

بررسی فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی (شهرستان مشهد)

■ عادلہ قیس ° ■ عاطفہ محمدزادہ یزد °°

چکیده:

نظام دوری طرحی آموزشی است که در آن دانش آموزان با یک معلم ثابت برای دو سال یا بیشتر به پایه تحصیلی بعدی می‌روند. پژوهش حاضر با هدف بررسی فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی شهرستان مشهد انجام شده است. روش پژوهش، روش کیفی داده‌بنیاد و استفاده از مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختار یافته است. جامعه آماری شامل معلمان مجری نظام دوری است. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و به شیوه گلوله برفی صورت گرفت. مدل پارادایمی نشان می‌دهد، در حالی که مصوبه اجرای نظام دوری در سند تحول آموزش و پرورش، عامل زمینه‌ساز اجرای نظام دوری است، شرط علی اجرای آن وجود معلمان داوطلب و دارای انگیزه است. عوامل مداخله‌گر، اعم از عوامل سازمانی و عوامل انسانی می‌توانند موافقت با درخواست معلم برای مشارکت در نظام دوری را تحت تأثیر قرار دهند. بهره بردن از شناخت حاصله از دانش آموز و خانواده وی در راستای رفع مشکلات آموزشی و غیر آموزشی دانش آموز، تأثیرات مثبت آموزشی، افزایش مهارت‌های معلمان، تأثیرات مثبت روحی برای دانش آموز و معلم، صرفه‌جویی در زمان آموزش و شناخت، بهبود تعاملات افراد ذی‌مدخل و وابستگی دانش آموز به معلم پیامدهای اجرای نظام دوری در صورت اجرای آن توسط معلم مناسب هستند. پیامدهای اجرای نظام دوری در صورت اجرای آن توسط معلم فاقد صلاحیت عبارت‌اند: از برجسب خوردن دانش آموز و خانواده وی در اثر شناخت حاصله، شکل‌گیری آسیب‌های آموزشی و عاطفی در دانش آموز، تثبیت الگوهای رفتاری - شخصیتی نامناسب اخذ شده از معلم. یافته‌های این پژوهش اطلاعات روشمندی در خصوص پیامدهای مثبت و منفی و نیز محدودیت‌های اجرای نظام دوری در اختیار مسئولین آموزش و پرورش قرار می‌دهد.

نظام دوری، داده‌بنیاد، آموزش و پرورش، معلم، دانش آموز

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۲/۱۹

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۷/۴

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۵/۱۰

* کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، مدرس دانشگاه پیام نور، گروه علوم اجتماعی، واحد مشهد، (نویسنده مسئول).....adele.gheys@gmail.com
** کارشناس ارشد مطالعات زنان، دانشگاه اصفهان، پژوهشگر اجتماعی.....atefe_mohamadzade@yahoo.com

مقدمه

نظام دوری یک شیوه آموزشی تعریف می‌شود که در آن بچه‌های هم‌پایه یک کلاس برای دو یا چند سال با یک معلم آموزش می‌بینند. در این الگو، در پایان دومین (یا سومین) سال، دانش‌آموزان به یک معلم جدید می‌پیوندند. در همین حال معلم دوری برای دریافت یک گروه جدید از دانش‌آموزان به پایه پایین‌تر می‌رود. در مقابل، نظام غیردوری به انتقال دانش‌آموز به سوی معلم جدید برای هر سال اشاره دارد (لانگمیر، ۲۰۱۴، ص. ۳).

نظام دوری با اسامی دیگری نیز نامیده می‌شود، مانند گروه‌های پایدار^۲، خوشه‌ها^۳، پیشروی دانش‌آموز-معلم^۴، چرخش معلم^۵، تداوم گروه‌ها^۶، دوام یادگیری^۷، عملکرد چندساله^۸، انتساب چندساله^۹، تدریس چندساله^{۱۰}، تدریس دودوره‌ای^{۱۱} و دستورالعمل چندساله^{۱۲} (بارگر^{۱۳}، ۲۰۱۳، ص. ۲؛ پکانیک^{۱۴}، ۲۰۰۳، ص. ۱).

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران، در سال ۱۳۹۰ و در راستای تعالی بخشی به سرمایه‌های انسانی کشور و کیفیت بخشی به امر آموزش تدوین شده است. در این سند ۲۳ هدف عملیاتی به منظور بهبود عملکرد نظام آموزش و پرورش پیش‌بینی شده است. مجموعه‌ای از این اهداف عبارت است از: بازنگری و بازمهندسی ساختارها، رویه‌ها و روش‌ها. در این سند به منظور دستیابی به این اهداف، یازده راهکار پیش‌بینی شده است. یکی از این راهکارها عبارت است از: استقرار و استفاده از نظام «دوری» در سازمان‌دهی معلمان در سه پایه ابتدایی. بر اساس این سند «نظام دوری عبارت است از همراهی معلم با دانش‌آموزان در چند پایه تحصیلی» (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص. ۳۱). به این ترتیب نظام دوری در سال ۱۳۹۰ به‌عنوان یکی از برنامه‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در دستورکار قرار گرفت.

به گفته طاهره عرفانیان، معاون آموزش ابتدایی وقت اداره کل آموزش و پرورش خراسان رضوی، این استان یکی از استان‌هایی است که داوطلب اجرای نظام دوری در برخی از مدارس شده است؛ به طوری که در سال اول اجرای این طرح ۱۵۰ مدرسه داوطلب اجرای آن شدند، اگرچه در عمل تعداد محدودی آن را اجرا کردند.

نظام دوری در کشورهای مختلف اروپایی و آسیایی تجربه و اجرا شده است. مدارس پیش‌دبستانی ایتالیایی، نظام دوری سه‌ساله دارند که اولین سیکل آن از نوزادی تا سه‌سالگی است (نیو^{۱۵}، ۱۹۹۰). نظام دوری در آلمان نیز سال‌ها با موفقیت اجرا شده است (اکسلی^{۱۶}، ۱۹۹۴، ص. ۴۹). یکی دیگر از نظام‌های خاص مدرسه‌های اروپایی، نظام دوری از کلاس اول تا هشتم در نظام آموزشی والدورف^{۱۷} است (اگلتری^{۱۸}، ۱۹۹۶، ص. ۵۰).

در برخی از مدارس چین، پیوستگی دانش‌آموزان به یکدیگر و همچنین به معلمان از طریق

نظام دوری افزایش یافته است (لیو^{۱۹}، ۱۹۹۷، ص. ۵۱). نظام دوری در مدارس راهنمایی ژاپن نیز رایج است. به نظر معلمان ژاپنی در نظام دوری، سال اول، برای شناخت دانش‌آموزان و سال دوم برای تدریس است (وین و والبرگ^{۲۰}، ۱۹۹۴، ص. ۵۲).

باین وجود جوامع مختلف به دلیل تفاوت‌های فرهنگی و منطقه‌ای خاص، باید سیاست‌های آموزشی متناسب با نیازهای خود را در پیش بگیرند و از الگوبرداری خام از نظام آموزشی سایر کشورها پرهیز کنند. به‌ویژه آنکه یک سیاست مشترک در بسترهای فرهنگی مختلف لزوماً به نتیجه یکسان نمی‌انجامد.

همان‌طور که نیازهای جامعه تغییر می‌کند نیازهای سیستم آموزشی نیز تغییر می‌کند. نظام دوری یکی از شیوه‌های پرداختن به نیازهای تغییر یافته در آموزش است (توماس^{۲۱}، ۲۰۰۵، ص. ۱) که بررسی تناسب این نظام با نیازهای موجود آموزشی نظام آموزش و پرورش کشور بایسته بررسی است.

نظر به خلأ موجود در زمینه‌های وضعیت اجرای نظام دوری و ارزیابی نتایج اجرای آن و با توجه به هدف اصلی از طراحی این نظام که کیفیت‌بخشی به امر آموزش است، این پژوهش در صدد بررسی این امر است که با در نظر گرفتن اهداف عالی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نیز دغدغه‌های موجود در آموزش و پرورش استان خراسان رضوی، مبنی بر ارزیابی اجرای آزمایشی نظام دوری، به بررسی پیامدهای اجرای این نظام در حوزه‌های آموزشی و غیر آموزشی بپردازد.

یافته‌های به‌دست‌آمده از مطالعه وانگ و همکاران^{۲۲} (۲۰۱۷) در مورد تأثیر نظام دوری بر دانش‌آموزان روستایی در چین حاکی از آن است که، دانش‌آموزانی که در کلاس‌های دوری حضور دارند موفق‌تر از همسالان خود در کلاس‌های غیر دوری هستند. نتایج پژوهش اورازی^{۲۳} (۲۰۱۲) نشان داد که دانش‌آموزان دوری در زمینه خواندن و درک مطلب، پیشرفت‌های علمی قابل توجهی داشتند. یافته‌های گریگوری^{۲۴} (۲۰۰۹) نشان داد که نظام دوری تأثیر مثبتی بر تجارب اجتماعی دانش‌آموزان دارد. وان مائل و وان هوت^{۲۵} (۲۰۱۱) بر اهمیت درک معلمان از توانایی دانش‌آموزان تأکید می‌کنند. مرزانو و مرزانو^{۲۶} (۲۰۰۳) معتقدند که معلمان در نظام دوری با ایجاد قوانین روشن و به‌وسیله ایجاد عواقب برای رفتار دانش‌آموزان می‌توانند انتظارات خود را از رفتار آن‌ها مشخص کنند.

در بخش عمده‌ای از مقالات بررسی شده، مزایای نظام دوری بیش از معایب آن ذکر شده است و دانش‌آموزان دوری در مقایسه با غیر دوری موفق‌تر ارزیابی شده‌اند. در مطالعه کنی^{۲۷} (۲۰۰۷)، دانش‌آموزان در نظام دوری اضطراب کمتری نسبت به سال تحصیلی جدید دارند و ارتباطی قوی نه تنها با معلم بلکه با همسالان خود دارند. نتایج پژوهش کر^{۲۸} (۲۰۰۲) حاکی از

آن است که ۸۰ درصد از شرکت‌کنندگان، نتایج مثبتی از نظام دوری گزارش کرده‌اند. والدین، معلم و دانش‌آموزان در مطالعه پکانیک (۲۰۰۳) از نظرات مثبتی نسبت به نظام دوری برخوردار بودند. نتایج پژوهش کروگمان و ون سنت^{۲۹} (۲۰۰۰) نشان داد که بین پیشرفت روابط و بهبود تحصیلی در یک مدرسه ابتدایی با استقرار نظام دوری رابطه مثبت وجود دارد. به عقیده بارگر (۲۰۱۳) یکی از نتایج شکل‌گیری نظام دوری، افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان متوسطه است.

