

Original Research

## A Conceptual Model of the Roles of Teachers, Principals, and Parents in Enhancing Meaningful Learning in Multi-Level Classrooms: A Grounded Theory Study

Aida Samaei 

MA Candidate, Department of Educational Sciences, Cha.C., Islamic Azad University, Chalus, Iran. (corresponding author)  
aida.asamaei@gmail.com

### Abstract

This study aimed to explain the roles of teachers, principals, and parents in enhancing meaningful learning in multi-level classrooms and to develop a context-based conceptual model using a qualitative grounded theory approach. Purposive sampling followed by theoretical sampling was employed. Data were collected through 27 semi-structured interviews with 12 teachers, 8 principals, and 7 parents in multi-level schools in Mazandaran Province, Iran, and analyzed using Strauss and Corbin's three-stage coding process. The findings revealed that meaningful learning in multi-level classrooms emerges from the dynamic interaction of these three key actors and is achieved when teachers' instructional strategies, principals' supportive leadership, and parents' informed participation are aligned in a synergistic manner. Causal conditions such as heterogeneous learning levels, contextual conditions including limited resources, and intervening conditions such as parental attitudes and principals' leadership styles were found to influence the implementation of instructional strategies. The final conceptual model indicates that meaningful learning is not the result of isolated individual efforts but develops through a network of coordinated actions. Moreover, when effectively managed, multi-level classrooms can provide a suitable context for the development of students' cognitive skills and the enhancement of academic self-efficacy.

### Keywords

Meaningful Learning  
Multi-Level Classrooms  
Teachers  
Principals  
Parents

### Article History

Received:  
03 December, 2025  
Revised:  
30 January, 2026  
Accepted:  
31 January, 2026

Cite this article as (APA): Samaei, A. (2026). A conceptual model of the roles of teachers, principals, and parents in enhancing meaningful learning in multi-level classrooms: A grounded theory study. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 2(4), 1-22. <https://10.22034/jitle.2026.564042.1053>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

## Extended Abstract

**Introduction:** Multi-level classrooms, in which students with different grade levels or learning abilities are taught simultaneously, represent one of the most complex instructional environments within contemporary educational systems. These classrooms—common in geographically dispersed, under-resourced, or rural regions—require teachers to navigate substantial diversity in learners’ prior knowledge, cognitive readiness, and instructional needs. In such settings, traditional, one-size-fits-all teaching approaches tend to be ineffective, making the pursuit of meaningful learning a central challenge. Meaningful learning, understood as a deep, interconnected, and experience-based construction of knowledge, demands instructional practices that go beyond content delivery and instead emphasize active engagement, differentiation, and conceptual understanding.

Despite the critical importance of multi-level classrooms in fostering educational equity, the dynamics that shape meaningful learning within them remain underexplored, particularly in contexts where the school and family play pivotal roles in supporting learning. The responsibility for creating meaningful learning does not rest solely on teachers; rather, it emerges from a broader ecosystem that includes the leadership of school principals and the involvement of parents. Principals influence classroom processes through their leadership style, resource management, and support for instructional innovation. Parents, meanwhile, provide emotional, motivational, and academic support that reinforces school-based learning. The interactions among these three groups—teachers, principals, and parents—form a network of relations that ultimately shapes students’ learning experiences.

Understanding how these actors collectively contribute to meaningful learning is essential, especially in multi-level classrooms where instructional demands are heightened. Yet, there is limited empirical research that examines these roles simultaneously and within a unified conceptual framework. This study addresses this gap by employing a grounded theory approach to generate a context-specific model illustrating how teachers, principals, and parents synergistically influence meaningful learning in multi-level classrooms.

**Method:** This study was conducted using a qualitative research design grounded in the principles of Strauss and Corbin’s systematic grounded theory methodology. The aim was to generate a contextually rooted conceptual model that explains how teachers, principals, and parents contribute to meaningful learning in multi-level classrooms. To capture the complexity and depth of participants’ experiences, data were collected through semi-structured, in-depth interviews conducted with 27 individuals across several multi-level schools in Mazandaran Province. Participants included 12 teachers with direct experience teaching heterogeneous groups, 8 principals responsible for managing instructional processes, and 7 parents whose children were enrolled in multi-level classes. Sampling began purposively to recruit information-rich cases and later shifted to theoretical sampling as categories emerged and required further refinement.

Interviews ranged between 30 and 60 minutes and were audio-recorded with participants’ consent before being transcribed verbatim. Additional observational notes captured contextual cues related to school climate, teacher–student interactions, and parental involvement. Data collection and analysis proceeded simultaneously to ensure that emerging insights informed subsequent sampling decisions. The analytic process followed three iterative stages. During open coding, interview transcripts were examined line by line, leading to the identification of initial concepts grounded in participants’ narratives. Axial coding then involved organizing these concepts into broader categories by examining causal relationships, contextual influences, intervening conditions, and strategic actions affecting meaningful learning. Finally, selective coding was used to integrate categories around a central phenomenon, resulting in the development of a coherent conceptual model.

To enhance the credibility and trustworthiness of the findings, member checking, peer debriefing, and triangulation across participant groups were employed. Ethical considerations—including informed consent, confidentiality, and voluntary participation—were carefully observed throughout the research process. This methodological approach allowed for the construction of a nuanced, empirically derived model reflecting the realities of multi-level classrooms in the studied context.

**Findings:** The analysis of the interview data revealed that meaningful learning in multi-level classrooms emerges from a dynamic and interdependent process shaped by the actions, beliefs, and interactions of teachers, principals, and parents. During open coding, a large number of initial concepts were extracted, reflecting participants' lived experiences with heterogeneous learning levels, instructional challenges, parental expectations, and administrative constraints. As these concepts were refined through axial coding, they converged into several core categories that clarified how meaningful learning is formed and sustained in this complex instructional context.

A central finding was that teachers play a pivotal role in orchestrating learning across multiple academic levels. Their ability to design multi-level tasks, facilitate peer learning, and adapt content to diverse readiness levels directly influenced students' engagement and depth of understanding. However, teachers' efforts were significantly shaped by contextual conditions such as limited resources, high workload, and structural constraints within the school environment. Principals emerged as key mediators in this process; when principals adopted a supportive leadership style—providing professional autonomy, emotional support, and structured communication with families—teachers were better able to implement meaningful learning strategies.

Parents also played an essential yet often underestimated role. Their understanding of the multi-level structure and their willingness to reinforce learning at home contributed to students' confidence, motivation, and academic persistence. Intervening conditions such as parental attitudes toward the school and teachers, as well as teachers' beliefs about students' capabilities, influenced how effectively strategies were applied.

Selective coding revealed a central phenomenon: a triadic synergy among teachers, principals, and parents that supports meaningful learning in multi-level classrooms. This synergy was associated with greater student participation, stronger higher-order thinking skills, and higher academic self-efficacy, showing that meaningful learning arises from coordinated, mutually reinforcing actions across the school community rather than isolated teaching efforts.

**Discussion and Conclusion:** The findings of this study highlight that meaningful learning in multi-level classrooms is shaped by a complex web of interactions among teachers, principals, and parents. The discussion of these results shows that teachers operate at the center of this learning ecosystem, yet their ability to implement multi-level instructional strategies is strongly influenced by the broader school environment. Meaningful learning flourishes when teachers are supported by principals who provide instructional autonomy, emotional encouragement, and opportunities for collaboration. These forms of support help teachers navigate the inherent challenges of heterogeneous classrooms, including varied learning levels, limited instructional time, and resource constraints. The study further demonstrates that parents play an equally important role by reinforcing learning at home and sustaining students' motivation, especially when they possess a clear understanding of the multi-level structure. Where parental involvement was informed and consistent, students showed increased confidence and greater engagement with classroom tasks.

The interplay of these actors, as captured in the final conceptual model, underscores that meaningful learning is not achieved through isolated teaching practices but through coordinated, mutually reinforcing actions across the school community. This synergy becomes especially critical in multi-level classrooms, where the complexity of instruction demands a shared approach rather than individual effort. The study

concludes that multi-level classrooms, far from being inherently limiting, can offer rich opportunities for deep and meaningful learning when managed through a collaborative framework. Strengthening teacher development programs, cultivating supportive leadership practices among principals, and improving communication with parents are essential steps toward enhancing learning outcomes in such environments. Overall, the findings contribute a contextually grounded model that can inform policy, professional development, and school–family partnerships aimed at improving meaningful learning in multi-level settings.

---

**Funding:** The author did not receive any funding.


**Conflict of interest:** The author declares that there is no conflict of interest in this article.

**Acknowledgement:** The author thanks the participants for their time and assistance.

---

مقاله پژوهشی

## الگوی مفهومی نقش معلمان، مدیران و والدین در ارتقای یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی: مطالعه‌ای داده‌بنیاد

آیدا سمایی 

دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران. (نویسنده مسئول) aida.asamaei@gmail.com

### چکیده

هدف این پژوهش، تبیین نقش معلمان، مدیران و والدین در ارتقای یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی و ارائه یک الگوی مفهومی بومی با رویکرد کیفی و مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد بود. پژوهش با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و سپس نمونه‌گیری نظری انجام و داده‌ها از طریق ۲۷ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۲ معلم، ۸ مدیر و ۷ والد در مدارس چندسطحی استان مازندران گردآوری شده و بر اساس فرایند سه‌مرحله‌ای کدگذاری باز، محوری، و انتخابی اشتراوس و کوربین مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد یادگیری معنادار در این کلاس‌ها حاصل تعامل پویای سه رکن اصلی مدرسه است و زمانی تحقق می‌یابد که راهبردهای تدریس معلم، رهبری حمایتی مدیر و مشارکت آگاهانه والدین در یک مسیر هم‌افزا قرار گیرد. شرایط علی مانند ناهمگونی سطح یادگیری، شرایط زمینه‌ای همچون کمبود منابع، و شرایط مداخله‌گر نظیر نگرش والدین و سبک رهبری مدیر، بر کیفیت اجرای راهبردهای آموزشی مؤثر بودند. مدل مفهومی نهایی پژوهش نشان می‌دهد که ایجاد یادگیری معنادار، نیازمند شبکه‌ای از کنش‌های هماهنگ است و تلاش‌های فردی لزوماً به نتایج دلخواه منتهی نمی‌شوند، و کلاس‌های چندسطحی در صورت مدیریت صحیح می‌توانند بستری مؤثر برای توسعه مهارت‌های شناختی و افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان باشند.

### واژگان کلیدی

یادگیری معنادار  
کلاس‌های چندسطحی  
معلمان  
مدیران  
والدین

### تاریخچه مقاله

دریافت:  
۱۲ آذر ۱۴۰۴  
بازنگری:  
۱۰ بهمن ۱۴۰۴  
پذیرش:  
۱۱ بهمن ۱۴۰۴

استناد به این مقاله (APA): سمایی، آیدا (۱۴۰۴). الگوی مفهومی نقش معلمان، مدیران و والدین در ارتقای یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی: مطالعه‌ای داده‌بنیاد. نوآوری آموزشی، یادگیری و ارزشیابی، ۲(۴) ۲۲-۱. <https://10.22034/jitle.2026.564042.1053>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

## مقدمه

یادگیری به‌عنوان فرایندی فعال و پویا، زمانی ارزشمند و پایدار است که یادگیرنده بتواند مفاهیم جدید را با دانسته‌ها و تجارب قبلی‌اش مرتبط سازد، یعنی آنچه که ازوبل (Ausubel, 1968) با نظریه خود تحت عنوان یادگیری معنادار مطرح کرده است. در این رویکرد، یادگیری زمانی معنادار است که ساختار شناختی دانش‌آموز توانایی پیوند زدن دانش جدید با دانش پیشین را داشته باشد، چرا که در این صورت امکان به‌کارگیری آن در موقعیت‌های تازه و پیچیده فراهم می‌شود (Ghasemi et al., 2022). باین‌حال، تحقق یادگیری معنادار در کلاس‌های واقعی، به‌ویژه در محیط‌هایی که تنوع دانش‌آموزان از نظر توانایی، پیش‌زمینه‌های آموزشی یا فرهنگی وجود دارد، چالش‌برانگیز است. در نظام‌های آموزشی که کلاس‌های چندسطحی یا چندپایه دارند، معلم با دانش‌آموزانی با سطوح متفاوت مواجه است. در چنین شرایطی طراحی تدریس و فعالیت آموزشی به‌گونه‌ای که برای همه معنادار باشد، نیازمند تعامل و همکاری فعال بین گروه‌های مختلف ذی‌نفعان، از جمله معلمان، مدیران مدرسه و والدین، است.

با نگاهی به ادبیات پژوهشی مشخص می‌گردد که بسیاری از پژوهش‌های مرتبط بر نقش مؤثر محیط مدرسه و تعامل خانواده و مدرسه در ارتقای یادگیری دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند (Rajaei Langeroodi, 2025; Slot et al., 2025). مشارکت والدین نه‌تنها با ارتقای انگیزش و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان همراه است، بلکه در شکل‌دهی اقلیم یادگیری مدرسه نیز نقش کلیدی دارد (Alinsunurin, 2020). همچنین مدیریت مدرسه (رهبری مدرسه) و دیدگاه مدیران نسبت به مشارکت والدین و تعاملات مدرسه - خانواده، می‌تواند شرایطی فراهم کند که کلاس و مدرسه تبدیل به محیطی گردد که دانش‌آموزان با تفاوت‌های فردی احساس تعلق، امنیت و انگیزه برای یادگیری معنادار داشته باشند (Zhang & Wu, 2025). افزون بر این، پژوهش‌های اخیر در آموزش معلمان نشان می‌دهد که معلمان زمانی می‌توانند یادگیری معنادار را تسهیل کنند که خود دارای دانش محتوایی و مهارت‌های تدریس معنادار باشند، یعنی از توانایی سازگار کردن مطالب درسی با پس‌زمینه و تجارب دانش‌آموزان، تدوین فعالیت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی، و ایجاد فرصت برای مشارکت فعال دانش‌آموزان در یادگیری برخوردار باشند (Darling-Hammond et al., 2022).

باتوجه به این زمینه، به نظر می‌رسد لازم است که مطالعه‌ای جامع انجام شود تا نقش ترکیبی سه گروه کلیدی، معلمان، مدیران و والدین، در شکل‌دهی یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی تحلیل گردد. چنین پژوهشی نه‌تنها به درک بهتر فرایندها و سازوکارهایی که منجر به یادگیری معنادار می‌شوند کمک می‌کند، بلکه می‌تواند یک الگوی مفهومی ارائه دهد که مدیران مدارس و سیاست‌گذاران آموزشی برای طراحی و مدیریت کلاس‌های چندسطحی استفاده کنند. از این‌رو، پژوهش حاضر با روش داده‌بنیاد و با هدف تبیین مفهومی نقش معلمان، مدیران و والدین در ارتقای یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی مدارس در استان مازندران انجام شد و امید است که نتایج حاصله بتواند بهبود راهکارهای آموزشی، مدیریت مدرسه و تعامل خانواده-مدرسه، و در نهایت ارتقای کیفیت یادگیری در مدارس با تنوع دانش‌آموزی را امکان‌پذیر سازد.

یادگیری معنادار در دهه‌های اخیر به یکی از غالب‌ترین اهداف نظام‌های آموزشی تبدیل شده است، زیرا پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تنها زمانی می‌توان انتظار یادگیری پایدار و عمیق داشت که دانش‌آموز بتواند مفاهیم جدید را با ساختار شناختی و تجارب پیشین خود پیوند دهد (Safdari, 2017). باوجود این، تحقق یادگیری معنادار در بافت واقعی کلاس‌های درس، به‌ویژه در کلاس‌های چندسطحی که در آن دانش‌آموزان از نظر توانایی‌ها، پیش‌دانسته‌ها، سبک‌های یادگیری و زمینه‌های فرهنگی متنوع‌اند، با چالش‌های جدی مواجه است (Ghafari Mejlaj & Safdari, 2024). در چنین کلاس‌هایی، معلم باید نیازهای آموزشی متفاوت را مدیریت کند، مدیر مدرسه باید شرایط حمایتی را فراهم سازد، و والدین نیز باید در فرایند یادگیری نقش مشارکتی فعال ایفا کنند. درحالی‌که هر یک از این سه گروه دارای نقش‌های ویژه و تعاملات پیچیده‌ای هستند، پژوهش‌های موجود اغلب به‌صورت جداگانه

به نقش معلم، نقش مدیر یا مشارکت والدین پرداخته‌اند و کمتر پژوهشی ارتباط و تعامل این سه ضلع مثلث یادگیری را در یک چارچوب مفهومی واحد بررسی کرده است.

از سوی دیگر، کلاس‌های چندسطحی در بسیاری از مدارس ایران – از جمله مدارس استان مازندران – واقعیتی اجتناب‌ناپذیرند (Torabi et al., 2025). ترکیب دانش‌آموزان با سطوح مختلف عملکرد تحصیلی، مهاجر بودن برخی دانش‌آموزان، تفاوت‌های اقتصادی و فرهنگی خانواده‌ها، و کمبود نیروی انسانی متخصص، شرایطی ایجاد کرده که نیازمند رویکردی فراتر از الگوهای سنتی تدریس است. در چنین فضایی، یادگیری معنادار تنها زمانی شکل می‌گیرد که سه گروه کلیدی مدرسه یعنی معلمان، مدیران، و والدین، در یک چارچوب منسجم و هدفمند، نقش‌های مکمل و سازنده خود را ایفا کنند. اما تاکنون در ادبیات پژوهش، شناخت دقیقی از این‌که این نقش‌ها چگونه در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند، چه تعاملاتی میان آنها وجود دارد، و چه سازوکارهایی یادگیری معنادار را در کلاس‌های چندسطحی تسهیل یا تضعیف می‌کند، ارائه نشده است؛ بنابراین مسئله اصلی این پژوهش آن است که الگوی مفهومی نقش معلمان، مدیران و والدین در ارتقای یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی چگونه شکل می‌گیرد؟ این پرسش نیازمند رویکردی است که بتواند از دل داده‌های میدانی، مفاهیم و مقولات را استخراج کند و به یک مدل مفهومی جامع برسد.

چند دلیل اساسی، انجام این پژوهش را ضروری می‌سازد. نخست آن که مدارس با کلاس‌های چندسطحی در ایران با افزایش روزافزون مواجه‌اند و نیازمند راهکارهایی هستند که مبتنی بر واقعیت‌های میدانی باشند، نه صرفاً مبتنی بر الگوهای نظری وارداتی (Khodaverdi, 2025). دوم این‌که، یادگیری معنادار در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، یکی از اهداف کلیدی نظام آموزشی معرفی شده است، اما بدون شناخت دقیق از سازوکارهای تحقق آن، این هدف در سطح شعار باقی می‌ماند (Mazbouhi, 2024). سوم این‌که، تاکنون پژوهشی که نقش معلم، مدیر، و والدین را به صورت یکپارچه و تعامل محور در بافت واقعی کلاس‌های چندسطحی تحلیل کند، انجام نشده است. چهارم آن که یافته‌های این پژوهش می‌تواند به عنوان یک الگوی مفهومی بومی شده، مبنایی برای سیاست‌گذاری آموزشی، بازطراحی برنامه‌های حمایتی مدرسه، آموزش معلمان، و بهبود تعامل خانواده-مدرسه باشد. از این سو، پژوهش حاضر می‌تواند خلأ نظری و کاربردی موجود را پر کند و با ارائه یک مدل مفهومی جامع، دستور کاری روشن برای ارتقای کیفیت یادگیری در مدارس مازندران و حتی دیگر استان‌ها فراهم آورد. چنین الگویی، علاوه بر اینکه نگاه پژوهشی را غنی‌تر می‌کند، می‌تواند به معلمان در طراحی بهتر تدریس، به مدیران در برنامه‌ریزی محیط مدرسه، و به والدین در ایفای نقش حمایتی خود کمک کند.

مبنای نظری بحث پیرامون یادگیری معنادار با نظریه یادگیری معنادار کلامی ازوبل (Ausubel, 1968) مرتبط است. بنا به گفته ازوبل، یادگیری معنادار زمانی رخ می‌دهد که یادگیرنده قادر باشد اطلاعات جدید را به ساختار شناختی قبلاً موجود خود پیوند دهد، یعنی مطالب جدید نه به صورت طوطی‌وار و حفظی، بلکه در قالب مفاهیم و روابط در ذهن سازماندهی شوند. این پیوند شناختی موجب می‌شود دانش جدید به دانش قبلی وصل شود و امکان انتقال در موقعیت‌های نو و به کارگیری در موقعیت‌های متفاوت فراهم گردد. این فرایند با یکنواختی و حفظ ساده تفاوت بنیادین دارد. نظریه ازوبل بر این فرض بنا شده که ساختار شناختی دانش‌آموز، یعنی دانسته‌ها و تجربیات پیشین او، مانند بستر شناختی عمل می‌کند و هنگامی که منظور / محتوای جدید بتواند با آن بستر ارتباط یابد، یادگیری معنادار تحقق می‌یابد. در نتیجه، معلم نقش بسیار کلیدی دارد و باید مطالب را طوری سازماندهی کند که با تجربه و پیش‌دانسته‌های دانش‌آموزان همساز باشد، و از روش‌های تدریس فعال، تفهیمی، حل مسئله و مشارکتی بهره‌برد تا یادگیرنده بتواند دانش نو را با دانش پیشین خود مرتبط کند. اما تأکید صرف بر معلم و شیوه تدریس کافی نیست. ادبیات پژوهش معاصر نشان داده است که ساختار مدرسه و بسترسازمانی نیز در شکل‌دهی یادگیری معنادار نقش مهمی دارند. اصطلاح — اقلیم / فرهنگ یادگیری مدرسه، تلاش می‌کند تا این بعد ساختاری و اجتماعی را در نظر بگیرد: روابط بین معلم،

مدیر، دانش‌آموز و والدین، حس تعلق، حمایت اجتماعی، مشارکت و تفاهم بین ذی‌نفعان مدرسه همه جزو این اقلیم‌اند (Alinsunurin, 2020).

