

Validation of the Pluralistic Teacher Competency Model in the Iranian Education System

Ali Negintaji¹ , Hamidreza Motamed^{2*} , and Alireza Parnian³ 

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

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Received: 2025/06/27

Reviewed: 2025/10/13

Accepted: 2025/10/31

Published Online:

2025/11/05

Pages: 187-204

Keywords:

Validation
Teacher's qualifications
Pluralist teacher
Iran's education system

Background and Objectives: The purpose of this study is to validate the Pluralistic Teacher Competency Model within the Iranian education system. **Methods:** This research employed a mixed-methods approach, conducted in two quantitative and qualitative phases. The qualitative phase utilized thematic analysis. Potential participants included 25 university professors and teachers with expertise in pluralism, selected through purposive criterion-based sampling. The research instrument in this phase was semi-structured interviews, conducted until theoretical saturation was achieved. To ensure the trustworthiness of the qualitative data, member checking and peer review techniques were utilized. In the quantitative phase, the research method was descriptive-survey. The statistical population consisted of all secondary school teachers in Shiraz. Using the Krejcie and Morgan table, a sample size of 220 was determined, selected through stratified random sampling. A researcher-made questionnaire was used to collect quantitative data. To confirm the validity of the questionnaire, divergent validity and construct validity methods were applied. Reliability was assessed using Cronbach's alpha, internal consistency, and composite reliability tests, all of which yielded coefficients above 0.7 for the main variables and their dimensions. **Findings:** The results of exploratory factor analysis revealed that the components instrumental in developing a model of pluralistic teacher competencies and an appropriate framework for the education system are: knowledge, behavior, pluralistic teacher competencies, skills, and attitude. **Conclusion:** Based on the findings, it can be concluded that to foster pluralistic teachers within the Iranian education system, the components of the pluralistic teacher model should be employed as a fundamental strategy for the country's multicultural, multi-ethnic, and multilingual society.

Cite this Article: Negintaji, A., Motamed, H., & Parnian, A. (2025). Validation of the Pluralistic Teacher Competency Model in the Iranian Education System. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 11(20), 187-204. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.19922.1139>



© the authors

Publisher: Farhangian University



اعتبارسنجی مدل صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا در نظام آموزش ایران

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

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، کازرون، ایران. رایانامه: 2391142056@iau.ir

۲. نویسنده مسئول، استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، کازرون، ایران. رایانامه: hrrmotamed@iau.ir

۳. استادیار گروه مدیریت دولتی، واحد لارستان، دانشگاه آزاد اسلامی، لارستان، ایران. رایانامه: Alireza.parnian@iau.ac.ir

چکیده

نوع مقاله: پژوهشی

پیشینه و اهداف: هدف این تحقیق، ارزیابی اعتبار مدل صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا در نظام آموزش ایران است. **روش‌ها:** این مطالعه به روش آمیخته در دو فاز کمی - کیفی انجام شده است. در فاز کیفی به روش تحلیل مضمون بود. مشارکت‌کنندگان بالقوه دربرگیرنده ۲۵ نفر از اساتید و معلمان بود که در ارتباط با موضوع کثرت‌گرایی تجربه داشتند. بر اساس روش هدفمند ملاک محور انتخاب شدند. ابزار پژوهش در این مرحله مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با رویکرد اشباع نظری بود. جهت سنجش قابلیت اعتبار پژوهش از تکنیک بازبینی از سوی مشارکت‌کنندگان در پژوهش و بازبینی از سوی همکار استفاده گردید. در فاز کمی روش پژوهش توصیفی - پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش در این مرحله (آزمون مدل) دربرگیرنده تمامی معلمان مقطع متوسطه شهر شیراز بود که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان حجم نمونه ۲۲۰ نفر تعیین شد. روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای بود. برای گردآوری داده‌های کمی این پژوهش از ابزار پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. جهت تأیید روایی پرسشنامه‌ی طراحی شده از روش روایی واگرا و روایی سازه استفاده شد. همچنین جهت بررسی میزان پایایی نیز از سه آزمون آلفای کرونباخ، ضریب همگون و پایایی ترکیبی استفاده گردید که در هر سه مورد ضریب پایایی برای تمامی متغیرهای اصلی و ابعاد آن بالای ۰/۷ به دست آمد. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد مؤلفه‌های که در تدوین مدل صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا و تدوین الگوی مناسب در نظام آموزش و پرورش نقش دارند عبارت‌اند از: دانش، رفتار، صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا مهارت، نگرش. **نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌ها می‌توان گفت: برای داشتن معلمان کثرت‌گرا در نظام آموزش و پرورش ایران باید از مؤلفه‌های معلم کثرت‌گرا به‌عنوان راهبردی اساسی برای جامعه چند فرهنگی، قومی و جند زبانی کشور استفاده کرد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۰۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۰۹

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۸/۱۵

شماره صفحات: ۱۸۷-۲۰۴

واژه‌های کلیدی:

اعتبارسنجی

صلاحیت‌های معلم

معلم کثرت‌گرا

نظام آموزش ایران

Homepage: <https://itt.cfu.ac.ir/>

استناد به این مقاله: نگین تاجی، علی، معتمد، حمیدرضا، و پرنیان، علیرضا. (۱۴۰۴). عنوان اعتبارسنجی مدل صلاحیت‌های معلم

کثرت‌گرا در نظام آموزش ایران. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۱(۲۰)، ۱۸۷-۲۰۴.

<https://doi.org/10.48310/itt.2025.19922.1139>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

در سال‌های اخیر، تحولات جمعیتی، افزایش تنوع فرهنگی و گسترش مهاجرت در کشورهای مختلف، نظام‌های آموزشی را مجبور به بازنگری در نقش و صلاحیت‌های معلمان کرده است. این تحولات به‌ویژه در محیط‌های شهری، مدارس را به فضایی چند فرهنگی تبدیل کرده‌اند که نیازمند معلمانی هستند که علاوه بر داشتن مهارت‌های تدریس، دارای حساسیت چند فرهنگی، توانایی مدیریت تنوع و فهم عمیق از زمینه‌های فرهنگی-اجتماعی دانش‌آموزان باشند لذا، رویکردی بنام آموزش کثرت‌گرا به‌عنوان یک پاسخ مؤثر به این تحولات در نظام‌های آموزشی مطرح‌شده است (Treve, 2024).

رویکرد آموزش کثرت‌گرا ابتدا در آمریکا در دهه ۱۹۶۰ و در واکنش به نابرابری‌های نژادی و فرهنگی در نظام آموزشی ظهور کرد و سپس در سایر کشورهای چند فرهنگی توسعه یافت (Ladson-Billings, 2021). این رویکرد بر این باور است که آموزش باید به نحوی طراحی شود که تمام دانش‌آموزان، بدون توجه به هویت قومی، زبان، دین یا طبقه اجتماعی، بتوانند در محیط آموزشی احساس تعلق کنند و در فرایند یادگیری مشارکت معنادار داشته باشند. در این راستا، نقش معلم به‌عنوان عامل اصلی تحقق این رویکرد برجسته می‌شود. معلمان کثرت‌گرا نه تنها باید از دانش و مهارت‌های تربیتی برخوردار باشند، بلکه باید دارای هویت حرفه‌ای انعطاف‌پذیر، نگرش‌های انسان‌گرایانه و تعهد به عدالت اجتماعی باشند (Gay, 2022). باین‌حال، شناسایی و توسعه این صلاحیت‌های حرفه‌ای در معلمان بدون وجود حمایت‌های سیاستی، برنامه‌های آموزش معلم مناسب و فرهنگ مدرسه‌ای پشتیبان امکان‌پذیر نیست. این موضوع ضرورت توجه بیشتر به شاخص‌های کیفیت آموزش معلم و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در محیط‌های چند فرهنگی را برجسته می‌کند (Shofiyyah & Miharja, 2025). همچنین بین توسعه شایستگی معلمان و اثربخشی آنان در فرایند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان همبستگی وجود دارد (دیبایی صابر، ۱۳۹۷). توسعه حرفه‌ای و ارتقای کیفیت تدریس معلمان محور تقویت و پیشرفت جامعه در علم و دانش است. از همین رو، شناساندن نیازهای آموزشی معلمان، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای و شرایط موجود به سیاست‌گذاران و مدیران، زمینه را برای ارتقای کیفیت و توسعه حرفه‌ای و اثربخشی این دوره‌ها در عملکرد معلمان فراهم سازد (دورقی نجمی، زارعی، ۱۴۰۳).

