



## *Indigenous Teachers' Living Experiences of Education Challenges in Subcultural Areas during the COVID Crisis 19*

*Shiva Jalayeri Laeen* \*, <sup>1</sup>, *Hossein Jafari suny* <sup>2</sup>, *Mohsen Ayati* <sup>3</sup> *Ghazal Jalayeri Laeen* <sup>4</sup>

1. \* Assistant Professor, Attar Higher Education Institute, Mashhad, Iran
2. Associate Professor, Faculty of Educational Sciences, Ferdowsi University, Mashhad, Iran
3. Associate Professor, Faculty of Behavioral Sciences, Birjand University, Birjand, Iran
4. teacher assistant, Non-governmental school, Mashhad, Iran

Corresponding author: [s.jalayeri@attar.ac.ir](mailto:s.jalayeri@attar.ac.ir)

Received:2022/01/24

Accepted:2022/02/12

Published:2022/03/05

### Abstract

**Background and Objectives:** Covid 19 has created many challenges for the education system, including the curriculum of indigenous subcultures. Identifying these challenges and providing appropriate solutions to meet them is of great importance, because any Attention and disregard for the challenges of the educational system in these areas leads to the loss of unique educational opportunities.

**Methods:** The approach of this study was qualitatively phenomenological. The study area was all native primary school teachers in Lain city. Using purposive sampling method, native teachers with at least 8 years of service experience were selected and interviews were continued until theoretical saturation. Its reliability was obtained through three criteria of acceptability, reliability and verifiability. Findings were analyzed using Klaizi method

**Findings:** The findings were classified into 5 main categories including challenges related to students, parents, systems and media, teachers and challenges related to indigenous communities and 15 subcategories. Findings showed that in indigenous environments, experiences based on environment-based learning, group learning and the existence of emotional connection between teacher and students are the sources of learning and teaching, which has been taken away from teachers due to the Covid 19 crisis. Another issue is the immediate and unplanned entry of the media into the education system in the indigenous environment, which has raised concerns for parents and the indigenous community.

**Conclusion:** Overall, the findings show that the most important challenge of e-learning in the Covid 19 crisis is the destruction of indigenous culture. In addition, the lack of educational justice is one of the challenges in these areas.. These findings have practical implications for the areas of English language teaching that are discussed in detail.

**KEYWORDS:** Phenomenology, Teacher, Indigenous areas, Covid 19

## مقاله پژوهشی

## تجارب زیسته معلمان بومی از چالش‌های آموزش در مناطق دارای خرده فرهنگ در دوران بحران کووید ۱۹

شیوا جلایری لاین\*<sup>۱</sup>، حسین جعفری ثانی<sup>۲</sup>، محسن آیتی<sup>۳</sup>، غزل جلایری لاین<sup>۴</sup>

۱. \*استادیار، موسسه آموزش عالی عطار، مشهد، ایران

۲. دانشیار، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

۳. دانشیار، دانشکده علوم رفتاری، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

۴. معلم یار، مدرسه غیرانتفاعی، مشهد، ایران

انتشار: ۱۴۰۰/۱۲/۱۴

پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۲۱

دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۰۶

نویسنده مسئول: s.jalayeri@attar.ac.ir

## چکیده

**پیشینه و اهداف:** کووید ۱۹ چالش‌های زیادی را برای نظام آموزشی از جمله برنامه درسی خرده فرهنگ‌های بومی ایجاد کرده است. شناسایی این چالش‌ها و ارائه راهکارهای مناسب جهت مواجهه مطلوب با آنها، از اهمیت فراوانی برخوردار است، چرا که هر گونه کم توجهی و بی‌اعتنایی به چالش‌های نظام آموزشی این مناطق سبب از میان رفتن فرصت‌های بی‌بدیل تربیتی است. پژوهش حاضر با هدف بررسی تجارب زیسته معلمان بومی از چالش‌های آموزش در مناطق دارای خرده فرهنگ در دوران بحران کووید ۱۹ انجام گرفت.

**روش‌ها:** رویکرد پژوهش حاضر کیفی از نوع پدیدارشناسی بوده است. قلمرو مطالعاتی کلیه معلمان بومی دوره ابتدایی شهرستان لاین بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، معلمان بومی دارای حداقل ۸ سال سابقه خدمت انتخاب و مصاحبه‌ها، تا رسیدن اشباع نظری ادامه یافت. اطمینان‌پذیری آن از طریق سه معیار قابل قبول بودن، قابلیت اطمینان و تأییدپذیری به دست آمد. یافته‌ها با استفاده از روش کلایزی تحلیل شدند. **یافته‌ها:** یافته‌ها در ۵ مقوله اصلی از جمله چالش‌های مرتبط با دانش‌آموزان، والدین، سیستم و رسانه‌ها، معلمان و چالش‌های مرتبط با جوامع بومی و ۱۵ زیر مقوله طبقه‌بندی شدند. یافته‌ها نشان داد در محیط‌های بومی تجارب یادگیری مبتنی بر محیط، یادگیری‌های گروهی و وجود ارتباط عاطفی بین معلم و دانش‌آموزان از منابع یادگیری و آموزش محسوب می‌شوند، که با توجه به بحران کووید ۱۹ این فرصت از معلمان گرفته شده است. مساله دیگر ورود آنی و بی‌برنامه رسانه‌ها به نظام آموزشی در محیط بومی است، که نگرانی‌هایی را برای والدین و جامعه بومی به همراه داشته است.

**نتیجه‌گیری:** به طور کلی یافته‌ها نشان داد که مهم‌ترین چالش آموزش مجازی در بحران کووید ۱۹ تخریب فرهنگ بومی است. علاوه بر این عدم تحقق عدالت آموزشی نیز از چالش‌های مورد توجه در این مناطق است.

کلمات کلیدی: پدیدارشناسی، معلم، مناطق بومی، کووید ۱۹

## مقدمه

کووید ۱۹ که موجب ترس هراس تمام مردم دنیا شده است، ناخواسته مدارس و اماکن آموزشی را به سمت تعطیلی کشانده است. از آنجایی که مدرسه دومین نهاد اجتماعی آموزش کودک و نوجوان می باشد. لازم است با طولانی شدن ایام کرونا و احتمال عود و تکرار چنین بیماری های مشابه نگاه ویژه و متفاوت تری به اهمیت آموزش مدارس باشد. زیرا اهمیت آموزش مدارس نقش مهمی در شکل گیری رشد و شخصیت کودکان در آینده خواهد داشت (افشارلو و عابدپور، ۱۳۹۹). کووید ۱۹ اختلالاتی برای نظام آموزشی بسیاری از کشورهای دنیا به وجود آورد. مثل توقف کلاس درس، آموزش های حضوری و بسیاری از موارد دیگر. می توان گفت کاربرد آموزش مجازی در حال حاضر نقش بسزایی در شرایط بحرانی فعلی مثل کرونا را دارد (خادمی، ۱۳۹۹)، نظام آموزشی و برنامه درسی محیط های بومی و فرهنگ های خرد مرزی نیز از چالش های آن به دور نیستند و نبودند.

بر اساس نتایج برخی پژوهش ها، تنوع فرهنگی از چالش های بزرگ آموزش و پرورش است (موروفی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). متخصصان برنامه درسی، مطالعه خرده فرهنگ، چالش های آنها، اقوام، و آداب و رسوم آنها را لازم و ضروری می دانند. (پاینار<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳، نیتو، ۱۹۹۹ فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۳، مهرمحمدی، ۱۳۸۱). نومفهوم گرایان که نگرش نو در حوزه برنامه درسی محسوب می شوند نیز بر مطالعه تفاوت های قومی، نژادی و فرهنگی دانش آموزان تاکید می کنند ( شریف، ۱۳۹۰، مهرمحمدی، ۱۳۸۱). پست مدرنیست ها نیز در حمایت از چندفرهنگی اصل «ارج نهادن به تمایزات<sup>۳</sup>» «آموزش و پرورش آرای گوناگون<sup>۴</sup>» یا «آموزش و پرورش مرزی<sup>۵</sup>» را بکار می برند ( بنکس و بنکس<sup>۶</sup> ۲۰۰۵، مک دونالد<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳، بگ شاو<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱). از منظر هرسکوویچ<sup>۹</sup> همچنان که به مرام اخلاقی فرهنگ خود توجه داریم، حق مردمان دیگر را در توجه به مرام اخلاقی خودشان محترم بشماریم اگر در پذیرفتن این نظریه تردید داریم، به دلیل مطلق گرایی اخلاقی است که در آن رشد یافته ایم ( بنکس و بنکس ۲۰۰۵). همچنین در دیدگاه انتقادی<sup>۱۰</sup> هدف غایی «آزادسازی<sup>۱۱</sup>» و «رهایی بخشی<sup>۱۲</sup>» اقلیت های فرهنگی است. (غریبی و همکاران، ۱۳۹۳). مطالعه فرهنگ و قومیت جزئی از مبانی جامعه شناسی است (یارمحمدیان، ۱۳۸۱). همچنین انسان شناسان مطالعه قومیت ها، فرهنگ ها، هویت افراد و ارتباط آن با تعلیم و تربیت را مهم تلقی می کنند (مک کارتی<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۳). بیشتر آنها موافق هستند که احترام به گروه های قومیتی از طریق توجه به ارزش های فرهنگی آنها در کتاب

