

وضعیت آگاهی اساتید دانشگاه از بومی سازی برنامه های درسی توسعه پایدار در آموزش عالی

رضا میرعرب رضی^۱، کبری غلامعلی تبار فیروزجایی^۲

چکیده:

اگر از منظر توسعه به برنامه درسی بنگریم در می‌یابیم که برنامه درسی توسعه پایدار نگاه همه جانبه به فراگیران و ابعاد وجودی آنان دارد. توسعه پایدار را می‌توان حالتی از تعادل و توازن بین ابعاد مختلف توسعه دانست. بومی سازی برنامه درسی توسعه پایدار اشاره به توسعه مهارت‌ها، دانش، توانایی‌ها و نگرش‌های دانشجویان در بستری معنادار و مرتبط دارد. هدف اصلی مطالعه حاضر بررسی وضعیت موجود آگاهی اعضای هیات علمی دانشگاه از بومی سازی برنامه‌های درسی آموزش عالی در زمینه توسعه پایدار است. روش پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری، شامل اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی است که با روش نمونه‌گیری تصادفی ۸۲ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شده‌اند. ابزار گردآوری اطلاعات، پرس‌شنامه آگاهی از بومی سازی عناصر توسعه پایدار برنامه درسی است که توسط محقق ساخته شد و روایی آن به تأیید متخصصان برنامه درسی رسید و پایایی آن ۰/۸۹ محاسبه شد. نتایج نشان داد که اغلب اساتید (اعضای هیات علمی) سیاست‌ها و خط‌مشی‌هایی جهت بومی سازی برنامه درسی توسعه پایدار ندارند، آنان از نقش‌شان جهت بومی سازی برنامه درسی آموزش عالی در زمینه توسعه پایدار آگاهی ندارند، اقدام لازم جهت توسعه پایدار انجام نمی‌دهند، اکثریت (۸۸.۲ درصد) اساتید معتقدند که با چالش‌های اساسی در آگاهی از برنامه درسی توسعه پایدار مواجه هستند. با توجه به نتیجه و وجود چالش در آگاهی اعضای هیات علمی، انجام اقداماتی جهت آگاهی بخشی در زمینه بومی سازی برنامه درسی توسعه پایدار می‌تواند راهگشای یکی از مهمترین مباحث در برنامه درسی دانشگاه‌ها باشد.

کلید واژه‌ها: توسعه پایدار، برنامه درسی، چالش‌های توسعه پایدار برنامه درسی، آموزش عالی.

۱- مقدمه

نگرانی‌های بشر در زمینه محیط زیست در ابعاد ملی، منطقه‌ای و جهانی هنگامی مشهود گردید که با توسعه صنعتی و استفاده از منابع محدود تجدید پذیر و غیر قابل تجدید، مشکلات رو به فزونی نهاد. توسعه از یک سو با آلودگی‌های محیط زیست و از سوی دیگر با صنعت و تکنولوژی ارتباط ارگانیک دارد، (Wang & Zhang, 2024). بحث توسعه پایدار به دلیل جامعیت و اقبال گسترده در عصر حاضر به بالنده‌ترین مباحث جهانی تبدیل شده و بر مبنای بسیاری از تحلیل‌ها و نظریه‌ها چالش محوری قرن بیست و یکم خواهد بود و در این چالش نوین، انسان مرکز توجه قرار گرفته و هر آنچه حیات، بقا و آزادی انسان را تهدید می‌کند مردود شناخته می‌شود.

^۱ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. (نویسنده مسوول). reza.mirarab@gmail.com
^۲ دانشجوی دکتری رشته ی برنامه ریزی درسی، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

ورود به عصر جدید، بدون نگاهی انسانی تر، متوازن تر و بخصوص بدون اتکا به اصول پایداری نه فقط در کلام که در عمل نیز میسر نخواهد بود. تحقق این آرمانها، علاوه بر اراده های قاطع و آگاهانه عاملانی را می طلبد تا از رهگذر تلاش آنها این اهداف جامعه را عمل بیوشاند.

