



یاددهی و یادگیری در مدارس کوچک روستایی در چهار کشور اروپایی: معرفی و ترکیب رویکردهای چندپایه - چندسنی

دکتر حبیب صفرزاده

هیأت علمی و استادیار گروه زبان و ادبیات دانشگاه فرهنگیان
safarzadeh_h22@yahoo.com

مهین محمدزاده

کارشناس ارشد علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان
mahin20_mohammadzadeh@yahoo.com

طیبه صادقی

کارشناس علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان
sadeghi.tayebbeh@hotmail.com

چکیده

هدف مقاله حاضر، معرفی رویکردهای یاددهی و یادگیری کلاس‌های چندپایه به عنوان بخشی از یاددهی و یادگیری در مدارس کوچک روستایی در چهار کشور اروپایی و ترکیب آنها است. بدنه اصلی این مقاله از تلخیص چهار مقاله تشکیل شده است که هر یک از آنها، رویه‌های یک منطقه خاص از اروپا را مستند سازی می‌کنند. این مقاله زمینه‌های بحث در مورد کلاس‌های مختلط یا چندسنی را ارائه و اطلاعات لازم در مورد مفهوم تدریس در مدارس روستایی را تأمین می‌کند و اجرای احتمالی این رویکردها را در کلاس درس به بحث می‌گذارد. برای بررسی موضوع حاضر، از روش اسنادی تطبیقی استفاده شده است. نتیجه مطالعه نشان می‌دهد گفتمان آموزش روستایی را باید فراتر از خصومت روستایی- شهری به سمت یک نگرش یک‌پارچه‌تر از نحوه برخورد با ناهمگنی در کلاس درس به طور عام هدایت کنیم و رویکردهای تدریس ارائه شده را به نظریه تدریس انطباقی^۱ اضافه نمود.

واژگان کلیدی: تدریس چندسنی^۲، مدارس روستایی^۳، کلاس‌های چندپایه^۴، یاددهی و یادگیری^۵.

-
- 1- adaptive teaching
 - ۲- mixed-age teaching
 - ۳- rural schools
 - ۴- multi-grade classes
 - ۵- teaching and learning

ISC
دارنده مجوز
۹۶۱۷۰-۱۲۸۰۲

مقدمه

در سال ۲۰۰۹ بود که ویرایش خاصی از مجلات در مورد مدارس روستایی کشورهای بریتانیایی و شمال اروپا منتشر شد و تمرکز این مجلات بر نقش این مدارس در اجتماع بود، ولی از فرآیندهای درون مدرسه (چگونگی یاددهی و یادگیری در مدارس کوچک با تعداد اندک دانش‌آموزان و کلاس‌های چندپایه) کمتر گزارش شده بود. گرچه تدریس در کلاس‌های چندپایه اطراف و اکناف جهان دیده می‌شود ولی این موضوع تا به امروز به طور ژرف مورد کاوش قرار نگرفته است. این کاستی مطالعاتی نشانگر یک نقص پژوهشی است چرا که جمعیت کثیری از کودکان جهان در اجتماعات روستایی زندگی می‌گذرانند و این کودکان چه در کشورهای در حال توسعه، چه در کشورهای توسعه یافته غربی برای تحصیل در این مدارس روستایی شرکت می‌کنند.

این مقاله قصد دارد فرآیندها، نتایج تدریس، یادگیری و آموزش در مدارس کوچک روستایی را توضیح دهد. هدف، تشریح رویکردهای تدریس مشاهده شده در کلاس‌های چندپایه با تمرکز ویژه بر یادگیری بین سنی^۱ در بافت‌های فرهنگی^۲ مختلف در چهار کشور اروپایی است. چنین بینشی ما را قادر می‌سازد که درک ما از رویکردهای تدریس در کلاس‌های چندپایه افزایش یابد و الگوهای مشابهی بین چنین رویکردهایی در این چهار کشور کشف شود. از نقطه نظر ناحیه‌ای این مقاله، وضعیت آموزش را در مکان‌های گوناگون اروپا از اسپانیا تا اروپای مرکزی و اسکاندیناوی مورد بحث قرار داده است. در این مطالعه و بر اساس چهار مقاله اصلی بررسی شده، سعی شده است به سوالات زیر پاسخ داده شود:

۱- چه رویکردهای تدریس بین سنی مشخصی در مدارس روستایی این چهار کشور اروپایی مشاهده می‌شود؟

۲- چگونه تدریس آمیخته سنی^۳ با مدل‌های عمومی طراحی آموزشی انطباق می‌یابد؟

۳- آیا می‌توان طرحواره‌ای^۴ از تدریس آمیخته سنی پیشنهاد کرد که امکان اندازه‌گیری اثراتش بر یادگیری دانش‌آموز را فراهم کند؟

این پژوهش چهار مطالعه را ارائه می‌کند که در آن یاددهی و یادگیری در مدارس روستایی اروپای غربی مستندسازی و تحلیل شده است. کانون مشترک این مقالات کلاس‌های درس چندپایه، رویکردهای یاددهی اجرا شده و انواع راهبردهای تدریسی است که معلمان برای مواجهه با ناهمگنی مرتبط با سن، از آن‌ها استفاده می‌کنند. پژوهش با مقاله ایوا هیری - بیهامر و تینا هجر آغاز می‌شود. این نویسندگان رویه‌های تدریس مدارس کوچک اتریش و فنلاند را مقایسه کرده‌اند. آن‌ها بر مبنای مصاحبه‌ها و تحلیل محتوا دو راهبرد اصلی برای پرداختن به کلاس‌های چندپایه شناسایی کرده‌اند. معلمان رویه‌هایشان را یا با هدف کاهش و یا بهره‌برداری از ناهمگنی سنی و تنوع دانش‌آموزان به طور کلی، به کار می‌برند (Kasisa Hyry-Beihammera, Eava; Hascherb, Tina, ۲۱۰۵). مقاله دوم که توسط

۱- cross-age learning

۲- cultural context

۳- mixed-age teaching

۴- construct



لورا دومینگو پنافیل و روزر بیوکس توماس (Penafiela, Laura Domingo; Tomas, Roser Boix, ۲۰۱۵) نوشته شده مدلی برای رویکردهای تدریس در مدار روستایی به این هدف تشریح می‌کند که این مدل به دیگر مدارس شهری هم منتقل گردد. ویژگی‌های مدل آنان به‌علاوه‌ی راهبردهای تدریس، شامل سازمان‌دهی کلاس درس، تهیه درس، مواد یادگیری و ارزشیابی‌ها است.

