

Analyses the current situation of education in rural schools and providing strategies with focus on promoting connection between school and local community

Abdolrahman Jarihi¹

15

Vol. 4
autumn 2023



Research Paper

Received:
23 May 2022
Accepted
10 September 2023
P.P: 116-130

Print ISSN: 2717-4484
Online ISSN: 2717-4492



Abstract

This paper investigate current situation of rural education in schools and that's problems and challenges, For this purpose, based on successful experiences and valid researches, It introduces some solutions and new approaches, With focus on promoting relationship between school and community. The research method is the descriptive-analytic method that contains studding and analyzing documents and researches, after analyzing current situation, at first the problems will be identified and then categorized. The problem will be explain and reorganized by using other experiences and then the solutions will be introduced. Finally by explaining and exploring the role of school in community and its development, some approaches, such as contextualizing education, place based education and project based education will be introduced. These approaches are well known and used in some educational systems.

Keywords: rural schools, rural education, linkage between school and community, contextualizing

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

DOI: 10.22098/AEL.2022.11003.1110

^{1*} Ph.D. in educational technology, Ministry of Education, Educational Supervisor in Elementary Rural Schools, Sardasht city, Iran.(a_garihi@yahoo.com)

نشریه علمی رهبری آموزشی کاربردی

تحلیلی بر وضعیت موجود آموزش در مدارس روستایی و ارائه راهکارهایی با تمرکز بر تقویت پیوند مدرسه با اجتماع محلی (بازاندیشی نسبت مدرسه با اجتماع)

عبدالرحمان جریجی^۱

سال چهارم
پاییز ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:

۱۴۰۱/۰۳/۰۲

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۲/۰۶/۱۹

صص: ۱۳۰-۱۱۶

شاپا چاپی: ۲۷۱۷-۴۴۸۴
الکترونیکی: ۲۷۱۷-۴۴۹۲



واژگان کلیدی: آموزش و پرورش روستایی، پیوند مدرسه و اجتماع، زمینه‌مندسازی، آموزش مکان محور

DOI: 10.22098/AEL.2023.11804.1184

^۱ دکتری تخصصی تکنولوژی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش، راهبر آموزشی و تربیتی مدارس روستایی، شهرستان سردشت، ایران. (a_garihi@yahoo.com)

مقدمه

صاحب‌نظران عرصه تعلیم و تربیت و توسعه اذعان دارند که آموزش و پرورش نقشی کلیدی و بی‌بدیل در توسعه و رشد و شکوفایی و ارتقاء سطح توسعه انسانی در جوامع ایفا می‌کند. در این میان، آموزش پایه به عنوان اولین سطح آموزش که به افراد ارائه می‌شود، تأثیر بسیاری بر فرد و جامعه برجای می‌گذارد. عظیمی^۱ (۲۰۱۳) بر این باور است که قوام جامعه در گرو آموزش ابتدایی است. چون آموزش ابتدایی اساس تمام تحولات توسعه‌ای است. آموزش ابتدایی موردنظر در یک کلام باید نوعی از آموزش باشد که باور به علم و علاقه به علم را در فرزندانمان ریشه دار کند، باور و علاقه به آزادی را در بچه پرورش دهد و همینطور باور و علاقه به کار، باور و علاقه به عدالت را. البته این رسالت آموزش ابتدایی در همه جوامع نیست بلکه این رسالت آموزش ابتدایی در جوامع گذرا به ویژه در جامعه ایران است. سه گزارش بین‌المللی که در چند سال اخیر منتشر شدند، قویاً اظهارداشتند که آموزش ابتدایی در کشورهای درحال توسعه این توان را دارد که ظرفیتی برای یادگیری مادام‌العمر در افراد بسازد، دانش، مهارتها و نگرش‌ها در کودکان را توسعه دهد و در توسعه کلی اجتماع مشارکت کند. هماهنگ با این دیدگاه، دولتهای اکثر کشورهای جهان هدف دستیابی به آموزش ابتدایی برای همه را برای خود تعیین کردند. (1996؛ Delors). با این حال، علیرغم سرمایه‌گذاری خیلی زیاد، مطالعات درباره آموزش ابتدایی در کشورهای درحال توسعه نشان از ادامه مشارکت پایین، میزان بالای افت تحصیل شاگردان در موارد بسیاری می‌دهد. محدودیتهای آموزش ابتدایی شامل ورودیهای موردنیاز ناکافی، کمبود شرایط تسهیل‌گر و نبود حمایت از سیاستگذاران، مسئولان مدارس و افراد اجتماع محلی می‌باشند (Taylor & Mulhall, 2001). بنابه گفته (Vakili, 2010) اکنون اگر بخواهیم مدارس روستایی برای روستاییان منافع عملی در مسیر توسعه روستایی داشته باشد، احتمالاً باید ویژگی روستابودگی و تأثیرات آن بر آموزش را در نظر بگیریم. در این زمینه ایشان خاطرنشان می‌سازد که مطالعات آموزش در ایران ایجاب می‌کند تا توجه به مدارس روستایی نیز شود. نمی‌توان بررسی‌های کلی آموزش را به مدارس روستایی نیز تعمیم داد. بخشی از مشکل آموزش در ایران این است که کارشناسان و برنامه‌ریزان آموزشی ما اغلب از دانش لازم درباره روستاها برخوردار نیستند. این دانش زمانی حاصل می‌شود که مطالعات آموزش روستایی گسترش یابد. از این رو ما نیازمند به توسعه «مطالعات آموزش روستایی» هستیم. در این مطالعات نیز باید به موضوعات محلی و برخاسته از تجربه‌های واقعی روستاییان و مسائل آنها تکیه و توجه نمود. امکانات محلی و شرایط خاص روستایی از قبیل کم جمعیت بودن مناطق روستایی، فاصله‌ی زیاد آنها با مناطق شهری و پرجمعیت، فرهنگ غالب روستایی، وضعیت خانوادگی، فضای فیزیکی مدارس و غیره همه می‌توانند بر روند تدریس و یادگیری در مناطق روستایی مؤثر باشند و معلمان را با فرصت‌ها و یا چالشهایی مواجه (Vakili, 2010).

