

فرصت ها و تهدیدهای بومی سازی برنامه های درسی در دستیابی به آموزش و پرورش متعالی

پریسا ریزوندی*

عفت عباسی**

* دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. rizvandi.p@gmail.com

** دانشیار دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. effatabbasi@khu.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۶/۶

تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۴/۶/۱۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۱۱/۱۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی فرصت ها و تهدیدهای بومی سازی برنامه های درسی در دستیابی به آموزش و پرورش متعالی به روش کیفی (پدیدارشناسی) به بررسی و تحلیل تجارب مدیران مدارس استان کرمانشاه می پردازد. جامعه آماری شامل مدیران مدارس با حداقل ۱۰ سال سابقه، دامنه سنی ۳۵ تا ۵۵ سال به صورت هدفمند از نوع ملاکی انتخاب شدند. نمونه شامل ۱۹ مشارکت کننده بود که ۱۱ نفر آنان زن و ۸ نفر مرد بودند. داده ها با روش کلایزی تحلیل شدند که شامل مراحل مطالعه دقیق، استخراج جملات مهم، فرموله کردن معانی، دسته بندی داده ها، تلفیق نتایج، ارائه توصیف جامع، و اعتبارسنجی نهایی یافته ها بود. جهت تحلیل داده ها از نرم افزار MAXQDA2024 استفاده شد. جهت تضمین اتقان و استحکام یافته ها، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا استفاده گردید. یافته های پژوهش نشان داد که فرصت های کلیدی بومی سازی شامل تقویت هویت بومی، معنادار ساختن آموزش از طریق پیوند با زندگی واقعی و در نتیجه، افزایش انگیزه یادگیرندگان و توانمندسازی معلمان است. با این حال، این فرصت ها با تهدیدهای جدی مواجه هستند، از جمله مقاومت نظام آموزشی متمرکز، کمبود منابع و تخصص، و مهم تر از آن، خطر تشدید نابرابری آموزشی بین مناطق برخوردار و محروم.

کلیدواژه ها: فرصت ها و تهدیدها، بومی سازی، آموزش و پرورش متعالی.

Opportunities and Threats of Localizing Curricula in Achieving Excellence in Education: A Qualitative Content Analysis

Parisa Rizvandi*

Effat Abbasi**

* PhD Student in Curriculum Planning, Kharazmi University, Tehran, Iran.
rizvandi.p@gmail.com

** Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. effatabbasi@khu.ac.ir

Abstract

The present study aims to investigate the opportunities and threats of curriculum localization in achieving excellent education by using a qualitative (phenomenological) method to examine and analyze the experiences of school principals in Kermanshah province. The statistical population included school principals with at least 10 years of experience, aged 35 to 55 years, who were selected purposively using criteria. The sample consisted of 19 participants, 11 of whom were female and 8 were male. The data were analyzed using the Claise method, which included the stages of detailed study, extracting important sentence, formulating meanings, categorizing data, integrating results, providing a comprehensive description, and final validation of the findings. MAXQDA2024 software was used to analyze the data. To ensure the reliability and robustness of the findings, Lincoln and Guba's four criteria were used. The research findings showed that the key opportunities of localization include strengthening native identity, making education meaningful through linking it to real life, and as a result, increasing learner motivation and teacher empowerment. However, these opportunities face serious threats, including the resistance of the centralized education system, the lack of resources and expertise, and, most importantly, the risk of exacerbating educational inequality between advantaged and disadvantaged regions.

Keywords: Opportunities and threats, Localization, Excellence in education, Qualitative content analysis.

نظام آموزش و پرورش به عنوان سنگ بنای توسعه پایدار و تعالی هر جامعه‌ای، نقشی بی‌بدیل در شکل‌دهی به هویت، دانش، مهارت‌ها و ارزش‌های نسل آینده ایفا می‌کند (اسماعیل^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). در قلب این نظام، برنامه درسی به مثابه نقشه راه و محتوای اصلی فرآیند یاددهی-یادگیری قرار دارد که جهت‌گیری‌ها و اهداف کلان تعلیم و تربیت را عملیاتی می‌سازد (نیکام^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). اثربخشی برنامه‌های درسی به شدت به میزان ارتباط و انطباق آن‌ها با نیازها، ویژگی‌ها و بافت‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و جغرافیایی جامعه‌ای که در آن اجرا می‌شوند، وابسته است. در دهه‌های اخیر، با تشدید فرآیندهای جهانی‌شدن و در عین حال، افزایش آگاهی نسبت به اهمیت زمینه‌ها و بافت‌های فرهنگی-اجتماعی محلی، چالش‌ها و ضرورت‌های جدیدی فراروی برنامه‌ریزی درسی قرار گرفته است (ریمرز^۳، ۲۰۲۰). یکی از مهم‌ترین این مباحث، توجه به «بومی‌سازی» برنامه‌های درسی به منظور افزایش اثربخشی، مرتبط‌سازی آموزش با زندگی واقعی فراگیران و حرکت به سوی تحقق آرمان «آموزش و پرورش متعالی» است که دغدغه اصلی بسیاری از نظام‌های آموزشی پیشرو و متعهد به شمار می‌رود (زاهدی، ۱۴۰۳).

مسئله اصلی در اینجا، چگونگی و پیامدهای انطباق برنامه‌های درسی با شرایط و نیازهای بومی و محلی است. در بسیاری از نظام‌های آموزشی، به ویژه در کشورهای در حال توسعه، برنامه‌های درسی غالباً تحت تأثیر الگوهای نظری و عملی وارداتی یا رویکردهای متمرکز ملی قرار دارند که ممکن است با واقعیت‌های زیسته، فرهنگ، ارزش‌ها، تاریخ و نیازهای خاص مناطق مختلف همخوانی کافی نداشته باشند (یوکسل^۴، ۲۰۱۰). این عدم تناسب می‌تواند منجر به کاهش انگیزه در فراگیران، عدم درک عمیق مفاهیم، بیگانگی با محتوای آموزشی، تضعیف هویت فرهنگی و در نهایت، ناکارآمدی نظام آموزشی در تربیت شهروندانی مسئول و متناسب با شرایط جامعه خود شود (بوومن و هولمکویست^۵، ۲۰۲۲). بومی‌سازی برنامه درسی دقیقاً در پاسخ به این مشکل مطرح می‌شود. همانطور که در ادبیات علمی مستند شده است، «بومی‌سازی برنامه درسی» فرآیندی هدفمند و پیچیده برای انطباق، تعدیل و بازآفرینی محتوا، روش‌ها، اهداف، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی‌های آموزشی با در نظر گرفتن ویژگی‌های منحصربه‌فرد فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، جغرافیایی و تاریخی یک منطقه یا جامعه خاص است (خلیلی حسین آبادی و همکاران، ۱۳۹۸). ماهیت و مضمون بومی‌سازی، فراتر از صرفاً ترجمه یا تغییرات سطحی است؛ این رویکرد در تقابل با الگوهای یکسان‌ساز و وارداتی قرار می‌گیرد و بر ظرفیت‌ها و نیازهای محلی تأکید دارد (طاهری‌زاده و شعبانی، ۱۳۹۸). بومی‌سازی نیازمند درک عمیق از بافت محلی، مشارکت فعال ذی‌نفعان بومی (از جمله معلمان، والدین، و رهبران محلی) و ایجاد تغییرات معنادار در تمام عناصر برنامه درسی است تا آموزش با زندگی واقعی فراگیران پیوند خورده و به نیازهای توسعه محلی پاسخ دهد. ضرورت انطباق برنامه‌ها با موقعیت‌های عملی و شرایط محیطی، کلید اثربخشی آموزش و پرورش است و بومی‌سازی ابزاری برای تحقق این انطباق محسوب می‌شود (ناتانو^۶، ۲۰۲۳).

مفهوم و ضرورت بومی‌سازی برنامه درسی ریشه در مبانی نظری مختلفی دارد. نظریه‌هایی چون نظریه یادگیری مبتنی بر زمینه^۷ بر این اصل تأکید دارند که یادگیری زمانی معنادارتر و عمیق‌تر است که در بستر و زمینه واقعی زندگی فراگیران اتفاق بیفتد

-
1. Ismail
 2. Nickum
 3. Reimers
 4. Yuksel
 5. Bümen & Holmqvist
 6. Nataño
 7. Context-Based Learning

