

Effects of the Implementation of "The Special School Program" with an Emphasis on Social Studies Education

Rasoul Sharifi
Najafabadi 

Department of Geography Education, Farhangian University,
Tehran, Iran..

Nahid Irannejad
Najafabadi

Education and Training of Najafabad, Iran.

Abstract

In the development of the national curriculum, the issue of localization has been given special importance, and on this basis, the "Special School Program" plan has been implemented. The aforementioned plan allows schools to allocate part of the teaching hours to the design and implementation of local content. This applied research aims to examine the effects of the implementation of this plan and was conducted using qualitative and Deductive research methods. For this purpose, local content in the field of social studies was prepared and provided to 87 fourth-grade elementary school teachers in Najafabad for teaching using the inquiry-based method. 17 teachers volunteered and carried out this activity under the supervision of researchers during the academic year 2024-2025. Finally, teachers' perspectives were collected through semi-structured interviews and coded, categorized, and analyzed using MAXQDA2018 software. The results showed that this program had positive cognitive, emotional, and social effects on students and increased their participation in learning social studies. On the other hand, problems such as resistance from some students and families, difficulty in classroom management, and lack of cooperation from a number of local institutions have resulted. Since it has been determined that eco-based education outside of school can be considered a complement to formal school education, it is recommended that students, families, and local institutions be familiarized with this plan and the necessary justifications be made.

Keywords: The Special School Program, Social studies, Exploratory teaching method, Development of social relations

* Corresponding Author: r.Sharifi@cfu.ac.ir

How to Cite: Sharifi Najafabadi, R., Irannejad Najafabadi, N. (2025). Effects of the implementation of "The Special School Program" with an emphasis on social studies education, *Qualitative Research in Curriculum*, 6(19), 155-180. <https://doi.org/10.22054/qric.2025.87620.431>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press



آثار اجرای طرح «برنامه ویژه مدرسه» با تأکید بر آموزش مطالعات اجتماعی

رسول شریفی نجف آبادی* | گروه آموزش جغرافیا، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

ناهید ایران نژاد نجف آبادی | آموزش و پرورش شهرستان نجف آباد، ایران.

چکیده

در تدوین برنامه درسی ملی به موضوع بومی‌سازی اهمیت ویژه‌ای داده شده و براین اساس طرح «برنامه ویژه مدرسه» به مرحله اجرا در آمده است. برنامه مذکور به مدارس اجازه می‌دهد بخشی از ساعات درسی را به طراحی و اجرای محتوای محلی اختصاص دهند. این پژوهش کاربردی با هدف بررسی آثار اجرای این طرح و به روش کیفی قیاسی صورت گرفته است. به این منظور محتوای بومی در زمینه مطالعات اجتماعی تهیه شده و به ۸۷ معلم پایه چهارم ابتدایی شهرستان نجف‌آباد جهت تدریس به روش کاوش‌گری عرضه شده است. ۱۷ معلم داوطلب شده و طی سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ این فعالیت را تحت نظر پژوهش‌گران به انجام رساندند. در پایان، با انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، دیدگاه‌های معلمان گردآوری و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA 2018 کدگذاری، مقوله‌بندی و تحلیل گردید. نتایج به‌دست آمده نشان داد که این برنامه تأثیرات مثبت شناختی، عاطفی و اجتماعی بر دانش‌آموزان گذاشته و زمینه مشارکت آنان را در یادگیری مطالعات اجتماعی افزایش داده است. در مقابل، مشکلاتی مانند مقاومت برخی از دانش‌آموزان و خانواده‌ها، دشواری در مدیریت کلاس و عدم همکاری تعدادی از نهادهای محلی را در پی داشته است. آنجایی که مشخص شد آموزش بوم‌محور در خارج از مدرسه می‌تواند مکمل آموزش رسمی مدرسه‌ای محسوب شود، توصیه می‌شود زمینه آشنایی دانش‌آموزان، خانواده‌ها و نهادهای محلی با این طرح فراهم شده و توجیهات لازم صورت گیرد.

کلیدواژه‌ها: برنامه ویژه مدرسه، توسعه روابط اجتماعی، روش تدریس اکتشافی، مطالعات اجتماعی

*نویسنده مسئول: r.Sharifi@cfu.ac.ir

استناد به این مقاله: شریفی نجف آبادی، رسول، و ایران نژاد نجف آبادی، ناهید. (۱۴۰۴). آثار اجرای طرح «برنامه ویژه مدرسه» با تأکید بر آموزش مطالعات اجتماعی. فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۱۹(۶)، ۱۵۵-۱۸۰. <https://doi.org/10.22054/qric.2025.87620.431>

© ۲۰۱۶ دانشگاه علامه طباطبائی

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

هدف اصلی تدریس مطالعات اجتماعی، آموزش دانش‌آموزان است تا در آینده بتوانند به عنوان شهروندان مطلوب، تصمیم‌های منطقی و آگاهانه‌ای به نفع جامعه اتخاذ نمایند (Brew, 2023). این علم که مبتنی بر مسئله‌محوری است به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا وضعیت جامعه خویش را مطالعه و درک کرده و راه‌حل‌هایی برای بهبود آن بیابند (Phinla et al., 2025). به‌طور کلی دو روش برای آموزش مطالعات اجتماعی وجود دارد؛ یک روش آوردن بخشی از منابع جامعه به کلاس درس است و روش دیگر، بردن کلاس درس به متن جامعه و مطالعه منابع آن است (Kwarteng, 2022). منظور از منابع جامعه، ویژگی‌های طبیعی نظیر آب، خاک و هوا، فناوری مانند اختراعات و ابزارها، ویژگی‌های انسانی همچون استعدادها و قابلیت‌های افراد و همچنین نهادهای اجتماعی شامل سازمان‌ها و روابط اجتماعی موجود در آن منطقه است (Saidah et al., 2024). این منابع می‌توانند منشأ بزرگی از الهامات، اطلاعات، دانش‌ها و تجربه‌ها برای دانش‌آموزان محسوب شوند (Chen et al., 2025).

مطالعه غیررسمی این منابع در خارج از محیط مدرسه می‌تواند مکمل ارزشمندی برای تجربیات رسمی درون مدرسه باشد و در تدریس مؤثرتر مطالعات اجتماعی به معلمان کمک نماید (Cooper et al., 2012؛ Smith et al., 2025). همچنین فعالیت‌های مبتنی بر جامعه موجب می‌شود دانش‌آموزان به نتایج یادگیری مطلوب‌تری دست یافته و برای زندگی واقعی آماده‌تر شوند (Carrier, 2024). مشارکت دادن دانش‌آموزان در جامعه، آن‌ها را در معرض محیط‌های متنوع یادگیری، افراد و دیدگاه‌های گوناگون قرار داده و حس هدف‌مندی و انگیزه بیشتری در آن‌ها ایجاد می‌کند (Musa, 2024). از آنجا که گردش‌های علمی منجر به تجربیات اجتماعی دست اول از طریق تماس‌های حسی فوری با محیط پیرامون می‌شوند، یک رویکرد یادگیری روان‌شناختی را ایجاد می‌کنند که زمینه‌ساز ارتقای فهم برنامه درسی می‌شود (Kong, 2021). قرار گرفتن دانش‌آموزان در معرض بازدیدهای بیرون از مدرسه، مهارت‌هایی همچون مسئولیت‌پذیری، خودکنترلی، پشتکار و ابتکار عمل را در آن‌ها تقویت می‌نماید (Alqudah et al., 2023).

با وجود تلاش‌های فراوان در جهت بهبود آموزش مطالعات اجتماعی، همچنان مشکلاتی در تدریس و یادگیری این حوزه مشاهده می‌شود (Neupane Adhikari, 2024). معمولاً

مدارس از ظرفیت منابع اجتماعی مانند گردش‌های علمی، بازدید از موزه‌ها و دعوت از صاحب‌نظران برای حضور در کلاس‌های مطالعات اجتماعی به‌میزان مطلوب بهره‌مند نمی‌شوند (Demir et al., 2025). از جمله محدودیت‌های مهم این حوزه، می‌توان به شلوغی کلاس‌ها و همچنین هزینه‌بر بودن این فعالیت‌ها اشاره نمود (Saidah et al., 2024). یکی دیگر از چالش‌ها، دانش ناکافی معلمان در خصوص محیط بومی جامعه‌ای است که در آن تدریس می‌کنند (ابراهیم‌آبادی، ۱۴۰۳). در چنین شرایطی، معلمان تمایل دارند رویکرد سخنرانی را به کار گیرند و دانش‌آموزان را به حفظ مطالب کتاب‌ها و انجام فعالیت‌های محدود کلاسی تشویق کنند (Tsehay et al., 2023) که این موضوع منجر به کاهش چشم‌گیر تبادل ایده‌ها و تعامل میان مدارس و جوامع پیرامون آن‌ها می‌شود (Nurhasanah et al., 2025).