مفهوم اساسی کثرت‌گرایی شامل درک عمیقی از اهمیت گفتگوی بین گروهی است. این گفتگو فضایی برای درک متقابل، قدردانی از تفاوت‌ها و یافتن زمینه‌های مشترکی ایجاد می‌کند که وحدت را تقویت می‌کند. در جوامع کثرت‌گرا، سیاست‌های آموزشی و اجتماعی به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که تضمین کنند هر فرد، صرف‌نظر از پیشینه‌اش، از حقوق برابر برخوردار است. این شامل یک رویکرد فراگیر به توسعه برنامه درسی است که منعکس‌کننده تنوع فرهنگی و ارزش‌های موجود در جامعه است (arifin et el 2025). یک سیستم آموزشی کثرت‌گرا، آموزش در مورد جنبه‌های مختلف فرهنگی، تاریخی و مذهبی را بدون کنار گذاشتن هیچ گروه خاصی تشویق می‌کند. توجه به این نکته مهم است که کثرت‌گرایی یک مفهوم ایستا نیست؛ باید بتواند با تحولات اجتماعی و پویایی‌های جهانی سازگار شود. آموزش در مورد کثرت‌گرایی همچنین باید بخش جدایی‌ناپذیری از فرآیندهای شکل‌گیری شخصیت و آگاهی اجتماعی باشد و تضمین کند که نسل جوان می‌تواند تنوع را درک کند و در آینده جامعه‌ای فراگیر بسازد. در یک جامعه‌ی کثرت‌گرا، دستیابی به هماهنگی اجتماعی هدف نهایی نیست، بلکه یک فرآیند مداوم است؛ بنابراین، استراتژی‌های یکپارچه برای ادغام ارزش‌های کثرت‌گرایی در توسعه برنامه‌های درسی فراگیر در مؤسسات آموزشی ضروری است. این امر نه تنها در مورد ایجاد سیاست‌های رسمی، بلکه در مورد تغییر ذهنیت‌ها و فرهنگ‌ها در درون خود مؤسسات آموزشی نیز هست تا هر عضو جامعه‌ی آموزشی بتواند به عامل تغییر به‌سوی یک جامعه‌ی کثرت‌گراتر تبدیل شود (Shofiyyah & Miharja, 2025).

اهمیت کثرت‌گرایی در افزایش تنوع فرهنگی در یادگیری همچنین به شکل‌گیری نگرش‌های باز نسبت به تفاوت‌ها و جلوگیری از کلیشه‌ها مربوط می‌شود (Abdullah et al., 2023). با تأکید بر ارزش‌هایی مانند احترام، عدالت و تحمل،

آموزشی که کثرت‌گرایی را در برمی‌گیرد، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا بر تعصبات فرهنگی غلبه کنند و روابط بین فرهنگی مثبتی ایجاد کنند؛ بنابراین، رابطه بین کثرت‌گرایی و افزایش تنوع فرهنگی در یادگیری، یک محیط آموزشی ایجاد می‌کند که کنجکاوی دانش‌آموزان را تحریک می‌کند، تفکر انتقادی را توسعه می‌دهد و آن‌ها را برای زندگی در جامعه‌ای که به‌طور فزاینده‌ای پیچیده و متنوع است، آماده می‌کند. ادغام مفاهیم کثرت‌گرایی در آموزش نه تنها افق دید دانش‌آموزان را گسترش می‌دهد، بلکه از شکل‌گیری افرادی که تنوع فرهنگی را به‌عنوان یک دارایی ارزشمند در مواجهه با چالش‌های جهانی درک و ترویج می‌کنند، پشتیبانی می‌کند (Shofiyyah & Miharja, 2025).

مطالعاتی که در آموزش و پرورش تطبیقی صورت گرفته است این موضوع را نشان می‌دهد که جهان از اوایل قرن بیستم شاهد رشد و پیشرفت نظام‌های آموزشی رسمی و غیررسمی بود. برخی از محققان (Badiee & Kaufman, 2012; Alismail 2016; Myers, 2012) بر این باورند که برای پرورش و پیشرفت فراگیران در دنیای امروز، به معلمان با مهارت نیاز است؛ معلمانی که دارای دانش و اطلاعات حرفه‌ای در زمینه‌های علمی، روش‌های تدریس و آگاهی از شرایط فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان باشند. در مقابل، بسیاری دیگر (Kerkhoff, 2017; Hernandez, 2020; Baildon, 2018) بر این باورند که معلمی تنها به‌کارگیری راهبردهای تدریس نیست، بلکه به تفکر و تأمل نیز مربوط می‌شود. مربیانی که این دیدگاه را قبول دارند، تمایل دارند در مورد چگونگی حل مسائل و تصمیم‌گیری معلمان تحقیق و پژوهش کنند. آن‌ها بر این عقیده‌اند که تدریس یک فعالیت پیچیده است که نیازمند تفکر خلاق و تعهد به یادگیری مادام‌العمر هست (Sinclair, 2021) و محیط مناسبی را جهت رشد تمام گروه‌های قومی و نژادی ایجاد می‌نماید تا دانش‌آموزان را برای ایجاد یک جامعه مدنی هماهنگ و مشارکتی آماده نماید (Lundberg, Stigmar, 2022). همچنین این معلم کرامت انسانی دانش‌آموزان را حفظ نموده و ارتقاء (Slaughter et al., 2022) می‌دهد. به خرده‌فرهنگ‌ها توجه نموده و هویت بومی را تقویت می‌نماید (Peleman et al., 2022). وی به حقوق دانش‌آموزان به‌عنوان یک انسان (Paris, 2012) همچنین به تنوع نژادی، فرهنگی، قومی، طبقه اجتماعی، دینی و زبانی احترام می‌گذارد (Panagiotopoulou, 2020).

برای سال‌های متمادی بینش‌های غالب در این نظام‌های آموزشی و سیاست‌های مربوط به آن، دیدگاه‌های اثبات‌گرا و بنیادگرا بوده است که در آن اهداف آموزشی و محتوای درسی از نوعی ثبات و تعین برخوردار بودند. این وضع تا دهه شصت و هفتاد میلادی حاکم بود، اما در پایان قرن بیستم بینش‌های جدید بر پایه تکرر و گوناگونی بر دیدگاه‌های اثبات‌گرا پیشی می‌گیرند. در این زمینه خاطرنشان می‌کند که در حال حاضر مطالعات تطبیقی در حوزه آموزش و پرورش نشانگر بینش‌های تکررگرا با تأکید بر اختلاف فرهنگ‌ها، تاریخ جوامع، سبک‌های زندگی و رشد هویت فردی دانش‌آموزان است که دیدگاهی پساساختارگرا و پست‌مدرنیستی به حساب می‌آید (Fitria, 2025). آنچه سبب افول بینش‌های اثبات‌گرا و بنیادگرا در نظام آموزشی کشورهای پیشرفته شده است و به تبع، دیگر کشورهای جهان را تحت تأثیر خود قرار داده است، از دو جنبه اساسی قابل‌بحث و تفسیر است، نخست تکرر در اعتقادات و گرایش‌های مردم جامعه که جوامع صنعتی و پیشرفته جلودار آن هستند و صورت افراطی آن، نوعی فردگرایی را در این جوامع رقم می‌زند که از آن بانام «جامعه فردگرا» یاد می‌شود، در چنین جامعه‌ای فعالیت‌های تربیتی با مخاطراتی روبه‌روست که فیلسوفان تربیتی حتی در خود این جوامع آن را موردنقد قرار داده‌اند و آثار مخرب آن را گوشزد کرده‌اند. جنبه دوم مهاجرت‌های گسترده است که سبب رشد و توسعه آموزش و پرورش چند فرهنگی شده است. در همین راستا مسئله اصلی پژوهش حاضر عبارت است از اینکه آیا مدل صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا در نظام آموزش ایران از اعتبار لازم برخوردار است؟

پیشینه پژوهش

ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۱) مطالعه‌ای باهدف «بررسی و نقد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی از منظر رویکرد پست‌مدرن با تأکید بر آراء ژيرو» انجام دادند. بر اساس یافته‌های پژوهش، مقوله‌های محوری صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی عبارت است از: معلم به‌عنوان هماهنگ‌کننده و تسهیل‌گر یادگیری، داشتن روابط دموکراتیک، ابداع گفتمان‌های انتقادی،

نقش معلم در تدوین برنامه درسی، پرورش فعالان سیاسی، معلم سازنده دانش و زبان، ایجاد فرصت برای خرده فرهنگ‌ها، معلم به عنوان کارگزار فرهنگی، معلم به عنوان روشنفکری تحول آفرین. ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه خود با عنوان «صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم از منظر رویکرد انتقادی با تأکید بر آراء پائولو فریره» بیان نمودند. یافته‌ها نشان می‌دهند فریره نقش‌های متفاوتی برای معلمان رهایی‌بخش چون «پرسش‌گری»، «آگاهی‌سازی»، «آزادی بخشی» و «دگرگونی آفرینی» برمی‌شمارد. ماجدی و همکاران (۱۳۹۸) مطالعه‌ای با عنوان «صلاحیت‌های معلمی متناسب با ویژگی‌های جهانی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه مدیران و معلمان نمونه مدارس» به انجام رساندند. هدف این پژوهش طراحی الگوی صلاحیت‌های معلمی متناسب با ویژگی‌های جهانی و اعتبار سنجی آن از نظر متخصصان علوم تربیتی و معلمان نمونه است.

Jordan (2024) در پژوهشی به بررسی «کثرت‌گرایی فرهنگی در کلاس درس: نقش آموزش پاسخگو به فرهنگ در پرورش معلمان همدل و شایسته از نظر فرهنگی» پرداخت. او عنوان می‌کند که درحالی‌که معلمان تعهد قوی به مهارت و برابری فرهنگی نشان می‌دهند، تلویحاً گفته می‌شود که هنوز جای پیشرفت در زمینه‌هایی مانند حل تعارض و پذیرش پویایی قدرت در مدارس وجود دارد. Nurhartano (2024) در پژوهشی به «توسعه رویکردهای کثرت‌گرا و چند فرهنگی در یادگیری را مدلی مفهومی برای تقویت شایستگی‌های فراگیری دانش‌آموزان» عنوان می‌کنند. هدف این مطالعه، توسعه یک مدل مفهومی است که رویکردهای کثرت‌گرا و چند فرهنگی را در یادگیری ادغام می‌کند تا شایستگی‌های شمول‌گرایی دانش‌آموزان را افزایش دهد. Choi (2023) مطالعه‌ای با موضوع «مفهوم‌سازی تأثیرات چندوجهی یک برنامه توسعه معلم جهانی» انجام داد. علیرغم افزایش حجم تحقیقات در مورد توسعه حرفه‌ای معلم که بر اساس کثرت‌گرایی متمرکز شده است، بحث کمی در مورد اینکه چگونه می‌توان تأثیر رشد معلم کثرت‌گرا را مفهوم‌سازی و ارزیابی کرد، وجود داشته است. Benediktsson (2023) پژوهشی با عنوان «بررسی دیدگاه‌های معلمان دانش‌آموز ايسلندی در مورد حمایت از تنوع فرهنگی و زبانی» به انجام رساند. یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان برای روش‌های آموزشی فرهنگی ارزش قائل هستند و توانسته‌اند تا حدودی از آن‌ها در عمل استفاده کنند. باین‌حال، علیرغم آمادگی دریافت شده از برنامه‌های آموزش معلمان، درک آن‌ها از ساختارهای نظری متناقض است و تحت تأثیر علایق شخصی و تخصصی معلمان قرار دارد. Mayseless and Kizel (2022) مطالعه خود را با عنوان «آماده‌سازی جوانان برای جامعه مدنی مشارکتی: فراخوانی برای انسان‌گرایی معنوی، جمعی و کثرت‌گرایانه در آموزش را انجام دادند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که برای آماده‌سازی جوانان برای جامعه مدنی، نیازمندیم که مفهوم مدرن انسان‌گرایی را به شکلی از انسان‌گرایی معنوی، جمعی و کثرت‌گرا گسترش دهیم که معنویت را به عنوان بعد اصلی طبیعت انسانی در خود جای دهد. Hayosh and Binyamin (2021) بیان می‌کنند که تنوع فرهنگی معلمان بر احساسات، رفتارها ادراک از خود تأثیر می‌گذارد و بین ویژگی‌های فرهنگی و ادراک معلمان از نقش آموزشی خود ارتباط وجود دارد؛ بنابراین، دستگاه‌های دولت، از جمله نظام‌های رفاهی و آموزشی، باید ویژگی‌های فرهنگی درون جمعیت‌های مختلف را در کنار تلاش برای رسیدگی به نیازهای جامعه در نظر بگیرند. در پرداختن به نیازهای معلمان و مدرسان، توجه به ارزش‌ها و هنجارهای رفتاری هر گروه اجتماعی مهم است.

روش

این پژوهش، از نظر چگونگی گردآوری داده‌های موردنیاز در گروه پژوهش آمیخته رویکرد (متوالی-اکتشافی) است. در این رویکرد ابتدا داده‌های کیفی گردآوری و تحلیل می‌شوند سپس در مرحله دوم داده‌های کمی گردآوری و تحلیل می‌شوند. روش پژوهش در فاز کیفی با استفاده از روش تحلیل مضمون (Braun & Clark, 2006) است. از آنجاکه تحلیل مضمون تحلیل کیفی است، جواب شفاف و صریحی وجود ندارد که مقدار داده‌های مطلوب و موردنیاز که دلیل وجود مضمون باشد تا چه میزان است. مشارکت‌کنندگان بالقوه دربرگیرنده ۲۵ نفر از صاحب‌نظران، متخصصان و خبرگانی (اساتید و معلمان باتجربه کار عالی) که در ارتباط با موضوع کثرت‌گرایی تجربه داشتند. در حقیقت حوزه پژوهش دربرگیرنده صاحب‌نظران دارای تألیفات و سوابق پژوهشی مرتبط با حوزه علوم تربیتی و جامعه‌شناسی بود.

مشارکت‌کنندگان بر اساس روش هدفمند ملاک محور انتخاب شدند. ابزار پژوهش در این مرحله مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با رویکرد اشباع نظری برای گردآوری داده‌های کیفی و شناسایی مؤلفه‌های اصلی بود. جهت سنجش قابلیت اعتبار پژوهش از تکنیک بازبینی از سوی مشارکت‌کنندگان در پژوهش و بازبینی از سوی همکاران استفاده گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش ۶ مرحله‌ای (Braun & Clark, 2006) استفاده گردید و یافته‌ها طی سه مرحله کدگذاری (پایه، سازمان دهنده و فراگیر) کدگذاری گردیدند.

در فاز کمی، روش پژوهش توصیفی - پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش در این مرحله (آزمون مدل) دربرگیرنده تمامی معلمان مقطع متوسطه شهر شیراز بود که تعداد آن‌ها بالغ بر ۲۰۰۰ نفر بود. با استفاده از جدول کرجسی و مورگان حجم نمونه برابر با ۲۲۰ نفر تعیین شد. روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای بود. برای گردآوری داده‌های کمی این پژوهش از ابزار پرسشنامه محقق ساخته توسط پژوهشگر بر پایه دستاورد مرحله کیفی پژوهش که حاصل مصاحبه با مشارکت‌کنندگان در پژوهش بود به دست آمد. سؤالات در طی یک مصاحبه باز پاسخ و در بازه زمانی ۴۵ تا ۶۰ دقیقه پرسیده شد سپس در مرحله کمی پس از تحلیل داده‌ها و کدگذاری آن‌ها، مضامینی که دارای همپوشانی بودند حذف گردیده و در نهایت ۲۹ مضمون مبنای پرسشنامه قرار گرفتند و بر اساس طیف لیکرت تنظیم شد. جهت روایی پرسشنامه‌ها از روایی صوری از طریق اجرای آزمایشی و اعمال اصلاحات، روایی محتوایی از طریق مرور جامع ادبیات و قضاوت خبرگان و روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی روایی همگرا و واگرا استفاده گردید که نتایج آن در بخش یافته‌ها است.

در این پژوهش، این ارزیابی در خصوص کدهای استخراجی انجام شده است. وضعیت کدگذاری محقق اول و دوم در جدول و نتایج تحلیل‌های حاصل از نرم‌افزار آماری اس.پی.اس.اس.^۱ در جدول نشان داده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، عدد معناداری به دست آمده برای شاخص کاپا کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرض استقلال کدهای استخراجی رد و وابستگی کدهای استخراجی به یکدیگر تأیید می‌شود، بنابراین می‌توان ادعا کرد که ابزار مورد استفاده برای استخراج کدها از پایایی کافی برخوردار بوده‌اند.

جدول ۱. پایایی داده‌های کیفی با استفاده از روش توافق کدگذاران

ردیف	کد مصاحبه	تعداد کدها	تعداد توافقی‌ها	تعداد عدم توافقی‌ها	پایایی بین دو کدگذار
۱	شماره ۵	۱۸	۸	۱۰	۰/۸۸٪
۲	شماره ۹	۲۱	۱۰	۱۱	۰/۹۵٪
۳	شماره ۲۰	۱۹	۹	۱۰	۰/۹۴٪
	جمع کل	۵۸	۲۷	۳۰	۰/۹۳٪