<sup>1</sup> Murphy

<sup>2</sup> Pinar

<sup>3</sup> Succeeding in the distinctions

<sup>4</sup> Various Education Education

<sup>5</sup> Border education

<sup>6</sup> Banks

<sup>7</sup> McDonalBanks and Banks d's

<sup>8</sup> Bagshaw

<sup>9</sup> Herscovich

<sup>10</sup> Critical

<sup>11</sup> Liberation

<sup>12</sup> Liberating part

<sup>13</sup> Cameron Macarthy

های درسی امکان پذیر است. در این زمینه برنامه درسی بومی و چندفرهنگی می تواند راهکاری برای توجه به تنوع قومیتی در کشور باشد (صادقی، ۱۳۸۹). در این راستا هنری ژیرو<sup>۱</sup> و ژاک دایگنو<sup>۲</sup> ملاحظات مربوط به قومیت، نژاد، فرهنگ و اقلیت‌های قومی را از موضوعات مورد توجه در برنامه‌های درسی می دانند. در برنامه‌های درسی به نقش مدارس در شکل گیری هویت و تلقی فرهنگ به عنوان یک گفتمان جدید که در بردارنده شنیدن صداهای مختلف است ( فتحی واجارگاه، ۱۳۸۵، فالین و ایدر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱).

بر اساس اهمیت موضوع پژوهش هایی نیز در مورد چالش‌های معلمان در مناطق چند زبانه ایران انجام شده است، از جمله تحقیق عراقیه و همکاران (۱۳۹۰)، عراقیه و فتحی واجارگاه (۱۳۹۱)، محبی امین (۱۳۹۳)، حاجی تبار (۱۳۹۶)، تحقیق علی پور و علی پور (۱۳۹۵)، علاوه بر این، پژوهش های موچنج و هرازالال<sup>۴</sup> (۲۰۱۶)، هانگ و همکاران (۲۰۱۷)، سیانتوری، چنگ و آيو هوریت<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) کیریگ (۲۰۱۴)، آلن، جاکسون و کینگ‌ها<sup>۶</sup> (۲۰۱۲)، چن و لیبی<sup>۷</sup> (۲۰۱۵)، اسکسی (۲۰۱۶)، الیسمایل (۲۰۱۶)، رامیرز و جافنه<sup>۸</sup> (۲۰۱۶) یوان<sup>۹</sup> (۲۰۱۶) میسکو<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۸)، اگنه<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۴)، پاترنوت، فوکما، لوون، دویومن و اس چل<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۴) در مورد خرده فرهنگ ها و برنامه درسی و حقوق آموزشی آنها صورت گرفته است.

یک گروه قومی<sup>۱۳</sup> اجتماع کوچکی از انسان ها در درون جامعه بزرگ تر است که به صورت « واقعی » « احساسی و ادراکی<sup>۱۴</sup> » دارای اصل و نسب مشترک، خاطرات مشترک، گذشته تاریخی- فرهنگی مشترک است. ( شیخاوندی، ۱۳۸۶). گرچه افراد یک جامعه دارای اشتراکات فرهنگی هستند درعین حال از منظر قومی، نژادی، فرهنگی و جغرافیایی تفاوت‌هایی دارند که عدم توجه به آن پیامدهای منفی را به همراه دارد. به طوری که در کشور چند فرهنگی کانادا از این غفلت تحت عنوان «بحران نامرئی» یاد می شود (جوانه<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۸، لودویت، اون ودویرون<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۵، اسکسی<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۶، دکوچ، ساید و بارودودین<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۸، والیما ویلیجوکی<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۸، بارت و ناپولی<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۸). با توجه به تنوع فرهنگی در ایران، هرفردی حق دارد متناسب با شرایط فرهنگی و قومی خود از آموزش‌های

<sup>1</sup> Henry A.Giroux

<sup>2</sup> Diagnai

<sup>3</sup> Fullinwider

<sup>4</sup> Muchenje & Heeralal,

<sup>5</sup> Sianturi, Chiang & Au Hurit,

<sup>6</sup> Allen, Jackso & Knight

<sup>7</sup> Chen & Lee

<sup>8</sup> Ramirez & Jaffee

<sup>9</sup> Yuan

<sup>10</sup> Misco

<sup>11</sup> Egne

<sup>12</sup> Paternotte, Fokkema, Loon, Dulmen & Scheele

<sup>13</sup> Ethnic group

<sup>14</sup> Emotional and perceptual

<sup>15</sup> JoAnne

<sup>16</sup> Lewthwaite, Owen & Doiron

<sup>17</sup> Eskici

<sup>18</sup> De Kock, Sayed & Badroodien

<sup>19</sup> Valimaa & Ylijoki

<sup>20</sup> Barnet & Napoli

متناسب برخوردار شوند. برای توجه به این مساله یک راه توجه به مقوله چند فرهنگی در کتابهای درسی در قالب آموزش‌های رسمی است که از این طریق زمینه اتحاد و وحدت قومیتی نیز بوجود می‌آید (عسکریان، ۱۳۸۵).  
خرده فرهنگ‌ها یکی از عوامل اصلی در ایجاد هویت اقوام هستند (حاجیان، ۱۳۸۳)، که نیازمند دریافت آموزشی‌ها و نظام آموزشی متناسب با شرایط محیطی خود می‌باشند. در دوران همه‌گیری کووید ۱۹ آموزش‌های مجازی از اهمیت خاصی برخوردار گشته است. آموزش آنلاین یک جایگزین ایمن و سالم برای اطمینان از سلامت دانش‌آموزان در این شرایط است. بدون تردید آموزش مجازی نمی‌تواند جایگزین خوبی برای آموزش حضوری باشد هرچند می‌تواند در کنار و مکمل آن استفاده شود، اما نمی‌تواند به طور کامل و جامع کارکردهای تعلیم و تربیتی مدرسه را در موارد مختلفی همچون یادگیری، مهارت آموزی، نوآوری، پرسشگری و ... پوشش دهد (طرلانی، ۱۳۹۹).

مهرابی (۱۴۰۰)، در پژوهشی تحت عنوان بررسی چالش‌های کرونا در نظام آموزشی مناطق مرزی چالش‌های کووید ۱۹ را در ۷ مولفه اصلی، از جمله ضعف زیر ساخت‌ها، مشکلات والدین، چالش‌های معلمان، عدم آمادگی دانش‌آموزان و ۳۸ زیرمولفه فرعی شناسایی و طبقه بندی کرد.

داوادی و همکاران (۲۰۲۰)، در پژوهشی تحت عنوان تأثیر کووید ۱۹ بر بخش آموزش در نپال: چالش‌ها و مقابله استراتژی‌ها نتیجه گرفتند که عدم دسترسی به امکانات و فضای مجازی، بخصوص دانش‌آموزان مناطق محروم بزرگترین چالش کووید ۱۹ در نظام آموزشی این کشور است.

سامیول (۲۰۲۰)، نیز در پژوهشی تحت عنوان کووید ۱۹ سیستم آموزشی نیجریه: تأثیرات، مدیریت، پاسخ‌ها راه رو به جلو نشان داد که آموزش‌های الکترونیکی هم اکنون با چالش‌های زیادی از جمله عدم دسترسی، مشکلات مرتبط با زیرساخت‌ها، اینترنت و پوشش دهی مواجه است. که می‌توان با برنامه ریزی و سیاست گذارهای لازم این چالش‌ها را به فرصت تبدیل کرد.

