش‌هاست (Mishra & Koehler, 2006). این مدل حاصل تسلط رویکرد سنتی حاکم بر آموزش حرفه‌ای و نظام تربیت معلم حاوی نوعی «عقلانیت فنی» و دارای رویکردی اثبات‌گرایانه است (Kadkhodaei, 2016). از این رو، رویکرد صرفاً فنی و تکنیکی این مدل‌ها را می‌توان یکی از چالش‌های اساسی مدل‌های موجود قلمداد کرد. در حالی که با نگاه پست‌مدرنیستی و نوفهم‌گرایی حاکم بر تفکرات برنامه درسی در عصر حاضر، بی‌توجهی به عوامل انسانی، اقتضائات تاریخی و بومی، فرهنگ یادگیرندگان و تجارب زیسته دانش‌آموزان در مدل‌های دانش ضروری معلمان مشهود است. برای رفع این چالش لازم است که سیاست‌های فرهنگی دانشگاه به‌گونه‌ای تغییر کند که در فعالیتهای آموزشی و پژوهشی به تنوعات فرهنگی، قومی و جنسیتی به‌عنوان سرمایه‌های فرهنگی برای تولید علم و تربیت نیروی متخصص توجه جدی بشود (Fazeli, 2011).

هیرش (Hirsch, 1982) نخستین بار مفهومی با عنوان «سواد فرهنگی»^{۳۳} را مطرح و آن را مجموعه‌ای از دانش، اطلاعات و توانمندی‌های فرد برای بقا و رشد در عصر حاضر تعریف کرد. از دیدگاه هیرش در بررسی سواد فرهنگی هر جامعه، مؤلفه‌هایی چون تاریخ ملی، تاریخ جهانی، ادبیات ملی، ادبیات جهانی، هنر و معماری، مشاهیر، جغرافیا، ریاضیات، علوم مدنی، اقتصاد، موسیقی، اسطوره، دین، علوم فیزیکی، فناوری‌ها و مانند آن اهمیت دارد. ارلی و پترسون (Early & Peterson, 2004) دانش فرهنگی را شناخت هنجارها، کارها و آداب و رسوم مربوط به فرهنگ‌های مختلف که از طریق تجربه‌های آموزشی و فردی به‌دست می‌آیند، تعریف می‌کنند. از نظر آنها این دانش شامل شناخت نظام‌های اقتصادی، قانونی، اجتماعی و ارزش‌های فرهنگی فرهنگ‌های مختلف است. این نوع دانش یکی از دانش‌های جدیدی است که معلمان با توجه به تغییر ترکیب نژادی، قومی و اخلاقی کلاس‌های درس باید آن را فرا بگیرند (Ghaderi et al., 2018). در این پژوهش منظور از دانش فرهنگی مجموعه‌ای از آگاهی‌ها، اطلاعات و شناخت درباره شیوه و سبک زندگی و مؤلفه‌ها و ابعاد فرهنگی در استان کردستان است. این دانش به‌دلیل ارتباط تنگاتنگ با بوم با عنوان دانش فرهنگ بومی مطرح می‌شود. دانش بومی در فعالیت‌ها و حافظه مردم ذخیره می‌شود و در داستان‌ها، سرودها، آداب و رسوم، ضرب‌المثل‌ها، رقص‌ها، افسانه‌ها، ارزش‌های فرهنگی، باورها، آیین‌های مذهبی، قوانین اجتماعی، زبان، طبقه‌بندی عملی، رویه‌های کشاورزی، تجهیزات و مواد، گونه‌های گیاهی و نژادهای حیوانات اهلی تجلی پیدا می‌کند.

-
- 28. Teacher Essential Knowledge
 - 29. Technological, Pedagogical & Content Knowledge
 - 30. Content Knowledge
 - 31. Pedagogical Knowledge
 - 32. Technological Knowledge
 - 33. Cultural Literacy

یکی از چالش‌های آموزش، توانایی یادگیری و حفظ دانش فرهنگی است. در حالی که معلمان در دانشگاه فرهنگیان آموزش می‌بینند، می‌توان این نوع دانش را در قالب برنامه درسی مد نظر قرار داد. در صورت آموزش دانش فرهنگی به معلمان، باید در اندیشه توسعه و تغییر مدل‌های موجود دانش معلمان و به تبع آن توسعه و اصلاح برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان بود. تنوع قومی و فرهنگی می‌تواند به دو شیوه در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان متولی اصلی تربیت معلمان بازتاب پیدا کند: یکی به معنای متداول آموزش چندفرهنگی است، بدین صورت که در طراحی برنامه‌های درسی این دانشگاه مقوله‌های فرهنگ‌های متنوع موجود در جامعه گنجانده شود تا دانشجو-معلمان دانش، مهارت و نگرش‌های چندفرهنگی لازم را کسب کنند؛ به معنای دیگر، بخشی از برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان به‌طور ویژه به مؤلفه‌ها و مقوله‌های فرهنگ بومی محل خدمت دانشجو-معلمان اختصاص یابد تا معلم در جنبه‌های مختلف با فرهنگ دانش‌آموزان محل خدمت خود دانش و آگاهی‌های لازم را کسب کند. این مورد اخیر را می‌توان با عنوان دانش فرهنگ بومی نامگذاری کرد.

فرمیپنی فراهانی و صباغ‌اسماعیلی (Farmihani Farahani & Sbbagh Esmaili, 2016) برای استقرار مؤلفه‌ها و عناصر سواد فرهنگی، تدوین «ماتریس سواد فرهنگی» را پیشنهاد دادند، اما با وجود اهمیت کسب دانش فرهنگی توسط معلمان، در برنامه تربیت معلم از آن غفلت شده است و این جنبه از دانش معلمان الگوی نظری ندارد و ابعاد و جنبه‌های مختلف آن ناشناخته مانده است. معلمان باید درباره تجربه‌های تاریخی و مشخصات جامعه‌شناختی گروه‌های قومی، فرهنگی و زبانی دانش‌آموزان خود دانش کسب کنند و مهارت‌های لازم را برای برقراری ارتباط با گروه‌های قومی، فرهنگی و زبانی به‌دست آورند تا قادر به انتخاب و بازنگری محتوا و روش‌های تدریس و ارزیابی باشند.

این پژوهش با دیدی نو فهم‌گرایانه و با چرخشی به نفع رویکرد انسان‌گرایانه و غیر فنی، به‌منظور تغییر پارادایم در زمینه دانش ضروری معلمان و با هدف شناخت ابعاد و مؤلفه‌های دانش فرهنگ مبتنی بر بوم معلمان استان کردستان صورت گرفت. بنابراین، یافته‌های این مطالعه می‌تواند با ارائه مدلی نظری در کوتاه‌مدت، به سیاست‌گذاران و طراحان حوزه تغییر و برنامه‌ریزان تربیت معلم در طراحی و برنامه‌ریزی نوآوری‌های آموزشی و دوره‌های آموزشی و کارآموزی تربیت معلم، با هدف تربیت معلمان آگاه به فرهنگ بومی کمک شایانی بکند و در بلندمدت می‌تواند مدل دانش ضروری معلمان «که‌پلر و میشر» را با حلقه «دانش فرهنگی»^{۳۴} توسعه و بومی‌سازی کند.

روش پژوهش

نظریه داده‌بنیاد^{۳۵} یکی از راهبردهای پژوهش محسوب می‌شود که از طریق آن نظریه بر مبنای مفاهیم اصلی حاصل از داده‌ها شکل می‌گیرد (Danaeifard, Alvani & Azar, 2019). این‌گونه خلق نظریه بر اساس داده‌های مشارکت‌کنندگانی که فرایندی را تجربه کرده‌اند، صورت می‌گیرد (Creswell, 2005). در این پژوهش با استفاده از مصاحبه‌های باز و نیمه‌باز با صاحب‌نظران اطلاعات لازم گردآوری شد. جامعه پژوهشی معلمان شاغل در آموزش و پرورش و استادان دانشگاه فرهنگیان استان کردستان بودند که پس از مصاحبه با ۱۰ نفر از معلمان (۶ مرد و ۴ زن) و ۴ نفر از استادان دانشگاه فرهنگیان (۳ مرد و یک زن) اطلاعات به اشباع نظری رسید. برای کدبندی و تجزیه و تحلیل داده‌ها و نظریه‌پردازی از نرم‌افزار Maxqda استفاده شد. اطلاعات در سه مرحله کدگذاری باز^{۳۶}، کدگذاری محوری^{۳۷} و کدگذاری گزینشی یا انتخابی^{۳۸} کدبندی شدند. در کدگذاری باز با مرور داده‌ها تلاش شد تا مفاهیم مستتر در داده‌ها در دو مرحله کدبندی اولیه و کدبندی ثانویه شناسایی و مقوله‌های اصلی و فرعی مشخص شوند. در کدبندی اولیه داده‌ها به صورت سطر به سطر کدبندی شدند و به هرکدام از آنها یک مفهوم یا کد الصاق شد. در کدگذاری ثانویه با مقایسه مفاهیم موارد مشابه و مشترک در قالب مقوله‌ای واحد قرار گرفتند. بنابراین، انبوه داده‌ها (کدها - مفاهیم) به تعداد مشخص و محدودی از مقوله‌های عمده کاهش یافت. در مرحله کدگذاری محوری با استفاده از پارادایم اشترواس و کوربین^{۳۹} یک مقوله از مرحله کدگذاری باز انتخاب شد و در مرکز فرایندی که در حال بررسی بود، به‌عنوان پدیده مرکزی قرار گرفت و سپس دیگر مقوله‌ها به آن ربط داده شد. در مرحله کدگذاری گزینشی و در توضیح و بیان منطقی مقوله‌ها، با استفاده از خط داستان، مقوله‌های عمده با ارجاع به یادداشت‌ها، خلاصه‌ها و استناد به نقل‌قول‌های افراد مورد مطالعه به تفصیل و جزءبه‌جزء توضیح داده شد و با ارائه ماتریس وضعیت پژوهش به پایان رسید.