بسیاری از کشورها از جمله اندونزی، سوئد، فنلاند (Kopong, 1995)، تایوان (Wang et al., 2012) و کشورهای انگلستان و ولز (Muchenje et al., 2016) به سمت برنامه‌های درسی غیرمتمرکز گرایش یافته و اختیارات گسترده‌ای به مدارس در اجرای برنامه‌های محلی و بوم‌محور داده‌اند. در ایران که دارای تنوع جغرافیایی، زبانی و فرهنگی است، بی‌توجهی به استمرار فرهنگ بومی می‌تواند موجب بیگانگی دانش‌آموزان با فرهنگ محلی و کاهش هویت و مسئولیت‌پذیری اجتماعی آن‌ها شود (جلایی لاین، ۱۴۰۳). این در حالی است که برنامه‌های درسی موجود در بسیاری موارد ظرفیت‌ها و باورهای جوامع محلی را نادیده گرفته‌اند (قادری، ۱۳۹۲).

اگرچه در گذشته بومی‌سازی در نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز ایران کم‌توجهی شده بود، اما خوشبختانه در تدوین برنامه درسی ملی به این موضوع اهمیت ویژه‌ای داده شده است (پاکدامن و همکاران، ۱۴۰۱) و انتظار می‌رود این برنامه که به‌مثابه نقشه جامع یادگیری است، زمینه‌ساز تحولات گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی گردد. در بند ۳-۱۲ برنامه درسی ملی، بر توسعه برنامه‌های چندتألیفی و تسهیل مشارکت فعال استان‌ها، شهرستان‌ها، معلمان و سایر ذیصلاحان در تولید و غنی‌سازی منابع یادگیری تأکید شده است. همچنین در بندهای ۴-۶ و ۱۳-۲ آمده است که مدرسه محیط یادگیری پایه و اصلی است، اما یادگیری محدود به آن نیست و سایر محیط‌ها اجتماعی، طبیعی، اقتصادی، صنعتی و فرهنگی را نیز

دربرمی گیرد و باید بخشی از زمان تعلیم و تربیت به فعالیت های خارج از کلاس و مدرسه اختصاص یابد (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱).

در راستای اجرایی سازی بندهای مذکور از برنامه درسی ملی و بر اساس مصوبه شماره ۹۲۶ مورخ ۱۳۹۴/۱۲/۱۰ شورای عالی آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش شیوه نامه ای تحت عنوان «برنامه ویژه مدرسه (بوم)» را تصویب و طبق بخش نامه شماره ۱۲۶۴۷۰ مورخ ۱۳۹۷/۶/۲۷ به مدارس ابلاغ کرده است که به مدارس اختیار طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی محلی تا ۶۰ ساعت داده شده است.

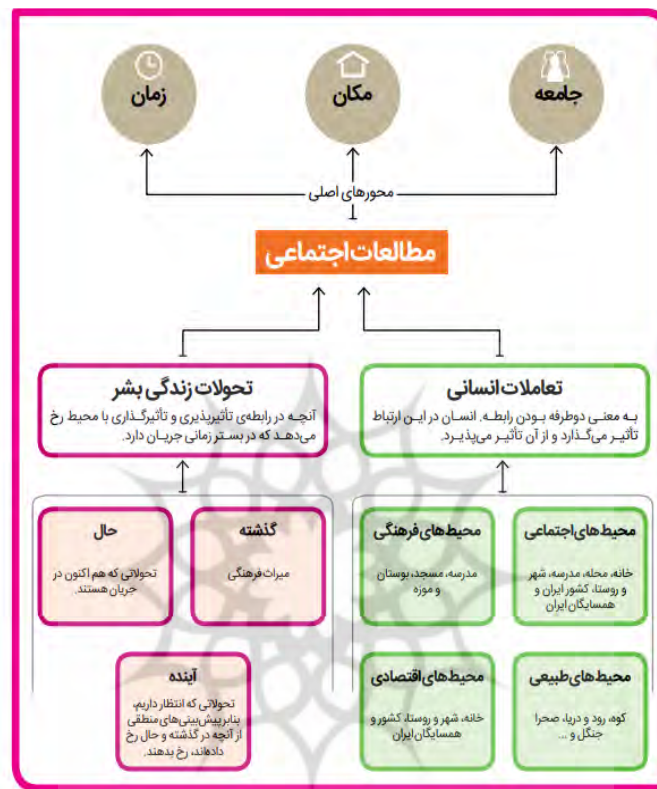
بدیهی است که طبق قاعده «ملازمه اذن در شیء با اذن در لوازم آن»؛ اجازه دادن اجرای محتوای ویژه مدرسه (بوم)، ملازم با اجازه در به کار بردن روش تدریس مناسب آن نیز می باشد. در برنامه درسی ملی استفاده از روش های فعال توصیه شده است؛ به گونه ای که دانش آموزان باید در فعالیت های اجتماعی سطح کلاس و جامعه محلی، ضمن مشارکت آگاهانه، توانایی حل مسائل و عقلانیت اجتماعی را کسب کنند. این امر بر مبنای پرسش گری نقادانه، استدلال و به کارگیری روش های کاوش گری، پروژه، مطالعه موردی، کتابخانه ای و موقعیت های واقعی استوار است. روش تدریس کاوش گری از جمله این روش ها محسوب می شود که امروزه محبوبیت زیادی یافته است (Gapinski, 2018). مبنای این روش، جستجوگری، پرسش گری، تجزیه و تحلیل و ارزشیابی اطلاعات می باشد. شیوه مذکور فعالیت دوجانبه دانش آموزان و معلم را می طلبد (Syamsidah et al, 2020).

در مجموع و با در نظر گرفتن آزادی عملی که بر طبق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی در طرح برنامه ویژه مدرسه (بوم) برای مدارس در انتخاب محتوا و روش تدریس در نظر گرفته شده است، یکی از بهترین محتواهای آموزشی که می تواند طراحی شده و به اجرا در آید، آموزش مطالعات اجتماعی محلی در قالب روش تدریس کاوش گری می باشد. پژوهش حاضر نیز در همین راستا تدارک دیده شده و به مرحله اجرا درآمده است. پرسش های مطرح شده از این قرار بوده است:

۱- «برنامه ویژه مدرسه» اجرا شده چه مزایایی داشته است؟

۲- «برنامه ویژه مدرسه» اجرا شده چه محدودیت هایی داشته است؟

شکل ۱. تعریف و ماهیت مطالعات اجتماعی (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).



پیشینه پژوهش

بررسی Saidah et al. (2024) در مورد مشکلات یادگیری مطالعات اجتماعی در سطح آموزش ابتدایی که بر مبنای تجزیه و تحلیل مقالات منتشر شده بین سال‌های ۲۰۰۲ تا ۲۰۲۲ صورت گرفته، نشان می‌دهد که آموزش مطالعات اجتماعی با استفاده از منابع متنوع صورت نگرفته است. این پژوهش‌گران توصیه می‌کنند که باید آموزش مطالعات اجتماعی با تأکید بر زمینه و پیوند دادن آن با زندگی اجتماعی دانش‌آموزان انجام یابد تا آن‌ها بتوانند ارتباط بین این علم و زندگی روزمره را احساس کنند. Bordoh و همکاران (۲۰۲۵) نیز تأکید کرده‌اند که همکاری میان مدارس و سازمان‌های محلی در تسهیل اشتراک‌گذاری منابع آموزشی

و ارتقای تجارب دانش آموزان از جامعه، مؤثر بوده است. ارزیابی‌های (Brew 2023) نشان داده است که دانش آموزانی که با محیط اطراف خود تعامل داشته و تجربیات به دست آمده را با محتوای کلاسی تلفیق کرده‌اند، در ارزشیابی‌ها نمرات بالاتری کسب نموده‌اند.

مطالعات (Tsehay et al. 2024) در مورد چالش‌های تدریس سازنده‌گرا در زمینه مطالعات اجتماعی در مدارس اتیوپی نیز مؤید آن است که آموزش ناکافی معلمان و عدم تعهد آن‌ها به انجام فعالیت‌های حرفه‌ای و ترجیح دانش آموزان بر یادداشت‌برداری و حفظ مطالب به جای درگیر شدن در تفکر انتقادی، مانع استفاده مطلوب از امکانات در دسترس موجود در محیط اجتماع شده است. این پژوهش‌گران پیشنهاد می‌کنند که برای غلبه بر این چالش‌ها، باید معلمان تشویق شوند که تکنیک‌های سازنده‌گرایی را اتخاذ کرده و از طریق مطالعه، توسعه حرفه‌ای و به اشتراک گذاشتن تجربیات، وضعیت موجود را بهبود بخشند.

