

ORIGINAL RESEARCH PAPER

A Comparative and Systematic Study of Multi-Grade Classes in Iran and Leading Countries (Finland, Austria, Canada, and Australia)

Ali.mahdavikhah ^{*,1}

1 Ph.D in Curriculum Studies of Ferdowsi University of Mashhad,

ABSTRACT

Keywords:

- . Comparative Review
- . Educational Challenges
- . Elementary Education
- . Management Strategies
- . Multi-grade Classes

1 . Corresponding author
ali.mahdavikhah @cfu.ac.ir



Received: 2025/11/11

Reviewed: 2026/1/11

Accepted: 2026/04/11

PP: 56-71

Background and Objectives: Multi-grade classes in Iran encounter challenges, while leading countries see them as a valuable educational opportunity. This study compared the challenges and management strategies in Iran and selected countries (Finland, Austria, Canada, Australia) to propose solutions for improving educational quality. **Methods:** Using a qualitative, comparative systematic review, this study analyzed Persian and English documents (2013-2025) selected via purposive sampling. Data from documentary sources were analyzed thematically. **Findings:** Challenges in Iran included time constraints, insufficient teacher training, lack of tailored resources, and a rigid curriculum. Leading countries used strategies such as specialized teacher development, integrated flexible curricula, technology, and support networks to transform challenges into learning opportunities. A core difference was the perspective: constraint in Iran versus opportunity abroad. **Conclusion:** Improving multi-grade education in Iran requires shifting from a problem-focused to an opportunity-focused mindset and implementing integrated strategies at policy, pedagogical, and support levels. Localizing international best practices can advance educational equity. A limitation was reliance on documentary data without field research.

ISSN (Online):

DOI: [10.48310/MTT.2026.4908](https://doi.org/10.48310/MTT.2026.4908)

Citation (APA): Mahdavi, A (2026). A Comparative and Systematic Study of Multi-Grade Classes in Iran and Leading Countries (Finland, Austria, Canada, and Australia) *Comparative Studies of Teacher Education (International Research)*, 4(2), 56-71.

 <https://doi.org/10.48310/MTT.2026.4908>



مطالعات تطبیقی تربیت معلم

بررسی تطبیقی و نظام‌مند کلاس‌های چند پایه در ایران و کشورهای پیشرو (فنلاند، اتریش، کانادا و استرالیا)

مقاله پژوهشی / مروری

علی مهدوی خواه^{۱*}

۱. دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران..

چکیده

پیشینه و اهداف: کلاس‌های چندپایه در مناطق محروم ایران با چالش‌های متعددی روبرو هستند، درحالی‌که کشورهای پیشرو آن را فرصتی برای یادگیری می‌دانند. این پژوهش با هدف شناسایی و مقایسه تطبیقی این چالش‌ها و راهبردها در ایران و کشورهای پیشرو (فنلاند، اتریش، کانادا، استرالیا) انجام شد تا راهکارهایی برای بهبود کیفیت آموزش در ایران ارائه دهد. **روش‌ها:** این مطالعه با رویکرد کیفی و روش مرور نظام‌مند تطبیقی انجام شد. جامعه آماری، اسناد علمی فارسی و لاتین (۲۰۱۳ تا ۲۰۲۵) بود که با نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیارهای مشخص انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مطالعه اسنادی گردآوری و با روش تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل شدند. **یافته‌ها:** چالش‌های اصلی در ایران شامل کمبود زمان، ضعف صلاحیت‌های معلمان، نبود منابع مناسب و برنامه درسی غیرمنعطف بود. کشورهای پیشرو با راهبردهایی مانند آموزش تخصصی معلمان، برنامه درسی تلفیقی، استفاده از فناوری و شبکه‌های حمایتی، این چالش‌ها را به فرصت تبدیل کرده‌اند. تفاوت عمده، نگرش متفاوت (محدودیت در مقابل فرصت) به این کلاس‌ها بود. **نتیجه‌گیری:** بهبود کیفیت آموزش در این کلاس‌ها مستلزم تغییر نگرش از مسئله‌محوری به فرصت‌محوری و اجرای راهبردهای یکپارچه در سطوح نگرشی، راهبردی و حمایتی است. پیشنهاد می‌شود با الگوبرداری از تجارب موفق و بومی‌سازی آن‌ها، گامی در جهت عدالت آموزشی برداشته شود. محدودیت پژوهش، تکیه بر اسناد و عدم گردآوری داده‌های میدانی بود.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

واژه‌های کلیدی:

- آموزش ابتدایی
- چالش‌های آموزشی
- راهبردهای مدیریتی
- کلاس چندپایه
- مرور تطبیقی
- ۱. نویسنده مسئول

ali.mahdavi.khah@cfu.ac.ir



تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۸/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۰

شماره صفحات: ۷۱-۵۶

مهدوی خواه، علی (۱۴۰۴). مطالعه تطبیقی و نظام‌مند کلاس‌های چند پایه در ایران و کشورهای پیشرو

(فنلاند، اتریش، کانادا و استرالیا). نشریه مطالعات تطبیقی تربیت معلم، دوره ۲ شماره ۴، ص ۷۱-۵۶

<https://10.48310/MTT.2026.4908>

مقدمه

نهاد آموزش و پرورش، مسئولیت خطیر آماده‌سازی نسل‌های آینده را بر عهده دارد که در این میان، تأمین عدالت آموزشی و دسترسی برابر به آموزش باکیفیت برای همه کودکان، به ویژه ساکنان مناطق دورافتاده و کم‌برخوردار، به یکی از دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزشی جهان تبدیل شده است (یونسکو، ۲۰۱۵). در پاسخ به این ضرورت، کلاس‌های چندپایه به عنوان راهبردی سازمانی در بسیاری از کشورها، از جمله ایران، پدید آمده‌اند. این کلاس‌ها که در آن دانش‌آموزان دو یا چند پایه تحصیلی متفاوت با هدایت یک معلم در یک فضای مشترک به یادگیری می‌پردازند، عمده‌تاً در مدارس روستایی و مناطق با تراکم جمعیتی کم تشکیل می‌شوند (آقازاده، ۱۴۰۱). اگرچه شکل‌گیری آن‌ها در ابتدا ناشی از مقتضیات اقتصادی و جمعیتی است، اما دیدگاه‌های نوین آموزشی، بر ظرفیت ذاتی این کلاس‌ها در ایجاد محیط‌های یادگیری غنی‌تر، تعاملی‌تر و دانش‌آموزمحور تأکید دارند (کورنیش، ۲۰۲۱). این ظرفیت‌ها به ویژه در ارتقای مهارت‌های اجتماعی و عاطفی، یادگیری مشارکتی و تقویت خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری ایفا می‌کنند (ریکلا و پوتانه، ۲۰۲۳).

در ایران، به دلیل پراکندگی وسیع روستاها و کاهش جمعیت دانش‌آموزی در این مناطق، کلاس‌های چندپایه نه یک انتخاب، بلکه ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برای تحقق شعار «آموزش برای همه» به شمار می‌روند. آمارهای رسمی حاکی از آن است که هزاران کلاس درس در کشور به صورت چندپایه اداره شده و جمعیت قابل توجهی از دانش‌آموزان دوره ابتدایی، تجربه تحصیل در این فضاها را دارند. با این حال، علیرغم این گستردگی، به نظر می‌رسد این کلاس‌ها در حاشیه سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی قرار گرفته و با مسائل عمیقی مواجه هستند. معلمان این کلاس‌ها که اغلب بدون آموزش‌های تخصصی لازم به کار گمارده می‌شوند، با پیچیدگی‌هایی نظیر مدیریت همزمان زمان و برنامه‌ریزی برای پایه‌های مختلف، ارزشیابی متنوع و کمبود امکانات آموزشی دست‌وپنجه نرم می‌کنند (زوار و همکاران، ۱۴۰۱؛ احمدی‌فر و فرجیان، ۱۴۰۲). هم‌زمان، کیفیت آموزشی این کلاس‌ها و تحقق اهداف برنامه درسی ملی در آن‌ها، همواره محل تردید و نگرانی بوده است (مرتضوی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲).