جدول ۲. مقادیر اندازه توافق

مقدار	عدد معناداری
کاپای مقدار توافق	۰/۸۸۷
تعداد موارد	۵۸
	۰/۰۰۱

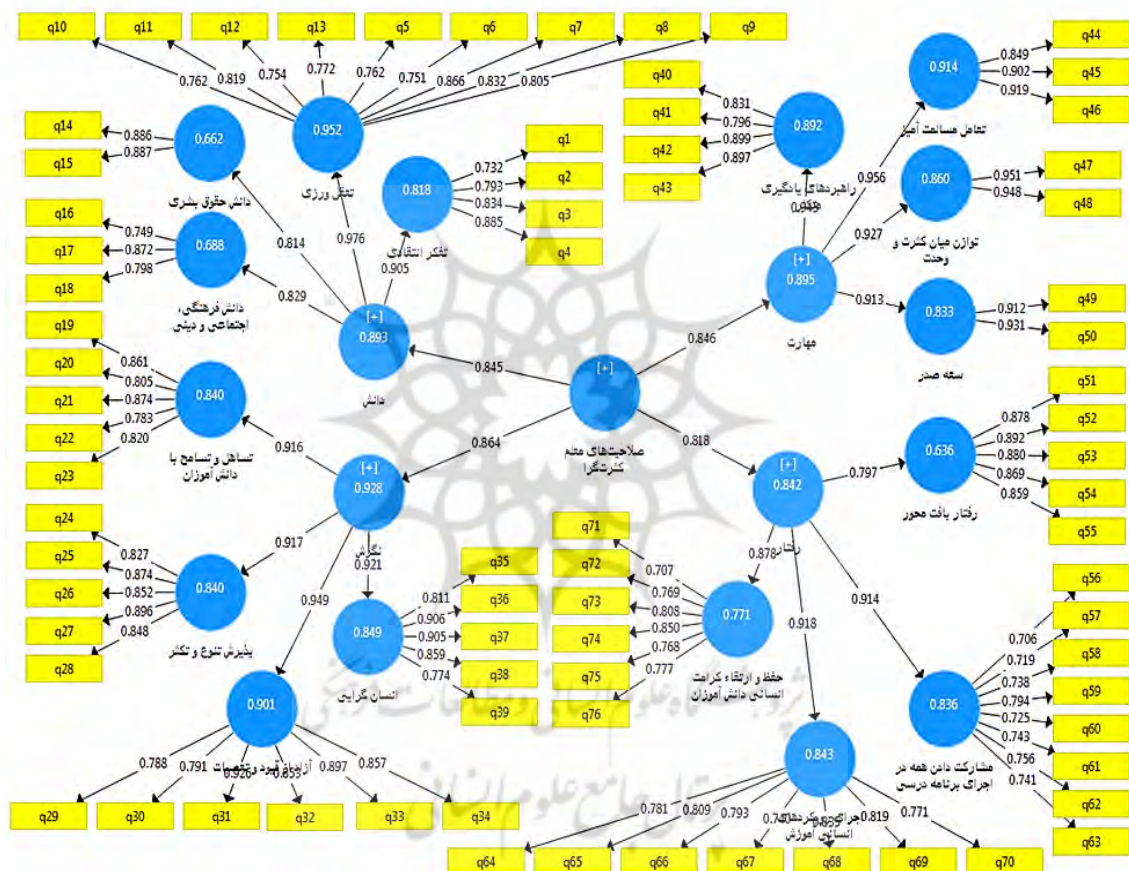
یافته‌ها

با توجه به اینکه صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا در نظام آموزشی ایران به‌تازگی شکل گرفته است، لازم است برای اجرای این مدل از نرم‌افزار اسمارت پی ال اس بهره‌برداری شود. مدل اندازه‌گیری به بررسی ارتباط بین متغیرها و سؤالات (سنججه‌ها) می‌پردازد، به همین دلیل به آن مدل بیرونی نیز گفته می‌شود. در نرم‌افزار SmartPLS، مدل اندازه‌گیری بازتابی شامل آزمون‌های پایایی (شامل آزمون‌های آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و پایایی مشترک)، روایی (دو نوع آزمون اعتبار شامل آزمون‌های معناداری بارگذاری عاملی، حذف بارهای عاملی زیر ۰/۷، استخراج واریانس متوسط

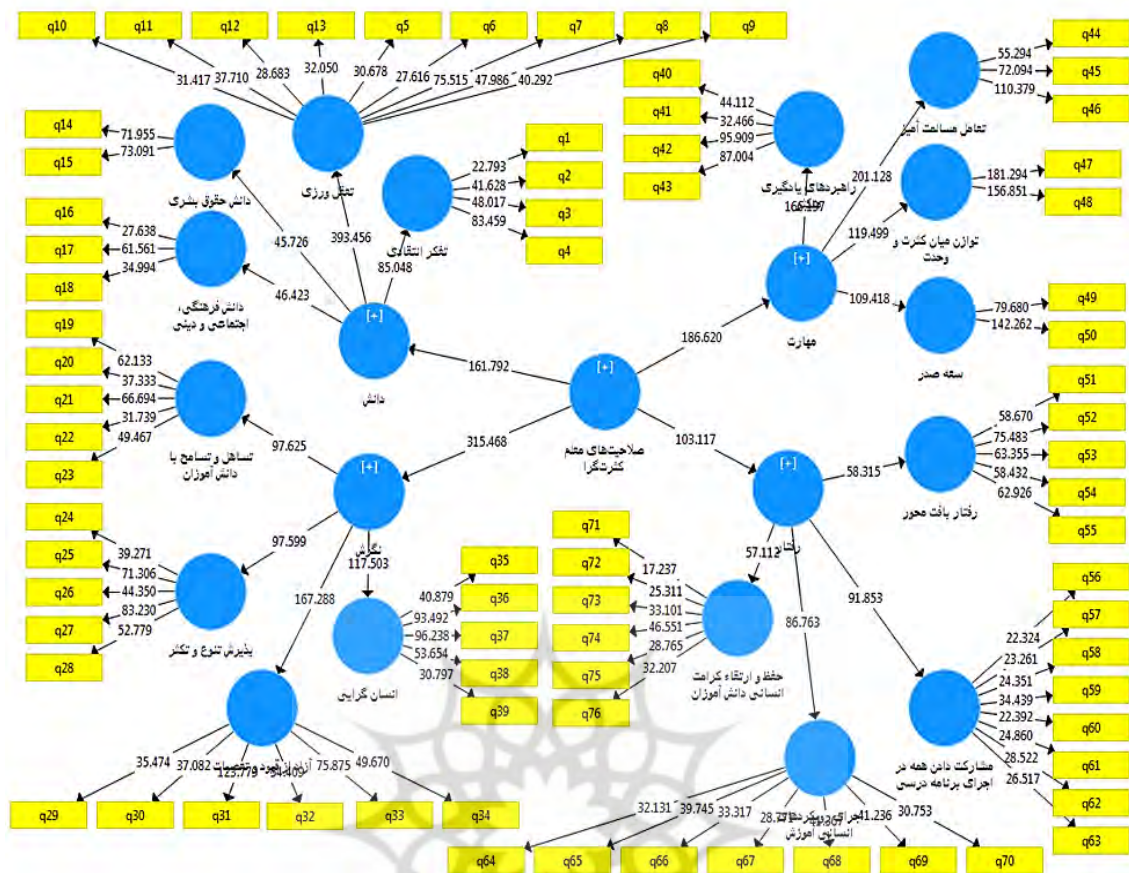
است؛ و بزرگ‌تر) یافت می‌شود. میانگین واریانس‌ها، پایایی مشترک و درنهایت اعتبار واریانس‌ها (آزمون بار مشترک و آزمون فورنل و لارکر) و کیفیت مدل اندازه‌گیری از آزمون به دست می‌آید. حال به بررسی آزمون‌های ذکر شده برای مدل اندازه‌گیری می‌پردازیم.

آزمون همگن بودن: این آزمون تک‌بعدی بودن سؤالات را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، این آزمون نشان می‌دهد که شاخص‌ها یا موارد (سؤالات) هر متغیر که دارای بررسی بازتابی هستند، باید کاملاً همبستگی داشته باشند. همه این موارد به همگنی یا اشاره به یک‌بعدی بودن اشاره دارند. برای بررسی همگن بودن، لازم است به جدول بارهای عاملی مراجعه کرده و بارهای عاملی که کمتر از ۰,۷ هستند را حذف کنیم (Hair & Ringle, 2011). در نمودارهای ۱ و ۲، نتایج آزمون مدل اندازه‌گیری انعکاسی اولیه در حالت ضرایب استاندارد و معناداری ضرایب قابل مشاهده است.

نمودار ۱. آزمون همگن بودن مدل اندازه‌گیری انعکاسی اولیه در حالت تخمین ضرایب استاندارد



