

Ethnography Challenges of Non-Native Teachers in Schools with Indigenous Subcultures

Shiva Jalayeri Laeen* | Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Educational Science, Attar Institute of Higher Education, Mashad, Iran. E-mail: s.jalayeri@attar.ac.ir

Hossein Jafari Suny | Associate Professor, Department of Curriculum and Education Studies, Ferdowsi University of Mashhad Mashad, Iran.

Ghazal jalayeri Laeen | Master / Teacher of non-profit schools

Accepted: 30/06/2022

Abstract

The present study aimed to ethnographize the challenges of non-native teachers in schools with indigenous subcultures. The present research is qualitative and ethnographic. The statistical population of the research includes the multi-ethnic city of New Line. The statistical sample is purposefully selected from the desired type. Data collection tools were semi-structured observation in the field of research and interview. In order to obtain the desired data, 6 schools with indigenous subcultures were observed semi-participatory and 11 teachers with non-native colleagues and local forces were interviewed. The findings were analyzed by thematic content analysis. Strategies such as long-term participation in the field of study, use of multiple resources, repeated reviews, rich description, second coding, and member control were used to validate. The main results can be classified into 3 main categories and 15 subcategories as follows. Lack of abilities and capabilities of non-native teachers in indigenous environments (subcategories: living conditions in indigenous environments, transportation-related challenges Non-native teachers, communication challenges, low motivation, unfamiliarity of non-native teachers with culture-appropriate education, poor classroom and school management, cultural and linguistic differences and lack of understanding of cultural diversity), values in indigenous culture and its impact on teachers' attitudes Non-natives (subcategories: fear of weakening and destroying indigenous culture, emphasis on raising children in an indigenous way, indigenous prejudice against indigenous values, indigenous sensitivities about girls' education, indigenous trust in the abilities of indigenous teachers), Recent Developments in Indigenous Culture and Its Impact on Attitudes Toward Non-Indigenous Teachers (Subcategories: Increasing literacy in the region and emphasizing the preservation of standard culture by indigenous teachers It's the failure of Indigenous people to trust outside culture in some cases, warn my cultural activists Taqa in order to preserve indigenous values from the elementary period in the last ten). The results of this study are used to identify cultural differences and caution from employing non-native teachers in areas with indigenous subcultures.

Received: 04/02/2022

ISSN: 2476-5783

Keywords: Challenges, non-native teachers, native subcultures

eISSN: 2476-5791

How to Cite: Jalayeri Laeen, S., Jafari Suny, H., & Jalayeri Laeen, G. (2023). Ethnography Challenges of Non-Native Teachers in Schools with Indigenous Subcultures. *Qualitative Research in Curriculum*, 4(11), 82-111. doi: 10.22054/qric.2023.66405.347



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

قوم‌نگاری چالش‌های معلمان غیربومی در مدارس دارای خرده‌فرهنگ‌های بومی

نویسنده مسئول، استادیار، گروه علوم تربیتی، موسسه آموزش عالی عطار، مشهد،
 شیوا جلابری لایین*
 ایران. رایانامه: s.jalayeri@attar.ac.ir

دانشیار، گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران.
 حسین جعفری ثانی

کارشناسی / معلم یار دوره ابتدایی، مدرسه غیرانتفاعی.
 غزل جلابری لایین

چکیده

پژوهش حاضر باهدف قوم‌نگاری چالش‌های معلمان غیربومی در مدارس دارای خرده‌فرهنگ‌های بومی انجام شده است. تحقیق حاضر از نوع کیفی و قوم‌نگارانه است. جامعه آماری تحقیق شامل شهرستان چند قومیتی لاین نو است. نمونه آماری به شیوه هدفمند از نوع مطلوب انتخاب شده است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها مشاهده در میدان تحقیق و مصاحبه نیمه ساختاریافته بوده است. به‌منظور دست یافتن به داده‌های موردنظر، ۶ مدرسه دارای خرده‌فرهنگ‌های بومی مورد مشاهده نیمه مشارکتی قرار گرفت و با ۱۱ نفر از معلمان که همکاران غیربومی داشتند و نیروهای بومی نیز مصاحبه انجام شد. یافته‌های حاصل به روش تحلیل محتوای موضوعی تجزیه و تحلیل شدند. برای اعتبار یابی از استراتژی‌هایی چون مشارکت طولانی در میدان مطالعه، استفاده از منابع چندگانه، بازبینی مکرر، توصیف پرمایه، کدگذار دوم و کنترل اعضاء استفاده شد. نتایج اصلی را می‌توان در ۳ مقوله اصلی و ۱۵ زیر مقوله به شرح ذیل طبقه‌بندی کرد. عدم توانایی‌ها و قابلیت‌های معلمان غیربومی در محیط‌های بومی (زیر مقولات: شرایط زندگی در محیط‌های بومی، چالش‌های مرتبط با ایاب و ذهاب معلمان غیربومی، چالش‌های ارتباطی، انگیزه پایین، ناآشنایی معلمان غیربومی با آموزش متناسب با فرهنگ‌ها، ضعف در مدیریت کلاس و مدرسه، تفاوت فرهنگی و زبانی و عدم درک تنوع فرهنگی)، ارزش‌های در فرهنگ بومی و تأثیر آن در نگرش به معلمان غیربومی (زیر مقولات: هراس از ضعیف شدن و نابودی فرهنگ بومی، تأکید بر تربیت فرزندان به شیوه بومی، تعصب شدید بومیان به حفظ ارزش‌های بومی، حساسیت‌های بومیان در مورد ادامه تحصیل دختران، اعتماد بومیان به توانمندی‌های معلمان بومی)، تحولات دهه اخیر در فرهنگ بومیان و تأثیر آن بر نگرش به معلمان غیربومی (زیر مقولات: افزایش نیروهای باسواد در منطقه و تأکید آن‌ها بر حفظ فرهنگ معیار توسط معلمان بومی، گسترش الگوبرداری فرزندان بومیان از فرهنگ‌های برون‌گروهی و برون‌مرزی و پیامدهای نامطلوب آن، شکست بومیان در اعتماد به فرهنگ برون‌گروهی در برخی موارد، هشدارهای فعالان فرهنگی منطقه در جهت حفظ ارزش‌های بومی از دوره ابتدایی در ده اخیر). نتایج این پژوهش برای شناسایی تفاوت‌های فرهنگی و احتیاط از بکارگیری معلمان غیربومی در مناطق دارای خرده‌فرهنگ‌های بومی بکار می‌آید.

کلیدواژه‌ها: چالش‌ها، معلمان غیربومی، خرده‌فرهنگ‌های بومی.

استناد به این مقاله: جلابری لایین، شیوا، جعفری ثانی، حسین، و جلابری لایین، غزل. (۱۴۰۲). قوم‌نگاری چالش‌های معلمان غیر بومی در مدارس دارای خرده فرهنگ های بومی. پژوهش های کیفی در برنامه درسی، ۴(۱۱)، ۸۲-۱۱۱. doi: 10.22054/qric.2023.66405.347



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

بیان مسئله

بی‌گمان، تنوع و تکثر فرهنگی، نژادی، قومی، دینی و زبانی یکی از بارزترین ابعاد و مشخصه‌های غالب جوامع بشر امروزی است که به موازات فرصت‌ها و ظرفیت‌هایی که طبعاً برای هر جامعه‌ای ایجاد می‌کند، می‌تواند در صورت بی‌توجهی و مغفول ماندن، بسترساز بسیاری از مشکلات و چالش‌های اجتماعی شود (رحمانی و همکاران، ۱۳۹۶). McCarthy (1993)، برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ را برای خرده‌فرهنگ‌های بومی به کار می‌برد؛ که شامل مدل فهم فرهنگی^۱، قابلیت فرهنگی^۲ و رهایی فرهنگی^۳ است. حامیان مدل فهم فرهنگی درک تفاوت‌های فرهنگی را پشتیبانی می‌کنند در واقع این مدل یک مدل همنوایی نژادی^۴ محسوب می‌گردد. طرفداران قابلیت فرهنگی بر حفظ و نگاه داشت زبان و هویت قومی اقلیت‌ها و پل زدن بین فرهنگ مسلط اصلی و فرهنگ اقلیت، تأکید می‌ورزند و مدل رهایی فرهنگی این پیشنهاد را مطرح می‌کنند که یک برنامه درسی چند فرهنگی اصلاح‌گرا می‌تواند هم موفقیت تحصیلی و هم آینده اقتصادی دانش‌آموزان اقلیت‌ها را تأمین کند (شریف، ۱۳۹۰).

وجود تفاوت‌های زبانی - فرهنگی در هر کشوری، نظام آموزشی آن را متوجه طراحی برنامه درسی چند فرهنگی می‌کند که در این سیستم نقش معلمان اهمیت زیادی دارد (Offorma, 2016). مطالعات اخیر در مورد انسان‌شناسی نشان می‌دهد که خرده‌فرهنگ‌ها کیهان‌شناسی کاملاً توسعه‌یافته‌ای دارند که توضیح می‌دهد آن‌ها چه کسانی هستند، از کجا آمده‌اند و نیازمند چه برنامه‌هایی هستند (Oyserman, 2017). آنچه یک گروه اقلیت^۵ را از گروه‌های دیگر و به‌ویژه اکثریت جامعه متمایز می‌کند و به آن جایگاه و هویتی مستقل می‌بخشد، عناصر و مؤلفه‌ای فرهنگی مختص اوست. حقوق فرهنگی^۶، حق‌هایی بشری هستند که هدف آن‌ها تضمین بهره‌مندی صاحبان آن حقوق از فرهنگ و مؤلفه‌های آن در شرایط برابر با حفظ کرامت بشری و عدم تبعیض است. هویت فرهنگی هر گروهی متشکل از عناصر تشکیل‌دهنده فرهنگ آن گروه چون زبان مادری، گذشته تاریخی،

۱. Cultural understanding model

۲. Cultural capability

۳. Cultural liberation

۴. Racial Equinox

۵. Minority

۶. Cultural low

حماسه آبا و اجدادی، سرزمین نیاکانی، باورها، سنت‌ها و پوشش‌های محلی و قومی، سبک زندگی، هنر و ادبیات موروثی، میراث فرهنگی و... است (فضائلی، ۱۳۹۶).

نظریه‌هایی از سوی Cheng (2004) نظریه یادگیری موقعیتی لاو و وینگر، نظریه فرهنگی ویگوتسکی^۱، نظریه فرهنگ یادگیری Bruner (1996)، آموزش خود زندگی دیویی، یادگیری تجربی Kolb (1984) و آموزش انسانی Freire (1970)، اهمیت آموزش در محیط‌های بومی است. در این راستا ویگوتسکی^۲ بیان می‌دارد که یادگیری به شدت تحت تأثیر فرهنگ است، زیرا چیزهای مهمی را که باید در محیط افراد یاد بگیرند را تعیین می‌کند (Donohue, 2021). به گفته Bruner (1996)، شناخت زمینه فرهنگی یادگیری یکی از اساسی‌ترین ملزومات فرایند آموزش و یادگیری اثربخش است به تعبیر دیگر آموزش و یادگیری برآمده و برگرفته از الگوی فرهنگی است (فاضلی، ۱۳۹۰).