تجربه جوامع توسعه یافته نشانگر این است که توسعه با برداشت سنتی یعنی تکیه بر رشد و یا تنها بر جنبه اقتصادی با تاکید روی رشد صنعتی بی بند و بار، تولید و مصرف انبوه نمی تواند پایدار باشد. رشد اقتصادی صنعت توأم توجه به تحولات زیست محیطی و اجتماعی از شاخصه های توسعه پایدار است. (Ozturk et al, 2024)

بومی سازی آموزشی به معنای آزادی نظام آموزشی یا حوزه های محلی برای سازگار کردن برنامه درسی با شرایط محلی و مرتبط سازی موقعیت برنامه درسی و فرایند تدریس و یادگیری با محیط محلی است (Taylor, 2003). بومی سازی منجر به انعطاف در برنامه می شود و اولین بار به دنبال انتقادات از اندیشه جهانی شدن توسط Geertz در سال ۱۹۸۳ مطرح شد. (Geertz, 1968) در کتاب خود به نام «دانش محلی»، دانش بومی را به عنوان دانشی کاربردی، جمعی و عمیقاً ریشه گرفته از یک مکان خاص تعریف می کند (Vosoghi & Habibi, 2015). دانش محلی زمینه ای، کلنگر و منطبق با محیط است و به صورت غیررسمی انتشار پیدا کرده است (Kelkar, 2007). تناقض جهانی شدن برنامه های درسی با سازگاری برنامه درسی با شرایط بومی و محلی یک مساله جهانی است و برای نمونه محققانی همچون (Parjanadze, 2009) و (Anderson-Levit, 2003) به این مساله اشاره کرده اند. منظور از دانش بومی در پژوهش حاضر، دانشی است که در بستر اجتماعی و محلی باعث توجه به اولویت های توسعه پایدار می شود. بومی سازی آموزشی را می توان موقعیتی کردن برنامه درسی نیز دانست. منظور از موقعیتی کردن برنامه درسی، مجموعه منظم، ساختارمند، هدف محور و روش مدار تجربیاتی است که توسط دست اندرکاران آموزش در دانشگاه ها ارائه، بسط و ثبت می شود و توسط دانشجویان درک و بکار گرفته می شود. حاصل این موقعیت مند سازی علاوه بر حضور دانش بومی در کلاس، ایجاد درکی واضح تر و عملی تر برای شاگردان است. موقعیتی کردن آموزشی یا زمینه محوری به اعضای دانشگاه این اجازه را می دهد که به موضوعات محلی بیاورند و هر چه بیشتر در زمینه حل معضلات جامعه محلی کوشا باشند. بومی سازی به مفهوم توسعه مهارت ها، دانش، توانایی ها و نگرش های اعضای دانشگاه در ارائه موضوعات جدید در موقعیتی معنادار و مرتبط است. ارتباط موقعیت، تجربه قبلی و زندگی واقعی با دانش نظری و عملی را می توان موقعیتی کردن نامید (Taylor, 2003). اما چگونه می توان آگاهی های بومی و موقعیتی را با برنامه درسی مکتوب ارتباط داد؟ در پاسخ باید گفت که در آمریکا از اواسط دهه ۱۹۸۰ میلادی مباحث جهانی شدن و بومی شدن به علت ماهیت بحث انگیز این دسته از بحث ها مورد چالش جدی قرار گرفت. تا جایی که بعضی از مریبان معتقد به بین المللی کردن و جهانی سازی آموزش در جهت ایجاد تعادل در برنامه درسی، انتخاب مواد موضوعی و آموزش در کلاس درس با شکست روبه رو شدند. ایران هم برای کاهش تهدیدهای مربوط به تربیت مورد نظر و بویژه برای رسیدن به آرمانهای آموزشی خود در عرصه تعیین مواد آموزشی، روش های تدریس و یادگیری به موقعیتی کردن اقدام نموده است. برای مثال برخی از اساتید با برپایی اردوهای محلی و منطقه ای در جهت همگام سازی محتوای آموزشی با شرایط بومی و محلی اقدام می کنند. از ویژگی های این نگاه به آموزش

لحاظ کردن تنوع فرهنگی در دانشگاه است. تنوع فرهنگی به معنای استفاده از تجربه‌ها، باورها و لحاظ کردن ارزشها در مطالب آموختنی در کلاس ها است به گونه‌ای که احتمالاً شوق به یادگیری را افزایش می‌دهد.

