فصلنامه پژوهش های مدیریت در جهان اسلام
شماره مجوز: ۸۵۴۹۵ شماره استاندارد بین المللی: ۶۰۹۴-۲۶۷۶ شماره ۲۳ جلد دوم (تابستان۱۴۰۴)

عدالت آموزشی و کلاس های چند سطحی، توانمندسازی معلم برای آموزش فراگیر

(تاریخ ارسال ۱۴۰۴/۰۳/۱۹ تاریخ پذیرش ۱۴۰۴/۰۵/۲۰)

فریده اله پناه

پروانه اله پناه

چکیده

کلاس‌های چندسطحی به عنوان یکی از واقعیت‌های پایدار نظام‌های آموزشی، به‌ویژه در مناطق روستایی، کم‌جمعیت و حاشیه‌ای، هم‌زمان حامل فرصت‌ها و چالش‌هایی برای تحقق عدالت آموزشی هستند. از یک سو، این کلاس‌ها می‌توانند دسترسی به آموزش را در مناطقی که امکان تشکیل کلاس‌های تک‌پایه وجود ندارد تضمین کنند و از سوی دیگر، اگر با کمبود منابع، ضعف حمایت نهادی و آمادگی ناکافی معلمان همراه شوند، احتمال بازتولید نابرابری و محرومیت آموزشی را افزایش می‌دهند. در چنین زمینه‌ای، آموزش فراگیر نه صرفاً به‌عنوان سیاستی برای ادغام دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، بلکه به مثابه رویکردی برای پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی، فرهنگی، زبانی، جنسیتی و اقتصادی در کلاس چندسطحی معنا پیدا می‌کند. هدف این مقاله تبیین پیوند میان عدالت آموزشی و مدیریت کلاس‌های چندسطحی با تمرکز بر توانمندسازی معلم برای آموزش فراگیر است. مقاله با طرح بیان مسئله، مرور ادبیات، ارائه چارچوب مفهومی و پیشنهاد یک روش‌شناسی پژوهشی ترکیبی، نشان می‌دهد توانمندسازی حرفه‌ای معلم در چهار محور دانش و نگرش، مهارت‌های طراحی و اجرا، مدیریت منابع و حمایت‌های نهادی، و ارزیابی یادگیری می‌تواند کیفیت یادگیری را در کلاس چندسطحی افزایش داده و شکاف‌های فرصت را کاهش دهد. در پایان نیز مجموعه‌ای از راهبردهای عملی برای سیاست‌گذاران، مدیران مدارس و معلمان ارائه می‌شود تا کلاس چندسطحی از «راه‌حل اضطراری» به «الگوی آموزشی باکیفیت و عادلانه» تبدیل شود.

واژگان کلیدی: عدالت آموزشی، کلاس‌های چندسطحی، آموزش فراگیر، توانمندسازی معلم، طراحی آموزشی، ارزشیابی تکوینی، یادگیری مشارکتی

مقدمه

آموزش عمومی زمانی می‌تواند مدعی تحقق عدالت باشد که میان آنچه در اسناد و شعارها آمده و آنچه در تجربه روزمره مدرسه رخ می‌دهد فاصله‌ای معنادار نباشد. عدالت آموزشی در ساده‌ترین تعریف، به معنای فراهم‌کردن فرصت‌های یادگیری باکیفیت برای همه کودکان است، نه فقط حضور فیزیکی آنان در مدرسه. با این حال، واقعیت‌های جغرافیایی، اقتصادی و جمعیتی سبب می‌شود «فرصت برابر» به خودی خود به «نتیجه برابر» یا حتی «فرایند برابر» منتهی نشود. یکی از عرصه‌هایی که این شکاف را آشکار می‌کند کلاس‌های چندسطحی است؛ کلاس‌هایی که در آن یک معلم هم‌زمان مسئول آموزش دو یا چند پایه تحصیلی در یک فضای مشترک است. کلاس چندسطحی در نگاه نخست ممکن است نشانه‌ای از کمبود امکانات تلقی شود، اما اگر با نگاه تربیتی دقیق و حمایت حرفه‌ای همراه گردد، می‌تواند محیطی غنی برای یادگیری همیارانه، خودراهبر و انعطاف‌پذیر فراهم کند. مسئله اصلی این است که آیا نظام آموزشی می‌تواند ظرفیت‌های بالقوه این کلاس‌ها را در خدمت عدالت آموزشی قرار دهد یا ناخواسته آن‌ها را به نقطه تمرکز محرومیت تبدیل می‌کند.