نمودار ۲. آزمون همگن بودن مدل اندازه‌گیری انعکاسی اولیه در حالت معناداری ضرایب

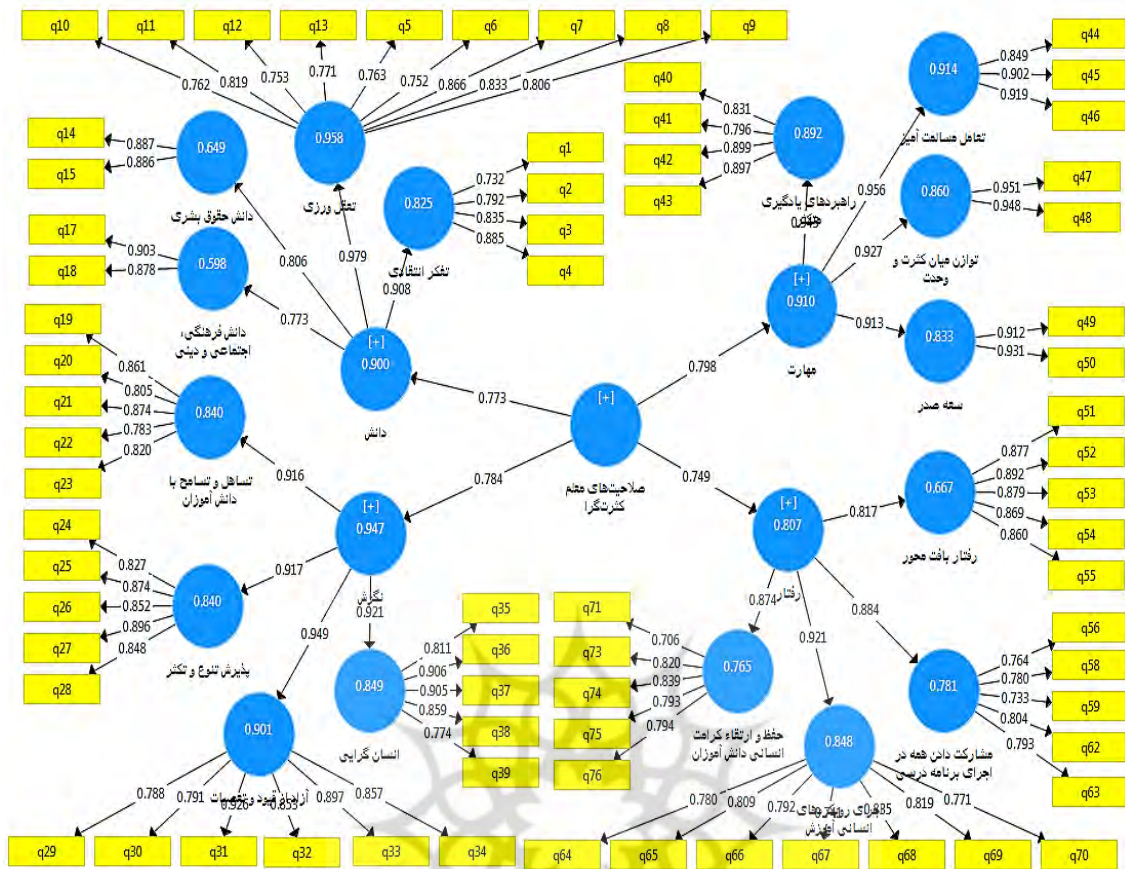


متغیر	آلفای کرونباخ	ضریب همگون	پایایی ترکیبی	میانگین واریانس استخراجی
تعامل مسالمت‌آمیز	۰/۸۶۹	۰/۸۷۲	۰/۹۲	۰/۷۹۳
تعقل ورزی	۰/۹۲۵	۰/۹۲۷	۰/۹۳۸	۰/۶۲۸
تفکر انتقادی	۰/۸۲۷	۰/۸۳۸	۰/۸۸۶	۰/۶۶۱
توازن میان کثرت و وحدت	۰/۸۹۱	۰/۸۹۲	۰/۹۴۸	۰/۹۰۲
حفظ و ارتقا کرامت انسانی	۰/۸۵۱	۰/۸۵۷	۰/۸۹۳	۰/۶۲۷
دانش	۰/۹۵۱	۰/۹۵۲	۰/۹۵۶	۰/۶۶۲
دانش حقوق بشر	۰/۷۲۷	۰/۷۲۷	۰/۸۸	۰/۷۸۶
دانش فرهنگی، اجتماعی و دینی	۰/۷۳۹	۰/۷۴۵	۰/۸۸۴	۰/۷۹۳
راهبردهای یادگیری متکثر	۰/۸۷۹	۰/۸۸۷	۰/۹۱۷	۰/۷۳۴
رفتار	۰/۹۵۲	۰/۹۵۳	۰/۹۵۷	۰/۶۲۱
رفتار بافت محور	۰/۹۲۴	۰/۹۲۴	۰/۹۴۳	۰/۷۶۷
سعه صدر	۰/۸۲۳	۰/۸۳۱	۰/۹۱۸	۰/۸۴۹
صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا	۰/۹۸۶	۰/۹۸۷	۰/۹۸۷	۰/۶۵۴
مشارکت دادن همه در اجرای برنامه درسی	۰/۸۳۴	۰/۸۳۵	۰/۸۳۳	۰/۶۰۱
مهارت	۰/۹۵۷	۰/۹۶	۰/۹۶۳	۰/۷۰۵
نگرش	۰/۹۶۹	۰/۹۷	۰/۹۷۱	۰/۶۸۹
پذیرش تنوع و تکثر	۰/۹۱۲	۰/۹۱۳	۰/۹۳۴	۰/۷۳۹

پایایی مرکب، همبستگی سؤالات درون مدل را بررسی می‌کند. برای مدل‌های بالغ، این قابلیت اطمینان باید بالاتر از ۰/۷ باشد (Hair & Ringle, 2011). همان‌طور که در جدول شماره مشاهده می‌شود. پایایی ترکیبی برای همه متغیرهای اصلی و ابعاد آن بالای ۰/۷ است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که همه ابعاد از پایایی ترکیبی مناسبی برخوردار هستند. ضریب همگون نیز به‌عنوان معیاری برای ارزیابی پایایی درونی سازه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. این ضریب نسبت به آلفای کرونباخ از دقت بیشتری برخوردار است و مقدار آن باید بیشتر از ۰/۷ باشد. در برخی موارد، به ضریب همگون، ضریب Dillon-Goldstein نیز گفته می‌شود. در نسخه شماره سه از نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس این مقدار گزارش می‌شود (حبیبی و کلاهی، ۱۴۰۱). همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، از آنجایی که ضریب پایایی همگون برای همه متغیرها و ابعاد بالاتر از ۰/۷ است، می‌توان نتیجه گرفت که همه ابعاد دارای پایایی همگون مناسبی هستند. روایی^۱ (اعتبار) پژوهش به این معناست که شاخص‌های مورد استفاده در آن، همان مفهومی را اندازه‌گیری می‌کنند که هدف ما از اندازه‌گیری است. به عبارت دیگر، روایی آزمون نشان‌دهنده توانایی ابزار در سنجش ویژگی خاصی است که برای آن طراحی شده است. برای ارزیابی روایی ابزارهای پژوهش، از روایی ظاهری، روایی محتوا و دو بعد روایی سازه، یعنی روایی همگرا و روایی واگرا، استفاده می‌شود. روایی همگرا نشان‌دهنده میزان همبستگی بین سؤالات هر یک از ابعاد پرسشنامه است. برای دستیابی به وایی همگرا، لازم است شروط زیر رعایت گردد:

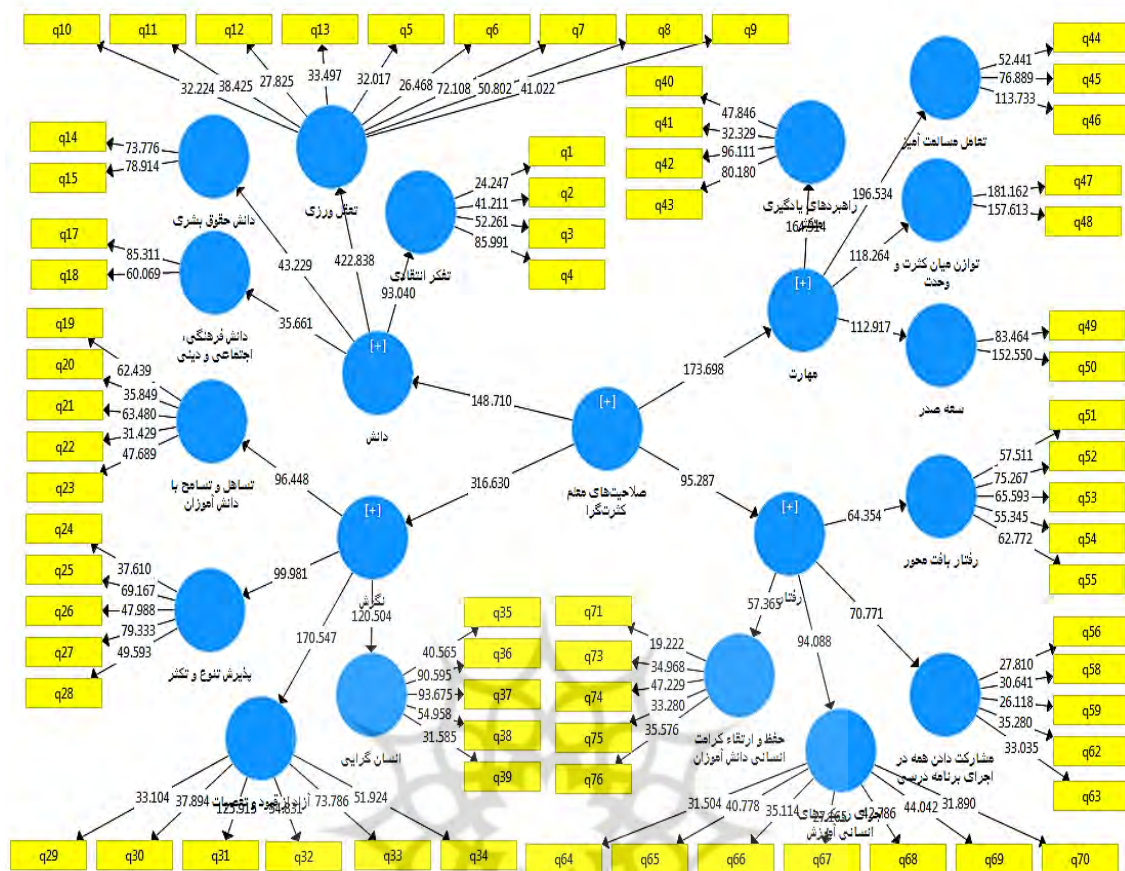
- بارهای عاملی بالای ۰/۷ باشد.
 - بارهای عاملی باید معنادار باشد.
 - میانگین واریانس استخراجی باید بیشتر از ۰/۵ باشد. ($AVE > 0.5$).
 - ترکیبی از میانگین واریانس استخراجی بزرگ‌تر باشد ($CR > AVE$) (Hair and Ringle, 2011).
- همان‌طور که در نمودار ۳ مشاهده می‌شود، بارهای عاملی تمامی سؤالات بالای ۰/۷ قرار دارند. جدول بارهای عاملی نیز در پیوست‌ها ارائه شده است.

نمودار ۳. آزمون مدل اندازه‌گیری انعکاسی در حالت تخمین ضرایب استاندارد



بارهای عاملی زمانی معنادار به حساب می‌آیند که خارج از بازه ۱-۰٫۹۶ و ۱٫۹۶ قرار داشته باشند. همان‌طور که در نمودار ۳ مشاهده می‌شود، تمامی بارهای عاملی خارج از این بازه قرار دارند، بنابراین با احتمال ۹۹٪ می‌توان گفت که تمام بارهای عاملی معنادار هستند.

نمودار ۴. آزمون مدل اندازه‌گیری انعکاسی در حالت معناداری ضرایب



شرط دیگری برای تأیید همگرایی، این است که میانگین واریانس استخراجی باید بالای ۰٫۵ باشد. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌کنید، این میانگین برای هر یک از ابعاد بیشتر از مقدار موردنظر است.

شرط چهارم برای روایی همگرا این است که پایایی ترکیبی باید بیشتر از میانگین واریانس استخراجی باشد. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، پایایی ترکیبی تمامی ابعاد از میانگین واریانس استخراجی آن‌ها بیشتر است.

