



فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ‌رو: روایت‌های یک معلم

Learning Culture of Nomadic School: Narratives of a Teacher

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۲/۲۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۶/۱۵

M.Attaran (Ph.D)

محمد عطاران^۱

M.Abdoli

مصطفی عبدلی^۲

Abstract: In this study using the narratives of the teacher of a nomadic tribe during his first year of teaching we tried to understand the learning culture of itinerant nomadic schools. This study is a narrative inquiry-based research, one that belongs to qualitative and interpretative paradigms. The teacher's diaries revolved around a series of interrelated subjects dealing with his educational setting. The focal point is the students' learning experiences, with other concepts serving as conceptual peripheries. The data analysis shows that students' learning and corporal punishment are the main concerns of the nomadic teacher. This study shows that several features of nomads' lifestyle cause disruption in the teacher instruction, which leads to corporal punishment.

چکیده: در این تحقیق با استفاده از روایت‌های یک معلم در اولین سال خدمتش در مدرسه عشایری، فرهنگ یادگیری این مدرسه بررسی شده است. این تحقیق، تحقیقی روایی است که به انگاره تحقیقات کیفی و تفسیرگرانه تعلق دارد. منبع داده‌های این تحقیق، خاطرات اولین سال آموزگاری معلمی در مدرسه عشایر کوچ‌رو است که به صورت روزانه در تمام سال تحصیلی نوشته شده است. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که یادگیری دانش‌آموزان و تنبیه بدنی، دغدغه اصلی معلم عشایری است. در تفسیر این موضوع، پاره‌ای از ویژگی‌های سبک زندگی عشایر و برنامه‌درسی مدرسه که دارای ناهمخوانی هستند و در آموزش معلم عشایر ایجاد اختلال می‌کند بحث و بررسی شده است.

Keywords: Nomadic education; nomads' lifestyle; corporal punishment; students learning

کلید واژه‌ها: آموزش و پرورش عشایری، سبک زندگی عشایر، تنبیه بدنی، یادگیری دانش‌آموزان



مقدمه

بیش از دو دهه است که محققان تعلیم و تربیت هشدار می‌دهند تحول در آموزش و پرورش و اصلاح برنامه‌درسی بدون توجه به مقوله فرهنگ ممکن نیست. نخستین بار برونر^۱ (۱۹۹۷) در کتاب «فرهنگ آموزش^۲» به صورت نظام‌دار این مسئله را مطرح کرد. بر اساس نظر او و نیز متخصصان برنامه‌درسی مانند جوزف، براومن، ویندشیتل، مایکل و گرین^۳ (۲۰۱۱) طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی به شرطی ممکن است که به بستر فرهنگی اجرای برنامه‌درسی توجه شود. بر این اساس هدف مقاله حاضر بررسی فرهنگ یادگیری نوعی خاص از مدارس موجود در ایران یعنی مدرسه عشایری است، با این فرض که تحول در تعلیم و تربیت مستلزم ملاحظه فرهنگ یادگیری است.

در طول ۶۰۰۰ سال گذشته سرزمین ایران شاهد هر سه نوع شیوه زندگی شهرنشینی، روستائینی و کوچ‌نشینی بوده است (امان‌اللهی بهاروند، ۱۳۸۳). گذشت زمان باعث تغییر و تحولات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بسیار بر نحوه زندگی افراد در دو شیوه زندگی روستائینی و شهرنشینی گشته است اما جامعه عشایری طبق بعضی دیدگاه‌ها به دلیل شرایط جغرافیایی و زندگی عشایر کمتر دچار دگرگونی و تغییر شده به نحوی که حتی باعث گردیده است عشایر نتوانند از دست آورده‌های فرهنگی حاضر تمدن بشری به نحو مؤثری استفاده کنند (اکبری و میزبان، ۱۳۸۳).

یکی از این مظاهر تمدن جدید، سواد عمومی است. سوادآموزی در گذشته در میان عشایر همانند دیگر طبقات محروم چندان رایج نبود. البته این حضور کم‌رنگ سوادآموزی در بین عشایر دارای ویژگی‌های مختص به خود بود. بدین صورت که مردم هر ایل برای اینکه بتوانند فرزندان خود را باسواد کنند با فرد باسوادی از تیره خود یا سایر تیره‌ها که سواد داشت قرارداد می‌بستند تا در ازای اجرتی که به او می‌دادند فرزندان‌شان را باسواد کند. اجرت وی که عموماً در ازاء هر دانش‌آموز پرداخت می‌شد، مقداری پول یا گندم و امثال این‌ها بود. به این فرد باسواد ملا و به واحد آموزشی که در آن امر تعلیم و تربیت دانش‌آموزان انجام می‌شد مکتب گفته می‌شد.

-
1. Bruner
 2. Culture of education
 3. Joseph, Bravmann, Windschitl, Mikel, and Green

فضای آموزشی مکتب همان چادر سیاه ملا بود که محل زندگی خانواده ملا هم بود (سهرابی، ۱۳۷۳).

اما از ابتدای قرن اخیر افرادی جهت برپایی مدارس به شکلی جدیدتر آن اقدام کردند. بدین صورت که از معلمانی که عموماً از مناطق شهری آورده می‌شدند استفاده کردند. به نوعی که می‌توان گفت آنان در پایه‌گذاری آموزش و پرورش در شکل جدیدش جزء مبتکران اصلی می‌باشند. بهمن‌بیگی در کتاب «به اجاقت قسم» (۱۳۸۶) می‌نویسد:

"من مبتکر ایجاد مدارس سیار عشایری نبودم. فکر ایجاد مدارس عشایری فکر جدیدی نبود. دیگران پیش از من پا در این راه گذاشته بودند. از بین تعدادی از افرادی که به این مهم دست زدند می‌توان به اقدام ایلخانی قشقایی اشاره کرد. او در زمان شوکت ایل برای تعلیم و تربیت فرزندان ایل خویش دو معلم کارآمد را از شهر به ایل آورده بود، در کنار چادر خود دو چادر رنگین و بزرگ برای معلمان برپا کرده بودند و به خان‌زادگان در این چادرها فارسی، عربی و انگلیسی آموزش می‌دادند."

آموزش و پرورش عشایری با سپری کردن تحولات متفاوتی از سال ۱۳۰۲ تا کنون روند رو به رشدی هم از نظر جذب تعداد دانش‌آموزان در مراکز آموزشی و هم از نظر تنوع فعالیت‌های آن داشته است؛ به حدی که در سال ۱۳۵۶ به پاس خدماتی که این نهاد در عرصه مبارزه با بی-سوادی نموده است مفتخر به دریافت جایزه سوادآموزی سازمان جهانی یونسکو گردید (بهمن‌بیگی، ۱۳۸۶). هم‌اکنون سازمان آموزش و پرورش عشایری عهده‌دار وظیفه تعلیم و تربیت بیش از ۱۶۸۰۰۰ دانش‌آموز در سرتاسر کشور است (عباسی، ۱۳۸۸).