در مقاله سوم آندره رآگل (Raggl, Andrea, ۲۰۱۵) کار مدیران و معلمان مدارس روستایی کوچک اتریش و سوئیس را تشریح می‌کند. وی بر مبنای رویه‌های یاددهی و یادگیری در کلاس‌های چندپایه گزارش می‌نویسد و نظرات دانش‌آموزان را نیز می‌گنجاند. داده‌ها از پروژه تحقیقاتی سوئیسی - اتریشی «مدارس کوچک نواحی آلپی» استخراج شده‌است. سرانجام (Smit, Robbert; Engeil, Eva, ۲۰۱۵) مدلی تجربی برای تدریس آمیخته سنی ارائه می‌کنند که شامل هفت عنصر است. این هفت عنصر بر مبنای مطالعه جامع ادبیات در مورد رویه‌های تدریس آمیخته سنی انتخاب شده‌اند. مدل معادله‌ساختاری^۱ با استفاده از داده‌های پرسش‌نامه‌های پروژه تحقیقاتی سوئیسی - اتریشی «مدارس کوچک نواحی آلپی» برقرار گردید و می‌توان آن را گامی در پیشبرد اندازه‌گیری اثرات مشتق از رویکردهای تدریس آمیخته سنی در نظر گرفت.

پیش از آغاز زمینه‌ها و بافت‌های مقاله، توضیح داده می‌شود که تحقیقات ما کجا با گفتمان عمومی مدارس روستایی منطبق می‌شوند. دو گفتمان مرتبط با یاددهی و یادگیری در مدارس روستایی وجود دارد. یک گفتمان از این مسیر تبعیت می‌کند که مدارس روستایی بی-کیفیت هستند چون نمی‌توانند فرصت‌های مشابهی برای دستیابی دانش‌آموزان به موفقیت بالای آموزشی ارائه دهند. از نظر برابری آموزشی^۲ این موضوع این پرسش را مطرح می‌سازد که آیا کودکان مناطق روستایی از نظر دوران مدرسه^۳ به موجب عوامل اجتماعی یا فرهنگی زیان می‌بینند؟ در پاسخ به‌نظر می‌رسد وقتی نتایج آزمون ملی دانش‌آموزان ابتدایی در سال پایانی در مدارس شهری فرانسه با نتایج همسالانشان در مدارس روستایی فرانسه مقایسه می‌شود هیچ نمونه‌ای از چنین زبانی دیده نمی‌شود. به‌ویژه، در هر دو گروه تقریباً میانگین نتایج دروس زبان فرانسه و ریاضیات یکی است. با اینکه این یافته‌ها برای مثال در انگلستان یا کاتالونیا هم مشاهده می‌شود، با این حال در کشورهای اروپایی با مطلوبیت اقتصادی کمتر، نظیر رومانی، مدارس روستایی که معلمان فاقد صلاحیت^۴ بیشتری دارد، عملکرد دانش‌آموزانش نیز پایین‌تر است. راه دیگر برای ارزیابی برابری آموزشی، مقایسه جاه‌طلبی دانش‌آموزان برای آموزش بیشتر است. آلپ (Alpe, ۲۰۱۲) دریافت که فارغ‌التحصیلان آموزش‌دیده‌های روستایی در مقایسه با فارغ‌التحصیلان آموزش‌دیده‌های شهری، برنامه‌های کوتاه-تری را در دانشگاه‌ها انتخاب کرده و بیشتر آنها کارآموزی را آغاز می‌کنند.

۱- structural equation model

۲- educational equality

۳- school career

۴- unqualified



موضوع دیگر قابل مشاهده در تمام کشورها، منزوی بودن معلم به‌ویژه در مدارس تک معلمی بسیار کوچک^۱ با کلاس‌های چندپایه است. علاوه بر نبود همکاران، تماس با دیگر کارگزاران مرتبط با مدرسه^۲ و مشاوران مدرسه^۳ در مناطق دورافتاده^۴ کمتر است. در مدارس روستایی کوچک معمول است که تعداد بسیار اندک معلمان تمام موضوعات درسی و برنامه‌های پس از مدرسه را پوشش دهند که به معنای فرصت کمتر این معلمان برای تبادل ایده‌های تدریس و تعمیق تجربیاتشان در موضوعات یا مباحث خاص است. از نقطه نظر دانش-آموزان، تعداد کم معلمان به کاهش فرصت‌های ملاقات و تاثیرپذیری از تیپ‌های مختلف معلمان و تعلیم و تربیت آموزشی متفاوت آنها منتهی می‌گردد.

در گفتمان دوم که برخلاف گفتمان اول است، مدارس روستایی را به عنوان مکان آزمایش و نوآوری تعلیم و تربیت تشریح می‌کنند. جایی که راه‌حل مشکلات پیش روی مدارس شهری را می‌توان در مناطق دورافتاده یافت. جنبشی برای مدارس کوچک در نواحی شهری وجود دارد که از مطالعات مرتبط با مدارس روستایی منشأ گرفته است. مدارس روستایی موضوع مورد علاقه‌ی پژوهشگران، معلمان و سیاست-گذاران هستند نه تنها به این خاطر که محیط‌های مدرسه روستایی جوی باز و امن‌تر ایجاد می‌کنند که در آنجا معلمان و دانش‌آموزان یکدیگر را می‌شناسند، بلکه به خاطر جنبه‌های تربیتی یادگیری و سازمان‌دهی کلاس‌های چندپایه در سیستم‌های مدارس دولتی^۵ بیشتر مورد علاقه قرار گرفته است. تعمیم مزایای تربیتی مدارس کوچک روستایی می‌تواند ساده‌لوحانه باشد. همان‌طور که سوپوویتز (۲۰۰۲)، (Supovitz) ادعا می‌کند، برای آنکه یادگیری در مدارس کوچک‌تر برای دانش‌آموزان سودمند باشد، به تداوم همکاری تیمی^۶ با تمرکز بر رویه‌های آموزشی نیاز است. از آنجا که چندپایه‌سازی، هنوز یک راهبرد آموزشی نیست، تضمینی وجود ندارد که تدریس با نیازهای فردی دانش‌آموزان تطابق یابد. برای گسترش این بحث، در ادامه توضیح می‌دهیم که چگونه رویکردهای چندسنی^۷ با مدل‌های عمومی طراحی آموزشی انطباق می‌یابند و با برقراری پیوند بین رویکردهای چندسنی با تدریس انطباقی می‌توان بر تقابل بین مدارس روستایی و شهری غلبه کرد.