(ابورشید^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). بومی‌سازی با مرتبط‌سازی محتوا و فعالیت‌ها با محیط اطراف دانش‌آموزان، این زمینه را فراهم می‌کند. رویکرد آموزش پاسخگو به فرهنگ^۲ نیز بیان می‌دارد که برنامه‌های درسی باید فرهنگ، دانش پیشین و تجارب زیسته دانش‌آموزان از گروه‌های فرهنگی مختلف را به رسمیت شناخته و در فرآیند یاددهی-یادگیری مورد استفاده قرار دهند تا حس تعلق و انگیزه در آنان تقویت شود (عبدالله و موسی^۳، ۲۰۲۴). از منظر رویکردهای پست کلونیال (پسامستمراتی) در مطالعات برنامه‌درسی، بومی‌سازی پاسخی به میراث برنامه‌های درسی تحمیلی دوران استعمار یا الگوهای غالب غربی است و تلاشی برای بازپس‌گیری استقلال فکری و فرهنگی در حوزه تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. این نظریه‌ها همگی بر اهمیت ارتباط برنامه درسی با بافت محلی و فرهنگی تأکید دارند و بومی‌سازی را به‌عنوان یک راهکار برای تحقق این هدف معرفی می‌کنند. مفهوم «آموزش و پرورش متعالی» نیز به نظامی آموزشی اشاره دارد که فراتر از صرف انتقال دانش، بر رشد همه‌جانبه شخصیت فراگیران در ابعاد شناختی، هیجانی، اجتماعی و معنوی تأکید دارد. این رویکرد به دنبال پرورش فضائل اخلاقی، تقویت هویت ملی و دینی، و توسعه تفکر انتقادی، خلاقیت و مهارت‌های حل مسئله در دانش‌آموزان است. هدف نهایی آن تربیت شهروندانی مسئولیت‌پذیر، متعهد و کارآمد است که توانایی ایفای نقش سازنده در جامعه خود را داشته باشند و بتوانند به چالش‌های محلی و جهانی پاسخ دهند (قویدل و منتظرعطایی، ۱۴۰۰). بومی‌سازی می‌تواند با تقویت هویت محلی و ملی، پیوند آموزش با اخلاقیات و ارزش‌های بومی و تربیت شهروندانی که نسبت به مسائل جامعه خود حساس و مسئولیت‌پذیر باشند، به تحقق ابعاد مختلف آموزش و پرورش متعالی کمک کند (کرنز^۴ و همکاران، ۲۰۱۳). با این حال، فرآیند بومی‌سازی نیز چالش‌ها و تهدیداتی دارد که نیازمند بررسی دقیق هستند.

ادبیات پژوهشی میدانی در زمینه بومی‌سازی برنامه درسی، هم به فرصت‌ها و مزایای آن و هم به چالش‌ها و تهدیدات پیش رو اشاره دارد. نتایج پژوهش لایین^۵ و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که بومی‌سازی محتوای درسی علوم اجتماعی با استفاده از مثال‌ها و موارد محلی، منجر به افزایش معنادار انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان در کلاس درس و درک عمیق‌تر آنان از مفاهیم اجتماعی مرتبط با زندگی روزمره خود شده است. نتایج پژوهش سانتوسو^۶ (۲۰۲۱) نشان داد که برنامه درسی آموزش مدنی اندونزی با اتکا بر نقاط قوتی نظیر پانکاسیلا، ارزش‌ها و دانش بومی، فرصت‌هایی برای توسعه علمی و محتوایی دارد، اما با نقاط ضعفی چون یکنواختی آموزش و عدم نوآوری و همچنین تهدیدات ناشی از مسائل اجتماعی-اخلاقی (مانند روابط آزاد) که ارزش‌های بومی را تضعیف می‌کنند، مواجه است. یافته‌های پژوهش برادشاو^۷ (۲۰۲۲) نشان داد که استفاده از منابع آموزشی تولید شده در یک زمینه، در زمینه‌ای دیگر چالش‌هایی نظیر تنش‌های فرهنگی ناشی از محتوای خارج از بافت، مشکلات فناوری و زبانی ایجاد می‌کند؛ و بومی‌سازی این منابع عمدتاً به‌صورت غیررسمی، لحظه‌ای و دشوار توسط تسهیلگران صورت می‌گیرد که نیازمند پشتیبانی و انعطاف‌پذیری در طراحی است.

با وجود مبانی نظری قوی و برخی تحقیقات میدانی پراکنده، درک جامعی از فرصت‌ها و تهدیدهای چندوجهی و غالباً پنهان در گفتمان بومی‌سازی برنامه‌های درسی، به ویژه در بستر خاص فرهنگی و اجتماعی استان کرمانشاه و با تمرکز بر دستیابی به آموزش و پرورش متعالی، همچنان نیازمند کاوش عمیق‌تر است. فرصت‌ها و تهدیدهای بومی‌سازی می‌توانند در سطوح مختلف (نظری، سیاستی، اجرایی) و از دیدگاه‌های مختلف (برنامه‌ریزان، مدیران، معلمان، والدین) متفاوت باشند. شناسایی و تحلیل نظام‌مند

1. Abu-Rasheed

2. Culturally Responsive Teaching/Curriculum

3. Abdalla & Moussa

4. Cairns

5. Laeen

6. Santoso

7. Bradshaw

این ابعاد برای سیاست‌گذاری و اجرای موفق بومی‌سازی ضروری است. از این رو، برای شناسایی و تحلیل عمیق این فرصت‌ها و تهدیدها، رویکردهای کمی به‌تنهایی کافی نیستند و نیاز به درک لایه‌های معنایی، تفاسیر مختلف و زمینه‌های شکل‌گیری این فرصت‌ها و تهدیدها وجود دارد که در متون و اسناد مرتبط با این حوزه منعکس شده‌اند. با توجه به موارد ذکر شده، هدف اصلی این پژوهش، «شناسایی و تحلیل فرصت‌ها و تهدیدهای مطرح در زمینه بومی‌سازی برنامه‌های درسی برای دستیابی به آموزش و پرورش متعالی» از طریق پدیدارشناسی است.

پیشینه‌ی پژوهش

چانگوی^۱ و همکاران (۲۰۲۳) پژوهشی را تحت عنوان پیوند نظریه با عمل: دیدگاه‌هایی در مورد اقدامات عملی و سیاست‌ها در جهت بهبود اجرای برنامه درسی بومی‌سازی شده در منطقه موانسابومبوه زامبیا انجام دادند. جامعه آماری این پژوهش شامل ۳۰,۰۰۰ نفر از ساکنان منطقه موانسابومبوه زامبیا بود که از میان آن‌ها ۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. این نمونه شامل ۱۰ نفر از اعضای جامعه محلی، ۱۰ نفر دانش‌آموز، ۲۰ نفر معلم، ۵ نفر از افسران دفتر دبیر هیئت آموزش و پرورش منطقه موانسابومبوه و ۵ نفر از افسران استانداردهای آموزشی بود. ابزار گردآوری داده‌ها شامل راهنمای مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و راهنمای بحث گروه متمرکز بود و داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش در منطقه موانسابومبوه زامبیا نشان می‌دهد که اجرای برنامه درسی بومی‌سازی شده به دلیل فقدان اقدامات عملی مناسب از سوی وزارت آموزش و پرورش مؤثر نبوده است. این ناکارآمدی ناشی از کمبود مواد آموزشی، عدم ظرفیت‌سازی برای معلمان، پایین بودن انگیزه در میان ذی‌نفعان مختلف (دانش‌آموزان، معلمان و جامعه) و ناآگاهی در مورد مسائل مرتبط با بومی‌سازی برنامه درسی است. این مطالعه به وضوح نشان می‌دهد که بومی‌سازی برنامه درسی، صرفاً یک تغییر محتوایی نیست، بلکه نیازمند بسترسازی اجرایی، حمایت‌های سیستمی، آموزش معلمان و آگاهی‌بخشی به جامعه است. یافته‌های آن بر اهمیت توجه به چالش‌های عملیاتی و زیرساختی در فرآیند بومی‌سازی تأکید می‌کند که می‌تواند مانع از تحقق اهداف آموزش و پرورش متعالی شود.

علی‌پور و عباسی (۲۰۲۲) پژوهشی را تحت عنوان تهدیدها و فرصت‌های بین‌المللی‌سازی و بومی‌سازی برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران در دو دهه اخیر و ارائه راهکارها انجام دادند. روش پژوهش سنتز پژوهی و طبق شش مرحله‌ای روبرتسون است و جامعه پژوهش شامل کلیه مقالات علمی معتبر در زمینه بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامه درسی در نظام آموزشی ایران در دو دهه اخیر می‌شود. روش نمونه‌گیری آن هدفمند و ابزار جمع‌آوری داده‌ها فهرست ساخته محقق است. در این پژوهش ابتدا نیاز مطالعاتی در زمینه تهدیدها و فرصت‌های بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامه‌های درسی، در نظام آموزشی ایران، شناسایی شد. سپس منابع مرتبط با آن جست‌وجو شد. معیار مرتبط‌بودن منابع پژوهش اجرای آن‌ها در بازه زمانی سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۷ بود. داده‌های جمع‌آوری شده به صورت کدگذاری باز و محوری تحلیل شدند و در ادامه، یافته‌های پژوهش نیز در قالب پاسخ به سؤال‌های پژوهش پردازش، تفسیر و جمع‌بندی شدند. یافته‌های این پژوهش در بررسی تهدیدها و فرصت‌های بین‌المللی‌سازی و بومی‌سازی برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران نشان می‌دهد که این نظام در مواجهه با این فرآیند، با تهدیدهای عمده‌ای نظیر انعطاف‌ناپذیری برنامه درسی، مرکزگرایی، علم‌استعماری و تعارض ارزشی روبرو است؛ همزمان، فرصت‌هایی همچون شناخت فرهنگ ملت‌ها، ارج نهادن به میراث تمدن غرب، جذب اساتید بین‌المللی و توجه به مبانی فلسفی اسلامی نیز وجود دارد. این پژوهش، با تمرکز بر بافت ایران، چارچوبی جامع از فرصت‌ها و تهدیدهای بومی‌سازی را ارائه می‌دهد. از یک سو، به چالش‌های

ساختاری و ایدئولوژیک بومی‌سازی در یک نظام متمرکز اشاره می‌کند که می‌تواند مانع از دستیابی به یک آموزش و پرورش متعالی بومی شود؛ و از سوی دیگر، فرصت‌های بالقوه برای غنای فرهنگی و فکری را برجسته می‌سازد.

