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

◉ زینب ابراهیمی[۱] ◉ دکتر محمود مهرمحمدی[۲] ◉ دکتر علیرضا صادقی[۳] ◉ دکتر امید نوروزی[۴]

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

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

☑ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۸ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۲/۲۴

* *این مقاله مستخرج از رسالهٔ دکتری نویسنده اول است.*

۱. **(نویسنده مسئول)** دانش‌آموخته دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. z.ebrahimi85@gmail.com

۲. استاد بازنشسته گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، ایران. mehrmohammadimahmoud@gmail.com

۳. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، ایران. sadeghi.edu@gmail.com

۴. دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی، دانشگاه واگنینگن، هلند. omid.noroozi@wur.nl

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

مقدمه

موضوع تربیت با پیچیدگی همراه است و نمی‌توان ساده‌انگارانه و به دور از تأثیرپذیری منابع گوناگون به آن پرداخت. تربیت ذاتاً و به‌ویژه در عصر جدید با این سؤال حیاتی روبه‌روست که: «با منابع مختلف تأثیرگـذار بر این فرایند چـه باید کرد؟» (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). به اعتقـاد برونر[1] (۱۹۹۶) یادگیری و اندیشـیدن همواره در موقعیتهای فرهنگی قرارگرفته است و همواره بر استفاده از منابع فرهنگی متکی اسـت (فاضلی،۱۳۹۰). بدین‌معنا هرگونه فعالیتی در زمینهٔ تربیت با فرهنگ مرتبط اسـت و به‌منظور اکتسـاب، انتقال و نوآوری آن انجام می‌گیرد. همچنین بسیاری از فلاسفه و دانشمندان علوم اجتماعی معتقدند که وجه تمایز اساسـی انسـان و حیوان، نـه در فرهنگ بلکه در رو کردن به آن و کوشـش به همگامی و همراهی با آن است که با تربیت نمود پیدا می‌کند (نقیب‌زاده، ۱۳۸۹)؛ بنابراین برای معلمان ضروری است که به نقش فرهنگ در طراحی و اجرای فعالیتهای خود و اثرات آن بر برنامه‌درسی و تربیت دانش‌آموزان آگاه باشند (گی و آیراسیان[2]، ۲۰۰۳؛ لدسون ـ بیلینگز[3]، ۲۰۱۴).

افزون بر ایـن تنـوع و تکثر فرهنگـی، از مهم‌ترین ویژگیهای جهان معاصر اسـت تا آنجا که حتی دموکراسـیهای امروزی به‌سبب کم‌توجهی به چگونگی برخورد با پیچیدگی و تکثرگرایی فرهنگی درون جوامع خویش، با بحران مواجه شده‌اند (ملوچی و آوریتزر[4]، ۲۰۰۰)؛ بنابراین انجام دادن اقدامات مناسب برای نزدیکی و تعامل و بهره‌گیری از ظرفیت تنوع موجود در جامعه ضروری است. یکی از این سازوکارها طراحی نظام تربیتی پاسـخگو به فرهنگ و سازمان‌دهی و هماهنگ‌سازی زیرمجموعه‌های این نظام با تکثر و گوناگونی است. چالشی که مطرح می‌شود این است که چگونه باوجود عنصر فرهنگ و تنوعی که در آن است می‌توان کیفیت و اثربخشی آموزش را افزایش داد و به پیشرفت و شایستگی فراگیران دارای تنوع دست پیدا کرد؟ دراین میان معلمان بیشترین تأثیر را بر دستاوردها و پیشرفتهای دانش‌آموزان دارند (پریتوریوس[5]، ۲۰۱۲؛ تاونسـند[6]، ۲۰۰۱؛ وایت[7]، ۱۹۹۶). ازاین‌رو آماده‌سازی معلمانی کارآمد که در این حوزه بتوانند به‌درستی به خدمت مدارس دارای تنوع درآیند، نیاز مبرم جامعه‌های دارای تنوع فرهنگی است (اندرسون و کووارت[8]، ۲۰۱۲؛ بویی و فاگان[9] ، ۲۰۱۳؛ سیواتو[10]، ۲۰۱۱).

بـا وجـود اهمیت نقـش معلم، همـواره بحثهای مسـتدل در مـورد ضعف کارآمـدی معلمان در زمینـهٔ فاصلهٔ دسـتاوردی کـه در دانش‌آمـوزان متنوع فرهنگی مشـاهده می‌شـود، وجود دارد

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

(جکسون[1]، ۲۰۱۵). برای مثال ایکپز[2] (۲۰۱۵) معتقد است تعداد اندکی از معلمان از تأثیر فرهنگ بر عملشان به‌ویژه در تدریس‌شان و چگونگی ورود ملاحظات فرهنگی در برنامه‌های درسی‌شان آگاه هستند. پژوهشهای متعددی به ضعف و کمبود معلمان کارا در این زمینه اذعان داشته‌اند. برای مثال درزمینهٔ دیدگاههای معلمان نسبت به تنوع فرهنگی و فرایند برخورد با آن، پژوهش مکرونی (۱۳۹۰) نشان می‌دهد که معلمان توجه اندکی به مؤلفه‌های فرهنگی دارند. پژوهش صادقی (۱۳۹۱) درزمینهٔ تحلیل اسناد بالادستی کشور نیز نشان می‌دهد که در زمینهٔ مؤلفهٔ راهبردهای یادگیری که می‌توانست در اجرایی کردن و دستیابی به اهداف برنامه‌های چند فرهنگی الهام‌بخش باشد، غفلتهایی صورت گرفته است. دربارهٔ آنچه در مدارس در حال روی دادن است، عراقیه و فتحی‌واجارگاه (۱۳۹۱) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که وجود زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی در استهزای سایر فرهنگها، احساس برتری و تعصبات فرهنگی، ضعف اطلاعات دینی و ضعف اطلاعات دانش‌آموزان از یافته‌ها و شخصیتها و آثار فرهنگی مشهود است. مطالعهٔ حمیدی‌زاده، فتحی‌واجارگاه، عارفی و مهران (۱۳۹۶)، نیز نشان می‌دهد که به‌رغم علاقه معلمان تهران و البرز به آموزش چند فرهنگی، شناخت آنها از آموزش چند فرهنگی محدود است و چالشهای بسیاری را برای این آموزش مطرح می‌کنند. پژوهش عزیزی، بلندهمتان و سلطانی (۱۳۸۹) نیز نشان می‌دهد که وضعیت آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت‌معلم استان کردستان از جایگاهی مطلوب برخوردار نیست و مدرسان مراکز تربیت‌معلم در آموزشهای خود به مفاهیم و موضوعات آموزش چند فرهنگی توجه چندانی ندارند. محمدی، کمال‌خرازی، کاظمی‌فرد و پورکریم (۱۳۹۵) در پژوهش خود گزارش می‌کنند که از مجموع ۳۳ پژوهش انجام‌گرفته در قالب پایان‌نامه و مقاله علمی ـ پژوهشی و همایش، ۲۵ پژوهش، به بررسی وضع موجود پرداخته است که همگی وضع موجود را ناکارآمد و غیرپاسخگو به تنوعهای فرهنگی ارزیابی کرده‌اند. گی (۲۰۱۰b) ابراز نگرانی می‌کند که برنامه‌های پیش از خدمت موجود، به‌طور مناسب معلمان را برای مواجه‌شدن با چالشهای نژادی، قومی، اجتماعی و زبانی دانش‌آموزان متنوع در قرن ۲۱ آماده نمی‌کند.