این درحالی است که با نگاهی به مطالعات انجام گرفته درباره آموزش و پرورش روستایی در ایران، ملاحظه می‌کنیم که تعداد تحقیقاتی که از این زاویه به موضوع پرداخته باشند بسیار اندک هستند و به روابط و مناسبات مدرسه با اجتماع محلی و ویژگی یک مدرسه روستا متناسب با تغییر و تحولات پدیدآمده، پرداخته نشده است. تحقیقاتی که درباره آموزشهای روستایی انجام می‌گیرند عمدتاً بر آموزشهای بزرگسالان و آموزشهای غیررسمی تمرکز دارند و از آموزشهای پایه غفلت شده است. آموزش روستایی را صرفاً در بحث مدارس چندپایه دیده‌اند و به "مدارس روستایی" یا "آموزش در روستا" به عنوان موضوعی با هویتی مستقل پرداخته نشده است. تحقیقاتی هم که انجام گرفته است صرفاً به مشکلات و موانع این نوع آموزشها توجه کرده‌اند. عدم توجه کافی به مدارس روستایی و مسائل و مشکلات عدیده آنها باعث پدیدآمدن مشکلات و آسیب‌های زیادی به دانش‌آموزان و به طور کلی به اجتماع روستایی شده است، از جمله آسیب‌هایی مثل

¹ Azimi



ترک تحصیل، بازمانده از تحصیل و ... که این موضوع بخصوص در روستاهای دورتر و در مناطق محروم و مرزی و در بین دختران بسیار حادث می باشد. (e.g. Sepidnameh.B, et al, 2018). لذا تفکر مجدد درباره آموزش روستایی مورد نیاز است به صورتی که در ابتدا بر ویژگیهای بخش روستایی بخصوص در کشورهای در حال توسعه مروری داشته باشیم، و جایگاه آموزش در توسعه روستایی امروز را بررسی کنیم (Taylor, Peter, 2003) آموزش مناسب برای روستائیان، بخصوص آموزشهای پایه، به عنوان یک مسأله در کشورهای مختلف جهان همواره مطرح بوده است. در این میان، برنامه درسی مناسب برای مدارس روستایی، با توجه به شرایط و ویژگیهایی که در روستا حاکم است، و نسبت آن با برنامه درسی ملی و نحوه تعادل بین آن دو مورد بحث و مناقشه بوده است. در این راستا بحث برنامه ریزی متمرکز و غیرمتمرکز پیش آمده است و اکثر نظامهای آموزشی پیشرو به سمت برنامه ریزی غیرمتمرکز و نیمه متمرکز حرکت کرده اند، که درباره معایب و مزایای این نظامها نیز مجادلات فراوانی در گرفته است. اکنون آموزش برای بیشتر کودکان روستایی رابطه خیلی کمی، اگر هیچ نباشد، با زندگی دانش آموزان خارج از کلاس دارد. بیش از سه دهه قبل، لیندسی^۱ (۱۹۷۵) دریافت که برنامه درسی مدارس روستایی کودکانی را بوجود می آورد که نمی توانند در جوامع خودشان عمل کنند به این خاطر که مهارتهای ضروری را ندارند. چالش آموزش روستایی فقط رسیدن به سواد نیست، بلکه اشتغال و خوداشتغالی جمعیت فعال اقتصادی است. آموزش رسمی در بسیاری از کشورهای در حال توسعه دانش آموزان را با مهارتهایی که می تواند در توسعه اجتماعاتشان مفید باشد مجهز نمی کند (Khupe.et al, 2009).

یافته های مطالعه سیفیچی و سین (۲۰۱۷) نیز نشان داد که چهار مشکل اساسی در مدارس روستایی وجود دارد که جلو رشد آموزش و اجتماع را می گیرد: کمبود منابع، شناخت ناقص از بافت اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی که فعالیتهای آموزشی را تحت تأثیر قرار می دهد، کمبود همکاری بین معلم و اجتماع و آموزش نامرتب. در سایر تحقیقات خارجی نیز به مشکلاتی از قبیل کمبود مواد آموزشی، شرایط فیزیکی نامناسب، مشکلات رفت و آمد، کم بهادادن به آموزش توسط خانواده ها و اجتماع محلی، و کمبود آموزش ضمن خدمت و قبل از خدمت در ارتباط با آموزش روستایی اشاره شده است. (Lingam & Raghuwaiya, 2014 and Ciftci & Cin, 2017) بنابراین کشورهای مختلف با توجه به شرایط و مقتضیات ملی و محلی خود راهکارهای متفاوتی را برگزیده اند. در کشور ما نیز که با این مسئله روبرو هستیم، تاکنون با آن به شیوه ای سنتی برخورد شده است، به ترتیبی که به ویژگیهای "روستا بودگی" توجه نشده است و در روستاها هم همان برنامه درسی ملی به همان شکلی که در شهرها هست اجرا می شود و تلاش نشده تا تناسبی بین برنامه های درسی مدارس روستایی با روند توسعه روستایی برقرار گردد. در این تحقیق، تلاش می شود تا با این رویکرد، نگاهی دوباره به جایگاه و نقش آموزش در روستا شود، ابتدا مسائل و مشکلات موجود در مدارس مناطق روستایی ایران را بررسی و تحلیل کرده و سپس به ارائه راهکارها و راه حلهایی مبتنی بر تقویت پیوند بین مدرسه و اجتماع می پردازیم.

روش تحقیق

باتوجه به هدف پژوهش یعنی تحلیل وضعیت موجود آموزش در مدارس روستایی و یافتن راهکارهایی با تأکید بر تقویت پیوند بین مدرسه و اجتماع، روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع تحلیل - اسنادی است. در بخش اول تحقیق با استفاده از روش مرور نظام مند، مقالات مرتبط با آموزش و پرورش روستایی و مسائل و مشکلات آنها مورد بررسی، طبقه بندی و تحلیل قرار گرفتند. جامعه آماری کلیه مقالاتی بود که به

^۱ Lindsey

موضوع مسائل و مشکلات آموزش در مناطق روستایی در ایران پرداخته بودند و از طریق اینترنت و در پایگاه های اطلاعاتی در دسترس قرار داشتند. در بخش بعدی تحقیق، براساس نمونه گیری هدفمند به بررسی و تحلیل مقالاتی پرداخته شد که در رابطه با آموزش در مدارس روستایی در خارج از کشور منتشر شده بودند و این موضوع را مورد تحلیل قرار داده و راهکارها و رویکردهایی را تبیین و ارائه کرده بودند. جامعه آماری کلیه منابع، کتب و مراجع مرتبط و در دسترس است که نمونه ها به صورت هدفمند و باتوجه به اهداف پژوهش انتخاب شدند. ابزار گردآوری فرمهای فیش برداری بوده است. باتوجه به روش پژوهش و ماهیت آن، تحلیل به صورت کیفی انجام شده است.

یافته های تحقیق

وضعیت آموزش در مدارس روستایی ایران

اگرچه در ایران اقدامات زیادی برای توسعه و آبادانی روستاها صورت گرفته است و اکنون وضعیت روستاها نسبت به قبل از انقلاب قابل مقایسه نیست، ولی هنوز از توسعه اقتصادی اجتماعی و آموزشی نابرابر بین مناطق شهری و روستایی رنج می برد. ۲۶ درصد از جمعیت ایران در مناطق روستایی زندگی می کنند (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۷) و تعداد بسیار زیادی از اجتماعات روستایی در زمینه اقتصادی، اجتماعی و فضایی به حاشیه رانده شده اند (Shirkarami and Bakhtyarpour, 2014). بیشتر اینها اجتماعات کشاورزی هستند که دور از مناطق یا مراکز شهری قرار گرفته اند و اغلب در زمینه امکانات فرهنگی و زیرساختی مثل مراکز بهداشتی، دبیرستان و آب جاری کمبود دارند.