پژوهش‌های انجام یافته توسط (Brew 2023) در منطقه وینبا^۱ کشور غنا، حکایت از آن داشته است که اگرچه معلمان مطالعات اجتماعی از منابع مختلفی که می‌توانسته مورد استفاده قرار گیرد، آگاه بوده‌اند، اما اغلب آن‌ها فقط از منابع محدودی استفاده کرده‌اند. این معلمان موانعی مانند زمان ناکافی اختصاص داده شده برای تدریس، محدودیت‌های مالی و فرآیندهای بوروکراتیک مربوط به اخذ مجوز برای انجام گردش‌های علمی را در این زمینه مطرح ساخته‌اند. با این حال، آن دسته از معلمانی که از روش گردش علمی استفاده کرده بودند، گزارش دادند که دانش آموزان آن‌ها هیجان‌زده شده و مایل به یادگیری بیشتری بوده‌اند. این پژوهش‌گران توصیه کرده‌اند که وزارت آموزش کشور غنا سیاست‌های مناسبی را طراحی کند تا اطمینان حاصل شود که در تقویم تحصیلی مدارس، برای سفرهای میدانی و مشارکت دادن منابع اجتماعی در آموزش مطالعات اجتماعی، تمهیداتی در نظر گرفته شده است. مطالعاتی که ۲ سال بعد توسط (Bordoh et al. 2025) در مورد ادغام منابع اجتماعی در شیوه‌های تدریس توسط معلمان مطالعات اجتماعی در منطقه ابریم^۲ همین کشور انجام یافته نشان می‌دهد معلمان به طور فعال‌تری در جستجوی اطلاعات خارج از کلاس درس در جهت غنی کردن محتوای درسی خود بوده و در این زمینه به پرورش تفکر انتقادی و آگاهی مدنی دانش آموزان اهمیت ویژه‌ای داده‌اند.

1. Winneba

2. Abirem

Cejas (2019) در مطالعه‌ای که در کشور فیلیپین انجام داده، تأثیرات محتوای بومی شده در فهم و درک دانش‌آموزان از جامعه، فرهنگ و سیاست را بررسی کرده و بیان داشته است که وقتی دانش‌آموزان محتوای کتاب‌های درسی را با تجربه‌های محیطی خود مربوط کرده‌اند، علاقه و انگیزه آن‌ها برای یادگیری فزونی یافته است. (Massam (2019 در بررسی تجربیات معلمان و دانش‌آموزان تانزانایی از برنامه درسی زمینه‌محور، دریافت که بومی‌سازی و موقعیت‌سازی، استراتژی‌های توانمندساز و نوآورانه‌ای محسوب می‌شوند که تأثیر مثبتی بر میزان انگیزش و حضور دانش‌آموزان در کلاس دارند.

در ایران نیز، دهقانی و همکاران (۱۳۹۰) با استفاده از تکنیک تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و تجزیه و تحلیل کلیات نظام آموزش و پرورش دریافتند که جهت طراحی یک الگوی مناسب برنامه درسی و تعیین رویکرد ارزشی مناسب، ضرورت دارد که منشأ اساسی کار از محیط فرهنگی، فکری، اجتماعی، تاریخی محلی و بومی اخذ گردد. مطالعات خداحمی و ملکی (۱۳۹۴) در بررسی رابطه تعاملی بین جامعه و مدرسه نشان داد که تدوین منسجم مبانی اجتماعی برنامه درسی با توجه به جامعه بومی، نیاز اساسی جامعه امروز ما برای کاربردی کردن علم و نزدیکی به واقعیت‌های زندگی دانش‌آموزان است. خوشبختانه مطالعات رحیمی پردنجانی (۱۴۰۰) در تحلیل و نقد برنامه درسی ملی ایران بر مبنای انطباق با نیازهای آموزشی دانش‌آموزان، تأیید کرده است که در این سند به نیازهای آموزشی بومی توجه کافی شده و مسیر ورود این نوع محتوا به برنامه درسی مدارس فراهم شده است.

از مطالعه این پیشینه نتیجه‌گیری می‌شود که در مناطق مختلف جهان به موضوع محتوای بومی و محلی در آموزش مطالعات اجتماعی اهمیت داده شده است. در ایران نیز در طی چند سال اخیر، این موضوع مورد توجه و مطالبه قرار گرفته و با وجود طرح آن در اسناد بالادستی مانند سند تحول در آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی، آنچنان که باید مورد پژوهش و تفحص قرار نگرفته و لزوم انجام چنین تحقیقی محرز می‌باشد.

روش

این پژوهش کاربردی به روش کیفی قیاسی انجام یافته که در آن به بررسی تجربیات واقعی افراد از یک موضوع پرداخته می‌شود. در مرحله اول با در نظر گرفتن رهنمودهای مطرح شده در برنامه درسی ویژه مدرسه (بوم)، کتابی تحت عنوان «سرزمین شکوفه‌های بادام» در معرفی شهرستان نجف‌آباد توسط پژوهش‌گران تألیف گردید که محتوای آن منطبق با کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم ابتدایی بود. ویژگی مهم این کتاب، فعالیت‌محور بودن آن بود؛ به گونه‌ای که برای پاسخ دادن به هر یک از پرسش‌های تاریخی، جغرافیایی و اجتماعی محلی مطرح شده در آن، دانش‌آموز باید به جستجو در محله، روستا یا شهر خود می‌پرداخت و این امکان را نیز داشت که از اعضای خانواده، همسایگان و فامیل نیز کمک بگیرد. جهت اطمینان، نسخه‌ای از این کتاب جدیدالتألیف به سامانه کنترل کیفیت منابع آموزشی و تربیتی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی ارسال گردید که مورد تأیید قرار گرفته و ورود آن به مدارس بلامانع تشخیص داده شد.

در مرحله دوم، دعوتنامه‌ای برای ۸۷ نفر از معلمان پایه چهارم شهرستان نجف‌آباد ارسال شد که ۱۷ نفر از آن‌ها برای ورود به این طرح اعلام آمادگی نمودند. از این تعداد، ۷ نفر مرد و ۱۰ نفر زن بوده و مدرک تحصیلی ۳ نفر از آنها کارشناسی ارشد و ۱۴ نفر دیگر کارشناسی بود. سابقه کاری ۵ نفر بیش از ۲۰ سال، ۸ نفر بین ۱۰ تا ۲۰ سال و ۴ نفر هم زیر ۱۰ سال بود. در جلسه‌ای توجیهی که در ابتدای سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ برگزار شد، نسبت به محتوای آموزشی و شیوه تدریس محتوای تهیه شده توضیحات لازم ارائه شد و معلمان شرکت‌کننده نیز تدریس آن را به موازات کتاب مطالعات اجتماعی و به میزان ۱ ساعت در هفته، تحت نظر استادان راهنمای پیشنهادکننده طرح آغاز نمودند.

در مرحله سوم و در اواخر سال تحصیلی، ضمن تماس با معلمان مجری، مصاحبه‌هایی با آن‌ها انجام گرفت. مصاحبه‌ها به صورت نیمه‌ساختاریافته^۱ و حضوری انجام شد که هر کدام بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه به طول انجامید. در هنگام مصاحبه، پژوهش‌گر با کسب اجازه از معلمان برای ضبط صوت و یادداشت‌برداری از مکالمات، از آن‌ها می‌خواست تا در پاسخ به چند پرسش که روایی محتوایی^۲ آن‌ها قبلاً توسط ۳ نفر از اساتید علوم تربیتی مورد تأیید قرار

1. Semi Structured Interview

2. Content Validity

گرفته بود، نظرات خود را در مورد مزایای اجرای این طرح و مشکلات اجرای آن بیان نمایند.

در مرحله چهارم، به روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی Krippendorff (2013)، ضمن پیاده‌سازی و بررسی خط‌به‌خط مصاحبه‌ها، داده‌ها به صورت کدهایی ثبت، ضبط و پالایش شدند. سپس از کدهای مشابه و یا مرتبط، مفاهیم استخراج شده و در طبقات مجزای مزایا و معایب گنجانده شدند. برای این کار از نرم‌افزار تحلیل کیفی MAXQDA2018 استفاده گردید.

برای اطمینان از اعتبار وصحت کدگذاری و تحلیل داده‌ها، این روند توسط دو نفر از استادان گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان تکرار شد که میزان مشابهت در حد قابل توجهی (۸۵ درصد) بود. همچنین برای بررسی اعتمادپذیری داده‌ها، طی دو جلسه جداگانه با حضور ۹ نفر از معلمان شرکت‌کننده در طرح و ۷ نفر از مدیران مدارس مجری، مسیر انجام پژوهش و نتایج به دست آمده به بحث و گفتگو گذاشته شد که به اتفاق، صحت آن را مورد تأیید قرار دادند. همچنین پراکندگی مدارس مجری طرح نیز بررسی و مشخص شد از توزیع مناسبی در سطح شهرستان برخوردار بوده و به مناطق خاصی محدود نشده‌اند.

یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش در دو بُعد مزایا (جدول ۱) و محدودیت‌های (جدول ۲) روش تدریس کاوش‌گری بوم‌محور خلاصه شده که هر کدام از آن‌ها نیز شامل دو کد محوری بُعد فردی و اجتماعی گردیده‌اند. این کدها نیز به سهم خود دارای کدهای بازی در حیطه‌های مختلف شده‌اند و برای هر کدام از آن‌ها نیز چند گزاره مطرح شده است.

