

تحلیل سیاست پوشش آموزشی کودکان پیش‌دبستانی در کلاس‌های چندپایه

ویژه مناطق روستایی و دوزبانه: یک پژوهش کیفی توصیفی

سیدعلی خالقی نژاد^۱، حجت پیرزادی^{*۲}

چکیده

هدف این پژوهش تحلیل سیاست پوشش آموزشی کودکان پیش‌دبستانی در مدارس چندپایه ویژه مناطق روستایی دوزبانه بود. پژوهش با روش کیفی توصیفی انجام شد. جامعه پژوهش شامل کارشناسان ادارات آموزش و پرورش استان‌ها و معلمان مدارس چندپایه بودند. با روش نمونه‌گیری هدف‌مند تجربیات و دیدگاه‌های ۲۲ کارشناس از ادارات آموزش و پرورش کل در استان‌های سیستان و بلوچستان، قزوین، فارس، آذربایجان غربی و شهرستان‌های تهران و ۱۵ معلم مدارس چندپایه مناطق روستایی و دوزبانه با استفاده از مصاحبه گروه کانونی گردآوری گردید. تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از روش تحلیل شبکه مضامین منجر به شناسایی چهار مضمون سازمان‌دهنده مشتمل بر سرمایه اجتماعی پایین معلمان غیررسمی، انگیزش ضعیف معلمان چندپایه برای کار با کودکان پیش از دبستان، مدیریت ضعیف آموزش کودکان پیش‌دبستانی، محیط فاقد امکانات و تجهیزات مناسب، و سه مضمون سازمان‌دهنده سیاست‌های مالی کارآمد، فرهنگ‌سازی درباره اهمیت دوره پیش‌دبستان و توانمندسازی معلمان چندپایه، به ترتیب به عنوان موانع و راهکارهای بهبود کیفیت پوشش آموزشی کودکان پیش‌دبستانی گردید. یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای سیاست‌گذاران نظام تعلیم و تربیت ایران در زمینه کیفیت‌بخشی به سیاست پوشش آموزشی کودکان پیش‌دبستانی در مناطق روستایی و دوزبانه مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: آموزش پیش از دبستان، مدارس چندپایه، کلاس چندپایه، کودکان دوزبانه

^۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد.

^۲. استادیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، ایران.

* نویسنده مسئول مقاله: h.pirzadi@saadi.shirazu.ac.ir

مقدمه

در دنیای امروز یادگیری برای تمامی کودکان یک حق، فرصت و ابزار رشد بشمار می‌رود. فراهم کردن فرصت‌ها و تجارب یادگیری اثربخش برای کودکان امری است که بایستی از سوی نهادهای اجتماعی از قبیل خانواده، مدرسه و نظام‌های تعلیم و تربیت به آن بها داده شود و در عمل تحقق یابد. بر اساس یافته‌های علوم اعصاب شناختی، روان‌شناسی تحولی و تعلیم و تربیت، سنین اولیه کودکی در شکل‌گیری و تحول شناختی و شخصیتی آنان تا دوران بزرگسالی نقش اساسی و پایه دارد (Hermida et al, 2015: Van Laere, & Vandebroek, 2016). در این زمینه یکی از دوره‌های بسیار مهم از نظر شکل‌گیری مهارت‌های پیش‌نیاز و ایجاد آمادگی لازم برای کسب یادگیری‌های بعدی در دوره دبستان و پس از آن، دوره پیش‌دبستانی است. Talaei, & Bozorg (2015) با روش سنتز پژوهی از شواهد تجربی معاصر و تحلیل ۲۵ پژوهش به این نتیجه رسیدند که ضرورت پرداختن به تربیت اوان کودکی از چهار منظر توجیه‌پذیر است: توجیه بیولوژیک مبتنی بر یافته‌های پژوهشی حوزه عصب‌شناختی و مغز، توجیه اقتصادی بر مبنای تحلیل هزینه - فایده، توجیه آموزشی بر مبنای دستیابی به عملکرد و پیشرفت تحصیلی مطلوب در طول دوران تحصیل و توجیه اجتماعی بر مبنای رشد منش‌ها و کنش‌های اجتماعی مطلوب در دوران نوجوانی و بزرگسالی. در یک پژوهش نوآورانه ضرورت آموزش‌های پیش‌دبستانی در نواحی روستایی بررسی شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش پیش‌دبستانی‌ها در مناطق روستایی نقشی مهم در تحول روان‌شناختی کودکان و رشد مهارت‌های شناختی و اجتماعی آنان دارد. نتایج این پژوهش تصویر کاملاً روشنی را از پیامدهای مثبت تصمیم والدین برای فرستادن کودکان‌شان به دوره پیش‌دبستانی آشکار ساخت (Rexhepi, Murati & Ceka, 2020). بنابراین، بررسی متون علمی موجود بر ضرورت پوشش آموزشی دوره پیش‌دبستانی به‌عنوان یک دوره رشدی و آموزشی بسیار مهم تأکید دارند چراکه به‌طورکلی کودکانی که از این خرده‌نظام در نظام تعلیم و تربیت بهره برده‌اند، در دوره‌های تحصیلی بعدی عملکردی موفق‌تر داشته‌اند، از روابط اجتماعی بهتری با معلمان و سایر کودکان برخوردار بوده‌اند و در فرایند یادگیری مهارت‌های پیش‌تری نشان داده‌اند.

اصول و چارچوب برنامه و فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی در سال ۱۳۸۷ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسیده است. بر اساس متن اساسنامه دوره پیش‌دبستانی در شورای عالی آموزش و پرورش، دوره پیش‌دبستانی به دوره دوساله اطلاق می‌شود که کودکان گروه سنی ۴ تا ۶ سال را تحت پوشش برنامه‌های تربیتی قرار می‌دهد. بر همین اساس، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی موظف شد تا راهنمای تفصیلی دوره پیش‌دبستانی به همراه راهنمای برنامه انس با قرآن و نیز راهنمای برنامه زبان‌آموزی کودکان مناطق دوزبانه را تدوین نماید. هرچند در سرفصل‌های کتاب "راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی" تألیف دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی،

راهنمای برنامه زبان‌آموزی کودکان مناطق دوزبانه گنجانده شده است (Preschool group of planning and writing textbooks, 2017)، اما مساله اصلی در این زمینه افزون بر کم و کیف این برنامه، گستره پوشش جمعیت کودکان ۴ تا ۶ سال برای دسترسی به برنامه‌های آموزشی و تربیتی دوره پیش‌دبستان است. در ایران سیاست‌گذاری دولت‌ها در راستای افزایش نرخ پوشش آموزشی پیش‌دبستانی‌ها بوده و کشور ایران در پیمان‌نامه داکار به پوشش صددرصدی آموزش پیش‌دبستانی‌ها تعهد داده است (Preschool group of planning and writing textbooks, 2017) با وجود اینکه آمار دقیقی از جمعیت کودکان پیش‌دبستانی در روستاهای عشایری و دوزبانه در گروه سنی ۴ تا ۶ سال در دسترس نیست، تحلیل روند پوشش آموزشی نوآموزان پس از اجرای سیاست پوشش کودکان کلاس‌های چندپایه در سال ۹۴-۹۳ نشانگر رشد سه برابری جمعیت زیر پوشش بود. در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ تعداد ۲۲۷۵۷ کودک در مدارس چندپایه شرکت کرده‌اند. این آمار در سال ۹۵-۹۴ برابر با ۲۴۲۵۱ کودک؛ در سال ۹۶-۹۵ برابر با ۳۷۱۶۸ کودک؛ در سال ۹۷-۹۶ برابر با ۶۱۹۲۹ کودک؛ در سال ۹۸-۹۷ تعداد ۷۲۶۶۳ کودک و در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ تعداد ۶۹۵۰۸ کودک بوده است (Kaleghinezhad, 2022).

واقعیت این است که برخلاف پیمان‌نامه داکار، هنوز با پوشش آموزشی صددرصدی کودکان پیش‌دبستانی در ایران فاصله داریم؛ لذا، گروه‌هایی از کودکان از جمله کودکان مناطق روستایی و دوزبانه، به آموزش پیش‌دبستانی دسترسی ندارند و از فرصت یادگیری در این دوره رشدی بسیار مهم، محروم می‌شوند. حال، پرسش اساسی این است که راهکار مواجهه مؤثر برای این گروه از کودکان چیست؟ در این راستا، بسیاری از نظام‌های تعلیم و تربیت به راه‌اندازی مدارس و کلاس‌های چندپایه به‌عنوان راهی برای حل مشکل تأمین فرصت‌های آموزشی برای کودکان اقدام کرده‌اند (Mulkeen & Higgins, 2009; Blum & Diwan, 2007). مدارس چندپایه و کلاس‌های چندپایه در نظام‌های تعلیم و تربیت کشورها تاریخچه‌ای طولانی دارد. مدارس چندپایه راهی برای دسترسی ساختن آموزش و پرورش برای عموم کودکان نیازمند تحصیل و تحقق شعار جهانی "آموزش برای همه" و ایجاد عدالت آموزشی به‌ویژه در مناطق محروم و روستایی است. کلاس‌های چندپایه فرصت تحصیل را برای گروه‌هایی از کودکان که در معرض خطر بی‌سوادی و ترک تحصیل هستند، فراهم می‌کند (Ansari, 2017; Hyry-Beihammer & Hascher, 2015). این گروه‌ها شامل کودکان مناطق محروم و روستایی، نوآموزان و دانش‌آموزان دختر و کودکان دوزبانه است. رشد کمی و کیفی مدارس چندپایه و راه‌اندازی کلاس‌های چندپایه جهت پوشش نوآموزان و دانش‌آموزان نیازمند تحصیل از اهداف مهم نظام تعلیم و تربیت تلقی می‌شود. این موضوع به‌ویژه در مناطق روستایی و دوزبانه و به ویژه برای پوشش آموزشی کودکان دوره پیش‌دبستان اهمیتی بیش‌تر دارد (Preschool group of planning and writing textbooks, 2017). مطابق قوانین و سیاست‌های آموزشی موجود، دوره

پیش‌دبستان در نظام تعلیم و تربیت ایران مشمول آموزش اجباری نیست و با وجود اهمیت بالای این دوره در رشد مهارت‌های پیش‌نیاز مهارت خواندن و نوشتن، اجرای عملی آن به‌ویژه در مناطق روستایی و محروم و برای کودکان دوزبانه که بیش‌تر به آن نیاز دارند، با محدودیت‌های جدی روبه‌رو است.

با توجه به رواج پدیده دوزبانگی در بسیار از کشورها و اهمیت آن در تعلیم و تربیت و پیامدهایی که برای یادگیری کودکان دارد، پژوهش روی موضوع دوزبانگی سابقه‌ای طولانی دارد. آنچه از نتایج پژوهش‌ها در این زمینه آشکار شده این است که دوزبانگی لزوماً یک نقطه‌ضعف و عامل خطر بشمار نمی‌رود بلکه بسته به نوع برخورد نظام تعلیم و تربیت، همزمان می‌تواند در فرایند آموزش و یادگیری، متضمن پیامدهای مثبت و منفی باشد (Bialystok et al, 2022; Goriot et al, 2021; Hatamzade, 2015; Ahmadi, Mahmoodi, Saleh, & Karimyanpoor, 2015; Arabi, Izadi, & Hashemi, 2015). در ایران به لحاظ تنوع قومی، نژادی و زبانی، موضوع دوزبانگی پدیده‌ای رایج برای جمعیت قابل‌توجهی از نوآموزان و دانش‌آموزان (یادگیرندگان دوزبانه فارسی-ترکی، فارسی-عربی، فارسی-بلوچی، فارسی-کردی) است. با وجود شیوع نسبتاً بالای پدیده دوزبانگی در جمعیت یادگیرندگان کودک (کودکان پیش‌دبستانی و دانش‌آموزان دبستان) نظام تعلیم و تربیت ما با کودکان تک‌زبانه و دوزبانه برخورد یکسانی دارد و این تفاوت مهم را در بین کودکان نادیده می‌گیرد. این در حالی است که دست‌کم تعدادی از کودکان دوزبانه در این زمینه به توجه جدی نیاز دارند. پژوهش فراتحلیل Mesrabadi, Rabavi, Hatami, & Hashemi (2013) بر روی پیامدهای شناختی-تحصیلی دوزبانگی نشان داد که به‌طورکلی دوزبانه‌ها نسبت به تک‌زبانه‌ها در شاخص‌های تحصیلی ضعیف‌تر هستند و همین‌طور از نظر عملکرد تحصیلی، کاستی‌های دوزبانه‌ها عمدتاً در دروس مرتبط با زبان (خواندن و نوشتن) مشاهده می‌شود تا دروسی مثل ریاضی و علوم تجربی؛ درحالی‌که بین این دو گروه از نظر شاخص‌های پایه شناختی مثل هوش‌بهر، تفاوت معناداری وجود ندارد.

