



Challenges of Living alongside the Blackboard: A Conceptual Model of Temporary Residence of Teachers in Rural Schools (Bitouteh)

Yahya Maroofi^{*},¹ , Amir Akbari Sarcheghei² 

¹. Department of educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

². Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

- . Bitouteh
- . Rural schools
- . Grounded theory
- . Professional development
- . Educational equity
- . Teacher resilience

Background and Objectives: In remote rural areas, commuting difficulties have made teachers' "overnight stays" (Bitouteh) a necessary strategy for educational continuity. Despite its prevalence, comprehensive research on this phenomenon is lacking. This study aimed to identify the factors, dimensions, strategies, and consequences of rural teachers' Bitouteh and develop a conceptual model based on grounded theory. **Methods:** This qualitative study employed systematic grounded theory (Strauss & Corbin). Thirteen active/retired teachers and administrative experts were selected using purposive sampling with maximum variation. Data were collected via semi-structured interviews and analyzed through open, axial, and selective coding phases. Validity was confirmed through member checking and peer debriefing. **Findings:** The extracted paradigm model revealed six main categories: 1) Causal conditions (structural-geographical, organizational, and personal factors); 2) Core phenomenon (a multidimensional experience ranging from commitment to isolation); 3) Contextual conditions (cultural duality and infrastructure deprivation); 4) Intervening conditions (safety risks and administrative inefficiency); 5) Strategies (proactive, such as resilience, and avoidant, such as seeking transfers); 6) Consequences, comprising desirable outcomes (professional growth, deep teacher-student bonds) and undesirable ones (burnout, turnover intention). **Conclusion:** Teachers' Bitouteh is a double-edged sword. Without organizational support and basic infrastructure, it leads to burnout; however, it offers significant potential for professional growth. Policymakers must revise incentive systems and provide welfare and safety facilities to transform this challenge into an opportunity for educational equity.

Received: 2026-05-07

Reviewed: 2026-05-26

Accepted: 2026-05-28

Published Online: 2026-08-23

Citation (APA): Maroofi, Y. & Akbari Sarcheghei, A. (2026). Challenges of Living alongside the Blackboard: A Conceptual Model of Temporary Residence of Teachers in Rural Schools (Bitouteh). *Journals of Research in Teacher Education Curriculum Studies*, 6(1),145-163.

 <https://doi.org/10.48310/jcdr.2026.22863.1303>



Publisher: Farhangian University

Article type: Research Article

©2025/authors retain the copyright and full publishing rights



دوره ۶، شماره ۱، ۱۴۰۵

پژوهش در مطالعات برنامه درسی تربیت معلم

ISSN (Online): 2980-7948



چالش‌های زیستن در کنار تخته سیاه: مدل مفهومی بیتوته معلمان در مدارس روستایی

یحیی معروفی^{۱*} / امیر اکبری سرچقائی^۲

۱. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۲. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

پیشینه و اهداف: در مناطق روستایی دوردست، کمبود امکانات تردد، «بیتوته» (اسکان شبانه‌روزی) معلمان را به راهکاری ضروری برای تداوم آموزش تبدیل کرده است. با وجود اهمیت موضوع، پژوهش جامعی در این باره وجود ندارد. این پژوهش با هدف شناسایی عوامل، ابعاد، راهبردها و پیامدهای بیتوته معلمان مدارس روستایی و ارائه مدلی مفهومی تدوین شده است. **روش‌ها:** این پژوهش کیفی با راهبرد نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند (اشتراوس و کوربین) انجام شد. ۱۳ نفر از معلمان و کارشناسان اداری از طریق نمونه‌گیری هدفمند (حداکثر تنوع) انتخاب شدند. داده‌ها با مباحثه‌های نیمه ساختاریافته گردآوری و طی سه مرحله کدگذاری (باز، محوری و انتخابی) تحلیل شدند. اعتباریابی از طریق بازبینی اعضا و ممیزی هم‌تا صورت گرفت. **یافته‌ها:** مدل پارادایمی استخراج شده شامل شش مقوله است: ۱) شرایط علی (عوامل ساختاری-جغرافیایی، سازمانی و فردی)؛ ۲) پدیده محوری بیتوته (تجربه‌های دوسویه از تعهد تا انزوا)؛ ۳) شرایط زمینه‌ای (دوگانگی فرهنگی روستا و محرومیت‌های زیرساختی)؛ ۴) شرایط مداخله‌گر (مخاطرات ایمنی و ناکارآمدی اداری)؛ ۵) راهبردها (کنشگرانه نظیر تاب‌آوری و اجتنابی نظیر تلاش برای انتقال)؛ ۶) پیامدها که شامل دستاوردهای مطلوب (رشد حرفه‌ای و پیوند عمیق معلم-دانش‌آموز) و نامطلوب (فروپوشی روانی-جسمانی و تمایل به ترک خدمت) است. **نتیجه‌گیری:** بیتوته شم شیری دولبه است؛ در غیاب حمایت سازمانی و زیرساخت‌های اولیه به فروپوشی می‌انجامد، اما پتانسیل بالایی برای رشد حرفه‌ای دارد. سیاست‌گذاران آموزش و پرورش باید با تامین تجهیزات رفاهی-ایمنی و بازنگری نظام تشویقی، این تجربه را به فرصتی برای تحقق عدالت آموزشی تبدیل کنند.

واژه‌های کلیدی:

بیتوته معلمان
مدارس روستایی
نظریه داده‌بنیاد
توسعه حرفه‌ای
برابری آموزشی
تاب‌آوری معلم

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵-۰۲-۱۷ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵-۰۳-۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۳-۰۷ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۰۱

استناد به این مقاله: معروفی، یحیی و اکبری سرچقائی، امیر. (۱۴۰۵). چالش‌های زیستن در کنار تخته سیاه: مدل مفهومی بیتوته معلمان در مدارس روستایی. پژوهش در مطالعات برنامه درسی تربیت معلم، ۱۶(۱)، ۱۴۵-۱۶۳.

 <https://doi.org/10.48310/jcdr.2026.22863.1303>



ناشر: دانشگاه فرهنگیان نوع مقاله: پژوهشی

۱۴۰۴ ©/ نویسنده‌گان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند.



مقدمه

نقش معلم در پیش‌برد اهداف آموزشی و پرورشی انکارناپذیر است. معلم همچون مدیر کلاس درس، بستر ساز فرایند یاددهی-یادگیری و تسهیل‌گر اصلی آموزشی است و پایداری نظام آموزشی به‌طور چشم‌گیری به کنش‌گری وی وابسته است (Azimi Aghbolaq & Mahmoodi, 2019). انتظار می‌رود معلمان تعاملی اثربخش با دانش‌آموزان داشته، به تفاوت‌های فرهنگی و جنسیتی حساس بوده، همبستگی اجتماعی را تقویت نمایند و خود را با فناوری‌های نوین همگام سازند (Rezaei, 2019). با این همه، تحقق این انتظارات در گرو پیش‌نیازی بنیادین یعنی «حضور فیزیکی مستمر معلم در مدرسه» است؛ عاملی که ناپایداری آن جریان آموزش را به رکود می‌کشاند.

در مناطق آموزشی گوناگون ایران، ناپایداری حضور معلم در مدارس روستایی و صعب‌العبور به چالشی دیرینه تبدیل شده است. در پاسخ به این معضل، «بیتوته کردن معلمان» به‌عنوان راهکاری عملیاتی برای تضمین تداوم آموزش به‌کار گرفته شده است. «بیتوته» در لغت به معنای شب‌ماندن و شب‌زنده‌داری است (فرهنگ معین) و در بافت آموزشی به معنای اطلاق می‌شود که در طول هفته یا فصل‌های طولانی به‌ناچار در روستای محل خدمت اقامت می‌گزینند. این وضعیت، به‌ویژه در روستاهای فاقد راه دسترسی مناسب و گرفتار پدیده‌های جوی، معلمان را از خانواده و شبکه‌های حمایتی خود دور می‌سازد و تجربه‌ای چندلایه از چالش‌ها، فشارها و گاه فرصت‌ها می‌آفریند که تاکنون روایت نشده است.

مدارس روستایی ایران غالباً با محدودیت‌های ساختاری گسترده‌ای چون پراکندگی جغرافیایی، کمبود منابع، ضعف زیرساخت‌ها و به‌ویژه گستردگی کلاس‌های چندپایه مواجهند (Seyedkalan & Heydari, 2020; Ezzati et al, 2021). این شرایط، چالش‌های ویژه‌ای برای معلمان به‌وجود می‌آورد؛ از جمله کمبود زمان تدریس، دشواری مدیریت کلاس‌های چندپایه، کمبود فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، و احساس انزوای شغلی و اجتماعی (Ghanbari & Nikkhah, 2017; Karimi & Ghafouri, 2018). با این حال، تمرکز صرف بر کمبودهای زیرساختی، تصویری ناقص از واقعیت می‌دهد و لایه‌های عمیق‌تر مسئله، به‌ویژه تاثیر بافت فرهنگی روستا بر تجربه زیسته معلم، نادیده می‌ماند.

مروری بر پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که مسائل معلمان مناطق روستایی و چندپایه از زوایای گوناگونی بررسی شده است. در سطح داخلی، (Izan et al. (2019) چالش‌هایی چون تفاوت افق دید راهبر آموزشی و تربیتی و معلم، ضعف دانش تدریس و دشواری قضاوت را گزارش کرده‌اند؛ (Seyed Kalan and Heidari (2020) بر مشکلات جدی اداره کلاس‌های چندپایه صحنه گذاشته‌اند. پژوهش‌های دیگری نیز ضرورت حمایت‌های پداگوژیک و نظارت آموزشی متناسب با بافت روستایی را متذکر شده‌اند (Rafiei et al., 2023; Sanatgaran, 2017) و هشدار داده‌اند که بدون چنین حمایتی، بهبود یادگیری دانش‌آموزان دور از دسترس می‌ماند (Jafarlou, 2017). مطالعات بین‌المللی نیز این یافته‌ها را تایید و تکمیل می‌کنند. برای نمونه، (Makachira & Muchabaiwa (2023) در زیمبابوه، بحران کیفیت در مدارس چندپایه را ناشی از فقدان حمایت پداگوژیک می‌دانند و (Lindsjo (2018) در تانزانیا نشان می‌دهد که نابرابری‌های شهری-روستایی به‌طور مستقیم بر مهارت‌های پایه دانش‌آموزان اثر منفی دارد. در زمینه چالش‌های ساختاری، (Guenther et al (2023) با تحلیل طولی سسی‌ساله در استرالیا، نه چالش همیشگی از جمله تأمین مالی ناکافی و گسست برنامه درسی از واقعیت‌های محلی را شناسایی کرده‌اند و (Paulgaard & Saus (2023) در نروژ، نادیده گرفتن تنوع فرهنگی در برنامه‌های درسی را مسئله‌ساز یافته‌اند. همچنین، (Anlimachi et al (2022) با مطالعه در غنا تأکید می‌کنند که سرمایه غنی فرهنگ روستایی می‌تواند به‌عنوان عاملی تسهیل‌گر عمل کند، مشروط بر آنکه به رسمیت شناخته شود؛ موضوعی که با تأکید (Ghanbari & Nikkhah (2017) بر فرصت‌های کلاس‌های چندپایه در ایران همچون یادگیری اکتشافی و افزایش کار گروهی همسویی دارد.