از مباحث دیگر مطرح در این زمینه بررسی رویکرد برنامه درسی «مستقل از بافت» و تاثیرات آن در آموزش کلاس درس است. آموزش در این رویکرد با توانایی‌های ذهنی خاصی ارتباط دارد و این توانایی‌ها در بافت‌های اجتماعی و شرایط گوناگون، کاربرد یکسانی ندارند. در این برداشت، تدریس و یادگیری امری بدون جهت است و می‌تواند برای هر نوع هدفی بدون در نظر گرفتن شرایط و موقعیت‌های واقعی به کار رود. بر اساس رویکرد مستقل از بافت، یادگیری مهارت شناختی به شمار می‌رود که ممکن است هیچ ارتباطی با دنیای پیرامون کودکان نداشته باشد. این مساله باعث پدید آمدن «برنامه درسی مرده» می‌شود. اصطلاحی که معمولاً برای برنامه‌های درسی غیر عملیاتی بکار برده می‌شود.

انسان همواره در موقعیت، بافت یا زمینه قرار دارد، می‌تواند آن را درک کند و یا تغییر دهد. یکی از محوری‌ترین مفاهیم در تربیت، موقعیت محوری است. این موضوع با معنی داری یادگیری و استفاده از آموخته‌ها بسیار مرتبط است (Halliday, 2000). بحران هویت نظام آموزش و برنامه ریزی درسی از مناظر مختلف در جهان بررسی شده است. از مقالات مورد توجه پژوهشگران بومی سازی بوده است (Levin, 1979). تأکید می‌نماید که از یک برنامه آموزشی مطلوب انتظار می‌رود که فراگیران را از ابعاد اقتصادی، سیاسی و اجتماعی برای توسعه مشارکت اقتصادی، مشارکت اجتماعی و نقش آفرینی در عرصه دموکراسی به شکل مثبت و مؤثری تربیت کند، اما ملاحظه می‌شود که نظام آموزشی با بحران در این زمینه مواجه است (Bagheri, 2008). مبنای نظریه موقعیتی کردن آموزش، توجه به زمینه و بافت اجتماعی و طبیعی فراگیران است. تلاش در جهت تحقق اثربخش آموزش و کارآمدی بدون در نظر گرفتن موقعیت‌های بی‌همتای شاگردان بی‌فایده خواهد بود. موقعیت‌مند سازی یک مسأله مهم بوده و به ادراک‌ها و ظرفیت‌های متفاوت بومی و محلی بستگی دارد. از دیدگاه آموزشی، امروزه فراگیران نیاز دارند بفهمند که چگونه به اطلاعات مورد نیازشان دسترسی داشته باشند و چگونه این اطلاعات را در موقعیت‌های واقعی زندگی به کار ببرند. علاوه بر این، فراگیران با موقعیت‌های بسیاری مواجه هستند که برای آن جواب سر راست و از پیش آماده شده‌ای وجود ندارد بلکه به جای آن، آنها بایستی بتوانند موقعیت‌ها را تحلیل کنند و دانش و مهارت خود را برای پیدا کردن راه حلی که مفید است به کار گیرند. فیلسوفان، روانشناسان و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت به تبع این تحولات، به نظریه‌های جدید یادگیری بویژه سازنده‌گرایی روی آورده‌اند. دیدگاه سازنده‌گرایی تأکید می‌کند که یادگیرنده، فعالانه دانش را می‌سازد (Santrock)، 2012، quoted by Barzegar Bafroei 2012، shank 2013، quoted by 2000، saif (2017) گفته است: سازنده‌گرایی یک دیدگاه روانشناختی و فلسفی است که طبق آن افراد بیشتر آنچه را که یاد می‌گیرند و می‌فهمند خود می‌سازند و شکل می‌دهند». در آموزش و پرورش موقعیتی، موقعیت یادگیرنده و چگونگی یادگیری (فراشناخت) و یادگیری فرایندمدار مطرح می‌شود (Taylor, 2003). اندیشه پشتیبانی‌کننده از این الگو، توانایی فراگیران در درک و اصلاح موقعیت و توسعه تدریجی ظرفیت‌های وجودی است. زمانی که فراگیران شکل دادن به ظرفیت‌های وجودی را آغاز می‌کنند، بر اساس اصل معرفت‌شناسی می‌باید متناسب با موقعیت

خویش در این فرایند دست به عمل بزنند و با کسب تجربه های جدید مرتبه معرفت شناسی خود را توسعه بخشند. یادگیری خلاق نیازمند ایجاد موقعیت هایی جهت چالش های موقعیتی است. در این صورت فراگیران می توانند علاوه بر کسب اطلاعات با پردازش مناسب آن به خلق و تولید دانش جدید اقدام کنند.