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

کارآمدی فرهنگی مفهومی متفاوت از صلاحیت فرهنگی[3] است. صلاحیت فرهنگی تنها به فرد اجراکننده مربوط می‌شود و او را به تواناییها و قابلیتهایی همراه با پذیرش تنوع فرهنگی مجهز می‌سازد. به‌عبارت‌دیگر در صلاحیت فرهنگی فرد آگاه است که در محیط دارای تنوع چگونه رفتار نماید؛ اما

1. Jackson
2. Ikpeze
3. Cultural competence

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

کارآمدی فرهنگی با تعامل چندگانه‌ای که میان عوامل و عناصر گوناگون برقرار می‌کند، در پی اثربخشی اعمال در موقعیت است. کارآمدی فرهنگی را به‌طورکلی می‌توان این‌گونه تعریف کرد: «آگاهی از نکات ریز فرهنگی، همراه با پذیرش فرهنگ مجری و مراجعه‌کننده به‌عنوان دیدگاههای موردقبول و تبدیل هر دو نگرش به بهترین نتایج ممکن برای دو طرف تعامل» (فولر[1]،۲۰۰۲؛ نونیز[2]،۲۰۰۰؛ هندریکز[3]،۲۰۰۳؛ به نقل از مالو و کامرون‌کلی[4]،۲۰۰۶). ویژگیهای کارآمدی فرهنگی عبارت‌اند از: الف) پیچیدگیهای فرهنگ را موردتوجه قرار می‌دهد و توجه افراد را به ورای گرایشهای سنتی مانند نژاد و قومیت سوق می‌دهد. ب) فرایندی ذاتی و طبیعی نیست، بلکه امری آگاهانه و هوشیار است و افراد خود انتخاب می‌کنند که در جهت تعادل‌گرایی فرهنگی گام بردارند. پ) از ترکیب عواملی چون پیشینه فرهنگی سازمان، فرهنگ مجری و مراجعه‌کننده و موقعیت سیاسی ـ اجتماعی تأثیر می‌پذیرد. ت) اکتساب دانش فرهنگی یا پذیرش اعتبار برابر برای همه فرهنگها کفایت نمی‌کند، بلکه تعامل اثربخش با افراد دارای تنوع فرهنگی مهم است و این در شرایطی محقق می‌شود که فرهنگ سازمان، فرهنگ افراد درگیر در تعامل و عوامل موقعیتی، همگی باهم موردتوجه قرار گیرند (مالو و کامرون‌کلی،۲۰۰۶).

درزمینهٔ رویکردهای فرهنگی به تربیت، «پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی»[5] بیش از سایر رویکردها به عمل معلم و پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان دارای تنوع فرهنگی در کلاس درس توجه دارد (نیتو[6]،۲۰۱۰؛ لدسون ـ بیلینگز، ۲۰۰۵؛ گی، ۲۰۱۰a؛ ویلگاس و لوکاس[7]، ۲۰۰۷). این پداگوژی را معلمانی به کار گرفته‌اند که در پی افزایش اثربخشی و کارآمدی خود در کلاسهای درس بوده‌اند. گلوریا لدسون ـ بیلینگز (۱۹۹۴) مجموعه این اقدامات را در قالب پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی مفهوم‌پردازی کرده است. در این رویکرد تمرکز بر ورود فرهنگ به کلاس درس و انعکاس اهمیت آن در اعمال تربیتی است. آنچه از معلمان انتظار می‌رود تنها پیشرفت تحصیلی نیست، بلکه مجهز کردن دانش‌آموزان به شایستگیهای فرهنگی است؛ اینکه بتوانند نقادانه به فرهنگ خود و برخوردهایی که با آن صورت می‌گیرد، بنگرند و همچنین نسبت به جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند هوشیار و حساس باشند. لدسون بیلینگز این انتظارات را در سه معیار مشخص تعریف کرده است که عبارت‌اند از: ۱. پیشرفت تحصیلی، ۲. شایستگی فرهنگی، ۳. آگاهی سیاسی ـ اجتماعی.

◆ **پیشرفت تحصیلی:** همهٔ دانش‌آموزان باید ازنظر علمی دارای دستاورد باشند. این پداگوژی دستیابی به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را در سایهٔ پایبندی به فرایند تدریس و یادگیری و

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

رعایت چارچوبهای برنامه‌درسی در همراهی با رویدادهای برانگیزاننده و نمادین فرهنگی پیگیری می‌کند. نقطهٔ عطفی که در بستر پداگوژی بر آن تأکید می‌شود، «انتخاب پیشرفت تحصیلی از سوی خود دانش‌آموز» است (لدسون ـ بیلینگز، ۲۰۰۵).

- **شایستگی فرهنگی:** شایستگی فرهنگی، ابزاری است برای کمک به دانش‌آموزان برای تشخیص دادن و احترام گذاشتن به فرهنگ خود و عمل کردن به آن درحالی‌که وارد پهنه فرهنگی وسیع‌تری می‌شوند. لدسون ـ بیلینگز از این اتفاق با عنوان مواجههٔ دو جهان‌بینی نام می‌برد. در این معیار مهم است که فرد، شایستگی فرهنگی فردی و جمعی را همزمان باهم کسب نماید. معلمان از درگیر کردن خانواده‌ها در کلاس درس بهره می‌برند، همچنین از دانش‌آموزان می‌خواهند که واقعیتهای اجتماعی را از زوایای مختلف موردتوجه قرار دهند و از این طریق به شناخت خود و دیگران دست یابند. بهره‌گیری از زبان و صدای دانش‌آموز نیز روشی است که بسیار موردتوجه است (لدسون ـ بیلینگز، ۲۰۰۵).
- **آگاهی سیاسی ـ اجتماعی:** پرورش نگاه نقادانه و ذهنی پرسشگر به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد خارج از کلاس درس و مدرسه، پرسشگری خود را گسترش دهند و ساختارها و اعمالی را که منجر به بازتولید نابرابریها می‌شوند، شناسایی کنند و طی این فرایند به‌صورت انتقادی با جهان خارج از خود مواجه و در اقدامی گفت‌وشنودی در رفع نقایص و نابرابریها وارد عمل شوند. این معیار فرد را از انفعالی برخورد کردن خارج می‌کند و او را در کنش با جهان پیرامونش قرار می‌دهد (لدسون ـ بیلینگز، ۲۰۰۵).

