

## شناسایی فرایندهای مدل برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی

زمان باقرزاده وشکی<sup>۱</sup> اصغر شریفی\*<sup>۲</sup> علیرضا چناری<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی فرایندهای مدل برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی انجام پذیرفت. روش پژوهش از نظر هدف به صورت کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها به صورت توصیفی-پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش در بخش کمی و کیفی متشکل کلیه کارکنان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به تعداد حدود ۳۴۰ نفر می‌باشد. حجم نمونه در بخش کیفی با استفاده از اصل اشباع نظری، تعداد ۱۴ نفر تعیین شد. در بخش کمی نیز با استفاده از فرمول کوکران و خطای ۰/۰۵ تعداد ۱۸۱ نفر به عنوان نمونه تعیین شدند. روش نمونه‌گیری در بخش کیفی روش نمونه‌گیری در بخش کیفی به صورت هدفمند می‌باشد. در بخش کمی روش نمونه‌گیری نیز از روش نمونه‌گیری تصادفی-طبقه‌ای استفاده شد. ابزار تحقیق در بخش کیفی شامل مصاحبه نیمه‌سازمان یافته بود که به عنوان مطالعات اکتشافی از آن استفاده شد. ابزار تحقیق در بخش کمی عبارت است از پرسش‌نامه محقق‌ساخته ۹۰ سؤالی که با مرور مبانی نظری، مبانی عملی و نتایج مصاحبه‌های اکتشافی (با کدگذاری باز و محوری متون مصاحبه اکتشافی) تدوین گشت. نتایج نشان دادند که پس از تحلیل عاملی اکتشافی از مجموع ۳۰ مقوله اولیه با ۹۰ مفهوم که از مبانی نظری و مصاحبه استخراج شدند، ۹۰ مفهوم در ۱۵ مقوله قرار گرفتند. مقوله‌ها در شرایط گوناگون عبارت‌اند از شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها. نتایج پژوهش حاضر حاکی از اهمیت شناسایی فرایندهای مدل برنامه درسی مطالعات اجتماعی بوده که براساس آن پیشنهاد می‌گردد از نتایج این پژوهش در بهبود برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس رویکرد چندفرهنگی استفاده شود.

**واژگان کلیدی:** برنامه درسی، مطالعات اجتماعی، دوره ابتدایی، رویکرد چندفرهنگی

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری تخصصی، گروه برنامه ریزی درسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.  
z.bagherzadeh.v@gmail.com

<sup>۲</sup> استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. (نویسنده مسئول)  
drasharifi@gmail.com

<sup>۳</sup> استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.  
a.chenari@yahoo.com

## مقدمه

نظام تعلیم و تربیت کشور در اشکال رسمی، غیررسمی، صریح و ضمنی بی‌گمان با میراث فرهنگی نظیر افکار و عقاید، آداب و رسوم، میزان‌ها، سنن، آداب دینی و اخلاقی به‌عنوان محوری‌ترین و بنیادی‌ترین رسالت خویش مواجه است (شریعتمداری، ۱۳۸۰؛ فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴؛ طالب زاده و همکاران، ۱۳۸۱؛ یارمحمدیان، ۱۳۸۱). نهاد اجتماعی آموزش و پرورش همانند سایر نهادها در خلاء عمل نمی‌کند؛ بلکه با سایر جریان‌های اجتماعی در کنش متقابل می‌باشد (علاقه بند، ۱۳۹۰). بدین‌صورت برنامه‌درسی به‌عنوان عنصر مهم نهاد آموزش و پرورش نیز نمی‌تواند در خلاء عمل کرده و نسبت به محیط فرهنگی و اجتماعی خود غیرحساس باشد؛ لذا شناخت مسائل جامعه و به‌کارگیری راه‌حل آن‌ها در برنامه‌های درسی از بدیهی‌ترین و شناخته‌شده‌ترین وظایف برنامه‌ریزان درسی قلمداد می‌شود (صادقی، نجفی، ۱۳۹۶). زندگی انسان از نظر اجتماعی، یک کل واحد است و مسائل اجتماعی از تمامیت برخوردار هستند؛ در این راستا ضروری است برنامه‌درسی بتواند فرد را به‌گونه‌ای پرورش دهد که قادر باشد اولاً مسائل را به‌خوبی بشناسد و ثانیاً برای حل آن‌ها اقدام نماید، چراکه انسان با مسائل زندگی به‌صورت یک کل یکپارچه برخورد می‌کند (آرمند، ۱۳۸۷). از طرفی دیگر در دهه‌های اخیر قرن بیستم انواع تنوع نژادی، فرهنگی، طبقه اجتماعی و... یکی از مهم‌ترین مشخصه‌های اساسی جهان امروز و عاملی مؤثر در تعاملات بین فردی جهت ساخت اجتماع قلمداد می‌شوند. علی‌رغم اینکه قانون‌های جهت‌پیشگیری از تبعیض‌های مبتنی بر نژاد، عقیده، قومیت‌گرایی و رنگ پوست کم‌وبیش در سرتاسر جهان وضع شده‌اند؛ اما متأسفانه همچنان جامعه جهانی اسیر نگرش‌ها و رفتارهایی با رنگ و لعاب تبعیض و تفکیک می‌باشد. از این رو نابرابری غیرمنطقی به اوج خود رسیده که در نژادپرستی، قومیت‌گرایی، تعصب، تبعیض، جانب‌داری و سلطه فرهنگی آشکار است. یکی از مهم‌ترین نشانه‌های آشکار بودن این نابرابری، عبارت است از خصومت‌های فرهنگی فراوانی که در تمام این کره خاکی مطرح می‌باشند. جامعه در هر دوره‌ای متناسب با مقتضیات زمانی خود، مطالبات معینی از افراد دارد. این مطالبات از ذات زندگی اجتماعی آنان سرچشمه می‌گیرد؛ لذا جامعه می‌کوشد در پرتوی مجموعه فعالیت‌های هدفمند و سنجیده، فرد موردپسند خود را به‌عنوان شهروندان امروز و فردا، مجهز به مهارت‌هایی نماید که بتواند در عرصه زندگی فردی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فنی نقش مؤثری ایفا کند (آقازاده، ۱۳۸۵، ص ۴۷)؛ بدین‌صورت برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی با تأکید بر رویکرد چند فرهنگی، سازوکاری است که در جهت توانمندسازی افراد و گروه‌ها جهت برخورداری از دانش، نگرش و مهارت همزیستی مسالمت‌آمیز در یک جامعه چندفرهنگی بسیار مؤثر می‌باشد. صاحب‌نظران بر این باور هستند که دانش چندفرهنگی باید در لایه‌های متفاوت آموزش و پرورش از جمله در برنامه‌های درسی، تدابیر آموزشی و تعامل بین معلمان، دانش‌آموزان و والدین نمود یابد. در واقع برنامه‌درسی باید جزء اصلی ماهیت تدریس و یادگیری باشد. جامعه ایران از گروه‌های فرهنگی، قومی و زبانی گوناگونی تشکیل شده که هرکدام از گروه‌ها دارای آداب و رسوم، زبان، دین و مذهب متفاوتی با یکدیگر هستند. این گروه‌های گوناگون فرهنگی و قومی برای آنکه بتوانند به‌طور مسالمت‌آمیز در کنار یکدیگر زندگی کنند، باید از تعصب و قوم‌مداری دوری و به سمت نسبی‌گرایی فرهنگی حرکت کنند؛ لذا باید تفاوت‌ها و شباهت‌های یکدیگر را بشناسند و در جهت رشد روابط بین‌فرهنگی و بین‌قومی تلاش کنند (وفایی، ۱۳۹۵؛ ص ۲). از این‌رو تربیت شهروندی مبتنی بر دیدگاه چندفرهنگی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مباحث تعلیم و تربیت در هزاره سوم، همواره مدنظر

