



A phenomenological exploration into determining the basic skills of teachers' social participation in teacher education policymaking

S. Mousavi*¹

1. **Corresponding Author**, Assistant Professor, Department of Psychology, Shahid Ashrafi Esfahani University, Esfahan, Iran. setarehmousavi@gmail.com

ABSTRACT

Keywords

Teacher education, educational policy-making, social participation, participation skills, phenomenology, lived experience.

¹. Corresponding author
setarehmousavi@gmail.com

Received: 2026/05/22

Reviewed: 2026/07/16

Accepted: 2026/07/27

Background and Objectives: Teachers' social participation in teacher education policy-making is, beyond a democratic necessity, a necessary condition for the continuation and realization of educational innovations. However, the lack of social skills among teachers prevents them from playing their professional role in decision-making structures. This article aims to explore the nature of the basic skills of social participation in teacher education policy-making. **Method:** This research was conducted qualitatively using the phenomenological method. The research population consisted of teachers, for which a purposive sampling method of a quantitative type was used, and interviews were conducted with 13 participants in the research until saturation. Then, the Claise seven-step method was used to analyze the data. **Findings and Conclusions:** The basic skills of participation in teacher education: cognitive (information literacy and policy research, technological knowledge, analysis of teacher education issues and policies, creative learning, problem-solving skills in teacher education policymaking), emotional (self-control and emotional regulation, sensitivity and understanding of values, research spirit in policy issues, tendency to teamwork and collective participation, self-esteem and professional self-confidence), and behavioral (critical thinking about teacher education policies, metacognitive skills, self-direction and initiative, social and professional responsibility, listening and conversation skills, technological literacy).

ISSN (Online): 2645-7164

DOI: 10.48310/edup.2026.24110.1494

Citation (APA): Mousavi, S. (2026). A phenomenological exploration into determining the basic skills of teachers' social participation in teacher education policymaking. *Teacher Education Policy*, 8 (2), 33 - 48 .

 <https://doi.org/10.48310/edup.2026.24110.1494>

کاوشی پدیدارشناسانه بر تعیین مهارت‌های اساسی مشارکت اجتماعی معلمان در سیاست‌گذاری تربیت معلم

ستاره موسوی*

۱. نویسنده مسئول، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید اشرفی اصفهانی، اصفهان، ایران. setarehmousavi@gmail.com

چکیده

پیشینه و اهداف: مشارکت اجتماعی معلمان در سیاست‌گذاری تربیت معلم، فراتر از یک ضرورت دموکراتیک، شرط لازم برای تداوم و تحقق نوآوریهای آموزشی است. با این حال، فقدان مهارت‌های اجتماعی در میان معلمان، مانع از ایفای نقش حرفه‌ای آنان در ساختارهای تصمیم‌گیر می‌شود. این مقاله با هدف کاوشی در ماهیت مهارت‌های اساسی مشارکت اجتماعی در سیاست‌گذاری تربیت معلم استوار است. **روش:** این تحقیق به شکل کیفی با استفاده از روش پدیدارشناسانه صورت گرفته است. جامعه پژوهش، شامل معلمان بود که برای نمونه‌گیری آن از روش هدفمند از نوع معیاری استفاده شد و با مصاحبه عمیق با ۱۳ نفر از شرکت‌کنندگان در پژوهش مصاحبه‌ها تا حد اشباع انجام شد. سپس برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شد. **یافته‌ها و نتیجه‌گیری:** مهارت‌های اساسی مشارکت در سیاست‌گذاری تربیت معلم شامل: شناختی (سواد اطلاعاتی و سیاست پژوهی، دانش فناورانه در سیاست‌گذاری، تحلیل مسائل و سیاستهای تربیت معلم، یادگیری خلاق در فرایند سیاست‌گذاری، مهارت حل مسئله در سیاست‌گذاری تربیت معلم)، عاطفی (خودکنترلی و تنظیم هیجانی در مشارکت سیاستی، حساسیت و درک ارزش‌ها در سیاست‌گذاری، روحیه پژوهشگری در مسائل سیاستی، گرایش به کار گروهی و مشارکت جمعی در سیاست‌گذاری، حرمت نفس و خودباوری حرفه‌ای در مشارکت سیاستی)، و رفتاری (تفکر انتقادی سیاست‌های تربیت معلم، مهارت‌های فراشناختی، خودراه‌بری و ابتکار عمل، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و حرفه‌ای، مهارت گوش‌دادن و گفت‌وگوی، سواد فناورانه، مهارت‌های ارتباطی) است. بر این اساس ضروری است که مشارکت معلمان با توجه به مهارت‌های اساسی استخراج‌شده در این پژوهش موردبازنگری قرار گیرد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند چارچوبی برای طراحی برنامه‌های دانش‌افزایی فراهم آورد که معلمان را از حاشیه به متن سیاست‌گذاری هدایت کرده و از آن‌ها به عنوان شرکای راهبردی در نظام تربیت معلم بهره‌برداری نماید.

واژه‌های کلیدی

تربیت معلم،
سیاست‌گذاری آموزشی،
مشارکت اجتماعی،
مهارت‌های مشارکت،
پدیدارشناسی،
تجربه زیسته.

۱. نویسنده مسئول:

setarehmousavi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۰۵

شماره صفحات: ۴۸ - ۳۳

DOI: 10.48310/edup.2026.24110.1494

شاپا الکترونیکی: ۷۱۶۴ - ۲۶۴۵



©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

بیان مساله

نظام تربیت معلم به عنوان یکی از ارکان اساسی کیفیت و نوآوری آموزشی، همواره تحت تأثیر رویکردها و سیاست‌های کلان نظام آموزشی قرار داشته است. با این حال، تجربه نظام‌های آموزشی نشان می‌دهد که غلبه رویکردهای «بالا به پایین»^۱ در سیاست‌گذاری، می‌تواند به ایجاد شکافی ساختاری میان «نیت سیاستگذار» و «عملکرد معلم» منجر شود؛ شکافی که در ادبیات آموزشی از آن با عنوان «شکاف سیاست-عمل»^۲ یاد می‌شود. یکی از دلایل اساسی این شکاف، نادیده گرفتن معلم به عنوان یک «کنشگر حرفه‌ای» و تقلیل نقش او به مجری سیاست‌های ازپیش تعیین شده است (بال و همکاران^۳، ۲۰۱۲). بر اساس نظریه «عاملیت معلم»^۴، معلم صرفاً اجراکننده برنامه‌های درسی و سیاست‌های آموزشی نیست، بلکه کنشگری حرفه‌ای است که سیاست‌ها را در تعامل با زمینه، تجربه و شرایط واقعی مدرسه تفسیر، معنا و بازسازی می‌کند (پریستلی و همکاران^۵، ۲۰۱۵). از این منظر، کیفیت و اثربخشی سیاست‌های تربیت معلم تا حد زیادی به میزان توجه آنها به دانش، تجربه و عاملیت معلمان وابسته است.

در چنین شرایطی، مشارکت معلمان در سیاست‌گذاری تربیت معلم صرفاً به معنای حضور آنان در جلسات تصمیم‌گیری یا اظهار نظر درباره سیاست‌های موجود نیست؛ بلکه مستلزم آن است که معلمان بتوانند به عنوان کنشگران حرفه‌ای، تجربه زیسته و دانش حاصل از میدان عمل خود را به فرایند تولید، نقد، تفسیر و بازطراحی سیاست‌ها وارد کنند. هنگامی که این ظرفیت مشارکت نادیده گرفته می‌شود، فاصله میان سیاست‌گذاری و واقعیت مدرسه افزایش می‌یابد و سیاست‌های تربیت معلم ممکن است به جای آنکه به عنوان ابزاری برای رشد حرفه‌ای ادراک شوند، به صورت الزامات و فشارهای بروکراتیک تجربه شوند. بنابراین، مسئله مشارکت معلمان در سیاست‌گذاری را نمی‌توان تنها به وجود یا فقدان سازوکارهای رسمی مشارکت فروکاست؛ بلکه باید پرسید معلم برای اینکه بتواند در این فرایند مشارکت کند، چه توانمندی‌ها و مهارت‌هایی نیاز دارد و این مهارت‌ها چگونه در تجربه حرفه‌ای او معنا پیدا می‌کنند؟

یکی از مهم‌ترین دلایل ضرورت این پرسش، تفاوت میان «دانش سیاستگذار» و «دانش حاصل از عمل حرفه‌ای معلم» است. سیاست‌گذاری متمرکز، در صورت بی‌توجهی به تجربه معلمان، از «دانش بومی» و «خرد عملی» آنان فاصله می‌گیرد. کوکران-اسمیت^۶ و همکاران (۲۰۰۴) بر ماهیت اجتماعی و زمینه‌مند دانش معلمی تأکید می‌کنند؛ دانشی که در تعامل مستمر معلم با دانش‌آموزان، همکاران، مدیران و ساختار مدرسه شکل می‌گیرد. نادیده گرفتن این دانش و تجربه زیسته می‌تواند به تدوین سیاست‌ها و شاخص‌هایی منجر شود که با پیچیدگی‌های کلاس درس و شرایط واقعی مدارس سازگاری کافی ندارند. از این رو، مشارکت واقعی معلمان می‌تواند زمینه ورود دانش میدانی و خرد عملی آنان به عرصه سیاست‌گذاری را فراهم سازد و به شکل‌گیری نوعی «مالکیت سیاست»^۷ منجر شود. فولن^۸ (۲۰۱۶) نیز بر این نکته تأکید دارد که نوآوری آموزشی پایدار زمانی امکان‌پذیر است که معلمان صرفاً مصرف‌کننده سیاست‌ها و برنامه‌های نوآورانه نباشند، بلکه در مقام «طراحان مشترک» در فرایند تغییر مشارکت کنند. در نتیجه، کمرنگ بودن صدای معلم در فرایند تصمیم‌گیری می‌تواند زمینه مقاومت منفعلانه، کاهش تعهد حرفه‌ای و در نهایت ناکامی سیاست‌ها در مرحله اجرا را فراهم کند.