یکی از پژوهش‌های انجام شده با استفاده از داده‌های PISA نشان داد که مشارکت والدین در تعیین فضای یادگیری مدرسه تأثیر چشمگیری دارد. مدارس با مشارکت فعال والدین و ارتباطات دوطرفه مؤثر بین خانه و مدرسه، موانع یادگیری را کاهش داده و اقلیم مدرسه را بهبود می‌بخشند (Zhai & Guo, 2025). همچنین، رهبری مؤثر مدیر مدرسه در چارچوب اهداف و برنامه درسی و اطلاع‌رسانی شفاف نسبت به والدین نیز برای ایجاد اقلیم یادگیری فراگیر حائز اهمیت است (Alinsunurin, 2020). در مطالعات دیگر نیز تأکید شده است که مشارکت والدین، در منزل و مدرسه، با موفقیت تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان ارتباط مثبت دارد (O'Toole et al., 2019). این مشارکت زمانی مؤثرتر است که به‌صورت چندبعدی (حضور در مدرسه، تعامل با معلمان، حمایت از تکالیف در خانه، پیگیری رشد دانش‌آموز، و...) تعریف شود، نه تنها به‌صورت حضور فیزیکی یا ملاقات دوره‌ای (Rapp & Duncan, 2012). از سوی دیگر، رهبری مدرسه نقش محوری دارد تا این مشارکت والدین را سازماندهی کند، بستر پذیرش و ارتباط باز ایجاد کند، و محیط مدرسه را طوری شکل دهد که تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، به‌ویژه در کلاس‌های چندسطحی یا چندپایه، دیده شود و مورداحترام قرار گیرد. پژوهش‌هایی درباره تأثیر رهبری مدرسه بر مشارکت والدین و اقلیم یادگیری وجود دارند که تأکید می‌کنند ارتباط مؤثر، شفافیت، نگرش باز و همکاری مدرسه با خانواده کلیدهای موفقیت‌اند (Jutara & De Jesus, 2024).

با این ترکیب نظری، مفهومی و ساختاری - فرایند یادگیری معنادار دیگر تنها به تعامل معلم و دانش‌آموز محدود نیست، بلکه نتیجه تعامل پویا بین معلم، مدیر مدرسه، دانش‌آموز و والدین در چارچوب ساختار مدرسه و خانواده است. این دیدگاه تلفیقی، پایه‌ای برای پژوهش‌های پیچیده‌تر، مانند پروژه حاضر، فراهم می‌کند. پژوهش‌هایی که نقش مشترک و مکمل این سه گروه ذی‌نفع را در کلاس‌های با تنوع دانش‌آموزی (سطح توانایی متفاوت) بررسی می‌کنند، می‌توانند فهم عمیق‌تری از سازوکارهای یادگیری معنادار فراهم آورند و مدلی مفهومی ارائه دهند که کاربردی، بومی و قابل‌تعمیم به بافت مدارس واقعی باشد.

## مرور ادبیات پژوهش

در ادبیات پژوهشی ایران، یادگیری معنادار معمولاً در پیوند با راهبردهای تدریس نوین و فعال بررسی شده است. برای نمونه، در یک پژوهش نیمه‌تجربی درباره تأثیر نقشه مفهومی بر یادگیری معنادار در درس تاریخ متوسطه، نشان داده شد که استفاده از نقشه مفهومی در کنار روش سخنرانی، در مقایسه با سخنرانی صرف، به درک عمیق‌تر روابط مفهومی و پایداری بیشتر آموخته‌ها منجر می‌شود. نتیجه پژوهش این بود که سازمان‌دهی مفهومی محتوا، بستر لازم برای یادگیری معنادار را فراهم می‌کند (Amiri, 2023).

در سطح آموزش عالی نیز، مطالعه‌ای با عنوان مدل یادگیری معنادار دانشجویان در تبدیلات لاپلاس با استفاده از مدل‌یابی، نشان داد که متغیرهایی مانند سازمان‌دهی پیشین محتوا، فعال‌بودن دانشجو و ارتباط‌دادن مفاهیم جدید با ساختار شناختی قبلی، در تبیین یادگیری معنادار دانشجویان نقش اساسی دارد. این پژوهش بر ضرورت طراحی مدل‌های بومی یادگیری معنادار تأکید دارد (Aminifar & Baha'lou Horeh, 2012).

در حوزه کلاس‌های چندپایه / چندسطحی، مقاله تأثیر تلفیق فناوری‌های نوین با روش‌های تدریس فعال بر یادگیری معنادار در کلاس‌های چندپایه ابتدایی نشان داد که استفاده از برنامه درسی تلفیقی و فعالیت‌های گروهی ناهمگن می‌تواند زمینه را برای یادگیری معنادار دانش‌آموزان فراهم کند. پژوهش مذکور بر این نکته تأکید می‌کند که در کلاس‌های چندپایه، نقش معلم به‌عنوان طراح محیط یادگیری و سازمان‌دهنده تعاملات بین پایه‌ای، بسیار پررنگ‌تر از کلاس‌های تک‌پایه است (Alinejad et al., 2025).

همچنین در یک پژوهش جدیدتر درباره شناسایی ویژگی‌های یادگیری عمیق دانش‌آموزان و راهبردهای آموزشی مرتبط، بر روی اهمیت نقش معلم در ایجاد فرصت برای تفکر انتقادی، پرسش‌گری و درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های چالش‌برانگیز به‌عنوان پیش‌شرط یادگیری عمیق و معنادار تأکید شد. این مطالعه نشان داد که یادگیری عمیق بدون تغییر در نقش معلم و حرکت از انتقال صرف محتوا به سمت تسهیل‌گری و هدایت‌گری امکان‌پذیر نیست (Khabareh et al., 2025).

در پژوهشی دیگر، غفار پور دیده‌بان و همکاران (Ghafarpoor Didehban et al., 2025) اظهار داشتند که کلاس‌های چندسطحی در نظام‌های آموزشی ناهمگون، شرایطی پیچیده برای معلمان ایجاد می‌کنند و اداره مؤثر آن‌ها نیازمند مهارت‌های حرفه‌ای ویژه است. هدف این مطالعه، تبیین نقش معلمان در مدیریت این نوع کلاس‌ها و بررسی تأثیر آن بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود. بررسی ادبیات نشان داد که موفقیت در این محیط‌ها وابسته به استفاده از راهبردهای تدریس انعطاف‌پذیر، سازمان‌دهی هدفمند محتوا و ایجاد فضای یادگیری انگیزشی است. رویکردهایی همچون تدریس متناسب با تفاوت‌های فردی، یادگیری مشارکتی و بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی از مهم‌ترین شیوه‌های پیشنهادی به شمار می‌آیند. افزون بر این، نقش معلم به‌عنوان تسهیل‌گر و ارزیاب در هماهنگ‌سازی فرایند یاددهی-یادگیری بسیار برجسته است. بنا به این پژوهش، یکی از مسائل محوری در کلاس‌های چندسطحی، مدیریت رفتار و حفظ نظم آموزشی است، زیرا نیازهای متفاوت دانش‌آموزان مستلزم رویکردهای حمایتی گوناگون است. ایجاد قوانین روشن، تقویت انگیزش و استفاده از ارزشیابی‌های تکوینی و پایانی از جمله اقداماتی است که می‌تواند پیشرفت تحصیلی را ارتقا دهد. یافته‌های مطالعاتی مؤید آن است که معلمانی که از راهکارهای نوین بهره می‌برند و ارتباط سازنده با والدین و همکاران برقرار می‌کنند، می‌توانند به افزایش احساس خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس و تعلق مدرسه‌ای در دانش‌آموزان کمک کنند. نتیجه‌گیری کلی بر این نکته دلالت دارد که کارآمدی آموزشی در کلاس‌های چندسطحی به طور مستقیم به توانایی‌های حرفه‌ای معلمان و سطح حمایت نهادی وابسته است. از این رو، توجه به توسعه حرفه‌ای معلمان، سیاست‌گذاری حمایتی و بهره‌گیری از تجربیات موفق جهانی امری ضروری به نظر می‌رسد. همچنین پیشنهاد شد تحقیقات آینده به ارزیابی تجربی مدل‌های مختلف مدیریت کلاس‌های چندسطحی در زمینه‌های فرهنگی و آموزشی متنوع بپردازند.

مقاله دل‌آرامی (Delarami, 2025) با رویکرد تحلیلی - مروری، تلاش کرد ماهیت چالش‌های محوری معلمان در این موقعیت‌ها را واکاوی کرده و راهبردهای مبتنی بر شواهد را برای مدیریت مؤثر این تنوع چندبعدی ارائه دهد. تحلیل مطالعات موجود نشان داد که دشواری‌های اصلی معلمان در سه مؤلفه عمده قابل‌طبقه‌بندی است: مدیریت زمان و برنامه‌ریزی آموزشی، تضمین عدالت و برابری در فرصت‌های یادگیری، و ضرورت برخورداری معلمان از مهارت‌های تلفیقی شامل دانش تخصصی در محتوای درسی و توانمندی‌های مدیریتی - سازمانی. یافته‌های پیشین بیانگر آن بود که فقدان بسته‌های آموزشی متناسب با شرایط چندپایه و محدودیت زمانی برای ارائه حمایت‌های فردی به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه - از جمله استعدادهای برتر یا اختلالات یادگیری - از عوامل مؤثر بر کاهش کیفیت یادگیری و افزایش فرسودگی شغلی معلمان محسوب می‌شود. برآیند تحلیل‌ها نشان می‌دهد که عامل کلیدی در موفقیت کلاس‌های چندپایه، انتقال رویکرد معلمان از آموزش هم‌زمان محتوای یکسان به مدیریت تخصصی فرایند یادگیری است. تحقق این امر مستلزم توانمندسازی حرفه‌ای معلمان از طریق دوره‌های آموزشی هدفمند در زمینه‌های مدیریت زمان، طراحی تکالیف مبتنی بر شایستگی، ارزشیابی تکوینی و برنامه‌ریزی آموزشی متناسب با تفاوت‌های فردی است؛ بنابراین، بازنگری در سیاست‌های آموزشی و توجه به تجارب موفق ملی و بین‌المللی می‌تواند مسیر ارتقای کیفیت آموزش در کلاس‌های چندپایه را تسهیل کند.