یادگیری موقعیتی لاو و وینگر نوعی رویکرد آموزشی است؛ که درصدد ایجاد و استخراج معانی از لابه‌لای فعالیت‌های زندگی روزمره است که دران یادگیری بر اساس محیط آموزشی رخ می‌دهد (Taylor & Francis, 2014).

یورلند و البرچیتس در سال ۱۹۹۵ معتقد است که یادگیری در حوزه اجتماعی و فرهنگی اتفاق می‌افتد (فیشر و ادزلز و مکچنی، 2008). در نظریه یادگیری اجتماعی نیاز به تعامل بین فرد و محیط فرهنگی است از آنجا که مشارکت در کلاس عاملی در موفقیت و یادگیری کلی است، تجارب سنتی کلاس موانعی را در برابر زمینه یادگیری اجتماعی ایجاد می‌کند (Beauchamp et al., 2019).

کثرت‌گرایی فرهنگی را در راستای توجه به حقوق خرده‌فرهنگ‌ها مطرح کرد از نظر Collins (1993)، این نوع مدل، به گروه‌های قومی این اجازه را می‌دهد که تا عناصر معینی از فرهنگ بومی خود را در برنامه درسی داشته باشند و از آموزش‌های مناسب با فرهنگ خود برخوردار باشند (قادری، ۱۳۸۸).

یکی از این مضامین، پست‌مدرنیست‌ها^۳ توجه به «دیگری» و «ارج نهادن به تمایزات»^۴ است. پست‌مدرنیست‌ها بر این باورند، از آنجا که میان انسان‌ها از لحاظ شرایط ظاهری، اجتماعی، فرهنگی و اعتقادی تفاوت وجود دارد، باید به تمایز میان آنان ارج نهاد و لازمه

1. Vygotsky
2. Vigotsky
3. Critical theory
4. Succeeding in the distinctions

احترام به تفاوت‌ها، ترویج اختلاف‌نظر و آزادی عقیده و عمل همه انسان‌ها به‌طور کلی است و نباید به بهانه حفظ احترام و وحدت و انسجام همگانی، بر تضادها و اختلافات میان انسان‌ها سرپوش گذاشت. مضمون دیگر پست‌مدرنیستی «حمایت از اقلیت‌ها»^۱ و «آموزش و پرورش آرای گوناگون»^۲ یا «آموزش و پرورش مرزی» در راستای توجه به حقوق خرده‌فرهنگ‌ها است (Banks & Banks, 2005). هدف غایی نظریه انتقادی نیز «آزادسازی»^۳ «رهایی بخشی»^۴ است. این نظریه، هدف خود را رهایی بخشی و آزادسازی می‌داند مبنای ایدئولوژی سیاسی-انتقادی، به مسائلی چون: بی‌عدالتی، تبعیض‌ها، نژادپرستی و مسائل مرتبط اقلیت‌ها توجه می‌شود (Sabzalian, 2018).

یک گروه قومی^۵ اجتماع کوچکی از انسان‌ها در درون جامعه بزرگ‌تر است گرچه افراد یک جامعه دارای اشتراکات فرهنگی هستند درعین حال از منظر قومی، نژادی، فرهنگی و جغرافیایی تفاوت‌هایی دارند که باید به آن توجه کرد (Lewthwaite, JoAnne, 2018, et al., 2015).

اما بر اساس نتایج برخی پژوهش‌ها، تنوع فرهنگی از چالش‌های بزرگ آموزش و پرورش (Murphy, 2010). یکی از این عوامل عدم آشنایی معلمان غیربومی با محیط‌های چندفرهنگی و چندزبانه است؛ که در این زمینه مبانی نظری نیز این فرضیه را تقویت می‌کند (Scott & Gani, 2018 و Milne, 2017)، تحقیق Valkinsha and ovan (2014) آمده است که معلمان غیربومی در کلاس چالش‌های متعددی را تجربه می‌کنند و فرهنگ‌های مختلف آن‌ها باعث ایجاد تنش می‌شد زبان مشترک باعث ایجاد تعامل در افراد می‌شود دانش آموزان به دلیل فرهنگ مشترکشان تعامل کلاسی بهتری دارند و درک آن‌ها آسان‌تر است.

در پژوهش Llurda (2015)، آمده است که یکی از چالش‌های معلمان غیربومی چالش تعامل و تفاوت زبانی است. اختلافات زبانی در مناطق چندزبانه چالش‌هایی را برای معلمان به وجود می‌آورد که از جمله مشکلات برقراری ارتباط با بومیان، کنترل دانش آموزان چندزبانه از عمده‌ترین این مشکلات می‌باشند. همچنین تحقیقات Chu و همکاران (2015)، بیان می‌کند که معلمان در مناطق بومی چندزبانه در برقراری ارتباط با دانش آموزان منفعل

1. Minorities
2. Various Education Education
3. Liberation
4. Liberating part
5. Ethnic group

می‌مانند. افزون بر این Valkinsha and ovan (2016)، در پژوهش دیگر بیان می‌کنند ایجاد تعامل مؤثر بین افراد مستلزم مؤلفه‌های مشترک فرهنگی بین دو مخاطب است. امروز مشکلات آموزشی و فرهنگی بین دانش‌آموزان در مناطق چند فرهنگی و نیروهای آموزشی به کرات مشاهده می‌شود.

معلمان غیربومی معمولاً آمادگی لازم را در نظام آموزشی خرده‌فرهنگ‌ها ندارند و گاهی در ارتباط با دانش‌آموزان، آموزش و تدریس مرتکب اشتباه می‌شوند (گایودری، 2016، Ferguson, 2019، Wilson, 2020). تحقیقات Llurda (2015)، Chu و همکاران (2015)، Hammarberg (2014)، Chun (2014)، Dommelen Steien and van (2014)، Ashok (2018)، Csillik (2019)، (2018) در مورد چالش‌های مناطق چند فرهنگی انجام گرفته است؛ اما با وجود اهمیت نقش معلم در یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان تاکنون پژوهشی در زمینه چالش‌های معلمان غیربومی در ایران صورت نگرفته است.

بسیاری از متخصصان گروه‌های قومی و زبانی مختلفی (کرد، عرب، لر، ترک و...) را در ایران گزارش کرده‌اند (حاجیانی، ۱۳۸۰) خرده‌فرهنگ منطقه‌ای، خرده‌فرهنگ روستای، خرده‌فرهنگ مبتنی بر طبقات اجتماعی، خرده‌فرهنگ‌های نژادی، خرده‌فرهنگ‌های ملی یا قومی، خرده‌فرهنگ‌های مذهبی (نور یزدان و همکاران، ۱۳۹۰)؛ که هر کدام از این خرده‌فرهنگ‌ها دارای سنت‌های خاص مذهبی، زبانی، عقیدتی و محل سکونت متفاوت هستند که آن‌ها را از دیگر فرهنگ‌ها متمایز می‌کند؛ اما با وجود خرده‌فرهنگ‌های متنوع در کشور ایران، وجود مدارس چند قومیتی و محروم بودن آن‌ها، هیچ پژوهشی در ارتباط با چالش‌های معلمان غیربومی در نظام آموزشی مناطق دارای خرده‌فرهنگ‌های بومی صورت نگرفته است، در حالی که شناسایی این چالش‌ها و ارائه راهکارهای مناسب جهت مواجهه مطلوب با آن‌ها، از اهمیت فراوانی برخوردار است، چراکه هرگونه کم‌توجهی و بی‌اعتنایی به چالش‌های نظام آموزشی این مناطق سبب از میان رفتن فرصت‌های بی‌بدیل تربیتی است؛ بنابراین پژوهش حاضر در پی پاسخ به پرسش زیر است. چالش‌های معلمان غیربومی در مناطق دارای خرده‌فرهنگ کدام‌اند؟

روش

روش پژوهش در این بخش کیفی و از نوع قوم نگارانه است. Hammersley and Atkinso (1995)، معتقدند قوم‌نگاری شامل مشاهده رخدادها، گوش دادن به صحبت‌ها و پرسیدن سؤالات و به‌طور کلی گردآوری کلیه داده‌هایی است که برای روشن کردن موضوع مورد توجه پژوهشگر، در دسترس وی قرار دارند. قوم‌نگاری طرح کیفی است که در آن پژوهشگر به توصیف و تفسیر الگوهای ارزشی، رفتارها، باورها و زبان مشترک و آموخته‌شده یک گروه فرهنگی می‌پردازد (کرسول^۱، ۱۳۹۴). دلیل انتخاب این روش آن است که پژوهش حاضر در پی بررسی ویژگی‌هایی فرهنگی منطقه بومی است که می‌تواند نگرش آن‌ها را نسبت به معلمان غیربومی تحت تأثیر قرار دهد. برای تحقق این مهم، مشاهده نیمه مشارکتی، مصاحبه با نیروهای محلی ما را به هدف نزدیک می‌کند.

قلمرو مطالعاتی محیط بومی شهرستان چند قومیتی لاین نو بودند. با توجه به اینکه در روش‌های تحقیق کیفی، توجهی برای وجود نمونه‌های بسیار بزرگ وجود ندارد بدین منظور به کمک روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری مطلوب (Gal et al., 1392)، ۶ مدرسه ابتدایی دارای خرده‌فرهنگ‌های بومی که در آن معلمان غیربومی و بومی حضور داشتند مورد مشاهده نیمه مشارکتی قرار گرفتند و با ۱۱ نفر از معلمان که بیش از ۴ سال در منطقه مشغول به تدریس هستند، مصاحبه‌ها انجام شد. افزون بر این، برای تأیید پذیری داده‌های حاصل از گفتگو با معلمان بومی با نیروهای محلی از جمله والدین، فعالان فرهنگی منطقه، دهیار و شوراهای محلی نیز مصاحبه‌های تکمیلی صورت گرفت.

جدول ۱. راهنمای انتخاب جامعه و نمونه

قلمرو پژوهش	نمونه	روش نمونه‌گیری	هدف	روش
شهرستان چند قومیتی لاین	۱. مدارس دارای خرده‌فرهنگ ۲. معلمان بومی دارای همکاران غیربومی ۳. نیروهای بومی مانند دهیار، شوراهای والدین	هدفمند از نوع مطلوب: ۶ مدرسه با ترکیبی از تنوع فرهنگی و زبانی (کرمانج، ترک، تات و سایر). ۱۱ نفر از معلمان حاضر در مدارس دارای خرده‌فرهنگ‌های بومی (که ۴ سال سابقه تدریس در کنار همکاران غیربومی دارند). نیروهایی بومی وابسته به این محیط	استخراج ویژگی‌های فرهنگی غالب در مدارس شهرستان لاین و تأثیر آن در نگرش آن‌ها به معلمان غیربومی	مشاهده نیمه مشارکتی، مصاحبه نیمه ساختاریافته

1. Creswell

پس از گردآوری اطلاعات مصاحبه محقق برای تکمیل یافته‌های پژوهش محیط‌هایی بومی که برخوردار از تنوع قومی و زبانی را به صورت هدفمند را انتخاب کرد و ساعاتی را به مشاهده ویژگی‌های فرهنگی در منطقه پرداخت. محقق در مشاهدات خود مؤلفه‌هایی را ثبت و گزارش کرد که با یافته‌های حاصل از مصاحبه با معلمان و نیروهای محلی همسو بود لازم به ذکر است که در این بخش مشاهدات، مصاحبه‌ها، بررسی منابع بومی به صورت موازی جهت تکمیل اطلاعات انجام شد و هر کدام برای هدف خاصی و در پاسخ به پرسش خاصی نبود.