با وجود این پیشینه پژوهشی، شکافی بنیادین در ادبیات پژوهشی مشهود است: پدیده خاص «بیتوته» یعنی اقامت ناخواسته و طولانی‌مدت معلم در روستا، تقریباً در هیچ مطالعه‌ای کانون توجه نبوده است. پدیده بیتوته در پژوهش‌های

داخلی به صورت مشخص بررسی نشده، هرچند پژوهش‌هایی به چالش‌های معلمان روستایی پرداخته‌اند، پژوهش‌های موجود عمدتاً بر ابعاد حرفه‌ای و ساختاری متمرکز بوده‌اند و از این حقیقت غفلت کرده‌اند که اقامت اجباری معلم در روستا صرفاً یک متغیر شغلی نیست، بلکه وضعیت‌های هستی‌شناختی است که تمامی ابعاد زندگی شخصی، روانی، اجتماعی و هویت حرفه‌ای وی را دربرمی‌گیرد. این خلأ پژوهشی در حالی است که در بسیاری از روستاهای ایران، نبود راه دسترسی مناسب، معلمان را ناگزیر به بیتوته می‌کند و تجربه‌ای آمیخته با چالش‌ها و فرصت‌های روایت‌نشده می‌آفریند. بنابراین، مسئله پژوهش حاضر این است که «زیستن معلمان در روستا چه چالش‌ها و فرصت‌هایی برای آنان رقم می‌زند و علل و پیامدهای این پدیده چیست؟».

مطالعه حاضر در مقایسه با پژوهش‌های پیشین (تلاشی است برای الف) ارائه مدل مفهومی داده‌بنیاد از پدیده بیتوته در بافت ایران: ارائه مدلی نظری که مستقیماً از تجربه زیسته معلمان بیتوته‌ای برخاسته و تاکنون در ادبیات آموزشی کشور و حتی بین‌الملل وجود نداشته است؛ ب) شناسایی همزمان راهبردهای کنشگرانه و اجتنابی معلمان: واکاوی جامع سازوکارهای مقابله‌ای، انطباقی و مقاومتی که معلمان برای مدیریت زندگی در شرایط بیتوته به کار می‌گیرند، فراتر از نگاه تک‌بعدی به چالش‌های شغلی و سرانجام ج) پاسخ به این سوال که چگونه زمینه فرهنگی روستا تجربه بیتوته را دو سویه می‌سازد تا بتواند نقش دوگانه فرهنگ روستایی (مهمان‌نوازی و حمایت در مقابل دخالت‌های نابجا و نظارت غیررسمی) در شکل‌دهی به کیفیت زندگی و کار معلم تبیین نماید.

در همین راستا، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

۱. چه عواملی معلمان را به بیتوته و زیستن در روستای محل خدمت سوق می‌دهد؟
۲. بیتوته و زندگی در روستای محل خدمت از نگاه این معلمان چه معنا و ابعادی دارد؟
۳. چه شرایطی در روستای محل خدمت، تجربه بیتوته معلمان را شکل می‌دهد؟
۴. چه عواملی این تجربه را تسهیل یا تشدید کرده است؟
۵. معلمان برای سازگاری، بقا و معنادگی به زیستن در روستا چه راهبردهایی اتخاذ می‌کنند؟
۶. زیستن و بیتوته در روستا چه پیامدهایی برای هویت حرفه‌ای، کیفیت تدریس، سلامت روان و زندگی شخصی معلمان دارد؟
۷. بر اساس تجربیات معلمان، چگونه می‌توان چارچوبی نظری برای تحلیل این پدیده ارائه کرد؟

روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و راهبرد نظریه داده‌بنیاد با رهیافت نظام‌مند (Strauss & Corbin, 1998) اجرا شده است. این راهبرد برای کاوش عمیق پدیده‌های کمترشناخته‌شده و ساخت نظریه‌ای برخاسته از داده‌ها مناسب است و همان‌گونه که (Ansari Far et al., 2023) اشاره می‌کنند، پژوهشگر در آن به‌جای آغاز با پیش‌فرض‌ها، با داده‌ها شروع می‌کند و در نهایت از رهگذر کنش‌گری میان خود و داده‌ها، نظریه شکل می‌گیرد.

مشارکت‌کنندگان و میدان پژوهش

میدان پژوهش، معلمان شاغل در مدارس روستایی دوره ابتدایی یکی از نواحی آموزش و پرورش شهر کرمانشاه بود. معیار اصلی ورود، تجربه مستقیم بیتوته در این مدارس به مدت حداقل دو سال تعیین شد. با این حال، به‌منظور دستیابی به فهمی جامع و چندلایه از پدیده و بر اساس اصل مثلث‌سازی، نمونه‌گیری هدفمند با راهبرد حداکثر تنوع به کار رفت و دو گروه دیگر نیز به جمع مشارکت‌کنندگان افزوده شدند: الف) معلمان بازنشسته‌ای که در گذشته دوره‌های طولانی بیتوته را از سر گذرانده بودند و می‌توانستند روایتی تاملی، تاریخی و بلندمدت از پیامدها و فرایند انطباق ارائه دهند؛ ب) کارشناسان اداری و مدیران آموزشی که گرچه در زمان پژوهش شخصاً بیتوته نمی‌کردند، اما اولاد دارای سابقه بیتوته بودند و ثانیاً به‌واسطه جایگاه سازمانی خود، شناخت عمیقی از مسائل معلمان در بیتوته، کمبودهای منطقه‌ای و چالش‌های اداری داشتند و از آنان به‌عنوان مطلعان کلیدی برای روشن‌سازی ابعاد ساختاری و زمینه‌ای پدیده بهره

گرفته شد. بدین ترتیب، داده‌ها از سه منظر تجربه زیسته فعلی، تجربه زیسته گذشته و دیدگاه نظارتی/کارشناسی گردآوری شد. بعلاوه مشارکت کنندگان به دلیل دشواری تردد و اطراق برای زنان و عدم امکان بیتوته برای آنان، بیتوته را به امری مردانه تبدیل کرده است. از این رو، با توجه به شرایط منطقه مورد مطالعه، تمامی مشارکت کنندگان از میان مردان انتخاب شد. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت کنندگان نهایی در جدول (۱) ارائه شده است.

گردآوری داده‌ها

ابزار اصلی، مصاحبه نیمه ساختاریافته با رویکرد اکتشافی بود. در آغاز هر مصاحبه، اهداف پژوهش و اصول اخلاقی (محرمانگی و اختیار مشارکت) تشریح شد و زمان مناسب با هماهنگی مصاحبه‌شونده تنظیم گردید. مصاحبه‌ها حضوری، بین ۳۰ تا ۴۰ دقیقه و با کسب اجازه ضبط صدا انجام شد. نمونه‌گیری و اجرای مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ یعنی تا زمانی که داده‌های جدید دیگر مقوله یا مفهوم تازه‌ای به دست ندادند. بر این اساس، مجموعاً ۱۳ مصاحبه کامل انجام شد.

تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها بر اساس مراحل سه‌گانه کدگذاری پیشنهادی (Strauss & Corbin, 1998) (باز، محوری و انتخابی) صورت گرفت.

- در کدگذاری باز، متن پیاده‌شده مصاحبه‌ها سطر به سطر خوانده شد و ۱۵۸ مفهوم اولیه (کد باز) شناسایی و برچسب‌گذاری شد. برای مثال، مفاهیمی مانند «دورافتاده بودن روستا»، «خسته‌کننده بودن مسیر» و «انسداد مسیر بر اثر بارش» از داده‌ها استخراج گردید.
- در مرحله کدگذاری محوری، مفاهیم مرتبط بر اساس مشابهت و تجرد مفهومی به یکدیگر پیوند داده شدند تا زیرمقوله‌ها و به عبارتی مقولات فرعی شکل گیرند. به عنوان نمونه، سه مفهوم مذکور در ذیل مفهوم انتزاعی‌تر «فاصله مکانی و صعوبت مسیر» قرار گرفتند. سپس، با مقایسه مستمر و درک ارتباط بین این زیرمقوله‌ها، مقوله‌های اصلی (مانند «عوامل ساختاری») پدیدار گشتند.
- در نهایت، در کدگذاری انتخابی، «مقوله هسته» انتخاب شد و با برقراری ارتباط نظام‌مند میان آن با سایر مقوله‌ها در قالب مدل پارادایمی (شرایط علی، پدیده محوری، زمینه، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها)، چارچوب نظری نهایی شکل گرفت. برای مدیریت این فرایند، از یادداشت‌های تحلیلی و ترسیم نمودارها بهره گرفته شد.

