



New Educational Approaches

New Educational Approaches

E-ISSN: 2423-6780

Vol. 16, Issue 1, No.33, Spring and Summer 2021, P:115-140

Received: 22/09/2021 Accepted: 31/05/2022

Research Article

Analyze Novice Teachers' Experiences of Teaching Challenges in Multigrade Classrooms

Seyyed Heshmatollah Mortazavizadeh*: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

h.mortazavi@cfu.ac.ir

Mohammad Hassani: Associate Professor, Research Institute for Education, Tehran, Iran

mhassani101@gmail.com

Abstract

This study was designed to understand the lived experience of novice teachers of the challenges of teaching in multigrade classrooms and was conducted in the framework of qualitative research method and descriptive phenomenological design. Participants in this study (24) were novice teachers with one to three years teaching experience. in multi-grade classes who were purposefully selected based on the inclusion criteria and participated in semi-structured interviews. Interviews were analyzed using the Colaizzi model. Findings of this research showed (7) categories including structural challenges, specialized knowledge challenges, contextual challenges, student-related challenges, parent-related challenges, educational challenges and challenges faced with unexpected situations and (33) code. Based on the findings of this study, it is suggested that teachers with three years of teaching experience in regular classes be employed in multi-grade classes. Also, courses related to multi-grade classes in the field of primary education should be taught as team teaching (faculty member and experienced teacher teaching in multi-grade classes). In this way, decision makers in the education system can design and implement appropriate intervention programs to address the challenges of novice teachers in multigrade classrooms.

Keyword: Multigrade Classes, Lived experience of novice teacher, Challenges for novice teachers

* Corresponding Author

2423-6780 / © 2021 The Authors. Published by University of Isfahan

This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



10.22108/NEA.2022.130682.1686



20.1001.1.24763608.1400.16.1.7.0

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال شانزدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۳، بهار و تابستان ۱۴۰۰، ص: ۱۴۰-۱۱۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۱۰

مقاله پژوهشی

واکاوی تجارب زیسته معلمان تازه کار از چالش‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه

سید حشمت‌الله مرتضوی زاده*: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

hmortazavi1355@gmail.com

محمد حسنی: دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران

mhassani101@gmail.com

چکیده

این مطالعه با هدف فهم تجربه زیسته معلمان تازه کار از چالش‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه طراحی و در چارچوب روش پژوهش کیفی و طرح پدیدارشناسی توصیفی اجرا شد. شرکت‌کنندگان در این پژوهش، ۲۴ نفر از معلمان تازه کار (سابقه یک تا سه سال) در کلاس‌های چندپایه بودند که براساس معیارهای ورود به پژوهش به شیوه هدفمند انتخاب شدند و در مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته شرکت کردند. تحلیل مصاحبه‌ها با استفاده از الگوی کلازی انجام شد. یافته‌های این پژوهش به شکل‌گیری هفت مقوله و ۳۳ کد منجر شد. این هفت مقوله عبارت است از: چالش‌های سازمانی و ساختاری، مرتبط با دانش تخصصی، فیزیکی و بافتی، مرتبط با دانش آموزان، والدین، کلاس‌داری معلم و مواجهه با موقعیت‌های غیرمنتظره. براساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود معلمانی که حداقل سه سال سابقه تدریس در کلاس‌های عادی دارند، در کلاس‌های چندپایه مشغول به کار شوند؛ همچنین درس‌های مربوط به کلاس‌های چندپایه در رشته آموزش ابتدایی به صورت تیمی (عضو هیئت علمی و معلم با تجربه تدریس در کلاس‌های چندپایه) آموزش داده شود؛ به همین دلیل تصمیم‌گیرندگان نظام آموزشی، برنامه‌های آموزشی مناسب را برای رفع چالش‌های معلمان تازه کار در کلاس‌های چندپایه طراحی و اجرا می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: کلاس‌های چندپایه، تجربه زیسته معلمان تازه کار، چالش‌های معلمان تازه کار

* نویسنده مسئول



مقدمه

بدون شک معلمان مهم‌ترین سرمایه هر سازمان آموزشی و عامل اصلی اثرگذار و واسطه بین تدریس و یادگیری هستند (ریمرتن و مزمل،^۱ ۲۰۱۶). پیش‌بینی می‌شود آنها امور روزمره و مدیریت کلاس را انجام دهند، به‌طور مؤثر برنامه‌ریزی کنند، دانش‌آموزان و سبک‌های مختلف یادگیری آنها را بشناسند و نیازهایشان را برآورده کنند، راهبردهای تدریس مؤثر، چگونگی استفاده از مؤلفه‌های مختلف برنامه درسی در آموزش و ارزشیابی برنامه را درک نمایند، با سایر معلمان همکاری و همچنین با والدین ارتباط مؤثری برقرار کنند. به دلیل همین پیچیدگی‌ها، معلمان در انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای خود، با مشکلات و موانع بسیار مواجه می‌شوند. به تعبیر گالم^۲ (۲۰۱۸) آنها با داشتن بسیاری از نقش‌ها برای خدمت، اغلب با چالش‌ها و نگرانی‌های زیادی روبه‌رو می‌شوند. طبیعی است که این شرایط در سال‌های اولیه، برجسته‌تر و جدی‌تر است؛ زیرا سال‌های اول، کار برای معلمان، بسیار چالش‌برانگیز است (گودارد و ابراین^۳، ۲۰۰۶؛ فیوز^۴ و همکاران، ۲۰۰۷). مشابه همین نظر را آرتس^۵ و همکاران (۲۰۲۰) دارند. آنها نیز بر همین باورند که سال‌های اول، حرفه معلمی اغلب یک چالش است و بیشتر معلمان تازه کار با نگرانی‌هایی دست‌وپنجه نرم می‌کنند. معلمان تازه کار به معلمانی گفته می‌شود که در سال‌های اولیه تدریس خود هستند (اکر و سویسی^۶، ۲۰۲۰). اگرچه توافق‌نهایی درباره تعداد سال‌های تدریس معلمان تازه کار وجود ندارد، مطالعات بیشتر معلمان تازه کار با پنج (کیم و روت^۷، ۲۰۱۱) یا سه سال سابقه تدریس توصیف می‌شود (فارل^۸، ۲۰۱۹). با این حال، معلم تازه کار کسی است که برای اولین بار آموزش دادن را به عده‌ای از دانش‌آموزان شروع می‌کند و به‌طور کلی سال‌های اولیه خدمت به‌عنوان سه سال اول تدریس در نظر گرفته می‌شود.

وقتی این چشم‌انداز با جریان مدیریتی افزایش پاسخ‌گویی معلمان در نظام‌های آموزشی تلفیق شود، مسئله چالش‌های معلمی در دوران آغازین زندگی حرفه‌ای طنین بلندتر و مؤثرتری خواهد گرفت. به‌خصوص در عصری که افزایش پاسخ‌گویی معلمان وجود دارد. به بیان فرای و اندرسون^۹ (۲۰۱۱)، معلمان تازه کار در این فضای حرفه‌ای با چالش‌های بی‌سابقه‌ای مواجه هستند. اکنون آنها نقش جدیدی دارند و باید مسئولیت یادگیری دانش‌آموزان خود را برعهده بگیرند. آنها باید به یک زمینه جدید عادت و با همکارانشان کار کنند، با دانش‌آموزان ارتباط بگیرند، یک موضوع را به‌صورت انگیزشی تدریس کنند، بفهمند که چه نوع معلمی هستند یا می‌خواهند باشند و هویت حرفه‌ای خود را کسب کنند (آرتس و همکاران، ۲۰۲۰). انتقال دانشجو معلم به محیط کار حرفه‌ای به‌گونه‌ای است که شوکی عملی نامیده می‌شود (استاکینگ^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۳).

آنها همچنین ناگهانی^{۱۱} و گاهی اوقات هیجان‌انگیز^{۱۲} (فلورس و دی^{۱۳}، ۲۰۰۶)، از دانش‌آموز به معلم گذار می‌کنند که به‌طور کلی به‌عنوان «شوکی گذار»^{۱۴} توصیف می‌شوند (اکر و سویسی، ۲۰۲۰).

1. Ramrathan & Mzimela
2. Gholam
3. Goddard & O'Brien
4. Fives
5. Aarts Kools & Schildwacht
6. Akcor & Savasci
7. Kim & Roth
8. Farrell
9. Fry and Anderson
10. Stokking
11. sudden
12. sometimes dramatic
13. Flores & Day
14. transition shock

از این نظر، معلمان تازه کار در این دوره انتقال به حرفه باید دو کار انجام دهند: آنها باید تدریس کنند و یاد بگیرند که چگونه تدریس کنند (اینان^۱، ۲۰۱۴). وارا و ماکسول^۲ (۲۰۱۵) بر این واقعیت تأکید می کنند که برنامه های آمادگی معلم به اندازه کافی برای پیوند دادن تئوری به عمل مناسب نیست. معلمان تازه کار به دلیل آموزش ناکافی مدیریت کلاس در طول سال های اولیه حرفه ای خود، با بزرگ ترین چالش ها مواجه می شوند (اکر و سوسی، ۲۰۲۰). سیمونسن و مایرز^۳ (۲۰۱۵) نشان دادند که چالش اصلی معلمان تازه کار، مدیریت کلاس درس است؛ همچنین معلمان تازه کار بیان کردند که مدیریت کلاس، چالش برانگیزترین بخش حرفه ای است (ازترک و ایلدیریم^۴، ۲۰۱۳)؛ زیرا معلمان تازه کار دانش و تجربه لازم را برای اداره کلاس ندارند؛ به همین دلیل، یکی از چالش هایی که بر تدریس معلمان تازه کار اثر زیادی می گذارد، رفتارهای مخرب دانش آموزان است که در سراسر جهان شناخته شده است (سیزر^۵، ۲۰۱۷).

این دشواری که برای معلمان تازه کار بیان شد، بی تردید در موقعیت های آموزشی کلاس های چندپایه بیشتر است. آموزش چندپایه ای نوعی آموزش است که در آن یک معلم به تنهایی به کودکان دو یا چندپایه آموزش می دهد (یونسکو^۶، ۲۰۱۵). یک کلاس چندپایه، کلاسی که فراگیران در سنین و مقاطع مختلف دور هم جمع شده اند، جایی است که معلم در فواصل زمانی معین به دانش آموزان در فعالیت های یادگیری کمک می کند؛ همچنین خود دانش آموزان به دانش آموزان دیگر یا گروه کوچکی از دانش آموزان کمک می کنند (دلگادو^۷ و همکاران، ۲۰۱۹). کلاس چندپایه، کودکانی در چندین پایه و گروه سنی مختلف دارد که در یک کلاس مشغول به تحصیل هستند و یک معلم به آنها آموزش می دهد (مسیمانگا^۸، ۲۰۱۹).

بر این اساس بی راهه نیست اگر چنین قضاوت شود که در کلاس های چندپایه نسبت به کلاس های معمولی موقعیت های آموزشی پیچیده تری است؛ زیرا حجم کار برای معلمان در کلاس های چندپایه در مقایسه با معلمان کلاس های تک پایه بیشتر است (میولادزی^۹، ۲۰۱۶). در واقع معلمانی که در کلاس های چندپایه مشغول به تدریس هستند، احساس فشار بیش از حد می کنند؛ زیرا آنها کاری بیش از یک معلم انجام می دهند (کیویونجا و سمز^{۱۰}، ۲۰۱۵). با این حال، آموزش چندپایه فراتر از حجم کار، مجموعه ای از چالش های منحصر به فرد نیز دارد (لیتل^{۱۱}، ۲۰۰۴). یکی از چالش های ویژه این کلاس ها این است که وقتی معلم در حال تدریس یک پایه است، دانش آموزان پایه های دیگر سروصدا می کنند؛ زیرا وقتی معلم تکلیفی به آنها می دهد، درباره اتفاقات خارج از کلاس صحبت و سروصدا می کنند؛ در نتیجه نظم کلاس از بین می رود (براون^{۱۲}، ۲۰۱۰). پژوهش ها نشان داده است که تدریس در کلاس های چندپایه پرزحمت و طاقت فرساست؛ زیرا معلمان کلاس های چندپایه ملزم به داشتن تسلط بر تمام موضوعاتی هستند که تدریس می کنند (نواب و بایگ^{۱۳}، ۲۰۱۱) و برنامه های تربیت معلم و حمایت از برنامه درسی برای پشتیبانی از معلمان چندپایه توسعه داده نشده است. جویرت و جوردان^{۱۴} (۲۰۱۰) و تاکاکو^{۱۵} (۲۰۰۹) گزارش کردند که آمادگی ضعیف معلمان در

-
1. Inan
 2. Varela & Maxwell
 3. Simonsen & Myers
 4. Ozturk & Yildirim
 5. Sezer
 6. UNESCO
 7. Delgado
 8. Msimanga
 9. Mulaudzi
 10. Kivunja & Sims
 11. Little
 12. Brown
 13. Nawab & Baig
 14. Joubert & Jordaan
 15. Takako

نیال باعث کاهش کیفیت یادگیری در مدارس چندپایه شد؛ در حالی که لیتل (۲۰۰۴) معتقد است برای اینکه دانش‌آموزان به‌طور مؤثر در محیط‌های چندپایه‌ای یاد بگیرند، معلمان باید به‌خوبی آموزش ببینند و از منابع رضایت‌بخشی بهره‌مند باشند. اگر معلمان به‌اندازه کافی برای تدریس در کلاس‌های چندپایه آماده نباشند، احتمال دارد که بر آموزش دانش‌آموزان نتیجه عکس بگذارند (یونسکو، ۲۰۱۵). هنگامی که یک معلم فارغ‌التحصیل خود را در موقعیتی قرار می‌دهد تا در مدرسه‌ای کار کند که آموزش در کلاس‌های چندپایه سازمان‌دهی شده است، وی با مشکلات فراوانی روبه‌رو می‌شود؛ از جمله چگونگی ایجاد یک برنامه آموزشی سالانه، چگونگی مفهوم‌سازی یک برنامه آموزشی ماهانه براساس برنامه درسی سالانه، نحوه تهیه اولین طراحی برای کار در یک کلاس چندپایه، نحوه ثبت‌نام، حضور و غیاب و موارد دیگر (لسن^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). به همین دلیل ایدرز^۲ (۲۰۱۹) در پژوهش خود به ارائه مجموعه آموزش‌های ضمن خدمت از جمله مدیریت کلاس، برنامه درسی و جدول زمانی، راهبردهای آموزش و یادگیری برای ارتقای مهارت‌های معلمان در کلاس‌های چندپایه تأکید می‌کند.