اسفندیاری و نورآبادی^۱ (۲۰۲۰) پژوهشی تحت عنوان تبیین و تحلیل رویکردهای بومی‌سازی برنامه درسی علوم انسانی آکادمیک از منظر آموزش ایران انجام دادند. روش پژوهش در این مقاله، توصیفی-تحلیلی است. بنابراین، پژوهش حاضر از نوع کیفی بوده و بر فرایندها و درک تفسیر آنها تأکید دارد. از این رو، به منظور تبیین ماهیت و فرصت‌های ناشی از الگوهای رویکردهای بومی‌سازی برنامه درسی، تلاش شده است تا از مهم‌ترین نظریه‌های این حوزه، با در نظر گرفتن بافت‌های اجتماعی، فرهنگی و علمی ایران، بهره‌برداری شود. یافته‌ها نشان می‌دهند که برای تبدیل برنامه درسی علوم انسانی به یک نظام آکادمیک، این برنامه درسی باید علاوه بر به‌کارگیری تجربیات سایر کشورها، از فرهنگ و تمدن غنی ایرانی خود بهره‌مند شود و حتی یک گام فراتر رفته و الگویی برآمده از فرهنگ و تمدن ایرانی را به جهان معرفی کند. همچنین نتایج نشان داد که تهدید دیگری که با بومی‌سازی برنامه‌های درسی مرتبط است، پتانسیل بروز تعارضات فرهنگی و ایدئولوژیک است. در برخی موارد، بومی‌سازی برنامه‌های درسی ممکن است منجر به تمرکز محدود بر فرهنگ و ارزش‌های محلی شود که می‌تواند به کمبود مواجهه با دیدگاه‌های متنوع و مسائل جهانی منجر شود. این می‌تواند توانایی دانش‌آموزان در تفکر انتقادی و درگیری با دنیایی که به سرعت در حال تغییر است را محدود کند. این پژوهش، علاوه بر تأکید بر لزوم بهره‌گیری از فرهنگ بومی در بومی‌سازی، به یک چالش مهم در این فرآیند اشاره می‌کند: خطر افراط در بومی‌سازی که منجر به انزوا و محدود شدن دیدگاه دانش‌آموزان می‌شود. این نکته، اهمیت تعادل بین حفظ هویت بومی و آمادگی برای جهان جهانی‌شده را در راستای اهداف آموزش و پرورش متعالی برجسته می‌سازد.

طاهری‌زاده و شعبانی (۱۳۹۸) پژوهشی را تحت عنوان برنامه درسی بومی شده، ضرورت انکارناپذیر برای کلاس‌های چندپایه انجام دادند. مقاله مروری حاضر با استفاده از منابع موجود در کتابخانه^۲ چاپی و به‌کارگیری موتور جستجوی گوگل اسکولار^۳ پایگاه‌های داده‌ای مثل مرکز پایان‌نامه‌های ایرانی^۴، جهاد دانشگاهی^۵، مگ ایران^۶، نورمگز^۷ را بررسی و به ارائه برخی از مفاهیم نظری و نتایج پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، به تشریح دلایل لزوم توجه بیشتر برنامه درسی ملی به کلاس‌های چندپایه و تدوین برنامه درسی خاص برای این کلاس‌ها پرداخته است. نتایج نشان داد که کلاس‌های چندپایه، یکی از جنبه‌های مغفول برنامه درسی ملی است و با توجه به وجود این کلاس‌ها در نظام آموزش رسمی کشور ما، ارائه ساختارها و پشتیبانی‌های لازم جهت آموزش کیفی در این شرایط، ضروری به نظر می‌رسد؛ بنابراین تدارک یک برنامه درسی بومی شده برای این کلاس‌ها یک ضرورت انکارناپذیر است. این مطالعه بر ضرورت بومی‌سازی در سطح خرد و برای نیازهای خاص آموزشی، مانند کلاس‌های چندپایه، تأکید می‌کند. این نشان می‌دهد که بومی‌سازی تنها یک بحث کلان نیست، بلکه راهکاری عملی برای افزایش اثربخشی آموزش در شرایط خاص و دستیابی به عدالت آموزشی است، که از ابعاد مهم آموزش و پرورش متعالی محسوب می‌شود.

مظفرپور و همکاران (۱۳۹۷) پژوهشی تحت عنوان شناسایی مولفه‌های هویت بومی برنامه درسی دوره پیش دبستانی انجام دادند. در این پژوهش از روش کیفی «جستار نظرورزان» به‌عنوان روش پژوهش و ابزار «بررسی پژوهشها، مبانی نظری، مستندات و نظریه‌ها» به‌عنوان ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده است. مولفه‌های شناسایی شده به شیوه سه سو سازی اطلاعات

-
1. Esfandiyari & Nourabadi
 2. Google scholar
 3. Irandoc
 4. SID
 5. Magiran
 6. Noormags

عبارت بودند از: ۱- زبان ۲- تاریخ ۳- پوشش ۴- موسیقی ۵- معماری ۶- هنر ۷- ادبیات ۸- صنایع دستی ۹- باورها و اعتقادات ۱۰- نیازها و ظرفیت های بومی ۱۱- قابلیت های توپولوژیک یا محیط طبیعی ۱۲- مذهب ۱۳- موسیقی ۱۴- نمادها و معناها ۱۵- محتوا یا رسومات فرهنگی. این مؤلفه ها از تحلیل اطلاعات حاصل از پیشینه پژوهش، مطالعه مبانی نظری و جستجوی اسنادی حاصل شده است. این پژوهش با شناسایی مؤلفه های کلیدی هویت بومی، به درک عمیق تری از ماهیت بومی سازی کمک می کند. این فهرست جامع از عناصر فرهنگی، اجتماعی و محیطی، راهنمایی برای برنامه ریزان درسی است تا در فرآیند بومی سازی به ابعاد مختلف هویت محلی توجه کنند و از این طریق، به پرورش شهروندانی با هویت غنی و متعالی کمک نمایند.

کورداس^۱ (۲۰۱۶) پژوهشی را تحت عنوان بومی سازی و آموزش انجام داد. نتایج نشان داد که برای اثربخشی و پیشرفت جوامع، نظام های آموزشی باید متناسب با بافت فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و زیست محیطی هر منطقه بومی سازی و تنظیم شوند ("آموزش از مکان") تا یادگیری با زندگی واقعی دانش آموزان پیوند خورده، مهارت های عملی لازم را فراهم کرده و آن ها را برای مشارکت فعال و مسئولانه در توسعه و پایداری جوامع محلی و جهانی آماده سازد. این مطالعه به عنوان یک مبنای نظری قوی، بر ضرورت بومی سازی برنامه های درسی به عنوان راهی برای افزایش اثربخشی و مرتبط سازی آموزش با زندگی واقعی دانش آموزان تأکید می کند. این رویکرد "آموزش از مکان" به طور مستقیم به آرمان آموزش و پرورش متعالی، یعنی تربیت شهروندانی مسئول و توانمند برای مشارکت در توسعه پایدار جامعه، مرتبط است.

اسکندری راد و همکاران (۱۳۹۵) پژوهشی تحت عنوان بومی سازی برنامه درسی مدارس و تأثیر آن بر هویت فرهنگی قومی انجام دادند. پژوهش حاضر از نوع کاربردی و روش انجام آن زمینه یابی بود که ۱۴۸ نفر از متخصصان برنامه ریزی درسی از جدول کرجسی و مورگان به صورت نمونه گیری طبقه ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته بود که در مقیاس ۵ درجه ای گزینه ای لیکرت می باشد. بومی سازی برنامه درسی مدارس در بهبود هویت فرهنگی قومی از دیدگاه متخصصان برنامه ریزی استان مازندران تأثیر مثبت و معنی داری دارد.

این تحقیق با ارائه شواهد تجربی از تأثیر مثبت بومی سازی بر هویت فرهنگی قومی در یک بافت خاص (استان مازندران)، یکی از مهم ترین فرصت های بومی سازی را برجسته می سازد. تقویت هویت فرهنگی، یکی از ابعاد کلیدی در تحقق آموزش و پرورش متعالی است که این پژوهش به آن اشاره دارد.

روش پژوهش

این پژوهش با هدف کاربردی و به شیوه کیفی، با استفاده از روش پدیدارشناسی به بررسی و تحلیل تجارب مدیران مدارس استان کرمانشاه از فرصت ها و تهدیدهای بومی سازی برنامه های درسی در دستیابی به آموزش و پرورش می پردازد. انتخاب روش پدیدارشناسی به دلیل تمرکز بر بررسی تجارب زیسته مدیران مدارس و درک عمیق پدیده مورد مطالعه (فرصت ها و تهدیدهای بومی سازی برنامه درسی) انتخاب شد. در این روش، تلاش بر آن است تا از خلال روایت های مشارکت کنندگان، معنا و ماهیت تجربیات آنان استخراج شود (کرسول^۲، ۲۰۱۳).

