



A Narrative Inquiry into Teaching Experiences in Multi-Grade Classes
(Case Study :Sanandaj)

R. Ahmadifar¹

¹. Associate Professor of Sociology, Department of Social Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

Article Info

ABSTRACT

Article type: Research

Article history:

Received: 05/05/2025

Revised: 04/08/2025

Accepted: 29/10/2025

Published: 22/06/2026

Keywords:

Educational Challenges,
Elementary Teachers,
Lived Experiences,
Multi-Grade Classes,
Narrative Inquiry,
Sanandaj

Authors:

1. r.ahmadifar@cfu.ac.ir

Background and Objectives: Multi-grade classes, while necessary in deprived and underprivileged areas, present unique challenges for teachers. The present study aimed to conduct an in-depth exploration of the lived experiences of primary school teachers in multi-grade classes in Sanandaj and to identify their educational and pedagogical challenges as well as their coping strategies. **Methods:** This research was conducted using a qualitative approach and a narrative inquiry method based on the three-dimensional model of Clandinin and Connelly. The participants consisted of experienced multi-grade teachers in Sanandaj, and through purposive sampling, 12 experienced teachers (at least 10 years) were selected. Data were collected through semi-structured interviews with a narrative orientation. They were analyzed using narrative analysis methods, including immersion in the data, identifying the plot and story structure, narrative coding (aimed at identifying semantic patterns in the narratives), and story reconstruction (recreating two main plots). To ensure validity, member checking, triangulation, and expert review were utilized. **Findings:** From the analysis of teachers' narratives, two main categories, six subcategories, and seventeen main concepts (components) were extracted. The narratives included two main plots: (1) the plot of confronting structural and educational challenges (including time shortage, high content volume, lack of equipment, and specialized training) and (2) the plot of managing educational and cultural challenges (including students' bilingualism, managing mixed-age groups, and limited parental participation). In response, the teachers recounted creative coping strategies in their narratives, such as differentiated instruction, student cooperation, flexible grouping, content integration, and parental involvement. **Conclusion:** The teachers' narratives demonstrated their high agency and resilience in the face of systemic shortcomings. Understanding these experiences may assist policymakers in designing targeted professional development programs and revising the curriculum to suit multi-grade classes.

Citation (APA): Ahmadifar. R. (2026). A Narrative Inquiry into Teaching Experiences in Multi-Grade Classes (Case Study :Sanandaj). *Journal of Teacher's Professional Development*, 11(2), 79-107.

[https://doi.org/ 10.48310/TPD.2026.19289.1904](https://doi.org/10.48310/TPD.2026.19289.1904)



© Author(s)

Publisher: Farhangian University

EXTENDED ABSTRACT

Introduction and Objectives: Multi-grade classrooms, where one teacher instructs students from two or more grade levels simultaneously, are a common educational model in developing countries, especially in remote and rural regions. In Iran, particularly in Kurdistan province, factors such as geographical dispersion, migration, financial limitations, and teacher shortages have made these classes essential. Sanandaj, the capital of Kurdistan, hosts a significant number of multi-grade schools (118 out of 192 elementary schools). Despite their necessity, these classes present unique and complex challenges affecting teaching quality and the overall educational experience. Teachers must manage diverse curricula, varying age groups, and different cognitive and emotional needs within a single classroom, often without specialized training or sufficient physical and educational resources. Previous studies have quantitatively identified challenges like time constraints, high content volume, and lack of equipment, but there is a noticeable gap in deep qualitative explorations of teachers' lived experiences. Most research has relied on statistical descriptions rather than understanding the nuanced narratives of teachers who navigate these difficulties daily. The lived experiences of these educators—how they perceive, interpret, and overcome barriers—have remained largely understudied, particularly in Sanandaj. Thus, the primary objective of this study was to conduct a deep qualitative investigation into the lived experiences of primary school teachers in multi-grade classrooms in Sanandaj, aiming to: (1) identify the most significant educational and pedagogical challenges perceived by these teachers, and (2) explore and document the practical, innovative strategies they employ to address these multifaceted challenges in daily practice.

Methodology: Given the exploratory and interpretive nature of the research questions, this study adopted a qualitative approach using narrative inquiry, which is particularly well-suited for exploring lived experiences by collecting and interpreting personal stories and accounts, allowing researchers to understand how individuals construct meaning from their professional and personal lives (Clandinin & Connelly, 2000). This method prioritizes context, temporality, and social interactions embedded in participants' narratives, making it ideal for capturing the complex realities of multi-grade teaching. The research population consisted of all experienced multi-grade teachers (both male and female) in Sanandaj city. Using purposive sampling, 12 teachers with the highest number of years of teaching experience in multi-grade settings (at least 10 years) were selected to ensure rich, mature, and insightful narratives. The sample size was determined based on theoretical saturation, meaning data collection continued until no new themes or narratives emerged. Data were gathered through semi-structured, narrative-oriented interviews, where participants were encouraged to narrate their experiences as detailed stories. The prompts were designed to elicit comprehensive narratives covering the three dimensions of narrative inquiry: interaction (personal and social), continuity (past, present, future), and situation (physical and temporal context). Key questions included: narrating a typical or challenging day, describing the professional journey over time, recounting practical strategies developed to overcome obstacles, and offering advice to novice teachers. All interviews were audio-recorded with informed consent, transcribed verbatim, and lasted between 45 and 90 minutes. Data analysis followed the three-dimensional space model of Clandinin and Connelly, focusing on the simultaneous examination of interaction, continuity, and situation. The analytic process involved four iterative phases: (1) immersion in data—multiple deep readings of each transcript to become familiar with each

narrator's world and voice; (2) identification of plot and narrative structure—treating each interview as an independent story, identifying turning points, primary characters (teacher, students, parents, officials), problematic situations, and practical resolutions embedded in the narrative timeline; (3) narrative coding—unlike grounded theory coding which abstracts concepts, narrative coding involved labeling meaningful story segments that shared common themes across narratives, e.g., "time pressure" as a recurring antagonist character, and "peer-assisted learning" as a strategic theme; and (4) restorying and integration—synthesizing extracted themes from all narratives to reconstruct two main overarching plots: "The Plot of Confronting Structural Challenges" and "The Plot of Navigating Pedagogical-Cultural Challenges." A sub-plot, "Teacher Agency and Creativity amid Constraints," was also reconstructed. To enhance trustworthiness, three strategies were employed: member checking (sharing reconstructed narratives with four participants), triangulation (comparing narrative findings with field notes and school documents), and peer debriefing (review of analysis by two qualitative research experts).

Findings: The narrative analysis revealed two overarching plots in the teachers' stories, encompassing significant challenges and corresponding practical solutions. Plot 1: Confronting Structural and Educational Challenges—this revolved around severe time constraints; teachers narrated that teaching six different textbooks within a 45-minute session was the most formidable barrier. The high volume of curricular content, coupled with the absence of specialized pedagogical equipment (teaching aids, computers, internet access) and inadequate physical classroom space, compounded the issue. Teachers also lamented the lack of pre-service and in-service professional development specifically tailored for multi-grade teaching, as most training programs are designed for mono-grade contexts. Plot 2: Navigating Pedagogical and Cultural Challenges—the most prominent theme was student bilingualism; teachers narrated that Kurdish-speaking students entered first grade with minimal Persian proficiency, creating significant barriers to understanding textbooks, reading, and writing. Other challenges included managing mixed-age and mixed-gender classrooms, especially with sixth-grade students entering puberty, and passive parental involvement due to economic hardship or cultural distance. Narrated Strategies (Teacher Agency)—despite obstacles, teachers portrayed themselves as creative and adaptive agents. Key strategies included: differentiated instruction (designing lessons with multiple difficulty levels), peer tutoring and cooperative learning (encouraging older students to assist younger peers), flexible grouping (temporarily grouping students based on shared objectives), integrated curriculum (connecting themes across subjects), explicit classroom routines (visual schedules and clear expectations), and parental engagement (inviting parents to observe classes).

Discussion and Conclusion: narratives vividly illustrate a complex interplay of severe structural deficiencies and remarkable human agency. The findings underscore that while systemic issues—insufficient time, overloaded curricula, lack of resources, and inadequate specialized training—pose significant threats to educational quality, teachers themselves have developed a rich repertoire of adaptive strategies to mitigate these deficiencies. Their resilience, resourcefulness, and unwavering commitment to students emerge as the most critical assets. The stories reveal that teachers view themselves not as passive victims but as active problem-solvers who leverage peer cooperation, parental involvement, and flexible pedagogies to create functional learning environments. These findings carry profound implications for policy and practice: there is an urgent need to redesign teacher training programs at both pre-service and in-service levels to include specialized modules

on multi-grade pedagogy, focusing on time management, differentiated instruction, and bilingual education strategies. Educational authorities must revise the national curriculum to produce textbooks and teaching materials specifically tailored for multi-grade contexts, rather than ineffectively adapting mono-grade materials. Additionally, fostering collaborative professional networks among multi-grade teachers can facilitate the sharing of localized, tested strategies. Ultimately, the study affirms that understanding and supporting the lived experiences of these educators is not merely an academic exercise but a practical imperative for achieving educational equity in underserved regions. Without systemic recognition and support for their agency, educational outcomes for students in multi-grade classrooms will remain compromised, perpetuating cycles of disadvantage.



روایت پژوهی تجارب تدریس در کلاس‌های چندپایه (مورد مطالعه شهرستان سنندج)

رشید احمدی فر^۱

۱. دانشیار جامعه‌شناسی، گروه آموزش علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۱۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۰۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱

واژه‌های کلیدی:

تجارب زیسته،

چالش‌های آموزشی،

روایت‌پژوهی،

سنندج،

کلاس‌های چندپایه،

معلمان ابتدایی

نویسندگان:

r.ahmadifar@cfu.ac.ir

استناد به این مقاله (APA): احمدی فر، رشید. (۱۴۰۵). روایت‌پژوهی تجارب تدریس در کلاس‌های چندپایه (مورد مطالعه شهرستان

سنندج). توسعه حرفه‌ای معلم، ۱۱(۲). ۷۹-۱۰۷.

DOI: 10.48310/TPD.2026.19289.1904



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

کلاس‌های چندپایه کلاسی است که شامل دو یا چند سطح است و مسئولیت اداره آن با یک معلم است (مولریان؛ ۲۰۰۷). به باور لیتل (۲۰۰۱) کلاس‌های چندپایه کلاسی است که در آن بیش از یک گروه از دانش‌آموزان با سنین مختلف در یک کلاس و توسط یک معلم آموزش می‌بینند.

