



دیدگاه‌های معلمان در مورد تدریس تفکیکی در مدارس چندفرهنگی دوره متوسطه در آفریقای جنوبی^۱

نویسنده: تلماد جاگر^۲

مترجمان: غلامرضا خادمی^۳، حبیب امانی^۴ و معصومه بیات^۵

چکیده: معلمان آفریقای جنوبی در خلق فعالیت‌های تفکیکی به‌منظور برآورده ساختن نیازهای متنوع یادگیرندگان در یاددهی و یادگیری اثربخش با چالش‌های زیادی مواجه هستند. ناتوانی در تشخیص موانع یادگیری و مطابقت برنامه درسی و روش‌های تدریس و سنجش با شیوه‌های یادگیری و میزان آمادگی یادگیرندگان از جمله این چالش‌ها هستند. این مطالعه به هدف پی بردن به دیدگاه‌های معلمان مدارس متوسطه (۲۶۲ نفر) در مورد اجرای آموزش تفکیکی در مدارس متوسطه دولتی (۲۷ مدرسه) با استفاده از روش‌های کمی و کیفی انجام شد. نتایج نشان داد که معلمان همیشه نمی‌توانند به یادگیرندگان در هنگام نیاز کمک کنند، به آن‌ها یاد دهند که چگونه مسائل را حل کنند و یا اجازه دهند تا به‌تنهایی کار کنند. علاوه بر این، محدودیت‌های گوناگونی مانند آموزش ناکافی معلمان، تعداد زیاد یادگیرندگان در یک کلاس، حجم زیاد کار، یادگیرندگان بی‌انضباط، کمبود منابع و عدم مشارکت والدین، آموزش زبان دوم، خدمات حمایتی ناکافی و موانع اجتماعی-اقتصادی در روش‌های معلم محور وجود دارند. این مطالعه پیشنهاد می‌کند که برنامه‌های مداخله‌ای به صورت کارگاه‌هایی در مورد شیوه‌های ایجاد فعالیت‌های تفکیکی باید در پیشرفت حرفه‌ای معلمان در اولویت قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: تدریس انطباقی، فعالیت‌های تفکیکی، چندفرهنگی، سطح آمادگی، تدریس و یادگیری، مدارس متوسطه.

1. de Jager, T. (2016). Perspectives of teachers on differentiated teaching in multi-cultural South African secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*.

۲. گروه مطالعات آموزشی، دانشگاه فناوری تسوانا، پرتوریا، آفریقای جنوبی (Dejagert@Tut.Ac.Za)

۳. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران (Khademi416@Yahoo.Com)

۴. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران (Habibamani@Gmail.Com)

۵. دانشجوی دکتری فیزیک، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران (Ma_Bayat2009@Yahoo.Com)

مقدمه

چگونگی آموزش مؤثر به یادگیرندگانی که دارای استعدادها، زبان‌ها، سطوح آمادگی تحصیلی، ارزش‌ها، مذاهب، تحصیلات والدین، وضعیت اقتصادی-اجتماعی، توانش و مهارت‌های گوناگونی هستند، موضوعی جهانی است (فاکس، ووس و گلدن هایز^۱، ۲۰۰۷). چاتایکا، مکنزی، اسوارت و لاینر-کلوفاس^۲ (۲۰۱۲) استدلال می‌کنند که یکی از چالش‌هایی که مانع پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان آفریقای جنوبی است کمبود مهارت معلمان در منطبق کردن برنامه درسی است تا بتواند نیازهای مختلف یادگیری جامعه یادگیرندگان را با فرهنگ‌های گوناگون برآورده نماید.

ویلیامز، الیویر و پاینار^۳ (۲۰۰۹) تأکید می‌کنند که یادگیری و تدریس اثربخش برای همه یادگیرندگان به این دلیل مهم است که آن‌ها بتوانند دانش، مهارت و توانایی‌های لازم را کسب کنند تا از لحاظ اقتصادی مثرتر باشند، با جوامع دمکراتیک و مسالمت‌آمیز همکاری داشته باشند، معیشت پایداری داشته باشد و بتوانند بهزیستی فردی خود را ارتقا دهند.

بنا بر گفته اسمیت و هامپرت^۴ (۲۰۱۲) و تاملیسون^۵ (۲۰۰۵) آموزش تفکیکی یعنی این‌که معلم شیوه‌های آموزشی مختلفی را به کار می‌برد تا با نیازهای فردی یادگیرندگان مطابقت داشته باشد و برای نیازهای فردی یادگیرندگان در کلاس به کار می‌رود که در یادگیری و تدریس دخالت دارد. با این حال، معلمان آفریقای جنوبی با محدودیت‌های فراوانی روبرو هستند که نمی‌گذارند نیازهای یادگیرندگان مختلف را در یادگیری و تدریس اثربخش بگنجانند. پژوهشی که توسط انگلبرشت، اسوالد و فورلین^۶ (۲۰۰۶) انجام شد نشان داد که معلمان دانش و مهارت‌های کافی در چگونگی تشخیص موانع یادگیرندگان و انطباق برنامه درسی با روش‌هایی که بتوانند نیازهای یادگیرندگان مختلف را در کلاس‌های درس برآورده سازد را ندارند. انگلبرشت (۲۰۰۶) بیان می‌کند که به نظر می‌رسد برنامه‌های درسی معلمان به‌طور کافی آموزش تفکیکی را موردتوجه قرار نمی‌دهد، بنابراین معلمان نمی‌توانند فعالیت‌های تفکیکی ایجاد کنند. همچنین،

1. Fox, Vos, & Geldenhuys
2. Chataika, Mckenzie, Swart, And Lyner-Cleophas
3. Williams, Olivier, And Pienaar
4. Smit And Humpert
5. Tomlinson
6. Engelbrecht, Oswald, And Forlin

دیدگاه‌های معلمان در مورد تدریس تفکیکی در مدارس چندفرهنگی ...

بدات و سید^۱ (۲۰۱۴) اظهار می‌دارند که مدارس مناطق کم درآمد و روستایی منابع کمی دارند و با یادگیری و تدریس ناکارآمد مواجه هستند و این برخلاف سیاست‌های آموزشی است که به نیازهای یادگیرندگان در آموزش اثربخش توجه می‌کند.

ترک تحصیل دانش‌آموزان در آفریقای جنوبی نتیجه آموزش ناکارآمد است که سالانه بر تعداد آن افزوده می‌شود. در سال ۲۰۱۳ فقط ۵۶۲۱۱۲ نفر از ۱۲۶۱۸۲۷ نفر (۴۵ درصد) از فراگیران پایه اول ابتدایی که در سال ۲۰۰۲ ثبت‌نام کردند در امتحانات نهایی پایه دوازدهم شرکت کردند. این نشان می‌دهد که فراگیری که در تحصیل موفق نمی‌شوند قبل از ورود به پایه دوازدهم ترک تحصیل می‌کنند (اسپول^۲، ۲۰۱۳). چاتالکا و همکاران (۲۰۱۲) ادعا می‌کنند که مهارت نداشتن معلمان در منطبق کردن برنامه درسی برای برآورده نمودن نیازهای مختلف یادگیری جامعه چندفرهنگی یادگیرندگان، پیشرفت یادگیرندگان آفریقای جنوبی را مختل می‌کند. فوذا و دالتون^۳ (۲۰۱۲) بر لزوم تجهیز معلمان به مهارت‌های لازم تأکید می‌کنند تا معلمان بتوانند آموزش‌های تفکیکی را خلق کنند و آن‌ها را در مدارس حاشیه‌ای به کار ببرند تا از ترک تحصیل یادگیرندگان ممانعت به عمل آورد. هدف این پژوهش تعیین میزان به کارگیری آموزش‌های تفکیکی توسط معلمان در مدارس حاشیه‌ای است. به‌ویژه این مطالعه به دنبال ارائه پاسخی به سؤالات زیر است:

چگونه معلمان مدارس دوره متوسطه شیوه‌های آموزش خود را با نیازهای یادگیرندگان انطباق می‌دهند؟

دیدگاه‌های معلمان مدارس دوره متوسطه در مورد آموزش یادگیرندگان چیست؟

داده‌ها نشان داد که آموزش تفکیکی در مدارس دوره متوسطه آفریقای جنوبی به کار می‌رود تا نیازهای متنوع یادگیرندگان را مورد توجه قرار دهد.