آن بر مطالعه و تفسیر تجارب زیسته افراد و درک عمیق پدیده مورد مطالعه (فرصت‌ها و تهدیدهای بومی‌سازی) از منظر مشارکت‌کنندگان اصلی (مدیران) صورت گرفت. نمونه پژوهش به صورت هدفمند از نوع ملاکی از میان مدیران مدارس با حداقل ۱۰ سال سابقه مدیریت و رشته تحصیلی آنها برنامه ریزی درسی بود و اطلاعات پایه ای از بومی سازی داشتند و دامنه سنی ۳۵ تا ۵۵ سال انتخاب شد. نمونه نهایی شامل ۱۹ مشارکت‌کننده (۱۱ زن و ۸ مرد) بود که از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته مورد مطالعه قرار گرفتند. روش تحلیل داده‌ها که در این پژوهش استفاده شده، بر اساس مراحل هفت‌گانه کولایزی^۱ (۱۹۷۸) است که یکی از رویکردهای شناخته شده برای تحلیل داده‌ها در پژوهش‌های پدیدارشناسی محسوب می‌شود که شامل مراحل چون پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، مطالعه مکرر، استخراج گزاره‌های کلیدی، فرموله کردن معانی، دسته‌بندی مفاهیم در قالب مقوله‌ها و اعتبارسنجی یافته‌ها با مشارکت‌کنندگان و نظر صاحب‌نظر(منظور از اعتبارسنجی با مشارکت‌کنندگان همان بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان است و صاحب‌نظر نیز شامل متخصص روش‌شناسی کیفی و متخصص برنامه‌ریزی درسی) بود.

برای اطمینان از اعتبار و پایایی یافته‌های پژوهش کیفی، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا استفاده شد:

اعتبارپذیری: این معیار از طریق بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان حاصل شد؛ بدین صورت که پس از استخراج مضامین اولیه، خلاصه‌ای از آنها به ۵ نفر از مشارکت‌کنندگان ارائه شد تا صحت و انطباق آنها با تجارب زیسته و دیدگاه‌هایشان تأیید شود. همچنین، نظارت خبره توسط یک متخصص روش‌شناسی کیفی نیز صورت گرفت تا از دقت و بی‌طرفی در تحلیل‌ها اطمینان حاصل شود.

انتقال‌پذیری: این معیار از طریق ارائه توصیف غنی و تفصیلی از بافت پژوهش، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و فرآیند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها فراهم گردید تا خوانندگان بتوانند قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها به بافت‌های مشابه را ارزیابی کنند.

وابستگی‌پذیری: برای تضمین این معیار، از مسیر حسابرسی استفاده شد که شامل ثبت دقیق تمامی مراحل جمع‌آوری، پیاده‌سازی و تحلیل داده‌ها بود. همچنین، بازبینی توسط داور مستقل که شامل بررسی مستندات توسط یک متخصص روش‌شناسی کیفی خارج از تیم پژوهش بود، به این منظور صورت گرفت.

تأییدپذیری: این معیار از طریق شفافیت در فرآیند تحلیل و ارائه مستندات کافی برای اطمینان از عدم سوگیری محقق در تفسیر داده‌ها و ریشه‌یابی تمامی یافته‌ها در داده‌های اصلی (مصاحبه‌ها) حاصل شد.

یافته‌ها

هدف از این مطالعه شناسایی فرصت‌ها و تهدیدهای بومی سازی برنامه‌های درسی در دستیابی به آموزش و پرورش متعالی بود. در این پژوهش سعی شد که به این سوالات پاسخ داده شود.

۱. الزامات وپیش نیازها های بومی‌سازی برنامه‌های درسی در دستیابی به آموزش و پرورش متعالی چیست؟

۲. مهم‌ترین فرصت‌های مرتبط با بومی‌سازی برنامه‌های درسی برای نظام آموزش و پرورش کدامند؟

۳. مهم‌ترین تهدیدهای مرتبط با بومی‌سازی برنامه‌های درسی برای نظام آموزش و پرورش کدامند؟

یافته‌ها ۳ مضمون اصلی و ۱۵ مضمون فرعی را نشان می‌دهند. مضامین اصلی عبارت است از: سازوکارهای توانمندساز و چارچوب‌های حمایتی بومی‌سازی، پیامدهای تحول‌آفرین بومی‌سازی و موانع سیستمی و انسانی در مسیر تحقق بومی‌سازی.

۱. سوال اول پژوهش: الزامات و پیش نیازهای بومی سازی برنامه های درسی در دستیابی به آموزش و پرورش متعالی چیست؟

جدول ۱. مضامین اصلی، مضامین فرعی و مفاهیم اولیه مستخرج از داده ها مربوط به سوال اول

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مفاهیم اولیه	برخی از شواهد و مستندات
سازوکارهای توانمندساز و چارچوب های حمایتی بومی سازی	حمایت های سیاستی و سیستمی	وجود قوانین و مقررات حمایتی، تخصیص بودجه و منابع کافی، ایجاد ساختارهای لازم برای پشتیبانی، گفتمان سازی و ترویج اهمیت بومی سازی.	تا وقتی بومی سازی فقط در حد حرف و شعار باشد و پشتوانه قانونی و مالی پیدا نکند، نمی توان انتظار داشت اتفاق خاصی بیفتد. باید در اسناد بالادستی جایگاه مشخصی پیدا کند. (مصاحبه شونده های ۵، ۱۰، ۲)
	فرآیندهای مشارکتی	مشارکت فعال معلمان در تدوین محتوا، نظرخواهی از دانش آموزان، والدین و جامعه محلی، همکاری بین مدارس، دانشگاه ها و مراکز تحقیقاتی.	بهترین برنامه ها آن هایی هستند که با همفکری خود معلمان و با توجه به نیازهایی که آن ها در کلاس حس می کنند، نوشته می شوند. مشارکت رمز موفقیت است. (مصاحبه شونده ۱۵، ۱۳، ۸، ۳)
	نقش رهبری آموزشی	حمایت و راهبری مدیران مدارس، نقش هدایت گرانه ادارات آموزش و پرورش، ایجاد فرهنگ سازمانی مشوق نوآوری و بومی سازی.	اگر مدیر مدرسه خودش به بومی سازی اعتقاد داشته باشد و از معلمان حمایت کند، کارها خیلی بهتر پیش می رود. نقش لیدر آموزشی تعیین کننده است. (مصاحبه شونده ۸، ۷، ۹)
	انعطاف پذیری و تعادل	ایجاد تعادل بین برنامه درسی ملی و اقتضائات محلی، اعطای اختیار عمل متناسب به مدارس و معلمان، وجود چارچوب های انعطاف پذیر.	باید یک چارچوب ملی داشته باشیم، اما این چارچوب باید آنقدر انعطاف پذیر باشد که معلم بتواند آن را با شرایط کلاس و منطقه خودش تطبیق دهد. نه افراط، نه تفریط. (مصاحبه شونده ۴، ۱۲، ۱۶)

یافته های حاصل از تحلیل تجارب مدیران مدارس استان کرمانشاه، الزامات و پیش نیازهای حیاتی برای تحقق بومی سازی مؤثر برنامه های درسی در راستای دستیابی به آموزش و پرورش متعالی را روشن می سازد. در گام نخست، حمایت های سیاستی و سیستمی به عنوان یک بستر ضروری مطرح شد. مدیران تأکید داشتند که بومی سازی نیازمند وجود قوانین و مقررات حمایتی، تخصیص بودجه و منابع کافی، ایجاد ساختارهای لازم برای پشتیبانی و ترویج گفتمان اهمیت بومی سازی در سطوح کلان است. همانطور که یکی از مشارکت کنندگان (مصاحبه شونده ۲) بیان می کند: "تا وقتی بومی سازی فقط در حد حرف و شعار باشد و پشتوانه قانونی و مالی پیدا نکند، نمی توان انتظار داشت اتفاق خاصی بیفتد. باید در اسناد بالادستی جایگاه مشخصی پیدا کند." این دیدگاه توسط کدهای ۱۰ و ۵ نیز تقویت می شود و نشان می دهد که بدون اراده سیاسی و حمایت های ساختاری، بومی سازی از یک ایده به یک واقعیت تبدیل نخواهد شد. در کنار این، فرآیندهای مشارکتی از ارکان اصلی موفقیت بومی سازی محسوب می شود. مشارکت فعال معلمان در تدوین محتوا، نظرخواهی از دانش آموزان، والدین و جامعه محلی، و همکاری بین مدارس، دانشگاه ها و مراکز تحقیقاتی، عواملی هستند که احساس مالکیت و ارتباط محتوای درسی با نیازهای واقعی جامعه را تضمین می کنند. یکی از مدیران

(مصاحبه‌شونده ۱۵) به صراحت می‌گوید: “بهترین برنامه‌ها آن‌هایی هستند که با همفکری خود معلمان و با توجه به نیازهایی که آن‌ها در کلاس حس می‌کنند، نوشته می‌شوند. مشارکت رمز موفقیت است.” (کدهای ۱۳، ۸ و ۳ نیز مؤید این دیدگاه هستند). این مشارکت، از یک سو به افزایش کیفیت و مرتبط‌سازی محتوا کمک می‌کند و از سوی دیگر، به افزایش انگیزه و تعهد ذی‌نفعان به فرآیند بومی‌سازی می‌انجامد که همگی برای یک آموزش و پرورش متعالی ضروری است.