برای اعتبار یابی^۱ در پژوهش‌های کیفی می‌توان از استراتژی‌هایی چون مشارکت طولانی در میدان مطالعه، استفاده از منابع چندگانه، مرور یا بازخورد همتایان، توصیف پرمایه و کنترل اعضاء و پایایی نیز از مواردی مانند ضبط صدا و توافق بین کدگذاران و کدگذاری کور می‌توان استفاده کرد (کرسول، ۱۳۹۴). برای تأیید و اطمینان از یافته‌ها در پژوهش حاضر محقق مدت طولانی (۲ سال در راستای تدوین پایان‌نامه دکتری مرتبط با موضوع پژوهش حاضر) در قلمرو پژوهش به مشاهده و مصاحبه مشغول شد تا در زمان طولانی بهترین اطلاعات گردآوری شود. هم‌چنین برای صحت و دقت در نتیجه پژوهش، محقق از منابع چندگانه مشاهده، مصاحبه، بررسی منابع مرتبط، بررسی اسناد بومی، نیز استفاده کرد و سعی شد محیط مطالعه و عوامل مورد بررسی در ارتباط باهدف پژوهش، با نهایت دقت و مفصلاً توصیف و تشریح شود؛ بنابراین جهت بالا رفتن اعتبار، توصیف تفصیلی در هر یک از مقوله‌های مورد بررسی صورت گرفت. علاوه بر این، برای تأیید دقت و صحت داده‌ها در مورد اعتبار مطالعه، از شیوه‌های چک عضو، بازبینی مکرر و کدگذار دوم نیز استفاده شد. به این ترتیب که نتایج تحلیل و مقوله‌بندی‌های حاصل از مصاحبه‌شونده‌ها در اختیار افراد مصاحبه‌شونده قرار گرفت که آن‌ها را تأیید نمایند.

تحلیل داده‌ها به روش تحلیل محتوای موضوعی انجام گرفت. مراحل به کار گرفته شده برای تحلیل متن، مصاحبه‌ها، دست‌نوشته‌ها و مشاهدات بر اساس رویکرد تحلیل محتوای موضوعی شامل گردآوری داده‌ها، تقلیل داده‌ها، استنباط و تحلیل (Mayring, 2010) و یا سه بعد تحلیل داده Wolcott (1994) یعنی: توصیف، تحلیل و تفسیر گروه فرهنگی انجام شد (کرسول، ۱۳۹۴). لازم به ذکر است که در مطالعه حاضر، پژوهش‌گر تنها یک دسته از امور واقع را ارائه داد، دیگر امور واقع را خوانندگان پس از خواندن گزارش قوم‌نگارانه،

1. Validatio

می‌توانند تفسیر کنند. در تحقیق حاضر برای تحلیل داده‌ها مراحل زیر دنبال شد ۱. مصاحبه‌ها به روی کاغذ پیاده شد، ۲. سطر به سطر مصاحبه و یادداشت‌ها مورد بررسی قرار گرفت و موارد برجسته و معنادار علامت‌گذاری شد، ۳. مطالب مهم و برجسته از دست‌نوشته‌های مصاحبه‌شونده‌ها و مشاهدات محقق استخراج شد و ۴. یادداشت‌ها و مشاهدات محقق با محتوای مصاحبه‌ها ادغام گردید؛ بنابراین در این تحقیق یافته‌ها و اطلاعات استخراج‌شده توسط روش‌های مختلف جمع‌آوری اطلاعات از طریق مقوله‌بندی مشاهدات، برجسته کردن موارد عمده، نظم دهی به مستندات، مشاهدات و تفسیر اطلاعات مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

الف توصیف: توصیف قلمرو پژوهش (شهرستان چند قومیتی لاین)

قلمرو پژوهش به دلیل مؤلفه‌هایی چون زبان کردی، ترکی، بلوچ، بربر و فارسی پوشش خاص، آداب و رسوم مخصوص، نوع ویژه مراسم و... نسبت به فرهنگ رایج کشور، خرده‌فرهنگ محسوب می‌شود و می‌توان گفت که این منطقه دارای خرده‌فرهنگ‌های بومی است. شهرستان لاین نو در شمال شرق کشور قرار دارد که دارای شرایط کاملاً کوهستانی و هم‌چنین وجود طبیعی با طراوت و شاداب از ویژگی‌های کم‌نظیر این شهرستان است. این شهرستان که از شمال و شرق به جمهوری ترکمنستان محدود است. فرهنگ اساساً به معنای ساخت معناست. Nieto (2004) فرهنگ را شامل ارزش‌ها، سنت‌ها، روابط اجتماعی-سیاسی و جهان‌بینی ایجادشده، به اشتراک گذاشته‌شده و دگرگون‌شده و به‌وسیله گروهی از مردم می‌داند که به‌وسیله تاریخ، موقعیت جغرافیایی زبان، طبقه اجتماعی، مذهب با سایر هویت‌های مشترک باهم پیوند دارند. خرده‌فرهنگ‌ها دارای سنت‌های خاص مذهبی، زبانی، عقیدتی و محل سکونت متفاوت هستند که آن‌ها را از دیگر فرهنگ‌ها متمایز می‌کند. لاین باوجود گروه‌های قومی فارس، ترک، کرد و لک و... و وجود تنوع خاص و ویژه در ابعاد فرهنگی، زبانی، جغرافیایی، اجتماعی و تاریخ کهن، ازجمله مناطق دارای خرده‌فرهنگ محسوب می‌گردد (افروند، ۱۳۹۶)؛ و شهرستان لاین قومیت‌های مختلفی زندگی می‌کنند ازجمله این قومیت‌ها شامل کردها، تات‌ها، فارس‌ها، بربرها، بلوچ و... است. ع. لایق و جشن‌های مذهبی و ملی، آداب و عادات فرهنگی، اعتقادات و رسوم، باورها و عقاید، طب

عوام، بازی‌ها و سرگرمی‌های علمی، افسانه‌ها و قصه‌ها، این قومیت‌ها بسیار جذاب و متنوع است (زعفرانلو، ۱۳۸۱). بخش زیادی از جمعیت شهرستان لاین به گویش کرمانجی، تاتی، فارسی، ترکی، صحبت می‌کنند. آداب و رسوم آن در منطقه لاین، امروز هم در میان اقوام و طوایف مختلف همچنان ارزش خود را حفظ کرده است، چون با شیوه و سبک‌هایی به اجرا درمی‌آید که از سده‌های گذشته به نسل حاضر رسیده و در میان این مردم حفاظت شده است. در مراسم ازدواج زنان و مردان از پوشش‌های بومی و سنتی منطقه به رنگ‌های مختلف استفاده می‌کنند و با بهره‌گیری از سازه‌های سنتی از جمله دهل، سرنا، قشمه و... به رقص و شادی می‌پردازند لباس محلی کردی منطقه لاین و کلات شبیه لباس اقوام ترکمن بوده و کاملاً متفاوت از لباس سایر کردهای خراسان است. علت این مسئله را می‌توان نزدیکی این منطقه به مناطق ترکمن‌نشین مرز ایران و تأثیر آن در طول تاریخ دانست. زنان شهرستان لاین از ابریشم برای بافت لباس‌های خود استفاده می‌کنند و رنگی که در لباس آن‌ها بسیار دیده می‌شود، رنگ قرمز است. دختران کرمانجی شال‌های تک‌رنگ با شلوارهایی بنفش می‌پوشند. محلی‌های منطقه رنگ‌های شاد و روشن الهام گرفته از طبیعت را در طراحی منزل و لباس و پوشش استفاده می‌کنند و این نشاط و شادی را برای آنان به همراه دارد مردمان محلی روحیه مشارکت‌پذیری دارند و در بیشتر امورات زندگی هم‌اندیشی و تعاون در دستور کار قرار دارد. قومیت‌های منطقه لاین از بعد عاطفی رابطه گرم و صمیمی باهم دارند و بیشتر مشکلات و چالش‌های خود را به شکل کدخدا منشی حل می‌کنند و هنوز احترام به بزرگ‌ترها یک ارزش است. رابطه مردم در محیط‌های مبتنی بر عاطفه و صمیمیت شکل گرفته و تمام ایده‌ها و عقاید بزرگان بومی مورداحترام است. تفکرات مبتنی بر آزاده‌اندیشی و استقلال‌فکری در فرهنگ بومیان مهم است همچنان که در بعد اقتصادی نیز استقلال دارند و خودکفا می‌باشند. قومیت‌های مختلف در منطقه از جمله کردها، تات‌ها و ترک‌ها و... به هم احترام می‌گذارند و در تمام مراسم‌ها و ایام و مشکلات در کنار یکدیگر هستند و تنوع قومیتی را پذیرفته و با احترام کنار هم زندگی می‌کنند (جلایری لاین، ۱۳۹۸).

لباس محلی در مناطق کردنشین و ترک‌نشین به دلیل نزدیکی به مرزهای ترکمنستان شبیه ترکمن‌ها است. مردمان شهرستان لاین به زبان‌های کرمانجی، ترکی، لری و فارسی صحبت می‌کنند. مراسم عروسی و آداب و رسوم آن‌ها در منطقه لاین، امروز هم در میان اقوام و طوایف مختلف همچنان ارزش خود را حفظ کرده است، چون با شیوه و سبک‌هایی به اجرا

درمی‌آید که از سده‌های گذشته به نسل حاضر رسیده و در میان این مردم حفاظت شده است. در مراسم ازدواج زنان و مردان از پوشش‌های بومی و سنتی منطقه به رنگ‌های مختلف استفاده می‌کنند و با بهره‌گیری از سازهای سنتی از جمله دهل، سرنا، قشمه و... به رقص و شادی می‌پردازند. این پژوهش مسیر شهرستان لاین نو تا نوار مرزی ایران ترکمنستان را در نظر گرفته است (خواجه و همکاران، ۱۳۹۸).

ب: تفسیر

یافته‌های پژوهش حاصل از بررسی ویژگی‌های فرهنگ بومی و تأثیر آن‌ها در نگرش به معلمان غیربومی در منطقه در ۳ مقوله اصلی و ۱۵ شناسایی شدند. در ادامه و در ذیل به و تشریح مهم‌ترین مؤلفه‌های شناسایی شده پرداخته شد.

۱. عدم توانایی‌ها و قابلیت‌های معلمان غیربومی در محیط‌های بومی

- شرایط خاص زندگی در محیط‌های بومی

نتایج مشاهده و مصاحبه‌ها نشان داد که محیط‌های بومی در مناطق کوهستانی قرار دارند و معمولاً زندگی کوچ رو عشایری نیز دارند سختی‌هایی خاصی را دارد که مردمان بومی و معلمان بومی در آن فضا دام بیشتری دارند

یکی از بومیان منطقه می‌گوید: «منطقه لاین نو حومه جز مناطق بکر و سردسیر است از ویژگی‌های این منطقه کوهستانی بودن و دشواری در دسترسی به بعضی از روستا است که معمولاً برای معلمان غیربومی رفت و آمد و تهیه مسکن و ... مشکل است».

