



Challenges and Consequences of Multigrade Classes: Teacher Perspectives in Kelachay, Gilan Province

Ahdieh Asadpour¹, Javad Maddahi², Narges Kosiayi³

1. Assistant professor, Department of Social Science Education, Farhangian University, Tehran, Iran (**Corresponding author**). ahdiehasadpour@cfu.ac.ir
2. Assistant professor, Department of Social Science Education, Farhangian University, Tehran, Iran. j.maddahi@cfu.ac.ir.
3. Assistant professor, Department of Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran. n.kosiayi@cfu.ac.ir

Abstract

Background and Objectives: Multigrade classrooms, characterized by the co-existence of students from diverse grades, ages, and genders within a single instructional setting, pose unique pedagogical complexities distinct from monograde environments.

Methodology: Consequently, this qualitative study, utilizing a phenomenological approach, explored the lived experiences and professional challenges of multigrade teachers in Kelachay District, Gilan Province. Twelve educators were selected via purposive sampling, with data collection continuing through semi-structured interviews until theoretical saturation was reached. Although phenomenological in nature, data analysis employed a systematic coding process, including open, axial, and selective coding, to extract themes and construct a theoretical model.

Findings: Findings were categorized into causal conditions, strategies, and consequences. Causal conditions comprised structural deficits like teacher and student shortages alongside reinforcing educational inclinations. To navigate these constraints, teachers employed strategies including professional adaptation, self-directed knowledge enhancement, altruistic self-sacrifice, and collaborative help-seeking from colleagues, assistants, and parents. These mechanisms yielded dual outcomes. Positive consequences manifested as fostered peer cooperation, accelerated cognitive growth for lower grades through exposure to advanced content, and curriculum reinforcement for higher grades. Conversely, negative implications involved inequitable temporal allocation between grades, instructional reductionism in specific subjects, insufficient administrative supervision, and teacher psychological fragmentation. The core category emerging from the paradigmatic model emphasized the inevitable necessity of establishing multigrade classes managed by versatile educators.

Conclusion: Ultimately, while multigrade teaching engenders significant pedagogical and psychological hurdles, it simultaneously cultivates a valuable ecosystem of solidarity, resilience, and mutual assistance within the school community, necessitating targeted policy interventions to support these educators.

Keywords: Kelachay teachers, Students, Contexts and consequences, Multigrade classes.

Received: 2025/03/31; **Revised:** 2025/07/27; **Accepted:** 2025/11/25; **Published online:** 2026/07/01

Citation: Asadpour, A., Maddahi, J., & Kosiayi, N. (2026). Challenges and consequences of multigrade classes: Teacher perspectives in Kelachay, Gilan province. *Research and Innovation in Primary Education*, 8(2), 49-78. <https://doi.org/10.48310/reek.2026.5107>

Publisher: Farhangian University

<https://reek.cfu.ac.ir/>

Article type: Research Article

©2026/authors retain the copyright and full publishing rights



Extended Abstract

Background and Purpose: The foundational development of a society's future generations is primarily cultivated within its educational system, with elementary schooling serving as the initial critical stage. Traditionally, elementary schools are structured around single-grade classrooms, where an instructor guides students through a curriculum tailored to their specific academic year. However, this conventional model is not universally applied. Varied contextual factors and pedagogical motivations frequently necessitate the implementation of multigrade classrooms, a departure from the standard single-grade configuration. This phenomenon, often termed multigrade education, presents distinct challenges and opportunities for educators. Considering the above-mentioned materials, in the present study, researchers seek to study the context and consequences of forming and teaching in multigrade classes.

This section develops theoretical sensitivity by examining two primary conceptual areas. First, it contrasts multigrade and single-grade classroom structures, examining the discourse surrounding the necessity versus optionality of multigrade settings. Considering the above theories, a question was raised about the reasons for the formation of multi-grade classes in Iran in general and in the areas around Kelachay in particular. Second, it integrates theories pertinent to educator burnout. Burnout among teachers, especially elementary school teachers, is a type of mental disorder that results from long-term exposure to psychological stress. This disorder is a type of psychological stress that causes a set of psychological, physical, and mental symptoms in the individual. Furthermore, recognizing their prominence in multigrade contexts, student stress and negative emotions are explored, highlighting stress as a critical contemporary research area.

Methodology: This qualitative study employed a phenomenological approach, utilizing theoretical and purposeful sampling to recruit participants. Semi-structured, in-depth interviews were analyzed with twelve teachers experienced in multigrade classroom instruction. Maximum diversity among participants was ensured, encompassing variations in teacher age, years of experience, geographical location of schools, and grades taught. Theoretical saturation was achieved after these twelve interviews, as subsequent data collection yielded no new concepts requiring novel coding or expansion of existing themes.

The majority of interviews took place at the multigrade class sites (schools), typically after class hours. Each main interview ranged from 45 to 80 minutes. The interview protocol commenced with demographic questions to establish rapport (e.g., age, marital status, family composition, educational attainment, years of service, number of students per grade, and teaching experience across grades). Subsequent central questions probed the rationale for multigrade class establishment, perceived consequences of multigrade instruction, and teachers' strategies for managing associated challenges. Questions were tailored to individual participant characteristics. Throughout the interviews, timely interventions, including the "reboot" technique, were employed to ensure comprehensive data collection.

Findings: Analysis of the textual data revealed three main categories: causal conditions, strategies, and consequences of teaching in multigrade classrooms. Analysis of the first axial category revealed two primary causal conditions for the formation of multigrade classes in Kelachay: diminished student numbers and teacher shortages. Contributing factors to the low student population include declining fertility rates, rural-to-urban migration, and a decline in the youth population in the study area's villages. Additionally, parental preference for urban schooling represents a significant intervening factor.

A look at the findings from the research on the conditions that led to the formation of multigrade classes in Kelachay, on the one hand, and comparing it with the existing conceptual literature in the field of forming multigrade classes in terms of choice or necessity, leads researchers to the conclusion that in the research field, the formation of multigrade classes in the study area was perceived as inevitable.

Teachers in multigrade classrooms employ various strategies, including adaptation, self-enhancement, self-sacrifice, and seeking support, in response to the unique demands of these settings. Adaptation, characterized by enhanced patience, tolerance, resilience, and selflessness, is considered a passive strategy.

This means that the teacher knows that he is facing specific issues and problems in a multigrade class and tries to adapt to it through internal changes. However, the strategy of self-development and seeking support can be considered an active strategy in which the teacher, with activism, agency, and creativity, seeks to deal with the situation as best as possible in order to transform it into a desirable and efficient situation. In a way, the teacher participates by searching and participating in various classes and courses that he thinks can increase his knowledge and awareness in the field of multigrade classes, and also seeks help from various groups such as colleagues and students, teaching assistants, and parents to solve and cope with problems.

Additionally, teachers reported that multigrade classes yield both positive and negative consequences. Perceived positive outcomes include enhanced cooperation, accelerated development among younger students, and reinforcement of learning for older students through lesson repetition. Conversely, negative consequences involve an inequitable distribution of instructional time across grades, curtailed coverage of certain subjects, inadequate supervision, and increased psychological strain. Notably, the identified positive consequences were predominantly observed within the student domain, specifically among learners. Conversely, negative consequences manifest at multiple levels: among learners (e.g., inequitable instructional time distribution and insufficient supervision), within the curriculum (e.g., restricted subject coverage), and for teachers (e.g., psychological distress such as remorse, guilt, and burnout).

According to the paradigm model derived from the research findings, the central category was formed under the title of the necessity of forming multigrade classes with multigrade teachers. This means that multigrade teachers in Iran need numerous and diverse skills for classroom management, continuous and continuous knowledge enhancement, effective communication with students of different age and gender groups, development of a curriculum that is distinct from single-grade classes, etc.

Discussion and Conclusion: Notably, the identified positive consequences were predominantly observed within the student domain, specifically among learners. Conversely, negative consequences manifest at multiple levels: among learners (e.g., inequitable instructional time distribution and insufficient supervision), within the curriculum (e.g., restricted subject coverage), and for teachers (e.g., psychological distress such as remorse, guilt, and burnout).

Suggestions: The present study reveals that multigrade teachers, predominantly in rural areas, confront numerous challenges. While they implement strategies to optimize their students' educational environment, the negative consequences they articulate underscore a critical need for comprehensive support and patronage from educational policymakers and practitioners. Because the success of multigrade education and its step towards educational justice depends on the determination and support of various stakeholders, not just the teacher. In fact, despite the problems and negative consequences arising from it, the implementation of alternative solutions will be more costly and challenging than multigrade classes. Therefore, it can be suggested that teachers should implement a smart time division with rotational and creative methods. For example, the teacher focuses on one grade at a time and the rest of the grades are engaged in independent or group activities. Self-study and activity-based packages are also practical suggestions for optimal use of time for all grades. Strengthening cooperative learning and learning from peers and outstanding students also helps the process of advancing the teacher's goals in multigrade classes.

Ethical Considerations: Ethical considerations for qualitative research were rigorously observed by ensuring participant consent, maintaining confidentiality of findings, and guaranteeing that results would be used solely for the stated research purpose.

Author Contributions: All authors contributed equally to this research.

Conflict of Interest: The authors declare no competing interests.

Acknowledgements: The authors express their sincere gratitude to all multigrade teachers who generously participated in this study.



مطالعه زمینه‌ها و پیامدهای کلاس‌های چندپایه از نظر معلمان کلاچای استان گیلان

عهديه اسدپور^۱، جواد مداحی^۲، نرگس کوسیایی^۳

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

ahdiehasadpour@cfu.ac.ir

۲. استادیار گروه آموزش علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. j.maddahi@cfu.ac.ir

۳. استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. n.kosiayi@cfu.ac.ir

چکیده

زمینه و هدف: مشکلات و چالش‌های کلاس‌های چندپایه، که متشکل از حضور دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی در سنین و جنسیت‌های مختلف در یک کلاس درس است، در برابر کلاس‌های عادی یا کلاس‌های تک‌پایه متفاوت است.

روش: پژوهش حاضر با هدف بررسی چالش‌های معلمان کلاس‌های چندپایه استان گیلان (بخش کلاچای) با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی انجام شده است. جهت انجام تحلیل داده‌ها نیز از تحلیل تم استفاده شد. به این منظور ۱۲ معلم به‌عنوان مشارکت‌کنندگان تحقیق با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. مصاحبه‌ها تا مرحله اشباع نظری ادامه پیدا کرده است. تجزیه و تحلیل داده از طریق نظام کدگذاری باز، محوری و گزینشی صورت گرفته و در نهایت مقوله هسته استخراج گردید.

یافته‌ها: یافته‌های حاصله از پژوهش در سه محور شامل شرایط علی، استراتژی‌های و پیامدها سازمان‌دهی شد. شرایط علی دربردارنده زیرمقولاتی مانند کم-معلمی، کم-دانش‌آموزی و تمایلات تقویت‌کننده و استراتژی‌ها شامل زیرمقولاتی همچون تطابق‌یافتگی، خویش-دانش‌افزایی، از خودگذشتگی و یاری‌جویی (از همکاران، معلم‌یاران و اولیا) می‌شود. با توجه به شرایط علی و استراتژی‌های اتخاذشده، مجموعه‌ای پیامدهای مثبت نظیر تقویت روحیه همکاری و تعاون، رشد زودرس پایه‌های پایین‌تر و تکرار دروس برای پایه بالاتر و نیز پیامدهای منفی مانند عدم تقسیم عادلانه در تخصیص زمان بین پایه‌ای، تدریس محدودتر برخی از دروس، عدم نظارت کافی و گسست‌های روانی را به همراه خواهد داشت. با توجه به مدل پارادایمی مستخرج از یافته‌های تحقیق، مقوله مرکزی تحت عنوان ضرورت تشکیل کلاس‌های چندپایه با معلمان چندپایه شکل گرفت.

نتیجه‌گیری: بنابراین می‌توان گفت تجربه کلاس‌های چندپایه، در کنار پیامدهای منفی، به تقویت روحیه همبستگی و همیاری در مدرسه منجر می‌شود.

کلیدواژه‌ها: معلمان کلاچای، دانش‌آموزان، زمینه‌ها و پیامدها، کلاس‌های چندپایه.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۱۱؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۵/۰۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۲۵؛ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۱۰

استناد به این مقاله: اسدپور، عهديه؛ مداحی، جواد؛ کوسیایی، نرگس. (۱۴۰۴). مطالعه زمینه‌ها و پیامدهای کلاس‌های چندپایه از نظر معلمان کلاچای استان

گیلان. پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی، ۸(۲)، ۴۹-۷۸. <https://doi.org/10.48310/reek.2026.5107>

نوع مقاله: پژوهشی

<https://reek.cfu.ac.ir/>

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

© ۱۴۰۵ / نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند.



مقدمه

آموزش و پرورش نسل آینده‌ساز هر جامعه در نظام مربوطه — نظام آموزش و پرورش — و در گام اول در مدرسه ابتدایی صورت می‌پذیرد. مدارس به‌طور کلی متشکل از کلاس‌های درسی است که، با کمک معلم یا مربی، نیازهای آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان هر پایه یا دوره تحصیلی را برآورده می‌سازند. اما کلاس‌های درسی در مدارس ابتدایی همیشه متشکل از یک پایه تحصیلی نیست. به عبارتی، بنا به شرایط و انگیزه‌های مختلف، معلمان مجبور به تدریس در کلاس‌هایی متفاوت با کلاس‌های عادی می‌شوند که تحت عنوان کلاس‌های چندپایه^۱ یا آموزش چندپایه^۲ شناخته می‌شوند. از منظر و دریچه پژوهشی موضوع کلاس‌های چندپایه، مشقت‌ها و چالش‌های معلمان، سطوح عملکردی و رهبری در کلاس‌های چندپایه توسط معلمان، شایستگی و مهارت معلمان، موضوعی جذاب، مسئله‌گون و بااهمیت تلقی شده که مختص به منطقه‌ای خاص نبوده و جغرافیایی جهانی دارد (Ignacio & Malonzo, 2025; Asante, 2025; Fatima & Mahmood, 2024; Minaz et al., 2024; Reyes & Ching, 2024; Kaya et al., 2024; Taole et al., 2024).

همچنین محققان بسیاری بر این باورند که آموزش چندپایه یک پدیده «رایج» (Brown, 2008)، «گسترده و پیچیده در سراسر جهان» (Tambukani, 2004) بوده یا بنا بر عقیده ملاودزی (2016) «یک واقعیت اجتماعی در مدارس دولتی به‌ویژه در مناطق روستایی است» که «شایسته توجه علمی به‌عنوان موضوعی برای مطالعه علمی» (Tambukani, 2004) است. به همین سبب، این مهم از یک سو توسط پژوهشگران سراسر جهان از جنبه‌های مختلف همچون دلایل شکل‌گیری و تداوم کلاس‌های چندپایه (Kaya et al., 2024)، نیازها و ملزومات کلاس‌های چندپایه (Fatima & Mahmood, 2024؛ حسینی و رستمی، ۱۴۰۱)، آسیب‌ها (جنایی نمین و همکاران، ۱۳۹۸)، نحوه مدیریت و راهبردهای مدیریت کلاس (جنایی نمین و همکاران، ۱۳۹۸؛ Sampson & Condry, 2016)، محدودیت‌ها (مرتضوی‌زاده، ۱۳۹۴)، مسائل، مشکلات و چالش‌ها (Ignacio & Malonzo, 2025; Kaya et al., 2024; Farmonovna, 2024)، میزان موفقیت در کلاس‌های چندپایه و نگرش معلمان نسبت به کلاس‌های چندپایه (Brown, 2008) مورد مطالعه قرار می‌گیرد و از سوی دیگر تبیین‌های نظری مختلفی همچون فرسودگی شغلی، استرس و مقابله و رشد اجتماعی-عاطفی دانش‌آموزان از نگاه روان‌شناختی بدان نگرسته‌اند. همچنین، برخی از تبیین‌گران درصدد برآمده‌اند تا پدیده مذکور را از منظر ضرورت یا انتخاب مورد واکاوی قرار دهند. با توجه به مطالب فوق‌الذکر، در پژوهش حاضر محققان درصدد مطالعه زمینه‌ها و پیامدهای تشکیل و تدریس در کلاس‌های چندپایه هستند. جهت دستیابی بدین مهم به سراغ معلمان کلاس‌های چندپایه رفته‌ایم، چرا که همچون غالب پژوهشگران بر این باوریم که عامل، کارگزار یا کنشگر اصلی در کلاس‌های چندپایه «معلم» است. به همین سبب در این مطالعه نیز محققان بر کنشگری معلمان تمرکز کرده‌اند. اما آن چیزی که مطالعه مذکور را با سایر مطالعاتی که تاکنون صورت پذیرفته است متفاوت می‌کند میدان تحقیق است. چرا که منطقه کلاچای (شهرستان رودسر در استان گیلان) به‌عنوان میدان مطالعه انتخاب شده که به نظر می‌رسد مطالعه‌ای در این میدان مذکور انجام نشده است. هر چند که باید گفت، بر اساس داده‌های آماری موجود در سال ۱۴۰۳، استان گیلان جزو استان‌های دارای بیشترین آمار^۳ مربوط به کلاس‌های چندپایه نمی‌باشد، اما در این استان نیز بیش از ۲۴ هزار و ۶۹۴ دانش‌آموز در کلاس‌های چندپایه مشغول به تحصیل هستند که نمی‌توان از آن چشم‌پوشی کرد.^۵ بدین ترتیب پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی بدین پرسش اساسی است که چه زمینه‌هایی در تشکیل کلاس‌های چندپایه در منطقه کلاچای مداخله داشته است؟ معلمان کلاس‌های چندپایه چه پیامدهایی را برای کلاس‌های خود ذکر می‌کنند؟ و در نهایت استراتژی‌های به‌کارگرفته توسط آنان شامل چه مواردی می‌شود؟ پاسخگویی بدین پرسش‌ها می‌تواند به معلمان کم‌تجربه کلاس‌های چندپایه یاری رساند تا درصدد مدیریت هرچه‌بهرتر کلاس‌های خود برآیند.

