

نیمرخ "گروه‌بندی" در آیین مدیریت کلاس درس^۱

زهره مشکی باف مقدم، مهدیه رحیمی^۳

چکیده

آموزش مشارکت اجتماعی و پژوهش درباره نقش گروه در تقویت تعاملات انسانی و فرایندهای یاددهی-یادگیری در مدیریت کلاس از اهمیت زیادی برخوردار است. هدف از این مطالعه، بررسی و بهبود وضع موجود از طریق مطالعه عملکرد معلمان در نحوه تشکیل گروه در مدیریت کلاس است. این مطالعه «گذشته نگر» مبتنی بر حقایق طبیعی زندگی زیسته معلمان و شاگردانشان در داخل کلاس، طی سال‌های ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۸ در نواحی هفت‌گانه شهر مشهد انجام شد. رویکرد پژوهش «کیفی»، به روش «اسنادی - تحلیلی» و در آن از تکنیک «تحلیل مضمون» استفاده شد. نتایج بخشی از مبانی نظری این مطالعه، موبد اثبات مزایای استفاده از گروه، تعاون و همکاری در تقویت روحیه مشارکتی و افزایش فرایندهای یادگیری است، اما شواهد میدانی در فضای داخل کلاس‌های شهر مشهد همسو با نتایج بخش دیگری از مطالعات نظری نشان می‌دهد که به جز موارد کمیاب، معلم و شاگردان در تعداد زیادی از کلاس‌ها از مزایای گروه‌بندی، بهره زیادی نمی‌برند. در همین راستا، انواع شکل‌های گروه‌بندی شناسایی و در نهایت توصیه‌هایی برای مسئولین، معلمان و پژوهشگران آتی ارائه شد. نوآوری این پژوهش در شیوه استفاده از داده‌های آن است که هیچ تحقیق مشابه در این وسعت داده اطلاعاتی، از کلاس‌های حقیقی درباره این موضوع، انجام نشده است.

واژگان کلیدی: گروه‌بندی، مدیریت کلاس، مشاهدات کارورزی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۸/۱۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۹/۲

^۲ گروه علوم تربیتی، پردیس هاشمی نژاد، دانشگاه فرهنگیان، مشهد، ایران z.mmoghadam@gmail.com

^۳ علوم تربیتی، پردیس هاشمی نژاد، دانشگاه فرهنگیان، مشهد، ایران

مقدمه

انسان به طور طبیعی و فطری موجودی اجتماعی و جمع‌گراست که تلاش می‌کند با عضویت در گروه‌ها، نیازهای اجتماعی، روانی و فیزیولوژیکی خود را برطرف سازد (گلشن فومنی، ۱۳۹۸). نظام رسمی تعلیم و تربیت برای رفع این نیازها، به دنبال فراهم آوردن بستر و زمینه‌ای در آموزش و فرایندهای یاددهی-یادگیری است.

ژان پیاژه به عنوان سردمدار رویکرد شناختی، معتقد است یادگیری، فرآیندی اجتماعی است و بیشتر فعالیت‌های یادگیری به منظور رسیدن به مرحله‌ی تولید اندیشه و در گرو آموخته‌هایی است که حاصل تعامل با دیگران است (آکرمن، ۲۰۰۱). پیروان نظریه سازنده‌گرایی نیز بر این باورند که فرآیندهای عالی ذهنی در انسان از طریق تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد (آریاپوران، عزیزی و دیناروند، ۱۳۹۲) و مشارکت اجتماعی را یکی از شرایط مهم یادگیری می‌دانند (لوانو، جورجیو، لوانو و جانسن، ۲۰۱۹). یکی از مهمترین راه‌های آموزش مشارکت اجتماعی، تشکیل گروه، در مدیریت کلاس‌های درس است. کلاین^۱ (۱۹۸۰) گروه‌بندی را یکی از مهمترین عناصر برنامه درسی معرفی می‌کند که با توجه به میزان اهمیت و مزیت رابطه بین‌الذهانی و بین‌الاشخاصی که با تشکیل گروه در کلاس درس به وجود می‌آید، روابط اجتماعی تقویت می‌شود و با تسهیل فرایندها، کمک می‌کند یادگیری شاگردان با هم تسهیم گردد. در گروه‌بندی‌ها بایستی معلم تمهیداتی را پیش‌بینی کند؛ از آن جمله می‌توان به؛ تناسب راهبردهای آموزشی با محتوای درسی، تناسب توان شاگردان با شیوه گروه‌بندی، آرایش و چیدمان کلاس متناسب با روش گروه‌بندی، دریافت بازخورد از شاگردان و ارائه بازخورد به شاگردان در راستای پیشرفت تحصیلی (شعبانی، ۱۳۹۶) اشاره نمود.

کونین^۲ (۱۹۷۰) در پژوهشی تحت عنوان "نظم و مدیریت گروه در کلاس" که با تاریخچه تحقیقات مدیریت کلاس درس گره می‌خورد، از نیم‌قرن پیش به اهمیت این موضوع اشاره دارد. در توصیف نظری این پدیده، صاحب‌نظران به تعاملات دو نفر یا بیشتر که روابط ثابت و اهداف مشترکی دارند (شیرازی، ۱۳۹۲) و از سازماندهی ویژه‌ای برخوردار هستند (بارتال، ۲۰۱۲)

¹ Piaget² Ackermann³ Loannou, Georgiou, Loannou, & Johnson⁴ Klein⁵ Kounin⁶ Bartal

گروه می‌گویند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد، مجموعه صحیح دانش، مهارت و نگرش معلم در کارایی گروه و در جهت توسعه و رهبری در کلاس درس مؤثر است (کریچتون، ۲۰۱۷) و وظایف سازماندهی، نظارت و پیگیری در جهت تقسیم‌بندی و تشکیل گروه‌های درسی در کلاس، به عهده معلم است تا با انجام این مهم، شبکه‌ای از روابط گروهی با هدف حل مسائل، مشکلات و یا فراگیری مهارت‌ها تشکیل شود.

شیرازی (۱۳۹۲) به نقل از کارترایت و لیبیت (۱۹۶۲) دلیل تشکیل گروه را عدم توانایی افراد، در انجام کارآمد کارها به صورت فردی می‌داند اما فیشر و شاپار (۲۰۰۴) وجود همکاری، تعاون در بین اعضای گروه و ایجاد انگیزه در کارگروهی را دلیل اصلی تشکیل گروه بیان می‌کنند و معتقدند رقابت‌های گروهی باعث افزایش اثربخشی شده و تحمل ناراحتی‌های ناشی از شکست گروه، به جای تحمیل به یک فرد، بین اعضای گروه تقسیم می‌شود.

ولفگانگ و گلیکمن^۴ (۱۹۸۰)؛ جونز^۵ (۱۹۸۹)، بارتال (۲۰۱۲)، عالی و امین یزدی (۱۳۸۷) و رجائی‌پور، کاظمی و آقاحسینی (۱۳۹۴) نشان دادند، تشکیل گروه و تعریف هدف‌های مشخص با توجه به توانایی‌ها و استعدادها دانش‌آموزان، اصلی‌ترین پذیرنده در مدیریت کلاس است، زیرا بخش اصلی مدیریت موفق کلاس، کلیه تلاش‌های معلم برای سرپرستی همه فعالیت‌ها؛ شامل تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و روش‌های «مدیریت گروه» در کلاس برای هر چه بیشتر درگیر نمودن دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری است.

تشکیل انواع گروه‌بندی و نام‌گذاری گروه‌ها، برای اداره ایمن کلاس درس و اثر آن بر یادگیری مشارکتی مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت قرار گرفته است (کرامتی، ۱۳۸۴). یکی از مباحث مهم در باره تشکیل گروه‌ها سایز و اندازه گروه، نوع تعاملات و وظایف یادگیری در گروه‌ها از نظر استراتژی‌های برنامه‌ریزی شده و تجربه‌های یادگیری مؤثر است (بلاچفورد، کوتنیک، باینس و گالتون، ۲۰۰۳). تشکیل گروه‌های کوچک باعث پایش

^۱Crichton

^۲ Carterit & Lippitt

^۳Fischer & Shachar

^۴ Wolfgang , C., & Glickman

^۵ Jones

^۶Blatchford, Kutnick, Baines, & Galton

یادگیری دانش آموزان می‌شود و در نتیجه استقلال در یادگیری را به همراه می‌آورد (جاکوزا، ۲۰۰۳).

