

طراحی الگوی الزامات فرهنگی مدارس متوسطه اول مناطق حاشیه‌ای شهر تهران: پژوهش کیفی

خدیجه بهادری ^۱ ناهید شفیعی ^{۲*} نادر برزگر ^۲	تاریخ چاپ: ۱ تیر ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۹ خرداد ۱۴۰۵ تاریخ بازنگری: ۱۲ خرداد ۱۴۰۵ تاریخ ارسال: ۱۰ فروردین ۱۴۰۵	شیوه استناددهی: بهادری، خدیجه، شفیعی، ناهید، و برزگر، نادر. (۱۴۰۵). طراحی الگوی الزامات فرهنگی مدارس متوسطه اول مناطق حاشیه‌ای شهر تهران: پژوهش کیفی. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۴(۲)، ۱-۲۷.
---	---	--

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی الزامات فرهنگی مدارس متوسطه اول مناطق حاشیه‌ای شهر تهران بود. پژوهش حاضر با پارادایم تفسیرگرایی و رویکرد کیفی انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل متخصصان حوزه‌های مدیریت آموزشی، مدیریت فرهنگی و جامعه‌شناسی شهر تهران بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و به شیوه گلوله‌برفی انتخاب شدند و مصاحبه‌ها پس از دستیابی به اشباع نظری با ۱۳ مشارکت‌کننده خاتمه یافت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته حضوری ۳۰ تا ۴۵ دقیقه‌ای گردآوری شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش شش مرحله‌ای تحلیل مضمون براون و کلارک و با رویکرد استقرایی انجام گرفت. برای تأمین اعتبار پژوهش از معیارهای اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری لینکولن و گوبا، بازیابی مشارکت‌کنندگان و صاحب‌نظران استفاده شد. همچنین، توافق بین ارزیابان با ضریب کاپای کوهن بررسی شد که مقدار ۰.۶۶۳ و معناداری در سطح $p < 0.01$ را نشان داد. تحلیل مضمون مصاحبه‌ها به شناسایی ۳۳ مفهوم اولیه، هشت تم فرعی و چهار تم اصلی منجر شد. تم‌های فرعی شامل شناخت ارزش‌های فرهنگی مناطق حاشیه‌نشین، ارتقای فرهنگ شهروندی دانش‌آموزان، یادگیری هنجارهای فرهنگی، هویت‌یابی فرهنگی، مبارزه با آسیب‌های اخلاقی ناشی از مهاجرت، ارتقای سواد فرهنگی، عدم سوگیری مدیران و مبارزه با آسیب‌های بینشی ناشی از مهاجرت بودند. این تم‌ها در چهار تم اصلی «شناخت بسترهای فرهنگی»، «هدایت فرهنگی»، «مبارزه با آسیب‌های فرهنگی ناشی از مهاجرت» و «ارتقای هوش فرهنگی مدیران» سازمان‌دهی شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد مدیریت فرهنگی مدارس مناطق حاشیه‌ای فرایندی چندبعدی و زمینه‌مند است و اثربخشی آن مستلزم شناخت شرایط فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان، هدایت آگاهانه ارزش‌ها و هنجارهای مدرسه، مدیریت پیامدهای فرهنگی مهاجرت و تقویت هوش فرهنگی مدیران است. الگوی شناسایی شده می‌تواند چارچوبی برای توسعه مدیریت فرهنگی متناسب با ویژگی‌های مدارس متوسطه اول مناطق حاشیه‌ای و ایجاد محیط آموزشی پذیرنده، منسجم و حساس به تنوع فرهنگی فراهم آورد.

واژگان کلیدی: مدارس حاشیه‌نشین؛ الزامات فرهنگی؛ مدیریت مدرسه؛ هوش فرهنگی؛ مدارس متوسطه اول.

مشخصات نویسندگان:

۱. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۲. گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

پست الکترونیکی: Nahid.shafiee@iau.ir



Designing a Model of Cultural Requirements for Lower Secondary Schools in Marginalized Areas of Tehran: A Qualitative Study

Khadijeh Bahadori ¹ Nahid Shafiee ^{2*} Nader Barzegar ²	Submit Date: 30 March 2026 Revise Date: 02 June 2026 Accept Date: 09 June 2026 Publish Date: 22 June 2026	How to cite: Bahadori, K., Shafiee, N., & Barzegar, N. (2026). Designing a Model of Cultural Requirements for Lower Secondary Schools in Marginalized Areas of Tehran: A Qualitative Study. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 4(2), 1-27.
--	--	--

Abstract

The present study aimed to design a model of the cultural requirements of lower secondary schools located in marginalized areas of Tehran. This qualitative study was conducted within an interpretivist paradigm. Participants were experts in educational management, cultural management, and sociology in Tehran, selected through purposive and snowball sampling according to predefined inclusion and exclusion criteria; interviewing continued until theoretical saturation was reached with 13 participants. Data were collected through face-to-face semi-structured interviews lasting approximately 30–45 minutes. The data were analyzed inductively using Braun and Clarke's six-phase thematic analysis. Trustworthiness was established according to Lincoln and Guba's criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability, supplemented by participant and expert review. Inter-rater agreement was assessed using Cohen's kappa, which yielded a coefficient of 0.663 and was statistically significant at $p < 0.01$, indicating an acceptable level of agreement. The thematic analysis resulted in 33 initial concepts, eight subthemes, and four overarching themes. The eight subthemes were recognizing the cultural values of marginalized communities, promoting students' citizenship culture, learning local cultural norms, cultural identity formation, addressing migration-related moral harms, enhancing cultural literacy, reducing managers' cultural bias, and addressing migration-related attitudinal harms. These subthemes were integrated into four overarching themes: "recognition of cultural contexts," "cultural guidance," "addressing migration-related cultural harms," and "enhancement of school managers' cultural intelligence." The findings indicate that cultural management in schools located in marginalized areas is a multidimensional and context-dependent process rather than a set of isolated cultural or extracurricular activities. Effective cultural management requires school managers to understand students' sociocultural contexts, deliberately guide school values and norms, address the cultural consequences of migration, and strengthen their own cultural intelligence. The proposed model can provide a context-sensitive framework for educational policymakers and school managers seeking to create inclusive, cohesive, culturally responsive, and supportive lower secondary school environments in marginalized urban communities.

Keywords: *Marginalized schools; Cultural requirements; School management; Cultural intelligence; Lower secondary schools.*

Authors' Information:

Nahid.shafiee@iau.ir

1. PhD Student, Department of Educational Sciences, Isl.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. Department of Educational Sciences, Isl.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

مقدمه

مدرسه یکی از بنیادی‌ترین نهادهای اجتماعی و فرهنگی است که کارکرد آن فراتر از انتقال دانش و آموزش رسمی تعریف می‌شود. دانش‌آموزان بخش مهمی از فرایند جامعه‌پذیری، شکل‌گیری هویت، یادگیری قواعد تعامل اجتماعی، درونی‌سازی ارزش‌ها و تجربه تعلق به یک اجتماع را در محیط مدرسه سپری می‌کنند. از این رو، کیفیت فرهنگی مدرسه می‌تواند بر نحوه ادراک دانش‌آموزان از خود، دیگران و جامعه، چگونگی مشارکت آنان در روابط اجتماعی و حتی نگرش آنان نسبت به آینده تأثیرگذار باشد. فرهنگ مدرسه مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها، باورها، الگوهای ارتباطی، انتظارات و شیوه‌های رفتاری مشترک است که روابط میان مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها را جهت می‌دهد. در چنین بستری، رهبری مدرسه صرفاً یک فعالیت اجرایی و اداری نیست، بلکه فرایندی برای شکل‌دهی به معنا، ارزش، روابط و جهت‌گیری فرهنگی سازمان آموزشی به شمار می‌رود. فولان نیز رهبری در محیط‌های آموزشی را با توانایی هدایت تغییر و ایجاد فرهنگ سازمانی سازنده مرتبط می‌داند و تأکید می‌کند که تغییرات پایدار زمانی امکان‌پذیر می‌شوند که فرهنگ سازمان در کانون فرایند رهبری قرار گیرد (Fullan, 2020). همچنین، حرفه‌ای‌گری مشارکتی و تعامل معنادار میان اعضای مدرسه از عناصر ضروری برای ایجاد فرهنگ یادگیری و مسئولیت مشترک محسوب می‌شود (Hargreaves & O'Connor, 2018).

اهمیت فرهنگ مدرسه در دوره نوجوانی دوچندان می‌شود؛ زیرا نوجوانان در این مرحله با تحولات گسترده شناختی، هیجانی، اجتماعی و هویتی مواجه هستند. مدرسه در دوره متوسطه اول یکی از مهم‌ترین بافت‌های رشد نوجوان است و می‌تواند از طریق روابط با همسالان، تعامل با معلمان، تجربه موفقیت و شکست، دریافت بازخورد و مواجهه با هنجارهای اجتماعی بر رشد آنان اثر بگذارد. بر اساس دیدگاه مدرسه به عنوان یک بافت رشدی، تجربه نوجوان در مدرسه با انگیزش، هویت، احساس تعلق، سازگاری اجتماعی و مسیرهای رشد او ارتباط دارد (Eccles & Roeser, 2019). در چنین شرایطی، وجود فرهنگی حمایتگر می‌تواند زمینه احساس امنیت روانی و اجتماعی را فراهم سازد. شواهد کیفی در مدارس متوسطه نیز نشان داده‌اند که فرهنگ مدرسه در حمایت از سلامت روان دانش‌آموزان نقش مهمی دارد و ویژگی‌هایی مانند روابط حمایتی، اعتماد، احساس تعلق و پاسخ‌گویی مناسب مدرسه به نیازهای دانش‌آموزان از مؤلفه‌های مهم این فرایند هستند (Barker et al., 2023). بنابراین، هرگونه برنامه‌ریزی برای مدارس متوسطه اول باید علاوه بر ابعاد آموزشی، به زمینه فرهنگی و اجتماعی رشد نوجوانان نیز توجه کند.

نقش مدیر مدرسه در شکل‌دهی و تثبیت چنین فرهنگی اساسی است. مدیران از طریق شیوه رهبری، نحوه تصمیم‌گیری، نوع ارتباط با کارکنان و دانش‌آموزان، شیوه مواجهه با تعارض‌ها، حمایت از فعالیت‌های فرهنگی و نوع تعامل با خانواده‌ها، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر فرهنگ مدرسه تأثیر می‌گذارند. رابطه میان فرهنگ مدرسه و رهبری از این جهت اهمیت دارد که نگرش‌ها و رفتارهای مدیر می‌تواند هنجارهای سازمانی را تقویت یا تضعیف کند (Shannon, 2023). پژوهش‌های جدید نیز بر نقش محوری مدیران در شکل‌دهی و تداوم جو مثبت مدرسه و اهمیت راهبردهای

رهبری در ایجاد روابط حمایتگر و محیط سازمانی مطلوب تأکید کرده‌اند (Richardson, 2026). افزون بر این، فرهنگ مدرسه می‌تواند با نگرش‌های حرفه‌ای و عملکرد روان‌شناختی معلمان مرتبط باشد و در کنار نگرش معلمان، در تبیین خودکارآمدی آنان نقش داشته باشد (Zahed Babolan et al., 2025). در نتیجه، توجه به فرهنگ مدرسه تنها به بهبود تجربه دانش‌آموزان محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند کیفیت عملکرد حرفه‌ای کارکنان آموزشی را نیز تحت تأثیر قرار دهد.

تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناورانه سال‌های اخیر سبب شده است که نقش مدیر مدرسه پیچیده‌تر از گذشته شود. مدیر امروزی باید علاوه بر مهارت‌های اداری و آموزشی، توانایی مواجهه با تنوع فرهنگی، تغییرات اجتماعی، نیازهای جدید دانش‌آموزان و شرایط غیرقابل پیش‌بینی را نیز داشته باشد. مفهوم رهبری مدرسه آماده برای آینده بر ضرورت برخورداری مدیران از قابلیت‌هایی تأکید دارد که آنان را برای پاسخ‌گویی به محیط‌های پیچیده و متغیر آموزشی آماده می‌سازد (Lu et al., 2026). همچنین، مطالعات رهبری آموزشی نشان می‌دهند که شیوه رهبری مدیران نمی‌تواند مستقل از بافت مدرسه و شرایط اجتماعی آن در نظر گرفته شود و تفاوت میان محیط‌های آموزشی، از جمله محیط‌های شهری و غیرشهری، می‌تواند الزامات متفاوتی برای رهبری ایجاد کند (Shaoan et al., 2026). از این رو، نمی‌توان برای همه مدارس یک الگوی مدیریتی و فرهنگی واحد تجویز کرد؛ بلکه ویژگی‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی هر مدرسه باید در طراحی الگوهای مدیریتی مورد توجه قرار گیرد.

