فصلنامه تحقیقات علوم تربیتی در نظام آموزشی

شماره مجوز: ۹۴۲۲۱ ((شماره هشتم-بهار۱۴۰۴)) ISSN : 2981-099X

بررسی طراحی آموزشی و مدیریت برنامه درسی با نگاهی به نقش معلم در کلاس‌های چندپایه[۱]

(تاریخ دریافت ۱۴۰۴/۰۳/۰۱، تاریخ تصویب ۱۴۰۴/۰۳/۱۱)

دکتر زینب فرجی گلیانه

چکیده

کلاس‌های چندپایه به عنوان یکی از واقعیت‌های پایدار آموزش ابتدایی در بسیاری از مناطق روستایی، عشایری و کم‌جمعیت، هم‌زمان فرصت و چالش به شمار می‌آیند. از یک سو، این کلاس‌ها امکان دسترسی آموزشی را برای کودکانی فراهم می‌کنند که در غیر این صورت از مدرسه محروم می‌مانند؛ از سوی دیگر، هم‌نشینی چند سطح تحصیلی در یک زمان و مکان، پیچیدگی تصمیم‌گیری آموزشی را افزایش می‌دهد و کیفیت یادگیری را به شدت به مهارت‌های حرفه‌ای معلم وابسته می‌سازد. این مقاله با رویکردی تحلیلی، پیوند میان طراحی آموزشی و مدیریت برنامه درسی را در کلاس‌های چندپایه بررسی می‌کند و نشان می‌دهد که «معلم» در این فضا صرفاً مجری کتاب درسی نیست، بلکه طراح تجربه یادگیری، مدیر زمان و منابع، سازمان‌دهنده تعاملات همسالان، و میانجی اجرای برنامه درسی ملی در سطح مدرسه و کلاس است. در ادامه، ضمن مرور ادبیات فارسی و انگلیسی، یک چارچوب کاربردی برای طراحی و مدیریت برنامه درسی چندپایه پیشنهاد می‌شود که بر اصل انعطاف‌پذیری، تمایز آموزشی، یادگیری مشارکتی، ارزشیابی تکوینی و مدیریت شناختی بار کاری معلم استوار است. پیامدهای سیاستی و اجرایی این چارچوب برای توانمندسازی معلمان، تولید منابع آموزشی و اصلاح سازوکارهای پشتیبانی مدرسه‌ای نیز بحث می‌شود.

واژگان کلیدی: کلاس‌های چندپایه، طراحی آموزشی، مدیریت برنامه درسی، تمایز آموزشی

---

[۱] بر اساس نظر هیات داوران همایش های بنیاد علمی قانون یار این مقاله، به عنوان یکی از مقالات برگزیده و منتخب هفتمین همایش بنیاد علمی قانون یار تحت عنوان (همایش پژوهش های علمی علوم اسلامی و انسانی در عصر نوین) در تاریخ ۸ اسفندماه ۱۴۰۳ در دانشگاه رازی استان کرمانشاه برگزار شد، انتخاب گردید. این مقاله علاوه بر پذیرش در همایش، به صورت رایگان در فصلنامه تحقیقات علوم تربیتی در نظام آموزشی مورد پذیرش و چاپ قرار گرفت.

مقدمه

کلاس چندپایه در ساده‌ترین تعریف، کلاسی است که در آن دانش‌آموزانِ بیش از یک پایه تحصیلی، در یک فضای آموزشی مشترک و با یک معلم آموزش می‌بینند. این پدیده در بسیاری از کشورها، از جمله ایران، عمدتاً در نتیجه پراکندگی جمعیت، محدودیت منابع انسانی و مالی، و ضرورت تحقق عدالت آموزشی شکل می‌گیرد. اما اگر کلاس چندپایه را صرفاً یک «راه‌حل اداری» بدانیم، خطر آن وجود دارد که مسئله کیفیت یادگیری به حاشیه رانده شود؛ در حالی که تجربه‌های میدانی و پژوهش‌های آموزشی نشان می‌دهد موفقیت یا ناکامی کلاس چندپایه، کمتر به چندپایه بودنِ صرف و بیشتر به «کیفیت طراحی و مدیریت یاددهی یادگیری» وابسته است.

در کلاس تک‌پایه، برنامه درسی غالباً با فرض هم‌سطحی نسبی دانش‌آموزان، یک مسیر زمانی نسبتاً خطی و یک ریتم آموزشی واحد طراحی می‌شود. اما در کلاس چندپایه، این فرض بنیادین فرو می‌ریزد. معلم با چند برنامه درسی رسمی هم‌زمان مواجه است، سطح آمادگی، سرعت یادگیری و نیازهای دانش‌آموزان متنوع‌تر است، و زمان تدریس مستقیم به هر گروه کاهش می‌یابد. بنابراین، اگر معلم همچنان بخواهد با همان منطق کلاس تک‌پایه پیش برود، با کمبود مزمن زمان، فرسودگی، افت کیفیت تعاملات آموزشی و گسست در پیگیری یادگیری روبه‌رو می‌شود.

از این رو، کلاس چندپایه نیازمند بازتعریف نقش معلم است. معلم در این کلاس‌ها، بیش از هر چیز باید «طراح آموزشی» باشد؛ یعنی بتواند اهداف و محتوا را اولویت‌بندی کند، فعالیت‌های مستقل و گروهی را سازمان دهد، مسیرهای متفاوت یادگیری را در کنار هم پیش ببرد، و با ارزشیابی تکوینی، تصمیم‌های لحظه‌ای برای اصلاح تدریس بگیرد. در همین نقطه، طراحی آموزشی و مدیریت برنامه درسی به هم گره می‌خورند: طراحی آموزشی به معلم کمک می‌کند «چگونه» تدریس را سامان دهد و مدیریت برنامه درسی مشخص می‌کند «چه چیزی» و «با چه ترتیبی» و «با چه سطحی از عمق» باید پیگیری شود.