اگرچه کلاس‌های چندپایه از نظر تاریخی بسیار قدیمی‌تر از آموزش تک‌پایه‌ای است (دلگادو و همکاران، ۲۰۱۹)، پدیده‌ای شایع در نظام‌های آموزشی جهان معاصر است. تدریس چندپایه نزدیک به ۳۰ درصد مدارس ابتدایی سراسر جهان را تشکیل می‌دهد و فقط به کشورهای در حال توسعه محدود نمی‌شود، بلکه بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته مانند ایالات متحده آمریکا، فرانسه، کانادا، انگلیس، هلند، چین، استرالیا، فنلاند و سوئد نیز دارای این نوع آموزش هستند (کیویونجا و سمز، ۲۰۱۵). کلاس چندپایه‌ای به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر در ایجاد دسترسی آموزشی برای کودکانی در نظر گرفته می‌شود که به‌احتمال، فرصت‌های تحصیل را از دست می‌دهند (سرجیو و ادگار^۳، ۲۰۱۷). از این رو، در تحقق عدالت آموزشی، نقشی حیاتی در جوامع دارد. آموزش چندپایه به‌عنوان ابزاری برای کمک به دستیابی آموزش و پرورش برای همه (EFA) به‌ویژه کودکان مناطق روستایی تعریف شده است. (انجن^۴، ۲۰۱۸).

مسئله وقتی جدی‌تر و پیچیده‌تر می‌شود که دانسته شود طبق برخی شواهد، بیشتر معلمان برای تدریس در کلاس‌های تک‌پایه آموزش دیده‌اند و مهارت‌های آموزش را در کلاس‌های چندپایه ندارند (تاله^۵، ۲۰۱۷)؛ بنابراین آنها فاقد دانش و توانایی‌های کافی برای مدیریت اثربخش کلاس‌های چندپایه هستند (نواب و بیگ، ۲۰۱۱)، دسترسی کمتری به خدمات پشتیبانی و فرصت کمتری برای شرکت در دوره‌های ضمن خدمت دارند (دیپلیسیس و مستری^۶، ۲۰۱۹). در واقع بیشتر معلمان برای تدریس در زمینه‌های چندپایه آموزش ندیده‌اند (براون ۲۰۱۰ و جوهرت ۲۰۱۰). علاوه بر این، در زمینه ارزشیابی کیفی-توصیفی هم آموزش لازم داده نشده است، فهم دقیقی از این موضوع ندارند و حمایت نمی‌شوند (مرتضوی زاده و همکاران، ۱۳۹۷). اینتک^۷ (۲۰۱۲) طبق مطالعه‌ای در کشورهای مالزی، تایلند، ویتنام، اندونزی، فیلیپین، میانمار، کامبوج و تیمور شرقی نشان داد که معلمان به‌اندازه کافی صلاحیت استفاده از رویکردها و فنون مختلف را در برخورد با دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه ندارند. برنامه‌ریزی و تهیه طرح درس در کلاس‌های چندپایه دشوار است و در بیشتر مواقع مقامات منطقه از این کلاس‌ها بازدید نمی‌کنند (مالکین^۸، ۲۰۰۵).

-
1. Leščešen
 2. Idris
 3. Sergio & Edgar
 4. Engin
 5. Taole
 6. Du Plessis & Mestry
 7. Innotech
 8. Mulkeen

بعد چهارم برای توصیف بهتر موقعیت‌های آموزشی کلاس‌های چندپایه، مشکلات موقعیت اجتماعی است که بیشتر در روستاها واقع می‌باشد. طبیعی است که امکانات مناسبی در محیط‌های روستایی پیدا نمی‌شود. یافته‌های بین‌المللی نشان‌دهنده آن است که اغلب مدارس چندپایه به‌طور معمول فاقد آب، فاضلاب و برق، منابع فیزیکی لازم و زیرساخت‌های اساسی بهداشت، جاده، حمل‌ونقل و فناوری اطلاعات و ارتباطات است و کلاس‌های درس در وضع بدی قرار دارد. بسیاری از معلمان در مناطق روستایی به‌درستی آموزش ندیده‌اند و با جدیدترین روش‌های آموزش آشنا نیستند. آنها آموزش‌های ضمن خدمت یا پشتیبانی کمتری از ادارات آموزش و پرورش استان‌ها دریافت می‌کنند. این مسائل برای آموزش و یادگیری مؤثر، پیامدهای جدی دارد (دیپلیسس و مستری، ۲۰۱۹). در فیلیپین، مشکلات برخی از معلمان در مدارس ابتدایی (به‌ویژه مناطق روستایی و دورافتاده)، کمبود منابع آموزشی و اطلاعات ناکافی معلمان است (ناپران و آلنسیگ^۱، ۲۰۲۱). در آفریقای جنوبی برخی از مشکلات معلمان عبارت است از: نبود علاقه والدین به آموزش فرزندان خود، بودجه ناکافی از طرف دولت و فقدان منابع و معلمان کم‌صلاحیت که برخی از این موانع برای آموزش مؤثر است. بیشتر مدارس روستایی فاقد آب و سیستم تخلیه فاضلاب است و کلاس‌های درس در وضعیت وحشتناکی قرار دارد. مشکل دیگر این است که بیشتر بچه‌ها به دلیل اینکه مجبور به کار در مزرعه می‌شوند، به‌طور منظم به مدرسه نمی‌روند و والدین، آنها را به حضور در مدرسه تشویق نمی‌کنند. فراگیری هم که در مدرسه شرکت می‌کنند، یادگیری آنها در خانه پشتیبانی نمی‌شود (دیپلیسس و مستری، ۲۰۱۹).

حال در اینجا، وقتی سه واقعیت فوق را، که در سطور پیشین ارائه شد، کنار هم قرار دهید، مسئله سه وجهی مهمی نمود پیدا می‌کند. از طرفی بیان شد معلمان تازه کار با چالش‌های سخت و مهمی در سال‌های آغازین زندگی حرفه‌ای خود روبه‌رو هستند. از سوی دیگر، معلمان تازه کار کلاس‌های چندپایه، به دلیل اینکه با چالش تدریس هم‌زمان بیش از یک‌پایه مواجه هستند و دانش‌آموزان آنها توانایی‌ها و نیازهای متنوعی دارند، پاسخ‌گویی به آنها طاقت‌فرساست. حال اگر وجه سوم نیز در نظر گرفته و به دو وجه قبل افزوده شود، مسئله شکل دیگری پیدا خواهد کرد؛ یعنی معلمان تازه کار چندپایه، آموزش مناسبی برای تدریس در کلاس‌های چندپایه ندیده باشند. در سال‌های اخیر نیز محققان در زمینه چالش‌های معلمان تازه کار، پژوهش‌های متعددی انجام داده‌اند. ادبیات تحقیق درباره معلمان تازه کار تا حدودی بر نگرانی‌ها، مشکلات یا تنش‌های آنها متمرکز شده است. (مک کان^۲ و همکاران، ۲۰۰۵؛ اشمیت^۳ و همکاران ۲۰۱۷)؛ اما بررسی‌ها نشان‌دهنده آن است که به‌طور خاص پژوهشی مشاهده نشده است که به چالش‌های معلمان تازه کار در کلاس‌های چندپایه توجه کند. به‌طور کلی چالش‌های معلمان کلاس‌های چندپایه در پژوهش‌های فراوان مورد توجه قرار گرفته است. معلمان تازه کار در کلاس‌های چندپایه، با چالش‌های زیادی روبه‌رو هستند؛ از جمله مشکل در انطباق با فرهنگ مدرسه و حجم زیاد ساعات، تدریس تمام وقت و مقابله با استرس کاری طاقت‌فرسا (بدمیر^۴، ۲۰۱۹)؛ همچنین به دلیل داشتن مشکل در مدیریت کلاس، روابط با والدین، همکاران و مدیران آنها، شکاف بین دانش نظری به‌دست‌آمده در آموزش معلمان قبل از خدمت و واقعیت‌های عملی محیط‌های واقعی کلاس، تنش‌هایی را تجربه می‌کنند (فارل، ۲۰۱۹)؛ برای همین تدریس در کلاس‌های چندپایه بسیار چالش‌برانگیز است. به‌خصوص آنها از کمبود وقت کافی در کلاس ناراضی هستند (مولریان-کاین^۵، ۲۰۰۴).

1. Naparan & Alinsug
 2. McCann
 3. Schmidt
 4. Bekdemir
 5. Mulryan-Kyne

به اعتقاد اردن^۱ (۲۰۲۰)، معلمان کلاس‌های چندپایه با چالش‌هایی همچون آموزش نامناسب، حمایت ناکافی از طرف ذی‌نفعان اصلی، نبود منابع مناسب و کمبود تعداد کافی کارگاه‌های سازمان‌یافته روبه‌رو می‌شوند. وی اضافه کرد تدریس در کلاس‌های چندپایه دشوار و چالش‌برانگیز است و معلمان احساس تنهایی می‌کنند و به‌طور دقیق نمی‌دانند چه کارهایی را باید انجام دهند. علاوه بر آن، بی‌سوادی یا کم‌سوادی والدین درباره فلسفه اساسی رویکرد چندپایه‌ای به‌عنوان مانعی اساسی است (نواب و بایگ، ۲۰۱۱). معلمان کلاس‌های چندپایه در آفریقا، ترکیه و هلند، چالش‌هایی را تجربه کردند؛ از جمله حمل‌ونقل، تحمل بی‌سوادی والدین، سابقه فقر اقتصادی، تلاش بیش‌از حد معلم، کمبود وقت، مشکلات زبان و چالش‌های معلم در فرایند یاددهی و یادگیری واقعی (انجن، ۲۰۱۸)؛ همچنین معلمان کلاس‌های چندپایه در ژاپن با چالش‌هایی روبه‌رو هستند؛ از جمله سازمان‌دهی فیزیکی کلاس درس، اندازه کلاس، نبود تخته‌های متحرک، تهیه طرح درس و مواد آموزشی و کمبود وقت برای تدریس و تحلیل میزان پیشرفت دانش‌آموزان (اکاموتو^۲، ۲۰۲۰). همان‌گونه که دیپلیس و مستری (۲۰۱۹) بیان می‌دارند، بسیاری از معلمان تازه‌کار در مدارس چندپایه روستایی برای تدریس چندین دوره و پایه در نظر گرفته می‌شوند که این امر نیاز به برنامه‌ریزی و زمان آماده‌سازی بیشتری دارد و بیشتر اوقات به آن توجه نمی‌شود. پس طبیعی است که در چنین شرایطی، چالش‌هایی را به‌دنبال داشته باشد؛ بنابراین با توجه به ماهیت و ویژگی‌های خاص کلاس‌های چندپایه، هدف پژوهش حاضر، واکاوی تجارب این گروه از معلمان از چالش‌های تدریس در سال‌های آغازین خدمت خود در کلاس‌های چندپایه است. این موضوعی است که به نظر می‌رسد محققان در پژوهش‌های داخلی و خارجی به آن توجه نکرده‌اند و یافته‌های مناسبی برای آن در اختیار نیست. دستاوردهای این پژوهش به تصمیم‌گیرندگان کمک می‌کند تا برنامه‌های آموزشی مناسب را برای آماده‌کردن معلمان تازه‌کار چندپایه طراحی و اجرا کنند.

روش پژوهش

این پژوهش در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بین معلمان تازه‌کار مرد کلاس‌های چندپایه استان کهگیلویه و بویراحمد با رویکرد پژوهش کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی برای درک تجارب زیسته معلمان تازه‌کار از چالش‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه انجام شد. پدیدارشناسی را می‌توان به پدیدارشناسی توصیفی ایجادشده از سوی هوسرل^۳ و پدیدارشناسی تفسیری-هرمنوتیکی^۴ خلق‌شده از سوی هایدگر^۵ تقسیم کرد (پروینا و ساسکیومار^۶، ۲۰۲۱). پدیدارشناسی توصیفی کمتر به تفاسیر پژوهشگر و بیشتر به توصیف تجارب مشارکت‌کنندگان تأکید دارد (ایمان، ۱۳۹۴). تدریس در سال اول ورود به کار معلمان تازه‌کار در کلاس‌های چندپایه، معیار اصلی ورود مشارکت‌کنندگان به پژوهش بود.