در سطح بین‌المللی، بخش مهمی از پیشینه به مشارکت والدین و نقش آن در پیشرفت تحصیلی و یادگیری معنادار می‌پردازد. متآنالیز فن و چن (Fan & Chen, 2001) نشان داد که بین مشارکت والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه‌ای مثبت و

معنادار (هرچند کوچک تا متوسط) وجود دارد و ابعادی مثل انتظارات آموزشی والدین و نظارت آموزشی در خانه، اثرگذارتر از صرف حضور والدین در مدرسه‌اند.

متاآنالیزهای جدیدتر نیز این یافته را تأیید کرده‌اند. برای نمونه، کاسترو و همکاران (Castro et al., 2015) و نیز آتش (Ateş, 2021) در دو فراتحلیل جداگانه نشان داده‌اند که مشارکت والدین، در مقاطع مختلف تحصیلی و در فرهنگ‌های گوناگون، به طور معناداری با پیشرفت تحصیلی و انگیزش یادگیری همبسته است. نتایج پژوهش‌های مذکور تأکید داشتند که مدارس باید سیاست‌های فعالی برای تقویت ارتباط خانه-مدرسه تدوین کنند.

در پیوند با اقلیم یادگیری مدرسه و رهبری آموزشی، مطالعه آلیسنونورین (Alinsunurin, 2020) با استفاده از داده‌های PISA نشان داد که مشارکت والدین، از طریق شکل‌دهی اقلیم یادگیری مثبت، بر کاهش موانع یادگیری و بهبود نتایج تحصیلی اثر دارد. این مطالعه بر نقش رهبری مدرسه در ایجاد ساختارها و فرصت‌هایی برای مشارکت مؤثر والدین تأکید می‌کند. در یک پژوهش کیفی مشابه (Koutsouveli & Geraki, 2022) نشان داده شد که سبک مدیریت و رهبری مدیر مدرسه (از جمله ارتباطات دوطرفه، شفافیت، و حمایت از والدین) در تقویت اقلیم مدرسه‌ای که مشارکت والدین را تشویق می‌کند، نقش تعیین‌کننده دارد.

در حوزه کلاس‌های چندسطحی، مطالعات نظری و کاربردی متعددی بر پیچیدگی نقش معلم تأکید کرده‌اند. برای مثال، پژوهش دیوان و سدوال (Diwan & Sedwal, 2006) معلم به‌عنوان فردی به تصویر می‌کشد که باید بین سطوح مختلف، زمان و تکالیف را متوازن کند، تدریس را تفکیک‌پذیر و درعین‌حال یکپارچه طراحی کند و از یادگیری همتایان و فعالیت‌محور به‌عنوان ابزارهای کلیدی برای یادگیری معنادار استفاده نماید. تحقیقات جدیدتر، مانند پارفیت و همکاران (Parfitt et al., 2025) و بونگا و همکاران (Bunga et al., 2025) تلاش کرده‌اند چارچوب‌های نظری چند پایه‌خوانی را با رویکرد آموزش فراگیر پیوند دهند و نشان دهند که معلم در کلاس چندسطحی باید میانجی تعارضات شناختی و عاطفی باشد و در عین پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع، از فروکاستن یادگیری به تمرین‌های سطحی پرهیز کند.

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که در گام نخست، تحقق یادگیری معنادار بیش از هر چیز مستلزم آن است که تدریس از قالب‌های صرفاً انتقال محور و حافظه‌گرا خارج شود و به سمت شیوه‌های فعال، تعاملی و دانش‌آموز محور حرکت کند. در رویکرد یادگیری معنادار، معلم فقط ارائه‌دهنده‌ی محتوا نیست، بلکه طراح موقعیت‌های یادگیری است که با شناخت ساختار شناختی و پیش‌دانسته‌های دانش‌آموزان، محتوا را طوری سازمان‌دهی می‌کند که امکان برقراری ارتباط بین دانش جدید و تجارب قبلی فراهم شود. این امر مستلزم استفاده از راهبردهایی مانند طرح سؤال‌های عمیق، ایجاد موقعیت‌های حل مسئله، استفاده از بحث گروهی، بهره‌گیری از مثال‌های زندگی واقعی و تشویق به تأمل و بازاندیشی است. به بیان دیگر، یادگیری معنادار زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز در فرایند یادگیری درگیر شود، معنای شخصی خود را از مطالب درسی بسازد و صرفاً به بازتولید حفظی مطالب اکتفا نکند.

در سطحی فراتر از کنش‌های فردی معلم، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کیفیت یادگیری معنادار به‌شدت تحت‌تأثیر اقلیم کلی مدرسه نیز قرار دارد. مشارکت والدین و سبک رهبری مدیر مدرسه دو مؤلفه‌ی مهم در شکل‌دهی این اقلیم هستند. هر قدر ارتباط مدرسه و خانواده شفاف‌تر، دوسویه‌تر و هدفمندتر باشد، امکان ایجاد فضایی که در آن یادگیری ارزشمند تلقی شود و دانش‌آموز احساس حمایت، تعلق و امنیت کند، بیشتر خواهد بود. والدینی که از روند آموزشی فرزند خود آگاه‌اند، با معلمان در تعامل‌اند و نگرش مثبتی به مدرسه دارند، زمینه تقویت انگیزش، خودکارآمدی و تلاش تحصیلی فرزندانشان را فراهم می‌کنند. ازسوی دیگر، مدیر مدرسه با نوع نگاه و سبک رهبری خود می‌تواند این مشارکت را تقویت یا تضعیف کند. مدیری که ارتباط با والدین را بخشی از مأموریت آموزشی مدرسه می‌داند، فرصت‌های گفت‌وگو و همکاری را به طور ساختاری فراهم می‌کند و از معلمان در به‌کارگیری

روش‌های نوآورانه و دانش‌آموز محور حمایت می‌کند، در واقع بستر لازم برای شکل‌گیری یادگیری معنادار را در سطح مدرسه فراهم می‌سازد.

## روش پژوهش

این پژوهش به‌صورت کیفی و بر اساس رویکرد نظریه داده‌بنیاد انجام گرفت. منطق انتخاب این رویکرد آن بود که هدف پژوهش، نه آزمون فرضیه‌های ازپیش‌تعیین‌شده، بلکه کشف فرایندها و الگوهای تعاملی بود که در بستر واقعی مدارس و کلاس‌های چندسطحی شکل می‌گیرند. از میان رویکردهای مختلف نظریه‌پردازی داده‌بنیاد، الگوی اشتراوس و کوربین (Strauss & Corbin, 1998) به‌عنوان چارچوب اصلی تحلیل داده‌ها برگزیده شد. این الگو با ساختار سه‌مرحله‌ای خود شامل کدگذاری باز، محوری، و انتخابی، امکان می‌داد داده‌های گردآوری‌شده به‌صورت نظام‌مند تحلیل شوند و یافته‌ها از سطح مفاهیم اولیه تا سطح مقولات محوری و در نهایت الگوی مفهومی ارتقا یابند. به دلیل آن که پژوهش حاضر به دنبال درک سازوکارهای پیچیده تعاملات بین معلمان، مدیران و والدین در ارتقای یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی بود، رویکرد داده‌بنیاد در بیشترین حد با ماهیت موضوع همخوانی داشت.

میدان پژوهش مدارس ابتدایی و متوسطه اول استان مازندران بود که در آنها کلاس‌های چندسطحی یا چندپایه تشکیل می‌شود. این استان با توجه به گستره جغرافیایی، تفاوت‌های فرهنگی، موقعیت‌های شهری و روستایی متنوع و ترکیب جمعیتی گوناگون، فضایی مناسب برای بررسی پدیده‌ای فراهم می‌کرد که به‌شدت به زمینه بستگی دارد. مشارکت‌کنندگان اصلی پژوهش سه گروه بودند: معلمان کلاس‌های چندسطحی، مدیران مدارس، و والدینی که فرزندانشان در این کلاس‌ها مشغول تحصیل بودند. در مرحله نخست بر اساس تجربه مشارکت‌کنندگان و میزان ارتباط مستقیم آنان با پدیده مورد مطالعه، نمونه‌گیری هدفمند انجام شد. معیارهایی مانند داشتن حداقل یک سال تجربه تدریس یا مدیریت کلاس‌های چندسطحی برای انتخاب معلمان و مدیران در نظر گرفته شد. پس از آن، هم‌زمان با تحلیل داده‌ها و با آشکارشدن مفاهیم اولیه، نمونه‌گیری نظری صورت گرفت تا دسته‌بندی‌های اولیه تکمیل، استحکام یافته و به اشباع نظری برسد. در مجموع ۲۷ نفر شامل ۱۲ معلم، ۸ مدیر و ۷ والدین در پژوهش شرکت کردند. زمانی نمونه‌گیری متوقف شد که مصاحبه‌های جدید هیچ اطلاعات تازه‌ای به مجموعه مفاهیم و مقولات موجود اضافه نمی‌کرد.

داده‌های اصلی پژوهش از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و عمیق گردآوری شد. پیش از آغاز مصاحبه‌ها، راهنمای مصاحبه بر اساس اهداف پژوهش و اصول نظری اولیه تنظیم شده بود. با این حال، در جریان فرایند پژوهش و بر اساس تحلیل هم‌زمان داده‌ها، پرسش‌های جدیدی شکل گرفت و به راهنما افزوده شد. هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید و تمامی آنها با کسب رضایت مشارکت‌کنندگان به‌صورت صوتی ضبط و سپس به طور کامل پیاده‌سازی شدند. علاوه بر مصاحبه‌ها، برای افزایش عمق و غنای داده‌ها، از مشاهده‌های غیررسمی در محیط مدرسه و ثبت یادداشت‌های میدانی نیز استفاده شد. این یادداشت‌ها کمک کردند بخش‌هایی از تعاملات طبیعی میان معلمان، مدیران، و والدین که در مصاحبه‌ها کمتر نمود داشت، در تحلیل‌ها لحاظ شود.

برای اطمینان از روایی و پایایی داده‌ها در پژوهش کیفی، مجموعه‌ای از راهکارهای معتبر به کار گرفته شد. برای افزایش اعتبار، از مثلث‌سازی داده‌ها استفاده شد، به این معنا که سه گروه مشارکت‌کننده با دیدگاه‌ها و تجربه‌های متفاوت در پژوهش حضور داشتند و امکان مقایسه و کنترل متقابل داده‌ها فراهم شد. همچنین بخشی از تحلیل‌های اولیه در اختیار برخی مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا درستی و دقت برداشت‌ها تأیید شود (مرور اعضا). علاوه بر این، یک نسخه از کدگذاری‌ها و دسته‌بندی‌های اولیه توسط دو پژوهشگر متخصص در روش کیفی بازبینی شد و نظرات اصلاحی آنان در تحلیل نهایی لحاظ گردید. برای افزایش اعتمادپذیری نیز تمامی مراحل از جمع‌آوری داده‌ها تا فرایند کدگذاری و تصمیم‌های تحلیلی در قالب یادداشت‌ها و مستندات پژوهشی ثبت شد تا

ردپای حسابرسی در پژوهش حفظ شود. یکی دیگر از اصول رعایت شده، تقویت انتقال‌پذیری بود که از طریق ارائه توصیف غنی از ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان، بستر مدرسه، نوع کلاس‌ها و شرایط پژوهش انجام شد تا امکان قضاوت خوانندگان درباره قابلیت انتقال نتایج فراهم شود.

رعایت کامل اصول اخلاق پژوهش از ابتدا موردتوجه قرار گرفت. از تمامی مشارکت‌کنندگان رضایت آگاهانه دریافت شد، اطلاعات و هویت افراد کاملاً محرمانه نگه داشته شد و در تمامی گزارش‌ها نام‌ها و نشانه‌های هویتی حذف گردید. مشارکت‌کنندگان مختار بودند در هر مرحله از پژوهش انصراف دهند و پیش از آغاز کار نیز مجوزهای رسمی موردنیاز از مدارس و اداره آموزش و پرورش استان اخذ شده بود.

## روش تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها در این پژوهش هم‌زمان با گردآوری داده‌ها آغاز شده و تا پایان فرایند پژوهش ادامه یافت. تحلیل بر اساس الگوی سه‌مرحله‌ای اشتراوس و کوربین (Strauss & Corbin, 1998) انجام شد، زیرا این چارچوب امکان می‌داد که داده‌های خام حاصل از مصاحبه‌ها، مشاهده‌های میدانی و یادداشت‌های پژوهشی در یک روند تدریجی و نظام‌مند از سطح مفاهیم اولیه به سطح مقولات و در نهایت الگوی مفهومی تبدیل شوند. این فرایند به‌صورت چرخه‌ای و بازتابی پیش می‌رفت؛ یعنی پس از انجام هر مصاحبه، تحلیل مقدماتی انجام می‌شد، مفاهیم اولیه استخراج می‌گردید و سپس این تحلیل‌ها در تعیین مسیر مصاحبه‌های بعدی و نمونه‌گیری نظری تأثیر می‌گذاشت.

در گام نخست، متن پیاده‌سازی شده مصاحبه‌ها چندین بار خوانده شد تا پژوهشگر با محتوای داده‌ها انس بگیرد و فضای کلی تجربیات مشارکت‌کنندگان را درک کند. در مرحله کدگذاری باز، تحلیل به‌صورت خط‌به‌خط، جمله به جمله و مفهوم به مفهوم انجام گردید. پژوهشگر تلاش کرد تا هر واحد معنایی قابل‌توجه را بدون پیش‌فرض به‌صورت یک کد مفهومی ثبت کند. این کدها اغلب به‌صورت عباراتی ساده، نزدیک به زبان مشارکت‌کنندگان، و منعکس‌کننده معنای صریح یا ضمنی گفتار آنان نوشته شدند. در این مرحله، حساسیت نظری نقش مهمی داشت و پژوهشگر ضمن وفاداری به متن داده‌ها، از نشانه‌های رفتاری، لحن گفتار و بافت اشاره‌شده توسط مشارکت‌کنندگان نیز برای درک معنای مفاهیم بهره می‌گرفت. در پایان این مرحله، فهرستی گسترده از کدهای اولیه پدید آمد که نمایانگر تنوع تجربه‌ها، نگرش‌ها و روایت‌های افراد شرکت‌کننده بود.

پس از استخراج مفاهیم، مرحله کدگذاری محوری آغاز شد. در این بخش، پژوهشگر با دقت به شباهت‌ها، تفاوت‌ها و روابط میان مفاهیم توجه کرده و کدهای هم‌خانواده را در قالب مقوله‌های فرعی و سپس مقوله‌های اصلی ادغام کرد. همان‌گونه که اشاره شد، برای سازمان‌دهی منسجم این مقولات، از الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین استفاده شد. براین اساس، پژوهشگر تلاش کرد روابط میان شرایط علی (عوامل ایجادکننده پدیده)، شرایط زمینه‌ای (بافت و محیطی که پدیده در آن رخ می‌دهد)، شرایط مداخله‌گر (عوامل تأثیرگذار یا تسهیل/تضعیف‌کننده پدیده)، راهبردها (کنش‌ها و واکنش‌هایی که افراد برای مواجهه با پدیده اتخاذ می‌کنند) و پیامدها (نتایج و آثار راهبردها) را از درون داده‌ها استخراج کند. این کار باعث شد مفاهیم پراکنده در قالب ساختاری منسجم و پویا قرار گیرد که بتواند پدیده را به‌صورت فرایندی و تعاملی تبیین کند.

در مرحله کدگذاری انتخابی، هدف آن بود که یک مقوله محوری شناسایی شود که بتواند سایر مقوله‌ها را در دل خود ادغام و روایت مرکزی پژوهش را شکل دهد. برای دستیابی به این مقوله، پژوهشگر بار دیگر به تمام مقولات اصلی و فرعی بازگشته و آن‌ها را از منظر ارتباط با پدیده اصلی پژوهش بررسی کرد. در نهایت، مقوله‌ای انتخاب شد که بیشترین قدرت تبیین را داشته و قادر بود رابطه معلمان، مدیران و والدین را در ارتقای یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی در قالب یک فرایند یکپارچه بیان کند.

پس از تعیین مقوله محوری، سایر مقولات به گونه‌ای در کنار آن قرار گرفتند که الگوی مفهومی نهایی پژوهش شکل گیرد. این الگو نشان می‌داد که چگونه عوامل علی و زمینه‌ای نقش بازی می‌کنند، چه شرایطی بر کنش‌های معلمان، مدیران و والدین اثر می‌گذارد، چه راهبردهایی در بستر کلاس‌های چندسطحی اتخاذ می‌شود و این کنش‌ها به چه پیامدهایی برای یادگیری معنادار منجر می‌گردند.

تحلیل داده‌ها در خلال پژوهش، فرایندی ایستا نبود، بلکه فرایندی پویا، بازتابی و در تعامل با داده‌های تازه بود. بسیاری از مفاهیم و مقولات اولیه در جریان تحلیل‌های مکرر پالایش شدند، برخی کدها حذف یا اصلاح شدند و برخی نیز با اضافه‌شدن داده‌های جدید شکل تازه‌ای گرفتند. این تداوم در تحلیل، همراه با یادداشت‌برداری‌های نظری و تحلیل‌های درون مفهومی، موجب شد که الگوی نهایی پژوهش انسجام لازم را پیدا کند و پیوندهای مفهومی و علی میان اجزا به صورت روشن تبیین شود.

## یافته‌های پژوهش

فرایند تحلیل داده‌ها هم‌زمان با گردآوری مصاحبه‌ها آغاز شد و تا تکمیل مرحله کدگذاری انتخابی ادامه یافت. در مجموع ۲۷ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته شامل ۱۲ معلم، ۸ مدیر و ۷ والدین تحلیل شد و مجموعه‌ای بزرگ از مفاهیم، مقولات و روابط علی و زمینه‌ای استخراج گردید. نخستین مرحله تحلیل، کدگذاری باز بود که در آن متن تمام مصاحبه‌ها بارها خوانده شد تا پژوهشگر با تجربه‌های زیسته مشارکت‌کنندگان انس بگیرد و بتواند معناهای پنهان و آشکار را استخراج کند. در این مرحله، داده‌ها به بخش‌های کوچک معنایی شکسته شد و هر جمله یا عبارت معنادار با یک برچسب مفهومی مشخص شد. مفاهیم اولیه اغلب بسیار نزدیک به زبان مشارکت‌کنندگان بودند. برای مثال وقتی یکی از معلمان اظهار کرده بود: اگر برنامه‌ریزی نکنم، کلاس چندسطحی از دستم درمی‌رود، این جمله در قالب مفهیمی مانند فشار مدیریت هم‌زمان چند سطح، ضرورت برنامه‌ریزی انعطاف‌پذیر و چالش‌های ساختاری چندپایه کدگذاری شد. همین‌طور وقتی والدینی بیان کرده بودند نمی‌دانیم در کلاس چندسطحی دقیقاً چه می‌گذرد، این عبارت به مفهیمی مانند ناآگاهی والدین از ساختار چندسطحی و نیاز به آموزش والدین تبدیل شد. در ادامه، مفاهیم حاصل از کدگذاری باز در قالب مقوله‌های اولیه گروه‌بندی شدند و سپس این مقوله‌های اولیه در سطحی بالاتر در قالب مقوله‌های اصلی سازمان یافتند. برای شفافیت تحلیل، جدول زیر که حاصل مرحله کدگذاری باز است، در این بخش آورده می‌شود.

جدول ۱- استخراج مفاهیم، مقوله‌های اولیه و مقوله‌های اصلی (کدگذاری باز)

مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه‌ها	مقوله‌های اولیه	مقوله‌های اصلی
دشواری مدیریت هم‌زمان چند سطح - فشار کاری بالا - ضرورت برنامه‌ریزی انعطاف‌پذیر	مدیریت چالش‌های چندسطحی	الزامات تدریس در کلاس چندسطحی
استفاده از گروه‌بندی انعطاف‌پذیر - بهره‌گیری از یادگیری همتایان - طراحی تکالیف چندسطحی	راهبردهای تدریس چندسطحی	نقش والدین در یادگیری معنادار
ناآگاهی والدین از شیوه تدریس - نگرانی درباره کیفیت یادگیری - نیاز به آموزش والدین	موانع مشارکت والدین	نقش مدیران در تقویت یادگیری معنادار
حمایت تحصیلی در خانه - پیگیری تکالیف - تشویق و حمایت عاطفی	حمایت والدین در خانه	شرایط زمینه‌ای یادگیری
حمایت مدیر از معلم - ایجاد فضای همکاری - مدیریت ارتباط مدرسه و خانواده	رهبری حمایتی مدرسه	شرایط مداخله‌گر
کمبود منابع - تعداد زیاد دانش‌آموز - محدودیت زمان - نبود نیروی کمکی	عوامل زمینه‌ای محدودکننده	راهبردهای ارتقای یادگیری معنادار
باور معلمان به توانایی دانش‌آموز - نگرش مثبت به چندسطحی - حساسیت نسبت به عدالت آموزشی	نگرش‌های تسهیل‌گر	پیامدهای یادگیری معنادار
طراحی فعالیت‌های معنادار - پیوند دادن محتوا به زندگی واقعی - تقویت مهارت‌های تفکر	راهبردهای ارتقای یادگیری معنادار	
افزایش مشارکت دانش‌آموز - رشد مهارت‌های شناختی - بهبود نگرش تحصیلی - تقویت خودکارآمدی	پیامدهای مثبت یادگیری معنادار	

در مجموع، بیش از ۱۵۵ مفهوم اولیه از دل داده‌ها به دست آمد که پس از ادغام و حذف مفاهیم مشابه، به ۳۱ مقوله اولیه تقلیل یافت. تجربه‌های مشارکت‌کنندگان نشان داد که چالش اصلی معلمان، مدیریت تنوع سطحی و زمانی بود، چنان‌که بسیاری از آنان تجربه خود را با عباراتی مانند سه کلاس در یک کلاس، باید همیشه دو قدم جلوتر باشم یا اگر برنامه‌ریزی دقیق نباشد، کلاس فرومی‌پاشد توصیف کرده بودند. در میان مدیران نیز مفاهیمی مانند کمبود نیرو، فشار خانواده‌ها و نیاز به حمایت از معلم به طور مکرر مشاهده شد. والدین نیز اغلب بر عدم آگاهی از ماهیت کلاس چندسطحی و ابهام درباره نقش خود تأکید داشتند. این مفاهیم در نهایت خطوط اولیه تکامل الگوی مفهومی پژوهش را شکل دادند.

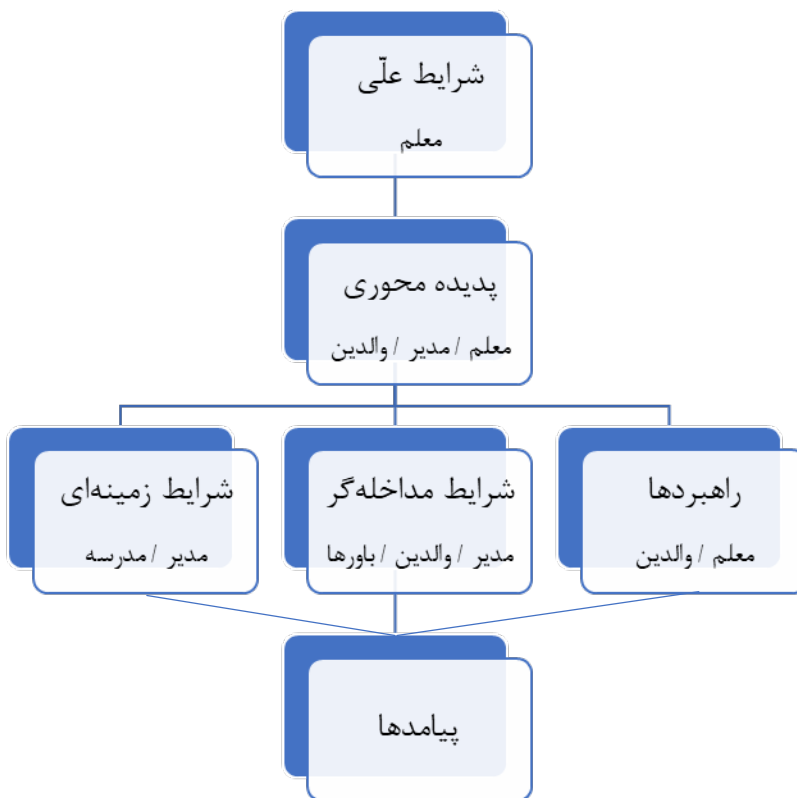
پس از مرحله باز، پژوهشگر وارد مرحله کدگذاری محوری شد که طی آن مفاهیم و مقولات اولیه به صورت نظام‌مند در الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین بازآرایی شدند. در این مرحله، رابطه‌ها و پیوندهای بین مقولات مکان‌یابی شد و مشخص گردید که عوامل علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر چگونه بر پدیده مرکزی اثر می‌گذارند. در این تحلیل، مشخص شد که پدیده مرکزی پژوهش چیزی جز تعامل سه سویه و هم‌افزای معلم، مدیر و والدین در ارتقای یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی نیست. این پدیده زمانی شکل می‌گرفت که راهبردهای تدریس فعال معلمان، حمایت‌های مدیریتی و مشارکت والدین در یک مسیر هماهنگ قرار می‌گرفتند. در این مرحله، تحلیل داده‌ها نشان داد که شرایط علی عمدتاً از تنوع سطحی دانش‌آموزان، پیچیدگی مدیریت چندسطحی و نیاز به بازطراحی تدریس ناشی می‌شود. شرایط زمینه‌ای نیز بیشتر مربوط به کمبود منابع، تراکم کلاس‌ها و محدودیت‌های زمانی بود که معلمان و مدیران به طور مداوم تجربه می‌کردند. در کنار این موارد، شرایط مداخله‌گر مانند باورهای معلم به توانایی دانش‌آموزان، نگرش والدین به مدرسه و سبک رهبری مدیر تعیین می‌کرد که راهبردهای ارتقای یادگیری تا چه اندازه قابلیت اجرا دارند. از خلال این زمینه‌ها، راهبردهای اصلی شامل طراحی فعالیت‌های چندسطحی، تسهیل یادگیری همتایان، آموزش والدین، هماهنگی مدرسه-خانه و ایجاد فضای مشارکتی در مدرسه استخراج شد. پیامدهای نهایی نیز افزایش مشارکت دانش‌آموزان، رشد مهارت‌های تفکر، تقویت خودکارآمدی و بهبود نگرش تحصیلی بود. برای شفافیت بیشتر، جدول تحلیلی مرحله کدگذاری محوری در ادامه ارائه می‌شود.

جدول ۲- ساختار پارادایمی تحلیل (کدگذاری محوری)

عناصر پارادایمی	محتوای استخراج‌شده از داده‌ها
شرایط علی	تنوع سطح یادگیری؛ ناهمگونی پیش‌دانشه‌ها؛ چالش‌های چندسطحی
پدیده محوری	تعامل سه سویه معلم-مدیر-والدین در ارتقای یادگیری معنادار
شرایط زمینه‌ای	کمبود منابع؛ محدودیت زمان؛ فشار نقش معلم؛ ساختار مدرسه
شرایط مداخله‌گر	نگرش والدین؛ باورهای معلم؛ رهبری حمایتی یا غیر حمایتی مدیر
راهبردها	طراحی تدریس چندسطحی؛ فعالیت‌های گروهی؛ تسهیل یادگیری معنادار؛ آموزش والدین
پیامدها	افزایش مشارکت؛ رشد تفکر؛ بهبود نگرش تحصیلی؛ تقویت خودکارآمدی

در مرحله انتخابی، پژوهشگر تلاش کرد تا مقوله‌ای را شناسایی کند که بتواند به عنوان ستون فقرات نظری یافته‌ها عمل کند. پس از مقایسه همه مقولات، روشن شد که مقوله‌ای که بیشترین قدرت تبیین و بیشترین اتصال مفهومی میان مقولات را دارد، عبارت است از هم‌افزایی نقش‌های مدرسه و خانواده در توانمندسازی یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی. این مقوله محوری از دل روایت ۲۷ مشارکت‌کننده حاصل شد و بیان می‌کند که یادگیری معنادار تنها زمانی در کلاس‌های چندسطحی شکل می‌گیرد که کنش‌های معلم، حمایت‌های مدیر و مشارکت والدین به طور هماهنگ عمل کنند. به عبارت دیگر، هیچ‌یک از این سه گروه به تنهایی قادر به ایجاد یادگیری معنادار نیست، بلکه یادگیری معنادار نتیجه یک فرایند شبکه‌ای است. بر این اساس، مدل نهایی پژوهش یک مدل سه محوری تعامل محور است که سه عنصر معلم، مدیر، و والدین را در مرکز شبکه یادگیری قرار می‌دهد و نشان می‌دهد که

چگونه این سه محور، تحت تأثیر شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر، از طریق راهبردهای مشترک به پیامدهای مطلوب یادگیری منجر می‌شوند.



شکل ۱- مدل مفهومی هم‌افزایی نقش‌های مدرسه و خانواده در یادگیری معنادار

مدل مفهومی نهایی این پژوهش نشان می‌دهد که یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی محصول یک فرایند خطی یا یک‌بعدی نیست، بلکه نتیجه شکل‌گیری یک شبکه تعاملی پویا میان سه گروه کلیدی مدرسه یعنی معلمان، مدیران، و والدین است. در این مدل، هیچ‌یک از این سه عامل به تنهایی قادر به ایجاد یادگیری معنادار نیستند و یادگیری زمانی عملاً عمیق و پایدار می‌شود که این سه نقش در یک مسیر هماهنگ و مکمل عمل کنند. مقوله محوری مدل یعنی هم‌افزایی نقش‌های مدرسه و خانواده در توانمندسازی یادگیری معنادار دقیقاً بر این پیوند سه‌جانبه تأکید دارد.

در مدل نهایی، شرایط علی شامل تنوع سطحی دانش‌آموزان، تفاوت‌های شناختی، ناهمگونی پیش‌دانسته‌ها و فشارهای ناشی از ساختار چندسطحی کلاس است که معلم را ناگزیر می‌کنند تدریس خود را بازطراحی کند و از روش‌های فعال، چندسطحی و انعطاف‌پذیر بهره‌گیرد. در چنین محیطی، شرایط زمینه‌ای مانند کمبود منابع، محدودیت زمان، نبود نیروی کمکی و ساختار اداری موجود، نقش مهمی در شکل‌دهی ظرفیت معلم برای اجرای شیوه‌های یادگیری معنادار ایفا می‌کند. در کنار این عوامل، شرایط مداخله‌گر نیز نقش تعیین‌کننده دارند. باورهای معلم درباره توانایی‌های دانش‌آموزان، نگرش والدین نسبت به مدرسه و نگاه مدیر نسبت به کلاس چندسطحی، عواملی هستند که به صورت مثبت یا منفی بر فرایند ارتقای یادگیری اثر می‌گذارند. برای مثال، اگر مدیر مدرسه از شیوه‌های نوآورانه معلم حمایت کند، والدین در مسیر آموزش قرار گیرند و معلم نیز به تفاوت‌های فردی باور داشته باشد، زمینه برای اجرای راهبردهای ارتقای یادگیری فراهم می‌شود. این ترکیب شرایط، زمینه را برای شکل‌گیری راهبردها فراهم می‌کند که در این مدل شامل طراحی فعالیت‌های چندسطحی، استفاده از یادگیری همتایان، ایجاد فرصت برای تعاملات مشارکتی، پیوند دادن محتوا به تجربه‌های واقعی زندگی، آموزش والدین، و هماهنگی نظام‌مند بین مدرسه و خانه است. این راهبردها زمانی

اثربخش می‌شوند که سه ضلع مدل در یک مسیر مشترک حرکت کنند. در نهایت، پیامدهای مثبت مدل شامل افزایش مشارکت یادگیرنده، رشد مهارت‌های تفکر، تقویت خودکارآمدی، کاهش اضطراب تحصیلی و بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری است. مدل نشان می‌دهد که وقتی معلم، مدیر و والدین در یک ساختار هم‌افزا با یکدیگر همکاری می‌کنند، یادگیری معنادار از حالت نظری به تجربه واقعی دانش‌آموز تبدیل می‌شود و حتی در کلاس‌های چندسطحی نیز قابل‌دستیابی است.

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان دادند که یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی نه یک خروجی تک‌عاملی، بلکه برآیند یک فرایند پیچیده، پویا و شبکه‌ای است که از تعامل سه گروه اصلی مدرسه شکل می‌گیرد: معلمان، مدیران، و والدین. مقایسه نتایج این پژوهش با ادبیات نظری و تجربی نشان می‌دهد آنچه در کلاس‌های چندسطحی رخ می‌دهد، بسیار فراتر از چالش‌های معمول کلاس‌های تک‌پایه است. در چنین بافت‌هایی، معلم نه تنها مسئولیت هدایت یادگیری را بر عهده دارد، بلکه باید به طور هم‌زمان به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، تنوع پیش‌دانسته‌ها، سرعت متفاوت یادگیری و ساختارهای شناختی چندگانه پاسخ دهد. این یافته با مطالعات بین‌المللی همانند پارفیت و همکاران (Parfitt et al., 2025) همخوانی دارد که نشان می‌دهد تدریس در محیط‌های چندسطحی، ماهیتاً چندلایه و مستلزم انعطاف‌پذیری شناختی و عملیاتی بالاست.

یافته‌های این پژوهش در خصوص نقش مدیران نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. مدیران، با ایجاد یا حذف شرایط تسهیل‌کننده، نقش مهمی در تحقق یا شکست یادگیری معنادار ایفا می‌کنند. در داده‌های پژوهش، مدیرانی که الگوی رهبری حمایتی داشتند - یعنی فضای همکاری ایجاد می‌کردند، معلم را در برنامه‌ریزی آزاد می‌گذاشتند، ارتباط خانه-مدرسه را فعال می‌کردند و منابع محدود مدرسه را به صورت هدفمند تخصیص می‌دادند - عملاً به معلم کمک می‌کردند تا راهبردهای یادگیری معنادار را اجرا کند. این یافته با مطالعات آلینسونورین (Alinsunurin, 2020) همسوست که نشان می‌دهد سبک رهبری مدرسه اثر مستقیمی بر اقلیم یادگیری و پایداری مشارکت والدین دارد.

در سطح خانواده، نتایج پژوهش نشان داد که مشارکت والدین، به‌ویژه در کلاس‌های چندسطحی، کلیدی‌تر از کلاس‌های تک‌پایه است. والدینی که درک روشنی از ماهیت چندسطحی، شیوه‌های تدریس معلم و نقش خود در فرایند یادگیری داشتند، فضای حمایتی مؤثرتری برای فرزندان فراهم می‌کردند. این یافته با فراتحلیل‌های فن و چن (Fan & Chen, 2001) و کاسترو و همکاران (Castro et al., 2015) مطابقت دارد که نشان می‌دهند مشارکت والدین، حتی در فرهنگ‌های مختلف، تأثیر قابل‌توجهی بر انگیزه و عملکرد دانش‌آموزان دارد. در پژوهش حاضر، والدینی که از ساختار چندسطحی آگاه نبودند، نگرانی بیشتری نسبت به عملکرد تحصیلی فرزندان داشتند و این نگرانی گاهی حتی مانع یادگیری معنادار می‌شد؛ بنابراین آموزش والدین، یکی از ضرورت‌های اساسی در کلاس‌های چندسطحی است.

مهم‌ترین بخش بحث، همگرایی سه نقش اصلی معلم، مدیر، و والدین است که مقوله محوری پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد. یافته‌ها آشکار کردند که هرچند هر یک از این سه گروه به‌تنهایی بر یادگیری معنادار اثر دارند، اما تأثیر واقعی زمانی شکل می‌گیرد که این سه نقش در یک مسیر مشترک قرار گیرند. در مواردی که این هم‌افزایی وجود داشت، دانش‌آموزان مشارکت بالاتری نشان می‌دادند، مهارت‌های تفکر عمیق‌تری بروز می‌دادند و نگرش مثبت‌تری نسبت به کلاس و معلم داشتند. در مقابل، در موقعیت‌هایی که هماهنگی میان مدرسه و خانه ضعیف بود، معلمان بیشترین فشار را تحمل می‌کردند و یادگیری معنایی کمتر محقق می‌شد.

نتایج این پژوهش نشان داد که یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی، فرایندی چندوجهی است که بر تعامل هماهنگ سه رکن اصلی مدرسه استوار است: معلمان، مدیران، و والدین. معلمان در خط مقدم این فرایند قرار دارند و ناگزیرند تدریس خود را با

تنوع سطحی و شناختی دانش‌آموزان منطبق کنند. مدیران نیز با ایجاد فضای حمایتی، تخصیص منابع و تقویت ارتباط خانه-مدرسه، بستر اجرای راهبردهای معنادار را فراهم می‌کنند. والدین نیز با ارائه حمایت‌های عاطفی، تحصیلی و انگیزشی در خانه، حلقه سوم این زنجیره را تکمیل می‌کنند. مدل مفهومی پژوهش نشان داد که زمانی یادگیری معنادار به طور پایدار شکل می‌گیرد که این سه نقش در یک مسیر مشترک و هم‌افزا حرکت کنند.

بر مبنای یافته‌های پژوهش، اجرای چند راهبرد اجرایی ضروری است: نخست، توسعه برنامه‌های آموزشی ویژه برای معلمان کلاس‌های چندسطحی به‌منظور تقویت مهارت‌های طراحی فعالیت‌های چندسطحی، یادگیری همتایان و پیوند محتوا با زندگی واقعی. دوم، آموزش مدیران در زمینه رهبری حمایتی و تقویت مهارت‌های ارتباط مؤثر با والدین. سوم، طراحی بسته‌های آموزشی ویژه برای والدین تا بتوانند به طور آگاهانه‌تر در فرایند یادگیری فرزندان مشارکت کنند. یافته‌ها نشان دادند که در مواردی که این سه سطح تقویت می‌شد، دانش‌آموزان نه تنها یادگیری پایدارتر و عمیق‌تری تجربه می‌کردند، بلکه مهارت‌های تفکر، خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی آنان نیز رشد قابل‌توجهی داشت. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که کلاس‌های چندسطحی، برخلاف تصور رایج، محیط‌هایی محدود و ناکارآمد نیستند، بلکه اگر بر اساس یک الگوی هم‌افزا مدیریت شوند، فرصت‌های منحصر به فردی برای یادگیری معنادار فراهم می‌کنند. در مجموع، پژوهش حاضر با ارائه یک مدل مفهومی بومی، تصویری روشن از نحوه شکل‌گیری یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی ارائه می‌دهد و می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و توسعه حرفه‌ای معلمان در نظام آموزشی ایران باشد.

### پیشنهادها

بر مبنای یافته‌ها و با توجه به محدودیت‌های ذکر شده، پیشنهادهای چندی برای ارتقای کیفیت یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی و همچنین برای انجام پژوهش‌های آینده ارائه می‌شود. نخست اینکه لازم است برنامه‌های منسجمی برای توانمندسازی حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندسطحی تدوین شود. یافته‌ها نشان داد که معلمانی که تجربه بیشتری در مدیریت ناهمگونی یادگیری، طراحی فعالیت‌های چندسطحی و استفاده از الگوهای یادگیری همتا داشتند، موفقیت بیشتری در ایجاد یادگیری معنادار به دست آوردند؛ بنابراین دوره‌های آموزشی مبتنی بر طراحی آموزشی انعطاف‌پذیر و یادگیری فعال می‌توانند کمک شایانی به ارتقای کیفیت تدریس در این کلاس‌ها کند.

پیشنهاد دوم بر نقش مدیران تأکید می‌کند. رهبری مدرسه، به‌ویژه در محیط‌های چندسطحی، نقشی تعیین‌کننده دارد. لازم است مدیران با اصول رهبری حمایتی و رهبری یادگیری‌محور بیشتر آشنا شوند و شیوه‌های تقویت همکاری میان معلمان و والدین را بیاموزند. برگزاری کارگاه‌های آموزشی ویژه مدیران، طراحی بسته‌های آموزشی مدیریتی و ایجاد شبکه‌های تبادل تجربه میان مدارس می‌تواند گام‌های مؤثری در این مسیر باشند.

در سطح خانواده، پیشنهاد می‌شود بسته‌های آموزشی ویژه والدین تدوین شود تا آنها با ساختار کلاس‌های چندسطحی، شیوه‌های یادگیری فرزندان و نقش خود در فرایند یادگیری آشنا شوند. یافته‌های پژوهش نشان داد که والدین آگاه، فضای یادگیری مطلوب‌تری در خانه فراهم می‌کنند و نگرش مثبت‌تری نسبت به مدرسه ایجاد می‌شود. از این رو ارتباط نظام‌مند و هدفمند میان مدرسه و خانواده باید تقویت شود.

برای پژوهش‌های آینده نیز چند مسیر روشن وجود دارد. نخست آنکه مدل مفهومی ارائه‌شده می‌تواند در پژوهش‌های کمی و با استفاده از تحلیل عاملی یا مدل‌سازی معادلات ساختاری آزمون شود تا میزان برازش آن با داده‌های گسترده‌تر مشخص گردد. همچنین انجام مطالعات مقایسه‌ای میان استان‌های مختلف یا میان مدارس شهری و روستایی می‌تواند به غنی‌تر شدن مدل و

شناسایی تفاوت‌های زمینه‌ای کمک کند. پیشنهاد دیگر، مطالعه طولی درباره تأثیر راهبردهای آموزشی چندسطحی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان است، چرا که بسیاری از پیامدهای یادگیری معنادار، ماهیتی بلندمدت دارند و تنها با مشاهده پیوسته قابل‌شناسایی دقیق هستند. در مجموع، پیشنهادهای این پژوهش بر این نکته تأکید دارند که یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی تنها زمانی تثبیت می‌شود که سه ضلع اصلی مثلث آموزشی - معلم، مدیر، و والدین - به صورت هم‌افزا عمل کنند و نظام آموزشی نیز با ایجاد فرصت‌های آموزشی، مدیریتی و ارتباطی، این هم‌افزایی را تسهیل نماید.

### محدودیت‌ها

این پژوهش، همچون هر مطالعه کیفی دیگری، با مجموعه‌ای از محدودیت‌ها روبه‌رو بوده است که گرچه بر کیفیت اصلی یافته‌ها تأثیر اساسی نگذاشتند، اما در تفسیر نتایج باید مدنظر قرار گیرند. نخستین محدودیت به ماهیت چند ساحتی کلاس‌های چندسطحی بازمی‌گردد. هرچند پژوهش بر چند مدرسه در مناطق مختلف مازندران متمرکز بود، اما ناهمگونی میان مدارس از نظر امکانات، ترکیب دانش‌آموزان، سبک مدیریت و میزان مشارکت خانواده‌ها می‌تواند بر تجربه معلمان و شکل‌گیری تعاملات آموزشی تأثیر بگذارد؛ بنابراین یافته‌ها بازتاب‌دهنده شرایط واقعی این مدارس هستند، اما ممکن است در دیگر استان‌ها یا مدارس با ویژگی‌های متفاوت، نمودهای دیگری از همین پدیده مشاهده شود.

دومین محدودیت به داده‌محور بودن روش گراند تئوری مربوط است. گرچه این روش امکان تولید نظریه از دل داده‌ها را فراهم می‌کند، اما وابستگی شدید آن به روایت مشارکت‌کنندگان سبب می‌شود که برخی ابعاد پدیده، به‌ویژه جنبه‌های پنهان‌تر روابط درون‌سازمانی، تنها زمانی قابل‌مشاهده باشند که مشارکت‌کنندگان آن را بیان کنند. به همین دلیل احتمال می‌رود بخشی از تجربه‌های زیسته، به دلیل ملاحظات حرفه‌ای یا احتیاط‌های مبنی بر ابراز انتقاد نسبت به مدرسه، بیان نشده باشد.

محدودیت دیگر به زمان انجام مصاحبه‌ها بازمی‌گردد. بخش قابل‌توجهی از مصاحبه‌ها در میانه‌سال تحصیلی انجام شد که معمولاً فشار کاری معلمان و مدیران افزایش می‌یابد. این امر سبب شد برخی مشارکت‌کنندگان فرصت یا انرژی کافی برای مشارکت طولانی‌تر در مصاحبه‌ها نداشته باشند. همچنین امکان مشاهده مستقیم کلاس‌ها در حد محدودی فراهم بود، در نتیجه بخش مهمی از تحلیل‌ها مبتنی بر روایت‌های گفتاری شد و مشاهدات میدانی تنها نقش تکمیل‌کننده ایفا کردند. در نهایت، باید یادآور شد که این پژوهش، به دلیل ماهیت کیفی و مبتنی بر نمونه‌گیری نظری، قابلیت تعمیم آماری ندارد. هدف، ارائه مدل مفهومی بومی برای تبیین یادگیری معنادار در کلاس‌های چندسطحی بود و این مدل، بیش از آنکه قابلیت تعمیم کمی داشته باشد، قدرت تبیین عمیق در بستر مشابه را داراست.

### پشتیبانی مالی

پژوهشگر هیچ گونه حمایت مالی دریافت نکرده است.

### تعارض منافع

نویسنده مقاله هیچ تعارض منافی ندارد.

### سپاسگزاری

نویسنده مقاله از شرکت‌کنندگان برای همکاری و صرف زمان سپاسگزاری می‌نماید.

## References

- Alinejad, Z., Pourmahdi, R., Nakhaeipour, A., & Heydari, A. (2025). *The effect of integrating modern technologies with active teaching methods on meaningful learning in multi-grade primary school classes*. In Proceedings of the 6th International Conference on Research in Management, Education and Training in Schools, Tehran, IRAN. (in Persian)
- Alinsunurin, J. (2020). School learning climate in the lens of parental involvement and school leadership: Lessons for inclusiveness among public schools. *Smart Learning Environments*, 7(25). <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00139-2>
- Aminifar, E., & Baha'lou Horeh, K. (2012). Model of meaningful learning of students in Laplace transforms. *Educational Psychology Quarterly*, 8(26), 36–45. Retrieved from [https://journals.atu.ac.ir/article\\_2450.html](https://journals.atu.ac.ir/article_2450.html) (in Persian)
- Amiri, H. (2023). The effectiveness of using concept maps in teaching History 3 (Iran and the Contemporary World) Meaningful learning. *Research in History Education*, 4(4). Retrieved from <https://elmnet.ir/doc/2911675-87126> (in Persian)
- Ateş, A. (2021). The relationship between parental involvement in education and academic achievement: A meta-analysis study. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(3), 50–66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1305014.pdf>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bunga, J. B., Olano, M. L. R., & Morga, M. R. (2025). Differentiated instruction in multigrade classrooms: Bridging theory and practice. *International Journal of Educational Methodology*, 11(3), 377–390. <https://doi.org/10.12973/ijem.11.3.377>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria Soto, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Schachner, A., & Wojcikiewicz, S. (2022). *Educator learning to enact the science of learning & development*. Learning Policy Institute. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Educator\\_Learning\\_for\\_SoLD\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Educator_Learning_for_SoLD_REPORT.pdf)
- Delarami, F. (2025). *Challenges faced by teachers in multigrade classrooms with students of diverse needs*. In Proceedings of the First International Conference on New Horizons in Learning Psychology and Education from the Teacher's Perspective, Urmia, Iran. Retrieved from <https://civilica.com/doc/2403140> (in Persian)
- Diwan, R., & Sedwal, M. (2006). *Practical tips for teaching multigrade classes*. UNESCO Bangkok / EENET. Retrieved from <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/ilfe/generic/Sp4.pdf>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 13, 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Ghafari Mejlej, M., & Safdari, S. (2024). The effectiveness of teacher self-disclosure on college EFL learners' shyness: The mediating role of psychological security. *Educational Psychology*, 19(70), 34–59. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.70620.3748> (in Persian)
- Ghafarpoor Didehban, M., Mahmoudsalehi, E., Arab Nakhai, R., Kohzadi Tahneh, A., & Parsamehr, A. (2025). The role of teachers in managing multigrade classrooms to improve students' academic achievement. *Payashahr Monthly*, 7(79) Retrieved from <https://civilica.com/doc/2401266> (in Persian)

- Ghasemi, M., Cherami, M., Ahmadi, R., & Ghazanfari, A. (2022). Comparison of the effectiveness of fluency learning, meaningful learning and intelligent learning of second grade male students. *Mashhad University of Medical Sciences Journal*, 65(1). <https://doi.org/10.22038/mjms.2021.59252.3464>. (in Persian)
- Jutara, J. T., & De Jesus, L. F. (2024). The impact of school leadership on parental involvement: A systematic review of literature. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research and Innovation*, 2(4), 55–68. <https://doi.org/10.17613/FSFXP-9TW74>
- Khabareh, K., Ghanbari, S., & Norouzi, M. (2025, in print). Identifying the characteristics of deep learning in students and strategies for its development by teachers. *Educational Sciences*. <https://doi.org/10.22055/edus.2025.50156.3781> (in Persian)
- khodaverdei, S. (2025). Ethical challenges in educational management in the technological era: The intersection of leadership and digital responsibility. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 2(1), 55-78. <https://doi.org/10.22034/jitle.2025.523950.1033> (in Persian)
- Koutsouveli, E., & Geraki, A. (2022). School management and climate to enhance parental involvement. *International Journal of Research in Education and Science*, 8(4), 662–679. <https://doi.org/10.46328/ijres.2921>
- Mazbouhi, S. (2024). Investigating the role of university teachers' beliefs and practical experiences in boosting self-regulated learning in higher education students. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 1(1), 85-100. <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.471863.1006> (in Persian)
- O'Toole, L., Kiely, J., McGillacuddy, D., O'Brien, E. Z., & O'Keeffe, C. (2019). *Parental involvement, engagement and partnership in their children's education during the primary school years (Research report)*. National Parents Council (NPC). [https://www.npc.ie/images/uploads/downloads/Parental\\_Involvement\\_Research\\_Doc](https://www.npc.ie/images/uploads/downloads/Parental_Involvement_Research_Doc).
- Parfitt, A., Gristy, C., Read, S., & Garland, M. C. (2025). Multigrade teaching and learning: Developing theoretical frameworks through mapping conceptual territories with an inclusive education lens. *International Journal of Educational Research*, 133, 102675. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102675>
- Rajaei Langeroodi, F., Taghavi Deylamipour, M. & Pali, S. (2025). A futures study on digital instructional leadership in iranian secondary schools: A fuzzy delphi approach. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 2(1), 103-122. <https://doi.org/10.22034/jitle.2025.530372.1037> (in Persian)
- Rapp, N., & Duncan, H. (2012). Multi-dimensional parental involvement in schools: A principal's guide. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(1), 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971515.pdf>
- Safdari, S. (2017). Validation of a tailored L2 motivational self system questionnaire through confirmatory factor analysis. *International Online Journal of Education and Teaching*, 4(2), 174-183.
- Slot, P. L., Penderi, E., Norheim, H., Pagani, V., Wyslowska, O., & Bulkowski, K. (2025). Teacher–parent relationships: What contextual and teacher characteristics contribute to relationships with parents of diverse backgrounds? *European Early Childhood Education Research Journal*. 1-20. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2543918>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Torabi, S. S., Rezaee Rezvan, S., Bagherpiri, S., & Nagibi Rad, M. (2025). Structural relationships of e-learning with self-directed learning: the mediating role of academic motivation and academic

vitality in secondary school students. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 1(4), 1-18. <https://doi.org/10.22034/jitle.2025.498992.1018> (in Persian)

Zhai, L., & Guo, C. (2025). Teachers' emotional labor in parent–teacher interactions: Key elements and theoretical logic from a grounded theory approach. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1639197>

Zhang, S., & Wu, H. (2025). School leadership, parental involvement, and student achievement: A comparative analysis of principal and teacher perspectives. *Education Sciences*, 15(6), 767. <https://doi.org/10.3390/educsci15060767>

