



Examining the competencies of pluralist teachers in the iranian education system: A qualitative study

Ali Nagintaji¹, Hamidreza Motamed², Alireza Parnian³

1. Ph.D Candidate in Educational Management, Kazerun Branch, Islamic Azad University, Kazerun, Iran. E-mail: 2391142056@iau.ir

2. Assistant Professor, Department of Educational Management, Kazerun Branch, Islamic Azad University, Kazerun, Iran. E-mail: hrmotamed@iau.ir

3. Assistant Professor, Department of Public Administration, Larestan Branch, Islamic Azad University, Larestan, Iran. E-mail: Alireza.parnian@iau.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 03 March 2025
Received in revised form
30 March 2025
Accepted 05 May 2025
Published Online 26
December 2025

Keywords:
teacher qualifications,
pluralistic teacher,
iranian educational
system

ABSTRACT

Background: Pluralistic education requires pluralistic teachers, and not every teacher can take on this important role. Therefore, the scientific community needs to identify the qualifications and characteristics of such teachers and take steps to train them. Although studies have been conducted in Iran on teacher qualifications in various fields, However, there is a research gap in identifying the competencies of pluralistic teachers in the form of qualitative studies.

Aims: The purpose of this research was to identify the qualifications of pluralistic teachers in the Iranian education system.

Methods: This research was conducted with a qualitative approach and sequential exploratory method. The study population included all teachers and professors in Fars province. The study sample was also selected using a purposeful sampling. The data collected for the study reached Theoretical saturation from the twenty-eighth person. The data collection tool in the present study was Semi-structured interviews. The collected research data were also analyzed using the Attride-Stirling's content analysis method.

Results: The results of this study categorized the competencies of a pluralistic teacher into 4 global themes (knowledge, attitude, skill, and behavior), 16 organizing themes, and 81 basic themes. Also, based on the collected information and its classification into three themes, a model related to the competence of pluralistic teachers in the Iranian education system was proposed.

Conclusion: Considering the findings of this study, it is suggested that education and training include the identified competencies of pluralistic teachers in its main components in teacher recruitment exams. It is also necessary for education to reform teachers' attitudes regarding how to interact with students by expressing and introducing the indicators and qualifications of a pluralistic teacher.

Citation: Nagintaji, A., Motamed, H.R., & Parnian, A. (2025). Examining the competencies of pluralist teachers in the iranian education system: A qualitative study. *Journal of Psychological Science*, 24(155), 217-232. [10.61186/jps.24.155.14](https://doi.org/10.61186/jps.24.155.14)

Journal of Psychological Science, Vol. 24, No. 155, 2025

© The Author(s). DOI: [10.61186/jps.24.155.14](https://doi.org/10.61186/jps.24.155.14)



✉ **Corresponding Author:** Hamidreza Motamed, Assistant Professor, Department of Educational Management, Kazerun Branch, Islamic Azad University, Kazerun, Iran.

E-mail: hrmotamed@iau.ir, Tel: (+98) 9171816605

Extended Abstract

Introduction

The pluralistic educational approach focuses on creating opportunities for learners to actively participate as members of the school and the larger community. This approach places special emphasis on social change and social justice. The common goal of the models in this approach is to educate global citizen, critical analysts, political participants, cultural advocates, and informed individuals (Levy, 2022). A pluralistic teacher should teach about other societies, cultures, religions, and moral systems, and by discussing other cultures and societies with students, raise questions for them, and ultimately leave the judgment to them. Of course, pluralistic education does not believe that cultures, societies, and religions are all equally good, but rather accepts the existence of weaknesses and strengths in them (Hernández-Torrano & Ibrayeva, 2020).

In pluralistic schools, the teacher is the creator of knowledge and the facilitator of the learning process. In a pluralistic education, where a text is read or interpreted in different ways, readers learn new material that is their own by taking a critical view of the text. Pluralistic educators believe that information is now controlled by the government everywhere, including in schools, But in a pluralistic situation, governments have less opportunity to make information transparent because the global network is expanding (Allen et al., 2018). Paying attention to educational pluralism can enhance individuals' tolerance for working with people who are different from themselves through interaction with different cultures, which is actually a form of socialization (Lutfallah & Buchanan, 2019). Considering this, experts on pluralism in education believe that if educational systems take steps in greater coordination with the rapid social, political, and cultural changes of today, and provide appropriate contexts for identity transformation and development, they must inevitably develop programs according to the components and goals of pluralistic education (Sinclair, 2019). Otherwise, by ignoring the cultural developments of other societies and not interacting appropriately with other cultures, and denying the

fact that preventing the penetration of other cultures is practically impossible (Baildon & Alviar-Martin, 2018), Students are faced with an identity crisis that stems from a lack of real recognition of other cultures (Lundberg et al., 2020).

Fairley (2024) identified three prominent components of a pluralistic teacher: adopting humanistic educational approaches, bridging cultural gaps, and promoting transformative education. Choi (2023) also proposed three levels of characteristics of a pluralistic teacher: cognitive, constructive, and executive levels. Kerkhoff & Cloud (2020) also showed that teaching experience, understanding of lifelong learning, and learning strategies are among the most important competencies of pluralistic teachers.

Although studies have been conducted in Iran on teacher qualifications in various fields, However, there is a research gap in identifying the competencies of pluralistic teachers in the form of qualitative studies. Therefore, the present study seeks to address this research challenge and answer the fundamental question: What are the qualifications of a pluralistic teacher in the Iranian education system?

Method

This research was conducted with a qualitative approach and sequential exploratory method. The study population included all teachers and professors in Fars province. The study sample was also selected using a purposeful sampling. The data collected for the study reached Theoretical saturation from the twenty-eighth person. The data collection tool in the present study was Semi-structured interviews. The collected research data were also analyzed using the Attride-Stirling's content analysis method.

Results

The research question was examined through the the Attride-Stirling's content analysis method. This method, which is interpretive in nature, is a process by which scattered text data can be transformed into rich and interpretive data. The results of this study categorized the competencies of a pluralistic teacher into 4 global themes (knowledge, attitude, skill, and behavior) and 16 organizing themes. The results are presented in Table 1.

Table 1. Organizing and Global Themes

Global Themes	Organizing Themes
knowledge	Critical thinking
	Reasoning
	Human rights knowledge
	Cultural, social and religious knowledge
attitude	Tolerance and tolerance towards students
	Acceptance of diversity and pluralism
	Free from restrictions and prejudices
	Humanism
skill	Pluralistic Learning Strategies
	Peaceful Interaction
	Balance Between Diversity and Unity
	Enduring hardships
behavior	Context-based behavior
	Involving everyone in implementing the curriculum
	Implementing humane approaches to education
	Preserving and promoting the human dignity of students

Conclusion

The purpose of this research was to identify the qualifications of pluralistic teachers in the Iranian education system, And finally arrived at a proposed model. Based on the proposed model of the present study, the competencies of a pluralistic teacher were identified in four global themes including knowledge, attitude, skill, and behavior.

According to cultural relativism, humans are not inferior or superior to each other, they are just different from each other (Banks & Banks, 2010). When society provides an environment in which all ethnic groups can flourish and play a role in the formation of public institutions, hostility is reduced and society benefits from the richness of ethnic traditions and culture. In line with the findings of this study, the results of Choi (2023) study also introduced cognitive knowledge as one of the three levels of pluralistic teacher characteristics. In this context, Farley (2024) identified insights into what a transnational orientation entails and how teachers (can) use their transnationality as a resource to promote social justice in her study.

