

بازنمایی تجارب معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی از چالش‌های نظام آموزشی

سید حشمت‌الله مرتضوی زاده^۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۳

DOI: 10.30497/esi.2023.244927.1647 

چکیده

همگام با تغییرات صورت‌گرفته در نظام آموزشی کشورمان، پس از تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در آموزش دوره ابتدایی نیز تغییراتی ایجاد شد که چالش‌هایی را در پی داشت. در همین راستا، هدف اصلی از تحقیق حاضر، بازنمایی تجارب معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی استان قم در خصوص چالش‌های نظام آموزشی بوده است. این پژوهش به صورت کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی انجام شده و جامعه آماری آن، شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی بوده است که به طور مداوم، بیش از سه سال پیاپی منتهی به سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به دانش‌آموزان چندین پایه در یک مدرسه آموزش داده‌اند. نمونه‌گیری نیز با استفاده از شیوه هدف‌مند ملاک‌محور با رعایت اصل اشباع نظری از طریق مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختارمند انجام شده است و داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون تحلیل شده‌اند. برای اعتباربخشی به داده‌ها از دو راهبرد بازبینی اعضا و تحلیل همگنان استفاده شده و برای بررسی پایایی، نوشته‌ها واکاوی و سعی شده است طی فرایند رمزگذاری، معنای رمزها تغییر نکند. یافته‌ها نشان می‌دهند تجربه معلمان روستایی در نظام آموزشی، در سه مضمون کلی، شامل چالش‌های حرفه‌ای، چالش‌های سازمانی و چالش‌های رابطه‌ای مشخص شده است و این سه مضمون کلی به استخراج شانزده مضمون فرعی انجامیده‌اند. عرضه آموزش‌های ضمن خدمت تخصصی آموزش در نظام آموزشی، ایجاد بسترهای لازم، و ارتقای سطح آگاهی والدین در خصوص تقویت رابطه خانوادگی و مدرسه از توصیه‌های این پژوهش است.

واژگان کلیدی: نظام آموزشی، دوره ابتدایی، مدارس روستایی، کلاس چندپایه، تجارب زیسته معلمان.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۷، تهران، ایران.

بیان مسئله

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با اتکا به آموزه‌های قرآن و اسناد بالادستی ای همچون سند چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران و نقشه جامع علمی کشور (سجادی، سلحشوری، یوسف‌زاده و سراجی، ۱۴۰۱) در سال ۱۳۹۰ و در راستای تعالی بخشی سرمایه‌های انسانی کشور و ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت تدوین شده است؛ اما در حال حاضر، با وجود گذشتن بیش از ده سال از تصویب و ابلاغ این سند، به رغم تلاش‌های سیاست‌گذاران و مجریان آموزشی، موفقیتی چشمگیر در روند اجرای آن دیده نمی‌شود (بختیاری و دهقانی، ۱۴۰۱).

در این سند، ۲۳ هدف عملیاتی برای بهبود عملکرد نظام آموزش و پرورش ترسیم و ۱۲۵ راهکار به منظور دستیابی به این مهم ذکر شده است. رابطه هدف‌های عملیاتی و راهکارهای مربوط به آن‌ها بدین صورت است که هر راهکار برای هدفی که ذیل آن آمده، جنبه اصلی و برای برخی هدف‌های دیگر، جنبه مکمل دارد. یکی از راهکارهای تحقق‌یافتن هدف عملیاتی بازننگری و بازمهندسی ساختارها و رویه‌ها و روش‌ها، راهکار ۸-۲۱ است که به استقرار و به‌کارگیری نظام دُوری^۱ در سازمان‌دهی معلمان در سه پایه ابتدایی منجر شده است (وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)؛ از این روی، نظام دوری به یکی از طرح‌های مهم و اساسی وزارت آموزش و پرورش مبدل شده است که استقرار اصولی آن بر بهبود و ارتقای فرایند یادگیری دانش‌آموزان دبستانی، تأثیری شگرف و عمیق دارد. پس از تصویب و ابلاغ رسمی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و لزوم اجرای دقیق و صحیح آن مقرر شد در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ طرح نظام دوری به صورت آزمایشی در ده درصد از مدارس ابتدایی شهری کشور اجرا شود. این طرح از همان ابتدا با موانع و مشکلات متعددی روبه‌رو شد که اجرای آن را با چالش‌های اساسی و پرشمار مواجه می‌کرد. از مهم‌ترین این چالش‌ها می‌توان آماده‌نبودن زیرساخت‌های^۲ لازم جهت تفکیک دوره‌های اول و دوم مقطع ابتدایی در دو آموزشگاه مستقل و همچنین انجام‌نشدن آموزش‌ها، و ناآگاهی و بی‌اطلاعی معلمان را ذکر کرد. زیرساخت‌ها در فرایند

1. Looping
2. Infrastructure

آموزش و یادگیری، نقشی مهم دارند و به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا فرایندهای تدریس و یادگیری را به صورتی مؤثر پی گیرند (Febriana, Nurkamto, Rochsantiningih and (Muhtia, 2018).

با وجود کاستی‌های ذکر شده، برخی استان‌ها به صورت محدود، موفق شده‌اند نظام دوری را اجرا کنند؛ اما تعداد زیادی از آموزگاران مدارس چندپایه روستایی به صورت داوطلبانه، بیش از سه سال، گروه‌هایی ثابت از دانش‌آموزان را تعلیم می‌دهند؛ در حالی که اغلبشان از نظام دوری هیچ اطلاعی ندارند.

نظام دوری، یک رویکرد آموزشی- تربیتی است که در آن، گروه‌های دانش‌آموزی یک یا چندین پایه از سوی یک معلم در سال‌های متوالی آموزش می‌بینند (Comer, 2023)؛ به دیگر سخن، مفهوم دوری به گروه‌هایی از دانش‌آموزان اشاره می‌کند که طی دو یا چند سال، یک معلم آنان را آموزش می‌دهد (Hill and Jones, 2018). در این راهبرد، در پایان سومین یا چهارمین سال و گاهی هم بیشتر، معلم نظام دوری از کلاس جدا و معلم دیگری جایگزین او می‌شود. آموزش دوری به نام‌های متعددی از قبیل تدریس چندساله^۱، چرخش^۲، تدریس دو دوره‌ای^۳، پیشرفت دانش‌آموز- معلم^۴، گروه‌بندی مداوم^۵، تیم‌های پیشرفت^۶ و آموزش چندساله^۷ معروف است (Barger, 2013). مفهوم نظام دوری، پدیده‌ای جدید نیست؛ بلکه سال‌ها در حوزه آموزش وجود داشته (Tourigny, Plante and Raby, 2020) و استفاده از این روش در کلاس‌های درس در حال افزایش یافتن است (Hall, 2021). آموزش دوری را در سال ۱۹۹۷ جیم گرانت^۸ ابداع کرد؛ بدین صورت که در مدرسه‌ای یک‌اتاقی در ایالات متحده، یک معلم چندین سال به یک گروه از دانش‌آموزان آموزش می‌داد (Hall, 2021). زیمل^۹ (1998) در این حوزه، به کشورهایمانی مانند آلمان و مدارس

-
1. Multi-Year Teaching
 2. Rotation
 3. Two-Cycle Teaching
 4. Student-Teacher Progression
 5. Persistent Grouping
 6. Progression Teams
 7. Multiyear Instruction
 8. Jim Grant
 9. Simel