در این مقاله با استفاده از خاطرات یک معلم عشایر کوچ‌رو در اولین سال تدریسش سعی خواهیم کرد فرهنگ یادگیری مدارس عشایری را بررسی کنیم. شایان ذکر است که بر اساس تعریف مرکز آمار ایران، عشایر کوچ‌رو به مردمی گفته می‌شود که حداقل سه ویژگی زیر را داشته باشد: ۱- ساخت قبیله‌ای ۲- اتکای معاش به دامداری ۳- شیوه زندگی شبانی (گودرزی، ۱۳۸۴). به بیان دیگر عشایر کوچ‌رو به مردمی گفته می‌شود که بنا به شرایط معیشتی خود در طول سال دو سفر ییلاق - قشلاق انجام می‌دهند و روابط بین آن‌ها بر اساس پیوندهای خونی - خانوادگی شکل می‌گیرد.



مدرسه‌ای که معلم عشایر کوچ‌رو در آن درس می‌دهد کلاس‌هایش چندپایه است و ۱۱ دانش‌آموز متعلق به ۸ خانواده، شاگردان مدرسه‌اند. این مدرسه در منطقه پشتکوه در استان لرستان قرار گرفته است.

روش تحقیق

رویکرد این تحقیق، کیفی است. در تحقیقات کیفی از روش‌های مختلفی استفاده می‌شود. روش استفاده شده در این تحقیق، تحلیل روایی است. ابزار پژوهش در این نوع تحقیق می‌تواند شامل داستان، شرح حال، خاطره، یادداشت‌ها، نامه‌ها، گفتگو، مصاحبه، داستان‌های خانوادگی، عکس‌ها و تجارب زندگی باشد (وبستر و مرتوا ۲۰۰۷ و لیچمن ۲۰۰۶). روایت، دروازه ورود فرد به جهان است و تجربه‌های افراد را در جهان تفسیر می‌کند و به آن معنی می‌بخشد. پژوهش روایی مطالعه تجربه در قالب روایت است و در درجه اول اندیشه ما درباره جهان را نشان می‌دهد. استفاده از پژوهش روایی انتخاب دیدگاه خاصی درباره تجربه همچون پدیده‌ای قابل مطالعه است. کلندینین و کانلی بر اساس نظریه دیویی درباره تجربه پژوهش روایی را این‌گونه تعریف می‌کنند: روش فهم تجربه، متضمن همکاری بین محقق و مشارکت‌کنندگان در تحقیق است. این مشارکت در طی زمان و در یک مکان یا مکان‌های مختلف و در تعامل اجتماعی با محیط صورت می‌گیرد. محقق در محیط تجربه و میان آن وارد می‌شود و با همان روحیه جلو می‌رود و مانند راوی زندگی مجدد می‌کند و قصه او را بازگویی می‌کند. حکایت تجربه‌هایی که زندگی مردم را به لحاظ فردی و اجتماعی می‌سازد (کلندینین و کانلی، ۲۰۰۰).

نخستین بار کانلی و کلندینین به تجارب زیسته معلمان در محیط آموزشی با عنوان پژوهش روایی توجه کردند (کلندینین، پوشور و اور ۲۰۰۷ و وبستر و مرتوا ۲۰۰۷). کانلی و کلندینین همچنین تأکید دارند که معلمان در روایت‌هایی که از تجارب خود نقل می‌کنند در واقع عقاید خود را درباره نظریه، عملکرد و برنامه‌درسی بیان می‌کنند. در هنگام بیان تجارب فعالیت‌های آموزشی، امور مهم را از نظر خودشان بیان می‌کنند.

شرف (۲۰۰۷) یکی از راه‌های تغییر نقش معلمان و عمل آنها را قصه‌های ایشان می‌داند و معتقد است که کاربرد داستان در پژوهش مرتبط با معلمان، روشی است که در سال‌های اخیر

1. Clandinin & Connelly
2. Clandinin, Pushor & Orr

مورد استقبال و استفاده قرار گرفته است. وی به نقل از لیونس و لایاسکی، داستان‌ها و روایت‌ها را همچون فعالیت‌های فکورانه، التفاتی، اجتماعی و موقعیت مدارمعلمان در ارتباط با همکاران خود و دانش‌آموزان می‌داند، فعالیت‌هایی که محققان از طریق آن معنی و تفسیر برخی جنبه‌های کار معلمی را با تولید روایت‌هایی که منجر به فهم کار آنها می‌شود بازیابی می‌کنند. وی همچنین معتقد است که با روایت‌هایی که از طریق کتاب یا وبلاگ منتشر می‌شود و خواندن و بازخوانی آنها، معلمان فرصت تأمل و بازاندیشی می‌یابند بخصوص که در فضای جهانی بسیار کسان در این قصه‌ها با ایشان شریک می‌شوند و تجربه‌های دیگران نیز به آن افزوده می‌شود (همان).

سا^۱ (۲۰۰۲) محقق پرتغالی، معتقد است خاطره نویسی چند فایده دارد:

- فرد از عمل خودش فاصله می‌گیرد و نسبت به آن آگاهی می‌یابد.
- عمل خود را موضوع تحلیل و تأمل قرار می‌دهد.
- الگوها و قواعد آن را مشخص می‌کند.

به نظر سا، دلیل اصلی که خاطره‌نویسی را مدلل می‌کند کاربرد نظریه فراشناخت در تعامل میان اندیشه و نوشتن است. زبان مکتوب فقط ابزار بازنمایی اندیشه نیست بلکه عامل رشد تفکر است مانند مهارت‌های فکری درباره موضوع مشخص و مهارت‌های کشف نامعلوم. خاطره-نویس به رشد مهارت اندیشه درباره واقعیت‌های توصیف شده کمک می‌کند. خاطره‌ها قابلیت‌های فراوانی برای تحلیل و فهم فرایند اجتماعی کلاس درس فراهم می‌کنند. با وجود این که ضبط ویدئویی واقعیت را خوب بیان می‌کند، خاطره نویسی این حسن را دارد که ورود بی-واسطه و تجربی در واقعیت‌های مرتبط را فراهم می‌کند. علاوه بر آن خاطره نویسی پس از درس، مستلزم آن است که معلم پژوهشگر نگرش فعالی را در خلال درس به حسب مشاهده و مداخله داشته باشد، تا معانی و نشانه‌های مهم را بیابد. این استلزام فرایند تدریس و یادگیری را هم بهبود می‌بخشد. در خاطره نویسی، مقوله‌ها از قبل تعیین نمی‌شوند، مشاهدات ثبت شده نتیجه انتخاب مشاهده‌گر است و نمونه‌ای از فرایند آموزش و یادگیری را ارائه می‌کنند. خاطره‌ها به زبان روزمره نوشته می‌شوند. هدف آن هم توصیف تفصیلی پدیده مورد مشاهده است.



