

توصیف تجارب زیست شده معلمان دوره ابتدایی در مورد کلاس های چندپایه (مطالعه موردی کلاسهای چندپایه اداره آموزش و پرورش منطقه انزل)

افشین انصاری^۱، اشکان حسنی کریم آباد^۲،

^۱ فوق لیسانس علوم تربیتی، معلم راهنمای دوره ابتدایی اداره آموزش و پرورش انزل
^۲ دانشجوی دکتری مدیریت فناوری اطلاعات دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز، کارشناس فناوری اداره آموزش و پرورش انزل

چکیده

هدف تحقیق حاضر، توصیف تجارب زیست شده معلمان دوره ابتدایی در مورد کلاس های چندپایه منطقه آموزش و پرورش انزل می باشد. روش تحقیق از نوع کیفی و جامعه آماری شامل کلیه معلمان ابتدایی دارای تجربه تدریس و یا در حال تدریس (در سال تحصیلی ۹۸-۹۷) در کلاس های چندپایه در منطقه انزل می باشد. تعداد کل معلمان ابتدایی در این سال در بخش انزل ۱۳۰ نفر بوده که از این تعداد ۴۸ نفر معلم چندپایه می باشد. روش نمونه گیری گلوله برفی و حجم نمونه با توجه به اشباع داده ها ۳۰ نفر (۱۹ مرد و ۱۱ زن) محاسبه شده است. برای جمع آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختاریافته و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش تحلیل مقایسه ای مداوم استفاده گردید. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که دو تجربه زیسته متفاوت بر محوریت مسائل و مشکلات وجود دارد. تجربه زیسته معلمانی که شیوه های مدیریتی، تدریس، ارزشیابی، فرایند یاددهی- یادگیری، برنامه هفتگی و طرح درس را به گونه ای سازمان می دادند که مشارکت و تعامل دانش آموزان را در کلاس افزایش دهند و به عبارت دیگر شیوه آنها دانش آموز محوری بود که مسئولیت را به کل کلاس تعمیم داده و تقسیم می کردند. تجربه زیسته دیگر نشان می داد که معلمان بیشتر مسئولیت کلاس را خود بر دوش می کشند و از شیوه هایی استفاده می کنند که حداقل مشارکت دانش آموزان را در پی دارد. شیوه این گروه از معلمان به صورت معلم محور بوده که معلم بیشترین مسئولیت را دارد. بنابراین می توان نتیجه گرفت محدودیت ها و مشکلات و رویکرد معلمان به آنها، شکل دهنده تجربه زیسته معلمان در کلاس های چندپایه می باشد.

واژه های کلیدی: تجربه زیسته، معلمان چندپایه، کلاس های چندپایه، دانش آموز محوری

۱. مقدمه

امروزه آموزش و پرورش به عنوان نقش حساس و سازنده در پی ریزی بنای تمامی نظم های علمی، اجتماعی و سیاسی و اقتصادی جهان بیشتر مدنظر صاحب نظران تعلیم و تربیت جهان قرار گرفته است. سرمایه گذاری در آموزش و پرورش و نرخ بازگشت اجتماعی آن در مقایسه با سایر سرمایه گذاریها مانند کارخانه و سد و... برتری دارد و موجب بهره وری بیشتر می شود و باز تحقیقات ثابت کرده است که آموزش در دوره ابتدائی به افزایش ۸/۷ درصد بهره وری برای همه کشورهای مورد مطالعه (۱۳ کشور مورد مطالعه قرار گرفته بود) منجر شده بود. در کشور ما نیز سیستم آموزش ابتدایی به لحاظ فراگیر بودن آن که در اقصی نقاط کشور و در روستاهای دوردست مشغول تعلیم کودکان بوده و هم به لحاظ درصد بالای دانش آموزان این مقطع از اهمیت خاصی برخوردار است. در این میان وجود کلاس های چندپایه نیاز به عنایت خاص دارد (صمدیان، ۱۳۸۶). معلم در کلاس های چندپایه مهم ترین نقش را عهده دار است. تجارب او در این کلاس ها می تواند بسیار مفید باشد. در کلاس های چندپایه معلم بیش از یک ماده درسی را در طی چند ساعت متوالی در پایه های مختلف تدریس می کند. تعدادی از اصطلاحاتی نظیر؛ چندپایه، سنین مختلف^۱، کلاس ترکیبی^۲، گروه بندی عمودی^۳، گروه خانواده^۴، کلاس مرکب^۵ کلاس خوشه ای^۶، کلاس فشرده و مدارس یکپارچه در سراسر جهان برای توصیف موقعیت های چندپایه مورد استفاده قرار می گیرند. کلاس چندپایه از کشوری به کشور دیگر تفاوت دارد در برخی از کشورها نظیر نپال یک معلم بیش از یک پایه را با هم تدریس می کند در مالزی یک معلم دو یا بیش از یک پایه را در یک کلاس جای می دهد و با هم به آن ها آموزش می دهد. در پاکستان گاهی اوقات بیش از سه پایه در یک کلاس گروه بندی شده است و توسط یک معلم تدریس می شود (مرتضوی زاده، ۱۳۹۴). بررسی ها و تحقیقات نشان می دهد که میان دانش آموزان کلاس های چندپایه با دانش آموزان کلاس های تک پایه از جهت توانایی شناختی تفاوت معنی داری وجود ندارد. افزون بر این دانش آموزان کلاس های چند پایه نسبت به دانش آموزان تک پایه از نظر رشد اجتماعی، سازگاری محیطی، بیان عواطف، روحیه همکاری، بهداشت روانی، پختگی رفتار و ... برتری نشان می دهند. تدریس در کلاس های درسی چندپایه و دانش آموزی در این کلاس ها تجارب فراوانی به بار می آورد. تجارب برآمده از کلاس های درس چندپایه برای معلمان، افزایش توانایی حرفه ای و دل بستگی به دانش آموزان است. در عصری که مسائلی مثل کنترل جمعیت به دلیل انفجار و در نتیجه کاهش زاد و کاهش دانش آموزان جامعه، آموزش از راه دور مطرح است، ضرورت تشکیل کلاس های چندپایه در مدارس امری اجتناب ناپذیر به نظر می رسد و این در حالی است که انتظار والدین و جامعه از مدارس برای تربیت و آموزش مناسب فراگیران با توجه به مقتضیات زمان بالا بوده و این مهم را می طلبد که مسئولین مربوطه بررسی موقانه ای را در مورد کلاس های چندپایه، نقاط ضعف و قوت آنها، نحوه تشکیل، جنبش، اداره و مدیریت و کاهش نقاط ضعف آنها انجام دهند (غیاث آبادی فراهانی، ۱۳۹۳).

^۱ mixed years^۲ combination class^۳ vertical grouping^۴ family grouping^۵ composite class^۶ split class

بیان مسأله

کلاس های چندپایه که در آن یک معلم در چندپایه تدریس می کند، روش مؤثری برای افزایش دسترسی به آموزش در مناطق روستایی است. این طرح علاوه بر آن که غیراقتصادی بودن کلاس های کم تعداد را حل می کند، پایه های تحصیلی را نیز تکمیل می کند. انتخاب کلاس های چندپایه در آموزش و پرورش کشورها راه حل انتخاب اصلی یعنی کلاس های رایج در مدارس عادی نیست بلکه این انتخاب، انتخاب بین دسترسی به آموزش و پرورش یا محرومیت از آن است (والاس و ماثوت^۱، ترجمه زرافشان، ۱۳۸۴). به طور کلی وجود مدارس ابتدایی با کلاس های چندپایه واقعیتی است که در بسیاری از مناطق آسیا و آفریقا و آمریکای لاتین و نواحی دیگر جهان وجود دارد هرچند که از لحاظ کیفیت اجرا با هم تفاوت دارند (حاجی اسحاق، ۱۳۸۹). شواهد تجربی نشان می دهد که در ایران آموزش چندپایه چندان مورد توجه مسئولان نیست. به نظر می رسد این بی مهری به دلیل احاطه ی الگوی فعلی آموزش ابتدایی (کلاس های تک پایه) است. در صورتی که اگر قرار باشد، آموزش چندپایه از قید و بندهای نظام فعلی آزاد شود و زمام امور را به عنوان یک روش آموزش معتبر در دست بگیرد، نیازمند یک تغییر الگو است. الگویی که در مبانی آموزشی، فلسفی، اجتماعی و روانشناسی آموزش و پرورش تغییر پایدار ایجاد کند. ناهماهنگی مدارس و کلاس ها را به رسمیت بشناسد و به آن بها دهد. بدین ترتیب تدریس چندپایه می تواند به عنوان یک راهکار مؤثر آموزشی و اقتصادی، آرمانهای ملی را در زمینه ی آموزش و پرورش برای همه به ویژه در مناطق محروم و جذب پسران و دختران بازمانده از تحصیل، تحقق بخشد (آقازاده و فضلی، ۱۳۸۸). برنامه ریزی برای این کلاس ها قدری مشکل بوده و به زمان و مهارت احتیاج دارد. برنامه ریزی برای یک جلسه تدریس با محتوای مشخص در زمان معین جهت تحقق اهداف کلی و رفتاری درس را طرح درس می گویند (صمدیان، ۱۳۹۱). بری (۲۰۰۷) اعتقاد دارد که طرح درس ها، همیشه یکی از نگرانی های معلمان کلاس چندپایه است. برنامه ریزی برای یک کلاس چندپایه از نیاز به تفکر دقیق در مورد شیوه تدریس پایه های مختلف، اهمیت بیشتری دارد. به گفته بری عدم وجود طرح درس ها به طور بالقوه می تواند به بی اثر بودن تدریس معلم چند پایه منجر شود. تدریس چندپایه به زمان بیشتری برای برنامه ریزی و آماده سازی نیاز دارد. بسیاری از معلمان نگران هستند که آنها زمان کافی برای تدریس حوزه های موضوعی مختلف با سطوح پایه های مختلف در کلاس خود را ندارند (مرتضوی زاده، ۱۳۹۴). علاوه بر طرح درس روش تدریس کلاس های چندپایه هم مهم بوده و معلم باید با انواع روش های تدریس چندپایه آشنا باشد. روشی که بتوان درس را با آن ارائه داد روش تدریس نام دارد. روش تدریس عبارت است از: «سازماندهی و شکل‌های اجزای یاددهی و یادگیری»، شیوه های مرسوم تدریس در کلاس های چندپایه عبارت اند از: شیوه گروهی، شیوه آموزش محوری، شیوه مشترک محوری و گروهی (صمدیان، ۱۳۸۶). یکی از عمده ترین مسائلی که از دیرباز در امر تعلیم و تربیت وجود داشته است و همواره معلمان و مدیران آموزش و پرورش به عنوان موضوعی بسیار مهم به آن توجه دارند، مدیریت کلاس درس چندپایه است. مدیریت به معنی سازمان دهی آن چه که منجر به یک محیط منظم می شود و شامل کنترل و استفاده از قوانین است. در یک کلاس درس چندپایه، معلم کسی است که مدیر کلاس است، کلاس را اداره می کند و محیط یادگیری خوبی برای دانش آموزان خلق می کند. معلم کلاس چندپایه نیز باید دانش آموزان را درک کند و این که چگونه آنها می توانند در اداره کلاس درس به او کمک کنند (مرتضوی زاده، ۱۳۹۴). کلاس های چندپایه مشکلات زیادی دارند. این مشکلات در دو بخش آموزشی و غیرآموزشی هستند. مشکلات آموزشی شامل: کمبود وقت، فقدان تجهیزات آموزشی، حذف یا کم رنگ نمودن تعدادی از دروس مانند ورزش و هنر، کمبود اطلاعات و تجارب معلمان کلاس های چندپایه، نامتناسب بودن ترکیب سنی دانش آموزان، نامتناسب بودن ترکیب جنسی دانش آموزان، نداشتن طرح درس توسط معلمان، ضعف بنیه علمی دانش آموزان، دو زبانه بودن دانش آموزان، و مشکلات غیرآموزشی شامل: عدم رسیدگی و مشارکت اولیاء دانش آموزان در امر تحصیل فرزندان خود، فقر مالی اولیاء، سنگینی حجم کار معلمان، بی ثباتی نیروی انسانی، سوء تغذیه، غیبت بیش از حد دانش آموزان، پایین بودن حق سرانه مدارس چندپایه، فضای نامناسب آموزشی، نبود امکانات بهداشتی،

^۱ Wallace and mathot

غیبت معلمان به دلیل عدم بیتوته در روستا، هستند (صمدیان، ۱۳۸۶). با توجه به موارد بیان شده این معلمان هستند که می توانند مشکلات این کلاس ها را رفع کرده و تجارب خود را در اختیار دیگران قرار دهند تا کیفیت این کلاس ها بالا رود. از نظر پاوند (۲۰۰۶) کسانی که به طور واقعی در حال به سر بردن زندگی خویش، در همجواری با پدیده مورد مطالعه هستند، تنها منبع مشروع برای گردآوری داده هایی هستند که محقق می تواند با اتکا به آن به حقیقت پدیده دست یابد (به نقل از نادریان، ۱۳۹۳). با توجه به اینکه بیشتر مدارس ابتدایی منطقه انزل شهرستان ارومیه به صورت چندپایه دایر هستند، توصیف تجارب معلمان در این مدارس می تواند برای فعالان در این زمینه مؤثر باشد. تحقیق حاضر بر این است که: «تجارب زیست شده معلمان دوره ابتدایی در مورد کلاس های چندپایه در منطقه انزل را توصیف نماید». با توجه به اینکه در این زمینه تحقیقات کمی انجام شده و این تحقیقات بیشتر با روش کمی به موضوع پرداخته اند، برای توصیف و فهم بیشتر کلاس های چندپایه و مسائل آنها، ضرورت دارد از طریق روش کیفی به این موضوع پرداخته شود.

اهمیت و ضرورت موضوع تحقیق

آموزش و پرورش یک حق عمومی است و همه احاد جامعه به ویژه کودکان، باید از آموزش با کیفیت بهره مند شوند. کلاس های چندپایه به عنوان راهکار ایجاد فرصت های برابر یادگیری، برای کلیه کودکان لازم التعلیم، به ویژه در مناطق روستایی و عشایری، از اهمیت بسزایی برخوردارند. آموزش در کلاس های چندپایه را می توان با هدف فراهم آوردن امکانات دسترسی و تکمیل دوره ابتدایی، افزایش میزان دست یابی به آموزش در مناطق روستایی، عشایری و کم جمعیت، تداوم خدمات آموزشی در شهرهای کوچک و روستاهایی که با کاهش شمار دانش آموزان روبه رو هستند، استفاده ی بهینه از منابع محدود و بهبود کیفیت آموزش مورد توجه قرار داد. اگر آموزش در کلاس های چندپایه، به صورت علمی و اصولی اجرا شود، می توان از راهبردهای آموزش در این کلاس ها برای بهبود کیفیت در سایر مدارس هم استفاده کرد. برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی برنامه های مربوط به کلاس های چندپایه، در گرو مشارکت همه جانبه و تبادل اطلاعات و تجربیات دست اندرکاران به ویژه مدیر آموزگاران، معلمان و صاحب نظران این حوزه است (آقازاده و فضلی، ۱۳۸۸). از آنجایی که کلاس های چندپایه در مناطق دورافتاده ی روستایی، عشایری و حاشیه ی شهرها تشکیل می شوند، محدودیت ها و مشکلات متعددی دارند که در یک تقسیم بندی کلی می توان آنها را به پنج دسته ی: محدودیت های مربوط به معلم، دانش آموزان، برنامه درسی، جغرافیایی و فرهنگی و چالش های سازمانی و مالی تقسیم کرد (مرتضوی زاده، ۱۳۹۴). از جمله علل گسترش کلاس های چندپایه: مهاجرت روستاییان به شهرها، بالا رفتن سن ازدواج و پایین آمدن جمعیت دانش آموزی و قوانین اداری هستند (صمدیان، ۱۳۹۱). با توجه به شرایط جغرافیایی، اقلیمی و منطقه ای روستایی ایران و کاهش جمعیت دانش آموزی در دوره ی ابتدایی، به نظر می رسد افزایش کلاس های چندپایه و توجه خاص به بهبود کیفیت آن امری ضروری و اجتناب ناپذیر است. گرچه تا کنون به این مهم توجه جدی نشده است (آقازاده و فضلی، ۱۳۸۸). استفاده از کلاس های چندپایه محدود به ایران اسلامی نیست. بررسی های مختلف نشان می دهد که استفاده از این کلاس ها یک امر فراگیر جهانی است. در بسیاری از کشورها، دبستان های تک آموزگار برای آموزش و پرورش کودکانی به کار می رود که در مناطق روستایی مجزا و دورافتاده زندگی می کنند. در کشورهای در حال توسعه، افزایش کلاس های چندپایه در نتیجه تلاش برای میزان افزایش دسترسی به آموزش ابتدایی به خصوص برای دختران با تأسیس مدارس نزدیک به جوامع روستایی است. در کشورهای پیشرفته، کلاس های چندپایه نقش قابل ملاحظه ای در آموزش مناطق روستایی دارند (مرتضوی زاده، ۱۳۹۴). پیدا کردن اطلاعات در مورد آموزش چندپایه بسیار سخت است و اغلب اطلاعات به روز نیست و در بسیاری از کشورها، اطلاعات درباره ی آموزش چندپایه به صورت منظم جمع آوری نمی شود. بدین ترتیب تحقیقات در زمینه ی آموزش چندپایه تقریباً پراکنده انجام شده، برخی از آنها ماهیت داستانی و یا کیفیت پایینی دارند (همان منبع). این تحقیق کیفی در پی آن است که به روش پدیدارشناسی با استفاده از تجربه زیسته معلمان کلاس های چندپایه، اطلاعات در مورد این کلاس ها را افزایش دهد. نادریان (۱۳۹۳) بیان می کند که علم پدیدارشناسی قصد دارد که از دریچه چشم و ذهن انسان، مسایل انسان و جهان را بشناسد و بر این باور است که دانش مطمئن، دانشی است که از طریق تجربه ذهن، فکر و احساس حاصل شود و آنچه را که قابل لمس یا تجربه ای حسی

