

فرهنگ، برنامه‌درسی و سبک‌های تدریس و یادگیری Culture, Curriculum and Learning Styles

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۰۵/۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۹/۲۵

M. Ayati, Mohsen (Ph.D)
S.Khoshdaman

محسن آیتی^۱

صدیقه خوش‌دامن^۲

Abstract: It is not a long time since the issue of culture and its relation to learning has entered the domain of educational sciences. Studies indicate that different cultural patterns affect the learners' behavior and differentiate their learning methods. So we face different styles of teaching and learning. According to various studies, once can see differences in styles of teaching and learning. This paper reviews the research conducted in relation between cultures and styles of teaching and learning. The method of study was descriptive-analytic, the relationship between culture and learning styles is extracted by theoretical review and field research, and ultimately its results are used in curriculum.

Keywords: culture, learning style, learning, curriculum

چکیده: مقوله‌ی فرهنگ و ارتباط آن با یادگیری، زمان زیادی نیست که به حوزه تعلیم و تربیت وارد شده است. تحقیقات نشان می‌دهد الگوهای فرهنگی مختلف، فرایند تدریس و رفتار فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در نتیجه با سبک‌های تدریس و یادگیری متفاوت مواجهیم. با توجه به مطالعات انجام شده، می‌توان تفاوت‌هایی را در سبک‌های یادگیری فراگیران با فرهنگ‌های مختلف مشاهده کرد. مقاله حاضر، به مرور پژوهش‌های انجام شده در رابطه‌ی بین فرهنگ و سبک‌های تدریس و یادگیری می‌پردازد. روش مورد مطالعه، توصیفی - تحلیلی بوده و با مرور مبانی نظری و تحقیقات میدانی، رابطه بین فرهنگ و سبک‌های یادگیری استخراج و در نهایت یافته‌های آن برای برنامه‌های درسی استنتاج گردید.

کلید واژگان: فرهنگ، سبک‌یادگیری، یادگیری، برنامه‌درسی

واژه Culture در زبان انگلیسی به معنای فرهنگ و مجازاً از مفهوم کشت و زرع^۱ گرفته شده است. اما این مفهوم در قرن هجدهم به معنی پرورش روانی و معنوی به کار برده شد و به عنوان عامل پیشرفت فکری - اجتماعی انسان و جامعه تلقی گردید (وثوقی و نیک خلق، ۱۳۷۸، ۵۲). تایلور^۲ (۱۸۷۱) مردم‌شناس انگلیسی نخستین کسی بود که اصطلاح فرهنگ را مورد استفاده قرار داد. از دیدگاه او، فرهنگ مجموعه پیچیده‌ای شامل: دانش‌ها، باورها، هنر، قوانین، اخلاق آداب و رسوم و دیگر قابلیت‌ها و عادت‌هایی است که انسان به عنوان عضو جامعه آن‌ها را فرا می‌گیرد (رنجبر و ستوده، ۱۳۸۳، ۲۱). بدین ترتیب هر جامعه‌ای دارای فرهنگ خاصی است که آن را از دیگر فرهنگ‌ها متمایز می‌سازد، زیرا فرهنگ‌های مختلف، هر یک، الگوهای رفتاری، ارزش‌ها و قوانین خاص خود را دارند. بسیار دیده می‌شود که فرهنگ‌های گوناگون برای یک مقوله‌ی مشترک، قوانین و ارزش‌های مختلفی را تعریف کرده‌اند. همچنین مردم فرهنگ‌های مختلف، معانی متفاوتی را از یک رخداد مشابه استنباط می‌کنند. بنابراین یک رفتار ممکن است به دلیل نحوه‌ی عمل در جوامع گوناگون معانی مختلفی داشته باشد و بحث از تفاوت‌های فرهنگی را به میان آورد (محسنی، ۱۳۸۸، ۲۰۹).

وجود تفاوت‌های فرهنگی به عنوان یک واقعیت مهم در اغلب جوامع و الزامات و ضرورت‌های پیش رو در مواجهه با این مقوله، برنامه‌ریزان و کارگزاران تعلیم و تربیت را بر آن داشت تا بیش از پیش به این مسئله توجه نمایند، زیرا آموزش، یادگیری و پرورش در هر جامعه‌ای با فرهنگ ارتباطی تنگاتنگ و متقابل دارند. بدین معنی که از یکسو فرهنگ را محصول آموزش قلمداد نموده‌اند و از سوی دیگر فرایند آموزش را متأثر از نظام معنایی، ارزش‌ها و هنجارهای (یا همان فرهنگ) موجود در یک جامعه تصور کرده‌اند (برونر، ۱۹۹۶، نقل در فاضلی، ۱۳۹۰). از این رو نظام آموزش و پرورش در همه کشورها یکسان نیست و هر فرهنگی، نظام آموزش و پرورش متناسب خود را تحقق می‌بخشد (پازکی‌زاده و تیشه‌یار، ۱۳۸۹، ۱۷). البته باید به این نکته اشاره نمود که متمایز بودن نظام‌های آموزشی و تفاوت‌های فرهنگی تنها به قاره‌ها و کشورها محدود نمی‌شود زیرا درون هر کشور نیز اقوام و ملیت‌های گوناگونی زندگی

1. Agriculture
2. Taylor

فرهنگ، برنامه‌درسی و سبک‌های تدریس و یادگیری می‌کنند که هر یک ویژگی‌های فرهنگی مختص خود را دارند و این ویژگی‌ها بدون شک، بر جریان تحصیل و موفقیت‌های بعدی آن‌ها در اجتماع تأثیرگذار است. تفاوت فرهنگ‌ها درون مدرسه نیز وجود دارد، زیرا خرده فرهنگ‌های دانش‌آموزان یک کلاس با یکدیگر و با فرهنگ معلم در تقابل قرار می‌گیرند و در اثر این روابط، شرایطی پیش می‌آید که معمولاً به نفع تعداد اندک و به زیان اکثریت دانش‌آموزان است. به نظر جامعه‌شناسان آموزش و پرورش، آموزش از این نوع، تابع نظامی «تک فرهنگی» است که در آن به دلیل طراحی برنامه‌درسی بر مبنای خرده فرهنگی خاص، کلیه دانش‌آموزانی که به خرده فرهنگ‌های دیگر تعلق دارند و از الگوهای رفتاری متفاوتی پیروی می‌کنند، در موضع ضعف قرار می‌گیرند و شانس چندانی برای موفقیت در مدرسه و کلاس درس پیدا نمی‌کنند. یکی از راه‌های حل این مشکل، به‌کارگیری آموزش و برنامه‌درسی چندفرهنگی در نظام‌های آموزشی است (جوادی، ۱۳۷۹، ۹). بنابراین طراحی برنامه‌های درسی حساس به فرهنگ و پاسخگو به ویژگی‌های چندفرهنگی از جمله رسالت‌های نظام آموزش و پرورش در این زمینه است (صادقی، ۱۳۸۹، ۱۹۱)، زیرا این‌گونه برنامه‌های درسی مفاهیم اساسی خود را از فرهنگ و اندیشه‌های غالب در هر جامعه می‌گیرند و در بستر فرهنگی و اجتماعی آن‌ها به بار می‌نشینند (فاضلی، ۱۳۹۰، ۲۳).

جورج نلر^۱ در همین زمینه معتقد است: «اگر فرهنگ، رفتار اعضای خود را تعیین می‌کند، پس برنامه‌درسی هم باید بر اساس مطالعه‌ای مستقیم از وضع امروز و فردای فرهنگ بنا نهاده شده باشد. قبول چنین پیش فرضی موجب می‌گردد نه تنها برنامه‌درسی، بلکه تمامی مؤلفه‌های مربوط به آن از جمله رابطه‌ی معلم و دانش‌آموز، والدین، کارکنان مدرسه، روش‌های تدریس و یادگیری و در نهایت کلیت نظام برنامه‌ریزی آموزش و پرورش متأثر از فرهنگ در نظر گرفته شود (نلر، ۱۹۰۸، ۲۶). در واقع وجود فرهنگ و تفاوت‌های فرهنگی میان دانش‌آموزان ادراک‌ها و برداشت‌های ویژه‌ای را در آن‌ها ایجاد می‌کند و این برداشت‌ها به نوبه‌ی خود، موجب پیدایش تفاوت‌های رفتاری، الگوهای متفاوت تفکر و سبک‌های تدریس و یادگیری مختلف در افراد می‌شود، زیرا هر دانش‌آموزی به شیوه متفاوتی یاد می‌گیرد. در همین زمینه وجود باوری چون «تدریس را از جایی آغاز کنید که دانش‌آموزان قرار گرفته‌اند» نشان‌دهنده این است که تفاوت-

1. Kneller, George

های فرهنگی نیروی محرکه ایجاد برنامه‌ها و تکنیک‌های تدریس و یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان دارای تنوع فرهنگی‌اند (صادقی، ۱۳۹۰، ۲۷). علت این امر آن است که دانش‌آموزان به روش‌های متفاوت و تحت شرایط مختلف یاد می‌گیرند که بسیاری از آن‌ها با روند جامعه-پذیری فرهنگی خودشان کنترل می‌شوند. از این رو ضروری است معلمان به منظور اثربخشی تدریس و یادگیری از شیوه‌های تدریس متنوع و متناسبی بهره‌جویند؛ هرچند به‌کارگیری روش‌های مختلف تدریس و یادگیری در یک کلاس نیازمند استفاده از زمان بیشتری است. با این حال تحقیقات نشان داده‌اند که خصوصیات فرهنگی و تدریس و یادگیری با هم ارتباط دارند. روش‌های تدریس و یادگیری که برای محصلان دارای فرهنگ خاص مؤثر است ممکن است برای متعلمان و محصلان دارای فرهنگ دیگر مفید نباشد. این امر ایجاب می‌کند تا معلمان با روش‌های متعددی آشنا شوند و برای گروه‌های متفاوت روش‌های تدریس و یادگیری مناسبی را به کار گیرند (جنوا، ۱۳۸۶، ۲۴۸).

یادگیری

مردم عادی و بسیاری از معلمان، یادگیری را کسب اطلاعات، معلومات و مهارت‌ها می‌دانند. این مفهوم با آنچه عده کثیری از افراد درباره تعلیم و تربیت در ذهن دارند موافق است. در این نوع نگاه به یادگیری، معلم مسئول انتقال اطلاعات و مطالب درسی است و دانش‌آموز هم دریافت‌کننده این اطلاعات. در واقع معلم مسئول اصلی و محوری آموزش و دانش‌آموز به عنوان عنصری منفعل در نظر گرفته می‌شود. نگاه دیگر به یادگیری، منطبق با معنی و مفهوم یادگیری از نظر جان دیویی است که معتقد بود تعلیم و تربیت، دوبار ساختن یا تجدید نظر در تجربیات و تشکیل مجدد آن‌ها به منظور رشد بیشتر است. به نظر او فرد در برخورد با محیط تجربیات تازه-ای کسب می‌کند. یعنی با افکار، عقاید، عادات، تمایلات و اعمال تازه روبرو می‌شود، برای این-که رشد او ادامه یابد و در مسیر تعالی قرار بگیرد (شریعتمداری، ۱۳۶۹: ۳۱۶-۳۱۵).

در همین راستا، و در تعریفی دیگری کیمبل (۱۹۶۱، نقل در شعاری‌نژاد، ۱۳۷۵) معتقد است: یادگیری عبارت است از فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه است و نمی‌توان آن را به حالت‌های موقتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی یا داروها پدید می‌آید نسبت داد. تجربه مورد نظر ناشی از تأثیر و تأثر متقابل فرد با محیط است و منظور از محیط، عواملی است که خارج از فرد وجود دارد.

فرهنگ، برنامه‌دستی و سبک‌های تدریس و یادگیری دسته‌ای از این عوامل، عوامل مربوط به احوال جغرافیایی است. دسته دیگر مربوط به نحوه ارتباط فرد با دیگران است که تحت عنوان محیط اجتماعی خوانده می‌شود. گروهی دیگر هم تابع فرهنگ جامعه یا راه زندگی مردم یک اجتماع است و به نام محیط فرهنگی خوانده می‌شود. با تکیه بر این دیدگاه جریان یادگیری امری دائمی است و نسبت به افراد مختلف فرق می‌کند. در جریان یادگیری، کل شخصیت فرد دخالت دارد؛ یعنی جنبه‌های بدنی، خصوصیات روانی، تمایلات و هدف‌های فرد و نحوه ارتباط آن‌ها با هم کل شخصیت فرد را تشکیل می‌دهد و روی این اصل جریان یادگیری در افراد مختلف، متفاوت می‌باشد.

فرهنگ و یادگیری

مبنای مطالعه ارتباط فرهنگ و یادگیری، برگرفته از رشته انسان‌شناسی (با شیوه قوم‌نگاری)^۱ و رشته مطالعات اجتماعی - فرهنگی برخاسته از نظریه ویگوتسکی^۲ است. ویگوتسکی، در اوایل دهه ۱۹۲۰، در پاسخ به مطالعه برنامه‌ای پیازه در ارائه قالب‌ها و مراحل استدلال و تفکر، اظهار داشت موضع مطالعات یادگیری باید در زمینه تاریخی و فرهنگی یادگیرنده باشد نه در حوزه جهان طبیعی او (کام پولاینین و رن شاو، ۲۰۰۷: ۱۱۱). به عقیده ویگوتسکی فرهنگ و شناخت، فعالیت‌های پویایی هستند که نمی‌توان آن‌ها را از یکدیگر جدا نمود. به عقیده وی حیات ذهنی افراد به وسیله فعالیت‌های اجتماعی شکل می‌گیرد که در آن مشارکت می‌جویند. بنابراین بافت اجتماعی نقش مهمی در یادگیری دارد (سیف، ۱۳۷۹: ۲۱۷).

پژوهش‌های قوم‌نگاران در حوزه یادگیری نیز در دهه ۱۹۷۰، ۱۹۸۰ و از زمانی آغاز شد که این پژوهشگران رویکرد خود از فردگرایی و تبیین نشانه‌شناختی موفقیت و شکست یادگیری به شناخت شباهت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی میان خانه و محیط آموزشی تغییر دادند و فرهنگ را به عنوان متغیر مستقل مؤثر بر یادگیری مورد شناسایی قرار دادند. فرهنگ در این دیدگاه یک منبع واقع‌شدنی از دانش و تجربه بود که یادگیرندگان برای درک جهان اجتماعی و مادی خود و مشارکت در این جهان آن را بکار می‌بردند. در همین زمینه مطالعات اوگبو^۳ (۱۹۸۳)، هیت^۴

1. Ethnographic
2. Vygotsky
3. Ogbu
4. Heath

۱۹۸۳) و فیلیپس^۱ (۱۹۸۳) نیز نشان دادند که فرهنگ و یادگیری از یکدیگر جدا نیستند. مطالعه یادگیری، تأکید بر تجارب و ادراکات اعضای جامعه و فرایندهای تعاملی ایجادکننده و نگهدارنده این تجارب و ادراکات است به گونه‌ای که یادگیری، فرایند فرهنگ‌آموزی در تجارب متنوع اجتماعی دانسته می‌شود (کام پولاینین و رن شاو، ۲۰۰۷: ۱۱۱-۱۱۰).

همزمان با حوزه انسان‌شناسی در دهه ۱۹۸۰، در حوزه روان‌شناسی فرهنگی نیز نظریه «شناخت موقعیتی»^۲ به عنوان واکنشی به نظریه پردازش اطلاعات پا به عرصه ظهور نهاد. طرفداران این نظریه، که نخستین بار توسط ژین لیو^۳ بدین نام خوانده شد، بر این عقیده‌اند که الگوهای پردازش اطلاعات به دلیل تأکید بیش از حد بر فرایندهای ذهنی، در تبیین نحوه یادگیری انسان با محدودیت‌های بسیاری روبرو می‌باشند. اینان معتقدند که یادگیری در خلاء و به دور از تعاملات اجتماعی شکل نمی‌گیرد، بلکه تابعی است از فعالیت، بافت (محیط و جهان) و فرهنگ. این گروه از روان‌شناسان، یادگیری را نه فقط پردازش اطلاعات در ذهن، بلکه نوعی «فرهنگ‌پذیری»^۴ می‌دانند و معتقدند هنگامی که فرد شروع به یادگیری در یک محیط خاص می‌کند، در حقیقت رفتارها و نظام اعتقادی اعضاء فرهنگی که با آن‌ها تعامل می‌نماید را اخذ می‌کند. بنابراین آموخته‌های وی را خارج از محیطی که در آن دانش را کسب نموده است، نمی‌توان فهم و تفسیر نمود. آن‌ها از همین منظر به انتقاد از مدارس فعلی پرداخته و معتقدند آنچه که در مدارس به دانش‌آموزان عرضه می‌شود، نوعی دانش بافت‌زدایی‌شده^۵ و ناقص می‌باشد، در حالیکه دانش همچون ماده‌ای نیست که بتوان آن را در نقطه‌ای تولید کرد، سپس بسته‌بندی نمود و آن را برای ارائه به نقطه‌ای دیگر انتقال داد. بلکه از تعامل بین فرد و فرهنگ است که دانش شکل گرفته و معنا می‌یابد (صفایی موحد، ۱۳۹۱: ۹۱). نظریه‌پردازان شناخت موقعیتی معتقدند دانش، ماهیتی توزیع‌شده^۶ دارد و تنها محصول پردازش‌های ذهنی افراد نیست. بدین ترتیب

-
1. Philips
 4. Situated cognition
 5. Jean lavel
 6. Enculturation
 5. De contextualized
 6. Distributed

فرهنگ، برنامه‌درسی و سبک‌های تدریس و یادگیری جایگاه دانش را نمی‌توان تنها ذهن اشخاص دانست، بلکه برای ردیابی آن باید به محیط، فرهنگ و حتی ابزار و مصنوعات فرهنگی نیز مراجعه کرد (سالی براون^۱، ۱۹۸۹: ۳۵).

علاوه بر حوزه‌های انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی فرهنگی و گسترش شواهد تأثیر فرهنگ بر یادگیری در دهه ۱۹۹۰-۱۹۸۰، این مبحث به حوزه تعلیم و تربیت هم کشانده شد و موجب گردید متخصصان تعلیم و تربیت نظیر کول^۲ (۱۹۷۴)، ورچ^۳ (۱۹۸۵) و برونر (۱۹۸۴)، فرایند یادگیری را به عنوان کارآموزی فرهنگی در تجارب اجتماعی، تفکر را به عنوان فرایند محاوره‌ای تسهیل شده از طریق ابزارهای فرهنگی و فرایندهای اجتماعی و فرهنگ را به عنوان شیوه مشترک زندگی در اجتماعاتی که از طریق بکارگیری ابزارهای فرهنگی، فناوری‌ها، مصنوعات و مفاهیم به طور مستمر بازسازی می‌شود، تلقی کنند (کام پولاینین و رن شاو، ۲۰۰۷: ۱۱۱-۱۱۲).

برونر^۴ بیشتر از هر صاحب‌نظر دیگری در حوزه تعلیم و تربیت به تأثیر فرهنگ بر آموزش و یادگیری پرداخت. برونر بر این نکته تأکید می‌کند که یادگیری و اندیشیدن همواره در موقعیت‌های فرهنگی قرار گرفته است و همواره بر استفاده از منابع فرهنگی متکی است. از این‌رو یادگیری تابع فرصت‌ها و امکان‌هایی است که موقعیت‌های فرهنگی برای ما فراهم می‌سازند. موقعیت‌های فرهنگی انباشته از معانی هستند و معانی در یک فرایند مستمر تأویل و تفسیر واقعیت‌ها در ذهن آدمی بوجود می‌آیند. بر همین اساس او معتقد است برای تجزیه و تحلیل آموزش در بستر فرهنگ و تبیین فرهنگ آموزش و یادگیری باید دو رویکرد درباره ذهن انسان و طرز عمل آن را از یکدیگر جدا بدانیم: الف) رویکرد محاسباتی ب) رویکرد فرهنگی (فاضلی، ۱۳۹۰: ۳۸).

طبق رویکرد محاسباتی به آموزش و یادگیری، یادگیری همان پردازش اطلاعات در ذهن است. در حالی که در رویکرد فرهنگی، مناسبات فرهنگی هر جامعه و به قول برونر داستان‌های فرهنگی، زمینه تفسیر و فهم پیچیدگی‌های جامعه را فراهم می‌کنند و موجب یادگیری می‌شوند. بر خلاف رویکرد محاسبه‌گرایی که عملکرد ذهن را پردازش داده‌ها و اطلاعات می‌بیند، رویکرد

1. Seely Brown
2. Cole
3. Wertsch
4. Bruner

فرهنگی عملکرد ذهن را فرایند معنا سازی می‌داند. در این دیدگاه ذهن، جهان خارج و موقعیت‌ها را به درون خود می‌کشد و آن‌ها را تفسیر می‌کند و بیرون می‌دهد. اما از دیدگاه محاسبه‌گرایی ذهن روند معکوس دارد زیرا ذهن اطلاعات را پردازش می‌کند و از درون خود بیرون می‌دهد (فاضلی، ۱۳۹۰: ۳۹). دیدگاهی که برونر انتخاب و به نحو دقیق به تشریح آن می‌پردازد، فرهنگ‌گرایی است. زیرا رویکردها و روش‌های آموزشی و تربیتی بدون توجه به موقعیت فرهنگی و اجتماعی در عمل ناکارآمدی‌هایی را برای نظام آموزشی به بار می‌آورد.

بهترین شاهد این مدعا مقایسه نظام آموزشی ایران و سایر کشورها با کشور ژاپن است. کشوری که زمانی به لحاظ نظام آموزشی، نظامی هم سطح ایران داشت، اما امروزه به یک نظام آموزشی باکیفیت به عنوان الگوی سایر کشورها و بخصوص کشورهای غربی تبدیل شده است. باورها و نگرش‌هایی که ژاپنی‌ها به مقوله آموزش و یادگیری دارند خود دلیل این موفقیت و پیشرفت است. به عنوان نمونه در نظام آموزشی ژاپن این باور نسبت به یادگیری گنجانده شده که یادگیری، پدیده‌ای ذاتاً تجربی است و این تجربه کل شخصیت انسان را در بر می‌گیرد و بر همین اساس است که فرهنگ یادگیری ژاپنی‌ها جنبه‌های شناختی و هیجانی (احساسی) پدیده‌ها را از یکدیگر متمایز نمی‌دانند. عبارت‌هایی چون به «خاطر سپردن از طریق بدن» ما را به این نکته اساسی رهنمون می‌سازد که ژاپنی‌ها کم‌تر به صورت شفاهی برای یادگیرنده‌ها پیام ارسال می‌کنند. بسیاری از قالب‌های یادگیری بر فعالیت‌های بدنی و حسی و حرکتی یادگیرنده استوار است تا پیام‌های شفاهی. این تأکید موجب می‌گردد تا یادگیرنده به صورت فعال و تجربی به درس و فهم مطالب بپردازد. در این شرایط یادگیرنده بیش از توجه به حفظ محتوای سنگین آموزشی و به خاطر سپردن نظریه‌های مختلف اندیشمندان گذشته، به آزمایش فهم و کسب تجربه از آن‌ها می‌پردازد، آن‌ها را عمیقاً درک و کاملاً با وجود خود حس و تجربه می‌کند. در ژاپن معتقدند یادگیری سریع استحکام نخواهد داشت و رفتار پایدار مستلزم کسب مهارت‌های لازم است که یک کودک می‌تواند آن را در اثر سال‌ها تکرار و تجربه بدست آورد و این البته یک ارزش به حساب می‌آید. اما زمانی که باورها و نگرش‌ها نسبت به مقوله یاددهی - یادگیری در بستر جامعه ایران مورد بررسی قرار می‌گیرد یادگیری مفهوم و معنای دیگری می‌یابد بدین صورت که، یادگیری یعنی انتقال اطلاعات از سوی معلم به دانش آموز آن هم به صورت شفاهی (سرکارآرانی، ۱۳۸۹: ۵۶).

فرهنگ، برنامه‌دستی و سبک‌های تدریس و یادگیری

در نمونه پژوهشی ایران و ژاپن این امر مسلم گردید که رویکرد فرهنگی به فرایند آموزش و یادگیری امکان‌بازبینی باورها و انتظارات از آموزش و یادگیری را با توجه به نیازها و قابلیت‌های هر جامعه و در مقایسه با سایر فرهنگ‌ها و جوامع فراهم می‌سازد و موجب می‌گردد برداشت‌های متفاوتی از یادگیری در هر فرهنگی شکل بگیرد. شواهدی از این دست که صحت این حقایق را به اثبات برساند بسیارند که مقایسه ایران و ژاپن تنها نمونه کوچکی از این شواهد است.

به عنوان نمونه‌ای دیگر نتایج پژوهشی قابل ذکر است که نشان داد دانشجویان متعلق به فرهنگ‌های قومی مناطق دور دست با اساتیدی که ترجیح می‌دهند با نام کوچک آن‌ها را صدا بزنند راحت‌تر هستند و دانشجویان آسیایی در کلاس‌های مشارکتی و اجتماعی آمریکایی ساکت و غرق در تفکر هستند. به همین نحو در سازمان‌ها، کارکنان متعلق به فرهنگ‌های با تردیدگریزی بالا نسبت به رویکردهای حل مسئله، محتاط و نظام‌مند خواهند بود در حالیکه افراد متعلق به فرهنگ‌های با تردیدگریزی پایین با ریسک کردن و حل مسئله مبتنی بر آزمون و خطا راحت‌تر کنار می‌آیند. یافته‌ها درباره فرهنگ آفریقایی - آمریکایی نیز نشان داد که دانش‌آموزان اغلب برای تجربیات شفاهی، فعالیت فیزیکی و صداقت در روابط بین‌فردی ارزش قائلند و بر اساس همین خصلت‌ها بود که دانش‌آموزان از بحث‌های کلاسی، پروژه‌های فعال، مشارکت گروهی استقبال می‌کردند (گیلد^۱، ۱۹۹۴: ۱۸-۱۷). با توجه به شواهد اشاره شده و در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت نظریه‌های آموزش و یادگیری مفاهیم اساسی خود را از فرهنگ و اندیشه‌های غالب در هر جامعه می‌گیرند و در بستر فرهنگی و اجتماعی آن‌ها به بار می‌نشینند. بنابراین میزان اثربخشی نظریه‌های آموزش و یادگیری، تنها با بررسی آن‌ها در بستر فرهنگی - اجتماعی جامعه‌ای که در آن مورد استفاده قرار می‌گیرند امکان‌پذیر می‌باشد.

سبک‌های تدریس و یادگیری^۲

با گذر از جامعه صنعتی به جامعه اطلاعاتی، ساختن جامعه دانش‌محور امکان‌پذیر شده است و طبق نظر متخصصان کلید ورود به چنین جامعه‌ای آموزش و یادگیری است. انسان بیشتر شایستگی‌های خود را از طریق یادگیری بدست می‌آورد و از طریق یادگیری رشد فکری پیدا

1. Guild
2. Style of Learning

می‌کند و توانایی‌های ذهنی او فعلیت می‌یابند. اما در این جامعه اطلاعاتی، یادگیری به تنهایی کافی نیست (یامازاکی، ۲۰۰۵: ۵۲۲). زیرا همانطور که مارتون^۱ معتقد است مسائل مربوط به فرایند یادگیری را می‌توان در دو بخش بررسی کرد: الف) چه چیزی آموخته می‌شود ب) چگونه آموخته می‌شود. پاسخگویی به سؤال دوم ما را به حوزه سبک‌های یادگیری سوق می‌دهد. اصطلاح سبک‌های یادگیری را برای نخستین بار هرب تلان^۲ در سال ۱۹۵۴ به کار برد و نشان داد که سبک یادگیری روش ثابت یادگیرنده برای پاسخگویی و به‌کارگیری محرک‌های موجود در محیط واقعی است (امامی‌پور و شمس اسفندآباد، ۱۳۸۶: ۷-۳). هوهن^۳ معتقد است سبک یادگیری به باورها، رجحان‌ها و رفتارهایی که به وسیله افراد به کار می‌روند تا به یادگیری آنان در یک موقعیت معین کمک کند گفته می‌شود (سیف، ۱۳۷۹: ۱۷۱). از نگاه استرنبرگ^۴ سبک‌ها مانند توانایی‌ها تا حدود زیادی حاصل تعامل فرد با محیط و قابل توسعه و تحول هستند. بنابراین سبک‌ها ثابت نیستند بلکه سیال‌اند، به این معنی که سبک‌های متفاوت چه بسا در موقعیت‌های متفاوت به کار برده می‌شود. دارا بودن نیم‌رخ از سبک‌ها به‌خودی‌خود نه خوب است و نه بد، زیرا مهم هماهنگی و انطباق آن با یک موقعیت یا تکلیف است (سیف و امامی‌پور، ۱۳۸۲: ۵۰).

در یک دسته‌بندی کلی می‌توان سبک‌های یادگیری را به سه دسته کلی تقسیم‌بندی نمود: الف) سبک‌های یادگیری شناختی^۵ این نوع سبک‌ها به طریقی که شخص موضوع‌ها را ادراک می‌کند، اطلاعات را بخاطر می‌سپارد و مسائل را حل می‌کند تعریف می‌شود. ب) سبک‌های یادگیری عاطفی^۶ دربرگیرنده ویژگی‌های شخصیتی و هیجانی یادگیرنده مانند پشتکار، تنها کارکردن یا با دیگران کارکردن و پذیرش یا رد تقویت‌کننده‌های بیرونی است. ج) سبک‌های یادگیری فیزیولوژیکی^۷ که جنبه زیست‌شناختی دارند و در برگیرنده واکنش فرد به محیط فیزیکی مؤثر بر یادگیری او هستند. در رابطه با این سبک می‌توان گفت که بعضی از یادگیرندگان گوش دادن به

1. Marton
2. Thelan
3. Hohn
4. Sternberg
5. Cognitive
6. Affective
7. Physiological

فرهنگ، برنامه‌درسی و سبک‌های تدریس و یادگیری

یک سخنرانی یا توضیحات معلم را به خواندن و انجام تکالیف عملی ترجیح می‌دهند در حالی که بعضی دیگر خواندن مطالب و یادگیری از روی شکل‌ها و نمودارها را می‌پسندند. در میان این سه نوع سبک، سبک‌های یادگیری شناختی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند و بیشتر محققان و پژوهشگران این نوع سبک‌ها را مبنای پژوهش‌هایشان قرار داده‌اند. سبک‌های شناختی نیز شامل انواع مختلفی است که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از: (۱) سبک‌های مستقل از زمینه و وابسته به زمینه (۲) سبک‌های تکانشی و تأملی (۳) سبک‌های همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده. سبک‌های یادگیری گراشا-ریچمن^۱، سبک‌های یادگیری گری گورک^۲، سبک‌های دان-دان^۳ و سبک‌های دیداری، شنیداری، تعاملی که توسط مونتسوری^۴ و اورتن^۵ مطرح گردید از دیگر سبک‌های یادگیری و شناختی هستند که روایی و میزان استفاده آن‌ها مورد تأیید قرار گرفته است (سیف، ۱۳۷۹: ۱۷۲-۱۷۱).

در واقع، تقسیم‌بندی‌های متعددی از سبک‌های یادگیری توسط نظریه‌پردازان و متخصصان صورت گرفته است اما یکی از مؤثرترین رویکردها در مطالعه یادگیری افراد نظریه سبک‌های یادگیری کلب^۶ است. (سرمدی و زارع، ۱۳۸۳: ۱۵). این سبک‌ها در مسئله بررسی تفاوت‌های میان‌فرهنگی در شیوه‌های یادگیری و برنامه‌های یادگیری میان‌فرهنگی، بیشتر از هر سبک دیگری مورد استفاده قرار گرفته‌اند و محققان فرهنگی در پژوهش‌هایی که در مورد شیوه‌های یادگیری در فرهنگ‌های متفاوت انجام داده‌اند بیشتر این سبک‌ها را مبنای قرار داده‌اند. بر همین اساس ضروری است که کمی بیشتر به این سبک‌ها پرداخته شود.

سبک‌های یادگیری کلب بر اساس نظریه تجربه یادگیری شکل گرفته است. طبق نظر کلب، یادگیری یک فرایند چهار مرحله‌ای و شامل تجربه‌ی عینی^۷، مفهوم‌سازی انتزاعی^۸، مشاهده‌ی تأمل‌آمیز^۹ و آزمایش فعال^۱ است. این وضعیت معرف دو بعد پیوستار است، که

1. Grasha-Riechman
2. Gregory
3. Dunn- Dum
4. Montessori
5. Orton
6. Kolb
7. Concrete experience
8. Abstract conceptualization
9. Reflective observation

عبارتند از: ۱- تجربه عینی در برابر تفکر انتزاعی ۲- مشاهده تأملی در برابر آزمایشگری فعال. این ابعاد، چهار سبک یادگیری واگرا، همگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده را تشکیل می‌دهند. به گونه‌ای که سبک واگرا، شیوه‌های یادگیری تجربه عینی و مشاهده تأملی را با هم ترکیب می‌کند. افراد دارای این سبک روی آوردشان به موقعیت‌ها بیشتر بر مبنای مشاهده است تا عمل. این افراد از موقعیت‌های که مستلزم ایجاد اندیشه‌های وسیع است لذت می‌برند و متمایل به رابطه با دیگران، هیجانی و دارای قوه تصور بالا هستند. در سبک همگرا، شیوه مفهوم سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال با هم ترکیب می‌شوند و افرادی که از این نوع سبک بهره‌مند هستند بیشترین توانایی را در کاربرد اندیشه‌ها و نظریه‌ها دارند. افراد این سبک ترجیح می‌دهند با مسائل فنی سر و کار داشته باشند، نه مسائل اجتماعی و بین فردی. شیوه‌های یادگیری مفهوم-سازی انتزاعی و مشاهده تأملی سبک جذب‌کننده را به وجود می‌آورند. بیشترین توانایی در درک و ترکیب اطلاعات فراوان به صورت موجز و منطقی، توجه کمتر به افراد و گرایش بیشتر به اندیشه‌ها و مفاهیم انتزاعی، توجه به ارزش منطقی نظریه به جای ارزش عملی آن از ویژگی‌های دارندگان این نوع سبک یادگیری است. سبک انطباق‌دهنده شیوه‌های یادگیری تجربه عینی و آزمایشگری فعال را با هم ترکیب می‌کنند. افراد این سبک بیشترین توانایی را در یادگیری تجارب دست اول دارند. بنابراین نسبت به افراد سبک‌های دیگر خطرپذیری بیشتر دارند و برای کسب اطلاعات در حل مسائل بیشتر به افراد تکیه می‌کنند تا تحلیل‌های خودشان (کلب و جوی، ۲۰۰۹: ۷۳-۷۱).

با توجه به آنچه بیان گردید افراد، به شیوه‌های متفاوتی اطلاعات و تجارب را ادراک سازمان‌بندی، تحلیل و پردازش می‌کنند؛ یعنی افراد نگاه یکسان به جهان ندارند. به همین دلیل هر فرد در مقایسه با دیگر افراد، علایق و تمایلات متفاوتی در چگونگی یادگیری دارد. در واقع از یک دید جزئی یا بهتر بگوییم در سطح خرده فرهنگ‌ها می‌توان معتقد بود که افراد یک کلاس، یک نظام آموزشی و حتی یک جامعه که از یک فرهنگ مشترک برخوردار هستند دارای شیوه‌های یادگیری یکسان هستند. تجربیات اولیه زندگی اشخاص و ارزش‌های فرهنگ آنان نه تنها بر انتظارات آنان، بلکه بر فرایندهای یادگیری آنها نیز تأثیر می‌گذارد بدین طریق می‌توانیم این فرض را در نظر بگیریم که دانشجویانی که ویژگی‌های فرهنگی مشترک دارند، از شیوه‌های

فرهنگ، برنامه‌دستی و سبک‌های تدریس و یادگیری
یادگیری مشترکی نیز برخوردارند پس می‌توان بر این امر نیز صحه گذاشت که در بعدی کلان‌تر،
افراد فرهنگ‌های متفاوت هم می‌توانند شیوه‌ها و در نتیجه سبک‌های یادگیری متفاوتی داشته
باشند. یا بهتر بگوییم افراد متعلق به فرهنگ‌های مختلف دارای سبک‌های یادگیری متفاوتی
هستند که برخاسته از زمینه اجتماعی - فرهنگی است که در آن زندگی می‌کنند. این تفاوت‌ها
بطور مستقیم مقوله‌ی آموزش و تدریس را تحت تأثیر قرار می‌دهد و برنامه‌های درسی به تبع
می‌بایست با توجه به این واقعیت‌ها طراحی و تدوین شوند. بر این اساس، در بخش بعدی به
مقوله فرهنگ و سبک‌های تدریس و یادگیری پرداخته خواهد شد و یافته‌ها و شواهدی که
صحت این امر را بیان می‌کنند ارائه می‌گردد.

فرهنگ و سبک‌های تدریس و یادگیری

تدریس و یادگیری در سرتاسر جهان برای انسان یک فعالیت جهانی و ضروری است. با این
همه، هیچ کشوری از جستجو و گسترش روش‌های مخصوص به خود برای تدریس و یادگیری
دست نمی‌کشد تا بدین ترتیب بتواند به تقاضاهای خاص محیط دور و برش پاسخ دهد. آن
چنان که انتظار می‌رود، تداوم و گسترش موقعیت‌های تدریس و یادگیری مناسب برای هر
کشور، مرتبط به راه و روش‌ها و سبک‌های تدریس و یادگیری است که در میان فرهنگ‌های
متفاوت وجود دارد. چشم‌انداز رابطه میان سبک‌های تدریس و یادگیری و فرهنگ‌ها مدت‌هاست
که مورد توجه اندیشمندان و نظریه‌پردازان یادگیری را به سوی خود جلب کرده است به‌گونه‌ای
که در این مورد عقایدی به صورت زیر مطرح گردیده است.

گروهی معتقدند سبک‌های تدریس و یادگیری در مقابل محیط و فرهنگ خنثی هستند
به‌گونه‌ای که هر یک از سبک‌های تدریس و یادگیری را می‌توان بطور موفقیت‌آمیزی استفاده
کرد اما اگر همان سبک به طور نامناسب و یا بسیار زیاد استفاده شود می‌تواند یک مانع باشد.
این در حالی است که از دیدگاه بنت^۱ (۱۹۸۶، نقل در گیلد، ۱۹۹۴) اگر تصمیمات آموزشی بر
اساس درکی از فرهنگ هر شخص و راه‌های یادگیری باشد هرگز به این فکر نمی‌کنیم که اعمال
یکسان باید برای همه مؤثر و کارا باشد. در نتیجه فرصت عادلانه برای موفقیت، نیاز به روش-
های آموزشی نابرابر دارد که به تفاوت‌های مربوطه میان دانش‌آموزان پاسخ دهد. در نقطه مقابل

این دیدگاه، گروهی از محققان ترجیح می‌دهند بر روی اثر محیط تمرکز کنند. پیروان نظریه یادگیری تجربی (جان دیوئی، ویلیام جیمز، پائلو فریره و...) جزء طرفداران این دیدگاه هستند. آن‌ها بر این نکته تأکید می‌کنند که سبک یادگیری، خصوصیتی روانشناختی نیست بلکه حالتی پویا است که نشأت گرفته از تعاملات همکوشی میان شخص و محیط است. ثبات و دوام این حالات پویا نه تنها بستگی به خصوصیات ژنتیکی افراد، بلکه به نیازهای محیطی که در آن هستند نیز دارد. شیوه پردازش تک تک وقایع تعیین کننده گزینش‌ها و تصمیمات ماست که به نوبه خود مشخص کننده وقایع آینده‌ای است که در آن‌ها زندگی می‌کنیم. محیطی که این فرایند خودسازی در آن رخ می‌دهد توسط تأثیر گسترده فرهنگ شکل می‌گیرد (کلب و جوی، ۲۰۰۹: ۷۱).

گروه دیگری از محققان معتقدند که سبک‌های تدریس و یادگیری کارکردی متأثر از طبیعت و پرورش هستند. در همین زمینه میرزا^۱ معتقد است توسعه شیوه‌های یادگیری در سنین بسیار پایین شروع می‌شود و یک استعداد ذاتی مانند راست دست بودن یا چپ دست بودن است. در واقع طرفداران این دیدگاه معتقد به ذاتی بودن شیوه‌ها و سبک‌های تدریس و یادگیری هستند (میرزا، ۱۹۹۰، نقل در گیلد، ۱۹۹۴). در نهایت بسیاری از نظریه پردازان معتقد به تأثیر فرهنگ بر جریان یادگیری هستند. وقتی مردم درون یک فرهنگ با یکدیگر تعامل دارند، برخی از شیوه‌های تفکر، احساسات و رفتارشان به یکدیگر منتقل می‌شود و تبدیل به شیوه‌های خودکار واکنش به موقعیت‌های خاص می‌گردد. فرهنگ به عنوان عاملی قوی در روابط اجتماعی عمل می‌کند که بر شناخت و پردازش اطلاعات تأثیر می‌گذارد. بنابراین دلیلی بر این اعتقاد وجود دارد که تفاوت در اجتماعی‌گری فرهنگی، سبک‌های یادگیری متفاوتی را خلق می‌کند (تریاندیس^۲، ۱۹۹۴، نقل در کلب، ۲۰۰۹). هیز و الینسون^۳ (۱۹۸۸: ۷۶) نیز در این زمینه معتقدند فرهنگ یک کشور می‌تواند یکی از عوامل قدرتمند اجتماعی شدن باشد که تأثیر شگرفی بر رشد و توسعه‌ی سبک‌های یادگیری دارد.

با توجه به نظرات و دیدگاه‌های عنوان شده اگر بخواهیم با قاطعیت بگوییم که آیا فرهنگ بر شیوه‌های یادگیری تأثیر دارد یا نه و یا کدام ابعاد فرهنگ در شکل دهی هر چه بهتر یادگیری

1. Myers
2. Triandis
3. Hayes & Allinson

فرهنگ، برنامه‌دستی و سبک‌های تدریس و یادگیری مؤثرند، باید سراغ مطالعاتی با نمونه‌های متعلق به کشورهای مختلف رفت که از لحاظ تجربی ثابت شده باشد به گونه‌ای که زمانی که آن‌ها را بصورت یکجا در نظر می‌گیریم بصورت نظام-مند بازنمود بخش بزرگی از ناهمگونی فرهنگی جهان باشند. بر همین اساس به چند مورد از این مطالعات و یافته‌های آن‌ها اشاره می‌شود.

فریلند^۱ (۲۰۰۲)، یامازاکی و کایز^۲ (۲۰۰۵) پژوهش‌های تطبیقی را جهت بررسی سبک‌های یادگیری دو کشور چین و ژاپن به عنوان نمونه کشورهای شرقی در مقایسه با کشور آمریکا انجام دادند. فریلند به بررسی سبک‌های یادگیری میان مدرسان چینی و آمریکایی در زمینه‌ی آموزش و یادگیری پرداخت. بررسی او نشان داد میان چهار شیوه‌ی یادگیری (مبنای تحقیقشان بر اساس مدل سبک‌های یادگیری کلب) توزیع چینی و آمریکایی، تفاوت زیادی وجود ندارد. اما این عدم تفاوت زیاد دلیل بر این نبود که اصلاً تفاوتی وجود ندارد. سبک‌های یادگیری چینی بیشتر به شیوه‌ی واگرا و به میزان کمتری به شیوه‌ی انطباقی توزیع شده‌اند، در حالی که سبک-های یادگیری آمریکا بیشتر پیرامون شیوه‌ی انطباقی و به میزان کمتری پیرامون شیوه‌ی واگرا توزیع شده‌اند. تفاوت در قابلیت‌های یادگیری میان شیوه‌های واگرا و انطباقی در گستره‌ی یادگیری تأمل آمیز و فعال قرار دارد، بر همین اساس است که می‌توان گفت: چینی‌ها بیشتر به سمت مشاهده‌ی تأمل آمیز و کمتر به سمت تجربه‌ی فعال گرایش دارند، در حالی که گرایشات یادگیری آمریکایی‌ها کاملاً عکس گرایشات یادگیری چینی‌ها است. به علاوه، تغییرات اندکی را در اولویت‌های یادگیری تجربه‌ی عینی و ادراک انتزاعی میان نمونه‌های چینی و آمریکایی می‌توان مشاهده نمود (فریلند، ۲۰۰۲، نقل در یامازاکی، ۲۰۰۵). چینی‌ها به تغییر مداوم، اهمیت بافت و رابطه میان چیزها باور دارند در حالیکه غربی‌ها در جهانی ساده‌تر و قانع با یکدیگر زندگی می‌کنند. آنان به جای تصویر بزرگتر، به افراد و اشیا توجه دارند و آن‌ها فکر می‌کنند می‌توانند وقایع را تحت کنترل در آورند به این دلیل که قوانین حاکم بر رفتار اشیا را می‌دانند. با توجه به واگرا بودن سبک یادگیری در چین و بر اساس موقعیت‌های یادگیری که افراد دارند، این سبک را ترجیح می‌دهند. باید گفت: در چین معلم، دانش را منتقل می‌کند و انتظار دارد دانشجو به دقت گوش کند و با سخت کوشی و تلاش آن‌ها را ملکه ذهنش سازد. دانشجو هم

1. Fridland
2. Yamazaki & Kayes

متقابلاً انتظار دارد مدرس به او دانش را بیاموزد و دائماً در اندیشه و مراقب یادگیری او باشد. نوعی رابطه متقابل بین استاد و دانشجو وجود دارد، دانشجو از استاد به نحو مطیعانه‌ای اطاعت می‌کند در مقابل استاد هم وظیفه دارد مسئولانه مثل پدر مراقب پیشرفت تحصیلی دانشجو باشد. هر چند ممکن است این تصور ایجاد شود که چینی‌ها نسب به معلم و استادشان منفعل هستند، اما به واقع اینطور نیست آن‌ها از درون خود فعال و پرجنب و جوش‌اند و البته شنوندگانی خوب و ماهرند (کورتازی و جین، ۱۹۹۷^۱، نقل در فاضلی، ۱۳۸۷).

همگرا بودن سبک یادگیری آمریکایی‌ها در تحقیق دیگری که کایز و یامازاکی انجام دادند نیز به اثبات رسید. آن‌ها به مقایسه سبک‌های یادگیری مدیران ژاپنی و آمریکایی پرداختند. نتایج نشان داد که مدیران ژاپنی و آمریکایی دارای سبک‌های یادگیری متفاوتی هستند بدین صورت که مدیران ژاپنی عینی‌تر و تأمل‌آمیزترند در حالی که مدیران آمریکایی انتزاعی‌تر و فعال‌ترند. این دیدگاه در مورد شیوه‌های یادگیری آمریکائیان مطابق با این چشم‌انداز عمومی است که جهان آمریکایی به طور سنتی به طرز فکرهای معقولی که به تحلیل، منطق و استدلال مربوط می‌شود ارزش می‌نهد. نتیجه این دیدگاه موجب می‌شود که آمریکایی‌ها بیشتر متمایل به سبک-های یادگیری همگرا هستند و در مقابل ژاپنی‌ها دارای سبک یادگیری واگرا هستند (یامازاکی، ۲۰۰۵: ۵۳۷-۵۳۵). بر این اساس است که آمریکایی‌ها در مقایسه با سایر فرهنگ‌ها عموماً برای تشخیص و درک بصری دقیق و مهارت‌هایی در استفاده از تصویر پردازشی ارزش قائلند و آن‌ها را توسعه می‌دهند. بنابراین در فرهنگ آمریکا نظام آموزشی، آموزش و تعلیم باید محیطی برای اطلاعات جدید را بوجود آورند، زمان‌هایی را برای تکرار فراهم آورند و بر محرک‌های بصری تأکید کنند (گیلد، ۱۹۹۴: ۱۸).

در مطالعات میان‌فرهنگی بارمیر^۲ (۲۰۰۴: ۵۹۱) او شیوه‌های یادگیری ۳۲ دانشجوی فرانسوی، ۹۸ دانشجوی آلمانی، و ۱۲۳ دانشجوی کبکی در ادارات بازرگانی را مورد بررسی قرار داد و به این نکته پی برد که دانشجویان فرانسوی و کبکی به طور قابل ملاحظه‌ای عینی‌تر از دانشجویان آلمانی هستند. در واقع دانشجویان فرانسوی به نحو چشمگیری به سمت شیوه‌های همگون‌سازی و واگرا متمایل هستند. دانشجویان آلمانی توجهی انتزاعی‌تر از دانشجویان دو

1. Cortazzi
2. Barmeyer

فرهنگ، برنامه‌دستی و سبک‌های تدریس و یادگیری گروه دیگر دارند و به طور چشمگیری فعال‌تر از دو گروه دیگر هستند. بر همین اساس است که یادگیرندگان آلمانی بیشتر به سبک‌های همگرا و انطباقی تمایل دارند. البته نتایج این مطالعه نشان داد که هیچ تفاوت آماری از نظر مشاهده‌ی تأمل‌آمیز میان سه گروه وجود ندارد.

بر اساس شواهد بالا می‌توان به این نکته پی برد که، با توجه به تفاوت جوامع از نظر فردگرا یا جمع‌گرا بودن، شیوه‌های یادگیری و در نتیجه سبک‌های تدریس و یادگیری از یکدیگر متمایز هستند. فردگرایی به مجموعه‌ای از ارزش‌ها اشاره دارد که اولویت را به اهداف شخصی می‌دهد. ارزش‌های فردگرایانه از احساس مطلوب، تمایز شخصی و استقلال تشکیل می‌شود. جمع‌گرایی از مجموعه ارزش‌ها تشکیل می‌شود که از گروه حمایت می‌کند. اهداف شخصی جای خود را به هم پیوندی اعضای گروه می‌دهد (بیابانگرد، ۱۳۸۴: ۱۳۱). به عنوان نمونه در پژوهشی که بر روی دانشجویان حسابداری استرالیا (فرهنگ فردگرا) و هنگ کنگ و تایوان (دارای فرهنگ اشتراکی چینی و خود وابسته‌ی متقابل) صورت گرفت، نتایج نشان داد چگونه فردگرایی و جمع‌گرایی در شیوه‌ها و سبک‌های یادگیری منعکس می‌شود. در این پژوهش با استفاده از مدل کلب نشان داده شد، فرهنگ فردگرایانه بیشتر مرتبط به آزمایش فعال است در حالی که فرهنگ اشتراکی و دسته جمعی بیشتر به مشاهده‌ی تأمل‌آمیز مرتبط هستند. به همین دلیل دانشجویان دارای فرهنگ‌های چینی در مقایسه با دانشجویان استرالیایی به طور چشمگیری تأمل‌آمیزتر و انتزاعی‌تر بوده و نیز به میزان کمتری فعال و عینی هستند. آیونگ و سندز معتقدند گزینش حالات ملموس و تعمقی دانشجویان حسابداری در تایوان و هنگ کنگ مربوط به سرشت کل‌نگر این کشورهاست، در حالی که گزینش حالات فعال و ملموس دانشجویان استرالیایی را با سرشت جزء نگر استرالیا مربوط می‌دانند (آیونگ و سندز، ۱۹۹۶، ۲۶۱).

همانگونه که پژوهش‌های تطبیقی صورت گرفته نشان می‌دهند، سبک‌های یادگیری شرقی‌ها و غربی‌ها از یکدیگر متمایز است. اما این تمایز تنها بین کشورهای شرقی و غربی با یکدیگر نیست بلکه بین کشورهای شرقی با یکدیگر هم این تفاوت‌ها مشاهده می‌شود. به عنوان نمونه در پژوهشی با عنوان سبک‌های یادگیری دانشجویان متعلق به فرهنگ‌های مختلف مشغول به تحصیل در دانشگاه نیراست که توسط دنیز اوزکن و نیکت گوندیز^۲ (۲۰۱۰: ۱۰-۵) صورت

1. Auyeung & Sands
2. Gundiz & Ozcan

گرفت به بررسی سبک‌های یادگیری دانشجویان غرب، ترک و قبرسی بین دانشجویان رشته مهندسی و علوم تربیتی دانشگاه پرداخته شد و نتایج نشان داد فرهنگ دانشجویان بر سبک‌های یادگیریشان تأثیر داشته است. دانشجویان قبرسی نسبت به دانشجویان ترک و عرب در خصوص سبک یادگیری فعال - تعمقی، بیشتر از شیوه تعمقی استفاده می‌کنند. دانشجویان ترک و عرب بیشتر به شیوه فعال یاد می‌گیرند. البته این فعال بودن در بین دانشجویان عرب بیشتر است به همین نحو توقع اکثر مدرسان برای رفتار ساکت و غیر فعال دانشجویان، بر خلاف شیوه‌های فعال تر و پرشورتر دانشجویان عرب است. علاوه بر آن زبان مادری دانشجویان نیز بر سبک‌های یادگیری تأثیر گذار است. دانشجویان عربی زبان نسبت به دانشجویان قبرسی زبان و ترکی زبان، بیشتر از شیوه فعال بهره می‌گیرند، زیرا زبان ابزار انتقال و نهادینه سازی فرهنگ است. بنابراین فرهنگ و زبان در هم تنیده هستند و نمی‌توان آن‌ها را به آسانی از هم جدا کرد. اگر زبان در ایجاد تفاوت‌ها نقش دارد پس باید شاهد تأثیر زبان در فرهنگ‌های مختلف باشیم. در نتایج شاهد آن هستیم که در خصوص سبک‌های یادگیری تفاوتی میان دانشجویان زن و مرد وجود ندارد. تعریف از سبک‌های یادگیری در اینجا روش‌های پردازش اطلاعات، احساس کردن و رفتار کردن در موقعیت‌های یادگیری مختص هر فرد است. عامل دیگر که بر سبک‌های یادگیری دانشجویان تأثیر می‌گذارد تحصیلات است. دانشجویانی که در رشته‌های مهندسی تحصیل می‌کنند نسبت به رشته‌های علوم تربیتی گرایش بیشتر به شیوه‌های فعال دارند و دلیل این امر این است که دروس مهندسی آزمایشی‌تر هستند در حالی که دروس علوم تربیتی نظری‌تر هستند.

آنچه بیان گردید تنها، نشان از تأثیر فرهنگ بر یادگیری و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان متعلق به فرهنگ‌های متفاوت داشت. فرهنگ و تأثیر آن نه تنها در یادگیری و آنچه یاد گرفته می‌شود منعکس می‌گردد بلکه در کل فرایند یاددهی یادگیری هم، فرهنگ می‌تواند به عنوان عاملی مؤثر عمل کند (دیموا و میزکو، ۲۰۰۱، ۲۳۵۷). بنابراین، تنها دانش‌آموزان نیستند که دارای ترجیحات و سبک‌های یادگیری متناسب با فرهنگشان هستند. معلمین نیز، باید با در نظر داشتن تفاوت‌های فرهنگی دانش‌آموزان نسبت به نگرش‌ها و رفتارهایشان در زمینه یاددهی - یادگیری و از جمله شیوه‌های تدریس اقدام نمایند (رازقی نژاد و بخشی، ۱۳۸۹، ۲۰۶). معلمان اغلب با این فرض غلط دست به عمل می‌زنند که ارزش‌ها، باورها و اعمال آن‌ها برای همه هنجار تلقی می‌شود به گونه‌ای که، این هنجارها فراتر از محدودیت‌های فرهنگی قرار دارند و از

فرهنگ، برنامه‌درسی و سبک‌های تدریس و یادگیری

لحاظ فرهنگی خشتی محسوب می‌شوند. آنان چنین می‌پندارند که روش‌های یاددهی متأثر از فرهنگ خاصی نیست و کاملاً منطبق بر اصول کلی تعلیم و تربیت است (صادقی، ۱۳۹۰، ۲۶).

این در حالی است که این باور دور از حقیقت است، زیرا بررسی‌ها نشان داده‌اند که خصوصیات فرهنگی و انتخاب شیوه‌های تدریس با یکدیگر ارتباط دارند. روش‌های یادگیری که برای متعلمان و محصلان دارای فرهنگ خاص مؤثرتر است ممکن است برای متعلمان و محصلان دارای فرهنگ متفاوت مفید نباشد. این امر ایجاب می‌کند معلمان با روش‌های تدریس متعددی آشنا شوند و برای گروه‌های متفاوت روش تدریس مناسبی را به کار گیرند (جنوا، ۱۳۷۹، ۲۴۸).

در همین زمینه بررسی‌ها نشان داد که، دانشجویان ویتنامی، جامائیکایی و میکزیکی که در کشورهای اصلی‌شان عضو اکثریت جامعه بوده‌اند با قرار گرفتن در فرهنگ‌هایی که جز اقلیت محسوب می‌شدند در تجربیات مربوط به یاددهی - یادگیری دچار مشکل گردیدند. به عنوان نمونه استفاده از روش‌های غیر فعال تدریس از جمله سخنرانی برای این دانشجویان که تجربه استفاده از روش‌های تدریس فعال را داشتند موجب بروز مشکلاتی در زمینه پیشرفت تحصیلی این دانشجویان و کاهش انگیزه‌های تحصیلی‌شان گردید. مطالعه‌ای دیگر در مورد دانشجویان افریقایی نشان داد که، معلمان در تدریس ریاضی از خصوصیات فرهنگی دانشجویان بهره گرفتند و در پایان مشاهده نمودند که میزان یادگیری دانشجویان به طور قابل توجهی افزایش پیدا کرده است. به طور مثال در تدریس درس ریاضی آن‌ها تجربه دانشجویان کم درآمدی را که در معرض خطر ترک تحصیل قرار دارند مطرح کردند. یعنی آن چیزی که برای دانشجویانشان مسأله آشنا و شناخته شده‌ای بود و آنان در زندگی روزمره‌شان با آن سر و کار داشتند. نکته اساسی که آنان در تدریس ریاضی مورد توجه قرار دادند این بود که برای دانشجویان توضیح دادند ریاضی با زندگی روزمره آنان چه ارتباطی دارد. آنان به دانشجویان یاد دادند تا قبل از محاسبه فنی عبارات‌های جبری آن را بر اساس و در ارتباط با وضعیت زندگی‌شان با زبان غیر-فنی جبر بیان کنند. بدین ترتیب در پایان مشخص شد که دانشجویان که پیش از آن تصور می‌شد قادر به یادگیری مسائل جبر نیستند خیلی بهتر از هم صنفی‌ها و همقطار خود یاد می‌گیرند و در درس جبر بهتر عمل می‌کنند. در صورتی که بین زمینه‌های فرهنگی دانشجویان و تجربه مکتب هماهنگی و همخوانی وجود داشته باشد آنان موفق‌تر خواهند بود (جنوا، ۱۳۷۹، ۲۵۰).

پس در مجموع می‌توان به این نکته اشاره داشت که تدریس به افراد دارای تفاوت فرهنگی بیش از این که محتوامحور باشد فرایندمحور است زیرا کانون توجه آن برقراری روابط آموزشی اثربخش و ایجاد حسن تفاهم با دانش‌آموزان دارای زمینه‌های متفاوت قومی، نژادی و فرهنگی به عنوان مبنایی برای تقویت فرصت‌های آموزشی و نتایج تحصیلی است. بر همین اساس، معلمان، مدیران، مشاوران و ناظرین درباره ارزش‌ها و تجارب فرهنگی گروه‌های فرهنگی گوناگون مطالبی یاد می‌گیرند تا بدانند چگونه می‌توانند بر نگرش‌ها و اعمال موقعیت‌های یاددهی و یادگیری تأثیرگذار باشند. آن‌گاه بینش‌های جدید حاصل شده، مورد استفاده قرار می‌گیرند تا تعیین شود چه نوع تغییراتی لازم است در فرایند آموزش به عمل آید که ایجاد فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان دارای تفاوت‌های قومی از لحاظ نوع و کیفیت با همتایان آنان که متعلق به طبقه اجتماعی متوسط هستند، قابل مقایسه گردد (صادقی، ۱۳۹۰، ۴۰).

فرهنگ، برنامه درسی و سبک‌های تدریس

ورود فرهنگ به عرصه تعلیم و تربیت و از جمله برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزشی، منجر به این گردید که برنامه‌های درسی نه تنها از منظر عناصر آن (هدف، محتوی، روش و ارزشیابی) بلکه به صورت مجموعه‌ای از پویایی‌های درهم تنیده^۱ در نظر گرفته شود. بر این اساس است که از دیدگاه برونر، فرهنگ آئینه توصیف و تفسیر برنامه درسی است و برنامه‌های درسی و کلاس‌های درس همیشه منعکس کننده مجموعه‌ای از برنامه‌های آشکار و ارزش‌های فرهنگی است (ژوزف، ۱۳۸۹: ۴۰) زیرا معلمان و دانش‌آموزان با باورها، علایق و انگیزه‌های متفاوتی به کلاس درس می‌آیند. باورها و انگیزه‌های آنان در فرایند آموزش و یادگیری تأثیر شگرفی دارند و فعالیت‌های آموزشی کلاس درس را تا حدود زیادی تحت تأثیر خود قرار می‌دهند. برای مثال این که دانش‌آموزان با چه پیش فرض‌هایی به کلاس درس می‌آیند و معلم توانایی‌های دانش‌آموزان را در فهم مسئله چگونه ارزیابی می‌کند، پاسخ این سؤال‌ها در فعالیت‌های آموزشی معلم در کلاس درس تأثیر زیادی دارد (هیبرت و استیگلر، ۱۳۸۳: ۵).

بر این اساس و از منظر رویکردی فرهنگی باید برنامه‌درسی را با توجه به بستر اجتماعی و زمینه فرهنگی که در آن اجرا می‌شود در نظر گرفت. به همین دلیل لازم است برنامه‌ریزان درسی در تمام مراحل برنامه‌ریزی، حتی پیش از برنامه‌ریزی و در مطالعه مبانی اجتماعی به بحث بافت

فرهنگ، برنامه‌درسی و سبک‌های تدریس و یادگیری

و زمینه به طور کلی و فرهنگ به طور خاص توجه نمایند. مبانی اجتماعی برنامه درسی، مشتمل بر «هست‌ها»، یا به عبارتی حقایق و واقعیت‌هایی است که «اصول» حاکم بر فرایند برنامه‌ریزی درسی از آن استخراج می‌شود. در این میان بدون تردید، فرهنگ خمیرمایه اصلی آن را تشکیل می‌دهد و بر تمامی جنبه‌های این فرایند و عناصر حاکم بر برنامه تأثیر گذار است. حتی تعریف و مفهوم برنامه‌درسی نیز باید گفت به شدت تحت تأثیر فرهنگ است. از این منظر نگاه ما به برنامه، چگونگی فرایند برنامه‌ریزی، عناصر و ماهیت آنها در این چارچوب شکل و معنی می‌گیرد.

در بحث روش‌ها (به معنی مجموعه فعالیت‌های یاددهی - یادگیری) به عنوان یکی از عناصر برنامه‌های درسی نیز این نکته شایان توجه است که، هر دانش‌آموزی به شیوه متفاوتی فرا می‌گیرد و معلمان بمنظور لحاظ کردن شیوه‌های یادگیری می‌بایست از شیوه‌های تدریس متنوع و متناسبی بهره جویند. از این رو بحث از سبک‌های تدریس و یادگیری به میان می‌آید و همانگونه که گذشت مبانی نظری و یافته‌های پژوهش آشکارا تأثیر عامل فرهنگ بر سبک‌های یادگیری را نشان می‌دهد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که توجه به عنصر فرهنگ در فرایند برنامه‌ریزی درسی نه تنها از یک دیدگاه کلی و در قالب مفاهیمی چون بافت و زمینه، بلکه در قالب تأثیرگذاری خاص در بحث روش‌ها و بطور اخص در سبک‌های تدریس و یادگیری می‌بایست دقیقاً مد نظر قرار گیرد. وجود چنین رابطه‌ای می‌تواند اذهان پژوهشگران و نظریه‌پردازان را در حوزه مطالعات برنامه‌درسی به تأثیر گذاری فرهنگ بر سایر عناصر و اجزاء برنامه درسی بطور ویژه جلب کند و حوزه‌ای تازه برای مطالعات و پژوهش‌های برنامه‌درسی را بگشاید.

با توجه به آنچه گفته شد، موارد ذیل جهت بهبود برنامه‌های درسی مبتنی بر فرهنگ پیشنهاد می‌گردند:

فهم برنامه‌های درسی، چیزی بیش از درک ترکیبی از فعالیت‌ها و تعاملات می‌طلبد. هنگامی که افراد، گروه‌ها و اجتماعات دست به انتخاب برنامه‌های درسی می‌زنند، باید دیدگاه‌ها و نظام‌های فکری را که در پس هنجارهای کلاس درس وجود دارد، دریابند و بر اساس آن نسبت به طراحی برنامه‌درسی اقدام نمایند. همین امر فهم برنامه‌درسی را فراتر از سند مکتوب میسر می‌سازد و به درک عمیق‌تری از برنامه‌درسی و لایه‌های مختلف آن از جمله برنامه‌درسی پنهان کمک می‌کند. از این رو طراحی برنامه‌درسی با عنایت به ارزش‌ها و هنجارهای منتسب به

اشخاص هم به عنوان یک شخص منحصر به فرد و هم به عنوان عضو اجتماع ضروری می-نماید. انتخاب روش یا مجموعه فعالیت‌های یاددهی یادگیری بر این اساس می‌بایست با توجه کامل به ملاحظات فرهنگی انجام شود و در این راستا یافته‌های پژوهشی می‌تواند بسیار راهگشا باشد، هر چند باید اذعان داشت تحقیقات داخلی در این زمینه بسیار محدود است و این امر، ضرورت انجام تحقیقات وسیع را در این زمینه آشکار می‌سازد. در نهایت با توجه به اهمیت سبک‌های یادگیری و تدریس، استفاده از روش‌های تدریس مبتنی بر فرهنگ پیشنهاد می‌شود. بدین جهت که استفاده از برخی تکنیک‌های آموزشی مبتنی بر فرهنگ برای بعضی اعضای گروه‌های قومی و فرهنگی اثر بخش‌تر از تکنیک‌های دیگر هستند.

از سویی دیگر با توجه به اهمیت بخش اجرا در موفقیت یا عدم موفقیت برنامه‌های درسی، متناسب با مؤلفه‌های آموزش مبتنی بر فرهنگ، دوره‌های آموزشی متناسب در راستای تعلیم و تربیت معلمان در این زمینه پیشنهاد می‌گردد، زیرا معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌رود و اهداف و معنویات متعالی نظام آموزشی در ابعاد مختلف، در نهایت باید به واسطه او محقق شود. از آن‌جا که افزایش دانش معلمان آینده در گرو وجود دانش علمی لازم و طرح مباحث عمیق در مورد آموزش مبتنی بر فرهنگ در خلال کتاب‌ها و برنامه‌های درسی دوره‌های تربیت معلم است، پیشنهاد می‌شود مؤلفان کتاب‌های درسی و کارشناسان و مؤلفان دفتر برنامه-ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش در تدوین و بازنگری و اصلاح کتاب‌های درسی دوره تربیت معلم به اهداف و مفاهیم آموزش‌های مبتنی بر فرهنگ توجه و اهتمام جدی را مبذول داشته باشند، نیل به این مهم می‌تواند در کتب راهنمای تدریس نیز در جهت افزایش آگاهی اساتید و معلمان از مقوله آموزش، محقق شود.

منابع فارسی

- استیگر، جیمز؛ و هیبرت، جیمز (۱۳۸۳). شکاف آموزشی: بهترین ایده‌ها از بهترین معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس. ترجمه: محمدرضا سرکارآرانی. تهران: مدرسه.
- امامی پور، سوزان؛ و شمس اسفند آباد، حسن (۱۳۸۶). سبک‌های یادگیری و شناختی. تهران: سمت.
- بلوتین ژوزف، پاملا (۱۳۸۹). فرهنگ‌های برنامه درسی. ترجمه: مهر محمدی و دیگران. تهران: سمت.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). روان شناسی تربیتی: روان شناسی آموزش و یادگیری. تهران: ویرایش.

- فرهنگ، برنامه‌دستی و سبک‌های تدریس و یادگیری
- پاژکی زاده؛ زهرا و تیشه یار؛ ماندانا (۱۳۸۹). چالش‌های ارتباطی در روابط میان فرهنگی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی پرتال جامع علوم انسانی. (۲۱۹). ۲۱-۱۴.
 - جوادی، محمد جعفر (۱۳۷۹). آموزش چندفرهنگی به مثابه رویکردی در آموزش. فصلنامه تعلیم و تربیت، (۶۳). ۲۶-۹.
 - رازقی نژاد؛ محمد حسین و بخشی؛ حمید (۱۳۸۹). بررسی سبک‌های تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. مجله پزشکی هرمزگان، ۱۴ (۳). ۲۰۵-۱۹۸.
 - رنجبر؛ محمود و ستوده؛ هدایت ا... (۱۳۸۳). مردم‌شناسی: با تکیه بر فرهنگ مردم ایران. تهران: ندای آریانا
 - سمرلی، محمدرضا؛ و زارع، حسین (۱۳۸۳). تأثیر سبک‌های یادگیری مستقل از زمینه و وابسته به زمینه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور. پیک نور، ۴ (۴). ۲۲-۱۴.
 - سرکارآرانی، محمد رضا. (۱۳۸۹). فرهنگ آموزش و یادگیری: پژوهشی مردم‌نگارانه با رویکردی تربیتی. تهران: انتشارات مدرسه.
 - سیف، علی اکبر (۱۳۷۹). روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی آموزش و یادگیری. تهران: انتشارات آگاه.
 - سیف، علی اکبر؛ و امامی پور، سوزان (۱۳۸۲). بررسی سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان و دانشجویان و رابطه آن با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی. فصلنامه نوآوری آموزشی، (۳). ۵۰-۳۹.
 - شریعتمداری، علی (۱۳۶۹). روان‌شناسی تربیتی. تهران: انتشارات امیر کبیر.
 - شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۷۵). مبانی روان‌شناختی تربیت. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
 - صادقی، علیرضا (۱۳۸۹). بررسی سند برنامه‌دستی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی. فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی ایران، ۵ (۱۸). ۲۱۵-۱۹۰.
 - صادقی، علیرضا (۱۳۹۰). طراحی الگوی مطلوب برنامه‌دستی تربیت معلم چندفرهنگی ایران، رساله دکتری. دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
 - صفایی موحد، سعید (در دست چاپ). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: آیش.
 - فاضلی، نعمت ا... (۱۳۸۷). فرهنگ و دانشگاه. تهران: انتشارات ثالث.
 - فاضلی، نعمت ا... (۱۳۹۱). مردم‌نگاری آموزش. تهران: انتشارات علمی.
 - گی، جنوا (۱۳۸۶). اهمیت تعلیم و تربیت چندفرهنگی. ترجمه: محمد طاهر فهیمی. جامعه‌فردا، ۲ (۴). ۲۳۹-۲۵۰.
 - محسنی، منوچهر (۱۳۸۸). جامعه‌شناسی عمومی. تهران: طهوری.
 - نلر، جورج (۱۹۰۸). انسان‌شناسی تربیتی. ترجمه: یحیی قانلی. تهران: آیش.
 - وثوقی؛ منصور و نیک خلق؛ علی اکبر (۱۳۷۸). مبانی جامعه‌شناسی. تهران: بهینه.

- Auyeung, P . & Sands, John (1996). Across-cultural study of the learning style of accounting students. *Accounting and Finance*, 36, 261-274.
- Barmeyer, Christoph (2004). Learning Styles and their impact on cross-cultural training: An international comparison in France, Germany and Quebec. *International Journal of Inter cultural Relations*. 28, 522-594.
- Guild, pat (1994). The culture / learning style connection. *Educational learning*, 16-21, from ebsco.
- Gunduz, Nuket. & Deniz, ozcan (2010) Learning styles of students from different culture and studying in Near East. *University Procedia social and Behavioral Sciences*, 9, 5-10.
- Hays, j, & Allinson, c.w (1997). Culture differences in the learning styles of managers. *Management International Review*, 28, 75-80.
- Kumpulainen, K. & Renshaw, P. (2007). Cultures of learning. *International Journal of Educational Research*. 46, 109-115.
- Seely Brown, John. & et al (1989). Situated Cognition and the culture of learning. *Education Researcher*. 18(1), 32-42.
- Simy joy. & Kolb. David (2009). Are there cultural differences in learning style. *International journal of Intercultural Relations*, 33, 69-85.
- Yamazaki, Yoshitaka (2005). Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 521-548.
- Dimova, Violeta. & Misirkov, Krste (2011). Education and culture. *Procedia Social and Behavioral*, 15, 2357-2359.