تعریف آموزش تفکیکی

تاملیسون و استریکلند^۱ (۲۰۰۵) آموزش تفکیکی را به عنوان روش انعطاف پذیر و کنش گرایانه‌ای تعریف می‌کنند که یادگیرندگان را در دست‌یابی به حداکثر رشد و پیشرفت یاری خواهد نمود. آموزش تفکیکی روشی برای آموزش و یادگیری است که برای آموزش یادگیرندگان با توانایی‌های مختلف در یک کلاس مورد استفاده قرار می‌گیرد. هدف اصلی آموزش تفکیکی، بازشناسی، تشخیص و حمایت از یادگیرندگان برای بروز تمام استعدادهای بالقوه آنان است که با همسو کردن دانش قبلی متفاوت، سطوح آمادگی، اولویت‌های زبانی، علایق و شیوه‌های یادگیری صورت می‌پذیرد (هال، ۲، ۲۰۰۲). لورنس - براون^۳ (۲۰۰۴) اظهار می‌دارد که اهداف منطقی باید طوری برای یادگیرندگان طراحی شوند که هم مزایا و هم محدودیت‌های دست‌یابی به موفقیت تحصیلی را مورد توجه قرار دهد. معلم فعالیت‌های یادگیری را مطابق با علایق، نیمرخ یادگیری و نیازهای یادگیرندگان طراحی می‌کند. در آغاز درس، نتایجی که همه یادگیرندگان در پایان درس باید به آن برسند به وضوح بیان می‌شود. با در نظر گرفتن درس، معلم می‌تواند موارد زیر را تعدیل کند، اصلاح کند و متمایز کند: محتوا (آنچه که یادگیرندگان باید یاد بگیرند)، فرآیند (راهکارهای آموزش و یادگیری)، نتیجه (روشی که در آن یادگیرندگان ثابت می‌کنند که محتوا را یاد گرفته‌اند)، محیط یادگیری (آرایش و نظم فیزیکی موقعیت یادگیری که شامل محیط‌های جامع، کوچک، بزرگ و غیر همسن است) و عواطف (عامل‌های عاطفی - اجتماعی: فراگیران باید احساس امنیت کنند و لازم است برای مشارکت در موقعیت یادگیری دعوت شوند) (تاملیسون، ۲۰۰۱). این تغییر و تعدیل‌ها همه یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا به نتایج درس با توجه به زمان خود و سطح آمادگی خود برسند.

برخلاف معلمین سنتی و روش‌های یادگیری کتاب محور، فعالیت‌های مربوط به یادگیری تفکیکی، فراگیر محور هستند و یادگیرندگان مسئول یادگیری خود هستند. فعالیت‌های تفکیکی این امکان را برای یادگیرندگان فراهم می‌سازد تا درگیر فعالیت‌هایی انفرادی شوند که این

-
1. Tomlinson And Strickland
 2. Hall
 3. Lawrence-Brown

دیدگاه‌های معلمان در مورد تدریس تفکیکی در مدارس چندفرهنگی ...

فعالیت‌ها با فعالیت‌های گروهی میان همکلاسی‌ها ادغام می‌شود. فراگیران کمک بیشتری از طرف همکلاسی‌ها دریافت می‌کنند تا مسئله را حل کنند، نه این‌که از معلم به‌عنوان حل‌کننده مسئله استفاده کنند. نقش معلم در کلاس درس تفکیکی تسهیل نمودن یادگیری است نه انتقال محتوای دانش.

پیشینه پژوهش

افزایش کلاس‌های متنوع و ادغام یادگیرندگان دارای ناتوانی‌ها در آفریقای جنوبی، از نظر فرهنگی آموزش سازگارپذیر و حساسی را می‌طلبد که پیشرفت همه جانبه فرد را فراهم نماید (اندرسن^۱، ۲۰۰۷)

اصول و مبانی آموزش تفکیکی ریشه در سال‌ها، کار آموزشی، پژوهشی و نظری دارد و در اصل «منطقه مجاور رشد»^۲ در نظریه ویگوتسکی^۳ (ZPD) قابل فهم است. ZPD بیان می‌کند که یادگیری و تدریس اثربخش هنگامی اتفاق می‌افتد که فعالیت‌های یادگیری با اولویت‌های سبک یادگیری فراگیر مطابقت داشته باشد. بعلاوه، ویگوتسکی (۱۹۷۸) تأکید می‌کند که یادگیرندگان باید با استفاده از نتایجی آموزش داده شوند که دارای دشواری افزایشی باشند و آن‌ها را در رسیدن به موفقیت بالاتر از سطح توانایی کنونی آن‌ها دچار چالش نماید. برای پیشرفت در ZPD و یادگیری مستقل نیاز به معلم ماهر است که یادگیری افراد را تسهیل نماید (ریدل و دباغ^۴، ۱۹۹۹). لورنس - براون (۲۰۰۴) و توبین و مک اینز^۵ (۲۰۰۸) با بسط دادن این ایده، نقش معلم را در کلاس تفکیکی به این شرح بیان می‌کنند: تشخیص و شناسایی نیازهای یادگیرندگان، کمک به یادگیرندگان در یادگیری، درگیر نمودن یادگیرندگان از طریق ارتباط تعاملی، پشتیبانی (داربست)^۶ محتوای یادگیری برای یادگیرندگان، ارائه مثال‌های بیشتر برای یادگیرندگان و ارائه راهکارهایی در مورد چگونگی یادگیری اثربخش، فراهم نمودن بازخورد سریع برای فراگیران تا بتوانند آن‌ها را در هنگام حل مسئله و یا یادگیری مفهومی جدید در مسیر صحیح قرار دهد.

-
1. Anderson
 2. Zone Of Proximal Development (Zpd)
 3. Vygotsky
 4. Riddle And Dabbagh
 5. Tobin And Mcinnes
 6. Scaffold

همچنین آموزش تفکیکی بر مبنای نظریه "سازنده‌گرایی اجتماعی"^۱ استوار است که ویگوتسکی و بعد از آن ورش و تولوایست^۲ (۱۹۹۲) بر این اصل تأکید می‌کنند که فرد یادگیرنده در درون بافت فرهنگی و اجتماعی خاصی باید آموزش ببیند (سوبان، ۳، ۲۰۰۶). این نظریه یادگیری اثربخش را به‌عنوان یادگیری تعاملی و مشارکتی اجتماعی در نظر می‌گیرد که توسط گروه‌های یادگیرندگان تقویت و حمایت می‌شود. ترکیب این نظریه با آموزش تفکیکی بر اهمیت همکاری یادگیرندگان با هم گروه‌های خود در انجام فعالیت‌های کلاسی تأکید می‌کند و همچنین بر استفاده معلم از پرسشنامه، بازخورد، انعکاس و حمایت به‌عنوان روش‌هایی در یادگیری سازنده تأکید می‌کند (تاملیسون، ۲۰۰۵).

مطالعات بسیاری مزایای آموزش تفکیکی را تأیید می‌کند. در میسوری، مک آدامیس^۴ (۲۰۰۱) پیشرفت نمرات امتحانی یادگیرندگان ضعیف را بعد از اجرای آموزش تفکیکی گزارش کرده است. یک پژوهش دیگر نشان داد که یادگیرندگان برای یادگیری، انگیزه و اشتیاق بیشتری داشتند. (جانسن، ۵، ۲۰۰۳) یادآوری می‌کند که علایق یادگیرندگان در فعالیت‌های تفکیکی بهبود یافت. یک پژوهشی که در مورد یادگیرندگان دختر با استفاده از آموزش تفکیکی برای تدریس واژگان در کلاس‌های با سطوح متفاوت در ایران انجام شد نشان داد که بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان تأثیر مثبت دارد (علوی‌نیا و فرهادی، ۲۰۱۲). به‌علاوه، پژوهشی که توسط موتومی و مبوگوا^۶ (۲۰۱۴) در کنیا انجام شد بیان داشت که آموزش تفکیکی موفقیت یادگیرندگان دوره متوسطه را در ریاضیات به‌طور چشمگیری افزایش داد.