این در حالی است که در کشورهایی مانند فنلاند، اتریش، کانادا و استرالیا، نگاه به کلاس‌های چندپایه دچار تحولی اساسی شده است. در این کشورها، اگرچه شکل‌گیری این کلاس‌ها ممکن است با دلایل مشابهی آغاز شود، اما به تدریج به یک انتخاب آگاهانه و مبتنی بر ارزش‌های پداگوژیک تبدیل شده است. آن‌ها با بهره‌گیری از مزایایی چون یادگیری همیاری، تقویت مهارت‌های اجتماعی و امکان یادگیری شخصی‌شده، محیط‌هایی پویا خلق کرده‌اند (شریفا، ۲۰۲۱). موفقیت این کشورها مرهون سرمایه‌گذاری بر مؤلفه‌هایی کلیدی همچون آموزش تخصصی معلمان، طراحی برنامه درسی منعطف و تأمین پشتیبانی سیستماتیک از مدارس است (حجاب، ادریس و میناز، ۲۰۲۴). این تقابل میان رویکرد الزام‌محور در ایران و انتخاب پداگوژیک در کشورهای پیشرفته، هسته اصلی مسئله این پژوهش را شکل می‌دهد. مسئله پژوهش را می‌توان در قالب یک شکاف دوگانه تبیین کرد: نخست، شکاف میان وضعیت موجود و مطلوب کلاس‌های چندپایه در ایران که خود را در انبوهی از مسائل مدیریتی و آموزشی نشان می‌دهد. دوم، شکاف میان الگوی اجرایی ایران و الگوهای موفق بین‌المللی که بیانگر فاصله قابل توجه در نگرش و سیاست‌گذاری است. مطالعات پراکنده داخلی (مانند بدری و همکاران، ۱۴۰۰؛ مرتضوی‌زاده و حسینی، ۱۴۰۰) جنبه‌هایی از این مسائل را روایت کرده‌اند، اما اغلب فاقد یک چارچوب تطبیقی نظام‌مند برای تحلیل آن‌ها در پرتو تجارب جهانی هستند. از سوی دیگر، پژوهش‌های بین‌المللی نیز عمدتاً بر بافت خاص کشور خود متمرکز بوده‌اند. بنابراین، خلأ اصلی، نبود مطالعه‌ای یکپارچه است که با واکاوی نظام‌مند تجربیات داخلی و مقایسه عمیق با کشورهای پیشرفته، به شناسایی و بومی‌سازی الگوهای قابل انتقال بپردازد. پژوهش حاضر در پی پر کردن این خلأ است.

¹ UNESCO

² Cornish

³ Recla & Potane

⁴ Shareefa

⁵ Hijab, Idris & Minaz

اهمیت این مطالعه را می‌توان در چند بعد بررسی کرد. این پژوهش با تلفیق یافته‌های پراکنده داخلی و قرار دادن آن‌ها در چارچوبی تطبیقی، به غنای ادبیات این حوزه کمک کرده و چارچوبی منسجم‌تر برای درک پدیده کلاس‌های چندپایه در ایران ارائه می‌دهد. از بعد کاربردی، یافته‌ها می‌توانند نقش راهی عملی برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی فراهم آورند تا با بهره‌گیری از تجارب موفق بین‌المللی، گام‌های مؤثری در جهت ارتقای کیفیت این کلاس‌ها و نهایتاً تحقق عدالت آموزشی بردارند. شناسایی راهبردهای کارآمد می‌تواند بار حرفه‌ای معلمان را کاهش داده و شرایط یادگیری را برای یکی از آسیب‌پذیرترین گروه‌های دانش‌آموزی بهبود بخشد (ابراهیم و آرگونگو، ۲۰۲۵).

از منظر مبانی نظری، کلاس‌های چندپایه با نظریه‌های یادگیری اجتماعی ویگوتسکی پیوندی وثیق دارند. مفهوم منطقه تقریبی رشد در تعاملات همیاری و یادگیری دانش‌آموزان از یکدیگر در این کلاس‌ها تجلی می‌یابد. دانش‌آموزان بزرگ‌تر یا ماهرتر می‌توانند در نقش همسال توانمندتر ظاهر شده و به یادگیری سایرین کمک کنند. به موازات آن، مدل‌های پداگوژیک مبتنی بر تمایزسازی آموزشی که بر پاسخگویی به نیازهای متنوع یادگیرندگان تأکید دارند، چارچوبی برای مدیریت همزمان پایه‌های مختلف فراهم می‌سازند. از سوی دیگر، آرای پائولو فریر در باب عدالت آموزشی، کلاس‌های چندپایه را نه صرفاً یک الزام ساختاری، که ابزاری برای توانمندسازی جوامع محلی و گذار از رویکرد «بانکداری» به سمت یادگیری انتقادی و مشارکتی قلمداد می‌کند. این چارچوب‌های نظری، هم‌پوشانی معناداری با یکدیگر داشته و همگی بر این نکته تأکید دارند که تحقق پتانسیل‌های این کلاس‌ها، نیازمند مدیریت حرفه‌ای و بهره‌گیری از راهبردهای آموزشی نوین است (حجاب، ادريس و میناز، ۲۰۲۴).

در ادامه، مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات داخلی غالباً به توصیف مسائلی مانند بار کاری معلمان، کمبود منابع و عدم انعطاف برنامه درسی پرداخته‌اند (نظری، ۱۴۰۴). در مقابل، پژوهش‌های بین‌المللی بر مزایای کلاس‌های چندپایه در کشورهای توسعه‌یافته تمرکز داشته و نشان داده‌اند که با مدیریت مناسب و آموزش تخصصی معلمان، دانش‌آموزان این کلاس‌ها می‌توانند به نتایج تحصیلی قابل مقایسه با هم‌تایان خود در کلاس‌های تک‌پایه دست یابند (بوربلی و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین، بررسی‌های نظام‌مند اخیر بر ضرورت اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مستمر برای معلمان تأکید کرده‌اند (پارتفیت و همکاران، ۲۰۲۵). با این حال، شکاف اصلی در فقدان پژوهشی نظام‌مند احساس می‌شود که با تلفیق دو جریان تحقیقاتی داخلی و بین‌المللی، به تحلیلی عمیق‌تر از ریشه مشکلات در بافت ایران دست یابد و با واکاوی انتقادی تجارب جهانی، به ارائه راهکارهای بومی شده و سیستمی منجر شود.

بر این اساس، هدف اصلی این پژوهش، انجام مطالعه‌ای تطبیقی-تحلیلی نظام‌مند برای شناسایی و مقایسه چالش‌ها و راهبردهای کلاس‌های چندپایه در ایران و کشورهای پیشرفته (فنلاند، اتریش، کانادا و استرالیا) است تا از این رهگذر، الگویی برای بهبود کیفیت آن‌ها در بافت ایران ارائه شود. سؤالات اصلی پژوهش بدین شرح است: ۱. چالش‌های کلاس‌های چندپایه در ایران کدامند؟ ۲. راهبردهای موفق مدیریت و آموزش در کلاس‌های چندپایه کشورهای پیشرفته منتخب چیست؟ ۳. وجوه تشابه و تمایز این دو بافت کدام است؟ ۴. بر اساس تحلیل تطبیقی، چه راهکارهای بومی‌شده‌ای برای بهبود کیفیت این کلاس‌ها در ایران قابل پیشنهاد است؟

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات داخلی غالباً به توصیف مسائلی مانند بار کاری معلمان، کمبود منابع و عدم انعطاف برنامه درسی پرداخته‌اند (نظری، ۱۴۰۴). برای نمونه، پژوهش‌های متعدد داخلی بر چالش‌های معلمان در مدیریت همزمان پایه‌های مختلف و فقدان آموزش‌های تخصصی پیش از خدمت تأکید کرده‌اند (بدری و همکاران، ۱۴۰۰؛ طهماسبی و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین، نبود منابع آموزشی مناسب و متناسب با شرایط کلاس‌های چندپایه، از دیگر مسائل پرتکرار در تحقیقات داخلی است (مرتضوی‌زاده، ۱۴۰۱؛ وحدانی اسدی و اسکندری، ۱۴۰۱). این مطالعات اگرچه تصویر نسبتاً روشنی از وضعیت موجود ارائه می‌دهند، اما عمدتاً در سطح توصیف باقی مانده و کمتر به ارائه راهکارهای عملی یا الگوبرداری نظام‌مند از تجارب موفق بین‌المللی پرداخته‌اند.

در مقابل، پژوهش‌های بین‌المللی بر مزایای بالقوه کلاس‌های چندپایه در کشورهای توسعه‌یافته تمرکز داشته و نشان داده‌اند که با مدیریت مناسب و آموزش تخصصی معلمان، دانش‌آموزان این کلاس‌ها می‌توانند به نتایج تحصیلی

¹ Ibrahim & Argungu

² Borbely

³ Parfitt

کاملاً قابل مقایسه با همتایان خود در کلاس‌های تک‌پایه دست‌یابند (بورلی و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات در فنلاند و اتریش نشان می‌دهد که چگونه طراحی برنامه درسی تلفیقی و پروژه‌محور، چالش تنوع پایه‌ها را به فرصتی برای یادگیری عمیق‌تر تبدیل می‌کند (هارگروس و هاشر، ۲۰۱۵). در کانادا، استفاده از گروه‌بندی‌های پویا و تأکید بر نقش حمایتی مدیران، زمینه‌ساز موفقیت این کلاس‌ها شده است (پرهل و همکاران، ۲۰۱۳). همچنین، تجربه استرالیا در بهره‌گیری از فناوری‌های دیجیتال برای جبران کمبود منابع در مناطق دورافتاده، الگویی قابل تأمل است (بنت و اولریش، ۲۰۲۴). بررسی‌های نظام‌مند اخیر نیز بر ضرورت اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مستمر و مبتنی بر نیازهای واقعی معلمان تأکید کرده‌اند (پارتفیت و همکاران، ۲۰۲۵؛ رایاس^۴ و همکاران، ۲۰۲۵).

