

The Study of Characteristics of the Curriculum Elements in Elementary Tribes schools

مطالعه ویژگی‌های عناصر برنامه درسی در مدارس دوره ابتدایی عشایری

Firooz Mahmoodi, Ahad Azimi Aghbolagh, Seyyed Hadi Madani.

¹ Associate Professor, Ph.D in Curriculum Studies, Faculty of Education & Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

² Ph.d student in Curriculum Studies, Faculty of Education & Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

³ Ph.d student in Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Sahed University, Tehran, Iran.

فیروز محمودی، احد عظیمی آقبلاغ*، سیدهادی مدنی

^۱ دانشیار رشته مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

^۲ دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

^۳ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد تهران، تهران، ایران.

Abstract

This study aimed to describe the characteristics of curriculum elements in Tribes schools from the perspective of elementary teachers. The present study was conducted in the academic year of 2018-2019 with directed qualitative content analysis, with purposeful sampling and in-depth semi-structured interview with 15 teachers of Tribes schools. The analysis of the interviews was done manually and simultaneously with data collection. The reliability of the findings was done by immersion and repeated study and review and revise by participants and experts. Based on the elements of the proposed curriculum Maleki (2015), seven elements in this study were studied. Characteristics of Tribes curriculum elements with main categories include goal (goal of study: literacy only at elementary level), content (prescribed content by centralized education system, challenges for Tribes students and teachers), instructional materials (shortage of instructional facilities and requirements), Teaching-learning strategies (the challenges of teaching-learning strategies; the multifaceted role of teacher), time (truancy and wasting time), space (lack of interaction between home and school; School physical space issues, evaluation (barriers to descriptive-qualitative evaluation) were extracted from the data. The results showed that this was not the case despite the emphasis on Legal documents and education statutes to adapt curricula to the context of Tribes life, so actions are needed from practitioners.

Keywords: Tribes schools, curriculum elements, Directed Qualitative Content Analysis

چکیده

این پژوهش با هدف مطالعه ویژگی‌های عناصر برنامه درسی در مدارس عشایری، از منظر معلمان ابتدایی، انجام شد. مطالعه حاضر در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ با رویکرد کیفی، از نوع تحلیل محتوای کیفی هدایت شده با نمونه‌گیری هدفمند و از طریق مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ نفر از معلمان شاغل در مدارس عشایری انجام گرفت. تجزیه و تحلیل متن مصاحبه‌ها به صورت دستی و همزمان با جمع‌آوری داده‌ها انجام شد. اعتمادپذیری یافته‌ها با استفاده از غوطه‌وری و مطالعه مکرر و بازنگری توسط مشارکت‌کنندگان و خبرگان به دست آمد. با استناد به عناصر برنامه درسی پیشنهادی Maleki (2015)، هفت عنصر در این پژوهش مورد مطالعه قرار گرفت. ویژگی‌های عناصر برنامه درسی عشایری با طبقه‌های اصلی شامل هدف (هدف از تحصیل اکتفا به سوادآموزی در حد ابتدایی)، محتوا (محتوای نظام متمرکز؛ چالشی برای دانش‌آموزان و معلمان عشایری)، مواد آموزشی (کمبود امکانات و ملزومات آموزشی)، راهبردهای یاددهی - یادگیری (چالش‌های پیش روی راهبردهای یاددهی - یادگیری؛ نقش چندگانه حرفه‌ای معلم)، زمان (غیبت‌های غیرموجه زیاد و از دست رفتن زمان)، فضا (نبود تعامل بین خانه و مدرسه؛ مشکلات فضای فیزیکی مدرسه)، ارزشیابی (موانع ارزشیابی توصیفی - کیفی)، از داده‌ها استخراج شد. نتایج حاصل نشان داد، علی‌رغم تأکید اسناد بالادستی و اساسنامه‌های آموزش و پرورش، مبنی بر منطبق کردن برنامه‌های درسی با بستر زندگی عشایری، این مهم اتفاق نیفتاده است؛ لذا اقدامات عملی از سوی متصدیان امر ضرورت دارد.

واژه‌های کلیدی: مدارس عشایری، عناصر برنامه درسی تحلیل محتوای کیفی هدایت شده

مقدمه

بدون شک تعلیم و تربیت به‌عنوان یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های بشر امروز از مجموعه باورها و اعتقادات، آداب و رسوم و عوامل اجتماعی و اقتصادی آن جامعه نشأت گرفته است و بر آن تأثیر می‌گذارد. در این میان، مدارس به‌عنوان محیط‌های آموزشی و فرهنگی، با واقعیت وجودی هویت‌ها، اقوام و فرهنگ‌ها و عقاید متفاوت روبرو هستند (Abbasi, 2018). کشور ایران از گروه‌های قومی و مناطق مختلف جغرافیایی و فرهنگی تشکیل شده است؛ که از سنت‌های فرهنگی و احساسات هویتی خاص (بر پایه مشترکات نژادی، زبانی، ادبیات یا حداقل محل سکونت یا سرزمین) برخوردارند که آنها را به‌عنوان گروه فرعی از جامعه بزرگ‌تر متمایز می‌کند؛ بنابراین وجود گروه‌ها و مناطق فرهنگی مختلف در کشور ایران واقعیتی غیرقابل انکار است (Mehrabi & Younesi, 2008). تنوع و تکثر فرهنگی، نژادی، قومی، دینی و زبانی یکی از بارزترین ابعاد و مشخصه‌های غالب جوامع بشری امروز است که به موازات فرصت‌ها و ظرفیت‌هایی که طبعاً برای هر جامعه‌ای ایفا می‌کند، می‌تواند در صورت بی‌توجهی و مغفول ماندن، بسترساز بسیاری از مشکلات و چالش‌های اجتماعی گردد (Khosravi, 2008).

از فرهنگ به‌عنوان آینه توصیف و تفسیر برنامه درسی یاد شده است؛ برنامه درسی بازتابی از عقاید فرهنگی، سنت‌های عامیانه، ارزش‌ها و سازمان‌های اخلاقی، سیاسی و اجتماعی جامعه است. بهره‌گیری از عینک فرهنگی موجب می‌شود که برنامه درسی را تنها به‌عنوان هدف نبینیم، بلکه به‌صورت یک سری پویایی‌های درهم‌تنیده ببینیم. مفهوم‌پردازی برنامه درسی به‌عنوان فرهنگ، به ما یاد می‌دهد که نسبت به نظام‌های اعتقادی، ارزش‌ها، رفتارها، زبان، تجلیات هنری، محیط تربیتی، روابط قدرت و مهم‌تر از همه هنجارهایی که مبنای تعبیر و تفسیر ما از امور صحیح و ناصحیح است حساس باشیم (Bruner, 1996)؛ به نقل از

(Mehr mohammadi, & et al, 2018). تعلیم و تربیت چندفرهنگی (Multicultural education) فرایند توسعه همه پتانسیل‌های انسانی است که به تعدد و ناهمگونی احترام می‌گذارد؛ در نتیجه تنوع فرهنگی، قومی، مذهبی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی ارج نهاده می‌شود (Noor, & Sugito, 2019).

جوامع عشایری (Tribes communities) از جمله خرده‌فرهنگ‌هایی هستند که ویژگی‌های اجتماعی و اقتصادی خاص خود را دارند. گروه عشایری برای به دست آوردن غذا و پول، به دام وابسته هستند و در توسعه ملی کشورهای خود نیز نقش دارند. با این حال، عشایر جزو گروه‌های حاشیه‌نشین در سطح جهان هستند که غالباً بدون خدمات اساسی مانند مراقبت‌های بهداشتی و آموزش می‌باشند. خاصیت حرکت این جوامع، آموزش فرزندان آنها را با خطر بزرگی روبرو می‌کند؛ زیرا فرزندان آنان در مدتی که قرار است در مدرسه باشند، حیوانات را پرورش دهند (Ali, 2019). در سطح جهانی، دنیای عشایری در حال گذار است؛ جایی که رشد عمومی جمعیت، مسائل مربوط به سیاست‌های دولت و جهانی‌سازی، سبک زندگی عشایری سنتی را دشوارتر می‌کند. حتی در دوره آموزش برای همه (EFA)، گروه‌های عشایری تا حد زیادی از سیاست و خدمات آموزشی غایب هستند. آموزش عشایر به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های آموزش بنیادی مورد نظر یونسکو در نظر گرفته می‌شود (Olaniran, 2018). جمعیت جهانی عشایری (شبانان، pastoralists) از نظر تحصیلی جز محروم‌ترین اقشار هستند (Unesco, 2015).

آموزش در بین گروه‌های عشایری ارزش رو به رشد محسوب می‌شود (Baughn, 2018). لازم است برنامه‌های درسی (Curriculum) این مناطق که متأثر از بستر و زمینه اجتماعی و فرهنگی مخصوص خود است، به‌طور ویژه مورد بررسی قرار بگیرد.

ابتدایی در شکوفایی توانایی‌ها و بهتر کردن زندگی مؤثر واقع افتد باید برنامه آن متناسب با زمان، مکان و سایر شرایط اجتماعی باشد.