خادمی (۱۳۹۹)، میرانی سرگزی و همکاران (۱۳۹۹)، محمدی و ناصح (۱۳۹۹)، نیز هر کدام در پژوهش‌های جداگانه، چالش‌های کووید ۱۹ را در نظام آموزشی بررسی کرده اند، اما با وجود خرده فرهنگ‌های متنوع در کشور ایران، وجود مدارس چند قومیتی و محروم بودن آنها، هیچ پژوهشی در ارتباط با چالش‌های کووید ۱۹ در نظام آموزشی مناطق دارای خرده فرهنگ‌های بومی صورت نگرفته است. در حالی که، شناسایی این چالش‌ها و ارائه راهکارهای مناسب جهت مواجهه مطلوب با آنها، از اهمیت فراوانی برخوردار است، چرا که هر گونه کم توجهی 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. از نظر معلمان چالش‌های آموزش در مناطق دارای خرده فرهنگ در دوران بحران کووید ۱۹ کدامند؟

<sup>1</sup> Samuel

## -روش پژوهش

هدف این پژوهش بررسی چالش‌های آموزش در مناطق دارای خرده فرهنگ در دوران بحران کووید ۱۹ است. رویکر تحقیق کیفی، از نوع پدیدار شناسی است. قلمرو مطالعاتی شامل کلیه معلمان بومی منطقه شهر لاین (شمال خراسان رضوی) بودند. نمونه گیری هدفمند از نوع معیار است، معلمانی انتخاب شدند که در دوره کووید ۱۹ و قبل آن در مدارس دارای خرده فرهنگ های بومی شهرستان لاین تدریس کرده باشند. ابزار گردآوری داده‌ها «مصاحبه نیمه ساختاریافته» بود (گال و همکاران، ۱۳۹۲). با استفاده از سؤالات باز و یادداشت برداری از سخنان اطلاع‌رسان‌ها، داده‌ها جمع‌آوری شد. زمان مصاحبه‌ها با هماهنگی قبلی با مصاحبه‌شونده صورت گرفت و مصاحبه تا اشباع نظری ادامه یافت. زمان مصاحبه‌ها برای هر فرد بین ۴۵ دقیقه تا ۱ ساعت بود. در مجموع ۱۵ مصاحبه انجام شد که به دلیل تکراری بودن یافته‌ها، در نهایت مصاحبه‌های ۱۳ نفر از اطلاع‌رسان‌ها تحلیل و بررسی شد. ویت‌مور، چیس و مندل<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، ولینکلن و گوبا<sup>۲</sup> (۱۹۸۵)، تلفیقی از نگاه‌های اعتباریابی در پژوهش‌های کیفی را از جمله اطمینان پذیری<sup>۳</sup>، قابل قبول بودن، اصالت<sup>۴</sup> و صداقت، اتکاپذیری<sup>۵</sup> و تأییدپذیری<sup>۶</sup> گزارش داده اند (کرسول، ۲۰۰۷). بنابراین جهت تعیین «اعتباریابی داده‌ها» از سه معیار موردنظر صاحب‌نظران مطالعات کیفی، شامل «قابل قبول بودن» «قابلیت اطمینان» و «تأیید پذیری» (کرسول، ۱۳۹۴)، استفاده شد. جهت «قابل قبول بودن» و تأیید درستی یافته‌ها، رونوشت‌های مصاحبه و گزارش پژوهش برای متخصصان ارسال شد تا موافقت مطالب ذکرشده و یافته‌های پژوهش مشخص شود. به‌منظور تضمین «قابلیت اطمینان» یافته‌ها تلاش شد تا فرایندها و تصمیمات مربوط به پژوهش به‌طور واضح در متن پژوهش تشریح شود. برای «تأیید پذیری» نتایج یافته‌ها با پیشینه پژوهش، مقایسه شد و با استناد به بحث‌های نظری در تبیین آن‌ها اقدام شد. به منظور تحلیل داده‌ها در مطالعه حاضر، از روش کلایزی استفاده شد. در مرحله اول، در پایان هر مصاحبه، ابتدا بیانات و اظهارات معلمان، کلمه به کلمه و سطر به سطر روی کاغذ نوشته شد جهت درک منظور و فهم اطلاع‌رسان‌ها، متن مصاحبه‌ها چند بار مطالعه شد. در مرحله دوم، پس از مطالعه همه توصیف‌های شرکت‌کنندگان، زیر اطلاعات با معنی و بیانات مرتبط با پدیده مورد بحث، خط کشیده شد و به این طریق جملات مهم مشخص شد. مرحله سوم که استخراج مفاهیم فرموله است، در این مرحله، سعی شد تا از هر عبارت یک مفهوم که بیانگر معنی و قسمت اساسی تفکر فرد بود استخراج شود. البته پس از کسب این مفاهیم تدوین شده، سعی شد تا مرتبط بودن معنی تدوین شده با جملات اصلی و اولیه مورد بررسی قرار گیرد و از صحت ارتباط بین آن‌ها اطمینان حاصل شود. بعد از استخراج کدها، مطابق مرحله چهارم کلایزی، پژوهشگر مفاهیم تدوین شده را به دقت مطالعه کرد و براساس تشابه، آن‌ها را دسته‌بندی نمود. بدین صورت، دسته‌های موضوعی از مفاهیم تدوین شده تشکیل شد. در مرحله پنجم، نتایج برای توصیف جامع از

<sup>1</sup>Whittemore, Chase & Mandle

<sup>2</sup>Lincoln & Guba

<sup>3</sup>Credibility

<sup>4</sup>Authenticity

<sup>5</sup>Dependability

<sup>6</sup>Confirmability

پدیده تحت مطالعه به هم پیوند یافتند و دسته‌های کلی‌تری را به وجود آوردند. در مرحله ششم، توصیف جامعی از پدیده تحت مطالعه انجام شد.

### - یافته‌ها

یافته‌های پژوهش چالش‌های آموزش معلمان در مناطق دارای خرده فرهنگ در شرایط کووید ۱۹ در ۵ مولفه اصلی از جمله چالش‌های مرتبط با معلمان، رسانه‌های مجازی، دانش آموزان، والدین و چالش‌های مرتبط با جامعه بومی و ۱۵ زیر مولفه فرعی انجام شد. در ادامه و در ذیل به مستندات و تشریح هر یک از مولفه‌های شناسایی شده پرداخته شد.



نمودار ۱. زیرمولفه‌های مرتبط چالش‌های آموزش در مناطق دارای خرده فرهنگ‌های بومی در دوره کووید ۱۹

### - قطع ارتباط عاطفی بین معلم و دانش آموزان

از نظر معلمان قطع ارتباط عاطفی بین معلمان و دانش آموزان یکی از چالش‌های آموزش در دوره کووید ۱۹ در مناطق بومی است.

اطلاع رسان شماره ۴ می گوید "در مناطق بومی و محیط‌های کوچک از همان ابتدا ارتباط عاطفی و گرم بین دانش آموزان و معلمان و بین دانش آموز با دانش آموز وجود دارد. همه همو می‌شناسن، به هم کمک میکنند، با هم صحرا میرن و....در خلاصه اینکه در تمام مراسم ها کنار هم هستند. اما کرونا باعث شد همه خانه نشین بشن. در حالی که ارتباط های جمعی و صمیمی در مناطق بومی-محلی خیلی مهم است، سیستم آموزشی که مجازی شد. دانش آموزان کلاس های مجازی یک طرفه را دوست ندارند. نقش و تاثیر آن در یادگیری هم خودشو نشون میده"

**-عدم کنترل دانش آموزان در مناطق چند زبانه**

نتایج نشان داد که عدم کنترل دانش آموزان در فضای مجازی که دستاورد بحران کرونا در محیط بومی است معلمان نمی توانند بخوبی دانش آموزان دارای فرهنگ ها و زبان متفاوت از جمله تات ها، کردها، بلوچ ها را کنترل کنند.

#### اطلاع رسان

شماره ۱ در این زمینه اذعان دارد "در حالت طبیعی کنترل دانش آموزان با توجه به زمینه متنوع فرهنگی(ترک، کرد، بلوچ و...) مشکلاتی دارد که این چالش در فضای مجازی و آموزش‌های از راه دور با توجه به وضعیت کووید ۱۹ دوچندان شده و معلمان نمی توانند تنش‌ها و درگیری های دانش آموزان را کنترل کنند چون تجربه کار در فضای مجازی ربا این شرایط تجربه نکردند"

#### - وب گردی و عادت به فضای مجازی

اطلاع رسان‌ها می‌گویند یکی از چالش های کرونا برای مناطق بومی ورود دانش آموزان به فضای مجازی و استفاده های نابجا و یا وب گردی متناوب است.