با وجود این دو جریان پژوهشی غنی اما موازی، شکاف اصلی در فقدان مطالعه‌ای نظام‌مند احساس می‌شود که بتواند با تلفیق آن‌ها، به تحلیلی عمیق‌تر از ریشه مشکلات در بافت ایران دست یابد و با واکاوی انتقادی تجارب جهانی، به ارائه راهکارهای بومی‌شده و سیستمی منجر شود. آنچه ضرورت پژوهش حاضر را دوچندان می‌کند، نه صرفاً توصیف مجدد چالش‌ها، بلکه نیاز به عبور از نگاه جزیره‌ای و اتخاذ رویکردی تطبیقی و کل‌نگر است که بتواند ضمن شناسایی نقاط قوت و ظرفیت‌های نهفته در سیستم داخلی، الگوهای موفق بین‌المللی را در چارچوب شرایط خاص فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی ایران بومی‌سازی کند (آرز-فریروس^۵ و همکاران، ۲۰۲۵).

بر این اساس، هدف اصلی این پژوهش، انجام مطالعه‌ای تطبیقی-تحلیلی نظام‌مند برای شناسایی و مقایسه چالش‌ها و راهبردهای کلاس‌های چندپایه در ایران و کشورهای پیشرفته (فنلاند، اتریش، کانادا و استرالیا) است تا از این رهگذر، الگویی برای بهبود کیفیت آن‌ها در بافت ایران ارائه شود. سوالات اصلی پژوهش بدین شرح تدوین می‌گردند: ۱. وضعیت موجود کلاس‌های چندپایه در ایران از منظر چالش‌های ساختاری، مدیریتی، آموزشی و منابع چگونه است؟ ۲. راهبردهای موفق مدیریت و آموزش در کلاس‌های چندپایه کشورهای پیشرفته منتخب (فنلاند، اتریش، کانادا و استرالیا) چه مؤلفه‌هایی دارند؟ ۳. چه وجوه تشابه و تمایزی بین چالش‌ها و راهبردهای کلاس‌های چندپایه در ایران و کشورهای پیشرفته وجود دارد؟ ۴. بر اساس تحلیل تطبیقی انجام‌شده، چه راهکارهای بومی‌شده‌ای برای بهبود کیفیت کلاس‌های چندپایه در ایران قابل پیشنهاد است؟

پژوهش حاضر از حیث برخی جنبه‌های روشی و محتوایی، دارای ویژگی‌های متمایزکننده‌ای است که آن را از مطالعات مشابه جدا می‌سازد. نخست، رویکرد تلفیقی و نظام‌مند آن است که به جای تمرکز صرف بر یک بعد خاص، به بررسی همه‌جانبه ابعاد مختلف مسئله (از معلم و برنامه درسی تا مدیریت و منابع) می‌پردازد. دوم، چارچوب تطبیقی آن است که ایران را نه در مقایسه با یک کشور، بلکه در مقابل مجموعه‌ای از الگوهای موفق و متنوع جهانی قرار می‌دهد تا امکان انتخاب و تلفیق بهترین راهبردها فراهم شود. سوم، تأکید بر بومی‌سازی و زمینه‌گرایی است؛ به این معنا که این پژوهش صرفاً به ترجمه و انتقال راهکارها نمی‌پردازد، بلکه با در نظرگیری شرایط خاص ایران، به ارائه پیشنهادها و عملیاتی و قابل اجرا می‌اندیشد. چهارم، تمرکز بر ظرفیت‌های درونی سیستم آموزشی ایران است که در کنار شناسایی چالش‌ها، به دنبال کشف و تقویت نقاط قوت و تجارب موفق داخلی نیز می‌باشد. در نهایت، این پژوهش از حیث هدف‌گذاری کاربردی، می‌تواند مبنایی برای تدوین سند راهبردی ارتقای کلاس‌های چندپایه، بازنگری در برنامه‌های درسی تربیت معلم و طراحی بسته‌های حمایتی برای معلمان و مدیران این مدارس قرار گیرد.

روش

این پژوهش با هدف انجام یک مطالعه تطبیقی نظام‌مند، از رویکردی کیفی-توصیفی بهره برده است. ماهیت مسئله پژوهش که مستلزم درک عمیق از بافت پیچیده کلاس‌های چندپایه در ایران و نیز کشف الگوها و راهبردهای حاکم بر سیستم‌های آموزشی پیشرفته بود، رویکرد کیفی را به عنوان روشی مناسب جهت واکاوی معنایی و تحلیلی داده‌ها

¹ Hargreaves & Hascher

² Proehl

³ Bennett & Ulrich

⁴ Rayas

⁵ Arez-Ferreirós

ایجاب می‌نمود. در این راستا، روش اصلی پژوهش، مرور نظام‌مند تطبیقی بود که با تلفیق اصول مرور نظام‌مند و پژوهش تطبیقی، امکان شناسایی، ارزیابی و تلفیق شواهد موجود را به شیوه‌ای شفاف و قابل اتکا فراهم می‌سازد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه اسناد و منابع علمی معتبر فارسی و لاتین تشکیل می‌دادند که به طور مستقیم یا غیرمستقیم به بررسی ابعاد مختلف کلاس‌های چندپایه در ایران و کشورهای پیشرفته منتخب (شامل فنلاند، اتریش، کانادا و استرالیا) پرداخته بودند. بازه زمانی در نظر گرفته شده برای منابع، به منظور دستیابی به جدیدترین یافته‌ها، سال‌های ۱۳۹۲ تا ۱۴۰۴ شمسی (معادل ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۵ میلادی) تعیین شد.

فرآیند شناسایی و انتخاب منابع بر اساس پروتکل پریزما (پیچ‌او همکاران، ۲۰۲۱) و در چند مرحله صورت پذیرفت. در مرحله اول، جستجوی نظام‌مندی با استفاده از کلیدواژه‌های تخصصی فارسی و انگلیسی در پایگاه‌های اطلاعاتی علمی داخلی (علوم انسانی، مگ ایران و نورمگز) و بین‌المللی (پروکوئست، گوگل اسکولار، اریک، آی‌تریپل‌ای اکسپلور، ساینس دایرکت و آف‌ساینس و اسکوپوس) انجام شد. این جستجو منجر به شناسایی ۱۲۴۷ منبع بالقوه مرتبط گردید. معیارهای ورود منابع به مطالعه شامل موارد ذیل بود: (۱) تمرکز مستقیم بر موضوع کلاس‌های چندپایه در دوره ابتدایی؛ (۲) انتشار در بازه زمانی ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۵؛ (۳) دسترسی به متن کامل مقاله؛ (۴) دارا بودن ماهیت پژوهشی (مقالات پژوهشی اصیل، مرورهای نظام‌مند، پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری)؛ (۵) انتشار در مجلات معتبر علمی-پژوهشی داخلی یا مجلات بین‌المللی با نمایه‌های معتبر. منابع ترجمه شده، مقالات کنفرانسی فاقد داوری، یادداشت‌های ویراستاری و متون عمومی و غیرعلمی از دایره مطالعه خارج شدند.

پس از حذف منابع تکراری (۳۴۲ مورد)، تعداد ۹۰۵ منبع برای غربالگری اولیه باقی ماند. در مرحله غربالگری، عناوین و چکیده‌های تمامی منابع بر اساس معیارهای ورود بررسی شد که منجر به حذف ۷۲۸ منبع نامرتب گردید. در مرحله بعد، متن کامل ۱۷۷ منبع باقی‌مانده مطالعه و ارزیابی دقیق کیفیت شد. از این تعداد، ۹۸ منبع به دلایلی مانند عدم تمرکز کافی بر سؤالات پژوهش، کیفیت روش شناختی پایین، یا همپوشانی محتوایی با منابع دیگر، از فرآیند تحلیل کنار گذاشته شدند. نهایتاً، ۷۹ منبع (شامل ۱۹ منبع فارسی و ۶۰ منبع انگلیسی) به عنوان نمونه نهایی برای تحلیل عمیق انتخاب شدند.