با این شرایط، ضرورت دارد به برنامه درسی مدارس عشایری و عوامل و عناصر آن توجه ویژه‌ای شود. شکل یا ساختار برنامه درسی در یک سطح تکنیکی و مشخص‌تر، از تصمیماتی که در خصوص عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی اتخاذ می‌شود، تأثیر می‌پذیرد (Mehr mohammadi & et al, 2018). «تعداد عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی را متفاوت دانسته‌اند. بعضی چهار عنصر و برخی نه عنصر را می‌پذیرند. با توجه به عناصر نه‌گانه‌ای که «فرانسیس کلاین» (Frances Klein) مطرح می‌کند و نظر به شرایط موجود، هفت عنصر در برنامه درسی اساسی و مهم هستند. عناصر مورد توافق برنامه درسی عبارت‌اند از: اهداف، محتوا، مواد آموزشی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، زمان، فضا و ارزشیابی» (Maleki, 2015: 36). با توجه به ماهیت پژوهش کیفی و لزوم توجه به عوامل مؤثر در بستر پژوهش، ضمن مرور موارد خارجی، ترجیح داده شد که عناصر پیشنهادی داخلی، در این پژوهش مورد بررسی قرار گیرند. معلمان شاغل در مدارس عشایری، به واسطه حضور در خط مقدم تعلیم و تربیت، بهتر می‌توانند زوایای آموزش و یادگیری، به‌ویژه تک‌تک عناصر برنامه درسی مدارس عشایری را به تصویر بکشند و اگر قرار باشد اصلاحاتی در برنامه‌های درسی مدارس عشایری صورت پذیرد، توجه به تجارب و دیدگاه‌های معلمان ضرورت دارد. دستاوردهای این پژوهش، به خلق دانش بومی در حوزه عمل برنامه درسی کمک می‌کند؛ در نتیجه می‌توان تصمیمات بهتری برای رسیدن به اهداف آموزشی و پرورش در مدارس فرهنگ عشایری گرفت؛ همچنین درک اولیه از شرایط تدریس در مدارس این مناطق، برای معلمان تازه‌کار فراهم می‌شود. دغدغه پژوهشگر که خود در مدارس عشایری تدریس می‌کند و از نزدیک فرهنگ مردمان و تدریس در این

بررسی پیشینه نشان داد، در حوزه برنامه درسی عشایر ایران، پژوهش‌های اندکی انجام شده است. در پژوهشی (Attaran & Abdoli, 2012) به این نتیجه رسیدند که برنامه درسی با سبک زندگی عشایر انطباق ندارد. در پژوهشی دیگر (Abdoli, 2015) نشان داد که دو کوچ سالانه عشایر باعث به هم ریختن برنامه‌ریزی درسی و آموزشی مدرسه، شتاب در آموزش و به اتمام نرسیدن کتاب‌ها می‌شود. همچنین نتایج تحقیق (Heidarzadegan & Sandooghbaran, 2017) بیانگر این بود که فرصت‌های آموزشی در مناطق عشایری استان سیستان و بلوچستان نابرابر است. (Abbasi, 2018) با تحلیل اهداف تعلیم و تربیت عشایر با تکیه بر دیدگاه‌های بهمین بیگی، به نه هدف دست یافت. به‌زعم (Ghaderi & Karam Kar, 2014) برنامه‌های درسی موجود، ظرفیت‌های جوامع محلی، تاریخچه، باورها، عقاید، آداب و رسوم و زبان را نادیده می‌گیرند.

در سطح جهان، با وجود معرفی خط‌مشی‌ها و برنامه‌های متنوع با هدف ترویج دسترسی به آموزش‌های اساسی در بین شهروندان، جامعه عشایری همچنان چالش‌های محرومیت را تجربه می‌کند (Ngugi, 2017).

در مورد عشایر ایران، طبق ماده ۸ اساسنامه مدارس عشایری (Statute of the Tribes Schools) مصوب شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۲۰۱۴، قرار بود برنامه درسی و متون آموزشی و تربیتی مدارس عشایری، بر اساس مفاد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و در چارچوب برنامه درسی ملی و با توجه به شرایط و ویژگی‌های زندگی عشایری و اقتضات محلی و منطقه‌ای، توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و حداکثر تا دو سال پس از ابلاغ این اساسنامه، متناسب‌سازی شود که این مهم تاکنون محقق نشده است. به‌زعم (Taghipour Zahir, 2013) در دوره ابتدایی که یکی از مهم‌ترین دوران تحصیل در نظام آموزشی است، اگر قرار است برنامه درسی مدارس

کوچندگانی اطلاق می‌گردد که تمام سال را در ییلاق و قشلاق جابجا نمی‌شود، یعنی بخشی از سال را در ییلاق و قشلاق ماندگار می‌شوند و در زیر سقف دائمی زندگی می‌کنند (Seydaee & Dehghani, 2011).

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 نفر از مشارکت‌کنندگان شد. برای حصول اطلاعات مورد نیاز، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. بدین ترتیب که معلمان، نظرات خود را از ویژگی‌های عناصر هفت‌گانه برنامه‌های درسی در مدارس ابتدایی عشایری بیان کردند. زمان هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۵۵ دقیقه به طول انجامید. تجزیه و تحلیل متن مصاحبه‌ها به صورت دستی و همزمان با جمع‌آوری داده‌ها انجام شد. با فهرست کردن پیش‌فرض‌های محققین که حاصل تجربه و مطالعه بود، قبل از جمع‌آوری داده‌ها و نیز در جریان کار از تأثیر آنها بر نتیجه پژوهش جلوگیری به عمل آمد. برای حصول اطمینان از قابلیت اعتمادپذیری داده‌های پژوهش، از ارزیابی خبرگان و کیفی کاران متخصص، روش مطالعه مکرر، مقایسه مستمر داده‌ها، خلاصه‌سازی و دسته‌بندی اطلاعات و ارائه داده‌ها به خود مشارکت‌کنندگان به منظور بررسی صحت داده‌ها استفاده شد.

مناطق را تجربه کرده است، توصیف، شناسایی و فهم ویژگی‌های عناصر برنامه درسی در مدارس عشایر و شناخت پیچیدگی‌های آن از منظر معلمان شاغل در این مناطق بود؛ لذا این سؤال مطرح شد که معلمان عشایری، چه ادراکات، نگرش‌ها و تجربی از ویژگی‌های عناصر برنامه درسی در مدارس ابتدایی عشایری دارند؟

روش پژوهش

این مطالعه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در بین معلمان ابتدایی عشایری آموزش و پرورش چاراویماق با رویکرد تحقیق کیفی از نوع روش تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار (Directed Content Analysis) انجام شد. این روش را معمولاً بر اساس روش قیاسی متکی بر نظریه طبقه‌بندی می‌کنند که تمایز اصلی آن با دیگر روش‌ها، نقش‌آفرینی نظریه در آن است. این روش در سال (2005) توسط Hsieh & Shannon ارائه گردید. هدف تحلیل محتوای جهت‌دار معتبر ساختن و گسترش دادن مفهومی چارچوب نظریه و یا خود نظریه است. نظریه از پیش موجود می‌تواند به تمرکز بر پرسش‌های تحقیق کمک کند. این امر پیش‌بینی‌هایی را درباره متغیرهای مورد نظر یا درباره ارتباط بین متغیرها فراهم می‌کند (Iman & Noshabadi, 2011). در تحلیل محتوای کیفی هدایت شده، مقولات و طبقات در آخر پژوهش به دست نمی‌آیند، بلکه محقق با مفروض گرفتن برخی تعاریف و تعمیم‌ها به عنوان طبقات، متن مورد نظر را به صورت کیفی تحلیل می‌کند و به دنبال مصادیقی از تعاریف و تعمیم‌ها در کل متن می‌گردد (Far danesh, 2009). در پژوهش حاضر، عناصر هفت‌گانه برنامه درسی مورد توافق (Maleki, 2015)؛ به عنوان طبقات از قبل شکل گرفته شده، در نظر گرفته شدند.

جامعه عشایری در این پژوهش از نوع نیمه‌کوچنده هستند. عشایر نیمه‌کوچنده به زندگی آن دسته از

یافته‌ها: عناصر برنامه درسی در مدارس ابتدایی عشایری و ویژگی‌های آن از منظر معلمان

عناصر برنامه درسی	طبقات اصلی	طبقات فرعی
هدف	هدف تحصیل: اکتفا به سوادآموزی در حد ابتدایی	* ناامید از آینده تحصیلی * بی‌اعتمادی به نظام آموزشی
محتوا	محتوای نظام متمرکز؛ چالشی برای دانش‌آموزان و معلمان عشایری	* نامأنوس بودن متن و تصاویر کتاب * کاربردی نبودن محتوا * سنگینی و حجیم بودن کتاب‌ها
مواد آموزشی	کمبود امکانات و ملزومات آموزشی	* کمبود تجهیزات و وسایل آموزشی * نبود رایانه و تجهیزات * سهل‌انگاری والدین در تهیه لوازم‌التحریر
راهبردهای یاددهی-یادگیری	چالش‌های پیش روی راهبردهای تدریس و یادگیری	* دوزبانگی * کار بیش از حد دانش‌آموز در خانه * دشواری استفاده از روش‌های فعال * تدریس در کلاس‌های چند پایه
	نقش چندگانه حرفه‌ای معلم	* رویکرد خادمانه و توجه به تجربیات زیسته دانش‌آموزان * تعدیل تأثیرات کمبود گنجینه واژگانی * معلم به‌عنوان منبع اطلاعاتی و همه‌فن‌حریف
زمان	غیبت‌های غیرموجه زیاد و از دست رفتن زمان	* درخواست والدین برای تعطیلی زودتر مدرسه * دوباره کاری * سهل‌انگاری والدین در غیبت دانش‌آموزان
فضا	نبود تعامل بین خانه و مدرسه	* عدم اهتمام والدین در رسیدگی به تکالیف درسی دانش‌آموزان * مدرسه به‌مثابه فضای اوقات فراغت
	مشکلات فضای فیزیکی مدرسه	* وجود عوامل مزاحم در اطراف مدرسه * مدارس فاقد جذابیت
ارزشیابی	موانع ارزشیابی توصیفی - کیفی	* ابهام والدین در ارزشیابی توصیفی - کیفی * تأثیر منفی ارزشیابی توصیفی در انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