جدول ۱. مزایای استفاده از محتوای بوم‌محور در قالب روش تدریس کاوش‌گری

مقوله‌های کلی	زیرمقوله‌های اصلی	مقوله‌ها	کدهای باز
بُعد فردی	شناختی	حیطه	افزایش توانایی در به‌یادسپاری نام مکان‌ها، بالا رفتن سطح
		تیین روابط، کسب قابلیت در ترکیب پدیده‌های جزئی برای ارائه راهکار کلی، بالا رفتن قدرت سنجش، ارزیابی و قضاوت	فهم معانی کلمات و جملات، افزایش قدرت تجزیه و تحلیل و

مقوله‌های کلی	زیرمقوله‌های اصلی	مقوله‌ها	کدهای باز
مزایای اجرای طرح برنامه ویژه مدرسه		حیطه عاطفی	دقت و توجه بیشتر به موضوعات درسی، مشارکت بیشتر در مباحث کلاسی، تقویت هویت بومی و محلی
		حیطه مهارتی	کسب مهارت در جهت‌یابی و موقعیت‌یابی، افزایش توانایی در گردآوری اطلاعات، بالا رفتن توانایی در خلق آثار هنری، افزایش مهارت در به‌کارگیری ابزارهای مختلف اندازه‌گیری، ارتقاء توانایی در رسم جدول و نمودار، افزایش مهارت در رسم کروکی و نقشه‌خوانی، بهبود ارتباطات و مهارت در فن بیان، افزایش مهارت در گزارش نویسی
		حیطه کلاس	افزایش شور و حال کلاس‌ها، کاهش غیبت‌های کلاسی، بالا رفتن بازدهی کلاس در آزمون‌ها، بیشتر شدن صمیمیت بین دانش‌آموزان، افزایش تاب‌آوری در فعالیت‌های گروهی
		حیطه مدرسه	طرح موضوعات محلی در صبحگاه، دعوت از فرهیختگان محلی برای حضور در مراسم‌ها، حضور دانش‌آموزان در بازارچه مدرسه، افزایش مشارکت دانش‌آموزان در مسابقات استانی و ملی، برگزاری مسابقات بومی و محلی در مدرسه، درخواست برگزاری گردش‌های علمی در محدوده شهرستان، علاقمندی معلمان به اجرای این شیوه در سایر موضوعات درسی
بُعد اجتماعی		حیطه خانواده	محور گفتگوهای خانوادگی، جهت‌دهی به اوقات فراغت خانواده
		حیطه محله	افزایش مراجعه به کتابخانه‌ها و فرهنگ‌سراها، مراجعه به ادارات دولتی
		حیطه محله	بازدید از آرامستان شهر، تکریم سالمندان محلی، توجه به فرهیختگان محلی، توجه بیشتر به حفظ میراث فرهنگی، احساس مسئولیت بیشتر نسبت محیط زیست

جدول ۲. محدودیت‌های استفاده از محتوای بوم‌محور در قالب روش تدریس کاوش‌گری

مقوله‌های کلی	زیرمقوله‌های اصلی	مقوله‌ها	کدهای باز
محدودیت‌های اجرای طرح برنامه ویژه مدرسه	بُعدفردی	حیطه فردی	مقاومت دانش‌آموزان علاقمند به شیوه سنتی در مقابل طرح بوم محور، طفره رفتن برخی از دانش‌آموزان
		حیطه کلاس	شلوغی و ایجاد مزاحمت برای سایر کلاس‌ها ، وقت‌گیر بودن روش بوم
	بُعداجتماعی	مدرسه	بحث های گاه و بی گاه بر مبنای اختلافات محلی
		خانواده	مخالفت برخی از خانواده‌ها با اجرای این شیوه از تدریس
		حیطه محله	عدم همکاری برخی از موسسات با مدارس جهت برگزاری گردش‌های علمی

الف) مزایای استفاده از محتوای بوم‌محور در قالب روش تدریس کاوش‌گری منظور از مزایا، اثرات مثبت طرح برنامه ویژه مدرسه و منافع حاصل از ارائه محتوا و شیوه اجرای آن است. این برنامه که برگرفته از برنامه درسی ملی و مطابق با هدف‌های آن و با استفاده از محتوای محلی و در قالب روش تدریس کاوش‌گری اجرا شده، فواید زیر را در دو بُعد فردی و جمعی در بر داشته است:

۱. تأثیرات طرح بوم بر رشد فردی دانش‌آموزان
تأثیرات محتوای بوم‌محور در بُعد فردی دانش‌آموزان در سه حیطه شناختی، ارزشی و مهارتی استخراج گردید:

۱-۱. حیطه شناختی

در یک جمع‌بندی کلی مزایای حیطه شناختی را می‌توان شامل افزایش توانایی در به یاد- سپاری نام مکان‌ها، بالا رفتن سطح فهم از معانی کلمات و جملات، افزایش قدرت تجزیه و تحلیل و تبیین روابط، کسب قابلیت در ترکیب پدیده‌های جزئی برای ارائه راهکار کلی و بالا رفتن قدرت سنجش، ارزیابی و قضاوت خلاصه کرد. معلم (۵) در این زمینه می‌گوید: «بچه‌ها قبلاً فقط نام چند شهر مهم مانند تهران و اصفهان را می‌دانستند، اما حالا نام ده‌ها شهر

و روستای ایران و به خصوص تمام شهرها و روستاهای شهرستان نجف آباد را ردیف می-کنند». معلم (۷) نیز بیان می دارد که: «من احساس می کنم سطح تحلیل بچه ها خیلی بالاتر از حد انتظار شده است. آن ها به راحتی می توانند بگویند که کدام محله شهر نجف آباد، قدیمی و کدام قسمت جدید است و هر کدام از این محله ها دارای چه ویژگی های معماری، جمعیتی و اقتصادی هستند».

۲-۱. حیطه عاطفی

آنچه برای معلمان محسوس بوده، افزایش دقت و توجه دانش آموزان به موضوعات بومی، مشارکت بیشتر در مباحث کلاسی و تقویت هویت محلی آن ها بوده است. معلم (۷) می-گوید: «حالا دیگر هر موضوعی در کلاس مطرح می شود با واکنش بچه ها روبرو می شود. هر دانش آموزی دوست دارد در موضوعات مختلف نظر موافق و مخالف خودش را بیان کنند و از اینکه من و دوستان شان به حرف های آن ها گوش می دهیم، لذت می برند». معلم (۳) نیز بیان می دارد: می توان کلاس های مطالعات اجتماعی را محل پرورش خود باوری و هویت دانست. هر چه قدر که بیشتر پیش می رویم و شناخت دانش آموزان از محیط اطراف شان زیادتر می شود، علاقه و اعتماد به نفس آن ها بیشتر می شود».

۳-۱. حیطه مهارتی

معلمان دستاوردهای تدریس محتوای بوم محور در این زمینه را شامل کسب مهارت در جهت یابی و موقعیت یابی، افزایش توانایی در گردآوری اطلاعات، بالا رفتن توانایی در خلق آثار هنری، افزایش مهارت در به کارگیری ابزارهای مختلف اندازه گیری، ارتقا توانایی در رسم جدول و نمودار و کروکی، افزایش مهارت در نقشه خوانی، بهبود ارتباطات و تسلط در فن بیان و گزارش نویسی دانسته اند. معلم (۸) بیان کرد: «از بچه ها خواستم که در مورد تاریخچه روستای خودشان تحقیق کنند. یکی از آن ها گفت که در این مورد با مادرش مشورت کرده و به این نتیجه رسیده بودند که به اتفاق هم بروند و تاریخ های نوشته شده بر روی کتیبه ها و تابلوهای مساجد، حسینیه ها، مدارس و سایر ساختمان های عمومی روستا را بخوانند و آن ها را به ترتیب زمانی در جدولی ثبت کنند». معلم (۱۷) می گوید: «به دانش آموزانم گفتم که جمعیت شهرها و روستاهای شهرستان را روی نمودار میله ای رسم کرده و مقایسه کنند. با این کار آن ها هم تفاوت شهر و روستا را فهمیدند و هم مفهوم کوچکی و بزرگی آن ها». معلم (۳) بیان داشت که: «قبلاً وقتی برای پاسخ دادن به سؤال های

کتاب‌های درسی، دانش‌آموزان را پای تخته صدا می‌زد، دائم تپ می‌زدند و مسلط نبودند. اما الان آنچه را که بیان می‌کنند، حاصل تحقیقات خودشان است؛ به‌همین خاطر محکم و با اطمینان حرف می‌زنند و اصرار دارند که مخاطبان‌شان را قانع کنند».

۲. تأثیرات طرح بوم بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان
علاوه بر تأثیراتی که روش تدریس بوم‌محور بر فرد، فرد دانش‌آموز داشته، بر عملکرد اجتماعی آن‌ها نیز در حیطه‌های مختلف کلاس، مدرسه، محله و خانواده تأثیراتی داشته که عبارتند از:

۲-۱. حیطه کلاسی

کلاس درس محیطی برای آموزش و یادگیری است و کلاس اثربخش، فضایی است که یادگیرندگان از حضور در آن لذت برده و مهارت‌های مناسبی کسب کنند. با اجرای طرح بوم، افزایش شور و حال کلاس‌های درس، بالا رفتن بازدهی کلاس و افزایش صمیمیت و تاب‌آوری در فعالیت‌های گروهی محسوس بوده است. معلم (۱۷) می‌گوید: «تا قبل از این روش، جو کلاس آرام و خشنی بود، اما حالا کلاس پر شور و خروش است». معلم (۱۵) بیان می‌دارد: «به‌نظر من الان آنقدر روابط بین بچه‌ها گرم شده است که هیچ دانش‌آموزی نمی‌خواهد از کلاس غیبت کند، مگر اینکه واقعاً بیمار باشد و یا مشکل حاد دیگری داشته باشد، در حالی که قبلاً بچه‌ها برای نیامدن به کلاس دنبال کوچکترین بهانه‌ای بودند». معلم (۱۱) می‌گوید: «انصافاً سطح کلی سواد کلاس امسال من در مقایسه با کلاس سال قبلم خیلی بالاتر رفته است». معلم (۱۶) در این باره بیان می‌کند: «در ابتدا تاب‌آوری دانش‌آموزان خیلی پایین بود و دائم سر هر موضوعی با هم قهر و جنگ و دعوا می‌کردند، اما حالا که جذب کارگروهی با همدیگر شده‌اند، روابط بین آن‌ها پایدارتر و ماندگارتر شده است».