والدورف^۱ به عنوان عوامل اثرگذار بر رویه های نظام دوری با برخی تفاوت های مشخص اشاره کرده است. در مدارس والدورف که رودولف اشتاینر^۲ در سال های پس از جنگ جهانی اول، آن ها را در اشتوتگارت آلمان تأسیس کرد، گروه های معلم و دانش آموزان کلاس های اول تا هشتم در کنار هم نگهداری می شدند (Little and Little, 2001). این کلاس ها عمدتاً از نوع تک پایه بودند و به کلاس های روستایی و چندپایه اشاره نشده است. واقعیت این است که دانش آموزان مناطق روستایی نیز به آموزش نیاز دارند؛ حتی اگر تعداد کمی از آن ها در یک پایه گنجانده شوند (Ramrathan and Mzimela, 2016). امکانات محلی و ویژگی های خاص زندگی در روستا مانند کم جمعیت بودن مناطق روستایی، فاصله زیاد آن ها با مناطق شهری و پرجمعیت، فرهنگ غالب در روستاها، وضعیت خانوادگی و فضای فیزیکی مدارس بر روند تدریس و یادگیری در مناطق روستایی مؤثرند و معلمان را با فرصت ها و یا چالش هایی مواجه می کنند (وکیلی قصریان، ۱۳۹۰). تحقیقات انجام شده درباره آموزش در مناطق روستایی و به ویژه کلاس های چندپایه در ایران نشان می دهد این آموزش ها مشکلات و چالش های فراوان دارند و نتوانسته اند از کارایی لازم در این مناطق برخوردار باشند. مشکلاتی همچون ترک تحصیل، افت تحصیلی و بی انگیزگی برای تحصیل، در این مناطق نسبت به مناطق شهری، بسیار بیشتر است (سپیدنامه، مؤمنی و سلیمان نژاد، ۱۳۹۵)؛ همچنین کلاس های چندپایه روستایی با چالش های متعدد دیگری مانند کمبود وقت (Cahapay, 2020)، ناهمگونی^۳ گروه های سنی (Hyry-Beihammer and Hascher, 2015)، حمایت ناکافی والدین از تحصیل فرزندان، نظارت نکردن والدین بر تحصیل فرزندان خود (Du Plessis and Mestry, 2019)، غیبت های مکرر دانش آموزان (Naparan and Ivy Leigh P. Castañeda, 2021)، کمبود معلمان باتجربه (Hedges, 2002)، بی تجربگی معلمان (Parveen, Khalid and Rashid, 2023) و وجود نداشتن فرصت جهت شرکت کردن در دوره های ضمن خدمت (Bernard and Unicef, 2002) روبه رو هستند.

1. Waldorf Schools
2. Rudolf Steiner
3. Heterogeneity

علاوه بر آنچه گفتیم، در اغلب مدارس روستایی تک‌پایه و چندپایه ایران در مناطق دوردست، معلمان تازه‌کار، سرباز- معلمان و معلمان حق‌التدریس به‌کار گرفته می‌شوند؛ حال آنکه مدیریت‌کردن و آموزش‌دهی در این کلاس‌ها نیازمند توانایی‌های ویژه‌ای است که در آنان وجود ندارد (عظیمی آقبلاغ و محمودی، ۱۳۹۸). برخی از این افراد پس از یک سال آزمایش و خطا مدرسه محل تدریس خود را تغییر می‌دهند و برخی دیگر از آن‌ها بدون برخورداری از حداقل مهارت‌های پداگوژی تا چندین سال در همان مدرسه‌ها به‌صورت آموزش دوری، کار خود را ادامه می‌دهند (مرتضوی زاده، ۱۳۹۷).

با توجه به اهمیت آموزش دوری در ارتقاداتن کیفیت یادگیری، مطالعات مختلفی در خارج از کشورمان در این زمینه صورت گرفته که در آن‌ها عمدتاً بررسی فرصت‌ها و مزایای آن، موردنظر بوده است؛ چنان‌که هال (2021) معتقد است مشکلات مرتبط با نظام دوری، اندک‌اند و بسیاری از آن‌ها را می‌توان با برنامه‌ریزی حل کرد؛ باوجود آن به‌نظر می‌رسد تاکنون، مشکلات و چالش‌های نظام دوری به‌صورت مستقل بررسی نشده؛ گرچه در برخی تحقیق‌ها به‌شکل پراکنده، به مشکلات و چالش‌های این نظام اشاره شده است؛ درحالی که آموزش دوری هم مزایایی دارد و هم معایبی، و تنها در صورتی برای دانش‌آموز و معلم، مفید است که هر دو طرف، مایل به مشارکت در آن باشند (Meeks, 2008).

اجرای نظام دوری به‌صورت شایسته و درست، نیازمند صورت‌گرفتن حمایت کافی از جانب مدیر، والدین دانش‌آموز ثبت‌نام‌شده و یک معلم مؤثر است. معلمانی که تصمیم می‌گیرند در سال بعد، آموزش را با دانش‌آموزان کلاس خود ادامه دهند، با چالش یادگیری برنامه درسی و مجموعه استانداردهای کاملاً جدید روبه‌رو می‌شوند (Riley, 2014). دوری بودن آموزش، ممکن است به پیشرفت حرفه‌ای بیشتری نیاز داشته باشد. برای آماده‌شدن آموزش در پایه جدید، نه‌تنها آموزش‌های دیگری لازم است؛ بلکه معلمان باید برنامه درسی پایه جدید را بیاموزند و با برنامه درسی جدید نیز آشنا شوند (Riley, 2014). آموزش دوری برای والدین نیز چندین نگرانی را ایجاد می‌کند. شایع‌ترین نگرانی در این حوزه، آن است که احتمال دارد کودک آنان به‌مدت دو یا چند سال در کلاس معلمی آموزش ببیند که ممکن است ناکارآمد باشد (Hitz, Somers and Jenlink, 2007)؛ حال آنکه در برنامه درسی ملی (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)، معلم نقش

مرجعیت دارد و کلید اصلی آموزش و پرورش در دستان اوست و هرگونه آموزشی برای بهبودبخشیدن جنبه‌های مختلف روش‌های تدریس، بر یادگیری دانش‌آموزان و سازگاری آن‌ها با مدرسه اثرهای عمیق می‌گذارد.

یکی از مسائل مربوط به نظام دوری، تضاد شخصیتی والدین و معلم است. در این حالت، با توجه به نظر مدیر مدرسه، فرزند این والدین اجازه خواهد داشت در پایه بعدی در همان کلاس و نزد همان معلم، تحصیلات خود را ادامه دهد (Hitz, Somers and Jenlink, 2007).

یکی از دیگر دغدغه‌های والدین، نگرانی آنان درخصوص آموزش دوری یک تضاد شخصیتی بالقوه بین معلم و یک کودک، و درگیری بین یک کودک با دیگر کودکان در کلاس درس است (Hitz, Somers and Jenlink, 2007). از جمله نگرانی‌های اصلی والدین درخصوص نظام دوری، ارتباط بین دانش‌آموز و معلم در صورت ناکارآمد بودن معلم است (Hall, 2021)؛ همچنین یکی از چالش‌های مدارس روستایی، بی‌کفایتی^۱ معلمان است (Febriana, Nurkamto, Rochsantiningsih and Muhtia, 2018). به گفته تامپسون، فرنز و میلر^۲ (2009)، والدین نمی‌خواهند فرزندشان به مدت دو سال یا بیشتر در کنار معلم ناکارآمد قرار گیرد. کلینزینگ^۳ (2019, Cited in: Hall, 2021) خاطر نشان کرده است اگر دانش‌آموزی به مدت دو سال یا بیشتر تحت آموزش معلمی ناکارآمد قرار گیرد، نظام دوری مؤثر نخواهد بود و حتی ممکن است مضر هم باشد (Hall, 2021).

یک چالش دیگر درخصوص نظام دوری، زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز جدید وارد کلاسی می‌شود که در آن، همکلاسی‌هایش از سال تحصیلی قبل با هم بوده‌اند. در این حالت، ممکن است دانش‌آموز جدید، نادیده انگاشته شود و احساس انزوا کند؛ زیرا همکلاسی‌هایش از قبل با یکدیگر، معلم و کلاس درس آشنا هستند (Hitz, Somers and Jenlink, 2007)؛ همچنین قوانین و رویه‌ها در سال قبل ایجاد شده است و در طول این مدت، دانش‌آموزان آن‌ها را تمرین کرده‌اند؛ بنابراین، احتمالاً ورود به چنین موقعیتی برای

1. Inadequacy
2. Thompson, Franz and Miller
3. Klinzing
4. Left Out

دانش‌آموز جدید، ناراحت‌کننده خواهد بود (Little and Dacus, 1999)؛ با وجود آن، چالش‌های مرتبط با نظام دوری، عبارت‌اند از توانایی یا تمایل معلم برای سازگاری با سطوح مختلف سنی و یافتن تناسبی قابل توجه میان معلم و دانش‌آموز. اگر معلم با دانش‌آموز سازگار نباشد، احتمال ایجاد روابط منفی بین آن‌ها و بروز پیامدهای ناشی از آن در سال‌های بعد، به قوت خود باقی است. درنهایت، این نگرانی وجود دارد که کودکی که طی چند سال آموزش دیدن، به یک معلم عادت کرده است، نتواند در مقطع بعدی، با معلم جدید سازگار شود یا این کار برایش دشوار باشد (Hill and Jones, 2018).