در پایان، مدل پارادایمی و فرایند تدوین آن برای مشارکت‌کنندگان ارسال شد. از خبرگان خواسته شد تا درباره فرایند تدوین مدل و مدل نهایی نظرهای خود را ارائه کنند که بیشتر آنها مدل را تأیید کردند و بعضی از آنها نظرهای اصلاحی داشتند که در فرایندی رفت‌وبرگشتی اصلاحات اعمال شد. برای یکپارچه‌سازی و ارائه مدل توسعه دانش فرهنگی مبتنی بر بوم معلمان استان کردستان، پس از شناسایی مقوله محوری و ربط دادن سایر مقوله‌ها در قالب پارادایم نظام‌مند نظریه‌سازی داده‌بنیاد، به پالایش الگوی طراحی شده و پروراندن عوامل اصلی اقدام و مدل نهایی پژوهش ترسیم شد. به‌منظور سنجش پایایی مدل طراحی شده از شاخص کاپا^{۴۰} استفاده شد. بدین طریق که شخص دیگری [از نخبگان این رشته] بدون

35. Grounded Theory

36. Open Coding

37. Axial Coding

38. Selective Coding

39. Strauss & Corbin

40. Kappa

اطلاع از نحوه ادغام کدها و مفاهیم ایجاد شده توسط محقق، به دسته‌بندی کدها در مفاهیم اقدام کرد. سپس، مفاهیم ارائه شده توسط محقق با مفاهیم ارائه شده توسط آن فرد مقایسه شد. با توجه به تعداد مفاهیم ایجاد شده مشابه و متفاوت، شاخص کاپا محاسبه شد. محقق ۱۷ مقوله و فرد دیگر ۱۵ مقوله ایجاد کردند که از این تعداد ۱۴ مفهوم مشترک بودند. مقدار شاخص کاپا برابر با $0/776$ محاسبه شد که با توجه به سطوح کاپا، در سطح توافق معتبر قرار گرفت.

یافته‌ها

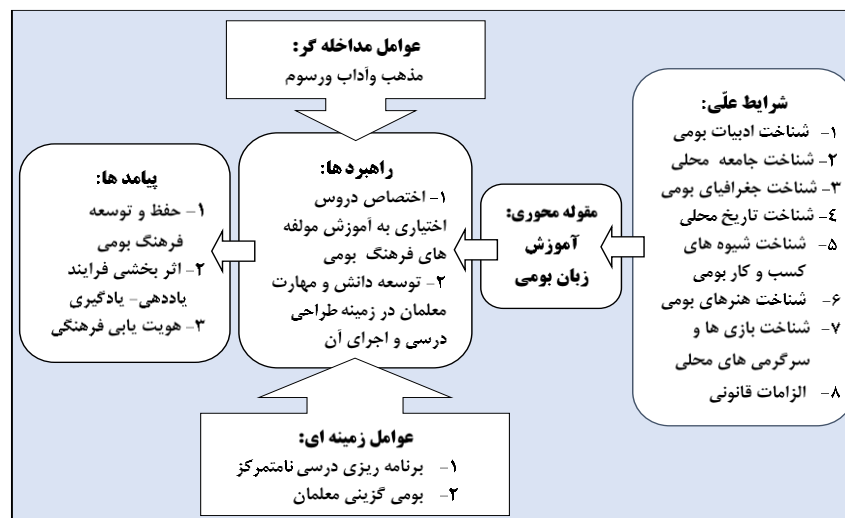
برای پاسخگویی به سؤال اول پژوهش و تجزیه و تحلیل و کدبندی داده‌ها در مرحله کدگذاری باز، ۵۸ کد باز از میان ۳۳۴ مفهوم و در مرحله کدگذاری محوری از میان ۵۸ کد باز ۱۷ مقوله شناسایی و استخراج شدند. مقوله‌ها شامل اختصاص دروس اختیاری به آموزش مؤلفه‌های بومی - محلی در برنامه درسی، شناخت تاریخ محلی، شناخت جغرافیای بومی، آموزش زبان بومی، شناخت فرهنگ زیسته بومی، شناخت ادبیات بومی، دانش و مهارت معلمان در طراحی درسی و اجرای آن، شناخت شیوه‌های کسب و کار محلی، شناخت هنرهای بومی، حفظ و توسعه فرهنگ بومی، اثربخشی فرایندهای یاددهی - یادگیری، هویت‌یابی فرهنگی، مذهب و آداب و رسوم، شناخت بازی‌ها و سرگرمی‌های محلی، برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز، گزینش بومی معلمان و الزامات قانونی بود. برای پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش، مقوله‌ها در قالب مدل پارادیمی نظام‌مند ترسیم شدند (شکل ۲).

جدول ۱ - مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها

تکرار	کدهای باز	مقوله
۵	اختصاص درس آزاد برای آموزش ادبیات بومی	اختصاص دروس اختیاری برای آموزش مؤلفه‌های بومی - محلی
۴	اختصاص درس آزاد برای شناخت جغرافیای بومی	
۳	اختصاص درس آزاد برای شناخت جامعه محلی	
۳	اختصاص درس آزاد برای شناخت هنرهای بومی	
۴	اختصاص درس آزاد برای شناخت کسب و کارهای بومی	
۴	اختصاص درس آزاد برای شناخت تاریخ محلی	
۸	آشنایی با آثار و بناهای تاریخی بومی	شناخت تاریخ محلی
۶	ارتباط تاریخ ملی با تاریخ بومی	
۳	آشنایی با شورش‌ها و جنگ‌های محلی	
۳	شناخت خاندان‌های محلی	
۳	شناخت حکومت‌های محلی	

۱	تاریخچه زمین‌شناسی منطقه	شناخت جغرافیای بومی
۳	میزان و نوع بارش‌ها	
۳	آب و هوای محل زندگی	
۵	جاذبه‌های طبیعی	
۳	چشمه‌ها و رودخانه‌ها	
۲	شناخت کوه‌ها	
۳	جغرافیای بومی پیش‌نیاز شناخت جغرافیای ملی و جهانی	
۵	پوشش گیاهی و جانوری بومی	
۱۱	مهارت گفتاری و آواشناسی زبان بومی	آموزش زبان بومی
۲۵	آموزش دانش و مهارت‌های خواندن و نوشتن به زبان مادری	
۶	آموزش دستورزبان و گرامر زبان بومی	
۴	صنایع ادبی	شناخت ادبیات بومی
۸	شاعران و نویسندگان مشهور بومی	
۱۰	تاریخ ادبیات بومی	
۴	ادبیات فولکلور و شفاهی	
۹	طراحی واحدهای یادگیری بومی	دانش و مهارت معلمان در طراحی درسی و اجرای آن
۹	استفاده از نمونه‌های بومی - محلی در تدریس	
۱۷	استفاده از زبان بومی در آموزش	
۵	فرش، قالی و گلیم‌بافی	شناخت کسب و کارهای محلی
۶	کشاورزی به سبک بومی	
۵	دامداری به سبک بومی	
۴	تولید پوشاک و لباس‌های محلی	
۵	گردشگری بومی	
۸	صنایع دستی	
۸	موسیقی و آواز کردی	شناخت هنرهای بومی
۶	هنرهای تجسمی بومی	
۶	هنرهای بافتنی	
۵	اسناد بالادستی	الزامات قانونی
۱۱	فرهنگ زیسته بومی	شناخت جامعه محلی
۵	رابطه فرهنگ بومی محلی و فرهنگ ملی	
۸	تقویت هویت بومی و ملی	هویت‌یابی فرهنگی

۵	تقویت حس وطن پرستی و یکپارچگی ملی	
۷	حفظ و انتقال فرهنگ بومی	حفظ و توسعه فرهنگ بومی
۶	توسعه فرهنگ بومی	
۴	ارزیابی فرهنگ بومی	
۸	یادگیری اثربخش	اثربخشی فرایند یاددهی - یادگیری
۵	تسهیل فرایند آموزش	
۶	تقویت رابطه بین معلم و دانش آموز	
۲	شناخت بهتر دانش آموزان	
۶	شناخت آداب و رسوم مذهبی بومی	مذهب و آداب و رسوم
۴	شناخت آداب و رسوم قومی بومی	
۳	تأثیر دوجانبه بوم و مذهب	
۲	شناخت انواع پایکوبی‌ها و رقص‌های بومی	بازی و سرگرمی‌های محلی
۲	شناخت بازی‌ها و تفریحات محلی	
۳	استفاده از بازی‌های محلی در مدارس ابتدایی	
۸	اجرای برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز	برنامه‌ریزی نامتمرکز
۷	گزینش و استخدام بومی دانشجو - معلمان	گزینش بومی معلمان



شکل ۲- الگوی توسعه دانش فرهنگی مبتنی بر بوم دانشجو - معلمان دانشگاه فرهنگیان استان کردستان