۲-۲. حیطه مدرسه

هرچند در نظام آموزشی متمرکز کنونی، برنامه‌ها و تصمیمات از بالا به پایین و از سطح مدرسه به کلاس‌ها تسری می‌یابند، اما با اجرای محتوای بوم‌محور، روندی در جهت عکس اتفاق افتاده و مباحث ارائه شده در یک کلاس از حوزه محدود آن فراتر رفته و به سایر کلاس‌ها و کل مدرسه تعمیم یافته است. این تحولات شامل تغییر در شیوه برگزاری مراسم‌های مدرسه، مشارکت در مسابقات، برگزاری گردش‌های علمی، توجه به مناسبت‌های محلی

و تأثیر بر سایر موضوعات درسی بوده است. معلم (۳) می گوید: «خیلی وقت ها که من موقع صبحگاه می رسیدم، می دیدم که دانش آموزانم در سر صبحگاه مشغول خواندن گزارش های تحقیقات محلی هستند که من در کلاس بوم محور به آن ها داده بودم. جالب این بود که دانش آموزان سایر کلاس ها و حتی مدیر و معلمان نیز علاقه و توجه خاصی به این نوع ارائه ها پیدا کرده بودند». معلم (۱۵) بیان می دارد که: «روز ۲۴ آبان که به مناسبت «روز کتاب» برنامه ای در مدرسه داشتیم، یکی از نویسندگان کتاب های کودک که داستان های محلی می نوشت را دعوت کردیم تا کتاب هایش را بیاورد و بچه ها هم با او آشنا شوند. آن روز، چند نفر از همکارانم که در پایه های دیگر تدریس می کردند، از این نویسنده برای حضور در کلاس های شان دعوت کردند». معلم (۱) می گوید: «هر ساله معاون پرورشی مدرسه التماس دانش آموزان را می کرد که در مسابقات شهرستان و استان شرکت کنند، اما امسال خیلی از دانش آموزان برای ارائه صنایع دستی محلی و هنرهای شان داوطلب شده بودند». معلم (۱۳) نیز بیان می کند: «در جلسه شورای مدرسه، معاون مدرسه از ما معلمان خواست که برای جشن روز دانش آموز پیشنهاد انجام برنامه ای را بدهیم. هر کدام از همکاران پیشنهادی دادند. من هم گفتم که یک مسابقه سؤال و جواب از موضوعات تاریخی، جغرافیای و اجتماعی شهرستان خودمان در برنامه قرار دهیم. تصویب و اجرا شد. خیلی هم مورد استقبال قرار گرفت». معلم (۷) می گوید: «وقتی که یکی از بچه ها در تحقیق خود گفت که در روز ۸ آبان جشنواره زعفران در روستای تاریخی دمآب برگزار می شود، خیلی از بچه ها برای شرکت در آن ابراز تمایل کردند. بچه های سایر کلاس ها هم استقبال کردند و مدرسه یک گردش علمی آزاد به این روستا برگزار کرد».

۳-۲. حیطه خانواده

به طور معمول، دانش آموزان دبستانی هنگام برگشت به خانه، هر آنچه را که در مدرسه اتفاق افتاده و برایشان جذاب بوده، با آب و تاب برای اعضای خانواده تعریف می کنند. شیوه به کار رفته در طرح برنامه ویژه مدرسه به گونه ای بوده که غیرمستقیم خانواده ها را نیز درگیر کرده و آن ها را نیز در آموزش مشارکت داده است. این موضوع در دو بُعد خانوادگی و فامیلی رخ داده است. معلم (۲) می گوید: «مادر یکی از دانش آموزان به من گفت که ما هر روز که فرزندمان درس بوم داشت، منتظر بودیم که وقتی به خانه می آید چه موضوعی را مطرح می کند تا در مورد آن به بحث بپردازیم و این یک عادت برای ما شده بود». معلم (۱۴) بیان

می‌کند: «پدر یکی از بچه‌ها در جلسه آموزش خانواده به شوخی گفت که خانم معلم، شما نه تنها برای بچه‌ها تکلیف تعیین کرده‌اید، ما را هم به کار گرفته‌اید و معمولاً هر جمعه کار ما این شده است که همه با هم برویم و از جاهایی که آدرس داده‌اید، بازدید کنیم». معلم شماره (۷) در این باره می‌گوید: «پاسخ برخی از سؤالات را فقط افراد مسن فامیل می‌دانستند و به همین خاطر چند بار پیش آمده بود که خانواده‌ها بهانه یافتن پاسخ این سؤالات، تلفنی سراغی از اقوام گرفته و یا حضوری به خانه آن‌ها رفته‌اند».

۴-۲. حیطه محلی

موضوعات مطرح شده در کلاس بوم‌محور، محلی بوده‌اند و برای یافتن پاسخ آن‌ها نیز باید از همان منابع موجود در روستا و یا شهر مانند افراد بومی، کتابخانه‌ها و نهادهای دولتی و عمومی محلی استفاده می‌شده است. بدیهی است که ارتباطاتی که در این فضا شکل می‌گرفته، خود نقش مؤثری در افزایش رشد اجتماعی دانش‌آموزان و گسترش مناسبات محلی داشته است. معلم (۱۱) می‌گوید: «گاهی پیگیری موضوعات مطرح شده در کلاس باعث شده بود که دانش‌آموزانم به کتابخانه محل هم سری بزنند و از کتابدار آنجا کسب اطلاع کنند». معلم (۲) می‌گوید: «در کلاس درس بحث از مشاهیر و از خودگذشتگی رزمندگان برای دفاع از کشور شد و یک گروه از دانش‌آموزان داوطلب تحقیق در این زمینه شدند. آن‌ها به چند اداره و حتی گلستان شهدای شهر مراجعه کرده بودند و آمار و عکس‌های جالبی از این افراد و زندگی‌نامه‌های آن‌ها پیدا کرده بودند و در روزنامه دیواری مدرسه به نمایش گذاشتند». معلم (۱۶) می‌گوید: «دانش‌آموز من گفت پیرمردی در محله ما بود که هر روز جلوی مسجد روی صندلی می‌نشست و من فکر می‌کردم که چه آدم بی‌کار و بی‌هنری است، اما وقتی در مورد محله‌مان تحقیق می‌کردم، فهمیدم که او یکی از بانیان و معمار مسجد محله بوده و حالا هم جلوی مسجد می‌نشیند و به مشکلات مردم رسیدگی می‌کند. از وقتی این موضوع را فهمیده‌ام همیشه به او سلام می‌کنم و احترام می‌گذارم». معلم (۱۵) می‌گوید: «محله‌ای که مدرسه ما در آن قرار داشت، از قدیمی‌ترین محله‌های شهر بود و چند اثر تاریخی هم در آن وجود داشت که دانش‌آموزان ما اطلاع کمی از آن‌ها داشتند. این شیوه کار باعث شد که بچه‌ها فرصت این کار را پیدا کنند».

ب) محدودیت‌های استفاده از محتوای بوم‌محور در قالب روش تدریس کاوش‌گری با وجود همه مزایایی که برای روش تدریس کاوش‌گری در آموزش برنامه ویژه مدرسه ذکر شد، اما در روند اجرای این روش برنامه‌ریزی درسی، مشکلات و موانعی شناسایی و تشخیص داده شده که در ادامه و در دو بُعد فردی و اجتماعی به آن‌ها اشاره می‌شود:

۱. بُعد فردی

از آنجایی که شیوه‌های آموزش مرسوم و سنتی در حال اجرا در مدارس با اجرای شیوه جدید که بر مبنای محتوای محلی و روش فعال کاوش‌گری تنظیم شده بودند، همخوانی نداشتند، مقاومت‌هایی از سوی برخی از دانش‌آموزان در جهت اجرای آن‌ها ایجاد شده است. از جمله معلم (۴) می‌گوید: «برخی از دانش‌آموزان کلاس که جزء ممتازان هم محسوب می‌شدند، همواره ترجیح می‌دادند که متن کتاب درسی خود را مطالعه و حفظ کرده در کلاس ارائه دهند و تمایلی به انجام کارهای میدانی از خود نشان نمی‌دادند». معلم شماره (۵) نیز بیان می‌دارد: «دانش‌آموزان بازیگوشی هم داشتیم که در گروه‌ها و فعالیت‌های مشخص‌شده برای تحقیقات محلی همکاری کمی داشتند و به‌قول بچه‌ها آماده‌خوری می‌کردند».