1. multigrade classes
2. multigrade teaching

۳. بیشترین آمارها به‌ترتیب مربوط به استان‌های آذربایجان شرقی، خراسان رضوی، خراسان جنوبی و استان کهگیلویه و بویراحمد می‌باشد.

4. <https://www.isna.ir/news/1403081208771/>

5. <https://www.irna.ir/news/81442333/>

چارچوب مفهومی

در این بخش، جهت افزایش حساسیت نظری محققان، دو دسته از نظریات مطرح خواهد شد: ۱. کلاس‌های چندپایه در برابر کلاس‌های تک‌پایه و ۲. ضرورت یا انتخابی بودن کلاس‌های چندپایه.

یکی از نظریاتی که می‌تواند تبیین‌کننده وضعیت معلمان چندپایه باشد فرسودگی شغلی است. فرسودگی شغلی به‌ویژه در میان معلمان ابتدایی از مسائل پژوهشی مهم طرح‌شده در ابعادی جهانی است (Yan et al., 2025; Dehne et al., 2025; Scarzello & Prino, 2025; Mead, 2024). فرسودگی شغلی در میان معلمان، به‌ویژه معلمان دبستان، نوعی اختلال روانی است که در اثر مواجهه طولانی‌مدت با فشارهای روانی به وجود می‌آید. این اختلال نوعی فشار روانی است که مجموعه‌ای از علائم روانی، جسمی و ذهنی را در فرد ایجاد می‌کند. بر اساس مرور نظری در این حوزه، به نظر می‌رسد فرسودگی شغلی نوعی واکنش جسمی، روانی و ذهنی در برابر اشاره‌ای روانی ناشی از کار زیاد است که به حالت خستگی جسمی، عاطفی و ذهنی منجر می‌شود. فرسودگی شغلی نگرش منفی نسبت به شغل، کاهش انگیزه و کارایی را به دنبال دارد. معمولاً افراد دچار فرسودگی شغلی تحمل، خوش‌بینی و پایداری عاطفی کمتری دارند (صدایی و تاج‌فکری، ۱۳۹۷). فرسودگی شغلی به عوامل گوناگونی از جمله انتخاب نامناسب، نداشتن مهارت کافی، روابط نامناسب با همکاران و عوامل تنش‌زای فردی و اجتماعی بستگی دارد. به‌طور کلی فرسودگی شغلی یک عارضه مهم جسمی-روانی ناشی از تنیدگی و فشارهای عصبی است. از این رو، عوامل ایجادکننده تنیدگی، که شامل عوامل فردی، سازمانی و اقتصادی-اجتماعی هستند، در به وجود آمدن فرسودگی شغلی نقش مؤثری دارند (Yan et al., 2025).

در این میان فرسودگی شغلی در بین قشر معلم، به‌ویژه معلمان چندپایه، بیشتر است، چرا که فرسودگی شغلی نه‌تنها در زندگی شخصی و اجتماعی معلمان تأثیر منفی دارد، بلکه به دلیل اینکه دانش‌آموزان بیشتر وقت خود را در روز و حتی سال با معلمان می‌گذرانند در آینده شخصی و اجتماعی دانش‌آموزان نیز تأثیر منفی می‌گذارد. این تأثیر منفی ممکن است حتی پیامدهای منفی جبران‌ناپذیری در پیشرفت علم و صنعت و اجتماع کشور نیز به جای بگذارد که در آینده غیرقابل جبران باشد. در سال‌های اخیر نیز فرسودگی شغلی معلمان توجه زیادی را به خود معطوف کرده است و در حال گسترش است (Avola et al., 2025; Dehne et al., 2025; Scarzello & Prino, 2025). فرسودگی شغلی منجر به افت کیفیت ارائه خدمات می‌شود و اگر به علائم فرسودگی شغلی توجه نشود و درمانی برای آن صورت نگیرد، هم فرد و هم سازمانی که فرد در آن کار می‌کند تحت تأثیر قرار می‌گیرند.

هنگامی که معلمان در کلاسی تدریس می‌کنند ابعاد فیزیکی کلاس، نوع و تنوع دانش‌آموزان کلاس و برداشت‌های آن‌ها از این کلاس‌ها مجموعاً معلمان را تحت فشار قرار می‌دهند تا بکوشند کارایی خویش را افزایش دهند. حال اگر معلم در هنگام حضور در کلاس درس خود از سلامت روحی و روانی کافی برخوردار نبوده و مضطرب باشد، این امر مزید بر علت شده و کارایی و اثربخشی فعالیت‌های او را در کلاس تحت‌الشعاع قرار می‌دهد (Dehne et al., 2025).

یکی دیگر از مسائل مهم طرح‌شده در کلاس‌های درس چندپایه استرس و هیجانات منفی در میان دانش‌آموزان است. مسئله استرس یکی از بااهمیت‌ترین موضوعات موردپژوهش در قرن حاضر محسوب می‌شود که موردتوجه علوم مختلف ازجمله روانشناسی محیطی بوده است. ارتباط و تعامل فرد با محیط از عوامل مؤثر بر ویژگی‌های شخصیتی وی محسوب می‌گردد. به اعتقاد روانشناسان، محیط آموزشی کارآمد محیطی است که در کنار دیگر مؤلفه‌های اثرگذار در امر آموزش، مانند خانواده، برنامه درسی آموزگاران و غیره، به‌عنوان یک عامل پویا در کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان نقش مؤثر ایفا کند. تحقیقات گذشته و جست‌وجوهای صورت‌گرفته نشان می‌دهد که فاکتورهای مؤثر بر استرس دانش‌آموزان در مدرسه متفاوت و متنوع می‌باشد. این عوامل را می‌توان به چهار دسته زیر تقسیم کرد: (۱) روابط خانوادگی و بین‌فردی دانش‌آموزان، (۲) وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان، (۳) وضعیت شخصی دانش‌آموزان، (۴) وضعیت محیطی و فضای فیزیکی مدرسه. اهمیت مدرسه و کلاس درس به لحاظ اثرگذاری بر کیفیت زندگی و افزایش سلامت روان نوجوانان است؛ بدین معنا که یکی از ابعاد کیفیت زندگی مرتبط با سلامت نوجوانان محیط مدرسه می‌باشد. بر اساس نتایج حاصل از تحقیقات انجام‌شده در

میان نوجوانانی که ارتباط خوبی با محیط مدرسه خود دارند، اگرچه رابطه خوبی با خانواده خود نداشته باشند، میزان بروز بیماری‌های رفتاری و اختلالات روانی از قبیل استرس کمتر است. فضای کالبدی مدارس، به دلیل اینکه دانش‌آموزان وقت زیادی در آن صرف می‌کنند، بر کیفیت آموزش تأثیر مستقیم دارد و قادر است فرایند یادگیری را متأثر نماید. بر این اساس، فعالیت‌های آموزشی و پرورشی بایستی در فضای مناسب و بر پایه نیازها و علایق دانش‌آموزان انجام پذیرد (ایمانی و همکاران، ۱۴۰۲).

در رابطه با عوامل مؤثر بر کاهش استرس در فضاهای آموزشی از نظر متخصصان عواملی مانند: مکان‌یابی فضای آموزشی، نقش سیستم مدیریتی در ایجاد فضاهای رفاهی افراد، تأثیر سرزندگی در تعاملات بین‌فردی، نقش محیط جامعه و هم‌جواری‌ها در احساس امنیت و نقش فضاهای جمعی در ارتباطات کاربران در دسته عوامل دارای اهمیت قرار دارند و نیازمند بررسی و پژوهش هستند.

یکی از نیازهای روانی و جسمانی دانش‌آموزان نیاز به دوری از استرس و فشارهای عصبی است. این مسئله به‌خصوص در دوره نوجوانی در کشور ایران (بازه سنی ۱۳-۱۸ سال به‌عنوان سن نوجوانی در نظر گرفته شده است) اهمیت بسزایی دارد، چرا که شیوع آشفتگی‌های روانی در این سنین به اوج خود می‌رسد و آسیب‌پذیری دختران نسبت به پسران در مواجهه با این اختلالات بیشتر است. عواملی مانند آسایش، کالبدی، حس تعلق به فضا، جذابیت محیط، فهم و ادراک محیطی و احساس امنیت دارای بیشترین تأثیر بر کاهش میزان استرس و افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر می‌باشد، به‌گونه‌ای که انتظار می‌رود در فضایی با در نظر گرفتن خصوصیات ذکرشده دانش‌آموزان بتوانند زمان خود را با استرس کمتری سپری کنند و در نهایت میزان سرزندگی بیشتری را در فضای آموزشی تجربه کنند. اخیراً تئوری «بار آلوستاتیک» (McEwen, 1998) یک دیدگاه پویا را در ارتباط با استرس بدین صورت بیان می‌نماید که بدن به‌صورت پیوسته تلاش می‌کند تا به ثبات از طریق تغییر دست یابد. مطابق با این نظریه هیچ وضعیت ایدئالی از عملکرد بدن وجود ندارد؛ هر زمان که انسان در موقعیتی استرس‌زا قرار گیرد، سیستم‌های استرس فیزیولوژیکی با هدف رسیدن به تعادل جدید فعال می‌شوند که به انسان اجازه می‌دهد مطابق با وضعیت تغییر یافته عمل نماید. این روند مزایای قابل‌توجه و البته هزینه‌بری برای انسان فراهم می‌آورد: زمانی که انسان به مدت طولانی در یک موقعیت استرس‌زا قرار بگیرد، ضرورت به تنظیم کارکرد خط مبنا می‌باشد؛ بدین معنا که سیستم بدن انسان مدام بایستی سازگار با وضعیت ذهنی خارج از کنترل بودن موقعیت عمل نماید و به تعادل جدید دست یابد که منجر به خستگی و فرسودگی کلی بدن می‌شود (ایمانی و همکاران، ۱۴۰۲).

کلاس‌های چندپایه

کلاس‌های چندپایه را باید در تقابل با کلاس‌های تک‌پایه تعریف کرد. آموزش تک‌پایه^۱، تدریس یادگیرندگان یک‌پایه توسط یک معلم واحد در هر زمان است. هر پایه شامل یک یا چند کلاس از یادگیرندگان است که بسته به تعداد یادگیرندگان متفاوت است. در برخی از سیستم‌های مدارس ابتدایی، یک معلم واحد تمام دروس را به کلاس خود در طول سال تحصیلی تدریس می‌کند. در برخی دیگر، معلمان مختلف، دروس مختلف را تدریس می‌کنند. در برخی از سیستم‌ها، همان معلم با گروه کلاسی خود از یک پایه به پایه دیگر می‌رود. در برخی دیگر، معلم با یک پایه خاص شناخته می‌شود (Little, 2004). در مقابل، آموزش چندپایه یا چندسطحی^۲ به تدریس کودکانی با سطوح پایه مختلف به‌طور هم‌زمان در یک محیط گفته می‌شود (Joubert, 2010). آموزش چندپایه به‌عنوان تدریس یادگیرندگانی با سنین، پایه‌ها و توانایی‌های مختلف در یک گروه تعریف می‌شود (Brown, 2008) که هر پایه‌ای دارای برنامه درسی متفاوت است (Mulaudzi, 2016).

1. mono-grade teaching
2. multigrade teaching

این اصطلاح به‌طور گسترده‌ای برای کلاس‌های ترکیبی،^۱ کلاس‌های چندسنی،^۲ کلاس‌های گروه‌بندی عمودی^۳ و کلاس‌های گروه‌بندی خانوادگی^۴ استفاده می‌شود. با این حال، باید در نظر داشته باشیم که مفهوم آموزش چندپایه با مفاهیمی همچون آموزش چندسنی - وجود تغییرات سنی زیاد در یک پایه یکسان - متمایز است (Mulaudzi, 2016). به‌عبارتی کلاس‌های چندپایه بر تفاوت در پایه‌های تحصیلی دانش‌آموزان تمرکز دارد ولی کلاس چندسنی بیشتر بر تفاوت در سن دانش‌آموزان تأکید می‌کند.

کلاس‌های چندپایه: انتخاب یا ضرورت؟

در باب چرایی تشکیل کلاس‌های چندپایه نظر و دیدگاه‌های مختلفی ارائه شده است. با نگاهی به دیدگاه‌های مطروحه می‌توان این‌گونه چرایی تشکیل این دست از کلاس‌ها را جمع‌بندی کرد که: آموزش در کلاس‌های چندپایه می‌تواند یا برحسب «ضرورت»^۵ باشد و یا برحسب یک «انتخاب آموزشی»^۶. اما بنا به گفته لیتل (2001) زمانی که به ادبیات تجربی و نظری در این حوزه رجوع می‌کنیم، نمی‌توانیم تشخیص دهیم که این مهم بنا به ضرورت تشکیل شده یا انتخاب. با وجود این، انگیزه‌های مختلفی می‌تواند پدیدآور کلاس‌های چندپایه باشند که عبارتند از: ۱. مدارس در مناطقی با تراکم جمعیت پایین معمولاً به‌طور گسترده پراکنده و غیرقابل دسترس هستند و ثبت‌نام‌ها پایین است. چنین مدرسی ممکن است فقط یک یا دو معلم داشته باشند که مسئول همه پایه‌ها هستند؛

۲. مدرسی که شامل خوشه‌ای از کلاس‌های درس پراکنده در مکان‌های مختلف هستند، که در آن‌ها برخی از کلاس‌ها به دلایل مشابه موارد بالا چندپایه هستند و برخی تک‌پایه. برخی از معلمان در همان «مدارس» بیشتر وقت خود را با کلاس‌های چندپایه و برخی با کلاس‌های تک‌پایه می‌گذرانند؛

۳. مدارس در مناطقی که تعداد دانش‌آموزان و معلمان در حال کاهش است و نیز جایی که قبلاً آموزش تک‌پایه وجود نداشت؛

۴. مدرسی در مناطقی که والدین فرزندان خود را به مدارس محبوب‌تر در فاصله قابل قبولی می‌فرستند، که منجر به کاهش جمعیت بالقوه دانش‌آموزان و معلمان در مدرسه کمتر محبوب می‌شود؛

۵. مدرسی که در آن‌ها غیبت معلم زیاد است و ترتیبات معلم مکمل وجود ندارد؛

۶. مدرسی که در آن‌ها تعداد رسمی معلمان مستقر برای حمایت از آموزش تک‌پایه کافی است، اما تعداد واقعی مستقر کمتر است (به دلایل مختلف)؛

۷. مدرسی که در آن‌ها تعداد دانش‌آموزان پذیرفته‌شده در یک کلاس از استانداردهای رسمی اندازه فراتر می‌رود، که ترکیب برخی از دانش‌آموزان از یک پایه کلاسی با دانش‌آموزان از پایه دیگر را ضروری می‌سازد؛

۸. مدارس سیار که در آن‌یک معلم با یادگیرندگان عشایری و دامدار در گستره وسیعی از سنین و پایه‌ها جابه‌جا می‌شود؛

۹. و مدرسی که در آن‌ها یادگیرندگان به‌جای گروه‌های تک‌پایه، بنا به دلایل آموزشی و اغلب به‌عنوان بخشی از یک اصلاح کلی‌تر برنامه درسی و آموزشی سیستم‌های آموزشی، در گروه‌های چندپایه سازمان‌دهی می‌شوند (Little, 2004).

از میان دلایل فوق‌الذکر، دلیل نهایی، تمایز میان آموزش چندپایه بر حسب ضرورت یا بر حسب انتخاب را برجسته می‌سازد. دلایل اول تا هشتم ضرورت تشکیل کلاس‌های چندپایه را نشان می‌دهند که معمولاً در کشورهای در حال توسعه پدیدار می‌شود. این ضرورت یا از ویژگی‌های دانش‌آموزان یا از ویژگی‌های معلمان ناشی می‌شود. اما دلایل نهایی، که بیشتر با تشکیل کلاس‌های چندپایه در کشورهای توسعه‌یافته مرتبط

1. combination classes

2. multi-age classes

۳. vertically grouped classes: به کلاس‌های چندپایه‌ای اشاره دارد که در آن دانش‌آموزان از طیف وسیعی از پایه‌های تحصیلی، از پایین‌ترین تا بالاترین، در یک کلاس با یکدیگر مشغول به تحصیل هستند.

۴. family grouped classes: به کلاس‌های چندپایه‌ای اشاره دارد که در آن دانش‌آموزان، از یک خانواده در پایه‌های مختلف، در یک کلاس حضور دارند.