تعامل مناسب و مطلوب میان مفاهیم برنامه درسی و توسعه پایدار، نقش مهمی در پایداری جهان دارد. توجه شایسته به نحوه خلق و سازمان دهی آموزش مناسب و برنامه درسی، یکی از مقدمات تحقق توسعه پایدار می باشد (Izadi et al, 2013). لذا این مقاله ضمن بهره گیری از تحلیل اسناد و مدارک موجود به معرفی مفهوم توسعه پایدار و همچنین ارتباط آن با برنامه درسی می پردازد و در ادامه سعی دارد نشان می دهد که حرکت به سمت بومی سازی برنامه ی درسی منجر به بهبود شاخص های توسعه پایدار با فراهم سازی زمینه ی ارتقای فهم برنامه درسی پایدار و کسب صلاحیت های مطلوب می تواند به الزامات دنیای امروز پاسخ مناسبی بدهد. در دنیای متحول و پرشتاب امروز رویکرد آموزشی از ضرورت های راهبردی در سیاست گذاری ها و برنامه ریزی هاست که این مهم در آموزش عالی و بالاخص در بخش برنامه درسی از جایگاه والایی برخوردار است .

سوالات پژوهش

آیا اعضای هیات علمی خط مشی / راهنماهایی جهت بومی سازی برنامه درسی آموزش عالی در زمینه توسعه پایدار دارند؟

آیا اعضای هیات علمی تلاش و اقدامی جهت بومی سازی برنامه درسی آموزش عالی در جهت آموزش توسعه پایدار انجام می دهند؟

آیا اعضای هیات علمی از نقش شان در بافتمندسازی برنامه درسی آموزش عالی در جهت آموزش توسعه پایدار آگاهی دارند؟

آیا اعضای هیات علمی در بومی سازی آموزش عالی در جهت آموزش توسعه پایدار با چالش مواجه هستند؟

۲- مبانی نظری

نظریه جان دیویی مبنی بر «آموزش خود زندگی است»، یادگیری تجربی دیوید کلب (1984) و انسانی کردن آموزش پائولو فریره (1970) می تواند راهنمای بحث های نظری در مورد بومی کردن برنامه های درسی باشد (2002 ، quoted by Gillespie). در طی قرن گذشته جان دیویی مطرح نمود که فرایند آموزش تنها آماده سازی برای بزرگسالی نیست، بلکه آموزش با کاوشگری و آزمایشگری در موقعیت معنا می یابد. براساس دیدگاه (2015) Teichler ارتقای سطح دانشگاه ها نیازمند جهت گیری راهبردی و تلاش برای سیاستگذاری هایی مبتنی بر رشد و ارزشیابی متناسب با تحولات محیطی موجود و بهره گیری از آن می باشد (Zare et al, 2017) در پژوهش (Mula et al (2017) Leal filho et al (2019) ؛ Molina et al (2023) آمده است موسسات آموزش عالی از طریق آموزش، تحقیق و

مدیریت ابزار مناسب توسعه پایدار هستند و وظیفه دارند متخصصان آینده را به دانش و توانایی مورد نیاز در جهت رسیدگی به مسائل توسعه پایدار تجهیز کنند (quoted by Chpungu & Nhamo, 2024).

شبکه آموزش منابع طبیعی و کشاورزی آفریقا (2010)، با بررسی شکست برنامه های درسی دانشگاه ها در موقعیتی کردن برنامه ها درسی به نکاتی در این زمینه اشاره می کند: عمده ترین دلایل عدم توسعه در بومی سازی محتواهای یادگیری عبارتند از: نبود حمایت سیاسی، نبود بودجه، نبود مشوق هایی برای تولید محتواهای بومی، نبود تجربه در تولید مواد یادگیری بومی شده و همراهی محدود در فرایند اجرای برنامه درسی.

طبق عقیده Taylor (2003) در بین مشکلاتی که اساتید در بومی سازی برنامه درسی با آن رو به رو هستند کار مضاعف، شرایط عمومی و کمبود تجربه و همینطور محوریت امتحانات دانشگاه باعث می شود اساتید از رویکرد منعطف تر و مرتبط تر با شرایط بومی و محلی دست بکشند.

