

شناخت، رفتار، یادگیری

نگرش معلمان و دانش آموزان ترک زبان شاهسون به آموزش رسمی و غیررسمی

فاطمه گودرزی^۱، علیرضا صادقی^۲، مصطفی قادری^۳، حسن ملکی^۴، غلامرضا یادگار زاده^۵

۱. گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: sadeghi@atu.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۳/۱۱/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۲۴

تاریخ ارسال: ۱۴۰۳/۰۸/۲۰

چکیده

آموزش فرآیندی پیچیده است که شامل تجربیات یادگیری رسمی و غیررسمی می‌شود و نقش مهمی در شکل‌گیری هویت فردی و ارزش‌های انسانی ایفا می‌کند. روش پدیدارشناسی برای توصیف و شناسایی ماهیت پدیده‌ها، همان‌گونه که توسط افراد درک می‌شوند، به کار می‌رود. در این روش، محقق داده‌ها را از افرادی که تجربه پدیده مورد نظر را دارند، جمع‌آوری کرده و جوهره این تجربه را توصیف می‌کند. هدف این پژوهش بررسی نگرش معلمان و دانش آموزان اقلیت ترک‌زبان (شاهسون) نسبت به آموزش رسمی و غیررسمی بود. سوالات اصلی شامل نگرش اقلیت‌ها به آموزش رسمی، تفاوت‌های جنسیتی در این نگرش، و مزایا و معایب آموزش رسمی و غیررسمی بود. برای این منظور، ۳۸ شرکت‌کننده شامل ۱۵ معلم (۳۰ تا ۵۰ سال) و ۲۳ دانش آموز (۱۲ تا ۱۸ سال) از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و با روش ون منن تحلیل شدند. یافته‌ها در ۱۱ مقوله اصلی خلاصه شد: تبعیض در آموزش رسمی، کسب مهارت، تفکر نقاد، دیده شدن اقلیت‌ها، انتقال یا تغییر مشاغل خانوادگی، تشویق والدین به تحصیل، بی‌توجهی به خلاقیت، هزینه‌های مدرسه، تشکیل خانواده، خطر طرد شدن، و فراموشی فرهنگ اقلیت. این مقوله‌ها در چهار طبقه مفهومی شامل جهت‌گیری‌ها، رفتارها، تجربه‌ها، و عملکردها دسته‌بندی شدند که معنای آموزش را برای این گروه بازتاب می‌دهند.

کلیدواژه‌ها: آموزش رسمی، آموزش غیررسمی، اقلیت، دانش آموزان، معلمان.

© ۱۴۰۳ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.



شیوه استناددهی: گودرزی، فاطمه، صادقی، علیرضا، قادری، مصطفی، ملکی، حسن، و یادگار زاده، غلامرضا. (۱۴۰۳). نگرش معلمان و دانش آموزان ترک زبان شاهسون به آموزش رسمی و غیررسمی. شناخت، رفتار، یادگیری، ۱(۴)، ۵۲-۶۴.

Cognition, Behavior, Learning

Attitudes of Shavsavand Turkish-Speaking Teachers and Students Toward Formal and Informal Education

Fatemeh Goodarzi¹, Alireza Sadeghi^{1*}, Mostafa Ghaderi¹, Hassan Maleki¹, Gholamreza Yadegarzadeh¹

1. Department of Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email:

Submit Date: 2024-11-15

Revise Date: 2025-01-11

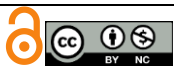
Accept Date: 2025-01-23

Publish Date: 2025-01-28

Abstract

Education is a complex process involving both formal and informal learning experiences, playing a crucial role in the formation of individual identity and human values. The phenomenological method is used to describe and identify the essence of phenomena as perceived by individuals. In this approach, the researcher collects data from individuals who have experienced the phenomenon in question and describes the essence of that experience. The aim of this study was to examine the attitudes of the Shavsavand Turkish-speaking minority teachers and students toward formal and informal education. The main research questions addressed minority attitudes toward formal education, gender-based differences in these attitudes, and the advantages and disadvantages of both formal and informal education. For this purpose, 38 participants—including 15 teachers (aged 30 to 50) and 23 students (aged 17 to 18)—were selected using purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using Van Manen's method (Van Manen, 1990). The findings were summarized into 11 main categories: discrimination in formal education, skill acquisition, critical thinking, visibility of minorities, transmission or change of family occupations, parental encouragement for education, neglect of creativity, school expenses, family formation, risk of exclusion, and cultural erosion of the minority. These categories were grouped into four conceptual themes: orientations, behaviors, experiences, and performances, reflecting the meaning of education for this group.

Keywords: *Formal education, informal education, minority, students, teachers.*



How to cite: Goodarzi, F., Sadeghi, A., Ghaderi, M., Maleki, H., & Yadegarzadeh, G. (2024). Attitudes of Shavsavand Turkish-Speaking Teachers and Students Toward Formal and Informal Education. *Cognition, Behavior, Learning*, 1(4), 52-64.

© 2024 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International ([CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)) License.

جهان امروز، جهانی است در حال تغییرات سریع و پیچیده، که این دگرگونی‌ها در ابعاد مختلف علمی، فناورانه، اجتماعی و فرهنگی تأثیر عمیقی بر ساختارها و عملکردهای سازمانی گذاشته‌اند. در این میان، علم مدیریت نیز با تحولاتی بنیادین مواجه شده و از قالب‌های سنتی خود فراتر رفته و به سوی مدل‌هایی با محوریت روابط انسانی، فرهنگ سازمانی، و مهارت‌های ارتباطی حرکت کرده است (Darzadeh, 2023; Wagner et al., 2022).

در چند دهه اخیر، تغییر نگرش به سازمان‌ها از ساختارهای کنترل‌گر به سیستم‌هایی زنده و پویا که تعامل و ارتباط بین اعضا در آن‌ها نقش محوری دارد، شکل گرفته است. پژوهشگران بسیاری نقش ارتباطات را در افزایش بهره‌وری و انسجام سازمانی بررسی کرده‌اند و اکنون اجماع علمی بر این است که ارتباطات مؤثر، قلب تپنده سازمان محسوب می‌شود (Huta, 2016; Stenroos & Helakorpi, 2021).

در نظام آموزش و پرورش، این اهمیت دوچندان می‌شود؛ به‌ویژه در دوره ابتدایی که به‌عنوان زیربنای تربیت شخصیت و شکل‌گیری هویت اجتماعی کودکان شناخته می‌شود (Ebrahimi Khebir & Vafadar, 2022; Zachos & Panagiotidou, 2019). در چنین بستری، مدیران مدارس ابتدایی به‌عنوان حلقه اتصال میان معلمان، دانش‌آموزان، والدین، و سیاست‌گذاران آموزشی، نقشی حیاتی در شکل‌گیری فضای یاددهی-یادگیری و تحقق عدالت آموزشی ایفا می‌کنند (Klaus & Siraj, 2020; Van den Bogaert, 2018).

