

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

© دکتر امید نوروزی^۱

© دکتر علیرضا صادقی^۲

© دکتر محمود مهرمحمدی^۳

© زینب ابراهیمی^۴

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 خودرزیست‌نگاری 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 داده‌ها روایت‌های خودرزیست‌نگاری 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 دانش، 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 متأثر 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 پی می‌گیرد: 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.

کلیدواژگان: فرهنگ، پداگوژی، پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی، کارآمدی فرهنگی، معلم

☑ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۲/۲۴

☑ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۸

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. (نویسنده مسئول) دانش‌آموخته دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

z.ebrahimi85@gmail.com

mehrmohammadimahmoud@gmail.com

sadeghi.edu@gmail.com

omid.noroozi@wur.nl

۲. استاد بازنشسته گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، ایران.

۳. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، ایران.

۴. دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی، دانشگاه واگنینگن، هلند.

مقدمه

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 پرونر^۱ (۱۹۹۶) یادگیری و اندیشیدن همواره در موقعیتهای فرهنگی قرار گرفته است و همواره بر استفاده از منابع فرهنگی متکی است (فاضلی، ۱۳۹۰). بدین معنا هرگونه فعالیتی در زمینه تربیت با فرهنگ مرتبط است و به‌منظور 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 ایراسیان^۲، ۲۰۰۳؛ لدسون - بیلینگز^۳، ۲۰۱۴).

افزون بر این تنوع و تکثر فرهنگی، از مهم‌ترین ویژگیهای جهان معاصر است تا آنجا که حتی دموکراسیهای امروزی به‌سبب کم‌توجهی به چگونگی برخورد با پیچیدگی و تکثرگرایی فرهنگی درون جوامع خویش، با بحران مواجه شده‌اند (ملوچی و اوریتزر^۴، 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 باوجود 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^۵، ۲۰۱۲؛ تاونسند^۶، ۲۰۰۱؛ وایت^۷، ۱۹۹۶). از این‌رو آماده‌سازی معلمانی کارآمد که در این حوزه بتوانند به‌درستی به خدمت مدارس دارای تنوع درآیند، نیاز مبرم جامعه‌های دارای تنوع فرهنگی است (اندرسون و کووارت^۸، ۲۰۱۲؛ بویی و فاگان^۹، ۲۰۱۳؛ سیواتو^{۱۰}، ۲۰۱۱).

با وجود اهمیت نقش معلم، همواره بحثهای مستدل در مورد ضعف کارآمدی معلمان در زمینه فاصله دستاوردی 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^۱، ۲۰۱۵). برای مثال ایکپز^۲ (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 درزمینه 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) درزمینه 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، غفلتهایی صورت گرفته است. درباره آنچه در مدارس در حال روی دادن است، عراقیه و فتحی‌واجارگاه (۱۳۹۱) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که وجود زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی در استهزای سایر فرهنگها، احساس برتری و تعصبات فرهنگی، ضعف اطلاعات دینی و ضعف اطلاعات دانش‌آموزان از یافته‌ها و شخصیتها و آثار فرهنگی مشهود است. مطالعه حمیدی‌زاده، فتحی‌واجارگاه، عارفی و مهران (۱۳۹۶)، نیز نشان می‌دهد که به‌رغم 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 تربیت‌معلم استان کردستان از جایگاهی مطلوب برخوردار نیست و مدرسان مراکز تربیت‌معلم در آموزشهای خود به مفاهیم و موضوعات آموزش چند فرهنگی توجه چندانی ندارند. محمدی، کمال‌خرازی، کاظمی‌فرد 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، به‌طور مناسب معلمان را برای مواجه‌شدن با چالشهای نژادی، قومی، اجتماعی و زبانی دانش‌آموزان متنوع 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 رویکرد نسبت به تنوع فرهنگی می‌تواند دنبال شود؟

کارآمدی فرهنگی مفهومی متفاوت از صلاحیت فرهنگی^۳ 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 پی اثربخشی اعمال در موقعیت است. کارآمدی فرهنگی را به‌طور کلی می‌توان این‌گونه تعریف کرد: «آگاهی از نکات ریز فرهنگی، همراه با پذیرش فرهنگ مجری و مراجعه‌کننده به‌عنوان دیدگاه‌های موردقبول و تبدیل هر دو نگرش به بهترین نتایج ممکن برای دو طرف تعامل» (فولر^۱، ۲۰۰۲؛ نونیز^۲، ۲۰۰۰؛ هندریکز^۳، ۲۰۰۳؛ به نقل از مالو و کامرون کلی^۴، ۲۰۰۶). ویژگی‌های کارآمدی فرهنگی عبارت‌اند از: الف) پیچیدگی‌های فرهنگ را موردتوجه 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 تعادل‌گرایی 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 موردتوجه قرار گیرند (مالو و کامرون کلی، ۲۰۰۶).

در زمینه رویکردهای فرهنگی به تربیت، «پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی»^۵ بیش از سایر رویکردها به عمل معلم و پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان دارای تنوع فرهنگی در کلاس درس توجه دارد (نیتو^۶، ۲۰۱۰؛ لدسون - بیلینگز، ۲۰۰۵؛ گی، ۲۰۱۰a؛ ویلگاس و لوکاس^۷، ۲۰۰۷). این پداگوژی را معلمانی به کار گرفته‌اند که در پی افزایش اثربخشی و کارآمدی خود در کلاسهای درس بوده‌اند. گلوریا لدسون - بیلینگز (۱۹۹۴) مجموعه این اقدامات را در قالب پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی مفهوم‌پردازی کرده است. در این رویکرد تمرکز بر ورود فرهنگ به کلاس درس و انعکاس 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 بیلینگز 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 دستاورد 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 برنامه‌درسی در همراهی با رویدادهای برانگیزاننده و نمادین فرهنگی پیگیری می‌کند. نقطه عطفی که در بستر پداگوژی بر آن تأکید می‌شود، «انتخاب پیشرفت تحصیلی از سوی خود دانش‌آموز» است (لدسون - بیلینگز، ۲۰۰۵).

♦ **شایستگی فرهنگی:** شایستگی فرهنگی، ابزاری است برای کمک به دانش‌آموزان برای تشخیص دادن و احترام گذاشتن به فرهنگ خود و عمل کردن به آن درحالی که وارد پهنه فرهنگی وسیع‌تری می‌شوند. لدسون - بیلینگز از این اتفاق با عنوان مواجهه دو جهان بینی نام می‌برد. در این معیار مهم است که فرد، شایستگی فرهنگی فردی و جمعی را همزمان باهم کسب نماید. معلمان از درگیر کردن خانواده‌ها در کلاس درس بهره می‌برند، همچنین از دانش‌آموزان می‌خواهند که واقعیتهای اجتماعی را از زوایای مختلف موردتوجه قرار دهند و از این طریق به شناخت خود و دیگران دست یابند. بهره‌گیری از زبان و صدای دانش‌آموز نیز روشی است که بسیار موردتوجه است (لدسون - بیلینگز، ۲۰۰۵).

♦ **آگاهی سیاسی - اجتماعی:** پرورش نگاه نقادانه و ذهنی پرسشگر به دانش‌آموزان 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 به‌صورت انتقادی با جهان خارج از خود مواجه و در اقدامی گفت‌وشنودی 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 (لدسون - بیلینگز، ۲۰۰۵).

از دهه ۹۰ میلادی پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی به‌مثابه یک ابزار اثربخش در پاسخ به نیازهای تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان متنوع فرهنگی، موردتوجه متخصصان تربیتی قرار گرفته است (هاوارد^۱، ۲۰۰۳). به باور نگارندگان، این پداگوژی از آنجا که با تأکید بر دستاورد برای دانش‌آموزان، در عبور از صلاحیت فرهنگی معلم به‌سوی کارآمدی فرهنگی او گامی مهم برداشته است، می‌تواند به‌عنوان مبنای نظری این پژوهش به کار گرفته شود. پژوهش حاضر در تلاش است با استفاده از پشتوانه نظری فوق، الگویی بر مبنای اصول اساسی پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی تدوین کند تا به شناخت دقیق‌تر ویژگیهای معلمان کارآمد در محیطهای دارای تنوع فرهنگی کمک کند. از این‌رو پاسخ به سؤال پژوهشی زیر دنبال می‌شود:

۱. الگوی کارآمدی فرهنگی معلمان ابتدایی ایرانی مبتنی بر پداگوژی 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^۱ (۱۹۹۰) آن را به‌عنوان 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 از این طریق ابعاد کارآمدی فرهنگی معلمان ابتدایی در قالب الگوی کارآمدی فرهنگی شناسایی شود. در خودزیست‌نگاری، پژوهشگر از مشارکت‌کنندگان درخواست می‌کند که تجربه خود را از پدیده موردپژوهش 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 (باری‌دهنوی، 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 به‌سوی کارآمدی فرهنگی سوق می‌دهند.

جامعه 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، نژادی، 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 زمینه کاربست می‌تواند مراحل کم‌وبیش 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 برنامه‌ریزی‌شده درباره 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.

تأییدپذیری 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. Connelly & Clandinin

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

مشخصات جمعیت شناختی اطلاع رسانیهای پژوهش

اطلاعرسان	سابقه تدریس	جنسیت	مقطع 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 برنامه ریزی 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 عشایری

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به این سؤال پژوهشی که «الگوی کارآمدی فرهنگی معلمان ابتدایی ایرانی بر مبنای پداگوژی برخوردار از ریط 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. Liebllich

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 ورای 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 هرکسی 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 رو نکنم 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 برام دردسر 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 محدودکننده‌ای 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 کلاسش بنگرد و میزان انعطاف‌پذیری خود را نسبت به تنوع افزایش دهد. در پداگوژی برخورداری از ربط فرهنگی پذیرش تفاوت‌های فرهنگی بدون جهت‌گیری و درعین 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

مشارکت کننده کد ۹: «از شروع سال تحصیلی فهمیدم که یکی از دانش آموزانم جزء همان اقلیت نژادی است که در منطقه ساکن اند. 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 دقیق تری به دست بیاورم. سطح خانوادگی دانش آموز آن چنان که انتظار می رفت پایین بود و مشخص شد که از دانش آموز به عنوان نیروی کار استفاده می کنند و همین عامل برای من به عنوان منبع شناختی بود تا از جهت گیری هایی 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 می شود. در روایت خود اشاره می کند که در دیگران جهت گیری هایی نسبت به این گروه نژادی وجود دارد. همکاران وی در آن مدرسه در برخورد با این اقلیت نژادی با سوء برداشتهای پیشین خود این دانش آموز را مورد قضاوت منفی قرار می دهند و از وی انتظار پیشرفت ندارند؛ اما این معلم بر این باور است که باید به شناخت دقیقی از دانش آموز فارغ از تعلق نژادی اش دست پیدا کند و به تعامل بیشتر با وی و خانواده اش بپردازد. در این روایت معلم از پیشینه خانوادگی دانش آموز به مثابه یک منبع اطلاعاتی استفاده می کند تا نگرشی درست نسبت به دانش آموز با توجه به تفاوت های فرهنگی که دارد، به دست آورد. در نتیجه او با درک اهمیت شناخت از دانش آموز، مشکلات او را به مسائل اقتصادی خانواده نسبت می دهد و نه ریشه های فرهنگی - نژادی او.

● نگرش نسبت به ساخت دانش

اطلاع رسان کد ۷: «تفاوت را وقتی که با همکارانم صحبت کردم و از ضعف بچه ها می گفتم، متوجه شدم. وقتی از مشکل بچه ها که گریایی شان و درک و یادگیری شان پایین است شکایت کردم، همکارم خیلی تعجب کرد و گفت: «اصلاً این طور نیست». من گفتم پس شاید دلیل من هستم که با فرهنگ و زبان شما آشنا نیستم و از شهر دیگه ای اومدم و باید در کار خودم تغییر ایجاد کنم. من باید دانش آموز می شدم و از این تفاوتی که باهم داشتیم از هم یاد می گرفتیم».

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 توانمندی های آنها رسیده است، ولی با تأمل بر بازخوردی که از همکارش می گیرد، به این مهم پی می برد که ریشه ضعف یادگیری در دانش آموزان، ناتوانی معلم در ورود به فرهنگ آنان

است. پس از این درک او درمی یابد که نمی تواند به منزله تنها منبع یادگیری در کلاس حضور یابد، پس تلاش می کند تا با قرار گرفتن در جایگاه دانش آموز، اجازه دهد که ساخت دانش برای دانش آموزان در نتیجه تعامل شکل بگیرد. معلم به باور یادگیری از دانش آموزان می رسد و آن را ارج می نهد.

● بعد دانشی کارآمدی فرهنگی

دانش معلمان در روایت های خود زیست نگارانه شان به دو مقوله اصلی، دانش پداگوژیکی و شناخت از دانش آموزان تقسیم می شود.

● دانش پداگوژیکی

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

اطلاعرسان کد ۴: «تمرین و یادگیری باهم، از اولویتها بود. با این که می دانستم دانش آموزانم کودکان کار یا مهاجر هستند و ممکنه درس را رها کنند، ولی هرگز برای یادگیرشون کم نداشتیم. 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 بچه ها را با دنیای روز تکنولوژی آشنا کنم». می دانستم باید در درس علوم پروژه های جذابی برایشان طراحی کنم که با امکانات کم قابل اجرا باشد. دانش آموزی داشتم در یک واحد مکانیکی کار می کرد. می توانستم از اطلاعاتی که داشت برای طراحی فعالیتهایم استفاده کنم. سعی کردم اصول علمی چرخ دنده و تولید ماشین را برای بچه ها مثال بزنم. خواستم در پروژه های دانسته هایش را به کلاس گزارش کند.

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

● شناخت معلم از دانش آموزان

شناخت معلمان از دانش آموزان برای انجام دادن اقدامات پداگوژیکی و ساخت رابطه معنادار با آنان ضروری است. شناخت از 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 دانش آموز، مهم ترین حوزه های دانش معلم درباره دانش آموزان است. معلمان از استراتژیهای گوناگون برای دستیابی به این شناخت بهره می گیرند.

اطلاع رسان کد ۲: «همواره قبل از اینکه به کلاس درس برم سعی می‌کنم که اگر نقص‌هایی توی فهمیدن و شناخت دانش‌آموزانم 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. یک‌روز به خیابان زدم، کودکانی که کار می‌کنند را مشاهده کردم و سعی کردم با آنها تا جایی که اجازه می‌دهند صحبت کنم و دست‌آورد خودم را به کلاس درس ببرم، نه اینکه بخوام در این مورد با بچه‌ها صحبت کنم، این کارا رو برای خودم انجام میدم. سعی می‌کنم دست‌پر به کلاس برم، بدونم مخاطب‌هام تا حدی چه ویژگی‌هایی دارن؛ سعی می‌کنم که با دانش‌آموزان و تجارب فرهنگی گوناگون آنها تعامل داشته باشم».

معلم در روایت خود به چگونگی دستیابی به شناخت از دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها را شناخت از دانش‌آموزان و ویژگی‌های فرهنگی‌شان می‌داند و برای کسب آن اقداماتی انجام داده است.

● بعد عملکردی کارآمدی فرهنگی

بعد عملکردی کارآمدی فرهنگی در روایت‌های معلمان دربردارنده تأملات، ساخت رابطه معنادار با دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان دارای تنوع چه اقداماتی انجام دهد؟ این نوع تأمل نقطه عزیمت معلم به‌سوی کارآمدی فرهنگی است. روایت‌های زیر حاکی از این نوع تأمل است:

اطلاع رسان کد ۱۰: «روز شنبه ساعت ۸ صبح به‌طرف مدرسه عشایری (بختیاری) روستای «مولوی خانگاه» با موتورسیکلم شروع به حرکت کردم. در حین مسیر باران باریدن گرفت. کم‌کم شدت باران دید من را مختل کرد و من همچنان راه خود را ادامه می‌دادم تا به پناهگاه امنی برسم. دამداران در حین کوچ کردن بودند و با احشام خود در گوشه 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 دانش‌آموزان به مناطق سهل‌تری نمی‌آیند؟ چه چیزی آنها را در دل کوهستان در مسیر صعب‌العبور نگهداشته 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 پابندی به آن و تلاش برای حفظ آن، شاید جنبه دیگری هم داشته باشد. وظیفه من به‌عنوان نماینده تعلیم و تربیت در مقابل این قدرت فرهنگی آنها چیست؟»

این روایت مربوط به معلمی است که در منطقه 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 جای تأمل دارد واکاوی نقش او به‌عنوان نماینده تعلیم و تربیت در بستر شرایط فرهنگی ویژه‌ای است که تجربه می‌کند. تأمل در اینکه چگونه باید اقدام کند تا از قابلیت‌های آن فرهنگ، بهره لازم را ببرد و تأثیرگذاری لازم را داشته باشد. نکته بارز در این برخورد معلم با موقعیت، مشاهده آن به‌مثابه یک وضعیت متنوع و تأمل در اعمال خود در برابر این تجربه ویژه فرهنگی به‌گونه‌ای است که دانش‌آموزان را در بستر فرهنگ خودشان به‌دستاوردهای مورد انتظار برساند.

● ساخت رابطه معنادار با دانش‌آموزان

رابطه معلم - دانش‌آموز در روایت‌های معلمان ارتباطی هدفمند و معنادار است که شناخت جامع از دانش‌آموز و دانش پداگوژیکی 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 با 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: «یک‌بار 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 عرب‌زبانم 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 این‌طوری 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 برایش دست بزنند. توانستم کاری کنم این دانش‌آموز برای اولین بار در جمع شروع به صحبت کند».

معلم در موقعیت پیش آمده تلاش کرده است که دانش آموزان را وارد تعامل با یکدیگر کند. آنچه اینجا اهمیت دارد، طراحی فعالیتهای یادگیری با توسل به قابلیت های فرهنگی است. معلم با علم به اینکه دانش آموز به دلیل تفاوت های زبانی با همکلاسی های خود مشکل ارتباطی دارد، تلاش می کند از اشتراکات فرهنگی برای برقراری ارتباط معنادار با دانش آموزان بهره بگیرد.

● اقدامات پداگوژیکی معلم

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

الف) اقدامات معطوف به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

با توجه به وجود تنوع فرهنگی در کلاس درس، تأکید معلم بر هر کدام از حوزه های پیشرفت متفاوت است. از آنجاکه باور به توانمندی تحصیلی همه دانش آموزان یکی از دیدگاه های اساسی معلمان کارآمد است، بسیاری از اقدامات پداگوژیکی این معلمان معطوف به برنامه ریزی و طراحی فرصتهای یادگیری به نحوی است که پیشرفت تحصیلی را برای همه دانش آموزان محقق سازد. در این زمینه «تسهیل پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، برقراری ارتباط میان محتوای کتاب با تجارب واقعی زندگی دانش آموزان، تلاش برای حل ریشه ای موانع پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، مداومت در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متفاوت برای همسطح شدن با کلاس و وارد کردن عنصر تنوع فرهنگی در تدریس دروس گوناگون» بخشی از اقدامات مهم معلمان به شمار می رود.

اطلاع رسان کنده: «متوجه شدم دانش آموزم که عرب بود و تنها دانش آموزی بود که با دیگر دانش آموزان از نظر زبانی و فرهنگی و حتی ظاهر متفاوت بود از تمام پایه های تحصیلی که قبول شده بود و به پایه ششم رسیده بود از سر دلسوزی بوده و هیچ کس در این مدت تلاشی برای یادگیری او انجام نداده است. پدر و مادر این دانش آموز بی سواد بودند. از کتاب فارسی پایه اول شروع کردم. متأسفانه با روخوانی فارسی پایه اول دبستان نیز مشکل داشت. ۱. با حروف الفبا و هجی کردن از پایه اول شروع به آموزش کردم و هر شب برای او تکلیف شب را از پایه اول تعیین می کردم. ۲. در کنار آموزش فارسی پایه اول، آموزش ریاضی این پایه را نیز شروع کردم، اما ریاضی را بهتر از فارسی می آموخت. ۳. با اولیاء دانش آموز ارتباط برقرار کردم، در مورد اجتماعی بودن او سؤال کردم، همه گفتن که در میان خانواده پر حرف ترین فرزند است؛ اما در مدرسه همیشه این گونه بوده و با کسی ارتباطی ندارد. ۴. سعی کردم یک نفر از دانش آموزان پر حرف که دارای شیطنت زیادی بود و از بچه های شلوغ کلاس بود را کنار او قرار دهم و از دانش آموز

خواستم او را وادار 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 تحویل دهد. در درس ریاضی، شمارش و نوشتن اعداد را خیلی خوب و سریع انجام می‌داد. متوجه شدم به این دلیل توان پاسخگویی به سؤالات ریاضی را نداشته که توان خواندن سؤال را نداشته است. ۷. این بار تأکید بیشتری بر آموختن زبان فارسی کردم».

در این روایت معلم دانش‌آموزی دارد که با دیگر دانش‌آموزان 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. دانش‌آموزی به دلیل دوزبانه بودن و ناتوانی در برقراری ارتباط در پایه‌های قبلی رها شده و درواقع انتظاری برای پیشرفت او وجود نداشته است، ولی معلم در روایت خود توصیف می‌کند که چگونه توانسته دانش‌آموز را به دستاورد برساند.

ب) اقدامات معطوف به رشد عاطفی دانش‌آموزان

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

اطلاع‌رسان کد ۸: «یک روز که با کلاس دومپها ورزش داشتم قرار شد بچه‌ها بازیهای دبستانی انجام بدن. برای همین از شون 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 خرده‌فرهنگ شهرمون) از این‌ور به اون‌ور می‌ره و هیچ‌کدوم از بچه‌ها راضی نمیشن دست اونو بگیرن. وقتی از بچه‌ها پرسیدم چرا دستش و نمی‌گیرید، گفتند چون اون از ما نیست! اینجا بود که خودم دستشو گرفتم و گفتم مگه چیه؟ «آیدا» جون یکی از بهترین دانش‌آموزای منه و خودم دستشو می‌گیرم. وقتی من دست اونو گرفتم همه بچه‌ها می‌گفتن 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 نوبت اون کلاس این مشکل هیچ‌وقت پیش نیامد».

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

ج) اقدامات معطوف به رشد فرهنگی دانش آموزان

یکی از اقدامات معلم ایجاد فرصتهای یادگیری مناسب است تا به دانش آموزان 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 دانش آموزان بتوانند زیست خود را درون فرهنگ خود و سایر فرهنگها ارتقا دهند، یکی از اهداف مورد نظر معلمان بوده است.

اطلاع رسان کد ۲: «در درس فارسی سعی کردم داستانهایی برای آنها تهیه کنم که به سطح زندگی آنها نزدیک باشد. یا متنهایی که برایشون چالش برانگیز باشد. ازشون خواستم برای انشا هر کدام در مورد سنتهایی که در خانواده و فامیل یا شهر واونایی که از افغانستان میان در مورد کشورشون بنویسند و برای همه بخوانند. از بقیه خواستم که گوش کنند و ازش سؤال ببرند و این که به نظرشون این سنتها و خواستههایی که فرهنگشون از اونها می خواد را با فرهنگ و سنتهای خودشان مقایسه کنند. همه اینها را برای این انجام می دادم 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 می پردازد تا دانش آموزان به فرهنگ خود و دیگری رجوع کنند و در نهایت به شناخت و آگاهی از دنیای پیرامون خود بپردازند.

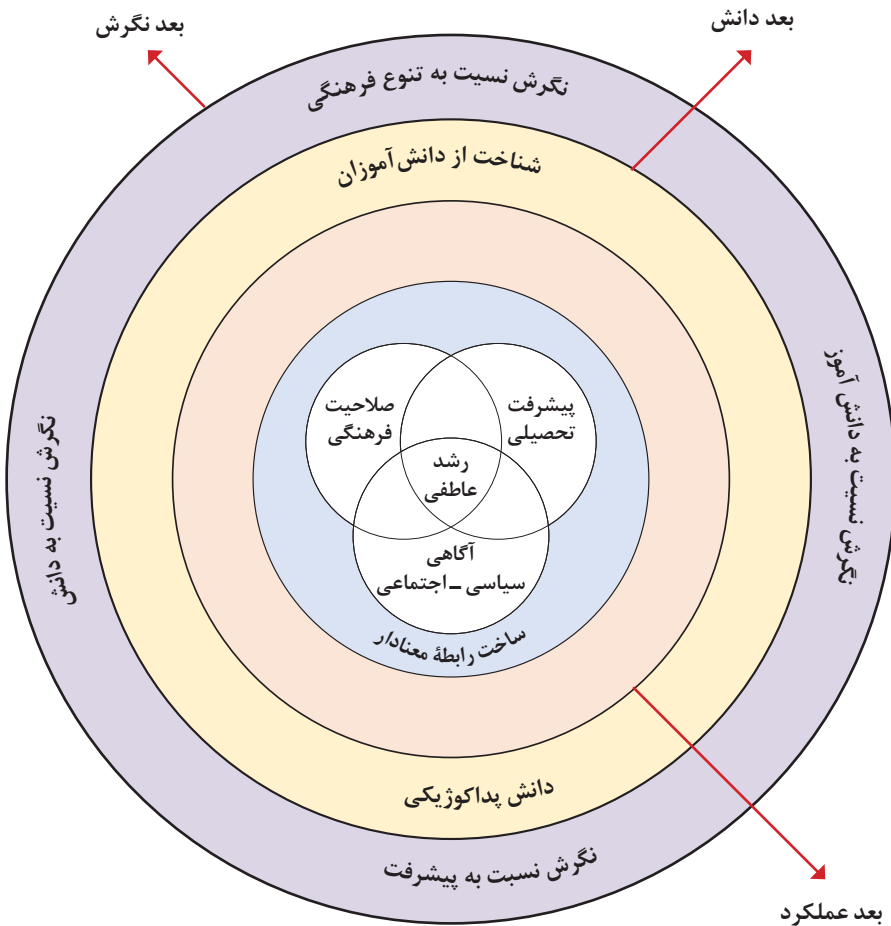
د) اقدامات معطوف به رشد آگاهیهای سیاسی - اجتماعی دانش آموزان

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 عمیق تر دلایل مسائل اقتصادی، اجتماعی و سیاسی توجه می کند و اقداماتی در این زمینه انجام می دهد.

اطلاع رسان کد ۵: «همیشه توی کلاسم بیست دقیقه به طور مختلف بحث می کنیم در مورد جامعه چون می خوام بدونن کجا دارن زندگی می کنند. جوکهایی که بچه ها به هم می گن در مورد شهرهای مختلف از این قضاوتهای اجتماعی و طبقه ای بودن ناشی می شه. از بچه ها می خوام واقعاً رک و روراست جوکهایی که بلدند در مورد دیگر شهرها و آزارها و نابرابریهایی که دیدن توی کلاس بحث کنند».

معلم در روایت خود این نکته را مطرح می کند که چگونه از فرصت کلاس و تدریس برای آگاهی سیاسی و اجتماعی دانش آموزان بهره می گیرد و از آشناترین ابزارها استفاده می کند تا دیدگاه انتقادی را در دانش آموزانش 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 پداگوژی 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 استلزامات آن را دریافته باشند (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). رویکردهای متنوع

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 رویکردهایی است تا شناختی درست از دانش‌آموزان به‌دست 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 پی بگیرد (پریتوریوس، ۲۰۱۲؛ تاونسند، ۲۰۰۱؛ وایت، ۱۹۹۶). پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی با چشم‌انداز پداگوژیکی خود جایگاه معلم را در موقعیتهای دارای تنوع اثرگذار تشخیص داده و معتقد است که معلم با به‌کارگیری روشهای مؤثر، تربیت دانش‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی متنوع را اثربخش می‌کند. در این زمینه ولز - ریورز^۱ (۲۰۱۱)، گکی^۲ (۲۰۱۰)، رابینسون^۳ (۲۰۱۲)، گاردنر^۴ (۲۰۱۵) و بریس^۴ (۲۰۱۱) اثرگذاری پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تأیید کرده‌اند. بنابراین این پداگوژی 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 «پداگوژی 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 این رو 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 موردتوجه معلم قرار می‌گیرد.

در این مسیر معلمان تدابیری اتخاذ می‌کنند تا به دانش‌آموزان برای تشخیص و احترام به عقاید فرهنگی دیگران و عمل کردن به آنها درحالی‌که وارد پهنه فرهنگی وسیع‌تری می‌شوند، کمک کنند. دانش پداگوژیکی 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 گسترده تر تجهیز می کند. نویورت^۱ (۲۰۰۳) دانش فرهنگی معلم را منبعی قدرتمند برای معلم می داند که از طریق آن به تشویق دانش آموزان برای درگیری کلاس می پردازند. در نهایت معلم باید به میزانی از دانش در زمینه عمل تربیتی در موقعیتهای دارای تنوع برخورددار باشد. این دانش بیشتر تحت تأثیر عمل او در برخورد با دانش آموزان به دست می آید. گی (۲۰۱۰a) معتقد است که آگاه بودن معلم از دانش فرهنگی و پیشینه دانش آموزان توانایی او را در زمینه هایی چون تعیین اهداف و چگونگی دستیابی به آن اهداف افزایش می دهد. به عبارت دیگر می توان 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 کارآمد فرهنگی دارد؛ تأملاتی که می توان نقش آن را در شکل گیری 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 مهم ترین عناصر چنین موقعیتهایی یکی از موضوعات مهم تأملات معلم اند. ارتباط تأمل با تک تک اجزای مدل، ارتباطی مستقیم و تأثیرگذار است. نوع مواجهه همکاران، نظام آموزشی، خانواده های دانش آموزان و دانش آموزان فرهنگ غالب با مقوله تنوع فرهنگی نوعی ناهمبانی معلم با فرهنگ رایج و در نتیجه تنهایی معلم را آشکار می سازد. معلم در تأملات خود به نوعی تنهایی خود را در این مسیر مورد اشاره قرار می دهد. 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 می دهند، بلکه از ماهیت حضور آنان در جامعه نیز آگاهی دارند. شناخت دانش آموزان به معلمان کمک می کند روابطی با آنان شکل دهند که در جهت خواست و علایق دانش آموزان باشد و رابطه معلم - دانش آموز را منسجم تر کند و آنها را به داشتن رابطه ای پایدار تشویق کند؛ رابطه ای قابل اعتماد و انعطاف پذیر که طی آن شاهد بهبود و پیشرفت دانش آموزان خواهد بود. در پژوهشهای لدسون - بلینگز (۱۹۹۴)، گی (۲۰۰۰)، بوبوف - لفونت^۲ (۱۹۹۹)، ویلگاس و لوکاس (۲۰۰۷) و بوینتن و بوینتن^۳ (۲۰۰۵) نیز شکل گیری رابطه میان دانش آموز - معلم بر موفقیت 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 پداگوژیکی معلم در تعامل با موقعیت شکل می گیرند 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 می دهند. 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 می کند: نخست افزایش رشد عاطفی دانش آموزان نسبت به تنوع فرهنگی. معلم فرصتهای یادگیری را طراحی می کند 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 می سازد. 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.

پیشنهادهای

۱. معلمان تفاوتهای فرهنگی دانش آموزان را بدون جهت گیری و قضاوت بپذیرند و از آن به مثابه یک پتانسیل در دستیابی به اهداف آموزشی بهره 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 بهره 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 تجارب قبلی آنها و اهداف کلاس درس ارتباط برقرار کنند.
۶. معلمان باید از راهبردهای اثربخش برای ساخت ارتباط معنادار با دانش آموزان بهره بگیرند. 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، از راهبردهای مؤثر در این زمینه است.

۷. معلمان باید با تجربه و تحلیل موقعیت خود از نظر تنوع فرهنگی به واکاوی نقش خود، در حکم نمایندهٔ تعلیم و تربیت در بستر شرایط فرهنگی بپردازند؛ تأمل در اینکه چگونه باید اقدام کنند تا از قابلیت‌های آن فرهنگ بهرهٔ 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 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 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 تجارب 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 موردبررسی قرار گیرد.

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

- حمیدی زاده، کتابون؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و مهران، گلنار. (۱۳۹۶). آموزش چند فرهنگی: تحلیل نظام‌مند ادراک معلمان. *تدریس پژوهی*، ۵ (۲)، ۱-۱۶.
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگیها و ضرورت‌های تدوین برنامه‌درسی چند فرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. *راهبرد فرهنگ*، ۵ (۱۷ و ۱۸)، ۹۳-۱۲۲.
- عراقیه، علیرضا و فتحی واجارگاه، 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 تربیت معلم شهر سنندج 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، اقتضات عملی و ویژگیهای روش‌شناختی پژوهش‌روایی. *فصلنامه علمی - تخصصی توسعه حرفه‌ای معلم*، ۲ (۳)، ۶۱-۸۲.
- محمدی، شیرکوه؛ کمال خرازی، سید علینقی؛ کاظمی فرد، 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، گالته. (۱۳۹۰). بررسی وضعیت آموزش چند فرهنگی در مدارس ابتدایی شهر سنندج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور، شهر سنندج.
- 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.
- یاری‌دهنوی، 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.
- Núñez, 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.