

Receive Date:
29/10/2022

Accept Date:
21/5/2023



**Research
Article**

Vol.19, No.2, Serial 36

Autumn & Winter
2022-23

pp.: 16-28

Phenomenological understanding of the lived experience of teachers of multi-grade classes from the implementation of looping

DOI: 10.22070/TLR.2023.16938.1346

Seyyed Heshmatollah Mortazavizadeh^{1*}

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. (Corresponding Author)

Email: h.mortazavi@cfu.ac.ir

Abstract

Introduction: Looping refers to the method of keeping a teacher with his students for two consecutive years or more. The main goal of this research was to understand the lived experience of teachers of multi-grade classes from the implementation of distance system.

Method: This research was conducted qualitatively and with a descriptive phenomenological method. The participants in the research included the teachers of multi-level elementary classes in Qom province, and by using the criterion-based purposeful sampling method, the experiences of 14 teachers were collected, organized and analyzed in accordance with the principle of theoretical saturation. The data collection tool was a semi-structured interview, during which an attempt was made to document the lived experiences of teachers regarding the distance system in multigrade classes. Cressol's five-stage coding model was used to analyze the interviews.

Results: According to the fourteen interviews conducted, eight main categories include; Students' participation, students' recognition, teacher's dignity and authority, teacher's attachment to school, saving time, development of teacher's professional skills, teacher's recognition, communication and 41 subcategories were obtained.

Conclusion: The findings of this research provide valuable information regarding the distance system in multi-grade classes to the planners, managers and teachers in order to enrich the Looping in multi-grade classes of elementary school. to give

Keywords: lived experience, multi-grade class, Looping, elementary school

کیفیت آموزش در کلاس‌های چندپایه دوری از دیدگاه

معلمان

DOI: 10.22070/TLR.2023.16938.1346

سید حشمت الله مرتضوی زاده

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: h.mortazavi@cfu.ac.ir

چکیده

نظام دوری به روش نگه داشتن یک معلم با دانش آموزان خود برای دو سال متوالی یا بیش تر اشاره دارد. این پژوهش با هدف فهم کیفیت آموزش در کلاس‌های چندپایه دوری از دیدگاه معلمان انجام شده است. در این راستا از رویکرد پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسختی و به روش توصیفی استفاده شد. مشارکت کنندگان در تحقیق شامل معلمان کلاس‌های چندپایه دوری مقطع ابتدایی استان قم بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند تجارب زیسته ۱۴ نفر از معلمان با رعایت اصل اشباع نظری؛ جمع‌آوری، سازماندهی و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ابزار جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه نیمه‌ساختمند بود که طی آن تلاش شد تا تجربه‌های معلمان کلاس‌های چندپایه دوری مستندسازی شود. جهت تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از الگوی کدگذاری پنج مرحله‌ای کرسول بهره‌گیری شد. با توجه به چهارده مصاحبه انجام شده هشت مقوله اصلی شامل؛ مشارکت دانش آموزان، شناخت دانش آموزان، منزلت و مرجعیت معلم، وابستگی معلم به مدرسه، صرفه‌جویی در زمان، توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلم، شناخت معلم، ارتباطات و ۴۱ مقوله فرعی به دست آمد. یافته‌های این پژوهش، می‌تواند به مدیران، برنامه‌ریزان آموزشی و معلمان در اتخاذ راهبردهای مناسب برای ارتقای کیفیت آموزشی در کلاس‌های چندپایه دوری یاری رساند.

نشریه علمی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۹، شماره ۲، پیاپی ۳۶
پاییز و زمستان ۱۴۰۱
صص: ۱۶-۲۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۳۱

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol.19, No. 2, Serial 36

Autumn & Winter
2022-23

pp.: 16-28

کلیدواژه‌ها: تجربه زیسته، کلاس چندپایه، نظام دوری، دوره ابتدایی

مقدمه

کودکان دارای حقوق آموزشی هستند که به عنوان مبنایی برای ارتقای منزلت انسانی^۱ آن‌ها عمل می‌کند و ایجاد کلاس‌های چندپایه^۲ در راستای برخورداری از حق تحصیل و کرامت انسانی است [۱]. این حقوق در اهداف توسعه هزاره سازمان ملل متحد و اهداف توسعه پایدار؛ و کنوانسیون سازمان ملل متحد^۳ در مورد حقوق کودکان منظور شده است [۲]. کلاس چندپایه به آموزش در یک کلاس واحد اشاره دارد که به طور همزمان شامل دانش‌آموزانی است که سن، پایه و مهارت‌های آن‌ها با یکدیگر متفاوت است [۳]. آموزش چندپایه نیز که همه کشورها از کمتر توسعه‌یافته تا توسعه‌یافته آن را تجربه می‌کنند، در کشور ایران هم آموزش چندپایه به عنوان بخشی از سیستم آموزشی است [۵]. این نوع آموزش می‌تواند وسیله‌ای کارآمد و مقرون به صرفه برای ارائه آموزش با کیفیت به فراگیران در مناطق دورافتاده باشد [۵]. برخلاف کلاس‌های تک‌پایه، کلاس‌های چندپایه از همگنی خارج می‌شوند و این باعث می‌شود که آن‌ها از نظر روش‌های تدریس، مدت زمان و نحوه تدریس دروس متمایز باشند [۶]. یکی از شیوه‌های آموزشی که می‌تواند در کلاس‌های چندپایه مؤثر باشد، نظام دوری^۴ است. نظام دوری یک راهبرد آموزشی است که در آن گروه‌هایی از دانش‌آموزان به مدت دو سال یا بیش‌تر با یک معلم در کنار هم هستند [۷] و با نام‌های دیگری مانند: یادگیری مستمر^۵، پیشرفت مستمر^۶، گروه‌های پایدار^۷، گروه‌بندی چندساله^۸، حلقه‌زدن و پیشرفت معلم/دانش‌آموز^۹ در سراسر جهان شناخته می‌شود [۷].

نظام دوری راهبردی است که می‌تواند برای افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش شکاف آموزشی برای دانش‌آموزان استفاده شود [۸] و به عنوان یک حرکت مداوم تعریف می‌شود که در آن دانش‌آموزان چندین سال متوالی یک معلم دارند. توجه به نظام دوری در سال‌های اخیر افزایش یافته است، اما ماندن معلمان با دانش‌آموزان خود، برای بیش از یک سال تحصیلی، ایده جدیدی نیست و به مدارس والدورف در آلمان، به رهبری رودلف اشتاینر به دهه ۱۹۰۰ برمی‌گردد، مفهوم نظام دوری سال‌هاست که در حوزه آموزش وجود

داشته است و مزایای زیادی برای دانش‌آموزان و معلمان پیدا کرده است [۹]. این نوع تدریس در اروپا موفقیت‌آمیز بود و در نهایت جنبش مدرسه والدورف^{۱۰} نامیده شد. این جنبش بر اساس واقعیت و آموزه‌های نوآورانه آموزش اجتماعی او پایه‌گذاری شد [۱۰].

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، یکی از راهکارهای دستیابی به اهداف عملیاتی تعیین شده، به منظور بهبود عملکرد نظام آموزشی در راهکار ۸-۲۱ استقرار و استفاده از نظام دوری در سازمان‌دهی معلمان در سه پایه اول ابتدایی است. در این سند، نظام دوری عبارت است از همراهی معلم با دانش‌آموزان در چندین پایه تحصیلی [۱۱]. نظام دوری در سه پایه دوره اول ابتدایی بدین صورت اجرا می‌گردد که معلم دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی، در سال‌های دوم و سوم همان دانش‌آموزان نیز، با همان معلم خواهد بود. نظام دوری در بسیاری از کشورها از جمله مدارس اروپایی و ژاپنی رایج است [۱۲]. در سرتاسر دانمارک، دانش‌آموزان ابتدایی و معلم‌شان چندین سال را با هم سپری می‌کنند [۱۳]. در چین، معلمان به مدت ۳ سال در دبستان، راهنمایی و دبیرستان با همان گروه از دانش‌آموزان باقی می‌مانند [۹]. در این روش، معلمان متوجه اهمیت ایجاد روابط قوی می‌شوند و زمان لازم برای ایجاد این پیوندها را نیز درک می‌کنند. این نوع آموزش، معلمان را قادر می‌سازد تا دانش‌آموزان را برای رسیدن به هدف تشویق کنند و رویکردی شخصی‌تر برای آموزش و یادگیری به دانش‌آموزان ارائه دهند [۹]. اما در کلاس‌های چندپایه، دانش‌آموزان با سنین و پایه‌های متفاوت، یک معلم دارند. این بازه زمانی به دانش‌آموزان و معلمان این امکان را می‌دهد که یکدیگر را به خوبی بشناسند [۱۴] زیرا معلمی که از دانش‌آموزان خود شناخت بالایی برخوردار باشد، تلاش می‌کند محیطی غنی برای پرورش تفکر ایجاد کند [۱۵] و به معلم این امکان را می‌دهد تا بهترین راه را برای کمک به یادگیری تک تک دانش‌آموزان بیابد، علاوه بر این، زمان اضافی به معلمان اجازه داد تا در مورد دانش قبلی، سبک‌های یادگیری، رفتار و علایق کودک بیاموزند [۱۴].

معلم حرفه‌ای در تدریس چندپایه، یک شخص کلیدی و

¹ human dignity

² multigrade classroom

³ United Nations Convention

⁴ Looping

⁵ continuous learning

⁶ continuous progress

⁷ persisting groups

⁸ multi-year grouping

⁹ teacher/student progression

¹⁰ Waldorf

رابطه بین معلم و دانش آموز را تقویت می‌کند و به معلم این امکان را می‌دهد که با هر کودکی آشنا شود و نیازهای آن‌ها را شناسایی و برطرف کند [۸]. وقتی معلمان بیش از یک سال تحصیلی را با دانش‌آموز می‌گذرانند، این فرصت را دارند که سبک یادگیری منحصر به فرد هر کودک را بشناسند و برنامه‌های درسی مناسبی را متناسب با نیازهای کودک ایجاد کنند [۲۱]. همچنانچه آموزش بدون ارتباط معنایی نخواهد داشت به طوری که موسی پور (۱۳۸۳) معتقد است که تدریس با چهار اقدام ظهور می‌یابد: ایجاد ارتباط، استمرار ارتباط، اثربخش ساختن ارتباط و اتمام و تکمیل ارتباط [۲۲]. همچنین برقراری ارتباط بهتر بین معلمان و والدین منجر به افزایش مشارکت والدین می‌شود و بنابراین می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد [۱۲]. سپس والدین می‌توانند مشارکت فعال تری در آموزش فرزندشان داشته باشند. رابطه موفق والدین و معلم کلید موفقیت دانش‌آموزان است. نظام دوری مسیری را فراهم می‌کند که از طریق آن والدین و دانش‌آموزان احساس تعلق دارند [۲۳]. آموزش دوری سبب می‌شود، معلمان زمان بیشتری برای تدریس به دست آورند [۱۲]. نظام دوری می‌تواند یک ماه زمان اضافی برای آموزش و یادگیری در طول سال دوم اضافه کند این افزایش زمان آموزشی می‌تواند منجر به افزایش پیشرفت دانش‌آموزان شود [۱۳].

به طور سنتی، معلمان یک ماه اول مدرسه را صرف آشنایی با دانش‌آموزان، ارزیابی آموخته‌های آن‌ها در سال قبل، روش‌های تدریس و انجام ارزشیابی می‌کنند. معلمان آموزش دوری می‌توانند زمان کم‌تری را برای ارزشیابی دانش‌آموزان صرف کنند تا مؤثرترین راهبردهای آموزشی را برای هر کودک تعیین کنند تا معلم یک ساله که برای اولین بار به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد [۹]. در نظام دوری، دانش‌آموزان قبلاً یک سال کامل را با معلم گذرانده‌اند، بنابراین، آن‌ها با معلم و کارهای روزمره او آشنا هستند، همچنین در پایان سال در زمان صرفه‌جویی می‌شود زیرا دانش‌آموزان مجبور نیستند وسایل خود را برای تغییر کلاس درس جمع کنند [۹]. بررسی‌های محقق نشان می‌دهد که در ارتباط با اجرای نظام دوری در کلاس‌های چندپایه تحقیقی انجام نشده است اما در زمینه اجرای روش نظام دوری در کلاس‌های تک‌پایه تحقیقاتی انجام شده که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود: یافته‌های به دست آمده از

مرجع محسوب می‌شود و این دیدگاه که معلمان آموزش دیده برای تدریس تکپایه، بدون گذراندن دوره‌های آموزشی ویژه چندپایه، می‌توانند در کلاس‌های چندپایه تدریس کنند، غیرقابل قبول است [۱۶]. معلمان نظام دوری بر محتوای دروس تسلط پیدا می‌کنند و به طور مداوم به دنبال شیوه‌ها و راهبردهایی هستند که در کلاس درس اجرا کنند تا پیشرفت تحصیلی را افزایش دهند [۸]. از طرف دیگر دانش‌آموزانی که در آموزش دوری شرکت کردند به طور قابل توجهی در آزمون‌های ریاضی از دانش‌آموزانی که در کلاس‌های بدون آموزش دوری شرکت کردند، امتیاز بیش‌تری کسب کردند. مدارسی که به طور مؤثر نظام دوری را اجرا کرده‌اند، مزایایی را یافتند که عبارت‌اند از: بهبود روابط بین معلمان و دانش‌آموزان، آموزش کارآمدتر، نرخ حضور بهتر^۱، حفظ دانش‌آموزان^۲، رجوع کردن به آموزش ویژه دانش‌آموزان با تعداد کم‌تر و نظم و انضباط دانش‌آموزان بهبود یافته است [۹]. قوی‌ترین مزیت نظام دوری روابط بلندمدت و مداوم بین والدین، دانش‌آموزان و معلمان است [۱۷]. والدین تمایل دارند در سال دوم بیش‌تر به معلمان اعتماد کنند، علاوه بر این، رابطه مشارکتی معلم و والدین به والدین این امکان را می‌دهد که فلسفه معلم و نحوه ارتباط آن با فرزندشان را درک کنند. این مشارکت می‌تواند والدین را به درک بیش‌تری از نیازهای تحصیلی و اجتماعی فرزندشان سوق دهد [۱۸]. این روابط طولانی مدت می‌تواند منجر به یک جو عاطفی و فکری مثبت شود که ریسک‌پذیری، تفکر و مشارکت را تشویق می‌کند، هنگامی که دانش‌آموزان احساس می‌کنند که به معلم خود تعلق دارند و می‌توانند به معلم خود اعتماد کنند، به احتمال زیاد به مدرسه می‌آیند و در حال انجام وظیفه هستند [۱۴]. دانش‌آموزان در طی مراحل رشد خود بر روابط معنادار تکیه می‌کنند و روابط کوتاه‌مدت نمی‌تواند به دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف آموزشی خود کمک کند [۱۹]. مفهوم روابط پایدارمتاثر از فلسفه اشتاینر است و باعث ایجاد پیوندهای عمیق بین دانش‌آموزان و معلمان و همچنین معلمان و خانواده‌ها می‌شود، علاوه بر آن کلاس‌های درس نظام دوری معمولاً یک جامعه به سبک خانواده را فراهم می‌کند که برای دانش‌آموزان خجالتی، دانش‌آموزانی که به خوبی با موقعیت‌های جدید یا در حال تغییر سازگار نیستند و برای دانش‌آموزانی که زندگی خانوادگی ناپایدار دارند، مفید است [۲۰]. معلمان باید دانش‌آموزان را بشناسند، بدانند چگونه اطلاعات را یاد می‌گیرند و چه چیزی آن‌ها را برمی‌انگیزد [۱۹]. نظام دوری

¹ better attendance rates

² student retentions

مطالعه وانگ و همکاران^۱ (۲۰۱۷) در مورد تأثیر نظام دوری بر دانش‌آموزان روستایی در چین حاکی از آن است که، دانش‌آموزانی که در کلاس‌های دوری حضور دارند موفق‌تر از همسالان خود در کلاس‌های غیردوری هستند [۲۴]. نتایج پژوهش اورازی^۲ (۱۰۱۲) نشان داد که دانش‌آموزان نظام دوری در زمینه خواندن و درک مطلب، پیشرفت‌های علمی قابل توجهی داشتند [۲۵]. یافته‌های گریگوری^۳ (۲۰۰۵) نشان داد که نظام دوری تأثیر مثبتی بر تجارب اجتماعی دانش‌آموزان دارد و در ضرورت این روش آموزشی معتقد است معلمان به خاطر نقش مهمی که در موفقیت دانش‌آموزان در کلاس دارند؛ هرچه زمان بیشتری را با دانش‌آموزان خود سپری کنند، موفقیت آن‌ها بالاتر می‌رود [۲۶].

نتایج حاصل از مطالعه شیخ بیگلو و کرد (۱۳۹۴) نشان داد، تأثیر انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان ارومیه در نظام آموزش دوری بیش‌تر از نظام‌های آموزشی عادی است. [۲۷] نتایج پژوهش هویدا، دولتی و امین بیددختی (۱۳۹۶) نشان داد که نظام دوری مزایایی دارد که عبارت‌اند از: شناخت یاددهنده نسبت به یادگیرنده، افزایش درک و دانش معلم از توانایی‌ها و ضعف هوش دانش‌آموزان، تلقی نمودن والدین، دانش‌آموزان و معلمان به عنوان اعضای یک خانواده و جامعه، کاهش نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان نسبت به سال تحصیلی و معلم جدید در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان قرار دارند [۲۸]. همچنین نتایج پژوهشی قیس و محمدزاده یزد (۱۳۹۷) نشان داد که بهره‌بردن از شناخت حاصله از دانش - آموز و خانواده وی در راستای رفع مشکلات آموزشی و غیرآموزشی دانش‌آموز، تأثیرات مثبت آموزشی، افزایش مهارت‌های معلمان، تأثیرات مثبت روحی برای دانش‌آموز و معلم، صرف هجویی در زمان آموزش و شناخت، بهبود تعاملات افراد ذی مدخل و وابستگی دانش‌آموز به معلم پیامدهای اجرای نظام دوری در صورت اجرای آن توسط معلم مناسب هستند [۲۹]. سیستون و شنیدرمن^۴ (۲۰۰۴) دریافتند که نظام دوری حضور در کلاس را بهبود می‌بخشد. در این مطالعه میانگین تعداد روزهای غیبت تقریباً ۱ یا ۲ روز کاهش یافت و دانش‌آموزان در یک برنامه نظام دوری حضور خود را از سال اول تا دوم بهبود بخشیدند. علاوه بر این، تحقیقات نشان داد که حضور دانش‌آموزان از ۹۲٪ به ۹۷٪ در طول یک دوره ۷ ساله افزایش یافته است و غیبت معلمان از

میانگین ۷ روز در سال به ۳ روز کاهش یافته است [۳۰]. مشکلات مرتبط با نظام دوری اندک هستند و بسیاری از آن‌ها را می‌توان با برنامه‌ریزی برطرف کرد [۹] و برخی دیگر هم به عملکرد معلم بستگی دارد، حال اگر دانش‌آموزی به مدت ۲ سال یا بیش‌تر با معلمی ناکارآمد باشد، نظام دوری مؤثر نخواهد بود و می‌تواند مضر هم باشد همچنین معلمان نیز همین نگرانی را در مورد روابط با دانش‌آموزان مشکل‌دار و والدین ابراز می‌کنند [۹]. از طرف دیگر، به اعتقاد توماس (۲۰۱۴)، برخی از دانش‌آموزان و معلمان ممکن است در پایان یک چرخه نظام دوری کلاس خود را ترک کنند. در آموزش دوری امکان وابستگی بیش از حد وجود دارد، که این خود می‌تواند رفتن دانش‌آموزان به کلاس درس جدید و حتی شروع کار معلم با گروه جدیدی از دانش‌آموزان را دشوار کند [۱۲]. به اعتقاد هال (۲۰۲۱) دانش‌آموزانی که برای ۳ سال متوالی در کنار معلمان بسیار مؤثر قرار می‌گیرند، عملکرد قابل توجهی از همسالان خود دارند. با این حال، برعکس آن نیز صادق است. دانش‌آموزانی که معلمان ناکارآمد دارند ممکن است تا ۳ سال یا بیش‌تر به همسالان خود نرسند [۹]. علاوه بر این، داشتن یک معلم کارآمد، اثر یک معلم ناکارآمد را به طور کامل جبران نخواهد کرد. در ایران اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی جدی گرفته نشده است اما بسیاری از معلمان کلاس‌های چندپایه به دلیل سکونت طولانی مدت در زادگاه خود یا روستاها و مناطق مورد علاقه خود، بیش از دو سال و برخی بیش از ۲۰ سال در یک مدرسه به اداره مدرسه و تدریس در آن اشتغال دارند و اغلب دانش‌آموزان آن روستا ۶ سال دوره ابتدایی خود را با همان معلم می‌گذرانند. هرچند اجرای نظام دوری در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عنوان یک راهکار در جهت بهبود کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری مورد تأکید است اما به چگونگی اجرای آن به خصوص در کلاس‌های چندپایه اشاره نشده است. در مجموع به نظر می‌رسد پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از کشور در کلاس‌های تک‌پایه (عادی) اجرا شده است و به نظر می‌رسد پژوهش خاصی در زمینه اجرای نظام دوری در کلاس‌های چندپایه صورت نپذیرفته است. انتظار می‌رود با انجام دادن این مطالعه و مشخص کردن جایگاه نظام دوری در دوره ابتدایی به ویژه در کلاس‌های چندپایه، راهکارهایی برای برنامه‌ریزان و متصدیان آموزش و پرورش، در راستای عملیاتی کردن سند تحول بنیادین ارائه شود. از این رو یافته‌ها و نتایج این پژوهش می‌تواند در تدوین و اجرای برنامه

¹ Wang & et. al

² Orazi

³ Gregory

⁴ Cistone and Shneyderman

از پدیده از طریق پی بردن به درک افراد از آن پدیده ارج نهد (۳۲). محور مطالعه، کیفیت آموزش در کلاس‌های چندپایه دوری از دیدگاه معلمان کلاس‌های چندپایه دوری استان قم از آموزش است. مشارکت‌کنندگان بالقوه معلمان کلاس‌های چندپایه استان قم در سال ۱۴۰۱ بودند. برای انتخاب نمونه‌ها از رویکرد هدفمند و معیار اشباع نظری^۱ استفاده شد. نمونه-گیری هدفمند بدان معناست که پژوهشگر شرکت‌کنندگانی را انتخاب کند که در مورد پدیده اصلی مورد مطالعه تجربه دارند (۳۳). ملاک ورود، تمایل به شرکت در پژوهش و حداقل ۵ سال سابقه تدریس در کلاس‌های چندپایه (کلاس‌های بین ۲ تا ۶ پایه) بود که سه سال آخر آن به صورت آموزش دوری در کلاس‌های چندپایه باشد. ملاک خروج، تمایل به خروج از پژوهش بود. ابزار گردآوری داده‌های پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختمند بود. سؤال اولیه به صورت «تجارب معلمان در اجرای نظام دوری در کلاس‌های چندپایه چیست؟» مطرح شد و هر یک از معلمان پاسخ‌های خود را به صورت متنی یا صوتی ارائه نمودند. مصاحبه‌ها با معلمان کلاس‌های چندپایه در دفتر مدرسه یا کلاس درس انجام شد و مصاحبه با هر نفر به طور متوسط ۴۰ دقیقه به طول انجامید.

آموزش نظام دوری در کلاس‌های چندپایه مورد استفاده قرار گیرد. لذا پژوهش حاضر به بررسی و تحلیل تجارب معلمان کلاس‌های چندپایه از نظام دوری می‌پردازد. بر این اساس سؤال اصلی پژوهش به این صورت مطرح شد: «تجارب زیسته معلمان در اجرای نظام دوری در کلاس‌های چندپایه چگونه است؟».

روش پژوهش

پژوهش به لحاظ رویکرد، کیفی از نوع پدیدارشناختی و به روش توصیفی است. چرا که در پی توصیف، سپس تفسیر و نتیجه‌گیری از تجربه‌های شخصی افراد از پدیده‌ها است. رویکرد پدیدارشناختی به ما کمک می‌کند بفهمیم شرکت‌کنندگان چگونه به تجربیات خود در مورد پدیده مورد نظر، معنا می‌دهند همچنین سبب می‌شود تا معانی منتسب به تجربه زیسته توسط معلمان را کشف یا درک کنیم [۳۱] هدف پدیدارشناسی بررسی معنی یک پدیده یا مفهوم مورد مطالعه از نظر یک گروه از افراد است که آن را تجربه کرده‌اند؛ به عبارت دیگر پدیدارشناسی سعی بر آن دارد که به شناخت

جدول ۱. توصیف معلمان نظام دوری مشارکت‌کننده در مطالعه حاضر

کد نمونه	محل خدمت	سابقه تدریس در نظام دوری	تحصیلات	تعداد پایه های نظام دوری
۱	ناحیه سه قم	۳	کارشناسی	۳
۲	ناحیه سه قم	۴	کارشناسی	۴
۳	ناحیه سه قم	۱۲	کارشناسی	۳
۴	ناحیه سه قم	۱۵	کارشناسی	۵
۵	ناحیه سه قم	۲۳	کارشناسی	۴
۶	ناحیه یک قم	۳	کارشناسی	۵
۷	ناحیه دو قم	۷	کارشناسی	۳
۸	ناحیه چهار قم	۸	کارشناسی	۴
۹	ناحیه چهار قم	۱۱	کارشناسی ارشد	۳
۱۰	ناحیه سه قم	۹	کارشناسی	۴
۱۱	ناحیه دو قم	۴	کارشناسی	۵
۱۲	ناحیه چهار قم	۵	کارشناسی ارشد	۳
۱۳	ناحیه دو قم	۹	کارشناسی	۵
۱۴	ناحیه دو قم	۶	کارشناسی	۶

پس از مصاحبه با ۱۴ نفر، اشباع نظری حاصل شد. حجم نمونه مطابق روند مطالعات کیفی در حین کار مشخص خواهد شد و نمونه‌گیری آن قدر ادامه می‌یابد تا اشباع داده‌ها حاصل شود و محقق به این نتیجه می‌رسد که جمع‌آوری داده‌ها، تکرار مطالب قبلی است که نیاز به کد جدید یا

چنانچه پاسخی نیاز به توضیحات تکمیلی داشت، مجدداً مطرح و ابهامات ایجاد شده مرتفع گردید. برای اطمینان از صحت تفسیر و برداشت پژوهش‌گران از اظهارات هر شرکت‌کننده، با ایشان تماس گرفته و صحت تفسیرها با نظر وی بررسی و در صورت نیاز تغییرات لازم انجام شد. اطلاعات

^۱ theoretical saturation

۱. نگارش سؤال‌های اولیه
۲. اخذ معرفی‌نامه از دانشگاه فرهنگیان به اداره کل آموزش و پرورش استان قم و جلب همکاری مسئولان ذی‌ربط و شناسایی افراد مناسب برای مصاحبه (بر اساس انتخاب نمونه هدفمند با توجه به ملاک‌های تعیین شده)
۳. مراجعه به معلمان کلاس‌های چندپایه و ایجاد مقدمات لازم برای اطمینان بخشی به مشارکت کنندگان و جلب همکاری آن‌ها برای انجام دادن مصاحبه
۴. جلب رضایت مصاحب شوندگان برای استفاده از ضبط صوت برای یادداشت برداری
۵. انجام دادن مصاحبه‌ها
۶. پیاده سازی مصاحبه‌ها
۷. ارسال متن مصاحبه‌ها به مصاحبه شوندگان و اخذ تاییدیه آن‌ها
۸. تحلیل و استخراج مفاهیم و مقولات مرتبط با موضوع.

یافته‌ها

در این پژوهش، سؤال‌های مصاحبه به گونه‌ای طراحی شده است که تأکید بر تجربیات مشارکت کنندگان بود. لذا پژوهشگر روند مصاحبه را با یک سؤال کلی آغاز نمود و در دامه با طرح سؤال‌های برآمده از پاسخ‌های مشارکت کنندگان به واکاوی تجارب زیسته بیان شده پرداخت تا از این طریق به اطلاعات اصیل دست یابد. در نهایت با تحلیل ادراکات مشارکت کنندگان در پژوهش، به استخراج هشت مقوله اصلی و ۴۱ مقوله فرعی منجر شد که در جدول شماره ۲، به طور خلاصه آورده شده‌اند.

گسترش کدهای موجود ندارد. در نهایت، تمامی پاسخ‌های شرکت کنندگان در قالب یک مجموعه، کلمه به کلمه و عیناً جمع شد و مبنای تحلیل قرار گرفت. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، پس از ارائه توضیحات لازم در مورد اهمیت و هدف‌های پژوهش، رضایت شرکت کنندگان برای شرکت در پژوهش اخذ شد. به هر یک از آنان توضیح داده شد که در مورد انصراف از شرکت در پژوهش آزاد هستند. مشخصات فردی شرکت کنندگان، محرمانه، حفظ و به آنان اطمینان داده شد که فایل صدا پس از تکمیل یادداشت‌ها، پاک خواهد شد. برای تحلیل مصاحبه‌ها از الگوی کدگذاری کرسول^۱ (۲۰۰۷) بهره‌گیری شد. وی استخراج پنج مرحله‌ای را معرفی می‌کند که شامل خلق و سازمان‌دهی داده‌ها، خوانده متن، توصیف تجارب فردی، توسعه گزاره‌های مهم، تفسیر و آرایه تجارب در قالب جدول یا اشکال [۳۱]. منظور از کدگذاری، شکستن داده‌های گردآمده به کوچک‌ترین اجزاء معنادار است. اجزایی که مبنایی برای یافتن و ساختن مفاهیم مستتر در داده‌ها هستند [۳۴]. برای اعتباربخشی به داده‌ها از روش‌های چندگانه شامل؛ درگیری طولانی مدت، بررسی از طریق اعضا (مرور مجدد پاسخ‌ها و اخذ تاییدیه از مصاحبه شوندگان)، پرسش از همکاران^۲ و سه سوسازی داده‌ها استفاده شد. همچنین به منظور دست یابی به قابلیت تاییدپذیری^۳، از یک ناظر خارجی مسلط به تحقیق کیفی استفاده شد که به مواردی از قبیل سؤال‌های مصاحبه، فایل مصاحبه‌ها، داده‌های تحلیل شده، طبقه بندی مقوله‌ها و در کل به تمامی جزئیات مطالعه دسترسی داشت. گام‌هایی که برای انجام پژوهش طی شد عبارت‌اند از:

جدول ۲. مقوله‌های اصلی و فرعی استخراج شده از پژوهش

مقوله اصلی	مقوله فرعی	تجارب معلمان در اجرای نظام دوری در کلاس‌های چندپایه		
ارتباطات	ارتباط صمیمی معلم با تک تک دانش‌آموزان پایه‌های مختلف			
	ارتباط دانش‌آموزان پایه‌های مختلف با یکدیگر			
	رابطه صمیمی معلم با والدین			
	برقراری ارتباط معلم با جامعه محلی			
شناخت معلم	از ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان هر پایه			
	از نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان پایه‌های مختلف			
	از سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان			
	شناخت همه جانبه معلم از توانایی‌های والدین			
	از فرهنگ و آداب و رسوم جامعه محلی			
	از وضعیت اقتصادی والدین			

¹ Creswell

² peer debriefing

³ confirmability

تدریس همزمان یک درس در چندین پایه (تدریس تلفیقی)	توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلم
تسلط بر محتوای دروس چندین پایه	
داشتن طرح درس ترکیبی پایه‌های مختلف	
کسب تجربه تدریس در پایه‌های مختلف	
تکمیل برنامه‌های ناتمام سال قبل	صرفه جویی زمان
آغاز آموزش در اولین هفته سال دوم و بعداز آن	
در شناخت اولیا	
در شناخت دانش آموزان	
در شناخت مدرسه	وابستگی معلم به مدرسه
ماندن چندین سال در یک مدرسه	
برنامه‌ریزی چندساله (بلندمدت)	
احساس تعلق داشتن به مدرسه	
احساس مالکیت نسبت به مدرسه در نتیجه مراقبت شدید از مدرسه	منزلت و مرجعیت معلم
تلاش هر ساله برای افزایش امکانات مدرسه	
نگاه مثبت والدین و دانش آموزان به معلم	
قابل به جایگاه رفیع معلم نزد جامعه محلی	
پذیرش معلم به عنوان عضوی از جامعه محلی	شناخت دانش آموزان
ارائه مشاوره به اولیا در امور شخصی (وجه اجتماعی)	
از انتظارات معلم	
از اخلاق معلم	
از مدیریت کلاس معلم	مشارکت دانش آموزان
از روش تدریس معلم	
شناخت دانش آموزان از روحیات یکدیگر	
از دروس پایه‌های مختلف	
از وضعیت تحصیلی یکدیگر	مشارکت دانش آموزان
ایجاد جو همکاری دانش آموزان پایه‌های مختلف با یکدیگر	
ایجاد جو مراقبت سایر دانش آموزان از کلاس اولی‌ها	
تقسیم کار بین دانش آموزان	
مشارکت دانش آموزان در مدیریت کلاس درس	
مشارکت دانش آموزان در نظافت مدرسه و کلاس درس	
اشاعه آموزش شاگرد به شاگرد در پایه‌های مختلف	

خانوادگی داریم، با آن‌ها صمیمی هستیم، وقتی کنار هم هستیم، احساس می‌کنیم، نسبت خویشاوندی داریم، راحتیم، به راحتی حرف‌های خود را می‌زنند، درد دل می‌کنند، مشکلات خود را بیان می‌کنند و اگر بفهمند فرزندشان از من حرف شنوی نداشته باشد با او برخورد می‌کنند، بچه‌ها هم به تبعیت از والدین رابطه خوبی با من دارند، همکاری می‌کنند و چون همدیگر را می‌شناسند و سال‌ها در کلاس و خارج از کلاس با هم هستند، با یکدیگر مانند برادر و خواهر رفتار می‌کنند و این ارتباطات، کار من را راحت می‌کند و دغدغه‌هایم را کم‌تر می‌کند» .