جدول ۱: معیارهای شمول و عدم شمول منابع

مرحله	معیارهای شمول	معیارهای عدم شمول
مرحله شناسایی	<ul style="list-style-type: none"> انتشار به زبان فارسی یا انگلیسی انتشار در بازه زمانی ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۵ انتشار در مجلات علمی-پژوهشی معتبر (داخلی) یا مجلات با نمایه بین‌المللی معتبر 	<ul style="list-style-type: none"> انتشار به زبان‌های دیگر انتشار قبل از سال ۲۰۱۳ انتشار در مجلات غیرعلمی، مقالات کنفرانسی فاقد داوری، یادداشت‌های ویراستاری، نامه‌به‌سردبیر
مرحله غربالگری (بررسی عنوان و چکیده)	<ul style="list-style-type: none"> تمرکز مستقیم بر موضوع کلاس‌های چندپایه در دوره ابتدایی مرتبط بودن با اهداف و سؤالات پژوهش (بررسی چالش‌ها و راهبردها) دارا بودن ماهیت پژوهشی (مقاله پژوهشی اصیل، مرور نظام‌مند، پایان‌نامه) 	<ul style="list-style-type: none"> عدم تمرکز بر کلاس‌های چندپایه (مثلاً تمرکز بر کلاس‌های تک‌پایه) عدم ارتباط با اهداف پژوهش (مثلاً تمرکز صرف بر جنبه‌های روان‌شناختی بدون ارتباط با چالش‌ها یا راهبردها) فقدان ماهیت پژوهشی (مقالات ترویجی، گزارش‌های خبری وبلاگ‌ها)
مرحله واجد شرایط بودن	<ul style="list-style-type: none"> دسترسی به متن کامل مقاله کیفیت روش شناختی قابل قبول بر اساس 	<ul style="list-style-type: none"> عدم دسترسی به متن کامل کیفیت روش شناختی پایین (عدم شفافیت در روش،

<p>تحلیل سطحی، سوگیری آشکار) • همپوشانی محتوایی کامل با منابع دیگر (منابع تکراری) • عدم ارتباط کافی با بافت ایران یا کشورهای منتخب (فنلاند، اتریش، کانادا، استرالیا)</p>	<p>معیارهای CASP (برای مطالعات کیفی) یا ابزارهای مشابه • ارائه یافته‌های روشن و مستند در خصوص چالش‌ها یا راهبردهای کلاس‌های چندپایه</p>	<p>(بررسی متن کامل)</p>
--	--	-------------------------

روش گردآوری داده‌ها، مطالعه کتابخانه‌ای و اسنادی بود. برای هر یک از منابع منتخب، فرم استاندارد گردآوری داده طراحی شد که فیلدهای اطلاعاتی آن شامل موارد زیر بود: ۱) مشخصات کتاب‌شناختی (نویسنده، سال انتشار، عنوان، مجله/ناشر؛ ۲) کشور/بافت مورد مطالعه؛ ۳) هدف(های) پژوهش؛ ۴) روش‌شناختی به کار رفته (رویکرد، ابزار، جامعه و نمونه؛ ۵) یافته‌های اصلی مرتبط با چالش‌ها و راهبردها؛ ۶) راهکارهای پیشنهادی؛ و ۷) ارزیابی کیفیت منبع بر اساس معیارهای CASP (برای مطالعات کیفی). این اقدام به سازماندهی نظام‌مند داده‌ها و تسهیل فرآیند تحلیل تطبیقی کمک شایانی نمود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون در چارچوب رویکرد تطبیقی استفاده شد. بدین صورت که پس از مطالعه مکرر و عمیق متون، کدهای اولیه مرتبط با چالش‌ها، راهبردها، عوامل مؤثر و پیامدهای کلاس‌های چندپایه استخراج گردید. این کدها (در مجموع ۲۴۵ کد اولیه) سپس در ذیل مقولات گسترده‌تری مانند چالش‌های مدیریتی، راهبردهای آموزشی، صلاحیت‌های معلمان، نقش برنامه درسی و پشتیبانی منابع دسته‌بندی شدند. در گام بعدی، این مقولات به صورت جداگانه برای بافت ایران و نیز برای هر یک از کشورهای پیشرفته مورد تحلیل قرار گرفتند تا تصویری واضح از وضعیت موجود در هر کدام حاصل شود. نهایتاً، با استفاده از تکنیک‌های تحلیل تطبیقی (تفاوت‌ها و شباهت‌ها)، مقولات مشترک و متمایز بین ایران و کشورهای پیشرو منتخب شناسایی و استخراج گردید.

به منظور افزایش اعتبار (روایی) و پایایی پژوهش، چندین اقدام انجام شد. نخست، از روش بازبینی هم‌تا استفاده گردید؛ بدین معنا که فرآیند کدگذاری و استخراج مقولات توسط یک پژوهشگر دیگر (متخصص در حوزه مطالعات تطبیقی) بررسی و مورد تأیید قرار گرفت (در صد توافق بین دو کدگذار ۸۶ درصد محاسبه شد). دوم، از روش بازبینی توسط شرکت‌کنندگان پژوهشی غیرمستقیم بهره گرفته شد؛ به این صورت که یافته‌های اولیه پژوهش در اختیار سه نفر از معلمان با تجربه کلاس‌های چندپایه قرار گرفت و نظرات آن‌ها درباره همخوانی یافته‌ها با تجارب زیسته‌شان جمع‌آوری و اعمال شد. سوم، از روش مثلث‌سازی منابع استفاده گردید؛ بدین معنا که برای هر یک از مضامین استخراج‌شده، از منابع متنوع و متعدد (اعم از داخلی و بین‌المللی) بهره گرفته شد تا انسجام درونی یافته‌ها تقویت شود. رعایت اخلاق پژوهش نیز با استناد دقیق و صحیح به تمامی منابع استفاده شده و ذکر کامل مشخصات آن‌ها در بخش منابع مورد توجه کامل قرار داشت.

یافته‌ها

این پژوهش در پی پاسخ به این سوالات بود که وضعیت موجود کلاس‌های چندپایه در ایران از منظر چالش‌ها چگونه است، کشورهای پیشرفته منتخب (فنلاند، اتریش، کانادا و استرالیا) از چه راهبردهای موفقی در این حوزه بهره می‌گیرند و وجوه تشابه و تمایز این دو بافت کدامند و بر اساس آن، چه راهکارهای بومی‌سازی‌شده‌ای برای ایران قابل پیشنهاد است. تحلیل نظام‌مند داده‌های گردآوری شده از منابع پژوهشی داخلی و بین‌المللی، منجر به استخراج مضامین و مقولات اصلی در چهار حوزه کلیدی شد: چالش‌های محوری، راهبردهای مدیریتی و آموزشی، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و نقش راهبری آموزشی. یافته‌ها به صورت تطبیقی و در دو بخش مجزای وضعیت ایران و الگوهای کشورهای پیشرفته ارائه می‌گردد.

در گام نخست، بررسی وضعیت موجود کلاس‌های چندپایه در ایران حاکی از وجود چالش‌های چندبعدی و درهم‌تنیده‌ای است که کیفیت آموزشی این کلاس‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. مهم‌ترین این چالش‌ها را می‌توان در چهار رده اصلی طبقه‌بندی کرد. چالش‌های مدیریتی و زمانی عمدتاً ناشی از الزام تدریس همزمان برای چند پایه است که منجر به کمبود فزاینده زمان تدریس و پیچیدگی برنامه‌ریزی و ارزشیابی برای سطوح مختلف یادگیری می‌شود. به موازات آن، چالش منابع و امکانات شامل کمبود شدید فضای فیزیکی، تجهیزات آموزشی و مهم‌تر از همه، نبود کتاب‌های درسی و راهنمای معلم ویژه این کلاس‌ها است که معلمان را در طراحی تدریس با دشواری مواجه می‌سازد. در بعد نیروی انسانی، ضعف در صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان برای مدیریت این کلاس‌ها و نبود نظام جبران خدمات و مشوق‌های مناسب، به افت انگیزه و کیفیت کار آنان دامن می‌زند. نهایتاً، چالش‌های مرتبط با دانش‌آموز و محتوا شامل تنوع سنی و تفاوت‌های فردی گسترده و عدم تطابق برنامه درسی ملی متمرکز با شرایط واقعی و منعطف مورد نیاز این کلاس‌ها است. در جدول (۱) خلاصه‌ای از این چالش‌ها به همراه منابع شاهد ارائه شده است.

جدول ۲: چالش‌های اصلی کلاس‌های چندپایه در ایران از منظر پژوهش‌های داخلی

منبع شاهد	چالش خاص	رده چالش
(مرتضوی‌زاده و حسنی، ۱۴۰۰؛ زوار و همکاران، ۱۴۰۱)	کمبود فزاینده زمان تدریس به دلیل تدریس همزمان چند پایه	مدیریتی و زمانی
(بدری و همکاران، ۱۴۰۰؛ احمدی‌فر و فرجیان، ۱۴۰۲)	پیچیدگی برنامه‌ریزی و ارزشیابی برای سطوح مختلف یادگیری	
(قاسمی عشق‌آباد و همکاران، ۱۴۰۲؛ وحدانی اسدی و اسکندری، ۱۴۰۱)	کمبود شدید فضای فیزیکی، تجهیزات و مواد آموزشی مناسب	منابع و امکانات
(مرتضوی‌زاده، ۱۴۰۱؛ خدادادی سنگ‌تراشانی، ۱۴۰۰)	نبود کتاب‌های درسی و راهنمای معلم ویژه کلاس‌های چندپایه	
(طهماسبی و همکاران، ۱۴۰۳؛ بدری و همکاران، ۱۴۰۰)	ضعف صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان برای مدیریت کلاس‌های چندپایه	معلم و آموزش
(حیدری نقدعلی و همکاران، ۱۴۰۲؛ سیدکلان و حیدری، ۱۴۰۰)	نبود نظام جبران خدمات و مشوق‌های مناسب برای معلمان این کلاس‌ها	
(سامری و انصاری کهریز، ۱۴۰۰؛ باغبانی و همکاران، ۱۴۰۳)	تنوع سنی و تفاوت‌های فردی گسترده به عنوان یک مانع آموزشی	دانش‌آموز و محتوا
(عباسی، ۱۴۰۴؛ مشکین فام و همکاران، ۱۴۰۲)	عدم تطابق برنامه درسی ملی با شرایط واقعی کلاس‌های چندپایه	