هدف

هدف تحصیل: اکتفا به سوادآموزی در حد ابتدایی
«هدف»، در فرایند آموزش چیزی جز «حد یادگیری» نیست. وقتی در دوره ابتدایی تعیین هدف می‌کنیم در اصل حدی از یادگیری را برای این دوره معین کرده‌ایم (Maleki, 2015). علی‌رغم اینکه اهداف جامع و متنوعی در برنامه‌های درسی مدارس عشایری پیش‌بینی شده است، بررسی داده‌ها نشان داد که اهداف برنامه درسی در مدارس عشایری مورد مطالعه، متأثر از دیدگاه والدین و خانواده‌ها است. غالب انتظارات والدین دانش‌آموزان از تحصیل فرزند خود، صرفاً خواندن و نوشتن تا دوره ابتدایی است و به طی نمودن مدارج علمی توسط دانش‌آموزان امیدی ندارند. این موج منفی به خود دانش‌آموزان نیز القاء شده است و آنان نگرش مثبتی به تحصیل و رسیدن به اهداف بزرگ را ندارند. تحلیل داده‌ها نشان داد که "ناامیدی از آینده تحصیلی" و "بی‌اعتمادی به نظام آموزشی" از دلایل قانع شدن به تحصیلات تا حد دوره ابتدایی است. معلمان مشارکت‌کننده تجربیات خود را چنین بیان کردند:

«والدین، به آینده تحصیلی فرزندان خود امیدوار نیستند و می‌گویند: مگر آن یکی که تا راهنمایی خوانده چه کاره شده؟».

«وقتی با پدر دانش‌آموزم صحبت می‌کردم که اجازه بدهد فرزندش به مدرسه بیاید و ترک تحصیل برای فرزند او خوب نیست، گفت: درس بخواند که چی بشود؟».

«دانش‌آموز خودش می‌گفت: دیگر نمی‌خواهم در مدرسه باشم؛ چون می‌بینند برادر بزرگش که مدرسه نمی‌رود حداقل ده رأس گوسفند دارد ولی او هیچ چیز ندارد. من با ابزارهای کمک‌آموزشی مثل آموزش کار با ماشین حساب و سایر تشویق‌های دیگر او را راضی کردم حداقل تا پایان سال تحصیلی بماند».

همچنین بررسی داده‌ها نشان داد که احتمال می‌رود والدین دانش‌آموزان، به نظام آموزشی بی‌اعتماد شده‌اند.

با تأمل در گفته‌های معلمان می‌توان به این مطلب پی برد:

«بعضی اولیاء حتی اجازه نمی‌دهند فرزندشان درس خواندن در دوره ابتدایی را تمام کند و می‌گویند پایه ششم یک چیز اضافه است».

«سه سال است که در مدارس عشایر تدریس می‌کنم. آنها معلم را به چشم "دولت" می‌دانند. چندین بار پیش من گلایه کردند که معلمان قبلی کم‌کاری کرده‌اند و آنها را برای وقت‌گذرانی به اینجا فرستاده‌اند».

محتوا: محتوای نظام متمرکز؛ چالشی برای دانش‌آموزان و معلمان عشایری

صاحب‌نظران مختلف برنامه درسی تأکید کرده‌اند که در طراحی و تدوین محتوا باید به مجموعه‌ای از معیارهای علمی، به‌ویژه تناسب آن با نیازهای مختلف یادگیرندگان، مسائل و مشکلات اجتماعی و ارزش‌های فرهنگی جامعه مورد توجه جدی قرار گیرد (shabani, 2003 & musa pour, 2007). در نظام متمرکز ایران، محتوا در قالب کتاب‌ها به صورت یکدست تألیف می‌شود. غافل از اینکه شرایط و اقتضانات خاص اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی هر منطقه و استان در نظر گرفته شود. یافته‌ها نشان داد محتوای کتاب‌های درسی، حداقل برای دانش‌آموزان عشایری مأنوس نیست. نقل‌قول‌های معلمان به این نکته تأکید دارد:

«دانش‌آموز من قطار ندیده و برایش مجسم نیست. من مجبورم با ایجاد تصور ذهنی، این‌طور بفهمانم که بچه‌ها، ۱۰ کانکس مدرسه خودمان را تصور کنید که روی آهن حرکت می‌کند».

«من سابقه تدریس، هم در شهر و هم در روستاها را دارم؛ ولی اینجا در تدریس برخی مفاهیم و محتواها به مشکل بر می‌خورم. برخی تصاویر و محتوای کتاب‌های درسی برای دانش‌آموز عشایری ملموس نیست و من مجبورم به صورت نمادین مطالب را تفهیم کنم».

گفته‌های معلمان نشان می‌دهد که کمبودها می‌تواند فرایند یاددهی - یادگیری را تحت تأثیر قرار دهد: «وسایل لازم برای انجام آزمایش‌های درس علوم تجربی را ندارم و مجبورم مباحث علوم را به صورت گفتاری به دانش‌آموز توضیح دهم».

یکی از معلمان می‌گوید: «دو سال است که پیگیری می‌کنم تا یک تخته وایت‌برد از اداره تهیه کنم ولی تا الآن موفق نشده‌ام».

معلمان دیگری می‌گویند: «به دلیل نبود رایانه، درس کار و فناوری ششم ابتدایی را کنار گذاشته‌ام و تدریس نمی‌کنم».

«کتابخانه نداریم اگر داشتیم برای سواد دانش‌آموزان و خانواده‌ها بهتر می‌شد».

«ابزار آموزشی نداریم. در اساسنامه مدارس عشایری، سرانه دانش‌آموزان عشایری سه برابر مدارس عادی است. اگر این قانون عملی می‌شد لاقلاً اینها را خودمان تهیه می‌کردیم».

همچنین معلمان عقیده دارند که والدین در تهیه لوازم‌التحریر برای دانش‌آموزان بی‌خیال هستند:

«اولیا سهل‌انگاری می‌کنند؛ هم به واسطه مشغله کاری که دارند و هم اینکه فکر می‌کنند تهیه همه چیز به عهده دولت است. بدین جهت از لحاظ لوازم‌التحریر دانش‌آموزان، اذیت می‌شوم».

«والدین هیچ ارزشی قائل نیستند. از طرف یکی از بانک‌ها (اهدایی مناطق محروم) لوازم‌التحریر آورده بودند و از آن وسایل استفاده می‌کردیم. مقرر کرده بودم که بعد از استفاده وسایل را سر جایش بگذارید».

راهبردهای یاددهی - یادگیری: چالش‌های پیش روی راهبردهای تدریس و یادگیری؛ نقش چندگانه حرفه‌ای معلم

یکی از طبقه‌های اصلی که از مصاحبه‌ها ظهور یافت، چالش‌هایی بود که معلمان عشایری در فرایند یاددهی - یادگیری با آنها مواجه بودند. زیر طبقه‌های دوزبانگی،

این نقل‌قول‌ها نشان می‌دهد که محتوا، کاربرد کمی در زندگی روزمره دانش‌آموزان دارد:

«دانش‌آموزم به من می‌گوید که یادگیری کسر و نحوه محاسبه محیط و مساحت چه تأثیری در زندگی من دارد. من که اول و آخر دامدار می‌شوم».

«مباحث مطرح شده در کتاب‌ها، اغلب با زندگی شهرنشینی سازگار است. عملاً به زمینه‌های زیستی و فرهنگی عشایری توجهی نمی‌شود».

همچنین معلمان عشایری مشارکت‌کننده در پژوهش حاضر از سنگینی و حجیم بودن کتاب‌های درسی گلایه داشتند:

«این حجم کتاب‌ها برای دانش‌آموزان عشایری مناسب نیست».

«شاید تجدیدنظر در محتوای کتاب‌ها ضروری باشد. موضوعات مطرح شده در پایه‌ای مثل ششم ابتدایی را، دانش‌آموزان عشایری هضم نمی‌کنند. مثل اینکه مطالب از کتاب‌های دانشگاهی کات شده و در کتاب‌های ابتدایی گنجانده شده است».

«حجم کتاب‌ها آن قدر زیاد است که به سختی کتاب‌ها را تمام می‌کنم».

«برای اینکه از بودجه‌بندی عقب نیافتم مجبورم مطالب را تندتند بگویم».

«تمام انرژی من در کلاس صرف رعایت بودجه‌بندی می‌شود. راهبران آموزشی هم در هر بازدید به این مسئله تأکید می‌کنند؛ و من برای گفتن مسائل تربیتی و پرورشی فرصتی ندارم».

مواد آموزشی: کمبود امکانات و ملزومات آموزشی

امکانات و منابع، اعم از کتابخانه، لوازم و وسایل کمک‌آموزشی که مدرسه، معلم و دانش‌آموزان در اختیار دارند، از عوامل مؤثر در انتخاب الگوهای تدریس هستند. کمبود تجهیزات و وسایل آموزشی، نبود رایانه و تجهیزات و سهل‌انگاری والدین در تهیه لوازم‌التحریر از خرده طبقه‌های به‌دست‌آمده در این بخش می‌باشند.

می‌توان آنها را کودکان کار قلمداد کرد. در فرهنگ جامعه عشایری همه چیز با مرتع و دام گره خورده است (Saffi nejad, 2004). صحبت‌های معلمان در راستای

این طبقه است:

«خیلی وقت‌ها با والدین صحبت می‌کنم که تو را خدا کمتر از این بچه کار بکشید. استعداد فوق‌العاده‌ای دارد، اجازه بدهید تا درسش را بخواند».