۲. بُعد اجتماعی

۲-۱. حیطه کلاس

در یک جمع‌بندی کلی مشخص شد که سه مشکل «شلوغی و سروصدای زیاد کلاس‌ها»، «کمبود زمان برای کامل کردن تدریس کل محتوا» و «دشواری در کنترل و هدایت کلاس» در راه اجرای این شیوه وجود داشته است. معلم (۱۵) می‌گوید: «گاهی که بحث‌های کلاسی بالا می‌گرفت و دانش‌آموزان کنترل خود را از دست می‌دادند، سروصدای‌شان آنقدر بالا می‌رفت که مزاحم کلاس‌های دیگر می‌شدند. به‌خاطر همین، چند جلسه اول کلاس را در نمازخانه که در طرف دیگر مدرسه قرار داشت، برگزار کردم». معلم (۱۱) می‌گوید: «یکی، دو جلسه اول که این روش را اجرا کردم خیلی وقت گیر بود و می‌خواستم قید اجرای آن را بزنم، اما پس از چند جلسه و با اصرار دانش‌آموزان که قول دادند رعایت نظم و مقررات کلاس را بکنند، سرعت کار بیشتر شد و خوشبختانه تا پایان برنامه وقت کم نیاوردیم».

۲-۲. حیطه مدرسه

واقعیت این است که درون هر فرهنگ، خرده‌فرهنگ‌هایی نیز وجود دارد که گاهی بر سر موضوعاتی در تعارض قرار می‌گیرند. متأسفانه این رویکرد از بیرون از مدرسه به فضای داخل آن نیز سرایت می‌کند و گاهی دانش‌آموزان نیز با تبعیت از افکار و رفتار بزرگسالان، به آزار یکدیگر می‌پردازند. معلم (۸) می‌گوید: «در اوایل کار که تدریس موضوعات محلی را شروع کردم، بعضی وقت‌ها در کلاس بحث‌هایی بین بچه‌ها پیش می‌آمد و همدیگر را اذیت می‌کردند. مثلاً به دلیل اختلافاتی که از قبل بین دو محله بر سر آب و زمین‌های کشاورزی وجود داشت، بچه‌ها در مدرسه با همدیگر درگیر می‌شدند. خوشبختانه به مرور این موضوعات حل شد».

۲-۳. حیطه خانواده

با توجه به اینکه پدران و مادران دانش‌آموزان به‌شیوه سنتی تحصیل کرده و به آن عادت کرده بودند، برخی از آن‌ها با این شیوه جدید تدریس که به‌شیوه کاوش‌گری در محیط محلی تدریس می‌شد، آشنایی نداشته و اجرای آن را موجب اتلاف وقت فرزندان خود می‌دانستند. معلم (۲) می‌گوید: «پدر دانش‌آموز به مدرسه آمده بود و می‌گفت که شما به جای اینکه وقت بچه من را صرف این کارها بکنید، از او بخواهید که مطالب کتاب درسی-اش را حفظ کند».

۲-۴. حیطه محلی

در هر منطقه‌ای تعدادی کارخانه و یا معدن وجود دارند که به‌نوعی عملکرد آن‌ها با موضوعات زیست‌محیطی تطابق نداشته و به‌همین دلیل مالکان و یا مدیران آن‌ها علاقه‌ای به مطرح شدن نداشته و در مقابل هرگونه بازدید و پژوهشی که در حوزه کاری آن‌ها به‌عمل آید، مقاومت می‌کنند. معلم (۱) در این باره می‌گوید: «کارخانه‌ای در نزدیکی شهر بود که برای مصارف خود از مازوت استفاده می‌کرد و آلودگی داشت. برای بازدید از آن درخواست دادیم، ولی مخالفت کردند».

بحث و نتیجه‌گیری

هم‌زمان با تغییر و تحول در عرصه‌های مختلف علمی، فرهنگی و اجتماعی جامعه، تغییر در نظام‌های آموزشی و مؤلفه‌های اصلی آن، نظیر هدف‌های آموزشی، شیوه‌ها و روش‌های

آموزش و یادگیری و ارزشیابی نیز گریزناپذیر است. خوشبختانه در برنامه درسی ملی این موضوع مورد توجه قرار گرفته و به معلمان آزادی عمل بیشتری داده شده تا در زمینه طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی ویژه مدرسه (بوم) دست به اقدام زده و ابتکارات خود را به منصفه ظهور برسانند. در این پژوهش، با محور قرار دادن آموزش مطالعات اجتماعی محلی (شهرستان نجف آباد)، کتابی فعالیت محور نگاشته شده و به روش کاوش گری توسط تعدادی از معلمان داوطلب تدریس گردیده و نتایج آن مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت.

در پاسخ به پرسش اول این پژوهش که «برنامه ویژه مدرسه» اجرا شده، چه مزایایی داشته است؟، مشخص شد که این طرح با آثار مثبتی در بُعد فردی و اجتماعی روبرو بوده است. از جمله مزایای فردی آن در بُعد ناخشی، افزایش توانایی هر یک از دانش آموزان در به یاد- سپاری نام مکان‌ها، فهم معانی کلمات و جملات و تجزیه و تحلیل پدیده‌ها؛ در بُعد ارزشی، دقت و توجه به هویت بومی و محلی و علاقمندی به مشارکت در مباحث کلاسی و در بُعد مهارتی، توانایی در جهت گردآوری اطلاعات، به کارگیری ابزارهای سنجش، نقشه خوانی، رسم کروکی، جدول و نمودار و توانایی در جهت یابی و موقعیت یابی پدیده‌ها و تقویت فن نگارش بوده است.

این نتایج، با پژوهش . (Smith et al (2026 که مطالعه غیررسمی در خارج از مدرسه را به عنوان مکمل ارزشمندی برای تجربیات رسمی درون مدرسه محسوب کرده و مطالعات (Cooper et al (2012 که این فعالیت‌ها را منجر به افزایش انگیزه در دانش آموزان و یاری رسانی به آنها برای دستیابی به هدف‌های یادگیری و جذاب‌تر شدن آموزش دانسته همخوانی دارد. همچنین، همان گونه که (Carrier (2014 بیان داشته است، این فعالیت‌ها با آماده کردن دانش آموزان برای دنیای واقعی و کمک به آنها برای تبدیل شدن به شهروندانی با سواد علمی، به تحقق بخشیدن به هدف‌های آموزش کمک به سزایی نموده است. همان گونه که (Musa (2024 بیان داشته است، مشارکت دادن دانش آموزان در جامعه، آنها را در معرض محیط یادگیری، افراد و دیدگاه‌های متنوع قرار داده و حس هدف‌مندی بیشتری در آنها ایجاد نموده و مطابق با نظرات Alqudah و Khasawneh (2023) در افزایش خودکنترلی و پشتکار آنها مؤثر بوده است. در نهایت، همراستا با نظرات (Brew (2023 دانش آموزانی که با محیط اطراف خود تعامل داشته‌اند و تجربیات

به‌دست‌آمده را با محتوای کلاسی پیوند داده‌اند، در ارزشیابی‌ها نمرات بالاتری را کسب کرده‌اند.

علاوه بر تأثیرات فردی، از بُعد اجتماعی نیز «برنامه ویژه مدرسه» مزایای فراوانی داشته است. از نمونه مزایای اجتماعی روش تدریس به‌کارگرفته‌شده، افزایش شور و حال کلاس‌ها، بالا رفتن بازدهی کل کلاس، افزایش صمیمیت در بین دانش‌آموزان، ارتقای مهارت‌های همکاری گروهی و افزایش تاب‌آوری و پایداری گروه‌ها، طرح موضوعات بومی در مراسم صبحگاه، دعوت از نویسندگان محلی برای حضور در مراسم‌ها، افزایش مشارکت دانش‌-آموزان در مسابقات استانی و ملی بوده است. همچنین، افزایش گفتگوهای بین اعضای خانواده، جهت‌دهی به اوقات فراغت خانواده و گسترش ارتباطات فامیلی، افزایش مراجعه به نهادهای عمومی و دولتی، برقراری ارتباط بیشتر و احترام به سالمندان، شناخت بیشتر از فرهیختگان محلی، توجه بیشتر به حفظ میراث فرهنگی را در پی داشته است.

این یافته‌ها منطبق بر مطالعات Saidah و Damariswara (2024) و Mouraz و Mekonnen و Haile و Kong (2021)، Alvin (2017) و Kim، Leite (2013) است که بیان کرده بودند آموزش مطالعات اجتماعی مبتنی بر زمینه محلی و پیوند دادن آن با زندگی، سطح ارتباطات و روابط اجتماعی و مشارکت گروهی دانش‌آموزان را ارتقا بخشیده و بر بهبود روند آن‌ها در کلاس نیز تأثیر به‌سزایی خواهد داشت. با این حال، طرح انجام‌شده نتایجی فراتر از مباحث بیان‌شده توسط سایر پژوهش‌گران را نیز در پی داشته است که از آن جمله می‌توان به کشیده شدن موضوعات مورد بحث به فضای مدرسه و دیگر کلاس‌های درس و همچنین، گفتگوهای خانوادگی و فامیلی و همراهی خانواده‌ها با فرزندان‌شان در انجام پژوهش‌های محلی اشاره کرد.