در این زمینه یکی از اطلاع رسان ها معتقد است که "در مناطق بومی که محیطی کوچک و در دسترس است و فرهنگ بومی و بکر دارند، ورود دانش آموزان بدون برنامه و کنترل دانش آموزان را سر در گمی کرده. ما می بینیم دانش آموزان وب گردی براشون یک عادت شده. والدین هم از این شرایط گلایه دارند. خوب میدونید بحث‌های غیر اخلاقی هم مطرح است. چون در فرهنگ بومی ارزش‌های اخلاقی خیلی مهم است (اطلاع رسان، ۱۲).

#### -مشکلات بی انگیزگی دانش آموزان و تا حدودی معلمان

از نظر اطلاع رسان‌ها بی‌اعتنایی و بی‌انگیزگی برای یادگیری یکی از چالش‌های کووید ۱۹ در محیط های بومی است.

اطلاع رسان دیگری می گوید "در محیط های بومی دانش آموزان عادت دارند هر روز همو ببینند در کنار هم بودن برای آنها ایجاد انگیزه برای بحث و گفتگو را به دنبال دارد. چون اونا به رسانه ها کمتر دسترسی دارند و بیشتر تمایل به برقراری ارتباط زنده دارند. اصلا سبک زندگی بومی همینه. آنها به هم انگیزه میدن و به هم کمک می‌کنند، اما در حال حاضر این مدل ارتباط قطع شده و دانش آموزان و تا حدودی معلمان بی علاقه و کم انگیزه شدند" (اطلاع رسان، ۱۰).



### - عدم دسترسی دانش آموزان به گوشی، لب تاب، تبلت

نتایج نشان داد که عدم دسترسی دانش آموزان مناطق بومی محروم به امکانات لازم برای آموزش های مجازی، یکی از چالش های کرونا است.

اطلاع رسانی شماره ۹ در این خصوص می گوید " در محیط روستایی مردم زندگی ساده دارند و اکثر آنها دامدار و کشاورز هستند و از نظر اقتصادی هم شرایط خوبی ندارند. مردمان بومی در حد برآورده کردن نیازهای یک زندگی ساده تلاش می کنند. با توجه به بحران کووید ۱۹ و تشدید وضعیت بوجود آمده، نیاز به گوشی، یا تبلت و یا لب تاب و... لازم و ضرورت یافت. که این امکان برای خانواده ها فراهم نیست "

### - عدم آشنایی معلمان و دانش آموزان با رسانه ها

از نظر اطلاع رسانی ها عدم آشنایی معلمان و دانش آموزان با رسانه های یادگیری یکی از چالش های دوره بحران کووید ۱۹ است.

اطلاع رسانی ها شماره ۱۱ " در این زمینه می گوید در محیط های شهری معلمان و دانش آموزان به انواع رسانه ها تاحدودی آشنا هستند اما با توجه به مساله غیر قابل پیش بینی بحران کووید ۱۹ و ورود رسانه در آموزش در محیط های روستایی مشکلاتی را به وجود آورد معلمان هنوز نمی توانند بعضی از نرم افزارها را نصب کنند و دانش آموزان نیز از برنامه ها نمی توانند بخوبی استفاده کنند چون در فرهنگ بومی دسترسی فرزندان به گوشی در سنین پایین یک امر طبیعی نیست. البته مشکل تهیه گوشی هم یک مساله جداگانه است.

### - مشکلات مربوط به باند اینترنت در محیط های مرزی

از نظر معلمان عدم دسترسی به شبکه اینترنت در دوره پدیدایی بحران کووید ۱۹ یکی از چالش های مناطق بومی و دور دست است.

اطلاع رسانی شماره ۱۱ در این خصوص اذعان دارد که " در مناطق روستایی و مرزی روستاهای لاین اینترنت وجود ندارد و در بعضی از نواحی هم وجود دارد اما، خیلی ضعیف بوده و پوشش دهی لازم را برای انجام تکالیف، آزمون ها و آموزش ندارد. بیشتر وقت ها دانش آموزان مسیر های طولانی رو برای دسترسی به اینترنت طی می کنند. اما این شرایط در زندگی عشایری و کوچ رو که بسیار محدود است. در وضعیت کنونی بنظر بنده بیشترین خسارت آموزشی را مناطق بومی و مرزی تجربه کرد. حتی در بعضی مناطق برق و تلویزیون و.. قطع میشد. البته در برخی مناطق اصلا برق و تلویزیونی هم نیست. مخصوصا در نواحی عشایر رو ... این مشکلات باعث دلسردی معلمان و دانش آموزان هم شده چون دسترسی به هیچی نداشتند."

### - درگیری بین والدین و دانش آموزان

از نظر اطلاع رسانی ها در دوران بحران کووید ۱۹ درگیری بین والدین و دانش آموزان بیشتر شده است. اطلاع رسانی شماره ۵ می گوید " در محیط های بومی اکثر والدین بیسواد یا کم سواد هستند. لذا در شرایط کنونی که سهمی از یادگیری برعهده والدین بود و باید ناچارا به فرزندانشان کمک می کردند، اما با توجه به و

ناآشنایی با این شرایط آنها از پس تکالیف بر نمی آمدند و یا نمی توانستند در تمرین ها به آنها کمک کنند. این مساله خودش باعث درگیری و دعوا در خانواده ها می شد که حتی والدین به معلمان هم تماس می گیرند و گلایه و شکایت می کنند"

**-الگو بردای از فرهنگ های کاذب و تخریب ارزش های بومی** نتایج نشان داد از نظر اطلاع رسان ها در دوره بحران کووید ۱۹ الگو برداری کاذب از فضای مجازی توسط دانش آموزان بومی واقع در محیط های دارای خرده فرهنگ های مرزی یک تهدید است .

اطلاع رسان شماره ۳ در این خصوص می گوید " جامعه بومی نگران الگو پذیری از فرهنگ بیرونی هستند. محیط های بومی دارای ارزشها، باورها و نگرش های خاصی هستند که برای آنها بسیار با ارزش است لذا با توجه به بیماری کرونا و استفاده از فضای مجازی مردم بومی نگران هستند که فرزندان آنها از فرهنگ های متنوع که مغایر با ارزش های محلی آنهاست تاثیر بپذیرند

#### **- امکان تقلب و یادگیری سطحی**

از نظر معلمان تقلب و یادگیری سطحی یکی دیگر از چالش های کووید ۱۹ برای نظام آموزشی واقع در مناطق بومی است "

از نظر اطلاع رسان ۲ "در محیط های بومی چون دانش آموزان با این سبک تدریس آشنا نبودند گاهی وقت ها شده کسی از بستگان را وادار میکردند که بهشون در تمرین و آزمون و.... کمک کرده و اما در واقع میتونه جای دانش آموز را بگیره چون فرد به تدریج به جانشین پروری و تقلب عادت می کنه. مخصوصا کلاس اولی ها که کلا خودشون تا حدودی اهمال کار هستند. این وضعیت را بارها دیدیم البته گوشزدها هم فایده ای نداشت "

#### **- خستگی دانش آموزان از آموزش به شکل مجازی**

از نظر اطلاع رسان ها خستگی دانش آموزان، عصبی شدن آنها را یکی از چالش های کووید ۱۹ در محیط های بومی میدانند.

یکی از اطلاع رسان ها می گوید "دانش آموزان روستایی که در مناطق بومی و مرزی دور دست زندگی می کنند فقط ارتباط و تعامل رو در رو را تجربه کرده اند. اینها به فضای مجازی و استفاده از گوشی و سیستم عادت ندارند. حتی کوچکترین تجربه را ندارند. لذا این دانش آموزان هنگام تدریس از رسانه ها زود خسته می شوند. گاهی وقت ها می بینیم کلا عصبی شده و شبکه رو ترک می کنند. شاید در ابتدا برای آنها جذاب باشه اما بیشتر حالت وب گردی و سرگرمی است. اما برای مساله یادگیری تمرکز و تمایل ندارند" (اطلاع رسان، ۶)

#### **- عدم پاسخگویی و نبود واحدهای پشتیبانی از نظام های مجازی**

از نظر اطلاع رسان ها عدم پشتیبانی منظم و دقیق از سیستم های آموزش مجازی در محیط های دارای خرده فرهنگ ها یکی از چالش های مناطق بومی است. در این ارتباط اطلاع رسان ۸ می گوید "در مناطق دور دست و روستایی شبکه ها خیلی قطع و وصل میشه و یا اینترنت رفت و برگشت دارد. یا حتی نرم افزارهایی که باید نصب

بشه مشکل دارند یا حتی سایت های طراحی شده دچار مشکل میشن. منو و همکارانم خیلی وقت ها کمک گرفتیم، یا راهنمایی های دریافتی کافی نبوده یا خیلی دیر انجام شده و زمان کلاس را از دست دادیم"

#### **- چالش های مرتبط با محتوای متمرکز و اهمیت تجارب بومی در آموزش**

اطلاع رسان ها پیچیدگی دانش متمرکز را از چالش های مهم در مناطق بومی در شرایط بحران کووید ۱۹ می دادند.

اطلاع رسان شماره ۷ می گوید "معلمان بومی بیشتر وقت ها از مثالها و تجارب بومی برای یادگیری و آموزش بهتر استفاده می کنند که این مساله در شرایط کنونی مهیا نیست مثلا دانش آموزان را به کارگاه های سنتی می بردیم و یا در درس مطالعات اجتماعی به مکان های تاریخی و تولیدی.. که در حال حاضر با توجه به سختی های دانش ملی و عدم آشنایی دانش آموزان با آن و از یکسو عدم آموزش حضوری این مشکلات خودشو نشون میده و در دسر زا شده"

#### **- کاهش مشارکت گروهی در بین دانش آموزان بومی**

از نظر اطلاع رسان ها عدم ارتباط گروهی بین دانش آموزان بومی یکی از چالش های دوره کووید ۱۹ در محیط های بومی است.

اطلاع رسان ۱ "می گوید دانش آموزان در روستاها معمولا به کمک دانش بومی و تجارب محیطی یاد می گیرند آنها برای بازدید و طبیعت گردی به محیط های بومی برده می شوند و عادت دارند که فعالیت های خود را به شکل گروهی انجام داده و گزارش های گروهی و فردی تنظیم کنند. با توجه به همه گیری کووید ۱۹ و قطع آموزش های حضوری این فرصت از آنها گرفته شد. برای دانش آموزانی که به مشارکت گروهی عادت کردند فعالیت های انفرادی نتیجه خوبی ندارد "

## جدول ۱. چالش های آموزش در مناطق دارای خرده فرهنگ های بومی در دوره کووید ۱۹

مستندات	نمونه مصاحبه	چالش ها و مولفه ها
کد: ۴.۱۳.۸.۱۶.۹.۵	اطلاع رسان ۵ در دوره کرونا دانش آموزان خیلی سردرگم شدند. فضای مجازی آنها را با همه ای اطلاعات و وب گردی وو.. مواجه کرد که برای آنها جذاب و جدید است که این باعث شده دانش آموزان بیشتر در فضای مجازی سرچ کنند و عکس و فیلم دانلود کنند.  اطلاع رسان ۳ با توجه به اینکه زیر ساخت ها برای پذیرش استفاده از گوشی در سنین کودکی در فرهنگ های بسته بومی فراهم نیست مشکلاتی بوجود خواهد آمد"	۱. عدم دسترسی به رسانه ۲. عدم آشنایی با رسانه ها ۳. خستگی از رسانه ها و عصبی شدن و عدم تمرکز ۳. الگو پذیری از فضای مجازی ۴. وب گردی و عادت به فضای مجازی ۵. کاهش ارتباط عاطفی بین دانش آموزان ۶. عدم تجارب گروهی و کاهش یادگیری ۷. تقلب و جانشین پروری
کد: ۲.۱۰.۱۳.۹.۶	اطلاع رسان ۷: معلمان خیلی کار با نرم افزارها را بلد نیستند و حتی اکثریت آنها نمی توانند نرم افزارها رو نصب کنند. واحد حمایت هم به موقع جواب نمیداد این خودش باعث خستگی و نگرانی معلمان میشد	۱. مشکل نرم افزارها و نصب آن ۲. قطع و وصلی اینترنت ۳. بروز رسانی ۴. عدم پشتیبانی به موقع ۵. باند اینترنت و پوشش دهی
کد: ۵.۶.۸.۱۲.۱۰.۳	اطلاع رسان ۹ " کووید ۱۹ تجارب جدیدی را برای همه در همه عرصه ها بوجود آورد، اما در مناطق مرزی و بومی و نظام آموزشی خرده فرهنگ ها، چالش های زیادی خلق و ایجاد کرده. چرا که نه معلمان و نه شرایط زندگی بومی آماده پذیرش چنین شرایط بود"	۱. عدم آشنایی با رسانه ها و نرم افزارها ۲. کاهش ارتباط عاطفی با دانش آموزان ۳. عدم کنترل طیف های قومی در فضای مجازی ۴. عدم دسترسی به تجارب بومی در آموزش
کد: ۱.۱۰.۴.۷.۱۱.۹	اطلاع رسان ۱۲ " در جوامع بومی حفظ ارزشهای محلی یک اصل است با توجه به بیماری کووید ۱۹ مردم بومی خیلی نگران تخریب و تغییرات ناخواسته فرهنگ بومی شدند. استفاده از فضای مجازی توسط فرزندان نگران کننده است"	۱. ترس از الگو پذیری فرزندان از فضای مجازی ۲. تخریب فرهنگ بومی به تدریج با وب گردی ۳. نگرانی ورود به فضای مجازی در سنین پایین و پیامدها ۴. نابودی و تضعیف زبان مادری ۵. راه یابی سبک های جدید و ارزشهای جدید به فرهنگ بومی
کد: ۹.۸.۱۰.۱۲.۱۳	اطلاع رسان ۸ " در شرایط کرونا والدین در مناطق بومی خیلی سختی میکشند چون نه با رسانه ها آشنا هستند نه دوست دارند در دوره ابتدایی موبایل دست بچه هاشون باشه این مسائل براشون خوشایند نیست این مشکلات را به مدیر-معلمان گزارش می کنند و ناراضی هستند و مساله دیگه	۱. درگیری والدین با فرزندان جهت دسترسی به گوشی و رسانه ۲. عدم کنترل فرزندان جهت استفاده از رسانه ها و ایجاد تنش ۳. بیسوادی و یا کم سوادی والدین و عدم کمک به فرزندان و احساس درخودماندگی ۴. نگرانی والدین از تربیت پذیری نادرست از فضای

بیسوادی اکثریت مادران و پدران دانش آموزان است که شرایط را بدتر کرده"	مجازی ۴. بحث امکانات مالی جهت تهیه رسانه یادگیری	
--	--	--

### -بحث نتیجه گیری

کووید ۱۹ چالش‌های زیادی را در عرصه‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و آموزشی بوجود آورد. نظام آموزشی بسیاری از کشورهای دنیا نیز با این چالش مواجه شدند (خادمی، ۱۳۹۹)، نظام آموزشی و برنامه درسی مناطق محروم، محیط‌های آموزشی بومی و فرهنگ‌های خرد مرزی نیز از چالش‌های آن به دور نیستند. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی تجارب زیسته معلمان بومی از چالش‌های آموزش در مناطق دارای خرده فرهنگ در دوران بحران کووید ۱۹ شهرستان لایین انجام شد. رویکرد پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی است. نتایج یافته‌ها در ۵ مولفه اصلی از جمله چالش‌های مرتبط با معلمان شامل زیر مولفه‌های عدم آشنایی با رسانه‌ها و نرم افزارها، کاهش ارتباط عاطفی با دانش آموزان، عدم کنترل طیف‌های قومی در فضای مجازی، عدم دسترسی به تجارب بومی در آموزش و چالش‌های مرتبط با سیستم و رسانه‌های مجازی شامل، زیر مولفه‌های مشکل نرم افزارها و نصب آن، قطع و وصلی اینترنت، بروز رسانی، عدم پشتیبانی به موقع، باند اینترنت و پوشش دهی، مشکلات مرتبط با دانش آموزان شامل زیر مولفه‌های عدم دسترسی به رسانه، عدم آشنایی با رسانه‌ها، خستگی از رسانه‌ها و عصبی شدن و عدم تمرکز، الگو پذیری از فضای مجازی، وب گردی و عادت‌های ناپسند، کاهش ارتباط عاطفی بین دانش آموزان، عدم تجارب گروهی و کاهش یادگیری، تقلب و جانشین پروری، و چالش‌های مرتبط با والدین نیز شامل زیر مولفه‌های درگیری والدین با فرزندان جهت دسترسی به گوشی و رسانه، عدم کنترل فرزندان جهت استفاده از رسانه‌ها و ایجاد تنش، بیسوادی و یا کم سوادی والدین و عدم کمک به فرزندان و احساس درخودماندگی، نگرانی والدین از تربیت پذیری نادرست از فضای مجازی، بحث امکانات مالی جهت تهیه رسانه یادگیری و چالش‌های مرتبط با جامعه بومی نیز شامل زیر مولفه‌های ترس از الگو پذیری فرزندان از فضای مجازی، تخریب فرهنگ بومی به تدریج با وب گردی، نگرانی ورود به فضای مجازی در سنین پایین و پیامدها، نابودی و تضعیف زبان مادری، راه یابی سبک‌های جدید و ارزشهای جدید به فرهنگ بومی است. در ادامه و در ذیل تایید پذیری مهم‌ترین یافته‌ها با مبانی نظری انجام گرفته است.

-محور اول: چالش‌های مرتبط با معلمان

- یافته‌ها در بخش چالش‌های مرتبط با معلمان نشان داد، که معلمان در فضای مجازی نمی‌توانند دانش آموزان چند قومیتی را کنترل کنند. در این راستا در پژوهش لیوردا<sup>۱</sup> (۲۰۱۵)، نیز آمده است که، اختلافات زبانی در مناطق چند زبانه چالش‌هایی را برای معلمان بوجود می‌آورد که از جمله چگونگی تعامل با آنها، مشکلات رفتاری و کنترل دانش آموزان مشکلات عمده هستند. هم چنین پیو، کوملودی و روزسا<sup>۲</sup> (۲۰۱۵)، گزارش دادند که اغلب معلمان به دلیل ناآشنا بودن با فرهنگ دانش آموزان چند قومیتی و یا مسلط نبودن به زبان مادری آنها چالش‌های ارتباطی در محیط‌های یادگیری را تجربه می‌کنند. تحقیق والکین شاو و اوان<sup>۳</sup> (۲۰۱۴)، نیز آمده است که معلمان در فضای تعاملی چهره به چهره می‌توانند چالش‌های مرتبط با دانش آموزان چند زبانه را کاهش دهند. در شرایطی که معلمان از دانش آموزان دور هستند کاهش ارتباطی معلم و دانش آموزان تنش بوجود می‌آورد. معلمان خوب باید با ویژگی‌های زبان مادری دانش آموزان آشنا باشند و در صورت لزوم توانایی استفاده از زبان اول دانش آموزان را داشته باشند. زبان مشترک باعث ایجاد تعامل در افراد می‌شود. دانش آموزان به دلیل فرهنگ مشترکشان تعامل کلاسی بهتری دارند. همچنین در پژوهش جلایری لایین (۱۳۹۸)، نیز آمده است که در محیط‌های دارای خرده فرهنگ وجود برنامه درسی متمرکز چالش‌هایی برای آموزش معلمان بوجود آورده است که معلمان در کلاس‌های درس حضوری این چالش‌ها را با اجرای برنامه درسی بومی کاهش می‌دهند. علاوه بر این، در این پژوهش به زیر ساخت‌های ضعیف و عدم آشنایی معلمان در محیط‌های خرده فرهنگی با رسانه‌های مجازی و استفاده از تکنولوژی در تدریس اشاره شده است که یافته‌های مطالعه حاضر را تایید می‌کند.

#### - محور دوم: چالش‌های مرتبط با زیر ساخت‌ها

- یافته‌ها نشان داد زیر ساخت‌های مناطق بومی آمادگی ورود به فضای مجازی را ندارند. همسو با این یافته در پژوهش میرانی سرگز و همکاران (۱۳۹۹)، آمده است که در بحران کووید ۱۹، دست اندرکاران نظام آموزشی خود را موظف دیدند تا با استفاده از نرم افزارها و ابزارهای مختلف جریان آموزش را از طریق فضای مجازی دنبال کنند. اما به دلیل نبود زیرساخت‌ها و امکانات لازم چه در بحث طراحی و چه اجرا با چالش‌های جدی روبه رو شدند در مجموع بررسی‌های انجام شده می‌توان گفت که آموزش مجازی در ایران به دلیل آن که تا قبل از بحران کرونا به صورت جدی دنبال نشده بود و زیرساخت‌های آن نیز فراهم نبود، در طراحی و اجرا با چالش‌های اساسی روبه رو شده است که موفقیت آن را کم رنگ می‌کند. از سویی دیگر، بحران کووید ۱۹ می‌تواند فرصتی برای شناسایی ضعف‌ها، کمبودها و نقص‌های زیرساختی در این زمینه و نمایان ساختن عدم توازن در توزیع زیرساخت‌های مورد نیاز در بخش اینترنت و شبکه‌های تلویزیونی به خصوص در مناطق دور از دسترس و محروم و شناسایی این کمبودها و تلاش در جهت برطرف کردن آنها باشد و این به مثابه رشد و تعالی در این زمینه و جنبه مثبت شرایط به وجود آمده و خود نقطه آغازی برای تداوم و ارتقاء کیفیت بحث آموزش مجازی در آینده است. در پژوهش

<sup>1</sup> Llurda

<sup>2</sup> Chu, Komlodi & Rózsa

<sup>3</sup> Valkinsha and ovan

طرلانی(۱۳۹۹)، نیز آمده است بدون تردید آموزش مجازی نمی تواند جایگزین خوبی برای آموزش حضوری باشد هرچند می تواند در کنار و مکمل آن استفاده شد، اما نمی تواند به طور کامل و جامع کارکردهای تعلیم و تربیتی مدرسه را در موارد مختلفی هم چون یادگیری، مهارت آموزی، نوآوری، پرسشگری و ... پوشش دهد البته برای کسانی که به تجهیزات فناوری مناسب دسترسی دارند. شواهدی وجود دارد که یادگیری آنلاین را می توان به روش های مختلفی موثرتر دانست. در حال حاضر با وجود حمایت های کمی که در بحث های مختلف مالی و مدیریتی از نظام آموزشی می شود، متولیان امر تعلیم و تربیت تلاش می کنند تا نقاط ضعف را به قوت ها و از تهدیدها فرصت بسازند و یقینا در این مسیر با مشکلات و سختی هایی روبرو هستند که باید از پیش برای آنها آینده نگری و برنامه ریزی کنند. علاوه بر این یافته های تحقیق ابوالحسنی و همکاران(۱۳۹۹)، موارد مذکور را تأیید می کند.

#### محور سوم: چالش های مرتبط با دانش آموزان

-یافته ها نشان داد که از جمله چالش های کووید ۱۹ برای دانش آموزان کاهش تعامل، کاهش نظارت، و عدم آشنایی دانش آموزان با فضای مجازی است. در این راستا یافته های( افشارلو، عابدپور، ۱۳۹۹)، نیز نشان داد که کاهش تحرک دانش آموزان، عدم استفاده درست دانش آموزان از فضای مجازی، عدم شرکت دانش آموزان در کلاس درس، کاهش تعامل استاد شاگردی به صورت روبه رو، عدم ارائه نادرست مطالب درسی، عدم مهارت معلمان و آموزگاران از استفاده درست امکانات آموزشی به خصوص اپلیکشن های آموزشی، عدم مهارت دانش آموزان در یادگیری مطالب، عدم تشخیص میزان یادگیری، عدم ارائه تکالیف و کاهش نظارت های آموزشی از معایب بزرگ آموزش مجازی در دانش آموزان می باشد. متأسفانه در کنار مزایای آموزش مجازی نظیر محدودیت سازی و کاهش احتمال انتقال ویروس ولی آموزش مجازی به دلیل عدم آگاهی دانش آموزان از سواد رسانه ای و شرایط سنی دانش آموزان و کنجکاوی، ریسک پذیری و عدم انتقاد پذیری بیشتر شاهد اثرات مخرب آموزشی و کاهش کیفیت آموزش تعلیم و تربیت در مدارس بودیم. که لازم است مدیران و دست اندرکاران بهداشتی با بررسی نیازهای آموزشی و مهندسی مجدد در نحوه آموزش مجازی و اجرای برنامه ترکیبی مجازی و کلاس درس کیفیت آموزش در مدارس را ارتقاء دهند. زیرا افزایش کیفیت آموزشی موجب شکل گیری شخصیت و آینده درست در دانش آموزان می گردد. علاوه بر این، یافته ها نشان داد که محتوای ملی و به شکل متمرکز در کووید ۱۹ یکی از چالش های معلمان است. همچنین نتایج پژوهش ابواگی، یوسون و اپیا<sup>۱</sup>(۲۰۲۱)، حاکی از آن است که مشکلات دسترسی به امکانات لازم برای کلاس های مجازی یکی از چالش های اساسی در همه نظام آموزشی است. یافته های پژوهش جلایری لایین و همکاران (۲۰۱۹)، نشان داد یکی از چالش های نظام آموزشی خرده فرهنگ ها وجود برنامه درسی متمرکز است. محتوای متمرکز و نبود کتاب های بومی برای معلمان در مناطق دارای خرده فرهنگ چالشی اساسی محسوب می شود. اینکه محتوا منعکس کننده ابعاد فرهنگ بومی باشد از اهمیت فوق العاده ای برخوردار است (دنیس، ۲۰۱۱، گایودری، ۲۰۱۶).