فقیه آرام و فتحی (۱۳۹۷) و لوآنو، جورجیو، لوآنو و جانسن (۲۰۱۹) ثابت می‌کنند، در تدریس مشارکتی که دانش آموزان به گروه‌های کوچک تقسیم و در درون هر گروه، مطلبی مورد بحث و تبادل نظر قرار می‌گیرد، سپس گروه‌ها جمع‌بندی خود را از مباحث تبادل نظر شده به کلاس ارائه می‌دهند، باعث یادگیری عمیق‌تر می‌شود و معلم می‌تواند با طرح سوالات و ترغیب دانش آموزان، آنان را وادار به تفکر سازد. نتایج پژوهش آنان تاکید دارد، یادگیری چیزی است که شاگردان انجام می‌دهند نه چیزی که برای شاگردان انجام می‌شود؛ بنابراین افزایش مهارت‌های اجتماعی، مشارکت فعال و درگیری مستقیم دانش آموزان در قالب «گروه‌ها» ضرورت یادگیری مشارکتی است. با تشکیل گروه‌های کوچک، هر فردی از گروه در برابر یادگیری سایر اعضا احساس مسئولیت می‌کند و می‌کوشد آموخته‌هایش را انتقال دهد (لوآنو، جورجیا، لوآنو و جانسن، ۲۰۱۹). این نوعی احترام متقابل، همکاری و رفاقت را در میان شاگردان به وجود می‌آورد. گروه‌های رسمی با یکدیگر کار می‌کنند تا تکالیف تعیین شده از سوی معلم را، با موفقیت انجام دهند.

گاهی گروه‌ها به شکل موقتی تشکیل می‌شوند و در حین سخنرانی، نمایش علمی و غیره، مستقیماً به تدریس موضوعات درسی می‌پردازند. در این شرایط؛ شاگردان قبل، ضمن و یا بعد از فعالیت معلم، به صورت سازمان یافته با یکدیگر تعامل پیدا می‌کنند. گاهی گروه‌های مشارکتی پایه که روابط درازمدت دارند و همکاری و تعامل آنها با هم ریشه در گذشته دارد، تشکیل می‌شود. این گروه‌ها با دوام‌ترین گروه‌های مشارکتی هستند و قصدشان حمایت، کمک و رفع مشکل یکدیگر است (کرامتی، ۱۳۸۴).

واینشتاین و اورستون (۲۰۱۳) ایجاد انگیزه و مسئولیت‌پذیری در فراگیران، ایجاد هم‌افزایی و افزایش بهره‌وری، کشف دوستی، وابستگی و ارزش حضور در گروه‌های هم‌تایان را از مزایای تشکیل گروه‌ها در کلاس بیان می‌کنند. اگر باری، تعاون و کمک کردن به همدیگر، از پایه‌های پایین‌تر آغاز و رواج یابد، شاگردان درک می‌کنند که این امر وظیفه آنان است (مینکینگ و هال، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که از طریق همکاری و کار در گروه‌ها به یادگیری می‌پردازند، نه تنها بهتر فرامی‌گیرند و به پیشرفت تحصیلی می‌رسند، بلکه از یادگیری لذت

¹Jaques

²Weinstein, & Evertson

Meinking & Hall

بیشتری نیز می‌برند زیرا به جای شنونده و منفعل بودن، فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می‌کنند (یزدیان‌پور، یوسفی و حقانی، ۱۳۸۸). اجرای روش یادگیری مشارکتی از طریق ایجاد گروه‌های کوچک در کلاس، منجر به ارتقای عزت‌نفس (لازاروویز^۱؛ ۱۹۹۴)، افزایش عملکرد و پیشرفت تحصیلی، افزایش روحیه همکاری (هویدا، مقدم و نیک‌بخت، ۱۳۸۸ و دینک^۲؛ ۲۰۰۹)، نگرش مثبت به کارگروهی و گروه‌گرایی (فیشر و شاچار، ۲۰۰۴) می‌شود. بنابراین «گروه‌بندی» به عنوان تعامل اجتماعی و هنر به کارگیری ظرفیت‌ها و توانمندی‌های دانش‌آموزان برای تسهیل فرایند یاددهی و یادگیری، در مدیریت کلاس امری ضروری محسوب می‌شود (پورتر^۳؛ ۲۰۲۰).

با این حال، نتایج تحقیقات نظری نشان می‌دهد که روابط بین عناصر تشکیل دهنده گروه‌بندی موفق در عمل، خیلی برنامه‌ریزی شده نیست (بلاچفورد، کوتنیک، باینس و گالتون، ۲۰۰۳). رفتارهای خوب، نظیر همکاری، مسئولیت‌پذیری، انجام کارهای گروهی و ده‌ها مورد دیگر که به اهداف یادگیری کمک می‌کنند و در مقالات و نوشتارها توصیه می‌شوند؛ در عمل، در آموزش‌های رسمی و کلاس‌های درس، مشاهده نمی‌شوند (موس و تیلی^۴؛ ۲۰۰۱) و بیشتر اوقات معلمین به پیشرفت تحصیلی فردی شاگردان، بیشتر از رویکردهای اجتماعی شدن و حضور موفق فرد در اجتماع و گروه توجه دارند (باینس، بلاچفورد و کوتنیک، ۲۰۰۸) و از کارگروهی به عنوان یک رویکرد آموزشی، که می‌تواند باعث افزایش یادگیری و تعامل فعال بین شاگردان شود، بهره نمی‌برند (باینس، بلاچفورد و کوتنیک، ۲۰۰۳).

در این مطالعه تلاش شد با بررسی عملکرد معلمان در نحوه مدیریت کلاس، به وضعیت تشکیل گروه‌ها در کلاس‌های مقطع ابتدایی مدارس مشهد پرداخته شود. هرچند در متون تخصصی واژه تیم و گروه، با معانی متفاوتی به کار می‌روند و در منطق شکل‌گیری، ابعاد و اندازه، میزان مشارکت و هم‌افزایی، میزان تسریع و تسهیل امور، آزادی، تعهد، مسئولیت‌پذیری و انسجام‌پذیری (شیرازی، ۱۳۹۲) با هم متفاوت هستند؛ اما در این مطالعه، هر دو واژه به یک معنا (تشکیل گروه‌های ۲ تا ۵ نفره) در کلاس‌ها مورد شناسایی قرار گرفت.

پس از مطالعه نظری، با توصیف وقایع داخل کلاس و شناسایی مسائل حقیقی، وضعیت تشکیل گروه از نزدیک و در حوزه عمل، رصد شد و نیم‌رخ واقعی گروه‌بندی در کلاس به نمایش

¹ Lazarowitz

² Dinc

³ Porter

⁴ Moss & Tilly

گذاشته شد. میزان اثرگذاری گروه بر فراهم کردن شرایط بهتر فرایندهای یادگیری و تقویت مهارت‌های اجتماعی شدن شاگردان را مشاهده، توصیف، نقد و بررسی نمود و برای بهبود وضع موجود به دنبال روش‌های ترمیمی بود.

با توجه به پیشینه پژوهش‌ها و مزایایی که برای استفاده از گروه‌بندی در مبانی نظری یافت شد، مساله پژوهشی که در توصیف نیم‌رخ گروه‌بندی در کلاس‌ها مطرح می‌شود، آنست که؛ آیا معلمین مدارس ابتدایی شهر مشهد، به اندازه کافی از ظرفیت نهفته در گروه‌بندی در مدیریت کلاس خود استفاده می‌کنند؟ آیا در کلاس‌هایی که از گروه‌بندی استفاده می‌شود، تشکیل گروه‌ها به اهداف یاددهی - یادگیری کمک می‌کنند؟ چه نکاتی می‌تواند به بهبود شیوه‌های استفاده از گروه در کلاس برای افزایش یاددهی - یادگیری کمک کند؟ این مطالعه برای پاسخ به این سوال‌ها شکل گرفت.