از دهه ۹۰ میلادی پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی به‌مثابه یک ابزار اثربخش در پاسخ به نیازهای تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان متنوع فرهنگی، موردتوجه متخصصان تربیتی قرارگرفته است (هاوارد[1]، ۲۰۰۳). به باور نگارندگان، این پداگوژی از آنجا که با تأکید بر دستاورد برای دانش‌آموزان، در عبور از صلاحیت فرهنگی معلم به‌سوی کارآمدی فرهنگی او گامی مهم برداشته است، می‌تواند به‌عنوان مبنای نظری این پژوهش به کار گرفته شود. پژوهش حاضر در تلاش است با استفاده از پشتوانه نظری فوق، الگویی برمبنای اصول اساسی پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی تدوین کند تا به شناخت دقیق‌تر ویژگیهای معلمان کارآمد در محیطهای دارای تنوع فرهنگی کمک کند. ازاین‌رو پاسخ به سؤال پژوهشی زیر دنبال می‌شود:

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

1. Howard

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

روش پژوهش

رویکرد اصلی این پژوهش، رویکرد کیفی است. در میان روشهای گوناگون رویکرد کیفی، از روش پژوهش روایی و از نوع خودزیست‌نگاری استفاده‌شده است. پژوهش روایی بهترین روش برای فهم تجربیات است که نخستین بار کانلی و کلاندینین[1] (۱۹۹۰) آن را به‌عنوان یک روش پژوهش معرفی کرده‌اند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰).

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

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

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

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

1. Connelly & Clandinin

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

در پژوهش حاضر تأییدپذیری از طریق دو گروه معلمان شـــرکت‌کننده در پژوهش و متخصصان تربیتی فعال در حوزه فرهنگ انجام گرفته است. به این شکل که روایتها و تفسیرهای آن ازنظر وسعت[1] (جامعیت شواهد در کاوش روایتها)، انسجام[2] (روشهای متنوع تفسیر برای ارائه تصویر کامل روایت)، درک پیشرو[3] (حس نوآوری و اصالت در تحلیل روایتها) و امساک[4] (ارائه تحلیلها بر مبنای تعداد کمی از مفاهیم مناسب و مقتضی) (لیبلیچ[5] و همکاران،۱۹۹۸)، همگی مورد تأیید متخصصان و شرکت‌کنندگان قرار گرفته است.

مشخصات جمعیت شناختی اطلاع‌رسانهای پژوهش

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

یافته‌های پژوهش

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

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

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

◉ بُعد نگرشی کارآمدی فرهنگی

برای درک آنچه در کلاس اتفاق می‌افتد، باید ورای اســـتراتژیهای تدریس معلمان گام برداشت و به ادراکات فلسفی و ایدئولوژیکی آنان، اینکه چگونه در مورد خود و دیگران، روابط اجتماعی درون و بیرون کلاسشـــان، چگونگی ساخت دانش و تنوع فرهنگی می‌اندیشند، توجه داشت. در روایتهای معلمان نگرشـــها و باورهای آنـــان در موقعیت تربیتی دارای تنوع فرهنگـــی، در چهار طبقه فرعی دسته‌بندی‌شده‌اند.

● نگرش معلم نسبت به تنوع فرهنگی

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

اطلاع‌رسان کد ۵: *«سر کلاس یه دفعه‌ای هرکسی تیکه‌هایی به زبان مادری می‌گفت و من فکـــر کردم باید همهٔ آنها را کنترل کنم که به یک صـــورت صحبت کنند و اگر این کار رو نکنم کلاس از دســـتم خارج می‌شود.* ***اول فکر می‌کردم کلاسم از رسمیت می‌افتد که همه به زبان فارسی صحبت نکنند و این ممکنه از طرف مقام بالاتر برام دردســـر بشه. بعد گفتم چرا این را به نقطهٔ قوت کلاس خودم تبدیل نکنم؟»***

این گفتگوی درونی معلم نشـــان می‌دهد که او در تلاش است نگرشـــهایش را بازنگری کند. اولین واکنشـــی که نســـبت به تنوع زبانی در ذهنش شـــکل می‌گیرد، حذف این تنوع فرهنگی است، چون بر اســـاس کلیشه‌ای که دارد، رسمیت کلاس در این است که همه به یک زبان رسمی صحبت کنند. معلم فشـــارهای بیرون از کلاس درس را به‌منزلهٔ عامل پنهانی برای تأکید بر زبان فارســـی شناسایی می‌کند، اما درنهایت، در تأملات خود تنوع زبانی دانش‌آموزان را به رســـمیت می‌شناسد. وی با آگاهی نسبت به نگرش خود و برداشتهای محدودکننده‌ای که از تنوع دارد، می‌خواهد نسبت به تنوع زبانی دانش‌آموزان نگرشی متفاوت داشته باشد و به آن به‌مثابه ظرفیتی برای رسیدن به اهداف آموزشی در کلاسش بنگرد و میزان انعطاف‌پذیری خود را نسبت به تنوع افزایش دهد. در پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی پذیرش تفاوتهای فرهنگی بدون جهت‌گیری و درعین‌حال اســـتفاده از آن به‌مثابه یک پتانسیل در دستیابی به اهداف آموزشی اهمیت دارد و این روایت، گویای حرکت معلم در مسیر کارآمدی فرهنگی است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

● نگرش نسبت به شناخت از دانش‌آموزان

مشارکت‌کننده کد ۹: *«از شروع سال تحصیلی فهمیدم که یکی از دانش‌آموزانم جزء همان اقلیت نژادی است که در منطقه ساکن‌اند. بعد از یک ماه که از کلاس گذشت، کم‌کم افت تحصیلی و عدم علاقه به یادگیری در او هویدا شد.* ***سعی کردم که از خانوادهٔ دانش‌آموز شناختی به‌دست بیاورم تا دلیل بی‌انگیزگی او مشخص شود.*** *در ارتباط و تعامل با والدین تلاش کردم که اطلاعات دقیق‌تری به‌دست بیاورم. سطح خانوادگی دانش‌آموز آن‌چنان‌که انتظار می‌رفت پایین بود و مشخص شد که از دانش‌آموز به‌عنوان نیروی کار استفاده می‌کنند* ***و همین عامل برای من به‌عنوان منبع شناختی بود تا از جهت‌گیریهایی که نسبت به این قشر وجود دارد، فاصله بگیرم».***