بر خلاف مطالعات انجام‌یافته توسط Saidah et al. (2024) و مطالعات Brew (2023) که به صرف وقت زیاد برای اخذ مجوزهای لازم و هزینه‌های زیاد برای تدارک مقدمات اجرای روش‌های کاوش‌گری بوم‌محور تأکید کرده بودند، اجرای روش پیشنهادی در این پژوهش، مشکلات اداری و هزینه کمی را بر مدرسه تحمیل کرد که علت عمده آن همراهی بسیاری از خانواده‌ها با این طرح بود. در واقع بخش عمده‌ای از فعالیت‌های مرتبط با این شیوه آموزش به خانواده‌ها واگذار شده بود و بسیاری از آن‌ها با ابراز علاقه و صرف وقت و هزینه شخصی به همراه دانش‌آموزان خود به کاوش در محیط پرداخته و نه تنها سطح

دانش و نگرش فرزند خود را افزایش داده بودند، بلکه خود نیز از این شیوه آموزش بهره برده بودند.

در بررسی پرسش دوم که «اجرای این طرح (برنامه ویژه مدرسه) با چه محدودیت‌هایی همراه شده است؟» می‌توان این مشکلات را نیز در دو بُعد فردی و اجتماعی مورد بررسی قرار داد: در بُعد فردی، مقاومت برخی از دانش‌آموزان ممتاز که خواستار تمرکز بر محتوای کتاب‌های رسمی بوده‌اند و نیز طفره برخی از دانش‌آموزان فرصت‌طلب در انجام ندادن وظایف محوله را می‌توان برشمرد. موضوع مقاومت برخی از دانش‌آموزان در همراهی با این طرح و تمرکز آن‌ها بر حفظ محتوای کتاب‌ها و مقاومت در انجام فعالیت‌های میدانی منطبق با نتایج به‌دست آمده توسط Tsehay et al. (2023) است.

در بُعد اجتماعی نیز شلوغی کلاس‌های بوم‌محور و ایجاد مزاحمت برای سایر کلاس‌ها، بحث‌های گاه و بی‌گاه در درون مدرسه بر سر اختلافات قدیمی محلی، مخالفت برخی از خانواده‌ها با اجرای این شیوه از تدریس و همکاری نکردن برخی از کارخانه‌ها و کارگاه‌های آلوده‌کننده محیط زیست برای انجام بازدیدهای علمی را می‌توان از جمله موانع اجرای این طرح دانست. این مشکلات قبلاً نیز توسط سایر پژوهش‌گران مورد توجه قرار گرفته بود، به‌طوری که Saidah et al. (2024) به شلوغی این گونه کلاس‌های درس اشاره کرده بودند و Kenea (2014) و Taylor (2003) نیز در بیان مخالفت برخی از خانواده‌ها و جوامع محلی با اجرای این طرح‌ها مطالبی را بیان داشته بودند.

در نهایت می‌توان بیان کرد که آموزش‌های رسمی مدرسه‌ای و خارج از مدرسه دو روی یک سکه هستند و هر کدام بدون دیگری، ناقص می‌نمایند. توجه صرف به کتاب‌های درسی و غافل شدن از موضوعات محلی موجب کاهش شور و شوق دانش‌آموزان در کلاس درس و کم‌رنگ شدن تعاملات اجتماعی بین آن‌ها خواهد شد. از طرف دیگر، چنانچه موضوعات محلی و بومی مورد توجه افراطی قرار گیرند، منجر به تعصب محلی و قوم‌گرایی شده و وحدت ملی را تضعیف خواهند کرد. بنابراین، همان‌گونه که در برنامه درسی ملی پیش‌بینی شده است، پیشنهاد می‌شود که:

۱- دو نوع محتوای رسمی و غیررسمی به‌موازات هم مورد توجه قرار گرفته و به‌شکل مکمل در مدرسه و خارج از آن آموزش داده شوند.

۲- در روش تدریس محتوای بومی آزادی عمل لازم به معلمان داده شود.

- ۳- دانش‌آموزان و خانواده‌ها در مورد اهمیت توجه به محتوای بومی و انجام فعالیت‌های گروهی توجه شده و نسبت به آن ترغیب شوند.
 - ۴- دانش‌آموزان دستاوردهای خود از مطالعات بومی را در مراسم‌های مدرسه بیان کرده و تشویق شوند تا انگیزه آن‌ها برای ادامه کار بیشتر شود.
 - ۵- نهادهای محلی توجه شوند که نسبت به فعالیت‌های خود دارای مسئولیت اجتماعی بوده و ملزم به همکاری با مدارس می‌باشند.
- لازم به ذکر است که از جمله محدودیت‌های این پژوهش برای مؤلفان، امکان اجرای آن در یک پایه تحصیلی و در محدوده یک شهرستان بوده است. بنابراین، توصیه می‌شود که سایر پژوهش‌گران به بررسی این روش تدریس در سایر مناطق کشور نیز پرداخته و نتایج آن را با این پژوهش مورد مقایسه و بررسی قرار دهند.

تعارض منافع

نویسندگان این مقاله هیچ گونه تعارض منافی ندارند.

سپاس‌گزاری

جهت انجام این پژوهش از همکاری و مساعدت معلمان و مدیران دوره ابتدایی شهرستان نجف‌آباد برخوردار شدیم که لازم می‌دانیم از آن‌ها تشکر و قدردانی نماییم.

منابع

- ابراهیم‌آبادی، محمدجواد (۱۴۰۳). ارائه الگوی دانش فرهنگی مبتنی بر بوم معلمان مقطع ابتدایی استان کرمان؛ یک مقاله کیفی. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۵ (۱۶)، ۱-۴۴.
- پاکدامن، فرزانه؛ دواپی، مهدی؛ خسروی بابادی، علی اکبر؛ رضازاده، حمیدرضا (۱۴۰۱). بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی متوسطه اول ایرا. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱۰ (۲۰)، ۳۱۳-۳۳۴.
- جلایی لایین، شیوا (۱۴۰۳). سنتز پژوهشی چالش‌های بومی‌سازی برنامه‌های درسی و راه کارهای پیش رو. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۵ (۱۶)، ۱۵۵-۲۰۲.
- خدارحمی، مریم؛ ملکی، حسن (۱۳۹۴). بررسی رابطه تعاملی جامعه و مدرسه در برنامه درسی دوره متوسطه. مطالعات برنامه درسی، ۱۰ (۳۹)، ۱۵۵-۱۸۲.

دهقانی، مرضیه؛ امین خندقی، منصور (۱۳۹۰). تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه درسی تربیت اجتماعی دوره راهنمایی بر مبنای تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و اسناد مرتبط برنامه درسی. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱ (۲)، ۱۳۱-۱۷۶.

رحیمی پردنجانی، یعقوب (۱۴۰۰). نقد و تحلیل سند برنامه درسی ملی بر مبنای انطباق با نیازهای آموزشی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و دوره اول ابتدایی عشایر با تأکید بر رویکرد دانش بومی. *پژوهش در برنامه درسی*، ۱۸ (۷۱)، ۱۸۱-۱۹۶.

شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی، تهران: وزارت آموزش و پرورش. فلاحیان، ناهید؛ آرام، محمد باقر؛ نادری، مریم؛ احمدی، آمنه (۱۳۹۱). *روش آموزش مطالعات اجتماعی آموزش ابتدایی*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی کتب درسی وزارت آموزش و پرورش.

قادری، مصطفی (۱۳۹۲). *برنامه درسی و فرهنگ: رویارویی‌ها و هم‌آوردی‌ها*. تهران: آوای نور.

References

- Alqudah, H., & Khasawneh, M. A. S. (2023). Exploring the impact of virtual reality field trips on student engagement and learning outcomes. *Migration Letters*, 20(5), 1205-1216. DOI: <https://doi.org/10.59670/ml.v20i5.4876>
- Anderson, D. L., Graham, A. P., Simmons, C., & Thomas, N. P. (2022). Positive links between student participation, recognition and wellbeing at school. *International Journal of Educational Research*, 111(3), 111-121. DOI: 10.1016/j.ijer.2021.101896.
- Barchok, K. H., & Abura, O. G. (1999). Effect of discovery method on secondary school students' achievement in physics in Kenya. *Asian Journal of Social Science & Humanities*, 1(9), 961-969.
- Bordoh, A., Eshun, I., Yalley, C. E., & Bentil, J. (2025). Social Studies Teachers' Knowledge Base on the Community Resources of Teaching and Learning: A Case Study of Senior High Schools in the Komenda Edina Eguafio Abirem (KEEA) Municipality. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=5057053> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5057053>
- Brew, E. (2023). Teachers' Knowledge Base in Community Resources Used in Assessing Social Studies Concepts. *Open Journal of Educational Research*, 3(2), 105-121. <https://doi.org/10.31586/ojer.2023.711>
- Carrier, S. J., Aristidou, M., Lorkee, C., Ismail, A., & Ballard, H. L. (2024). An emerging theory of school-based participatory science: Engaging students in authentic scientific practices. *Citizen Science: Theory and Practice*, 9(1), Article 755. <https://doi.org/10.5334/cstp.755>
- Cejas, E. A. C. (2019). Contextualized and localized lessons: Its effectiveness in teaching grade 11-understanding society, culture and politics. 4-3105201914173600, 1-90.
- Chen, C., Shahbaz, P., & Haq, S. U. (2025). Transforming students' green behavior through environmental education: the impact of institutional practices and policies. *Frontiers in Psychology*, 15, 1499781.
- Cooper, G., Kenny, J., & Fraser, S. (2012). Influencing Intended Teaching Practice: Exploring pre-service teachers' perceptions of science teaching resources.