اعتباریابی

برای تضمین سخت‌گیری و کیفیت پژوهش، چهار معیار باورپذیری، انتقال‌پذیری، تاییدپذیری و اتکاپذیری مبنای عمل قرار گرفت (Lincoln & Guba, 1985). به منظور افزایش باورپذیری، یافته‌های اولیه به تعدادی از مشارکت کنندگان ارائه و بازخورد آن‌ها دریافت شد (بازبینی اعضا). همچنین، مراحل کدگذاری و مقوله‌های استخراجی توسط دو پژوهشگر دیگر که در جریان تحقیق نبودند مورد ممیزی هم‌تا قرار گرفت و موارد اختلافی با بحث و بازگشت به داده‌ها حل و فصل گردید. برای ارتقای انتقال‌پذیری، توصیف غنی از بافت پژوهش و ویژگی‌های مشارکت کنندگان ارائه شد. تاییدپذیری و اتکاپذیری نیز از طریق مستندسازی گام‌به‌گام فرایند تحقیق و نگهداری زنجیره شواهد (حفظ مصاحبه‌ها، کدها و یادداشت‌های تحلیلی) تامین گردید.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت کنندگان

کد	جنسیت	سن	مدرک تحصیلی	پست سازمانی	فاصله منطقه جغرافیایی خدمت از مرکز شهر (کیلومتر)	سنوات خدمت	وضعیت تاهل	سابقه بیتوته
۱	مرد	۴۱	کارشناسی ارشد	مدیرآموزگار	۹۷	۱۳	متاهل	۴

۲	مرد	۲۷	کارشناسی ارشد	مدیرآموزگار	۱۰۲	۵	مجرد	۲
۳	مرد	۲۷	کارشناسی	آموزگار	۸۶	۸	متاهل	۳
۴	مرد	۲۵	کارشناسی	آموزگار	۹۳	۶	مجرد	۲
۵	مرد	۴۴	کارشناسی	مدیرآموزگار	۱۱۵	۱۷	متاهل	۸
۶	مرد	۵۶	کارشناسی ارشد	مدیرآموزگار	۱۰۸	۳۶	متاهل	۱۱
۷	مرد	۴۷	کاردانی	مدیرآموزگار	۱۲۴	۲۴	متاهل	۲
۸	مرد	۴۱	کارشناسی	مدیرآموزگار	۱۱	۱۹	متاهل	۶
۹	مرد	۲۴	کارشناسی	مدیرآموزگار	۱۲۵	۳	مجرد	۲
۱۰	مرد	۵۳	کاردانی	مدیرآموزگار	۷۹	۳۲	متاهل	۱۰
۱۱	مرد	۲۵	کارشناسی	مدیرآموزگار	۷۴	۵	مجرد	۲
۱۲	مرد	۶۱	کارشناسی	بازنشسته	---	۳۰	متاهل	۱۱
۱۳	مرد	۵۷	کارشناسی ارشد	کارشناس	---	۲۸	متاهل	۶

اداری

یافته‌ها

بر اساس معیارهای (Strauss & Corbin, 1998) برای انتخاب یک مقوله به‌عنوان هسته مرکزی به لحاظ ارتباط منطقی با سایر مقوله‌ها، توانایی تبیین تغییرات و نیز اظهار تنوع موجود در داده‌ها و بیان مکرر در سطوح مختلف تحلیل، «بیتوته به‌مثابه زیست شبانه‌روزی مرزی» به‌عنوان مقوله هسته پژوهش تعیین شد. این مقوله، ماهیت دوگانه و مرزی (بین شهری-روستایی، حرفه‌ای-شخصی، تعلق-انزوا) تجربه معلمان را در بر می‌گیرد. «زیست شبانه‌روزی» بر جنبه اقامت اجباری و همه‌جانبه‌بودن آن تاکید دارد، در حالی که صفت «مرزی» به موقعیت مبهم معلم به‌عنوان فردی درون جامعه روستایی (به‌عنوان معلم و مهمان) و در عین حال برون از آن (به‌عنوان غیربومی و مامور دولت) اشاره می‌کند. این مقوله هسته به‌طور سیستماتیک با تمامی اجزای مدل بدین شرح در ارتباط است: شرایط علی (مانند دوری مسیر) این زیست مرزی را اجبار می‌کند؛ زمینه (فرهنگ دوگانه روستا) آن را شکل می‌دهد؛ شرایط مداخله‌گر (مانند کمبود حمایت) آن را تشدید می‌کنند؛ راهبردها (کنشگری یا اجتناب) پاسخ‌های معلمان به این موقعیت بینابینی و عبارتی مرزی هستند و در نهایت، پیامدها (هم رشد حرفه‌ای و هم فرسودگی) برآیند این زیست چندلایه می‌باشند. بنابراین، این مقوله به‌عنوان هسته مرکزی، نه تنها پدیده محوری را نام‌گذاری می‌کند، بلکه به‌عنوان لنزی تحلیلی، ارتباط بین همه ابعاد کشف‌شده از تجربه معلمان از بیتوته را تبیین می‌نماید. نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها در جداول (۲) الی (۷) ارائه شده است.

شرایط علی: چرا معلمان بیتوته می‌کنند؟

یافته‌ها نشان داد سه دسته عامل، معلمان را به سوی بیتوته سوق می‌دهند. عوامل ساختاری زیرساختی و جغرافیایی نخستین و مهم‌ترین علت بودند. دورافتادگی روستا، فاصله زیاد و صعوبت مسیر، تردد روزانه را ناممکن می‌نمایاند. معلمی با ناامیدی می‌گوید: «مسیر روستا حدود بیست کیلومتر خاکی بود؛ زمستان‌ها با بارش برف کاملاً بسته می‌شد» (کد ۷). نبود وسیله نقلیه و هزینه‌های بالای سرویس نیز این اجبار را تشدید می‌کرد (کد ۵). عوامل سازمانی به‌ویژه سیاست‌های اداری مانند «امتیاز فرم یک‌آموز» نیز فشار مضاعفی وارد می‌ساخت؛ معلمان تازه‌کار و کم‌امتیاز ناچار به پذیرش مدارس بیتوته‌ای می‌شدند (کد ۲، ۳). عوامل فردی و خانوادگی نیز انگیزه یا مانعی برای بیتوته بودند؛ چنان‌که مجردها آسان‌تر آن را می‌پذیرفتند (کد ۴) و در مقابل، متاهل‌ها دغدغه دوری از خانواده را تجربه می‌کردند.

جدول ۲. نتایج حاصل از کدگذاری پیرامون شرایط علی

نوع مقوله	مقوله اصلی (کد انتخابی)	مقولات فرعی (کدهای محوری)	مفاهیم/کد منابع (کدهای باز)	نقل قول نمونه (کد مصاحبه)
شرایط علی	عوامل ساختاری و زیرساختی و جغرافیایی	فاصله مکانی و صعوبت مسیر	دورافتاده بودن روستا (۴)(۵)(۱۲)(۱۳)؛ فاصله زیاد شهر با روستا (۷)(۱۱)؛ طولانی بودن مسیر (۸)(۱۱)؛ آسفالت نبودن مسیر (۷)؛ خسته کننده بودن مسیر (۱۱)(۱۰)؛ انسداد مسیر بر اثر بارش (۱۰)(۲)؛ سنگلاخ بودن مسیر (۶)(۱)؛ سخت بودن رفت و آمد (۱۲)(۱۳)(۸)؛ خطرات جاده‌ای (۱۳)(۱۲)(۵)	«مسیر روستا حدود بیست کیلومتر خاکی بود؛ زمستان‌ها با بارش برف کاملاً بسته می‌شد» (کد ۷)
کمبود حمل و نقل			هزینه بالای سرویس (۱)(۴)(۶)(۹)(۱۰)؛ کفاف ندادن سهمیه بنزین (۵)(۱۳)(۸)؛ نداشتن وسیله نقلیه شخصی (۵)(۹)(۱۱)؛ نبود ترمینال مشخص (۳)(۴)(۶)(۸)(۱۲)(۱۳)	«رفت و آمد به لحاظ اقتصادی به صرفه نبود؛ سهمیه بنزین کفاف نمی‌داد و سرویس‌ها هم گران بودند» (کد ۵)
عوامل سازمانی		سیاست‌های اداری	امتیاز پایین در فرم یک‌آموز (۲)(۳)؛ محدودیت حق انتخاب محل خدمت (۲)(۳)(۱۲)(۱۳)	«امتیاز پایین در ساماندهی آموزگاران باعث می‌شد در آخر لیست باشم و فقط مدارس بیتوته‌ای بدون معلم مانده بودند» (کد ۲، ۳)
وضعیت استخدامی			غیربومی بودن (۱۳)(۱۲)(۱۰)؛ نداشتن آشنایی با شرایط منطقه (۱۲)(۱۳)	«من کاملاً غریبه بودم و از آداب و رسوم روستا هیچ نمی‌دانستم» (کد ۱)
عوامل فردی و خانوادگی		شرایط خانوادگی	دوری از خانواده (۲)(۶)(۸)؛ دلتنگی و بی‌قراری فرزندان (۳)(۶)(۸)؛ وضعیت تاهل (۴)	«مجرد بودنم باعث شد راحت‌تر بیتوته را بپذیرم، ولی همکاران متأهل مدام دغدغه خانواده داشتند» (کد ۴)

پدیده محوری: بیتوته به مثابه زیست شبانه‌روزی مرزی

«بیتوته» پدیده‌ای چندبعدی بود که در تجارب معلمان، ترکیبی از زیست حرفه‌ای جمعی، انزوای تحمیلی یا خودخواسته، تعهد حرفه‌ای، استرس شغلی و فرصت‌های شخصی را پدید می‌آورد. از یک سو، معلمان از فرصت هم‌افزایی با همکاران در ساعات شبانه (کد ۶) و برخورداری از آرامش و حذف استرس سرویس حمل و نقل (کد ۱۰) سخن می‌گفتند. از سوی دیگر، تنهایی و محیط نامانوس (کد ۸) و ترس از حوادث مدرسه‌ای ناشی از دیر رسیدن (کد ۷) آنان را می‌آزرد. با این حال، تعهد به آموزش کودکان روستایی (کد ۲) همچنان انگیزه‌بخش بود.