متخصصان تعلیم و تربیت و به‌خصوص صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی می‌باشد. بدین جهت توجه به رویکرد چندفرهنگی باید به‌عنوان یکی از ملاک‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی در دستور وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران قرار گیرد.

با وجود اینکه 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 نشده‌است. در این بخش به بررسی تعدادی از پژوهش‌هایی که در رابطه با حوزه برنامه درسی و رویکرد چندفرهنگی صورت گرفته‌اند پرداخته می‌شود:

نسرین علی پور و لیلا علی پور (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان «آموزش چندفرهنگی و قومیت‌گرایی در برنامه درسی»، تلاش کردند که موضوع را با بهره‌گیری از نظریات متخصصان حوزه علوم تربیتی و معلمان، مورد نقد و بررسی قرار دهند. پژوهش مذکور از نوع تحقیقات کیفی و تحلیلی است. جامعه آماری متشکل از معلمان دوره متوسطه بوده که براساس آن نمونه‌گیری به روش هدفمند صورت گرفته و تعداد ۲۷ نفر از معلمان با قومیت‌های مختلف جهت انجام مصاحبه انتخاب شدند. روش پژوهش به شیوه قوم‌نگاری و به‌سبک مصاحبه با سؤالاتی که با استفاده از مؤلفه‌های چندفرهنگی و قومیت‌گرایی طراحی شده‌اند می‌باشد. همچنین جمع‌آوری اطلاعات از طریق ضبط صدا، گزارش‌نویسی و مشاهده نویسی صورت پذیرفت. مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش عبارت‌اند از آموزش چندفرهنگی و مقوله قومیت‌گرایی از مهم‌ترین عناصر در جهت حفظ ثبات فکری و اعتمادبه‌نفس در عصر جهانی‌شدن می‌باشند. هر زمان که زمینه‌های آموزش فرهنگی مناسب نبوده؛ ارتباط مؤثر و کارآمدی بین افراد به وجود نیامده که این امر موجب اخلاف در آموزش و یادگیری شده‌است. دمیر و یورداکل (۲۰۱۵) به بررسی خصوصیات نیازهای تحصیلات چندفرهنگی در طراحی برنامه درسی پرداختند. نتایج نشان داد که اگر هدف یادگیری دارای خصوصیتی مانند درک حقوق انسانی در شهروندی، اجرای شرایط یادگیری در گروه‌های مختلف تعصبی و ارزیابی فرآیندهای تمرکز بر مهارت‌های فکری مانند انعکاس تفکر باشد، طراحی برنامه درسی دارای خصوصیات چندفرهنگی می‌شود. محمدی و همکاران (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان «ارائه الگویی برای آموزش چندفرهنگی در نظام آموزش عالی: واکاوی دیدگاه‌های متخصصان این حوزه در ایران» را با روش پژوهش پدیدارشناسی به انجام رساندند. ابزار گردآوری داده‌ها در پژوهش مذکور به‌صورت مصاحبه بدون ساختار و روش تحلیل آن از نوع تحلیل موضوعی کیفی می‌باشد. جامعه آماری متشکل از تمامی متخصصان و صاحب‌نظران آموزش چندفرهنگی در ایران بوده که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و برمبنای اشباع نظری یافته‌ها، تعداد ۱۵ نفر از افراد به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. یافته‌ها نشان دادند که جهت حاکم کردن رویکرد چندفرهنگی در نظام آموزش عالی کشورمان، ابتدا باید زیرساخت‌ها و پیش‌شرط‌های لازم فراهم شوند. این زیرساخت‌ها و پیش‌شرط‌های لازم عبارت‌اند از سیاست‌گذاری چندفرهنگی و نیروی انسانی چندفرهنگی. سپس با تکیه بر استراتژی‌های آموزشی کلان (در سطح دانشگاه و وزارتخانه) و استراتژی‌های خرد (در سطح کلاس درس) باید به نیازهای متنوع فرهنگی دانشجویان از اقلیت‌های فرهنگی پاسخ داد. کیون و همکاران (۲۰۱۵) به بررسی تحصیلات چندفرهنگی در کلاس‌های پیش‌دبستانی در کشور کره پرداختند. یافته‌ها نشان دادند که موقعیت کلاس به‌عنوان مکانی برای آموزش چندفرهنگی می‌باشد. این مورد به‌صورت گسترده در دودسته طبقه‌بندی می‌شود: تحصیلات چندفرهنگی واقعی و فاکتورهای متنی محدود کلاسی که به‌صورت داخلی و خارجی می‌باشند. همچنین