Kenea (2014) نیز به بررسی وضعیت بومی سازی برنامه های درسی مناطق روستایی در کشور اتیوپی پرداخته و مهمترین دلیل عدم محلی سازی آموزش در این کشور را نبود تخصص کافی در مربیان و علاقمندی مدیران به استاندارد کردن، متحدالشکل کردن و جهانی کردن محتواهای درسی می داند.

sani et al Jafar (2011) بررسی بومی سازی برنامه های درسی تحولی در نظام آموزش عالی ایران پرداختند. نتایج پژوهش از دیدگاه متخصصان نشان داد: مقوله وسعت جغرافیایی بومی در برنامه درسی بالاترین اهمیت و مقوله رجال و شخصیت های سیاسی بومی کم اهمیت ترین را برای ورود به برنامه های درسی بومی دارند. سوالات بسیاری در باره بومی سازی می تواند مطرح باشد که راهگشای این بحث مهم در مدارس و مکان های آموزشی باشد. از جمله این که سیاست گذاران و برنامه ریزان آموزش تا چه اندازه خط مشی ها و راهنماهای درسی را در جهت تحقق رویکرد برنامه درسی بومی به کار می گیرند. اساتید تا چه میزان از بومی سازی و تاثیرات آن آگاهی دارند و تا چه میزان اقدام به بومی سازی می کنند. لذا بررسی چالش های بومی سازی در فضای دانشگاه و کلاس درس مورد نظر پژوهش حاضر قرار گرفته است.

۳- روش تحقیق

مطالعه حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده ها، توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری تحقیق شامل اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد استان گلستان در رشته های علوم تربیتی، جغرافیا، علوم اجتماعی، روانشناسی، زبان انگلیسی، مهندسی صنایع و مهندسی شیمی بوده است. به منظور تعیین نمونه پژوهش از روش نمونه گیری تصادفی استفاده شده است که تعداد ۸۲ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. اطلاعات مورد نیاز پژوهش از طریق پرسشنامه گردآوری شده است. الف) پرسشنامه موقعیتی سازی برنامه درسی. این پرسشنامه دارای ۱۹ سؤال و در ۴ بعد خط مشی ها/راهنماها در بومی سازی برنامه درسی در گرایش به توسعه پایدار (۷ گویه)، آگاهی اعضای هیات علمی از نقش شان در بافتمندسازی برنامه درسی در گرایش به توسعه پایدار (۲ گویه)، اقدام در

بومی سازی برنامه درسی در گرایش به توسعه پایدار (۵ گویه)، چالش های بومی سازی در گرایش به توسعه پایدار (۵ گویه) و یک سوال باز در مورد عوامل اصلی محدودکننده بومی سازی برنامه درسی است. به منظور تعیین روایی پرسشنامه از نظرات استادان گروه برنامه درسی و سایر اعضای هیات علمی بهره گیری شده است. برای تعیین برآورد پایایی یا ثبات درونی ابزارهای پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. مقدار ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده ۰/۸۹ به دست آمده است.

۴- یافته‌ها و بحث

جدول ۱: فراوانی و درصد وجود خط مشی و سیاست های بومی سازی در جهت برنامه های درسی توسعه پایدار از دیدگاه اعضای هیات علمی

اعضای هیات علمی		بلی		خیر	
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
خط مشی و راهنما		۴۰/۲	۳۱	۵۹/۸	۵۱

همانطور که جدول فوق نشان می‌دهد (۴۰/۲ درصد) اعضای هیات علمی معتقدند که دانشگاه ها سیاست‌ها و خط‌مشی های دارند که مشوق بومی سازی برنامه درسی در جهت توسعه پایدار است. در حالی که (۵۹/۸) درصد اعضای هیات علمی بیان کردند که دانشگاه ها سیاست ها و خط مشی هایی جهت بومی سازی ندارند.

جدول ۲: فراوانی و درصد آگاهی اعضای هیات علمی از نقش شان در بومی سازی در جهت برنامه های درسی توسعه پایدار

آگاهی		بلی		خیر	
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
		۲۵	۲۰	۷۵	۶۲

همانطور که جدول فوق نشان می‌دهد اکثریت نسبی (۷۶/۵ درصد) اعضای هیات علمی از این واقعیت که بومی سازی برنامه درسی از وظایف آنهاست آگاهی داشتند. در حالی که (۲۳/۵ درصد) بیان کردند از نقش شان در بومی سازی آگاهی ندارند.