جدول ۳. نتایج حاصل از کدگذاری پیرامون پدیده محوری

نوع مقوله	مقوله اصلی (کد انتخابی)	مقولات فرعی (کدهای محوری)	مفاهیم/کد منابع (کدهای باز)	نقل قول نمونه (کد مصاحبه)
پدیده محوری	بیتوته به مثابه	زیست حرفه‌ای جمعی	تجربه زندگی خوابگاهی با همکاران (۴)(۳)(۱۱)؛ پختگی شخصیتی (۲)(۳)(۴)(۷)	«شب‌ها با همکاران دور هم می‌نشستیم و تجربیات تدریس را رد و بدل می‌کردیم»

زینت شبانه‌روزی مرزی	آنجا بود که دیدم چقدر پخته شده‌ام» (کد ۶)	کنار آمدن با تنهایی و محیط نامأنوس (۷)(۳)(۲)(۶)؛ لذت بردن از تنهایی (۸)(۳)	«اوایل از سکوت شب‌ها می‌ترسیدم، ولی بعدها تنهایی برایم خلوت شیرینی شد» (کد ۸)
تعهد حرفه‌ای	داشتن دغدغه آموزش به کودکان روستایی (۱)(۵)(۱۱)؛ رضایت خاطر از خدمت در مناطق دورافتاده (۲)	«زحمتی که برای دانش‌آموزان روستایی می‌کشم، چند برابر خدمت به دانش‌آموزان شهری ارزش دارد» (کد ۲)	
استرس شغلی	ترس از بروز حوادث مدرسه‌ای ناشی از دیر رسیدن (۲)(۳)(۷)(۸)؛ استرس حمل وسایل و باروبنه (۱)(۶)(۱۱)	«هر بار که دیر می‌رسیدم، اضطراب داشتم نکند اتفاقی برای بچه‌ها افتاده باشد» (کد ۷)	
فرصت‌های شغلی / شخصی	فراغت از استرس سرویس (۵)(۸)(۶)؛ شادابی ناشی از استراحت کافی (۱۰)(۱۱)(۱)؛ بهره‌مندی از امتیازات شغلی (۱۳)(۹)(۸)؛ کسب آرامش (۶)(۹)؛ علاقه‌مندی قلبی به بیتوته (۷)(۶)	«صبح‌ها بدون عجله بیدار می‌شدم؛ سرحال بودم و کلاس را با شادابی شروع می‌کردم» (کد ۱۰)	

شرایط زمینه‌ای: بستر اجتماعی و زیرساختی بیتوته

بستر وقوع بیتوته دو لایه داشت. لایه نخست، پذیرش اجتماعی و فرهنگ محلی بود که چهره‌ای دوگانه داشت: مهمان‌نوازی، قدرشناسی و اعتماد مردم (کد ۹، ۷)، زیست معلم را قابل تحمل می‌کرد، در حالی که بی‌سواد و دخالت‌های نابجای برخی والدین (کد ۳) چالش‌هایی می‌آفرید. لایه دوم، امکانات زیست محلی بود که معلم را مجبور به تطابق با کمبودها می‌کرد؛ از یادگیری آشپزی گرفته تا کنار آمدن با شرایط روستایی (کد ۳).

جدول ۴. نتایج حاصل از کدگذاری پیرامون شرایط زمینه‌ای

نوع مقوله	مقوله اصلی (کد انتخابی)	مقولات فرعی (کدهای محوری)	مفاهیم/کد منابع (کدهای باز)	نقل قول نمونه (کد مصاحبه)
شرایط زمینه‌ای	عوامل اجتماعی و ارتباطی	پذیرش اجتماعی و روابط با اهالی	خون‌گرم بودن مردم (۳)(۶)(۸)؛ خوش‌برخورد بودن اهالی (۹)(۵)؛ مهمان‌نوازی (۱۱)(۱۲)؛ قدرشناسی والدین (۱۳)(۵)؛ تعامل با مردم (۱)(۵)(۹)؛ تعامل با والدین (۷)(۸)	«بعضی کارها مثل تأمین آب از چشمه را نمی‌شد به تنهایی انجام داد؛ باید جوری تعامل می‌کردم که مردم کمک کنند. بعد از مدتی خودجوش آب را برایم می‌آوردند» (کد ۹)
عوامل فرهنگی	فرهنگ محلی و جایگاه اجتماعی معلم	پررنگ شدن نقش و اقتدار معلم (۱۲)(۱۳)؛ محرم بودن برای مردم (۱)(۴)(۷)؛ اعتماد مردم به معلم (۷)(۸)(۳)؛ مرجع نام‌نگاری اداری بودن (۱۲)(۱۳)(۱۰)	«مردم آنقدر به من اعتماد داشتند که نامه‌های اداری‌شان را هم می‌آوردند تا برایشان بنویسم؛ برایشان محرم بودم» (کد ۷)	

امکانات زیست محلی	شرایط زیستی و امکانات محلی	تهیه غذا (۵)(۷)(۱۱)؛ علاقه‌مندی به محیط روستا (۱۰)(۳)	«آشپزی را از صفر یاد گرفتم؛ قبلاً نیمرو هم بلد نبودم، ولی آنجا مجبور شدم غذای خودم را بپزم» (کد ۳)
----------------------	-------------------------------------	--	--

شرایط مداخله‌گر: موانع و تسهیل‌گرهای بیتوته

سه دسته مانع اصلی، بیتوته را برای معلمان دشوارتر می‌ساختند: موانع محیطی و ایمنی (نبود آب، برق، گازگرفتنی و مارگزیدگی - کد ۳، ۷)، چالش‌های سازمانی (نبود نظارت، بی‌توجهی به تأمین سوخت و تجهیزات، و بی‌فایده بودن مراجعات اداری - کد ۶، ۸) و نگرش‌های مداخله‌گرانه والدین (دخالت در آموزش و انتظارات نابجا - کد ۳). در این میان، نبود اینترنت (کد ۱۱) و جاماندن از دوره‌های ضمن خدمت (کد ۱۲) نیز احساس محرومیت را تشدید می‌کرد.

جدول ۵. نتایج حاصل از کدگذاری پیرامون شرایط مداخله‌گر

نوع مقوله	مقوله اصلی (کد انتخابی)	مقولات فرعی (کدهای محوری)	مفاهیم/کد منابع (کدهای باز)	نقل قول نمونه (کد مصاحبه)
شرایط مداخله‌گر	موانع محیطی و زیرساختی	ضعف فناوری	عدم دسترسی به اینترنت (۱)(۳)(۲)(۷)	«اینترنت نداشتیم تا برخی پرسش‌ها را سرچ کنیم؛ از دنیا عقب می‌افتادیم» (کد ۱۱)
		موانع محیطی و ایمنی	گازگرفتنی (۲)(۹)؛ مارگزیدگی (۳)؛ کانکسی بودن ساختمان (۱)(۳)(۷)(۱۲)؛ نبود سرویس بهداشتی (۱۳)(۵)(۴)(۱)؛ نبود آب آشامیدنی (۱)(۵)(۶)(۹)(۱۱)(۱۲)(۱۳)	«یک شب در خواب مار نیشم زد» (کد ۷)؛ «چندبار بر اثر سوختن ناقص چراغ نفتی گازگرفتنی گرفتم» (کد ۳)
		مدیریت و نظارت سازمانی	نبود نظارت (۵)(۸)(۱۱)(۱۲)(۱۳)	«هیچ‌کس از اداره نیامد ببیند ما در چه شرایطی زندگی می‌کنیم» (کد ۸)
	چالش‌های سازمانی و حمایتی	مدیریت مدرسه	عدم امکان رسیدگی به امور اداری (۱۲)(۵)(۱۱)؛ بی‌اطلاعی از بخشنامه‌ها (۱۲)(۱۳)؛ جاماندن از دوره‌های ضمن خدمت (۱۲)(۲)(۳)؛ عدم پاسخگویی به بخشنامه‌ها (۵)(۱۳)(۳)	«چون اینترنت نبود، از بخشنامه‌ها بی‌خبر می‌ماندم و از دوره‌های ضمن خدمت جا می‌افتادم» (کد ۱۲)
		حمایت سازمانی	نبود تفاوت حقوقی چشمگیر (۲)(۵)(۸)؛ عدم تأمین سوخت (۲)(۵)(۸)(۱۰)؛ بی‌توجهی به تأمین تجهیزات (۲)(۵)(۸)(۱۰)؛ بی‌فایده بودن مراجعه به اداره (۲)(۸)(۱۱)	«برای دریافت گاز و یخچال به اداره مراجعه کردم، اما نتیجه‌ای نگرفتم؛ فقط نامه‌نگاری بی‌فایده» (کد ۶)
	نگرش‌ها و رفتارهای والدین	نحوه تعامل و حمایت والدین	دخالت نابجای برخی والدین (۲)(۳)(۷)؛ بی‌سوادی والدین (۱۱)(۵)(۱)؛ غافل	«بعضی والدین بی‌سواد بودند و توقع داشتند ما همان‌طور که آن‌ها درس

مداخله‌گر والدین	بودن از مسائل تربیتی (۶)(۹)؛ انتظارات نابجای والدین (۳)(۶)	خوانده‌اند تدریس کنیم؛ دخالت‌هایشان گاهی مشکل درست می‌کرد» (کد ۳)
---------------------	---	--

راهبردها: کنشگری و انطباق در برابر اجتناب و کناره‌گیری

تحلیل داده‌ها نشان داد که معلمان در مواجهه با چالش‌های بیتوته، دو دسته راهبرد اصلی را اتخاذ می‌کنند: راهبردهای کنشگرانه/انطباقی و راهبردهای اجتنابی. نکته کلیدی این است که انتخاب هر یک از این راهبردها به صورت تصادفی نبوده، بلکه تحت تاثیر مستقیم ترکیب و شدت «شرایط مداخله‌گر» (حمایت‌ها و موانع) قرار دارند. به عبارت دیگر، تعامل بین حمایت اجتماعی دریافتی از یک سو، و شدت مخاطرات ایمنی و بی‌توجهی سازمانی از سوی دیگر، مسیر واکنش معلم را تعیین می‌کند.

الف) راهبردهای کنشگرانه و انطباقی: این دسته از راهبردها زمانی غالب می‌شوند که معلم، سطح قابل‌قبولی از حمایت اجتماعی از سوی جامعه محلی را تجربه کند، حتی اگر چالش‌های ساختاری و ایمنی همچنان وجود داشته باشند. این حمایت می‌تواند به شکل پذیرش، احترام، همکاری اولیا یا کمک‌های ملموس مانند تامین بخشی از مایحتاج باشد. در چنین شرایطی، معلمان احساس تعلق و امنیت روانی بیشتری می‌کنند و انرژی خود را صرف مشارکت اجتماعی همچون برگزاری کلاس‌های قرآن یا آموزش خانواده و انعطاف حرفه‌ای نظیر تشکیل کلاس‌های جبرانی و فرایندهایی مانند تنظیم زمان آموزش می‌نمایند. همچنین، دلبستگی حرفه‌ای را که از طریق توصیه اساتید یا روایت‌های مثبت همکاران تقویت شده، به ارتقای فردی (مطالعه و آماده‌سازی درس) و نهایتاً به تاب‌آوری در برابر مشکلات می‌انجامد. به بیان یک معلم: «وقتی دیدم مردم روستا چقدر برای آموزش بچه‌هایشان ارزش قائلند و از من حمایت می‌کنند، تمام سعی‌ام را کردم که بهترین معلمی باشم که می‌توانم» (کد ۵).