به عقیده‌های تاور^۱ (2009)، نظام دوری در سال‌های اخیر بر دانش‌آموزان روستایی که به لحاظ اقتصادی، محروم هستند، اثر منفی گذاشته است. هیل و جیمز (2018) در پژوهشی نتیجه گرفته‌اند تفاوتی معنادار در نمرات خواندن یا نوشتن بین دانش‌آموزانی که در کلاس‌های آموزش دوری شرکت کرده‌اند با دانش‌آموزانی که در کلاس‌های بدون آموزش دوری شرکت می‌کنند، وجود نداشته است. کایو^۲ (2009) در پژوهشی نتیجه گرفته است تفاوتی معنادار به لحاظ توانایی خواندن بین دانش‌آموزان آموزش‌دیده در نظام دوری و دانش‌آموزان عادی وجود ندارد. کومر^۳ (2023) در پژوهشی گزارش داده است که اجرای نظام دوری می‌تواند شیوه‌ای چالش‌برانگیز باشد؛ زیرا در این نظام، دانش‌آموزان کلاس درس را فقط با یک معلم تجربه می‌کنند و با فرهنگ کلاس، ویژگی‌های خاص و روش‌های تدریس آن معلم آشنا می‌شوند که انتقال دادن آن‌ها به معلم دیگر در پایان چرخه دوری، دشوار است. این کنار هم ماندن دانش‌آموزان برای برخی از آن‌ها مفید است؛ اما ممکن است برای برخی دیگر از آنان یک نقطه ضعف باشد. دانش‌آموزان می‌توانند مدتی طولانی‌تر، تحت تأثیر نقاط قوت و ضعف همان معلم و دانش‌آموز قرار گیرند و در صورت تکرار شدن آن نقاط ضعف از سوی دانش‌آموزان، ممکن است این مسئله، خود به یک نقطه ضعف دیگر تبدیل شود (Pecanic, 2003).

نظام دوری در کشور ما چندان مورد توجه نبوده است و اغلب معلمان به صورت داوطلبانه، این راهبرد را انتخاب کرده‌اند؛ حال آنکه در پی بررسی پژوهش‌های صورت گرفته

1. Hightower
2. Caauwe
3. Comer

در خارج از ایران درمی‌یابیم در کشورهای دیگر، مطالعات متعددی در زمینه آموزش دوری در کلاس‌های عادی (تک‌پایه) انجام شده است. در سال‌های اخیر، نظام دوری در جهان، مطرح بوده و دارای مزایای گسترده و معایب اندک است (Barger, 2013)؛ اما بیشتر به مزایای این نظام پرداخته شده است. از مزیت‌های این راهبرد می‌توان ایجاد دیدگاه مثبت در دانش‌آموزان نظام دوری درباره یادگیری (Danley, 2012)، شکل‌گیری روابط قوی بین معلم و دانش‌آموزان و نیز بین دانش‌آموزان با یکدیگر (Hall, 2021)، کاهش یافتن غیبت‌های دانش‌آموزان از کلاس درس (Lloyd, 2014)، شناخت دانش‌آموزان از سوی معلم (Findley, 2018) و تقویت اعتماد به نفس آن‌ها (Daggett, 2014)، صرفه‌جویی در زمان آموزش‌دهی به دانش‌آموزان و شناخت آنان (قیس و محمدزاده یزد، ۱۳۹۷)، و کاهش یافتن اضطراب دانش‌آموزان (Blume, Baldwin and Ryan, 2013) را برشمرد. شایان ذکر است که عملکرد ناکارآمد معلم به مؤثر نبودن این نظام می‌انجامد (Findley, 2018)؛ اما به نظر می‌رسد بررسی چالش‌های نظام دوری در مدارس چندپایه روستایی، مغفول واقع شده است و خلأهایی پژوهشی در این زمینه وجود دارد؛ از این روی، هدف از انجام‌دادن پژوهش حاضر، شناسایی چالش‌های نظام دوری در مدارس چندپایه روستایی بوده است و برای دستیابی به این هدف، به این سؤال کلیدی پاسخ خواهیم داد که چالش‌های نظام دوری در مدارس چندپایه روستایی، کدام‌اند.

روش پژوهش

تحقیق پیش‌روی به صورت کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی انجام شده است. پدیدارشناسی روشی است که در زمره تحقیق‌های کیفی و در حیطه پارادایم تفسیری قرار می‌گیرد (خنیفیر و مسلمی، ۱۳۹۸). هدف اصلی این روش، تحلیل تجربه‌های افراد درباره یک پدیده تا زمان دستیابی به توصیفی از ذات و ماهیت واقعی آن پدیده است (دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۹۴). مطالعه پدیدارشناسی به منظور توصیف و تفسیر تجربه‌ای خاص از دیدگاه افرادی صورت می‌گیرد که آن تجربه را داشته‌اند. این افراد اذعان می‌دارند که آن تجربه برایشان چه معنایی داشته است و آن‌ها چگونه آن را درک کرده‌اند (رضویه، ۱۳۹۲). گزینش این روش به منظور بازنمایی تجارب معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی در خصوص چالش‌های نظام دوری انجام شده و جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی

بازنمایی تجارب معلمان مدارس ابتدایی ... / سید حشمت‌الله مرتضوی زاده ۱۲۵

چندپایه روستایی بوده است که به‌طور مداوم، بیش از سه سال پیاپی منتهی به سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به دانش‌آموزان چندین پایه در یک مدرسه آموزش داده‌اند. نمونه‌گیری نیز با استفاده از شیوه هدفمند ملاک‌محور تا حد اشباع داده‌ها انجام شده است.

نمونه‌گیری هدفمند برای توصیف نوعی از نمونه‌ها کاربرد دارد که در آن، مواردی انتخاب می‌شوند که از لحاظ هدف‌های کیفی، اطلاعاتی غنی را دربر دارند. نمونه‌گیری ملاک‌محور نیز نوعی نمونه‌گیری هدفمند و مستلزم انتخاب مواردی است که ملاکی مهم را برآورده می‌کنند (گال، بورک و گال، ۱۳۹۱). مشارکت‌کنندگان در نمونه‌گیری، هجده معلم مرد در استان قم با سابقه تدریس ۱۰ تا ۲۸ سال و دارای مدرک کارشناسی بوده و بیش از دو سال در نظام دوری در مدارس چندپایه روستایی، سابقه کاری داشته‌اند.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد	سابقه تدریس	میزان تحصیلات	کد	سابقه تدریس	میزان تحصیلات
مصاحبه‌شونده	در نظام دوری روستایی (برحسب سال)	در نظام دوری روستایی (برحسب سال)	مصاحبه‌شونده	در نظام دوری روستایی (برحسب سال)	در نظام دوری روستایی (برحسب سال)
۱	۱۰	کارشناسی	۱۰	۲۷	کارشناسی
۲	۲۵	کارشناسی	۱۱	۲۳	کارشناسی
۳	۲۲	کارشناسی	۱۲	۲۴	کارشناسی
۴	۲۱	کارشناسی	۱۳	۲۶	کارشناسی
۵	۱۲	کارشناسی	۱۴	۲۳	کارشناسی
۶	۱۲	کارشناسی	۱۵	۲۱	کارشناسی
۷	۱۳	کارشناسی	۱۶	۲۰	کارشناسی
۸	۲۸	کارشناسی	۱۷	۲۶	کارشناسی
۹	۲۸	کارشناسی	۱۸	۲۵	کارشناسی

داده‌های مطالعه حاضر از طریق مصاحبه عمیق^۱ چهره‌به‌چهره فردی و به شکل نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شدند. پس از اطمینان بخشی به مشارکت‌کنندگان درباره امانت‌داری پژوهشگر، مصاحبه در مدرسه و در مکانی آرام و بدون سروصدا اجرا شد.

1. In-Depth Interview

مدت زمان هر مصاحبه تقریباً ۳۵ تا ۴۵ دقیقه بود و با کسب اجازه از مشارکت کنندگان، مصاحبه‌ها ضبط شدند. پس از مصاحبه و پیاده‌سازی داده‌ها، فرایند تحلیل آغاز شد.