جدول ۳: فراوانی و درصد اقدام و تلاش در بومی سازی از دیدگاه اعضای هیات علمی

		بلی	خیر

درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۶۲	۵۴	۳۸	۲۸	اقدام

همانطور که جدول فوق نشان می دهد اکثریت نسبی (۶۲ درصد) اعضای هیات علمی معتقدند تلاش و اقدام جهت بومی سازی برنامه درسی انجام نمی دهند.

جدول ۴: فراوانی و درصد چالش های بومی سازی از دیدگاه اعضای هیات علمی

خیر		بلی		
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۱۱/۸	۱۲	۸۸/۲	۷۰	چالش

همانطور که جدول فوق نشان می دهد اکثریت (۸۸/۲ درصد) اعضای هیات علمی معتقدند که با چالش های اساسی در بومی سازی برنامه درسی مواجه هستند.

جدول ۵: فراوانی و درصد اقدام به بومی سازی برنامه های درسی توسط اعضای هیات علمی از دیدگاه دانشجویان

خیر		بلی		
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۴۷/۱	۳۹	۵۲/۹	۴۳	دانشجویان

همانطور که جدول فوق نشان می دهد (۵۲/۹ درصد) از دانشجویان بر این باورند که از سوی اعضای هیات علمی اقدامی جهت بومی سازی برنامه های درسی (محتواها، روش ها و مواد) انجام می شود. در حالی که (۴۷/۱ درصد) از دانشجویان بر این باورند که از سوی اعضای هیات علمی اقدامی جهت بومی سازی برنامه های درسی انجام نمی شود.

۵- جمع بندی و نتیجه گیری

همان طور که نتایج تحلیل داده ها نشان داد در سه بعد بومی سازی برنامه درسی یعنی خط مشی و راهنمای برنامه درسی، آگاهی اعضای هیات علمی از نقش شان و تلاش و اقدام جهت بومی سازی تقریباً (۶۰ درصد) از اعضای هیات علمی معتقدند که دانشگاه ها سیاست ها و خط مشی لازم جهت بومی سازی برنامه درسی ندارند، اقدام لازم جهت بومی سازی برنامه درسی انجام نمی دهند و از نقش شان جهت بومی سازی آگاهی ندارند. در حالی که تقریباً (۴۰ درصد) از اعضای هیات علمی بیان کردند در سه مولفه ذکر شده دانشگاه ها سیاست ها و خط مشی لازم جهت بومی سازی برنامه درسی دارند، اقدام و کوششی جهت بومی سازی برنامه درسی انجام می دهند و از نقش شان جهت بومی سازی برنامه درسی آگاهی دارند. در ارتباط با چالش های بومی سازی اکثریت (۸۸.۲ درصد) اعضای هیات علمی معتقدند که با چالش های اساسی در بومی سازی برنامه درسی مواجه هستند. هم چنین ۵۲.۹ درصد از دانشجویان بر این باورند که از سوی اعضای هیات علمی اقدامی جهت بومی سازی برنامه های

درسی (محتواها، روشها و مواد) انجام می‌شود در حالی که ۴۷.۱ درصد از دانشجویان بر این باورند که از سوی اعضای هیات علمی اقدامی جهت بومی سازی برنامه های درسی (محتواها، روشها و مواد) انجام نمی‌شود. بنابراین می‌توان گفت که مولفه‌های ذکر شده بومی سازی برنامه درسی با کمبودهایی مواجه است.

در پاسخ به سوال مهمترین چالش ها و عوامل اصلی محدودکننده بومی سازی برنامه درسی در نظام آموزشی، اساتید به مواردی از قبیل: عدم حمایت اجرایی از سوی مدیران منطقه ای، عدم حمایت اجرایی از سوی مدیران دانشگاه، فقدان منابع مورد نیاز، محدودیت زمانی، حجم کار زیاد اساتید، عدم آموزش جهت بومی سازی اشاره داشتند. نتایج این یافته با نتایج تحقیقات شبکه آموزش منابع طبیعی و کشاورزی آفریقا (2010)، (Taylor, 2003) و (Kenea, 2014) همسو می باشد.