این ضرورت در مورد مدارس مناطق حاشیه‌ای شهری اهمیت بیشتری دارد. حاشیه‌نشینی در کلان‌شهرها معمولاً با مجموعه‌ای از مسائل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و زیرساختی همراه است و می‌تواند شرایط زندگی خانواده‌ها و تجربه آموزشی کودکان و نوجوانان را تحت تأثیر قرار دهد. بررسی پیامدهای اجتماعی حاشیه‌نشینی در کلان‌شهرهای ایران، به‌ویژه تهران، نشان می‌دهد که این پدیده را باید در پیوند با مسائل وسیع‌تر اجتماعی و تغییرات ساختاری جامعه تحلیل کرد (Aghbakhshi et al., 2023). از دیدگاه آسیب‌شناسی اجتماعی نیز جامعه در حال گذار می‌تواند با گسترش نابرابری، تغییر هنجارها، تضعیف برخی پیوندهای اجتماعی و پیدایش مسائل جدید مواجه شود و مناطق حاشیه‌ای از جمله فضاهایی هستند که پیامدهای چنین تحولاتی در آنها نمود بیشتری پیدا می‌کند (Rafipour, 2020). مدرسه‌ای که در چنین محیطی فعالیت می‌کند، نمی‌تواند از شرایط اجتماعی پیرامون خود مستقل باشد؛ زیرا دانش‌آموزان تجارب خانوادگی، اقتصادی و فرهنگی خود را هر روز به محیط مدرسه وارد می‌کنند. یکی از مسائل اساسی مدارس مناطق حاشیه‌ای، نابرابری آموزشی است. محدودیت دسترسی به منابع آموزشی، تفاوت در سرمایه اقتصادی و فرهنگی خانواده‌ها، محدودیت امکانات محلی و تفاوت در فرصت‌های یادگیری می‌تواند موجب شود دانش‌آموزان این مناطق با شرایطی متفاوت از دانش‌آموزان مناطق برخوردار وارد فرایند آموزش شوند. تحلیل نابرابری‌های آموزشی در مناطق حاشیه‌ای تهران اهمیت توجه همزمان به شرایط اجتماعی و ساختاری در فهم فرصت‌های آموزشی را نشان داده است (Maghsoudi & Abbasi, 2022). همچنین، مطالعه عوامل مؤثر بر ترک تحصیل در مناطق شهری کم‌برخوردار نشان می‌دهد که استمرار تحصیل را نمی‌توان صرفاً بر مبنای ویژگی‌های فردی دانش‌آموز توضیح داد، بلکه

مجموعه‌ای از عوامل محیطی و اجتماعی نیز در این فرایند نقش دارند (Alizadeh, 2021). از این منظر، مدرسه حاشیه‌ای علاوه بر وظیفه آموزش رسمی، با مسئولیت مهمی برای کاهش اثر نابرابری‌های محیطی و فراهم ساختن زمینه‌ای برای تعلق، مشارکت و تداوم تحصیل دانش‌آموزان مواجه است.

مطالعات داخلی درباره دانش‌آموزان مدارس حاشیه شهری نیز تنوع مسائل این گروه را نشان داده‌اند. شناسایی مشکلات دانش‌آموزان مدارس حاشیه شهری نشان می‌دهد که مسائل آنان می‌تواند ابعاد آموزشی، خانوادگی، اجتماعی، روانی و محیطی مختلفی داشته باشد (Niazi et al., 2018). این وضعیت اهمیت اتخاذ رویکردی جامع را برجسته می‌کند؛ زیرا تمرکز صرف بر عملکرد تحصیلی نمی‌تواند پاسخ‌گوی تمامی نیازهای دانش‌آموز باشد. از سوی دیگر، تجربه آموزش مجازی نیز شکاف‌های موجود را آشکارتر ساخت. مطالعه مشکلات آموزش رسمی مجازی دانش‌آموزان مناطق حاشیه‌ای به مجموعه‌ای از چالش‌های مرتبط با دسترسی، خانواده، شرایط اقتصادی و اجتماعی و آمادگی برای استفاده از آموزش مجازی توجه کرده است (Aliyari & Shafiei, 2023). در دوره پسا کرونا نیز شناسایی عوامل سازنده تربیت اجتماعی دانش‌آموزان حاشیه‌نشین نشان می‌دهد که تربیت اجتماعی این گروه نیازمند توجه هدفمند و متناسب با شرایط زیست آنان است (Akhavan et al., 2023). این شواهد نشان می‌دهد که محدودیت‌های مدارس حاشیه‌ای صرفاً مادی نیستند و ابعاد فرهنگی و اجتماعی نیز بخش جدایی‌ناپذیر مسئله را تشکیل می‌دهند.

یکی دیگر از ویژگی‌های مهم مناطق حاشیه‌ای، تنوع فرهنگی ناشی از جابه‌جایی جمعیت، مهاجرت درون‌استانی و برون‌استانی و حضور خانواده‌هایی با پیشینه‌های اجتماعی متفاوت است. مدارس واقع در این مناطق ممکن است پذیرای دانش‌آموزانی باشند که از نظر زبان، آداب و رسوم، سبک زندگی، ارزش‌های خانوادگی و تجربه‌های اجتماعی تفاوت‌های قابل توجهی دارند. چنین تنوعی از یک سو می‌تواند ظرفیتی برای یادگیری بین‌فرهنگی ایجاد کند و از سوی دیگر، در صورت نبود مدیریت مناسب، زمینه سوءبرداشت، تعارض، کلیشه‌سازی یا احساس طرد را فراهم سازد. بررسی چالش‌های فرهنگی مدارس مناطق حاشیه‌ای کلان‌شهرهای ایران نیز ضرورت توجه به ویژگی‌های فرهنگی خاص این مدارس را برجسته کرده است (Mousavi et al., 2020). بنابراین، مدیریت فرهنگی در این مدارس باید از الگوهای یکسان‌ساز فاصله بگیرد و به تفاوت‌های واقعی میان دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان حساس باشد.

از منظر سیاست‌گذاری آموزشی نیز اتخاذ برنامه‌های یکسان برای محیط‌هایی با ویژگی‌های اجتماعی متفاوت می‌تواند فاصله میان سیاست رسمی و واقعیت زیسته دانش‌آموزان را افزایش دهد. آموزش زمانی می‌تواند نقش توسعه‌ای خود را ایفا کند که با جامعه و مسائل واقعی آن پیوند داشته باشد و نسبت به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی حساس باشد (Farasatkah, 2022). در این چارچوب، مدیریت و برنامه‌ریزی فرهنگی در آموزش و پرورش از آن جهت اهمیت دارد که ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای تعامل اجتماعی در مدرسه نیازمند جهت‌دهی آگاهانه هستند (Khalifeh et al., 2018). حتی پژوهش‌هایی که بر مصادیق خاص تربیت فرهنگی و دینی تمرکز کرده‌اند، نقش مدیران و معلمان را در ایجاد زمینه‌های فرهنگی

و ارزشی مدرسه برجسته ساخته‌اند (Kardel & Masoum, 2020). بنابراین، مدیران مدارس حاشیه‌ای باید علاوه بر شناخت مقررات و برنامه‌های رسمی، قابلیت تفسیر و اجرای آنها متناسب با اقتضائات فرهنگی محیط مدرسه را داشته باشند.

مدیریت مدرسه در چنین محیطی نیازمند ثبات، آگاهی فرهنگی و تداوم سیاست‌های تربیتی است. تغییرات مدیریتی یا فقدان جهت‌گیری فرهنگی منسجم ممکن است پیوستگی برنامه‌های مدرسه را کاهش دهد و زمینه بروز مسائل فرهنگی و اجتماعی را فراهم کند. بررسی تأثیر تغییر مدیران مدارس بر ظهور مشکلات فرهنگی - اجتماعی دانش‌آموزان نشان داده است که مدیریت مدرسه می‌تواند در شکل‌گیری یا کنترل این مسائل نقش داشته باشد (Samsami et al., 2020). از سوی دیگر، توسعه قابلیت‌های مدیران باید فرایندی مستمر تلقی شود. طراحی الگوهای مربیگری برای مدیران مدارس نشان‌دهنده توجه روزافزون به این مسئله است که مدیران برای پاسخ‌گویی اثربخش به مسائل پیچیده آموزشی نیازمند یادگیری حرفه‌ای، بازاندیشی و حمایت توسعه‌ای هستند (Shariat et al., 2026). این مسئله در مناطق حاشیه‌ای اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا مدیر با مجموعه‌ای از مسائل آموزشی، خانوادگی، اجتماعی و فرهنگی به‌طور همزمان روبه‌رو است.

در کنار مدیر، شایستگی‌های معلمان و سایر کارکنان مدرسه نیز برای تحقق اهداف فرهنگی ضروری است. یادگیری اجتماعی - هیجانی در مدرسه زمانی اثربخش‌تر خواهد بود که مربیان از شایستگی لازم برای درک نیازهای اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان و هدایت تعاملات برخوردار باشند (Gimbert et al., 2021). در مدارس حاشیه‌ای، چنین شایستگی‌هایی می‌تواند به دلیل پیچیدگی روابط و تنوع تجربه‌های دانش‌آموزان اهمیت بیشتری پیدا کند. مدیر مدرسه در این زمینه وظیفه دارد زمینه رشد حرفه‌ای معلمان، مشارکت آنان در تصمیم‌گیری و هماهنگی میان برنامه‌های فرهنگی و آموزشی را فراهم کند. رویکرد حرفه‌ای‌گری مشارکتی نیز بر این اصل استوار است که حل مسائل پیچیده آموزشی مستلزم همکاری حرفه‌ای، مسئولیت مشترک و تبادل مستمر تجربه میان کارکنان است (Hargreaves & O'Connor, 2018). بنابراین، الگوی الزامات فرهنگی مدارس حاشیه‌ای باید نقش مدیر را نه به‌عنوان کنشگری منفرد، بلکه به‌عنوان تسهیل‌کننده یک فرایند مشارکتی در مدرسه در نظر بگیرد.

در این میان، مداخلات مدرسه‌محور می‌توانند ظرفیتی جدی برای تقویت شایستگی‌های اجتماعی دانش‌آموزان فراهم آورند. مرور مداخلات مدرسه‌محور برای ارتقای قابلیت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که مدرسه می‌تواند محیطی مناسب برای پرورش خودآگاهی، تعامل سازنده و رفتارهای اجتماعی باشد (Ansari & Nusrat, 2023). این ظرفیت برای مدارس مناطق حاشیه‌ای اهمیت مضاعف دارد؛ زیرا مدرسه ممکن است یکی از منسجم‌ترین نهادهای اجتماعی در دسترس نوجوان باشد. در چنین شرایطی، برنامه‌های فرهنگی مدرسه می‌توانند به تقویت شهروندی، مسئولیت‌پذیری، احترام متقابل و پذیرش تفاوت‌ها کمک کنند. با این حال، اثربخشی این برنامه‌ها وابسته به آن است که از شناخت واقعی فرهنگ محلی و نیازهای دانش‌آموزان ناشی شوند و صرفاً به مجموعه‌ای از فعالیت‌های مناسبتی یا بخشنامه‌ای محدود نمانند.

فرهنگ مدرسه همچنین می‌تواند به عنوان سازوکاری برای ایجاد احساس تعلق و کاهش پیامدهای منفی محرومیت عمل کند. یافته‌های مربوط به فرهنگ مدرسه و سلامت روان نشان می‌دهد که کیفیت روابط و فضای حمایتی مدرسه برای دانش‌آموزان اهمیت اساسی دارد (Barker et al., 2023). مطالعات مرتبط با رهبری و جو مدرسه نیز نشان می‌دهد مدیران از طریق ایجاد اعتماد، وضوح انتظارات، ارتباطات مثبت و مشارکت کارکنان در شکل‌دهی محیط مدرسه نقش مهمی ایفا می‌کنند (Richardson, 2026). در محیط‌های حاشیه‌ای که برخی دانش‌آموزان ممکن است تجربه طرد، فقر، ناامنی یا محدودیت فرصت‌ها را داشته باشند، مدرسه می‌تواند نقشی جبرانی داشته باشد و محیطی فراهم آورد که در آن هویت دانش‌آموز محترم شمرده شود. دستیابی به چنین شرایطی مستلزم آن است که مدیر نسبت به سوگیری‌های فرهنگی، تفاوت‌های خانوادگی و شیوه‌های متفاوت تجربه جهان اجتماعی آگاه باشد.

