

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی نهم، شماره‌ی دوم، پیاپی ۱۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۸
صفحه‌های ۲۲۵-۲۵۴

تبیین مفهوم کارآمدی فرهنگی معلمان در مواجهه با بسترهای دارای تنوع فرهنگی

زینب ابراهیمی* محمود مهرمحمدی** علیرضا صادقی*** امید نوروزی****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین کارآمدی فرهنگی معلمان انجام شده است. برای نیل به این هدف از روش مرور نظام‌مند پژوهش استفاده شد. این مرور نظام‌مند از نوع کیفی می‌باشد که روشی برای یکپارچه‌سازی یا مقایسه کردن یافته‌های پژوهش کیفی است. دانش انباشته‌ی ناشی از این روند به تفسیری تازه و تبیینی اثربخش از مفهوم کارآمدی فرهنگی معلمان منجر شده است. در این پژوهش ۵ رویکرد بررسی شد و رویکرد منتخب باتوجه به مفهوم کارآمدی فرهنگی تشریح شد. نمونه پژوهش بیش از ۴۰ مقاله معتبر و ۶ کتاب از نویسندگان شاخص حوزه فرهنگ و تربیت بود که با استفاده از کلیدواژه‌های «رویکردهای فرهنگی به تربیت»، «فرهنگ و تربیت»، «صلاحیت فرهنگی»، «کارآمدی فرهنگی»، «تبحر فرهنگی»، «پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی»، بطور نظام‌مند مرور شده‌اند. یافته‌ها نشان داد بیش‌ترین تأکید بر اثربخشی نقش معلم در مواجهه با تنوع فرهنگی، در «پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی» مشاهده می‌شود. این پداگوژی به‌طورخاص بر بازتعریف نقش معلم تأکید می‌کند. دو بعد دانشی و عملکردی در شکل‌گیری کارآمدی فرهنگی معلم نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. بعد دانش، شامل (۱) شناخت از دانش‌آموزان (آگاهی از پیشینه دانش‌آموزان، شناخت از خواسته‌ها و علایق برخواسته از فرهنگ آنان) و (۲) دانش پداگوژیکی است. بعد عملکردی بر (۱) خودتأملی (۲) ساختن رابطه‌ی معنادار با دانش‌آموزان و (۳) پیشرفت دانش‌آموزان متمرکز است. مجموعه‌ی این قابلیت‌ها در مفهوم «کارآمدی فرهنگی» معلم قابل مفهوم‌پردازی است که منجر به پیشرفت واقعی برای دانش‌آموزان متنوع در سه حیطه‌ی پیشرفت تحصیلی، شایستگی فرهنگی و آگاهی سیاسی-اجتماعی خواهد شد.

واژه‌های کلیدی: کارآمدی فرهنگی، تنوع فرهنگی، پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی، معلم.

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی (نویسنده مسئول) z.ebrahimi85@gmail.com

** استاد مطالعات برنامه درسی، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

*** استادیار برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی sadeghiedu@gmail.com

**** استادیار تکنولوژی آموزشی، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی o.noroozi@modares.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۹۸/۲/۱۰

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۸/۲/۱

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۱۰/۲۵

مقدمه

فرهنگ کل پیچیده‌ای است که شامل دانش، باور، هنر، اخلاق، قانون، آداب و رسوم و سایر عادات‌ها و ظرفیت‌هایی است که توسط انسان به‌عنوان عضوی از جامعه کسب می‌شود (تایلر،^۱ ۱۸۷۰؛ به نقل از آوروچ،^۲ ۱۹۹۸: ۶). فرهنگ به‌عنوان لنزی است که از طریق آن زندگی درک می‌شود و از طریق تفاوت‌های آن (در زبان، ارزش‌ها، شخصیت و الگوهای خانواده، جهان‌بینی، حس زمان و فضا و قوانین تعامل) هر فرهنگ یک تجربه متفاوت از واقعیت را ایجاد می‌کند. یک وضعیت ممکن است با توجه به زمینه‌های فرهنگی افراد به‌گونه‌ای متفاوت تجربه و تفسیر شود (مول،^۳ ۲۰۱۲). بنابراین برای معلمان ضروری است که به نقش فرهنگ در طراحی و اجرای فعالیت‌های خود و اثرات آن بر برنامه درسی و تربیت دانش‌آموزان آگاه باشند (گی و آیراسیان،^۴ ۲۰۰۳، لدسون - بیلگنژ،^۵ ۲۰۱۴a).

از سوی دیگر، بسیاری از صاحب‌نظران، تربیت را مقوله‌ای زمینه‌مند دانسته‌اند. به اعتقاد برونر یادگیری و اندیشیدن همواره در موقعیت‌های فرهنگی قرار گرفته است و همواره بر استفاده از منابع فرهنگی متکی است (فاضلی، ۱۳۹۰). مطالعات در باب رابطه میان «فرهنگ و تربیت»، یک رابطه دوسویه را میان آنها نشان می‌دهد (صادقی، ۱۳۹۱)؛ با این وجود تعداد اندکی از معلمان از تأثیر فرهنگ بر عملشان به‌ویژه در تدریس‌شان و چگونگی ورود ملاحظات فرهنگی در برنامه‌های درسی‌شان آگاه هستند (یکپز،^۶ ۲۰۱۵).

افزون‌براین، تنوع و تکثر فرهنگی، اجتماعی و سیاسی از مهم‌ترین ویژگی‌های جهان معاصر است، تا آنجا که حتی دموکراسی‌های امروزی به‌خاطر کم‌توجهی به چگونگی برخورد با پیچیدگی، آمیختگی و تکثرگرایی فرهنگی درون جوامع خویش، با بحران مواجه شده‌اند (ملوچی،^۷ ۲۰۰۰). بنابراین انجام اقدامات و تمهیدات مناسب جهت نزدیکی و تعامل و تفاهم و استفاده از ظرفیت تنوع موجود در جامعه ضروری است. یکی از این سازوکارها، طراحی نظام تربیتی پاسخگو و درعین‌حال سازمان‌دهی و هماهنگ‌سازی زیرمجموعه‌های این نظام با تکثر و گوناگونی

¹Tyler²Avruch³Moule⁴Gay & Airasian⁵Ladson-Billings⁶Ikpeze⁷mellucci

است.

در پژوهش حاضر با مرور ساختاریافته پژوهش‌ها تلاش می‌شود تا به‌طور خاص با تبیین مؤلفه‌های معلم کارآمد فرهنگی راهکاری عملی برای شناخت و ارزیابی ویژگی‌های معلمان کارآمد در محیط‌های دارای تنوع فرهنگی اتخاذ شود. از آنجا که به‌طور خاص نظریات تربیتی تلاش نظام‌مندی در راستای تبیین مفهوم کارآمدی فرهنگی معلمان صورت نداده‌اند، تلاش در این راستا از نوآوری نظری از حیث پرداختن به این مفهوم برخوردار است. همچنین از آنجا که تبیین دقیق این مفهوم می‌تواند معلمان را به راهبردهای عمل در بسترهای دارای تنوع فرهنگی مجهز سازد و امکان ارزیابی دقیق‌تر فعالیت‌های مجریان را فراهم آورد، این پژوهش از جهت این دستاوردهای عملی نیز دارای نوآوری می‌باشد.

در این مسیر سؤالات اصلی پژوهش حاضر به شرح زیر است:

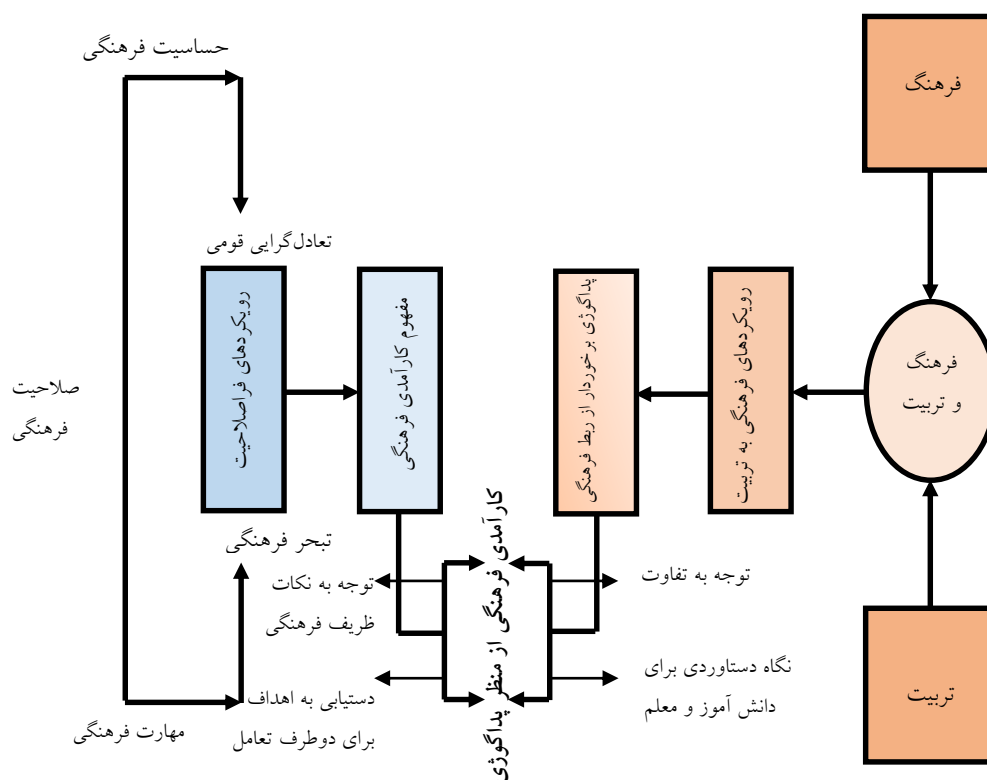
- ۱) مفهوم کارآمدی فرهنگی به چه معناست؟
- ۲) رویکردهای گوناگون تربیتی به فرهنگ، چه تبیینی برای کارآمدی فرهنگی معلمان ارائه می‌کنند؟
- ۳) کارآمدی فرهنگی معلمان در بستر پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی چگونه است؟

روش پژوهش

این مطالعه با روش مرور نظام‌مند کیفی به بررسی الگوهای نظری و پژوهش‌های صورت گرفته با تمرکز بر تدریس در بسترهای دارای تنوع فرهنگی پرداخته است تا مؤلفه‌های اساسی کارآمدی فرهنگی معلمان را خلاصه، طبقه‌بندی و تلفیق نماید. در این پژوهش ۵ رویکرد نظری بررسی شد و رویکرد منتخب با توجه به مفهوم کارآمدی فرهنگی تشریح شده است. نمونه پژوهش شامل بیش از ۴۰ مقاله معتبر و ۶ کتاب از نویسندگان شاخص در زمینه فرهنگ و تربیت بوده است که از طریق جستجو در پایگاه‌های الکترونیکی مختلف با استفاده از کلیدواژه‌های «رویکردهای فرهنگی به تربیت»، «فرهنگ و تربیت»، «صلاحیت فرهنگی»، «کارآمدی فرهنگی»، «تبحر فرهنگی»، «پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی»، بطور نظام‌مند مرور شده‌اند.

چارچوب مفهومی زیر مسیر پژوهشی محقق در تکوین مفهوم کارآمدی فرهنگی را به تصویر کشیده است. در این مسیر ابتدا رابطه تربیت و فرهنگ و مروری بر رویکردهای مختلف فرهنگی به تربیت و چرایی انتخاب پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی به‌عنوان رویکرد منتخب مورد

بحث قرار گرفته است تا مبنای نظری مناسبی برای تبیین مفهوم کارآمدی فرهنگی فراهم شود. در ادامه برای نشان دادن نسبت میان کارآمدی فرهنگی با پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی به تبیین مفاهیمی همچون صلاحیت فرهنگی، حساسیت فرهنگی، مهارت فرهنگی و فراصلاحیت فرهنگی پرداخته شد.



شکل ۱- مدل مفهومی نسبت میان پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی با مفهوم کارآمدی فرهنگی

یافته‌ها

مفهوم کارآمدی فرهنگی به چه معناست؟

باتوجه به این که پژوهش حاضر در پی تبیین مفهوم کارآمدی فرهنگی است، در ابتدا لازم است به روشننگری مفاهیم نزدیک به آن از جمله «صلاحیت فرهنگی»^۱ پرداخته شود. اولین بار الین پیندرهیوز^۳ (۱۹۸۹) مفهوم صلاحیت فرهنگی را در مطالعه خود در حوزه علوم اجتماعی به کار برد (رابینسون؛ ۲۰۱۲). وی اظهار داشت حرکت به سوی جامعه کثرت‌گرا به شدت حوزه‌هایی چون سلامت، بهداشت روان، خدمات اجتماعی و تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار خواهد داد. در پاسخگویی به این توسعه اجتماعی، وی توجه متخصصان حرفه‌ای را به اهمیت و ضرورت درک پیشینه‌های فرهنگی در برقراری ارتباط با دیگران جلب نمود.

فرهنگ به‌عنوان «لنزهایی برای ادراک زندگی» تعریف شده است (مول، ۲۰۱۲) و صلاحیت به معنای «کفایت داشتن» است. این دو مفهوم با هم «صلاحیت فرهنگی» را شکل می‌دهند؛ به این معنا که فرد «توانایی درک درست و یادگیری کافی از معانی و رفتار مشترک در یک محیط اجتماعی» را دارد. در الگوهای پویای صلاحیت فرهنگی، یادگیری‌های درونی و بیرونی دائماً در حال تغییرند و فرد در انطباق با این تغییرات از خود انعطاف‌پذیری نشان می‌دهد (لام؛ ۲۰۱۲).

زیربنای فلسفی صلاحیت فرهنگی در مجموعه‌ای از اصول منسجم سازمان یافته است. این اصول مجموعه‌ای از فرضیات را بیان می‌کنند که باید نظام دارای صلاحیت فرهنگی آنها را دارا باشد (کراس و همکاران؛ ۱۹۸۹). دیلر و مول (۲۰۰۵) این اصول را در موقعیت‌های آموزشی به‌کار گرفتند. از جمله اینکه «یک فرد دارای صلاحیت فرهنگی می‌پذیرد که فرهنگ به‌عنوان نیرویی غالب بر رفتارها و ارزش‌ها تأثیرگذار است». «ساختار سازمانی که براساس ارزش‌های فرهنگ غالب و سازه‌های آن ساخته شده است، در اقلیت ماندن دانش‌آموزان متنوع را تقویت می‌کند». «با داشتن صلاحیت فرهنگی، دانش‌آموزان به سمت توسعه‌ی عزت نفس، شکل‌گیری هویت، و فرضیه‌هایی درباره نقش تربیت در این راستا سوق داده می‌شوند». «سیستم دارای صلاحیت فرهنگی نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان متنوع را برآورده کرده و اذعان می‌دارد که گروه‌های متنوع در تعارض با

¹Cultural Efficacy

²Cultural competency

³Elaine Pinderhughes

⁴Robinson

⁵Lum

⁶Cross & et al

⁷Diller & Moule

فرهنگ غالب قرار دارند». «برای بهتر فراهم آوردن جمعیت‌های متنوع دانش‌آموزان، مربیان باید با فرهنگ دانش‌آموزان هماهنگ شوند و آگاه باشند که حاشیه‌سازی چگونه بر زندگی آنها تأثیر می‌گذارد». علاوه بر این، آنها نیاز دارند بدانند که «افراد متنوع فرهنگی الگوهای تفکر متفاوت دارند»، «اولویت، با فرایند یادگیری است، نه با محصول و دستاورد». در یک نظام شایسته تمام این فرضیات به یک اندازه معتبر هستند. همچنین بر این واقفند که «افراد متنوع فرهنگی باید دارای دوگانگی فرهنگی باشند تا بتوانند در یک سازمان فرهنگی غالب عمل کنند و این می‌تواند مسائل روان‌شناختی آنها را توسعه دهد». درحالی‌که گروه‌های متنوع اغلب در مقابله با ارزش‌های غالب جامعه قرار می‌گیرند، توانایی به دست گرفتن بهتر هر دو جهان، ظرفیت آنها را افزایش می‌دهد. باتوجه به این فرضیه‌ها، سه مضمون کلیدی ظاهر می‌شود. اول: اینکه تفاوت فرهنگی، مثبت و چیزی است که باید درک شود. دوم: سازمان‌هایی مانند مدارس باید پاسخگوی نیازهای فرهنگی اعضای جامعه خود باشند. سوم: ارائه خدمات باید به‌گونه‌ای باشد که اعتباربخشی، تسهیل، آزادسازی و توانمند ساختن افراد متنوع فرهنگی را با بهره‌گیری از یکپارچگی فرهنگی، توانایی‌های فردی و موفقیت حرفه‌ای یا تحصیلی به دنبال داشته باشد (گی، ۲۰۱۰). صلاحیت‌های فرهنگی نیاز به توسعه مهارت‌ها دارد تا به‌طور مؤثر با افراد دارای تنوع فرهنگی، ارتباط برقرار شود، با این حال صلاحیت فرهنگی، بیش از یک مجموعه مهارت گسسته است. در بررسی‌هایی که در زمینه صلاحیت فرهنگی در طی زمان توسط محققان انجام گرفته است، دو طیف از مطالعات قابل مشاهده است. یک دسته مدل‌هایی که بر «حساسیت فرهنگی» تأکید دارند و دیگری مدل‌هایی که تلاش دارند گامی از حساسیت فراتر روند و تصویری جامع و کامل از صلاحیت فرهنگی ارائه دهند. به‌طور کلی روند تحقیقات تربیتی به‌سوی نگاه جامعی از صلاحیت حرکت می‌کند.

الف) مدل رشدی حساسیت فرهنگی

مدل حساسیت فرهنگی^۱ برای توضیح و تفسیر پیشرفت جهان‌بینی فرد نسبت به صلاحیت فرهنگی چارچوبی نظری فراهم می‌کند. بنت^۲ با استفاده از رویکرد نظریه‌ی زمینه‌ای، سازه‌گرایی سایبرنتیک و مشاهدات انطباق بین فرهنگی مدلی ارائه می‌دهد که از طریق آن انسان در طی شش مرحله، جهان‌بینی فرهنگی خود را پیشرفت داده و به شکل پیچیده‌تری به درک تفاوت فرهنگی نائل شده است. این مدل به ۶ مرحله و دو بخش کلی تقسیم می‌شود. در بخش اول

^۱Developmental model of intercultural sensitivity

^۲Bennett

قومیت محوری^۱ که دربر دارنده‌ی انکار،^۲ دفاع^۳ و کاهش گرای^۴ است؛ در مقابل بخش دوم یعنی تعادل‌گرایی قومی^۵ که دربر دارنده‌ی پذیرش^۶، انطباق^۷ و تلفیق^۸ است، طیفی از نگرش‌ها را نسبت به تنوع فرهنگی توصیف می‌کند (بنت، ۱۹۸۶؛ ۱۹۹۳).



نمودار ۱- مدل رشدی حساست فرهنگی (بنت، ۱۹۹۳)

ب) مدل تبجر فرهنگی

لیندزی و همکارانش^۹ (۱۹۹۹) با استفاده از اصول راهنمای تبجر فرهنگی؛^{۱۰} بر این باورند که حرکت به سمت تبجر فرهنگی می‌تواند به‌عنوان یک پیوستار صلاحیت در نظر گرفته شود و ساختاری را شکل می‌دهد که به جنبه‌های دانشی، نگرشی و مهارتی و رفتاری مرتبط است (هیل و ویتتر،^{۱۱} ۲۰۰۷). در این چارچوب صلاحیت فرهنگی به‌عنوان مجموعه‌ای از باورهای مربوط به تنوع و رفتارهای غیرقابل انعطاف بود. با مطرح ساختن تبجر فرهنگی، دیگر به دست آوردن صلاحیت فرهنگی هدف نهایی نیست. بلکه افرادی که به دنبال توسعه صلاحیت فرهنگی خود می‌باشند، باید به‌گونه‌ای اثربخش به تفاوت‌ها پاسخ دهند. این مدل از انعطاف‌پذیری فزاینده‌ای نسبت به تفاوت‌ها برخوردار است و هدف آن به طور مؤثر در یک جامعه متنوع، کاربرد دارد. تأکید این مدل بر تنوع زیستی و پاسخ دادن به آنها به‌گونه‌ای است که تفاوت‌های فرهنگی را مورد تأیید و قدردانی قرار دهد و درعین حال بر شباهت‌ها نیز صحنه گذاشته، از آنها حمایت می‌کند و چارچوب‌هایی برای انجام کار با مهارت‌های فرهنگی و همچنین معیارهایی برای ارزیابی توسعه فرد یا سازمان فراهم می‌سازد (رایبسون، ۲۰۱۲). لیندزی و همکارانش (۱۹۹۹) با استفاده از اصول راهنمای مهارت فرهنگی، زنجیره تبجر فرهنگی را پیشنهاد می‌کنند که یک مدل توسعه‌ای وابسته به

¹Ethnocentrism

²Denial

³Reversal

⁴Minimization

⁵Ethnorelativism

⁶Acceptance

⁷Adaptation

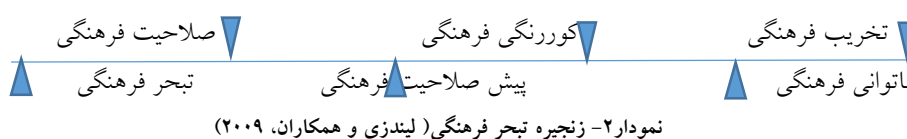
⁸Integration

⁹Lindsey & et al

¹⁰Cultural proficiency

¹¹Hill & Winter

موقعیت، زمان و سایر متغیرها است. شکل زیر شش نقطه در طول پیوستاری را نشان می‌دهد که نشان‌دهنده راه‌های منحصربه‌فرد برای دیدن و پاسخ دادن به تفاوت و رسیدن به تبحر فرهنگی است. این مراحل عبارتند از: تخریب فرهنگی؛ ناتوانی فرهنگی؛ کور رنگی فرهنگی؛^۳ پیش صلاحیت فرهنگی؛ صلاحیت فرهنگی؛ و تبحر فرهنگی.^۱



در اواخر قرن بیستم صلاحیت‌های فرهنگی همراه با اثربخشی آن در حیطه‌هایی چون پزشکی، خدمات اجتماعی و حقوق با استقبال زیادی روبرو شد. همچنین در سال‌های اخیر، آموزشی که مبتنی بر صلاحیت فرهنگی باشد، از جذابیت بالایی برخوردار است. با این وجود تحقیقاتی با تمرکز بر اثربخشی صلاحیت‌های فرهنگی معلمان و چگونگی تأثیرگذاری کارآمدی فرهنگی معلم بر دانش‌آموزان، کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است (رابینسون، ۲۰۱۲). مدل کارآمدی فرهنگی همانند مدل تبحر فرهنگی چارچوبی برای افزایش درک عمیق از صلاحیت فرهنگی، تدوین نموده است. زیر چتر مدل تبحر فرهنگی، مفهوم کارآمدی فرهنگی و یا مدل‌های فراصلاحیت مطرح شده‌اند که به مفهوم و کاربرد صلاحیت فرهنگی غنا بخشیده‌اند.

مدل کارآمدی فرهنگی بنیاد نظری مدل تبحر فرهنگی لیندزی (۲۰۰۹) را زیربنای خود قرار داده است و از اصولی پیروی می‌کند که فرد را در دستیابی به کارآمدی فرهنگی یاری می‌رساند. از جمله اصولی که کارآمدی فرهنگی بر آنها استوار است این است که «برای پاسخ‌گویی مؤثر به تفاوت‌های فرهنگی باید ورای توانایی صرف داشتن حرکت کرد». «کارآمدی فرهنگی تأکید می‌کند که مشارکت‌کننده در زمینه‌ی فرهنگ باید هم ماهر فرهنگی باشد و هم پاسخگوی تفسیرهای فرهنگی از خدمات فراهم شده مورد انتظار و مورد نیاز» و همزمان «رفتارهای مورد نظر سازمان را نیز توسعه دهد»، «به سیاست‌ها، رفتارها و نگرش‌های فرهنگی درهم تنیده‌ایی که افراد را تصدیق

¹Cultural Destructiveness

²Cultural Incapacity

³Cultural Blindness

⁴Cultural Precompetence

⁵Cultural Competence

⁶Cultural proficiency

کرده و اعتبار می‌بخشد، اهمیت دهد» و «عامل اجرایی در تعاملات بین فرهنگی مؤثر باشد». البته این به معنای آن نیست که فرهنگ مشتری یا مشارکت‌کننده به‌عنوان دیدگاه مقبول و برتر ترجیح داده شود (کلی، ۲۰۰۸؛ نونز، ۲۰۰۰؛ توپرک و رضا، ۲۰۰۱).

در کارآمدی فرهنگی دو بعد ادراک و اعمال مطرح می‌شود. به این معنا که فرد ابتدا باید به درک عمیقی از فرهنگ دست یافته و به دنبال آن طیف وسیعی از صلاحیت فرهنگی را از خود نشان دهد که همراه با اثربخشی باشد. در چنین شرایطی است که مدل‌های فراصلاحیت فرهنگی ترجیح داده می‌شوند. در زنجیره‌ی فراصلاحیت فرهنگی سه بخش مجزا بیان شده است، از جمله: صلاحیت فرهنگی سنتی: آگاهی و پذیرش فرهنگ و توانایی کار با گروه‌های متنوع فرهنگی. تعلیم و تربیت مبتنی بر فرهنگ: کسب دانش و مهارت‌هایی برای پذیرش و درک تنوع در روابط. کارآمدی فرهنگی: آگاهی از نکات ریز فرهنگی همراه با پذیرش فرهنگ مجری و مراجعه‌کننده به‌عنوان دیدگاه‌های مورد قبول و تبدیل هر دو نگرش به بهترین نتایج ممکن برای دوطرف تعامل (فولر، ۲۰۰۲؛ نونز، ۲۰۰۰؛ هندریکس، ۲۰۰۳؛ مالو و کامرون-کلی، ۲۰۰۶).

مدل فراصلاحیت فرهنگی^۷ پارادیمی برای توصیف اثربخشی تعاملات بین فرهنگی و ارتقاء کیفی خدمات در موقعیت‌های داری تنوع فرهنگی است، که دربر دارنده‌ی ویژگی‌هایی به شرح زیر است:

الف: کارآمدی فرهنگی پیچیدگی‌های فرهنگ را مورد توجه قرار می‌دهد و توجه افراد را به ورای گرایش‌های سنتی از قبیل نژاد و قومیت سوق می‌دهد. فراصلاحیت فرهنگی بر این امر تأکید می‌کند که افراد حرفه‌ای باید تنوع فرهنگی را به موقعیت اجتماعی، گرایش‌های مذهبی، مهاجرت و دیگر تمایلات و وابستگی‌های رسمی و غیررسمی گسترش دهند. از این‌رو کارآمدی فرهنگی از افراد حرفه‌ای انتظار دارد به نکات ظریف فرهنگی که افراد وارد تعاملات خود می‌کنند، توجه کنند. ب: از دیگر ویژگی‌های کارآمدی فرهنگی این است که رسیدن به صلاحیت و کارآمدی فرهنگی فرایندی ذاتی و طبیعی نیست، بلکه امری آگاهانه و هوشیار است که افراد خود انتخاب می‌کنند در جهت نگرش به تعادل‌گرایی قومی گام بردارند.

¹Kelly

²Núñez

³Toporek & Reza

⁴Fuller

⁵Hendricks

⁶Mallow & Cameron- Kelly

⁷Meta Cultura-Competency Model

پ: فرهنگ و کارآمدی فرهنگی از ترکیب عوامل گوناگونی حاصل می‌شوند؛ از جمله پیشینه فرهنگی سازمان، فرهنگ فرد مراجعه کننده، فرهنگ مشارکت کننده و موقعیت و شرایط سیاسی-اجتماعی که دیگر عناصر را تحت تأثیر قرار می‌دهند. پیشینه فرهنگی سازمانی: عواملی چون رسالت یا اهداف سازمانی، فلسفه، تقسیم کار، ساختار سازمانی، تعلق اجتماعی، تعلق سازمانی، رهبری و شبکه منابع را پوشش می‌دهد. فرهنگ فرد: قومیت، زبان، پیشینه مهاجرت، پیشینه خانوادگی و مذهب افراد را دربرمی‌گیرد. فرهنگ مشارکت کننده: در بردارنده‌ی قومیت، تفسیر از قدرت، برداشت فرهنگی از اختیار، زبان، پیشینه خانوادگی، پیشینه مهاجرت، دستاورد سازمانی و دستاورد اجتماعی وی می‌باشد. ارتباط تمامی این عناصر تعاملی است؛ به گونه‌ای که بر هم اثر گذاشته و با هم مدل فراصلاحیت را شکل می‌دهند. این امر نشان می‌دهد که چگونه این عناصر در ترکیب و ارتباط با هم پیچیدگی کارآمدی فرهنگی را آشکار می‌سازد.

ت: اکتساب دانش فرهنگی یا حتی پذیرش اعتبار برابر برای همه فرهنگ‌ها کافی نیست، مهارت لازم در کارآمدی فرهنگی، کار مؤثر با افراد دارای تنوع فرهنگی است. و این در شرایطی قابل قبول است که فرهنگ سازمانی، فرهنگ فرد مشارکت کننده و عوامل محیطی، همگی با هم مورد توجه قرار گیرند (مالو و کامرون-کلی، ۲۰۰۶).

با این اوصاف تفاوت صلاحیت فرهنگی و کارآمدی فرهنگی را می‌توان در طیفی از رفتارها مشاهده کرد. صلاحیت فرهنگی به مجموعه‌ی دانش و مهارت‌ها اشاره دارد و تنها به فرد اجرا کننده مرتبط می‌شود و او را به توانایی‌ها و قابلیت‌هایی همراه با نگرش پذیرش تنوع فرهنگی مجهز می‌سازد. به عبارتی در صلاحیت فرهنگی فرد آگاه است که در محیط دارای تنوع چگونه رفتار نماید و تنها به پیش‌بینی واکنش‌های خود می‌پردازد و به تعاملات و مهارت‌های دقیق و عمیق وارد نشده و برداشت‌ها و تفسیرهای فرهنگی فرد دارای تنوع را مورد توجه قرار نمی‌دهد و به پیامد و اثربخشی توانمندی و صلاحیت فرهنگی خود در وی توجهی ندارد. در صلاحیت فرهنگی مجهز نمودن عامل اجرایی به مجموعه‌ای از توانایی‌ها، دانش و نگرش‌ها نسبت به تنوع پایان راه و هدف نهایی است و برای این منظور به کار برده می‌شود که مجری تعاملات فرهنگی مناسبی از خود به نمایش بگذارد و صلاحیت فرهنگی از منظر او نگریده می‌شود؛ در صورتی که در کارآمدی فرهنگی هدف فرد دارای تنوع نیز مهم شمرده شده و کارآمدی فرهنگی از منظر او نیز مورد توجه قرار می‌گیرد و دستیابی او به موفقیت نیز اهمیت دارد (نونز، ۲۰۰۰). نقطه بارز کارآمدی

فرهنگی ارتباط و تعامل چندگانه‌ای است که بین عوامل و عناصر مختلف برقرار است، دستیابی به هدف برای همه‌ی افراد درگیر در رابطه فرهنگی اهمیت دارد و پیامد داشتن و اثربخش بودن در آن اهمیت دوچندانی دارد.

با توجه به اینکه جنس تعاملات با دانش‌آموزان، توجه به جنبه‌های پیچیده فرهنگ را می‌طلبد. درک عمیق و جامعی از صلاحیت فرهنگی که همانا توجه به کارآمدی فرهنگی معلم در موقعیت‌های پیچیده و متنوع تربیتی است، مورد نیاز است (رابینسون، ۲۰۱۲). تحقیقات نشان داده است که میزان توجه معلمان به اثربخشی اقدامات فرهنگی خود به عوامل درون و بیرون از مدرسه بستگی دارد. به‌عنوان مثال سبک مدیریت مدرسه و برنامه‌های آموزشی استاندارد از جمله موانعی هستند که بر نگرش و کارکرد معلمان تأثیرگذار است (گیس، ۲۰۱۰).

در این راستا شواهدی وجود دارد که اجرای پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی در موقعیت‌های آموزشی بر کارآمدی معلمان و به تبع آن بر موفقیت دانش‌آموزان اثرگذار است و پیشرفت تحصیلی برای دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند (ویلس-ریورز، ۲۰۱۱؛ گی، ۲۰۱۰)؛ بنابراین سؤال دوم پژوهش حاضر مطرح و به شرح زیر پاسخ داده شده است.

۱) رویکردهای گوناگون تربیتی به فرهنگ چه تبیینی برای کارآمدی فرهنگی معلمان ارائه می‌کنند؟

تحقیقات آموزشی‌ای که در سالهای ۱۹۶۰ و پس از آن انجام می‌گرفت با تمرکز بر آموزش کودکان طبقات پایین جامعه، اهمیت فرهنگ را در تربیت در کانون توجه قرار داد. دانشمندان علوم اجتماعی برای توصیف تجارب دانش‌آموزان طبقات پایین و کم‌درآمد، مفهوم فقر فرهنگی را تدوین کردند (لوئیس،^۱ ۱۹۶۵ به نقل از بنکس،^۲ ۱۹۹۵)؛ که بعدها در قالب پارادایم «محرومیت فرهنگی»^۳ در حوزه تربیت وارد شد. این پارادایم در دهه ۷۰ برنامه‌های آموزشی اقشار کم‌درآمد را تحت تأثیر قرار داد. نظریه‌پردازان محرومیت فرهنگی معتقدند که توانایی یادگیری دانش‌آموزان ارتباط مستقیمی با موقعیت فرهنگی آنان در خانواده دارد و مدرسه می‌تواند با جبران فقر فرهنگی خانوادگی دانش‌آموزان کم‌برخوردار، آنها را به پیشرفت مورد انتظار برساند. در این نظریه فقر فرهنگی در خانواده عامل محرومیت‌های دانش‌آموزان و مانع پیشرفت تحصیلی آنان شناخته شده

¹Gies

²Wells-Rivers

³Lewis

⁴Banks

⁵Cultural deprivation paradigm

است و نقش مدرسه رفع محرومیت‌های ناشی از قرار گرفتن دانش‌آموزان در خانواده‌های دارای فقر فرهنگی است (بنکس، ۱۹۹۵).

نظریه پردازان تربیتی در ادامه تلاش‌های خود نظریه محرومیت فرهنگی را به چالش کشیدند و در نقد آن نظریه، نظریه «تفاوت فرهنگی» را پایه‌ریزی کردند. در این نظریه شکست دانش‌آموزان به‌جای این که به ضعف فرهنگی آنان نسبت داده شود به تعارض بین فرهنگ دانش‌آموزان و فرهنگ مدرسه نسبت داده شد. بنابراین بررسی شایستگی‌های فرهنگی و نقاط قوت دانش‌آموزان طبقات پایین جامعه و درحقیقت توجه به ویژگی‌های فرهنگی بدون توجه به طبقه اجتماعی در کانون توجه قرار گرفت (بنکس، ۱۹۹۵). از دید صاحب‌نظران تفاوت فرهنگی تمامی افراد دارای تفاوت‌های پیشینه‌ای، از نقاط قوت زیادی برخوردار می‌باشند که باید از آن نقاط قوت در جهت پاسخگویی به نیازهای آنها در تربیت استفاده شود (لدسون - بیلینگز به نقل از بنکس، ۲۰۱۳).

ازجمله عناصر تأثیرگذار در شکل‌گیری نظریه‌های مرتبط با فرهنگ، «نژاد» است. یکی از منسجم‌ترین تئوری‌ها که به‌طور خاص بر نژاد متمرکز شده است، «تئوری انتقادی-نژادی» است. در این نظریه، تربیت به‌عنوان مجموعه‌ای از چشم‌اندازها، روش‌ها و فنونی تعریف می‌شود که ابعاد فرهنگی، ساختاری و بین‌فردی که موقعیت حاشیه‌ای و تبعیض‌آمیزی را برای دانش‌آموزان رقم می‌زند را شناسایی، بازتعریف و منتقل می‌کند. در این راستا چنین سؤالاتی مطرح می‌شود: تعاملات فرهنگی درون مدارس در ایجاد و رفع موقعیت حاشیه‌ای برای دانش‌آموزان چه نقشی دارند؟ فرایند آموزش با این مسئله چگونه برخورد می‌کند؟ ساختار مدرسه چه نقشی در تبعیض‌های جنسی، قومی و نژادی ایفا می‌کند؟ تئوری انتقادی-نژادی مستقیماً به اثرات نژادپرستی و چالش‌های عملی سلطه حاکمیت، که از طریق نظام شایسته‌سالاری بازتولید می‌شود، می‌پردازد. استفاده از لنزهای تئوری انتقادی-نژادی در تعلیم و تربیت منجر به بازنگری در تمام عناصر برنامه درسی از قبیل برنامه درسی طراحی‌شده، اجرا شده، گروه‌بندی‌های کلاس و ارزیابی بودجه‌های اختصاص داده‌شده به مدارس گردید و نتیجه آن جایگزینی برنامه‌هایی شد که در تمام عناصر آنها ردپای اصول نظریه انتقادی-نژادی مشاهده می‌شود (لدسون - بیلینگز، ۲۰۰۹).

باتوجه به ضرورت رویکرد متناسب آموزشی در جوامع چند فرهنگی «رویکرد آموزش چند

¹Cultural difference theory

²Critical race theory

فرهنگی» مطرح شد. این رویکرد که در بین سال‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۷۲ شکل گرفت، به‌طور کلی بیان‌کننده برنامه‌هایی است که بر عدالت آموزشی تمرکز دارند. حامیان این رویکرد معتقدند که این نوع برنامه‌ها تبعیض و نابرابری را در جامعه کاهش می‌دهند و در نهایت، برابری قدرت و گسترش فرصت‌های آموزشی را به دنبال خواهند داشت. در جوامع متکثر تمامی صداها (تنوع قومی، نژادی، طبقات اجتماعی، مذهب، جنسیت، مهاجران، پیشینه خانوادگی - اجتماعی و حاشیه‌نشینی) باید شنیده شود و شرایطی برای همزیستی مسالمت‌آمیز آنها فراهم گردد. وظیفه نظام آموزشی نیز توجه و احترام به تمامی فرهنگ‌ها و کمک به توسعه و ترویج آنها همگام با فرهنگ رسمی و مشترک است (بی،^۲ ۲۰۰۴). به‌طور کلی خلق «آموزش عادلانه» پسندیده است (بنکس، ۱۹۹۹)؛ اما همانطور که لدسون - بیلینگز (۲۰۰۵) اظهار می‌دارد: «تربیت‌معلم چند فرهنگی همچنان از فقر تحقیقاتی و تحقیقات قطعه قطعه شده‌ای که تصویر نادرستی از انواع نگرش معلمان به تدریس در کلاس‌های متنوع فرهنگی ارائه می‌دهند، رنج می‌برد». آموزش چند فرهنگی عدالت را در برابری می‌داند و اتفاقات ناگواری به دنبال این نگرش و مطالبات آن روی می‌دهد که ضرورتی برای انجام آنها وجود ندارد و معلمان را وادار می‌کند فعالیت‌هایشان را تغییر دهند، بدون این‌که استاندارد و رویکرد تربیتی برای آن ارائه دهد. در نتیجه آموزش چند فرهنگی از نظر پداگوژیکی در خلق سناریویی که به تفاوت دانش‌آموزان توجه داشته باشد، ناتوان است. چالش دیگر این رویکرد این است که به‌جای بازنمایی فرهنگ به‌عنوان یک جنبه مهم در زندگی دانش‌آموزان، تنها به‌طور سطحی آن را بازنمایی می‌کند و به‌کار می‌گیرد (لدسون - بیلینگز، ۱۹۹۴، وایت - کلارک،^۳ ۲۰۰۵). از جمله موانعی که در اجرای برنامه‌های چند فرهنگی گزارش شده است، مقاومت برخی معلمان نسبت به عملیاتی کردن برنامه‌های درسی قصد شده به دلیل ناآگاهی از ارزش‌های رویکرد چند فرهنگی و نقش آن در مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان است. از دیگر چالش‌های پیش‌رو مشارکت ندادن واقعی همه والدین و خانواده‌ها در امور مدارس است (صادقی، ۱۳۹۱)؛ به‌دلیل چالش‌های آموزش چند فرهنگی در نتیجه‌ی نبود استانداردهای پاسخگو به تفاوت‌ها، تغییر پارادیمی در این حیطه ضرورت یافت (پاین و ولش؛^۴ ۲۰۰۰). جدول زیر خلاصه‌ای از حامیان اصلی، مباحث کلیدی و راهکارهای پیشنهادی هر یک از رویکردهای فوق را

¹Multicultural education

²Bey

³White-Clark

⁴Payne & Welsh

به تصویر کشیده است.

جدول ۱- مقایسه‌ی رویکردهای فرهنگی نسبت به تربیت

رویکرد	حامیان اصلی	تمرکز اصلی رویکرد	راهکار پیشنهادی
پارادایم محرومیت فرهنگی	بنجامین بلوم اریک اریکسون	تمرکز بر اصلاحات تربیتی در راستای ارتقای تجارب فرهنگی آغازین دانش‌آموزان	رفع محرومیت‌های فرهنگی ناشی از قرار گرفتن دانش‌آموزان در خانواده‌های کم برخوردار
نظریه تفاوت فرهنگی	هنری ژيرو	رفع تعارض بین فرهنگ دانش‌آموزان با فرهنگ مدرسه	پرداختن به سبک‌های یادگیری، سبک‌های تدریس و زبان
نظریه انتقادی - نژادی	پائولو فریره	نژادپرستی و چالش‌های عملی بازتولید سلطه حاکمیت	اصلاحات ساختاری در تعلیم و تربیت
رویکرد آموزش چند فرهنگی	نیتو بنکس	عدالت آموزشی	اصلاح برنامه‌های درسی

رویکردهای فوق از جهت توجه به فرهنگ در تربیت ارزشمندند؛ باین وجود هیچ‌یک از این رویکردها به‌طور خاص به تبیین نقش کارگزار اصلی در چنین محیط‌هایی نپرداخته‌اند. مرور نظام‌مند تحقیقات در زمینه‌ی رویکردهای فرهنگی به تربیت نشان داد که «پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی»^۱ بیش از سایر رویکردها به عمل معلم و پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان دارای تنوع فرهنگی در کلاس درس توجه دارد (نیتو^۲، ۲۰۱۰؛ لدسون - بیلینگز، ۲۰۰۵؛ گی، ۲۰۱۰؛ ویلیجاس و لوکاس^۳، ۲۰۰۷). از دهه ۹۰ این پداگوژی به‌عنوان یک ابزار اثربخش در دستیابی به نیازهای تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان متنوع فرهنگی، مورد توجه متخصصان تربیتی قرار گرفته است (هاوارد^۴، ۲۰۰۳). به باور محققین پژوهش حاضر، این پداگوژی از پتانسیل قابل توجهی برای رفع چالش‌های تربیتی عمده‌ی محیط‌های دارای تنوع فرهنگی برخوردار است؛ چرا که آماده‌سازی معلمان کارآمد در این حوزه نیاز مبرم جامعه‌های دارای تنوع فرهنگی است. گلوریا لدسون - بیلینگز (۱۹۹۵) بیش از هر متخصص دیگری برای توسعه و تدوین الگوی برخوردار از ربط فرهنگی تلاش کرده است. قبل از آنکه لدسون - بیلینگز پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی

^۱Cultural relevant pedagogy

^۲Nieto

^۳Villegas & Lucas

^۴Howard

را مفهوم‌پردازی نماید، نویسندگان متعدد، مباحثی در این زمینه مطرح کردند. به‌طور نمونه آنو و جوردان (۱۹۸۱) معتقدند که آگاهی از تفاوت بین یادگیری رسمی و غیررسمی در تسهیل پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اهمیت بسزایی دارد و این معلم است که با برقراری ارتباط بین این دو تجربه متفاوت در درک جهان پیش روی دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. همچنین ماهوت و اریکسون (۱۹۸۱) در مطالعات خود دریافتند که الگوهای متنوع فرهنگی رفتار باید شناسایی شده و معلمان باید رفتارهایی که از فرهنگ دانش‌آموزان نشأت گرفته را تشخیص داده و در فرایندهای تربیتی خود تفسیر نمایند. از این منظر گلوریا لادسون-بیلینگز معتقد است که ما همواره به اهمیت فرهنگ و لزوم توجه به ویژگی‌های متنوع فرهنگی دانش‌آموزان اذعان داریم؛ اما به انتظاراتی که از معلم باید داشته باشیم و توانایی‌هایی که باید در این زمینه از خود نشان دهند، نپرداخته‌ایم. با این نگرش، وی در مدارس دارای تنوع به بررسی و شناخت معلمانی پرداخت که در عمل خود به اثربخشی و کیفیت مورد انتظار در ارتباط با دانش‌آموزان متنوع و کم‌برخوردار دست یافته بودند. لادسون-بیلینگز (۱۹۹۴) پس از ۳ سال مطالعه‌ای که بر روی ۸ معلم موفق دانش‌آموزان دارای پیشینه متفاوت انجام داد، اثربخشی کار این معلمان را در «پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی» مفهوم‌سازی کرد. وی معتقد است برای درک آنچه که در کلاس اتفاق می‌افتد باید ورای سطح اولیه استراتژی‌های تدریس معلمان گام برداشت و به ادراکات فلسفی و ایدئولوژیکی اعمالشان، اینکه چگونه در مورد خود و دیگران فکر می‌کنند، چگونه روابط اجتماعی درون و بیرون کلاسشان را تدوین می‌کنند، چگونه دانش را ادراک کرده و نقاط مشترک و سازگار و ناسازگار آن را نشان می‌دهند، توجه داشت (لادسون - بیلینگز، ۱۹۹۵a). پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی دارای سه معیار مشخص است: (۱) دانش‌آموزان نظر علمی دارای دستاورد باشند. (۲) دانش‌آموزان دارای شایستگی‌های فرهنگی باشند. (۳) دانش‌آموزان در زمینه‌ی نقد و فهم نظم اجتماعی موجود رشد و تعالی یابند. این ۳ معیار بطور خلاصه عبارتند از:

(۱) پیشرفت تحصیلی^۳ شایستگی فرهنگی^۴ آگاهی سیاسی - اجتماعی و انتقادی^۵

با توجه به اهمیتی که این پداگوژی برای دستاورد دانش‌آموزان قائل است، می‌توان این پداگوژی را به‌عنوان مبنای نظری برای تبیین کارآمدی فرهنگی معلمان در بسترهای دارای تنوع

¹Au & Jordan

²Mohatt, G. & Erickson

³Academic Achievement

⁴Cultural Competence

⁵Sociopolitical Consciousness

فرهنگی در نظر گرفت. لدسون بیلینگز (۲۰۰۱) به‌طور خلاصه معلم دارای کارآمدی فرهنگی را معلمی می‌داند که نقش فرهنگ را در تربیت، درک می‌کند و تلاش دارد به‌عنوان مبنایی برای یادگیری در تعامل با فرهنگ و خانواده‌ی دانش‌آموزان خود، قرار بگیرد و در استفاده از ویژگی‌های فرهنگی دانش‌آموزان در راستای دستاوردهای اصیل برای آنان در موقعیت‌های یادگیری بسیار معطف و آگاهانه برخورد می‌نماید.

۲) کارآمدی فرهنگی معلمان در بستر پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی چگونه است؟

در رویکرد پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی حداقل ۵ مولفه‌ی اصلی برای معلم مطرح شده است، که ارتباط متقابل و سازنده بین این مؤلفه‌ها، معلم کارآمد فرهنگی از منظر این پداگوژی را معرفی می‌نماید. این ۵ مؤلفه عبارتند از: ۱) شناخت از دانش‌آموزان؛ ۲) دانش پداگوژیکی، ۳) خود-تأملی؛ ۴) ساختن رابطه‌ی معنادار با دانش‌آموزان و ۵) کمک به پیشرفت دانش‌آموزان. دو مؤلفه‌ی اول ماهیت دانشی و سه مؤلفه‌ی دیگر ماهیت عملکردی دارند. این مؤلفه‌ها در نهایت مفهوم کارآمدی فرهنگی معلم را از منظر پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی تبیین می‌نمایند.

۱) شناخت از دانش‌آموزان

منظور از شناخت از دانش‌آموزان، هم شناخت فرهنگ و پیشینه‌ی دانش‌آموزان و هم شناخت خواسته‌ها و علایق برآمده از فرهنگ آنان است. معلم در برخورد با دانش‌آموزان متنوع، مسئولیت شناخت مؤثر دانش‌آموزان را دارد و باید از زوایای مختلف نسبت به آنان آگاهی یابد، تا اطمینان حاصل کند که نیازهای آنها پاسخ داده می‌شود.

آگاهی از فرهنگ و پیشینه‌ی دانش‌آموزان: آگاهی معلم از فرهنگ و پیشینه‌ی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. با اینکه در منابع مختلف این دو واژه به‌وفور در کنار هم استفاده شده‌اند، بررسی دقیق‌تر تألیفات نشان می‌دهد که بین این دو واژه تفاوت‌هایی وجود دارد. منظور از «پیشینه» بیش‌تر ویژگی‌های شخصی همچون وضعیت اقتصادی و یا ساختار و وضعیت خانوادگی (پیشینه خانواده و تفاوت‌های جنسیتی) دانش‌آموز است؛ و «فرهنگ» بیش‌تر ناظر بر نژاد، قومیت، زبان و سایر ویژگی‌های فرهنگی از جمله زبان، سبک گفتار، ارزش‌های اجتماعی، سنت‌ها، آیین، افسانه‌ها، اسطوره‌ها، تاریخ، نمادهای دانش‌آموزان است. معلمان کارآمد فرهنگی «رفتار، حرکات فیزیکی، زبان کلامی و غیرکلامی، ارزش‌ها، جهان‌بینی، محیط خانه و سبک‌های یادگیری»

دانش‌آموزان را به درستی درک می‌کنند و نسبت به آنها جهت‌گیری مثبتی دارند (ایروین، ۱۹۹۷). آگاهی از علائق، ویژگی‌ها و خواسته‌های برآمده از فرهنگ دانش‌آموزان: در تدریس برخوردار از ربط فرهنگی مفهوم شناخت علائق دانش‌آموزان از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. استفاده از عناصر جذاب، آشنا و مورد علاقه دانش‌آموزان در برقراری ارتباط مؤثر با آنان تأثیرگذار است. و این آشنایی میزان آسودگی خیال و درگیری را افزایش می‌دهد و در نتیجه یادگیری جذاب‌تر و هیجان‌انگیزتر خواهد شد. در این بین می‌توان از مواد آموزشی که به علائق و خواسته‌های فرهنگی آنان مرتبط است بهره گرفت (براون-جفی و کوپر، ۲۰۱۲). معلمان کارآمد، فرصت‌هایی در اختیار همه دانش‌آموزان قرار می‌دهند که به کشف موضوعات مورد علاقه خود بپردازند. معلمان می‌توانند از دانش پیشین دانش‌آموزان استفاده نمایند و این کار را از طریق پرسش در مورد موضوعاتی که مطرح می‌شود انجام دهند. همچنین ایده‌ها و مهارت‌های جدیدی را در پروژه‌هایی که برای دانش‌آموزان با معنا است در برنامه‌های کلاسی‌شان تعبیه می‌نمایند (ویلیجاس و لوکاس، ۲۰۰۷). در کنار طراحی فرصت‌های یادگیری و روش‌های تدریس متناسب، برای دست‌یابی به این شناخت، استراتژی‌های متنوعی از قبیل: انجام مشاهدات و ملاقات‌هایی با خانواده دانش‌آموزان، خلق فرصت‌هایی برای بحث با دانش‌آموزان در مورد انتظاراتشان از آینده در کلاس درس توصیه شده است (ویلیجاس و لوکاس، ۲۰۰۷). نتیجه چنین اقدامی شکل‌گیری کلاس درسی است که در آن دانش‌آموزان متنوع، و معلم همزمان باهم فرصت یادگیری دارند.

۲) دانش‌پداگوژیکی

دانش‌پداگوژیکی شامل آگاهی از چگونگی تدریس، مدیریت کلاس درس و استفاده از ویژگی‌های دانش‌آموزان در تدریس می‌باشد که تسهیلگر یادگیری دانش‌آموزان و متضمن استفاده از تجارب دانش‌آموزان و طراحی برنامه‌های درسی متناسب برای آنان است (پولات، ۲۰۱۱). این دانش که در فعالیت‌های تربیتی معلم هویدا می‌شود، مبنایی برای رفتارها و تصمیمات و تعاملات معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس است (فانگ، ۱۹۹۶؛ گی، ۲۰۱۰؛ پاجارس، ۱۹۹۲). البته بدیهی است که بین نوع تعاملاتی که معلم با دانش‌آموزان برقرار می‌کند با دانش‌پداگوژیکی و باور وی از این دانش ارتباط نزدیکی وجود دارد. این تأثیرگذاری خود را در نوع فعالیت‌هایی که معلم

¹Irvine

²Brown-Jeffy & Cooper

³Polat

⁴Fang

⁵Pajares

برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازد و نوع مواد آموزشی که برای اثرگذاری بر یادگیری دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌دهد، بروز می‌دهد (پولات، ۲۰۱۱).

۳) خود-تأملی

بیش از چند دهه است که تأمل معلمان در عملشان مورد توجه محققان و دست‌اندرکاران تربیتی قرار گرفته‌است (دیویی، ۱۹۰۳؛ شون، ۱۹۸۳؛ والی، ۱۹۹۲؛ به نقل از هوارد، ۲۰۰۳). محور اغلب این تألیفات این ایده است که تأمل، تجربیات و رفتارهای فرد را در مرکز توجه قرار می‌دهد و از آنها معانی و تفاسیری برای آگاهی‌بخشی به تصمیمات آتی فرد فراهم می‌سازد (هوارد، ۲۰۰۳). دیویی یکی از نخستین نظریه‌پردازانی بود که در باب ارزش تأمل در تربیت سخن گفت. وی تأمل را به‌عنوان شکل ویژه‌ای از حل مسئله مبتنی بر چارچوبی از تجربیات و رویدادهایی که باید به‌عنوان فرایند شناختی فعال تلقی شوند، در نظر می‌گرفت. معلم در عمل تأملی خود به‌طور مداوم به کنکاش و بررسی این امر می‌پردازد که چگونه نژاد، طبقه‌ی اجتماعی و به‌طورکلی فرهنگ، سبک یادگیری و تفکر، ادراکات و جهان‌بینی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. معلم برای اثربخشی درگیری‌اش در انجام تدریس باید از نفوذ عوامل چندگانه‌ای که در درون و بیرون از کلاس درس موفقیت دانش‌آموزان را حمایت می‌کنند و یا به چالش می‌کشند، آگاه باشد. این امر متضمن درگیر شدن معلم در یک فرایند تأملی صادقانه، انتقادی و چالشی است. تأمل در درون بافت اخلاقی، سیاسی و معنوی تدریس و در ارتباط با مسائل معطوف به برابری و عدالت اجتماعی، با اصطلاح دقیقتر «تأمل انتقادی» توصیف می‌شود (کالدرهد، ۱۹۸۹؛ به نقل از هوارد، ۲۰۰۳). تأمل انتقادی در پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی در سه مرحله قابل شناسایی است:

در مرحله اول معلم به بررسی چگونگی استمرار و اجرای اندیشه‌های مبتنی بر فقر فرهنگی دانش‌آموزان متنوع می‌پردازد و افکار و اندیشه‌های آنان را به نقد می‌کشد.

در مرحله دوم، معلم ارتباط بین فرهنگ و یادگیری را نشان داده و از ظرفیت فرهنگی دانش‌آموزان به عنوان یک ظرفیت ارزشمند یاد می‌کند که برای دستیابی به موفقیت‌شان ضروری است.

در سومین مرحله تأمل، معلم در چگونگی اثربخشی روش‌های تدریس سنتی تأمل می‌کند و در جستجوی طیف گسترده‌ای از روش‌های تدریس منعطف و پویاست (هوارد، ۲۰۰۳).

¹Calderhed

نخستین گام در جهت اجرای اصول پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی خود-تأملی در مواردی از قبیل باورها در مورد آموزش چندفرهنگی، نگرش‌ها و مسائل مربوط به فرهنگ، قومیت، جنسیت، اقتصاد و نژاد است (هوارد، ۲۰۰۳؛ گی، ۲۰۰۰، بنکس، ۲۰۰۴؛ هوارد، ۲۰۰۶). این مسئله برای رشد دانش‌آموزان و معلمان حیاتی است که معلمان باورهای خود را در مورد دانش‌آموزان‌شان و خانواده‌های آنان که بیان‌کننده‌ی پیشینه‌های متنوع آنهاست، تشخیص دهند و در چرخه‌ی تفکر خود-تأملی درگیر شده و در طول این فرایند ادراکات صریح و ضمنی خود را متحول سازند. باورهای معلمان با ادراکات آنها از صلاحیت‌های ویژه تدریس نیز مرتبط است (ون دن و همکاران، ۲۰۱۳). به‌طور مثال تشخیص اینکه چه دانشی برای تدریس مورد نیاز است یا اینکه از مشارکت والدین چه تعریفی داشته باشند، متأثر از ادراک و نوع باورهای آنهاست.

۴) ساختن رابطه‌ای معنادار با دانش‌آموزان

شکل‌گیری رابطه‌ای معنادار بین دانش‌آموزان و معلم عنصری کلیدی پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی است. لدسون - بیلینگر (۱۹۹۴) روابط معلم - دانش‌آموز را از منظر این پداگوژی این‌گونه تعریف می‌کند: «روابطی که شناور و منعطف، برابر و فراتر از کلاس درس است» و پیوستگی با همه دانش‌آموزان را نشان می‌دهد و انسجام مشابهی را بین آنها تشویق می‌کند. معلمان نه تنها باید ارزش و اهمیت هرکدام از دانش‌آموزان را تشخیص دهند؛ بلکه باید از ماهیت حضور آنان در جامعه آگاهی داشته باشند. ساختار ارتباطی کلاس درس همزمان توسط دانش‌آموز و معلم شکل می‌گیرد و باید به‌گونه‌ای باشد که در آن هویت فرهنگی افراد حاضر در کلاس پرورش یابد (گی، ۲۰۰۰؛ به نقل از براون - جفی و کوپر، ۲۰۱۲). مراقبت از تعاملات بین‌فردی ویژگی معلمان برخوردار از ربط فرهنگی است (گی، ۲۰۰۰)؛ که از طریق صبر و مدارا با یادگیرندگان نشان داده می‌شود. در این نوع روابط تلاش می‌شود ارتباط از زوایای مختلف با دانش‌آموزان برقرار شود؛ به‌گونه‌ای که با فرد فرد دانش‌آموزان به‌عنوان عضوی از یک گروه اجتماعی و عضوی از یک کلاس درس تعامل داشته باشد. آنچه مهم است وارد شدن در رابطه‌ای است که ابتدا فردی است؛ یعنی ورای ویژگی‌های هر شخص است که معرف او در یک گروه یا فرهنگ خاصی است؛ ولی در ادامه برای ساختن رابطه‌ای معنادار شناخت بنیادی از آنها به‌دقت مورد توجه قرار می‌گیرد. به‌طور مثال اینکه چه چیزی مورد توجه خود آنان و همچنین علاقه

¹Van Uden et. al

فرهنگ آنهاست، چه چیزی الزاماً جزئی از فرهنگ و خانواده آنها نیست و در بطن جامعه جاری است. کشف شرایط و ویژگی‌های مشترک در بین معلم و دانش‌آموز در شکل‌گیری رابطه‌ای عمیق و معنادار مؤثر است. روش دیگری که به شکل‌گیری این ارتباط کمک می‌کند گفت‌وشنود است. نوعی گفتگو که بین معلم و دانش‌آموز در زمینه‌ی تجارب متنوع با یکدیگر برقرار می‌شود. ممکن است بین آنچه یک دانش‌آموز می‌خواهد و علاقه‌مند است با آنچه فرهنگ دانش‌آموز به آن علاقه‌مند باشد تفاوت وجود داشته باشد. بنابراین در ساخت رابطه معنادار معلم باید به تفاوت‌هایی که در درون افراد یک فرهنگ هم وجود دارد توجه داشته، از نگرستن به همه‌ی آنها با یک‌چشم بپرهیزد و تنوع در درون گروه فرهنگی خاص را نیز تأیید نماید. این برای معلمی که به دنبال تشویق دانش‌آموزان برای درگیری در فرصت‌های آموزشی است، بسیار مهم است (بون، ۲۰۱۶).

شناخت از دانش‌آموزان به معلمان این اجازه را می‌دهد روابطی با آنان شکل دهند که در جهت خواسته‌ها و علایق دانش‌آموزان باشد و رابطه معلم-دانش‌آموز را منسجم‌تر کرده و آنها را به داشتن رابطه‌ای پایدار تشویق می‌کند؛ رابطه‌ای قابل اعتماد و انعطاف‌پذیر که در طی آن شاهد بهبود و پیشرفت دانش‌آموزان خواهد بود.

(۵) پیشرفت دانش‌آموزان

همه‌ی دانش‌آموزان به سواد، حساب، تکنولوژی، مهارت‌های سیاسی، اجتماعی نیازمندند و به آنها مجهز می‌شوند. این پداگوژی دستیابی به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را در سایه‌ی پایبندی به فرایند تدریس و یادگیری و رعایت چارچوب‌های برنامه درسی در همراهی با رویدادهای برانگیزاننده و نمادین فرهنگی به‌شدت دنبال می‌کند. دانش‌آموز و معلم با یکدیگر در پیشبرد اهداف آموزشی، وظایفی برعهده دارند. از دانش‌آموز انتظار می‌رود که یاد بگیرد و این یادگیری او همراه با چالش‌هایی است. معلمانی که بر طبق این الگو عمل می‌کنند مجموعه‌ی منسجمی از اهداف یادگیری، روش‌های متنوع تدریس، برخورداری از تفکر انتقادی، انتظارات سطح بالا برای دانش‌آموزان‌شان را طراحی کرده و از نمونه‌های زندگی واقعی برای کمک به درک مفاهیم دشوار به دانش‌آموزان کمک می‌گیرند. در محیط کلاس انتظار می‌رود که دانش‌آموزان دارای تنوع فرهنگی مهارت‌های علمی خود را توسعه دهند. ممکن است این اقدامات به روش‌های مختلف همراه با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان انجام گیرد. اما در بستر پداگوژی برخورداری از ربط فرهنگی نقطه‌ی

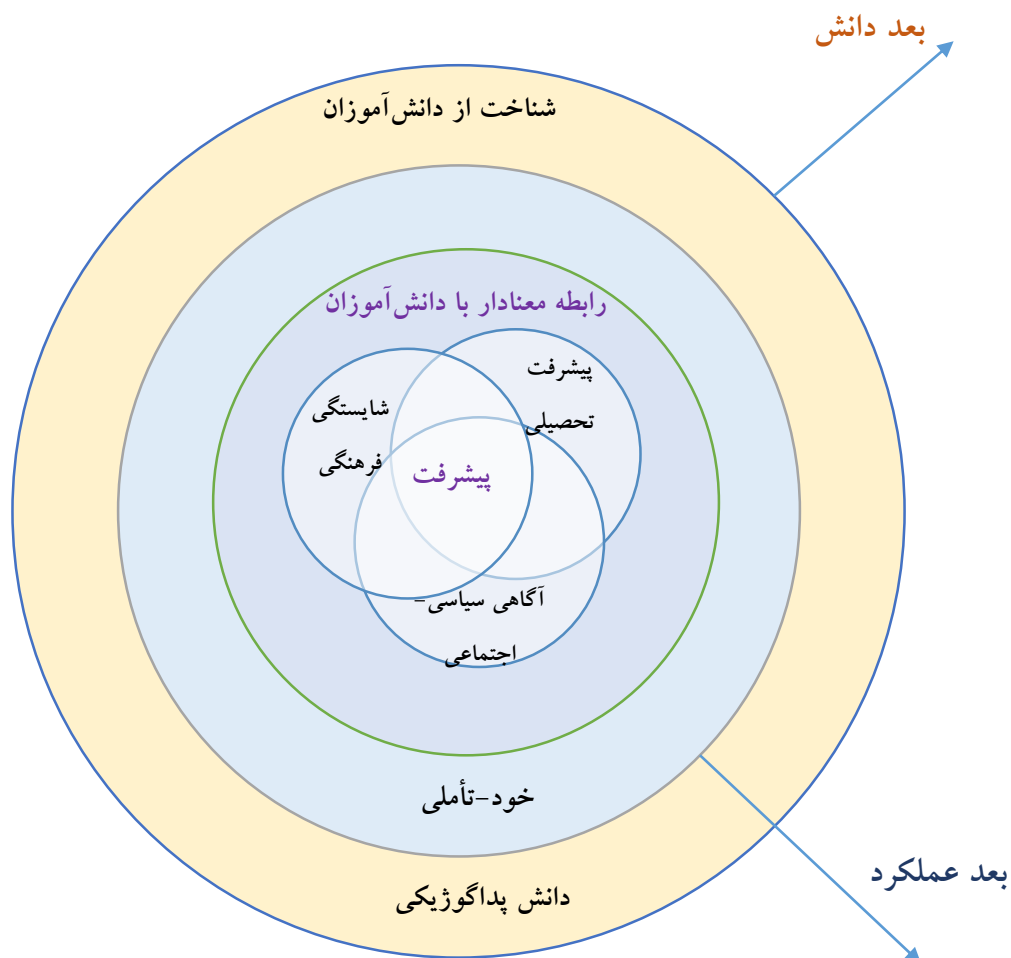
¹Boone

عطف، «انتخاب پیشرفت تحصیلی از سوی خود دانش‌آموز» است (لدسون - بیلینگز، ۲۰۰۶). دومین معیار مهم در پیشرفت دانش‌آموزان دستیابی آنان به شایستگی فرهنگی است. لدسون - بیلینگز شایستگی فرهنگی را به‌عنوان رویارویی دانش‌آموزان با فرهنگ خود و آنچه بیرون از آنها قرار دارد معرفی می‌کند. در واقع این شایستگی وسیله‌ای است برای کمک به دانش‌آموزان جهت تشخیص و احترام به عقاید فرهنگی خود و عمل کردن به آنها در حالی که وارد پهنه‌ی فرهنگی وسیع‌تری می‌شوند. لدسون - بیلینگز از این اتفاق با عنوان «مواجهه‌ی دو جهان‌بینی» نام می‌برد. دانش‌آموز دارای شایستگی فرهنگی نقاط قوت و ضعف فرهنگ خود را شناسایی کرده و به دنبال این است که بفهمد دیگران چگونه فرهنگ او را ادراک می‌کنند. همزمان خود را نیز به‌عنوان عضوی تأثیرگذار از یک جامعه بزرگ‌تر می‌داند. در این معیار مهم است که فرد شایستگی فرهنگی فردی و جمعی را همزمان باهم کسب نماید. وظیفه معلمان استفاده از دانش و تجارب دانش‌آموزان در این برخورد و اتصال است به نحوی که الف) دانش‌آموزان خود را بشناسند، ب) روابطی با دانش‌آموزان سازمان دهند، ج) هویت فرهنگی دانش‌آموزان را شکل دهند (لدسون - بیلینگز، ۲۰۰۶). معلم کارآمد از روش‌های گوناگونی برای دستیابی به این اهداف استفاده می‌کند. از حضور و درگیر کردن خانواده‌ها در کلاس درس به‌عنوان یک فرصت آموزشی بهره می‌گیرد، از واقعیت‌های اجتماعی برای یادگیری و شایستگی فرهنگی استفاده می‌کند و از دانش‌آموزان می‌خواهد که واقعیت‌های اجتماعی را از زوایای مختلف مورد توجه قرار داده و از این طریق به شناخت خود و دیگران دست یابند. استفاده از زبان و صدای دانش‌آموز روشی است که در شکل‌گیری هویت مورد توجه است.

یکی از ویژگی‌های بارز پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی داشتن نگاه نقادانه و ذهنی پرسشگر است که به دانش‌آموزان و معلمان این اجازه را می‌دهد خارج از کلاس درس و مدرسه پرسشگری خود را گسترش داده و به ساختارها، قوانین و نابرابری‌هایی که در جامعه وجود دارد نقدهایی وارد نمایند. لدسون - بیلینگز معتقد است که آگاهی سیاسی - اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و شایستگی فرهنگی دانش‌آموزان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. به این صورت که از انفعالی برخورد کردن خارج شده و در کنش با جهان پیرامونش قرار می‌گیرند و این هوشیاری به آنها کمک می‌کند تا ساختارها و اعمالی که منجر به بازتولید نابرابری‌ها می‌شود را شناسایی نمایند و در طی این فرایند دانش‌آموز به‌صورت انتقادی با جهان خارج از خود درگیر شده و در یک اقدام

گفت‌وشنودی در رفع نقایص و نابرابری‌ها وارد عمل شود (لدسون - بیلینگز، ۱۹۹۴). نتیجه این درگیری، بهبود و پیشرفت آنان در سطوح مختلف است (لدسون-بیلینگز، ۲۰۰۹). هرچه دانش‌آموزان در آموزش بیش‌تر درگیر باشند از نظر تحصیلی پیشرفت بیش‌تری خواهند داشت. توانایی معلم در نشان دادن تنوع در کلاس درس و اقداماتی که برای آن انجام می‌دهد در انواع پیشرفت دانش‌آموزان اثرگذار است. به باور گارت و سیگال^۱ (۲۰۱۳) معلمان کارآمد فرهنگی بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند و این کار را با تکیه بر نقاط قوت خود دانش‌آموزان انجام می‌دهند. در ادامه مؤلفه‌های کارآمدی فرهنگی از منظر پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی و نحوه ارتباط متقابل هریک از آنها در شکل ۲ به تصویر کشیده شده است:

^۱Garrett & Segall



شکل ۲: الگوی کارآمدی فرهنگی معلم

همانطور که از شکل فوق قابل استنباط است الگوی کارآمدی فرهنگی معلم از دو لایه‌ی دانشی و عملکردی تشکیل شده است. در لایه‌ی دانشی از معلم انتظار می‌رود در دو حیطه‌ی آگاهی از دانش آموز و دانش پداگوژیکی به شناخت کافی دست یابد. تلاش شده است تا ارتباط تعاملی بین این اجزا با یکدیگر در لایه‌ی وسیع‌تر نشان داده شود. همچنین عملکرد معلم در دو لایه‌ی خود-تأملی و ساختن رابطه‌ی معنادار و تسهیل پیشرفت نشان داده شده است. خود تأملی

بعد از طی لایه‌ی دانشی به‌دست آمده و با ساخت رابطه‌ای معنادار در نهایت هدف اصلی که همان انتخاب پیشرفت از سوی دانش‌آموز است محقق شده و خود را در ابعادی چون پیشرفت تحصیلی، شایستگی اجتماعی و آگاهی سیاسی-اجتماعی مشخص می‌سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

در عصر حاضر در سایه‌ی پدیده مهاجرت انبوه ترکیب جمعیت دانش‌آموزی و کلاس‌های درس خصوصاً در مناطق شهرنشین، 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). چنین تحولاتی نظام تربیتی را به اشکال گوناگون با رویکردهای فرهنگی همچون محرومیت فرهنگی، تفاوت فرهنگی، پداگوژی انتقادی، آموزش چند فرهنگی و پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی به مقوله‌ی فرهنگ مرتبط کرده است. در بررسی ویژگی‌های این رویکردها مشخص شد که هرکدام از آنها از منظری ویژه به دنبال برقراری ارتباط فرهنگ و تربیت می‌باشند؛ در این میان پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی به صراحت به نژادپرستی و مشکلات برخاسته از آن نپرداخته است، اگرچه همانند تئوری انتقادی به این امر واقف است که روایت مسلط نوشتاری و شفاهی، واقعیتی است که توسط آنهایی که در جایگاه قدرت قرار دارند، خلق شده و پذیرفته شده است (ترنت و همکاران، ۲۰۰۸)؛ اما آنچه برای این پداگوژی اهمیت دارد، فاصله گرفتن فرد از موقعیت حاشیه‌ای و حضور در اجتماع به‌عنوان فردی موفق و توانمند است. پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی به نقد ساختاری که نگرش نابرابر فرهنگی را به‌وجود آورده نمی‌پردازد، بلکه به تفاوت‌ها و آنچه در فرایند تربیت باید انجام گیرد تمرکز دارد. تمایز پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی نسبت به دیگر تئوری‌های مرتبط با فرهنگ، به خوبی در این اظهارات لدسون - بیلینگز آشکار است: «پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی، مانند پداگوژی انتقادی ماهیت اعتراضی ندارد، بلکه به‌طور ویژه متعهد به انسجام اجتماعی جامعه است و درعین حال رویکردی است که به دنبال توانمندسازی افراد نیز هست. پداگوژی‌ای که دانش‌آموزان را از نظر عقلانی، شناختی، اجتماعی، انگیزشی و سیاسی توانمند می‌سازد و این کار را از طریق کاربرد منابع فرهنگی برای بهبود دانش، نگرش و مهارت انجام می‌دهد» (لدسون - بیلینگز، ۱۹۹۴، ص ۱۷-۱۸).

¹Trent et all

تصمیمات تربیتی که توسط معلم اتخاذ می‌شود، بیش‌ترین تأثیر را بر یادگیری دانش‌آموزان دارد. به راحتی نمی‌توان نقش معلمان را در دستیابی به اهداف رویکردهای متنوع فرهنگی نادیده گرفت. این معلمان هستند که با ایفای صحیح نقش خود می‌توانند علاوه بر استفاده از ظرفیت‌های فرهنگی که در کلاس‌هایشان دارند دانش‌آموزان دارای تنوع فرهنگی را در دستیابی به اهداف آموزشی و دیگر صلاحیت‌های متنوع اجتماعی و انسانی پیش ببرند. به دلیل چنین اهمیتی، همواره کیفیت کار معلمان اثربخش و چگونگی تدریس آنها مورد توجه محققان تربیتی بوده است. معلمان نیازمندند که به استراتژی‌هایی مجهز گردند که خود و دانش‌آموزان‌شان را وارد کنش با برنامه‌های درسی چند فرهنگی نماید. معلم کارآمد این قابلیت را داراست که تنوع فرهنگی در کلاس درس را تشخیص دهد و آن را در عملش نشان دهد و اثر آن را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دنبال نماید (پرتوریوس، ۲۰۱۲؛ تانسنده، ۲۰۰۱، ویات، ۱۹۹۶). در این رابطه ویلس-ریورز (۲۰۱۱)، گی (۲۰۱۰)، رایبسون (۲۰۱۲)، گاردنر (۲۰۱۵)، برس (۲۰۱۱) و اسکار ریچارد (۲۰۱۶) اثرگذاری پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تأیید نموده‌اند. ماحصل این تلاش‌ها منجر به این یافته شده است که سیستم آموزشی باید معلمان‌شان را به‌سوی کارآمدی فرهنگی حرکت دهد. در هر صورت کاربست یافته‌های حاصل از پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی درباره‌ی کارآمدی فرهنگی معلم، نیازمند تفسیرهای معتبر و مبتنی بر شواهد چندگانه است. هرگونه سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری درباره پدیده‌های تربیتی مستلزم بکارگیری روش‌ها و تفسیرهایی است که شرایط اجتماعی، ارزش‌ها و هنجارها و ترجیحات جامعه را لحاظ نماید. از این رو پژوهش‌های آتی در این حوزه می‌توانند بر این موارد متمرکز شوند: ارتباط میان کارآمدی فرهنگی معلمان و پیشرفت دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی مختلف چگونه است؟ وضعیت معلمان از جهت دارا بودن مؤلفه‌های کارآمدی فرهنگی در نقاط مختلف جامعه دارای تنوع فرهنگی به چه صورت است؟ موانع و تسهیلگرهای برخورداری معلمان از کارآمدی فرهنگی چیست؟ پاسخ به سؤالات فوق دلالت‌های ارزشمندی برای برنامه درسی و عمل معلمان در بسترهای دارای تنوع فرهنگی فراهم می‌آورد.

¹Pretorius

²Townsend

³Wyatt

⁴Wells-Rivers

⁵Kimberly Rene Gardner

⁶Oscar Richards

منابع

- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. راهبرد فرهنگ. شماره هفدهم و هجدهم. صص ۱۲۱-۹۳.
- فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). مردم‌نگاری آموزش: چند مطالعه مردم‌نگارانه در زمینه آموزش و پرورش امروز ایران. نشر علم. چاپ اول.
- مهرمحمدی. (۱۳۹۱). فرهنگ خانواده: مبنای مغفول در ساماندهی تعاملات خانه و مدرسه. فصلنامه راهبرد فرهنگ شماره هفدهم و هجدهم. صص ۲۹۳-۲۷۵.
- Avruch, K. (1998). Culture and Conflict Resolution. Washington DC: United States Institute of Peace Press.
- Au, K. & Jordan, C. (1981). Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution. In H. Trueba, G. Gurtheir, and K. Au (Eds.), Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography (pp. 139-152). Au & Jordan
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. The Journal of Negro Education, 64 (4), 390-400.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. (1999). Multicultural education issues and perspectives. New York: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962-2012. Theory into Practice, 52(1), 73-82.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), Handbook of research on multicultural education (pp. 1-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Bennett, M. J. (1986). Towards ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications (pp. 27-70). New York: University Press.
- Bennett, M. J. (1993). Towards a developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press
- Bey, F, J. (2004). A study of multicultural education in the general education programs at two historical black colleges in Virginia. Thesis of MA in Virginia University Bey
- Boone, Rodney L. & Ed. D. (2016). Who Am I? Culturally Relevant Pedagogy and the Quest to Transform Teacher Beliefs through Professional Development a Dissertation Submitted to the Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro in Partial Fulfillment of the Requirements for

- the Degree Doctor of Education Directed by Dr. Ulrich Reitzug. 172 pp.
- Brace, A. L. (2011). Cultural competence and its impact on student academic achievement in urban elementary schools, ii-221. Retrieved from http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/952
- Brown-Jeffy, S. & Cooper, J. E. (March 07, 2012). Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*, 38, 1, 65-84.
- Clark, C. P. & Peterson, B. P. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of Research on Reaching* (pp. 255-296). New York, NY: Macmillan.
- Caudle, L. A. & Moran, M. J. (2012). Changes in understandings of three teachers' beliefs and practices across time: Moving from teacher preparation to in-service teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(1), 38-53. doi: 10/1080/109011027.2011.650784
- Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W. & Isaacs, M. R. (1989). *Toward a culturally competent system of care: A monograph on effective services for minority children who are severely emotionally disturbed*. Washington D.C.: Georgetown University Child Development Center.
- Diller, J. & Moule, J. (2005). *Cultural competence; A primer for educators*. Portland, OR: Book News.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, 38(1), 47-65.
- Fuller, K. (2002). Eradicating essentialism from cultural competency education. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 77, 198-201
- Garrett, H. J. & Segall, A. (2013). (Re)Considerations of ignorance and resistance in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 294-304.
- Gardiner, K. (2015). Critical analysis of culturally relevant pedagogy and its application to a sixth-grade general music classroom, (May), 107.
- Gay, L. R. & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and application*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Gay, G. (2000). *culturally responsive teaching: Theory research, and practice*. New York: Teachers College Press
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally relevant teaching. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 106-116
- Gay, G. (2010a). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd Edition). New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61
- Gies, E. A. (2010). *A case study of cultural competency: The transformation of individuals and collective perception and practice*. Dissertation/Thesis: Cardinal Stritch University
- Hendricks, C. O. (2003). Learning and teaching cultural competence in the practice of social work. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(1), 73-86
- Hill, L. & Winter, G. (2007). A critical view of cultural competence from an adult education perspective.

- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into Practice*, 42(3), 195-202.
- Howard, G. R. (2006). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools* (2nd Ed.). New York: Teachers College Press
- Ikpeze Chinwe, H. (2015). Catapano, S. Teaching across cultures. *PsycCRITIQUES* (Vol. 53). <http://doi.org/10.1037/a0010007>
- Irvine, & Jordan, J. (1997). Knowledge, Skills, and Experiences for Teaching Culturally Diverse Learners: A Perspective for Practicing Teachers. *Critical Knowledge for Diverse Teachers and Learners*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED413292.pdf>
- Kelly, D. C. (2008). Reframing cultural competency: The essential elements of cross-cultural efficacy to support social connectedness. *Journal of Pastoral Counseling*, 43(5), 5-14.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (2005). No teacher left behind: Issues of equity and teacher quality. Speech presented at the National Education Association, Washington DC.
- Ladson-Billings, G. (2006). Yes, but how do we do it? Practicing culturally relevant pedagogy. In J. Landsman & C. W. Lewis (Eds.), *White teachers/diverse classrooms: A guide to building inclusive schools, promoting high expectations*,
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2nd Ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- Ladson-Billings, G. (2014a). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Lindsey, R. B., Nuri Robins, K. & Terrell, R. D. (1999). *Cultural proficiency: A manual for school leaders* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lindsey, R. B., Nuri Robins, K., Lindsey, D. B. & Terrell, R. D. (2009). Cultural proficiency: Changing the conversation. *Leadership*, 38(4), 12.
- Lum, D. (2012). *Culturally competent practice: A framework for understanding diverse groups and justice issues*. Belmont, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Mallow, A. & Cameron-Kelly, 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.
- Mellucci, A. & Avritzer, L. (2000). Complexity, Cultural Pluralism and Democracy. *Social Science Information*, Vol 39, No 4.
- Mohatt, G. & Erickson, F. (1981). Cultural differences in teaching styles in an odawa school: A sociolinguistic approach. In H. T. Trueba, G. P. Guthrie, & K. H. Au (Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography* (pp. 105-119). Rowley, MA: Newbury House
- Moule, J. (2012). *Cultural competence: A primer for educators* (international edition) (2nd ed.). United States: Wadsworth Cengage Learning
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*

- (10th anniversary edition). New York: Teachers College Press. Sheets,
- Núñez, A. E. (2000). Transforming cultural competence into cross-cultural efficacy in women's health education. *Academic Medicine*, 75, 1071-1080.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Payne, C. R. & Welsh, B. H. (2000). The progressive development of multicultural education before and after the 1960s: A theoretical framework. *Teacher Educator*, 36(1), 29-48.
- Polat, N. (2011). Pedagogical treatment and change in preservice teacher beliefs: An experimental study. *International Journal Research*, 49(6), 195-209 of Educational.
- Pretorius, S. G. (2012). The implications of teacher effectiveness requirements for initial teacher education reform. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 310-317].
- Robinson, Erin Nicole, "The Relationship between Teacher Cultural Competency and Student Engagement" (2012). *Electronic Theses and Dissertations*. 553
- Richards, O. (2016). Teachers' Perceptions About the Value of Culturally Relevant Pedagogy: A Case Study, 789 East Eisenhower Parkway
- Toporek, R. L. & Reza, J. V. (2001). Context as a critical dimension of multicultural counseling: Articulating personal, professional, and institutional competence. *Journal of Multicultural Counseling Competence*, 29(1), 13-30.
- Townsend, B. K. (2001). Blurring the lines: Transforming terminal education to transfer education. *New Directions for Community Colleges*, 2001(115), 63-71.
- Trent SC Stanley, Kea CD, Oh K. (2008) Preparing preservice educators for cultural diversity: How far have we come? *Exceptional Children*.74(3): research library 328-350.
- Van Uden, J. M., Ritzen, H. & Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32(2), 43-54. 1.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2007). The Culturally Responsive Teacher. *Educational leadership*.vol (64).28-33
- Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: Dead end, damp squib or smouldering fuse? *Issues in Educational Research*, 6(1), 79-112.
- White-Clark, R. (2005). Training teachers to succeed in a multicultural climate. *Principal*,84(4), 40-44.
- Wells-Rivers, D. (2011). The effect of teachers' cultural proficiency training on sixth grade students' reading achievement. *Dissertation/Thesis: University of Nebraska*

Explaining the Cultural Efficacy of Teachers in encountering cultural diversity

Zeynab Ebrahimi* Mahmoud Mehrmohammadi** Alireza Sadeghi***
Omid Noroozi****

Abstract

The purpose of this study was to explain the teacher's Cultural efficacy. To achieve this goal the systematic review method was used. This research is a qualitative systematic review that is a method for integrating or comparing findings from qualitative research. The accumulated knowledge resulting from this process has resulted in a new interpretation and an effective explanation of the concept of teachers' cultural efficacy. In this research, five theoretical frameworks were examined and the selected approach was described concerning the concept of cultural efficacy. The research sample was more than 40 authoritative articles and 6 books in the field of culture and education. Using the keywords "cultural approaches to education", "culture and education", "cultural competence", "cultural efficacy", "Cultural proficiency", "Cultural relevant pedagogy", researches have been systematically reviewed. Findings show that the most emphasis on the effectiveness of teacher role in facing cultural diversity is observed in "culturally relevant pedagogy". This pedagogy specifically emphasizes the redefinition of the teacher's role. The two dimensions of knowledge and performance play a decisive role in the formation of the teacher's cultural efficacy. The knowledge dimension is then divided into three sections: including (1) knowledge of students (awareness of student's background, knowledge of the desires and interests of their culture), and (2) pedagogical knowledge. Performance is focused on (1) self-reflection, (2) building meaningful relationships with students, and (3) improving student performance. The set of these capabilities is identifiable in the concept of "cultural efficacy" of teacher, which will lead to achievement in three areas of Academic Achievement, Cultural competence, and socio-political consciousness. This teacher, with these capabilities, Provide the ability to achieve the expected achievement for culturally diverse students.

Keywords: Cultural Efficacy, Cultural Diversity, Culturally Relevant Pedagogy, Teacher Education.

* Ph.D Candidate of Curriculum Studies, Department of Education, Tarbiat Modares University, ebrahimi85@gmail.com

** Curriculum Studies Professor, Department of Education, Tarbiat Modares University

*** Curriculum Studies Assistant Professor, Department of Curriculum Studies, ATU University

**** Educational Technology Assistant Professor, Department of education, Tarbiat Modares University