روایت، معنا سازی از طریق شکل دهی یا نظم بخشی به تجربه است (چیس^۱ ۲۰۱۱ ص ۴۰). پل کینگ هون^۲ (۲۰۰۷ در چیس ۲۰۱۱)، معتقد است که تحقیق روایی درباره فهم مردم از موقعیت، دیگران و خودشان بحث می کند. به نظر راشتون (۲۰۰۴) روایت شکلی از داستان است که در موقعیت های تربیتی به عنوان ابزار تحقیق می توان از آن استفاده کرد.

رویکرد روایی در تحقیق چهار وجه مشترک با انواع دیگر تحقیقات کیفی دارد که عبارتند از: تأکید بر موقعیت طبیعی، علاقه به مفهوم و درک، تحلیل استقرایی، بسط نظریه (بارلت، برتون و پیم^۳، ۲۰۰۲). البته به خلاف آنها که از مصاحبه ها یا محیط میدانی، در کار خود گزیده هایی را منتشر می کنند، محققان روایی، اغلب روایت های طولانی تری از حکایت افراد را می آورند (چیس، ۲۰۱۱).

در تحقیق روایی حاضر روایت یک معلم عشایر کوچرو از یک سال تدریس مورد پژوهش قرار گرفته است. این معلم اولین سال روایت خود از تدریسش را در ۲۰۰ صفحه روایت کرده است. داستان او مانند داستان های همه معلمان اشاره به تجربیاتی دارد که در آموزش و معلمی کسب می شود. در این تحقیق، ابتدا متن به صورت کامل خوانده شده است و در حین خواندن، مفاهیم اصلی کدگذاری شده اند. سپس کدها به حسب دلالت معنایی که داشته اند در مقوله های مختلف با توجه به اشتراک معنا قرار داده شده اند. آن گاه با توجه به قرابت مقوله ها تم های اصلی انتخاب شده اند. پس از آن تم های بنیادین تحقیق برگزیده شده اند و در مرحله آخر پس از مرور تم ها چارچوب نظری برای تفسیر آنها ارائه شده است.

نتایج تحقیق

یادگیری و تنبیه بدنی (دغدغه های اصلی معلم عشایری)

خاطرات معلم عشایر حول چند موضوع مرتبط به یکدیگر که با موقعیت آموزشی او مرتبط است، چرخ می خورد. کانون اصلی این خاطرات، تجربه های یادگیری دانش آموزان است و مفاهیم دیگر بر گرد آن قرار می گیرند. از همان آغاز معلم در تلاش است که به گونه ای به بچه های عشایر درس دهد که دانش آموزانش بهترین یادگیری را داشته باشند ولی دانش آموزان به یادگیری میل چندانی نشان نمی دهند و کلاس او را دچار اخلاص می کنند. او روش های مختلف

-
1. Chase
 2. Polkinghorne
 3. Bartlett, Burton, & Peim, 2002

آموزشی را برای کنترل کلاس به کار می‌برد ولی فایده‌ای ندارد. نصیحت، تنبیه، صحبت با والدین، دادن تکلیف اضافی، کم کردن ساعت زنگ تفریح و امثال این‌ها که هیچ‌یک مؤثر واقع نمی‌شوند. برخی عوامل دیگر هم موجب می‌شود معلم تشویق به استفاده از تنبیه بدنی به عنوان روشی آموزشی شود. انتظارات والدین، اعتقادات بچه‌ها درباره تنبیه بدنی و توصیه‌های مسئولین مجتمع آموزشی از جمله این عواملند. والدین انتظارشان این است که معلم به عنوان ابزار تربیتی از تنبیه در آموزش بچه‌ها استفاده کند. معلم می‌گوید: «البته در طول این مدت همه خانواده‌ها به من می‌گویند اگر دانش‌آموزان را کتک زنی اصلاً گوش نمی‌کنن». این در حالی است که معلم به خانواده‌ها می‌گوید تنبیه بدنی کار درستی نیست، ولی آن‌ها می‌گویند: «این بچه‌ها با رفتار آرام درست بشو نیستند».

بچه‌ها هم معتقدند که آنها با کتک درس می‌خوانند. معصومه یکی از شاگردان معلم به او می‌گوید: «بچه‌های این جا فقط با کتک درست می‌شوند». این تلقی چنان در فرهنگ عشایر جاافتاده است که وقتی معلم از بچه‌ها در زنگ انشا می‌خواهد در مورد شغل آینده‌شان بنویسند، برخی چنین می‌نویسند:

"می‌خواهند معلم شوند". معصومه گفته بود "می‌خواهم معلم شوم و خوب درس بدهم و اگر بچه‌ها دست و صورتشان کثیف باشد آن‌ها را کتک بزنم!" و حامد نوشته بود: "می‌خواهم معلم شوم به آن‌ها خوب درس بدهم اما تغذیه آن‌ها را خودم بخورم (تغذیه جیره‌ای خوراکی که آموزش و پرورش برای دانش‌آموزان روستاها و مناطق عشایری در نظر گرفته است)، اگر شلوغ کنند آن‌ها را خوب کتک بزنم".

آثار تنبیه از نظر والدین و کودکان در بچه‌ها، تربیت خوب، درس خواندن، بازیگوشی نکردن و امثال اینهاست. معلم عشایر معتقد است فرار از مدرسه، به مدرسه نیامدن تا چند روز، گریز از جلوی معلم به هنگام مشاهده او در میان عشایر از آثار تنبیه است. پژوهش‌ها نیز مؤید این امر هستند. نتایج تحقیق بلداجی (۱۳۸۳ به نقل از الهام ۱۳۸۷) با عنوان «عوامل فرهنگی-اجتماعی و آموزشی مؤثر بر ترک تحصیل دانش‌آموزان مدارس راهنمایی عشایر لردگان و اردل» نشان می‌دهد عواملی مانند عدم مشارکت والدین در آموزش فرزندان خود، نبود الگوی موفق از افراد تحصیل کرده، تنبیه بدنی و دوری مدرسه، حضور نامرتب معلمان و کوچ فصلی خانواده‌ها از عوامل ترک تحصیل دانش‌آموزان مدارس راهنمایی عشایر لردگان و اردل است.



معلم عشایر که در آغاز سعی بر آن داشت که از راه استدلال و محبت بچه‌ها را به درس خواندن ترغیت کند عاقبت بر اثر فشار والدین (تلقی از تنبیه به عنوان ابزار اصلاح کودکانشان و القاء بی‌کفایتی به معلم بر اثر عدم استفاده از تنبیه)، تلقی کودکان از معلم مقتدر، فشار مسئولین مجتمع آموزشی برای ارتقاء یادگیری دانش‌آموزان (این طوری می‌ترسند و بهتر درس می‌خوانند، این‌ها اگر نترسند درس نمی‌خوانند) و کنترل بهتر دانش‌آموزان تسلیم وضع موجود می‌شود و به خلاف روزهای اول تدریس خود به این نتیجه می‌رسد:

"نمی‌شود زیاد به دانش‌آموز بها داد و به روی او خندید... الآن در حال رسیدن به این نتیجه‌ام که به جز معصومه و احمد و کلاس اولی‌ها بقیه تا کنک نباشد - البته به صورت فاصله‌ای - از لحاظ رفتاری کنترل کردنشان با حرف خوش سخت است."