تحصیلات چندفرهنگی به سه دسته طبقه‌بندی می‌شود: شناخت قبلی از معلمان، اجرای تحصیلات چندفرهنگی و مشکلات معلم. کاتالا (۲۰۱۵) در پژوهش خود به بررسی نقش مؤلفه‌های فرهنگی همانند میراث فرهنگی، هویت و انگیزش در یادگیری زبان جهت آموزش زبان اول با هدف بررسی نگرش‌های معلم نسبت به تدریس معلم در ارتباط با مؤلفه‌های فرهنگی پرداخت. بدین جهت مطالعه قوم‌نگاری مبتنی بر پرسشنامه‌ای بین معلمان دو مرکز آموزشی والنسیا صورت گرفت. وی به این نتیجه رسید که بدون تشخیص فرهنگ یک شخص نمی‌توان پی به فرهنگی متفاوت برد. همچنین متوجه شد که مؤلفه‌های فرهنگی بر زبان‌آموزی تأثیر زیادی دارند. وفائی، سبحانی نژاد (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان «مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی و تحلیل آن‌ها در محتوای کتب درسی» به انجام رساندند. پژوهش مذکور به شیوه تحلیل محتوا و اسنادی صورت گرفت. جامعه آماری آن متشکل از کلیه کتب درسی دوره دوم متوسطه نظری در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ به تعداد ۳۲ کتاب بود. از بین جامعه آماری، تعداد ۷ کتاب به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار پژوهش در بخش تحلیل اسنادی به‌صورت فرم فیش‌برداری و در بخش تحلیل محتوا به‌صورت چک‌لیست یا سیاهه تحلیل محتوا بود. داده‌های تحلیل محتوا با استفاده از آمار توصیفی تجزیه و تحلیل شدند. عمده‌ترین یافته‌های پژوهش عبارت‌اند از: از مجموع ۱۸۰ فراوانی مرتبط در کتب درسی دوره متوسطه، کتاب درسی «تاریخ (۱)» با ۷۶ فراوانی مرتبط با مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی یعنی ۴۲/۲۲ درصد بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و کتاب درسی «مطالعات اجتماعی اول متوسطه» با ۵ فراوانی یعنی ۲/۷۷ درصد کمترین میزان توجه به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی را داشتند. براساس پژوهش‌های داخلی و خارجی می‌توان این‌گونه ادعا نمود که عناصر برنامه‌درسی (مانند ساختار و اهداف، محتوا، معلم و...) دارای رویکرد چندفرهنگی با عناصر برنامه‌درسی بدون در نظر گرفتن رویکرد چندفرهنگی، تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین اکثریت پژوهش‌ها بر تأکید و لزوم استفاده از دیدگاه چندفرهنگی در جهت بالابردن کیفیت حوزه آموزشی و تربیتی اشتراک داشتند. آن‌ها مطرح نمودند که وظیفه نظام آموزشی عبارت است از فراهم کردن بسترهای مناسب جهت آشنایی با فرهنگ‌های گوناگون. تعدادی از پژوهش‌ها نیز بر بازنگری و بهبود کتب با توجه به اصول رویکرد چندفرهنگی تأکید داشتند. در نهایت پژوهش‌های متفاوتی به نقش برنامه‌درسی چندفرهنگی در گسترش روحیه نوع‌دوستی، همبستگی و... در فرهنگ‌های گوناگون پرداختند.

پژوهش حاضر قصد دارد با شناسایی فرایندهای مدل برنامه‌درسی براساس رویکرد چندفرهنگی برای کتب مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی و ارائه پیشنهادهایی جهت اصلاح الگوی برنامه‌درسی، راهگشای تحقیقات بیشتر و راهنمایی روشن برای تصمیمات مؤلفان و صاحب‌نظران در این زمینه گردد. همچنین قصد دارد شکاف تحقیقاتی این حوزه را که در سال‌های گذشته مغفول واقع شده را جبران کند. ضرورت و اهمیت شناسایی فرایندهای برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی براساس رویکرد چندفرهنگی که شکاف‌های تحقیقاتی گذشته را از لحاظ نظری و کاربردی بهبود می‌دهند، عبارت‌اند از برقرار نمودن ارتباط معنادار میان یادگیری دانش‌آموزان با زندگی واقعی و مسأله اجتماعی آنان، ایفای نقش آینده‌نگری و آینده‌سازی دانش‌آموزان از طریق انتقال فرهنگ، اصلاح الگوی روابط اجتماعی دانش‌آموزان، راهنمایی برای مشخص کردن نیازها و اصلاح علایق دانش‌آموزان در فرهنگ‌های گوناگون، آماده‌سازی نیروی انسانی با فرهنگ‌های گوناگون، تأثیر در ارتقاء و بهبود فرهنگ دانش‌آموزان به‌عنوان یک شهروند حرفه‌ای، ایفای نقش در سبک و اصلاح شیوه

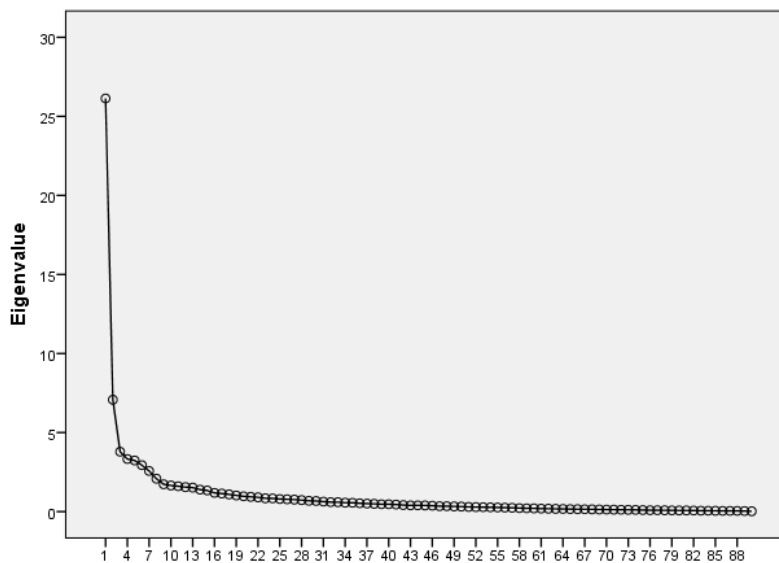
زندگی (اصلاح الگوی مصرف و نحوه رفتار با محیط‌زیست و حیوانات و...)، افزایش مهارت و توانایی معلمان مطالعات اجتماعی از طریق مواجهه با فرهنگ‌های گوناگون، تحول در کیفیت‌بخشی به نظام تربیت‌معلم. قابل‌ذکر می‌باشد که دانش‌آموزان دوره ابتدایی به‌واسطه آنکه از نظر رشد و تکامل جسمی، روحی و روانی نسبت به سایر گروه‌های سنی جامعه از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند و از آنجایی که دوره ابتدایی اولین دوره رسمی آموزش و پرورش کشور می‌باشد، کودکان اولین تجارب خود را در این دوره به دست می‌آورند؛ لذا مطلوب است که برنامه درسی کتب این مقطع به‌خصوص کتاب مطالعات اجتماعی که به‌صورت مستقیم در روند اجتماعی کردن دانش‌آموزان با فرهنگ‌های گوناگون نقش دارد، از رویکرد چند فرهنگی پیروی کند. هدف اصلی پژوهش حاضر عبارت است از شناسایی فرایندهای مدل برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی. با توجه به مسئله مطرح شده سؤال اصلی پژوهش بدین‌صورت می‌باشد: فرایندهای مدل برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی کدام هستند و چه چارچوبی می‌توان برای آن‌ها ارائه نمود؟