«از دانش‌آموزم علت عدم انجام تکلیف را پرسیده‌ام، می‌گوید پدرم در خانه نبود و من مجبور بودم کار کنم».

«دانش‌آموزان من به‌عنوان نیروی کار و کمک‌حال معیشت خانواده در نظر گرفته می‌شود و بیشتر به شغل پدرانشان (دام‌پروری) توجه می‌کنند تا به تحصیل و درس‌ومشق».

«دانش‌آموز دختر و پسر نداریم همه باید کار کنند».
«در فصل (از اول بهار) کار تمام فکر و ذکر دانش‌آموز و اولیاء این است که زودتر مدرسه جمع‌وجور شود تا به کارشان برسند».

یکی از موانع یافت شده در عنصر راهبردهای یاددهی - یادگیری، دشواری استفاده از روش‌های تدریس فعال در کلاس‌های چند پایه است. پدیده آموزش در کلاس‌های چند پایه در مدارس روستایی و عشایری شایع است. علی‌رغم مزیت‌های کلاس‌های چند پایه، معلمان شرکت‌کننده در تحقیق عنوان کردند که معایب این کلاس‌ها تأثیر منفی بیشتری بر کیفیت کار معلم و یادگیری دانش‌آموزان دارد.

«بعضی اوقات آن‌قدر کلافه می‌شوم که ناگزیر می‌شوم همه روش‌های فعال تدریس را که در دانشگاه یاد گرفته‌ام را کنار بگذارم و به روش تدریس سخنرانی صرف اکتفا کنم».

«در کلاس چند پایه وقت کم است. تدریس و ارزشیابی تمام کتاب‌ها به‌طور کامل سخت است. سعی می‌کنم مطالب مهم را بگویم».

«با این وضعیت کیفیت کلاس پایین می‌آید. فله‌ای تدریس کردن خوشایند من نیست».

کار دانش‌آموز در خانه و دشواری استفاده از روش‌های فعال تدریس در کلاس‌های چند پایه از موانع به‌دست‌آمده در این طبقه بودند.

به‌زعم معلمان عشایری، دوزبانه بودن دانش‌آموزان باعث شده است که معلمان در تدریس و انتقال محتوا با مشکل مواجه شوند. همچنین مشکلات مربوط به بازخورد درسی از میزان یادگیری دانش‌آموزان، از مشکلات دیگر دوزبانگی است. مشارکت‌کنندگان می‌گویند:

«از بابت تدریس به زبان فارسی، مشکلاتی در تدریس دارم. دانش‌آموز من مفهوم و معنی کلمات را متوجه نمی‌شود و من باید آن را ترجمه کنم. مثلاً شتر همان دوه یا رودخانه همان چایلاق است».

«تأکید است که به زبان فارسی تدریس کنم. در پایه‌های اول و دوم هم برای دانش‌آموز سخت هست هم برای معلم».

«در تدریس به پایه اول ابتدایی خیلی مشکل دارم. چون دانش‌آموز در بدو ورود به مدرسه از واژه‌های فارسی، آشنایی حداقلی دارد».

«تدریس به زبان فارسی اصلاً ممکن نیست. چون چند پایه تدریس می‌کنم و وقت ندارم؛ در بهترین شرایط من سؤال را فارسی می‌پرسم و دانش‌آموز ترکی جواب می‌دهد»

«ترکی تدریس می‌کنم چون به زبان فارسی متوجه نمی‌شوند. مطالب را هم ترجمه می‌کنم»

«راهبر آموزشی از دانش‌آموزان پرسید: می‌خواهید در آینده چه کاره شوید؟ دانش‌آموزان، خود مفهوم و معنی "آینده" را نمی‌دانستند و بعد از توضیح، متوجه منظور سؤال شدند».

پدیده دیگری که در کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری تأثیر می‌گذارد و بعضاً موجب افت عملکرد تحصیلی و حتی ترک تحصیل می‌شود، "کار بیش از حد دانش‌آموز عشایری در خانه" است. دانش‌آموزان عشایری تحت نظارت و اجبار خانواده کار می‌کنند و

«در همان اوایل تدریس در مدارس عشایری فهمیدم دانش‌آموزان اینجا از لحاظ فهم و کاربرد لغات با مشکل مواجه هستند و اکثریت در قسمت بخوان و بیندیش درس فارسی بخوانیم ضعف دارند».

«از لحاظ غنای واژگانی ضعیف‌اند. وقت و شرایط یادگیری از طریق همسالان و تلویزیون هم که نیست».

«داستان‌ها و متن‌های کتاب‌های فارسی بخوانیم واقعاً ثقیل و برای دانش‌آموز عشایری سخت است. خودم با توجه به فرهنگ منطقه، از داستان‌های ساده استفاده می‌کنم. بدین وسیله دانش‌آموزان بهتر مطالب را یاد می‌گیرند و با علاقه و جان و دل گوش می‌دهند».

«در زمان تدریس از ایده‌هایی که در درس وجود دارد سؤال می‌کنم و با این روش دانش‌آموزان، معنی لغات را با اشتراک‌گذاری و بحث گروهی یاد می‌گیرند».

بررسی مصاحبه‌ها نشان داد به دلیل شرایط خاص زندگی و فرهنگ حاکم در این مناطق، مردمان اکثراً بی‌سواد یا کم‌سوادند. معلم عشایری علاوه بر نقش آموزش، به عنوان منبع اطلاعاتی و همه‌فن‌حریف عمل می‌کند. گفته‌های معلمان در این راستاست:

«نامه‌نگاری‌ها و امور اداری آنها را انجام می‌دهم و نقش دهبیار را در اینجا دارم».

«سه سالی که اینجا هستیم کارهای آنها را انجام می‌دهم. بدین جهت ارزش زیادی برای من قائل هستند».

«چون خانواده‌ها سواد کافی ندارند از تاریخ‌مصرف و نحوه مصرف دارو گرفته تا مسائل احکام را از من می‌پرسند».

زمان: غیبت‌های غیرموجه زیاد و از دست رفتن زمان

یادگیری دانش‌آموزان منوط به زمان کافی است. این زمان به هر بهانه‌ای کوتاه شود، مانع یادگیری مؤثر و عمیق می‌گردد (Maleki, 2015). تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که والدین انتظار دارند از اوایل فصل بهار و همزمان با فصل چرای دام، دانش‌آموزان در خدمت آنها

«آن قدر درگیر می‌شوم که حتی یک لحظه هم مجال نشستن را ندارم. شش پایه و دانش‌آموزانی با سطوح مختلف، دانش‌آموزان پیش‌دبستانی را هم باید تعلیم دهم».

نقش چندگانه حرفه‌ای معلم در مدارس عشایری طبقه اصلی دیگری بود که در عنصر راهبردهای یاددهی - یادگیری جا گرفت. از طبقه‌های فرعی در این بخش می‌توان به رویکرد خادمانه و توجه به تجربیات زیسته دانش‌آموزان، تعدیل تأثیر کمبود دایره واژگانی، معلم به عنوان منبع اطلاعاتی و همه‌فن‌حریف اشاره کرد. یکی از مفاهیم نظریه‌های یادگیری که در برنامه‌ریزی درسی کاربرد دارد؛ مفهوم ویژگی‌های فرهنگی است. مطالعات انسان‌شناسی تأکید کرده است که جوامع و فرهنگ‌های مختلف، کیفیت‌ها و صلاحیت‌های گوناگونی به وجود می‌آورند. تجربه‌های یادگیری که بر ویژگی‌های فرهنگی افراد و گروه‌ها مبتنی می‌شوند، موفقیت‌آمیز هستند (Maleki, 2015).

تدریس در مدارس عشایری می‌طلبد که معلمان در ارائه تدریس انعطاف‌پذیری داشته باشند و با رویکرد خادمانه و غیر وفادارانه، مطالب درسی را با توجه به تجربیات اصیل دانش‌آموزان عشایری ارائه دهند.

«در درس ریاضی سعی می‌کنم از مثال‌های مربوط به زندگی روزمره استفاده کنم. مثلاً می‌گویم ۱۵۰ رأس گوسفند را با ۲۲۰ تایی دیگر جمع کنیم چند تا می‌شود؟».

«در تدریس، شخصیت‌ها و رویدادها را به گونه‌ای ارائه می‌دهم که با تجربیات زیسته دانش‌آموز عشایری همسو باشد».

دایره واژگان محدود، خواندن متون و درک مطلب توسط دانش‌آموزان را با مشکل مواجه می‌کند. تجربه معلمان نشان می‌دهد که دانش‌آموزان عشایری در درک مطلب با چالش مواجه هستند. آنها برای غلبه بر مشکل کمبود واژگان و تقویت خواندن و درک مطلب، شیوه‌های متنوعی را بکار می‌گیرند. گفته‌های معلمان عشایر عیناً نقل می‌شود:

«چهار نفر از دانش‌آموزانم الآن ۲ ماه است که به مدرسه نمی‌آیند».

«دانش‌آموزانی دارم که اگر پیگیر نباشم، به مدرسه نمی‌آیند».