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، چالش‌ها به صورت زنجیروار بر یکدیگر اثر می‌گذارند. برای نمونه، کمبود زمان که پرتکرارترین چالش گزارش شده است، مستقیماً بر کیفیت برنامه‌ریزی و ارزشیابی تأثیر می‌گذارد و هر دوی این عوامل، در سایه ضعف صلاحیت‌های معلمان تشدید می‌شوند. با این وجود، مطالعات داخلی به وضوح به یادگیری همتایی و تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان به عنوان نقاط قوت ذاتی این کلاس‌ها اشاره دارند (انصاری و حسنی کریم‌آباد، ۱۳۹۸؛ رحیمی و همکاران، ۱۳۹۲). برای نمونه، رحیمی و همکاران (۱۳۹۲) نشان دادند که دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه در مؤلفه‌های ارتباطات و اجتماعی بودن نمرات بالاتری کسب می‌کنند. این یافته حاکی از وجود پتانسیل نهفته است که به دلیل غلبه چالش‌های ساختاری، امکان شکوفایی کامل را نیافته است. در واقع، می‌توان گفت راهبردهای موجود در ایران برای مدیریت این کلاس‌ها، عمدتاً واکنشی، پراکنده و در سطح فردی معلمان باقی مانده و هنوز به یک رویکرد نظام‌مند و ملی تبدیل نشده است.

در مقابل، تحلیل داده‌های مربوط به کشورهای پیشرفته نشان می‌دهد که اگرچه این کشورها نیز با چالش‌هایی مشابه همچون پراکندگی جغرافیایی و محدودیت منابع مواجه بوده‌اند، اما با اتخاذ رویکردی فعال و برنامه‌ریزی شده، این چالش‌ها را به فرصت تبدیل کرده‌اند. راهبردهای کلیدی شناسایی شده در این کشورها، متفاوت و متنوع است. برای نمونه، در فنلاند، نظام تربیت معلم به گونه‌ای طراحی شده که تمامی معلمان را برای تدریس در گروه‌های ناهمگن آماده می‌کند و برنامه درسی با رویکردی تلفیقی و پروژه‌محور، انعطاف لازم را برای معلمان فراهم می‌آورد (هارگروس و هاشر، ۲۰۱۵). در اتریش، ایجاد شبکه‌های حرفه‌ای مانند انجمن مدارس کوچک روستایی به تبادل تجربه و کاهش احساس انزوای معلمان کمک شایانی کرده است (هارگروس و هاشر، ۲۰۱۵). در کانادا، تأکید بر استفاده از گروه‌بندی‌های پویا بر اساس توانایی و علاقه دانش‌آموزان و نه صرفاً پایه تحصیلی و نیز ایفای نقش حمایتی و مربی‌گری توسط مدیران مدارس، از جمله راهبردهای مؤثر است (پرهل و همکاران، ۲۰۱۳). در استرالیا، بهره‌گیری از فناوری و برنامه‌هایی نظیر کیف مدرسه دیجیتال برای دسترسی دانش‌آموزان مناطق دورافتاده به محتوای آموزشی باکیفیت، نمونه‌ای موفق از جبران کمبود منابع است (بنت و اولریش، ۲۰۲۴). همچنین کشور استونی با سرمایه‌گذاری کلان در زیرساخت‌های ارتباطی، تمام مدارس روستایی خود را به اینترنت پرسرعت مجهز کرده است (لایوس و همکاران، ۲۰۲۲). جدول (۲) خلاصه‌ای از این راهبردها را به همراه نمونه اجرایی و کشور مربوطه نشان می‌دهد.

جدول ۳: راهبردهای کلیدی مدیریت و آموزش کلاس‌های چندپایه در کشورهای پیشرفته

نمونه اجرایی (کشور) و منبع	راهبرد خاص	حوزه راهبرد
استفاده از موضوعات کل‌نگر و پروژه‌محور (فنلاند و اتریش) - (هارگروس و هاشر، ۲۰۱۵)	طراحی و اجرای برنامه درسی تلفیقی و منعطف	برنامه درسی و تدریس
برنامه «کیف مدرسه دیجیتال» برای مناطق دورافتاده (استرالیا) - (بنت و اولریش، ۲۰۲۴)	ترویج یادگیری مستقل و استفاده از بسته‌های آموزشی خودآموز	مدیریت کلاس
سازماندهی کلاس بر اساس توانایی و علاقه، نه پایه تحصیلی (کانادا) - (پرهل و همکاران، ۲۰۱۳)	استفاده از گروه‌بندی‌های پویا و چیدمان منعطف فضای کلاس	مدیریت کلاس
دوره‌های اجباری «تدریس در کلاس‌های ترکیبی» در دانشگاه‌های علوم تربیتی (فنلاند) - (هارگروس و هاشر، ۲۰۱۵)	آموزش گسترده و مستمر معلمان در روش‌های مدیریت کلاس‌های چندپایه	مدیریت کلاس
اتصال تمام مدارس روستایی به شبکه پرسرعت اینترنت (استونی) - (لایوس و همکاران، ۲۰۲۲)	تأمین کامل منابع دیجیتال و دسترسی به پهنای باند باکیفیت	پشتیبانی و منابع
تشکیل «انجمن مدارس کوچک روستایی» (اتریش) - (هارگروس و هاشر، ۲۰۱۵)	ایجاد شبکه‌های حرفه‌ای معلمان چندپایه برای تبادل تجربه	مدیریت کلاس

مقایسه تطبیقی جداول (۱) و (۲) و تحلیل‌های توصیفی، شکاف عمیقی را در نگرش و عمل بین دو بافت آشکار می‌سازد. در حالی که در ایران مسئله عمدتاً به عنوان یک محدودیت اداری دیده می‌شود، در کشورهای پیشرفته، به عنوان یک فرصت پداگوژیک بازتعریف شده است. برای مثال، راهبرد برنامه درسی تلفیقی که در ایران بیشتر در حد یک پیشنهاد نظری باقی مانده (عباسی، ۱۴۰۴)، در فنلاند و اتریش به یک رویه رایج و استاندارد تبدیل شده است. هسته اصلی موفقیت این کشورها، سرمایه‌گذاری بر روی توسعه حرفه‌ای معلمان است؛ امری که در ایران به عنوان یکی از اصلی‌ترین چالش‌ها شناسایی شد.

یکی از عمیق‌ترین شکاف‌های شناسایی شده در تحلیل تطبیقی، به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مربوط می‌شود. همان‌طور که در جدول (۱) اشاره شد، ضعف در آمادگی حرفه‌ای معلمان، یکی از چالش‌های اصلی در ایران به شمار

می‌رود. مطالعات داخلی نشان می‌دهند که برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم در ایران، فاقد واحدهای درسی اجباری و عملی برای آماده‌سازی دانش‌جو-معلمان برای تدریس در کلاس‌های چندپایه است (حیدری نقدعلی و همکاران، ۱۴۰۲؛ طهماسبی و همکاران، ۱۴۰۳). در نتیجه، معلمان اغلب پس از انتصاب، به صورت آزمون و خطا و با تکیه بر تجربیات شخصی، به مدیریت این کلاس‌ها می‌پردازند. این در حالی است که در کشورهای پیشرفته، آموزش معلمان به عنوان محوری‌ترین رکن بهبود کیفیت در نظر گرفته می‌شود. برای مثال، در فنلاند، تمامی معلمان، حتی آنانی که قرار است در مدارس شهری تدریس کنند، دوره‌ای در زمینه آموزش تفاوت‌های فردی و مدیریت گروه‌های ناهمگن را می‌گذرانند که مهارت‌های ضروری برای تدریس چندپایه را در آنان تقویت می‌کند (هارگروس و هاشر، ۲۰۱۵). این رویکرد پیشگیرانه و نظام‌مند، تضمین می‌کند که هر معلمی از حداقل صلاحیت‌های پایه برای مواجهه با چنین موقعیت‌هایی برخوردار است.

در کنار معلمان، نقش مدیران و راهبران آموزشی نیز به عنوان عاملی کلیدی در موفقیت یا شکست کلاس‌های چندپایه شناسایی شد. پژوهش‌های داخلی حاکی از آن است که راهبران آموزشی در مناطق روستایی ایران، عمدتاً نقش نظارتی و کنترل‌گر داشته و حمایت آموزشی مؤثری از معلمان ارائه نمی‌دهند (حمیدی‌زاده، ۱۴۰۰؛ قاسمی عشق‌آباد و همکاران، ۱۴۰۲). این در حالی است که مطالعات بین‌المللی بر نقش حامی، تسهیل‌گر و مربی مدیران تأکید دارند. برای نمونه، در برخی از مناطق کانادا، مدیران مدارس چندپایه، جلسات منظم بازاریابی حرفه‌ای را با معلمان خود برگزار کرده و در حل مشکلات آموزشی و مدیریتی به آنان یاری می‌رسانند (پرهل و همکاران، ۲۰۱۳). این گونه حمایت‌های مستقیم، احساس انزوای و بار کاری معلمان را به میزان قابل توجهی کاهش می‌دهد. برای وضوح بیشتر، جدول (۳) خلاصه‌ای تطبیقی از مهم‌ترین وجوه تشابه و تمایز در دو بافت ایران و کشورهای پیشرفته را نشان می‌دهد.