نتایج نشان داد که در مناطق بومی از جمله منطقه بومی حومه کلات زندگی عشایری جریان دارد که مردمان این قوم با تغییرات آب و هوایی جابجا می‌شوند. وجود معلمان در فصل بهار همراه با دانش آموزان نیازمند توانایی‌های خاص است. این وظیفه از عهده معلمان زن و حتی معلمان غیربومی ناآشنا به این شرایط بر نمی‌آید. چون زندگی در کوه‌ها و عشایر نشینی حتی برای خانواده‌ها و بومیان سختی‌های زیادی دارد؛ که معلمان زن با توجه به شرایط زندگی متغیر روستاییان با چالش‌های زیادی مواجه خواهند شد.

ناتوانی معلمان زن در مناطق بومی

یافته‌ها نشان داد که بومیان زنان را افرادی ضعیف قلمداد می‌کنند نگرش فرهنگی این منطقه این است که آن‌ها می‌گویند منطقه بومی دارای جاده‌ها و راه‌های سخت است که این امر برای افرا نا آشنا با محیط کوهستانی مشکلاتی را به وجود می‌آورد مخصوصاً روستاهایی در منطقه هست که دوردست هستند و دسترسی به آن‌ها مشکل است البته الآن جاده‌ها بهتر شده اما خوب بازم مشکلات رفت و آمد مشکل است

معلم بومی منطقه می‌گوید «زندگی کوچ روهای منطقه زندگی سختی است بومیان در اول فصل بهار به بیلاق‌های دوردست برای دامداری و زندگی بهتر و درآمد بهتر می‌روند که معلم روستا معمولاً باید همراه کوچ روها در کنار دانش آموزان باشد البته این شرایط در برخی از مناطق کلات و حومه وجود دارد اما سختی‌های زندگی روستایی در شهر لاین نیز مشهود است»

عدم کنترل دانش آموزان در مناطق چندزبانه

نتایج نشان داد که در مناطق بومی معمولاً چندزبانه‌ها از جمله ترک‌ها، تات، کرمانج و... زندگی می‌کنند که معلمان غیربومی به دلیل عدم آشنایی با ویژگی‌های آن‌ها نمی‌توانند آن‌ها را کنترل کنند

یکی از معلمان در این زمینه می‌گوید «در منطقه لاین کرمانج‌ها، ترک‌ها و بلوچ هستند که دارای ویژگی‌های خاص خود هستند که هر کدام از آن‌ها نیز رفتار و اخلاق خاصی دارند که معلمان بومی منطقه اکثر این ویژگی‌ها را می‌شناسن اما معلمان غیربومی ممکنه نتوانند دانش آموزان این مناطق را کنترل کنند».

ناآشنایی معلمان غیربومی با آموزش متناسب با فرهنگ‌های محلی

نتایج نشان داد که در آموزش و تدریس در محیط‌های بومی یکی از منابع تدریس منابع محلی هستند مثلاً معلمان دانش آموزان را به طبیعت می‌برند معلمان دانش آموزان را به دیدن کارگاه‌ها برای بازدید و ارائه گزارش می‌برند این بیرون‌روی‌ها در حال حاضر در آموزش‌های بومی یک اصل است بنابراین نگرش آن‌ها این است معلمان غیربومی چون با فرهنگ بومیان آشنایی کامل ندارند لذا نمی‌توانند ارزش‌های بومی را انتقال در محیط‌های

بومی معلمان بومی منطقه تجارب بومی بیشتری دارند و بهتر می‌توانند در آموزش از مصادیق بومی استفاده کنند تا یادگیری بهتر انجام گیرد

یکی از والدین می‌گوید «معلمان بومی تجارب بیشتری دارند می‌توانند از زبان بومی برای انتقال محتوا بهره ببرند حتی در تدریس راحت‌تر و بهتر می‌توانند از نمونه‌ها و مثال‌های بومی منطقه استفاده کنند. چون در ذهن اطلاعات زیادی دارند»

یکی از بومیان منطقه در این ارتباط می‌گوید «معلمان غیربومی به ارزش‌ها و آداب و رسوم محلی ما اعتنا چندانی ندارند بچه‌های ما در مدارس ایام و دهه فجر به شیوه بومی فعالیت‌هایی را انجام می‌دهند که این اقدامات از طرف معلمان غیربومی استقبال نمیشه».

ضعف در مدیریت کلاس و مدرسه

عدم توانایی معلمان غیربومی در کنترل دانش آموزان خرده‌فرهنگی در کلاس و مدرسه دانش آموزان تات، کرد، ترک، بربر، بلوچ و... ناتوانی در ایجاد فضای شاد به کمک شناسه‌های بومی برای جذب و ماندگاری در کلاس درس در جهت کاهش چالش آسیب‌های برنامه درسی متمرکز

یکی از معلمان اذعان دارد «در مناطق بومی لاین نو چندزبانه‌ها که هرکدام ارزش‌ها و باورهای خاصی زندگی می‌کنند وجود دارند که این تنوع فرهنگی باعث شده در کلاس‌های درس چالش‌هایی وجود داشته باشد که معلمان غیربومی چون با ویژگی‌های آن‌ها آشنا نیستند قادر به کنترل نیستند»

مشکلات ارتباطی معلمان غیربومی با جامعه بومی

نتایج نشان داد که نیروهای بومی منطقه از جمله شوراها، دهیاری و... دوست دارند برای ارتباط بهتر بین مدرسه و نیروهای بومی با مدارس ارتباط داشته باشند اما با معلمان غیربومی مشکلاتی دارند مثلاً تفاوت در زبان و فرهنگ و نگرش‌های بومیان با معلمان غیربومی مشکلات ارتباطی ایجاد می‌کند در فرهنگ‌های خرد معمولاً روابط درون‌گروهی قومی و روابط برون‌گروهی ضعیف است لذا تعامل به معلمان غیربومی که جز نیروهای بیرونی هستند چالش‌هایی را به همراه دارد.

تفاوت فرهنگی و زبانی معلمان غیربومی

نتایج نشان داد که در فرهنگ بومی یک سری ویژگی‌های خاص وجود دارد که خاص منطقه هستند مثلاً ضرب‌المثل‌ها، اشعار، داستان و... وجود دارند که در فرهنگ محلی معنایی مختلفی دارد اما غیربومیان نسبت به آن ممکنه واکنش مختلفی داشته باشند و حتی ممکنه این آداب و رسوم را به سخره بگیرند از این رو وجود معلمان غیربومی در مدارس مناطق چندزبانه هم ممکنه ناخواسته این مشکلات را به وجود بیاورد

معلمان بومی اذعان دارد «در فرهنگ جامعه عشایر و روستایی یک سری مراسم‌هایی ویژه مربوط به ایام خاص وجود دارد که برای بومیان بسیار باارزش هستند اما ممکنه برای دیگران حتی معلمان غیربومی مسخره و بی‌هدف به نظر برسه این نوع نگرش باعث رنجش خاطر دانش‌آموزان و معلمان بومی منطقی خواهد شد».

۲. ارزش‌های در فرهنگ بومی و تأثیر آن در نگرش به معلمان غیربومی

ترس از ضعیف شدن فرهنگ بومی منطقه

مردم بومی منطقه نسبت به حفظ فرهنگ بومی خود تعصب شدیدی دارند. به طوری که تمام مراسم و آیین‌ها به شکل بومی اجرا می‌شود. حتی تمام جشن‌های ملی (دهه فجر، ۲۲ بهمن، یلدا) نیز همه به شکل بومی است. در این فرهنگ انتظار بر این است که دانش‌آموزانی به گونه‌ای تربیت شوند که این تعصب، سلحشوری و غیور بودن را حفظ کرده باشد بومیان تصور می‌کنند که معلمان غیربومی ممکنه به دلیل عدم آشنایی با فرهنگ بومی نسبت به حفظ فرهنگ بومی بی‌اعتنا باشند.

پذیرش و استقبال بومیان از معلمان بومی

نتایج مشاهده و مصاحبه‌ها نشان داد که مردم بومی و حتی خود دانش‌آموزان با معلمان بومی منطقه راحت هستند لذا علاقه جامعه بومی نسبت به پذیرش معلمان بومی نسبت به معلمان غیربومی بیشتر است. معلمان بومی در منطقه آشنا به آداب و رسوم دانش‌آموزان بوده و خودشان روزی فرزندان منطقه بوده‌اند لذا زبان مشترک آن‌ها با دانش‌آموزان و بومیان منطقه یک امتیاز بزرگ محسوب می‌شود معلمان غیربومی به طور گذار و در ساعات رسمی در کنار دانش‌آموزان هستند که تعامل و صمیمیت بین دانش‌آموز و معلم را تقویت نمی‌کند

یکی از والدین در این خصوص می‌گوید «ما معلمان بومی منطقه را ترجیح میدیم به دلیل اینکه هم‌زبان هستیم، هم فرهنگ هستیم لذا بهتر می‌توانیم مشکلات دانش‌آموزان را حل کنیم و معلمان غیربومی بیشتر دوست دارند ساعات و هفته و... تموم بشه انگار دوست دارند فقط رفع تکلیف کنند و یا به حالت اجبار به منطقه او مدن که این واقعیت را حتی فرزندان ما هم درک می‌کنند».

تعصب شدید بومیان به تحصیل دختران

نتایج نشان داد که در فرهنگ‌های بومی تعصب شدیدی نسبت به تربیت دختران و تربیت مبتنی بر حیا و شرم دارند لذا از نگاه آن‌ها در کلاس‌های مختلط که دختران هم هستند وجود معلمان بیگانه را نمی‌پذیرند

در این خصوص یکی از والدین معتقد است «دختران کلاس ۵ و ۶ بزرگ محسوب میشن وجود معلمان غیربومی مرد باعث میشه ما این مسئله را از لحاظ فرهنگ بومی و ارزش‌هایی که قبول داریم و تعصبی که در این زمینه داریم را نپذیریم».

۳. تحولات دهه اخیر در فرهنگ بومیان و تأثیر آن بر نگرش به معلمان غیربومی

گسترش الگوبرداری از فرهنگ برون‌گروهی

نتایج مشاهده و مصاحبه‌ها نشان داد که مردمان جوامع بومی معمولاً به غریبه‌ها اعتماد کامل ندارند و نسبت به افراد برون از گروه حس غریبگی و عدم اعتماد دارند حتی معلمان غیربومی که به منطقه فرستاده می‌شوند را دارای ضعف دانشی و حتی فکر می‌کنند تعبید شده هستند می‌دانند. نتایج نشان داد که جامعه بومی نگران الگوپذیری از فرهنگ بیرونی هستند در فرهنگ بومی پوشش خاصی را قبول دارند لذا افرادی که از بیرون وارد منطقه می‌شوند دارای پوشش متفاوت، زبان متفاوت هستند که این مسئله در فرهنگ بومیان هنوز مشکل است.

یکی از معلمان اذعان دارد «در فرهنگ بومی منطقه وجود افرادی که سبک متفاوتی از پوشش، آرایش، سخن گفتن وجود داشته باشد با ارزش‌های بومی مغایر است حتی اگر معلم آموزشی باشد».