5. necessity

6. pedagogic choice

است، طبیعی کاملاً متفاوت دارد و منعکس‌کننده انتخابی است که توسط سیاست‌گذاران و/یا معلمان در مورد چگونگی تغییر و بهبود کیفیت آموزش انجام می‌پذیرد. در این کشورها، آموزش چندپایه با دیدگاه آموزش در کلاس‌های چندسنی مرتبط است. طرفداران گروه‌بندی سنی مختلط استدلال می‌کنند که دلایل آموزشی محکمی برای قرار دادن یادگیرندگان با سنین مختلف در یک کلاس وجود دارد. برای مثال، آنان بر این باورند که کلاس‌های چندسنی، رشد اجتماعی کودکان را تحریک کرده و همکاری بیشتر در کلاس را تشویق می‌کنند (Berry, 2010). بدین ترتیب، کلاس‌های چندسنی بیشتر بر اساس انتخاب و با توجه به مزایای آموزشی در کشته شکل می‌گیرند.^۱

بنا بر نظر برونسویک و والرین (2023)، آموزش چندپایه بر حسب «ضرورت» به واسطه محدودیت‌های جغرافیایی یا جمعیتی (سکونت‌گاه‌های پراکنده، تراکم جمعیت پایین، کاهش تراکم جمعیت ناشی از مهاجرت روستایی-شهری، مدارس که دارای تعدادی مکان دورافتاده هستند)، یا مشکلات اداری یا آموزشی (غیبت، مرخصی یا کمبود معلمان، تعداد ناکافی دانش‌آموز در پایه‌های بالاتر، رقابت بین مدارس که توسط والدین بنا بر نابرابری در کیفیت آموزشی دیده می‌شوند) شکل می‌گیرد. همچنین آنان استدلال می‌کنند که اگر آموزش چندپایه به دلایل سیاسی شکل بگیرد، انگیزه آن توسعه منطقه‌ای و تلاش برای جلوگیری از مهاجرت به شهرها و به عبارتی تمایل به حفظ و نگهداشت یک مدرسه در یک منطقه جغرافیایی معین است، اما وقتی انتخاب به دلایل آموزشی انجام می‌شود، توسط معلمان نوآور، صرف‌نظر از وضعیت یا نوع مدرسه، صورت می‌پذیرد.

با توجه به آنچه گفته آمد، می‌توان چنین پرسشی را در مورد دلایل تشکیل کلاس‌های چندپایه در ایران به‌طور کلی و در مناطق اطراف کلاچای به‌طور خاص نیز مورد پرسش قرارداد.

پیشینه تحقیق

اگرچه حوزه و موضوع کلاس‌های چندپایه در میان برخی پژوهشگران موردتوجه بوده و پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه نیز به‌نسبت کم نیستند، اما بررسی کیفی توأمان مزایا و آسیب‌های تجربه کلاس‌های چندپایه برای معلمان اندک است. یکی از چالش‌های موردبررسی در پیشینه‌های مربوط به کلاس‌های چندپایه، عدم نگاه نظری سی رایت میلز (تخیل جامعه‌شناسانه) به موضوع و حرکت به سمت چندبعدی دیدن این موضوع است. بنابراین عدم بررسی عمیق مبتنی بر داده‌ها نتوانسته شناخت درخور توجهی ارائه کنند. به نظر جای پژوهش‌های کیفی با راهبردی معنامحور و برساخت‌گرایانه خالی است.

الف: تحقیقات داخلی

چالش‌ها و فرصت‌های معلمان در کلاس‌های چندپایه موضوع کتاب عباس‌آبادی و اورنگی (۱۴۰۳) است. نویسندگان در این کتاب به بیان چالش‌هایی همچون چالش‌های مدیریتی، آموزشی، ارزشیابی و اجتماعی-عاطفی پرداخته و از فرصت‌هایی مانند یادگیری مشارکتی و امکان رشد فردی در کلاس‌های چندپایه سخن رانده‌اند. آنان در کتاب خویش از راهکارهای عملی برای مدیریت کلاس، اتخاذ روش تدریس مناسب و نیز بیان نکاتی در باب ارزشیابی مستمر و همکاری معلمان با والدین و جامعه نیز عنوان کرده‌اند. اما باید گفت با وجود اینکه آنان محتوای خود در قالب کتاب نشر داده‌اند، از نظر علمی، اخلاق نشر (مانند رفرنس‌دهی و ذکر منابع مؤخذ و...) چندان رعایت نشده است و از بنیان‌های نظری قابل‌اتکا برخوردار نبوده است. نامداری و نظری (۱۴۰۳) پژوهشی را با هدف مطالعه چالش‌های کلاس‌های چندپایه از منظر برنامه‌ریزی آموزشی، شناسایی ابعاد و برازش الگو در استان‌های مختلف کشور به انجام رساندند. نتایج پژوهش حاکی از آن هستند که درمجموع هشت چالش اساسی: انگیزشی، سازمانی، کالبدی و امکاناتی، منابع حمایتی و اطلاع‌یابی عملیاتی، روش‌شناختی

۱. قابل‌ذکر است که اکثریت قریب به اتفاق کلاس‌های چندپایه در سیستم آموزشی کشورهای توسعه‌یافته در محیط‌های روستایی قرار دارند؛ این بدان معنا نیست که کودکان، معلمان، والدین، مدارس و جوامع مذکور از نظر اجتماعی، آموزشی و اقتصادی محروم هستند، بلکه باید گفت مدارس روستایی در کشورهای صنعتی عموماً منابع کافی دارند. اما چندسیستمی، بر حسب انتخاب شکل می‌گیرد. برای مثال، در ویکتوریا، یکی از پرجمعیت‌ترین ایالت‌های استرالیا، سیاست‌گذاران تصمیم گرفتند که مدارس در سه سال اول آموزش ابتدایی از آموزش چندپایه استفاده کنند، با این باور که این بهترین شکل آموزش برای کودکان است (Mulaudzi, 2016).

و پداگوژیکی، آموزشی و بهسازی و تربیت و توسعه معلم شناسایی شدند. بر این اساس اولویت‌بندی چالش‌ها مشخص شد: چالش انگیزشی دارای اولویت اول بوده است. همچنین نتایج نشان می‌دهد مدارس چندپایه بخش مهمی از نظام آموزش و پرورش هستند و بایستی ضمن شناسایی چالش‌ها و مسائل برنامه‌ریزی آموزشی آن نسبت به اصلاح اقدام کرد.

ب: تحقیقات خارجی

کشور فیلیپین یکی از کشورهایی است که مانند ایران در برخی موارد کلاس‌های چندپایه را تجربه می‌کند ایگناسیو و مالونزو (2025). پژوهش حاضر بر بررسی نگرش‌ها نسبت به کلاس‌های چندپایه و راهبردهای مدیریت آن‌ها تمرکز دارد و این عوامل را به‌عنوان مؤلفه‌های تعیین‌کننده صلاحیت حرفه‌ای معلمان در مدارس دولتی فیلیپین تحلیل می‌کند. از نتایج این پژوهش مشخص شد که نگرش معلمان نسبت به کلاس‌های چندپایه سطح بالایی دارد. همچنین، نتایج نشان داد که سطح بسیار بالایی از راهبردهای مدیریت کلاس و شایستگی معلمان چندپایه وجود داشته و معلمان چندپایه از شایستگی و مهارت بالایی برخوردارند. همچنین بین نگرش معلمان نسبت به کلاس‌های چندپایه و شایستگی معلمان رابطه معناداری وجود دارد. علاوه بر این، استراتژی‌های مدیریت کلاس با شایستگی‌های معلم همبستگی مثبت دارند. همچنین نگرش معلمان نسبت به کلاس‌های درس چندپایه و استراتژی‌های مدیریت کلاس از عوامل تعیین‌کننده صلاحیت معلم‌ها است. در نهایت این مطالعه نشان می‌دهد که نگرش معلمان نسبت به کلاس‌های چندپایه و استراتژی‌های مدیریت کلاس با شایستگی‌های معلم ارتباط دارد. عبدالقیوم و همکاران (2024) پژوهشی را با هدف بررسی چالش‌های پیش‌روی معلمان در کلاس‌های چندپایه در بلوچستان پاکستان به انجام رساندند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد بسیاری از مدارس ابتدایی روستایی پاکستان فاقد منابع و معلم هستند، بنابراین آموزش‌های کلاس چندکلاسه را ارائه می‌دهند. نتایج پژوهش از مشقت‌ها و چالش‌های فراوان معلم‌ها در بخش‌های مختلف حکایت دارد. ریس و چینگ (2024) نیز مطالعه‌ای را بر روی کلاس‌های چندپایه در کشور فیلیپین به انجام رساندند. نتایج این پژوهش ترکیبی نشان می‌دهد تدریس چندپایه وضعیتی است که در آن یک معلم مسئول مدیریت سطوح چندپایه است و به‌صورت هم‌زمان در برخی موارد معلمان مسئول دو یا سه پایه بودند. همچنین یافته‌های مطالعه نشان می‌دهد که پاسخ‌دهندگان (معلمان) نیازهای توسعه‌ای زیادی دارند که باید برای حفظ کیفیت آموزش در کلاس‌های چندپایه مورد توجه قرار گیرند. پژوهشی دیگر در کشور پاکستان توسط میناز و همکاران (2024) به انجام رسیده است. یافته‌های تحقیق — که بر مبنای داده‌های مربوط به کشور پاکستان به‌عنوان یک کشور کمتر توسعه‌یافته بوده است — نشان داد که اکثر مدارس ابتدایی تقریباً یک یا دو معلم دارند که پنج کلاس را به‌طور هم‌زمان مدیریت می‌کنند. این امر شایستگی آموزشی و حرفه‌ای معلمان را نشان می‌دهد. همچنین توصیه شد، که با توجه به شایستگی‌های آموزشی معلمان، این وظیفه دشوار نیست، اما آموزش منظم همراه با انگیزه‌هایی برای معلمان نیاز است تا آن‌ها را برای چنین نوع نگرش حرفه‌ای تشویق کند.

مرتضوی‌زاده و همکاران (2018) در مطالعه‌ای با عنوان «تجربیات زیسته معلمان در مورد فرایند تدریس-یادگیری در کلاس‌های چندپایه» با استفاده از رویکرد کیفی با ۱۴ معلم مصاحبه نمودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند. نتایج نشان داد که معلمان کلاس‌های چندپایه در هر دو استان (یکی مرفه و دیگری کمتر مرفه) دیدگاه‌های مشابهی در مورد استفاده از روش‌های تدریس، تعیین فعالیت‌های یادگیری و روش‌های گروه‌بندی داشتند. با این حال، آن‌ها در مورد تعیین نوع مواد و منابع یادگیری دیدگاه‌های یکسانی نداشتند. نتایج نشان داد که در کلاس‌های چندپایه از روش‌های تدریس متنوعی مانند تدریس همیار و تدریس تلفیقی، منابع و مواد راهنما مانند جامعه محلی، طبیعت و مواد و اشیاء دورریخته‌شده، روش‌های گروه‌بندی مختلفی مانند گروه‌بندی مجاور، گروه‌بندی ردیفی و گروه‌بندی جنسیتی، و در نهایت فعالیت‌های یادگیری متنوعی از جمله خودآموزی و یادگیری همیار استفاده می‌شد. معلمان چندپایه در دو استان در مورد روش‌های تدریس، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های گروه‌بندی دیدگاه‌های مشابهی داشتند، اما در مورد انواع مواد و منابع یادگیری دیدگاه‌های متفاوتی را ارائه کرده بودند.

تاؤلوه و منکوبه (2012) در مطالعه‌ای با عنوان «آموزش چندپایه و کیفیت آموزش در مدارس روستایی آفریقای جنوبی: تجربیات معلمان» نشان دادند که برنامه‌ریزی برای آموزش در کلاس‌های چندپایه برای اکثر معلمان یک چالش است. معلمان اظهار داشتند که برای پایه‌هایی که تدریس می‌کنند، برنامه‌ریزی جداگانه انجام نمی‌دهند. بلکه برای پایه‌های تک برنامه‌ریزی واحد انجام می‌دهند. این نشان می‌دهد که با یادگیرندگان یکسان رفتار می‌شود حتی اگر از پایه‌های مختلف باشند. آنان اشاره می‌کنند که مدیریت کلاس درس مشکل دیگری در رابطه با آموزش چندپایه است. مشاهده شد در حالی که معلم مشغول یک گروه است، گروه دیگر مشغول انجام یک تکلیف هستند. این تکلیف بدون ورودی یا نظارت معلم تکمیل می‌شود. در بیشتر موارد، دانش‌آموزان حتی تکالیف محول‌شده را تکمیل نمی‌کنند. معلمان حتی در مورد تکلیف از دانش‌آموزان سؤال نمی‌کنند، زیرا صرفاً برای مشغول نگه داشتن آن‌ها در حالی که معلم گروه دیگر را تدریس می‌کند استفاده می‌شود. معلمان همچنین اظهار داشتند که از همان مقدار زمان برای تدریس پایه‌های مختلف در یک کلاس استفاده می‌کنند که برای تدریس فقط یک پایه استفاده می‌شود. به گفته نویسندگان، این امر مستلزم آموزش مدیریت زمان برای معلمان است که در کلاس‌های چندپایه تدریس می‌کنند.

با نگاه تحلیلی به پیشینه‌های اشاره‌شده می‌توان به اهمیت مسئله تجربه کلاس‌های چندپایه از منظر معلمان پی برد. پیشینه‌های پژوهش، و به‌ویژه پیشینه‌های داخلی، به‌درستی به جنبه‌های چالش‌برانگیز و آسیب‌های این موضوع پرداخته و می‌توانند در نوع نگاه، سطح تحلیل و هدایت پژوهش اثرگذار باشند. با وجود این، با توجه به چندبعدی بودن تجربه کلاس‌های چندپایه، می‌بایست پژوهش‌های جامعه‌شناسی به رسالت خود یعنی نگاه موشکافانه پرداخته و موضوع تجربه کلاس‌های چندپایه را با رویکردی زمینه‌محور و کاوشی عمیق پیگیری کنند. ابعادی که گاه‌آ پیامدهای مثبت این موضوع را نیز در بر گرفته که در پیشینه‌های بررسی‌شده به‌نظر مغفول مانده است.

روش

این پژوهش با رویکرد کیفی و در راهبرد پدیدارشناسی اجرا شده است. پدیدارشناسی به میزان زیادی متکی بر آثار ادموند هوسرل و دیگر کسانی چون هایدگر، سارتر، مرلد و پونتی، که رویکرد هوسرل را بسط دادند، است. وقتی به همه این نگاه‌ها نظر می‌افکنیم، متوجه پایه مشترکی برای همه این پیش‌فرض‌های فلسفی می‌شویم: پدیدارشناسی بر مطالعه معنای تجارب زیسته افراد درباره یک مفهوم یا پدیده تمرکز دارد. در این رویکرد، تجربه‌ها به‌مثابه رخدادهایی آگاهانه تلقی می‌شوند و هدف، ارائه توصیفی دقیق و غنی از ذات و ساختار این تجارب است. بدین منظور داده‌ها را از افرادی که آن پدیده را به‌نحوی تجربه کرده‌اند جمع‌آوری می‌کند و توصیفی از ذات فراگیر آن تجربه برای همه آن‌ها عرضه می‌دهد. این توصیف شامل آنچه آن‌ها تجربه کرده‌اند و چگونگی تجربه آن‌ها می‌شود. پدیدارشناسی به دو نوع تقسیم می‌شود: پدیدارشناسی هرمنوتیک و پدیدارشناسی تجربی یا استعلایی. پدیدارشناسی هرمنوتیک صرفاً یک توصیف نیست، بلکه فرایندی تفسیری است که در آن پژوهشگر به تفسیر معنای تجارب زیسته می‌پردازد؛ یعنی پژوهشگر واسط بین معانی مختلف است. اما پدیدارشناسی استعلایی کمتر به تفاسیر پژوهشگر و بیشتر به توصیف تجارب مشارکت‌کنندگان تأکید دارد (افراسیابی و کریمی، ۱۴۰۱). در این پژوهش از رویکرد استعلایی استفاده شده است. این پژوهش به روش موستاکاس انجام شده که دارای مراحل مختلفی می‌باشد. در مطالعات پدیدارشناختی مشارکت‌کنندگان باید پدیده مورد مطالعه را تجربه کرده باشند. پژوهشگران در این پژوهش از نمونه‌گیری هدفمند استفاده کرده‌اند که در این نمونه‌گیری معلمان که تجربه تدریس در کلاس‌های چندپایه داشتند انتخاب شد. مرحله سوم گردآوری اطلاعات از مشارکت‌کنندگان است. در روش پدیدارشناسی مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته روشی غالب است که در این پژوهش نیز با ۱۲ نفر از معلمان که تجربه تدریس در کلاس‌های چندپایه داشته‌اند مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد و نمونه با این تعداد مصاحبه به اشباع رسید. مرحله چهارم تحلیل داده‌ها می‌باشد. در ابتدا کلیه مصاحبه‌ها به متن تبدیل و جهت فهم تجارب و اظهار نظرهای مشارکت‌کنندگان متون به‌طور کامل مورد مطالعه قرار گرفت.

سپس فرایند افق‌سازی و کدگذاری صورت گرفت و تلاش شد تا معانی هر عبارت یا اظهار نظرها درک و به‌صورت مجموعه‌ای از مفاهیم و معانی درون خوشه‌های معنایی مضمون‌ها دسته‌بندی شود. بر این اساس، پس از دسته‌بندی و تلفیق کدهای تکراری و تشکیل دسته‌بندی‌های جدید (کدگذاری باز، محوری و گزینشی)، مفاهیم و مضمون‌ها استخراج شد.