با وجود اهمیت این موضوع، بررسی ادبیات نشان می‌دهد بخش قابل توجهی از پژوهش‌های موجود هر یک تنها بر بخشی از مسئله تمرکز کرده‌اند؛ برخی نابرابری‌های آموزشی و ترک تحصیل را بررسی کرده‌اند (Alizadeh, 2021; Maghsoudi & Abbasi, 2022)، برخی به مشکلات دانش‌آموزان یا آموزش در مناطق حاشیه‌ای پرداخته‌اند (Aliyari & Shafiei, 2023; Niazi et al., 2018)، برخی چالش‌های فرهنگی یا تربیت اجتماعی را مورد توجه قرار داده‌اند (Akhavan et al., 2023; Mousavi et al., 2020) و گروه دیگری نقش فرهنگ، رهبری، جو مدرسه و شایستگی‌های حرفه‌ای را بررسی کرده‌اند (Shannon, 2023; Zahed Babolan et al., 2025). در عین حال، تحولات جدید در حوزه رهبری آموزشی نشان می‌دهد که مدیران برای مواجهه با آینده و محیط‌های متنوع به مجموعه‌ای چندبعدی از شایستگی‌های حرفه‌ای، فرهنگی و انطباقی نیاز دارند (Lu et al., 2026; Shaoan et al., 2026). برآیند این مطالعات ضرورت حرکت از بررسی پراکنده مشکلات به سوی تدوین چارچوبی منسجم و زمینه‌محور برای مدیریت فرهنگی مدارس حاشیه‌ای را نشان می‌دهد.

در شهر تهران، تنوع جمعیتی، جابه‌جایی‌های اجتماعی و اقتصادی و تفاوت سطح برخورداری مناطق موجب شده است که مدارس حاشیه‌ای با واقعیت‌هایی متفاوت از بسیاری از مدارس دیگر مواجه باشند. پیامدهای اجتماعی حاشیه‌نشینی (Aghbakhshi et al., 2023)، مسائل جامعه در حال گذار (Rafipour, 2020) و نابرابری‌های آموزشی (Maghsoudi & Abbasi, 2022) همگی نشان می‌دهند که تحلیل عملکرد این مدارس بدون توجه به بافت اجتماعی ناقص خواهد بود. از این رو، شناسایی الزامات فرهنگی باید بر تجربه و دانش افرادی استوار باشد که با مدیریت آموزشی، مدیریت فرهنگی و مسائل اجتماعی این محیط‌ها آشنایی دارند. چنین رویکردی می‌تواند مؤلفه‌هایی را آشکار سازد که در سیاست‌های عمومی یا برنامه‌های یکسان آموزشی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند و به تدوین الگویی کمک کند که هم از نظر مدیریتی قابل استفاده باشد و هم با شرایط فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان مناطق حاشیه‌ای تناسب داشته باشد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی الزامات فرهنگی مدارس متوسطه اول مناطق حاشیه‌ای شهر تهران بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با استفاده از پارادایم تفسیرگرایی با رویکرد کیفی تلاش کرد به اهداف خود دست یابد. مشارکت کنندگان در پژوهش متخصصان حوزه مدیریت آموزشی، مدیریت فرهنگی و جامعه‌شناسان شهر تهران بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند با روش گلوله برفی و بر اساس معیارهای ورود و خروج به پژوهش تعداد ۱۸ نفر از متخصصان حوزه مدیریت آموزشی، مدیریت فرهنگی و جامعه‌شناسان شهر تهران به عنوان نمونه مشارکت کنندگان در پژوهش انتخاب شدند که با اشباع نظری داده‌ها در نفر سیزدهم مصاحبه متوقف شد. نمونه‌گیری به این صورت بود که محقق پس از آغاز مصاحبه با متخصصان از آنها تقاضا کرد تا سایر متخصصان و خبرگان در شهر تهران را معرفی کنند. برای داشتن نمونه همگن و اعتبار و روایی نتایج پژوهش از منابع متعدد برای گردآوری داده استفاده شد و بنابراین شرکت کنندگان در پژوهش شامل متخصصان حرفه‌ای شامل متخصصان حوزه مدیریت آموزشی، مدیریت فرهنگی و جامعه‌شناسان شهر تهران بودند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل سابقه نگارش مقاله، کتاب و یا طرح پژوهشی در حوزه مدیریت فرهنگی- اجتماعی داشته باشند، در زمینه مدیریت آموزشی تجربه باشند، دارای تحصیلات دکتری باشند و سوابق شغلی بیشتر از ۱۰ سال در زمینه مدیریت آموزشی داشته باشند. عدم ادامه فرایند مصاحبه نیز ملاک خروج از مصاحبه بود. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که به مدت ۳۰ تا ۴۵ دقیقه و به صورت حضوری انجام شد.

روایی سوالات مصاحبه از نظر متخصصان و خبرگان بررسی و اصلاح شد. برای این منظور سوالات برای ۱۸ نفر از اساتید و صاحب‌نظران رشته مدیریت آموزشی ارسال گردید. ایشان پس از مطالعه دقیق، برای هر سوال به آیت‌های شفافیت (غیر شفاف، نیازمند بازنگری، شفاف اما نیاز به اندکی تغییر دارد و بسیار شفاف)، سادگی (ساده نیست، نیاز به بازنگری کلی دارد، ساده اما نیاز به اندکی تغییر دارد و بسیار ساده) و ابهام (مبهم، نیاز به بازنگری کلی دارد، مبهم نیست اما نیاز به اندکی تغییر دارد و مفهوم عبارت روشن است) پاسخ دادند و دیدگاه‌های اصلاحی خود را نیز ارائه نمودند. بر اساس نتایج این نظرسنجی، سوالات بازنگری و اصلاح گردید. جهت تعیین روایی فرآیند مصاحبه‌ها از روش ارزیابی لینکولن و گوبا^۱ (۱۹۸۵) استفاده شد. بر اساس روش ارزیابی لینکولن و گوبا (۱۹۸۵)، بررسی صحت علمی مطالعات کیفی شامل چهار معیار قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان و تاییدپذیری است. بنابراین، برای تعیین اعتبار از راهبرد بازبینی مشارکت کنندگان و بازبینی صاحب‌نظران و متخصصان استفاده شد. برای سنجش بازبینی مشارکت کنندگان علاوه بر بازگردادن گفته‌ها و تجربه‌های افراد در طول مصاحبه‌ها، کدها، متن کامل آنها و طبقات آن نیز در اختیار سه نفر از متخصصان قرار گرفت و دیدگاه‌های ایشان در اصلاح یا تایید مورد بررسی قرار گرفت. همچنین، به منظور بررسی انتقال‌پذیری نیز کل متن به صورت کامل به همراه طبقه‌ها و کدها در اختیار سه تن از اعضاء قرار گرفت؛ و در نهایت در مورد تاییدپذیری تلاش

شد که کلیه فعالیت‌ها به دقت ثبت شود. همچنین، به منظور رعایت شرایط اخلاقی تلاش شد که رضایت آنها جهت شرکت در پژوهش جلب شود. برای ارزیابی پایایی سوالات مصاحبه از سنجش پنج تن از متخصصان مربوطه استفاده شد که با تایید ایشان حاصل شد. جهت تعیین پایایی فرآیند مصاحبه‌ها و برای اندازه‌گیری توافقی بین ارزیاب‌ها از ضریب کاپا (کوهن، ۱۹۶۰) استفاده شد که ضریب کاپا برابر با ۰/۶۶۳ در سطح $P < 0/01$ معنی‌دار بود و چون بیشتر از ۰/۶ به دست آمده، بنابراین می‌توان گفت که مطلوب است. برای تحلیل نتایج مصاحبه‌ها از روش تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) استفاده شد که راهنمای شش مرحله‌ای برای انجام تحلیل تماتیک ارائه داده‌اند.

یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در بخش مصاحبه نشان داد که بیشتر مشارکت‌کنندگان در بخش مصاحبه پژوهش در گروه سنی ۴۱ تا ۴۵ سال قرار دارند (۴۶/۱۵٪)، بیشتر شرکت‌کنندگان مرد هستند (۶۱/۵۳٪)، میزان تحصیلات بیشتر مشارکت‌کنندگان در بخش مصاحبه پژوهش دکترا است (۸۴/۶۱٪) و مدت زمان اشتغال در حوزه تخصصی بیشتر مشارکت‌کنندگان ۱۱ تا ۱۵ سال است (۴۶/۱۵٪). تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه بر اساس روش تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) با رویکرد استقرایی انجام گرفته است. در رویکرد استقرایی، مضامین مستقیماً از داده‌ها استخراج می‌شوند و تحت تأثیر پیش‌فرض‌های نظری پژوهشگر قرار نمی‌گیرند. این رویکرد از پایین به بالا است. این روش مبتنی بر شش مرحله است که نتایج در ادامه ارائه شده است. ابتدا کدهای اولیه (مفهوم) شناسایی شده است (جدول ۱).

مرحله اول: آشنایی با داده‌ها

فرهنگ در مناطق حاشیه‌نشین، بیش از آنکه مجموعه‌ای از نمادها و رسوم رسمی باشد، یک فرهنگ بقا و مقاومت است که در بستر مواجهه مستمر با کمبود منابع، نابرابری‌های ساختاری و نادیده گرفته شدن اجتماعی شکل گرفته است. این فرهنگ اغلب شامل شبکه‌های حمایتی بسیار قوی، ارزش‌های مبتنی بر همبستگی قبیله‌ای و قبیله‌ای، و همچنین شیوه‌های غیررسمی و تطبیقی برای حل مسائل روزمره است. این پویایی‌ها، اگرچه گاهی با هنجارهای رسمی فرهنگی تفاوت دارند، اما سازوکارهای حیاتی جوامع برای حفظ انسجام و انتقال تجارب زیسته از نسلی به نسل دیگر محسوب می‌شوند.

مرحله دوم: تولید کدهای اولیه (استخراج مفاهیم از عبارات‌های معنایی)

در این مرحله به صورت معنی‌دار و سیستماتیک داده‌ها سازمان‌دهی شدند و با استفاده از کدگذاری داده‌های زیاد به تکه‌های کوچک معنا تقلیل داده شدند. برای کدگذاری اولیه از رویکرد استقرایی استفاده شد. نمونه‌ای از نتایج در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. تولید کدهای اولیه (استخراج مفاهیم)

مصاحبه - شونده	عبارت معنایی	کد اولیه (مفهوم)
۱	من به عنوان مدیر یک منطقه حاشیه نشین می‌تونم بگم که یکی از مهمترین کارهایی که مدیران مدارس این مناطق باید انجام بدن اونه که اختلاف‌های فرهنگی که بین دانش آموزان و حتی بعضا معلمان دیده میشه رو شناسایی کنند. چون مثلا دانش آموزی که از جنوب کشور آمده قطعا با دانش آموزی که از شمال کشور آمده و هر دو به خاطر فقر یا هر علت دیگری حاشیه نشین شده‌اند، قطعا فرهنگ‌های مختلفی دارند و در بیشتر موارد ناسازگار هستند، مدیران باید این اختلافات رو شناسایی کنند. یکی دیگر از موارد مهم فرهنگی که مدیران حتما باید در مورد آن اقداماتی رو انجام بدن اونه که دانش آموزان را مقید به رعایت قوانین کنند و آن‌ها را کلا با قوانین آشنا کنند حالا می‌تونن با اجرای برنامه‌های مختلف این کار انجام بدن.	شناسایی تعارضات فرهنگی بین دانش آموزان
۲	از نظر من مهمترین مشکل مناطق حاشیه نشین مهاجرت هستش. چون بیشتر دانش آموزان در این مناطق (در منطقه ما حداقل اینطوری هست)، مهاجر هستند که وقتی اینجا میان از نظر اخلاقی به انحراف کشیده می‌شوند، و مدیران مدارس این مناطق به نظرم تنها کسانی هستن که با کمک معلمان می‌تونن این دانش آموزان رو نجات بدن. بافت این مناطق جوریه که نوجوانان به راحتی در بستر انحراف قرار می‌گیرن، البته شبکه‌های اجتماعی و کلا رسانه هم بی تقصیر نیس، نوجوانان همگی به اون دسترسی دارن بدون آنکه سواد استفاده از ان رو داشته باشن. برا همین راحت به انحرافات اخلاقی کشیده میشن. مساله دیگه اینکه که خیلی از نوجوانان چون مهاجر هستن و از شهر، فامیل و دوست و آشنایان خود دور هستن، فکر می‌کنن می‌تونن هر جور دلشون خواست رفتار کنن، مدیر مدرسه می‌تونه با فعالیت‌های مختلف این بینش رو در دانش آموزان اصلاح کنه. علاوه اون، باید مدیران مدارس تمهیداتی رو انجام بدن که وقتی دانش آموزی از نظر اخلاقی تغییر میکنه سریع متوجه بشن، مثلا زمانی که یک دانش آموز که معمولاً در تقسیم خوراکی ساده‌ساخته‌شده، ناگهان این اخلاقش عوض میشه، این زنگ خطریه که باید ریشه آن شناسایی بشه.	ارائه راهکار برای آسیب‌های اخلاقی ناشی از مهاجرت ارتقای سواد رسانه‌ای دانش آموزان ارائه راهکار برای آسیب‌های بینشی ناشی از مهاجرت شناسایی شکاف‌های اخلاقی
۳	در این مناطق دانش آموزان غیربومی هستن که فرهنگ‌های مختلفی را با خودشون آوردن و هر کدوم نظرات خاص خودشون رو دارن. فکر می‌کنم مدیر مدرسه این مناطق باید کاری بکنه که نوجوانان به خصوص این نسل که نسل زد میگن بهشون، نسبت به یکدیگر مهربان‌تر باشن، حرف همدیگه رو گوش کنن و به طور کلی انتقاد پذیر باشن و یا بدونن وقتی انتقاد می‌کنند چجوری باید این کار بکنن. نکته دیگه به نظر من که معاون مدرسه در یکی از این مناطق هستم، نقش معلمان هستش. مدیران این مدارس برای اینکه بتونن آسیب‌های فرهنگی رو به حداقل برسونن باید به نقش معلمان هم اهمیت بدن، معلم‌ها رو با اداب و رسوم و کلا فرهنگ‌های مختلف این مناطق آشنا کنن، چون اولین کسی که این دانش آموزان با آن‌ها ارتباط دارن معلم هست. یک راهکاری که می‌تونم بگم اینه که اول سواد رسانه‌ای معلمان رو ارتقا بدن، چون اولین ابزار تعامل بین معلم و دانش آموزان رسانه هستش و معلمان اگه خودشون سواد رسانه داشته باشن، می‌تونن تعامل بهتری با دانش آموزان داشته باشن.	آشنا کردن دانش آموزان با فرهنگ انتقاد گری و انتقادپذیری آشنا کردن معلمان با آداب و رسوم فرهنگ‌های دانش آموزان حاشیه تهران ارتقای سواد رسانه‌ای معلمان