تجارب مبتنی بر شکست بومیان

در فرهنگ بومیان که جامعه محلی کوچک است بیشتر ازدواج‌ها به شکل بومی انجام شده و مردم محلی تمایل دارند فرزندانشان با هم‌زبان‌های بومی خود ازدواج کنند. از نظر بومیان وجود فزاینده نیروهای بیگانه از جمله معلمان غیربومی باعث ترویج و گسترش سبک‌های زندگی شهری، پوشش‌های متضاد با ارزش‌های محلی شده و آسیب‌های زیادی نیز به جامعه بومی وارد کرده است از جمله طلاق، نافرمانی و بی‌احترامی به والدین و نگرش‌های دینی تضعیف‌شده از اثرات فرهنگ پذیری دیگری از منطقه است.

جدول ۲. مدل مفهومی قوم‌نگارانه نگاه به معلمان غیربومی در خرده‌فرهنگ‌های شهر لاین نو حومه

کد تبیینی	زیر کدهای تفسیری	کدهای توصیفی	مستندات
		<p>- شرایط زندگی روستاهای مرزی: (شرایط آب و هوایی، کوهستانی بودن محیط، کمبود امکانات و...)</p> <p>- ایاب و ذهاب معلمان غیربومی (ایاب و ذهاب و تهیه مسکن، مشکلات عاطفی دوری از خانواده)</p> <p>- چالش‌های ارتباطی: ضعف بین معلمان غیربومی با دانش آموزان، همکاران و نیروهای محلی به دلیل تفاوت زبانی و فرهنگی</p> <p>انگیزه پایین: حقوق پایین و کمبود انگیزه معلمان غیربومی</p>	
چالش‌های معلمان غیربومی در محیط‌های دارای خرده‌فرهنگ	عدم توانایی‌ها و قابلیت‌های معلمان غیربومی در محیط‌های بومی	<p>عدم توانایی معلمان غیربومی از آموزش متناسب با فرهنگ‌های خرد (در تشکیل گروه‌های همگن و غیر همگن چندزبانه، ناآشنایی با محیط بومی و استفاده از دانش بومی در یادگیری از جمله استفاده دانش آموزان به کارگاه‌های بومی و طبیعت‌گردی و... عدم آشنایی معلمان غیربومی به زبان دانش آموزان و تدریس ناکارآمد، عدم استفاده از دانش بومی در تدریس و یادگیری).</p> <p>- ضعف در مدیریت کلاس و مدرسه: عدم توانایی معلمان غیربومی در کنترل دانش آموزان خرده‌فرهنگی در کلاس و مدرسه دانش آموزان تات، کرد، ترک، بربر، بلوچ و... ناتوانی در ایجاد فضای شاد به کمک شناسه‌های بومی برای جذب و ماندگاری در کلاس</p>	مشاهده نیمه مشارکتی محقق و برگرفته از کلیه کدها

مستندات	کدهای توصیفی	زیر کدهای تفسیری	کد تبیینی
<p>مشاهده نیمه مشارکتی، مصاحبه با نیروهای محلی. کد ۷,۹,۱۰,۳</p>	<p>درس در جهت کاهش چالش‌های سیستم برنامه درسی متمرکز رفع تبعیض نژادی و زبانی در مدرسه و احترام به تمام قومیت‌ها تفاوت فرهنگی عدم درک تنوع فرهنگی: ناآشنایی با ارزش‌های بومیان، به سخره گرفتن عمد یا غیر عمد فرهنگ و آداب و رسوم محلی بومیان و عدم درک تنوع فرهنگی، تفاوت‌های اخلاقی و رفتاری، وجود تفاوت زبانی، تفاوت پوشش و ادبیان</p>		
	<p>- ترس از ضعیف شدن فرهنگ- و زبان بومی: نابودی زبان و ارزش‌ها و باورهای بومی، پوشش و عقاید و... - تأکید بومیان بر تربیت فرزندان به شیوه بومی (تربیت مبتنی بر شجاعت، سلحشوری، حفظ زبان و ارزش‌ها) - تعصب شدید بومیان به حفظ ارزش‌های بومی: تأکید بر حفظ و انتقال مؤلفه‌های مرتبط با فرهنگ بومی در بین جوانان و نوجوانان و...</p>		
	<p>- حساسیت‌های بومیان در مورد ادامه تحصیل دختران (حساسیت‌های بومیان به دختران در حال رشد در صورت وجود معلمان بیگانه، عدم استقبال والدین از معلمان مرد غیربومی در مدارس و تعامل آن‌ها با دانش‌آموزان دختر). - تمایل و استقبال جامعه محلی از معلمان بومی: اعتقاد بومیان به توانمندی‌های معلمان بومی منطقه، استفاده از ظرفیت‌های قومی برای مدرسه و آموزش،- توانایی احترام به تمام قومیت‌ها در کلاس و مدرسه، احترام به فرهنگ و آداب و رسوم محلی دانش‌آموزان،- تشکیل گروه‌های همگن و غیر همگن برای بهبود عملکرد یادگیرندگان، اعتقاد به تعامل بهتر بین معلمان هم‌زبان، اعتقاد به تعهد معلمان بومی نسبت به غیربومیان در تربیت، تعامل مناسب بین معلمان بومی با والدین، همکاران و...</p>	<p>ارزش‌های در فرهنگ بومی و تأثیر آن در نگرش به معلمان غیربومی</p>	
<p>مشاهده و</p>	<p>- افزایش نیروهای باسواد در منطقه و تأکید بر حفظ</p>	<p>- تحولات دهه</p>	

کد تبیینی	زیر کدهای تفسیری	کدهای توصیفی	مستندات
	اخیر در فرهنگ بومیان و تأثیر آن بر نگرش به معلمان غیربومی	فرهنگ معیار توسط معلمان بومی: کمک گرفتن از معلمان بومی برای بیداری دانش آموزان بومی در جهت حفظ باورهای محلی، تکلم به زبان محلی در مدرسه، نوشتن مقالات و... به زبان بومی و اجرای فعالیت ه به شکی بومی توسط معلمان بومی.	مصاحبه کد ۱۰,۹,۴,۲,۸
		- گسترش الگوبرداری فرزندان بومیان از فرهنگ‌های برون گروهی و پیامدهای نامطلوب آن: پوشش به سبک غربی و شهری، ادبیات غیر هم‌زبان، وب گردی، ناسازگاری‌های اخلاقی، تأکید بر تلاش‌های فزاینده معلمان بومی در جهت کاهش آسیب‌های فرهنگ پذیری فرزندان	
		- تجارب مبینی بر شکست بومیان: افزایش ازدواج با فرهنگ‌های بیگانه، مدگرایی، افزایش طلاق، مهاجرت فرزندان، بی‌احترامی به ارزش‌های بومی، سست شدن باورهای مذهبی در بین فرزندان، -هشدارهای فعالان منطقه در جهت حفظ ارزش‌های بومی در ده اخیر: ایجاد کانال‌ها و شبکه‌های بومی، برگزاری مراسم و اعیاد به شیوه بومی، تحریک دانش آموزان در برگزاری دهه فجر، ۲۲ بهمن و اعیاد، استقبال از مسئولان آموزش و پرورش به کمک معلمان بومی به شیوه بومی در مدارس	

بحث و نتیجه‌گیری

ایران کشوری کهن و پر پیشینه است که به دلایل گوناگون سیاسی، جغرافیایی، نظامی و علمی و فرهنگی از گذشته تاکنون همواره تنوع بسیار بالای زبانی، قومی و فرهنگی را تجربه کرده است و می‌توان آن را جامعه‌ای متنوع اما با ویژگی‌های خاص خود معرفی کرد. به گونه‌ای که به‌رغم اعتقاد برخی از محققان مبنی بر چند قومی دانستن ایران تنوع قومی ایران اساساً با کشورهای چندملیتی مثل آمریکا، کانادا، استرالیا، سنگاپور، اتحاد جماهیر شوروی سابق و نیز با جوامع چند قومی مثل هندوستان، آفریقای جنوبی و غیره تفاوت‌های بنیادی دارد (پور حبیب پ، ۱۳۹۴). خرده‌فرهنگ حاصل الگوهای خاص

فرهنگی است که دارای ارزش‌ها الگوهای رفتاری، نگرش‌ها و ارزش‌های خاص هستند (ساعدی و همکاران، ۱۳۹۸). امروز کشورهای مختلفی از جمله کانادا، آمریکا، استرالیا و... به آموزش‌های مبتنی بر پاسخگویی فرهنگی توجه نموده‌اند (Milne, 2017)، ضرورت توجه به آموزش متناسب برای خرده قومیت‌ها از منظر اسناد بالادستی قابل توجه است. معلم به‌عنوان یکی از عناصر اساسی برنامه درسی در اثربخش سازی آموزش و تسهیل یادگیری نقش مؤثری دارد. کیفیت کار معلمان مهم‌ترین عامل مؤثر بر کیفیت یادگیری دانش آموزان و موفقیت نظام‌های آموزشی است. بر این اساس این پژوهش باهدف بررسی ویژگی‌های فرهنگی بومیان و تأثیر آن بر نگرش جامعه بومی به معلمان غیربومی با روش کیفی از نوع قوم نگارانه با بررسی جامعه بومی منتخب، مصاحبه و مشاهدات پژوهشگر در منطقه بومی شهر لاین انجام گرفت در ادامه و ذیل مهم‌ترین یافته و تأیید پذیری آن در مبانی نظری آمده است. ویژگی‌های فرهنگی منطقه از جمله، تعصب، غیرت، شجاعت... در نوع نگرش جامعه بومی به معلمان غیربومی تأثیر دارد. در این ارتباط پژوهش Jalayeri Laeen و همکاران (2019) و جلایری لاین (۱۳۹۸) نیز آمده است که در منطقه بومی لاین و حومه کردها تعصب خاصی دارند و این تعصب رفتار بومیان، نگرش و ادراکات آنان را تحت تأثیر قرار داده است. همچنین در تحقیق رومانی و همکاران (۱۳۹۸)، نیز این یافته را تقویت می‌کند. سبک زندگی، محیط بومی و شرایط جغرافیایی در نگرش جامعه بومی به معلمان غیربومی مؤثر است در این زمینه نیز در تحقیق عطاران (۱۳۹۰)، نیز آمده است زندگی در بین عشایرهای نیازمند توانایی‌های ویژه است و معلمان نیازمند اراده قومی و نیروی مستعد هستند تا بتوانند در این شرایط به تدریس ادامه و مشغول باشند. علاوه بر این نتایج حاکی از آن است که تعامل بین معلمان غیربومی با جوامع بومی یک چالش است پژوهش Gligorović و همکاران (2016)، حاکی از آن است که ویژگی‌های فرهنگی جامعه محلی یکی از عوامل مهم در رضایت معلمان و تعامل و همکاری بین همکاران است. افزون بر این بررسی ویژگی‌های فرهنگی منطقه بومی نشان داد که سبک زندگی عشایری و محیط کوهستانی نگرش جوامع بومی را نسبت با معلمان زن را تغییر داده است. در این راستا ویژگی اصلی سبک زندگی عشایر کوچ رو علاوه بر اینکه از جدابیت و زیبایی و تنوع برخوردار است اما مشکلات و سختی‌های را نیز به همراه دارد همان‌طور که گفتیم، پرورش حیوانات به‌عنوان وسیله عمده تأمین معاش آن‌هاست (مندرشین، 2001). یافته‌های حاصل از مطالعه