در سال‌های اخیر، رویکرد آموزش فراگیر به‌عنوان پاسخی اخلاقی و علمی به تنوع یادگیرندگان مطرح شده است. آموزش فراگیر فراتر از حضور دانش‌آموزان دارای معلولیت در کلاس عادی، بر حذف موانع یادگیری و مشارکت برای همه دانش‌آموزان تأکید دارد. کلاس چندسطحی به دلیل ماهیت ناهمگن خود، به‌طور طبیعی با مسئله تنوع در سطح توانایی، سن، تجربه یادگیری و حتی زبان و فرهنگ روبه‌رو است. بنابراین، آموزش فراگیر در این کلاس‌ها نه یک گزینه تزئینی، بلکه ضرورتی برای کیفیت و عدالت است. در مرکز این ضرورت، نقش معلم قرار دارد؛ معلمی که باید هم‌زمان طراح یادگیری، مدیر زمان و فضا، تسهیل‌گر تعاملات، و ارزیاب رشد دانش‌آموزان باشد. توانمندسازی معلم در چنین بافتی به معنای ارائه چند کارگاه کوتاه‌مدت نیست؛ بلکه نیازمند یک نظام حمایتی چندلایه است که دانش تخصصی، مهارت‌های عملی، منابع آموزشی، و پشتیبانی روانی و حرفه‌ای را به هم پیوند دهد.

این مقاله می‌کوشد با رویکردی تحلیلی و کاربردی، رابطه میان عدالت آموزشی و کلاس‌های چندسطحی را در چارچوب آموزش فراگیر بازخوانی کند و سپس بر اساس ادبیات پژوهشی و تجربه‌های آموزشی، مسیرهای توانمندسازی معلم را به‌صورت ساختاریافته پیشنهاد دهد.

بیان مسئله

کلاس‌های چندسطحی در بسیاری از مناطق، به‌ویژه در مدارس کوچک روستایی و حاشیه‌ای، راهکار اصلی تداوم آموزش رسمی است. با وجود این، شکل‌گیری این کلاس‌ها غالباً ناشی از ضرورت‌های اداری و کمبود معلم یا دانش‌آموز است، نه نتیجه یک طراحی آموزشی آگاهانه. پیامد چنین شکل‌گیری‌ای این است که معلم، مدرسه و خانواده‌ها، کلاس چندسطحی را وضعیتی «کمتر از استاندارد» تلقی می‌کنند و این نگاه، انتظارات آموزشی را کاهش می‌دهد. در سطح اجرایی، معلم با حجم بالای محتوای درسی، محدودیت زمان، ناهمگونی سطح یادگیری، کمبود مواد کمک‌آموزشی و ضعف دسترسی به فناوری روبه‌روست. در سطح نهادی نیز سازوکارهای پشتیبانی، نظارت و ارزشیابی عملکرد مدرسه اغلب با الگوی کلاس تک‌پایه تنظیم شده و با واقعیت کلاس چندسطحی سازگار نیست. چنین شکاف‌هایی می‌تواند به کاهش کیفیت یادگیری، افت انگیزش دانش‌آموزان، فرسودگی شغلی معلم و در نهایت تقویت چرخه محرومیت آموزشی منجر شود.

از منظر عدالت آموزشی، مسئله فقط «کمبود امکانات» نیست، بلکه کیفیت تجربه یادگیری است. اگر دانش‌آموزی صرفاً به دلیل محل زندگی یا شرایط اجتماعی، در کلاسی قرار گیرد که برنامه درسی برای آن طراحی نشده، معلم حمایت تخصصی دریافت نمی‌کند، و ارزشیابی بر مبنای معیارهای نامتناسب انجام می‌شود، عدالت نقض شده است؛ حتی اگر مدرسه از نظر ثبت‌نام و حضور، عملکرد خوبی داشته باشد. در این میان، آموزش فراگیر به ما یادآوری می‌کند که عدالت تنها با توزیع برابر منابع حاصل نمی‌شود، بلکه باید به نیازهای متفاوت پاسخ داد. کلاس چندسطحی به طور مضاعف نیازمند چنین پاسخ‌گویی است، زیرا همزمان چند برنامه درسی، چند سطح رشد شناختی و اجتماعی، و چند مسیر یادگیری در یک کلاس جاری است. بنابراین، مسئله محوری این مقاله چنین صورت‌بندی می‌شود: چگونه می‌توان با توانمندسازی معلم و بازآرایی نظام حمایتی مدرسه، کلاس چندسطحی را

به محیطی فراگیر و عادلانه تبدیل کرد که در آن تفاوت‌ها نـه مـانع، بلکـه منبـع یـادگیری باشند؟

بخش اول: چارچوب نظری عدالت آموزشی در بستر کلاس‌های چندسطحی

بند اول: عدالت آموزشی به‌مثابه عدالت در فرصت، فرایند و پیامد

در ادبیات تعلیم‌وتربیت، عدالت آموزشی گاه به شکل سـاده‌سـازی‌شـده بـا «برابـری» یکـی گرفته می‌شود. اما برابری به معنای یکسان‌دادن به همه، لزوماً عادلانه نیست. عدالت زمـانی محقق می‌شود که امکانات و حمایت‌ها با توجه به نیازها و زمینه‌ها تنظـیم شـود. در سـطح فرصت، عدالت به دسترسی به مدرسه، معلم، منابع و برنامـه درسـی اشـاره دارد. در سـطح فرایند، عدالت به کیفیت تعاملات آموزشی، نحوه مشارکت دانش‌آموزان، توجه به تفاوت‌ها و وجود حمایت‌های عاطفی و انگیزشی مربوط می‌شود. در سطح پیامد نیز به نتایج یـادگیری، تداوم تحصیل و توانمندی‌های زندگی مرتبط اسـت. کـلاس چندسـطحی ممکـن اسـت در سطح فرصت، دسترسی به آموزش را تضمین کند، اما اگر در سطح فرایند و پیامـد کیفیـت کافی نداشته باشد، به عدالت واقعی منتهی نمی‌شود. بنابراین، تحلیـل عـدالت آموزشـی در کلاس چندسطحی باید از سطح «وجود مدرسه» فراتر رود و به سطح «کیفیـت یـادگیری» برسد.

بند دوم: محرومیت آموزشی پنهان در کلاس‌های چندسطحی

محرومیت آموزشی همیشه با نبود مدرسه یا ترک تحصیل آشکار نمی‌شود. گاهی دانش‌آموز حضور دارد، اما یـادگیری او سـطحی، ناپایـدار یـا محـدود بـه حفظیـات اسـت. در کـلاس چندسطحی، خطر محرومیت پنهان زمانی افزایش می‌یابـد کـه معلـم مجبـور شـود بخـش بزرگی از زمان را به تدریس مستقیم و جداگانه پایه‌ها اختصاص دهد و بـرای فعالیـت‌هـای تعاملی، بازخورد فردی و ارزشیابی تکوینی فرصت کافی نداشته باشد. همچنین، ممکن است دانش‌آموزان ضعیف‌تر در سایه مدیریت زمانی فشرده، کمتر دیده شوند و شـکاف یـادگیری آن‌ها انباشته گردد. از سوی دیگر، دانش‌آموزان توانمندتر نیز اگر فقط نقش «کمک‌معلم» را بدون برنامه و حمایت مناسب بر عهده بگیرند، ممکن است از چـالش‌هـای شـناختی سـطح بالاتر محروم شوند. عدالت آموزشی اقتضا می‌کند هر دو گروه، فرصت رشد متناسب داشـته باشند.

بند سوم: نقش سیاست‌های مدرسه و منطقه در عدالت کلاس چندسطحی

کلاس چندسطحی تنها مسئله یک معلم نیست؛ محصول تصمیم‌های سطح بالاتر در تخصیص نیرو، تعیین برنامه درسی، طراحی ارزشیابی و پشتیبانی آموزشی است. اگر سیاست‌گذار کلاس چندسطحی را «استثنا» بداند، برای آن استاندارد، راهنما و منابع ویژه تولید نمی‌کند و آن را به مهارت فردی معلم واگذار می‌کند. این واگذاری در عمل به نابرابری میان مدارس منجر می‌شود؛ زیرا کیفیت آموزش به سطح تجربه، انگیزه و دسترسی معلم به شبکه‌های حمایتی وابسته می‌گردد. عدالت آموزشی نیازمند آن است که نظام، به‌طور رسمی کلاس چندسطحی را به رسمیت بشناسد و برای آن برنامه‌های تربیت معلم، مواد آموزشی، و شاخص‌های نظارت اختصاصی تدوین کند.

بخش دوم: آموزش فراگیر و نسبت آن با کلاس‌های چندسطحی

بند اول: آموزش فراگیر به‌عنوان رویکرد حذف موانع یادگیری

آموزش فراگیر بر این ایده استوار است که تفاوت‌های یادگیرندگان طبیعی است و مدرسه باید خود را با این تفاوت‌ها سازگار کند، نه اینکه دانش‌آموز را با قالب ثابت مدرسه تطبیق دهد. در این رویکرد، مانع اصلی اغلب در ساختارها و روش‌هاست: برنامه درسی خشک، تدریس یکسان برای همه، ارزشیابی‌های تک‌معیاره، و فضای کلاس غیرمنعطف. کلاس چندسطحی اگر با منطق «یکسان‌سازی» اداره شود، به سرعت به بحران می‌رسد، زیرا ناهمگنی آن آشکار است. اما اگر با منطق فراگیر اداره شود، می‌تواند بستری برای یادگیری مبتنی بر سطح، علایق، سرعت و سبک یادگیری باشد. در این معنا، کلاس چندسطحی می‌تواند نمونه‌ای واقعی از کلاس فراگیر باشد، به شرط آنکه معلم ابزارهای لازم برای طراحی و مدیریت آن را داشته باشد.

بند دوم: تنوع یادگیرندگان در کلاس چندسطحی و پیامدهای تربیتی آن

تنوع در کلاس چندسطحی چندلایه است. نخست، تنوع سنی و رشدی وجود دارد که بر خودتنظیمی، تعاملات اجتماعی و ظرفیت‌های شناختی اثر می‌گذارد. دوم، تنوع محتوایی وجود دارد، زیرا اهداف و مواد آموزشی پایه‌ها متفاوت است. سوم، تنوع زمینه‌ای نیز رایج است: دانش‌آموزان ممکن است از خانواده‌هایی با سطح سواد، زبان یا سبک زندگی متفاوت باشند. این تنوع اگر به‌درستی مدیریت شود، فرصت یادگیری اجتماعی و همیاری را افزایش

می‌دهد. دانش‌آموزان بزرگ‌تر می‌توانند نقش راهنما بگیرند و دانش‌آموزان کوچک‌تر می‌توانند از الگوهای نزدیک به خود بهره‌مند شوند. اما این امر نیازمند ساختاری روشن است تا نقش‌ها به استثمار آموزشی یا تحقیر تبدیل نشود. آموزش فراگیر تأکید می‌کند مشارکت همه باید داوطلبانه، معنادار و همراه با رشد باشد.

بند سوم: پیوند آموزش فراگیر با طراحی جهانی برای یادگیری

یکی از چارچوب‌های پرکاربرد برای تحقق آموزش فراگیر، طراحی جهانی برای یادگیری است که بر ارائه چندگانه محتوا، چندگانه روش‌های مشارکت، و چندگانه شیوه‌های ابراز یادگیری تأکید دارد. در کلاس چندسطحی، این چارچوب می‌تواند راهی عملی برای کاهش فشار تدریس مستقیم باشد. وقتی محتوا در قالب‌های مختلف ارائه شود، بخشی از یادگیری می‌تواند از طریق ایستگاه‌های آموزشی، فعالیت‌های خودآموز و منابع تصویری یا شنیداری پیش برود. همچنین، وقتی دانش‌آموزان اجازه داشته باشند یادگیری خود را به شکل‌های متنوع نشان دهند، ارزشیابی از حالت یک آزمون واحد خارج می‌شود و عدالت بیشتری در سنجش ایجاد می‌گردد. البته، اجرای چنین چارچوبی بدون توانمندسازی معلم و فراهم‌بودن حداقلی از منابع ممکن نیست.

بخش سوم: مرور ادبیات پژوهشی درباره کلاس‌های چندسطحی، عدالت آموزشی و توانمندسازی معلم

بند اول: یافته‌های پژوهشی درباره کیفیت یادگیری در کلاس‌های چندسطحی

ادبیات پژوهشی بین‌المللی نشان می‌دهد اثر کلاس‌های چندسطحی بر پیشرفت تحصیلی یکدست نیست و به شدت به کیفیت تدریس، سازمان‌دهی کلاس و منابع حمایتی وابسته است. در برخی مطالعات، کلاس چندسطحی با پیامدهای مثبت مانند افزایش خودراهبر بودن یادگیری، تقویت مسئولیت‌پذیری و یادگیری همیارانه همراه بوده است. در مقابل، در محیط‌هایی که معلم آموزش ندیده یا برنامه درسی انعطاف لازم را ندارد، افت کیفیت و کاهش زمان مؤثر یادگیری گزارش شده است. جمع‌بندی این بدنه پژوهشی نشان می‌دهد «چندسطحی بودن» به خودی خود عامل ضعف یا قوت نیست، بلکه نحوه مدیریت آن تعیین‌کننده است. از زاویه عدالت آموزشی، این نتیجه اهمیت دارد، زیرا نشان می‌دهد

می‌توان با سیاست‌های درست، کلاس چندسطحی را از منبع نابرابری به ابزار جبران نابرابری تبدیل کرد.

بند دوم: آموزش فراگیر و نقش معلم در کاهش شکاف‌های فرصت

در پژوهش‌های آموزش فراگیر، معلم به عنوان عامل کلیدی تغییر معرفی می‌شود. نگرش معلم به تفاوت‌ها، باور او به قابلیت یادگیری همه دانش‌آموزان، و مهارت او در سازگارسازی تدریس با نیازهای متنوع، همگی پیش‌بینی‌کننده کیفیت مشارکت دانش‌آموزان هستند. مطالعات نشان می‌دهد حتی در شرایط منابع محدود، معلمانی که به راهبردهای یادگیری فعال، ارزشیابی تکوینی، و مدیریت کلاس پاسخ‌گو مجهزند، می‌توانند نتایج یادگیری را بهبود دهند. اما این امر اغلب نیازمند شبکه‌های حمایتی مانند مربی‌گری آموزشی، یادگیری حرفه‌ای مشارکتی و دسترسی به مواد آموزشی مناسب است. در کلاس چندسطحی، نقش معلم پررنگ‌تر می‌شود، زیرا طراحی آموزشی باید چندلایه و هم‌زمان باشد.

بند سوم: توانمندسازی معلم به مثابه فرایند چندبعدی

توانمندسازی معلم در ادبیات جدید، صرفاً افزایش دانش محتوا یا تکنیک‌های تدریس نیست. این مفهوم شامل احساس خودکارآمدی، اختیار حرفه‌ای، مشارکت در تصمیم‌گیری مدرسه، دسترسی به منابع و فرصت‌های رشد، و حمایت عاطفی و سازمانی نیز می‌شود. معلم توانمند کسی است که بتواند موقعیت‌های پیچیده را تحلیل کند، تصمیم‌های آموزشی انعطاف‌پذیر بگیرد، و در برابر فشارها فرسوده نشود. در کلاس چندسطحی، توانمندسازی باید به‌طور خاص بر مهارت‌های مدیریت زمان، سازمان‌دهی فعالیت‌های هم‌زمان، طراحی تکلیف‌های چندسطحی، و استفاده از یادگیری همیارانه تمرکز کند. همچنین، معلم باید بتواند با خانواده‌ها ارتباط مؤثر برقرار کند و انتظارات واقع‌بینانه اما بلندپروازانه ایجاد نماید.

بخش چهارم: روش‌شناسی پیشنهادی برای مطالعه و بهبود آموزش فراگیر در کلاس‌های چندسطحی

بند اول: رویکرد کلی پژوهش و چرایی آن

با توجه به پیچیدگی کلاس چندسطحی و درهم‌تنیدگی عوامل آموزشی، اجتماعی و سازمانی، روش‌شناسی مناسب باید بتواند هم تصویر عمیق از تجربه معلم و دانش‌آموز ارائه دهد و هم شواهد قابل‌اتکا برای تصمیم‌گیری سیاستی فراهم کند. از این رو، یک طرح

پژوهشی ترکیبی اکتشافی می‌تواند مناسب باشد. در مرحله نخست، داده‌های کیفی از طریق مشاهده کلاس، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با معلمان، مدیران و والدین، و تحلیل اسناد مدرسه گردآوری می‌شود تا موانع و ظرفیت‌ها شناخته شود. در مرحله دوم، بر اساس یافته‌های کیفی، ابزارهای کمّی مانند پرسشنامه خودکارآمدی معلم، مقیاس نگرش به فراگیری، و شاخص‌های مشارکت دانش‌آموز طراحی و اجرا می‌گردد تا الگوهای عمومی‌تر آشکار شود.

بند دوم: جامعه پژوهش، نمونه‌گیری و ملاحظات اخلاقی

جامعه پژوهش می‌تواند شامل مدارس ابتدایی دارای کلاس‌های چندسطحی در مناطق روستایی و کم‌جمعیت باشد. در بخش کیفی، نمونه‌گیری هدفمند با معیارهایی مانند تنوع در تجربه معلم، تعداد پایه‌های ترکیبی، و سطح دسترسی به منابع انجام می‌شود. در بخش کمّی، می‌توان از نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده کرد تا نتایج قابلیت تعمیم بیشتری داشته باشد. رعایت اخلاق پژوهش ضروری است: اخذ رضایت آگاهانه از معلمان و والدین، حفظ محرمانگی اطلاعات، و اجتناب از هرگونه قضاوت ارزشی درباره عملکرد معلم. همچنین، لازم است پژوهشگر نقش خود را شفاف کند تا مشاهده کلاس به اضطراب یا نمایش‌گری آموزشی منتهی نشود.

بند سوم: ابزارها، تحلیل داده‌ها و اعتباربخشی

در داده‌های کیفی، کدگذاری مضمون‌محور می‌تواند برای استخراج الگوهای مرتبط با موانع یادگیری، راهبردهای معلم، و سازوکارهای حمایتی به کار رود. برای افزایش اعتبار، می‌توان از بازبینی اعضا استفاده کرد؛ یعنی خلاصه یافته‌ها به معلمان ارائه شود تا برداشت‌ها اصلاح گردد. در بخش کمّی، تحلیل‌های توصیفی و همبستگی می‌تواند رابطه میان توانمندسازی معلم، نگرش به فراگیری و شاخص‌های مشارکت دانش‌آموز را نشان دهد. اگر داده‌ها اجازه دهد، مدل‌یابی معادلات ساختاری یا رگرسیون چندمتغیره نیز می‌تواند عوامل پیش‌بینی‌کننده کیفیت آموزش فراگیر در کلاس چندسطحی را روشن کند. ترکیب این دو بخش، تصویری جامع برای مداخله آموزشی فراهم می‌آورد.

بخش پنجم: راهبردهای توانمندسازی معلم برای آموزش فراگیر در کلاس‌های چندسطحی

بند اول: طراحی آموزشی چندسطحی و بازآرایی برنامه درسی خرد

یکی از کلیدی‌ترین مهارت‌ها در کلاس چندسطحی، تبدیل برنامه درسی رسمی به برنامه‌ای قابل اجرا در زمان و فضای واقعی کلاس است. معلم نیاز دارد اهداف مشترک میان پایه‌ها را شناسایی کند و پیرامون آن‌ها «هسته‌های یادگیری» بسازد. برای مثال، در درس فارسی می‌توان مهارت‌هایی مانند درک مطلب، واژگان و نوشتن را در قالب فعالیت‌های مشترک طراحی کرد و سطح دشواری را برای هر پایه متفاوت نمود. در ریاضی نیز می‌توان ایستگاه‌های آموزشی ایجاد کرد که هر پایه تکلیف مناسب خود را انجام دهد، اما مفهوم مرکزی مانند اندازه‌گیری یا الگوها مشترک باشد. این کار، زمان تدریس مستقیم را کاهش می‌دهد و فرصت بیشتری برای راهنمایی فردی ایجاد می‌کند. همچنین، معلم می‌تواند از تکلیف‌های چندسطحی بهره بگیرد؛ تکلیف‌هایی که یک موضوع را با سه سطح دشواری ارائه می‌دهند تا دانش‌آموزان با سرعت‌های متفاوت، در یک چارچوب مشترک مشارکت کنند.

بند دوم: مدیریت زمان و یادگیری هم‌زمان با استفاده از ایستگاه‌های یادگیری

کلاس چندسطحی بدون راهبرد مدیریت زمان، به سرعت به آشفتگی تبدیل می‌شود. یکی از روش‌های مؤثر، سازمان‌دهی کلاس به ایستگاه‌های یادگیری است. بخشی از دانش‌آموزان با معلم کار می‌کنند، بخشی تمرین خودآموز انجام می‌دهند، بخشی در فعالیت گروهی یا همیارانه مشارکت می‌کنند، و بخشی از منابع تصویری یا دست‌ورزی استفاده می‌کنند. گردش میان ایستگاه‌ها باید بر اساس قواعد روشن، زمان‌بندی کوتاه و قابل پیش‌بینی، و آموزش قبلی مهارت‌های کار مستقل انجام شود. در این الگو، معلم به جای تلاش برای تدریس همزمان چند درس، نقش تسهیل‌گر را می‌گیرد و با گروه‌های کوچک کار می‌کند. این تغییر نقش، یکی از مؤلفه‌های مهم آموزش فراگیر است، زیرا امکان توجه دقیق‌تر به نیازهای فردی را فراهم می‌کند.

بند سوم: یادگیری همیارانه و نقش‌آفرینی دانش‌آموزان بزرگ‌تر به شکل عادلانه

در کلاس چندسطحی، استفاده از دانش‌آموزان بزرگ‌تر برای حمایت از کوچک‌ترها رایج است، اما اگر بدون طراحی باشد می‌تواند ناعادلانه شود. دانش‌آموز بزرگ‌تر ممکن است

تبدیل به ابزار کنترل کلاس شود یا بار آموزشی بیش از حد بگیرد. راهکار عادلانه این است که نقش‌های همیاری تعریف‌شده، کوتاه‌مدت و چرخشی باشند و همراه با آموزش مهارت‌های ارتباطی و بازخورد دادن صورت گیرند. برای مثال، می‌توان نقش «راهنمای خواندن» را برای ده دقیقه تعریف کرد که در آن دانش‌آموز بزرگ‌تر فقط پرسش‌های مشخصی می‌پرسد و پاسخ را اصلاح نمی‌کند، بلکه به یافتن سرنخ کمک می‌کند. یا نقش «همیار تمرین» که هدفش بررسی کامل بودن تکلیف است نه دادن پاسخ. به این ترتیب، همیار بودن به رشد هر دو طرف کمک می‌کند و به ابزاری برای مشارکت فراگیر تبدیل می‌شود.

بند چهارم: ارزشیابی تکوینی، پوشه کار و بازخوردهای کوتاه و مستمر

در کلاس چندسطحی، اتکا به آزمون‌های پایانی یا ارزشیابی‌های یکسان، هم از نظر اجرایی دشوار است و هم از نظر عدالت آموزشی مسئله‌ساز. ارزشیابی تکوینی با استفاده از چک‌لیست‌های مهارتی، مشاهده هدفمند، گفت‌وگوهای کوتاه، و پوشه کار می‌تواند تصویری واقعی‌تر از پیشرفت دانش‌آموز ارائه دهد. معلم می‌تواند برای هر پایه چند شاخص کلیدی تعریف کند و در طول هفته، هر روز فقط به چند دانش‌آموز بازخورد دقیق بدهد. بازخوردهای کوتاه اما مشخص، مانند اشاره به یک قوت و یک گام بعدی، از نظر انگیزشی بسیار مؤثر است و با روح آموزش فراگیر سازگار است. همچنین، استفاده از خودارزیابی و هم‌ارزیابی کمک می‌کند دانش‌آموزان مسئولیت یادگیری را بیشتر بپذیرند و بار ارزشیابی از دوش معلم به شکل سالمی توزیع شود.

بند پنجم: مدیریت عاطفی کلاس و ایجاد فرهنگ تعلق

عدالت آموزشی فقط به محتوا و نمره محدود نیست؛ احساس تعلق و امنیت روانی نیز بخشی از عدالت است. در کلاس چندسطحی، تفاوت سن و توانایی ممکن است زمینه مقایسه، برچسب‌زنی یا طرد را افزایش دهد. معلم توانمند باید فرهنگ کلاس را بر همکاری، احترام و رشد فردی بنا کند. استفاده از قراردادهای کلاسی مشترک، جشن گرفتن پیشرفت‌های کوچک، و ایجاد فرصت برای شنیده شدن صدای همه دانش‌آموزان، به فراگیر شدن کلاس کمک می‌کند. همچنین، توجه به دانش‌آموزانی که کمتر مشارکت می‌کنند یا به دلیل زبان، فقر یا شرایط خانوادگی در حاشیه‌اند، بخشی از مسئولیت اخلاقی معلم است.