Another theme identified in this research was attitude. The pluralist teacher's attitude towards cultural and social issues is significant. These teachers have a spirit of empathy and kindness towards all students and do not view student differences from a bigoted perspective. In support of this finding, the results of Allen et al.'s (2018) study entitled "Human Resource Professionals' Competencies for Pluralism" showed

that teachers' attitudes towards teaching pluralism are very significant.

The next discovered theme for the competence of the pluralistic teacher was skills. The skills of the pluralistic teacher help him to play his role as a facilitator of student relationships well. Kerkhoff & Cloud (2020) also stated that teachers need practical skills to implement competent teaching.

Another characteristic of the pluralist teacher identified in this study was behavior. The pluralist teacher also promotes the idea of pluralism in his or her behavior. This teacher must determine his/her behavioral path in such a way that, in addition to paying attention to different cultures, he/she is able to create a platform for the growth of all cultures and peaceful interaction with them. For this purpose, the teacher must be able to create and strengthen a spirit of tolerance, understanding, and respect for differences in society, and it is in line with this goal that pluralistic education is important.

Considering the findings of this study, it is suggested that education and training include the identified competencies of pluralistic teachers in its main components in teacher recruitment exams. It is also necessary for education to reform teachers' attitudes regarding how to interact with students by expressing and introducing the indicators and qualifications of a pluralistic teacher.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral thesis of the first author in Islamic Azad University, Kazerun Branch. In order to maintain ethical principles in this research, it was tried to collect data after obtaining the consent of the participants. Also, the participants were assured about confidentiality in maintaining personal information and providing results without specifying the names and characteristics of individuals. Also, the participants' voices were recorded with their verbal consent, and if they did not consent, the recording was discontinued.

Funding: This research was done in the form of a doctoral thesis without financial support.

Authors' contribution: The first author of this article served as the principal investigator, the second author as the supervisor, and the third author as an advisor.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest for this study.

Conflict of interest: We hereby express our gratitude to all the teachers and professors who participated in this study.





بررسی صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا در نظام آموزش ایران: یک مطالعه کیفی

علی نگین تاجی^۱، حمیدرضا معتمد^۲، علیرضا پرنیان^۳

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، واحد کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، کازرون، ایران.

۲. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، کازرون، ایران.

۳. استادیار، گروه مدیریت دولتی، واحد لارستان، دانشگاه آزاد اسلامی، لارستان، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۱۳

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۱۰

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۱۵

انتشار برخط: ۱۴۰۴/۱۰/۰۵

کلیدواژه‌ها:

صلاحیت‌های معلم،

معلم کثرت‌گرا،

نظام آموزشی ایران

زمینه: تعلیم و تربیت کثرت‌گرا، معلمان کثرت‌گرا را می‌طلبد و هر معلمی نمی‌تواند این نقش مهم را به عهده گیرد. بنابراین نیاز جامعه علمی است که صلاحیت‌ها و ویژگی‌های این گونه معلمان را شناسایی نموده و نسبت به تربیت آن‌ها اقدام نماید. اگر چه در ایران، مطالعاتی در زمینه صلاحیت‌های معلمان در حوزه‌های مختلف انجام شده است، اما در مورد شناسایی صلاحیت‌های معلمان کثرت‌گرا در قالب مطالعات کیفی، شکاف پژوهشی وجود دارد.

هدف: هدف از انجام این پژوهش، شناسایی صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا در نظام آموزش ایران بود.

روش: این پژوهش با رویکرد کیفی و روش اکتشافی متوالی انجام شد. جامعه مورد مطالعه پژوهش شامل تمامی معلمان و اساتید استان فارس بود. نمونه مورد مطالعه نیز با روش هدفمند انتخاب شد. اطلاعات جمع‌آوری شده پژوهش، از نفر بیست و هشتم به اشباع نظری رسید. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش حاضر، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته بود. هم‌چنین داده‌های جمع‌آوری شده پژوهش از طریق روش تحلیل مضمون آتراید استرلینگ تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج این پژوهش، صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا را در ۴ مضمون فراگیر (دانش، نگرش، مهارت و رفتار)، ۱۶ مضمون سازمان دهنده و ۸۱ مضمون پایه شناسایی کرد. هم‌چنین بر اساس اطلاعات جمع‌آوری شده و طبقه‌بندی آن‌ها در قالب مضامین سه گانه، یک الگوی مرتبط با صلاحیت معلمان کثرت‌گرا در نظام آموزشی ایران، پیشنهاد شد.

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش در آزمون‌های استخدامی معلمان، صلاحیت‌های شناسایی شده معلمان کثرت‌گرا را از مؤلفه‌های اصلی خود قرار دهد. هم‌چنین لازم است، آموزش و پرورش با بیان و معرفی شاخص‌ها و صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا، نگرش معلمان در ارتباط با نحوه تعامل با دانش‌آموزان را اصلاح نماید.

استناد: نگین تاجی، علی؛ معتمد، حمیدرضا؛ و پرنیان، علیرضا (۱۴۰۴). بررسی صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا در نظام آموزش ایران: یک مطالعه کیفی. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۵۵، ۲۱۷-۲۳۲.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۵۵، ۱۴۰۴. DOI: [10.61186/jps.24.155.14](https://doi.org/10.61186/jps.24.155.14)



مقدمه

رویکرد تربیتی کثرت‌گرایی^۱، ایجاد فرصت‌هایی برای فراگیران به منظور درگیری و مشارکت فعال به عنوان عضوی از مدرسه و اجتماع بزرگ‌تر را مورد توجه قرار می‌دهد. این رویکرد، تأکید ویژه‌ای بر تحولات اجتماعی و عدالت اجتماعی دارد. هدف مشترک مدل‌های موجود در این رویکرد، تربیت شهروند جهانی، تحلیل‌گر انتقادی، مشارکت‌جوی سیاسی، حامی تعامل فرهنگی و فردی آگاه است (لوی، ۲۰۲۲). اگر آموزش، تک فرهنگی باشد و از ارزش‌ها و الگوهای خاصی حمایت، یا آن‌ها را تبلیغ کند، تمامی دانش‌آموزانی که به خرده فرهنگ‌های دیگر تعلق دارند و از الگوهای رفتاری متفاوتی پیروی می‌کنند، در موضع ضعف قرار می‌گیرند و شانس چندانی برای موفقیت در مدرسه و تبدیل شدن به افرادی مولد و کارآمد پیدا نمی‌کنند (کنت، ۲۰۱۸). معلم کثرت‌گرا^۲ می‌بایست دربارهٔ جوامع، فرهنگ‌ها، مذاهب و نظام‌های اخلاقی دیگر آموزش دهد و با گفت و گو با دانش‌آموزان دربارهٔ فرهنگ‌ها و جوامع دیگر، سؤالاتی را برای آن‌ها مطرح کند و در نهایت، داوری را به عهدهٔ خود آن‌ها بگذارد، البته تعلیم و تربیت کثرت‌گرا معتقد نیست که فرهنگ‌ها، جوامع و مذاهب همه به یک میزان خوب هستند، بلکه وجود ضعف و شدت را در آن‌ها می‌پذیرد (هرناندز-تورانو و ایبرایوا، ۲۰۲۰). مربیانی که می‌خواهند قوهٔ انتقادی دانش‌آموزان در مورد دیدگاه‌های مسلط و فراگیر تقویت کنند، یا می‌خواهند ظرفیت تحمل و یا حتی توانایی پذیرش دیدگاه‌های ناسازگار با نظرات شخص خودشان را تقویت کنند، می‌توانند از این نظریه به مثابهٔ یک ابزار مخصوص بهره ببرند. کثرت‌گرایی، تقسیم زندگی به حوزه‌های گوناگون را نمی‌پذیرد؛ لذا در تصویری که آن‌ها از مدرسه ارائه می‌دهند، یک اجتماع را در نظر می‌گیرند. در چنین مدرسه‌ای نه تنها بر جنبهٔ فکری تأکید می‌شود، بلکه بر زیبایی، جنبهٔ عاطفی و فعالیت‌های گروهی مبتنی بر حمایت اجتماعی نیز تأکید می‌شود (هریس، ۲۰۱۶).

در مدارس کثرت‌گرا، معلم آفریننده دانش و تسهیل‌کنندهٔ فرایند یادگیری است. بنابراین، جریان‌های آموزشی جایگزین محتوای برنامه‌های آموزشی مدرن و مواد آموزشی می‌شود. در یک آموزش کثرت‌گرایانه، که در آن متن به روش‌های مختلف خوانده یا تفسیر می‌شود، خوانندگان با نگرش انتقادی نسبت به متن، مطالب جدیدی را می‌آموزند که متعلق به آن‌هاست.

مربیان کثرت‌گرا معتقدند که امروزه اطلاعات در همه جا از جمله مدارس، تحت کنترل دولت است، اما در یک وضعیت کثرت‌گرا، دولت‌ها فرصت کمتری برای شفاف‌سازی اطلاعات دارند زیرا شبکهٔ گسترده جهانی، در حال توسعه و گسترش است (آلن و همکاران، ۲۰۱۸). از یک منظر دیگر، کثرت‌گرایی ستودنی است زیرا شناخت و نقد مسائل معاصر از نظر ارزش‌گذاری به عقاید و ارزش‌های فرهنگی دیگران مطلوب است. کثرت‌گرایی، یعنی همه فرهنگ‌ها و طبقات در نظر گرفته شود و هر فردی برای خودش ارزشی داشته باشد. در کثرت‌گرایی، هیچ ایدئولوژی و فرهنگ غالبی وجود ندارد و به حاشیه‌ها توجه زیادی می‌شود. انسان‌ها با هم برابرند، اعتقاد به آزادی انسان و احترام به شخصیت انسان و آزادی از هرگونه تقلید، هم‌چنین تلاش برای رهایی از ظلم و بی‌عدالتی اقتصادی، تفکیک دروس فردی، برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر و احترام به تفاوت‌ها از دیگر مزایای این دیدگاه است (اوبنگ-اودوم، ۲۰۱۹).

از آنجایی که برقراری ارتباط در بستر فرهنگ و با بهره‌گیری از نمادهای موجود در آن صورت می‌گیرد، افزایش این نمادها و نیز افزایش اشکال بازنمایی واقعیت، منجر به غنای فرهنگ و بارور شدن بیشتر این مسیر ارتباطی می‌شود. دانش‌آموزی که می‌تواند با نظام‌های نمادین بیشتری ارتباط برقرار کند و برای بیان منظور خویش از اشکال بازنمایی وسیع‌تر بهره گیرد، در فضای کثرت‌گرای امروز و در جامعهٔ جهانی، به گونه‌ای مؤثرتر قادر به تعامل با فرهنگ‌ها و انسان‌های دیگر خواهد بود و به همین دلیل بهتر می‌تواند در گردونهٔ تعاملات جهانی قرار گیرد (بیستا، ۲۰۲۱). قرار گرفتن در تعاملات جهانی، سبب اطلاع یافتن از راه‌حل‌های جدید برای مسائل مشترک و بیان نظرات و راه‌حل‌های پیشنهادی می‌شود (گلاوینو و بگتو، ۲۰۲۱). این امر به ویژه برای کشور ایران که داعیهٔ تلایه‌داری تمدنی بزرگ را دارد، یکی از ضرورت‌های اساسی به شمار می‌رود و منجر به ایفای نقشی فعال‌تر در جامعهٔ جهانی می‌شود (غلام‌پور و همکاران، ۱۴۰۰). علاوه بر این، به کارگیری راه‌های چندگانهٔ شناخت در قسمت‌های گوناگون برنامهٔ درسی، دانش‌آموز را قادر به تغییر دادن منظر شناختی و آشنایی با نظام‌های نمادین متفاوت خواهد کرد و همین امر به وی فرصت بررسی مسائل از جنبه‌های گوناگون را خواهد بخشید (کویگلی و همکاران، ۲۰۱۷).

². pluralistic teacher

¹. Pluralism

همه فرهنگ‌ها و تعامل مسالمت‌آمیز آن‌ها ایجاد نماید. برای این منظور، نظام آموزشی باید بتواند روحیه تحمل، تفاهم و احترام به تفاوت‌ها را در جامعه ایجاد و تقویت نماید و در راستای این هدف است که آموزش کثرت‌گرا با اهمیت جلوه می‌نماید (کرمین و چاپل، ۲۰۲۱).

فرلی (۲۰۲۴) سه مؤلفه برجسته معلم کثرت‌گرا را اتخاذ رویکردهای آموزشی انسانی، پر کردن شکاف‌های فرهنگی و ترویج آموزش تحول‌آفرین معرفی کرد. چوی (۲۰۲۳) نیز سه سطح ویژگی معلم کثرت‌گرا را سطوح شناختی، سازنده و اجرایی مطرح کرد. کرخوف و کلود (۲۰۲۰) نیز نشان دادند که تجربه تدریس، درک از یادگیری مادام‌العمر و راهبردهای یادگیری از مهم‌ترین شایستگی‌های معلمان کثرت‌گرا است.

با توجه به این که کشور ایران، به طور مستقیم درگیر تنوع اقوام و فرهنگ‌های مختلف است، وظیفه آموزش و پرورش، فراهم آوردن بسترهای مناسب برای آشنایی با فرهنگ‌های مختلف و سازگاری دانش‌آموزان با یکدیگر است. از این رو، لزوم توجه به رویکرد آموزش کثرت‌گرا در آموزش و پرورش، یک نیاز ضروری است زیرا این رویکرد، مشکلاتی مانند نژادپرستی و انواع دیگر تبعیض‌ها را در جوامع طرد می‌کند. در نقطه مقابل، از کثرت‌گرایی قومی، فرهنگی و نژادی حمایت می‌کند. لازم به ذکر است، پذیرش تعلیم و تربیت کثرت‌گرایانه به معنای نفی سیطره و تداوم فرهنگ ملی نیست، بلکه مبتنی بر مفروضاتی است که می‌توان آن را به عنوان هم‌زمانی کثرت در وحدت خلاصه کرد. تنوع نژادی، فرهنگی، قومی، طبقاتی اجتماعی، مذهبی و زبانی یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های دنیای مدرن و عاملی مؤثر در تعامل انسانی و ساخت اجتماعی به شمار می‌رود. علی‌رغم این که، کم و بیش قوانینی در سراسر جهان برای جلوگیری از تبعیض نژادی، عقیده، رنگ، پوست و جنسیت وضع شده است، جامعه جهانی همچنان گرفتار نگرش و رفتار نسبت به برخی گروه‌های قومی، فرهنگی و اجتماعی است.

تعلیم و تربیت کثرت‌گرا، معلمان کثرت‌گرا را می‌طلبد و هر معلمی نمی‌تواند این نقش مهم و برجسته را به عهده گیرد. بنابراین نیاز جامعه علمی است که صلاحیت‌ها و ویژگی‌های این گونه معلمان را شناسایی نموده و نسبت به تربیت آن‌ها اقدام نماید. با توجه به ادبیات و پیشینه پژوهشی مذکور، عراقیه و همکاران (۱۳۸۸) به ناکافی بودن مطالعات در زمینه

از طرفی، نگاه همه جانبه و فراگیر به شناخت و توجه به اشکال گوناگون بازنمایی در نظام آموزشی از جنبه لحاظ کردن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان نیز دارای اهمیت است (استرنبرگ، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان دارای توانایی و استعداد‌های مختلفی هستند. اگر آنان در مدرسه گزینه‌ها و فرصت‌های گوناگونی بیابند، قادر خواهند بود تا از تفاوت‌های فردی خود به شیوه مناسب بهره گیرند (کولوچی-گری و همکاران، ۲۰۱۷). عدالت تربیتی به معنای آن نیست که برنامه‌های مشابه و فعالیت‌های یکسان برای همه دانش‌آموزان در نظر گرفته شود. به رسمیت شناختن و ارج گذاشتن بر تفاوت‌ها، مجالی برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد تا خود را بیابند، علاقت و زمینه‌هایی را که در آن مستعدترند پیدا کنند و سایر ابعاد وجودی خود را پروراند (دیویس و همکاران، ۲۰۱۳). تأکید بر برنامه‌های استاندارد و یکسان به معنای برخورد مشابه با طیفی وسیع از استعدادها و علاقت است و این به معنای امتیاز دادن به گروهی از دانش‌آموزان است که دارای علاقتی در راستای برنامه‌ها هستند و از طرفی، محروم کردن گروهی دیگر که دارای استعداد و توانمندی‌هایی ناهمسو با برنامه‌ها هستند (پورحسینی و همکاران، ۱۳۹۴).

از سوی دیگر، توجه به کثرت‌گرایی تربیتی می‌تواند تحمل اشخاص را برای کار کردن با افرادی متفاوت با خود به واسطه هم‌نشینی با فرهنگ‌های متفاوت که در واقع یکی از اشکال اجتماعی شدن به شمار می‌رود، ارتقا دهد (لوفالا و بوچانان، ۲۰۱۹). با توجه به آن، صاحب‌نظران کثرت‌گرایی در تعلیم و تربیت بر این باورند که اگر نظام‌های تربیتی در راستای هماهنگی بیشتر با روند تحولات سریع اجتماعی، سیاسی و فرهنگی معاصر گام بردارند و زمینه‌های مناسب تحول و تکامل هویتی را فراهم نمایند، به ناچار باید به تدوین برنامه‌هایی با توجه به مؤلفه‌ها و اهداف آموزش‌های کثرت‌گرایانه بپردازند (سینکلر، ۲۰۱۹) که در غیر این صورت، با نادیده گرفتن تحولات فرهنگی سایر جوامع و عدم تعامل مناسب با فرهنگ‌های دیگر و انکار این واقعیت که جلوگیری از رسوخ فرهنگ‌های دیگر عملاً ممکن نیست (بیلدون و الویار-مارتین، ۲۰۱۸)، دانش‌آموزان با بحران هویتی مواجه شده که خود برآمده از شناختن واقعی فرهنگ‌های دیگر است (لوندبرگ و همکاران، ۲۰۲۰).

علاوه بر این، آموزش و پرورش باید مسیر خود را در جهتی مشخص نماید تا علاوه بر توجه به فرهنگ‌های گوناگون، قادر باشد بستری را برای رشد

بودن، روش‌های همسوسازی داده‌ها با جمع‌آوری داده‌های کافی از منابع متعدد، منابع، مقالات، پیشینه‌های نظری و پژوهشی، خود بازمی‌پژوهشگران و کنترل اعضا انجام شد و برای بررسی معیار قابل اعتماد بودن نیز تمامی فرایندها و مراحل طی شده، زیر نظر و با هدایت و نظارت متخصصان (اساتید راهنما و مشاور پژوهش حاضر) انجام شد و در نهایت، کدهای مستخرج تعدیل، اصلاح و نهایی شد. مشخصات شرکت‌کنندگان در مطالعه حاضر در جدول ۱ آمده است.

(ب) ابزار

ابزار جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش حاضر، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته بود، زیرا مصاحبه نیمه ساختاریافته به شرکت‌کنندگان اجازه می‌داد تا آزادانه به توصیف تجارب و دیدگاه‌های خود بپردازند. هم‌چنین در جریان مصاحبه، از شرکت‌کنندگان سؤالاتی در زمینه موضوع مورد بررسی (صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا در نظام آموزش ایران) در مدت زمان حدود ۳۰ تا ۵۰ دقیقه پرسیده شد. لازم به ذکر است تمامی مصاحبه‌های انجام شده (حضور و مجازی) به وسیله ضبط صوت ثبت شد.

یافته‌ها

برای بررسی سؤال پژوهش از روش تحلیل مضمون آتراید استرلینگ استفاده شد. این روش که ماهیت تفسیری دارد، فرآیندی است که به وسیله آن می‌توان داده‌های پراکنده متن را به داده‌های غنی و تفسیری تبدیل نمود. در این راستا، ابتدا فهرستی از کدهای مختلف در مجموعه داده‌های جمع‌آوری شده، شناسایی شد. در این مرحله تحلیلی کلان، کدها تجزیه و تحلیل شدند. کدهای مختلف در قالب مضامین شناخته و در قالب مضامین پایه معرفی شدند. برای مضامین پایه یک نام انتخاب شد. ۸۱ مضمون پایه مرتبط با موضوع سؤال شناسایی و ثبت شد که در جدول ۲ ارائه شده است.

کثرت‌گرایی و ضعف در این زمینه اشاره کرده‌اند. از سوی دیگر، اگر چه در ایران مطالعاتی در زمینه صلاحیت‌های معلمان در حوزه‌های مختلف انجام شده است، اما در مورد استخراج صلاحیت‌های معلمان کثرت‌گرا در قالب مطالعات کیفی، شکاف پژوهشی وجود دارد. از این رو، پژوهش حاضر به دنبال آن است این چالش پژوهشی را مرتفع نموده و به این سؤال اساسی پاسخ دهد که صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا در نظام آموزش ایران چیست؟

روش

(الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: این پژوهش با رویکرد کیفی و روش اکتشافی متوالی انجام شد. هم‌چنین به منظور کاوش سازه‌ها و توصیف آن‌ها از رویکرد آتراید-استرلینگ^۱ استفاده شد. جامعه مورد مطالعه پژوهش شامل دو دسته از افراد بود: دسته اول، تمامی معلمان مدارس استان فارس که اطلاعات لازم از موضوع پژوهش حاضر را داشته و سابقه کاری آن‌ها بیش از ۱۰ سال بود، و دسته دوم نیز شامل تمامی اساتید دانشگاهی (برنامه‌ریزی درسی) که در مورد موضوع پژوهش حاضر، دارای مقالات پژوهشی و حداقل ۱۰ سال سابقه تدریس بودند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب بود. اطلاعات جمع‌آوری شده پژوهش، از نفر بیست و هشتم به اشباع نظری رسید؛ یعنی شرکت‌کنندگان، داده‌های جدیدی ارائه نکردند و به نحوی اطلاعات بعدی تکراری بود. داده‌های جمع‌آوری شده از طریق روش تحلیل مضمون آتراید استرلینگ تحلیل شد. این روش که ماهیت تفسیری دارد، فرآیندی است که به وسیله آن می‌توان داده‌های پراکنده متن را به داده‌های غنی و تفسیری تبدیل نمود. فرایند گام به گام این نوع تحلیل مضمون شامل سه گام آشنا شدن با داده‌ها، کدهای اولیه و کدگذاری و جستجو و شناخت مضامین است. مضامین استخراج شده در این روش تحلیل، شامل سه سطح مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه است (نظریان و همکاران، ۱۴۰۱). بر همین اساس، مصاحبه‌های انجام شده، کدگذاری و تجزیه و تحلیل شد و ابعاد و مؤلفه‌های مرتبط با یکدیگر در یک طبقه قرار گرفتند. جهت اعتباریابی داده‌های استخراج شده از معیارهای اعتبارسنجی کیفی، قابل اعتماد بودن، قابل قبول بودن استفاده شد. برای بررسی معیار قابل قبول

1. Attride-Stirling's approach

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر

کد مصاحبه	شغل	سابقه کاری	جنسیت	مدرک تحصیلی
INT-01	معلم	۱۲	زن	فوق لیسانس
INT-02	معلم	۱۸	مرد	فوق لیسانس
INT-03	استاد	۲۸	زن	دکتری
INT-04	معلم	۱۵	مرد	دکتری
INT-05	استاد	۱۹	زن	دکتری
INT-06	معلم	۲۲	زن	فوق لیسانس
INT-07	استاد	۱۹	مرد	دکتری
INT-08	استاد	۱۷	زن	دکتری
INT-09	معلم	۱۴	مرد	دکتری
INT-10	معلم	۲۳	زن	فوق لیسانس
INT-11	استاد	۱۴	زن	دکتری
INT-12	معلم	۱۸	مرد	فوق لیسانس
INT-13	استاد	۲۴	زن	دکتری
INT-14	معلم	۱۹	مرد	لیسانس
INT-15	استاد	۱۲	زن	دکتری
INT-16	استاد	۱۸	زن	دکتری
INT-17	معلم	۲۰	مرد	فوق لیسانس
INT-18	معلم	۱۳	زن	لیسانس
INT-19	استاد	۲۴	زن	دکتری
INT-20	استاد	۲۱	مرد	دکتری
INT-21	معلم	۱۵	زن	فوق لیسانس
INT-22	استاد	۱۸	مرد	دکتری
INT-23	معلم	۱۳	زن	لیسانس
INT-24	معلم	۱۷	زن	فوق لیسانس
INT-25	استاد	۲۰	مرد	دکتری
INT-26	استاد	۲۲	زن	دکتری
INT-27	معلم	۲۶	مرد	فوق لیسانس
INT-28	استاد	۲۴	زن	دکتری

جدول ۲. مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
دانش	تفکر انتقادی تعقل ورزی دانش حقوق بشری دانش فرهنگی، اجتماعی و دینی	آگاهی انتقادی و فرهنگی آفریننده دانش تسهیل‌کننده جریان یادگیری کلاس تأکید بر تجربه ذهنی و فکری شخص تفکر منطقی ژرف اندیش تحلیل‌گر انتقادی آگاه به مسائل تردید و شک سازنده

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
		کنجکاوی ذهنی نقد مداوم آموخته‌ها جامع‌نگری در اندیشه آزاداندیشی اندیشه ورزی دانش و اطلاعات دینی، فرهنگی و اجتماعی آشنایی با هویت بومی و ملی دانش سیر تحول فرهنگ‌های مختلف آشنایی با مباحث حقوق بشری روحیه تحمل و تفاهم احترام به اختلافات اعتقاد به رهایی بخشی از ستم و بی‌عدالتی اقتصادی اعتقاد به تغییرپذیری برنامه‌های درسی دیدگاه باز نسبت به همه نقطه نظرات نگرشی احترام‌آمیز نسبت به تفاوت‌های قومی و فرهنگی
نگرش	تساهل و تسامح با دانش‌آموزان پذیرش تنوع و تکثر آزاد از قیود و تعصبات انسان‌گرایی	به رسمیت شناختن تفاوت‌ها ارج گذاشتن بر تفاوت‌ها توجه به تحولات اجتماعی توجه به عدالت اجتماعی آزاد از تعصبات انسان‌گرایی اعتقاد به آزادی افراد احترام به فردیت انسان آزادی از هرگونه تقلید تأکید بر آزادی بشر اومانیستی روحیه همدلی و مهرورزی تسامح یا مدارا پذیرش تنوع و تکثر عدم نگرش‌های نژادی برقراری تعادل بین تنوع و وحدت روش‌های یادگیری متنوع توسعه یادگیری جهانی
مهارت	راهبردهای یادگیری متکثر تعامل مسالمت‌آمیز توازن میان کثرت و وحدت سعه صدر	تقویت قوه انتقادی دانش‌آموزان صبر و شکیبایی توانایی استقبال از دیدگاه‌های ناسازگار با نظرات خود تعامل سازنده برقراری ارتباط انسانی استفاده از رویکرد حل مسئله برقراری روابط دموکراتیک
رفتار	رفتار بافت‌محور مشارکت دادن همه در اجرای برنامه درسی	احترام به تفاوت‌های جسمی، ذهنی و جنسی محافظت از دانش‌آموزان در قبال نگرش‌ها و شیوه‌های تبعیض‌آمیز

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
اجرای رویکردهای انسانی آموزش حفظ و ارتقاء کرامت انسانی دانش آموزان	ایجاد محیطی جهت رشد تمام گروه‌های قومی و نژادی مشارکت جویی سیاسی حامی تعامل فرهنگی آماده سازی دانش آموزان برای ایجاد یک جامعه مدنی هماهنگ و مشارکتی گشاده رویی در برابر جهان پیرامون حفظ و ارتقاء کرامت انسانی دانش آموزان توجه به خرده فرهنگ‌ها مشارکت دادن اقلیت‌ها در اجرای برنامه استفاده از زبان‌های محلی سبک‌های آموزش متفاوت رعایت اصل گفتگو استفاده از روش‌های مسالمت‌آمیز در حل مسائل تقویت هویت بومی احترام به حقوق انسان‌ها احترام به ادیان الهی و پیروان آن‌ها رعایت اصل تنوع و تکرر در روش‌های تدریس انعطاف در برنامه درسی براساس خرده فرهنگ‌ها احترام به تنوع نژادی، فرهنگی، قومی، طبقه اجتماعی، دینی و زبانی استفاده از رویکرد آموزش چندفرهنگی کاهش تعصب و تبعیض بر علیه گروه‌های سرکوب شده گفت و گو با دانش آموزان درباره فرهنگ‌ها و جوامع دیگر آزادی انتخاب رابطه انسانی توجه به حاشیه‌ها اجرای برابری بین افراد مخالفت با موضوعات درسی مجزا آزادی فردی در خود آفرینی ایجاد روحیه مسئولیت‌پذیری در بین پیروان ادیان انتخاب رویکردهای انسانی آموزش	

بر اساس الگوی پیشنهادی پژوهش، صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا با توجه به چهار مضمون ترسیم شد. ابعاد و ویژگی‌های آن شامل موارد ذیل بود:

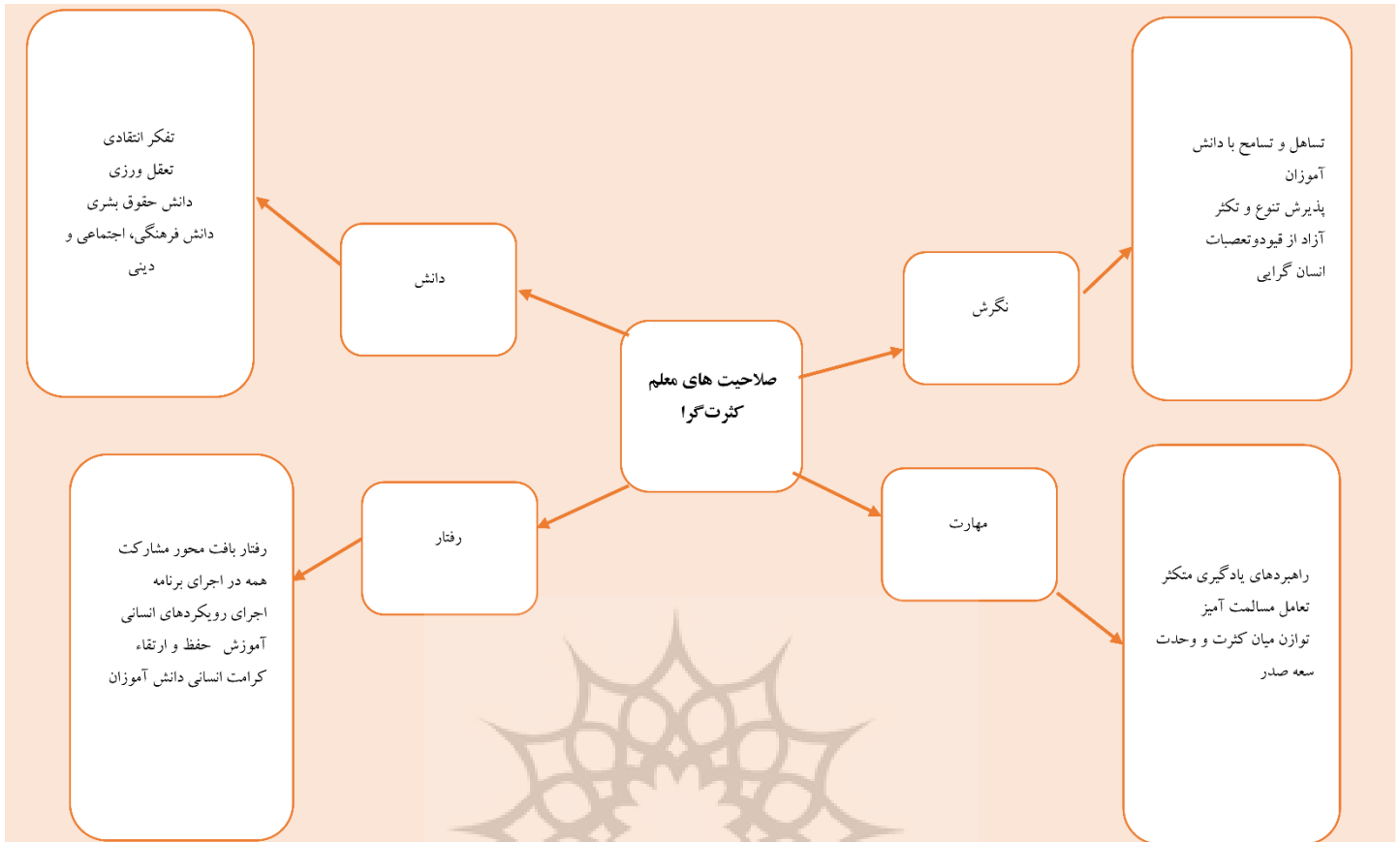
- مضمون دانش، شامل مضامین تفکر انتقادی، تعقل‌ورزی، دانش حقوق بشری، دانش فرهنگی، اجتماعی و دینی.

- مضمون نگرش، شامل مضامین تساهل و تسامح با دانش‌آموزان، پذیرش تنوع و تکتیر، آزاد از قیود و تعصبات، انسان‌گرایی.

- مضمون مهارت، شامل مضمون‌های راهبردهای یادگیری متکثر، تعامل مسالمت‌آمیز، توازن میان کثرت و وحدت، سعه‌صدر.

- مضمون رفتار، شامل مضامین رفتار بافت محور، مشارکت همه در اجرای برنامه، اجرای رویکردهای انسانی آموزش و حفظ و ارتقاء کرامت انسانی دانش‌آموزان.

الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی پژوهش برای صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا در نظام آموزش ایران

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف استخراج صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا در نظام آموزش ایران انجام شد و در نهایت، به یک الگوی پیشنهادی دست یافت. بر اساس الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر، صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا در چهار مضمون فراگیر شامل دانش، نگرش، مهارت و رفتار شناسایی شد. بر اساس نسیت‌گرایی فرهنگی، انسان‌ها نسبت به یکدیگر پست یا برتر نیستند، آن‌ها صرفاً با یکدیگر متفاوت هستند (بانکس و بانکس، ۲۰۱۰). وقتی جامعه محیطی را فراهم کند که همه اقوام بتوانند در آن شکوفا شوند و در شکل‌گیری نهادهای عمومی نقش داشته باشند، خصومت کاهش می‌یابد و جامعه از غنای سنت‌ها و فرهنگ قومی بهره‌مند می‌شود. در واقع، همبستگی در محیطی شکوفا می‌شود که تمام ظرفیت‌های انسانی سانسور یا نادیده گرفته نمی‌شود، بلکه ارزش‌گذاری می‌شود. به همین دلیل است که آموزش کثرت‌گرا یک موضوع مهم، ضروری در جهان است و اولین هدف آن تربیت افرادی است که نه تنها قدردان فرهنگ خود باشند، بلکه

قدردان فرهنگ‌های دیگر باشند و به آن‌ها احترام بگذارند و آن‌ها را قوی‌تر کنند و پیشرفت را تشخیص دهند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلم کثرت‌گرا دارای صلاحیت‌های چهارگانه دانش، مهارت، نگرش و رفتار است. معلم کثرت‌گرا دانش و اطلاعات دینی، فرهنگی و اجتماعی دارد، زیرا تعامل مناسب با دانش‌آموزانی با این تفاوت‌ها، نیاز به شناخت و درک صحیح آن‌ها دارد. این امر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک کنند که تنوع ارزشمند است و همکاری بین گروه‌های قومی به باورها، ارزش‌ها و باورهای یکسانی نیاز ندارد. دانش‌آموزان باید مهارت‌ها و مفاهیم لازم برای غلبه بر عواملی که مانع تعامل مؤثر می‌شوند را کسب کنند. از جمله این مهارت‌ها می‌توان به مهارت‌هایی همچون شناسایی کلیشه‌های نژادی و فرهنگی، توصیف ارزش‌ها و نگرش‌های نژادی و فرهنگی و توسعه مهارت‌های ارتباطی بین فرهنگی اشاره کرد. یک معلم همه‌کاره می‌تواند این مهارت‌ها را در دانش‌آموزان ایجاد کند. همسو با یافته‌های این پژوهش، نتایج مطالعه چوی (۲۰۲۳) نیز دانش‌شناختی را به عنوان یکی از

سه سطح ویژگی معلم کثرت‌گرا معرفی کرد. آشنایی با مباحث حقوق بشری و حقوق زنان، کودکان و اقلیت‌های قومی، زبانی و دینی از جمله شناخت‌های مورد نیاز یک معلم کثرت‌گرا است. در همین زمینه، فرلی (۲۰۲۴) در مطالعه خود، بینش‌هایی را در مورد این که یک گرایش فراملی مستلزم چیست و چگونه معلمان (می‌توانند) از فراملیتی خود به عنوان منبعی برای ترویج عدالت اجتماعی استفاده کنند، مورد شناسایی قرار داد. در تأیید این یافته، بندیگستون (۲۰۲۳) بر تنوع فرهنگی و زبانی و کرخوف و کلود (۲۰۲۰) نیز با عنوان تجهیز معلمان به شیوه‌های شایسته جهانی، بر دانش فرهنگی و حقوقی تأکید نمودند.

دیگر مضمون شناسایی شده در این پژوهش، نگرش بود. نگرش معلم کثرت‌گرا نسبت به موضوعات فرهنگی و اجتماعی قابل توجه است. وی روحیه تحمل و تفاهم نسبت به دانش‌آموزان دارد. او دیدگاهی باز به همه نقطه نظرات و حتی نظرات مخالف دارد. این دسته از معلمان، نگرشی احترام‌آمیز نسبت به تفاوت‌های قومی و فرهنگی دارد و دانش‌آموزان را تشویق به حفظ این ویژگی‌ها می‌نمایند. این معلمان روحیه همدلی و مهرورزی به همه دانش‌آموزان دارد و از منظر متعصبانه به تفاوت‌های دانش‌آموزان نمی‌نگرد. در تأیید این یافته، نتایج مطالعه آلن و همکاران (۲۰۱۸) تحت عنوان "شایستگی‌های متخصصان منابع انسانی برای کثرت‌گرایی" نشان داد که نگرش معلمان در آموزش کثرت‌گرایی بسیار قابل توجه است. رومان و لسی (۲۰۱۷) نیز در مطالعه خود با عنوان "تمرین آموزش چندفرهنگی از طریق مدارس وابسته به دین و پیامدهای آن برای تغییرات اجتماعی" نشان دادند که نقش نگرش معلم در پرورش کودکان بسیار مهم است.

مضمون کشف شده بعدی برای صلاحیت معلم کثرت‌گرا، مهارت بود. مهارت‌های معلم کثرت‌گرا به او کمک می‌کند تا بتواند نقش خود را به‌عنوان تسهیل‌گر روابط دانش‌آموزان به خوبی ایفا نماید. معلمان برای اجرای آموزش شایسته، به مهارت‌های عملی همچون تمرین مربوطه در موقعیت، یادگیری جهانی یکپارچه و همکاری بین فرهنگی برای اقدام متحول‌کننده نیاز دارند. کرخوف و کلود (۲۰۲۰) نیز بیان کردند که معلمان برای اجرای آموزش شایسته به مهارت عملی نیاز دارند. کولوچی - گری و همکاران (۲۰۱۷) نیز معتقدند که معلمان، مهارت‌هایی را که مطابق با سنت مرسوم جامعه باشد را به دانش‌آموزان انتقال می‌دهند. در همین

راستا، ماجدی و همکاران (۱۳۹۸) نیز مهارت‌های مورد نیاز معلم با صلاحیت را شامل مهارت تدریس، برقراری ارتباط مؤثر، کار تیمی، فناوریانه و ارزشیابی مطرح کردند. کرخوف و کلود (۲۰۲۰) معتقدند، معلمان برای اجرای آموزش شایسته در سطح جهانی تمایل دارند، اما برای تأثیرگذاری در کلاس درس به مهارت‌های عملی نیز نیاز دارند. معلم ماهر، دانش‌آموزان با مهارت بالا را تربیت می‌کند. دانش‌آموزان باید دانش و مهارت‌های لازم را نه تنها برای کار مؤثر با دانش‌آموزان از گروه‌های مختلف، بلکه برای کمک به دانش‌آموزان گروه‌های دیگر در توسعه دانش، ارزش‌ها و مهارت‌های بین‌فرهنگی کسب کنند. با کمک به دانش‌آموزان در شناخت عوامل مؤثر بر تعاملات بین فردی و چگونگی تأثیر این عوامل بر رفتار، حداقل تا حدودی می‌توان مشکلات ناشی از قوم‌گرایی را حل کرد. دانش‌آموزان باید مهارت‌ها و مفاهیم لازم برای غلبه بر عواملی که مانع تعامل مؤثر می‌شوند را کسب کنند. از جمله این مهارت‌ها می‌توان به مهارت‌هایی همچون شناسایی کلیشه‌های قومی و فرهنگی، توصیف ارزش‌ها و نگرش‌های قومی و فرهنگی، پرورش مهارت‌های ارتباطی بین فرهنگی اشاره کرد. تفاوت‌های فرهنگی بدون شک بر مسیر تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان در جامعه تأثیر می‌گذارد.

دیگر ویژگی معلم کثرت‌گرا که در این مطالعه شناسایی شد، رفتار بود. معلم کثرت‌گرا، در رفتار خود نیز مروج ایده کثرت‌گرایی است. این معلم باید مسیر رفتاری خود را در جهتی مشخص نماید تا علاوه بر توجه به فرهنگ‌های مختلف، قادر باشد بستری را برای رشد همه فرهنگ‌ها و تعامل مسالمت‌آمیز با آن‌ها ایجاد نماید. برای این منظور، معلم باید بتواند روحیه تحمل، تفاهم و احترام به تفاوت‌ها را در جامعه ایجاد و تقویت نماید و در راستای این هدف است که آموزش کثرت‌گرا با اهمیت جلوه می‌نماید. هایوش و بنیامین (۲۰۲۱) معتقدند که تنوع فرهنگی معلمان بر احساسات، رفتارها و ادراک از خود تأثیر می‌گذارد و بین ویژگی‌های فرهنگی و ادراک معلمان از نقش آموزشی خود، رابطه وجود دارد. هارجاتانایا و هون (۲۰۱۸) در بررسی سیاست‌های چندفرهنگی و استراتژی‌های آموزشی که مدرسان اندونزیایی در راستای بهبود و توسعه ایجاد ارتباط مثبت در کلاس‌های چند فرهنگی مورد استفاده قرار می‌دادند، به این نتیجه رسیدند که اکثر نمونه‌های چندفرهنگی مدرسان، محتوای ترکیبی متناسب با شرایط کلاس را مورد استفاده قرار می‌دهند و تلاش‌شان بر این بود که پیش‌داوری

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کازرون است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. هم‌چنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات افراد، اطمینان داده شد. هم‌چنین ضبط صدای شرکت‌کنندگان در پژوهش با رضایت شفاهی آنان صورت گرفت و در صورت عدم رضایت از ضبط صدا خودداری می‌شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده اول این مقاله به عنوان پژوهشگر اصلی، نویسنده دوم به عنوان استاد راهنما و نویسنده سوم نیز به عنوان استاد مشاور در این پژوهش نقش داشتند.

تضاد منافع: نویسندگان هم‌چنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از تمام معلمان و اساتید شرکت‌کننده در پژوهش حاضر قدردانی می‌شود.

و قضاوت را در رفتار خود در حین تدریس کاهش دهند. مدرسان تلاش می‌کردند پیش از آنچه به فرد توجه کنند بر روی روابط بین فردی در کلاس تمرکز کنند. در واقع، آن‌ها وحدت در عین کثرت را ملاک کار و تدریس خود قرار دادند. هم‌چنین در تأیید یافته مرتبط با رفتار، نتایج مطالعه کرمین و چاپل (۲۰۲۱) نیز نشان داد اگر آموزش و پرورش تک فرهنگی باشد و از ارزش‌ها و الگوهای خاصی حمایت کرده یا ترویج کند، همه دانش‌آموزانی که به خرده فرهنگ‌های دیگر تعلق دارند و از الگوهای رفتاری متفاوتی پیروی می‌کنند، شانس کمی برای موفقیت در تحصیل و تبدیل شدن به افراد کارا خواهند داشت (کنت، ۲۰۱۸).

از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که به دلیل مشغله و درگیری‌های شغلی معلمان و اساتید، مصاحبه حضوری با آن‌ها مشکل بود. علی‌رغم تماس‌های مکرر و ارسال دعوت‌نامه از طریق رایانامه، برخی از آن‌ها، همکاری لازم را نداشته و آن گونه که انتظار می‌رفت در ارائه اطلاعات مورد نیاز مشارکت نمودند. با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش در آزمون‌های استخدامی معلمان، صلاحیت‌های شناسایی شده معلمان کثرت‌گرا در این مطالعه را از مؤلفه‌های اصلی خود قرار دهد. هم‌چنین لازم است، آموزش و پرورش با معرفی شاخص‌ها و صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا، نگرش معلمان در ارتباط با نحوه تعامل با دانش‌آموزان را اصلاح نماید. علاوه بر این، به پژوهشگران نیز پیشنهاد می‌شود مؤلفه‌های مدرسه کثرت‌گرا و صلاحیت‌های مدیران آموزشی کثرت‌گرا را جهت اجرا در نظام آموزشی ایران مورد مطالعه قرار دهند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

پورپورحسینی، محمد؛ سجادی، سیدمهدی و ایمانی، محسن (۱۳۹۴). تبیین دلالت‌های دیدگاه جان دیویی در خصوص هنر و زیبایی‌شناسی برای فرایند تدریس و یادگیری. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۷)، ۸۳-۱۰۰.

https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_1760.html

عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ فروغی ابری، احمدعلی و فاضلی، نعمت الله (۱۳۸۸). تلفیق، راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چندفرهنگی. *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۲(۱)، ۱۴۹-۱۶۵.

<https://doi.org/10.7508/isih.2010.05.006>

غلام‌پور، میثم؛ مهرمحمادی، محمود و اوضاعی، نسرین (۱۴۰۰). تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر آراء اندیشمندان. *مطالعات برنامه درسی*، ۱۶(۶۰)، ۳۶-۷.

https://www.jcsicsa.ir/article_131801.html

نظریان، راحله؛ تفتیان اکرم و حیرانی، فروغ (۱۴۰۱). کاربرد تحلیل مضمون آتراید استرلینگ در واکاوی شاخص‌های گزارشگری زیست محیطی. *دوفصلنامه حسابداری ارزشی و رفتاری*، ۷(۱۴)، ۴۰۵-۴۳۲.

<https://doi.org/10.61186/aapc.7.14.405>

ماجدی، پری‌سیماسادات، نراقی، عزت‌اله و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۹۸). صلاحیت‌های معلمی متناسب با ویژگی‌های جهانی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه مدیران و معلمان نمونه مدارس. *مدیریت مدرسه*، ۷(۱)، ۸۴-۱۰۴.

<https://doi.org/10.34785/J010.1398.309>

References

Allen, S., Williams, P., & Allen, D. (2018). Human resource professionals' competencies for pluralistic workplaces. *The international journal of management education*, 16(2), 309-320. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.04.001>

Araghieh, A., Fathi Vajargah, K., Foroughi Abari, A. F. A. and Fazeli, N. (2010). Curriculum Integration: An Appropriate Approach for Developing a Multicultural Curriculum in Higher Education. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 2(1), 149-165. [Persian] <https://doi.org/10.7508/isih.2010.05.006>

Baildon, M., & Alviar-Martin, T. (2018). Transforming social studies teacher education for global citizenship education. *Social studies teacher*

education: Critical issues and current perspectives, 77-100.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.

Benediktsson, A. I. (2023). Navigating the complexity of theory: Exploring Icelandic student teachers' perspectives on supporting cultural and linguistic diversity in compulsory schooling. *International Journal of Educational Research*, 120, 102201. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102201>

Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.

Choi, K. (2023). Conceptualising the multifaceted impacts of a Global Englishes-oriented teacher development programme. *System*, 113, 103005. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103005>

Colucci-Gray, L., Trowsdale, J., Cooke, C. F., Davies, R., Burnard, P., & Gray, D. S. (2017). *Reviewing the potential and challenges of developing STEAM education through creative pedagogies for 21st learning: How can school curricula be broadened towards a more responsive, dynamic, and inclusive form of education?*. British Educational Research Association. <https://www.bera.ac.uk/promoting-educational-research/projects/reviewing-the-potential-and-challenges-of-developing-steam-education>

Cremin, T., & Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299-331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, 8, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>

Fairley, M. J. (2024). Exploring transnationality as a resource for promoting social justice in language teacher identity construction: Insights from an inquiry group. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104398>

Gholampour, M., mehrmohammadi, M. and Ozayi, N. (2021). Art Education from Dewey's Point of View and a Critical Study of from the Scholars' Perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 16(60), 7-36. [Persian] https://www.jcsicsa.ir/article_131801.html

Glăveanu, V. P., & Beghetto, R. A. (2021). Creative experience: A non-standard definition of creativity.

- Creativity Research Journal*, 33(2), 75-80.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1827606>
- Harjatanaya, T. Y., & Hoon, C. Y. (2018). Politics of multicultural education in post-Suharto Indonesia: a study of the Chinese minority. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(1), 18-35.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1493573>
- Harris, A. M. (2016). *Creativity and Education. (Creativity, Education and the Arts)*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-57224-0>
- Hayosh, T., & Binyamin, I. P. (2021). A Global Pandemic in a Multicultural Society: Comparison between Jewish and Arab Teachers' Metaphors of Teaching. *International Journal of Multicultural Education*, 23(3), 94-111.
<https://doi.org/10.18251/ijme.v23i3.2993>
- Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975-2019). *Thinking skills and creativity*, 35, 100625.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
- Kenett, Y.N. (2018). Investigating Creativity from a Semantic Network Perspective. In: Kapoula, Z., Volle, E., Renoult, J., Andreatta, M. (eds) *Exploring Transdisciplinarity in Art and Sciences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76054-4_3
- Kerkhoff, S. N., & Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International journal of educational research*, 103, 101629.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
- Leavy, P. (2022). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford publications.
- Lutfallah, S., & Buchanan, L. (2019). Quantifying subjective data using online Q-methodology software. *The Mental Lexicon*, 14(3), 415-423.
<https://doi.org/10.1075/ml.20002.lut>
- Lundberg, A., de Leeuw, R., & Aliani, R. (2020). Using Q methodology: Sorting out subjectivity in educational research. *Educational research review*, 31, 100361.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100361>
- Majedi, P., Naderi, E. and Seifnaraghi, M. (2019). Designing a model of teacher competencies in accordance with global characteristics and validating it from the viewpoint of educational experts and exemplary teachers of schools in Tehran. *School Administration*, 7(1), 84-104. [Persian] <https://doi.org/10.34785/J010.1398.309>
- Nazarian, R., Taftiyan, A., & Heyrani, F. (2023). The Application of Atride Stirling's Theme Analysis in the Analysis of Environmental Reporting Indicators. *Semiannually journal of Value & Behavioral Accounting*, 7(14), 405-432. [Persian] <https://doi.org/10.61186/aapc.7.14.405>
- Obeng-Odoom, F. (2019). Pedagogical pluralism in undergraduate urban economics education. *International Review of Economics Education*, 31, 100158. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2019.100158>
- PourHoseini, M., Sajadi, S. and imani, M. (2015). Explanation of Dewey's View Indications about Art and Aesthetics for Teaching and Learning Process. *Research in School and Virtual Learning*, 2(7), 83-100. [Persian] https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_1760.html
- Quigley, C. F., Herro, D., & Jamil, F. M. (2017). Developing a conceptual model of STEAM teaching practices. *School science and mathematics*, 117(1-2), 1-12. <https://doi.org/10.1111/ssm.12201>
- Rohman, M., & Lessy, Z. (2017). Practicing Multicultural Education through Religiously Affiliated Schools and Its Implications for Social Change. *Jurnal Pendidikan Islam*, 6(1), 1-24.
<https://doi.org/10.14421/jpi.2017.61.1-24>
- Sinclair, K. (2019). An analysis of educators' understandings of cultural competence. *Methodological Innovations*, 12(1), 2059799119825563. <https://doi.org/10.1177/59799119825563>
- Sternberg, R. (2020). The Augmented Theory of Successful Intelligence. In R. Sternberg (Ed.). *The Cambridge Handbook of Intelligence (Cambridge Handbooks in Psychology)*. pp. 679-708). Cambridge: Cambridge. University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108770422.029>