در ادامه توضیحاتی درباره هر یک از مقوله ارائه می‌گردد:

مقوله اول- ارتباطات است که چهار زیر مقوله شامل؛ ارتباط صمیمی معلم با تک تک دانش‌آموزان پایه‌های مختلف، ارتباط دانش‌آموزان پایه‌های مختلف با یکدیگر، رابطه صمیمی معلم با والدین و برقراری ارتباط معلم با جامعه محلی، دارد. در اکثر مصاحبه‌ها به نقش ارتباطات در بهبود کیفیت نظام دوری اشاره شده است. به طوری که شرگت کننده شماره ۵ بیان کرد: «خانواده‌ها همه من را می‌شناسند و با روحیات من آشنا هستند، بعد از ظهر و شب‌ها همدیگر را می‌بینیم، ساعت‌ها با هم گفت‌وگو می‌کنیم، ارتباط

دانش‌آموز خودش است. پس با هم تلاش می‌کنند تا نقاط ضعف آن‌ها را برطرف کنند. در عین حال برخی از دانش‌آموزان باز نقطه ضعف دارند. سال بعد می‌دانم که او در چه درس‌هایی ضعیف است پس به او آموزش می‌دهم. وقتی دانش‌آموزی قبول شد ولی در پایه قبلی در برخی مباحث نقطه ضعف داشت، سال جدید هنگام تدریس آن موضوع‌ها در پایه قبلی از او می‌خواهم تا کنار دانش‌آموز پایه قبلی بنشیند و به او آموزش می‌دهم. می‌دانم در هر جلسه چند بار هر مطلب را توضیح دهم. در فرصت‌های مناسب به ترمیم او می‌پردازم و بدفهمی‌های او را برطرف می‌کنم».

شرکت کننده دیگری (شماره ۴) در این زمینه معتقد است: «معلمی که چند سال در یک مدرسه است استعدادها و توانایی‌های اولیا و دانش‌آموزان را می‌شناسد، بنابر این مسلط و سوار بر کار است، عاقلانه و هدفمند برنامه‌ریزی می‌کند. شروع و پایان کار را می‌داند و سردرگم نیست و هر روز چالش جدیدی ندارد ولی معلم جدید الورود همه‌ی این مسائل برای او ناشناخته است تا بیاید سوار بر کار شود مدت‌ها طول می‌کشد و هر روز با چالش جدیدی مواجه می‌شود و برنامه‌ای که می‌چیند از واقعیت فاصله‌ی بیشتری می‌گیرد. شناخت بچه‌ها، اولیا، محیط و مدرسه و شناخت قوت و ضعف‌های آن مدت‌ها وقت معلم را می‌گیرد، گاهی وسط سال می‌گوید کاش اول سال این درس‌ها را مرور می‌کردم، کاش ابتدای سال درباره‌ی فلان موضوع با اولیا جلسه می‌گرفتم، کاش اول سال همان ابتدا فلان امکانات را از اداره می‌گرفتم، و کاش ابتدای سال فلان برنامه‌ها را با اولیا یا دانش‌آموزان اتمام حجت می‌کردم اما معلم نظام دوری این مشکلات را ندارد و مسلط است».

یکی دیگر از مقولات اصلی استخراج شده که به طور مکرر در مصاحبه‌ها تکرار می‌شد، توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلم بود. این مقوله شامل؛ «تدریس همزمان یک درس در چندین پایه (تدریس تلفیقی)، تسلط بر محتوای دروس چندین پایه، داشتن طرح درس ترکیبی پایه‌های مختلف، کسب تجربه تدریس در پایه‌های مختلف و تکمیل برنامه‌های ناتمام سال قبل بود. بسیاری از معلمان بر این باور بودند که تدریس چند سال در یک مدرسه باعث می‌شود که معلم هر سال تجربیات دیگری کسب کند و این تجربه‌ها به حرفه‌ای شدن او کمک می‌کند. شرکت کننده شماره ۱۰ گفت: در ابتدای هر سال با توجه به کمبود و نقص‌های سال گذشته و نیازها و مشکلاتی که سال گذشته در امر تعلیم یا تربیت داشتیم برنامه‌ریزی کرده، نقایص و کمبودهای آموزشی و تربیتی را شناسایی نموده و با کمک اولیا برطرف می‌کنم تا مجدد در سال جاری با همان مشکلات برخورد نکنم. برخی

ارتباط معلم با جامعه محلی مقوله فرعی سوم بود که اکثر معلمان به آن اشاره کردند. شرکت کننده شماره ۸ بیان کرد: اکثر مردم روستا، زن و مرد، پیر و جوان و حتی کودکان زیر شش سال من را می‌شناسند، با همه آن‌ها سلام و علیک دارم، محیط روستا کوچک است و همین که می‌روم مدرسه یا از مدرسه می‌زنم بیرون، مردم را می‌بینم. در مسجد، جشن‌ها و مراسم‌های مختلف با آن‌ها گفت‌وگو می‌کنم، همین‌ها باعث شده ارتباط من با مردم روستا خیلی خوب باشد و همین ارتباطات است که انگیزه ماندن را در این روستا و مدرسه بیشتر می‌کند.

شناخت معلم؛ مقوله اصلی دیگری بود که در این تحلیل شناسایی و نامگذاری شد. بسیاری از معلمان بر این باور بودند که معلم نظام دوری سال دوم به بعد مشکلی در زمینه شناخت دانش‌آموزان و جامعه محلی نخواهد داشت زیرا او سال گذشته تا حدودی آن‌ها را شناخته است. این مقوله اصلی شامل: شناخت معلم از ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان هر پایه و نقاط قوت و ضعف آن‌ها، سبک‌های یادگیری آن‌ها، شناخت همه جانبه معلم از توانایی‌های والدین، فرهنگ و آداب و رسوم جامعه محلی، وضعیت اقتصادی والدین، شناخت دانش‌آموزان بود. در اکثر مصاحبه‌ها به شناخت معلم و دانش‌آموزان از یکدیگر و جامعه محلی اشاره شده است که تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری را برای معلم راحت‌تر می‌کند. نمونه‌ای اظهارات مشارکت کننده شماره ۲ در این زمینه «چون بیش از سه سال در این مدرسه تدریس می‌کنم، سال دوم توانستم همه بچه‌ها را بشناسم، می‌دانم هر دانش‌آموزی در چه درس‌هایی قوی است و در چه درس‌هایی نیاز به تلاش بیشتر دارد، روحیات و استعداد و توانایی آن‌ها را می‌دانم، می‌دانم چگونه با هر کدام رفتار کنم، هر فرد چطور یاد می‌گیرد، حتی والدین آن‌ها را هم کاملاً می‌شناسم، در جشن‌های‌شان از من دعوت می‌کنند، به مراسم‌هایشان می‌روم، می‌دانم هر خانواده چه چیزهای دارد، وضع مالی‌شان چطور است، به نظر من بسیاری از کارها و تصمیم‌های نادرست معلم از عدم شناخت او از بچه‌ها ناشی می‌شود، وقتی شما دانش‌آموزان خود را می‌شناسید، از وضعیت خانواده او اطلاع دارید، تصمیم‌های درست می‌گیرید و این درست تصمیم گرفتن نتیجه شناخت کامل است».

شرکت کننده شماره ۹ در خصوص شناخت معلم گفت: «معلمی که بیش از دو سال در یک مدرسه است، شناخت کاملی از بچه‌ها پیدا می‌کند. از نحوه یادگیری و سبک یادگیری دانش‌آموزان آگاه می‌شوند. می‌داند هر دانش‌آموزی در چه درس‌هایی قوی و در چه درس‌هایی ضعیف است. برای سال بعد دانش‌آموز را آماده می‌کند. می‌داند که سال بعد،

چون با روحیات من آشنا هستند نظم کلاس را حفظ می‌کنند به همین جهت برای شناخت بچه‌ها و خانواده‌های شان وقت تلف نمی‌کنم، همه را می‌شناسم و حتی نیازی نیست برای دانش‌آموزان جدید و خانواده‌هایشان وقت بگذارم چون همه را می‌شناسم».

وابستگی معلم به مدرسه یکی دیگر از مقوله‌های اصلی این پژوهش است که در بر گیرنده؛ ماندن چندین سال در یک مدرسه، برنامه‌ریزی چندساله (بلندمدت)، احساس تعلق داشتن و احساس مالکیت نسبت به مدرسه در نتیجه مراقبت شدید از مدرسه و تلاش هر ساله برای افزایش امکانات مدرسه است. مشارکت کنندگان معتقد بودند وقتی معلم قرار است بیش از سه سال در یک مدرسه تدریس کند، خیالش از این که سال بعد به کدام مدرسه می‌رود، راحت است و برای بهبود کیفیت مدرسه تلاش می‌کند. در این زمینه مشارکت کننده شماره ۱ می‌گوید: «سال دوم فکر کردم من که می‌خواهم چندسال دیگر در این مدرسه تدریس کنم، مانند خانه خودم، با کمک دانش‌آموزان و جامعه محلی حیاط دیوار مدرسه را درست کردیم، حتی برای مدرسه حمام ساختم تا شاید برخی از بچه‌ها که مشکل حمام داشته باشند بیایند مدرسه و حمام کنند. به کمک دانش‌آموزان و مردم در اطراف روستا و حتی روستاهای همجوار، انواع سنگ‌ها و انواع حشرات و پرندگان، مار و... را جمع‌آوری و در یک اتاق جداگانه نگهداری می‌کنم و در تدریس از آن‌ها استفاده می‌کنم. حشرات و پرندگان را خشک کردم و در این اتاق هستند. هر وسیله آموزشی برای استفاده در تدریس دارم».