در اینجا آموزش فراگیر به معلم یادآوری می‌کند که هر دانش‌آموز باید تجربه ارزشمند بودن را در کلاس لمس کند.

بخش ششم: الزامات نهادی و سیاستی برای حمایت از معلم و تحقق عدالت آموزشی

بند اول: بازطراحی دوره‌های تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت ویژه کلاس چندسطحی

یکی از خطاهای رایج، ارائه دوره‌های عمومی تدریس به معلمان کلاس چندسطحی بدون توجه به نیازهای خاص آن‌هاست. دوره‌های تربیت معلم باید به‌طور مشخص واحدهایی درباره طراحی آموزشی چندسطحی، مدیریت ایستگاه‌های یادگیری، تولید مواد آموزشی کم‌هزینه، و ارزشیابی تکوینی در کلاس‌های ناهمگن داشته باشد. همچنین، آموزش ضمن خدمت باید پیوسته و مبتنی بر عمل باشد؛ یعنی معلم بتواند مسئله واقعی کلاس خود را مطرح کند، بازخورد بگیرد، و در چرخه‌های کوتاه بهبود شرکت کند. مربی‌گری آموزشی، مشاهده همتایان و گروه‌های یادگیری حرفه‌ای در سطح منطقه می‌تواند این نیاز را پاسخ دهد.

بند دوم: منابع آموزشی و فناوری‌های مناسب با محدودیت‌های مناطق محروم

توانمندسازی بدون ابزار، به توصیه اخلاقی تبدیل می‌شود. مدارس چندسطحی نیازمند بسته‌های آموزشی انعطاف‌پذیر هستند که فعالیت‌های چندسطحی، کارت‌های یادگیری، و راهنمای مدیریت زمان را در اختیار معلم بگذارد. همچنین، فناوری اگرچه می‌تواند کمک‌کننده باشد، اما باید متناسب با واقعیت زیرساختی مناطق طراحی شود. محتوای آفلاین، نرم‌افزارهای سبک، و ابزارهای ساده مانند فایل‌های صوتی آموزشی یا ویدئوهای کوتاه قابل انتقال می‌تواند مؤثرتر از پروژه‌های پرهزینه و غیرقابل نگهداری باشد. نکته عدالت‌محور این است که منابع باید به‌گونه‌ای توزیع شود که مدارس محروم در اولویت قرار گیرند، نه اینکه شکاف دیجیتال تشدید شود.

بند سوم: نظام ارزشیابی مدرسه و حمایت مدیریتی

اگر مدیر مدرسه و نظام نظارتی منطقه، کلاس چندسطحی را با همان شاخص‌های کلاس تک‌پایه ارزیابی کنند، معلم دائماً احساس شکست خواهد کرد. لازم است شاخص‌های عملکردی ویژه طراحی شود، مانند کیفیت سازمان‌دهی کلاس، میزان مشارکت دانش‌آموزان، تنوع روش‌های تدریس، و شواهد ارزشیابی تکوینی. مدیر مدرسه نیز باید نقش حمایتی داشته باشد: تنظیم برنامه هفتگی به شکلی که معلم فرصت برنامه‌ریزی پیدا کند، ایجاد ارتباط با خانواده‌ها برای همراهی بیشتر، و فراهم کردن فضای همفکری میان معلمان. این حمایت‌ها، بخشی از عدالت سازمانی است که بر عدالت آموزشی اثر مستقیم دارد.

نتیجه‌گیری

کلاس‌های چندسطحی واقعیتی پایدار و گسترده در بسیاری از نظام‌های آموزشی است و نمی‌توان آن را صرفاً به عنوان نشانه‌ای از کمبود یا وضعیت موقت نگریست. از منظر عدالت آموزشی، این کلاس‌ها در مرز میان «تضمین دسترسی» و «تهدید کیفیت» قرار دارند. اگر نظام آموزشی آن‌ها را به رسمیت نشناسد، برنامه و منابع ویژه فراهم نکند و توانمندسازی معلم را جدی نگیرد، کلاس چندسطحی می‌تواند به محرومیت آموزشی پنهان منجر شود. اما اگر با رویکرد آموزش فراگیر و با محوریت توانمندسازی معلم بازطراحی شود، قادر است به محیطی غنی برای یادگیری مشارکتی، خودتنظیمی و رشد اخلاقی تبدیل گردد. توانمندسازی معلم در این مقاله به عنوان فرایندی چندبعدی معرفی شد که شامل دانش و نگرش فراگیر، مهارت‌های طراحی آموزشی چندسطحی، مدیریت زمان و منابع، ارزشیابی تکوینی و مدیریت عاطفی کلاس است. در کنار آن، الزامات نهادی مانند بازطراحی تربیت معلم، تولید منابع آموزشی مناسب، و اصلاح نظام ارزشیابی مدرسه مطرح شد. نتیجه عملی این بحث آن است که عدالت آموزشی در کلاس چندسطحی تنها با افزایش ساعات تدریس یا افزودن محتوا محقق نمی‌شود، بلکه نیازمند تغییر نگاه از «تدریس محتوا» به «طراحی تجربه یادگیری» و از «یکسان‌سازی» به «پاسخ‌گویی به تفاوت‌ها» است. اگر این تغییر رخ دهد، کلاس چندسطحی می‌تواند به یکی از میدان‌های اصلی تحقق آموزش فراگیر و عدالت آموزشی تبدیل شود؛ میدانی که در آن معلم نه قربانی کمبودها، بلکه عامل حرفه‌ای تحول و امید خواهد بود.