در بخش بعدی این مقاله، تفسیر خود از وضعیت پارادوکسیکال معلم را بیان می‌کنیم.

سبک زندگی عشایر و وضعیت معلم عشایری

ریشه‌های وضعیت معلم عشایر که او را علیرغم میل باطنی‌اش مجبور به کاربرد تنبیه بدنی دانش‌آموزانش می‌کند، با توجه به سبک زندگی عشایر و آثار آن بر زندگی‌شان، بهتر درک می‌شود. اریک فریدل^۱ در کتاب کودکان دهکوه (۱۹۹۷ به نقل از فاضلی ۱۳۹۰) درباره ساختار روابط عشایر می‌گوید که بچه‌ها دارایی بزرگ‌ترهایشان محسوب می‌شوند و قواعد و الگوهای سخت ساختار اقتدارگرایانه خانواده بر آنها حاکم است. در این ساختار، خدا در رأس، سپس پدر و بعد طبیعت قرار دارد. اصول سخت تربیتی از بالا به پایین اعمال می‌شود و پدر می‌تواند در صورت لزوم از قدرت و زور استفاده کند اما اطاعت از پایین به بالاست. کودکان باید از اصول و فرامین پدر اطاعت کنند. نظم سلسله مراتبی ساختار اقتدارگرایانه دهکوه مبتنی بر معیارهای سن و جنس است. زنان، پایین مرتبه‌تر از مردان بالای ده سالند و بچه‌ها و دختران پایین‌ترین مرتبه‌اند. مردان در راس خانواده به مثابه حاکمان مطلق هستند. روابط اجتماعی اقتدارگرایانه با تمام اصول اخلاقی و عقلائیتهای آن در دهکوه و ایران به طور کلی فشارها و سخت‌گیری‌های سنگینی بر دوش کودکان تحمیل می‌کند.

اصولاً فرهنگ گفت و گو و اقلیت در میان عشایر چندان رواج ندارد و دامنه این رفتار در مدرسه هم تأثیر خود را گذاشته است. معلم عشایر می‌گوید: «یکی از چیزهایی که در این مدت

1. Eric Friedel

درباره‌ی شرکت در بحث در میان عشایر فهمیدم و یاد گرفتم اینکه آن‌ها نه اهل زیاد توضیح دادن هستند و نه صبر و حوصله یا دقت زیاد برای پی‌گیری مطالب طولانی را دارند."

برنشتاین (۱۹۸۶) معتقد است ساخت گفتار طبقات محروم ساده و گستره واژگانی آن به لحاظ تعداد محدود است (به نقل از جهانگیری، افخمی و کوچک زاده، ۱۳۸۶). به علاوه زبانی که طبقات محروم در ارتباط با کودکانشان به کار می‌گیرند، زبانی تحکمی و غیراقتناعی است. نمونه‌ای از بازنمایی این ایده را می‌توان در فیلم ایرانی «جدایی نادر از سیمین» با مقایسه زبان والدینی که در این فیلم نقش اصلی را ایفا می‌کنند ملاحظه کرد.

جایگاه معلم در میان عشایر

در مدارس عشایر هنگامی که عشایر به قشلاق می‌روند امکانات تهیه غذا توسط معلم وجود ندارد بخصوص آنکه معلم دو نوبت درس می‌دهد. علاوه بر آن به حسب سنت و رسم، غذای معلمان را خانواده دانش‌آموزان تهیه می‌کنند. اگر معلم جهت خوردن غذا به خانه عشایر نرود، آنها آزرده خاطر می‌شوند. این مسأله، ریشه در همان سخاوت و مهمان‌نوازی عشایر دارد، به نحوی که بهمن بیگی در اثر خود «به اجاقت قسم» (۱۳۸۸) در مورد اعتراض داشتن خانواده دانش‌آموزانی که معلمی به خانه آنها جهت خوردن غذا نرفته بود، اشاره می‌کند. این روحیه در برخورد با اعضای دیگر عشیره نیز وجود دارد. معلم می‌گوید:

" بین خانواده‌هایی که نزدیک هم هستند مرسوم است که هر کدام که غذایی درست کند اگر متفاوت با غذای دیگران باشد در حد یک کاسه‌ی بزرگ را برای خانواده دیگر می‌فرستد و یا اینکه اگر خانواده‌های دیگر بخواهند خودشان بچه‌ای می‌فرستند تا یک کاسه از آن را بیاورد."

لذا اغلب معلمان عشایر که موطن اصلی‌شان شهر است به خلاف معلمان شهری، احساس خوبی از معلمی ندارند. معلم عشایر پشتکوه می‌گوید: "تداوم این برخوردها در هر روز این مدت که با آن‌ها بودم مرا به این نتیجه می‌رساند که هنوز به قرب و عزتی که معلمان در گذشته داشته‌اند و از آن یاد می‌کنند در اینجا هیچ خللی وارد نیامده است و معلم اینجا نقش ارزش و منزلت واقعی خود را دارد". چرا که مانند عضوی از اعضای خانواده با او برخورد می‌شود. او می‌گوید: "به من می‌گفتند اینجا را خانه خودت بدان و ما را مثل خانواده‌ات". این مسئله به



گونه‌ای است که اگر راننده‌ای متوجه شود مسافرش معلم است از او کرایه راه هم نمی‌گیرد و برای ارج گذاشتن به معلم او را در صندلی جلو می‌نشانند. معلم می‌گوید:

"در حین برگشتن چون مسیر برگشت از مجتمع به مدرسه مسیر چندان مناسبی برای رفت و آمد ماشین نمی‌باشد مقداری از مسیر را پیاده طی کردم تا خوشبختانه ماشینی از راه رسید و من را سوار کرد جالب است اشاره کنم هر گاه ماشینی در بین راه من را سوار می‌کند راننده بی‌درنگ می‌پرسد کی هستی؟ و کجا می‌روی؟ تا من می‌گویم معلمم؛ فوری جلوی ماشین برایم جای فراهم می‌کنند (حتی اگر مجبور شوند فرد دیگری را به عقب ماشین بفرستند مگر سن و سالش بالا باشد که خودم هم راضی به این کار نیستم) به هر حال رفتم جلوی ماشین نشستم."

"وقتی به محل زندگی یا خانه یکی از دانش‌آموزانم می‌روم یا برمی‌گردم، همین‌که در جواب سوال اهالی که می‌پرسند چه کاره هستی؟ می‌گویم معلم! رفتارشان با من صمیمی‌تر می‌شود و اغلب راننده‌ها که مرا در بین راه سوار می‌کنند حتی کرایه هم از من نمی‌گیرند و آدرسی را هم که می‌خواهم دقیقاً به من توضیح می‌دهند و گاهی نیز اصرار دارند که مهمانشان شوم".