پس از مصاحبه با ۱۲ نفر و با رعایت حداکثر تنوع میان مشارکت‌کنندگان تحقیق (مانند تنوع در سن معلمان یا تجربه سال‌های تدریس، تنوع در موقعیت جغرافیای مدارس، تجربه تدریس در پایه‌های متنوع و...) اشباع نظری^۱ حاصل شد. یعنی تا جایی که محققان بدین نتیجه رسیدند که اطلاعات جدید، همان تکرار اطلاعات پیشین است و دیگر مفهوم جدیدی که نیاز به کددهی جدید یا گسترش کدهای موجود داشته باشد به دست نمی‌دهد. قابل ذکر است که محقق، ابتدا با رجوع به اداره آموزش و پرورش استان، آمارهای مربوط به مدارس چندپایه را به دست آورده و معلمان را شناسایی نمود. سپس با برقراری تماس با معلمانی که چنین تجربه‌ای داشته‌اند، هدف از تحقیق و نحوه دسترسی به آنان را توضیح داد. در همین تماس، روز و ساعت و مکان دیدار با آنان با توافق فی‌مابین مشارکت‌کننده و محقق برنامه‌ریزی شد. غالب مصاحبه‌ها در محل برگزاری کلاس‌های چندپایه (مدرسه) و در پایان کلاس‌ها انجام شده است. مصاحبه اصلی بین ۴۵ تا ۸۰ دقیقه متغیر بوده است. مصاحبه‌ها با سؤالات زمینه‌ای برای فرصت برقراری ارتباط بین مصاحبه‌کننده و مشارکت‌کننده آغاز شد (مانند سن، وضعیت تأهل، سن ازدواج، تعداد اعضای خانواده، تعداد فرزندان، سطح تحصیلات، تعداد سال‌های خدمت، تعداد دانش‌آموزان هر پایه تحصیلی، مشغول به تدریس در کدام پایه‌ها در طی سال‌های متمادی و...) و سؤالات محوری (برای نمونه، چه دلایلی در تشکیل کلاس‌های چندپایه در مدرسه محل خدمت شما مداخله داشته‌اند؟ از نظر شما کلاس‌های چندپایه چه پیامدهایی را با خود به همراه دارند؟ شما چه استراتژی‌ها و راهبردهایی را برای مقابله با مسائل و پیامدهای برخاسته از کلاس‌های چندپایه خود اتخاذ می‌کنید؟ و...) با توجه به ویژگی هر مشارکت‌کننده پرسیده شده‌اند. در طول مصاحبه سعی شد تا با به‌کارگیری تکنیک «راه‌اندازی مجدد»^۲ مداخلاتی به‌موقع صورت بگیرد تا مصاحبه‌ها به شکلی هرچه کامل‌تر انجام پذیرد.

همچنین، تلاش بر آن بوده است تا در فضای صمیمی جزئیات و محتوای تجربه گذران فرایند آموزشی در سال‌های خدمت با رضایت مشارکت‌کنندگان واکاوی شود و با ذکر محرمانه بودن یافته‌های این پژوهش و استفاده نکردن از نتایج آن برای اهداف دیگر، اصول اخلاق مرتبط با پژوهش کیفی رعایت شده است. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها نیز داده‌های متنی با کاربست سه روش کدگذاری نظری، محوری و انتخابی مورد واکاوی و تحلیل قرار گرفته است. در جدول ۱ فرایند انجام کدگذاری تشریح شده است.

جدول ۱. مراحل انجام کدگذاری

از نظر شما چه دلایلی در تشکیل کلاس‌های چندپایه دخیل هستند؟				
ردیف	عبارت/گزاره	مفهوم/کد مفهومی	مقوله فرعی	مقوله اصلی
۱	الان دیگه یه جوری شده که مردم عارشون میاد تو روستا بمونن. همه خودشون میکشن که برن شهر. حاضر اونجا مستأجر باشن ولی تو روستا نمونن.	هجوم مردم به شهرها	مهاجرت از روستا به شهر	دانش‌آموزی
۲	بیا روستای ما رو نگاه کن، به‌جز پیرمردا و پیرزنا کسی نیست.	پیرنشین روستا	کم‌شدن جمعیت جوان در روستاها	
۳	کسی بچه نیاره. می‌گن از پس خودمون برنمیایم. خودمون هنوز بچه‌ایم. به‌زور یه بچه بیارن.	عدم تمایل به فرزندآوری	نرخ باروری پایین	

جدول ۲ مشخصات و ویژگی مشارکت‌کنندگان تحقیق را نشان می‌دهد.

1. theoretical saturation

2. relances

جدول ۲. مشخصات مشارکت‌کنندگان تحقیق

کد مشارکت‌کننده	سن	جنس	تحصیلات	رشته تحصیلی	سابقه خدمت (رسمی)
۱	۵۹	زن	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۳۰
۲	۴۹	زن	فوق‌دیپلم	علوم قرآنی	۴
۳	۴۶	زن	کارشناسی	علوم تربیتی	۱۳
۴	۲۷	زن	کارشناسی	علوم دینی	۲
۵	۳۵	زن	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۴
۶	۲۶	زن	کارشناسی	علوم اجتماعی	۱
۷	۴۷	زن	کارشناسی	علوم تربیتی	۹
۸	۳۱	زن	کارشناسی	زیست‌شناسی	۴
۹	۲۹	زن	سطح دوم حوزه	حوزه	۱
۱۰	۴۵	زن	کاردانی	دینی-عربی	۱۷
۱۱	۴۲	زن	لیسانس	آموزش ابتدایی	۷
۱۲	۵۲	زن	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۲۵

برای افزایش اعتبار یافته‌ها، ارتباط نزدیک و توأم با اعتماد با مشارکت‌کنندگان ایجاد و در طول بیش از ۶ ماه گردآوری داده، این ارتباط حفظ شد. کنترل توسط اعضا (DePoy & Gitlin, 2005) در سرتاسر فرایند گردآوری داده‌ها، برای ارزیابی درستی مشاهدات و تفسیر پژوهشگر، به کار گرفته شد. مفاهیم برساخته و نتایج پژوهش به‌طور مرتب در فرایند کار و بعد از اتمام تحلیل داده‌ها با مشارکت‌کنندگان در میان گذاشته شد. پژوهشگران در این مطالعه با مقایسه‌های مداوم صحبت‌های مشارکت‌کنندگان، در کنار توجه به بازخورد آنان از تحلیل‌ها، تلاش کردند به سطح مناسبی از اطمینان در پژوهش دست یابند. همچنین بخش زیادی از مصاحبه‌ها (با رضایت کامل مشارکت‌کنندگان) ضبط شد و بخش دیگر با توجه به نظر مشارکت‌کنندگان، مبنی بر عدم رضایت ضبط صدا، به‌صورت هم‌زمان در حین مصاحبه یادداشت گردید. از نظر رعایت ملاحظات اخلاقی، پیش از شروع مصاحبه رضایت مشارکت‌کنندگان جلب شد. همچنین، با توضیح هدف، موضوع و شیوه پژوهش، مصاحبه‌شوندگان با روند کار آشنا شدند تا در صورت تمایل نداشتن به شرکت در مصاحبه قدرت اختیار و انتخاب کافی به آنان داده شود. حفاظت از اطلاعات شخصی و خصوصی افراد بُعدی بسیار مهم در کار پژوهشی است؛ به همین دلیل پژوهشگر با رضایت کامل و با اجازه هر فرد شرکت‌کننده در پژوهش به ضبط، یادداشت و استفاده از داده‌ها اقدام کرد و به افراد اطمینان داده شد که اطلاعات به‌طور محرمانه محافظت خواهند شد. ازجمله این اقدامات که برای جلوگیری از فاش شدن هویت واقعی مشارکت‌کنندگان به کار برده شد، استفاده از اسامی مستعار در ثبت اطلاعات آنان بود.

یافته‌ها

ویژگی‌های دموگرافیک مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که در دامنه سنی ۲۶-۵۹ سال قرار داشتند و تمامی آنان آموزگاری کلاس‌های چندپایه را تجربه کرده‌اند. از نظر سطح تحصیلات، ۲ نفر فوق‌دیپلم، ۳ نفر کارشناسی ارشد، ۶ نفر کارشناسی و یک نفر تحصیلات حوزوی در سطح دوم بوده‌اند. همچنین بیشتر مشارکت‌کنندگان تحقیق در رشته برنامه‌ریزی درسی (۳ نفر) و علوم تربیتی (۲ نفر) تحصیل کرده بوده‌اند. از نظر تعداد سال‌های خدمت نیز از ۱ سال تا ۳۰ سال متغیر بوده است.

با تجزیه و تحلیل داده‌های متنی، مقولات اصلی در قالب سه محور اصلی شامل شرایط علی، استراتژی‌ها و پیامدهای تدریس در کلاس‌های چندپایه استخراج شده‌اند. هر یک از این مقولات در ذیل خود ابعاد و خصایصی دارند که پس از مرور آن‌ها به بحث خواهند آمد.

الف. دلایل تشکیل کلاس‌های چندپایه

برای پاسخگویی بدین پرسش که «زمینه و شرایط تشکیل کلاس‌های چندپایه به چه نحو است؟» از مشارکت‌کنندگانی که تجربه زیسته داشتند طی فرایندها و عملیات سه‌گانه کدگذاری، سه مقوله اصلی شامل کم-دانش‌آموزی، کم-معلمی و تمایلات تقویت‌کننده حاصل گردید. جدول ۳ مقولات و زیرمقولات حاصله از شرایط علی تشکیل کلاس‌های چندپایه را نشان می‌دهد.

جدول ۳. مفاهیم و مقولات حاصله از شرایط علی تشکیل کلاس‌های چندپایه

مقوله اصلی	زیرمقولات	مفاهیم
کم-دانش‌آموزی	مهاجرت از روستا به شهر	رفتن مردم روستاها به شهرها، هجوم آوردن به شهرها، خالی شدن روستاها، خالی از سکنه شدن روستا
	کم شدن جمعیت جوان در روستاها	پیرنشینی روستا، نبودن افراد جوان در روستا، زیاد بودن افراد مسن و سالمند در روستاها، سکونت پیران بی‌فرزند در روستا
	نرخ باروری پایین	عدم تمایل به فرزندآوری جوانان، کم فرزند داشتن افراد ازدواج‌کرده، پرخرج دانستن فرزند، تک‌فرزندی، بی‌رمقی نسبت به فرزندآوری
کم-معلمی	کمبود نیروی انسانی برای مقطع ابتدایی	نیرو نداشتن آموزش و پرورش ناحیه، معلم نداشتن برای فعالیت در روستاها، تعداد کم معلمان آماده خدمت، کم‌تعدادی معلمان آموزش‌دیده
		بازنشسته شدن اکثر معلم‌های قدیمی، جایگزین نشدن معلمان جوان با معلمان بازنشسته
	بی‌میلی به قبول تدریس کلاس‌های چندپایه	عدم قبول تدریس در کلاس‌های چندپایه توسط معلمانی با رتبه‌های بالا، انتخاب مدارس شهری توسط معلمانی با رتبه‌های خوب، قبول اجباری مدارس روستایی چندپایه توسط معلمان با رتبه‌های پایین‌تر، حضور معلمانی با رتبه‌های پایین‌تر
تمایلات تقویت‌کننده	تمایل معلمان جوان به کار اداری	پذیرش وظایف اداری توسط نیروهای جوان آموزش‌دیده، میل فارغ‌التحصیلان دانشگاهی به انجام کار در اداره آموزش و پرورش، عدم تمایل به تدریس و خدمت آموزشی نیروهای جوان
	تمایل والدین به فرستادن فرزندان خود به مدارس شهری	باب میل نبودن مدارس روستایی برای خانواده‌ها، باب میل نبودن مدارس روستا، بی‌امکانات بودن مدارس روستایی، کمبود امکانات دیجیتالی

الف-۱. کم-دانش‌آموزی: بنا بر گفته‌های مشارکت‌کنندگان تحقیق باید گفت یکی از دلایلی که منجر به تشکیل کلاس‌های چندپایه در مناطق روستایی کلاچای شده است، تعداد کم کودکان در سن تحصیل در منطقه مذکور است. مشارکت‌کنندگان تحقیق بر این باور بودند که کلاس‌های چندپایه غالباً در مناطق روستایی کلاچای قابل‌مشاهده است و در مناطق شهری با چنین واقعیتی روبه‌رو نخواهیم شد؛

«تو روستا دویپایه و چندپایه داریم. شهر دیگه هر کلاسی برای یک پایه تشکیل می‌شه. هر پایه‌ای یک معلم داره. تو هر پایه هم تعداد دانش‌آموزان زیاده. ممکنه تو یک کلاس ۳۵-۴۰ دانش‌آموز ببینی. ولی تو روستا نه. روستا چون دانش‌آموز کمه، مجبورن که چندپایه رو با هم ترکیب کنن تا بتونن براش یه معلم بذارن.» (کد ۱)

مشارکت‌کننده فوق در ادامه گفتگوی خود، با توجه به تجربه سی‌ساله‌اش در عرصه آموزش، بیان می‌کند که در منطقه موردتحقیق میزان باروری پایین آمده و زوجین بنا به دلایل مختلف تک‌فرزند هستند. تعداد خانواده‌هایی که دو فرزند داشته باشند به شدت کم است و حتی زوجین جدید بدون فرزند هم در حال افزایش هستند. امری که باعث کاهش تعداد دانش‌آموزان و بسترساز تشکیل کلاس‌های چندپایه است؛

«جوونا بچه نمیارن. دختر خودم الان ۸ ساله ازدواج کرده، بچه نمیاره. بهشم می‌گی بیار می‌گه برای بچه دنیانیمده باید ۱۰۰ میلیون خرج کنی. کی بزرگ کنه، کی تربیت کنه. ما خودمون هنوز بچه‌ایم. منطقه ما این‌جوری شده که دیگه یه بچه داشتن هم براشون زیاده،» (کد ۱)

علاوه بر این، کمی تعداد دانش‌آموزان را می‌توان در مهاجرت‌های بی‌رویه روستانشینان به مناطق شهری جست‌وجو کرد. با این واقعه، در مناطق روستایی بیشتر افراد مسن و سالمندان سکونت دارند و افراد جوان زندگی خود را در شهر می‌گذرانند؛

«الان دیگه همه می‌رن شهر. خونه هم نداشته باشن، می‌رن اجاره می‌کنن. روستا شده تفریح آخر هفته‌شون. میان یه سری به پدر و مادر می‌زنن و می‌رن. کسی که تو شهره، بچه‌شم تو شهر می‌ره مدرسه.» (کد ۷)

تعداد محدود دانش‌آموزان، علاوه بر اینکه منجر به چندپایه شدن کلاس‌ها در مقطع ابتدایی شده است، پیامدهای دیگری همچون بسته شدن مدارس متوسطه اول و دوم برخی از روستاهای منطقه و تجمع آنان در یک روستا یا رفت‌وآمد دانش‌آموزان به شهر نیز شده است؛

«بچه‌های ما الان ابتدایی رو تو سیارستاق (اسم روستایی در بخش کلاچای) تمام کردن باید برن تو ماچیان (اسم روستایی در بخش کلاچای) برای راهنمایی. قبلاً سیارستاق خودش راهنمایی داشت. تو ماچیان هم دبیرستان دیگه ندارن. دبیرستان بسته شد. بچه‌ها باید برن رحیم‌آباد (نام شهری در شهرستان رودسر). تو قاضی محله (نام یکی از روستاها) الان راهنمایی و ابتدایی داره. ولی دبیرستان بسته شد.» (کد ۸)

الف-۲. کم-معلمی: یکی دیگر از دلایلی که منجر به تشکیل کلاس‌های چندپایه در مناطق روستایی کلاچای شده است، کمبود معلم است. به عبارتی تعداد محدود معلمان و آموزگاران در مدارس، بر پیدایی شرایط مذکور مداخله می‌کند. این امر در حالی است که تعداد دانش‌آموزان برای تشکیل کلاس‌های عادی یا تک‌پایه مناسب است؛

«الان من دوپایه هستم. ۱۷ نفر پایه دوم و ۱۱ نفر پایه سوم. اینا در اصل باید تک‌پایه باشن. اگه معلم داشته باشن، باید تک بشن، ولی معلم ندارن. معلم کمه و معلم نمی‌گیرن. خوب این همه دختر و پسر داریم که مدرک ارشد و دکتری گرفتن. اینا رو جذب کنین دیگه. اینا جذب نمی‌کنن و ما عذاب می‌کشیم.» (کد ۱۱)

«اداره می‌گه کمبود نیرو داریم. دانش‌آموز تو بعضی پایه‌ها زیاده. پایه سوم یا چهارم معمولاً زیادن. یه دور می‌رن شهر و بعد برمی‌گردن همین مدرسه روستا. ولی نیرو نداره اداره.» (کد ۳)

علاوه بر این، بر مبنای گفته‌های مشارکت‌کنندگان تحقیق باید گفت که معلمانی که موفق به کسب رتبه‌های بالاتری در نظام امتیازدهی آموزش و پرورش می‌شوند تمایلی به حضور در کلاس‌های چندپایه از خود نشان نمی‌دهند؛

«معلمان از کلاس‌های چندپایه فراری هستن. چون دردرسش زیاده، برنمی‌دارن. به خاطر همین کلاس چندپایه برای کسانی می‌مونه که رتبه پایین‌تری دارن و برای انتخاب مدرسه تو ردیف‌های آخر اولویت قرار می‌گیرن.» (کد ۶)

الف-۳. تمایلات تقویت‌کننده: گفته‌های مشارکت‌کنندگان تحقیق نشان داد که تمایلات تقویت‌کننده از سوی معلمان و والدین نیز بسترساز تشکیل کلاس‌های چندپایه هستند. در زیرمقولات حاصله، تمایلات منفی را هم در سطح معلمان جوان و هم در بین خانواده‌ها (والدین) می‌توان مشاهده نمود. در سطح معلمان جوان، بدین صورت است که آنان تمایل بیشتری به انجام کارهای اداری در سطح ناحیه و اداره آموزش و پرورش دارند؛

«یک سری از معلم‌های جوان ما پارتی‌بازی می‌کنن. فارغ‌التحصیل که می‌شن، می‌رن تو اداره و اونجا کار می‌کنن. اون جوونه و حوصله داره باید بیاد تو مدرسه و آموزش بده. بعد یکی مثل ما که تجربه بیشتری داره بره تو اداره.» (کد ۱۲)

علاوه بر این، مشارکت‌کنندگان تحقیق اذعان نموده‌اند که خانواده‌های روستایی نیز، با وجود اینکه خود در روستا به سر می‌برند، تمایلی به تحصیل فرزندان خود در منطقه محل سکونت ندارند و تمام تلاش خود را برای ادامه تحصیل فرزندانشان در مناطق شهری به کار می‌برند؛