منابع و مآخذ

الف) منابع فارسی

۱- احمدی، سمیه و رضایی، محمد. بررسی چالش‌ها و راهبردهای مدیریت کلاس‌های چندپایه در مدارس ابتدایی روستایی. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال ۱۳، شماره ۵۰، ۱۴۰۰، صفحات ۱۱۵ تا ۱۴۰.

۲- اکبری، زهرا. عدالت آموزشی و نابرابری فرصت‌های یادگیری در مناطق محروم ایران. فصلنامه مطالعات اجتماعی ایران، سال ۱۵، شماره ۲، ۱۳۹۹، صفحات ۶۵ تا ۹۰.

۳- باقری، خسرو. درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت. تهران، انتشارات سمت، چاپ‌های متعدد.

۴- حسینی، علی و کرمی، فاطمه. تحلیل تجربه زیسته معلمان کلاس‌های چندپایه از منظر فشار شغلی و فرسودگی. فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، سال ۱۱، شماره ۳، ۱۴۰۱، صفحات ۲۹ تا ۵۶.

۵- رضایی، نرگس و شریفی، حسین. ارزشیابی تکوینی و نقش آن در بهبود یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۱۸، شماره ۷۲، ۱۳۹۸، صفحات ۹۱ تا ۱۱۸.

۶- سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور. راهنمای آموزش فراگیر و مناسب‌سازی آموزشی در مدارس عادی. تهران، سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۳۹۷.

۷- شکوهی یکتا، محمد و همکاران. مبانی و کاربردهای آموزش فراگیر در مدرسه. تهران، انتشارات رشد، ۱۳۹۶.

۸- کاظمی، مهدی. مدیریت کلاس درس در دوره ابتدایی با تأکید بر راهبردهای مشارکتی. تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۹۵.

۹- میرزایی، الهام. تحلیل محتوای برنامه درسی دوره ابتدایی از منظر عدالت آموزشی. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال ۸، شماره ۱۶، ۱۳۹۹، صفحات ۴۵ تا ۷۲.

۱۰-یوسفی، سارا و محمدی، رضا. نقش یادگیری همیارانه در بهبود مهارت‌های خواندن در کلاس‌های چندپایه. فصلنامه پژوهش‌های تربیتی، سال ۱۰، شماره ۴، ۱۴۰۰، صفحات ۱۳ تا ۳۸.

ب) منابع انگلیسی

۱- *Ainscow, M. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Journal of Educational Change, ۶(۲), ۲۰۰۵, pp. ۱۰۹–۱۲۴.*

۲- *Booth, T., & Ainscow, M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, ۲۰۱۱ edition.*

۳- *Cornish, L. M. Multi-age classrooms: What research tells us about teaching and learning. Australian Journal of Teacher Education, ۳۱(۲), ۲۰۰۶, pp. ۱–۱۴.*

۴- *Florian, L., & Black-Hawkins, K. Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, ۳۷(۵), ۲۰۱۱, pp. ۸۱۳–۸۲۸.*

۵- *Little, A. W. Education for All and multigrade teaching: Challenges and opportunities. Dordrecht, Springer, ۲۰۰۶.*

۶- *Mulryan-Kyne, C. Teaching and learning in multigrade classrooms: What teachers say. Teaching and Teacher Education, ۲۱(۵), ۲۰۰۵, pp. ۱–۱۴.*

۷- *Rose, R. Supporting inclusive practice: A framework for teacher development. European Journal of Special Needs Education, ۱۵(۲), ۲۰۰۰, pp. ۱۱۵–۱۲۷.*

۸- *Slee, R. The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education. London, Routledge, ۲۰۱۱.*

۹- *Tomlinson, C. A. How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms. Alexandria, VA, ASCD, ۲۰۱۴ edition.*

۱۰- *UNESCO. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris, UNESCO, ۲۰۰۵.*

۱۱- *UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris, UNESCO, ۲۰۱۷.*

۱۲- *Westwood, P. Teaching and Learning Difficulties: Cross-curricular Perspectives. Camberwell, ACER Press, ۲۰۰۸.*