این مقاله می‌کوشد با نگاه یکپارچه به این دو حوزه، نشان دهد که نقش معلم در کلاس چندپایه، نقشِ محوریِ «ترجمه برنامه درسی رسمی به برنامه درسی اجرایی» و «تبدیل محدودیت‌های ساختاری به فرصت‌های یادگیری مشارکتی» است. در نهایت، مقاله یک چارچوب اجرایی پیشنهاد می‌دهد که برای معلمان، مدیران مدرسه و سیاست‌گذاران قابل استفاده باشد.

بخش اول: کلیات

بند اول: پیچیدگی ذاتی کلاس چندپایه و مسئله کیفیت

مسئله اصلی کلاس چندپایه، صرفاً هم‌زمانی چند پایه نیست؛ مسئله، «چگونگی حفظ انسجام آموزشی در شرایط ناهمگنی و محدودیت» است. معلم باید در یک جلسه آموزشی، هم تدریس مستقیم ارائه کند و هم فعالیت‌های مستقل را هدایت کند؛ هم به دانش‌آموزان قوی فرصت پیشروی بدهد و هم از عقب‌ماندگی دانش‌آموزان نیازمند حمایت جلوگیری کند؛ هم برنامه رسمی را پوشش دهد و هم به اقتضائات زمینه‌ای مانند کمبود تجهیزات، فاصله خانه تا مدرسه، تفاوت‌های زبانی و فرهنگی پاسخ دهد. در چنین شرایطی، اگر تدریس به صورت پراکنده و واکنشی انجام شود، یادگیری به «قطعات جدا از هم» تبدیل می‌شود و دانش‌آموزان تصویری منسجم از مفاهیم نمی‌سازند.

بند دوم: گسست میان برنامه درسی رسمی و برنامه درسی اجرایی

یکی از چالش‌های پرتکرار در کلاس‌های چندپایه، فاصله میان آنچه در سطح کلان تدوین می‌شود و آنچه در کلاس رخ می‌دهد است. برنامه‌های درسی ملی و کتاب‌های درسی عمدتاً با منطق کلاس تک‌پایه نوشته شده‌اند و زمان‌بندی، تکالیف، و حجم محتوا بر همان اساس تنظیم شده است. معلم چندپایه ناچار است به صورت روزانه، میان «وفاداری به برنامه رسمی» و «عمل‌گرایی آموزشی» تعادل برقرار کند. اگر این تعادل بر مبنای یک منطق علمی و شفاف نباشد، تصمیم‌ها سلیقه‌ای می‌شوند: گاهی حجم زیادی از محتوا سطحی پوشش داده می‌شود، گاهی برخی حوزه‌ها حذف یا کم‌رنگ می‌شوند، و گاهی ارزشیابی به ابزاری برای کنترل کلاس بدل می‌شود نه هدایت یادگیری.

بند سوم: نقش معلم و خطر فرسودگی حرفه‌ای

در کلاس چندپایه، بار شناختی و عاطفی معلم بالاست. معلم باید هم‌زمان چند طرح درس را مدیریت کند، انتقال بین گروه‌ها را کنترل کند، و مراقب نظم و انگیزش باشد. اگر حمایت نهادی کافی نباشد، معلم به سمت راه‌حل‌های کوتاه‌مدت می‌رود؛ مانند اتکای بیش از حد به تکلیف، تدریس خطابه‌ای برای همه، یا رها کردن یک پایه برای رسیدگی به پایه دیگر. این راه‌حل‌ها ممکن است در کوتاه‌مدت کلاس را «قابل اداره» کند، اما در بلندمدت کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد و معلم را فرسوده می‌کند. بنابراین مسئله، یافتن یک الگوی واقع‌بینانه است که هم کیفیت را حفظ کند و هم

بار کار معلم را مدیریت‌پذیر سازد.

بند چهارم: ضرورت پیوند طراحی آموزشی و مدیریت برنامه درسی

دو حوزه طراحی آموزشی و مدیریت برنامه درسی غالباً جداگانه دیده می‌شوند: یکی بیشتر به روش‌ها و راهبردهای تدریس می‌پردازد و دیگری به سازماندهی محتوا، توالی، ارزشیابی و اجرا. اما در کلاس چندپایه، این جدایی کارآمد نیست. معلم به یک نگاه تلفیقی نیاز دارد تا بتواند از دل برنامه رسمی، «هسته‌های مفهومی مشترک» را استخراج کند، فعالیت‌هایی طراحی کند که برای چند پایه قابل استفاده باشد، و هم‌زمان تکالیف متمایز برای عمق‌دهی یا جبران طراحی کند. این مقاله دقیقاً بر همین نقطه تمرکز دارد: چگونه می‌توان با یک چارچوب طراحی–مدیریتی، نقش معلم را از «پوشش‌دهنده محتوا» به «سازمان‌دهنده یادگیری» ارتقا داد.