«پدر و مادر خودشون روستایی‌ان ولی چرچرونشون نیست (باب میلشون نیست) که بچه اینجا درس بخونه. از نون شبشون می‌زنن و آژانس می‌گیرن که بچه بره شهر. فکر می‌کنه شهر چه خبره.» (کد ۱۱)

«اگه همه تو روستا ثبت‌نام کنن و شهر نبرن، تعداد بیشتر می‌شه. شهر به نظر من هیچ فایده‌ای نداره. من معلم دارم اینجا سختی می‌کشم. من باید درسو برسونم. وگرنه برای بچه تو که بهتره.» (کد ۴)

برخی از خانواده‌ها فرزندان‌شان پایه اول را در مدارس شهری طی نموده و بعد از آن خودشان تمایل دارند که جهت صرفه‌جویی در هزینه‌ها و حفظ امنیت فرزندان در روستا بمانند، اما فرزندان نمی‌توانند در کلاس‌های چندپایه درس بخوانند و به آن عادت کنند، چرا که دانش‌آموز به کلاس‌های عادی و تک‌پایه عادت کرده است؛

«مادر اومده پایه دوم رو اینجا ثبت نام کرد. ولی دانش‌آموز نمی‌تونه دیگه اینجا بمونه. مجبوره وسط سال بگیره بچه رو ببره شهر. حالا بعدش هم پیشمون بشن فایده‌ای نداره. می‌گن کلاس اول مهمه بره شهر بقیه‌شو اینجا بخونه، ولی دیگه دیره. بچه‌ش عادت نداره به اینجا.» (کد ۸)

ب. استراتژی‌های مواجهه با مسائل برخاسته از کلاس‌های چندپایه

استراتژی‌ها یا راهبردهای مشارکت‌کنندگان در برابر پدیده مرکزی صورت می‌گیرد. همان‌طور که بیان شد، پدیده مرکزی در این مطالعه تدریس در کلاس‌های چندپایه است. علاوه بر این، شرایط مداخله‌گر و شرایط زمینه‌ای نیز بر این نوع راهبردها تأثیر گذارند. مشارکت‌کنندگان عموماً به دنبال راهبردها و راهکارهایی برای کنترل، اداره و برخورد با مسائل برخاسته از کلاس‌های چندپایه هستند. این استراتژی‌ها شامل کنش و واکنش‌های متقابلی هستند که از طریق آن مشارکت‌کنندگان تحقیق، توانایی کنار آمدن با مسائل کلاسشان را به دست می‌آورند. استراتژی‌های به‌کارگرفته‌شده توسط معلمان شامل تطابق‌یافتگی، خویش-دانش‌افزایی، قانون‌گذاری و تکرار آن، یاری‌جویی و ازخودگذشتگی در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. مفاهیم و مقولات حاصله از استراتژی‌های مواجهه با مسائل برخاسته از تشکیل کلاس‌های چندپایه

مقوله اصلی	زیرمقولات	مفاهیم
تطابق‌یافتگی	افزایش آستانه تحمل و صبر	قبول رنج و مشقت ناشی از تدریس در کلاس‌های چندپایه، افزایش دادن آستانه تحمل، پذیرش سختی‌ها، افزایش تاب‌آوری، طاقت آوردن در برابر سختی‌ها، شکیبایی داشتن، پایداری و صبوری در برابر سختی‌ها، کسب رضایت خداوند با صبوری کردن
	تاب‌آوری	مزین بودن به ویژگی حوصله، نشان ندادن بی‌حوصلگی در چهره و سیمای خود، نشان ندادن واکنش‌های آزاردهنده در چهره خود نسبت به دانش‌آموز،
	جست‌وجوگری	جست‌وجو کردن در اینترنت، تماشای ویدئوهای آموزشی در آپارات، سرچ کردن کلیپ‌های مرتبط با کلاس‌های چندپایه
خویش-دانش‌افزایی	شرکت در جلسات و دوره‌های آموزشی	جست‌وجوی مقالات علمی مرتبط با کلاس‌های چندپایه، جست‌وجوی مطالعات علمی مرتبط با تجربیات معلمان چندپایه
		جست‌وجوی تجربیات معلمان نمونه کلاس‌های چندپایه، سرچ درباره معلمان موفق در کلاس‌های چندپایه
		شرکت در دوره‌های آموزشی از سوی ناحیه آموزش و پرورش، شرکت در جلسات مربوط به کلاس‌های چندپایه از سوی وزارت آموزش و پرورش در استان
		شرکت در دوره‌های آموزشی از سوی مؤسسات مختلف

قانون گذاری و تکرار آن	بیان قوانین درون و برون کلاسی	بیان قوانینی همچون احترام گذاشتن به یکدیگر، گوش فرادادن به صحبت های یکدیگر، گوش دادن به حرف بزرگ تر، مواظبت از همدیگر حتی در زمان غیاب معلم، پرت نکردن اشیای تیز همچون مداد به سمت یکدیگر، سکوت کردن در هنگام صحبت معلم، انجام دادن تکالیف به شکل بی سروصدا یا کم سروصدا
	تکرار قوانین	تکرار قوانین اول هر روز، تکرار قوانین ابتدای هر زنگ، تکرار قوانین جهت فراموش شدن از سوی دانش آموزان
یاری جویی	همکاران یاری رسان	مشورت گرفتن از همکاران باتجربه، راهنمایی خواستن از معلمان با سابقه تر، کمک خواستن از همکاران درون مدرسه ای، کمک خواستن از همکاران موفق برون مدرسه ای
	دانش آموزان معلم یار	همیار معلم گرفتن، تشکیل گروه های یار-همیار معلم، کمک گرفتن از دانش آموزان زرنگ تر، یاری جستن از دانش آموزان تیز تر، کمک گرفتن از دانش آموزان پایه بالاتر برای آموزش پایه پایین تر، فهم بهتر دانش آموزان از همسالان خود
	والدین	آموزش دادن به والدین به ویژه مادران درباره نحوه شیوه های تدریس جدید، کلاس آموزشی گذاشتن برای اولیا
	والدین	نیازمندی به کمک والدین برای تمرین مباحث با فرزندان، نیازمندی به والدین برای تکرار کردن آموزش های کلاسی در خانه، لزوم تکرار و تمرین مباحث در منزل، تکرار دروسی مثل ریاضی در منزل به کمک والدین
از خود گذشتگی	گذشتن از خود و خواسته هایش	از خود مایه گذاشتن، از خود گذاشتن، صد خود را به کار بستن، خود را وقت کامل کردن
	گذشتن از زمان استراحت	گذشتن از زمان مربوط به زنگ تفریح، نداشتن زنگ استراحت، انجام ارزشیابی در زمان استراحت، کار کردن با بچه های ضعیف تر در تایم استراحت

ب-۱. تطابق یافتگی: بنا بر اظهارات معلمان، باید گفت آنان برای مواجهه با مسائل و مشکلات برخاسته از تدریس در کلاس های چندپایه، درصدد برمی آیند تا خود را با شرایط منطبق و سازگار نمایند. مقوله مذکور شامل سه زیرمقوله سازگاری ذهنی، افزایش قدرت تحمل و صبر و نیز تاب آوری می باشد.

سازگاری ذهنی بدین معناست که برخی از مشارکت کنندگان تلاش می کنند از لحاظ ذهنی نوع نگاهشان به مسائل را تغییر دهند و به نحوی از نظر ذهنی با آن کنار بیایند. آنان سعی می کنند، با فکر نکردن به سختی کار، عدم تفکر درباره مشکلات و کمبودها، عدم مشغولیت ذهنی به موضوعات بغرنج و تجربیات مدرسه، بی اهمیت جلوه دادن برخی از مسائل نزد خود و بزرگ نکردن مسائل، سازگاری ذهنی با شرایط را برای خود به ارمغان آورند.

«من که سعی می کنم زیاد به سختی کارم فکر نکنم. هی بیام فکر کنم که امروز خسته کننده ست. چطور می شه درس بدم، چطور می شه ساکتشون کنم، کاش نرم مدرسه و هزار حرف دیگه. تهش چی. خودم داغون می شم. کارمو سعی می کنم که خوب انجام بدم. باقی ش دیگه با خدا.» (کد ۱۲)

همچنین، مشارکت کنندگان با «حلم و بردباری» با وجود اینکه از مسائل برخاسته از کلاس های چندپایه تحت فشار هستند و شرایط مذکور آن ها را عصبی می کند و به خشم وامی دارد، اما باز هم از خود مقاومت نشان می دهند و، با بالا بردن آستانه تحمل خود، مخالفت ها را به زبان نمی آورند؛

«سروکله زدن با دانش آموزان چندپایه با سن های مختلف، حوصله و تحمل زیادی می خواد. ما هم باید این تحمل رو تو خودمون ببریم بالا و گرنه نمی شه.» (کد ۱)

مشارکت‌کنندگانی که «تحمل کردن» را انتخاب می‌کنند، با شرایط مخالف هستند و در واقع پذیرش درونی آن صورت نمی‌پذیرد، ولی سعی می‌کنند تاب‌آوری و تحمل خود را افزایش دهند. اما برخی از مشارکت‌کنندگان تحقیق نیز صبوری پیشه می‌کنند و بر این باورند که یکی از ویژگی‌های مثبت معلمان چندپایه، «صبوری» است که از سوی مسئولین بالادست نیز به داشتن چنین ویژگی‌ای تشویق می‌شوند. با صبرپیشگی، آن‌ها شرایط دشوار کلاس‌های چندپایه را می‌پذیرند و تسلیم آن می‌شوند؛

«چاره‌ای جز صبر نداریم.» (کد ۳)

قابل ذکر است که آن دسته از مشارکت‌کنندگانی که سابقه خدمت بیشتر و در نتیجه سن بالاتری داشته‌اند، صبوری و شکیبایی را عملی می‌دانند که در پس آن «کسب رضایت خداوند» نیز نهفته است. اما به باور آنان، نیروهای جوان صبر، تحمل و حوصله نسل‌های پیشین را ندارند و این امر کار را برای مطلوبیت هرچه‌بهرتر و بیشتر کلاس‌های چندپایه دشوار می‌سازد؛

«جوونای ما الان حوصله‌شون خیلی کمه. همکاری داریم که چهار سال سابقه داره و دم از خستگی می‌زنه. اگه اون الان به این زودی خسته‌ست پس ما چی هستیم.» (کد ۱۲)

زیرمقوله دیگر «تاب‌آوری» است که با صبوری نیز در ارتباط است و جزو ویژگی‌های مثبت اخلاقی در معلمانی است که، در عین صبور بودن، به باحوصله بودن و تاب و تحمل بالا نیز آراسته هستند. این دسته از معلمان بر این باورند که مخاطبی که در مقابل معلم چندپایه حضور دارد در هر صورت «یک بچه» است که باید در ارتباط با وی حوصله زیادی داشته باشند. هر چند که از نظر آن تمامی معلمانی که در آموزش دوران ابتدایی فعالیت می‌کنند باید ویژگی مذکور را داشته باشند، اما کلاس‌های چندپایه، به دلیل شرایط و ویژگی‌های خاص خود، به میزان و غلظت بیشتری این ویژگی را از معلم می‌طلبد. اگر معلمی حوصله کلاس و دانش‌آموزان خود از پایه‌های مختلف را نداشته باشد، طی نمودن مسیر یاددهی-یادگیری هم برای وی و هم برای دانش‌آموزانش مشکل خواهد شد؛

«معلم چندپایه یعنی کوه صبر و حوصله. این‌قدر باید حوصله زیاد باشه که حتی تو چهره و صورت خودتم نباید دانش‌آموز رو زده کنی. وقتی داری درس می‌دی و پایه دیگه می‌گه اجازه خانم، نباید قیافهت درهم برهم بشه. باید تو دلت با خودت زمزمه کنی که اشکال نداره، دفعه بعد قانون رو رعایت می‌کنه، دفعه بعدی یاد می‌گیره. باید حوصله به خرج بدی.» (کد ۱۱)

«باید حوصله زیاد باشه وگرنه ممکنه پرخاش کنی یا سر دانش‌آموزت داد بزنی.» (کد ۷)

همان‌طوری که از گفته‌های مشارکت‌کنندگان فوق برمی‌آید، عدم بی‌حوصلگی باعث می‌شود که معلم و دانش‌آموز مسیر تعلیم را در کنار یکدیگر طی نموده و از بروز رفتارهای ناپه‌نجان مانند پرخاشگری نیز پیشگیری به عمل آورد. معلمان کلاس‌های چندپایه با کاربری استراتژی مذکور درصدد هستند تا با مسائل برخاسته از کلاس‌های چندپایه به شکلی مناسب کنار بیایند.

ب-۲. **خویش-دانش‌افزایی:** بسیاری از مشارکت‌کنندگان تحقیق یکی از چالش‌های خود در کلاس‌های چندپایه را عدم آگاهی یا کم‌آگاهی از نحوه مدیریت و کلاس‌داری و چگونگی مدیریت زمان و برنامه‌ریزی برای تدریس بدون کمبود وقت اذعان داشته‌اند. به‌ویژه این موقعیت برای کسانی که در سال‌های اولیه خدمت هستند بیشتر هویدا می‌شود؛

«من سال اول که وارد کلاس چندپایه شدم همه‌ش برام سؤال بود که باید چی کار کنم؟! نه کلاسی برای ما گذاشتن و نه یک برنامه درسی درست و حسابی به ما دادن. رفتم تو کلاس. ۱۱ نفر سوم بودن و ۶ نفر هم اول. هاج‌وواج مونده بودم. اونجا فهمیدم که دستم خالیه.» (کد ۴)

در شرایط مملو از ناآگاهی از مقتضیات کلاس‌های چندپایه، مشارکت‌کنندگان تحقیق دست به جست‌وجوگری زده و سعی می‌کنند به‌نحو دانش و اطلاعات خود را افزایش دهند تا بتوانند با شرایط شغلی خود سازگار شوند و هرچه‌بهرتر آن را مدیریت نمایند. یکی از استراتژی‌های آنان جست‌وجوگری در فضای مجازی و کمک گرفتن از اینترنت است؛

«توی اینترنت خیلی می‌رفتم و می‌رم: بینم چی کار کنم که با خلاقیت و مهارت بیشتر به بچه‌هام یاد بدم، معلم چندپایه باید چه چیزایی بدون، مقاله‌هایی که درباره این هست رو بخونم. یکسره سرچ می‌کردم.» (کد ۶)

بنا به نظر مشارکت‌کننده فوق، با جست‌وجوگری در صفحات وب، معلم چندپایه می‌تواند اطلاعات مفید و ارزشمندی را به دست آورد که روشن‌گر مسیر وی خواهد بود. برای مثال، می‌تواند از نحوه تدریس و مدیریت معلمان چندپایه‌ای که به‌عنوان معلم نمونه انتخاب می‌شوند اطلاع یابد و بتواند از تجربیات آنان بهره‌بردار؛

«مثلاً نگاه می‌کنم که معلم‌های نمونه چندپایه چی کار می‌کنن، از تجربه‌هاشون استفاده کنم. بلاخره یه کارایی کرده که نمونه شده.» (کد ۶)

علاوه بر جست‌وجوگری در اینترنت، آنان سعی می‌کنند که در جلسات و دوره‌های مختلف آموزشی، که به‌صورت رسمی و غیررسمی برگزار می‌شوند، شرکت نمایند؛

«خودم دیگه آستین بالا زدم. هر جا که بگن یک دوره‌ای درباره کلاس‌های چندپایه هست، شرکت می‌کنم. چند سال پیش یه دوره یک‌روزه برگزار شد. یه کارگاه توانمندسازی و ارتقای کیفیت آموزشی معلمان چندپایه عشایری بود که آموزش و پرورش استان (گیلان) گذاشت. تو تالش بود ولی من رفتم.» (کد ۳)

بدین ترتیب، مشارکت‌کنندگان تحقیق تلاش می‌کنند تا، با شرکت در دوره‌های مختلف، توانمندی خود را در زمینه جوانب مختلف کلاس‌های چندپایه افزایش دهند.

ب-۳. قانون‌گذاری و تکرار آن: استراتژی دیگری که مشارکت‌کنندگان تحقیق از آن سخن رانده‌اند، قانون‌گذاری است که هم در سطح درون-کلاسی و هم در عرصه برون-کلاسی قابل طرح است. قوانینی همچون احترام گذاشتن به یکدیگر، گوش‌فرادادن به صحبت‌های یکدیگر، گوش‌دادن به حرف بزرگ‌تر، مواظبت از همدیگر حتی در زمان غیاب معلم، پرت نکردن اشیایی همچون مداد به سمت یکدیگر، سکوت کردن در هنگام صحبت معلم و انجام دادن تکالیف به شکل بی‌سروصدا یا کم‌سروصدا که مشارکت‌کنندگان مختلف آن را در کلاس‌های خوب بیان می‌کنند؛

«باید همه بچه‌ها قانون کلاس رو رعایت کنن. توی حرف هم نپرن، برنگردن، ساکت باشن، به هم احترام بذارن و... همه باید گوش بدن. اونا باید سرشون تو کار خودشون باشه. گفتم حتی اگه جامدادی‌تون بیفته نباید حواستون پرت بشه. باید حواس جمع باشین، با هم مهربون باشین، تو حیاط همواذیت نکنین.» (کد ۲)

«تو داری درس می‌دی، اونی که باید بنویسه تو پایه اول، سؤال داره. وسط حرفت می‌گه خانم اجازه. اونم حق داره، اون باید بپرسه. اون قدری هم دل نداره که وایسته تا درس پایه دوم تموم بشه. رشته کلامت پاره می‌شه.» (کد ۶)

آنان قوانین موردنظرشان را یا بر روی تابلو می‌نویسند یا قبل از تدریس با کمک حدیث و روایت آن را بازگو می‌کنند و سعی می‌کنند با کمک تکنیک‌هایی همچون برچسب دادن، ستاره دادن، نوشتن اسامی بچه‌های خوب روی تابلو و... آنان را به رعایت قوانین تشویق کنند. نکته جالب توجه این است که معلمان هر روز این قوانین را در اول کلاس یا در برخی موارد در اول هر زنگ تکرار می‌کنند و بر این باورند که عدم تکرار آن، ادامه فرایند تدریس در کلاس را دشوار می‌سازد؛

«باید هر سری بگه. مثلاً چهارشنبه تعطیل می‌شن و شنبه میان، انگار که تازه اول سال تحصیلی می‌شه. همه چی یادشون می‌ره. باید هر دفعه تکرار کنی. بچه‌ها فراموش می‌کنن.» (کد ۳)

مشارکت‌کنندگان دلیل اصلی فراموشی و عدم یادسپاری دانش‌آموزان را در عدم رعایت والدین و ترغیب نکردن فرزندان‌شان اعلام نموده‌اند.