روش

این یک پژوهش با «رویکرد کیفی» مبتنی بر حقایق طبیعی زندگی زیسته معلمین و شاگردانشان در داخل کلاس است که به روش «اسنادی - تحلیلی» و با تکنیک «تحلیل مضمون» انجام شد. با توجه به کیفی بودن شیوه پژوهش، تلاش گردید برای افزایش دقت و اعتبار داده‌ها از چهار معیار گوبا و لینکولن (۱۹۹۴) شامل اعتبار^۱، انتقال‌پذیری^۲، اطمینان‌پذیری^۳ و تاییدپذیری^۴ استفاده گردد. اعتبار‌پذیری داده‌ها، بر متن، ادراک متن، توصیف مفاهیم مستخرج از متن، تحلیل و تفسیرهای به توافق رسیده با سازه‌های نظری و درگیری طولانی مدت و مشاهده مداوم^۵ یا غوطه‌وری طی ۶ سال، استوار است. در این پژوهش، پس از مطالعه مبانی نظری، ۵۳۰ گزارش از مشاهدات دانشجویان کارورز^۶ رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی‌نژاد مشهد که طی سال‌های ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۸ تهیه شده بود، به عنوان سند اصلی اطلاعات اولیه، بازخوانی و بررسی شد. این گزارش‌ها حاوی روایت‌های کلاس از ۳۱ دفتر کارورزی «یک»، تحت عنوان «روایت پژوهی»^۷ و ۲۲ دفتر

¹ Guba & Lincoln

² Credibility

³ Transferability

⁴ Consistency or Dependability

⁵ Confirm ability

⁶ Prolonged engagement and persistent Observation

⁷ Intern

⁸ Narrative Research

کارورزی «دو»، تحت عنوان «اقدام‌پژوهی»^۱، از وقایع و رخ داده‌های مدیریت کلاس‌های اول تا سوم ابتدایی توسط معلمین، در سطح نواحی هفت‌گانه آموزش و پرورش مشهد بود. گزارش مشاهدات، به عنوان اسناد اصلی این پژوهش، دارای شخصیت، حالت و لحن بوده، از ظرفیت بالایی برای استفاده در تحقیق و پژوهش برخوردار هستند و فرصت مغتنمی برای استفاده از داده‌های بی‌غرض را فراهم می‌کنند تا پژوهشگران با فراغ‌بال به مطالعه حقایق داخل کلاس بپردازند و نمای حقیقی از نیم‌رخ طبیعی کلاس را به سمع و نظر خواننده برسانند. مشاهده‌گر در رخ داده‌های مورد مشاهده، اثرگذار نیست و بدون سوگیری، به توصیف و کشف مسائل می‌پردازد، زیرا کارورزان که هر هفته در کلاس حاضر می‌شوند به مرور، جزئی از عناصر داخلی کلاس محسوب شده و از طرف معلم و شاگرد پذیرفته شده و عامل خارجی یا برهم‌زننده شرایط طبیعی فضای کلاس نیستند، این گزارش‌ها قابل اعتنا و اعتماد هستند زیرا دانشجویان کارورز، برای تهیه و نگارش گزارش مشاهدات خود، در چهار درس متفاوت دوره و آموزش حرفه‌ای می‌بینند و قادرند اطلاعات جامع و وسیعی از واقعیت را در بستر و بافت کلاس، در حین وقوع به‌عنوان یک شخص بی‌طرف، به دور از تعصب و بدون قضاوت، توصیف، ثبت و تحت هدایت استاد راهنما، در درس کارورزی گزارش کنند.

با توجه به حجم بالای اسناد مکتوب، برای کدیابی از نرم‌افزار «اتلس تی‌آی»^۲ استفاده شد. متن همه گزارش‌های نگارش شده در محیط «ورد»^۳ بود که تبدیل به متن با پسوند Itf شد، سپس به واحدهای هرمنوتیک^۴ تقسیم‌بندی و کدهای معنایی بر اساس کلیدواژه‌های؛ گروه^۵، گروه‌بندی^۶، تیم^۷ و کارگروهی^۸؛ شناسایی و کدگذاری به صورت محوری انجام شد، در ادامه دسته‌بندی کدها و تلخیص داده‌ها به صورت دستی انجام و در قالب جدول استنباطی (۲) ارائه شد. همچنین برای تاکید بر اعتبار بیشتر، از روش مثلث سازی منابع داده^۹ شامل مشاهده کلاس طی ۶ سال و مصاحبه کوتاه ساختارمند با ۲۰ معلم که به صورت هدفمند انتخاب شدند و نتایج آن به عنوان داده‌های تکمیلی، به این پژوهش افزوده شد، استفاده گردید. برای

¹ Action Research

² Atlas/ti

³ Word

⁴ Hermeneutic Unit

⁵ Geoup

⁶ Grouping

⁷ Team

⁸ Team Work

⁹ Data Source Triangulation

انتقال‌پذیری، تلاش گردید تا حد امکان به جزییات پرداخته شود و در دسته بندی‌ها همه اشکال مشاهده شده به رویت خواننده برسد. ثبت گزارش‌های کارورزی دانشجویان در زمان خود و نظارت بر صحت داده‌ها توسط استاد راهنما، حاکی از اطمینان‌پذیری مفهومی داده‌ها و در نهایت برای تاییدپذیری، گزارش‌ها برای حساسی موجود است. جدول (۱) نشان‌دهنده شاخص‌های نمونه مصاحبه‌شونده‌ها هستند:

جدول شماره ۱: مشخصات افراد مصاحبه‌شده

تعداد	جنسیت	نوع استخدام	سابقه خدمت	دلایل انتخاب
۲۰	زن	رسمی قطعی	بالای ۱۰ سال	۱. معلمین پایه‌های اول تا سوم ابتدایی که ؛ در دسترس بودند. ۲. امکان مشاهده کلاس آنان توسط کارورز، مهیا بود. ۳. داوطلب پاسخگویی به این مصاحبه بودند.

نتایج

بررسی و تحلیل مضمون گزارش کارورزان از جلسات تشکیل شده در کلاس‌های مدارس ابتدایی نواحی هفت‌گانه شهر مشهد، نشان می‌دهد که از مجموع ۵۳ فایل گزارش کلاس، شامل؛ ۵۳۰ روز، (۲۱۲۰ ساعت) از ابتدای مهر ۱۳۹۳ تا نیمه بهمن ۱۳۹۸، ۷۸۰ ساعت، معادل یک سوم زمان کل تشکیل کلاس‌ها، معلمین از «گروه‌بندی» استفاده کردند. نتایج این مطالعه حاکی از آنست که تشکیل گروه، برای دستیابی به مدیریت بهینه، ارتقا تعاملات اجتماعی و اهداف یاددهی - یادگیری تا حدودی مورد توجه هست اما بیش از دو سوم معلمین رغبتی به استفاده از آن را نشان ندادند که رقم قابل تاملی است.

نحوه گروه‌بندی به فرهنگ حاکم بر کلاس و توان معلم در اجرای صحیح و به موقع گروه‌بندی بستگی زیادی دارد، مشاهدات میدانی این پژوهش که در جدول (۲) خلاصه و جمع‌بندی شده‌است، نشان می‌دهد، از کل کلاس‌های مشاهده شده ۳۶/۷ درصد از ساعت‌های اداره کلاس به‌صورت گروه‌بندی تشکیل که تعداد گروه‌های هدفمند، بسیار نادر بود و بیشتر جنبه صوری داشت. به عبارتی، تشکیل گروه در کلاس‌های ابتدایی مدارس مورد مشاهده، هم از نظر کمی و هم کیفی قابل نقد و تحلیل است.

یکی از روش‌های گروه‌بندی که معلمین در این کلاس‌ها استفاده کردند، روش «داوطلبانه» بود، مطابق جدول (۲)، ۱۰/۷ درصد گروه‌ها به شیوه داوطلبانه برای انجام بعضی پروژه‌ها همچون تهیه روزنامه‌دیواری، ساخت وسایل، همبازی شدن در ساعت ورزش و یا امور داوطلبانه در داخل کلاس تشکیل شد، به گزارش دانشجویان، در این گروه‌ها تعامل، هیجان، همکاری و احساس رضایت در رفتار شاگردان تا حدودی مشهود بود.