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

● نگرش نسبت به ساخت دانش

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

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

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

◉ بعد دانشی کارآمدی فرهنگی

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

● دانش پداگوژیکی

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

اطلاع‌رسان کد ۴: *«تمرین و یادگیری باهم، از اولویتهام بود. با این‌که می‌دانستم دانش‌آموزانم کودکان کار یا مهاجر هستند و ممکنه درس را رها کنند، ولی هرگز برای یادگیرشون کم نذاشتم. بـــه مدیریت فضای کلاس، همکاری، تمرینها و اســـتفاده از ظرفیت فردی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و شغلی کودکان برای طراحی فعالیتها فکر کردم. سعی کردم با امکاناتی که در مدرسه بود بچه‌ها را با دنیای روز تکنولوژی آشنا کنم». می‌دانستم باید در درس علوم پروژه‌های جذابی برایشان طراحی کنم که با امکانات کم قابل‌اجرا باشد. دانش‌آموزی داشتم در یک واحد مکانیکی کار می‌کرد. می‌توانستم از اطلاعاتی که داشت برای طراحی فعالیتهایم استفاده کنم. سعی کردم اصول علمی چرخ‌دنده و تولید ماشین را برای بچه‌ها مثال بزنم. خواستم در پروژه‌ای دانسته‌هایش را به کلاس گزارش کند.*

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

● شناخت معلم از دانش‌آموزان

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

اطلاع‌رسان کد ۲: *«همواره قبل از اینکه به کلاس درس برم سعی می‌کنم که اگر نقصهایی توی فهمیدن و شـــناخت دانش‌آموزانم دارم تجارب خودم را بیشتر کنم و توسعه بدم چون اکثراً با من تفاوتهایی دارند و میدونم از شـــهرهای مختلفی هســـتند و بعضی از اونها کار هم می‌کنند. یک‌روز به خیابان زدم. کودکانی که کار می‌کنند را مشاهده کردم و سعی کردم با آنها تا جایی که اجازه می‌دهند صحبت کنم و دستاورد خودم را به کلاس درس ببرم، نه اینکه بخوام در این مورد با بچه‌ها صحبت کنم، این کارا رو برای خودم انجام میدم. ســـعی می‌کنم دست‌پر به کلاسم برم، بدونم مخاطبهام تاحدی چه ویژگیهایی دارن؛ سعی می‌کنم که با دانش‌آموزان و تجارب فرهنگی گوناگون آنها تعامل داشته باشم».*

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

◉ بعد عملکردی کارآمدی فرهنگی

بعد عملکردی کارآمدی فرهنگی در روایتهای معلمان دربردارنده تأملات، ســـاخت رابطه معنادار با دانش‌آموزان و اقدامات پداگوژیکی است. در ادامه نمونه‌هایی از روایتها و تفسیر مرتبط با آنها ارائه می‌شود.

● تأمل معلم

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

اطلاع‌رسان کد ۱۰: *«روز شنبه ساعت ۸ صبح به‌طرف مدرسه عشایری (بختیاری) روستای «مولوی خانگاه» با موتورســـیکلتم شـــروع به حرکت کردم. در حین مسیر باران باریدن گرفت. کم‌کم شـــدت باران دید من را مختل کرد و من همچنان راه خود را ادامه می‌دادم تا به پناهگاه امنی برسم. دامداران در حین کوچ کردن بودند و با احشام خود در گوشه و کنار جاده در سختی مسیر راه را طی می‌کردند. در آن لحظه و سختی و سرما به این فکر کردم که کجا دارم می‌روم؟ چرا این همه شـــتابان؟ چرا این دانش‌آموزان به مناطق سهل‌تری نمی‌آیند؟ چه چیزی آنها را در دل کوهستان در مسیر صعب‌العبور نگهداشته و تعلیم و تربیت چقدر پرقدرت و جذاب است که*

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

در همهٔ شـــرایط نفوذ می‌کند؟ ***من چه‌کار باید بکنم؟*** *آنچه آنها را نگهداشته و آن قدرتی که من را به‌ســـوی آنها می‌کشاند، فرهنگی اســـت که آنها به آن تعلق دارند و پایبندی به آن و تلاش برای حفظ آن، شاید جنبهٔ دیگری هم داشته باشد.* ***وظیفهٔ من به‌عنوان نماینده تعلیم و تربیت در مقابل این قدرت فرهنگی آنها چیست؟»***

این روایت مربوط به معلمی است که در منطقه عشایری مشغول تدریس است. معلم به تجزیه و تحلیل موقعیت خود و شـــرایطی که در آن قرار دارد اقدام کرده اســـت و یکی از موضوعاتی که در این کنشـــها برای او جای تأمل دارد واکاوی نقش او به‌عنوان نماینده تعلیم و تربیت در بستر شرایط فرهنگی ویژه‌ای اســـت که تجربه می‌کند. تأمل در اینکه چگونه باید اقدام کنـــد تا از قابلیتهای آن فرهنگ، بهره لازم را ببرد و تأثیرگذاری لازم را داشـــته باشـــد. نکته بارز در این برخورد معلم با موقعیت، مشاهده آن به‌مثابه یک وضعیت متنوع و تأمل در اعمال خود در برابر این تجربه ویژه فرهنگی به‌گونه‌ای است که دانش‌آموزان را در بستر فرهنگ خودشان به‌دستاوردهای مورد انتظار برساند.

ساخت رابطه معنادار با دانش‌آموزان

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

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

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

اقدامات پداگوژیکی معلم

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

الف) اقدامات معطوف به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

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

اطلاع‌رســـان کد ۶: *«متوجه شــدم دانش‌آموزم که عرب بود و تنها دانش‌آموزی بود که با دیگر دانش‌آموزان ازنظر زبانی و فرهنگی و حتی ظاهر متفاوت بود از تمام پایه‌های تحصیلی که قبول‌شده بود و به پایه ششم رسیده بود از سر دلسوزی بوده و هیچ‌کس در این مدت تلاشی برای یادگیری او انجام نداده اســت. پدر و مادر این دانش‌آموز بی‌سواد بودند. از کتاب فارسی پایه اول شــروع کردم. متأسفانه با روخوانی فارسی پایه اول دبستان نیز مشکل داشت. ۱. با حروف الفبا و هجی کردن از پایه اول شروع به آموزش کردم و هر شب برای او تکلیف شب را از پایه اول تعیین می‌کردم. ۲. در کنار آموزش فارســی پایه اول، آموزش ریاضی این پایه را نیز شــروع کردم، اما ریاضی را بهتر از فارسی می‌آموخت. ۳. با اولیاء دانش‌آموز ارتباط برقرار کردم، در مورد اجتماعی بودن او ســؤال کردم، همه گفتن که در میان خانواده پرحرف‌ترین فرزند اســت؛ اما در مدرسه همیشــه این‌گونه بوده و با کســی ارتباطی ندارد. ۴. سعی کردم یک نفر از دانش‌آموزان پرحرف که دارای شــیطنت زیادی بود و از بچه‌های شــلوغ کلاس بود را کنار او قرار دهم و از دانش‌آموز*

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

*خواستم او را وادار به حرف زدن کند. ۵. بعدازاینکه آموزش ریاضی و فارسی پایه اول را آغاز کردم، او می‌توانست با همان حروف اولیه کلاس اول جملاتی ساده مانند بابا آب داد، مادر آمد و ... را بر زبان جاری کند. ۶؛ و از او می‌خواستم با همان حروف تدریس شده هر شب برای من جمله‌سازی کند و فردا تحویل دهد. در درس ریاضی، شـــمارش و نوشتن اعداد را خیلی خوب و سریع انجام می‌داد. متوجه شـــدم به این دلیل توان پاسخگویی به سؤالات ریاضی را نداشته که توان خواندن سؤال را نداشته است. ۷. **این بار تأکید بیشتری بر آموختن زبان فارسی کردم»**.*