روایی واگرا، یک مفهوم مهم در تحلیل ساختاری است که بر تمایز و تفاوت ابعاد مختلف تأکید دارد. برای سنجش این روایی، آزمون فورنل و لارکر به‌عنوان ابزاری قدرتمند شناخته می‌شود. در این آزمون، دو خروجی جداگانه از جدول موردنیاز است. جذر میانگین واریانس استخراجی، معیاری است که برای مقایسه همبستگی متغیرهای پنهان به کار می‌رود. با استفاده از نتایج نرم‌افزار، می‌توان جدول همبستگی را بازنویسی کرد و جذر میانگین واریانس استخراجی را جایگزین همبستگی هر متغیر با خودش نمود. این کار، مقایسه‌ها را ساده‌تر می‌کند. در آزمون فورنل و لارکر، جذر میانگین واریانس استخراجی باید از همبستگی هر متغیر در سطر و ستون بیشتر باشد. جدول ۴ به‌خوبی نشان می‌دهد که جذر میانگین واریانس استخراجی برای هر متغیر، از همبستگی تک‌تک متغیرها بیشتر است، فارغ از مثبت یا منفی بودن آن. این امر، موفقیت در ارزیابی مدل اندازه‌گیری را تضمین می‌کند.

جدول ۴. نتایج حاصل از آزمون فورنل و لارکر برای متغیرهای اصلی

متغیر	دانش	رفتار	صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا	مهارت	نگرش
دانش	۰/۸۱	۰/۷۲۴	۰/۷۳۳	۰/۷۶	۰/۷
رفتار	۰/۷۹		۰/۷۴۹	۰/۷۳۲	۰/۷۲۲
صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا			۰/۸۰	۰/۷۹۸	۰/۷۸۴

متغیر	دانش	رفتار	صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا	مهارت	نگرش
مهارت				۰/۸۴	۰/۸۱۶
نگرش					۰/۸۳

با توجه به موفقیت مدل اندازه‌گیری انعکاسی در آزمون‌های عرفی و فورنل و لارکر، می‌توان نتیجه گرفت که این مدل از اعتبار و اگری مناسبی برخوردار است.

آزمون کیفیت مدل اندازه‌گیری به این معناست که شاخص‌ها یا سؤالات در قالب یک مدل اندازه‌گیری باکیفیت مناسب، به‌خوبی توانسته‌اند متغیرهای مرتبط خود را اندازه‌گیری کنند. برای این منظور، به شاخصی به نام روایی متقاطع شاخص اشتراکی (CV COM) نیاز داریم... مقدار به‌دست‌آمده برای هر متغیر ۰,۰۲ است و هر آزمون از کیفیت پایینی برخوردار است. این مقدار ۰,۱۵ کیفیت متوسط است، به ۰,۳۵ می‌رسد. همان‌طور که در جدول ۵. نشان داده‌شده است، اعتبار متقاطع متغیرهای شاخص مشترک از سطح متوسط به بالا و کیفیت قوی برخوردار است.

جدول ۵. روایی متقاطع شاخص اشتراکی

متغیر	روایی متقاطع شاخص اشتراکی
آزاد از قیود و تعصبات	۰/۵۹
اجرای رویکردهای انسانی آموزش	۰/۴۹
انسان‌گرایی	۰/۵۶
تساهل و تسامح با دانش‌آموزان	۰/۵۰۸
تعامل مسالمت‌آمیز	۰/۵۲۵
تعقل و رزوی	۰/۵۰۸
تفکر انتقادی	۰/۴۲۵
توازن میان کثرت و وحدت	۰/۵۳
حفظ و ارتقا کرامت انسانی دانش‌آموزان	۰/۴۳
دانش	۰/۴۸۳
دانش حقوق بشری	۰/۳۱۷
دانش فرهنگی، اجتماعی و دینی	۰/۳۳
راهنمایی‌های یادگیری متکثر	۰/۵۲۵
رفتار	۰/۴۳۶
رفتار بافت محور	۰/۶۰۹
سعه صدر	۰/۴۳۲
صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا	۰/۴۹۶
مهارت	۰/۶۱۱
نگرش	۰/۵۵۱
پذیرش تنوع و تکثر	۰/۵۷۴

بحث و نتیجه‌گیری

صلاحیت‌های معلمان کثرت‌گرا در آموزش و پرورش، کلید ایجاد فضایی امن و فراگیر برای دانش‌آموزان با پیشینه‌های متنوع فرهنگی، قومی و زبانی است. این معلمان با درک عمیق از تفاوت‌ها و نیازهای یادگیری متفاوت، به کاهش نابرابری‌های آموزشی کمک می‌کنند. همچنین، حضور آن‌ها در کلاس درس، احترام متقابل و همدلی را در میان دانش‌آموزان تقویت کرده و شهروندانی مسئول و باز را پرورش می‌دهد.

صلاحیت‌های معلمان کثرت‌گرا مجموعه‌ای یکپارچه از دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که فراتر از تخصص‌های آموزشی سنتی، بر حساسیت‌های اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی استوار است (Sleeter & Owuor, 2021). این

صلاحیت‌ها با پذیرش تنوع به‌عنوان یک دارایی، نه یک مانع، آغاز می‌شود؛ معلمان کثرت‌گرا باور دارند که تفاوت‌های فرهنگی، زبانی و اجتماعی فرصتی برای یادگیری جمعی و غنی‌سازی تجربه‌های آموزشی هستند (Derman-Sparks & Edwards, 2020). در این چارچوب، آزادی از قیود و تعصبات اصلی‌ترین پایه است: معلمان باید از پیش‌داوری‌ها، کلیشه‌ها و نگرش‌های ایدئولوژیک یا فرهنگی محدودکننده‌هایی یابند تا دانش‌آموزان را بدون تبعیض و با احترام به هویت‌های گوناگونشان ببینند و پرورش دهند. این آزادی، زمینه‌ساز فضایی عادلانه و فراگیر در کلاس درس است که در آن هر فرد، مستقل از پیشینه‌اش، فرصت یادگیری معنادار دارد (Banks, 2021).

این رویکرد با اصول انسان‌گرایی در آموزش هم‌خوانی عمیقی دارد؛ چراکه بر ارزش ذاتی هر انسان، ترویج کرامت، آزادی فکری و رشد کامل انسانی تأکید می‌کند (Freire & Macedo, 2020). رویکردهای انسانی آموزش، بر احترام به انسانیت، نیازهای روانی-اجتماعی دانش‌آموزان و تقویت خودآگاهی و خودپنداره‌ی مثبت استوارند و یادگیری را فرآیندی شخصی‌سازی‌شده و همراه با همدلی می‌دانند. از این رو، معلمان کثرت‌گرا با درک عمیق از شرایط فردی دانش‌آموزان، برنامه‌های درسی را انعطاف‌پذیر و پاسخگو طراحی می‌کنند (Noddings, 2013). این درک عمیق تنها با دانش فراگیر از ساختارهای اجتماعی، نابرابری‌ها و چگونگی تأثیر آن‌ها بر یادگیری ممکن است؛ دانشی که معلمان کثرت‌گرا به‌طور مداوم آن را گسترش می‌دهند تا بتوانند به‌خوبی با چالش‌های تنوع روبرو شوند (Cochran-Smith & Zeichner, 2020). همچنین، آشنایی با اصول حقوق بشر، به‌ویژه حقوق کودکان، پایه‌ی اخلاقی تصمیم‌گیری‌های آموزشی آن‌هاست و به ایجاد فضایی عادلانه و امن در کلاس کمک می‌کند (Osler, 2021).

در عمل، این اصول از طریق راهبردهای آموزشی متنوع و بافت محور به کار گرفته می‌شوند. معلمان کثرت‌گرا با استفاده از روش‌هایی مانند یادگیری مشارکتی، پروژه محور و داستان‌گویی فرهنگی، نیازهای یادگیری متفاوت دانش‌آموزان را پاسخ می‌دهند (Tomlinson, 2020). رفتار آن‌ها بافت محور است؛ یعنی با شرایط فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جامعه‌ی محلی هماهنگ می‌شود و از رویکرد «یک اندازه برای همه» فراتر می‌رود (Paris & Alim, 2017). همچنین، آن‌ها با سعه‌صدر، یعنی گشاده‌دلی و پذیرش دیدگاه‌های متفاوت، فضایی ایجاد می‌کنند که در آن دانش‌آموزان احساس امنیت کنند تا نظرات خود را بیان کنند و از تجربیات یکدیگر بیاموزند (Boyd & Harris, 2022). در این فضا، تسامح به معنای پذیرش تفاوت‌ها بدون قضاوت منفی و دیدن اشتباهات به‌عنوان بخشی از فرآیند یادگیری، نقش کلیدی ایفا می‌کند (Gorski & Pothini, 2020).

تعامل مسالمت‌آمیز نیز از دیگر ارکان این رویکرد است؛ معلمان در کلاس‌های کثرت‌گرا نقش تسهیلگر را ایفا می‌کنند تا دانش‌آموزان یاد بگیرند چگونه با تفاوت‌ها به‌صورت مبتنی بر احترام متقابل، گفت‌وگوی سازنده و حل مسئله بدون خشونت کنار بیایند (Johnson & Johnson, 2021). این تعامل با تفکر انتقادی همراه است؛ معلمان با طراحی فعالیت‌هایی که بر پرسش‌گری و بررسی چندوجهی مسائل اجتماعی تأکید دارند، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا ساختارهای قدرت را در جامعه بشناسند و در برابر نابرابری‌ها واکنش نشان دهند (Kumaravadivelu, 2021). این فرآیند تنها با تعقل ورزی ممکن است؛ یعنی تأمل عمیق، بررسی انتقادی باورها و عملکردهای آموزشی و اجتناب از واکنش‌های احساسی یا سطحی. معلمان کثرت‌گرا با تعقل، سیاست‌ها و روش‌های خود را به‌طور مداوم بازنگری می‌کنند تا اطمینان حاصل کنند که عملکردهایشان با اصول عدالت و فراگیری همسو است (Zeichner, 2020).