در تحلیل این یافته که نتایج تحقیقات مختلف نیز مؤید آن می‌باشد، باید اذعان نمود که بومی سازی برنامه درسی و یادگیری بومی، موجب افزایش یادگیری و افزایش انگیزه فراگیران می‌شود. بنابراین زمانی شاهد بومی سازی یادگیری خواهیم بود که محتوای برنامه درسی و روشها و مطالب مرتبط با آن مستقیماً با تجربیات و محیط یادگیرنده ارتباط داشته باشد از این رو در جهت درک این که کدام یک از جنبه های برنامه درسی (محتوا، روش و مطالب) بومی سازی شده‌اند باید تلاش‌های لازم صورت گیرد.

شاخصه افزایش کیفیت آموزش، منطق پشتوانه بومی سازی برنامه درسی و بومی سازی محتواهای تدریس است. با توجه به گزارش سازمان یونسکو ابعاد حیاتی کیفیت آموزش به ارتباط محتوای برنامه درسی با تنوع محیطی، فرهنگی و واقعیت های اجتماعی و اقتصادی بستگی دارد. یک عامل مهم در بومی سازی برنامه درسی دانشگاه ها و بومی سازی محتوای تدریس، قومیت و تنوع زبانی است. این تنوع باید در زمان طراحی دروس، به صورت واژه‌های مرتبط با محل و واژه‌های زبانی، برای ایجاد پیوندهایی مهم بین یادگیرنده و محتوا مهم به شمار رود (UNESCU, 2002) اجرای محلی باید با محیط طبیعی، محیط اجتماعی، همینطور فرهنگ و نیازهای محیطی منطقه سازگار باشد (Thesia, 2012)

بسیاری از کشورهای در حال توسعه و توسعه یافته تصمیم گرفته‌اند بخشی از برنامه‌های درسی‌شان را به جوامع محلی اختصاص دهند. این نوع از برنامه درسی محلی تقریباً ۲۰ درصد برنامه‌های درسی نظام آموزشی را در بسیاری از کشورها تشکیل می‌دهند (Chachualo Dhorsan, 2008). به طور کلی با توجه به نتایج تحلیل داده‌ها می‌توان گفت که بومی سازی برنامه درسی در نمونه مورد بررسی با چالش‌ها، نقص‌ها و کمبودهایی مواجه است. لذا بر اساس یافته‌های بدست آمده، می‌توان پیشنهادات زیر را ارائه داد:

- بومی سازی برنامه درسی از سیاست‌های اساسی نظام آموزش عالی باشد.
- حمایت از اساتید در شکل دادن به برنامه درسی رسمی مبتنی بر محتواهای محلی و بومی
- بومی سازی برنامه درسی با استفاده از امکانات محلی جهت تولید مواد و به قصد تقویت برنامه درسی منطقه ایی

- بازنگری متون درسی به منظور ایجاد فرصت هایی برای بومی سازی.

منابع

- African Network for Agriculture. (2012). *Agro-forestry and Natural Resources Education (December 2010) Improving relevance through contextualized learning resources*. Retrieved from www.anafeafrika.org on 28/07.
- Anderson-Levit, K. (2003). *Local Meaning, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Barzegar Befroui, K., Khazari, H., and Shir Jahani, A. (2013). The emergence of constructivist approach and transformation in learning environments. *The fourth conference of the Iranian Philosophy of Education Association*, Mashhad, Ferdowsi University of Mashhad. (In Persian)
- Bagheri, Sh. (2008). Humanities and social sciences from crisis to localization: criticisms and solutions. *Hoze and University of Methodology of Human Sciences Quarterly*, 14(54), 66-47. (In Persian)
- Chapungu, L., and Nhamo, G. (2024). Status quo of sustainable development goals localization in Zimbabwean universities: student's perspectives and reflections. *Sustainable Futures*, 7, <https://doi.org/10.1016/j.sftr.2023.100147>.
- Dhorsan, A., and Chachualo, A. (2008). The local curriculum in Mozambique: The santa rita community school in Xinavane. *Prospects*, Vol. 38. Pp. 199-213.
- Gillespie, M. (2002). *EFF Research principles: a contextualized approach to curriculum and instruction – EFF Research to Practice Note – 3*; retrieved from www.nifl.gov on 26/07/2012.
- Halliday, J. (2000). *The struggle for curriculum relevance: the St. Kitts and Nevis Experience*; retrieved from <http://www.uwichill.edu.bb> on 26/11/2012.
- Izadi, S., Ramesh, A., & Azimi, F. (2013). Relating the curriculum to sustainable development. *National Conference of the Iranian Curriculum Studies Association*. <https://sid.ir/paper/849582/fa>. (In Persian)
- Jafari Sani, H., Jalairi Lain, Z., Saeedi Rizvani, M., and Noghani Dekht Bahmani, M. (2011). Localization of transformational curricula in Iran's education system. *National Conference on Fundamental Transformation in the Curriculum System of Iran*, <https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1022038.html>. (In Persian)
- Kelkar, M. (2007). Local Knowledge and Natural Resource Management: A Gender Perspective, *Indian Journal of Gender Studies*, 14 (2), 295-306.