بخش دوم: مرور ادبیات پژوهش

بند اول: یافته‌های بین‌المللی درباره کلاس‌های چندپایه و پیام‌های آن

ادبیات بین‌المللی نشان می‌دهد که اثر کلاس چندپایه بر پیشرفت تحصیلی، به شدت به کیفیت اجرا و زمینه وابسته است. برخی مرورهای پژوهشی، تفاوت معنادار منفی یا مثبت را به صورت کلی گزارش نکرده‌اند و برخی دیگر بر این نکته تأکید کرده‌اند که وقتی کلاس چندپایه بدون آمادگی معلم و بدون پشتیبانی منابع اجرا شود، احتمال افت عملکرد افزایش می‌یابد. پیام مشترک این ادبیات آن است که «چندپایه بودن» به خودی خود تعیین‌کننده نیست؛ تعیین‌کننده، کیفیت طراحی آموزشی، سازماندهی کلاس، و استفاده از ظرفیت‌های یادگیری همسالان است.

در بسیاری از منابع بین‌المللی، پیشنهادهای تکرارشونده عبارت‌اند از: برنامه‌ریزی منعطف و ماژولار، استفاده از فعالیت‌های چرخشی، طراحی تکالیف خودراهبر، بهره‌گیری از آموزش همسالان و گروه‌های ناهمگن، و تکیه بر ارزشیابی تکوینی برای تنظیم سرعت و سطح فعالیت‌ها. همچنین بر این نکته تأکید می‌شود که معلم چندپایه باید «راهبری یادگیری» را جایگزین «تدریس مستقیم ممتد» کند؛ یعنی بخش قابل توجهی از زمان کلاس را به فعالیت‌های معنادار و مستقل اختصاص دهد و نقش خود را به نظارت، بازخورددهی و رفع گره‌های یادگیری منتقل سازد.

بند دوم: پژوهش‌های ایرانی و برجستگی نقش معلم در مدیریت کلاس چندپایه

در پژوهش‌های فارسی نیز محور اصلی غالباً حول چالش‌های مدیریت کلاس، دشواری زمان‌بندی، تفاوت سطح یادگیری دانش‌آموزان، و نیاز به مهارت‌های حرفه‌ای معلم می‌چرخد. بسیاری از مطالعات، به صورت کیفی یا توصیفی-تحلیلی، به راهبردهای تدریس اثربخش، مدیریت رفتار، و نقش حمایت سازمانی پرداخته‌اند. نکته قابل توجه آن است که در این مطالعات نیز، «معلم» عامل کلیدی در موفقیت کلاس چندپایه معرفی می‌شود و مؤلفه‌هایی مانند انعطاف‌پذیری، مهارت برنامه‌ریزی، توان طراحی تکلیف و فعالیت، و استفاده از روش‌های متنوع تدریس برجسته می‌گردد.

در کنار این یافته‌ها، شکاف‌هایی نیز دیده می‌شود. بخشی از پژوهش‌ها راهکارها را به صورت فهرست‌وار ارائه می‌کنند، بدون آنکه نشان دهند چگونه می‌توان این راهکارها را در قالب یک الگوی منسجم طراحی و مدیریت برنامه درسی به کار گرفت. همچنین کمتر به این پرداخته شده که معلم چگونه می‌تواند برنامه درسی رسمی را به «برنامه درسی کلاس» تبدیل کند، بدون اینکه دچار حذف‌های بی‌منطق یا سطحی‌سازی شود. این مقاله تلاش می‌کند با ارائه چارچوبی مرحله‌ای، این شکاف را تا حدی پوشش دهد.

بند سوم: پیوند ادبیات طراحی آموزشی با نیازهای کلاس چندپایه

طراحی آموزشی در ادبیات کلاسیک خود بر تحلیل نیاز، تعیین اهداف، تحلیل تکلیف، انتخاب راهبردهای تدریس، طراحی رسانه و فعالیت، و ارزشیابی تکوینی و پایانی تأکید دارد. اگرچه بسیاری از این مدل‌ها در فضای کلاس تک‌پایه تدوین شده‌اند، اما منطق آن‌ها برای کلاس چندپایه نیز راهگشاست؛ زیرا کلاس چندپایه دقیقاً جایی است که بدون تحلیل دقیق، طراحی فعالیت و ارزشیابی تکوینی، تدریس به سرعت از کنترل خارج می‌شود. از سوی دیگر، ادبیات مدیریت برنامه درسی بر مفاهیمی مانند هم‌ترازی هدف، محتوا، روش و ارزشیابی، مدیریت اجرا در سطح مدرسه، مشارکت معلم در برنامه‌ریزی، و توجه به برنامه درسی پنهان تأکید می‌کند. کلاس چندپایه یک میدان روشن برای مشاهده برنامه درسی پنهان است؛ زیرا نحوه تقسیم توجه معلم، شیوه ارزش‌گذاری بر پایه‌های مختلف، نوع تکالیف و بازخوردها، و نحوه سازماندهی فضا و زمان، پیام‌های تربیتی پررنگی برای دانش‌آموزان دارد. بنابراین، رویکرد تلفیقی به ما اجازه می‌دهد که هم «چگونه تدریس کنیم» را علمی‌تر کنیم و هم «چگونه برنامه درسی را مدیریت کنیم» را واقع‌گرایانه‌تر.

بخش سوم: روش‌شناسی

بند اول: رویکرد پژوهش و منطق انتخاب آن

این مقاله از نوع مطالعه مروری-تحلیلی و مدل‌سازی مفهومی است. هدف آن نه سنجش یک متغیر در یک نمونه آماری مشخص، بلکه بازسازی مسئله به صورت نظام‌مند، استخراج مؤلفه‌های کلیدی از ادبیات، و پیشنهاد یک چارچوب اجرایی برای معلمان و سیاست‌گذاران است. در چنین موضوعی که هم بُعد نظری (طراحی آموزشی و برنامه درسی) و هم بُعد زمینه‌ای (ویژگی‌های کلاس چندپایه) اهمیت دارد، رویکرد تحلیلی امکان می‌دهد یافته‌های پراکنده در قالب یک ساختار منسجم قرار گیرد.

بند دوم: مراحل انجام مطالعه

در گام نخست، مفاهیم اصلی شامل کلاس چندپایه، طراحی آموزشی، مدیریت برنامه درسی، تمایز آموزشی، یادگیری همسالان و ارزشیابی تکوینی تعریف و مرزبندی شد. در گام دوم، منابع فارسی و انگلیسی مرتبط با کلاس‌های چندپایه و نیز منابع بنیادین طراحی آموزشی و برنامه درسی گردآوری و مطالعه شد. در گام سوم، مضامین مشترک و پرتکرار استخراج گردید؛ مانند مسئله زمان‌بندی، فعالیت‌های مستقل، سازماندهی محتوا، و نقش معلم. در گام چهارم، بر اساس این مضامین، یک چارچوب اجرایی پیشنهاد شد که مراحل تصمیم‌گیری معلم را از سطح برنامه‌ریزی سالانه تا سطح اجرای روزانه توضیح می‌دهد.

بند سوم: معیارهای اعتباربخشی به چارچوب پیشنهادی

اعتبار چارچوب پیشنهادی در این مقاله، از سه مسیر دنبال شده است. مسیر اول، اتکای چارچوب به ادبیات معتبر طراحی آموزشی و برنامه درسی است تا از پراکنده‌گویی جلوگیری شود. مسیر دوم، توجه به واقعیت‌های عملی کلاس چندپایه و محدودیت‌های زمانی و منابع است تا چارچوب قابلیت اجرا داشته باشد. مسیر سوم، تلاش برای هم‌ترازی میان هدف، فعالیت، ارزشیابی و مدیریت کلاس است؛ به این معنا که راهکارهای ارائه‌شده صرفاً توصیه اخلاقی یا آرمانی نباشند، بلکه بتوانند به تصمیم‌های مشخص معلم تبدیل شوند.

بخش چهارم: مبانی طراحی آموزشی برای کلاس‌های چندپایه

بند اول: تحلیل نیاز و شناخت زمینه یادگیری

اولین اصل در طراحی آموزشی کلاس چندپایه، شناخت دقیق زمینه است. زمینه فقط «تعداد پایه‌ها» نیست؛ بلکه شامل ترکیب سنی و توانایی دانش‌آموزان، زبان و فرهنگ محلی، میزان غیبت، امکانات مدرسه، دسترسی به کتاب و فناوری، و حتی الگوی رفت‌وآمد دانش‌آموزان است. معلمی که زمینه را جدی نگیرد، ممکن است برنامه‌ای بنویسد که روی کاغذ دقیق است اما در عمل با اولین وقفه یا غیبت، فرو می‌ریزد.

شناخت زمینه باید به شناخت «پیش‌نیازهای یادگیری» نیز گره بخورد. در کلاس چندپایه، شکاف‌های پیش‌نیازی بیشتر دیده می‌شود، چون دانش‌آموزان در کنار هم مقایسه می‌شوند و معلم گاهی ناچار است هم‌زمان با تدریس یک پایه، پیش‌نیازهای پایه دیگر را نیز ترمیم کند. بنابراین، ارزشیابی آغازین و مشاهده‌های هدفمند، بخش جدایی‌ناپذیر طراحی است، نه کاری اضافی.

بند دوم: هدف‌گذاری چندسطحی و قابل مدیریت

هدف‌گذاری در کلاس چندپایه باید چندسطحی باشد. یک سطح، اهداف حداقلی برای همه دانش‌آموزان است؛ یعنی آنچه اگر محقق نشود، یادگیری پایه‌های بعدی دچار مشکل می‌شود. سطح دوم، اهداف رشدی برای دانش‌آموزان متوسط است؛ یعنی تعمیق و تثبیت. سطح سوم، اهداف گسترشی برای دانش‌آموزان پیشرو است؛ یعنی فعالیت‌های چالشی‌تر که از اتلاف وقت جلوگیری کند.

معلم اگر این سه سطح را از هم جدا نکند، با دو خطر مواجه می‌شود: یا سطح کلاس را آن‌قدر پایین می‌آورد که دانش‌آموزان قوی بی‌انگیزه شوند، یا سطح را آن‌قدر بالا می‌برد که دانش‌آموزان ضعیف جا بمانند. طراحی آموزشی چندپایه باید عملاً بتواند این سه سطح را در یک جلسه و با منابع محدود مدیریت کند.

بند سوم: طراحی فعالیت‌های چرخشی و ایستگاهی

یکی از راهبردهای کلیدی، طراحی فعالیت‌های چرخشی است. در این مدل، کلاس به چند ایستگاه یا چرخه فعالیت تقسیم می‌شود: یک ایستگاه برای تدریس مستقیم کوتاه با معلم، یک ایستگاه برای

تمرین مستقل، یک ایستگاه برای کار گروهی یا آموزش همسالان، و در صورت امکان یک ایستگاه برای فعالیت غنی‌سازی یا پروژه کوچک.

نکته مهم آن است که ایستگاه‌ها نباید صرفاً «مشغول‌کننده» باشند. فعالیت مستقل باید معنا داشته باشد، معیار موفقیت داشته باشد، و امکان خودارزیابی یا بازخورد سریع داشته باشد. همچنین معلم باید از قبل مشخص کند در هر چرخه، کدام پایه با او کار می‌کند و کدام پایه‌ها مستقل هستند، تا کلاس دچار آشفتگی نشود.

بند چهارم: تمایز آموزشی به جای یکسان‌سازی

تمایز آموزشی در کلاس چندپایه یک انتخاب لوکس نیست، بلکه شرط بقاست. تمایز می‌تواند در محتوا، فرایند، محصول و محیط رخ دهد. برای مثال، ممکن است همه پایه‌ها درباره «اندازه‌گیری» کار کنند اما یکی با اندازه‌گیری طول با واحدهای ساده، دیگری با محاسبه محیط، و دیگری با حل مسئله‌های ترکیبی. یا ممکن است یک مفهوم مشترک باشد اما سطح پیچیدگی پرسش‌ها و تکالیف متفاوت شود.

تمایز باید ساده و قابل اجرا باشد. اگر معلم بخواهد برای هر دانش‌آموز یک مسیر کاملاً جدا طراحی کند، بار کار غیرقابل تحمل می‌شود. بنابراین، راهبرد عملی این است که معلم چند «گروه سطح» تعریف کند و برای هر گروه بسته فعالیت داشته باشد.

بخش پنجم: مدیریت برنامه درسی در کلاس‌های چندپایه

بند اول: استخراج هسته‌های مفهومی مشترک و طراحی محورهای تلفیقی

مدیریت برنامه درسی در کلاس چندپایه با یک مهارت آغاز می‌شود: یافتن نقاط هم‌پوشان میان پایه‌ها. بسیاری از مفاهیم در دوره ابتدایی، به صورت مارپیچی تکرار و تعمیق می‌شوند. معلم می‌تواند به جای تدریس کاملاً جداگانه برای هر پایه، «هسته مشترک» را به صورت یک درس مشترک آغاز کند و سپس برای هر پایه، فعالیت تعمیقی یا تمرین متناسب ارائه دهد.

برای مثال، در فارسی، می‌توان محورهایی مانند درک مطلب، واژه‌آموزی، یا نگارش را به صورت مشترک طراحی کرد، اما متن‌ها و سطح انتظار از هر پایه متفاوت باشد. در علوم، می‌توان از محور مشاهده، طبقه‌بندی و پیش‌بینی استفاده کرد. در ریاضی، مفاهیم پایه مانند الگو، عدد، اندازه‌گیری و حل مسئله قابلیت سازماندهی مشترک دارند. این نگاه تلفیقی، زمان تدریس را آزاد می‌کند و به معلم

امکان می‌دهد انرژی خود را بر نقاط دشوارتر متمرکز کند.

بند دوم: اولویت‌بندی محتوا و مدیریت عمق یادگیری

یکی از سخت‌ترین تصمیم‌ها برای معلم چندپایه، اولویت‌بندی محتواست. اگر همه صفحات کتاب‌ها با همان سرعت کلاس تک‌پایه پیش برود، معمولاً یا زمان کم می‌آید یا یادگیری سطحی می‌شود. بنابراین، معلم باید بین «پوشش» و «تسلط» تعادل برقرار کند.

اولویت‌بندی علمی یعنی شناسایی مفاهیم پایه‌ای و پیش‌نیازی و تمرکز بر آن‌ها. به جای آنکه درس‌های متعدد را نیمه‌کاره پیش ببرد، بهتر است مفاهیم کلیدی را با تمرین و بازخورد کافی تثبیت کند. این کار نیازمند شجاعت حرفه‌ای و حمایت مدیریتی است، زیرا در برخی فرهنگ‌های مدرسه‌ای، تعداد صفحات طی‌شده معادل کیفیت تلقی می‌شود. مدیریت برنامه درسی باید این تصور را اصلاح کند و معیار را «یادگیری قابل مشاهده» قرار دهد.

بند سوم: زمان‌بندی چندلایه و طراحی تقویم اجرایی کلاس

کلاس چندپایه به یک زمان‌بندی چندلایه نیاز دارد: برنامه سالانه برای توزیع محتوا، برنامه هفتگی برای چرخه‌های یادگیری، و برنامه روزانه برای مدیریت لحظه‌ای. معلم باید بداند در هر هفته چه محورهایی پیگیری می‌شود و چه زمانی برای مرور، جبران و ارزشیابی تکوینی اختصاص می‌یابد.

زمان‌بندی اگر صرفاً ذهنی باشد، با اولین اتفاق غیرمنتظره فرو می‌ریزد. اما اگر معلم یک تقویم اجرایی ساده داشته باشد که محورهای مشترک، فعالیت‌های مستقل، و زمان‌های کار با هر پایه را مشخص کرده باشد، امکان کنترل کلاس بیشتر می‌شود. نکته کلیدی این است که برنامه روزانه باید انعطاف‌پذیر باشد، اما این انعطاف باید بر اساس داده‌های یادگیری و مشاهده باشد، نه بر اساس آشفتگی.

بند چهارم: ارزشیابی به مثابه موتور مدیریت برنامه درسی

در کلاس چندپایه، ارزشیابی اگر فقط در قالب آزمون پایانی باشد، دیرهنگام و ناکارآمد است. معلم نیاز دارد به صورت مستمر بداند هر پایه در کجا ایستاده است تا تصمیم بگیرد سرعت را کم کند، مسیر را عوض کند، یا فعالیت حمایتی طراحی کند. این همان نقش ارزشیابی تکوینی است.

ابزارهای ارزشیابی تکوینی می‌تواند ساده باشد: فهرست وارسی، پرسش‌های کوتاه، مشاهده عملکرد

در فعالیت گروهی، تکالیف کوتاه با بازخورد سریع، یا گفت‌وگوی کوتاه با دانش‌آموز هنگام کار مستقل. مهم این است که نتیجه ارزشیابی به تصمیم آموزشی تبدیل شود. در واقع، مدیریت برنامه درسی در کلاس چندپایه بدون ارزشیابی تکوینی مانند رانندگی در مه است.

بخش ششم: نقش معلم در کلاس‌های چندپایه

بند اول: معلم به عنوان طراح تجربه یادگیری

در کلاس چندپایه، معلم اگر خود را صرفاً «آموزگارِ چند کتاب» بداند، عملاً به بن‌بست می‌رسد. نقش حرفه‌ای‌تر این است که خود را طراح تجربه یادگیری بداند. طراحی تجربه یعنی تعیین اینکه در هر جلسه، کدام فعالیت‌ها بیشترین بازده یادگیری را دارند، چگونه می‌توان یادگیری را قابل مشاهده کرد، و چگونه می‌توان نقش دانش‌آموز را از دریافت‌کننده منفعل به یادگیرنده فعال تغییر داد.

این نقش طراحی، شامل طراحی فعالیت‌های مستقل نیز هست. فعالیت مستقل اگر درست طراحی شود، نه تنها وقت‌کشی نیست بلکه فرصت رشد خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری است. بسیاری از دانش‌آموزان کلاس چندپایه، در صورت هدایت درست، می‌آموزند چگونه بدون حضور دائمی معلم کار کنند، سؤال‌های خود را یادداشت کنند، از همسالان کمک بگیرند و پیشرفت خود را بسنجند. این مهارت‌ها خود بخشی از اهداف تربیتی‌اند.

بند دوم: معلم به عنوان مدیر زمان، فضا و منابع

مدیریت کلاس چندپایه بیش از هر چیز مدیریت زمان است. زمان معلم محدودترین منبع کلاس است. بنابراین، معلم باید زمان تدریس مستقیم را کوتاه اما دقیق کند و بخش بیشتری از زمان را به فعالیت‌های هدایت‌شده اختصاص دهد. همچنین فضا نیز اهمیت دارد: چیدمان کلاس باید به گونه‌ای باشد که گروه‌ها بتوانند با حداقل مزاحمت کار کنند، ابزارها در دسترس باشد، و مسیر حرکت معلم برای نظارت آسان باشد.

مدیریت منابع نیز به معنای استفاده هوشمندانه از امکانات حداقلی است. حتی در کلاس‌های کم‌امکانات، می‌توان از کارت‌های آموزشی ساده، جدول‌های خودارزیابی، دفترچه‌های فعالیت، و تابلوهای یادگیری استفاده کرد. مهم آن است که منابع به کاهش وابستگی دانش‌آموزان به معلم کمک کند و زمان معلم را برای نقاط حساس آزاد سازد.

بند سوم: معلم به عنوان تسهیل‌گر یادگیری همسالان

یکی از ظرفیت‌های بالقوه کلاس چندپایه، یادگیری همسالان است. حضور پایه‌های بالاتر در کنار پایه‌های پایین‌تر، اگر درست مدیریت شود، می‌تواند به فرصت آموزشی تبدیل شود: دانش‌آموز بزرگ‌تر با توضیح دادن، فهم خود را عمیق‌تر می‌کند و دانش‌آموز کوچک‌تر از زبان نزدیک‌تر و فضای امن‌تر بهره می‌برد.

اما این ظرفیت خودبه‌خود فعال نمی‌شود. معلم باید قواعد آموزش همسالان را روشن کند، نقش‌ها را تعریف کند، و مراقب باشد که آموزش همسالان به سلطه یا تحقیر تبدیل نشود. همچنین لازم است کیفیت توضیح‌های دانش‌آموزان رصد شود تا خطاها تثبیت نشود. نقش معلم در اینجا «هدایت‌گری نامرئی» است: نه آن‌قدر دخالت که استقلال از بین برود و نه آن‌قدر فاصله که یادگیری منحرف شود.

بند چهارم: معلم به عنوان مجری و بازتفسیرکننده برنامه درسی

معلم چندپایه در عمل، بازتفسیرکننده برنامه درسی است. او باید از دل اسناد رسمی و کتاب‌ها، یک برنامه اجرایی بسازد که با واقعیت کلاس سازگار است و هم‌زمان از اهداف تربیتی دور نشود. این کار نیازمند سواد برنامه درسی است: توان تشخیص مفاهیم کلیدی، توان طراحی توالی یادگیری، و توان انتخاب روش‌های ارزشیابی متناسب.

به بیان دیگر، نقش معلم در کلاس چندپایه، پیونددهنده سطح کلان و خرد است. اگر این نقش به رسمیت شناخته نشود و معلم صرفاً بر اساس فشار پوشش محتوا ارزیابی شود، خلاقیت و کیفیت فدای کمیت می‌شود.

بخش هفتم: الگوی پیشنهادی برای طراحی آموزشی و مدیریت برنامه درسی در کلاس چندپایه

بند اول: گام نخست، نقشه‌برداری از هم‌پوشانی‌ها و طراحی محورهای مشترک

در آغاز سال یا نیم‌سال، معلم برای هر درس، نقاط هم‌پوشان پایه‌ها را استخراج می‌کند و آن‌ها را به «محورهای مشترک» تبدیل می‌نماید. این محورهای مشترک، ستون فقرات برنامه اجرایی کلاس خواهند بود. برای هر محور، یک بسته فعالیت طراحی می‌شود که شامل فعالیت مشترک آغازین،

فعالیت‌های سطح‌بندی‌شده برای پایه‌ها، و یک ابزار ساده ارزشیابی تکوینی است.

بند دوم: گام دوم، طراحی چرخه‌های یادگیری کوتاه و تکرارشونده

به جای برنامه‌ریزی خطی و طولانی، چرخه‌های یادگیری کوتاه طراحی می‌شود؛ چرخه‌هایی که در آن معرفی مفهوم، تمرین هدایت‌شده، تمرین مستقل، و بازخورد در یک بازه قابل مدیریت رخ دهد. چرخه کوتاه باعث می‌شود اگر وقفه‌ای در کلاس پیش آمد، معلم بتواند بدون فروپاشی کل برنامه، مسیر را اصلاح کند.

بند سوم: گام سوم، سازماندهی کلاس بر اساس زمان‌های «کار با معلم» و کار بدون معلم

در هر جلسه، زمان‌هایی مشخص می‌شود که هر پایه با معلم کار می‌کند و سایر پایه‌ها در فعالیت مستقل یا گروهی هستند. اصل این است که فعالیت بدون معلم باید از قبل روشن، قابل اجرا و قابل سنجش باشد. برای کاهش آشفتگی، قواعد رفتاری، شیوه درخواست کمک، و نحوه تحویل کار باید استاندارد شود.

بند چهارم: گام چهارم، طراحی تکالیف و محصولات یادگیری چندسطحی

تکلیف در کلاس چندپایه باید کارکرد آموزشی داشته باشد، نه صرفاً پر کردن وقت. تکلیف چندسطحی یعنی یک موضوع مشترک، اما با خروجی‌های متفاوت. مثلاً همه درباره یک متن می‌خوانند، اما یک پایه پاسخ کوتاه می‌دهد، پایه دیگر خلاصه می‌نویسد، و پایه بالاتر تحلیل یا نقد ساده انجام می‌دهد. یا در ریاضی، همه درباره اندازه‌گیری کار می‌کنند، اما سطح محاسبات متفاوت است.

بند پنجم: گام پنجم، ارزشیابی تکوینیِ منظم و بازخورد کوتاه اما دقیق

الگو پیشنهاد می‌کند که معلم برای هر محور، یک یا دو ابزار ساده ارزشیابی تکوینی داشته باشد و نتایج را در یک دفتر ثبت کوتاه وارد کند. هدف از ثبت، تولید گزارش اداری نیست؛ هدف، کمک به تصمیم‌گیری است: چه کسی نیاز به تمرین بیشتر دارد، کدام مفهوم نیازمند بازآموزی است، و کدام گروه آماده پیشروی است. بازخورد نیز باید کوتاه، مشخص و عملی باشد تا دانش‌آموز بداند دقیقاً چه چیزی را چگونه اصلاح کند.

بخش هشتم: بحث، چالش‌ها و پیشنهادها

بند اول: چالش‌های اجرایی و خطر ساده‌سازی افراطی

هر الگویی اگر به شعار تبدیل شود، کارایی خود را از دست می‌دهد. یکی از خطرها این است که مدرسه یا نظام آموزشی، از معلم بخواهد هم‌زمان همه این مؤلفه‌ها را بدون حمایت اجرا کند. در نتیجه، معلم یا دچار فشار مضاعف می‌شود یا الگو را به شکل سطحی اجرا می‌کند. بنابراین، اجرای موفق نیازمند انتخاب تدریجی است: ابتدا طراحی محورهای مشترک و چرخه‌های کوتاه، سپس تقویت ارزشیابی تکوینی و آموزش همسالان، و در نهایت حرکت به سمت پروژه‌های تلفیقی.

بند دوم: ضرورت توانمندسازی حرفه‌ای معلم و یادگیری ضمن خدمت

توانمندسازی معلم چندپایه باید هدفمند باشد. دوره‌های ضمن خدمت عمومی، معمولاً پاسخگوی نیازهای خاص چندپایه نیستند. معلم به آموزش‌هایی نیاز دارد که دقیقاً روی مهارت‌های طراحی فعالیت مستقل، مدیریت زمان‌بندی چرخشی، تولید ابزار ارزشیابی تکوینی، و طراحی تکالیف چندسطحی متمرکز باشد. همچنین مشاهده همکاران موفق، بازدیدهای حرفه‌ای و گروه‌های یادگیری معلمان می‌تواند اثرگذارتر از کارگاه‌های کوتاه‌مدت باشد.

بند سوم: بازنگری در منابع و مواد آموزشی

یکی از حمایت‌های کلیدی، تولید منابع متناسب با کلاس چندپایه است. راهنماهای تدریس، بسته‌های فعالیت، و نمونه طرح درس‌های قابل بومی‌سازی می‌تواند بار طراحی را کاهش دهد. البته این منابع نباید جایگزین تصمیم حرفه‌ای معلم شود؛ بلکه باید نقش «پایه مشترک» را بازی کند تا معلم از صفر شروع نکند و بتواند با توجه به زمینه، آن را تنظیم کند.

بند چهارم: پیشنهادهای سیاستی و مدیریتی

در سطح سیاستی، لازم است کلاس چندپایه به عنوان یک وضعیت «استثنایی و موقت» دیده نشود، بلکه به عنوان یک واقعیت که نیازمند استانداردهای کیفیت است به رسمیت شناخته شود. در سطح مدیریتی مدرسه، مدیر باید زمان همکاری معلمان، فرصت برنامه‌ریزی مشترک، و فضای پشتیبانی روانی و حرفه‌ای را فراهم کند. همچنین نظام ارزشیابی عملکرد معلم باید با واقعیت چندپایه سازگار باشد و معیارهای کیفی مانند پیشرفت قابل مشاهده، مشارکت دانش‌آموزان و رشد مهارت‌های

خودراهبر را به رسمیت بشناسد.

نتیجه‌گیری

کلاس‌های چندپایه، اگرچه اغلب از دل محدودیت‌های ساختاری پدید می‌آیند، اما لزوماً به معنای افت کیفیت نیستند. آنچه سرنوشت این کلاس‌ها را تعیین می‌کند، توان نظام آموزشی در فراهم کردن شرایط طراحی آموزشی و مدیریت برنامه درسی مناسب و نیز توان حرفه‌ای معلم در اجرای آن است. این مقاله نشان داد که در کلاس چندپایه، طراحی آموزشی و مدیریت برنامه درسی دو مسیر جدا نیستند، بلکه دو وجه از یک مسئله‌اند: سازمان دادن یادگیری در شرایط ناهمگنی و محدودیت. نقش معلم در این میان نقشی چندگانه است: طراح، مدیر، تسهیل‌گر و بازتفسیرکننده برنامه درسی.

چارچوب پیشنهادی مقاله بر محورهایی مانند استخراج هسته‌های مشترک، چرخه‌های کوتاه یادگیری، فعالیت‌های چرخشی، تمایز آموزشی، و ارزشیابی تکوینی بنا شده است. اجرای موفق این چارچوب نیازمند توانمندسازی معلم، تولید منابع متناسب و حمایت مدیریتی و سیاستی است. اگر این الزامات فراهم شود، کلاس چندپایه می‌تواند از یک چالش مزمن به یک فرصت تربیتی تبدیل شود؛ فرصتی که در آن همکاری، مسئولیت‌پذیری، خودتنظیمی و یادگیری اجتماعی، به صورت طبیعی در متن کلاس شکل می‌گیرد.

منابع و مآخذ

- آموزش و پرورش. ۱۴۰۰. راهنمای تدریس کلاس‌های چندپایه. تهران: وزارت آموزش و پرورش، اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- حیدری، شهریار؛ آوری، سلیمان. ۱۴۰۱. مناسب‌ترین راهبردهای تدریس در کلاس‌های چندپایه با تأکید بر نظریه سازنده‌گرایی. نظریه و عمل در تربیت معلمان، شماره ۳.
- خادمی، نیما؛ امیراحمدی، فاطمه؛ معجونی، حسین. ۱۴۰۱. بررسی راهبردهای تدریس اثربخش در کلاس‌های چندپایه مدارس ابتدایی ایران. پژوهش در آموزش کلاس‌های تلفیقی و چندپایه، سال دوم، شماره ۱ (پیاپی ۳).
- خضری اصل، رباب؛ عبداله‌نژاد، شهلا؛ مقدسی، فرزانه؛ شکوری، سارا؛ راثی، فاطمه. ۱۴۰۴. بررسی نقش معلم در مدیریت کلاس‌های چندپایه: چالش‌ها و راهکارها. فصلنامه تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش، دوره ۵، شماره ۴۴.
- نامداری پژمان، مهدی؛ نظری، خسرو. ۱۴۰۳. چالش‌های کلاس‌های چندپایه از منظر برنامه‌ریزی آموزشی: شناسایی ابعاد و برازش الگو. مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، دوره ۱۳، شماره ۲۵، صفحات ۱۳۳ تا ۱۵۸. doi ۱۰.۲۲۰۸۰/eps.۲۰۲۴.۲۷۵۸۷.۲۲۷۱۱۵۸ .
- شعبانی، حسن. ۱۳۸۲. مهارت‌های آموزشی و پرورشی (جلد اول). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- فتحی واجارگاه، کوروش. ۱۳۹۸. اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات فوژان.
- مهرمحمدی، محمود؛ و همکاران. ۱۳۸۷. برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) با مشارکت شرکت به‌نشر (آستان قدس رضوی).
- شورای عالی آموزش و پرورش. ۱۳۹۱. برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- *Little, A. W. ۲۰۰۱. Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. International Journal of Educational Development, ۲۱(۶), ۴۸۱-۴۹۷.*

- *Little, A. W. ۱۹۹۵. Multigrade teaching: A review of research and practice. London: Department for International Development (DFID).*
- *UNESCO. ۲۰۰۱. A Handbook for Teachers of Multi-Grade Classes: Improving Performance at the Primary Level. Paris: UNESCO.*
- *Veenman, S. ۱۹۹۵. Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. Review of Educational Research, ۶۵(۴), ۳۱۹-۳۸۱.*
- *Veenman, S. ۱۹۹۶. Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. Review Educational Research, ۶۶(۳), ۳۲۳-۳۴۰.*
- *Mason, D. A., & Burns, R. B. ۱۹۹۶. "Simply no worse and simply no better" may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusions about multigrade classes. Review of Educational Research, ۶۶(۳), ۳۰۷-۳۲۲.*
- *Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. ۲۰۲۱. The Systematic Design of Instruction (۹th ed.). Boston: Pearson.*
- *Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. ۲۰۰۵. Principles of Instructional Design (۵th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.*
- *Reigeluth, C. M. ۱۹۹۹. Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory (Vol. ۲). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*
- *Merrill, M. D. ۲۰۰۲. First principles of instruction. Educational Technology Research and Development, ۵۰(۳), ۴۳-۵۹.*
- *Wiggins, G., & McTighe, J. ۲۰۰۵. Understanding by Design (Expanded ۲nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.*
- *Tomlinson, C. A. ۲۰۱۴. The Differentiated Classroom:*

Responding to the Needs of All Learners (۲nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

- *Black, P., & Wiliam, D. ۱۹۹۸. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, ۵(۱), ۷-۷۴.*
- *Fullan, M. ۲۰۰۷. The New Meaning of Educational Change (۴th ed.). New York: Teachers College Press.*
- *Tyler, R. W. ۱۹۴۹. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press.*