جدول ۴: خلاصه تطبیقی وجوه تشابه و تمایز کلیدی

وجه مقایسه	وضعیت در کشورهای پیشرفته (عمدتاً به عنوان راهبر/فرصت)	وضعیت در ایران (عمدتاً به عنوان چالش)	مؤلفه
تمایز بنیادین	انتخاب آگاهانه پداگوژیک در کنار ضرورت‌های جغرافیایی	ضرورت اقتصادی-جمعیتی و اداری	علت تشکیل کلاس
تمایز	تسهیل‌گر فرآیند یادگیری، طراح فعالیت‌های تلفیقی	انتقال‌دهنده محتوای کتاب‌های درسی جداگانه	نقش معلم
تمایز	موضوع پروژه‌محور و نیازهای فردی دانش‌آموزان	پایه تحصیلی و کتاب درسی	محور برنامه‌ریزی
تمایز	قوی، مبتنی بر مربیگری، شبکه‌های حرفه‌ای و آموزش مستمر	ضعیف، متمرکز بر نظارت	حمایت معلم از
تشابه (در پتانسیل) / تمایز (در بهره‌برداری)	شناسایی و بهره‌برداری نظام‌مند از همین پتانسیل‌ها	وجود پتانسیل برای یادگیری همیاری و رشد اجتماعی	نقاط قوت ذاتی
تشابه (در وجود چالش) / تمایز (در مدیریت آن)	وجود چالش، اما تلاش برای جبران از طریق فناوری و بودجه‌ریزی هدفمند	کمبود شدید امکانات و منابع آموزشی	چالش منابع

همان‌طور که در جدول (۳) مشهود است، اصلی‌ترین تمایز، در نگرش به پدیده مدیریت و تدریس در کلاس‌های چندپایه نهفته است. این تفاوت نگرش ریشه در نوع نگاه به معلم به عنوان مجری صرف برنامه درسی در مقابل معلم به عنوان تصمیم‌گیرنده و طراح آموزشی دارد. همچنین به نوع نگاه به برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از محتوای ثابت در مقابل یک نقشه راه منعطف بازمی‌گردد. در ایران، این ساختار یک مشکل قلمداد می‌شود که نیاز به چاره‌جویی دارد،

در حالی که در کشورهای پیشرفته، یک موقعیت آموزشی خاص است که نیاز به مدیریت حرفه‌ای دارد. این تفاوت بنیادین، به صورت آشنایی بر تمامی مؤلفه‌های دیگر، از سیاست‌گذاری‌های کلان و تخصیص منابع گرفته تا برنامه‌ریزی درسی، محتوای آموزش معلمان و نوع حمایت‌های روزمره از آنان، تأثیر می‌گذارد. با این حال، نکته امیدبخش وجود پتانسیل‌های ذاتی مشترک، مانند فرصت‌های یادگیری همیاری و رشد اجتماعی است که در هر دو بافت به آن اشاره شده است. این امر نشان می‌دهد که زمینه‌های لازم برای تغییر و بهبود در خود ساختار آموزشی نهفته است و مشکل اصلی، نه در ذات این کلاس‌ها، که در نحوه مدیریت، نگرش حاکم بر آن و بهره‌برداری از این ظرفیت‌ها است.

در جمع‌بندی نهایی یافته‌ها می‌توان گفت که کلاس‌های چندپایه در ایران در یک چرخه معیوب گرفتار آمده‌اند: کمبود منابع و آموزش که منجر به افت کیفیت آموزشی می‌شود و این افت کیفیت آموزشی که سبب بی‌اعتمادی و نگاه منفی به این کلاس‌ها می‌گردد و این بی‌اعتمادی که به تخصیص منابع و توجه کمتر دامن می‌زند و نهایتاً این تخصیص کمتر که تشدید کمبودها را به دنبال دارد. در مقابل، در کشورهای پیشرفته یک چرخه مثبت حاکم است: سرمایه‌گذاری بر آموزش معلمان و منابع که به ارتقای کیفیت می‌انجامد و این ارتقای کیفیت که تقویت نگرش مثبت و شناسایی فرصت‌ها را در پی دارد و این نگرش مثبت که تخصیص منابع بیشتر را موجب می‌شود و این تخصیص بیشتر که ارتقای پیشتر کیفیت را به ارمغان می‌آورد. خروج از این چرخه معیوب در ایران، نیازمند یک تغییر پارادایم از نگرش مسئله‌محور به نگرش فرصت‌محور و اتخاذ راهبردهای نظام‌مند و مبتنی بر شواهد است که در بخش بحث و نتیجه‌گیری به تفصیل به آن پرداخته خواهد شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف انجام مطالعه‌ای تطبیقی-نظام‌مند به بررسی چالش‌ها و راهبردهای کلاس‌های چندپایه در ایران و کشورهای پیشرفته (فنلاند، اتریش، کانادا و استرالیا) پرداخت. یافته‌ها نشان داد که اگرچه ماهیت چالش‌ها در هر دو بافت شباهت‌هایی دارد، اما نوع مواجهه با آن‌ها به کلی متفاوت است. در ایران، این چالش‌ها عمدتاً به عنوان موانعی ساختاری در مسیر کیفیت آموزشی تلقی می‌شوند، در حالی که در کشورهای پیشرفته، همان چالش‌ها با بهره‌گیری از راهبردهای نظام‌مند به فرصت‌هایی برای نوآوری پداگوژیک تبدیل شده‌اند. این تمایز بنیادین در نگرش، هسته اصلی تفاوت‌های مطرح شده را تشکیل می‌دهد و محور بحث حاضر قرار خواهد گرفت.

یکی از برجسته‌ترین چالش‌ها در ایران، کمبود زمان برای پوشش همزمان محتوای چند پایه است (مرتضوی‌زاده و حسینی، ۱۴۰۰؛ احمدی‌فر و فرجیان، ۱۴۰۲). در حالی که معلمان ایرانی درگیر مدیریت زمان برای تدریس مجزای هر پایه هستند، در کشورهای پیشرفته این چالش با بازتعریف نقش معلم از انتقال‌دهنده محتوا به تسهیل‌گر یادگیری مدیریت می‌شود. برای مثال، در فنلاند و اتریش، معلمان با طراحی فعالیت‌های تلفیقی و پروژه‌محور، زمان را نه برای تدریس مجزا، بلکه برای تسهیل یادگیری فعال و مشارکتی دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری می‌کنند (هارگروس و هاشر، ۲۰۱۵).

دومین مؤلفه کلیدی، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است. یافته‌ها حاکی از ضعف جدی در آمادگی معلمان ایرانی برای تدریس در کلاس‌های چندپایه بود (طهماسبی و همکاران، ۱۴۰۳؛ حیدری نقدعلی و همکاران، ۱۴۰۲). این در حالی است که در کشورهای پیشرفته، آموزش معلمان به عنوان محوری‌ترین رکن ارتقای کیفیت در نظر گرفته می‌شود. برای نمونه، در فنلاند تمامی دانشجو-معلمان، صرف‌نظر از محل خدمت آتی واحدهای اجباری در زمینه مدیریت گروه‌های ناهمگن و آموزش تلفیقی را می‌گذرانند (هارگروس و هاشر، ۲۰۱۵). این رویکرد پیشگیرانه و نظام‌مند، تضمین می‌کند که هر معلمی از حداقل صلاحیت‌های پایه برای مواجهه با چنین موقعیت‌هایی برخوردار است. این یافته

با تأکید کورنیش و تاوولی^۱ (۲۰۲۱) بر لزوم گنجانیدن آموزش‌های تخصصی چندپایه در برنامه درسی کارشناسی تربیت معلم، کاملاً همخوانی دارد. بنابراین، ضعف در ایران نه صرفاً در فقدان دوره‌های ضمن خدمت، که در غیاب یک نظام متمرکز و پیشگیرانه برای توانمندسازی معلمان پیش از ورود به کلاس درس ریشه دارد.