نیست (مثل ارزش ها و روابط از طریق شهود و دریافت های درونی می توان به آن رسید) را مدنظر قرار می دهد. اهمیت پرداختن به آموزش چندپایه این است که محتوای کتاب های درسی و ساعات مصوب و امکانات در این کلاس ها با تک پایه فرقی نداشته و یک معلم عهده دار این همه وظایف می باشد (میلر و بروس^۱، ۱۹۹۰). همچنین با عنایت به اینکه کلاس های چندپایه دوره ی ابتدایی زیرمجموعه آموزش و پرورش می باشد (صمدیان، ۱۳۹۱)، مسئله کم اهمیتی نیست که به فراموشی سپرده شده و یا اقداماتی در جهت کاستن از صدمات آن صورت نپذیرد.

روش تحقیق

با توجه به اهداف و ماهیت پژوهش حاضر، روش تحقیق، کیفی و از نوع پدیدارشناسی می باشد. پژوهش کیفی یک جریان پویاست که به سوی رسیدن به دیدگاهها و ویژگی های نهایی در یک مسیر متکامل شونده گام برمی دارد. این پژوهش تلاش و کوششی اندیشمندان برای معنادار کردن واقعیات است. ابعاد پژوهش کیفی یک عملکرد تلفیقی برای پژوهشگران دارد. چون این مطالعه بر ماهیت تجربه ی زیسته ی معلمان تأکید دارد بنابراین از روش مطالعه پدیدارشناسی استفاده شده است. پدیدارشناسی پژوهشی درباره جهان است، آن گونه که بر افراد جلوه گر می شود. مراحل که در این روش به کار گرفته شده است عبارتند از:

- ۱- مشخص کردن موضوعی که اهمیت شخصی و اجتماعی دارد
- ۲- تهیه و تدوین طرح ابتدایی مصاحبه و انجام آزمایشی آن
- ۳- پیاده کردن متن مصاحبه و کدگذاری و تحلیل آن
- ۴- اصلاح و ویرایش طرح اولیه مصاحبه
- ۵- انتخاب شرکت کنندگان (پاسخگویان)
- ۶- مصاحبه با پاسخگویان
- ۷- پیاده کردن مصاحبه بعد از هر مصاحبه و کدگذاری و تحلیل داده ها (به نقل از بینش؛ کشتی آرای؛ یوسفی؛ و یار محمدیان، ۱۳۹۳)

برای جمع آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختارمند (نیمه هدایت شده) استفاده شده است. در آموزش و پرورش اغلب مصاحبه را با استفاده از سؤال های آزاد شروع می کنند، اما در اصل هدف مصاحبه کننده به سمت سؤالات «نیمه ساختارمند» است. در این مصاحبه ابتدا چند سؤال ساختارمند مطرح می شود و سپس سؤالات عمیق تر مطرح می گردد و گاهی اوقات جهت دست یافتن به اطلاعات بیشتر از سؤال های گسترده و نامحدود استفاده می شود (سید عباس زاده، تجاسب و قاسم زاده، ۱۳۹۴). بنابراین، در این پژوهش سعی بر آن بوده است که از طریق ابزارهای مختلف از جمله مصاحبه به جمع آوری داده های لازم پرداخته شود و سرانجام به تحلیل و تفسیر آنها اقدام گردد.

جامعه ی آماری تحقیق

جامعه آماری در این تحقیق، شامل کلیه معلمان ابتدایی دارای تجربه تدریس و یا در حال تدریس (در سال تحصیلی ۹۸-۹۷) در کلاس های چندپایه بخش انزل بوده که براساس اعلام آموزش و پرورش منطقه انزل، تعداد کل معلمان ابتدایی در این سال در بخش انزل ۱۳۰ نفر می باشد. که از این تعداد ۴۸ نفر معلم چندپایه می باشند.

نمونه ی آماری و روش انتخاب آن

در پژوهش حاضر روش نمونه گیری هدفمند و به شیوه گلوله برفی بود. استفاده از این تکنیک نمونه گیری در مواردی رواج دارد که می خواهیم افراد نمونه خود را با کمک کسانی که در ابتدا با آنان آشنایی داریم، انتخاب کنیم. بنابراین، نمونه مانند گلوله برفی ای است که می غلتد و در حال غلتیدن بزرگتر می شود. به همین جهت، مصاحبه خود را با کسانی از جمعیت آماری که می شناسیم، آغاز کرده و سپس با معرفی و هدایت آنان به سراغ سایر اعضای این جمعیت می رویم. لذا در این روش

^۱ Miler and bruse

استفاده از کسانی که به تعداد بیشتری از افراد جمعیت مورد تحقیق دسترسی دارند، از اولویت بیشتری برخوردار است (ربانی خوراسگانی و همکاران، ۱۳۹۲). در تحقیق حاضر، مصاحبه تا زمانی که هیچ داده جدیدی به داده های قبل اضافه نگردد، ادامه یافت. به این صورت که با استفاده از روش گلوله برفی بعد از ۲۴ مصاحبه، داده ها تکرار شدند و به اشباع رسیدند. محقق ۶ مصاحبه را بیشتر صورت داد تا از اشباع نتایج و تکرار آنها اطمینان حاصل کند. و در مجموع حجم نمونه ۳۰ نفر انتخاب شد که از این تعداد ۱۹ نفر معلم دارای تجربه تدریس چندپایه مرد و ۱۱ نفر معلم دارای تجربه تدریس چندپایه زن انتخاب شد.

ابزار اندازه گیری

به منظور جمع آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شد. بدین صورت که با معلمان مصاحبه شده و اطلاعات و توضیحات آنها در مورد کلاس های چندپایه ثبت شد. نوع سؤالات مصاحبه بازپاسخ و نیمه ساختارمند بود چرا که این نوع سؤالات منعطف بوده محقق می تواند در صورت لزوم پرسش های متعدد بیشتری را طرح کند تا به بینش عمیق در مورد پدیده مورد مطالعه دست یابد. مصاحبه ها بین ۲۵ تا ۵۰ دقیقه به طول انجامید و مکالمات با استفاده از دستگاه ضبط صوت، ضبط و سپس لغت به لغت روی کاغذ پیاده شد. در آخر اطلاعات و داده های بدست آمده با استفاده از مصاحبه، تجزیه و تحلیل شد.

روایی و پایایی ابزارهای اندازه گیری

اطمینان از دقت و کیفیت و درستی داده ها، همواره یکی از هدف های مهم در هر تحقیق کیفی به شمار می رود. چهار معیار برای اثبات موثق بودن یک تحقیق کیفی عبارت اند از: معتبر بودن یا مقبولیت، قابلیت وابستگی، قابلیت انتقال و تأییدپذیری (به نقل از مطلبی قره قشلاقی، ۱۳۹۵). درایت تحقیق محقق با در نظر گرفتن این معیارها، از روش های مختلفی مانند: تخصیص زمان کافی برای گردآوری داده ها، کمک گرفتن از نظرهای دو نفر از اعضای هیئت علمی آشنا با تحقیق پدیدارشناسی و جستجو برای موارد منفی و مغایر یا توضیحات جایگزین، سعی در اعتبار یافتن هر چه بیشتر داده ها نمود. از آنجایی که این پژوهش، کیفی بوده و هدف آن تعمیم نتایج به موارد دیگر نیست، از این رو صرفاً برای حصول اطمینان از قابلیت وابستگی داده های پژوهشی، محقق پس از استنتاج از متن مصاحبه ها آنها را به مصاحبه شوندهگان ارائه کرده و نظر تأییدی آنان را اخذ نمود.