برای انجام دادن تجزیه و تحلیل از روش تحلیل مضمون از نوع سلسله‌مراتب مضمون در قالب مضامین اصلی و فرعی استفاده کرده‌ایم (عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی و شیخ‌زاده، ۱۳۹۰). تحلیل مضمون، روشی برای شناسایی و تحلیل الگوهای معانی در یک مجموعه داده است که امکان تمرکز محقق بر داده‌ها را با استفاده از شیوه‌های مختلف فراهم می‌کند. در تحلیل مضمون، محقق هم می‌تواند معانی آشکار داده‌ها را گزارش دهد و هم معانی مفروضات و نظریه‌های پنهان کلمات، عبارات و جملات را استخراج کند. مضامین از درون کدها استخراج می‌شوند و در پی صورت‌گرفتن تحلیل تفسیری، داده‌ها توسعه می‌یابند (پارسا، حسن‌پور، وکیلی و جعفری‌نیا، ۱۴۰۰). با توجه به آنچه گفتیم، ابتدا کلیت هر مصاحبه خوانده و بازخوانی مجدد شد؛ آن‌گاه جملات و عبارات بی‌ارتباط از بازخوانی‌ها حذف شدند و این کار تا اندازه‌ای صورت گرفت که جملات اضافی و خارج از موضوع چالش‌های نظام دوری وجود نداشته باشند. در مرحله دوم، تمام جملات کدگذاری شدند و به هر جمله، عبارت و کدهای مفهومی‌ای مانند آنچه در جدول ۲ می‌بینیم، اختصاص یافت. این کار برای تمام مصاحبه‌ها انجام شد و در نتیجه آن، تمام کدهای مفهومی تعیین شدند. در مرحله سوم، طبق آنچه در جدول ۳ مشاهده می‌کنیم، تمام کدهای مفهومی در قالب مضمون‌های اصلی و فرعی سازمان‌دهی شدند.

ملاک ورود معلمان به این مطالعه عبارت بود از داشتن سابقه تدریس مداوم به میزان بیش از سه سال پیاپی منتهی به سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به یک گروه از دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی چندپایه روستایی. برای اعتباربخشی به داده‌ها از دو راهبرد بازبینی اعضا^۱ و تحلیل همگنان^۲ استفاده شد؛ بدین ترتیب که داده‌های مصاحبه و تحلیل‌های پژوهشگر در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت و نظرات آن‌ها در تعدیل و تحلیل‌های پژوهشگر مدنظر واقع شد؛ همچنین یک پژوهشگر آشنا با تحقیق کیفی بر مراحل کار نظارت کرد و توصیه‌های لازم را جهت تعدیل و اصلاح کار به دست داد؛ افزون بر آن، برای بررسی پایایی

-
1. Member Check
 2. Peer Debriefing

سعی شد به منظور حصول اطمینان از وجودنداشتن اشتباهات آشکار هنگام پیاده‌سازی داده‌ها نوشته‌ها بررسی شوند و در فرایند رمزگذاری، معنای رمزها تغییر نکند (کرسول، ۱۳۹۱).

جدول ۲. نمونه کدگذاری اولیه از عبارات و جمله‌ها به کدهای مفهومی

عبارت‌ها و جمله‌ها	کدهای مفهومی
ابتدای سال در سه پایه، هشت دانش‌آموز داشتم؛ ولی یک ماه نگذشت که یکی دیگر اضافه شد. ماه بعد، یکی دیگر از کلاس من رفت و چند روز بعد، دو دانش‌آموز دیگر اضافه شد.	کاهش یا افزایش تعداد دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی
چندین سال است که در این مدرسه تدریس می‌کنم. درختان پسته این مدرسه را که حالا پسته داده‌اند، من کاشتم؛ اما چند سال در یک مدرسه بودن، هیچ امتیازی برای معلم ندارد. فقط اداره، خیالشان از این مدرسه راحت است. خودشان می‌گویند: «اگر به شما سر نمی‌زنیم، دلایل این است که از شما اطمینان داریم».	امتیازنداشتن تدریس در نظام دوری در ارزشیابی سالانه
راهبر سالی یک بار به این مدرسه نمی‌آید. اصلاً یک بار نشد بگوید: «باوجودی که امتیاز رفتن به شهر را داشتی و می‌توانستی به جای آموزش دادن به دانش‌آموزان چندین پایه در روستا بروی شهر و فقط به یک گروه یا یک پایه آموزش بدهی؛ اما نرفتی». حتی تشکر زبانی هم نکردند.	بی‌توجهی راهبران آموزشی و تربیتی به معلم نظام دوری
سال گذشته، پایه اول، دوم و چهارم داشتم؛ امسال یک پایه دیگر اضافه شد؛ دو دانش‌آموز کلاس اول به کلاس اضافه شد؛ حالا چهار پایه دارم؛ کارم سخت‌تر شد.	اضافه‌شدن دانش‌آموز دیگری به کلاس در هر سال
وقتی معلم تازه استخدام شده (ماده ۲۸) که اصلاً هیچ نمی‌داند، به روستا می‌آید، آزمایش و خطا کار می‌کند. تدریس در روستا و به دانش‌آموزان روستایی به‌ویژه چند پایه را بلد نیستند؛ مدام از ما کمک می‌خواهند.	تداوم ناکارآمدی یک معلم در سال‌های بعد

عبارات و جمله‌ها	کدهای مفهومی
باز سال دوم در همان مدرسه است. سه سال پیاپی با اشتباهات جلو می‌رود.	
من بیش از پنج سال است که در این مدرسه تدریس می‌کنم. امسال، ششمین سال تدریس من در این مدرسه است. حالا که از رفتن حرف می‌زنم، دانش‌آموزان اظهار ناراحتی می‌کنند. گفتم: «بچه‌ها! من سال بعد نیستم». دیدم عده‌ای دارند گریه می‌کنند. جداسدن از این بچه‌ها سخت است.	وابستگی دانش‌آموزان به معلم نظام دوری
من چند سالی هست تدریس می‌کنم؛ اما در زمینه آموزش در کلاس‌های چندپایه هیچ آموزشی ندیدم. ابتدا خیلی مشکل داشتم؛ بعداً یا مشورت با راهبر و معلمان باتجربه، و کمی هم مطالعه تقریباً یاد گرفتم چطور در کلاس‌های چندپایه تدریس کنم؛ اما باز هم به دوره آموزشی نیاز دارم.	آموزش‌ندیدن معلمان نظام دوری برای تدریس در کلاس‌های چندپایه

یافته‌های پژوهش

پس از پایان یافتن مصاحبه‌ها، پیاده‌سازی متن و تحلیل آن براساس روش تحلیل مضمون شروع شد. بعد از تحلیل داده‌ها، سه مضمون اصلی، شامل چالش‌های حرفه‌ای، سازمانی و رابطه‌ای شناسایی شد و در نهایت، سه مضمون اصلی به استخراج شانزده مضمون فرعی انجامید که تجربیات معلمان کلاس‌های چندپایه در خصوص چالش‌های نظام دوری را نشان می‌دهند. در جدول ۳، مضمون‌های اصلی و فرعی استخراج شده از پژوهش به تفصیل عرضه شده‌اند:

جدول ۳. مضمون‌های اصلی و فرعی به دست آمده از داده‌های مضمون‌های اصلی

مضمون‌های خرد	مضمون‌های اصلی
۱ آموزش‌ندیدن معلمان نظام دوری برای تدریس در کلاس‌های چندپایه	چالش‌های حرفه‌ای
۲ تداوم ناکارآمدی یک معلم در سال‌های بعد	
۳ تسلط‌نداشتن معلم نظام دوری بر محتوای دروس پایه‌های مختلف	
۴ به‌کارگیری معلمان کم‌تجربه و آموزش‌ندیده برای تدریس در نظام دوری	

چالش‌های سازمانی	۱	بی‌توجهی راهبران آموزشی و تربیتی به معلم نظام دوری
	۲	یکنواخت‌شدن دانش‌آموزان طی دو یا سه سال تدریس
	۳	کاهش یا افزایش تعداد دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی
	۴	بی‌اطلاعی معلمان از ماهیت و اهداف نظام دوری
	۵	امتیازنداشتن تدریس در نظام دوری در ارزشیابی سالانه
چالش‌های رابطه‌ای	۱	توقعات زیاد والدین از معلم نظام دوری
	۲	بی‌خیال‌بودن والدین در خصوص فرزند خود و اطمینان‌داشتن آنان به معلم نظام دوری
	۳	نارضایتی والدین از معلم نظام دوری
	۴	جدی‌نگرفتن توصیه‌های معلم نظام دوری
	۵	نپذیرفتن معلم جدید بعد از چند سال عادت کردن به معلم قبلی
	۶	علاقه کم دانش‌آموزان به معلم نظام دوری
	۷	وابستگی دانش‌آموزان به معلم نظام دوری