- International Journal of Science Education, 34(12), 1883–1908.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2012.698762>
- Dara, V. L., & Saradha, M. (2022). The Interaction Between Technologies, Techniques, and People in Higher Education Through Participatory Learning. In Handbook of Research on Technologies and Systems for E-Collaboration During Global Crises (pp. 339-356).
- Dehghani, M., & Amin Khandaghi, M. (2011). An analysis of the current status of social education curriculum design in middle school based on content analysis of textbooks and related curriculum documents. *Curriculum Research*, 1(2), 131-176. [In Persian]
- Dehghani, M., & Amin Khondoqi, M. (2011). An analysis of the current status of social education curriculum design for middle school based on content analysis of textbooks and curriculum-related documents. *Curriculum Research*, 1(2), 131–176. [In Persian].
- Demir, P., & İlter, İ. (2025). Engaging Pre-Service Social Studies Teachers in Local History Study Experiences. *The Social Studies*, 1–23.
<https://doi.org/10.1080/00377996.2025.2510293>
- Ebrahimabadi, M. (2024). Presenting a cultural knowledge model based on the ecology of elementary school teachers in Kerman Province: A qualitative article. *Qualitative Research in Curriculum Studies*, 5(16), 1–44. [In Persian].
- Ebrahimabadi, M. J. (2024). Presenting a model of cultural knowledge based on the context of elementary school teachers in Kerman province: A qualitative study. *Qualitative Research in Curriculum*, 5(16), 1-44. [In Persian]
- Falahian, N., Aram, M. B., Naderi, M., & Ahmadi, A. (2012). *Social studies teaching method for primary education*. Curriculum Planning and Textbook Research Organization, Ministry of Education. [In Persian].
- Fallahian, N., Aram, M. B., Naderi, M., & Ahmadi, A. (2012). *Teaching methods for elementary social studies*. Organization for Research and Textbook Planning, Ministry of Education. [In Persian]
- Farland, M. Z., & Beck, D. E. (2019). Collaborative learning teams to longitudinally teach and assess teamwork behaviors and attitudes. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(9). <https://doi.org/10.5688/ajpe7255>
- Gapinski, A. J. (2018). Assessment of effectiveness of teamwork skills learning in collaborative learning. *Journal of Management & Engineering Integration*, 11(2), 1-15.
- Ghadery, M. (2013). *Curriculum and culture: Encounters and challenges*. Avaye Noor Publications. [In Persian]
- Ghadiri, M. (2013). *Curriculum and culture: Confrontations and contestations*. Avaye Noor. [In Persian].
- Haile, T. M., & Mekonnen, E. A. (2024). Impacts of stakeholder engagement on curriculum implementation in Ethiopian Defense University. *Pedagogical Research*, 9(2), em0201. <https://doi.org/10.29333/pr/14369>
- Jalayeri Layein, S. (2024). A research synthesis of challenges in indigenizing curricula and emerging solutions. *Qualitative Research in Curriculum Studies*, 5(16), 155–202. [In Persian].
- Jalayeri Layin, S. (2024). A research synthesis of the challenges of localizing curricula and the solutions ahead. *Qualitative Research in Curriculum*, 5(16), 155-202. [In Persian]
- Khodarahmi, M., & Maleki, H. (2015). Examining the interaction between community and school in the secondary school curriculum. *Curriculum Studies*, 10(39), 155–182.

- Khodarahmi, M., & Maleki, H. (2015). Investigating the interactive relationship between community and school in the secondary school curriculum. *Curriculum Studies*, 10(39), 155-182. [In Persian]
- Kim Alvin, D. L. (2017). Contextualization and localization: acceptability of the developed activity sheets in science 5 integrating climate change adaptation. *Proceedings of the International Conference on Climate Change*, 1, 20-24.
- Kong, Y. (2021). The role of experiential learning on students' motivation and classroom engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 771272. DOI: [10.3389/fpsyg.2021.771272](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.771272)
- Kopong, E. (1995). Informal learning: a case study of local curriculum development in Indonesia. *Prospects*, 25(4), 639-651.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (3rd Ed.). California, CA: Sage Publications.
- Kwarteng, P. (2022). Techniques and Strategies Use in Assessing Social Studies Concepts. *Universal Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(3), 144-159.
- Mamombe, C., & Mathabathe, K. C. (2024). Active versus passive learning: Comparative case study of problem-solving competencies in stoichiometry.
- Massam, W. E. (2019). Investigating effects of contextualized science curricular experiences on students learning and their teachers' teaching in Tanzania. Doctoral Dissertation, University of British Columbia. <http://hdl.handle.net/2429/69325>
- Mathur, A., & Singh, S. (2023). Experiential versus Traditional Pedagogy: A study of primary school in Delhi NCR.
- Mouraz, A., & Leite, C. (2013). Putting knowledge in context: Curriculum contextualization in history classes. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6(3), 1-11.
- Muchenje, F., & Heeralal, P. J. (2016). Teachers' views on the accommodation of students' cultural diversity in curriculum instructional materials in use in primary schools in Chegutu District Zimbabwe. *Journal of Social Sciences*, 47(2), 142-150.
- Musa, A. (2024). Availability, Utilization, and Efficiency of Community Resources in Teaching Social Studies for Knowledge Transfer in Federal Capital Territory College of Education, Zuba-Abuja. *International Journal of Research and Innovation in Applied Science*, 9(4), 234-244.
- Neupane Adhikari, S. (2024). *Improving Smallholder Coffee Farmer's Production and Export Potential in Nepal*. [Doctoral Thesis, Charles Sturt University]. Charles Sturt University.
- Nurhasanah, I. S., & Van den Broeck, P. (2025). Youth engagement in ecotourism and community-based development: experiences and lessons from Pahawang Island, Indonesia. *Journal of Ecotourism*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/14724049.2025.2507876>
- Pakdaman, F., Davaei, M., Khosravi Babadi, A. A., & Rezazadeh, H. (2022). Examining the status of ethnicity and ethnic lived experiences of students in Iran's first secondary school curriculum. *Theory and Practice in Curriculum*, 10(20), 313-334. [In Persian]
- Pakdaman, F., Davaii, M., Khosravi Babadi, A. A., & Rezazadeh, H. R. (2022). Investigating the position of ethnicity and the lived ethnic experiences of students in the first secondary school curricula of Iran. *Theory and Practice in Curriculum*, 10(20), 313-334. [In Persian]
- Phinla, W., Phinla, W., & Mahapoonyanont, N. (2025). The effects of problem-based and community-based social studies teaching to promote 21st-century skills in small school students. *Authorea Preprints*.

- Rahimi Pardanjan, Y. (2021). Critique and analysis of the national curriculum document based on its alignment with the educational needs of preschool and early primary students in nomadic communities, with emphasis on indigenous knowledge approach. *Curriculum Research*, 18(71), 181–196. [In Persian].
- Rahimi Pordanjani, Y. (2021). Critique and analysis of the national curriculum document based on its adaptation to the educational needs of preschool and first-grade elementary school students of nomadic tribes with an emphasis on the indigenous knowledge approach. *Research in Curriculum*, 18(71), 181-196. [In Persian]
- Saidah, K., & Damariswara, R. (2024). Problems of Social Studies Learning at Elementary Education Level: What are the Recommended Solutions?. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 10(1), 24-34. <https://doi.org/10.29407/jpdn.v10i1.22487>
- Smith, P. S., Goforth, C. L., Carrier, S. J., Hayes, M. L., & Safley, S. E. (2025). An emerging theory of school-based participatory science. *Citizen Science: Theory and Practice*, 10(1).
- Supreme Council of Education. (2012). *National curriculum*. Ministry of Education. [In Persian]
- Supreme Council of Education. (2012). *National curriculum*. Ministry of Education. [In Persian].
- Syamsidah, S., Ratnawati T, R. T., Amir Muhiddin, A. M., & Mithen Lullulangi, M. L. (2020). Effectiveness of learning devices with inquiry learning models to increase skills creative thinking students. *Effectiveness of Learning Devices with Inquiry Learning Models to Increase Skills Creative Thinking Students*, 1(1), 128-137.
- Taylor, P. (2003). Making learning relevant: Principles and evidence from recent experiences. In D. Atchoarena & L. Gasperini (Eds.), *Education for Rural Development-Towards new policy Responses* (Joint study by FAO and UNESCO, Paris).
- Tsehay, S., Belay, M., & Seifu, A. (2024). Challenges in constructivist teaching: Insights from social studies teachers in middle-level schools, West Gojjam Zone, Ethiopia. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2372198>
- Wang, L. P., & Ho, H. F. (2012). Internationalization versus Localization: The Case of Primary Education in Taiwan. *International Education Studies*, 5(4), 39-45.