در این روایت معلم دانش‌آموزی دارد که با دیگر دانش‌آموزان تفاوت فرهنگی دارد و به ترتیب اقدامات متنوعی را روایت می‌کند که برای رسیدن به پیشرفت تحصیلی او انجام داده است. این نشان از اهمیت یادگیری و داشـــتن نگاه دستاوردی در این معلم اســـت. دانش‌آموزی به‌دلیل دوزبانه بودن و ناتوانی در برقراری ارتباط در پایه‌های قبلی رهاشـــده و درواقع انتظاری برای پیشـــرفت او وجود نداشته است، ولی معلم در روایت خود توصیف می‌کند که چگونه توانسته دانش‌آموز را به‌دستاورد برساند.

ب) اقدامات معطوف به رشد عاطفی دانش‌آموزان

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

اطلاع‌رســـان کد ۸: *«یک روز که با کلاس دومیها ورزش داشتم قرار شد بچه‌ها بازیهای دبســـتانی انجام بدن. برای همین ازشون خواســـتم که همه دستهای همدیگر رو بگیرند و یک حلقه بزرگ درســـت کنند تا با شـــعر و بازیهای مختلف بچه‌ها بازی کنند. دیدم یکی از بچه‌ها (متعلق به خرده‌فرهنگ شهرمون) از این‌ور به اون‌ور می‌ره و هیچ‌کدوم از بچه‌ها راضی نمیشن دســـت اونو بگیرن. وقتی از بچه‌ها پرســـیدم چرا دســـتش و نمی‌گیرید، گفتند چون اون از ما نیســـت! **اینجا بود که خودم دستشـــو گرفتم** و گفتم مگه چیه؟ «آیدا» جـــون یکی از بهترین دانش‌آموزای منه و خودم دستشـــو می‌گیرم. وقتی من دست اونو گرفتم همه بچه‌ها می‌گفتن خانوم دســـت ما رو هم بگیر. یه کم که ســـرگرم شدن **و دیدن که من دست آیدا رو گرفتم و هیچ مشکلی هم ندارم، این شـــد که اون‌ها هم دست آیدا رو گرفتن و دیگه توی اون کلاس این مشکل هیچ‌وقت پیش نیامد»**.*

در این موقعیت معلم در پی انجام دادن اقداماتی در راســـتای پیشـــرفت عاطفی دانش‌آموزان است. وی در تلاش است که با رفع موانع عاطفی و درونی‌سازی و درگیری عاطفی دانش‌آموزان در فرایندهای کلاس درس زمینه پیشـــرفت دانش‌آموز متفاوت را مهیا ســـازد. پذیرش فرهنگی به مســـئله‌ای عمیق تبدیل‌شـــده و در ابتدایی‌ترین روابط دانش‌آموزان نفوذ کرده اســـت و معلم تـــلاش دارد با رهبری این تغییرات، پذیرش فرهنگ متفاوت را در دانش‌آموزان توسعه دهد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

ج) اقدامات معطوف به رشد فرهنگی دانش‌آموزان

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

اطلاع‌رسان کد ۲: *«در درس فارسی سعی کردم داستانهایی برای آنها تهیه کنم که به سطح زندگی آنها نزدیک باشـــه. یا متنهایی که براشون چالش‌برانگیز باشد. ازشون خواستم برای انشا هرکدام در مورد سنتهایی که در خانواده و فامیل یا شهر و اونایی که از افغانستان میان در مورد کشورشـــون بنویسند و برای همه بخوانند. از بقیه خواستم که گوش کنند و ازش سؤال بپرسند و این‌که به نظرشـــون این سنتها و خواســـته‌هایی که فرهنگشون از اونها می‌خواد را با فرهنگ و سنتهای خودشان مقایســـه کنند. همهٔ اینها را برای این انجام می‌دادم که خودشان و دیگران را بشناسند و من هم از طریق اطلاعاتی از آنها به‌دست بیاورم»*

معلـــم در این روایت به طراحی فعالیتها و فرصتهایی در بســـتر ظرفیتهـــای فرهنگی می‌پردازد تا دانش‌آموزان به فرهنگ خود و دیگری رجوع کنند و درنهایت به شناخت و آگاهی از دنیای پیرامون خود بپردازند.

د) اقدامات معطوف به رشد آگاهیهای سیاسی ـ اجتماعی دانش‌آموزان

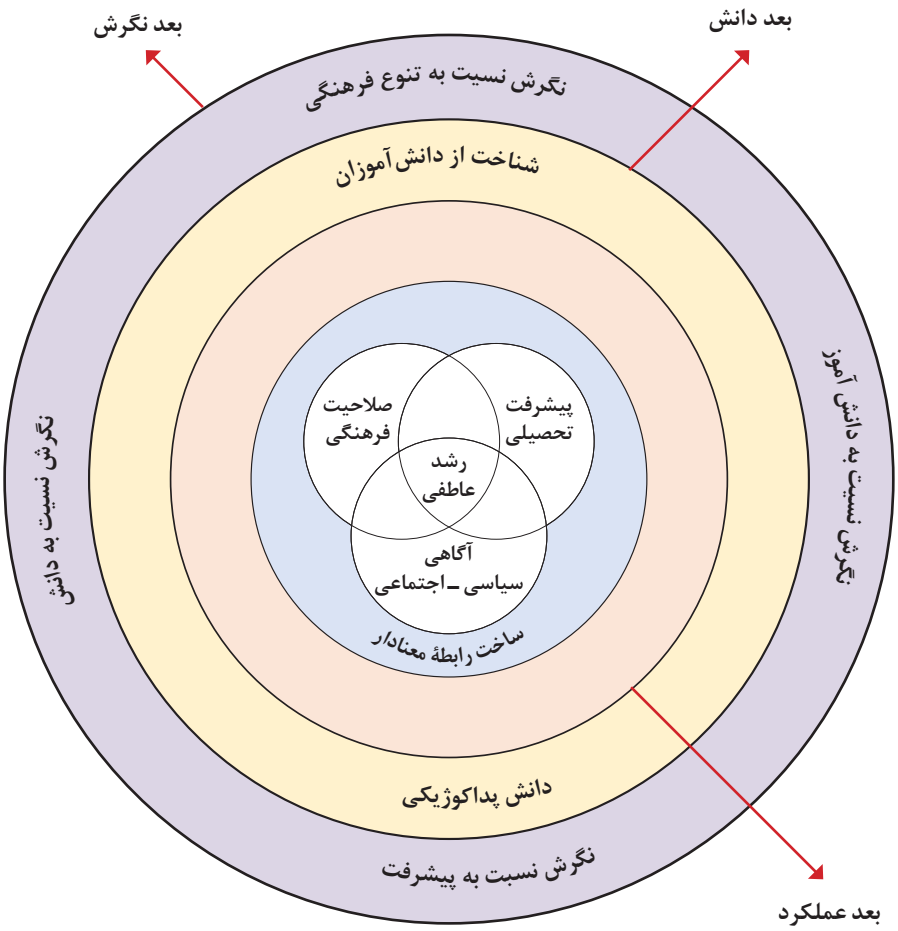
اقدامات معلم به موارد فوق محدود نشـــده اســـت و در مواردی معلـــم در خلال فرصتهای یادگیـــری در کلاس درس بـــه اهمیت اهدافی چون نقد ســـاختارهای نابرابر، برخورد انتقادی با شرایط اجتماعی و تحلیلهای عمیق‌تر دلایل مسائل اقتصادی، اجتماعی و سیاسی توجه می‌کند و اقداماتی در این زمینه انجام می‌دهد.