<sup>1</sup> Aboagye, Yawson & Appiah

### محو‌چهارم: چالش‌های مرتبط با جامعه بومی و والدین

- عامل علی دیگر مشکلات مرتبط با جامعه بومی است. یافته‌ها نشان داد که بومیان نگران تخریب فرهنگ بومی، نابودی زبان مادری دانش‌آموزان هستند، تحقیق علی پور و علی پور (۱۳۹۵)، نیز بیان می‌کند مردم اقلیت‌های کرد و ترک را با نشانه تعصب بودن نسبت به حفظ فرهنگ بومی می‌شناسند. در این راستا خداوند در سوره روم آیه ۲۲ می‌فرماید: از نشانه‌های قدرت خداوند آفرینش آسمان‌ها و زمین و نیز تفاوت زبان‌ها و رنگ‌های شما انسان‌هاست و احترام به تنوع فرهنگی و زبانی واجب است. اصل نوزده قانون اساسی به برابری قومی و نژادی و در اصل پانزده توجه به زبان‌های محلی و قومی مورد توجه قرار گرفته است (اصول قانون اساسی، ۱۳۹۰). علاوه بر این‌ها، سند چشم‌انداز توسعه، موضوع توجه به «حفظ کرامت و حقوق انسان‌ها»<sup>۱</sup>، «ایجاد فرصت‌های برابر و به‌دوراز تبعیض آ»<sup>۲</sup>، «عدالت اجتماعی و آزادی‌های مشروع آ»<sup>۳</sup> را به‌عنوان بخشی از اهداف خود مطرح نموده است. (صادقی، ۱۳۹۱). یافته‌ها مطالعه حاضر نیز نشان داد که والدین و جامعه بومی نگران تخریب فرهنگ بومی منطقه هستند و از الگو پذیری کاذب فرزندانشان از فضای مجازی هراس دارند و نگران بحث‌های غیر اخلاقی فضای مجازی می‌باشند. تایید این یافته‌ها در پژوهش قوم نگارانه جلایری لایین (۱۳۹۸)، نیز آمده است که والدین و بومیان نگران تخریب فرهنگ بومی بوده و تمام کانال‌های بومی، فعالان فرهنگی و معلمان منطقه در تلاش هستند تا در حفظ فرهنگ بومی کوشا باشند.

با توجه به مواردی که ذکر شد شواهد نشان داد که بحران کرونا تبعات زیادی را به زندگی عادی مردم، ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی وارد کرده است نظام آموزشی و ساحت‌های تربیتی یکی از حساس‌ترین مولفه‌های مورد توجه است، که در بحران کووید ۱۹ نیز چالش‌های زیادی را تجربه می‌کند که پیامدهای آن ممکن است تا سالها ادامه داشته باشد. این چالش‌ها در مناطق بومی، مناطق مرزی و محیط‌های دور دست روستایی اثر بدتری را داشته است، چرا که در دوره بحران کووید ۱۹ آموزش به کمک سیستم‌های مجازی جای تعامل‌های زنده را گرفته‌اند. این مساله در محیط‌های فرهنگی بسته بومی به راحتی نمی‌تواند موثر باشد. چرا که در فرهنگ‌های خرد، احترام به ارزش‌های بومی بسیار مهم بوده و دلواپسان و فعالان فرهنگی منطقه نگران ترویج ارزش‌های مغایر با فرهنگ بومی هستند. در حال حاضر بومیان منطقه تعصب زیادی به حفظ زبان مادری، حفظ ارزش‌های محلی، آداب و رسوم منطقه دارند (جلایری لایین و همکاران، ۲۰۱۹). با توجه به ورود آنی رسانه‌ها به محیط‌های بومی دانش‌آموزان مناطق دور دست علاوه بر مشکلات مرتبط به سیستم‌ها و دسترسی به اینترنت مشکلات عمیقی دیگر مثل الگو برداری کاذب از فضای مجازی، وب گردی و... را تجربه می‌کنند، که این تجارب با توجه به چشم‌گوش بسته بودن آنها و ندیدن آموزش‌های لازم در این زمینه برای خرده فرهنگ‌های بومی خسارت‌های زیادی را به همراه دارد، چرا که تربیت به شیوه بومی در مناطق بومی حاصل تلاش‌های معلمان بومی و فعالان بومی منطقه است که با بحران کووید ۱۹ و رفع موانع بین دانش‌آموزان و رسانه و فضای مجازی و سایت‌های مختلف

<sup>1</sup> Maintaining human dignity and rights

<sup>2</sup> Creating equal opportunities and free from discrimination

<sup>3</sup> Social justice and legitimate freedoms



و... این ارزش ها ممکن است به تدریج کمرنگ شوند. لذا پیشنهاد می شود به منظور شناسایی عوامل و بسترهای چالش‌زا و چالش‌های موجود نظام آموزشی خرده فرهنگ‌های بومی پژوهش‌های میدانی انجام شود.

## منابع

- احمدی، حمید (۱۳۸۹). قومیت و قوم‌گرایی در ایران، افسانه و واقعیت، تهران: نشر نی
- احمدی، زینب و ناصح، جواد، (۱۳۹۹). مدیریت مدرسه در دوره کرونا و چالش‌های آموزش مجازی، سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، مشاوره، تعلیم و تربیت، مشهد.
- افشارلو، سمیه و عابدپور، سهیلا، (۱۳۹۹)، کرونا و آسیب‌های آموزشی دانش‌آموزان سومین همایش ملی مراقبت و درمان، علی‌آباد (۱)۳.
- جلابری لایین، شیوا، آیتی، محسن، جعفری ثانی، حسین، اکبری، محمد (۱۳۹۸)، ارائه الگوی برنامه درسی بومی درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی برای مناطق دارای خرده فرهنگ. پایان نامه دکتری و دانشگاه بیرجند.
- حاجی تبار فیروزجائی، محسن و میر عرب رضی، رضا (۱۳۹۶). تحلیل وضعیت موجود بومی‌سازی برنامه درسی در مدارس ابتدایی فصلنامه چستی چربی و چگونگی بومی‌سازی برنامه درسی. شماره اول. (۱)۱.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۸۳). مسله وحدت و الگوی سیاست قومی در ایران در «مسایل اجتماعی ایران». مجموعه مقالات انجمن جامعه‌شناسی ایران. (۱)۱.
- خادمی، نسیم و خادمی، فاطمه و شتابنده، حسین، (۱۳۹۹)، تاثیر شیوع ویروس کرونا COVID 19 بر نظام آموزشی و آرایه همکارها، اولین همایش ملی تولید دانش سلامتی در مواجهه با کرونا و حکمرانی در جهان پسا کرونا، نجف آباد
- شریف، مصطفی (۱۳۹۰)، برنامه درسی. گفتمان نظریه، پژوهش و عمل برنامه درسی پست مدرن. اصفهان: جهاد دانشگاهی
- شیخاوندی، داور (۱۳۸۶). بازتاب هویت قومی در کتاب تعلیمات اجتماعی ابتدایی و متوسطه. مجله علمی و پژوهشی تعلیم و تربیت. شماره ۹۳. ۲۰-۸۷.
- صادقی، علیرضا (۱۳۸۹). بررسی سند برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی، (۱۸) ۵- ۲۱۴- ۱۸۹.
- صادقی، علیرضا، (۱۳۹۱)، ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران، بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها، راهبرد فرهنگ، شماره ۲۲. ۲۲.
- طرلانی، حمیدرضا، (۱۳۹۹). بررسی تغییرات چشمگیر در محیط آموزشی برای استفاده از آموزش آنلاین در دوران بیماری کرونا، سومین همایش بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، همدان
- عراقیه، علیرضا، فتحی و اجارگاه، کورش، برزگر، نادر، مردای، سعید (۱۳۹۰). توسعه سرمایه انسانی در آموزش عالی از طریق احترام به تنوع قومی و فرهنگی دانشجویان. دوفصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام آموزشی. ۴(۷)، ۸۵-۹۹.
- عراقیه، علیرضا؛ فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۹۱). جایگاه چند فرهنگی در آموزش عالی و آموزش عالی. راهبرد فرهنگ، شماره ۱۷ و ۱۸ بهار و تابستان، ۱۸۸-۲۰۴.
- عسکریان، مصطفی (۱۳۸۵). جایگاه قومی در تربیت شهروندی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، (۱۷) ۵، ۱۶۲-۱۳۳.
- عطاران، محمد (۱۳۹۱). فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچرو روایت‌های یک معلم. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، (۲۵) ۴۵-۶.
- علی پور، لیلو علی پور، نسرین (۱۳۹۶) آموزش چند فرهنگی و قومیت در برنامه درسی. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی. شماره ۱۱ زمستان ۱۳۹۵. ص ۱۸۲-۱۶۷.
- غریبی، جلال، گلستانی، هاشم، جعفری، سید ابراهیم (۱۳۹۳). مبانی ارزش‌شناسی تعلیم تربیت چند فرهنگی. مجله تدریس پژوهی (۱)۲

- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۵). تربیت شهروندی، رسالت مغفول نظام آموزش و پرورش، نوآوری های آموزشی، سال پنجم: ۱۰-۱۷.
- کرسول، جان (۱۳۹۶)، پویای کیفی و طرح پژوهش انتخاب از میان پنج رویکرد (روایت پژوهی، پدیدارشناسی، نظریه داده بنیاد، قوم نگاری و مطالعه موردی). ترجمه حسن دانایی فرد و حسین کاظمی. تهران: صفار
- گال، مردیت، بورک، والتر، گال، جویس (۱۳۹۲). روش های تحقیق کمی و کیفی جلد اول، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران، تهران: سمت.
- محبی امین، سکینه (۱۳۹۲). شناسایی فرهنگ تدریس و الزامات تدریس خلاق در دانشگاه. پایان نامه دکتری در رشته ی برنامه ریزی درسی. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
- مهرابی، علیرضا (۱۴۰۰)، بررسی چالش های کرونا در نظام آموزشی خرده فرهنگ های مرزی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی (مطالعه ای پدیدارشناسانه)، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی، دانشگاه پیام نور مشهد.
- مهرمحمدی، محمود و دیگران. (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظریه ها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: به نشر.
- میرانی سرگزی، نرگس و حیدری آبروان، محمد جواد و عسکری، مهتاب و خوش خواهش، رویا، (۱۳۹۹) کرونا و چالش های آموزش مجازی در ایران، دومین کنفرانس روانشناسی، علوم تربیتی، علوم اجتماعی و مشاوره
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: سمت
- یارمحمدیان، محمد (۱۳۸۱). اصول برنامه درسی، تهران: یادواره کتاب

- Aboagye, E., Yawson, J. A., & Appiah, K. N. (2021). COVID-19 and E-learning: The challenges of students in tertiary institutions. *Social Education Research*, 1-8
- Alismail, H. A. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139-146.
- Allen, K. M. , Jackson, I. , & Knight, M. G. (2012). Complicating Culturally Relevant Pedagogy: Unpacking African Immigrants' Cultural Identities. *International Journal of Multicultural Education*, 14(2), 1-27.
- Aydin, H., & Ozfidan, B. (2014). Perceptions on mother tongue based multicultural and bilingual education in Turkey. *Multicultural Education Review (MER)*, 6(1), 51-78.
- Bagshaw, D. (2001). The Three M's-Mediation, Postmodernism, and the New Millennium. *Meolation quarte*, 18(3), 205-219.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (۲۰۰۵). *Multicultural education Issues and Perspectives* (۵th Ed.). New York: John Wiley.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2005). *Multicultural education Issues and Perspectives* (5th ed.), New York: John Wiley.
- Barnett, R., & Napoli, R. D. (2008). *Changing identities in higher education: Voicing perspectives*. London and New York: Routledge.
- Baynes, R. (2016). Teachers' attitudes to including Indigenous knowledges in the Australian science curriculum. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 45(1), 80-90.
- Bradshaw, R. (2014). Democratic teaching: An incomplete job description. *Democracy and Education*, 22(2), 3.
- Jones, G. S. (2014). *Outcast London: a study in the relationship between classes in Victorian society*. Verso.
- Brant Castellano, M. (2014). *Indigenizing education*. Retrieved November 5, 2019, from <https://www.edcan.ca/articles/indigenizing-education/>
- Chen, D.-T., Wang, L.-Y., & Neo, W.-L. (2015). School-based curriculum development towards a culture of learning: nonlinearity in practice. *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 213-228, doi:10.1080/00071005.2015.1034236

- Chen, S. M., & Lee, Y. A. (۲۰۱۰). Dancing with Ethnic Identities: How a Taiwan Aboriginal Dance Club Influenced Junior High Students. *International Journal of Multicultural Education*, ۱۷(۲), ۳۴-۲۰.
- Dawadi, S., Giri, R. A., & Simkhada, P. (2020). Impact of COVID-19 on the Education Sector in Nepal: Challenges and Coping Strategies. *Online Submission*.
- 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.
- Denk, T., & Christensen, H. S. (2016). How to classify political cultures? A comparison of three methods of classification. *Quality & Quantity*, 50(1), 177-191
- Egne, R. M. (2014). Representation of the Ethiopian multicultural society in secondary teacher education curricula. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(1): 54-75.
- Eskici, M. (2016). Faculty members' opinions about multiculturalism in higher education. *The Anthropologist*, 24(1), 252-261.
- Finnish National Board of Education. (2014). National Core Curriculum for Basic Education 2014. Helsinki: Author
- Gaudry, A. (2016). Paved with good intentions: Simply requiring Indigenous content is not enough. Activehistory.ca. Retrieved October 21, 2019, from <http://activehistory.ca/2016/01/paved-with-good-intentions-simply-requiring-indigenous-content-is-not-enough/>
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2018). Developing and Implementing Policies of Intercultural Education in Cyprus in the Context of Globalisation. *The Cyprus Review*, 30(1), 353-367.
- Hammarberg, B. (2014). Problems in defining the concepts of L1, L2 and L3. *Teaching and learning in multilingual contexts: Sociolinguistic and educational perspectives*, 3, 18.
- Jalayeri Laeen, Sh, Ayati, M, Jafari Sani, H & Akbari Booreng, M(2019) A Teachers Perception on Localization of Curriculum with Emphasis on Emphasis on Social STUDIES Lesson. *International Journal of Higher Education*. 3,9
- JoAnne W. (2018). Putnam David E. Putnam University of Maine at Presque Isle U. S. *An International Journal of Multicultural Education*.3,8
- Lee, D.H.L., & Lee, W.O. (2018). Transformational change in instruction with professional learning communities? The influence of teacher cultural disposition in high power distance contexts. *Journal of educational change*, 19(4), 463-488. doi:10.1007/s10833-018-9328-
- Lin, E.; Shi, Q.; Wang, J.; Zhang, S. & Hui, L(2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40)3(, 227-248
- Liu, Y., & Almor, T. (2016). How culture influences the way entrepreneurs deal with uncertainty in inter-organizational relationships: The case of returnee versus local entrepreneurs in China. *International Business Review*, 25(1), 4-14.
- Muchenje, F. , & Heeralal, P. J. (2016). Teachers' Views on the Accommodation of Students' Cultural Diversity in Curriculum Instructional Materials in Use in Primary Schools in Chegutu District Zimbabwe. *Journal of Social Sciences*, 47(2), 142-150.
- Murphy S.(2010).challenges for multicultural education in Japan.Availablefrom:<http://www Scirus.com> . [Accessed 3 June 2010 ] .  
New York: Teachers College Press
- Nieto, S. (1992). Affirming diversity: *The sociopolitical context of Multicultural Education*. New York: Longman
- 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.
- Putnam, J. W., Putnam, D. E., Jerome, B., & Jerome, R. (2014). Cross-cultural collaboration for locally developed indigenous curriculum. *International Journal of Multicultural Education*, ۱۷(۲), ۱۸-۱.
- 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.
- Samuel, A. I. (2020). Coronavirus (COVID-19) and Nigerian education system: impacts, management, responses, and way forward. *Education Journal*, 3(4), 88-102.