بسیاری از مدارس شهری به طور فعالانه‌ای این مدل را دنبال می‌کنند که «کوچک، بهتر است». تعدادی از مدارس شهری در ایالات متحده وجوه کمی عظیمی پاداش می‌گیرند در حالی که از سوی دیگر بسیاری از مدارس کوچک در مناطق روستایی وادار به بسته شدن یا ادغام - شدن می‌شوند تا بتوان پولی صرفه‌جویی کرد. از نقطه نظر بافت روستایی یا شهری مدارس را وابسته به مکان می‌دانیم. ولی چه زمانی یک

۱- one-teacher school
۲- school-related actor
۳- school counselor
۴- remote area
۵- public school system
۶- team collaboration
۷- mixed-age approaches



مدرسه روستایی^۱ تلقی می‌شود؟ سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۲ در بخش گونه‌شناسی^۳ دو معیار برای تقسیم‌بندی مدارس دارد. نخست جوامع روستایی به عنوان جوامعی شناخته می‌شوند که تراکم جمعیتی کمتر از ۱۵۰ سکنه در هر کیلومترمربع داشته باشند. دوم نواحی را مطابق درصد ساکنان جوامع روستایی تشخیص می‌دهد (OECD, 1996)، که به صورت زیر دسته‌بندی می‌شود. در مناطق عمدتاً روستایی^۴، بیش از ۵۰٪ جمعیت در اجتماعات روستایی زندگی می‌کنند. در مناطق عمدتاً شهری^۵، کمتر از ۱۵٪ جمعیت در جوامع روستایی زندگی می‌کنند. مناطق نیمه روستایی^۶، مناطق بینابینی هستند که درصد جمعیتی که در جوامع روستایی زندگی می‌کنند، بین ۱۵٪ تا ۵۰٪ است. ولی برای تحقیقات آموزشی، توصیف دقیق بافت محلی^۷ به جای اعداد و ارقام ثابت، آموزنده‌تر است (OECD, ۲۰۰۹). برای مثال، بافت روستایی اغلب به‌عنوان مکانی مشاهده می‌شود که پیوندهای بین جامعه و مدارس قوی است و والدین محلی ممکن است برای جلوگیری از بسته شدن مدارس به دلیل کاهش تعداد مدارس، بجنگند. در مطالعه‌ی بسته شدن مدارس در اجتماعات روستایی فنلاند، Autti and Hyry Beihamer (۲۰۱۴) دریافتند که این جوامع، مدارس را «قلب روستا» در نظر می‌گیرند. مطابق مطالعه‌ی آنها، مدرسه صرفاً مکان تعلیم بچه‌هایشان نیست بلکه درعین حال مرکز زندگی اجتماعی روستا است. علاوه بر سرمایه انسانی و فرهنگی، مدارس سرمایه اجتماعی نیز می‌سازند و آن را حفظ می‌کنند و نقشی محوری در ساختن هویت محلی ایفاء می‌کنند.

با اینکه ارتباط بین مدرسه و منطقه پیرامونی، مهم است، ولی کانون تمرکز مقاله ما نه آموزش مکان محور^۸ است و نه مفهوم اجتماعی مدرسه. باین‌حال، معلمان در مدارس یادشده، همگی مربیانی مکان محور هستند چراکه از بافت محلی خود به عنوان نقطه شروع تدریس مفاهیم، ارائه مثال و گردش‌های علمی استفاده می‌کنند. معلمان در مدارس کوچک ویژگی‌های خاصی هم دارند، نظیر نقش‌های دوگانه- ای^۹ که اغلب ایفا می‌کنند مثلاً مدیر مدرسه و معلم کلاسی. از آنجاکه آنها عضو گروه کوچکی هستند، تخصص موضوعی، ناممکن و تبادل اطلاعات موضوعی در مدرسه، محدود است. معلمان قدیمی‌تر در مدارس روستایی عموماً جایگاه محلی یافته‌اند درحالی‌که معلمان جوان‌تر که از شهرها آمده‌اند، انتظار می‌رود پس از چند سال به شهر برگردند. کلاس‌های چندپایه، ویژگی دیگر مدارس مدرسه‌های کوچک است و از این‌رو ممکن است یکی از دلایل برجسب بی‌کیفیتی برای مدارس روستایی باشد. مطابق نظر هارگریویز و همکاران (۲۰۰۹) Hargreaves et al, یکی از «دلایل دنبال کردن تحقیقات در مدارس روستایی این نظر است که تمهیدات آموزشی مدارس روستایی، نسبت به مدارس بزرگ‌تر شهری که تعداد معلمان بیش‌تر و دسترسی به منابع یاددهی و یادگیری آسان‌تر است، نامرغوب است.»

۱- rural context

2- OECD

۳- typology

4- predominantly rural areas

5- predominantly urban areas

6- significantly rural areas

7- local context

8- place-based education

9- dual roles



تمام کشورهای بررسی شده در چهار مقاله اصلی، درصد قابل توجهی بین ۱۵٪ و ۲۴٪ مدرسه ابتدایی روستایی کوچک با کلاس‌های چندپایه دارند. تغییرات خاص درصدها به دلیل تعداد متغیر پایه‌ها در مدارس ابتدایی است. برای مثال در اتریش، مدرسه ابتدایی چهار پایه را پوشش می‌دهد درحالی‌که در فنلاند، اسپانیا و سوئیس مدرسه ابتدایی شامل شش پایه است. در اتریش، فنلاند و اسپانیا کلاس‌ها می‌توانند تا ۶ نفر هم باشند درحالی‌که در سوئیس برای یک کلاس (چندپایه) دست کم ۱۶ دانش‌آموز لازم است (جدول شماره ۱).