به نظر آنان، اولیا می‌توانند در زمینه ترغیب فرزندان خود به رعایت قوانین مدرسه و کلاس درس نیز به معلم یاری رسانند؛

«دانش‌آموز دارم که به هیچ صراطی مستقیم نیست و جو کلاس رو به هم می‌زنه. اگه یه روز نباشه، پیگیر نمی‌شم که چرا نیومده. همون یه نفر باعث می‌شه که جو کلاس به هم بریزه. مازیک پرت می‌کنه. سروصدا می‌کنه. رو میز می‌کوبه. به مادرش می‌گم، می‌گه اگه تو از پیش برآومدی، منم میام. به حرف من گوش نمی‌ده. می‌گم من ده بار گفتم. تو باید تو خونه براش جا بندازی. اگه از باباش حساب می‌بره، باباش بهش بگه.» (کد ۶)

ب-۴. یاری‌جویی: یکی دیگر از استراتژی‌های مورد استفاده توسط مشارکت‌کنندگان تحقیق، «یاری‌جویی» از سه گروه همکاران، دانش‌آموزان و والدین است. به عقیده آنان، کمک‌دست نداشتن معلمان کلاس‌های چندپایه و حجم کاری بالا باعث می‌شود که آنان دست‌نیاز و همکاری به سوی گروه‌های در دسترس دراز کنند تا بتوانند به نحو مطلوب وظایف محوله خود را به انجام رسانند. در همین راستا آنان از همکاران خود که سابقه بیشتری در کلاس‌های چندپایه دارند یا معلمانی که در این زمینه موفق‌تر هستند در عرصه درون و برون‌مدرسه‌ای کمک می‌گیرند؛

«یه همکارم بود که سابقه‌ش از من بیشتر بود. بهش زنگ زدم و گفتم امسال به من پایه پی‌درپی ندادن. باید چی کار کنم؟

اونم خدا ازش راضی باشه، خیلی کمکم کرد.» (کد ۸)

«من تا قبل از این پایه سوم و چهارم داشتم. یا سوم و چهارم و پنجم داشتم. بعد به من پایه‌ای دادن که اصلاً نداشتم. پایه اول

و دوم رو که دادن، زنگ زدم به همکار که خودش تجربه بیشتری داشت.» (کد ۱۲)

علاوه بر همکاران، مشارکت‌کنندگان از دانش‌آموزان در نقش «معلم‌یار» یا «همیار معلم» نیز کمک می‌گیرند. در واقع، آنان در هر پایه‌ای گروه‌های «یار-همیار معلم» تشکیل می‌دهند تا نمایندگان مذکور به یاری معلم بشتابند. بدین نحو که دانش‌آموزانی که توانایی بیشتری در یادگیری مباحث ارائه شده دارند، در قامت همکار به کمک معلمان می‌آیند و در امر آموزش همکلاسی‌های خود که یادگیری آنان کامل نشده است، مشغول می‌شوند.

«یه دانش‌آموزی که زرت‌تره بهش می‌گم که به اون یکی که ضعیف‌تره درس بده و براش توضیح بده. اینا خودشون زبون

همو بهتر می‌فهمن.» (کد ۲)

همان‌طوری که از گفته‌های مشارکت‌کننده فوق پیداست، دانش‌آموزان در کنار هم به‌عنوان همسالان و هم‌پایگان می‌توانند درک بهتری از محتوای درسی داشته باشند. همچنین، مشارکت‌کنندگان تحقیق از معلم‌یاران جهت راحتی تدریس خود به پایه دیگر کمک می‌گیرند. به عبارتی زمانی که خود مشغول تدریس به یک پایه هستند، از معلم‌یاران پایه دیگر جهت کمک‌رسانی به سایر دانش‌آموزان پایه خود کمک می‌گیرند؛

«اگر دارم به پایه سوم درس می‌دم، به پایه دومی می‌گم دخترم تو برو آروم آروم چندتا جمع و تفریق از همکلاسی‌ها

(هم‌پایه‌های خودش) بپرس.» (کد ۱۰)

«من سه‌تا پایه تو کلاس دارم. دارم به پایه سوم درس می‌دم، به پایه چهارم می‌گم تو برو آروم و بی‌سروصدا به پایه اولی‌ها

املا بگو، یا چندتا کلمه پای تخته بنویس تا اونا از روش بنویسن.» (کد ۱۱)

مضاف بر دو گروه فوق، مشارکت‌کنندگان تحقیق درصدد کمک‌گیری از والدین نیز برمی‌آیند. آنان تلاش می‌کنند تا از والدین در راستای یادگیری دانش‌آموزان بهره ببرند. هر چند که آنان اذعان می‌دارند که غالب والدین با تغییر محتواهای درسی نمی‌توانند کمک چندانی به فرزندان خود برای آموزش در خانه بکنند؛

«مادر میاد می‌گه ما سوادمون نمی‌کشه. ما سوادمون این‌قدر نیست. من براش می‌گم، پسر من می‌گه این جوری نیست. خانوم

یه جور دیگه می‌گه.» (کد ۷)

با این حال، برخی از مشارکت‌کنندگان تحقیق تلاش می‌کنند تا در طی جلساتی با والدین به آن‌ها شیوه‌های یادگیری جدید را توضیح دهند تا آنان بتوانند در خانه با فرزندان خود کار کنند. برای مثال، ضرب و جمع و تفریق در کتاب‌های ریاضی فعلی به صورت فرایندی است و باید از سمت چپ حل شود. در صورتی که در سیستم قدیم — که والدین نیز آموزش یافته همان سیستم هستند — روش تکنیکی آموزش داده می‌شد؛

«کتاب‌ها و تدریس‌شون تغییر کرده. من باید با هزار ترفند و زور و گرفتاری به خانواده‌ها هم یاد بدم که اون‌ها بتونن تو خونه

به بچه‌هاشون یاد بدن. البته معلم تلاش خودشو می‌کنه که اونا کمتر با خانواده‌هاشون درگیر بشن، اما واقعاً نمی‌شه.» (کد ۷)

«کلاس توجیهی برای مادر می‌دارم. هر ماه یک جلسه می‌دارم. مادر رو می‌برم سر کلاس. صدا و نشانه رو به دانش‌آموز

درس می‌دم. بعد می‌گم مادر! هم گوش بدین و رفتن خونه همین کارو با بچه‌ها بکنین. مثلاً توی الگوها همه مادر! مشکل

داشتن. فقط یه خط توضیح دادم و روش رو گفتم. اگه من اینو به مادر نگم، بچه با روش قدیمی مادرش می‌ره بالا. الان

دیگه روش‌ها خیلی با قدیم فرق کردن.» (کد ۹)

«به اولیا یاد می‌دم تا اونم روال منو طی کنه. اگه طی کنه تلاشش برای یادگیری فرزندش جواب می‌ده. کسانی که خودشون لیسانس دارن و برای خودشون یک روشی دارن، زنگ می‌زنن و می‌گن روش من چطوریه که همون روش رو با بچه کار کنن.» (کد ۱)

مشارکت‌کنندگان بر این باورند که یادگیری هرچه بهتر دروسی مثل ریاضی در تمامی پایه‌ها و فارسی در پایه اول نیاز به تکرار و تمرین دارد و معلم چندپایه فرصت چندانی برای چنین عملی ندارد. به همین سبب باید در این راستا از تمامی ظرفیت‌های ممکن یاری جوید.

ب-۵. از خودگذشتگی: یکی دیگر از استراتژی‌هایی که بسیاری از مشارکت‌کنندگان آن را مطرح نموده‌اند، از خودگذشتگی است. به نظر آنان معلم کلاس چندپایه باید از خود، خواسته‌ها و زمان استراحت خود بزند تا بتواند تدریس خود را کامل و جامع کند؛

«از خودم مایه می‌ذارم تا بتونم برسونم.» (کد ۱)

«معلم باید از ساعت زنگ تفریح بزنه. باید از لقمه و وقت استراحتش بزنه تا بتونه تکالیف بچه‌هارو نگاه کنه. چون وقتی تو کلاس وقت نکنی که ارزشیابی کنی باید از وقت خودت بذاری.» (کد ۷)

برخی از مشارکت‌کنندگان نیز از زمان مربوط به خود می‌گذردن تا بتوانند دانش‌آموزان ضعیف‌تر خود را آموزش دهند و آنان را به سطح عمومی کل کلاس برسانند. با این حال، برای چنین اقدامی بدین نکته توجه دارند که دانش‌آموزشان از درس دادن در زمان استراحت و تفریح خودش، احساس دلسردی نکند. برای همین، این کار را با اجازه والدین و نیز خود دانش‌آموز انجام می‌دهند؛

«باید از استراحت و چایی خوردن خودم بزنم. دانش‌آموزم بلد نیست تو زنگ تفریح میام بهش درس می‌دم. باید خودش و خانواده‌اش راضی باشن. نباید بچه هم زده بشه. همه‌ش درس درس درس، زده می‌شن.» (کد ۴)

ج: پیامدهای کلاس‌های چندپایه

پیامدها نتایج راهبردهایی‌اند که کنشگران آن‌ها را در رویارویی با پدیده مرکزی، شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر می‌گیرند. مقوله‌های برآمده از پرسش «پیامدهای تدریس در کلاس‌های چندپایه چیست؟» در جدول ۵ نشان داده شده است که در قالب دو مقوله اصلی پیامدهای منفی و پیامدهای مثبت قابل بحث است.

جدول ۵. مفاهیم و مقولات حاصله از پیامدهای کلاس‌های چندپایه

مقوله اصلی	زیرمقولات	مفاهیم
پیامدهای مثبت	افزایش روحیه تعاون و همکاری در دانش‌آموزان	کمک کردن دانش‌آموزان به هم برای یادگیری، تلاش برای آخت یافتن همکلاسی‌های پایه اول با مدرسه، کمک کردن به همکلاسی برای آموزش دروس
	رشد زودرس پایه‌های پایین‌تر	یادگیری دروس از پایه بالاتر یادگیری قوانین کلاسی از پایه بالاتر، تقلید رعایت قوانین کلاسی از پایه بالاتر، یادگیری نظم و انضباط از پایه بالاتر، یادگیری مرتب و منظم بودن از پایه بالاتر، رشد مهارت‌های اجتماعی
	تکرار پایه برای پایه‌های بالاتر	تکرار دروس آموخته شده قبلی، تکرار درس‌های پایه، تکرار مباحث ریاضی گذشته و کمک به یادگیری بهتر، یادآوری دانش قبلی، درونی شدن دانش پیشین
پیامدهای منفی	عدم تقسیم عادلانه در تخصیص زمان بین پایه‌ای	حجم درسی بیشتر برخی از پایه‌ها، حجم زیاد درس‌هایی مانند ریاضی و نگارش
	عدم نظارت کافی	اختصاص دادن زمان بیشتر به درس ریاضی در برخی از پایه‌ها، اختصاص دادن کل زنگ یک روز به درس ریاضی یک پایه، مشغول نگه داشتن یک پایه به درس‌هایی مثل نقاشی
		عدم نظارت بر تکالیف تمامی دانش‌آموزان، عدم رسیدگی به دفترهای مشق تمامی پایه‌ها نیازمندی به اختصاص زمان برای سرکشی به تمامی دفترهای مشق و نگارش، چک کردن تمامی دفترها و یادداشت کردن

تدریس محدودتر برخی از دروس	کم‌توجهی به برخی از دروس، اختصاص زمان کمتر به درس‌هایی مثل نقاشی و ورزش، عدم تمایل دانش‌آموزان به حذف درس ورزش یا هنر
	توجه کمتر به دروسی مثل هدیه آسمانی یا مطالعات اجتماعی، توجه محدودتر به دروس آسان‌تر و راحت‌تر
	اولویت قرار گرفتن برخی از دروس پایه، توجه کامل به درس‌های ریاضی و فارسی و علوم، زمان گذاشتن برای دروس پایه، افراط در پرداختن به دروس پایه
گسست‌های روانی	عذاب وجدان داشتن، فشارهای روحی به خود معلم، تصور بر کم گذاشتن برای دانش‌آموزان، احساس گناه و مقصر دانستن خود، احساس کم گذاشتن برای دانش‌آموزان
	خودخوری، ابتلا به افکار خودسرزنش‌گرانه، سرزنش‌گری مداوم

ج-۱. پیامدهای مثبت

پیامدهای مثبت شامل افزایش روحیه تعاون و همکاری در دانش‌آموزان، رشد زودرس پایه‌های پایین‌تر و تکرار پایه برای پایه‌های بالاتر می‌شود که در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرد.

ج-۱-۱. افزایش روحیه تعاون و همکاری در دانش‌آموزان: یکی از مهم‌ترین پیامدهای مثبت در کلاس‌های چندپایه، که در گروه فراگیران نمایش داده می‌شود، تقویت روحیه همکاری در میان آنان است. امری که به معنای توانایی برقراری ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر در پایه‌های مختلف، در سنین و جنسیت‌های متفاوت است. آنان دانش و علم خود را با همکلاسی‌های خود (با پایه‌های مختلف) به اشتراک می‌گذارند و به تدریج با کمک و تشویق معلم می‌آموزند که اشتراک‌گذاری مزبور امری مهم و قابل‌ستایش است؛

«بچه‌های من سر کلاس همکاری کردن رو یاد می‌گیرن. کمک کردن به هم رو یاد می‌گیرن. مثلاً فاطمه‌زها (دانش‌آموز پایه دوم) وقتی می‌بیند که علی (دانش‌آموز پایه اول) داره گریه می‌کنه برای مادرش، باهاش کلی حرف می‌زنه تا آروم کنه. امیرحسین (دانش‌آموز پایه سوم) خیلی آروم و با صدای قشنگش نشانه‌ها رو برای دانش‌آموز پایه اول من توضیح می‌ده. وقتی داشت تفاوت استثناء رو براش می‌گفت، من خودم تو کفش مونده بودم.» (کد ۵)

مهارت اجتماعی مذکور به صورت خودکار و تجربی در میان دانش‌آموزان تقویت و در عین حال ترویج می‌شود. امری که به توسعه عملکرد دانش‌آموزان یاری رسانده و نتایج مثبت شگفت‌انگیزی را در پی خواهد داشت.

ج-۱-۲. رشد زودرس پایه‌های پایین‌تر: غالب مشارکت‌کنندگان تحقیق یکی از پیامدهای مثبت کلاس‌های چندپایه را رشد و پیشرفت درسی پایه‌های پایین‌تر در کلاس خود مطرح نموده‌اند. به اعتقاد آنان، پایه‌های پایین‌تر با شنیدن مباحث درسی پایه‌های بالاتر با مباحث پایه بعدی آشنا می‌شوند و این آشنایی به رشد و پیشرفت تحصیلی آنان کمک می‌کند؛

«بچه پایه سوم من جدول ضرب و کسر داره. وسایل کمک آموزشی مخصوص به خودش رو داره. کلاس دوم می‌شنوه و یاد می‌گیره و اونا هم جواب می‌دن. اونا هنوز دوم هستن و ضرب ندارن.» (کد ۱)

علاوه بر رشد درسی و تحصیلی، دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر با مشاهده دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر از آن‌ها یاد می‌گیرند و مهارت‌های آنان را تقلید می‌کنند. برای مثل رعایت قوانین، نظم و انضباط داشتن و مرتب بودن و... از جمله مهارت‌هایی است که تقلید می‌شود؛

«پایه اول وقتی میاد خیلی وابسته به خانواده است. وقتی می‌بیند بزرگ‌تر نشسته اونم کم‌کم جدا می‌شه و می‌شیند. وقتی پایه بالاتر داره به صورت شخصی کارهاشو انجام می‌ده، اونم یاد می‌گیره که انجام بده. وسایلشو جمع کنه. مدادشو توی سطل آشغال برتراشه. روی میز خط‌خطی نکنه. پختگی پیدا می‌کنن. رشد اجتماعی‌شون بیشتره و تجربه کسب می‌کنن و روزبه‌روز تجربه‌هاشون بیشتر می‌شه.» (کد ۶)

با توجه به نکته فوق‌الذکر، مشارکت‌کنندگان تحقیق بر این نکته نیز تأکید کردند که همان‌گونه که پایه پایین‌تر می‌تواند مهارت‌ها و رفتارهای مثبت را از پایه بالاتر خود آموزش ببیند، بالعکس آن نیز می‌تواند رخ دهد. یعنی رفتارهای ناشایست و نامناسب را نیز یاد بگیرد. بدین ترتیب معلمان باید این مسئله را در نظر داشته و درصدد اصلاح رفتارهای نامناسب باشند.

ج-۱-۳. **تکرار پایه برای پایه‌های بالاتر:** برای دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر که با پایه‌های پایین‌تر در یک کلاس نشسته‌اند، خواه‌ناخواه تکرار مطالب درسی و آموزشی پایه‌های پایین‌تر صورت می‌گیرد؛ امری که باعث یادآوری مجدد آموخته‌ها می‌شود.