منزلت و مرجعیت معلم مقوله اصلی دیگری است که در این پژوهش به آن اشاره شد و ناظر بر چهار مقوله فرعی دیگر شامل نگاه مثبت والدین و دانش‌آموزان به معلم، قایل به جایگاه رفیع معلم نزد جامعه محلی، پذیرش معلم به عنوان عضوی از جامعه محلی و ارائه مشاوره به اولیا در امور شخصی (وجه اجتماعی) است. مشارکت کننده شماره ۳ گفت: «سال اول اولیا با من همکاری نمی‌کردند، ناسازگار بودند به تدریج با اولیا کنار اومدم مقابل آن‌ها نمی‌ایستادم کم کم به من اعتماد کردند. با احترام و تکریم به حرف آن‌های آنها گوش می‌دادم، حتی اگر مخالف بودند، در امور مختلف به آن‌ها کمک می‌کردم. مثال: کتاب بچه‌ها را می‌گرفتم و برخی پول نداشتند کتاب را به آن‌ها می‌دادم بعد از چند ماه پول کتاب‌ها را می‌دادند. سعی می‌کردم با آن‌ها مهربان باشم هر سال که می‌گذشت ارتباط من با اولیا بهتر می‌شد، حرف شنوی دارند و همکاری می‌کنند. چهار سال در یک روستا بودم وقتی سال چهارم از دانش‌آموزان خداحافظی کردم، بچه‌ها زودتر رفتند خونه‌شان و گفتند آقا معلم سال بعد نمی‌

کارهایم در سال گذشته تمام اجرا نشدند، که به برنامه‌ریزی بلند مدت نیاز است مثلاً مدرسه‌ی ما همان سال اول که آمدم دیدم مدرسه کوچک است و نیاز به بازسازی دارد و حتی زمین آن هم کوچک است و نیاز به خرید زمین هست از همان سال اول پیگیر خرید و بازسازی شدم تا بالاخره به مرور زمین مربوطه خریداری شد و مدرسه بازسازی گردید».

یکی دیگر از معلمان گفت (شماره ۱۱): «در طول سه سال گذشته بر محتوای درس‌های پنج پایه تسلط پیدا کردم چون اغلب تلفیقی درس می‌دهم بچه‌ها در پایه‌های بعدی مطالب آن را یاد می‌گیرند و سال بعد راحت‌تر هستند من به صورت اتوماتیک وار فهمیدم که چگونه پنج پایه را آموزش دهم، هر جلسه طرح‌درس پایه‌هایی که می‌خواهم تدریس کنم را خلاصه می‌نویسم، زمان را به خوبی مدیریت می‌کنم. سال‌های اول خیلی مشکل داشتم ولی چند سال که در این مدرسه بودم هر سال که می‌گذرد مشکلات کم‌تر می‌شود چون سال بعد به همان دانش‌آموزان تدریس می‌کنم از طریق آن‌ها نقطه ضعف‌های خودم را شناسایی می‌کنم و با مطالعه و کمک گرفتن از معلمان دیگر، سعی می‌کنم برطرف کنم».

مقوله اصلی دیگر، صرفه جویی در زمان بود. معلمان کلاس‌های چندپایه، نظام دوری را راهی برای صرفه‌جویی در زمان در ابعاد مختلف می‌دانستند. زیرا نظام دوری سبب می‌شود کلاس را به موقع شروع کنند و نسبت به معلمانی که سال اول وارد مدرسه‌ای می‌شوند، وقت بیش‌تری دارند. این مقوله با آغاز آموزش در اولین هفته سال دوم و بعد از آن، تسریع در شناخت اولیا، مدرسه و دانش‌آموزان تعیین شد. معلمان به حضور بیش از سه سال معلم در یک مدرسه تاکید داشتند. در این زمینه مشارکت کننده شماره ۱۳ گفت: «معلم نظام دوری در ابتدای هر سال وقتی را به شناخت دانش‌آموزان و ارزشیابی تشخیصی اختصاص نمی‌دهد و حداقل یک ماه جلوتر از بقیه معلمان است که به تازگی در یک کلاس تدریس می‌کنند و با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان آشنا است. من چهار سال در این مدرسه تدریس می‌کنم و سال اول به من اعتماد نداشتند، ارتباطشان ضعیف بود. اگر کوچک‌ترین حرفی به دانش‌آموزی می‌زدم روز بعد والدین دانش‌آموز به مدرسه می‌آمد و با من بحث می‌کردند. من را درست نمی‌ناختند. اما سال‌های بعد کم کم اعتماد پیدا کردند اعتراض کم‌تر شد به راحتی با من ارتباط برقرار کردند. سال سوم هم من آرامش داشتم و هم خانواده‌ها به آرامش رسیدند. از این که بچه‌های آن‌ها پیش من هستند خوشحال هستند. وقتی فرزند دیگرشان را به مدرسه می‌فرستند. پیش او از من تعریف می‌کنند و ذهن دانش‌آموز نسبت به من مثبت است و با آمادگی ذهنی به مدرسه وارد کلاس می‌شود. حاشیه ندارند

بود مدرسه را جارو و نظافت می‌کردند البته من هم سعی می‌کردم به آن‌ها کمک کنم. برخی مستعد بودند که فعالیت علمی انجام دهند انجام برخی آزمایشات را به آنان واگذار می‌کردم برخی هم در تدارکات مستعد بودند و در جشن‌ها و مراسمات از آنان کمک می‌گرفتم. حتی بچه‌های بزرگ‌تر در مسیر آمدن به مدرسه از بچه‌های کوچک‌تر محافظت می‌کنند، از دانش‌آموزان زرنگ کلاس هم برای املا گفتن و نظارت بر کار گروهی کمک می‌گرفتم». مشارکت‌کننده دیگری (شماره ۱۴) گفت: «ابتدای چون دانش‌آموزان را می‌شناسم سعی می‌کنم دانش‌آموزان مستعد را در اموری که علاقه‌مند هستند به کار گیرم مثلاً یکی از دانش‌آموزانم قدرت مدیریت خوبی داشت از ایشان در پایه خودش برای مدیریت و آموزش دانش‌آموزان در ساعت غیر درسی استفاده می‌کردم و گاهی برای نظارت پایه پایین‌تر و همچنین مسئول گروه سرود مدرسه بود در جشن‌ها و مناسبت‌ها گروه سرود را تشکیل می‌داد و مدیریت می‌کرد و در مدرسه و مسجد سرود را اجرا می‌کرد».

بحث و نتیجه‌گیری

عمل معلمی سرشار از تجربه‌های نادری است که موجب کسب انگیزه و اعتماد برای عمل خلاقانه در موقعیت‌های تربیتی می‌شود. پژوهش حاضر با هدف فهم کیفیت آموزش در کلاس‌های چندپایه دوری از دیدگاه معلمان انجام شده است. بر این اساس هشت مقوله اصلی و ۴۱ مقوله فرعی به عنوان تجربه‌های مثبت معلمان کلاس‌های چندپایه در دوره ابتدایی استخراج شد. در ادامه به طور مفصل و جامع به شرح هر یک از مقوله‌ها پرداخته می‌شود. مقوله اول ارتباطات شامل چهار مقوله فرعی بود. در جوامع روستایی ارتباط بین معلم و دانش‌آموز و جامعه محلی در بهبود کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری از اهمیت خاصی برخوردار است. معلمان نظام دوری به واسطه حضور چندین ساله در یک مدرسه و سکونت در آن منطقه ارتباطات وسیعی با جامعه محلی و دانش‌آموزان پیدا می‌کنند و معتقدند برقراری ارتباط صمیمی با دانش‌آموزان و جامعه محلی سبب ماندگاری چندین ساله در این مدرسه شده است. یافته‌های پژوهشی در این بخش با پژوهش‌های دانلی [۲۳] و توماس [۱۲] و اولمن و پولمن [۱۹] و نایتکی [۱۷] و هال [۹] همسویی دارد.

مقوله دوم شناخت معلم بود که ناظر بر شناخت معلم از ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان هر پایه و نقاط قوت و ضعف آن‌ها، سبک‌های یادگیری آن‌ها، شناخت همه جانبه معلم از توانایی‌های والدین، فرهنگ و آداب و رسوم جامعه محلی،

دیدم تعدادی از اولیا با نگرانی مدرسه آمدند و علت نیامدن من را جویا شدند، گفتند: مگر کسی چیزی گفته، کسی اذیت کرده؟ چی شد که نمی‌آیی؟ ما به شما عادت کردیم. لطفاً حرف از نیامدن نزنید. شما برادر ما هستی، حالا به چه کسی تکیه کنیم و ... من هم ناراحت شدم و گفتم: هیچ مشکلی نیست. فقط می‌خواهم بروم به مدرسه ای که بتوانم شب‌ها پیش خانواده‌ام باشم گفتند: خانه برایتان خالی می‌کنیم، خانواده‌ات را بیاورید همین جا. خیلی طول کشی تا راضی‌شان کنم هر چند از من دلخور شدند».

شناخت دانش‌آموزان مقوله دیگری بود که از این پژوهش استخراج شد. شناخت دانش‌آموزان از انتظارات، اخلاق، مدیریت کلاس و روش تدریس معلم، شناخت دانش‌آموزان از روحیات یکدیگر، دروس پایه‌های مختلف و وضعیت تحصیلی یکدیگر مقوله‌های فرعی این مقوله اصلی را تشکیل می‌دهند. مشارکت‌کننده شماره ۶ گفت: «دانش‌آموزان با اخلاق، روش تدریس، شیوه کلاس‌داری و شیوه ارزشیابی من آشنا هستند و من هم با اخلاق آن‌ها آشنا هستم، بهداشت کلاس خود را رعایت می‌کنند، میز و صندلی خود را تمیز نگه می‌دارند، آشغال‌ها را در سطل می‌اندازند و احساس مسئولیت می‌کنند، به حرف‌های من گوش می‌دهند برای مثال؛ وقتی می‌گویم نرگس به زهرا ریاضی آموزش دهد چون می‌داند من حساس هستم و تأکید می‌کنم به او آموزش می‌دهد. انجام این کارها به نظم و اداره کلاس کمک می‌کند». شرکت‌کننده شماره ۷ گفت: «دانش‌آموزان به یکدیگر کمک می‌کنند، صبح‌ها وقتی زودتر به مدرسه می‌آیند از یکدیگر املا می‌گیرند، می‌پرسند، چرا این کارها را می‌کنند، چون روز اول به آن‌ها گفتم: انتظار دارم و تأکید می‌کنم در هر فرصتی به یکدیگر کمک کنید، پایه‌های بالاتر بیشتر کمک می‌کنند، همه بچه‌ها در یک اتاق هستند، وقتی به یک پایه درس می‌دهم بقیه ناخواسته گوش می‌دهند و همین عامل باعث شده گاهی وقتی از دانش‌آموزی می‌پرسم، بچه‌های پایه پایین‌تر به سؤال‌های بچه‌های بالاتر و برعکس جواب می‌دهند چون از محتوای درس‌های یکدیگر آگاہ هستند».

مشارکت دانش‌آموزان ناظر بر مقوله‌های فرعی دیگری است که عبارت‌اند از: ایجاد جو همکاری دانش‌آموزان پایه‌های مختلف با یکدیگر، ایجاد جو مراقبت سایر دانش‌آموزان از کلاس اولی‌ها، تقسیم کار بین دانش‌آموزان، مشارکت آن‌ها در مدیریت کلاس، نظافت مدرسه و کلاس درس و اشاعه آموزش شاگرد به شاگرد در پایه‌های مختلف. شرکت‌کننده شماره ۱۴ گفت: «برخی از دانش‌آموزان تمایل داشتند در نظافت و مرتب کردن مدرسه کمک کنند به‌خصوص دختران به صورت خودکار بدون اینکه به آن‌ها بگویم هر زمان که نیاز

اجتماعی) بود، یکی از اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی اعتبارنقش مرجعیت معلم است (برنامه درسی ملی، ۳۹۱). والدین و دانش‌آموزان نظام دوری نقش مرجعیت معلم را برجسته نموده و منزلت آن را ارتقا دادند.

یافته‌های دیگر این پژوهش شناخت دانش‌آموزان بود. از یک طرف بهبود عملکرد دانش‌آموزان و مدرسه زمانی به وقوع خواهد پیوست که معلمان شناخت کافی از دانش‌آموزان داشته باشند و از طرف دیگر شناخت دانش‌آموزان از انتظارات، اخلاق، روش تدریس و مدیریت کلاس معلم، شناخت آن‌ها از دروس پایه‌های مختلف، از وضعیت تحصیلی و روحیات یکدیگر ارتقای عملکرد معلم را به دنبال خواهد داشت. یافته‌های تحقیق صداقت و همکاران [۱۵] و هویدا، دولتی و امین بیددختی [۲۸] و قیس و محمدزاده یزد [۲۹] و اگوپلر [۱۴] و اولمن و پولمن [۱۹] و فیندلی [۸] و پیکت [۲۱] هم‌راستا با این پژوهش است.

آخرین مقوله این پژوهش مشارکت دانش‌آموزان بود که ناظر بر ایجاد جو همکاری دانش‌آموزان پایه‌های مختلف با یکدیگر، ایجاد جو مراقبت سایر دانش‌آموزان از کلاس اولی‌ها، تقسیم کار بین دانش‌آموزان، مشارکت آن‌ها در مدیریت کلاس درس و نظافت مدرسه و کلاس درس و اشاعه آموزش شاگرد به شاگرد در پایه‌های مختلف بود. بیوکلی (۲۰۲۰) معتقد است مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه و کلاس درس ملاک پیش‌بینی‌کننده چگونگی عملکرد آنان است همچنین رابطه آماری معناداری بین مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی و نمره امتحان نهایی وجود دارد. مشارکت کلاسی نسبت به حضور صرف در کلاس اهمیت بیشتری دارد. در راستای نتایج به دست آمده از این پژوهش، برای برنامه‌ریزان، مدیران و معلمان به منظور غنی‌سازی نظام دوری در کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی پیشنهاد می‌شود:

۱. در ابتدای هر سال با معلمان نظام دوری قرارداد سه ساله بسته شود و برای آن‌ها امتیازات زیر در نظر گرفته شود:
۲. در پایان هر سال حداقل دو امتیاز به امتیازات سالانه آن‌ها به عنوان حق نظام دوری اضافه شود.

۳. با توجه میزان مسافت هر مدرسه از مرکز شهر، مبلغی به عنوان حق نظام دوری در حکم آن‌ها منظور گردد و ماهیانه پرداخت شود.

۴. کلاسی که بیش از سه پایه داشته باشد به پایه‌های بیش‌تر از آن، به یک پایه ۳ ساعت، دو پایه ۴ ساعت و سه پایه ۵ ساعت در هر روز حق تدریس پرداخت گردد.

۵. برای معلمان روستاهای همجوار مسکن تحت عنوان خانه معلم در نظر گرفته شود تا علاوه بر رفع این دغدغه، شب‌ها کنار هم باشند و از این رهگذر مسایل و مشکلات

وضعیت اقتصادی والدین، شناخت دانش‌آموزان بود که زمینه را برای شروع فرایند یاددهی - یادگیری اثربخش آماده می‌کند. این نتایج با یافته‌های پژوهشی صداقت و همکاران [۱۵] و قیس و محمدزاده یزد [۲۹] و هویدا، دولتی و امین بیددختی [۲۸] و فیندلی [۸] و اگوپلر [۱۴] و اولمن و پولمن [۱۹] همسوت.

مقوله سوم توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلم بود که ناظر بر تدریس همزمان یک درس در چندین پایه (تدریس تلفیقی)، تسلط بر محتوای دروس چندین پایه، داشتن طرح درس ترکیبی چندین پایه، کسب تجربه تدریس در پایه‌های مختلف و تکمیل برنامه‌های ناتمام سال قبل بود. در این پژوهش بیش‌تر معلمان معتقد بودند که وقتی معلم کلاس چندپایه چند سال متوالی به گروه‌هایی ثابتی از دانش‌آموزان به پایه‌های مختلف آموزش می‌دهد، بر محتوای دروس آن پایه‌ها، تسلط پیدا می‌کند و به دنبال روش‌ها و راهبردهایی است تا سریع‌تر بتواند به اهداف تعیین شده دست یابد. یافته‌های تحقیق هال [۹] و اگوپلر [۱۴] و توماس [۱۴] و هویدا، دولتی و امین بیددختی [۲۸] هم‌راستا با این پژوهش است.