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف به‌صورت کاربردی و از نظر شیوه اجرا جزء پژوهش‌های کیفی-کمی می‌باشد که با استفاده از رویکرد داده‌بنیاد انجام پذیرفت. رویکرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد کلاسیک یک نوع روش پژوهش کیفی است که به‌طور استقرایی یک سلسله رویه‌های سیستماتیک را به کار می‌گیرد تا مدلی درباره پدیده مورد مطالعه ارائه دهد. همچنین این رویکرد زمینه‌ای برای محقق فراهم می‌سازد تا با بررسی داده‌های گردآوری‌شده بتوان آن‌ها را تبدیل به مفاهیم، مقولات و درنهایت مدل کند (خدابنده، پورصادق و عسگری، ۱۳۹۷). جامعه آماری این پژوهش در بخش کمی و کیفی شامل کلیه کارکنان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به تعداد حدود ۳۴۰ نفر می‌باشد. حجم نمونه در بخش کیفی با استفاده از اصل اشباع نظری تعداد ۱۴ نفر تعیین شد. در بخش کمی نیز با استفاده از فرمول کوکران و با خطای ۰/۰۵ تعداد ۱۸۱ نفر به‌عنوان نمونه تعیین شدند. روش نمونه‌گیری در بخش کیفی به‌صورت هدفمند می‌باشد. در بخش کمی روش نمونه‌گیری نیز از روش نمونه‌گیری تصادفی-طبقه‌ای استفاده شد. ابزار تحقیق در بخش کیفی شامل مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته بود که به‌عنوان مطالعات اکتشافی از آن استفاده شد. ابزار تحقیق در بخش کمی عبارت است از پرسش‌نامه محقق‌ساخته ۹۰ سؤالی که با مرور مبانی نظری، مبانی عملی و نتایج مصاحبه‌های اکتشافی (با کدگذاری باز و محوری متون مصاحبه اکتشافی) تدوین گشت. برای محاسبه پایایی بازآزمون، از میان مصاحبه‌های صورت گرفته، چند مصاحبه به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. هرکدام از آن‌ها در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص دو بار کدگذاری شده و سپس کدهای مشخص شده در دو فاصله زمانی برای هرکدام از مصاحبه‌ها باهم مورد قیاس قرار گرفتند. برای تعیین روایی پرسش‌نامه مورد استفاده در پژوهش مذکور، ابتدا روایی محتوا و سپس روایی سازه بررسی و تأیید گشت. به‌منظور اطمینان از پایایی پرسش‌نامه، آن را بر نمونه ۴۰ نفری از جامعه آماری اجرا نموده و داده‌های حاصل با استفاده از دو روش (ضریب آلفا و بازآزمایی) مورد

بررسی قرار گرفتند. در نهایت تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی پس از تحلیل عاملی اکتشافی براساس رویکرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد کلاسیک صورت گرفت.

## یافته‌ها



نمودار ۱: نمودار شیب‌دار ارزش‌های ویژه‌ی مجموعه‌ی ۹۰ سؤالی

از نمودار اسکری که در نمودار شماره (۱) مشاهده می‌شود، می‌توان استنباط کرد که شیب نمودار در عامل ۱۹ ام افقی است؛ یعنی مقدار آن از ارزش ۱ کمتر می‌شود. این مسئله نشان می‌دهد که مجموعه متغیرها متشکل از ۱۹ عامل بوده که سهم این ۱۹ عامل در تبیین واریانس کل متغیرها به میزان ۷۳.۷۲۳ می‌باشد.

جدول ۱: ارزش ویژه، درصد از واریانس و درصد تراکمی مقوله‌ها ۱۹ گانه

مقوله	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تجمعی	درصد از کل واریانس
۱	۲۶.۱۳۴	۲۹.۰۳۸	۲۹.۰۳۸	۱۲.۶۰۴
۲	۷.۰۷۵	۷.۸۶۲	۳۶.۸۹۹	۲۰.۵۸۶
۳	۳.۷۸۶	۴.۲۰۷	۴۱.۱۰۶	۲۶.۲۱۸
۴	۳.۳۲۵	۳.۶۹۴	۴۴.۸۰۱	۳۱.۷۴۲
۵	۳.۲۳۶	۳.۵۹۵	۴۸.۳۹۶	۳۶.۴۹۳
۶	۲.۹۳۵	۳.۲۶۲	۵۱.۶۵۸	۴۰.۸۰۸
۷	۲.۵۶۸	۲.۸۵۳	۵۴.۵۱۱	۴۵.۱۲۳
۸	۲.۰۸۳	۲.۳۱۴	۵۶.۸۲۵	۴۸.۵۶۶
۹	۱.۷۲۵	۱.۹۱۷	۵۸.۷۴۲	۵۱.۶۱۵
۱۰	۱.۶۵۰	۱.۸۳۴	۶۰.۵۷۶	۵۴.۶۶۳
۱۱	۱.۶۰۳	۱.۷۸۱	۶۲.۳۵۷	۵۷.۲۳۹
۱۲	۱.۵۴۷	۱.۷۱۹	۶۴.۰۷۷	۵۹.۷۴۶
۱۳	۱.۵۱۹	۱.۶۸۷	۶۵.۷۶۴	۶۲.۰۹۴
۱۴	۱.۳۹۲	۱.۵۴۷	۶۷.۳۱۱	۶۴.۴۴۰
۱۵	۱.۳۳۷	۱.۴۸۵	۶۸.۷۹۶	۶۶.۶۶۴
۱۶	۱.۱۸۳	۱.۳۱۵	۷۰.۱۱۱	۶۸.۷۷۶
۱۷	۱.۱۴۲	۱.۲۶۸	۷۱.۳۸۰	۷۰.۵۷۱
۱۸	۱.۰۸۶	۱.۲۰۷	۷۲.۵۸۶	۷۲.۱۹۲
۱۹	۱.۰۲۳	۱.۱۳۷	۷۳.۷۲۳	۷۳.۷۲۳