بحث و نتیجه‌گیری

تأثیر فرهنگ و زبان مادری - به‌عنوان یکی از وجوه متمایز فرهنگ - بر کودک امری طبیعی است و موجب برداشت‌های خاص او از جهان می‌شود. جوادی (Javadi, 2000) به نقل از ادوارد هال^{۴۱} بر این باور است که فرهنگ و زبان هر کودک، ادراک و برداشت‌های ویژه‌ای را در وی ایجاد می‌کند و این برداشت موجب پیدایش الگوهای متفاوت تفکر، سبک‌های یادگیری مختلف و تفاوت‌های رفتاری می‌شود و بنابراین، موفقیت یا عدم موفقیت هر دانش‌آموز بیش از آنکه جنبه فردی داشته باشد، به فرهنگ و زبان خاص او بر می‌گردد. به‌علاوه، ویژگی‌هایی چون زبان مادری، جنسیت، ارزش‌های مذهبی و حتی ترجیحات غذایی، یادگیری‌های فرهنگی هستند و با فرد به مدرسه می‌آیند. نظام تربیت معلم باید معلمان را برای مواجهه و توجه به انواع فرهنگ‌ها آماده سازد. لازم است این نیازهای فرهنگی را تربیت‌کننده معلم شناسایی کند و آن را آموزش بدهد تا معلمان بتوانند تنوع فرهنگی را در آینده به فرصت‌های خلاق تبدیل کنند. معلمان در مناطق مختلف جغرافیایی که ویژگی‌های مردم‌شناسی مختلفی دارند، باید با توجه به آن ویژگی‌ها آموزش داده شوند (Kumaravadivelu, 2012). لذا، در برنامه‌های تربیت معلم باید اصل فرهنگ و بوم در نظر گرفته شود و بر اساس تفاوت‌های موجود برنامه‌های بومی ارائه شوند (Mayhami & Bastan, 2018). در اسناد بالادستی آموزشی هم بر لزوم توجه به هر سه سطح فرهنگ محلی، ملی و فراملی و حاکمیت رویکرد فرهنگی در طراحی برنامه‌های درسی نظام آموزشی تأکید شده است. از این رو، فرض بر آن است که دانش فرهنگی به‌طور عام و دانش فرهنگ بومی به‌طور خاص جزو دانش‌های ضروری معلمان است.

نتایج این تحقیق موجب شناسایی ۵۸ کد باز از میان ۳۳۴ مفهوم شد و ۵۸ کد اولیه در قالب ۱۷ مقوله دسته‌بندی شدند که نتایج بررسی مقولات نشان داد مقوله آموزش زبان بومی با تعداد ۴۲ تکرار کد در رتبه اول و مقوله توسعه دانش و مهارت معلمان در طراحی درسی مؤلفه‌های فرهنگ بومی با تعداد ۳۵ کد در رتبه دوم قرار دارند. از تعداد کل ۱۴ مصاحبه‌شونده، ۱۴ نفر معادل ۱۰۰ درصد به مقوله آموزش زبان بومی اشاره داشته‌اند. تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها مشخص کرد که بیشتر مصاحبه‌شوندگان نکته کلیدی شناخت مؤلفه‌های فرهنگ بومی و آموزش آن را در مهارت‌های زبانی بومی (خواندن، نوشتن و گفتاری - شنیداری) می‌دانند. لذا، مقوله آموزش زبان بومی علاوه بر تعداد تکرار کدها، از نظر عمومیت و فراگیری در پاسخگویان نیز در اولویت بود که نشان‌دهنده اهمیت این مقوله است. به مقوله مذهب و آداب و رسوم نیز دو نفر از مصاحبه‌شوندگان معادل ۱۴/۲۹ درصد اشاره داشتند که دارای کمترین درصد فراوانی است.

41. Edward Hall, 1976

مقوله محوری

آموزش زبان بومی: آموزش زبان بومی همان پدیده اصلی و محور فرایندی است که تمام مقوله‌های اصلی دیگر به آن ربط داده شده‌اند و با توجه به یافته‌های تحقیق می‌توان از عوامل اثرگذار بر این پدیده و راهبردهایی برآمده از آن و در ادامه پیامدهای و نتایج حاصل از این راهبردها سخن گفت. در این پژوهش آموزش زبان بومی به‌عنوان مقوله محوری استخراج شد. بیشتر مصاحبه‌شونده‌ها زبان بومی را حلقه کلیدی دانش فرهنگ بومی معرفی کردند و اذعان داشتند که بدون دانش و مهارت‌های زبانی درک و فهم سایر مؤلفه‌ها ممکن نیست. درحقیقت، زبان است که ما را به گنجینه‌های ادبی، تاریخی و هنری یک قوم یا ملت متصل می‌کند. تحلیل کلی دیدگاه مصاحبه‌کنندگان آن است که زبان مهم‌ترین و کلیدی‌ترین مؤلفه فرهنگی است. بنابراین، دانشگاه فرهنگیان در بخشی از آموزش‌های خود باید معلمان را با دانش و مهارت‌های زبانی شامل خواندن، نوشتن، تلفظ و آواشناسی و قواعد دستوری زبان مادری آشنا کند. تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که مؤلفه شاخص این مقوله (مهارت‌های خواندن و نوشتن به زبان مادری) است. با وجود آنکه جامعه‌شناسان «زبان» را یکی از مؤلفه‌های فرهنگی و بخشی از فرهنگ یک قوم و ملت می‌دانند، از دیدگاهی وسیع‌تر باید زبان را از سایر عناصر فرهنگی کاملاً متمایز دانست. زبان از یک سو، وسیله‌ای برای حفظ، بیان، آموزش و توسعه فرهنگ و از سوی دیگر، محملی برای انتقال فرهنگ از نسلی به نسل دیگر است. زبان بخشی از هویت قومی و نژادی یک ملت به شمار می‌آید و به قول ساموئل جانسون «زبان هر ملت شجره‌نامه آن ملت است». از این رو، مرگ زبان فقط از میان رفتن یک ابزار ارتباطی نیست، بلکه مرگ یک فرهنگ با تمام گذشته و دیرینه آن و مرگ یک ملت با تمام هویت قومی، تاریخی، فرهنگی و مذهبی آن است (Bashirnejhad, 2004). فرهنگ دانشی است که از طریق زبان فرا گرفته می‌شود. آموزش و یادگیری هم از طریق زبان صورت می‌گیرد. دانش‌آموزان مناطق دوزبانه یا چندزبانه‌ای که زبان مادریشان زبان فارسی نیست، از طریق زبان اول خود با نگرش‌های فرهنگی و قومی و محیط اطراف خود هماهنگ شده‌اند. لذا، آموزش زبان مادری به‌دلیل سازگاری آن با تجربه قبلی کودک و به‌عنوان حامل اصلی فرهنگ ضرورت پیدا می‌کند.

مصاحبه‌شونده با کد ۴ چنین گفته است «آموزش ندادن زبان مادری به دانش‌آموزان نوعی خشونت نمادین است». به نظر فتحی و اجارگاه (Fathi Vajargah, 2018) نپذیرفتن زبان قومی به نوان زبان رسمی محیط‌های آموزشی در کنار زبان ملی، نمونه بارز اشغال فرهنگی است. از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۱ «اگر در مدارس زبان مادری آموزش داده نشود، دیگر حرف از سایر عناصر فرهنگی اقوام باد هواست، چون مهم‌ترین عنصر فرهنگی هر قوم و ملتی زبان آنهاست». الطایی (Altaei, 1999) نیز به محرومیت گروه‌های قومی ایران از حق آموزش زبان مادری خود اشاره کرده است و این مشکل را از منظر جامعه‌شناسی زبان، موجب نابودی هویت اجتماعی این گروه‌ها می‌داند. از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۲ «ما باید تلاش کنیم تا دانش‌آموزان در کنار صحبت کردن به زبان مادری خود بتوانند بخوانند و بنویسند و از

این طریق است که آنها به سایر گنجینه‌های ادب و تاریخ بومی دست خواهند یافت». فکوهی (Fokoohi, 2007) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که کوردها زبان بومی خود را یاد می‌گیرند، ولی در چرخه انتقال فرهنگی آنچه مغفول می‌ماند، فرهنگ و ادب بومی است و او پیشنهاد می‌کند که زبان کوردی باید از سطح مقدماتی آموزش داده شود.

از نظر مصاحبه شونده با کد ۷ «زبان حافظ و نگهبان کلیت فرهنگ و به قول فرهنگ‌شناسان مهم‌ترین عنصر فرهنگی جامعه است». زبان فراتر از آن چیزی است که با آن فقط با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنیم. زبان بخشی مهم و اثرگذار از فرهنگ کلی یک جامعه محلی است که در تاریخ و ارزش‌های آن جامعه ریشه دارد و اگر از آن گرفته شود، ادبیات، ارزش‌ها، سنت‌ها و بسیاری از داشته‌های غیرمادی آن جامعه نیز آسیب جدی و جبران ناپذیری خواهد دید. از طریق این زبان‌ها قصه‌هایی گفته شده و آیین‌هایی شکل گرفته است. زبان فقط یک ابزار نیست که آن را کنار بگذاریم و از ابزار دیگری استفاده کنیم، بلکه شبکه‌ای است که آگاهی جمعی و حافظه جمعی را به‌وجود می‌آورد. ۴۲ از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۹ «این تغییر و تحول ابتدا باید در برنامه دانشگاه فرهنگیان اتفاق بیفتد و زبان مادری را در ابعاد خواندن، نوشتن و گرامر به معلمان آموزش دهند». مصاحبه شونده با کد ۱۴ گفته است: «من در کلاس‌های خودم همزمان با آموزش زبان فارسی، زبان کوردی هم در دو بخش آموزش می‌دهم: یکی در حوزه حروف الفبا و واژگان؛ یعنی هنگام آموزش حروف الفبای فارسی معادل کوردی آن را آموزش می‌دهم. در بخش واژگان هم وقتی به دانش‌آموز می‌گویم بادکنک، معادل کوردی آن را نیز می‌گویم که تیزانگ یا پی فلدان است. دوم در حوزه ضرب‌المثل‌ها و کنایه‌ها وقتی می‌گویم «جنگ اول به از صلح آخر»، به آنها می‌گویم که این همان ضرب‌المثل کوردی است که «شه ر له شیف و ناشتی له خه رمان». اینجا ترجمه لغت به لغت جواب نمی‌دهد و وقتی من معلم معادل کوردی آن را می‌دانم، کارم در آموزش بسیار ساده‌تر است. این روش به نفع زبان فارسی هم است، چون درک دانش‌آموزان از عبارتهای فارسی درونی می‌شود».

از نظر مصاحبه شونده با کد ۵ «آموزش زبان مادری و به زبان مادری با فرایند رشد ذهنی و زبانی بچه‌ها سازگار است». از نظر بیولوژیک زبان مادری در نیمکره چپ مغز اکتساب می‌شود، اما در زبان دوم فرایند یادگیری در نیمکره راست مغز شکل می‌گیرد؛ در نتیجه، اگر بچه‌ها را به کنار گذاشتن زبان مادری خود در دوران تحصیل وادار کنیم، سازوکارهای یادگیری آنها را مختل کرده‌ایم. وقتی کودک را به یادگیری زبان فارسی وادار می‌کنیم، او ناچار می‌شود تا سازوکارهای دیگری در یادگیری زبان رسمی به‌کار گیرد. حتی ممکن است افراد ناچار شوند زبان مادری خود را پنهان یا سرکوب کنند (Sojoodi, 2014).

از نظر مصاحبه شونده با کد ۱۴ «یک زبان برای ماندگاری به اعتبار اجتماعی نیاز دارد. وقتی خانواده‌ها و به‌ویژه مادران به زبان مادری به‌عنوان یک زبان معتبر نگاه نکنند، زمینه‌های مرگ زبان فراهم می‌شود. آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان می‌توانند اعتبار زبان مادری را از طریق برنامه‌های درسی به جامعه

برگردانند». آنچه امروزه، شاهد آن هستیم و برای علاقه‌مندان زبان‌های بومی نگران‌کننده است، نه تنها تغییری تدریجی که زوال یا نابودی این زبان‌هاست که تحولات اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی سال‌های اخیر موجبات آن را فراهم آورده است و رفته‌رفته با نزول ارزش و پایگاه اجتماعی این زبان‌ها در مقابل زبان فارسی، کاربرد آنها در حوزه‌های مختلف کمتر می‌شود و با ادامه وضعیت موجود بیم آن وجود دارد که این زبان‌ها برای همیشه به فراموشی سپرده شوند (Bashirnejhad, 2004). مدرسه مهم‌ترین حوزه‌ای است که به‌کارگیری زبان‌های محلی در آن می‌تواند در ارزیابی گویشوران از جایگاه و موقعیت این زبان‌ها مؤثر باشد. بنابراین، نقش دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان مرکز اصلی تربیت معلم در تهیه برنامه‌های آموزشی بسیار مهم و کلیدی است.

شرایط علی: شرایط علی شامل مواردی از مقولات هستند که به‌طور مستقیم بر پدیده محوری اثرگذار یا به‌گونه‌ای ایجادکننده و توسعه‌دهنده این پدیده‌اند که اغلب می‌توان با نگاهی منظم به داده‌ها و بازبینی حوادث آنها را پیدا کرد. در این تحقیق ۸ مقوله شامل شناخت ادبیات بومی، شناخت جغرافیای بومی، شناخت تاریخ محلی، شناخت فرهنگ زیسته بومی، شناخت شیوه‌های کسب‌وکار بومی، شناخت هنر بومی، شناخت بازی‌ها و سرگرمی‌های بومی و الزامات قانونی به‌عنوان شرایط علی مدل پارادایمی استخراج شدند. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مصاحبه‌شوندگان دروس اختیاری در کتاب‌های فارسی دوره‌های ابتدایی و متوسطه اول را تجربه خوبی قلمداد کرده‌اند و این الگو می‌تواند در دروس جغرافیا، تاریخ، تربیت بدنی، کار و فناوری و علوم اجتماعی مدارس نیز اجرا شود.

شناخت ادبیات بومی: ادبیات کوردی اندیشه و احساس، خلاقیت‌های ادبی، خودآگاه و ناخودآگاه جمعی و رهیافت‌های ملت خود را در دو شکل منظوم و منثور و در دو بخش شفاهی و مکتوب در خود گنجانده است. حوزه ادبیات نوشتاری حاصل تلاش سراینده‌گان با ذوقی است که قصه‌های عامیانه را به رشته تحریر درآورده‌اند. بخش شفاهی ادبیات کوردی با عنوان فولکلور شناخته می‌شود که حاصل آفرینش زبانی کوردها در طول تاریخ بوده است (Rahimian, 2018). تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله شناخت تاریخ ادبیات است. از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۸ «ادبیات کوردی هم مانند سایر فرهنگ‌ها ادبیات مستقل خود را دارد که می‌توان نام‌آورانی چون ماموستاهه ژار، بزرگ‌ترین مترجم قرن ایران، شیرکو بیگس، امپراطور شعر جهان، ماموستا هیمن، نالی و ... ادبیات منظوم و منثور کوردها گستره‌ای وسیع و منبعی غنی برای آموزش دارد. واقعاً حیف است که مردم را از گنجینه‌های ادبی کوردی محروم کرد».

شناخت جامعه محلی: هر جامعه محلی بخشی از جامعه ملی محسوب می‌شود. جامعه محلی گروهی از مردم هستند که در یک محل زندگی می‌کنند و وجوه مشترکی همراه با احساس تعلق و همبستگی به یکدیگر در جهت دستیابی به منافع مشترک دارند. وجوه مشترک می‌تواند شامل ارزش‌ها، سنت‌ها، هویت، پیوندها، احساس تعلق به محل زندگی و حتی الگوهای رفتاری خاص باشد. یک جامعه محلی حوزه جغرافیایی مشخصی دارد، بعضاً افراد در آن محدوده جغرافیایی همدیگر را می‌شناسند، آنها نیازهای کمابیش مشترکی دارند و از منابع به نسبت مشترکی بهره می‌برند (Sharifzadeh, 2007). تحلیل مصاحبه‌ها

نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله فرهنگ زیسته بومی است. فرهنگ آن چیزی است که مردم با آن زندگی می‌کنند و شامل پوشش، خوراک، شیوه‌های رفتاری و آداب و رسوم گروهی از آنهاست (Managheb & Basij, 2016). از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۱۴ «از قدیم‌الایام در فرهنگ کوردی وقتی کسی از کسی زیاد ناراحت می‌شد و می‌خواست او را تهدید کند، می‌گفت که "سه گ ته وه سمه ده سته وه که ترجمه کلمه به کلمه آن این است که سگ به دستت می‌بندم. ولی منظور این بود که آبرویت را می‌برم". دانش‌آموزان ما باید بدانند که همراه سگ قدم زدن در فرهنگ کوردی کاری زشت است».

شناخت جغرافیایی بومی: از نظر گیج (Gage, 1985) بخش کوچکی از جهان برای فهمیدن ساده‌تر کل قاره‌های زمین یا تقسیمات سیاسی وسیع است. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله، دو زیرمقوله پوشش گیاهی و جانوری و جاذبه‌های طبیعی است. از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۵ «دانش‌آموزان ما درباره شرایط آب و هوایی مناطق قطبی اطلاعاتی را کسب می‌کنند یا می‌دانند که مثلاً رودخانه «راین» در کجاست یا سلسله جبال «آپ» چه خصوصیتی دارند، خوب می‌توان در کنار اینها به کوه‌های «چل چمه»، رودخانه «سیروان» یا غار «کرفتو» هم پرداخت».

شناخت تاریخ محلی: بیشتر مردم درباره تاریخ جامعه خود دانش اندکی دارند؛ در مدارس بیشتر تاریخ دولت، ملت و جهان تدریس می‌شود و درباره تاریخ محلی به‌صورت جزئی سخن گفته می‌شود. دانش تاریخ محلی خیلی مهم است، چرا که می‌تواند به همه دانش‌آموزان در تمام سنین احساس افتخار درباره میراث جامعه آنها و جایگاه آن در جهان القا کند (Gorley, 2013). از نظر مونتگومری (Montgomery, 1982) آموزش تاریخ محلی به‌صورت واضح موجب دستیابی معلمان مطالعات اجتماعی به فرصت‌های غنی می‌شود و آنها را به آموزش‌یارانی علاقه‌مند و اثرگذار مبدل می‌کند. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله شناخت آثار و بناهای تاریخی است. از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۶ «وقتی دانش‌آموزی تاریخ یا جامعه محلی و بومی خود را بشناسد، زمینه شناخت و فهم بهتر تاریخ و جامعه سایر مناطق در او به‌وجود می‌آید. کردستان هم که آثار و بناهای باستانی فراوانی دارد و می‌توان بخشی از برنامه تاریخ را، چه در دانشگاه و چه در مدارس، به مطالعه تاریخ این میراث اختصاص داد».

شناخت شیوه‌های کسب‌وکار بومی: شرایط اقلیمی بر نوع کسب‌وکارهای مردمان یک بوم تأثیر مستقیم دارد. بنابراین، آشنایی با کارها، فناوری‌ها و مشاغل یک منطقه و ترویج و انتقال آن به نسل‌های بعدی می‌تواند موجب زنده نگه‌داشتن آن مشاغل شود. اقلیم کردستان به‌دلیل داشتن شرایط خاص آب و هوایی، منابع آب فراوان، داشتن جنگل‌های انبوه، زمین‌های کشاورزی مناسب و پوشش‌های گیاهی متنوع بستری برای مشاغل و کارهای سازگار با این شرایط است که از جمله می‌توان به رونق کشاورزی، دامداری و صنایع دستی اشاره کرد. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله صنایع دستی است. از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۹ «در کردستان کسب‌وکارها و مشاغل خاصی وجود دارد که می‌توان در کلاس‌های کار و فناوری و رشته‌های مهارتی به آنها پرداخت که از جمله آنها می‌توانم کلاش‌دوزی (نوعی کفش پارچه‌ای)، مرزبافی (به زبان کوردی: مه ره ز بافی: نوعی پارچه کاملاً طبیعی که از موی بز تولید

می‌شود)، تولید شیره‌ون (نوعی آدامس که از شیره درختی به همین نام به‌دست می‌آید)، تولید آلات موسیقی و به‌ویژه دف‌سازی و ... را نام ببرم».