ویژگی‌های فرهنگی منطقه بومی نشان داد که سبک زندگی عشایری، موجب تغییر نگرش بومیان به معلمان زن می‌شود. سبک زندگی عشایر کوچ رو فرهنگ یادگیری ویژه‌ای را در مدرسه ایجاد می‌کند. این شرایط در نظام آموزشی سایر کشورها نیز دیده می‌شود Tahir و همکاران (2005)، محدودیت‌های آموزش در مناطق بومی، خرده‌فرهنگ‌های کوچ رو را در نیجریه شامل کوچ دائم، اشتغال کودکان در پرورش حیوانات، ناسازگاری سبک زندگی عشایر با برنامه درسی مدرسه و وجود معلمان ناآشنا می‌داند. برخی دولت‌ها سعی کرده‌اند مسائل آموزشی عشایر کوچ رو و سایر مشکلات آن‌ها را با اسکان دائم آن‌ها حل کنند. در هندوستان تا نیمه دهه ۱۹۸۰ دولت عشایر کوچ رو در ایران سیاست اسکان ناموفق بوده است و انتخاب اسکان دائمی تشویق می‌شود. افزون بر این پژوهش Akpan (2019)، حاکی از توجه به آموزش‌ها و برنامه‌های درسی متناسب با زندگی عشایری است که توصیه می‌شود برنامه‌هایی که در زندگی عشایری نیجریه هم‌اکنون بکار گرفته می‌شود در سایر کشورها از جمله افریقا نیز بکار گرفته شود و سیستم‌های آموزشی برنامه‌های درسی متناسب با خرده‌فرهنگ‌ها را طراحی و تدوین کنند.

مطالعه امیلی ۱۹۹۹ در مورد اجرای سیاست بومی‌سازی نشان داد آنچه مهم است اصل و نسب معلمان نیست، بلکه ارائه مطالب به روشی محترمانه و صحیح است. به این ترتیب، این موضوع بیشتر به آموزش مناسب و تمایل مدرسان و جوامع بومی بستگی دارد (Wilson, 2020). در این راستا در تحقیقی کنیا (2014)، نیز به بررسی وضعیت بومی‌سازی برنامه‌های درسی مناطق روستایی در کشور اتیوپی پرداخته و مهم‌ترین دلیل عدم محلی‌سازی آموزش در این کشور را نبود تخصص کافی در معلمان و علاقه‌مندی مدیران به استاندارد کردن، متحدالشکل کردن محتواها اشاره کرده‌اند. Taylor و همکاران (2003)، نیز عقیده دارند، در بین مشکلاتی که معلمان در بومی‌سازی برنامه درسی با آن روبه‌رو هستند کار مضاعف، شرایط عمومی معلمان و کمبود تجربه و همین‌طور محوریت امتحانات مدرسه باعث می‌شود معلم از رویکرد منعطف‌تر و مرتبط‌تر با شرایط بومی و محلی دست به کشد. توصیه می‌شود، معلمان باید در تدوین برنامه درسی بومی هر منطقه مشارکت داشته باشند و یا دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان مناطق دارای تنوع فرهنگی برگزار شود. کمبود تخصص فلج‌کننده است و بر ضرورت دانش تخصصی صحنه می‌گذارد. مضاف بر این هویت اجتماعی یک الگوی تغییرپذیر وابسته به تجربیات زیستی است که می‌تواند به‌عنوان طیفی از عادات در

جوامع بومی آشکار شود (Ferguson, 2019). وقتی معلمان غیربومی بدون درک تنوع فرهنگی آموزش می‌دهند چالش‌های زیادی را تجربه کرده در تدریس و تعامل اثربخش ناکارآمدی دارند (گایودری، 2016). یافته‌ها نشان داد که معلمان غیربومی تعهد و انگیزه‌ای در انتقال دانش بومی ندارند. در تحقیق Denis (2011)، آمده که معلمان کانادایی بومی نسبت به درک و انتقال فرهنگ بومی تعهد بیشتری دارند اما معلمان غیربومی به دلیل اختلافات زبانی با غیربومیان درک کاملی از آموزش‌های مناسب در این محیط را ندارند (Richardson, 2011). به کارگیری بیشتر مدرسان بومی به تغییر دیدگاه برنامه درسی کمک می‌کند. (Snyder et al., 2015). مشکلات ارتباطی یکی از چالش‌های اساسی معلمان غیربومی است. بسیاری از معلمان خود را از زیر مسئولیت اجرای برنامه درسی بومی رها می‌کنند و دلیل آن را ناآشنایی با موضوع عنوان می‌کنند (Scott & Gani, 2018) و (Milne, 2017). در تحقیق JalayeriLaeen و همکاران (2019) و جلایری لاین و همکاران (۱۳۹۸)، آمده است که مردم اقلیت‌های بومی را با نشانه تعصب به حفظ فرهنگ بومی می‌شناسند از معلمان انتظار دارند ارزش‌های بومیان را به‌عنوان محتوای درسی آموزش دهند.

در فرهنگ‌های خرد حفظ ارزش‌های بومی یک اصل و هدف است. به‌طوری که حتی والدین در کارهای معلمان دخالت می‌کنند. در محیط‌های بومی نقش معلم فقط انتقال دانش و باسواد بار آوردن دانش آموزان نیست. تربیت درست از بعد رفتاری و اجتماعی دانش آموزان مطابق با باورها و ارزش‌های قومی یکی از اهداف مهم نظام آموزشی آنهاست (عطاران، ۱۳۹۱). پالاسیوس، در تحقیقات خود حقوق آموزشی اقلیت‌های نژادی را بررسی کرده و بر این اعتقاد است اقلیت‌های بومی دارای ویژگی‌های فرهنگی خاص هستند که این خصوصیات باید در طراحی برنامه درسی و نظام آموزشی مورد مطالعه قرار گیرد (Palacios, 2016).

فرهنگ مجموعه معانی است که گروهی در یک‌زمان و مکان گرد هم می‌آیند و این معانی هماهنگی اجتماعی را تسهیل کرده، مرزهای گروه را روشن می‌کنند و فضایی را برای نوآوری فراهم می‌کنند (Packer et al., 2019). ممکن است افرادی که در مکان‌های مختلف زندگی می‌کنند نه تنها متفاوت عمل و فکر کنند، بلکه ذهن متفاوتی نیز دارند حداقل از دوران باستان این تفاوت‌ها مورد توجه قرار گرفته است، از زمانی که هرودوت در مورد

شیوه‌های مردمی گزارش‌هایی ارائه داد. ذهن‌های مختلف دو نتیجه برای روانشناسان فرهنگی دارد (Jahoda, 2014). هر منطقه به دلیل ویژگی‌های اختصاصی خود هویت جامعه‌شناختی ویژه داشته در واقع نشان‌دهنده یک مرز معین با سایر فرهنگ‌هاست. اشخاص بومی از طریق عوامل فرهنگی، اجتماعی و محیطی خود را با دیگران و با فرهنگ‌های مختلف متمایز می‌کنند که باید به این تفاوت‌ها احترام گذاشت. هر فرهنگی در قالب فرهنگ خود دارای هویت مربوط به آن است. فرهنگ بومی نیز به دلیل نام نهادن فرهنگ برای آن می‌تواند بر اساس ویژگی‌ها، ساختارها و قالب‌های خود هویتی خاص به افراد بده که از آن می‌توان به‌عنوان هویت بومی نام برد (زارعی و همکاران، ۱۳۹۸). نظام آموزشی نمی‌تواند نسبت به برنامه‌های آموزشی خرده‌فرهنگ‌های بومی بی‌تفاوت باشد چراکه بی‌توجهی به این مسئله، فرصت‌های مطلوب یادگیری را از دانش‌آموزان این مناطق سلب می‌کند (Lewthwaite et al., 2015). نقش معلمان در محیط‌های بومی به‌عنوان یک عنصر مهم است چراکه معلمان ساکنان داران برنامه درسی در محیط‌های کلان و خرده هستند (Payne and Zeichner, 2017)، می‌گویند آموزش معلمان و آماده‌سازی معلمان و تأثیر آن بر کیفیت تدریس موضوع قابل تأملی در عصر حاضر است.

Li (2016)، Venuleo و همکاران (2016)، می‌گویند مطالعه دقیق خرده‌فرهنگ تدوین برنامه درسی سازگار با شرایط آن‌ها مؤثر است. Zilliacus و همکاران (2017)، می‌نویسد تحولات مربوط به خرده‌فرهنگ‌ها و مباحث فرهنگی در ده اخیر شدت گرفته و اعتقاد دارد که برنامه‌های متناسب فرهنگ‌های متنوع نیازمند مطالعه ارزش‌ها و سبک‌رفتاری آن‌هاست. تحولات گفتمانی مرتبط با آموزش فرهنگی و برنامه درسی از سال ۱۹۹۴-۲۰۱۴ دیده می‌شود که در این گفتمان‌ها باید ویژگی‌های فرهنگی بومیان مطالعه شود. خوشبختانه مطالعات نشان می‌دهد که گفتمان برنامه درسی به‌وضوح به سمت توجه به مطالعه فرهنگ حرکت می‌کند. این تحولات در جامعه فنلاند کاملاً مشهود است تلاش در جهت توجه به عدالت آموزشی برای مطالعه محیط‌های فرهنگی از سال ۲۰۱۶، به‌عنوان سیاستی ظهور می‌کند که هدف آن پیاده‌سازی و پیشرفت تحول در برنامه درسی آینده است. تجلیل از تنوع یک نگرانی گسترده در آموزش و پرورش فنلاند و بین‌المللی است اما اخیراً به دلیل ترویج برابری و دسترسی برابر به آموزش در تمام قومیت‌ها، خرده‌فرهنگ‌ها و زبان‌های متنوع این مقوله مورد حمایت قرار گرفته است (شورای آینده جهان، ۲۰۱۵).

مطابق با برنامه اتحادیه اروپا و ابتدا OECD ویژگی‌های فرهنگ‌های باید مورد بررسی قرار گیرد تا برنامه‌های آموزشی مناسب برای خرده‌فرهنگ‌ها اندیشیده شود. چراکه شواهد نشان می‌دهد که تعلیم و تربیت فرهنگی تأثیر عمیقی بر یادگیری خواهند داشت. شواهد نشان می‌دهد که ما به سرعت از برنامه درسی ملی دور می‌شویم و مفهوم تنوع فرهنگی را می‌پذیریم. Dyer (2016)، در این زمینه می‌گوید، سیاست‌های در حال تحول و به طور فزاینده‌ای در مورد بررسی برنامه درسی و نظام آموزشی در کشورهای عشایر رو خرده‌فرهنگی کنیا، هند و افغانستان و در عشایر اندونزی است. طی دهه‌های اخیر گفتمان‌های سیاست جهانی و ملی به طور فزاینده‌ای انجام شده است؛ که نیازمند نگاه انعطاف‌پذیری بیشتر به مقوله کوچ‌نشینان یا بومیان است. بومیان یا عشایر کوچ رو به عنوان «یادگیرندگان گمشده» هستند. دانش به‌تنهایی برای زندگی خوب در جهان معاصر کافی نیست. آموزش‌ها و برنامه‌های رسمی باید به حقوق بومیان توجه کند. Olaniran (2018)، می‌نویسد برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی خرده‌فرهنگ‌ها و کوچ‌روها، دولت نیجریه کمیسیون ملی ایجاد کرد آموزش عشایری (NCNE) در سال ۱۹۸۹ مورد بررسی قرارداد.