نتایج پژوهش هویدا، دولتی و امین بیدختی (۱۳۹۶) که از نظر معلمان و مدیران مدارس ابتدایی استان سمنان، افزایش درک و دانش معلم از توانایی‌ها و ضعف‌های دانش‌آموزان، تلقی نمودن والدین، دانش‌آموزان و معلمان به‌عنوان اعضای یک خانواده و جامعه، کاهش نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان نسبت به سال تحصیلی جدید و معلم جدید از مزایای شناخت یاددهنده نسبت به یادگیرنده است. نتایج حاصل از مطالعه شیخ بیگلو و کرد (۱۳۹۴) نشان داد، تأثیر انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان ارومیه در نظام آموزش دوری بیشتر از نظام‌های آموزشی سنتی است.

مطابق یافته‌های بعضی از مطالعات، نظام دوری نتایج مثبتی در بر نداشته است. به عقیده های‌تاور^{۳۰} (۲۰۰۹) نظام دوری در سال‌های اخیر بر دانش‌آموزانی که به لحاظ اقتصادی محروم هستند تأثیری منفی دارد. کایو^{۳۱} (۲۰۰۹) به این نتیجه رسید که هیچ تفاوت علمی معناداری در توانایی خواندن بین دانش‌آموزان دوری و دانش‌آموزان غیردوری وجود ندارد.

حضور در کلاس دوری باعث پیشرفت تحصیلی در بعضی از درس‌ها می‌شود. یافته‌های تحقیق لانگمیر (۲۰۱۴) نشان داد که بین حضور دانش‌آموزان در کلاس دوری زبان انگلیسی و میزان موفقیتشان در مقایسه با دانش‌آموزان غیردوری انگلیسی، ارتباط معناداری وجود دارد. درحالی‌که بین دانش‌آموزان دوری و غیردوری در کلاس‌های ریاضی و پیشرفت آن‌ها در امتحان ارتباط معناداری وجود ندارد.

اگرچه موضوع نظام دوری در تحقیقات خارجی در سطح گسترده‌ای بررسی شده است، یافته‌های به‌دست‌آمده از تحقیقات سایر کشورها، به دلیل تفاوت‌های فرهنگی و تفاوت در ساختار و رویکرد نظام آموزش و پرورش کشورها و شکل عملی اجرای آن، قابل‌تعمیم به جامعه ایران نیست. براساس جست‌وجوهای به‌عمل‌آمده، فرایند و پیامدهای اجرای آزمایشی نظام دوری در ایران مورد بررسی عمیق پژوهشگران داخلی قرار نگرفته است. لذا هدف پژوهش حاضر، بررسی فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی شهرستان مشهد به‌عنوان یکی از مجریان این طرح و پیامدهای مترتب بر آن به‌منظور تدوین نظریه‌ای داده‌بنیاد است. در راستای دستیابی به این هدف به دو سؤال عمده پاسخ خواهیم داد:

۱. نظریه فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی شهرستان مشهد چگونه بوده است؟
۲. محتوای عناصر تشکیل دهنده این فرایند، شامل مقوله محوری، شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، تعاملات عوامل و پیامدها چیست؟

روش تحقیق

با توجه به ماهیت موضوع پژوهش، در انجام تحقیق از روش کیفی داده‌بنیاد^{۳۲} استفاده شده است. این روش به ساخت نظریه‌ای می‌انجامد که مناسب و کاربردی خواهد بود (محمدپور، ۱۳۸۹، ص. ۳۱۳). در واقع نظریه میدانی کشف نظریه از داده‌هاست که به صورت استقرایی و بر مبنای تحقیق اجتماعی تولید می‌شود (ذکایی، ۱۳۸۱). گردآوری داده و تولید دانش در روش داده‌بنیاد، به اجرای سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی وابسته است (انتشاری نجف‌آبادی، چشمه‌سهرابی و افشار، ۱۳۹۰).

علاوه بر اقتضات ماهیت پژوهش حاضر، لازمه تحقق هدف پژوهش نیز-که عبارت است از ارائه پارادایم فرایند اجرای نظام دوری و پیامدهای آن بر اساس تجربیات مشارکت‌کنندگان- کاربرد روش داده‌بنیاد است. پارادایم، اصطلاحی است که استراوس و کوربین (۱۳۸۷/۱۹۹۰) به منظور ارائه طرحی از پدیده که توضیحی همه‌جانبه از چرایی، چگونگی و نتایج حاصل از رخ دادن آن نشان می‌دهد، ارائه می‌کنند. اجزای تشکیل دهنده و مؤلفه‌های پارادایم را نیز چنین برشمرده‌اند:

- الف. شرایط، شامل شرایط علی یا سبب‌ساز، شرایط دخیل یا مداخله‌گر، شرایط زمینه‌ای؛
- ب. عمل / تعامل‌ها؛ ج. پیامدها.

جامعه آماری، حجم نمونه و شیوه نمونه‌گیری

جامعه آماری تحقیق کلیه معلمان هستند که به‌طور مستمر حداقل دو سال پیاپی از سال اول ابتدایی به دانش‌آموزان خود آموزش داده‌اند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و به شیوه گلوله برفی صورت گرفته است. زیرا اسامی معلمان مجری نظام دوری در ادارات نواحی مختلف آموزش و پرورش، بایگانی یا به‌روزرسانی نشده و فاقد اعتبار بود. پس از انجام ده مصاحبه با اعضای نمونه، اشباع نظری حاصل شد.

جدول ۱. مشخصات کلی معلمان داده‌رسان

جنسیت دانش‌آموزان	پایه‌های اجرای نظام دوری	طول خدمت	تحصیلات	کد نمونه	ناحیه محل تدریس
دختر	پایه اول و دوم	۲۴ سال	فوق دیپلم آموزش ابتدایی	۱	۱
پسر	پایه اول تا سوم	۲۴ سال	فوق دیپلم آموزش ابتدایی	۲	۱
دختر	پایه اول تا سوم	۲۳ سال	لیسانس آموزش ابتدایی	۳	۲
دختر	پایه اول تا سوم	۲۲ سال	فوق دیپلم آموزش ابتدایی	۴	۲
دختر	پایه اول تا سوم	۲۴ سال	فوق دیپلم آموزش ابتدایی	۵	۳
پسر	پایه اول و دوم	۲۲ سال	لیسانس تاریخ	۶	۳
پسر	پایه اول تا سوم	۲۵ سال	لیسانس آموزش ابتدایی	۷	۵
دختر	پایه اول تا سوم	۲۱ سال	فوق دیپلم آموزش ابتدایی	۸	تبادکان
پسر	پایه اول و دوم	۹ سال	لیسانس جغرافیا	۹	تبادکان
روستایی (دختر + پسر)	پایه اول تا سوم	۲۶ سال	لیسانس آموزش ابتدایی	۱۰	تبادکان

ابزار گردآوری داده‌ها

برای جمع‌آوری داده‌ها مطابق روش آموزشی استربرگ (۲۰۰۲/۱۳۸۴) یک راهنمای مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته یا عمیق، بر مبنای مفاهیم حساس حاصل‌شده از مرور سوابق و چند مصاحبه اکتشافی، تهیه شد. محققان با توجه به راهنمای مصاحبه به طرح بحث پرداختند. سؤال‌ها به گونه‌ای بود که سیر مصاحبه به شفاف شدن هرچه بیشتر تجربه معلمان بیانجامد. به این ترتیب نحوه ورود آنان به نظام دوری، تجربه اجرای این نظام، محدودیت‌ها و موانع اجرای نظام دوری و پیامدهای مثبت و منفی‌ای که برای این نظام ارزیابی می‌کنند، توسط معلمان گزارش شد. مصاحبه‌ها ضمن کسب اجازه از معلمان، ضبط و پیاده‌سازی و سپس کدگذاری شد.

تحلیل داده‌ها

پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و بارگذاری آن‌ها در نرم‌افزار Maxqda ۱۰، برای حصول دقت بیشتر، مصاحبه‌ها جمله به جمله کدگذاری شد. کدگذاران، ابتدا کدگذاری اولیه یا کدگذاری باز انجام داده و سپس پس از تشخیص مقولات و ارتباط میان آن‌ها در سطح کدگذاری محوری، به ارتباط همه‌جانبه مقولات، در قالب یک شبکه گسترده‌تر پرداخته‌اند. در مرحله کدگذاری انتخابی، نحوه ارتباط مقولات تشکیل‌شده با یکدیگر مشخص شد.

روایی و پایایی

به منظور تأمین روایی پژوهش، به استناد ملاک مارشال و راس من (۱۳۷۷/۱۹۸۹)، به مشخص کردن دقیق روند تحقیق و محدود کردن جامعه مورد تحقیق و تعیین پارامترها (تعیین محتوای عناصر تشکیل‌دهنده فرایند اجرای نظام دوری شامل مقوله محوری، شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، تعاملات عوامل و پیامدهای مثبت و منفی آن) در تشریح پژوهش پرداخته شد. علاوه بر این بر مبنای تکنیک کنترل یا اعتباریابی توسط اعضا (سیلورمن، ۱۹۸۵/۱۳۸۱) از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا یافته‌های کلی را ارزیابی کنند و در مورد صحت آن نظر دهند.

در تأمین روایی از روش مقایسه‌ای نیز استفاده شد. در این روش پیشنهادی سیلورمن (۱۳۸۱/۱۹۸۵)، نتایج حاصل از تحقیق را با نتایج سایر پژوهش‌ها مقایسه می‌کنیم.