فضا: نبود تعامل بین خانه و مدرسه؛ مشکلات فضای فیزیکی مدرسه

ویژگی مهمی که در بررسی عنصر فضا در مصاحبه با معلمان مطرح شد، این است که فضا در مدارس عشایری، محدود و محصور به داخل کلاس است. به این دلیل که والدین دانش‌آموزان سواد و فرصت رسیدگی به تکالیف فرزندان خود را ندارند. مؤثرترین عامل در پیشرفت نظام آموزشی، مشارکت اولیای دانش‌آموزان است؛ چراکه خانواده بیشترین نقش را در تعلیم و تربیت کودک ایفا می‌نماید (Mardan arbat, 2013). مشارکت کنندگان می‌گویند: «آموزش صرفاً در مدرسه انجام می‌شود و من با وجود دانش‌آموزان زیاد و کلاس چند پایه اذیت می‌شوم».

«دانش‌آموز تکالیف خانه را انجام نمی‌دهد چون کسی نیست که در خانه کمک کند یا اینکه به گوسفندان رسیدگی می‌کند». «حمایتی از والدین در تثبیت یادگیری ندارم».

«خودم تک‌تک تکالیف را واری و با دانش‌آموزان حل می‌کنم».

«تکالیفی که برای خانه می‌دهم توسط والدین بررسی نمی‌شود. همیشه به خاطر این مورد با والدین درگیر هستم».

«با اینکه مکرر در مورد تکالیف با والدین صحبت می‌کنم اما آنها باز هم متوجه نمی‌شوند که انتظارم از آنها چیست».

طبق گفته‌های معلمان، ارتباط عاطفی محدود بین فرزند و خانواده به دلیل جمعیت نسبتاً زیاد و سبک زندگی عشایری از مشخصه‌های جامعه عشایری است. این حالت باعث می‌شود دانش‌آموزان حضور در فضای

باشند. علاوه بر این، انتظار دارند که در اوایل اردیبهشت و همزمان با کوچ به ییلاق معلم زودتر مدرسه را تعطیل کند. چاره‌ای که برای معلم می‌ماند این است که مطالب را به صورت فشرده و بدون در نظر گرفتن زمان کافی ارائه دهد؛ که نتیجه این روند، یادگیری سطحی و عدم تثبیت یادگیری دانش‌آموزان است. صحبت‌های معلمان، طبقه‌های به کار گرفته شده را تأیید می‌کند:

«بعد عید، دانش‌آموزان از اول صبح مکرر می‌خواهند که از مدرسه خارج شوند؛ از طریق خانواده به اینها فشار وارد می‌شود».

«والدین بعد از ۱۳ فروردین آمده بودند و به شدت پیگیر تعطیلی مدرسه و فراغت فرزندانشان بودند».

«حتی نوآموز پیش‌دبستانی من از ساعت ۹ صبح، مدام می‌گوید که باید بروم و به دام‌ها سر بزنم».

«از اول بهار، فصل کار شروع می‌شود و در نتیجه غیبت‌ها شروع می‌شود».

«یک ماه اول سال تحصیلی (مهر) و موقع برگشتن به قشلاق، جمع کردن دانش‌آموزان حسابی وقت می‌گیرد».

همچنین به زعم معلمان عشایری، یکی از پیامدهای زمان‌ازدست‌رفته و غیبت دانش‌آموزان، تدریس چندین باره توسط معلمان زحمت‌کش است.

«از اواسط اردیبهشت به ییلاق و سهند می‌روند و تا اواخر شهریور آنجا ماندگار می‌شوند. مشکل این است که در این مدت، دانش‌آموز هیچ فعالیت و مطالعه‌ای ندارد و در سال تحصیلی جدید کلاً از صفر شروع می‌کنیم».

«غیبت مکرر دانش‌آموزان باعث می‌شود مباحث را چندین باره از نو بگویم».

گفته‌های معلمان عشایر نشان داد که سهل‌انگاری والدین در غیبت غیرموجه دانش‌آموزان تأثیرگذار است: «غیبت بی‌دلیل اینجا زیاد است؛ دانش‌آموز رفته مهمانی به روستای هم‌جوار و بدون اجازه ۱۰ روز آنجا ماندگار می‌شود و زمانی که از پدر دانش‌آموزان می‌پرسم چرا فرزندت به مدرسه نیامده؟ می‌گوید: خودش خواست که آنجا بماند و من هم مانع نشدم».

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از ویژگی‌های عنصر ارزشیابی در مدارس عشایری است. کم‌سوادی و یا بعضاً بی‌سوادی والدین از عواملی است که در به وجود آمدن این ابهام تأثیرگذار است؛ و آنها نمی‌توانند نوشته‌ها و بازخوردهای معلم را درک کنند. شواهد گفتاری زیر این مطلب را تأیید می‌کند:

«من بازخوردهای توصیفی را که می‌نویسم؛ بارها شده والدین می‌گویند اینها چیه که نوشتی؟ من چطور بفهمم که چند گرفته؟ اگر نمره بدهی می‌فهمم که بچه من چقدر زرنگه؟»

«والدین می‌پرسند خانم، خیلی خوب یعنی چه؟ ۱۷ و ۱۸؟»

«دانش‌آموزم به من گفت: وقتی به پدرم می‌گویم امروز خیلی خوب گرفتم؛ به می‌گوید حداقل ۱۹ یا ۲۰ می‌گرفتی آن وقت به تو می‌گفتم بچه زرنگ.»

«خود دانش‌آموز می‌گوید: خانم من یک غلط داشتم؛ خیلی خوب دادی؛ فلانی ۳ غلط داشت به او هم خیلی خوب دادی. این باعث می‌شود انگیزه دانش‌آموز پایین بیاید.»

«با آمدن نظام ارزشیابی توصیفی رقابت از بین رفته و دانش‌آموزان می‌دانند با ارفاق بالاخره قبول می‌شوند.»

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مطالعه ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مدارس عشایری از دریچه نگاه معلمان ابتدایی شاغل در این مناطق انجام شد. بررسی یافته‌های مرتبط با عنصر هدف و ویژگی‌های آن در برنامه درسی مدارس عشایری، با نتایج پژوهش (Abbasi, 2018) همسو است. وی از سوادآموزی به‌عنوان اولین اولویت در مجموعه‌ای از اهداف در تعلیمات عشایری (بهمن بیگی) یاد می‌کند. همچنین هم‌راستا با نتایج این پژوهش، در گزارش «نظارت جهانی آموزش برای همه» (EFA-GMR) (Education for All Global Monitoring Report) که در سال ۲۰۱۰ منتشر شد، مشخص شد که ارائه آموزش

مدرسه را به‌عنوان محل گذران اوقات فراغت دانسته و همراه بودن با معلم برای آنها خوشایند باشد. این گفته‌ها طبقه انتخابی را تأیید می‌کند:

«چون تعداد فرزندان در خانواده زیاد است و به‌واسطه شغل پدر کمبود محبت دارند به همین دلیل به من معلم وابسته می‌شوند»

«دانش‌آموزان من مدرسه را به‌مثابه محیط تفریح می‌بینند. به خاطر اینکه دانش‌آموزان من در خانه کار می‌کنند؛ بیشتر قصد آنها از آمدن به مدرسه، برای فرار از مشغله خانه است.»

«از ۱۷ دانش‌آموز من، بیشتر از ۱۰ نفر درست‌وحسابی برای درس خواندن نمی‌آیند.»

همچنین معلمان مشارکت‌کننده معتقد بودند که نبود بعضی زیرساخت‌ها مشکلاتی را به وجود آورده است. نقل‌قول‌های زیر به این نکته تأکید دارند:

«چون مدرسه ما حیاط ندارد. بعضاً والدین درخواست دارند که دانش‌آموزان کارهای آنها را فوری انجام دهند مثل خرید سیگار و ...»

«اولین مشکل ما در مدرسه این است مدرسه حیاط ندارد، دوم اینکه در فصل زمستان، خودم و دانش‌آموزان اذیت می‌شویم چون هر روز مجبوریم گل زیر پا را تمیز کنیم تا کلاس‌ها تمیز بماند.»

«امکانات آموزشی ما در مقابل امکانات مدارس شهری در حد صفر است.»

«در زمستان، برخی وقت‌ها شده است که از شدت سرما و کار نکردن بخاری کلاس درس تعطیل شده است.»

«مشکل کانکس داغون، سرویس بهداشتی و آبخوری واقعاً اذیت‌کننده است. هر چیزی راجع به لزوم بهداشت فردی می‌گویم باد هواست.»