اطلاع‌رسان کد ۵: *«همیشه توی کلاسم بیست دقیقه به‌طور مختلف بحث می‌کنیم در مورد جامعـــه چون می‌خوام بدونن کجا دارن زندگی می‌کننـــد. جوکهایی که بچه‌ها به هم می‌گن در مورد شهرهای مختلف از این قضاوتهای اجتماعی و طبقه‌ای بودن ناشی می‌شه. از بچه‌ها می‌خوام واقعاً رک و روراســـت جوکهایی که بلدند در مورد دیگر شـــهرها و آزارها و نابرابریهایی که دیدن توی کلاس بحث کنند»*.

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

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



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

بحث و نتیجه‌گیری

در عصر حاضر به‌سبب پدیدهٔ مهاجرتِ انبوه ترکیب جمعیت دانش‌آموزی به ویژه در مناطق شهری، زیســـت در مدرسه، زندگی در جامعه چند فرهنگی را تداعی می‌کند و لاجرم اصحاب مدرسه باید آداب چنین زیســـتی را آموخته و استلزامات آن را دریافته باشـــند (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). رویکردهای متنوع

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

فرهنگی به تربیت، در تبیین الگویی برای تدریس و راهبردهایی برای آموزش در محیطهای دارای تنوع فرهنگی موفق نبوده‌اند. از میان برداشتن این چالش نیازمند اجرای راهبردها و اتخاذ رویکردهایی است تا شناختی درست از دانش‌آموزان به‌دست آید و نیازهای آنان را مورد توجه قرار دهد و اطمینان‌بخش موفقیت برای همه یادگیرندگان باشد. اجرای چنین راهبردهایی ایجاب می‌کند که بر نقش معلم نگاهی ویژه وجود داشته باشد. به‌دلیل چنین اهمیتی، همواره کیفیت کار معلمان اثربخش مورد توجه پژوهشگران تربیتی بوده است. معلم کارآمد فرهنگی می‌تواند تنوع فرهنگی در کلاس درس را تشخیص دهد و اثر آن را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پی بگیرد (پریتوریوس، ۲۰۱۲؛ تاونسند، ۲۰۰۱؛ وایت، ۱۹۹۶). پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی با چشم‌انداز پداگوژیکی خود جایگاه معلم را در موقعیتهای دارای تنوع اثرگذار تشخیص داده و معتقد است که معلم با به‌کارگیری روشهای مؤثر، تربیتِ دانش‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی متنوع را اثربخش می‌کند. در این زمینه ولز ـ ریورز[1] (۲۰۱۱)، گی (۲۰۱۰a)، رابینسون[2] (۲۰۱۲)، گاردنر[3] (۲۰۱۵) و بریس[4] (۲۰۱۱) اثرگذاری پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تأیید کرده‌اند. بنابراین این پداگوژی به‌منزلهٔ مبنای طراحی الگوی کارآمدی فرهنگی در این پژوهش انتخاب شده است.

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

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

1. Wells-Rivers
2. Robinson
3. Gardner
4. Brace

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

در تدریس اســـت، به همراه شـــناختی که از دانش‌آموز دارد، وی را در انتخاب روشهای تدریس متنوع و اقدامات گسترده‌تر تجهیز می‌کند. نویورت[1] (۲۰۰۳) دانش فرهنگی معلم را منبعی قدرتمند برای معلم می‌داند که از طریق آن به تشـــویق دانش‌آموزان برای درگیـــری کلاس می‌پردازند. درنهایت معلم باید به‌میزانی از دانش در زمینهٔ عمل تربیتی در موقعیتهای دارای تنوع برخوردار باشـــد. این دانش بیشـــتر تحت تأثیر عمل او در برخورد با دانش‌آموزان به‌دســـت می‌آید. گی (۲۰۱۰a) معتقد است که آگاه بودن معلم از دانش فرهنگی و پیشینه دانش‌آموزان توانایی او را در زمینه‌هایی چون تعیین اهداف و چگونگی دستیابی به آن اهداف افزایش می‌دهد. به‌عبارت دیگر می‌توان دانش پداگوژیکی را دانش برآمده از عمل در برخورد با دانش‌آموزان یا دانش برآمده از تأمل معلم بر عمل خود در موقعیتهای دارای تنوع فرهنگی دانست که بخش عمدهٔ آن ماهیت ضمنی و پنهان دارد.

تأملات معلم نقشی محوری و مؤثر در نگرش، دانش و اعمال معلمان کارآمد فرهنگی دارد؛ تأملاتی که می‌توان نقش آن را در شـــکل‌گیری نگرشـــهای معلم و کیفیت و ماهیت دانش معلم و به تبع آن در تصمیمات و اقدامات معلم مشـــاهده کرد. بخش عمده این تأملات ماهیت خودتأملی دارد و دربردارنده تأملات معلم درباره باورها، قضاوتها، برداشـــتها و اعمال خود اوســـت و بخشی از این تأملات معطوف به موقعیت دارای تنوع فرهنگی و تحلیل عناصر مرتبط با آن است. همچنین دانش‌آموزان به‌منزلهٔ مهم‌ترین عناصر چنین موقعیتهایی یکـــی از موضوعات مهم تأملات معلم‌اند. ارتباط تأمل با تک‌تک اجزای مدل، ارتباطی مســـتقیم و تأثیرگذار اســـت. نوع مواجههٔ همکاران، نظام آموزشی، خانواده‌های دانش‌آموزان و دانش‌آموزان فرهنگ غالب با مقولهٔ تنوع فرهنگی نوعی ناهمزبانی معلم با فرهنگ رایج و درنتیجه تنهایی معلم را آشکار می‌سازد. معلم در تأملات خود به‌نوعی تنهایی خود را در این مسیر مورد اشاره قرار می‌دهد.

ســـاخت رابطـــهٔ معنادار بـــا دانش‌آموزان، محـــور اصلی اقدامـــات پداگوژیکی معلم اســـت. روابط معلم ـ دانش‌آموز، روابطی شـــناور و منعطف، برابر و فراتر از کلاس درس اســـت. معلمان نه‌تنها اهمیت هرکدام از دانش‌آموزان را در جریان تدریس تشخیص و موردتوجه قرار می‌دهند، بلکه از ماهیت حضور آنان در جامعه نیز آگاهی دارند. شناخت دانش‌آموزان به معلمان کمک می‌کند روابطی با آنان شکل دهند که در جهت خواست و علایق دانش‌آموزان باشد و رابطه معلم ـ دانش‌آموز را منسجم‌تر کند و آنها را به داشتن رابطه‌ای پایدار تشویق کند؛ رابطه‌ای قابل‌اعتماد و انعطاف‌پذیر که طی آن شاهد بهبود و پیشرفت دانش‌آموزان خواهد بود. در پژوهشهای لدسون ـ بلینگز (۱۹۹۴)، گی (۲۰۰۰)، بوبوف ـ لفونتا[2] (۱۹۹۹)، ویلـــگاس و لوکاس (۲۰۰۷) و بوینتن و بوینتن[3] (۲۰۰۵) نیز شـــکل‌گیری رابطه میان دانش‌آموز ـ معلم بر موفقیت دانش‌آموزان اثرگذار است و تربیت دانش‌آموزان دارای تنوع باید یادگیری درون مدرسه را به زندگی خارج از مدرسه پیوند دهد.

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

اقدامات پداگوژیکی معلم در تعامل با موقعیت شکل می‌گیرند و معلمان کارآمد فرهنگی در راستای پیشرفت تحصیلی، شایستگی فرهنگی، رشد سیاسی ـ اجتماعی و رشد عاطفی، با توجه به اینکه کدام‌یک از آنهـــا برای دانش‌آموز دارای تنوع اولویـــت دارد، اقداماتی انجام می‌دهند. محور اصلی اقدامات معلمان کارآمد ایرانی معطوف به پیشرفت عاطفی دانش‌آموزان است. اقدامات معلم در راستای پیشرفت عاطفی دانش‌آموزان دو هدف مهم را پیگیری می‌کند: نخست افزایش رشد عاطفی دانش‌آموزان نسبت به تنوع فرهنگی. معلم فرصتهای یادگیری را طراحی می‌کند تا دانش‌آموزان از پیش‌داوریها و قضاوتهای نامعتبر فاصله بگیرند و پذیرش تنوع فرهنگی در کلاس درس اتفاق بیفتد، به‌نحوی‌که محیط دارای تنوع فرهنگی منجر به رشـــد همه دانش‌آموزان شـــود و دانش‌آموز متنوع به مرحله پذیرش و اشاعه فرهنگ خود روی بیاورد. در مرحله دوم اینکه توجه معلم معطوف به پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان است. وی با رفع موانع عاطفی در فرایندهای کلاس درس زمینهٔ پیشـــرفت دانش‌آموزان متنوع را مهیا می‌ســـازد. معلم کارآمد فرهنگی در جامعه ایرانی به این تشخیص دست‌یافته است که دانش‌آموز نیاز دارد از جنبه‌هایی چون درگیری در کلاس درس و درگیری در زمینهٔ ویژگیهای فرهنگی تقویت شـــود. پژوهش رابینسون (۲۰۱۲) نیز نشـــان داده است که هرچقدر معلم از شایســـتگی فرهنگی برخوردار باشد، میزان درگیری دانش‌آموزان دارای تنوع در کلاس بیشتر خواهد شد.

پیشنهادها

۱. معلمان تفاوتهای فرهنگی دانش‌آموزان را بدون جهت‌گیری و قضاوت بپذیرند و از آن به‌مثابه یک پتانسیل در دستیابی به اهداف آموزشی بهره بگیرند.

۲. معلمان به یادگیری از دانش‌آموزان باور داشته باشند و با به رسمیت شناختن آنان به منزلهٔ منبع شناخت کمک کنند تا ساخت دانش برایشان اتفاق بیفتد.

۳. معلمان از راهبردهای مناســـب برای شـــناخت افکار، علایق و ویژگیها و توانمندیهای برآمده از فرهنگ دانش‌آموزان، دلایل مهاجرت، پیشینه فرهنگی، وضعیت اقتصادی ـ اجتماعی و پیشینه خانوادگی، دلایل ضعف ارتباطی و تحصیلی آنان، در بافت فرهنگی و خانوادگیشان بهره بگیرند.

۴. ازآنجاکه باور به توانمندی تحصیلی همهٔ دانش‌آموزان یکی از دیدگاههای اساسی معلمان کارآمد است، معلمان باید در رفع موانع نگرشی در این زمینه بکوشند.

۵. معلمان لازم است در طراحی فرصتها و فعالیتهای کلاس درس به پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان توجه کنند و میان دانش و تجارب قبلی آنها و اهداف کلاس درس ارتباط برقرار کنند.

۶. معلمـــان باید از راهبردهای اثربخش برای ســـاخت ارتباط معنادار بـــا دانش‌آموزان بهره بگیرند. علاوه بر طراحی فرصتهای هدفمند یادگیری در کلاس درس با دخالت عناصر فرهنگی، مواردی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

چون تکیه بر شـــباهتهای فرهنگی یا نقاط قوت فرهنگ برای برقراری ارتباط، تکیه بر قابلیتهای فرهنگـــی دانش‌آموزان برای برقراری ارتباط، ارتباط با والدین و گفتگو برای شـــناخت پیشـــینه دانش‌آموزان، از راهبردهای مؤثر در این زمینه است.

۷. معلمان باید با تجزیه و تحلیل موقعیت خود از نظر تنوع فرهنگی به واکاوی نقش خود، در حکم نمایندۀ تعلیم و تربیت در بستر شرایط فرهنگی بپردازند؛ تأمل در اینکه چگونه باید اقدام کنند تـــا از قابلیتهای آن فرهنگ بهرۀ کافی ببرند و تأثیرگذاری لازم را داشـــته باشـــند به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان را در بستر فرهنگ خودشان به‌دستاوردهای مورد انتظار برسانند.

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

۹. با ایجاد فرصتهای یادگیری مناســـب به دانش‌آموزان کمک کنند به شناخت سنتها، آداب‌ورسوم، ویژگیها و عناصر فرهنگی خود دســـت یابند، نقاط قوت و ضعف آن را به‌نقد بکشـــند، دیگران را نسبت به آن آگاه سازند و هویت فرهنگی خود را بشناسند و بشناسانند و ارتباط مؤثری با سایر فرهنگها برقرار کنند تا بتوانند زیست خود را درون فرهنگ خود و سایر فرهنگها ارتقا دهند.