روش دیگر، گروه‌بندی به شیوه «تصادفی» بود که به دو شکل در کلاس‌ها استفاده شد و در مجموع ۴/۰۹ درصد را تشکیل داد. معلم بر اساس شماره دفتر، رنگ البسه و نحوه چیدمان و نشستن شاگردان آنان را به گروه‌های ۳ تا ۵ نفره تقسیم و به اشکال مختلف و در دروس مختلف از گروه استفاده کرد. در این راستا، یک معلم با ذکاوت، به کارورز ادعا کرده‌بود؛ «در لوای چیدمان گروه‌بندی به ظاهر تصادفی، هدف آموزشی خاصی را پی‌گیری می‌کنم»، او به شاگردان وانمود کرد، گروه‌بندی تصادفیست تا حساسیت شاگردان نسبت به هم تحریک نشود، اما برای تقسیم شاگردان در گروه‌ها، مبنای آموزشی دیگری داشت.

گاهی به طرز شعف‌برانگیزی معلمین از مزایای روش‌های گروه‌بندی در مدیریت کلاس خود بهره می‌بردند، ۹ بار، هدف از تشکیل گروه، بابت رفع اختلال برخی دانش‌آموزان و در ۴ مورد، تقویت مهارت‌های اجتماعی، ایجاد فرصت سوال، همفکری و تقویت روحیه پرسشگری تشخیص داده شد.

یکی از روش‌های موفق با ۱/۵۳ درصد از موارد گروه‌بندی در کلاس‌ها، وضعیتی بود که امکان تعامل، تشریک مساعی و همکاری بین دانش‌آموزان، با تشکیل گروه «متجانس» برای همفکری فراهم شد. تشکیل گروه، بدون سرگروه و به شکل متغیر در کل سال و در کل دروس، منجر به فضای تعاملی، تشریک مساعی و همکاری بین دانش‌آموزان شد. جای تاسف است که این شیوه مطلوب، فراوانی و درصد بسیار کمی در کلاس‌ها را به خود اختصاص داد.

اما در بیشتر اوقات، شیوه استفاده معلمین از گروه‌بندی موفقیت‌آمیز نبود، گاهی این گروه‌بندی‌ها «صوری» بودند. ۱۰/۲۵ درصد موارد گزارش شده، حاکی از آن است که معلمین گروه را تشکیل دادند، آن‌ها را نامگذاری کردند اما به ندرت سوالی یا مطلبی به این گروه‌ها ارائه و یا پاسخی دریافت شد، نتایج کارگروهی را پی‌گیری نگردید و در مجموع می‌توان ادعا کرد، فعالیت داده شده ناتمام ماند، نتیجه آن که معلم فقط مقداری از وقت کلاس را برای تشکیل گروه‌ها به هدر داد. در بیشتر موارد، سازماندهی و چیدمان صندلی‌ها، به شکل گروه، تا پایان ساعت باقی ماند، شاگردان روبروی هم نشسته و تعدادی از دانش‌آموزان از کمر چرخیده و نیم‌رخشان به سمت تخته و صورتشان به سمت جایگاه معلم بود، ولی هیچ مشورتی با هم در

داخل گروه مشاهده نشد، نتیجه مشترکی از گروه خارج نشد و معلم در تمام طول ساعت به شیوه انتقالی تدریس نمود، گاهی بعضی از شاگردان ادعا کردند کمرشان یا گردنشان درد گرفته است و گاهی با حرکات شبیه به کشش این خستگی را نمایش دادند.

۷/۱۷ درصد از موارد، موقعیتی بود که گروه برای انجام «پروژه‌های» دانش‌آموزی، برای تکلیفی خارج از ساعت درسی، مثل زنگ تفریح و یا منزل، تشکیل شد، مسلم است که معلم و مشاهده‌گر، نظارتی بر اجرای نحوه تشکیل گروه، تعاملات و فرایند یاددهی - یادگیری و یا نقش دانش‌آموز در انجام تکلیف نداشتند. اما واضح است که کارگروهی در ساعت تفریح مطلوب شاگردان نیست و در منزل، برای شاگردانی که با هم زندگی نمی‌کنند، میسر نیست؛ آنان کم اهمیت بودن کارگروهی و موضوع معرفی شده را احساس و تجربه می‌کنند و یا حتی ممکن است انجام آن تکلیف، دانش‌آموزان را وادار به انجام امور غیر اخلاقی مثل دروغ‌گویی و یا تظاهر به انجام درست کار کند، به عنوان نمونه، تکلیفی که اولیا یک دانش‌آموز انجام داده بودند و به عنوان کار گروه در کلاس معرفی و حتی مورد تشویق قرار گرفت و شرایط سرخوردگی و ناراحتی سایر گروه‌ها را فراهم نمود. این احساسات از حالات گزارش شده و بازخوردهای شاگردان کاملاً محسوس بود.

گزارش‌ها حاکیست، گاهی بین شاگردان، در درک پیش‌نیازها و یادگیری محتوا، اختلاف سطح یادگیری وجود داشت؛ در ۵/۶۳ درصد موارد، معلمین، ستون‌های دانش‌آموزی را داخل کلاس، به سه گروه قوی، متوسط و ضعیف تقسیم می‌کردند و ادعا داشتند که از گروه‌های «متجانس» که به دوشیوه در جدول (۲) آمده است، استفاده کرده‌اند. این معلمین فارغ از توجه به مبانی نظری، ظرافت‌ها و نقاط کلیدی بسیار مهم در این روش، برای همه دانش‌آموزان، تدریس یکسان انجام می‌دادند و با ارایه تکالیف یکسان برای گروه‌هایی که «در درون متجانس و بین گروه‌ها نامتجانس» بودند، نه تنها هیچ تأثیر مثبتی در یادگیری شاگردان نداشت، بلکه مدیریت کلاس را با مشکل جدیدی مواجه می‌کرد، در این شرایط گاهی شاگردان قوی، قلدر و یا حتی خود معلم با برچسب زدن به عنوان؛ شاگردان «زنگ و تنبل» رقابت‌های ناصواب را در سطح کلاس افزایش داده، اعتماد به نفس بعضی شاگردان را کاهش و یا خصومت گروهی علیه دیگران را تحریک می‌کردند و اوضاع بدتر می‌شد. مطابق گزارش‌های کارورزی، کلماتی که در این شرایط بین گروه‌ها رد و بدل می‌شد، شاهی بر این مدعاست.

یکی دیگر از مدل‌های گروه‌بندی با ۲۱/۵ درصد که بیشترین سهم را به خود اختصاص داد، استفاده از گروه‌های «در درون نامتجانس» بود. معلم در دروس مختلف افراد توانمند در موضوعات مختلف را مورد توجه قرار داده و با واگذاری مسوولیت به عنوان «سرگروه» از او

می‌خواست که نقش «معلم جایگزین» و یا «معلمک» (صالحی و عبدالله‌پور، ۱۳۹۷) را ایفا کند. از بین موارد یاد شده، در ۹/۲۳ درصد موارد، به اقتضا محتوای درس، اعضای گروه تغییر می‌کردند و در ۶/۱۵ درصد، این اعضا در همه دروس مشترک و سرگروه نیز ثابت بود. بر اساس مبانی نظری، در بعضی شرایط، نامتجانس بودن اعضا منافع زیادی دارد که مهمترین آن تثبیت یادگیری برای دانش‌آموزان زرنگ و ادراک بهتر برای شاگردان ضعیف‌تر هست. اما در عمل، گاهی معایب بیشماری به آن وارد می‌شود، منجمله؛ قدرت‌نمایی سرگروه، سرخوردگی بعضی اعضای گروه، ارزشیابی‌های ناعادلانه معلم و تعمیم نمره یک فرد به همه اعضا گروه را می‌توان نام برد که گفتمان اعضای گروه‌ها حاکی از دلسردی و نفرت نسبت به هم، به سایر گروه‌ها و گاهی معلم بود. گاهی سرگروه یا فرد قوی ناامید شده و ادعا می‌کرد که وقت آزاد برای خودش ندارد و همیشه باید مراقب سایر اعضای گروه باشد، به‌خصوص زمانی که سایر افراد گروه، علاقه‌ای به موضوع یا سرگروه نداشتند، اوضاع بدتر نیز می‌شد.

انواع دیگری از گروه‌بندی در کلاس‌ها مشاهده شد که برای پیشگیری از اطاله کلام در جدول در تقسیم‌بندی مستتر است. نتایج کدگذاری، طبقه‌بندی و تلخیص داده‌های مستخرج از مشاهدات دانشجویان کارورز در استفاده معلمین از گروه، در جدول (۲) آمده‌است.

جدول شماره ۲: خلاصه تحلیل مضمون مشاهدات کارورزان، از پدیده گروه‌بندی، در کلاس‌های اول تا سوم ابتدایی شهر مشهد.

موقعیت	تفسیر	درصد	فراوانی	تلخیص جملاتی که دانشجو معلمین در گزارش‌های کارورزی از مشاهده گروه‌بندی، ثبت کرده‌اند.
استفاده از فعالیت‌های گروهی برای مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در امر تدریس	با نظارت معلم و همراهی دانش‌آموزان	۱۴/۸	۲۹	تشکیل گروه برای تدریس دروس مختلف
انجام کار خارج از کلاس و یا منزل، با تقسیم کار بین دانش‌آموزان	بدون نظارت معلم	۷/۱۷	۱۴	تشکیل گروه برای انجام پروژه
با تکلیف ثابت برای همه گروه‌ها، سرگروه به جای معلم تکرار و تدریس و نظارت می‌کند	برچسب گروه‌های ضعیف و قوی به شاگردان می‌خورد	۴/۱۰	۸	تشکیل گروه متجانس به منظور تکرار و تمرین با داشتن سرگروه به شکل ثابت در کل سال و در کل دروس
برای تکرار و تمرین و با تکلیف ثابت برای همه گروه‌ها، سرگروه به جای معلم تکرار و تدریس و نظارت می‌کند	انجام وظایف معلم توسط جایگزین	۲۱/۵	۴۲	تشکیل گروه نامتجانس به منظور تکرار و تمرین با داشتن سرگروه ثابت در کل سال و در کل دروس

تشکیل گروه‌های نامتجانس با داشتن سرگروه متغیر وبا اعضای متغیر در دروس	۱۸	۹/۲۳	انجام وظایف معلم توسط جایگزین	برای تکرار و تمرین و با تکلیف ثابت برای همه گروه‌ها، سرگروه به جای معلم تکرار و تدریس و نظارت می‌کند
تشکیل گروه نامتجانس با داشتن سرگروه و اعضای ثابت در کل سال و در کل دروس	۱۲	۶/۱۵	انجام وظایف معلم توسط سرگروه و با نظارت معلم	برای تکرار و تمرین و تکلیف ثابت برای همه گروه‌ها، سرگروه به جای معلم تکرار و تدریس و معلم نظارت می‌کند
تشکیل گروه متجانس برای همفکری و بدون سرگروه به شکل متغیر در کل سال و در کل دروس	۳	۱/۵۳	امکان تعامل و تشریک مساعی همکاری بین دانش‌آموزان	تکالیف متفاوت متناسب با توان برای همه گروه‌ها، تعامل داخل گروهی و رقابت بین گروهی، تکرار، تدریس و معلم نظارت می‌کند
تشکیل گروه‌های تصادفی بدون سرگروه همراه با تکلیف مشخص	۶	۳/۰۷	تعامل، همکاری و همراهی دانش‌آموزان	در روش‌های یاران در یادگیری، طرح کارایی تیم و طرح تدریس اعضای تیم بدون جمع بندی و ارایه نظرات به کل کلاس
تشکیل گروه‌های تصادفی بدون سرگروه همراه با تکلیف مشخص با جمع بندی	۲	۱/۰۲	تعامل، همکاری و همراهی دانش‌آموزان	در روش‌های یاران در یادگیری، طرح کارایی تیم و طرح تدریس اعضای تیم با جمع‌بندی و به اشتراک‌گذاری نظرات به کل کلاس
تشکیل گروه‌های داوطلبانه	۲۱	۱۰/۷	برای انجام بعضی پروژه‌ها	در تشکیل تیم‌های ورزشی، درست کردن کار دستی و
تشکیل گروه به منظور رفع اختلال برخی دانش‌آموزان	۹	۴/۶۱	رفع اختلال	دانش آموز بیش‌فعال را کنار دست شاگرد ساکت و آرام قرار دادند
تشکیل گروه‌های صوری	۲۰	۱۰/۲۵	بی‌هدف	در ابتدا یا ضمن تدریس تشکیل شد اما استفاده نشد
گروه‌بندی به منظور تقویت مهارت‌های اجتماعی	۴	۲/۰۵	تعامل، همکاری و همراهی دانش‌آموزان	پرسش گروهی برای تقویت نقش افراد در بازی‌های ساعت ورزش
گروه‌بندی به منظور ایجاد هیجان و علاقه در دانش‌آموزان	۷	۳/۵۸	تعامل، همکاری و همراهی دانش‌آموزان	استفاده از بازی‌های گروهی در ساعات ورزش و یا مانند استفاده از پازل‌ها، جورچین‌ها و ... از طریق تشکیل گروه‌های کوچک

بر اساس ۲۰ مصاحبه‌ی ساختاریافته کوتاه در همین زمینه که با معلمان صورت گرفت، نتایج به شرح زیر خلاصه شد:

در پاسخ به سوال کارورزان که «آیا به استفاده از کارگروهی در مدیریت کلاس خود اعتقاد دارید؟ آیا از روش‌های گروهی استفاده می‌کنید؟ چرا؟» معلمین در یک دوآلیسم «موافقم و مخالفم» و «انجام می‌دهم و انجام نمی‌دهم» پاسخ دادند.

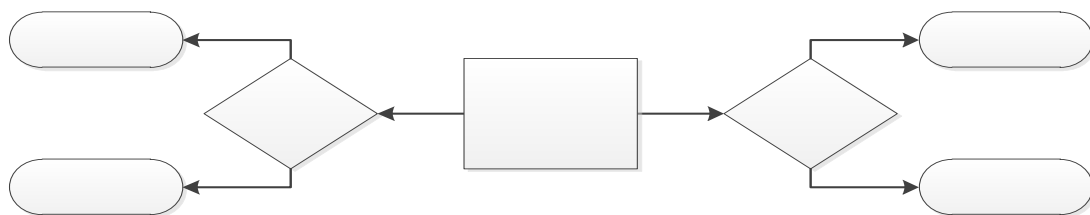
معلم با کد B و T، معتقد به استفاده از کارگروهی بودند و ادعا کردند؛ موافق هستند و در مدیریت کلاس خود از گروه‌بندی استفاده می‌کنند، زیرا؛ «کارگروهی در شاگردان شور و شوق ایجاد می‌کند»، معلم با کد C، مدعی بود؛ «شاگردان با کارگروهی، همکاری با هم را یاد می‌گیرند»، معلم با کد G، بیان کرد؛ «گاهی شاگردان از هم بهتر یاد می‌گیرند» و «زمانی که شاگردان مشغول کارگروهی هستند، من وقت دارم تکالیف‌شان را تصحیح کنم».

عده‌ای از معلمین موافق استفاده از کارگروهی هستند و فواید استفاده از آن را می‌دانند، اما انجام نمی‌دهند، بعضی از آنان در حال گذراندن سال‌های آخر خدمت خود هستند و انرژی زیادی برای انجام این امور ندارند معلم با کد A که سال آخر خدمتش است، معتقد بود؛ «بچه‌ها کلاس را به آشوب می‌کشاند» اما معلم با کد L بیان می‌کند که «در کارگروهی بچه‌ها با هم دعوا می‌کنند و صدای آنها از کلاس خارج می‌شود، آنگاه مدیر و ناظم فکر می‌کنند من قادر به اداره کلاس نیستیم و تذکر می‌دهند».

تعدادی از معلمین از کارگروهی استفاده نمی‌کنند؛ معلم با کد D، ادعا کرد؛ «تجربه من نشان می‌دهد، استفاده از کارگروهی نسبت به نتایجی که از تشکیل گروه به دست می‌آورم، کم‌ارزش است» و «وقت زیادی را تلف می‌کند»، معلم با کد K مدعی شد، «من وقت و حوصله ندارم»، «درس من خیلی مهم است و اینگونه کارها، شبیه بازی و شوخی است»، «تشکیل گروه و تکلیف گروهی باعث هدر دادن وقت و انرژی می‌شود» و سایرین، مواردی از این دست را دلایل موجهی برای استفاده نکردن از کارگروهی بیان کردند.

گروه آخر مخالف استفاده از گروه‌بندی در کلاس خود هستند و معتقدند این امور به فرایندهای آموزش، تربیت و اخلاق شاگردان هیچ کمکی نمی‌کند اما آن را انجام می‌هند و بیان داشتند؛ معلم با کد F بیان کرد؛ «من برخلاف میلم گروه تشکیل می‌دهم زیرا مدیر از ما خواسته در کلاس‌هایمان گروه تشکیل دهیم و گاهی در این زمینه، بازدیدی هم انجام می‌دهد، شاگردان را گروهی می‌نشانم تا اگر مدیر، یا ناظری از اداره، بازدید کرد باور کند کارگروهی می‌کنم»، معلم با کد L، عنوان کرد؛ «خانواده‌ها متقاضی کارگروهی هستند» و «بچه‌ها اصرار به تشکیل گروه دارند».

شکل (۱) نتایج موافقت یا مخالفت با تشکیل گروه که ضامن موفقیت یا شکست این روش در مدیریت کلاس است را نمایش می‌دهد.



شکل شماره ۱: نمودار پاسخ نگرش و عملکرد معلمین نسبت به تشکیل گروه‌بندی در مدیریت کلاس

بحث و پیشنهادات

روایت زندگی معلمین و شاگردان زمینه ادراک و معنابخشیدن به اوضاع کلاس درس را فراهم می‌کند (کانلی و کلاندینین، ۲۰۰۶). در این مطالعه، با مراجعه به گزارش‌های کارورزان دانشگاه فرهنگیان که با مکتوب کردن روایت‌های زندگی زیسته معلمین و شاگردانشان، نیم‌رخ کلاس‌های ابتدایی مدارس شهر مشهد را به نمایش گذاشته‌اند، ردپای گروه‌بندی در مدیریت کلاس، برای ارتقا فرایندهای یاددهی-یادگیری، همکاری اجتماعی و تعاملات انسانی، پی‌گیری شد.

مبانی نظری این مطالعه حاکی از مزایای استفاده از گروه، تعاون و همکاری است، پژوهشگران این مطالعه هم‌سو با نتایج بعضی از پژوهش‌ها (نیسواندت، مک اننی و افولتر، ۲۰۲۰) معتقدند؛ مهم‌ترین هدف از تشکیل گروه‌ها، اجتماع‌پذیر کردن افراد، کار در کنار هم، تسهیل و تقویت فرایند یاددهی - یادگیری است.

در پاسخ به سوال اول پژوهش که: آیا معلمین مدارس ابتدایی شهر مشهد، به اندازه کافی از ظرفیت نهفته در گروه‌بندی در مدیریت کلاس خود استفاده می‌کنند؟

مشاهدات نشان داد؛ استفاده از گروه‌های «داوطلبانه» و «تصادفی» نسبت به سایر روش‌ها در کلاس‌های مورد مشاهده از مقبولیت بالاتری برخوردار بودند. این گونه گروه‌بندی کمک شایانی به معلم برای اداره بهتر کلاس و فراهم کردن فرصت‌های دل‌انگیز برای شاگردان بود که با نتایج پژوهش آودو و آگبایوا (۲۰۰۱) هم‌سو بود.

تشکیل گروه‌هایی که «در درون متجانس هستند» و تقسیم‌بندی شاگردان هم‌سطح در گروه‌های مشابه، به مثابه برخورد معلم در کلاس‌های چندپایه، برای رفع کاستی‌های آموزشی

¹ Connelly & Clandinin

² Nieswandt, Mcneaney & Affolter

مشروط به دقت کافی معلم برای پیشگیری از معایب روش، قابل قبول است اما در کلاس‌های بررسی شده، اجرای این گونه گروه‌بندی که نیازمند ظرافت اجرایی بالاست، کمتر مشاهده شد و همان تعداد کم مشاهده شده نیز، موفق عمل نکردند. مشاهدات این پژوهش با انتظار و اینشتاین، تامیلسون و کوران (۲۰۰۴)، از تشکیل گروه در کلاس که از کنار هم نشان دادن افراد و تشکیل گروه‌های کوچک، تعاملات بین فردی را در کلاس تقویت کنند و تنوع را به کلاس بیاورند، ناهمسو بود و مدیریت اکثر کلاس‌های مورد مشاهده، قادر نبودند این قابلیت‌ها را به کلاس خود بیاورند.

در پاسخ به سوال، آیا در کلاس‌هایی که از گروه‌بندی استفاده می‌شود، تشکیل گروه‌ها به اهداف یاددهی - یادگیری کمک می‌کنند؟ اینگونه تبیین شد که، در کلاس‌هایی که تعداد شاگردان و ناهمگونی در بین اعضای کلاس زیاد است و معلم قادر به شناسایی تفاوت‌های فردی نیست، برای پرهیز از «ضرورت همسان‌سازی»، می‌توان شاگردان را در گروه‌های «در درون متجانس و در بین گروهی نامتجانس» سازمان‌دهی نمود و استفاده از آن به‌عنوان یک روش یکپارچه و برای فراهم کردن شرایط مطلوب‌تر و نزدیک کردن انتظارات و عملکرد، برای افراد مشابه در درون گروه و استفاده از تکالیف متفاوت در حد توان در بین گروه‌ها، روش مناسبی است. این مدل گروه‌بندی همانطور که به عنوان رویکردهای «کاهش گرایانه» از آن یاد می‌شود (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۳)، در کنار انعطاف در اتخاذ روش‌های متنوع، کمک خوبی به بهبود فرایندهای یاددهی یادگیری محسوب می‌شود، مشروط بر آنکه منجر به حذف توجه به تفاوت‌های فردی و یا به منزله ارزیابی منفی تلقی نگردد. برای این مهم معلم بایستی در سطوح متفاوت، بر اساس توان قبلی شاگردان تدریس کند، تکلیف و تمرین متفاوت برای هر گروه بر اساس سطح یادگیری و انتظار عملکرد طراحی کند. نگارندگان همسو با نتایج پژوهش و اینشتاین و همکاران (۲۰۰۴) معتقدند؛ باید مراقب بود بچه‌ها به هم برسند، معلم با بچه‌ها و شاگردان با هم به مهربانی رفتار کنند، لبخند بزنند، گرم و با تن صدای تنظیم‌شده رفتار کنند تا از نتایج مطلوب گروه‌بندی بهره‌مند گردند.

گروه‌بندی به شیوه «در درون نامتجانس و بین گروهی متجانس»، که در کلاس‌های مشاهده شده در این پژوهش از فراوانی بالایی برخوردار بود، مزایای زیادی دارد. همانطور که بعضی معلمین معتقدند شاگردان از هم بهتر یاد می‌گیرند، این روش برای تکرار و تمرین پس از تدریس معلم و یا برای موقعیت‌های اکتشافی (نیسواندت، مک اننی و افولتر، ۲۰۲۰) در بعضی

¹ Nieswandt, Mcneaney & Affolter

دروس متناسب است اما اجرای آن، ظرافت‌های خاص خود را می‌طلبد و اگر در انجام آن دقت نشود، اثرات منفی زیادی دارد. درنقد تشکیل گروه‌های «نامتجانس در درون و بین گروهی متجانس» که با نظارت معلم و واگذاری مسوولیت‌ها به شاگردان تشکیل می‌شود، موافقین و مخالفین حضور دارند، موافقین آن را روش «خلیفه‌گری» می‌دانند و معتقدند با واگذاری مسوولیت به یکی از دانش‌آموزان او متعهد می‌شود و توان بالقوه او بالفعل می‌شود (شعبانی، ۱۳۹۶)، از طرفی کودکان هم‌کلاسی، زبان هم را بهتر متوجه می‌شوند و در یادگیری به هم کمک خوبی می‌کنند (براون، ۱۳۸۷)، اما نتایج این مطالعه، همسو با بعضی از صاحب‌نظران در مخالفت با اجرای غلط این نوع گروه‌بندی، سرگروه را «معلمک» می‌خوانند و معتقدند با مترسک درست کردن از یک شخصیتی مثل سرگروه، معلم قصد دارد وظایف روزانه خود را به او واگذار کند و این به مسوولیت‌گریزی معلم و تبنانی شاگردان دامن می‌زند (صالحی و عبدالله‌پور، ۱۳۹۷).

دانش مؤثر معلم در همه زمینه‌های معلمی، رابطه مستقیمی با نوع روابط معلم و شاگرد دارد. روابط و تعاملات انسانی، پایه و اساس سایر جنبه‌های مدیریت کلاس درس است (مشکی‌باف‌مقدم، چرابین، اکبری و داوودی، ۱۳۹۸)، بنابراین سطح مناسبی از همکاری و تعاون بین معلمان و دانش‌آموزان به‌عنوان یک تیم، نمایش علاقه همراه با عدالت به رفتارهای همدلانه شاگردان، استفاده از رفتارهای صحیح و مثبت، رفت‌وآمد در داخل گروه، کلاس و بین شاگردان، درگیر کردن همه شاگردان، ارائه بازخورد مناسب، تسلط در کارگروهی، چیدمان گروه، ارائه اهداف انعطاف‌پذیر متناسب با واحدهای آموزشی در گروه (مارزانو و مارزانو، ۲۰۰۳) کمک زیادی به افزایش بهره‌وری از توان کارگروهی محسوب می‌شود که آمارهای این پژوهش نشان داد، از این مزایا کمتر استفاده شده است. واکر (۲۰۰۹)، شکل‌گیری گروه‌ها را در شروع و تکمیل درس، جو کلاس، انگیزه دانش‌آموز، ویژگی‌های معلمان، ارتباط آن‌ها با دانش‌آموزان، حفظ نظم و انضباط، ارزیابی از پیشرفت دانش‌آموزان و ارزیابی از کار معلم با مدیریت کلاس و ایجاد شرایط اساسی برای تکمیل موفقیت‌آمیز تدریس مرتبط می‌داند، اما مشاهدات این مطالعه در نتایجی ناهمسو نشان داد که اکثر معلمان در این زمینه باور، نگرش و اجرای صحیحی از این مدل گروه‌بندی در کلاس درس ندارند.

^۱Marzano & Marzano

آماري بالاتر از ۶۳ درصد از معلمين که از گروه‌بندي استفاده نمی‌کنند نشانه خوبی نیست، بعضی مدعی هستند که نحوه صحیح و استفاده متناسب از گروه‌ها را آموزش ندیده‌اند و یا به این پدیده مهم باور ندارند و اقلیتی حدود ۳۷ درصد هم که از گروه‌بندي استفاده می‌کنند، بیشتر اوقات آن را به خوبی مدیریت نمی‌کنند. گروهی از معلمين باور به گروه‌بندي دارند اما به غلط از آن استفاده می‌کنند. در نهایت گروه اندکی به درستی از مزایای آن بهره‌مند می‌شوند و شاگردانشان را نیز بهره‌مند می‌سازند.

در پاسخ به سوال؛ چه نکاتی می‌تواند به بهبود شیوه‌های استفاده از گروه در کلاس برای افزایش یاددهی- یادگیری کمک کند؟ مشاهدات نشان داد که استفاده غلط از تشکیل گروه، باعث اتلاف وقت، دزدگی، خستگی، آسیب‌های اسکلتی به شاگردان بابت نشستن غلط به مدت طولانی و کلافگی معلم که مانع تقویت فرایندهای یاددهی-یادگیری می‌شود و گاهی به جای تقویت مهارت‌های اجتماعی و همکاری، منجر به انزوا، ستیزه‌جویی و نفرت شاگردان از هم‌گروهی‌ها، اعضای سایر گروه‌ها و گاهی حتی خود معلم نیز می‌شود که در این شرایط اگر معلم از این شیوه گروه‌بندي استفاده نکند، چه بسا شرایط و نتایج مطلوب‌تری حاصل گردد.

معلمين، مسئولين و دست‌اندرکاران علاوه بر تغییر دانش در باره مزایای گروه‌بندي، بایستی به تغییر نگرش معلمين نیز توجه نمایند، زیرا در اینجا به جز عده‌ای که دانش مساله را نداشتند، دسته‌ای هم بودند که دانش داشتند اما نگرش، باور و یا همت نداشتند. برای تغییر دانش، نگرش و باور معلمين، نکات بسیار عمده و ظرافت‌هایی وجود دارد که آموزش دادنی است و بایستی مورد توجه قرار گیرد. کمک کردن به هم‌دیگر، یاری و تعاون باید از پایه‌های پایین‌تر آغاز شود و در بین معلمين و شاگردان رواج یابد و آنان بیاموزند که کمک کردن به دیگران وظیفه آنان است (مینکینگ و هال، ۲۰۲۰). شواهد این مطالعه حاکی از آنست، در چند مورد استثنا که معلمين از گروه‌بندي به شیوه مطلوبی بهره بردند، دانش، باور و اعتماد آنان به فرایندهای کارگروهی، منجر به موفقیت و رضایت‌مندی شاگردان نیز شد.

لذا؛ برای رسیدن به این مهم، به مسئولين و دست‌اندرکاران، توصیه می‌شود برای تأکید بر اهمیت و استفاده از مزایا و ظرفیت عظیم «تشکیل گروه» در کلاس‌های درس و به منظور پیشگیری از معایب استفاده غلط و یا عدم استفاده از گروه‌بندي، دوره‌های کارگاه‌های آموزشی و بازآموزی متناسب با موقعیت، موضوع و رده سنی شاگردان در پایه‌های مختلف تحصیلی با تأکید بر اهمیت جزییات برای ایجاد تغییر در دانش و نگرش معلمين و دانشجویان معلمی برگزار نمایند.

به استادان تربیت معلم در دروس اصول و روش‌های تدریس، مدیریت آموزشی، راهبردهای یادگیری و استادان دوره‌های ضمن خدمت تاکید می‌گردد، به اهمیت و شیوه‌های گروه‌بندی و جزئیات آن در اداره کلاس در نظر و عمل با جدیت بپردازند.

هیوتاگوژی^۱ بحث جدیدی نیست، در این راستا به معلمین ابتدایی، موکدا توصیه می‌شود به توانمندسازی، تقویت توان و عملکرد خود، به یادگیری شیوه‌های صحیح، متناسب با موقعیت و موضوع درس در کلاس خود اهمیت داده و به «خود یادگیرندگی» در استفاده از روش‌های متنوع مدیریت کلاس به طور عام و گروه‌بندی به طور خاص بپردازند. لذا معلمین بایستی به خود کمک کنند و باور داشته باشند که تشکیل گروه به فرایند یاددهی و تدریس آنها کمک می‌کند و بر فرایند یادگیری دانش‌آموز تاثیر زیادی دارد، لذا بایستی تلاش کنند، تشکیل گروه در داخل کلاس را از شکل فانتزی و صوری خارج نموده و به یک وظیفه برای خود تبدیل نمایند و بارها سازماندهی کلاس را برهم بزنند و گروه‌های جدیدی تشکیل دهند و از مزایای آن بهره ببرند. معلمین می‌توانند با توجه به ظرافت‌ها و جزئیات مهم در انواع شیوه‌های گروه‌بندی، فرصت رضایت‌مندی شاگردان در اجتماع‌پذیری و ارتقا موقعیت‌های یاددهی - یادگیری را فراهم نمایند. آنان بایستی فعالیت‌های داده شده به گروه‌های کوچک را پی‌گیری کنند و حتما در سطح کلاس در داخل گروه‌ها بازخورد دهند و نتایج یادگیری آنان را در بین شاگردان کل کلاس به اشتراک بگذارند تا همه افراد کلاس در جریان نتایج سایرگروه‌ها قرار گیرند. در این صورت فرایند یاددهی - یادگیری ادامه می‌یابد و تعاملات اجتماعی مثر مثر خواهد بود. افراد هر گروه باید بدانند که در گروه چه نقشی دارند، نتایج عملکرد آنها مهم است، فعالیت‌هایی که انجام می‌دهند مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد و از کار انجام شده خود بایستی دفاع کنند و از نتایج آن در هر مرحله بازخورد بگیرند.