شناخت هنرهای بومی: هنرهای بومی مجموعه‌ای از هنرهای گوناگون مردم یک جامعه سنتی و حتی متحول است که در طول دوره‌ها با توجه به عوامل مختلفی از جمله شرایط اقلیمی، محل سکونت، وضعیت اقتصادی و شغلی و نظام اجتماعی ساخته و پرداخته شده و به‌تدریج ویژگی و شکل خاصی به خود گرفته است. از این رو، می‌توان هنرهای بومی را میراث فرهنگی و تاریخ ذهنی و معنوی مردم جامعه تلقی کرد. این هنرها از یک سو، جنبه زیبایی‌شناسانه و از سوی دیگر، جنبه کاربردی دارند و برای تأمین معاش خانواده هستند. هنر بومی کوردها مانند هر قوم دیگری ارزش‌های زیبایی‌شناسانه دارد که ناشی عوامل مختلفی از جمله طبیعت بکر، محیط زندگی و کوهستان‌های سرسبز، باورهای دینی و اعتقادات مذهبی است که آثار هنری این مردم را پر از رمز و راز و زیبایی کرده است (Moshtagh, 2002). تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله موسیقی و آواز کوردی است. از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۱۱ «کردستان به سرزمین فرهنگ و هنر مشهور است و در این میان، موسیقی جایگاه ویژه‌ای دارد. از طریق کلاس‌های هنری می‌توان به هنر موسیقی و آواز بومی از قبیل بیت‌های کوردی، حیران، لاوک، هوره و ... پرداخت. بنده هنگامی که بچه بودم، از طریق آوازهای حسن زیرک تا حدودی با فرهنگ، جغرافیا و حتی تاریخ آشنا شدم».

شناخت ورزش و بازی‌های محلی: پاپزن و همکاران (Papzan, Agahi & Shahmoradi, 2016) مهم‌ترین مؤلفه‌های ورزش‌های بومی و محلی را شامل ارتقای سلامت جسمی و روحی، ارزش‌های اجتماعی، ارزش‌های فرهنگی، ارزش‌های زیست‌محیطی و ارزش‌های اقتصادی می‌دانند و بیان می‌کنند که ورزش‌ها و بازی‌های بومی و محلی عاملی برای تقویت ارزش‌های اجتماعی و رفتارهای مطلوب انسانی است و به‌عنوان عنصری فرهنگی، بیانگر هویت کشورها در طول تاریخ و فکر و ابتکار آنها در خلق و نظم و انتظام این بازی‌هاست. بازی‌های بومی و محلی، به‌مثابه ابزار برای انتقال مفاهیم فرهنگی، از فاصله فرهنگی بین نسل‌ها جلوگیری می‌کنند. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله استفاده از بازی‌های محلی در مدارس ابتدایی است. نظر مصاحبه‌شونده با کد ۷ چنین است: «در منطقه ما بازی‌هایی مثل چوزان، توپ قار، قمچان، هه لووکان و ... می‌تواند در مدارس ابتدایی یا جوراب بازی که یک بازی فکری است، در مقاطع بالاتر اجرا شوند. من خودم به دانش‌آموزان اجازه اجرای بازی‌های محلی را داده‌ام. مثلاً می‌بینم که بچه‌ها وقتی "هه لووکان" بازی می‌کنند، چقدر انگیزه دارند».

الزامات قانونی: در خصوص طراحی برنامه درسی با رویکرد فرهنگی و توجه به فرهنگ بومی و زیسته فراگیران به‌طور خاص ظرفیت‌های قانونی کافی وجود دارد که می‌توان به قانون اساسی، سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی اشاره کرد. برای نمونه، در راهکار ۵/۵ برنامه درسی ملی آمده است که حداقل ۱۰ درصد و حداکثر ۲۰ درصد از برنامه‌های آموزشی به معرفی حرفه‌ها، هنرها، جغرافیا، آیین و رسوم و نیازها

و شرایط اقلیمی و جغرافیایی استان‌ها اختصاص یابد. از آنجا که نظام تربیت معلم یکی از زیرمؤلفه‌های سند تحول بنیادین است، داشتن رویکرد فرهنگی در طراحی و اجرای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پیش‌زمینه اساسی اجرای موفق برنامه درسی مدارس است. مصاحبه‌شوندگان یکی از دلایل طراحی الگوی دانش فرهنگ بومی دانشگاه فرهنگیان را وجود داشتن الزامات قانونی بیان کرده‌اند. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله تأکید اسناد بالادستی است. از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۱۰ «در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران مستقیماً به آموزش زبان مادری اقوام ایرانی اشاره شده است و این یک ظرفیت قانونی بسیار مهمی است».

شرایط زمینه‌ای: شرایط زمینه‌ای عوامل خاصی هستند که سازمان‌ها نمی‌توانند آنها را کنترل کنند، اما راهبردهای ما از آن بستر متأثر هستند و در واقع، این عوامل راهبردهای اتخاذ شده را تسهیل می‌کنند. در این پژوهش دو مقوله برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز و گزینش و استخدام بومی معلمان به‌عنوان شرایط زمینه‌ای مدل پارادایمی استخراج شده است.

برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز: بر اساس دیدگاه انجمن بین‌المللی تعلیم و تربیت، تمرکززدایی در فرایند برنامه‌ریزی درسی راهبردی برای انطباق برنامه درسی ملی با شرایط و ویژگی‌های مناطق و محیطی است که برنامه درسی در آن اجرا می‌شود (Gooya & Iezadi, 2003). احترام و همکاران (Ehteram, Beheshti & Keshavarz, 2010) به نقل از دریدا^{۴۳} می‌گویند که برنامه درسی باید شامل مباحثی باشد که آگاهی فرهنگی، تاریخی، سیاسی، بوم‌شناختی و زیبایی‌شناختی را افزایش دهد. این برنامه باید از حالت متمرکز خارج شود و منعطف و سازگار و مشارکتی باشد. دریدا طرفدار برنامه درسی‌ای است که در آن به تفاوت‌های فرهنگی توجه شده باشد و از تحمیل فرهنگ خاص مسلط بپرهیزد. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله لزوم برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز است. مصاحبه‌شونده با کد ۱۲ گفته است: «به نظر من یکی از مهم‌ترین سیاست‌ها و اقدامات آن است که آگاهان و استادان برنامه‌ریزی درسی و استادان حوزه‌های دانش در هر اقلیم و مناطق قومی با همکاری هم برنامه درسی بخش فرهنگ بومی را طراحی کنند». از نظر مصاحبه‌کننده شماره ۱ «اولین قدم در اجرای این‌گونه برنامه‌ها آن است که ما به سمت نظام برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز برویم و البته، نوع برنامه‌ریزی درسی ما در دانشگاه فرهنگیان می‌تواند همچنان متمرکز باشد، اما برای آموزش عناصر فرهنگ بومی باید سراغ برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز برویم».

گزینش بومی معلمان: بومی بودن معلمان و به‌واسطه آن تسلط معلمان بر فعالیت‌های گفتگومانی دانش‌آموزان از ضرورت‌های آموزش و یادگیری است (Taghavian, Ghaedi, Zarghami & Gholami, 2015). افشاری و همکاران (Afshari, Sadeghi & Hanarah, 2016) گفته‌اند که ارائه بازخورد مثبت شفاهی به زبان مادری دانش‌آموز، فرایند آموزش را برای وی معنادار می‌سازد و او را به حلقه

آموزش و کلاس درس پیوند می‌دهد و در نهایت، می‌تواند به بهبود آموزش و پیشرفت دانش آموز منجر شود. در سال ۱۳۹۴ طرح "از بوم برای بوم" برای استخدام معلمان از سوی وزارت آموزش و پرورش مطرح شد. در توضیح این طرح آمده بود که تنها راه حل مشکلات ساماندهی نیروی انسانی، اجرای طرح بومی‌گزینی معلمان است^{۴۴}. در صورت توجه به فرهنگ بومی - محلی در برنامه درسی مدارس و به دلیل سازگاری فرهنگی معلم با دانش‌آموز، بومی‌گزینی معلمان سیاستی منطقی است. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله گزینش و استخدام بومی معلمان است. از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۱۳ «زبان مادری را می‌توان در بخش مهارت‌های خواندن و نوشتن مانند زبان فارسی آموزش داد، اما در بخش مهارت‌های گفتاری آموزش زبان در چند ترم خیلی مؤثر نیست. نمی‌توانیم همه چیز را از طریق برنامه درسی پوشش دهیم، ولی یک راهکار اساسی آن گزینش و استخدام معلمان به صورت بومی است».

راهبردها: راهبردها همان اقداماتی هستند که در پاسخ به مقوله یا پدیده محوری ارائه و به شکل هدفمندی انتخاب می‌شوند و با استفاده از آنها می‌توان به پدیده محوری جامه عمل پوشاند. در این پژوهش دو مقوله اختصاص دروس اختیاری به آموزش مؤلفه‌های بومی و محلی و مقوله توسعه دانش و مهارت معلمان در طراحی درسی و اجرای آن به عنوان شرایط زمینه‌ای مدل پارادایمی استخراج شد.