تنوع قومی امری آشکار است که در اکثر کشورهای جهان وجود دارد. در جوامعی مانند نیجریه این موضوع شدت بیشتری دارد؛ که این امر باعث شد سازمان فرهنگی (یونسکو) و برنامه توسعه ملل متحد (UNDP) و دولت فدرال نیجریه نیز با این سازمان همکاری کردند تا چالش‌های پیش روی آموزش عشایر نیجریه را بررسی کنند؛ که هدف طراحی برنامه‌های درسی فرهنگی است. دولت موظف است در برنامه‌ریزی یا طراحی آموزش و پرورش در جهت حمایت از نظریه موقعیت محور را اقداماتی را انجام دهد.

Ullah و همکاران (2018)، با پرداختن به مشکلات آموزشی در بین خرده‌فرهنگ‌های بومی و ضرورت توجه به مطالعه ارزش‌های جوامع بومی و تأثیر آن در آموزش و یادگیری می‌گوید، مشکل آموزش عشایر در حال افزایش است و سیاست‌های آموزشی باید انعطاف‌پذیر باشد و به حقوق آموزشی آن‌ها توجه نماید.

ارائه برنامه‌های چند فرهنگی و تلاش در راستای بهبود تعامل با خرده‌فرهنگ‌ها باهدف بهبود نژادپرستی در برنامه‌های درسی، ایجاد تفاهم بین گروه‌های نژادی و ارج نهادن به فرهنگ‌های مختلف، خنثی کردن تنش‌ها و تعارضات درون‌گروهی و مرتبط ساختن مدیریت کلاس درس با تجارب و سنن فرهنگی گروه‌های مختلف قومی و نژادی انجام

می‌گیرد. آموزش چند فرهنگی به‌عنوان تلاشی برای بهبود تعامل با خرده‌فرهنگ‌ها در مدارس، به متولیان تعلیم و تربیت کمک می‌کند. اهداف مربوط به افزایش حداکثری توانایی انسانی، برآورده ساختن نیازهای فردی و آموزش به کودک را با تقویت احساسات مربوط به خود ارزشمندی، اعتماد به خود و توانایی آن‌ها محقق می‌کنند (Spindler, 2014).

بررسی چالش‌های خرده‌فرهنگ‌ها در مدارس از سه دیدگاه دارای اهمیت و ضرورت است؛ نخست اینکه کشور جمهوری اسلامی ایران به‌عنوان جامعه‌ای متشکل از فرهنگ‌ها، اقشار و اقوام مختلف نظیر اقوام آذری، کرد، لر، ترکمن، طالشی، مازندرانی، گیلک، عرب، بلوچ و سایر اقوام بوده و واقعیت غیرقابل تردید آن است که نیمی از استان‌های کشور به‌طور مستقیم دارای تنوع فرهنگی و قومی بوده و درواقع این مسئله در ایران یکی از مهم‌ترین مسائل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی معاصر به‌شمار می‌آید. دوم آنکه قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز به‌ویژه در اصول ۲، ۳، ۹، ۱۲، ۱۵، ۱۹ و ۲۰ در زمینه پذیرش و احترام قومیت‌ها، توجه به حقوق آموزشی و فرهنگی، رعایت تفاوت‌های زبانی، دینی و قومی تأکید نموده و استفاده از زبان‌های محلی و قومی و تدریس ادبیات قومی آن‌ها را نیز آزاد شناخته است (عراقیه و فتحی، ۱۳۹۲). مدرسه فضای مهمی برای حفظ و موردتوجه قرار دادن ارزش‌های فرهنگی، هنجارها و زبان‌های بومی یک جامعه است. آموزش و پرورش نقش مهمی در توسعه و انسجام اجتماعی دارد که در این میان نقش معلمان اهمیت زیادی دارد (DeKock et al., 2018) خرده قومیت‌ها از طریق عوامل فرهنگی، اجتماعی و محیطی خود را با دیگران و بافرهنگ‌های مختلف متمایز می‌کنند که به دلیل حضور دلالت‌های توپولوژیک و محیطی آن مناطق بومی نام‌گذاری شده و نیازمند برنامه درسی پاسخگویی فرهنگی می‌باشند، درحالی‌که همچنان به‌کارگیری نیروهای آموزشی غیربومی و چالش‌های مرتبط با آن‌ها در محیط‌های بومی، دلیل بر عدم توجه به حقوق آموزشی خرده‌فرهنگ‌ها است. در یک جامعه کثرت‌گرا، تصمیم‌گیری‌های آموزشی پاسخگو، زمانی تحقق خواهد یافت که رهبران آموزشی، برنامه‌های خود را با آگاهی از چگونگی شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان توسط فرهنگ، طراحی کرده و درواقع برنامه‌های درسی مبتنی بر فرهنگ تولید کنند. عمده‌ترین چالش‌های آموزش در محیط‌های چند قومیتی، حاکمیت برنامه درسی متمرکز و فقدان برنامه درسی پاسخگوی فرهنگی است که وجود معلمان غیربومی نیز ازجمله چالش‌های عدم توجه به حقوق خرده‌فرهنگ‌ها است.

از آنجایی که کشور ایران دارای خرده‌فرهنگ‌های بومی است در راستای توجه به اصل عدالت آموزشی پیشنهاد می‌شود برنامه درسی متناسب با سیستم‌های جوامع بومی تدوین و ارائه شود.

پیشنهاد‌های کاربردی

۱. با توجه به تأثیرگذاری شدید نقش معلم در آموزش اثربخش در محیط‌های چند قومیتی، مسئولان امر نسبت به استخدام معلمان بومی در محیط‌های بومی اهتمام ورزند.
۲. برنامه ریزان امر نسبت به بومی‌سازی برنامه درسی و طراحی برنامه درسی پاسخگویی فرهنگی همت نمایند.

پیشنهاد‌های پژوهشی

۱. انجام مطالعه به‌منظور شناسایی عوامل و بسترهای چالش‌زا در محیط‌های چند قومیتی.
۲. مطالعه در خصوص بررسی چالش‌های معلمان غیربومی در مناطق دارای خرده‌فرهنگ‌های بومی در نقاط ایران و ارائه راهکار.

منابع

- افروند، قدیر. (۱۳۹۶). نگاهی اجمالی به تاریخ در جستجوی تاریخ لاین. آماده چاپ.
- حاجیانی، ابراهیم. (۱۳۸۰). مسئله وحدت و الگوی سیاست قومی در ایران در «مسائل اجتماعی ایران». مجموعه مقالات انجمن جامعه‌شناسی ایران، ۳(۱).
- پورحیب، عسکری و دریایی، پریسا. (۱۳۹۴). تنوعات قومی فرصت یا تهدید، دومین کنفرانس بین‌المللی علوم رفتاری و مطالعات اجتماعی، ۲(۱).
- جلایری لایین، شیوا. (۱۳۹۸). ارائه الگوی برنامه درسی بومی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در مناطق دارای خرده‌فرهنگ (شهرستان کلات)، پایان‌نامه دوره دکتری، دانشگاه بیرجند.
- حاجی روشنی زعفرانلو، قدرت‌الله، «طوایف کرد خراسان»، اشراقی‌نامه، محمد دبیر سیاقی، قزوین، ۱۳۸۱، ۱۴۲.
- خواجه، راحله و بهزاد، روح‌اله. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر توسعه گردشگری فرهنگی با تأکید بر ظرفیت‌های تاریخی مطالعه موردی جاذبه‌های کلات نادری، ششمین کنگره ملی عمران، معماری و توسعه شهری.

رحمانی، عذرا، فقیهی، علیرضا، حسینی مهر، علی و سرمدی، محمدرضا. (۱۳۹۶). اعتبار سنجی مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی برای طرح در برنامه درسی دوره ابتدایی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۴)، ۲۳۳-۲۵۰.

رومانی، سعید، حاجی حسین نژاد، غلامرضا، حسینی خواه، علی و فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۸). شناسایی و واکاوی فرهنگ معلمان ابتدایی استان لرستان: رویکرد مردم‌نگاری. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۵(۱۳۷)، ۱.

زارعی، عبدالله، اسمعیلی نژاد، علی، پایدار، حسین و رضایی، زهرا. (۱۳۹۸). نقش آموزش و پرورش در انتقال فرهنگ بومی در دوره ابتدایی، کنفرانس ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد دستاوردهای نوین در علوم تربیتی و رفتاری «از نگاه معلم»، میناب ۱.

ساعدی، زهرا و زرگری، عبدالوحید. (۱۳۹۸). نقش پلیس در پیشگیری و مبارزه با خرده‌فرهنگ خشونت. نشریه کارآگاه، ۱(۴۹)، ۱۵-.

شریف، مصطفی. (۱۳۹۰). برنامه درسی، گفتمان نظریه، پژوهش و عمل برنامه درسی پست‌مدرن. انتشارات جهاد دانشگاهی اصفهان.

شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۸۹). مجموعه مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی از بدو تأسیس تاکنون. تهران.

صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران، بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. راهبرد فرهنگ، ۵(۱۷).

عراقیه، علیرضا و فتحی، کورش. (۱۳۹۲). جایگاه چند فرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی. راهبرد فرهنگ، ۱۸، ۱۸۷-۲۰۴.

عطاران، محمد و عبدلی، مصطفی. (۱۳۹۱). فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ رو: روایت‌های یک معلم. مطالعات برنامه درسی، ۷(۲۵)، ۶۴-۴۵.

فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). مردم‌نگاری آموزش. تهران: نشر علمی.

فضائلی، مصطفی و همکاران. (۱۳۹۶). حمایت‌ها از اقلیت‌ها مذهبی در نظام حقوق اسلام و نظام بین‌المللی حقوق بشر. فصل‌نامه پژوهش تطبیقی اسلام و غرب، ۴(۱)، ۱۱.

فضلی‌خانی، اکرم. (۱۳۹۶). بررسی حقوق اقلیت‌ها در غرب و ایران. نشریه پژوهش‌نامه حقوق بشری، ۷(۱۲۷).

قادری، مصطفی. (۱۳۸۸). بسترهای فهم برنامه درسی. ویرایش دوم. تهران: یادواره کتاب.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰).

- کرسول، جان. (۱۳۹۴). پویش کیفی و طرح پژوهش. ترجمه: حسن دانایی‌فرد و حسین کاظمی. تهران: صفار.
- گال، مردیت، بورک، والتر و گال، جويس. (۱۳۹۲). روش‌های تحقیق کمی و کیفی. جلد اول، ترجمه: احمدرضا، نصر و همکاران، تهران: سمت.
- نور یزدان، احمدرضا و حسین زاده، افسانه. (۱۳۹۰). خرده‌فرهنگ‌های منحرف و نقش آن‌ها در آسیب‌های اجتماعی، همایش هجوم خاموش، ۲(۱)، ۱.