حرمتی که معلم در بین عشایر دارد موجب می‌شود احساس مسئولیت معلمان عشایر نسبت به بچه‌ها افزایش یابد و گاه عاطفی هم برخورد کند.

"احساس می‌کنم که اگر در امر آموزش بچه‌ها کوتاهی کنم خیلی مدیون می‌شوم شاید دلیل اصلی آن این باشد که من هر روز در غذا خوردن مزاحم خانواده بچه‌ها هستم و هر بار که به خانه دانش‌آموزی که از لحاظ درسی مشکل دارد می‌روم، احساس شرمندگی به من دست می‌دهد که چرا من نتوانسته‌ام وضعیت درسی او را در حد عالی بالا ببرم. و حالا می‌فهمم چرا سرباز معلم سال گذشته به مسلم برادر حامد گفته بود به خاطر خانواده‌ها هم که شده به بچه‌های آن‌ها نمرات خیلی خوب می‌دهد هرچند که این کار او بیشتر شبیه کار دوست نادان بوده، چون با این کارش ضعف تحصیلی بچه‌ها را از خانواده‌ها و بچه‌ها پنهان کرده است؛ به عبارت دیگر بسیار عاطفی رفتار کرده است".

گاهی اوقات انتظار والدین از معلم عشایر از گستره مدرسه نیز فراتر می‌رود و نقش‌های دیگر نیز به معلم واگذار می‌شود. معلم عشایر می‌گوید:

"از آن جا که امروز عید قربان بود مادربزرگ آرش یک قربانی داشت. با توجه به مفاتیح الجنانی که ساعت قبل راهنما برای من آورده بود (تا صیغه ی این قربانی را بخوانم) رفتم و

صیغه قربانی را برای ذبح کردن خواندم؛ البته به صرف شام هم دعوت شدم. (قربانی یک بره بود".

لذا در میان عشایر، معلم دارای اقتدار فراوانی است و مرجعیت و تأثیرگذاری او بسیار زیاد است. در نتیجه از او انتظار می‌رود که از اقتدار خود برای تربیت دانش‌آموزان و تنبیه‌بدنی آنها به هنگام ضرورت استفاده کند.

سبک زندگی عشایر و کار آنها

مندرشید^۱ (۲۰۰۱) معتقد است که نوع کار عشایر کوچ‌رو با سایر عشایر متفاوت است. به نظر او اعضای خانواده عشایر کوچ‌رو، وظایف کاری برای تأمین معاش بین اعضای خانواده تقسیم می‌شود. بخش زیادی از وقت خانواده‌های عشایری صرف نگهداری و پرورش حیوانات آنها می‌شود.

معلم عشایر می‌گوید:

"زندگی عشایری سخت است چرا که از صبح بلند می‌شوند تا موقع خواب مدام در تکاپو و تلاش هستند بیچاره مردها شب هم باید مدام گوش به صدای سگ‌ها باشند مبادا دزد یا گرگ به گوسفندان حمله کند. البته در این جا زن‌ها پا به پای مردها و گاهی حتی بیشتر از مردها کار می‌کنند. وظایف زن‌ها در اینجا علاوه بر کارهای خانه، رسیدگی به بچه‌ها و آب آوردن از سرچشمه که بیش یک کیلومتر و حتی شاید دو کیلومتر تا خانه‌ها فاصله دارد. در کارهای مربوط به گوسفندان مانند کاه و جو دادن به آنها وارد پرچ کردن گوسفندان، جدا کردن بره‌ها و دوشیدن گاو و گوسفندان و همچنین البته زمانی که مردها دنبال کاری می‌روند به بیرون از روستا، زن‌ها باید گوسفندان را برای چرا ببرند".

بچه‌ها هم در این کار کمک کار خانواده هستند. این کار موجب آن می‌شود که بچه‌ها فرصت کافی برای درس خواندن را پیدا نکنند. مطالعه توریميرو، دیونکو آدتای و اکوری^۲ (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که در عشایر نیجریه بچه‌ها از سن ۴ سالگی تا ۱۴ سالگی در کار پرورش حیوانات عشیره کمک می‌کنند و هرچه سن آنها بالاتر می‌رود علاقه آنها به این کار بیشتر می‌شود. توریميرو و همکاران (۲۰۰۳) این مسأله را یکی از علل عدم توجه بچه‌های عشایر به درس خواندن می‌داند. معلم عشایر تحقیق ما هم می‌گوید:

1. Manderscheid
2. Torimiro, Dionco-Adetayo & Okorie



"مثل اواخر سال تحصیلی که به روستایشان می‌رفتم اول مسیر جاده آسفالت‌ه و بعد جاده خاکی را طی کردم و بعد به روستایشان رسیدم با رسیدن به روستا متوجه شدم که اینجا هم مثل روستای امین چادر سیاه‌ها را بر پا نکرده‌اند با ورود به روستا، معصومه و احمد را دیدم که در یک مزرعه کنار گاوهای در حال چرا، ایستاده بودند معصومه کتاب بنویسیم را دستش گرفته بود و مشغول درس خواندن بود ولی احمد در حال بازیگوشی و جست و خیز به این طرف و آن طرف بود. با وجود اینکه دست تکان دادم اما متوجه حضور من نشدند جلوتر رفتم گفتم شاید اشتباه کرده باشم ولی دیدم که نه خودشان هستند، صدایشان کردم و آن‌ها آمدند تا از آن‌ها امتحان بگیرم، معصومه گفت کسی باید کنار این‌ها (گاوها) بایستد، ولی هیچ‌کس بی‌کار نیست من مجبورم اینجا باشم، من هم گفتم اشکال ندارد! همین‌جا امتحان می‌گیرم به احمد گفتم برو و به حامد بگو تا بیاید امتحان بدهد و هم برای خودت و معصومه مداد و کتاب بیاور".

گل‌زاده و صفر نژاد (۱۳۷۸) در پژوهشی تحت عنوان بررسی تأثیر زمان کوچ، اسکان و نوع فعالیت بر توسعه آموزش و پرورش عشایری استان اردبیل در نتایج تحقیق خود به این امر اشاره داشته است که فعالیت قالب دامداری و امرار معاش به صورت کوچ نشینی مانعی بزرگ بر سر راه تحصیل فرزندان عشایر است و همچنین در صورت گذر کردن آن‌ها از این مرحله با وجود افراد با استعداد تحصیلی در بین فرزندان عشایر آن‌ها در امر ادامه تحصیل یا زندگی در میان افراد ایل پیوسته ناگزیرند یکی را انتخاب نمایند و حتی اگر موفق به ادامه تحصیل شوند آن‌ها به دلیل عدم تناسب آموخته‌های خود با نیازهای ایلی باید بین ماندن در شهر و رفتن به میان ایل یکی را انتخاب کنند. در نتیجه سبک زندگی عشایر آسیب‌هایی به نحوه تحصیل فرزندان می‌زند. والدین عشایری، فرصت رسیدگی به فرزندان خود را ندارند و اکثر اوقات خود را برای تأمین معاش می‌گذرانند لذا انتظار زیادی از معلم دارند. علاوه بر آن کودکان عشایر کوچ‌رو، زمان محدودی برای انجام تکالیف درسی دارند. در خلال روز باید به والدین خود در نگهداری حیوانات گله کمک کنند و بعد از غروب هم به دلیل فقدان تسهیلاتی مانند برق از عهده انجام تکالیف خود بر نمی‌آیند. توریمیرو و همکاران (۲۰۰۳) معتقدند روش عشایر در پرورش حیوانات، در آنها ویژگی‌های خاص فرهنگی مانند خشونت، پرخاشگری و مقاومت در برابر فرهنگ بیگانه به وجود آورده است.