Parjanadze, N. (2009). Globalization theories and their effect on education; *IBSU Scientific Journal*, 3(2), 77-88.

Kenea, A. (2014). The Practice of Curriculum Contextualization in Selected Primary Schools in Rural Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, www.iiste.org ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online).

Ozturk, I., Alqassimi, O., and Ullah, S. (2024). Digitalization and SMEs development in the context of sustainable development: A China perspective. *Heliyon*, 10(6), <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e27936>.

Saif, A. (2000). *Modern Educational Psychology: Psychology of Learning and Education*. Duran publication. (In Persian)

Taylor, P. (2003). Making learning relevant: principles and evidence from recent experiences in David Atchoarena and Lavinia Gasperini (eds.) *Education for Rural Development – Towards new Policy Responses, A joint study conducted by FAO and UNESCO*, Paris.

Thesia, A. (2012). *Tribal Leaders Perspective: Local Curriculum and Its Impact on Preventing the Silence of Culture in West Papua*. Thesis. School of International Training.

UNESCO Asia/Pacific. (2002). “Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform.” Final Report of the Regional Seminar: Vientiane, Laos (2002). Bangkok: UNESCO.

Vathouqi, M., and Habibi, S. (2015). Indigenous knowledge; a step towards localizing rural development and empowering villagers. *Socio-Cultural Development Studies Quarterly*, 2(4), 9-26. (In Persian)

Wang, J., and Zhang, Sh. (2006). Environmental protection tax, green innovation, and environmental, social, and governance performance. *Finance Research Letters*, 65, <https://doi.org/10.1016/j.frl.2024.105592>.

Zare, S., Zainlipour, H, Zarei, E., and Mohammadi, M. (2017). Curriculum content design for sustainable development education in Iran’s higher education system: qualitative research. *Environmental Education and Sustainable Development Quarterly*, 6(2), 25-36. (In Persian)

The status of university professors' awareness of the localization of sustainable development curricula in higher education

Reza Mir Arab Razi¹ , Kobra Gholamali tabar Firouzjai²

Received:7/9/2024

Accepted: 22/10/2024

Abstract:

If we look at the curriculum from the perspective of development, we find that the sustainable development curriculum has a comprehensive view of learners and their existential dimensions. Sustainable development can be seen as a state of balance between different dimensions of development. Localization of sustainable development curriculum refers to the development of students' skills, knowledge, abilities and attitudes in a meaningful and relevant context. The main purpose of the present study is to investigate the current state of knowledge of university academics about localization of higher education curricula in the field of sustainable development. The research method is descriptive survey type. The statistical population includes the academic staff members of Islamic Azad University, who were selected as a statistical sample by random sampling method. The tool for collecting information is the awareness questionnaire of the localization of sustainable development elements of the curriculum, which was made by the researcher, and its validity was confirmed by the curriculum experts, and its reliability was calculated as 0.89. The results showed that most professors (academic faculty members) do not have policies and guidelines for the localization of the sustainable development curriculum, they are not aware of their role in the localization of the higher education curriculum in the field of sustainable development. Do not give, the majority (88.2 percent) of professors believe that they face major challenges in the knowledge of sustainable development curriculum. Considering the result and the existence of challenges in the knowledge of academic staff members, carrying out measures to raise awareness in the field of localization of sustainable development curriculum can be a way forward for one of the most important topics in the curriculum of universities.

¹ (Coressponding Author) Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanity and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran. reza.mirarab@gmail.com

² Ph.D. Student in Curriculm Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanity and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran

Keywords: Sustainable Development, Curriculum, Sustainable Curriculum Development Challenges, Higher Education