جدول شماره ۱- درصد کلاس‌های چندپایه در کشورهای اروپای غربی مرتبط با مقالات

منبع	سال انتخاب نمونه	درصد کلاس-های چندپایه	تعداد کل کلاس‌های چندپایه	تعداد کل کلاس‌های ابتدایی	کشور
Statistik Austria (۲۰۱۳)	۲۰۱۳/۲۰۱۲	۱۵/۳	۲۷۳۵	۱۷۸۹۹	اتریش
Laitila and Wilen (۲۰۱۴)	۲۰۱۲	۱۶/۴	۲۵۱۰	۱۵۲۸۷	فنلاند
Ministerio Deeducacion (۲۰۱۳)	۲۰۱۴/۲۰۱۳	۴/۳	۷۰۰۰	۱۶۶۶۴۴	اسپانیا
Bundesamt fur Statistik (BFS) (2011)	۲۰۱۰/۲۰۰۹	۲۴	۵۳۷۱	۲۲۳۶۱	سوئیس

مطالعات متعدد، اثر کلاس‌های چندپایه را بر یادگیری دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند. هتی (۲۰۰۸، Hattie) بیان کرد که چندپایه‌سازی اثری بر دستاورد دانش‌آموزان ندارد. ولی در پایان، این یافته‌ها به طور ساده به این معناست که دانش‌آموزان در کلاس‌های چندپایه دستاوردهای علمی مشابه با همتایانشان در مدارس تک‌پایه نشان می‌دهند. ضعف اصلی در مقایسه‌ی ساختارهای گروه‌بندی مختلف این است که هیچ بینشی درباره‌ی کیفیت رویکردهای تدریس پیشنهاد نمی‌دهند. بسیاری از معلمان در کلاس‌های چندپایه هنوز به طور گسترده‌ای از رویه‌های تدریس سنتی نظیر تدریس مجزای هر پایه و استفاده از آموزش کل کلاس استفاده می‌کنند. اغلب آن‌ها سعی نمی‌کنند به طور فعال موقعیت‌های یادگیری بین سنی^۱ در کلاس‌هایشان ایجاد کنند.

در این تحقیق، تدریسی که با هدف یادگیری بین سنی در کلاس‌های چندپایه صورت می‌گیرد، تدریس آمیخته سنی^۲ یا چند سنی^۳ نامیده می‌شود. مفهوم کلاس چند سنی یا تدریس چند سنی به طور مستقیم با مبنای فلسفی آن مرتبط است. در کلاس چند سنی به هر دانش‌آموز کاری داده می‌شود که مناسب رشد وی است و تصمیمات درباره یادگیری دانش‌آموز بر مبنای فرضیات مرتبط با پایه‌ی وی

1- cross-age

۲- mixed-age

۳- multi-age



نیست. در این گفتارها مفاهیم آمیخته سنی و چند سنی را مترادف به کار می‌بریم که هر دو به مجموعه رویکردهای یاددهی و یادگیری اشاره دارند که براساس برنامه درسی یکپارچه‌تری است نه اینکه بر مبنای یک برنامه درسی مجزا برای هر گروه سنی باشد.

کلاس چندپایه: موقعیتی است که در آن یک معلم باید به پایه‌های متعدد به طور هم زمان یا جداگانه در یک جلسه تدریس کند. برخی از معلمان چندپایه ممکن است دو پایه را درس بدهند اما برخی سه، چهار، پنج یا شش پایه را تدریس می‌کنند. به عبارت دیگر منظور از کلاس‌های چند پایه کلاس‌هایی است که در آنها دانش‌آموزانی که از نظر سن، توانایی، مهارت و همچنین پایه تحصیلی متفاوت هستند، همه زیر سقف یک اتاق، توسط یک معلم در تمام طول سال تحصیلی آموزش می‌بینند (مرتضوی زاده، ۱۳۹۳).

روش تحقیق

به منظور بررسی روش‌های یاددهی و یادگیری در مدارس روستایی و مقایسه چهار کشور با یکدیگر، در این مقاله از روش اسنادی تطبیقی استفاده شده است. اما جنبه‌های روش شناختی مقالاتی که در حوزه مدارس روستایی کار کرده‌اند قابل تامل است به طوریکه:

آرنولد، نیومن، گدی و دین (Arnold, Newman, Gaddy and Dean, ۲۰۰۵) در مرور تحقیقات آموزشی روستایی در ایالات متحده بر مبنای تحقیق پایگاه ایشان چنین نتیجه‌گیری کردند که دانش مرتبط با آموزش روستایی به نسبت ضعیف است. علت این موضوع مطابق کار این نگارندگان، تاحدی به موجب عدم کیفیت مطالعات پیداشده در باب این موضوع است. دو مسئله اصلی شناسایی شد. نخست این که اگرچه پژوهشگران مداخله‌ای را اجرا کرده و تغییری را پیش‌بینی کرده‌اند ولی مقایسه بین قبل و بعد تغییر، صورت نگرفته است. پژوهشگران ادعا کردند که تفاوت بین محیط‌های یادگیری روستایی و غیرروستایی را مطالعه کرده‌اند ولی موقعیت روستایی مورد کاوش قرار گرفته است، سوم این که بیشتر تحقیقات صورت گرفته در موقعیت روستایی به قصد شناسایی پدیده‌های روستایی انجام نشده است؛ موقعیت روستایی تنها یک تصادف بوده است، نگارندگان نتیجه‌گیری کردند که تعداد تحقیقاتی که بتوانند برای آگاه‌سازی سیاست‌ها و رویه‌های مرتبط با مسائل روستایی مورد استفاده قرار گیرند، بسیار اندک است. برای مثال مطالعات در مورد باورهای معلمان و رویه‌ها در این مطالعات وجود ندارد رویکردهای پژوهشی‌های تحقیقاتی گزارش شده در این مقاله به طور عمده بر مبنای مصاحبه‌ها و تحلیل محتوای بعدی است درحالی که مشاهدات کلاس درس تنها به عنوان عامل مکمل اجراء شده‌اند. ولی همانطور که توسط Kvalsund and Hargreaves (۲۰۰۹) پیشنهاد شد، هیچ‌یک از مطالعات معرفی شده، طولی نیست یا از نظر مدارس شهری در برابر روستایی، تطبیقی نیست. پیش از انجام مقایسه یا با گذشت زمان، ویژگی‌ها یا معیارهای طرحواره تحقیق مرتبط^۱ باید تعیین گردد. به طور مشخص در مورد ما، یک طرحواره که به روش‌های تدریس کلاس‌های آمیخته سنی و راهبردهای کلاس‌های چندپایه روستایی اشاره دارد، باید توسعه یابد. تمرکز مشترک مقالات به ما این امکان را می‌دهد که روش‌های تدریس و راهبردهای مشاهده شده در کشورهای مختلف را کم و بیش مشابه با عوامل بافتی مقایسه کنیم. به علاوه پژوهشگر از روش‌ها و راهبردهایی که می‌تواند تحت تاثیر شرایط محلی قرار گیرند و جنبه-

۱- relevant research construct



هایی که می‌توانند عوامل اصلی در تدریس آمیخته سنی باشند، آگاه شود. این گام به تعمیم ختم می‌شود و بنابراین بخشی از تولید دانش کلی است.

