



Phenomenological analysis of teachers' lived experiences of educational challenges in nomadic primary schools

Mohsen Farmahini Farahani¹, Seyed Hadi Madani*², Ahad Azimi Agbolagh³

¹ Associated Professor, Faculty of Human Sciences, Shahed University, Tehran, Iran

^{2*} Student of PhD, Faculty of Human Sciences, Shahed University, Tehran, Iran

³ Student of PhD, Faculty of Educational Sciences & Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

Corresponding Author: madani.duman@gmail.com | Received: 2021/11/19 | Accepted: 2021/12/31 | Published: 2022/01/2

Abstract

Background and Objectives: Nomadic life is fraught with complexities for the nomadic teachers who have experienced it themselves, and if the teachers who enter it do not have enough knowledge, they will not be able to provide useful services to the people who deserve the best. The aim of the present study is to investigate teachers' experiences and perceptions of educational challenges and limitations in nomadic primary schools.

Methods: To understand the lived experience of teachers, descriptive phenomenological methods of qualitative research approaches have been used. Samples were selected from teachers who had served in tribal schools for more than three years. 15 teachers with the mentioned characteristics were found. Data were collected and then written through semi-structured interviews and targeted observations. The text analysis of the interviews was done manually using a clerical model. The reliability of the findings was obtained through repeated inquiries and review by reviewers-participants and informants.

Findings: Based on the research findings, the experiences of these teachers can be categorized into three sections: ecological challenges, motivational challenges and curriculum challenges. It included ecological challenges, early marriage, frequent absences, insistence on punishment, and restriction of primary education, bilingualism, and student labor. Motivational challenges include academic interest, school as a place to have fun, drop out of school, and limit learning to school. The challenges of the curriculum included descriptive assessment, a centralized curriculum, educational facilities, and time.

Conclusion: The findings showed that the teachers studied experienced different limitations from teaching in nomadic schools and faced a number of challenges in the teaching process as a whole.

Keywords: Education, Teachers, Nomadic Schools, Phenomenology, Challenges

مقاله پژوهشی

تحلیل پدیدارشناسانه‌ی تجارب زیسته آموزگاران از چالش‌های آموزش در مدارس ابتدایی عشایری

محسن فرمهینی فراهانی^۱، سید هادی مدنی^{۲*}، احد عظیمی آقبلاغ^۳

^۱ دانشیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران

^{۲*} دانشجوی دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران

^۳ دانشجوی دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

*نویسنده مسؤل: madani.duman@gmail.com | دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۲۷ | پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۱۰ | انتشار: ۱۴۰۰/۱۰/۱۲

Doi: 10.22034/cjpp.2021.49035.1016

چکیده

پیشینه و اهداف: زندگی عشایری برای معلمان عشایری که خود آن را تجربه کرده‌اند، سرشار از پیچیدگی است. اگر معلمانی که وارد مدارس عشایری می‌شوند از آگاهی کافی برخوردار نباشند، قادر نخواهند بود برای مردمی که شایسته بهترین‌ها هستند، خدماتی سودمند انجام دهند. هدف پژوهش حاضر توصیف و فهم تجربه‌ها و ادراک‌های آموزگاران، از چالش‌های آموزش در مدارس ابتدایی عشایری می‌باشد.

روش‌ها: برای درک تجارب زیسته آموزگاران، از رویکرد پژوهش کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد. تعداد ۱۵ نفر از آموزگاران، به عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته و مشاهده هدفمند گردآوری شد. تجزیه و تحلیل متن مصاحبه‌ها به صورت دستی و با استفاده از الگوی کلایزی انجام شد. اعتماد پذیری یافته‌ها با استفاده از غوطه‌وری و مطالعه مکرر و بازنگری توسط مشارکت‌کنندگان و خبرگان به دست آمد.

یافته‌ها: بر بنیاد یافته‌های پژوهش می‌توان تجارب مشارکت‌کنندگان را در سه مضمون اصلی بوم‌شناختی، انگیزشی و برنامه درسی دسته‌بندی و توصیف کرد. چالش‌های بوم‌شناختی شامل: ازدواج زود هنگام، غیبت‌های مکرر، اصرار بر تنبیه، محدود نمودن آموزش بر دوره ابتدایی، دو‌زبانگی و دانش آموز به عنوان نیروی کار بود. چالش‌های انگیزشی در بر دارنده، رغبت تحصیلی، مدرسه به مانند محل تفریح، ترک تحصیل و تحدید یادگیری به مدرسه می‌باشد. همچنین، چالش‌های برنامه درسی شامل ارزشیابی کیفی، برنامه درسی متمرکز، امکانات آموزشی و زمان می‌باشد.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که آموزگاران مورد مطالعه، محدودیت‌های متفاوتی را از تدریس در مدارس عشایری تجربه کرده‌اند و در مجموع با چالش‌های عدیده‌ای در فرایند آموزش روبرو هستند که نیازمند توجه ویژه متولیان امر می‌باشد.

کلمات کلیدی: آموزش، آموزگار، مدارس عشایری، پدیدارشناسی، چالش‌ها

مقدمه

همانا نظام تعلیم و تربیت جایگاهی است که باید در آن صداها و گروه‌های مختلف شنیده شود؛ یکی از این گروه‌ها جامعه عشایری است. آموزش و پرورش مداوم حقی است مسلم برای تمامی افراد و نمی‌تواند در انحصار قرار گیرد، پس محدودیت‌های جغرافیایی و فرهنگی نایستی مانع دستیابی به این حق مسلم گردد (فیوضات، ۱۳۸۹). بسیاری از صاحب‌نظران، تربیت را مقوله‌ای زمینه‌مند دانسته‌اند که در بافت اجتماعی و فرهنگی جامعه شکل گرفته و نیز به طور متقابل اثر می‌بخشد. تعلیم و تربیت نوین، انحصار طلبی و نخبه پروری را نمی‌پذیرد و خواهان برابری فرصت‌های آموزشی برای همه فراگیران است (بلیکی، ۲۰۰۴). تعلیم و تربیت چند فرهنگی نمونه‌ای از این تعلیم و تربیت محسوب می‌شود که هدف عمده آن برابری فرصت‌های تعلیم و تربیتی برای نژادها، اقوام و گروه‌های مختلف فرهنگی است (بنکس، ۲۰۰۵). در واقع برنامه درسی چند فرهنگی ایده یا فلسفه‌ای است که بر تنوع قومی و فرهنگی تاکید می‌کند و بر تمامی بخش‌های نظام آموزشی تاثیر می‌گذارد (پرکینس و مبرت، ۲۰۱۱). بر این اساس، نظام تعلیم و تربیت بایستی متاثر از ویژگی‌های خاص در منطقه باشد و بر اساس شرایط محیطی و جغرافیایی، امکانات، کمبودها و نیازهای فراگیران خاص شکل بگیرد. عدم توجه به خرده فرهنگ‌های موجود و وجود نظام برنامه‌ریزی متمرکز حاکم بر نظام آموزشی کشور بیش از پیش شکاف بین اهداف و حوزه نظر را با واقعیت و حوزه عمل نمایان می‌کند (یاریقی و صیادی، ۱۳۹۵).

هر کشوری با توجه به فرهنگ و آداب و رسوم درون خود، برای آموزش و پرورش هم راه و رسم خود را دارد. حتی قومیت‌ها و خرده فرهنگ‌های درون هر کشور نیز با توجه به ارزش‌ها، باورها و سنت‌هایی که در زندگی دارند؛ باید تعلیم و تربیتی مختص خودشان را داشته باشند. از جمله این خرده فرهنگ‌ها در کشور ما که به لحاظ شیوه زندگی (کوچ نشینی) و آداب و رسوم خاص، آموزش و پرورش ویژه‌ای را می‌طلبد جامعه عشایر است. فهم پدیده تعلیم و تربیت در مدارس عشایری موضوع بکری به شمار می‌آید. برای درک چنین جریانی، باید در میان مردمان عشایری زندگی کرد و به زندگی آنها وارد شد و همانند خود آن‌ها مشکلات را درک کرد. در این وضعیت، این فهم حاصل می‌شود که در گوشه‌هایی از سرزمینی که عدالت آموزشی و آموزش عمومی برای همگان چندین دهه شعار برای مردم بوده است، واقعاً چه می‌گذرد؟

آموزش و پرورش با توزیع مناسب و متعادل امکانات می‌تواند زمینه ساز رشد تمام اقشار جامعه باشد. نظام آموزش ابتدایی به دلیل نقش بی‌بدیلی که در شکل‌دهی به بنیان‌های تربیتی جوامع دارد رسالت و جایگاه والایی دارد (کرنستون^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). به نحوی که می‌توان تعالی جامعه و تحقق اهداف کلان آن را متاثر از کیفیت این نظام دانست. آموزش و پرورش برای عشایر یکی از عوامل اصلی تحول به سمت توسعه است. در حقیقت آموزش نه تنها باعث پیشرفت اقتصادی عشایر شده است، بلکه در تقویت فرهنگی جوامع عشایر نیز دخیل بوده است و به آن‌ها در رفع چالش‌های جدید زندگی کمک کرده است (کابیتا کوماری، ۲۰۱۴). شناخت

1. Bleakley

2. Banks

3. Perkins & Mebert

4. Cranston

5. Kabita Kumari

تنگناهای مدارس ابتدایی مناطق عشایری در ابعاد گوناگون، باعث می‌شود که در برنامه‌ریزی‌های آینده این کمبودها و مشکلات برطرف شود و اقلیت‌ها تصویر زنده‌ای از زندگی آینده فرزندان خود داشته باشند و در تعلیم و تربیت آنان کمبودی را احساس نکنند و آموزش و پرورش نیز خدمات یکسانی به تمام کودکان جامعه داشته باشد. تفاوت و گوناگونی‌های فراوانی در بین نظام‌های آموزشی جوامع مختلف وجود دارد. در این میان، مدارس به عنوان محیط‌های آموزشی و فرهنگی، با واقعیت وجودی هویت‌ها، اقوام و فرهنگها و عقاید متفاوت روبرو هستند.