علاوه بر حمایت‌های ساختاری و مشارکت جمعی، نقش رهبری آموزشی در سطوح مختلف، به ویژه مدیران مدارس و ادارات آموزش و پرورش، حیاتی است. مدیران بر حمایت و راهبری مدیران مدارس، نقش هدایت‌گرانه ادارات و ایجاد فرهنگ سازمانی مشوق نوآوری و بومی‌سازی تأکید کردند. این رهبران با حمایت و تشویق معلمان، می‌توانند موانع را برطرف کرده و مسیر را برای اجرای موفق بومی‌سازی هموار سازند (کدهای ۸، ۷ و ۹). در نهایت، انعطاف‌پذیری و تعادل به عنوان یک پیش‌نیاز مهم برای بومی‌سازی مؤثر شناسایی شد. این مفهوم به ضرورت ایجاد تعادل بین برنامه درسی ملی و اقتضائات محلی، اعطای اختیار عمل متناسب به مدارس و معلمان، و وجود چارچوب‌های انعطاف‌پذیر اشاره دارد. همانطور که یکی از مدیران (مصاحبه‌شونده ۴) بیان می‌کند: “باید یک چارچوب ملی داشته باشیم، اما این چارچوب باید آنقدر انعطاف‌پذیر باشد که معلم بتواند آن را با شرایط کلاس و منطقه خودش تطبیق دهد. نه افراط، نه تفریط.” (کدهای ۱۲ و ۱۶ نیز این دیدگاه را تأیید می‌کنند). این تعادل، از یک سو از پراکندگی و کاهش کیفیت جلوگیری می‌کند و از سوی دیگر، امکان تطبیق محتوا با نیازهای خاص هر منطقه را فراهم می‌آورد. این الزامات در مجموع، مسیر را برای طراحی و اجرای برنامه‌های درسی بومی‌شده‌ای هموار می‌سازند که ضمن حفظ انسجام ملی، به نیازهای بومی پاسخ داده و به تعالی آموزش و پرورش در ابعاد مختلف کمک می‌کنند.

۲. سوال دوم پژوهش: مهم‌ترین فرصت‌های مرتبط با بومی‌سازی برنامه‌های درسی برای نظام آموزش و پرورش کدامند؟

جدول ۲. مضامین اصلی، مضامین فرعی و مفاهیم اولیه مستخرج از داده‌ها مربوط به سوال دوم

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مفاهیم اولیه	برخی از شواهد و مستندات
نیادهای تحول‌آفرین بومی‌سازی	ارتقای انگیزه و مشارکت فعال یادگیرندگان	ارتقای انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان به محتوای درسی، کاهش افت تحصیلی، تقویت حس تعلق به مدرسه و اجتماع، مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌های یادگیری، رشد کنجکاوی علمی	مشخصاً وقتی درس‌ها به زبان و فرهنگ خود بچه‌ها نزدیک‌تر باشد، شور و شوق بیشتری برای یادگیری نشان می‌دهند و کمتر احساس خستگی یا بی‌ربطی می‌کنند. (مصاحبه‌شونده ۱۴، ۱، ۸).
	افزایش ارتباط و معناداری آموزش	پیوند محتوا با زندگی روزمره دانش‌آموزان، استفاده از مثال‌ها و مصادیق بومی، پرداختن به مسائل و نیازهای محلی، یادگیری زمینه‌مند، افزایش درک عمیق مفاهیم.	وقتی تاریخ یا ادبیات منطقه خودمان را می‌خوانیم، بچه‌ها حس می‌کنند این‌ها داستان‌های خودشان است، نه فقط مطالبی در کتاب درسی. ارتباط عمیق‌تری با درس برقرار می‌کنند. (مصاحبه‌شونده ۷، ۳، ۱۱).
	توانمندسازی معلمان و توسعه حرفه‌ای	افزایش استقلال و اختیار معلم در طراحی آموزشی، شکوفایی خلاقیت معلمان، احساس مالکیت نسبت به برنامه درسی، انگیزه برای	اینکه معلم حس کند در شکل‌دهی به آنچه تدریس می‌کند نقش دارد، خیلی مهم است. احساس استقلال و تخصص بیشتری می‌کند و انگیزه پیدا می‌کند تا دانش خود

	به‌روزرسانی دانش و مهارت‌ها، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای مرتبط با بومی‌سازی. (۱۳، ۱۱).	را به‌روز نگه دارد. (مصاحبه‌شونده ۳، ۲، ۱۱).
تقویت پیوند مدرسه و اجتماع محلی	استفاده از ظرفیت‌ها و منابع جامعه محلی در آموزش، مشارکت والدین و نهادهای محلی در امور مدرسه، نقش‌آفرینی مدرسه در حل مسائل محلی، افزایش سرمایه اجتماعی.	ما توانستیم با کمک کشاورزان نمونه منطقه، بخشی از درس علوم را به صورت عملی در مزارع آموزش دهیم. این هم برای بچه‌ها جذاب بود و هم مدرسه را به جامعه نزدیک‌تر کرد. (مصاحبه‌شونده ۴، ۶، ۷، ۱۰).
حفظ و ترویج فرهنگ و هویت بومی	گنجاندن ارزش‌ها، آداب و رسوم و تاریخ محلی در محتوا، استفاده از زبان یا گویش محلی (در صورت امکان)، تقویت هویت فرهنگی دانش‌آموزان، احترام به تنوع فرهنگی.	بچه‌های ما باید بدانند کیستند و از کجا آمده‌اند. اگر برنامه درسی به فرهنگ و تاریخ خودشان بی‌توجه باشد، کم‌کم از آن فاصله می‌گیرند. بومی‌سازی راهی برای حفظ این هویت است. (مصاحبه‌شونده ۱۸، ۱۹، ۳).

یافته‌های حاصل از تحلیل تفسیری تجارب مدیران مدارس استان کرمانشاه، ابعاد مختلف فرصت‌های بومی‌سازی برنامه‌های درسی را برای دستیابی به آموزش و پرورش متعالی آشکار می‌سازد. همانطور که در جدول ۲ منعکس شده است، یکی از برجسته‌ترین فرصت‌ها، افزایش ارتباط و معناداری آموزش است. مدیران بر این باور بودند که پیوند محتوای درسی با زندگی روزمره دانش‌آموزان، استفاده از مثال‌ها و مصادیق بومی، و پرداختن به مسائل و نیازهای محلی، به یادگیری زمینه‌مند و افزایش درک عمیق مفاهیم منجر می‌شود. این موضوع در اظهارات مشارکت‌کنندگان به وضوح دیده می‌شود؛ برای مثال، یکی از مدیران (مصاحبه‌شونده ۷) بیان می‌کند: «وقتی تاریخ یا ادبیات منطقه خودمان را می‌خوانیم، بچه‌ها حس می‌کنند این‌ها داستان‌های خودشان است، نه فقط مطالبی در کتاب درسی. ارتباط عمیق‌تری با درس برقرار می‌کنند.» این ارتباط و معناداری، به نوبه خود، به ارتقای انگیزه و مشارکت فعال یادگیرندگان کمک شایانی می‌کند؛ به طوری که مدیران شاهد افزایش علاقه دانش‌آموزان به محتوای درسی، کاهش افت تحصیلی و تقویت حس تعلق آنان به مدرسه و اجتماع بوده‌اند (مصاحبه‌شونده ۱۴). این افزایش انگیزه، اساس یک آموزش و پرورش پویا و متعالی است که فراتر از انتقال صرف دانش، به پرورش شوق یادگیری و مشارکت فعال شهروندان می‌پردازد.

علاوه بر این، بومی‌سازی برنامه‌های درسی فرصتی بی‌نظیر برای توانمندسازی معلمان و توسعه حرفه‌ای آن‌ها فراهم می‌آورد. مدیران تأکید داشتند که بومی‌سازی، استقلال و اختیار معلمان را در طراحی آموزشی افزایش داده، خلاقیت آن‌ها را شکوفا ساخته، و احساس مالکیت نسبت به برنامه درسی را در ایشان تقویت می‌کند. این امر، انگیزه معلمان را برای به‌روزرسانی دانش و مهارت‌های خود و توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای مرتبط با بومی‌سازی بالا می‌برد (مصاحبه‌شونده ۳). این تحول در نقش معلم، از یک مجری صرف به یک طراح و مربی فعال، از مؤلفه‌های کلیدی در تحقق آموزش و پرورش متعالی است. همچنین، بومی‌سازی به تقویت پیوند مدرسه و اجتماع محلی منجر می‌شود. استفاده از ظرفیت‌ها و منابع جامعه محلی در آموزش، مشارکت والدین و نهادهای محلی در امور مدرسه، و نقش‌آفرینی مدرسه در حل مسائل محلی، از جمله مواردی بود که مدیران به آن اشاره کردند. همانطور که یکی از مدیران (مصاحبه‌شونده ۴) توضیح می‌دهد: «ما توانستیم با کمک کشاورزان نمونه منطقه، بخشی از درس علوم را به صورت عملی در مزارع آموزش دهیم. این هم برای بچه‌ها جذاب بود و هم مدرسه را به جامعه نزدیک‌تر کرد.» این تعامل دوسویه،

مدرسه را از یک نهاد مجزا به قلب تپنده جامعه تبدیل می‌کند که در راستای اهداف آموزش و پرورش متعالی، به توسعه پایدار محلی کمک می‌کند.

نهایتاً، از مهم‌ترین فرصت‌های بومی‌سازی، حفظ و ترویج فرهنگ و هویت بومی است. مدیران بر اهمیت گنجاندن ارزش‌ها، آداب و رسوم، تاریخ محلی و حتی زبان یا گویش بومی در محتوای درسی تأکید داشتند. این رویکرد، به تقویت هویت فرهنگی دانش‌آموزان و احترام به تنوع فرهنگی منجر می‌شود. یکی از مدیران (مصاحبه‌شونده ۱۸) به درستی بیان می‌کند: “بچه‌های ما باید بدانند کیستند و از کجا آمده‌اند. اگر برنامه درسی به فرهنگ و تاریخ خودشان بی‌توجه باشد، کم‌کم از آن فاصله می‌گیرند. بومی‌سازی راهی برای حفظ این هویت است.” این موضوع نه تنها به پرورش حس تعلق و ریشه‌داری در فراگیران کمک می‌کند، بلکه آن‌ها را برای ایفای نقش مسئولانه در جامعه خود آماده می‌سازد و از این طریق، یکی از ابعاد اساسی آموزش و پرورش متعالی را محقق می‌سازد که همانا تربیت شهروندانی با هویت غنی و متوازن است.