آمار منتشر شده نشان می دهد که در کشور، حدود ۵۶ هزار و ۵۰۰ مدرسه روستایی (۵۱/۶ درصد) و ۵۳ هزار مدرسه شهری وجود دارند که در آنها ۳ میلیون و ۲۹۰ هزار و ۲۵۰ دانش آموز روستایی (۲۲/۹ درصد) و ۱۱ میلیون و ۴۸ هزار و ۱۵۳ دانش آموز شهری (۷۷/۰۵ درصد) مشغول به تحصیل هستند. (گزارش سال ۱۳۹۸).

یافته های تحقیق معرزی و شوکت (۲۰۱۷) نشان داد که ۲۵/۱۶ درصد خانوارهای روستایی دچار فقر آموزشی در شاخص کلی پوشش تحصیلی واقعی هستند...می توان استنباط کرد که فقر آموزشی در قالب لایه سطحی آن، حدود یک چهارم خانوارهای روستایی را دربر گرفته است. این خانوارها حداقل در یکی از سه سطح آموزش ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان دچار فقر آموزشی واقعی هستند. همچنین یافته ها نشان داد که به طور متوسط، ۱۵/۵۳ درصد افراد لازم التعلیم خانوارهای روستایی در عمل نمی توانند از امکانات آموزشی رسمی در سطوح مختلف تحصیلی بهره مند شوند.

در اکثر کشورهای در حال توسعه، فقر آموزشی موضوعی متداول در بسیاری از اقشار جامعه به ویژه روستائیان است. فقر آموزشی موجب کاهش سرمایه انسانی افراد شده و آنها را از دسترسی به موقعیتهای مناسب در بازار کار و نوآوری لازم در کسب موقعیتهای مناسب اجتماعی محروم می سازد و بدین ترتیب، بر ابعاد دیگر فقر روستائیان می افزاید (Moezzazi, 2017).

تحقیقات انجام گرفته در زمینه آموزش در مناطق روستایی ایران نشان می دهد که این آموزشها دارای مشکلات و چالشهای فراوانی هستند و نتوانسته اند از کارایی لازم در این مناطق برخوردار باشند. مشکلاتی مثل ترک تحصیل، افت تحصیلی، بی انگیزگی تحصیلی در این مناطق نسبت به مناطق شهری خیلی بیشتر است. (E.g. Sepidnameh. et al, 2018). بنابراین، باوجود اینکه در سالهای اخیر،



کشورهای مختلف برای ثبت نام تمام کودکان تلاش کرده اند و نرخ ثبت نام بالا رفته است اما برای آموزش به کودکان در مناطق روستایی دوردست هنوز راهبردهای موفقی اعمال نشده است.

کشور ما از جمله کشورهایی است که از آماری بالا در زمینه کودکان بازمانده از تحصیل در مناطق شهری و روستایی - عشایری برخوردار است. طبق اعلام وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۸، در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷، در مجموع ۹۲۸ هزار و ۸۹۹ نفر بازمانده از تحصیل در هر دو مقطع ابتدایی و متوسطه در مدارس شهری و روستایی وجود داشته اند. و تعداد دانش آموزان ترک تحصیل کرده هم در هر دو مقطع ابتدایی و متوسطه، در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در مجموع ۲۶۰ هزار و ۷۴۷ نفر بوده که تعداد ۱۰۳ هزار و ۹۸۰ نفر آنها (حدود ۴۰ درصد) متعلق به مدارس روستایی بوده اند. (گزارش سال ۱۳۹۸).

تحقیقات متعدد (Soleymani, et al., 2011, and Taherizade, 2015) نشان داده اند که دانش آموزان مدارس چندپایه روستایی به نسبت مدارس تک پایه نمرات پیشرفت تحصیلی پایین تری کسب می کنند و کیفیت آموزش در این مدارس خیلی پایین تر است. همچنین یافته های مطالعه طاهری زاده (۲۰۱۵) که به مقایسه کارایی درونی مدارس چندپایه (روستایی) و مدارس تک پایه (شهری) پرداخته است نشان داد که در شاخص های کارایی درونی، مدارس چندپایه در سه شاخص نرخ ماندگاری، ترک تحصیل و نرخ تکمیل نسبت به کلاسهای تک پایه ضعف بیشتری دارند. تحقیق اقدسی و زینال فام، به ترک تحصیل بیشتر در بین دانش آموزان روستایی اشاره کرده است. البته لازم به ذکر است که شواهدی نیز مبنی بر برتری کلاسهای چندپایه در برخی شاخصها، مثل مهارتهای اجتماعی و عزت نفس و همچنین در برخی موارد در پیشرفت درسی وجود دارد (e.g. Aghdasi and Zeynalfam, 2014).

موضوع دیگر قابل ذکر اینکه، در این شاخصها وضعیت دختران روستایی به مراتب بدتر از وضعیت پسران است. (e.g. Dashkhane, 2003) و همچنین مدارس روستایی واقع در نقاط محروم و مرزی به نسبت دیگر نقاط کشور، وضعیتی نامناسب تر و نگران کننده دارند. تعداد زیادی از کودکان مناطق روستایی از چرخه ابتدایی فراتر نمی روند به خاطر دلایل اجتماعی اقتصادی و جغرافیایی و به خاطر تمرکز شهری نظام آموزش. والدین در مناطق روستایی به نسبت هم‌تایان شهری شان معمولاً آموزش رسمی کمتری دریافت کرده اند و ممکن است ارزش کمتری برای آموزش قائل شوند. (Taylor and Mulhal, 2001).

بنابراین، همانطور که ارنی (۱۹۹۹) اظهار داشته از لحاظ اقتصادی نتیجه ای که از مدرسه انتظار می رفت به بار نیامده است. فارغ التحصیلانی که از این مدرسه خارج می شوند فاقد خصوصیات لازم و روحیه ابتکار و عمل اند... به عبارت دیگر این فارغ التحصیلان صفاتی را ندارند که برای امر توسعه لازم است. تنها به فکر ادامه تحصیل و کسب مدارکی اغلب بی ثمرند. این تعلیمات کیفیت بدی دارد و به درد توسعه نمی خورد، بیش‌تر تحقیق‌کننده در مورد کارهای دستی بوجود می آورد و آن طور که باید به زندگی حرفه ای نمی انجامد. به همین خاطر در عمل آنچه در مدارس ابتدایی روستایی می گذرد ممکن است به میزان زیادی با آنچه سیاسیون و تهیه کنندگان برنامه درسی مرکزی پیشنهاد می دهند متفاوت باشد. اساساً به این خاطر است که برنامه های آموزشی ملی اغلب با یک زمینه شهری پیوند و رابطه نزدیکتری دارند که معمولاً در آن، کنترل فرایندهای برنامه ریزی درسی برای مدارس پایه ریزی می شود (Taylor and Mulhal, 2001).