در خصوص قابلیت تکرار (پایایی) مطابق تکنیک استراوس و کوربین (۱۳۸۷/۱۹۹۰، ص. ۲۴۹) با در نظر گرفتن نگرش نظری پژوهش حاضر، نمونه مشابه و تعقیب قواعد کلی گردآوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل، به اضافه سایر شرایط مشابه، سایر محققان قادرند یافته‌ها را تحلیل و تحقیق را تکرار نموده و درباره این پدیده به توضیحات نظری یکسان برسند.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از کدگذاری باز در قالب جداول ۲ و ۳ و ۴ و مؤلفه‌های پارادایم کدگذاری محوری در شکل ۱ ارائه شده‌اند.

جدول ۲. زیرمقولات و مؤلفه‌های مقوله «موانع اجرای نظام دوری»

مؤلفه‌های مقوله عمده	مقوله عمده	
۱-۱-۱- عدم اعمال امتیاز برای مشارکت معلمان در نظام دوری و در مقابل، امتیازدهی به معلمان متخصص یک پایه خاص ۲-۱-۱- عدم اطلاع‌رسانی به معلمان برای مشارکت و پی‌گیری از جانب سازمان ۳-۱-۱- محدودیت‌های شرکت در دوره‌های ضمن خدمت ۱-۳-۱-۱- عدم برگزاری دوره ضمن خدمت ۲-۳-۱-۱- چالش‌های قانونی گذراندن دوره ضمن خدمت به‌طور مستمر ۴-۱-۱- عدم تثبیت موقعیت مدیران موافق اجرای نظام دوری در مدارس ۵-۱-۱- نبود معلم جایگزین برای معلمی که پایه‌اش را ترک می‌کند	۱-۱- موانع سازمانی	۱- موانع زیرساختی
۱-۲-۱- مخالفت مدیران مدارس با اجرای نظام دوری به علل مختلف ۲-۱-۲-۱- تشخیص عدم صلاحیت معلمان برای اجرای نظام دوری توسط مدیر ۳-۱-۲-۱- نگرانی مدیر از دست دادن معلم نمونه پایه اول ۴-۱-۲-۱- اعتقاد مدیر به لزوم تخصص شدن هر معلم در یک پایه ثابت (تخصص‌گرایی) ۱-۲-۲-۱- مخالفت‌های رقابت‌جویانه معلمان نظام غیردوری ۲-۲-۲-۱- عدم همکاری سایر معلمان با معلم منتقاضی شرکت در نظام دوری به دلایل مختلف ۲-۲-۲-۲- عدم همکاری همکاران به دلیل تخصص‌گرایی	۲-۱- موانع مشارکتی	
۱-۱-۲- کسالت‌بار بودن نظام دوری برای بعضی معلمان، عامل بی‌انگیزگی آنان ۲-۱-۲- عدم علاقه معلم به گروهی از دانش‌آموزان عامل بی‌انگیزگی ۳-۱-۲- عدم تمایل بعضی از معلمان زن به مشارکت در نظام دوری با گروه پسران ۱-۲- ناراضیاتی معلم از وضعیت درسی دانش‌آموزان یک کلاس، عامل بی‌انگیزگی معلمان برای همراهی در پایه‌های بعدی	۱-۲- ناراضیاتی از یک مجموعه دانش‌آموزان	
۱-۲-۲- تمایل معلمان به اشتغال در فضای اداری به‌جای فضای آموزشی ۲-۲-۲- تمایل به استفاده از شانس تجربه یک کلاس بهتر، عامل بی‌انگیزگی معلمان ۳-۲-۲- عدم تمایل معلم به تثبیت در یک مدرسه	۲-۲- تمایل معلم به تغییر محیط	
۳-۲- تخصص‌گرایی معلمان عامل عدم شرکت آنان ۴-۲- نگرانی معلمان از لوט شدن اقتدار معلم در اثر صمیمیت با دانش‌آموزان، عامل عدم استقبال آنان از نظام دوری	۲- بی‌انگیزگی معلمان به دلایل شخصی مختلف	

جدول ۳. زیرمقولات و مؤلفه‌های مقوله «پیامدهای مثبت اجرای نظام دوری»

مؤلفه‌های مقوله عمده		مقوله عمده
۱-۱-۱- شناخت دانش آموز از روش تدریس و انتظارات معلم	۱-۱- شناخت دانش آموز از معلم	۱- حصول شناخت
۱-۲-۱- آشنایی دانش آموزان با اخلاق و ویژگی‌های معلم		
۱-۲-۱- شناخت متقابل اولیا	۲-۱- شناخت متقابل اولیا و معلم	
۲-۲-۱- شناخت همه‌جانبه اولیا از معلم		
۳-۲-۱- شناخت معلم از وضعیت خانوادگی دانش آموز		
۱-۳-۱- شناخت جامع و همه‌جانبه از دانش آموز	۳-۱- شناخت معلم از مسائل غیرآموزشی دانش آموز	
۲-۳-۱- اطلاع از بیماری‌های دانش آموز		
۳-۳-۱- شناخت معلم از اخلاق و روحیات دانش آموزان		
۱-۲- اطلاع معلم از سطح و نحوه آموزش دیدن دانش آموز در سال پیش	۲- تأثیرات مثبت آموزشی	
۲-۲- اطلاع معلم از نقاط قوت و ضعف آموزشی دانش آموز		
۳-۲- امکان آموزش دانش آموزان ضعیف‌تر یا مشکل‌دار بر اثر شناخت حاصله		
۴-۲- شناخت و ارتقا و تقویت استعدادهاى دانش آموز		
۵-۲- عملکرد تحصیلی بهتر دانش آموزان دوری نسبت به غیردوری		
۶-۲- تأثیرگذار بودن دوری در افزایش علاقه و تعهد دانش آموز به کلاس	۳- افزایش مهارت‌های معلمان	
۱-۲- توانمندتر شدن معلمان		
۲-۲- خلاق شدن معلم		
۳-۲- تسلط یافتن بنیادی معلم به دروس سه سال		
۴-۲- شناخت معلم از ویژگی‌های دانش آموز در سنین مختلف		
۵-۲- آشنا شدن با کتاب‌ها و روش‌های جدید تدریس		

پیامدهای مثبت اجرای نظام دوری

جدول ۳ (ادامه) زیرمقولات و مؤلفه‌های مقوله «پیامدهای مثبت اجرای نظام دوری»

مؤلفه‌های مقوله عمده		مقوله عمده
۱-۴-۱- اظهار اضطراب کمتر دانش‌آموزان نظام دوری در آغاز سال تحصیلی	۴- تأثیرات مثبت روانی برای دانش‌آموز	۴- تأثیرات مثبت روانی
۲-۴-۱- شادمانی دانش‌آموزان در آغاز سال تحصیلی		
۳-۴-۱- مؤثر بودن نظام دوری در افزایش آرامش دانش‌آموزان		
۴-۴-۱- مفید بودن نظام دوری برای حل مشکل دانش‌آموزان خجالتی		
۵-۴-۱- اعتمادبه‌نفس بیشتر دانش‌آموزان نظام دوری نسبت به غیردوری		
۲-۴- تأثیرات مثبت روانی برای معلم در قالب احساس رضایت از فعالیت در نظام دوری		۵- صرفه‌جویی در زمان
۱-۵- صرفه‌جویی در زمان آموزش		
۲-۵- صرفه‌جویی در شناخت همه‌جانبه معلم از دانش‌آموز		۶- بهبود رابطه دانش‌آموز و معلم
۱-۶- اعتقاد به تأثیر نظام دوری در جلب‌اعتماد دانش‌آموزان به معلم		
۲-۶- شکل‌گیری رابطه عاطفی بین دانش‌آموز با معلم		
۳-۶- ایجاد رابطه صمیمانه بین معلم و دانش‌آموزان		۷- بهبود تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر
۴-۶- صمیمی‌تر شدن دانش‌آموزان نظام دوری با معلم		
۱-۷- افزایش شناخت دانش‌آموزان نظام دوری از یکدیگر و افزایش صمیمیت		
۲-۷- ابراز همکاری بیشتر دانش‌آموزان نظام دوری با هم		۸- افزایش تعاملات اولیا دانش‌آموزان هم‌کلاسی با یکدیگر
۳-۷- تسریع فعالیت‌های رقابت‌جویانه و سالم دانش‌آموزان در نظام دوری		
۱-۹- افزایش همکاری والدین با معلم طی نظام دوری		
۲-۹- افزایش حضور اولیا در جلسات انجمن اولیا طی نظام دوری		
۳-۹- افزایش صمیمیت اولیا با معلم طی نظام دوری		
۱۰- درونی شدن نظم و انضباط حاکم بر کلاس در دانش‌آموزان نظام دوری		

پیامدهای مثبت اجرای نظام دوری

جدول ۴. زیرمقولات و مؤلفه‌های مقوله «پیامدهای منفی اجرای نظام دوری»

مقوله عمده	مؤلفه‌های مقوله عمده	
پیامدهای منفی اجرای نظام دوری	۱- انفصال اولیا از مدرسه و اکتفا به معلم	
	۱-۱-۲- اضطراب‌زا بودن پیوستن دانش‌آموز جدید به کلاس دوری برای وی	
	۲-۱-۲- احساس انزوا در دانش‌آموز جدیدی که به گروه دوری می‌پیوندد.	۲- (آسیب‌های بالقوه عاطفی یا روحی - روانی) متوجه دانش‌آموزان پیوسته به کلاس دوری
	۳-۱-۲- احساس تبعیض در دانش‌آموز جدیدی که به گروه دوری می‌پیوندد.	
	۴-۱-۲- آسیب ناشی از علاقه کمتر احتمالی معلم به دانش‌آموزان جدیدالورود در مقایسه با دانش‌آموزان سابق	
	۱-۲-۲- احساس وابستگی دانش‌آموزان به یکدیگر و جدایی دشوار دوستان هم‌کلاس پس از اتمام بازه حضور در نظام دوری	۲- آسیب‌های عاطفی یا روحی - روانی
	۲-۲-۲- وابستگی عاطفی نسبی معلم به دانش‌آموز در نظام دوری	
	۳-۲-۲- وابستگی عاطفی دانش‌آموز به معلم نظام دوری	۲- (آسیب‌های بالقوه عاطفی یا روحی - روانی) متوجه معلم و دانش‌آموزان نظام دوری
	۴-۲-۲- اضطراب دانش‌آموزان نظام دوری از جدا شدن از معلم مأموس چندساله در پایان نظام دوری	
	۵-۲-۲- عدم سازگاری دانش‌آموزان نظام دوری با معلم جدید	
۶-۲-۲- رنج حاصل از امکان عدم علاقه‌مندی معلم یا دانش‌آموز به دیگری و تداوم تبعات آن در طول نظام دوری		
۳- آسیب‌های آموزشی	۱-۳- امکان آسیب دیدن دانش‌آموز به علت عدم توانمندی معلم نظام دوری	
	۲-۳- یکنواخت شدن شیوه تدریس معلم برای دانش‌آموز طی نظام دوری	
	۳-۳- لوژ شدن اقتدار معلم (مانع عمل کردن دانش‌آموزان به تکالیف درسی می‌شود).	
	۴-۳- مشکلات هم‌سطح سازی آموزشی دانش‌آموزان جدیدالورود با دانش‌آموزان نظام دوری	
	۵-۳- امکان عدم تلاش معلم برای موفقیت دانش‌آموزی که از وی پیشینه ذهنی آموزشی منفی دارد.	
۴- تثبیت الگوپذیری‌های منفی اخذشده از معلم	۱-۴- انتقال نظام اعتقادی معلم به دانش‌آموز	
	۲-۴- انتقال ویژگی‌های رفتاری معلم به دانش‌آموز طی نظام دوری	
۵- شرکت تنها گروهی از دانش‌آموزان یک مدرسه در نظام دوری عامل احساس تبعیض در کلاس‌های غیردوری		

با توجه به مقولات محوری، در مرحله کدگذاری گزینشی، مقوله هسته‌ای، «اجرای نظام دوری» نامیده شد. در مدل پارادایمی زیر، فرایند اجرای نظام دوری و پیامدهای آن نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل پارادایمی فرایند اجرای نظام دوری

شرایط علی و شرایط زمینه‌ای

پیش از ابلاغ طرح نظام دوری، طرح مزبور به‌طور تجربی، بنا به‌ضرورت یا درخواست معلمان، در برخی از نواحی آموزش و پرورش اجرا شده است. موارد اجباری، شامل مدارس مناطق روستایی می‌شد که به دلیل کمبود نیرو یک معلم ثابت به‌طور هم‌زمان چندپایه را در طول چند سال مستمر آموزش می‌داد. بنا بر شواهد، ابلاغ بخشنامه امکان اجرای نظام دوری در سال ۱۳۹۱ نیز نقش عمده‌ای در رونق گرفتن اجرای این طرح نداشته است؛ به‌طوری‌که علی‌رغم اینکه پس از ابلاغ بخشنامه اجرای نظام دوری، در ابتدا حدود ۱۵۰ مورد اعلام آمادگی برای اجرای نظام دوری مطرح شد، عملاً کمتر از ده مورد اجرا صورت گرفته است. در کلیه این مدارس و همچنین در مدارس که پیش از ابلاغ این طرح، معلم، دانش‌آموزان خود را در دو یا سه پایه داوطلبانه همراهی کرده است، عامل اصلی اجرای نظام دوری، تقاضا و پیگیری شخصی معلمی بوده که از انگیزه‌های درونی کافی برای شرکت در نظام دوری برخوردار بوده است. لذا ابلاغ سازمان آموزش و پرورش، نقش چشمگیری در فراگیر شدن این طرح نداشته است.

چنان‌که در مدل پارادایمی قابل مشاهده است، انگیزه معلمان شرط لازم و علت اصلی اجرای نظام دوری بوده است. به‌این ترتیب ابلاغ مصوبه اجرای نظام دوری، تنها به‌عنوان یک عامل زمینه‌ساز و نه عامل علی قابل تحلیل است.

شرایط مداخله‌گر

یافته‌ها نشان داد که عوامل مداخله‌گر اعم از عوامل سازمانی و عوامل انسانی می‌توانند تقاضا و انگیزه معلم را برای مشارکت در نظام دوری تحت تأثیر قرار دهند. منظور از عوامل سازمانی عبارت است از:

۱. پشتیبانی سازمان از معلم در قالب برگزاری دوره‌های ضمن خدمت لازم برای معلم متقاضی شرکت در نظام دوری؛ که به نمونه نقد زیر اشاره دارد:

«ضمن خدمت می‌گفتش که ما هزینه نداریم برای اینکه کلاس با داریم باز همکار بره (دوره ضمن خدمت) پایه دومو بگذرونه.»

۲. تأمین نیروی جایگزین برای پایه‌ای که معلم باید به نیروی دیگری واگذار کند و به پایه بالاتر ملحق شود. مشکل طرح شده توسط معلمان حاوی مضمون زیر است:

«می‌گفتن (اگه با شاگردها تون برید کلاس بالا) پایه اول خالی می‌شه. کسی نیست که بیاد کلاس

اول تدریس کنه.»

همچنین ۳. اطلاع‌رسانی و تبلیغات بیشتر در خصوص نظام دوری و در نظر گرفتن امتیازاتی برای معلمان مشارکت‌کننده در اجرای نظام دوری. سازمان با این اقدام می‌تواند زیرساخت‌های لازم برای گسترش طرح نظام دوری را (پس از حصول اطمینان از مفید بودن اجرای آن) فراهم کند. گفته‌های معلمان دال بر فقدان چنین زیرساخت‌هایی است:

«من توی مجلات دیدم (موضوع نظام دوری رو)، بحثش جدی نشده. کسی پیگیری نکرده اینو. مطرحش نکرده. اصلاً هیچ بخش‌نامه‌ای چیزی نیومده که آیا کسی می‌خواد نظام دوری رو اجرا کنه یا نه.»

«معلما می‌گن من در صورتی می‌رم ضمن خدمت پایه بعد که امتیاز به من تعلق بگیره.»

«می‌گن معلمی که چند سال پیاپی پایه اولو داشته یه امتیازی داره.»

عوامل انسانی اعم از مدیر مدرسه، همکاران معلم و اولیای دانش‌آموزان نیز می‌توانند مانع یا تسهیلگر اجرای نظام دوری باشند.

در صورت نارضایتی اولیا از عملکرد آموزشی و تربیتی معلم داوطلب، معلم حمایت مدیر مدرسه را برای شرکت در نظام دوری از دست می‌دهد. در مقابل، رضایت اولیا از یک معلم و درخواست‌های مکرر از وی برای همراهی با فرزندانشان در پایه‌های بالاتر، می‌تواند برای داوطلب شدن معلم جهت اجرای این نظام، انگیزه‌بخش باشد. به نقل از یکی از معلمان: «(والدین) روی حساب شناختی که داشتن، می‌اومدن پیش مدیرمون می‌گفتن که سال دیگه هم خانم فلانی باشه معلم بچه‌ها.»

مدیران مدارس به دلایل مختلف ممکن است مانع از اجرای نظام دوری بشوند. دلایلی از جمله تشخیص عدم صلاحیت معلم برای تدریس در سایر پایه‌ها، تخصص‌گرایی، عدم رضایت از سابقه اجرای نظام دوری در مدرسه و یا نگرانی از اینکه نتوانند جایگزین مناسبی برای معلم توانمند پایه اول (که به نظام دوری می‌پیوندند) بیابند. نمونه گفته‌های معلمان در این زمینه عبارت است از:

«(بعضی معلم‌ها) زمانی که معلم پایه اول بودن زیاد از رضایت نداشتن که مدیر بتونه اون معلم

رو با همین دانش‌آموزا بفرسته کلاس دوم.»

«بعضی وقت‌ها هم مدیر می‌گه معلم کلاس اول به خاطر تجربه‌ش باید همیشه اول رو تدریس

کنه.»

«مدیریت می‌گفتش که بچه‌ها با طرح دوره‌ای لوس بار اومدن. چون سه سال با هم بودن.»

«مدیر نگران بود که پایه اول که مهم‌تر و پایه است رو نتونه با نیروی خوبی پر کنه.»

علاوه بر این، سایر همکاران معلم داوطلب، ممکن است به دلایل رقابت‌جویانه و یا به دلیل تخصص‌گرایی، جهت تحویل دادن یا تحویل گرفتن یک پایه تحصیلی با وی همکاری نکنند:

«من توی این سه سال، ضمن خدمتم ۵۰۰ ساعت رفت بالا. بقیه معلم‌ها معترض شدند.»

«معلم‌های دیگه دوس نداشتن پایه‌شون رو عوض کنن.»

نهایتاً با تأمین شرایط زمینه‌ای، شرایط علی و شرایط مداخله‌گر که به آن‌ها اشاره شد، نظام دوری در مدارس قابل اجرا است. اشاره شد که منظور از شرط علی، وجود معلم داوطلب و دارای انگیزه برای اجرای نظام دوری است. عواملی چند انگیزه شخصی و درونی معلم را برای ورود به نظام دوری تأمین می‌کند. تجربه پیشینی معلم از همراهی با دانش‌آموزان شامل احساس رضایت از دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان و همچنین شناختی که از جنبه‌های تحصیلی و اخلاقی آنان به دست می‌آورد، می‌تواند برای معلم انگیزه‌بخش باشد.

رضایت کلی معلم از دانش‌آموزان: «بچه‌های کلاسم بچه‌های خوبی بودن.»

شناخت معلم از دانش‌آموزان از نظر درسی و اخلاقی: «تصمیم گرفتم که با بچه‌های خودم برم

کلاس بالاتر. چون شناخت داشتم روشون. هم درسی، هم اخلاق.»

رضایت معلم از همکاری خانواده‌های دانش‌آموزان: «خانواده‌ها واقعاً خانواده‌های خوبی بودن.» علاوه بر تجربه پیشینی، علاقه‌مندی‌های شخصی معلم، مانند علاقه‌مند شدن به دانش‌آموزان سال اول، کنجکاوی برای ارزیابی دانش‌آموزان خود در پایه‌های بالاتر، علاقه به تسلط یافتن به تدریس در سایر پایه‌ها و علاقه به تنوع در تجربه تدریس، می‌تواند در معلم برای ورود به نظام دوری ایجاد انگیزه کند. معلمان در مواردی، حتی به دلایلی مانند فرسودگی جسمی ناشی از فشار کار متحمل شده برای تدریس در پایه اول و یا نگرانی از مواجهه شدن با دانش‌آموزانی جدید و ضعیف‌تر در سال بعد، ترجیح داده‌اند با دانش‌آموزان خود به پایه بالاتر راه یابند. به گزاره‌های منبع مقولات فوق در ادامه اشاره می‌شود:

علاقه معلم به دانش‌آموزان سال پیش: «من هم که بچه‌هامو واقعاً دوست داشتم.»

کنجکاوی برای ارزیابی: «دوست داشتم حاصل کارم رو ببینم. ببینم بچه‌ها چقدر پیشرفت می‌کنن.

اشکالایی که کارم داره رو بشناسم.»

علاقه معلم به تنوع در تجربه تدریس: «دوست داشتم پایه‌م عوض بشه یه تنوعی بشه.»

علاقه معلم به تسلط بر سایر پایه‌ها: «تجربه به دست میاری. بعد، دانش بیشتری پیدا می‌کنه آدم.»

نگرانی معلم از تدریس در کلاس ضعیف‌تر: «می‌گفتم یک ریسیک به من بخوام مثلاً اول دیگه ای رو برم بگیرم که شاید ضعیف‌تر باشن.»

فرسودگی جسمی ناشی از تدریس در پایه اول: «سال‌ها بود پایه اول رو تدریس می‌کردم و کلاس اول باید خیلی بلند صحبتی کنی. دیگه سرفه می‌کردم و اینا. دوست داشتم به پایه‌ای برم که به مقدار راحت‌تر باشه.»

آن دسته از معلمانی که نظام دوری را به دلیل ثابت بودن دانش‌آموزان کسالت‌بار ارزیابی کرده‌اند و یا معلمانی که علاقه خاصی بین آن‌ها و دانش‌آموزانشان ایجاد نشده است، همچنین معلمانی که از وضعیت درسی دانش‌آموزان خود ناراضی هستند یا به تغییر محیط تمایل دارند، از انگیزه‌های لازم برای شرکت در نظام دوری برخوردار نیستند. عبارات زیر، شاهدی بر استدلال فوق هستند:

دلایل بی‌انگیزگی معلمان برای اجرای نظام دوری:

«(بعضی از همکارا می‌گن) که کلاً از بچه‌ها خسته می‌شیم.»

«ممکنه (بعضی از معلم‌ها) اصلاً بچه‌ها رو خیلی دوس نداشته باشن. بعد می‌گن حداقل سال دیگه با به گروه جدید باشیم.»

«واقعاً طرح دوری رو دوست دارم. ولی تو مدرسه پسر و نه. خیلی بازیگوشن پسرها.»

«برام موقعیت کاری تو اداره پیش اومد، (دوری رو ادامه ندادم)»

«همکارها نمی‌خوان سه سال، تو یک مدرسه باشن.»

«(بعضی از همکارا) همین‌که باید برن کلاس (ضمن خدمت) زورشون میاد.»

«معلم‌ها دوست دارن همون پایه‌ای که بودن باشن.»

«اکثر معلم‌ها می‌گن اگر ما بچه‌های خودمون بریم بالا، بچه‌ها پررو می‌شن.»

تعامل‌ها

طبق یافته‌ها نظام دوری به خودی خود دارای آثار لزوماً مثبت یا منفی نیست. آنچه می‌تواند این نظام را مفید یا مخرب سازد، کیفیت اجرای آن توسط معلم است. اینکه چه معلمی با چه سطحی از توانمندی و ویژگی‌های تربیتی و مهارت‌های ارتباطی، مسئولیت اجرای نظام دوری را به عهده بگیرد. بعضی از پیامدها نیز در صورت با اجرای نظام دوری ایجاد می‌شود. بعضی نیز در صورت عدم صلاحیت معلم مجری نظام دوری به وقوع خواهد پیوست. در ادامه به پیامدهای آموزشی و غیرآموزشی اجرای نظام دوری که نقش میانجی متغیر توانمندی یا عدم توانمندی معلم در آن مشهود است، اشاره می‌شود:

پیامدها

با فراهم شدن شرایط زمینه‌ساز، مداخله‌گر و علی، نظام دوری اجرا می‌شود که پیامدهایی نیز بر آن مترتب می‌گردد. پیامدهای حاصل، لزوماً مثبت یا منفی نیستند. آنچه به‌عنوان پیامدهای منفی مطرح می‌شود نیز بعضاً قابل مدیریت هستند. همچنین بعضی مواردی که به‌عنوان پیامد مثبت مطرح شده است در زنجیره‌ای از پیامدها و در شرایط خاص می‌تواند اثر نهایی منفی ایجاد کند.

نظام دوری در هر صورت به حصول شناخت هر چه بیشتر دانش‌آموز و معلم از یکدیگر و نیز اولیا و معلم از سوی دیگر می‌انجامد.

شناخت دانش‌آموز از روش تدریس و انتظارات معلم: «روشم کارم و اخلاقم را می‌دونم. می‌دونم که من چه توقعاتی دارم، خواسته‌هام چیه، دقیقاً! با اون بچه‌هایی که نظام دوری داشتم، مشغولیتیم خیلی کمتره.»

شناخت متقابل اولیا و معلم در نظام دوری: «این سه سال بودن‌ها باعث می‌شه که شناخت ما (اولیا و معلم) نسبت به همدیگه بیشتر بشه.»

«(اولیا) روی من شناخت کامل داشتن.»

شناخت وضعیت خانوادگی دانش‌آموز: آگه دانش‌آموزم مشکل داشت، می‌دونستم پدر، مادرش چه مشکلی دارن.»

شناخت جامع و همه‌جانبه از دانش‌آموز: «منم اونا رو می‌شناسم. دقیقاً نسبت به همدیگه شناخت پیدا کردیم.»

اطلاع از بیماری‌های دانش‌آموز: «از اول سال می‌دونستم کدوم دانش‌آموزم مشکل بیش فعالی داره. دارو مصرف می‌کنه. بنابراین از روز اول اینو می‌اوردم جایی که کاملاً تحت کنترل خودم باشه.»

شناخت معلم از اخلاق و روحیات دانش‌آموزان: «(می‌دونم) این بچه اخلاقش چه جوریه. سه ساله که من با اینا درگیرم.»

پیامد اولیه مثبت و عمده اجرای نظام دوری حصول شناخت در چند سطح است. دانش‌آموز به درک و شناخت دقیق از روش، انتظارات و ویژگی‌های اخلاقی معلم می‌رسد. در نتیجه، دانش‌آموز می‌تواند به احساس ثبات برسد.

اولیا و معلم نیز در طول این زمان به شناخت سازنده و کاربردی از یکدیگر می‌رسند. معلم با شناخت وضعیت خانوادگی دانش‌آموز انتظارات خود را از وی تعدیل می‌کند. اولیا نیز ضمن کسب شناخت از معلم و اعتماد به روش آموزشی و تربیتی وی همکاری بیشتری با معلم خواهند داشت.

معلم از مسائل غیر آموزشی دانش‌آموزان از جمله بیماری‌های جسمی و روحی دانش‌آموزانش مطلع

شده و در طول زمان متناسب با این شناخت با دانش آموزان، ارتباط برقرار کرده و با آنها همکاری می‌کند.

اگرچه در بیان معلم‌ها شناخت حاصله، به‌عنوان مزیت عمده نظام دوری مطرح شده است، این شناخت می‌تواند برای دانش آموز، آسیب‌های عاطفی یا آموزشی در پی داشته باشد؛ به طوری که در صورت عدم صلاحیت معلم، پس از شناخت وی به دانش آموز و یا خانواده او برچسب‌هایی می‌زند که در ذهن او تثبیت می‌شود و مانع از تلاش معلم برای ارتقای وضعیت تحصیلی و یا تربیتی دانش آموز می‌شود: «به عده از معلم‌ها هستن دانش آموزی که املاش متوسطه، می‌گن خوبه دیگه. دیگه تلاشی نمی‌کنن این بچه خودشو بکشمه بالاتر.»

به همین ترتیب، شناخت عمیق دانش آموزان از معلم که در نظام دوری حاصل می‌شود، می‌تواند به سوءاستفاده آن‌ها از خلیات معلم منجر شود: «نرم هستم با بچه‌ها. بعضیا هم دیگه ممکنه سوءاستفاده کنن.»

همچنین شناخت اولیا از معلم و اعتماد به وجودآمده نسبت به معلم، می‌تواند به عدم تداوم ارتباط‌گیری اولیا با معلم منجر شود.

معلم نظام دوری که در درازمدت، آموزش دانش آموزان را به عهده دارد، به نقاط قوت و ضعف آموزشی آنان و روش‌های مناسب انتقال مفاهیم به دانش آموزان مختلف مسلط می‌شود. همچنین با شناخت استعدادها و توانمندی‌های دانش آموزان، فرصت کافی برای تقویت و هدایت استعدادهای آنان را در اختیار دارد.

اطلاع معلم از نقاط قوت و ضعف آموزشی دانش آموز: «سطح بچه‌ها رو الان من دقیقاً می‌دونم. فلان دانش آموز توی حفظیاتش مشکل داره ریاضیش باز بهتره. بیشتر رو اون قسمت‌هایی که ضعف داره، کار می‌کنیم.»

امکان آموزش دانش آموزان ضعیف‌تر بر اثر شناخت حاصله: «اصلاً می‌دونستم کدوم یکی، چند نفر از بچه‌هام زود می‌گیرن. دیگه حواسمو زیاد متمرکز (اونا) نمی‌کردم. حواسم بیشتر روی بچه‌های دیگه بود. ضعیف‌ترها! از این نظر بچه‌های ضعیف پیشرفت می‌کردن.»

معلم‌ان بر نقش نظام دوری در صرفه‌جویی در زمان شناخت وضعیت خانوادگی و آموزشی دانش آموز و نیز صرفه‌جویی در زمان لازم برای ارزیابی و بازآموزی دانش آموزان پایه دوم و سوم و به نفع آموزش مناسب‌تر دانش آموزان تأکید داشتند. آن‌ها در این رابطه چنین اشاره‌هایی داشته‌اند:

«به ازای هر سال دو ماه، یعنی جمعاً چهار ماه دستمون پیشه.»

«تا اسم‌هاشون و خانواده‌های چهل نفر و یاد بگیرم و (بشناسم) یک سال گذشته.»

«زمانی که کلاس اول بودن، به مدتی گذشت تا فهمیدم هر گروه از دانش‌آموزان در چه سطحی‌اند. زمانی که این‌ها آمدن کلاس دوم از اول سال می‌دونستم کی در چه سطحی.»

معلمان نظام دوری با استناد به نتایج نمرات دانش‌آموزان خود در آزمون‌های علمی، آزمون ورودی ابتدای سال و آزمون‌های آخر سال تحصیلی، عملکرد تحصیلی آنان را در مقایسه با دانش‌آموزان غیردوری بهتر ارزیابی کرده‌اند: «مدرسه به آزمون علمی بین چهار تا کلاس سوم برگزار کرد. آگه درصد می‌گرفتی کسانی که قبلاً دانش‌آموز من بودن و حالا تو اون کلاس سومی بودن، رتبه‌هاشون بالاتر بود.» نظام دوری علاوه بر تأثیرات مثبت آموزشی، تأثیرات مثبت روحی نیز در دانش‌آموزان داشته است. تأثیرات مثبتی اعم از شادمانی دانش‌آموزان در آغاز سال تحصیلی، اظهار اضطراب کمتر دانش‌آموزان نظام دوری در آغاز سال تحصیلی، افزایش آرامش دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی به دلیل ثبات شرایط، افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان و حل مشکل دانش‌آموزان خجالتی، توسط معلمان گزارش شده است.

«تا می‌گفتن معلمتون دوباره خانم فلانیه، بچه‌ها بال در می‌آوردن. خیلی خاطر جمع می‌ومدن. استرس نداشتن.»

«وقتی اطمینان دارن که سال دیگه هم با دوستاشون هستن، آرامش خاصی دارن تو محیط مدرسه.»
«شاگرد دوری از اول یاد گرفته چه جور و کی جواب بده. اول فکر کنه و بعد جواب بده. از اول این چیزا رو یاد گرفته خیلی با اعتمادبه‌نفس جواب می‌ده.»

«هم از نظر عاطفی دوست می‌شن با معلم هم اینکه خجالتشون می‌ریزه.»

معلمان به‌انحای مختلف، اشاراتی به احساس لذت، نشاط و رضایت درونی از فعالیت در نظام دوری داشته‌اند که این امر پیامد مثبت روانی نظام دوری برای معلمان را بازگو می‌کند:
«هر روزی که می‌آمدم سر کلاس، از اون روزهای دیگه نشاطم بیشتر بود. بچه‌ها هم همین‌طور. اون سال سوم خصوصاً، واقعاً عشق کردیم با همدیگه.»

همچنین معلمان با اجرای نظام دوری مهارت‌های خود را افزایش می‌دهند. ضمن گذراندن کلاس‌های ضمن خدمت و تدریس در سه پایه، بر محتوای دروس مختلف مسلط می‌شوند و از این تسلط می‌توانند در جهت انتقال بهتر مفاهیم استفاده کنند. این موارد به توانمندتر شدن معلمان می‌انجامد.

توانمندتر شدن معلمان: «(در نظام دوری و ضمن خدمت) با کتابای دیگه و با روش‌های جدید تدریس آشنا می‌شیم.»

تسلط بنیادی به دروس: «من سال اول که تدریس می‌کنم، می‌دونم تو دوم چی داره»

همچنین معلم با ویژگی‌های رفتاری، توانایی‌ها و محدودیت‌های ادراکی دانش‌آموزان در سنین مختلف آشنا شده و انتظارات خود را از دانش‌آموزان تعدیل می‌کند:

«یک معلم تا وقتی پایه‌های مختلف رو نگذرونده باشه، با ویژگی‌های رشدی بچه‌ها تو پایه‌های مختلف آشنا نمی‌شه.»

در ادامه بررسی پیامدهای مثبت نظام دوری، بهبود رابطه دانش‌آموز و معلم در قالب جلب اعتماد دانش‌آموز به معلم، شکل‌گیری رابطه عاطفی بین دانش‌آموز با معلم، ایجاد رابطه صمیمانه متقابل بین معلم و دانش‌آموزان و صمیمی‌تر شدن دانش‌آموزان نظام دوری با معلم گزارش شده است:

تأثیر در جلب اعتماد دانش‌آموزان به معلم: «فک می‌کنم اعتماد بچه به معلم بیشتر می‌شه. چون سه سال باهاش بوده.»

ایجاد رابطه صمیمانه متقابل بین معلم و دانش‌آموزان: «بچه‌ها هم با معلمی که آشنا باشن بهتره. مثل مادرشون می‌شه دیگه.»، «اگر یک جایی ضعفی، کاستی‌ای، چیزی داشته باشن، آگه من ازشون سؤال کنم دلشون بهم می‌گن؛ که فلان مشکل رو داشتن.»

برخی معلمان در طول نظام دوری احساس کرده‌اند که رابطه عاطفی دانش‌آموز با آنان بسیار عمیق شده است و دانش‌آموز به معلم خود بسیار علاقه‌مند می‌شود. لذا احساس تعهد او در خصوص برآوردن انتظارات معلم افزایش می‌یابد. در مقابل، بعضی معلمان مطرح کرده‌اند که این افزایش سطح صمیمیت به کاهش اقتدار معلم منجر می‌شود و لذا معلم همواره باید در تلاش باشد زمینه‌های سوءاستفاده دانش‌آموز را از رابطه به‌وجودآمده از بین ببرد. این تقابل در آراء زیر دیده می‌شود:

«اکثر معلم‌ها می‌گن اگر ما با بچه‌های خودمون بریم بالا، بچه‌ها پررو می‌شن.»
 «(در نظام دوری) سال به سال، مشکلات بچه‌ها کمتر می‌شه، به خاطر همون حس احترامی که دارن، حس علاقه‌ای که دارن. دل می‌دن به درس.»

در همین حال در صورتی که معلم و دانش‌آموز نتوانند به یکدیگر علاقه نسبی و در نتیجه تعامل مناسبی با یکدیگر پیدا کنند و دانش‌آموز نیز امکان تغییر کلاس را نداشته باشد، تداوم این وضعیت برای مدت سه سال، آسیب‌های جدی به روحیه و وضعیت آموزشی دانش‌آموز وارد می‌کند:

«عیب نظام دوری اینه که آگه معلمی بچه رو نپذیره و بچه معلم رو نپذیره سه سال واقعاً زجره.»
 در چنین شرایطی اجرای نظام دوری آسیب‌زا و دارای پیامد منفی است. از سوی دیگر در صورتی که روابط دانش‌آموز نظام دوری با معلم بسیار عمیق و عاطفی شود، دل‌بستگی و وابستگی وی اضطراب جدایی از معلم را در دانش‌آموز ایجاد کرده و زمینه مشکلات سازگاری دانش‌آموز با معلم جدید را فراهم می‌کند:

«امسال (دانش‌آموزا بعد از سه سال) قراره جابه‌جا بشن یک تنشی دارن. چون تا حالا روی من شناخت داشتن تا می‌گفتن معلمتون خانم فلانی است خیلی خاطر جمع می‌ومدن، استرس نداشتن.»
 در این نظام شاهد بهبود تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر هستیم. همکلاس بودن چندسأله دانش‌آموزان با یکدیگر امکان شناخت آن‌ها از یکدیگر و احساس نزدیکی و دلسوزی را که لازمه همکاری است فراهم کرده و در نتیجه دانش‌آموزان در نظام دوری با یکدیگر همکاری بیشتری دارند: «چهار نفری که با هم صمیمی بودن، خودشون یه گروه تشکیل می‌دادن. چون سه سال با همدیگه بودن دیگه. گروه‌هایی که درست می‌کردن، واقعاً ارتباط خوبی با هم داشتن. هیچ دعوایی توی هیچ گروهی نبود.»

پیش‌تر به موضوع بهبود تعاملات معلم و اولیا در طول نظام دوری به‌عنوان پیامد مثبت بالقوه نظام دوری اشاره شد. تجربیات برخی معلمان نشان داده است که نظام دوری، افزایش همکاری والدین با معلم، افزایش حضور اولیا در جلسات انجمن اولیا و مربیان و افزایش صمیمیت اولیا با معلم را در پی داشته است. برخی تجربیات معلمان عبارت است از:
 افزایش همکاری والدین با معلم طی نظام دوری: «خداییش به من خیلی اهمیت می‌دادن مامان‌ها. یعنی دیگه هرچی می‌گفتم لله حاضر بود روز بعد. هرچی ازشون می‌خواستم. خیلی واقعاً همکاری می‌کردن.»

افزایش حضور اولیا در جلسات انجمن اولیا: «در نظام دوری) مثلاً با برخورد خوب، با رضایت خاطر، هر جلسه‌ای که من داشتم، حتماً حضور داشتن اکثراً.»
 افزایش صمیمیت اولیا با معلم: «تو نظام دوری ما واقعاً مثل یه خانواده شده بودیم.»
 سطح صمیمیت اولیا با معلم طی نظام دوری به رابطه اعضای یک خانواده تشبیه شده که همه اعضای آن از صمیمیت لازم برای ارتباط گرفتن باهم در راستای هدف اصلی که بهبود امر آموزش است برخوردارند.

یکی از آثار منتج نظام دوری، افزایش تعاملات اولیای دانش‌آموزان همکلاسی با یکدیگر است که خود زمینه‌ساز هم‌افزایی تجربیات آن‌ها و تصمیم‌گیری گروهی برای ارائه پیشنهادها و طرح انتقادات به مدرسه است:

«خونواده‌ها همدیگر رو می‌شناختن و تو جلسات شرکت می‌کردن. حتی جلسه دوره‌ای می‌داشتن برا خودشون. بعضی‌هاشون خیلی صمیمی شدن.»

از آنجاکه دانش‌آموزان نظام دوری در درازمدت موظف‌اند قوانین یک معلم ثابت را رعایت کنند، این قوانین را به‌خوبی درونی می‌کنند و منضبط می‌شوند: «از همون سال اول که قانون می‌ذارم، سال

دوم می‌دونن که قانون کلاسمون اینه.»

حال آنکه چنانچه معلم از صلاحیت لازم برخوردار نباشد و دارای ضعف‌های اجرایی در مدیریت کلاس و الگوسازی باشد، این ظرفیت نظام دوری در خصوص فراهم بودن شرایط ثبات برای الگوپذیری دانش‌آموز به یک آسیب جدی و پیامد منفی اجرای نظام دوری تبدیل می‌شود: «به هر حال دانش‌آموزا معلم رو الگو قرار می‌دن چه برسه به اینکه معلم سه سال باهاشون باشه. وقتی معلم تکرار بشه این الگوپذیری عمیق‌تر می‌شه.»

کیفیت اجرای نظام دوری، تأثیر قطعی در پیامدهای آن دارد. در شکل اصیل اجرای نظام دوری دانش‌آموزان نباید در طول سه سال کلاس را ترک کنند و دانش‌آموز جدیدی نباید به کلاس اضافه شود. در کلاس‌های بررسی‌شده، کمتر از ده مورد پیش آمده بود که دانش‌آموزان از نظام دوری خارج شده باشند. موارد خروج نیز جز در یک مورد مربوط به تغییر محل سکونت دانش‌آموزان بود. در مقابل در همه کلاس‌ها این اتفاق صورت گرفته بود که افراد جدیدی به کلاس اضافه شده بودند. این امر آسیب‌های عاطفی یا روحی بالقوه‌ای می‌تواند برای دانش‌آموزان جدیدالورود که به گروه دوری اضافه می‌شوند داشته باشد. این دانش‌آموزان ممکن است احساس اضطراب، انزوا، تبعیض، یا علاقه کمتر معلم را تجربه کنند. همچنین معلم را با چالش‌های هم‌سطح‌سازی دانش‌آموزان مواجه می‌کند.

احساس اضطراب: «از دانش‌آموز پرسیدم: اول که اومدی توی کلاس چه حسی داشتی؟ گفت اول خانوم می‌ترسیدم چون وسط سال اومدم.»

احساس انزوا: «همین امسال بود که یه دانش‌آموز جدید اضافه شد. بعد این خیلی منزوی بود.»
احساس تبعیض: «چند تا دانش‌آموز بودن تو این کلاس‌های دیگه، می‌گفتن خانم خوش به حال بچه‌های شما که باز اومدن امسال با شما سوم.»

علاقه کمتر معلم: «راستشو بگم (احساسم) فرق می‌کنه. هنوز احساس می‌کنم (اون دانش‌آموز جدید) از بچه‌های یک کلاس دیگه‌س. به خصوص اگر یک کار بدی انجام بده.»

عمده پیامدهای مثبت و منفی معرفی‌شده برای نظام دوری مشروط به کیفیت اجرای آن است. پیامد منفی بالقوه‌ای که نظام دوری در صورت عدم توانمندی معلم مجری دارد، ضعف آموزشی دانش‌آموز به‌طور پایه‌ای و مبنایی خواهد بود. چنانچه معلم در انتقال مفاهیم آموزشی به دانش‌آموز ضعف داشته باشد، دانش‌آموز دچار آسیب آموزشی خواهد شد: «شاید یک معلمی زیاد با بچه‌هاش کار نکنه، بعد اینا همین طوری برن بالا.»

علاوه بر این ممکن است روحیه بعضی از دانش‌آموزان جویای تنوع باشد که در نتیجه با نظام دوری و تثبیت شرایط سازگار نباشد: «ولی خب ممکنه یکنواختی معلم برای دانش‌آموز دل‌چسب نباشه.»

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر که در چارچوب نظریه داده‌بنیاد صورت گرفته، به بررسی فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی شهرستان مشهد و پیامدهای مترتب بر آن پرداخته است. مدل پارادایمی در بررسی فرایند اجرای نظام دوری نشان می‌دهد، درحالی‌که مصوبه اجرای نظام دوری در سند تحول آموزش و پرورش، عامل زمینه‌ساز اجرای نظام دوری است، شرط علی اجرای آن وجود معلمان داوطلب و دارای انگیزه است. عوامل مداخله‌گر، اعم از عوامل سازمانی و عوامل انسانی می‌توانند موافقت با درخواست معلم برای مشارکت در نظام دوری را تحت تأثیر قرار دهند. اجرای این نظام سلسله پیامدهای مثبت یا منفی‌ای را می‌تواند ایجاد کند.

یکی از پیامدهای منفی نظام دوری که در صورت عدم نظارت بر صلاحیت معلم مجری این نظام روی خواهد داد، آموزش دیدن بلندمدت دانش‌آموزان توسط معلم فاقد صلاحیت و ضعیف است.

از جمله مؤلفه‌های استخراج‌شده در پژوهش حاضر امکان احساس یکنواختی از سوی دانش‌آموز در نظام دوری است. چالش دیگر نظام دوری با چگونگی تعامل معلم و دانش‌آموزان در داخل کلاس درس ارتباط دارد. این چالش، رنج حاصل از عدم علاقه دانش‌آموز به معلم است. در پژوهش‌های کر (۲۰۰۲) و پکانیک (۲۰۰۳) نیز یافته‌های مشابه به دست آمده است. علاوه بر این پژوهش حاضر که در ساختار آموزشی کشور ایران صورت گرفته است، مشابه یافته‌های پژوهشگران ساختارهای آموزشی غربی نشان داد که نظام دوری، لزوماً باعث ایجاد رابطه مثبت بین معلم و دانش‌آموز نمی‌شود. لذا مدیرانی که با برنامه‌های دوری درگیر می‌شوند باید بدانند در صورتی که معلم و دانش‌آموز قادر به ایجاد رابطه فردی نباشند، تضادهای شخصیتی می‌تواند از طریق عملکرد نظام دوری تشدید شود.

تحلیل تجربیات مثبت معلمان حاکی از آن است که معلمان توانمند مجری نظام دوری می‌توانند از این فرصت سه‌ساله در جهت بهبود مشکلات تعاملی دانش‌آموزان خجالتی و افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان استفاده کنند. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان از آن دارد که در طول نظام دوری، معلم به شناخت جامع و همه‌جانبه از دانش‌آموز دست می‌یابد، تعاملات معلم و دانش‌آموز بهبود می‌یابد و معلم به فرد امین و مورد اعتماد دانش‌آموز تبدیل می‌شود. در این رابطه پکانیک (۲۰۰۳)، کر (۲۰۰۲) و مرزانو و مرزانو (۲۰۰۳) اشاره کرده‌اند که نظام دوری شامل فرصت‌هایی برای ایجاد

اعتماد به نفس در دانش‌آموزان و بهبود روابط دانش‌آموز- معلم می‌باشد. یافته‌ها در خصوص پیامدهای مثبت روحی نظام دوری مبنی بر مضطرب نبودن و احساس شادی دانش‌آموزان در ابتدای سال تحصیلی جدید و احساس آرامش و ثبات در طول سال تحصیلی با پژوهش هویدا، دولتی و امین‌بیدختی (۱۳۹۶)، بارگر (۲۰۱۳) و کر (۲۰۰۲) همسو است.

در پژوهش حاضر معلمان نظام دوری به احساس رضایت شغلی در طول فعالیت در این نظام اشاره کرده‌اند که در مطالعه کر (۲۰۰۲) نیز نتیجه مشابه به دست آمده است. محدودیت‌هایی نظیر امکان لوٹ شدن اقتدار معلم در قالب سوءاستفاده دانش‌آموزان از روابط دوستانه با معلم، و نیز مشکل پیوستن دانش‌آموز جدید به کلاسی که در نظام دوری آموزش دیده‌اند در اجرای نظام دوری نیز مشاهده شد که این موارد نیز با پژوهش وی سازگار است.

در بررسی‌ها مشخص شد که در مواردی، معلم نظام دوری، اولیای دانش‌آموز جدیدالورود به یک کلاس دوری را قانع ساخته است تا فرزند خود را به مدرسه دیگری منتقل نکند. علت این امر چالش‌های هم‌سطح‌سازی دانش‌آموزان برای معلم بوده است. چنین محدودیتی برای نظام دوری در پژوهش پکانیک (۲۰۰۳) نیز برشمرده شده است. یافته‌ها نشان داد که معلمان نظام دوری از نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان خود آگاهی کامل پیدا می‌کنند و از این اطلاعات می‌توانند در راستای تقویت نقاط قوت و استعدادها و دانش‌آموزان و نیز تلاش برای رفع موارد ضعف دانش‌آموزان با توجه به سبک فراگیری آنان بهره‌گیرند. های‌تاو (۲۰۰۹) در مطالعه خود به افزایش زمان آموزش در نظام دوری و افزایش فرصت مداخله اشاره کرده است. شایان‌ذکر است هرچه تعداد دانش‌آموزان یک کلاس کمتر و ورود افراد جدید به کلاس تحت دوری کمتر باشد، امکان استفاده معلم از شناخت به دست آمده بیشتر خواهد بود.

نتایج به دست آمده از مصاحبه‌های صورت گرفته بیانگر آن است که ایجاد روابط بلندمدت بین معلمان و دانش‌آموزان یکی از ویژگی‌های متمایز نظام دوری است. معلمان دوری طیف وسیعی از ارزیابی‌ها و روش‌های تدریس را برای برآورده ساختن نیازهای دانش‌آموزانشان به کار می‌برند. معلمانی که از توانایی ظرفیت فکری دانش‌آموزان آگاه هستند بهتر به تعامل با دانش‌آموزان می‌پردازند. این یافته‌ها در راستای یافته‌های تحقیقات هویدا، دولتی و امین‌بیدختی (۱۳۹۶)، وان‌مائل و وان‌هوت (۲۰۱۱)، پکانیک (۲۰۰۳)، کر (۲۰۰۲)، های‌تاو (۲۰۰۹) و بارگر (۲۰۱۳) قرار دارند.

معلمان رابطه خود، دانش‌آموزان و اولیا را به رابطه اعضای یک خانواده تشبیه کرده‌اند. چنین تشبیهی در یافته‌های پژوهش‌های هویدا، دولتی و امین‌بیدختی (۱۳۹۶)، لانگمویر (۲۰۱۴) و کر (۲۰۰۲) نیز بیان شده است.

نتایج به‌دست آمده حاکی از آن است که معلمان کلاس چهارم که دانش‌آموزان خارج‌شده از نظام دوری به کلاس آن‌ها راه‌یافته‌اند موارد متعددی از ناسازگاری دانش‌آموزان را با معلم جدید به‌ویژه در هفته‌های ابتدایی سال گزارش کرده‌اند. کر (۲۰۰۲) و پکانیک (۲۰۰۳) در پژوهش‌های خود به تجربه دشواری عاطفی هنگام ترک کلاس دوری اشاره کرده‌اند.

