

رابطه الگوی تدریس و فرهنگ با توجه به مفهوم سازنده گرایی اجتماعی

زهرا پوره^۱

Page | 63

تاریخ پذیرش: ۳۰ شهریور ۱۴۰۲

تاریخ دریافت: ۱۰ تیر ۱۴۰۲

چکیده

تعریف فرهنگ واژه سختی است، اما بیشتر محققان فرهنگ را محیطی تعریف می کنند که در آن افراد زبان، عادات، مذهب، غذا، هنر و موسیقی یکسان دارند. اصطلاح «فرهنگ» همچنین می تواند به معنای «انگیزه ها، ارزش ها، باورها، هویت ها، و تفاسیر یا معانی مشترک رویدادهای مهمی باشد که از تجربیات مشترک اعضای گروه ها که در نسل ها منتقل می شود. در هر فرهنگی، هر فردی روش خاص خود را برای یادگیری و کسب اطلاعات جدید دارد. محققان آن را «سبک یادگیری» می نامند. با قرن بیست و یکم؛ معلمان کلاس های خود را مملو از دانش آموزانی می دانند که از سراسر جهان با ملیت های مختلف و البته با پیشینه ها و فرهنگ های مختلف آمده اند. به منظور تسهیل فرآیند تدریس برای معلم و دانش آموزان؛ برای معلمان مهم است که بدانند دانش آموزانشان چه نوع یادگیرنده ای هستند و از چه سبک و الگوی تدریس استفاده خواهد کرد. این مقاله در مورد مطالعه ای صحبت می کند که برای کشف اینکه آیا رابطه ای بین رابطه الگوی تدریس و فرهنگ با توجه به مفهوم سازنده گرایی اجتماعی آنها وجود دارد یا خیر، صحبت می کند. هدف از این مطالعه کمک به معلمان برای یافتن ایده های اساسی در مورد سبک های یادگیری دانش آموزان در صورت وجود ارتباط بین فرهنگ ها و سبک های یادگیری و الگوهای تدریس است.

واژه های کلیدی: الگوی تدریس، فرهنگ، سازنده گرایی اجتماعی، معلمان

۱- مفهوم فرهنگ

جایگاهی که افراد به عنوان اعضای جامعه از عقاید، معانی، باورها و ارزش هایی یاد می گیرند، ماهیت انسان را تعیین می کند. مردم همان چیزی هستند که یاد می گیرند. نسخه خوش بینانه جبرگرایی فرهنگی هیچ محدودیتی برای توانایی های انسان برای انجام یا بودن هر کاری که می خواهد قائل نیست. برخی از مردم شناسان معتقدند که هیچ «راه درست» جهانی برای انسان بودن وجود ندارد. «راه درست» تقریباً همیشه «راه ما» است. که «راه ما» در یک جامعه تقریباً هرگز با «راه ما» در هیچ جامعه دیگری مطابقت ندارد. نگرش صحیح یک انسان آگاه فقط می تواند مدارا باشد (هافستد^۲، ۱۹۹۷). فرهنگ ویژگی ها و دانش گروه خاصی از مردم

^۱ کارشناسی امور تربیتی، آموزش و پرورش، ارومیه، آذربایجان غربی، zahraapoureh4924@gmail.com

^۲ Hofstede

است که شامل زبان، مذهب، آشپزی، عادات اجتماعی، موسیقی و هنر است. فرهنگ شامل مذهب، غذا، آنچه می پوشیم، نحوه پوشیدن آن، زبان ما، ازدواج، موسیقی است و در سراسر جهان متفاوت است (پاپاس و مک لوین^۱، ۲۰۲۲). فرهنگ در واقع سبک و صیاق زندگی انسان ها است (وظیفه دمیرچی، ۲۰۲۴).

۲- اهمیت فرهنگ

فرهنگ به این دلیل اهمیت دارد که بر رشد اجتماعی و شناختی افراد تأثیر می گذارد، جهان بینی آنها را شکل می دهد و در تعریف رفتارهای ناپهنجار و انحرافات نقش دارد. همچنین به موفقیت یا شکست جوامع کمک می کند، زیرا برخی از باورهای اخلاقی که از طریق فرهنگ منتقل می شوند، می توانند منافع مشترک و همکاری گروه های بزرگ را تضعیف یا ارتقا دهند. علاوه بر این، فرهنگ در آموزش و یادگیری زبان بسیار مهم است، زیرا مجموعه قوانینی را فراهم می کند که رفتار معنادار و مناسبی را در یک گروه ایجاد می کند. فرهنگ انسانی منحصر به فرد و برای اجتماعی بودن انسان ضروری است و هماهنگی کنش های اجتماعی و همکاری در گروه های بزرگ را ممکن می سازد. علاوه بر این، فرهنگ بر سازمان ها تأثیر می گذارد، زیرا یک فرهنگ قوی می تواند شامل عناصری مانند خلاقیت و ریسک پذیری باشد که می تواند در محیط های متغیر مورد استفاده قرار گیرد. به طور کلی، فرهنگ نقش مهمی در توسعه فردی، موفقیت اجتماعی، یادگیری زبان، رفتار انسانی و پویایی سازمان ایفا می کند (اولکلی^۲، ۲۰۱۵).

۳- الگوهای تدریس

الگوهایی در همه جا وجود دارد و برای یافتن آنها در طبیعت، علم، ادبیات یا هنر، نیازی به جستجوی دور نیست. این الگوها اغلب به عنوان پایه های فهمی عمل می کنند که رشته های ما بر آن بنا شده اند. سخنوران الگوهای استدلالی را برای تجزیه و تحلیل ابزارهای متقاعدسازی و کارکرد آنها آشکار می کنند. این اقتصاددان الگوهای تولید و توزیع منابع، کالاها و خدمات را برای تفسیر و پیش بینی روندهای بازار آشکار می کنند. این ستاره شناس الگوهای سیارات، ستارگان و کهکشان ها را برای درک فرایندهای فیزیکی در حال انجام کشف می کند. بوم شناس الگوهای توزیع گونه ها و تعاملات با محیط را برای درک و پیش بینی تأثیر تغییرات جهانی بر اکوسیستم ها کشف می کند (فرشتات^۳، ۲۰۱۵).

۴- انواع الگوهای تدریس

الگوسازی یک جنبه خلاقانه از طراحی برنامه درسی است که برنامه ریزان با توجه به اهداف خاص از آن استفاده می کنند. حوزه های آن، شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی یا حوزه های رشد فردی، مهارت های اجتماعی، یادگیری مادام العمر و توسعه حرفه ای است. طراحی برنامه درسی به هر طریقی بر محتوا و فرصت های یادگیری تمرکز دارد. چندین الگوی تدریس وجود دارد که در ادامه لیست شده است:

- الگوی کاوشگری به شیوه حقوقی

¹ Pappas & McKelvie

² Oakley

³ Freishtat

- الگوی آموختن کنترل خود
- الگوی ایفای نقش
- الگوی دریافت مفهوم
- الگوی تفکر استقرایی
- الگوی تدریس کاوشگری
- الگوی پیش سازمان دهنده ها
- الگوی رشد عقلی
- الگوی کاوشگری علمی
- الگوی بدایع پردازی (افزایش تفکر خلاق).
- الگوی آگاهی یابی
- الگوی کاوشگری گروهی
- الگوی یادگیری در حد تسلط (نظریه اجتماعی یادگیری)
- الگوی آموزش برای رشد مفهوم و مهارت (اکبری شاه نجفی و همکاران، ۱۴۰۲).