ب) راهبردهای اجتنابی و کناره‌گیری: در مقابل راهبردهای کنشگرانه و انطباقی، زمانی که مخاطرات ایمنی مانند ناامنی مسیر یا محل اسکان شدید است و همزمان احساس بی‌توجهی یا کم‌حمایتی از سوی سازمان متبوع وجود دارد، راهبردهای اجتنابی بروز می‌یابند. در این حالت، معلم خود را در موقعیتی آسیب‌پذیر، تنها و فاقد پشتیبان می‌بیند. پاسخ طبیعی در چنین شرایطی، کناره‌گیری از تعاملات عمیق با جامعه مدرسه و تلاش متمرکز برای تغییر موقعیت نظیر تلاش برای افزایش امتیاز اداری برای انتقال محل خدمت است. این راهبردها گرچه ممکن است در بلندمدت به خروج فیزیکی از موقعیت بینجامد، اما در کوتاه‌مدت تنش‌های روحی معلم را افزایش داده و کیفیت تدریس وی را نیز تحت تاثیر منفی قرار می‌دهد. همان‌طور که یکی از معلمان بیان کرد: «وقتی هم مسیر خطرناکه، هم خانه مدرسه سقفش چکه می‌کنه و کسی هم گوشش به حرف‌هایت بدهکار نیست، فقط یک فکر داری: چطور زودتر از اینجا بری» (کد ۲).

جدول ۶. نتایج حاصل از کدگذاری پیرامون راهبردها

نوع مقوله	مقوله اصلی (کد انتخابی)	مقولات فرعی (کدهای محوری)	مفاهیم/کد منابع (کدهای باز)	نقل قول نمونه (کد مصاحبه)
راهبردها	کنشگری حرفه‌ای و	مشارکت اجتماعی	برگزاری کلاس آموزش خانواده (۱)(۴)(۵)؛ کلاس قرآن (۳)(۶)؛ نهضت سوادآموزی	«بعد از ظهرها برای والدین کلاس ترتیل قرآن گذاشته بودم» (کد ۸)

مشارکت اجتماعی	انعطاف حرفه‌ای	دلبستگی شخصی و شغلی	ارتقای فردی	تاب‌آوری	راهبردهای اجتنابی
(۱۲)(۱۳)؛ آموزش بازماندگان از تحصیل (۸)(۷)	انعطاف زمان آموزش (۱۳)(۵)(۳)(۱۱)؛ تشکیل کلاس جبرانی (۴)؛ کلاس پیش‌دبستانی (۱۰)(۱۱)(۱۳)؛ جبرانی ریاضی (۹)(۶)	پیشنهاد اساتید به تجربه‌آموزی (۹)(۷)(۸)؛ روایت‌های جذاب همکاران (۱۲)(۹)(۷)؛	بهره‌مندی از زمان برای آماده‌سازی درسی (۹)(۴)(۲)؛ مطالعه فراتر از محتوا (۱۰)(۱۲)؛ مرور درس روز بعد (۸)(۱)(۲)(۵)	صبر و بردباری (۲)(۴)(۱)	بی‌علاقگی به مداومت رفت‌وآمد (۴)(۲)؛ تلاش برای انتقال (مستتر در کدهای مربوط به امتیاز و فرم یک‌آموز)
«برای دانش‌آموزانی که عقب می‌مانند، بعد از تعطیلی کلاس جبرانی می‌گذاشتم» (کد ۴)	«استاد دانشگاه همیشه می‌گفت تجربه تدریس در روستا شما را پخته می‌کند» (کد ۹)	«بعد از ظهرها می‌نشستم و دروسی را که فردا باید تدریس می‌کردم مرور می‌کردم و طرح درس می‌نوشتم» (کد ۵)	«کمبود امکانات در روستا سبب شد صبر و بردباری من نسبت به تمام مشکلات زندگی بیشتر شود» (کد ۲)	«مدام به این فکر بودم که چطور می‌توانم امتیازم را بالا ببرم تا از این مدرسه بروم» (کد ۲)	

پیامدها: دستاوردها و هزینه‌های بیتوته

تحلیل داده‌ها نشان داد بیتوته همزمان به پیامدهای مطلوب و نامطلوب می‌انجامد.

الف) پیامدهای مطلوب: بیتوته فرصت‌هایی برای کیفیت‌بخشی به تدریس فراهم می‌آورد. معلمان به مدیریت زمان‌بندی تدریس مسلط شدند (کد ۴)، از طراحی آموزشی متنوع بهره‌گرفتند (کد ۱۲) و روش‌های گوناگون کلاس‌داری را آموختند (کد ۱). در بعد رشد و توسعه حرفه‌ای، تدریس هم‌زمان چندپایه به تجربه‌ای ارزشمند بدل شد (کد ۳) که اعتمادبه‌نفس معلمان را در تدریس افزایش داد و به تبادل نظر مستمر با همکاران انجامید (کد ۲). یکی از معلمان با افتخار می‌گوید: «خودم را با هم‌دوره‌های شهری مقایسه می‌کنم، احساس می‌کنم یک سروگردن در تدریس از آن‌ها بالاترم» (کد ۳). ارتباط معلم-دانش‌آموز نیز به واسطه بیتوته عمق بی‌سابقه‌ای یافت. حضور دائم معلم در روستا باعث می‌شد رفتار دانش‌آموزان را بیرون از کلاس مشاهده کند (کد ۱)، از مشکلات و علایق آنان باخبر شود (کد ۱۱) و استعدادهایشان را شناسایی کند (کد ۵). این شناخت به پیدایش پیوندی عاطفی-آموزشی انجامید که در مدارس عادی کمتر دیده می‌شود. همچنین ثبات نیروی انسانی سبب شد معلم همواره در دسترس باشد و پیگیری امور مدرسه با سهولت بیشتری صورت گیرد (کد ۸).

ب) پیامدهای نامطلوب: در مقابل، بیتوته هزینه‌هایی نیز به همراه داشت. بازتولید نابرابری آموزشی از مهم‌ترین این هزینه‌ها بود؛ دانش‌آموزان روستایی به‌رغم تلاش معلمان، همچنان از هم‌سالان شهری عقب‌ماندگی تحصیلی داشتند (کد ۱۰). ضعف جسمانی ناشی از نبود امکانات اولیه مانند وسایل گرمایشی و نگهداری غذا (کد ۶) و تمایل مستمر به جابجایی و خروج از موقعیت بیتوته (کد ۷) از دیگر پیامدهای منفی بودند. این یافته‌ها نشان می‌دهند بیتوته هم‌زمان که فرصت‌های رشد حرفه‌ای را به ارمغان می‌آورد، می‌تواند فرسودگی شغلی و میل به ترک خدمت را نیز تشدید کند.

جدول ۷. نتایج حاصل از کدگذاری پیرامون پیامدها

نوع مقوله	مقوله اصلی (کد انتخابی)	مقولات فرعی (کدهای محوری)	مفاهیم/کد منابع (کدهای باز)	نقل قول نمونه (کد مصاحبه)
پیامدها	پیامدهای مطلوب	کیفیت بخشی به تدریس	تسلط بر زمان بندی تدریس (۱)(۶)(۸)(۹)؛ طراحی آموزشی متنوع (۱۲)(۵)(۳)؛ تسلط بر روش های متنوع کلاس داری (۴)(۱)(۶)	«یکی از چیزهایی که از بیتوته آموختم، مدیریت زمان بندی کلاس بود» (کد ۴)
رشد و توسعه حرفه ای		تدریس همزمان چندپایه (۳)(۲)(۷)(۹)؛ کسب اعتمادبه نفس در تدریس (۳)(۲)(۱۱)(۵)(۸)؛ تسلط بر ارتباط محتوای پایه ها (۱۲)(۱۳)(۶)؛ تبادل نظر با همکاران (۲)(۳)(۵)(۱۲)		«خودم را با هم دوره های شهری مقایسه می کنم، احساس می کنم یک سروگردن در تدریس از آن ها بالاترم» (کد ۳)
ارتباط معلم-دانش آموز		دسترسی مستمر به دانش آموزان (۱۲)(۱۱)(۳)؛ فهم مشکلات خارج از کلاس (۱۲)(۴)(۹)؛ شناسایی استعدادها (۱)(۵)؛ مشاهده رفتار خارج از کلاس (۵)(۲)(۱)(۳)؛ شناخت علایق و ویژگی های فردی (۱۱)(۷)		«بعد از ظهرها بچه ها برای بازی به مدرسه می آمدند، رفتارشان را بیرون از کلاس می دیدم و خیلی چیزها دستگیرم می شد» (کد ۱)
ثبات نیروی انسانی در مدرسه		در دسترس بودن برای پیگیری امورات آموزش و مدرسه (۵)(۸)		«همیشه در مدرسه حاضر بودم؛ اگر مشکلی پیش می آمد، فوری می توانستم رسیدگی کنم» (کد ۸)
پیامدهای نامطلوب	باز تولید نابرابری آموزشی	ضعف بنیه تحصیلی دانش آموزان (۱۲)(۱۳)(۱۰)(۴)(۹)		«دانش آموزان روستایی با وجود تلاش ما، باز هم از هم سالان شهری عقب تر بودند» (کد ۱۰)
تلاش برای جابجایی محل کار		نشخوار فکری جابجایی محل کار (۵)(۱۳)(۷)		«هر چه جلوتر می رفتم، بیشتر دلم می خواست منتقل شوم؛ تحمل این شرایط سخت شده بود» (کد ۷)
فرسودگی روانی-جسمانی		نبود وسایل نگهداری غذا و گرمایشی (۶)(۸)(۱۱)(۲)(۹)		«نبود یخچال و بخاری مناسب باعث شد همیشه درگیر مشکل تغذیه و سرما باشم» (کد ۶)

مدل مفهومی پژوهش

بر اساس تحلیل نتایج و پیوند میان مقوله ها، مدل مفهومی (شکل ۱) ترسیم شد که روابط علی، زمینه ای و راهبردی را به تصویر می کشد. در این مدل، عوامل ساختاری (زیرساختی و جغرافیایی)، سازمانی، فردی و خانوادگی به عنوان شرایط علی، پدیده چندبعدی بیتوته به مثابه زیست شبانه روزی مرزی را شکل می دهند. شرایط زمینه ای مانند فرهنگ دوگانه محلی و کمبود امکانات زیست محلی و شرایط مداخله گر مانند موانع زیرساختی، مخاطرات ایمنی، ضعف حمایت سازمانی و نگرش والدین بر شدت و کیفیت تجربه بیتوته اثر می گذارند. معلمان در مواجهه با این پدیده و تحت تاثیر تعامل شرایط مداخله گر به ویژه نسبت حمایت اجتماعی به مخاطرات، راهبردهای کنشگرانه (مشارکت اجتماعی، انعطاف پذیری حرفه ای،

ارتقای فردی و تاب‌آوری) یا راهبردهای اجتنابی (کناره‌گیری و تلاش برای خروج از موقعیت) را در پیش می‌گیرند. این راهبردها به نوبه خود به پیامدهای مثبت مانند رشد حرفه‌ای، بهبود کیفیت تدریس و تعمیق روابط انسانی یا پیامدهای منفی همچون فرسودگی جسمی و روانی، بازتولید نابرابری آموزشی و تمایل به ترک خدمت می‌انجامند.