درنهایت، این رویکرد بر این ایده استوار است که هم‌زمان با تأکید بر تنوع، باید به وحدت ملی و انسانی نیز توجه کرد. معلمان کثرت‌گرا با ترویج ارزش‌های مشترک انسانی و هم‌زمان احترام به تفاوت‌ها، فضایی ایجاد می‌کنند که در آن «یکی بودن در تفاوت» ممکن است (May, 2022). کرامت انسانی هسته‌ی اخلاق این آموزش است؛ معلمان باید با رفتار، سیاست‌های کلاسی و انتخاب محتوا، اطمینان حاصل کنند که هیچ دانش‌آموزی به دلیل هویت فرهنگی، زبانی، جنسیتی یا اجتماعی‌اش تحقیر یا نادیده گرفته نمی‌شود. برای تحقق این چشم‌انداز، مشارکت دادن همه دانش‌آموزان، خانواده‌ها و جامعه محلی در طراحی و اجرای برنامه درسی ضروری است؛ چراکه این مشارکت، برنامه را مرتبط‌تر، معنادارتر

و عادلانه‌تر می‌سازد (Aronowitz & Giroux, 2020).

مهارت‌هایی مانند تسهیل گفت‌وگوی فرهنگی، مدیریت تعارض، طراحی آموزش فراگیر و ارتباط مؤثر با خانواده‌های متنوع، باید در طول دوره‌های آموزش معلم و در طول حرفه‌ی آموزشی تقویت شوند (Villegas & Lucas, 2022). در پایان، نگرش مثبت نسبت به تنوع، ایمان به عدالت آموزشی و تعهد به تغییر ساختاری، پایه‌ی رفتارهای حرفه‌ای و اخلاقی معلمان کثرت‌گرا هستند، نگرش‌هایی که نه تنها کلاس درس، بلکه جامعه‌ی آینده را دگرگون می‌کنند (Banks, 2021). یافته‌های این پژوهش در مقوله آزادی از قیود و تعصبات با پژوهش‌های (Castro & Schachter, 2021)، در مقوله اجرای رویکردهای انسانی آموزش با پژوهش‌های (Hernandez & Rodriguez, 2022)، در مقوله انسان‌گرایی با پژوهش‌های (Ferire & Macido, 2020)، در مقوله تساهل و تسامح با دانش‌آموزان با پژوهش‌های (Ko & Schallert, 2021)، در مقوله تعقل ورزی با پژوهش‌های (Farrell & Ives, 2015)، در مقوله تفکر انتقادی با پژوهش‌های (Kohli & Solorzano, 2012)، در مقوله حفظ و ارتقاء کرامت انسانی دانش‌آموزان با پژوهش‌های (Aldridge & McChesney, 2021)، در مقوله دانش با پژوهش‌های Darling-Hammond و همکاران (2020) و Kumar و همکاران (2023)، در مقوله دانش حقوق بشری با پژوهش‌های (Bajaj & Hantzopoulos, 2021)، در مقوله دانش فرهنگی، اجتماعی و دینی با پژوهش‌های (Ladson-Billings, 2021)، در مقوله راهبردهای یادگیری متکثر با پژوهش‌های (Hattie & Donoghue, 2022)، در مقوله رفتار بافت‌محور با پژوهش‌های (Paris, 2020)، در مقوله صلاحیت‌های معلم کثرت‌گرا با پژوهش‌های (Wiglas & Lucas, 2022) در مقوله مهارت با پژوهش‌های (Achinstein & Ogawa, 2015)، در مقوله نگرش با پژوهش‌های (Banks, 2023)، در مقوله پذیرش تنوع و تکرار با پژوهش‌های (Derman Sparks & Edeared, 2021) همسویی نشان داد.

در نهایت صلاحیت‌های معلمان کثرت‌گرا در ایران همان‌گونه که در مؤلفه‌هایی چون آزادی از تعصبات، انسان‌گرایی، تفکر انتقادی، پذیرش تنوع، حفظ کرامت انسانی و مشارکت جمعی بازتاب یافته‌اند تنها مجموعه‌ای از مهارت‌های فنی آموزشی نیستند، بلکه بیانگر یک چارچوب اخلاقی، فلسفی و عملی برای آموزش در جوامع چند فرهنگی و پیچیده‌ی معاصر هستند. پژوهش‌های بین‌المللی جدید (۲۰۲۰-۲۰۲۴) به‌وضوح نشان می‌دهند که معلمانی که این صلاحیت‌ها را در خود پرورش می‌دهند، نه تنها یادگیری دانش‌آموزان را عمیق‌تر و معنادارتر می‌سازند، بلکه فضایی عادلانه، امن و فراگیر ایجاد می‌کنند که در آن هر فرد صرف‌نظر از پیشینه‌ی فرهنگی، زبانی، دینی یا اجتماعی‌اش به‌عنوان انسانی باارزش و پتانسیل شناخته می‌شود. این رویکرد فراتر از «یک روش تدریس» است؛ بلکه نوعی تعهد اجتماعی محسوب می‌شود که در آن معلم، هم‌زمان مربی، تسهیلگر، منتقد ساختارهای ناعادلانه و هم‌پیمان دانش‌آموزان در سفر یادگیری‌شان است. در بافت ایران که تنوع قومی، زبانی، مذهبی و فرهنگی غنی‌ای دارد، توسعه این صلاحیت‌ها نه تنها یک انتخاب آموزشی، بلکه یک ضرورت ملی و انسانی برای ساختن مدرسی است که پایه‌های همبستگی اجتماعی، احترام متقابل و شهروندی مسئولانه را تقویت کنند؛ بنابراین، سرمایه‌گذاری بر آموزش معلمان کثرت‌گرا از طریق بازنگری در برنامه‌های دانشگاهی، حمایت از تعقل ورزی حرفه‌ای و ترویج فرهنگ مدرسه‌ای مبتنی بر کرامت و تسامح می‌تواند گامی کلیدی در جهت تحقق عدالت آموزشی و تحول فرهنگی در نظام تعلیم و تربیت ایران باشد. در نهایت، معلم کثرت‌گرا نه تنها دانش‌آموزان را توسعه می‌دهد، بلکه انسانیت آن‌ها را تأیید می‌کند.

مشارکت نویسندگان

مقاله مستخرج از رساله است، دانشجو به‌عنوان نویسنده اول کار را انجام داده، نویسنده مسئول استاد راهنما و نویسنده سوم استاد مشاور است.

تشکر و قدردانی

مقاله مستخرج از رساله دکتری است و جا دارد از استاد راهنمای ارجمند و استاد مشاور گرامی که در این رساله

کمک حال این جانب بودند تشکر و قدردانی کنم.

تعارض منافع

«هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- ابراهیمی، احترام، حیدری، محمدحسین، و گلستانی، هاشم. (۱۴۰۱). بررسی و نقد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی از منظر رویکرد پست‌مدرن با تأکید بر آراء هنری ژيرو. *ماهنامه جامعه‌شناسی سیاسی ایران*، ۵(۸)، ۱۶۰-۱۷۷.
- حبیبی، آرش، و کلاهی، بهاره. (۱۴۰۱). *مدل‌یابی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی*. تهران: جهاد دانشگاهی، چاپ دوم.
- دورقی نجمی، شیما، و زارعی، محمدحسین. (۱۴۰۳). شناسایی و اعتبارسنجی فرصت‌ها و شرایط و نیازهای آموزشی معلمان در جهت توسعه حرفه‌ای و ارتقاء کیفیت تدریس: نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۰(۱۸)، ۳۰۵-۳۲۳. <https://doi.org/10483310/itt.2025.17311.1005.۳۲۳>
- دیبايي صابر، محسن. (۱۳۹۷). تحلیل رابطه توسعه شایستگی حرفه‌ای معلمان دوره متوسطه با اثربخشی آنان در فرایند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۴(۶)، ۱-۲۳.
- ماجدی، پری سیما سادات، سیف نراقی، مریم، و نادری، عزت اله. (۱۳۹۸). صلاحیت‌های معلمی متناسب با ویژگی‌های جهانی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه مدیران و معلمان نمونه مدارس. *فصلنامه پژوهش‌های آموزشی*، ۷(۱)، ۸۷-۱۰۵.
- محمدي، حمداله، و اکرادی، احسان. (۱۳۹۵). نقد و بررسی نظریه «معلمان به‌عنوان روشنفکران تحول‌آفرین در منظر هنری ژيرو. *پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*، ۱(۴)، ۱۱۳-۱۳۵. <https://doi.org/10.22054/qric.2016.7483>

References

- Abdullah, A., Alim, A., Andriyadi, F., & Burga, M. A. (2023). Application of multicultural education in strengthening community solidarity in Indonesia. *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, 11(3), 1173-1198. <https://doi.org/10.26811/peuradeun.v11i3.965>
- Achinstein, B., Curry, M. W., & Ogawa, R. T. (2015). (Re)labeling social status: Promises and tensions in developing a college-going culture for Latina/o youth in an urban high school. *American Journal of Education*, 121(3), 311-345. <https://doi.org/10.1086/680411>
- Alismail, H. A. (2016). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139-146.
- Arifin, Z., Saputro, S., & Kamari, A. (2025). The effect of inquiry-based learning on students' critical thinking skills in science education: A systematic review and meta-analysis. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(3), em2592. <https://doi.org/10.29333/ejmste/15912>
- Badiee, F., & Kaufman, D. (2015). Design evaluation of a simulation for teacher education. *SAGE Open*, 5(2), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244015592454>
- Baildon, M., & Alviar-Martin, T. (2018). Transforming social studies teacher education for global citizenship education. In C. C. Martell (Ed.), *Social studies teacher education: Critical issues and current perspectives* (pp. 77-100). Information Age Publishing.
- Bajaj, M., & Hantzopoulos, M. (Eds.). (2016). *Peace education: International perspectives*. Bloomsbury Academic.
- Banks, J. A. (Ed.). (2021). *Transforming multicultural education policy and practice: Expanding educational opportunity*. Teachers College Press.
- 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, 102113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102113>
- Bronwyn, A. S. (2024). Towards an understanding of how school climate strikes work as public pedagogy. *Qualitative Research Journal*, 24(1), 65-79. <https://doi.org/10.1108/QRJ-08-2023-0123>
- Choi, E., Schallert, D. L., Jee, M. J., & Ko, J. (2021). Transpacific telecollaboration and L2 writing: Influences of interpersonal dynamics on peer feedback and revision

- uptake. *Journal of Second Language Writing*, 54, 100855. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100855>
- Choi, K. (2023). Conceptualising the multifaceted impacts of a Global Englishes-oriented teacher development programme. *System*, 113, 102985. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.102985>
- Cochran-Smith, M. (2023). What's the "Problem of Teacher Education" in the 2020s? *Journal of Teacher Education*, 74(2), 127–130. <https://doi.org/10.1177/00224871221150416>
- 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>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2122289>
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2021). Teaching about identity, racism, and fairness: Engaging young children in anti-bias education. *American Educator*, 44(4), 35–40.
- Dibae Saaber, M. (2018). Analyzing the relationship between the development of professional competence of secondary school teachers and their effectiveness in the teaching-learning process of students. *Modern Strategies in Teacher Education*, 4(6). [In Persian]
- Dikilitaş, K., Bahrami, V., & Erbakan, N. T. (2023). Bilingual education teachers and learners in a preschool context: Instructional and interactional translanguaging spaces. *Learning and Instruction*, 86, 101775. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101775>
- Doroughi Najmi, S., & Zarei, M. H. (2024). Identification and validation of opportunities, conditions, and training needs of teachers for professional development and improving teaching quality. *Theory and Practice in Teacher Education*, 10(18), 305–323. <https://doi.org/10.483310/itt.2025.17311.1005> [In Persian]
- Ebrahimi, A., Heidari, M. H., & Golestani, H. (2022). Investigation and critique of professional teaching competencies from the postmodern approach perspective with emphasis on Henry Giroux's views. *Iranian Political Sociology Monthly*, 5(8), 160–177. [In Persian]
- 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, 104414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104414>
- Farrell, T. S., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5), 594–610. <https://doi.org/10.1177/1362168814541722>
- Fitria, N. (2025). Localizing global goals: Bekasi's paradiplomacy in vocational education cooperation with Japan. *International Journal of Environmental, Sustainability, and Social Science*, 6(4), 888–901.
- Forsberg, P. (2023). Symbols in wood as a means of reciprocity: Accounting and social cohesion in pluralistic economies. *Critical Perspectives on Accounting*, 96, 102551. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2022.102551>
- Gay, D. (2022). The practicality of pluralism in the economic analysis of the least developed countries. In S. Pressman (Ed.), *Monetary economics, banking and policy: Expanding economic thought to meet contemporary challenges* (pp. 201–215). Routledge.
- Gide, S., Wong, S., Press, F., & Davis, B. (2022). Cultural diversity in the Australian early childhood education workforce: What do we know, what don't we know and why is it important? *Australasian Journal of Early Childhood*, 47(1), 48–61. <https://doi.org/10.1177/18369391211041703>
- Gindis, E. J., & Kaebisch, R. C. (2025). *Up and running with AutoCAD® 2025*. Academic Press.
- Goodrich, K. M. (2017). Exploring school counselors' motivations to work with LGBTQI students in schools: A Q methodology study. *Professional School Counseling*, 20(1a), 1–10. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1a.1>
- Gorski, P. C., & Parekh, G. (2020). Supporting critical multicultural teacher educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural Education*, 31(3), 265–285. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1728498>
- Habibi, A., & Kalaei, B. (2022). *Structural equation modeling and factor analysis* (2nd ed.). Jihad Daneshgahi Publications. [In Persian]
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–152. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>

- Harjatanaya, T. Y., & Hoon, C. H. Y. (2020). 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/10.1080/03057925.2018.1492573>
- Hattie, J. A., & Donoghue, G. M. (2018). A model of learning: Optimizing the effectiveness of learning strategies. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (2nd ed., pp. 97–113). Routledge.
- 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.v23i3.2698>
- 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>
- Jordan, C. R. (2024). *Cultural pluralism in the classroom: The role of culturally responsive pedagogy in developing empathetic and culturally competent teachers* [Doctoral dissertation, University of Dayton]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Kerkhoff, S. N. (2017). Designing global futures: A mixed methods study to develop and validate the teaching for global readiness scale. *Teaching and Teacher Education*, 65, 91–106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.011>
- 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, 101631. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101631>
- Kohli, R., & Solórzano, D. G. (2012). Teachers, please learn our names!: Racial microaggressions and the K-12 classroom. *Race Ethnicity and Education*, 15(4), 441–462. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.674026>
- Ladson-Billings, G. (2021). Three decades of culturally relevant, responsive, & sustaining pedagogy: What lies ahead? *The Educational Forum*, 85(4), 351–354. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957632>
- Leo Kumar, S. P. (2019). Knowledge-based expert system in manufacturing planning: State-of-the-art review. *International Journal of Production Research*, 57(15–16), 4766–4790. <https://doi.org/10.1080/00207543.2018.1424372>
- Lundberg, A., & Stigmar, M. (2023). University teachers' shifting views of successful learning environments in the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(6), 964–979. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2074553>
- Majedi, P. S. S., Seif Naraghi, M., & Naderi, A. (2019). Teaching competencies consistent with global characteristics and their validation from the perspective of exemplary school principals and teachers. *Quarterly Journal of Educational Research*, 7(1), 87–105. [In Persian]
- Mayseless, O., & Kizel, A. (2022). Preparing youth for participatory civil society: A call for spiritual, communal, and pluralistic humanism in education with a focus on community of philosophical inquiry. *International Journal of Educational Research*, 115, 102038. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102038>
- McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2021). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional Development in Education*, 47(5), 834–852. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412>
- Mohammadi, H., & Akradi, A. (2016). Critique and analysis of the theory of "teachers as transformative intellectuals in Henry Giroux's perspective". *Qualitative Research in Curriculum*, 4, 113–135. <https://doi.org/10.22054/qric.2016.7483> [In Persian]
- Myers, J. P. (2012). Developing global citizens: Secondary students' experiences with ICONS. In B. M. Maguth (Ed.), *New directions in social education research: The influence of technology and globalization on the lives of students* (pp. 61–80). Information Age Publishing.
- Nurhartanto, A., Anwar, S., & Sukisno, S. (2024). Development of pluralist and multicultural approaches in PAI learning: A conceptual model for strengthening students' inclusivity competencies. *Multicultural Islamic Education Review*, 2(2), 154–163.
- Obeng-Odoom, F. (2019). Pedagogical pluralism in undergraduate urban economics education. *International Review of Economics Education*, 31, 100156. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2019.01.002>

- Osler, A., & Skarra, J. A. (2021). The rhetoric and reality of human rights education: Policy frameworks and teacher perspectives. *Multicultural Education Review*, 13(3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1964265>
- Panagiotopoulou, J. A., Rosen, L., & Strzykala, J. (Eds.). (2020). *Inclusion, education and translanguaging: How to promote social justice in (teacher) education?* Springer Nature.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93–97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Peleman, B., Van der Wildt, A., & Vandenbroeck, M. (2022). Home language use with children, dialogue with multilingual parents and professional development in ECEC. *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 70–80. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.05.007>
- Shofiyah, N. A., & Miharja, D. (2025). Strategy of integrating pluralism values in the development of inclusive curriculum in educational institutions. **al-Afkar, Journal For Islamic Studies*, 8*(2), 278–294.
- Sinclair, N. (2021). *Practical expressivism: A metaethical theory*. Oxford University Press.
- Slaughter, Y., Bonar, G., & Keary, A. (2022). The role of membership viewpoints in shaping language teacher associations: A Q methodology analysis. *TESOL Quarterly*, 56(1), 281–307. <https://doi.org/10.1002/tesq.3061>
- Tomlinson, B. (2020). Is materials development progressing? *Language Teaching Research Quarterly*, 15, 1–20. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2020.15.01>
- Treve, M. (2024). Comparative analysis of teacher-centered and student-centered learning in the context of higher education: A co-word analysis. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 4(2), 1–12. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.187>
- Wu, X., & Li, J. (2023). Becoming competent global educators: Pre-service teachers' global engagement and critical examination of human capital discourse in glocalised contexts. *International Journal of Educational Research*, 119, 102150. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102150>
- Zeichner, K. (2020). Preparing teachers as democratic professionals. *Action in Teacher Education*, 42(1), 38–48. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700847>