روش های تجزیه و تحلیل داده ها

برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش تحلیل مقایسه ای مداوم استفاده شد. در این روش، گردآوری و تحلیل داده ها همزمان صورت می گیرد. بدین صورت که پس از تبدیل محتوای فایل های صوتی مصاحبه ها به محتوای نوشتاری، به تحلیل محتوای آنها اقدام شده و مباحث طرح شده از سوی مصاحبه شوندهگان در راستای سؤالات تحقیق مقوله بندی شد. به عبارت دیگر محقق در آغاز داده ها را خط به خط خوانده و مضمون های فرعی (که همان واژگان خود مشارکت کنندگان است) را استخراج می نماید. سپس مضمون های حاصل با مضمون های پیشین مقایسه و کدهایی که از نظر مفهومی همانند یکدیگر بودند، در یک طبقه جای گرفته و به تدریج طبقه ها شکل می گیرند. طبقه ها نیز با یکدیگر مقایسه شده و در صورت نیاز با یکدیگر اقدام شده و یا در برخی موارد یک طبقه به دو یا چند طبقه تفکیک شد یا محل یک مضمون از یک طبقه به طبقه دیگر تغییر پیدا کرد تا در نهایت مضمون های اصلی پدید آمدند.

جدول ۱: توزیع فراوانی معلمان براساس جنسیت، تاهل، سن، سابقه تدریس، سابقه تدریس چندپایه

درصد	فراوانی	نوع تقسیم بندی	جنسیت
۶۳/۳	۱۹	مرد	جنسیت
۳۶/۷	۱۱	زن	
۸۰	۲۴	متاهل	تاهل
۲۰	۶	مجرد	

۳۶/۷	۱۱	۳۰-۲۶	سن
۱۶/۷	۵	۳۵-۳۱	
۱۰	۳	۴۰-۳۶	
۱۶/۷	۵	۴۵-۴۱	
۱۳/۳	۴	۵۰-۴۶	
۶/۶	۲	بالاتر از ۵۰	
۴۶/۷	۱۴	۱۰-۶	سابقه خدمت
۲۳/۳	۷	۱۵-۱۱	
۶/۷	۲	۲۰-۱۶	
۱۰	۳	۲۵-۲۱	
۱۳/۳	۴	۳۰-۲۶	
۵۳/۳	۱۶	۵-۱	سابقه تدریس چندپایه
۲۶/۷	۸	۱۰-۶	
۶/۷	۲	۱۵-۱۱	
۳/۳	۱	۲۰-۱۶	
۱۰	۳	۲۵-۲۱	
۱۰/۰۳	۳	فوق دیپلم	مدرک تحصیلی
۷۳/۳	۲۲	لیسانس	
۱۳/۴	۴	فوت لیسانس	
۳/۳	۱	دانشجوی دکتری	

یافته های کیفی

این تحقیق به صورت کیفی انجام شده است، که با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته به بررسی تجربیات زیسته معلمان کلاس های چندپایه پرداخته شد. در این مرحله با توجه به هدف تحقیق که تجارب زیسته معلمان کلاس های چندپایه می باشد، براساس تئوری های موجود به تدوین چارچوب اولیه مصاحبه با معلمان پرداخته شد، یعنی سؤال محوری مصاحبه براساس ادبیات مرتبط با موضوع تحقیق راهنما تدوین شد. سؤال اصلی و محوری مصاحبه عبارت از این بود که: تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی در مورد کلاس های چندپایه منطقه انزل چگونه است؟ پس از طرح سؤالات مصاحبه و انجام آن، داده ها گردآوری شدند تا جایی که به مرحله اشباع رسیدیم. در مرحله بعد به یافتن مضمون (یافتن مفاهیم در داده ها) پرداختیم. برای یافتن مضمون داده ها به ترتیب دو مرحله انجام گرفت که عبارت اند از:

الف) مضمون فرعی: به منظور رسیدن به سؤال اصلی پژوهش که تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی در کلاس های چندپایه بود، ابتدا جملات و عبارات مشابه حاصل از پاسخ ها استخراج شده، سپس در قالب مفاهیم دسته بندی شده اند. برای دست یابی به مضمون های زیر بدین صورت عمل شد که ابتدا مصاحبه های انجام شده با دقت به صورت متن پیاده شده و بعد

تحلیل شدند. لازم به ذکر است تعداد مضمون های انتخابی بسیار بیشتر از تعداد مطرح شده است و طی جلسات متعدد این مضمون ها مورد بررسی قرار گرفت و تعدادی از این مضمون ها با سایر مضامین ادغام و یا به جهت عدم دارا بودن ویژگی مضمون، از آنها حذف گردید.

ب) مضمون اصلی: در بخش مضمون اصلی مفاهیم به دست آمده در بخش مضمون های فرعی مورد بررسی و مطالعه قرار گرفت و مفاهیم مرتبط و مشابه با هم در دسته ها یا مقوله های بزرگتری دسته بندی شدند. پس از مقایسه مداوم پاسخ های حاصل از مصاحبه، پاسخ های مشابه در جداولی تنظیم و مفاهیم مشابه از آن ها استخراج شد. پس از تهیه و تنظیم جداول به عنوان بخشی از تحلیل کیفی داده های حاصل از انجام مصاحبه، برای تکمیل تحلیل براساس مضمون اصلی، مفاهیم حاصله در سطح بالاتر جهت دستیابی به مقولات، گروه بندی شدند. مقوله بندی فرایندی است که مفاهیم باید گروه بندی شوند، زیرا در غیر این صورت موجب سردرگمی خواهند شد. بنابراین بار دیگر با استفاده از مقایسه مداوم مفاهیم با همدیگر، هر مفهوم با مفاهیم قبل یا بعد خود یا با همه مفاهیم موجود مقایسه شدند تا مقولات کلی استخراج شوند. لذا پس از مقایسه مفاهیم استخراج شده، مفاهیم مرتبط در یک مقوله کلی دسته بندی شد و براساس عناوین موجود در نظریه های مرتبط یا مفاهیم برخاسته از ادبیات تحقیق، عناوین کلی برای مقولات در نظر گرفته شد. مضمون های اصلی به دست آمده برای هر سؤال در جدول ۲ همراه با توضیحات آن نشان داده می شود:

جدول ۲: مفاهیم احصاء شده از داده ها در بخش مضمون های فرعی

پاسخگو	جنسیت	مضمون های فرعی
۱	مرد	۱. چینش سنتی به دلیل فضای محدود ۲. درگیر کردن دانش آموزان در یادگیری به منظور برقراری نظم ۳. هر پایه در یک ردیف قرار گیرد.
۲	زن	۱. همکاری و مشارکت معلم و دانش آموزان ۲. تسلط معلم بر موضوع درس ۳. ایجاد لذت یادگیری در دانش آموزان ۴. نوشتن قوانین کلاسی در اول سال ۵. چسباندن قوانین کلاسی بر روی دیوار ۶. دادن احساس امنیت به دانش آموزان
۳	زن	۱. همکاری معلم و دانش آموزان ۲. آرایش کلاسی ۳. پایه های پایین در اول کلاس و نزدیک به تخته
۴	زن	۱. استفاده از دانش آموزان خلیفه برای برقراری نظم ۲. استفاده از دانش آموزان پایه های بالاتر در تدریس ۳. رعایت شدید نظم و انضباط ۴. چینش سنتی به دلیل فضای محدود ۵. آرایش نعلی یا گروهی به منظور پویایی گروه
۵	زن	تدریس گروهی (تدریس همزمان)
۶	زن	استفاده از روش محوری
۷	زن	۱. کمک گرفتن از دانش آموزان ۲. دادن مسئولیت به دانش آموزان ۳. آرایش سنتی ۴. چینش از پایه های پایین به بالا از تخته ۵. چینش دانش آموزان قد کوتاه و ضعیف از نظر بینایی در جلو کلاس
۸	مرد	مدیریت سفت و سخت کلاسی
۹	مرد	۱. ایجاد فضای امن در کلاس ۲. آرایش کلاسی ۳. چینش سنتی
۱۰	مرد	چینش سنتی
۱۱	مرد	۱. چینش سنتی به دلیل فضای محدود ۲. کمک از دانش آموزان پایه های بالاتر (معلم یار) ۳. روش محوری
۱۲	مرد	۱. چینش سنتی ۲. استفاده از دانش آموزان پایه های بالاتر برای برقراری نظم و انضباط
۱۳	مرد	۱. چینش سنتی ۲. چینش نعلی ۳. استفاده از پایه های نزدیک به هم در فرایند یادگیری نزدیکی محتوای درسی
۱۴	مرد	۱. برنامه از پیش تعیین شده ۲. چینش سنتی به دلیل فضای محدود
۱۵	مرد	۱. گروه بندی دانش آموزان ۲. استفاده از دیوار کلاس برای نمایش کارهای دانش آموزان ۳. چینش میز معلم

		به گونه ای که ارتباط او با دانش آموزان آسان باشد.
۱۶	مرد	۱. قرار دادن دانش آموزان هم پایه در کنار هم ۲. استفاده از دانش آموزان در نظم و انضباط ۳. دادن مسئولیت به دانش آموزان ۴. برنامه از پیش تعیین شده
۱۷	مرد	همکاری دانش آموزان و معلم برای برقراری نظم ۲. همکاری دانش آموزان و معلم در یادگیری
۱۸	مرد	۱. قرار دادن پایه های نزدیک به هم در یک کلاس به منظور تسهیل یادگیری و تقویت پایه ۲. چپش براساس توانایی عملکرد تحصیلی دانش آموز ۳. چپش براساس پایه(پایه های پایین نزدیک میز معلم) ۴. توضیح قوانین کلاس در اول سال
۱۹	مرد	۱. چپش سنتی ۲. چپش نعلی(در صورت امکان) ۳. تدوین قوانین کلاسی در اول سال ۴. جذاب و متنوع کردن درس ۵. پرهیز از تنبیه ۶. عدم ارائه تکلیف به عنوان تنبیه
۲۰	مرد	۱. پایه های نزدیک به هم در یک کلاس ۲. مدیریت انعطاف پذیر ۳. استفاده از دانش آموزان زرنگ و فعال پایه های بالاتر(به صورت گردشی در هفته) ۴. استفاده از دانش آموز خلیفه
۲۱	مرد	۱. کمک گرفتن از دانش آموزان برای اداره کلاس ۲. دادن مسئولیت به دانش آموزان در اداره و مدیریت کلاس ۳. چپش از پایه های پایین به بالا از تخته ۴. چپش به صورت دانش آموزان یک پایه در کنار هم
۲۲	مرد	۱. چپش سنتی ۲. استفاده از دانش آموزان برای اداره کلاس
۲۳	زن	۱. مدیریت خلاقانه ۲. حضور به موقع معلم در مدرسه ۳. تقسیم مسئولیت بین دانش آموزان برای برقراری نظم و انضباط ۴. قرار دادن پایه های نزدیک به هم در یک کلاس ۵. استفاده از خلیفه در مدیریت کلاس
۲۴	زن	۱. استفاده از دانش آموزان در مدیریت ۲. دادن مسئولیت به دانش آموزان ۳. چپش پایه ها از پایین به بالا از تخته
۲۵	زن	۱. استفاده از دانش آموزان در مدیریت کلاس ۲. چپش دانش آموزان براساس توانایی جسمانی
۲۶	مرد	۱. استفاده از دانش آموزان در مدیریت کلاس ۲. دادن مسئولیت به دانش آموزان ۳. چپش سنتی به دلیل فضای محدود ۴. قرار دادن پایه های نزدیک به هم در یک کلاس
۲۷	مرد	۱. استفاده از دانش آموزان در مدیریت کلاس(به خصوص دانش آموزان پایه های بالاتر) ۲. دادن مسئولیت به دانش آموزان ۳. قرار دادن پایه های نزدیک به هم در یک کلاس ۴. چپش سنتی به دلیل فضای محدود
۲۸	مرد	۱. چپش سنتی به دلیل فضای محدود ۲. قرار دادن پایه های نزدیک به هم در یک کلاس ۳. چپش دانش آموزان براساس پایه و ضعف آن ها(پایه های پایین تر و ضعیف تر نزدیک تخته) ۴. مشخص کردن قوانین ۵. تدریس جذاب ۶. عدم تمسخر و تنبیه دانش آموز
۲۹	زن	استفاده از دانش آموزان پایه های بالاتر در مدیریت کلاس
۳۰	زن	۱. چپش سنتی ۲. کمک از معلم یاران در مدیریت کلاس

جدول ۳: مفاهیم احصاء شده از داده ها در بخش مضمون های اصلی

مضمون اصلی	ابعاد مضمون ها	معنی ابعاد	توضیحات
مدیریت آموزشی	مشارکتی	همکاری معلم و دانش آموز، خلاقیت و تخصص معلم، ایجاد احساس امنیت در دانش آموز، گروه بندی دانش آموزان، پرهیز از تنبیه دانش آموزان	مدیریت مشارکتی باعث برقراری نظم و انضباط و ایجاد یادگیری در دانش آموزان می شود
	مداخله گر(معلم محور)	شیوه ی مدیریتی سفت و سخت توسط معلم	این مدیریت در کلاس های چندپایه غالب نیست

در کلاس های چندپایه به دلیل محدودیت فضا این چینش غالب است.	نشستن دانش آموزان هم پایه در یک ردیف، چینش پایه از پایین به بالا از تخته، رعایت موارد خاص در چینش	چینش سنتی	مدیریت فضای کلاس
نگارش این قوانین باعث برقراری نظم می شود	تدوین: نوشتن قوانین در اول سال، تداوم: یادآوری قوانین در طول سال تحصیلی	تدوین و تداوم قوانین کلاس	

براساس جدول ۳، تجربه زیسته معلمان نشان می دهد که در مدیریت آموزشی کلاس های چندپایه از دو نوع مدیریت استفاده می شود: مدیریت مشارکتی و مدیریت مداخله گر (معلم محور). در مدیریت مشارکتی که شیوه غالب مدیریتی در این کلاس ها است، دانش آموزان با معلم همکاری می کنند به این صورت که معلم به آن ها مسئولیت می دهد و آنان را در مدیریت کلاس دخیل می کند. بر اساس تجربه زیسته معلمان، از جمله مهمترین عناصر مدیریت مشارکتی در چنین کلاس هایی استفاده از دانش آموز معلم یار یا دانش آموز خلیفه می باشد. دانش آموز معلم یار در اداره کلاس، به خصوص در پایه های غیر محور در اداره کلاس بسیار فعال است که این فعالیت و کمک به معلم مخصوصاً در زمان گروه بندی بسیار زیاد است. علاوه بر این چون دانش آموزان خود در اداره کلاس مشارکت می کنند بنابراین احساس امنیت در آن ها ایجاد شده و لذا انگیزه برای یادگیری آن ها نیز بیشتر می شود و در فرایند یادگیری درگیر می شوند که این خود باعث برقراری نظم و انضباط در کلاس می شود. در این نوع مدیریت خلاقیت و تخصص معلم جهت مشارکت دادن دانش آموزان در اداره کلاس مهم است. همچنین این مدیریت باعث می شود معلم از تنبیه کردن دانش آموزان پرهیز کرده و سعی می کند با استفاده از ابزارهای نظارتی همچون معلم یار و یا ایجاد مسئولیت در دانش آموزان، به کنترل کلاس بپردازد.

همچنین براساس تجربه زیسته معلمان در مدیریت فضای کلاس، به دلیل فضای محدود این کلاس ها در مناطق دورافتاده چینش سنتی شیوه غالب است. در این چینش دانش آموزان هم پایه در یک ردیف قرار گرفته و پایه ها از پایین به بالا نزدیک تخته در کلاس می نشینند. دلیل نزدیکی پایه های پایین به تخته رعایت نظم کلاس، قد کوتاه دانش آموزان این پایه ها و ارتباط بیشتر با معلم است. در چینش کلاس های چندپایه موارد خاصی را باید رعایت کرد. مثلاً دانش آموزانی که ضعف بینایی یا شنوایی داشته و یا بنیه علمی ضعیفی دارند، باید نزدیک تخته و معلم قرار گیرند تا یادگیری آن ها بهتر شود. که معلم در کلاس های با پایه های کمتر توانایی بیشتری برای رعایت این موارد دارد. در تجربه زیسته معلمان به چینش نعلی نیز اشاره شده است که در صورت استفاده باعث پویایی دانش آموزان در قالب گروه می شود. ولی این امر زمانی میسر می شود که فضای کلاس محدود نباشد. همچنین در مدیریت کلاسی می توان در اول سال قوانین را تدوین کرد و برای دانش آموزان در طول سال تحصیلی یادآوری نمود (مثلاً روی دیوار بچسبانیم تا همه هر روز ببینند) تا نظم و انضباط در کلاس رعایت شود.

تجربه زیسته معلمان نشان می دهد که مدیریت کلاس های چندپایه دارای دو بعد اساسی است :

۱- مدیریت آموزشی: در این زمینه مدیریت دارای دو مقوله می باشد :

الف) مدیریت تعاملی

ب) مدیریت مداخله گر (معلم محور)

مدیریت تعاملی در این کلاس ها بیان می کند که معلمان در کلاس های چندپایه نیاز دارند تا از دانش آموزان در فرایند مدیریت کلاسی استفاده نمایند. در این میان خلیفه یا معلم یار از نقش اساسی برخوردار می باشد. همچنین معلم می تواند از دانش آموزان پایه های بالاتر استفاده کند. وقتی دانش آموز پایه بالاتر به دانش آموز پایه قبلی تدریس می کند، به او یاری می کند تا بهتر بیاموزد و دانش آموز خردسال به دانش آموز پایه بالاتر یاری می کند تا آموخته هایش را بازنمایی نماید. بنابراین مشارکت پایه ها با هم مساعدتی جهت مدیریت کلاس است (بشیری حدادان و همکاران، ۱۳۹۴). معلمانی با چنین تجربه زیسته ای بیان می کنند که به دلیل زمان محدود، وجود پایه های مختلف و کاربرد روش تدریس محوری نیاز است تا دانش

آموزان (به خصوص پایه های غیرمحور)، در فرایند مدیریت درگیر شوند تا بدین سان نظم و انضباط در کلاس برقرار شود. ولی مدیریت مداخله گر با تمایل به معلم محور بودن می باشد. تجربه زیسته معلمان بیان می کند دانش آموزان و به خصوص دانش آموزان غیرمحور منبع استرس، حواس پرتی و بی انضباطی در کلاس می باشند، لذا معلم باید خود به برقراری نظم و انضباط بپردازد و کلاس را مدیریت کند. براساس یافته ها، رویکرد تعاملی در مدیریت رویکردی غالب در تجربه زیسته این معلمان است و رویکرد مدیریت مداخله گر رویکردی حاشیه ای و کم کاربرد در مدیریت کلاس های چندپایه است. یافته های این پژوهش با تحقیقات کیا (۱۳۹۱)، سوو (۲۰۰۳)، وانگ و هارتل (۱۹۹۴) همسو می باشد که در تحقیقات خود بیان می کنند رویکرد تعاملی (مشارکتی) رویکردی اثربخش بوده و کاربرد بیشتری در کلاس های چندپایه دارد.

۲- مدیریت فضای کلاس: براساس تجربه زیسته معلمان مدیریت فضای کلاسی نیز که غالباً آن را ناشی از فضای محدود کلاس ها، چندپایه بودن کلاس و در نتیجه تفاوت های جسمانی و سنی دانش آموزان می دانند، اهمیت اساسی دارد. در مدیریت فضای کلاسی دو مقوله مهم می باشند:

الف) چینش (غالباً سنتی)

ب) سازماندهی قوانین کلاس

معلم در این کلاس ها چینش را متناسب با پایه ها و وضعیت جسمانی دانش آموزان سازمان می دهد که غالباً به شکل سنتی می باشد. هدف از چینش چینشی در این کلاس ها با استفاده از مکانیزم های برقراری قوانین (مانند تدوین قوانین و در معرض دید قرار دادن آن)، برقراری نظم، حفظ آن و تسهیل فرایند یادگیری می باشد. چرا که فضای کلاسی و زمان محدود می باشد و معلم باید پایه های مختلف را در یک کلاس مدیریت نماید.

تجربه زیسته معلمان در کلاس های چندپایه در زمینه رویکردهای تدریس نشان می دهد که تدریس در این کلاس ها به سه شیوه صورت می گیرد:

۱- رویکرد تدریس محوری: در این روش معلم یک یا چند پایه را محور قرار داده و خود به تدریس می پردازد و پایه های دیگر غیرمحور بوده و به شیوه خودآموز مشغول فعالیت می شوند. بنابراین پایه های محور به طور مستقیم و پایه های غیرمحور به طور غیرمستقیم (نظارت معلم و کمک معلم یار) با معلم در ارتباط اند.

۲- رویکرد تدریس گروهی: در این روش یک ماده درسی برای همه پایه ها به دو صورت همزمان و غیرهمزمان توسط معلم تدریس می شود. در تدریس همزمان یک ماده درسی (مانند هنر یا قرآن) برای همه پایه ها در یک جلسه به طور همزمان تدریس می شود. در روش غیرهمزمان یک ماده درسی در یک جلسه، البته به تفکیک پایه و تعیین زمان برای هر پایه (مثلاً هر پایه ۱۵ دقیقه)، برای همه پایه ها تدریس می شود.

۳- رویکرد تدریس مشترک (تلفیقی): در این رویکرد از هر دو روش محوری و گروهی با هم در فرایند تدریس استفاده می شود. زمانی که تعداد پایه ها زیاد است چندپایه محور قرار داده شده و به صورت گروهی (همزمان یا غیرهمزمان) به آن ها تدریس می شود، و پایه های دیگر با نظارت معلم درس دیگری را انجام می دهند. بدین سان برخی دروس (مثل هنر)، به صورت محوری تدریس شده و برخی دروس دیگر به صورت گروهی و غالباً همزمان (مثل ریاضی) تدریس می شود.

براساس یافته ها تدریس گروهی یا محوری بسته به تعداد پایه های موجود در هر کلاس و محتوای دروس می باشد. بدین صورت که دروس دارای محتوا و اهداف مشترک و همچنین کلاس های دارای پایه های کم به روش گروهی و دروس دیگر و کلاس های دارای پایه های زیاد به روش محوری یا تلفیقی تدریس می شوند.

یافته های پژوهش حاضر با تحقیقات غیاث آبادی فراهانی (۱۳۹۳)، هری بیهمر و هاشر (۲۰۱۵)، اکیم دیم (۲۰۱۳) و بری (۲۰۰۱) همسو بوده و همخوانی دارد که در تحقیقات خود بیان می کنند معلمان از شیوه های تدریس گروهی، محوری و تلفیقی در این کلاس ها استفاده می کنند.

براساس تجربه زیسته معلمان در کلاس های چندپایه در این پژوهش می توان بیان داشت فرایند یاددهی-یادگیری به دو صورت انجام می گیرد: یادگیرنده فعال، یادگیرنده منفعل.

۱- یادگیرنده فعال: در این روش دانش آموز فعال بوده و مسئول یادگیری می باشد. آنها به یکدیگر در فرایند یادگیری یاری می رسانند. معلم در این رویکرد نقش یک ناظر، راهنما و تسهیل گر یادگیری را دارد. معلمان معتقد به این رویکرد بیان می کنند که بهتر است دانش آموزان در فرایند یادگیری درگیر شده و فعال باشند تا بدین صورت یادگیری در بالاترین سطح انجام گیرد و از سوی دیگر نظم کلاسی رعایت شود.

آموزش یادگیرنده محور در کلاس بر یادگیرنده فردی متمرکز می شود تا بر اطلاعات. عنصر اصلی در رویکرد یادگیرنده محور، اعتماد است. در حالی که معلم همواره برای کمک در دسترس است، به دانش آموزان برای به عهده گرفتن مسئولیت برای یادگیری خودشان، اعتماد می کند. فعالیت های یادگیری اغلب با تأکید بر استفاده از مهارت های حل مسئله طراحی می شوند. یادگیری در این رویکرد از طریق خودارزشیابی، بازخوردهای ساختاریافته از معلم و سایر یادگیرندگان به خوبی قابل سنجش است (به نقل از معارف وند، ۱۳۸۸).

۲- یادگیرنده منفعل: در این روش معلم اجراکننده فرایند یاددهی-یادگیری است و مسئولیت اصلی را بر دوش می کشد. دانش آموز منفعل است و گوش داده و شنونده است. او در فرایند یادگیری با معلم مشارکت چندانی ندارد. معلمان معتقد به این رویکرد بیان می کنند ورود دانش آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری سبب اختلال در یادگیری، بی انضباطی و از دست دادن زمان تدریس می گردد.

براساس نتایج به دست آمده از یافته ها، رویکرد یادگیرنده فعال رویکردی غالب در بین معلمان کلاسهای چندپایه می باشد. یافته های پژوهش حاضر با تحقیقات غیاث آبادی فراهانی (۱۳۹۳)، بهنام هشتجین ساعدی زرج آباد و قیصر (۱۳۸۰)، اکیم دیم (۲۰۱۳)، بری (۲۰۰۱) و وانگ و هارتل (۱۹۹۴) در مورد مشارکت دادن دانش آموزان در یادگیری همسو و همخوان می باشد.

تجربه زیسته معلمان نشان می دهد مهم ترین مشکل در کلاس های چندپایه کمبود زمان است.

۱- کمبود زمان: معلمان بیان می کنند وجود پایه های مختلف سبب شده تا زمان کافی برای برقراری نظم و انضباط، فرایند تدریس و مسائل تربیتی وجود نداشته باشد.

راه حل های پیشنهادی :

الف) استفاده از معلم یار

ب) استفاده از زمان های غیرآموزشی

ج) تدریس گروهی

د) کاهش تعداد پایه ها در هر کلاس از طریق آموزش و پرورش

۲- کمبود تجهیزات آموزشی: در مدارس چندپایه به دلایل مختلف از جمله تعداد کم دانش آموز، نداشتن سرانه، دورافتاده بودن و نداشتن فضای کافی برای نگهداری تجهیزات آموزشی، وسایل موردنیاز معلم برای آموزش یا وجود ندارد یا در حد بسیار کم موجود است.

راه حل های پیشنهادی :

الف) استفاده از امکانات مدارس دیگر (امانت گرفتن وسایل آموزشی و آزمایشگاهی)

ب) کمک اولیا و خیرین برای تهیه بعضی وسایل موردنیاز

ج) راه های ابتکاری معلم (ساخت برخی وسایل آموزشی توسط معلم و دانش آموزان)

۳- ضعف معلمان: شامل ضعف بنیه علمی، نداشتن طرح درس و تجربه کاری پایین معلم می باشد.
راه حل های پیشنهادی :

الف) افزایش مطالعات معلمان در این زمینه

ب) برگزاری دوره های ضمن خدمت برای آنان

ج) یادگیری چگونه نوشتن طرح درس برای این کلاس ها و نحوه اجرای آن و انجام عملی آن در کلاس

۴- ضعف دانش آموز: شامل دوزبانه بودن دانش آموزان در این مناطق، ضعف بنیه علمی دانش آموزان و نبود انگیزه کافی در آنان برای ادامه تحصیل است.

راه حل های پیشنهادی: الف) تقویت بنیه علمی دانش آموز(از طریق تدریس درست، گذاشتن فیلم های آموزشی، ایجاد انگیزه به مطالعه در آنان) ب) برگزاری کلاس های پیش دبستانی و تقویت پایه های پایین

۵- ترکیب نامناسب: شامل ترکیب نامناسب سنی، ترکیب نامناسب جنسی و اختلافات قومی و طایفه ای در این مدارس است. که گاهاً مشکلات زیادی را برای معلمان به وجود می آورند. از جمله اینکه دختران و پسران با هم در گروه کار نمی کنند، پایه های بالا پایه های پایین را مسخره کرده و مورد آزار و اذیت قرار می دهند، اختلافات قومی حتی گاهی موجب ترک تحصیل و یا دعوی دانش آموزان می شود.

راه حل های پیشنهادی: الف) ایجاد روحیه همکاری در بین دانش آموزان از طریق جلب نظر و ایجاد انگیزه در آنان توسط معلم ب) آگاهی بخشی به دانش آموزان و اولیای آنها در زمینه اختلافات یاد شده توسط معلم ج) تشکیل کلاس های دارای پایه های نزدیک به هم(مثلاً اول، دوم و سوم در یک کلاس)، تا هم یادگیری دانش آموزان تقویت شده و هم نظم و انضباط در کلاس برقرار شود.

۶- محتوای آموزشی: مهم ترین مسئله در این زمینه کتاب های درسی می باشد که با شرایط کلاس های چندپایه نامخوان می باشد. لذا معلمان پیشنهاد می کنند که برای این کلاس ها کتاب های درسی چندپایه متناسب با فرهنگ ملی و بومی این مناطق تألیف شود.

تجربه زیسته معلمان نشان می دهد که کلاس های چندپایه دارای محاسنی نیز هستند.

۱- تقویت روابط: در چنین کلاس هایی با توجه به سبک مدیریت و شیوه های تدریس(استفاده از شیوه های تعاملی و گروهی)، دانش آموزان فرصت می یابند تا روابطشان را با معلم و سایر دانش آموزان به گونه ای تنظیم کنند که بالاترین بهره وری را داشته باشد. این امر به خودی خود سبب تقویت روابط اجتماعی می گردد که می تواند روحیه همکاری و بهزیستی دانش آموزان را افزایش دهد.

۲- دانش آموز محور بودن: اکثر معلمان این کلاس ها بیان می کنند که سبب مسائلی که در این کلاس ها وجود دارد از رویکرد یادگیرنده فعال استفاده می شود. در نتیجه این روش همیاری در دانش آموزان و همکاری بین آنان افزایش می یابد. از سوی دیگر به دلیل چندپایه بودن این کلاس ها، دانش آموزان پایه های بالاتر فرصت مرور درس های پیشین را دارند و دانش آموزان پایه های پایین زمینه لازم را برای درس ها و سال های بعد پیدا می کنند. این عوامل سبب عمیق تر شدن یادگیری در بین دانش آموزان و کمک به معلم چندپایه می گردد.

۳- خلاقیت در استفاده از منابع دیگر: همانطور که در محدودیت ها بیان شد چنین مدرسی مشکل کمبود تجهیزات دارند که برای حل این مشکل دانش آموزان با کمک معلم می توانند با خلاقیت و ابتکار وسایلی را بسازند. همچنین معلم در این زمینه می تواند ابتکار به خرج داده و از منابع محدود در دسترس وسایل موردنیاز برای آموزش را فراهم نماید.

۴- تقویت زبان: اکثر این مدارس در مناطق دورافتاده قرار دارند لذا این امر موجب عدم آشنایی کامل دانش آموزان با زبان ملی و رسمی آموزش می گردد که مشکلات زیادی را برای آموزش به وجود می آورد. دانش آموزان پایه های بالا در این کلاس ها به دلیل آشنایی کامل با زبان رسمی در ارتباطات خود موجب تقویت زبان پایه های پایین می شوند که این حسن بزرگی برای حل مشکل زبان در این کلاس ها است. یافته های پژوهش حاضر با تحقیقات غیاث آبادی فراهانی(۱۳۹۳)، عزیزی هانه گرمه(۱۳۹۳)، عزیزی و حسین پناهی(۱۳۹۲)، کیا(۱۳۹۱)، سلیمانی؛ حدادان و شهرابی(۱۳۸۹)، بری(۲۰۰۱)، کرایگ و همکاران(۱۹۹۸)، هینی(۱۹۹۶) و پاوان(۱۹۹۲) که در پژوهش های خود محاسن کم و بیش مشابه یافته های این پژوهش را بیان داشته و معتقد به دانش آموز محوری و مشارکتی بودن این کلاس ها هستند، همخوانی دارد. تجربه زیسته برخی معلمان نشان می دهد که آنان باوری به وجود حسن در این کلاس ها ندارند. بررسی یافته ها نشان می دهد این معلمان بیشتر از رویکردهای معلم محور و شیوه های مدیریت مداخله گر استفاده می کنند. در نتیجه دانش آموزان را کمتر در فرایند یادگیری

درگیر کرده و مشارکت داده و خود بیشتر مسئولیت ها را به دوش می کشند که این امر سبب افزایش نارضایتی آنان از این کلاس ها می گردد. تجربه زیسته معلمان در طراحی طرح درس کلاس های چندپایه نشان دهنده وجود دو دیدگاه متفاوت از یکدیگر می باشد:

۱- دیدگاه معتقد به طرح درس سازمان یافته: این معلمان بیان می کنند درس برای تدریس نیازمند طرح درس از پیش نوشته شده است. در این دیدگاه در طراحی طرح درس برای کلاس های چندپایه، فعالیت های قبل، حین و بعد از تدریس از قبل توسط معلم نوشته شده و طراحی می گردند. فعالیت های قبل از تدریس شامل مشخص کردن دروس دارای هدف یا محتوای مشترک برای تدریس در یک جلسه برای پایه ها و تعیین محور یا غیرمحور بودن هر درس در هر جلسه می باشد. در دروس محور و غیرمحور فاصله محورها هم باید رعایت شود به این صورت که درسی که در یک جلسه محور است در جلسه دیگر غیرمحور باشد. فعالیت های حین تدریس شامل تعیین نحوه تدریس در یک جلسه است. یعنی مشخص کردن روش تدریس و نحوه فعالیت دانش آموزان به صورت فردی یا گروهی و همچنین ارزشیابی در حین تدریس. بعد از پایان تدریس هم فعالیت ها و تکالیف و حتی آزمون هایی برای دانش آموزان طراحی می شود تا یادگیری آنها عمیق تر شود.

۲- دیدگاه معتقد به طرح درس از پیش سازمان نیافته: تجربه زیسته این معلمان بیانگر عدم اعتقاد آنها به طرح درس از پیش نوشته شده به دلیل محدودیت زمان و شرایط خاص کلاس های چندپایه است. آنان بر این باورند که معلم باید طرح درس خود را در زمان برگزاری کلاس و براساس خلاقیت و ابتکار خود و توجه به وضعیت کلاس شکل دهد. براساس یافته ها، تجربه غالب طراحی طرح درس از پیش سازمان یافته با توجه به کلاس های چندپایه می باشد. همچنین بررسی یافته ها نشان می دهد عدم باور به طرح درس از پیش نوشته شده و به کاربردن نقشه ذهنی به جای آن، ناشی از شیوه مدیریتی و روش تدریس معلمانی است که بیشترین مسئولیت را بر دوش می کشند و از دانش آموزان کمتر همکاری می گیرند.

