

ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Phenomenology of Teachers' Understanding of Elementary School Changes: A Look at the Position of the Distinction between the First and Second Elementary School

*Fatehnejad.K.¹, Saberi.R.^{*2}, Rastegari.N.³*

¹ Shiraz education teacher

² Department of Educational Sciences, Farhangian University, PO Box 889-14665, Tehran, Iran

³ PhD in Curriculum Planning, Farhangian University, Kerman, Iran

ABSTRACT

Keywords:

- . Consolidation of elementary courses
- . Separation of elementary courses
- . Lived experience
- . Changing the educational system

1. r.saberi@cfu.ac.ir

Background and Objectives: The aim of the current research was the phenomenology of teachers' understanding of the changes in the elementary school by analyzing the lived experiences of the teachers involved in this school. **Method:** The method of conducting this qualitative research was carried out with a phenomenological approach, and 25 teachers of the primary school of 2 Shiraz district were interviewed in a semi-structured way and the data were coded. In the selection of interviewees, an effort was made to select teachers who have at least 5 years of teaching experience in the first or second period or two periods. In order to determine the validity and reliability of the data, the three criteria desired by the experts of qualitative studies, include "acceptability", "reliability" and "verifiability". **Findings:** The teachers expressed satisfaction with the separation of these two primary schools into two courses and were not satisfied with only one dimension (management, supervision and resource efficiency). **Conclusion:** The results of this research showed that the separation of students in primary education into the first and second periods can provide the basis for solving many problems in schools and help the mental health of students and improve the performance of teachers.

ISSN (Online):

DOI: 10.48310/reek.2024.15759.1276


Received: 2024/02/05

Reviewed: 2024/02/16

Accepted: 2024/02/22

PP: 1-18

Citation (APA): Fatehnejad.K. Saberi.R. Rastegari.N. (2024). Phenomenology of teachers' understanding of elementary school changes: A look at the position of the distinction between the first and second elementary school. *journal of research in elementary education*, 5(10), 1-18.

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.15759.1276>



پدیدار شناسی فهم معلمان از تغییرات دوره ابتدایی: نگاهی به جایگاه تفکیک دوره اول و دوم ابتدایی

مقاله پژوهشی / مروری

کوروش فاتح نژاد^۱، رضا صابری^{۲*}، نرجس رستگاری^۳

۱. آموزگار آموزش و پرورش شیراز

۲. گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹، تهران، ایران

۳. دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان کرمان، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف از پژوهش حاضر، پدیدار شناسی فهم معلمان از تغییرات دوره ابتدایی با استفاده از واکاوی تجارب زیسته معلمان درگیر در این دوره بود. روش: روش انجام این پژوهش کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی انجام گرفت و ۲۵ نفر از معلمان (۱۵ زن و ۱۰ مرد) ابتدایی ناحیه دو شیراز مصاحبه نیمه ساختار یافته‌ای انجام و داده‌ها کدگذاری (باز و محوری و انتخابی) گردید. لازم به ذکر است در انتخاب مصاحبه شندگان تلاش شد در انتخاب معلمان، کسانی مورد مصاحبه قرار گیرند که حداقل ۵ سال سابقه تدریس در دوره اول یا دوم و یا دو دوره را داشته باشند. جهت تعیین روایی و پایایی داده‌ها از سه معیار مورد نظر صاحب نظران مطالعات کیفی، شامل «قابل قبول بودن»، «قابلیت اطمینان» و «تأیید پذیری» استفاده شد. یافته‌ها: نشان دادند معلمان رضایت خود را از تفکیک دو دوره در مؤلفه‌های انسجام فیزیکی، رفتار اجتماعی، اهداف و نیازهای آموزشی ویژه، نیازهای عاطفی، تعامل مؤثر و اثربخش معلمان، به کارگیری جنسیت معلم در آموزش، اعلام نمودند و در مؤلفه مدیریت، نظارت و بهره‌وری منابع، عدم رضایت خود را از تفکیک دو دوره بیان کردند. نتیجه گیری: نتایج تحقیق حاضر نشان داد تفکیک دانش آموزان در آموزش ابتدایی به دو دوره اول و دوم می‌تواند زمینه حل بسیاری از مشکلات را در مدارس فراهم نموده و به سلامت روحی و روانی دانش آموزان و بهبود عملکرد معلمان کمک نماید

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:

10.48310/reek.2024.15759.1276

واژه‌های کلیدی:

- ادغام دوره‌های ابتدایی
- تفکیک دوره‌های ابتدایی
- تجربه زیسته
- تغییر نظام آموزشی

۱. نویسنده مسئول

r.saberi@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۱۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۱/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲

شماره صفحات: ۱۸-۱

مقدمه

تغییر برنامه درسی واقعیتی انکارناپذیر است، زیرا تاریخچه برنامه ریزی درسی، در چشم اندازی بین المللی و ملی، از تغییرات متعدد برنامه درسی حکایت دارد و طرح‌های تغییر برنامه درسی برای ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری، به بخش ثابت بازسازی آموزشی در بسیاری از کشورها تبدیل شده است (Toh Y, So HJ, 2011). تحولات فزاینده در ابعاد گوناگون جامعه و گسترش علوم و دانش بشری؛ نیاز به بازنگری و تغییر در برنامه‌های درسی را ضروری می‌نماید. این تغییرات در روش‌های تدریس، محتوای برنامه درسی جدید به صورت عیان خود را نشان می‌دهد و این امر تنها مختص دوره و پایه خاصی نمی‌باشد و به صورت فراگیر با توجه به اهداف و چشم اندازهای کوتاه مدت و بلندمدت در زمان‌های معین در تمامی پایه‌های هر دو دوره ابتدایی و متوسطه نمود پیدا می‌کند (Potari et al, 2018). هیچ گونه تغییری در برنامه‌های درسی، صرفاً با وضع قوانین یا صدور احکام حاصل نمی‌شود، بلکه تغییر نیز مانند بیشتر اصلاحاتی که در هر جامعه‌ای رخ می‌دهد، آگاهانه و به تدریج صورت می‌گیرد و به یکباره ایجاد نمی‌شود (Shawer, 2010). تغییر برنامه درسی یک فرآیند یادگیری برای معلمان و مدارس آنها است. درک خوب تغییر و درک روشن از برنامه درسی، شرط لازم برای اجرای بهتر برنامه درسی جدید در عمل است (Remillard, & Heck, 2014). سیاست گذاران، رهبران آموزش و پرورش و معلمان باید در مورد عوامل ایجاد تغییرات موفق برنامه درسی در مدارس بیشتر بدانند (Sachs, 2016). بنابراین، یادگیری در مورد آموزش تغییر و ویژگی‌های کلیدی آن باید به عناصر جدایی ناپذیر هر فرآیند جدی اصلاح برنامه درسی تبدیل شود. (Papachristou et al, 2020)

هدف تغییر آموزشی به نوعی بهبود مدرسه است. بهبود مدرسه، ارتباط نزدیکی با پیشرفت حرفه‌ای مدیران و معلمان دارد. (Postholm, 2012; Timperley, 2008; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). هدف نهایی برای بهبود مدرسه، بهبود یادگیری دانش آموزان و شرایط یادگیری و/یا فرآیندهای یادگیری است (Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 1998). دو نفر از محققان پرنفوذ در زمینه تغییرات آموزشی، پروفیسور مایکل فولان (Fullan, 2007, 2008) و اندی هارگریوز (Hargreaves, 2009; Hargreaves & Fullan, 2012) هستند. فولان و هارگریوز بر اهمیت تکریم و بهبود حرفه معلمی به منظور دستیابی به بهبود مؤثر مدرسه تأکید دارند. فولان (Fullan, 2007) معتقد است که تغییر آموزشی، در سه بعد عمل می‌کند. اولین مورد، که قابل مشاهده‌ترین است، زمانی است که مواد جدید یا تجدید نظر شده معرفی می‌شوند، مانند مواد درسی یا فناوری‌ها. دومی که اجرای آن دشوارتر است، رویکردهای آموزشی جدید است، یعنی راهبردها یا فعالیت‌های تدریس. در نهایت، بعد سوم، که سخت‌ترین بعد برای به کارگیری است، تغییر باورهای مردم است، به عنوان مثال، مفروضات و نظریه‌های زیربنای سیاست‌ها یا برنامه‌های خاص. هر سه بعد برای دستیابی به آنچه فولان «تغییر واقعی» می‌نامد ضروری است. اگر مطالب جدید بدون پیروی از رویکردهای آموزشی جدید معرفی شوند، یا اگر تغییرات بر حسب باورها و ارزش‌ها بدون درک واقعی پیامدهای آنها برای عمل بیان شود، تغییر کمی ایجاد خواهد کرد (Burner, 2015).

اخیراً مشخص شده است که معلم نقش مؤثری در تغییرات آموزشی دارد (Conway & Andrews, 2015; Poekert, 2012). معلمان مسئول مرحله اجرایی اصلاحات برنامه درسی می‌باشند (Shawer, 2010). آنها با اثرگذاری در این برنامه‌ها، برنامه‌های درسی را به چالش می‌کشند و نقش بسزایی در سوق دهنده‌گی و بازدارندگی تغییر دارند (Remillard, 2005). بن پرتز (Ben-Peretz, 2011) چنین بیان می‌کند که توسعه برنامه درسی در دو مرحله اتفاق می‌افتد. مرحله اول مربوط به کار نویسندگان برنامه درسی است که در آن اصلاح برنامه درسی رسمی از طریق ایجاد برنامه‌های درسی، راهنماها و منابع برای معلمان تحقق می‌یابد. مرحله دوم کار معلمان را در حین خواندن، ارزیابی،

تطبيق، تغيير يا ترجمه اين مطالب درسي به رویدادهایی در کلاس‌های درس خود برمی‌انگیزد. در یک رویکرد از بالا به پایین برای اصلاح برنامه درسی، معلمان در مرحله یک توسعه برنامه درسی دخالت کمی دارند یا اصلاً مشارکت ندارند. در چنین مواردی، معلمان ممکن است به عنوان دریافت کننده دانش برنامه درسی قرار گیرند (Cochran-Smith & Lytle, 1999). از آنها انتظار می‌رود که اصلاحاتی را که توسط یک بدنه خارجی تعیین می‌شود، بدون مشارکت فعال در طراحی یا سازمان خود اجرا کنند (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009) این مورد در بسیاری از کشورهایی که اصلاحات درسی برنامه‌های اجرایی و مدیریتی را از طریق پیوند شدیدتر شیوه‌های آموزشی با ارزیابی استاندارد دانش‌آموزان اتخاذ کرده‌اند، وجود داشته است (Buchanan, 2015; Day, 2002; Sachs, 2003).