با استفاده از چارچوب تثبیت شده توسط Kvalsund and Hargreaves (۲۰۰۹)، ما از پرسش‌های تحقیق به دست‌آمده از چشم‌انداز جهان واقعی^۱ آغاز می‌کنیم و سرانجام به پاسخ‌های قابل کاربرد در نظام جهانی می‌رسیم. این دانش انتزاعی عمومی سپس می‌تواند به مکان‌های زندگی واقعی روزانه مثل مدرسه‌های دیگر منتقل شود و به این وسیله دوباره عملی و از لحاظ محلی اثر بخش شود، تحلیل مرکب^۲ مطالعات ما می‌توانند از نقطه نظر روش شناختی به عنوان رویکرد روش‌های آمیخته^۳ پذیرفته شود به شرط آنکه به طور کلی از هر دو روش کیفی و کمی در مطالعه استفاده کنیم. از آنجا که این امر به تصویر کامل‌تر و آگاهانه‌تری از یاددهی و یادگیری در کلاس‌های روستایی منتهی می‌گردد، نتایج در عین حال معتبرتر می‌شود. در گام دوم از مقایسه استفاده می‌کنیم تا نشان دهیم چگونه تدریس آمیخته سنی در نظریه کلی یاددهی و یادگیری منطبق می‌شود و به ترتیب این رویکردهای تدریس را در دسترس موقعیت‌های تدریس ناهمگن دیگر قرار می‌دهد. تولید چیزی پیچیده‌تر از تجمع صرف را می‌توان ترکیب در نظر گرفت.

یافته ها

برای پاسخگویی به نخستین پرسش از پرسش‌های سه‌گانه (آیا رویکردهای تدریس نمونه برای پرداختن به یادگیری بین سنی وجود دارد؟) در هر مقاله، رویکردهای تدریس مشاهده‌شده تحلیل شده‌است و توان آنها برای پرداختن به ناهمگنی آمیخته سنی به صورت تقویت کننده یادگیری ارزیابی شده‌است. رویکردهایی که تنها هدفشان مدیریت مجزای پایه‌های مختلف است نظیر گروه‌بندی درون پایه‌ای^۴ یا طرح کاری خاص همان پایه در نظر گرفته نشدند. به علاوه رویکردهایی که پایه‌ها یا سنین مختلف را برای اهداف یادگیری ترکیب نمی‌کنند نیز کنار گذاشته شدند، نظیر کارگروهی در بین گروه‌های سنی^۵ ولی با وظایف خاص هر پایه و بدون تعامل بین سنین مختلف برای تقویت یادگیری، رویکردهایی که در بیش از یک مقاله ظاهر شده اند و به یافتن شش رویکرد منتهی شد که در جدول شماره ۲ ارائه شده‌اند.

۱- life-world perspective

۲- combined analysis

۳- mixed-method approach

۴- within grade grouping

۵- across ages



جدول شماره ۲- گردآوری رویکردهای تدریس آمیخته سنی بر مبنای چهار مقاله

رویکردهای ارزیابی	رویکردهای یادگیری همسالان	رویکردهای گروهی	رویکردهای تمایز گذاری و انفرادی سازی	رویکردهای وظیفه ای	رویکردهای برنامه درسی
مشاهدات سیستماتیک و فردی	تدریس همسالان در پایه های مختلف	گروه بندی آمیخته سنی	طرح‌های یادگیری تمایز در سنین مختلف طرح‌های یادگیری انفرادی در بین سنین مختلف	وظایف یادگیری مسئله محور و باز کار پروژه‌های	برنامه درسی گردایی برنامه درسی موازی

شناسایی رویکردهای تدریس ارائه شده در جدول شماره ۲ برای برخورد با ناهمگنی سنی به ما امکان انتقال از زمینه روستایی و سازگاری با دیگر گروه های یادگیری ناهمگن را فراهم می کند. پیشنهاد شده است. رویه کنونی مقایسه شرایط روستایی و شهری کنار گذاشته شود و قلمروی پرداختن به موضوع ناهمگنی به تمام کلاس ها وسعت یابد. درون محدوده همپوشانی این موضوع مشترک، بحث های سودمند بین معلمان با زمینه های جغرافیایی مختلف (مکان شناسی^۱) می تواند به توسعه حرفه ای^۲ آنان و در نتیجه به ایجاد فرصت های بیشتر برای یادگیری دانش آموزان منتهی شود.

سوال بعدی این که آیا رویکردهای تدریس منفرد را می توان به طور کلی در نظر گرفت؟ به بیان دیگر، آیا تعلیم آمیخته سنی^۳ وجود دارد یا خیر؟ ما اصطلاح تعلیم^۴ را با تعریف میر (Meyer, ۲۰۱۲) به کار می بریم و به همین ترتیب تعلیم عمومی^۵ را به جای تعلیم موضوع مشخص^۶ در نظر می گیرند باینکه این ها باهم دارای ارتباط متقابل هستند، باینکه تعلیم در بسیاری از کشورهای اروپایی به عنوان یک مفهوم تحقیق و آموزش شناخته شده است، در بریتانیا نظریه تثبیت شده ای نیست. ولی برخی زمینه های تعلیم نظیر نظریه برنامه درسی،

۱- topological

۲- professional development

۳- mixed-age didactics

۴- didactics

۵- general didactics

۶- subject-specified didactics



تحقیقات آموزشی و غیره در بریتانیا شناخته شده‌اند؛ بنابراین، اصطلاح طراحی آموزشی^۱ می‌تواند جایگزین خوبی برای اصطلاح تعلیم^۲ در بین اجتماعات انگلیسی زبان باشد، اغلب اصطلاح مثلث تعلیم^۳ برای رجوع به ارتباط بین معلم، دانش‌آموز و موضوع^۴ به کار می‌رود.