جامعه عشایری در مقایسه با جامعه شهری برای دریافت آموزش با مشکلات اجتماعی و روانی مختلفی روبرو هستند. آموزش عشایر مانند آموزش عادی نیست و به اقدامات ویژه دولت نیاز دارد (ساویتری و هوناگری، ۲۰۱۸). با توجه به فاصله شاخص‌های آموزشی عشایر با مناطق شهری و روستایی، پایین بودن نرخ بیسوادی، بهره‌مندی اندک آنان از آموزش‌های مهارتی، کم‌توجهی به امور فرهنگی و مذهبی آنان در جریان برنامه‌های توسعه، ضرورت تدوین طرح‌ها و برنامه‌های ویژه برای ارائه و ارتقاء خدمات آموزشی، فرهنگی و مذهبی و کاهش فاصله برخورداری آنان از این خدمات، متناسب با نیازها و شرایط روز و مقتضیات عصر حاضر، با محور قرار دادن دستگاه‌ها و نهادهای متولی ذیربط، بیش از پیش احساس می‌شود (مصوبه هیات وزیران، ۱۳۹۵). بسیاری از کشورها مانند ایران، به طور مستقیم، درگیر تنوع اقوام و فرهنگ‌های مختلف هستند. در طول تاریخ، سه جامعه با ویژگی‌های شهری، روستایی و عشایری در ایران وجود داشته است. مردمان عشایر در مناطق جغرافیایی مختلفی زندگی می‌کنند و در جستجوی آب و مراتع برای حیوانات خود از مکانی به مکان دیگر کوچ می‌کنند. کوچندگی این جوامع، آموزش فرزندان‌شان را با خطر بزرگی مواجه کرده است. زیرا فرزندان عشایر، به ناچار، در مدتی که قرار است در مدرسه باشند، به پرورش دام مشغولند (اسماعیل علی، ۲۰۱۹). حرکت و کوچ عشایر برای فعالیتهای اقتصادی آنان ضروری است. این فعالیت‌ها دامپروری، ماهیگیری، شکار و ... را شامل می‌شود (کراتلی^۳ و همکاران، ۲۰۰۹). زندگی عشایری به اندازه بشریت قدیمی است و ویژگی مشترک آن‌ها واکنش در برابر شرایط خصمانه یا نامساعد طبیعت در امر معیشت آنهاست (بلاجی الحسن^۴، ۲۰۱۱).

حق برخورداری از آموزش از جمله حقوق بشر به شمار می‌رود و گزارش‌های سالانه آمار آموزشی در مقیاس ملی و بین‌المللی نمایانگر پیشرفت‌های اندکی در برخورداری از این حق اجتماعی است. یکی از مصادیق عدالت آموزشی برخورداری از حق تحصیل بدون توجه به زندگی در محیط شهری یا روستایی و عشایری است. جوامع عشایری به دلیل فقدان مداخلات دولت در مورد نیازهای آموزشی فرزندان‌شان از محرومیت بیشتری برخوردارند و رویاهای تحصیلی کودکان عشایر به دلیل شیوه زندگی متحرکشان محقق نمی‌شود. (اسماعیل علی، ۲۰۱۹). به اعتقاد توماسوسکی^۵ (۲۰۰۳) در آستانه عصر جدید و نیاز دولت‌ها به حضور در عرصه جهانی، توجه ویژه به آموزش به عنوان یک حق برای ملت‌ها الزامی می‌باشد. بر این اساس دولت‌ها متعهد به تامین آموزش برای تک تک افراد جامعه خود هستند. هر چند نسبت جمعیت عشایر کمتر از جمعیت شهر و روستا

1. Satyasavitri & Honakeri

2. Ismail Ali

3. Kratli

4. Alhassan, Bolaji

5. Tomasevski

است لیکن جامعه عشایری در ایران به عنوان یک واقعیت اجتماعی- اقتصادی بخشی از ساختار تاریخی- سیاسی و فرهنگی و عضو فعال از پیکره جامعه ملی است.

شواهد بین المللی نیز نشان می‌دهد که میلیون‌ها نفر از جوامع عشایر به صورت‌های مختلف در آفریقا، خاورمیانه، جنوب و غرب آسیای مرکزی به گذران زندگی مشغول‌اند که یکی از فقیرترین و آسیب پذیرترین اقشار از نظر فرهنگی و اقتصادی محسوب می‌شوند (شاگری و همکاران؛ ۲۰۱۳). در این میان آسیای جنوبی بالاترین جمعیت عشایری جهان را داراست (شارما؛ ۲۰۱۱).

با بررسی در تحقیقات انجام شده پیشین در دسترس، پژوهشی که مستقیم به چالش‌ها و محدودیت‌های عشایر در حوزه آموزش و فرهنگ پرداخته شود ملاحظه نگردید. هر چند پژوهشگران مطالعاتی درباره عشایر و آموزش انجام داده‌اند و به نتایج قابل توجهی نیز دست یافته‌اند که از مرتبط‌ترین آن‌ها می‌توان به پژوهش حیدرزادگان و صندوقداران (۱۳۹۶) اشاره کرد که در پژوهشی به فرصت‌های آموزشی دانش آموزان عشایر استان سیستان و بلوچستان پرداخته‌اند که نتایج تحقیق نشان داد نظام آموزشی مناطق عشایری استان در تمام شاخص‌های نرخ گذر تحصیلی، ضریب بهره برداری از فضای آموزشی، نرخ تراکم و نحوه توزیع معلمان در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه از وضعیت مناسبی برخوردار نمی‌باشد و فرصت‌های آموزشی آن نابرابر است.

نتایج پژوهش باستان (۱۳۹۵) با عنوان "ارزیابی آسیب‌ها و مشکلات برنامه ریزی درسی مدارس ابتدایی عشایر استان کهگیلویه و بویراحمد از نظر معلمان و مردم بومی" نشان داد که برنامه‌های درسی عشایر دارای آسیب‌های فراوانی است که برخی از آن‌ها شامل: کم توجهی به بچه‌ها، کم سواد والدین، ندادن فرصت کافی به بچه‌ها برای حل مسائل، عدم امکان بحث گروهی، کم توجهی به شرایط اقلیمی و فرهنگی، دور بودن دانش آموزان از جامعه، جذاب نبودن محتوای دروس برای دانش آموزان، حجم زیاد محتوای دروس برای دانش آموزان عشایری، کیفیت نامناسب تدریس، عدم تجدید کتاب‌های درسی، عدم هویت دانش آموزان، مناسب نبودن کلاس، کم بودن امکانات آموزشی، دسترسی نداشتن به آب آشامیدنی سالم، فقر امکانات بهداشتی، عدم استفاده از تکنولوژی روز، مجهز نبودن مدارس عشایری به نیروی برق، و ... می‌باشد.