References

- Ashok, F. (2020.) FINLAND EDUCATION SYSTEM. In Akpan, L. (2019). The political undertone in the development of nomadic education in Africa: Lessons from Nigeria. *American Journal of Qualitative Research*, 2(1), 1-21.
- International Journal of Science and Society, Vol 2, Issue 2, 2020.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2005). *Multicultural education Issues and Perspectives* Voicing perspectives. London and New York: Routledge. 10-117.
- Bruner, J. (1996). *The culture of Education*. Harvard University.
- Cheng, Y. C. (2000), A CMI-triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium, *International Journal of Educational Management*, 14(4), 156-174.
- Beauchamp, M. R., Crawford, K. L., & Jackson, B. (2019). Social cognitive theory and physical activity: Mechanisms of behavior change, critique, and legacy. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 1
- Ferguson, L. M. (2019). Expectancy-value theory of achievement motivation: How perceived racial prejudice can influence ability beliefs, expectancy beliefs and subject task value of Metis post-secondary students. *Aboriginal Policy Studies*, 8(1), 25-46. <https://doi.org/10.5663/aps.v8i1.29341>
- Cheng, Y. C. (2004). Fostering local knowledge and human development in globalization of education. *International Journal of Educational Management*, 18 (1), 7-24.
- De Kock, T., Sayed, Y., & Badroodien, A. (2018). Narratives of social cohesion": Bridging the link between school culture, linguistic identity and the English language. *Education as Change*, 22(1), 1-29.
- Denis, V. (2011). *Silencing Aboriginal curricular content and perspectives through multiculturalism: There are other children here*. *Review of education, pedagogy, and cultural studies*, 33(4), 306-317.
- Dyer, C. (2016). Evolving approaches to educating children from nomadic communities. *Prospects*, 46(1), 39-54.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*, Penguin books
- Gligorović, B., Nikolić, M., Terek, E., Glušac, D., & Tasić, I. (2016). The impact of school culture on Serbian primary teachers' job satisfaction. *Hacettepe University Journal of Education [Hacettepe universities Egitim Fakultesi Dergisi]*, 31(2), 231- 248.
- ier, S., Mattucci6, S., Bazylak, J., Mantel, A., Robinson8, M., Herrmann9, R., and Staub-French4, S. (2020.) INDIGENOUS INITIATIVES IN ENGINEERING EDUCATION IN CANADA: COLLECTIVE CONTRIBUTIONS

- Proceedings 2020 Canadian Engineering Education Association (CEEA-ACEG20) Conference.
- Jalayeri Laeen, Sh, Ayati, M, Jafari Sani, H & Akbari Booreng, M(2019) A Teachers Perception on Localization of Curriculum with Emphasis on Social Studies Lesson. *International Journal of Higher Education*. Vol. 8, No. 7; 2019.
- JoAnne W. (2018). Putnam David E. Putnam University of Maine at Presque Isle U. S. *An International Journal of Multicultural Education*.
- JoAnne W. (2018). Putnam David E. Putnam University of Maine at Presque Isle U. S. *An International Journal of Multicultural Education*
- Lewthwaite, B. E., Owen, T., & Doiron, A. (2015). Curriculum change and self-governing agreements: a Yukon First Nation case study. *International Journal of Multicultural Education*, 17(3), 37-55.
- Lewthwaite, B., Osborne, B., Lloyd, N., Llewellyn, L., Boon, H., Webber, T., ... & Harrison, M. (2015). Seeking a pedagogy of difference: What Aboriginal students and their parents in North Queensland say about teaching and their learning. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(5), 132-159.
- Li, J. (2016). A cultural hybridization perspective: Emerging academic subculture among international students from East Asia in US. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2218-2228.
- Lionardo, A., Alfitri, A., Awang, M. M., Ahmad, A. R., & Khairuddin, Donohue, K. Dana(2021), Culture, Cognition, and College: How Do Cultural Values and Theories of Intelligence Predict Students' Intrinsic Value for Learning? *Journal of Culture and Values in Education* Volume 4 Issue 1, 2021
- Llurda, E. (۲۰۱۵). 'Native speakers', English and ELT. *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. Abingdon: Routledge, 51-63.
- Milne, E. (2017). Implementing Indigenous education policy directives in Ontario public schools: Experiences, challenges and successful practices. *International Indigenous Policy Journal*, 8(3), 1-20. <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/iipj/article/view/7522/6166>
- Murphy S. challenges for multicultural education in Japan. Available from: <http://www.Scirus.com>. [Accessed 3 June 2010]
- Nieto, S. (2002). Curriculum Development in Multicultural Education. Course syllabus for education 559. Spring 2002, Semester. *university of Massachusetts-Amherst. School of education*
- Nigeria: Going beyond access and equity. Association for the Development of Education in Africa 'Nigeria. Federal Ministry of Education
- Offorma, G. C. (2016). Integrating Components of Culture in Curriculum Planning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8(1),
- 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.
- Oyserman, D. (2017). Culture three ways: Culture and subcultures within countries. *Annual review of psychology*, 68, 435-463
- Ullman, J., & Ferfolja, T. (2016). The Elephant in the (Class) Room: Parental Perceptions of LGBTQ-Inclusivity in K-12 Educational Contexts. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(10), 15-29.
- Oyserman, D. (2017). Culture three ways: Culture and subcultures within countries. *Annual review of psychology*, 68, 435-463
- Palacios, L. (2016). Challenging convictions: Indigenous and black race-radical feminists theorizing the carceral state and abolitionist praxis in the United States and Canada. *Meridians*, 15(1), 137-165.

- Paternotte, E., Fokkema, J., Loon, K. A. V., Dulmen, S. V., Scheele, F. (2014). Cultural diversity: blind spot in medical curriculum documents, a document analysis. *Medical Education*, 14: 176.
- Payne, K., & Zeichner, K. (2017). Multiple voices and participants in teacher education. *Handbook of*
- Pearson, C. R., Parker, M., Zhou, C., Donald, C., & Fisher, C. B. (2019). A culturally tailored research ethics training curriculum for American Indian and Alaska Native communities: a randomized comparison trial. *Critical public health*, 29(1), 27-39.
- Pearson, C. R., Parker, M., Zhou, C., Donald, C., & Fisher, C. B. (2019). A culturally tailored research ethics training curriculum for American Indian and Alaska Native communities: a randomized comparison trial. *Critical public health*, 29(1), 27-39.
- Ramirez, P. C., & Jaffee, A. T. (2016). Culturally responsive active citizenship education for newcomer students: A cross-state case study of two teachers in Arizona and New York. *International Journal of Multicultural Education*, 18(1), 45-67.
- Renganathan, S., & Kral, I. (2018). Exploring language and education policies for the indigenous minorities in Australia and Malaysia. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 138-156.
- research on teacher education, 2, 1101-1116.
- Richardson, T. (2011). Navigating the problem of inclusion as enclosure in Native culture-based education: Theorizing shadow curriculum. *Curriculum Inquiry*, 41(3), 332-349
- Sabzalian, L. (2018). Curricular standpoints and native feminist theories: Why native feminist theories should matter to curriculum studies. *Curriculum Inquiry*, 48(3), 359-382
- Sánchez, J. P., Poll-Hunter, N., Stern, N., Garcia, A. N., & Brewster, C. (2016). Balancing two cultures: American Indian/Alaska Native medical students' perceptions of academic medicine careers. *Journal of community health*, 41(4), 871-880.
- Sarraj, H., Bene, K., Li, J., & Burley, H. (2015). Raising Cultural Awareness of Fifth-Grade Students through Multicultural Education: An Action Research Study. *Multicultural Education*, 22(2), 39-45
- Scott & Gani, R. (2018). Examining social studies teachers' resistances towards teaching Aboriginal perspectives: The case of Alberta. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 12(4), 167-181. <https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1497969>
- Seniuk Cicek, J., Steele, A. L., Burgart, D., Rogalski, P., Gauth Chu, P., Komlodi, A., & Rózsa, G. (2015). Online search in english as a non-native language. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1-9.
- Sianturi, M., Chiang, C. L., & Au Hurit, A. (2018). Impact of a Place-Based Education Curriculum on Indigenous Teacher and Students. *International Journal of Instruction*, 11(1), 311-328.
- Sinclair, M. (2015). Reconciliation and NCCIE. National Centre for Collaboration in Indigenous Education. Retrieved November 17, 2019, from <https://www.nccie.ca/about-us/reconciliation-and-nccie/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International education studies*, 8(3), 181-192.

- Snyder, M., Wilson, K., & Whitford, J. (2015). Examining the urban Aboriginal policy gap: Impacts on service delivery for mobile Aboriginal peoples in Winnipeg, Canada. *Aboriginal Policy Studies*, 5(1), 3-27. <https://doi.org/10.5663/aps.v5i1.23259>
- Spindler, G. (2014). *Pathways to cultural awareness: Cultural therapy with teachers and students*. Corwin/Sage.
- Statistics Canada. (2017). Focus on geography series, 2016 census: Province of Manitoba Aboriginal peoples. Statistics Canada Catalogue no. 98-404-X2016001.
- Vygotsky, L. S., & Kozulin, A. (1986). *Thought and language* (Translation newly rev. and Ed.). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall
- Steien, G. B., & van Dommelen, W. A. (2018). The production of Norwegian tones by multilingual non-native speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(3), 316-329.
- Suliman, M., Shah, M., & Ullah, I. (2017). Addressing the issue of nomadic communities children educational exclusion through mobile tent schools in Malakand, Pakistan. *Imperial journal of interdisciplinary research (IJIR)*, 3(3), 540-546.
- Tahir G. ,Muhammad ,N. D. ,& Mohammed A. M. (2005). Improving the quality of nomadic education in *Studies in Higher Education*, 41(2), 321.
- Taylor & Francis. (2014). Situated Learning. Faculty Development and Instructional. Design Center. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 329-345.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRCC). (2015). Calls to action. Retrieved from http://nctr.ca/assets/reports/Calls_to_Action_English2.pdf
- Van Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *Journal of Educational Change*, 19(3), 347-373. Van 297924
- Van der Heijden, H.R.M.A., Beijaard, D., Geldens, J.J.M., & Popeijus, H.L. (2018). Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *Journal of Educational Change*, 19(3), 347-373.
- Walkinshaw, I., & Oanh, D. H. (2014). Native and non-native English language teachers: Student perceptions in Vietnam and Japan. *Sage Open*, 4(2), 2158244014534451.
- Walkinshaw, I., & Oanh, D. H. (2014). Native and non-native English language teachers: Student perceptions in Vietnam and Japan. *Sage Open*, 4(2), 2158244014534451.
- Wilson,P (2020.). Indigenous Content in Curriculum: The Challenge. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, Volume 12, Issue 1, 2020.
- Windchief, S., & Brown, B. (2017). Conceptualizing a mentoring program for American Indian/Alaska Native students in the STEM fields: A review of the literature. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 329-345.
- Zilliacus, H., Holm, G., & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education–The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231-248