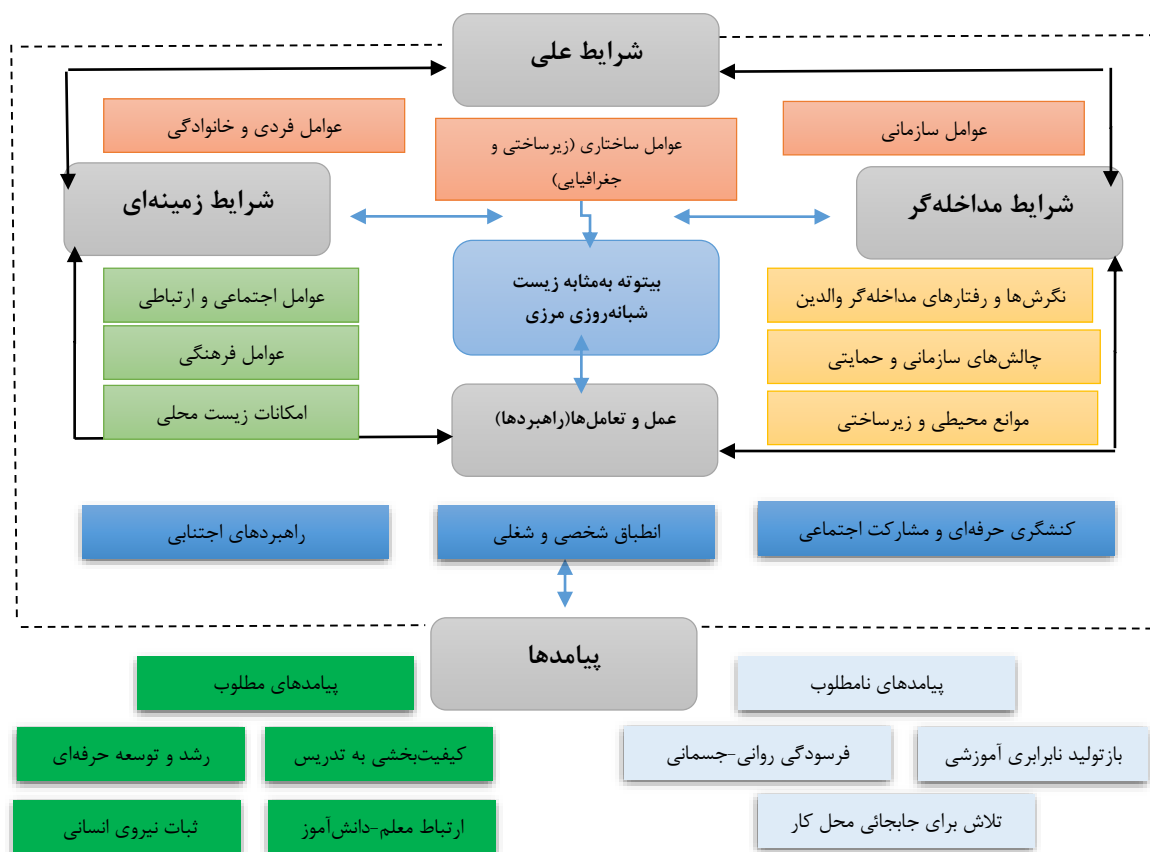
مقایسه با مدل‌های پیشین و نوآوری نظری

مدل پارادایمی ارائه شده در این پژوهش، در ادامه و در تعامل با چارچوب‌های نظری پیشین شکل گرفته است. برای نشان دادن دقیق‌تر وجوه اشتراک، تمایز و نوآوری آن، مدل حاضر با یکی از مدل‌های شاخص در حوزه چالش‌های معلمان روستایی یعنی مدل Plessis(2014) که بر «ناچاری، انزوا و ترک خدمت معلمان در مناطق روستایی» متمرکز است، در جدول (۸) مقایسه شده است.

جدول ۸. مقایسه مدل مفهومی پژوهش حاضر با مدل Plessis(2014)

مؤلفه مدل پارادایمی	مدل Plessis(2014) (زمینه آفریقای جنوبی)	مدل حاضر (بیتوته در ایران)	تحلیل مقایسه‌ای (نوآوری/تمایز)
شرایط علی	تمرکز بر عوامل دافعه: فقر، بیکاری، جرم در زادگاه معلم که او را به پذیرش شغل در روستاهای دوردست مجبور می‌کند.	ترکیب عوامل دافعه و جاذبه: علاوه بر جبر ساختاری-سازمانی، انگیزه‌های فردی(علاقه به روستا، آرامش) و وضعیت تاهل نیز به‌عنوان علل موثر شناسایی شدند.	تک‌بعدی نبودن تصمیم: مدل حاضر نشان می‌دهد تصمیم به بیتوته را نمی‌توان صرفاً به «ناچاری» تقلیل داد و برای گروهی از معلمان، عنصر انتخاب آگاهانه نیز حضور و دخالت دارد.
پدیده محوری	«تعلق‌نخواستگی»: معلم خود را متعلق به جامعه میزبان نمی‌داند و منتظر فرصت ترک خدمت است.	«زیست شبانه‌روزی مرزی»: پدیده‌ای ذاتاً دوسویه و متعارض، ترکیبی از فرصت و تنش، تعلق و انزوا.	پیچیدگی بیشتر پدیده: در مدل حاضر، پدیده محوری، ایستا و تک‌سویه نیست، بلکه پویاست و ظرفیت تغییر به سمت مثبت یا منفی را در خود دارد.
راهبردها	راهبردهای منفعلانه یا دفاعی: سازگاری سطحی، گوشه‌گیری، تمرکز بر انتقال.	طیف کاملی از راهبردها: از کنشگری فعال همچون مشارکت، انعطاف حرفه‌ای، ارتقا تا اجتناب. عامل تعیین‌کننده: نسبت حمایت اجتماعی به مخاطرات.	عاملیت معلم: برجسته‌سازی قدرت کنشگری معلمان در دل محدودیت‌ها تبیین علی: ارائه چارچوبی برای پیش‌بینی نوع راهبرد بر اساس شرایط مداخله‌گر.
پیامدهای غالب	پیامدهای منفی: فرسودگی شغلی، ترک خدمت، افت کیفیت آموزش.	پیامدهای دوسویه شامل هم رشد حرفه‌ای و هم فرسودگی جسمی و روانی.	دیدگاه متوازن: تأکید بر این که بیتوته ذاتاً رنج‌آور نیست، بلکه بستری بالقوه برای تحول مثبت است که تحقق آن منوط به مدیریت شرایط مداخله‌گر است.
بافت منحصر به فرد	---	ماهیت «بیتوته» به‌عنوان یک سیاست اداری-اقامتی اجباری. نقش پررنگ فرهنگ مهمان‌نوازی ولی دوگانه جامعه روستایی ایران.	مدل حاضر مبتنی بر بافت ایران است و مفاهیمی مانند «بیتوته» و «مرزی‌بودن» ناشی از تعامل خاص سیاست‌های آموزشی ایران با ساختار اجتماعی روستاهای آن است.

این مقایسه نشان می‌دهد که مدل حاضر، ضمن تایید برخی یافته‌های جهانی مانند نقش عوامل ساختاری و خطر فرسودگی، با (۱) شناسایی ابعاد مثبت و فرصت‌ساز پدیده، (۲) برجسته‌سازی عاملیت و کنشگری معلم، (۳) ارائه یک تبیین علی برای انتخاب راهبرد، و (۴) ریشه‌دار بودن در بافت خاص سیاست «بیتوته» در ایران، گامی فراتر از مدل‌های صرفاً توصیفی و منفی‌نگر برمی‌دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی بیتوته معلمان در مدارس روستایی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف فهم عمیق و نظام‌مند پدیده «بیتوته معلمان در مدارس روستایی» و با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند (اشتراوس و کوربین) به اجرا درآمد. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با معلمان شاغل، بازنشسته و کارشناسان اداری به شکل‌گیری مدلی پارادایمی انجامید که در آن علل، ابعاد، زمینه‌ها، موانع، راهبردها و پیامدهای بیتوته در شش مقوله اصلی سازمان‌دهی شدند. در ادامه، یافته‌ها در پرتو پرسش‌های پژوهش تفسیر شده و با پیشینه نظری و تجربی موجود پیوند داده می‌شوند.

۱. علل بیتوته: از جبر ساختاری تا انگیزه فردی

در پاسخ به پرسش نخست پژوهش، یافته‌ها نشان داد که سه دسته عامل ساختاری (زیرساختی و جغرافیایی)، سازمانی و فردی-خانوادگی همچون شرایط علی عمل می‌کنند. صعوبت مسیر، فاصله زیاد، نبود حمل‌ونقل و هزینه‌های بالای تردد، تردد روزانه را ناممکن می‌ساخت. این یافته با توصیف (Shikalepo (2020 از «انزوای جغرافیایی» و تاثیر آن بر تحرک معلم هم‌خوانی کامل دارد. همچنین، سیاست‌های اداری نظیر امتیازدهی فرم یک‌آموز و محدودیت حق انتخاب

محل خدمت، معلمان تازه‌کار و کم‌امتیاز را ناگزیر به پذیرش مدارس بیتوته‌ای می‌کرد؛ وضعیتی که در پژوهش‌های پیشین نیز ذیل «ناچاری شغلی» (Plessis, 2014) و «توزیع نابرابر معلمان» شناسایی شده است. با این حال، یافته حاضر وجهی کمتر دیده‌شده را برجسته می‌کند: انگیزه‌های فردی مانند علاقه به محیط روستا، آرامش دور از هیاهوی شهر، و حتی وضعیت تاهل (مجرد بودن) نیز در تصمیم به ماندن و بیتوته نقش داشتند. این امر نشان می‌دهد که برخلاف تصور رایج که صرفاً عوامل دافعه شهری را موثر می‌داند، برخی کشش‌های محیط روستایی برای گروهی از معلمان معنادار است و تصمیم به بیتوته را نمی‌توان تنها به «اجبار» تقلیل داد.