برونر (Bruner, 1977) معتقد است یک برنامه درسی، پیش از آن که برای دانش‌آموزان طراحی شود، باید برای معلمان طراحی شده باشد. اگر یک برنامه درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آن‌ها را به هم بزند، بر آگاهی آن‌ها بیفزاید و آن‌ها را به حرکت در آورد، قهراً هیچ گونه تاثیری بر کسانی که به دست آن‌ها تعلیم می‌بینند، نخواهند داشت (Ahmadi, 2016). بنابراین می‌توان گفت نوآوری موفقیت آمیز ضرورتاً به معنای اجرای موفقیت آمیز آن نیست. اگر رفتار معلمان و دانش‌آموزان تغییر نکند و اگر آنان فلسفه تربیتی مستتر در این نوآوری را نپذیرند، اجرا موفقیت آمیز نخواهد بود (Buchanan, 2015). به همین دلیل فهم نقطه نظر آن‌هایی که در اجرا و تغییر سهیم هستند، بسیار مهم است (Shawer, 2010) معلمان از هویت‌های از قبل موجود خود استفاده می‌کنند که به طور مستمر در طول حرفه آنها شکل گرفته و اصلاح شده است تا به تفسیر، یادگیری، ارزیابی، و مناسب سازی دستورات جدید برای تدریس خود در مدارس و کلاس‌های درس بپردازند (Buchanan, 2015). حتی در چنین مواردی که معلمان از مرحله یک توسعه برنامه درسی کنار گذاشته می‌شوند، آن‌ها اصلاح برنامه درسی و اهداف مرتبط با آن و تغییرات مورد نظر آن را در کار و هویت خود نمی‌پذیرند (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009).

در سال‌های گذشته در ایران نیز گام‌های مهمی در جهت اعتلا و کیفیت تعلیم و تربیت در دوره ابتدایی برداشته شده و برنامه درسی ملی به عنوان یکی از اساسی‌ترین پایه‌های تحول در نظام آموزش و پرورش در سطح ملی ایجاد شده است (Madani et al, 2016). از آنجا که در این اسناد بالادستی به مدرسه "صالح" اشاره شده است که باید از نظر جسمانی و روانی، امن (دور از خطر) باشد: «مدرسه صالح به امنیت متربیان در فضای کالبدی می‌اندیشد. فضای فیزیکی مدرسه باید به گونه‌ای طراحی شود که با مقتضیات رشدی آنان متناسب و فاقد عوامل خطرآفرین جسمی باشد» (ص ۲۹۰). آنچه مسلم است اینکه انتقال به محیطی حمایتی و به لحاظ رشدی مناسب، در پایه‌های حساس اول و دوم و سوم ابتدایی، تأثیر مثبتی بر ادراکات بچه‌ها از خودشان و محیط آموزشی دارد (Eccles et al, 1993). همان طور که امینی و همکاران (Amimi & et al, 2014) اشاره کرده‌اند کارشناسان از این مسئله آگاه‌اند و اصلی‌ترین مشکل تلفیق پایه ششم ابتدایی را کمبود زمان و فضا و امکانات کمک آموزشی می‌دانند. شایان ذکر است که ترکیب ساختاری مدرسه، یکی از عوامل و متغیرها در مدل اجتماعی - بوم شناختی مدارس است (Bouchard & Smith, 2017). فاصله سنی و نیز بالاتر بودن سن برخی از دانش‌آموزان پایه ششم (به دلایلی نظیر، تصمیم والدین، تکرار پایه، ترک دبستان در سال نخست ورود به مدرسه، و نیز ترک تحصیل در پایه‌های دوم تا پنجم) مسئله را حساس‌تر می‌کند. نباید فراموش کرد که دوره نوجوانی و بلوغ بسیاری از دانش‌آموزان، از پایه ششم ابتدایی شروع می‌شود، بدیهی است که دانش‌آموزان بزرگ‌تر کنجکاو‌ها و نگرش‌های متفاوتی دارند، بیشتر مرتکب رفتارهای قانون سستیزانه می‌شوند و این احتمال وجود دارد که در خلال تعامل‌ها در محیط مدرسه، بخشی از اطلاعات و نگرش‌های خاص گروه سنی خود را به نوآموزان کوچک‌تر منتقل کنند (Aliverdina & sohrabi, 2015).

بر این اساس نظام آموزشی ایران در راستای پویایی‌های محیطی و تقاضاهای اجتماعی تغییراتی را در نظام آموزشی صورت داده است. یکی از این تغییرات که بر اساس برنامه درسی ملی از سال ۱۳۹۱ به بعد در ایران انجام گرفت، تغییر در ساختار آموزشی بود. دوره‌های آموزشی به دو دوره ابتدایی و متوسطه تقسیم شد. این دوره ۱۲ سال طول می‌کشد. ۶ سال ابتدایی و ۶ سال متوسطه. دوره ۶ سال ابتدایی هم به دو دوره اول و دوم تقسیم گردیده است (Mohammad Aminzadeh, 2014) و دوره ابتدایی به لحاظ ساختار، محتوا و روشهای اجرایی، دستخوش تغییرات فراوانی شده است (Khalesi, Salehi & bahrami, 2015) و این، تغییرات به‌رغم ایجاد فرصت و نقاط قوت، ها چالش و تهدیدهای بسیاری را نیز به همراه داشته است. بنابراین با توجه به اینکه اهمیت بنیادین دوره ابتدایی در جهت رشد و شکوفایی استعداد دانش آموز تا این اندازه است که در تعریف نظام جدید آموزشی به دوره «اساس» نام گرفته است (Pirhayati et al, 2019). در نتیجه با توجه به اهمیت دوره ابتدایی (Papachristou et al, 2020; Pirhayati et al, 2019; Omidian et al, 2018; Nazari et al, 2017; Rasolbehi et al, 2016; Mohammad Aminzadeh, 2015; Rajabzadeh et al, 2015) و با توجه به تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اجرای تدریجی آن، نظام آموزشی از سال تحصیلی ۹۵-۹۶ به شکل ۳.۳.۳ در آمده است و بر طبق این مصوبات بسیاری از مدارس که شرایط تفکیک دوره‌های اول و دوم ابتدایی را داشتند، دو دوره را تفکیک کرده‌اند. اما هنوز بسیاری از مدارس دیگر هستند که دانش آموزان دو دوره اول و دوم با هم مشغول به تحصیل هستند. بنابراین تفکیک و یا ادغام دوره ابتدایی می‌تواند اثرات مختلفی را بر دانش آموزان در تمام سنین درگیر بگذارد و امروزه به عنوان دغدغه مسولان تلقی می‌شود. بنابراین بررسی همه جانبه ابعاد و تأثیرات این تحولات بر روی سیستم آموزشی می‌تواند میزان اثرات، فواید، مشکلات و مسائل دیگر از این موضوع را روشن سازد. از طرفی تحقیقات کامل و جامع و مشخصی در زمینه ادغام و یا تفکیک دوره‌های اول و دوم ابتدایی در کشور صورت نگرفته است. بنابراین هدف اصلی این پژوهش پدیدار شناسی فهم معلمان از تغییرات برنامه درسی دوره اول و دوم ابتدایی با استفاده از واکاوی تجارب زیسته معلمان درگیر در دوره ابتدایی بود تا زوایای آشکار و پنهان این طرح به درستی روشن گردد.

روش تحقیق

این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدار شناسی صورت گرفته است که یک روش توصیفی - قیاسی است که از فلسفه پدیده شناسی سرچشمه می‌گیرد و هدف اصلی آن خلق یک توصیف جامع از یک پدیده تجربه شده روزانه برای دستیابی به درک ساختار ذاتی آن تا ارائه مفهوم تفسیری از درک پدیده می‌باشد (Abedi, 2010). جامعه پژوهش کلیه معلمان دوره ابتدایی ناحیه (۲) شهرستان شیراز بودند. روش نمونه گیری در این پژوهش روش نمونه گیری هدفمند و در دسترس بود. در این روش، شرکت کنندگان توسط پژوهشگر دستچین می‌شوند، چراکه یا به صورت مشخص دارای ویژگی یا پدیده مورد نظر هستند یا غنی از اطلاعات در موردی خاص هستند (Jalal, 2012). در نتیجه با اطلاع رسانی در خصوص مدارس و معلمان ناحیه دو در شیراز، تعداد ۲۵ نفر از معلمان ابتدایی ناحیه ۲ شیراز بودند که از طریق نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. معیار ادامه پژوهش رسیدن به اشباع نظری بود. هر چند در بیست و دومین مصاحبه، اشباع نظری داده‌ها حاصل شد، اما به منظور اعتبار بخشی یافته‌ها، مصاحبه‌ها تا ۲۵ نفر ادامه یافت. که اطلاعات مربوط به این افراد در جدول (۱) آورده شده است. مدت مصاحبه با هر معلم حدود ۴۰ دقیقه طول کشید. کار جمع آوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. بعد از ضبط مصاحبه‌ها متن مصاحبه‌ها بر روی کاغذ پیاده شد. متن مصاحبه‌ها با روش نظام‌دار منسوب به (Straus, A. & Corbin, 2008) در سه مرحله کدگذاری

باز^۱، محوری^۲ و گزینشی^۳ تحلیل شد. ابتدا پژوهشگران خط به خط داده‌ها را بازنگری نموده و فرایندهای آن را تشخیص داده و با استفاده از کلمات و عبارات آن‌ها را کدگذاری نمودند. سپس در مرحله بعدی با مقایسه مداوم کدها از نظر تشابه و تفاوت در مفاهیم، مقولات فرعی و اصلی شکل گرفته و ویژگی‌ها و ابعاد هر یک از آنها تعیین گردید. در نهایت کار کدگذاری داده‌ها در سه مرحله عنوان شده صورت گرفت. جهت تعیین روایی و پایایی داده‌ها از سه معیار مورد نظر صاحب نظران مطالعات کیفی، شامل «قابل قبول بودن»، «قابلیت اطمینان» و «تأیید پذیری» (Mansoriyan, 2012) استفاده شد. به این صورت که در جهت قابل قبول بودن مصاحبه‌ها به صورت فایل مکتوب شده و گزارش پژوهش برای معلمان ارسال شد تا موافقت و یا مخالفت خود را با یافته‌های پژوهش اعلام کنند. به منظور ایجاد قابلیت اطمینان یافته‌های پژوهش تلاش شد تا فرایندها و تصمیمات مربوط به پژوهش به طور کامل و واضح در متن تحقیق ذکر شود و یافته‌ها نیز در مراحل مختلف در اختیار یک نفر از خبرگان آموزش عالی و آموزش و پرورش قرار گرفت. برای تأیید پذیری نتایج، یافته‌ها با پیشینه پژوهش مقایسه شد و با استناد به بحث‌های نظری در تبیین آن اقدام شد و قابل تأیید بودن به عینیت نتایج مطالعه اشاره دارد و با همخوانی نظر دو فرد مستقل راجع به دقت، ارتباط و معنی داده‌ها سنجیده شد.

جدول ۱. ویژگی‌های دموگرافیک افراد نمونه

جنسیت		سابقه خدمت		تحصیلات		پایه تدریس					
زن	مرد	۱۰-۵	۲۰-۱۱	۲۱ تا ۳۰	کارشناسی کارشناسی ارشد	اول	دوم	سوم	چهارم	پنجم	ششم
۱۵	۱۰	۸	۱۰	۷	۱۶	۹	۳	۴	۴	۵	۵
		تعداد کل مصاحبه شوندهگان		۲۵							

یافته‌های پژوهش

پس از بررسی ۲۵ مصاحبه به طور کامل و خواندن چندین باره آنها، نتایج بدست آمده به صورت ۸ کد محوری شامل: انسجام فیزیکی، رفتار اجتماعی، اهداف و نیازهای آموزشی و فرهنگی و ورزشی، نیازهای عاطفی، تعامل مؤثر و اثربخش معلمان، فضای کالبدی (رفاهی، اداری، آموزشی)، به کار گیری جنسیت معلم در آموزش، بهره وری، مدیریت و کنترل منابع به دست آمد. کدهای باز، محوری به دست آمده در جدول شماره یک نمایش داده شده است که در ادامه توضیح داده می‌شوند.

جدول شماره ۲. کدهای باز و محوری و انتخابی

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
		وجود معاونین بیشتر در دو دوره
		مصرف انرژی در دوره بیشتر است
	مدیریت، نظارت و بهره وری منابع	کنترل و نظارت بیرونی سخت‌تر است
		دو دوره نیاز به نیروی خدماتی بیشتری دارد
		تجهیزات بیشتری در دوره مورد نیاز است
		تناسب فضای آموزشی مدرسه با سن و سال دانش آموزان
		احداث آب‌خوری و آب سرد کن متناسب با وضعیت فیزیکی دانش آموزان هم سن

1. Open Coding
2. Axial Coding
3. Selective Coding

جنبه‌های سازمانی	فضای کالبدی (رفاهی، اداری، آموزشی)	فراهم کردن صندلی و میزهای آزمایشگاه متناسب با وضعیت فیزیکی دانش آموزان فراهم آوردن وسایل کمک آموزشی متناسب با بچه‌های هر دوره. ایجاد جلوه‌های بصری در محیط آموزشی متناسب با روحیه و نیازها هر دوره. کودکان دوره اول نیاز فضایی برای برنامه‌های آموزش سبک زندگی متناسب با نیازهای همان دوره دارند.
رفتار اجتماعی	رفتار اجتماعی	کاهش قلدری، حمله فیزیکی و آزار جسمی کودکان بزرگتر در مدارس کاهش آزار روحی و توهین توسط دانش آموزان بزرگتر به کوچکترها کاهش آزار جنسی از سوی کودکان دوره دوم که به بلوغ زود رس رسیده‌اند بر روی کودکان دوره اول ارتباط و دوست یابی بهتر دانش آموزان همسن با یکدیگر و تشکیل گروه‌های دوست یابی همگن در مدرسه کنار آمدن دانش آموزان همسن برای استفاده از سرویس بهداشتی، آبخوری، خرید از بوفه و ... کاهش رفتارهای مخرب و الگو برداری از همسالان و دانش آموزان بزرگتر. مشارکت دانش آموزان در فعالیت‌های مدرسه و توجه بیشتر به کودکان در هر دوره کاهش اضطراب اجتماعی کودکان کوچکتر برای برقراری ارتباط با دانش آموزان همسن و سال تبادل تجربیات معلمان در مورد مسائل و مشکلات رفتاری دانش آموزان هم سن و سال بهبود روابط عاطفی معلمان هر دوره
جنبه‌های فرهنگی و اجتماعی	تعامل مؤثر و اثربخش معلمان	تهیه برنامه ریزی آموزشی و روش تدریس بهتر معلمان هر دوره با یکدیگر در مدرسه تعامل معلمان با یکدیگر برای کودکان دوره دومی که دچار بلوغ زود رس شده‌اند. تبادل نظرات معلمان با یکدیگر برای کاهش مشکلات آموزشی کودکان هم دوره تبادل تجربیات در خصوص رفتار با دانش آموزان برای رفتار با کودکان پیش فعال هم سن و سال تفاوت اجرای برنامه‌های آموزشی و نیازهای کودکان دوره اول و دوم به دلیل نیازهای آموزشی متفاوت هر دوره
جنبه‌های آموزشی	نیازهای آموزشی	تفاوت نیازهای دوره اول و دوم به نیازهای تفریحی متفاوت. برگزاری رویدادهای فرهنگی و ورزشی و ... مدرسه با توجه به نیازها و اهداف تحصیلی و تفاوت‌های کودکان دوره اول و دوم با یکدیگر متفاوت است. ایجاد برنامه و تمهیداتی برای کودکان دوره دومی که دچار بلوغ زود رس شده‌اند. ارتباط بهتر کودکان دوره اول با معلمان زن نیاز به معلمان مرد در پایه ششم برای پسران احساس می‌شود. معلمان مرد می‌تواند رابطه صمیمانه‌تری با پسران دوره‌های بالاتر برقرار کنند. دانش آموزان پسر دوره دوم مشکلات خود را بهتر می‌توانند با معلم مرد در میان بگذارند. پسران دوره دوم از معلم و رفتارهای او الگو می‌گیرند
جنبه‌های فردی	نیازهای عاطفی انسجام فیزیکی	کودکان کوچکتر بسیار لطیف و حساس‌تر، شادتر هستند. توجه به تشویق به شیوه‌های متناسب در دوره‌های اول و دوم. توجه و جلب همکاری والدین در خصوص نیازهای عاطفی کودکان هم سنخ و همسال توجه به نیازهای عاطفی دختران پایه ششم که وارد سن بلوغ و درگیر مسائل آن شده‌اند. کاهش ترس و اضطراب محیطی کودکان کوچکتر در مدرسه به خاطر حضور کودکان بزرگتر کودکان دوره اول دارای جثه کوچکتری هستند. کودکانه‌ای که از نظر سنی نزدیک به هم هستن با یکدیگر بهتر بازی می‌کنند. کاهش صدمه دیدن کودکان کوچکتر به صورت عمد یا غیر عمد در زنگ تفریح به خاطر جثه استفاده راحت‌تر و بهتر دانش آموزان کوچکتر از بوفه و سرویس بهداشتی و آب سرد کن به خاطر کوچک بودن جثه آنها

جنبه‌های سازمانی

از جمله مواردی که در تحلیل محتوای کیفی و بررسی مصاحبه‌ها به دست آمد، تاکید بر نقش جنبه‌های سازمانی در طراحی و موفقیت تغییرات ایجاد شده در نظام آموزشی و تضمین کیفیت این تغییرات در آموزش ابتدایی بود.