اختصاص دروس اختیاری برای آموزش مؤلفه‌های بومی و محلی: فریره^{۴۵}، یکی از طرفداران رویکرد بازسازی اجتماعی، معتقد است که نمی‌توان کتاب درسی را فقط بر اساس مفاهیم، زبان و نیازهای کارشناسان و مدیرانی که با دانش‌آموزان بیگانه هستند، طراحی کرد. اگر دروس بر اساس نیازها و باورهای واقعی دانش‌آموزان طراحی و اجرا نشود، مدرسه بیش از آنکه موجب توسعه بینش و دانش دانش‌آموزان شود، فرصت‌های زندگی را از آنها می‌گیرد و زمان و توانایی آنها را هدر می‌دهد (Mahmoodi, 2012). تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله اختصاص درس آزاد برای آموزش ادبیات بومی است. مصاحبه‌شونده با کد ۴ گفته است: «به نظر من تجربه درس ادبیات درباره اختصاص دروس اختیاری در راستای برنامه درسی ملی می‌تواند تجربه خوبی باشد تا در سایر دروس مثل جغرافیا، تاریخ، هنر، علوم اجتماعی، دینی و ... نیز پیاده شود. در این صورت هم می‌توان ادعا کرد که همان ۱۰ تا ۲۰ درصدی که در برنامه درسی ملی برای پرداختن به فرهنگ بومی - محلی اجازه داده شده است، عملی خواهد شد. اما قبل از این کار باید دانشگاه فرهنگیان در برنامه درسی خود به این مهم بپردازد؛ یعنی می‌توان همین الگو را در دانشگاه فرهنگیان عملی کرد، به روشی که ضمن پرداختن به فرهنگ ملی و بین‌المللی، در پاره‌ای از موارد به آموزش مؤلفه‌های بومی نیز پرداخته شود».

توسعه دانش و مهارت معلمان در زمینه طراحی درسی و اجرای آن: معلم می‌تواند در برنامه‌های درسی سطح مدرسه، علاوه بر اجرای برنامه‌ها و تدریس، در انتخاب، سازگاری، بازنگری یا تدوین

44. Problems of employ teachers in the localization plan (2015). Published in: <https://www.entekhab.ir/fa/news/24572> [in Persian].

45. Freire

برنامه‌های ویژه مدرسه نقش داشته باشد. برای این منظور، معلمان باید بیشتر با خواسته‌ها و نیازهای دانش‌آموزان آشنا شوند و رشد حرفه‌ای خود را در پاسخگویی به نیازهای آموزشی دانش‌آموزان خود ببینند. مطالعات متعددی حاکی از آن است که فقط آن دسته از نوآوری‌های برنامه درسی در مدرسه ماندگار و پایدار خواهد بود که حاصل هم‌افزایی میان سه عامل باشد: الف. توسعه و رشد حرفه‌ای معلم؛ ب. رشد سازمان مدرسه؛ ج. طراحی و تدوین برنامه درسی (Educational Research and Planning Organization of the Ministry of Education, 2018). معلم ضمن داشتن مهارت در طراحی باید در زمینه اجرای برنامه درسی نیز توانایی لازم را داشته باشد. معلم باید کل محتوای آموزشی را به «جلسات درس یا تدریس» تقسیم و مشخص کند که بر اساس زمان منظور شده، چند جلسه یا ساعت در طول ترم یا سال تحصیلی تدریس خواهد داشت و در هر جلسه چه موضوعی و با چه اهدافی دنبال خواهد شد. فکوهی (Fokoohi, 2007) در پژوهشی به این نتیجه رسید که برای حفظ هویت‌های فرهنگی باید به آموزش میراث فرهنگ بومی و آموزش به زبان بومی روی آورد. وی پیشنهاد می‌کند که آموزش به زبان کوردی در کردستان باید از سطح مقدماتی صورت گیرد. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله استفاده از زبان بومی در آموزش است. از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۷ «یکی از نکات مهمی که موجب می‌شود تا معلم از فرصت دروس اختیاری برای ادبیات و فرهنگ بومی به نحو احسن استفاده کند، دانش و مهارت معلم در زمینه طراحی درس است. متأسفانه، تعدادی از معلمان به دلیل ناتوانی در طراحی درسی از این فرصت استفاده نمی‌کنند. دانشگاه فرهنگیان باید این دانش و مهارت را در معلمان ایجاد کند».

یکی از نکات مهمی که مصاحبه‌شوندگان در زمینه اجرای برنامه درسی به آن اشاره کردند، آموزش به زبان مادری بود. یونسکو یکی از نکات کلیدی آموزش به زبان مادری در مراحل ابتدایی یادگیری را موجب موفقیت بیشتر کودکان در مدرسه می‌داند و زبان‌شناسان یکی از عوامل مهم بقا یا زوال یک زبان را زبان آموزش و علم‌آموزی در نظام آموزشی آن کشور می‌دانند (Fasold, 1987). اگر زبان آموزشی در مدارس همان زبان گروه برتر باشد، می‌تواند این احساس را در افراد گروه کوچک‌تر - به‌ویژه کودکان به‌وجود آورد که زبان مادری آنها هیچ کاربردی ندارد و در نتیجه، یادگیری آن ضروری نیست که همین امر مقدمه‌ای برای آموزش زبان برتر به فرزندان در محیط خانواده می‌شود. مطالعه‌ای در سال ۲۰۰۲ نشان داده است که کودکان مناطق روستایی، به‌ویژه دختران، در صورت آموزش به زبان مادری مدت بیشتری در مدرسه می‌مانند و دروس را بهتر و بیشتر فرا می‌گیرند (Benson, 2002). مصاحبه‌شونده با کد ۱۳ گفته است: «من بجز کلاس زبان فارسی، بقیه درس‌ها را به زبان کوردی تدریس می‌کنم. به تجربه دریافته‌ام که آموزش به زبان مادری هم موجب ارتقای یادگیری در تمام دروس و هم موجب شادابی جو کلاس و تقویت ارتباط عاطفی می‌شود». نتایج بررسی یونسکو در سال ۲۰۱۷ نشان داد که آموزش به زبان مادری در یادگیری سواد خواندن و نوشتن به‌عنوان مهارتی پایه‌ای نقش مهمی دارد. این نتایج نشان داد که ۶۹ درصد از بزرگسالانی که فقط ۵ سال در مدرسه به زبان محلی خود تحصیل کرده‌اند، توانایی خواندن

و نوشتن دارند و این رقم برای کسانی که به مدارس چندزبانه رفته‌اند، ۴۱ درصد است (Unesco Publishin, 2017). یک بررسی میدانی در آفریقای جنوبی نشان داد که فقط دو سال آموزش به زبان محلی در برخی مناطق دورافتاده به برتری ۵/۳ درصدی در سواد خواندن و نوشتن، در مقایسه با تحصیل در مدارس چندزبانه یا انگلیسی‌زبان، منجر می‌شود^{۴۶}. از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۳ «آموزش به زبان مادری بر اساس اسناد و معاهدات بین‌المللی و ملی یک حق است». استفاده از زبان‌های محلی به‌عنوان زبان مادری آنها در محیط مدرسه و حتی کلاس درس حق اولیه و طبیعی آنهاست و از نظر قوانین رسمی کشور نیز منعی برای این کار وجود ندارد (Bashirnejhad, 2004).

شرایط مداخله‌گر: شرایط مداخله‌گر برای تعدیل شرایط علی است و بر راهبردها تأثیر می‌گذارد. در این پژوهش مقوله مذهب و آداب و رسوم به عنوان شرایط مداخله‌گر مدل پارادایمی استخراج شد.

مذهب و آداب و رسوم: مقوله تکثرگرایی دینی و مذهبی در پژوهش‌ها و اسناد بالادستی با عناوین مختلفی به‌کار رفته و به آن توجه شده است که می‌توان به مواردی همچون احترام به ادیان و مذاهب گوناگون در محتوای کتاب‌های درسی، آشنایی کلی با آموزه‌های ادیان و مذاهب توحیدی در محتوای کتاب‌های درسی و کمک به اطلاع‌یابی از مکان جغرافیایی زندگی پیروان ادیان و مذاهب مختلف در محتوای کتاب‌های درسی اشاره کرد (Vafaei & Sobhaninejad, 2015).

بازتاب آزادی پیروان مذاهب دیگر در ادای مراسم دینی و تدریس دروس متناسب با مذهب (قانون اساسی: ۱۲، ۱۳ و ۱۶) و مصوبات شورای فرهنگی (مصوبات: ۲۰۱، ۲۱۰ و ۲۱۹) است (Babolibahmaei, Yarmohammadian & Youzbashi, 2013). کشور ایران ادیان و مذاهب متعددی دارد که هر کدام از آنها در شرایط اقلیمی خودشان دارای برنامه‌ها، آیین‌ها و رسومات خاص خود هستند. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله شاخص شناخت آداب و رسوم مذهبی - بومی است. از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۴ «مذهب نیز تحت تأثیر بوم و منطقه جغرافیایی و کنشگران آن است. مثلاً ما در کردستان برادران شیعه، سنی، اهل حق و اهل طریقت را داریم که هر کدام در باورها و فعالیت‌هایشان ضمن اشتراکات، تفاوت‌هایی نیز دارند. حتی مشاهده می‌کنیم که یک مذهب خاص در مناطق مختلف برنامه‌های خاص منطقه خودشان را دارند. مثلاً در منطقه اورامانات مراسم پیر شالیار را داریم که جزو برنامه‌های مذهبی اهل طریقت در اورامان تخت است. ما این برنامه را در جای دیگری نداریم. برای معلم بهتر است که با باورها و رفتارهای مذهبی محل خدمت خود آشنا باشد، چون این امر می‌تواند در ارتباط بین معلم و دانش‌آموز و حتی جامعه اطراف اثر بگذارد».