در جدول زیر (شماره ۱)، نتایج بررسی و مرور تحقیقات صورت گرفته در ایران درباره مسائل و مشکلات آموزشهای روستایی آمده است. جدول شماره ۱. مروری بر تحقیقات انجام گرفته درباره مشکلات موجود در مدارس روستایی (علل و عوامل ترک تحصیل و ...)

¹ Arney

ردیف	مؤلفه اصلی	خرده مؤلفه	تحقیق
۱	برنامه درسی و مدرسه	عدم ارتباط بین والدین و مدرسه عدم دسترسی به مواد آموزشی عدم تناسب محتوای آموزشی با زندگی عدم امکان ادامه تحصیل در مقطع بالاتر برنامه درسی متمرکز برنامه درسی نامأنوس کلاسهای چندپایه فضای فیزیکی نامناسب مدرسه کمبود وقت (چندپایه) مشکلات ارزشیابی حجم زیاد کتب	امجدیان و صیدی (۱۳۸۰)، وکیلی (۱۳۹۹) الماسیان (۱۳۹۵) سختایی (۱۳۸۲)، وکیلی (۱۳۹۹)، حدادان و همکاران (۱۳۹۴)، مهران (۱۳۸۱)، غلام پور و آیتی (۱۳۹۸) عسگری (۱۳۸۲)، وکیلی (۱۳۹۷)، غلام پور و آیتی (۱۳۹۸) وکیلی (۱۳۹۹) وکیلی (۱۳۹۹) وکیلی (۱۳۹۹)، حدادان و همکاران (۱۳۹۴)، الماسیان (۱۳۹۵) حدادان و همکاران (۱۳۹۴)، الماسیان (۱۳۹۵) حدادان و همکاران (۱۳۹۴) الماسیان (۱۳۹۵)، اقدسی و زینال فام (۱۳۹۱)
۲	معلم و تدریس	روش تدریس نامناسب معلم عدم برخورد مناسب معلم با دانش آموز عدم تسلط معلم بر محتوا خودکارآمدی پایین معلم دانش و اطلاعات کم معلمان ضعف عملکرد مدیران	سختایی (۱۳۸۲)، عسگری (۱۳۸۲)، مهران (۱۳۸۲) امجدیان و صیدی (۱۳۸۰)، اقدسی و زینال فام (۱۳۹۱)، عسگری (۱۳۸۲)، مهران (۱۳۷۵)، امجدیان و صیدی (۱۳۸۰) وکیلی (۱۳۹۹) حدادان و همکاران (۱۳۹۴)، اقدسی و زینال فام (۱۳۹۱) اقدسی و زینال فام (۱۳۹۱)
۳	دانش آموزان	بی علاقه‌گی به مدرسه و درس خواندن کارکردن دانش آموزان آمادگی تحصیلی کم دانش آموزان دوزبانه بودن	امجدیان و صیدی (۱۳۸۰)، سختایی (۱۳۸۲)، عسگری (۱۳۸۲)، وکیلی (۱۳۹۹)، الماسیان (۱۳۹۵) عسگری (۱۳۸۲)، حدادان و همکاران (۱۳۹۴) غلام پور و آیتی (۱۳۹۸) وکیلی (۱۳۹۹)
۴	والدین	فقر مالی والدین بیسوادگی و کم سوادگی والدین ارتباط کم خانواده با مدرسه کم توجهی خانواده به تحصیل فرزندان تبعیض جنسیتی باور به عدم کارایی مدرسه	امجدیان و صیدی (۱۳۸۰)، محسنی (۱۳۷۹)، عسگری (۱۳۸۲)، وکیلی (۱۳۹۹)، اقدسی و زینال فام (۱۳۹۱) سختایی (۱۳۸۲)، محسنی (۱۳۷۹)، غلام پور و آیتی (۱۳۹۸) حدادان و همکاران (۱۳۹۴)، الماسیان (۱۳۹۵) حدادان و همکاران (۱۳۹۴) غلام پور و آیتی (۱۳۹۸) سپیدنامه و همکاران (۱۳۹۵)
۵	محیط	دور بودن و عدم دسترسی به آموزشگاه تعصبات محلی و خانوادگی	سختایی (۱۳۸۲)، عسگری (۱۳۸۲)، عارف سختایی (۱۳۸۲)

در جدول فوق، مشکلات در ۵ گروه دسته بندی شده اند: مشکلات مربوط به برنامه درسی و مدرسه، مربوط به معلم، مربوط به دانش آموزان، والدین و محیط. بیشترین تعداد مشکلات اشاره شده در تحقیقات، مربوط به برنامه درسی و مدرسه می باشند که در آن عدم ارتباط



بین مدرسه و والدین، عدم دسترسی به مواد آموزشی در مدرسه، عدم تناسب محتوای آموزش با زندگی و برنامه درسی نامأنوس به چشم می خورد. در جمع بندی کلی می توان عوامل اصلی و مهمی که مهمترین نقش و تأثیرگذاری را در پدید آمدن مشکلات و آسیبهای موجود در مدارس روستایی دارند را به ترتیب علل مادی و فقر اقتصادی، سپس علل فرهنگی و آنچه در بین مردم و فرهنگ خانواده ها است و سپس علل مربوط به آموزش، برشمرد. که البته این عوامل همه در ارتباط باهم و متأثر از همدیگر هستند. در مجموع می توان گفت که روستاها از قطار توسعه عقب مانده اند و همچنین از نقش مدارس نیز در توسعه غفلت شده است و عملاً مدارس نتوانسته اند نقش موثری در این زمینه داشته باشند، در برنامه ریزی ها نیز از ارتباط مدرسه با جامعه محلی و نیازهای آنان در راستای توسعه روستا غفلت شده است.

به این دلیل است که مشارکت روستائیان در امر تحصیل فرزندانشان خیلی پایین است، که این مشارکت هم در زمینه امورات تصمیم گیری مربوط به نظام آموزشی و برنامه درسی و هم در زمینه تحصیل فرزندان و تشویق و ترغیب آنان است. چرخه معیوب بی سوادی والدین در برخی مناطق متأسفانه ادامه می یابد و بر روند تحصیل دانش آموزان تأثیر می گذارد.