از این منظر، مشارکت معلم در سیاست‌گذاری تربیت معلم می‌تواند بازتعریف‌کننده جایگاه حرفه‌ای او از «کارمند مجری» به «کنشگر حرفه‌ای و مشارکت‌کننده در سیاست‌گذاری» باشد. لیبرمن و میلر^۹ (۲۰۰۸) بر اهمیت نقش

1. Top-down
2. Policy-Practice Gap
3. Ball et al
4. Teacher Agency
5. Priestley et al
6. Cochran-Smith
7. Policy Ownership
8. Fullan
9. Lieberman & Miller

معلمان در فرایندهای حرفه‌ای و توسعه آموزشی تأکید کرده‌اند. هنگامی که معلمان در تدوین و بازنگری برنامه‌های تربیت معلم و تعیین شاخص‌های صلاحیت حرفه‌ای مشارکت می‌کنند، می‌توانند معیارهای رسمی را با واقعیت‌های میدانی، نیازهای مدارس و الزامات حرفه معلمی پیوند دهند. بنابراین، مشارکت معلمان نه تنها می‌تواند کیفیت و امکان‌پذیری سیاست‌ها را افزایش دهد، بلکه می‌تواند به ارتقای شأن حرفه‌ای آنان، افزایش تعهد نسبت به تغییر و بهبود کیفیت تدریس نیز کمک کند. در همین راستا، مرزوقی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داده‌اند که مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی، علی‌رغم وجود موانعی همچون فقدان تخصص لازم، کمبود زمان و نبود حمایت‌های سازمانی، پیامدهایی همچون ارتقای منزلت حرفه‌ای، کاهش فرسودگی شغلی، افزایش پذیرش نوآوری و تغییر، سازگار کردن برنامه‌های درسی با شرایط مدرسه و منطقه، افزایش دلبستگی و تعهد معلمان، بهبود کیفیت تدریس و در نهایت ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را به دنبال دارد.

با وجود این، مشارکت مؤثر معلمان در سیاست‌گذاری تربیت معلم را نمی‌توان صرفاً با ایجاد فرصت‌های رسمی مشارکت محقق کرد. وجود یک سازوکار اداری برای شنیده شدن صدای معلمان، لزوماً به معنای توانایی آنان برای مشارکت مؤثر در گفت‌وگوهای سیاستی نیست. معلم برای ورود به عرصه سیاست‌گذاری، علاوه بر دانش و تجربه حرفه‌ای، به مجموعه‌ای از توانش‌ها و مهارت‌های تحلیلی، ارتباطی، گفتمانی و سیاسی نیاز دارد؛ مهارت‌هایی که به او امکان می‌دهند مسائل میدان عمل را به زبان سیاست‌گذاری بیان کند، شواهد و سیاست‌ها را تحلیل و نقد کند، با سایر کنشگران وارد گفت‌وگوی حرفه‌ای شود، منافع و دیدگاه‌های متعارض را تشخیص دهد و در فرایند تصمیم‌گیری و چانه‌زنی سیاستی نقش ایفا کند. از این رو، پرسش درباره مشارکت معلمان باید از سطح «آیا معلمان مشارکت می‌کنند؟» فراتر رود و به این پرسش برسد که «معلمان برای مشارکت مؤثر، آگاهانه و معنادار در سیاست‌گذاری تربیت معلم به چه مهارت‌هایی نیاز دارند؟»

این ضرورت زمانی برجسته‌تر می‌شود که ادبیات سیاست‌گذاری آموزشی، سیاست را نه محصول صرف اسناد رسمی، بلکه نتیجه تعامل میان کنشگران و زمینه‌های اجتماعی و حرفه‌ای بداند. بر اساس دیدگاه اسپیلن (۲۰۰۶)، سیاست آموزشی در بستر عمل و تعامل کنشگران شکل می‌گیرد و صرفاً در اسناد بالادستی خلاصه نمی‌شود. از این منظر، کمرنگ بودن مشارکت کنشگران اصلی، به‌ویژه معلمان، می‌تواند سیاست‌گذاری را از واقعیت‌های حرفه‌ای و تجربیات زیسته میدان آموزش دور کند. همچنین، تأکید گاشو و گوسی^۲ (۲۰۲۴) بر تخصص و کنش حرفه‌ای معلمان، اهمیت به رسمیت شناختن آنان به‌عنوان صاحبان دانش و تجربه حرفه‌ای را برجسته می‌کند. در چارچوب حرفه‌ای‌گرایی تحول‌آفرین نیز بر ضرورت گذار از «سیاست‌گذاری برای معلم» به «سیاست‌گذاری با معلم» تأکید می‌شود؛ گذاری که می‌تواند فضای لازم برای نوآوری، یادگیری حرفه‌ای و اصلاح سیاست‌های تربیت معلم را فراهم سازد (لیبرمن و میلر، ۲۰۰۸). در مقابل، زمانی که صدای معلم در این فرایند حضور مؤثری ندارد، سیاست‌های تربیت معلم ممکن است از زمینه واقعی عمل حرفه‌ای جدا شده و با نیازها و پیچیدگی‌های محیط مدرسه ناسازگار شوند (وان منن^۳، ۲۰۱۶).

شواهد پژوهشی در ایران نیز ضرورت توجه به این مسئله را تقویت می‌کند. امیری و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهشی کیفی و با استفاده از روش فراترکیب نشان دادند که توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، مشارکت فعال آنان در فرایندهای تصمیم‌گیری آموزشی و بازطراحی برنامه‌های تربیت معلم مبتنی بر شایستگی‌های سیاست‌گذاری، نقش مهمی در ارتقای کیفیت سیاست‌گذاری آموزشی دارد. همچنین، یافته‌های آنان بر اهمیت تقویت پیوند میان نظام تربیت معلم و نهادهای سیاستگذار برای دستیابی به سیاست‌هایی واقع‌بینانه‌تر، اجرایی‌تر و متناسب با نیازهای میدانی مدارس تأکید دارد. رحیم‌پور و همکاران (۱۴۰۴) نیز بر نقش تقویت سرمایه اجتماعی و فرهنگی معلمان در کاهش بی‌تفاوتی اجتماعی و ضرورت فراهم کردن زمینه‌های سیاستی برای رشد این سرمایه‌ها تأکید کرده‌اند. دادمهر و همکاران (۱۴۰۱) نیز با طراحی الگوی ارتباطی

1. Spillane
2. Gushe & Goci
3. Van Manen,

میان معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی نشان دادند که ایجاد سازوکارهای ارتباطی مناسب می‌تواند مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی را تسهیل و به اجرای اثربخش‌تر برنامه‌ها کمک کند.

از سوی دیگر، یافته‌های شیرینی و نصیری (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که میزان مشارکت اجتماعی معلمان در برخی ابعاد، از جمله مشارکت در فعالیت‌های عام‌المنفعه، فعالیت‌های شهری و محلی و عضویت در تشکلهای، چندان مطلوب نیست. این پژوهش همچنین نشان داده است که عواملی همچون انسجام اجتماعی، احساس بی‌قدرتی، سن و میل به پیشرفت می‌توانند بخش قابل توجهی از واریانس مشارکت اجتماعی معلمان را تبیین کنند. مجموعه این یافته‌ها نشان می‌دهد که مسئله مشارکت معلمان، مسئله‌ای چندبعدی است و علاوه بر ساختارهای رسمی و سازمانی، با ادراک معلمان از قدرت، توانمندی، هویت حرفه‌ای و ظرفیت آنان برای حضور مؤثر در عرصه‌های اجتماعی و تصمیم‌گیری ارتباط دارد. مطالعات دیگری نیز به نقش عوامل اجتماعی و فرهنگی در شکل‌گیری مشارکت افراد، از جمله مشارکت سیاسی و اجتماعی زنان، پرداخته‌اند (کولایی و حافظیان، ۱۳۸۵)، ناصری جهرمی و همکاران (۱۳۹۴)، نوازی و یزدی (۱۳۸۹)، پور عزت و همکاران (۱۳۸۶)، کلنک^۱؛ آشا و کومار^۲، راس اسمیت و هوپاتز^۳ (۲۰۱۰)، بیوبین^۴ (۲۰۱۰)، نیل و ازکانلی^۵ (۲۰۱۰). این دسته از مطالعات، اهمیت زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و ادراک افراد از نقش و توانایی خود برای مشارکت را برجسته می‌کنند.

