

# طراحی الگوی کارآمدی فرهنگی معلمان دوره ابتدایی مبتنی بر پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی\*

◎ زینب ابراهیمی<sup>۱</sup> ◎ دکتر محمود مهرمحمدی<sup>۲</sup> ◎ دکتر علیرضا صادقی<sup>۳</sup> ◎ دکتر امید نوروزی<sup>۴</sup>

**چکیده:** هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی کارآمدی فرهنگی معلمان ابتدایی بر مبنای پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی است. به منظور دستیابی به این هدف از رویکرد کیفی و روش پژوهش خودزیستنگاری استفاده شده است. جامعه پژوهش همه معلمان دوره ابتدایی ایرانی بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس اشباع نظری یافته‌ها، ده نفر از آنان با حداکثر تنوع فرهنگی ممکن به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری روابطی داده‌ها را اینها خودزیستنگاری معلمان ایرانی و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز تحلیل موضوعی کیفی بود. یافته‌های این پژوهش نشان دادند که کارآمدی فرهنگی معلمان دوره ابتدایی دارای ابعاد دانشی (شامل دانش پداگوژیکی و دانش از دانش آموزان)، نگرشی (شامل نگرش نسبت به تنوع فرهنگی، نگرش نسبت به ساخت داشت، نگرش نسبت به پیشرفت دانش آموزان و نگرش نسبت به شناخت از دانش آموزان) و عملکردی (شامل تأمل، ساخت رابطه معنادار و اقدامات پداگوژیکی در راستای پیشرفت عاطفی، پیشرفت تحصیلی، صلاحیت فرهنگی و آگاهی سیاسی – اجتماعی دانش آموزان) است. همه ابعاد متاثر از یکدیگرند. معلمان کارآمد ایرانی متناسب با هر موقعیت یکی از این اقدامات پداگوژیکی را در اولویت قرار می‌دهند و اقداماتی متنوع را در راستای رشد عاطفی دانش آموزان انجام می‌دهند. رشد عاطفی دانش آموزان دو هدف مهم را پی‌گیرید: اول افزایش رشد عاطفی دانش آموزان نسبت به تنوع فرهنگی، دوم رشد عاطفی در جهت پیشرفت تحصیلی. این اقدامات محدود به کلاس درس نیست و معطوف به سایر دانش آموزان، خانواده‌های آنها و سایر همکاران در خارج از کلاس درس نیز می‌شود.

**کلید واژگان:** فرهنگ، پداگوژی، پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی، کارآمدی فرهنگی، معلم

☒ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۸

☒ تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۲/۲۴

\* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. (نویسنده مسئول) دانش آموخته دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.  
 z.ebrahimi85@gmail.com  
 mehrmohammadihammoud@gmail.com  
 sadeghi.edu@gmail.com  
 omid.norozi@wur.nl
۲. استاد پارنسنسته گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، ایران.  
 ۳. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، ایران.  
 ۴. دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی، دانشگاه اگینگن، هلند.

موضوع تربیت با پیچیدگی همراه است و نمی‌توان ساده‌انگارانه و به دور از تأثیرپذیری منابع گوناگون به آن پرداخت. تربیت ذاتاً و بهویژه در عصر جدید با این سؤال حیاتی روبه‌روست که: «با منابع مختلف تأثیرگذار بر این فرایند چه باید کرد؟» (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). به اعتقاد برونز<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) یادگیری و اندیشیدن همواره در موقعیتهای فرهنگی قرار گرفته است و همواره بر استفاده از منابع فرهنگی متکی است (فضلی، ۱۳۹۰). بدین‌معنا هرگونه فعالیتی در زمینه تربیت با فرهنگ مرتبط است و بهمنظر اکتساب، انتقال و نوآوری آن انجام می‌گیرد. همچنین بسیاری از فلاسفه و دانشمندان علوم اجتماعی معتقدند که وجه تمایز اساسی انسان و حیوان، نه در فرهنگ بلکه در رو کردن به آن و کوشش به همگامی و همراهی با آن است که با تربیت نمود پیدا می‌کند (نقیبزاده، ۱۳۸۹)؛ بنابراین برای معلمان ضروری است که به نقش فرهنگ در طراحی و اجرای فعالیتهای خود و اثرات آن بر برنامه‌درسی و تربیت دانش‌آموزان آگاه باشند (گی و آیراسیان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ لدسون - بیلینگز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴).

ازفون براین تنوع و تکثر فرهنگی، از مهم‌ترین ویژگیهای جهان معاصر است تا آنجا که حتی دموکراسیهای امروزی به سبب کم‌توجهی به چگونگی برخورد با پیچیدگی و تکثرگرایی فرهنگی درون جوامع خویش، با بحران مواجه شده‌اند (ملوچی و آوریتزر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰)؛ بنابراین انجام دادن اقدامات مناسب برای نزدیکی و تعامل و بهره‌گیری از ظرفیت تنوع موجود در جامعه ضروری است. یکی از این سازوکارها طراحی نظام تربیتی پاسخگو به فرهنگ و سازمان‌دهی و هماهنگ‌سازی زیرمجموعه‌های این نظام با تکثر و گوناگونی است. چالشی که مطرح می‌شود این است که چگونه با وجود عنصر فرهنگ و تنوعی که در آن است می‌توان کیفیت و اثربخشی آموزش را افزایش داد و به پیشرفت و شایستگی فراگیران دارای تنوع دست پیدا کرد؟ در این میان معلمان بیشترین تأثیر را بر دستاوردها و پیشرفت‌های دانش‌آموزان دارند (پریتوریوس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ تاونسن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱؛ وايت<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶). از این‌رو آماده‌سازی معلمانی کارآمد که در این حوزه بتوانند به درستی به خدمت مدارس دارای تنوع درآیند، نیاز میرم جامعه‌های دارای تنوع فرهنگی است (اندرسون و کووارت<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲؛ بویی و فاکان<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳؛ سیواتو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱).

با وجود اهمیت نقش معلم، همواره بحث‌های مستدل در مورد ضعف کارآمدی معلمان در زمینه فاصله دستاوردي که در دانش‌آموزان متنوع فرهنگی مشاهده می‌شود، وجود دارد

1. Bruner
2. Gay & Airasian
3. Ladson-Billings
4. Melucci & Avritzer
5. Pretorius
6. Townsend
7. Wyatt
8. Anderson & Cowart
9. Bui & Fagan
10. Siwatu

(جکسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵)، برای مثال ایکپز<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) معتقد است تعداد اندکی از معلمان از تأثیر فرهنگ بر عملشان بهویژه در تدریس‌شان و چگونگی ورود ملاحظات فرهنگی در برنامه‌های درسی‌شان آگاه هستند. پژوهش‌های متعددی به ضعف و کمبود معلمان کارا در این زمینه اذعان داشته‌اند. برای مثال در زمینه دیدگاه‌های معلمان نسبت به تنوع فرهنگی و فرایند برخورد با آن، پژوهش مکرونی (۱۳۹۰) نشان می‌دهد که معلمان توجه اندکی به مؤلفه‌های فرهنگی دارند. پژوهش صادقی (۱۳۹۱) در زمینه تحلیل اسناد بالادستی کشور نیز نشان می‌دهد که در زمینه مؤلفه راهبردهای یادگیری که می‌توانست در اجرایی کردن و دستیابی به اهداف برنامه‌های چند فرهنگی الهام‌بخش باشد، غفلتها بی‌صورت گرفته است. درباره آنچه در مدارس در حال روی دادن است، عراقیه و فتحی واجارگاه (۱۳۹۱) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که وجود زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی در استهزا سایر فرهنگها، احساس برتری و تعصبات فرهنگی، ضعف اطلاعات دینی و ضعف اطلاعات دانش‌آموzan از یافته‌ها و شخصیتها و آثار فرهنگی مشهود است. مطالعه حمیدی‌زاده، فتحی واجارگاه، عارفی و مهران (۱۳۹۶)، نیز نشان می‌دهد که به رغم علاقه معلمان تهران و البرز به آموزش چند فرهنگی، شناخت آنها از آموزش چند فرهنگی محدود است و چالشهای بسیاری را برای این آموزش مطرح می‌کنند. پژوهش عزیزی، بلندهمتان و سلطانی (۱۳۸۹) نیز نشان می‌دهد که وضعیت آموزش چند فرهنگی در مراکز تربیت‌علم استان کردستان از جایگاهی مطلوب برخوردار نیست و مدرسان مراکز تربیت‌علم در آموزش‌های خود به مفاهیم و موضوعات آموزش چند فرهنگی توجه چندانی ندارند. محمدی، کمال خرازی، کاظمی فرد و پورکریم (۱۳۹۵) در پژوهش خود گزارش می‌کنند که از مجموع ۳۳ پژوهش انجام گرفته در قالب پایان‌نامه و مقاله علمی - پژوهشی و همایش، ۲۵ پژوهش، به بررسی وضع موجود پرداخته است که همگی وضع موجود را ناکارآمد و غیرپاسخگو به تنوعهای فرهنگی ارزیابی کرده‌اند. گی (۲۰۱۰b) ابراز نگرانی می‌کند که برنامه‌های پیش از خدمت موجود، به طور مناسب معلمان را برای مواجه شدن با چالشهای نژادی، قومی، اجتماعی و زبانی دانش‌آموzan متتنوع در قرن ۲۱ آماده نمی‌کند.

با درک اهمیت جایگاه معلم در موقعیت‌های چند فرهنگی این سؤال مطرح می‌شود که معلم کارآمد فرهنگی، چه ویژگیهایی دارد؟ این کارآمدی در بستر کدام روابط نسبت به تنوع فرهنگی می‌تواند دنبال شود؟

کارآمدی فرهنگی مفهومی متفاوت از صلاحیت فرهنگی<sup>۳</sup> است. صلاحیت فرهنگی تنها به فرد اجراکننده مربوط می‌شود و او را به تواناییها و قابلیتهایی همراه با پذیرش تنوع فرهنگی مجهز می‌سازد. به عبارت دیگر در صلاحیت فرهنگی فرد آگاه است که در محیط دارای تنوع چگونه رفتار نماید؛ اما

1. Jackson

2. Ikpeze

3. Cultural competence

کارآمدی فرهنگی با تعامل چندگانه‌ای که میان عوامل و عناصر گوناگون برقرار می‌کند، در بی اثربخشی اعمال در موقعیت است. کارآمدی فرهنگی را به طور کلی می‌توان این گونه تعریف کرد: «آگاهی از نکات ریز فرهنگی، همراه با پذیرش فرهنگ مجری و مراجعه‌کننده به عنوان دیدگاه‌های مورد قبول و تبدیل هر دو نگرش به بهترین نتایج ممکن برای دو طرف تعامل» (فولر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ نونیز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰؛ هندریکز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ به نقل از مالو و کامرون کلی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). ویژگیهای کارآمدی فرهنگی عبارت‌اند از: (الف) پیچیدگیهای فرهنگ را مورد توجه قرار می‌دهد و توجه افراد را به ورای گرایش‌های سنتی مانند نژاد و قومیت سوق می‌دهد. (ب) فرایندی ذاتی و طبیعی نیست، بلکه امری آگاهانه و هوشیار است و افراد خود انتخاب می‌کنند که در جهت تعادل گرایی فرهنگی گام بردارند. (پ) از ترکیب عواملی چون پیشینه فرهنگی سازمان، فرهنگ مجری و مراجعه‌کننده و موقعیت سیاسی - اجتماعی تأثیر می‌پذیرد. (ت) اکتساب دانش فرهنگی یا پذیرش اعتبار برابر برای همه فرهنگها کفایت نمی‌کند، بلکه تعامل اثربخش با افراد دارای تنوع فرهنگی مهم است و این در شرایطی محقق می‌شود که فرهنگ سازمان، فرهنگ افراد درگیر در تعامل و عوامل موقعیتی، همگی باهم مورد توجه قرار گیرند (مالو و کامرون کلی، ۲۰۰۶). درزمینه رویکردهای فرهنگی به تربیت، «پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی»<sup>۵</sup> بیش از سایر رویکردها به عمل معلم و پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان دارای تنوع فرهنگی در کلاس درس توجه دارد (نیتو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰؛ لدسون - بیلینگر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵؛ گی، ۲۰۱۰a؛ ویلگاس و لوکاس<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷). این پداگوژی را معلمانی به کار گرفته‌اند که در بی افزایش اثربخشی و کارآمدی خود در کلاس‌های درس بوده‌اند. گلوریا لدسون - بیلینگر (۱۹۹۴) مجموعه این اقدامات را در قالب پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی مفهوم پردازی کرده است. در این رویکرد تمرکز بر ورود فرهنگ به کلاس درس و انکاوس اهمیت آن در اعمال تربیتی است. آنچه از معلمان انتظار می‌رود تنها پیشرفت تحصیلی نیست، بلکه مجهز کردن دانش‌آموزان به شایستگیهای فرهنگی است؛ اینکه بتوانند نقادانه به فرهنگ خود و برخوردهایی که با آن صورت می‌گیرد، بنگرند و همچنین نسبت به جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند هوشیار و حساس باشند. لدسون بیلینگر این انتظارات را در سه معیار مشخص تعریف کرده است که عبارت‌اند از: ۱. پیشرفت تحصیلی، ۲. شایستگی فرهنگی، ۳. آگاهی سیاسی - اجتماعی.

◆ **پیشرفت تحصیلی:** همه دانش‌آموزان باید از نظر علمی دارای دستاورده باشند. این پداگوژی دستیابی به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را در سایه پایبندی به فرایند تدریس و یادگیری و

1. Fuller
2. Nuñez
3. Hendricks
4. Mallow & Cameronkelly
5. Culturally relevant pedagogy
6. Nieto
7. Villegas & Lucas

رعایت چارچوبهای برنامه درسی در همراهی با رویدادهای برانگیزاننده و نمادین فرهنگی پیگیری می‌کند. نقطه عطفی که در بستر پداجوژی بر آن تأکید می‌شود، «انتخاب پیشرفت تحصیلی از سوی خود دانش آموز» است (لدون - بیلینگر، ۲۰۰۵).

◆ **شاپستگی فرهنگی:** شاپستگی فرهنگی، ابزاری است برای کمک به دانش آموزان برای تشخیص دادن و احترام گذاشتن به فرهنگ خود و عمل کردن به آن در حالی که وارد پهنه فرهنگی وسیع تری می‌شوند. لدون - بیلینگر از این اتفاق با عنوان مواجهه دو جهان بینی نام می‌برد. در این معیار مهم است که فرد، شاپستگی فرهنگی فردی و جمعی را همزمان با هم کسب نماید. معلمان از درگیر کردن خانواده‌ها در کلاس درس بهره می‌برند، همچنین از دانش آموزان می‌خواهند که واقعیتهای اجتماعی را از زوایای مختلف مورد توجه قرار دهند و از این طریق به شناخت خود و دیگران دست یابند. بهره‌گیری از زبان و صدای دانش آموز نیز روشی است که بسیار مورد توجه است (لدون - بیلینگر، ۲۰۰۵).

◆ **آگاهی سیاسی - اجتماعی:** پرورش نگاه نقادانه و ذهنی پرسشگر به دانش آموزان اجازه می‌دهد خارج از کلاس درس و مدرسه، پرسشگری خود را گسترش دهند و ساختارها و اعمالی را که منجر به بازتولید نابرابریها می‌شوند، شناسایی کنند و طی این فرایند به صورت انتقادی با جهان خارج از خود مواجه و در اقدامی گفت و شنودی در رفع نقایص و نابرابریها وارد عمل شوند. این معیار فرد را از انفعالی برخورد کردن خارج می‌کند و او را در کنش با جهان پیرامونش قرار می‌دهد (لدون - بیلینگر، ۲۰۰۵).

از دهه ۹۰ میلادی پداجوژی برخوردار از ربط فرهنگی به مثابه یک ابزار اثربخش در پاسخ به نیازهای تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان متنوع فرهنگی، مورد توجه متخصصان تربیتی قرار گرفته است (هاوارد، ۲۰۰۳)، به باور نگارندگان، این پداجوژی از آنجا که با تأکید بر دستاورد برای دانش آموزان، در عور از صلاحیت فرهنگی معلم به سوی کارآمدی فرهنگی او گامی مهم برداشته است، می‌تواند به عنوان مبنای نظری این پژوهش به کار گرفته شود. پژوهش حاضر در تلاش است با استفاده از پشتونه نظری فوق، الگویی بر مبنای اصول اساسی پداجوژی برخوردار از ربط فرهنگی تدوین کند تا به شناخت دقیق تر و پژوهشی ایجاد کارآمد در محیطهای دارای تنوع فرهنگی کمک کند. ازین‌رو پاسخ به سؤال پژوهشی زیر دنبال می‌شود:

۱. الگوی کارآمدی فرهنگی معلمان ابتدایی ایرانی مبتنی بر پداجوژی برخوردار از ربط فرهنگی دارای چه ویژگیهایی است؟

## روش پژوهش

رویکرد اصلی این پژوهش، رویکرد کیفی است. در میان روش‌های گوناگون رویکرد کیفی، از روش پژوهش روایی و از نوع خودزیستنگاری استفاده شده است. پژوهش روایی بهترین روش برای فهم تجربیات است که نخستین بار کانلی و کلاندینین<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) آن را به عنوان یک روش پژوهش معرفی کرده‌اند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰).

در پژوهش حاضر از روش خودزیستنگاری بهمثابه دریچه‌ای برای شناخت پیچیدگیها و ویژگیهای اعمال پداگوژیکی و تجربیات معلمان در موقعیتهای دارای تنوع استفاده شده است تا این طریق ابعاد کارآمدی فرهنگی معلمان ابتدایی در قالب الگوی کارآمدی فرهنگی شناسایی شود. در خودزیستنگاری، پژوهشگر از مشارکت کنندگان درخواست می‌کند که تجربه خود را از پدیده موردنظر پژوهش در قالب قصه یا روایتی که دربردارنده فراز و فرود و تحول درونی و بیرونی آنهاست بیان کنند و تلاش می‌کند این رخدادهای مهم را معنایابی کند (یاری‌دهنی، ۱۳۹۲). خودزیستنگاری از این نظر انتخاب شده که معلم، بهترین راوی داستان و تجربه خود در آن موقعیت است و عمل پداگوژیکی خود را در بستر فرهنگ، بازنمایی می‌کند. معلمان با نگارش تجربیاتشان فضایی برای تأمل در عمل خود در موقعیتهای دارای تنوع پیدا می‌کنند و به تدریج اعمال خود را به سوی کارآمدی فرهنگی سوق می‌دهند.

جامعهٔ پژوهش حاضر معلمان ابتدایی ایرانی بوده‌اند. روش نمونه‌گیری با توجه به ماهیت پژوهش، نمونه‌گیری هدفمند بود. بر این اساس ده نفر از معلمان شاغل در موقعیتهای دارای تنوع فرهنگی (مناطق شهری، روستایی دارای تنوع قومیتی، نزدی، طبقه‌ای، زبانی) با توجه به اشباع نظری داده‌ها انتخاب شدند و از آنها خواسته شد تا تجربیات خود را در این زمینه به نگارش درآورند.

روش پژوهش روایی دارای مراحل خطی و تعریف‌شده‌ای نیست و بر اساس اهداف و زمینهٔ کاربرست می‌تواند مراحل کم‌ویش متفاوتی داشته باشد، اما به‌طور کلی دارای مراحل جمع‌آوری داستان و روایتها، ثبت و ضبط آنها، کدگذاری، تفسیر و اعتباریابی است (قربانی، نصر و شریفیان، ۱۳۹۶). پژوهشگر در جلسات برنامه‌ریزی شده دربارهٔ پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی با معلمان گفتگو کرد، سپس از آنان درخواست کرد که تجربیات و فعالیتهای پداگوژیکی خود را پس از یک بازه زمانی سه ماهه در قالب روایت ثبت کنند. بعد از دریافت روایتها، کدگذاری آنها انجام گرفته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از کدگذاری باز و محوری استفاده شده است. در پژوهش روایی مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها روندی مرحله‌ای و مجزا نیست، بلکه مستمر و در حال انجام است. در پژوهش حاضر از روش تحلیل موضوعی استفاده شده که در آن عمل کدگذاری و تحلیل داده‌ها با رفت و برگشت مداوم انجام شده است.

تأثیرپذیری نتایج یکی از اصلی‌ترین روش‌های اعتباربخشی در پژوهش روایی است که از طریق اشتراک‌گذاری نتایج پژوهش برای پژوهشگران و افراد مطلع صورت می‌گیرد (قربانی و همکاران، ۱۳۹۶).

1. Connolly & Clandinin

در پژوهش حاضر تأییدپذیری از طریق دو گروه معلمان شرکت‌کننده در پژوهش و متخصصان تربیتی فعال در حوزه فرهنگ انجام گرفته است. به این شکل که روایتها و تفسیرهای آن از نظر وسعت<sup>۱</sup> (جامعیت شواهد در کاوش روایتها)، انسجام<sup>۲</sup> (روشهای متنوع تفسیر برای ارائه تصویر کامل روایت)، درک پیشرو<sup>۳</sup> (حس نوآوری و اصالت در تحلیل روایتها) و امساك<sup>۴</sup> (ارائه تحلیلها بر مبنای تعداد کمی از مفاهیم مناسب و مقتضی) (Lieberlich<sup>۵</sup> و همکاران، ۱۹۹۸)، همگی مورد تأیید متخصصان و شرکت‌کنندگان قرار گرفته است.

#### مشخصات جمعیت شناختی اطلاع‌رسانهای پژوهش

اطلاع‌رسان	سابقه تدریس	جنسیت	قطعه و رشته تحصیلی	شرایط خاص تدریس
کد ۱	۱۲ سال	آقا	کارشناسی علوم تربیتی	مدارس دولتی حاشیه شهر تهران
کد ۲	۵ سال	خانم	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی	مدارس دولتی حاشیه شهر تهران
کد ۳	۱۱ سال	خانم	کارشناسی آموزش ابتدایی	مدارس دولتی حاشیه شهر تهران
کد ۴	۱۱ سال	خانم	کارشناسی آموزش ابتدایی	مدارس دولتی حاشیه شهر تهران
کد ۵	۱۰ سال	خانم	کارشناسی علوم تربیتی	مدارس دولتی حاشیه شهر تهران
کد ۶	۲۲ سال	خانم	کارشناسی آموزش ابتدایی	مدارس دولتی شهری
کد ۷	۷ سال	خانم	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی	مدارس دولتی شهری
کد ۸	۷ سال	خانم	کارشناسی علوم ورزشی	مدارس دولتی شهری
کد ۹	۱۲ سال	آقا	کارشناسی آموزش ریاضی	مدارس دولتی شهری
کد ۱۰	۵ سال	آقا	کارشناسی آموزش ابتدایی	مدارس چندپایه عشاپیری

#### یافته‌های پژوهش

در پاسخ به این سؤال پژوهشی که «الگوی کارآمدی فرهنگی معلمان ابتدایی ایرانی برمبنای پدalogی برخوردار از ربط فرهنگی چه ویژگیهایی دارد؟»، یافته‌های حاصل از خودزیستنگاری معلمان نشان داده که کارآمدی فرهنگی معلمان با توجه به سه بعد کلی قابل وصف است: (الف) نگرش معلم شامل نگرش نسبت به تنوع فرهنگی، شناخت از دانش‌آموزان، پیشرفت دانش‌آموزان و ساخت دانش؛ (ب) دانش معلم

1. Width
2. Coherence
3. Insightfulness
4. Parsimony
5. Lieblich

شامل دانش پداگوژیکی معلم و شناخت معلم از دانش آموزان؛ و ج) عملکرد معلم شامل تأملات معلم، ساخت رابطه معنادار با دانش آموزان و اقدامات پداگوژیکی معلم (اقدامات معطوف به رشد آگاهی فرهنگی، رشد آگاهی سیاسی - اجتماعی، پیشرفت عاطفی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دیگران). در ادامه، هر کدام از این ابعاد و زیرمجموعه‌های آنها با بیان نمونه‌هایی از روایتهای معلمان شرح داده می‌شود.

## ● بُعد نگرشی کارآمدی فرهنگی

برای درک آنچه در کلاس اتفاق می‌افتد، باید و رای استراتژیهای تدریس معلمان گام برداشت و به ادراکات فلسفی و ایدئولوژیکی آنان، اینکه چگونه در مورد خود و دیگران، روابط اجتماعی درون و بیرون کلاسشان، چگونگی ساخت دانش و تنوع فرهنگی می‌اندیشند، توجه داشت. در روایتهای معلمان نگرش‌ها و باورهای آنان در موقعیت تربیتی دارای تنوع فرهنگی، در چهار طبقه فرعی دسته‌بندی شده‌اند.

## ● نگرش معلم نسبت به تنوع فرهنگی

روایتهای ذیل در گزارش‌های خودزیستنگاری معلمان، نگرش آنان را نسبت به تنوع فرهنگی آشکار می‌سازند.

اطلاع‌رسان کد ۵: «سر کلاس یه دفعه‌ای هر کسی تیکه‌هایی به زبان مادری می‌گفت و من فکر کردم باید همه آنها را کنترل کنم که به یک صورت صحبت کنند و اگر این کار رونکنم کلاس از دستم خارج می‌شود. اول فکر می‌کردم کلاس از رسمیت می‌افتد که همه به زبان فارسی صحبت نکنند و این ممکنه از طرف مقام بالاتر برآم دردرس‌ر بشه. بعد گفتم چرا این را به نقطه قوت کلاس خودم تبدیل نکنم؟»

این گفتگوی درونی معلم نشان می‌دهد که او در تلاش است نگرش‌هایش را بازنگری کند. اولین واکنشی که نسبت به تنوع زبانی در ذهنش شکل می‌گیرد، حذف این تنوع فرهنگی است، چون بر اساس کلیشه‌ای که دارد، رسمیت کلاس در این است که همه به یک زبان رسمی صحبت کنند. معلم فشارهای بیرون از کلاس درس را بهمنزله عامل پنهانی برای تأکید بر زبان فارسی شناسایی می‌کند، اما درنهایت، در تأملات خود تنوع زبانی دانش آموزان را به رسمیت می‌شناسد. وی با آگاهی نسبت به نگرش خود و برداشتهای محدود کننده‌ای که از تنوع دارد، می‌خواهد نسبت به تنوع زبانی دانش آموزان نگرشی متفاوت داشته باشد و به آن بهمثابه ظرفیتی برای رسیدن به اهداف آموزشی در کلاسشن بنگرد و میزان انعطاف‌پذیری خود را نسبت به تنوع افزایش دهد. در پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی پذیرش تفاوت‌های فرهنگی بدون جهت‌گیری و در عین حال استفاده از آن بهمثابه یک پتانسیل در دستیابی به اهداف آموزشی اهمیت دارد و این روایت، گویای حرکت معلم در مسیر کارآمدی فرهنگی است.

## ● نگرش نسبت به شناخت از دانش آموزان

مشارکت‌کننده کد ۹: «از شروع سال تحصیلی فهمیدم که یکی از دانش آموزانم جزء همان اقلیت نژادی است که در منطقه ساکن‌اند. بعد از یک ماه که از کلاس گذشت، کم کم افت تحصیلی و عدم علاقه به یادگیری در او هویدا شد. سعی کردم که از خانواده دانش آموز شناختی به دست بیاورم تا دلیل بی انگیزگی او مشخص شود. در ارتباط و تعامل با والدین تلاش کردم که اطلاعات دقیق‌تری به دست بیاورم. سطح خانوادگی دانش آموز آن‌چنان‌که انتظار می‌رفت پایین بود و مشخص شد که از دانش آموز به عنوان نیروی کار استفاده می‌کنند و همین عامل برای من به عنوان منبع شناختی بود تا از جهت‌گیریها یی که نسبت به این قشر وجود دارد، فاصله بگیرم.»

در این روایت، معلم به افت تحصیلی یکی از دانش آموزانی که پیشینه نژادی متفاوتی با سایر دانش آموزان دارد، حساس می‌شود. در روایت خود اشاره می‌کند که در دیگران جهت‌گیری‌هایی نسبت به این گروه نژادی وجود دارد. همکاران وی در آن مدرسه در برخورد با این اقلیت نژادی با سوء‌برداشت‌های پیشین خود این دانش آموز را مورد قضاوت منفی قرار می‌دهند و از وی انتظار پیشرفت ندارند؛ اما این معلم بر این باور است که باید به شناخت دقیقی از دانش آموز فارغ از تعلق نژادی‌اش دست پیدا کند و به تعامل بیشتر با وی و خانواده‌اش بپردازد. در این روایت معلم از پیشینه خانوادگی دانش آموز به متابه یک منبع اطلاعاتی استفاده می‌کند تا نگرشی درست نسبت به دانش آموز با توجه به تفاوت‌های فرهنگی که دارد، به دست آورد. درنتیجه او با درک اهمیت شناخت از دانش آموز، مشکلات او را به مسائل اقتصادی خانواده نسبت می‌دهد و نه ریشه‌های فرهنگی - نژادی او.

## ● نگرش نسبت به ساخت دانش

اطلاع‌رسان کد ۷: «تفاوت را وقتی که با همکارانم صحبت کردم و از ضعف بچه‌ها می‌گفتم، متوجه شدم. وقتی از مشکل بچه‌ها که گیرایی‌شان و درک و یادگیری‌شان پایین است شکایت کردم، همکارم خیلی تعجب کرد و گفت: «اصلًاً این طور نیست». من گفتم پس شاید دلیل من هستم که با فرهنگ و زبان شما آشنا نیستم و از شهر دیگه ای او مدم و باید در کار خودم تغییر ایجاد کنم. من باید دانش آموز می‌شدم و از این تفاوتی که با هم داشتیم از هم باد می‌گرفتیم.»

این روایت مربوط به معلمی است که در بافت فرهنگی متفاوت از فرهنگ خودش مشغول به کار است. معلم به دلیل ناآشنایی با فرهنگ و زبان دانش آموزانش نتوانسته ارتباطی مؤثر با آنان برقرار کند و به قضاوت منفی در مورد توانمندی‌های آنها رسیده است، ولی با تأمل بر بازخوردنی که از همکارش می‌گیرد، به این مهم پی می‌برد که ریشه‌های ضعف یادگیری در دانش آموزان، ناتوانی معلم در ورود به فرهنگ آنان

است. پس از این درک او در می‌یابد که نمی‌تواند به منزله تنها منبع یادگیری در کلاس حضور یابد، پس تلاش می‌کند تا با قرار گرفتن در جایگاه دانش‌آموز، اجازه دهد که ساخت دانش برای دانش‌آموزان در نتیجه تعامل شکل بگیرد. معلم به باور یادگیری از دانش‌آموزان می‌رسد و آن را ارج می‌نهاد.

## ◎ بعد دانشی کارآمدی فرهنگی

دانش معلمان در روایتهای خود زیست‌نگارانه‌شان به دو مقوله اصلی، دانش پداگوژیکی و شناخت از دانش‌آموزان تقسیم می‌شود.

### ● دانش پداگوژیکی

گرچه بخش عمده‌ای از دانش پداگوژیکی ماهیت عملی دارد و تصمیمات و اقدامات معلم آن دانش را نمایان می‌سازد، اما در روایتها نیز به طور مستقیم مشهود است. برای نمونه:

**اطلاع‌رسان کد ۴:** «تمرین و یادگیری باهم، از اولویت‌هایم بود. با این‌که می‌دانستم دانش‌آموزانم کودکان کار یا مهاجر هستند و ممکن‌های درس را رهای نمی‌کنند، ولی هرگز برای یادگیرشون کم‌نمذاشتم، به مدیریت فضای کلاس، همکاری، تمرین‌ها و استفاده از ظرفیت فردی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و شغلی کودکان برای طراحی فعالیتها فکر کردم. سعی کردم با امکاناتی که در مدرسه بود بچه‌ها را با دنیای روز تکنولوژی آشنا کنم». می‌دانستم باید در درس علوم پژوهش‌های جاذبی برایشان طراحی کنم که با امکانات کم قابل اجرا باشد. دانش‌آموزی داشتم در یک واحد مکانیکی کار می‌کرد. می‌توانستم از اطلاعاتی که داشت برای طراحی فعالیتها یم استفاده کنم، سعی کردم اصول علمی چرخ‌دنده و تولید ماشین را برای بچه‌ها مثال بزنم. خواستم در پژوهش‌های دانسته‌هایش را به کلاس گزارش کند.

در این روایت معلم در مدرسه‌ای کار می‌کند که دانش‌آموزان آن پیشینه فرهنگی متفاوت دارند و کودکان کارند. معلم تلاش می‌کند برای تسهیل درک عمیق دانش‌آموزان میان دانش و تجارب قبلی آنها و اهداف کلاس درس ارتباط برقرار کند. وی با آگاهی از پیشینه دانش‌آموزان خود، در طراحی فرسته‌ها و فعالیتهای معنادار کلاس درس به آن توجه دارد.

### ● شناخت معلم از دانش‌آموزان

شناخت معلمان از دانش‌آموزان برای انجام دادن اقدامات پداگوژیکی و ساخت رابطه معنادار با آنان ضروری است. شناخت از افکار، علائق و ویژگیها و توانمندیهای برآمده از فرهنگ دانش‌آموزان، دلایل مهاجرت، پیشینه فرهنگی، وضعیت اقتصادی - اجتماعی و پیشینه خانوادگی، دلایل ضعف ارتباطی و تحصیلی دانش‌آموز، مهم‌ترین حوزه‌های دانش معلم درباره دانش‌آموزان است. معلمان از استراتژیهای گوناگون برای دستیابی به این شناخت بهره می‌گیرند.

اطلاع‌رسان کد ۲: «همواره قبل از اینکه به کلاس درس برم سعی می‌کنم که اگر نقص‌های توی فهمیدن و شناخت دانش آموزانم دارم تجارب خودم را بیشتر کنم و توسعه بدم چون اکثراً با من تفاوت‌هایی دارند و میدونم از شهرهای مختلفی هستند و بعضی از اونها کار هم می‌کنند. یک روز به خیابان زدم، کودکانی که کار می‌کنند را مشاهده کردم و سعی کردم با آنها تا جایی که اجازه می‌دهند صحبت کنم و دستاوردن خودم را به کلاس درس ببرم، نه اینکه بخواهم در این مورد با بچه‌ها صحبت کنم، این کارا رو برای خودم انجام میدم. سعی می‌کنم دست پر به کلاسم برم، بدونم مخاطب‌هایم تا حدی چه ویژگی‌هایی دارن؛ سعی می‌کنم که با دانش آموزان و تجارب فرهنگی گوناگون آنها تعامل داشته باشم».

معلم در روایت خود به چگونگی دستیابی به شناخت از دانش آموزان اشاره می‌کند. او در پی یافتن منابع گوناگون درباره شناخت و کشف زمینه‌های ایجاد تفاوت‌ها در محیط‌های فرهنگی متنوع است و یکی از مسیرهای تعامل با دانش آموزان و خانواده‌های آنها را شناخت از دانش آموزان و ویژگی‌های فرهنگی شان می‌داند و برای کسب آن اقداماتی انجام داده است.

## ◎ بعد عملکردی کارآمدی فرهنگی

بعد عملکردی کارآمدی فرهنگی در روایتهای معلمان در بردارنده تأملات، ساخت رابطه معنادار با دانش آموزان و اقدامات پداگوژیکی است. در ادامه نمونه‌هایی از روایتها و تفسیر مرتبط با آنها ارائه می‌شود.

### ● تأمل معلم

معلم کارآمد فرهنگی به تأمل در مورد اقدامات پداگوژیکی خود می‌پردازد. اینکه از چه روش‌های تدریس متناسب با شرایط یادگیرندگان استفاده کند، چه فرصت‌های یادگیری را تدارک ببیند، حیطه‌های موضوعی را چگونه با فرهنگ درآمیزد؟ برای کمک به دانش آموزان دارای تنوع چه اقداماتی انجام دهد؟ این نوع تأمل نقطه عزیمت معلم به‌سوی کارآمدی فرهنگی است. روایتهای زیر حاکی از این نوع تأمل است:

اطلاع‌رسان کد ۱۰: «روز شنبه ساعت ۱ صبح به طرف مدرسه عشايری (بختیاری) روسنای «مولوی خانگاه» با موتورسیکلت شروع به حرکت کردم. در حین مسیر باران باریدن گرفت. کم کم شدت باران دید من را مختل کرد و من همچنان راه خود را ادامه می‌دادم تا به پناهگاه امنی برسم. دامداران در حین کوچ کردن بودند و با احشام خود در گوش و کنار جاده در سختی مسیر راه را طی می‌کردند. در آن لحظه و سختی و سرما به این فکر کردم که کجا دارم می‌روم؟ چرا این همه شتابان؟ چرا این دانش آموزان به مناطق سهل‌تری نمی‌آیند؟ چه چیزی آنها را در دل کوهستان در مسیر صعب‌العبور نگهداشتند و تعلیم و تربیت چقدر پرقدرت و جذاب است که

در همه شرایط نفوذ می‌کند؟ من چه کار باید بکنم؟ آنچه آنها را نگهداشته و آن قدرتی که من را بهسوی آنها می‌کشاند، فرهنگی است که آنها به آن تعلق دارند و پایبندی به آن و تلاش برای حفظ آن، شاید جنبهٔ دیگری هم داشته باشد. وظیفهٔ من به عنوان نمایندهٔ تعلیم و تربیت در مقابل این قدرت فرهنگی آنها چیست؟»

این روایت مربوط به معلمی است که در منطقهٔ عشایری مشغول تدریس است. معلم به تجزیه و تحلیل موقعیت خود و شرایطی که در آن قرار دارد اقدام کرده است و یکی از موضوعاتی که در این کنشها برای او حای تأمل دارد واکاوی نقش او به عنوان نمایندهٔ تعلیم و تربیت در بستر شرایط فرهنگی ویژه‌ای است که تجربه می‌کند. تأمل در اینکه چگونه باید اقدام کند تا از قابلیتهای آن فرهنگ، بهره‌لازم ببرد و تأثیرگذاری لازم را داشته باشد. نکتهٔ بارز در این برخورد معلم با موقعیت، مشاهده آن به مثابه یک وضعیت متنوع و تأمل در اعمال خود در برای این تجربه ویژهٔ فرهنگی به گونه‌ای است که دانش‌آموزان را در بستر فرهنگ خودشان به دستاوردهای مورد انتظار برساند.

### ● ساخت رابطهٔ معنادار با دانش‌آموزان

رابطهٔ معلم - دانش‌آموز در روایتهای معلمان ارتباطی هدفمند و معنادار است که شناخت جامع از دانش‌آموز و دانش پدagogیکی معلم نقشی مهم و تأثیرگذار در شکل‌گیری آن دارد. راهبردهای معلم برای برقراری این ارتباط علاوه بر طراحی فرصتهای هدفمند یادگیری در کلاس درس با دخالت عناصر فرهنگی، مواردی چون تکیه بر شباهتهای فرهنگی یا نقاط قوت فرهنگ برای برقراری ارتباط، تکیه بر قابلیتهای فرهنگی دانش‌آموزان برای برقراری ارتباط، ارتباط با والدین و گفتگو برای شناخت پیشینه دانش‌آموزان بوده است:

اطلاع‌رسان کد ۶: «یک بار در زنگ هنر از دانش‌آموزان خواستم که هر ترانه و شعری را بلدند در کلاس بخوانند. دانش‌آموزان شروع به خواندن ترانه‌ها و سرودهای مختلف کردند و همزمان با آنها سایر دانش‌آموزان کف می‌زدند و شادی می‌کردند. دانش‌آموز عرب‌زبان نیز خوشحال بود و فقط می‌خندید. از دانش‌آموزی که ارتباط اجتماعی قوی داشت خواستم که یک ترانه به زبان عربی بخواند. این دانش‌آموز هم شروع کرد به خواندن ترانه عربی ولی عربی را با لهجه می‌خواند. در این حین دانش‌آموز عرب‌زبان احساس کرد که زبان مادری او را مسخره می‌کنند و یا اینکه کسی نمی‌تواند مانند او عربی را خوب بخواند و شروع کرد به اعتراض که: «خانم این طوری نیست. شماها اشتباه تلفظ می‌کنید». در جواب گفتم: «لان توی این کلاس تو حرف اول را توی عربی می‌زنی و هیچ‌کدام از بچه‌ها به گردپای تو هم نمی‌رسند». این باعث شد که این دانش‌آموز برای اولین بار جلو کلاس بیاد و شروع به خواندن ترانه‌های عربی کند و سایر دانش‌آموزان برآش دست بزنند. توانستم کاری کنم این دانش‌آموز برای اولین بار در جمع شروع به صحبت کند».

معلم در موقعیت پیشآمده تلاش کرده است که دانشآموزان را وارد تعامل با یکدیگر کند. آنچه اینجا اهمیت دارد، طراحی فعالیتهای یادگیری با توصل به قابلیتهای فرهنگی است. معلم با علم به اینکه دانشآموز بهدلیل تفاوت‌های زبانی با همکلاسیهای خود مشکل ارتباطی دارد، تلاش می‌کند از اشتراکات فرهنگی برای برقراری ارتباط معنادار با دانشآموزان بهره بگیرد.

## ● اقدامات پداگوژیکی معلم

مفهوم اقدامات پداگوژیکی معلم به چهار زیرمقوله «رشد آگاهیهای فرهنگی»، «رشد آگاهی سیاسی - اجتماعی»، «پیشرفت عاطفی» و «پیشرفت تحصیلی» در دانشآموزان تفکیک شده است.

### (الف) اقدامات معطوف به پیشرفت تحصیلی دانشآموزان

با توجه به وجود تنوع فرهنگی در کلاس درس، تأکید معلم بر هر کدام از حوزه‌های پیشرفت متفاوت است. از آنجاکه باور به توانمندی تحصیلی همه دانشآموزان یکی از دیدگاههای اساسی معلمان کارآمد است، بسیاری از اقدامات پداگوژیکی این معلمان معطوف به برنامه‌ریزی و طراحی فرصت‌های یادگیری بهنحوی است که پیشرفت تحصیلی را برای همه دانشآموزان محقق سازد. در این زمینه «تسهیل پیشرفت تحصیلی دانشآموزان، برقراری ارتباط میان محتواهای کتاب با تجارب واقعی زندگی دانشآموزان، تلاش برای حل ریشه‌ای موانع پیشرفت تحصیلی دانشآموزان، مداومت در پیشرفت تحصیلی دانشآموزان متفاوت برای همسطح شدن با کلاس و وارد کردن عنصر تنوع فرهنگی در تدریس دروس گوناگون» بخشی از اقدامات مهم معلمان بهشمار می‌رود.

اطلاع‌رسانی کد ۶: «متوجه شدم دانشآموزم که عرب بود و تنها دانشآموزی بود که با دیگر دانشآموزان از نظر زبانی و فرهنگی و حتی ظاهر متفاوت بود از تمام پایه‌های تحصیلی که قبول شده بود و به پایه ششم رسیده بود از سر دلسوزی بوده و هیچ‌کس در این مدت تلاشی برای یادگیری او انجام نداده است. پدر و مادر این دانشآموز بی‌سواد بودند. از کتاب فارسی پایه اول شروع کردم، متأسفانه با روحانی فارسی پایه اول دبستان نیز مشکل داشت. ۱. با حروف الفباء هجی کردن از پایه اول شروع به آموزش کردم و هر شب برای او تکلیف شب را از پایه اول تعیین می‌کردم. ۲. در کنار آموزش فارسی پایه اول، آموزش ریاضی این پایه را نیز شروع کردم، اما ریاضی را بهتر از فارسی می‌آموخت. ۳. با اولیاء دانشآموز ارتباط برقرار کردم، در مورد اجتماعی بودن او سؤال کردم، همه گفتن که در میان خانواده پر حرف‌ترین فرزند است؛ اما در مدرسه همیشه این گونه بوده و با کسی ارتباطی ندارد. ۴. سعی کردم یک نفر از دانشآموزان پر حرف که دارای شیطنت زیادی بود و از بچه‌های شلوغ کلاس بود را کنار او قرار دهم و از دانشآموز

خواستم او را وادر به حرف زدن کند. ۵. بعد از اینکه آموزش ریاضی و فارسی پایه اول را آغاز کردم، او می‌توانست با همان حروف اولیه کلاس اول جملاتی ساده مانند بابا آب داد، مادر آمد و ... را بر زبان جاری کند. ۶؛ و از او می‌خواستم با همان حروف تدریس شده هر شب برای من جمله‌سازی کند و فردا تحويل دهد. در درس ریاضی، شمارش و نوشتمن اعداد را خیلی خوب و سریع انجام می‌داد. متوجه شدم به این دلیل توان پاسخگویی به سوالات ریاضی را نداشته که توان خواندن سوال را نداشته است. ۷. این بار تأکید بیشتری بر آموختن زبان فارسی کردم».

در این روایت معلم دانش آموزی دارد که با دیگر دانش آموزان تفاوت فرهنگی دارد و به ترتیب اقدامات متنوعی را روایت می‌کند که برای رسیدن به پیشرفت تحصیلی او انجام داده است. این نشان از اهمیت یادگیری و داشتن نگاه دستاوردی در این معلم است. دانش آموزی به دلیل دوزبانه بودن و ناتوانی در برقراری ارتباط در پایه‌های قبلی رهاسده و درواقع انتظاری برای پیشرفت او وجود نداشته است، ولی معلم در روایت خود توصیف می‌کند که چگونه توانسته دانش آموز را به دستاورد برساند.

### (ب) اقدامات معطوف به رشد عاطفی دانش آموزان

با توجه به موانع فرهنگی که معلم با آنها مواجه است بسیاری از تلاشهای معلم معطوف به پیشرفت عاطفی دانش آموزان است.

**اطلاع‌رسان کد ۸:** «یک روز که با کلاس دومیها ورزش داشتم قرار شد بچه‌ها بازیهای دبستانی انجام بدن. برای همین از شوون خواستم که همه دستهای هم‌دیگر رو بگیرند و یک حلقه بزرگ درست کنند تا با شعر و بازیهای مختلف بچه‌ها بازی کنند. دیدم یکی از بچه‌ها (متعلق به خردۀ فرهنگ شهرمنون) از این ور به اون ور می‌ره و هیچ‌کدام از بچه‌ها راضی نمی‌شوند اونو بگیرن. وقتی از بچه‌ها پرسیدم چرا دستش و نمی‌گیرید، گفتند چون اون از ما نیست! اینجا بود که خودم دستشو و گرفتم و گفتم مگه چیه؟ «آیدا» جون یکی از بهترین دانش آموزای منه و خودم دستشو می‌گیرم. وقتی من دست اونو گرفتم همه بچه‌ها می‌گفتند خانوم دست ما رو هم بگیر. یه کم که سرگرم شدن و دیدن که من دست آیدا رو گرفتم و هیچ مشکلی هم ندارم، این شد که اون‌ها هم دست آیدا رو گرفتن و دیگه توی اون کلاس این مشکل هیچ وقت پیش نیامد».

در این موقعیت معلم در پی انجام دادن اقداماتی در راستای پیشرفت عاطفی دانش آموزان است. وی در تلاش است که با رفع موانع عاطفی و درونی‌سازی و درگیری عاطفی دانش آموزان در فرایندهای کلاس درس زمینه پیشرفت دانش آموز متفاوت را مهیا سازد. پذیرش فرهنگی به مسئله‌ای عمیق تبدیل شده و در ابتدایی ترین روابط دانش آموزان نفوذ کرده است و معلم تلاش دارد با رهبری این تغییرات، پذیرش فرهنگ متفاوت را در دانش آموزان توسعه دهد.

## ج) اقدامات معطوف به رشد فرهنگی دانشآموزان

یکی از اقدامات معلم ایجاد فرصت‌های یادگیری مناسب است تا به دانشآموزان کمک کند به شناخت سنتها، آداب و رسوم، ویژگیها و عناصر فرهنگی خود دست یابند، نقاط قوت و ضعف آن را به نقد بکشند، دیگران را نسبت به آن آگاه سازند و هویت فرهنگی خود را بشناسند و بشناسانند و ارتباطی مؤثر با سایر فرهنگها برقرار کنند. اینکه دانشآموزان بتوانند زیست خود را درون فرهنگ خود و سایر فرهنگها ارتقا دهند، یکی از اهداف مورد نظر معلمان بوده است.

اطلاع‌رسان کد ۲: «در درس فارسی سعی کردم داستانهایی برای آنها تهیه کنم که به سطح زندگی آنها نزدیک باشند. یا متنهایی که برآشون چالش برانگیز باشد. ازشون خواستم برای انشا هر کدام در مورد سنتهایی که در خانواده و فامیل یا شهر و اونایی که از افغانستان میان در مورد کشورشون بنویسند و برای همه بخوانند. از بقیه خواستم که گوش کنند و ازش سوال پرسند و این که به نظرشون این سنتها و خواسته‌هایی که فرهنگشون از آنها می‌خواهند را با فرهنگ و سنتهای خودشان مقایسه کنند. همه آنها را برای این انجام می‌دادم که خودشان و دیگران را بشناسند و من هم از طریق اطلاعاتی از آنها به دست بیاورم».

معلم در این روایت به طراحی فعالیتها و فرصت‌هایی در بستر ظرفیت‌های فرهنگی می‌پردازد تا دانشآموزان به فرهنگ خود و دیگری رجوع کنند و درنهایت به شناخت و آگاهی از دنیای پیرامون خود پردازنند.

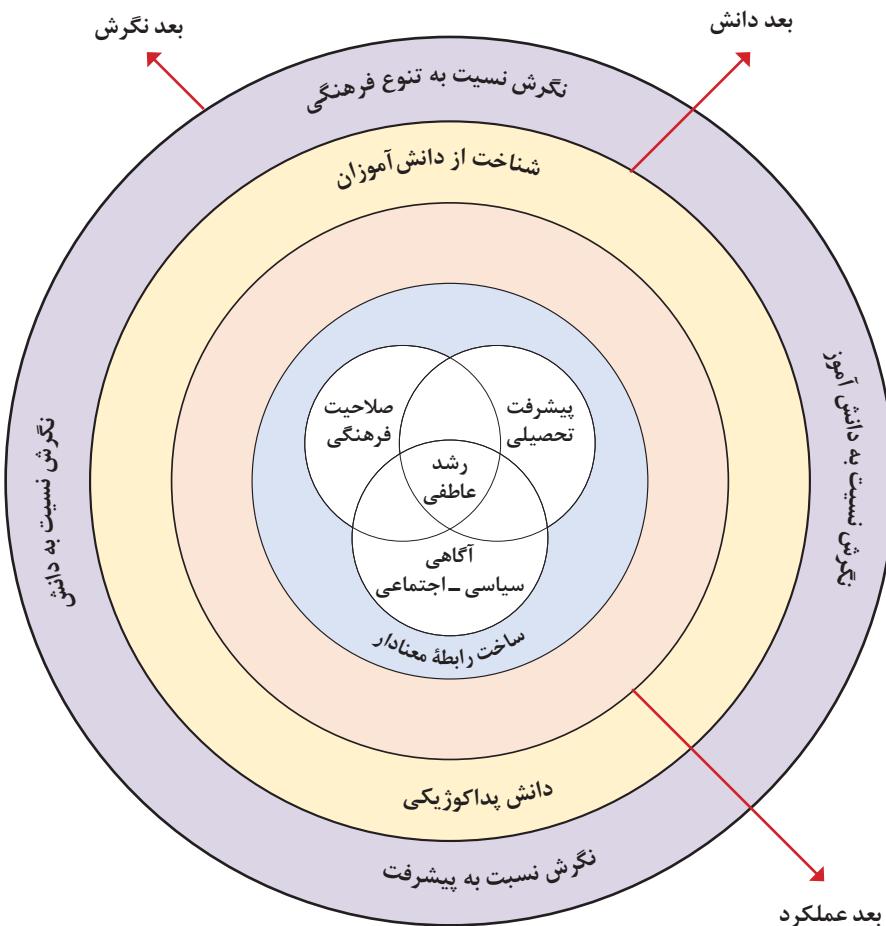
## د) اقدامات معطوف به رشد آگاهیهای سیاسی - اجتماعی دانشآموزان

اقدامات معلم به موارد فوق محدود نشده است و در مواردی معلم در خلال فرصت‌های یادگیری در کلاس درس به اهمیت اهدافی چون نقد ساختارهای نابرابر، برخورد انتقادی با شرایط اجتماعی و تحلیلهای عمیق‌تر دلایل مسائل اقتصادی، اجتماعی و سیاسی توجه می‌کند و اقداماتی در این زمینه انجام می‌دهد.

اطلاع‌رسان کد ۳: «همیشه توی کلاسم بیست دقیقه به طور مختلف بحث می‌کنیم در مورد جامعه چون می‌خوام بدونن کجا دارن زندگی می‌کنند. جو کهایی که بچه‌ها به هم می‌گن در مورد شهرهای مختلف از این قضایه‌ای اجتماعی و طبقه‌ای بودن ناشی می‌شون. از بچه‌ها می‌خواه واقعاً رک و روراست جو کهایی که بلدند در مورد دیگر شهرها و آزارها و نایابریهایی که دیدن توی کلاس بحث کنند».

معلم در روایت خود این نکته را مطرح می‌کند که چگونه از فرصت کلاس و تدریس برای آگاهی سیاسی و اجتماعی دانشآموزان بهره می‌گیرد و از آشناترین ابزارها استفاده می‌کند تا دیدگاه انتقادی را در دانشآموزانش توسعه دهد.

شکل ۱، مهم‌ترین ابعاد کارآمدی فرهنگی را در الگوی توصیفی کارآمدی فرهنگی معلم به تصویر کشیده است.



شکل ۱. کارآمدی فرهنگی معلم دوره ابتدایی مبتنی بر پداکوژی برخوردار از ربط فرهنگی

## ■ بحث و نتیجه‌گیری

در عصر حاضر به سبب پدیده مهاجرت انبوه ترکیب جمعیت دانشآموزی به ویژه در مناطق شهری، زیست در مدرسه، زندگی در جامعه چند فرهنگی را تداعی می‌کند و لاجرم اصحاب مدرسه باید آداب چنین زیستی را آموخته و استلزمات آن را دریافته باشند (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). رویکردهای متعدد

فرهنگی به تربیت، در تبیین الگویی برای تدریس و راهبردهایی برای آموزش در محیط‌های دارای تنوع فرهنگی موفق نبوده‌اند. از میان برداشت‌ن این چالش نیازمند اجرای راهبردها و اتخاذ روش‌هایی است تا شناختی درست از داش آموزان به دست آید و نیازهای آنان را مورد توجه قرار دهد و اطمینان‌بخش موفقیت برای همه یادگیرندگان باشد. اجرای چنین راهبردهایی ایجاب می‌کند که بر نقش معلم نگاهی ویژه وجود داشته باشد. به‌دلیل چنین اهمیتی، همواره کیفیت کار معلمان اثربخش مورد توجه پژوهشگران تربیتی بوده است. معلم کارآمد فرهنگی می‌تواند تنوع فرهنگی در کلاس درس را تشخیص دهد و اثر آن را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پی‌گیرد (پریتوریوس، ۲۰۱۲؛ تاونسن، ۲۰۰۱؛ وایت، ۱۹۹۶). پداقوژی برخوردار از ربط فرهنگی با چشم‌انداز پداقوژیکی خود جایگاه معلم را در موقعیت‌های دارای تنوع اثربدار تشخیص داده و معتقد است که معلم با به کارگیری روش‌های مؤثر، تربیت دانش‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی متنوع را اثربخش می‌کند. در این زمینه ولز - ریورز<sup>۱</sup> (۲۰۱۱)، گی<sup>۲</sup> (۲۰۱۰a)، رابینسون<sup>۳</sup> (۲۰۱۲)، گاردنر<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) و بریس<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) اثرگذاری پداقوژی برخوردار از ربط فرهنگی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تأیید کرده‌اند. بنابراین این پداقوژی بهمنزله مبنای طراحی الگوی کارآمدی فرهنگی در این پژوهش انتخاب شده است.

یافته‌های این پژوهش، مهم‌ترین ویژگیهای معلمان کارآمد فرهنگی را در جامعه ایرانی نمودار کرده است. معلمانی که به‌طور هدفمند و با آگاهی نسبی از رویکردی ویژه نسبت به تنوع فرهنگی با عنوان «پداقوژی برخوردار از ربط فرهنگی» انتخاب‌شده‌اند و روایتهای آنان از تجارب‌شان در زمینه تنوع فرهنگی گردآوری و تجزیه و تحلیل شده است. در الگوی کارآمدی فرهنگی معلمان ایرانی، نگرش معلم به چهار مقوله تقسیم شده است که شامل نگرش معلم نسبت به تنوع فرهنگی، شناخت دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ساخت دانش می‌شود. نگرش معلم به هریک از این مقوله‌ها بر اقدامات معلم تأثیرگذار است. برای مثال معلم کارآمد فرهنگی اهمیت بسیاری برای شناخت دانش‌آموزان قائل است، از این‌رو اقدامات متنوعی برای افزایش شناخت از دانش‌آموزان انجام می‌دهد. این امر منجر به ساخت رابطه معنادار با دانش‌آموزان و تسهیل پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود. در نتیجه این شناخت دقیق و هدفمند نگرش معلم نسبت به پیشرفت و ساخت دانش نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد و انواعی از اهداف پیشرفت تحصیلی، عاطفی، فرهنگی و انتقادی مورد توجه معلم قرار می‌گیرد.

در این مسیر معلمان تدبیری اتخاذ می‌کنند تا به دانش‌آموزان برای تشخیص و احترام به عقاید فرهنگی دیگران و عمل کردن به آنها در حالی که وارد پهنه فرهنگی وسیع‌تری می‌شوند، کمک کنند. دانش پداقوژیکی معلم که شامل آگاهی از تدریس، مدیریت کلاس درس و توجه به ویژگیهای دانش‌آموزان

1. Wells-Rivers

2. Robinson

3. Gardner

4. Brace

در تدریس است، به همراه شناختی که از دانش آموز دارد، وی را در انتخاب روش‌های تدریس متنوع و اقدامات گسترده‌تر تجهیز می‌کند. نویورت<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) دانش فرهنگی معلم را منبعی قدرتمند برای معلم می‌داند که از طریق آن به تشویق دانش آموزان برای درگیری کلاس می‌پردازند. درنهایت معلم باید بهمیزانی از دانش در زمینه عمل تربیتی در موقعیتهای دارای تنوع برخوردار باشد. این دانش بیشتر تحت تأثیر عمل او در برخورد با دانش آموزان بدست می‌آید. گی (۲۰۱۰a) معتقد است که آگاه بودن معلم از دانش فرهنگی و پیشینه دانش آموزان توانایی او را در زمینه‌هایی چون تعیین اهداف و چگونگی دستیابی به آن اهداف افزایش می‌دهد. به عبارت دیگر می‌توان دانش پداگوژیکی را دانش برآمده از عمل در برخورد با دانش آموزان یا دانش برآمده از تأمل معلم بر عمل خود در موقعیتهای دارای تنوع فرهنگی دانست که بخش عمده آن ماهیت ضمنی و پنهان دارد.

تأملات معلم نقشی محوری و مؤثر در نگرش، دانش و اعمال معلمان کلارامد فرهنگی دارد؛ تأملاتی که می‌توان نقش آن را در شکل‌گیری نگرش‌های معلم و کیفیت و ماهیت دانش معلم و به تبع آن در تصمیمات و اقدامات معلم مشاهده کرد. بخش عمده این تأملات ماهیت خودتأملی دارد و دربردارنده تأملات معلم درباره باورها، قضاوتها، برداشتها و اعمال خود اوست و بخشی از این تأملات معطوف به موقعیت دارای تنوع فرهنگی و تحلیل عناصر مرتبط با آن است. همچنین دانش آموزان به منزله مهم‌ترین عناصر چنین موقعیتهایی یکی از موضوعات مهم تأملات معلم‌اند. ارتباط تأمل با تک‌تک اجزای مدل، ارتباطی مستقیم و تأثیرگذار است. نوع مواجهه همکاران، نظام آموزشی، خانواده‌های دانش آموزان و دانش آموزان فرهنگ غالب با مقولة تنوع فرهنگی نوعی ناهمزنی معلم با فرهنگ رایج و درنتیجه تنها ی معلم را آشکار می‌سازد. معلم در تأملات خود به نوعی تنها خود را در این مسیر مورد اشاره قرار می‌دهد. ساخت رابطه معنادار با دانش آموزان، محور اصلی اقدامات پداگوژیکی معلم است. روابط معلم - دانش آموز، روابطی شناور و منعطف، برابر و فراتر از کلاس درس است. معلمان نه تنها اهمیت هر کدام از دانش آموزان را در جریان تدریس تشخیص و مورد توجه قرار می‌دهند، بلکه از ماهیت حضور آنان در جامعه نیز آگاهی دارند. شناخت دانش آموزان به معلمان کمک می‌کند روابطی با آنان شکل دهنده که در جهت خواست و علایق دانش آموزان باشد و رابطه معلم - دانش آموز را منسجم‌تر کند و آنها را به داشتن رابطه‌ای پایدار تشویق کند؛ رابطه‌ای قابل اعتماد و انعطاف‌پذیر که طی آن شاهد بهبود و پیشرفت دانش آموزان خواهد بود. در پژوهش‌های لدسون - بلینگر (۱۹۹۴)، گی (۲۰۰۰)، بوبوف - لفونتا<sup>۲</sup> (۱۹۹۹)، ویلگاس و لوکاس (۲۰۰۷) و بوینتن و بوینتن<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) نیز شکل‌گیری رابطه میان دانش آموز - معلم بر موقوفیت دانش آموزان اثرگذار است و تربیت دانش آموزان دارای تنوع باید یادگیری درون مدرسه را به زندگی خارج از مدرسه پیوند دهد.

1. Neuwirth
2. Beauboeuf-Lafontant
3. Boynton & Boynton

اقدامات پداقوژیکی معلم در تعامل با موقعیت شکل می‌گیرند و معلمان کارآمد فرهنگی در راستای پیشرفت تحصیلی، شایستگی فرهنگی، رشد سیاسی - اجتماعی و رشد عاطفی، با توجه به اینکه کدام یک از آنها برای دانش آموز دارای تنوع اولویت دارد، اقداماتی انجام می‌دهند. محور اصلی اقدامات معلمان کارآمد ایرانی معطوف به پیشرفت عاطفی دانش آموزان است. اقدامات معلم در راستای پیشرفت عاطفی دانش آموزان دو هدف مهم را پیگیری می‌کند: نخست افزایش رشد عاطفی دانش آموزان نسبت به تنوع فرهنگی. معلم فرصتهای یادگیری را طراحی می‌کند تا دانش آموزان از پیش داوریها و قضاوت‌های نامعتبر فاصله بگیرند و پذیرش تنوع فرهنگی در کلاس درس اتفاق بیفتد، به نحوی که محیط دارای تنوع فرهنگی منجر به رشد همه دانش آموزان شود و دانش آموز متنوع به مرحله پذیرش و اشاعه فرهنگ خود روی بیاورد. در مرحله دوم اینکه توجه معلم معطوف به پیشرفت تحصیلی این دانش آموزان است. وی با رفع موانع عاطفی در فرایندهای کلاس درس زمینه پیشرفت دانش آموزان متنوع را مهیا می‌سازد. معلم کارآمد فرهنگی در جامعه ایرانی به این تشخیص دست یافته است که دانش آموز نیاز دارد از جنبه‌هایی چون درگیری در کلاس درس و درگیری در زمینه ویژگیهای فرهنگی تقویت شود. پژوهش رابینسون (۲۰۱۲) نیز نشان داده است که هرچقدر معلم از شایستگی فرهنگی برخوردار باشد، میزان درگیری دانش آموزان دارای تنوع در کلاس بیشتر خواهد شد.

## ■ پیشنهادها ■

۱. معلمان تفاوت‌های فرهنگی دانش آموزان را بدون جهت‌گیری و قضاوت بپذیرند و از آن بهمثابه یک پیانسیل در دستیابی به اهداف آموزشی بھره بگیرند.
۲. معلمان به یادگیری از دانش آموزان باور داشته باشند و با به رسمیت شناختن آنان به منزله منبع شناخت کمک کنند تا ساخت دانش برایشان اتفاق بیفتد.
۳. معلمان از راهبردهای مناسب برای شناخت افکار، علایق و ویژگیها و توانمندیهای برآمده از فرهنگ دانش آموزان، دلایل مهاجرت، پیشینه فرهنگی، وضعیت اقتصادی - اجتماعی و پیشینه خانوادگی، دلایل ضعف ارتباطی و تحصیلی آنان، در بافت فرهنگی و خانوادگیشان بھره بگیرند.
۴. از آنجاکه باور به توانمندی تحصیلی همه دانش آموزان یکی از دیدگاههای اساسی معلمان کارآمد است، معلمان باید در رفع موانع نگرشی در این زمینه بکوشند.
۵. معلمان لازم است در طراحی فرصتها و فعالیتهای کلاس درس به پیشینه فرهنگی دانش آموزان توجه کنند و میان دانش و تجارت قبلی آنها و اهداف کلاس درس ارتباط برقرار کنند.
۶. معلمان باید از راهبردهای اثربخش برای ساخت ارتباط معنادار با دانش آموزان بھره بگیرند. علاوه بر طراحی فرصتهای هدفمند یادگیری در کلاس درس با دلالت عناصر فرهنگی، مواردی

چون تکیه بر شباهتهای فرهنگی یا نقاط قوت فرهنگ برای برقراری ارتباط، تکیه بر قابلیتهای فرهنگی دانشآموزان برای برقراری ارتباط، ارتباط با والدین و گفتگو برای شناخت پیشینه دانشآموزان، از راهبردهای مؤثر در این زمینه است.

۷. معلمان باید با تجزیه و تحلیل موقعیت خود از نظر تنوع فرهنگی به واکاوی نقش خود، در حکم نماینده تعلیم و تربیت در بستر شرایط فرهنگی بپردازن؛ تأمل در اینکه چگونه باید اقدام کنند تا از قابلیتهای آن فرهنگ بهره کافی ببرند و تأثیرگذاری لازم را داشته باشند به گونه‌ای که دانشآموزان را در بستر فرهنگ خودشان به دستاوردهای مورد انتظار برسانند.

۸. معلمان باید با توجه به موانع عاطفی در پذیرش تنوع فرهنگی تلاش کنند با رفع موانع عاطفی و درونی‌سازی و درگیری عاطفی دانشآموزان در فرایندهای کلاس درس زمینه پیشرفت دانشآموزان را مهیا سازند و پذیرش تنوع فرهنگی را در دانشآموزانشان توسعه دهند.

۹. با ایجاد فرصتهای یادگیری مناسب به دانشآموزان کمک کنند به شناخت سنتهای آداب و رسوم، ویژگیها و عناصر فرهنگی خود دست یابند، نقاط قوت و ضعف آن را به نقد بکشند، دیگران را نسبت به آن آگاه سازند و هویت فرهنگی خود را بشناسند و بشناسانند و ارتباط مؤثری با سایر فرهنگها برقرار کنند تا بتوانند زیست خود را درون فرهنگ خود و سایر فرهنگها ارتقا دهند.

۱۰. پیشنهاد می‌شود معلمان در خلال فرصتهای یادگیری در کلاس درس به اهمیت اهدافی چون نقد ساختارهای نابرابر، برخورد انتقادی با شرایط اجتماعی و تحلیلهای عمیق‌تر دلایل مسائل اقتصادی، اجتماعی و سیاسی توجه کنند و در این زمینه اقداماتی انجام دهند.

۱۱. معلمان باید برنامه‌ریزی و طراحی فرصتهای یادگیری را به گونه‌ای انجام دهند که پیشرفت تحصیلی را برای همه دانشآموزان محقق سازند. در این زمینه «تسهیل پیشرفت تحصیلی دانشآموزان، برقراری ارتباط میان محتوای کتاب با تجارت واقعی زندگی دانشآموزان، تلاش برای حل ریشه‌ای موانع پیشرفت تحصیلی دانشآموز، مداومت در پیشرفت تحصیلی دانشآموز متفاوت برای همسطح شدن با کلاس و وارد کردن عنصر تنوع فرهنگی در تدریس دروس گوناگون» بخشی از اقدامات پیشنهادی است.

۱۲. با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که تأمل معلمان و سطوح آن به تفکیک در برخورد با موقعیتهای دارای تنوع موربد بررسی قرار گیرد.

۱۳. تأثیرات نگرش معلمان نسبت به تنوع فرهنگی بر شناخت از دانشآموزان و پیشرفت تحصیلی آنها مورد بررسی دقیق‌تر قرار گیرد.

# منابع

## REFERENCES

- حمیدیزاده، کتابیون؛ فتحی و اجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و مهران، گلنار. (۱۳۹۶). آموزش چند فرهنگی: تحلیل نظام مند ادراک معلمان. تدریس پژوهی، ۵(۲)، ۱-۱۶.
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگیها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و راههای راهبردها. راهبرد فرهنگ، ۵(۱۷ و ۱۸)، ۹۳-۱۲۲.
- عرائیه، علیرضا و فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۹۱). جایگاه چند فرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی. راهبرد فرهنگ، ۵(۱۷ و ۱۸)، ۱۸۷-۲۰۴.
- عزیزی، نعمت‌الله؛ بلندهمتان، کیوان و سلطانی، مسعود. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت آموزش چند فرهنگی در مراکز تربیت‌علم شهرستان‌نگاری از منظر دانشجویان. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۳(۲)، ۵۵-۷۸.
- فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). مردم‌نگاری آموزش: چند مطالعه مردم‌نگارانه در زمینه آموزش و پرورش امروز ایران. نشر علم، چاپ اول.
- قربانی، حسین؛ نصر، احمد رضا و شریفیان، فریدون. (۱۳۹۶). تبیین بنیان‌های نظری، اقتضایات عملی و ویژگیهای روش‌شناسی پژوهش روایی. *فصلنامه علمی - تخصصی توسعه حرفه‌ای معلم*، ۲(۳)، ۶۱-۸۲.
- محمدی، شیرکوه؛ کمال خرازی؛ سید علینقی؛ کاظمی‌فرد، محمد و پورکریم، جواد. (۱۳۹۵). ارائه الگویی برای آموزش چند فرهنگی در نظام آموزش عالی: واکاوی دیدگاه‌های متخصصان این حوزه در ایران. *فصلنامه تدریس پژوهی*، ۴(۱)، ۶۵-۹۱.
- مکرونی، گ الله. (۱۳۹۰). بررسی وضعیت آموزش چند فرهنگی در مدارس ابتدایی شهرستان‌نگاری ارشد، دانشگاه پیام نور، شهرستان‌نگاری.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۱). فرهنگ خانواده: مبنای مغفول در ساماندهی تعاملات خانه و مدرسه. *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، ۵(۱۷ و ۱۸)، ۲۷۵-۲۹۳.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۹). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طهوری.
- باری دهنوی، مراد. (۱۳۹۲). زیست‌نگاری و روایت فهم معلمان از نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۳(۲)، ۴۹-۶۶.

- Anderson, G., & Cowart, M. (2012). They are talking: Are we listening? Using student voice to enhance culturally responsive teaching. *Teacher Education and Practice*, 25(1), 10-23.
- Beauboeuf-Lafontant, T. (1999). A movement against and beyond boundaries: "Politically relevant teaching" among African American teachers. *Teachers College Record*, 100(4), 702-723.
- Boynton, M., & Boynton, C. (2005). *The educator's guide to preventing and solving discipline problems*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brace, A. L. (2011). *Cultural competence and its impact on student academic achievement in urban elementary schools*. (Doctoral dissertation). University of Tennessee.
- Bui, Y. N., & Fagan, Y. M. (2013). The effects of an integrated reading comprehension strategy: A culturally responsive teaching approach for fifth-grade students' reading comprehension. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 59-69.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Fuller, K. (2002). Eradicating essentialism from cultural competency education. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 77(3), 198-201.
- Gardner, K. R. (2015). *Critical analysis of culturally relevant pedagogy and its application to a sixth grade general music classroom*. Retrieved from <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5654&context=etd>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

- \_\_\_\_\_. (2010a). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- \_\_\_\_\_. (2010b). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and application* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Hendricks, C. O. (2003). Learning and teaching cultural competence in the practice of social work. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(1-2), 73-86.
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into Practice*, 42(3), 195-202.
- Ikpeze, C. H. (2015). *Teaching across cultures: Building pedagogical relationships in diverse contexts*. Sense Publishers-Rotterdam, The Netherlands.
- Jackson, J. A. (2015). *Culturally responsive teaching for diverse students : Inherent dispositions and attitudes of effective teachers*. (Doctoral dissertation). University of California, San Diego.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- \_\_\_\_\_. (2005). No teacher left behind: Issues of equity and teacher quality. In C. A. Dwyer (Ed.), *Measurement and research in accountability era* (pp. 141-162). Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum.
- \_\_\_\_\_. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A. K. A. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. SAGE Publications.
- Mallow, A., & Cameronkelly, D. (2006). Unraveling the layers of cultural competence: Exploring the meaning of meta-cultural competence in the therapeutic community. *Journal of Ethnicity in Substance Abuse*, 5(3), 63-74.
- Melucci, A., & Avritzer, L. (2000). Complexity, cultural pluralism and democracy: Collective action in the public space. *Social Science Information*, 39(4), 507-527.
- Neuwirth, L. (2003). From color blindness to cultural vision. In G. Gay (Ed.), *Becoming multicultural educators: Personal journey toward professional agency* (pp. 272-292). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th anniversary edition). New York: Teachers College Press.
- Nuñez, A. E. (2000). Transforming cultural competence into cross-cultural efficacy in women's health education. *Academic Medicine*, 11, 1071-1079.
- Pretorius, S. G. (2012). The implications of teacher effectiveness requirements for initial teacher education reform. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 310-317.
- Robinson, E. N. (2012). *The relationship between teacher cultural competency and student engagement*. Electronic Theses and Dissertations. 553.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 360-369.
- Townsend, B. K. (2001). Blurring the lines: Transforming terminal education to transfer education. *New Directions for Community Colleges*, 115, 63-71.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational Leadership*, 64(6), 28-33.
- Wells-Rivers, D. (2011). *The effect of teachers' cultural proficiency training on sixth grade students' reading achievement*. (Doctoral dissertation). University of Nebraska.
- Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: Dead end, damp squib or smouldering fuse? *Issues in Educational Research*, 6(1), 79-112.