در خصوص رابطه بین دوزبانگی و آموزش و یادگیری کودکان، مساله اصلی وجود پدیده دوزبانگی نیست بلکه آنچه اهمیت دارد اتخاذ خط‌مشی درست و علمی در نظام تعلیم و تربیت برای این گروه از یادگیرندگان است. سیاست‌ها و خط‌مشی‌های نظام تعلیم و تربیت در این زمینه می‌تواند با درنظرگرفتن تفاوت‌های زبانی موجود بین کودکان (کودکان تک‌زبانه و دوزبانه و سایر کودکانی که سطح رشد زبانی ضعیف‌تری دارند) به حمایت آموزشی از این گروه‌ها بپردازد. یکی از راهکارهای موجود پیش روی نظام تعلیم و تربیت ایران جهت کاهش مشکلات یادگیری کودکان دوزبانه و کودکان مناطق روستایی که مشکلات زبانی دارند، پوشش آموزش‌های دوره پیش‌دبستانی است که در خلال آن رشد و تقویت مهارت‌های زبانی (زبان دریافتی و بیانی) گنجانده شود.

نتایج سرشماری عمومی سال ۱۳۹۵ در کشور ایران نشان می‌دهد که بیش از ۵۹ میلیون نفر (۷۴ درصد) از جمعیت کل کشور در شهرها و بیش از ۲۰ میلیون نفر (۲۵/۹ درصد) در روستاها زندگی می‌کنند (Statistical Center of Iran, 2015). هرچند روستاها نیز به امکاناتی دسترسی پیدا کرده‌اند، اما هنوز بین شهر و روستا تفاوت‌هایی به‌ویژه از نظر امکانات و شرایط آموزشی و پرورشی وجود دارد. از این رو، این پرسش که در سیاست‌های آموزش پیش‌دبستانی جهت کاهش نابرابری‌ها و تحقق عدالت اجتماعی و آموزشی چه راهبردهای عملی اجرا می‌شود، به‌طور مداوم باید پرسیده شود. بر اساس گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۱ (۲۰۱۷) میانگین یک سال حضور در دوره پیش از دبستان به ۹۵ درصد برای کودکان رسیده است این رقم برای کودکان مهاجر به ۸۵ درصد رسیده است (ص ۱۵۷).

در نظام تعلیم و تربیت ایران سیاست زبانی بر مبنای زبان فارسی برنامه‌ریزی شده و این زبان، زبان آموزش رسمی است؛ درحالی‌که پدیده دوزبانگی برای بسیاری از نوآموزان و دانش‌آموزان به‌عنوان یک واقعیت وجود دارد. دوزبانگی اصطلاحی است که برای صحبت کردن به دو زبان کاربرد دارد (Karimipoor, & Eliyasi, 2012). Asare (2012) در یک تقسیم‌بندی، ارتباط زبان یا گویش‌های محلی را با زبان فارسی این‌گونه توصیف کرده است: کودکان با گویش لری، بوشهری و بندرعباسی اگرچه بین گویش آن‌ها و زبان فارسی از نظر نحو تفاوتی وجود ندارد، اما گفتار آن‌ها برای فارسی‌زبانان قابل فهم است. گروه دیگر گویش‌های گیلکی و بلوچی هستند که از زبان فارسی مشتق شده‌اند، اما برای فارسی‌زبانان قابل فهم نیستند. این گویش‌ها با زبان فارسی شباهت ساختاری دارند و واژه‌های مشترک بسیاری در آنها به چشم می‌خورد. گروه سوم کودکان دارای زبان مادری عربی، کردی و ترکی هستند که زبان آن‌ها از جنبه‌های آوایی، ساخت‌واژه و نحوی با هم و با زبان فارسی تفاوت عمده‌ای دارد. این گروه از کودکان به‌عنوان گروه کودکان در معرض خطر شناخته می‌شوند؛ چراکه در مناطق ترک، کرد و عرب‌زبان به‌ویژه در ماه‌های اولیه سال تحصیلی، کودکان در درک شنیداری و گفتاری زبان فارسی به آموزش نیاز دارند؛ بنابراین، سیاست‌گذاران به‌ویژه در مناطقی که نوآموزان و دانش‌آموزان دارای زبان مادری غیر از زبان فارسی هستند، باید سیاست‌های هوشمندانه‌ای برای آشنا شدن کودکان با زبان فارسی داشته باشند. هم‌چنین، کودکان محروم در مناطق مختلف کشور نباید از چشم دور بمانند.

شورای عالی وزارت آموزش و پرورش، مرکز کلیدی سیاست‌گذاری در حوزه پیش‌دبستانی است. عمده سیاست‌های اتخاذ شده در این شورا بر محور سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی هستند. برخی از موارد مطرح شده در سند تحول بنیادین وزارت آموزش و پرورش، به دوره پیش‌دبستان پرداخته است. راهکار ۱-۵ بر تعمیم دوره پیش‌دبستانی به‌ویژه در مناطق محروم

^۱. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

و نیازمند در حد امکان با مشارکت بخش غیردولتی و بر آموزش‌های قرآنی و تربیت‌بدنی و اجتماعی تأکید می‌کند. مضمون سیاست این است که دولت اجباری بر اجرای دوره پیش‌دبستان در سنین ۴ تا ۶ سالگی ندارد؛ اما باید شرایط و امکانات لازم را جهت اجرای آن فراهم کند. راهکار ۳-۵ توانمندسازی دانش‌آموزان ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ‌نشین و هم‌چنین، مناطق دوزبانه با نیازهای ویژه با تأکید بر ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع باکیفیت را مطرح کرده است.

بر اساس ادبیات پژوهشی، در دوره پیش‌دبستانی و اوایل دوره دبستان متغیرهایی از قبیل دانش پیشین، آگاهی واج‌شناختی، دامنه واژگان و سطح رشد زبان دریافتی و بیانی بر یادگیری مهارت‌های تحصیلی به‌ویژه مهارت خواندن اثرگذار هستند (Lonigan, 2007; Carlson, Jenkins, & Brownell, 2013; Hjetland et al, 2020, Lawson-Adams, Dickinson & Donner, 2022). دوره پیش‌دبستانی به‌عنوان یک دوره طلایی برای تحول مهارت‌های پایه و پیش‌نیاز مهارت‌های خواندن، نوشتن و ریاضیات شناخته می‌شود. در جایی که آموزش رسمی با خواندن و نوشتن آغاز می‌شود، کسب آمادگی لازم برای یادگیری این مهارت‌ها به یادگیری مهارت‌های زبانی و فرازبانی بستگی دارد؛ بنابراین، وجود رابطه طولی در مسیر تحول زبان شفاهی به زبان نوشتاری (Hjetland et al, 2020)، نشانگر اهمیت دوره پیش‌دبستانی در رشد مهارت‌های زبان و ایجاد آمادگی برای کسب مهارت‌های خواندن و نوشتن در سنین بعدی است. در این بین، وجود پدیده دوزبانگی در برخی نوآموزان و همین‌طور ضعف در تحول مهارت‌های زبانی در مناطق روستایی برای کودکان پیش‌دبستانی می‌تواند به‌عنوان یک عامل خطر در تحول مهارت‌های زبان و مهارت‌های پیش‌نیاز خواندن و نوشتن مطرح باشد که توجه سیاست‌گذاران آموزشی به این موضوع از اهمیتی ویژه برخوردار است. با توجه به چنین ضرورتی، هدف این پژوهش واکاوی موانع و مشکلات پوشش آموزشی کودکان پیش‌دبستانی و راهکارهای بهبود آن در مدارس چندپایه ویژه مناطق روستایی و دوزبانه در سطح ملی بود.

روش‌شناسی پژوهش

تحلیل تجربیات و دیدگاه ذی‌نفعان متناسب با هدف پژوهش با استفاده از روش پژوهش کیفی توصیفی (Sandelowski, 2000) انجام شده است. در موقعیت‌هایی که نیاز به واکاوی زمینه نظری به‌صورت عمیق وجود ندارد، به‌کارگیری برخی از رویکردهای کیفی (برای مثال، نظریه زمینه‌ای، پدیدارشناسی، قوم‌نگاری) ضرورتی ندارد و می‌توان از روش پژوهش کیفی توصیفی برای فراهم کردن توصیف‌های مستقیم از تجارب و ادراکات در راستای کمک به تغییر و بهبود کیفیت در عمل بهره جست (Sandelowski, 2010; Chafe, 2017). از منظر فلسفی، این رویکرد پژوهشی به

بهترین وجه با نظریه‌های سازنده‌گرایی و انتقادی^۱ همسو است که از روش‌های تفسیری و طبیعت‌گرایانه استفاده می‌کنند (Lincoln, Lynham, & Guba, 2017). در این روش پژوهش، دستیابی به ذهنیت مشترک درباره یک پدیده از راه نفوذ به درون تجربیات شرکت‌کنندگان صورت می‌گیرد تا کشف امکان‌پذیر شود. البته وزن زیادی از این کشف به توصیف اختصاص دارد و هرچایی لازم باشد به صورت محدود از تفسیر نیز استفاده می‌شود (Sandelowski, 2000).

جامعه پژوهش در تحلیل سیاست پوشش آموزشی دوره پیش‌دبستانی در کلاس‌های چندپایه شامل کارشناسان ادارات کل استان‌ها و معلمان چندپایه بوده است. منظور از کارشناس، مدیران و کارشناسان معاونت ابتدایی و پیش‌دبستانی بوده است. در سطح ادارات کل آموزش و پرورش استان‌های معاونت مجزایی برای دوره پیش‌دبستان وجود ندارد و این دوره زیر نظر معاونت ابتدایی مدیریت می‌شود. همین‌طور، تمامی معلمان شرکت‌کننده در روستاهای دوزبانه - بلوچی، ترکی، عربی - در حال تدریس بومی همان منطقه بودند. از این جامعه ۳۷ شرکت‌کننده (۲۲ نفر از کارشناسان ادارات کل استان‌ها، ۱۵ نفر معلم مدارس چندپایه) از راه نمونه‌گیری هدف‌مند از استان‌های سیستان و بلوچستان، فارس، قزوین، آذربایجان غربی و شهرستان‌های تهران انتخاب شدند (جدول ۱). جمع‌آوری داده‌های پژوهش با روش مصاحبه گروه کانونی در مقیاس کوچک انجام شد.

جدول ۱. جامعه و نمونه پژوهش برای تحلیل سیاست پوشش آموزشی دوره پیش‌دبستانی در مدارس چندپایه

استان	نمونه پژوهش	ابزار جمع‌آوری داده	تعداد شرکت‌کننده	نام مستعار
آذربایجان	کارشناسان ارشد آموزش ابتدایی و پیش‌دبستانی در اداره کل آپ در ارومیه	مصاحبه گروه کانونی کوچک،	۳ مرد، ۱ زن	ارومیه ۱ (U1)؛
سیستان و بلوچستان	معلمان چندپایه در شهر خوی	مصاحبه گروه کانونی کوچک	۳ معلم مرد	خوی (K)؛
سیستان و بلوچستان	کارشناسان ارشد آموزش در اداره کل آپ	مصاحبه گروه کانونی کوچک	۴ زن	زاهدان ۱ (Z1)؛
	معلمان چندپایه روستاهای شهر نیک‌شهر	مصاحبه گروه کانونی کوچک	۵ معلم مرد	نیک‌شهر (N)؛
قزوین	کارشناسان ارشد آموزش در اداره کل آپ استان قزوین	مصاحبه گروه کانونی کوچک	۳ مرد، ۱ زن	قزوین ۱ (G1)؛
	معلمان چندپایه در روستاهای قزوین	مصاحبه گروه کانونی کوچک	۳ معلم مرد	قزوین ۲ (G2)؛

¹ constructionism and critical theories

فارس	کارشناسان ارشد آموزش در اداره کل آ.پ	مصاحبه گروه کانونی کوچک	۴ مرد، ۱ زن	فارس ۱ (F1)
معلمان چندپایه مدارس عشایری	مصاحبه گروه کانونی کوچک	۴ معلم مرد	فارس ۴ (F4)	
شهرستان‌های تهران	کارشناسان ارشد آموزش در اداره کل آ.پ	مصاحبه گروه کانونی کوچک	۴ مرد، ۱ زن	تهران ۱ (T1)

متن مصاحبه‌ها با روش تحلیل شبکه‌ای مضامین^۱ Attride-Stirling (2001) تحلیل شد. روش تحلیل شبکه‌ای مضامین برای سازماندهی اصول مهم و بازنمایی و تبیین فرایندها از متن به تفسیر استفاده می‌شود. با استفاده از شبکه مضمونی، استخراج مضامین طی سه مرحله صورت گرفت: (۱) شناسایی مضامین پایه که متمرکز بر یافتن شواهد در جزئی‌ترین و پایین‌ترین سطح بوده است. (۲) شناسایی مضامین سازمان‌دهنده که در آن دسته‌بندی مضامین پایه و گروه‌بندی آنها و خلاصه‌کردن در سطحی انتزاعی انجام شد. (۳) شناسایی مضامین فراگیر که در بالاترین سطح انتزاع استعاره‌های اصلی در مراحل قبلی تحلیل به‌مثابه یک کل کشف شد. به گفته Attride-Stirling (2001) در کلیت متن‌ها، بسته به پیچیدگی داده‌ها و اهداف تحلیلی، امکان استخراج بیش از یک مضمون فراگیر وجود دارد. با این حال، تعداد مضامین فراگیر بسیار کم‌تر از مضامین سازمان‌دهنده و اساسی خواهد بود. هر مضمون فراگیر هسته یک شبکه مضمونی است و یک تحلیل ممکن است به بیش از یک شبکه مضمونی منجر شود.

اعتباریابی یافته‌ها با چهار شاخص مختلف انجام شد: (۱) سه‌سوسازی که برای رسیدن به سه‌سوسازی منابع گردآوری داده از گروه‌های متفاوت کارشناسان، مدیران، صاحب‌نظران و همین‌طور اسناد جمع‌آوری شده است. همین‌طور بحث آزاد بین دو پژوهشگر (AK, HP) تا رسیدن به توافق صددرصد درباره تم‌های شناسایی شده و مقولات مرتبط انجام شد. (۲) باورپذیری: برای دستیابی به باورپذیری از توصیف غنی پژوهش و تا تحلیل اطلاعات و یافته‌ها به‌وسیله شرکت‌کنندگان استفاده شده است. در این راستا نقل‌قول‌های مستقیم از شرکت‌کنندگان برای گفتن منبع مفاهیم به خواننده درباره هر مضمون آورده شده است. (۳) توانایی بازبینی: در این پژوهش برای تسهیل توانایی بازبینی، پژوهشگر تمامی فرایندها را مستند کرده است. (۴). مشارکت طولانی: فرایند جمع‌آوری داده‌ها طی بازه زمانی طولانی - ۹ ماه - انجام شد. این بازه زمانی امکان فهم دیدگاه‌های مختلف و به تعلیق انداختن پیش‌فرض‌های پژوهشگر و فهم معناهای جدید در داده‌ها و طرح پرسش‌های جدید را فراهم کرد.

^۱. thematic networks analysis

در انجام این پژوهش به حقوق شرکت‌کنندگان احترام گذشته شد. به این معنی که تنها کسانی در پژوهش شرکت کردند که برای حضور در مصاحبه رضایت کامل داشتند. به شرکت‌کنندگان درباره اهداف پژوهش جزئیات کاملی توضیح داده شد و آنها می‌توانستند در هر مرحله پژوهش از حضور در پژوهش انصراف بدهند. همچنین، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که از تمام اطلاعات شخصی و محرمانه آنها محافظت خواهد شد و به این منظور از آنها درخواست شد تا یک نام مستعار را به پژوهشگر پیشنهاد بدهند یا اجازه بدهند که پژوهشگر یک نام مستعار را برایشان انتخاب کند.

یافته‌ها

تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده متمرکز بر دو بخش موانع و مشکلات پوشش آموزشی کودکان پیش‌دبستانی و راهکارهای بهبود آن انجام شده است (جدول ۲ و ۳). در بخش نخست، تحلیل دیدگاه شرکت‌کنندگان درباره موانع و مشکلات پوشش آموزشی نوآموزان پیش‌دبستانی در کلاس‌های چندپایه منجر به شناسایی مضمون فراگیر «موانع تحقق اجرای باکیفیت سیاست پوشش کودکان پیش‌دبستانی در مدارس چندپایه»، ۴ مضمون سازمان‌دهنده «سرمایه اجتماعی پایین معلمان غیررسمی»، «انگیزش ضعیف معلمان چندپایه برای کار با کودکان پیش‌دبستانی»، «مدیریت ضعیف آموزش کودکان پیش‌دبستانی»، «محیط فاقد امکانات و تجهیزات مناسب» و ۱۰ مضمون پایه گردید (جدول ۲). در ادامه به توضیح مضامین سازمان‌دهنده زیر چتر مضمون فراگیر پرداخته شده است:

جدول ۲. موانع بهبود کیفیت آموزش کودکان پیش‌دبستانی در مدارس چندپایه مناطق روستایی دوزبانه

مضمون	مضامین	مضامین پایه و فرعی
فراگیر	سازمان‌دهنده	
موانع تحقق اجرای باکیفیت سیاست پوشش کودکان پیش‌دبستانی در مدارس چندپایه	سرمایه اجتماعی	بی‌اعتمادی والدین به سربازمعلمان: نپذیرفتن سربازمعلمان به‌عنوان مربی کودک در استان سیستان و بلوچستان (T1, Z2)؛ ظرفیت دانشی و مهارتی پایین سربازمعلم‌ها (T1, F4, G2, U2, K)؛ استفاده از سربازمعلم‌ها در مناطق عشایری استان فارس (F4)؛
	پایین معلمان غیررسمی	بی‌اعتمادی والدین به نیروهای خرید خدمت: بدبینی نسبت به نیروهای خرید خدمت (F4)؛ کمبود شدید نیروی انسانی مجرب (T1)؛
انگیزش ضعیف معلمان چندپایه برای کار با کودکان پیش‌دبستانی	انگیزش ضعیف معلمان	سرانه آموزشی ناچیز کودکان پیش‌دبستانی در مدارس چندپایه: محدودیت بودجه و امکانات آموزشی در مناطق دورافتاده (K)؛ عدم کمک مالی دفتر عشایر وزارت آموزش و پرورش به مناطق عشایری (F4)؛ کمبود سرانه آموزشی در مدارس چندپایه (F1, Z1, G2)؛ هزینه بالای خرید وسایل مناسب کودکان پیش‌دبستانی (خیاط)؛ کمبود کاغذ در مدارس برای مربی پیش‌دبستانی (K)، فاقد سرانه بودن کودکان پیش‌دبستانی برای مدرسه (K)، تأمین سوخت برای مدارس دارای کودکان پیش‌دبستانی (K)،
	کار با	

کودکان پیش‌دستانی	پایین بودن حقوق مربیان خرید خدمتی و حق‌الزحمه معلمان چندپایه: حقوق ناچیز مربیان خرید خدمت پیش‌دستانی روستاهای صفائیه (K)، مشخص نبودن متولی پرداخت حقوق مربیان پیش‌دستانی خرید خدمتی روستاهای صفائیه (K)، حق‌الزحمه ناچیز معلمان به ازاء داشتن کودک نوآموز (G2)؛ بی‌انگیزگی معلمان چندپایه به دلیل حق‌الزحمه ناچیز برای کودکان پیش‌دستانی (G1؛ Z1؛ F1؛ F4؛ U1)؛ حق‌الزحمه یک‌ساله ۸۰ هزار تومانی برای هر نوآموز پیش‌دستانی در مدارس چندپایه (F4)؛
مدیریت ضعیف آموزش کودکان پیش‌دستانی	در اولویت نبودن آموزش پیش‌دستانی در مدارس چندپایه: در اولویت نبودن دوره پیش‌دستانی در مدارس چندپایه (G1؛ F4؛ N)؛ بی‌توجهی معلمان مدارس چندپایه به کودکان پیش‌دستانی (F1)؛ ارتباط ضعیف والدین با مدرسه (K)؛ نبود الگویی برای آموزش کودکان پیش‌دستانی در کلاس چندپایه: ناهم‌سویی آموزش ارائه‌شده به کودک پیش‌دستانی با سن کودک (G2؛ F4)؛ ورود زود هنگام به آموزش رسمی کودکان پیش‌دستانی (G2)؛ استفاده از معلم یار (دانش‌آموز پایه بالاتر) در آموزش کودکان پیش‌دستانی (N؛ G2)؛ برداشته شدن مرز بین آموزش پیش‌دستان و دبستان در مدارس چندپایه (N)؛ فقدان الگوی آموزش ویژه برای کودکان پیش‌دستانی در مدارس چندپایه واجد شرایط و استفاده از روش‌های رایج موجود مشابه دیگر پایه‌ها (رحیمی؛ G2؛ U1؛ Z1)؛ گذران زمانی زیادی از آموزش کودکان پیش‌دستانی به نقاشی در مدارس چندپایه (G2)؛
سختی تشکیل شدن کلاس‌های پیش‌دستان در مدارس با بیش از ۱۵ دانش‌آموز (F4)؛ سختی مدیریت تفاوت‌های هیجانی و اجتماعی کودکان در مدارس چندپایه (T1، G2، F4)؛ سروصدا و شلوغی زیاد در مدارس چندپایه (N)؛	سختی مدیریت آموزش مدارس چندپایه: سختی اداره مدارس چندپایه (F1)؛ تشکیل شدن کلاس‌های پیش‌دستان در مدارس با بیش از ۱۵ دانش‌آموز (F4)؛ سختی مدیریت تفاوت‌های هیجانی و اجتماعی کودکان در مدارس چندپایه (T1، G2، F4)؛ سروصدا و شلوغی زیاد در مدارس چندپایه (N)؛ محدودیت زمانی معلمان چندپایه برای آموزش کودکان پیش‌دستانی: زمان محدود برای پرداختن به آموزش پیش‌دستان (G2)؛ زمان محدود آموزش پیش‌دستانی - آذر تا اردیبهشت - در مدارس چندپایه از نظر قانونی (G2)؛ زمان محدود آموزش معلمان عشایری (F4)، تأثیر منفی اختصاص وقت کافی به کودکان پیش‌دستانی بر عملکرد تحصیلی دیگر دانش‌آموزان (N، F4، T1)؛ حجم زیاد محتوای دروس ابتدایی برای معلم چندپایه (G2؛ N؛ F1؛ T1)؛
فقر منابع آموزشی: توزیع دیر هنگام کتاب‌های پیش‌دستانی در روستاهای دورافتاده منطقه صفائیه (K)؛ نبود لوازم بایسته کودکان پیش‌دستانی در مدارس (K؛ N؛ F4)؛ عدم تناسب فضا و تجهیزات با نیازهای کودکان پیش‌دستانی: ناهم‌سویی فضای محیط فاقد امکانات و تجهیزات مناسب	فقر منابع آموزشی: توزیع دیر هنگام کتاب‌های پیش‌دستانی در روستاهای دورافتاده منطقه صفائیه (K)؛ نبود لوازم بایسته کودکان پیش‌دستانی در مدارس (K؛ N؛ F4)؛ عدم تناسب فضا و تجهیزات با نیازهای کودکان پیش‌دستانی: ناهم‌سویی فضای محیط فاقد امکانات و تجهیزات مناسب

عشایری (F4؛ K؛ F4)؛ کمبود اتاق برای کودکان پیش‌دبستانی (K)؛ قدیمی بودن تجهیزات کودکان پیش‌دبستانی روستاهای صفائیه (K).

(۱) سرمایه اجتماعی پایین معلمان غیررسمی: اکثریت کلاس‌های چندپایه در مناطق روستایی و عشایری کم‌جمعیت و دوزبانه قرار دارند. جمعیت دانش‌آموزی و کودکان پیش‌دبستانی در این مناطق عمدتاً محروم هستند. درصدی از معلمان در کلاس‌های چندپایه سربازمعلم و نیروهای خرید خدمت هستند. خانواده‌های روستائیان و عشایر اعتماد کافی برای سپردن کودکان خویش به سربازمعلم ندارند و درباره نیروهای خرید خدمتی نیز تصویر مثبتی گزارش نشده است. در این باره یکی از شرکت‌کنندگان از آموزش و پرورش عشایر استان فارس بیان کرده است:

«در برخی از مدارس عشایری سربازمعلم‌ها به کار گماشته می‌شوند که توانایی لازم برای ارائه آموزش‌های مناسب به دانش‌آموزان عادی را ندارند و انتظار از آن‌ها برای کار علمی با کودکان پیش‌دبستانی دوازدهن است. معلمان مدارس عشایری استان فارس شامل نیروهای رسمی، نیروهای بسته حمایتی، نیروهای خرید خدمت، نیروهای حق‌التدریس و نیروهای سربازمعلم هستند» (فارس ۴).

(۲) انگیزش ضعیف معلمان چندپایه برای کار با کودکان پیش‌دبستانی، مانعی مهم برای کیفی‌سازی آموزش‌ها در آینده خواهد بود. برخی از شرکت‌کنندگان اهمیت ندادن به آموزش کودکان در قیاس با کودکان دبستانی در کلاس‌های چندپایه را به‌عنوان یک مانع ذکر کرده‌اند. فراتر از این برای والدین نیز آموزش و پرورش کودکان پیش‌دبستانی به‌عنوان یک مسأله مهم شناخته نشده است. در این باره یکی از معلمان چندپایه می‌گوید:

«بیش‌تر مدارس چندپایه سه‌پایه دارند و پیش‌دبستانی پایه چهارم به شمار می‌آید. اولویت معلم چندپایه، پایه‌های رسمی اجباری هست» (قزوین ۱)

سرانه آموزشی در مناطق محروم برای تأمین هزینه‌های مدرسه، یک ضرورت اساسی برای حمایت از تداوم آموزش در تمام روزهای سال تحصیلی است. به گفته‌ی برخی شرکت‌کنندگان، مدارس چندپایه در تهیه وسایل مناسب برای کودکان پیش‌دبستان از قبیل کاغذ و سوخت برای مدارس در مناطق روستایی و عشایری در مضیقه هستند. در این باره یکی از شرکت‌کنندگان در مناطق مرزی آذربایجان شرایط را این‌گونه توصیف می‌کند:

«سرانه‌ای برای کودکان پیش‌دبستانی در مدارس چندپایه وجود ندارد. در مدارس چندپایه‌ای که ما داریم، معلمان برای کار با کودکان به وسایل بازی و کاغذ نیاز دارند، در تأمین سوخت مدارس هم مشکلات جدی داریم» (خوی)

پایین‌بودن حقوق مربیان خرید خدمتی و حق‌الزحمه معلمان چندپایه دارای نوآموز پیش‌دبستانی نیز انگیزه‌ای برای کار مفید و پاسخگویی را گرفته است. در برخی از مناطق در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ گزارش شده است که به معلمان کلاس‌های چندپایه به ازای هر نوآموز پیش‌دبستان ۸۰ هزار تومان در سال دستمزد پرداخت می‌شود. برای مربیان خرید خدمتی هم مشکلات بیش‌تر است و به دلیل وجود واسط دریافت حق‌الزحمه ناچیز با ابهام متولی پرداخت نیز روبه‌رو است. در این باره یکی از شرکت‌کنندگان از آموزش و پرورش استان فارس می‌گوید:

«حق‌الزحمه هر کودک پیش‌دبستانی برای معلم چندپایه عشایری ۸۰ هزار تومان است که بسیار ناچیز است» (فارس ۲).

(۳). **مدیریت ضعیف آموزش کودکان پیش‌دبستانی:** کیفیت پوشش آموزشی کودکان پیش‌دبستانی از سن ۴ سال به بعد در کلاس‌های چندپایه از دیدگاه برخی شرکت‌کنندگان با مشکلات جدی روبه‌رو بوده است. نخست، نبود الگویی مناسب برای آموزش کودکان که از دیدگاه شرکت‌کنندگان پژوهش به‌عنوان یک چالش جدی مطرح شده است. به گفته آن‌ها بین آموزش ارائه‌شده و سن کودکان پیش‌دبستانی همسویی وجود ندارد. آموزش کودکان پیش‌دبستانی در این کلاس‌ها شکل رسمی و مستقیم به خود می‌گیرد و نقاشی کردن بخش زیادی از وقت کودکان را به خود اختصاص می‌دهد. همین‌طور از دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر برای آموزش به کودکان پیش‌دبستانی استفاده می‌شود. در این باره یکی از معلمان کلاس‌های چندپایه در قزوین می‌گوید:

«ما معمولاً دانش‌آموزان پایه ششم را راهنمایی می‌کنیم که چگونه به کودکان پیش‌دبستانی آموزش دهند، من به‌عنوان معلم مدارس چندپایه هیچ آموزشی درباره کودکان پیش‌دبستانی دریافت نکرده‌ام، چیزی که خودمان می‌دانیم با کودکان پیش‌دبستانی کار می‌کنیم، ما هیچ آموزشی درباره پیش‌دبستانی ندیده‌ایم، باین‌وجود دانش‌آموزانی که دوره پیش‌دبستانی را حتی در کلاس‌ها گذرانده‌اند در پایه اول از آمادگی بیش‌تری برخوردارند» (قزوین ۲)؛

مانع بعدی، دشواری مدیریت کلاس‌های چندپایه است. به گفته تعدادی از شرکت‌کنندگان در برخی مناطق که تعداد دانش‌آموزان بیش از ۱۵ نفر است، معلمان از پذیرش کودکان پیش‌دبستانی امتناع نکردند؛ لذا، بودجه‌بندی محتوای دروس دوره دبستان در کلاس‌ها باتوجه‌به زمان سال تحصیلی کار راحتی نیست. همین‌طور، کودکان در کلاس‌های چندپایه در گروه‌های سنی متفاوتی قرار دارند و از نظر هیجانی و عاطفی با هم تفاوت‌هایی دارند. در این باره یکی از کارشناسان در اداره کل آموزش و پرورش شهرستان‌های تهران می‌گوید:

«مدیریت کلاس‌های چندپایه کار راحتی نیست، بچه‌ها از لحاظ هیجانی و اجتماعی و فیزیکی متفاوت هستند، کودکانی هستند که نیاز به بازی و تحرک دارند و کودکانی نیاز به تمرین و گوش‌دادن به چیزی و بیان چیزی» (تهران ۱).

بازه زمانی آموزش کودکان نیز کوتاه گزارش شده است. در کلاس‌های چندپایه زمان آموزش کودکان پیش‌دبستانی از ماه مهر آغاز نمی‌شود. فارغ از این، به گفته برخی از شرکت‌کنندگان اختصاص زمان مناسب برای کودکان پیش‌دبستانی در کارآموزش سایر پایه‌های تحصیلی اختلال ایجاد می‌کند. در این باره یکی از شرکت‌کنندگان ذکر می‌کند:

«کلاس‌های پیش‌دبستانی در مدارس چندپایه از آذرماه شروع می‌شود و آخر اردیبهشت خاتمه می‌یابد» (قزوین ۲).

در زمینه منابع آموزشی نیز کودکان دچار کمبودهایی هستند. بخشی از شوق کودکان پیش‌دبستانی محصول داشتن دفتر و کتابی در دست است و این مواد آموزشی در زمانی مناسب به دست آن‌ها نمی‌رسد. به گفته برخی از شرکت‌کنندگان در تأمین هزینه این مواد آموزشی که قیمت چندانی هم ندارند، به خیران آموزشی نیاز است. در این باره یکی از معلمان چندپایه در روستاهای شهر خوی می‌گوید:

«معلمان مدارس چندپایه در خصوص چگونگی آموزش در مدارس چندپایه مشکل دارند. حتی کتاب‌های درسی (۵ شادمانه و ۱ رنگین‌کمان) که از طرف استان برای این مدارس چندپایه فرستاده می‌شود، معلمان چندپایه در به‌کارگیری آن‌ها مشکل دارند» (خوی)

(۴) محیط فاقد امکانات و تجهیزات مناسب، مانع مهم دیگری در ارائه خدمات آموزشی باکیفیت برای کودکان پیش‌دبستانی در کلاس‌های چندپایه مناطق روستایی و دوزبانه است. کودکان برای آموزش به میز و صندلی متناسب با شرایط جسمانی خود نیاز دارند. همین‌طور، رنگ و بوی فضای آموزشی باید شاد باشد و با رنگ‌های شاد تزیین شده باشد. به گفته برخی از شرکت‌کنندگان مدارس چندپایه در زمینه به‌روزرسانی تجهیزات و وسایل آموزشی برخوردار از حداقل استاندارد ضعف‌های جدی دارند. در این باره یکی از معلمان چندپایه در قزوین می‌گوید:

«امکانات ناچیزی در مدارس چندپایه برای کودکان پیش‌دبستانی وجود دارد که بتوان کودکان پیش‌دبستانی را در بازی‌های خاص، قصه‌گویی یا نشان دادن فیلم از راه ویدیو پروجکشن مشارکت داد» (قزوین ۲)

در بخش دوم تحلیل داده‌های کیفی، راهکارهای کیفیت‌بخشی و بهبود پوشش آموزشی کودکان پیش‌دبستانی در کلاس‌های چندپایه مناطق محروم و دوزبانه آورده شده است. تحلیل کیفی دیدگاه شرکت‌کنندگان پژوهش در این خصوص منجر به شناسایی مضمون فراگیر «ساز و کارهای کیفیت بخشی سیاست پوشش دوره پیش‌دبستانی در مدارس چندپایه» و ۳ مضمون دهنده «سیاست‌های مالی کارآمد»، «فرهنگ‌سازی درباره اهمیت دوره پیش‌دبستان» و «توانمندسازی معلمان چندپایه» و

۶ مضمون پایه گردید (جدول، ۳). در ادامه به تشریح مضامین سازمان‌دهنده پرداخته مرتبط با مضمون فراگیر پرداخته شده است.

جدول ۳. راهکارهای بهبود کیفیت آموزش کودکان پیش‌دستانی در مدارس چندپایه مناطق روستایی دوزبانه

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه و فرعی
سیاست‌های مالی	تأمین منابع مالی لازم برای پوشش آموزشی: تخصیص اعتبارات متمرکز به‌منظور جذب کودکان (Z1). افزایش سرانه کودکان پیش‌دستانی (F1)؛ (F4; G3)؛ اختصاص فوق‌العاده حقوق به معلمان چندپایه دارای کودک پیش‌دستان (F4; F1)؛ خرید تجهیزات آموزشی مناسب کودکان پیش‌دستانی به‌وسیله خیرین (خیاط)؛ کمبود خیر برای تأمین هزینه‌های لوازم‌التحریر (F4)؛ تشویق خیرین به تأمین هزینه‌های وسایل بازی (F4)؛	فعال‌سازی طرح تغذیه و البسه و لوازم‌التحریر رایگان: تأثیر مثبت تغذیه مدرسه در جذب کودکان پیش‌دستانی روستای بله سور (K)، نقش مهم لوازم‌التحریر، تغذیه و لباس رایگان در تشویق کودکان به حضور در مدرسه چندپایه (F4)، فعال‌سازی برنامه تغذیه کودکان منطقه محروم (F4)؛ پرداخت هزینه کتاب‌های پیش‌دستانی در مناطق دوزبانه توسط دولت (G2)؛ ارسال رایگان محتوای آموزشی کودکان پیش‌دستانی (مهرانه ۱، ۲، ۳)، برای کودکان عشایری فارس (F4; K)؛ نیاز به کتاب‌های آموزشی خاص مناطق دوزبانه (F4).
ساز و کارهای کیفیت بخشی	توانمندسازی والدین: تغییر نگرش خانواده به‌ویژه در مناطق محروم، روستایی و عشایری درباره دوره پیش‌دستانی (Z2)؛ استفاده از کتابچه کوچک برای آموزش والدین درباره اهمیت دوره پیش‌دستانی (T1; F4)؛ استفاده از بروشور برای آموزش والدین درباره اهمیت دوره پیش‌دستانی (T1; F4)؛ استفاده از فضای مجازی برای آموزش والدین درباره اهمیت دوره پیش‌دستانی (F4)؛ استفاده از فیلم کوتاه برای آموزش والدین درباره اهمیت دوره پیش‌دستانی (F4)؛ استفاده از تیزر برای آموزش والدین درباره اهمیت دوره پیش‌دستانی (F4)؛ استفاده از رادیو برای آموزش والدین درباره اهمیت دوره پیش‌دستانی (F4)؛ وجود حساسیت فرهنگی درباره نشستن کودک در کنار دانش‌آموز ابتدایی استان سیستان بلوچستان (Z2)؛ حساسیت والدین نسبت به مختلط بودن کلاس‌ها (F4; N)؛ دوری بعضی از والدین مناطق روستایی از فرستادن دختر به مدرسه چندپایه (K)؛ اهمیت قائل‌نشدن به آموزش دختران (G2)؛ مشکلات امنیتی و دعوای در روستاهای مرزی (N)؛ پررنگ‌کردن تأثیر حضور کودکان پیش‌دستانی در مدرسه بر رشد مهارت‌های شناختی و اجتماعی (G2; U1; T1)؛	سیاست پوشش دوره پیش‌دستانی در مدارس چندپایه فرهنگ‌سازی درباره اهمیت دوره پیش‌دستان

استفاده از معتمدین و نهادهای محلی: استفاده از ظرفیت امامان جمعه، مأل و معتمد در استان سیستان و بلوچستان (Z2)؛ اثرگذاری ماموستاها در تشویق والدین به فرستادن کودکان به مراکز پیش‌دبستان (U1)؛ استفاده از ظرفیت دهیاری‌ها برای اطلاع‌رسانی در روستا (G2؛ K)؛ استفاده از دهیار و شورای روستا برای اقناع والدین کودکان پیش‌دبستانی درباره ثبت‌نام (F4)؛ ارتباط معلم چندپایه با جامعه محلی برای تشویق آن‌ها در فرستادن کودکان پیش‌دبستانی به مدرسه چندپایه (G2)؛

برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت: برگزاری آموزش‌های ضمن خدمات معلمان مدارس چندپایه به صورت متمرکز و قطبی (G2)؛ فقر آموزش‌های ضمن خدمت کافی برای معلمان مدارس چندپایه (Z2؛ F4). پرداختن به آموزش‌های چندرسانه‌ای برای معلمان (ارومیه)؛ تأکید بر بازی‌های بومی و محلی در آموزش‌های مدرسه‌ای (G2؛ Z1)؛ در اختیار قراردادن منابع آموزشی ارزشمند به معلمان چندپایه (F1)؛ تقویت گروه‌های علمی میان معلمان چندپایه (ارومیه)؛ در نظر گرفتن آموزش‌های ضمن خدمت پیش‌دبستانی برای راهبران آموزشی (G1)؛ نیازسنجی آموزش‌های بایسته راهبران آموزشی در حوزه پیش‌دبستان (Z1؛ N؛ K؛ F4)؛ برنامه‌ریزی صحیح و زمانمندی مناسب برای اداره کلاس (N)؛ تنظیم برنامه‌های هفتگی، ماهانه و سالانه برای اداره کلاس‌ها (Z1؛ U1)؛ اختصاص زمان برای کودکان نیازمند حمایت بیش‌تر (F4؛ K)؛ تعیین وقت مناسب برای انجام کارهای اداری و بخشنامه‌ها (F4؛ N؛ G2)؛ محروم بودن تعداد زیادی از معلمان کلاس‌های پایه از آموزش‌های ضمن خدمت ویژه کودک پیش‌دبستانی (G2)؛ بالابودن هزینه برگزاری آموزش ضمن خدمت برای معلمان عشایری (فارس؛ G1؛ U1)؛ دریافت آموزش ضمن خدمت توسط ۳۵٪ از معلمان مدارس چندپایه در استان قزوین (G1)؛

استفاده از ظرفیت راهبران آموزشی: نبود طرح مشخصی برای استفاده از ظرفیت راهبران آموزشی برای بالابردن کیفیت آموزش پیش‌دبستانی (G2)؛ تأثیر مثبت راهبران آموزشی در جذب کودکان پیش‌دبستانی مناطق عشایری و چندپایه (G2)؛ انتخاب راهبران آموزش توانمند برای کمک به معلمان (G2؛ F1؛ Z1)؛ مسئولیت نداشتن راهبران آموزشی در برابر کودک پیش‌دبستانی (F4)؛ پررنگ کردن نقش راهبران آموزشی در طول سال (F4)؛ درخواست از راهبران آموزشی برای نظارت بر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی (F1؛ K؛ U1)؛ فعال‌تر کردن تعاملات بین راهبران آموزشی باهم دیگر (G2)؛

توانمندسازی
معلمان چندپایه

(۱) سیاست‌های مالی کارآمد، شالوده اجرای هر سیاستی است. از دیدگاه شرکت‌کنندگان تأمین و تخصیص اعتبارات لازم برای تجهیزات آموزشی و میز و صندلی مناسب، سرانه کودکان پیش‌دبستانی در مدرسه همین‌طور شناسایی خیرین آموزشی برای تأمین هزینه‌های بازی، می‌تواند راهکارهای مناسبی برای توسعه دوره پیش‌دبستانی در کلاس‌های چندپایه باشد. به گفته‌ی برخی از شرکت‌کنندگان، مدارس در مناطق عشایری و همین‌طور تورهای کتاب‌خوانی بعضی از مناطق کشور با حمایت مالی سمن‌ها و بنیاد برکت شکل گرفته است. در این باره یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید:

«منابع مالی متمرکز برای جذب و آموزش درست کودکان پیش‌دبستانی در کلاس‌های چندپایه لازم است. با این منابع نمی‌توان انگیزه مناسب در معلمان چندپایه ایجاد کرد» (زاهدان ۱).

فعال‌سازی تغذیه و البسه و لوازم‌التحریر و کتاب رایگان برای کودکان پیش‌دبستان در مناطق روستایی و عشایری ایده دیگری برای بهبود کیفیت دوره پیش از دبستان است. تعداد زیادی از روستاها و مناطق عشایری دارای زبان‌های محلی خاص خود هستند و کودکان آن‌ها کم‌تر با زبان فارسی آشنا می‌شوند. به گفته برخی از شرکت‌کنندگان دولت باید با نگاه سرمایه‌گذاری به این گروه از کودکان نگاه کند. به این معنی که محتوای آموزشی مناسب در اختیار آن‌ها گذاشته شود. البته، هم اکنون نیز در برخی از مناطق دوزبانه دولت هزینه کتاب‌های کودکان پیش‌دبستانی را می‌پردازد. در این باره یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید:

«والدین برای کتاب‌های پیش‌دبستانی پولی پرداخت نمی‌کنند، وضع مالی خانواده‌ها خوب نیست، بعضی از والدین که پولی پرداخت کردند، کتاب‌ها دیر به دست بچه‌های‌شان رسیده است و اواخر اسفند این کتاب‌ها به دست ما رسید که دیگر سال نزدیک به تمام شدن بود» (خوی)

(۲) فرهنگ‌سازی درباره اهمیت دوره پیش‌دبستان، راهکار مهم دوم برای گسترش کمی و کیفی سیاست پوشش آموزشی کودکان در کلاس‌های چندپایه است. برخی از شرکت‌کنندگان بر این باورند که حساسیت‌های فرهنگی برای فرستادن کودکان پیش‌دبستان، به‌ویژه دختران، به مدرسه چندپایه در مناطق روستایی و عشایری تا حدی وجود دارد. در برخی از استان‌ها درباره مختلط بودن دانش‌آموزان و ضرورت آموزش دختران تردیدهایی مشاهده می‌شود. همین‌طور، در مناطق مرزی درباره امنیت دانش‌آموزان نیز نگرانی‌هایی وجود دارد که مشوق والدین برای فرستادن کودکان خود به مدرسه نیست. در این باره یکی از مربیان از مدارس مرزی شهر خوی می‌گوید:

در مدارس چندپایه کودکان ۵ ساله کنار دانش‌آموزان با دامنه سنی بزرگ‌تر قرار می‌گیرند و این والدین را به‌خصوص اگر دختر داشته باشند، نگران می‌کند، هرچند محیط مدارس امن است (خوی).

با وجود حساسیت‌هایی که درباره حضور کودکان پیش‌دبستانی در کلاس‌های چندپایه در مناطق محروم وجود دارد، فرهنگ‌سازی برای زدودن تردیدها بسیار مهم است. شرکت‌کنندگان معتقدند که تغییر نگرش خانواده‌ها با استفاده از انتشار کتابچه‌های کوچک و بروشور، برنامه‌های رادیویی، فیلم کوتاه و فضای مجازی درباره مزایای حضور در دوره پیش‌دبستانی و همین‌طور بیان تأثیرات مثبت حضور در دوره پیش‌دبستان بر رشد مهارت‌های شناختی و اجتماعی کودکان می‌تواند مشوق والدین مناطق روستایی و عشایری برای فرستادن کودکان خود به پیش‌دبستانی باشد. همچنین، تعاملات مناسب و علمی معلم چندپایه و مربیان با جامعه محلی در تغییر نگرش آن‌ها می‌تواند سودمند باشد. در برخی از مناطق کشور که اهل‌تسنن هستند، مساجد ظرفیت خوبی برای اثرگذاری بر جریان آموزش کودکان دارند. به گفته‌ی برخی از شرکت‌کنندگان امامان جمعه در این مناطق می‌تواند مشوق خوبی برای حضور کودکان پیش‌دبستانی در کلاس‌های درس باشند. در کنار امامان جمعه، مجموعه فرمانداری‌ها و دهیاری‌ها نیز از ظرفیت خوبی برای اطلاع‌رسانی درباره آموزش پیش‌دبستانی و اقناع والدین برخوردارند. در این باره یکی از شرکت‌کنندگان در آموزش و پرورش عشایر استان فارس می‌گوید:

«در روستاها، شورای روستا و دهیار داریم، مخصوصاً دهیارها معمولاً ارتباطات خوبی

با خانواده‌ها دارند و قادرند که والدین را برای فرستادن کودکانشان تشویق و قانع کند»

(فارس ۴)

(۳) توانمندسازی معلمان چندپایه، پیشران اجرای هر سیاست آموزشی است. آموزش ضمن خدمت یک رویکرد برای رشد معلمان و به‌روزرسانی آن‌ها به شمار می‌آید. برخی از شرکت‌کنندگان قطبی یا متمرکز کردن دوره‌های ضمن خدمت به‌وسیله ادارات آموزش و پرورش استان‌ها، طرح موضوع آموزش‌های چندرسانه‌ای و بازی‌های بومی و محلی، نیازسنجی از راهبران آموزشی، تعاملات بین راهبران و مربیان و همین‌طور در دسترس قراردادن منابع آموزشی، سازمان‌دهی مناسب برنامه‌های آموزشی کلاس‌های چندپایه دارای نوآموز پیش‌دبستانی و تنظیم برنامه‌های هفتگی، ماهانه و سالانه، شناسایی کودکان نیازمند حمایت بیش‌تر و همین‌طور مکاتبات اداری لازم همه مواردی هستند که پرداختن به آنها به توانمندسازی معلمان کمک می‌کند. در این باره یکی از شرکت‌کنندگان در اداره کل آموزش و پرورش آذربایجان غربی معتقد است:

«برنامه‌های هفتگی، ماهانه و سالانه برای اداره کلاس‌های چندپایه خیلی مهم است، در

این زمینه معلمان چندپایه ضعف‌های اساسی دارند» (ارومیه ۱)

راهبران آموزشی می‌توانند نقش نظارتی، ارزیابانه و آموزشی در اجرای دوره پیش‌دبستانی در مدارس چندپایه داشته باشند. به گفته‌ی برخی از شرکت‌کنندگان، آموزش و پرورش پیش‌دبستانی برای راهبران آموزشی به یک دغدغه تبدیل نشده است. البته، هنوز طرح مشخصی برای استفاده از

ظرفیت راهبران آموزشی در بالابردن کیفیت آموزش پیش‌دبستانی وجود ندارد. راهکار مهم از دیدگاه برخی از شرکت‌کنندگان انتخاب راهبران آموزشی شایسته برای جذب کودکان پیش‌دبستانی و کمک به معلمان در کلاس‌های چندپایه مطرح شده است. در این خصوص یکی از معلمان چندپایه می‌گوید:

«از راهبران آموزشی خواسته نمی‌شود که به آموزش پیش‌دبستانی ورود پیدا کنند، مدیران چیزی از راهبران در خصوص پیش‌دبستانی نمی‌خواهند. باین‌حال راهبران آموزشی نقش خوبی در جذب کودکان پیش‌دبستانی در مناطق روستایی و عشایری داشته‌اند» (قزوین). (۱)

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف واکاوی موانع و مشکلات پوشش آموزشی کودکان پیش‌دبستانی و راهکارهای بهبود آن در مدارس چندپایه ویژه مناطق روستایی و دوزبانه در سطح ملی انجام شد. تحلیل کیفی دیدگاه کارشناسان آموزشی، مدیران و معلمان مدارس چندپایه و راهبران آموزشی درباره موانع و مشکلات کودکان پیش‌دبستانی در مدارس چندپایه مناطق روستایی، عشایری و دوزبانه منجر به کشف چهار مضمون سازمان‌دهنده کلیدی شد. مضمون و مانع نخست، سرمایه اجتماعی پایین معلمان غیررسمی است. شواهد نشان داد که برخی از والدین دارای کودک پیش‌دبستانی به سربازمعلمان و نیروهای خرید خدمت بی‌اعتماد هستند و والدین به‌ویژه در مناطق مرزی، سیستان و بلوچستان و آذربایجان غربی، به مختلط بودن کلاس‌های این دوره حساسیت دارند. در این مناطق این نگرش در بین تعدادی از خانواده‌ها وجود دارد و حل آن بدون داشتن برنامه‌ای برای رفع این دغدغه‌ها مقدور نخواهد بود. این نگرش به معلمانی که در این مناطق به ارائه خدمات آموزشی می‌پردازند نیز مربوط می‌شود. این گروه از خانواده‌ها، سربازمعلمان و معلمان خرید خدمتی را به‌عنوان معلمانی با تعهد حرفه‌ای و اخلاقی مطلوب به رسمیت نمی‌شناسند و در مورد شایستگی حرفه‌ای آن‌ها تردید دارند. این نگرش منفی والدین و اولیا دانش‌آموزان نسبت به شایستگی معلمان، بر مشارکت کودکان پیش‌دبستانی و حضور تعدادی از آنان در کلاس‌های درس تأثیر منفی دارد.

مضمون و مانع دوم، انگیزش ضعیف معلمان چندپایه برای کار با کودکان پیش‌دبستانی است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد معلمان چندپایه و مربیان در مناطق روستایی از سرانه دانش‌آموزی در نظر گرفته شده ناراضی هستند و از آنجایی که کارکردن با کودکان پیش‌دبستانی نیازمند کاغذ و سایل کمک‌آموزشی خاصی است و مدارس به‌ویژه در ماه‌های سرد سال با مشکلات مالی برای تأمین سوخت مواجهه هستند، معلمان در مواجهه با این هزینه‌ها دچار چالش می‌شوند. در کنار این موارد، حقوق مربیان خرید خدمتی و معلمان چندپایه برای آموزش کودکان پیش‌دبستانی ناچیز است و متولی پرداخت همین حقوق ناچیز مربیان پیش‌دبستانی نیز مشخص نبوده است و این ضربه مهلکی

بر روحیه مربی‌ای است که باید هر روز آموزش خود را با اشتیاق و لبخند به کودکان پیش‌دبستانی ارائه کند. بالاخره و به زبان ساده‌تری دوره پیش‌دبستانی در مدارس چندپایه در اولویت نیست و این وضع می‌تواند در الهام از بی‌توجهی سیاست‌گذار و معلمان قابل ردیابی باشد. در همین بافت، والدین هم ارتباط چندانی با مدرسه ندارند. همسو با این یافته، UNICEF (۲۰۱۱) از منابع مالی به‌عنوان ستون نظام تربیت اوان کودکی نام می‌برد. همین‌طور، بدون سرمایه‌گذاری مالی، نیروی انسانی در دوره پیش از دبستان وضعیت مبهم و آموزش ضعیفی خواهند داشت.

سومین مانع، مدیریت ضعیف آموزش کودکان پیش‌دبستانی است که دارای چهار ضلع نبود الگویی برای آموزش کودکان پیش‌دبستان در کلاس چندپایه، سختی مدیریت آموزش مدارس چندپایه، محدودیت زمانی معلمان چندپایه برای آموزش کودکان پیش‌دبستانی و فقر منابع آموزشی است. تحلیل تجارب و دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد که کودکان پیش‌دبستانی در کلاس‌های چندپایه به‌صورت جدی در معرض آموزش‌های مستقیم قرار دارند و خیلی زود آن‌ها به سمت آموزش‌های رسمی سوق داده می‌شوند. چنین فضای آموزشی، خالی از برانگیختن شوق و کنجکاوی و بازی با کودک است و ادراک عمیق و معتبری از آموزش اوان کودکی در آن دیده نمی‌شود. گاهی شرکت‌کنندگان پژوهش گزارش کردند که برخی دانش‌آموزان به‌عنوان معلم‌یار بر فعالیت‌های نقاشی کودکان یا آموزش‌های حروف و اعداد ورود پیدا می‌کنند. ساده‌تر اینکه برای آموزش کودکان در تعدادی از مدارس چندپایه، الگوی مشخصی وجود ندارد. گویی که کودک پیش‌دبستانی برای کشیدن نقاشی یا بازی کردن با توپ یا آموزش ریاضی و خواندن به مدرسه آمده است. مدیریت آموزش مدارس چندپایه نیز کار دشواری است؛ چراکه تنوع سنی و روحیات گوناگون - تفاوت‌های هیجانی و اجتماعی - دانش‌آموزان چندپایه و سروصدا و شلوغی‌های معمول دوره کودکی در مدارس، فضای محدود و بی‌کیفیتی را در دل کلاس درس ایجاد کرده و آن را به پدیده‌ای پیچیده تبدیل کرده است. ضلع سوم، محدودیت زمانی معلمان چندپایه برای آموزش کودکان پیش‌دبستانی است که گفته شده با اضافه‌شدن کودکان پیش‌دبستانی حجم کاری معلمان در مدارس چندپایه سنگین‌تر شده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد دوره پیش‌دبستانی از آذرماه شروع و در اردیبهشت پایان می‌یابد. در کنار این شروع دیر هنگام، معلمان مدارس چندپایه از زمان ناکافی برای پایه‌های مستحق آموزش رسمی شکایت می‌کنند؛ و این مفروضه در ذهن برخی از آن‌ها وجود دارد که اختصاص وقت به کودکان پیش‌دبستانی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آموزش رسمی (دوره ابتدایی) تأثیر منفی خواهد داشت. افزون بر این، منابع آموزشی حداقلی از قبیل کتاب‌های دوره پیش از دبستان نیز در زمان مناسب در دسترس این گروه از کودکان قرار نگرفته است. همسو با این یافته، Condry, & Blease (2014) و Mulryan-Kyne (2007) نیز محدودیت زمانی را از چالش‌های معلمان در کلاس‌های چندپایه ذکر کردند. Saqlain (2015) بر این باور است موفقیت

آموزش به چند گروه سنی، به روش‌های تدریس معلم بستگی دارد. معلمان در دانشگاه برای آموزش به همه گروه‌های سنی آماده و تربیت نمی‌شوند. معلمان در کلاس‌های چندپایه با چالش‌هایی از قبیل آموزش ناکافی، کمبود زمان آموزش و فهم اجتماعی ناچیز روبه‌رو هستند. Aina (2001) نیز موفقیت آموزش در کلاس‌های چندپایه را نیازمند مدیریت و برنامه‌ریزی زمانی، انعطاف‌پذیری و تعاملات مداوم می‌داند.

مضمون و مانع چهارم، محیط فاقد امکانات و تجهیزات مناسب است. فضا و تجهیزات از قبیل میز و صندلی موجود در کلاس‌های چندپایه قدیمی است و با ویژگی‌های جسمانی کودکان تناسب چندانی ندارد. رنگ دیوار مدرسه با روحیه کودکان همخوانی ندارد و همه گروه‌های سنی از ۶ تا ۱۲ سالگی در مدارس چندپایه در یک قالب و مثل هم در نظر گرفته می‌شوند. تعمیر و تعویض تجهیزات مدرسه به‌سختی اتفاق می‌افتد و تعداد اتاق‌های مدارس کم است. رصد کردن جریان آموزش در مدارس چندپایه نیز به دلیل کمبود وسایل نقلیه برای راهبران آموزشی به گونه‌ای شایسته امکان‌پذیر نیست. این زیست‌بوم طبیعی است که شادابی و نظارت کافی برای اجرای سیاست را تضعیف می‌کند. همسو با این یافته، Mortazavizadeh et al (2017) از فقر مواد آموزشی و فضای آموزشی به‌عنوان بخشی از مشکلات دانش‌آموزان دوزبانه در ایران نام برده‌اند. Mulryan-Kyne (2007) بیان کرده است اگر معلمی تنها یک پایه کلاسی برای تدریس داشته باشد و از منابع لازم برخوردار نباشد، ولی معلمی چند پایه کلاسی برای تدریس داشته باشد و به منابع کافی دسترسی داشته باشد، موفقیت برای معلم چندپایه در دسترس است.

تحلیل دیدگاه و تجارب شرکت‌کنندگان درباره چگونگی بهبود و گسترش آموزش کودکان پیش‌دبستانی در مدارس چندپایه منجر به شناسایی سه مضمون و ایده سازمان دهنده و اساسی درباره ساز و کارهای ارتقای کیفیت سیاست پوشش دوره پیش‌دبستانی در کلاس‌های چندپایه شد. نخست، سیاست‌های مالی کارآمد است که بر تأمین منابع مالی لازم برای پوشش آموزشی کودکان پیش‌دبستانی در مدارس چندپایه و فعال‌سازی طرح تغذیه، البسه و لوازم‌التحریر رایگان متمرکز است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تأمین منابع مالی پیش‌تر توسط وزارت آموزش و پرورش برای پرداخت و افزایش حق‌الزحمه معلمان مدارس چندپایه، افزایش سرانه نوآموز پیش‌دبستانی و خرید وسایل موردنیاز کودکان در مدارس و همین‌طور تجهیزات از ضروریات مهم برای گسترش کمی و کیفی سیاست پوشش آموزشی کودکان پیش‌دبستانی در کلاس‌های چندپایه است. تدارک برنامه تغذیه‌ای و سایر کمک‌ها نیز پدیده‌ای تاریخی در تعلیم و تربیت است که از دهه ۱۳۳۰ در ایران رواج پیدا کرد. فراهم کردن تغذیه، البسه و لوازم‌التحریر رایگان در جذب کودکان در مناطق محروم و کلاس‌های چندپایه جنبه انگیزشی نیز دارد. به بیان دیگر، توزیع تغذیه بین کودکان ماهیتی تشویقی برای حضور در دوره پیش‌دبستانی دارد و سایر جنبه‌ها از جمله پیشگیری از

سوء تغذیه و تربیت عادات سالم، کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است. همسو با این دغدغه و در سطحی بسیار وسیع‌تر، برنامه ملی حمایت تغذیه‌ای در هندوستان از سال ۱۹۹۵ آغاز شد و در سال ۲۰۱۳ بیش از ۱۲۰ میلیون دانش‌آموز ابتدایی وعده غذایی رایگان دریافت کردند. این برنامه یکی از بزرگ‌ترین برنامه‌های غذایی مدارس در سطح جهانی است. همین‌طور، از سال ۲۰۰۳ کتاب‌ها نیز برای دانش‌آموزان محروم در مدارس رایگان گردید (Afridi, 2010). در کنیا (Vermeersch, & Kremer, 2005) و بنگلادش (Ahmed, 2004) نیز برنامه تغذیه رایگان موجب افزایش مشارکت کودکان در دوره پیش‌دبستانی شده است. در کشورهای اروپایی از جمله انگلستان برای تغذیه دادن به کودکان عموماً پرورش عادات سالم مورد تأکید بوده است. در نهایت، Li (۲۰۱۴) به مدارس چندپایه و تربیت اوان کودکی در چین اشاره کرده و ذکر می‌کند که از سال ۲۰۱۰ به بعد دولت مرکزی وارد عمل شد و فعالیت‌های حمایتی خود از تربیت اوان کودکی - ۳ تا ۶ سال - را گسترش داد. در این کشور از سال ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۵ بیش از ۸ میلیارد دلار فقط برای حمایت از آموزش و پرورش کودکی در مناطق روستایی مرکزی و غربی چین اختصاص یافته است.