به پژوهشگران آتی توصیه می‌شود؛ نتایج این پژوهش را که کیفی است، با روش‌های کمی پیوند زده، همبستگی، تاثیر استفاده از گروه و نتایج یادگیری عمیق شاگردان کلاس‌هایی که با گروه‌بندی و بدون گروه‌بندی اداره می‌شوند را مقایسه تطبیقی نمایند.

نوآوری این مقاله در نگاه به بانک اطلاعاتی گزارش‌های کارورزان سراسر کشور در دانشگاه فرهنگیان، به عنوان یک گنجینه بزرگ است که اطلاعات آن در کنار هم، فرصت یک پیمایش حقیقی به دور از مشکلات مادی و اجرایی را به شکل جزئی و کلی فراهم می‌کند، به سیاست‌گذاران نظام تعلیم و تربیت و پژوهشگران آتی در تربیت معلم توصیه می‌شود، به این

¹ Heutagogy

گنجینه پر بها توجه نموده و از آن بهره کافی را ببرید و مسائل مختلف نظام آموزشی در سطح خرد و کلاس را مشاهده، پیدا و حل نمایید. مطالعه نظری و پژوهش‌های کمی، در باره رخ داده‌ها و وقایع برای مدیریت کلاس در ذات خود با ارزش محسوب می‌شود اما اتفاقات و فعالیت زندگی زیسته شاگرد و معلم که سالها پشت در بسته مسکوت باقی مانده بود، به کمک داده‌های گزارش‌های کارورزان، به دانش بومی تبدیل می‌شود و واقعیت کلاس‌های درس را به دانش رسمی تبدیل می‌کند. مطالعه و بررسی داده‌های گزارش‌های کارورزی، یک فرصت طلایی است تا محدودیت‌های مادی اجرای پیمایش‌های ملی را خنثی و اثر آزمایشگاهی مشاهده‌گر، بر نتایج مطالعه کلاس را کمرنگ کند و با نگاهی در آیین مدیریت کلاس، معلم را برای اداره بهینه و انتخاب اصلح فعالیت‌ها منجمله «گروه‌بندی»، در سایر شهرهای ایران آماده سازد.

منابع و ماخذ

- آریاپوران، سعید، عزیزی، فرامرز و دیناروند، حسن (۱۳۹۲). رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش آموزان پنجم ابتدائی، *روانشناسی مدرسه*.
- براون، جورج (۱۳۸۷). *تدریس خرد؛ تمرین مهارت‌های تدریس در مقیاس کوچک*. ترجمه علی رووف. تهران: نشر سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- رجائی‌پور، سعید، کاظمی، ایرج و آقاحسینی، تقی (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین مولفه‌های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری در مدارس راهنمایی شهر اصفهان، *رویکردهای نوین آموزشی*.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۶). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- شیرازی، علی (۱۳۹۲). *مدیریت آموزشی، تئوری، تحقیق و کاربرد*. تهران: موسسه کتاب مهربان نشر.
- صالحی، منصور و عبدالله‌پور، کاظم (۱۳۹۷). بررسی یادگیری مشارکتی به شیوه اداره کشور (در کلاس درس) با طرح همیار معلم در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*.
- عالی، آمنه و امین یزدی، امیر (۱۳۸۷). تاثیر ویژگی‌های معلم بر سبک مدیریت کلاس، *فصلنامه تعلیم و تربیت*.

- فقیه‌آرام، بتول و فتحی، رضا (۱۳۹۷). بررسی رابطه یادگیری مشارکتی و انفرادی با میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان رشته علوم انسانی، تدریس پژوهی.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۴). یادگیری مشارکتی، یادگیری از طریق همیاری. تهران: فرانگیزش.
- گلشن فومنی، محمدرسول (۱۳۹۸). روانشناسی پویایی گروه. تهران: دانشگاه پیام‌نور.
- مشکی‌باف‌مقدم، زهره، چرابین، مسلم، اکبری، احمد و داوودی، علیرضا (۱۳۹۸). تحلیل نشانه شناختی "سکوت" در مدیریت کلاس درس، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت (۸-۲)، ۸۴-۶۷.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). برنامه درسی؛ نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سمت.
- هویدا، رضا، مقدم، اعظم و نیک‌بخت، اکرم (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین رهبری مشترک و کارگروهی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- یزدیان‌پور، ندا، یوسفی، علیرضا و حقانی، فریبا (۱۳۸۸). تاثیر آموزش به روش پروژه‌ای و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سوم تجربی فولادشهر در درس آمار و مدل‌سازی، دانش و پژوهش در علوم تربیتی.
- Ackermann, E. (2001). Piagets Construtvivism. *Futre of Learning Group Publication*, 5(3), 438.
- Adodo, s., & Agbayewa, J. (2011). Effect of homogeneous and heterogenous ability grouping class teaching on students interested science. *International journal of psychology and counselling*.
- Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2003). Ghanges in Grouping Practices Over Primary and Scendary School. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 9-34.
- Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2008). The Teachers Role in Implementing Coopertive Learning in The Classroom. *Springer.com*, 56-72.
- Bartal, D. (2012). Group beliefs: A conception for analyzing group structure, processes, and behavior. *journal of springer science & Business media*.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (2006). Narrative Inquiry. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore, *In Handbook of Complementary Methods in Education Research* (Vol. 3, pp. 477-478).
- Crichton, M. (2017). From Cockpit to Operating Theater to Drilling Rig Floor. *Cogn Teck Work*, 19, 73-84.

- Dinc, A. (2009). Experimental evaluation of the effects of cooperative learning on kindergarten childrens mathematics ability. *educational research*.
- Fischer, S., & Shachar, H. (2004). Coopertive learning and achievment of motivation and perception of student in 11th grad chemistry classes. *Learning and Instruction*.
- Grube, D., Ryan, S., Lowei, S., & Stringer, A. (2018). Effective Classroom Management in Physical Education: Strategies for Beginning Teachers. *Jurnal Of Physical Education, Recreation&Dance*, 89(8), 46-52.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S., (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research, Handbook of Qualitative Research*, London Ca: SAGE
- Jaques, D. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Teaching small groups. *BMJ*.
- Jones, V. (1989). Classroom Management: Clarifying Theory and Improving Practice. *Education*, 109(2), 330-339.
- Klein, M. (1980). Curriculum Design. *International Encyclopedia of Education*, 2.
- Kounin, J. (1970). Disipline and Group Management in Classroom.
- Lazarowiz, R. (1994). Setting academic achievment and affective outcomes. *resaerch in science teaching*.
- Loannou, M., Georgiou, Y., Loannou, A., & Johnson, M. (2019). On the understanding of students' learning and perceptions of technology integration in low-and high-embodied group learning. *International Society of the Learning Sciences*.
- Marzano, R., & Marzano, J. (2003). Environmental Personalitization And Elementry School Childrens Self Esteem. *Jurnal Of Environmental Psychology*, 28(3), 143-153.
- Meinking, K., & Hall, E. (2020). Co-creation in the classroom, challenge, community and collaboration. *journal college teaching*.
- Moss, P., & Tilly, C. (2001). Stories Employers Tell: Race, Skill, and Hiring in America. *Russell Sage Foundation*.
- Nieswandt, M., Mceneaney, E., & Affolter, R. (2020). A framework for exploring small group learning in highschool science classroom: the trip problem solving space. *science training*.
- Porter, L. (2020). A comprehensive guide to classroom management: facilitating engagement and learning in schools. *Routledge*.
- Walker, J. (2009). This issue: A person-centered approach to classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 95-98.
- Weinstein, C. S., & Evertson, C. M. (2013). Classroom management as a field of inquiry. *Routledge*.

- Weinstein, C. S., Tomlinson-clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Wolfgang, C H., & Glikman C D. (1980). *Solving Discipline Problem: Strategies for Classroom Teacher*. Boston: Longwood Division Colege and Professional Publication.

فصلنامه پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره