

Phenomenological reflection in coeducational rural primary schools

Elnaz Aliniya Moghaddam*

Marzieh Dehghani**

Abstract

In Iran, schools are typically categorized by gender: girls' schools and boys' schools. However, in rural and disadvantaged areas where student populations are low, Coeducational schools are established. This study aimed to explore the lived experiences of teachers and students in rural Coeducational elementary schools using a qualitative approach and descriptive phenomenology. The research field included all elementary school teachers and students in the province of Qazvin who were teaching or studying in rural Coeducational schools. For this purpose, 12 teachers and 10 students were selected through purposeful criterion sampling, and data was collected and analyzed through semi-structured interviews with teachers and students using Colaizzi's seven-stage strategy. The results indicated that rural Coeducational elementary schools provide educational, communicative, and nurturing opportunities, while also facing cultural concerns, managerial challenges, and peer issues. According to the participants, although the challenges of Coeducational schools create more difficulties for girls compared to boys, these schools effectively prepare both girls and boys for adulthood by offering a quasi-realistic environment.

Keywords: Coeducational schools, primary schools, rural schools, phenomenology.

* Master's student of Curriculum Planning, Faculty of Education, University of Tehran, Tehran, Iran,
Elnaz.moghadam27@ut.ac.ir

** Associate Professor, Department of Methods, Educational Planning and Curriculum, Faculty of Education,
University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding Author), Dehghani_m33@ut.ac.ir

Date received: 20/06/2024, Date of acceptance: 10/11/2024



Introduction

Schools play a crucial role in the psychological, emotional, and psychomotor development of students, encompassing all aspects of their lives. In Iran, schools are typically categorized into girls' schools and boys' schools based on gender separation. However, in certain rural and challenging areas, coeducational schools are established due to population constraints, where girls and boys study together in the same institution. Advocates of coeducational schools argue that they simulate real-life situations and foster students' social skills. Conversely, opponents believe that coeducation may lead to distractions among students and hinder their academic progress. Therefore, the present study aims to examine for the first time the challenges and opportunities in rural Coeducational schools of the Iranian Primary School according to the experiences of those who have attended these institutions. This research is designed to provide viable answers to the following questions:

1. What is the perception of the teachers in rural Coeducational primary schools regarding these institutions?
2. What are the challenges and opportunities in rural Coeducational schools from the perspective of teachers?
3. What are the challenges and opportunities in rural Coeducational schools from the viewpoints of girls and boys attending these schools?

Materials & Methods

The study employs a qualitative approach and a descriptive phenomenological method. This qualitative approach allows the researcher to explore the research problem from the participants' perspectives and the meanings they derive from the phenomenon under investigation. The current study aimed to analyze the biological experiences of teachers and students in rural Coeducational primary schools, encompassing all teachers and students in these schools within the province of Qazvin. The sampling for this study was conducted using a targeted standard method. The criteria for participation included: willingness to engage in the research, being a teacher in primary schools, and being a student in primary schools. After selecting participants, data was collected through semi-structured interviews, which were conducted in person with 12 teachers and 10 students. Ultimately, the data was analyzed using a seven-step Colaizzi strategy.

Discussion and Results

Data from semi-structured interviews with teachers and students was categorized into seven general themes after analysis. Teachers' perceptions of Coeducational rural primary schools were grouped under teacher confrontation. The teachers involved in the research identified the challenges and opportunities of Coeducational rural schools within four themes: cultural concerns, management challenges, educational opportunities, and communication opportunities. Students participating in the study also recognized the challenges and opportunities of these schools, which included two themes: peer challenges and communication opportunities.

Conclusion

The present study was conducted to examine the experiences of teachers and students regarding the challenges and opportunities of rural Coeducational schools in the primary sector of Qazvin province. A review of the study's findings indicates that teacher perceptions have shifted significantly before and after their experiences in rural Coeducational schools, evolving from initial concern and curiosity to more realistic understandings. Over time, as these teachers observe the behavior and actions of students, they recognize the normalization of gender mixing in the classroom. By witnessing the friendly and respectful interactions between girls and boys, they develop more realistic perceptions and are inclined to continue teaching in these schools. Teachers involved in the study articulated the challenges of Coeducational rural schools across two dimensions: cultural and managerial. As noted, many rural parents are compelled to enroll their children in Coeducational schools to ensure they do not miss out on primary literacy and education. Despite this enrollment, many rural parents remain bound by traditional beliefs and prejudices, influenced by their academic and cultural backgrounds, and oppose various educational activities in Combined Schools. It is evident that parents' perceptions and attitudes significantly shape the implicit beliefs and values of both girls and boys by impacting their children. In such circumstances, where teachers in a Coeducational school environment encounter parents steeped in traditional ideas, they may experience constraints in their independence and decision-making when implementing educational activities in the classroom, viewing cultural concerns as obstacles to effective classroom management. The voices of the students participating in the study highlight the main challenges they face in rural Coeducational primary schools, which are primarily related to their peers. The findings indicate that many male students hold traditional and superior views of girls, seeking to dominate

them in various activities, reflecting their patriarchal and conventional values. However, rural Coeducational schools also present educational and communication opportunities from both teachers' and students' perspectives. In these schools, girls and boys share their views and experiences with peers during lessons, influenced by their differences and capacities according to gender, and utilize these experiences throughout their learning journey. Teachers, as the cultural capital of society, can harness the abilities and talents of both girls and boys to achieve effective teaching, tailored to the nature of different subjects. Furthermore, it appears that Coeducational rural primary schools, through fostering the communication skills of girls and boys, prepare them for social life and future interactions with the opposite sex. Primary rural coeducational schools also offer teachers the chance to set aside gender stereotypes in teaching materials and to engage both girls and boys equally in the learning process. In other words, despite the challenges mentioned, rural Coeducational schools in primary education aim to provide shared educational and parenting opportunities for girls and boys, viewing them not as adversaries but as complementary forces, preparing them for future coexistence.

Bibliography

- Aliniya moghaddam, E. (2024). *Analyzing teachers' perception of the gender roles of Coeducational elementary school learners in implementing the curriculum*. To obtain a master's degree in Curriculum, Faculty Education, University of Tehran. [in Persian]
- Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A., & Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and youth services review*, 111, 104837.
- Bitarafan, M., Yazdani, S., Moftakhari, H. and Fallah Tootkar, H. (2018). The Constitutional Revolution and the Protest against the Educational and Nurturing Status of Women in Iran (1906-1909). *Social Sciences*, 24(79), 159-189. [in Persian]
- Ciftci, S. K., Karadag, E., & Cin, F. M. (2024). Between gendered walls: Assessing the impact of single-sex and co-education on student achievement, self-confidence, and communication skills. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 107, p. 103003). Pergamon.
- Clavel, J. G., & Flannery, D. (2023). Single-sex schooling, gender and educational performance: Evidence using PISA data. *British Educational Research Journal*, 49(2), 248-265.
- Darzi, M. and Shams Esfand Abad, H. (2023). The Comparison of Self-efficacy, Achievement Motivation and Adaptive Behavior among Single-grade and Multi-grade Students in Elementary Schools. *Educational and Scholastic studies*, 12(2), 194-177. [in Persian]
- Dehghani, M. (2024). Identifying the Dimensions and Skills Necessary for Effective Teaching in Virtual Education from University Professors' Perspective: A Phenomenological Study Using the Giorgi Method. *Studies in Learning & Instruction*, 16(1), 316-289. [in Persian]

137 Abstract

- Delju, Z., & puya Habibi, N. (2024). Women's access to education in a patriarchal society. *ASEAN Journal of Educational Research and Technology*, 3(3), 223-234.
- Dinarvand, M. (2019). Comparison of stereotypical behavior, self-concept and socialization of primary and secondary school students in Shavour. *medical journal of mashhad university of medical sciences*, 62, 314-324. [in Persian]
- Dustin, M., & Malleson, K. (2024). Separate but equal: is segregated schooling (still) good for girls? *Feminist Legal Studies*, 1-18.
- Dustmann, C., & Ku, H. (2018). Why are single-sex schools successful? *Labour Economics*, 54, 79-99.
- Edward, K. L., & Welch, T. (2011). The extension of Colaizzi's method of phenomenological enquiry. *Contemporary nurse*, 39(2), 163-171.
- Executive Bylaw of Schools (1400). Approved in the 41st session dated May 21, 2021, by the Supreme Council of Education. [in Persian]
- Fathi Vajargah, K. (2021). *Curriculum Identities. An introduction to contemporary theories of curriculum professors*. Aeeizh Publishing. [in Persian]
- Frühauf, A., Hundhausen, F., & Kopp, M. (2022). Better Together? Analyzing Experiences from Male and Female Students and Teachers from Single-Sex and Coeducational Physical Education Classes. *Behavioral Sciences*, 12(9), 306.
- Gannon, S. (2024). 'Everyone would freak out, like they've never seen a boy before': young people's experiences of single-sex secondary schooling in NSW. *The Australian Educational Researcher*, 51(3), 929-949.
- Gordillo, E. G. (2017). *Single-sex schooling and coeducation: the continuation of the debate and the defence of science*. Spanish journal of pedagogy, 75 (267), 255-271.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. Sage.
- Hussain, S. (2020). A comparison of students' academic achievement in English in single-sex and co-educational schools. *Review of Economics and Development Studies*, 6(2), 545-555.
- Idrees, F. (2024). Study of Social Barriers to Coeducation for Girls-Its Implications on Girls' Education. Available at SSRN 4807215.
- Juan Rubio, A. D. (2024). Gender differences in Early Childhood Education.
- Karunanayake, D., Amarathunga, T. P. N. K., & Vimukthi, N. D. U. (2020). Girl's academic performance: single sex schools versus coeducational schools. *International journal of Advanced Research and Review*, 5(11), 43-53.
- Khaksar, Z., Maleki, H., alamolhoda, J., Abaspour, A. (2021). Gender and education: the approach of public education systems to gender. *Intercultural Studies*, 16 (48), 31-66. [in Persian]
- Khani, Mohammad Hossein; Mohammadi; Mohsen. (2014). The effect of gender segregation and mixing in Primary School on the development of social skills. *The Journal of Social Psychology*, 9(31), 27-40. [in Persian]
- Khani, Mohammad Hossein; Mohammadi; Mohsen. (2015). The role of gender segregation on academic progress and social acceptance in primary schools. *The Journal of Educational Research*, 2 (30), 105-120. [in Persian]

- Lee, J., & Park, Y. (2024). Does Single-Sex Schooling Benefit All? Available at SSRN 5055809.
- Liang, E. (2023). Single-sex and Coeducational Schools: Their Impact on University Entrance Rates in New Zealand. Liang, E. (2023). Available at SSRN 4564340.
- Martin, C. L., Xiao, S. X., Fabes, R. A., Hanish, L. D., DeLay, D., & Oswalt, K. (2024). Are Coeducational Classes Truly Coeducational? *The Elementary School Journal*, 124(3), 413-433.
- Mohammadpour, Ahmad. (2010). Quality assessment in qualitative research: principles and strategies of validation and generalization. *Social Science Quarterly*, 17 (48), 73 _ 107. [in Persian]
- Morales, P. A., & Bonada, A. C. (2024). Co-education and the feminist perspective in centres of pedagogical renewal: A critical analysis. *JOTSE*, 24(3), 844-860.
- Moran, D. (2002). *Introduction to phenomenology*. Routledge.
- Narenji Thani, F., pourkarimi, J. and Mirzadeh, M. (2024). Identifying training needs of new teachers at the education system. *Educational and Scholastic studies*, 13(1), 55-69. [in Persian]
- Obumse, N. A. P., & Nwokedi, o. J. (2021). Differences in teachers' perception of coeducation and single – sex schools in Onitsha urban areas: implications for innovation in education. *Journal of Educational Research and Development*, 4 (1), 108 – 115.
- Pahlke, E., & Hyde, J. S. (2016). The debate over single-sex schooling. *Child development perspectives*, 10(2), 81-86.
- Pahlke, E., Bigler, R.S. & Patterson, M.M. (2014). Reasoning About Single-Sex Schooling for Girls Among Students, Parents, and Teachers. *Sex Roles* 71, 261–271.
- Pinar, W. F. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* .17. Peter lang.
- Rahmati, F., Dehghani, M. and Yazdankhoo, S. (2023). Sex education in the shadow of educational black box: a phenomenological study. *Journal of Curriculum Studies*. [in Persian]
- Safarnegah, G. (2019). *A gender study: Children's perspective of gender in a Co-Educational School in Iran*. (Master's thesis, NTNU).
- Saif, Ali Akbar. (2023). *Modern parenting psychology (Psychology of Learning and Instruction)*. Dowran Publishing. [in Persian]
- Savagheb, J., Bahrami, R., & Rostami, P. (2021). Education and Employment of Women and its Impact on Reaction Behaviors in the Society of Pahlavi period (1953-1979). *Economic History Studies*, 10(1), 49-73. [in Persian]
- Shariatmadari, Ali. (2020). *Principles and philosophy of Education*. Amir Kabir Publishing. [in Persian]
- Sharifi Saei, M. H. (2023). The Birth of the School in Iran; Historical Narrative of the Emergence of Modern Education in Iranian Society. *Journal for the History of Science*, 20(2), 1-29. [in Persian]
- Spiteri, E. (2023). *A retrospective study of the experiences of female-identifying students in secondary school co-education* (Bachelor's thesis, University of Malta).

139 Abstract

- Tavana, Elahe. (2017). *Motivation and self-esteem of Coeducational and single-sex primary school students*. To obtain a master's degree in Educational Psychology, Faculty of psychology and Educational Sciences, University of Ferdowsi Mashhad. [in Persian]
- Thompson, T & Ungerleider, Ch. (2004). *Single Sex Schooling Final Report*. [Master Thesis, The University of British Columbia].
- Torabi Farsani, Soheila. (2008). The process of women's education from the beginning of innovation to the end of the Reza Shah era. *Encyclopedia of the science and Research Unit*, (3), 89 _ 101. [in Persian]





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

تاملی پدیدارشناسانه در مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی

الناز علی‌نیا مقدم*

مرضیه دهقانی**

چکیده

مدارس در ایران بر پایه تفکیک جنسیت به دو دسته دخترانه و پسرانه تقسیم می‌شوند اما در مناطق روستایی و کمتر برخوردار که تعداد جمعیت دانش‌آموزان کافی نباشد، مدارس ترکیبی تأسیس می‌شوند. پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجارب زیسته معلمان و دانش‌آموزانی که با فضای مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی درگیر بودند، در چارچوب رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. میدان پژوهش شامل کلیه معلمان و دانش‌آموزان دوره ابتدایی استان قزوین بود که در مدارس ترکیبی روستایی این استان مشغول به تدریس و تحصیل بودند. به این منظور ۱۲ نفر از معلمان و ۱۰ نفر از دانش‌آموزان با نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی انتخاب شدند و به کمک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته که با معلمان و دانش‌آموزان انجام شد، داده‌ها گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز با راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی انجام شد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی دارای فرصت‌های آموزشی، ارتباطی و پرورشی می‌باشند و در عین حال با دغدغه‌های فرهنگی، چالش‌های مدیریتی و همسالان دست به گریبان هستند. به باور شرکت‌کنندگان این پژوهش با آن که چالش‌های مدارس ترکیبی شرایط را برای دختران نسبت به پسران دشوارتر می‌کند، این مدارس با ارائه محیطی شبه واقعی در آماده‌سازی دختران و پسران برای ورود به بزرگسالی موفق عمل می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: مدارس ترکیبی، دوره ابتدایی، مدارس روستایی، پدیدارشناسی.

* دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران،
Elnaz.moghadam27@ut.ac.ir

** دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران،

تهران، ایران (نویسنده مسئول)، Dehghani_m33@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۳۱، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۲۰



۱. مقدمه

در بسیاری از نظام‌های آموزشی جهان دانش‌آموزان از شش سالگی به مدارس می‌روند، سال‌های زیادی از عمر خود را در آن سپری می‌کنند و در آخر به کمک معلمان و همکلاسی‌های خود، جامعه‌پذیر می‌شوند. بر این اساس می‌توان مدارس را موسساتی اجتماعی نامید که حیات جمعی یک جامعه از طریق کارکردهای آن تداوم می‌یابد (شریعتمداری، ۱۳۹۹) و هر یک از دانش‌آموزان به کمک کنش متقابل که با محیط آموزشی مدارس دارند در ابعاد روان‌شناختی، عاطفی و حرکتی رشد می‌کنند و پا به دنیای بزرگسالی می‌گذارند (سیف، ۱۴۰۲: ۱۷۵).

مدارس از جنبه‌های گوناگونی با یکدیگر متفاوت‌اند. مدارس بر اساس جنسیت به دو دسته تک‌جنسیتی و ترکیبی تقسیم می‌شوند. مدارس تک‌جنسیتی (Single Sex Schools) و مدارس ترکیبی (Coeducation Schools) همواره مورد بحث قرار گرفته‌اند. در مدارس تک‌جنسیتی بر اساس تفاوت‌های جسمانی و روانی، دختران و پسران از یکدیگر جدا می‌شوند اما در مدارس ترکیبی دختران و پسران همراه با یکدیگر و در یک مدرسه مشغول به تحصیل هستند (Aragonés-González, 2020). نگاهی به تاریخچه تأسیس مدارس ترکیبی نشان می‌دهد که در ابتدا و تا قرن هجدهم، دختران و پسران در مدارس جداگانه‌ای تحصیل می‌کردند. دختران در مدارس تابستانی با معلمان زن و پسران نیز در مدارس زمستانی همراه با معلمان مرد آموزش می‌دیدند. اما از آن جا که خواندن و نوشتن دختران در مدارس تابستانی آنان را راضی نمی‌کرد و ساعات آن بسیار ناچیز بود، برخی از والدین فرزندان خود را مخفیانه و با پرداخت هزینه اضافی به کلاس‌های زمستانی می‌بردند تا در ساعات بعد از مدرسه پسران، دختران نیز از آموزش با کیفیت بهره‌مند شوند. این قبیل اقدامات گامی تدریجی به سوی آموزش ترکیبی بود (Pinar, 1995: 360). سرانجام با تلاش گروه‌هایی که مدافع حقوق زنان بودند، مدارس ابتدایی در قرن نوزدهم اقدام به پذیرش دختران کردند. چون تا آن زمان دختران آموزش نمی‌دیدند لذا با شروع آموزش برای دختران در کنار پسران، آموزش ترکیبی (Coeducation) مطرح شد. این در حالی بود که در مدارس ترکیبی برنامه‌درسی همچنان ناظر بر تفاوت‌های میان دختران و پسران بود، به نحوی که آموزش‌های فنی و دروس صنعتی مختص پسران و آموزش‌های اخلاقی و اقتصاد خانواده نیز متعلق به دختران بود (فتحی و اجارگاه، ۱۴۰۰: ۱۷۰).

تاریخچه آموزش در ایران نشان می‌دهد که تفکیک جنسیتی از دوره قاجار تاکنون به شکل‌های مختلف در سیستم آموزشی ایران وجود داشته است. مکتب‌خانه‌ها، حوزه‌های علمیه

و تدریس خصوصی سه شکل از آموزش سنتی در دوره‌ی قاجار بودند (ترابی فارسانی، ۱۳۸۷) که در ابتدا دختران و پسران برای یادگیری اصول قرآن از پنج سالگی به مکتب‌خانه‌ها می‌رفتند و تا هفت سالگی همراه با یکدیگر درس می‌خواندند و بعد از آن دختران به علت بلوغ شرعی در نه سالگی اگر اقبال ادامه تحصیل می‌یافتند در یک محیط کاملاً تک‌جنسیتی و زیرنظر مالباجی قرار می‌گرفتند (بیطرفان و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۶۶) و پسران نیز در محیط تک‌جنسیتی پسرانه که تحت نظر ملا بود، قرار می‌گرفتند. به تدریج و با تلاش‌های انجام شده نخستین مدرسه ابتدایی ایرانی در سال ۱۲۶۶ شمسی، توسط میرزا حسن تبریزی معروف به «رشدیه» تأسیس شد که پسرانه بود. پس از وقوع انقلاب مشروطه بی‌بی خانم استرآبادی اولین مدرسه دخترانه ایرانی را تأسیس کرد و آن را «دبستان دوشیزگان» نام‌گذاری کرد (شریفی ساعی، ۱۴۰۱: ۱۳). در دوره‌ی پهلوی اول مدارس جدید تأسیس شدند و از دی ماه ۱۳۱۴ همزمان با قانون کشف حجاب، دبستان‌های ترکیبی در سراسر ایران تشکیل شد و دختران و پسران با لباس متحدالشکل در این مدارس حضور پیدا می‌کردند (ترابی فارسانی، ۱۳۸۷). در عصر پهلوی دوم نیز در روستاها به علت کمبود امکانات نظام آموزشی، دختران و پسران با هم در یک مدرسه تحصیل می‌کردند (ثواب و همکاران، ۱۴۰۰). اما پس از انقلاب اسلامی سال ۱۳۵۷ و به دنبال تشکیل حکومت جمهوری اسلامی ایران، تمامی هنجارهای کشور تحت تأثیر قوانین اسلامی قرار گرفت و از آن پس تفکیک جنسیتی در فضاهای عمومی همچون مدارس و آموزشگاه‌ها قانون‌گذاری شد و به موجب آن مدارس در تمام دوره‌های تحصیلی، از دبستان تا متوسطه دوم، در دو دسته تک‌جنسیتی دخترانه و پسرانه تأسیس شدند (Safarnegah, 2019). حائز اهمیت است که از همان زمان تا کنون، وزارت آموزش و پرورش ایران با توجه به توافق ضمنی مجریان و متخصصان نظام آموزشی به تبعیت از الگوی تک‌جنسیتی در آموزش تمایل دارد (خاکسار و همکاران، ۱۴۰۰) و بدین ترتیب در شهرها و روستاهای سراسر کشور مدارس به تفکیک جنسیت تأسیس و به فعالیت مشغول می‌شوند. مطابق با ماده ۳ آیین‌نامه اجرایی مدارس، مصوبه چهل و یکمین جلسه کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش در تاریخ ۱۴۰۰/۰۵/۲۰، مدارس در ایران به تفکیک جنسیت تأسیس می‌شوند و تطابق جنسیت کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان، الزامی است. اما با توجه به تبصره این ماده، در مدارس روستایی و مناطق صعب‌العبور که به دلیل پایین بودن تعداد دانش‌آموزان امکان تأسیس مدارس تک‌جنسیتی و مستقل وجود ندارد، مطابق با شیوه‌نامه‌ای که به تصویب شورای آموزش و پرورش شهرستان می‌رسد، برای دسترسی تمام دختران و پسران به آموزش، می‌توان مدارس ترکیبی تأسیس کرد.

به عبارت دیگر در شهرها و روستاهای پرجمعیت ایرانی مدارس تک‌جنسیتی دخترانه و پسرانه تاسیس می‌شوند اما در مناطق روستایی کم برخوردار، با توجه به تراکم پایین جمعیت، مدارس ترکیبی تاسیس می‌شود و دختران و پسران روستایی با هم در یک مدرسه به تحصیل مشغول می‌شوند.

از ابتدای تاسیس مدارس ترکیبی در جهان، تجارب زیسته معلمان و دانش‌آموزان درباره مدارس ترکیبی در مقایسه با مدارس تک‌جنسیتی، بارها مورد گفتگو و بررسی قرار گرفته است. حامیان مدارس تک‌جنسیتی باور دارند با توجه به تفاوت‌های جنسیتی دختران و پسران در تکامل شناختی، جسمانی و عاطفی در دوره‌های کودکی و نوجوانی، آنان در بستر مدارس تک‌جنسیتی می‌توانند آموزش‌های شخصی‌تری با توجه به علایق، ترجیحات و ویژگی‌های خود دریافت کنند (Pahlke et al, 2014). این دسته از حامیان مدارس تک‌جنسیتی همچنین جداسازی دختران و پسران را راهی برای کاهش حواس‌پرتی در کلاس درس، بهبود پیشرفت تحصیلی، کاهش شکاف دستاوردهای دختران در مقایسه با پسران، توسعه علاقه و صلاحیت دختران در حوزه‌های علوم، فناوری، مهندسی و ریاضیات (STEM) و به تبع آن افزایش اعتماد به نفس آنان معرفی می‌کنند (Juan Rubio, 2024) که این فضا در مجموع عملکرد تحصیلی دختران را افزایش می‌دهند (Lee & Park, 2024). به عبارت دیگر طرفداران مدارس تک‌جنسیتی اغلب تفاوت‌های جنسیتی دختران و پسران در یادگیری را مهم‌ترین عامل برای حمایت از مدارس تک‌جنسیتی اعلام می‌کنند. این در حالی است که منتقدان مدارس تک‌جنسیتی، تفکیک جنسیتی اعمال شده در این مدارس را موجب بروز کلیشه‌های جنسیتی در محیط‌های آموزشی می‌دانند (Pahlke & Hyde, 2016). همچنین طرفداران مدارس ترکیبی معتقدند که این مدارس تقلیدی از زندگی واقعی هستند و داشتن افراد با جنسیت‌های مختلف در مدارس ترکیبی، فرصت تعامل و گفتگو با جنس مکمل را به هر یک از دختران و پسران می‌دهد و این همزیستی شکل گرفته به آماده‌سازی شهروندان جامعه کمک بیشتری می‌کنند (Obumse & Nwokedi, 2021; Thompson & Ungerleider, 2004).

شایان ذکر است که در این میان، مطالعاتی (Studies on feminism) آموزش در مدارس ترکیبی را به عنوان مفهومی عمیق که ناظر بر تمام جنبه‌ها و ابعاد فرهنگی مدارس است، معرفی می‌کنند و اشاره دارند که با بازتولید روابط معلم - دانش‌آموز، توانمندسازی دانش‌آموزان و احترام به تنوع تجارب در مدارس ترکیبی می‌توان کلیشه‌های جنسیتی را در این فضا به چالش کشید و سایر تجربیات آکادمیک را برابانه برای دختران و پسران رقم زد (Gannon, 2024; Morales &)

(Bonada, 2024). این در حالی است که برخی از دولت‌ها همچنان ماهیت چند وجهی جنسیت در مدارس را نادیده می‌گیرند و از طریق تفکیک جنسیتی وضعیت موجود را تداوم می‌دهند تا همچنان ارزش‌های جنسیتی و کلیشه‌ای غالب را برجسته سازند (Ciftci et al, 2024). در ادامه پژوهش‌هایی که پیرامون مدارس ترکیبی در ایران و جهان انجام شده است، بحث و بررسی می‌شوند.

۲. پیشینه پژوهش

تاکنون مطالعات بسیاری در سراسر جهان درباره تاثیر مدارس ترکیبی بر پیشرفت تحصیلی و برخی مولفه‌های روانشناختی انجام شده است. نتایج پژوهش‌های خانی و محمدی (۱۳۹۴)؛ توانا (۱۳۹۶) و داستمن و کو (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان مدارس تک‌جنسیتی پیشرفت تحصیلی بالاتری نسبت به هم‌تایان خود در مدارس ترکیبی دارند. همچنین حسین (۲۰۲۰) و لیانگ (۲۰۲۳) در پژوهش‌های خود نتیجه گرفتند دخترانی که در مدارس تک‌جنسیتی تحصیل کرده‌اند، عملکرد تحصیلی بهتری نسبت به هم‌تایان پسر خود در مدارس تک‌جنسیتی دارند. این در حالی است که کلاول و فلائری (۲۰۲۳) در جدیدترین پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که تفاوت قابل ملاحظه‌ای میان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی در علوم و ریاضیات و خواندن، در مقایسه با هم‌تایان خود در مدارس ترکیبی، وجود ندارد. همچنین خانی و محمدی (۱۳۹۳) و دیناروند (۱۳۹۸) در پژوهش‌های خود به این مهم دست یافتند که مدارس ترکیبی به طور معناداری بر رشد مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارند. در همین رابطه نتایج پژوهش‌های مارتین و همکاران (۲۰۲۴)؛ کارونایکه و ویموکتی (۲۰۲۰) نشان می‌دهد در مدارس ترکیبی تعاملات خوبی میان دانش‌آموزان برقرار است. فروهاف و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود نشان دادند که در مدارس ترکیبی امکان به چالش کشیدن هنجارهای جنسیتی در زمینه‌ی ورزش‌های طبقه‌بندی شده وجود دارد. پژوهش اسپیری (۲۰۲۳) نشان می‌دهد که تفاوت‌های جنسیتی، روابط با هم‌تایان پسر و تعلیم مشترک به عنوان بازتاب دنیای بیرون از جمله تجربیاتی است که دختران در مدارس ترکیبی با آن روبه‌رو هستند. شایان ذکر است که داستین و مالسون (۲۰۲۴) در جدیدترین پژوهش خود نتیجه گرفته‌اند که امروزه شواهد تجربی محدود و منسوخ مبنی بر مزایا و معایب مدراس تک جنسیتی برای دختران و پسران وجود دارد. آنان پیشنهاد می‌کنند که تجزیه و تحلیل دقیق مزایای مدارس تک جنسیتی و ترکیبی تنها محدود به جنسیت

دانش‌آموزان نیست و به مجموعه‌ای از عوامل شامل جنسیت، نژاد، مذهب و مهم‌تر از همه وضعیت اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی دانش‌آموزان یک منطقه بستگی دارد. بنابراین به نظر می‌رسد بحث درباره مزایا و معایب مدارس تک‌جنسیتی و ترکیبی همچنان ادامه داشته باشد، زیرا این بحث ماهیت ایدئولوژیک دارد (Gordillo, 2017).

همانطور که اشاره شد مدارس ترکیبی در بسیاری از نظام‌های آموزشی جهان رایج‌اند، اما در ایران عمده مدارس تک‌جنسیتی‌اند و تنها در مناطق روستایی و کم جمعیت است که به ناچار مدارس ترکیبی تاسیس می‌شوند. از این رو در کشور ما این مدارس همواره با چالش‌ها، اختلافات و مباحثات اجتماعی - فرهنگی گسترده‌ای از سوی دولت و خانواده‌ها همراه‌اند (علی‌نیا مقدم، ۱۴۰۳). اما با این وجود در کنار چالش‌هایی که ذکر شد، مدارس ترکیبی در طول سالیان دور و درازی که در ایران فعالیت کرده‌اند به نوبه خود می‌توانند نقاط قوتی داشته‌باشند که تاکنون کمتر مورد بحث و پژوهش قرار گرفته‌اند. از آن جا که اغلب مدارس ایرانی تک‌جنسیتی می‌باشند و دانش‌آموزان در مدارس دخترانه یا پسرانه آموزش می‌بینند، مطابق با آن، بسیاری از پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور نیز به بازنمایی تجارب معلمان و دانش‌آموزان از مدارس تک‌جنسیتی پرداختند و کمتر پژوهشی را می‌توان یافت که تجارب افراد در مدارس ترکیبی ایرانی را بررسی کرده باشد. به عبارت دیگر و به جهت تعداد محدود این مدارس، اطلاعات زیادی از نقاط قوت و ضعف آنان در دسترس عموم پژوهشگران نیست اما از آن جا که بسیاری از معلمان و دانش‌آموزان در این مدارس مشغول‌اند، ضروری است نگاه تازه‌ای به آنچه که در مدارس ترکیبی روستایی می‌گذرد داشت. چرا که مطالعه تجربیات زیسته‌ای که معلمان و دانش‌آموزان طی سال‌ها حضور در مدارس ترکیبی کسب کرده‌اند، قادر است تصاویر جامع و عمیقی از چالش‌ها و فرصت‌هایی که در یک محیط آموزشی ترکیبی وجود دارد به دست‌اندرکاران نظام آموزشی و سایر دغدغه‌مندان تعلیم و تربیت ارائه دهد و همچنین در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با سیاست‌گذاری‌های آموزشی و فرهنگی کشور موثر باشد.

بنابراین پژوهش حاضر در نظر دارد برای نخستین بار چالش‌ها و فرصت‌های موجود در مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی ایرانی را با توجه به تجارب زیسته کسانی که مخاطبان این نوع از مدارس بوده‌اند، بررسی کند. این پژوهش بر آن است تا پاسخی درخور برای این مسائل بیاید:

۱. ادراک معلمان مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی از این مدارس چگونه است؟

تاملی پدیدارشناسانه در مدارس ترکیبی ... (الناز علی نیا مقدم و مرضیه دهقانی) ۱۴۷

۲. چالش‌ها و فرصت‌های موجود در مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی از نگاه معلمان این مدارس چه می‌باشد؟

۳. چالش‌ها و فرصت‌های موجود در مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی از نگاه دختران و پسران دانش‌آموز در این مدارس چه می‌باشد؟

۳. روش پژوهش

برای انجام این پژوهش از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده می‌شود. رویکرد کیفی، پژوهشگر را قادر می‌سازد تا مسئله پژوهش را از دید مشارکت‌کنندگان و معنایی که آنان از پدیده مورد مطالعه می‌سازند، بررسی کند. رویکرد کیفی از روش‌ها و ابزارهای گوناگونی برای دستیابی به داده‌ها استفاده می‌کند. پدیدارشناسی توصیفی، تلاش برای توصیف پدیده‌ها و حقیقت امور، درست به همان شیوه که ظاهر می‌شوند، می‌باشد (Moran, 2002; Hennink et al, 2020) و برای استخراج تجارب افراد و انتقال آن‌ها به دیگران، مناسب است (دهقانی، ۱۴۰۳). پژوهش حاضر به دنبال واکاوی تجارب زیسته معلمان و دانش‌آموزان مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی بود و میدان این پژوهش شامل کلیه معلمان و دانش‌آموزان مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی در استان قزوین بود. نمونه‌گیری پژوهش حاضر با روش هدفمند از نوع ملاکی انجام شد. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از؛ تمایل برای شرکت در پژوهش، آموزگار بودن در مدارس ترکیبی ابتدایی دوره دوم و دانش‌آموز بودن در مدارس ترکیبی ابتدایی دوره دوم. پس از انتخاب افراد، داده‌ها از طریق ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و مصاحبه‌ها حضوری صورت گرفت. مدت مصاحبه برای هر یک از معلمان مشارکت‌کننده میان ۴۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود. البته شایان ذکر است که در میان مشارکت‌کنندگان معلمان آقا بنا به ویژگی‌های شخصیتی خود، برای بیان تجربیات زیسته‌شان حوصله ناچیزی داشتند و به این دلیل ناچاراً تعداد معلمان آقا دو نفر بیشتر از خانم‌ها شد. سوالات مصاحبه قبل از شروع کار، توسط چند نفر از اساتید رشته برنامه‌ریزی درسی بررسی، اصلاح و در نهایت تایید شد. قبل از شروع مصاحبه، ضمن معرفی هدف و موضوع پژوهش، اصول اخلاقی و ماهیت داوطلبانه بودن مشارکت برای مشارکت‌کنندگان تشریح شد. شایان ذکر است که مصاحبه در نفر دهم از معلمان به اشیاع رسید و داده جدیدی تولید نشد. لیکن با دو نفر دیگر برای اعتبار بیشتر ادامه یافت و مجموعاً با ۱۲ معلم مصاحبه شد. همچنین برای دستیابی به یافته‌های دانش‌آموزان با ۱۰ نفر از دانش‌آموزان دوره ابتدایی که در مدارس مذکور

مشغول به تحصیل بودند، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت و به طور متوسط برای هر دانش‌آموز، در ۲۰ دقیقه انجام شد.

جدول ۱. مشخصات معلمان

ردیف	جنسیت	سمت	پایه تحصیلی	تحصیلات
شرکت‌کننده ۱	زن	آموزگار	پنجم	کارشناسی
شرکت‌کننده ۲	مرد	آموزگار	چهارم و پنجم	کارشناسی
شرکت‌کننده ۳	زن	آموزگار	ششم	کارشناسی
شرکت‌کننده ۴	مرد	آموزگار	ششم	کارشناسی
شرکت‌کننده ۵	مرد	مدیر _ آموزگار	پنجم و ششم	کارشناسی
شرکت‌کننده ۶	مرد	مدیر _ آموزگار	چهارم تا ششم	کارشناسی ارشد
شرکت‌کننده ۷	مرد	مدیر _ آموزگار	پنجم و ششم	کارشناسی ارشد
شرکت‌کننده ۸	مرد	آموزگار	پنجم و ششم	کارشناسی
شرکت‌کننده ۹	زن	آموزگار	ششم	کارشناسی ارشد
شرکت‌کننده ۱۰	زن	آموزگار	چهارم	کارشناسی
شرکت‌کننده ۱۱	مرد	آموزگار	سوم تا ششم	کارشناسی
شرکت‌کننده ۱۲	زن	آموزگار	چهارم	کارشناسی

جدول ۲. مشخصات دانش‌آموزان

ردیف	جنسیت	پایه تحصیلی	ردیف	جنسیت	پایه تحصیلی
دانش‌آموز ۱	دختر	پنجم	دانش‌آموز ۶	دختر	ششم
دانش‌آموز ۲	دختر	ششم	دانش‌آموز ۷	پسر	ششم
دانش‌آموز ۳	دختر	چهارم	دانش‌آموز ۸	پسر	پنجم
دانش‌آموز ۴	پسر	پنجم	دانش‌آموز ۹	دختر	ششم
دانش‌آموز ۵	دختر	پنجم	دانش‌آموز ۱۰	پسر	چهارم

برای تحلیل داده‌ها از روش هفت مرحله‌ای کلایزی (Colaizzi) استفاده شد. مرحله نخست با پایان مصاحبه آغاز شد. در این مرحله با توجه به بیانات ضبط شده، اظهارات روی کاغذ نوشته و چندین بار مطالعه شد. در مرحله دوم پس از مطالعه تمامی گفتگوها، زیر بیانات مهم و مرتبط با پدیده مورد نظر خط کشیده شد. در مرحله سوم تلاش شد از هر عبارت، مفهومی که

تاملی پدیدارشناسانه در مدارس ترکیبی ... (الناز علی نیا مقدم و مرضیه دهقانی) ۱۴۹

بیانگر قسمت اساسی تفکر فرد بوده، استخراج شود. در مرحله بعد مفاهیم بر اساس تشابهی که داشتند، دسته‌بندی موضوعی شدند. در مرحله پنجم این دسته‌ها کنار هم قرار گرفتند و دسته کلی‌تری تشکیل شد. در مرحله ششم توصیف جامع‌تری از پدیده ارائه شد و سرانجام اعتبار بخشی با ارجاع به نمونه‌ها صورت گرفت (Edward & Welch, 2011: 165).



تصویر ۱. نمایی از روش کلایزی

اعتمادپذیری این پژوهش به کمک مدل Guba & Lincoln (1985) انجام شد. گوبا و لینکلن معتقدند معیار قابلیت اعتماد پژوهش کیفی از چهار خرده معیار باورپذیری، اطمینان‌پذیری، تاییدپذیری و انتقال‌پذیری بدست می‌آید (محمدپور، ۱۳۸۸: ۸۱). باورپذیری پژوهش حاضر از طریق حفظ و گسترش ارتباط با پاسخگویان و اطمینان‌پذیری نیز به کمک خودبازبینی توسط متخصصان انجام شد.

۴. یافته‌های پژوهش

بازخوانی و تحلیل مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان درباره تجربه زیسته‌شان از مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی پیرامون سه پرسش اساسی ادراک معلمان، چالش‌های موجود در مدارس ترکیبی و نیز فرصت‌های موجود در این مدارس از نگاه معلمان و دانش‌آموزان در این بخش به ترتیب ارائه و بحث شده است.

این یافته در پاسخ به پرسش اول پژوهش، ادراک معلمان را بررسی کرده است:

۱.۴ ادراک معلمان

در جریان مصاحبه‌های انجام شده، معلمان ادراکات خود را از مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی بیان کردند. ادراکات معلمان در دو بخش پیش از مواجهه با مدارس ترکیبی و پس از مواجهه با آن، ارائه می‌شود. این بیانات مطابق آنچه در جدول آمده، در یک مضمون و چهار زیرمضمون دسته‌بندی شدند.

جدول ۳. ادراک معلمان

ردیف	مضمون	زیرمضمون
۱	مواجهه معلمان	پیش از مواجهه: عدم آگاهی از فضا، نگرانی، کنجکاوی پس از مواجهه: تمایل

۱.۱.۴ مواجهه معلمان

معلمان شرکت‌کننده در پژوهش اظهار کردند که در ابتدای مواجهه با مدارس ترکیبی احساساتی مانند ترس، اضطراب و نگرانی را تجربه کرده‌اند. بر اساس اظهارات معلمان، عمده این احساسات به عدم آگاهی معلمان از فضای مدارس ترکیبی ارتباط داشت.

شرکت‌کننده ۳: "در دانشگاه فقط درباره مدارس چندپایه دو سه واحد گذرانده بودم، اما در عمل تجربه مدارس ترکیبی و چندپایه را نداشتم و نمیدانستم چگونه است. وقتی که ابلاغ پایه ششم را گرفتم ترسیدم و فکر کردم ممکن است مسائلی میان دختران و پسران وجود داشته باشد. نگران بودم نکند چالش‌های تعصبی و خانوادگی این روستا زیاد باشد."

شرکت‌کننده ۱۱: "در ابتدا تصور می‌کردم در مدارس ترکیبی خیلی باید مراقب دانش‌آموزان باشی تا مشکلی پیش نیاید. اما وقتی وارد مدرسه شدم دیدم آنقدر هم حساسیت بالایی نمی‌خواهد. مدرسه به مدرسه فرق می‌کند ولی چیزی که من تجربه کردم این است که نه اولیا خیلی حساس‌اند و نه بچه‌ها شیطنت خاصی دارند."

شرکت‌کننده ۴: "روزی که ابلاغ گرفتم، مسئول اداره گفت که مدرسه شما ترکیبی است. آن لحظه جا خوردم و نگران شدم. می‌ترسیدم چون مرد هستم و شاگرد دختر دارم نکند رفتارهایم

طور دیگری برداشت شود. اما کنجکاو هم بودم که تعاملات بچه‌ها با یکدیگر چگونه است. اولین بار مضطرب بودم ولی کم‌کم خودم را با این فضا وفق دادم."

معلمانی که در جریان پژوهش مشارکت داشته‌اند پس از آنکه زمان قابل توجهی را در این مدارس گذراندند و با توجه به آنکه در دوره ابتدایی حساسیت‌های ناچیزی میان دختران و پسران وجود دارد، به ادراکات واقع‌بینانه‌تری دست یافتند و سرانجام دیدگاه مثبت خود را نسبت به مدارس ترکیبی روستایی بیان کردند.

شرکت‌کننده ۸: "قبل از آنکه معلم این مدارس باشم فکر می‌کردم که بعضی از پسران برای اینکه جلوی دختران خودنمایی کنند، ممکن است نظم کلاس را بر هم بزنند یا با دیگر پسرها دعوا کنند. اما دیدم که نه، در واقعیت بچه‌اند و در یک کلاس با هم می‌خندند و با هم درس می‌خوانند. پسرها به دخترها وسایل خود را قرض می‌دهند و همه چیز دوستانه پیش می‌رود و احساسات خاص و جنسیتی به یکدیگر ندارند."

شرکت‌کننده ۱: "حالا نظرم نسبت به مدارس ترکیبی مثبت است. زیرا چالش‌هایش حل‌نشده‌ای نیستند که نتوان کنترل کرد. از آنجایی که آمار شاگردان کم است می‌توان راحت کنترل‌شان کرد. دوست دارم معلم این مدارس باشم."

شرکت‌کننده ۱۱: "دیدگاه مثبتی به این مدارس دارم. به نظرم اگر به بچه‌های ابتدایی از طریق رسانه و والدین، نحوه برخورد با یکدیگر را آموزش دهیم و بایدها و نبایدها را به آنها بگوییم در مدارس ترکیبی موفق‌تریم. آموزش را بسیار موثر می‌دانم."

این یافته در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، معلمان را مخاطب قرار داده است و در دو بخش به چالش‌ها و فرصت‌های موجود در مدارس ترکیبی پرداخته است:

۲.۴ چالش‌ها و فرصت‌های مدارس ترکیبی از دید معلمان

معلمانی که در جریان پژوهش مشارکت داشته‌اند، چالش‌های مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی را در دو بعد فرهنگی و مدیریتی ذکر کردند که چالش‌ها در دو مضمون و هشت زیرمضمون دسته‌بندی شدند. همچنین این معلمان نکاتی را در زمینه فرصت‌های موجود در مدارس ترکیبی روستایی بیان کردند که فرصت‌ها در دو مضمون فرصت‌های آموزشی و ارتباطی و نیز شش زیرمضمون دسته‌بندی شدند.

جدول ۴. چالش‌ها و فرصت‌ها از دید معلمان

ردیف	مضمون	زیرمضمون
۱	دغدغه‌های فرهنگی	تعصبات والدین، حساسیت روی دختران، مخالفت با فعالیت‌های مشترک، دخالت در مدرسه، سوءتفاهم‌ها در مورد معلمان مرد
۲	چالش‌های مدیریتی	دشواری در مدیریت کلاس، تفاوت‌های فیزیولوژیکی، بلوغ
۳	فرصت‌های آموزشی	تدریس اثربخش، استفاده بهینه از ظرفیت‌های دختران و پسران، فعالیت‌های کلاسی فارغ از جنسیت
۴	فرصت‌های ارتباطی	مهارت‌های ارتباطی، تعامل با یکدیگر، شناخت جنس مکمل

۱.۲.۴ دغدغه‌های فرهنگی

در مصاحبه‌هایی که با معلمان صورت گرفت، بسیاری از آنان به تعصبات والدین و به خصوص والدین دانش‌آموزان دختر اشاره کردند. به نظر می‌رسد که خانواده‌های روستایی همچنان اسیر باورهای سنتی خود هستند. باورهایی که در آن بر دختران حساسیت‌های بیشتری اعمال می‌شود، با فعالیت‌های مشترکی که قرار است با پسران انجام دهند مخالفت می‌شود و در سایه این باورها، معلمان مرد زیر حمله سوءتفاهم‌ها قرار می‌گیرند.

شرکت‌کننده ۷: "مادر یکی از دانش‌آموزان آمده بود و می‌گفت دختران و پسران چرا در زنگ ورزش با هم بازی می‌کنند؟ یک خط وسط حیاط بکشید تا دختران و پسران جدا از هم بازی کنند."

شرکت‌کننده ۴: "در روزهای اول مدرسه، یکی از دخترها را به دلیل اینکه وضعیت درسی خوبی داشت نماینده کلاس کردم. روزهای بعد در زنگ ورزش هم من او را سرگروه کردم تا بتوانم شناخت بیشتری نسبت به بقیه داشته باشم. فردای آن روز مادرش آمد و گفت شما به دختر من نظر دارید."

شرکت‌کننده ۵: "چند سالی که مربی کاراته بودم این عادت را داشتم که پسرهای کوچک را در محیط ورزشی بغل می‌کردم و دستی به سرشان می‌کشیدم، حالا نگران بودم نکند ناخواسته و از روی عادت این رفتار را با دخترهای کوچک انجام دهم. نمی‌دانستم تعصبات خانواده‌های این روستا چگونه است."

شرکت کننده ۱۲: "شب یلدا که در مدرسه بودیم مدیر مدرسه کامل توضیح داد که بچه‌ها اصلاً نباید از همدیگر عکس بگیرند چون اولیا اگر متوجه شوند عکس دخترانشان در گوشی پسران است ممکن است مساله و دعوای ناموسی میان‌شان پیش آید."

۲.۲.۴ چالش‌های مدیریتی

مدارس ترکیبی متشکل از دختران و پسران است. معلمان در کلاس‌های خود با تفاوت‌های فیزیولوژیک میان دانش‌آموزان روبه‌رو هستند. برای نمونه دختران تلاش بیشتری برای درک جزئیات از خود نشان می‌دهند و پسران همه چیز را در بافت کلی درک می‌کنند. البته با نزدیک شدن به سن بلوغ، این تفاوت‌ها خود را به شکل دیگری نشان می‌دهد و پسران دیدگاه‌های برتری‌جویانه‌ای نسبت به دختران از خود بروز می‌دهند که این قبیل تفاوت‌ها موجب دشواری‌هایی در مدیریت کلاسی معلمان می‌شود.

شرکت کننده ۱: "برای درس مطالعات قرار بود یک گروه سه نفره کنفرانس دهند. بچه‌ها داوطلب شدند. من از دو دختر و یک پسر خواستم که کنفرانس دهند اما دانش‌آموز پسر مخالفت کرد و گفت که با دختران کار نمی‌کنم."

شرکت کننده ۳: "در زمینه مباحث درسی پسران بسیار کلی‌نگر هستند و دختران جزئی‌نگر. چه در نوشتن و چه در انجام تکالیف دختران بسیار با دقت انجام می‌دهند، اما پسران معمولاً این‌طور نیستند."

شرکت کننده ۹: "اکثر دختران در پایه ششم به بلوغ جنسی رسیده‌اند. من این را می‌دیدم که چطور بلوغ بر رفتارهایشان تاثیر گذاشته و بچه‌ها بیشتر وقت خود را درگیر جلب توجه جنس مخالف هستند. رسالت من معلم که در روستا تدریس می‌کنم این است که بلوغ و مسائل مربوط به آن را برای دانش‌آموزانم توضیح دهم اما نمی‌توانستم در کلاس از صحبت کنم، وجود پسران در کلاس کار را سخت می‌کرد. ممکن بود دختران خجالت بکشند یا پسران در روزهای بعد کارهای ناشایستی انجام دهند و دختران را مسخره کنند."

شرکت کننده ۲: "بارها دیده‌ام که حتی در حضور من پسران، دختران را در بازی‌هایشان در زنگ ورزش مسخره می‌کنند و می‌گویند شماها کند می‌دوید و اصلاً بلد نیستید فوتبال بازی کنید."

شرکت‌کننده ۱۰: "شاگرد پسر من گفت خانم می‌شود جای من را عوض کنید؟ چون بین دختران نشسته‌ام ناراحتم. بچه‌ها مسخره‌ام می‌کنند و می‌گویند تو دختری مگر که کنار دختران نشستی؟"

در کنار چالش‌هایی که معلمان به آن اشاره کردند، مدارس ترکیبی روستایی با دارا بودن دانش‌آموزان با دو جنسیت متفاوت، فرصت‌هایی نیز به مخاطبان خود ارائه می‌کند.

۳.۲.۴ فرصت‌های آموزشی

مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی به جهت دارا بودن ترکیب جنسیتی، در فعالیت‌های آموزشی موثر عمل می‌کنند. به عبارتی هنگامی که در یک کلاس دانش‌آموزان دختر و پسر توأم با یکدیگر حضور دارند، هر یک ظرفیت‌هایی دارند که به اشتراک می‌گذارند. در این فضا معلمان می‌توانند برای برخی فعالیت‌ها از توانایی پسران استفاده کنند و برای برخی فعالیت‌ها نیز از مهارت‌های دخترانه سود جویند. برای مثال دختران وضعیت تحصیلی مطلوب‌تری دارند و به پسران در زمینه تحصیلی کمک می‌کنند. همچنین بسیاری از فعالیت‌های آموزشی می‌تواند فارغ از جنسیت و میان هر دو گروه از دانش‌آموزان انجام شود.

شرکت‌کننده ۹: "در کلاس کار و فناوری فعالیت‌هایی درباره پخت کیک و شیرینی بود. علاوه بر دختران، پسران نیز در خانه چیزی پختند و به کلاس آوردند. این تجربه خوبی بود و دانش‌آموزان من یاد گرفتند که شیرینی‌پزی صرفاً کاری دخترانه نیست، بلکه همه می‌توانند انجامش دهند و مهارت کسب کنند."

شرکت‌کننده ۸: "سعی می‌کنم در گروه بندی کلاسی و ورزش این دو جنس را با هم همراه کنم. اکنون یاد گرفتند که ورزش، کنفرانس و گزارش نویسی را با همدیگر انجام دهند."

شرکت‌کننده ۱۰: "دانش‌آموزانم یاد گرفتند بازی مخصوص پسران یا دختران وجود ندارد. بلکه دختران و پسران علاقه‌مندی‌های خودشان را دارند. دختران روزهای اول خجالت می‌کشیدند که فوتبال بازی کنند. اما الآن از ظرفیت‌های یکدیگر آگاه شده‌اند، راحت‌تر با هم کنار می‌آیند و گاهی با همدیگر فوتبال هم بازی می‌کنند."

شرکت‌کننده ۳: "سر کلاس من دختران وضعیت تحصیلی بهتری دارند. پسران این موضوع را می‌دانند و خیلی راحت از دختران در درس‌هایشان کمک می‌گیرند. در بعضی دروس وقتی دختران نمره خوبی می‌گیرند، پسران آنان را تشویق هم می‌کنند."

شرکت کننده ۴: "دختران وضعیت درسی بهتری دارند تا پسران. دخترها خیلی فعال هستند و با حواس جمع در کلاس حضور دارند. در گروه بندی ها من به این موضوع توجه می کنم و گروه های ناهمگن تشکیل می دهم."

۴.۲.۴ فرصت های ارتباطی

یکی از فرصت های مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی که در تمام مصاحبه های انجام شده با معلمان درباره آن صحبت شد، مهارت های ارتباطی است. در واقع دختران و پسرانی که در این مدارس تحصیل می کنند، در انجام فعالیت های درسی و پرورشی با یکدیگر همکاری و تعامل دارند که این همکاری زمینه را برای تقویت مهارت های ارتباطی آنان فراهم می سازد. از طرف دیگر و با توجه به محدودیت هایی که در روستاها دختران بیشتر از پسران با آن مواجه هستند، به نظر می رسد که مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی فرصت های خوبی برای حضور در اجتماع و تعامل با دیگران را برای دانش آموزان و به ویژه دختران فراهم می کند.

شرکت کننده ۱۲: "در این مدارس دانش آموزان خیلی دوستانه با هم ارتباط پیدا می کنند و با یکدیگر ارتباط مثبت دارند. پسران و دختران بدون توجه به جنسیتی که دارند، با یکدیگر دوست اند."

شرکت کننده ۵: "یکی از خوبی های مدرسه ما این است که دختران پایه های بالاتر نسبت به بچه های کوچکتر مدرسه مسئولیت پذیرند و به راحتی با آنان ارتباط برقرار می کنند. در صورتی که این موضوع را در پسران خیلی مشاهده نکردم. من دختران و پسران کلاس اول را در زنگ های تفریح به دختران پایه های بالاتر مدرسه می سپارم."

شرکت کننده ۴: "زندگی روزمره و اجتماعی ما که تک جنسیتی نیست، پس ما باید بتوانیم با همدیگر ارتباط برقرار کنیم. در مدرسه ترکیبی چون هر دو جنس حضور دارند راحت تر می توان مهارت ها و نقش های دختران را به پسران و نیز پسران را به دختران تفهیم کرد."

شرکت کننده ۶: "دختران و پسرانی که کنار یکدیگر تحصیل می کنند، آمادگی بیشتری برای انجام کار گروهی دارند. وقتی بچه ها در مدرسه با همدیگر صحبت می کنند و برای جشن ها و مراسم های مدرسه همکاری می کنند، مهارت های ارتباطی شان هم تقویت می شود و دیگر از حرف زدن جلوی جنس مخالف خجالت نمی کشند."

شرکت کننده ۷: "به نظرم این مدارس بیشتر به نفع دختران است تا پسران. زیرا در روستاهای محروم دختران نسبت به پسران آزادی کمتری دارند. هنگامی که مدرسه آنان به پایان

می‌رسد اگر نخواهند به دانشگاه بروند، خانه‌نشین می‌شوند. تنها جایی که دختران می‌توانند با پسران ارتباط برقرار کنند و آنان را بشناسند مدرسه است و برایشان فرصت بسیار مناسبی خواهد بود تا مهارت‌های اجتماعی کسب کنند."

شرکت‌کننده ۱۱: "در این روستا دختران محدودیت‌های زیادی دارند. بسیاری گوشی همراه ندارند، خیلی‌ها زود ازدواج می‌کنند و تحصیل اکثریت‌شان در متوسطه اول قطع می‌شود. محدودیت‌های تحصیلی و اجتماعی این دختران توسط مدرسه ترکیبی تا حدودی کاهش می‌یابد. مدرسه تنها فرصتی است که می‌توانند با ویژگی‌ها و روحیات پسران آشنا شوند."

این یافته در پاسخ به پرسش سوم پژوهش، دختران و پسران دانش‌آموز را مخاطب قرار داده است و در دو بخش به چالش‌ها و فرصت‌های موجود در مدارس ترکیبی پرداخته است:

۳.۴ چالش و فرصت‌های مدارس ترکیبی از دید دانش‌آموزان

دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش هر کدام از زاویه دید خود به مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی نگریستند و بر اساس تجارب خود چالش‌ها و فرصت‌های مدارس ترکیبی را بیان کردند. بر اساس یافته‌های دانش‌آموزان، چالش‌ها در یک مضمون و سه زیرمضمون، فرصت‌ها نیز در یک مضمون و دو زیرمضمون دسته‌بندی شدند.

جدول ۵. چالش‌ها و فرصت‌ها از دید دانش‌آموزان

ردیف	مضمون	زیرمضمون
۱	چالش‌های همسالان	سلطه پسران، زورگویی پسران، تمسخر عملکرد دختران
۲	فرصت‌های پرورشی	همکاری میان دختران و پسران، ورزش‌های مشترک

۱.۳.۴ چالش‌های همسالان

دانش‌آموزانی که در جریان پژوهش مشارکت کرده‌اند معتقدند که در مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی روح سلطه‌گری و زورگویی پسرانه بر فعالیت‌های مدرسه احساس می‌شود. همچنین تفاوت‌های فیزیولوژیکی و روانی میان دختران و پسران گاهی مشکل‌ساز می‌شود. این بیانات در مضمون چالش‌های همسالان قرار می‌گیرد.

دانش آموز ۶: "بعضی مواقع در زنگ ورزش بارها پیش می‌آید که پسرها توپ فوتبال را می‌گیرند و اصلاً به دخترها نمی‌دهند تا آنها هم بازی کنند."

دانش آموز ۳: "وقتی به کلاس اول آمدم دخترها و پسرها با هم بودیم. فکر می‌کردم که خوب است اما بعد که به پایه‌های بالاتر آمدم، دیدم پسرها ما دخترها را در کلاس خیلی مسخره می‌کنند و ادای رفتارهایمان را درمی‌آورند."

دانش آموز ۴: "دخترها و پسرها تفاوت‌های خیلی زیادی با هم دارند. برای مثال وقتی برخی از ما پسرها احساس گرما می‌کنیم، دختران احساس سرما می‌کنند. وقتی بحثی پیش می‌آید، دختران سریع به معلم و مدیر شکایت می‌کنند اما ما پسرها این کار را نمی‌کنیم."

دانش آموز ۱: "من دوست داشتم که مدرسه فقط دخترانه یا فقط پسرانه بود. بعضی از پسرها با ادب و خوب هستند ولی بعضی‌ها ما را اذیت می‌کنند و ادایمان را درمی‌آورند."

دانش آموز ۱۰: "در کلاس ما، دخترها و پسرها سرچیزهای کوچک با هم بحث می‌کنند. این بحث آنقدر ادامه پیدا می‌کند که به مدیر شکایت می‌کنند."

دانش آموز ۲: "ورزش مورد علاقه دخترها با پسرها متفاوت است. بیشتر وقت‌ها در زنگ ورزش سرانتخاب بازی با هم دعوا می‌کنیم."

دانش آموز ۵: "پسرها حاضر جواب هستند و هر روز با دخترها بحث می‌کنند. در زنگ‌های ورزش هم گاهی ما را به بازی راه نمی‌دهند و می‌گویند این چه وضع شوت زدن است؟"

۲.۳.۴ فرصت‌های پرورشی

در جریان مصاحبه‌های انجام شده با دانش‌آموزان، عمده فعالیت‌هایی که دختران و پسران با خوشحالی و رضایت از آن‌ها یاد می‌کردند، فعالیت‌هایی بود که با همکاری و کمک یکدیگر انجام داده بودند. به نظر می‌رسد در مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی فرصت‌های بسیاری برای انجام فعالیت‌های پرورشی وجود دارد.

دانش آموز ۷: "ما در جشن‌های مدرسه مثل روز دانش‌آموز و روز معلم به هم کمک می‌کنیم. کلاس را با هم تزئین می‌کنیم. پسرها میز و صندلی‌ها را بیرون از کلاس می‌برند و ما وسایل تزئینی را می‌چسبانیم."

دانش آموز ۸: "کار خوبی که ما در کلاس می‌کنیم این است که کلاس را تمیز نگه می‌داریم. معمولاً نوبتی این کار را می‌کنیم. یک هفته پسران و هفته‌ی دیگر نوبت دختران می‌شود."

دانش آموز ۲: "در زنگ‌های ورزش وقت‌هایی که ما دخترها با پسرها بازی می‌کنیم، بیشتر لذت می‌بریم."

دانش آموز ۴: "در کلاس وقتی پسرها از درس سوالی دارند از دخترها که درس خوان هستند کمک می‌گیرند. دخترها از پسرها منظم‌تر هستند و باعث می‌شود کلاس شلوغ نشود. در کلاس وقتی دخترها درس می‌خوانند پسرها هم به آنها نگاه می‌کنند و درس می‌خوانند."

دانش آموز ۹: "یک بار یکی از پسرها که ورزش‌اش خیلی خوب بود به ما سرویس زدن در والیبال را یاد داد. ما هم تصمیم گرفتیم در زنگ کار و فناوری به او کمک کنیم تا جامدادی‌اش را که سر کلاس دوخته بود تزیین کند."

۵. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی تجارب زیسته معلمان و دانش‌آموزان پیرامون چالش‌ها و فرصت‌های مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی در استان قزوین انجام شد. همانطور که اشاره شد مدارس ترکیبی در کشور ما تنها به علت ناکافی بودن تعداد دانش‌آموزان در روستاهای محروم و کم برخوردار واقع شده‌اند که باورهای سنتی در این قبیل محیط‌ها، می‌تواند فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدارس ترکیبی را قویاً تحت تاثیر قرار دهد (Idrees, 2024). مروری بر یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که ادراکات معلمان در فاصله زمانی پیش از مواجهه با مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی و پس از مواجهه با آن، تغییرات چشمگیری داشته و از نگرانی و کنجکاوی اولیه به سمت ادراکات واقع‌بینانه‌تر جریان یافته‌است. به نظر می‌رسد که اغلب معلمان پیش از تجربه تدریس در یک محیط آموزشی ترکیبی، با توجه به تجارب شخصی و حرفه‌ای خود، ادراکات سنتی نسبت به یک کلاس ترکیبی دارند و این اختلاط جنسیتی به وجود آمده را منشا برخی از رفتارها و تعاملات نامناسب احتمالی دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم می‌دانند که ممکن است از نظر شأن اخلاقی مناسب محیط پرورشی مدارس نباشد. اما حائز اهمیت است که در این مدارس دانش‌آموزان علاوه بر آنکه همچنان کودک محسوب می‌شوند، با یکدیگر اغلب نسبت فامیلی دارند که این مهم به نوبه خود نگرانی‌های معلمان را رفع کرده است. به طوری که این دسته از معلمان پس

از گذشت مدت زمانی از حضور در این مدارس، با مشاهده رفتار و کردار دانش‌آموزان به عادی‌انگاری آنان از اختلاط جنسیتی در کلاس پی می‌برند و با مشاهده فضای دوستانه و محترمانه میان دختران و پسران، به ادراکات واقع‌بینانه‌تری دست می‌یابند و به ادامه حضور و تدریس در این مدارس متمایل می‌شوند.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر آن است که مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی از دید معلمان دارای چالش‌ها و فرصت‌هایی می‌باشد. معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، چالش‌های مدارس ترکیبی روستایی را در دو بعد فرهنگی و مدیریتی بیان کردند. همانطور که اشاره شد، بسیاری از والدین روستایی از روی ناچاری فرزندان خود را در مدارس ترکیبی ثبت‌نام می‌کنند تا از سواد اولیه و آموزش محروم نشوند. با وجود ثبت‌نام دانش‌آموزان در این مدارس، بسیاری از والدین روستایی بنا به وضعیت تحصیلی و فرهنگی خود، همچنان اسیر باورها و تعصبات سنتی هستند (درزی و شمس‌اسفندآباد، ۱۴۰۲) و با بسیاری از فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدارس ترکیبی که با هدف توسعه و رشد دانش‌آموزان انجام می‌شود، مخالفت می‌کنند. روشن است که ادراکات و تفکرات والدین در درجه اول با تاثیرگذاری بر فرزندان، باورها و ارزش‌های ضمنی دختران و پسران را دستخوش تغییر می‌کند و سپس زمینه شکل‌گیری طرز فکر مشابه با والدین را در آنان ایجاد می‌کند. در چنین شرایطی که معلمان در فضای مدارس ترکیبی با والدین سرشار از اندیشه‌های سنتی روبه‌رو می‌شوند، ممکن است در استقلال و تصمیم‌گیری برای انجام فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در کلاس با محدودیت مواجه شوند و دغدغه‌های فرهنگی را مانعی در مدیریت کلاس خود محسوب کنند.

صدای دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش نیز گویای آن است عمده چالش‌هایی که آنان در مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی تجربه می‌کنند، مربوط به همسالان است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بسیاری از دانش‌آموزان پسر، دیدگاه‌های سنتی و برتری‌جویانه‌ای نسبت به دختران دارند و در فعالیت‌های مختلف به دنبال سلطه بر دختران هستند که این چالش در زنگ‌های تربیت بدنی، به واسطه قدرت و توانایی جسمانی بیشتر پسران، بیش از پیش نمایان می‌شود. همانطور که اشاره شد دختران و پسران زیر سایه خانواده و باورهای خانوادگی رشد می‌کنند و تربیت می‌شوند. از آن جا که باورهای سنتی خانواده‌ها اغلب در سنین دبستان بی‌کم و کاست به دانش‌آموزان منتقل می‌شود، مشاهده رفتارهای سلطه‌جویانه پسران نسبت به دختران، آن هم در جوامعی که با ارزش‌های مردسالارانه و سنتی احاطه شده است، دور از انتظار نخواهد بود.

علیرغم چالش‌هایی که بیان شد، مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی از دید معلمان و دانش‌آموزان فرصت‌های آموزشی، ارتباطی و پرورشی دارند. قابل تامل است که مدارس ترکیبی ضمن دارا بودن دانش‌آموزان با جنسیت‌های مختلف، با ارائه محیطی واقعی که مملو از ایده‌ها و تفکرات دختران و پسران است، فرصت‌های مناسبی را جهت یادگیری مواد درسی و توسعه مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. در مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی، دختران و پسران بنا به تفاوت‌ها و ظرفیت‌هایی که مطابق با جنسیت خود دارند، در جریان تدریس دیدگاه‌ها و تجربیات‌شان را با همسالان به اشتراک می‌گذارند و از تجربیات هم در مسیر یادگیری استفاده می‌کنند. همچنین معلمان که سرمایه‌های فرهنگی جامعه هستند با توجه به ماهیت دروس مختلف، قادر خواهند بود از توانایی‌ها و استعداد‌های دختران و پسران توأم با یکدیگر، برای تحقق تدریس اثربخش استفاده کنند (نارنجی ثانی و همکاران، ۱۴۰۳: ۵۷). از آن جا که یکی از رسالت‌های نظام آموزشی آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی اجتماعی است، به نظر می‌رسد مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی با دارا بودن اختلاط جنسیتی، از طریق توسعه مهارت‌های ارتباطی دختران و پسران، آنان را برای ورود به زندگی اجتماعی و تعامل با جنس مکمل در آینده آماده می‌سازد که این یافته با پژوهش‌های (Martin et al, 2020; Karunanayake & Vimukthi, 2024) در یک راستاست. مدارس ترکیبی روستایی ابتدایی همچنین این فرصت را در اختیار معلمان قرار می‌دهند تا در تدریس کلیشه‌های جنسیتی را کنار بگذارند و در آموزش از هر دو گروه دختران و پسران، به یک اندازه استفاده کنند. این یافته با پژوهش (Fruhauf et al, 2022) همسو است که مدارس ترکیبی با توجه به تنوع جنسیتی خود، می‌توانند شکاف‌های جنسیتی را در کلاس و دیگر ابعاد زندگی دانش‌آموزان کاهش دهند. همچنین دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش باور داشتند که مدارس ترکیبی مجال انجام فعالیت‌های پرورشی مشترک را به آنان می‌دهد تا ضمن انجام این دسته از فعالیت‌ها، نظرات و بازخوردهای همسالان را دریافت کنند و در ابعاد پرورشی و ارتباطی مهارت‌های خود را توسعه دهند.

با توجه به آنچه که توسط معلمان و دانش‌آموزان در جریان این پژوهش ذکر شد، مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی که هر دو گروه از دانش‌آموزان دختر و پسر را همزمان در خود جای می‌دهند، فضایی متفاوت با مدارس تک جنسیتی دارند. این فضای منحصر به فرد که دختران و پسران را در کلاس‌های مشترک دوره ابتدایی می‌نشانند از دیرباز تا کنون برای برخی از والدین روستایی بحث برانگیز بوده است. با توجه به آنکه به طور سنتی در جوامع کوچک

دختران و زنان بخشی از مایملک مردان خانواده محسوب می‌شوند، ادامه تحصیل بسیاری از آنان به محدودیت‌های خانوادگی، نابرابری‌های جنسیتی، فقر و هنجارهای اجتماعی بستگی دارد (Delju & puya habibi, 2024) و از آنجا که تفکرات والدین به فرزندان منتقل می‌شود، رفته رفته دانش‌آموزان پسر حاضر در مدارس ترکیبی نیز با نگاه‌های برتری‌جویانه و مردسالارانه خود به دنبال سلطه بر دختران هستند. بنابراین یکی از مهم‌ترین چالش‌های موجود در مدارس ترکیبی روستایی تسلط تفکرات سنتی، ارزش‌های پدرسالارانه و تعصبات سنتی بر فعالیت‌های آموزشی و پرورشی این مدارس است که در مجموع به دختران و معلمان آسیب بیشتری می‌رساند (رحمتی و همکاران، ۱۴۰۲) در کنار این دسته از چالش‌ها، مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی با ارائه فرصت‌های آموزشی و پرورشی مشترک میان دختران و پسران، سعی دارند دختران و پسران را نه در مقابل یکدیگر، بلکه در کنار هم و به شکل نیروهایی مکمل هم در نظر بگیرند و برای زیستن در آینده آماده کنند. بر این اساس اگر چالش‌های مذکور در مدارس ترکیبی به درستی تشخیص داده شوند و آموزش‌های لازم به والدین و معلمان در خصوص اهمیت تعامل و همزیستی دختران و پسران با یکدیگر داده شود، مدارس ترکیبی روستایی در دوره ابتدایی قادر خواهند بودند اثر مثبت و تحول‌آفرینی بر آماده‌سازی نسل جدید برای ورود به آینده و شهروندی در جامعه اسلامی ایران بگذارند و پیامدهای اختلاط جنسیتی را به سمت و سوی مناسبی هدایت کنند. در نهایت و برای آنکه فرصت‌های مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی از چالش‌های آن پیشی گیرد، باورها و ارزش‌های سنتی در تعداد زیادی از والدین و تصمیم‌گیرندگان نظام آموزشی کشور نیاز به مرمت و بازسازی دارد. همچنین و با توجه به پیچیدگی‌های بافت فرهنگی-اجتماعی موجود در مدارس ترکیبی روستایی دوره ابتدایی، ضرورت انجام پژوهش‌های نظام‌دار و میان رشته‌ای در این حوزه، از سوی پژوهشگران دغدغه‌مند به مسائل فرهنگی-اجتماعی بیش از پیش نمایان می‌شود.

بر اساس یافته‌های این پژوهش پیشنهادات زیر برای گروه‌های معلمان و برنامه‌ریزان دانشگاهی ارائه می‌شود:

- پیشنهاد می‌شود معلمان با دانش‌آموزان کلاس‌های ترکیبی خود تعاملات بیشتری داشته باشند و به کمک آموزش تفکرات گاه‌سنتی‌مآبانه دانش‌آموزان را به سمت و سوی مناسبی هدایت کنند تا زورگویی‌ها و سلطه پسران تا حدی کاهش یابد و دختران نیز از فرصت‌های مدارس ترکیبی، بهره‌جویند.

- پیشنهاد می‌شود مسئولان و برنامه‌ریزان دانشگاه فرهنگیان نسبت به این موضوع اهتمام ورزند که در دوره‌ی کارشناسی واحدهای عملی مرتبط با بازدید از مدارس ترکیبی و روستایی را در کنار واحدهای کارورزی برای دانشجومعلم‌ان تعریف کنند تا تمامی دانشجویان، قبل از مواجهه با چنین مدرسی، تجربه‌ی حضور در فضاهای یاد شده را داشته باشند.

کتاب‌نامه

- آیین‌نامه اجرایی مدارس. (۱۴۰۰). مصوب در جلسه ۴۱ مورخ ۱۴۰۰/۰۵/۱۰ شورای عالی آموزش و پرورش.
- بیطرفان، محمد؛ یزدانی، سهراب؛ مفتخری، حسین؛ فلاح توکار، حجت (۱۳۹۶). انقلاب مشروطیت و اعتراض علیه جایگاه آموزشی و تربیتی زنان ۱۲۸۷ - ۱۲۸۵، فصلنامه علوم/اجتماعی، ۲۴ (۷۹).
- ترابی فارسانی، سهیلا (۱۳۸۷). روند آموزش زنان از آغاز نوگرایی تا پایان عصر رضاشاه، دانشنامه واحد علوم و تحقیقات، (۳)، ۱۰۱ - ۸۹.
- توانا، الهه (۱۳۹۶). انگیزه پیشرفت و حرمت خود دانش‌آموزان دبستان‌های ترکیبی و تک جنسیتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مشهد، گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد.
- ثواب، جهانبخش؛ بهرامی، روح‌الله؛ رستمی، پروین (۱۴۰۰). آموزش و اشتغال زنان و تاثیر آن در رفتارهای واکنشی در جامعه عصر پهلوی دوم (۱۳۵۷ - ۱۳۳۲ش)، پژوهش‌نامه تاریخ/اجتماعی و اقتصادی، ۱۰ (۱)، ۷۳-۴۹.
- خاکسار، زینب؛ ملکی، حسن؛ علم‌الهدی، جمیله و عباس‌پور، عباس. (۱۴۰۰). جنسیت و آموزش؛ رویکرد نظام‌های آموزش عمومی به موضوع جنسیت، مطالعات میان‌فرهنگی، ۱۶ (۴۸)، ۳۱-۶۶.
- خانی، محمدحسین و محمدی، محسن (۱۳۹۳). تاثیر تفکیک و ترکیبی بودن جنسیت در مدرسه ابتدایی بر رشد مهارت‌های اجتماعی، مجله روانشناسی اجتماعی، ۹ (۳۱)، ۴۰ - ۲۷.
- خانی، محمدحسین و محمدی، محسن (۱۳۹۴). نقش تفکیک جنسیتی بر پیشرفت تحصیلی و مقبولیت اجتماعی در مدارس ابتدایی، نشریه پژوهش‌های تربیتی، ۲ (۳۰)، ۱۲۰ - ۱۰۵.
- درزی، محمد و شمس اسفندآباد، حسن (۱۴۰۲). مقایسه خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و رفتار سازشی در بین دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و عادی در مدارس ابتدایی، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۲ (۲)، ۱۷۷-۱۹۴.
- دهقانی، مرضیه. (۱۴۰۳). شناسایی ابعاد و مهارت‌های لازم برای تدریس اثربخش در آموزش مجازی از منظر اساتید دانشگاه: یک مطالعه پدیدارشناسانه به روش جورجی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۶ (۱)، ۲۸۹-۳۱۶.

تاملی پدیدارشناسانه در مدارس ترکیبی ... (الناز علی نیا مقدم و مرضیه دهقانی) ۱۶۳

دیناروند، مجتبی (۱۳۹۸). مقایسه رفتار کلیشه‌ای، خودپنداره و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان مدارس ترکیبی و غیر ترکیبی مقطع ابتدایی در منطقه‌ی شاور، مجله دانشکده پزشکی علوم پزشکی مشهد، ۶۲، ۳۲۴ - ۳۱۴.

رحمتی، فاطمه؛ دهقانی، مرضیه؛ یزدانخو، سوگل. (۱۴۰۲). تربیت جنسی در سایه جعبه سیاه آموزشی: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه. مطالعات برنامه‌درسی.

سیف، علی اکبر (۱۴۰۲). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی آموزش و یادگیری). تهران: نشر دوران.

شریعتمداری، علی (۱۳۹۹). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: نشر امیرکبیر.

شریفی ساعی، محمدحسین (۱۴۰۱). تولد مدرسه در ایران: روایت تاریخی از ظهور آموزش و پرورش مدرن در جامعه ایرانی، تاریخ علم، ۲۰ (۲)، ۱-۲۹.

علی نیا مقدم، الناز. (۱۴۰۳). واکاوی ادراک معلمان از نقش‌های جنسیتی یادگیرندگان مدارس مختلط دوره ابتدایی در اجرای برنامه‌درسی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۴۰۰). هویت‌های برنامه‌درسی. شرحی بر نظریه‌های استادان برنامه‌درسی در دوران کلاسیک، نوفهم‌گرایی و پسانوفهم‌گرایی. تهران: نشر آریز.

محمدپور، احمد (۱۳۸۸). ارزیابی کیفیت در تحقیق کیفی: اصول و راهبردهای اعتباریابی و تعمیم‌پذیری، فصلنامه علوم اجتماعی، ۱۷ (۴۸)، ۱۰۷ - ۷۳.

نارنجی ثانی، فاطمه؛ پورکریمی، جواد و میرزاده، محمود (۱۴۰۳). شناسایی نیارهای آموزشی نومعلم‌ان در نظام تعلیم و تربیت، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۳ (۱)، ۵۵ - ۶۹.

- Aragón-González, M., Rosser-Limiñana, A., & Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and youth services review*, 111, 104837.
- Ciftci, S. K., Karadag, E., & Cin, F. M. (2024). Between gendered walls: Assessing the impact of single-sex and co-education on student achievement, self-confidence, and communication skills. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 107, p. 103003). Pergamon.
- Clavel, J. G., & Flannery, D. (2023). Single-sex schooling, gender and educational performance: Evidence using PISA data. *British Educational Research Journal*, 49(2), 248-265.
- Delju, Z., & Puya Habibi, N. (2024). Women's access to education in a patriarchal society. *ASEAN Journal of Educational Research and Technology*, 3(3), 223-234.
- Dustin, M., & Malleson, K. (2024). Separate but equal: is segregated schooling (still) good for girls? *Feminist Legal Studies*, 1-18.
- Dustmann, C., & Ku, H. (2018). Why are single-sex schools successful? *Labour Economics*, 54, 79-99.
- Edward, K. L., & Welch, T. (2011). The extension of Colaizzi's method of phenomenological enquiry. *Contemporary nurse*, 39(2), 163-171.
- Frühau, A., Hundhausen, F., & Kopp, M. (2022). Better Together? Analyzing Experiences from Male and Female Students and Teachers from Single-Sex and Coeducational Physical Education Classes. *Behavioral Sciences*, 12(9), 306.

- Gannon, S. (2024). 'Everyone would freak out, like they've never seen a boy before': young people's experiences of single-sex secondary schooling in NSW. *The Australian Educational Researcher*, 51(3), 929-949.
- Gordillo, E. G. (2017). *Single-sex schooling and coeducation: the continuation of the debate and the defence of science*. Spanish journal of pedagogy, 75 (267), 255-271.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. Sage.
- Hussain, S. (2020). A comparison of students' academic achievement in English in single-sex and co-educational schools. *Review of Economics and Development Studies*, 6(2), 545-555.
- Idrees, F. (2024). Study of Social Barriers to Coeducation for Girls-Its Implications on Girls' Education. Available at SSRN 4807215.
- Juan Rubio, A. D. (2024). Gender differences in Early Childhood Education.
- Karunanayake, D., Amarathunga, T. P. N. K., & Vimukthi, N. D. U. (2020). Girl's academic performance: single sex schools versus coeducational schools. *International journal of Advanced Research and Review*, 5(11), 43-53.
- Lee, J., & Park, Y. (2024). Does Single-Sex Schooling Benefit All? Available at SSRN 5055809.
- Liang, E. (2023). Single-sex and Coeducational Schools: Their Impact on University Entrance Rates in New Zealand. Liang, E. (2023). Available at SSRN 4564340.
- Martin, C. L., Xiao, S. X., Fabes, R. A., Hanish, L. D., DeLay, D., & Oswalt, K. (2024). Are Coeducational Classes Truly Coeducational? *The Elementary School Journal*, 124(3), 413-433.
- Morales, P. A., & Bonada, A. C. (2024). Co-education and the feminist perspective in centres of pedagogical renewal: A critical analysis. *JOTSE*, 24(3), 844-860.
- Moran, D. (2002). *Introduction to phenomenology*. Routledge.
- Obumse, N. A. P., & Nwokedi, o. J. (2021). Differences in teachers' perception of coeducation and single – sex schools in Onitsha urban areas: implications for innovation in education. *Journal of Educational Research and Development*, 4 (1), 108 – 115.
- Pahlke, E., & Hyde, J. S. (2016). The debate over single-sex schooling. *Child development perspectives*, 10(2), 81-86.
- Pahlke, E., Bigler, R.S. & Patterson, M.M. (2014). Reasoning About Single-Sex Schooling for Girls Among Students, Parents, and Teachers. *Sex Roles* 71, 261–271.
- Pinar, W. F. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. 17. Peter lang.
- Safarnegah, G. (2019). *A gender study: Children's perspective of gender in a Co-Educational School in Iran*. (Master's thesis, NTNU).
- Spiteri, E. (2023). *A retrospective study of the experiences of female-identifying students in secondary school co-education* (Bachelor's thesis, University of Malta).
- Thompson, T & Ungerleider, Ch. (2004). *Single Sex Schooling Final Report*. [Master Thesis, The University of British Columbia].