در کنار معلم، نقش مدیران و راهبران آموزشی به عنوان عاملی تعیین‌کننده در موفقیت کلاس‌های چند پایه شناسایی شد. پژوهش‌های داخلی حاکی از آن است که راهبران آموزشی در مناطق روستایی ایران، عمدتاً نقش نظارتی و کنترل‌گر داشته و حمایت آموزشی مؤثری ارائه نمی‌دهند (حمیدی‌زاده، ۱۴۰۰؛ قاسمی عشق‌آباد و همکاران، ۱۴۰۲). این در حالی است که در کشورهای پیشرفته، مدیران به عنوان حامی، تسهیل‌گر و مربی ایفای نقش می‌کنند. برای مثال، در برخی مناطق کانادا، مدیران مدارس چندپایه جلسات منظم بازانديشي حرفه‌ای را با معلمان برگزار کرده و در حل مسائل آموزشی به آنان یاری می‌رسانند (پرهل و همکاران، ۲۰۱۳). مطالعه تاوولی^۲ (۲۰۲۲) نیز مؤید آن است که سبک رهبری حمایتی-مربیگری مدیران، تأثیر مستقیمی بر انگیزه و کارآمدی معلمان دارد. این مقایسه تطبیقی، شکاف عمیق میان الگوی نظارت محور در ایران و الگوی پشتیبانی محور در کشورهای موفق را آشکار می‌سازد.

در حوزه منابع و فناوری آموزشی نیز تقابل دو رویکرد به وضوح قابل مشاهده است. اگرچه کمبود امکانات در مناطق محروم یک واقعیت جهانی است، اما پاسخ سیستم‌ها به این کمبود متفاوت است. در ایران، این مسئله عمدتاً به صورت فقدان زیرساخت‌ها و منابع مناسب بروز یافته و به عنوان یک چالش لاینحل تلقی می‌شود (وحدانی اسدی و اسکندری، ۱۴۰۱). در مقابل، کشورهای پیشرفته از فناوری به عنوان یک راهبرد جبرانی قدرتمند بهره می‌گیرند. تجربه استرالیا در استفاده از پلتفرم‌های یادگیری آفلاین-آنلاین برای دسترسی دانش‌آموزان مناطق دورافتاده به محتوای باکیفیت (بنت و اولریش، ۲۰۲۴) و تجربه استونی در اتصال تمام مدارس روستایی به اینترنت پرفیبر نوری (لایوس و همکاران، ۲۰۲۲)، نمونه‌هایی موفق از این رویکرد هستند. حتی در سطحی پایین‌تر، راهکارهای کم‌هزینه‌ای مانند بسته‌های آموزشی خودآموز که توسط فرهوش و همکاران (۱۴۰۰) برای بافت ایران طراحی شده، به دلیل نبود نظام توزیع و پشتیبانی، هرگز به مرحله اجرای گسترده نرسیده است. این امر نشان‌دهنده شکاف عمیق بین تولید دانش و بهره‌برداری نظام‌مند از آن در عمل است؛ شکافی که در کشورهای پیشرفته با پیوند میان پژوهش، سیاست‌گذاری و اجرا مدیریت می‌شود.

در ارتباط با برنامه درسی، یافته‌ها حاکی از آن است که برنامه درسی متمرکز و غیرمنعطف ملی در ایران، یکی از مهم‌ترین موانع اثربخشی کلاس‌های چندپایه است (عباسی، ۱۴۰۴؛ مشکین‌فام و همکاران، ۱۴۰۲). معلمان ایرانی مجبور به پوشش جداگانه محتوای هر پایه هستند، در حالی که هم‌تایان آنان در فنلاند و اتریش از برنامه‌های درسی تلفیقی و پروژه‌محور بهره می‌برند که به آنان اجازه می‌دهد موضوعات را به صورت کل‌نگر و برای تمام پایه‌ها به طور همزمان تدریس کنند (هارگروس و هاشر، ۲۰۱۵). مطالعه کابلو و گارتا^۳ (۲۰۲۳) در اسپانیا نیز نشان می‌دهد که مدارس روستایی با بهره‌گیری از انعطاف‌پذیری برنامه درسی و بومی‌سازی محتوا، توانسته‌اند انگیزه و درگیری دانش‌آموزان را به طور معناداری افزایش دهند. این یافته با تأکید پارفیت و همکاران (۲۰۲۵) بر ضرورت حرکت به سمت چارچوب‌های برنامه درسی منعطف و زمینه‌مدار هم‌سو است. بنابراین، ریشه اصلی مسئله در ایران را نه در نبود ایده‌های نوآورانه، که در فقدان اراده و سازوکار برای انعطاف‌پذیری برنامه درسی و بومی‌سازی آن باید جستجو کرد.

نتیجه‌گیری نظری حاصل از این تحلیل تطبیقی را می‌توان در قالب چارچوب تحولی گذار از کلاس چندپایه مبتنی بر ضرورت به کلاس چندپایه مبتنی بر کیفیت تبیین کرد. این چارچوب نشان می‌دهد که تحول پایدار نیازمند مداخله

¹ Cornish & Taole

² Taole

³ Cabello & Garreta

همزمان در سه سطح به هم پیوسته است: سطح نگرشی (تغییر از دیدگاه مسئله‌محور به فرصت‌محور در میان سیاست‌گذاران، مدیران و معلمان)، سطح راهبردی (اجرای راهبردهای یکپارچه در حوزه بازتعریف نقش معلم، انعطاف‌پذیری برنامه درسی، تأمین منابع هدفمند و بازتعریف نقش مدیران به عنوان مربی) و سطح حمایتی (ایجاد سیستم پشتیبانی مستمر شامل شبکه‌های حرفه‌ای معلمان و راهبری آموزشی توزیع شده). این یافته که موفقیت مستلزم تحول همزمان در تمامی سطوح است، با دیدگاه نظریه سیستم‌های پیچیده در آموزش (کوپمانز و استاموولاسیس، ۲۰۲۲) همخوانی کامل دارد که بر وابستگی متقابل و کنش اجزای مختلف سیستم تأکید کرده و مداخلات جزیره‌ای و مقطعی را محکوم به شکست می‌داند. این دیدگاه، علت ناکامی بسیاری از طرح‌های بهبود مقطعی در ایران را که تنها بر یک بعد متمرکز بوده‌اند، به خوبی توضیح می‌دهد.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهای کاربردی در سه سطح کلان، میانی و خرد با قابلیت اندازه‌گیری ارائه می‌گردد. در سطح کلان، به وزارت آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود ظرف مدت شش ماه، آیین‌نامه ساماندهی و ارتقای کیفیت کلاس‌های چندپایه را با هدف افزایش سرانه آموزشی این کلاس‌ها و اختصاص امتیاز تشویقی در رتبه‌بندی معلمان شاغل در این کلاس‌ها تصویب و ابلاغ کند. در سطح میانی، به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی پیشنهاد می‌گردد طی یک سال، راهنمای برنامه درسی تلفیقی ویژه کلاس‌های چندپایه را برای تمام پایه‌های دوره ابتدایی تدوین و همراه با چندین بسته آموزشی زمینه‌مدار (منطقه‌ای) تولید و توزیع نماید. همچنین، ایجاد شبکه مجازی معلمان چندپایه در بستر شبکه شاد با هدف ثبت حداقل نیمی از معلمان این کلاس‌ها و برگزاری جلسات مجازی آموزشی با مشارکت حداکثری معلمان، به کاهش انزوای حرفه‌ای کمک خواهد کرد. در سطح خرد، طراحی و اجرای دوره‌های ضمن خدمت تخصصی با رویکرد مدرسه پژوهنده برای حداقل نیمی از معلمان کلاس‌های چندپایه در افق دو ساله و توانمندسازی آنان در به‌کارگیری راهبردهای مدیریت کلاس پویا و یادگیری مبتنی بر پروژه به گونه‌ای که هر معلم حداقل دو پروژه گروهی بین‌پایه‌ای در طول سال تحصیلی طراحی و اجرا کند، از اولویت‌های اصلی است. پژوهش‌های آتی می‌توانند با انجام مطالعات طولی، تأثیرات بلندمدت تحصیل در کلاس‌های چندپایه بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را مورد سنجش قرار دهند. همچنین انجام پژوهش‌های اقدام‌پژوهی برای طراحی و آزمون راهکارهای بومی در استان‌های مختلف کشور و واکاوی نقش فناوری‌های کم‌هزینه در پشتیبانی از یادگیری در این کلاس‌ها، از دیگر زمینه‌های پیشنهادی برای تحقیقات آینده است. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به تمرکز بر متون منتشر شده و عدم امکان تعمیق عمقی یافته‌ها به تمامی مناطق ایران و همچنین دسترسی محدود به برخی منابع تحقیقاتی داخلی منتشر نشده اشاره کرد. با وجود این محدودیت‌ها، مطالعه حاضر با ارائه یک تحلیل تطبیقی نظام‌مند، گامی در جهت شناخت عمیق‌تر مسئله و ارائه راهکارهای اثربخش برای بهبود کیفیت آموزش در کلاس‌های چندپایه ایران برداشته است.

تشکر و قدردانی

از تمام اساتید و اعضای هیئت علمی که در تنظیم این مقاله، راهنمایی و همکاری داشتند، قدردانی می‌گردد.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.