- فضای کالبدی (رفاهی، اداری، آموزشی)

اکثر معلمان اظهار داشته‌اند که برای اجرای تفکیک دو دوره به مدرسه‌ها و تعداد کلاس‌های مستقل بیشتری نیاز است، زیرا وقتی تعداد کلاس بیشتر باشد تعداد دانش آموزان متناسب با کلاس خواهد بود و کیفیت آموزش بسیار بالاتر خواهد رفت و دغدغه کادر آموزشی و والدین کمتر خواهد شد. معلمان بر دانش آموزان کمتری در کلاس نظارت می‌کنند و این باعث می‌شود کیفیت آموزش و تعامل میان معلمان و دانش آموزان به طور چشمگیری رشد پیدا کند. روایت یکی از معلمان (معلم شماره ۲۴) از نیاز به فضای آموزشی بیشتر:

"یا فضا هست و معلم کم هست یا معلم هست اما متخصص ابتدایی نیست مثل من نوعی که در دبیرستان بوده‌ام و الان دارم در این مقطع تدریس می‌کنم، کم کم عادت می‌کنم اما ظلم هم به دانش آموزان هست هم به معلمان. اما آگه طرح تفکیک به درستی اجرا شود هر دوره در یک مدرسه باشد. هم کارایی معلمان افزایش می‌کند. "

همچنین یکی دیگر از معلمان (معلم شماره ۵) موضوع دیگری را مطرح می‌کند:

"مدارس ۶ پایه پر جمعیت هستند و وقتی زنگ تفریح داریم خیلی جالب نیست. وقتی دوره‌ها از هم جدا شدند خیلی بهتر هست، چون تعداد که کمتر می‌شود کیفیت مدیریت هم نیز بهتر می‌شود. تعداد تأثیر بسیاری روی کیفیت دارد هم تعداد کلاس‌ها و هم تعداد بچه‌ها کم باشد، کیفیت تدریس بالا می‌رود و در کنار آموزش، پرورش نیز اتفاق می‌افتد. ولی الان با توجه به تغییر نظام به آموزش توصیفی بیشتر وقت معلم به خاطر تعداد زیاد دانش آموزان درگیر ارزشیابی است و خیلی از مسائل و آموزش‌ها اتفاق می‌افتد. یک تفاوت مهم دیگری که وجود دارد این است که برای مثال کودکان دوره اول با عروسک و وسایل کمک آموزشی که با موسیقی و قصه و اصوات ارتباط بهتری برقرار می‌کنند. اما کودکان دوره دوم با ابزار مانند تلسکوپ، میکروسکوپ ارتباط برقرار می‌کنند. بنابراین فراهم کردن این همه امکانات باهم دیگه در یک جا سخت است. " به نظر می‌رسد با تفکیک دو دوره و فراهم نمودن فضای متناسب با هر دوره ابتدایی می‌توان فضای مناسب برای رشد، تعلیم و تربیت کودکان فراهم کرد.

- مدیریت، نظارت و بهره‌وری در منابع

به دلیل اینکه در تفکیک دو دوره ابتدایی نیاز به فضاهای آموزشی مستقل بیشتری هست و نیروی اداری بیشتری هم باید مورد استفاده قرار گیرد لذا در فضا و نیروی انسانی بهره‌وری لازم صورت نمی‌گیرد. از روایت معلمان که دو نفر آن‌ها قبلاً حتی مدیر بوده‌اند چنین بر می‌آید که مدیر باید توانایی نظارت بالایی هم در امور مدرسه و هم در مدیریت نیروی انسانی در هر دوره داشته باشد. از آنجایی که هر دوره مشکلات مخصوص به خود را دارد، نیاز به یک بینش و سیستم مدیریت مخصوص به خود است که مدیر باید آن را متناسب با مدرسه طراحی و اجرا کند. بنابراین با تفکیک دو دوره از یک دیگر نیاز به وجود برا مثال دو مدیری، دو ناظم و.. خواهیم بود. مدیریت و نظارت هم بر دانش آموزان بسیار سخت می‌شود. یکی از معلمان (مصاحبه‌گر شماره ۲۵) که قبلاً مدیر بوده است می‌گوید:

"من زمانی نیز مدیر مدرسه بوده‌ام و الان مشغول به تدریس هستم. اگر دو دوره جدا باشند و باید نظارت بیشتری داشته باشیم خیلی عالی است. البته برای مدرسه‌ای که جمعیت مناسب و کلاس‌های آن متناسب با تعداد دانش آموزان است و امکانات فراهم باشد، همچنین نیروها کارآمد و کارشناس باشند. مشاور و روانشناس داشته باشد. کار درمان داشته باشد. نه مدرسه‌ای که ۶۰۰ دانش آموز داشته باشد این یعنی فاجعه. کیفیت مدیریت و آموزش هر دو بسیار پایین می‌آید. زیرا مثلاً هر مدیر باید روی برنامه‌های هر دوره همزمان نظارت داشته باشد از طرفی با معلمان و دیگر کادر آموزشی در ارتباط تعامل و همکاری باشد از طرفی با والدین و خود دانش آموزان نیز باید در ارتباط باشد. بنابراین

همهٔ این فرآیندها بسیار سخت خواهد بود و بهره‌وری نیروی انسانی را تحت تأثیر قرار خواهد داد و هزینه بر خواهد بود ... ". به نظر می‌رسد مشکلات نظارت و مدیریت دانش آموزان در زمان تفکیک بیشتر خواهد شد و مدیران نیز به آن اذعان دارند.

جنبه‌های فرهنگی و اجتماعی

رفتار در مدرسه صرفاً تابعی از انتظارات رسمی و نیازها و انگیزش‌های فردی نیست. رابطه میان این عناصر، پویاست. افراد مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نیازها، هدف‌ها و باورهای منحصر به فرد را با خود به محل کارشان می‌آورند. به اعتقاد خبرگان آموزش و پرورش، فرهنگ مدرسه‌ها با باورها و اعتقادات افراد درون مدرسه ارتباط دارد و با تأثیر گرفتن از سایر عوامل محیطی به شکل‌های مختلف در جو مدرسه و در رفتار دانش آموزان ظاهر می‌شوند.

- رفتارهای اجتماعی

یکی مهم‌ترین معضلات در مدارس وجود پدیده قلدری در بین دانش آموزان است. این پدیده در کلیه مدارس و در تمام مقاطع تحصیلی وجود دارد و آسیب‌هایی را که قربانی‌ها وارد می‌شود گاه غیر قابل جبران است. قلدری می‌تواند به صورت فیزیکی و یا آزار روحی مانند توهین و تحقیر و یا باج‌گیری از فرد قربانی اتفاق بیافتد. قلدری در بین دانش آموزان می‌تواند به صورت فردی و یا گروهی صورت گیرد. اغلب دانش آموزان ضعیف‌تر و کوچکتر هدف قلدری دانش آموزان بزرگتر قرار می‌گیرند. تمام معلمان اظهار داشته‌اند رفتارهای قلدری در مدارس که هر دو دوره باهم مشغول به تحصیل هستند بسیار شایع است و نوجوانان بخصوص دانش آموزان پایه ششم به کودکان کوچکتر قلدری می‌کنند و آنها را مورد آزار قرار می‌دهند. روایت یکی از معلمان (معلم شماره ۷) درباره قلدری دانش آموزان دوره اول و دوره دوم: "به نظر من در نهایت دو دوره از هم جدا بشند بهتر است. چون یکی از بحث‌های مهم آزار و اذیت و قلدری‌های بچه‌ها بزرگتر بر روی بچه‌های کوچکتر است. من خودم بارها شاهد بودم در حیاط یا در راهرو مدرسه یا حتی بخصوص بیرون مدرسه بچه‌ها پایه ششم به خصوص به بچه‌های کوچک‌تر قلدری می‌کنند و آنها هم که بسیار کوچک هستند می‌ترسند و یا صدمه فیزیکی و روحی می‌بینند. با وجود اینکه بارها به بچه‌ها آموزش دادیم اما نمی‌دونم چطور میشه جلوی این قلدری رو در مدارس گرفت. از آنجایی که فاصله سنی بچه‌ها در دوره بیشتر است بنابراین قلدری بسیار اتفاق می‌افته و گاهی آسیب‌ها و صدمه‌های آن غیر قابل جبران است...". مسئله قلدری و آزار جسمی و روحی همواره یکی از معضلات بزرگ مدارس بوده است که به نظر می‌رسد با تفکیک مدارس به دو دوره واحد قابل قبولی کاهش یابد.

- تعامل مؤثر و اثربخش معلمان

با تفکیک مدارس به دوره اول و دوره دوم معلمان هر دوره چون تعدادشان کمتر است فرصت بهتری برای تعامل با یکدیگر دارند. می‌توانند از تجربیات یکدیگر و نظرات و یا مشاور و همکاری یکدیگر بهره ببرند. همچنین برنامه‌های کادر آموزشی نیز می‌تواند کاملاً بر محور پایه مذکور باشد زیرا بسیاری از معلمان ابتدایی تخصص ابتدایی را ندارند و بلاجبار مشغول به تدریس در این پایه هستند. بنابراین این تعامل کارایی معلمان را افزایش می‌دهد. معلم شماره ۲۹ می‌گوید: "من تمام سال‌های تحصیلی در مدرسه بوده‌ام که دو دوره با یکدیگر بودند. ما معلمان کنار هم خوبیم و از تجربه‌های مشترک هم دیگر استفاده می‌کنیم و اما چون تعداد معلمان زیاد است و کمتر وقت می‌شود که معلمان با یکدیگر در مورد مشکلات آموزشی و دانش آموزان صحبت کنند. بنابراین وقتی تفکیک ایجاد شد. روابط بین معلمان خیلی بهتر شد و ما تونستیم در مورد مسائل بچه‌ها بهتر گفت و گو کنیم چون به نظر من معلمان هر دوره بهتر می‌تونن راجع مسائل آموزشی و رفتاری بچه‌ها باهم صحبت کنند و حتی کمک و راهنمایی بگیرند. حتی برای کادر

اجرای تفکیک می‌تواند بسیار مفید باشد... "معلمان تفکیک را گزینه مناسب برای افزایش تعامل و ارتباط بهتر با همکاران هم دوره خود می‌دانند.

یکی دیگر از معلمان (معلم ۱۷) دربارهٔ رابطه و تعامل بین معلمان اظهار می‌کند:

"بعضی از همکاران که در پایه‌های بالاتر مشغول به کار بودند، معلمان دیگر در پایه‌های پایین‌تر به خصوص تازگی کارها و معلمان کم سابقه را تحقیر می‌کردند و آنها را در جمع و صحبت‌های بین همکاران راه نمی‌دادند و حتی دانش و روش تدریس آنها را زیر سؤال می‌بردند. این باعث وجود روابط آشفته و بد بین بعضی از معلمان بود. اما تفکیک دو دوره باعث شد که کمتر شاهد این مسائل در محیط کار باشیم زیرا همکاران تقریباً در پایه‌های نزدیک بهم در کنار هم هستند و این مشکلات کمتر وجود دارد..." به نظر می‌رسد علاوه بر دانش آموزان، روابط بین معلمان می‌تواند تحت تأثیر فرآیند تفکیک بهبود یابد.

جنبه‌های فردی

دانش آموزان بخش عظیمی از جمعیت جامعه ما را تشکیل می‌دهند و این گروه گردانندگان جامعه فردا خواهند بود. یکی از دلایل موفقیت نظام آموزشی در هر کشور، داشتن دانش آموزان سالم است و وجود مشکلات روانی و جسمی در امر آموزش دانش آموزان تأثیر جدی داشته و افت تحصیلی و گاهی ترک تحصیل را به دنبال دارد. تحقیق حاضر نشان داد که تفکیک این دو دوره می‌تواند در تأمین سلامت دانش آموزان چه از لحاظ فیزیکی و چه روانی تأثیر مثبتی داشته باشد

- نیازهای عاطفی و روانی

کودکان در سن ۶ تا ۱۲ در سن بسیار حساسی هستند و در هر سن علاوه بر رشد جسمی در مرحله‌ای از رشد عاطفی نیز به سر می‌برند. در هر سن و دوره کودک نیازهای مختلفی را دارد که باید از سمت والدین و معلمان مورد توجه قرار گیرد. همچنین در این دوره محیط پیرامون کودک از جمله مدرسه و همسالان نیز تأثیر بسیار ویژه‌ای بر رشد روح و روان او می‌گذارد که تا سال‌ها همراه او خواهد بود. تمام معلمان و متخصصان از اهمیت مدرسه و محیط پیرامون کودک سخن می‌گویند. یکی از معلمان (معلم شماره ۱۸) بیان می‌کند:

"بچه‌ها در دوره اول بسیار ضعیف‌تر هستند. از نظر روحی و روانی کوچکتر و حساس‌تر هستند به عبارتی خیلی لطیف هستند و نیاز به مراقبت بیشتری دارند آنهایی که در دوره دوم هستند مشکلات خودشان را دارند. مشاور باید در مدرسه حضور داشته باشد. معلم حتی باید بعضی مواردی که برای بچه‌ها پیش می‌آید از مشاور کمک بگیرد. در دوره‌های اول و دوم یکی از حسن‌های جدا بودن اینکه بچه‌های مدرسه شادتر باشند و کارهای متناسب با آنها انجام بشود. مثلاً بچه‌های دوره اول نیاز به شادی و پویای بیشتری دارند بنابراین نیاز است که فعالیت‌های بیشتری و مختص آنها صورت بگیرد تا باعث شوند، شادتر باشند. اما اگر همان کار را برای بچه‌های بزرگتر انجام بدیم استقبال نمی‌کنند و درک بچه‌ها از هر کاری فرق می‌کند در این پایه و اون پایه هم باز با هم فرق می‌کند. همچنین محتوا در دوره‌ها باهم فرق می‌کند و شخصیت بچه‌ها نیز در هر دو دوره با هم فرق می‌کنند بنابراین اگر تفکیک بشود بهتر است وقتی بچه‌های چهارم و پنجم و ششم باهم باشند روش مدرسه کلاً فرق می‌کند..." نیاز عاطفی کودکان همواره مسئله بسیار مهمی در فرآیند رشد و پرورش دانش آموزان خواهد بود. بنابراین باید به این موضوع توجه خاصی صورت گیرد.

- انسجام فیزیکی

منظور از انسجام فیزیکی وضعیت جسمانی کودکان است که با تفکیک دو دوره دانش آموزان دو دوره از نظر جسمانی به هم نزدیک‌تر هستند. به عنوان مثال کودکان کلاس اول با پایه سوم از نظر تفاوت قابل توجهی ندارند در

حالی که کودکان پایه اول با ششم تفاوت قابل ملاحظه‌ای از نظر جسمی دارند. معلمان می‌گویند اکثر بچه‌های بزرگتر بر خلاف آموزش‌هایی که به آنها داده می‌شود رعایت بچه‌های کوچکتر را نمی‌کنند. یکی از معلمان (معلم شماره ۳) اذعان می‌کند که:

"من از زمانی که دو دوره با هم بودند و بعد از هم جدا شدند مشغول به تدریس بودم. از مهم‌ترین معایب ادغام می‌توان به تفاوت جسمانی کودکان این دو دوره اشاره کرد. از لحاظ جسمانی پایه‌های اول و دوم و سوم نسبت به دوره دوم ضعیف‌تر هستند، ممکن است در حیاط مدرسه صدمه و آسیب فیزیکی ببیند و به خصوص در زنگ تفریح که با بچه‌های بزرگتر مشغول بازی می‌شوند، مشکلات خاصی ممکن است ایجاد بشود، که معاون و معلم مرتب دغدغه این موضوع را دارد. بنابراین زمانی که مدارس تفکیک شدند این مشکلات کاهش بسیاری داشته است...". بنابراین صدمه دیدن کودکان کوچکتر توسط کودکان بزرگتر یکی از مشکلاتی رایج در مدارس است که دو دوره ابتدایی در آن ادغام شده‌اند.

کودکان با ورود به سن ۱۲ سالگی وارد پایه ششم تحصیلی می‌شوند. در این سن آنها وارد دوران نوجوانی می‌شوند و شروع سن بلوغ می‌باشد. اکثراً آنها در این سن دارای مشکلاتی می‌شوند. بسیاری از آنها تحت تأثیر همسالان خود قرار می‌گیرد و رفتارهایی می‌کند که گاهی بسیار مخرب می‌باشد. این دوران بلوغ نیز به همراه شروع بلوغ جنسی می‌باشد. اغلب دختران در این دوران به جنس مخالف گرایش پیدا می‌کنند و در مواردی به همجنس خود تمایل دارند. متأسفانه این موضوع مشکلات بسیاری را در مدارس برای معلمان، دانش‌آموزان دیگر و حتی والدین و خود دانش‌آموز ایجاد کرده است. معلمان از این معضل بسیار شاکی هستند و تمام آنها اذعان داشته‌اند که به نحوی با این مسائل در مورد دانش‌آموزان برخورد کرده‌اند. یکی از معلمان (معلم شماره ۱۲) که بیشتر از همه با این موضوع بر خوردار است چنین می‌گوید:

"من به شخصاً هم در مدارس دخترانه تدریس کرده‌ام و هم در مدارس پسرانه و در مدت ۳۰ سال خدمتم بیش از همه با موضوع تفکیک و ادغام روبه‌رو بودم. از نظر من باید دوره اول و دوره دوم از هم جدا باشند زیرا بچه‌های دوره دوم بخصوص پایه ششم وارد سن بلوغ می‌شوند و مسائل مخصوص به خودشان رو دارند و در کنار هم بودن این‌ها با بچه‌های دوره اول مخصوص کلاس اولی‌ها باعث اتفاقات ناخوشایندی می‌شود. چه دخترها و چه پسرها در این سن به جنس مخالف گرایش دارند و بعضاً ما مسائل و مشکلاتی بسیاری در این مدت در مدرسه داشتیم. اما یکی از بدترین این مسائل به خصوص در مدارس پسرانه هم جنس‌خواهی کودکان است. به طوری که یکی از دانش‌آموزان کلاس ششم به یک دانش‌آموز کلاس دومی تجاوز کرد و اون کودک دچار مشکلات بسیاری شد و مجبور شد مدرسه رو ترک کند. گفتن این مسأله واقعاً برام آسون نیست و بسیار سخته اما همیشه کتمان کرد به خصوص که هرروز بیشتر از همیشه می‌شود و باید فکری به حال آن کرد و به نظر من تفکیک دوره‌های اول و دوم یکی از بهترین راهکارها می‌باشد...". دوران بلوغ بخصوص در دختران و حتی پسرانی که دچار بلوغ زود رس شده‌اند می‌تواند مشکلاتی غیر قابل پیش‌بینی را در مدارس دوره ابتدایی ایجاد کند.

جنبه‌های آموزشی

- نیازهای آموزشی و فرهنگی

دانش‌آموزان در دوره‌های مختلف نیازهای آموزشی متفاوتی دارند. اهداف آموزش در دوره‌های مختلف باید یکدیگر متفاوت است و هر دوره اهداف آموزشی مختص به خود را دنبال می‌کند. در دوره اول ابتدایی نیازهای آموزشی کودک بسیار متفاوت از دوره دوم می‌باشد. در دوره اول بخصوص در پایه اول مهم‌ترین نیاز آموزشی کودکان نیاز به

خواندن و نوشتن و سپس مهارت‌های اجتماعی مانند لباس پوشیدن، سلام کردن و احترام گذاشتن است. با بالاتر رفتن کودک در پایه‌های بعدی نیازهای مختلفی من جمله نیاز به تأیید اطرافیان و ... نیز باید مورد توجه قرار گیرد. همچنین برنامه‌های فوق برنامه، نمایش‌ها، مسابقات، محتوی مختلف در صف صبحگاهی و ... برای هر دو دوره کاملاً متفاوت است. یکی از معلمان (معلم شماره ۲۶) در این باره می‌گوید:

"از نظر من دو دوره باید از یک دیگر جدا باشند. یکی مهمترین دلایل اون اینکه از نظر میزان ساعات آموزشی و زنگ تفریح باید دوره اول و دوم متناسب با سنشون باشه چون دوره اول بچه‌ها کوچیکتر هستند، نیاز هاشون متفاوته نیاز به بازی بیشتری دارند و هنوز همه چیز براشون سرگرمی هست. برای دوره دوم میزانش متفاوت تر هست چون اون‌ها بزرگ تر شده‌اند و در مرحله دیگری هستند آنها نیاز به ورود به گروه‌های همسالان و مقبول شدن از بقیه دارند. همچنین اهداف آموزشی که در دوره اول با دوره دوم دنبال می‌شود باهم فرق می‌کند، همچنین بچه‌های دوره اول برای آموزش نیاز به شیوه‌های مانند قصه گویی و شعر خوانی دارند. در حالی که بچه‌های دوره دوم بیشتر به کارگاه‌های علمی و وسایل آموزشی مانند تلسکوپ و میکروسکوپ علاقه نشان می‌دهند. بنابراین آنها از هم جدا باشند بهتر است"

معلم (معلم شماره ۱۷) دیگری می‌گوید:

"دانش آموزان دوره اول و دوره دوم از نظر نیازهای تفریحی متفاوت هستند و جاهای مختلفی اون‌ها رو خوشحال میکنه. برای مثال کودکان دوره اول علاقمند به سیرک، باغ پرندگان، تأثرهای عروسکی و ... هستند. اما بزرگترها بیشتر کارگاه علمی و فناوری، سینما سه بعدی و ... را دوست دارند که بروند. حتی در مورد مسابقات ورزشی نیز ما باید تفاوت‌ها رو در نظر بگیریم. برای مثال برای برگزاری مسابقات دو میدانی نمی‌توان بچه‌های دوره اول و دوم را باهم در یک گروه گذاشت." باید تفاوت‌ها و نیازهای مختلف کودکان هر دوره را دریافت و متناسب با آن برنامه ریزی و اقدام کرد به نظر می‌رسد، فرآیند تفکیک هر دوره می‌تواند در این زمینه بسیار مؤثر و کارآمد باشد.

- به کارگیری جنسیت معلم در آموزش

کودکان در دوره اول ابتدایی بسیار کوچک هستند و هنوز نیازهای عاطفی دارند که باید به آنها توجه شود. از آنجایی که معلمان زن حس مادری بسیاری نسبت به کودکان دارند، آن‌ها برای آموزش به دوره اول ابتدایی انتخاب‌های بهتری هستند زیرا کودکان با آنها ارتباط بهتری برقرار می‌کنند و حس ترس کمتر و محبت بیشتری دارند. اما در پایه ششم کودکان به خصوص پسر بچه‌ها به سن بلوغ رسیده‌اند و بهتر است که از معلمان مرد برای آنها استفاده شود یکی از معلمان (معلم شماره ۳۲) می‌گوید:

"در دوره اول تا چهارم باید از معلم خانم استفاده شود زیرا حس مادرانه دارند، دلسوازه و مقید هستند و منظم هستند و به کارشون اهمیت می‌دهند اما متأسفانه آقایون کار و بخشنامه‌ها رو جدی نمی‌گیرند. در کلاس ششم مقطع پسرانه نباید از خانم استفاده شود و اگر استفاده شود باید خیلی جدی باشد. چون بچه‌ها در سن بلوغ هستند و ممکن است مشکلی ایجاد شود و اینکه بچه‌ها دوست دارند از معلم خود الگو بگیرند و پسر بچه‌ها نیاز به الگوهای مردانه دارند و دوست دارند از معلم‌های مرد الگو بگیرند. به نظر من باید در دوره دوم پسران از معلم آقا استفاده شود..."

یکی دیگر از معلمان (معلم شماره ۴) در این رابطه می‌گوید:

"سال‌ها با بچه‌ها در مدارس پسرانه کار کردم با اینکه خیلی از بچه‌ها خیلی خوب هستند، اما مشکلات زیادی رو شاهدش بودم. مثلاً یکی از پسرانی که وارد سن بلوغ شده بود برای معلم خانمش مزاحمت ایجاد می‌کرد و معلم رو خیلی اذیت کرد و اون خانم معلم با سختی مسئله رو با بقیه و مدیر درمیان گذاشت و تونستیم با کمک مشاور حلش کنیم. اما این مشکلات کم نیستن و پیش میان و به نظرم برای پایه‌های ششم به بعد باید معلم آقا استفاده شود. تا این مسائل کمتر ایجاد شود..."

اما یکی از معلمان (معلم شماره ۳۴) موضوع دیگری را مطرح کرد:

"دانش آموزان پسر در دوره دوم نیاز به صمیمت بیشتری با معلمان خود دارند. بچه‌ها نمی‌توانند صمیمتی که دویت دارند را با معلمان خانم تجربه کنند برای مثل دست بدهند و شوخی کنند و... بنابراین به نظرم حضور یک معلم مرد می‌تواند ارتباط بهتری را با کودکان بزرگتر ایجاد کند حتی در حل کردن مشکلات آنها نیز می‌تواند کمک کننده باشد..." بنابراین به نظر می‌رسد توجه به جنسیت معلمان در دوره ابتدایی می‌تواند بسیاری از مسائل و مشکلات موجود را حل کند.

بحث و نتیجه گیری

یکی از تحولاتی که در در نظام آموزشی ایران صورت گرفته است تفکیک دوره‌های اول و دوم ابتدایی است بنابراین در این پژوهش محققین به بررسی تجربه زیسته معلمان از پدیده تفکیک دوره اول و دوم ابتدایی در مدارس ناحیه دو شیراز پرداخته‌اند. مصاحبه شونده‌گان در کدهای انتخابی جنبه‌های سازمانی (فضای کالبدی)، جنبه‌های اجتماعی و فرهنگی (تعامل مؤثر و اثربخش، رفتار اجتماعی)، جنبه‌های آموزشی (به کار گیری جنسیت معلم در آموزش، نیازهای آموزشی و فرهنگی) و جنبه‌های فردی (انسجام فیزیکی، نیازهای عاطفی) رضایت خود را پیرامون تفکیک دو دوره مطرح نمودند و در مؤلفه مدیریت، نظارت و بهره‌وری منابع، عدم رضایت خود را از تفکیک دو دوره اعلام نمودند که در ادامه به بررسی این کدها پرداخته می‌شود: در این پژوهش یکی از مهم‌ترین مزایایی که تفکیک دوره اول و دوم ابتدایی از یکدیگر دارد و همه معلمان بر آن تاکید داشتند، انسجام و یکپارچگی کودکان هم سن و سال در کنار یکدیگر باعث کاهش مشکلاتی از قبیل برخوردها، زورگویی، آسیب جنسی بود. پسران با ورود به دوران بلوغ جسمی و دختران با ورود به بلوغ جسمی و جنسی می‌توانند مشکلاتی را برای کودکان کوچکتر، خانواده و یا حتی معلمان ایجاد کنند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد تفاوت‌های فاحش جسمی که بین کودکان دوره اول با دوره دوم وجود دارد می‌تواند زمینه ساز بسیاری از مشکلات در مدارس با ادغام دو دوره شود. این یافته با یافته‌های اولویوس (Olweus, 1993) و علیوردینیا و سهرابی (Aliverdina & Sohrabi, 2015) و سوپرر (Swearer et al, 2010) مطابقت دارد، آنها نیز در طی بررسی خود دریافتند که همجواری ششمی‌ها و اولی‌ها زمینه ساز بروز برخی رفتارهای خشونت آمیز از سوی بزرگترها می‌شود، زیرا دانش آموزان کلاس ششم به دلیل شناخت بهتر محیط مدرسه، قوانین و مقررات و خلاءهای نظارتی آن، دانش آموزان کوچک‌تر را به شیوه‌های مختلف تحت فشار قرار می‌دهند. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که دانش آموزان بزرگتر کنجکاو‌ها و نگرش‌های متفاوتی دارند، بیشتر مرتکب رفتارهای قانون ستیزانه می‌شوند و این احتمال وجود دارد که در خلال تعامل‌ها در محیط مدرسه، بخشی از اطلاعات و نگرش‌های خاص گروه سنی خود را به نوآموزان کوچک‌تر انتقال دهند (San Antonio, 2004) علاوه بر این وجود این تفاوت‌های جسمی بسیار با توجه به نتایج این پژوهش و پژوهش اخیر مشکلاتی از قبیل پرخاشگری، همجنس‌خواهی و گرایش به جنس مخالف می‌تواند با تفکیک دو دوره ابتدایی از یکدیگر کاهش یابد و تاحدی از بروز آن جلوگیری شود (Shirvani & Hatami, 2015).

یافته‌ها نشان می‌دهد که کودکان دوره ابتدایی در هر دو دوره اول و دوم نیازهای آموزشی متفاوتی دارند که متناسب با آن محیط و برنامه‌های آموزشی پیش بینی و برنامه ریزی می‌شوند. از نظر اکثر معلمان، با توجه به نیازهای متفاوت دانش آموزان و وجود گروه‌های سنی مختلف در یک مدرسه، معلمان نمی‌توانند فعالیت‌های آموزشی خود را با نیازهای گوناگون رده‌های سنی هماهنگ کنند. و همین باعث می‌شود برنامه‌های آموزشی کیفیت لازم و کارایی بالا نداشته باشد. بنابراین تفکیک دو دوره اول و دوم ابتدایی از یکدیگر می‌تواند کیفیت آموزشی را متناسب با نیازهای دانش آموزان تضمین کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت از خصوصیات ذهنی کودکان این دوره این است که علاقه

زیادی به یادگیری دارند. یکی از نکات مثبت تدریس در دبستان وجود انگیزه‌های درونی کودکان است معلم باید بداند که از این انگیزه‌ها چگونه استفاده کند. کودکان در پایان این دوره بیشتر می‌خواهند مستقل باشند، ولی در عین حال به راهنمایی و پشتیبانی بزرگسالان نیاز دارند و خواستار آن‌اند. این دمدمی مزاجی می‌تواند به رفتار غیر منظم بینجامد و تحلیل را دشوار کند (Nazari et al, 2017). در میان مسائل مربوط به کلاس، یکی از مهم‌ترین چالش‌های معلمان، مدیریت و پاسخگویی به گستره وسیعی از نیازمندی‌های گروه‌های نامتجانس دانش آموزان است (Beyrami et al, 2015).

روایت معلمان در این پژوهش نشان می‌دهد که کودکان در دوره ابتدایی بسیار حساس هستند آنها نیازهای مختص به خود را دارند به خصوص کودکان پایه اول که به تازگی از خانواده جدا و وارد محیط آموزشی می‌شوند، بسیار آسیب پذیر تر هستند. از طرفی کودکان دوره دوم نیازهای دیگری دارند که از آنها متفاوت است، این خود می‌تواند باعث بروز مشکلاتی در مدارس شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت وقتی دوره‌های از هم تفکیک می‌گردد قوانین و مقررات انضباطی مدرسه هم تا حدودی برای هر دوره متفاوت خواهد بود. بدین صورت که برای کودکان پایه‌های اول و دوم که تازه وارد یک محیط اجتماعی بزرگتر شده و مفهوم قانون و قانونمندی را فرا می‌گیرند، بهتر است از وضع قوانین خشک انضباطی و تربیتی خودداری کرد، زیرا این کار به برقراری آرامش روانی، نشاط، سلامت روح و جسم این کودکان کمک نموده و مانع از افسردگی و گوشه‌گیری آن‌ها می‌گردد. اما در پایه‌های بالاتر، می‌توان قوانین سخت گیرانه تری را اعمال نمود. بنابراین تفکیک دو دوره از یکدیگر می‌تواند پاسخ دهی به نیازهای عاطفی کودکان را اثربخش تر و باعث بهبود وضعیت روحی و عاطفی آنان در مدارس شود.

یکی دیگر از یافته‌ها نشان می‌دهد که اگر محیط و جو در مدارس مناسب باشد معلمان می‌توانند با یکدیگر تعامل بیشتری داشته باشند به خصوص وقتی معلمان دوره‌های نزدیک به هم در یک فضا باشند، بهتر می‌تواند در مورد نمونه و مشکلات آموزشی خود در محیط صحبت کنند و بیشتر می‌تواند خود را از نظر کاری و حرفه‌ای به سطح بالاتری برسانند.

یافته‌ها از روایت معلمان بیان می‌کند که به دلیل ویژگی‌ها روحی متفاوت کودکان دوره اول که بسیار حساس و عاطفی هستند، بهتر است از معلمان زن استفاده شود. این در حالی است که اکثر معلمان معتقد بودند به دلیل شروع دوران بلوغ، برای کودکان دوره دوم در مدارس پسرانه و ایجاد رابطه صمیمانه با معلمان بهتر است از معلمان مرد استفاده شود. به طور کلی از پژوهش‌های مختلفی که راجع به جنسیت معلم انجام شده می‌توان نتیجه گرفت: اولاً جنسیت معلم می‌تواند در پیشرفت معلم می‌تواند در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در دوره دبستان مؤثر باشد. ثانیاً تعدادی از پژوهش‌ها اشاره می‌کنند که در کلاس‌های پسرانه برای نقش پذیری الگوهای مردانه، باید از معلمان مرد استفاده شود، (Spilt et al, 2012) زیرا این معلمان برای برقراری انضباط سخت در پایه‌های بالاتر در مدارس پسرانه مناسب‌ترند (McDowell, Klattenberg, & Lenz, 2021) از طرفی معلمان زن در کلاس با گرمی و صمیمیت بیشتری با دانش آموزان رفتار می‌کنند و در نتیجه جو کلاس مثبت و مساعدتری را برای یادگیری آنها فراهم می‌کنند. نتایج حاکی است، به دلیل فاصله گرفتن دانش آموزان سال اول از کانون گرم خانواده (به عنوان اولین تجربه) برای برآورده کردن نیازهای عاطفی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها، استفاده از معلمان زن می‌تواند برای تدریس به پسران بسیار سودمند باشد (McDowell & Klattenberg, 2019). بنابراین بهتر است برای دانش آموزان دوره دوم در حد امکان همانند پایه اول از معلمان زن استفاده شود، اما درباره دانش آموزان پایه سوم به دلیل نقش الگویی جنسیتی دانش آموزان تا حد امکان از معلمان زن کمتر استفاده شود (Farahani et al, 2012). نتایج پژوهش با این تحقیق تقریباً هماهنگ است چرا که اکثر معلمان زن و مرد اصرار داشتند که برای دوره اول از معلمان زن و برای دوره دوم از معلمان مرد استفاده شود.

بنابراین اجرای طرح تفکیک با در نظر گرفتن این موضوع می‌توان بسیار اثربخش باشد. البته قابل ذکر است کسانی همچون هامبرت (Humbert et al, 2018)، جانسون (Johannesson et al, 2022) با این تفکیک جنسیتی معلمان در مقیاس جهانی وجود دارد مخالفند و معتقدند چنین فرضیاتی - که مردان و زنان مهارت‌ها، توانایی‌ها و ترجیحات متفاوتی برای کار دارند، نادرست و منسوخ است و به نگرش‌های تبعیض آمیز منجر شده است. مک داوول (McDowell, 2022) هم بر این نکته تاکید دارد که آموزش دبستان باید جنسیت زدایی شود و از زنانگی جدا شود، اما این امر نباید صرفاً با واداشتن مردان به انجام رفتارهای سلطه جویانه کلیشه‌ای حاصل شود. مشاغلی که شامل ارائه یک عنصر مراقبتی هستند، باید به عنوان یک مهارت حرفه‌ای در نظر گرفته شوند و نه یک مسئله توانایی جنسیتی.

یکی دیگر از نتایج حاصل از روایت معلمان که نشان دهنده اثر منفی این نوع تغییر بود، مدیریت نظارت، بهره‌وری و کنترل در تفکیک دو دوره می‌باشد که روایت‌ها نشان می‌دهد که در این گونه مدارس کنترل و نظارت به خوبی صورت نمی‌گیرد. در حالی که زمانی که این دو دوره با هم ادغام بودند مدیران خیلی مؤثر و بهتر نقش رهبری و هدایت سازمانی خود را ایفا می‌نمودند. از طرفی چون این برنامه به یکباره اجرا شد، هنوز با گذشت چند سال مدارس با کمبود معلم و نیروی انسانی مواجه‌اند و آموزش و پرورش نتوانسته است به حد کافی نیروی مورد نیاز خود را جذب نماید و گاهی برای حل این مشکل معلمان را از مدارس متوسطه برای تدریس در پایه‌های مختلف دوره ابتدایی وارد نموده‌اند که این کار ضربه‌ها و آسیب‌های زیادی را به آموزش و دانش آموزان وارد نموده است. علاوه بر این در تدارک تجهیزات و مصرف انرژی هم در تفکیک بهره‌وری منابع پایین می‌باشد که این موارد می‌تواند از دلایل روایت معلمان به ناکارآمدی تفکیک دو دوره اشاره کرد. البته برخی هم معتقدند در صورت اجرای کیفی در بعد تفکیک دو دوره می‌توان بر افزایش کیفیت آموزش افزود و از این جهت افزایش هزینه‌ها در صورتی که در فرایندهای تربیتی، خروجی و پیامدها تاثیرات مثبتی داشته باشد، این هزینه‌ها قابل توجه نیستند (Zahedbabolan et al, 2019)

با جمع بندی کلیه مطالب، روایت معلمان در این پژوهش نشان دهنده آنست که معلمان از تفکیک دوره‌های اول و دوم ابتدایی در مؤلفه‌های انسجام فیزیکی، رفتار اجتماعی، اهداف و نیازهای آموزشی ویژه، نیازهای عاطفی، تعامل مؤثر و اثربخش معلمان، فضای کالبدی (رفاهی، اداری، آموزشی)، به کارگیری جنسیت معلم در آموزش رضایت دارند و در بعد مدیریت، نظارت، کنترل و بهره‌وری با تفکیک دوره موافق نیستند. در نهایت می‌توان گفت هر تغییر و تحولی در نظام آموزشی پیامدهای مثبت و منفی خود را دارد و با شناسایی نقاط ضعف و قوت آن می‌توان در جهت بهبود کارایی و اثربخشی آن استفاده کرد.

با توجه به نتایج تحقیق پیشنهاد می‌شود:

- سازمان آموزش و پرورش برای ارزیابی و اجرای اثربخش‌تر طرح تفکیک دوره‌های اول و دوم ابتدایی، به طور مستمر از نظرات معلمان و کادر آموزشی مدارس و حتی اولیا دانش آموزان استفاده نماید. چرا که اولیاء و مربیان با این طرح برخورد دارند و اثرات و نقاط قوت و ضعف آن را زودتر مشاهده می‌کنند.
- در طرح تفکیک دوره‌های اول و دوم ابتدایی با توجه به نیازهای آموزشی، ماهیت و اهداف دوره‌ها و تفاوت‌های فیزیکی و عاطفی کودکان در دوره‌های اول و دوم ابتدایی، باید تربیت با نیازهای ویژه را در دستور کار قرار داد
- با آموزش ضمن خدمت و دوره‌های افزایش بهره‌وری منابع انسانی برای معلمان و مدیران می‌توان نقش تدریس و مدیریت و نظارت را برای اجرای اثربخش این طرح پررنگ‌تر کرد.

مشارکت نویسندگان

۳۰ درصد مشارکت مقاله از آن نویسنده مسئول بابت راهنمایی، مشاوره و نظارت در انجام طرح، ۵۰ درصد مشارکت مقاله از آن نویسنده اول بابت نگارش طرح و اجرای طرح پژوهشی، و ۲۰ درصد مشارکت مقاله از آن نویسنده سوم بابت نگارش، تدوین و به فرمت درآوردن طرح پژوهشی

تشکر و قدردانی

از مدیران و معلمان دوره ابتدایی ناحیه (۲) شهرستان شیراز که محقق را در این طرح تحقیقاتی همراهی نموده و صبورانه به پرسش های تحقیق پاسخ دادند، صمیمانه سپاسگزارم.

تعارض منافع

«هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»



COPYRIGHTS

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

References

- Abedi, H., A. (2010), Application of Phenomenological Research Method in Clinical Sciences. *Strategy Quarterly*, 54 (19), 224-207. [Persian]. doi:[20.1001.1.10283102.1389.18.1.6.1](https://doi.org/10.1001.1.10283102.1389.18.1.6.1).
- Ahmadi, Ameneh. (2006). The necessity of teachers' participation in developing the national curriculum. *Journal Teacher's growth*, 14-15. [Persian].
- Amini, M, Rahimi, H & Esfandiari, E. (2014). An Analysis of the Executive Problems in Implementing Structural Change in Elementry Education with regard to the Curriculum Elements. *Journal of Curriculum Studies*, 4 (2) 33-54.. [Persian].
- Aliverdinia, A & Sohrabi, M. (2015). Social Explanation of School Bullying (A Case Study on Sari City's High School Students). *Quarterly Journal of Socio-Cultural Development Studies*, 4 (1):9-39. [Persian]. <http://journals.sabz.ac.ir/scds/article-1--85-fa.html>.
- Beyrami, M., Golparvar, F., Mirnsab, Mir M. (2015). Explaining Bullying Management Strategies Based on Teacher Self-Efficacy: The Mediating Role of Teachers' Beliefs and Attitudes about Student Bullying. *Cognitive and Behavioral Sciences Research*, 5 (1), 107-120. [Persian].
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 3-9. doi:[10.1016/j.tate.2010.07.015](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.015).
- Bouchard, K. L & Smith, J. D. (2017). Teacher-Student Relationship Quality and Children's Bullying Experiences With Peers: Reflecting on the Mesosystem. *The Educational Forum*, 81(1), 108-125. doi:[10.1080/00131725.2016.1243182](https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1243182).
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 700-719. doi:[10.1080/13540602.2015.1044329](https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329).
- Burner, T. (2015). Formative assessment of writing in English as a foreign language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-23. doi:[10.1080/00313831.2015.1066430](https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066430).
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25. doi:[10.2307/1176137](https://doi.org/10.2307/1176137).

- Conway, J. M., & Andrews, D. (2015). A school wide approach to leading pedagogical enhancement: An Australian perspective. *Journal of Educational Change*, 17(1), 115-139. doi:[10.1007/s10833-015-9258-0](https://doi.org/10.1007/s10833-015-9258-0).
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692. doi:[10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X).
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac I., & Feldlaufer, H. (1993). Negative Effects of Traditional Middle School on Students' Motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), Special Issue: Reform, 553-574. doi:[10.1086/461740](https://doi.org/10.1086/461740).
- Farahani, Mehdi, Mahmoudi Kochsarai, Ali Asgharou, Raste Moghadam, Arash. (2014). Pathology of the staff training system using the three-pronged model. *Human Resource Education and Development*, 2(5), 27-51. SID. <https://sid.ir/paper/255576/>. [Persian].
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (1998). *International Handbook of Educational Change*. Netherlands: Springer Netherlands.
- Hargreaves, A. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Humbert, A., van den Brink, M., & Kelan, E. (2018). The perils of gender beliefs for men leaders as change agents for gender equality: Gender beliefs and men leaders. *European Management Review*, 16(4), 1143-1157. doi:[10.1111/emre.12325](https://doi.org/10.1111/emre.12325).
- Jalali, R. (2012). Sampling in qualitative research. *Qualitative Research in Health Sciences*, 1 (40), 320-310. [Persian].
- Jóhannesson, I. Á., Rafn Ottesen, A., & Bjarnadóttir, V. S. (2022). Natural disciplinarians or learning from the job? The first two years of seven male teachers in Icelandic compulsory schools. *Education Inquiry*, 1-15. doi:[10.1080/20004508.2022.2080343](https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2080343).
- Madani, Seyyed Ahmad, Tamnai Far, Mohammadreza and Fallahi, Morteza. (2016.) Studying the consequences of the neighborhood of sixth grade students with first grade from the perspective of bullying and violent behaviors in school, *biannual scientific research journal of school management*, 6(1). [Persian].
- Mansoorian, Y. (2012), seventy practical points in the design and implementation of qualitative research, the book of the month of generalities, the fifteenth year, No. 8. [Persian].
- McDowell, J. (2022). Performing discipline in UK primary school classrooms. Challenging essentialist beliefs about teacher gender. In L. Mullany & S. Schnurr (Eds.), *Globalisation, geopolitics, and gender in professional communication*, 169-187. doi:[10.4324/9781003159674-9](https://doi.org/10.4324/9781003159674-9).
- McDowell, J., Klattenberg, R., & Lenz, F. (2021). Performing classroom management in the primary school classroom: A cross-national study. In J. McDowell (Ed.), *De-gendering gendered occupations: Analysing professional discourse*, 158-182.
- Mohammad Aminzadeh, Leila. (2014). Examining the change of Iran's educational system from plan 5_3_3_1 to plan 6_3_3. International Conference on New Researches in Management and Industrial Engineering. <https://sid.ir/paper/877310/fa>. [Persian].
- Mohammad Aminzadeh, L. (2015). Investigating the change of Iran's educational system from 5-3-3-1 plan to 6-3-3 plan, International Conference on New Research in Industrial Management and Engineering, Tehran, Iliia Capital Ideas Managers Company. [Persian].
- Nazari, M., Akbarizadeh, Y., Bishak, A. (2017). Characteristics of children's development in primary school and its applications, Fourth National Conference on Strategies for Development and Promotion of Educational Sciences, Psychology, Counseling and Education in Iran, Tehran, Association for the Development and Promotion of Basic Sciences and Technologies. [Persian].
- Omidian, M., Shahraki Sayadi, Z., Shafi'i, F., Bahraini Borujeni, M. (2018). A Comparative Study of Iran-US Elementary Education System, Sixth National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies, Tehran, Center for Strategies for Achieving Sustainable Development - Mehr Arvand Institute of Higher Education. [Persian].
- Papachristou, E., Flouri, E., Midouhas, E., Lewis, G., & Joshi, H. (2020). The role of primary school composition in the trajectories of internalising and externalising problems across childhood and adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 48(2), 197-211. doi:[10.1007/s10802-019-00584-9](https://doi.org/10.1007/s10802-019-00584-9)

- Pirhiati, S., Salehi, K., Farzad, V., Moghadamzadeh, A., Hakimzadeh, R. (2019). Systematic review of the effective factors in measuring the effectiveness of primary schools. *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 7 (1), 47-58. [Persian].
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429. doi.10.1080/00131881.2012.734725
- Potari, D., Psycharis, G., Sakonidis, C., & Zachariades, T. (2018). Collaborative design of a reform-oriented mathematics curriculum: Contradictions and boundaries across teaching, research, and policy. *Educational Studies in Mathematics*, 102(3), 417-434. doi.10.1007/s10649-018-9834-3
- Rajabzadeh, N., Taybi Meybodi, M. R., Alirezai Meybodi, S. M., Dehghani Firoozabadi, M., R. (2015). Investigating the advantages and disadvantages of the educational system (3-3-6), World Conference on New Horizons in Humanities, Futurology and Empowerment, Shiraz, Green Industry Idea Market Research Group. [Persian].
- Rasool Bahi, S., Khosravi, D., Bahador, H. (2016). A comparative study of the educational system of Iran and Turkey, the Third World Conference on Psychology and Educational Sciences, Law and Social Sciences at the beginning of the third millennium, Shiraz, in collaboration with Allameh Khoei Institute of Higher Education, Zarghan University-Conference of Scholars. [Persian]. doi. 10.22034/NAES.2020.240288. 1048
- Remillard, J., & Heck, D. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM: The international journal on. Mathematics Education*, 46(5), 705-718. doi.10.1007/s11858-014-0600-4.
- Remillard, J. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246. doi.10.3102/00346543075002211.
- Spilt, J., Koomen, H., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363-378. doi.10.1016/j.jsp.2011.12.002.
- Shawer, S. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 173-184. doi.10.1016/j.tate.2009.03.015.
- Sachs, J. (2003). *The activist professional*. Open University Press.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. doi.10.1080/13540602.2015.1082732.
- San Antonio, D. M. (2004). *Adolescent lives in transition: how social class influences the adjustment to middle school*. Albany: State University of New York Press.
- Shirvani, D., Hatami, E. (2015), Recognition of social harms of sixth grade students, the first scientific conference on psychology, educational sciences and community pathology, electronically, Green Gold Company, Monitoring Association. [Persian].
- Straus, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Third Edition. Los Angeles: Sage Publications.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. In Educational Practices Series. Belley, France: Imprimerie Nouvelle Gonnet.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Toh Y, So HJ. ICT reform initiatives in Singapore schools: a complexity theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 2011; 12(3): 349-357. doi.10.23865/fof.v1.1081
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(1), 15-33. doi.10.1080/13639080802709620.
- Zahed Babalan, A., Moeini KIA, M., Rezaei Sharif, A., Kolaei, G. (2019). Modeling the role of leadership managers 'education through school culture in teachers' job motivation. *Journal of New Approach in Educational Management*, 10 (39), 1-24. [Persian].