

هفتمین همایش ملی بنیاد علمی قانون یار

همایش پژوهش های علمی علوم اسلامی و انسانی در عصرنویسن

بنیاد علمی قانون یار - آموزش و پرورش استان کرمانشاه - واحد پژوهش سپاه پاسداران (با همکاری و حمایت معنوی دانشگاه رازی، دانشگاه آزاد، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه پیام نور کرمانشاه، دانشگاه علمی و کاربردی، جهاد دانشگاهی واحد کرمانشاه، دانشگاه صنعتی کرمانشاه، بنیاد شهید و سازمان ارشاد و ...

سر دبیر علمی و مسئول برگزاری همایش: دکتر بهنام اسدی (نماینده مقالات در پایگاه های ملی و بین المللی)
تاریخ برگزاری همایش: ۸ اسفندماه ۱۴۰۳ شماره مقاله: ۹۸/۱۱۱۰۱۴ رده بندی کنفرانس: ج ۲۶/۶۷۰

بررسی طراحی آموزشی و مدیریت برنامه درسی

با نگاهی به نقش معلم در کلاس های چندپایه

دکتر زینب فرجی گلیانه

چکیده

کلاس های چندپایه به عنوان یکی از واقعیت های پایدار آموزش ابتدایی در بسیاری از مناطق روستایی، عشایری و کم جمعیت، هم زمان فرصت و چالش به شمار می آیند. از یک سو، این کلاس ها امکان دسترسی آموزشی را برای کودکانی فراهم می کنند که در غیر این صورت از مدرسه محروم می مانند؛ از سوی دیگر، هم نشینی چند سطح تحصیلی در یک زمان و مکان، پیچیدگی تصمیم گیری آموزشی را افزایش می دهد و کیفیت یادگیری را به شدت به مهارت های حرفه ای معلم وابسته می سازد. این مقاله با رویکردی تحلیلی، پیوند میان طراحی آموزشی و مدیریت برنامه درسی را در کلاس های چندپایه بررسی می کند و نشان می دهد که «معلم» در این فضا صرفاً مجری کتاب درسی نیست، بلکه طراح تجربه یادگیری، مدیر زمان و منابع، سازمان دهنده 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 می شود که بر اصل انعطاف پذیری، 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 مدرسه ای نیز بحث می شود.

واژگان کلیدی: کلاس های چندپایه، طراحی آموزشی، مدیریت برنامه درسی، نقش معلم، تمایز

آموزشی، ارزشیابی تکوینی



مقدمه

کلاس چندپایه در ساده ترین تعریف، کلاسی است که در آن دانش آموزان بیش از یک پایه تحصیلی، در یک فضای آموزشی مشترک و با یک معلم آموزش می بینند. 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 می گیرد. اما اگر کلاس چندپایه را صرفاً یک «راه حل اداری» بدانیم، خطر آن وجود دارد که مسئله کیفیت یادگیری به حاشیه رانده شود؛ در حالی که تجربه های میدانی و پژوهش های آموزشی نشان می دهد موفقیت یا ناکامی کلاس چندپایه، کمتر به چندپایه بودن صرف و بیشتر به «کیفیت طراحی و مدیریت یاددهی یادگیری» وابسته است.

در کلاس تک پایه، برنامه درسی غالباً با فرض هم سطحی نسبی دانش آموزان، یک مسیر زمانی نسبتاً خطی و یک ریتم آموزشی واحد طراحی می شود. اما در کلاس چندپایه، این فرض بنیادین فرو می ریزد. معلم با چند برنامه درسی رسمی هم زمان مواجه است، سطح آمادگی، سرعت یادگیری و نیازهای دانش آموزان متنوع تر است، و زمان تدریس مستقیم به هر گروه کاهش می یابد. بنابراین، اگر معلم همچنان بخواهد با همان منطق کلاس تک پایه پیش برود، با کمبود مزمن زمان، فرسودگی، افت کیفیت تعاملات آموزشی و گسست در پیگیری یادگیری روبه رو می شود.

از این رو، کلاس چندپایه نیازمند بازتعریف نقش معلم است. معلم در این کلاس ها، بیش از هر چیز باید «طراح آموزشی» باشد؛ یعنی بتواند اهداف و محتوا را اولویت بندی کند، فعالیت های مستقل و گروهی را سازمان دهد، مسیرهای متفاوت یادگیری را در کنار هم پیش ببرد، و با ارزشیابی تکوینی، تصمیم های لحظه ای برای اصلاح تدریس بگیرد. در همین نقطه، طراحی آموزشی و مدیریت برنامه درسی به هم گره می خورند: طراحی آموزشی به معلم کمک می کند



این مقاله می‌کوشد با نگاه یکپارچه به این دو حوزه، نشان دهد که نقش معلم در کلاس چندپایه، نقش محوری «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.

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 منطبق 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.





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 پرننگی 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 پراکنده گویی جلوگیری شود. مسیر دوم، توجه به واقعیت های عملی کلاس چندپایه و محدودیت های زمانی و منابع است تا چارچوب قابلیت اجرا داشته باشد. مسیر سوم، تلاش برای هم ترازای میان هدف، فعالیت، ارزشیابی و مدیریت کلاس است؛ به این معنا که راهکارهای ارائه شده صرفاً توصیه اخلاقی یا آرمانی نباشند، بلکه بتوانند به تصمیم های مشخص معلم تبدیل شوند.

بخش چهارم: مبانی طراحی آموزشی برای کلاس های چندپایه

بند اول: تحلیل نیاز و شناخت زمینه یادگیری

اولین اصل در طراحی آموزشی کلاس چندپایه، شناخت دقیق زمینه است. زمینه فقط «تعداد پایه ها» نیست؛ بلکه شامل ترکیب سنی و توانایی دانش آموزان، زبان و فرهنگ محلی، میزان غیبت، امکانات مدرسه، دسترسی به کتاب و فناوری، و حتی الگوی رفت و آمد دانش آموزان است. معلمی که زمینه را جدی نگیرد، ممکن است برنامه ای بنویسد که روی کاغذ دقیق است اما در عمل با اولین وقفه یا غیبت، فرو می ریزد.

شناخت زمینه باید به شناخت «پیش نیازهای یادگیری» نیز گره بخورد. در کلاس چندپایه، شکاف های پیش نیازی بیشتر دیده می شود، چون دانش آموزان در کنار هم مقایسه می شوند و معلم گاهی ناچار است هم زمان با تدریس یک پایه، پیش نیازهای پایه دیگر را نیز ترمیم کند. بنابراین، ارزشیابی آغازین و مشاهده های هدفمند، بخش جدایی ناپذیر طراحی است، نه کاری اضافی.



بند دوم: هدف گذاری چندسطحی و قابل مدیریت

هدف گذاری در کلاس چندپایه باید چندسطحی باشد. یک سطح، اهداف حداقلی برای همه دانش آموزان است؛ یعنی آنچه اگر محقق نشود، یادگیری پایه‌های بعدی دچار مشکل می‌شود. سطح دوم، اهداف رشدی برای دانش آموزان متوسط است؛ یعنی تعمیق و تثبیت. سطح سوم، اهداف گسترشی برای دانش آموزان 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 آن قدر پایین می‌آورد که دانش آموزان قوی بی‌انگیزه شوند، یا سطح را آن قدر بالا می‌برد که دانش آموزان 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 «مشغول کننده» 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 یکسان سازی

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 ماریچی 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.

11



بند چهارم: ارزشیابی به مثابه موتور مدیریت برنامه درسی

در کلاس چندپایه، ارزشیابی اگر فقط در قالب آزمون پایانی باشد، دیر هنگام 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 می تواند ساده باشد: فهرست وارسی، پرسش های کوتاه، مشاهده عملکرد در فعالیت گروهی، تکالیف کوتاه با بازخورد سریع، یا گفت و گوی کوتاه با دانش آموز 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 کلاس های چندپایه

بند اول: معلم به عنوان طراح تجربه یادگیری

در کلاس چندپایه، معلم اگر خود را صرفاً «آموزگار چند کتاب» بداند، عملاً به بن بست می رسد. نقش حرفه ای تر این است که خود را طراح تجربه یادگیری بداند. طراحی تجربه یعنی تعیین اینکه در هر جلسه، کدام فعالیت ها بیشترین بازده یادگیری را دارند، چگونه می توان یادگیری را قابل مشاهده کرد، و چگونه می توان نقش دانش آموز را از دریافت کننده منفعل به یادگیرنده فعال تغییر داد.

این نقش طراحی، شامل طراحی فعالیت های مستقل نیز هست. فعالیت مستقل اگر درست طراحی شود، نه تنها وقت کمی نیست بلکه فرصت رشد خودتنظیمی و مسئولیت پذیری است. بسیاری از دانش آموزان کلاس چندپایه، در صورت هدایت درست، می آموزند چگونه بدون حضور دائمی معلم کار کنند، سؤال های خود را یادداشت کنند، از همسالان کمک بگیرند و پیشرفت خود را بسنجند. این مهارت ها خود بخشی از اهداف تربیتی اند.



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 تکوینی 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 خطرهای 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.



نتیجہ گیری

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، دوره ۲، 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؛ عبدالله‌نژاد، 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 و اجارگاه، 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* (۲th 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.



لوگو سازمان ها و نهادهای علمی، سیاسی و دولتی حامی معتبر هفتمین همایش ملی بیژن و هتر ها علمی علوم اسلامی و انسانی در عصر نوین



اگانت ایتا و ایمیل رسمی همایش جهت ارسال مقاله
Ghanonyar@YAHOO.COM ۰۹۱۰۰۶۳۶۰۰۲

۱۴۰۳/۱۲/۰۸
دانشگاه رازی - سالن همایش دانشکده علوم اجتماعی



جهت همکاری در برگزاری همایش با دبیر اجرایی تماس بگیرید:
خانم دکتر شهلا رضایی ۰۹۱۹۶۷۴۸۶۲۵