در جدول شماره (۱) به دلیل اینکه از عامل ۱۳ به بعد، گویه‌ها پراکنده بود و با توجه به اینکه برای هر عامل حداقل باید سه گویه وجود داشته‌باشد؛ در نتیجه با نظر استاد راهنما، تعدادی از گویه‌ها در عامل‌های دیگر تجمیع شدند. در نهایت ۱۵ عامل اصلی جهت ارائه مدل اصلی پژوهش مشخص شدند.

عامل ۱۵ (گویه ۳۹) به دلیل شباهت در عامل ۱۲ با گویه‌های ۶۷ و ۶۸ ترکیب شدند. همچنین عامل ۱۴ (گویه ۱) به دلیل شباهت در عامل ۱۳ با گویه‌های ۲ و ۹۰ ترکیب شدند. در نهایت عوامل ۱۷، ۱۸ و ۱۹ (که به ترتیب گویه‌های ۳۴، ۱۶ و ۴۰ را شامل می‌شوند) ترکیب شده و به‌عنوان یک عامل مستقل مشخص شدند.

جدول ۲: ماتریس چرخش یافته‌ی ساختار مواد پرسش‌نامه

مقوله‌ها															شماره
۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	گویه
														۰.۷۹۵	۸۸
														۰.۷۵۸	۸
														۰.۷۰۳	۲۸
														۰.۶۶۹	۵۶
														۰.۶۶۰	۸۰
														۰.۶۳۰	۴۸
														۰.۶۱۴	۴۴
														۰.۶۱۲	۶۰
														۰.۶۱۲	۷۲
														۰.۵۹۵	۳۲
														۰.۵۸۸	۷۶
														۰.۵۸۶	۲۴
														۰.۵۷۵	۶۴
														۰.۵۷۱	۴
														۰.۵۵۴	۲۰
														۰.۵۴۹	۵۲
														۰.۴۷۹	۴۳
														۰.۴۶۷	۸۴
														۰.۴۶۴	۲۳
														۰.۴۲۸	۸۳
														۰.۴۱۷	۵۸
														۰.۳۷۸	۳۸
													۰.۷۰۶		۸۵
													۰.۶۷۶		۵
													۰.۶۵۴		۲۵
													۰.۵۸۶		۶۵
													۰.۵۸۳		۵۵
													۰.۵۷۷		۱۰



مقوله‌ها															شماره گویه
۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
													۰.۵۷۱		۳۰
													۰.۵۴۹		۳۵
													۰.۵۳۱		۷۰
													۰.۵۲۹		۱۵
													۰.۵۱۲		۵۰
													۰.۴۹۰		۴۵
													۰.۴۷۳		۷۵
												۰.۶۹۹			۶۶
												۰.۶۳۴			۸۶
												۰.۵۸۹			۷۴
												۰.۵۴۶			۲۱
												۰.۵۳۴			۴۶
												۰.۵۰۵			۸۱
												۰.۴۹۰			۵۴
												۰.۴۳۶			۹
											۰.۶۱۸				۴۲
											۰.۶۰۸				۳۷
											۰.۶۰۶				۵۷
											۰.۵۷۹				۸۲
											۰.۵۷۲				۲۲
											۰.۵۵۳				۶۲
											۰.۵۳۲				۸۷
											۰.۵۳۰				۴۷
											۰.۴۶۲				۲۷
											۰.۷۰۸				۷۹
											۰.۶۱۱				۳۱
											۰.۵۶۶				۵۹
											۰.۴۳۱				۶۳
											۰.۴۱۲				۱۱

مقوله‌ها															شماره گویه
۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
										۰.۳۹۵					۷
									۰.۶۶۸						۳۳
									۰.۶۳۹						۷۸
									۰.۵۴۸						۱۸
								۰.۷۷۳							۵۱
								۰.۷۰۷							۳
								۰.۵۴۰							۷۱
							۰.۷۹۰								۱۴
							۰.۶۱۰								۱۹
							۰.۵۰۲								۱۷
							۰.۴۶۰								۱۳
							۰.۳۹۹								۲۹
						۰.۷۳۹									۴۱
						۰.۵۸۳									۲۶
						۰.۳۸۷									۸۹
					۰.۶۶۹										۴۹
					۰.۵۸۰										۷۳
					۰.۴۰۵										۶۹
				۰.۵۹۰											۷۷
				۰.۵۵۹											۵۳
				۰.۳۹۸											۶۱
			۰.۷۷۳												۶۷
			۰.۷۱۵												۳۹
			۰.۷۰۶												۶۸
		۰.۶۹۷													۱
		۰.۶۶۵													۲
		۰.۴۱۵													۹۰
۰.۶۳۵															۱۲