منظور از معلمان تازه‌کار افرادی هستند که پس از فارغ‌التحصیلی بلافاصله در کلاس‌های چندپایه مشغول به کار می‌شوند و سابقه تدریس یک تا سه سال دارند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه دارد؛ یعنی اطلاعاتی که از بررسی پاسخ‌های نمونه جدید به دست می‌آید، از جنس پاسخ‌های قبلی باشد. اشباع نظری در این

1. Erden
2. Okamoto
3. Husserl
4. interpretive- hermeneutic phenomenology
5. Heidegger
6. Praveena & Sasikumar

پژوهش به انتخاب ۲۴ نفر از معلمان تازه کار منجر شد؛ بنابراین حجم نمونه، ۲۴ نفر بود که برخی از مشخصات شرکت کنندگان، در جدول (۱) آورده شده است.

پاتون^۱ اصطلاح نمونه گیری هدفمند را برای توصیف نوعی از نمونه گیری به کار می برد که در آن نمونه هایی انتخاب می شود که از لحاظ هدف های پژوهش کیفی اطلاعات غنی را در بردارد (گال و همکاران، ۱۳۹۹). برای گردآوری داده ها، از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. قبل از انجام مصاحبه درباره اهمیت و هدف از انجام پژوهش، به شرکت کنندگان توضیح داده شد و پس از جلب اطمینان و اعتماد آنها در محرمانه بودن مصاحبه، رعایت نکات اخلاقی مصاحبه و هماهنگی با افراد، زمانی برای مصاحبه تعیین شد. با توجه به اینکه این پژوهش در دوران بیماری کووید ۱۹ صورت گرفت، برای رعایت اصل فاصله گذاری و سایر شیوه نامه های بهداشتی، مصاحبه ها در فضای مجازی و با استفاده از ابزار کاربردی ایرانی قرار^۲ به صورت صوتی و تصویری انجام شد. قرار ابزاری رایگان برای تماس گروهی و فردی و کنفرانس صوتی و تصویری است. با هر کدام از افراد شرکت کننده با توافق و تعیین وقت قبلی دو بار مصاحبه شد و مدت مصاحبه ها بین ۴۰ تا ۵۰ دقیقه بود.

جدول ۱: ویژگی های جمعیت شناسی

ردیف	مدرک	جنسیت	رشته تحصیلی	سابقه تدریس	تعداد پایه ها
۱	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۱	۳
۲	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۱	۴
۳	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۱	۴
۴	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۱	۵
۵	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۱	۳
۶	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۲	۵
۷	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۱	۴
۸	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۲	۳
۹	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۱	۵
۱۱	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۲	۵
۱۲	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۳	۴
۱۳	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۳	۳
۱۴	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۱	۴
۱۵	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۱	۴
۱۶	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۱	۵
۱۷	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۱	۳
۱۸	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۲	۳
۱۹	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۲	۳
۲۰	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۱	۴

1. Patton

2. <http://gharar.ir>

ردیف	مدرک	جنسیت	رشته تحصیلی	سابقه تدریس	تعداد پایه‌ها
۲۱	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۳	۴
۲۲	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۱	۵
۲۳	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۳	۳
۲۴	لیسانس	مرد	آموزش و پرورش ابتدایی	۱	۴

بر اساس ساختار مصاحبه‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها به صورت دستی و با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلایزی ۱ (پروینا و ساسکیوما، ۲۰۲۱) انجام شد که عبارت است از: ۱. خواندن مکرر همه توصیف‌ها و یافته‌های مهم شرکت‌کنندگان؛ ۲. استخراج عبارت‌های مهم و معنا دار؛ ۳. مفهوم‌بخشی به جمله‌های مهم استخراج شده؛ ۴. سازمان‌دهی مطالب در دسته‌های خاص؛ ۵. تبدیل همه نظرهای استخراج شده به توصیف‌های جامع و کامل؛ ۶. تبدیل توصیف‌های کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر؛ ۷- معتبرسازی نهایی.

به این صورت که ابتدا مصاحبه‌ها پیاده‌سازی شد. متن مصاحبه‌ها در فرایند تداوم مصاحبه‌ها خوانده و واحدهای معنایی مهم شناسایی و نام‌گذاری (کدگذاری) شد. واحدهای معنایی یا همان کدها از نظر اشتراک و اختلاف موجود در آنها به صورت خوشه‌ای در قالب مقوله‌ها دسته‌بندی شد. در این مرحله تلاش شد اعتبار این خوشه‌بندی‌ها بازبینی شود تا جامع‌بودن (استفاده از تمامی کدها و فرونهادن هیچ‌یک از آنها) و مانع‌بودن (قراردادن کدها ذیل مقوله‌های مرتبط و قراردادن یک کد در دو مقوله) خوشه‌بندی‌ها محقق شود. بعد از شناسایی مقوله‌ها، تلاش شد که سازمانی مناسب به مقوله‌ها داده و سپس روح حاکم بر مقوله‌های به دست آمده شناسایی شود تا درکی جامع از تجارب زیسته معلمان تازه کار حاصل گردد. در انتها، این تحلیل انجام شده برای اعتباربخشی در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت، نظرهای آنها بررسی و برحسب کیفیت در تحلیل‌ها اعمال شد.

اعتباربخشی به داده‌ها با استفاده از روش‌های بازبینی اعضا انجام شد؛ یعنی متن مصاحبه‌ها و مضامین استخراج شده از آنها به شرکت‌کنندگان بازگردانده شد تا بازنگری و سپس تأیید شود. درگیری طولانی مدت محققان در جریان مصاحبه فردی وجود داشت.

یافته‌ها

در این پژوهش، اجرای مصاحبه با تأکید بر تجارب زیسته معلمان تازه کار از چالش‌های تدریس سال اول خدمت خود در کلاس‌های چندپایه بوده است؛ بنابراین پژوهشگر روند مصاحبه را با یک سؤال کلی آغاز می‌کرد و در ادامه متناسب با پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان با طرح سؤال‌های دیگر، واکاوی تجارب زیسته این دسته از معلمان را بررسی می‌کرد تا از این طریق به اطلاعات اصیل دست یابد. در نهایت پس از تحلیل داده‌ها، هفت مقوله و ۳۳ کد استخراج شد که چالش‌های معلمان تازه کار از تدریس در کلاس‌های چندپایه است. در جدول (۲) مقوله‌ها و کدهای استخراج شده از پژوهش به طور خلاصه آورده شد.

جدول ۲: مقوله ها و کدهای استخراج شده درباره چالش های معلمان تازه کار در کلاس های چندپایه

چالش های هفت گانه	
مقوله	کدها
۱. چالش های سازمانی و ساختاری	<input checked="" type="checkbox"/> کم اثربودن دوره های بدو خدمت <input checked="" type="checkbox"/> کم اثربودن درس برنامه ریزی درسی کلاس چندپایه <input checked="" type="checkbox"/> بی اطلاعی از قوانین و مقررات آموزشی <input checked="" type="checkbox"/> آگاهی نداشتن از سامانه های آموزش و پرورش <input checked="" type="checkbox"/> کم توجهی راهبران آموزشی به نیازهای آموزشی معلمان چندپایه
۲. چالش های مرتبط با دانش تخصصی	<input checked="" type="checkbox"/> تسلط نداشتن بر محتوای دروس <input checked="" type="checkbox"/> آگاه نبودن از چگونگی تقسیم کار کلاسی <input checked="" type="checkbox"/> آگاه نبودن از طرح درس ویژه کلاس های چندپایه <input checked="" type="checkbox"/> آگاه نبودن از ارزشیابی کیفی - توصیفی
۳. چالش های فیزیکی و بافتی	<input checked="" type="checkbox"/> کمبود وسایل و امکانات آموزشی <input checked="" type="checkbox"/> کمبود امکانات زندگی <input checked="" type="checkbox"/> نامناسب بودن محیط کالبدی مدرسه <input checked="" type="checkbox"/> آگاه نبودن از فرهنگ جامعه محلی
۴. چالش های مرتبط با دانش آموزان	<input checked="" type="checkbox"/> نافرمانی از معلم <input checked="" type="checkbox"/> بی مسئولیتی <input checked="" type="checkbox"/> تأخیر و غیبت زیاد <input checked="" type="checkbox"/> سر باز زدن از انجام تکلیف <input checked="" type="checkbox"/> ناسازگاری <input checked="" type="checkbox"/> بی انگیزگی
۵. چالش های مرتبط با والدین	<input checked="" type="checkbox"/> ارتباط نداشتن والدین با معلم <input checked="" type="checkbox"/> اهمیت ندادن والدین به توصیه های معلم <input checked="" type="checkbox"/> نادیده گرفتن تلاش های معلم <input checked="" type="checkbox"/> مقایسه کردن معلم با معلمان سال های گذشته <input checked="" type="checkbox"/> زدن برجسب بی تجربگی و نابلدی در تدریس
۶. چالش های مرتبط با کلاس داری معلم	<input checked="" type="checkbox"/> حجم زیاد ساعت های تدریس روزانه <input checked="" type="checkbox"/> ناتوانی در درگیر کردن پایه های خودآموز <input checked="" type="checkbox"/> دغدغه افزایش سرعت تدریس <input checked="" type="checkbox"/> کمبود وقت <input checked="" type="checkbox"/> ضعف در مدیریت کلاس درس
۷. چالش های مواجهه با موقعیت های غیرمنتظره	<input checked="" type="checkbox"/> شوک روز اول <input checked="" type="checkbox"/> ترس اولیه از مواجهه با دانش آموزان <input checked="" type="checkbox"/> ترس اولیه از مواجهه با والدین <input checked="" type="checkbox"/> احساس نگرانی از عقب ماندگی در برنامه زمانی تدریس

در ادامه توضیحاتی پیرامون هر یک از مقوله‌ها ارائه می‌شود:

۱. چالش‌های سازمانی و ساختاری

یکی از مقوله‌های این پژوهش، چالش‌های سازمانی و ساختاری ناظر بر پنج کد است که عبارت است از: کم‌اثربودن دوره‌های بدو خدمت، کم‌اثربودن درس برنامه‌ریزی درسی کلاس‌های چندپایه، بی‌اطلاعی از قوانین و مقررات آموزشی، آگاهی‌نداشتن از سامانه‌های آموزش و پرورش و کم‌توجهی راهبران آموزشی و پرورشی به نیازهای آموزشی معلمان چندپایه.

یکی از کدهای کشف‌شده، کم‌اثربودن دوره‌های بدو خدمت است. براساس ماده ۶ آیین‌نامه، کلاس‌های چندپایه (مصوبه هشتصد و نود و پنجمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، مورخ ۱۳۹۳/۲/۲۹) برای ارتقای صلاحیت‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه و راهنمایان آموزشی و تربیتی، علاوه بر آموزش‌های بدو و ضمن خدمت متداول، به میزان ۴۰ ساعت آموزش تخصصی، قبل از شروع سال تحصیلی، پیش‌بینی و اجرا می‌شود. شرکت‌کننده شماره ۲۱ درخصوص تأثیر دوره ۴۰ ساعته بدو خدمت بیان داشت: «ابتدای سال گفتند: چون کلاس شما چندپایه است، باید ابتدا در دوره شرکت کنید و بعد به کلاس بروید. به دلیل بیماری کرونا، ۴۰ ساعت دوره بدو خدمت را مجازی برگزار کردند و چندان کاربردی و کمک‌کننده نبود؛ چون سخنرانی بود و ما زیاد توجه نمی‌کردیم. وقتی با معلمان با تجربه تماس می‌گرفتم، پاسخ نمی‌دادند یا تمایلی به پاسخ‌دادن نداشتند».

در برنامه درسی دانشجویان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، درس برنامه‌ریزی درسی کلاس‌های چندپایه ۳ واحد است و به نظر می‌رسد بیشتر به صورت تئوری از سوی اساتیدی برگزار می‌شود که تجربه عملی تدریس را در کلاس‌های چندپایه ندارند. بدین ترتیب، بیشتر شرکت‌کنندگان بیان داشتند، محتوای این درس‌ها دانش نظری و عملی زیادی در زمینه تدریس در کلاس‌های چندپایه به همراه نداشتند است. شرکت‌کننده شماره بیست اظهار داشت: «تنها یک درس تحت عنوان برنامه‌ریزی درسی کلاس‌های چندپایه داشتیم که مطلبی کاربردی نیاموختیم. استاد فقط سخنرانی می‌کرد. وی جزوه داشت و همه چیز را از روی جزوه اش تدریس می‌کرد؛ چون خودش تجربه تدریس در کلاس چندپایه نداشت. وی هیچ‌گاه نه خودش کار عملی انجام داد و نه از ما خواست درسی را به صورت عملی تدریس کنیم؛ حتی درخواست کردیم ما را به کلاس چندپایه ببرد؛ اما این کار را نکرد و از آنجایی که خودم در دوره ابتدایی دانش آموز کلاس چندپایه بودم، تا حدودی با آموزش در این کلاس‌ها آشنایی داشتم، هرچند این آشنایی کمک‌چندانی به من نکرد. اولین سال تدریس، آموزش سه پایه زوجی را به من سپردند که از هم فاصله داشتند و محتوای دروس پایه‌ها ارتباط عمودی چندانی با هم نداشت. سال اول‌بودن و تدریس دانش‌آموزان سنین مختلف در سه پایه کار مشکلی بود».