تورانی و عارف نژاد (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان "بررسی موانع و شیوه‌های جذب کودکان بازمانده از تحصیل در مناطق روستایی و عشایری" نشان دادند که موانع فرهنگی، موانع فردی، موانع جغرافیایی، موانع اقتصادی، موانع سازمانی و شیوه‌های جذب که هر کدام به نوبه خود در مدارس روستایی و عشایری به عنوان موانع نقش آفرینی می‌کردند. همچنین، عبدلی (۱۳۹۴) در پژوهشی موردی رابطه زمان کوچ عشایر و زمان آموزش در مدارس عشایری را بررسی کرده است نتایج تحقیق، به هم ریختن برنامه ریزی درسی آموزشی مدرسه، شتاب در آموزش مطالب درسی، و به انجام نرسیدن آموزش کتاب‌های دانش آموزان در پایان سال را نشان می‌دهد. و در نهایت، عباسی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی و تحلیل اهداف تعلیم و تربیت عشایر با تکیه بر دیدگاه‌های تربیتی بهمن بیگی: تحلیل محتوای کیفی» با ترسیم شبکه مضامین به ۹ هدف سازمان دهنده و ۹۴ مضمون جزئی دست یافته است که بعد از سوادآموزی اهداف تقویت کیفیت علمی، کاهش فاصله

¹. Shagari & etal

². Sharma

طبقاتی ترویج زبان فارسی، تقویت و ترویج روحیه شهامت و شجاعت، تکریم جایگاه زن در جامعه عشایری، در این نظام آموزشی از اولویت بیشتری برخوردارند و اهداف سیاسی و اعتقادی از اولویت کمتری برخوردارند. معلمان محدودیت‌های یادگیری دانش آموزان را می‌شناسند و با طراحی فعالیت‌های مناسب برای رفع آن‌ها اقدام می‌کنند و خود یادگیرنده مادام‌العمر و یک پژوهشگر آموزشی و پرورشی هستند. معلمان عنصر اصلی هر گونه تحول در نظام آموزش و پرورش به شمار می‌آیند. بنابراین استفاده از تجارب معلمان در بررسی چالش‌ها و مشکلات آموزشی مدارس عشایری می‌تواند در ارتقای بهره‌وری در مدرسه که نیازمند مشارکت همه جانبه تمامی افراد جامعه به ویژه مسئولان، کارکنان آموزشی، دانش آموزان و اولیای آن‌هاست، تاثیر بسزایی داشته باشد. هدف این پژوهش این است تا همچون آینه‌ای شفاف، ضمن توصیف، تحلیل آموزش در مناطق عشایری و انعکاس ادراکات آموزگاران عشایری در خصوص چالش‌ها و محدودیت‌های آموزش، پیامد های آن را بر کیفیت تحصیلی و گذر تحصیلی این دانش آموزان بازنمایی کند. با آگاهی از حساسیت‌های موقعیتی و ماهیت شغلی معلمان ابتدایی در مناطق عشایر نشین سعی گردید بر شناسایی کمبودها و مشکلات آموزشی تمرکز گردد تا از رهگذر شناخت این محدودیت‌ها به منظور ارتقاء وضعیت موجود و رفع چالش‌ها راهکارهایی پیشنهاد گردد.

با توجه به موضوع و مسئله پژوهش، مطالعه و واکاوی چالش‌های آموزش در مدارس دوره ابتدایی عشایری، به نوعی خلأ پژوهشی محسوب می‌شود. در صورت عدم توجه به این شکاف، عدالت اجتماعی و بویژه عدالت آموزشی به خوبی محقق نگردیده؛ و همچنان این نابرابری‌ها بازتولید خواهد شد. از پیامدهای دیگر عدم توجه به این موضوع، رشد روز افزون تعداد دانش آموزان بازمانده از تحصیل و در نتیجه افت تحصیلی و ترک تحصیل خواهد بود. با توجه به ماهیت نظری و فلسفی پژوهش، نگارندگان درصدد پاسخ به سوال کلی زیر می‌باشند: چالش‌های آموزش در مدارس دوره ابتدایی عشایری، از دریچه تجارب زیسته و ادراک‌های آموزگاران چیست؟

روش پژوهش

این مطالعه با رویکرد تحقیق کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی در سال‌تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در بین آموزگاران ابتدایی عشایری آموزش و پرورش شهرستان چاراویماق انجام شد. از آنجا که پژوهش‌های کمی، انعطاف و عمق لازم را ندارند، لذا مناسب‌ترین روش برای شناخت عمیق تجربه و معنای یک پدیده پیچیده؛ پدیدارشناسی می‌باشد. پژوهش پدیدارشناسی پژوهشی است که هدف آن توضیح صریح و شناسایی پدیده‌ها است، آن گونه که در موقعیتی خاص توسط افراد، ادراک شده‌اند. به عبارت دیگر پدیدارشناسی سعی بر آن دارد که به شناخت از پدیده، از طریق پی بردن به درک افراد از آن پدیده، ارج نهد. در این پژوهش آموزگاران، افرادی هستند که پژوهش در عمل را تجربه کرده‌اند؛ بنابراین از طریق پژوهش پدیدارشناسی می‌توان ماهیت تجربه آنان را از چالش‌های موجود در آموزش و پرورش عشایری درک کرد.

جامعه پژوهشی عبارت از آموزگاران است که در مناطق عشایری در شهرستان چاراویماق فعالیت می‌کنند و همچنین سابقه بیش از سه سال تدریس در مدارس عشایری از معیارهای ورود مشارکت‌کنندگان به پژوهش بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و تا رسیدن داده‌ها به حالت اشباع ادامه یافت و منجر به انتخاب ۱۵ مشارکت‌کننده شد.

سوالات جلسات مصاحبه با استفاده از ساده ترین سوالات یعنی سوالات توصیفی برای تشویق به صحبت شروع شد؛ سپس سوالات باز مطرح شد که این اختیار را به پاسخگو می داد تا آزادانه افکار و تجربیات خود را بیان کند. برخی از سوال هایی که پرسیده شد عبارت بود از: چالش های موجود بیشتر از چه جنبه هایی بر آموزش و پرورش دانش آموزان عشایر منطقه تاثیر گذار هستند؟ و یا چه تجربه های موفق، ناموفق و خاطراتی از حضور و تدریس در مدارس عشایری دارید؟ در خلال صحبت ها سوالات ژرفکاو و پیگیر مطرح شد. مثل "بیشتر توضیح می دهید؟" "می توانید یک نمونه مثال بزنید."

برای حصول اطلاعات مورد نیاز از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شد. زمان هر مصاحبه بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید. با فهرست کردن پیش فرض های محققین که حاصل تجربه و مطالعه بود، قبل از جمع آوری داده ها و نیز در جریان کار از تأثیر آن ها بر نتیجه پژوهش جلوگیری به عمل آمد. برای حصول اطمینان از قابلیت اعتماد پذیری داده های پژوهش از ارزیابی خبرگان و کیفی کاران متخصص، روش مطالعه مکرر، مقایسه مستمر داده ها، خلاصه سازی و دسته بندی اطلاعات بدون اینکه داده ها آسیبی ببینند استفاده شد. به نحوی که پس از هر مصاحبه، یادداشت های پیاده شده بر روی کاغذ مجدداً به مشارکت کننده داده می شد تا اگر احیاناً مغایرتی با گفته های وی داشت، مشخص و اصلاح گردد. تجزیه و تحلیل داده ها به صورت دستی و با استفاده از الگوی کلایزی انجام گردید.

یافته ها

توصیف ها و ادراکات آموزگاران مدارس عشایری در سه مضمون اصلی گردآوری شد. مضمون اول چالش های بوم شناختی می باشد که مضامین فرعی ازدواج زود هنگام، دانش آموز به عنوان نیروی کار، غیبت های مکرر، اصرار بر تنبیه، محدود نمودن آموزش به دوره ابتدایی و دو زبانی را شامل می شود که عمدتاً بر زیست بوم مردمان این مناطق و بافت فرهنگی اجتماعی عشایر مربوط می شود. عوامل فرهنگی همچون مخالفت با تحصیل دختران، ازدواج زود هنگام و اجباری، بی سواد والدین، بی توجهی نسبت به تحصیل و مخالفت با تشکیل کلاس های مختلط و تدریس معلم مرد برای دختران و همچنین عواملی که از محیط جغرافیایی این مناطق نشأت می گیرند و من جمله دوزبانه بودن و سهیم بودن دانش آموزان در مشاغل خانوادگی را به عنوان چالش های می توان نام برد که در ذیل عنوان چالش های بوم شناختی قرار گرفته اند که شواهد گفتاری مستخرج یافته از داده ها در تایید این عوامل در جدول آورده شده است.

جدول ۱- مضمون های اصلی، مضمون های فرعی و شواهد گفتاری مستخرج از داده ها

چالش های بوم شناختی	
"تجربه من نشان می دهد که در این منطقه بایستی از نظر آموزش خانواده بیشتر کار شود. وقتی به مادر دانش آموز گفتم فرزندت مشکل بینایی و دو بینی دارد به من گفت خوب شد گفتم، فردا پس فردا شوهر کند بهش سرکوفت می زند. قصد من این بود که دانش آموز از لحاظ آموزشی لطمه نخورد؛ ولی مادر به فکر ازدواجش بود." (مشارکت کننده ۲).	ازدواج زود هنگام
"دانش آموز دختر سوم ابتدایی من با مرد ۲۲ ساله ازدواج کرد. از سایر اهالی روستاهای همجوار شنیدم که پدر دانش آموز، به این دلیل راضی به ازدواج دخترش شده است که داماد بیاید و کارها و امورات دانداری او را انجام دهد" (مشارکت کننده ۱).	

<p>«اولیاء خودشان می گویند: در اینجا دختران را زود می فرستیم خانه بخت». (مشارکت کننده ۱۲).</p> <p>«آمار طلاق، به نسبت جمعیت بالاست و فکر می کنم دلایلش ازدواج زود هنگام باشه». (مشارکت کننده ۴ و ۳).</p>	
<p>دانش آموز به عنوان نیروی کار</p> <p>می کنند تا به تحصیل و درس و مشق» (مشارکت کننده ۲).</p> <p>«خیلی وقتها با والدین صحبت می کنم که تو را خدا کمتر از این بچه کار بکشید. استعداد فوق العاده ای دارد، اجازه بدهید تا درسش بخواند» (مشارکت کننده ۱۱).</p> <p>«دانش آموز دختر و پسر نداریم همه باید کار کنند» (مشارکت کننده ۴ و ۳).</p>	
<p>غیبت بی دلیل اینجا زیاد است؛ دانش آموز رفته مهمانی به روستای همجواری، بدون اجازه ۱۰ روز آنجا ماندگار می شود و زمانی که از پدر دانش آموزان می پرسیم چرا فرزندت به مدرسه نیامده؛ می گوید خودش خواست که آنجا بماند و من هم مانع نشدم». (مشارکت کننده ۲ و ۷).</p> <p>«بعد عید از اول صبح مکرر می خواهند که از مدرسه خارج شوند؛ از طریق خانواده به اینها فشار وارد می شود» (مشارکت کننده ۹).</p> <p>«غیبت دانش آموزان باعث می شود دوباره درس را از نو بگویم» (مشارکت کننده ۳ و ۸).</p> <p>«۴ نفر از دانش آموزانم الان ۲ ماه است که به مدرسه نمی آیند» (مشارکت کننده ۱).</p> <p>«دانش آموزی دارم که اگر پیگیر نباشم به مدرسه نمی آید» (مشارکت کننده ۵).</p> <p>«نو آموز پیش دبستانی من از ساعت ۹ صبح مدام می گوید که باید برم جلوی دام (مشارکت کننده ۴ و ۳).</p>	غیبت های مکرر
<p>«خود والدین به من گفت: اگر بچه مرا تنبیه نکنی آدم نمی شود».</p> <p>«راهبر و مسولان که از اداره آمده بودند؛ از دانش آموزان پرسیدند: می خواهید در آینده چکاره شوید؟ دانش آموزم برگشت گفت: می خواهم معلم شوم تا دانش آموزانم را تنبیه کنم» (مشارکت کننده ۱۱)</p> <p>«پدر و مادر می گوید اگر بچه مرا زنی آدم نمی شود (مشارکت کننده ۵)</p> <p>مادر می گوید دانش آموز را تا حد مرگ بزن (مشارکت کننده ۳).</p>	اصرار بر تنبیه
<p>«والدین به آینده تحصیلی فرزندان خود امیدوار نیستند و می گویند مگر آن یکی که تا راهنمایی خوانده چه کار شده؟» (مشارکت کننده ۴ و ۳).</p> <p>«اولیاء علاقه ای به ادامه تحصیل فرزندان خود نشان نمی دهند. می گویند در آینده به جایی نمی رسند» (مشارکت کننده ۲).</p> <p>«تا پنجم ابتدایی ادامه می دهند چون زمینه اش در خانواده نیست. محیط بسته است». (مشارکت کننده ۳ و ۴).</p> <p>«سقف تحصیل تا ششم ابتدایی است. سابقه نداشته از این روستا کسی در مقطع راهنمایی درس بخواند» (مشارکت کننده ۳).</p>	محدود نمودن آموزش به دوره ابتدایی
<p>«تدریس به زبان فارسی اصلاً ممکن نیست. چون چند پایه تدریس می کنم و وقت ندارم؛ در بهترین شرایط من سوال را فارسی می پرسیم و دانش آموز ترکی جواب می دهد» (مشارکت کننده ۱۲)</p> <p>«ترکی تدریس می کنم چون به زبان فارسی متوجه نمی شود. مطالب را هم ترجمه می کنم» (مشارکت کننده ۴ و ۳).</p> <p>«تلویزیون و رسانه که عامل مهم آموزش و انتقال لغات به دانش آموزان است، اینجا کمتر مورد استفاده قرار می گیرد» (مشارکت کننده ۱۴ و ۳).</p> <p>«از لحاظ غنای واژگانی ضعیف اند و وقت هم ندارند که از طریق تلویزیون یاد بگیرند» (مشارکت کننده ۵)</p> <p>«از بابت تدریس به زبان فارسی، مشکلاتی در تدریس دارم. دانش آموز من مفهوم و معنی کلمات را متوجه نمی شود و من باید آن را ترجمه کنم. مثلاً شتر همان دوه یا رود خانه همان چایلاق است». (مشارکت کننده ۱۵)</p>	دو زبانگی

دومین چالشی که آموزگاران مدارس عشایری با آن مواجه هستند در ذیل عنوان چالش های انگیزشی در پژوهش آورده شده است که مضامین فرعی رغبت تحصیلی، مدرسه به مانند محل تفریح، ترک تحصیل و

تحدید یادگیری به مدرسه را شامل می گردد. مسئله ایجاد علاقه و انگیزه در امر یادگیری همیشه از اهمیت بالایی برخوردار بوده است؛ لذا دانش آموزان عشایری نیز از این قاعده مستثنی نیستند و شاید هم نیاز به توجه بیشتری به نسبت دانش آموزان شهری و روستایی دارند. در مناطق عشایری عده کثیری از دانش آموزان برای فرار از کار در خانه و یا برای تفریح به مدرسه می آیند و آموزش غالباً محدود به مدرسه می باشد و اکثریت دانش آموزان تکالیفی که داده می شود را انجام نمی دهند و بنا به دلایلی که از زبان آموزگاران توصیف می شود و در جدول ذیل آمده است انگیزه‌ای برای ادامه تحصیل و یادگیری از خود نشان نمی دهند.

جدول ۲- مضمون‌های اصلی، مضمون‌های فرعی و شواهد گفتاری مستخرج از داده‌ها

چالش‌های انگیزشی	
<p>« اینجا خود دانش آموزان هم اقبالی به تحصیل نشان نمی دهند. چون می بینند برادر بزرگش که مدرسه نمی رود حداقل ده رأس گوسفند دارد ولی او هیچ چیز ندارد» (مشارکت کننده ۶).</p> <p>« وقتی با دانش آموزانم گفتگو می کنم و نگرش و احساس آن‌ها به تحصیل را می پرسم، می بینم که به دانش آموز القا شده است که با درس خواندن به جایی نمی رسد؛ پس گوسفند داری بهتر از درس خواندن است» (مشارکت کننده ۱۱).</p> <p>« دانش آموز خودش می گفت: دیگر نمی خواهم در مدرسه باشم و من با ابزارهای کمک آموزشی مثل آموزش کار با ماشین حساب و سایر تشویق‌های دیگر او را راضی کردم حداقل تا پایان سال تحصیلی بماند» (مشارکت کننده ۸).</p>	<p>رغبت تحصیلی</p>
<p>« دانش آموزان من مدرسه را به مثابه محیط تفریح می بینند؛ به خاطر اینکه دانش آموزان من در خانه کار می کنند، بیشتر قصد آن‌ها از آمدن به مدرسه، برای فرار از مشغله خانه است (مشارکت کننده ۹ و ۳).</p> <p>« از ۱۷ دانش آموز من، بیشتر از ۱۰ نفر برای درس خواندن نمی آیند. به قصد فرار از سختی کار می آیند (مشارکت کننده ۴). «چون تعداد فرزندان در خانواده زیاد است و بواسطه شغل پدر کمبود محبت دارند به همین جهت به من معلم وابسته می شوند». (مشارکت کننده ۱۱ و ۴).</p>	<p>مدرسه به مانند محل تفریح</p>
<p>« بعضی اولیاء حتی اجازه نمی دهند فرزندشان درس خواندن در دوره ابتدایی را تمام کند و می گویند پایه ششم یک چیز اضافه است» (مشارکت کننده ۴).</p> <p>« وقتی با پدر دانش آموزم صحبت می کردم که اجازه بدهد فرزندش به مدرسه بیاید و ترک تحصیل برای فرزند او خوب نیست، گفت: درس بخواند که چی بشود؟» (مشارکت کننده ۳).</p> <p>« برخی خانواده‌های عشایری به دلایل فرهنگی راضی به ادامه تحصیل دختران خود نیستند» (مشارکت کننده ۱).</p> <p>« بارها با والدین صحبت کرده‌ام که چرا اجازه نمی دهید دختر شما ادامه تحصیل بدهد در جواب گفته اند به خاطر بکارگیری معلمان مرد است. در میان مردم چیز بدی است» (مشارکت کننده ۳ و ۴).</p> <p>« والدین دانش آموز عشایری به این دلیل از تحصیل دخترشان ممانعت می کنند که جنس کلاس مختلط دختر و پسر است. این برمی گردد به باورهای فرهنگی حاکم بر اینجا؛ اکثر دختران دانش آموز تا پنجم ششم درس می خوانند» (مشارکت کننده ۲).</p>	<p>ترک تحصیل</p>
<p>« آموزش صرفاً در مدرسه انجام می شود و من با کلاس چند پایه اذیت می شوم».</p> <p>« دانش آموز تکالیف خانه را انجام نمی دهد چون کسی نیست که در خانه کمک کند یا اینکه به گوسفندان رسیدگی می کند» (مشارکت کننده ۳ و ۴).</p> <p>« خودم تک تک تکالیف را واری و با دانش آموزان حل می کنم» (مشارکت کننده ۹ و ۱).</p>	<p>تحدید یادگیری به مدرسه</p>

سومین چالش مربوط به سازمان برنامه درسی می باشد که از چهار مضمون اصلی ارزشیابی کیفی، برنامه درسی متمرکز، امکانات آموزشی و زمان تشکیل گردید. چالش‌های برنامه درسی از یک سو نبود زیر ساخت‌ها و امکانات اولیه یک آموزش استاندارد را در بر می گیرد و از سوی دیگر اشاره به ناسازگاری برنامه درسی با

موقعیت و وضعیت معیشتی و زندگی خاص مردمان این مناطق دارد که آموزگاران شاغل در این مناطق را با چالش‌های عدیده‌ای مواجه ساخته است. این چالش‌ها به طور مستقیم با وضعیت ادامه تحصیل و یادگیری دانش آموزان در ارتباط است. شواهد گفتاری مشارکت کنندگان بر این مضامین تاکید دارد که در جدول زیر آورده شده است.

جدول ۳- مضمون‌های اصلی، مضمون‌های فرعی و شواهد گفتاری مستخرج از داده‌ها

چالش‌های برنامه درسی	
ارزشیابی کیفی	« من بازخوردهای توصیفی را که می نویسم؛ بارها شده والدین می گویند این‌ها چیه که نوشتی؟ من چطور بفهمم که چند گرفته؟ اگر نمره بدهی می فهمم که بچه من چقدر زرنگه؟ (مشارکت کننده ۳ و ۴). «خود دانش آموز می گوید: خانم من یک غلط داشتم؛ خیلی خوب دادی؛ فلانی ۳ غلط داشت به او هم خیلی خوب دادی. و این باعث می شود انگیزه دانش آموز پایین بیاید (مشارکت کننده ۹ و ۱۱). « والدین می پرسند خانم خیلی خوب یعنی چه؟ ۱۷ و ۱۸؟ (مشارکت کننده ۱۰).
برنامه درسی متمرکز	«دانش آموز من قطار ندیده و برایش مجسم نیست. من مجبورم با ایجاد تصور ذهنی، این طور بفهمانم که بچه‌ها، ۱۰ کانکس مدرسه خودمان را تصور کنید که روی آهن حرکت می کند» (مشارکت کننده ۱). « بعضی موضوعات را دانش آموزان من اولین بار است که در کتاب می بینند و اصلاً برای آنها قابل درک نیست». (مشارکت ۳ و ۴). « در تدریس برخی مفاهیم و محتواها به مشکل بر می خورم. برخی تصاویر و محتوای کتاب های درسی برای دانش آموز عشایری ملموس نیست و من مجبورم به صورت نمادین مطالب را تفهیم کنم». (مشارکت کننده ۱۵)
امکانات آموزشی	امکانات آموزشی ما در مقابل امکانات مدارس شهری در حد صفر است (مشارکت کننده ۷). کانکسی که در آن هستیم خیلی درب و داغون است حتی از امکانات ضروری مانند آب خوردن و سرویس بهداشتی محرومیم (مشارکت کننده ۱) دو سال است که به دنبال یک وایت برد هستیم (مشارکت ۴) در زمستان برخی وقت ها شده است که از شدت سرما و کار نکردن بخاری درس تعطیل شده است (مشارکت کننده ۱)
زمان	« در فصل (از اول بهار) کار تمام فکر و ذکر دانش آموز و اولیاء این است که زودتر مدرسه جمع و جور شود تا به کارشان برسند (مشارکت کننده ۵) « در اوایل مهر و موقع برگشتن به قشلاق، جمع کردن دانش آموزان حسابی وقت می گیرد» (مشارکت کننده ۲). «از اواسط اردیبهشت به بیلاق و سهند می روند و تا اواخر شهریور انجا ماندگار می شوند. مشکل این است که در این مدت دانش آموز هیچ فعالیت و مطالعه ای ندارد و در سال تحصیلی جدید کلاً از صفر شروع می کنیم» (مشارکت کننده ۵). «والدین بعد از ۱۳ فروردین آمده بودند و بشدت پیگیر تعطیلی مدرسه و فراغت فرزندانشان بودند (مشارکت کننده ۱ و ۵ و ۶).

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش سعی گردید تا با استفاده از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی به بررسی تجربیات زیسته آموزگاران از چالش‌های آموزش در مدارس ابتدایی عشایر پرداخته شود و نشان داده شود که این مشارکت کنندگان چالش‌های موجود را چگونه درک و ارزیابی می‌کنند.

از گذشته های دور سه شیوه معیشت (کوچندگی عشایر، روستا نشینی، شهر نشینی) درسرمین ایران وجود داشته است. گرچه نمی توان آغاز کوچندگی را در ایران معلوم کرد ولی به عقیده اکثر دانشمندان ایران پژوه این شیوه، تاریخی به درازای تاریخ زندگی انسان در این سرزمین دارد (بخشنده نصرت و میراج، ۱۳۹۰). تعلیم و تربیت یکی از نیازهای ضروری انسان ها برای قرار گرفتن در مسیر صحیح زندگی است. تحقق هدف آفرینش انسان تنها در پرتو تعلیم و تربیت میسر است از جمله وظایف آموزش و پرورش ایجاد فضای آزاد برای یادگیری، کمک به توسعه پایدار، دموکراسی، برابری در فرصتهای آموزشی، صلح و عدالت آموزشی است. از دیدگاه گرین^۱ (۲۰۰۹) یکی از اهداف مهم برنامه درسی کمک به همه دانش آموزان در دستیابی به دانش، نگرش و مهارت های مورد نیاز برای انجام وظایف اثر بخش در یک جامعه با تفاوت های فرهنگی است.

اولین مضمون اصلی بدست آمده در پژوهش حاضر، چالش های بوم شناختی بود؛ که مضمون های فرعی "ازدواج زودهنگام"، "دانش آموز به عنوان نیروی کار"، "غیبت مکرر"، "اصرار بر تنبیه"، محدود نمودن آموزش به دوره ابتدایی" در ذیل آن قرار گرفتند. چالش قابل توجهی که آموزش در مدارس عشایری را تحت تاثیر قرار می دهد، نگاه سنتی به فرزندان دختر و البته ازدواج زود هنگام دختران دانش آموز است. با استناد به یافته های پژوهش در این بخش، ازدواج زود هنگام دانش آموزان دختر عشایری، یکی از عوامل مهم تاثیرگذار در تحصیل دانش آموزان دختر در زیست بوم عشایری است؛ که هم مانع از ادامه تحصیل آنان می شود و هم آمار طلاق را در این مناطق بالا برده است. این مسئله صدمات جبران ناپذیری را بر دانش آموزان و خانواده ها تحمیل می کند. نتایج مطالعه یونیسف^۲ (۲۰۱۴) نشان داد که عوامل متعددی بر کمیت و کیفیت آموزش دانش آموزان دختر تاثیرگذار است و بسیاری از دانش آموزان دختر هیچ فرصتی برای حضور در مدرسه ندارند یا قبل از دستیابی به سواد کامل، مدرسه را ترک می کنند. بسیاری از جوامع حاشیه نشین با موانع اساسی مانند فقر، فقدان آگاهی والدین از اهمیت تحصیل و هنجارهای اجتماعی و ازدواج زودهنگام روبرو هستند که نابرابری جنسیتی را افزایش می دهد.

مضمون فرعی دیگر نیز نشان داد که در مناطق عشایری، از دانش آموزان به عنوان نیروی کار استفاده می گردد. محدودیت مهم ثبت نام و حضور دانش آموزان عشایری در مدارس، تحرک پی در پی خانواده ها به منظور پیدا کردن محل مناسب چرای دام هاست؛ که در این وضعیت به کار کودکان تکیه زیادی می شود (اولنیران^۳، ۲۰۱۸) برنامه های آموزشی با شیوه زندگی عشایری سازگاری کمی دارد و این می تواند به این دلیل باشد که دامداران عشایر به فرزندان خود به دلیل شرایط شغلی وابسته هستند که منجر به عدم تناسب بین سیستم تولید آنها و طراحی رسمی آموزش می شود (گودا و همکاران، ۲۰۱۵).

مضمون فرعی دیگر غیبت مکرر و بعضاً غیر موجه دانش آموزان است که در آموزش مدارس عشایری تاثیر می گذارد و معلمان مجبورند دروس را برای این دانش آموزان دوباره تدریس نمایند که با توجه به مدت زمان کم آموزش و چند پایه بودن مدارس مشکلات معلمان عشایری را چند برابر می کند. نتایج بدست آمده در عامل غیبت های مکرر با پژوهش عبدلی (۱۳۹۴) همسو می باشد. نتایج پژوهش وی نشان داد، باتوجه به سبک

1. Green

2. UNICEF

3. Olaniran

4. Quda, James

زندگی و معیشت عشایر، زمان کوچ عامل اصلی غیبت دانش آموزان در چهار زمان متفاوت است که از این قرار می باشد: غیبت از مدرسه قبل از کوچ پائیزه، غیبت از مدرسه هنگام کوچ پائیزه، غیبت از مدرسه در هنگام کوچ بهاره و غیبت از مدرسه بعد از کوچ بهاره. یکی دیگر از دلایل غیبت‌های زیاد دانش‌آموزان عشایر همکاری در کار خانواده و البته کاهل بودن اولیا نسبت به آموزش فرزندانشان می باشد. از تحلیل داده‌ها چنین استنباط می شود که اولیای دانش‌آموزان عشایری اصرار زیادی بر استفاده آموزگاران از تنبیه دارند. منطبق با پژوهش نتایج پژوهش حاضر، عطاران و عبدلی (۱۳۹۱) نشان داد تنبیه بدنی، دغدغه اصلی معلم عشایری است. برنشتاین (۱۹۸۶) معتقد است ساخت گفتار طبقات محروم ساده و گستره واژگانی آن به لحاظ تعداد محدود است. به علاوه زبانی که طبقات محروم در ارتباط با کودکانشان به کار می گیرند، زبانی تحکمی و غیر اقناعی است. از این لحاظ مناطق عشایری از این قاعده مستثنی نیستند.

محدود نمودن آموزش به دوره ابتدایی مضمون فرعی بعدی می باشد. این بسندگی اولیا و دانش آموزان به تحصیلات دوره ابتدایی، مانع دیگر آموزش در مدارس عشایری است؛ چرا که امیدی به آینده تحصیلی در میان عشایر دیده نمی شود. اولیا فقط به خواندن و نوشتن اکتفا می کنند آن هم به این دلیل است که در زندگی روزمره خود شاید به دردشان بخورد. از عوامل مهم دیگر در مدارس عشایری، می توان به دوزبانگی تحصیلی اشاره داشت که بر آموزش دانش‌آموزان عشایری تاثیر گذاشته است از آنجا که شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مناطق در نظر گرفته نمی شود، آموزش نمی تواند به صورت ملموس برای دانش آموزان ارائه گردد و لذا دانش آموز نیز به افت تحصیلی دچار می گردد. نظام تعلیم و تربیت به مساله آموزش به زبان مادری در این مناطق کم توجه بوده است، که در مقطع ابتدایی مشکلاتی را برای آموزگاران و همچنین دانش آموزان این مناطق بوجود آورده است. لذا اینگونه می توان استنباط کرد که یکی از علل اصلی افت تحصیلی در مناطق عشایری چالش آموزش به زبانی، غیر از زبان مادری است. نتایج نشان می دهد که یافته‌های پژوهش حاضر در کل همسو با گزارش "نظارت جهانی آموزش برای همه" که در سال ۲۰۱۰ منتشر گردید و نشان دهنده پایین تر از حد انتظار بودن آموزش در مناطق عشایر نشین می باشد (شریفی، ۲۰۱۳). عوامل بوم شناختی متعدد، محدودیت‌هایی در آموزش با کیفیت و موثر برای مدارس عشایری را موجب می شود. برای اینکه بتوان حداکثر آموزش با کیفیت را در اختیار دانش آموزان گوناگون قرار داد، باید فرهنگ آن‌ها را به روشنی دریافت.

دومین مضمون اصلی مستخرج از پژوهش حاضر، چالش‌های انگیزشی می باشد؛ که به نوبه خود از مضمون - های فرعی " رغبت تحصیلی"، " مدرسه به مانند محل تفریح"، " ترک تحصیل"، "تحدید یادگیری به مدرسه" تشکیل یافته است. انگیزش یک مفهوم نظری است که بیان می کند چرا مردم در زمان معین، رفتار خاصی را از خود بروز می دهند. انگیزش تحصیلی از جمله عوامل مهم و تعیین کننده موفقیت در نظام آموزشی است. در مدارس مناطق عشایری آنگونه که از یافته‌ها می توان ادراک کرد فقدان علاقه و رغبت برای ادامه تحصیل، هم از طرف اولیاء و هم از طرف خود دانش‌آموزان به وضوح مشاهده می شود که شواهد گفتاری مشارکت کنندگان در جدول شماره ۲ ذیل مضمون فرعی رغبت تحصیلی مهر تاییدی بر این مطلب است. همچنین گویه‌های مضمون فرعی مدرسه به مانند محل تفریح، به وضوح نشان می دهد که هدف حضور اکثر دانش آموزان عشایری در مدارس، صرفاً گذران وقت و فرار از کارهای روزمره دامداری است. استمرار این وضعیت

1. Bernstein

موجب می شود که دانش آموزان نسبت به انجام تکالیف و امورات تحصیلی خود اهمال کاری داشته و تمرکز لازم را نداشته باشند؛ که پیامد این موضوع به افت تحصیلی دانش آموزان مدارس این مناطق منجر می گردد. مضمون فرعی سوم ترک تحصیل است که در بیشتر موارد گریبانگیر دانش آموزان دختر مدارس عشایری می باشد. این مهم نیاز به توجه ویژه ای از جانب متصدیان آموزش و پرورش دارد. اکثر خانواده های عشایری به دلایل فرهنگی راضی به ادامه تحصیل دختران در مراکز شبانه روزی و دوری از کانون خانواده نیستند و برخی نیز به دلیل نیازها و دغدغه های مالی که آنها را ناگزیر به واگذاری بخشی از مسئولیت های شغلی به فرزندان کرده است، تمایلی به تحصیل فرزندان خود ندارند. همسو با نتایج پژوهش حاضر، هواسی زاد (۱۳۹۷) در بخشی از یافته های پژوهش خود ترک تحصیل دانش آموزان عشایری، بعد از دوره ابتدایی را یکی از ویژگی های آموزش در مدارس عشایری برشمرده است.

آخرین مضمون فرعی در این بخش، تحدید یادگیری به مدرسه می باشد. همکاری و تعامل میان خانه و مدرسه، یکی از مهم ترین عوامل در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. یافته های پژوهش نشان می دهد که در مدارس عشایری، رابطه خانه و مدرسه به دلیل کم سواد والدین، بی اعتنایی والدین به مقوله آموزش و همچنین مقتضیات معیشتی و شغلی آنان در حد مطلوبی نیست. دانش آموزان عشایر زمان محدودی برای انجام تکالیف درسی دارند؛ در خلال روز باید به والدین خود در نگهداری دام کمک کنند و بعد از غروب هم به دلیل خستگی ناشی از کار زیاد و بعضاً فقدان تسهیلاتی مانند برق از عهده انجام تکالیف خود بر نمی آیند. و این نیز عامل دیگری است که دانش آموزان یادگیری را محدود به مدرسه و کلاس درس می نمایند. در کل نتایج پژوهش در این مضمون اصلی نشان داد که دانش آموزان انگیزه ای برای ادامه تحصیل از خود نشان نمی دهند و حتی ترک تحصیل می نمایند و البته اولیاء نیز رغبتی به ادامه تحصیل کودکان خود ندارند؛ زیرا امیدی به موفقیت تحصیلی فرزندان خود ندارند. از منظر دیگر زمانی که دانش آموزان خود را با همسالانی که ترک تحصیل نموده اند مقایسه می کنند این انگاره به ذهن آنان متبادر می شود که آنهایی که ترک تحصیل کرده اند از نظر اقتصادی موفق تر هستند. این ذهنیت خود عامل اساسی در افت تحصیلی و حتی ترک تحصیل دانش آموزان عشایری می باشد.

آخرین مضمون اصلی ظهور یافته از پژوهش حاضر، چالش های برنامه درسی می باشد؛ که از مضامین فرعی "ارزشیابی کیفی"، "برنامه درسی متمرکز"، "امکانات آموزشی"، "زمان" تشکیل شده است. چالش برنامه درسی سومین چالشی است که معلمان عشایری با آن درگیر هستند و امر آموزش را در این گونه مناطق با سختی هایی مواجه ساخته است. با نگاهی به شواهد گفتاری مضمون فرعی ارزشیابی کیفی می توان استنباط کرد که ارزشیابی توصیفی در مدارس مناطق عشایری، بدون توجه به پیوست فرهنگی اجرا شده است. یکی از دغدغه های اصلی آموزگاران عشایری در امر آموزش، ارزشیابی توصیفی می باشد که این مسئله، منحصر به مدارس مناطق عشایری نیست و در دیگر مدارس شهری نیز با آن مواجه هستیم و معلمان با آن درگیر هستند. تحلیل شواهد و مستندات وجود مشکلات در نظام ارزشیابی توصیفی در آموزش ابتدایی کشور را تایید می کند. صالحی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند که معلمان آسیب های متعدد و متفاوتی را از اثرات اجرای ارزشیابی توصیفی تجربه کرده اند و در مجموع با چالش های مضاعفی در فرایند یاددهی و یادگیری روبرو هستند.

مضامین فرعی دیگر بدست آمده در این بخش برنامه درسی متمرکز و زمان می باشد از دیگر عواملی که به وضعیت شغلی و معیشتی عشایر نیز مربوط می شود چالش زمان کوچ و زمان آموزش در این مناطق می باشد. انجام کوچ سالیانه عشایر در طول سال تحصیلی تاثیرات زیادی بر کار مدرسه و یادگیری دانش آموزان عشایر بر جای می گذارد. در حال حاضر به علت متمرکز بودن سیستم آموزشی کشور ایران، سال تحصیلی مدارس عشایر همانند سایر مدارس کشور از روز اول مهر آغاز شده و در پایان خرداد سال بعد پایان می یابد. این در حالی است که جمع کردن دانش آموزان در اول مهر و همچنین نگه داشتن دانش آموزان در مدرسه بعد از سیزدهم فروردین برای معلمان سختی های فراوانی را به همراه دارد. نظام آموزشی کشور صرفاً براساس وضعیت دانش آموزان یکجانشین طراحی شده و هیچ گونه انعطافی در برابر شرایط زندگی دانش آموزان عشایر ندارد. این در حالی است که نحوه زندگی و مدارس عشایر تابع وضعیت معیشت خانواده آنان است و مسئولان آموزش و پرورش در برنامه ریزی های آموزشی باید به پیوند آموزش و اقتصاد عشایر توجه کافی داشته باشند. از نظر مردمان عشایری برنامه درسی آموزش رسمی، به نیازهای اجتماعی و اقتصادی آنان توجهی ندارد (اولنیران، ۲۰۱۸). عطاران و عبدلی (۱۳۹۱) در پژوهش خود اذعان کرده اند که عدم توجه به شرایط اقلیمی و فرهنگی دانش آموزان عشایر در هنگام تدوین برنامه های درسی، در تدریس معلمان عشایری اختلال ایجاد نموده است. این امر همچنین موجب افت تحصیلی دانش آموزان عشایری پس از قرار گرفتن در معرض برنامه های درسی متمرکز می شود (باستان، ۱۳۹۵).

امکانات آموزشی آخرین مضمون فرعی است که مورد تبیین قرار می گیرد. در یک جامعه افکار و ایده ها و فرهنگ های متفاوتی وجود دارند که همه حق مطرح شدن و استفاده از امکانات جامعه را دارند کشور ما به طور مستقیم درگیر تنوع اقوام و فرهنگ های مختلف است، یکی از وظایف برنامه درسی ملی، فراهم کردن بسترهای مناسب برای آموزش دانش آموزان در فرهنگ های مختلف است. ولی یافته ها حاکی از این است که این مهم در مدارس عشایری به طور مناسب محقق نگردیده است. مدارس عشایری از امکانات و زیر ساخت های آموزشی خیلی کمی نسبت به مدارس شهرهای بزرگ برخوردارند؛ که شواهد گفتاری مربوطه در جدول شماره ۳ بر این نتیجه گیری صحت می گذارند. معلمان مشارکت کننده در پژوهش آرودهو، واورو و گیتنج^۱ (۲۰۱۴) اذعان کردند که منابع فیزیکی و آموزشی ناکافی بر اجرای مؤثر برنامه درسی مدارس دوره ابتدایی عشایری تأثیر منفی دارد. آن ها ادعا کردند که مواد آموزشی و امکانات ارائه شده در مدارس به شدت ناکافی است.

معلمان عشایری انسانهای فداکار و ایثارگری هستند که به شغل و وظیفه خود عشق می ورزند و آنرا یک وظیفه دینی، اخلاقی و ملی می دانند آنان خود را در سرنوشت دانش آموزان سهیم می دانند. معلم عشایری خود را تنها ناجی دانش آموزان از چنگال جهل و بی سوادی می داند؛ زیرا پدر و مادر دانش آموزان عموماً بی سواد هستند و دائماً در حال مبارزه با زندگی و سختی های آن هستند، همه این احساس ها به علاوه دید مقدسی که معلم نسبت به شغل خود دارد از او در جامعه عشایری انسانی مسئول، فداکار و انسان دوست می سازد که در مقابل همه محرومیت ها و سختی ها ایستادگی می کند و چون شمع می سوزد تا مایه روشنی زندگی انسان های دیگر شود؛ حتی اگر کسی جز خدا ناظر بر اعمال او نباشد.

¹. Orodho, Waweru & Getange

با وجود همه تغییرات فرهنگی و اجتماعی که در طول زمان بر نگرش خانواده‌ها رخ داده است، ولی هنوز در برخی از مناطق کشور که از محرومیت‌های همه جانبه رنج می‌برند و بسیاری از الگوها و ساختارهای سنتی قدیم به قوت خود باقی هستند و در برابر تغییر مقاومت می‌کنند. نمونه‌ای از این مقاومت محدودیت‌های فرهنگی برای ادامه تحصیل دانش‌آموزان دختر در مناطق عشایری است که از آن جمله، ازدواج زود هنگام دختران، و منع ادامه تحصیل بعد از دوره ابتدایی به دلیل مختلط بودن و دیگر نگاه‌های سنتی می‌باشد. در یک جامعه افکار و ایده‌ها و فرهنگ‌های متفاوتی وجود دارند که همه حق مطرح شدن و استفاده از امکانات جامعه را دارند. تعلیم و تربیت باید به سمتی حرکت کند که خود را از سیطره‌ی فرهنگ حاکم و مسلط خارج کند و خرده فرهنگ‌های موجود در جامعه را بیشتر بشناسد و برای تمام آنها فرصت‌های برابر آموزشی ایجاد کند. این موضوع مهم به عنوان یک مسئله چالش برانگیز در صدر مسائل مورد نظر اندیشمندان و فلاسفه تعلیم و تربیت قرار گرفته است. به گونه‌ای که در هر کدام از مکاتب فلسفی تعلیم و تربیت و شاید حتی نزد هر یک از اندیشمندان تعلیم و تربیت، هدف تربیت به گونه‌ای متفاوت مورد نظر قرار گرفته است (مایر، ۱۳۹۶). وقتی دریدا از ارج نهادن به تفاوت سخن می‌گوید و یا از توجه به اقلیت‌های قومی و نژادی و جنسیتی صحبت می‌کند، بدین معناست که هیچ گروهی به واسطه داشتن فرهنگ متفاوت نباید از امکانات آموزشی محروم بماند. یکی از مصادیق توجه به تفاوت‌ها برخوردار بودن از حق تحصیل برابر برای کودکان عشایری با کودکان شهری و روستایی است. در هر نظام آموزشی چنانچه اهداف مناسب و با توجه به نیاز فراگیران تعیین شود موفقیت آن نظام حتمی است و در جامعه به طرز چشمگیر مورد استقبال قرار خواهد گرفت.