به همین ترتیب، فرآیندهای آموزشی^۵ در کلاس درس را می‌توان با استفاده از مثلثی برای توضیح بصری تعامل بین معلم، دانش‌آموز و موضوع تشریح کرد. این فرآیندها توسط معلم با این هدف طراحی می‌شوند که فرصت‌های یادگیری را برای دانش‌آموزان مهیا کنند. با توجه به پرسش دوم (چگونه تدریس آمیخته سنی، با نظریه تعلیم منطبق می‌شود؟) باید راه‌هایی را در نظر بگیریم که از آن طریق معلمان پاسخ مثبت به موقعیت کلاسی ناهمگن در مفهوم ایجاد تنظیمات یادگیری^۶ برای گروه‌های فراگیران آمیخته سنی ایجاد کنند، مثلث تعلیم امکان تنظیم رویکردهای یاددهی و یادگیری آمیخته سنی از جدول شماره ۲ را مطابق با عملکرد آنها^۷ در فرایند طراحی درس^۸ (شکل شماره ۱) فراهم می‌کند. مطابق Kansanen (۲۰۰۳) جنبه‌های خاص مثلث تعلیم را با پیکان‌هایی روشن کردیم، دریافته‌ایم که معلم بودن، جنبه آشکاری از رویه تدریس است که در آن یک فرد آموزش می‌بیند و یک جزء اساسی این رویه مستلزم تعامل بین معلم و دانش‌آموز است. به علاوه هم‌چنین نوعی ارتباط تربیتی بین معلم و دانش‌آموز وجود دارد. زمانی که معلم به‌عنوان یک متخصص در موضوع تدریس در نظر گرفته شده و پذیرفته می‌شود، این ارتباط بین دانش‌آموز و معلم بیش از پیش، تعلیمی می‌شود.

۱- instructional design

۲- didactics

۳- didactics triangle

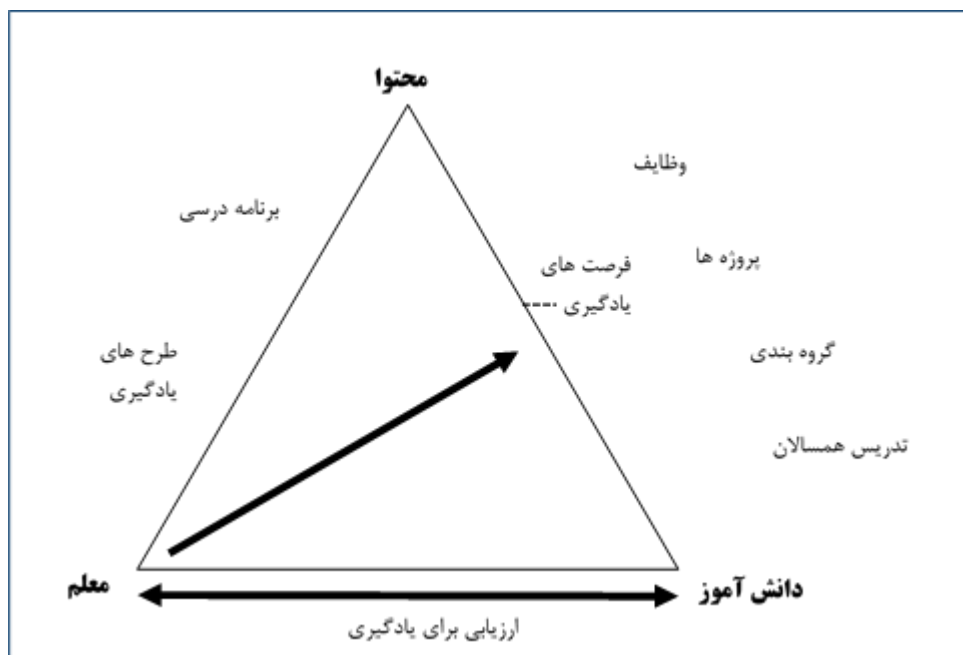
۴- subject matter

۵- processes instructional

۶- learning arrangements

۷- function

۸- lesson planning



شکل شماره ۱- مثلث تعلیم با تمرکز بر یاددهی و یادگیری آمیخته سنی

از لحاظ نظری یک معلم باید رویکردهای آمیخته سنی گوناگونی را در طی طراحی تدریس در نظر بگیرد. برای شروع، طراحی تدریس می تواند یک چشم انداز بلندمدت را دربرگیرد. تا پایان این فرآیند، محتوای برنامه درسی باید به روشی تنظیم گردد که دانش آموزان سنین مختلف بتوانند روی یک محتوا ولی در سطوح مختلف کار کنند. این کار را می توان با خوشه بندی محتوا در مراحل مختلف به دست آورد نظیر همان که توسط برونر (Bruner, ۱۹۶۰) در مفهوم گردایی کردن^۱ برنامه درسی تشریح شد.

در یک شیوه کم زحمت تر، معلم می تواند موضوعات هر درس را موازی کند؛ یعنی، همان طور که دانش آموزان برنامه های خودشان را در برنامه درسی موازی دارند، معلم به طور منظم وظایف باز بیشتری را ارائه می کند که برای دانش آموزان سنین مختلف مناسب است و امکان تبادل ایده ها و راهبردها را در بین پایه های مختلف فراهم می کند؛ بنابراین طرح های یادگیری، جهت گیری برای ساختار، فعالیت ها و وظایفی تهیه می کنند که برنامه درسی یادگیری مدرسه ای دانش آموز را برای یک روز، یک هفته یا بیشتر می سازند. این طرح ها که فرصت هایی برای یادگیری دانش آموز ایجاد می کنند، مطابق نیازها و علایق دانش آموز، انفرادی شده اند. مطابق همین موضوع معلم وظایف و روش هایی را تعیین می کند که بهتر یادگیری دانش آموز را تقویت کند.

همان طور که در شکل شماره ۱ خاطر نشان شده است، این ارتباط، با پیکانی از معلم به اتفاقاتی که بین دانش آموز و محتوا صورت می گیرد، روشن می شود. در موقعیت یادگیری آمیخته سنی، وظایف بازتر هستند تا امکان یادگیری سطوح مختلف را فراهم کنند. برای مثال در

۱- spiraling



علوم، تجربیات باز^۱ نظیر کشف این که کدام مواد در آب شناور می‌مانند و کدام مواد شناور نمی‌مانند، به بچه‌ها اجازه می‌دهد گستره وسیعی از ایده‌ها را بیان کرده و بسیاری جنبه‌های متفاوت را در نظر بگیرند. چنین یادگیری‌ای اغلب به عنوان بخشی از یک پروژه مناسب سن^۲ رخ می‌دهد که در آن بچه‌ها می‌توانند به طور مستقل موضوع مورد علاقه‌شان را در سطح دانششان کشف کنند.