پیشنهادهای کاربردی

بنابر یافته‌هایی که متناسب با اهداف پژوهش به دست آمده است می‌توان پیشنهادهای کاربردی چندی مطرح کرد.

با توجه به شرایط علی‌یافت‌شده برای اجرای نظام دوری، پیشنهاد می‌شود:

۱. مشارکت معلمان در این نظام داوطلبانه و غیرتحمیلی باشد.
۲. به‌منظور فراگیر کردن مشارکت معلمان در این طرح تشویق‌ها و امتیازاتی برای معلمان در نظر گرفته شود.

همچنین، شرایط مداخله‌گر سازمانی در اجرای نظام دوری که در این پژوهش شناسایی شدند، ما را به طرح پیشنهادهای زیر رهنمون می‌سازد:

۱. اطلاع‌رسانی‌های لازم در خصوص نظام دوری به کارکنان آموزشی و اجرایی صورت گیرد.

۲. موانع سازمانی برای مشارکت معلمان در نظام دوری برطرف شود. به این ترتیب که سازمان‌دهی نیروهای مدارس حداقل سه ساله باشد، معلمان برای استفاده از کلاس‌های ضمن خدمت نظام دوری در اسرع وقت ابلاغ خود را دریافت دارند، معلمان نظام دوری از قانون عدم امکان حضور در کلاس‌های ضمن خدمت در دو سال متوالی مستثنا شوند.

۳. برخورداری معلمان از سابقه تدریس در هر سه پایه، برای مشارکت آنان در نظام دوری لحاظ شود.

۴. امتیازدهی به معلمانی که فقط در یک پایه ثابت تدریس می‌کنند، به نفع معلمان مجری نظام دوری تعدیل شود.

- بر اساس پیامدهای تشریح شده اجرای نظام دوری، پیشنهاد می‌شود:
۱. پیش از تلاش برای گسترش نظام دوری از کارایی آن اطمینان حاصل شود. به این ترتیب که یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی موجود در خصوص اجرای این نظام و تجارب اجرای آزمایشی آن در کشور با استفاده از پژوهش‌های کمی و کیفی بررسی شود.
 ۲. نظام‌نامه‌ای شفاف برای تشخیص معلمان صاحب صلاحیت برای مشارکت در نظام دوری تدوین شود.
 ۳. ضمن بررسی درخواست معلمان برای مشارکت در نظام دوری، از دانش‌آموزان، والدین آنان و مدیران مدرسی که این معلمان در آن تدریس کرده‌اند نیز نظرسنجی صورت بگیرد.
 ۵. آموزش‌های لازم به معلمان داوطلب مجری نظام دوری داده شود.
 ۶. دانشگاه فرهنگیان نیز با اجرای نظام دوری هماهنگ باشد. به طوری که معلمان آموزش‌های لازم را برای اجرای این نظام در همان دوره کسب کنند.
- نهایتاً بر اساس شرایط زمینه‌ای شناسایی شده برای تحقق نظام دوری، پیشنهاد می‌شود شیوه‌نامه اجرای صحیح نظام دوری متناسب با اهداف این نظام تدوین شود.

■ محدودیت ■

پژوهش از جنبه‌های اجرایی، نمونه‌یابی، زمانی، منبع‌یابی و روشی دارای محدودیت بود.

گردآوری اطلاعات در ادارات سازمان آموزش و پرورش، به علت ملاحظات حراستی سازمان، با محدودیت‌های اجرایی مواجه بود. ضمناً فهرست مدارس و معلمان مجری نظام دوری در ادارات سازمان، بایگانی نشده و فاقد اعتبار بود.

هماهنگ کردن زمان مصاحبه با معلمان به گونه‌ای که نه بازه زمانی در نظر گرفته شده برای گردآوری اطلاعات محدود شود و نه ساعات تدریس معلم ضایع شود، امر دشواری بود. بُعد مسافت به ویژه در مدارس تبادکان، به دشواری گردآوری اطلاعات می‌افزود. در حوزه منبع‌یابی، مشخص شد که عمده پژوهش‌ها در حوزه نظام دوری در خارج از ایران انجام شده است و تحقیقات معدود بومی نیز هدف این پژوهش را پوشش نمی‌دهد. به لحاظ روشی نیز بررسی پیامدهای اجرای نظام دوری در قالب آمار و ارقام قابل بررسی نبوده و ماهیت موضوع، محقق را از نظر انتخاب روش محدود ساخت.

منابع

- استراوس، آنسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۸۷). اصول روش تحقیق کیفی (ترجمه بیوک محمدی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۰ چاپ شده است).
- استربرگ، کریستین جی. (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق کیفی در علوم اجتماعی (ترجمه احمد محمدپور و علی شماعی). یزد: دانشگاه یزد. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۲ چاپ شده است).
- انتشاری نجف‌آبادی، فهیمه، چشمه سهرابی، مظفر و افشار، ابراهیم. (۱۳۹۰). بررسی کاربرد پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکترای علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی در کتابخانه‌های شهر اصفهان. پژوهش‌نامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱(۱)، ۶۷-۸۸.
- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. ذکایی، سعید. (۱۳۸۱). نظریه و روش در تحقیقات کیفی. فصل‌نامه علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی، ۹(۱۷)، ۶۹-۴۲.
- سیلورمن، دیوید. (۱۳۸۱). روش تحقیق کیفی در جامعه‌شناسی (ترجمه محسن ثلاثی). تهران: انتشارات تیان. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۵ چاپ شده است).
- شیخ بگلو، لیلا و کرد، بهمن. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر نظام آموزش دوری از بعد عاطفی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان ارومیه. کنفرانس ملی پژوهش‌های کاربردی در علوم تربیتی و روان‌شناسی و آسیب‌های اجتماعی ایران.
- مارشال، کاترین و راس، من، گرچن. (۱۳۷۷). روش تحقیق کیفی (ترجمه علی پارساییان و سید محمد اعرابی). تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۹ چاپ شده است).
- محمدپور، احمد. (۱۳۸۹). ضد روش (جلد اول). تهران: جامعه‌شناسان.
- هویدا، رضا؛ دولتی، علی‌اکبر و امین بیدختی، علی‌اکبر. (۱۳۹۶). جایگاه و نقش نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۶(۶۳)، ۲۵-۴۶.
- Barger, T. M. (2013). *Impact of looping on middle school science standardized achievement tests* (Doctoral dissertation). Liberty University: Lynchburg, Virginia.
- Caauwe, C. M. (2009). *The Impact of Looping Practices on Student Achievement at a Minnesota Inner City Elementary School: A Comparison Study* (Doctor of Education in Leadership). Minneapolis, Minnesota.
- Hightower, D. G. (2009). *Can Looping Kindergarten And First Grade Classroom Assignment Affect Academic Performance In The Third Grade?* (Master of Arts in Child Development at California State University). Sacramento, California.
- Gregory, B. (2009). *The Impact of Looping on Academic and Social Experiences of Middle School Students* (Doctoral dissertation). Walden University: Minnesota.
- Kenney, M. K. (2007). *Social And Academic Benefits Of Looping Primary Grade Students* (Master of Science In Education). School Of Education, Dominican University of California, San Rafael, Ca.
- Kerr, D. L. (2002). *In The Loop" Responses About Looping At The Middle School Level As Seen Through Different Lenses* (Doctor Of Education). National-Louis University: Chicago, Illinois.
- Krogmann, J. & Van Sant, R. (2000). *Enhancing Relationships and Improving Academics in the Elementary School Setting By Implementing Looping* (Master's Action Research Project). Saint Xavier, University and Skylight Field-Based Masters Program, Dissertations, Chicago, Illinois.
- Langmuir, L. (2014). *An exploratory investigation of looping high school math and English and student achievement* (Master's thesis). Rowan University: New Jersey.
- Liu, J. Q. (1997). The Emotional Bond between Teachers and Students: Multi- Year Relationships. *Phi Delta Kappan*, 78(2), 156-157.

- Marzano, R. J. & Marzano J. S. (2003). The Keys to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- New, R. (1990). Excellent Early Education: A City in Italy Has It. *Young Children*, 45(6), 4-10.
- Ogletree, E. J. (1996). *The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Students*. ERIC, 1-15.
- Oxley, D. (1994). Organizing schools into small units: Alternatives to homogeneous grouping. *Phi Delta Kappan*, 75(7), 521-526.
- Pecanic, M. L. (2003). *The Experience and Effects of Looping In the Elementary Classroom* (Master's thesis). Biola University, La Mirada, California.
- Orazi, G. (2012). *The effectiveness of looping in self-contained special education classrooms* (Master's thesis). Rowan University, New Jersey.
- Thomas, M. (2005). *The Effects Of Looping On Student Achievement And Self-Efficacy Of Exceptional Education Students* (Doctoral dissertation). University Of Central Florida. Orlando, Florida.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social indicators research*, 100(1), 85-100.
- Wang, L., Wu, M. Y., Shi, Y. J., Cheng, Y. Z., Loyalka, P., Chu, J., Kenny, K., & Rozelle, S. (2017). *The Effect of Teacher Looping on Student Achievement: Evidence from Rural China*. Stanford University.
- Wynne, E. & Walberg. H. (1994). Persisting Groups: An Overlooked Force for Learning. *Phi Delta Kappan*, 75(7) 527 -528.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--------------------------------|--|
| 1. Langmuir | 17. The Waldorf education system |
| 2. Persistence teams | 18. Ogletree |
| 3. clusters | 19. Liu |
| 4. student-teacher progression | 20. Wynne and Walberg |
| 5. teacher rotation | 21. Thomas |
| 6. persisting groups | 22. Wang, Wu, Shi, Cheng, Loyalka & et. al |
| 7. persistence learning | 23. Orazi |
| 8. multiyear placement | 24. Gregory |
| 9. multiyear assignment | 25. Van Maele & Van Houtte |
| 10. multiyear teaching | 26. Marzano & Marzano |
| 11. two-cycle teaching | 27. Kenney |
| 12. multiyear instruction | 28. Kerr |
| 13. Barger | 29. Krogmann & Van Sant |
| 14. Pecanic | 30. Hightower |
| 15. New | 31. Caauwe |
| 16. Oxley | 32. Grounded Theory |