آشنایی با قوانین و مقررات آموزشی از جمله بخشنامه‌ها، آیین‌نامه‌ها و ... نقش مهمی در بهبود کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری دارد و می‌توان گفت که نوعی آموزش ضمن خدمت محسوب می‌شود و در سرنوشت شغلی معلمان اثرگذار است. بنا به اظهارات شرکت‌کنندگان، بی‌اطلاعی از بخشنامه‌ها و قوانین و مقررات آموزش و پرورش شرایط تدریس را سخت‌تر می‌کند. شرکت‌کننده شماره نوزده اظهار داشت: «در یک منطقه دورافتاده بودم. اینترنت بسیار ضعیف بود. فایل یا فیلمی برای من دانلود نمی‌شد. فقط وقتی به شهر می‌رفتم، اینترنت خوب بود. به همین دلیل خیلی

دیر از بخشنامه‌ها، آیین‌نامه‌ها و ... اطلاع پیدا می‌کردم. گاهی تاریخ مشخص می‌کردند و من بعد از تاریخ پاسخ‌گویی به آنها متوجه می‌شدم که فرصت تمام شده است. برخی طرح‌ها دوره توجیهی داشتند. نمی‌توانستم در این دوره‌ها شرکت کنم؛ در نتیجه نمی‌توانستم اجرا کنم. بخشنامه‌ها هم دیر می‌رسیدند؛ چون بیشتر اوقات بخشنامه‌ها را با شبکه‌های مجازی می‌فرستادند. گاهی تا یک ماه به شهر نمی‌رفتم و بعد از یک ماه متوجه می‌شدم که بخشنامه مهمی دو یا سه هفته پیش ارسال شده و حالا دست من رسیده است».

یادآوری می‌شود که به منظور تلاش برای تحقق عدالت آموزشی و اجرایی کردن ماده ۳ آیین‌نامه کلاس‌های چندپایه، در خصوص افزایش موفقیت و کارایی معلمان کلاس‌های چندپایه و ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری در این کلاس‌ها، افرادی توانمند به عنوان راهبر آموزشی و تربیتی تخصیص می‌یابند تا علاوه بر آن، فرایند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان را هدایت، نظارت و راهبری کنند. اظهارات شرکت‌کنندگان نشان‌دهنده آن است که نه تنها راهبران آموزشی و تربیتی، مسئولان آموزش و پرورش نیز نسبت به این کلاس‌ها بی‌تفاوت و بی‌اطلاع هستند. این حقیقت در اظهارات بیشتر شرکت‌کنندگان دیده می‌شود؛ برای مثال، شرکت‌کننده شماره هجده روایت می‌کند: «سال اول است که تدریس می‌کنم و در یک روستای دورافتاده‌ام. به شدت نیاز به همراهی و همکاری دارم. گاهی راهبر یا کارشناس آموزش تماس می‌گیرد که چرا پنجشنبه به کارگاه نیامدید؟ چرا دوره‌ها را شرکت نمی‌کنید؟ آنها می‌دانستند که جای دوری بودم و متوجه اخبار نمی‌شدم؛ اما آیا آنها نمی‌دانستند که معلم تازه کار خیلی از چیزها را نمی‌داند و مسئولان آموزشی و راهبران باید وی را راهنمایی کنند؟ من در طول یکی دو ماه اول مشکلات زیادی داشتم؛ ولی چه کسی باید به من کمک می‌کرد؟ طی شش ماه حتی یک نفر از مسئولان از کلاس من بازدید نکردند. آنها نمی‌دانند اینجا مدرسه‌ای دارند و من تازه کارم؟ چرا نباید بدانند اینجا هم مدرسه‌ای هست و مشکلات و کمبودهایی دارد. این چه مسئولی است که شش ماه از معلمش خبر ندارد».

۲. چالش‌های مرتبط با دانش تخصصی

مقوله دیگر، چالش‌های مرتبط با دانش تخصصی است که به نظر می‌رسد، ناشی از کاستی‌های آموزش قبل از خدمت باشد و برای آمادگی معلمان تازه کار در سال‌های اولیه کافی نباشد. این مقوله شامل تسلط‌نداشتن بر محتوای درس، آگاه‌نبودن از چگونگی تقسیم کار کلاسی، طرح درس ویژه کلاس‌های چندپایه و ارزشیابی کیفی - توصیفی است.

تسلط‌نداشتن معلم تازه کار بر محتوای درس، گویای این حقیقت است که آموزش‌های قبل از خدمت متناسب با واقعیت‌های پیچیده سال‌های اولیه تدریس نبوده‌اند؛ همچنان که در روزهای اولیه به‌طور کامل مشهود بود. شرکت‌کننده شماره هفت چنین روایت می‌کند: «اولین سال تدریس، آموزش سه پایه زوجی را به من سپردند که از هم فاصله داشتند و محتوای درس پایه‌ها ارتباط عمودی چندانی با هم نداشت، حجم مطالب زیاد بود و با محتوای کتاب‌ها هم آشنا نبودم. باید هر شب درس‌های پنج جلسه مربوط به سه پایه را مطالعه می‌کردم تا خود را برای روز بعد آماده کنم. این کار مشکلی بود».

چگونگی تقسیم کار کلاسی، پرتکرار بود. بنا به اظهارات مشارکت‌کنندگان، تقسیم کار کلاسی بین دانش‌آموزان پایه‌های مختلف در کلاس‌های چندپایه یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است و تحقق این امر سبب می‌شود فرایند

یاددهی-یادگیری با سرعت و دقت بیشتری دنبال شود؛ همچنین معتقدند معلم کلاس چندپایه با دانش آموزان پایه‌های مختلف سروکار دارد که در هر جلسه به‌تنهایی قادر نیست همه امور آموزشی را برعهده بگیرد؛ بنابراین دانش آموزان باید به‌صورت خودراهر فعالیت مدنظر را انجام دهند.

شرکت‌کننده شماره نه بیان کرد: «من از آنجا که تجربه تدریس در کلاس‌های چندپایه را نداشتم و تدریس در کلاس‌های چندپایه با تصوراتم بسیار متفاوت بود، هفته اول، با مشکلات زیادی از جمله کمبود وقت، ناتوانی در تقسیم ساعت کلاسی بین پایه‌ها و شلوغی دانش آموزان روبه‌رو شدم. در هفته اول متوجه شدیم مهم‌ترین دغدغه یک معلم در کلاس چندپایه این است که دانش آموزان هر جلسه چه وظیفه‌ای دارند و اینکه باید تقسیم کار کنم؛ یعنی هر جلسه مشخص کنم دانش آموزان هر پایه باید چه کاری انجام دهند. معلم باید مراقب باشد که اتفاق‌های ناخواسته‌ای که در کلاس درس رخ می‌دهد، او را از توجه به آموزش دور نکند و وقت خود را صرف آموزش کند».

طرح درس، اساس آموزش را تشکیل می‌دهد و نداشتن طرح درس به‌خصوص در کلاس‌های چندپایه، اتلاف وقت را به دنبال دارد؛ بنابراین کد دیگر مورد تأکید معلمان، آگاه‌نبودن از طرح درس ویژه کلاس‌های چندپایه است. این تأکید در اظهارات شرکت‌کنندگان از جمله شرکت‌کننده شماره ده مشهود است: «اولین سال تدریس بود. مطالب حجم زیادی داشت و با محتوای کتاب‌ها هم آشنا نبودم. اولین تصور بنده این بود که کلاس پنج پایه، فنون و مهارت‌های بالایی برای یک معلم لازم دارد که معلم باید آن فنون و مهارت‌ها را داشته باشد. سؤال‌هایی به ذهنم می‌رسید؛ از جمله اینکه آیا در تدریس دانش آموزان زمان کافی دارم یا به زمان بیشتری نیاز است. چگونگی نوشتن طرح درس ویژه کلاس‌های چندپایه و پنج پایه را بلد نبودم. باید هر شب درس‌های پنج جلسه مربوط به پنج پایه را می‌خواندم و خود را برای روز بعد آماده می‌کردم. نوشتن طرح درس برای پنج پایه کار بسیار پیچیده و مشکلی بود که مجبور می‌شدم پایه به پایه بنویسم و بر این اساس تدریس کنم. سپس فهمیدم طرح درس کلاس‌های چندپایه با طرح درس در کلاس‌های عادی متفاوت است».

در دوره ابتدایی، ارزشیابی توصیفی یک نوآوری آموزشی محسوب می‌شود که تحولاتی در سازوکار ارزشیابی ایجاد کرده است؛ بنابراین آگاهی معلمان از این مقوله امری ضروری است. به باور بسیاری از معلمان تازه‌کار، آگاه‌نبودن از ارزشیابی کیفی-توصیفی مانعی برای تحقق فرایند یادگیری و نبود آگاهی از این فرایند، چالش بزرگی برای معلمان تازه‌کار است. شرکت‌کننده شماره هفده این چالش را این‌گونه توصیف می‌کند: «مشکل دیگر این بود که دانش آموزان در پایه‌های مختلف بودند و ارزشیابی آنها کار مشکلی بود. از پایه پایین‌تر سؤال می‌کردم، دانش آموزان پایه‌های بالاتر پاسخ می‌دادند و برعکس. تا چند هفته نمره می‌دادم. بچه‌ها می‌گفتند: معلم سال قبلی مان نمره نمی‌داد. به این فکر نکردم؛ البته درسی تحت همین عنوان در دانشگاه به‌صورت تئوری گذرانیدیم؛ اما خیلی به این درس اهمیتی نمی‌دادیم. بعد در تماس تلفنی با یکی از دوستانم که کلاس تک پایه درس می‌داد، متوجه شدم نباید نمره بدهم. خیلی از اجرای عملی ارزشیابی توصیفی اطلاعی نداشتم. بلد نبودم پوشه کار را آماده کنم و نمی‌دانستم باید چه چیزهایی در آن قرار دهم؛ البته وقت نکردم از معلمان دیگر هم بپرسم».

۳. چالش‌های فیزیکی و بافتی

موقعیت یادگیری و محیط آن، از عوامل بسیار مؤثر بر یادگیری است. طبیعی است هرچه محیط یادگیری و فرهنگ حاکم بر آن غنی‌تر و امکانات آموزشی بیشتر باشد، یادگیرنده را به تلاش برای یادگیری و حل مسائل ذهنی وامی‌دارد و یادگیری بهتر اتفاق می‌افتد. بیشتر کلاس‌های چندپایه در مناطق دوردست قرار دارد و بسیاری از آنها فاقد کمترین امکانات آموزشی است. این امر چالش‌هایی را به دنبال دارد که عبارت است از: کمبود وسایل و امکانات آموزشی، کمبود امکانات زندگی، نامناسب بودن محیط کالبدی مدرسه و آگاه‌نبودن از فرهنگ جامعه محلی.

کمبود وسایل و امکانات آموزشی و نامناسب بودن محیط کالبدی مدرسه دو چالش مهم برای معلمان تازه‌کار بود. به‌طوری که شرکت‌کننده شماره یازده بیان داشت: «کلاس من در یک مدرسه قدیمی برگزار می‌شد. کلاس هیچ شباهتی با کلاس عادی نداشت. کف کلاس سیمانی و خراب بود. خاک، بین سیمان جمع می‌شد و هرچه تمیز می‌کردم، فایده‌ای نداشت. هیچ امکاناتی هم نداشتیم؛ فقط یک تخته کوچک و چهار پایه بود. خودم مازیک وایت‌برد می‌بردم. بعضی از مشکلات در حد توان من نبود؛ به‌طور مثال، نمی‌توانستم کلاس را تغییر دهم. وقتی به یک پایه آموزش می‌دادم و مطلبی را روی تخته می‌نوشتم، دانش‌آموزان پایه دیگر می‌گفتند: آقا معلم این مطلب در کتاب ما هم هست و حواسشان پرت می‌شد. اتاق کوچک بود و من نمی‌توانستم بچه‌ها را به بیرون بفرستم؛ چون حیاط مدرسه مناسب نبود. وقتی از کلاس بیرون می‌رفتند، دعوا می‌کردند یا سریع به خانه‌هایشان می‌رفتند و آن وقت داد خانواده‌هایشان بلند می‌شد که آقا معلم درس نمی‌دهد، آقا معلم بی‌خیال است و این‌گونه صحبت‌ها».