ارزشیابی: موانع ارزشیابی کیفی - توصیفی

مصاحبه‌ها نشان داد، مبهم بودن ابزار ارزشیابی برای والدین و تأثیر منفی ارزشیابی توصیفی در انگیزه

همخوانی دارد. در این باره، نظریه شناختی واقع شده (situated cognition theory)؛ ارائه شده توسط (Brown, Collins, & Duguid, 1989) بر این نکته تأکید دارد که توسعه میزان دانش و مهارت یادگیرندگان، با فعالیت، بستر و فرهنگی که در آن یاد می‌گیرند، مرتبط است؛ و به نوعی، آموزش‌های معمول، اغلب تأثیر فرهنگ مدرسه بر آنچه در مدرسه آموخته می‌شود را نادیده می‌گیرند. همچنین در نتایج مطالعات انجام شده در زمینه ارزشیابی از برنامه‌های درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده (Sedaghat, 2011; Tourani, 2013 & Hasani, 2012) به آسیب برنامه‌های درسی و محتواهای آموزشی که تهیه و تدوین می‌شود و با نیازهای دانش‌آموزان و مقتضیات و شرایط خانواده‌ها و مناطق محلی سراسر کشور متناسب نیست، اذعان شده است. زمانی که افراد و مراجع بالادستی یک نظام کاملاً متمرکز، اطلاع‌چندانی از واقعیات و مقتضیات محیط‌های مدرسه‌ای متفاوت ندارند، محتوایی را تهیه و تدوین می‌کنند؛ که عملاً این برنامه درسی با نیازهای واقعی و سطح رشد شناختی فراگیران همخوان نبوده، روزآمد نیست و حتی با سایر موضوعات و کتب درسی نیز ارتباطی نخواهد داشت (Mahram, saketi, 2006 & Mehr mohammadi, 2006) این نوع محتوا در برنامه درسی از پیش تعیین شده که به برنامه درسی کنسرو شده (Canned curriculum) شهرت دارد، تولید می‌شود. بدین صورت که کنسروها به وسیله متخصصان برنامه درسی ساخته می‌شوند، معلم موظف است محتوای برنامه درسی را از داخل آن کنسرو بردارد و دانش‌آموزان مجبورند بدون چون و چرا آن را مصرف کنند، مهم نیست خوشمزه باشد نه (Khosravi, & Mehr mohammadi, 2012). برنامه درسی رسمی مدارس، فاقد پیوندهای مناسب با موقعیت‌های آشنا برای دانش‌آموزان متعلق به گروه فرهنگی عشایری است (Ngugi, 2017). در تبیین مباحث این بخش باید گفت که عنصر محتوا در مدارس عشایری با ویژگی‌های

به عشایر پایین‌تر از حد انتظار بوده است (sharifi, 2013). از نظر بسیاری از مردمان عشایری، برنامه درسی آموزش رسمی، به نیازهای اجتماعی و اقتصادی آنان توجهی ندارد (Olaniran, 2018). همچنین (Ngugi, 2017) اذعان می‌کند که ارائه آموزش به جامعه عشایری دشوار است؛ چراکه آنان میان آموزش و توسعه اجتماعی و اقتصادی خود، رابطه‌ای نمی‌بینند. نتایج تحقیق حاضر نشان داد، انتظار والدین دانش‌آموزان از برنامه‌های درسی، کسب مهارت و تسلط به خواندن و نوشتن در حد ابتدایی است. در تبیین این نکته باید گفت که شکل‌گیری این نوع نگرش می‌تواند از دلایلی مانند ناامیدی از تحصیل و همچنین بی‌اعتمادی به نظام آموزشی نشأت گرفته باشد. اعتماد آحاد جامعه و پایگاه اجتماعی نظام آموزش و پرورش، مهم‌ترین عامل برای ارتقای کیفیت این نهاد مهم است. هر عاملی که خواسته یا ناخواسته بر این جایگاه لطمه وارد کند، حتماً رشد و تعالی آموزش و پرورش را هدف قرار داده و آن را با مشکل مواجه می‌سازد. نتایج این پژوهش روشن کرد که علی‌رغم تدارک اهداف گوناگون از سوی متصدیان نظام آموزشی کشور به منظور تحقق منویات اسناد بالادستی و به‌ویژه سند تحول بنیادین، برای مدارس عشایری، تحقق این اهداف با چالش روبه‌رو شده است. حداقل، امید رسیدن به اهداف علمی گسترده و برداشتن گام‌های بلند برای پیشرفت، نه در والدین و نه در خود دانش‌آموزان مشاهده نمی‌شود. به نظر می‌رسد استقرار و ادامه فعالیت مدارس عشایری، مرهون قانون تحصیل رایگان و اجباری است؛ وگرنه با توجه به دید و شناخت والدین دانش‌آموزان از اهمیت تحصیل و سوادآموزی و در نظر گرفتن دغدغه آنان در تأمین معاش خانواده، این مدارس خیلی وقت پیش به تعطیلی کشانده می‌شد.

نتایج پژوهش حاضر در عنصر محتوا و ویژگی‌های آن با نتیجه پژوهش (Kazemi, 1990) که یکی از فرصت‌های ازدست‌رفته در مدارس عشایر را عدم تناسب محتوای آموزش با زندگی روزمره عنوان کرده است؛

بررسی مصاحبه‌ها در عنصر راهبردهای یاددهی-یادگیری نشان داد که معلمان عشایر با چالش‌هایی مانند دوزبانگی، کار دانش‌آموزان در خارج مدرسه و دشواری استفاده از روش‌های فعال در کلاس‌های چند پایه مواجه هستند. دوزبانگی هم بر کار معلم تأثیر می‌گذارد و هم احتمال دارد که دانش‌آموزان پرسش‌هایی که در کتاب‌های درسی وجود دارد را مطرح نکنند و این روند منجر به افت تحصیلی می‌شود. (Nourieh, & Gol Mohammadi, 1998). یکی از پژوهشگران در پژوهش خود نشان داد که دوزبانگی مشکلات ادراک را در پی دارد که با یافته‌های پژوهش حاضر همسویی دارد (Assareh, 2008). پژوهش‌گران دیگر، مؤلفه‌هایی همچون احترام به حق حفظ زبان قومی برای اقلیت‌ها در محتوای کتاب‌های درسی و توجه به آموزش زبان‌های قومی و محلی در محتوای کتاب‌های درسی را به عنوان مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی مطرح نمودند (Vafae, & Sobhani Nejad, 2015). همچنین قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران در اصل ۲۰؛ سند فلسفه تربیت رسمی و عمومی، اصل تنوع و کثرت؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوبه ۶۴۴،۴۵۹،۲۸۸، برنامه پنجم توسعه، ماده ۲۶ بر «توجه کتاب به زبان محلی و قومی» اشاره داشته است (Baboli Bahmai, Yar Mohammadian, & Youz, 2014). لازم است کتاب‌هایی تدوین شود که در سال‌های اولیه حضور دانش‌آموزان در مدرسه، معلمان بتوانند همزمان هم از زبان مادری ترکی و هم از زبان رسمی فارسی استفاده کنند. با این طرح، حداقل تا پایه سوم ابتدایی از زبان مادری در جهت تقویت مهارت‌های شفاهی و گفتاری دانش‌آموزان استفاده می‌شود. این کار از مشکلات یادگیری می‌کاهد. همچنین یکی از طبقه‌هایی که کیفیت راهبردهای یاددهی-یادگیری را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد، کار بیش از حد دانش‌آموزان در خانه است. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج تحقیق طاهر، محمد و محمد (Tahir,

اجتماعی، جغرافیایی و بومی آنها و همچنین توانایی‌های دانش‌آموزان منطبق نیست. درحالی که انعطاف در برنامه درسی با توجه به ویژگی‌های قومی و فرهنگی ضروری است (Sadeghi, 2011). اگر محتوای انتخاب شده مشکل‌تر از سطح توانایی یادگیرندگان باشد آنان مفاهیم و مهارت‌های ارائه شده را درک نمی‌کنند. ویژگی تفکر عینی در دوره ابتدایی اقتضا می‌کند که محتوای برنامه درسی به صورت ملموس برای یادگیرنده معنادار باشد (Maleki, 2015). پیشنهاد می‌شود موقعیت و شرایط قومی، جغرافیایی، اجتماعی، اقتصادی و خواست و نیازهای اصیل و واقعی دانش‌آموز عشایری در فرایند آموزشی مد نظر قرار گیرد. همچنین با نظر به ماده ۷ اساسنامه مدارس عشایر (Statute of the Tribes Schools, 2014) در اجرای دوره پیش‌دبستانی و آمادگی دوزبانه اهتمام ویژه‌ای صورت پذیرد. در تبیین یافته‌های مرتبط با عنصر مواد آموزشی باید گفت که محققانی مثل (Jamshidi Solouk Lou, & Latifian, 2007) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که جوامع عشایری که از نوع جمع‌گرا هستند و دانش‌آموزان آنها دارای سبک‌شناختی وابسته به زمینه هستند. به همین دلیل لازم است مطالب از جانب آنها با توجه به بافت و اطراف ادراک شود. نیاز است سازمان دهنده‌هایی مثل نمودارها، چارت‌ها، وسایل کمک‌آموزشی و سمعی و بصری و توضیحات اضافی و تکمیل‌کننده از طرف معلم ارائه شود تا یادگیری دانش‌آموز پایدار شود. همچنین (Doll, Eslami & Walters, 2013; vakili, 2011) وجود کلاس‌های چند پایه، کمبود و نامناسب بودن امکانات و فناوری آموزشی، نامناسب بودن فضای فیزیکی مدرسه و کیفیت آموزشی پایین را از موانع جذب کودکان به مدرسه می‌دانند. لذا در جهت غنی کردن مواد آموزشی در مدارس عشایری توصیه می‌شود، یک آزمایشگاه سیار وجود داشته باشد تا از این طریق امکان ارتقای سطح آموزش مدارس عشایری در درس علوم تجربی فراهم شود.