۳. سوال سوم پژوهش: مهم‌ترین تهدیدهای مرتبط با بومی‌سازی برنامه‌های درسی برای نظام آموزش و پرورش کدامند؟

جدول ۳. مضامین اصلی، مضامین فرعی و مفاهیم اولیه مستخرج از داده‌ها مربوط به سوال سوم

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مفاهیم اولیه	برخی از شواهد و مستندات
موانع سیستمی و انسانی در مسیر تحقق بومی‌سازی	محدودیت منابع و زیرساخت‌ها	کمبود منابع مالی، کمبود مواد و تجهیزات آموزشی متناسب با محتوای بومی، کمبود نیروی انسانی متخصص، محدودیت زمان برای تدوین و اجرای برنامه‌های بومی.	حرفش قشنگ است، اما واقعیت این است که بودجه‌ای برای تولید محتوای خاص هر منطقه نداریم. معلم هم با دست خالی نمی‌تواند معجزه کند (مصاحبه‌شونده‌های ۵، ۱۱، ۱۴).
	چالش‌های مربوط به ظرفیت و آمادگی معلمان	نیاز به آموزش و توانمندسازی معلمان برای بومی‌سازی، مقاومت برخی معلمان در برابر تغییر، افزایش حجم کاری معلمان، فقدان دانش پداگوژیک لازم برای تطبیق محتوا.	بسیاری از همکاران ما با روش‌های تدریس سنتی راحت‌ترند و اساساً آموزش لازم برای طراحی برنامه درسی بومی را ندیده‌اند. این کار مهارت و زمان زیادی می‌طلبد. (مصاحبه‌شونده ۱۶، ۳، ۲).
	حفظ استانداردها و یکپارچگی ملی	دشواری در تضمین کیفیت یکسان آموزش در مناطق مختلف، احتمال کاهش سطح علمی محتوا، چالش در ارزشیابی متمرکز و مقایسه‌پذیر، نگرانی از واگرایی نسبت به اهداف کلان ملی.	باید مراقب باشیم که بومی‌سازی به معنی پایین آوردن سطح علمی یا حذف مطالب مهم ملی نباشد. چطور می‌خواهیم مطمئن شویم همه دانش‌آموزان حداقل‌های لازم را یاد می‌گیرند؟ (مصاحبه‌شونده ۹، ۷، ۱۰).
	احتمال تشدید نابرابری‌های آموزشی	تفاوت در کیفیت اجرای بومی‌سازی بین مناطق برخوردار و کمتر برخوردار، احتمال بازتولید یا تقویت	اگر نظارت نباشد، مدرسی که امکانات بیشتری دارند، برنامه‌های بومی بهتری اجرا می‌کنند و بچه‌های مناطق محروم دوباره عقب می‌مانند. این

		کلیشه‌های فرهنگی یا اجتماعی نامطلوب، عدم دسترسی یکسان به منابع بومی شده.	خودش نوعی بی‌عدالتی است." (مصاحبه‌شونده ۱۳، ۱۶، ۱۴).
	پیچیدگی‌های اجرایی و مدیریتی	فقدان دستورالعمل‌های روشن و جامع، موانع بوروکراتیک، دشواری در هماهنگی بین سطوح مختلف تصمیم‌گیری، چالش در مدیریت تنوع نیازها و انتظارات محلی.	هماهنگی بین مدرسه، اداره، منطقه و استان برای ایجاد تغییر در برنامه درسی بسیار زمان‌بر و پیچیده است. گاهی در این فرآیندها، اصل هدف گم می‌شود." (مصاحبه‌شونده ۶، ۷، ۱).
	موانع نگرشی و سیاسی	مقاومت در برابر تغییر از سوی برخی ذی‌نفعان (مدیران، والدین، سیاست‌گذاران)، نگرانی‌های ایدئولوژیک یا سیاسی در خصوص محتوای بومی، عدم وجود حمایت سیاستی کافی.	بعضی‌ها فکر می‌کنند برنامه درسی ملی مقدس است و نباید به آن دست زد. متقاعد کردن این افراد و جلب حمایت مسئولان بالادستی، چالش بزرگی است." (مصاحبه‌شونده ۱۹، ۱۷، ۱۱، ۱۲).

تحلیل تجارب مدیران مدارس استان کرمانشاه، طیف وسیعی از تهدیدها و چالش‌های پیش روی بومی‌سازی برنامه‌های درسی را برای دستیابی به آموزش و پرورش متعالی آشکار می‌سازد. یکی از برجسته‌ترین موانع، محدودیت منابع و زیرساخت‌ها است. مدیران به صراحت به کمبود منابع مالی، نبود مواد و تجهیزات آموزشی متناسب با محتوای بومی، و کمبود نیروی انسانی متخصص اشاره کردند. همانطور که یکی از مشارکت‌کنندگان (مصاحبه‌شونده ۵) بیان می‌کند: "حرفش قشنگ است، اما واقعیت این است که بودجه‌ای برای تولید محتوای خاص هر منطقه نداریم. معلم هم با دست خالی نمی‌تواند معجزه کند." این موضوع توسط کدهای ۱۱ و ۱۴ نیز تأیید می‌شود و نشان می‌دهد که بدون پشتیبانی مالی و زیرساختی کافی، بومی‌سازی تنها در حد یک ایده باقی خواهد ماند. این چالش‌ها به چالش‌های مربوط به ظرفیت و آمادگی معلمان نیز امتداد می‌یابد؛ جایی که نیاز به آموزش و توانمندسازی معلمان برای بومی‌سازی، مقاومت برخی در برابر تغییر، و افزایش حجم کاری آنان، به عنوان موانع جدی مطرح شد (کدهای ۱۶، ۲، ۳). فقدان دانش پداگوژیک لازم برای تطبیق محتوا و عدم آمادگی معلمان، می‌تواند اثربخشی بومی‌سازی را به شدت کاهش داده و مانع از تحقق اهداف کیفی آموزش شود.

جنبه دیگری از تهدیدها به نگرانی‌های سیستمی و ملی مربوط می‌شود؛ از جمله حفظ استانداردها و یکپارچگی ملی. مدیران دغدغه دشواری در تضمین کیفیت یکسان آموزش در مناطق مختلف، احتمال کاهش سطح علمی محتوا و چالش در ارزشیابی متمرکز را داشتند (کدهای ۹، ۷، ۱۰). این نگرانی‌ها نشان‌دهنده یک تضاد بالقوه بین نیازهای محلی و اهداف کلان ملی است که نیازمند تعادل و برنامه‌ریزی دقیق است. پیوند با این موضوع، احتمال تشدید نابرابری‌های آموزشی است. اگر نظارت و پشتیبانی کافی نباشد، تفاوت در کیفیت اجرای بومی‌سازی بین مناطق برخوردار و کمتر برخوردار می‌تواند نابرابری‌های موجود را افزایش دهد. یکی از مدیران (مصاحبه‌شونده ۱۳) به این نکته اشاره می‌کند: "اگر نظارت نباشد، مدرسی که امکانات بیشتری دارند، برنامه‌های بومی بهتری اجرا می‌کنند و بچه‌های مناطق محروم دوباره عقب می‌مانند. این خودش نوعی بی‌عدالتی است." (کدهای ۱۶ و ۱۴). نیز این دغدغه را بازتاب می‌دهند. این خطر، با آرمان آموزش و پرورش متعالی که بر عدالت و دسترسی یکسان به آموزش با کیفیت تأکید دارد، در تعارض است.