مقوله چهارم صرفه‌جویی در زمان بود که با آغاز آموزش در اولین هفته سال دوم و بعد از آن، تسریع در شناخت اولیا، مدرسه و دانش‌آموزان استفاده مناسب از زمان را موجب می‌شد. زمان آموزش یکی از عناصر مهم برنامه درسی است و مهم‌ترین چالش معلمان کلاس‌های چندپایه است. نظام دوری تا حدودی توانسته است به صرفه‌جویی معلمان در زمان کمک کند. نتایج این تحقیق با یافته‌های هال [۹] و اگوپلر [۱۴] توماس [۱۴] و ویور [۱۳] و قیس و محمدزاده یزد [۲۹] همسوست.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که یکی از مقوله‌های تاثیرگذار در نظام دوری، وابستگی معلم به مدرسه بود. معلمان نظام دوری روستایی به دلیل حضور چندین سال در یک روستا نسبت به مدرسه احساس تعلق دارند و خود را مالک مدرسه تصور می‌کنند، بدین صورت برنامه‌ریزی بلندمدت دارند و تلاش می‌کنند هر سال امکانات و تجهیزات مدرسه را افزایش دهند. همچنین حیاط مدرسه را توسعه می‌دهند و آن را درختکاری می‌کنند. اکثر معلمان معتقدند؛ با فراهم سازی امکانات و توسعه فضای فیزیکی مدرسه می‌توان زمینه برای شکوفایی استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان را فراهم کرد.

از دیگر مقولات این پژوهش منزلت و مرجعیت معلم بود. نگاه مثبت والدین و دانش‌آموزان به معلم، داشتن جایگاه رفیع معلم نزد جامعه محلی، پذیرش معلم به عنوان عضوی از جامعه محلی و ارائه مشاوره به اولیا در امور شخصی (وجهه

- 9- Hall, K. (2021). *Looping and Academic Achievement in Elementary Schools* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).
- 10- Goodson, H. (2020). *Getting in the Loop: Politics of Education*. *Education*, 141(2).
- ۱۱- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- 12- Thomas, K.A. (2014). *Studying the looping cycle in early childhood public education: A multiple case study analysis*. (Order number. 3668165) [Doctoral dissertation, The University of Alabama at Birmingham].
- 13- Weaver, J. (2015). *Evaluating a looping model in a departmentalized and teamed school to improve rigor, relevance, and relationship structures*. (Order no. 3714756) [Doctoral dissertation, J. Capella University].
- 14- Aguilar, G. (2010). *Looping: Building Strong Relationships Between Teachers, Students, Families attendance and performance in higher*.
- ۱۵- صداقت، مریم؛ رحمانی، سوده و محمدی، راحله. (۱۳۹۲). فرهنگ تفکر در کلاس و رابطه آن با نیاز به شناخت معلم و دانش‌آموز. فصلنامه روانشناسی کاربردی. سال ۷. شماره (۲۶). تابستان ۱۳۹۲.
- ۱۶- یدالهی ده چشمه، آرش، لیاقت دار، محمدجواد و داورپناه، سید هدایت الله. (۱۳۹۸). شناسایی عوامل موثر بر کیفیت عملکرد معلمان کلاس‌های چندپایه، دوفصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲(۱۶). ۱۲۹-۱۴۶.
- 17- Nitecki, E. (2017). *Looping and attachment in early childhood education: How applications of epigenetics demand a change*. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(2), 85-100.
- 18- Hitz, M. M., Somers, M. C., & Jenlink, C. L. (2007). *The looping classroom: Benefits for children, families, and teachers*. *YC Young Children*, 62(2), 80.
- 19- Ullman, M. T., & Pullman, M. Y. (2015). *A compensatory role for declarative memory in neurodevelopmental disorders*. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 51, 205-222.
- 20- Barger, T. M. (2013). *Impact of looping on middle school science standardized achievement tests*. Liberty University.

آموزشی خود را (به ویژه معلمان تازه‌کار) مطرح کنند و با به اشتراک گذاشتن تجربه‌های خود این مشکلات را برطرف نمایند. از محدودیت‌های این تحقیق می‌توان به این موضوع اشاره کرد که این تحقیق حاصل تجارب معلمان استان قم است و چون مدارس چندپایه این استان پراکنده‌گی زیادی ندارند، باید از نتایج آن با احتیاط استفاده کرد. این پژوهش با حمایت مالی دانشگاه فرهنگیان به شماره قرارداد ۵۲۰۰۰/۱۲۵/۲۱۱ گردیده است.

تشکر و قدردانی

از کلیه معلمان شرکت کننده در پژوهش استان قم کمال تشکر و سپاس را داریم.

منابع

- 1- Schweitzer, F. (2016). *Human dignity and education—A protestant view*. *HTS Theological Studies*, 72(4).
- 2- Cornish, L., & Taole, M. J. (2021). *Perspectives on Multigrade Teaching*. Springer International Publishing. *Evaluation in Higher Education*, 6(2), 1-19.
- ۳- مرتضوی زاده، سید حشمت الله. (۱۳۹۹). مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس‌های چندپایه. تهران: انتشارات کورش چاپ.
- ۴- بشیری حدادان، کلثوم، محمودی، فیروز، رضاپور، یوسف و ادیب، یوسف. (۱۳۹۴). توصیف تجارب و ادراک معلمان و کارشناسان از آموزش در کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلیبر، دوفصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲(۱۲)، ۱۰۷-۱۲۰.
- 5- Bongala, J. V., Bobis, V. B., Castillo, J. P. R., & Marasigan, A. C. (2020). *Pedagogical strategies and challenges of multigrade schoolteachers in Albay, Philippines*.
- 6- Karaçoban, F., & Karakuş, M. (2022). *Evaluation of the curriculum of the teaching in the multigrade classrooms course: Participatory evaluation approach*. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 84-99.
- 7- Phelps, A. (2016). *Looping in Elementary Title I Classrooms: Impact on Reading and Math Performance* (Doctoral dissertation, Lincoln Memorial University).
- 8- Findley, M.J. (2018). *The impact of looping in an elementary setting (ED585827)* [Doctoral dissertation, Chapel Hill University]. ProQuest Dissertations Publishing.

- ۳۲- بازرگان، عباس. (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر روش تحقیق کیفی و آمیخته. رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: انتشارات دیدار.
- ۳۳- کرسول، جان و پلانو کلارک، ویکی. (۱۳۹۴). روش‌های پژوهش کیفی. علیرضا کیامنش و جاوید سرابی. تهران: انتشارات آبیژ.
- ۳۴- منصوریان، یزدان. (۱۳۹۱). هفتاد نکته کاربردی در طراحی و اجرای پژوهش‌های کیفی. کتاب ماه کلیات. سال پانزدهم. شماره ۸.
- 21- Pickett, G. (2016). The effects of looping in the Cuban classroom: Teacher perception and academic achievement (Doctoral dissertation, Northcentral University).
- ۲۲- موسی پور، نعمت اله. (۱۳۸۳). مفهوم تدریس و پرسش‌های اساسی آن. گام‌های توسعه و پرسش‌های اساسی آن. سال (۱)، شماره (۱). ص ۴۸-۵۶.
- 23- Danley, A. J. (2012). The effects of a looping classroom among third grade students in an urban school district. University of Missouri-Kansas City.
- 24- Wang, L., Wu, M. Y., Shi, Y. J., Cheng, Y. Z., Loyalka, P., Chu, J., Kenny, K., & Rozelle, S. (2017). The Effect of Teacher Looping on Student Achievement: Evidence from Rural China. Stanford University.
- 25- Orazi, G. (2012). The effectiveness of looping in self-contained special education classrooms (Master's thesis). Rowan University, New Jersey.
- 26- Gregory, B. (2009). The Impact of Looping on Academic and Social Experiences of Middle School Students (Doctoral dissertation). Walden University. Retrieved from <http://schoolworks.walden.edu/dissertations>.
- ۲۷- شیخ بگلو، لیلا و کرد، بهمن. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر نظام آموزش دوری از بعد عاطفی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان ارومیه. کنفرانس ملی پژوهش‌های کاربردی در علوم تربیتی و روانشناسی و آسیب‌های اجتماعی ایران.
- ۲۸- هویدا، رضا؛ دولتی، علی اکبر و امین بیدختی، علی اکبر. (۱۳۹۶). جایگاه و نقش نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. ۱۶ (۶۳). ۴۶-۲۵.
- ۲۹- قیس، عادل و محمدزاده یزد، عاطفه. (۱۳۹۷). بررسی فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی مشهد فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. ۱۷ (۶۶). ۷۲-۴۷.
- 30- Cistone, P., & Shneyderman, A. (2004). Looping: An Empirical Evaluation. International journal of educational policy, research, and practice: Reconceptualizing childhood studies, 5(1), 47-61.
- 31- Husni, H. (2016). The Challenges of Religious Education in Indonesia and the Future Perspectives. Religious Studies: An International Journal, 4(2).