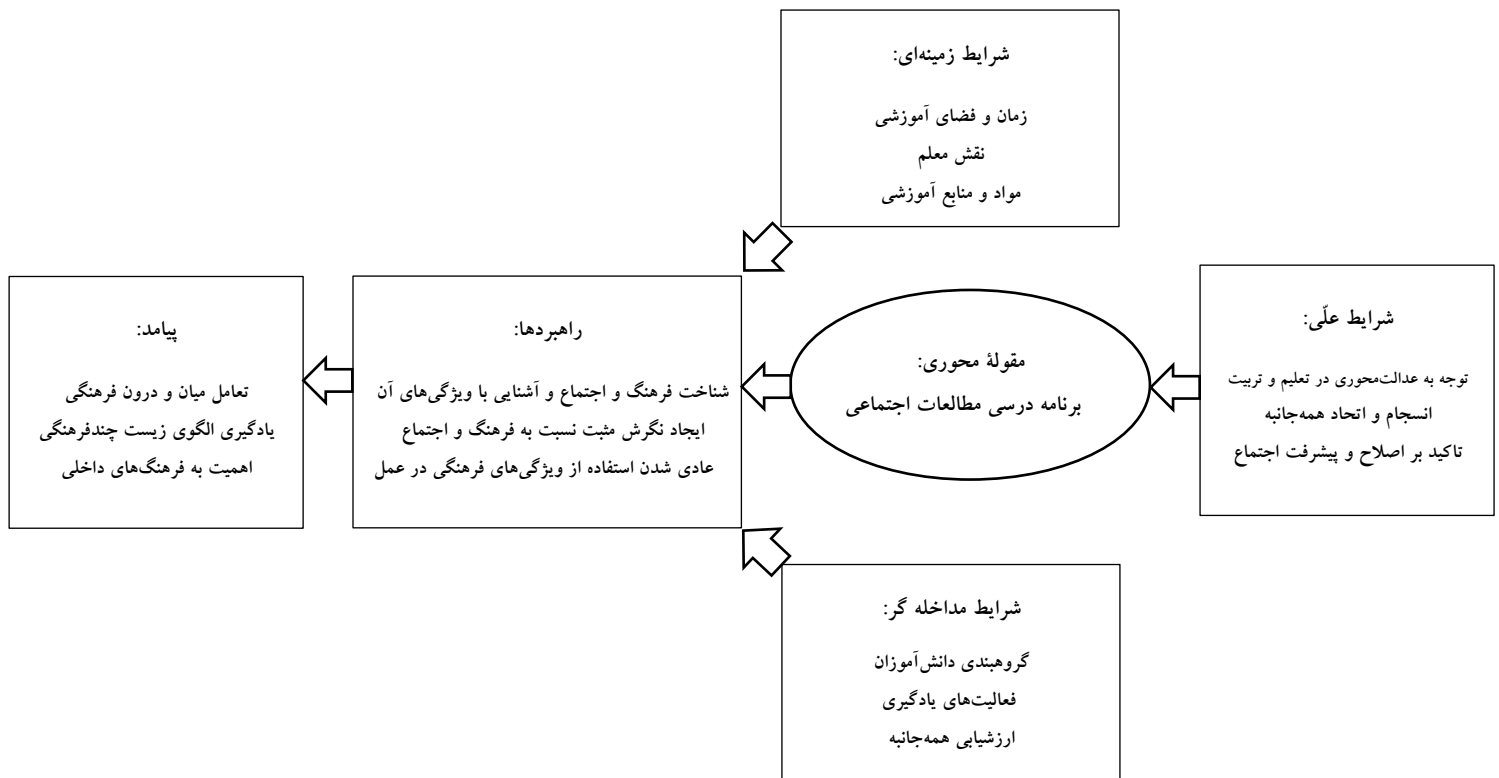
مقوله‌ها															شماره گویه
۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
	۰.۵۲۳														۳۶
	۰.۳۵۴														۶
۰.۶۲۰															۳۴
۰.۶۱۰															۱۶
۰.۳۸۰															۴۰

با توجه به اطلاعات جدول شماره (۲) عوامل (مجموع سؤالاتی که مشترکاً با یک عامل همبسته بوده و تشکیل یک پاره تست را می‌دهند) به شرح زیر استخراج و نام‌گذاری شده‌اند:

- عامل ۱ دارای ۲۲ مفهوم مربوط به شناخت فرهنگ و اجتماع و آشنایی با ویژگی‌های آن است. این مقوله ۱۲.۶۰۴ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.
- عامل ۲ دارای ۱۳ مفهوم مربوط به اهمیت فرهنگ‌های داخلی است. این مقوله ۲۰.۵۸۶ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.
- عامل ۳ دارای ۸ مفهوم مربوط به تعامل میان و درون فرهنگی است. این مقوله ۲۶.۲۱۸ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.
- عامل ۴ دارای ۹ مفهوم مربوط به زمان و فضای آموزشی است. این مقوله ۳۱.۷۴۲ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.
- عامل ۵ دارای ۶ مفهوم مربوط به نقش معلم است. این مقوله ۳۶.۴۹۳ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.
- عامل ۶ دارای ۳ مفهوم مربوط به گروه‌بندی دانش‌آموزان است. این مقوله ۴۰.۸۰۸ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.
- عامل ۷ دارای ۳ مفهوم مربوط به مواد و منابع آموزشی است. این مقوله ۴۵.۱۲۳ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.
- عامل ۸ دارای ۵ مفهوم مربوط به ایجاد نگرش مثبت نسبت به فرهنگ و اجتماع است. این مقوله ۴۸.۵۶۶ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.
- عامل ۹ دارای ۳ مفهوم مربوط به یادگیری الگوی زیست چندفرهنگی است. این مقوله ۵۱.۶۱۵ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.
- عامل ۱۰ دارای ۳ مفهوم مربوط به فعالیت‌های یادگیری است. این مقوله ۵۴.۶۶۳ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.

- عامل ۱۱ دارای ۳ مفهوم مربوط به تأکید بر اسلح و پیشرفت اجتماع است. این مقوله ۵۷.۲۳۹ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.
- عامل ۱۲ دارای ۳ مفهوم مربوط به ارزشیابی همه‌جانبه است. این مقوله ۵۹.۷۴۶ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.
- عامل ۱۳ دارای ۳ مفهوم مربوط به عادی شدن استفاده از ویژگی‌های فرهنگی در عمل است. این مقوله ۶۲.۰۹۴ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.
- عامل ۱۴ دارای ۳ مفهوم مربوط به توجه به عدالت محوری در تعلیم و تربیت است. این مقوله ۶۴.۴۴۰ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.
- عامل ۱۵ دارای ۳ مفهوم مربوط به انسجام و اتحاد همه‌جانبه است. این مقوله ۶۶.۶۶۴ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.

پس از تحلیل عاملی اکتشافی، ۹۰ مفهوم در ۱۵ مقوله قرار گرفتند. سپس با توجه به مرور مبانی نظری مرتبط با پژوهش، تلاش شد تا عوامل و مقوله‌های به‌دست‌آمده به‌صورتی نظام‌دار براساس الگوی پارادایمی نظریه داده‌بنیاد به یکدیگر پیوند شوند. به‌منظور دستیابی به توصیفی غنی از تجارب، نگرش و ادراک صاحب‌شوندگان نسبت به موضوع پژوهش از روش‌های پژوهش کیفی و به‌طور خاص از راهبرد نظریه داده‌بنیاد اشتراک و کوربین (۱۳۸۵) استفاده گردید. نظریه داده‌بنیاد بر مبنای داده‌هایی می‌باشد که به‌صورت منظم گردآوری و تحلیل شده‌اند. همچنین مقصود آن ساختن و پرداختن نظریه‌ای است که در زمینه مورد مطالعه صادق و روشن‌نگر باشد (اشتراوس و کوربین، ۱۳۸۵؛ هالتون، ۱۳۸۹). طبق این الگو، دسته‌بندی اصلی (مانند ایده یا رویداد محوری) به‌عنوان پدیده تعریف شده که سایر دسته‌بندی‌ها با این دسته اصلی مرتبط می‌شوند. در نهایت با توجه به برداشت و تفسیر محقق از این مطالعه، چارچوب فرایندهای مدل برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی در نمودار شماره (۲) قابل مشاهده می‌باشد.



نمودار ۲: الگوی پارادیمی نظریه‌ی زمینه‌ای

## بحث و نتیجه‌گیری

شرایط علی به شرایطی گفته می‌شود که عامل اصلی به وجود آورنده پدیده مورد مطالعه (شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی) باشد. پدیده محوری، حادثه یا اتفاق اصلی است که یک سلسله کنش‌ها/کنش‌های متقابل برای کنترل یا اداره کردن آن وجود دارد و به آن مربوط می‌شود. شرایط زمینه‌ای، نشان‌دهنده یک سری خصوصیات ویژه است که به پدیده‌ای خاص دلالت می‌کند؛ به عبارت دیگر محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده‌های در طول یک بُعد می‌باشد که در آن کنش متقابل جهت کنترل، اداره و پاسخ به پدیده صورت می‌گیرد. شرایط میانجی (مداخله‌گر)، کلی و وسیع بوده که بر چگونگی کنش/کنش متقابل اثر می‌گذارد. راهبردهای موردنظر در نظریه داده‌بنیاد به ارائه راه‌حل‌هایی جهت مواجهه با پدیده مورد مطالعه اشاره دارد. قابل ذکر است که هدف آن اداره کردن پدیده مورد مطالعه، برخورد با آن و نشان دادن حساسیت در برابر آن است. همچنین پیامدهای این مسئله عبارت‌اند از نتیجه کنش (اعمال) و واکنش (عکس‌العمل‌ها) شرایطی که در خصوص پدیده وجود دارد (اشتراوس و کوربین، ۱۳۸۷).

پس از تحلیل عاملی اکتشافی و با توجه به مرور مبانی نظری مرتبط با پژوهش حاضر، ۹ مفهوم از مجموع ۹۰ مفهوم استخراج شده در قالب سه مقوله در شرایط علی قلمداد شدند که عبارت‌اند از توجه به عدالت‌محوری در تعلیم و تربیت، انسجام و اتحاد همه‌جانبه، تأکید بر اصلاح و پیشرفت اجتماع. یافته‌های این پژوهش در حوزه‌ی توجه به عدالت‌محوری در تعلیم و تربیت با نتایج پژوهش عبدلی سلطان احمدی و صادقی (۱۳۹۴)، در حوزه‌ی انسجام و اتحاد همه‌جانبه با نتایج پژوهش‌های قاسم پور و همکاران (۱۳۹۴) و فروزبخش و احمدی (۱۳۸۵) و در حوزه‌ی تأکید بر اصلاح و پیشرفت اجتماع با نتایج پژوهش‌های نقدی و همکاران (۱۳۹۳) و داودی و یوسفی (۱۳۹۵) همسو می‌باشند.

پس از تحلیل عاملی اکتشافی و با توجه به مرور مبانی نظری مرتبط با پژوهش حاضر، ۱۸ مفهوم از مجموع ۹۰ مفهوم استخراج شده در قالب سه مقوله در شرایط زمینه‌ای قلمداد شدند که عبارت‌اند از زمان و فضای آموزشی، نقش معلم، مواد و منابع آموزشی. یافته‌های این پژوهش در حوزه‌ی زمان و فضای آموزشی با نتایج پژوهش‌های پارسایی خصال و گرگانی (۱۳۹۸)، ایمان و موحدی (۱۳۹۶)، تیموری و رضایی (۱۳۹۸)، در حوزه‌ی نقش معلم با پژوهش بهزادفر و طاطایی (۱۳۹۸)، احمدخانی (۱۳۹۸)، کیفی بجستانی و ولی پور ابراهیمی (۱۳۹۴)، مظاهری (۱۳۷۶) و در حوزه‌ی مواد و منابع آموزشی با پژوهش عزیزی (۱۳۹۴)، اجلی و مرادی (۱۳۹۴) و رحیمی و همکاران (۱۳۹۵) همسو می‌باشند.

پس از تحلیل عاملی اکتشافی و با توجه به مرور مبانی نظری مرتبط با پژوهش حاضر، ۹ مفهوم از مجموع ۹۰ مفهوم استخراج شده در قالب سه مقوله در شرایط مداخله‌گر قلمداد شدند که عبارت‌اند از گروه‌بندی دانش‌آموزان، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی همه‌جانبه-یافته‌های این پژوهش در حوزه‌ی گروه‌بندی دانش‌آموزان با نتایج پژوهش‌های کاظمیان و همکاران (۱۳۹۷)، رحمانیان و ساداتی (۱۳۹۷) و عباسی اصل و همکاران (۱۳۹۵)، در حوزه‌ی فعالیت‌های یادگیری با نتایج پژوهش‌های بابادی عکاشه و نیلی احمدآبادی (۱۳۹۸)، مرگان و محمدی (۱۳۹۴) و قره‌باغی و سلطان محمدی (۱۳۸۹) و در حوزه‌ی ارزشیابی همه‌جانبه با نتایج پژوهش‌های قائمی پور و همکاران (۱۳۹۳) و قهرمانی (۱۳۸۹) همسو می‌باشند.