در نهایت، بومی‌سازی با پیچیدگی‌های اجرایی و مدیریتی و موانع نگرشی و سیاسی نیز روبروست. فقدان دستورالعمل‌های روشن و جامع، موانع بوروکراتیک و دشواری در هماهنگی بین سطوح مختلف تصمیم‌گیری، فرآیند بومی‌سازی را طاقت‌فرسا می‌سازد (کدهای ۶، ۷، ۱). علاوه بر این، مقاومت در برابر تغییر از سوی برخی ذی‌نفعان (مدیران، والدین، سیاست‌گذاران) و نگرانی‌های ایدئولوژیک یا سیاسی در خصوص محتوای بومی، از موانع جدی محسوب می‌شوند. همانطور که یکی از مشارکت‌کنندگان (مصاحبه‌شونده ۱۹) توضیح می‌دهد: “بعضی‌ها فکر می‌کنند برنامه درسی ملی مقدس است و نباید به آن دست زد. متقاعد کردن این افراد و جلب حمایت مسئولان بالادستی، چالش بزرگی است.” (کدهای ۱۷، ۱۱، ۱۲ نیز این چالش را تأیید می‌کنند). این موانع نگرشی و عدم حمایت سیاستی کافی، می‌تواند اجرای موفق بومی‌سازی را به بن‌بست کشانده و از دستیابی به یک نظام آموزشی متعالی که متناسب با نیازها و ویژگی‌های بومی است، جلوگیری کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل عمیق فرصت‌ها، تهدیدها و الزامات بومی‌سازی برنامه‌های درسی انجام شد. یافته‌ها یک دوگانگی اساسی را آشکار می‌سازند: از یک سو، بومی‌سازی پتانسیلی چشمگیر برای حرکت به سوی آموزش و پرورش متعالی دارد و از سوی دیگر، با موانع ساختاری و عملی مواجه است که می‌تواند این پتانسیل را خنثی کند. در پاسخ به سؤال اول پژوهش، یافته‌ها در پاسخ به سؤال اول پژوهش، بر الزامات و پیش‌نیازهای حیاتی برای تحقق بومی‌سازی مؤثر تأکید کردند. برای فائق آمدن بر چالش‌ها، مشارکت‌کنندگان بر الزاماتی تأکید کردند که با اصول مدیریت تغییر اثربخش (سلیمان و بروتن^۱، ۲۰۱۷) و بهبود مدرسه (هاپکینز^۲، ۲۰۱۷) هم‌راستا هستند. حمایت‌های سیاستی و سیستمی، که در مفاهیمی چون “وجود قوانین و مقررات حمایتی” و “تخصیص بودجه و منابع کافی” (مصاحبه‌شونده ۲، ۱۰، ۵) تبلور یافت، به‌عنوان پیش‌شرط اساسی مطرح شد (فولان^۳، ۲۰۱۶). همچنین، فرآیندهای مشارکتی، شامل “مشارکت فعال معلمان در تدوین محتوا” و “نظرخواهی از دانش‌آموزان، والدین و جامعه محلی” (مصاحبه‌شونده ۱۵، ۱۳، ۸، ۳)، همسو با رویکردهای برنامه‌ریزی درسی دموکراتیک و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای (دافور^۴ و همکاران، ۲۰۰۶) بر اهمیت درگیر ساختن فعالانه ذی‌نفعان تأکید می‌کند. نقش رهبری آموزشی، که در “حمایت و راهبری مدیران مدارس” و “نقش هدایت‌گرانه ادارات آموزش و پرورش” (مصاحبه‌شونده ۸، ۷، ۹) نمایان شد، به‌ویژه رهبری تحول‌آفرین (هالینگر^۵، ۲۰۱۱)، در ایجاد چشم‌انداز مشترک و مدیریت فرآیند تغییر حیاتی است. در نهایت، انعطاف‌پذیری و تعادل، که در “ایجاد تعادل بین برنامه درسی ملی و اقتضائات محلی” و “اعطای اختیار عمل متناسب به مدارس و معلمان” (مصاحبه‌شونده ۴، ۱۲، ۱۶) تأکید شد، بر اهمیت طراحی چارچوب‌های برنامه درسی انعطاف‌پذیر تأکید دارد که ضمن تعیین اهداف و استانداردهای کلان، فضای کافی برای تطبیق محلی و ابتکار عمل معلمان را فراهم کنند.

با این حال، در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، یافته‌ها نشان داد که بومی‌سازی برنامه‌های درسی فرصت‌های قابل توجهی برای تعالی آموزش و پرورش فراهم می‌آورد. این امر در اظهارات مشارکت‌کنندگان مانند: “وقتی تاریخ یا ادبیات منطقه خودمان را می‌خوانیم، بچه‌ها حس می‌کنند این‌ها داستان‌های خودشان است، نه فقط مطالبی در کتاب درسی. ارتباط عمیق‌تری با درس برقرار می‌کنند” (مصاحبه‌شونده ۷، ۳، ۱۱) به وضوح تأیید شد. این یافته‌ها همسو با بخش قابل توجهی از ادبیات برنامه‌ریزی درسی

-
1. Salman & Broten
 2. Hopkins
 3. Fullan
 4. DuFour
 5. Hallinger

(پینر^۱، ۲۰۱۹) و رویکردهای یادگیری زمینه‌مند و نظریه یادگیری موقعیتی است که بر اساس آن، یادگیری زمانی عمیق‌تر و پایدارتر است که در بستر فرهنگی و اجتماعی مرتبط با یادگیرنده رخ دهد. این رویکرد همچنین با رویکردهای برنامه درسی مبتنی بر مکان و پداگوژی فرهنگی پاسخگو (گی^۲، ۲۰۲۱) هم‌راستاست و می‌تواند فرآیند یادگیری را از انباشت اطلاعات انتزاعی به سمت ساخت فعالانه معنا سوق دهد، امری که در قلب نظریه سازنده‌گرایی قرار دارد.

یافته مرتبط با ارتقای انگیزه و مشارکت فعال یادگیرندگان، که در مفاهیمی مانند “افزایش علاقه دانش‌آموزان به محتوای درسی” و “تقویت حس تعلق به مدرسه و اجتماع” منعکس شده است (مصاحبه‌شونده ۱۴، ۱، ۸)، نیز با ادبیات روان‌شناسی تربیتی، به‌ویژه نظریه خودتعیین‌گری رایان و دسی^۳ (۲۰۰۰) قابل تبیین است. معنادار شدن آموزش به طور مستقیم بر انگیزش درونی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و می‌تواند به کاهش بی‌تفاوتی تحصیلی و افزایش درگیری تحصیلی (فردریکس^۴ و همکاران، ۲۰۰۴) منجر شود. فرصت توانمندسازی معلمان و توسعه حرفه‌ای، که شامل “افزایش استقلال و اختیار معلم در طراحی آموزشی” و “شکوفایی خلاقیت معلمان” بود (مصاحبه‌شونده ۳، ۲، ۱۳، ۱۱)، نیز در راستای مباحث مربوط به عاملیت معلم (پرستلی^۵ و همکاران، ۲۰۱۵) و معلم به مثابه پژوهشگر (هیومز^۶، ۲۰۲۴) قرار می‌گیرد. این فرآیند، معلمان را به پژوهش و یادگیری مستمر وا می‌دارد و می‌تواند به توسعه دانش پداگوژیک محتوایی (شولمن^۷، ۱۹۸۶) متناسب با نیازهای بومی منجر شود. یافته تقویت پیوند مدرسه و اجتماع محلی، که از طریق “استفاده از ظرفیت‌ها و منابع جامعه محلی در آموزش” و “مشارکت والدین و نهادهای محلی” (جدول ۱، مصاحبه‌شونده ۴، ۶، ۷، ۱۰) تأیید شد، با مفاهیم سرمایه اجتماعی (کولمان^۸، ۱۹۸۸) و الگوهای مشارکت مدرسه-خانواده-جامعه (اپستین^۹ و همکاران، ۲۰۱۱) هم‌راستاست. در نهایت، حفظ و ترویج فرهنگ و هویت بومی، که در مفاهیمی چون “گنجاندن ارزش‌ها، آداب و رسوم و تاریخ محلی” و “تقویت هویت فرهنگی دانش‌آموزان” (جدول ۱، مصاحبه‌شونده ۱۸، ۱۹، ۳) نمایان شد، همسو با اهداف آموزش چندفرهنگی (هولینز^{۱۰}، ۲۰۱۵) است و بر اهمیت بازنمایی تنوع فرهنگی در برنامه درسی تأکید دارد.

در پایان، در پاسخ به سؤال سوم پژوهش، علی‌رغم فرصت‌های بالقوه، مشارکت‌کنندگان نگرانی‌ها و موانع جدی را نیز در مسیر بومی‌سازی برنامه‌های درسی شناسایی کردند. این چالش، که در ادبیات مدیریت آموزشی (دارلینگ‌هاموند^{۱۱}، ۲۰۰۴) نیز مستند شده است، نشان می‌دهد که بدون پشتیبانی مالی و زیرساختی کافی، بومی‌سازی صرفاً در حد یک ایده باقی خواهد ماند. چالش‌های مربوط به ظرفیت و آمادگی معلمان، شامل “نیاز به آموزش و توانمندسازی معلمان” و “مقاومت برخی معلمان در برابر تغییر” (مصاحبه‌شونده ۱۶، ۳، ۲) نیز مؤید یافته‌های پژوهشی در زمینه تغییر آموزشی (فولان، ۲۰۱۶) است که نشان می‌دهد باورها، دانش، مهارت‌ها و نگرش معلمان، عوامل کلیدی در موفقیت یا شکست اصلاحات برنامه‌ریزی هستند. نگرانی مهم دیگر، حفظ استانداردها و یکپارچگی ملی بود که در مفاهیمی مانند “دشواری در تضمین کیفیت یکسان آموزش” و “احتمال کاهش سطح علمی محتوا” (جدول ۲، مصاحبه‌شونده ۹، ۷، ۱۰) بروز یافت. این بازتاب‌دهنده تنش دیرینه بین تمرکززدایی و کنترل کیفیت در نظام‌های آموزشی

-
1. Pinar
 2. Gay
 3. Ryan & Deci
 4. Fredricks
 5. Priestley
 6. Humes
 7. Shulman
 8. Coleman
 9. Epstein
 10. Hollins
 11. Darling-Hammond

است (آتود^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین، احتمال تشدید نابرابری‌های آموزشی، که در «تفاوت در کیفیت اجرای بومی‌سازی بین مناطق برخوردار و کمتر برخوردار» نمود پیدا کرد (جدول ۲، مصاحبه‌شونده ۱۳، ۱۶، ۱۴)، با نظریه بازتولید فرهنگی (بوردیو^۲، ۲۰۱۸) قابل تبیین است؛ اگر بومی‌سازی بدون توجه به توزیع عادلانه منابع صورت گیرد، می‌تواند شکاف‌های موجود را عمیق‌تر کند. در نهایت، پیچیدگی‌های اجرایی و مدیریتی (فقدان دستورالعمل‌های روشن، موانع بوروکراتیک؛ مصاحبه‌شونده ۶، ۷، ۱) و موانع نگرشی و سیاسی (مقاومت در برابر تغییر از سوی برخی ذی‌نفعان، نگرانی‌های ایدئولوژیک؛ مصاحبه‌شونده ۱۹، ۱۷، ۱۱، ۱۲) نیز موانعی شناخته‌شده در مسیر اجرای سیاست‌های آموزشی هستند (سودبرگ و لیف^۳، ۲۰۲۳). این چالش‌ها نشان می‌دهند که بومی‌سازی فرآیندی پیچیده است که نیازمند برنامه‌ریزی دقیق و مدیریت همه‌جانبه است.