برای مثال مفاهیم کنونی رشد شناختی - یعنی منطقه مجاور رشد^۳ (Vygotsky, ۱۹۷۸) چنین استدلال می‌کند که کودکانی که دانش یا توانایی‌های مشابه و نه همانند دارند می‌توانند تفکر و نمو شناختی^۴ یکدیگر را تحریک کنند. ولی تعاملات همسالان^۵ در بین خودشان و از خودشان، یادگیری را تقویت نمی‌کند چون آن‌ها به روشی وابسته‌اند که در آن معلم تعاملات آن‌ها را هدایت می‌کند. به همین ترتیب، یادگیری آمیخته سنی زمانی اثربخش است که گروه‌بندی بین سنی انعطاف پذیر با آموزش هدایت شده^۶ و مقادیر محدودی انفرادی سازی^۷ همراه باشد. نقش معلم در حال کارکردن با گروه‌ها و تامین آموزش منطبق با نیاز^۸، حمایت از آموزش همسالان و آموزش بین سنی است. تدریس خصوصی که خود نیازمند مهارت آموزی است نباید جایگزین آموزش معلم شود بلکه در عوض تکمیل کننده آن است. به علاوه، برای اثربخش بودن و معنادار بودن تدریس همسالان برای آموزش‌گیرنده^۹ و آموزش‌دهنده^{۱۰}، شکاف سنی^{۱۱} باید نسبتاً کم باشد (۲-۴ سال) و در صورتی که مناسب بود باید نقش‌ها عوض شود.

نظارت و مربی‌گری دانش‌آموزان یا گروه‌های دانش‌آموزی، فرایند گفتمانی است که با پیکان دو طرفه بین معلم و دانش‌آموز در شکل شماره ۱ نشان داده شده‌است. برای راهنمایی آموزش و تأمین بازخورد، معلم باید بداند که دانش‌آموز در فرایند یادگیری کجا قرار دارد. در کلاس‌های چندپایه، بسیار دشوارتر است که دستاورد دانش‌آموزان را با یکدیگر مقایسه کرد و بنابراین باید آن را با معیار مرجع و مستندسازی پیشرفت فردی جانشین کرد. بنابراین، معلم باید شواهد پیشرفت^{۱۲} را برای مقاصد تکوینی^{۱۳} مشاهده و جمع‌آوری کند. از آنجا

-
- ۱- open-ended experiences
 - ۲- age appropriate project
 - ۳- zone of proximal development
 - ۴- cognitive growth
 - ۵- peer interaction
 - ۶- directed instruction
 - ۷- individualization
 - ۸- need-adjusted instruction
 - ۹- tutee
 - ۱۰- tutor
 - ۱۱- age-gap
 - ۱۲- evidence of progress
 - ۱۳- formative purpose



که معلم نمی‌تواند به طور همزمان به تمام گروه‌های یادگیری^۱ بپردازد؛ هارگریوز (Hargreaves، ۲۰۰۱) مهارت‌آموزی دانش‌آموزان برای خودارزیابی^۲ و ارزیابی همسالان^۳ را پیشنهاد می‌کند که با آن دانش‌آموزان را نسبت به یادگیری‌شان مسئول‌تر می‌کنند.

برای دستیابی به اطلاعات هرچه بیشتر برای طراحی تدریس و برای استفاده کارآمد از زمان کلاس درس، معلم باید وظایف بین سنی و باز^۴ اجرا کند که یادگیری و ارزشیابی هم‌زمان را امکان‌پذیر می‌سازد. با طرح‌ریزی زمینه‌تعلیمی^۵ تدریس آمیخته سنی، گام بعدی را پیشنهاد می‌کنیم. و همان‌گونه که در پرسش سوم تحقیقمان - یعنی پرسش زیر - قاعده‌مند کردیم: آیا ممکن است یک طرحواره‌ی^۶ تدریس آمیخته سنی را ایجاد کنیم که امکان اندازه‌گیری اثراش بر یادگیری دانش‌آموزان را فراهم کند؟

به این ترتیب، مطالعات اضافی که اثراش بر چنین طرحواره‌ی را بر صلاحیت‌های شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان بررسی می‌کند، پیشنهاد می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

مطابق Kinsey (۲۰۰۱) با این موضوع موافق هستیم که تحقیقات در حوزه‌ی آموزش آمیخته سنی هنوز در حال توسعه است. یکی از چالش‌ها، ابهام کنونی در تعاریف آموزش چندپایه است؛ بنابراین، پیش از آنکه نتایج تحقیقات بتواند به طرز قابل اعتمادی نشان دهد که جنبه‌های خاص یادگیری در محیط‌های چند سنی سودمندتر است. باید توجه دقیقی به تعریف و انتخاب کلاس‌های چندپایه معطوف شود و توصیف مفصل راهبردهای تدریس باید تهیه گردد. چهار مطالعه این پژوهش اساساً با استفاده اقدامات کیفی و اغلب از طریق مصاحبه-های مستقیم و مشاهده‌ای با معلمان و کودکان در این مورد کاوش کردند. که چگونه یاددهی و یادگیری در کلاس‌های چندپایه‌ی مدارس روستایی می‌تواند در دستاوردها نقش داشته باشد. از این چهار مقاله، راهبردهای یاددهی و یادگیری مشترکی را استخراج کردیم که از ناهمگنی مرتبط با سن برای تقویت یادگیری استفاده می‌کردند. در پرسش سوم تحقیق پیشنهاد کردیم که بررسی اثراش این رویکردهای آمیخته سنی - آنطور که در جدول شماره ۲ ارائه شده است، یا با طرحواره‌ی به دست می‌آید که چندین راهبرد را جمع‌آوری کند و یا با توسعه‌ی طرحواره‌ی که هر راهبرد را جداگانه مورد بررسی قرار دهد، آغاز شود.

۱- learning groups

۲- self-assessment

۳- peer – assessment

۴- open-ended

۵- didactic background

۶- construct



علاوه بر کشف اثربخشی رویکردهای تدریس چندپایه، پرسش انتقال‌پذیری^۱ به دیگر بافت‌های مدرسه‌ای^۲ باقی می‌ماند. در گام نخست، پرسش زیر متخصصان را جذب می‌کند؛ آیا می‌توان این رویکردها را به کلاس‌هایی با اشکال ناهمگنی‌هایی غیر از سن منتقل کرد؟ پرسش‌های تحقیق ما تاحدی با پرسش‌های تحقیق در مورد تنوع^۳، دربرگیری^۴ و تمایزگذاری^۵ همپوشانی دارند؛ بنابراین معلمان در کلاس‌های متنوع^۶ یا فراگیرشان^۷ می‌توانند راهبردهای یادگیری بین سنی را با کلاس‌هایشان سازگار کنند و بالعکس.

مطابق مفهوم کورنو (Corno، ۲۰۰۸) معلمانی که چنین راهبردهایی را در یک کلاس ناهمگن به کار ببرند معلمان انطباقی^۸ نامیده می‌شوند. چرا که آنها برای تنوع توانایی‌ها در کلاس درس، ارزش قائل هستند. حوزه‌های کلیدی انطباق^۹ شامل محتوا، گروه‌بندی و انفرادی سازی^{۱۰} (فردگرایی) است و به این صورت راهبردها نیز با رویکردهای ما مرتبط هستند. این ویژگی بر ایده‌ی به اشتراک‌گذاری و تبادل ایده‌ها از حوزه‌های تحقیقاتی گوناگون تأکید دارد و فراتر از انتقال راهبردهای تدریس از مدارس روستایی به شهری و از مدارس کوچک به بزرگ می‌نگرد. ما تحقیقمان را به عنوان بخشی از نظریه جدیدی می‌دانیم که توسط کورنو (Corno، ۲۰۰۸) پیشنهاد شده است که توضیح می‌دهد «چگونه معلمان در حال تمرین^{۱۱} با تفاوت‌های دانش‌آموزان در کلاس درس برخورد می‌کنند»؛ بنابراین این اصول کلی باید به طور محلی با بافت‌های خاص انطباق یابند و به طور پویایی در موقعیت‌های یادگیری خاص به کار روند.

در پایان پیشنهاد می‌شود مطالعات اضافی در مورد اثرات طرح‌واره‌ی تدریس آمیخته سنی بر صلاحیت‌های شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان صورت گیرد.

-
- ۱- transferability
 - ۲- school context
 - ۳- diversity
 - ۴- inclusion
 - ۵- differentiation
 - ۶- diverse
 - ۷- inclusive
 - ۸- adaptive teacher
 - ۹- adaptation
 - ۱۰- individualization
 - ۱۱- practicing teacher



منابع

مرتضوی زاده، سید حشمت الله (۱۳۹۳). راهنمای تدریس در کلاس های چند پایه. تهران: نشر عابد.

- Alpe, Y. (2012). Contexte territorial ET organization colaire: 'e' cole rural efrancaise, Del idealization ala stigmatization [Teritorial context and school organization: The French rural shool, from idealization to stigmatization]. *Revue Suisse des sciences Del education*, 34 (2), 213-231.
- Alpe, Y., & Fauquet, j.L. (2008). Enseigner dans le rural: un ((métier)) apart? [Teaching in the rural area: Apart time job?]. *Travail ET formation en education*, 1.
- Arnold, M.L., Newman, j.H., Gaddy, B.b., & Dean, C.B. (2005). A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research. *Journal of Research in Rural Education*, 20 (6).
- Autti, O., & Hyry-Beihammer, E.k. (2014). School closures in rural finnish communities. *Jouranal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17.
- Bruner, J.s. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard Univer sity Press.
- Bundesamt fur Statistic (BFS) (2011). *Schulerinnen Schuler und Studier ende 2009/10*. [Pupils and Students 2009/10]. Neuchatel: BFS.
- Corno. L. Y. N (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161-173.
<http://dx.doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning the multi grad eclassroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.
- Hargreaves, L.M., Kvalsund, R., & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: An alytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48, 80-88.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kasisa Hyry-Beihammera, Eava; Hascherb, Tina (2015) Multi-grade teaching practices in Austrian and Finish primary schools – *International Journal of Educational Research* 74.
- Kansanen, P. (2003). Studying – the realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching-studying-learning process. *Educational Studies*, 29(2-3), 221-232.
<http://dx.doi.org/10.1080/03055690303279>
- Kinsey, S.J. (2001). *Multiage grouping and academic achievement*. Champaign, IL: Clearing house on Elementary and Early Childhood Education ERIC Digest (EDO-PS-01-0).
- Kvalsund, R., & Hargreaves, L.M. (2009). Reviews of research in rural schools and their communities: Analytical perspectives and a new agenda. *International Journal of Educational Research*, 48.140-149.



- Laitila, T., & Wile, L. (2014). Pienia "Kouluja jayhdysluokkiakoskevanpa "a" to" ksenteon jakehitta" misen tietopohjai [Basic in formation of policy making and multi-grade classes]. *Kasvatus, the Finnish Journal of Education*, 45(3), 263-268.
- Meyer, M.A. (2012). Keyword: Didactics in Europe. *Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft*, 15(3), 449-482. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-012-0322-8>
- Ministerio de Educacion, cultura y deporte (2013). Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014. Madrid: Secretana general de Educacion.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). (1996). *Creating rural indicators for shaping territorial policy*. Paris, France: OECD Publications.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2009). *Regions at a glance 2009*. Paris, France: OECD Publications.
- Penafiel, Laura Domingo; Tomas, Roser Boix (2015) what can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international project – *International Journal of Educational Research* 74-114-126.
- Raggl, Andrea (2015) Teaching and learning in small rural primary schools in Austria and Switzerland – Opportunities and challenges from teachers' and students' perspectives - *International Journal of Educational Research* 74-127-135.
- Smit, Robbert; Engil, Eva (2015) an empirical model of mixed-age teaching- *International Journal of Educational Research* 74-136-145.
- Statistik Austria (2013). *Schul statistic 2012/13 (Sonderauswertung) [school Statistics 2012/2013: Specialevaluationondemand]*. Teaching children in multiage classrooms. *Chikdhood Education*, 71(2), 102.
- Supovitz, J.A. (2002). Developing communities of Instructional practice. *Teachers College Record*, 104(8).1591-1626.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind insociety: The development of high psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University press.