مرحله سوم: جستجوی تم‌ها (مضامین)

بر اساس توضیح براون و کلارک (۲۰۰۶)، قوانین محکم و روشنی در مورد اینکه چه چیزی یک تم را می‌سازد، وجود ندارد. این مرحله در واقع کنکاش برای یافتن تم‌های فرعی است که یک یا دسته‌ای از مفاهیم استخراجی را در بر می‌گیرد. در اینجا، برخی مفاهیم بررسی شده به طور روشن در یک تم قرار گرفته‌اند. نتایج در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شناسایی تم‌های اولیه الزامات فرهنگی مدیران مدارس مناطق حاشیه‌نشین

ردیف	مفهوم (کد اولیه)	تم‌های فرعی
۱	توجه به تغییرات ارزشی دانش‌آموزان، شناسایی جهت تغییرات ارزشی دانش‌آموزان، آگاه‌سازی دانش‌آموزان در مورد ارزش‌های جنسیتی	شناخت ارزش‌های فرهنگی مناطق حاشیه‌نشین
۲	آشنا کردن دانش‌آموزان با قانون‌مداری، آشنا کردن دانش‌آموزان با فرهنگ انتقاد‌گری و انتقادپذیری، آشنا کردن دانش‌آموزان با مفهوم شهروندی چندبعدی، آشنا کردن معلمان با مفهوم شهروندی چندبعدی، ارتقای سبک‌های زندگی مبتنی بر فرهنگ معلمان در ارتباط با فرهنگ مناطق حاشیه‌ای	ارتقای فرهنگ شهروندی دانش‌آموزان مناطق حاشیه - نشین
۳	شناسایی تعارضات فرهنگی بین دانش‌آموزان، آشنا کردن معلمان با آداب و رسوم فرهنگ‌های دانش‌آموزان حاشیه تهران، قضاوت آگاهانه مدیران، شناسایی تعاملات فرهنگی مشترک بین دانش‌آموزان،	یادگیری هنجارهای فرهنگی مناطق حاشیه‌نشین
۴	همراستا کردن سیاست‌های مدرسه با بافت فرهنگی منطقه، ایجاد فرصت‌های گفت و گوی چندصدایی میان اعضای مدرسه، ارتقای سواد رسانه‌ای معلمان	هویت‌یابی فرهنگی
۵	ارائه راهکار برای آسیب‌های اخلاقی ناشی از مهاجرت، مبارزه با برچسب‌زنی در بین دانش‌آموزان، شناسایی شکاف‌های اخلاقی در بین دانش‌آموزان	مبارزه با آسیب‌های اخلاقی ناشی از مهاجرت
۶	ارتقای خودآگاهی فرهنگی، مسئولیت‌پذیری، بهبود تفکر انتقادی دانش‌آموزان، ارتقای سواد رسانه - ای دانش‌آموزان، ارتقای سواد رسانه‌ای معلمان، ارتقای سبک زندگی فرهنگی والدین، ارتقای سواد رسانه‌ای والدین، ارتقای مهارت‌های فرهنگی معلمان در ارتباط با فرهنگ مناطق حاشیه‌ای، ارتقای سواد فرهنگی معلمان در ارتباط با فرهنگ مناطق حاشیه‌ای	ارتقای سواد فرهنگی
۷	حمایت فرهنگی مدیران از دانش‌آموزان، قضاوت آگاهانه مدیران، ارتقای دانش چند فرهنگی مدیران	عدم سوگیری خود مدیران
۸	ارائه راهکار برای آسیب‌های بینشی ناشی از مهاجرت، ارتقای سبک زندگی فرهنگی والدین، توانمندسازی معلمان برای حمایت از دانش‌آموزان در مقابل آسیب‌های ناشی از مهاجرت،	مبارزه با آسیب‌های بینشی ناشی از مهاجرت

در جدول ۲ کدهای اولیه به همراه تم‌های فرعی معرفی شده است. این تم‌ها عمدتاً توصیفی هستند، یعنی الگوهایی را در داده‌ها توصیف کرده‌اند که به سوالات مصاحبه مربوط هستند. اکثر مفاهیم مربوط به دو یا سه تم هستند. در مجموع هشت تم فرعی برای الزامات فرهنگی مدیران مدارس حاشیه‌ای تهران شناسایی شده است. در ادامه مرحله چهارم طی شده است.

مرحله چهارم: بررسی تم‌ها

در این مرحله بررسی شده که آیا تم‌های فرعی تولید شده به خوبی قادر به پوشش دادن مفاهیم تحت شمول خود هستند یا نه. در این مرحله، تم‌های اولیه یا فرعی بررسی و اصلاح و سپس توسعه داده شده است. با تجمیع تم‌های فرعی در گستره‌های معنایی وسیع‌تر تم‌های اصلی به دست آمده است. علاوه بر آن، معنی‌دار بودن تم‌های استخراج شده نیز بررسی شده است. در ادامه نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. تم‌های اولیه، فرعی و اصلی الزامات فرهنگی مدیران مدارس مناطق حاشیه‌نشین

ردیف	مفهوم (کد اولیه)	تم‌های فرعی	تم اصلی
۱	توجه به تغییرات ارزشی دانش‌آموزان، شناسایی جهت تغییرات ارزشی دانش‌آموزان، آگاه‌سازی دانش‌آموزان در مورد ارزش‌های جنسیتی	شناخت ارزش‌های فرهنگی مناطق حاشیه‌نشین	شناخت بسترهای فرهنگی
۲	همراستا کردن سیاست‌های مدرسه با بافت فرهنگی منطقه، ایجاد فرصت‌های گفت‌وگوی چندصدایی میان اعضای مدرسه، ارتقای سواد رسانه‌ای معلمان	هویت‌یابی فرهنگی	
۳	ارتقای خودآگاهی فرهنگی، مسئولیت‌پذیری، بهبود تفکر انتقادی دانش‌آموزان، ارتقای سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان، ارتقای سواد رسانه‌ای معلمان، ارتقای سبک زندگی فرهنگی والدین، ارتقای سواد رسانه‌ای والدین، ارتقای مهارت‌های فرهنگی معلمان در ارتباط با فرهنگ مناطق حاشیه‌ای، ارتقای سواد فرهنگی معلمان در ارتباط با فرهنگ مناطق حاشیه‌ای	ارتقای سواد فرهنگی	هدایت فرهنگی
۴	آشنا کردن دانش‌آموزان با قانون‌مداری، آشنا کردن دانش‌آموزان با فرهنگ انتقادگری و انتقادپذیری، آشنا کردن دانش‌آموزان با مفهوم شهروندی چندبعدی، آشنا کردن معلمان با مفهوم شهروندی چندبعدی، ارتقای سبک‌های زندگی مبتنی بر فرهنگ معلمان در ارتباط با فرهنگ مناطق حاشیه‌ای	ارتقای فرهنگ شهروندی دانش‌آموزان مناطق حاشیه‌نشین	
۵	ارائه راهکار برای آسیب‌های اخلاقی ناشی از مهاجرت، مبارزه با برچسب‌زنی در بین دانش‌آموزان، شناسایی شکاف‌های اخلاقی در بین دانش‌آموزان	مبارزه با آسیب‌های اخلاقی ناشی از مهاجرت	مبارزه با آسیب‌های فرهنگی ناشی از مهاجرت
۶	ارائه راهکار برای آسیب‌های بینشی ناشی از مهاجرت، ارتقای سبک زندگی فرهنگی والدین، توانمندسازی معلمان برای حمایت از دانش‌آموزان در مقابل آسیب‌های ناشی از مهاجرت	مبارزه با آسیب‌های بینشی ناشی از مهاجرت	
۷	شناسایی تعارضات فرهنگی بین دانش‌آموزان، آشنا کردن معلمان با آداب و رسوم فرهنگ‌های دانش‌آموزان حاشیه تهران، شناسایی تعاملات فرهنگی مشترک بین دانش‌آموزان	یادگیری هنجارهای فرهنگی مناطق حاشیه‌نشین	ارتقای هوش فرهنگی مدیران
۸	حمایت فرهنگی مدیران از دانش‌آموزان، قضاوت آگاهانه مدیران، ارتقای دانش چند فرهنگی مدیران	عدم سوگیری خود مدیران	

جدول ۳ مفاهیم اولیه، تم‌های فرعی و تم‌های اصلی را نشان می‌دهد. بر اساس یافته‌ها در مجموع ۳۲ مفهوم اولیه، ۸ تم فرعی و ۴ تم اصلی شناسایی شده است. در ادامه نتایج مرحله پنجم ارائه شده است.

مرحله پنجم تعریف تم‌ها

شناخت بسترهای فرهنگی: مدارس واقع در مناطق حاشیه‌نشین تهران، با دانش‌آموزانی روبرو هستند که اغلب تجربه‌ها، ارزش‌ها و هویت‌های فرهنگی منحصر به فردی را از بستر خانواده و جامعه خود به محیط آموزشی می‌آورند. مدیران این مدارس نقشی حیاتی در ایجاد محیطی ایفا

می کنند که نه تنها پذیرای این تنوع فرهنگی باشد، بلکه آن را به عنوان سرمایه‌ای برای رشد و هویت‌یابی دانش‌آموزان به کار گیرد. شناخت عمیق بسترهای فرهنگی این مناطق، اولین و اساسی‌ترین الزام برای مدیران است. دانش‌آموزان مناطق حاشیه‌نشین معمولاً در فرهنگی زندگی می کنند که ریشه‌های آن اغلب در مقاومت، همبستگی اجتماعی قوی، و ارزش نهادن به خانواده و جامعه است. «فرهنگ بقا» در این مناطق، به معنای یادگیری مهارت‌های عملی، اتکا به شبکه حمایتی نزدیکان، و درک عمیق از چالش‌های زندگی روزمره است. مدیران باید این ارزش‌ها را بشناسند و به جای قضاوت یا تلاش برای تغییر آن‌ها، بستری فراهم کنند که این ارزش‌ها در مدرسه نیز مورد احترام قرار گیرند. به عنوان مثال، حس قوی تعلق به گروه یا خانواده می تواند به عنوان پایه‌ای برای پروژه‌های گروهی و تقویت کار تیمی در مدرسه استفاده شود. علاوه بر آن، یکی از مهم‌ترین وظایف مدیران، کمک به دانش‌آموزان برای شکل‌دهی و تقویت هویت مثبت خود است. دانش‌آموزان مناطق حاشیه‌نشین ممکن است به دلیل کلیشه‌های اجتماعی یا کمبود توجه، با چالش‌های هویتی روبرو شوند. مدیران باید فضایی خلق کنند که در آن، هویت فرهنگی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گیرد و احساس تعلق آن‌ها به مدرسه تقویت شود.

هدایت فرهنگی: مدارس مناطق حاشیه‌نشین فرصتی حیاتی برای تبدیل چالش‌های محیطی به محرک‌های آموزشی هستند. مدیریت یک مدرسه در مناطق حاشیه‌نشین، بیش از هر چیز، نیازمند درک عمیق از بستر اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان است؛ فرهنگی که غالباً بر پایه‌ی «مقاومت» و «شبکه‌های حمایتی محلی» بنا شده است. مدیران در این فضا، نه تنها مجری برنامه‌های آموزشی، بلکه نخستین طراحان «پناهگاه امن فرهنگی» هستند که باید دو محور اساسی را به شیوه‌ای پیوسته و بدون گسست ساختاری، در تار و پود فعالیت‌های مدرسه بگنجانند: ارتقای سواد فرهنگی و تعمیق فرهنگ شهروندی. الزام اول مدیر، در حوزه ارتقای سواد فرهنگی، معطوف به توانمندسازی دانش‌آموز در برابر کلیشه‌ها و مفاهیم تحمیلی است. سواد فرهنگی در این مناطق باید به مثابه یک سپر دفاعی عمل کند؛ بدین معنی که دانش‌آموز بیاموزد چگونه محتوای فرهنگی مصرفی خود را از منظر خودآگاهی فرهنگی تحلیل کند و تفاوت‌های ارزشی موجود در جامعه بزرگتر را با حفظ هویت بومی خود درک نماید. این فرآیند باید با سازماندهی فعالیت‌هایی که مسئولیت‌پذیری فرهنگی را به چالش می کشد، همراه باشد؛ مانند برگزاری مناظرات ساختارمند درباره اخبار و روایت‌های رسانه‌ای، که دانش‌آموز را وادار به نقدپذیری محتوایی می کند. مدیر موفق کسی است که دانش‌آموزان را ترغیب کند تا ارزش‌های قوی محلی خود را به ابزاری برای تحلیل و تفسیر جهان تبدیل کنند، نه اینکه آن‌ها را وادار به انکار گذشته‌شان سازد. تقویت این توانایی مستلزم آن است که مدرسه به طور فعال زمینه‌های مشارکت بینا فرهنگی را فراهم آورد، جایی که دانش‌آموزان بیاموزند احترام و پذیرش تفاوت‌ها از طریق گفتگو و کار پروژه‌ای عملی محقق می شود، نه صرفاً از طریق مطالعه نظری. همگام با ارتقای سواد، دومین الزام، تضمین و تعمیق فرهنگ شهروندی است. شهروندی برای این دانش‌آموزان نباید یک مفهوم انتزاعی ملی باشد، بلکه باید از دل مسئولیت‌پذیری در کوچک‌ترین دایره اجتماعی، یعنی محله و مدرسه، جوشیده باشد. مدیران باید با اتکا به شبکه‌های حمایتی قوی موجود در این مناطق، آموزش شهروندی را به سمت مسئولیت‌پذیری مدنی

فعال سوق دهند. این امر مستلزم آموزش صریح در مورد الزام اخلاقی و دیجیتال است؛ در دنیایی که مرزهای تعامل محو شده، دانش‌آموزان باید بیاموزند که چگونه رفتار آنلاین‌شان انعکاسی از تعهدات اخلاقی آن‌ها در فضای حقیقی است و چگونه می‌توان از تداوم تحقیرهای هویتی در فضای مجازی جلوگیری کرد. این آموزش‌ها باید بر مبنای گفتگوهای شفاف درباره شکاف‌های اخلاقی در تعاملات روزانه بنا شود تا دانش‌آموزان به صورت درونی به تعهدات خود در قبال اجتماع پی ببرند. در نهایت، تمام این الزامات فرهنگی باید تحت یک چتر مدیریتی محافظت شوند: مدرسه باید با اعمال «سیاست عدم تسامح مطلق نسبت به تحقیر هویتی»، خود را به یک «چارچوب آموزشی امن» تبدیل کند. این تضمین امنیت روانی و هویتی، بستر لازم را برای رشد شهروندانی فراهم می‌آورد که نه تنها به تفاوت‌ها احترام می‌گذارند، بلکه با آگاهی کامل از هویت خود، برای ساختن یک جامعه مسئولیت‌پذیر و آگاه، قدم برمی‌دارند.

مبارزه با آسیب‌های فرهنگی ناشی از مهاجرت: مواجهه نظام آموزشی با پدیده‌ی مهاجرت دانش‌آموزان، به‌ویژه آن‌هایی که از مناطق حاشیه‌نشین وارد مدارس شهرهای دیگر می‌شوند، یک آزمون پیچیده مدیریتی است که نیازمند بازتعریف مفاهیم سواد فرهنگی و پناهگاه امن است. این دانش‌آموزان اغلب با دوگانه‌ای از آسیب‌های فرهنگی روبه‌رو هستند که ریشه در تلاقی فرهنگ بقا و فرهنگ پذیرنده دارد: آسیب‌های اخلاقی و آسیب‌های بینشی. مدیران فرهنگی باید با درکی عمیق از این دو سطح، راهبردهای خود را تنظیم نمایند تا از انزوا و تشدید تعارضات جلوگیری شود. در وهله اول، آسیب‌های اخلاقی بروز می‌کنند. این آسیب‌ها مستقیماً به رفتارهای اجتماعی و پابندی به نرم‌های پذیرفته‌شده مربوط می‌شوند. در جوامع حاشیه‌ای، ممکن است به دلیل ضرورت‌های فرهنگ بقا و مقاومت، شبکه‌های حمایتی قوی شکل گرفته باشند که در عین مفید بودن، گاهی به نادیده گرفتن هنجارهای عمومی‌تر (مانند قوانین ترافیک، احترام به مالکیت عمومی، یا نظم اجتماعی شهری) منجر شده باشد. دانش‌آموز مهاجر با ورود به محیط مدرسه جدید، دچار تضاد اخلاقی می‌شود؛ وفاداری به چارچوب‌های فرهنگی مبدأ در برابر الزامات فرهنگ میزبان. برای مدیریت این حوزه، مدیر مدرسه باید با قاطعیت، «سیاست عدم تسامح مطلق نسبت به تحقیر هویتی» را در کنار «سیاست عدم تسامح مطلق نسبت به رفتارهای ناقض اخلاق شهروندی» قرار دهد. این رویکرد دوگانه، با استفاده از مسئولیت‌پذیری فرهنگی، به دانش‌آموزان می‌آموزد که شهروندی فعال نیازمند تطبیق اخلاقی است، نه انکار هویت. اجرای کارگاه‌هایی با محوریت اخلاق دیجیتال و اجتماعی، که در آن مصادیق رفتارهای قابل قبول و غیرقابل قبول در فضای عمومی و خصوصی بررسی می‌شود، می‌تواند به تثبیت چارچوب‌های اخلاقی کمک کند. در سطح عمیق‌تر، آسیب‌های بینشی قرار دارند که بر ساختار ذهنی و نحوه تفسیر جهان توسط دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد. این آسیب شامل سردرگمی هویت، پذیرش کلیشه‌های منفی (چه درباره خود و چه درباره جامعه میزبان)، و ناتوانی در نقدپذیری محتوایی نسبت به رسانه‌ها است. دانش‌آموز ممکن است با نگاهی بدبینانه یا با تفسیری قالبی به جامعه میزبان بنگرد یا بالعکس، تحت تأثیر کلیشه‌های منفی، خود را ضعیف بداند. این فضاها باید به محلی تبدیل شوند که در آن، دانش‌آموزان مهاجر و بومی بتوانند دیدگاه‌های متفاوت درباره مسائلی مانند عدالت اجتماعی، فرصت‌های تحصیلی و کلیشه‌های

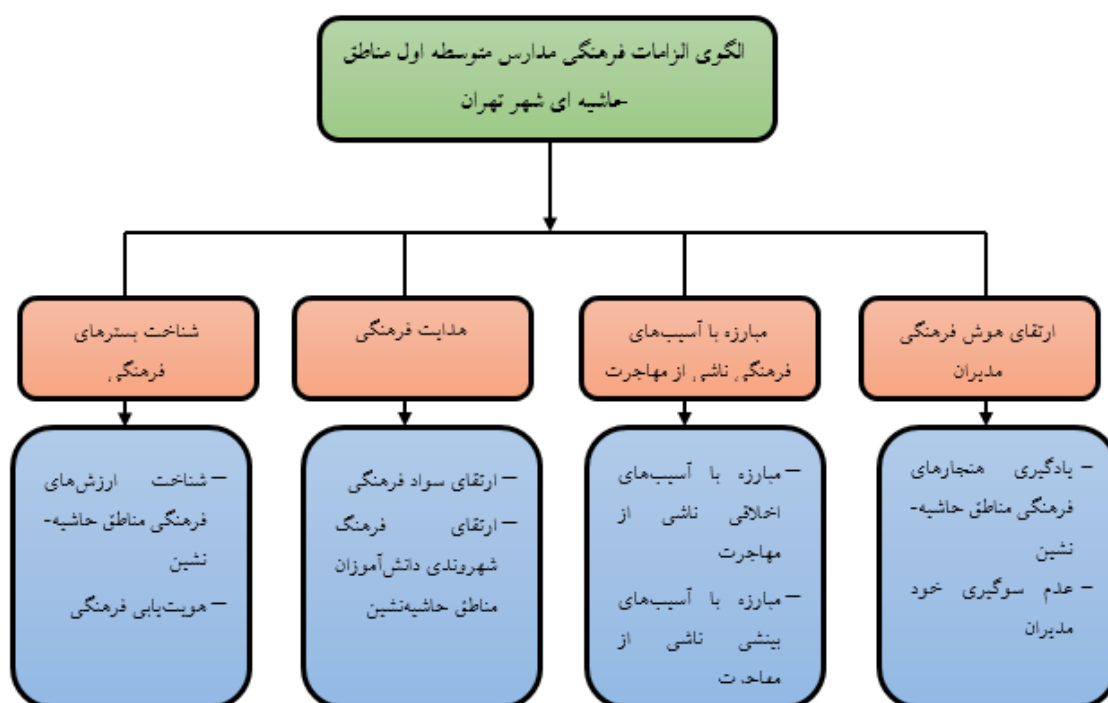
رسانه‌ای را به چالش بکشند. هدف اصلی، ارتقاء سواد فرهنگی برای درک پیچیدگی جهان است. همچنین، حل مشکلات مشترک محلی (مانند محیط زیست یا نیازهای اجتماعی منطقه حاشیه‌نشین) با کمک دانش‌آموزان به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا با عملکرد مثبت و مشارکت بینا فرهنگی، بینش خود را نسبت به ارزش همکاری و تأثیرگذاری اصلاح کنند. در نهایت، موفقیت در کاهش این آسیب‌ها منوط به ایجاد تعادل میان حمایت از هویت زیسته دانش‌آموز حاشیه‌نشین و الزام او به پذیرش اصول شهروندی است. مدیر باید با تداوم این فرآیند، مدرسه را نه صرفاً به مکانی برای آموزش، بلکه به مثابه یک آزمایشگاه همزیستی فرهنگی ساماندهی نماید تا آسیب‌های ناشی از مهاجرت، به نیرویی برای رشد بینشی و اخلاقی تبدیل شوند.

ارتقای هوش فرهنگی مدیران: موفقیت هر طرح آموزشی در مناطق حاشیه‌نشین و مهاجرپذیر، نه تنها وابسته به منابع و زیرساخت‌هاست، بلکه بیش از هر چیز به هوش فرهنگی مدیر آن مجموعه گره خورده است. مدیران در این محیط‌ها دیگر صرفاً مدیران اجرایی نیستند، بلکه باید رهبرانی باشند که قادر به درک، تفسیر، و تعامل مؤثر با پیچیدگی‌های فرهنگی موجود در جامعه پیرامون و بدنه دانش‌آموزی خود باشند. هوش فرهنگی مدیر در این بستر، بر دو خرده‌مولفه اساسی استوار است: یادگیری هنجارهای فرهنگی منطقه و عدم سوگیری فرهنگی. نخستین الزام حیاتی، یادگیری هنجارهای فرهنگی منطقه است. این فرآیند فراتر از یک شناخت سطحی از آداب و رسوم است؛ بلکه مستلزم درک عمیق فرهنگ بقا و مقاومت و شبکه‌های حمایتی غیررسمی است که در این مناطق شکل گرفته‌اند. مدیر باید بیاموزد که چه انگیزه‌هایی پشت رفتارهای خاص دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان نهفته است. برای مثال، غیبت دانش‌آموز یا تأخیر در ارائه مدارک، که ممکن است در نگاه اول به عنوان بی‌مسئولیتی تلقی شود، در چارچوب فرهنگی خاص می‌تواند ناشی از اولویت‌بندی‌های بقا یا مشکلات پیچیده باشد. این یادگیری فعال، مدیر را قادر می‌سازد تا از رویکرد تقابلی فاصله گرفته و به مسئولیت‌پذیری فرهنگی روی آورد. این امر مستلزم مشارکت فعال مدیر در برنامه‌های جامعه‌محور، شنیدن روایت‌های محلی و استفاده از تکنیک‌هایی مانند پروژه‌های یادگیری مبتنی بر پروژه که نیازمند درک ساختار اجتماعی منطقه هستند، می‌باشد. این شناخت، بستر لازم برای ایجاد مدرسه به عنوان یک پناهگاه امن را فراهم می‌کند، زیرا دانش‌آموز احساس می‌کند هویت و شرایط زیسته او به رسمیت شناخته شده است. دومین و شاید دشوارترین رکن هوش فرهنگی مدیر، عدم سوگیری فرهنگی است. سوگیری‌های ناخودآگاه مدیران اغلب ریشه در کلیشه‌های رایج درباره حاشیه‌نشینی و مهاجرت دارد؛ کلیشه‌هایی که ممکن است عملکرد دانش‌آموز را از پیش قضاوت کرده و انتظارات غیرواقعی یا بسیار پایین را تحمیل کنند. برای مقابله با این آفت شناختی، مدیر باید به صورت مستمر در حال نقدپذیری محتوایی از تفکرات خود باشد. این امر مستلزم آموزش‌های مداوم در زمینه سواد فرهنگی انتقادی است تا مدیر بتواند تعصبات خود را شناسایی کند. هنگامی که مدیر از سوگیری‌های خود آگاه باشد، می‌تواند سیاست عدم تسامح مطلق را نه تنها علیه تحقیر دانش‌آموزان، بلکه علیه خودتحقیر کردن آن‌ها از طریق انتظارات پایین نیز اعمال کند. عدم سوگیری یعنی توانایی دیدن پتانسیل‌های نهفته در مشارکت بینا فرهنگی و پیاده‌سازی برنامه‌هایی مانند کلوب‌های مناظره و استدلال

که صرف نظر از پیشینه‌های زیسته آن‌ها فرض را بر برابری توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان می‌گذارند. در نهایت، مدیران مناطق حاشیه‌نشین با ارتقای هوش فرهنگی خود از طریق یادگیری فعالانه‌ی هنجارها و پاک‌سازی سوگیری‌های درونی، می‌توانند مدرسه را از یک مرکز صرفاً آموزشی به یک کانون هدایت فرهنگی تبدیل کنند؛ جایی که تفاوت‌ها نه مانع، بلکه مواد اولیه‌ای برای ساختن فرهنگ شهروندی جدیدی باشد که در آن همه دانش‌آموزان، فارغ از مبدأ جغرافیایی یا فرهنگی، احساس تعلق و توانمندی نمایند.

مرحله ششم: نگارش و تحلیل نهایی

به طور کلی یافته‌های سوال اول پژوهش نشان می‌دهد که در مجموع ۳۳ مفهوم اولیه، ۸ تم فرعی و ۴ تم اصلی شناسایی شده است. نمای شماتیک نهایی که رابطه بین تم‌ها و روایت الزامات فرهنگی مدیران مدارس مناطق حاشیه‌نشین تهران را نشان می‌دهد در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی الزامات فرهنگی مدیران مدارس مناطق حاشیه‌نشین تهران

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی الزامات فرهنگی مدارس متوسطه اول مناطق حاشیه‌ای شهر تهران بود. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با متخصصان نشان داد که الزامات فرهنگی این مدارس در قالب ۳۳ مفهوم اولیه، هشت تم فرعی و چهار تم اصلی سازمان می‌یابد. تم‌های فرعی شامل شناخت ارزش‌های فرهنگی مناطق حاشیه‌نشین، ارتقای فرهنگ شهروندی دانش‌آموزان، یادگیری هنجارهای فرهنگی مناطق حاشیه‌نشین، هویت‌یابی فرهنگی، مبارزه با آسیب‌های اخلاقی ناشی از مهاجرت، ارتقای سواد فرهنگی، عدم سوگیری مدیران و مبارزه با آسیب‌های بینشی ناشی از مهاجرت

بودند. این مضامین در چهار محور اصلی «شناخت بسترهای فرهنگی»، «هدایت فرهنگی»، «مبارزه با آسیب‌های فرهنگی ناشی از مهاجرت» و «ارتقای هوش فرهنگی مدیران» ادغام شدند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که مدیریت فرهنگی در مدارس مناطق حاشیه‌ای یک فعالیت حاشیه‌ای یا محدود به برنامه‌های مناسبتی نیست، بلکه بخشی اساسی از رهبری مدرسه است که باید بر شناخت زمینه اجتماعی، هدایت ارزش‌ها و هنجارها، مدیریت تنوع و مهاجرت و توسعه شایستگی‌های فرهنگی مدیران استوار باشد. این برداشت با دیدگاه‌هایی همسو است که فرهنگ مدرسه را یکی از ارکان اصلی رهبری و تحول پایدار آموزشی می‌دانند (Fullan, 2020; Shannon, 2023).

نخستین تم اصلی، شناخت بسترهای فرهنگی بود. این یافته نشان می‌دهد که مدیر مدرسه در مناطق حاشیه‌ای نمی‌تواند بدون درک دقیق شرایط خانوادگی، اقتصادی، اجتماعی، قومی، زبانی و مهاجرتی دانش‌آموزان برای مسائل فرهنگی مدرسه برنامه‌ریزی مؤثر انجام دهد. رفتار و عملکرد دانش‌آموزان در چنین مدرسی صرفاً محصول ویژگی‌های فردی آنان نیست، بلکه با محیط زندگی، سرمایه فرهنگی خانواده، تجربه مهاجرت، کیفیت روابط خانوادگی و میزان دسترسی به فرصت‌های اجتماعی و آموزشی پیوند دارد. بنابراین، مدیر باید پیش از هر مداخله فرهنگی، نسبت به زیست‌جهان دانش‌آموزان و ویژگی‌های اجتماعی محله شناخت کافی پیدا کند. این یافته با نتایج پژوهش نیازی و همکاران همسو است که نشان دادند دانش‌آموزان مدارس حاشیه شهری با مجموعه‌ای درهم‌تنیده از مسائل خانوادگی، اجتماعی، روان‌شناختی، تحصیلی و محیطی مواجه‌اند (Niazi et al., 2018). همچنین، پیامدهای اجتماعی حاشیه‌نشینی در کلان‌شهر تهران مؤید آن است که مشکلات این مناطق ریشه‌ای ساختاری و چندبعدی دارند و نمی‌توان آنها را صرفاً به ویژگی‌های فردی ساکنان تقلیل داد (Aghbakhshi et al., 2023).

یافته مربوط به شناخت بسترهای فرهنگی همچنین با پژوهش‌های مرتبط با نابرابری آموزشی همخوانی دارد. در مناطق حاشیه‌ای، محدودیت منابع اقتصادی خانواده، دسترسی نابرابر به امکانات آموزشی و تفاوت در سرمایه فرهنگی می‌تواند فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان را محدود سازد (Maghsoudi & Abbasi, 2022). از سوی دیگر، ترک تحصیل در مناطق کم‌برخوردار نیز متأثر از مجموعه‌ای از عوامل خانوادگی، اقتصادی و محیطی است و نمی‌توان آن را صرفاً به ضعف انگیزش یا عملکرد فردی دانش‌آموز نسبت داد (Alizadeh, 2021). مشکلات تجربه‌شده در آموزش مجازی نیز نشان داده است که کمبود تجهیزات، ضعف آگاهی خانواده‌ها، مسائل اقتصادی و اجتماعی و محدودیت حمایت خانوادگی در مناطق حاشیه‌ای به صورت هم‌زمان بر تجربه آموزشی دانش‌آموز اثر می‌گذارند (Aliyari & Shafiei, 2023). بنابراین، یافته حاضر را می‌توان چنین تبیین کرد که شناخت بستر فرهنگی، پیش شرط هرگونه تصمیم‌گیری عادلانه در مدارس حاشیه‌ای است؛ زیرا برنامه‌ای که بدون شناخت شرایط واقعی دانش‌آموز طراحی شود ممکن است نه تنها اثربخش نباشد، بلکه فاصله میان مدرسه و جامعه محلی را نیز افزایش دهد.

در همین راستا، توجه به ارزش‌های فرهنگی و هویت دانش‌آموزان به عنوان زیرمؤلفه‌های شناخت بسترهای فرهنگی اهمیت ویژه‌ای دارد. نوجوانان دوره متوسطه اول در مرحله‌ای قرار دارند که هویت فردی و اجتماعی آنان به شدت در حال شکل‌گیری است و مدرسه یکی از مهم‌ترین محیط‌های

رشدی در این دوره محسوب می‌شود (Eccles & Roeser, 2019). در مدارس حاشیه‌ای، این فرایند ممکن است با تجربه ناهمگونی فرهنگی، مهاجرت، کلیشه‌های اجتماعی و احساس فاصله با فرهنگ رسمی مدرسه همراه شود. از این رو، مدیر باید تفاوت‌های فرهنگی را به عنوان منبعی برای شناخت و تعامل در نظر گیرد، نه به عنوان مانعی برای مدیریت. این برداشت با تأکید فراستخواه بر ضرورت پیوند آموزش با جامعه و مسائل واقعی آن همسو است؛ زیرا آموزش زمانی می‌تواند کارکرد توسعه‌ای داشته باشد که از زمینه اجتماعی و فرهنگی خود گسسته نباشد (Farasatkah, 2022).

دومین تم اصلی، هدایت فرهنگی بود که دو حوزه مهم ارتقای سواد فرهنگی و تقویت فرهنگ شهروندی را در بر می‌گرفت. هدایت فرهنگی به این معناست که مدیر مدرسه تنها مشاهده گر فرهنگ موجود نباشد، بلکه به طور آگاهانه در شکل‌گیری ارزش‌ها، قواعد تعامل، احترام متقابل، مسئولیت‌پذیری و هویت جمعی مدرسه نقش ایفا کند. این یافته با دیدگاه مدیریت و برنامه‌ریزی فرهنگی در آموزش و پرورش همخوانی دارد؛ زیرا فرهنگ در مدرسه نیازمند جهت‌دهی آگاهانه و برنامه‌ریزی سازمان‌یافته است (Khalifeh et al., 2018). همچنین، بررسی نقش مدیران و معلمان در فعالیت‌های تربیتی و ارزشی نشان داده است که کارکنان مدرسه می‌توانند از طریق رفتار، ارتباط و الگوسازی در شکل‌دهی فضای فرهنگی دانش‌آموزان نقش داشته باشند (Kardel & Masoum, 2020). بنابراین، هدایت فرهنگی را می‌توان فرایندی دانست که طی آن مدیر، ارزش‌های مدرسه را از سطح شعار و آیین‌نامه به سطح تجربه روزانه دانش‌آموزان منتقل می‌کند.

نتایج مرتبط با هدایت فرهنگی با مطالعات مربوط به فرهنگ و جو مدرسه نیز همسو است. فرهنگ مدرسه حمایتگر می‌تواند احساس امنیت، تعلق، روابط مثبت و سلامت روانی دانش‌آموزان را تقویت کند (Barker et al., 2023). همچنین، رهبری مدیر در شکل‌دهی و حفظ جو مثبت مدرسه اهمیت اساسی دارد و شیوه ارتباط، تصمیم‌گیری، حمایت و تعامل مدیر با کارکنان و دانش‌آموزان می‌تواند بر پایداری این جو اثرگذار باشد (Richardson, 2026). از این رو، در مدارس مناطق حاشیه‌ای که دانش‌آموزان ممکن است بیرون از مدرسه با ناامنی اجتماعی، محدودیت منابع یا تجربه طرد مواجه باشند، مدرسه می‌تواند به محیطی جبرانی تبدیل شود. مدیر با ایجاد روابط محترمانه، قواعد روشن، مشارکت دانش‌آموزان و فرصت‌های گفت‌وگو می‌تواند احساس تعلق آنان را افزایش دهد و فرهنگ مدرسه را به بستری برای رشد اجتماعی تبدیل کند.

یکی از ابعاد هدایت فرهنگی در یافته‌های پژوهش، تقویت سواد فرهنگی دانش‌آموزان، معلمان و والدین بود. این نتیجه نشان می‌دهد که مواجهه مؤثر با تنوع فرهنگی صرفاً با آموزش قوانین مدرسه امکان‌پذیر نیست، بلکه نیازمند توسعه توانایی درک تفاوت‌ها، نقد کلیشه‌ها، تفسیر محتوای رسانه‌ای و برقراری تعامل محترمانه است. در این زمینه، شایستگی کارکنان آموزشی اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. پژوهش گیمبرت و همکاران بر اهمیت شایستگی مربیان در تحقق یادگیری اجتماعی و هیجانی در مدرسه تأکید کرده است (Gimbert et al., 2021). همچنین، نگرش معلمان و فرهنگ مدرسه می‌تواند با خودکارآمدی حرفه‌ای معلمان ارتباط داشته باشند و در نتیجه بر کیفیت تعامل آنان با دانش‌آموزان اثر بگذارند.

(Zahed Babolan et al., 2025). بنابراین، هدایت فرهنگی موفق نیازمند آن است که مدیر علاوه بر دانش آموزان، معلمان و خانواده‌ها را نیز در فرایند توسعه فرهنگی مشارکت دهد.

تقویت فرهنگ شهروندی نیز به عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های هدایت فرهنگی شناسایی شد. مدارس حاشیه‌ای می‌توانند بستری مهم برای آموزش مسئولیت اجتماعی، قانون‌مداری، احترام به تفاوت، انتقادپذیری، مشارکت و رفتار مسئولانه باشند. این یافته با نتایج مرور مداخلات مدرسه‌محور همسو است که نشان می‌دهد مدرسه ظرفیت قابل توجهی برای ارتقای قابلیت‌های اجتماعی، خودآگاهی، خودتنظیمی و رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان دارد (Ansari & Nusrat, 2023). یافته‌های مرتبط با تربیت اجتماعی دانش‌آموزان مناطق حاشیه‌ای نیز بر ضرورت توجه به زمینه‌های ویژه اجتماعی این دانش‌آموزان تأکید دارند (Akhavan et al., 2023). از این منظر، آموزش شهروندی در مدارس حاشیه‌ای زمانی اثربخش‌تر خواهد بود که از تجربه‌های واقعی دانش‌آموزان، مسائل محله و تعاملات روزمره آنان آغاز شود و به مجموعه‌ای از مفاهیم انتزاعی محدود نماند.

سومین تم اصلی، مبارزه با آسیب‌های فرهنگی ناشی از مهاجرت بود. یافته‌ها نشان داد مهاجرت می‌تواند علاوه بر پیامدهای اقتصادی و اجتماعی، با آسیب‌های اخلاقی و بینشی برای برخی دانش‌آموزان همراه باشد. دانش‌آموز مهاجر ممکن است میان ارزش‌های خانواده، فرهنگ محله جدید و فرهنگ رسمی مدرسه احساس تعارض کند و در صورت فقدان حمایت مناسب، با سردرگمی هویتی، احساس بیگانگی، کلیشه‌پذیری یا دشواری در ایجاد روابط اجتماعی مواجه شود. این نتیجه با پژوهش‌های مرتبط با چالش‌های فرهنگی مدارس حاشیه‌ای همخوان است که نشان می‌دهند تنوع فرهنگی و اجتماعی این مدارس نیازمند مدیریت حساس و متناسب با تفاوت‌های دانش‌آموزان است (Mousavi et al., 2020). همچنین، تحلیل آسیب‌های اجتماعی جامعه در حال گذار نشان می‌دهد که جابه‌جایی جمعیت، تغییر هنجارها و تضعیف برخی پیوندهای سنتی می‌تواند زمینه شکل‌گیری مسائل اجتماعی جدید را فراهم کند (Rafipour, 2020).

از سوی دیگر، این یافته نشان می‌دهد که مقابله با آسیب‌های ناشی از مهاجرت نباید به معنای حذف یا یکسان‌سازی تفاوت‌های فرهنگی باشد. بلکه مدرسه باید میان حفظ هویت فرهنگی دانش‌آموز و پذیرش هنجارهای مشترک اجتماعی تعادل برقرار کند. چنین رویکردی مستلزم ایجاد فرصت گفت‌وگو، کاهش برچسب‌زنی، ارتقای سواد رسانه‌ای و فرهنگی و مشارکت خانواده‌هاست. مداخلات مدرسه‌محور زمانی می‌توانند شایستگی‌های اجتماعی دانش‌آموزان را افزایش دهند که روابط و تعاملات را به‌طور مستقیم هدف قرار دهند (Ansari & Nusrat, 2023). همچنین، حرفه‌ای‌گری مشارکتی نشان می‌دهد که مسائل پیچیده مدرسه باید از طریق همکاری میان مدیر، معلمان و سایر ذی‌نفعان مدیریت شود (Hargreaves & O'Connor, 2018). بنابراین، کاهش آسیب‌های فرهنگی ناشی از مهاجرت نیازمند اقدام مشترک مدرسه، خانواده و جامعه محلی است و نمی‌توان آن را صرفاً وظیفه مشاور یا معاون پرورشی دانست.

چهارمین تم اصلی پژوهش، ارتقای هوش فرهنگی مدیران بود که شامل یادگیری هنجارهای فرهنگی مناطق حاشیه‌ای و کاهش سوگیری‌های مدیران می‌شد. این یافته نشان می‌دهد که مدیر مدرسه باید توانایی درک رفتارها در چارچوب فرهنگی آنها را داشته باشد و از قضاوت سریع بر اساس کلیشه‌های مربوط به فقر، مهاجرت، قومیت یا محل سکونت خودداری کند. مدیرانی که نسبت به تفاوت‌های فرهنگی آگاهی بیشتری دارند می‌توانند ارتباط سازنده‌تری با دانش‌آموزان و خانواده‌ها برقرار کرده و تصمیم‌هایی متناسب‌تر با شرایط آنان اتخاذ کنند. یافته حاضر با مطالعات جدید درباره رهبری آینده‌نگر مدرسه همسو است که بر ضرورت برخورداری مدیران از قابلیت‌های انطباقی، زمینه‌محور و پاسخ‌گو به پیچیدگی‌های محیط آموزشی تأکید می‌کنند (Lu et al., 2026). همچنین، تفاوت شرایط مدارس در محیط‌های مختلف نشان می‌دهد که رهبری اثربخش باید به بافت اجتماعی و سازمانی مدرسه حساس باشد (Shaoan et al., 2026).

توسعه هوش فرهنگی مدیران همچنین نیازمند آموزش و یادگیری حرفه‌ای مستمر است. یافته‌های مربوط به طراحی الگوی مربیگری برای مدیران مدارس نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مدیران باید فراتر از آموزش‌های اداری و فنی باشد و فرصت بازاندیشی، یادگیری و بهبود شایستگی‌های مدیریتی را فراهم کند (Shariat et al., 2026). همچنین، تغییرات مدیریتی می‌تواند بر ثبات برنامه‌ها و مسائل فرهنگی - اجتماعی مدرسه اثرگذار باشد و از این رو تداوم جهت‌گیری‌های فرهنگی و شایستگی مدیر اهمیت پیدا می‌کند (Samsami et al., 2020). از این منظر، هوش فرهنگی را نباید ویژگی‌ای ثابت و ذاتی تلقی کرد، بلکه می‌توان آن را از طریق آموزش، تعامل با جامعه محلی، دریافت بازخورد و تجربه حرفه‌ای توسعه داد.

در مجموع، الگوی به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که چهار مضمون اصلی مستقل از یکدیگر نیستند، بلکه در قالب یک نظام به‌هم‌پیوسته عمل می‌کنند. شناخت بسترهای فرهنگی، اطلاعات لازم را برای هدایت فرهنگی فراهم می‌کند؛ هدایت فرهنگی می‌تواند ظرفیت مدرسه برای مقابله با پیامدهای فرهنگی مهاجرت را افزایش دهد؛ و تحقق هر دو فرایند مستلزم مدیرانی با سطح مناسب هوش فرهنگی است. در نتیجه، مدیر مدرسه حاشیه‌ای نه تنها یک مدیر اجرایی، بلکه رهبر فرهنگی مدرسه محسوب می‌شود. چنین مدیری باید بتواند زمینه را بشناسد، تفاوت‌ها را درک کند، ارزش‌های مشترک را تقویت نماید، از برچسب‌زنی و سوگیری فاصله بگیرد و مدرسه را به فضای امن و مشارکتی تبدیل کند. این برداشت با رویکردهای معاصر رهبری مدرسه که بر فرهنگ، مشارکت، انطباق‌پذیری و آمادگی برای آینده تأکید دارند همخوانی دارد (Fullan, 2020; Lu et al., 2026; Richardson, 2026).

بنابراین، ارزش اصلی یافته‌های پژوهش حاضر در ارائه تصویری زمینه‌محور از مدیریت فرهنگی مدارس حاشیه‌ای است که می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری، آموزش مدیران و طراحی برنامه‌های مدرسه‌محور متناسب با شرایط اجتماعی و فرهنگی این مناطق باشد. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، داده‌ها از متخصصان حوزه‌های مدیریت آموزشی، مدیریت فرهنگی و جامعه‌شناسی در شهر تهران گردآوری شد و بنابراین ممکن است دیدگاه‌های مستقیم سایر ذی‌نفعان اصلی، از جمله

دانش‌آموزان، والدین، معلمان و مدیران مدارس مناطق مختلف، به‌طور کامل در الگوی نهایی منعکس نشده باشد. دوم، مدارس مناطق حاشیه‌ای تهران از نظر ترکیب جمعیتی، میزان مهاجرت‌پذیری، شرایط اقتصادی خانواده‌ها، تنوع فرهنگی و برخورداری از منابع آموزشی و اجتماعی یکسان نیستند؛ در نتیجه، انتقال یافته‌ها به همه مناطق حاشیه‌ای باید با احتیاط صورت گیرد. سوم، ماهیت کیفی پژوهش امکان شناسایی عمیق مؤلفه‌ها را فراهم کرد، اما میزان تأثیر هر یک از مؤلفه‌های الگو بر پیامدهایی مانند تعلق به مدرسه، افت تحصیلی، رفتارهای اجتماعی، مشارکت والدین و سلامت روانی دانش‌آموزان در پژوهش حاضر به‌طور تجربی آزمون نشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده الگوی شناسایی شده با استفاده از روش‌های کمی و آمیخته مورد اعتبارسنجی قرار گیرد و ساختار عاملی مؤلفه‌ها در نمونه‌های بزرگ‌تر از مدیران و معلمان بررسی شود. همچنین، انجام مطالعات مقایسه‌ای میان مدارس حاشیه‌ای و مدارس مناطق برخوردار، و نیز میان مناطق مختلف تهران و سایر کلان‌شهرهای کشور می‌تواند به شناسایی مؤلفه‌های عمومی و زمینه‌ویژه کمک کند. بررسی دیدگاه دانش‌آموزان، والدین و معلمان در کنار مدیران نیز می‌تواند تصویر جامع‌تری از الزامات فرهنگی مدرسه ارائه دهد. علاوه بر این، طراحی مطالعات مداخله‌ای برای بررسی اثربخشی آموزش هوش فرهنگی مدیران، برنامه‌های ارتقای سواد فرهنگی، آموزش شهروندی و برنامه‌های حمایت از دانش‌آموزان مهاجر بر پیامدهای آموزشی، اجتماعی و روان‌شناختی پیشنهاد می‌شود.

پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس متوسطه اول مناطق حاشیه‌ای در آغاز هر سال تحصیلی شناخت نظام‌مندی از ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان به دست آورند و از این اطلاعات برای طراحی برنامه‌های متناسب با شرایط واقعی مدرسه استفاده کنند. برگزاری دوره‌های آموزشی برای مدیران و معلمان در زمینه هوش فرهنگی، سوگیری‌های ناخودآگاه، مدیریت تعارضات بین فرهنگی، سواد رسانه‌ای و ارتباط با خانواده‌های مهاجر می‌تواند در این زمینه سودمند باشد. همچنین، مدارس می‌توانند با ایجاد شوراهای دانش‌آموزی فعال، برنامه‌های گفت‌وگوی بین فرهنگی، فعالیت‌های مشترک با خانواده‌ها و نهادهای محلی و آموزش عملی مسئولیت‌پذیری و شهروندی، فضای فرهنگی مشارکتی ایجاد کنند. ضروری است سیاست‌های مدرسه در زمینه احترام به تفاوت‌های فرهنگی، مقابله با برچسب‌زنی و تبعیض و حمایت از دانش‌آموزان آسیب‌پذیر نیز روشن، مستمر و قابل اجرا باشد تا مدرسه بتواند به محیطی امن، پذیرنده و حمایتگر برای همه دانش‌آموزان تبدیل شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

Introduction

Schools are not merely formal institutions for transmitting academic knowledge; they are also major social and cultural environments in which students develop identities, internalize values and norms, establish interpersonal relationships, and acquire patterns of social participation. School culture, therefore, constitutes an important dimension of educational effectiveness because it shapes the expectations, interactions, beliefs, and behavioral patterns shared among principals, teachers, students, and families. Contemporary approaches to educational leadership emphasize that sustainable school improvement depends considerably on leaders' capacity to shape an organizational culture that supports learning, collaboration, trust, and adaptation to change (Fullan, 2020). Similarly, collaborative professionalism highlights the importance of collective responsibility and meaningful professional relationships in creating coherent and supportive school environments (Hargreaves & O'Connor, 2018). School leadership is consequently inseparable from cultural leadership, as principals influence the norms, relationships, and meanings through which everyday school life is organized (Richardson, 2026; Shannon, 2023).

The cultural function of school becomes particularly important during early adolescence. Lower secondary school students experience major cognitive, emotional, interpersonal, and identity-related changes, and the school constitutes one of the most influential developmental contexts during this period (Eccles & Roeser, 2019). A supportive school culture can contribute to students' sense of belonging, psychological security, interpersonal trust, and mental health (Barker et al., 2023). At the same time, educators' competencies in social-emotional processes and the broader cultural characteristics of schools can influence the quality of students' experiences and teachers' professional effectiveness (Gimbert et al., 2021; Zahed Babolan et al., 2025). These considerations make cultural management especially important in schools serving socially and economically vulnerable populations.