در این میان، مهارت‌های ارتباطی مدیران مدارس نه‌تنها یک ابزار مدیریتی، بلکه ابزاری برای توسعه سرمایه اجتماعی و ارتقاء سلامت روانی درون مدرسه‌ای به شمار می‌رود (Czaderny, 2022; Friberg, 2020). به‌ویژه در ایران، که آموزش و پرورش نقش بنیادینی در انتقال ارزش‌های فرهنگی، اخلاقی و دینی ایفا می‌کند، بهره‌مندی مدیران از الگویی بومی‌سازی‌شده برای ارتقای مهارت‌های ارتباطی، ضرورتی انکارناپذیر است (Bagherinia & Shokouri Moghani, 2016; Nasr Abadi, 2018).

بررسی منابع علمی بین‌المللی نشان می‌دهد که مهارت‌های ارتباطی در محیط‌های آموزشی دارای وجوه مختلفی همچون ارتباطات کلامی، غیرکلامی، شنیداری، نوشتاری، بازخورددهی، و درک تفاوت‌های فرهنگی و فردی است (Kapur, 2019; Merhaut et al., 2022). این مهارت‌ها نه‌فقط برای ارتقای عملکرد کارکنان، بلکه برای مدیریت تضادها، افزایش انگیزش، و بهبود روابط بین‌فردی اهمیت دارند (Rogers, 2021; Spielhaus et al., 2020).

در ایران، با وجود تأکید سیاست‌گذاران آموزشی بر مفاهیم سند تحول بنیادین، هنوز الگویی جامع و مبتنی بر تجربه برای ارزیابی و توسعه مهارت‌های ارتباطی مدیران مدارس ابتدایی وجود ندارد. پژوهش‌های موجود یا به‌صورت کلی به موضوع مهارت‌های مدیریتی پرداخته‌اند یا فاقد تطابق با واقعیت‌های فرهنگی و اجتماعی محیط‌های آموزشی کشور بوده‌اند (Fathi Vajargah, 2022; Maleki, 2022).

از سوی دیگر، ارتباطات اثربخش در مدارس فقط به درون سازمان محدود نمی‌شود، بلکه مدیران موفق باید در سطوح فراسازمانی نیز توانایی تعامل با انجمن‌های اولیا و مربیان، نهادهای دولتی، و سایر ذی‌نفعان را داشته باشند (Rotaru, 2019; Sakamoto et al., 2022). این نوع ارتباطات، نقش کلیدی در گسترش اعتماد اجتماعی، انسجام فرهنگی، و کاهش نابرابری‌های آموزشی دارد (Falck, 2021; VanManen et al., 2016). یافته‌های پژوهش‌های مشابه نشان می‌دهد که مهارت‌های ارتباطی نظیر خودآگاهی، گوش دادن فعال، بازخورد اثربخش، و همدلی نقش مستقیمی در موفقیت مدیران ایفا می‌کنند. در واقع، این مهارت‌ها زمینه‌ساز افزایش رضایت شغلی معلمان، بهبود جو مدرسه، و ارتقاء مشارکت والدین هستند (Ciaian & Kancs, 2019; Stenroos & Helakorpi, 2021).

در این راستا، پژوهش حاضر با هدف پاسخ به دو پرسش اصلی طراحی شده است:

- الگوی مهارت‌های ارتباطی مدیران دوره اول ابتدایی مدارس شهر تهران کدام است؟
- ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تشکیل‌دهنده این الگو به ترتیب اولویت از نظر خبرگان چیست؟

روش‌شناسی

این پژوهش با هدف بررسی ادراک معلمان و دانش‌آموزان از گفتمان برنامه درسی در شهر ساوه انجام شده و از روش پدیدارشناسی تفسیری بهره گرفته است. رویکرد پدیدارشناسی با تمرکز بر تجربه زیسته افراد و درک عمیق روابط میان آن‌ها و محیط پیرامون، به کشف معنای این تجربیات کمک می‌کند. هدف پژوهش، توسعه و بهبود برنامه‌های درسی در موقعیت‌های واقعی است و به همین دلیل از رویکرد کیفی استفاده شده است. روش گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با محوریت بررسی نگرش خانواده‌ها نسبت به تحصیل، مزایا و معایب آموزش رسمی و غیررسمی بود. شرکت‌کنندگان شامل ۳۸ نفر از اقلیت ترک زبان شاهسون بودند که ۱۵ نفر معلم و ۲۳ نفر دانش‌آموز را دربرمی‌گرفتند. سن دانش‌آموزان بین ۱۷ تا ۱۸ سال و سن معلمان بین ۳۰ تا ۵۰ سال بود. همه آن‌ها اصالتاً روستایی بودند اما در محیط شهری زندگی می‌کردند و معلمان حداقل ۱۰ سال سابقه تدریس داشتند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و بر اساس قاعده اشباع نظری انجام شد. تحلیل داده‌ها بر اساس روش ون مانن در شش مرحله شامل آشنایی با داده‌ها، کدگذاری اولیه، شناسایی مضامین، ترسیم و تحلیل شبکه مضامین و در نهایت تدوین گزارش نهایی صورت گرفت. یافته‌ها نشان داد که ادراکات و تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان نقش مهمی در شکل‌گیری برنامه درسی دارد. این پژوهش تاکید دارد که نگاه پدیدارشناسانه، با تمرکز بر درک عمیق تر تجربیات و معانی، می‌تواند به تدوین برنامه‌های درسی مؤثری منجر شود که به جای رفتار ظاهری دانش‌آموزان، بر فهم واقعی آن‌ها از فرآیند یادگیری تمرکز دارد.