۲. پدیده بیتوته: ترکیبی از فرصت و تنش

در پاسخ به پرسش دوم، تحلیل‌ها نشان داد که بیتوته صرفاً یک اقدام لجستیکی نیست، بلکه تجربه‌ای زیسته و چندبعدی است که ابعاد حرفه‌ای، اجتماعی و روان‌شناختی را یکجا در بر می‌گیرد. معلمان از یک سو «زیست حرفه‌ای جمعی» با همکاران، «فرصت استراحت و دوری از استرس تردد روزانه» و «احساس تعهد به دانش‌آموزان روستایی» را تجربه می‌کردند و از سوی دیگر با «انزوای تحمیلی»، «ترس از حوادث مدرسه» و «فشار روانی» دست‌وپنجه نرم می‌کردند. این دوسوگرایی پدیده، انعکاسی از وضعیت «معلمان خط مقدم» در مناطق روستایی است که هم زمان فرصت‌های رشد حرفه‌ای را لمس می‌کنند و هم مستعد فرسودگی شغلی هستند (Marinette, 2018). در واقع، بیتوته معلم را در وضعیتی مرزی میان تاب‌آوری و آسیب‌پذیری قرار می‌دهد که بسته به شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر، به یکی از این دو سو متمایل می‌شود.

۳. زمینه و بستر بیتوته: جامعه محلی دوگانه و زیرساخت ناکافی

در پاسخ به پرسش سوم، مشخص شد شرایط زمینه‌ای در دو لایه فرهنگی-اجتماعی و زیرساختی عمل می‌کند. در لایه فرهنگی، مردم روستا چهره‌ای دوگانه داشتند: از یک سو مهمان‌نوازی، قدرشناسی و اعتماد آن‌ها به معلم، انزوای معلم را شکسته و به او احساس تعلق می‌بخشید؛ از دیگر سو، بی‌سوادی والدین، دخالت‌های نابجا در امر تدریس و انتظارات نامتناسب، چالش‌آفرین بود. این یافته با پژوهش Rana et al. (2022) که بر نقش دوگانه والدین در تسهیل یا بازداری یادگیری تاکید دارد همسو است. در لایه زیرساختی نیز مشابه آنچه Heeralal (2014) و Plessis (2014) گزارش کرده‌اند، کمبود شدید امکانات زیست‌محور مانند آب آشامیدنی، سرویس بهداشتی، محل نگهداری غذا و اینترنت، کیفیت زندگی معلم را به شدت تحت تاثیر قرار می‌داد. با این حال، نکته قابل تامل آن است که همین کمبودها، معلمان را به خودتکایی (نظیر یادگیری آشنیزی و مهارت‌های شخصی) سوق می‌دهد که خود زمینه‌ساز رشد فردی می‌شد؛ موضوعی که در ادبیات موجود کمتر بدان پرداخته شده است.

۴. عوامل مداخله‌گر: موانع محیطی، ناکارآمدی اداری و نگرش والدین

در خصوص پرسش چهارم، سه دسته عامل تسهیل‌گر یا تشدیدکننده شناسایی شدند که مهم‌ترین آن‌ها ناکارآمدی اداری و ضعف حمایت سازمانی بود. معلمان از نبود نظارت، تاخیر در ارائه خدمات، بی‌فایده بودن مراجعات به اداره و جاماندن از دوره‌های ضمن خدمت به‌عنوان موانعی جدی یاد کردند. این یافته‌ها با نتایج Plessis & Mestry (2019) و Williams et al. (2022) مبنی بر «احساس نادیده گرفته شدن و بی‌عدالتی» در میان معلمان روستایی تطابق کامل دارد. همچنین، موانع محیطی-ایمنی نظیر گازگرفتگی ناشی از وسایل گرمایشی ناایمن، مارگزیدگی و نبود آب آشامیدنی سالم، مخاطرات جسمانی جدی‌ای بودند که بخشی از «استرس شغلی» پیوسته معلم را شکل می‌دادند. افزون بر این، نگرش‌های مداخله‌گرانه و بی‌سوادی والدین، همچون یک «شرایط مداخله‌گر منفی» عمل کرده و تلاش‌های معلم برای کیفیت‌بخشی را با اختلال مواجه می‌ساخت.

۵. راهبردها: کنشگری و انطباق در برابر اجتناب و کناره‌گیری

در پاسخ به پرسش پنجم، معلمان مجموعه‌ای از راهبردهای کنشگرانه و انطباقی را به کار می‌گرفتند. «مشارکت اجتماعی» در قالب برگزاری کلاس‌های سوادآموزی و قرآن برای والدین و اهالی، «انعطاف حرفه‌ای» از طریق تشکیل کلاس‌های جبرانی و تطبیق زمان آموزش، و «ارتقای فردی» با بهره‌گیری از زمان بیتوته برای مطالعه و طراحی آموزشی، همگی نشان‌دهنده عاملیت معلم در دل محدودیت‌هاست. این سطح از کنشگری، فراتر از تصویری است که ادبیات سنتی از معلم روستایی به‌عنوان فردی منفعل و درمانده ارائه می‌دهد (Hudson & Hudson, 2008). هم‌چنین، تاب‌آوری به‌عنوان یک راهبرد روان‌شناختی برجسته شد که در اثر مواجهه مستمر با سختی‌ها تقویت می‌گردد. با این حال، وجود راهبردهای اجتنابی نظیر تمرکز بر افزایش امتیاز اداری برای انتقال، نشان می‌دهد که همه معلمان مسیر انطباق مثبت را طی نمی‌کنند و در صورت تداوم شرایط نامطلوب، احتمال ترک خدمت یا فرسودگی افزایش می‌یابد؛ هشدار می‌دهد که با نرخ بالای جابه‌جایی معلمان در مناطق روستایی هم‌خوان است (Williams et al., 2022).

۶. پیامدهای دوسویه: رشد حرفه‌ای در کنار نابرابری

پاسخ پرسش ششم نشان داد که بیتوته پیامدهایی مطلوب و نامطلوب را توأم با هم می‌آورد. از یک سو، رشد و توسعه حرفه‌ای چشمگیر بود: معلمان به مدیریت زمان‌بندی تدریس، طراحی آموزشی متنوع، و ارتباط موثر با دانش‌آموزان دست یافتند و خود را در قیاس با هم‌تایان شهری، دارای صلاحیت‌های برتر ارزیابی می‌کردند. این یافته از آن رو حائز اهمیت است که تصور رایج مبنی بر عقب‌ماندگی حرفه‌ای معلمان روستایی را به چالش می‌کشد و نشان می‌دهد چگونه اضطراب می‌تواند به خلاقیت آموزشی بدل شود. از سوی دیگر، بازتولید نابرابری آموزشی و فرسودگی جسمانی و روانی واقعیت‌های تلخی بودند که نمی‌توان آن‌ها را نادیده گرفت. تلاش فردی معلم بدون پشتوانه ساختاری و حمایت سازمانی، نمی‌تواند شکاف عمیق منابع میان مدارس شهری و روستایی را پر کند. بنابراین، چنان‌که (Adedeji & Olaniyan, 2011) و (Shikalepo, 2020) متذکر شده‌اند، محرومیت زیرساختی همچنان مهم‌ترین تهدید برای عدالت آموزشی است. علاوه، ضعف جسمانی ناشی از تغذیه و گرمایش نامناسب و تمایل مستمر به جابجایی، هشدارهایی جدی برای سیاست‌گذاران در خصوص کاهش کیفیت زندگی و پایداری نیروی انسانی در این مدارس به شمار می‌روند.

۷. محدودیت‌های مدل و پرسش‌های پاسخ‌داده‌نشده

هر مدل نظری، به‌ویژه مدل‌های برآمده از مطالعات کیفی با نمونه‌های محدود، دارای محدودیت‌های تعمیم‌پذیری و نقاط کوری هستند که شناسایی آن‌ها هم صداقت علمی را افزایش می‌دهد و هم مسیر پژوهش‌های آتی را روشن می‌سازد. محدودیت‌ها و پرسش‌های برجای‌مانده از این پژوهش عبارتند از:

- محدودیت نمونه: این مدل عمدتاً بر اساس تجربه معلمان مرد مدارس ابتدایی در یک منطقه خاص جغرافیایی شکل گرفته است. بنابراین، قابلیت تعمیم آن به تجربه معلمان زن، مقاطع تحصیلی راهنمایی و متوسطه، و مناطق دیگر با بافت فرهنگی-اقلیمی متفاوت نیازمند بررسی و آزمون مجدد است.
- پرسش‌های پاسخ‌داده‌نشده:

۱. تعمیم‌پذیری به مقاطع دیگر: آیا مدل حاضر به‌ویژه مقوله‌هایی مانند «مشارکت اجتماعی» یا «راهبردهای اجتنابی» برای توصیف و تبیین تجربه بیتوته معلمان دوره راهنمایی و متوسطه که با دانش‌آموزان در گروه سنی و انتظارات آموزشی متفاوتی از دوره ابتدایی روبرو هستند، نیز به همان اندازه قدرتمند است؟

۲. نقش جنسیت: تجربه بیتوته برای معلمان زن چه تفاوت‌های بنیادینی دارد؟ محدودیت‌های ایمنی، انتظارات اجتماعی، و تعادل کار-زندگی چگونه در این تجربه بازتعریف می‌شوند؟ (این پرسش به‌طور خاص با توجه به مرد بودن تمامی معلمان نمونه در این مطالعه، اهمیتی دوچندان می‌یابد).