علی‌رغم نتایج مثبت مطالعات در مورد مزایای آموزش تفکیکی، تحقیقات در آفریقای جنوبی نشان داد که ۹۷ درصد معلمان هرگز از برنامه درسی انعطاف‌پذیر و وقت اضافی برای برآورده نمودن نیازهای مختلف یادگیرندگان استفاده نمی‌کنند و یا به‌ندرت استفاده می‌کنند (د

-
1. Social Constructivism Theory
 2. Wertsch And Tulviste
 3. Subban
 4. Mcadamis
 5. Johnsen
 6. Muthomi And Mbugua

دیدگاه‌های معلمان در مورد تدریس تفکیکی در مدارس چندفرهنگی ...

جاگر^۱، (۲۰۱۳). دلایلی که از مطالعات به دست می‌آید نشان داد که معلمان آموزش نمی‌بینند، نمی‌توانند و یا نمی‌خواهند که روش‌های تدریس تفکیکی را به کار ببندند. برنشتین^۲ (۲۰۱۵) اضافه می‌کند که معلمان به‌طور ضعیف کنترل می‌شوند، به‌طور شایسته تربیت نمی‌شوند و نمی‌توانند کلاس درس را مدیریت کنند و همچنین نمی‌توانند به‌طور اثربخش در کلاس‌های متنوع تدریس کنند.

در حمایت از روش‌های تدریس سازگارپذیر، پنینگتن^۳ (۲۰۱۴) این نظر را دارد که چالش‌های موجود در آموزش تفکیکی را می‌توان با استفاده درست از فناوری برطرف نمود. با استفاده از تنوع گسترده از برنامه‌های نرم‌افزاری موجود یادگیرندگان می‌توانند بر موانع یادگیری خود از طریق انجام فعالیت‌های یادگیری تفکیکی غلبه کنند، می‌توانند بخش زیادی از محتوای درسی را در مدت محدود پوشش دهند و هم‌زمان محتوای جدید را درک کنند. با توجه به این‌که هر یادگیری سرعت خاص خود را دارد معلم می‌تواند آن یادگیرندگانی که با مشکل مواجه‌اند را حمایت کند. متأسفانه کمبود منابع در مدارس دولتی آفریقای جنوبی همیشه این امکان را برای معلمان فراهم نمی‌کند تا از فناوری در تدریس سازگار پذیر استفاده کنند. مطالعات پیشین که توسط چشلُم، هودلی، واکبولو، بروکس، پرینسلو و کگوب^۴ (۲۰۰۵) و ویلیامیز و همکاران (۲۰۰۹) انجام شد نشان می‌دهد که معلمان همیشه مشتاق نیستند که فعالیت‌های تفکیکی انجام دهند چون از منابع کافی برخوردار نیستند، برای انجام محتوای زیادی در زمان محدود تحت فشار هستند، حجم کار اضافی متحمل می‌شوند که آن‌ها را از داشتن وقت اضافی برای آماده‌سازی فعالیت‌های تفکیکی محروم می‌کنند، در کلاس‌های شلوغ تدریس می‌کنند و آموزش کافی در تمرین معلمی سازگارپذیر نمی‌بینند. علاوه بر این، اسپول (۲۰۱۳) و ردی، پرینسلو، نتشیتانگانی، مالتسان، جوآن و جانز وان رنسبرگ^۵ (۲۰۱۰) بافت اجتماعی مدارس دولتی آفریقای جنوبی را این‌گونه بیان می‌کنند: مدیریت ضعیف مدارس، حضور نداشتن در کلاس، نظم و مشارکت نکردن والدین، تنوع فرهنگی و زبانی، آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم،

-
1. De Jage
 2. Bernstein
 3. Pennington
 4. Chisholm, Hoadley, Wa Kivulu, Brookes, Prinsloo, And Kgobe
 5. Reddy, Prinsloo, Netshitangani, Moletsane, Juan, And Janse Van Rensburg

مهارت‌های خواندن، نوشتن و محاسباتی محدود، کلاس‌های شلوغ (۱:۳۲)، خشونت، سوءاستفاده جنسی، جرم، فقر، معلمین بدون صلاحیت لازم، کمبود منابع، معلمین (۱۲ درصد) مبتلای به بیماری ایدز یا اچ آی وی (HIV).

بنابراین محقق نتیجه می‌گیرد که تحقیقات این اظهارات را تأیید می‌کنند که آموزش تفکیکی برای موردتوجه قرار دادن نیازهای متنوع یادگیرندگان مهم است. به همین دلیل، پژوهش حاضر به دنبال تبیین دیدگاه‌های معلمان مدارس دوره متوسطه برای استفاده از آموزش تفکیکی در کلاس‌های متوسطه با فرهنگ‌های مختلف است.

روش‌شناسی

روش‌های کیفی و کمی برای تعیین دیدگاه‌های معلمان متوسطه در مورد تدریس تفکیکی در کلاس‌هایشان مورد استفاده قرار گرفت. روش کمی شامل تکمیل داوطلبانه پرسشنامه توسط معلمان دوره متوسطه (۲۶۲ نفر) از ۲۷ مدرسه دوره متوسطه در مناطق شهری آفریقای جنوبی بود. پژوهش فقط در مدارس دولتی انجام شد که معلمان هنوز با کارآموزی ناکافی، کمبود منابع و نسبت زیاد یادگیرنده به معلم در کلاس مواجه بودند (چیشولم و همکاران، ۲۰۰۵). چندین نفر از شرکت‌کنندگان در مصاحبه خاطر نشان کردند که یادگیرندگان مدارس آن‌ها فقیر هستند و والدین آن‌ها اغلب بیکار بودند و نمی‌توانستند که نیازهای اساسی فرزندان خود مثل مسکن و غذا را برآورده سازند. یادگیرندگانی که در چنین شرایطی زندگی می‌کنند مستعد تجربه کردن فشار عاطفی، عدم تمرکز و دیگر نشانه‌هایی هستند که ممکن است روی یادگیری آن‌ها تأثیر بگذارند. مرحله اول شامل جمع‌آوری داده‌های کمی با استفاده از پرسشنامه بود که دیدگاه‌های معلمان مدارس دوره متوسطه را در مورد استفاده از آموزش تفکیکی در کلاس‌های درس تثبیت می‌کرد. بر اساس مطالعات پژوهشی دانلیسون^۱ (۲۰۱۳) و پاینتا و هامر^۲ (۲۰۰۹)، ون دِ گریفت^۳ (۲۰۰۷) ابزاری مشاهده‌ای را در مورد تدریس تفکیکی اثربخش تدوین نمود که به‌عنوان چارچوبی برای طراحی پرسشنامه، در این مطالعه استفاده شد. مولانا، هلمز- لورنز و وزن دِ

-
1. Danielson
 2. Pianta And Hamre
 3. Van De Grift

دیدگاه‌های معلمان در مورد تدریس تفکیکی در مدارس چندفرهنگی ...

گرفت^۱ (۲۰۱۴) این پرسشنامه را در کشورهایی آزمودند که چالش‌های آموزشی مشابه با آفریقای جنوبی را تجربه می‌کردند (مانند جمهوری اسلوواکی، بخش‌های خیلی حاشیه‌ای اسکاتلند و کرواسی)؛ بنابراین برای پژوهشگر ثابت شد که این پرسشنامه برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی این مطالعه دارای روایی و پایایی لازم است.

قبل از این که تحقیق شروع شود صلاحیت اخلاقی و مجوز انجام پژوهش در مدارس انتخاب شده از اداره آموزش و پرورش پایه گاتنگ حاصل شد. اهداف پژوهش برای همه شرکت‌کننده‌ها به وضوح توضیح داده شد و فرم رضایت‌نامه توسط همه مدیران مدارس شرکت‌کننده و معلمینی که مشتاق به شرکت در پژوهش بودند امضاء شد. بعد از این روند، قرارهای ملاقاتی با مشارکت‌کنندگان گذاشته شد تا پرسشنامه‌هایی را تکمیل کنند که داده‌هایی را در پاسخ به اولین سؤال تحقیق تهیه نمایند: "چگونه معلمین مدارس متوسطه فعالیت‌های تدریس خود را با نیازهای یادگیرندگان تطبیق می‌دهند؟" مشارکت‌کننده‌ها پاسخنامه‌هایی را با استفاده از یک معیار دوتایی با گزینه‌های «موافق» و «مخالف» تکمیل کردند (پیوست الف) و بعد از تکمیل پرسشنامه‌ها، مصاحبه‌هایی ۳۰ تا ۴۵ دقیقه‌ای با معلمین (۲۰ نفر) انتخاب‌شده مدارس دوره متوسطه انتخاب‌شده انجام شد که در مدارس دولتی تدریس می‌کردند (۲۰ مدرسه). نظرات معلمان در پاسخ به سؤال دوم تحقیق مهم بود: "دیدگاه‌های معلمان مدارس دوره متوسطه در مورد آموزش افتراقی چیست؟" اهداف اصلی مصاحبه‌ها تثبیت دانش معلمان در مورد تدریس تفکیکی، روش تدریس‌هایی که استفاده می‌کنند و محدودیت‌هایی است که آنان را از خلق فعالیت‌های تفکیکی در کلاس باز می‌دارد. سؤالات زیر در طول مصاحبه‌ها از آنان پرسیده شد.

۱- لطفاً نظر خود را در مورد تدریس تفکیکی بیان کنید؟

۲- از کدام روش تدریس استفاده می‌کنید تا موانع یادگیری یادگیرندگان را در تدریس مؤثر مورد توجه قرار دهید؟

۳- چه محدودیت‌هایی در اعمال فعالیت‌های تفکیکی در کلاس شما اثرگذار هستند؟

پاسخ به این سؤالات ضبط شدند، تجزیه و تحلیل شدند و بر اساس موضوعات و تعداد وقوع گروه‌بندی شدند. موضوعات اصلی که از عناوین مشخص شده نشأت گرفته شده بودند با مطالعات



تحقیقی قبلی مقایسه شدند تا مشخص شود که تا چه اندازه آموزش تفکیکی در مدارس آفریقای جنوبی به کار برده می‌شود.

بررسی و تحلیل داده‌ها

پرسشنامه‌ها

داده‌های کمی جمع‌آوری شده به‌طور آماری با استفاده از نرم افزار spss (نسخه ۲۳،۰) تجزیه و تحلیل شدند و در جدول ۱ خلاصه شده‌اند.

جدول ۱- نتایج پرسشنامه معلمان

موافق	مخالف	معلمان مدارس دوره متوسطه (۲۶۲ نفر)
۹۱٪ (۲۴۸ نفر)	۹٪ (۲۴ نفر)	هنگامی که یادگیرندگان این کلاس مطابق با توانایی‌های خود عمل نمی‌کنند، وقت نمی‌گذارم تا آن‌ها را با کمک بیشتر حمایت کنم.
۶۵٪ (۱۷۰ نفر)	۳۵٪ (۹۲ نفر)	گاهی احساس می‌کنم که نمی‌توانم هنگامی که یادگیرندگان به من نیاز دارند به آن‌ها کمک کنم.
۹۵٪ (۲۴۹ نفر)	۵٪ (۱۳ نفر)	هنگامی که یادگیرندگان این کلاس مطالب درسی را متوجه نمی‌شوند از روشی دیگر استفاده می‌کنم.
۹۷٪ (۲۵۴ نفر)	۳٪ (۸ نفر)	اگر یادگیرندگان محتوای درس را متوجه نشوند آن را به روش‌های دیگری توضیح می‌دهم.
۷۱٪ (۱۸۶ نفر)	۲۹٪ (۷۶ نفر)	نمی‌توانم بگویم که آیا یادگیرندگان پا به پای من پیش می‌آیند یا نه
۵۸٪ (۱۵۲ نفر)	۴۲٪ (۱۱۰ نفر)	به یادگیرندگان روش‌های مختلف حل مسئله را نشان می‌دهم.
۶۳٪ (۱۶۵ نفر)	۳۷٪ (۹۷ نفر)	فعالیت‌های یادگیری گوناگونی را خلق می‌کنم که یادگیرندگان بتوانند از آن‌ها انتخاب کنند.
۷۹٪ (۲۰۶ نفر)	۲۱٪ (۵۵ نفر)	مجبورم یادگیرندگان را مرحله به مرحله هنگام اجرای فعالیت‌ها راهنمایی کنم.
۵۶٪ (۱۴۷ نفر)	۴۴٪ (۱۱۰ نفر)	من نمی‌توانم در این کلاس به یادگیرندگان اجازه دهم تا به تنهایی کار کنند.

دیدگاه‌های معلمان در مورد تدریس تفکیکی در مدارس چندفرهنگی ...

پاسخ دهندگان «موافق بودند» که آن‌ها: محتوا را به روش‌های مختلفی توضیح می‌دهند (۹۷٪)؛ از روش‌های مختلفی استفاده می‌کنند به طوری که یادگیرندگان می‌توانند محتوا را بفهمند (۹۵٪)؛ برای کمک و حمایت بیشتر آن‌ها وقت می‌گذارند (۹۱٪)؛ مجبورند هنگامی که فعالیت‌ها را اجرا می‌کنند یادگیرندگان را مرحله به مرحله راهنمایی کنند (۷۹٪)؛ نمی‌توانم بگویم که آیا یادگیرندگان پا به پای من پیش می‌آیند یا نه (۷۱٪)؛ گاهی احساس می‌کنم نمی‌توانم هنگامی که به من نیاز دارند کمک‌شان کنم (۶۵٪)؛ فعالیت‌های گوناگون آموزشی (یادگیری) خلق می‌کنم که یادگیرندگان می‌توانند از بین آن‌ها انتخاب کنند (۶۳٪)؛ به یادگیرندگان روش‌های مختلف حل مسئله را نشان می‌دهم (۵۸٪)؛ نمی‌توانم به یادگیرندگان این کلاس اجازه دهم تا به تنهایی کار کنند (۵۶٪)

می‌توان نتیجه گرفت که معلمان شرکت‌کننده مطمئن نبودند که آیا به یادگیرندگان اجازه بدهند تا فعالیت‌های کلاسی را خودشان انجام بدهند یا نه (۴۴٪)؛ موافق بودند و ۵۶٪ مخالف بودند، بعضی از معلمان روش‌های جایگزینی را برای حل مسئله به دانش‌آموزان نشان می‌دادند (۵۸٪ موافق بودند)، هرچند که برخی دیگر این کار را انجام نمی‌دادند (۴۲٪ مخالف بودند)، اکثر معلمان قبول داشتند که نمی‌توانند به همه یادگیرندگان در هنگام نیاز کمک کنند (۶۵٪)؛ درحالی‌که ۳۵ درصد احساس می‌کردند که می‌توانند.

مصاحبه

پاسخ‌های کلامی و لفظ به لفظ به سؤالات مصاحبه در زیر آورده می‌شود:

سؤال ۱- لطفاً نظر خود را در مورد تدریس تفکیکی بیان کنید؟

برای مطابقت روش تدریس خود و برای گنجاندن همه یادگیرندگان با سابقه‌های مختلف، استفاده از روش تدریس‌هایی که با روش تدریس‌های عادی تفاوت دارند تا به دانش‌آموزان در یادگیری کمک کنند.

به‌طور شگفت‌آوری، همه شرکت‌کنندگان توانستند مفهوم آموزش تفکیکی را به‌وضوح تعریف کنند. پاسخ‌ها متفاوت بودند: از انطباق دادن روش تدریس خود تا استفاده از روش تدریس‌های خاص یا متفاوت در کمک کردن به یادگیری یادگیرندگان متفاوت بودند.

سؤال ۲- از کدام روش تدریس استفاده می‌کنید تا موانع یادگیری یادگیرندگان را در تدریس مؤثر موردتوجه قرار دهید؟



کارگروهی

من از کارگروهی استفاده می‌کنم تا امکان شرکت فعال همه یادگیرندگان را در فعالیت‌های کلاسی فراهم کنم.

شرکت‌کنندگان (۱۴ نفر) خاطرنشان کردند که از کارگروهی استفاده می‌کنند تا فراگیران به مشارکت‌های فعال کلاسی وادار کنند. این تلویحاً نشان می‌دهد که معلمان یادگیرندگان را درگیر روش تدریس‌های فراگیر محور می‌نمایند. تاملینسون (۲۰۰۱) تأکید می‌کند که کارگروهی در آموزش تفکیکی مهم است چون که یادگیرندگان را قادر می‌کند که با هم همکاری کنند و از هم-گروه‌های خود یاد بگیرند.

نمونه‌های دیداری و فناوری

تصاویر، فیلم‌ها و توضیحات در کلاس من کارآیی خوبی دارند اما من مجبورم تجهیزات را از خانه خودم به مدرسه بیاورم؛ بنابراین نمی‌توانم از این روش‌ها تا جایی که دلم می‌خواهد استفاده کنم. من متوجه شدم که برنامه‌های مبتنی بر تکنولوژی یادگیرندگان را علاقه‌مند می‌کنند. حتی آن ف یادگیرندگانی که موانع یادگیری دارند در آن بخش از کار نمرات بالایی گرفتند. من نمی‌توانم از پروژکتور اورهد استفاده کنم چون مدرسه همیشه پول ندارد که پول قبض برق را پرداخت کند. ... برنامه‌ریزی برای درس‌هایم مشکل است.

فقط شش نفر از شرکت‌کنندگان خواستند که از تکنولوژی در تدریس استفاده کنند اما با مشکلاتی در دست‌یابی و استفاده از تجهیزات آموزشی در مدارس رو به رو بودند. فناوری کمک حمایتی مفیدی برای توضیحات دیداری ایجاد می‌کند و همه یادگیرندگان را در فعالیت‌های کلاسی به‌طور فعال درگیر می‌کنند (هال، ۲۰۰۲). علی‌رغم مزایای فناوری، مسائل مالی در مدارس می‌تواند معلمان را از به کارگیری ابزارهای تکنولوژی آموزشی در تدریس تفکیکی باز دارد.

اجرای میدانی

همه یادگیرندگان از مشاهده چیزهای زندگی واقعی لذت می‌برند و هنگامی که به اجرا میدانی برده می‌شوند به موضوع علاقه نشان می‌دهند.

دیدگاه‌های معلمان در مورد تدریس تفکیکی در مدارس چندفرهنگی ...

چندین مشارکت‌کننده (۱۱ نفر) اظهار داشتند که از اجراهای میدانی برای برانگیختن علائق یادگیرندگان به موضوع استفاده کردند. مطالعات جانسن (۲۰۰۳) و تاملیسون (۲۰۰۵) بر تحریک علائق یادگیرندگان در آموزش تفکیکی تأکید می‌کنند.

روش کتاب درسی و سخنرانی سنتی

کتاب درسی تجویز شده مطابق با برنامه درسی جدید گردآوری می‌شود؛ من از فعالیت‌های موجود در کتاب درسی برای تکلیف کلاسی و تکلیف خانه استفاده می‌کنم.

کتاب درسی همه آن چیزهایی را دارد که باید تدریس کنم.

به‌طور نگران‌کننده‌ای تقریباً همه مشارکت‌کننده‌ها (۱۸ نفر) کتاب درسی را به‌عنوان مهم‌ترین وسیله آموزشی در آموزش به حساب آوردند؛ بنابراین می‌توان تصور کرد که معلمان ترجیح می‌دهند که از روش‌های معلم محور استفاده کنند. این پاسخ‌ها با فعالیت‌های یادگیری تفکیکی که یادگیرنده محور و یادگیرندگان مسئول یادگیری خود هستند در تقابل‌اند (آندرسون، ۲۰۰۷، انگل برشت و همکاران، ۲۰۰۳).

سؤال ۳- چه محدودیت‌هایی در اعمال فعالیت‌های تفکیکی در کلاس شما اثرگذار هستند؟

زمان محدود و حجم کار

استفاده از فعالیت‌های تفکیکی ممکن نیست. من وقت کافی ندارم تا به همه یادگیرندگان اجازه دهم که با سرعت خودکار کنند و دقت کافی ندارم تا مطمئن شوم که آیا همه یادگیرندگانم می‌توانند مطالب درسی را یاد بگیرند یا خیر. حجم مطالب در برنامه درسی خیلی زیاد است.

طراحی فعالیت برای استعدادهای مختلف ساعت‌ها دقت نیاز دارد و من نه تجربه این کار را دارم و نه برای انجام این کار آموزش دیده‌ام.

من تا حدی درس را تکرار می‌کنم و مطمئن می‌شوم که یادگیرندگان مفاهیم را فهمیده باشند.

نبود زمان کافی به‌عنوان محدودیتی در آماده کردن و اجرا کردن فعالیت‌های تفکیکی شناخته شد. با این وجود، تعدادی از مشارکت‌کنندگان (۹ نفر) اظهار داشتند که آن‌ها کار را تکرار می‌کنند تا این‌که یادگیرندگان را درگیر فعالیت‌های تفکیکی نمایند که ممکن است موفق نباشد. مطابق با یافته‌های چیشولم و همکاران (۲۰۰۵)، پاسخ‌ها نشان داد که حجم بالای کار



معلمان، تکمیل برنامه درسی در چارچوب زمانی خاص و فعالیت‌های دیوارنگاری اضافی، معلمان را در خلق فعالیت‌های تفکیکی محدود کرده است.

شناسایی ناتوانی‌های یادگیری

شناسایی موانع یادگیری یادگیرندگان برایم سخت است. فقط تا پایان سال است که از ناتوانی‌های یادگیرندگانم آگاه می‌شوم.

والدین باید در شناسایی موانع یادگیری یادگیرندگان در ابتدای سال به ما کمک کنند. همه مشارکت‌کننده‌ها بیان کردند که شناسایی همه نیازهای یادگیرندگان برای آن‌ها مشکل بود و والدین می‌توانند در شناسایی موانع یادگیری فرزندان‌شان به آن‌ها کمک کنند. سرعتی که در آن معلمان تدریس می‌کنند ممکن است نتواند همه یادگیرندگان را در یادگیری کارآمد و سازنده پوشش دهد. چاتایکا و همکاران (۲۰۱۲) و انگلبرشت (۲۰۰۶) قبول دارند که یکی از چالش‌هایی که مانع پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان آفریقایی جنوبی می‌شود ناتوانی معلمان در شناسایی نیازهای یادگیرندگان و مطابقت دادن برنامه درسی با آن نیازها است.

کارآموزی ناکافی و نامناسب

من هیچ‌گونه کارآموزی برای شناسایی موانع یادگیری نگذرانده‌ام. من در هیچ کارگاهی در مورد خلق فعالیت‌های تفکیکی شرکت نکرده‌ام. تعداد زیادی مشارکت‌کنندگان (۱۹ نفر) گفتند که آن‌ها قادر نبودند و یا به‌طور کافی آموزش ندیده‌اند که بتوانند موانع یادگیری را در کلاس شناسایی کنند و همیشه نمی‌توانستند که روش‌های مختلف را به کار ببرند تا نیازهای متنوع یادگیرندگان را برآورده کنند. براند و همکاران (۲۰۱۲) و انگلبرشت (۲۰۰۶) بر نیاز به تجهیز معلمان آفریقایی جنوبی با مهارت‌های لازم برای خلق و به کار بردن آموزش تفکیکی مطابق با نیازهای یادگیرندگان تأکید می‌کنند.

انضباط و رفتار یادگیرندگان

من اغلب روش‌های جدید را به کار می‌برم اما هنگامی که تلاش می‌کنم رفتار مؤثر یادگیرندگان را در طول تدریس کنترل کنم به روش‌های تدریس قدیمی خود باز می‌گردم. مخصوصاً هنگامی که به آن‌ها اجازه می‌دهم تا به صورت گروهی با هم‌کلاسان خود کار کنند.

دیدگاه‌های معلمان در مورد تدریس تفکیکی در مدارس چندفرهنگی ...

علی‌رغم اظهارات قبلی که مشارکت‌کننده‌ها (۱۴ نفر) از کارگروهی استفاده کردند. تعداد بسیاری از مشارکت‌کننده‌ها (۱۶ نفر) خاطر نشان کردند که همیشه نمی‌توانند فعالیت‌های جدید یا فعالیت‌های گروهی را به کار گیرند چون که نمی‌توانند انضباط و نظم کلاس را برقرار کنند. برنشتاین (۲۰۱۵) ادعا می‌کند که بسیاری از معلمان آفریقای جنوبی ضعیف مدیریت می‌شوند، به‌طور نامناسب تربیت می‌شوند و نمی‌توانند نظم و انضباط کلاسی را به‌طور مؤثر برقرار کنند.

کلاس‌های شلوغ

هیچ‌یک از کلاس‌های من کمتر از ۴۰ نفر نیستند. حمایت و پشتیبانی از یادگیرندگان از طریق فعالیت‌های تفکیکی و همیاری بیشتر، خیلی مشکل است.

این نگران‌کننده است که همه مشارکت‌کنندگان پاسخ دادند که فکر می‌کنند که حمایت و پشتیبانی از همه یادگیرندگان در مورد مشکلات یادگیری به خاطر کلاس‌های شلوغ مشکل است. چیشولم و همکاران (۲۰۰۵) بیان می‌کنند که معلمان همیشه مشتاق خلق فعالیت‌های تفکیکی نیستند چون که منابع کافی ندارند، برای اجرای محتوای خیلی زیادی در مدتی محدود تحت فشار هستند، حجم سنگینی از کارها را تحمل می‌کنند، در کلاس‌های شلوغ تدریس می‌کنند کارآموزی مناسب در مورد فعالیت‌های آموزشی انطباقی (سازگار پذیر) ندارند.

کمبود منابع

من یادگیرندگانی دارم که ناتوانایی‌های یادگیری مختلفی در کلاس دارند مثل خوانش‌پریشی، آسیب بینایی و مانند آن؛ اما با توجه به کمبود منابع نمی‌توانیم همه نیازهای آنان را برطرف کنیم.

ما در مدرسه به مدت چند ماه در سال آب جاری، شستشو و برق نداریم.

فقدان منابع در مدرسه به‌طور مکرر در طول مصاحبه‌ها ذکر شد (۱۱ مورد) منابع اصلی ناکافی مثل برق و سرویس بهداشتی نه‌تنها در محیط ناسالم یادگیری دخالت دارند بلکه یادگیری و آموزش را در مدرسه تضعیف می‌کند. به‌علاوه، منابع آموزشی ناکافی می‌تواند از مشارکت فعال در فعالیت‌های برنامه‌های درسی جلوگیری کند چون که مطالب آموزشی حمایتی بیشتری مورد نیاز است (بادات و سید، ۲۰۱۴؛ چیشولم و همکاران، ۲۰۰۵).



تدریس زبان دوم

به اکثر یادگیرندگان من با زبان دوم آموزش داده می‌شود که در تحصیلات ناموفق آنان دخالت دارد. یادگیرندگانی که با زبان دوم صحبت می‌کنند همیشه در فعالیت‌های کلاسی به خاطر مشکلات کلامی خود مشارکت نمی‌کنند.

مشارکت کنندگان (۱۵ نفر) اغلب بیان می‌کنند که آموزش به زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم در عملکرد تحصیلی ضعیف یادگیرندگان نقش مهمی دارد. آموزش زبان دوم و سوم منجر به چالش‌های زبانی می‌شود که در بسیاری از موارد با عملکرد تحصیلی ضعیف یادگیرندگان ارتباط دارد (فاکس و همکاران، ۲۰۰۷). اغلب دیده می‌شود که این یادگیرندگان به‌طور فعال در فعالیت‌های کلاسی درگیر نمی‌شوند و همیشه به خاطر ناتوانی خود در برقراری ارتباط با زبان انگلیسی با همکلاسی‌های خود ارتباط برقرار نمی‌کنند. ارتباط مؤثر با همکلاسی‌ها به یادگیرندگان کمک می‌کند تا نقاط ضعف و قوت خود را شناسایی کنند و آن‌ها را قادر می‌سازد تا با یادگیری مستقیم از همکلاسی‌های خود ترکیب دانش خود را اصلاح کنند (علوی‌نیا و فرهادی، ۲۰۱۲).

خدمات حمایتی ناکافی

مدرسه ما تسهیل‌کننده‌هایی برای حمایت از یادگیرندگان ویلچری ندارد که راحت به سرویس بهداشتی بروند و یا به آن‌ها در کلاس کمک کند.

اداره آموزش و پرورش پایه^۱ (DBE) ما را از طریق تأمین درمانگران حرفه‌ای کافی، روانشناسان و کمک‌های پزشکی حمایت نمی‌کند تا بتوانیم نیازهای یادگیرندگان دارای ناتوانی‌های یادگیری را مورد توجه قرار دهیم. یادگیرندگان به خاطر محدودیت‌های زمانی و مالی نمی‌توانند برای حمایت‌های بیشتر به مراکز مراجعه کنند. ما می‌بینیم که این یادگیرندگان سرانجام قبل از رسیدن به پایه دوازدهم ترک تحصیل می‌کنند. مشارکت کنندگان (۱۱ نفر) اظهار داشتند که نیاز به حمایت بیشتر از جانب اداره آموزش و پرورش پایه به صورت تسهیل‌کننده‌ها، صندلی چرخدار، خدمات حمل و نقل عمومی، درمانگری‌های حرفه‌ای، روانشناس و کمک‌های بهداشتی

1. Department Of Basic Education (Dbe)

دیدگاه‌های معلمان در مورد تدریس تفکیکی در مدارس چندفرهنگی ...

- درمانی برای یادگیرندگان دارند تا بتوانند نیازهای یادگیرندگان دارای ناتوانی یادگیری را موردتوجه قرار دهند. ساختارهای حمایتی نامناسب و ناکافی ممکن است به محرمیت فراگیران بیانجامد و باعث ترک تحصیل یادگیرندگان در سنین پایین شود چون نیازهای آنان در مدرسه موردتوجه قرار نمی‌گیرد این یافته‌ها با دیدگاه براند و همکاران (۲۰۱۲) همخوانی دارد که می‌گوید که یکی از مهم‌ترین موانع یادگیری، ناتوانی یادگیرندگان در دستیابی به امکانات آموزشی موجود و دیگر خدمات است که در فرایند یادگیری دخالت دارند.

عدم مشارکت والدین

والدین معلمان را مسئول آموزش فرزندان خود می‌دانند و اکثر آنان در فعالیت‌های مدرسه مشارکت نمی‌کنند.

والدین مشارکت نمی‌کنند و همواره موانع یادگیری فرزندان خود را در آغاز سال تحصیلی با ما در میان نمی‌گذارند. مشارکت کنندگان (۱۷ نفر) قبول دارند که مشارکت فعال والدین در آموزش فرزندان‌شان در پیشرفت تحصیلی آنان نقش محوری دارد. هرچند که والدین هنوز هم مراقبت‌کننده اصلی از فرزندان هستند و معلمان فقط تسهیل‌کننده و آموزش‌دهنده هستند اما بسیاری از والدین این نقش را نادیده می‌گیرند. والدین همواره در گفتن ناتوانی‌های یادگیری فرزندان خود با معلمان همکاری نمی‌کنند که این می‌تواند برای تطبیق یادگیرندگان با یادگیری موفقیت‌آمیز مطالب درسی جدید و روش‌های تدریس جدید مهم باشد.

موانع اجتماعی - اقتصادی

ما بودجه کافی برای تکثیر فعالیت‌های اضافی برای کارگروهی و آموزش تفکیکی نداریم و فعالیت‌ها را روی تابلوی کلاس می‌نویسیم. این کار نه تنها وقت‌گیر است بلکه نمی‌توانیم از تصاویر رنگی و فیلم‌های آموزشی که درس را جذاب می‌کنند، استفاده کنیم.

بسیاری از یادگیرندگان از فقر شدید رنج می‌برند و والدین‌شان بیکار هستند و قادر به فراهم نمودن نیازهای اساسی مانند مسکن و غذا نیستند. ما می‌بینیم که یادگیرندگانی که در چنین شرایطی زندگی می‌کنند مستعد تجربه فشار عاطفی، فقدان تمرکز و دیگر ناتوانی‌های یادگیری هستند که ممکن است بر روی یادگیری آن‌ها تأثیر بگذارد.

معلمان هنگامی که می‌خواهند فعالیت‌های تفکیکی خلق کنند با چالش‌های کمبود امکانات برای کپی کردن فعالیت‌ها، تکنولوژی آموزشی و وسایل آموزشی دیگر مواجه هستند که در یادگیری و تدریس اثربخش کاربرد دارند. یادگیرندگان، گرسنه، خسته و بدون تمرکز به مدرسه می‌آیند که روی یادگیری موفق تأثیر می‌گذارد.

یافته‌های پژوهش

آموزش تفکیکی برای تدریس اثربخش در مدارس چند فرهنگی آفریقای جنوبی برای جلوگیری از محرومیت از آموزش یادگیرندگان مهم تلقی می‌شود. محور پژوهش، لزوم شناسایی و درک ماهیت چالش‌هایی است که باعث اجرای ناکارآمد آموزش تفکیکی در کلاس‌های درس مدارس دوره متوسطه می‌شود. اولاً هدف پژوهش این است تا نشان دهد که تا چه اندازه معلمان مدارس دوره متوسطه تدریس تفکیکی را به کار می‌برند. نتیجه اصلی تحلیل داده‌های کمی نشان داد که معلمان قادر نبودند که به یادگیرندگان در هنگام نیاز کمک کنند (۶۵٪ موافق بودند)؛ همیشه نمی‌توانستند به یادگیرندگان راه‌های جدید حل مسئله را نشان دهند (۵۸٪ موافق بودند)؛ و نمی‌توانستند به یادگیرندگان اجازه دهند که فعالیت‌های کلاسی را به تنهایی انجام دهند (۴۴٪ موافق بودند). این نتایج احتمالاً می‌تواند با دیدگاه‌های معلمان نسبت به محدودیت‌هایی مرتبط باشد که آنان در هنگام اجرای تدریس تفکیکی و کارآموزی ناکافی در آموزش تفکیکی تجربه می‌کنند.

در مغایرت با نتایج بالا، پاسخ به داده‌های کیفی (سؤال ۱ و ۲) اثبات نمود که آموزش تفکیکی از نظر معلمان مفهومی جدید نبود و آن‌ها از روش‌های تدریس متنوع استفاده می‌کردند. از سوی دیگر، داده‌های کمی نشان داد که معلمان همیشه قادر نبودند که به یادگیرندگان در هنگام نیاز کمک کنند و نتوانستند که روش‌های گوناگون را برای کمک به یادگیرندگان خود در حل مسائل به کار گیرند. تفاوت در پاسخ‌های پرسشنامه‌ها و مصاحبه‌ها احتمالاً می‌تواند با این امر مرتبط باشد که پاسخنامه‌ها به صورت بی‌نام تکمیل می‌شدند و معلمان می‌توانستند انعکاس درست‌تری از آنچه در کلاس‌هایشان اتفاق می‌افتد را نشان دهند. در مصاحبه‌ها، احتمالاً

دیدگاه‌های معلمان در مورد تدریس تفکیکی در مدارس چندفرهنگی ...

مشارکت‌کننده‌ها می‌خواستند فعالیت‌های کلاسی خود را برای پژوهشگر خوب جلوه دهند و این پاسخ‌ها احتمالاً همیشه انعکاس درستی نخواهند بود.

در طول مصاحبه‌ها، مشارکت‌کننده‌ها اظهار کردند که از کار گروهی استفاده می‌کنند، وسایل آموزشی و دیداری را به میزان کمی به خاطر محدودیت‌های مالی به کار می‌گیرند و یادگیرندگان را در کارهای میدانی جذاب درگیر می‌کنند تا به آن‌ها در یادگیری سازنده کمک کنند. علی‌رغم مزایای تکنولوژی در کمک به معلمان، محدودیت‌های مالی در مدارس، معلمان را از به کارگیری تکنولوژی آموزشی در اجرای آموزش تفکیکی باز می‌دارد. در مغایرت با روش‌هایی که آن‌ها بیان کردند (که می‌تواند آموزش افتراقی را پشتیبانی کند) گروه بسیاری از معلمان کاربرد کتاب درسی را به‌عنوان روش آموزش ترجیح دادند. استفاده از روش‌های معلم محور با روش‌های فراگیر محور مرتبط با آموزش تفکیکی در تضاد است (تاملیسون ۲۰۰۵). محدودیت‌های مختلفی می‌تواند در استفاده معلمان از روش‌های معلم محور دخالت داشته باشد. پاسخ‌ها نشان داد که آن‌ها همواره نمی‌توانستند ناتوانی‌های یادگیری را شناسایی کنند، دوره‌های کارآموزی ناکافی در خلق فعالیت‌های تفکیکی طی می‌کردند و مجبور بودند در کلاس‌های شلوغ با یادگیرندگان بی‌انضباط، تدریس کنند که با کمبود منابع و مشارکت نکردن والدین، آموزش زبان دوم، خدمات حمایتی ناکافی از طرف اداره آموزش و پرورش پایه (DBE) و موانع اجتماعی، اقتصادی فراگیران سروکار داشتند.

همان‌گونه که تحقیق براند و همکاران (۲۰۱۲) و انگل برشت (۲۰۰۶) نشان داد، معلمان همواره قادر نیستند یا خوب تربیت‌نشده‌اند موانع یادگیری در کلاس‌ها را تشخیص دهند و روش‌های تدریس متنوع را برای برطرف کردن نیازهای گوناگون فراگیران به کار گیرند. عدم مشارکت والدین هم در این چالش دخیل است.

والدینی که مشارکت می‌کنند می‌توانند در شناسایی ناتوانی‌های احتمالی فرزندشان با معلمان همکاری کنند که معلمان را قادر می‌سازد تا فراگیران را در غلبه بر موانع یادگیری خود یاری کنند. با این حال یادگیرندگانی که ناتوانی‌هایی دارند به خدمات حمایتی بیشتری نیاز دارند از جمله: تسهیل‌کننده‌ها، صندلی چرخدار، خدمات حمل و نقل عمومی، درمانگرهای حرفه‌ای، روانشناس و کمک‌های پزشکی که همیشه فراهم نیست.



همان گونه که در بالا بیان شد، مدارس دولتی اغلب در مناطقی واقع می‌شوند که به فقر مبتلا هستند که باعث آموزش و یادگیری ناکارآمد می‌شود (ردی و همکاران، ۲۰۱۰؛ اسپول، ۲۰۱۳). بسیاری از یادگیرندگان با حالت خسته در کلاس حاضر می‌شوند، گرسنه هستند و تمرکز کافی ندارند که یادگیرندگان را با خطر یادگیری ناموفق مواجه می‌کنند.

تاملیسون (۲۰۰۵) و هال (۲۰۰۲) مزیت آموزش تفکیکی را این گونه بیان می‌کنند که یادگیرندگان در فعالیت‌های یادگیری انفرادی درگیر هستند و به صورت گروهی همکاری می‌کنند و از هم‌گروهی‌های خود یاد می‌گیرند. باین‌حال، در آفریقای جنوبی، آموزش و یادگیری از طریق زبان دوم برای خیلی از یادگیرندگان صورت می‌گیرد. این امر می‌تواند در ارتباط و همکاری ناکارآمد با هم‌کلاسی‌ها دخیل باشد؛ چون که یادگیرندگان نمی‌توانند به خوبی مطالب و احساسات خود را بیان کنند. به‌علاوه، معلمان با سرعت خود تدریس می‌کنند تا برنامه درسی خود را کامل کنند و ترجیح می‌دهند که کار خود را تکرار کنند تا این که یادگیرندگان را درگیر فعالیت‌های تفکیکی کنند که ممکن است ناموفق باشد. چیشولم و همکاران (۲۰۰۵) قبول دارند که حجم کاری معلمان، اجرای برنامه درسی در چارچوب زمانی خاص و فعالیت‌های دیداری اضافی آن‌ها را در فعالیت‌های تفکیکی محدود می‌کند. از این رو آن‌ها به تدریس از کتاب درسی به‌عنوان روش اصلی آموزش روی می‌آورند.

هرچند که همه معلمان بیان کردند که آن‌ها به خوبی از جزئیات آموزش تفکیکی اطلاع داشتند اما بسیاری از مشارکت کنندگان اظهار داشتند که آن‌ها در مورد خلق فعالیت‌های تفکیکی آموزش ندیده بودند. می‌توان نتیجه گرفت که دانشجو معلمان و معلمان تازه‌کار که به آموزش مناسب نیاز دارند و برنامه‌های مداخله‌ای به صورت کارگاهی باید در اولویت باشد.

نتیجه‌گیری

معلمان برای خلق و اجرای فعالیت‌های تفکیکی به‌طور مناسب تربیت نمی‌شوند. برنامه‌های تربیت دانشجو معلمان و آموزش‌های ضمن خدمت در مورد چگونگی اجرای آموزش تفکیکی برای گنجانیدن همه نیازهای متنوع یادگیرندگان در یادگیری مؤثر ضروری است. به‌علاوه معلمان با محدودیت‌های گوناگونی مواجه هستند که آن‌ها را از خلق فعالیت‌های تفکیکی باز می‌دارد.

دیدگاه‌های معلمان در مورد تدریس تفکیکی در مدارس چندفرهنگی ...

نبود وقت کافی برای اجرای برنامه‌ی درسی شاید بزرگترین محدودیت باشد و غلبه بر آن در هنگام اجرای آموزش تفکیکی حتی در مدارس که توانایی اجرای فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر فناوری را دارند مشکل است. هرچند که خلق فعالیت‌های تفکیکی مثل هر فعالیت آموزشی دیگر ممکن است زمان‌بر باشد اما سرعت و روان بودن کار از طریق تجربه به دست می‌آید. نویسنده بر این اعتقاد است که اگر زمان و آموزش مؤثر صرف خلق فعالیت‌های تفکیکی شود نهایتاً زمان کمتری صرف تکرار محتوای آموزشی ناشی از آموزش غیر تفکیکی می‌شود.

مطالعات بعدی برای تعیین اینکه آیا کارگاه‌های آموزش ضمن خدمت برای معلمان در مدارس دولتی مهم است یا خیر، می‌تواند اجرای فعالیت‌های تفکیکی را علی‌رغم چالش‌هایی که آن‌ها تجربه می‌کنند را بهبود ببخشد. محدودیت این مطالعه این است که پاسخ‌ها فقط مدارس دولتی دوره متوسطه آفریقایی جنوبی را نشان می‌دهد.

References

- Alavinia, P., & Farhady, S. (2012). Using differentiated instruction to teach vocabulary in mixed ability classes with a focus on multiple intelligences and learning styles. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(4), 72–82.
- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching differentiated instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 41–54.
- Badat, S., & Sayed, Y. (2014). Post-1994 South African education. The challenge of social justice. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 652(1), 127–148.
- Bernstein, A. (2015). South Africa needs thousands more and better teachers every year. *Sang net pulse* (2015). . . (Accessed 14.03.04) <http://www.ngopulse.org/press-release/south-africa-needs-thousands-more-and-better-teachers-everyyear>.
- Brand, S., Favazza, A. E., & Dalton, E. M. (2012). Universal design for learning: A blueprint for all learners. *Kappa Delta Pi Record*, 48(3), 134–139.
- Chataika, T., Mckenzie, J. A., Swart, E., & Lyner-Cleophas, M. (2012). Access to education in Africa: Responding to the united nations convention on the rights of persons with disabilities. *Disability & Society*, 27(3), 385–398.
- Chisholm, L., Hoadley, H., Wa Kivulu, B., Brookes, H., Prinsloo, C., Kgobe, A., et al. (2005). Educator workload in South Africa. . . [Accessed



- 12.01.2016.] <http://www.hspress.ac.za/product.php?productid=2120&freedownload=1>.
- Danielson, C. (2013). The framework for teaching. Evaluation instrument. . . (Accessed 06.07.2015) <http://www.teachscape.com/frameworkforteaching/home>.
- De Jager, T. (2013). Guidelines to assist the implementation of differentiated learning activities in South African secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 80–94.
- Engelbrecht, P. (2006). The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 253–264.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., & Forlin, C. (2006). Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa. *British Journal of Special Education*, 33(3), 121–129.
- Fox, T., Vos, N., & Geldenhuys, J. (2007). The experience of cross-cultural peer teaching for a group of mathematics learners. *Pythagoras*, 65, 45–52.
- Hall, T. (2002). Differentiated instruction. effective classroom practices report. National Centre on Accessing the General Curriculum. CAST, U.S. Office of Special Education Programs. . [Accessed 10.12.2015] <http://www.cast.org/ncac/classroompractice/cpractice02.doc>.
- Johnsen, S. (2003). Adapting instruction with heterogeneous groups. *Gifted Child Today*, 26(3), 5–6.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefits the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34–62.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2014). Development and evaluation of a questionnaire measuring pre-service teachers' effectiveness and School Improvement, 26(2), 1–26.
- McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1–5.
- Muthomi, M. W., & Mbugua, Z. K. (2014). Effectiveness of differentiated instruction. *International Journal of Applied Science and Technology*, 4(1), 116–122.
- Pennington, M. (2014). 12 Reasons why teachers resist differentiated instruction. . (Accessed 23.08.2015) <http://blog.penningtonpublishing.com/reading/10-reasons-why-teachers-resist-differentiated-instruction/>.

- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119.
- Reddy, V., Prinsloo, C. H., Netshitangani, T., Moletsane, R., Juan, A., & Janse van Rensburg, D. (2010). An investigation into educator leave in the South African ordinary public schooling system. . . (Accessed 17.06.15) <http://www.hsrc.ac.za/uploads/pageContent/593/AnInvestigationintoEducatorLeavedec2010.pdf>.
- Rill & Daaag N ())))))vvy. Vyggt kky' cccill vvvll mmmttt theory. . . (Accessed 18.08.2015.)http://members.iinet.net.au/aamcarthur/4_Mar_2008_files/Vygotkys_Social_Development_Theory.pdf.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1152–1162.
- Spaull, N. (2013). Centre of development and entrriee: friaa' education crisis: The quality of education in South Africa 1994–2011. Report commissioned by CDE. . . (Accessed 17.01.2016) <http://www.section27.org.za/wp-content/uploads/2013/10/Spaull-2013-CDE-report-South-Africas-Education-Crisis.pdf>.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Tobin, R., & McInnes, A. (2008). Accommodating differences: Variations in differentiated literacy instruction in Grade 2/3 Classrooms. *Literacy*, 4(1), 3–9.
- Tomlinson, C. A. (2001). Grading for success. *Educational Leadership*, 58(6), 12–15.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262–269.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12*. Alexandria, VA: ASCD.
- Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127–152.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. P., & Tulviste, T. (1992). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(4), 548–557.
- Williams, E., Olivier, T., & Pienaar, C. (2009). A model to revitalize teacher competence. *Acta Academica*, 41(4), 195–217



پیوست الف

مخالف	موافق
	معلمان مدارس دوره متوسطه
	هنگامی که یادگیرندگان این کلاس مطابق با توانایی‌های خود عمل نمی‌کنند، وقت نمی‌گذارم تا آن‌ها را با کمک بیشتر حمایت کنم.
	گاهی احساس می‌کنم که نمی‌توانم هنگامی که یادگیرندگان به من نیاز دارند به آن‌ها کمک کنم.
	هنگامی که یادگیرندگان این کلاس مطالب درسی را متوجه نمی‌شوند از روشی دیگر استفاده می‌کنم.
	اگر یادگیرندگان محتوای درس را متوجه نشوند آن را به روش‌های دیگری توضیح می‌دهم.
	نمی‌توانم بگویم که آیا یادگیرندگان پا به پای من پیش می‌آیند یا نه
	به یادگیرندگان روش‌های مختلف حل مسئله را نشان می‌دهم.
	فعالیت‌های یادگیری گوناگونی را خلق می‌کنم که یادگیرندگان بتوانند از آن‌ها انتخاب کنند.
	مجبورم یادگیرندگان را مرحله به مرحله هنگام اجرای فعالیت‌ها راهنمایی کنم.
	من نمی‌توانم در این کلاس به یادگیرندگان اجازه دهم تا به تنهایی کار کنند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی