

Research Paper

Designing a Paradigmatic Model of Teachers' Transition from Rural Multigrade Classrooms to Urban Single-Grade Classrooms: Implications for Educational Planning

Zahed Faraji^{*1} , S. Mahdi Hosseini² 

¹ Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran

² Assistant Professor, Department of Educational Sciences, University of Kurdistan, Iran

 [10.22080/EPS.2026.32311.2437](https://doi.org/10.22080/EPS.2026.32311.2437)

Received:

July 4, 2026

Accepted:

August 3, 2026

Available**online:**

March 6, 2027

Keywords:

Educational
Planning,
Multigrade
Classroom, Single-
Grade Classroom,
Teacher Retention,
Rural Schools

Abstract

Aim: Multi-grade rural classrooms play an important role in providing education in sparsely populated areas; however, their demanding conditions may lead some teachers to transfer to single-grade urban classrooms. Therefore, this study aimed to develop a paradigm model of teachers' transition from multi-grade rural classrooms to single-grade urban classrooms and explain its implications for educational planning.

Methodology: This qualitative study was conducted using a systematic grounded theory approach. The participants included 18 teachers who had experience teaching in rural multigrade classrooms and had later moved to urban single-grade classrooms. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed through open, axial, and selective coding. MAXQDA software was used for data management.

Results: The central phenomenon was "wearing transition toward professional stability." The causal conditions included "compulsory entry, point-based exit" and "multidimensional service exhaustion." The contextual conditions included "rural context producing multigrade classrooms" and "heterogeneous classroom setting." The intervening conditions included "supports slowing down transition" and "emotional-professional capital." The strategies included "resilience until transfer," "pursuing a less exhausting transition," and "conditional reform-oriented retention." The consequences included "restoration of instructional focus" and "relief mixed with nostalgia."

Conclusions and suggestions: Transition from multi-grade to single-grade classrooms is a gradual process toward professional stability shaped by professional, educational, and supportive conditions. Strengthening professional support and revising retention policies for multi-grade teachers are therefore recommended.

Innovation and originality: The study develops a process-oriented conceptual model that explains how conditions, strategies, and consequences interact during teachers' transition, providing a conceptual basis for educational planning.

***Corresponding Author:** zahed faraji

Address: Department of Educational Sciences,
Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran,
Iran

Email: zahedfaraji.74@gmail.com

Tel: Click or tap here to enter text.

Extended Abstract

Introduction

Educational justice is not limited to the physical expansion of schooling; rather, it requires sustainable, meaningful, and high-quality access to education for all students, including children in rural, sparsely populated, and remote areas. In such contexts, conventional single-grade classrooms are not always feasible, and educational systems rely on flexible forms of school organization to prevent educational exclusion. Multigrade classrooms therefore play an important role in maintaining access to education in low-density areas (Little, 2006; Naparan & Castañeda, 2021). In Iran, they are also recognized as part of the reality of primary education in rural and nomadic regions (Organization for Educational Research and Planning, 2021).

However, the contribution of multigrade classrooms to educational justice depends on the quality of teaching, the stability of human resources, and the professional capacity of teachers. Multigrade teachers face simultaneous teaching across grade levels, heterogeneous learners, limited time, scarce resources, complex assessment, and multiple classroom decisions (Blease & Condry, 2014; Sampson & Condry, 2016). Such demands require specialized preparation, professional support, and institutional backing (Tahmasbi et al., 2024; Heidari Naghadali et al., 2023).

Previous studies have examined the challenges of multigrade teaching, teacher competencies, professional development, retention in disadvantaged areas, and teacher turnover (Zavvar et al., 2022; Kazemi et al., 2022; Dadashi et al., 1404). International research has also emphasized professional support, job satisfaction, self-efficacy, community belonging, and school leadership in rural teacher retention (Seelig & McCabe, 2021; Gao et al., 2025). Yet less attention has been paid to teachers who have actually left rural multigrade classrooms and moved to urban single-grade classrooms. Accordingly, this study aimed to design a paradigmatic model of this transition.

Methodology

This study employed a qualitative design using a systematic grounded theory approach. This approach was appropriate because the study sought to explain the transition process of teachers from rural multigrade classrooms to urban single-grade classrooms and to identify the conditions, strategies, and consequences related to this transition. The participants were 18 teachers who had lived experience of teaching in rural multigrade classrooms and had subsequently moved to urban single-grade classrooms. They were selected through purposive theoretical sampling, with attention to diversity in gender, place of service, educational degree, teaching experience, and recruitment pathway. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed simultaneously with data collection. The interviews focused on entry into multigrade teaching, teaching experiences, reasons for leaving, retention factors, and consequences of transition. Data were coded through open, axial, and selective coding, and MAXQDA 2022 was used for data management. Trustworthiness was supported through constant comparison, peer review, repeated return to raw data, participant quotations, and inter-coder agreement.

Findings

The findings showed that the central phenomenon of the study was “wearing transition toward professional stability.” This phenomenon explains teachers’ movement from rural multigrade classrooms to urban single-grade classrooms as a gradual, pressure-filled, and meaningful process rather than a simple administrative relocation.

The causal conditions included two main categories: “compulsory entry, point-based exit” and “multidimensional service exhaustion.” Many teachers entered multigrade classrooms not by professional choice, but because of administrative placement, low organizational points, limited teaching experience, and the need for teachers in rural schools. Over time, simultaneous teaching across several grades, reduced instructional time, declining teaching quality, physical and psychological fatigue, commuting difficulties, family pressures, and the mismatch between workload and benefits pushed teachers toward single-grade classrooms.

The contextual conditions were “rural context producing multigrade classrooms” and “heterogeneous classroom setting.” Multigrade classrooms were shaped by small rural schools, low student density, geographical remoteness, and limited facilities. Inside these classrooms, teachers faced students from different grades, ages, cognitive levels, and learning needs. This heterogeneity made teaching complex, while also creating close emotional and inter-grade relationships that made leaving the multigrade context more complicated.

The intervening conditions included “supports slowing down transition” and “emotional-professional capital.” Professional guidance, administrative support, specialized training, educational resources, technology, transportation facilities, housing, financial incentives, and reduced number of grades could slow teachers’ transition. At the same time, emotional attachment to rural students, commitment to disadvantaged communities, teaching experience, patience, resilience, creativity, and the ability to manage complexity strengthened teachers’ capacity to remain.

Teachers adopted three main strategies: “resilience until transfer,” “pursuing a less exhausting transition,” and “conditional reform-oriented retention.” Some teachers tolerated multigrade teaching until they gained enough experience or organizational points for transfer. Others actively sought transfer to a closer, more stable, or single-grade school. A third group did not reject multigrade teaching completely, but made their retention conditional on improved salary, fewer grades, better facilities, professional support, and safer commuting.

The consequences of transition were “restoration of instructional focus” and “relief mixed with nostalgia.” In single-grade classrooms, teachers regained time, concentration, order, and psychological calm. However, this relief was accompanied by nostalgia, emotional attachment to rural students, and a sense that multigrade experience had contributed to their professional maturity. Thus, the transition involved both professional stabilization and an enduring emotional connection to the rural multigrade experience.

Conclusion

The findings indicate that teachers’ transition from rural multigrade classrooms to urban single-grade classrooms is not merely an administrative relocation, but a gradual movement from professional exhaustion toward greater instructional focus and stability. The transition reflects a tension between the role of multigrade classrooms in ensuring educational justice and the pressures placed on teachers who sustain this justice in disadvantaged rural contexts. Although emotional-professional capital can support retention, it is insufficient without structural support. Therefore, reducing the number of simultaneous grades, providing specialized training, improving welfare conditions, strengthening instructional leadership, and offering appropriate incentives are essential for retaining capable multigrade teachers.

Funding

There is no funding support.

Authors' Contribution

Both authors contributed to the conceptualization, research design, data analysis, and writing of the article. Both authors read and approved the final version of the manuscript and agreed to be accountable for all aspects of the work.

Conflict of Interest

Author declared no conflict of interest.

Acknowledgments

The authors sincerely thank all the teachers who, with trust, honesty, and patience, shared their valuable experiences of teaching in multigrade classrooms and transitioning to single-grade classrooms with the researchers.

مقاله پژوهشی

طراحی الگوی پارادایمی گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه روستایی به تک‌پایه شهری: دلالت‌هایی برای برنامه‌ریزی آموزشی

زاهد فرجی^{*۱}  سیدمهدی حسینی^۲ ^۱ گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹ تهران، ایران^۲ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان، ایران 10.22080/EPS.2026.32311.2437

چکیده

هدف: کلاس‌های چندپایه روستایی نقش مهمی در استمرار آموزش مناطق کم‌تراکم دارند، اما شرایط این کلاس‌ها می‌تواند برخی معلمان را به انتقال به کلاس‌های تک‌پایه شهری سوق دهد. از این رو، پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه روستایی به کلاس‌های تک‌پایه شهری و تبیین دلالت‌های آن برای برنامه‌ریزی آموزشی انجام شد.

روش‌شناسی: پژوهش با رویکرد کیفی و راهبرد نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند انجام شد. مشارکت‌کنندگان، ۱۸ معلم دارای تجربه تدریس در کلاس‌های چندپایه روستایی بودند که پس از انتقال، در کلاس‌های تک‌پایه شهری تدریس می‌کردند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با کدگذاری باز، محوری و گزینشی در نرم‌افزار MAXQDA تحلیل شدند.

یافته‌ها: پدیده مرکزی پژوهش «گذار فرسایشی به ثبات حرفه‌ای» بود. شرایط علی شامل «ورود اجباری، خروج امتیازی» و «فرسایش چندبعدی خدمت»، شرایط زمینه‌ای شامل «بافت روستایی چندپایه‌ساز» و «زمینه کلاسی ناهمگن»، عوامل مداخله‌گر شامل «حمایت‌های کندکننده گذار» و «سرمایه عاطفی - حرفه‌ای»، راهبردها شامل «تاب‌آوری تا انتقال»، «پیگیری گذار کم‌فرسایش» و «ماندگاری مشروط اصلاحی» و پیامدها شامل «بازیابی تمرکز آموزشی» و «رهایی آمیخته با دلتنگی» بودند.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها: گذار از کلاس‌های چندپایه به تک‌پایه، فرایندی تدریجی برای دستیابی به ثبات حرفه‌ای است که در تعامل شرایط حرفه‌ای، آموزشی و حمایتی شکل می‌گیرد. از این رو، تقویت حمایت‌های تخصصی و بازنگری در سیاست‌های نگهداشت معلمان چندپایه پیشنهاد می‌شود.

نوآوری و اصالت: پژوهش حاضر با تبیین فرایند گذار معلمان، ارتباط میان شرایط، راهبردها و پیامدهای آن را در قالب مدلی مفهومی نشان داده و چارچوبی برای فهم این پدیده و برنامه‌ریزی آموزشی ارائه می‌کند.

تاریخ دریافت:

۱۴۰۵/۰۴/۱۳

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۵/۰۵/۰۲

تاریخ انتشار:

۱۴۰۵/۱۲/۱۵

کلیدواژه‌ها:

برنامه‌ریزی آموزشی، کلاس چندپایه، کلاس تک‌پایه، نگهداشت معلمان، مدارس روستایی

* نویسنده مسئول: زاهد فرجی

ایمیل: zahedfaraji.74@gmail.com
تلفن:

آدرس: گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹ تهران، ایران

مقدمه

عدالت آموزشی تنها به معنای گسترش فیزیکی مدرسه نیست، بلکه به معنای برنامه‌ریزی برای دسترسی پایدار، معنادار و باکیفیت به آموزش برای همه دانش‌آموزان، از جمله کودکان ساکن مناطق روستایی، کم‌جمعیت و دورافتاده است. در چنین مناطقی، الگوی رایج کلاس‌های تک‌پایه همیشه امکان اجرا ندارد و نظام آموزشی برای جلوگیری از محرومیت تحصیلی ناگزیر به استفاده از الگوهای منعطف‌تر سازمان‌دهی مدرسه می‌شود. کلاس‌های چندپایه در همین نقطه به‌عنوان یکی از راهبردهای برنامه‌ریزی آموزشی اهمیت پیدا می‌کنند؛ زیرا امکان استمرار آموزش را در مناطقی فراهم می‌سازند که بدون این الگو، بخشی از دانش‌آموزان از دسترسی منظم به آموزش بازمی‌مانند (Little, 2006; Naparan & Castañeda, 2021). بااین‌حال، شواهد مربوط به مناطق عشایری ایران نشان داده است که صرف فراهم‌کردن امکان حضور در مدرسه، لزوماً به برابری فرصت‌های آموزشی منجر نمی‌شود و نابرابری در شاخص‌هایی مانند گذر تحصیلی، بهره‌برداری از فضای آموزشی، تراکم و توزیع معلمان همچنان می‌تواند استمرار داشته باشد (Heidarzadegan & Sandooghdaran, 2017). در ایران نیز کلاس‌های چندپایه بخشی از واقعیت آموزش ابتدایی در مناطق روستایی و عشایری‌اند و در اسناد رسمی آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از صورت‌های سازمان‌دهی آموزش در مناطق کم‌تراکم شناخته شده‌اند (Organization for Educational Research and Planning, 2021).

با این حال، کارآمدی کلاس‌های چندپایه به‌عنوان راهکار برنامه‌ریزی آموزشی، تنها به تشکیل کلاس و تأمین حداقلی معلم محدود نمی‌شود. این الگو زمانی می‌تواند در خدمت عدالت آموزشی باقی بماند که کیفیت آموزش، ثبات نیروی انسانی و توان حرفه‌ای معلمان در آن حفظ شود. کلاس چندپایه اگرچه راهکاری برای دسترسی آموزشی است، اما در سطح اجرا با شرایطی همراه است که می‌تواند کیفیت این دسترسی را آسیب‌پذیر کند. معلم در این کلاس‌ها با ترکیبی از پایه‌های تحصیلی، تفاوت سطح یادگیری، محدودیت زمان، کمبود منابع، دشواری ارزشیابی و ضرورت تصمیم‌گیری‌های هم‌زمان روبه‌روست؛ وضعیتی که بار اصلی تحقق عدالت آموزشی را از سطح سیاست و برنامه‌ریزی به سطح کار روزمره معلم منتقل می‌کند (Blease & Condy, 2014; Sampson & Condy, 2016). در تأیید این مسئله، چالش‌های کلاس‌های چندپایه در ایران در ابعاد انگیزشی، سازمانی، کالبدی و امکاناتی، منابع حمایتی و اطلاع‌یابی، عملیاتی، روش‌شناختی و پداگوژیکی، آموزشی و بهسازی و تربیت و توسعه معلم‌شناسایی شده‌اند و چالش انگیزشی در میان آن‌ها از بالاترین اولویت برخوردار بوده است (Namdari & Pejman & Nazari, 2024). همچنین، مطالعات مربوط به توسعه حرفه‌ای معلمان چندپایه نشان داده‌اند که توانمندسازی تخصصی، آموزش حرفه‌ای و حمایت‌های سازمانی از عوامل مهم ارتقای کیفیت تدریس در این کلاس‌ها هستند (Heidari Naghadali et al., 2023). از سوی دیگر، توانایی معلمان در سازگاری با پیچیدگی‌های کلاس چندپایه و استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مناسب، نقش مهمی در استمرار فعالیت حرفه‌ای آنان دارد (Jabiñar & Mustacisa, 2024). از این منظر، کلاس چندپایه را نمی‌توان صرفاً یک آرایش اداری برای تجمع پایه‌ها دانست، بلکه باید آن را موقعیتی حرفه‌ای و چندلایه دانست که کیفیت آن به میزان زیادی به برنامه‌ریزی برای

توانمندسازی، حمایت، انگیزش و نگهداشت معلم وابسته است (Ares-Ferreirós et al., 2025).

از منظر نظری، پژوهش حاضر بر پیوند میان سه سطح تحلیلی استوار است. در سطح کلان، مفهوم عدالت آموزشی بر این فرض استوار است که دسترسی صوری به مدرسه زمانی به فرصت آموزشی عادلانه تبدیل می‌شود که کیفیت آموزش، توزیع منابع و دسترسی به معلمان توانمند نیز برای دانش‌آموزان مناطق روستایی و عشایری تأمین شود؛ زیرا نابرابری در توزیع معلم، امکانات و فرصت‌های تحصیلی می‌تواند حتی در شرایط وجود مدرسه نیز بازتولید شود (Heidarzadegan & Sandoogh-daran, 2017). در سطح سازمانی، برنامه‌ریزی نیروی انسانی زمانی اثربخش است که جذب، توزیع، توسعه و نگهداشت معلمان را به صورت یک زنجیره به هم پیوسته در نظر گیرد. بر این مبنا، شایسته‌گزینی، مدیریت راهبردی منابع انسانی، مشارکت ذی‌نفعان و شفافیت سیاست‌های استخدامی، تنها به مرحله ورود معلم محدود نیستند، بلکه بر کیفیت استقرار و تداوم خدمت او در موقعیت‌های آموزشی دشوار نیز اثر می‌گذارند (Heydari et al., 2026). همچنین، در مدارس روستایی و چندپایه، نقش راهبری آموزشی و وجود سازوکارهای حمایت حرفه‌ای برای افزایش اثربخشی معلمان و کاهش چالش‌های اجرایی اهمیت ویژه‌ای دارد (Abdoli & Borjiyan Cheraghabad, 2026). در سطح حرفه‌ای نیز ماندگاری یا گذار معلم را می‌توان حاصل تعامل میان تقاضاهای شغلی و منابع در دسترس دانست؛ به این معنا که افزایش مسئولیت‌های آموزشی، ناهمگنی کلاس، محدودیت امکانات، فشار زمانی و دشواری‌های زیستی، در صورت نبود حمایت تخصصی، فرصت رشد، مشوق‌های مناسب و احساس عدالت، می‌تواند به فرسایش حرفه‌ای و تمایل به خروج منجر شود. در مقابل، حمایت سازمانی، سرمایه حرفه‌ای، خودکارآمدی، تعلق محلی و امکان رشد می‌تواند آثار فشارهای شغلی را تعدیل کرده و ماندگاری را تقویت کنند (Kazemi et al., 2022; Seelig & McCabe, 2021; Barbosa & Coneway, 2023; Gao et al., 2025). بر این اساس، گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه روستایی به کلاس‌های تک‌پایه شهری در پژوهش حاضر نه به عنوان تصمیمی صرفاً فردی، بلکه به عنوان تعامل شرایط ساختاری، سازمانی، حرفه‌ای و زیستی مفهوم‌پردازی می‌شود.

مسئله ماندن یا خروج معلم از کلاس چندپایه صرفاً یک انتخاب فردی نیست، بلکه به کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی در حوزه جذب، توزیع، حمایت و نگهداشت نیروی انسانی در مناطق روستایی مربوط می‌شود. در این زمینه، طراحی سیاست‌های جذب و استخدام سرمایه انسانی باکیفیت، زمانی می‌تواند به ارتقای اثربخشی برنامه‌های آموزشی منجر شود که بر عدالت، شایسته‌گزینی، مدیریت راهبردی منابع انسانی، مشارکت ذی‌نفعان، شفافیت قوانین و نوآوری در سازوکارهای گزینش استوار باشد (Heydari et al., 2026). باین‌حال، جذب نیروی انسانی مناسب بدون برنامه‌ریزی برای استقرار، حمایت و نگهداشت او در موقعیت‌های دشوار، نمی‌تواند ثبات نیروی انسانی را تضمین کند. مطالعات مربوط به ماندگاری نیروی انسانی در مناطق کم‌برخوردار نشان می‌دهد که تداوم خدمت معلمان به مجموعه‌ای از عوامل شغلی، سازمانی، رفاهی، هویتی و اداری وابسته است و بدون حمایت ساختاری، احساس عدالت و امکان رشد حرفه‌ای، ماندگاری پایدار دشوار می‌شود (Kazemi et al., 2022). همچنین، شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که ارائه مشوق‌های مالی و سیاست‌های حمایتی هدفمند می‌تواند بر نگهداشت معلمان در مدارس روستایی و بهبود پیامدهای آموزشی اثرگذار باشد (Castro & Esposito, 2022). از سوی دیگر، مطالعات مربوط به ترک خدمت نشان داده‌اند که میل به خروج از موقعیت شغلی معمولاً حاصل

برهم‌کنش عوامل فردی، شغلی، سازمانی، فرهنگی و محیطی است، نه نتیجه یک عامل منفرد (Dadashi et al., 1404). همچنین خستگی هیجانی می‌تواند در رابطه میان دشواری‌های رفتاری دانش‌آموزان و تمایل معلمان به ترک خدمت نقش واسطه‌ای داشته باشد و نشان دهد که فشارهای کلاسی چگونه به فرسایش روانی و میل به خروج منجر می‌شوند (Bafti & Talepasand, 2024). از این منظر، خروج معلمان از کلاس‌های چندپایه می‌تواند نشانه‌ای از گسست میان سیاست‌های جذب و توزیع نیروی انسانی از یک سو و برنامه‌ریزی حمایتی و نگهداشتی از سوی دیگر باشد.

در مجموع، مرور مبانی نظری و پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که مسئله کلاس‌های چندپایه در پیوند سه حوزه اصلی قابل فهم است: عدالت در توزیع فرصت‌های آموزشی، کیفیت برنامه‌ریزی و نگهداشت نیروی انسانی و تعامل میان فشارهای شغلی و منابع حمایتی معلمان. مطالعات داخلی و خارجی ابعاد مختلف تدریس در کلاس‌های چندپایه، از جمله تجربه زیسته معلمان، صلاحیت‌ها و توسعه حرفه‌ای، چالش‌های انگیزشی، سازمانی، آموزشی و پداگوژیکی، ماندگاری در مناطق روستایی، ترک خدمت، حمایت سازمانی، راهبری آموزشی، تاب‌آوری و مشوق‌های نگهداشت را بررسی کرده‌اند. شواهد موجود همچنین نشان می‌دهد که نابرابری در فرصت‌های آموزشی مناطق روستایی و عشایری می‌تواند در نحوه توزیع معلمان و منابع آموزشی استمرار یابد (Heidarzadegan & Sandooghbaran, 2017)، کلاس‌های چندپایه با مجموعه‌ای از چالش‌های درهم‌تنیده انگیزشی، سازمانی، آموزشی و حمایتی مواجه‌اند (Namdari Pejman & Nazari, 2024) و اثربخشی نظام آموزشی به طراحی منسجم سیاست‌های جذب، توزیع و مدیریت سرمایه انسانی باکیفیت وابسته است (Heydari et al., 2026). با وجود این، تمرکز غالب مطالعات پیشین یا بر توصیف شرایط و چالش‌های تدریس در خود کلاس چندپایه، یا بر عوامل مؤثر بر ماندگاری، حمایت و ترک خدمت معلمان بوده است. فرایند گذار معلمانی که پس از تجربه تدریس در کلاس‌های چندپایه روستایی، این موقعیت را ترک کرده و به کلاس‌های تک‌پایه شهری منتقل شده‌اند، به صورت مستقل و در قالب روابط میان شرایط شکل‌دهنده، زمینه‌ها، عوامل تعدیل‌کننده، کنش‌های معلمان و پیامدهای حاصل از گذار تبیین نشده است. در نتیجه، هنوز روشن نیست فشارهای ساختاری و حرفه‌ای چگونه در تعامل با حمایت‌های سازمانی و سرمایه‌های فردی به تصمیم، راهبرد و پیامد گذار منجر می‌شوند. نوآوری نظری پژوهش حاضر در عبور از بررسی جداگانه عوامل ماندگاری یا ترک خدمت و ارائه تبیینی فرایندی از نحوه ارتباط شرایط، راهبردها و پیامدهای گذار است. ضرورت کاربردی آن نیز از این واقعیت ناشی می‌شود که شناخت این فرایند می‌تواند برای بازنگری در سیاست‌های جذب، استقرار، حمایت، نگهداشت و توسعه حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه و کاهش بی‌ثباتی نیروی انسانی در آموزش روستایی به کار رود.

بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه روستایی به کلاس‌های تک‌پایه شهری تحت تأثیر چه شرایطی شکل می‌گیرد، معلمان در مواجهه با این شرایط چه راهبردهایی اتخاذ می‌کنند و این راهبردها چه پیامدهای حرفه‌ای، آموزشی و عاطفی به همراه دارند. پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی پارادایمی گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه روستایی به کلاس‌های تک‌پایه شهری و تبیین دلالت‌های آن برای برنامه‌ریزی آموزشی انجام شده است. این الگو می‌کوشد ضمن تبیین ارتباط میان شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها، مشخص سازد یافته‌های پژوهش در کدام بخش با دانش پیشین

هم‌راستا است و در کدام بخش، با ارائه روابط و فرایندهای تازه، آن را توسعه می‌دهد. بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش عبارت است از: الگوی پارادایمی گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه روستایی به کلاس‌های تک‌پایه شهری، با توجه به مقوله مرکزی، شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای این گذار، چگونه قابل تبیین است و این الگو چه دلالت‌هایی برای برنامه‌ریزی آموزشی دارد؟

روش‌شناسی

این پژوهش با رویکرد کیفی و با راهبرد نظریه داده‌بنیاد به شیوه نظام‌مند انجام شد. نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند که توسط اشتراوس و کوربین تشریح شده است، بر تحلیل داده‌ها از طریق کدگذاری سه‌مرحله‌ای باز، محوری و گزینشی تأکید دارد و به تدوین الگویی پارادایمی از نظریه در حال تکوین می‌پردازد. در این رویکرد، مقوله اصلی در کانون تحلیل قرار می‌گیرد و سایر مقوله‌ها در قالب شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها در نسبت با آن سازمان می‌یابند (Strauss & Corbin, 1998; Bazarga, 2024). از آنجا که هدف پژوهش حاضر، تبیین فرایند گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه به کلاس‌های تک‌پایه و شناسایی عوامل مؤثر بر این گذار بود، استفاده از نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند با ماهیت مسئله پژوهش تناسب داشت.

میدان پژوهش شامل معلمانی بود که سابقه تدریس در کلاس‌های چندپایه مدارس روستایی را داشته و پس از ترک این موقعیت، به تدریس در کلاس‌های تک‌پایه مدارس شهری منتقل شده بودند. ملاک ورود به پژوهش، داشتن تجربه زیسته از تدریس در کلاس چندپایه روستایی و تجربه عینی گذار به کلاس تک‌پایه شهری بود. منطق انتخاب این گروه آن بود که پدیده مورد مطالعه، یعنی گذار از چندپایه روستایی به تک‌پایه شهری، تنها از طریق روایت معلمانی قابل فهم است که این جابه‌جایی حرفه‌ای را تجربه کرده و توان بازگویی شرایط ورود، دلایل ترک، چالش‌های ماندن، راهبردهای مواجهه و پیامدهای انتقال را داشته باشند. در انتخاب مشارکت‌کنندگان، تلاش شد تنوعی از نظر جنسیت، شهرستان محل خدمت، سابقه تدریس در چندپایه و تک‌پایه، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی و نحوه جذب رعایت شود تا داده‌ها از منظرهای مختلف غنی شوند. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان پژوهش

ردیف	جنسیت	منطقه محل خدمت	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	سابقه تدریس چندپایه	سابقه تدریس تک‌پایه	نحوه جذب	کدهای جدید
۱	مرد	مریوان	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۱	۳	دانشگاه فرهنگیان	۲۸
۲	مرد	سروآباد	کارشناسی ارشد	تاریخ و فلسفه و تعلیم و تربیت	۹	۲	دانشگاه فرهنگیان	۳۲
۳	مرد	مریوان	کارشناسی ارشد	روانشناسی تربیتی	۵	۲	آزمون استخدامی	۴۰
۴	مرد	سقز	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۴	۱	دانشگاه فرهنگیان	۲۰
۵	مرد	سروآباد	فوق‌دیپلم	آموزش ابتدایی	۱۵	۱۰	دانشسرا	۱۸
۶	مرد	سقز	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲	۱	آزمون استخدامی	۱۹

۷	مرد	منطقه زیویه	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۱۷	۲	نهضت سوادآموزی	۲۲
۸	زن	سقز	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲	۱	آزمون استخدامی	۱۹
۹	مرد	مریوان	کارشناسی	روانشناسی بالینی	۲	۳	آزمون استخدامی	۲۵
۱۰	زن	بانه	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲	۳	دانشگاه فرهنگیان	۲۶
۱۱	مرد	قروه	کارشناسی	روانشناسی	۶	۴	نهضت سوادآموزی	۱۵
۱۲	مرد	دیواندره	کارشناسی ارشد	تاریخ	۲	۲	آزمون استخدامی	۹
۱۳	مرد	قروه	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۱	۸	دانشسرا	۵
۱۴	زن	بیجار	کارشناسی ارشد	مشاوره	۱۰	۸	دانشسرا	۳
۱۵	زن	دهگلان	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۱	۱	دانشگاه فرهنگیان	۰
۱۶	زن	سنندج	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۱۹	۲	نهضت سوادآموزی	۰
۱۷	مرد	سنندج	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۴	۸	آزمون استخدامی	۰
۱۸	زن	بانه	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	۱	۲۳	دانشسرا	۰

برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از نمونه‌گیری هدفمند با منطق نظری استفاده شد. در نظریه داده‌بنیاد، نمونه‌گیری فرایندی پویا و تدریجی است که به پژوهشگر امکان می‌دهد بر اساس مقوله‌های در حال ظهور، نمونه‌های بعدی را برای توسعه و مقایسه مفاهیم انتخاب کند (Glaser & Strauss, 1967). نمونه‌گیری با معلمی دارای مدرک کارشناسی و جذب‌شده از طریق دانشگاه فرهنگیان آغاز شد. سپس برای بررسی نقش سطح تحصیلات، سابقه خدمت و نحوه جذب، معلمانی با مدرک کارشناسی ارشد، جذب از طریق آزمون استخدامی، مدرک فوق‌دیپلم و سابقه طولانی خدمت و ورود از مسیر دانشسرا انتخاب شدند. در ادامه، معلمان زن و نیز معلمان جذب‌شده از طریق نهضت سوادآموزی وارد نمونه شدند تا مقوله‌ها از نظر جنسیت، مسیر جذب، سنوات خدمت و مناطق مختلف مقایسه و تکمیل شوند. بنابراین، انتخاب نمونه‌های بعدی بر اساس پرسش‌ها و نیازهای حاصل از تحلیل مصاحبه‌های قبلی صورت گرفت، نه صرفاً بر اساس دسترسی به مشارکت‌کنندگان. گردآوری و تحلیل داده‌ها به صورت همزمان انجام شد؛ به این معنا که پس از هر مصاحبه، داده‌ها پیاده‌سازی، تحلیل و کدگذاری می‌شدند و نتایج تحلیل، انتخاب مشارکت‌کنندگان و پرسش‌های مصاحبه‌های بعدی را هدایت می‌کردند. فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. اشباع نظری زمانی حاصل می‌شود که داده‌های تازه، ویژگی یا بینش جدیدی به مقوله‌های در حال شکل‌گیری اضافه نکند و پژوهشگر بتواند کفایت داده‌ها را برای پشتیبانی از مدل ادعا کند (Charmaz, 2006). در این پژوهش، در مصاحبه پانزدهم مقوله یا رابطه نظری جدیدی به دست نیامد و داده‌ها عمده‌تاً تکرار و تأیید مفاهیم قبلی بودند. با این حال، برای اطمینان از اشباع سه مصاحبه تکمیلی انجام شد که آن‌ها نیز موجب شکل‌گیری مقوله یا رابطه جدیدی نشدند؛ از این رو، اشباع نظری در مصاحبه پانزدهم حاصل و با سه مصاحبه بعدی تأیید شد. برای مستندسازی روند دستیابی به اشباع نظری، تعداد کدهای جدید حاصل از هر مصاحبه در ستون «کدهای جدید» جدول شماره ۱ گزارش شده است.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. محورهای مصاحبه شامل نحوه ورود به کلاس چندپایه، تجربه تدریس در چندپایه، تفاوت کلاس چندپایه و تک‌پایه، دلایل ترک یا ترجیح تک‌پایه، چالش‌ها و فرصت‌های چندپایه، عوامل مؤثر بر ماندگاری یا گذار و پیامدهای انتقال به کلاس تک‌پایه بود. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، متن‌ها چندین بار خوانده شدند و واحدهای معنایی مرتبط با موضوع پژوهش استخراج گردیدند. سپس داده‌ها در سه مرحله کدگذاری شدند: در کدگذاری باز، مفاهیم اولیه از متن مصاحبه‌ها استخراج شد؛ در کدگذاری محوری، کدهای مشابه در قالب مقوله‌های محوری سامان یافتند؛ و در کدگذاری گزینشی، مقوله‌های اصلی در نسبت با پدیده مرکزی «گذار فرسایشی به ثبات حرفه‌ای» یکپارچه شدند.

مدیریت، سازماندهی و بازیابی داده‌ها و کدها با بهره‌گیری از قابلیت‌های نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۲ انجام شد. نرم‌افزارهای تحلیل کیفی این امکان را برای پژوهشگر فراهم می‌کنند که داده‌های متنی را به صورت منظم سازماندهی کرده، کدها را بازیابی نماید و روابط میان مقوله‌ها را از زوایای مختلف بررسی کند. این ابزارها با کاهش زمان صرف‌شده برای امور مکانیکی و تکراری، امکان تمرکز بیشتر پژوهشگر بر تحلیل مفهومی و مقایسه مداوم داده‌ها را فراهم می‌آورند (Corbin & Strauss, 2015).

برای تأمین اعتمادپذیری پژوهش، معیارهای باورپذیری، وابستگی، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری مورد توجه قرار گرفت. باورپذیری از طریق تحلیل هم‌زمان داده‌ها، مقایسه مداوم مصاحبه‌ها، بازگشت مکرر به متن خام، استفاده از شواهد چند مشارکت‌کننده برای هر مقوله و ارائه نقل‌قول‌های مستقیم تقویت شد. برای تأییدپذیری و وابستگی یافته‌ها، فرایند کدگذاری و شکل‌گیری مقوله‌ها ثبت و بخشی از داده‌ها و مقوله‌های استخراج‌شده در اختیار همکار پژوهشی قرار گرفت. در کنترل همتایان، تناسب کدها با متن مصاحبه‌ها، نحوه نام‌گذاری مقوله‌ها و روابط میان اجزای الگوی پارادایمی بررسی و موارد اختلاف از طریق مراجعه مجدد به داده‌های خام برطرف شد. همچنین تنوع مشارکت‌کنندگان و توصیف ویژگی‌های آنان برای تقویت انتقال‌پذیری یافته‌ها مورد توجه قرار گرفت (Safaei-Movahed, 2021).

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: شرایط علی مؤثر بر گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه به کلاس‌های تک‌پایه چیست؟

در تحلیل شرایط علی مؤثر بر گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه به کلاس‌های تک‌پایه، دو مقوله گزینشی «ورود اجباری، خروج امتیازی» و «فرسایش چندبعدی خدمت» برجسته شد. داده‌های مصاحبه نشان دادند که بسیاری از معلمان، به‌ویژه در سال‌های آغازین خدمت، نه از سر انتخاب آزادانه، بلکه در نتیجه سازماندهی اداری، کم‌امتیازی، کم‌سابقگی و نیاز مناطق روستایی وارد کلاس‌های چندپایه شده‌اند. از سوی دیگر، استمرار خدمت در این کلاس‌ها به دلیل تدریس هم‌زمان چند پایه، کاهش زمان آموزش، افت کیفیت تدریس، خستگی جسمی و روانی، فشار رفت‌وآمد، مسائل خانوادگی و بی‌تناسبی سختی کار با مزایا، به تدریج آنان را به سمت کلاس تک‌پایه سوق داده است. بنابراین، شرایط علی گذار از چندپایه به تک‌پایه، هم از منطلق سازماندهی و امتیازدهی آموزش و پرورش و هم از تجربه فرساینده خدمت در موقعیت چندپایه روستایی ریشه می‌گیرد. کدهای باز، محوری و گزینشی مربوط به شرایط علی در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲. کدهای باز، محوری و گزینشی شرایط علی

کد باز	کد محوری	کد گزینشی
ابلاغ اداری به روستا، نبود اختیار در انتخاب مدرسه، باقی‌ماندن مدارس روستایی برای نیروهای تازه‌کار، کمبود نیرو در مناطق روستایی	سازماندهی اجباری آغازین	ورود اجباری، خروج امتیازی

کم‌امتیازی شغلی، کم‌سابقگی، آغاز خدمت در روستا، کسب سابقه، استفاده از امتیاز برای انتقال، خروج پس از افزایش سابقه	مسیر امتیازی انتقال
تدریس همزمان پایه‌ها، چند طرح‌درسی بودن، چندان‌رشیایی بودن، کمبود وقت برای هر پایه، توجه نامتوازن به پایه‌ها	تراکم آموزشی چندپایه
افت کیفیت تدریس، عذاب وجدان حرفه‌ای، خستگی جسمی و ذهنی، سختی رفت‌وآمد، مشکلات خانوادگی، نبود مزایای متناسب	فشار زیستی - حرفه‌ای
	فرسایش چندبعدی خدمت

ورود اجباری، خروج امتیازی

مقوله ورود اجباری، خروج امتیازی نشان می‌دهد که ورود به کلاس چندپایه برای بسیاری از معلمان، نتیجه انتخاب حرفه‌ای آگاهانه نبوده، بلکه پیامد سازوکار سازماندهی نیرو در مناطق روستایی بوده است. مشارکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید: به اجبار می‌گن باید بری یه روستایی... ابلاغ اون روستا رو بهت می‌دن. مشارکت‌کننده شماره ۲ نیز این وضعیت را توفیق اجباری می‌نامد و تأکید می‌کند که در منطقه او، به دلیل چندپایه بودن بیشتر مدارس، معلم هیچ اختیاری برای انتخاب کردن آن ندارد. مشارکت‌کننده شماره ۶ هم می‌گوید: بیشتر اجبار اداره بود نه اختیار خودم... فقط بهم ابلاغ شد که باید برم اون مدرسه. این ورود اجباری با منطق امتیازدهی پیوند دارد؛ چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۳ توضیح می‌دهد در سال‌های اول، به دلیل امتیاز سازماندهی پایین فقط مدارس روستایی و چندپایه باقی مانده بود. در نتیجه، چندپایه هم نقطه ورود اجباری به خدمت و هم سکوی کسب امتیاز برای خروج بعدی به تک‌پایه است.

فرسایش چندبعدی خدمت

مقوله فرسایش چندبعدی خدمت به فشارهایی اشاره دارد که ادامه کار در کلاس چندپایه را فرساینده کرده و میل به گذار را تقویت می‌کند. مهم‌ترین فشار، کمبود زمان و تدریس همزمان چند پایه است. مشارکت‌کننده شماره ۱۶ می‌گوید: «در کلاس چندپایه زمان کم است و کیفیت تدریس کمتر می‌شود و به هر کدام از پایه‌ها زمان کمتری می‌رسد.» مشارکت‌کننده شماره ۱۵ نیز بیان می‌کند که تقسیم زمان میان چند پایه برای معلم مسئولیت‌پذیر می‌تواند زجرآور باشد و عذاب وجدان و دل‌سردی ایجاد کند. این فرسایش فقط آموزشی نیست؛ بلکه زیستی و خانوادگی نیز هست. مشارکت‌کننده شماره ۶ از مسیر طولانی و ماندن گاه‌به‌گاه در روستا سخن می‌گوید و مشارکت‌کننده شماره ۹ به بسته‌شدن جاده‌ها در زمستان و مشکل وسیله نقلیه اشاره می‌کند. همچنین مشارکت‌کننده شماره ۱۱ معتقد است معلم چندپایه علاوه بر تدریس، نقش‌های متعدد اداری و مدرسه‌ای دارد، اما هیچ انگیزه اجتماعی، اقتصادی و ویژه‌ای برای او فراهم نشده است. بنابراین، ترکیب فشار آموزشی، روانی، مکانی، خانوادگی و اقتصادی، زمینه علی گذار از کلاس چندپایه به کلاس تک‌پایه را شکل داده است.

سؤال دوم پژوهش: شرایط زمینه‌ای مؤثر بر گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه به کلاس‌های تک‌پایه چیست؟

در تحلیل شرایط زمینه‌ای مؤثر بر گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه به کلاس‌های تک‌پایه، دو مقوله گزینشی «بافت روستایی چندپایه‌ساز» و «بافت کلاسی ناهمگن» برجسته شد. داده‌های مصاحبه نشان دادند که کلاس چندپایه در بستر روستاهای کم‌تراکم، کوچک، دورافتاده و کم‌برخوردار شکل می‌گیرد؛ جایی که تعداد دانش‌آموزان برای تشکیل کلاس مستقل کافی نیست و مدرسه ناگزیر به ادغام پایه‌ها می‌شود. از سوی دیگر، معلم در چنین

کلاسی با ترکیبی ناهمگون از پایه‌ها، سنین، سطح‌های شناختی و روابط بین‌پایه‌ای روبه‌روست. این بافت زمینه‌ای، گرچه علت مستقیم خروج از چندپایه نیست، اما تجربه معلم از چندپایه و معنای گذار او به تک‌پایه را شکل می‌دهد. کدهای باز، محوری و گزینشی مربوط به شرایط زمینه‌ای در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول شماره ۳. کدهای باز، محوری و گزینشی شرایط زمینه‌ای

کد باز	کد محوری	کد گزینشی
کم بودن تعداد دانش‌آموزان، روستایی بودن مدرسه، نرسیدن دانش‌آموزان به حد نصاب، تشکیل کلاس مشترک، مدارس کوچک، پراکندگی روستاها	کم‌تراکمی دانش‌آموزی	بافت روستایی چندپایه‌ساز
دورافتادگی جغرافیایی، کم‌برخورداری آموزشی، محدودیت امکانات مدرسه، فاصله از شهر، کوچک بودن مدرسه روستایی	موقعیت کم‌برخوردار مدرسه	
حضور همزمان پایه‌های مختلف، تفاوت سنی دانش‌آموزان، تفاوت سطح شناختی، تفاوت توانایی‌ها و نیازهای یادگیری	ناهمگنی سنی - شناختی	زمینه کلاسی ناهمگن
روابط بین‌پایه‌ای، یادگیری از پایه‌های بالاتر، تقلید رفتاری کوچک‌ترها، دشواری دوستیابی همسالانه، صمیمیت دانش‌آموزان و خانواده‌ها	روابط بین‌پایه‌ای و عاطفی	

بافت روستایی چندپایه‌ساز

مقوله «بافت روستایی چندپایه‌ساز» نشان می‌دهد که چندپایه بودن کلاس، پیش از آنکه انتخاب معلم باشد، پیامد ساختار جمعیتی و جغرافیایی مدارس روستایی است. یکی از مشارکت‌کنندگان در توصیف اجبار ساختاری مناطق روستایی می‌گوید: در مناطق روستایی امکان تشکیل کلاس تک‌پایه نیست؛ تقریباً همه کلاس‌ها چندپایه‌اند (م.ش ۷). مشارکت‌کننده دیگری نیز کلاس چندپایه را نتیجه کم‌جمعیت بودن و دورافتادگی مناطق می‌داند و بیان می‌کند: در مناطق دورافتاده و کم‌جمعیت دسترسی آموزشی و خدماتی کم خواهد بود؛ می‌توان از یک معلم به دانش‌آموزان آن ناحیه رساند (م.ش ۱۲). در تجربه‌ای دیگر، محرومیت روستا به‌عنوان بخشی از زمینه شکل‌گیری چندپایه توصیف شده است: منطقه سروآباد محروم بود؛ هفتاد درصد روستاها فاقد جاده، آب، برق و تلفن بودند (م.ش ۵). بنابراین، بافت روستایی چندپایه‌ساز بستری است که معلم را وارد تجربه‌ای متفاوت از تدریس می‌کند؛ تجربه‌ای که با کوچکی مدرسه، پراکندگی جمعیت و محدودیت امکانات معنا پیدا می‌کند.

بافت کلاسی ناهمگن

مقوله «بافت کلاسی ناهمگن» به ساختار درونی کلاس چندپایه اشاره دارد؛ یعنی حضور همزمان دانش‌آموزانی از پایه‌ها، سنین و سطح‌های شناختی متفاوت در یک فضای مشترک. یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: در کلاس‌های چندپایه همه دانش‌آموزان در یک رده سنی قرار ندارند و از یک سطح رشد شناختی برخوردار نیستند (م.ش ۱۴). مشارکت‌کننده دیگری نیز این ناهمگنی را چنین توضیح می‌دهد: نامتناسب بودن سن دانش‌آموزان با یکدیگر و اختلاف فکری و سواد دانش‌آموزان باعث آشفتگی فکری دانش‌آموزان پایه پایین‌تر می‌شود (م.ش ۱۷). این بافت ناهمگن، هم چالش‌زا و هم رابطه‌ساز است؛ چنان‌که یکی از معلمان اشاره می‌کند: کلاس چندپایه ریزجهان اجتماعی واقعی است؛ کوچک‌ترها از بزرگ‌ترها الگو می‌گیرند و بزرگ‌ترها مسئولیت بیشتری پیدا می‌کنند (م.ش ۸). از سوی دیگر، همین تفاوت سنی می‌تواند به تقلیدهای رفتاری نامتناسب نیز بینجامد؛ مشارکت‌کننده

شماره ۱۲ می‌گوید: می‌توان فهمید از دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر یاد گرفته و به تقلید آن‌ها انجام می‌دهند (م.ش ۱۲). بنابراین، بافت کلاسی ناهمگن هم پیچیدگی تجربه چندپایه را می‌سازد و هم دلبستگی‌ها و روابطی ایجاد می‌کند که گذار به تک‌پایه را از یک جابه‌جایی ساده اداری فراتر می‌برد.

سؤال سوم پژوهش: عوامل مداخله‌گر مؤثر بر گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه به کلاس‌های تک‌پایه چیست؟

در تحلیل عوامل مداخله‌گر مؤثر بر گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه به کلاس‌های تک‌پایه، دو مقوله‌گزینشی «حمایت‌های کندکننده گذار» و «سرمایه عاطفی - حرفه‌ای» برجسته شد. داده‌ها نشان دادند که گذار از چندپایه به تک‌پایه فقط به فشارهای علی وابسته نیست، بلکه شدت و شتاب آن تحت تأثیر میزان حمایت نهادی، امکانات آموزشی، مزایا، راهبر آموزشی، دوره‌های تخصصی و همچنین علاقه، تجربه، تعهد و تاب‌آوری معلم تغییر می‌کند. به بیان دیگر، هرگاه معلم احساس کند در موقعیت چندپایه تنها رها نشده و از حمایت، امکانات، مشوق و پشتوانه حرفه‌ای برخوردار است، امکان ماندگاری بیشتر می‌شود؛ اما در نبود این عوامل، میل به خروج و انتخاب تک‌پایه تقویت می‌گردد. کدهای باز، محوری و گزینشی مربوط به عوامل مداخله‌گر در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴. کدهای باز، محوری و گزینشی عوامل مداخله‌گر

کد گزینشی	کد محوری	کد باز
حمایت‌های کندکننده گذار	پشتیبانی حرفه‌ای	راهبر آموزشی، حمایت اداره، دوره ضمن خدمت، آموزش تخصصی چندپایه، مشورت حرفه‌ای، کاهش بروکراسی انتقال
	اداری	امکانات آموزشی، فناوری، اینترنت، وسایل کمک آموزشی، سرویس رفت‌وآمد، خانه سازمانی، افزایش حقوق، اضافه کار واقعی
	منابع و مشوق‌های ماندگاری	علاقه به روستا، دلبستگی به دانش‌آموزان، صمیمیت با اولیا، احساس تعهد اخلاقی، میل به خدمت در مناطق کم‌برخوردار
	پیوند عاطفی با روستا	تجربه چندپایه، تسلط بر پایه‌ها، صبر، تاب‌آوری، خلاقیت، توان مدیریت پیچیدگی، لذت از کلاس کم‌جمعیت
سرمایه عاطفی - حرفه‌ای	توان حرفه‌ای معلم	

حمایت‌های کندکننده گذار

مقوله «حمایت‌های کندکننده گذار» نشان می‌دهد که برخی امکانات و حمایت‌ها می‌توانند میل معلم به ترک چندپایه را کاهش دهند. مشارکت‌کننده شماره ۸ در توضیح شرایطی که می‌توانست ماندن در چندپایه را ممکن‌تر کند، به مجموعه‌ای از حمایت‌ها اشاره می‌کند: افزایش چشمگیر حقوق، کاهش تعداد پایه‌ها به حداکثر دو یا سه، دوره تخصصی سه ماهه، پشتیبانی ماهانه سرگروه، تبلت، لپ‌تاپ، محتوای دیجیتال، کتابخانه و اینترنت (م.ش ۸). مشارکت‌کننده شماره ۶ نیز بر همین معنا تأکید دارد و می‌گوید: کاهش تعداد پایه‌ها، یک آموزشی مخصوص چندپایه، محتوای دیجیتال، نرم‌افزار خودآموز، حقوق و حق‌الزحمه متفاوت و حل مسئله رفت‌وآمد می‌تواند ادامه خدمت را قابل تحمل‌تر کند (م.ش ۶). مشارکت‌کننده شماره ۳ نیز وجود منابع استاندارد مخصوص چندپایه، نیروی کمکی و انگیزه مالی چندبرابر را از عوامل مؤثر در ماندگاری می‌داند (م.ش ۳). بنابراین، حمایت‌های نهادی، آموزشی و رفاهی در این پژوهش نقش مداخله‌گر دارند؛ زیرا می‌توانند گذار به تک‌پایه را کند کرده یا ماندگاری مشروط در چندپایه را تقویت کنند.

سرمایه عاطفی - حرفه‌ای

مقوله «سرمایه عاطفی - حرفه‌ای» به ظرفیت‌هایی اشاره دارد که در خود معلم وجود دارد و می‌تواند تجربه چندپایه را قابل تحمل‌تر یا حتی معنادارتر کند. برخی مشارکت‌کنندگان با وجود دشواری‌های چندپایه، به روستا و دانش‌آموزان دلبستگی داشته‌اند. مشارکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید اگر مشکل شخصی نداشت، در روستا می‌ماند و تأکید می‌کند که از چندپایه بدش نمی‌آمد و دلتنگ روستا و دانش‌آموزان است (م.ش ۱). مشارکت‌کننده شماره ۷ نیز ادامه خدمت در چندپایه را به عشق و علاقه وابسته می‌داند و معتقد است معلم چندپایه با تجربه و آمادگی بیشتر می‌تواند در این موقعیت دوام بیاورد (م.ش ۷). مشارکت‌کننده شماره ۲ نیز برخلاف بسیاری از معلمان، از چندپایه احساس رضایت دارد و بیان می‌کند که به چندپایه عادت کرده و حتی از آن بیشتر از تک‌پایه لذت می‌برد (م.ش ۲). همچنین مشارکت‌کننده شماره ۱۵ بر تعهد اخلاقی نسبت به دانش‌آموزان روستایی تأکید کرده و می‌گوید: *دانش‌آموزان چندپایه در روستاهای کم‌برخوردار هم حق استفاده از بهترین معلم‌ها را دارند* (م.ش ۱۵). در مجموع، تجربه، علاقه، تعهد و تاب‌آوری معلم می‌تواند شدت گذار را تعدیل کند؛ اما وقتی این سرمایه عاطفی - حرفه‌ای در برابر فشارهای ساختاری کافی نباشد، حرکت به سمت تک‌پایه تقویت می‌شود.

سؤال چهارم پژوهش: راهبردهای معلمان در مواجهه با گذار از کلاس‌های چندپایه به کلاس‌های تک‌پایه چیست؟

در تحلیل راهبردهای معلمان در مواجهه با گذار از کلاس‌های چندپایه به کلاس‌های تک‌پایه، سه مقوله گزینشی «تاب‌آوری تا انتقال»، «پیگیری گذار کم‌فرسایش» و «ماندگاری مشروط اصلاحی» برجسته شد. داده‌های مصاحبه نشان دادند که معلمان در برابر تجربه چندپایه، صرفاً کنش‌پذیر نبوده‌اند؛ بلکه بسته به شرایط فردی، خانوادگی، سازمانی و حرفه‌ای، راهبردهایی برای تحمل موقت، کسب امتیاز، پیگیری انتقال یا مشروط‌کردن ماندگاری به اصلاح شرایط به کار گرفته‌اند. راهبردهای این بخش ناظر بر مدیریت کلاس چندپایه نیست، بلکه به نحوه مواجهه معلمان با ماندن، خروج، انتقال یا امکان تداوم خدمت در چندپایه مربوط است. کدهای باز، محوری و گزینشی مربوط به راهبردها در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول شماره ۵. کدهای باز، محوری و گزینشی راهبردها

کد باز	کد محوری	کد گزینشی
پذیرش چندپایه در آغاز خدمت، تحمل فشار تا کسب سابقه، کنار آمدن با کمبود امکانات، ادامه خدمت با وجود دشواری، حفظ تعهد آموزشی	سازگاری موقت با چندپایه	تاب‌آوری تا انتقال
صبر تا افزایش امتیاز، استفاده از چندپایه به عنوان تجربه آغازین، تبدیل سختی چندپایه به سابقه، ادامه خدمت تا امکان جابه‌جایی	انتظار امتیازمحور	
درخواست انتقال، استفاده از سابقه و امتیاز، انتخاب مدرسه نزدیک‌تر، انتقال به تک‌پایه، هماهنگی انتقال با خانواده	جابه‌جایی به موقعیت پایدارتر	پیگیری گذار کم‌فرسایش
خروج به دلیل مسیر، خروج به دلیل خانواده، انتخاب مدرسه شهری، کاهش فشار رفت‌وآمد، ترجیح تک‌پایه برای تمرکز بیشتر	انتخاب موقعیت کم‌فرسایش	
مطالبه افزایش حقوق، کاهش تعداد پایه‌ها، تأمین امکانات، دوره تخصصی، حمایت راهبر، مسیر امن، نیروی کمکی	اصلاح شرایط ماندگاری	ماندگاری مشروط اصلاحی

مشارکت‌کننده شماره ۶ می‌گوید مسیر او از شهر تا روستا نزدیک دو ساعت بوده و گاهی مجبور می‌شده در روستا یا مدرسه بماند؛ از این رو، انتقال برای او انتخابی منطقی‌تر بوده است. مشارکت‌کننده شماره ۸ نیز فرایند انتقال را آسان نمی‌داند و از بلاتکلیفی، نامه‌نگاری و رد درخواست‌ها سخن می‌گوید، اما در نهایت گذار را با نیازهای خانوادگی، فرزندآوری و شغل شهری همسر پیوند می‌زند. مشارکت‌کننده شماره ۱ نیز علت اصلی ترک چندپایه را شرایط شخصی خود می‌داند و می‌گوید اگر این شرایط نبود، در روستا می‌ماند. این داده‌ها نشان می‌دهند که راهبرد انتقال، صرفاً میل به راحتی نیست؛ بلکه تلاشی برای کاهش فشار رفت‌وآمد، تنظیم زندگی خانوادگی و دستیابی به موقعیت آموزشی پایدارتر است.	ماندن در صورت رفع مشکلات شخصی، ماندن با امکانات بهتر، ماندن با حمایت اداری، ماندن با مزایای متناسب	مشروط‌سازی تداوم خدمت
---	--	-----------------------

تاب‌آوری تا انتقال

مقوله «تاب‌آوری تا انتقال» نشان می‌دهد که بخشی از معلمان، چندپایه را به‌عنوان مرحله‌ای دشوار اما گذرا در مسیر شغلی پذیرفته‌اند. در این راهبرد، معلم با وجود فشارهای آموزشی و زیستی، تا زمان کسب سابقه، امتیاز یا فرصت جابه‌جایی در کلاس چندپایه باقی می‌ماند. مشارکت‌کننده شماره ۴ توضیح می‌دهد که با افزایش تجربه و امتیاز توانسته از روستا به شهر بیاید و پیش از آن، ناچار دشواری‌های مسیر و کلاس چندپایه را تحمل کرده است. مشارکت‌کننده شماره ۱۳ نیز مزیت چندپایه را در همین منطقی می‌بیند و می‌گوید: *مزایای کلاس چندپایه امتیازاتی است که برای سازماندهی سال‌های بعد به معلمان کمک بسیاری می‌کند (م.ش ۱۳)*. در تجربه مشارکت‌کننده شماره ۹ نیز چندپایه نوعی مرحله آغازین خدمت است؛ او بیان می‌کند که شروع کار در چندپایه، با وجود سختی، برای کسب تجربه و سپس امکان انتقال معنا پیدا کرده است. بنابراین، تاب‌آوری در اینجا نه به معنای پذیرش کامل وضعیت، بلکه نوعی ماندن موقت تا فراهم‌شدن امکان گذار است.

پیگیری گذار کم‌فرسایش

مقوله «پیگیری گذار کم‌فرسایش» به کنش‌هایی اشاره دارد که معلمان برای خروج از موقعیت فرساینده چندپایه و رسیدن به کلاس تک‌پایه یا مدرسه نزدیک‌تر انجام داده‌اند. مشارکت‌کننده شماره ۶ می‌گوید مسیر او از شهر تا روستا نزدیک دو ساعت بوده و گاهی مجبور می‌شده در روستا یا مدرسه بماند؛ از این رو، انتقال برای او انتخابی منطقی‌تر بوده است. مشارکت‌کننده شماره ۸ نیز فرایند انتقال را آسان نمی‌داند و از بلاتکلیفی، نامه‌نگاری و رد درخواست‌ها سخن می‌گوید، اما در نهایت گذار را با نیازهای خانوادگی، فرزندآوری و شغل شهری همسر پیوند می‌زند. مشارکت‌کننده شماره ۱ نیز علت اصلی ترک چندپایه را شرایط شخصی خود می‌داند و می‌گوید اگر این شرایط نبود، در روستا می‌ماند. این داده‌ها نشان می‌دهند که راهبرد انتقال، صرفاً میل به راحتی نیست؛ بلکه تلاشی برای کاهش فشار رفت‌وآمد، تنظیم زندگی خانوادگی و دستیابی به موقعیت آموزشی پایدارتر است.

ماندگاری مشروط اصلاحی

مقوله «ماندگاری مشروط اصلاحی» نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان، ترک چندپایه را نتیجه بی‌علاقگی مطلق نمی‌دانند؛ بلکه ماندن را به اصلاح شرایط وابسته می‌کنند. مشارکت‌کننده شماره ۸ مجموعه‌ای از شروط ماندگاری را چنین بیان می‌کند: *افزایش چشمگیر حقوق، کاهش تعداد پایه‌ها به حداکثر دو یا سه، دوره تخصصی سه ماهه، پشتیبانی ماهانه سرگروه، تبلت، لپ‌تاپ، محتوای دیجیتال، کتابخانه و اینترنت (م.ش ۸)*. مشارکت‌کننده شماره ۶ نیز می‌گوید: *کاهش تعداد پایه‌ها، پک آموزشی مخصوص چندپایه، محتوای دیجیتال، نرم‌افزار خودآموز، حقوق و حق‌الزحمه متفاوت و حل مسئله رفت‌وآمد می‌تواند ادامه خدمت را قابل تحمل‌تر کند (م.ش ۶)*. مشارکت‌کننده شماره ۳ نیز بر منابع استاندارد مخصوص چندپایه، نیروی کمکی و انگیزه مالی چندبرابر تأکید دارد (م.ش ۳). بنابراین، راهبرد ماندگاری مشروط نشان می‌دهد که گذار از چندپایه به تک‌پایه می‌توانست با اصلاح ساختار خدمت، حمایت حرفه‌ای و جبران متناسب، کندتر یا حتی متوقف شود.

سؤال پنجم پژوهش: پیامدهای گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه به کلاس‌های تک‌پایه چیست؟

در تحلیل پیامدهای گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه به کلاس‌های تک‌پایه، دو مقوله‌گزینشی «بازیابی تمرکز آموزشی» و «رهایی آمیخته با دلتنگی» برجسته شد. داده‌ها نشان دادند که ورود به کلاس تک‌پایه برای بسیاری از معلمان، به معنای دستیابی به زمان آموزشی کامل‌تر، نظم بیشتر در بودجه‌بندی، امکان ارزشیابی دقیق‌تر، کاهش پراکندگی ذهنی و آرامش بیشتر در تدریس بوده است. با این حال، گذار به تک‌پایه همواره با احساس‌هایی کامل همراه نبوده، بلکه در کنار کاهش فشار چندپایه، نوعی دلتنگی، احساس گناه، تعلق عاطفی به دانش‌آموزان روستا و در عین حال پختگی حرفه‌ای حاصل از تجربه چندپایه نیز شکل گرفته است. کدهای باز، محوری و گزینشی مربوط به پیامدها در جدول شماره ۶ ارائه شده است.

جدول شماره ۶. کدهای باز، محوری و گزینشی پیامدها

کد باز	کد محوری	کد گزینشی
زمان کامل برای یک پایه، تمرکز بر یک کتاب، نظم در بودجه‌بندی، بررسی دقیق‌تر تکالیف، ارزشیابی منظم، استفاده از روش‌های تدریس متنوع	تمرکز آموزشی تک‌پایه	بازیابی تمرکز آموزشی
کاهش پراکندگی ذهنی، آرامش بیشتر در تدریس، کاهش فشار مدیریت همزمان پایه‌ها، امکان رسیدگی بهتر به دانش‌آموزان	آرامش حرفه‌ای معلم	
کاهش فشار چندپایه، رهایی از خستگی، کاهش دغدغه رفت‌وآمد، سازگاری بهتر با خانواده، کاهش چندنقشی بودن	کاهش فشار زیستی - روانی	رهایی آمیخته با دلتنگی
دلتنگی برای دانش‌آموزان روستا، احساس گناه ترک، تعلق به فضای صمیمی روستا، پختگی حرفه‌ای، اعتمادبه‌نفس در تک‌پایه	دوگانگی عاطفی - حرفه‌ای	

بازیابی تمرکز آموزشی

مقوله «بازیابی تمرکز آموزشی» نشان می‌دهد که یکی از مهم‌ترین پیامدهای گذار به تک‌پایه، بازگشت تمرکز معلم به یک پایه و یک مسیر آموزشی مشخص است. در کلاس تک‌پایه، معلم دیگر ناچار نیست زمان، توجه، طرح درس و ارزشیابی خود را میان چند پایه تقسیم کند. مشارکت‌کننده شماره ۱۴ در توضیح علت ترجیح تک‌پایه می‌گوید: معلم تسلط بیشتری در مدیریت زمان دارد و همچنین آرامش فکری معلم در حین تدریس برقرار است، چون معلم در کلاس تک‌پایه ۴۵ دقیقه زمان جهت ارائه درس موردنظر در اختیار دارد (م.ش ۱۴). مشارکت‌کننده شماره ۱۶ نیز با اشاره به تجربه گذار خود بیان می‌کند: من از چندپایه به تک‌پایه اومدم؛ مطمئناً کلاس‌های تک‌پایه رو توصیه می‌کنم و توضیح می‌دهد که در تک‌پایه، اگر معلم مدیریت خوبی داشته باشد، می‌تواند بهتر دین خودتو/ا/ کنی (م.ش ۱۶). مشارکت‌کننده شماره ۱۲ نیز کلاس تک‌پایه را به دلیل رهایی از دشواری رسیدگی همزمان به پایه‌های متعدد ترجیح می‌دهد و تأکید می‌کند که در چندپایه، همزمان در جوابگویی و رسیدگی به دانش‌آموزان پایه اول تا ششم دچار مشقت می‌شویم (م.ش ۱۲). بنابراین، تک‌پایه برای معلمان پیامد آموزشی مهمی دارد: بازیابی زمان، تمرکز و امکان رسیدگی عمیق‌تر به یادگیری دانش‌آموزان.

رهایی آمیخته با دلتنگی

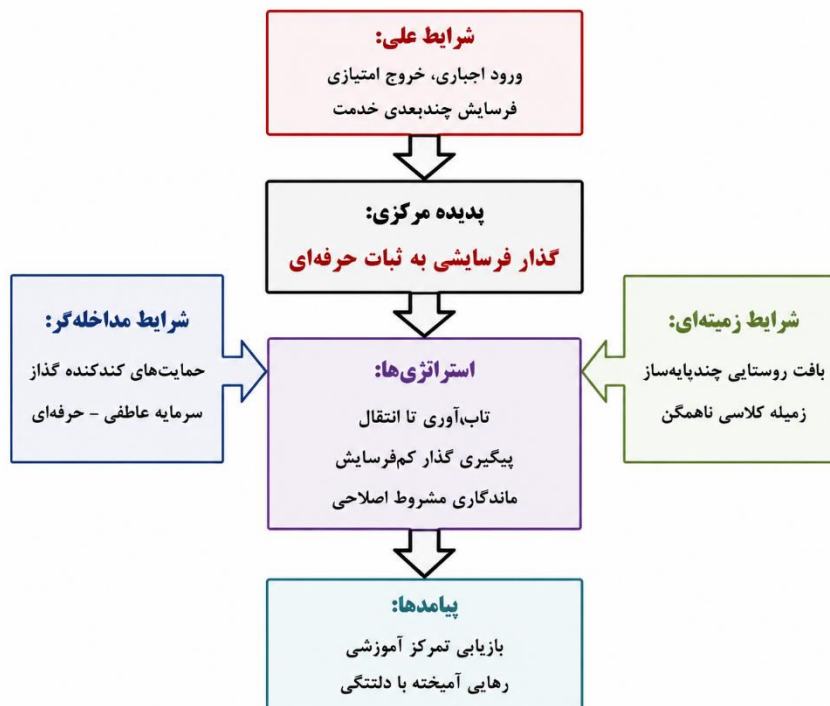
مقوله «رهایی آمیخته با دلتنگی» بیانگر آن است که گذار به تک‌پایه فقط کاهش فشار نیست، بلکه تجربه‌ای دوگانه است. از یک سو، معلم از فشار تدریس همزمان، خستگی ذهنی، چندنقشی بودن و دشواری رفت‌وآمد فاصله می‌گیرد؛ از سوی دیگر، پیوند عاطفی با دانش‌آموزان و فضای صمیمی روستا همچنان باقی می‌ماند. مشارکت‌کننده شماره ۱ بیان می‌کند که اگر مشکل شخصی نداشت، در روستا می‌ماند و از چندپایه بدش نمی‌آمد؛ این نشان می‌دهد ترک چندپایه برای او صرفاً ناشی از بی‌علاقگی نبوده است (م.ش ۱). مشارکت‌کننده شماره ۸ نیز تجربه انتقال را با احساس گناه و دلتنگی همراه می‌داند و از گریه والدین و سختی ترک دانش‌آموزان روستا سخن می‌گوید؛ او حتی پس از ورود به مدرسه شهری، نوعی دلتنگی برای آشوب سازمان‌یافته چندپایه را تجربه کرده است (م.ش ۸). در عین حال، تجربه چندپایه برای بسیاری از معلمان به سرمایه حرفه‌ای تبدیل شده است. مشارکت‌کننده شماره ۵ معلم چندپایه را مانند پزشک متخصص می‌داند که پس از بازگشت به شهر، مشکلات آموزشی کمتری دارد (م.ش ۵). مشارکت‌کننده شماره ۷ نیز تأکید می‌کند که معلم چندپایه خبره و پخته می‌شود (م.ش ۷). بنابراین، پیامد گذار به تک‌پایه، ترکیبی از رهایی، دلتنگی و پختگی حرفه‌ای است؛ معلم از فشار چندپایه فاصله می‌گیرد، اما تجربه روستایی و چندپایه همچنان بخشی از هویت حرفه‌ای او باقی می‌ماند.

سؤال ششم پژوهش: پدیده مرکزی الگوی گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه به کلاس‌های تک‌پایه چیست؟

تحلیل داده‌ها نشان داد که پدیده مرکزی پژوهش، «گذار فرسایشی به ثبات حرفه‌ای» است. این پدیده، فرایند تدریجی حرکت معلمان از موقعیتی چندسطحی، پیچیده و فرساینده به سوی موقعیتی متمرکزتر و برخوردار از ثبات حرفه‌ای بیشتر را تبیین می‌کند. این گذار صرفاً جابه‌جایی اداری یا تغییر محل خدمت نیست، بلکه حاصل تعامل میان تجربه فرسایشی خدمت در کلاس چندپایه، شرایط محیطی، حمایت‌های سازمانی و سرمایه حرفه‌ای معلم است.

بر اساس مدل پارادایمی، شرایط علی این فرایند شامل «ورود اجباری، خروج امتیازی» و «فرسایش چندبعدی خدمت» است که در بستر «بافت روستایی چندپایه‌ساز» و «بافت کلاسی ناهمگن» شکل می‌گیرد. این فرایند تحت تأثیر عوامل مداخله‌گری مانند «حمایت‌های کندکننده گذار» و «سرمایه عاطفی - حرفه‌ای» قرار دارد و معلمان در مواجهه با آن، راهبردهایی چون «تاب‌آوری تا انتقال»، «پیگیری گذار کم‌فرسایش» و «ماندگاری مشروط اصلاحی» را به کار می‌گیرند. پیامد این فرایند نیز در قالب «بازیابی تمرکز آموزشی» و «رهایی آمیخته با دلتنگی» آشکار می‌شود.

در ادامه، «الگوی پارادایمی گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه به کلاس‌های تک‌پایه» در شکل شماره ۱، ارتباط میان شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها، پیامدها و پدیده مرکزی را به صورت یک مدل یکپارچه نشان می‌دهد.



شکل شماره ۱. مدل پارادایمی گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه به کلاس‌های تک‌پایه

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد گذار معلمان از کلاس‌های چندپایه روستایی به کلاس‌های تک‌پایه شهری صرفاً جابه‌جایی اداری یا تغییر محل خدمت نیست، بلکه فرایندی تدریجی است که در تعامل میان سازماندهی نیروی انسانی، شرایط روستا و کلاس، فشارهای حرفه‌ای، منابع حمایتی و کنش‌های معلمان شکل می‌گیرد. برآیند این فرایند در پدیده مرکزی «گذار فرسایشی به ثبات حرفه‌ای» صورت‌بندی شد؛ به این معنا که معلمان از موقعیتی چندسطحی، کم‌برخوردار و پرفشار به سوی موقعیتی با تمرکز آموزشی، آرامش ذهنی و ثبات حرفه‌ای بیشتر حرکت می‌کنند.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، نتایج نشان داد شرایط علی گذار شامل دو مؤلفه «ورود اجباری، خروج امتیازی» و «فرسایش چندبعدی خدمت» است. ورود بسیاری از معلمان به کلاس چندپایه، نه حاصل انتخاب حرفه‌ای، بلکه پیامد کم‌سابقگی، پایین‌بودن امتیاز سازماندهی و نیاز مدارس روستایی به نیرو بود؛ درحالی‌که خروج آنان پس از کسب سابقه و امتیاز امکان‌پذیر می‌شد. این نتیجه با پژوهش Kazemi et al. (2022) همخوان است که ماندگاری معلمان در مناطق کم‌برخوردار را متأثر از شرایط سازمانی، اداری، رفاهی و شغلی می‌دانند. همچنین با یافته‌های Dadashi et al. (1404) همسو است که خروج از موقعیت شغلی را نتیجه تعامل عوامل فردی، سازمانی، شغلی و محیطی معرفی کرده‌اند. بااین‌حال، ارزش افزوده پژوهش حاضر در آشکارکردن پیوند میان ورود اجباری و خروج امتیازی است؛ یعنی همان سازوکاری که کلاس چندپایه را به جای موقعیتی تخصصی، به مرحله‌ای موقت در مسیر شغلی معلم تبدیل می‌کند.

مؤلفه «فرسایش چندبعدی خدمت» نیز نشان داد تدریس هم‌زمان چند پایه، کمبود زمان، دشواری ارزشیابی، پراکندگی ذهنی، خستگی جسمی، رفت‌وآمد دشوار، فشار خانوادگی و نبود مزایای متناسب، میل به گذار را تقویت می‌کند. این نتیجه با مطالعات (Blease and Condry (2014)، (Sampson and Condry (2016)، (Namdari Pejman and Nazari (2024) و (Zavvar et al. (2022 درباره پیچیدگی آموزشی، سازمانی و پداگوژیکی کلاس‌های چندپایه همخوان است. همچنین با پژوهش (Bafti and Talepasand (2024 درباره نقش خستگی هیجانی در تمایل به ترک خدمت ارتباط دارد. در تحلیل این نتیجه می‌توان گفت فرسایش معلم چندپایه تنها آموزشی نیست، بلکه هم‌زمان ابعاد روانی، جسمی، خانوادگی، مکانی و اقتصادی دارد.

در ارتباط با نتیجه «ورود اجباری، خروج امتیازی» پیشنهاد می‌شود سازماندهی معلمان چندپایه از نظام صرفاً امتیازمحور به نظام مبتنی بر انتخاب آگاهانه و شایستگی تغییر یابد. پیش از صدور ابلاغ، علاقه، توان حرفه‌ای، وضعیت خانوادگی و فاصله محل سکونت معلم بررسی و یک دوره آمادگی الزامی برگزار شود. همچنین برای جلوگیری از تبدیل کلاس چندپایه به سکوی موقت کسب امتیاز، امتیازهای ارتقای حرفه‌ای و مالی باید به تداوم خدمت باکیفیت در همان موقعیت اختصاص یابد. در ارتباط با نتیجه «فرسایش چندبعدی خدمت» پیشنهاد می‌شود الگوی جداگانه‌ای برای محاسبه بار کاری معلمان چندپایه تدوین شود که در آن تعداد پایه‌ها، مسئولیت‌های اجرایی، فاصله رفت‌وآمد و میزان محرومیت مدرسه در تعیین ساعات موظف، حق‌الزحمه و فوق‌العاده سختی کار لحاظ شود.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، نتایج نشان داد شرایط زمینه‌ای شامل «بافت روستایی چندپایه‌ساز» و «زمینه کلاسی ناهمگن» است. کم‌ترakمی دانش‌آموزان، پراکندگی روستاها، دورافتادگی، کوچکی مدرسه و محدودیت امکانات، زمینه تشکیل کلاس چندپایه را فراهم کرده است. این نتیجه با مطالعات (Naparana and Little (2006)، (Castañeda (2021 و اسناد سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۲۰۲۱) همخوان است که کلاس چندپایه را راهکاری برای استمرار آموزش در مناطق کم‌جمعیت می‌دانند. با این حال، پژوهش حاضر نشان داد استمرار دسترسی آموزشی، بدون تأمین کیفیت و ثبات نیروی انسانی، نمی‌تواند عدالت آموزشی پایدار ایجاد کند. این نتیجه با پژوهش (Heidarzadegan and Sandoogh-daran (2017 همسو است که نشان داده‌اند وجود مدرسه لزوماً به برابری فرصت‌های آموزشی منجر نمی‌شود.

مؤلفه «زمینه کلاسی ناهمگن» نیز نشان داد تفاوت پایه، سن، سطح شناختی و نیازهای یادگیری، هم منبع دشواری و هم زمینه‌ساز یادگیری بین‌پایه‌ای و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بزرگ‌تر است. این یافته با مطالعه (Faraji, Golmohammadi and Zarainsadaf (2024 درباره تجربه‌های متنوع تدریس در کلاس‌های چندپایه و ضرورت مدیریت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان همسو است. در تحلیل این نتیجه می‌توان گفت کلاس چندپایه ذاتاً ناکارآمد نیست، بلکه کیفیت آن به نوع سازماندهی، تعداد پایه‌ها، منابع آموزشی و آمادگی معلم وابسته است. ارزش افزوده پژوهش حاضر، نشان‌دادن هم‌زمان ظرفیت‌های تربیتی و فشارهای آموزشی این ناهمگنی است.

در ارتباط با نتیجه «بافت روستایی چندپایه‌ساز» پیشنهاد می‌شود مدارس چندپایه بر اساس تعداد پایه‌ها، فاصله از شهر، وضعیت راه ارتباطی و میزان برخورداری سطح‌بندی شوند و بودجه، نیروی کمکی و مزایای معلم متناسب

با سطح دشواری مدرسه تعیین شود. در ارتباط با نتیجه «زمینه کلاسی ناهمگن» پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش بسته‌های تدریس ویژه شامل جدول زمانی انعطاف‌پذیر، محتوای مشترک بین پایه‌ها، تکالیف خودراهر و ابزارهای ارزشیابی چندپایه تدوین کند. همچنین سقفی برای تعداد پایه‌های هم‌زمان تعیین شود و کلاس‌های چهار تا شش پایه از نیروی آموزشی کمکی برخوردار شوند.

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش، نتایج نشان داد عوامل مداخله‌گر شامل «حمایت‌های کندکننده گذار» و «سرمایه عاطفی - حرفه‌ای» است. حمایت راهبر آموزشی، دوره تخصصی، امکانات، فناوری، مشوق مالی و تسهیلات رفت و آمد می‌توانستند سرعت خروج را کاهش دهند. این نتیجه با مطالعات (Kazemi et al. (2022، Seelig and McCabe (2021، Barbosa and Coneway (2023 و Gao et al. (2025 درباره نقش حمایت سازمانی، تعلق، فرصت رشد و منابع حرفه‌ای در ماندگاری معلمان همخوان است. همچنین با پژوهش (Ares-Ferreirós et al. (2025 و Tahmasbi et al. (2024 درباره ضرورت توانمندسازی، توسعه حرفه‌ای و ارتقای صلاحیت معلمان چندپایه هماهنگ است.

سرمایه عاطفی - حرفه‌ای شامل علاقه به روستا، دلبستگی به دانش‌آموزان، تعهد اخلاقی، تجربه، صبر و تاب‌آوری بود. این نتیجه با یافته‌های (Faraji (2024 درباره نقش تجربه، مهارت و باورمندی معلمان باتجربه در تداوم فعالیت در کلاس‌های چندپایه همسو است. در تحلیل این نتیجه می‌توان گفت سرمایه فردی می‌تواند فشارهای شغلی را تعدیل کند، اما جایگزین حمایت سازمانی نیست. ارزش افزوده پژوهش در مفهوم «حمایت‌های کندکننده گذار» است؛ زیرا نشان می‌دهد حمایت صرفاً موجب رضایت نیست، بلکه می‌تواند جهت و سرعت تصمیم معلم برای خروج را تغییر دهد.

در ارتباط با نتیجه «حمایت‌های کندکننده گذار» پیشنهاد می‌شود برای هر مدرسه چندپایه پرونده پشتیبانی سالانه تدوین شود که شامل راهبر مشخص، بازدید و مشاوره منظم، دسترسی به محتوای دیجیتال، اینترنت، وسایل آموزشی و تسهیلات رفت و آمد باشد. اثربخشی راهبران نیز بر اساس حل مسائل واقعی کلاس ارزیابی شود، نه تعداد گزارش‌های اداری. در ارتباط با نتیجه «سرمایه عاطفی - حرفه‌ای» پیشنهاد می‌شود معلمان با سابقه به‌عنوان مربی معلمان تازه‌وارد انتخاب شوند و برای انتقال تجربه، امتیاز حرفه‌ای و حق‌الزحمه دریافت کنند.

در پاسخ به سؤال چهارم پژوهش، نتایج نشان داد راهبردهای معلمان شامل «تاب‌آوری تا انتقال»، «پیگیری گذار کم‌فرسایش» و «ماندگاری مشروط اصلاحی» است. برخی تا زمان کسب امتیاز شرایط را تحمل می‌کردند، برخی انتقال به مدرسه نزدیک‌تر را پیگیری می‌کردند و برخی ماندن را به اصلاح حقوق، امکانات و تعداد پایه‌ها مشروط می‌دانستند. این نتیجه با مطالعات (Kazemi et al. (2022، Seelig and McCabe (2021 و Barbosa and Coneway (2023 همخوان است. در تحلیل این نتیجه می‌توان گفت ماندن چندساله لزوماً به معنای رضایت نیست و ممکن است نوعی سازگاری موقت تا زمان انتقال باشد. ارزش افزوده پژوهش در مفهوم «ماندگاری مشروط اصلاحی» است که نشان می‌دهد بخشی از خروج معلمان با اصلاح شرایط قابل پیشگیری است.

در ارتباط با این نتیجه پیشنهاد می‌شود پیش از تأیید انتقال، «مصاحبه ماندگاری» با معلم انجام شود تا دلایل خروج و مشکلات قابل حل شناسایی گردد. سپس اقداماتی مانند کاهش تعداد پایه‌ها، تأمین وسیله رفت و آمد،

انتقال به روستای نزدیک‌تر، اختصاص نیروی کمکی یا افزایش مزایا بررسی شود. این فرایند باید حمایتی باشد و مانعی اداری برای انتقال معلمان ایجاد نکند.

در پاسخ به سؤال پنجم پژوهش، نتایج نشان داد پیامدهای گذار شامل «بازیابی تمرکز آموزشی» و «رهایی آمیخته با دلتنگی» است. معلمان پس از انتقال، زمان، تمرکز و آرامش بیشتری برای تدریس و ارزشیابی داشتند. این نتیجه با مطالعات (Blease and Condry (2014) و Sampson and Condry (2016) و Ares-Ferreirós et al. (2025) همسو است. با این حال، دلتنگی برای دانش‌آموزان و فضای صمیمی روستا نشان داد گذار تجربه‌ای صرفاً مثبت یا منفی نیست. در تحلیل این نتیجه می‌توان گفت انتقال، هم موجب کاهش فشار می‌شود و هم بخشی از پیوند عاطفی و هویت حرفه‌ای معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در ارتباط با نتیجه «بازیابی تمرکز آموزشی» پیشنهاد می‌شود این تمرکز در خود کلاس چندپایه نیز از طریق کاهش پایه‌ها، نیروی کمکی و حذف مسئولیت‌های غیرآموزشی تقویت شود. در ارتباط با نتیجه «رهایی آمیخته با دلتنگی» پیشنهاد می‌شود معلمان منتقل‌شده به‌عنوان مربی یا عضو گروه‌های تخصصی چندپایه با مدارس روستایی در ارتباط بمانند تا دانش تجربی آنان از دست نرود.

در پاسخ به سؤال ششم، نتایج نشان داد پدیده مرکزی «گذار فرسایشی به ثبات حرفه‌ای» است. ارزش افزوده الگوی حاضر در تبیین ارتباط میان شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهاست. این الگو نشان می‌دهد گذار تصمیمی ناگهانی یا صرفاً فردی نیست، بلکه حاصل انباشت فشارها، میزان حمایت‌ها و ارزیابی معلم از امکان ماندن است. در ارتباط با این نتیجه پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاری معلمان چندپایه در چهار مرحله انتخاب، آماده‌سازی، حمایت و نگهداشت و انتقال طراحی شود. تحقق عدالت آموزشی در مناطق روستایی زمانی پایدار خواهد بود که در کنار دسترسی دانش‌آموزان به مدرسه، کیفیت زیست حرفه‌ای و ثبات معلمان نیز در مرکز برنامه‌ریزی آموزشی قرار گیرد.

منابع

- Abdoli, A. and Borjiyan Cheraghabad, R. (2026). Identifying Strategies for Recruiting and Enhancing the Effectiveness of Instructional Leaders in Rural and Nomadic Multi-Grade Schools: A Qualitative Study. *Theory and Practice in Teachers Education*, 12(21), -. doi: 10.48310/itt.2026.21494.1233. [In Persian]
- Ares-Ferreirós, M., Álvarez Martínez-Iglesias, J. M., & Bernárdez-Gómez, A. (2025). Challenges and opportunities of multi-grade teaching: a systematic review of recent international studies. *Education Sciences*, 15(8), 10-33.
- Bahti, S. and Talepasand, S. (2024). The relationship between students' misbehavior and teachers' intention to turnover with the mediation of emotional exhaustion: the moderating role of emotional regulation. *Educational Psychology*, 20(71), 175-200. doi: 10.22054/jep.2024.75249.3892. [In Persian]
- Barbosa Jr, R., & Coneway, B. (2023). The unique challenges and best practices for rural school principals: Attracting and retaining skilled teachers in small communities. *School Leadership Review*, 18(1), 1-20.

- Bazargan, A. (2024). Moqaddameh-i bar ravesh-hā-ye tahqiq-e keyfi va āmikhteh: Ruykardhā-ye motadāvel dar olum-e raftāri [An introduction to qualitative and mixed research methods: Common approaches in behavioral sciences]. Didavar Publications. [In Persian]
- Blease, B. & Condry, J. (2014). What Challenges Do Foundation Phase Teachers Experience When Teaching Writing in Rural Multigrade Classes? *South African Journal of Childhood Education*, 4(2), 36-56. <https://eric.ed.gov/?q=Challenges+of+multigrade+teachers&id=EJ1187179>
- Castro, J. F., & Esposito, B. (2022). The Effect of Bonuses on Teacher Retention and Student Learning in Rural Schools: A Story of Spillovers. *Education Finance and Policy* ; 17 (4), 693-718. doi: https://doi.org/10.1162/edfp_a_00348
- Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. SAGE Publications.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (4th ed.). SAGE Publications
- Dadashi, H. ., Ahmadi, F. . ., & Shafizadeh, H. . . (1404). Identifying Factors that Reduce Elementary School Teacher Turnover Using a Thematic Analysis Approach. *Journal of Study and Innovation in Education and Development*, 5(4), 1-22. <https://doi.org/10.61838/jsied.410>. [In Persian]
- Faraji, Z. (2024). Mastery of hands in multigrade classes: the secret of longevity of experienced teachers. *Learner-based Curriculum and Instruction Journal*, 3(3), 88-113. doi: [10.22034/cipj.2024.63111.1153](https://doi.org/10.22034/cipj.2024.63111.1153). [In Persian]
- Faraji, Z., Golmohammadi, N., & Zarainsadaf, S. (2024). Multiple songs in one classroom: Experiences of teaching in multigrade classes with exceptional students. A new approach to children's education quarterly, 6(2), 1-19. doi: [10.22034/naes.2024.451108.1382](https://doi.org/10.22034/naes.2024.451108.1382). [In Persian]
- Gao, J., Huang, H., Shi, Z., & Yang, X. (2025). The influence of professional development support on the retention intention of teachers in small-scale rural schools in China: The chain mediating effect of self-efficacy and job satisfaction. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34(4), 1457-1466. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00957-9>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine Transaction.
- Heidari Naghadali, Z., Javedani, M., Shirvani Shiri, A., & Salehabadi, H. (2023). Developing a professional development model for multigrade teachers based on grounded theory. *Curriculum Research*, 13(1), 1-30. <https://doi.org/10.22099/jcr.2023.7052>. [In Persian]
- Heidarzadegan, A. , & Sandoogh-daran, M. (2017). Educational opportunities for nomad's students in Sistan and Baluchestan: Equal or Unequal. *Journal of Educational Planning Studies*, 6(11), 159-175. doi: [10.22080/eps.2017.1725](https://doi.org/10.22080/eps.2017.1725). [In Persian]
- Heydari, M. , Nazarzadeh Zare, M. , & Gharloghi, S. (2026). Designing a Policy Framework for Attracting and Recruiting High-Quality Human Capital in Iran's Education System: An Approach to Enhancing the Effectiveness of Educational Programs. *Journal of Educational Planning Studies*, 15(29), 137-158. doi: [10.22080/eps.2026.31705.2412](https://doi.org/10.22080/eps.2026.31705.2412). [In Persian]
- Jabiñar, M. J. M., & Mustacisa, M. L. (2024). Cultivating resilience: The coping strategies of teachers in handling multi-grade classes. *Ignatian International Journal for Multidisciplinary Research*, 2(6), 387-403.
- Kazemi, A. , Shirbagi, N. and Zebardast, M. A. (2022). Qualitative study of Manpower Attraction and Retention Processes in Education Department in Underprivileged Regions: A case Study of Kurdistan

- Province. Journal of New Thoughts on Education, 18(1), 213-237. doi: 10.22051/jontoe.2021.33563.3170. [In Persian]
- Little, A.W. (2006). Education for All and Multigrade Teaching: challenges and opportunities, Dordrecht, Netherlands, Springer.
- Namdari Pejman, M. , & Nazari, K. (2024). Challenges of Multigrade classes from Viewpoint of Educational Planning: Identifying Dimensions and Fitting the Model. Journal of Educational Planning Studies, 13(25), 133-158. doi: 10.22080/eps.2024.27587.2271. [In Persian]
- Naparan, G. B., & Ivy Leigh P Castañeda, M. (2021). Challenges and coping strategies of multi-grade teachers. International Journal of theory and application in Elementary and Secondary school education, 3(1), 25-34.
- Organization for Educational Research and Planning. (2021). Rāhnamā-ye amal-e moallem-e kelāshā-ye chandpāyeh: Ejrā-ye āzmāyeshi [Practical guide for multigrade classroom teachers: Pilot implementation]. General Office for Supervision of the Publication and Distribution of Educational Materials. [In Persian]
- Safaei-Movahed, S. (2021). Grounded theory: Nazariyeh-ye dādeh-bonyād; Mabāni-ye nazari, ruykardhā va ruyyehā-ye ejrāyi [Grounded theory: Theoretical foundations, approaches, and implementation procedures]. Doran Publications. [In Persian]
- Sampson, C., & Condy, J. (2016). One teacher's experiences of teaching reading in an urban multi-grade foundation phase class. Perspectives in Education, 34(2), 83-96. doi:http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v34i2.7
- Seelig, J. L. & McCabe, K. M., (2021) "Why Teachers Stay: Shaping a New Narrative on Rural Teacher Retention", Journal of Research in Rural Education 37(8), 1-16. doi: https://doi.org/10.26209/jrre3708
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. SAGE Publications.
- Tahmasbi, F., Gholtash, A., Hashemi, S. A., & Mashinchi, A. (2024). A Professional Qualification Model for Multigrade Teachers. Teacher Professional Development, 9(4), 97-123. doi: 10.48310/tpd.2025.17683.1807. [In Persian]
- Zavvar, T. , abdollahiasl, S. , bahari, P. and delkhosh, V. (2022). Lived Experience of Teachers From Teaching Multi-Grade Classrooms. Research in Teaching, 10(2), 143-112. doi: https://doi.org/10.34785/J012.2022.030. [In Persian]