در ادامه، این مضامین را توضیح می‌دهیم:

۱. چالش‌های حرفه‌ای

این مضمون از آموزش‌ندیدن معلمان تا وجود معلمان کم‌تجربه حکایت می‌کند و حاصل چهار مضمون خرد «آموزش‌ندیدن معلمان نظام دوری برای تدریس در کلاس‌های چندپایه»، «تداوم ناکارآمدی یک معلم در سال‌های بعد»، «تسلط‌نداشتن معلم نظام دوری بر محتوای دروس پایه‌های مختلف» و «به‌کارگیری معلمان کم‌تجربه و آموزش‌ندیدن برای تدریس در نظام دوری» است؛ همچنین کیفیت کار معلمان، مهم‌ترین عامل مؤثر بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و موفقیت نظام‌های آموزشی به‌شمار می‌آید. با توجه به نقش مهم و اثرگذار معلمان نظام دوری در موفقیت دانش‌آموزان، برخی واکنش‌های معلمان مصاحبه‌شونده، قابل تأمل است. مضمون‌های «کارآمدنبودن برخی معلمان در سه سال پی‌درپی»، «تسلط‌نداشتن معلم نظام دوری بر محتوای دروس پایه‌های مختلف»، «به‌کارگیری معلمان کم‌تجربه و آموزش‌ندیدن برای تدریس در نظام دوری» و «یکنواخت‌شدن دانش‌آموزان در دو یا سه سال تدریس» از همین واکنش‌ها حکایت می‌کنند. در مجموع، اظهارات معلمان نشان می‌دهد در نظام دوری، معلم، نقشی محوری دارد و ناکارآمدی برخی معلمان و تسلط‌نداشتن آنان بر محتوای دروس موجب شده است اهمیت نظام دوری کاهش یابد.

اظهارات معلمان به وضوح، این مسئله را تأیید می‌کند. در اینجا نمونه‌هایی از اظهارات آن‌ها را ذکر می‌کنیم:

وقتی معلم تازه استخدام شده (ماده ۲۸) که اصلاً هیچ نمی‌داند، به روستا می‌آید، آزمایش و خطا کار می‌کند. تدریس در روستا و با دانش‌آموزان روستایی به ویژه چندپایه را بلد نیستند؛ مدام از ما کمک می‌خواهند. باز سال دوم در همان مدرسه است. سه سال پیاپی با اشتباهات جلو می‌رود (معلم شماره ۱۶).

اظهارات این معلم، ناکارآمدی او را نشان می‌دهد:

سال اول کاری من است. فکر نمی‌کردم باید به دانش‌آموزان سه پایه آموزش دهم. اصلاً چگونگی تدریس به سه پایه را بلد نیستم. کار اشتباهی است که من را به اجبار به روستا فرستادند؛ آن‌هم به سه پایه، هم‌زمان آموزش بدهم (معلم شماره ۱۸).

۲. چالش‌های سازمانی

این مضمون کلی، ناظر بر پنج مضمون فرعی بدین شرح است: «بی‌توجهی راهبران آموزشی و تربیتی به معلم نظام دوری»، «یکنواخت شدن دانش‌آموزان طی دو یا سه سال تدریس»، «کاهش یا افزایش تعداد دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی»، «بی‌اطلاعی معلمان از ماهیت و اهداف نظام دوری» و «امتیاز نداشتن تدریس در نظام دوری در ارزشیابی سالانه».

با وجود نوعی سردرگمی و مضیقۀ اطلاعاتی معلمان و نیز بی‌توجهی راهبران به معلمان نظام دوری در بازدهی‌های خود و با توجه به سختی کار این معلمان، هیچ‌گونه امتیازی برای آن‌ها در نظر گرفته نشده است. در مجموع، بی‌اطلاعی معلمان و بی‌توجهی راهبران به چالش‌های معلمان نظام دوری که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان یک راهکار مورد توجه قرار گرفته است، مطلوب نیست و مکرر در مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان مشاهده شده است.

از دیگر مضمون‌های فرعی کشف‌شده، یکنواختی دانش‌آموزان در دو یا سه سال است. به‌گفته معلمان، ثابت بودن دانش‌آموزان برایشان کسل‌کننده است؛ به‌عنوان نمونه، در اظهارات معلم شماره ۵، این مضمون را مشاهده می‌کنیم: «چهار سال است که در این مدرسه تدریس می‌کنم. دانش‌آموزان، همان دانش‌آموزان هستند. بچه‌ها تکراری هستند و این تکراری بودن کار برای معلم، کسل‌کننده است».

ظاهراً معلمان چندین سال در یک مدرسه به آموزش مشغول هستند و نظام دوری را تجربه می‌کنند؛ اما یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد نظام دوری هم برای برخی معلمان و هم برای راهبران، ناشناخته است و نوعی بی‌اطلاعی و مضیقۀ اطلاعات مرتبط با این نظام مشاهده می‌شود. نقل قول از یکی از معلمان نظام دوری، به‌وضوح، این مسئله را نشان می‌دهد:

بیش از چهار سال در این مدرسه مشغول به تدریس هستم، تا حالا کسی به من نگفت مانند پیش از یک سال در یک مدرسه یا کلاس درس به چه معناست. چیزی به‌اسم نظام دوری نشنیدم. اصلاً نظام دوری را از زبان شما شنیدم؛ البته یک بار در جایی خواندم که در برخی کشورها معلم پایه اول تا سال سوم با همین دانش‌آموزان است و پایه دوم و سوم به همین دانش‌آموزان آموزش می‌دهد؛ ولی مفهوم علمی آن را نمی‌دانستم (معلم شماره ۲).

نقل و انتقال دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی، زمان مفید آموزش را کاهش می‌دهد و چالش‌هایی را برای معلمان ایجاد می‌کند. یکی از معلمان درباره این مسئله گفته است:

سال گذشته، پایه اول، دوم و چهارم داشتم؛ امسال یک پایه دیگر اضافه شد. دو دانش‌آموز کلاس اول به کلاس اضافه شد. مدتی طول می‌کشید تا دانش‌آموز جدید را بشناسم. دانش‌آموز جدید وقت زیادی از من می‌گیرد و این، کار من را سخت‌تر کرده است. این سختی کار، جایی دیده نمی‌شود و حقوق من با معلمی که یک سال می‌آید روستا و سال بعد منتقل می‌شود، تفاوتی ندارد. اینکه چند سال در این روستا تدریس می‌کنم، اهمیتی ندارد (معلم شماره ۱۳).

۳. چالش‌های رابطه‌ای

این مضمون اصلی بر دامنه‌ای متنوع از توقعات بالای والدین، بی‌خیالی‌شان و نارضایتی آن‌ها از معلم نظام دوری، جدی‌نگرفتن توصیه‌های او و همچنین پذیرفته‌نشدن معلم از سوی دانش‌آموزان تا وابستگی آنان به معلم حکایت می‌کند. مضمون مورد بحث، خود شامل هفت مؤلفه خرد بدین شرح است: «توقعات بالای والدین از معلم نظام دوری»، «بی‌خیالی والدین در خصوص فرزند خود و اطمینان‌داشتن به معلم نظام دوری»، «نارضایتی والدین از معلم نظام دوری»، «جدی‌نگرفتن توصیه‌های معلم نظام دوری و گوش‌ندادن به حرف‌های او»، «پذیرفتن معلم جدید بعد از چند سال عادت کردن به معلم قبلی»، «علاقه کم دانش‌آموزان به معلم نظام دوری» و «وابستگی دانش‌آموزان به معلم نظام دوری».