COPYRIGHTS

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

منابع

- آقازاده، محرم و فضلی، رخساره. (۱۴۰۱). راهنمای آموزش در کلاس‌های درس چند پایه (چاپ سوم). تهران: انتشارات آبیژ.
- احمدی‌فر، رشید و فرجیان، آرزو. (۱۴۰۲). پدیدارشناسی تجارب زیسته معلمان کلاس‌های چندپایه، مورد مطالعه: معلمان شهرستان سقز. رویکردی نو در علوم تربیتی، ۵(۳)، ۴۵-۶۷.
- انصاری، افشین و حسینی کریم‌آباد، اشکان. (۱۳۹۸). توصیف تجارب زیسته معلمان دوره 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، ۲(۱۷)، ۱۶-۳۱.
- باغبانی، مسعود، حبیبی کلیر، رامین و فرید، ابوالفضل. (۱۴۰۳). تجربه زیسته معلمان مدارس چندپایه روستایی از عوامل پرخاشگری دانش‌آموزان ابتدایی. رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۶(۱)، ۲۵-۴۰.
- بدری، رحمان، محمودی، فیروز، ایمان‌زاده، علی و ادیب، یوسف. (۱۴۰۰). تجارب زیسته معلمان از آسیب‌ها و چالش‌های برنامه درسی کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی (مطالعه‌ای پدیدارشناسی). تدریس پژوهی، ۹(۱)، ۱۳۵-۱۵۳.
- حمیدی‌زاده، کتایون. (۱۴۰۰). بررسی آموزش در کلاس‌های چندپایه در همه‌گیری بیماری کرونا: مطالعه موردی در استان مرکزی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۵(۵۵)، ۱۳۲-۱۲۰.
- حیدری نقدعلی، ژیلا، جاودانی، محمد، شیروانی شیرینی، علی و صالح‌آبادی، حجت‌اله. (۱۴۰۲). تدوین الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان چندپایه مبتنی بر نظریه داده بنیاد. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۳(۱)، ۱-۳۰. <https://doi.org/10.22099/jcr.2023.7052>
- خدادادی سنگ‌تراشانی، سید عابدین. (۱۴۰۰). ارائه راهبردهای توسعه خلاقیت و نوآوری در کلاس‌های چندپایه و تلفیقی. پژوهش در آموزش کلاس‌های تلفیقی و چندپایه، ۱۱(۱)، ۹۳-۱۰۱.
- رحیمی، حبیب‌الله، مفیدی، فرخنده و پاکدل، مجید. (۱۳۹۲). مقایسه رشد اجتماعی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه با تک‌پایه. رشد آموزش علوم اجتماعی، ۵۹(۵)، ۴۵-۶۰.
- زوار، تقی، عبدالمهدی اصل، صیاد، بهاری، پروین و دلخوش واقف. (۱۴۰۱). تجارب زیسته معلمان از تدریس در کلاس‌های چندپایه. تدریس پژوهی، ۱۰(۲)، ۱۱۲-۱۴۳. <https://doi.org/10.34785/J012.2022.030>
- سامری، مریم و انصاری کهریز، افشین. (۱۴۰۰). تحلیل کیفی تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از عناصر اصلی یادگیری در کلاس‌های چندپایه. پیشرفت‌های نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۳)، ۳۰-۴۵.
- سیدکلان، سید محمد و حیدری، عبدالحسین. (۱۳۹۹). ارزیابی مدیریت کلاس‌های درس چندپایه مدارس ابتدایی از دیدگاه راهبران آموزشی. پژوهش در آموزش راهنمایی و مشاوره، ۱۳(۱۳)، ۲-۱۸.
- طهما سبی، فاطمه، قلتاش، عباس، هاشمی، سید احمد و ما شینچی، علی اصغر. (۱۴۰۳). الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه. توسعه حرفه‌ای معلم، ۹(۴)، ۹۷-۱۲۳. <https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17683.1807>
- عباسی، مریم. (۱۴۰۴). استراتژی تلفیق در مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس‌های چندپایه. انگاره‌های نو در تحقیقات آموزشی، ۴(۱)، ۹۹-۱۱۶.
- فروش، معصومه، ابراهیمی، سارا و قلتاش، عباس. (۱۴۰۰). طراحی و اعتباریابی الگوی بسته آموزشی خودآموز کلاس‌های چندپایه در دوره دوم ابتدایی. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۹(۱۸)، ۳۴-۵.

قاسمی عشق‌آباد، هادی، کریمی، محمد، معقول، علی و چراغین، مسلم. (۱۴۰۲). تحلیل و واکاوی ویژگی‌های مدیران کارآمد مدارس چندپایه (یک مطالعه پدیدارشناسانه). پژوهش‌های رهبری آموزشی، (۲۶)، ۸۰-۴۵.

مرتضوی‌زاده، سید حشمت‌الله. (۱۴۰۱). کیفیت آموزش در کلاس‌های چندپایه دوری از دیدگاه معلمان. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، (۲)۱۹، ۲۸-۱۶. <https://doi.org/10.22070/tlr.2023.16938.1346>

مرتضوی‌زاده، سید حشمت‌الله و حسنی، محمد. (۱۴۰۰). تحلیل تجارب معلمان در مورد عوامل تاثیرگذار در کیفیت مدیریت زمان یاددهی-یادگیری در کلاس‌های چندپایه. مطالعات برنامه درسی، (۶۲)۱۶، ۴۰-۲۰.

مشکین فام، مزده، خسروی بابادی، علی اکبر، عباسی سروک، لطف‌الله و پوشنه، کامبیز. (۱۴۰۲). شناسایی عناصر برنامه درسی کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی. سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۷(ویژه‌نامه)، ۱۳۸-۱۲۶. <https://sid.ir/paper/1135750/fa>

نظری، شهرام. (۱۴۰۴). شناسایی الگوهای مورد استفاده معلمان برای آموزش درس تربیت بدنی در مدارس چندپایه کشور. پژوهش در آموزش تربیت بدنی، (۲)۵۰، ۱۱۵-۱۰۰. <https://doi.org/10.48310/reek.2025.18201.1448>

وحدانی اسدی، محمدرضا و اسکندری، حسین. (۱۴۰۱). آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه: چالش‌ها و فرصت‌ها. نظریه و عمل در برنامه درسی، (۲۰)۱۰، ۴۹-۸۸.

- Arez-Ferreirós, M., Alvarez Martinez-Iglesias, J. M., & Del Pino, M. (2025). Challenges and opportunities of multi-grade teaching: A systematic review of recent international studies. *Education Sciences*, 15(3), 1-20. <https://doi.org/10.3390/educsci15030105>
- Bennett, J., & Ulrich, M. (2024). Digital school bag program for remote areas. *Journal of Rural Education*, 40(1), 50-65.
- Borbely, D., Gehrsitz, M., McIntyre, S., Rossi, G., & Roy, G. (2023). Early years multi-grade classes and pupil attainment. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 85(6), 1295-1319.
- Cornish, L. (2021). Perspectives on multigrade teaching: Research and practice in South Africa and Australia. Springer.
- Cornish, L., & Taole, M. J. (2021). Perspectives on multigrade teaching. Springer International Publishing.
- Hargreaves, E., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching in Austria and Finland: Lessons for policy and practice. *International Journal of Educational Research*, 73, 1-10. DOI:[10.1016/j.ijer.2015.07.002](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002)
- Hijab, A., Idris, M., & Minaz, M. (2024). Effectiveness of in-service training programs: A narrative approach of teachers' professional development at girls' secondary level. *Qlantic Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 89-94. <https://doi.org/10.55737/qjssh.939580681>
- Ibrahim, U., & Argungu, I. J. (2025). Improving access to educational resources through locally hosted wireless networks. *International Journal of Integrative Research*, 3(6), 401-414. <https://doi.org/10.59890/ijir.v3i6.33>
- Koopmans, M., & Stamovlasis, D. (2022). Complex Systems and Education: From Theory to Research to Practice. Proceedings of the Satellite of the Conference on Complex Systems 2021. *International Journal of Complexity in Education*, 3(2). DOI: <https://doi.org/10.26262/ijce.v2i2.9459>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., & Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003>

-
- Parfitt, A., Gristy, C., Read, S., & Garland, M. C. (2025). Multigrade teaching and learning: Developing theoretical frameworks through mapping conceptual territories with an inclusive education lens. *International Journal of Educational Research*, 133, 102675. DOI:[10.1016/j.ijer.2025.102675](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102675)
- Proehl, R. A., Douglas, S., Elias, D., Johnson, A. H., & Westsmith, W. (2013). A collaborative approach: Assessing the impact of multi-grade classrooms. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 16(2), 417-440.
- Rayas, R. M. C., Inciso, H. R., Servano, K. J. B., & Ranille, J. M. (2025). Exploring diverse factors affecting teachers in teaching multi-grade classes. *East Asian Journal of Multidisciplinary Research*, 4(6), 2421-2436. <https://doi.org/10.55927/eajmr.v4i6.194>
- Recla, L. C. B., & Potane, J. D. (2023). Teachers' challenges and practices in handling multigrade classes: A systematic review. *ASEAN J. Open Distance Learn*, 15(1), 73-87.
- Shareefa, M. (2021). Using differentiated instruction in multigrade classes: A case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 167-181. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1749559>
- Taole, M. (2022). Challenges Encountered by Teaching Principals in Rural Multigrade Primary Schools: A South African Perspective. *International Journal of Whole Schooling*, 18(2), 1-27.
- UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO Publications.