براساس یافته‌های پژوهش در راستای کاستن این چالش‌ها، پیشنهاد می‌شود به آموزش‌های رسمی و غیررسمی شامل آموزش‌های فنی، مهارتی و ترویجی متناسب با نیازهای جامعه عشایری اسکان یافته و اسکان نیافته، در راستای تقویت وضعیت اقتصادی و فرهنگی تربیتی توجه ویژه‌ای شود. همچنین، بخشی از تحقیقات و مطالعات مراکز پژوهشی آموزش و پرورش به نظام آموزش و پرورش عشایر سوق داده شود. در قالب یکسری تحقیقات و برای تکمیل تحقیق حاضر علل و عواملی که موجب کاهش کارآمدی نظام آموزشی عشایر می‌باشند مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه تحقیق در جامعه عشایری به دلیل شرایط خاص معیشتی و جغرافیایی و گستردگی و پراکندگی خانوارهای هدف دارای مشکلات خاصی می‌باشد و تعداد اندک تحقیقات مناطق عشایری گواه این موضوع می‌باشد پیشنهاد می‌گردد برای پژوهش‌های مرتبط با نظام آموزشی مناطق یاد شده تسهیلات ویژه‌ای از نظر فناوری در اختیار آنان قرار داده شود. در انتها، پیشنهاد می‌شود که وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان مشوق‌ها و سهمیه‌هایی برای جذب و بکارگیری بیشتر فارغ‌التحصیلان محلی به عنوان معلم مدارس عشایر فراهم کنند.

منابع

- ایمان، محمد تقی (۱۳۹۴). روش‌شناسی تحقیقات کیفی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- باستان، مرضیه (۱۳۹۵). ارزیابی آسیب‌ها و مشکلات برنامه ریزی درسی مدارس ابتدایی عشایر استان کهگیلویه و بویراحمد از نظر معلمان و مردم بومی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.
- بخشنده، نصرت و میراج، فرحناز (۱۳۹۰). جامعه و منطقه بندی جمعیت عشایر کوچنده/یران، تهران: نشر نصرت.

- تصویب نامه هیئت وزیران در خصوص ارائه خدمات آموزشی و فرهنگی به جامعه عشایری (۱۳۹۵). دبیر خانه عالی عشایر، دفتر ساماندهی و هماهنگی امور عشایر.
- تورانی، حیدر و عارف نژاد سعید (۱۳۹۶). بررسی موانع و شیوه های جذب کودکان بازمانده از تحصیل در مناطق روستایی و عشایری. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳۳ (۴): ۳۱-۴۸.
- حیدرزادگان، علیرضا و صندوقداران، محمد حسین. (۱۳۹۶). فرصت‌های آموزشی دانش آموزان عشایر استان سیستان و بلوچستان: (برابر یا نابرابر). مطالعات برنامه ریزی آموزشی، ۶ (۱۱)، ۱۵۹-۱۷۵.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی نیا، محسن (۱۳۹۳). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس. فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵ (۹)، ۵۹-۹۹.
- عباسی، اسدالله (۱۳۹۷). بررسی و تحلیل اهداف تعلیم و تربیت عشایر با تکیه بر دیدگاه‌های تربیتی بهمن بیگی: تحلیل محتوای کیفی. تدریس پژوهی، ۶ (۳)، ۱۲۳-۱۴۶.
- عبدلی، مصطفی (۱۳۹۴). چالش کوچ عشایر و مدارس عشایر. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۳ (۵): ۲۲-۵.
- عطاران، محمد و عبدلی، مصطفی. (۱۳۹۱). فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ رو: روایت های یک معلم. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۷ (۲۵)، ۶۴-۴۵.
- فیوضات، یحیی (۱۳۸۹). مبانی برنامه ریزی آموزشی. نشر ویرایش، چاپ بیست و سوم.
- مایر، فردریک (۱۳۹۶). تاریخ اندیشه های تربیتی، ترجمه علی اصغر فیاض، جلد اول. تهران: سمت.
- هواسی زاد، مریم. (۱۳۹۷). فرهنگ آموزش در عشایر کوچ‌رو؛ تجارب زیسته معلمان عشایری از تدریس و دلالت‌های آن برای طراحی برنامه درسی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- یاریقلی، بهبود و صیادی، صادق (۱۳۹۵). تجربه زیسته معلمان از موانع تفاوت های فرهنگی در اجرای برنامه درسی: پژوهش پدیدار شناسی. چهاردهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، فرهنگ و برنامه درسی، دانشگاه بو علی سینا همدان.

References

- Alhassan, Bolaji , Yussuf H.T,(2011). EDUCATION FOR ALL IN NIGERIA: REACHING OUT TO THE NOMADIC POPULATION. Education for all in Nigeria: Reaching out to the Nomadic Population.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2005). Multicultural education Issues and Perspectives (5th ed.), New York: John Wiley.
- Bangsbo, E. (2008). Schooling for knowledge and cultural survival: Tibetan community schools in nomadic hearing areas. Educational Review, 60(1), 69-84.
- Bernstein, B. (1975b). Class, Codes, and Control, London and Boston:Routledge and Kegan paul, Vol. 2.
- Bleakley, A. (2004). Education research in the postmodern. University of Plymouth. <http://www.edu.plymouth.ac.uk>.
- Cranston, N., Mulford, B., Keating, J., & Reid, A. (2010). Primary school principals and the purposes of education in Australia: Results of a national survey, Journal of Educational Administration, 48 (4): 517 – 539.
- Sahu KabitaKumari, M. (2014), "Challenging Issues of Tribal Education in India", IOSR Journal of Economics and Finance (IOSR-JEF), Volume 3, Issue 2. Ver. II (Mar-Apr. 2014).
- Dyer, Caroline. (2015). Evolution in approaches to educating children from mobile and nomadic communities, Education for All 2000-2015: achievements and challenges, ED/EFA/MRT/2015/PI/15.
- Ismail Ali, Ahmed (2019). Challenges of Nomadic Pastoralists in Availing Primary Education to their Children, focusing on Hawd Region of Somaliland . American Research Journal of Humanities Social Science (ARJHSS) E-ISSN: 2378-702X Volume-02, Issue-02, pp-28-47 .
- Grahn, R. (2008), The Paradox of Pastoral Vulnerability: From Poverty to Power. Oxford.
- Green, P.E. (2009). Nonverbal differences in communication style between American Indian and Anglo elementary classrooms. American educational research Journal, 22, 101- 115.
- Giorgi A (2005) The phenomenological movement and research in the human sciences. Nursing Science Quarterly. 18 (1) 75-82.

- Kratli, Saverio and Dyer, Caroline (2009). Mobile Pastoralists and Education: Strategic Options. Education for Nomads Working Paper 1.
- M.H Shagari. H. Y. Bello. Umar S.(2013). The Role of Nomadic Education in Developing Nomadic Community. Academic Journal of Interdisciplinary Studies Published by MCSER-CEMAS-Sapienza University of Rome.
- Olaniran, S. O. (2018). Almajiri education: Policy and practice to meet the learning needs of the nomadic population in Nigeria. *International Review of Education*, 64(1), 111-126.
- Orodho, A. J., Waweru, P. N., & Getange, K. N. (2014). Progress towards attainment of Education For All (EFA) among nomadic pastoralists: How do we dismantle the gender Differential jinx in Mandera County, Kenya. *International Organization of Scientific Research (IOSR) Journal of Humanities and Social Sciences (IOSR-JHSS)*, 19(2), 106-117.
- Perkins, M. & Mebert. J. (2011). Efficacy of multicultural education for student. *Journal of cross cultural psychology*, 36, 76-92.
- Quda, James, Bill et. al. (2015). Quality of Education for Pastoralists in Public Primary Schools in Kajiado County, Kenya: A Case Study of Dupoto-E-Maa Education Project in Kajiado Central District. 6 (34).
- Reddy, J. (2010). Education for Pastoralists in Mongolia: The role of Non- Formal Education. *Journal of Unschooling & Alternative Learning*, 4(8).
- Reiners G M (2012) Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing and Care*. 1 (5) 1-3.
- Satyasavitri V. B.*, and Dr. P. M. Honakeri.(2018). Impact of Ashram Schools Issues and Challenges of Tribal Education in India. *International Journal of Scientific and Research Publications*, Volume 8, Issue 2.
- Sharifi, S. (2013), EDUCATION OF NOMAD CHILDREN IN THE NORTH & EAST OF AFGHANISTAN Faculty of Art and Social Science Thomson/Wadsworth.
- Sharma, A. (2011) South Asian Nomads - A Literature Review UK: University of Sussex SCA (2012) International Conference on Nomadic Education Kabul Weijer, F. (2007) Nomadic People 11(1).
- Sahu KabitaKumari (2014), "Challenging Issues of Tribal Education in India", *IOSR Journal of Economics and Finance (IOSR-JEF)*, Volume 3, Issue 2. Ver. II (Mar-Apr. 2014).
- Torimiro ،D. O. ،Dionco-Adetayo ،E. A. ،& Okorie ،V. O. (2003). Children and Involvement in Animal Rearing Activities: A Traditional Occupation for Sustainability of Nomadic Culture?. *Early Child Development and Care* 173 ،185 – 192.
- Tomasevski, Katarina. (2003), Education denied: Costs and Remedies, March2003. University press Ltd Dhaka.
- UNICEF. (2014). *All children in School by 2015: Global initiative on out-of-school children*. UNICEF Regional Office for South Asia, Kathmandu, Nepal.