«پایه دوم وقتی کنار پایه اول می‌شیند، نشانه پایه اول برایش تکرار میشه. وقتی یه نشانه‌ای رو بلد نباشه، سر کلاس براش یادآوری می‌شه و ملکه ذهنش می‌شه. اگر دورقمی رو تو ریاضی یاد نگرفته باشه، نشستش در کنار پایه اول، باعث می‌شه که یاد بگیره.» (کد ۷)

ج-۲. پیامدهای منفی

پیامدهای منفی شامل عدم تقسیم عادلانه در تخصیص زمان بین پایه‌ای، عدم نظارت کافی، تدریس محدودتر برخی از دروس و گسست‌های روانی می‌شود که در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرد.

ج-۱-۲. **عدم تقسیم عادلانه در تخصیص زمان بین پایه‌ای:** تحلیل گفتگوها نشان داد که، به دلیل حجم درسی بیشتر در یک پایه، زمان بیشتری را به پایه مذکور اختصاص داده و در نتیجه پایه دیگر از حجم زمان تدریس آن کاسته می‌شود؛

«تو هر دوتا پایه ریاضی دارن و گفتنی‌هاش زیاده. اگه به پایه سوم درس دادم، به پایه دوم نقاشی می‌دم. دیگه ۴۵ دقیقه کامل رو با پایه سوم ریاضی کار می‌کنم. این‌جوری جابه‌جا می‌کنم. چون نمی‌رسم به هر دوتا پایه تو یک کلاس درس بدم. چون پایه سوم زمان بیشتری می‌بره. واقعیت رو نمی‌شه کتمان کرد.» (کد ۱۰)

با وجود اینکه از گفته‌های مشارکت‌کنندگان تحقیق برمی‌آید که آنان خود نیز از این تبعیض‌ها احساس رضایت خاطر نداشتند، اما اذعان می‌کردند که به‌ناچار مجبور به این کار هستند.

ج-۲-۲. **عدم نظارت کافی:** یکی دیگر از پیامدهای مطرح‌شده مربوط به عدم سرکشی و رسیدگی به تکالیف تمامی دانش‌آموزان در تمامی پایه‌ها می‌باشد. بنا به باور آنان، به دلیل کمبود زمان، نمی‌توان به‌نحو کامل و احسن تمامی دانش‌آموزان را زیر ذره‌بین برد و به‌صورت دقیق و جامع تکالیف محوله آنان را بررسی نمود؛

«وقتی تعداد پایه و تعداد دانش‌آموزان هر پایه زیاد باشه، نمی‌تونی سرکشی کنی. تکالیف همه رو ببینی. نمی‌تونی ببینی که تکالیفشو درست انجام داده یا کجا مشکل داره و بیاد براشون توضیح بده که درست بنویسه.» (کد ۷)

«من فقط باید روی دفتر مشق و نگارش اونا روزانه امضا بزنم. دوتا پایه دارم که تقریباً ۱۲۰ تا امضا تو روز می‌شه. بچه هم هستن باید براشون یادداشت بذاری، مثلاً بنویسی آفرین قشنگم، صد آفرین پسر قهرمانم، هزار آفرین دختر زرنگم، خیلی خوب نوشتی قهرمان کوچکم و...» (کد ۱۱)

«وقت نمی‌شه که همه بیان پای تخته. مطالعات چهارم ۲۱ درسه. خیلی زیاده. نمی‌شه که درسو از همه‌شون بپرسی. خوب پایه دیگه هم داری.» (کد ۸)

ج-۲-۳. **تدریس محدودتر برخی از دروس:** یکی دیگر از پیامدهای منفی، به تغییر در برنامه درسی مربوط می‌شود. بدین صورت برخی از مشارکت‌کنندگان، جهت جبران کمبود زمان، تصمیم می‌گیرند که برخی از دروس را مورد کم‌توجهی یا بی‌توجهی قرار دهند و از دانش‌آموزان بخواهند که به‌صورت خودخوان آن را مطالعه کنند. در نتیجه زمان مربوط به تدریس دروس مذکور را به درس‌هایی که از نظر آن‌ها مهم‌ترند و درس‌هایی که جهت آموزش-یاددهی به زمان بیشتری نیاز دارند تخصیص دهند؛

«برای پایه سوم و چهارم، چون درس مطالعات اجتماعی و هدیه آسمانی راحت و سبک‌تره و خودشون بهتر یاد می‌گیرن، می‌ذارم کنار و وقتشون رو برای ریاضی می‌ذارم. درسی که جلو افتادن رو حذف می‌کنم و می‌گم به جای مثلاً کتاب قرآن، ریاضی رو بیارین.» (کد ۳)

«اگه بخوام برای همه درس‌ها به اندازه ریاضی وقت بذارم، نصف درس رو هم نمی‌رسم. زوم من روی ریاضی و فارسی و علومه.» (کد ۱)

همان‌طوری که از گفته‌های مشارکت‌کننده فوق برمی‌آید، برخی از دروس، به دلیل راحت‌تر و سبک‌تر بودن یا جلو بودن تدریس، بر حسب معیار زمانی کنار گذاشته می‌شوند و زمان آن را برای دروس سخت‌تری همچون ریاضی صرف می‌کنند. نکته جالب توجه این است که برخی از مشارکت‌کنندگان بیشتر متمایل هستند که مقداری از زمان مربوط به دروسی همچون ورزش و نقاشی استفاده کنند اما به دلیل عدم تمایل دانش‌آموزان نمی‌توانند دست به چنین کاری بزنند؛

«ورزش رو خودشون نمی‌ذارن و حاضر نمی‌شن که ازش بزنم. برای درس ورزش نقشه می‌کشن. یا می‌گن خانم چرا نقاشی نمی‌گیری؟ وقتی که می‌گن آدم دلش نمیداد. بالاخره اینم درسشه و بچه هم دوشش داره. بخاطر همین همه وقتشونو نمی‌گیرم. یه وقت کمی رو می‌گیرم، جوری که خودشون هم زیاد نفهمن چون بچه‌ها عاشق نقاشی و ورزش هستن. اگه بزنی روحیه‌شون خراب می‌شه.» (کد ۶)

مشارکت‌کننده دیگری در این زمینه می‌گوید:

«من وقتی تو مدرسه شهید بحری (مدرسه دبستان در دیکیشهر) بودم، گفتم مسابقه فوتبال داریم. هوا یه کم بارونی بود، منم گفتم می‌ریم کلاس که بخوانیم کار کنیم. اومدیم سرکلاس دیدم رضا نیست (یکی از دانش‌آموزان پایه دوم). دیدم اون بالا نیومده و توی باروی روی زمین دراز کشیده. تمام تن و لباسش خیس شده بود. دیدم با گریه می‌گه چرا نباید امروز فوتبال کنیم. این قدر این گریه کرد که خودم دلم سوخت و گفتم عجب اشتباهی کردم. از اون روز برام عبرت شده که دیگه زنگ ورزش رو نگیرم. ساعت رو کم می‌کنم ولی کلاً نمی‌گیرم. پسر بچه دنیای اون توبه. اون‌ها نیاز به شادی و نشاط هم دارن.» (کد ۸)

مشارکت‌کننده فوق بر این باور است که اگر ساعت ورزش یا هنر را از بچه‌ها برای جبران درس‌هایی همچون ریاضی بگیریم، آن‌ها ریاضی را هم یاد نمی‌گیرند و چنین تدریسی کارایی چندانی ندارد. چرا که دانش‌آموز جسمش در کلاس درس ریاضی است اما در خیال و روح و تصوراتش کلاس ورزش می‌گذرد. در همین راستا، برخی از مشارکت‌کنندگان سعی می‌کنند که به نحوی هنر را با ریاضی یا فارسی در هم آمیزند؛

«همین جوری رو هوا نمی‌گم که هر کی هر نقاشی‌ای که دوس داره بکشه. براشون یه قصه می‌گم. می‌گم یه آقای چوپانی بود که ۱۵ تا گوسفند داشت و اون‌ها رو می‌برد به چرا. یک روز که زیر درختی خوابیده بود، ناگهان دوتا گرگ وحشی میان و به گوسفندان حمله می‌کنن. این گرگا دوتا از گوسفندا رو دریدن. حالا اینو نقاشی کن. می‌گم به تعداد گوسفندا و گرگ دقت کن. این جوری هم نقاشی کشیده، هم ریاضی جمع و تفریق کار کرده، هم تمرکزش رفته بالا و هم علوم کار کرده.» (کد ۱)

البته باید توجه داشت که چنین تلفیقی برای سه پایه اول دوران ابتدایی می‌تواند مناسب باشد و برای پایه‌های بالاتر چندان کارآمد نخواهد بود.

ج-۲-۴. گسست‌های روانی: مشارکت‌کنندگان تحقیق در زمان تدریس و مدیریت کلاس چندپایه خود نهایت تلاش و کوشش خود را به کار می‌برند، ولی بنا بر اظهارات آنان می‌توان بیان کرد که پس از تدریس پیوسته در یک عذاب روحی و روانی قرار می‌گیرند. از این حیث که در عمل تدریس خود ممکن است برای یک پایه یا برای یک دانش‌آموز توجه کامل خود را تخصیص نداده یا به شکل صحیحی انجام نداده باشند و بنا بر اصطلاح خودشان «کم گذاشته باشند». به عبارتی آنان درگیر عذاب وجدان می‌شوند و بر این تصور هستند که تدریس آنان برای تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر و تمامی پایه‌ها به قدر کفایت نبوده است؛

«من همیشه عذاب وجدان دارم که نکنه خوب انجام نمی‌دیم. خوب درس نمی‌دم. نکنه کامل انجام نمی‌دم. نکنه دانش‌آموزی ضرر کنه. یا یکی فایده بهره و یکی هیچی گیرش نیاد تو کلاس.» (کد ۱)

«ما تا صدمون رو هم می‌ذاریم و خدا شاهده که کم نمی‌ذاریم، اما همیشه عذاب وجدان هست.» (کد ۵)

به عقیده مشارکت‌کنندگان تحقیق، عذاب‌وجدان پس از تدریس یا حتی پایان سال تحصیلی - به‌ویژه زمانی که دانش‌آموزی با نمره «نیاز به تلاش بیشتر» روبه‌رو باشد - باعث می‌شود که خود را سرزنش کنند و میل به تخریب خود در مقام یک معلم حرفه‌ای و ماهر داشته باشند؛

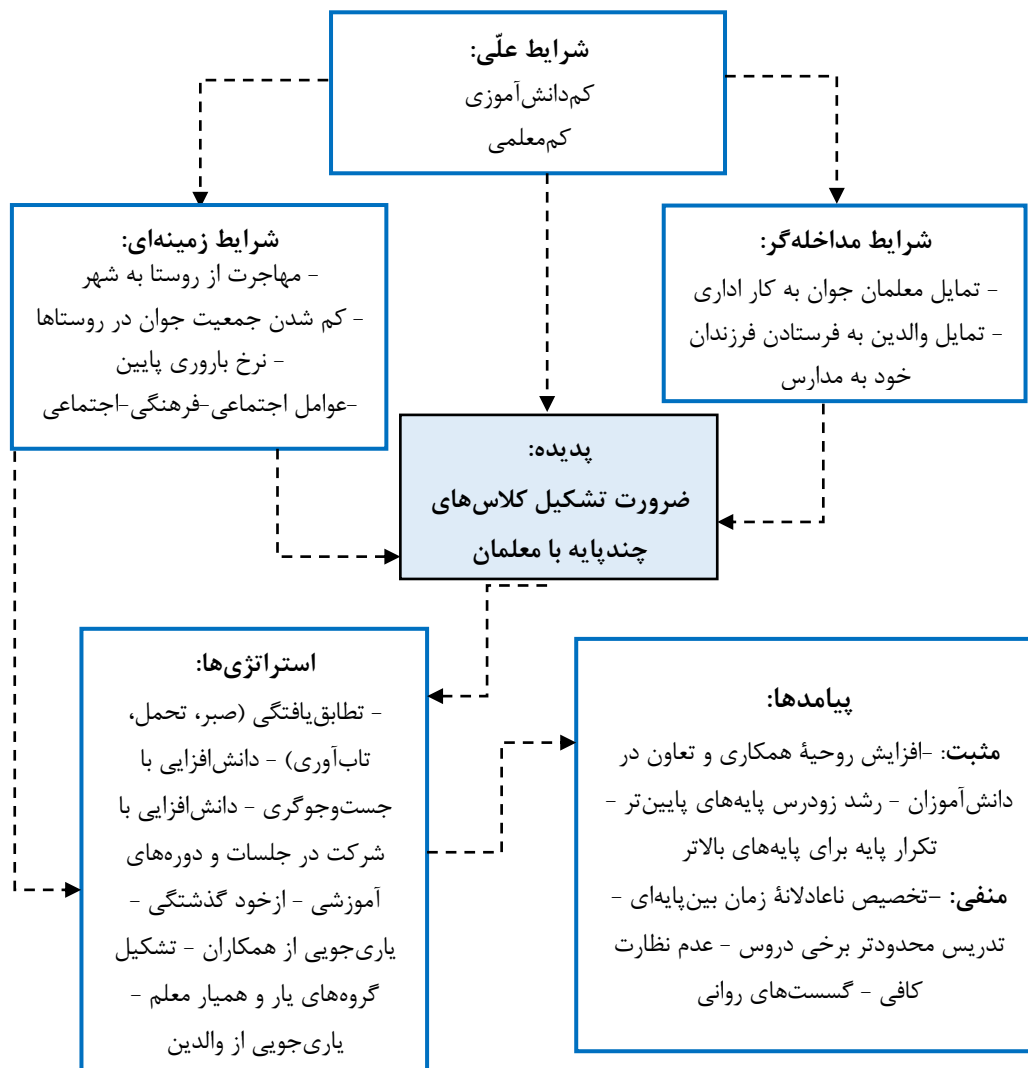
«من تو کلاس برای پایه اول یه دانش‌آموز داشتم که باید تابستون دوباره ارزشیابی می‌شد. مادرشم اومد موقع کارنامه گرفتن کلی حرف بارم کرد. من کل تابستونم به هم ریخت. کلاً داغون شده بودم که من نتونستم خوب درس بدم که دانش‌آموز من این‌جوری شده. خدا سر شاهده زنگای تفریح باهاش کار می‌کردم. تو کلاس تکلیف اینو اول از همه نگاه می‌کردم. ولی باز عذاب‌وجدان منو ول نمی‌کرد.» (کد ۸)

علاوه بر این، برخی از مشارکت‌کنندگان تحقیق نیز اذعان داشتند که درگیر احساسات خودسرزنش‌گرانه هستند. بنا بر اصطلاح خودشان پیوسته «خودخوری» می‌کنند. غالب این احساس نیز در ارتباط با نحوه تدریس و رسیدگی به تمامی دانش‌آموزان پایه‌های چندگانه آن‌هاست؛

«همیشه خودخوری می‌کنیم و با خودمون در درون خودمون درگیریم. نه فقط من. می‌دونم که همکارای چندپایه منم این‌طوری‌ان. اونا هم خودشون سرزنش می‌کنن. رسیدگی خودشون رو سرزنش می‌کنن. مدیریت و پرورششون رو سرزنش می‌کنن.» (کد ۱۱)

در نمودار ۱ مدل پارادایمی حاصل از تجارب زیسته معلمان کلاس‌های چندپایه نشان داده شده است که دربردارنده شرایط تشکیل کلاس‌های چندپایه و استراتژی‌های به‌کاررفته و نیز پیامدهای حاصل از آن می‌باشد.

نمودار ۱. مدل پارادایمی تجارب زیسته معلمان چندپایه



بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش پیش‌رو در پی مطالعه زمینه‌ها و پیامدهای کلاس‌های چندپایه از منظر معلمانی بوده است که مسئولیت تدریس دانش‌آموزان چندپایه را بر عهده داشته‌اند. جهت دستیابی به هدف، به سراغ معلمان کلاچای رفته و در راستای اهداف تحقیق، مصاحبه ساختاریافته و عمیق صورت پذیرفت. یافته‌های تحقیق در سه محور اصلی شرایط علی، استراتژی‌ها و پیامدها سازماندهی شدند.

نتایج حاصل از محور نخست نشان داد که شرایط علی که تشکیل کلاس‌های چندپایه در کلاچای را موجب می‌شوند شامل دو عامل اصلی کم-دانش‌آموزی و کم-معلمی می‌شود، که در این راستا دلایلی همچون نرخ باروری پایین، مهاجرت از روستا به شهر و نیز تعداد کم جمعیت جوان در روستاهای منطقه مورد مطالعه زمینه تشکیل کلاس‌های چندپایه را فراهم نموده است. هر چند که نباید از عوامل مداخله‌گری همچون تمایل والدین روستایی به فرستادن فرزندان خود به مدارس شهری نیز غفلت ورزید.