شکل ۱. شیوه تحلیل داده‌ها در رویکرد تفسیری

جدول ۱. مشخصات دانش‌آموزان و معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش

شماره داوطلب	جنسیت	سن	تحصیلات	حوزه فعالیت
۱	پسر	۱۷	دانش آموز	علوم انسانی
۲	پسر	۱۸	دانش آموز	علوم ریاضی
۳	پسر	۱۸	دانش آموز	علوم ریاضی
۴	پسر	۱۸	دانش آموز	علوم تجربی
۵	پسر	۱۸	دانش آموز	علوم انسانی
۶	پسر	۱۷	دانش آموز	علوم تجربی
۷	پسر	۱۷	دانش آموز	علوم ریاضی
۸	پسر	۱۷	دانش آموز	علوم ریاضی
۹	پسر	۱۸	دانش آموز	علوم تجربی
۱۰	دختر	۱۸	دانش آموز	علوم انسانی
۱۱	دختر	۱۷	دانش آموز	علوم انسانی
۱۲	دختر	۱۷	دانش آموز	علوم تجربی
۱۳	دختر	۱۷	دانش آموز	علوم ریاضی
۱۴	دختر	۱۷	دانش آموز	علوم ریاضی
۱۵	دختر	۱۸	دانش آموز	علوم ریاضی
۱۶	دختر	۱۸	دانش آموز	علوم تجربی
۱۷	دختر	۱۷	دانش آموز	علوم انسانی

۱۸	دختر	۱۸	دانش آموز	علوم انسانی
۱۹	دختر	۱۸	دانش آموز	علوم انسانی
۲۰	دختر	۱۸	دانش آموز	علوم تجربی
۲۱	دختر	۱۸	دانش آموز	علوم ریاضی
۲۲	دختر	۱۸	دانش آموز	علوم ریاضی
۲۳	دختر	۱۸	دانش آموز	علوم تجربی
۲۴	زن	۳۰	لیسانس	شیمی
۲۵	زن	۳۳	فوق لیسانس	شیمی
۲۶	زن	۳۱	فوق لیسانس	ریاضی
۲۷	زن	۳۸	فوق لیسانس	ریاضی
۲۸	زن	۴۰	لیسانس	ادبیات
۲۹	زن	۴۷	لیسانس	فیزیک
۳۰	زن	۴۵	فوق لیسانس	ریاضی
۳۱	زن	۴۶	فوق لیسانس	ادبیات
۳۲	مرد	۳۶	لیسانس	زیست
۳۳	مرد	۴۹	فوق لیسانس	زمین شناسی
۳۴	مرد	۴۲	لیسانس	شیمی
۳۵	مرد	۳۹	فوق لیسانس	ریاضی
۳۶	مرد	۴۴	لیسانس	شیمی
۳۷	مرد	۴۵	لیسانس	زیست
۳۸	مرد	۴۸	فوق لیسانس	ادبیات

یافته‌ها

با توجه به سوال اول پژوهش: نگرش خانواده نسبت به رفتن به مدرسه دختران و پسران چگونه بود؟ برای پاسخ به این سؤال، دو راه وجود داشت یکی پرسش از مشارکت کنندگان در خصوص آموزش رسمی و غیررسمی دختران و پسران و دیگری مراجعه به اسناد و مدارک موجود درباره میزان مشارکت آنان در آموزش رسمی که عملاً اتفاق افتاده بود. چون پاسخ مشارکت کنندگان به سؤالات بعدی وابسته به تجربیات آن‌ها از آموزش رسمی بود که تجربه کرده و از آن مطلع بودند، بنابراین، در این بخش از مطالعه ترجیح داده شد، داده‌ها مبتنی بر ادراک و تجربه مشارکت کنندگان باشد. از این رو، پس از گردآوری اطلاعات و تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که دو مفهوم تشویق به آموزش رسمی و دوری گزینی از سیستم تبعیض آمیز آموزش رسمی استخراج شدند. شرکت کنندگان در این تحقیق اظهار داشتند که عمدتاً توسط والدین خود تشویق می‌شوند و برای رفتن به مدرسه حمایت می‌شوند، اگرچه بسیاری از آن‌ها از خانواده‌هایی بودند که هر دو والدین آن‌ها تحصیلات متوسطه یا دبیرستان نداشتند. اشاره شد که اقلیت برای مدرسه مشتاق هستند، برای یادگیری، برای کسب دانش، نه اینکه عقب بمانند. از پاسخ‌های ارائه شده توسط شرکت کنندگان نیز نتیجه می‌شود که دختران نیز به اندازه پسران برای رفتن به مدرسه حمایت شده‌اند. با این حال، حمایت برای این منظور بیشتر از سوی والدینی بود که تحصیلات کمتری داشتند. پدر و مادری که تحصیلات کامل داشتند، یعنی تحصیلات دبیرستانی، نسبتاً نگرش سختگیرانه‌تری داشتند: «مثلاً مادرم از دبیرستان فارغ التحصیل شد ولی پدرم هشتم فارغ التحصیل شد، از این دو، پدرم در رفتن به مدرسه بیشتر از مادرم به من کمک کرد. پدرم مشتاق است که من به دانشگاه بروم. (ع، ن، ۱۸ ساله). اساس نگرش پدر و مادری که تحصیلات پیش دانشگاهی را دنبال کرده و فارغ التحصیل شده است، تبعیضی است: «چون والدین از سیستم ناامید شده بودند. از آنجایی که آن‌ها در دبیرستان نیز مشکلات زیادی داشتند، حتی در دانشگاه نیز مورد تبعیض قرار گرفتند، شاید به همین دلیل است که نمی‌خواستند فرزندشان به مدرسه برود (س. ح. ۱۷ ساله).

با توجه به سوال دوم پژوهش: مزایا و معایب نسبت داده شده دانش آموزان و معلمان به آموزش رسمی و غیررسمی چیست؟

خلاصه‌ای از مهمترین مزایا و معایب شناسایی شده آموزش رسمی در جدول ۲ ارائه شده است. برخی از مزیت‌های اغلب بیان شده آموزش رسمی، کسب مهارت‌های اساسی است: نوشتن، خواندن و حساب. معلمان به عنوان منبعی از اطلاعات ارزشمند در نظر گرفته می‌شوند که نمی‌توان آن‌ها را در جای دیگری به دست آورد، و محیطی را شکل می‌دهد که به نفع تدوین دیدگاه‌ها و نظرات مختلف در مورد جنبه‌های مختلف زندگی است. در رابطه با آموزش غیررسمی، آموزش دریافت شده در خانواده و جامعه اقلیت، نتیجه قابل توجه این است که شرکت کنندگان هیچ گونه آسیبی را گزارش نکرده‌اند. اکثر شرکت کنندگان در مطالعه، آموزش غیررسمی را بسیار سالم‌تر می‌دانند. گرایش خاصی برای تجلیل و دفاع از هویت قومی اقلیت وجود دارد: آن‌ها معتقدند که اصول زندگی سالم در خانواده منتقل می‌شود، و آموزش رسمی، اگرچه به شما کمک می‌کند اطلاعات بیشتری کسب کنید، اما فقط شما را از یافتن شادی در چیزهای ساده منحرف می‌کند. براساس نظریه «وان منن»، مفاهیم بیان‌شده در داده‌ها را می‌توان به دسته‌های اول و دوم تقسیم کرد. مفاهیم دسته اول به معنای تجربیات و باورهای هستند که به طور مستقیم از متن استخراج می‌شوند و به تجربه‌های اولیه و واقعی اشاره دارند. مفاهیم دسته دوم اما به برداشت‌ها و تعمیم‌های گسترده‌تر بر اساس تجربیات اشاره دارند.