پیامدها و نتایج: پیامدها و نتایج از اتخاذ راهبردهایی نشئت می‌گیرد که در حالت موفقیت‌آمیز، تحقق آنها موجب تحقق مقوله محوری می‌شود. در این پژوهش سه مقوله حفظ و انتقال فرهنگ، اثربخشی فرایند یاددهی-یادگیری و هویت‌یابی فرهنگی به‌عنوان پیامدها و نتایج مدل پارادایمی استخراج شد. مصاحبه‌شونده

با کد ۶ گفت: «اگر تصمیم بر آن باشد که روزی در دانشگاه فرهنگیان و مدارس زبان مادری تدریس شود، اتفاق خوبی است. به نظر من این کار می‌تواند موجب کسب هویت و افتخار به خود شود». **اثربخشی فرایند یاددهی-یادگیری:** هر فرد در محیط زندگی فرهنگی بومی خود به معانی و مفهوم‌سازی می‌پردازد. در فرهنگ بومی ترانه‌ها، ضرب‌المثل‌ها و قصه‌هایی وجود دارد که از نسلی به نسل دیگر منتقل شده‌اند و از نظر غنای ارزشی می‌توانند کامل‌ترین تأثیر را در یادگیری مطالب درسی داشته باشند و پایه یادگیری قرار گیرند، چرا که کودک با آنها مانوس است (Askaryan, 2006). اسپندلر و اسپندلر (Spindler & Spindler, 2009) بر این باورند که برنامه درسی و روش‌های یاددهی-یادگیری باید بر زمینه‌های تجربی کودکان متکی باشد و مفاهیم آن بر اساس زندگی روزانه و تجارب آنان تنظیم شود. فکوهی (Fokoohi, 2007) پیشنهاد کرده است که مسئولان آموزش و پرورش در طرح حکایت‌ها و روایات ادبی از مفاهیم و ظرفیت‌های بومی استفاده کنند، چرا که داستان بومی برای افراد بومی قابل فهم‌تر است. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله یادگیری اثربخش است.

مصاحبه‌شونده با کد ۳ گفته است: «من درس‌های ریاضی را با زبان فارسی آموزش می‌دهم، ولی بارها اتفاق افتاده است که تعدادی از دانش‌آموزان درس را نفهمیده‌اند. بار دوم با زبان کوردی برایشان توضیح می‌دهم که واقعاً نتیجه خیلی جالب است که در این حالت می‌توانم ادعا کنم همه دانش‌آموزان به درک می‌رسند. اگر هدف یادگیری ریاضی است، چه فرقی می‌کند که از چه وسیله و زبانی برای یادگیری استفاده کنیم. به نظر من توانایی آموزش دادن به زبان مادری بچه‌ها برای معلم یک امتیاز است».

به‌زعم پناه‌پور (Panahpoor, 2018) زبان‌های محلی نقش تسهیل‌کنندگی دارند. در واقع، زبان‌های محلی واسطه‌ای بین فراگیری زبان‌ها هستند. در فرایند یادگیری چگونگی به‌کار گرفتن عوامل فرهنگی آن جامعه نقش مهمی ایفا می‌کند؛ به معنای فنی‌تر، در فرایند یادگیری زبان، به‌عنوان زبان دوم یا زبان خارجی، بسیار مهم است که چگونه تأثیر زبان مادری را در زبان‌آموزی به نحوی مثبت دخالت دهیم تا شاهد نوعی هم‌افزایی در یادگیری دانش‌آموز باشیم و مفاهیم غریب را برای بچه‌ها قریب کنیم.

حفظ و توسعه فرهنگ بومی: آموزش و پرورش و فرهنگ با یکدیگر در تعامل هستند و تأثیر متقابل دارند. ارتباط این دو مقوله به قدری مستحکم است که می‌توان اذعان داشت که نظام آموزشی ماهیت و صبغه فرهنگی دارد و از جمله کارکردهای اصلی آن در قبال فرهنگ انتقال، ارزیابی و توسعه فرهنگی است. از طرف دیگر، بقای حیات و تعالی فرهنگ نیز مرهون و وام‌دار نظام آموزشی است (Manafi Sharfabad & Zamani, 2012). فکوهی (Fokoohi, 2007) از جمله چالش‌های حفظ هویت‌های فرهنگی را آموزش میراث فرهنگی بومی و آموزش به زبان بومی می‌داند. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله حفظ و انتقال فرهنگ بومی است. از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۱ «وقتی دانش‌آموزان ما با انواع و ریشه‌های تاریخی پوشش کوردی آشنا شوند، حتماً این لباس‌ها را تهیه می‌کنند

و آنها را می‌پوشند. اگر دانش‌آموزان بتوانند با زبان خودشان بنویسند، بخوانند و صحبت کنند، به سراغ مطالعه آثار نویسندگان بزرگ بومی هم می‌روند».

هویت‌یابی فرهنگی: فرهنگ تکیه‌گاه احساس فرد از هستی و هویت به‌شمار می‌رود. وقتی فرایند آموزش مناسب با یک مدل فرهنگی، همه افراد دیگر را استثنا و مجزا می‌کند یا وقتی که از کودکان با فرهنگ‌های متفاوت خواسته می‌شود تا همه عادات فرهنگی خود را به‌عنوان شرط موفقیت تحصیلی کنار بگذارند، آموزش مسئله‌ساز می‌شود. اقداماتی که برای هماهنگی با این درخواست صورت می‌گیرد، احتمالاً نتیجه آن سازگاری فرهنگی، اما برآیند آن احساس کم‌اهمیت تصور کردن فرهنگ فرد، از خودبیگانگی و انزوا خواهد بود. در برنامه درسی ملی، فرهنگ مهم‌ترین و غنی‌ترین منبع دستیابی به هویت معرفی و از طریق جهت دادن به شیوه زندگی، امکان هویت‌یابی به‌صورت فردی و جمعی فراهم می‌شود (Sadeghi, 2013). هویت قومی زمانی دچار بحران و خودباختگی می‌شود که گروه یا گروه‌های قومی مد نظر به سبب شرایط خاص تاریخی یا نوظهور از شناخت دقیق وجودی و حقوقی خود و شناساندن آن به دیگران باز می‌مانند. بحران خودباوری، خودباختگی دینی و فرهنگی و ... از جمله مواردی هستند که در قالب خودباختگی هویتی اقوام جلوه‌گر می‌شوند (Havasbaygi, Sadeghi, Maleki & Ghaderi, 2018). به‌کارگیری فرهنگ‌های قومی در آموزش رسمی ایران و اشاعه آن از راه برنامه درسی زمینه پیوند بین اقوام و تبارهای جامعه و نیز وحدت‌بخشی فرهنگی و وحدت ملی را ایجاد می‌کند (Askaryan, 2006). تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مؤلفه شاخص این مقوله هویت‌یابی قومی و ملی است.

از نظر مصاحبه‌شونده با کد ۱۰ «وقتی فراگیران ما از داشته‌ها و گنجینه‌های فرهنگی خودشان آگاهی داشته باشند، به کرد، ترک، فارس یا عرب بودن خودشان افتخار خواهند کرد. به‌خصوص اگر بیابیم در دانشگاه‌ها و آموزش و پرورش هم به آن اهمیت بدهیم و آن را مطرح کنیم. نتیجه این امر احساس هویت بومی است که خودش مبنای کسب هویت ملی و افتخار به تمامیت ملی است». مصاحبه‌شونده با کد ۱۳ گفت: «بوم و هویت بر ساخت فرهنگ هستند. به نظر من اگر تعلیم و تربیت فرهنگ بومی را در نظر نگیرد، درحقیقت، تخلیه هویت حرکت کرده است».

پیشنهادها

با توجه به نتایج به‌دست آمده، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس رویکرد فرهنگی و با توجه به هر سه سطح فرهنگ طراحی شود؛ به‌عبارتی، در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی در کنار توجه به فرهنگ ملی و بین‌المللی، به مؤلفه‌ها و عناصر دانش و دستاوردهای فرهنگ بومی - محلی مناطق و اقلیم‌های متنوع توجه شود؛

۲. برای ایجاد پشته‌های علمی لازم و ضروری به‌منظور توسعه و بومی‌سازی مدل‌های دانش ضروری معلمان، این پژوهش را سایر محققان در زمینه‌های فرهنگی دیگر انجام دهند؛
۳. آموزش زبان مادری به‌عنوان واحد درسی در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان لحاظ شود؛
۴. سایر مقوله‌های بومی مانند تاریخ بومی، جغرافیای بومی، ادبیات بومی، ورزش‌های بومی، کسب‌وکارهای بومی، آداب و رسوم جامعه محلی و هنرهای بومی در قالب یک واحد درسی با عنوان دانش‌های بومی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در نظر گرفته شود؛
۵. در برنامه‌های درسی مدارس مانند ادبیات فارسی، در دروس دیگر، درس آزاد و اختیاری طراحی شود؛
۶. آموزش طراحی آموزشی به دانشجو - معلمان در دانشگاه فرهنگیان مد نظر قرار گیرد؛
۷. به سیاست بومی‌گزینی در گزینش و استخدام معلمان توجه جدی مبذول شود.