فاضلی (۱۳۹۰) هم معتقد است که ناکامی دانش آموزان روستایی ناشی از عوامل مختلفی بود که مسلماً نمی توان آن را به هوش و استعداد آنها نسبت داد. شاید مهمترین علل آن را بتوان ناسازگاری مدرسه و نظام آموزشی آن با مقتضیات و نیازها و روحیات روستائیان دانست. صاحب نظران دلایل افت یا اتلاف در آموزش و پرورش را به کوتاهی نظام آموزشی ربط می دهند و خاطر نشان می کنند که ساخت و هدف نظام آموزشی نقش عمده در اتلاف منابع به صورت ترک تحصیل و تکرار پایه ی تحصیلی دارد (Aghdasi and Zeynalfam, 2014)

محتوای برنامه درسی مدارس ابتدایی و دریافتی که خانواده ها از آن دارند، یکی دیگر از عوامل مهمی است که گاهی با ثبت نام پایین و حضور ضعیف در مدارس ابتدایی روستا مرتبط است. بیشتر کشورهای در حال توسعه، دارای یک برنامه درسی واحد و تعیین شده در مرکز هستند که به طور کلی برای شاگردانی طراحی شده که در محیط های شهری هستند و ممکن است دارای عناصری باشد که با آداب و رسوم و باورهای محلی مغایرت داشته باشد. وقتی یادگیری مدرسه ای با زندگی روستایی غیرمرتبط شناخته شود احتمالاً کودکان را به سمت شهر بکشاند، ممکن است اولیا برای فرستادن پسرانشان و بخصوص دخترانشان به مدرسه هیچ دلیلی نبینند. و البته از طرفی برخی وقتها تلاشها برای "روستایی کردن" برنامه درسی نیز با اعتراضات اولیا مواجه می شود به این خاطر که آن را آموزشی پایین تر از استاندارد می دانند (Lakin & Gasperini, 2003).

تقویت پیوند موضوع مهمی در آموزش پایه است بخصوص وقتی که صحبت از مناطق روستایی است. در حالیکه در بسیاری از کشورها، افزودن کشاورزی به عنوان عنصری از آموزش در مدارس ابتدایی اعتبار کمی یافته است، به نظر می رسد رویکردهای نوآورانه که یادگیری را با محیط دانش آموزان پیوند می دهند راههای جدیدی هم در کشورهای توسعه یافته وهم در حال توسعه باز می کند (Taylor, 2003). در جوامع مختلف برای برقراری پیوند بیشتر بین مدرسه و اجتماع محلی، راهکارها و شیوه هایی را اتخاذ کرده اند تا بتوانند بر موانع و مشکلاتی که در این زمینه وجود داشته است فایق آیند. در ادامه، چند مورد از این راهکارها که شواهد زیادی مبنی بر موفقیت آنها وجود داشته است، را ذکر می کنیم. اغلب کشورهایایی که دارای نظام آموزشی پیشرو هستند برای برطرف کردن مشکلات و کیفیت بخشی به آموزشهای روستایی آنها را به کار گرفته اند و شواهدی مبنی بر موفقیت آنها بدست آمده است.

¹ Rurality

زمینه مند سازی^۱ برنامه درسی

به نظر می رسد که غیرمربط بودن برنامه درسی مدارس ابتدایی روستایی با تجارب زندگی شاگردان مشکلی اساسی باشد. تلاشهایی برای سازگار نمودن محتوای برنامه درسی صورت گرفته تا با شرایط محلی ارتباط یابد. یکی از الگوهایی که برای برقراری پیوند بین برنامه درسی مدارس و اجتماع مطرح شده است و در بسیاری از کشورها به عنوان مبنا و اصل برای برنامه ریزی در نظر گرفته شده است، زمینه مند سازی برنامه درسی است. گراهام- براون (۱۹۹۱) پیشنهاد می دهند که محتوای برنامه های آموزشی، روشهایی که از طریق آن یادگیری تسهیل می شود و مواد مورد استفاده برای این هدف باید با تجربه و فرهنگ یادگیرندگان متناسب باشد. تیلور و مولهال فرایندی که توسط آن این کار محقق می شود را زمینه مندسازی تدریس و یادگیری می خوانند. (Taylor and Mulhal, 2001).

زمینه مندسازی از یک دیدگاه سازنده گرا نشأت می گیرد، که در آن یادگیرنده در نتیجه تجربه ای که از زندگی و تعامل با اشیای زنده و غیرزنده در محیط پدید می آید، دانش خود را می سازد. در اینجا هم نقش مدرسه و هم بیرون مدرسه در کسب دانش مورد نظر می باشد. این دیدگاه بر این اساس شکل گرفته است که زمینه و بافتی که افراد در آن قرار گرفته اند نقشی محوری در برنامه ریزی ها ایفا می کند. به نحوی که به عقیده نپال (۲۰۱۴) صاحب نظران به زمینه یا بافت به عنوان منبع شناخت می نگرند. عوامل بافتی در معیار و انتخاب اهداف، تجارب یادگیری، الگوهای سازمان و شیوه های ارزشیابی قدرت تأثیرگذاری زیادی دارند. پارامترهای مربوط به بافت که مدارس در آن عمل می کنند، ماهیت کار برنامه درسی که در آنها انجام می گیرد را شکل می دهد.

برنامه درسی زمینه ای^۲، یادگیرنده محور است، تحول روستایی را تقویت می کند و تأکید دارد که لازم است برای اینکه شاگردان مهارتهای دانشی و نگرشی آموخته شده را در زندگی اجتماعی روزانه و نیز در فعالیتهای شخصی شان بکاربرند، بستر آموزشی (پلاتفرم) مناسبی فراهم شود. لذا این مدل ترکیبی، برنامه درسی موضوعات زمینه ای را در هم ادغام می کند و از راههای مختلف به تحول روستایی برای توسعه ملی یاری می رساند. علاوه بر این برنامه درسی زمینه ای تعاملی است و شاگردان را از طریق فرصتهای منظم و مرتب به صورت اجتماعی درگیر می کند تا تجارب، مسائل، ایده ها و نظرات را به اشتراک بگذارند و برای پیدا کردن راه حل مسائل روستایی باهم کار کنند. (Nepal, 2014).

یکی از حوزههایی که در برخی موارد برای زمینه مندسازی مورد توجه قرار گرفته است، کشاورزی است. کشاورزی می تواند به عنوان واسطه ای برای زمینه مندسازی بخشی از برنامه درسی مورد استفاده واقع شود. موضوعات کشاورزی می توانند پایه پروژه های یکپارچه ای باشند که به همراه فعالیتهای آکادمیکی که برای ارتباط محلی شان و صفات تجربی شان انتخاب شده اند، در برنامه درسی ادغام شوند. باتوجه به اینکه کشاورزی در جامعه روستایی، مهمترین رکن زندگی است، مسائل مربوط به آن به عنوان اساسی ترین نیازهای مردم محسوب می گردد، لیکن، در نظام آموزش و پرورش عمومی، جایگاه خاصی برای برنامه های آموزش کشاورزی وجود ندارد. (Karami, 1999). هرچند درباره تدریس دروس کشاورزی در مدارس ابتدایی نظرات موافق و مخالف وجود دارد، مدارس روستایی باید مسائل کشاورزی رانیز شامل شود، اما با باین برنامه هایی مدون و باید علاقه دانش آموزان روستایی به کشاورزی و عشق و اشتیاق آنها به محیط زندگی روستایی برانگیخته شود. (همان)