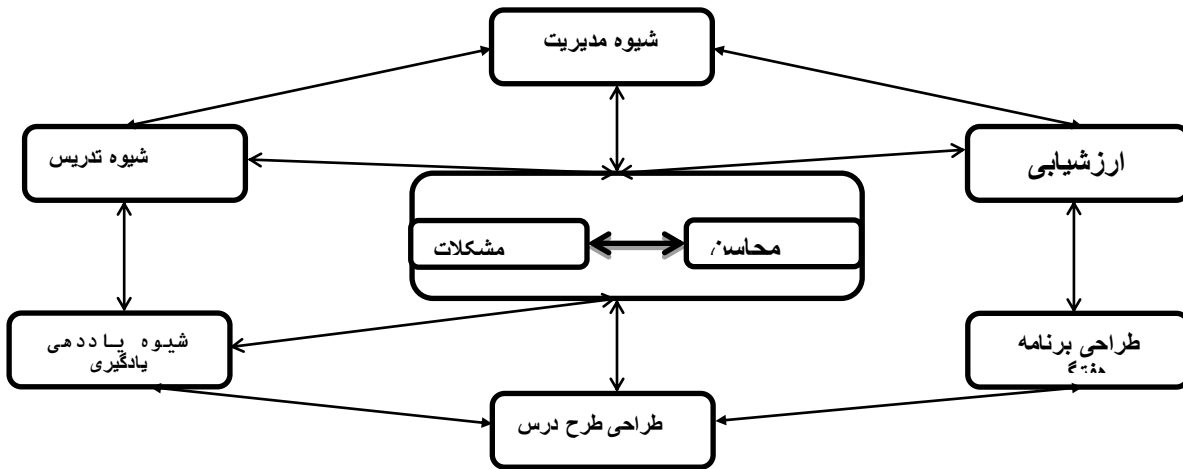
یافته های پژوهش حاضر با تحقیقات عزیزی هانه گرمله (۱۳۹۳)، هری بیهامر و هاشر (۲۰۱۵)، اکیم دیم (۲۰۱۳) و سوو (۲۰۰۳) که به اهمیت طرح درس و برنامه ریزی برای آن قبل از تدریس اشاره می کنند، مشابه بوده و همخوانی دارد.

نتیجه گیری

براساس یافته های به دست آمده می توان بیان داشت محدودیت و مشکلات چنین کلاس هایی و نحوه تعامل معلمان با این مسائل در هسته مرکزی تجربه زیسته معلمان قرار دارد. این بدان معناست که معلمانی که با رویکردی مثبت و مسئله محور با این مسائل برخورد می کنند، از شیوه هایی استفاده می کنند تا بتوانند این مشکلات را حل و فصل نمایند. آنان در رویارویی با مسئله کمبود زمان، وجود پایه های مختلف و مسائل انضباطی دانش آموزان از شیوه های مدیریتی تعاملی و روش های تدریس دانش آموز محور استفاده می نمایند تا بتوانند دانش آموزان را در فرایند تدریس وارد نمایند و بدین سان آنان را به دانش آموزانی خود منضبط تبدیل نموده تا در نتیجه در مدیریت کلاس سهیم شوند و مسائل انضباطی کلاس حل شوند. مهمترین ابزار چنین معلمانی در مدیریت، شیوه تدریس و ارزشیابی، استفاده از دانش آموز معلم یار یا دانش آموز خلیفه می باشد که در بسیاری از مسائل انضباطی و یادگیری به معلمان کمک می کنند. همچنین این معلمان در تدوین برنامه هفتگی و طرح درس خود می دانند که چه اقداماتی را انجام دهند تا عملکرد موفقیت داشته باشند.

در تجربه زیسته دیگر ادراک معلمان از مسائل و مشکلات به گونه ای است که با رویکردهای ناکارآمد با مسائل موجود در این کلاس ها برخورد می نمایند. بدین سان شیوه مدیریتی و شیوه تدریس خود را به گونه ای انتخاب می کنند که بالاترین مسئولیت را خودشان به دوش می کشند و از این رو حل مسائل برایشان چنان دشوار می شود که محیط کلاس را برای خود و دانش آموزان بسیار ناخوشایند می نمایند. آنان بر این عقیده اند که یادگیری در چنین کلاس هایی بسیار ضعیف است و این کلاس ها هیچ حسن و جنبه مثبتی ندارند. نتایج یافته ها نشان می دهد که این تجربه زیسته در بین تعداد کمی از معلمان این کلاس ها وجود دارد. همچنین یافته ها نشان می دهد که ابعاد موجود در کلاس های چندپایه یعنی؛ شیوه های مدیریت، تدریس، ارزشیابی، فرایند یاددهی و یادگیری، برنامه هفتگی و طرح درس بر یکدیگر تأثیر گذاشته و از هم تأثیر می پذیرند. به

این صورت که تعیین شیوه مدیریت به صورت تعاملی یا مداخله گر به نوعی روش تدریس، ارزشیابی و برنامه درسی را هم مشخص می کند. همینطور انتخاب شیوه تدریس مسائل دیگر از جمله مسئله اداره کلاس را هم تحت تأثیر قرار می دهد.



شکل ۱: تجربه زیسته معلمان در کلاس های چندپایه

منابع:

۱. آقازاده، محرم و فضلی، رخساره. (۱۳۸۸). راهنمای آموزش در کلاس های درس چندپایه. تهران: انتشارات آئیژ.
۲. بینش، مرتضی؛ کشتی آرای، نرگس؛ یوسفی، علیرضا و یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۹۳). تجربه زیسته ی دانش آموزان از مدرسه: راهنمای عمل برنامه درسی. مجله ی علمی پژوهشی «پژوهش های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه ی درسی ایران، ۴(۱): ۸۴-۶۱.
۳. حاجی اسحاق، سهیلا. (۱۳۸۹). مدارس تک اتاقی. تهران: انتشارات کورش.
۴. ربانی خوراسگانی، علی؛ الهی دوست، سعیده و قیصریه نجف آبادی، فرشته. (۱۳۹۱). مطالعه ای پدیدارشناسانه درباره تجربه زیسته مدیران زن در اصفهان. فصلنامه جامعه شناسی کاربردی، ۲۴(۴): ۴۱-۱۹.
۵. سیدعباس زاده، میرمحمد؛ تجاسب، کامیاب و قاسم زاده، ابوالفضل. (۱۳۹۴). روش های علمی و عملی تحقیق در علوم انسانی. تهران: نشر میزان.
۶. صمدیان، صمد. (۱۳۸۶). شیوه اداره و تدریس در کلاس های چندپایه. تبریز: صمد صمدیان.
۷. صمدیان، صمد. (۱۳۹۱). شیوه اداره و تدریس در کلاس های چندپایه در نظام آموزشی ۳-۳-۶. تبریز: انتشارات بوی جوی مولیان.
۸. غیاث آبادی فراهانی، اکرم. (۱۳۹۳). مقایسه عملکرد تحصیلی دانش آموزان کلاس های چندپایه دوره ابتدایی در دروس تلفیقی و مجزا از هم در دو درس ریاضی و علوم در شهرستان تفرش. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
۹. مرتضوی زاده، سید حشمت الله. (۱۳۹۴). مدیریت و برنامه ریزی کلاس های چندپایه. تهران: انتشارات کورش چاپ.
۱۰. مطلبی قره قشلاقی، رامین. (۱۳۹۵). بررسی سازگاری معلمان با پدیده بازنشستگی در شهرستان سلماس. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه.
۱۱. میلر، بروس. (۱۹۹۰). بررسی تحقیقات کمی در مورد تدریس چندپایه (ترجمه پیروش جعفری). مجله تحقیقات مربوط به آموزش و پرورش، ۱۴(۱): ۸-۱.
۱۲. میلر، جی. پی. (۱۳۹۳). نظریه های برنامه درسی (ترجمه محمود مهرمحمدی). تهران: انتشارات سمت.

۱۳. نادریان، فریدون. (۱۳۹۳). مطالعه ی تجربه ی زیست شده ی دانش آموزان دارای تجربه های یادگیری ضعیف در درس ریاضی پایه ششم دوره ابتدایی شهرستان مریوان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد ارومیه.

۱۴. والاس، جان سزیر و مئوت، جی بی. (۱۳۸۴). کتاب راهنما برای معلمان چندپایه (ترجمه علی زرافشان). تهران: انتشارات مدرسه.

۱. Adams, R. (۲۰۱۰). The "striven" project. Multigrade education, Southern Africa multigrade. Education conference, Reports.
۲. Berry, C. (۲۰۰۱). Achievement effects of multigrade and monograde schools in the Turks and Caicos Islands. International journal of education Development. ۶(۲۱), ۵۳۷-۵۵۲.
۳. Heeney, M.R. (۱۹۹۶). The implementation process of two multigrade/ multiyear teams in two middle schools in South Florida: a cross-site case study. Paper presented in the ۲۳rd annual conference of the national Middle Schools Association, Baltimore: ۳۱ October-۳ November.
۴. Hyry-Belhammer, E.K; & Hascher, T. (۲۰۱۵). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. International Journal of Educational Research ۷۴: ۱۰۴-۱۱۳.
۵. Kemmis, M. D. (۲۰۱۱). Challenges in Implementing Curriculum and Assessing Student Learning in Multiage Classrooms. Concordia University-Portland.
۶. Okimedim, J.B. (۲۰۱۳). Multi-grade as a tool for Information and Communication Technology in the Pre-primary and Primary Education in Nigeria. Journal of Qualitative Education, Volume ۹ NO.۳: ۰۳۳۱-۴۷۹۰.