از دیدگاه مرادی و بیگدلی (۱۳۹۵) منظور از کلاس‌های چندپایه، کلاس‌هایی است که در طول سال تحصیلی دانش‌آموزانی با سن، توانایی، مهارت و هم‌چنین پایه تحصیلی متفاوت، همه در یک اتاق و توسط یک معلم آموزش می‌بینند. به بیان آقازاده (۱۳۸۹) در کلاس چندپایه، معلم در یک کلاس به آموزش و پرورش تعدادی دانش‌آموز در دو پایه تحصیلی یا بیشتر مشغول است. آموزش چندپایه در حقیقت متشکل از فنونی است که به معلمان امکان هدایت یادگیری دانش‌آموزان با سطوح سنی متفاوت و توانایی‌های گوناگون را به صورت همزمان می‌دهد.

لذا کلاس‌های چندپایه سازمانی است که بر اساس آن دانش‌آموزان در سنین مختلف با هم در یک کلاس قرار دارند. برخی از معلمان چندپایه ممکن است دو پایه را درس بدهند، اما برخی بیشتر از آن و حتی شش پایه (در برنامه درسی ملی جدید) را تدریس کنند؛ به عبارت دیگر کلاس چندپایه موقعیتی است که در آن یک معلم به پایه‌های متعدد هم‌زمان یا جداگانه در یک جلسه تدریس می‌کند (سیدکلان و حیدری، ۱۳۹۹). در سنندج - مرکز استان کردستان - آموزش چندپایه چالش‌ها و فرصت‌های منحصر به فردی را برای مربیان ایجاد می‌کند. این مدل آموزشی اغلب از عوامل زمینه‌ای مانند منابع محدود، کمبود معلم و تغییرات جمعیتی ناشی می‌شود (یعقوب و پلاده، ۲۰۲۳؛ عباسی و همکاران، ۲۰۲۰). بسیاری از مدارس در سنندج به ویژه در مناطق روستایی با کارکنان محدود کار می‌کنند و معلمان را وادار می‌کنند تا تدریس سطوح مختلف پایه‌ای را انجام دهند؛ اما این نوع خاص از تدریس چالش‌های مهمی مانند برنامه‌ریزی درسی، مدیریت کلاس و آموزش متمایز ایجاد می‌کند (بیوکس؛ ۲۰۰۸).

در این میان محدودیت‌هایی از قبیل شرایط اقلیمی، مشکلات مالی، تأمین معلم و غیره، تشکیل کلاس برای تمام افراد واجب‌التعلیم را به ویژه در روستاها و مناطق دورافتاده جغرافیایی با مشکلاتی روبرو ساخته است که نتیجه آن تشکیل کلاس‌هایی با عنوان کلاس‌های چندپایه است. صمدیان (۱۳۸۵) مسائلی همچون مهاجرت روستائیان، تعصبات قومی، بالا رفتن سن ازدواج، کاهش جمعیت، پراکندگی روستاها، عدم تأمین نیروی انسانی مجرب و افزایش نرخ تکرار پایه را از دلایل گسترش کلاس‌های چندپایه در مناطق روستایی کشور می‌داند. به بیان مرتضوی‌زاده (۱۳۸۷)، تدریس چندپایه یکی از اشکال آموزشی است که می‌تواند نیاز بسیاری از کشورهای مختلف دنیا را در جهت بهبود و توسعه‌ی فرآیند یادگیری و محو بی‌سوادی و دستیابی به آموزش همگانی برآورده سازد. در کلاس‌های چندپایه معلم بایستی پاسخگوی نیازهای آموزشی و پرورشی دانش‌آموزانی با سن، توانایی و مهارت و

^۱ Mulryan

^۲ Little

^۳ Beukes

همچنین پایه تحصیلی متفاوت باشد؛ که این خود مزایا و معایبی دارد. از مزایای آن می‌توان به ارتباط عاطفی بیشتر معلم با دانش‌آموز به ویژه در کلاس‌های کم جمعیت، آزادی عمل معلم، توسعه مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی دانش‌آموزان اشاره کرد و از معایب آن حجم زیاد محتوا، عدم وجود تجهیزات و کمبود وقت تدریس را می‌توان نام برد (کریمی و غفوری، ۱۳۹۷).

شرایط جغرافیایی و کوهستانی بودن استان کردستان، مهاجرت شمار بسیاری از روستائیان به شهرها و کمبود مراکز آموزشی در روستاهای دورافتاده و همچنین مشکل کمبود نیروی انسانی مجرب، باعث گسترش کلاس‌های چندپایه در این استان شده است. وجود ۱۱۸ دبستان چندپایه از مجموع ۱۹۲ دبستان شهرستان سنندج، محقق را بر آن داشت تا ضمن بررسی تجارب معلمان کلاس‌های چندپایه شهرستان سنندج به شناسایی مشکلات و چالش‌های این کلاس‌ها و راه‌حل‌های پیشنهادی آن‌ها بپردازد. این مهم می‌تواند زمینه‌ی شناسایی و تجزیه و تحلیل واقعی این مشکلات را فراهم آورد. در راستای تحقق این موارد، پاسخگویی به سوالات زیر دارای اهمیت می‌باشد:

- ۱) مهم‌ترین مسائل و مشکلات کلاس‌های چندپایه (به تفکیک مهم‌ترین مشکلات آموزشی و مهم‌ترین مشکلات تربیتی) از دید معلمان چیست؟
- ۲) راهکارهای عملی به کار گرفته شده توسط معلمان این کلاس‌ها برای حل هر کدام از این مشکلات چیست؟

مرور پیشینه

در تحلیل کلاس چندپایه دو دیدگاه موافق و مخالف وجود دارد. به باور بهمن‌نیا و محمودیان (۱۳۹۶) برخی این کلاس‌ها را جزء معضلات آموزشی می‌دانند که باید از میان برداشته شود و برخی دیگر وجود این کلاس‌ها را به مانند فرصتی برای یک عمل آموزش و پرورش بهینه به شمار آورده‌اند. کلاس‌های چندپایه علیرغم محدودیت‌ها، مزایای قابل توجهی دارند. سمیعی (۱۳۹۲) از کلاس چندپایه با عنوان دبستان تک آموزگار یاد کرده و دبستان تک آموزگار را نمونه عالی همه مؤسسات آموزشی معرفی کرده است. این دبستان چون کوچک است ساختمان آن ارزان تمام می‌شود. شاگردان این مدرسه نوعی خانواده را تشکیل می‌دهند که در آن بزرگترها عادت می‌کنند کوچکترها را مورد حمایت قرار دهند و کودکان با استعدادتر دیگران را از معلومات خود بهره‌مند سازند. آموزگار بیشتر نقش برنامه‌ریز و مشاور را ایفا می‌کند تا نقش مربی و چون نمی‌تواند در یک زمان به همه پایه‌ها درس همگانی بدهد به شاگردان نزدیک می‌شود و هر جا لازم باشد به آن‌ها کمک می‌کند. کودکان ناگزیرند به امکانات خود متکی باشند و در پرتو راهنمایی‌های معلمشان فرا می‌گیرند که چگونه کار خویش را سازمان دهند، درباره مشکلات مشترک خود بحث کنند، به نتایجی درست برسند و رفتار گروه خود را در جهت مطلوب سوق دهند.

مطالعات اخیر در بستر ایران نشان می‌دهند معلمان کلاس‌های چندپایه با چالش‌های ساختاری روبه‌رو هستند. به‌طور خاص، رحمانی و احمدی (۱۴۰۱) در پژوهشی بر پایه روایت‌های معلمان سنندجی، «کمبود زمان آموزشی» را مهم‌ترین مانع گزارش کرده‌اند. از سوی دیگر، وزارت آموزش و

پرورش (۱۴۰۲) راهکارهای انطباقی مانند «آموزش چرخشی» را برای مناطق روستایی کردستان پیشنهاد داده است. در سطح کلان، مرکز نوآوری‌های آموزشی (۱۴۰۲) بر بازطراحی برنامه‌های تربیت معلم با محوریت آموزش چندپایه تأکید دارد.

حسینی (۱۳۹۳) با مطالعه تطبیقی وضعیت حرفه‌ای و نظام تربیت معلم کلاس‌های چندپایه‌ی ایران با کانادا، یونان و اندونزی به تأکید بر استفاده از آموزش‌های عملی و ادغام برنامه‌های تئوری و عملی، برگزاری دوره‌های حضوری آموزش ضمن خدمت و استفاده از روش‌های غیرحضوری مانند برنامه‌های زنده تلویزیونی، وبسایت‌های مختلف و برگزاری سمینارها و کارگاه‌ها به عنوان راهکارهای رفع مشکلات کلاس‌های چندپایه پرداخته است.

در بررسی کلاس‌های چندپایه مناطق روستایی شهرستان کلبهر، بشیری و همکاران (۱۳۹۴)، محاسن و مشکلات مربوط به کلاس‌های چندپایه را دسته‌بندی کرده و برای هر کدام از مقولات دسته‌بندی شده شواهدی را برشمرده‌اند. آن‌ها مشکلاتی همچون کمبود سرانه دانش‌آموزی، کم‌توجهی آموزش و پرورش به دوره ابتدایی چندپایه، تأکید بر دروس ریاضی و فارسی در مقابل کم‌توجهی به دروس هنر، ورزش و مشکلات مربوط به ارزشیابی را از مشکلات عمومی این کلاس‌ها عنوان کرده‌اند؛ مشکلات مربوط به دانش‌آموزان از دید آنان عبارتند از: دوزبانه بودن، مختلط بودن، ضعیف بودن بنیه علمی و وجود تنش بین آنان. در بین مشکلات فراوان مطرح شده‌ی مربوط به معلمان، نداشتن امتیازات ویژه معلمان کلاس‌های چندپایه نسبت به سایر معلمان، برگزارنشدن دوره‌های آموزشی ویژه برای این معلمان، عدم آگاهی از روش تدریس ویژه چندپایه، تأکید معلمان بر پایه‌های اول و ششم در مقابل کم‌توجهی به سایر پایه‌ها را ذکر کرده‌اند و در نهایت مشارکت کمتر خانواده‌ها در انجام تکالیف، ارتباط کمتر آن‌ها با مدرسه و به‌کارگیری دانش‌آموزان در امور خانه و خانواده را از مشکلات مربوط به خانواده‌های دانش‌آموزان چندپایه دانسته‌اند.

قنبری و نیکخواه (۱۳۹۶) با بررسی فرصت‌ها و محدودیت‌های کلاس‌های چندپایه از زبان معلمان کلاس‌های چندپایه استان چهارمحال و بختیاری، شماری از محدودیت‌ها از جمله: کمبود زمان، کم‌رنگ شدن بعضی دروس، کمبود اطلاعات و مسئولیت زیاد معلمان، حواس‌پرتی و مشکل سازماندهی دانش‌آموزان، عدم همکاری اولیاء و کمبود نیروی خدماتی و امکانات بهداشتی را برشمرده‌اند.