¹ contextualizing

² Contextual curriculum



این موضوع در ایران دارای سابقه است، به صورتی که در سال ۱۳۱۱ هجری شمسی، وزارت فرهنگ (آموزش و پرورش کنونی) به توسعه آموزش کشاورزی توجه بیشتری کرد و فعالیت خود را با راه اندازی دبستانهای روستایی شروع کرد. هدف آن بود که فرزندان روستائیان در محل سکونت خویش ضمن باسواد شدن با شیوه های نوین کشاورزی آشنا شده و طرز استفاده از وسائل و ابزار جدید کشاورزی را فراگیرند و کشاورزی را با استفاده از اسلوبهای مقدماتی علمی انجام دهند. تعداد این دبستانها تا سال ۱۳۳۷ به ۳۸۰ باب رسید. جهت فرزندان عشایر مدارس گروهی نیز در نقاط مناسب تشکیل شد تا مقدمات اسکان آنها فراهم آید. (Shams et.al. 2012)

الگوی آموزش مکان محور^۱

یکی دیگر از الگوهای که در این زمینه مطرح می باشد، "الگوی تربیتی مکان محور" می باشد، در این رویکرد نوعی برنامه درسی مورد تأکید است که افراد را برای حفاظت کردن، انسجام فرهنگی و اکولوژیکی مکانهایی که در آن ساکن هستند و زندگی و کار می کنند، آماده می کند. باور بر این است که این برنامه درسی که در زمینه و بافت محلی سازمان می یابد، به نسبت برنامه درسی محدودتری که افراد را برای یک شغل یا وظیفه ای مشخص آماده می کند، فرصتهای "مفهوم سازی" بزرگتری را ارائه می دهد. (Howley, ۲۰۰۴).

آموزش مکان محور، برنامه درسی را بر مکان و اجتماع محلی، به عنوان وسیله ای برای درگیر ساختن دانش آموزان در یادگیری مرتبط با زندگی شان، متمرکز می سازد. فرایند استفاده از اجتماع و محیط محلی، به عنوان نقطه شروعی برای آموزش مفاهیم در هنرهای زبانی، ریاضی، مطالعات اجتماعی، علوم و سایر موضوعات برنامه درسی است. این رویکرد با تأکید بر تجارب عملی یادگیری و دنیای واقعی، پیشرفت تحصیلی را ارتقا می دهد، به دانش آموزان کمک می کند پیوندهای قوی تری با اجتماعشان برقرار سازند، ارزشگذاری دانش آموزان برای دنیای طبیعی شان را افزایش می دهد و تعهد زیادی برای خدمت کردن به عنوان شهروندان فعال و مشارکت جو ایجاد می کند (Bartholomaeus, 2019).

تحقیقات روزافزونی وجود دارند که نشان می دهند آموزش مبتنی بر مکان می تواند منجر به افزایش علاقه دانش آموزان به یادگیری گردد و رابطه بین مدرسه و اجتماع را تقویت کند. جنبش آموزش مبتنی بر مکان به خوبی توسعه یافته است، بخصوص در آمریکای شمالی و در استرالیا. برنامه درسی محلی به عنوان رویکردی به یادگیری مدرسه محور تجربه محلی را همچون اساس و بنیانی برای یادگیری در نظر می گیرد، و تحقیقات نشان می دهند که قراردادن یادگیری در بافت های معنی دار نقش فعال و مثبتی در فرایندهای یادگیری دانش آموز دارد. در مورد مدارس روستایی، چنین رویکردی تجارب کودکان روستایی را تکمیل می کند و نیازهای جوامع روستایی را برآورده می سازد (Howley, 2004). ادبیات موجود در این حوزه روشهای متعددی را نشان می دهد که در آنها محلی سازی برنامه درسی می تواند برای دانش آموزان سودمند باشد، یادگیری معنی دارتر و مرتبط تر تجربه می شود، رابطه بین مدرسه و محیط اطراف با منضم کردن محیط ها و موسسات محلی در تدریس تقویت می شود و می تواند به دانش آموزان کمک کند تا هرچه بیشتر با زمینه و بافت آشنا شوند، و در جایی که زندگی می کنند فرصتهایی را بیابند (Kolaoja and Pietarinen, 2019).

یادگیری تجربی و مبتنی بر پروژه

¹¹ Place-based

یکی دیگر از رویکردهایی که در سالهای اخیر بیشتر مطرح شده و در جهت کیفیت بخشی و غنی سازی برنامه های درسی مورد توجه قرار گرفته است، یادگیری مبتنی بر پروژه است. در حالی که مربیان به ارزش یادگیری عملی پی می برند، رشد قابل ملاحظه ای در ایجاد علاقه به آموزش تجربی^۱ و یادگیری مبتنی بر پروژه^۲ به وجود آمده است. با انعکاس این گرایش، اکنون یادگیری مبتنی بر محیط باغی^۳، حوزه ای در حال جهش هم در تئوری و هم در عمل آموزشی است. رویکردهای تئوریک و روش شناختی بر یادگیری باغ محور، خیلی متنوع هستند، به هر حال این رویکرد در یکی از این دو چهارچوب کلی قرار گرفته است: آموزش تجربی (یا یادگیری پروژه محور) و یا آموزش محیط زیست (Taylor, 2003).

مروری بر رویکردهای نوآورانه تدریس در مناطق روستایی نشان می دهد که در واقع کشاورزی چیز زیادی برای عرضه به آموزش پایه و تحصیلات ابتدایی دارد، اما به شیوه هایی که کاملاً با رویکردهای سنتی متفاوت هستند. درحالیکه به نظر می رسد یادگیری مبتنی بر باغ برای کشورهای توسعه یافته بهتر جواب داده است، تلاشها برای ارتباط دادن تدریس با محیط روستایی، شامل کشاورزی، به عنوان یک پدیده جهانی ظاهر می شود. در کشورهای در حال توسعه، هنوز این رویکرد اغلب باغبانی مدرسه^۴ خوانده می شود. به اشتراک گذاشتن تجارب می تواند به ایجاد همیاران کمک کند و کمک کند تا بر بعضی تنگناها که در گذشته داشته ایم فایق آییم. (همان)

یادگیری مبتنی بر باغ پدیده ای جهانی است. در برخی جاها برنامه درسی است و در برخی دیگر از برنامه درسی حمایت می کند یا آن را غنی می سازد. هیچ مدل جهانی برای یادگیری مبتنی بر باغ وجود ندارد که بتواند برای تمام جوامع بکار رود. هر فرهنگ یا اجتماعی باید برنامه ای طراحی کند که نیازهای یادگیرندگان و مربیان را برطرف سازد (Taylor, 2003).

به نظر تیلور باغچه به عنوان ابزاری با چندین کاربرد مورد نظر است، از جمله: ۱- برای پشتیبانی از آموزش اصلی مدرسه، بخصوص در علوم و ریاضی، ۲- برای اضافه کردن حسی از هیجان، ماجراجویی، اثر هیجانی و ارزشگذاری زیبایی شناختی به یادگیری، ۳- برای تدریس مهارتهای پایه و صلاحیتهای شغلی، ۴- برای تدریس درباره تولید غذا و فیبر، ۵- برای تدریس سواد زیست محیطی و آموزش محیط زیست.

بحث و نتیجه گیری

اگرچه هیچ شکی نیست که بسیاری از مدارس ابتدایی هم در مناطق شهری و هم در مناطق روستایی کشورهای در حال توسعه از مشکلات و موانع عدیده ای رنج می برند، می توان گفت، به خاطر فاصله بین برنامه درسی شهری زده و واقعیتهای زندگی روستایی، کودکانی که در مناطق روستایی کشورهای در حال توسعه زندگی می کنند در مقایسه با همتایان شهری شان محروم هستند. در مناطق روستایی، سطوح درآمد والدین اغلب پایین است، و نیز مشارکت های مالی به آموزش از منابع غیردولتی ناچیز است (Taylor and Mulhal, 2001).

آموزش در روستا، باید از حالت ابزار بودن برای مهاجرت روستائیان به شهرها خارج شود، و افراد را هر چه بیشتر توانمند سازد تا با افزایش قابلیتها و تواناییهایشان به توسعه پایدار محیط زندگی خود کمک نمایند و موجب ارتقاء هر چه بیشتر کیفیت زندگی در روستاها باشد. افراد باید مهارتهایی کسب کنند که متناسب با نیازهایی که در محل زندگی شان وجود دارد و متناسب با تغییر و تحولات روز منطقه ای و جهانی و هماهنگ با توسعه ملی باشد. یک گزینه پیشرو، ارائه دلایل برای نوجوانان روستایی که در جوامع محلی شان بمانند این است که مدارس

¹ Experiential learning

² Project based learning

³ Garden based learning

⁴ School gardening



در مرکز توسعه اقتصادی اجتماع قرار گیرند. (Howley, ۲۰۰۴). مدارس به عنوان تولیدکنندگان مشاغل کوچک عمل کنند، و برای سرمایه گذارهای عملی جدید پشتیبان باشند. برنامه درسی بخصوص درسهای دبیرستان، به سمت مهارتهایی که برای مدیریت کسب و کارهای محلی مورد نیاز است، تغییر یابد.

اگر بخواهیم مدرسه در روستا از این انزوایی که در آن قرار دارد خارج شود و به مرکز ثقل تحول و توسعه روستا تبدیل شود، لازم است در حوزه آموزش در مدارس روستایی سیاستها و برنامه های مشخص و راهبردی وجود داشته باشند که برای کوتاه مدت و بلندمدت برنامه هایی برای برقراری پیوند بیشتر بین مدرسه و اجتماع محلی داشته باشد و مدرسه واقعاً به عنوان کانون تحول و پیشرفت روستا نقش داشته باشد. برای این منظور بازنگری در برنامه درسی به عنوان هسته اصلی آموزش باید مورد توجه جدی باشد. در این زمینه مک کران برای باور است که تهیه برنامه درسی برای برابری یک فرایند سازگار و پویاست که نه فقط به آگاهی از واقعیتهای زمینه ای دانش آموزان با پیش زمینه های مختلف زبانی، نژادی، قومی، فرهنگی و جنسیتی نیاز دارد، بلکه به تنوع، پلورالیزم، چندفرهنگی بودن، کرامت، جاه و احترام، و انتظارات بالا متعهد است. (McKernan, 2008)

محقق براساس داده ها و اطلاعات جمع آوری شده نتیجه می گیرد که حل مشکلات متعددی که در آموزش و پرورش روستایی وجود دارند منوط به بازنگری در برنامه درسی این مناطق است، چون همانطور که بررسی ها نشان می دهد خیلی از مشکلات فعلی در نتیجه برنامه درسی واحد و غیرسازگارانه ای است که وجود دارد و این برنامه توانسته خود را با نیازهای روستا منطبق سازد. البته لازم است این کار مطابق با هر منطقه از کشور صورت گیرد، و به خاطر تفاوتهایی که بین مناطق مختلف کشور وجود دارد، به شناخت دقیقی از ظرفیتهای پتانسیل هر منطقه نیاز است. لذا باید برنامه ریزی منطقه ای صورت گیرد و نظام برنامه ریزی از شکل متمرکز فعلی خارج و بهترین حالت آن است که به صورت نیمه متمرکز درآید. ایده دیگر این است که در زمینه غنی سازی برنامه درسی در مناطق روستایی، مطابق با بافت موجود آنها، و شرایط اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی موجود، اختیار بیشتری به مناطق داده شود تا در این زمینه اقداماتی انجام دهند. این اقدامات می تواند مطابق با برنامه بوم (برنامه ویژه مدرسه)، در راستای برنامه درسی ملی و در ارتباط با آن باشد. بدین ترتیب شاید بتوان تعادل خوبی بین برنامه درسی ملی و نیازهای منطقه ای که هر دو لازم هستند، برقرار کرد و هر دو را محقق کرد. چالش مدارس ابتدایی در اینجا این است که راههایی پیدا کنند تا موضوعات درسی که در برنامه درسی طراحی شده مرکزی قرار گرفته و ضروری هستند را با تجربه شخصی زندگی خود شاگردان پیوند دهند و بنابراین کل تجربه یادگیری را با ارتباط دادن محیط های یادگیری مختلف باهم ادغام کنند.

متأسفانه هنوز مدارس ما متکی بر برنامه درسی سنتی هستند که از محتوای کتابهای درسی و آزمونهای استاندارد درست شده است. چاپ کتابهای درسی در سطح وسیع به صورت متمرکز صورت می گیرد، آنها نوشته می شوند تا به نیازهای تمام کشور پاسخ دهند آنها باید در تمام بخشهای کشور بی ضرر و مفید باشند. برنامه درسی محدود شده است به آنچه چیزی که در این کتابها آمده است. آزمونهای استاندارد ضلع سوم مثلث آهنی برنامه درسی ملی را شکل می دهد.

بدون شک، حل مشکلات نیاز به همکاری و مشارکت همه بخشها اعم از نهادهای دولتی، مردم و ذینفعان و .. دارد و در این راستا، برنامه ریزی دقیق، در اختیار گذاشتن مواد و منابع، تجدیدنظر در برنامه تربیت معلم، اصلاح برنامه درسی (مثل زمینه مهندسازی)، اصلاحات در سازمان مدارس مورد نیاز می باشد.

فراهم ساختن امکان یک گفتگوی چندجانبه بین برنامه ریزان و اجتماع محلی نیز راهبردی اساسی می باشد. گفتگویی در سطح وسیع و گسترده در مورد موضوعات برنامه درسی در نهایت مربیان و اعضای اجتماع را به نقطه تعیین ضرورت پاسخگویی می رساند که به علایق

محلی پاسخ دهند. این امر بخصوص برای جوامعی که نیازهایشان توسط امکانات پاسخگویانه دولت مرکزی یا محلی مشخص نشده اند مهم است.

بدون شک اجرای هر نوع برنامه جدید از این نوع، مسائل و مشکلاتی را در پی خواهد داشت. ممکن است موانعی وجود داشته باشند، که از جمله می توان در این زمینه به نبود منابع و امکانات کافی، معلمان کم تجربه و یا آموزش ندیده، وجود آزمونهای استاندارد، که اینها می توانند مانع ارائه رویکردهای منعطف تر نسبت به تدریس و یادگیری نیز باشند.

References:

1. Aghdasi, Ali Naghi and Zeynal fam, Afsaneh.(2014). Environmental and Social Factors Affecting Dropout of Female High School Students In Myandoab City in the year 2012-2013. Journal of Education. 5;(17),113-130. [In Persian]
2. Arney, Pier.(1999). Education in Poor countries.(Translated by Farangis Habibi). Tehran: Markaze Nashre Daneshgahi.
3. Azimi,Hossein.(2013).Elementary Education and the Future of Development in Iran. Articles of Symposom: the Role of Elementary Education and It's best Situation in Society. [In Persian]
4. Atchoarena, David and Gasperini, Lavinia.(2003). Education for rural development:Towards new policy responses. A joint study conducted by FAO and UNESCO
5. Bartholomaeus, Pam.(2009). The potential of place-based education to enhance rural student's educational experience. In Lyons, Terry ,et all, Innovation for Equity in Rural Education. International Symposium for Innovation in Rural Education Improving Equity in Rural Education. Australia
6. Chapman, Susan. (2020). The significance of context: autonomy and curriculum reform in rural schools.The curriculum Journal. DOI: 10.1002/curj.27
7. Çiftçi ,Ş. Koza & Cin ,Firdevs Melis (2017): What matters for rural teachers andcommunities? Educational challenges in rural Turkey, Compare: A Journal of Comparative and International Education, DOI: 10.1080/03057925.2017.1340150
8. Campbell-Halfaker, Devynn C. and Gregor, Margo A. (2021). "The Importance of Cultural Context in Rural Education: Historical and Modern Perspectives," Psychology from the Margins: Vol. 3 , Article 3.Khupe, Constance; Keane, moyra and Cameron
9. Dashkhane, Fatme (2003). Investigation the Effective Factors In Educational inequalities at Public Education To presenting a Theoretical Model for Girl's Education. Educational Journal. Year17,n 4
10. Echazarra, A. and T. Radinger (2019), "Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature", OECD Education Working Papers, No. 196, OECD Publishing, Paris.
11. Fazeli,Nematolla.(2012). The Role and Cultural Performance of Rural Schools in expanding Modern Lifestyle: Case study of Mosleh Abad.Iranian Culture.26;121-145. [In Persian]



12. Green, Bill ; Reid, Jo-Ann. (2021). Rural Social Space: A Conceptual-Analytical Framework for Rural (Teacher) Education and the Rural Human Services. *Ruraling Education Research*. DOI: 10.1007/978-981-16-0131-6_3.
13. Howley, Aimee.(2004). Tried and True: The Rural School Curriculum in the Age of Accountability. *The Educational Forum*, 68:1, 14-23,
14. Karami Dehkordi, Esmaeel.(1999). Agricultural Education In Rural Schools). *Jahad*;204, 76-67
15. Khupe, Constance: Keane,Moyra and Cameron, Ann.(2009). EDUCATION, RELEVANCE AND RURAL DEVELOPMENT. In Lyons, Terry ,et all, Innovation for Equity in Rural Education. International Symposium for Innovation in Rural Education Improving Equity in Rural Education. Australia
16. Kalaoja, Esko and Pietarinen, Janne.(2019). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research* 48 (2009) 109–116
17. Lingam, N. G. Lingam, Raghuwaiya, K. (2014). Challenges for Rural School Leaders in a Developing Context: The Case of Solomon Islands. *International Journal of Social, Human Science and Engineering* Vol:8 No:2,
18. Lakin, Michael and Gasperini, Lavinia.(2003). Basic education in rural areas: status, issues, and prospects. In *Education for rural development: towards new policy responses*. edited by Atchoarena, David and Gasperini, Lavinia.FAO and UNESCO
19. McKernan, J. (2008). Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research. London and New York: Taylor & Francis.
20. Moazazi,Fatmeh; Fadaee,Showkat;Shirvanyan, Abdolrasool.(2017).Educational Poverty and It's Essential Factors in Iranian Rural Society. *Journal of Rural and Development*.19; 1. 73-94. [In Persian]
21. Mkandawire, Margaret. Mwale. (2022). Place-based education: meaning,benefits and prospects for learners in rural Zambia. *Journal of Lexicography and terminology*. Volume 6:2, 1-25
22. Moulton, Jeanne.(2001). Improving education in rural areas: Guidance for rural development specialists. In *Rural education*. WorldBank
23. Nepal. Hari,P. (2014). The role of the curriculum for rural transformation in Nepal: A neglected area of discussion. Conference Paper, Researchgate
24. Outi Autti & Unn-Doris K. Bæck (2019): Rural Teachers and Local Curricula. Teaching Should not be a Bubble Disconnected from the Community, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2019.1659399
25. Sepidnameh.B, et al (2018).Recognising the Reasons of Elementary Students' Dropout in Moosyan Rural era. *Local Development(Urban-Rural)*. 8(1), 167-198
26. Soleymani.N, et al.(2011).investigation and comparison the atchivement and Social Skills of Students of Multigrade and one-grade classes in Elementary Schools. *Journal of educational leadership and managemen*.4; 129-144

27. Shams, Ali; Mohammadyan, Fereshte; Moghadam Fard, Zahra. (2012). Investigation the Strategies of Integrating Agricultural Education in Elementary School's Curriculum in Tehran. National Forum for new agricultural science and technologies. Zanjan University.
28. ShirKarami, Javad and Bakhtyarpour, Saeed. (2014). Assessment of inequalities in accessing educational opportunities: A Case Study of Elementary schools of Dehloran. Education and evaluation: 7; 26.41-58. [In Persian]
29. Schafft, Kai A. (2016). Rural Education As Rural Development: Understanding the Rural School-Community Well-Being Linkage in a 21st-Century Policy Context. Peabody Journal of Education, DOI: 10.1080/0161956X.2016.1151734
30. Taherizadeh, Samaneh. (2015). Assessment and Comparison the Multigrade and one-grade Classroom's internal Efficiency in Markazi Province at 2009 until 2013. Dissertation, Azad University. [In Persian]
31. Taylor, Peter and Mulhall, Abigail. (2001). Linking learning environments through agricultural experience — enhancing the learning process in rural primary schools. International Journal of Educational Development. 21, 135-148
32. Taylor, Peter. (2004). How can participatory processes of curriculum development impact on the quality of teaching and learning in developing countries?. UNESCO
33. Taylor, Peter. (2003). Making learning relevant: principles and evidence from recent experiences. In Atchoarena, David and Gasperini, Lavinia. (2003). Education for rural development: towards new policy responses. A joint study conducted by FAO and UNESCO
34. Vakili Ghasryan, Layla. (2010). (Dissertation: Challenges of Teaching in Rural areas, Case Study. Kurdistan University.