است و اصل یادگیرنده محوری و روش تدریس فعال، کمتر مدنظر معلمان قرار می‌گیرد. در رابطه با نتایج حاصله در این بخش، (Taherizade, & shabany, 2019) در پژوهش خود متذکر می‌شوند که برنامه درسی ملی ایران برای کلاس‌های تک‌پایه طراحی شده است و با شرایط کلاس‌های چند پایه سازگاری ندارد. در برخی موارد، معلم کلاس چند پایه، کارش معلم را انجام می‌دهد. کلیه محتوای کتب درسی با توجه به اهداف تعریف شده بی‌کم‌وکاست اجرا می‌شود؛ به طوری که تعدیل و هماهنگ کردن برنامه درسی با نیازهای دانش‌آموزان کلاس‌های چند پایه صورت نمی‌پذیرد. یکی از ملزومات راهبردهای یاددهی-یادگیری، تدارک فرصت‌های گوناگون یادگیری و تعامل با افراد و منابع متفاوت برای تعمیق یادگیری است که در مدارس عشایری این مزیت تقریباً وجود ندارد. بهتر است معلم از راهبردهایی استفاده کند که از آن طریق تجربیات دانش‌آموزان بازسازی شود. دیویی آن دسته از استراتژی‌هایی از تدریس را توصیه می‌کند که به دانش‌آموزان کمک می‌کند فعالانه در موضوعات مربوط به زندگی‌شان درگیر شوند (Krajcik, Czerniak, & Berger, 2003). به‌زعم (Akbari Boorang, Jafari, Sani, Ahanchian, & Kareshki, 2013) اتخاذ راهبردهای آموزشی می‌تواند با زمینه و بافتی که در آن یادگیری اتفاق می‌افتد سازگار باشد تا یادگیری به بهترین وجه صورت پذیرد. رعایت این مهم از سوی معلمان به‌منظور تسهیل یادگیری دانش‌آموز عشایری ضروری است.

در سال‌های اخیر آموزش و پرورش عشایر هماهنگ با نظام متمرکز کشوری درآمده است (Aghazadeh, & khosravi, 2008). این سیاست با بستر و شرایط زندگی دانش‌آموزان عشایر سازگاری ندارد. در این بین، اصرار متصدیان آموزش و پرورش بر لزوم رعایت بودجه‌بندی توسط معلمان موجب ناتمام ماندن مباحث و محتوای کتاب‌ها می‌شود (Ghanbari Ghadivi, 2009). نتایج

(Muhammad & Mohammed, 2005) همسو است. آنها به این نتیجه رسیدند که ناسازگاری سبک زندگی با برنامه درسی مدرسه عشایری و اشتغال کودکان در پرورش حیوانات از محدودیت‌های جامعه عشایری به حساب می‌آید. (Olaniran, 2018) بر این عقیده است که مانع عمده ثبت‌نام و حضور دانش‌آموزان عشایری در مدارس، حرکت مداوم خانواده‌ها به‌منظور یافتن محل مناسب چرای دام‌هاست؛ که در این شرایط به کار کودکان تکیه فراوانی می‌شود. «کودکانی وجود دارند که به دلیل کار برای خانواده خود از زندگی طبیعی دوران کودکی محروم‌اند، این کودکان از سوی والدین به کار گمارده می‌شوند یا اینکه با رضایت خود به کار می‌پردازند، آنها کودکان کار هستند» (Siglo & Garsia, 1995). این عنصر با فرایند دوم کودک کار شدن پژوهش (Fouladian, Tousi far, & Vaziri, 2016) منطبق است. آنها نشان دادند در خانواده‌هایی که خرده‌فرهنگ کار دارند، کار کردن از کودکی در فرد نهادینه می‌شود و کودک به دلیل کسب مطلوبیت در خانواده رو به کار کردن می‌آورد. در تبیین این ویژگی می‌شود گفت کار کردن در شبکه خانوادگی عشایر وجود دارد. وقتی دانش‌آموز عشایری وارد مدرسه می‌شود، بسیاری از فرصت‌های اقتصادی خانواده را از دست می‌دهد. برای مثال وقتی از دانش‌آموز پرسیده شد که چرا قصد تحصیل نداری؛ جوابش این بود که "برادر من پارسال ترک تحصیل کرده و الآن مالک ۱۰ رأس گوسفند است و من هیچ چیز ندارم". با در نظر گرفتن اینکه حد مورد انتظار تحصیلات اکثر دانش‌آموزان تا پایان دوره ابتدایی است. نگاه خانواده و خود دانش‌آموز این است که دیر یا زود پایه ابتدایی تمام خواهد شد. به هم دلیل در مقام مقایسه قرار می‌گیرد و می‌بیند که کسی که ترک تحصیل کرده است سود بیشتری برده است.

به دلیل چند پایه بودن اکثر کلاس‌های مدارس عشایر، راهبرد اصلی معلم بیشتر مبتنی بر سخنرانی

(1984) رجوع کرد که می‌گوید تعاملات در خانه به‌عنوان محاوره آگاهی‌بخش والدین درباره رخدادهای روزمره، گفت‌وگو درباره مطالعه در اوقات فراغت، تحلیل مشترک مشاهدات تلویزیون، اظهار علاقه به رشد شخصی و علمی دانش‌آموز است. در ارتباط این گفته با یافته‌های پژوهش می‌توان گفت در جوامع عشایری به دلیل شرایط شغلی پدر و مادر، تعامل و ارتباط بین فرزند و والد محدود است. علاوه بر این اولیا با نگرش منفی و سواد ناکافی انگیزه لازم را برای کار کردن با فرزند خود ندارد.

نتایج به‌دست‌آمده در ویژگی‌های عنصر ارزشیابی، با نتایج پژوهش (Keshtiaray, Karimi ALavijeh, & Foroughi Abari, 2013) مطابقت دارد. این پژوهشگران، توجیه نبودن و عدم آشنایی والدین با اهمیت طرح ارزشیابی توصیفی را از موانع اجرایی این طرح قلمداد کردند. همچنین، ادراک منفی دانش‌آموزان از ارزشیابی توصیفی یکی از طبقه‌های اصلی به‌دست‌آمده در پژوهش (Mohammadi, Fathi Azar, Adib, 2019) & بود. در پژوهشی دیگر، (Salehi, Bazarghan, Sadeghi, & shokoohi-Yekta, 2015) پرورش نامطلوب دانش‌آموزان بی‌انگیزه نسبت به پیشرفت تحصیلی را یکی از آسیب‌های ارزشیابی توصیفی قلمداد کردند.

با توجه به نتایج پژوهش، حجم کتاب‌ها با شیوه زندگی و زمان در مناطق عشایری مورد پژوهش، متناسب نیست و در کتاب‌های درسی نیازهای فعلی و آتی دانش‌آموزان عشایری نادیده گرفته شده است. از این رو راهکارهای زیر به‌منظور کیفیت‌بخشی برنامه‌های درسی مدارس عشایری پیشنهاد می‌شود. ۱- لازم است کتاب‌های درسی با تغییر و اصلاحات لازم توسط اداره کل استان و استفاده از ظرفیت متخصصین برنامه درسی که با فرهنگ این‌گونه مناطق آشنا هستند، برای جامعه عشایری متناسب‌سازی شود. ۲- ارائه مطالب ویژه فرهنگ بومی و محلی در لابه‌لای کتب

به‌دست‌آمده در عنصر زمان با پژوهش (Abdoli, 2015) همسو است. نتایج پژوهش وی نشان داد، با توجه به سبک زندگی عشایر، دو کوچ سالانه باعث می‌شود که زمان خالص آموزش با افت ۳۴ درصدی مواجه شود و از ۱۶۰ روز آموزش، ۵۵ روز آن پرت محسوب شود. مشکل به این مورد ختم نمی‌شود؛ بلکه در این حالت، خانواده عشایری در تنگنا و دو راهی ادامه تحصیل و یا ترک تحصیل فرزندشان قرار می‌گیرد. نتیجه چنین روندی شتاب در آموزش و ناتمام ماندن کتاب‌های درسی است. معلمان شرکت‌کننده در پژوهش (Ngugi, 2017) دغدغه داشتند که تعداد دانش‌آموزان با توجه به فصول سال و چرای دام‌ها، کم‌وزیاد می‌شود؛ که به نوبه خود موجب از دست رفتن زمان آموزشی می‌شود. در تبیین نتایج حاصله در این بخش، چنین استنباط می‌شود که شکل‌گیری نوع زندگی جامعه عشایری بر اساس معیشت آنها، علاوه بر اینکه مشکلات ذکر شده را در پی دارد، باعث برهم خوردن برنامه‌های تدریس معلم می‌شود؛ چراکه معلم مجبور است مطالب را دوباره و گاهی اوقات چندین باره، برای دانش‌آموزان غایب، از نو ارائه دهد. همچنین به دلیل کوچ عشایر به بیلاق و فاصله گرفتن دانش‌آموزان از درس و تکالیف، معلم عشایر بایستی در ابتدای سال تحصیلی جدید تلاش کند تا به‌مرور و بازیابی مطالب درسی و اندوخته‌های دانش‌آموزان اقدام کند که این کار زمان زیادی از آموزش را خواهد گرفت. تعامل بین دانش‌آموز و معلم و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر به زمان بستگی دارد. این مطلب را این‌گونه می‌توان تبیین کرد که مدارس عشایر غالباً به‌صورت چند پایه اداره می‌شود و معلم و دانش‌آموز زمان زیادی ندارند تا به تعامل و تمرین مهارت‌ها بپردازند. پیشنهاد می‌شود مدارس عشایری در تطبیق زمان و بودجه‌بندی دروس با شرایط منطقه‌ای اختیار عمل داشته باشند.