This issue is particularly salient in marginalized urban areas. Marginalization in large Iranian cities, including Tehran, is associated with multidimensional social, economic, educational, and cultural challenges (Aghbakhshi et al., 2023; Rafipour, 2020). Educational inequalities in marginalized areas of Tehran may be reflected in unequal access to learning opportunities and resources (Maghsoudi & Abbasi, 2022), while disadvantaged urban environments can also increase the risk of school dropout through interconnected familial,

economic, and contextual factors (Alizadeh, 2021). Studies of students in marginal urban schools have similarly identified educational, family, psychological, social, and environmental difficulties (Niazi et al., 2018). The experience of formal virtual education further revealed problems related to technological access, family conditions, economic limitations, and social and cultural circumstances among students living in marginalized communities (Aliyari & Shafiei, 2023). Research conducted in the post-COVID period has also emphasized the need to strengthen the social education of marginalized students in ways that reflect their particular living conditions (Akhavan et al., 2023).

Schools in such areas often serve culturally heterogeneous populations shaped by migration, socioeconomic differences, and diverse family backgrounds. These conditions can create valuable opportunities for intercultural learning but may also generate value conflicts, identity difficulties, stereotyping, and weakened social cohesion when cultural diversity is not adequately managed (Mousavi et al., 2020). Education and cultural planning therefore need to be connected to the realities of society rather than implemented through uniform programs detached from students' lived experiences (Farasatkah, 2022; Khalifeh et al., 2018). The cultural role of principals and teachers in guiding values and educational practices has also been emphasized in previous Iranian research (Kardel & Masoum, 2020), while managerial discontinuity may contribute to the emergence or intensification of cultural-social problems within schools (Samsami et al., 2020).

These challenges require school principals to possess competencies extending beyond conventional administrative responsibilities. Contemporary leadership approaches emphasize adaptability, contextual awareness, readiness for future challenges, and the ability to respond to complex school environments (Lu et al., 2026). Leadership practices may also need to differ according to the specific characteristics of educational settings, demonstrating the importance of context-sensitive leadership (Shaoan et al., 2026). Professional development and coaching can further strengthen principals' capacities to respond to complex educational and managerial demands (Shariat et al., 2026). Moreover, school-based interventions can promote students' social capabilities when schools intentionally provide opportunities for self-awareness, social learning, constructive interaction, and responsible behavior (Ansari & Nusrat, 2023). Despite this growing body of evidence, existing studies have generally examined specific dimensions of marginalization, school culture, educational inequality, or leadership separately. A comprehensive and context-sensitive model specifying the cultural requirements of lower secondary schools in marginalized areas of Tehran remains insufficiently developed. Accordingly, the present study aimed to design a model of the cultural requirements of lower secondary schools in marginalized areas of Tehran.

Materials and Methods

The study employed a qualitative research design within an interpretivist paradigm. Participants consisted of specialists in educational management, cultural management, and sociology in Tehran. Participants were selected through purposive sampling supplemented by the snowball technique and according to predetermined inclusion and exclusion criteria. Eligible participants were expected to have relevant scholarly or professional

experience in cultural-social management or educational management, hold doctoral-level qualifications, and possess substantial professional experience. Sampling and interviewing continued until theoretical saturation was reached, which occurred with 13 participants.

Data were collected through face-to-face semi-structured interviews. Each interview lasted approximately 30 to 45 minutes. The interview questions were reviewed by experts for clarity, simplicity, and ambiguity before implementation, and revisions were made based on their feedback. Ethical principles were observed by obtaining participants' consent and ensuring appropriate management of the information obtained during interviews.

The trustworthiness of the qualitative process was evaluated through credibility, transferability, dependability, and confirmability. Participant checking and expert review were used to strengthen credibility, while coding, categories, and interview materials were reviewed by selected specialists. Research procedures were documented to enhance confirmability and dependability. Inter-rater agreement was also examined using Cohen's kappa coefficient. The obtained kappa coefficient was 0.663 and was statistically significant at $p < 0.01$, indicating an acceptable level of agreement. Interview data were analyzed inductively using the six-phase thematic analysis procedure. The process involved familiarization with the data, generation of initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and preparing the final analytical account.

Findings

The thematic analysis resulted in 33 initial concepts, eight subthemes, and four overarching themes describing the cultural requirements of school management in marginalized areas of Tehran. The eight subthemes were: recognition of the cultural values of marginalized communities, promotion of citizenship culture among students in marginalized areas, learning the cultural norms of marginalized communities, cultural identity formation, addressing migration-related moral harms, enhancement of cultural literacy, avoidance of cultural bias among school principals, and addressing migration-related attitudinal harms.

These eight subthemes were organized into four overarching themes: recognition of cultural contexts, cultural guidance, addressing migration-related cultural harms, and enhancement of principals' cultural intelligence.

The first overarching theme, recognition of cultural contexts, reflected the need for school principals to understand students' values, identities, family environments, cultural backgrounds, and changes in value orientations. Participants emphasized that students in marginalized areas often enter school with diverse cultural experiences shaped by migration, family conditions, local communities, and socioeconomic circumstances. Accordingly, effective cultural management requires contextual understanding before cultural programs and interventions are implemented.

The second theme, cultural guidance, encompassed the enhancement of cultural literacy and promotion of citizenship culture. It included fostering cultural self-awareness, responsibility, critical thinking, media literacy, constructive criticism, law-abiding behavior, multidimensional citizenship, and culturally responsive

interactions among students, teachers, and families. Cultural guidance was therefore conceptualized as an active process through which school leadership shapes constructive values, norms, interactions, and patterns of participation.

The third overarching theme concerned addressing cultural harms associated with migration. Two related forms of harm emerged: moral and attitudinal harms. Participants emphasized the need to identify behavioral and moral changes, reduce labeling, respond to value conflicts, support students experiencing migration-related difficulties, strengthen parents' cultural capacities, and prepare teachers to support students exposed to cultural and social challenges arising from migration.

The fourth theme, enhancement of principals' cultural intelligence, comprised learning the cultural norms of marginalized communities and minimizing principals' own cultural biases. Relevant concepts included recognizing cultural conflicts among students, understanding local traditions and customs, identifying shared cultural interactions, providing culturally appropriate support, making informed judgments, and increasing principals' multicultural knowledge.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that cultural management in marginalized schools is a multidimensional, context-dependent process rather than a collection of occasional cultural activities. The four themes form an interconnected framework in which effective action begins with understanding students' cultural and social contexts. Without such understanding, school policies and programs may be poorly aligned with students' lived realities and may unintentionally reinforce distance between the school, families, and the surrounding community.

Recognition of cultural contexts can therefore be considered the foundation of the proposed model. Students' behaviors, educational engagement, and interpersonal relationships need to be interpreted within the broader circumstances of family life, migration, neighborhood characteristics, socioeconomic conditions, and cultural identities. Contextual understanding enables principals to move beyond generalized assumptions about marginalized students and to develop more appropriate educational and cultural responses.

Cultural guidance represents the active leadership component of the model. Schools cannot simply acknowledge cultural differences; they must construct an environment in which students learn responsible participation, mutual respect, critical thinking, media literacy, and citizenship. In marginalized communities, the school may represent one of the most stable institutions available to adolescents. Consequently, a positive school culture can provide clear norms, supportive relationships, opportunities for participation, and a meaningful sense of belonging.

The prominence of migration-related cultural harms indicates that population mobility and cultural diversity require particular managerial attention. Migration may expose students to conflicts among family values, community practices, and formal school expectations. Effective schools should neither ignore these differences nor attempt to eliminate students' cultural identities. Instead, they need to create conditions in which cultural

diversity can coexist with shared principles of citizenship, respect, and responsible social behavior. Preventing stigmatization, supporting migrant students, involving families, and strengthening teachers' ability to manage cultural differences are therefore central elements of effective practice.

Finally, cultural intelligence emerged as a fundamental leadership requirement connecting the other dimensions of the model. Principals must be capable of recognizing cultural differences, interpreting behaviors without premature judgment, identifying personal biases, and establishing constructive relationships with students and families from diverse backgrounds. Cultural intelligence enables school leaders to transform diversity from a potential source of conflict into an educational resource.

Overall, the proposed model suggests that culturally effective leadership in marginalized lower secondary schools should integrate contextual knowledge, purposeful cultural guidance, management of migration-related challenges, and continuous development of principals' cultural intelligence. Such an approach can contribute to the creation of schools that are more inclusive, supportive, socially cohesive, and responsive to the lived realities of students in marginalized urban communities.

References

- Aghbakhshi, A., Hosseini, M., & Rezaei, F. (2023). Examining the Social Consequences of Marginalization in Iranian Metropolises with Emphasis on Tehran. *Quarterly Journal of Iranian Social Studies*, 16(2), 85-106.
- Akhavan, M. M., Faghih Aram, B., & Shafiei, N. (2023). Identifying the Constructive Factors of Social Education of Marginalized Elementary Students in Islamshahr in the Post-COVID Era. *Quarterly Journal of Strategic Research in Education*, 1(2), 421-442.
- Aliyari, Z., & Shafiei, N. (2023). *Identifying Problems of Formal Virtual Education for Elementary Students in Marginalized Areas* National Conference on Urban Social-Cultural Harms with a Focus on Emerging Challenges,
- Alizadeh, S. (2021). Factors Affecting Student Dropout in Disadvantaged Urban Areas. *Journal of Research in Educational Issues*, 13(2), 91-110.
- Ansari, A., & Nusrat, F. R. (2023). School-Based Interventions Promoting Social Capabilities Among Students: A Scoping Review of Literature. *Review of Education*, 11(3), 1-10.
- Barker, R., Greg, H., Matt, E., & Karen, L. (2023). The Importance of School Culture in Supporting Student Mental Health in Secondary Schools: Insights from a Qualitative Study. *British Educational Research Journal*, 49, 499-521.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2019). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 29(1), 40-60.
- Farasatkah, M. (2022). *University and Society: Reflections on Education and Development Issues in Iran*. Agah Publishing.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass.
- Gimbert, B. G., Dustin, M., Herman, E., & Breedlove, M. (2021). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. https://www.researchgate.net/publication/351837114_Social_Emotional_Learning_in_Schools_The_Importance_of_Educator_Compentence
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism*. Corwin.
- Kardel, A., & Masoum, H. S. (2020). Examining the Role of Principals and Teachers in Encouraging Students to Pray. *Studies and Research in Behavioral Sciences*, 2(4), 1-10.
- Khalifeh, M., Sepehrzadegan, Z., & Ghorbani, M. (2018). *Cultural Management and Planning in Education* Sixth Scientific Research Congress on the Development and Promotion of Educational Sciences and Psychology in Iran,
- Lu, J., Walker, A., Banoglu, K., Tang, J., & Gümüş, S. (2026). Future-Ready School Leadership: Construct Clarification, Development, and Validation of a New Measurement Instrument. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432261441721>
- Maghsoudi, M., & Abbasi, L. (2022). Analysis of Educational Inequalities in Marginal Areas of Tehran. *Quarterly Journal of Curriculum Planning Research*, 18(1), 57-78.
- Mousavi, S. M., Ahmadi, H., & Karimi, N. (2020). Examining the Cultural Challenges of Schools in Marginal Areas of Large Iranian Cities. *Quarterly Journal of Cultural Research*, 12(3), 45-64.

- Niazi, M., Hosseinizadeh, S. S., & Seifi, M. (2018). *Identifying Problems of Students in Urban Marginal Schools: A Case Study of 22 Bahman Township in Kashan* Sixth International Congress on the Development and Promotion of Fundamental Sciences and Technologies in Society, Rafipour, F. (2020). *Social Pathology of Iran: A Society in Transition*. Ney Publishing.
- Richardson, A. L. (2026). School Principal's Role in Shaping and Sustaining a Positive School Climate: Perceptions, Strategies, and Influencing Factors from Leadership and Staff Perspectives. *Psychological Science and Education*, 31(2), 231-243. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310215>
- Samsami, K., Ghayoumi, A., & Alaei, S. (2020). The Effect of Changes in School Principals on the Emergence of Cultural-Social Problems for Female High School Students in District 3 of Tehran. *Cultural Management*, 14(47), 40-50.
- Shannon, C. P. (2023). *School Culture and Leadership*.
- Shaoan, M. R., Wang, M., Lafferty, N., & McNamara, P. M. (2026). Principals' Instructional Leadership: A Study of Rural and Urban Elementary Schools in Bangladesh. *ECNU Review of Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/20965311251414709>
- Shariat, M., Safaei Fakhri, L., & Imani, M. N. (2026). Designing a coaching model for elementary school principals. *Applied Educational Leadership*, 7(1), 165-173.
- Zahed Babolan, A., Hosseinzadeh, R., & Hanifi Kalashani, S. (2025). The Role of Teachers' Attitudes and School Culture in Predicting Elementary School Teachers' Self-Efficacy. *Educational Leadership Research*, 9(34), 223-246.