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

۱۱. معلمـــان باید برنامه‌ریزی و طراحی فرصتهای یادگیری را به گونه‌ای انجام دهند که پیشـــرفت تحصیلی را برای همه دانش‌آموزان محقق ســـازند. در این زمینه «تســـهیل پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، برقراری ارتباط میان محتـــوای کتاب با تجارب واقعی زندگی دانش‌آموزان، تلاش برای حل ریشه‌ای موانع پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، مداومت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز متفاوت برای همســـطح شـــدن با کلاس و وارد کردن عنصر تنوع فرهنگـــی در تدریس دروس گوناگون» بخشی از اقدامات پیشنهادی است.

۱۲. با توجه به یافته‌های پژوهش پیشـــنهاد می‌شـــود که تأمل معلمان و سطوح آن به تفکیک در برخورد با موقعیتهای دارای تنوع موردبررسی قرار گیرد.

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

منابع

REFERENCES

حمیـــدی‌زاده، کتایون؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و مهران، گلنار. (۱۳۹۶). آموزش چند فرهنگی: تحلیل نظام‌مند ادراک معلمان. *تدریس‌پژوهی*، ۵ (۲)، ۱ـ۱۶.

صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگیها و ضرورت‌های تدوین برنامه‌درسی چند فرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. *راهبرد فرهنگ*، ۵ (۱۷ و ۱۸)، ۹۳ـ۱۲۲.

عراقیه، علیرضا و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۱). جایگاه چند فرهنگی در آموزش مدرســـه‌ای و آموزش عالی. *راهبرد فرهنگ*، ۵ (۱۷ و ۱۸)، ۱۸۷ـ۲۰۴.

عزیزی، نعمت‌الله؛ بلندهمتان، کیوان و سلطانی، مسعود. (۱۳۸۹) بررسی وضعیت آموزش چند فرهنگی در مراکز تربیت‌معلم شهر سنندج از منظر دانشجویان. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۳ (۲)، ۵۵ـ۷۸.

فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). *مردم‌نگاری آموزش: چند مطالعه مردم‌نگارانه درزمینه آموزش‌وپرورش امروز ایران*. نشر علم. چاپ اول.

قربانی، حسین؛ نصر، احمدرضا و شریفیان، فریدون. (۱۳۹۶). تبیین بنیان‌های نظری، اقتضائات عملی و ویژگیهای روش‌شناختی پژوهش روایی. *فصلنامه علمی ـ تخصصی توسعه حرفه‌ای معلم*، ۲ (۳)، ۶۱ـ۸۲.

محمدی، شیرکوه؛ کمال خرازی، سید علینقی؛ کاظمی‌فرد، محمد و پورکریم، جواد. (۱۳۹۵). ارائه الگویی برای آموزش چند فرهنگی در نظام آموزش عالی: واکاوی دیدگاه‌های متخصصان این حوزه در ایران. *فصلنامه تدریس‌پژوهی*، ۴ (۱)، ۶۵ـ۹۱.

مکرونی، گالله. (۱۳۹۰). *بررسی وضعیت آموزش چند فرهنگی در مدارس ابتدایی شهر سنندج*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور، شهر سنندج.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۱). فرهنگ خانواده: مبنای مغفول در ســـاماندهی تعاملات خانه و مدرسه. *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، ۵ (۱۷ و ۱۸)، ۲۷۵ـ۲۹۳.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۹). *نگاهی به فلسفه آموزش‌وپرورش*. تهران: انتشارات طهوری.

یاری‌دهنوی، مراد. (۱۳۹۲). زیســـت‌نگاری و روایت فهم معلمان از نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۳ (۲)، ۴۹ـ۶۶.

Anderson, G., & Cowart, M. (2012). They are talking: Are we listening? Using student voice to enhance culturally responsive teaching. *Teacher Education and Practice, 25*(1), 10-23.

Beauboeuf-Lafontant, T. (1999). A movement against and beyond boundaries: "Politically relevant teaching" among African American teachers. *Teachers College Record, 100*(4),702-723.

Boynton, M., & Boynton, C. (2005). *The educator's guide to preventing and solving discipline problems*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Brace, A. L. (2011). *Cultural competence and its impact on student academic achievement in urban elementary schools*. (Doctoral dissertation). University of Tennessee.

Bui, Y. N., & Fagan, Y. M. (2013). The effects of an integrated reading comprehension strategy: A culturally responsive teaching approach for fifth-grade students' reading comprehension. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 57*(2), 59-69.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2-14.

Fuller, K. (2002). Eradicating essentialism from cultural competency education. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges, 77*(3), 198-201.

Gardner, K. R. (2015). *Critical analysis of culturally relevant pedagogy and its application to a sixth grade general music classroom*. Retrieved from http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5654&context=etd

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]

_____. (2010a). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

_____. (2010b). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 143-152.

Gay, L. R., & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and application* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.

Hendricks, C. O. (2003). Learning and teaching cultural competence in the practice of social work. *Journal of Teaching in Social Work, 23*(1-2), 73-86.

Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into Practice, 42*(3), 195-202.

Ikpeze, C. H. (2015). *Teaching across cultures: Building pedagogical relationships in diverse contexts.* Sense Publishers-Rotterdam, The Netherlands.

Jackson, J. A. (2015). *Culturally responsive teaching for diverse students : Inherent dispositions and attitudes of effective teachers.* (Doctoral dissertation). University of California, San Diego.

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

_____. (2005). No teacher left behind: Issues of equity and teacher quality. In C. A. Dwyer (Ed.), *Measurement and research in accountability era* (pp. 141-162). Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum.

_____. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A. K. A. the remix. *Harvard Educational Review, 84*(1), 74-84.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. SAGE Publications.

Mallow, A., & Cameronkelly, D. (2006). Unraveling the layers of cultural competence: Exploring the meaning of meta-cultural competence in the therapeutic community. *Journal of Ethnicity in Substance Abuse, 5*(3), 63-74.

Melucci, A., & Avritzer, L. (2000). Complexity, cultural pluralism and democracy: Collective action in the public space. *Social Science Information, 39*(4), 507-527.

Neuwirth, L. (2003). From color blindness to cultural vision. In G. Gay (Ed.), *Becoming multicultural educators: Personal journey toward professional agency* (pp. 272-292). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th anniversary edition). New York: Teachers College Press.

Nuñez, A. E. (2000). Transforming cultural competence into cross-cultural efficacy in women's health education. *Academic Medicine, 11,* 1071-1079.

Pretorius, S. G. (2012). The implications of teacher effectiveness requirements for initial teacher education reform. *Journal of Social Sciences, 8*(3), 310-317.

Robinson, E. N. (2012). *The relationship between teacher cultural competency and student engagement*. Electronic Theses and Dissertations. 553.

Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research, 104*(5), 360-369.

Townsend, B. K. (2001). Blurring the lines: Transforming terminal education to transfer education. *New Directions for Community Colleges, 115*, 63-71.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational Leadership, 64*(6), 28-33.

Wells-Rivers, D. (2011). *The effect of teachers' cultural proficiency training on sixth grade students' reading achievement*. (Doctoral dissertation). University of Nebraska.

Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: Dead end, damp squib or smouldering fuse? *Issues in Educational Research, 6*(1), 79-112.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6]