در تبیین تأثیر عنصر فضا و محیط بر تحصیل دانش‌آموزان عشایری، می‌توان به گفته (Walberg,)

- E-learning Quality of Iran's Universities Based on Curriculum Orientations and Faculty Members' Experiences. *Journal of Research and Planing in Higher Education*, 18(4), 75-97. [in persian].
- Assareh, F. (2008). Assessment of language problems of first grade elementary children in bilingual areas. *Curriculum Studies Quarterly*, 3 (9), 6- 42. [in persian].
- Attaran, M., Abdoli, M. (2012). Learning Culture of Nomadic School: Narratives of a Teacher, *Journal of Curriculum Studies*, 7(25), 45-64. [in persian].
- Baboli Bahmai, A., Yar Mohammadian, M.H., & Youz Bashi, Z. (2014). Content analysis of seventh grade social studies textbooks based on multicultural indexes derived from Top documents. National Conference on Multicultural Education, esfand, Urmia. [in persian].
- Baughn, B. (2018). Nomadic education in Northern Pakistan: The Bakarwal case. *UMT Education Review*, 1(1), 1-22.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *SAGE Open*, 15-31.
- Far danesh, H. (2009) Classification of Constructivist Instructional Design Models based on Learning and Teaching Approaches, *Studies in Education and Psychology*, 9(2), 5. [in persian].
- Fouladian, M., Toussifar, J., & vaziri, S. H. (2016). Narrative research of children resorting to child labor in the city of Mashhad, *Quarterly of Social Studies and Research in Iran*, 5(3), 485-510. [in persian].
- Ghaderi, M., & Karam Kar, S. (2014). Curriculum and Culture; Confrontations and Conversations. Tehran: Awai Noor. [in persian].
- Ghanbari Ghadivi, A. (2009). Nomads Education, Shoulders and Shoulders not (Necessity), book of collection articles the International Conference on Nomads Education, Chaharmahal-Bakhtiari-Shahrekord Province, ordibehesht. [in persian].
- درسی برای دانش‌آموزان عشایر در اولویت باشد. ۳-
 ضرورت دارد برگزاری کلاس‌های دوزبانه پیش‌دبستانی با جدیت بیشتری پیگیری شود. ۴-
 تجهیز مدارس عشایری به ابزارهای سمعی و بصری و همچنین همکاری با کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان برای استفاده از کتابخانه‌های سیار در این مناطق، از دیگر راهکارها است. انتخاب مشارکت‌کنندگان از یک بخش منطقه آموزش و پرورش، از محدودیت‌های پژوهش حاضر بشمار می‌رود؛ لذا پیشنهاد می‌شود، سایر پژوهشگران عرصه برنامه درسی و فرهنگ، پژوهش‌های مشابه را در میان سایر ایلات و عشایر ایران انجام دهند. همچنین توصیه می‌شود با یک روش پدیدارشناسانه، ادراکات و تجارب زیسته خود والدین و دانش‌آموزان عشایری از مقوله تعلیم و تربیت به دست آید. لازم است برنامه‌های درسی مدارس ابتدایی عشایری از دریچه نگاه راهبران آموزشی - تربیتی، نیز بررسی شود.

منابع

- Ali, A. I. (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)*. 2 (2), 28-47.
- Abbasi, A. (2018). Investigating and Analyzing the Goals of Nomination Education Based on Bahman Beigi's Educational Views: A Qualitative Content Analysis. *Journal of Teaching Research*, 6(3), 123- 146. [in persian].
- Abdoli, M. (2015). The challenge of Nomads' Migration and Nomads' schools. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 3, (5): 5- 22. [in persian].
- Aghazadeh, M., & Khosravi, A. (2008). An analysis of the training of immigrants in countries around the world. Book of Proceedings of the International Conference on Education of immigrant Nomads, Chaharmahal Bakhtiari Province, Shahrekord, ordibehesht. [in persian].
- Akbari Boorang, M. Jafari Sani, M. Ahanchian H & Kareshki, H. (2013). The Evaluation of

- Hasani, M. (2012). Evaluation of Elementary Third Quran Curriculum. Tehran: Education Research Institute. [in persian].
- Heidarzadegan, A., Sandooghbaran, M. (2017). Educational opportunities for nomad's students in Sistan and Baluchestan: Equal or Unequal., 6(11), 159-175. [in persian].
- Hsieh, H., & Shannon, S.E. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis. Qualitative Health Research*, 15(9), 1277 – 1288.
- Iman, M.T., & Noshabadi, M.R. (2011). «Qualitative content analysis» Pazhuhesh, 3 (2): 15-44. [in persian].
- Jamshidi Solouk Lou, B., & Latifian, M. (2007). Comparison of the cognitive style of nomadic and urban Middle school students in interaction with Parents' parenting Dimensions. *Modern Educational Thoughts*, 3 (1), 21-33. [in Persian].
- Kazemi, S. A. (1990). Tribal education abilities and disadvantages from the beginning to the Islamic Revolution. M.A thesis. Shiraz University. [in persian].
- Keshtiaray, N., Karimi ALavijeh, A., Foroughi Abari, A. A. (2013). Identifying the barriers and challenges in performing the descriptive evaluation plan. *Research in Curriculum Planning*, 10(39), 53-68.
- Khosravi, R., Mehr Mohammadi, M. (2012). Emergent Curriculum: A Critical Reflection on the Concept of Predefined Curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 7(25), 5-26. [in persian].
- Khosravi, M. (2008). Multicultural education, essential for globalization of education. Conference on Globalization and Native Curriculum; Challenges and Opportunities. Eighth Conference of Iranian Curriculum Studies Association, Mazandaran. Aban 8, 9. [in persian].
- Krajcik, JS, Czerniak, CM & Berger, CF (2003), Teaching science in elementary and middle school classrooms – a project-based approach', 2nd edn, McGraw-Hill, New York.
- Mahram, B., Saketi, P., Masoudi, A., & Mehr Mohammadi, M. (2006). The Role of Hidden Curriculum Components in Students' Academic Identity (Case Study: Ferdowsi University of Mashhad). *Journal of Curriculum Studies*, 1 (3) 3-29. [in persian].
- Maleki, H. (2015). Curriculum development (Action Guide). Tehran: madraseh Publications. [in persian].
- Mardan arbat, F. (2013). A Study of Parents' Experiences of Participation in the Implementation of Elementary Course Curriculum in the Academic Year of 2013-2014 (A Phenomenological Study) M.A Thesis in Curriculum Planning. Tabriz University: Faculty of Educational Sciences and Psychology. [in persian].
- Mehrabi, A., & Younesi, A. (2008). Ethnic diversity and national cohesion in Iran; opportunities, challenges and strategies. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 3 (7) 41-70. [in persian].
- Mehr Mohammadi, M., & et al. (2018). Curriculum: Theories, Approaches and Perspectives, Tehran: samt, beh nashr (Astan Qods Razavi Publications). [in persian].
- Mohammadi, D., Fathi Azar, E., & Adib, Y. (2019). Experiences of elementary male students from descriptive evaluation. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 6 (11): 5-30. [in persian].
- Musa Pour, N. (2003). Fundamentals of Secondary Education Planning. Mashhad: Astan Qods Razavi Publications. [in persian].
- Ngugi, M. (2017). PARTICIPATION OF KENYAN NOMADIC PASTORALISTS IN NON-FORMAL EDUCATION. *European Journal of Education Studies*.
- Noor, A. F., & Sugito, S. (2019). Multicultural Education Based in Local Wisdom of Indonesia for Elementary Schools in the 21st Century. *Journal of International Social Studies*, 9(2), 94-106.
- Nourieh, M. R., & Gol Mohammadi, M. (1998). Bilingual dimensions in Hamadan. Hamadan Institute of Education.
- 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.
- Sadeghi, A. (2011) Designing the optimal model of Iran's multicultural teacher training curriculum, PhD Thesis. Allameh Tabatabai University. Faculty of Psychology and Educational Sciences. [in persian].
- Saffi nejad, J. (2004). Social structure of Iranian Tribes. *Jornal of National Studies* 5, (1).

- Tehran: Institute of National Studies. [in persian].
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., Shokoohi-Yekta, M. (2015). Representing the Teachers' Perceptions and Lived Experiences of the Possible Damages for Implementing the Descriptive Evaluation Scheme in Primary Schools. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(9), 59-99. [in persian].
- Sedaghat, M. (2011). Evaluation of Geology Curriculum for High School and Pre-university. Tehran: Educational Research and Planning Organization. [in persian].
- Seydaee, E., Dehghani, A. (2011) Nomadic Ecosystem Planning, Isfahan University Jahad Publications, Isfahan, 136. [in persian].
- Shabani, H. (2007). Teaching and Educational Skills. Tehran: Samt. [in persian].
- Sharifi, S. (2013), EDUCATION OF NOMAD CHILDREN IN THE NORTH & EAST OF AFGHANISTAN Faculty of Art and Social Science Thomson/Wadsworth.
- Siglo, & Garsia (1995), Working whit street and working children, UNESCO.
- Statute of the Tribes Schools. (2014). Nine hundred-eight meeting of the Higher Education Council. [in persian].
- Taherizade, S., Shabany, R. (2019). Localized curriculum, undeniable necessity for multigrade classes. *Research in Curriculum Planning*, 16(63), 66-67. [in persian].
- Tahir G. Muhammad N. D. & Mohammed A. M. (2005). Improving the quality of nomadic education in Nigeria: Going beyond access and equity. Association for the Development of Education in Africa Nigeria. Federal Ministry of Education.
- Taghipour Zahir, A., (2013). Curriculum planning for elementary schools in the third millennium. Tehran: Aghah. [in persian].
- Tourani, H., (2013). Evaluation of Elementary Sixth-grade Thinking and Research Curriculum. Tehran: Education Research Institute. [in persian].
- UNESCO (2015). Regional Overview: Sub-Saharan Africa. Education for All Global Monitoring Report.
- Vafae, R., & Sobhani Nejad, M. (2015) Analysis of Multicultural Education component In Textbooks. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 3 (5): 111-128. [in persian].
- Vakili ghasriain, L. (2011). Challenges of teaching in rural areas. M.A thesis Educational Management, Kurdistan University. [in persian].
- Walberg, H. (1984). "Families as Partners in Educational Productivity;" *Phi Delta Kappan*, 84(6):397-400.