۳. کاربرد مدل در بافت‌های دیگر: آیا چارچوب «نسبت حمایت اجتماعی به مخاطرات» به‌عنوان تعیین‌کننده نوع راهبرد، در سایر موقعیت‌های شغلی دشوار یا ایزوله مانند مرزبانان، کادر درمان در مناطق محروم نیز قابلیت تبیین‌کنندگی دارد؟

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که انتخاب نوع راهبرد توسط معلمان بیتوته‌ای، پدیده‌ای تصادفی یا صرفاً ناشی از ویژگی‌های شخصیتی معلم نیست، بلکه پاسخی منطقی به ترکیب خاصی از شرایط مداخله‌گر است. تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که نسبت بین «میزان حمایت اجتماعی دریافتی» و «شدت مخاطرات و کم‌حمایتی‌ها»، جهت‌دهنده اصلی انتخاب راهبرد است. در موقعیت‌هایی که معلمان حمایت اجتماعی معناداری از سوی جامعه محلی دریافت می‌کنند (حتی در حضور چالش‌های ساختاری)، تمایل به اتخاذ راهبردهای کنشگرانه و انطباقی (مشارکت، انعطاف، ارتقا) افزایش می‌یابد. این حمایت، احساس تعلق، امنیت روانی و ارزشمندی حرفه‌ای را تقویت کرده و انرژی معلم را به سمت سرمایه‌گذاری بیشتر در نقش حرفه‌ای و اجتماعی‌اش سوق می‌دهد. در مقابل، زمانی که مخاطرات عینی ایمنی (مانند ناامنی مسیر یا محل اسکان) بالاست و همزمان معلم احساس بی‌توجهی یا کم‌حمایتی از سوی نهاد متولی (آموزش و پرورش) را تجربه می‌کند، راهبرد غالب به سمت اجتناب و کناره‌گیری تغییر می‌کند. در این حالت، حفظ بقا و خروج از موقعیت به دغدغه اصلی تبدیل شده و انرژی معلم صرف راهبردهای دفاعی یا تلاش برای خروج از موقعیت می‌شود. بر این اساس، می‌توان فرضیه نظری زیر را که برآمده از داده‌های پژوهش است، برای آزمون در پژوهش‌های آتی پیشنهاد نمود:

«به نظر می‌رسد نسبت حمایت اجتماعی (از سوی جامعه محلی) به مخاطرات ایمنی و بی‌توجهی سازمانی، تعیین‌کننده اصلی انتخاب راهبرد (کنشگرانه در برابر اجتنابی) توسط معلم بیتوته‌ای است. هرچه این نسبت به نفع حمایت اجتماعی بیشتر باشد، احتمال اتخاذ راهبردهای کنشگرانه افزایش می‌یابد و بالعکس.»

پژوهش حاضر با ارائه مدلی داده‌بنیاد از «بیتوته به‌مثابه زیست شبانه‌روزی مرزی»، ابعاد پیچیده این پدیده را تبیین نمود. مدل نه تنها عوامل ساختاری محدودکننده، بلکه عاملیت کنشگرانه معلمان و تعامل پویای آنان با بافت محلی را نیز برجسته می‌سازد. نوآوری نظری این مدل در ۱. گذر از دیدگاه تک‌بعدی «ناچاری» به دیدگاه «انتخاب در حین اجبار»، ۲. تبیین انتخاب نوع راهبرد بر اساس نسبت حمایت به مخاطره، و ۳. شناسایی همزمان پیامدهای توانمندساز و فرساینده نهفته است. با این حال، مدل حاضر همچون هر برون‌داد پژوهشی، محدود به بافت و نمونه خود است و تعمیم‌پذیری آن به گروه‌های دیگر (مانند معلمان زن یا مقاطع بالاتر) نیازمند پژوهش‌های بیشتر است. به‌طور خلاصه، این مطالعه نشان می‌دهد که سرنوشت تجربه بیتوته، نبردی میان قدرت ساختارها و قدرت کنشگری معلم است که در عرصه مرزی روستا-شهر و درون‌بودن-برون‌بودن رقم می‌خورد.

پیشنهادها

بر اساس این نتایج، توصیه‌های کاربردی زیر برای سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی پیشنهاد می‌شود:

بازنگری در نظام حمایتی و تشویقی: تعریف مزایای خاص (حقوق، سختی کار، امتیازات انتقال) و تامین تجهیزات ایمنی و رفاهی (گرمایش استاندارد، آب آشامیدنی، اینترنت و سرویس بهداشتی) برای مدارس بیتوته‌ای.

بهبود نظارت و پشتیبانی اداری: استقرار نظام بازدیدهای میدانی موثر، تسهیل فرایندهای اداری و طراحی دوره‌های ضمن خدمت مختص معلمان روستایی.

ارتقای جایگاه اجتماعی معلم در روستا: برگزاری جلسات آموزش خانواده برای والدین به‌منظور افزایش سواد تربیتی و بهبود تعامل با مدرسه.

بازطراحی برنامه درسی تربیت معلم: گنجاندن واحدهای مرتبط با آموزش در مناطق روستایی و چندپایه و فراهم‌سازی کارورزی در این مناطق.

این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز همراه بود؛ حجم نمونه محدود، تمرکز بر مدارس ابتدایی یک منطقه جغرافیایی خاص. پژوهش‌های آتی می‌توانند با نمونه‌های وسیع‌تر، شامل معلمان مناطق مختلف اقلیمی و مقاطع بالاتر، و نیز

با بهره‌گیری از روش‌های ترکیبی، ابعاد بیشتری از این پدیده را روشن سازند. همچنین، طراحی مطالعات طولی برای رصد فرایند انطباق و پیامدهای بلندمدت بیتوته بر سلامت روان و مسیر شغلی معلمان پیشنهاد می‌گردد.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان مشارکت یکسانی در تهیه و تدوین مقاله داشته‌اند

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

References

- Adedeji, S., & Olaniyan, O. (2011). Improving the conditions of teachers and teaching in rural schools across African countries. UNESCO.
- Anlimachie, M. A., Avoada, C., & Amoako-Mensah, T. (2022). Leapfrogging inequality strategies for transformed rural education: A school district case, Ghana. *Australian and International Journal of Rural Education*, 32, 33-51.
- Ansari far, M., Abbas pour, A., Rahimian, H., & Almay, F. (2023). Providing a conceptual framework of mindfulness for educational principals at schools: A meta-synthesis. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 13(1), 145-174. [In Persian]
- Azimi Aghbolaq, A., & Mahmoodi, F. (2019). Lived experiences in teachers' soldier about to work in rural primary schools. *Theory and Practice*, 7(14), 231-260. [In Persian]
- Ezzati, M., Seifi, A., & Mohammadesmaeili, F. (2021). Investigating the performance of educational supervisors and guides in the educational and training leaders plan and comparing it with the rural guide teachers plan in South Khorasan province. *Teacher Professional Development*, 6 (1), 17-35. [In Persian]
- Ghanbari, M., & Nikkhah, M. (2017). Teachers multigrade classroom of opportunities and constraints of these classes know what? (A qualitative study). *Journal of Teacher's Professional Development*, 2(2), 55-66. [in Persian]
- Guenther, J., Fuqua, M., Ledger, S., Davie, S., Cuervo, H., Lasselle, L., & Downes, N. (2023). The perennials and trends of rural education: Discourses that shape research and practice. *Australian and International Journal of Rural Education*, 33, 1-31.
- Heeralal, P. (2014). Preparing pre-service teachers to teach in rural schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (20), 1795-1799.
- Hudson, P., & Hudson, S. (2008). Changing preservice teachers' attitudes for teaching in rural schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 33 (4), 67-77.
- Izan, M., Ghaderi, M., & Shirbeigi, N. (2019). Analyzing the experience of educational leaders from the implementation of teacher-centered educational supervision models in primary schools. *Managing Education in Organizations*, 8 (1), 159-184. [In Persian]
- Jafarlou, A. A. (2017). The future ahead and the educational leader. *Roshd-e Amoozesh-e Ebtedaei*, 21 (5), 9-13. [In Persian]

- Karimi, M. S., & Ghafouri, K. (2018). The limitations and benefits of multi-grade classes based on multi-grade classes teachers' lived experiences. *Journal of Teacher's Professional Development*, 3(2), 59-74. [in Persian]
- Lindsjö, K. (2018). Contextualizing primary education quality in urban and rural settings: The case of Iringa region, Tanzania. *Norsk Geografisk Tidsskrift—Norwegian Journal of Geography*, 72(1), 234-247.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Marinette, B. (2018). The impact of working conditions on teacher's attrition. *International Journal of Education and Research*, 5 (6), 59-78.
- Makachira, G., & Muchabaiwa, W. (2023). The enigma of multigrade teaching in Zimbabwe's satellite primary schools: Crisis of quality multigrade education. *Cogent Education*, 10.
- Paulgaard, G., & Saus, M. (2023). Diverse diversity: Contradictions and challenges in Norwegian rural education. *Australian and International Journal of Rural Education*, 33(1), 32-49.
- Plessis, P. (2014). Problems and complexities in rural schools: Challenges of education and social development. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (20), 1109-1117.
- Plessis, P., & Mestry, R. (2019). Teachers for rural schools: A challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39 (1), 1-9.
- Rafiei, M., Mahdion, R., Narimani, A., & Mosaddegh, H. (2023). The lived experience of multi-grade teachers on the role of educational leaders in improving the educational situation of schools in Charuymaq county. *Research in Teaching Methods*, 1 (2), 7-24. [In Persian]
- Rana, S., Kanwal, N., & Fida, S. (2022). Factors affecting challenges of teacher's retention in rural schools. *Journal of Policy Research*, 8 (3), 371-375.
- Rezaai, M. (2019). Teachers' professional competencies: Past, present, and future. *Quarterly Journal of Education (QJOE)*, 35(2), 129-150. [In Persian]
- Sanatgaran, Z. (2017). A thousand untraveled paths with educational leaders. *Roshd-e Madreseh-ye Farda*, 14 (3), 8-21. [In Persian]
- Seyed Kalan, S. M., & Heidari, A. (2020). Evaluating the management of multi-grade primary school classrooms from the perspective of educational leaders. *Pouyesh in Education and Counseling*, 6 (13), 3-18. [In Persian]
- Shikalepo, E. (2020). Attributes underlying learner performance in rural schools: The perspectives of rural school teachers in Namibia. *International Journal of Multidisciplinary Education and Research*, 5 (1), 24-31.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage
- Williams, H., Williamson, J., & Siebret, C. (2022). Exploring perceptions related to teacher retention issues in rural western United States. *Australian and International Journal of Rural Education*, 32 (2), 91-107.nces