والدین، بازوان توانمند معلم و مشاور برای دستیابی به اهداف آموزشی و تربیتی به‌شمار می‌آیند؛ اما یافته‌های این تحقیق از یک طرف، نشان‌دهنده بی‌خیالی والدین و گوش‌ندادن آنان به حرف‌های معلم است و از طرف دیگر، از نارضایتی والدین و توقعات بالای آن‌ها از معلم نظام دوری حکایت می‌کند؛ حال آنکه معلم بنابه ماهیت کار خود، به همکاری و همراهی والدین در طول سال تحصیلی نیاز دارد. اظهارات تجربه‌کنندگان نیز همین نیازمندی معلم به همراهی از سوی والدین را به‌وضوح نشان می‌دهد؛ چنان‌که یکی از معلمان گفته است:

اکثر والدین در طول سال، وضعیت تحصیلی فرزندشان را پیگیری نمی‌کنند. هرچه پیام می‌دهم، تک‌تک زنگ می‌زنم؛ ولی مدرسه نمی‌آیند. اصلاً نمی‌دانند مدرسه می‌روند یا نه. فقط می‌گویند: «خیالمان از معلم راحت‌تر است. می‌دونیم که چه کار می‌کند»؛ ولی اصلاً به حرف‌های معلم گوش نمی‌دهند (معلم شماره ۱۶).

همچنین معلم شماره ۱۵ درباره توقعات بالای والدین و نارضایتی آن‌ها گفته است:

والدین انتظار دارند صبح و عصر، مدرسه باشم و هر روز و هر جلسه به بچه‌هاشون آموزش بدم. فکر می‌کنند من جادوگرم. می‌گویند: «بچه‌ها مون را به شما سپردیم. نباید بگویند درس نمی‌خوانند. باید شما یادشان بدهید و سر کلاس یاد بگیرند. توی کلاس، تکلیف‌هایشان را انجام دهند. من کار دارم؛ صبح تا عصر مشغولم؛ چطور می‌توانم به فرزندم کمک کنم؟».

این مضمون کلی نشان می‌دهد از یک طرف، دانش‌آموزان به‌دلیل وابستگی به معلم قبلی خود، به پذیرش معلم جدید تمایلی ندارند؛ از طرف دیگر، کاهش یا افزایش تعداد دانش‌آموزان، بر عملکرد معلم اثر می‌گذارد و کلاس را دچار چالش می‌کند. در سخن این معلم، این مسئله را به‌وضوح می‌توان مشاهده کرد:

وقتی معلم قبلی به شهر رفت و من به‌جای او آمدم، دانش‌آموزان با من راه نمی‌آمدند؛ مقاومت می‌کردند. باوجودی که سال دوم دارم درس می‌دهم، هنوز هر کاری می‌کنم، حتی والدین آن‌ها از معلم قبلی تعریف می‌کنند. بچه‌ها گاهی می‌گویند: «آقای فلانی این کار را می‌کرد، آقای فلانی آن کار را می‌کرد». این حرف‌ها کفر من را درمی‌آورد (معلم شماره ۱۳).

از طرف دیگر، تدریس مداوم چندین‌ساله یک معلم در یک مدرسه، نوعی وابستگی و تعلق‌خاطر بسیار زیاد را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند؛ به‌گونه‌ای که پس از چند سال،

دل‌کندن دانش‌آموزان از معلم، کاری دشوار است. در نقل قول زیر، این مطلب را مشاهده می‌کنیم:

من بیش از پنج سال است که در این مدرسه تدریس می‌کنم. امسال، ششمین سال تدریس من در این مدرسه است. حالا که حرف از رفتن می‌زنم، دانش‌آموزان اظهار ناراحتی می‌کنند. گفتم: «بچه‌ها! من سال بعد نیستم». دیدم عده‌ای دارند گریه می‌کنند. جداشدن از این بچه‌ها سخت است (معلم شماره ۱۰).

بحث و نتیجه‌گیری

نظام دوری، یک رویکرد آموزشی است که در آن، دانش‌آموزان یک پایه در آموزش تک‌پایه و دانش‌آموزان چندین پایه در آموزش چندپایه به مدت دو یا چند سال، در کلاس یک معلم آموزش می‌بینند. هدف اصلی این تحقیق، بازنمایی تجارب معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی در خصوص چالش‌های تدریس با استفاده از شیوه نظام دوری بوده و تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش به شکل‌گیری سه مضمون اصلی چالش‌های حرفه‌ای، چالش‌های سازمانی و چالش‌های رابطه‌ای، و شانزده مضمون فرعی انجامیده است.

مضمون اول، یعنی چالش‌های حرفه‌ای، خود دارای چهار مضمون فرعی است که به آموزش‌ندیدن معلم و ناکارآمدی او، تسلط‌نداشتن معلم بر محتوای دروس مختلف و کم‌تجربگی وی مربوط می‌شود. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌ها نظیر رایلی (2014)، هیتز، سامرز و جنلینک (2007)، و هیل و جونز (2018) همسویی دارد. نکته قابل توجه براساس یافته‌های این پژوهش، آن است که معلم در نظام دوری، نقش اصلی و اساسی دارد؛ زیرا تعلیم و تربیت، کاری پرثمر و درعین حال، دشوار است که در آن، معلمان به‌عنوان نقطه آغاز هر تحولی در حوزه آموزش و پرورش، بیشترین و مهم‌ترین نقش را برعهده دارند؛ به عبارت دیگر، مهم‌ترین عامل در این حوزه، نه مواد آموزشی یا روش تدریس، بلکه معلم است (کدیور، ۱۳۸۱)؛ همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند مهم‌ترین عامل در موفقیت دانش‌آموزان، معلم است. وقتی معلم بی‌تجربه باشد، زمان آموزش از دست می‌رود؛ زیرا او به‌جای آموزش‌دهی مطالب درسی به دانش‌آموزان، همواره در پی آن است که برنامه درسی جدید را یاد بگیرد. علاوه بر آنچه گفتیم، ممکن است معلم در خصوص مسئولیت اضافی داشتن یک گروه از دانش‌آموزان به مدت بیش از یک سال، دچار نگرانی شود (Aguilar,)

2010). میان یادگیری دانش‌آموزان و کیفیت تدریس معلمان، رابطه‌ای مشخص برقرار است؛ به گونه‌ای که یک معلم ضعیف به صورتی معنادار بر یادگیری دانش‌آموزان اثر منفی می‌گذارد (Chetty, Friedman and Rockoff, 2014). آموزش دوری به تغییر مفهومی نیاز دارد و ممکن است برخی معلمان برای آن‌گونه محیط کلاسی، آماده یا مناسب نباشند (Sellers, 2019). ممکن است معلم، ناخواسته وارد نظام دوری شود (Aguilar, 2010) یا سبک تدریس او با سبک یادگیری دانش‌آموز مطابقت نداشته باشد (Pecanic, 2003).

دومین چالش اصلی، عبارت از چالش‌های سازمانی است که پنج مضمون فرعی بدین شرح را دربر می‌گیرد: «بی‌توجهی راهبران آموزشی و تربیتی به معلم نظام دوری»، «یکنواخت‌شدن دانش‌آموزان طی دو یا سه سال تدریس»، «کاهش یا افزایش یافتن تعداد دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی»، «بی‌اطلاعی معلمان از ماهیت و اهداف نظام دوری» و «امتیازنداشتن تدریس در نظام دوری در ارزشیابی سالانه». راهبر آموزشی به منظور تسهیل تحقق یافتن اهداف آموزشی و پرورشی، نقش هدایت و راهبری فرایندهای آموزشی و پرورشی، و نظارت بر آن‌ها را برعهده دارد (وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) و بی‌توجهی راهبران آموزشی و تربیتی به معلم نظام دوری، یکی از مضمون‌های فرعی در این حوزه به‌شمار می‌آید. حبیبی، عظیمی آقبلاغ و مدنی (۱۴۰۰) در تحقیق خود، ضعف راهبر در تعامل سازنده با معلمان و نگاه از بالا به پایین را گزارش داده‌اند و این نتیجه تاحدودی با یافته‌های پژوهش حاضر همسویی دارد. یکی از مضمون‌های پرتکرار فرعی در این مبحث، آن است که کم‌شدن دانش‌آموزی از کلاس یا اضافه‌شدن دانش‌آموز دیگری به کلاس و یکنواخت‌شدن دانش‌آموزان در هر سال، از چالش‌های اساسی برای معلمان محسوب می‌شوند. همسو با این یافته، به‌گفته اوگلیر (2010)، تغییر جمعیت دانش‌آموزی بر موفقیت کلاس درس دوری اثر می‌گذارد. اگر جمعیت دانش‌آموزی دچار تغییرهای زیاد شود، ممکن است به‌اندازه کافی از مزایای یک کلاس دوری برخوردار نباشد (Pecanic, 2003)؛ زیرا برخی دانش‌آموزان استانداردهای اولیه را در دروس اصلی‌شان تحقق نمی‌بخشند؛ درحالی که برخی دیگر نمی‌توانند در سطح پایه بنویسند یا بخوانند یا مسائل ریاضی پایه را حل کنند (Hall, 2021). طبق گفته

گاوستاد^۱ (1998)، ممکن است پیوستن به یک کلاس درس دوری، به‌ویژه در سال دوم، برای دانش‌آموزان جدید، دشوار باشد. وی خاطرنشان کرده است افزودن پنج یا چند دانش‌آموز جدید به کلاس در سال دوم، ممکن است برای او و کل کلاس، بسیار مخرب باشد؛ زیرا دانش‌آموزان جدید تجربیات و دانشی مشابه با تجربیات و دانش بقیه کلاس ندارند (Aguilar, 2010)؛ علاوه‌بر این، ورود به یک کلاس درس دوری، سبب بروز اختلال در انسجام^۲ کلاس می‌شود و دانش‌آموز جدید احساس می‌کند فراموش شده است (Thompson, Franz and Miller, 2009).

سومین چالش اصلی، عبارت از چالش‌های رابطه‌ای است که به چگونگی رابطه معلم، والدین و دانش‌آموزان اشاره می‌کند. موارد ذیل، زیرمجموعه این چالش قرار می‌گیرند: توقعات بالای والدین، بی‌خیال‌بودن آن‌ها و نارضایتی‌شان از معلم و جدی‌نگرفتن توصیه‌های او، پذیرفته‌نشدن معلم جدید از سوی دانش‌آموزان، علاقه کم دانش‌آموزان به معلم جدید و وابستگی بسیار زیاد آنان به معلم قبلی. این یافته با نتایج ضمنی تحقیقاتی همچون هیتز، سامرز و جنلینک (2007)، هال (2021)، تامپسون، فرنز و میلر (2009)، و کلینزینگ (2019, Cited in: Hall, 2021) همسویی دارد. در بسیاری از مدارس روستایی، ضعیف و نامناسب‌بودن رابطه معلم و والدین، چالشی مهم است؛ حال آنکه ارتباطات به‌عنوان کلید آموزش، اساس تدریس موفق و روابط بین‌فردی به‌شمار می‌آید. اگر تدریس مدرن^۳ را به‌عنوان یک فرایند تعاملی^۴ در نظر بگیریم، نتیجه خواهیم گرفت مهارت‌های ارتباطی، کلید دستیابی به نتایج آموزشی مطلوب هستند (Maras, 2021). ارتباط معلمان و والدین در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (Otani, 2019)، رشد عاطفی و یادگیری آن‌ها بسیار مؤثر است؛ همچنین رفتار دانش‌آموز در محیط مدرسه و خانه را بهبود می‌بخشد (Mata, Pedro and Peixotoa, 2018) و موجب سازگاری اجتماعی دانش‌آموز (Epstein, 2016) و موفقیت او در تحصیل می‌شود (Jeynes, 2016). بی‌توجهی والدین به امور رسمی مدارس باعث می‌شود فرزندان‌شان انگیزه کمتری برای تحصیل داشته باشند و

-
1. Gaustad
 2. Cohesivene
 3. Modern Teaching
 4. Interactive Process

نتوانند خوب و با پشتکار زیاد درس بخوانند (Febriana, Nurkamto, Rochsantiningasih and Muhtia, 2018)؛ درحالی که اعتماد ایجادشده بین والدین و معلمان، امکان تأمل دربارهٔ رشد و تغییر در یک دورهٔ طولانی‌تر را فراهم می‌آورد و زمینه‌ای مناسب را برای گفت‌وگوی آنان دربارهٔ اهداف بلندمدت دانش‌آموزان ایجاد می‌کند (Danley, 2012). ممکن است خانواده‌ها به پذیرش پیشنهادهای سازندهٔ معلم تمایل بیشتری داشته باشند و در گفت‌وگو با او دربارهٔ پیشرفت فرزندشان راحت‌تر چالش‌ها را بیان کنند (Hitz, Somers and Jenlink, 2007)؛ اما بزرگ‌ترین نگرانی بسیاری از والدین، این است که فرزندشان بیش از یک سال تحصیل، شاگرد یک معلم ناکارآمد باشد (Gaustad, 1998).

ازجمله محدودیت‌های این تحقیق می‌توان موارد ذیل را برشمرد: کمبود پژوهش‌های کیفی داخلی و خارجی صورت‌گرفته در این زمینه، دشواری در جلب رضایت مشارکت‌کنندگان برای ضبط‌کردن مصاحبه‌ها، محدودشدن میدان پژوهش به معلمان مرد استان قم و استفاده از مصاحبه به‌عنوان تنها ابزار گردآوری اطلاعات که ممکن است سوگیری‌هایی را در پاسخ‌گویی ایجاد کند؛ به همین علت باید در تعمیم‌دهی یافته‌ها محتاط بود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، برای ارتقای کیفیت نظام دوری در مدارس چندپایه روستایی، موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

الف) در ابتدای سال تحصیلی، معلم مجری نظام دوری با اولیای دانش‌آموزان، جلسه‌ای تشکیل دهد و انتظارات خود را مطرح و والدین را با چگونگی همکاری و نظارت بر پیشرفت تحصیلی فرزندانشان آشنا کند؛ همچنین در طول سال، به‌صورت حضوری یا مجازی، مطالب لازم را دربارهٔ مسائل تربیتی و آموزشی، وظایف والدین و مسئولیت‌پذیری آن‌ها آموزش دهد.

ب) معلمانی در نظام دوری مشارکت کنند که حداقل سابقهٔ تدریس در پایه‌های اول، دوم و سوم تک‌پایه را داشته و همچنین دوره‌های مختلف آموزش در کلاس‌های چندپایه را گذرانده باشند.

ج) راهبران آموزشی و تربیتی در ابتدای سال تحصیلی با معلمان تحت نظارت خود به‌صورت حضوری یا مجازی، جلسه‌ای تشکیل دهند و ضمن تشریح انتظارات خود و ماهیت و اهداف نظام دوری، زمینه را برای بیان انتظارات و نظرات معلمان فراهم کنند.

د) آموزش‌های ضمن‌خدمت تخصصی در نظام دوری عرضه شود و بسترهای لازم برای ارتقای سطح آگاهی والدین درخصوص تقویت رابطه‌ی خانه و مدرسه فراهم آید.
ه) مدیران ستادی از اجرای نظام دوری در کلاس‌های چندپایه روستایی حمایت و به‌طور مستمر از این کلاس‌ها بازدید کنند.

و) ناظران و راهبران آموزشی در پایان هر سال به‌کمک دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها نقاط قوت و ضعف معلمان مجری نظام دوری را بررسی و درصورت لزوم به معرفی معلم برای گذراندن آموزش‌های ضمن‌خدمت اقدام کنند.

تشکر و قدردانی

در پایان، از همه‌ی معلمان مدارس روستاهای قم که صادقانه و صمیمانه در این پژوهش با این‌جانب همکاری کردند، بی‌نهایت سپاسگزارم.

منابع

- بختیاری، لیلا؛ و دهقانی، مرضیه (۱۴۰۱). بررسی پژوهش‌های انجام‌شده مرتبط با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران. *دوفصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۲(۱۹)، ۴۵-۴۷.
- پارسا، میکائیل؛ حسن‌پور، اکبر؛ وکیلی، یوسف؛ و جعفری‌نیا، سعید (۱۴۰۰). ابعاد و مؤلفه‌های سازمانی با استفاده از روش تحلیل مضمون. *فصلنامه راهبردی ناجا*، ۶(۲۰)، ۹۶-۱۰۰.
- حبیبی، حمدالله؛ عظیمی آقبلاغ، احد؛ و مدنی، سید هادی (۱۴۰۰). واکاوی عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی از منظر مدیر-آموزگاران و معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی. *دوماهنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۲(۴)، ۸۸-۱۲۰.
- خنیفر، حسین؛ و مسلمی، ناهید (۱۳۹۸). *روش‌های پژوهش کیفی* (جلد ۲). تهران: نگاه دانش.
- دانایی فرد، حسن؛ و کاظمی، محمدرضا (۱۳۹۴). *پژوهش کیفی و طرح پژوهش: انتخاب از میان پنج رویکرد*. تهران: اشراقی.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *برنامه درسی ملی*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- رضویه، اصغر (۱۳۹۲). *روش‌های پژوهش در علوم رفتاری*. شیراز: دانشگاه شیراز.
- سپیدنامه، بهروز؛ مؤمنی، حسن؛ و سلیمان‌نژاد، محمد (۱۳۹۵). شناسایی دلایل ترک تحصیل دانش‌آموزان مقطع ابتدایی نواحی روستایی منطقه آموزش و پرورش موسیان. *نشریه توسعه محلی (روستایی-شهری)*، ۱۶۷-۱۹۸.

- سجادی، نرگس؛ سلحشوری، احمد؛ یوسفزاده، محمدرضا؛ و سراجی، فرهاد (۱۴۰۱). مبانی و انواع خودآگاهی از منظر فلاسفه اسلامی و کاربست آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۰(۱۸)، ۱۴۹-۱۶۸.
- عابدی جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمدسعید؛ فقیهی، ابوالحسن؛ و شیخزاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۲(۱۰). ۱۵۱-۱۹۸.
- عظیمی آقبلاغ، احد؛ و محمودی، فیروز (۱۳۹۸). تجارب زیسته سرباز- معلمان از کار در مدارس ابتدایی روستایی. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۷(۱۴). ۲۳۱-۲۶۰.
- قیس، عادل؛ و محمدزاده یزد، عاطفه (۱۳۹۷). بررسی فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی مشهد. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷(۶۶). ۴۷-۷۲.
- کدیور، پروین (۱۳۸۱). *روان‌شناسی یادگیری*. تهران: سمت.
- کرسول، جان دبلیو. (۱۳۹۱). *طرح پژوهش رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی* (علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس، مترجمان). تهران: جهاد دانشگاهی واحد علامه طباطبایی.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جویس (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی* (احمدرضا نصر و همکاران، مترجمان) (جلد ۱). تهران: سمت.
- مرتضوی‌زاده، سید حشمت‌الله (۱۳۹۷). *مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس‌های چندپایه*. تهران: عابد.
- وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*.
- وکیلی قصریان، لیلا (۱۳۹۰). *چالش‌های تدریس در مناطق روستایی: مطالعه موردی*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه کردستان، کردستان، ایران.
- Aguilar, G. (2010). *Looping: Building Strong Relationships between Teachers, Students, Families*. Gary Aguilar Central Washington University.
- Barger, T. M. (2013). *Impact of Looping on Middle School Science Standardized Achievement Tests*. Liberty University.
- Bernard, A.; and Unicef (2002). *Lessons and Implications from Girls' Education Activities: A Synthesis from Evaluations*. Unicef.
- Blume, B.; Baldwin, T.; and Ryan, K. (2013). Communication Apprehension: A Barrier to Students' Leadership, Adaptability, and Multicultural Appreciation. *Academy of Management Learning and Education*, 12(2), 158-172.
- Caauwe, C. M. (2009). *The Impact of Looping Practices on Student Achievement at a Minnesota Inner City Elementary School: A Comparison Study*. Online Submission.
- Cahapay, M. B. (2020). Workload Stress and Results based Performance of Multigrade Teachers. *Journal of Studies in Education*, 10(2), 68-80.

- Chetty, R.; Friedman, J. N.; and Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679. (Doctoral Dissertation, East Tennessee State University).
- Comer, M. (2023). A Reflective Study Investigating Looping in Higher Education as a Pedagogical Methodology Model. *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 4(1), 24-37.
- Daggett, W. R. (2012). *The Daggett System for Effective Instruction: Alignment for Student Achievement*. International Center for Leadership in Education.
- Danley, A. J. (2012). *The Effects of a Looping Classroom among Third Grade Students in an Urban School District*. University of Missouri-Kansas City.
- Du Plessis, P.; and Mestry, R. (2019). Teachers for Rural Schools: A Challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39.
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge.
- Febriana, M.; Nurkamto, J.; Rochsantiningsih, D.; and Muhtia, A. (2018). Teaching in Rural Indonesian Schools: Teachers' Challenges. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 5(5), 11-20.
- Findley, M. J. (2018). *The Impact of Looping in an Elementary Setting* (ED585827) [Doctoral Dissertation, Chapel Hill University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Gaustad, J. (1998). Implementing Looping. *ERIC Digest*, 123, 1-6.
- Hall, K. (2021). *Looping and Academic Achievement in Elementary Schools*. (Doctoral Dissertation), East Tennessee State University.
- Hedges, J. (2002). The Importance of Posting and Interaction with the Education Bureaucracy in Becoming a Teacher in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 22, 353-366.
- Hightower, D. G. (2009). *Can Looping Kindergarten and First Grade Classroom Assignment Affect Academic Performance in the Third Grade?*. (Doctoral Dissertation). California State University, Sacramento.
- Hill, A.; and Jones, D. (2018). A Teacher Who Knows Me: The Academic Benefits of Repeat Student-Teacher Matches. *Economics of Education Review*, 64, 1-12.
- Hitz, M. M.; Somers, M. C.; and Jenlink, C. L. (2007). The Looping Classroom: Benefits Forchildren, Families, and Teachers. *Young Children*, 62(2), 80-84.
- Ho, L.; Hung, C.; and Chen, H. (2013). Using Theoretical Models to Examine the Acceptance Behavior of Mobile Phone Messaging to Enhance Parent-Teacher Interactions. *Computers and Education*, 61, 105-114.
- Hry-Beihammer, E. K.; and Hascher, T. (2015). Multi-Grade Teaching Practices in Austrian and Finnish Primary Schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113.
- Jeynes, W. H. (2016). A Meta-Analysis: The Relationship between Parental Involvement and African-American School Outcomes. *Journal of Black Studies*, 47(3), 195-216.
- Lloyd, M. C. (2014). *Comparing Looping Teacher-Assigned and Traditional Teacher-Assigned Student Achievement Scores*. ProQuest LLC.
- Little, T. S.; and Dacus, N. B. (1999). Looping: Moving up with the Class. *Educational Leadership*, 57(1), 42-45.

- Little, T. S.; and Little, L. P. (2001). Looping: Creating Elementary School Communities. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 478, 7-39.
- Maras, A. (2021). Teacher-Student Communication from Parents Perspective during Online the Time of Corona Crisis. In: *Society. Integration. Education. Proceeding of the International Scientific Conference*, (5, 158-169.
- Mata, L.; Pedro, I.; and Peixotoa, F. J. (2018). *Parental Support, Student Motivational Orientation and Achievement: The Impact of Emotions*. Special Issue 10(2), 77-92.
- Meeks, R. G. (2008). Does Looping Enhance Student Achievement?. *The Corinthian*, 9(10), 65-75.
- Naparan, G. B.; and Ivy Leigh P. Castañeda, M. (2021). Challenges and Coping Strategies of Multi-Grade Teachers. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education*, 3(1), 25-34.
- Otani, M. (2019). Relationships between Parental Involvement and Adolescents' Academic Achievement and Aspiration. *International Journal of Educational Research*, 94, 168-182.
- Parveen, Z.; Khalid, M. U.; and Rashid, A. (2023). Exploring the Experiences of Teachers Implementing Action Research in a Multi-Grade Classroom for Physically Challenged Students. *Journal of Educational Research and Social Sciences Review (JERSSR)*, 3(2), 133-146.
- Pecanic, M. L. (2003). The Experience and Effects of Looping in the Elementary Classroom. Online Submission.
- Ramrathan, L.; and 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.
- Riley, J. (2014). *The Effects of Looping on Second Graders' Reading Achievement and Attitudes towards School*. 28-34.
- Sellers, S. (2019). *Teacher Perceptions of Looping in Relation to Their Professional Growth and Development* (Doctoral Dissertation). THE UNIVERSITY OF TEXAS AT ARLINGTON.
- Simel, D. (1998). Education for Building: Teacher Attitudes toward Looping. *International Journal of Educational Reform*, 7(4), 330-337.
- Thompson, N. L.; Franz, D. P.; and Miller, N. (2009). *Research Summary: Looping*. Retrieved from: National Middle School Association/Association for Middle Level Education <http://www.amle.org/TabId/198/ArtMID/696/ArticleID/311/Research-Summary-Looping.aspx>.
- Tourigny, R.; Plante, I.; and Raby, C. (2020). Do Students in a Looping Classroom Get Higher Grades and Report a Better Teacher-Student Relationship than Those in a Traditional Setting?. *Educational Studies*, 46(6), 744-759.