کریمی و غفوری (۱۳۹۷) به بررسی مزیت‌ها و محدودیت‌های کلاس‌های چندپایه بر اساس تجارب معلمان کلاس‌های چندپایه کرمانشاه پرداخته‌اند. یکی از محدودیت‌های مطرح شده توسط ایشان که نسبت به پژوهش‌های دیگر متفاوت است تغییر سیستم آموزشی به سیستم ۳-۳-۶ است که تعداد پایه در کلاس را افزایش داده و با حضور دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی ششم که در بحران بلوغ قرار دارند مشکلاتی را در پیشگیری از برخی آسیب‌ها و کنترل کلاس ایجاد می‌کند.

در پژوهش انصاری و حسینی کریم‌آباد (۱۳۹۸) به توصیف دو تجربه زیسته متفاوت معلمان در کلاس‌های چندپایه پرداخته شده است. تجربه زیسته معلمانی که شیوه‌های مدیریتی، تدریس، ارزشیابی، فرایند یاددهی-یادگیری، برنامه هفتگی و طرح درس را به گونه‌ای سازمان می‌دادند که مشارکت و تعامل دانش‌آموزان را در کلاس افزایش دهند و تجربه زیسته‌ی دیگر بر انجام مسئولیت

کلاس توسط معلمان و استفاده از شیوه‌هایی که حداقل مشارکت دانش‌آموزان را در پی دارد، دلالت دارد.

عبدی (۱۳۹۸) در بررسی مشکلات اجرای برنامه‌ی درسی در کلاس‌های چندپایه منطقه موسیان عواملی همچون کمبود وقت، کمبود امکانات، شلوغی دانش‌آموزان، سرانه‌ی مالی پایین، رفت و آمد روزانه معلمان و عدم بیتوته، ناهمگنی سنی، کمبود اطلاعات و تجارب معلمان و سواد پایین اولیاء را برشمرده است.

شناسایی منابع استرس شغلی در معلمان چندپایه از مواردی است که در تحقیق نظری (۱۳۹۹) بررسی شده است. وی مشکلات ساختاری، مشکلات فردی معلم، مشکلات محیطی و مشکلات اقتصادی، مشکلات اولیاء، مشکلات حمایتی و در نهایت مشکلات دانش‌آموزی را به عنوان اولویت منابع استرس معرفی کرده است.

مطالعات انجام شده در زمینه شناسایی مسائل و چالش‌های کلاس‌های چندپایه به عوامل مختلفی اشاره می‌کنند. از نظر پژوهشگرانی چون رئوف ضیائی (۱۳۶۹)، فرجی (۱۳۷۹)، صالحی (۱۳۸۰)، عبدی (۱۳۸۳) و مکوسانا و کاپیسا (۱۳۸۶) کلاس‌های چندپایه با مشکلاتی همچون کمبود وقت، کم تجربگی معلمان، نامتناسب بودن ترکیب سنی و جنسی، نداشتن طرح درس توسط معلمان، غیبت مکرر دانش‌آموزان و معلمان، فضای نامناسب آموزشی، کمبود امکانات و وسایل کمک آموزشی و بی‌ثباتی نیروی انسانی روبرو هستند.

در بررسی چالش‌های تدریس مناطق روستایی در منطقه موچش، وکیلی قصریان (۱۳۹۰) به چالش‌های خاص تدریس، چالش‌های شخصی معلمان، چالش‌های زمینه‌ای تدریس در مناطق روستایی و چالش‌های اداری اشاره کرده است.

مرور پژوهش‌های پیشین در زمینه چالش‌های کلاس‌های چندپایه نشان می‌دهد اغلب مطالعات انجام گرفته به بررسی و دسته‌بندی مسائل و مشکلات این کلاس‌ها به صورت کمی و در قالب ارائه آمار و ارقام پرداخته‌اند، حال آنکه روایت پژوهی تجارب زیسته معلمان که خود سال‌ها به تدریس در این کلاس‌ها مشغول بوده‌اند از اهداف پژوهش حاضر است. کاربرد روش روایت پژوهی به پژوهشگران کمک می‌کند تا فارغ از محاسبات آماری به مطالعه عمیق پدیده‌ها بپردازند و نیز نظر به اهمیت شناسایی راهکارهای عملی به کار گرفته شده توسط همین معلمان، ضرورت انجام پژوهش در این زمینه امری اجتناب‌ناپذیر است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت اکتشافی و تفسیری پرسش‌های آن، با رویکرد کیفی و با استفاده از روایت پژوهی انجام شد. روایت پژوهی شیوه‌ای برای فهم تجربه است که بر این باور بنیادین استوار است که انسان‌ها زندگی‌های خود را به صورت داستان‌وار تجربه و معنا می‌کنند و از طریق فرایندهای

Macosana and Kapisa^۱

روایت‌گری و داستان‌گویی، به تجارب خویش نظم، پیوستگی و معنا می‌بخشند (کلاندینین و کانلی، ۲۰۰۱). این روش‌شناسی برای کاوش در تجارب زیسته‌ی معلمان بسیار مناسب است، زیرا بر گردآوری و تفسیر عمیق داستان‌ها و روایت‌های شخصی متمرکز است و به پژوهشگر امکان می‌دهد تا درک کند که افراد چگونه از زندگی حرفه‌ای و شخصی خود معنا می‌سازند، چه چالش‌هایی را درک می‌کنند و چه راهکارهایی را در بستر واقعی زندگی روزمره‌ی خود به کار می‌گیرند. کلاندینین و کانلی (۲۰۰۰) با اقتباس از فلسفه‌ی تجربه‌ی جان دیویی، چارچوب نظری و روش‌شناختی «فضای سه‌بعدی روایت‌پژوهی» را توسعه داده‌اند که کل فرایند تحقیق را هدایت می‌کند. این چارچوب شامل سه بُعد درهم‌تنیده است:

- (۱) تعامل: که به دو سطح شخصی (احساسات، امیدها، جهت‌گیری‌های اخلاقی) و اجتماعی (تعامل با دیگران، نیت‌ها، پیش‌فرض‌ها و دیدگاه‌های آنان) تقسیم می‌شود.
- (۲) تداوم: که به زمان‌مندی تجربه اشاره دارد و شامل گذشته (تجارب به یادمانده)، حال (تجارب و احساسات کنونی) و آینده (خطوط داستانی ممکن) است.
- (۳) موقعیت: که به بستر فیزیکی، کالبد مکانی، محیط و مرزهای فضایی وقوع تجارب می‌پردازد. استعاره‌ی این فضای سه‌بعدی به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا «به‌سوی درون و بیرون، به‌سوی گذشته و آینده سفر کند و در بستر مکان قرار گیرد» (کانلی و کلاندینین، ۲۰۰۰). این سه بُعد، هم‌چون سه محور مختصات، نقشه‌ی راه پژوهشگر را در تمام مراحل طراحی، گردآوری داده‌ها، تحلیل و نگارش نهایی ترسیم می‌کنند.

جامعه و نمونه‌ی پژوهش

جامعه‌ی پژوهش شامل کلیه‌ی معلمان باتجربه‌ی کلاس‌های چندپایه (زن و مرد) در شهرستان سنندج بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۱۲ نفر از معلمان که بیشترین سال‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه (حداقل ۱۰ سال) را در کارنامه‌ی کاری خود داشتند، انتخاب شدند. این معیار تضمین می‌کرد که مشارکت‌کنندگان بتوانند بر اساس تجربه‌ی عملی و قابل‌توجه خود، روایت‌های غنی، پخته و ژرف‌نگرانه ارائه دهند. حجم نمونه بر اساس اصل اشباع نظری تعیین گردید؛ بدین معنا که فرایند نمونه‌گیری و مصاحبه تا زمانی ادامه یافت که روایت‌ها و مضامین تازه‌ای از مصاحبه‌ها استخراج نشد و داده‌های جدید اطلاعات تازه‌ای به مقوله‌های موجود نیفزود.

ابزار و فرایند گردآوری داده‌ها

داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با جهت‌گیری روایی گردآوری شدند. برخلاف مصاحبه‌های استاندارد پرسش و پاسخ که اغلب به پاسخ‌های کوتاه و سطحی می‌انجامد، در این پژوهش از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا تجارب خود را در قالب داستان‌های مشروح، زمان‌مند و مکان‌مند روایت کنند. همان‌گونه که کلاندینین و کانلی (۲۰۰۰) تأکید کرده‌اند، روایت‌پژوه هنگام ورود به میدان پژوهش باید سه نوع «مذاکره» را با مشارکت‌کنندگان انجام دهد: «مذاکره‌ی روابط».

^۱ Clandinin & Connelly

«مذاکره‌ی اهداف» و «مذاکره‌ی گذارها» تا بستری از اعتماد و هم‌دلی برای روایت‌گری صادقانه فراهم آید. بر این اساس، سؤال‌های مصاحبه به گونه‌ای طراحی شدند تا روایت‌های جامعی را بر اساس سه بُعد فضای روایت پژوهی برانگیزند:

- سؤال‌های مرتبط با بُعد تعامل (شخصی و اجتماعی): احساسات درونی، امیدها، جهت‌گیری‌های اخلاقی، و نیز تعاملات بیرونی با دانش‌آموزان، والدین، همکاران و مسئولان آموزشی را بررسی می‌کردند. مثال: «در آن موقعیت چه احساسی داشتید؟ واکنش دانش‌آموزان و والدین چگونه بود؟»

- سؤال‌های مرتبط با بُعد تداوم (زمان‌مندی): از مشارکت‌کنندگان می‌خواست به تجارب و داستان‌های به یادمانده‌ی گذشته بنگرند، تجارب و احساسات کنونی را بررسی کنند و به خطوط داستانی ممکن در آینده بیندیشند. مثال: «مسیر حرفه‌ای خود را از اولین سال تدریس تا امروز چگونه روایت می‌کنید؟»

- سؤال‌های مرتبط با بُعد موقعیت (مکان): به کالبد فیزیکی، محیط کلاس، امکانات فضایی و محدودیت‌های مکانی وقوع تجارب می‌پرداختند. مثال: «فضای کلاس شما چگونه است؟ این فضا چه تأثیری بر تدریس شما داشته است؟»

همه‌ی مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه‌ی مشارکت‌کنندگان ضبط صوتی و سپس کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند. هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۹۰ دقیقه به طول انجامید و پس از هر مصاحبه، پژوهشگر یادداشت‌های میدانی شامل مشاهدات، برداشت‌های اولیه و بازتاب‌های شخصی خود را ثبت کرد تا مبنایی برای تحلیل‌های بعدی فراهم آید.

تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها بر اساس چارچوب پنج‌مرحله‌ای پیشنهادی کلاندینین و کانلی (۲۰۰۰) و با اتکا به منطق روایی انجام شد.

مرحله ۱: ورود به میدان (بودن در میدان و گام نهادن در میان داستان‌ها): پژوهشگر با داستان‌های مشارکت‌کنندگان آشنا شد. جزئیات تجارب زندگی آنان را بررسی کرد. تناسب آنان را برای پژوهش روایی ارزیابی نمود و نحوه‌ی انجام پژوهش را تعیین کرد. این مرحله شامل «در میان» تجارب زیسته‌ی مشارکت‌کنندگان بودن و مذاکره‌ی روابط، اهداف و گذارها بود.

مرحله ۲: از میدان تا متون میدانی (بودن در مکان داستان‌ها): در مرکز محل شکل‌گیری داستان هر مشارکت‌کننده، پژوهشگر روایت را از زوایای مختلف بررسی کرد و انواع داده‌ها را جمع‌آوری و ثبت نمود. متون میدانی شامل پیاده‌سازی کامل مصاحبه‌ها، یادداشت‌های میدانی، مشاهدات مستقیم از کلاس‌ها (در صورت امکان) و اسناد مدرسه‌ای در دسترس بود.

مرحله ۳: تألیف متون میدانی: پژوهشگر اطلاعات زمینه‌ای مرتبط با مطالب گردآوری‌شده از هر مشارکت‌کننده را در اشکال گوناگون، از جمله تجارب منحصربه‌فرد، تاریخچه‌ی شخصی و حرفه‌ای، فرهنگ، مکان‌های ویژه و زمان تاریخی آنان، گردآوری و سازماندهی کرد. همان‌گونه که کلاندینین و کانلی (۲۰۰۰) اشاره کرده‌اند، «تألیف متون میدانی فرایندی تفسیری است» و «نوشتن متون میدانی

بیانگر رابطه‌ی پژوهشگر با مشارکت‌کننده است». در این مرحله، پژوهشگر همواره به دنبال یافتن الگوهای تکراری و نقاط عطف در روایت‌ها بود.

مرحله‌ی ۴: از متون میدانی تا متون پژوهشی (معناکردن تجربه از طریق کدگذاری روایی و بازسازی داستان): داستان‌های گردآوری‌شده و ثبت‌شده از قهرمانان روایت، بر اساس عناصر اصلی دارای معنا همچون زمان، مکان، ساختار، صحنه، شخصیت‌ها و پیرنگ تحلیل و ساختاردهی شدند. در این مرحله، پژوهشگر از دو راهکار تحلیلی کلیدی بهره گرفت:

- کدگذاری روایی: کدگذاری روایی شامل برچسب‌گذاری بخش‌های معنادار از داستان‌ها بر اساس مضامین مشترک و الگوهای روایی بازرونده بود. برای نمونه، بخش‌هایی از روایت‌ها که «فشار زمان و کمبود وقت» را توصیف می‌کردند، به عنوان یک «شخصیت آنتاگونیست بازرونده» در داستان‌های معلمان تحلیل شدند (چیزی که مدام به عنوان مانع در برابر آنان قد علم می‌کرد)، در حالی که بخش‌های مربوط به «یادگیری هم‌تایان و مشارکت دانش‌آموزان» به عنوان یک «مضمون راهبردی و راه‌حل‌آفرین» شناسایی گردید.

- بازسازی داستان: هسته‌ی مرکزی تحلیل روایی در این مرحله بود. پژوهشگر داستان‌های پراکنده و گسسته‌ی هر مشارکت‌کننده را گردآوری، عناصر کلیدی آن‌ها (شامل زمان، مکان، تعاملات، گره‌گاه‌های بحرانی و راه‌حل‌ها) را استخراج و سپس آن‌ها را در یک روایت منسجم، مرتب و معنادار بازآفرینی کرد. این بازسازی، صرفاً خلاصه‌سازی نبود، بلکه بازآفرینی تفسیری خط سیر تجربه‌ی معلمان با تأکید بر چگونگی عبور از چالش‌ها و ساخت معنا بود.

مرحله‌ی ۵: تألیف متون پژوهشی (ترسیم پیرنگ‌های نهایی): در گام نهایی، معانی ساختاریافته و بازساخته‌شده، بار دیگر با استفاده از سه محور فضای روایت پژوهی (زمان، مکان و تعامل) تحلیل و سازماندهی شدند. پژوهشگر با تلفیق مضامین استخراج‌شده از همه‌ی روایت‌ها از خلال این منشور سه‌بعدی، دو پیرنگ اصلی را بازآفرینی کرد:

(۱) «پیرنگ مواجهه با چالش‌های ساختاری و آموزشی» (شامل کمبود زمان، حجم بالای محتوا، کمبود منابع و تجهیزات، و نبود آموزش‌های تخصصی متناسب با کلاس‌های چندپایه).
(۲) «پیرنگ مدیریت چالش‌های تربیتی و فرهنگی» (شامل دوزبانی دانش‌آموزان، مدیریت سنین و جنسیت‌های مختلط، و مشارکت محدود والدین).

همچنین یک پیرنگ فرعی با عنوان «عاملیت و خلاقیت معلم در میان محدودیت‌ها» برای ثبت راهکارهای نوآورانه و عاملیت معلمان در مواجهه با موانع، بازسازی شد.

در سراسر این فرایند پنج‌مرحله‌ای، پژوهشگر پیوسته سؤال‌های راهنمای کلان‌دین و کانلی (۲۰۰۰) را از خود می‌پرسید: «شخصیت‌های این پژوهش چه کسانی هستند؟ چرا می‌نویسم؟ چه چیزی را می‌خواهم منتقل کنم؟ چه بسترهای شخصی، عملی و نظری باید به پژوهش و بروندادهای آن معنا ببخشند؟» این سؤال‌ها به پژوهشگر کمک کردند تا در تمام مراحل، از سطح توصیف صرف فراتر رود و به تفسیر عمیق و معنادار روایت‌ها دست یابد.

اعتباربخشی (قابلیت اعتماد)

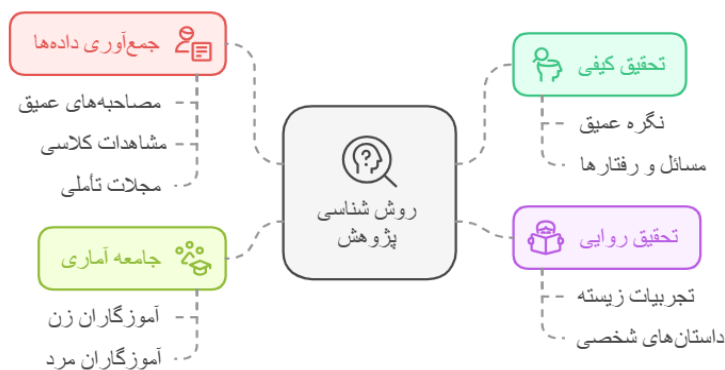
برای افزایش اعتبار، پایایی و بی‌طرفی یافته‌ها و نیز تأمین قابلیت اعتماد، چهار راهکار مکمل به کار گرفته شد:

(۱) بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان: روایت‌های بازساخته‌شده (پیرنگ‌های اصلی و فرعی) با چهار نفر از مشارکت‌کنندگان به اشتراک گذاشته شد تا همخوانی آن‌ها با تجارب زیسته‌شان تأیید گردد. مشارکت‌کنندگان تأیید کردند که بازآفرینی پژوهشگر، جوهره‌ی تجارب آنان را به‌درستی منعکس کرده است.

(۲) مثلث‌سازی: یافته‌های روایی با یادداشت‌های میدانی پژوهشگر، مشاهدات مستقیم از کلاس‌ها (در موارد ممکن) و اسناد مدرسه‌ای موجود مقایسه شدند تا از هم‌سویی داده‌ها از منابع مختلف اطمینان حاصل شود.

(۳) مرور توسط متخصصان: فرایند تحلیل و نتایج حاصل از آن توسط دو نفر از متخصصان آشنا با پژوهش کیفی و روایت‌پژوهی بررسی شد تا سوگیری‌های احتمالی پژوهشگر شناسایی و به حداقل برسد.

(۴) نگهداری دفترچه‌ی تأملات و ایجاد رابطه: پژوهشگر پیش از انجام مصاحبه‌های عمیق، زمان کافی را به ایجاد رابطه‌ی اعتماد و هم‌دلی با مشارکت‌کنندگان اختصاص داد. همچنین در سراسر فرایند پژوهش، یک دفترچه‌ی تأملات مستمر نگهداری کرد تا مفروضات، پیش‌فرض‌ها، احساسات و سوگیری‌های شخصی خود را مستند نماید و از تأثیر ناخواسته‌ی آن‌ها بر تفسیر روایت‌ها جلوگیری کند.



شکل (۱) فرایند روش تحقیق

جنسیت	تحصیلات	رشته تحصیلی	سنوات خدمت در کلاس های چندپایه (به سال)
زن	کارشناسی	مدیریت آموزشی	۲۰ بالای
مرد	کارشناسی ارشد	آموزش ابتدایی	۱۵ تا ۱۹
	دانشجوی دکترا	راهنمایی و مشاوره	۱۴ تا ۱۰
	دکتر	مطالعات برنامه درسی	کمتر از ۱۰
		برنامه ریزی درسی	۱
			۱
			۲
			۷
			۱
			۲
			۱
			۲
			۷
			۸
			۴
			۵
			۱
			۱
			۵

۱) لطفاً بفرمایید مهم‌ترین مسائل و مشکلات کلاس‌های چندپایه (به تفکیک مهم‌ترین مشکلات آموزشی و مهم‌ترین مشکلات تربیتی) چیست؟

۲) راهکارهای عملی به کار گرفته شده توسط شما برای حل هر کدام از این مشکلات چه بوده است؟

۳) در پایان اگر نکته یا پیشنهاد خاصی را مدنظر دارید، مطرح فرمایید.

معلمان چندپایه از استراتژی‌های مختلفی برای غلبه بر چالش‌های منحصر به فرد تدریس دانش‌آموزان از سطوح مختلف تحصیلی در یک کلاس استفاده می‌کنند. در این جا به برخی از روش‌های مؤثر که آن‌ها معمولاً به کار می‌برند، اشاره می‌شود:

بهره‌مند شوند» م. ۳۵ ساله

معلمان برنامه‌های درسی خود را به گونه‌ای تنظیم می‌کنند که به سطوح مختلف مهارت در کلاس پاسخ دهد. این ممکن است شامل استفاده از مأموریت‌های چند سطحی باشد که وظایف بر اساس توانایی‌ها یا علایق دانش‌آموزان تنظیم می‌شود.

هم‌آموزی

«گاهی اوقات، وقتی که دانش‌آموزان بزرگ‌تر به کوچک‌ترها کمک می‌کنند، خودشان هم چیزهای زیادی یاد می‌گیرند» ع. ۴۲ ساله

تشویق دانش‌آموزان بزرگ‌تر یا پیشرفته‌تر به کمک به همسالان کوچک‌تر، همکاری را تقویت می‌کند و یادگیری هر دو گروه را تقویت می‌کند. این روش نه تنها به مدیریت دینامیک‌های کلاس کمک می‌کند بلکه مهارت‌های رهبری را در دانش‌آموزان بزرگ‌تر ایجاد می‌کند.

گروه‌بندی انعطاف‌پذیر

«با تغییر گروه‌ها در هر درس، می‌توانم به همه دانش‌آموزان توجه کنم و آن‌ها را در کنار هم

قرار دهم» ر. ۳۸ ساله

معلمان معمولاً دانش‌آموزان را بر اساس اهداف یا مهارت‌های یادگیری مشترک به گروه‌های کوچک تقسیم می‌کنند. این گروه‌ها می‌توانند به طور مکرر تغییر کنند و امکان حمایت هدفمند و همکاری بین دانش‌آموزان با سنین مختلف را فراهم می‌آورد.

برنامه درسی یکپارچه

«با یکپارچه‌سازی موضوعات، می‌توانم به دانش‌آموزان نشان دهم که چگونه همه چیز به هم

مرتبط است» س. ۳۲ ساله

با یکپارچه‌سازی موضوعات و تم‌ها در سطوح مختلف، معلمان می‌توانند درس‌هایی منسجم ایجاد کنند که به دامنه وسیعی از دانش‌آموزان جذاب باشد. این روش بین‌رشته‌ای به حفظ مشارکت و ارتباط کمک می‌کند.

تکنیک‌های مدیریت کلاس

«ایجاد یک روال مشخص و استفاده از برنامه‌های بصری به ما کمک می‌کند که کلاس را بهتر

مدیریت کنیم» الف. ۳۶ ساله

استراتژی‌های مؤثر مدیریت کلاس، مانند تعیین روال‌های واضح، برنامه‌های بصری و انتظارات رفتاری به حفظ نظم و تمرکز کمک می‌کند. ایجاد یک محیط حمایتی در کلاس به مسئولیت‌پذیری و خودکفایی دانش‌آموزان کمک می‌کند.

ارزیابی و بازخورد منظم

«بازخورد سریع به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بدانند کجا ایستاده‌اند و چه چیزی را باید بهبود

دهند» ن. ۳۱ ساله

ارزیابی‌های مکرر به معلمان این امکان را می‌دهد که پیشرفت دانش‌آموزان را زیر نظر داشته باشند و در صورت نیاز، آموزش را تنظیم کنند. ارائه بازخورد به موقع به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نقاط قوت و زمینه‌های بهبود خود را درک کنند.

توسعه حرفه‌ای و همکاری

«شرکت در کارگاه‌ها و تبادل نظر با همکاران، به من ایده‌های جدیدی برای تدریس می‌دهد» م.

۴۵ ساله

بسیاری از معلمان چندپایه به دنبال فرصت‌های توسعه حرفه‌ای یا همکاری با همکاران برای به اشتراک‌گذاری بهترین شیوه‌ها و منابع هستند. ایجاد ارتباط با سایر معلمان می‌تواند ایده‌ها و استراتژی‌های جدیدی را فراهم کند.

مشارکت والدین

«وقتی والدین و جامعه در فعالیت‌ها مشارکت می‌کنند، یادگیری دانش‌آموزان غنی‌تر می‌شود»

ک. ۳۹ ساله

درگیر کردن والدین و اعضای جامعه می‌تواند حمایت و منابع اضافی را فراهم کند. مشارکت جامعه در فعالیت‌ها یا پروژه‌های کلاسی می‌تواند تجربه یادگیری را غنی‌تر کند.

تأکید بر یادگیری اجتماعی و عاطفی

«ایجاد یک فضای حمایتی کمک می‌کند که همه دانش‌آموزان احساس امنیت کنند و بهتر یاد

بگیرند» ع. ۳۴ ساله

ایجاد یک جامعه کلاسی قوی که بر احترام، همدلی و همکاری تأکید دارد، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا احساس امنیت و ارزشمندی کنند؛ که در یک محیط چندپایه بسیار مهم است.

با پیاده‌سازی این استراتژی‌ها، معلمان چندپایه می‌توانند محیط یادگیری مؤثری ایجاد کنند که به نیازهای متنوع دانش‌آموزان پاسخ دهد و در عین حال بر چالش‌های ذاتی محیط تدریس خود غلبه کنند. در این پژوهش، از دل تحلیل روایت‌های معلمان، ۲ مقوله اصلی (مشکلات آموزشی و مشکلات تربیتی)، ۶ مقوله فرعی و ۱۷ مفهوم اصلی (مؤلفه) شناسایی و استخراج گردید.

جدول (۲) مفاهیم و مؤلفه های اصلی و فرعی به دست آمده از مصاحبه با معلمان کلاس های چند پایه

مفاهیم اصلی شناسایی شده در تجارب معلمان در ارتباط با مشکلات مقوله های فرعی مقوله های اصلی	راهکارهای عملی بکارگرفته شده توسط معلمان
کمبود وقت جهت تدریس کتاب های درسی با حجم زیاد در مدت زمانی کم	تنظیم برنامه درسی صحیح برای تدریس هر درس در هر پایه مشغول کردن پایه های دیگر در حین تدریس درس پایه اصلی با تعیین تکالیف مناسب
کمبود وقت و مدیریت زمان	ثبت فعالیت ها در چک لیست یا دفاتر شاخص آموزشی در خارج از وقت به حداقل رساندن زمان استراحت حذف حضور و غیاب هر روز و هر جلسه حذف انجام کارهای ستادی در هنگام تدریس و آموزش تعیین زمان ارباب و رجوع به خارج از موقع تدریس استفاده از وقت آزاد و تشکیل کلاس فوق برنامه به کارگیری دانش آموزان زرنگ تر پایه های بالاتر جهت راهنمایی و کمک به دانش آموزان ضعیف
محدودیت زمانی جهت ارزیابی فعالیت های دانش آموزان و انجام ارزشیابی	کمک گرفتن از اولیای باسواد جهت تمرین با دانش آموزان کاستن از مطالب بی اساس کتاب های درسی و تدریس مطالبی که با زندگی واقعی دانش آموزان ارتباط دارد. کاهش دادن آمار دانش آموزان کلاس های چند پایه و اختصاص معلمان بیشتر از دو نفر به مدارس روستایی
هم زمانی تدریس چند کتاب در یک زمان دقیقاً	کم کردن حجم تکالیف و آزمون ها جهت توانایی بررسی آنها بررسی تکالیف و فعالیت های دانش آموزان در خارج از وقت تدریس (ساعات بعد از ظهر)
مشکلات آموزشی	آشنایی با تمام محتوای کتاب های درسی ابتدایی و برنامه ریزی جهت تدریس مطالب دارای طولی مشابه در تمام پایه ها با هم

ادامه جدول (۲) مفاهیم و مؤلفه‌های اصلی و فرعی به دست آمده از مصاحبه با معلمان کلاس‌های

چندپایه	
مفاهیم اصلی شناسایی شده در تجارب معلمان در ارتباط با مشکلات	مقوله های اصلی
راهکارهای عملی بکارگرفته شده توسط معلمان	مقوله های فرعی
استفاده از وسایل خود معلم همچون لپ تاپ شخصی	فقدان تجهیزات آموزشی
تأمین تعدادی از وسایل کمک آموزشی در مدرسه با کمک دانش‌آموزان با امکانات موجود و در دسترس	کمبود وسایل کمک آموزشی و عدم استفاده
درخواست و پیگیری از مسئولان جهت رسیدگی بیشتر به وضعیت فیزیکی مدارس روستایی	نامناسب بودن فضای فیزیکی کلاس‌ها
تنظیم برنامه درسی هفتگی بر اساس اهمیت دروس و گنجاندن کتاب‌های مهم و لازم‌التدریس در سه زنگ اول برای هر پایه	تعداد زیاد عناوین درسی
ملاک قرار ندادن بودجه‌بندی پایه‌های اعلام شده	حجم زیاد محتوا
توجه به نکات ضعف دانش‌آموزان و تمرکز بیشتر روی آن‌ها به جای وقت گذراندن بر روی مفاهیم ساده	درسی
افزایش معلومات معلمان کلاس‌های چندپایه با استفاده از شرکت در کارگاه‌ها، همایش‌ها و دوره‌های ضمن خدمت تخصصی با حضور اساتید مجرب و بررسی تجربه کشورهای دیگر	کمبود اطلاعات و تجارب معلمان
تعامل با سایر همکاران جهت کسب تجربه در زمینه حل مشکلات کلاس خود	عدم وجود آموزش‌های لازم
مطالعه منابع مناسب درباره روش‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه و استفاده از تجربه همکاران باتجربه	چندپایه به معلمان خصوص کلاس‌های
	عدم آموزش تخصصی معلمان برای تدریس در کلاس‌های چندپایه
	مشکلات آموزشی

ادامه جدول (۲) مفاهیم و مؤلفه های اصلی و فرعی به دست آمده از مصاحبه با معلمان کلاس های

چند پایه

مفهوم اصلی شناسایی شده در تجارب معلمان در کلاس های چند پایه	مفهوم های اصلی	مفهوم های فرعی	مفهوم های اصلی
راهکارهای عملی بکارگرفته شده توسط معلمان	برنامه ریزی زبانی برای دانش آموزان دوره اول (پایه اول تا سوم) جهت افزایش میزان آشنایی آن ها با زبان فارسی معلم می تواند دانش آموزانی که در حوزه خاصی از تدریس مطالب مشکل دارند به طور جداگانه مورد آموزش قرار دهد. ارتباط نزدیک با اولیای دانش آموزان و دعوت از آنان جهت حضور در کلاس و مشاهده نزدیک مدیریت کلاس توسط معلم	دور پایه بودن دانش آموزان والدین پایه ششم به علت سن دلیل مختلط بودن بلوغ دانش آموزان	مسائل تربیتی و فرهنگی دانش آموزان و خانواده ها
برقراری ارتباط نزدیک با دانش آموزان و اولیای آنان	بروز پایه ششم به مقطع ابتدایی و سخت گیر شدن والدین پایه ششم به علت سن دلیل مختلط بودن بلوغ دانش آموزان	عدم توجه به تدریس مهارت های زندگی با توجه به تاکید صرف بر دانش افزایی	مشکلات تربیتی
اختصاص یک روز در ماه جهت آموزش مهارت های زندگی به صورت نظری و عملی توسط معلم با استفاده از روش های نمایشی، مشاهده ای، فیلم (با استفاده از لپ تاپ)	مسائل تربیتی دانش آموزان به دانش آموزان به دلیل مختلط بودن کلاس ها	موضوع مهم	مشکلات تربیتی
تنظیم قوانین تنبیهی و تشویقی لازم الاجرا برای کنترل دانش آموزان از نظر تربیتی	ایجاد مزاحمت در پایه های پنجم و ششم به علت سنشان و تداخل پایه ها در یکدیگر	دشواری مدیریت و کنترل کلاس	مشکلات تربیتی
قراردادن پایه های اول و دوم و سوم در یک روز و پایه های چهارم و پنجم و ششم در روزهای دیگر	مشکلات کار گروهی در پایه های پنجم و ششم به علت روش تدریس معلم		
استفاده از روش های خاص اداره کلاس چند پایه به ویژه روش گروهی و موضوع محور			

بر اساس یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی چالش‌های کلاس‌های چندپایه و راهکارهای پیشنهادی معلمان، مدل مفهومی مشکلات آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندپایه ارائه شده است. مقوله‌های اصلی مشکلات کلاس‌های چندپایه شامل مشکلات آموزشی و مشکلات تربیتی در شکل شماره ۲ به تصویر کشیده شده است.

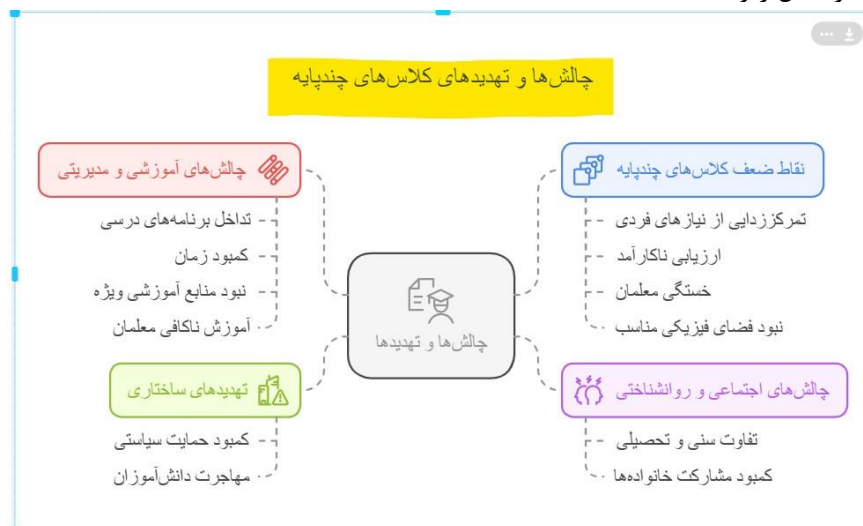


شکل (۲) مشکلات اصلی آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندپایه از دید معلمان

بررسی چالش‌های بیان شده توسط معلمان نشان می‌دهد که بیشترین مشکلات آموزشی کلاس‌های چندپایه عبارت‌اند از: ۱) کمبود وقت و مدیریت زمان، ۲) عدم وجود تجهیزات و امکانات، ۳) حجم زیاد محتوا، ۴) عدم آموزش تخصصی معلمان برای تدریس در کلاس‌های چندپایه. در این میان تأکید تمام مصاحبه‌شوندگان بر مشکل کمبود وقت و مدیریت زمان در کلاس‌های چندپایه، بر اهمیت آن صحنه می‌گذارد. به اعتقاد مصاحبه‌شونده‌ی شماره ۹ با بیش از ۲۴ سال سابقه‌ی تدریس در کلاس‌های چندپایه «یکی از اصلی‌ترین مشکلات در کلاس‌های چندپایه، کمبود وقت است؛ به این معنا که معلم مجبور است در یک کلاسی که به‌طور مثال دانش‌آموزان پایه اول تا ششم در آن حضور دارند شش درس را در کمترین زمان در نظر گرفته شده آموزش دهد، صرف نظر از ارزشیابی ورودی و سنجش آغازین. این امر می‌تواند کیفیت تدریس را به شدت کاهش دهد و در یادگیری دانش‌آموزان اختلال ایجاد کند». در زمینه عدم وجود تجهیزات و امکانات به نظر می‌رسد کمبود سرانه دانش‌آموزی بالاخص در مناطق محروم و روستایی که خانواده‌ها نیز یا حاضر به مشارکت در تأمین هزینه‌ها نمی‌باشند و یا توان کمک مالی به مدرسه را ندارند بیش از مناطق شهری و کلاس‌های تک پایه مشکل‌ساز شده است. مصاحبه‌شونده شماره ۶ «عدم دسترسی به امکانات مناسب آموزشی از قبیل: وسایل کمک

آموزشی، سیستم رایانه‌ای و اینترنت» را از مهم‌ترین چالش‌های کلاس‌های چندپایه مطرح نمود که از نمونه‌های بارز عدم تحقق عدالت آموزشی در این کلاس‌ها می‌باشد. همچنین کوچک بودن فضای کلاس از جهت قرار گرفتن دانش‌آموزان پایه‌های مختلف در کنار هم عامل ایجاد مشکل تمرکز در دانش‌آموزان عنوان شده است.

مشکلات تربیتی کلاس‌های چندپایه بر اساس شکل ۱ مشتمل بر: (۱) مسائل تربیتی و فرهنگی دانش‌آموزان و خانواده‌ها و (۲) دشواری مدیریت و کنترل کلاس می‌باشد. آنچه در این میان بیش از همه مورد تأکید معلمان بوده است، مشکل دوزبانه بودن دانش‌آموزان ذکر شده است. مصاحبه‌شونده‌ی شماره ۶ که ۲۰ سال است در این کلاس‌ها به تدریس مشغول است، در این باره چنین می‌گوید: «در مناطق روستایی که آموزش‌های پیش از دبستان وجود ندارد، دانش‌آموزان پایه اول با ورود به مدرسه در کتاب‌های خود با زبان فارسی مواجه می‌شوند که به دلیل عدم آشنایی با آن، با مشکلات زیادی در درک مفاهیم درسی، خواندن و نوشتن روبرو می‌شوند». در نهایت چالش‌های پیش روی کلاس‌های چندپایه در شکل زیر نشانه داده شده است.



شکل (۳) چالش‌ها

بحث و نتیجه‌گیری

در تحلیل تجارب زیسته‌ی معلمان کلاس‌های چندپایه شهرستان سنندج از مشکلات آموزشی و تربیتی این کلاس‌ها به مواردی اشاره شده است که برخی از آن‌ها در پژوهش‌های پیشین نیز ذکر شده است. پاسخگویی به نیازهای آموزشی و پرورشی دانش‌آموزانی با سن، توانایی، مهارت و از همه مهم‌تر پایه تحصیلی متفاوت در کلاس‌های چندپایه به معلمان مجربی نیاز دارد که بتوانند برای مشکلات فراوان پیش روی خود راه‌حلهایی مناسب بیابند. معلمانی که با درک ملموس مشکلات، به تنها چیزی که می‌اندیشند حل این مشکلات فراتر از بروکراسی پرپیچ و خم امور اداری است.

اولین چالش آموزشی معلمان این کلاس‌ها، کمبود وقت و مدیریت زمان است. مصاحبه‌شوندگان به مواردی همچون «کمبود وقت جهت تدریس کتاب‌های درسی با حجم زیاد در مدت زمانی کم، محدودیت زمانی جهت ارزیابی فعالیت‌های دانش‌آموزان و انجام ارزشیابی و هم‌زمانی تدریس چند کتاب در یک زمان ۴۵ دقیقه‌ای» اشاره کردند. پیشنهادات معلمان جهت حل این مشکل عبارت‌اند از: تنظیم برنامه درسی صحیح برای تدریس هر درس در هر پایه، ثبت فعالیت‌ها در چک لیست یا دفتر شاخص آموزشی در خارج از وقت، مشغول کردن پایه‌های دیگر در حین تدریس درس پایه اصلی با تعیین تکالیف مناسب، به‌حداقل رساندن زمان استراحت، حذف حضور و غیاب هر روز و هر جلسه، حذف انجام کارهای ستادی در هنگام تدریس و آموزش، استفاده از وقت آزاد و تشکیل کلاس فوق برنامه و به‌کارگیری دانش‌آموزان زنگ‌تر پایه‌های بالاتر جهت راهنمایی و کمک به دانش‌آموزان ضعیف. دومین چالش آموزشی معلمان، عدم وجود تجهیزات و امکانات است. از موارد مطرح شده توسط مصاحبه‌شوندگان در این زمینه «فقدان تجهیزات آموزشی، کمبود وسایل کمک آموزشی و عدم استفاده مناسب از وسایل آموزشی به علت هم‌زمانی تدریس و نامناسب بودن فضای فیزیکی کلاس‌ها» می‌باشد. راهکار معلمان جهت حل این مشکلات مشتمل بر استفاده از وسایل خود معلم همچون لپ تاپ شخصی، تأمین تعدادی از وسایل کمک آموزشی در مدرسه با کمک دانش‌آموزان با امکانات موجود و درخواست و پیگیری از مسئولان جهت رسیدگی بیشتر به وضعیت فیزیکی مدارس روستایی می‌باشد. مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ اظهار داشت: «برای جبران کمبود وسایل کمک آموزشی از وسایل دست‌ساز که توسط معلم و دانش‌آموزان ساخته شده استفاده می‌شود.» سومین چالش آموزشی معلمان، حجم زیاد محتوا می‌باشد. مصاحبه‌شوندگان در این زمینه به تعداد زیاد عناوین درسی و حجم زیاد کتب درسی اشاره نمودند. برای حل این مشکل معلمان از راهکارهایی چون «تنظیم برنامه درسی هفتگی بر اساس اهمیت دروس و گنجانیدن کتاب‌های مهم و لازم‌التدریس در سه زنگ اول برای هر پایه، ملاک قرار ندادن بودجه‌بندی پایه‌های اعلام شده، توجه به نکات ضعف دانش‌آموزان و تمرکز بیشتر روی آن‌ها به جای وقت گذراندن بر روی مفاهیم ساده» استفاده کرده‌اند. چهارمین چالش آموزشی کلاس‌های چندپایه عدم آموزش تخصصی معلمان برای تدریس در این کلاس‌ها می‌باشد که از نظر مصاحبه‌شوندگان «کمبود اطلاعات و تجارب معلمان و عدم وجود آموزش‌های لازم در خصوص کلاس‌های چندپایه به معلمان» یکی از مشکلات عمده در این زمینه است. طبق گفته‌ی مصاحبه‌شونده‌ی شماره ۲ «معلمان ما برای تدریس در کلاس‌های چندپایه آموزش ندیده‌اند و هر کس به صورت سلیقه‌ای به دنبال اداره کلاس است». جهت حل این مشکل مصاحبه‌شوندگان پیشنهاداتی همچون «افزایش معلومات معلمان کلاس‌های چندپایه با استفاده از شرکت در کارگاه‌ها، همایش‌ها و دوره‌های ضمن خدمت تخصصی با حضور اساتید مجرب و بررسی تجربه کشورهای دیگر، تعامل با سایر همکاران جهت کسب تجربه در زمینه حل مشکلات کلاس خود و همچنین مطالعه منابع مناسب درباره روش‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه» را ذکر نمودند.

در زمینه مشکلات تربیتی یکی از چالش‌های معلمان مسائل تربیتی و فرهنگی دانش‌آموزان و خانواده‌ها است. «مسائل تربیتی دانش‌آموزان به دلیل مختلط بودن کلاس‌ها، عدم توجه به تدریس

مهارت‌های زندگی با توجه به تأکید صرف بر دانش‌افزایی، ورود پایه ششم به مقطع ابتدایی و سخت‌گیر شدن والدین پایه ششم به علت سن بلوغ دانش‌آموزان و دوزبانه بودن دانش‌آموزان» از جمله مشکلات عمده در این زمینه می‌باشد. مصاحبه‌شونده شماره ۴ در این زمینه بیان داشت: «در برخی مناطق دانش‌آموزان دوزبانه هستند و در دوره اول ابتدایی که مشتمل بر سه پایه اول است، دانش‌آموزان نیازمند یاری بیشتری از جانب معلم برای جا انداختن مطلب هستند.» در مواجهه با این مشکلات، معلمان از راهکارهایی چون: «برقراری ارتباط نزدیک با دانش‌آموزان و اولیای آنان، اختصاص یک روز در ماه جهت آموزش مهارت‌های زندگی به صورت نظری و عملی توسط معلم با استفاده از روش‌های نمایشی، مشاهده‌ای و فیلم، ارتباط نزدیک با اولیای دانش‌آموزان و دعوت از آنان جهت حضور در کلاس و مشاهده نزدیک مدیریت کلاس توسط معلم، برنامه‌ریزی زبانی برای دانش‌آموزان دوره اول (پایه اول تا سوم) جهت افزایش میزان آشنایی آن‌ها با زبان فارسی» استفاده نموده‌اند. چالش تربیتی بعدی دشواری مدیریت و کنترل کلاس می‌باشد. از موارد مطرح شده در این زمینه توسط مصاحبه‌شوندگان «ایجاد مزاحمت پایه‌ها برای هم در حین تدریس یک موضوع مهم، مشکلات کار گروهی در پایه‌های پنجم و ششم به علت سنشان و تداخل پایه‌ها در یکدیگر» است. راهکارهای عملی به کارگرفته شده توسط معلمان مشتمل بر «تنظیم قوانین تنبیهی و تشویقی لازم‌الاجرا برای کنترل دانش‌آموزان از نظر تربیتی، قراردادن پایه‌های اول و دوم و سوم در یک روز و پایه‌های چهارم و پنجم و ششم در روزهای دیگر و استفاده از روش‌های خاص اداره کلاس چندپایه به ویژه روش گروهی و موضوع‌محور» می‌باشد.

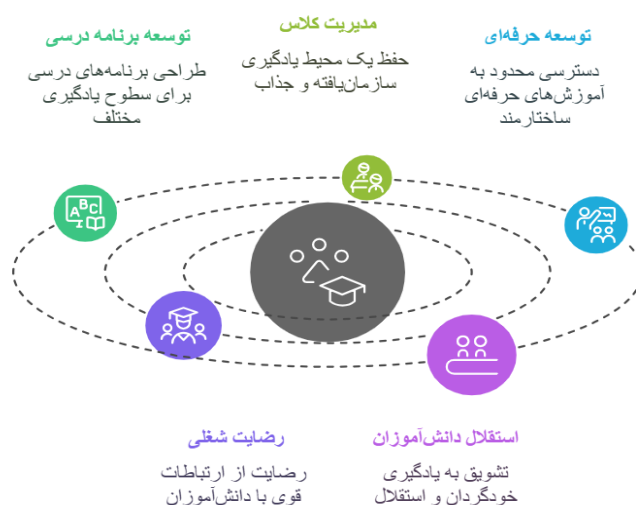
یافته‌های این پژوهش در زمینه‌ی کمبود آموزش‌های تخصصی معلمان چندپایه، با نتایج مطالعه‌ی احمدی‌فر و عبدالملکی (۱۴۰۲) همسو است که نشان دادند صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان چندپایه در استان کردستان به‌ویژه در ابعاد مدیریت کلاس و آموزش تفکیکی در سطح مطلوبی قرار ندارد. همچنین، راهکارهای عملی شناسایی شده در این پژوهش نظیر «برنامه‌ریزی زبانی برای دانش‌آموزان دوزبانه» و «تنظیم برنامه‌ی درسی بر اساس اهمیت دروس»، با مؤلفه‌های پذیرش نوآوری‌های برنامه‌ی درسی که سلیمی، امینی‌باغ و رضایی (۱۴۰۴) معرفی کرده‌اند، هم‌خوانی دارد؛ به‌گونه‌ای که معلمان این پژوهش نیز در سطوح مختلف پذیرش (از آگاهی تا پذیرش فعال) قرار داشتند. همچنین، رحمانی و احمدی (۱۴۰۱) نیز در پژوهشی دیگر بر «کمبود زمان آموزشی» به‌عنوان مهم‌ترین مانع در کلاس‌های چندپایه تأکید کرده‌اند که با یافته‌های پژوهش حاضر کاملاً همسو است و نشان می‌دهد این چالش، فارغ از منطقه‌ی جغرافیایی، یک مسئله‌ی ساختاری در نظام آموزش چندپایه کشور محسوب می‌شود.

با توجه به نتایج حاصل از پژوهش و با لحاظ نمودن کثرت کلاس‌های چندپایه در کشور ما و وجود چالش‌های اساسی در زمینه آموزش تخصصی معلمان برای این کلاس‌ها، به نظر می‌رسد ضرورت وجود دوره‌های تربیت معلم ویژه‌ی کلاس‌های چندپایه اجتناب‌ناپذیر است. آشنایی با روش‌های تدریس ویژه‌ی کلاس‌های چندپایه با تأکید بر مدیریت زمان جهت تدریس عناوین متعدد درسی در یک زمان برای چندین پایه و توجه به عوامل فرهنگی، تربیتی و روانی دانش‌آموزان در این کلاس‌ها

را می‌توان سرلوحه اهداف و برنامه‌های این آموزش‌ها قرار داد. همچنین در این زمینه می‌توان با برگزاری همایش‌های تخصصی و دعوت از معلمان کلاس‌های چندپایه به صورت فصلی یا ماهانه در اعتلای سطح معلومات این معلمان گام برداشت. این نتایج با یافته‌های پژوهش بشیری حدادان و همکاران (۱۳۹۴) همسویی دارد. به اعتقاد پراوال پروک^۱ (۱۹۹۵) معلمان باید از طریق آموزش یا دوباره‌آموزی یاد بگیرند که چگونه تدریس خود را مؤثرتر و موفق‌تر سازند یا از تجربیات معلمان با تجربه، بهره‌مند شوند. از طرفی با توجه به مشکلات تدریس کتاب‌های درسی‌ای که مخصوص کلاس‌های تک پایه طراحی شده‌اند، و در کلاس‌های چندپایه نیز علیرغم محدودیت زمان و حضور پایه‌های مختلف در کنار هم مورد استفاده قرار می‌گیرند، بازنگری در تدوین کتاب‌های درسی متناسب با کلاس‌های چندپایه الزامی است: کتاب‌هایی که هم مطابق با اهداف برنامه درسی ملی باشند و هم مرتبط با واقعیت‌های کلاس‌های چندپایه. نتایج پژوهش ابراهیمی (۱۴۰۰) نیز مبین لزوم طراحی و تدوین برنامه‌ای جامع متناسب با شرایط کلاس‌های چندپایه با همان اهداف توسعه ملی و وفادار به برنامه درسی ملی و با در نظر گرفتن ویژگی‌های فرهنگی، زبانی و منطقه‌ای کلاس‌های چندپایه است.

چالش‌های پیش روی معلمان چندپایه

درک چالش‌ها و پاداش‌های آموزش چندپایه



شکل (۴) چالش‌های مورد اشاره

^۱ Pravalpruk (1995)



شکل (۵) پیشنهادات برگرفته از متن پژوهش

در اینجا چند پیشنهاد بر اساس تحلیل روایت‌های معلمان چندپایه ارائه می‌شود:

۱. توسعه دوره‌های آموزشی تخصصی

پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزشی ویژه‌ای برای معلمان چندپایه طراحی و ارائه شود که بر روی استراتژی‌های تدریس، مدیریت کلاس و آموزش تفکیکی تمرکز داشته باشد. این دوره‌ها می‌توانند شامل کارگاه‌های عملی و تبادل تجربیات با معلمان مجرب باشند.

۲. ایجاد شبکه‌های حمایتی

ایجاد شبکه‌های همکاری میان معلمان چندپایه می‌تواند به تبادل ایده‌ها و بهترین شیوه‌ها کمک کند. این شبکه‌ها می‌توانند به صورت آنلاین یا محلی تشکیل شوند تا معلمان بتوانند به راحتی با یکدیگر در ارتباط باشند و از تجربیات یکدیگر بهره‌مند شوند.

۳. مشارکت خانواده‌ها در فرآیند یادگیری

تشویق والدین به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری می‌تواند به تقویت ارتباط بین خانه و مدرسه کمک کند. برگزاری جلسات منظم با والدین و دعوت از آن‌ها به مدرسه برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی می‌تواند به افزایش حمایت از دانش‌آموزان منجر شود.

۴. استفاده از منابع محلی

معلمان می‌توانند از منابع و امکانات محلی برای غنی‌سازی محتوای آموزشی و برگزاری فعالیت‌های عملی استفاده کنند. به عنوان مثال، دعوت از متخصصان محلی یا استفاده از مکان‌های عمومی برای برگزاری کلاس‌ها می‌تواند به یادگیری عمیق‌تر کمک کند.

۶. ارزیابی مستمر و انعطاف‌پذیر

سیستم‌های ارزیابی باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که به معلمان و دانش‌آموزان امکان دهند پیشرفت را به‌طور مستمر زیر نظر داشته باشند. این ارزیابی‌ها باید انعطاف‌پذیر باشند تا به نیازهای خاص هر دانش‌آموز پاسخ دهند.

محدودیت‌های پژوهش

پژوهش حاضر با وجود غنای داده‌های کیفی، با محدودیت‌هایی همراه بود. اتکا به مصاحبه به‌عنوان ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، ممکن است برخی از ابعاد ناآگاهانه‌ی تجربه را از دید پژوهشگر پنهان نگه داشته باشد. محدودیت زمانی پژوهش اجازه‌ی مشاهده‌ی طولانی مدت کلاس‌ها را نداد تا روایت‌های گفته‌شده با رفتارهای عملی معلمان تطابق داده شوند. با این حال، تلاش شد تا با رعایت ملاک‌های چهارگانه‌ی گوبا و لینکلن (اعتبار، قابلیت انتقال، قابلیت اعتماد و تأییدپذیری)، اعتبار یافته‌ها تا حد ممکن افزایش یابد.

پیشنهادهای پژوهشی

بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهای زیر برای پژوهش‌های آتی ارائه می‌شود:

۱. انجام پژوهش‌های روایت‌پژوهی در سایر شهرستان‌های استان کردستان و همچنین مناطق روستایی سایر استان‌ها برای دستیابی به الگوهای متنوع‌تر از تجارب معلمان چندپایه.
۲. طراحی پژوهش‌های ترکیبی (کمی-کیفی) برای سنجش میزان تأثیر راهکارهای عملی شناسایی‌شده (مانند آموزش تفکیکی و هم‌آموزی) بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان چندپایه.
۳. انجام پژوهش‌های طولی برای بررسی تغییرات تجارب معلمان چندپایه در گذر زمان و تأثیر دوره‌های ضمن خدمت بر کیفیت تدریس آنان.
۴. مطالعه‌ی تطبیقی تجارب معلمان چندپایه در کشورهای مختلف با رویکرد روایت‌پژوهی برای شناسایی راهکارهای نوآورانه و بومی‌سازی‌شده.
۵. آسیب‌شناسی برنامه‌های درسی موجود و ارائه‌ی الگوی طراحی برنامه‌ی درسی متناسب با کلاس‌های چندپایه با مشارکت خود معلمان.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از تمامی معلمان گرانقدر کلاس‌های چندپایه‌ی شهرستان سنندج که با صبر و حوصله تجارب ارزشمند خود را در اختیار پژوهشگران قرار دادند، صمیمانه سپاسگزاری می‌گردد. این پژوهش با حمایت مالی هیچ سازمان یا نهادی انجام نشده است.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع مالی، حرفه‌ای یا شخصی در ارتباط با انجام این پژوهش و انتشار آن وجود ندارد.

منابع

- ابراهیمی، سارا. (۱۴۰۰). مرور نظام‌مند مطالعات کلاس‌های چندپایه. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، سال هجدهم، دوره دوم، شماره ۴۴ (پیاپی ۷۱)، پاییز ۱۴۰۰، ۱۰۱-۱۳۱.
- احمدی‌فر، ر و عبدالملکی، ش. (۱۴۰۲). ارزیابی کیفیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان چندپایه مطالعه موردی (معلمان چندپایه استان کردستان). *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۸(۳)، ۶۵-
<https://doi.org/10.48310/tpd.2024.14755.151078>.
- انصاری، افشین؛ حسینی کریم‌آباد، اشکان. (۱۳۹۸). توصیف تجارب زیست شده‌ی معلمان دوره‌ی ابتدایی در مورد کلاس‌های چندپایه (مطالعه موردی: کلاس‌های چندپایه اداره آموزش و پرورش منطقه انزل). *پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، سال دوم، آبان ۱۳۹۸، شماره ۱۷، ۱۶-۳۱.
- آقازاده، محرم. فضلی، رخساره. (۱۳۸۹). *راهنمای آموزش در کلاس‌های چندپایه*. تهران، آبیژ.
- بشیری حدادان، گلثوم. محمودی، فیروز. رضاپور، یوسف و ادیب، یوسف. (۱۳۹۴). توصیف تجارب و ادراک معلمان و کارشناسان از آموزش در کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلبر. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، دو فصلنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد: سال بیست و دوم-دوره جدید شماره ۷، پاییز و زمستان ۱۳۹۴، ۱۰۷-۱۲۰.
- بهمن‌نیا، سینا؛ محمودیان، آذر. (۱۳۹۶). شیوه اداره و مدیریت کلاس درسی چندپایه. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳(۲ و ۱)، ۱۴۴-۱۳۵.
- حبیبی، آرش. منظم، ساناز. (۱۴۰۱). *کتاب روایت پژوهی*. تهران، انتشارات نارون.
- حسینی، سیده هاجر. (۱۳۹۳). *مطالعه تطبیقی وضعیت حرفه‌ای و نظام تربیت معلم کلاس‌های چندپایه ایران با کانادا، یونان و اندونزی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی.
- خنیفیر، حسین. مسلمی، ناهید. (۱۳۹۷). *اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی*. چاپ دوم، تهران، انتشارات نگاه دانش.
- رحمانی، ط؛ احمدی، ک. (۱۴۰۱). تحلیل چالش‌های زمان‌بندی در کلاس‌های چندپایه: روایت‌های معلمان سنندجی. *فصلنامه مطالعات آموزش و پرورش تطبیقی*، ۱۴(۳)، ۸۹-۱۱۰.
- رضوی، سیدمصطفی؛ اکبری، مرتضی. جعفرزاده، مرتضی و زالی، محمدرضا. (۱۳۹۲). *بازکاوی روش تحقیق آمیخته*. چاپ دوم، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.
- رئوف ضیایی، رضا. (۱۳۶۹). *برنامه‌ریزی، تدریس و اداره کلاس‌های چندپایه*. تهران، مرکز تربیت معلم.
- سلیمی، ج؛ امینی‌باغ، ع؛ رضایی، ک. (۱۴۰۴). تحلیل عوامل مؤثر بر پذیرش نوآوری‌های برنامه درسی در بین معلمان مقطع ابتدایی بر اساس مدل پذیرش مبتنی بر توجه (CBAM). *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۱۰(۱)، ۱۸۳-۱۴۹.
<https://doi.org/10.48310/tpd.2025.18345.1844>

- سمیعی، احمد. (۱۳۹۲). معلمان چندپایه، کلاس‌های چندپایه. رشد معلم (۷)، ۱۶-۱۲.
- سیدکلان، سید محمد؛ حیدری، عبدالحسین. (۱۳۹۹). ارزیابی مدیریت کلاس‌های درس چندپایه مدارس ابتدایی از دیدگاه راهبران آموزشی. *دوفصلنامه پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، دوره ششم، شماره ۱۳، پاییز و زمستان ۱۳۹۹.
- صالحی، ذاکر. (۱۳۸۰). مقایسه کارایی و بازدهی معلمان و موفقیت تحصیلی دانش آموزان در کلاس‌های چندپایه و تک پایه. گزارش طرح تحقیقی، سازمان آموزش و پرورش آذربایجان شرقی.
- صمدیان، صمد. (۱۳۸۵). شیوه اداره و تدریس در کلاس‌های چندپایه. تبریز
- عبدی، حسن. (۱۳۸۳). بررسی مشکلات آموزشی کلاس‌های چندپایه. گزارش طرح تحقیقی، سازمان آموزش و پرورش آذربایجان شرقی.
- عبدی، س. (۱۳۹۸). مشکلات اجرای برنامه‌ی درسی در کلاس‌های چندپایه‌ی منطقه موسیان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- فرجی، علی. (۱۳۷۹). بررسی کیفیت آموزشی کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی. گزارش طرح تحقیقی، سازمان آموزش و پرورش آذربایجان شرقی.
- قنبری، مهدی؛ نیکخواه، محمد. (۱۳۹۶). معلمان کلاس‌های چندپایه فرصت‌ها و محدودیت‌های این کلاس‌ها را چه چیزی می‌دانند؟ توسعه حرفه‌ای معلم، سال دوم، تابستان ۱۳۹۶، شماره ۲ (پیاپی ۴)، ۶۶-۵۵.
- کریمی، محمدصادق؛ غفوری، خالد. (۱۳۹۷). مزیت‌ها و محدودیت‌های کلاس‌های چندپایه بر اساس تجارب زیسته معلمان کلاس‌های چندپایه. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*، سال سوم، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۷، ۷۴-۵۹.
- مرادی، حافظ؛ بیگدلی، محمد. (۱۳۹۵). مدیریت زمان در تدریس کلاس‌های چندپایه. زنجان، آذر کلک.
- مرتضوی‌زاده، حشمت الله. (۱۳۸۷). راهنمای تدریس در کلاس‌های چندپایه. تهران، عابد.
- مرکز نوآوری‌های آموزشی. (۱۴۰۲). آموزش چندپایه در ایران: نیازسنجی و راهبردهای عملیاتی.
- مکوسانا، کنعان؛ کاپیسا، مارس جویس. (۱۳۸۶). خودآموز تدریس چندپایه. ترجمه محرم آقازاده. تهران، آبیژ.
- نظری، ا. (۱۳۹۹). شناسایی منابع استرس‌شغلی در معلمان چندپایه: مطالعه کیفی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه زنجان.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۴۰۲). راهکارهای نوین مدیریت کلاس‌های چندپایه در مناطق روستایی کردستان. شناسه طرح: ۱۴۰۲/۱۲۱ www.medu.ir/research/1211402
- وکیلی قیصریان، لیل. (۱۳۹۰). چالش‌های تدریس در مناطق روستایی مطالعه موردی در منطقه موچش کردستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه کردستان.
- Abbasi, F., Hejazi, E., & Hakimzadeh, R. (2020). Lived Teachers' Living Experience of Teaching Opportunities and Challenges in the Student Education Network (Shad): A Phenomenological Study. *Journal of Research in Teaching*, 8(3), 87-105.

- Beukes, F.C. (2008). *Managing the effects of multi-grade teaching on learner performance in Namibia* (Doctoral dissertation, University of Johannesburg).
- Kucita, P., Kivunja, C., Maxwell, T. W., & Kuyini, B. (2013). Bhutanese stakeholders' perceptions about multi-grade teaching as a strategy for achieving quality universal primary education. *International Journal of Educational Development*, 33, 206-212.
- Little, A.W. (۲۰۰۱). *Education for All and Multi-grade Teaching: challenges And opportunities*, Dordrecht, Netherlands, Springer.
- Mathot, G.B. (2001). *A handbook for teachers of multi-grade classes*. UNESCO.
- Msimanga, M.R. (2019). Managing the use of resources in multi-grade classrooms. *South African Journal of Education*, 39(3), 1-9.
- Mulryan, C. (۲۰۰۷). The preparation of teachers for multi-grade teaching. *Teaching and Teacher Education*, ۲۳, ۵۰۱-۵۱۴.
- Pravalpruk, Kowit. (۱۹۹۵). *Partnerships in teacher development for a new Asia. Report of an international conference*, UNESCO, ۱۱۱-۱۴۱.
- Ramrathan, L., & Mzimela, J. (2016). Teaching reading in a multi-grade class: Teachers' adaptive skills and teacher agency in teaching across Grade R and Grade 1. *South African Journal of Childhood Education*, 6(2), 1-8.
- Yacub, J.O. & Pallada, M.T. (2023). The Lived Experiences of Multigrade Teachers in the New Normal. *Industry and Academic Research Review*, 4 (1), 192-198.