معلم عشایر می‌گوید:

"حتی داستان دو معلم چند سال قبل را می‌گویند که گویا یکی از آن‌ها، دانش‌آموزان چندان به حرف او توجه نمی‌کردند و چون معلم اصلاً کتک نزده، کار به جایی رسیده که دانش‌آموزان معلم را به تمسخر می‌گرفته‌اند (به گونه‌ای که معصومه حتی در جلو رویش او را زرافه نامیده بود) و در مقابل از یک معلم دیگر یاد می‌کنند که حدود یک ماه اول دانش‌آموزان را بسیار کتک می‌زده است، بعد از یک مدت دانش‌آموزان حتی از اسمش هم می‌ترسیدند. البته نکته جالبش این است که والدین کار معلم دوم را بسیار ستایش می‌کنند."

مندرشید (۲۰۰۱)، ویژگی دیگر سبک زندگی عشایر کوچ‌رو را جابجایی محل اقامت آنها به حسب دسترسی به علف و نیازهای حیواناتشان می‌داند. کوچ‌هایی که حداقل دو بار در سال اتفاق می‌افتد. معلم عشایر می‌گوید به علت اینکه زمان سال تحصیلی مدرسه در مدارس عشایری به دلیل دو کوچ بهاره و زمستانه که در طول سال تحصیلی انجام می‌دهند بسیار کوتاه می‌گردد. معلم مجبور می‌شود جهت اینکه بتواند خود را با امتحانات دانش‌آموزان که به صورت هماهنگ در کل کشور اجرا می‌شود هماهنگ کند سرعت ارائه مطالب را بالا ببرد و در نتیجه آن از یکسوی این سرعت در ارائه مطالب باعث می‌شود که دانش‌آموزان نتوانند آنچنان که باید و شاید خود را با روند کلاس هماهنگ کنند از سوی دیگر خانواده‌های دانش‌آموزان به دلایلی مانند بی‌سوادی کمکی در خور به دانش‌آموزان خود نمی‌کنند و حتی معلم را تحت فشار هم قرار می‌دهند تا به دانش‌آموز جهت رسیدن به حد مطلوب یادگیری تحت فشار قرار دهد. معلم نیز ناگزیر برای ترغیب دانش‌آموزان به درس خواندن دست به چوب و کتک می‌شود و نتیجه این امر بر طرز دید دانش‌آموزان این خواهد شد که دانش‌آموزان نسبت به مدرسه نظر منفی پیدا کنند.

ویژگی اصلی سبک زندگی عشایر کوچ‌رو همانطور که گفتیم، پرورش حیوانات به عنوان وسیله عمده تأمین معاش آنهاست (مندرشید ۲۰۰۱). کودکان در کار پرورش حیوانات درگیر می‌شوند و در وقت کوچ به دنبال حیوانات برای پیدا کردن علف می‌روند. این کار بین آنها و گله حیوانات رابطه‌ای عاطفی ایجاد می‌کند، علاوه بر آن، وقت آنها صرف نگهداری از حیوانات می‌شود. به نظر گودرزی (۱۳۸۴) عشایر کوچ‌رو بنا به مقتضیات معیشتی خود مجبورند در طول سال دو سفر بیلابلی - قشلاقی انجام دهند و در طول این سفر هر لحظه ممکن است که از



طرف افراد ایل‌های دیگر یا غارت گران مورد حمله قرار بگیرند. در این شرایط افراد ایل با اتحاد و هماهنگی علاوه بر کمک کردن به یکدیگر برای انجام بهتر کارهای مربوط به کوچ، امکان دفاع از افراد ایل در برابر دشمنان را نیز فراهم می‌کنند. البته باید توجه داشت قبیله‌گرایی علاوه بر این فواید زیان‌های را برای افراد ایل در بر دارد که از جمله آن‌ها می‌توان گفت گرایش به خود برتر بینی در فرهنگ خودی و القا آن در مناسبات‌های افراد است گاه باعث مشکلات فراوانی برای افراد می‌شود.

گودرزی (۱۳۸۴) در بیان علل رفتارهای دشمنانه و خصمانه عشایر شرق لرستان می‌نویسد. در فرهنگ قبیله‌ای و وجه تشابه و تمایز اقوام حتی نسب خانوادگی می‌تواند زمینه نزاع قرار گیرد، عشیره در طول ده‌ها پشت شکل گرفته است و نسب شناسی از علوم ضروری و اولیه هر فردی است. به گونه‌ای که پدر فرزندش را از اوان کودکی با نام اجدادش آشنا می‌کند و می‌کوشد سلسله‌وار به حافظه فرزند بسپارد، افتخار به اجداد و نوعی کینه از دشمنان و رقبای آنان و گاه قاتلان احتمالی در قالب داستان‌های ریش سفیدان به نسل جدید منتقل می‌شود. رابطه بین دانش‌آموزان عشایر هم‌کلاسی عموماً بر اساس رقابت‌های منفی و خود برتر بینی همراه با تعصبات قبیله‌ای خانوادگی شکل می‌گیرد و در این روابط هر کدام از آن‌ها سعی دارد به دیگران بقبولاند که از بقیه بهتر و حتی برتر می‌باشد. شایان ذکر است این ویژگی‌ها در اجتماعات کوچک و بسته که تماس افراد با دنیایی خارج بسیار کم می‌باشد، متعارف است (فاضلی، ۱۳۹۰)

این خصوصیت عشایر کوچ‌رو که از سبک زندگی آنها نشأت می‌گیرد، یکی از علل بی-انضباطی در کلاس است که گاهی آن‌ها معلم عشایر را به همراه دارد. معلم عشایر می‌گوید که کودکان خصوصیت خود را نسبت به یکدیگر به صورت مختلف آشکار می‌کنند:

- در زنگ تفریح یا زنگ ورزش یا هر مناسبتی که دانش‌آموزان به بازی گروهی مشغول باشند هر کدام از آن‌ها فقط سعی دارد برنده باشد حتی اگر این امر با دعوا کردن یا با برهم زدن قوانین بازی بدست آید فقط با این هدف که ثابت کند که او برتر از دیگران می‌باشد.
- هنگامی که بین آن‌ها برخوردی پیش بیاید چه به صورت کلامی چه به صورت فیزیکی فوری به صورت گروهی شروع به دعوا فیزیکی و لفظی می‌کنند به نحوی که اصلاً اهمیت نمی‌دهند که چه کسی مقصر بوده است بلکه آنچه برای آن‌ها اهمیت دارد طرفداری از وابستگان خودشان می‌باشد.

- مسخره کردن یکدیگر و کم ارزش نشان دادن ویژگی‌های دیگران و تعریف کردن از ویژگی‌های خودی به نحوی که حتی لهجه‌های یکدیگر را نیز به تمسخر می‌گیرند.
- بیان چیستان برای همدیگر و نگفتن جواب آن‌ها برای طرف مقابل تا از این طریق فقط برتری خودشان را به دیگران اثبات کنند.
- تفاخر به دارایی خانوادگی و افراد خانواده خودشان تا صرفاً نشان دهند آن‌ها از دیگران برتر هستند. اما در کل روابط بین دانش‌آموزان با هم کلاسی‌هایشان در مجموع خصمانه است.
- رقابت‌های درسی کورکورانه که در بین کلاس گاه بین پایه‌های متفاوت درسی به وجود می‌آید.

پیش از این گفتیم که پرورش گله، منبع اصلی درآمد عشایر کوچ‌رو ست و همه اعضای خانواده در این کار مشارکت دارند. این نحوه زندگی زمان کافی را برای والدین جهت رسیدگی به تحصیل فرزندان نشان نمی‌گذارد. نتیجه این امر انتظار بالای والدین عشایر از معلم است که مسئولیت تربیت بچه‌هایشان را به عهده دارد. در مدارس شهری تدریجاً به دلیل تحصیلات بالای والدین به خصوص مادران که میزان تحصیلاتشان در سال‌های گذشته به شدت افزایش یافته است، والدین علاوه بر آن که به مراقبت از فرزندان خود از نظر تحصیلی می‌پردازند گاه اوقات در وظایف معلم نیز دخالت می‌کنند و درباره رویه معلم، نظر می‌دهند و موافقت و مخالفت خود را اعلام می‌کنند. به خلاف آن در میان عشایر، اشتغال تمام اعضای خانواده حتی فرزندان به کار، موجب آن می‌شود که والدین فرصت رسیدگی به فرزندان را نداشته باشند. به علاوه مادران سواد کافی ندارند تا از عهده نقش مکمل در خانه برآیند لذا همه چیز به معلم واگذار می‌شود. نقش معلم از نظر عشایر فقط انتقال دانش و باسواد بار آوردن بچه نیست. معلم عشایرین تلقی را از زبان یکی از والدین این گونه بیان می‌کند: "امروز که با پدر فرید صحبت می‌کردیم به من گفت حقیقتاً ما از معلم بیشتر از آنکه یاد دادن سواد به دانش‌آموزان را بخواهیم تربیت درست رفتار و گفتار و حرکات دانش‌آموزان را می‌خواهیم".

تا اینجا عواملی چند را که در رفتار کودکان عشایر کوچ‌رو در مدرسه تأثیر می‌گذارد بیان کردیم. شایان ذکر است که اغلب آنهایی که به موفقیتی از طریق آموزش و پرورش رسیده‌اند به عشایر کوچ‌رو تعلق ندارند. این امر سبب شده است تا دانش‌آموزان و به خصوص دختران چندان علاقه‌ای به آمدن به مدرسه نداشته باشند. این وضعیت زمانی وخیم‌تر می‌شود که خانواده



اکثر آن‌ها پیش روی عنوان می‌کنند که فقط می‌خواهیم سواد خواندن و نوشتن را بیاموزند و اگر نه مدرسه آمدنشان هیچ فایده‌ای ندارد. هر چند این سخن خانواده دانش‌آموزان هم چندان بی‌ربط نمی‌باشد همچنان که سهرابی در کتاب آموزش و پرورش در عشایری ایران در مورد ارزش سواد در جامعه عشایری قبل از ایجاد مدرس جدید می‌نویسد: افرادی که با سواد می‌شدند موجب تغییر در نظام معیشتی و اجتماعی ایل نمی‌شدند تأثیری بر عوامل ایجاد کننده ظلم و فقر حاکم بر نظام اجتماعی نداشتند و افراد سواد دار نمی‌توانستند در بهبود نظام تولید و رفع موانع آن اقدام مؤثری انجام دهند، در ضمن سواد داشتن افراد برای آن‌ها فایده‌ای برای بدست آوردن شغل و جایگاه اجتماعی افراد نداشته است همین امر سبب افت انگیزه در سوادآموزی افراد شده است. البته حرف سهرابی هم اکنون نیز چندان به دور از واقعیت‌های حاضر جامعه نیست.

نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی ما توصیف و تحلیل فرهنگ یادگیری در مدرسه عشایر کوچ‌رو بود. فرهنگی که معلم مدرسه عشایری را دچار وضعیتی پارادوکسیکال کرده است. به حسب روایت او از یک سال تدریس در مدرسه، کنترل کلاس و تنبیه بدنی چالش‌های اصلی او بودند. ما موقعیت او را با توجه به موقعیت فرهنگی عشایر توصیف کردیم و وضعیت او را با توجه به سبک زندگی عشایر کوچ‌رو که فرهنگ یادگیری ویژه‌ای را در مدرسه ایجاد می‌کرد تحلیل کردیم. این شرایط در عشایر کوچ‌رو سایر کشورها نیز دیده شده است. طاهر، محمد و محمد^۱ (۲۰۰۵)، محدودیت‌های آموزش عشایر کوچ‌رو را در نیجریه شامل کوچ دائم، اشتعال کودکان در پرورش حیوانات، ناسازگاری سبک زندگی عشایر با برنامه‌درسی مدرسه و انزوای عشایر کوچ‌رو از بقیه جامعه می‌داند. برخی دولت‌ها سعی کرده‌اند مسائل آموزشی عشایر کوچ‌رو و سایر مشکلات آنها را با اسکان دائم آنها حل کنند. در هندوستان تا نیمه دهه ۱۹۸۰ دولت عشایر کوچ‌رو را به انتخاب اسکان دامی تشویق می‌کرد (دیر^۲، ۲۰۰۱). در ایران سیاست اسکان ناموفق بوده است و در برخی موارد موجب از بین رفتن مراتع شده است (توکلی و ضیا توانا، ۱۳۸۶).

1. Tahir, Muhammad & Mohammed
2. Dyer

همانطور که عمر و طاهر^(۲۰۰۳) می‌گویند عشایر کوچ‌رو به نظام آموزشی کارآمد نیازمندند. نظامی که نیازها و فرهنگ آنها را تشخیص دهد و به واقع قصد حل مسائلی را داشته باشد که چالش‌های فراوانی در آموزش و مدیریت کلاس‌های عشایر کوچ‌رو ایجاد می‌کند.

برنامه‌درسی عشایر کوچ‌رو باید با سبک زندگی آنها تطابق داشته باشد. برخی کشورها مانند تبت در این مسیر گام برداشته‌اند و به مدارس عشایر اجازه داده شده است که ۲۰ درصد برنامه‌درسی را مطابق نیازهای منطقه خود تدوین کنند(بانگسبو^۲، ۲۰۰۸). این طرح‌ها فرصتی ایجاد می‌کند که برنامه‌درسی طراحی شود که با سبک زندگی مأنوس دانش‌آموزان عشایر کوچ‌رو منطبق باشد. نظام برنامه‌درسی در ایران باید از تمرکز شدید خود بکاهد و مواد آموزشی که متناسب با فرهنگ عشایر است و با سبک زندگی آنها همخوان است در برنامه‌درسی بگنجانند و تفاوت مناطق شهری، روستایی و عشایری را مد نظر قرار دهد.

علاوه بر آن ساعات مدرسه انعطاف‌پذیر لازمه مدرسه عشایر کوچ‌رو است. در زمستان و تابستان، عشایر معمولاً به سمت مراتع و چشمه‌ها و رودخانه‌ها کوچ می‌کند. به جهت این نوع زندگی خاص به نظر می‌رسد که برنامه‌درسی موجود با سبک زندگی عشایر کوچ‌رو ناهمخوان است و یادگیری دانش‌آموزان را در این مناطق دچار مشکل می‌کند.

همچنین زمان حضور بچه‌ها در مدرسه باید کاهش یابد. والدین عشایر به کمک فرزندان خود در نگهداری و مراقبت از گله نیازمندند. گاه حتی ممکن است به این خاطر بچه‌هایشان را به مدرسه نفرستند، گرچه به آموزش فرزندان خود اهمیت می‌دهند. با کاهش زمان حضور بچه‌ها، والدین آنها برای فرستادن بچه‌های خود به مدرسه راغب می‌شوند. به خصوص این نکته را اگر در ذهن داشته باشیم که همبستگی میان زمان حضور بچه‌ها در مدرسه و پیشرفت تحصیلی آنها وجود ندارد.

منابع

- اکبری، علی؛ میزبان، مهدی (۱۳۸۳). در آمدی بر شناخت ویژگی‌های جمعیت و جوامع عشایری در ایران. فصلنامه مطالعات ملی. عشایر و هویت ایرانی ۱۰، ۱۷. سال پنجم شماره ۱، ۱۳۸۳

1. Umar & Tahir
2. Bangsbo



- الهام، غلامرضا (۱۳۸۷). شناسایی مشکلات آموزش و پرورش دانش‌آموزان دوره ابتدایی عشایر استان خوزستان، مجموعه مقالات همایش آموزش و پرورش عشایری.
- امان‌اللهی، بهاروند سکندر (۱۳۸۳). زوال کوچ نشینی در ایران: یک‌جانشینی ایلات و عشایر. فصلنامه مطالعات ملی. عشایر و هویت ایرانی ۱۷، ۱. سال پنجم شماره ۱
- بهمن بیگی، محمد (۱۳۸۶). به اجاق قسم، شیراز، انتشارات نوید
- جهانگیری، نادر، افخمی، علی، کوچک زاده، فهیمه (۱۳۸۶). گسترش واژگانی و ساختاری زبان نوشتاری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بر اساس متغیر طبقه اجتماعی در چارچوب نظریه بازیل برنشتاین، پژوهش زبان‌های خارجی؛ - (۳۹): ۲۱-۳۸
- سهرابی، علی (۱۳۷۳). آموزش و پرورش در عشایر ایران، شیراز، انتشارات نوید
- صفرنژاد، اصغر؛ آگلزاده، کریم (۱۳۸۷). بررسی تأثیر زمان کوچ و اسکان و نوع فعالیت بر توسعه آموزش و پرورش عشایری استان اردبیل، مجموعه مقالات همایش آموزش و پرورش عشایری.
- ضیاء توانا، محمد حسین، توکلی، جعفر (۱۳۸۶). اسکان عشایر و تخریب مراتع در استان چهارمحال و بختیاری: مطالعه موردی شهرک‌های عشایری شرمک، چلگرد و لشتر، فصلنامه روستا و توسعه، سال ۱۰ ش ۲.
- عباسی سروک، لطف‌الله (۱۳۸۷). بررسی کمی و کیفی آموزش و پرورش عشایر ایران، مجموعه مقالات همایش آموزش و پرورش عشایری.
- فاضلی نعمت‌الله (۱۳۹۰) مردم‌نگاری آموزش، ایران، انتشارات علم
- قنبری و قریه‌گچی (۱۳۸۷). بررسی اثر آموزش و پرورش بر نقش اقتصادی عشایر در کشور، مجموعه مقالات همایش آموزش و پرورش عشایری.
- گودرزی، حسین (۱۳۷۴). سیمای عشایر شرق لرستان. انتشارات ترسیم: چاپ اول.
- مرادی مقدم (۱۳۸۵) تاریخ سیاسی و اجتماعی پشتکوه در دوران والیان فیلی. فصلنامه مطالعات ملی. عشایر و هویت ایرانی ۲۵، ۱. سال هفتم شماره ۱، ۱۳۸۵

- Bangsbo, E. (2008). Schooling for knowledge and cultural survival: Tibetan community schools in nomadic herding areas. *Educational Review*, 60(1), 69-84.
- Bartlett, S., Burton, D. & Peim, N (2001). *Introduction to education studies*. London: PCP.
- Bruner, J. S. (1997). *The culture of education* (7th ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Chase, S. (2011). Narrative inquiry: Still a field in the making. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, M. A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass. CA
- Dyer, C. (2001). Nomads and education for all: Education for development or domestication? *Comparative Education*, 37, 315-327.
- Joseph, P. B., Bravmann, S. L., Windschitl, M. A., Mikel, E. R., & Green, N. S. (2011). *Cultures of curriculum*. London: Taylor & Francis.
- Litchman, M. (2006). *Qualitative research in Education*. London: Sage.
- Manderscheid, A. (2001). Decline and re-emergence of nomadism: Tibetan pastoralists revive a nomadic way of life and production. *GeoJournal*, 53, 173-182.
- Rushton, S. P. (2004). Using Narrative Inquiry to Understand a Student-Teacher's Practical Knowledge While Teaching in an Inner-City School. *The Urban Review*, 36(1), pp. 61-79
- Sá, J. (2002) 'Diary Writing; An Interpretative Research Method of Teaching and Learning', *Educational Research and Evaluation*, 8(2), pp149-168.
- Scheref, L.(2008). Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*. 24(5): 1317-1332.
- 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
- 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.

- Umar A., & Tahir, G. (2000). Researching nomadic education: a Nigerian perspective. *International Journal of Educational Research*, 33(3), pp. 231-240.
- Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: an introduction to using narrative analysis in learning and teaching*. New York, NY: Routledge.