جمع‌بندی

نتایج این پژوهش آشکار می‌سازد که بومی‌سازی برنامه‌های درسی، علی‌رغم پتانسیل چشمگیر برای ارتقای آموزش از طریق معنادار ساختن آن و تقویت هویت بومی، با چالش‌های ساختاری جدی نظیر کمبود منابع، مقاومت سیستمی و خطر تشدید نابرابری آموزشی روبروست. موفقیت این فرآیند پیچیده، در گرو یک رویکرد سیستمی و متوازن است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی کشور با سرمایه‌گذاری هدفمند در توانمندسازی معلمان و ایجاد چارچوب‌های ملی منعطف و مشارکتی، ضمن حفظ استانداردهای کیفی، بومی‌سازی را از یک ایده به ابزاری عملی برای تحقق آموزش و پرورش متعالی و تربیت شهروندانی با هویت توانمند تبدیل نماید.

-
1. Atwood
 2. Bourdieu
 3. Söderberg & Liff

منابع

- اسکندری‌راد، محبوبه، و رسولی، عصمت. (۱۳۹۵، ۳۰ تیر). بومی‌سازی برنامه درسی مدارس و تاثیر آن بر هویت فرهنگی قومی [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. دومین کنفرانس بین‌المللی رویکردهای نوین در علوم انسانی، تهران، ایران.
<https://sid.ir/paper/828254/fa>
- خلیلی، سیدحسن، سعادتمند، زهره، و کشتی‌آرای، نرگس. (۱۳۹۸). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی، مبتنی بر آموزش شایسته‌محور پلیس (مطالعه موردی: فرماندهی انتظامی استان اصفهان). پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶ (۶۳)، ۷۸-۹۲.
<https://doi.org/10.30486/jsre.2019.1864270.1357>
- زاهدی، هاجر. (۱۴۰۳، ۶ دی). بررسی تاثیر بومی‌سازی برنامه‌های درسی بر کیفیت آموزشی در کشورهای مختلف [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. نخستین همایش ملی رهیافت‌های نوین برنامه‌درسی ملی در زیست‌بوم جدید، ارومیه، ایران.
<https://civilica.com/doc/2187902>
- طاهری‌زاده، سمانه، و شعبانی، رسول. (۱۳۹۸). برنامه درسی بومی شده، ضرورت انکارناپذیر برای کلاس‌های چندپایه. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶ (۶۳)، ۶۶-۷۷.
<https://doi.org/10.30486/jsre.2019.551230>
- قویدل، میثم، و منتظرعطایی، محبوبه. (۱۴۰۰). آموزش و پرورش متعالی در پرتو الگوی ذهنی تعالی فردی معلمان. آموزش و پرورش متعالی، ۲ (۱)، ۴۳-۵۶.
<https://sanad.iau.ir/Journal/tej/Article/923631>
- مظفرپور، جابر، اسمی، کرامت، و دهقانی‌اشکذری، لیلا. (۱۳۹۷، ۳۰ آبان). شناسایی مؤلفه‌های هویت بومی برنامه درسی دوره پیش دبستانی [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. اولین همایش ملی هویت کودکان ایران اسلامی در دوره پیش‌دبستانی، یزد، ایران.
<https://sid.ir/paper/898746/fa>
- Abdalla, H., & Moussa, A. (2024). Culturally Responsive Teaching: Navigating Models and Implementing Effective Strategies. *Acta Pedagogica Asiana*, 3(2), 91–100.
<https://doi.org/10.53623/apga.v3i2.432>
- Abu-Rasheed, H., Weber, C., & Fathi, M. (2023). Context-based learning: A survey of contextual indicators for personalized and adaptive learning recommendations—A pedagogical and technical perspective. *Frontiers in Education*, 8, Article 1210968. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1210968>
- Alipour, M., & Abbasi, E. (2022). Threats and opportunities for internationalization and localization of the curricula in Iran's education system in the last two decades and proposing the solutions. *Journal of Educational Innovations*, 21(1), 47–70.
<https://doi.org/10.22034/jei.2021.228508.1465>
- Atwood, J. B. (2012). *Development co-operation report 2011: 50th anniversary edition*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dcr-2011-en>

- Bourdieu, P. (2018). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education, and cultural change* (pp. 71–112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351018142-3>
- Bradshaw, E. D. (2022). *Localization of open educational resources by facilitators of a human rights course in Ghana* [Master's thesis, Brigham Young University]. BYU ScholarsArchive. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/9740/>
- Bümen, N. T., & Holmqvist, M. (2022). Teachers' sense-making and adapting of the national curriculum: a multiple case study in Turkish and Swedish contexts. *Journal of Curriculum Studies*, 54(6), 832–851. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2121178>
- Cairns, J., Gardner, R., & Lawton, D. (2013). *Education for values: Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203770979>
- Changwe, R., Mwanza, C., Daka, H., & Ng'onomo, M. (2023). Linking Theory to Practice: Perspectives on Practical Measures and Policies in Enhancing the Implementation of the Localised curriculum in Mwansabombwe District of Zambia. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 7(12), 297-304. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2023.7012023>
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Valle & M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48–71). Oxford University Press. <https://philpapers.org/rec/COLPRA-5>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047–1085. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00372.x>
- DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=799995>
- Epstein, J. L., Galindo, C. L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and

- community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462–495. <https://doi.org/10.1177/0013161X10396929>
- Esfandiyari, Y., & Nourabadi, S. (2020). Explanation and analysis of localization approaches of academic humanities curriculum from the perspective of Iranian education. *Revista Educação & Formação*, 5(3), Article e3349. <https://www.redalyc.org/journal/5858/585865676017/html>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change (5th ed.)*. Teachers College Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3088134>
- Gay, G. (2021). Culturally responsive teaching: Ideas, actions, and effects. In H. R. Milner IV & K. Lomotey (Eds.), *Handbook of urban education* (pp. 212–233). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429331435-15>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hollins, E. R. (2015). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813615>
- Hopkins, M. (2017). *CSR and business ethics*. In M. Hopkins (Ed.), *CSR and sustainability* (pp. 82–96). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351284646-4>
- Humes, W. (2024). Stenhouse in Scotland and England: Context and culture in curriculum development. *The Curriculum Journal*, 35(4), 549–566. <https://doi.org/10.1002/curj.260>
- Ismail, I., Riandi, R., Kaniawati, I., Permanasari, A., Sopandi, W., & Supriyadi, S. (2024). Education for sustainable development in secondary school: A review and bibliometric analysis. *KnE Social Sciences*, 9(13), 1270–1280. <https://doi.org/10.18502/kss.v9i13.16069>
- Kordus, Y. (2016). *Education from location* [Honors thesis, Liberty University]. Digital Commons. <https://digitalcommons.liberty.edu/honors/631/>

- Laeen, S. J., Ayati, M., Sani, H. J., & Booreng, M. A. (2019). A teachers' perception on localization of curriculum with emphasis on social studies lesson. *International Journal of Higher Education*, 8(7), 84–94. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n7p84>
- Nataño, N. M. (2023). Perspectives on Curriculum Contextualization and Localization as Integral to Promoting Indigenous Knowledge. *International Journal of Academic and Practical Research*, 2(1), 67-76. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8031639>
- Nickum, A., Thormodson, K., & Francis, M. (2021). Developing a controlled vocabulary for curriculum mapping: A case study. *Science & Technology Libraries*, 40(2), 214–223. <https://doi.org/10.1080/0194262X.2020.1860184>
- Pinar, W. F. (2019). *What is curriculum theory?* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315625683>
- Priestley, M., Robinson, S., & Biesta, G. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474219426>
- Reimers, F.M. (2020). *What Is Global Education and Why Does It Matter?. In: Educating Students to Improve the World*. SpringerBriefs in Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3887-2_2
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salman, Y., & Broten, N. (2017). *An analysis of John P. Kotter's leading change*. Macat Library. <https://doi.org/10.4324/9781912281022>
- Santoso, G. (2021). Model analysis (SWOT) of curriculum development from civic education at 21 century, 4.0 era in Indonesian. *International Journal of Entrepreneurship and Business Development*, 4(2), 250-256. <https://doi.org/10.29138/ijebd.v4i2.1221>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Söderberg, E., & Liff, R. (2023). Reframing practice through policy implementation projects in different knowledge contexts. *International Journal of Project Management*, 41(2), 102452. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2023.102452>
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). John Wiley & Sons.

Yuksel, U. (2010). Integrating Curriculum: Developing Student Autonomy In Learning In Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 7(8).
<https://doi.org/10.19030/tlc.v7i8.138>