بیشتر کلاس‌های چندپایه، در مناطق دورافتاده تشکیل می‌شد و اغلب از کمترین امکانات زندگی بی‌بهره بودند که سبب می‌شد معلمان تازه‌کار انگیزه چندانی برای ماندن و ادامه کار نداشته باشند یا بخشی از انرژی خود را صرف کارهای بیرون از کلاس کنند. کمبود امکانات زندگی، چالشی بزرگ برای معلمان تازه‌کار بود. شرکت‌کننده شماره شش در این زمینه بیان کرد: «دوری از خانواده، عادت‌نداشتن به زندگی روستایی و مشکل جا و مکان برای سکونت، آشپزی کردن، رفت‌وآمد مکرر بین شهر و روستا، مشکلات تدریس در چندین پایه، سختی راه و مشکلات زندگی روستایی، زندگی من را گرفتار چالش کرده بود. کمترین امکانات بهداشتی و رفاهی در مدرسه و حتی روستا وجود نداشت. برخی از وسایل خوراکی هم پیدا نمی‌شد. هر هفته کمبودها را می‌نوشتم و هفته بعد از شهر می‌آوردم؛ اما باز هم کمبودهایی وجود داشت».

بسیاری از امور مربوط به دانش‌آموزان، اینترنتی و از طریق سامانه‌های مخصوص به خود انجام می‌شد که معلمان تازه‌کار اطلاع چندانی از آنها نداشتند. شرکت‌کننده شماره یک در این خصوص بیان داشت: «مدرسه کامپیوتر نداشت و اینترنت هم اشکال داشت. مدارک بچه‌ها را به صورت دستی گرفتم و در کشوی میز گذاشتم. چند روز بعد از شروع سال تحصیلی، برای کاری به اداره رفتم. مسئول آموزش گفت: چرا هنوز دانش‌آموزان را وارد سامانه نکردی؟ من با تعجب گفتم: چه سامانه‌ای؟ سپس توضیح داد که باید بچه‌ها را در سامانه سناد ثبت نام کنم».

موفقیت معلم کلاس چندپایه تا حدودی به شناخت فرهنگ جامعه محلی بستگی دارد؛ بنابراین معلم باید وضعیت تاریخی، جغرافیایی، اقتصادی، فرهنگی و آداب‌ورسوم جامعه محلی را بشناسد و از نگرش و دیدگاه آنها نسبت به تحصیل فرزندان خود و معلم آگاه شود؛ برای اینکه از این طریق مهارت‌ها و توانایی‌های جامعه محلی را بشناسد تا در طول سال تحصیلی از آنها کمک بگیرد. شرکت‌کننده شماره بیست در این زمینه بیان داشت: «من تا به حال به این

روستا نیامده بودم. کسی را هم نمی‌شناختم و با فرهنگ و آداب و رسوم این منطقه هم آشنایی نداشتیم. همین مسئله باعث می‌شد گاهی ناخواسته مشکلاتی به وجود بیاید؛ به‌طور مثال، دانش‌آموزی داشتم که درسش ضعیف بود. به یکی دیگر، که درسش بهتر بود، گفتم: هر روز به خانه‌شان برو و به او یاد بده. یک روز پدرش را دیدم که به مدرسه آمد و گفت: آقا معلم، ما با فلانی قهر هستیم، آن وقت می‌گویید بچه من به خانه‌شان برود؟ بسیار عصبانی بود. ناآشنایی با فرهنگ مدرسه باعث می‌شد چنین مشکلاتی به وجود آید».

۴. چالش‌های مرتبط با دانش‌آموزان

چهارمین مقوله کشف‌شده در این پژوهش، چالش مرتبط با دانش‌آموزان است. این مقوله ناظر بر شش کد نافرمانی از معلم، مسئولیت‌پذیر نبودن، تأخیر و غیبت زیاد، انجام‌ندادن تکالیف، ناسازگاری و بی‌انگیزگی است. نافرمانی از معلم و مسئولیت‌پذیر نبودن، دو کد این مقوله بود. شرکت‌کننده شماره شش در این زمینه می‌گفت: احساس می‌کنم دانش‌آموزان من را به‌عنوان معلم قبول ندارند. روزهای اول نمی‌توانستم به‌درستی با آنها ارتباط برقرار کنم و حالا خیلی کم به حرف‌هایم گوش می‌دهند. هرچه می‌گویم موقع تدریس ساکت باشید، پایه‌های خودآموز بسیار حرف می‌زنند؛ حتی وقتی از دانش‌آموزان محور سؤال می‌کنم، بقیه دانش‌آموزان حتی پایه پایین‌تر هم جواب می‌دهند. گاهی دانش‌آموز خودآموز به دانش‌آموز محور برچسب نامناسب می‌زند و وقتی بلد نباشد، می‌گوید: خنگ خدا، سؤال آسان است یا چقدر تنبلی! گاهی با ایما و اشاره جواب‌ها را می‌رسانند. بارها و بارها تذکر دادم، داد زدم، نمره منفی دادم؛ ولی بعد از مدتی باز هم تکرار می‌کردند. به آنها گفتم: وقتی در حال تدریس هستم، تکالیف خود را انجام دهید، روی تکالیفتان تمرکز کنید و به تدریس من توجه نکنید؛ ولی گوش نمی‌دادند».

تأخیر و غیبت زیاد دانش‌آموزان، دو مقوله پرتکرار معلمان تازه‌کار بود. حضور به‌موقع در کلاس درس، اولین قدم برای جدی گرفتن فرایند یاددهی-یادگیری است که این امر مهم در موقعیت کلاس‌های چندپایه تحقق پیدا نمی‌کرد. شرکت‌کننده شماره ۲۳ اظهار داشت: «در زمینه مشکلات با دانش‌آموزان، بیشترین مورد مربوط به دیررسیدن و غیبت دانش‌آموزان سر کلاس درس و در برخی از مواقع انجام‌ندادن تکالیف درسی یا مواردی از این نوع است. به دلیل غیبت برخی از آنها گاهی مجبور می‌شدم وقت کلاس‌ها را کمی بیشتر کنم. آنها مجبور بودند زمان بیشتری را در مدرسه بمانند تا بتوانم کار را کمی جلوتر ببرم. این کار باعث خستگی من و دانش‌آموزان می‌شد و برخی از مواقع، دانش‌آموزان ناسازگار می‌شدند و توجه خاصی به درس نمی‌کردند. هر زمان دلشان می‌خواست به مدرسه می‌آمدند و هر زمان هم که می‌خواستند، کلاس و مدرسه را ترک می‌کردند. البته برخی والدین خودشان می‌آمدند و فرزندشان را به منزل می‌بردند تا به آنها کمک کنند. کاری هم از دست بنده ساخته نبود».

یکی دیگر از مشکلات معلمان تازه‌کار، انجام‌ندادن تکالیف از سوی دانش‌آموزان بود. تکلیف درسی در نظام آموزشی کشور ایران اهمیت ویژه‌ای دارد؛ به‌طوری که بیشتر نتایج حاصل از فعالیت‌های آموزشی در چارچوب تکلیف انجام می‌شود و دانش‌آموزان بیشترین وقت خود را در کلاس‌های چندپایه به خودآموزی یا هم‌آموزی می‌گذرانند و تکلیف هدفمند، یکی از ابزارهای خودآموزی و هم‌آموزی است. بیشتر معلمان اظهار کردند که دانش‌آموزان نسبت به انجام تکالیف درون و بیرون از کلاس کوتاهی می‌کنند.

شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ سه در توصیف این مشکل اظهار داشت: «در روزهای اول با توجه به اینکه در زمینهٔ تدریس چندپایه، آموزش خاصی ندیده بودم، در ابتدا سعی می‌کردم به‌صورت هم‌زمان در پایه‌ها تدریس کنم و در برخی از مواقع تخته را به چند بخش تقسیم می‌کردم و از دانش‌آموزان می‌خواستم که به‌دقت گوش کنند. این کار مشکلات بسیاری داشت؛ چون بچه‌ها کمی گیج می‌شدند و به‌طور کامل مشخص بود که به یادگیری مطلوب نرسیده‌اند. متوجه شدم قادر به تدریس همه به‌طور هم‌زمان نیستم. فکری به ذهنم رسید که باید به هر پایه جداگانه آموزش دهم. برای اینکه وقت بقیه تلف نشود، تکلیف می‌دادم. همه تکلیفشان را انجام نمی‌دادند؛ حتی تکلیف خانه هم می‌دادم؛ اما وقتی روز بعد تکلیف‌هایشان را می‌خواستم، برخی از آنها می‌گفتند: مگر تکلیف دادی؟ برخی هم می‌گفتند که یادمان رفت».

یکی دیگر از مشکلاتی که مانع برقراری ارتباط با دانش‌آموزان می‌شد، ناسازگاری دانش‌آموزان به علت جنگ‌و‌دعوای مکرر آنان بود که مانعی برای تحول در کیفیت آموزش و یادگیری می‌شد. این دغدغه در بیان شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ نوزده مشهود است: «اولین روزی که وارد مدرسه شدم، با صحنهٔ بغیر و بکش دو دانش‌آموز پایهٔ پنجم مواجه شدم؛ یعنی با این صحنه از من استقبال کردند. چیز دیگری تصورم می‌کردم؛ ولی چیز دیگری دیدم. صدایشان زدم؛ ولی توجه نکردند. آنها را به‌زور از هم جدا کردم. این کشمکش‌ها روزهای بعد در کلاس یا حیاط مدرسه ادامه داشت؛ هرچند بیشترشان با هم فامیل بودند، با یکدیگر سازگاری نداشتند و کنترلشان سخت بود».

انگیزه، موتور محرکهٔ انسان است. اگر این موتور درست کار نکند، نباید انتظار انجام کار مفید داشت؛ به همین دلیل معلمان تازه‌کار، بی‌انگیزگی دانش‌آموزان را یکی از علل ناتوانی در برقراری ارتباط آنها می‌دانستند. شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ دو روایت کرد: «در ابتدای سال متوجه شدم که دانش‌آموزان بی‌انگیزه‌اند. در مدرسه بعضی از دانش‌آموزان ضعیف پذیرفته شدند و زیاد چیزی بلد نبودند. پایهٔ دوم ملاک‌های لازم را برای قبولی نداشتند. برخی از دانش‌آموزان روستایی به درس و مدرسه توجهی نداشتند. آنها آشکارا درس خواندن را نوعی هدر دادن وقت می‌دانستند. وقتی لیسانس‌ها قادر به انجام کاری به‌جز کشاورزی نیستند، پس چرا درس بخوانیم؟ در انتها کشاورز می‌شویم که این شغل با درس‌نخواندن هم می‌شود».

۵. چالش‌های مرتبط با والدین

مقولهٔ دیگر استخراج‌شده از کدهای اولیه، چالش مرتبط با والدین است که روایت‌های معلمان از وضعیت روزهای اول تدریس خودشان حاکی از چنین چالشی است. آنها در توصیف شرایط خودشان به نکات مهمی اشاره کرده‌اند که به این شرح است.

ارتباط‌نداشتن والدین با معلم، چالش مهمی برای معلمان تازه‌کار بود. به نظر می‌رسد، والدین به دلایل مختلفی از جمله بی‌سوادی، ضعف فرهنگی و پیچیدگی‌های شغلی در محیط روستایی تمایل به دیدار و تعامل با معلمان ندارند و این بی‌میلی در بیان شرکت‌کنندگان مشهود بود؛ برای مثال، شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ سه عنوان کرد: «از روز اولی که به این مدرسه آمدم، تا به حال کسی برای بررسی روند تحصیل فرزندش به مدرسه نیامد. تعداد والدین کم هستند؛ اما همین تعداد کم هم هیچ‌زمان به مدرسه نمی‌آیند. چند بار از والدین دعوت کردم تا برای گفتگو به مدرسه بیایند؛ ولی نیامدند».

یکی دیگر از سختی‌هایی که معلمان تازه‌کار با آن مواجه بودند و در بیان برخی از آنها به‌صراحت دیده شد، اهمیت‌ندادن والدین به توصیه‌های معلم بود؛ به‌طور مثال، شرکت‌کننده شماره پنج این سختی را چنین روایت کرد: «برای والدین مهم نیست که بچه‌هایشان درس بخوانند یا نخوانند و به مدرسه بیایند یا نیایند. آنها به حرف‌های من گوش نمی‌دادند. هرچه برایشان توضیح می‌دادم که چطور به فرزندانشان کمک و با آنها رفتار کنند، گوش نمی‌دادند؛ به‌طور مثال، من به یکی از آنها گفتم: کمک کنید تا فرزندانتان زودتر به مدرسه بیایند؛ ولی چیزی تغییر نکرد. مثل گذشته یا غیب می‌کردند یا با تأخیر به مدرسه می‌آمدند».

یکی دیگر از عواملی که تعامل معلم را با والدین دشوار می‌کرد، نادیده‌گرفتن تلاش‌های معلم از سوی والدین بود. شاید یکی از دلایل اصلی بی‌توجهی به تلاش‌های معلم، جوان، تازه‌کار و کارآمدتر بودن معلم سال قبل بود. شرکت‌کننده شماره هشت این‌گونه بیان کرد: «من جوان بودم. اولین سال کاری من بود. هرچه تلاش می‌کردم، بیشتر از وقت معین به بچه‌ها آموزش می‌دادم. بعد از ظهرها هم تدریس می‌کردم. گاهی پنجشنبه‌ها هم در روستا می‌ماندم و درس می‌دادم؛ اما باز برخی هیچ توجهی به تلاش‌های من نمی‌کردند و حتی قبولم هم نداشتند».

یکی دیگر از مشکلات و نگرانی‌های معلمان تازه‌کار، مقایسه کردن آنها با معلمان سال‌های قبل بود. سردرگمی و بی‌نظمی در کار معلم و متمرکز نبودن تلاش‌های وی در مقایسه با معلمان باتجربه سال‌های گذشته والدین را نگران می‌کرد و سبب می‌شد تا آنها به‌صراحت عملکرد معلمان سال‌های قبل را به رخ معلم تازه‌کار بکشند. این نگرانی در بیان شرکت‌کننده شماره دوازده این‌گونه روایت شد: «والدین، من را با معلم باتجربه سال قبل مقایسه می‌کنند و توانایی‌های معلم سال قبل را به رخ می‌کشند که معلم سال قبل این کار و آن کار را می‌کرد و بچه‌ها به حرف‌های او گوش می‌دادند و ما خیالمان راحت بود؛ چون کاربلد بود. شما نمی‌توانید مثل او باشید».

سال‌های نخست معلمی، برای بسیاری از معلمان تازه‌کار، استرس‌زاست و شاید بی‌تجربگی و تازه‌کار بودن آنها، آمار اشتباهاتشان را افزایش دهد و بدین طریق بیشترین فشار و سختی را از جمله قضاوت‌های عجولانه و فراتر از انتظار والدین به‌دنبال داشته باشد. شرکت‌کننده شماره ۲۴ این چالش را این‌گونه بیان می‌کند: «برخی از والدین به من می‌گفتند: شما بی‌تجربه‌اید، خام هستید، نمی‌توانید درس بدهید، درس دادن نمی‌دانید، قادر به کنترل بچه‌ها در مدرسه نیستید و بچه‌ها می‌گویند که تا به حال چیزی از این معلم یاد نگرفتیم. آنها من را تحت هیچ شرایطی باور نمی‌کردند؛ چون سنم کم و جثه‌ام کوچک بود. آنها من را به‌عنوان یک معلم نمی‌پذیرفتند».

۶. چالش‌های مرتبط با کلاس‌داری معلم

یکی دیگر از مقوله‌های استخراج‌شده از داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، چالش‌های آموزشی است. این مقوله را می‌توان در پنج کد زیر مطرح کرد: حجم زیاد ساعات تدریس، ناتوانی در درگیر کردن پایه‌های خودآموز، دغدغه افزایش سرعت تدریس و کمبود وقت و ضعف در مدیریت کلاس درس.

معلم کلاس چندپایه نقش‌ها و مسئولیت‌های چندگانه پرورشی، آموزشی، خدماتی، اداری و مدیریتی را برعهده دارد و این وضعیت، حجم زیاد ساعات تدریس معلم را به‌عنوان چالش مرتبط با کلاس‌داری معلم به‌دنبال دارد که اظهارات بیشتر معلمان بر این امر صحنه می‌گذارد؛ برای مثال، شرکت‌کننده شماره بیست روایت می‌کند: «امسال اولین سال تدریس بود. سه پایه داشتم. هر پایه هر روز پنج درس داشت؛ یعنی هر روز باید ۱۵ کتاب درسی را درس می‌دادم

یا سؤال می‌کردم یا تکلیف می‌دادم؛ با این حال، رسیدگی به ۱۵ واحد درسی خیلی سخت بود. مضاف بر اینکه مدیر بودن و هم‌زمان کارهای اداری مدرسه را هم انجام‌دادن، کار من را سخت‌تر می‌کرد.

دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه در محور تدریس هستند یا به فعالیت‌های خودآموز مشغول‌اند؛ بنابراین باید فعالیت‌هایی تعیین کرد که آنها را در زمان‌های متفاوتی درگیر کند. یکی از سختی‌های معلمان تازه‌کار، ناتوانی در ارائهٔ فعالیت‌هایی است که دانش‌آموزان را فعالانه درگیر کند. این مشکل در روایت‌های شرکت‌کنندگان وجود داشت. شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۲۱ اظهار داشت: «وقتی متوجه شدم هفت دانش‌آموز در چهار پایه دارم، فکر می‌کردم با این تعداد کم، کار من برای مدیریت کلاس راحت است؛ ولی در روز اول متوجه شدم چه تصور اشتباهی داشتم. دانش‌آموزان دختر و پسر با سن‌های متفاوت در یک کلاس کنار هم بودند و باید به همهٔ آنها آموزش می‌دادم؛ اما نمی‌توانستم هم‌زمان به چهارپایه آموزش دهم. مجبور بودم هر جلسه دو یا سه پایه را جداگانه آموزش دهم. وقتی به یک پایه آموزش می‌دادم، سایر پایه‌ها بیکار بودند. اوایل نمی‌دانستم چه کار کنم که سروصدا نکنند. سپس فهمیدم باید آنها را مشغول کنم؛ برای همین تکلیف می‌دادم؛ اما زود کارشان تمام می‌شد و نظم کلاس به هم می‌خورد. هر بار فعالیت جدید می‌دادم؛ ولی باز هم آنها را زیاد سرگرم نمی‌کرد».

کلاس چندپایه از دو یا چندین پایه تشکیل شده است که هر کدام از پایه‌ها بیش از ۱۰ مادهٔ درسی دارند و یک معلم موظف است در طول سال تحصیلی تدریس همهٔ مواد درسی را همانند معلم تک‌پایه به اتمام برساند. زیادبودن دروس و کمبود وقت سبب شده است تا معلمان تازه‌کار سرعت تدریس خود را افزایش دهند و بیش از آنکه به فکر کیفیت فرایند یادگیری باشند، به این فکر کنند که باید تا پایان سال، تدریس همهٔ دروس را در همهٔ پایه‌ها تمام کنند. این مشکل، در اظهارات شرکت‌کنندگان وجود داشت؛ برای مثال، شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ چهارده بیان داشت: «سه پایه داشتم و در بحث تدریس با کمبود وقت مواجه می‌شدم. مجبور بودم سرعت تدریس خود را بالا ببرم. گاهی از اول وقت تا ساعت دوازده و گاهی هم تا ساعت دو بعدازظهر تدریس می‌کردم؛ چون می‌ترسیدم کتاب‌ها را تا پایان سال تمام نکنم. خودم استراحت نداشتم و چون دانش‌آموزان زیاد غیبت می‌کردند و وقتی هم سر کلاس بودند، حواسشان پرت بود، کتاب‌ها به‌موقع تمام نمی‌شد. پس اگر پشت سر هم تدریس نمی‌کردم، فایده‌ای نداشت».

بنا به اظهارات مشارکت‌کنندگان، مهم‌ترین مشکل آنها کمبود وقت بود؛ برای مثال، اگر در یک کلاس حدود شش پایه در نظر گرفته شود، زمان آموزش هر پایه هر روز پنج جلسه و در هفته ۲۵ جلسه است که با احتساب شش پایه، معلم کلاس چندپایه باید هر روز ۳۰ موضوع درسی و هفته‌ای ۱۵۰ موضوع را آموزش دهد که انجام‌دادن این کار با این حجم بسیار دشوار و خسته‌کننده است و با کمبود وقت روبه‌رو خواهد شد. شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۲۴ در این زمینه بیان داشت: «ابتدا تصورم این بود که توانایی اداره کردن کلاس چندپایه را ندارم؛ بنابراین احساس خوبی نداشتم. ترس از کمبود وقت داشتم؛ زیرا باید چندین پایه را با هم تدریس می‌کردم و اداره کردن چنین کلاسی در نظرم کار مشکلی بود. بعد از شروع به کار متوجه شدم درست فکر می‌کردم؛ چون تنظیم وقت، اساسی‌ترین مشکل بود. تصور اینکه باید در ۴۰ دقیقه سه کتاب تدریس کرد، ارزشیابی انجام و تکلیف داد، کار سختی بود. با وجود این، همیشه دغدغهٔ کمبود وقت داشتم؛ برای مثال، سه پایه باید سه معلم داشته باشد؛ ولی کلاس چندپایه یک معلم داشت».

۷. چالش‌های مواجهه با موقعیت‌های غیرمنتظره

یکی دیگر از مقوله‌های استخراج‌شده که به‌طور مکرر در مصاحبه‌ها تکرار شد، مواجهه با موقعیت‌های غیرمنتظره است. این مقوله براساس کدهای استخراج‌شده: شوک روز اول، اضطراب روز اول تدریس، ترس اولیه از مواجهه با دانش‌آموزان، ترس اولیه از مواجهه با والدین و احساس نگرانی از عقب‌ماندگی در برنامه زمانی تدریس تعیین شد. معلمان تازه‌کار همواره در کلاس‌های چندپایه، آغاز خدمت خود را در این کلاس‌ها چالش‌برانگیز، پیش‌بینی‌ناپذیر و آکنده از هیجان‌های منفی می‌پنداشتند.

به‌عنوان مثال، شرکت‌کننده شماره شانزده درخصوص شرایط روانی و هیجان روز اول اظهار داشت: «شوک روز اول کاری بود. بسیاری از معلمان بر این باور بودند که روز اول گرفتار شوک شدیدی شدم. مشاهده وضعیت ظاهری مدرسه، حیاط بی‌دروپیکر، کلاس تنگ و تاریک، بچه‌های قدونیم‌قد با ظاهری نامرتب و نگاه‌های نگران آنها مرا درگیر شوک بزرگی کرد که وصف‌شدنی نیست. فضای کلاس تحمل‌پذیر نبود. از همه مهم‌تر، که درواقع سخت و دردناک بود، باید در هر جلسه یک ساعتی به دانش‌آموزان پنج پایه، تدریس یا آنها را مشغول می‌کردم. تکلیفم با خودم مشخص نبود؛ چه برسد به اینکه برای بچه‌های مردم تکلیف تعیین کنم، درس بدهم و درس بخواهم».

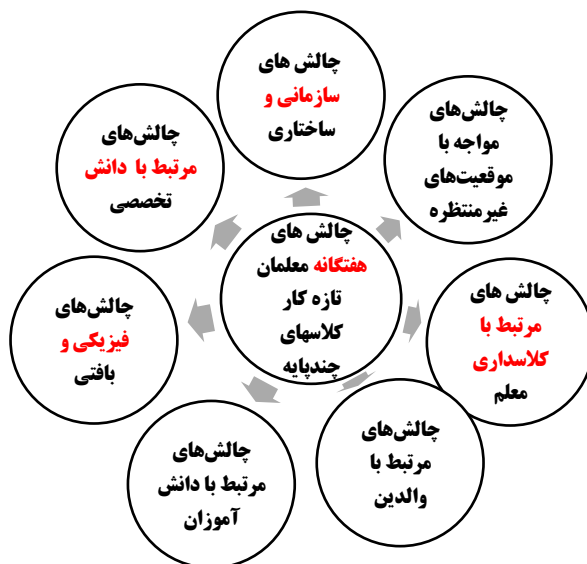
شرکت‌کننده شماره پانزده باز در همین رابطه اظهار داشت: «روز اول کاری، مشکلات زیادی داشتم. وقتی مدرسه را از دور به من نشان دادند، گرفتار استرس و اضطراب شدم. نمی‌دانستم هر پایه چند کتاب درسی دارد. اضطراب من از آنجایی بیشتر شد که وقتی کتاب‌ها را نگاه کردم، بیشتر آنها تصویر بود. پیش خود فکر می‌کردم که چگونه تصویر را برای بچه‌ها توضیح دهم. خیلی سخت بود و این موضوع، من را مضطرب‌تر می‌کرد. درواقع از روش‌های تدریس دروس آشنایی نداشتم؛ چون پیش‌تر هیچ آموزشی در این زمینه ندیده بودم. هرکس جای من بود، مضطرب، نگران و حتی ناامید می‌شد».

برخی شرکت‌کنندگان ازجمله شرکت‌کننده شماره شش در تعبیر دیگری از هیجان‌ات روز اول و ترس اولیه از مواجهه با دانش‌آموزان چنین سخن گفت: «هفته اول تدریس از مواجهه با دانش‌آموزان ترس داشتم. به هر طریقی بود، وارد کلاس شدم و دست‌وپای خود را گم کردم. چگونگی شروع کلاس و کنترل آن را بلد نبودم. دانش‌آموزان پرسروصدا و با سنین مختلف سبب می‌شد تا از مواجهه‌شدن با آنها ترس داشته باشم. نحوه برخورد با آنها را نمی‌دانستم». شرکت‌کننده شماره یک توصیف دیگری از شرایط روانی روز اول شغلی خود داشت. او از ترس اولیه هنگام مواجهه‌شدن با والدین سخن گفت و روایت کرد: «چون تا به حال در مقام معلم با والدین درباره وضعیت تحصیلی فرزندشان گفتگو نکرده بودم، ترس داشتم که چگونه با آنها حرف بزنم و از کجا شروع کنم. دوست داشتم کسی سراغ بچه‌اش را نگیرد. از روبه‌روشدن با والدین می‌ترسیدم».

احساس نگرانی از عقب‌ماندگی در برنامه زمانی تدریس در این بخش مهم بود. شرکت‌کننده شماره ۲۳ روایت دیگری از هیجان‌ات روز اول داشت. او بیان کرد: «من احساس نگرانی از عقب‌ماندگی در برنامه زمانی تدریس داشتم. در بحث تدریس با کمبود وقت مواجه می‌شدم. مجبور بودم سرعت تدریس خود را بالا ببرم. هرچه بیشتر درس می‌دادم، احساس می‌کردم عقب هستم؛ برای همین از صبح تا ظهر فقط درس می‌دادم؛ چون ترس داشتم از اینکه نتوانم کتاب‌ها را تا پایان سال تمام کنم».

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، واکاوی چالش‌های تدریس معلمان تازه‌کار در کلاس‌های چندپایه بود. یافته‌های این پژوهش به شکل‌گیری ۷ مقوله (در شکل شماره ۱) و ۳۳ کد (در جدول شماره ۱) منجر شد.



شکل ۱: چالش‌های هفت‌گانه در تدریس معلمان تازه‌کار در کلاس‌های چندپایه

درباره مقوله «چالش‌های سازمانی و ساختاری» باید اذعان کرد که برنامه‌دستی کلاس‌های تک‌پایه و چندپایه در نظام آموزشی ایران و حتی کشورهای دیگر یکسان است؛ چنانچه نگوبین^۱ (۲۰۱۱) بیان می‌کند که برنامه‌های درسی کلاس‌های تک‌پایه و چندپایه یکسان و حتی برنامه‌های درسی در سراسر جهان برای آموزش چندپایه طراحی نشده است. این امر باعث می‌شود معلمان به‌سختی کار کنند؛ به همین دلیل معلمان چندپایه قادر به تبدیل برنامه‌دستی تک‌پایه به چندپایه نیستند. این نشان‌دهنده آن است که محتوای آموزش‌های بدو خدمت معلمان تازه‌کار و برنامه‌دستی کلاس چندپایه در دانشگاه فرهنگیان، متناسب با موقعیت و زمینه کلاس‌های چندپایه نیست و ناهماهنگی و نبود تناسب کافی آموزش‌های قبل از خدمت و آنچه باید آموزش داده شود، ایجاد می‌شود. نتایج به‌دست‌آمده نشان‌دهنده آن است که چالش‌های سازمانی و ساختاری از قبیل بی‌اطلاعی آنها از بخشنامه‌ها، آیین‌نامه‌ها و ... در نتیجه کم‌توجهی راهبران آموزشی و پرورشی به این معلمان است.

بنا به روایت‌های مشارکت‌کنندگان، دوره‌های بدو خدمت و آموزش درس برنامه‌ریزی درسی کلاس چندپایه در دانشگاه فرهنگیان، اثر چندانی برای آمادگی معلمان چندپایه نداشته است؛ بنابراین آماده‌نبودن معلمان کلاس‌های چندپایه برای تدریس با نتایج پژوهشی لیتل (۲۰۰۶)، تاکاکو (۲۰۰۹)، جوبرت و جوردان (۲۰۱۰)، براون (۲۰۱۰)، اینان (۲۰۱۴)، دیپلیسس و مستری (۲۰۱۹) و اکر و وسی (۲۰۲۰)، آموزش‌های ضمن خدمت معلمان چندپایه با نتایج پژوهشی دیپلیسس و مستری (۲۰۱۹) و کم‌توجهی راهبران آموزشی به نیازهای آموزشی معلمان چندپایه با نتایج پژوهشی مالکین (۲۰۰۵) همسو است. شاید دلیل بی‌توجهی راهبران و مسئولان آموزشی این باشد که کلاس‌های

چندپایه اغلب در مناطق روستایی و عشایری تشکیل می‌شود و چون معلمان تازه کار کم‌ترین امتیازهای کاری را دارند، در دورترین و آخرین مناطق هر استان در کلاس‌های چندپایه به کار گمارده می‌شوند، امکانات مناسبی برای زندگی ندارند، به دلیل ضعف اینترنت از بخشنامه‌ها، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها بی‌اطلاع‌اند و راهبران آموزشی و پرورشی توجه چندانی به این کلاس‌ها ندارند.

مقوله «چالش‌های مرتبط با دانش تخصصی» شامل کدها، تسلط نداشتن معلم بر محتوای درس، آگاه نبودن از چگونگی تقسیم کار کلاسی، طرح درس ویژه کلاس‌های چندپایه و ارزشیابی کیفی - توصیفی است. تسلط نداشتن بر محتوای درس، آگاه نبودن از چگونگی تقسیم کار کلاسی و طرح درس ویژه کلاس‌های چندپایه با نتایج پژوهشی جوهرت و جوردان (۲۰۱۰)، دیپلیسس و مستری (۲۰۱۹) و لسن و همکاران (۲۰۱۳) و آگاه نبودن از ارزشیابی کیفی - توصیفی با پژوهش مرتضوی زاده و همکاران (۱۳۹۷) و تسلط نداشتن بر محتوای درس با پژوهش نواب و بایگ (۲۰۱۱) همسو است.

مقوله دیگر «چالش‌های فیزیکی و بافتی» شامل کمبود وسایل و امکانات آموزشی، نامناسب بودن محیط فیزیکی مدرسه، آگاهی نداشتن از سامانه‌های آموزش و پرورش و آگاه نبودن از فرهنگ جامعه محلی است. کد کمبود امکانات و وسایل آموزشی، با نتایج پژوهشی ناپران و آلنسیگ (۲۰۲۱) و اردن (۲۰۲۰)، نگرانی‌ها و مشکلات با پژوهش‌های مک‌کان و همکاران ریکا (۲۰۰۵) و اشمیت و همکاران (۲۰۱۷)، فضای محیط کالبدی کلاس با نتایج پژوهشی دیپلیسس و مستری (۲۰۱۹) و اکاموتو (۲۰۲۰) و فرهنگ جامعه محلی با نتایج پژوهشی بدمیر (۲۰۱۹) همسو است. آگاهی نداشتن از سامانه‌های آموزش و پرورش، ریشه در آموزش ناکافی قبل از خدمت و بدو خدمت دارد که در بخش مقوله‌های سازمانی و ساختاری بحث شد.

یکی دیگر از مقوله‌ها «چالش‌های مرتبط با دانش آموزان» است که شامل کدهای نافرمانی از معلم، مسئولیت پذیر نبودن، تأخیر و غیبت زیاد، انجام ندادن تکالیف، ناسازگاری و بی‌انگیزگی است. براون (۲۰۱۰) و ایتنک (۲۰۱۲) به حرف‌شنوی نداشتن دانش آموزان از معلم، سرباز زدن از انجام تکلیف و مسئولیت پذیر نبودن توجه کردند. در ضمن معلمان در مصاحبه‌های خود به تأخیر، غیبت زیاد و بی‌انگیزگی دانش آموزان اشاره کردند؛ برای مثال، شرکت کننده شماره سه اظهار داشت: «دانش آموزان به دلایل مختلفی از جمله همکاری با والدین در امور دانداری و کشاورزی، مشکلات فردی و خانوادگی و نبود تمایل والدینشان به تحصیل رغبت چندانی برای شرکت در کلاس نداشتند. ناسازگاری دانش آموزان در کلاس درس در پژوهش سیزر (۲۰۱۷) مورد توجه قرار گرفت».

مقوله دیگری که در تحلیل داده‌ها شناسایی شد، «چالش‌های مرتبط با والدین» است که از ارتباط نداشتن والدین با معلم، اهمیت ندادن والدین به توصیه‌های معلم، نادیده گرفتن تلاش‌های معلم، مقایسه کردن معلم با معلمان سال‌های گذشته و دادن برچسب بی‌تجربه و نابلد در تدریس گرفته شده است. پژوهش‌ها نشان‌دهنده آن است که چون برخی از والدین علاقه‌ای به آموزش و ادامه تحصیل فرزندان خود ندارند و آنها را به حضور در مدرسه تشویق نمی‌کنند (دیپلیسس و مستری، ۲۰۱۹)، به تلاش‌های معلم هم اهمیت نمی‌دهند. از طرف دیگر، ناتوانی معلمان تازه کار در مدیریت روابط با والدین (فارل، ۲۰۱۹) سبب می‌شود تا توصیه‌های آنان را جدی نگیرند و به آنها برچسب بی‌تجربه و نابلد در تدریس بزنند؛ همچنین نواب و بایگ (۲۰۱۱) و انجن (۲۰۱۸) در پژوهش‌های خود نشان دادند که اغلب

والدین دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه، بی‌سواد یا کم‌سواد هستند و همین عامل سبب می‌شود تا با معلمان ارتباط چندانی نداشته باشند.

چالش‌های آموزشی، مقوله دیگری است که در برگزیده حجم زیاد ساعات تدریس، ناتوانی در درگیر کردن پایه‌های خودآموز، دغدغه افزایش سرعت تدریس، کمبود وقت و ضعف در مدیریت کلاس است که از این پژوهش حاصل شد. حجم کار زیاد، با نتایج پژوهش‌های کیویونجا و سمز (۲۰۱۵) و میولادزی (۲۰۱۶) و ناتوانی در درگیر کردن پایه‌های خودآموز با پژوهش‌های سیزر (۲۰۱۷)، براون (۲۰۱۰) و اینتیک (۲۰۱۲) همسو است. دانش و مهارت معلمان به‌عنوان مهارت‌های اولیه در آموزش چندپایه‌ای هستند و این مبالغه‌آمیز است که پذیرفته شود معلمانی که در یک‌پایه آموزش می‌بینند، در کلاس‌های چندپایه موفق باشند (تاکاکو^۱، ۲۰۰۹)؛ به همین دلیل معلمان تازه کار به دلیل ناآگاهی از چگونگی آموزش در کلاس‌های چندپایه سعی می‌کردند سرعت تدریس خود را افزایش دهند تا محتوای دروس را تا پایان سال تحصیلی تدریس کنند. کمبود وقت با نتایج پژوهش‌های زیادی از جمله مولریان-کاین (۲۰۰۴)، انجن (۲۰۱۸) و اکاموتو (۲۰۲۰) و ضعف در مدیریت کلاس درس با نتایج پژوهش‌های سیمونسن و مایرز (۲۰۱۵) و ازترک و ایلدیریم (۲۰۱۳) همسو است.

چالش‌های مواجهه با موقعیت‌های غیرمنتظره شامل کدهای شوک روز اول، ترس اولیه از مواجهه با دانش‌آموزان، ترس اولیه از مواجهه با والدین و احساس نگرانی از عقب‌ماندگی در برنامه زمانی تدریس است. شوک روز اول با پژوهش‌های استاکینگ و همکاران (۲۰۰۳)، آرتس و همکاران (۲۰۲۰) و اکر و سویسی (۲۰۲۰) همسو است. ترس اولیه از مواجهه با دانش‌آموزان و والدین به دانش‌ناکافی در این زمینه، بی‌تجربگی و تازه‌کاربودن معلم و اینکه تاکنون در چنین موقعیتی قرار نگرفته‌اند، مرتبط است و در پژوهش‌ها به آنها توجه نشده است.

در کشور ما کلاس‌های چندپایه را نه به‌عنوان یک فرصت، بلکه چالشی بزرگ قلمداد می‌کنند؛ بدین طریق که نوع نگاه مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش نسبت به کلاس‌های چندپایه، ساختار دانشگاه فرهنگیان و سرفصل‌های رشته آموزش ابتدایی و دانش‌پداگوژیکی حاصل از آن با دنیای عمل و موقعیت کلاس‌های چندپایه سازگاری چندانی ندارند. این مشکل از آنجا ناشی می‌شود که به کلاس‌های چندپایه حتی در اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی توجه نشده است. در این زمینه، تدوین‌کنندگان سند تحول به ذکر این نکته بسنده کردند که تأمین و بسط عدالت را بیش از هر چیز متوجه رفع تبعیض مادی و معنوی میان مناطق بهره‌مند و غیر بهره‌مند و توزیع عادلانه منابع و امکانات می‌دانند (راهکارهای ۵/۱ و ۵/۵). از نظر تدوین‌کنندگان سند، در صورتی که منابع و امکانات به‌گونه‌ای عادلانه میان افراد و گروه‌های اجتماعی در مناطق گوناگون به‌ویژه دورافتاده توزیع شود و برنامه‌های آموزشی چنان طراحی و تدوین شود که به نیازها و نقش‌های جنسیتی دانش‌آموزان توجه گردد، عدالت آموزشی تأمین می‌شود.

وجود مشکلات و مسائل متعدد معلمان کلاس‌های چندپایه (قیصری، ۱۳۸۰؛ اسدی، ۱۳۸۰؛ مرتضوی‌زاده، ۱۳۹۹ و صالحی، ۱۳۸۰) نشان‌دهنده آن است که این راهکارها عملیاتی نشده و تبعیض مادی و معنوی به قوت خود باقی است و منابع و امکانات در کلاس‌های تک‌پایه و چندپایه به‌طور عادلانه توزیع نمی‌شود. نتیجه آن است که معلمان کلاس‌های

چندپایه همچنان با چالش‌های جدی روبه‌رو می‌شوند؛ بنابراین معلمان تازه‌کار در کلاس‌های چندپایه علاوه بر چالش‌های ویژه این کلاس‌ها، با چالش‌های دیگری هم دست‌وپنجه نرم می‌کنند. دیدگاه‌های معلمان تازه‌کار نشان‌دهنده آن است که آنها درگیر چالش‌های هفت‌گانه‌ای هستند که ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند و چنین استنباط می‌شود که یکی علت دیگری است و برطرف کردن یکی به از بین رفتن دیگر چالش‌ها منجر می‌شود.

از نگاهی دیگر، چالش‌های معلمان تازه‌کار به سه دسته زمینه‌ساز، تشدیدکننده و آشکارگر تقسیم می‌شود. ارتباط چالش‌ها به گونه‌ای است که چالش‌های زمینه‌ساز که در نتیجه غفلت دست‌اندرکاران آموزش و پرورش به وجود آمده‌اند، سبب ایجاد چالش‌های دیگر می‌شوند و چالش‌های تشدیدکننده، حاصل شرایط و موقعیت کلاس‌های چندپایه هستند که باعث تشدید چالش‌های موقعیت‌های غیرمنتظره می‌شوند.

درواقع چالش‌های زمینه‌ساز سبب و علت به وجود آمدن چالش‌های دیگر هستند. شاید بتوان گفت منشأ این چالش‌ها به ساختار آموزش و پرورش، سیاست‌های دانشگاه فرهنگیان و سایر دانشگاه‌های مرتبط با آموزش معلمان است. آموزش‌هایی که ارائه می‌شود، متفاوت با آن است که معلم در عمل به کار می‌بندد. دغدغه بسیاری از متخصصان، پیوند دادن نظر و عمل است؛ زیرا نظر بدون عمل هدر دادن فرصت است و پیوند بین نظر و عمل موجب تغییر و تحول در آموزش و یادگیری می‌شود. بنا به اظهارات شرکت‌کنندگان، این ارتباط وجود ندارد و بین عمل و نظر شکاف عمیقی وجود دارد که چالش بزرگی برای معلمان تازه‌کار محسوب می‌شود. چنانچه معلمان اظهار داشتند، واحدهایی که در دانشگاه گذرانند، بیشتر جنبه تئوری داشت و فارغ از جنبه عملی بود. نکته مهم در دستاوردهای پژوهش حاضر که مورد غفلت پژوهشگران دیگر و حتی دست‌اندرکاران آموزش و پرورش واقع شده است، سردرگمی و سرگردانی حرفه‌ای معلمان تازه‌کار است که حاصل شرایط درهم‌تنیده چالش‌هایی است که ریشه در ناکارآمدی نظام تربیت معلم در این زمینه دارد. نظامی که آموزش مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را برعهده دارد، معلمانی که در ابتدای کار گرفتار نوعی گسستگی بین نظر و عمل می‌شوند و در دنیای ذهنی خود نظریه‌ای برای عمل پیدا نمی‌کنند.

از محدودیت‌های این پژوهش، محدود شدن به جامعه معلمان تازه‌کار مرد در کلاس‌های چندپایه در دوره ابتدایی است که با توجه به آمار بالای این کلاس‌ها در ایران و جهان انتخاب شد؛ بنابراین چالش‌های معلمان تازه‌کار در کلاس‌های چندپایه دوره متوسطه هم بررسی شد؛ همچنین محدود شدن معلمان تازه‌کار چندپایه به معلمان مرد نیز از محدودیت‌های دیگر این پژوهش است که می‌توان این موضوع را در پژوهش‌های دیگر در مناطق یا استان‌هایی انجام داد که معلمان زن تازه‌کار چندپایه نیز وجود داشته باشد.

بنابر یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر، پیشنهاد‌های زیر مطرح می‌شود:

۱. به‌منظور تشویق معلمان ابتدایی به تدریس در کلاس‌های چندپایه، تشویق‌ها و امتیازات مادی و معنوی در نظر گرفته شود تا معلمان باتجربه در کلاس‌های چندپایه در مناطق دوردست داوطلب آموزش در این کلاس‌ها شوند.
۲. معلمانی در کلاس‌های چندپایه به تدریس مشغول شوند که حداقل سه سال سابقه تدریس در کلاس‌های تک‌پایه در سه پایه متفاوت را داشته باشند تا تجربه تدریس در پایه‌های مختلف را کسب و نسبت به محتوای دروس چندین پایه تسلط پیدا کنند. سپس برای ارتقای صلاحیت‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، کلاس‌های چندپایه و راهنمایان آموزشی و تربیتی، علاوه بر آموزش‌های بدو و ضمن خدمت متداول، به میزان ۴۰ ساعت آموزش تخصصی، قبل از

شروع سال تحصیلی پیش بینی و اجرا شود؛ بنابراین از به کارگیری معلمان تازه کار در سال های اولیه خدمت در این کلاس ها خودداری شود.

۳. تدریس درس های مربوط به آموزش چندپایه در رشته آموزش ابتدایی از سوی دو استاد انجام شود؛ بدین صورت که عضو هیئت علمی واحد نظری و معلم باتجربه واحد عملی را با هماهنگی استاد واحد نظری آموزش دهد و دانشجویان برای گذراندن درس کارورزی چهار و هر ماه یک روز کاری به کلاس های چندپایه بروند و با همکاری معلم راهنما دانش عملی و تجربه لازم را برای تدریس در این کلاس ها کسب کنند.

۴. برای رسیدن به قدرت تعمیم بیشتر، ابزار کمی مبتنی بر یافته های این پژوهش ساخته شود و در دوره ابتدایی و متوسطه کلاس های چندپایه و تک پایه بررسی شود.

منابع

اسدی، پری (۱۳۸۰). بررسی مشکلات روش های موجود تدریس کلاس های چندپایه و ارائه روش های مناسب تر تدریس در کلاس های چندپایه شهرستان گلپایگان، گزارش طرح تحقیقی، *سازمان آموزش و پرورش اصفهان*.
ایمان، محمدتقی (۱۳۹۴). روش شناسی تحقیقات کیفی. تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
صالحی، ذاکر (۱۳۸۰). مقایسه کارایی و بازدهی معلمان و موفقیت تحصیلی دانش آموزان در کلاس های چندپایه و تک پایه، گزارش طرح تحقیقی، *سازمان آموزش و پرورش آذربایجان شرقی*.
قیصری، شریفه (۱۳۸۰). شناخت مسائل و مشکلات معلمان کلاس های چندپایه روستایی در منطقه کرانی از دیدگاه مدیران و معلمان در سال تحصیلی ۱۳۸۰-۱۳۷۹. گزارش طرح پژوهشی. *شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش کردستان*.

گال، مردیت و همکاران (۱۹۹۶). *روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی*. مترجمان: نصر و همکاران (۱۳۹۹) تهران: انتشارات سازمان سمت و دانشگاه شهید بهشتی.

مرتضوی زاده، سید حشمت الله (۱۳۹۹). مدیریت و برنامه ریزی کلاس های چندپایه. تهران: انتشارات کورش چاپ.
مرتضوی زاده، سید حشمت الله و همکاران (۱۳۹۷). واکاوی دیدگاه معلمان در خصوص مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس های چندپایه و ارائه راهکارهایی برای رفع آنها. *فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهش در برنامه ریزی درسی*. ۵۷، ۹۳-۸۰.

Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). providing a good start. concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277-295.

Akcor, G., & Savasci, M. (2020). A review of challenges and recommendations for Novice EFL teachers in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(2), 16-37.

Bekdemir, N. (2019). *Adaptation problems and solutions of novice teachers of English* (Unpublished Master's thesis). Hacettepe University, Ankara.

Brown, B. A. 2010. *Multigrade Teaching: A Review of Issues, Trends and Practices. Implications for Teacher Education in South Africa*. East London: University of Fort Hare.

Delgado, N. B., Alaban, M. A. C., Ariz, D. G. S., & Emboltura, F. S. (2019). Multigrade team teaching: how a small progressive private school in a non-rural philippine set-up deviated from

- onograde teaching to implement its age-appropriate inclusive school program. In *3rd International Conference on Special Education (ICSE 2019)* (pp. 176-180). Atlantis Press.
- Du Plessis, P., & Mestry, R. (2019). Teachers for rural schools—a challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39, 1-9.
- Engin, G. (2018). The Opinions of the multigrade classroom teachers on multigrade class teaching practices (multiple case analysis: Netherlands-Turkey example). *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 177-200.
- Erden, H. (2020). Teaching and learning in multi-graded classrooms: Is it sustainable?. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12, 359-378.
- Farrell, T. S. (2019). My training has failed me: Inconvenient truths about second language teacher education. *TESL-EJ*, 22(4), 1-16.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Fives, H., D. Hamman, and A. Olivarez. (2007). Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education* 23, 916–934.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi- perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fry, S. W., & Anderson, H. (2011). Career changers as first-year teachers in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 26(12), 1-15.
- Gholam, A. (2018). A Mentoring Experience: From the Perspective of a Novice Teacher. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 1-12.
- Goddard, R., O'brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874.
- Idris, J. (2019). Understanding school leaders' challenges and needs in THE management of multigrade classrooms. International Academic Conference of Education. Oxford.
- Inan, B. (2014). A cross-cultural understanding of the characteristics of a good teacher. *The Anthropologist*, 18(2), 427-432.
- Jordaan, V. A. (2006). *Facilitators course on multi-grade teaching. Facilitators guide with resources*. Bloemfontein: Free State Department of Education.
- Kim, K. A., & Roth, G. L. (2011). Novice teachers and their acquisition of work-related information. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-28.
- Kivunja, C., and M. Sims. (2015). Perceptions of multigrade teaching: a narrative inquiry into the voices of stakeholders in multigrade contexts in rural zambia.” *Higher Education Studies* 5 (2), 10–20.
- Leščešen, I., Ivanović-Bibić, L., Dragin, A., & Balent, D. (2013). Problems of teaching organization in combined classes in rural areas of the Republic of Serbia. *Geographica Pannonica*, 17(2), 54-59.
- Little, A. W.(2004). Learning and teaching in multi-grade settings. Paper prepared for the UNESCO 2005. EFA Monitoring Report.
- Msimanga, M. R. (2019). Managing the use of resources in multi-grade classrooms. *South African Journal of Education*, 39(3), 1-9.
- Mulkeen, A. (2005). Teachers for rural schools: A challenge for Africa. *Rome: FAO*
- McCann, T. M., L. R. Johannessen, and B. Ricca.(2005). Responding to New Teachers' Concerns. *Educational Leadership*, 62 (8): 30-34.

- Mulaudzi, M. S. (2016). *Challenges Experienced by Teachers of Multi-Grade Classes in Primary Schools at nzhelele East Circuit*. MEd diss., University of South Africa, Pretoria.
- Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and learning in multigrade classrooms: What teachers say. *The Irish Journal of Education*, 5-19.
- Naparan, G. B., & Alinsug, V. G. (2021). Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100-109.
- Nawab, A., & Baig, S. R. (2011). The possibilities and challenges of multigrade teaching in rural Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(15), 166-172.
- Ngubane, T. I. (2011). *Teachers teaching multi-grade classes in rural settings*, A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements of Master in Education, University of Kwazulu-Natal, Durban.
- Okamoto, Y. (2020). Opportunities and challenges in multigrade teaching using direct and indirect teaching methods with zurashi and watari approaches in the philippines: Kagay-Anon Ria schools experiences. *Available at SSRN 3652738*.
- Ozturk, M., & Yildirim, A. (2013). Adaptation challenges of novice teachers. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*, 28(1), 294-307.
- Praveena, K. R., & Sasikumar, S. (2021). Application of colaizzi's method of data analysis in phenomenological research. *Medico Legal Update*, 21(2), 914-918.
- Ramrathan, L., & Mzimela, J. (2016). Teaching reding in a multi-grade class: Teachers' adaptive skill and teacher agency in teaching across grade R and grade 1. *South African Journal of Childhood Education*, 6(2), 1-8.
- Schmidt, J., U., O. Klusmann, J. Lüdtke, J. Möller, and M. Kunter. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? a diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48:85-97.
- Sergio C. and Edgar E. R. D. L. C. (2017). Controlling administrative discretion promotes social equity? Evidence from a natural experiment, *Public Administration Review*, 77(1), 80-89.
- Sezer, S. S. S. (2017). Novice teachers' opinions on students' disruptive behaviours: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 199-219.
- Showalter, D., Klein, R., Johnson, J., & Hartman, S. L. (2017). *Why rural matters 2015-2016: Understanding the changing landscape. A report of the rural school and community trust*. Rural School and Community Trust.
- Simonsen, B., & Myers, D. (2015). *Class wide positive behavior interventions and supports: A guide to proactive classroom management*. New York, NY: The Guilford Press.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European journal of Teacher Education*, 26(3), 329-350.
- Susen S. and Michael A. K. (2016). Perceptions of differentiating pedagogy for gifted readers, typically developing readers, and students with reading difficulties in multi-grade primary classrooms, *Australasian Journal of Gifted Education*, 25(2), 52-69.
- Takako, S. U. Z. U. K. I. (2009). Multigrade teaching training in Nepal: Diversity of practice and impact of training. *Journal of International Cooperation Studies*, 16(3), 123-141.
- Taole, M. J. (2017). Identifying the professional knowledge base for multi-grade teaching. *Gender and Behaviour*. 15(4), 10419-10434.
- Unesco, Bangkok. (2015). *Practical tip0s for teaching multigrade classes*.
- Varela, D. G., & Maxwell, G. M. (2015). Effectiveness of teacher training: Voices of teachers serving high-needs populations of students. *Journal of Case Studies in Education*, 7(1), 1-14.