دومین مضمون و راهکار شناسایی شده فرهنگ‌سازی در باره اهمیت دوره دبستان است که با توانمندسازی والدین و استفاده از معتمدین و نهادهای محلی گره خورده است. تغییر نگرش والدین به‌ویژه والدینی که زیست‌بوم فرهنگی و محرومیت‌ها شرایط رشد سواد تربیتی را فراهم نکرده است، به‌راحتی رخ نمی‌دهد. برای تغییر هدف‌مند نگرش والدین می‌توان از کتاب‌های کوچک و بروشورهایی که حاوی نکات مهم تربیت اوان کودکی و تأثیر حضور کودکان پیش‌دبستانی در مدرسه بر رشد مهارت‌های شناختی و اجتماعی و تولیدات رسانه‌ای فاخر درباره تربیت کودک اعم از فیلم کوتاه یا تیزر و به‌اشتراک‌گذاری از راه رسانه‌های دیداری و شنیداری بهره جست. تشکیل شبکه‌های کوچک محلی با مشارکت و تعامل والدین با معلم چندپایه، راهبران آموزشی با معلمان و خانواده‌ها، معلمان با دهیاری راهکار دیگری است که در روستاها می‌تواند رخ بدهد. در کنار این موارد، رهبران مذهبی - برای مثال، ملاها و ماموستاها در کردستان - و معتمدین از افراد پرنفوذ و تأثیرگذار محلی هستند که قادرند والدین را در مورد اهمیت دسترسی کودکان به دوره پیش‌دبستانی تحت تأثیر قرار دهند. همسو با این یافته، Mortazavizadeh et al (2017) دریافتند که جامعه محلی نقشی مهم در بهبود یادگیری کودکان در مدارس چندپایه دارند. جامعه محلی مدنظر در زیست‌بوم اطراف مدارس چندپایه والدین، دهیاری، شورای روستا و کارکنان خانه بهداشت هستند. معلمان چندپایه در این بازه زمانی محدود باید محتوایی متفاوت را به‌صورت هم‌زمان آموزش دهند. بر خلاف ایران در تایلند که در آن مدارس کوچک بسیاری وجود دارد و بالطبع مدارس چندپایه رایج است، والدین با فهم تأثیرات مثبت مدارس چندپایه از قبیل تجربه‌ای جهت بهبود مهارت‌های خواندن، نوشتن و

صحبت کردن دانش‌آموزان و روابط خوب بین معلمان و دانش‌آموزان، نگاه مثبتی نسبت به محیط‌های آموزشی چندپایه وجود دارد (Buaraphan, Inrit, & Kochasila, 2018).

راهکار سوم، کیفیت‌بخشی به دوره پیش‌دبستانی در کلاس‌های چندپایه، توانمندسازی معلمان از راه برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت و به‌کارگیری ظرفیت راهبران آموزشی برای حمایت از معلمان است. معلمان مدارس چندپایه در روستاها و مناطق دورافتاده زندگی می‌کنند و کم‌تر در معرض گفتگوهای علمی یا منابع علمی جدید قرار می‌گیرند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، کارایی آموزش‌های ضمن خدمت برای معلمان مدارس چندپایه را می‌توان با قطبی و ناحیه‌ای کردن و انتخاب آن‌ها بر اساس نیازسنجی از منظر مدیریت اجرا بالا برد. برگزاری متمرکز دوره‌های ضمن خدمت نیز می‌تواند به‌عنوان یک راهکار برای کاهش هزینه‌ها استفاده شود، اما در دوره‌های آموزشی متمرکز امکان مشارکت همه معلمان وجود ندارد. در آموزش‌های ضمن خدمت بر بازی‌های بومی محلی و استفاده از آموزش‌های چندرسانه‌ای به‌عنوان بخشی از نیازها مطرح گردید. در کنار این برنامه‌ها، استفاده از آموزش‌های غیررسمی از جمله ایجاد شبکه‌هایی از گروه‌های علمی بین خود معلمان، میان راهبران آموزشی با هم و میان راهبران آموزشی و معلمان بر توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان چندپایه می‌تواند اثر سودمندی داشته باشد. البته، استفاده از ظرفیت راهبران آموزشی به طرح و نقشه نیاز دارد تا هم کسانی انتخاب شوند که از شایستگی راهبر بودن برخوردار باشند و هم از نظر قانونی برای آنها تکالیفی در حوزه پیش از دبستان مطالبه شود. توانمندسازی معلمان چندپایه در مدیریت مدرسه از قبیل برنامه‌ریزی هفتگی، ماهانه و سالانه معلم برای آموزش کودکان متناسب با سناریوهای آموزشی و تخصیص زمان برای فهم بیشتر نیازهای آنان نیز ضرورت دارد و می‌تواند آموزش و پرورش کودکان در این مدارس را به فرایندی لذت‌بخش تبدیل کند. همسو با این یافته‌ها، Buaraphan et al (2018) ارتقای فهم معلمان از کلاس‌های چندپایه در تایلند و حمایت مداوم از معلمان وقتی که آن‌ها در مدارس چندپایه مشغول به فعالیت می‌شوند، به‌عنوان یک نیاز معرفی کرده است. در تایلند آماده‌سازی معلمان برای مدارس پیش از ورود به مدرسه و برگزاری دوره‌های ضمن خدمت برای توسعه حرفه‌ای معلمان و مشارکت ذی‌نفعان درونی و بیرونی برای عملکرد موفق در مدارس چندپایه به‌عنوان ضرورت مطرح شده است.

با ملاحظه یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهای کاربردی زیر برای بهبود دوره پیش‌دبستانی در

کلاس‌های چندپایه ارائه می‌شود:

۱. معلمان و راهبران آموزشی مدارس چندپایه در استان‌های مورد پژوهش، دوره‌های آموزش ضمن خدمت بسیار محدودی را دریافت می‌کنند. این گروه از معلمان با توجه به شرایط سخت محل تدریس و دور بودن از امکانات، به ایده‌ها و الگوهای جدید برای بهبود کیفیت آموزش نیاز دارند. پیشنهاد می‌شود دوره‌های ضمن خدمت ویژه این گروه از معلمان به شکل مجزا و متمرکز بر نیازهای

آموزشی سازماندهی مجدد شود. ۲. والدین در مناطق روستایی و مرزی نسبت به مختلط بودن دانش‌آموزان و ضرورت آموزش دختران تردیدهایی دارند. پیشنهاد می‌شود در ادارات آموزش و پرورش این مناطق با استفاده از تمامی ظرفیت‌های موجود، فعالیت‌هایی جدی برای حساسیت‌زدایی و اطمینان دادن درباره رعایت همه شئون اخلاقی و شرعی صورت پذیرد. ۳. فراهم کردن تغذیه، البسه و لوازم‌التحریر می‌تواند شوق بسیاری را برای بالابردن پوشش آموزشی کودکان پیش‌دبستانی در مناطق روستایی برانگیزاند. پیشنهاد می‌شود برای بالابردن پوشش آموزشی کودکان پیش‌دبستانی در این مناطق تغذیه، البسه و لوازم‌التحریر رایگان در اختیار کودکان پیش‌دبستانی در کلاس‌های چندپایه قرار داده شود. ۴. سرانه آموزشی کودکان در مناطق محروم و حقالزحمه معلمان چندپایه دارای نوآموز پیش‌دبستانی بسیار پایین است که معلمان را در تهیه وسایل مناسب برای کودکان پیش‌دبستان از قبیل کاغذ و سوخت برای مدارس تحت فشار قرار می‌دهد. پیشنهاد می‌شود در این زمینه اعتبارات مالی لازم برای حل مشکلات مدارس چندپایه فراهم شود. ۵. مناطق دوزبانه هر کدام دارای فرهنگ و ظرفیت‌های ویژه‌ای هستند. پرداختن به مسائل بومی و پیوند زدن آنها به مضامین ملی-مذهبی در سطح ملی می‌تواند در پرورش هویت ملی کودکان دوزبانه مفید واقع شود. این موضوع به‌ویژه در مناطق مرزی که کودکان به رسانه‌های فارسی دسترسی کم‌تری دارند، از اهمیت بیش‌تری برخوردار است.

References

- Afridi, F. (2010). Child welfare programs and child nutrition: Evidence from a mandated school meal program in India. *Journal of development Economics*, 92(2), 152-165.
- Ahmadi, H., Mahmoodi, O., Saleh, J., & Karimyanpoor, GH. (2015). Comparison of reading disorders among monolingual and bilingual students. *Quarterly Journal of Child Psychological Development*, 1,1, 37-46. [Persian]
- Ahmed, A. U. (2004). Impact of feeding children in school: Evidence from Bangladesh. *Washington, DC: International Food Policy Research Institute*.
- Aina, O. E. (2001). Maximizing learning in early childhood multiage classrooms: Child, teacher, and parent perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28, 219-224.
- Ansari, A. (2017). Multigrade kindergarten classrooms and children's academic achievement, executive function, and socioemotional development. *Infant and Child Development*, 26(6), e2036. [Persian]
- Asare, F. (2012). *Explaining the language learning program of preschool children in bilingual areas: a guide for designing and compiling language learning content in bilingual areas*. Tehran: School Publication. [Persian]
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405.
- Bialystok, E., Hawrylewicz, K., Grundy, J. G., & Chung-Fat-Yim, A. (2022). The swerve: How childhood bilingualism changed from liability to benefit. *Developmental Psychology*, 58(8), 1429.

- Blum, N., & Diwan, R. (2007). *Small, Multigrade Schools and Increasing Access to Primary Education in India: National Context and NGO Initiatives. CREATE Pathways to Access. Research Monograph No. 17.*
- Buaraphan, K., Inrit, B., & Kochasila, W. (2018). Current policy and practice concerning multigrade teaching in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences, 39*(3), 496-501.
- Carlson, E., Jenkins, F., Li, T., & Brownell, M. (2013). The interactions of vocabulary, phonemic awareness, decoding, and reading comprehension. *The Journal of Educational Research, 106*(2), 120-131.
- Chafe, R. (2017). The Value of Qualitative Description in Health Services and Policy Research. *Healthcare Policy 12*: 12-18.
- Condy, J., & Blease, B. (2014). What challenges do foundation phase teachers experience when teaching writing in rural multigrade classes? *South African Journal of Childhood Education, 4*(2), 36-56.
- Goriot, C., Unsworth, S., van Hout, R., Broersma, M., & McQueen, J. M. (2021). Differences in phonological awareness performance: Are there positive or negative effects of bilingual experience? *Linguistic Approaches to Bilingualism, 11*(3), 418-451.
- Hatamzade Arabi, E., Izadi, S; & Hashemi, S. (2015). The Comparison of the bilingual and the monolingual students' academic performance and academic self-efficacy in the elementary schools. *Research in Curriculum Planning, 12*, 2, 17, 63-75. [Persian]
- Hermida, M. J., Segretin, M. S., Prats, L. M., Fracchia, C. S., Colombo, J. A., & Lipina, S. J. (2015). Cognitive neuroscience, developmental psychology, and education: Interdisciplinary development of an intervention for low socioeconomic status kindergarten children. *Trends in Neuroscience and Education, 4*(1-2), 15-25.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review, 30*, 100323.
- Hyry-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multigrade teaching in primary education as a promising pedagogy for teacher education in Austria and Finland. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part C)*. Emerald Group Publishing Limited.
- Kaleghinezhad, A. (2022). *Evaluating preschool education programs and policies of the ministry of education with emphasizing on the underprivileged area, Research report*, Research Institute for Education.
- Karimipoor, A; & Eliyasi, M. (2012). A partial investigation of the language problems of Kurdish bilingual students and presenting some corrective approaches. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects, 4*, 2, 87-107. [Persian]
- Lawson-Adams, J., Dickinson, D. K., & Donner, J. K. (2022). Sing it or speak it? the effects of sung and rhythmically spoken songs on preschool children's word learning. *Early Childhood Research Quarterly, 58*, 87-102.
- Li, H. (2014). Compensation of Chinese early childhood teachers: a preliminary study in Hong Kong, Shenzhen, Singapore, and Taipei. *International Journal of Child Care and Education Policy, 8*(1), 1-14.

- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2017) Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. In: NK Denzin and YS Guba (eds) *The Sage Handbook of Qualitative Research, (5th edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lonigan, C. J. (2007). Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*, 15-31.
- Mesrabadi, J; Rabavi, R; Hatami, J; & Hashemi, T. (2013). meta-analysis of cognitive-educational consequences of bilingualism. *Journal of Modern Psychological Researches*, 9, 34, 123-146. [Persian]
- Mortazavizadeh, S. H., Nili, M. R., Isfahani, A. R. N., & Hassani, M. (2017). Teachers' Lived Experiences about Teaching-Learning Process in Multi-Grade Classes. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 354-363.
- Mulkeen, A. G., & Higgins, C. (2009). *Multigrade teaching in sub-Saharan Africa: lessons from Uganda, Senegal, and the Gambia* (Vol. 173). World Bank Publications.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and teacher education*, 23(4), 501-514.
- OECD (2017). *Staring strong 2017: key OECD on Early Childhood Education and Care*, OECD publishing, Paris.
- Preschool group of planning and writing textbooks. (2017). *A guide to the program and educational activities of the preschool period*. Tehran: School publication. [Persian]
- Rexhepi, H., Murati, R., & Ceka, A. (2020). NECESSITY OF PRESCHOOL INSTITUTIONS IN RURAL MUNICIPALITIES. *EDUCATION*, 2(3-4), 28-33.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in nursing & health*, 23(4), 334-340.
- Sandelowski, M. (2010) What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health* 33: 77-84.
- Saqlain, N. (2015). A comprehensive look at multi-age education. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 285 – 290.
- Statistical Center of Iran. (2015). Selection of the results of the general population and housing census. <http://www.amar.org.ir/>[Persian]
- Talae, E., & Bozorg, H. (2015). Explaining the necessity of early childhood education (preschool) based on the synthesis of contemporary experimental evidence. *Quarterly Journal of Education*, 31, 122, 91-117. [Persian]
- UNICEF. (2011). A framework and toolbox for monitoring and improving quality in early childhood education. Author. Retrieved from http://www.unicef.org/ceecis/early_childhood_20562.html
- Van Laere, K., & Vandenbroeck, M. (2016). The (in)convenience of care in preschool education: Examining staff views on Educare. *Early Years*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2016.1252727>.
- Vermeersch, C., & Kremer, M. (2005). *School meals, educational achievement, and school competition: evidence from a randomized evaluation* (Vol. 3523). World Bank Publications.



پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

Extended Abstract

Analysis of the Educational Coverage Policy of Preschool Children in Special Multigrade Classes in Bilingual Rural Regions: A Descriptive Qualitative Study

Seyyed Ali Khaleghinejad¹, Hojat Pirzadi^{2*}

Introduction: In today's world, learning is considered a right, opportunity, and tool for growth for all children. Providing opportunities and effective learning experiences for children is something that should be valued by the education system. According to findings in cognitive neuroscience, developmental psychology, and education, early childhood plays a crucial role in cognitive and personality development (Hermida et al., 2015; Van Laere, & Vandebroek, 2016). Research findings by Rexhepi, Murati & Ceka (2020) showed that preschool education in rural areas plays a significant role in children's psychological development and the growth of their cognitive and social skills.

In Iran, certain groups of children, including those in rural and bilingual areas, do not have access to preschool education. In this regard, many education systems have initiated multi-grade schools and classes as a solution to providing educational opportunities for children (Mulkeen & Higgins, 2009; Blum & Diwan, 2007). Multi-grade classes provide an opportunity for groups of children who are at risk of illiteracy and dropping out of school (Ansari, 2017; Hyry-Beihammer & Hascher, 2015). This is particularly important in rural and bilingual areas, especially for covering the education of preschool beginners (Preschool group of planning and writing textbooks, 2017).

The preschool period is recognized as a golden age for the development of prerequisite skills for reading, writing, and mathematics. Where formal education begins with reading and writing, the readiness to learn these skills depends on learning linguistic and metalinguistic skills; therefore, the existence of a longitudinal relationship in the path from oral language to written language (Hjetland et al., 2020) indicates the importance of the preschool period in the development of language skills and readiness to acquire reading and writing skills in later ages. In this context, the phenomenon of bilingualism in some beginners

¹. Assistant Professor, Department of Psychology & Educational Sciences, Yazd University, Yazd. Iran.

². Assistant Professor, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Iran.

*. Corresponding Author: h.pirzadi@ut.ac.ir

and the weakness in the development of language skills in rural areas for preschool children can be considered as a risk factor in the development of language skills and prerequisite skills for reading and writing, which is of special importance to educational policymakers. Given such a necessity, the aim of the present research was to explore the obstacles and problems of educational coverage of preschool beginners and solutions for its improvement in multi-grade schools, especially in rural and bilingual areas at the national level. Based on this goal, the present research sought to answer the following questions:

1- From the perspective of teachers and educational experts, what are the obstacles to educational coverage of preschool beginners in multi-grade schools in rural and bilingual areas in Iran?

2- From the perspective of teachers and educational experts, what are the solutions to improve the educational coverage of preschool beginners in multi-grade schools in rural and bilingual areas in Iran?

Method: To answer the research questions, a descriptive qualitative method (Sandelowski, 2000) was used. The research community included experts from provincial general offices and multi-grade teachers in bilingual villages. A total of 37 participants (22 from provincial general offices, 15 multi-grade school teachers) were selected using purposeful sampling from the provinces of Sistan and Baluchestan, Fars, Qazvin, West Azerbaijan, and the counties of Tehran.

Data were collected using a focus group interview method and the interview texts were analyzed using a network content analysis method. The extraction of themes was carried out in three stages, including the identification of basic themes, the identification of organizing themes, and the identification of global themes. The results were validated using four indices of triangulation, credibility, reviewability, and long-term engagement. In conducting this research, respect was shown for the rights of the participants and only those who had full consent to participate in the interview participated in the research. Participants were debriefed about the research objectives and could withdraw at any stage of the research. Also, participants were assured that all their personal and confidential information would be confidential.

Results: The results are presented in two sections, including the obstacles and problems of educational coverage of preschool beginners and solutions for its improvement. The qualitative analysis of the participants' views on the obstacles to educational coverage of preschool beginners in multi-grade classes led to the identification of one global theme, four organizing themes, and ten basic themes, which are reported in Table 1.

Table 1. Obstacles to the educational coverage of preschool children in multi-grade schools of bilingual rural areas

Global theme	Organizing themes	Basic and secondary themes
--------------	-------------------	----------------------------

Obstacles to the educational coverage of preschool children in multi-grade schools and bilingual rural areas	Low social capital of unofficial teachers	Parents' distrust of soldier-teachers Parents' distrust of outsourced staff
	low motivation of multigrade teachers to work with preschool children	Insignificant per capita education for preschool children in multi-grade schools Low wages of outsourced coaches and multi-grade teachers' remuneration Preschool education not being a priority in multi-grade schools
	Poor management of preschool children's education	Lack of a model for preschool children's education in multi-grade classrooms Difficulty in managing the education of multi-grade schools Limited time of multi-grade teachers for educating preschool newcomers Lack of educational resources
	Lack of proper facilities and equipment in the environment	Mismatch of space and equipment with the needs of preschool children

The second part of the results regarding the solutions to improve the educational coverage of preschool newcomers in multi-grade classrooms in deprived and bilingual areas led to the identification of one overarching theme, three organizing themes, and six basic themes, which are reported in Table 2.

Table 2. Strategies to improve the educational coverage of preschool children in multi-grade schools of bilingual rural areas

Global theme	Organizing themes	Basic and secondary themes
Quality assurance mechanisms of the policy for preschool coverage in multi-grade schools.	Efficient financial policies	Allocating requisite financial resources for comprehensive educational access Activation of the free nutrition, clothing, and stationery plan
	Cultivating an understanding of the importance of preschool education	Empowerment of parents Utilization of local trustees and institutions

Empowering multi-
grade teachers

Conducting in-service
training Utilizing the
capacity of educational
leaders

Discussion and Conclusion: The present research aims to explore the obstacles and challenges in providing educational coverage for preschool students, and potential solutions for improvement, in multi-grade schools, particularly in rural and bilingual areas in Iran. A qualitative analysis of the perspectives of educational experts and teachers in multi-grade schools regarding the obstacles and issues faced by preschool children in these settings led to the discovery of four key organizing themes. The first theme and obstacle relate to the low social capital of unofficial teachers, as evidenced by some parents of preschool children lacking trust in teachers and educational authorities. The second theme and obstacle are the weak motivation of multi-grade teachers when working with preschool children. The research findings showed that multi-grade teachers and coaches in rural areas are dissatisfied with the per capita student considered and teachers face challenges in dealing with these costs. Consistent with this finding, UNICEF (2011) names financial resources as a pillar of the early childhood education system. The third obstacle is poor management of preschool children's education. Consistent with this finding, Condy & Blease (2014) and Mulryan-Kyne (2007) also mentioned time constraints as one of the challenges faced by teachers in multi-grade classes. The fourth theme and obstacle is the environment lacking proper facilities and equipment. The space and equipment, such as tables and chairs in multi-grade classrooms, are old and do not suit the physical characteristics of children. Consistent with this finding, Mortazavizadeh et al. (2017) named the poverty of educational materials and the educational environment as part of the problems of bilingual students in Iran.

The analysis of participants' perspectives on how to improve the education of preschool children in multi-grade schools led to the identification of three themes regarding improving the educational coverage of the preschool period in multi-grade classes. First, efficient financial policies are needed to provide the necessary financial resources for the educational coverage of preschool children in multi-grade schools and to activate the plan for free nutrition, clothing, and stationery. Consistent with this concern and on a much broader level, the National Nutrition Support Program in Indliuj'ojlkia started in 1995 and in 2013 more than 120 million primary school students received free meals. Also, since 2003, books have also been made free for deprived students in schools (Afridi, 2010). In Kenya (Vermeersch, & Kremer, 2005) and Bangladesh (Ahmed, 2004), the free nutrition program has increased the participation of children in the preschool period. The second identified solution is culturalization about the importance of the kindergarten period, which is tied to empowering parents and using trusted local institutions. Consistent with this finding, Mortazavizadeh et al. (2017)

found that the local community plays an important role in improving children's learning in multi-grade schools. The third solution is to empower teachers through in-service training and to use the capacity of educational leaders to support teachers. Holding centralized in-service training courses can also be used as a solution to reduce costs.

Based on the results of this research, the following practical suggestions are offered for improving the preschool period in multi-grade classes:

1-Reorganize in-service training courses for multi-grade school teachers. 2- It is suggested that in the education departments of rural and border areas, activities should be carried out to sensitize and reassure about observing all ethical affairs. 3- It is suggested that in multi-grade classes in rural areas, nutrition, clothing, and stationery should be provided free of charge to preschool students to increase their educational enthusiasm. 4- It is suggested that the necessary financial credits be provided to solve the financial problems of multi-grade schools. 5- Paying attention to indigenous issues and linking them to national-religious themes at the national level can be useful in fostering the national identity of bilingual children.

Keywords: preschool education, multigrade schools, multigrade class, bilingual children