با وجود این بدنه پژوهشی، بخش قابل توجهی از مطالعات پیشین عمدتاً بر ساختارها، موانع اداری، سازوکارهای مشارکت، سرمایه اجتماعی یا پیامدهای مشارکت معلمان تمرکز داشته است. آنچه همچنان کمتر مورد توجه قرار گرفته، خود مهارت‌ها و توانش‌هایی است که معلمان برای تبدیل شدن از مخاطب و مجری سیاست به مشارکت‌کننده‌ای آگاه، فعال و اثرگذار در سیاست‌گذاری تربیت‌معلم نیاز دارند. به بیان دیگر، در حالی که درباره ضرورت مشارکت معلمان و اهمیت شنیده شدن صدای آنان، شواهد قابل توجهی وجود دارد، هنوز شناخت کافی از این مسئله وجود ندارد که معلمان مشارکت در سیاست‌گذاری را چگونه تجربه می‌کنند؛ برای ورود به این عرصه چه مهارت‌هایی را ضروری می‌دانند و این مهارت‌ها در تجربه زیسته آنان چه معنا و جایگاهی پیدا می‌کند. این خلأ به‌ویژه در زمینه سیاست‌گذاری تربیت‌معلم اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا سیاست‌های این حوزه مستقیماً با حرفه معلمی، هویت حرفه‌ای و کیفیت آماده‌سازی و رشد معلمان ارتباط دارد.

از این‌رو، مسئله پژوهش حاضر صرفاً شناسایی «عوامل مؤثر بر مشارکت معلمان» یا «موانع مشارکت آنان» نیست؛ بلکه دغدغه اصلی آن فهم تجربه معلمان از مشارکت در سیاست‌گذاری تربیت‌معلم و کشف مهارت‌هایی است که از منظر خود آنان برای چنین مشارکتی ضروری و معنادار است. رویکرد پدیدارشناختی این امکان را فراهم می‌کند که مسئله نه از منظر پیش‌فرض‌های سیاستگذار، بلکه از منظر تجربه زیسته معلمان مورد بررسی قرار گیرد؛ یعنی فهم شود که معلمان چگونه «بودن خود در جهان سیاست‌گذاری» را تجربه می‌کنند، مشارکت سیاستی را چگونه معنا می‌کنند و چه توانش‌هایی را برای عبور از جایگاه حاشیه‌ای و حضور مؤثر در عرصه تصمیم‌گیری ضروری می‌دانند. این مهارت‌ها می‌توانند دربرگیرنده توانش‌های تحلیلی، گفتمانی، ارتباطی، اجتماعی و سیاسی باشند؛ اما تعیین اینکه کدام مهارت‌ها از نظر معلمان بنیادی و معنادارند، نمی‌تواند صرفاً بر اساس چارچوب‌های نظری از پیش تعیین شود و نیازمند فهم تجربه و معنای آن از دیدگاه خود آنان است. بنابراین، در شرایطی که گذار از «سیاست‌گذاری برای معلم» به «سیاست‌گذاری با معلم» به‌عنوان ضرورتی برای اصلاح و تحول نظام تربیت‌معلم مطرح است، مسئله بنیادین این پژوهش آن است که معلمان چه مهارت‌های اساسی را برای مشارکت آگاهانه، مؤثر و معنادار در سیاست‌گذاری تربیت‌معلم ضروری می‌دانند و این مهارت‌ها در تجربه زیسته آنان چگونه معنا می‌یابد؟ پاسخ به این پرسش می‌تواند به

-
1. Klenke
 2. Asha & Kumar
 3. Ross-Smith & Huppatz
 4. Beaubien
 5. Neale., & Özkanli

فهم عمیق‌تر الزامات حرفه‌ای مشارکت معلمان و فراهم کردن مبنایی برای طراحی برنامه‌های توانمندسازی و سازوکارهای مشارکت آنان در سیاست‌گذاری تربیت‌معلم کمک کند.

در ادامه به پژوهش‌هایی در راستای اهمیت پژوهش پرداخته شده است:

یافته‌های پژوهش‌های مرشدی (۱۴۰۵) نشان می‌دهد که مشارکت معلمان در حوزه‌هایی همچون برنامه‌ریزی درسی، تدوین خط مشی‌های مدرسه، بودجه‌بندی و امور اجرایی، ضمن افزایش انگیزه و تعهد حرفه‌ای آنان، به بهبود کیفیت تدریس و در نهایت ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌انجامد. با این حال، موانعی نظیر ساختارهای متمرکز مدیریتی، کمبود زمان، ضعف در ارتباطات سازمانی و نبود بسترهای مناسب برای توانمندسازی معلمان، تحقق کامل این مشارکت را با چالش مواجه ساخته است.

پژوهش امیری و همکاران (۱۴۰۴) با رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از روش فراترکیب انجام شده است. بدین منظور، جست و جوی نظام‌مند در پایگاه‌های علمی معتبر داخلی و بین‌المللی انجام شد و پس از غربال‌گری مطالعات مرتبط داده‌ها مورد تحلیل و ترکیب قرار گرفت و مضامین اصلی استخراج شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، مشارکت فعال آنان در فرایندهای تصمیم‌گیری آموزشی و بازطراحی برنامه‌های تربیت معلم مبتنی بر شایستگی‌های سیاست‌گذاری، نقش بسزایی در بهبود کیفیت سیاست‌گذاری آموزش و پرورش دارد. همچنین نتایج حاکی از آن است که تقویت پیوند میان نظام تربیت معلم و نهادهای سیاست‌گذار آموزشی می‌تواند به اتخاذ سیاست‌های واقع‌بینانه‌تر، اجرایی‌تر و متناسب با نیازهای میدانی مدارس منجر شود. در مجموع توجه نظام‌مند به جایگاه معلمان و اصلاح ساختارهای تربیت معلم، به عنوان یک راهبرد کلیدی در ارتقای سیاست‌گذاری آموزشی قابل طرح است.

یافته‌های تاج دادوند (۱۴۰۴) بیانگر آن است که مدارس مشارکت محور با بهره‌گیری از توانمندی جمعی معلمان، به محیط‌های یادگیری مثبت، خلاق و پاسخگو به تغییرات تبدیل می‌شوند. در نهایت، نتایج این پژوهش تاکید دارد که تقویت نقش معلمان در فرآیند تصمیم‌گیری‌های آموزشی یکی از الزامات اساسی برای تحقق مدرسه موفق و اثربخش است و سیاست‌گذاران آموزشی باید به این مقوله توجه ویژه‌ای داشته باشند.

افزایش سرمایه اجتماعی و فرهنگی معلمان می‌تواند بی‌تفاوتی اجتماعی را کاهش دهد، بنابراین سیاست‌های کلان در آموزش و پرورش باید به شیوه‌ای طراحی شود که معلمان بتوانند به بهترین شکل ممکن به رشد و توسعه ابعاد مختلف سرمایه اجتماعی و سرمایه فرهنگی خود بپردازند (رحیم پور و همکاران، ۱۴۰۴).

یافته‌های دادمهر و همکاران (۱۴۰۱) نشان می‌دهد الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه ریزی درسی بر اساس مراحل هشتگانه فرایند تدوین و اجرای برنامه درسی و نیز مولفه‌های هدف ارتباط/مشارکت، سطح ارتباط/مشارکت، ساختار ارتباط/مشارکت، مشارکت کنندگان و کانال‌های ارتباطی طراحی گردید. در پایان به منظور اعتباریابی الگو، جلسه گروه کانونی تشکیل گردید و اصلاحات لازم انجام شد. الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه ریزی درسی، مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی را تسهیل نموده و سبب اجرای اثربخش برنامه‌های درسی می‌گردد.

یافته‌های پژوهش شیری و نصیری (۱۳۹۸) بیانگر آن است که میزان مشارکت اجتماعی در میان معلمان چندان مطلوب نیست و در مؤلفه‌های مشارکت اجتماعی (مشارکت در فعالیت‌های عام‌المنفعه، مشارکت در فعالیت‌های شهری و محلی و عضویت در تشکلهای) سطح مشارکت تقریباً پایین‌تر از متوسط است. در بعد تبیینی تحلیل نتایج نشان می‌دهد که شاخص‌های «انسجام اجتماعی»، «احساس بی‌قدرتی»، «سن» و «میل به پیشرفت» به ترتیب بیشترین تأثیر را بر مشارکت اجتماعی معلمان دارند و می‌توانند بیش از ۴۰ درصد از واریانس مشارکت اجتماعی را تبیین کنند. پژوهش حاضر از آن جهت دارای ضرورت است که تربیت‌معلم در عصر حاضر، نه صرفاً یک فرآیند فنی-آموزشی، بلکه یک «مواجهه انسانی» است که باید در بستری از مشارکت اجتماعی شکل بگیرد. اهمیت پرداختن به «مهارت‌های مشارکت اجتماعی معلمان» از سه منظر پدیدارشناسانه و راهبردی قابل تبیین است:

جدول ۱: سه منظر پدیدارشناسانه مشارکت معلمان

دیدگاه‌ها	توضیحات
گذار از سکوت حرفه‌ای به کنشگری آگاهانه (کوک ساتر ^۱ ، ۲۰۰۶)	شنیدن صدای معلمان در سیاست‌گذاری نه تنها حق آنهاست، بلکه برای درک تفاوت‌های میان «تئوری‌های نظام» و «واقعیت‌های مدرسه» یک ضرورت معرفت‌شناختی است.
بازسازی معنای حرفه‌ای‌گرایی (هارگریوس و شرلی ^۲ ، ۲۰۱۲)	معلمان قرن ۲۱ باید فراتر از کلاس درس، در فرآیند تغییرات کلان آموزشی «مشارکت حرفه‌ای» داشته باشند تا بتوانند پایداری نظام آموزشی را تضمین کنند.
پیوند تجربه زیسته با کیفیت سیاست‌گذاری (بال ^۳ ، ۲۰۱۷)	بدون شناسایی مهارتی که به معلم اجازه می‌دهد تجربه زیسته خود را به «زبان سیاست‌گذاری» ترجمه کند، بهترین سیاست‌ها نیز در مرحله اجرا دچار «فرسایش معنا» خواهند شد.

این تحقیق با واکاوی این مهارت‌ها، ابزاری مفهومی برای سیاست‌گذاران فراهم می‌کند تا از «ظرفیت انسانی» معلمان برای ارتقای کیفیت تربیت معلم بهره ببرند.

سوال پژوهش

معلمان دوره ابتدایی، تجربه زیسته خود از مهارت‌های اساسی لازم برای مشارکت در سیاست‌گذاری تربیت معلم را چگونه ادراک و تبیین می‌کنند و چه مضامین و مؤلفه‌هایی از این تجربه قابل استخراج است؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی است که با استفاده از روش پدیدارشناسی انجام شده است؛ زیرا هدف آن دستیابی به درک عمیق و توصیف تجربه زیسته معلمان از مهارت‌های اساسی مشارکت اجتماعی در سیاست‌گذاری تربیت معلم است. پدیدارشناسی ریشه در اندیشه‌های فلسفی ادموند هوسرل^۴ دارد. از دیدگاه هوسرل، نقطه آغاز شناخت، تجربه درونی فرد از پدیده‌هاست؛ تجربه‌ای که ادراکات، احساسات و تصورات فرد را در مواجهه و توجه عمیق به یک پدیده دربر می‌گیرد (هوسرل، ۱۹۷۰). بر این اساس، روش پدیدارشناسی امکان دستیابی به معانی و مضامین نهفته در تجربه مشارکت‌کنندگان و فهم چگونگی ادراک آنان از پدیده مورد مطالعه را فراهم می‌سازد.

مشارکت‌کنندگان پژوهش را ۱۳ نفر از معلمان دوره ابتدایی تشکیل دادند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و تکنیک نمونه‌گیری معیاری انتخاب شدند. انتخاب مشارکت‌کنندگان بر اساس معیارهایی از جمله داشتن حداقل ۱۰ سال سابقه فعالیت حرفه‌ای و برخورداری از آثار پژوهشی و تألیفات مرتبط با مشارکت معلمان در فرایند سیاست‌گذاری تربیت معلم صورت گرفت (جدول ۲). استفاده از این معیارها با هدف انتخاب افرادی انجام شد که از تجربه حرفه‌ای و شناخت کافی نسبت به موضوع پژوهش برخوردار باشند و بتوانند تجربه‌ها و دیدگاه‌های عمیق و مرتبطی درباره مشارکت معلمان در سیاست‌گذاری تربیت معلم ارائه کنند. فرایند مصاحبه تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. اشباع نظری به مرحله‌ای اطلاق می‌شود که در آن، گردآوری داده‌های جدید به شناسایی مقوله یا رابطه تازه‌ای منجر نشود و روابط میان مقوله‌های موجود شکل گرفته و تأیید شده باشد (دانایی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۸).

1. Cook-Sather
2. Hargreaves & Shirley
3. Ball
4. Husserl

جدول ۲: برخی از ویژگی‌های مصاحبه‌شوندگان

کد معلم	سابقه کاری	تحصیلات	استان محل خدمت
۱	۲۷	کارشناسی	شاهین شهر
۲	۲۵	کارشناسی ارشد	اصفهان
۳	۱۸	کارشناسی	زرین شهر
۴	۱۷	کارشناسی	فلاورجان
۵	۱۴	کارشناسی ارشد	شهرضا
۶	۲۵	کارشناسی ارشد	اصفهان
۷	۳۰	کارشناسی	اصفهان
۸	۱۳	کارشناسی ارشد	اصفهان
۹	۲۵	کارشناسی ارشد	مبارکه
۱۰	۱۶	کارشناسی	کاشان
۱۱	۲۸	کارشناسی	سمیرم
۱۲	۲۶	کارشناسی	اصفهان
۱۳	۱۴	کارشناسی	اصفهان

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. گال و همکاران (۱۳۹۶) بر این باورند که داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، در مقایسه با بسیاری از شیوه‌های دیگر مصاحبه، از عمق بیشتری برخوردار است. پیش از آغاز مصاحبه‌ها، اهداف پژوهش برای مشارکت‌کنندگان تشریح شد و ضمن جلب اعتماد آنان، درباره محرمانه ماندن اطلاعات و اختیار آنان برای انصراف از ادامه مصاحبه در هر مرحله توضیحات لازم ارائه گردید. سپس مصاحبه‌ها بر اساس مجموعه‌ای از پرسش‌های نیمه‌باز و با امکان طرح پرسش‌های تکمیلی متناسب با پاسخ مشارکت‌کنندگان انجام شد.

پس از اتمام هر مصاحبه، فایل‌های صوتی با دقت به متن نوشتاری تبدیل شد و متن مصاحبه‌ها برای استخراج داده‌های مرتبط با پدیده مورد مطالعه مورد تحلیل قرار گرفت. در فرایند تحلیل، ابتدا عبارات و گزاره‌های معنادار و مرتبط با مشارکت معلمان در سیاست‌گذاری تربیت معلم از طریق مطالعه جمله‌به‌جمله شناسایی و کدگذاری شدند. سپس مفاهیم مرتبط با کدهای اولیه استخراج و سازمان‌دهی شد. برای مدیریت، سازمان‌دهی و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد.

برای تحلیل داده‌ها و استخراج مقوله‌های پژوهش، از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی^۱ استفاده شد که یکی از روش‌های شناخته‌شده در تحلیل داده‌های پژوهش‌های پدیدارشناختی است (مورو و همکاران^۲، ۲۰۱۵). مراحل تحلیل داده‌ها به شرح زیر انجام گرفت:

۱. **آشناسدن با داده‌ها:** پژوهشگر با مطالعه مکرر متن مصاحبه‌ها، درکی کلی و عمیق از محتوای داده‌ها و تجربه‌های مشارکت‌کنندگان به دست آورد.
۲. **شناسایی عبارات مهم:** جملات و گزاره‌هایی که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با پدیده مورد مطالعه، یعنی مشارکت معلمان در سیاست‌گذاری تربیت معلم، ارتباط داشتند، شناسایی و استخراج شدند.
۳. **صورت‌بندی معانی:** معانی نهفته در عبارات مهم شناسایی و با توجه به زمینه و محتوای اظهارات مشارکت‌کنندگان صورت‌بندی شد.
۴. **دسته‌بندی مضامین و مقوله‌ها:** معانی مشابه و مرتبط در کنار یکدیگر قرار گرفتند و با توجه به ویژگی‌های مشترک، در قالب مضامین و مقوله‌های مرتبط سازمان‌دهی شدند تا ابعاد مختلف پدیده مورد مطالعه بازنمایی شود.

1. Colaizzi

2. Morrow, Rodrigiez, & King

۵. **تدوین توصیف جامع:** بر اساس مضامین و مقوله‌های استخراج‌شده، توصیفی جامع از تجربه مشارکت‌کنندگان درباره پدیده مورد مطالعه تدوین شد.

۶. **تولید ساختار بنیادی پدیده:** اجزای اساسی و مرتبط با پدیده در قالب یک ساختار بنیادی یکپارچه سازمان‌دهی شد؛ به گونه‌ای که ابعاد اصلی تجربه مشارکت معلمان در سیاست‌گذاری تربیت معلم را بازنمایی کند.

۷. **اعتبارسنجی یافته‌ها:** برای بررسی انطباق یافته‌های استخراج‌شده با تجربه مشارکت‌کنندگان، نتایج و ایده‌های اصلی با مشارکت‌کنندگان در میان گذاشته شد و دیدگاه آنان درباره برداشتها و تفسیرهای پژوهشگر مورد توجه قرار گرفت.

به‌منظور بررسی اعتمادپذیری داده‌ها و یافته‌های پژوهش، از چهار معیار لینکلن و گوبا^۱ (۱۹۸۵) یعنی اعتبار^۲، قابلیت اطمینان^۳، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری استفاده شد. برای افزایش اعتبار یافته‌ها، پژوهشگر از طریق درگیری طولانی‌مدت با فرایند پژوهش، تعامل مناسب و مستمر با مشارکت‌کنندگان و بررسی یافته‌ها توسط آنان تلاش کرد تا انطباق یافته‌ها با تجربه واقعی مشارکت‌کنندگان اطمینان حاصل شود.

قابلیت اطمینان یافته‌ها از طریق بهره‌گیری از نظرات اساتید، بررسی و بازبینی مکرر فرایند تحلیل و مطالعه مجدد مجموعه داده‌های گردآوری‌شده تقویت شد. برای دستیابی به تأییدپذیری، فرایند استخراج و تفسیر یافته‌ها بر اساس داده‌های خام انجام گرفت و یافته‌های پژوهش با پیشینه مطالعاتی و مباحث نظری مرتبط مقایسه و تبیین شد. همچنین، برای افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها، تلاش شد با ارائه توصیف غنی و دقیق از داده‌ها، استفاده از نقل‌قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان و بهره‌گیری از مشورت علمی استادان و صاحب‌نظران، زمینه لازم برای ارزیابی قابلیت کاربرد یافته‌ها در موقعیت‌های مشابه فراهم شود.

۳. یافته‌ها

شکل ۱ مهارت‌های اساسی مشارکت اجتماعی معلمان زن را نشان می‌دهد.

جدول ۲: مقوله‌های مرتبط با مهارت‌های مشارکت اجتماعی معلمان

شناختی	عاطفی	رفتاری (مهارتی)
سواد اطلاعاتی و سیاست پژوهی	خودکنترلی و تنظیم هیجانی در مشارکت سیاسی	تفکر انتقادی در ارزیابی و نقد سیاست‌های تربیت معلم
دانش و آگاهی فناورانه در سیاست‌گذاری	حساسیت و درک ارزش‌های انسانی و حرفه‌ای در سیاست‌گذاری	مهارت‌های فراشناختی در مشارکت سیاسی
مهارت تحلیل مسائل و سیاست‌های تربیت معلم	روحیه پژوهشگری و اکتشاف در مسائل سیاسی	خودراه‌بری و ابتکار عمل در مشارکت سیاست‌گذاری
یادگیری خلاق در فرایند سیاست‌گذاری	گرایش به کار گروهی و مشارکت جمعی در سیاست‌گذاری	مسئولیت‌پذیری اجتماعی و حرفه‌ای در سیاست‌گذاری
مهارت حل مسئله در سیاست‌گذاری تربیت معلم	حرمت نفس و خودباوری حرفه‌ای در مشارکت سیاسی	مهارت گوش‌دادن و گفت‌وگوی سیاسی سواد فناورانه برای مشارکت در سیاست‌گذاری
		مهارت‌های ارتباطی و اقناع سیاسی

1. Lincoln & Guba
2. Credibility
3. Dependability

۱- بعد شناختی

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه، معلمان بر لزوم وجود داشتن مهارت‌هایی از قبیل؛ سواد رسانه‌ای، دانش و آگاهی فناورانه، مهارت تحلیلی، یادگیری خلاق و مهارت حل مسئله تأکید داشتند. که در فرایند کدگذاری این مهارت‌ها تحت عنوان مهارت شناختی نام‌گذاری شد، مضامین فرعی مهارت‌های شناختی و نقل‌قول‌های این مهارت‌ها به شرح زیر می‌باشد: سواد اطلاعاتی و سیاست پژوهی، دانش و آگاهی فناورانه در سیاست‌گذاری، مهارت تحلیل مسائل و سیاست‌های تربیت معلم، یادگیری خلاق در فرایند سیاست‌گذاری، مهارت حل مسئله در سیاست‌گذاری تربیت معلم.

۲- عاطفی

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه، بر لزوم وجود داشتن مهارت‌هایی از قبیل؛ خودکنترلی، درک زیبایی‌شناسی، پرورش روحیه پژوهشگری و گرایش به کار گروهی تأکید داشتند. که در فرایند کدگذاری این مهارت‌ها تحت عنوان مهارت عاطفی نام‌گذاری شد، مضامین فرعی مهارت‌های عاطفی و نقل‌قول‌های این مهارت‌ها به شرح زیر می‌باشد: خودکنترلی و تنظیم هیجانی در مشارکت سیاستی، حساسیت و درک ارزش‌های انسانی و حرفه‌ای در سیاست‌گذاری، روحیه پژوهشگری و اکتشاف در مسائل سیاستی، گرایش به کار گروهی و مشارکت جمعی در سیاست‌گذاری، حرمت نفس و خودباوری حرفه‌ای در مشارکت سیاستی.

۳- بعد رفتاری

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه، مهارت‌هایی از قبیل؛ مهارت تفکر انتقادی، خودراهبری، مهارت‌های فراشناخت، تأکید داشتند. که در فرایند کدگذاری این مهارت‌ها تحت عنوان مهارت عاطفی نام‌گذاری شد، مضامین فرعی مهارت‌های عاطفی و نقل‌قول‌های این مهارت‌ها به شرح زیر می‌باشد: تفکر انتقادی در ارزیابی و نقد سیاست‌های تربیت معلم، مهارت‌های فراشناختی در مشارکت سیاستی، خودراهبری و ابتکار عمل در مشارکت سیاست‌گذاری، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و حرفه‌ای در سیاست‌گذاری، مهارت گوش‌دادن و گفت‌وگوی سیاستی، سواد فناورانه برای مشارکت در سیاست‌گذاری، مهارت‌های ارتباطی و اقتناع سیاستی.

جدول ۳ نمونه مصداقهای مولفه‌های مشارکت در سیاست‌گذاری تربیت معلم

مقوله اصلی	مولفه‌ها	مصداق
شناختی	سواد اطلاعاتی و سیاست پژوهی	«اگر قرار باشد معلم در سیاست‌گذاری مشارکت داشته باشد، باید اطلاعات دقیق داشته باشد؛ صرفاً تجربه شخصی کافی نیست. باید بتواند اسناد، پژوهش‌ها و سیاست‌های قبلی را بررسی کند و بعد دیدگاهش را ارائه دهد.» (مشارکت‌کننده شماره ۴)
شناختی	دانش و آگاهی فناورانه در سیاست‌گذاری	«امروزه بخش زیادی از اطلاعات و حتی گفتمانها از طریق فضای مجازی انجام می‌شود. معلمی که با فناوری آشنا نباشد، عملاً بخشی از فرصت فعال مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها را از دست می‌دهد.» (مشارکت‌کننده ۹)
شناختی	مهارت تحلیل مسائل و سیاست‌های تربیت معلم	«معلم باید بتواند یک سیاست را فقط بر اساس خصایص ظاهری قضاوت نکند؛ باید ببیند این تصمیم چرا گرفته شده، چه مشکلی را می‌خواهد حل کند و در مدرسه چه تبعاتی خواهد داشت.» (مشارکت‌کننده ۷)
شناختی	یادگیری خلاق در فرایند سیاست‌گذاری	«همه موضوعات به خصوص چالشهای تربیت معلم همیشه با راه‌حل‌های قبلی حل نمی‌شوند. معلم باید بتواند ایده جدید بدهد و راه‌های نوآورانه برای حل مسائل پیشنهاد کند.» (مشارکت‌کننده ۲)
شناختی	مهارت حل مسئله در سیاست‌گذاری تربیت معلم	«وقتی معلم چالشی را در سیاست‌های تربیت معلم می‌بیند، نباید فقط انتقاد کند؛ باید بتواند بگوید چالش چیست و چه راه‌حلی برای آن وجود دارد.» (مشارکت‌کننده ۱۱)

مقوله اصلی	مؤلفه ها	مصادق
عاطفی	خودکنترلی و تنظیم هیجانی در مشارکت سیاستی	«در گفت و شنودهای سیاستگذاری ممکن است دیدگاه‌های من با مدیر یا کارشناس دیگری کاملاً متفاوت باشد. اگر نتوانم خودم را کنترل کنم، بحث از حالت حرفه‌ای خارج می‌شود و دیگر نمی‌توانم از دیدگاهم به طور منطقی دفاع کنم.» (مشارکت‌کننده ۵)
عاطفی	حساسیت و درک ارزش‌های انسانی و حرفه‌ای در سیاست‌گذاری	«سیاست‌های تربیت معلم بیانگردستورالعمل اداری نیست؛ مستقیماً با کیفیت زندگی معلم و کیفیت آموزش دانش‌آموزان ارتباط دارد. بنابراین هنگام تصمیم‌گیری باید جنبه انسانی و حرفه‌ای موضوع را هم لحاظ نمود.» (مشارکت‌کننده ۸)
عاطفی	روحیه پژوهشگری و اکتشاف در مسائل سیاستی	«من فکر می‌کنم معلم مشارکت‌کننده در سیاست‌گذاری باید همیشه سؤالهایی مطرح کند؛ مثلاً بپرسد این سیاست بر چه اساسی تدوین شده و آیا در عمل نتیجه‌ای که انتظار داشته‌اند، حاصل شده است یا نه.» (مشارکت‌کننده ۳)
عاطفی	گرایش به کار گروهی و مشارکت جمعی در سیاست‌گذاری	«یک معلم به تنهایی نمی‌تواند همه مسائل تربیت معلم را ببیند. وقتی معلمان با هم گفت‌وگو می‌کنند، تجربیاتشان را به اشتراک می‌گذارند و به اشتراک فکری می‌رسند، صدای آنها در سیاست‌گذاری قوی‌تر می‌شود.» (مشارکت‌کننده ۱۳)
عاطفی	حرمت نفس و خودباوری حرفه‌ای در مشارکت سیاستی	«گاهی معلم تصور می‌کند سیاست‌گذاری فقط کار مسئولان و مدیران رده بالایی است. در حالی که معلمان هم به دلیل تجربه زیسته‌ای که دارند، باید خود را صاحب‌نظر بدانند و بتوانند دیدگاه حرفه‌ای خود را بیان کنیم.» (مشارکت‌کننده ۶)
رفتاری	تفکر انتقادی در ارزیابی و نقد سیاست‌های تربیت معلم	«معلم نباید هر سیاستی را فقط به این دلیل که از طرف مسئولان ابلاغ شده بپذیرد. باید سؤال کند، شواهد بخواهد و ببیند این سیاست در عمل چه مصادیق و پیامدهایی برای معلم و دانش‌آموز دارد.» (مشارکت‌کننده ۱)
رفتاری	مهارت‌های فراشناختی در مشارکت سیاستی	«معلم قبل از اینکه درباره یک سیاست نظر بدهد، باید ببیند رویکرد و دیدگاه خود را بر چه اساسی مطرح کرده است. ممکن است تجربه شخصی وی باعث شده باشد برداشت خاصی داشته باشد؛ بنابراین باید بتواند دیدگاه خود را مورد ارزیابی و بازنگری قرار دهد.» (مشارکت‌کننده ۱۰)
رفتاری	خودراه‌بری و ابتکار عمل در مشارکت سیاست‌گذاری	«معلم نباید منتظر باشد تا دیدگاهش را جویا شوند. اگر مسئله‌ای را می‌بیند، خود باید آن را مطرح کند، اطلاعات را جمع کند و از راه‌های موجود برای رساندن آن به مسئولان استفاده کند.» (مشارکت‌کننده ۴)
رفتاری	مسئولیت‌پذیری اجتماعی و حرفه‌ای در سیاست‌گذاری	«وقتی معلم در راستای سیاست‌گذاری نظر می‌دهد، باید بداند که تصمیم‌ها فقط روی خودش تأثیر نمی‌گذارد. ممکن است تصمیمی که اتخاذ می‌کند بر هزاران معلم و دانش‌آموز اثر داشته باشد؛ بنابراین باید مسئولانه اظهارنظر کند.» (مشارکت‌کننده ۱۲)
رفتاری	مهارت گوش‌دادن و گفت‌وگوی سیاستی	«مشارکت فقط این نیست که معلمی به صورت تک رو دیدگاهش را مطرح کند. باید حرف معلم دیگر، مدیر، استاد دانشگاه و حتی کارشناس و سیاستگذار را هم بشنود تا بتواند به یک تصمیم بهتر برسیم.» (مشارکت‌کننده ۷)
رفتاری	سواد فناورانه برای مشارکت در سیاست‌گذاری	«بسیاری از نظرسنجی‌ها، جلسات و شبکه‌های حرفه‌ای امروز در بستر فناوری انجام می‌شود. معلم باید بتواند از این ابزارها استفاده کند و تجربه و پیشنهاد خود را به این شیوه منتقل کند.» (مشارکت‌کننده ۹)
رفتاری	مهارت‌های ارتباطی و اقناع سیاستی	«حتی اگر ایده خوبی داشته باشیم، اگر نتوانیم آن را درست بیان کنیم و به صورت مستند برای آن، دلیل و مدرک بیاوریم، ممکن است مورد پذیرش و حتی توجه قرار نگیرد. بنابراین معلم باید بتواند تجربه خودش را به زبان قابل فهم برای سیاستگذار مطرح کند.» (مشارکت‌کننده ۲)

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناختی، به کاوش تجربه زیسته معلمان از مهارت‌های اساسی مورد نیاز برای مشارکت اجتماعی در فرایند سیاست‌گذاری تربیت معلم پرداخت. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که مشارکت

مؤثر معلمان در سیاست‌گذاری تربیت معلم، پدیده‌ای تک‌بعدی نیست، بلکه از مجموعه‌ای به هم پیوسته از مهارت‌ها در سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری تشکیل می‌شود. این یافته بیانگر آن است که مشارکت معلم در سیاست‌گذاری صرفاً به فراهم کردن فرصت اظهار نظر محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم برخورداری از دانش و توانایی تحلیل، نگرش و آمادگی عاطفی و در نهایت توانایی تبدیل دیدگاه و تجربه حرفه‌ای به کنش ارتباطی و سیاستی است.

در بعد شناختی، مؤلفه‌هایی همچون سواد اطلاعاتی و سیاست‌پژوهی، دانش و آگاهی فناورانه، تحلیل مسائل و سیاست‌های تربیت معلم، یادگیری خلاق و حل مسئله شناسایی شد. معلم برای مشارکت فعال در سیاست‌گذاری تربیت معلم، صرفاً به تجربه حرفه‌ای نیاز ندارد، بلکه باید بتواند تجربه خود را به دانش قابل انتقال و شواهد قابل استفاده در تصمیم‌گیری تبدیل کند. سیاست‌گذاری تربیت معلم مستلزم شناخت مسئله، دسترسی به اطلاعات، ارزیابی شواهد، تحلیل پیامدهای سیاست‌ها و ارائه راه حل است؛ بنابراین، تسلط بر مهارت‌های شناختی، زمینه تبدیل «تجربه معلم» به «دانش سیاستی» را فراهم می‌کند.

این یافته با برخی نتایج پژوهش‌های پیشین درباره شایستگی‌های فناورانه و حرفه‌ای معلمان همسو است. زربریگن و همکاران^۱ (۲۰۲۳) با استناد به برخی استانداردهای سواد فناوری انجمن بین‌المللی آموزش فناوری^۲ (۲۰۰۷)، مؤلفه‌هایی همچون خلاقیت و نوآوری، ارتباط و همکاری، حل مسئله و تصمیم‌گیری، تفکر انتقادی و اقدامات فناورانه را مورد توجه قرار داده‌اند. همسویی یافته‌های پژوهش حاضر را با یافته‌های زربریگن و همکاران (۲۰۲۳) می‌توان از آن جهت تبیین کرد که مشارکت معلمان در سیاست‌گذاری نیز نیازمند توانایی تولید ایده، تحلیل موقعیت، حل مسئله، تصمیم‌گیری و استفاده هدفمند از فناوری است. با این حال، در پژوهش حاضر تأکید از «شایستگی فناورانه عمومی» به سمت کاربرد این توانایی‌ها در مشارکت سیاستی انتقال یافته است؛ به عبارت دیگر، فناوری در اینجا هدف نیست، بلکه ابزاری برای دسترسی به اطلاعات، ارتباط با سایر ذی‌نفعان، تبادل دیدگاه و مشارکت در فرایند سیاست‌گذاری است.

در مقابل، برخی مؤلفه‌های مطرح‌شده در استانداردهای مورد اشاره زربریگن و همکاران (۲۰۲۳)، از جمله تحقیق و تسلط اطلاعات و شهروند الکترونیک، در تجربه مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر به صورت برجسته ظاهر نشد. این ناهمسویی را می‌توان ناشی از تفاوت در زمینه پژوهش و ماهیت پدیده مورد مطالعه دانست. شاخص‌های سواد فناوری عمدتاً با هدف تعیین شایستگی‌های عمومی و فناورانه یادگیرندگان تدوین شده‌اند، در حالی که پژوهش حاضر بر تجربه معلمان از مشارکت اجتماعی در سیاست‌گذاری تربیت معلم تمرکز دارد. بنابراین، طبیعی است که همه ابعاد شایستگی فناورانه در تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان با اهمیت یکسانی ظاهر نشود.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج ادیب و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. آنان بر شایستگی‌های فنی و غیرفنی، ماهیت و مفاهیم فناورانه و توانایی انتخاب و استفاده از فناوری در موقعیت‌های مختلف تأکید کرده‌اند. همسویی این یافته با پژوهش حاضر را می‌توان در این نکته مشاهده کرد که مشارکت سیاستی معلم نیز نیازمند توانایی انتخاب و استفاده هدفمند از فناوری، دسترسی به منابع اطلاعاتی و برقراری ارتباط حرفه‌ای است. بنابراین، سواد فناورانه در این پژوهش نه به عنوان یک مهارت مستقل و منفک، بلکه به عنوان زیرساخت مشارکت آگاهانه و ارتباطی معلمان با فرایند سیاست‌گذاری قابل تبیین است. یافته‌های پژوهش نشان داد که مشارکت سیاستی صرفاً با فراهم کردن دانش و مهارت‌های شناختی تحقق نمی‌یابد، بلکه به مجموعه‌ای از ظرفیت‌های عاطفی شامل خودکنترلی و تنظیم هیجانی، حساسیت نسبت به ابعاد انسانی و حرفه‌ای، روحیه پژوهشگری و اکتشاف، گرایش به کار گروهی و خودباوری حرفه‌ای نیز نیاز دارد.

اهمیت این بعد را می‌توان با ماهیت تعاملی و تعارض‌پذیر سیاست‌گذاری توضیح داد. فرایند سیاست‌گذاری معمولاً عرصه برخورد دیدگاه‌ها، منافع و تجربه‌های متفاوت است. بنابراین، معلم مشارکت‌کننده باید بتواند ضمن دفاع از دیدگاه حرفه‌ای خود، دیدگاه مخالف را نیز بشنود و از تبدیل اختلاف نظر به تعارض شخصی جلوگیری کند. از این

1. Zurbriggen, Hofmann, Lehofer, & Schwab

2. International Society for Technology in Education

منظر، خودکنترلی و تنظیم هیجانی، صرفاً یک ویژگی فردی نیست، بلکه پیش شرط گفت‌وگوی حرفه‌ای و مشارکت سازنده در تصمیم‌گیری جمعی محسوب می‌شود.

همچنین شناسایی «خودباوری حرفه‌ای» نشان می‌دهد که مشارکت سیاستی نیازمند آن است که معلم خود را صرفاً مجری سیاست‌های تدوین شده نداند، بلکه برای تجربه و دانش حرفه‌ای خود ارزش قائل باشد و آن را شایسته حضور در فرایند تصمیم‌گیری بداند. در واقع، چنانچه معلم از بیان دیدگاه خود احساس ناتوانی یا بی‌اثری داشته باشد، حتی در صورت تسلط بر مهارت‌های شناختی، ظرفیت واقعی مشارکت او محقق نخواهد شد. در این زمینه، گرایش به کار گروهی و روحیه پژوهشگری نیز نقش واسطه‌ای میان ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری دارد. معلم پژوهشگر، مسائل سیاستی را بدیهی و قطعی تلقی نمی‌کند، بلکه درباره آنها پرسش می‌کند، شواهد را می‌سنجد و دیدگاه خود را در تعامل با دیگران بازنگری می‌کند. بنابراین، مشارکت اجتماعی مؤثر زمانی شکل می‌گیرد که معلم از یک سو از نظر عاطفی آمادگی ورود به تعامل را داشته باشد و از سوی دیگر، از نظر شناختی توانایی ارزیابی و تحلیل موضوع را کسب کرده باشد.

در بعد رفتاری، مؤلفه‌هایی همچون تفکر انتقادی، مهارت‌های فراشناختی، خودراه‌بری، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و حرفه‌ای، گوش‌دادن و گفت‌وگوی سیاستی، سواد فناورانه و مهارت‌های ارتباطی و اقناع سیاستی شناسایی شد. اهمیت این بعد در آن است که دانش، نگرش و آمادگی عاطفی زمانی به مشارکت واقعی تبدیل می‌شوند که معلم بتواند آنها را در قالب رفتارهای مشخص سیاستی بروز دهد.

به بیان دیگر، داشتن دیدگاه انتقادی به‌تنهایی کافی نیست؛ معلم باید بتواند نقد خود را مستدل، روشن، محترمانه و مبتنی بر شواهد بیان کند. همچنین خودراه‌بری به معلم فرصت می‌دهد که صرفاً منتظر دعوت نهادهای سیاستگذار نباشد، بلکه مسائل حرفه‌ای را شناسایی و برای طرح و پیگیری آنها ابتکار عمل داشته باشد. مسئولیت‌پذیری نیز تضمین می‌کند که مشارکت معلم صرفاً برای تأمین منافع فردی یا صنفی نباشد، بلکه پیامدهای تصمیم‌های سیاستی برای دانش‌آموزان، معلمان و کل نظام تربیتی را در نظر بگیرد.

در این میان، گوش‌دادن، گفت‌وگو و مهارت ارتباطی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا سیاست‌گذاری ماهیتی تعاملی دارد و محصول تعامل میان گروه‌های مختلف ذی‌نفع است. معلم برای اثرگذاری بر سیاست‌گذاری باید بتواند تجربه‌های پیچیده مدرسه و کلاس درس را به زبان روشن و قابل فهم برای سیاستگذاران تبدیل کند و در عین حال، منطقی و محدودیت‌های تصمیم‌گیرندگان را نیز درک کند. بنابراین، ارتباط مؤثر در این پژوهش صرفاً انتقال پیام نیست، بلکه نوعی ارتباط سیاستی و ظرفیت اقناع مبتنی بر تجربه و شواهد است.

همسویی این یافته با زربیرگن و همکاران (۲۰۲۳) در توجه به ارتباط، همکاری، حل مسئله، تصمیم‌گیری و تفکر انتقادی قابل مشاهده است. با این حال، یافته پژوهش حاضر این مؤلفه‌ها را در سطحی تخصصی‌تر و متناسب با مشارکت معلم به‌عنوان کنشگر سیاستی تبیین می‌کند. بنابراین، یافته حاضر ضمن تأیید بخشی از مطالعات پیشین، دامنه کاربرد این مهارت‌ها را از شایستگی عمومی معلم به عرصه سیاست‌گذاری تربیت معلم گسترش می‌دهد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مشارکت اجتماعی معلمان در سیاست‌گذاری تربیت معلم را نمی‌توان صرفاً به فراهم کردن فرصت حضور در جلسات یا دریافت نظر آنان تقلیل داد. مشارکت معنادار مستلزم آن است که معلم از دانش و سواد سیاستی، توانایی تحلیل و حل مسئله، آمادگی عاطفی و خودباوری حرفه‌ای، و مهارت‌های رفتاری و ارتباطی برای اثرگذاری بر فرایند تصمیم‌گیری برخوردار باشد.

از سوی دیگر، تجربه مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که تحقق مشارکت مؤثر تنها به توانمندسازی فردی معلمان مرتبط نیست. حتی معلم برخوردار از مهارت‌های لازم، در صورتی که با ساختارهای متمرکز، ارتباطات یک‌سویه و فرصت‌های محدود مشارکت مواجه باشد، امکان تحقق ظرفیت فردی خود به کنش سیاستی مؤثر را نخواهد داشت. بنابراین، یافته اساسی پژوهش را می‌توان در ضرورت هم‌زمان تقویت عاملیت حرفه‌ای معلمان و اصلاح بستر نهادی مشارکت خلاصه کرد. بر این اساس، سیاستگذار تربیت معلم باید معلم را نه صرفاً «مجری سیاست»، بلکه یکی از صاحبان دانش و تجربه در فرایند

سیاست‌گذاری تلقی کند. مشارکت واقعی زمانی شکل می‌گیرد که دیدگاه معلمان در مراحل مختلف شناسایی مسئله، تدوین سیاست، اجرای سیاست و ارزیابی پیامدهای آن به‌صورت سازمان‌یافته وارد فرایند تصمیم‌گیری شود. می‌توان نتیجه گرفت که پرورش مهارت‌های مشارکت اجتماعی معلمان، در گرو تحولی دوسویه است: از یک سو نیازمند بازطراحی برنامه‌های درسی و کارگاه‌های دانش‌افزایی تربیت معلم برای توانمندسازی اجتماعی، گفت‌وگومحوری و مهارت‌های تعاملی معلمان است، و از سوی دیگر مستلزم ایجاد ساختارهای مشارکت‌پذیر، وضوح در فرایند تصمیم‌گیری و بازتعریف نقش معلم به‌عنوان «شریک سیاست‌گذاری در عرصه تربیت معلم» نه «مجری سیاست» است.

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. **ایجاد کانون‌ها و شبکه‌های رسمی مشارکت معلمان در سیاست‌گذاری تربیت معلم:** هادهای سیاست‌گذار می‌توانند کانون‌ها یا شبکه‌های تخصصی متشکل از معلمان باتجربه ایجاد کنند و برای این ساختارها نقش و اختیار مشخص در شناسایی مسائل، ارائه پیشنهاد و ارزیابی سیاست‌ها در نظر بگیرند.
۲. **تدوین برنامه توانمندسازی سیاستی معلمان:** دوره‌های توانمندسازی برای تقویت سواد اطلاعاتی و سیاست‌پژوهی، تحلیل سیاست، تفکر انتقادی، حل مسئله، گفت‌وگوی حرفه‌ای، مذاکره و اقناع سیاستی طراحی شود. این آموزش‌ها بهتر است به‌صورت عملی، مسئله‌محور و مبتنی بر موقعیت‌های واقعی سیاست‌گذاری ارائه شوند.
۳. **ایجاد بسترهای دیجیتال برای مشارکت مستمر معلمان:** سامانه‌ای برای دریافت پیشنهادهای معلمان، گفت‌وگوی تخصصی درباره سیاست‌های پیشنهادی و ارائه بازخورد درباره نتایج مشارکت آنان ایجاد شود تا مشارکت از شکل مقطعی و نمادین به فرایندی مستمر تبدیل شود.
۴. **تقویت خودباوری و هویت سیاستی معلمان:** در برنامه‌های دانش‌افزایی معلمان، نقش آنان به‌عنوان صاحب‌نظر و کنشگر حرفه‌ای در سیاست‌گذاری مورد تأکید قرار گیرد و فرصت‌هایی برای ارائه تجربه‌های حرفه‌ای آنان در محفل‌های تصمیم‌گیری فراهم شود.
۵. **استفاده از تجربه حرفه‌ای معلمان در ارزیابی سیاست‌ها:** پیش از تعمیم سیاست‌های مهم مرتبط با تربیت معلم، تبعات آنها از طریق معلمان و اساتید دانشگاه‌های فرهنگیان بررسی و بازخورد آنان در اصلاح و بازنگری سیاست‌ها لحاظ شود.
۶. **تقویت فرهنگ گفت‌وگوی دوسویه میان سیاست‌گذاران و معلمان:** ارتباط میان نهادهای سیاست‌گذار و معلمان از شکل ابلاغ و اجرا خارج شده و به فرایندی متقابل مبتنی بر شنیدن، گفت‌وگو، بازخورد و پاسخگویی تبدیل شود.

منابع

- امیری، یوسف و غلامی، یونس و رفعت جو، زهرا. (۱۴۰۴). بررسی نقش معلمان و تربیت معلم در بهبود سیاست‌گذاری آموزش و پرورش، هفدهمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، <https://civilica.com/doc/2604082>
- پورعزت، علی اصغر؛ زهری، سپیده؛ یزدانی، حمیدرضا؛ فرجی، بهاره. (۱۳۸۶). بررسی چالش‌های مربوط به مدیریت زنان (تحقیقی پیرامون یک سازمان دولتی). مجله تحقیقات زنان (مجله مطالعات زنان)، دوره ۱، شماره ۳، ۹۲-۱۲۰.
- تاج دادوند، مهین. (۱۴۰۴). تاثیر مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی بر بهبود عملکرد مدرسه، دومین همایش ملی علوم انسانی با رویکرد نوین و اولین همایش بین‌المللی پژوهشی فرهنگیان <https://civilica.com/doc/2298396>
- خداداد حسینی، سید حمید؛ بهاری فر، علی (۱۳۸۴). نقش آموزش عالی در کارآفرینی و اشتغال زنان. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت مدرس.

دادمهر، مجید و کرمی، مرتضی و مهرام، بهروز و ایزدی، صمد. (۱۴۰۲). طراحی و اعتبارسنجی الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه ریزی درسی در ایران. نشریه پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره ۱۹، شماره ۷۵، ۴۱-۶۰.

دانایی فرد، حسن؛ الوانی، سید مهدی و آذر، عادل (۱۳۹۸). روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع. تهران: صفار.

رحیم پور سیما، قربانی علیرضا، اونق نازمحمد. (۱۴۰۴). بررسی رابطه سرمایه اجتماعی و سرمایه فرهنگی با بی‌تفاوتی اجتماعی در بین معلمان شهر لالی، رفاه اجتماعی ۲۵ (۹۸)، ۱۶۷-۱۹۴.

شیری، حامد، و نصیری، محمدرضا. (۱۳۹۸). بررسی جامعه شناختی مشارکت اجتماعی معلمان و عوامل مؤثر بر آن. خانواده و پژوهش، ۱۶ (۱) (پیاپی ۴۲)، ۴۹-۶۸.

کولایی، الهه وحافظیان، محمدحسین. (۱۳۸۵). نقش زن در توسعه کشورهای اسلامی، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (جلد اول). ترجمه احمد رضا نصر و همکاران، تهران: سمت و دانشگاه شهید بهشتی.

مرزوقی، رحمت الله؛ محمدی، مهدی؛ علی عسگری، مجید؛ رضایی، محمد مهدی. (۱۳۹۷). چارچوب مشارکت معلمان در نظام برنامه ریزی درسی جمهوری اسلامی ایران؛ مطالعه کیفی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۳ (۱)، ۲۷-۴۴.

مرشدی میبدی، مهناز و گل کاره، فاطمه و متولی پور ابرقویی، فاطمه. (۱۴۰۴). تاثیر مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های کلان مدرسه بر عملکرد آموزشی، اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، خلاقیت و نوآوری در آموزش. اهواز.

ناصری جهرمی، رضا. محمودی یگانه، الهام، رحمانی، هادی. (۱۳۹۴). بررسی موانع ارتقاء مدیریتی زنان از دیدگاه مدیران زن دبیرستان‌های شهر شیراز، فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، مقاله ۴، دوره ۶، شماره ۲۳، ۸۷-۱۰۵.

نوازنی، بهرام؛ یزدی، آرام. (۱۳۸۹). چالش‌های مدیریتی زنان در ایران؛ مطالعه دانشگاه بین‌المللی امام خمینی به عنوان یک سازمان دولتی. پژوهشنامه علوم سیاسی، دوره ۶، شماره ۱۰۲۰۱-۲۱۷.

- Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Asha Kaul & Jithesh Kumar K (2011). The Impact of Feminine Identity and Soft Influence Tactics on Leadership Style. *Indian Institute of Management Ahmedabad*, 1-34.
- Ball, S. J. (2017). *The Education Debate*. Policy Press.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Beaubien, G. (2010). *Female Managers Earning Less than Male. Counterparts Public Relations Tactics*, 11(17), 2-8.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the Road: Race, Diversity, and Social Justice in Teacher Education*. Teachers College Press.
- Cook-Sather, A. (2006). "Sound, Presence, and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform." *Curriculum Inquiry*.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge.
- Gusho, L., & Goci, R. (2024). The Importance of Teachers Training in Relation to the Socialization of Children with Special Education Needs in the Mainstream Classrooms. *Athens Journal of Education*, 11(1), 23-36.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Corwin Press.
- Hovden, J. (2009). Gender Political Consequences of male Dominance in Leadership Position in Norwegian sport. *Gender & Behaviour Journal*, 1(8), 31-33.
- Husserl, E. (1970). *The idea of phenomenology*. The Hague, The Netherlands: Nijhoff.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2008). *Teachers in Professional Communities: Improving Teaching and Learning*. Teachers College Press.
- Lincoln, Y. , Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage publication.
- Morrow, R. , Rodrigiez, A. and King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28 (8): 643-644.
- Neale, J., & Özkanli, O. (2010). Organizational barriers for women in senior management: a

- comparison of Turkish and New Zealand universities. *Gender and Education Journal*, 5(99), 567-562.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., et al. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury.
- Ross-Smith, A., & Huppatz, K. (2010). *Management, Women and Gender Capital*. *Gender Work and Organization*, 5(17), 36-32.
- Schürer, S., van Ophuysen, S., & Marticke, S. (2025). Social participation in secondary school: The relation to teacher-student interaction, student characteristics and class-related variables. *Social Psychology of Education*, 28(1), 92.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Routledge.
- Zurbriggen, C. L. A., Hofmann, V., Lehofer, M., & Schwab, S. (2023). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education*, 27(11), 1223–1238.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>