پس از تحلیل عاملی اکتشافی و با توجه به مرور مبانی نظری مرتبط با پژوهش حاضر، ۳۰ مفهوم از مجموع ۹۰ مفهوم استخراج شده در قالب سه مقوله در راهبردها قلمداد شدند که عبارت‌اند از شناخت فرهنگ و اجتماع و آشنایی با ویژگی‌های آن، ایجاد نگرش مثبت نسبت به فرهنگ و اجتماع، عادی شدن استفاده از ویژگی‌های فرهنگی در عمل. یافته‌های این پژوهش در حوزه‌ی شناخت فرهنگ و اجتماع و آشنایی با ویژگی‌های آن با نتایج پژوهش‌های میرسپاسی (۱۳۷۷) و بهنام (۱۳۵۰)، در حوزه‌ی ایجاد نگرش مثبت نسبت به فرهنگ و اجتماع با نتایج پژوهش‌های رونقی (۱۳۹۵) و ادریسی (۱۳۸۶) و در حوزه‌ی عادی شدن استفاده از ویژگی‌های فرهنگی در عمل با نتایج پژوهش‌های خزایی (۱۳۸۷) و عیوضی (۱۳۸۶) همسو می‌باشند.

پس از تحلیل عاملی اکتشافی و با توجه به مرور مبانی نظری مرتبط با پژوهش حاضر، ۲۴ مفهوم از مجموع ۹۰ مفهوم استخراج شده در قالب سه مقوله در پیامدها قلمداد شدند که عبارت‌اند از: تعامل میان و درون فرهنگی، یادگیری الگوی زیست چندفرهنگی، اهمیت به فرهنگ‌های داخلی-یافته‌های این پژوهش در حوزه‌ی تعامل میان و درون فرهنگی با نتایج پژوهش‌های جمشیدی و همکاران (۱۳۹۵)، مرتضایی (۱۳۸۹)، بیک بابایی (۱۳۹۷)، در حوزه‌ی یادگیری الگوی زیست

چندفرهنگی با نتایج پژوهش‌های رضایی و همکاران (۱۳۹۳) و در حوزه اهمیت به فرهنگ‌های داخلی با نتایج پژوهش‌های خراسانی (۱۳۸۷)، ذوالفقارزاده و همکاران (۱۳۹۰) و آشنا (۱۳۸۳) همسو می‌باشند.

### فهرست منابع فارسی

- آرمند، محمد (۱۳۸۷). طراحی الگوی مطلوب تربیت اخلاقی در دوره متوسطه بر اساس نقد الگوی تربیت منش. پایان‌نامه دکتری، تهران، دانشگاه تربیت مدرس
- اشتراوس و کوربین (۱۳۸۷). مبانی تحقیق کیفی. ترجمه محمدی، بیوک، تهران: انتشارات مرکز مطالعات علوم انسانی و فرهنگی.
- آقازاده، احمد. (۱۳۸۵). اصول و قواعد حاکم بر فرایند تربیت شهروندی و بررسی سیر تحولات و ویژگی‌های این‌گونه آموزش‌ها در کشور ژاپن. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال پنجم، شماره ۱۷، صص ۴۵-۶۶
- آقازاده، محرم و فضلی، رخساره (۱۳۸۴). راهنمای آموزش کلاس‌های درس چندپایه. تهران: آبیژ.
- آیزنبرگ، نانسی. (۱۳۷۸). رفتارهای اجتماعی کودکان. ترجمه بهار ملکی. تهران: ققنوس
- پرتوی مقدم، عباس و فلاحیان، ناهید و ملک محمودی، نازیبا و سلیمی، حشمت‌الله و مظاهری، حسن. (۱۳۹۴) راهنمای برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی. تهران: دفتر تألیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه نظری، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
- راهنمای برنامه درسی هنر پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی. (۱۳۹۱). تهران: ارائه‌شده از سوی گروه درسی هنر دفتر تألیف کتاب‌های درسی
- صادقی، علیرضا و نجفی، حسن (۱۳۹۶). تدوین راهبردهای برنامه درسی چندفرهنگی تربیت‌معلم ایران بر اساس تجارب کشورهای استرالیا، کانادا، مالزی و هندوستان. فصلنامه پژوهش در تربیت‌معلم، سال اول، شماره ۱، صص ۱۲۸-۱۴۶
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۰). جامعه و تعلیم و تربیت (مبانی تربیتی جدید). تهران: امیرکبیر
- علاقه بند، علی (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: روان.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۴). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. تهران: علم استادان.
- فلاحیان، ناهید و احمدی، آمنه و ملک محمودی، نازیبا و ملک عباسی، منصور. (۱۳۹۱)، کتاب معلم مطالعات اجتماعی ششم دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی

- ملکی، حسن. (۱۳۹۵). لزوم بازنگری مبانی فلسفی برنامه‌دستی / بوم‌اندیشی یا گرت‌برداری؟. گفتگوی منتشرشده در خبرگزاری مهر
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). برنامه‌ریزی‌دستی، نظرگاه‌ها و رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: به‌نشر.
- وفایی، رضا (۱۳۹۳). بررسی مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های‌دستی نظری متوسطه در سال ۹۳-۱۳۹۲. کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد. تهران

#### فهرست منابع انگلیسی

- Akker, Jan, Van; Fasoglio, Daniela & Mulder, Hetty. (2010). A curriculum perspective on plurilingual education. Published by: The Council of Europe in September 2010.
- Banks, J.A. (2006). Multicultural education for young children: Racial and ethnic attitudes and their modification. In D. Spodek (ed.), Handbook of research on the education of young children (pp.236-250). New York: Macmillan
- Doll, W, E, 1993, Curriculum Possibilities in a "Post"-Future, Journal of Curriculum and Possibilities, No 4, pp 227-292.
- Domnwachukwu, S. C. (2010). An Introduction to Multicultural Education from Theory to Practice. Lanham: Rowan & Littlefield Publishing Group, Inc.
- Mishell W. (2003). Black children's race awareness, racial attitudes, and self-concept: A reinterpretation. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 25.433-441
- Nairn, S., Hardy, C., Parumal, L., & Williams, G. A. (2004). Multicultural or anti-racist teaching in nurse education: a critical appraisal. Nurse Education Today, 24(3), 188-195.
- Ornestein, A.C. & Hunkins, F.P. (2009). Curriculum: Foundation, Principles, and issues. (5th ed). Boston: Pearson