نگاهی به یافته‌های حاصل از تحقیق در باب شرایطی که منجر به تشکیل کلاس‌های چندپایه در کلاچای شده است از یک سو و قیاس آن با ادبیات مفهومی موجود در حوزه تشکیل کلاس‌های چندپایه بر حسب انتخاب یا ضرورت، محققان را به این نتیجه می‌رساند که در میدان تحقیق، تشکیل کلاس‌های چندپایه یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است؛ چرا که دلایل ذکر شده در تحقیق حاضر با دلیل سوم (مدارس در مناطقی که تعداد دانش‌آموزان و معلمان در حال کاهش است و نیز جایی که قبلاً آموزش تک‌پایه وجود نداشت) و چهارم (مدارس در مناطقی که والدین فرزندان خود را به مدارس محبوب‌تر در فاصله قابل‌قبولی می‌فرستند، که منجر به کاهش جمعیت بالقوه دانش‌آموزان و معلمان در مدرسه کمتر محبوب می‌شود) مطرح شده در دیدگاه نظری لیتل (2001) هم‌خوان و هم‌راستاست. همان‌گونه که مقوله هسته در مدل پارادایمی نیز تحت عنوان «**ضرورت تشکیل کلاس‌های چندپایه با معلمان چندمهارتی**» شکل گرفته و بخش ابتدایی آن - ضرورت تشکیل کلاس‌های چندپایه - این مهم را به ذهن متبادر می‌کند. بدین ترتیب، ایران نیز، همچون سایر کشورهای در حال توسعه، بر مبنای «ضرورت» کلاس‌های چندپایه را شکل می‌دهد و نه یک «انتخاب آموزشی». در چنین شرایطی، وضعیت کلاس‌های چندپایه در ایران با کشورهای توسعه‌یافته متفاوت خواهد بود، چرا که در کشورهای توسعه‌یافته کلاس‌های چندپایه را به‌عنوان یک سبک آموزشی برمی‌گزینند. معلمان کلاس‌های چندپایه بنا به شرایط و مقتضیات ویژه کلاس‌های چندپایه از استراتژی‌هایی همچون تطابق‌یافتگی، از خودگذشتگی، خویش-دانش‌افزایی و یاری‌جویی بهره می‌برند. از میان استراتژی‌های ذکر شده، استراتژی تطابق‌یافتگی، که با تقویت مهارت‌هایی همچون افزایش صبر و تحمل و تاب‌آوری، و نیز از خودگذشتگی جزو استراتژی‌های منفعل به شمار می‌روند؛ بدین معنا که معلم می‌داند با کلاسی چندپایه با مسائل و مشکلات خاص مواجه است و سعی می‌کند، با تغییراتی درونی، خود را با آن سازگار کند. اما استراتژی خویش-دانش‌افزایی و یاری‌جویی را می‌توان از استراتژی‌های فعالانه به حساب آورد که معلم با کنشگری، عاملیت و خلاقیت درصدد مواجهه هرچه‌بهرتر با وضعیت پیش‌رو برمی‌آید تا آن را به وضعیتی مطلوب و کارآمد مبدل سازد؛ به نحوی که معلم با جست‌وجوگری و شرکت در کلاس‌ها و دوره‌های مختلفی که تصور می‌کند می‌تواند به علم و آگاهی و دانش وی در زمینه کلاس‌های چندپایه بیفزاید شرکت می‌کند و نیز برای حل و کنارآمدگی با مسائل از گروه‌های مختلفی همچون همکاران و دانش‌آموزان معلم‌یار و نیز اولیا یاری می‌جوید. قابل ذکر است که از میان مطالعات پیشین، می‌توان از مطالعه عباس‌آبادی و اورنگی (۱۴۰۳) یاد کرد که در کتاب خود از همکاری معلمان با خانواده‌ها سخن رانده‌اند و نیز یافته‌های تحقیق مرتضوی‌زاده و همکاران (2017) روش‌های تدریس متنوع معلمان چندپایه، همچون تدریس همیار و تدریس تلفیقی، را نشان داده است.

مضاف بر موارد فوق، معلمان به پیامدهای کلاس‌های چندپایه نیز اشاره کرده‌اند که این پیامدها در دو بخش پیامدهای مثبت و منفی مقوله‌بندی شد. به باور آنان، کلاس‌های چندپایه پیامدهایی همچون افزایش روحیه همکاری و تعاون، رشد زودرس پایه‌های پایین‌تر و تکرار دروس برای پایه‌های بالاتر را در پی دارد. ولی در کنار پیامدهای مثبت فوق، عدم تقسیم عادلانه در تخصیص زمان بین پایه‌ای، تدریس محدودتر برخی از دروس، عدم نظارت کافی و گسست‌های روانی را با خود به همراه می‌آورد. نگاهی به پیامدهای حاصله نشان می‌دهد که

پیامدهای مثبت صرفاً در عرصه دانش‌آموزی و به عبارت دقیق‌تر در گروه فراگیران نشان داده شده است. اما پیامدهای منفی هم در سطح فراگیران (عدم تقسیم عادلانه در تخصیص زمان بین‌پایه‌ای و عدم نظارت کافی)، هم در برنامه درسی (تدریس محدودتر برخی از دروس) و در نهایت در سطح معلمان (تجربه گسست‌های روانی همچون عذاب وجدان و احساس گناه و نیز خودخوری) به نمایش گذاشته می‌شود. نتایج مطالعه تائوله و منکوبه (2012) نیز در راستای یافته‌های پژوهش حاضر است، چرا که وی نیز به تکمیل تکالیف دانش‌آموزان آفریقای جنوبی بدون نظارت معلم اشاره کرده است. همان‌گونه که معلم از دانش‌آموزان خود درباره تکلیفشان سؤال نمی‌پرسد، معلم کلاچای نیز فرصت سرکشی کردن و بازدید از تکالیف دانش‌آموزان خود را ندارد. همچنین عباس‌آبادی و اورنگی (۱۴۰۳) از فرصت‌هایی مانند یادگیری مشارکتی و امکان رشد فردی در کلاس‌های چندپایه سخن رانده‌اند که با پیامدهای مثبت مطالعه پیش‌رو هم‌خوان و هم‌راستا است. با توجه به مدل پارادایمی مستخرج از یافته‌های تحقیق، مقوله مرکزی تحت عنوان **ضرورت تشکیل کلاس‌های چندپایه با معلمان چندپایه** شکل گرفت. بدین معنا که معلمان کلاس‌های چندپایه در ایران به مهارت‌های متعدد و متنوعی جهت مدیریت کلاس‌های درس، دانش‌افزایی پیوسته و مداوم، برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزانی از گروه‌های سنی و جنسی مختلف، تدوین برنامه درسی متمایز با کلاس‌های تک‌پایه و... نیاز دارند. به همین سبب می‌توان گفت کلاس‌های چندپایه، با وجود اینکه برای معلمان چالش‌برانگیز بوده و مسیری پر مشقت را نمایان می‌سازند، در عین حال پرورش‌دهنده معلمان نیز بوده و آنان را به معلمانی چندمهارتی مبدل می‌سازند.

با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر باید گفت معلمان کلاس‌های چندپایه که غالباً در مناطق روستایی مشغول به تدریس هستند با چالش‌های متعددی مواجه می‌شوند. هر چند که آنان سعی می‌کنند با اتخاذ استراتژی‌های مناسب زمینه آموزش و پرورش بهتر دانش‌آموزان خود را فراهم کنند، اما پیامدهای منفی عنوان‌شده توسط آنان نشان از نیازمندی آنان به پشتیبانی و حمایت همه‌جانبه از سوی برنامه‌ریزان و دست‌انداران حوزه آموزش دارد. چرا که موفقیت آموزش چندپایه و قدم نهادن آن در راستای عدالت آموزشی، به عزم و حمایت ذی‌نفعان مختلف بستگی دارد، نه صرفاً به معلم. چرا که با وجود مسائل و پیامدهای منفی برخاسته از آن، جایگزین کردن راه‌حلی مانند راه‌اندازی دبستان منطقه‌ای شبانه‌روزی (YIBO)^۱ یا دبستان شبانه‌روزی (PIO)^۲ یا نقل مکان خانواده‌ها به مناطقی با مدارس کلاس‌های مستقل^۳ یا تک‌پایه پرهزینه‌تر و چالش‌برانگیزتر از کلاس‌های چندپایه خواهد بود. بنابراین شرایط، می‌تواند پیشنهاد نمود تقسیم‌بندی زمانی هوشمندانه‌ای با روش‌های چرخشی و خلاقانه توسط معلم پیاده گردد. به عنوان مثال، معلم در هر زمان مشخص روی یک پایه تمرکز می‌کند و بقیه پایه‌ها مشغول فعالیت‌های مستقل یا گروهی می‌شوند. بسته‌های خودآموز و فعالیت‌محور نیز پیشنهادی کاربردی جهت استفاده بهینه از زمان برای همه پایه‌ها است. تقویت آموزش مشارکتی و یادگیری از همسالان و شاگردان ممتاز نیز به فرایند پیشبرد اهداف معلم در کلاس‌های چندپایه کمک می‌کند.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان سهمی برابر و یکسان در بخش‌های مختلف مقاله داشته‌اند.

تشکر و قدردانی

ما از تمامی معلمان چندپایه، که صمیمانه در این مطالعه محققان را همراهی نموده‌اند، تشکر و قدردانی می‌کنیم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.»

1. boarding regional primary school

2. boarding primary school

3. families moving to locations with independent class schools

منابع

- جنابی نمین، علی؛ خدائی، علی؛ حسینی، مهدی. (۱۳۹۸). مدیریت کلاس‌های چندپایه مدارس ابتدایی شهرستان گرمی؛ آسیب‌ها و راهکارها. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۰(۳۹)، ۶۴-۳۹. https://jedu.marvdasht.iau.ir/article_3796.html
- ایمانی، فاطمه؛ موحد، خسرو؛ عظمتی، حمیدرضا؛ صالح صدقپور، بهرام. (۱۴۰۲). عوامل کالبدی و محیطی مؤثر بر کاهش استرس دانش‌آموزان در فضاهای آموزشی از دیدگاه متخصصان. *معماری و شهرسازی/ایران*، ۱۴(۱)، ۲۹۵-۳۰۵. <https://sid.ir/paper/1089000/fa>
- حسینی، سید رامین؛ رستمی، مرضیه. (۱۴۰۱). ضرورت راهنمایی و مشاوره در کلاس‌های چندپایه. *سومین کنفرانس ملی پژوهش‌های سازمان و مدیریت*، تهران، ۲۹ اردیبهشت. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1877052>
- افراسیابی، حسین؛ کریمی منجرمویی، یزدان. (۱۴۰۱). تجربه زیسته افراد دارای معلولیت اکتسابی (یک مطالعه پدیدارشناختی). *مددکاری اجتماعی*، ۱۱(۱)، ۱۸-۲۸. <https://socialworkmag.ir/article-1-782-fa.html>
- عباس آبادی، رضا؛ اورنگی، نیما. (۱۴۰۳). *معلم چندپایه «چالش‌ها و فرصت‌ها»*. تهران: البرز فرجاد.
- مرتضوی‌زاده، سید حشمت‌الله. (۱۳۹۴). *مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس‌های چندپایه*. تهران: انتشارات کورش چاپ.
- نامداری پژمان، مهدی؛ نظری، خسرو. (۱۴۰۳). چالش‌های کلاس‌های چندپایه از منظر برنامه‌ریزی آموزشی: شناسایی ابعاد و برازش الگو. *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۱۳(۲۵)، ۱۳۳-۱۵۸. https://eps.journals.umz.ac.ir/article_5248.html
- صدراپی، پروین؛ تاج‌فکری، کاترین. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مبتنی بر تشخیص و کاهش اختلال خواندن دانش‌آموزان بر فرسودگی شغلی معلمان. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۹(۳۲)، ۹۷-۱۰۸. https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_3167.html

References

- Abbasabadi, R., & Orangi, N. (2024). *Multi-level teacher "challenges and opportunities"*. Tehran: Alborz Farjad. [In Persian]
- Afrasiabi, H., & Karimi Monjarmooei, Y. (2022). Lived experience of people with acquired disabilities (A phenomenological study). *Socialworkmag*, 11(1), 18-28. <http://socialworkmag.ir/article-1-782-fa.html> [In Persian]
- Asante, G. (2025). Inclusive instruction: Multi-grade teaching in Ghana's rural context. *Am. J. Dev Stud*, 3(1), 21-27. <https://doi.org/10.54536/ajds.v3i1.4220>.
- Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout A scoping review. *Educational Psychology Review*, 37(1), 11. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2>
- Berry, C. (2010). *Multi-grade teaching: A discussion document*. <http://www.ioe.ac.uk/multi-grade>
- Brown, B. A. (2008). *Multi-grade teaching: A review of selected literature and implications for teacher education and training in South Africa*. Faculty of Education: University of Fort Hare.
- Dehne, M., Roorda, D. L., Koomen, H. M., & Zee, M. (2025). Under pressure? Exploring the moderating and mediating role of principal-teacher relationships in primary and secondary school teachers' burnout symptoms. *Social Psychology of Education*, 28(1), 64. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10023-x>
- DePoy, E. & Gitlin, L. (2005). *Introduction to research: Understanding and applying multiple strategies*. Michigan: Mosby.
- Farmonovna, Juraeva S. (2024). How to deal with a large multi-level class by using various methods and activities. *Ta'lim va rivojlanish tahlili onlayin ilmiy journal*, 113-119.
- Fatima, N., Mahmood, S., & Noor, A. (2024). Impact of multi-Grade teaching on student learning. *Journal of Educational Research and Social Sciences Review (JERSSR)*, 4(2), 48-55. <https://ojs.jerssr.org.pk/index.php/jerssr/article/view/265/148>
- Hosseini, S. R., & Rostami, M. (2022). *The necessity of guidance and counseling in multi-grade classes*. Third National Conference on Organization and Management Research, Tehran, May 19. <https://www.isna.ir/news/1403081208771/1403/07/29> [In Persian]
- Ignacio, A. G., & Malonzo, E. M. (2025). attitude towards multi-grade classrooms and classroom management strategies are determinants of teacher competencies in public schools. *European Journal of Education Studies*, 12(5). <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v12i5.5915>
- Imani, F., Movahed, K., Azemati, H., & Saleh Sedghpoor, B. (2023). Physical and environmental factors reducing students' stress in educational spaces from experts' point of view. *Journal of Iranian Architecture & Urbanism (JIAU)*, 14(1), 295-309. <https://doi.org/10.30475/isau.2023.255525.1559> [In Persian]
- Janabi, A., Khodaei, A., & Hosseini, M. (2019). Multi grade primary schools classes management in Germi City; pathology and solutions. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 10(39), 49-64. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1398.10.39.3.1> [In Persian]
- Joubert, J. (2010). *Multi-grade schools in South Africa*. From <<http://info.cput.ac.za>> Cape Peninsula University of Technology. Cape Town. Retrieved on 10 December 2011.
- Kaya, M. H., Bilal, M., Saraçoğlu, Y. B., & Özcan, Ş. (2024). Challenges and prospects of combined class teaching in Turkey: an in-depth analysis of current practices and future directions. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 9(26), 275-299. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.182>
- Little, W. (2004). *Learning and teaching in multi-grade settings*. Paper Prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report.
- McEwen, B. S. (1998). *Stress, adaptation, and disease: Allostasis and allostatic load*. In S. M. McCann, et al.. (Eds.), *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 840: New York: New.
- Mead, N. (2024). Creative righting: Autoethnographic creative writing as a tool to prevent teacher burnout and attrition. *Teachers and Teaching*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2351962>
- Minaz, M., Baig, G. N., & Ali, M. (2024). The pedagogical competencies of multi-grade teachers: A literature review. *ProScholar Insights*, 3(1), 78-86. <https://doi.org/10.62997/psi.2024a-31019>

- Mortazavizadeh, S. H., Nili, M. R., Nasr Isfahani, A. R., & Hassani, M. (2017), Teachers' lived experiences about teaching-learning process in multi-grade classes. *Journal of Education and Learning*, 6(4). <http://doi.org/10.5539/jel.v6n4p354>
- Mortazavizadeh, S. H. (2015). *Management and planning of multi-level classes*. Tehran: Korosh Publications. [In Persian]
- Mulaudzi, M. S. (2016). *Challenges experienced by teachers of multi-grade classes in primary schools at Nzhelele East Circuit*. A Thesis Paper Presented to University of South Africa.
- Namdari Pejman, M., & Nazari, K. (2024). Challenges of multigrade classes from viewpoint of educational planning: Identifying dimensions and fitting the model. *Journal of Educational Planning Studies*, 13(25), 133-158. <https://doi.org/10.22080/eps.2024.27587.2271> [In Persian]
- Qayoom, A., Aziz, A., Akram, M., & Khan, M. F. (2024). Multi-grade teaching and its detrimental effects on the performance of primary school teachers in district hub, Balochistan. *International Journal of Social Science & Entrepreneurship*, 4(1), 271-284. <https://doi.org/10.58661/ijssse.v4i1.263>
- Reyes, R. R., & Ching, D. A. (2024). Opportunities and challenges of a multigrade teacher: Inputs for a proposed professional development action plan. *TWIST*, 19(3), 445-455. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10049652#251>
- Sadraie, P., & Fekri, K. (2018). The effectiveness of training based on diagnosis and reduce of reading disorder in students on burnout of teachers. *Psychological Models and Methods*, 9(32), 97-108. <https://dori.net/dor/20.1001.1.22285516.1397.9.32.7.9> [In Persian]
- Sampson, C., & Condry, J. (2016). One teacher's experiences of teaching reading in an urban multi-grade foundation phase class. *Perspectives in Education*, 34(2), 83-96. <https://doi.org/10.38140/pie.v34i2.1960>
- Scarzello, D., & Prino, L. E. (2025). *Teacher burnout in pre-schools: The role of alexithymia and job satisfaction*. Psychology in the Schools.
- Tambukani, G. (2004). *Zambia's multi-grade experience*. Ministry of Education.
- Taole, M., & Mncube, V. S. (2012). *Multi-grade teaching and quality of education in South African rural schools: Teachers' experiences*. South Africa: University of South Africa.
- Taole, M. J., Mudau, P. K., Majola, X. M., & Mukhati, F. (2024). Instructional leadership challenges in rural multigrade schools. *Research in Educational Policy and Management*, 6(1), 102-122. <https://doi.org/10.46303/repam.2024.8>
- Yan, L., Lin, Y., Li, W., & Hu, C. (2025). Exploring the interplay of mindfulness, self-efficacy, and burnout among Chinese preschool teachers: a network approach. *Frontiers in Psychology*, 16, 1483099. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1483099>