References

1. Afkhami, A. (1999). The relationship between language and culture. *Journal of Culture*, (34) [in Persian].
2. Afshari, A., Sadeghi, N., & Hanare, R. (2016). The effect of feedback in the vernacular on the promotion of reading and writing of bilingual students. *Journal of Instruction & Evaluation*, 9(34), 111-126 [in Persian].
3. Ahmadi, S., Maleki, H., Parsania, H., Ayatei, M., & Abbaspoor, A. (2017). Identify and explain the culture of the curriculum based on Tasnim's interpretation. *Scientific Journal of Islamic Education*, 25(37), 29-55 [in Persian].
4. Altaei, A. (1999). *Ethnic identity crisis in Iran*. Tehran: Shadegan Publications [in Persian].
5. Araghyeh, A.R., Fathiye Vajargah, K., Frooghyeabri, A.A., & Fazeli, N. (2009). Integrate the right strategy for developing a multicultural curriculum. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 2(1), 149-165 [in Persian].
6. Askaryan, M. (2006). The place of ethnic cultures in citizen education. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 5(17), 133-162 [in Persian].
7. Babolibahmaei, A., Yarmohammadian, M., & Youzbashi, Z. (2013). Content analysis of the seventh grade social studies book based on the index of multicultural components extracted from upstream documents. National Conference on Multicultural Education, Orummieh [in Persian].

8. Bashirnejhad, H. (2004). Local languages of iran and endangered. *Journal of Iranian Culture*, (5,6), 65-84 [in Persian].
9. Benson, Ph. (2002). *Autonomy in language teaching and learning*. Hong Institute of Education.
10. Carter, K. (1990). Teachers knowledge and learning to teach. In W.R. Houston (Ed). *Hand book of researchon teacher education*. New York: Macmillan, 291310.
11. Chataika, T., Mckenzie, J.A., Swart, E., & Lyner-Cleophas, M. (2012). Access to education in Africa: Responding to the united nations convention on the rights of persons with disabilities. *Disability & Society*, 27(3), 385-398.
12. Collison, G.O. (1974). Concept formation in a second language: A study of Ghanaian school children. *Harvard Educational Review*, 44(3), 441-457.
13. Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research, 2nd ed.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
14. D'Ambrosio, U. (2012). The program ethnomathematics: Theoretical basis and the dynamics of cultural encounters. *Cosmopolis*, 3(4), 13-41.
15. Danaeifard, H., Alvani, S.M, & Azar, A. (2019). *Qualitative research methodology in management: A comprehensive approach*. Tehran: Eshraghi Press [in Persian].
16. Duncan, N. (2007). Feed-forward: Improving student's use of tutor comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 271-283.
17. Educational Research and Planning Organization of the Ministry of Education (2018). *Practice guide of school program*. Tehran: Iran Textbook Printing and Publishing Company [in Persian].
18. Ehteram, E., Beheshti, S., & Keshavarz, S. (2010). A study of derrida's educational thoughts and its critique. *New educational approaches*, Faculty of Educational Sciences & Psychology, University of Isfahan, 5(1), 147-168 [in Persian].
19. Early, P.C., & Peterson, S.R. (2004). The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the

- global manager. *Academy of Management Learning and Education*, 13(1), 100-115.
20. Farmihani Farahani, M., & Sbbagh Esmaili, R. (2016). Investigating the components and elements of cultural literacy and presenting a solution for its establishment in the education system. The 14th Annual Conference of the Iranian Curriculum Studies Association, Culture and curriculum. Bu Ali University of Hamadan [in Persian].
 21. Fathi Vajargah, K. (2018). A contemplation on the concept of cultural occupation and the shadow or underground curriculum. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 9(17), 1-5 [in Persian].
 22. Fathi Vajargah, K., Bazdar, M., Arefi, M., & Farasatkah, M. (2020). Underground curriculum in the field of ethnicity in the iranian educational system. *Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 8 (15), 311-346 [in Persian].
 23. Fasold, R. (1987). *The sociolinguistics of society*. Cambridge: Cambridge University Press.
 24. Farmihani Farahani, M. (2010). *Postmodernism and education*. Tehran: Aeeizh Press [in Persian].
 25. Fazeli, N. (2011). Cultural perspective on education, curriculum and learning. *Journal of Curriculum Studies*, 6(22) [in Persian].
 26. Fokoohi, N. (2007). The role of ethnic and local languages & identities in the development of the higher education system. *Quarterly of Cultural Studies & Communication*, 3(9), 127-160 [in Persian].
 27. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th Ed.)*. New york: Teachers College Press.
 28. Gage, R. (1985). Reflections of yesterday: Procsses for investigating local historyintermediate, and middle high school level. Desmonies: Iowa State department of Public instruction (ERIC document reproduction service No. 261960).
 29. Ghaderi, M. (2013). *Reconceptualism in curriculum studies (from Reconceptualization to post- Reconceptualization)*. Tehran: Avayenoor Press [in Persian].
 30. Ghaderi, M., Nosrati, N., & Khosravi, M. (2018). *The adventures of practical discourse in the curriculum studies. (Schwabs viewpoints,*

- teacher knowledge, changing and implementation of curriculum*). Tehran: Published by Avaye Noor [in Persian].
31. Ghaderi, M., Mahmoodi Moazzam, A., Havasbaygi, F., & Gholami, Kh. (2017). Teaching local history in the history curriculum from the perspective of history teachers and high school students (Case study of Kohkiluyeh and Boyer-Ahmad provinces). *Journal of Instruction & Evaluation*, 10(37), 51-81 [in Persian].
 32. Gorley, M. (2013). The Importance of Local History Education in Texas Public Schools. (Published doctoral dissertation), Texas A&M University-Commerce.
 33. Gooya, Z., & Iezadi, S. (2003). National curriculum, centralization and decentralization in curriculum, in search of the appropriate (Research - based report of the fourth study from the collection of studies on basic issues and topics in the field of curriculum planning and teaching methods). Tehran: Education Research Institute [in Persian].
 34. Hajyani, E. (2004). The problem of national unity and the model of ethnic policy in Iran. Collection of articles on social issues in Iran. Iranian Sociological Association [in Persian].
 35. Havasbaygi, F., Sadeghi, A., Maleki, H., & Ghaderi, M. (2018). Analysis of multicultural education categories in social studies textbooks in Iranian primary education. *Sociological Review*, 25(2), 383-429 [in Persian].
 36. Hirsch, E.D. (1982). *Cultural literacy*. Retrieved from WWW.literacy Company.com.
 37. Javadi, M.J. (2000). Multicultural education as an approach in education. *Quarterly of Journal Education*, 16(3), 9-26 [in Persian].
 38. Kadkhodaei, M.A. (2016). Teacher training: What, types and how? *Journal of Reflective Teacher Education (JRTE)*, 2(3), 27-44 [in Persian].
 39. Khademi, M. (2016). Teacher training: What, how and how. *Quarterly of Journal Training Teacher*, 2(3), 27-44 [in Persian].
 40. Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society*. New York, NY: Routledge.
 41. Maleki, H. (2010). *Curriculum development (practice guide)*. Mashhad: Payameandishe Press [in Persian].

42. Manafi Sharfabad, K., & Zamani, E. (2012). The role of education system in the cultural development of society. *Journal of Cultural Engineering*, 7(73,74) [in Persian].
43. Managheb, S.M., & Basij, A.R. (2016). Cultural relativity and its critique with emphasis on Quranic teachings. Cultural community research, *Institute of Humanities and Cultural Studies*, 7(2), 135-174 [in Persian].
44. Mahmoodi, M.T. (2012). Cultural studies and curriculum: Perspectives and topics. *Journal of Curriculum Studies*, 7(26), 33-54 [in Persian].
45. Mayhami, H., & Bastan, M.R. (2018). Step-by-step training of teachers and student teachers with a socio-cultural approach. *Quarterly Journal of New Strategies for Teacher Education*, 4(5), 123-140 [in Persian].
46. Milner, H.R. (2010). *Culture, curriculum, and identity in education*. USA: Palgrave Macmillan.
47. Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
48. Montgomery, T.A. (1982). The integration of the study of local history with 11th grade American history courses and its effect on student attitude toward American history and on student achievement. Dissertation Abstract International, 43,2222A. (UniversityMicrofilms No. DEP 82-27791).
49. Moshtagh, K. (2002). Aesthetics of Kurdish indigenous arts. *Publication of Art Education*, 1(1), 52-55 [in Persian].
50. Panahpoor, Y. (2018). Retrieved from <http://www.pana.ir> [in Persian].
51. Papzan, A., Agahi, H., & Shahmoradi, M. (2016). The main components of indigenous and local sports in order to exploit. *The Sustainable Rural Development*, 8(1), 89-112 [in Persian].
52. Peterson, E., & Coltrane, B. (2003). Culture in second language teaching. Center for Applied Linguistics, Retrieved October 22, 2006.
53. Rahimian, M. (2018). *First and process Kurdish fiction*. Tehran: Ramanesokhan Press [in Persian].
54. Sadeghi, A. (2013). Multicultural knowledge and lifestyle promotion in Iran. *Quarterly of Counseling Culture and Psychotherapy*, 4(13), 112-124 [in Persian].

55. Seraji, F. (2012). Virtual learning environments, an opportunity to help promote the culture of learning. *Strategy for Culture*, 5(17,18), 27-49 [in Persian].
56. Sharifzadeh, A. (2007). Nvestigating the concept, role and position of local community in mediation processes and dispute resolution council. *Prevention of Crime Studies Journal*, 2(2), 101-122 [in Persian].
57. Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era*. 2nd Edition. New York: Routledge.
58. Sojoodi, F. (2014). Retrieved from www.cgje.org.ir [in Persian].
59. Spindler, G., & Spindler, L. (2009). *Pathways to cultural awareness: Cultural therapy with teachers and students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
60. Taghavian, A., Ghaedi, Y., Zarghami, S., & Gholami, J. (2015). Socio-cultural approach in the field of language teaching. *Journal of Iranian Cultural Research*, 8(2), 131-164 [in Persian].
61. Unesco Publishing (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments*.
62. Vafaei, R., & Sobhaninejad, M. (2015). Analysis of multicultural education component in textbooks. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 3(5), 11-128 [in Persian].
63. Walker, W. (2015). *The role of local history in the curriculum at a rural, Southeastern community college*. (Published doctoral dissertation). College of education, Walden University.