جدول ۲. مفاهیم دسته اول

تبعیض در سیستم آموزشی رسمی	کسب مهارت از راه مدرسه	تبادل نظر و پرورش دیدگاه تفکر نقاد
چون والدین از سیستم ناامید شده بودند. از آنجایی که آن‌ها در دبیرستان نیز مشکلات زیادی داشتند، حتی در دانشگاه نیز مورد تبعیض قرار گرفتند، شاید به همین دلیل است که نمی‌خواستند فرزندشان به مدرسه برود (س.ج ۱۷ ساله).	معلمانی چیزهایی را به ما می‌دهند که ما نمی‌دانیم (ف.ف، ۱۸ ساله)	به عنوان فردی که می‌توانید رشد کنید، می‌توانید نظرات مختلف را با افراد دیگر به بحث بگذارید (م.ج، ۳۷ ساله).
بزرگ‌ترین نقطه ضعف، از دیدگاه من، این است که بیشتر افراد اقلیت در مدرسه مورد تبعیض قرار گرفته‌اند. به اصطلاح بچه‌ها با آن‌ها رفتار بدی داشتند. این به من انگیزه بیشتری داد، می‌خواستم ثابت کنم که واقعاً اینطور نیست (ت.ص، ۳۱ ساله)	مدرسه با یک برنامه به شما آموزش می‌دهد، به رفتار شما شکل می‌دهد، عملکرد شما را بهبود می‌دهد، برای زندگی آسانتر، به شما دستور العمل‌هایی می‌دهد (ع.گ، ۴۷ ساله)	آموزش رسمی تفکر انتقادی را پرورش می‌دهد و بلوغ و خرد را توسعه می‌دهد، این تفکر اول از همه برای ماست و این امکان را می‌دهد که خودمان را تزکیه کنیم و در زندگی عاقل باشیم (ج.و، ۵۰ ساله)
	این یک فرصت دیگر است، ما دنیای دیگری را می‌بینیم (ن.ب، ۳۷ ساله)	من وارد یک فرهنگ جدید شدم، یک جهان جدید را تجربه کردم؛ زمانی که در مدرسه بودم، با افرادی از سایر رده‌های اجتماعی ارتباط برقرار کردم (ج.ه، ۳۷ ساله)

جدول ۲. مفاهیم دسته اول (ادامه)

دیده شدن گروه اقلیت	انتقال مشاغل خانوادگی به نسل‌های آینده و یا داشتن شغل‌های جدید	تشویق به تحصیل از سوی والدین
از دیدگاه من، بزرگ‌ترین مزیت مدرسه تا آنجا که به ما به عنوان مردم اقلیت مربوط می‌شود، این است که اکثریت ما را بهتر می‌بینند، همه ما که می‌توانیم بگوییم که با یک نوع آموزش عالی فارغ التحصیل شده‌ایم (م.گ، ۳۷ ساله).	وضعیت اجتماعی پس از فارغ التحصیلی از دانشگاه. بعد از اینکه کارم تمام شد و شغل ثابتی داشتم، رضایت مالی به من امنیت می‌دهد (ر.م، ۳۳ ساله)	مادرم از دبیرستان فارغ التحصیل شد ولی پدرم کلاس هشتم فارغ التحصیل شد، از این دو، پدرم در رفتن به مدرسه بیشتر از مادرم به من کمک کرد. پدرم مشتاق است که من به دانشگاه بروم (ع.ن، ۱۸ ساله)
	بسیاری از افراد هستند که به مدرسه نرفته‌اند و در جوامع خود بسیار مورد احترام بودند، آن‌ها فکر خوبی داشتند. رئیس خود بودند و این موهبت را داشتند که به شغلی که داشتند امرار معاش کنند. منظورم این است که آموزش رسمی لازم نبود (س.م، ۴۹ ساله)	
	شغل پدری‌زیرگرم را وقتی کنار دست پدرم در مغازه بودم یاد گرفتم (ص.ی، ۴۲ ساله)	
	قبلاً حتی فرصت کار در کارخانه‌ها با مدرک دانشگاهی بالا بیشتر وجود داشت. و این موضوع نیز بسیار آزار دهنده است که اکثر کسانی که دارای مدرک دانشگاهی هستند دارای موقعیت‌هایی هستند که برای فارغ التحصیلان دوره متوسطه طراحی شده است. و بعد فکر می‌کنی: چرا باید این همه سال درس بخوانم که به هر حال حقوق من تغییر نمی‌کند (م.م، ۵۰ ساله)	

جدول ۲. مفاهیم دسته اول (ادامه)

توجه نکردن به رشد خلاقیت و نداشتن آزادی عمل و استقلال	مخارج بالای مدرسه
---	-------------------

ما ریاضیات را یاد می‌گیریم. ما یاد می‌گیریم بنویسیم، بخوانیم، فرمول‌ها را یاد بگیریم، جایی برای خلاقیت وجود ندارد یا خیلی کم است (م.و، ۴۲ ساله)

در مدرسه به ما یاد نمی‌دهند که چگونه در زندگی رفتار کنیم (ی.ق، ۵ ساله)

اقلیت فکر می‌کنند که دخترانی که به مدرسه می‌روند بیشتر وسوسه می‌شوند که بیشتر وقت خود را بیرون از خانه بگذرانند (ج.ب، ۴۳ ساله)

من معتقدم که در خانواده‌های اقلیت، والدین ما ماهیگیری را به ما یاد دادند. ماهی را به ما ندادند. چوب ماهیگیری را به ما دادند، ابزار را به ما دادند و هیچ وقت پولی روی میز نمی‌گذاشتند. آن‌ها به ما یاد دادند که چگونه پول در بیاوریم» (م.گ، ۳۸ ساله)

ق، ۴۱ ساله)

جدول ۲. مفاهیم دسته اول (ادامه)

تشکیل خانواده	خطر طرد شدن توسط اقلیت	فراموش شدن فرهنگ اقلیت
بسیار اوقات افرادی هستند که به مدرسه رفتند و فرصت تشکیل خانواده نداشتند، بنابر این آن‌ها فقط روی حرفه خود تمرکز کردند (الف. س، ۳۷ ساله)	خطر طرد شدن و به حاشیه رانده شدن توسط افرادی از جامعه اقلیت نیز اشاره شد: من این را به عنوان یک نقطه ضعف می‌بینم، آن‌ها در نهایت احساس می‌کنند که هویت خود را از دست داده اند. این ترس از دست دادن ارزش‌ها و هویت از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود با اینکه معلم هستم، این حس همیشه با من است (م.ل، ۳۲ ساله)	حداقل مادرم این تصور را داشت که اگر جلو بروم، به نوعی ارزش‌هایم را که به من القا کرده‌اند از دست بدهم (ع.ف، ۳۷ ساله)
		پدر و مادرم اطمینان خاطر دارند که آداب و رسوم ما از طریق آموزش غیررسمی حفظ می‌شود (ر.ص، ۳۰ ساله)

مفاهیم دسته دوم: این دسته شامل مفاهیمی است که از دیدگاه‌های کلی‌تر و تفکرات انتزاعی‌تر ناشی از تجربیات دسته اول استخراج شده‌اند و به تحلیل‌های گسترده‌تر اشاره دارند:

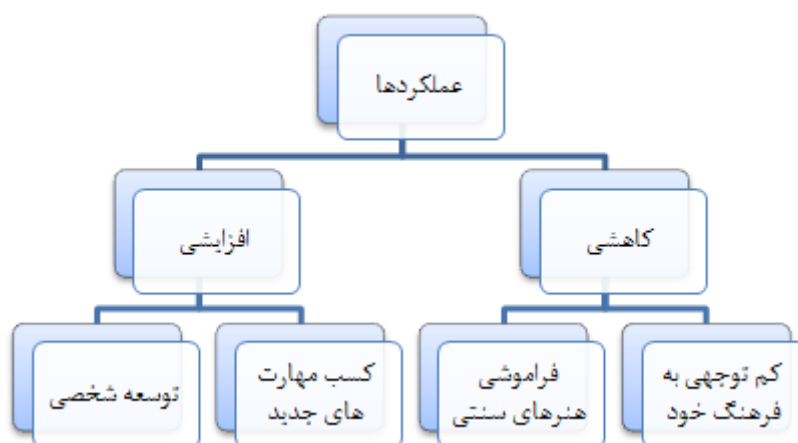
جدول ۳. مفاهیم دسته دوم

نامیدی از سیستم آموزشی	نقش مدرسه در ایجاد تمایز و تمایز هویتی	تأثیر تحصیلات در وضعیت اجتماعی و اقتصادی	نقش مدرسه در شکل‌دهی به رفتار و ذهنیت	چالش حفظ فرهنگ و ارزش‌های اقلیتی
به دلیل تبعیضات و ناکارآمدی سیستم آموزشی، برخی والدین از آن ناامید شده و نمی‌خواهند فرزندانشان به مدرسه بروند	مدرسه باعث می‌شود که اقلیت‌ها خود را در دیدگاه جامعه ببینند و از این طریق شناخته شوند؛ در عین حال خطر طرد شدن از جامعه خود را نیز تجربه کنند.	افراد معتقدند که تحصیلات به وضعیت مالی و اجتماعی بهتری منجر می‌شود و استقلال را فراهم می‌کند، اما همچنین برخی از این مسئله ناامید هستند که مدرک تحصیلی به شغل مناسب منجر نمی‌شود.	مدرسه به عنوان مکانی دیده می‌شود که نقش قالب‌گیری رفتار و شخصیت را بر عهده دارد، اما ممکن است در پرورش تفکر خلاق و آزاداندیشی ضعیف عمل کند.	نگرانی از اینکه مدرسه رفتن ممکن است منجر به فراموشی ارزش‌های سنتی و فرهنگی اقلیت شود و فرد را از هویت گروه خود جدا کند.

در گام نخست ادراک و تجربه دانش آموزان و معلمان از مفهوم آموزش رسمی و غیررسمی در یازده مقوله دسته بندی شده است یازده مقوله به دست آمده عبارتند از: تبعیض در سیستم آموزشی رسمی، کسب مهارت از راه مدرسه، تبادل نظر و پرورش دیدگاه تفکر نقاد، دیده شدن گروه اقلیت، انتقال مشاغل خانوادگی به نسل‌های آینده و یا داشتن شغل‌های جدید، تشویق به تحصیل از سوی والدین، توجه نکردن به رشد خلاقیت و نداشتن آزادی عمل و استقلال، مخارج بالای مدرسه، تشکیل خانواده، خطر طرد شدن توسط اقلیت، فراموش شدن فرهنگ اقلیت سپس این یازده مقوله در چهار طبقه مفهومی جهت گیری‌ها، رفتارها، تجربه‌ها و عملکردها قرار گرفتند یکی از راه‌های تشخیص فلسفه تفاوت آموزش رسمی و غیررسمی افراد این است که ببینیم جهت گیری‌ها، رفتارها، تجربه‌ها و عملکرد آن‌ها در زندگی چگونه است.

جدول ۴. طبقه بندی مفهومی داده‌ها

عناصر آموزش و غیررسمی	رسمی	جهت گیری	رفتارها	تجربه ها	عملکرد
تجربه دانش آموزان	تغییر نگرش درباره امور مختلف	دیده شدن و توجه به گروه	تجربه تبعیض در گروه اکثریت	کسب مهارت جدید در سایه آموزش رسمی (پیدا کردن)	
	ازراه تبادل نظر با گروه	اقلیت در آموزش رسمی	(آموزش رسمی)	آموزش رسمی	
	همسالان و پرورش تفکر نقاد	تشویق والدین کم سواد به آموزش رسمی	تجربه انزوا و عدم شغل	بازتر شدن دید انسان	
	تغییر دیدگاه درباره تشکیل خانواده(انتخاب همسر و به تعویق انداختن ازدواج به دلیل تحصیل و شغل مناسب)	خطر طردشدن افراد تحصیل کرده توسط گروه اقلیت	حرکت(نداشتن خلاقیت و آزادی عمل) در آموزش رسمی	فراموشی مشاغل سنتی	
		فراموش شدن فرهنگ اقلیت در آموزش رسمی	تجربه ترس و احساس حقارت	کم توجی به فرهنگ خود	
			در مدرسه به دلیل وضعیت مالی پیدا نکردن شغل مناسب با وجود تحصیلات رسمی		



شکل ۲. عملکرد دانش آموزان شرکت کننده در این پژوهش

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی مهارت‌های ارتباطی مدیران دوره اول ابتدایی مدارس ابتدایی شهر تهران انجام شد. بر اساس یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های کیفی، سه بعد اصلی شامل فردی، سازمانی و فراسازمانی، پانزده مؤلفه و در نهایت ۱۱۲ شاخص استخراج و تدوین گردید. بعد فردی شامل مؤلفه‌هایی چون عقیدتی، اخلاقی، کلامی، غیرکلامی، نوشتاری، شنیداری، بازخورد و بهداشت روان بود. بعد سازمانی مؤلفه‌هایی همچون درک فرهنگ سازمانی، تطابق با بوروکراسی، خودآگاهی سازمانی و عدالت سازمانی را دربرمی‌گرفت و بعد فراسازمانی نیز شامل مؤلفه‌های اعتقاد به وفاق اجتماعی، تعهد به عدالت اجتماعی و حفظ و توسعه سرمایه اجتماعی بود.

یکی از نتایج مهم این پژوهش، تاکید بر مهارت‌های کلامی، شنیداری، و بازخورددهی به عنوان زیرساخت تعامل مؤثر میان مدیران و سایر ارکان مدرسه بود. این یافته با پژوهش‌های پیشین که ارتباط کلامی و گوش دادن فعال را از مهارت‌های کلیدی مدیریتی معرفی کرده‌اند، هم‌راستا است. در بعد فردی، مؤلفه‌هایی همچون اخلاق حرفه‌ای و بهداشت روان، نشان می‌دهد که توانایی‌های ارتباطی مدیر نه تنها به ابعاد فنی محدود نمی‌شود بلکه ریشه در باورها، سلامت روان و انسجام شخصیتی وی دارد. این مؤلفه‌ها با نتایج پژوهش‌های Huta درباره تعامل بین جهت‌گیری اخلاقی و رفاه فردی مدیران سازگار است (Huta, 2016). همچنین، ارتباط بین اخلاق فردی و عملکرد سازمانی از دیدگاه VanManen نیز مورد تأیید قرار گرفته است (VanManen et al., 2016).

بعد سازمانی مدل، از جمله درک فرهنگ سازمانی و عدالت سازمانی، نشان می‌دهد که ارتباطات مؤثر نیازمند شناخت دقیق از ساختارهای پنهان و آشکار درون سازمانی است. مطابق با یافته‌های Fathi Vajargah، موفقیت سیستم‌های آموزشی در گرو ایجاد هم‌راستایی بین رفتار ارتباطی مدیران و فرهنگ حاکم بر مدرسه است (Fathi Vajargah, 2022). همچنین، مطالعات Merhaut نیز بر نقش فرهنگ سازمانی در بهبود عملکرد اجتماعی و تحصیلی کودکان در اقلیت‌های قومی همچون رومانیایی‌ها تأکید دارند (Merhaut et al., 2022).

در بعد فراسازمانی، مؤلفه‌هایی چون وفاق اجتماعی و تعهد به عدالت اجتماعی، اهمیت نقش مدیر را به‌عنوان یک کنشگر اجتماعی فراتر از دیوارهای مدرسه نمایان می‌سازد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های انجام‌شده توسط Rogers و Tervonen در مورد ضرورت تعامل بین‌سازمانی برای ارتقای برابری آموزشی و مشارکت اجتماعی مطابقت دارد (Rogers, 2021; Tervonen & Enache, 2017). همچنین Rotaru به این نکته اشاره می‌کند که فقر مهارت‌های ارتباطی در سطح اجتماعی می‌تواند موجب طرد اجتماعی و ترک تحصیل زودهنگام شود، به‌ویژه در جوامع حاشیه‌نشین (Rotaru, 2019).

تحلیل مصاحبه‌ها همچنین نشان داد که یکی از شاخص‌های مهم در شکل‌گیری ارتباطات مؤثر، وجود اعتماد متقابل میان مدیر و کارکنان مدرسه است. این موضوع با پژوهش‌های پیشین هم‌راستا است که اعتماد را پایه‌ای برای ارتباط مؤثر و افزایش بهره‌وری سازمانی می‌داند. اهمیت سرمایه اجتماعی و انسجام سازمانی نیز به‌کرات در پژوهش‌های بین‌المللی تأکید شده است (Ciaian & Kancs, 2019; Klaus & Siraj, 2020).

یافته دیگر پژوهش، تأکید بر نقش مهارت‌های نوشتاری و غیرکلامی در تعاملات سازمانی بود. اگرچه این مهارت‌ها کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند، اما نقش مهمی در انتقال پیام‌های رسمی، مستندسازی، و برقراری ارتباط مؤثر با والدین و نهادهای نظارتی ایفا می‌کنند. Czaderny و Spielhaus نیز در تحلیل محتوای کتب درسی و فرایندهای رسمی آموزشی، بر ضرورت آموزش مهارت‌های ارتباطی رسمی و غیررسمی به مدیران تأکید کرده‌اند (Czaderny, 2022; Spielhaus et al., 2020).

از سوی دیگر، تعهد به عدالت سازمانی که در مدل پژوهش حاضر جایگاه ویژه‌ای دارد، با یافته‌های Stark و Falck درباره تأثیر عدالت بر انگیزش کارکنان و انسجام اجتماعی هم‌راستا است (Falck, 2021; Stark & Berlinschi, 2021). کارکنانی که احساس عدالت بیشتری در سازمان دارند، تمایل بیشتری به همکاری و مشارکت در فرآیندهای تصمیم‌گیری دارند که این امر در مدارس موجب افزایش کارایی معلمان و رضایت دانش‌آموزان می‌شود.

مدیران مدارس ابتدایی با چالش‌های متعددی در حوزه ارتباطات مواجه هستند؛ از جمله مدیریت تعارضات میان کارکنان، تفاوت‌های فرهنگی والدین، و فشارهای نهادی برای تحقق اهداف آموزشی. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بهره‌مندی از الگوی مشخصی که مهارت‌های ارتباطی را در سه سطح فردی، سازمانی و فراسازمانی تبیین کند، می‌تواند راهبرد مناسبی برای ارتقای توانمندی مدیران و موفقیت مدارس باشد.

پژوهش‌هایی نظیر پژوهش Van den Bogaert بر نقش آموزش‌های هدفمند در ارتقای مهارت‌های ارتباطی مدیران تأکید دارند و معتقدند که آموزش حرفه‌ای و پیوسته، می‌تواند موجب بهبود درک مدیران از نقش خود به‌عنوان تسهیل‌گر ارتباطات انسانی و اجتماعی شود (Van den Bogaert, 2018). همچنین، یافته‌های Darzadeh مبنی بر اثر تبعیض و ارتباطات ناکارآمد بر سلامت روانی دانش‌آموزان، ضرورت توسعه مهارت‌های ارتباطی همدلانه و عادلانه را به خوبی نشان می‌دهد (Darzadeh, 2023).

در مجموع، الگوی طراحی‌شده در این پژوهش با مدل‌های پیشین و نظریه‌های بین‌المللی هم‌راستایی قابل توجهی دارد و با تمرکز بر ویژگی‌های بومی، گامی نوین در جهت ارتقاء مدیریت آموزشی در کشور تلقی می‌شود.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش، تمرکز صرف بر داده‌های کیفی بود که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج را محدود سازد. همچنین به دلیل محدودیت زمانی برخی از خبرگان، برخی از جلسات مصاحبه با تأخیر برگزار شد و زمان تحلیل داده‌ها نیز طولانی‌تر شد. تمرکز صرف بر شهر تهران نیز ممکن است نتایج را از سایر مناطق کشور متمایز کند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با رویکرد ترکیبی (کمی-کیفی) انجام شده و الگوی ارائه‌شده در این پژوهش از نظر آماری آزمون و تأیید شود. همچنین اجرای پژوهش در سایر استان‌ها و مقایسه یافته‌ها با یکدیگر می‌تواند به شناسایی الگوهای منطقه‌ای یا فرهنگی خاص منجر شود. بررسی نقش جنسیت، سابقه کاری و سطح تحصیلات مدیران در نحوه استفاده از مهارت‌های ارتباطی نیز می‌تواند مسیر جدیدی برای تحقیقات آتی باشد.

مدیران آموزشی می‌توانند از الگوی ارائه‌شده در این پژوهش برای طراحی برنامه‌های آموزشی و کارگاه‌های ارتقاء مهارت‌های ارتباطی استفاده کنند. همچنین این الگو می‌تواند به عنوان معیاری برای ارزیابی عملکرد مدیران مدارس در حوزه تعاملات انسانی و سازمانی مورد استفاده قرار گیرد. در فرآیند انتخاب و انتصاب مدیران نیز بهره‌گیری از این الگو می‌تواند به شناسایی مدیران شایسته‌تر کمک کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

In the modern educational landscape, effective communication has emerged as a cornerstone of organizational success, particularly within the realm of school leadership. As schools evolve into dynamic institutions responding to social, technological, and cultural transformations, the role of principals has likewise shifted from administrative managers to strategic communicators. Nowhere is this transition more crucial than in elementary education, where early interactions and relationships significantly influence long-term student development and educational equity (Klaus & Siraj, 2020; Trbojević et al., 2023).

The importance of communication in educational management is twofold. On one hand, it facilitates internal coordination, enabling principals to align the goals, motivations, and actions of teachers and staff. On the other hand, it reinforces external engagement, strengthening ties between the school, families, and broader community. These communication demands are especially salient in the context of Iranian elementary schools, where principals must balance national educational directives, socio-cultural expectations, and individual student needs (Bagherinia & Shokouri Moghani, 2016; Darzadeh, 2023).

Communication within schools encompasses more than the mere transmission of information; it is deeply embedded in organizational culture and identity formation. Research by educational scholars has highlighted the role of communication in shaping inclusive educational environments and reducing structural inequalities, particularly among marginalized or minority student populations (Czaderny, 2022; Merhaut et al., 2022). Moreover, effective communication practices have been linked to enhanced teacher motivation, increased student engagement, and more cohesive school cultures (Maleki, 2022; Rogers, 2021).

In Iranian literature, the emphasis on moral and ideological alignment within the education system further underscores the necessity for principals to possess well-developed communication skills. These skills must be attuned to the religious, ethical, and cultural values of the school community, while also remaining responsive to institutional objectives such as those outlined in Iran's "Fundamental Transformation Document in

Education" (Ebrahimi Khebir & Vafadar, 2022; Nasr Abadi, 2018). However, despite the centrality of communication in educational leadership, few studies have developed a comprehensive, context-sensitive model that captures the full range of communication competencies required by elementary school principals in Tehran.

Global scholarship has made progress in identifying critical communication skills for school leaders. These include verbal and non-verbal communication, listening and feedback skills, cultural competency, ethical discourse, and strategic messaging. Yet, such frameworks often emerge from Western educational contexts and may lack the cultural specificity needed to address the unique challenges facing Iranian educational administrators (Huta, 2016; VanManen et al., 2016). This gap underscores the necessity for a grounded, empirically developed communication model rooted in the lived experiences of Iranian school leaders.

The current study seeks to address this gap by developing a comprehensive communication skills model for first-stage elementary school principals in Tehran, utilizing a grounded theory approach. The study investigates the dimensions, components, and indicators of communication competencies deemed essential for educational leadership in the Iranian primary school context. It also explores how these competencies are perceived, practiced, and prioritized by educational experts in Tehran.

Methods and Materials

This qualitative research adopted an emergent grounded theory design. The research sample consisted of 15 experts in educational management, selected through snowball sampling based on their professional credentials, scholarly contributions, and practical experience. Data were collected via semi-structured interviews focused on identifying the communication needs and practices of elementary school principals.

The interviews were conducted until theoretical saturation was reached. Each interview was transcribed and subjected to a three-stage coding process—open coding, axial coding, and selective coding—to identify recurring themes, categories, and conceptual relationships. The extracted codes were then categorized into dimensions (axes), components (core themes), and indicators (observable elements). Expert validation was conducted in two rounds to refine and finalize the model structure. The model was also subjected to content validation (CVR) to ensure theoretical and practical relevance.

Findings

The final communication skills model developed for first-stage elementary school principals in Tehran comprises three primary dimensions, 15 components, and 112 specific indicators.

1. **The individual dimension** consists of:

- Ideological competence
- Ethical competence
- Verbal communication
- Non-verbal communication
- Written communication
- Listening skills
- Feedback skills
- Mental health awareness

2. **The organizational dimension** includes:

- Cultural literacy within the organization
- Bureaucratic adaptability
- Organizational self-awareness
- Organizational justice

3. **The inter-organizational (meta-organizational) dimension** features:

- Belief in social consensus

- Commitment to social justice
- Preservation and development of social capital

The individual dimension emphasizes self-awareness, value-based behavior, and interpersonal communication as key factors influencing daily interactions with students, teachers, and parents. Organizational competence refers to a principal's ability to align communication practices with institutional norms and navigate formal structures effectively. Inter-organizational competence captures broader socio-political responsibilities, including advocating for equity, fostering trust beyond school boundaries, and building sustainable community partnerships.

In terms of frequency and relevance, feedback, ethical communication, and cultural literacy were among the most cited and emphasized components by interviewees. Experts underscored the importance of emotional intelligence and strategic messaging, especially in navigating complex or conflictual school environments.

Discussion and Conclusion

The results of this study highlight the multifaceted nature of communication in school leadership, particularly within the Iranian elementary education context. Communication is not simply a skillset but an integrative capability that spans moral awareness, cultural competence, and strategic action. By framing communication through individual, organizational, and inter-organizational lenses, the proposed model captures the full scope of responsibilities and interactions required of modern school principals.

The prominence of ethical and ideological components in the individual dimension reflects the value-oriented ethos of Iranian schools. Principals are expected not only to communicate effectively but also to serve as moral exemplars and cultural transmitters. The findings also indicate that school leaders must balance formal and informal communication strategies while adapting to institutional constraints, as seen in the organizational dimension.

The meta-organizational focus of the model is particularly noteworthy, suggesting that school principals are increasingly viewed as agents of social cohesion and justice. This reflects a global shift in educational leadership where communicative authority extends beyond the school to impact community relations, policy implementation, and societal trust.

Overall, the model offers a robust framework for developing, assessing, and enhancing communication competencies among school principals. It provides a clear pathway for professional development and can serve as a reference point for educational policy-making, leadership training programs, and performance evaluation systems. By rooting the model in grounded theory and cultural specificity, this study bridges the gap between global knowledge and local needs in educational leadership.

This research also affirms the critical role of communication in fostering inclusive, responsive, and ethical school environments. As education systems worldwide grapple with challenges of equity, engagement, and accountability, communication will remain a pivotal force shaping how schools serve and transform their communities.

References

- Bagherinia, H., & Shokouri Moghani, S. (2016). Causes of Indoctrination in Formal and Informal Education Systems and Solutions Compatible with Islamic Culture. *Journal of Educational Sciences from an Islamic Perspective*, 7. <https://ensani.ir/fa/article/383259/>
- Ciaian, P., & Kancs, D. (2019). Marginalisation of Roma: root causes and possible policy actions. *Eur. Rev.*, 27, 115-130. <https://doi.org/10.1017/S106279871800056X>
- Czaderny, K. (2022). Segregation, education, and inclusion of European Roma: a demographic analysis. *Migrat. Lett.*, 19, 897-909. <https://doi.org/10.33182/ml.v19i6.1555>
- Darzadeh, F. (2023). Investigating the Effects of Teacher Discrimination on Students' Mental Health. 2nd National Conference on Evolutionary and Educational Psychology. <https://civilica.com/doc/1945340/>

- Ebrahimi Khebir, N., & Vafadar, M. (2022). Critique and Review of Ivan Illich's Deschooling Society Perspective. 5th International Conference on Psychology, Educational Sciences, and Social Studies. <https://civilica.com/doc/1647778/>
- Falck, R. (2021). Discrimination against Roma: evidence from two survey experiments in Norway. *Migrat. Stud.*, 9, 360-382. <https://doi.org/10.1093/migration/mnaa026>
- Fathi Vajargah, K. (2022). *Curriculum towards New Identities*. Ayij.
- Friberg, J. H. (2020). Poverty, networks, resistance: the economic sociology of Roma migration for begging. *Migrat. Stud.*, 8, 228-249. <https://doi.org/10.1093/migration/mny038>
- Huta, V. (2016). Eudaimonic and Hedonic Orientations: Theoretical Considerations and Research Findings. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of Eudaimonic Well-Being*. International Handbooks of Quality-of-Life. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_15
- Kapur, R. (2019). *Understanding the meaning and significance of formal education*. https://www.researchgate.net/publication/335826519_Understanding_the_Meaning_and_Significance_of_Formal_Education
- Klaus, S., & Siraj, I. (2020). Improving Roma participation in European earlychildhood education systems through cultural brokering. *Lond. Rev. Educ.*, 18, 50-64. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.04>
- Maleki, H. (2022). *Curriculum Planning (A Practical Guide)*. Monadi Tarbiat.
- Merhaut, M., Fulkova, M., & Rudorfer, L. F. (2022). Social Services Management in the Context of ethnic Roma issues in the Czech Republic with a focus on education for Roma children. *Soc. Sci.*, 11, 477. <https://doi.org/10.3390/socsci11100477>
- Nasr Abadi, H. A. (2018). Critique of the Static Approach in Contemporary Iranian Education and Presentation of a Dynamic Model of Islamic Education. 2nd National Conference on Applied Research in Humanities and Psychology. <https://civilica.com/doc/881884/>
- Rogers, C. (2021). Inclusion or exclusion: UK education policy and Roma pupils. In M. M. Mendes, O. Magano, & S. Toma (Eds.), *Social and economic vulnerability of Roma people*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_1
- Rotaru, I. C. (2019). The school dropout of Roma children. Between anti-gypsism and the socio - economic dysfunction of Romanian educational system. *International Conference "Supervision in Psychotherapy"*. https://www.researchgate.net/publication/335293496_The_school_dropout_of_Roma_children_Between_anti-gypsism_and_the_socio_-economic_dysfunction_of_Romanian_educational_system
- Sakamoto, J., Fuller, S., Amaro, D., Wang, Y., Soobrayan, P., & Mizunoya, S. (2022). Education pathways in Roma settlements. *United Nations Children's fund (UNICEF)*. <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2022/01/UNICEF-2022-Education-pathways-in-Roma-settlements.pdf>
- Spielhaus, R., Szakács Behling, S., Ailincăi, A., Hopson, V., & Marko Pecak, M. (2020). *The representation of Roma in European curricula and textbooks*. Analytical Report. <https://repository.gei.de/handle/11428/306>
- Stark, O., & Berlinschi, R. (2021). Community influence as an explanatory factor why Roma children get little schooling. *Public Choice*, 189, 93-114. <https://doi.org/10.1007/s11127-020-00860-z>
- Stenroos, M., & Helakorpi, J. (2021). The multiple stories in Finnish Roma schooling. In M. M. Mendes, O. Magano, & S. Toma (Eds.), *Social and economic vulnerability of Roma people*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_7
- Tervonen, M., & Enache, A. (2017). Coping with everyday bordering: Roma migrants and gatekeepers in Helsinki. *Ethn. Racial Stud.*, 40, 1114-1131. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1267378>
- Trbojević, A., Jeremić, B., Milenović, H. Ž., & Lazić, B. (2023). Representation of Roma content in curricula and textbooks at the initial education level in Serbia. *Int. J. Cogn. Res. Sci.*, 11, 115-127. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2023-11-1-115-127>
- Van den Bogaert, S. (2018). Chapter 2 education as a key to inclusion and as an indispensable means of realizing other human rights. In *Segregation of Roma children in education*. Brill | Nijhoff. https://doi.org/10.1163/9789004354210_004
- VanManen, M., Higgins, I., & Riet, P. (2016). A conversation with Max Van Manen on phenomenology in its original sense. <https://doi.org/10.1111/nhs.12274>
- Wagner, A., Stan, L., & Bonker, F. (2022). *Romania Report. Sustainable Governance Indicators 2022*. https://www.sgi-network.org/docs/2022/country/SGI2022_Romania.pdf
- Zachos, D. T., & Panagiotidou, A. (2019). Roma Parents' perceptions on education. *J. Adv. Educ. Res.*, 4, 13-23. <https://doi.org/10.22606/jaer.2019.41002>