

Strengthen the Motivation of Teachers to Improve Their Own Competencies

Vida Rahiminezhad¹

Abstract

Improving teachers' competencies are of particular importance for improving students' academic achievement. Teachers with sufficient skills and knowledge can create a favorable environment for students' academic progress. The purpose of this study is (1 to identify different components of teacher competencies, and (2 to identify the factors that motivate teachers to improve their own competencies. To achieve these two goals, the qualitative method was used. The instrument was a semi-structured interview. Questions of the interview were provided based on Herzberg's motivational theory. The statistical population includes teachers and educational experts who can have access to them in Tehran. The sample size includes theoretical foundations and related research available, as well as 12 teachers and educational experts in different areas of education in Tehran. Purposeful sampling was performed. After reviewing, it was found that teacher competencies include 6 components include "teacher professional responsibilities", "classroom management and organization", "teaching", "effective teaching prerequisites", "planning and preparation" and "teacher personal characteristics". Each of these components has some sub-components. After coding and categorizing the interviews, it was found that motivating factors are divided into two categories, motivators and hygiene. In accordance with each of them, interventions can be made to motivate their teachers to upgrade their teacher competencies by actively participating in approved education courses, virtual and non-virtual courses, and searching for relevant materials.

Keywords: Students' academic achievement, teachers' competencies, motivation

1. Assistant Professor, Research Institute for Education, Organization for Educational Research and Planning. vrahiminejad@yahoo.com

تقویت انگیزه معلمان در جهت ارتقاء صلاحیت‌های خود

ویدا رحیمی نژاد^۱

تاریخ دریافت: ۱۹ بهمن ۱۴۰۰

تاریخ پذیرش: ۱۷ اردیبهشت ۱۴۰۱

چکیده

برای بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارتقاء صلاحیت‌های معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. معلمان توانمند از دانش، مهارت و تخصص خود در فرآیند آموزش دانش آموزان استفاده کرده و زمینه مساعدی را برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به وجود خواهند آورد. هدف این پژوهش (۱) شناخت مؤلفه‌های مختلف صلاحیت‌های معلمی و (۲) شناسایی عوامل ایجاد انگیزه در معلمان جهت ارتقاء صلاحیت‌های معلمی توسط خود است. روش پژوهش کیفی است و جهت تبیین از نظریه انگیزش شغلی هرزبرگ استفاده شد. ابزار مورد استفاده مصاحبه نیمه ساختارمند بود. جامعه آماری شامل پژوهش‌های انجام شده مرتبط، معلمان و کارشناسان آموزشی در شهر تهران بود. حجم نمونه شامل ۱۲ نفر از معلمان و کارشناسان آموزشی در دسترس در مناطق مختلف آموزش و پرورش شهر تهران بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شد. یافته‌ها حاکی از آن است که صلاحیت‌های معلمی شامل ۶ مؤلفه که شامل «مسئولیت‌های حرفه‌ای معلمان»، «مدیریت و سازماندهی کلاس درس»، «آموزش با تدریس»، «پیش‌نیازهای تدریس مؤثر»، «برنامه‌ریزی و آمادگی» و «ویژگی‌های شخصی معلم» است. هر کدام از این مؤلفه‌ها دارای زیر مؤلفه‌هایی نیز هستند. مقوله‌های حاصل از مصاحبه بر اساس عوامل ایجاد انگیزه در نظریه هرزبرگ به دودسته انگیزش شغلی و نگهدارنده (بهداشتی) تقسیم شدند که متناسب با هر کدام می‌توان مداخلاتی را جهت ایجاد انگیزه انجام داد تا معلمان خودشان نسبت به ارتقاء صلاحیت‌های معلمی خود با شرکت فعالانه در «دوره‌های دانش‌افزایی مصوب آموزش و پرورش»، «دوره‌های مجازی» و «غیرمجازی» اقدام نموده و به صورت خودجوش به جستجوی مطالب موردنیاز خود پرداخته و صلاحیت‌های معلمی خود را ارتقاء دهند.

کلیدواژه: پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، صلاحیت‌های معلمان، انگیزه

مقدمه

«مهم‌ترین عامل اثربخش در یادگیری دانش آموزان معلمان هستند» (ملایی نژاد، ۱۳۹۱). همانطور که دانش‌پژوه (۱۳۸۲) مطرح کرده است «موفقیت هر سیستم آموزشی ارتباط مستقیمی با صلاحیت‌های معلمان آن سیستم دارد». دانش‌آموزانی که تحت آموزش معلمان قرار می‌گیرند که از کیفیت مناسبی در امر تدریس برخوردارند در مقایسه با سایر دانش آموزان به پیشرفت تحصیلی

۱. استادیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

vrahiminejad@yahoo.com

بیشتری دست‌یافته‌اند (Sanders and Rivers, 1996)، به نقل از تقی پور و همکاران، (۱۳۹۶). بایستی به این نکته توجه داشت که تغییرات عمیق در ساختار، برنامه درسی و جمعیت دانش‌آموزی موجب ایجاد بحران در هویت حرفه‌ای معلمان شده است و دارا نبودن صلاحیت‌های معلمی، حرفه معلمی را تحت شعاع قرار داده است. به همین دلیل است که معلمان جهت بازسازی هویت حرفه‌ای خود نیاز به بازسازی مجدد دارند (Moreno, 2007). به نقل از نیکنامی و کریمی، (۱۳۸۸). هونگ^۱ و همکاران (۲۰۰۸) صلاحیت‌های تربیت‌معلم پیش از خدمت و صلاحیت‌های موردنیاز معلمان ضمن خدمت را بررسی کرد و متوجه شد که صلاحیت‌های معلمان در شش بعد «توانایی فکری»، «سیستم ارزش‌ها»، «مهارت‌های بین فردی»، «توانایی مدیریت»، «توانایی‌های حرفه‌ای» و «ویژگی‌های شخصیتی» قابل بررسی است. همچنین به این نتیجه رسیدند که تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای در مورد صلاحیت‌های تربیت پیش از خدمت معلمان و نیازمندی‌های شغلی معلمان در حین خدمت در بین معلمان وجود دارد. با توجه به اهمیت بسیار تدریس مؤثر در جامعه کنونی، نیاز افراد به مهارت و دانش برای موفقیت در جامعه کنونی افزایش یافته است. نقش اصلی در موفقیت افراد را آموزش و پرورش ایفا می‌کند و در بین مؤلفه‌های مختلف آموزش و پرورش نقش و توانایی معلم در یادگیری دانش‌آموزان از همه مهم‌تر است (دارلینگ هاموند^۲، ۲۰۰۶). به همین دلیل این مقاله به دنبال پاسخ این دو پرسش است که مؤلفه‌های مختلف صلاحیت‌های معلمی چیست؟ و همچنین عوامل ایجاد انگیزه در معلمان جهت ارتقا صلاحیت‌های معلمی توسط خود کدام است؟

تعریف مفاهیم

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از شاخص‌های مهم در ارزشیابی محسوب می‌شود. جامعه و نظام آموزش و پرورش نسبت به سرنوشت کودکان حساس است و نگران رشد و تکامل موفقیت‌آمیز آن‌ها در جامعه می‌باشد و انتظار دارد که دانش‌آموزان در ابعاد مختلف شناختی، کسب مهارت و توانایی‌ها و همچنین عاطفی و شخصیتی به پیشرفت‌های شایانی دست یابد (پورشافعی، به نقل از تقی پور، ۱۳۹۶).

تعاریف مختلفی از پیشرفت تحصیلی ارائه شده است، غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۱) «موفقیت در امر تحصیل به نحوی که منجر به ایجاد مهارت یا تخصص در بخشی از دانش گردد را پیشرفت تحصیلی می‌دانند»، همچنین بیابانگرد (۱۳۸۴) پیشرفت تحصیلی را محصول نهایی فرایند یادگیری فعال می‌داند که از طریق فعالیت‌های تربیتی اتفاق می‌افتد.

1. Hong

2. Darling-Hammond

برخورداری معلمان از دانش و مهارت‌های مختلف «صلاحیت معلمان» نامیده می‌شود (عبدالهی و همکاران، ۱۳۹۳). این صلاحیت‌ها شامل مجموعه‌ای از دانش، مهارت و نگرش است که منجر به توانایی معلم در برآوردن نیازهای حرفه‌ای تدریس می‌گردد (Nijveldt et al, 2005).

صاحب‌نظران مؤلفه‌های مختلفی در خصوص صلاحیت‌های معلمی ارائه داده‌اند از جمله اولس^۱ (۲۰۰۵) در مطالعه خود تحت عنوان «یادگیری برای تدریس در جامعه دانش» که برای بانک جهانی انجام داد، صلاحیت‌های تدریس را به چهار حیطة «آماده شدن برای تدریس»، «تدارک محیط مناسب یادگیری برای فراگیران»، «تدریس برای یادگیری»، «استفاده از راهبردهای تدریس منسجم و معنادار» تقسیم کرده است.

دانیل سون^۲ (۲۰۰۷)، به نقل از تقی پور و همکاران، (۱۳۹۶) و همچنین استرانگ^۳ (۲۰۰۷) دو متخصص صلاحیت‌های معلمان «مسئولیت‌های حرفه‌ای»، «مدیریت و سازماندهی کلاس درس»، «آموزش یا تدریس»، «نظارت و کنترل بر پیشرفت دانش آموزان»، «پیش‌نیازهای تدریس مؤثر»، «برنامه‌ریزی و آمادگی و ویژگی‌های شخصی معلمان» را مؤلفه‌های صلاحیت معلمان معرفی کرده‌اند.

انگیزش شغلی معلمان

کاندرا و فرانک^۴ (۲۰۰۴)، به نقل از رثوف و همکاران، (۱۳۹۶) معتقدند که انسان‌ها برای فعالیت‌های خود نیاز به انگیزه دارند و البته افراد مختلف انگیزه‌های مختلفی دارند. از جمله عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی^۵ «حقوق و مزایا»، «شورونشاط در محیط کار»، «امنیت شغلی»، «علاقه به شغل و روابط اجتماعی مناسب در محل کار»، «ماهیت کار»، «قدردانی و جالب بودن کار» است (Kidani, 2012, 2004 Thiedke). به نقل از رثوف و همکاران، (۱۳۹۶). انگیزش به معنای «پویایی و حرکت» است. از نظر سازمانی، انگیزه «عامل درونی است که باعث تغییر در رفتار و حرکت در مسیر پیشبرد و اهداف سازمانی» می‌شود (قربانی، ۲۰۱۰، به نقل از رثوف و همکاران، ۱۳۹۶). انگیزش شغلی از عوامل بسیار مهم «تأثیرگذار در موفقیت و عقب‌ماندگی یک سیستم است که در صورت بی‌توجهی به آن منابع سازمانی به هدر خواهد رفت» (هزاوه ای، ۲۰۰۵، به نقل از رثوف و همکاران، ۱۳۹۶).

مبانی نظری مقاله

نظریه انگیزش شغلی

عامل مهم در تلاش و فعالیت‌های فردی «انگیزش» است. یکی از ابزارهای مهم در القای

1. Avalos
2. Danielson
3. Strong
4. Chandra and Frank
5. Job Motivation

کارکنان جهت تولید و کارآمدی و اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های مصوب «انگیزش» است. معلمان بدنه اصلی هر مدرسه‌ای را تشکیل می‌دهند و نقش مهم‌تری نسبت به تجهیزات و مواد و سایر موارد آموزشی دارند. نبود انگیزه در کاهش میزان حضور در محل کار و کیفیت تدریس آنان تأثیر به‌سزایی دارد.

از نظریه‌های مهم انگیزش شغلی، نظریه هرزبرگ^۱ است. او در نظریه خود به عوامل محرک «انگیزش شغلی» و «عوامل نگهدارنده (بهداشتی)» اشاره می‌کند. عوامل محرک انگیزش شغلی ناشی از انجام کار است و موجب رضایتمندی فرد می‌گردد و در واقع پاداش‌های درونی یا ذهنی می‌باشند که برای افزایش انجام کار بسیار مهم هستند و شامل عواملی مانند موفقیت، پیشرفت و قدردانی از ماهیت کار است. عوامل خارجی بیشتر با محیط و زمینه شغل افراد ارتباط دارند و شامل مقررات و شرایط محیط کار، حقوق و دستمزد، روابط شخصی با همکاران و داشتن امنیت شغلی است (Davis، 1980، Gawel، 1997). آگاهی از نیازهای معلمان در ایجاد انگیزش شغلی برای پیش‌بینی رفتارهای معلمان بسیار مفید است. مدیران موفق، آن‌هایی هستند که با شناخت عوامل مؤثر می‌توانند شرایطی را تدارک ببینند که منجر به ایجاد انگیزه شغلی در معلمان می‌شود.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های متعددی در خصوص مؤلفه‌های صلاحیت‌های معلمان صورت گرفته است که نشان‌دهنده اهمیت این موضوع در نظام آموزش و پرورش ایران است. یارمحمدی واصل و مقامی (۱۳۸۸) به عواملی که درافت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، اشاره کرده‌اند و به عواملی شامل «بی‌توجهی معلمان به یادگیری»، «خلق و خوی نامناسب معلم»، «سهل‌انگاری معلم»، «رفتار نامناسب معلم» توجه می‌کنند. پروانه و رجالی (۱۳۹۶) در مقاله خود تحت عنوان «هشدار به جامعه ریاضی ایران و علاقه‌مندان به توسعه پایدار ریاضی» افت‌های کمی و کیفی ریاضیات در ایران را به تصویر کشیده‌اند و یکی از این عوامل افت تحصیلی در دوره ابتدایی را بی‌توجهی به آموزش و پیشرفت حرفه‌ای معلمان دانسته‌اند. در این مقاله از سنگاپور به‌عنوان کشوری یاد شده که در بیشتر دوره‌های مطالعه تیمز دارای رتبه اول بوده است. بر اساس یافته‌های موسسه گرattan^۲ در استرالیا، دلیل برتری نظام آموزشی سنگاپور «فرهنگ قوی آموزش معلم»، «همکاری» و «مشاوره» و «پیشرفت حرفه‌ای» است و مهم‌ترین عامل در موفقیت معلمان سنگاپوری «امکان دسترسی به طیف وسیعی از فرصت‌های پیشرفت حرفه‌ای» ذکر شده است.

تقی‌پور و همکارانش (۱۳۹۶) به بررسی «دانش محتوایی روش‌های معلمی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» پرداخته‌اند. در این مطالعه حرفه معلمی را شامل مهارت‌هایی مانند دانش

1. Herzberg
2. Grattan Institute (GI)

محتوایی، روش‌های معلمی، دانش و مهارت‌های روش تدریس حرفه‌ای، منش‌ها و توانایی انجام فعالیت‌های حرفه‌ای که باهدف ایجاد تحول در فرآیند یاددهی-یادگیری دانش آموزان از طریق ایجاد آمادگی در معلمان طراحی و در کلاس اجرا می‌گردد، دانسته‌اند. معلمانی که اشراف لازم در این مهارت‌ها دارند، می‌توانند از دانش، مهارت‌ها و تخصص خود در فرآیند آموزش استفاده کنند تا زمینه مساعدی برای پیشرفت تحصیلی بیشتر دانش آموزان فراهم آید. این پژوهش به مؤلفه‌هایی از صلاحیت حرفه‌ای معلمان اشاره کرده است که جهت افزایش کیفیت عملکرد دانش آموزان نیاز به توجه ویژه دارد.

کریمی (۱۳۸۴)، به نقل از تقی پور و همکاران، (۱۳۹۶) در تحقیقی تحت عنوان «بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱» در تحلیل نتایج به لزوم تجدیدنظر در فرآیند یاددهی-یادگیری، روش‌های تدریس و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان اشاره می‌کند. یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده آن است که معلمان از مهارت‌های حرفه‌ای لازم برخوردار نیستند و در این زمینه کاستی‌ها و نارسایی‌های جدی وجود دارد که در ناکارآمدی معلمان و عملکرد تحصیلی دانش آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند. پژوهش ادیب نیا (۱۳۸۳) مشخص کرد که علاوه بر تسلط نداشتن معلمان در اجرای روش تدریس فعال، عوامل دیگری چون نارضایتی شغلی، مدیریت نامناسب کلاس درس، نبود تعامل و ارتباط عاطفی بین معلم و دانش‌آموز از موانع اجرای روش تدریس فعال هستند. مطالعاتی وجود دارد که نشان می‌دهند که عوامل مرتبط با بی‌انگیزگی و ناامیدی کارکنان در سازمان شامل ساعات کار طولانی و زیاد، کمبود حقوق و دستمزد، نداشتن امنیت شغلی، عدم استقلال شغلی و منابع ناکافی است (خواجا و همکاران^۱، ۲۰۰۴، Appleton and Dowell 1998)، به نقل از رثوف و همکاران، (۱۳۹۶).

مطالعات مرتبط با بررسی ارتباط انگیزش و سطح کارایی نشان داده‌اند که بی‌انگیزگی، موجب کاهش کارایی فرد در سازمان می‌گردد (حنیفی، ۲۰۰۷). آنچه مسلم است عواملی مانند «انگیزش»، «دلبستگی شغلی» و «تعهد سازمانی معلمان» بر بهره‌وری کلی مدارس اثر می‌گذارند. توجه به انگیزش شغلی کارکنان به‌خصوص بررسی عوامل تأثیرگذار در انگیزش شغلی در اغلب مراکز علمی امروزه به‌عنوان یک اصل پذیرفته شده و مطالعات زیادی در مورد اهمیت و تأثیر آن انجام شده است (Schiestel, 2007). اسمیت و همکاران^۲ (۲۰۰۱) و ایسوم^۳ (۲۰۰۰)، حقوق و مزایا را به‌عنوان عامل مؤثر در رضایت شغلی گزارش داده‌اند. تری و همکاران^۴ (۱۹۹۳) نیز دریافتند که با افزایش میزان انگیزش شغلی، خلاقیت و مولد بودن فرد افزایش یافته، انگیزه‌های کاری او بیشتر و غیبت فرد

1. Thiedke
2. Smith
3. Easom
4. Terry

از کار کمتر می‌شود. اسپیر و همکاران^۱ (۲۰۰۰، به نقل از رفوف و همکاران، ۱۳۹۶) نیز بیان کرده‌اند که برای آن که انگیزه شغلی معلمان افزایش یابد، بایستی نیاز آنان به سطح بالایی از خودمختاری حرفه‌ای را برآورده کرد. معلمان بایستی احساس کنند که برای جامعه مفیدند، شرایطی فراهم شود که روابط خوبی با همکاران داشته و به‌جای فعالیت‌های متفرقه غیر آموزشی، وقت بیشتری را با دانش‌آموزان بگذرانند.

قاسمزاده و همکاران (۱۳۹۷) در بررسی «انگیزه شغلی معلم، شادکامی معلم و جوسازمانی: کاربرد مدل یابی دوسطحی معلم و مدرسه» به این نتیجه رسیدند که اگر عواملی که منجر به جوسازمانی مطلوب و شادکامی معلمان می‌شوند، در مدرسه فراهم گردد، میزان انگیزه شغلی معلمان را می‌توان افزایش داده و در نهایت عملکرد آن‌ها در فرآیند یاددهی-یادگیری بهبود خواهد یافت.

تمجید فر و غبیدیان (۱۳۹۶) نیز در پژوهش خود در خصوص شناخت عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی معلمان به این نتیجه رسیدند که عوامل بیرونی بر میزان انگیزش شغلی دانشجو معلمان مؤثرتر است. عوامل بیرونی مؤثر شامل بهبود روابط میان معلمان، توجه بیشتر به ویژگی مدیران و در نظر گرفتن حقوق مناسب برای معلمان به ترتیب اولویت دانشجویان در افزایش انگیزش شغلی بود. از میان عوامل درونی نیز وجود فرصت‌های رشد و ماهیت کار برانگیزش شغلی آن‌ها تأثیر بیشتری داشته است.

همانطور که ملاحظه شد جامعه موردنظر تمجیدفر و غبیدیان (۱۳۹۶) دانشجویان مقطع کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه شهید هاشمی نژاد مشهد است و نوع پژوهش پیمایش بوده است و پژوهش قاسمزاده و همکاران (۱۳۹۷) در پی تعیین رابطه بین شادکامی و جوسازمانی با انگیزش شغلی معلمان بوده و روش آن توصیفی از نوع همبستگی بوده است، درحالی‌که در پژوهش حاضر جامعه موردنظر معلمان و کارشناسان آموزشی در دسترس در شهر تهران بوده و نوع پژوهش نیز کیفی بوده است. همچنین از نظریه دو عاملی هرزبرگ استفاده شده است. هرزبرگ در نظریه خود به عوامل «انگیزش شغلی» و «عوامل نگهدارنده (بهداشتی)» اشاره می‌کند. عوامل محرک انگیزش شغلی ناشی از انجام کار است و موجب رضایتمندی فرد می‌شود و عوامل خارجی بیشتر با محیط و زمینه شغل افراد ارتباط دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی است. هدف این پژوهش (۱) شناخت مؤلفه‌های مختلف صلاحیت‌های معلمی و (۲) شناسایی عوامل ایجاد انگیزه در معلمان جهت ارتقا صلاحیت‌های معلمی توسط خود است.

جامعه آماری

جامعه آماری شامل معلمان و کارشناسان آموزشی ادارات مختلف آموزش و پرورش در دسترس در شهر تهران است و همچنین پژوهش‌های انجام‌شده و منابع نظری مرتبط است.

حجم نمونه شامل پژوهش‌های انجام‌شده و منابع نظری مرتبط در دسترس است و ۱۲ نفر که شامل ۶ معلم و ۶ کارشناس آموزشی در مناطق مختلف آموزشی شهر تهران است.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

ابزار مورد استفاده برای رسیدن به هدف اول یادداشت‌برداری از مباحث نظری و پژوهشی مورد نیاز بود و برای پاسخ به سؤال دوم از ابزار مصاحبه نیمه ساختارمند استفاده شد که سؤالات آن با توجه به «نظریه انگیزش-بهداشت هرزبرگ» تدوین شده بود. روایی و پایایی سؤالات مصاحبه توسط سه خبره موضوعی بررسی گردید و اصلاحات مورد نظر آن‌ها اعمال شد.

یافته‌ها

با توجه به بررسی مبانی نظری و پژوهش‌های انجام‌شده داده‌های مورد نظر جمع‌آوری گردید و پس از تلفیق آن‌ها، مؤلفه‌های مختلف صلاحیت‌های معلمی به دست آمد. این مؤلفه‌ها به همراه زیر مؤلفه‌های آن‌ها به شرح جدول زیر است:

جدول ۱. مؤلفه‌های مختلف صلاحیت‌های معلمی و زیر مؤلفه‌های آن‌ها

شماره	مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه‌ها
۱	مسئولیت‌های حرفه‌ای معلمان	<p>۱. مشارکت معلمان در یک جامعه حرفه‌ای، چراکه همکاران حرفه‌ای منبع غنی در مورد تدریس هستند (Danielson, 2007). به نقل از تقی پور و همکاران، (۱۳۹۶).</p> <p>۲. رشد حرفه‌ای معلم، معلمان بایستی همواره در بالاترین سطح حرفه‌ای خود باشند و دانش محتوایی و موضوعی خود را به‌طور مداوم رشد و توسعه دهند (Strong, 2007).</p> <p>۳. نشان دادن مهارت و دانش حرفه‌ای، معلمان در صورتی که از استانداردهای حرفه‌ای در حل مشکل و تصمیم‌گیری استفاده کنند، بسیار حرفه‌ای به نظر خواهند آمد.</p> <p>۴. برقراری ارتباط با خانواده‌ها، معلمانی که عملکرد اثربخشی دارند با خانواده‌های دانش‌آموزان ارتباط برقرار کرده و اطلاعات را به آن‌ها انتقال می‌دهند و اطلاعات مورد نیاز خود در رابطه با دانش‌آموزان را از والدینشان دریافت می‌کنند (Danielson, 2007).</p> <p>۵. تأمل در تدریس، معلمان و پژوهشگران دریافته‌اند که داشتن توانایی تأمل و اندیشه در تدریس نشانه یک معلم حرفه‌ای واقعی است. با تأمل و اندیشه کردن است که معلمان موفقیت‌های خود را دریافته و اشتباهات خود را ارزیابی می‌کنند (Strong, 2007).</p> <p>۶. حفظ و نگهداری یادداشت‌های دقیق، معلمان بایستی که وقایع معمول کلاس را به‌صورت دقیق یادداشت کنند (Danielson, 2007).</p>
۲	مدیریت و سازماندهی کلاس درس	<p>درواقع معلمی، تدریس مؤثر خواهد داشت که با همان دقتی که طرح درس خود را آماده کرده است، برای سازماندهی کلاس خود نیز برنامه‌ریزی کند. مهم‌ترین این مهارت‌ها به شرح زیر است:</p> <p>۱. مدیریت رفتار دانش‌آموزان، یادگیری در محیطی اتفاق خواهد می‌افتد که رفتار دانش‌آموزان خارج از کنترل نباشد. نقش استانداردهای رفتار و تعیین آن توسط معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (Danielson, 2007).</p> <p>۲. سازماندهی فضای فیزیکی، فضای فیزیکی کلاس در یادگیری تأثیر دارد، به این معنا که بایستی بر نظم و ترتیب دادن به وسایل، آماده کردن مواد و وسایل آموزشی توجه کرد (Danielson, 2007).</p>

شماره	مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه‌ها
۳	آموزش با تدریس	<p>۱. استفاده از استراتژی‌های مناسب تدریس که شامل راهبردها و شیوه‌های مختلف تدریس است و از موارد مهم اثربخشی در آموزش است.</p> <p>۲. استفاده از فنون سؤال کردن، مهارت معلم در سؤال کردن، سهم مؤثری در یادگیری دانش آموزان داشته و بسیار مفید در محقق شدن اهداف آموزشی است (Danielson, 2007).</p> <p>۳. مشارکت دادن دانش آموز در یادگیری، به اعتقاد دانیل سون (۲۰۰۷) مشارکت دانش آموزان در فرایند یادگیری باید هدف اصلی مدارس باشد، از طریق مشارکت فعال دانش آموزان است که مطالب پیچیده یاد گرفته می‌شود.</p> <p>۴. برقراری ارتباط مناسب با دانش آموزان در فرایند تدریس، بایستی توجه داشت که تدریس، عملی هدفمند است و دانش آموزان از ابتدا بایستی از اهداف تدریس به موضوع آگاه بوده و همچنین راهنمایی‌ها و روش‌هایی که معلم ارائه می‌کند بایستی واضح و روشن باشد.</p> <p>۵. نظارت و کنترل بر پیشرفت دانش آموزان، کنترل و ارزیابی کار و پیشرفت دانش آموزان وظیفه پیچیده‌ای است. برای کنترل و ارزیابی فهم دانش آموزان یک معلم اثربخش از ابزار مختلفی استفاده می‌کند:</p> <p>۶. ارائه تکلیف، یک معلم اثربخش برای دانش آموزان تکالیفی تعیین کرده و به صورت مستمر آن‌ها را از نظر کیفیت کنترل و بررسی کند.</p> <p>۷. دادن بازخورد معنادار به دانش آموز، یکی از مؤثرترین فنون اصلاحی برای افزایش نتیجه یادگیری دانش آموزان، ارائه بازخورد اصلاحی به آنان است.</p> <p>۸. استفاده از سنجش و ارزشیابی، عنصر اصلی فرایند تدریس سنجش است. معلمان برای کنترل پیشرفت دانش آموزان بایستی به صورت مؤثر از سنجش و ارزشیابی استفاده کنند (Walberg, 1984).</p>
۴	پیش‌نیازهای تدریس مؤثر	<p>۱. دانش محتوایی، دانش معلم از محتوایی که تدریس می‌کند از موارد اساسی تدریس مؤثر است. صرف‌نظر از تکنیک‌های آموزشی، معلمان بایستی تسلط کافی به یک موضوع داشته تا بتوانند یادگیری دانش آموزان را هدایت کنند (Danielson, 2007). البته رونا و ریکس^۱ (Bush et al., 2015) از بعد حوزه موضوعی^۲ یا مؤلفه دانش از موضوع درسی و تعلیم و تربیت صحبت به میان آورده و آن را تلفیقی از دانش موضوع درسی، دانش تعلیم و تربیتی و دانش تعلیم و تربیتی محتوا به عنوان حلقه اتصال دو دانش دیگر نام برده‌اند. در واقع به این معنا که چه چیزی باید «تدریس شود»، «چگونه باید تدریس شود» و «یادگیرنده چگونه یاد می‌گیرد» را توصیف می‌کنند.</p> <p>۲. مهارت‌های کلامی معلمان، توانایی کلامی معلمان در انتقال و تفهیم مطالب به دانش آموزان بسیار مهم است (Anderson, 2004).</p>
۵	برنامه‌ریزی و آمادگی	<p>تدریس فعالیتی پیچیده است که مستلزم آمادگی دقیق، طراحی اهداف و فعالیت‌ها می‌باشد. در این حیطه به مهارت‌های زیر باید توجه بسیار داشت:</p> <p>۱. انتخاب اهداف آموزشی، از آنجایی که تدریس یک فعالیت هدفمند است باید اهداف آن مشخص و روشن باشد (Danielson, 2007).</p> <p>۲. طراحی ارزشیابی یادگیری دانش آموزان، ارزشیابی از دانش آموزان اطلاعات مهمی برای هدایت یادگیری دانش آموزان در آینده در اختیار می‌گذارد. از روش‌های مختلف ارزشیابی برای انواع اهداف باید استفاده کرد (Danielson, 2007).</p>

1. Ronau
2. Field dimension

۶	ویژگی‌های شخصی معلم	<p>بخشی از صلاحیت‌های معلمان اثربخش مربوط به ویژگی‌هایی است که معلم در اختیار دارد. استرانگ (۲۰۰۲) معتقد است که ویژگی‌های عاطفی یا رفتارهای احساسی و اجتماعی معلم، بیش از روش تعلیم و تربیت او می‌تواند مؤثر واقع شود. از جمله مهم‌ترین این ویژگی‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:</p> <p>۱. نقش انصاف و احترام، احترام و بی‌طرفی پیش‌نیاز یک معلم مؤثر از نگاه دانش‌آموزان است. معلم مؤثر به کلیه دانش‌آموزان از هر نژاد، فرهنگ یا جنسیتی باشند، احترام می‌گذارد (Danielson, ۲۰۰۷).</p> <p>۲. علاقه‌مندی معلم به آموزش، معلم مؤثر خود را مسئول دانسته و رسالت درس دادن را وظیفه خود می‌داند.</p> <p>۳. شیوه عمل فکورانه، تعمق، مرور و اندیشه در فرآیند تدریس عاملی است که جزء فرآیند تدریس مؤثر محسوب می‌شود (Danielson, 2007).</p> <p>۴. خلاقیت، معلم مؤثر در کلاس‌های خود کاردان و مبتکر است (Strong, 2007).</p> <p>۵. نگرش مثبت، معلمان مؤثر دارای نگرشی خوش‌بینانه در مورد تدریس و دانش‌آموزان هستند (Walker, 2008).</p>
---	---------------------	---

بر اساس جدول شماره یک که حاصل تلفیق داده‌های گردآوری‌شده از پژوهش‌های انجام‌شده و بررسی مبانی نظری مربوطه است شش مؤلفه مختلف صلاحیت‌های معلمی شامل «مسئولیت‌های حرفه‌ای معلمان»، «مدیریت و سازماندهی کلاس درس»، «آموزش با تدریس»، «پیش‌نیازهای تدریس مؤثر»، «برنامه‌ریزی و آمادگی» و «ویژگی‌های شخصی معلم» است. هر کدام از این مؤلفه‌ها دارای زیر مؤلفه‌هایی هستند که ویژگی‌های آن مؤلفه را به‌وضوح مشخص می‌کنند این زیر مؤلفه‌ها در جدول شماره یک به تفسیر ذکر شده‌اند.

در پاسخ به سؤال دوم که «عوامل ایجاد انگیزه در معلمان جهت ارتقا صلاحیت‌های معلمی توسط خود کدام است؟» از نظریه دو عاملی هرزبرگ «انگیزشی-بهداشتی» استفاده شد (Herzberg, 1959). هرزبرگ معتقد است که عواملی که در خشنودی شغلی مداخله می‌کنند، از عواملی که موجب ناخشنودی در کارکنان می‌شوند متفاوت هستند و رابطه‌ای بین عواملی که منجر به خشنودی شغلی در کارکنان به وجود می‌آورند با عواملی که منجر به ناخشنودی شغلی می‌شوند وجود ندارد. مهم‌ترین عوامل انگیزشی از نظر هرزبرگ عواملی مانند «موفقیت»، «قدردانی»، «شناخته شدن و شهرت»، «نفس کار»، «پیشرفت و ارتقاء» است. هرزبرگ این عوامل را مرتبط با «محتوای کار» می‌داند. مهم‌ترین عوامل بهداشتی یا نگهدارنده از نظر هرزبرگ شامل خطمشی امور اداری، سرپرستی و جنبه فنی آن، حقوق روابط، زندگی شخصی، مقاوم و امنیت است. او معتقد بود که این عوامل بیشتر با اوضاع و احوال «محیط کار» سروکار دارند نه با محتوای شغل (Herzberg, 1959).

هرزبرگ متوجه شد که کارکنان تجارب خشنودکننده خود را متأثر از عواملی می‌دانند که با نفس و محتوای درونی کار مرتبط است. در واقع او انگیزش را بروز حالتی در فرد می‌داند که متأثر از عواملی مانند اراده و تصمیم به انجام فعالیت خاص است به‌گونه‌ای که بدون نظارت و کنترل خارجی و با رغبت و تمایل به آن اقدام می‌کند (مهرابی، ۱۳۸۵).

در مصاحبه‌های نیمه ساختارمند به‌عمل‌آمده با معلمان و کارشناسان آموزشی مقوله‌هایی به شرح

زیر حاصل شد:

- درخواست ژورنال نویسی به معلمان،
- ایجاد حلقه‌های جستجو در میان معلمان
- قرار گرفتن در وضعیت‌های حل مسئله
- الزام به شناخت دانش آموزان در عصر حاضر
- آشنایی با زندگی شخصی و حرفه‌ای برجستگان حوزه آموزش در سطح ملی و اجتماعی
- افزایش حقوق و مزایا با توجه به انتظارات آموزشی
- صدور گواهی چندساله تدریس برای معلمان و لزوم تمدید آن بعد از این بازه زمانی
- تغییر معیارهای ارزشیابی دانش آموزان
- ایجاد فضای یادگیری در مدارس به‌مثابه سازمان یادگیرنده
- تشکیل گروه‌های مرجع»، «فراهم کردن نظام پشتیبانی
- اصلاح نظام تشویق و تنبیه
- اصلاح نظام ارزشیابی (مشاهده کلاس و دادن بازخورد)
- ایجاد فضای تبادل تجارب
- نقد تجارب یکدیگر
- مشخص کردن معلم اثربخش از سایر معلمان
- ارزشیابی مستمر معلم بر اساس مؤلفه‌های صلاحیت‌های معلمی
- ارتباط ارزشیابی معلم با دستمزد
- استفاده از ابزارهای مختلف برای تشویق معلمان
- انطباق سطح عملکرد معلم با پایه تحصیلی دانش آموز
- کاهش ساعات تدریس معلمان و اختصاص ساعاتی برای دانش‌افزایی
- ایجاد فضایی آکنده از شور و نشاط در مدرسه
- این مقوله‌ها با توجه به نظریه انگیزشی دو عاملی هرزبرگ تبیین شد.

نتیجه‌گیری

همان‌طور که ملاحظه شد صلاحیت‌های معلمی شامل ۶ مؤلفه است که هر کدام دارای زیر مؤلفه‌هایی هستند که به‌وضوح ویژگی‌های هر مؤلفه را مشخص کرده‌اند. به‌صورت کلی ارتقاء صلاحیت‌های معلمی در حین خدمت از طریق زیر امکان‌پذیر است:

شرکت در دوره‌های ضمن خدمت مصوب وزارت آموزش و پرورش

شرکت در دوره‌های مختلفی که توسط دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی آزاد جستجوی مطالب مجازی و غیرمجازی مورد نیاز و مطالعه آن‌ها جهت تقویت صلاحیت‌های معلمی خود

اما قبل از برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی به یک نکته بایستی توجه کرد، که چگونه انگیزه شرکت فعال در دوره‌های مختلف را می‌توان در معلمان به وجود آورد؟ چگونه انگیزه شرکت آموزشی دانشگاه‌های مختلف و مراکز آموزشی آزاد را در آن‌ها به وجود آورد تا خود اقدام به شرکت در این دوره‌ها بنمایند؟ چگونه معلمان را ترغیب کرد تا خود به دنبال محتوای موردنیاز جهت ارتقاء صلاحیت‌های معلمی خود باشند؟ برای پاسخ به این سؤالات بایستی عوامل مختلف در انگیزش شغلی معلمان شناسایی شود و سپس مداخلاتی جهت ایجاد انگیزش شغلی در معلمان صورت پذیرد.

بر اساس نظریه هرزبرگ مهم‌ترین عوامل انگیزشی عواملی مانند موفقیت، قدردانی، شناخته شدن و شهرت، نفس کار، پیشرفت و ارتقاء است که مرتبط با «محتوای کار» هستند و مهم‌ترین عوامل بهداشتی یا نگهدارنده شامل خطمشی امور اداری، سرپرستی و جنبه فنی آن، حقوق، روابط، زندگی شخصی، مقاوم و امنیت است که بیشتر با اوضاع و احوال «محیط کار» مرتبط هستند (Herzberg, 1959). بر اساس نظریه هرزبرگ و تعاریف ارائه شده، مداخلات جهت ایجاد انگیزش بر اساس مقولات به‌دست آمده از مصاحبه‌ها را می‌توان در دودسته انگیزشی و نگهدارنده (بهداشتی) تقسیم‌بندی کرد.

مداخلات انگیزش شغلی

مداخلات انگیزش شغلی «درخواست ژورنال نویسی به معلمان»، «ایجاد حلقه‌های جستجو در میان معلمان»، «قرار گرفتن در وضعیت‌های حل مسئله»، «الزام به شناخت دانش آموز در عصر دیجیتال توسط معلم» و «آشنایی با زندگی شخصی و حرفه‌ای برجستگان حوزه آموزش در سطح ملی و اجتماعی» است.

مداخلات نگهدارنده (بهداشتی)

مداخلات نگهدارنده «افزایش حقوق و مزایا با توجه به انتظارات آموزشی»، «صدور گواهی چندساله تدریس برای معلمان و لزوم تمدید آن بعد از این بازه زمانی»، «تغییر معیارهای ارزشیابی دانش آموزان»، «ایجاد فضای یادگیری در مدارس به‌مثابه سازمان یادگیرنده»، «تشکیل گروه‌های مرجع»، «فراهم کردن نظام پشتیبانی»، «اصلاح نظام تشویق و تنبیه»، «اصلاح نظام ارزشیابی (مشاهده کلاس و دادن بازخورد)»، «ایجاد فضای تبادل تجارب»، «نقد تجارب یکدیگر»، «مشخص کردن معلم اثربخش از سایر معلمان»، «ارزشیابی مستمر معلم بر اساس مؤلفه‌های صلاحیت‌های معلمی»، «ارتباط ارزشیابی معلم با دستمزد»، «استفاده از ابزارهای مختلف برای تشویق معلمان»، «انطباق سطح عملکرد معلم با پایه تحصیلی دانش‌آموز» و «کاهش ساعات تدریس معلمان و اختصاص ساعاتی برای دانش‌افزایی»، «ایجاد فضایی آکنده از شور و نشاط در مدرسه» است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها برای ایجاد انگیزش شغلی به هر دودسته عوامل انگیزشی و نگهدارنده بایستی توجه کرده و مداخلات موردنیاز را اعمال کرد.

یافته‌های این پژوهش در تائید یافته‌های قاسم‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) است، به این معنا که چنانچه جوسازمانی مطلوب و شادی برای معلمان فراهم آید، میزان انگیزه معلمان افزایش یافته و کیفیت عملکرد آن‌ها در فرآیند یاددهی-یادگیری افزایش می‌یابد. همچنین یافته‌های پژوهش تمجید فرد و غبديان (۱۳۹۶) یافته‌های این پژوهش را تائید می‌کند، به این صورت که روابط میان معلمان و توجه ویژه مدیران به معلمان و دریافت حقوق مناسب در افزایش انگیزه شغلی معلمان مؤثر است. توجه به عوامل مختلف انگیزشی و انجام مداخلات موردنیاز نه تنها منجر به شرکت داوطلبانه معلمان در دوره‌های دانش‌افزایی مصوب آموزش و پرورش خواهند شد، بلکه انگیزه لازم در معلمان را برای ارتقاء سطح صلاحیت‌های معلمی خود از طریق شرکت خودجوش در دوره‌هایی که توسط دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی برگزار می‌شود را به وجود آورده و همچنین منجر به استفاده از کلیه امکانات موجود در فضاهای مجازی و غیرمجازی توسط خود معلمان می‌گردد.

منابع

- ادیب نیا، اسد (۱۳۸۳). بررسی موانع اجرای روش‌های تدریس فعال در مدارس ابتدایی شهر تهران. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- پروانه، سیده آزاده و رجالی، علی (۱۳۹۸). هشدار به جامعه ریاضی ایران و علاقه‌مندان به توسعه پایدار کشور. فرهنگ و اندیشه ریاضی. شماره ۶۵، صص. ۳۵ تا ۱۳.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). رابطه میان عزت‌نفس، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های تهران. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی، دوره ۱، شماره ۴، صص. ۱۴۴-۱۳۱.
- تقی پور، حسینعلی، کشاورز لشکناری، روح اله، یوسف رشیدی، علی اصغر. (۱۳۹۶). دانش محتوایی روش‌های معلمی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. کنفرانس پژوهش‌های جدید در حوزه‌های مدیریت، اقتصاد، حسابداری و انسانی در ایران و جهان. <https://www.sid.ir/fa/seminar/SeminarList.aspx?ID=1559>
- دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۹۲). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان علوم و ریاضی در دوره راهنمایی و ارائه روش‌های ارتقای کیفی آن. تهران: موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری آموزشی.
- رستمی، حجت (۱۳۹۶). نگاهی به جایگاه ایران: در مطالعات بین‌المللی ارزیابی سواد ریاضی دانش‌آموزان (TIMSS). خبرنامه انجمن ریاضی ایران.
- رئوف، محمود؛ صادقی بروجردی، سعید؛ و یوسفی، بهرام (۱۳۹۶). اثر مداخله‌ای انگیزش شغلی بر تحلیل رفتگی شغلی معلمان تربیت بدین استان لرستان. نشریه مدیریت منابع انسانی در ورزش. شماره ۱، صص. ۸۵-۱۰۰.
- قاسم‌زاده، سوگند؛ نقش، زهرا؛ و افضل‌ی، لیلا (۱۳۹۷). انگیزه شغلی معلم، شادکامی معلم و جوسازمانی: کاربرد مدل یابی دوسطحی معلم و مدرسه. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی. شماره ۴۰، صص. ۹۸-۸۳.
- صافی، احمد (۱۳۸۵). مسائل آموزش و پرورش ایران و راه‌های کاهش آن. تهران: نشر ویرایش، چاپ اول.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ راستگو، لیلا؛ آذر نیباد، آرش؛ و احمدی، طاهر (۱۳۹۱). اثر آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری بر باورهای خودکارآمدی و استرس تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. شماره ۳، صص. ۱۸-۱.

مرادی، شیوا (۱۳۹۱). *پیشرفت تحصیلی دانش آموزان*. (۱۳۹۹/۱۱/۸).
www.eloquent.perisanblog.or

مهرابی، امیر حمزه (۱۳۸۵). ارزیابی نظریه دوعاملی هرزبرگ در بین معلمان قم. *فصلنامه علوم/اجتماعی*. شماره ۳۲، صص. ۱۳۷-۱۱۳.

نیکنامی، مصطفی؛ و کریمی، فریبا (۱۳۸۸). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی*، شماره بیست و سوم، صص. ۲۲-۱. یار محمدی واصل، مسیب؛ و مقامی، حمیدرضا (۱۳۸۸). بررسی عامل‌های مؤثر برافت تحصیلی درس ریاضی دوره متوسطه (منطقه سر درود). *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*. شماره ۱، صص. ۴۴-۲۷. تمجید فر، عطیه، غدیبان، محمد (۱۳۹۶). اولویت‌بندی عوامل مؤثر برانگیزش شغلی دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد بر اساس نظریه هرزبرگ. *دوفصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*. شماره ۶، صص. ۱۳۲-۱۱۴.

Bush, S. B.; Driskell, S.O.; Niess, M. L.; Pugalee, D.; Rakes, C. R.; & Ronau, R.N. (2015). The Impact of Digital Technologies in Mathematics Pre-Service Teacher. in M L. Niess and H. Gillow-Wiles (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education in the Digital Age* (pp 1-27). Hershey, PA: IGI Global.

Darling-Hammond, Linda (2006). Constructing 21st-century teacher education, *Journal of Teacher Education*. No 3R pp. 300-314.

Davis K; Newstrom J.(۱۹۸۰) *Human behavior at work: organizational behavior*. 8th ed. New York: McGrow Hill Co.

Gawel JE. (1997). *Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs*. Washington: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. (2004 sep. 10).

<http://chiron.valdoosta.edu/whuitt/files/herzberg.html>

Herzberg, Fredrick; Barnard Mausner; and Barbara Synderman (1959). *The Motivation to Work*. New York; Wiley.

Nijveldt, Mirjam, Mieke Brekelmans, Douwe Beijaard, Nico Verloop and The Wubbels. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teacher: The quality of the judgement process, *International Journal of Educational Research*, Vol. 43, No. 1-2, pp. 89-102.

Biological experience of immigrant students of cultural diversity in Iranian schools

Ghasem ArabShiraz¹, Nader Solimani^{*2}, Hamid Shafizadeh³

Abstract

The present study was designed and conducted with the aim of biological experience of immigrant students of cultural diversity in Iranian schools. The present study was one of the qualitative researches that was conducted in the field. The qualitative method used in the present study was phenomenological. Participants in the present study included immigrant students in Qarchak. Participants in this study were sampled using purposive sampling and homogeneous sampling selection approach and at the same time with maximum diversity. This issue was formed until the theoretical saturation was reached. Finally 14 interviews were conducted in this regard. The data collection tool in the present study was a semi-structured interview. In order to analyze the data, thematic analysis was used. The results showed that there are 4 main themes and 26 sub-themes. According to the results of the present study, the harms caused by not managing cultural diversity in schools include educational, social, personal and environmental harms.

Keywords: cultural diversity, harm, students, immigrants.

1. PhD student in Educational Management, Islamic Azad University, Garmsar Branch, Garmsar, Iran
2. Associate Professor of Educational Management, Islamic Azad University, Garmsar Branch, Garmsar, Iran. (Corresponding Author) sportmanagment1998@gmail.com
3. Associate Professor of Educational Management, Islamic Azad University, Garmsar Branch, Garmsar, Iran

مقاله مروری

Doi:10.22034/popsci.2022.305823.1128

تجربه زیستی دانش آموزان مهاجر از تنوع فرهنگی در مدارس کشور ایران

قاسم عرب شیراز^۱، نادر سلیمانی^۲ و حمید شفیع زاده^۳

تاریخ دریافت: ۲۴ دی ۱۴۰۰

تاریخ پذیرش: ۱۸ فروردین ۱۴۰۱

چکیده

تحقیق حاضر باهدف تجربه زیستی دانش آموزان مهاجر از تنوع فرهنگی در مدارس کشور ایران طراحی و اجرا گردید. تحقیق حاضر از جمله تحقیقات کیفی بود که به صورت میدانی اجرایی گردید. روش کیفی مورد استفاده در تحقیق حاضر از نوع پدیدارشناسی بود. مشارکت کنندگان در تحقیق حاضر شامل آموزان مهاجر در شهر قرچک بود. مشارکت کنندگان در این پژوهش با استفاده از نمونه گیری هدفمند و با رویکرد انتخاب نمونه گیری همگون و درعین حال با رعایت حداکثر تنوع نمونه گیری شدند. این مسئله تا رسیدن به اشباع نظری شکل گرفت. در نهایت تعداد ۱۴ مصاحبه در این خصوص انجام گردید. ابزار گردآوری اطلاعات در تحقیق حاضر مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها، از تحلیل موضوعی استفاده گردید. نتایج نشان داد که ۴ مضمون اصلی و ۲۶ مضمون فرعی وجود دارد. با توجه به نتایج تحقیق حاضر آسیب های ناشی از عدم مدیریت تنوع فرهنگی در مدارس شامل آسیب های تحصیلی، اجتماعی، فردی و محیطی می باشد.

کلمات کلیدی: تنوع فرهنگی، آسیب، دانش آموزان، مهاجر.

مقدمه

مدارس به عنوان ارکان اصلی آموزش نقش مهمی در بهبود یادگیری در سطح جامعه دارد (جوآنگ و اسپاچنر^۴، ۲۰۲۰). کارکردهای مدارس صرفاً بر مسائل درسی نبوده است و از جایگاه مناسبی در جهت پیشبرد اهداف اجتماعی و فرهنگی جوامع برخوردار می باشد (مونیز^۵، ۲۰۲۰). بهبود عملکرد

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

۲. دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، گرمسار، ایران (نویسنده مسئول)
sportmanagement1998@gmail.com

۳. دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، گرمسار، ایران

4. Juang & Schachner

5. Muniz

مدارس در حوزه‌های اجتماعی و فرهنگی می‌تواند ظرفیت‌های مناسبی در سطح جامعه ایجاد نماید که منجر به ارتقا رشد و گسترش ابعاد فرهنگی و اجتماعی جوامع می‌گردد (دوگرا^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). تمرکز بر کارکردهای مدارس در حوزه‌های فرهنگی می‌تواند در سبب انتقال ظرفیت‌های ایجادشده در سایر حوزه‌ها گردد (گلوک^۲ و همکاران، ۲۰۱۹).

یکی از مسائل مهم در مطالعات فرهنگی، تنوع فرهنگی می‌باشد. جامعه ایران به دلیل اختلاف قومی و فرهنگی نیازمند زمینه‌های آموزشی بسیاری است تا بتواند از ارتباطات فرهنگی خوب و سالم برخوردار باشد و نوعی تعامل اجتماعی همراه با آرامش و آسایش اجتماعی را فراهم آورد. عدم مدارا و تحمل فرهنگی نسبت به قومیت‌های مختلف می‌تواند زمینه‌های شکل‌گیری تضاد، تفرقه و تبعیض را فراهم آورد که در این صورت هم جامعه اکثریت و هم اقلیت‌های قومی و دینی تحت تأثیر آثار منفی آن قرار می‌گیرند (کهکی و همکاران، ۱۳۹۵). تنوع فرهنگی به‌عنوان یکی از مسائل مهم در جهت شکل‌گیری وحدت، نقش مهمی در هم‌رایی تمامی گروه‌ها در حوزه‌های مختلف دارد. به‌صورتی که از مدیریت تنوع فرهنگی در جهت ایجاد یک بستر مناسب در بهره‌گیری از ظرفیت‌های فردی و گروهی استفاده می‌شود (الاس و موسا^۳، ۲۰۱۶). وجود تنوع فرهنگی در صورتی که مدیریت شود می‌تواند به‌عنوان یک پتانسیل مشخص گردد و در صورتی که مدیریت نگردد می‌تواند به‌عنوان یک آسیب جدی مشخص گردد (مائوسن و بادر^۴، ۲۰۱۲). تنوع فرهنگی در مسائل آموزشی همواره وجود داشته است. حضور گروه‌ها و افراد با نژاد و ویژگی‌های متفاوت سبب گردیده است تا مدارس به‌عنوان یک مرکز مهم آموزشی همواره پذیرا فرهنگ‌های مختلفی باشد (بانکس^۵، ۲۰۱۵). تنوع فرهنگی به‌عنوان یکی از مسائل وجودی در حوزه آموزش می‌باشد و توجه به آن به‌عنوان یک مسئله مهم درک می‌گردد (توماسن و مونس^۶، ۲۰۲۰). مدیریت تنوع فرهنگی در ابعاد آموزشی می‌تواند ظرفیت‌های مطلوبی را در مسیر همگرایی گروهی در مدارس ایجاد نماید (گلوک و همکاران، ۲۰۱۹). کونان^۷ و همکاران (۲۰۱۰) مشخص نمودند که تنوع فرهنگی در مدارس به‌عنوان یک مسئله همواره وجود دارد و هنر مدارس مدیریت این تنوع در جهت بهره‌گیری مناسب از آن می‌باشد. توجه به تنوع فرهنگی در مدارس می‌تواند فوایدی در جهت ایجاد وحدت و هم‌افزایی گروهی ایجاد نماید (الاس و موسا، ۲۰۱۶). آسیب‌های ناشی از تنوع فرهنگی در برخی مدارس سبب بروز بحران‌های فرهنگی و اجتماعی گردیده است. به‌صورتی که تضاد و تعارض به‌عنوان شاخصه‌های اصلی عدم مدیریت تنوع فرهنگی

1. Dogra
2. Glock
3. Alas & Mousa
4. Maussen & Bader
5. Banks
6. Thomassen
7. Konan

کاملاً مشهود می‌باشد (دیکلرک^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). عدم توجه به تنوع فرهنگی در محیط‌های آموزشی سبب گردیده است تا تنش‌های بین فردی و گروهی ایجاد گردد و این مسئله عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را نیز تحت تأثیر قرار دهد (گای^۲، ۲۰۱۳). اومری^۳ و همکاران (۲۰۰۳) در تحقیق خود مشخص نمودند که مشکلات ناشی از تنوع فرهنگی منجر به کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. عدم توجه به تنوع فرهنگی می‌تواند منجر به درگیری‌های فیزیکی، زبانی و روانی میان دانش‌آموزان گردد و محیط‌های آموزشی را از استانداردهای خود خارج نماید (جوآنگ و اسپاچنر^۴، ۲۰۲۰). به دنبال ایجاد جوامع چند فرهنگی و چند قومیتی در سطح کشورها مجموعه‌ای از چالش‌ها در خصوص آموزش شهروندان برای زندگی فعال و مؤثر در محیط‌های متنوع فرهنگی ایجاد می‌گردد. بهترین فرصت برای ایجاد دیدگاه چند فرهنگی و چند قومیتی و پذیرش تنوع فرهنگی و قومی را صاحب‌نظران سنین پیش از دبستان تعریف کرده‌اند؛ و معتقدند که نگرش کودک نسبت به نژاد خود و نسبت به دیگر گروه‌های نژادی در سال‌های پیش‌دبستانی آغاز می‌گردد و اولویت‌های نژادی و قومی در سن ۳ یا ۴ سالگی ظاهر می‌گردد (امینی و همکاران، ۱۳۹۷). بنت^۵ (۱۹۹۵) نیز معتقد است که کنترل تنوع فرهنگی می‌تواند در سایر مقاطع تحصیلی نیز ایجاد گردد. جوآنگ و اسپاچنر (۲۰۲۰) نیز اشاره داشتند که تنوع فرهنگی مسئله‌ای می‌باشد که در هر سن و مقطع آموزشی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد.

ظرفیت‌سازی مدارس در حوزه‌های فرهنگی سبب گردیده است تا از آن به‌عنوان یکی از مراکز مهم فرهنگی یاد شود. عدم توجه به مسائل فرهنگی در مدارس سبب بروز بحران‌های فرهنگی گردیده است. به‌صورتی که این بحران‌ها نه‌تنها محیط مدارس، بلکه سطح جامعه را نیز به‌نوعی درگیر نموده است. توجه به تنوع فرهنگی در مدارس به‌عنوان یک مسئله مهم می‌تواند، شواهدی در جهت توسعه عملکرد مدارس در حوزه‌های فرهنگی و اجتماعی ایجاد نماید. خلأ تحقیقاتی در خصوص تنوع فرهنگی در مدارس سبب گردیده است تا امروزه شواهد کافی در خصوص مسائل مربوط به تنوع فرهنگی در مدارس ایجاد نگردد. از طرفی این خلأ تحقیقاتی توانسته است تا روندها و فعالیت‌های عملیاتی در حوزه مدارس با تمرکز بر مسائل فرهنگی را به‌شدت تحت شعاع قرار دهد. با توجه به منطقه مورد بررسی در تحقیق حاضر که شهر قرچک می‌باشد، لازم به ذکر است که به علت مهاجرپذیر بودن این شهر و همچنین حضور گروه‌های مختلف، مسئله تنوع فرهنگی امری مهم تبدیل شده است. عدم توجه به مسئله تنوع فرهنگی سبب گردیده است تا امروزه برخی گروه‌ها در مدارس شهر

1. De Clercq
2. Gay
3. Omeri
4. Juang & Schachner
5. Bennett

قرچک از این مسئله آسیب‌های جدی ببینید. آمار ترک تحصیل ۱۵ درصدی در شهر قرچک می‌تواند به‌عنوان یک نگرانی در حوزه آموزش نقش اساسی در عملکرد تعلیم و تربیت داشته باشد. از طرفی مشاهدات در مدارس قرچک نشان می‌دهد که گروه‌های فرهنگی مختلفی از قومیت‌های مختلف سبب گردیده است تا یک اجتماع کاملاً متنوع از منظر فرهنگی ایجاد گردد. به‌صورتی که امروزه شاهد بروز مشکلات در مدیریت تنوع فرهنگی در شهر قرچک می‌باشیم. تحقیر برخی فرهنگ‌ها و نژاد و همچنین سلطه برخی افراد بر دیگر دانش‌آموزان سبب گردیده است تا جو محیطی نامناسبی در مدارس شهر قرچک ایجاد گردد. به‌صورتی که امروزه شواهد اولیه نشان می‌دهد که درگیری‌های در مدارس به علت عدم توجه به مدیریت تنوع فرهنگی وجود دارد و این مسئله سبب بروز تأثیرات منفی بر عملکرد دانش‌آموزان شده است. شواهد اولیه همچنین نشان می‌دهد که عدم توجه به تمامی فرهنگ‌ها حتی در میان معلمان و مدیران نیز وجود دارد و باعث شده است تا شاهد برخی سوء رفتارها از سوی معلمان و مدیران نسبت به برخی دانش‌آموزان با فرهنگ‌های خاص گردد. عدم توجه به مدیریت تنوع فرهنگی در مدارس شهر قرچک به‌طور حتم می‌تواند باعث شود تا برخی دانش‌آموزان از جو و شرایط مدرسه به دور شوند و عملاً حضور و فعالیت فعالی در محیط‌های آموزشی مدارس نداشته باشند. این مسئله سبب گردیده است تا تحقیق حاضر باهدف تجربه زیستی دانش‌آموزان مهاجر از تنوع فرهنگی در مدارس کشور ایران طراحی گردد. لذا سؤال تحقیق حاضر این می‌باشد که دانش‌آموزان مهاجر پدیده تنوع فرهنگی در مدارس را چگونه توصیف می‌کنند؟ آسیب‌های ناشی از عدم توجه به تنوع فرهنگی در مدارس چه می‌باشد؟

روش‌شناسی

تحقیق حاضر ازجمله تحقیقات کیفی بود که به‌صورت میدانی اجرایی گردید. روش کیفی مورد استفاده در تحقیق حاضر از نوع پدیدارشناسی بود. پدیدارشناسی به بررسی تجربیات واقعی افراد می‌پردازد و اعتقاد بر این است که در این تجربیات جوهره‌هایی وجود دارند که قابل فهم و بررسی هستند. مشارکت‌کنندگان در تحقیق حاضر شامل دانش‌آموزان مهاجر در شهر قرچک بودند که پدیده تنوع فرهنگی را لمس و اشراف کامل به این حوزه داشتند. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و با رویکرد انتخاب نمونه‌گیری همگون و درعین حال با رعایت حداکثر تنوع نمونه‌گیری شدند. این مسئله تا رسیدن به اشباع نظری شکل گرفت. درنهایت تعداد ۱۴ مصاحبه در این خصوص انجام گردید.

ابزار گردآوری اطلاعات در تحقیق حاضر مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. مصاحبه نیمه ساختاریافته یکی از معمول‌ترین انواع مصاحبه است که در تحقیقات کیفی مورد استفاده واقع می‌شود. این مصاحبه بین دو حد نهایی ساختاریافته و بدون ساختار قرار می‌گیرد که گاهی به آن مصاحبه عمیق هم می‌گویند که در آن از تمام پاسخگوها سؤال‌های مشابهی پرسیده می‌شود، اما آن‌ها آزادند که پاسخ

خود را به هر طریقی که مایل اند ارائه دهند، در این مورد مسئولیت رمزگردانی پاسخها و طبقه‌بندی آنها بر عهده پژوهشگر است. جهت بررسی روایی از قابلیت باورپذیری (اعتبار)، انتقال‌پذیری و تأییدپذیری استفاده گردید. بدین منظور محقق جهت بررسی قابلیت باورپذیری از تأیید فرایند پژوهش توسط هشت متخصص و همچنین استفاده از دو کدگذار جهت کدگذاری چند نمونه مصاحبه جهت کسب اطمینان از یکسانی دیدگاه کدگذاران استفاده گردید. همچنین جهت بررسی انتقال‌پذیری از نظرات سه متخصص که در پژوهش مشارکت نداشتند در مورد یافته‌های پژوهش مورد مشورت قرار گرفتند. همچنین جهت بررسی قابلیت تأییدپذیری از ثبت و ضبط تمامی مصاحبه‌ها و بررسی آنان در زمان‌های موردنیاز استفاده گردید. جهت بررسی پایایی، از کمیته‌های تخصصی استفاده گردید. بدین صورت که از اعضای این کمیته تخصصی جهت کدگذاری موازی برخی مصاحبه‌ها و همچنین ارزیابی و برنامه‌های مربوط به مصاحبه‌ها استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی، از تحلیل موضوعی استفاده گردید که از کارآمدترین روش‌های تحلیل داده‌های کیفی به‌ویژه در پژوهش‌های پدیدار شناختی است. در طی انجام این تحلیل، مضمون‌های فرعی اصلی در خصوص اهداف تحقیق شناسایی شد.

یافته‌های پژوهش

وضعیت تنوع فرهنگی در مدارس

نمونه ۱. «شدیداً تنوع فرهنگی در مدرسه را لمس می‌کنم و کاملاً مشخص است که توجه به به مدیریت این مسئله نشده است». نمونه ۷. «تنوع فرهنگی به‌طور حتم در مدرسه ما وجود دارد و کاملاً مشخص هست که پدیده تنوع فرهنگی در تمامی فضاهای مدرسه وجود دارد». نمونه ۱۱. «خود من با توجه به شرایطم تحت تأثیر پدیده تنوع فرهنگی قرار گرفته‌ام. واقعیت مسئله این است که تنوع فرهنگی به‌عنوان یک عارضه کاملاً وجود دارد. می‌توان در تمامی فعالیت‌های مدرسه وجود تنوع فرهنگی و عدم مدیریت آن را مشاهده نمود». نمونه ۱۲. «با قدرت می‌توانم اعلام کنم که به تنوع فرهنگی در مدارس توجه نشده است و این مسئله ریشه کن نشده است. این در حالی است که تنوع فرهنگی به‌طور حتم وجود دارد و می‌توان کاملاً این مسئله را مشاهده نمود». نمونه ۵. «چرا تنوع فرهنگی وجود نداشته باشد!!! به‌طور حتم تنوع فرهنگی در مدارس وجود دارد و تلاشی جهت استفاده مناسب از آن نشده است. بلکه این تنوع فرهنگی در مدارس به علت عدم توجه باعث شده است تا تنش‌هایی در فضای مدرسه ایجاد گردد».

با توجه به نظرات نمونه‌های پژوهش؛ می‌توان اعلام داشت که پدیده تنوع فرهنگی در مدارس وجود دارد و تلاشی جهت کاهش مشکلات و معضلات ناشی از وجود تنوع فرهنگی انجام نشده است. به عبارتی تنوع فرهنگی اگرچه وجود دارد و باعث بروز مشکلاتی در فضای مدارس شده است اما روند

کنترلی جهت رفع مشکلات ناشی از آن و استفاده از ظرفیت‌ها و پتانسیل‌های مثبت آن نشده است. این مسئله نشان می‌دهد که توجه به پدیده تنوع فرهنگی در مدارس یکی از مسائل ضروری می‌باشد.

آسیب‌های ناشی از عدم مدیریت تنوع فرهنگی در مدارس

طی این پژوهش ۴ مضمون اصلی و ۲۶ مضمون فرعی استخراج گردید. ادامه به ارائه توضیحاتی در این خصوص اقدام گردید.

مضمون اصلی اول: آسیب‌های تحصیلی

نمونه ۴. «با توجه به شرایط من، مشکلات ناشی از تنوع فرهنگی باعث شده بود تا انگیزه‌ای برای ادامه تحصیل نداشته باشم. عملکرد تحصیلی من به شدت تحت شعاع قرار گرفته بود که این مسئله باعث آسیب‌هایی در این خصوص شده بود.» نمونه ۵. «مشکلات فرهنگی که وجود داشت و فرهنگ من را محیط مدرسه موردقبول اجتماعی قرار نمی‌گرفت؛ باعث شده بود تا میل به ترک تحصیل داشته باشم. واقعاً فضای مدرسه را دوست نداشتم و همیشه از این محیط فراری بودم.» نمونه ۹. «تعهدی به تحصیل برای من باقی نمانده است.» نمونه ۱۱. «واقعاً برایم سخت و دشوار بود. کاملاً بی‌تحصیل و مدرسه بی‌میل هستم. انگیزشی مناسبی جهت حضور در محیط مدرسه ندارم.» نمونه ۱۴. «بعداً اینکه متوجه شدم که فرهنگ من در محیط مدرسه مورد مسخره قرار می‌گرفت؛ واقعاً دوست نداشتم در مدرسه حاضر باشم و این خود سبب شد تا نمره‌های درسی‌ام به شدت کاهش یابد و عملکرد مناسبی در این حوزه نداشته باشم.»

آسیب‌های تحصیلی شامل مشکلاتی است که به واسطه عدم توجه به مدیریت تنوع فرهنگی در مدارس شکل می‌گیرد و در این بین دانش آموزان مهاجر به علت اینکه شرایط فرهنگی و اجتماعی غالبی ندارند، بیش از سایرین دچار مشکل می‌شوند. در این تحقیق تعداد ۶ مضمون فرعی به‌عنوان آسیب‌های تحصیلی مشخص شدند که این آسیب‌ها شامل عدم تعهد تحصیلی، کاهش انگیزش تحصیلی، کاهش عملکرد تحصیلی، کاهش میل به ادامه تحصیل، ترک تحصیل و بی‌میلی تحصیلی می‌باشد.

آسیب‌های تحصیلی
عدم تعهد تحصیلی
کاهش انگیزش تحصیلی
کاهش عملکرد تحصیلی
کاهش میل به ادامه تحصیل
ترک تحصیل
بی‌میلی تحصیلی

شکل ۱. آسیب‌های تحصیلی

مضمون اصلی دوم: آسیب‌های اجتماعی

نمونه ۳. «از وقتی من دچار مشکل شدم و در محیط مدرسه ماهیت فرهنگی من مورد تمسخر قرار گرفت؛ تعاملات اجتماعی خودم را در مدرسه و خارج از مدرسه کاهش دادم. به صورت کلی محیط مدرسه را دوست نداشتم و با این محیط ناسازگار بودم». نمونه ۸. «پیش خودم می‌گفتم چرا من که از لحاظ فرهنگی در این مدرسه دچار مشکل هستم و معلم و مدیرم توجه‌ای ندارند؛ چرا باید به هنجارها و قوانین مدرسه پایبند باشم. این مسئله باعث شد تا توجه‌ای به این مسائل نکنم». نمونه ۱۰. «با دیگران دعوا می‌کردم و همیشه در مدرسه دارای تنش بودم». نمونه ۱۳. «مشکلات من در محیط مدرسه باعث شده بود تا در خانه نیز با اعضای خانه درگیر بشوم. واقعاً نمی‌دانم چرا این طور می‌شد؛ اما مشکلات و عصبانیت خودم را در مدرسه را بر سر اعضای خانواده خالی می‌کردم». نمونه ۱۴. «به محیط مدرسه، معلم و مدیر دیگر اعتمادی ندارم. مگر می‌شود آنان ببینند که برخی افراد برای من مشکلاتی ایجاد می‌کنند اما توجه‌ای به آن نداشته باشند. این مسئله باعث شده بود تا اعتمادی به اعضای مدرسه نداشته باشم».

آسیب‌های اجتماعی از جمله مشکلاتی می‌باشد که باعث می‌شود تا دانش آموزان به واسطه مشاهده عدم مدیریت تنوع فرهنگی و مواجهه با آسیب‌های ناشی از آن؛ دچار تنش‌های اجتماعی شوند. در تحقیق حاضر تعداد ۸ مضمون فرعی؛ به عنوان آسیب‌های اجتماعی مشخص گردید. این آسیب‌ها شامل عدم پایبندی به هنجارهای اجتماعی، ایجاد تنش‌های بین فردی، رفتارهای نامناسب در سطح اجتماع، کاهش تعاملات اجتماعی، برخورد ناشایست با اعضای خانواده، عدم حضور در فعالیت‌ها و برنامه‌های مدرسه، عدم سازگاری اجتماعی و کاهش اعتماد اجتماعی می‌باشد.

آسیب‌های اجتماعی
عدم پایبندی به هنجارهای اجتماعی
ایجاد تنش‌های بین فردی
رفتارهای نامناسب در سطح اجتماع
کاهش تعاملات اجتماعی
برخورد ناشایست با اعضای خانواده
عدم حضور در فعالیت‌ها و برنامه‌های مدرسه
عدم سازگاری اجتماعی
کاهش اعتماد اجتماعی

شکل ۲. آسیب‌های اجتماعی

مضمون اصلی سوم: آسیب‌های محیطی

نمونه ۲. «وقتی دیدم که دچار مشکلاتی در مدرسه شدم؛ سعی می‌کردم خرابکاری بکنم و تجهیزات مدرسه را خراب کنم. واقعاً دیگر دلم برای تجهیزات و امکانات مدرسه نمی‌سوخت و به آن توجه ای نداشتم». نمونه ۷. «تلاشی برای بهبود وضعیت مدرسه ندارم. هر اتفاقی در مدرسه رخ بدهد و اسم مهم نیست». نمونه ۱۰. «مشکلات ناشی از وضعیت فرهنگی مدرسه باعث شده بود تا با ارکان مدرسه درگیر بشم. بارها رخ داد که با معلم و مدیر مدرسه بر سر این مسئله درگیر شده‌ام». آسیب‌های محیطی موجود در مدارس به واسطه بروز مشکلات در حوزه تنوع فرهنگی؛ سبب می‌گردد تا دانش آموزان با محیط پیرامون خود دچار تنش شوند. در تحقیق حاضر ۴ مضمون فرعی به‌عنوان آسیب‌های محیطی شناسایی شدند. این مضامین شامل خرابکاری در محیط مدرسه، عدم دغدغه مند بودن در خصوص مشکلات مدرسه، عدم تلاش جهت بهبود وضعیت مدرسه و درگیری با ارکان مدارس می‌باشد.

آسیب‌های محیطی
خرابکاری در محیط مدرسه عدم دغدغه مند بودن در خصوص مشکلات مدرسه عدم تلاش جهت بهبود وضعیت مدرسه درگیری با ارکان مدارس

شکل ۳. آسیب‌های محیطی

مضمون اصلی چهارم: آسیب‌های فردی

نمونه ۲. «اعتمادبه‌نفسم به‌شدت دچار مشکل شده بود». نمونه ۴. «این بحران بر کیفیت زندگی هم تأثیرگذار بوده است و باعث شده بود تا کیفیت زندگی‌ام کاهش یابد». نمونه ۷. «تمرکز من در مدارس و خارج مدرسه دچار مشکل شده است و واقعاً تمرکز لازم را نداشته‌ام». نمونه ۹. «واقعاً این مسئله بر تصمیم‌گیری من تأثیرگذار بوده است و باعث شده بود تا در تصمیم‌گیری‌هایم؛ مردد شوم». نمونه ۱۱. «امیدم کاهش یافته بود. این مسئله من را دچار مشکلات ذهنی کرده بود. پرخاشگر شده بودم. وقتی می‌دیدم که جنبه فرهنگی من دچار مشکل شده است و به آن بهاداده نمی‌شود، باعث شده بود من پرخاشگر شده بودم».

آسیب‌های فردی شامل مشکلات ذهنی و جسمی می‌باشد که دانش آموزان به‌واسطه عدم توجه به شرایط فرهنگی آنان دچار می‌شوند. در تحقیق حاضر تعداد ۸ مضمون؛ به‌عنوان مضامین فرعی مربوط به آسیب‌های فردی شناسایی شد. این مضامین شامل پرخاشگری، عدم تصمیم‌گیری مناسب، عدم

توجه به ارزش‌های اخلاقی، کاهش اعتمادبه‌نفس، کاهش امید، کاهش تمرکز، بروز مشکلات در خصوص هویت و کاهش کیفیت زندگی بود.

آسیب‌های فردی
پرخاشگری
عدم تصمیم‌گیری مناسب
عدم توجه به ارزش‌های اخلاقی
کاهش اعتماد به نفس
کاهش امید
کاهش تمرکز
بروز مشکلات در خصوص هویت
کاهش کیفیت زندگی

شکل ۴. آسیب‌های فردی

بحث و نتیجه‌گیری

اهمیت تنوع فرهنگی و مدیریت آن باعث شده است تا امروزه تلاش‌هایی در جهت بهبود وضعیت آن در مدارس شود. نبود پژوهش در این حوزه سبب گردیده است تا نیاز به شناسایی مشکلات ایجادشده در این خصوص کاملاً درک گردد. با این توجه تحقیق حاضر باهدف تجربه زیستی دانش آموزان مهاجر از تنوع فرهنگی در مدارس کشور ایران طراحی و اجرا گردد. نتایج نشان داد که ۴ مضمون اصلی و ۲۶ مضمون فرعی وجود دارد. با توجه به نتایج تحقیق حاضر آسیب‌های ناشی از عدم مدیریت تنوع فرهنگی در مدارس شامل آسیب‌های تحصیلی، اجتماعی، فردی و محیطی می‌باشد. تنوع فرهنگی یک مسئله مهم در هر کشوری از جمله ایران می‌باشد. در کشور ایران نیز با پدیده تنوع فرهنگی به‌صورت گسترده مواجهه هستیم. به‌صورتی که فتوحی و حاتمی نژاد (۱۳۹۷) در تحقیق خود که باهدف سنجش و تحلیل تنوع فرهنگی اجتماعی در استان‌های ایران انجام گرفت، به بررسی وضعیت تنوع فرهنگی در کشور ایران پرداختند. آنان پس از بررسی استان‌های کشور و استفاده از تکنیک خوشه‌بندی بر اساس نتایج فضایی، پی بردن که استان‌های البرز، تهران، قم و اصفهان از بیشترین تنوع فرهنگی در سطح کشور برخوردار بودند.

بهبود تنوع فرهنگی و مدیریت آن در محیط‌های آموزشی اهمیت بالایی دارد. اسچوارزنسال^۱ و همکاران (۲۰۲۰) در تحقیق خود که باهدف بهره‌گیری از مزایای تنوع فرهنگی: اقلیم تنوع فرهنگی

1. Schwarzenthal

کلاس و شایستگی بین فرهنگی دانش آموزان انجام گرفت، پس از بررسی‌های خود پی بردند که توجه به تنوع فرهنگی می‌تواند ظرفیت‌های مطلوبی در جهت هم‌افزایی گروهی در میان دانش آموزان داشته باشد و در نهایت منجر به شکل‌گیری عملکرد مطلوب تحصیلی در میان آنان گردد. اسچاچنر و همکاران (۲۰۲۱) در تحقیق خود اشاره داشتند که جو تنوع مثبت‌تر در کنار تنوع فرهنگی می‌تواند در صورتی که مدیریت و کنترل گردد منجر به ارتقا یادگیری گردد. این مسئله نشان می‌دهد که توجه به تنوع فرهنگی به‌عنوان یک فرصت می‌تواند ظرفیت‌های بسیاری در این حوزه ایجاد نماید و از طرفی عدم توجه به تنوع فرهنگی در مدارس می‌تواند باعث بروز آسیب‌های جدی در این حوزه گردد. تنوع فرهنگی در محیط‌های آموزشی به‌عنوان یک مسئله مهم همواره مورد توجه بوده است. در تحقیقاتی تنوع فرهنگی مورد بررسی قرار گرفته بود. اسچاچنر^۱ (۲۰۱۹) در تحقیق خود که باهدف از برابری و شمول گرفته تا تکثر فرهنگی - تکامل و تأثیرات دیدگاه‌های تنوع فرهنگی در مدارس انجام گرفت، پس از بررسی‌های خود پی برد که تکثر فرهنگی سبب شکل‌گیری تنوع فرهنگی شده است که این مسئله منجر به بروز آسیب‌هایی در مدارس گردیده است. به‌صورتی که برخی گروه‌های نژادی از این تنوع فرهنگی آسیب‌های جدی دیده‌اند و تحت تأثیر قرار گرفته‌اند. صادقی (۱۳۸۹) در تحقیق خود که باهدف بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی انجام گرفت، پس از بررسی‌های خود پی برد که سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی توجه نموده است. به‌طوری که بخش مربوط به «روش‌های ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی» به‌طور مناسب به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی توجه، اما بخش مربوط به «راهبردهای یاددهی - یادگیری» از آن غفلت نموده است. همچنین بخش‌های مربوط به «مبانی فلسفی و علمی»، «اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی» و «اهداف تفصیلی دوره‌های تحصیلی» تا اندازه‌ای مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی را منعکس ساخته‌اند. عراقی و فتحی و اجارگاه (۱۳۹۱) در تحقیق خود که باهدف جایگاه چند فرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی انجام گرفت، پس از بررسی‌های خود پی بردند که در سیستم آموزشی کشور زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی در استهزاء سایر فرهنگ‌ها، احساس برتری و تعصبات فرهنگی؛ ضعف اطلاعات دینی در خصوص برابری و برادری همه انسان‌ها، ضعف اطلاعات دانش‌آموزان از شخصیت‌ها و آثار فرهنگی برجسته وجود دارد. از دیدگاه آنان این مسائل می‌تواند فضای سازگاری و توافق میان فرهنگ‌ها، نگاه عقلانی به فرهنگ‌ها و پرهیز از انحصارگرایی فرهنگی در آموزش عالی را با دشواری همراه ساخته و زمینه‌ساز کاهش خزانه فرهنگ ملی در اثر بی‌اعتنایی به عناصر اساسی فرهنگ‌های بومی گردیده و بحران هویت در شهروندان ایرانی را فراهم آورد. امینی و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیق خود که باهدف توجه به تنوع فرهنگی و آموزش مفاهیم چند فرهنگی در آموزش دبستان انجام گرفت، پس از بررسی‌های خود پی بردند که جهت بهبود عملکرد آموزشی می‌بایستی به مسئله تنوع فرهنگی توجه

نمود و با برنامه‌های مناسب سعی در کنترل این تنوع داشت. رنجی و پولات^۱ (۲۰۱۹) در تحقیق خود که باهدف روش‌های مربوط به تنوع فرهنگی در مدارس و نظرات دانش‌آموزان انجام گرفت، پس از بررسی‌های خود پی بردند که ایجاد فعالیت‌های مشترک و مشارکتی یکی از راهکارهای مهم در جهت مدیریت و کنترل تنوع فرهنگی در مدارس می‌باشد. دوتا و همکاران (۲۰۲۱) نیز مشخص نمودند که معلمان نقش مهمی در کنترل تنوع فرهنگی در مدارس را دارند. همچنین اسپوارزنسال و همکاران (۲۰۲۰) نیز مشخص نمودند که فضای متنوع فرهنگی در کلاس‌های مختلف باعث تقویت ارتباط و همکاری و چند فرهنگی می‌گردد.

در جهت بهبود تنوع فرهنگی در محیط‌های آموزشی، محدودیت‌ها و چالش‌هایی وجود دارد. روان^۲ و همکاران (۲۰۲۱) در تحقیق خود که باهدف چالش‌های آماده‌سازی معلمان برای مدیریت تنوع دانش‌آموزان انجام گرفت، پس از بررسی‌های خود پی بردند که آموزش معلمان برای نسل‌های آینده و آماده‌سازی آنان به‌منظور شناخت از تنوع فرهنگی، فردی و اجتماعی دانش‌آموزان و کنترل این مسئله در راستای پاسخگویی به نیازهای آنان اهمیت بالایی دارد. آنان اشاره داشتند که برگزاری دوره‌های آموزشی در جهت شناخت تنوع موجود میان دانش‌آموزان امری مهم و کلیدی می‌باشد. یکی از مسائل مهم دیگر حوزه تنوع فرهنگی، آموزش چند فرهنگی می‌باشد. بادامچی (۱۳۹۸) در تحقیق خود که باهدف آموزش چند فرهنگی گامی مؤثر در جهت یادگیری باهم زیستن انجام گرفت، پس از بررسی‌های خود پی برد که آموزش و پرورش چند فرهنگی یکی از موضوعات بسیار مهم در حوزه تعلیم و تربیت است. این رویکرد درصدد است با ایجاد تغییرات در آموزش و پرورش برای جلوگیری از نابرابری‌های آموزشی و نیز ارزش‌گذاری بر تفاوت‌های فرهنگی برای قرار گرفتن در متن و بطن فرآیند تدریس و یادگیری، مهارت‌های زیستی بشر امروز را برای زندگی در جامعه‌ای چند فرهنگی ارتقا بخشد.

با بررسی تحقیقات انجام‌شده در حوزه تنوع فرهنگی، مشخص گردید که تنوع فرهنگی به‌عنوان یک مسئله مهم همواره در محیط‌های آموزشی مورد توجه محققان مختلفی از جمله بادامچی (۱۳۹۸)، اسپوارزنسال و همکاران (۲۰۲۰)، عراقیه و فتحی و اجارگاه (۱۳۹۱) و عراقیه و فتحی و اجارگاه (۱۳۹۱) قرار گرفته است. از طرفی خلاً مطالعات در خصوص تنوع فرهنگی در برخی محیط‌ها از جمله مدارس در تحقیقات اسپانچر (۲۰۱۹)، صادقی (۱۳۸۹) و اسپوارزنسال و همکاران (۲۰۲۰) کاملاً اشاره شده است. نبود مطالعات جامع در خصوص تنوع فرهنگی در محیط‌های آموزشی سبب گردیده است تا امروزه راهبردهای اجرایی در این خصوص وجود نداشته باشد (فتوحی و حاتمی نژاد (۱۳۹۷)). این مسئله سبب گردیده است تا خلاً تحقیقاتی در خصوص توسعه مدیریت تنوع فرهنگی در مدارس به‌خصوص در کشور ایران و شهر قرچک به‌صورت کاملاً مشهودی درک گردد. بدون شک آسیب‌های

1. Rengi & Polat
2. Rowan

ایجاد شده نشان می‌دهد که لزوم توجه به تنوع فرهنگی در مدارس به‌عنوان یک ضرورت نیاز و ضروری می‌باشد. با توجه به نتایج تحقیق حاضر پیشنهاد می‌گردد تا با ایجاد چارچوب‌های قانونی در نظام آموزش و پرورش؛ الزامی جهت حمایت معلمان و مدیران از تنوع فرهنگی ایجاد گردد. همچنین با توجه به نتایج تحقیق حاضر پیشنهاد می‌گردد تا ایجاد برنامه‌های فرهنگی؛ شرایطی جهت همبستگی میان دانش آموزان در حوزه‌های فرهنگی فراهم نمود.

منابع

امینی، راضیه؛ حسینی، محمدعلی؛ امینی، زهرا؛ جمشیدی، زهرا. (۱۳۹۷). توجه به تنوع فرهنگی و آموزش مفاهیم چند فرهنگی در آموزش پیش‌دبستان، اولین کنگره بین‌المللی و پنجمین کنگره ملی آموزش و سلامت کودکان پیش از دبستان، تهران.

چراغی، سارا؛ نظری، ولی اله؛ شهریار، فاطمه. (۱۳۹۹). بررسی اثرات تنوع فرهنگی در ساخت هویت شهری (نمونه موردی: منطقه ۶ شهر کرج)، پژوهش‌های جغرافیای انسانی.

صادقی، علیرضا. (۱۳۸۹). بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۵ (۱۸)، ۲۱۵-۱۹۰.

کاوسی، اسماعیل؛ منافی شرف‌آباد، کاظم. (۱۳۹۳). جهانی شدن فرهنگ و تنوع فرهنگی؛ پیش‌بایست تربیت شهروند جهانی، اولین همایش ملی رسانه، ارتباطات و آموزش‌های شهروندی، تهران
کهکی، فرزاد؛ موسایی، مسلم؛ احمدی دستگردی، بهزاد؛ معروف نژاد، شیوا. (۱۳۹۵). تنوع فرهنگی در سازمان‌ها، دومین همایش ملی مدیریت و حسابداری، چیرفت.

فتوحی مهربانی، باقر؛ حاتمی نژاد، حسین. (۱۳۹۷). سنجش و تحلیل تنوع فرهنگی اجتماعی در استان‌های ایران، عراقیه، علیرضا؛ فتیحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۱). جایگاه چند فرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی، راهبرد فرهنگ، ۵ (۱۸)، ۲۰۷-۱۸۷.

Alas, R., & Mousa, M. (2016). Cultural diversity and business schools' curricula: a case from Egypt. *Problems and perspectives in management*, (14, Iss. 2 (contin. 1)), 130-137.

Alexandra, V., Ehrhart, K. H., & Randel, A. E. (2021). Cultural intelligence, perceived inclusion, and cultural diversity in workgroups. *Personality and Individual Differences*, 168, 110285.

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.

Bennett, C. I. (1995). Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence. *Journal of teacher education*, 46(4), 259-265.

De Clercq, M., Galand, B., Hospel, V., & Frenay, M. (2021). Bridging contextual and

- individual factors of academic achievement: a multi-level analysis of diversity in the transition to higher education. *Frontline Learning Research*, 9(2), 96-120.
- Dogra, N., Reitmanova, S., & Carter-Pokras, O. (2010). Teaching cultural diversity: current status in UK, US, and Canadian medical schools. *Journal of General Internal Medicine*, 25(2), 164-168.
- Dutta, N., Maini, A., Afolabi, F., Forrest, D., Golding, B., Salami, R. K., & Kumar, S. (2021). Promoting cultural diversity and inclusion in undergraduate primary care education. *Education for Primary Care*, 1-6.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum inquiry*, 43(1), 48-70.
- Glock, S., Kovacs, C., & Pit-ten Cate, I. (2019). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 616-634.
- Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2020). Cultural diversity, migration and education. *International Journal of Psychology*, 55(5), 695-701.
- Kets, W., & Sandroni, A. (2021). A theory of strategic uncertainty and cultural diversity. *The Review of Economic Studies*, 88(1), 287-333.
- Konan, P. N. D., Chatard, A., Selimbegović, L., & Mugny, G. (2010). Cultural diversity in the classroom and its effects on academic performance. *Social Psychology*.
- Maussen, M., & Bader, V. (2012). Tolerance and cultural diversity in schools: Comparative report. Florence: European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, ACCEPT PLURALISM Report.
- Muñiz, M. V. (2020). Cultural diversity in schools: An ideal space for the construction of a critical and inclusive citizenship. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(2), 256-283.
- Omeri, A., Malcolm, P., Ahern, M., & Wellington, B. (2003). Meeting the challenges of cultural diversity in the academic setting. *Nurse Education in Practice*, 3(1), 5-22.
- Poetaev, M. (2020). Cultural diplomacy as a foreign policy resource.
- Rengi, Ö., & Polat, S. (2019). Practices related to cultural diversity in schools and students' views about these practices: Stuttgart, Baden-Württemberg, Germany. *Egitim ve Bilim*, 44(197).
- Rowan, L., Bourke, T., L'Estrange, L., Lunn Brownlee, J., Ryan, M., Walker, S., & Churchward, P. (2021). How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A systematic review of literature. *Review of Educational Research*, 91(1), 112-158.
- Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism—Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Devel-*

- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom cultural diversity climate: multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101971.
- Schwarzenhal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P., & Van De Vijver, F. J. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323-346.
- Thomassen, W. E., & Munthe, E. (2020). A Norwegian perspective: Student teachers' orientations towards cultural and linguistic diversity in schools. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103151.

Archive of SID