۵- سازنده گرایی اجتماعی

یکی از رویکردها در آموزش نوین استفاده از نظریه های جدید یادگیری در تدریس می باشد. نظریه پردازان یادگیری نظریه های گوناگونی ارائه نموده اند. یکی از جدیدترین آنها نظریه سازنده گرایی است که یک تغییر پارادایم در معرفت شناسی و نظریه های یادگیری قلمداد می شود. طبق این دیدگاه فلسفی - روان شناختی، واقعیت و معنی به طور فعال توسط خود افراد و در ذهن آنها ساخته می شود، و افراد بیشتر آنچه را که یاد می گیرند، خود می سازند. اصول اساسی سازنده گرایی به نظریه های یادگیری جان دیویی، ژان پیاژه و جروم برونر، و ویگوتسکی بر می گردد. یکی از بانفوذترین نظریه های سازنده گرا که توسط ویگوتسکی ارائه شده است، سازنده گرایی اجتماعی است. امروزه سازنده گرایی به عنوان یک نیروی با نفوذ و قوی در اصلاح فرایند یاددهی-یادگیری مطرح است (فتحی، ۱۳۹۸).

برساخت گرایی اجتماعی یک نظریه در جامعه شناسی و ارتباطات است که بررسی می کند فهم مشترک بر ساخته از جهان که اساس فرض های مشترک در مورد واقعیت را تشکیل می دهد، چگونه توسعه پیدا می کند. این نظریه بر این مفهوم استوار است که معانی با هماهنگی دیگران و نه به صورت انفرادی، توسعه می یابند. برساخت های اجتماعی می توانند بر اساس جامعه و حوادث مربوط به دوره زمانی وجودشان متفاوت باشند. یک مثال از برساخت اجتماعی پول یا مفهوم ارز است، زیرا افراد جامعه توافق کرده اند که به آن اهمیت و ارزش دهند. نمونه دیگری از برساخت اجتماعی - هرچند بحث برانگیز و مورد اختلاف - مفهوم خود انگاره یا هویت شخصی است. چارلز کولی در نظریه خود-آیینیه ای معتقد است: «من آن چیزی نیستم که شما فکر می کنید من هستم؛ من آن چیزی نیستم که فکر می کنم هستم؛ من آن چیزی هستم که فکر می کنم شما فکر می کنید هستم.» این بیانگر این دیدگاه است که افراد

جامعه ایده‌ها یا مفاهیمی را می‌سازند که بدون وجود افراد یا زبان برای تأیید این مفاهیم وجود ندارد (جورجنسون^۱ و فیلیس^۲، ۲۰۰۲).

ساخت گرایی اجتماعی اصطلاحی است که در جامعه شناسی، هستی شناسی اجتماعی و نظریه ارتباطات استفاده می‌شود. این اصطلاح می‌تواند تا حدودی عملکردهای متفاوتی در هر زمینه داشته باشد. با این حال، شالوده این چارچوب نظری نشان می‌دهد که جنبه‌های مختلف واقعیت اجتماعی - مانند مفاهیم، باورها، هنجارها و ارزش‌ها - به جای مشاهده تجربی واقعیت فیزیکی، از طریق تعاملات و مذاکرات مستمر میان اعضای جامعه شکل می‌گیرد. تئوری ساخت‌گرایی اجتماعی بیان می‌کند که بسیاری از آنچه افراد به‌عنوان «واقعیت» درک می‌کنند، در واقع نتیجه فرآیند پویایی ساخت‌وساز تحت تأثیر قراردادهای و ساختارهای اجتماعی است (برگر و لوک من^۳، ۲۰۱۱).

برخلاف پدیده‌هایی که ذاتاً تعیین شده یا از پیش تعیین شده زیست‌شناختی هستند، این سازه‌های اجتماعی به طور جمعی توسط زمینه‌های اجتماعی که در آن وجود دارند، فرمول‌بندی، تداوم و شکل می‌گیرند. این سازه‌ها به‌طور قابل‌توجهی بر رفتار و ادراک افراد تأثیر می‌گذارند، که اغلب بر اساس روایت‌های فرهنگی درونی می‌شوند، خواه از نظر تجربی قابل تأیید باشند یا نباشند. در این فرآیند دو سویه ساخت واقعیت، افراد نه تنها اطلاعات را از طریق روابط اجتماعی خود تفسیر و جذب می‌کنند، بلکه در شکل دادن به روایت‌های اجتماعی موجود نیز مشارکت دارند (بوغسیان^۴، ۲۰۰۱).

نمونه‌هایی از سازه‌های اجتماعی طیف گسترده‌ای را شامل می‌شود که شامل ارزش تحصیسی پول، مفاهیم مفهوم هویت خود/خود، استانداردهای زیبایی، جنسیت، زبان، نژاد، قومیت، طبقه اجتماعی، سلسله مراتب اجتماعی، ملیت، مذهب، هنجارهای اجتماعی، مدرن است. تقویم و دیگر واحدهای زمانی، ازدواج، تحصیلات، شهروندی، کلیشه‌ها، زنانگی و مردانگی، نهادهای اجتماعی و حتی خود ایده «ساخت اجتماعی» (جورجنسون و فیلیس^۲، ۲۰۰۲) این سازه‌ها حقایق جهانی نیستند، بلکه موجودیت‌های انعطاف‌پذیری هستند که می‌توانند به‌طور چشمگیری در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف متفاوت باشند. آنها از اجماع مشترک ناشی می‌شوند و از طریق تعاملات انسانی جمعی، شیوه‌های فرهنگی و باورهای مشترک شکل می‌گیرند و حفظ می‌شوند. این دیدگاه را بیان می‌کند که افراد جامعه ایده‌ها یا مفاهیمی را می‌سازند که ممکن است بدون وجود مردم یا زبان وجود نداشته باشند تا آن مفاهیم را تأیید کنند، به این معنی که بدون جامعه، این سازه‌ها وجود ندارند.

۶- فرایندهای مؤثر در پردازش اطلاعات و یادگیری

به نظر جامعه شناسان آموزش و پرورش، آموزش از این نوع تابع نظام تک فرهنگی است که در آن بدلیل طراحی برنامه درسی بر مبنای خرده فرهنگی خاص کلیه دانش‌آموزانی که به خرده فرهنگهای دیگر تعلق دارند واز الگوی رفتاری متفاوتی پیروی می‌کنند در موضع ضعف قرار میگیرند و شانس چندانی برای موفقیت در مدرسه و کلاس پیدا نمی‌کنند. یکی از راه حل این مشکل بکارگیری آموزش و برنامه درسی چند فرهنگی در نظامهای آموزشی است (عبدالی سلطان احمدی، ۱۳۹۲) بنابراین طراحی برنامه‌های درسی حساس به فرهنگ و پاسخگو به شیوه‌های چند فرهنگی از جمله رسالتهای آموزش و پرورش است، زیرا اینگونه

¹ Jorgensen

² Phillips

³ Berger and Luckmann

⁴ Boghossian

برنامه های درسی مفاهیم اساسی خود را از فرهنگ و اندیشه های غالب در هر جامعه می گیرند و در بستر فرهنگی و اجتماعی آنها به بار می نشینند. (هاشمی و کاردان، ۱۳۹۸).

جورج نلر^۱ در همین زمینه معتقد است اگر فرهنگ رفتار اعضای خود را تعیین میکند پس برنامه ی درسی هم باید بر اساس مطالعه ی مستقیم از وضع امروز و فردای فرهنگ بنا نهاده شده باشد قبول چنین پیش فرضی موجب میگردد نه تنها برنامه ی درسی بلکه تمامی مولفه های مربوط به آن از جمله رابطه ی معلم و دانش آموز، والدین، کارکنان مدرسه، روشهای تدریس و یادگیری و درنهایت کلیه ی برنامه های آموزش و پرورش متأثر از فرهنگ در نظر گرفته شود (نلر، ۱۹۷۱).

در واقع وجود فرهنگ و تفاوت های فرهنگی میان دانش آموزان ادراکها و برداشتهای ویژه ای را در آنها ایجاد میکند و این برداشتها به نوبه ی خود موجب پیدایش تفاوت های رفتاری، الگوهای متفاوت تفکر و سبکهای تدریس و یادگیری مختلف در افراد می شود. زیرا هر دانش آموزی به شیوه ی متفاوتی یاد میگیرد. در همین زمینه وجود باوری چون «تدریس را از جایی آغاز کنید که دانش آموزان قرار گرفته اند» نشان دهنده ی این است که تفاوت های فرهنگی نیروی محرکه ی ایجاد برنامه ها و تکنیکهای تدریس و یادگیریمناسب برای دانش آموزان دارای تنوع فرهنگی اند (صادقی، ۱۳۵۹، ۲۷). علت این امر آن است که دانش آموزان به روشهای متفاوت و تحت شرایط مختلف یاد می گیرند که بسیاری از آنها با روند جامعه پذیری فرهنگی و تدریس و یادگیری با هم ارتباط دارند. روشهای تدریس و یادگیری که برای محصلان دارای فرهنگهای خاص موثر است ممکن است برای متعلمان و محصلان دارای فرهنگ دیگری مفید نباشد. این امر ایجاب می کند تا معلمان با روشهای متعددی آشنا شوند و برای گروههای متفاوت روشهای تدریس و یادگیری مناسب را بکار گیرند (جنوا، ۱۳۸۶).

۷- ارتباط فرهنگ، برنامه درسی و سبک تدریس

ورود فرهنگ به عرصه تعلیم و تربیت و از جمله برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزشی، منجر به این گردید که برنامه های درسی نه تنها از منظر عناصر آن (هدف، محتوی، روش ارزشیابی) بلکه به صورت مجموعه های از پویایی های درهم تنیده در نظر گرفته شود. بر این اساس است که از دیدگاه برونر، فرهنگ توصیف و تفسیر برنامه درسی است و برنامه های درسی و کلاسهای درس همیشه منعکس کننده مجموعه ای از برنامه های آشکار و ارزشهای فرهنگی است (معین، ۱۳۹۴). دانش آموزان با باورها، علایق و زیرا معلمان و انگیزه های متفاوتی به کلاس درس می آیند. باورها و انگیزه های آنان در فرایند آموزش و یادگیری تأثیر شگرفی دارند و فعالیتهای آموزشی کلاس درس را تا حدود زیادی تحت تأثیر خود قرار می دهند. برای مثال این که دانش آموزان با چه پیش فرض هایی به کلاس درس می آیند و معلم تواناییهای دانش آموزان را در فهم مسئله چگونه ارزیابی می کنند، پاسخ این سؤالا در فعالیتهای آموزشی معلم در کلاس درس تأثیر زیادی دارد. در بحث روشها (به معنی مجموعه فعالیت های یاددهی-یادگیری) به عنوان یکی از عناصر برنامه های درسی نیز این نکته شایان توجه است که، هر دانش آموزی به شیوه متفاوتی فرا میگیرد و معلمان بمنظور لحاظ کردن شیوه های یادگیری میبایست از شیوه های تدریس متنوع و متناسبی بهره جویند. از اینرو بحث از سبکهای تدریس و یادگیری به میان می آید و همانگونه که گذشت مبانی نظری و یافته های پژوهش آشکارا تأثیر عامل فرهنگ بر سبکهای یادگیری را نشان می دهد. این یافته ها نشان می دهد که توجه به عنصر فرهنگ در فرایند برنامه ریزی 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

¹ George Kneller

تدریس و یادگیری میبایست دقیقاً مد نظر قرار گیرد. وجود چنین رابطه ای می تواند اذهان پژوهشگران و نظریه پردازان را در حوزه مطالعات برنامه درسی به تأثیر گذاری فرهنگ بر سایر عناصر و اجزاء برنامه درسی بطور ویژه جلب کند و حوزه های تازه برای مطالعات و پژوهش های برنامه درسی را بگشاید. با توجه به آنچه گفته شد، موارد ذیل جهت بهبود برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ پیشنهاد می گردند:

فهم برنامه های درسی، چیزی بیش از درک ترکیبی از فعالیتها و تعاملات می طلبد. هنگامی که افراد، گروهها و اجتماعات دست به انتخاب برنامه های د، باید دیدگاهها و نظامهای فکری را که در پس هنجارهای کلاس درس وجود دارد، دریابند و بر اساس آن نسبت به طراحی برنامه درسی اقدام نمایند. همین امر فهم برنامه درسی را فراتر از سند مکتوب میسر می سازد و به درک عمیق تری از برنامه درسی ولایه های مختلف آن از جمله برنامه درسی پنهان کمک می کند. از اینرو طراحی برنامه درسی با عنایت به ارزشها و هنجارهای منتسب به اشخاص هم به عنوان یک شخص منحصر به فرد و هم به عنوان عضو اجتماع ضروری مینماید. انتخاب روش یا مجموعه فعالیتهای یاددهی یادگیری بر این اساس میبایست با توجه کامل به ملاحظات فرهنگی انجام شود و در این راستا یافته های 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 می سازد. رابطه ی الگوی تدریس و یادگیری و فرهنگ تدریس و یادگیری در سرتاسر جهان برای انسان یک فعالیت جهانی و ضروری است. با اینهمه هیچ کشوری از جستجو و گسترش روشهای مخصوص به خود برای تدریس و یادگیری دست نمی کشد تا بدین ترتیب بتواند به به تقاضای خاص محیط خود پاسخ دهد. آنچنان که انتظار می رود تا گسترش موفقیت های 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. چشم انداز میان الگوهای تدریس و یادگیری و فرهنگها مدتهاست که مورد توجه اندیشمندان و نظریه پردازان یادگیری را به سوی خود جلب کرده است بگونه ای که در این مورد عقاید ی بصورت زیر مطرح گردیده است (آبتی و خوش دامن، ۱۳۹۱).

گروهی معتقدند الگوهای تدریس و یادگیری در مقابل محیط و فرهنگ خنثی هستند به گونه ای که هر یک از سبکهای تدریس را میتوان بطور موفقیت آمیزی استفاده کرد اما اگر همان سبک بطور نامناسب و یا بسیار زیاد استفاده شود، می تواند یک مانع باشد. این در حالی است که بنت^۱ (۱۹۸۶) اگر تصمیمات آموزشی اساس درکی از فرهنگ هر شخص و راههای یادگیری باشد. هرگز به این فکر نمیکنیم که اعمال یکسان باید برای همه موثر و کارا باشد. در نتیجه فرصت عادلانه برای موفقیت، نیاز به روشهای آموزشی نابرابر دارد که به تفاوت های مربوطه میان دانش آموزان پاسخ دهد. در نقطه ی مقابل این دیدگاه گروهی از محققان ترجیح میدهند بر روی اثر محیط تمرکز کنند. پیروان نظریه ی یادگیری تجربی (جان دیویی، ویلیام جیمز، پایلو فریره...) جز طرفداران این دیدگاه هستند. آنها به این نکته تاکید میکنند که سبک یاد گیری خصوصیت روانشناختی نیست بلکه حالتی پویاست که نشأت گرفته از تعاملات همکوشی میان شخص و محیط است. ثبات و دوام این حالت پویا نه تنها بستگی به خصوصیت ژنتیکی افراد بلکه به نیازهای محیطی که در آن هستند نیز دارد. شیوه ی پردازش تک تک وقایع تعیین کننده ی گزینشها و تصمیمات ماست که بنوبه ی خود مشخص کننده ی وقایع آینده ای است که در آنها زندگی میکنیم. محیطی که این فرایند خودسازی در آن رخ می دهد توسط تأثیر گسترده ی فرهنگ شکل می گیرد. (کلب^۲ و کلب، ۲۰۰۵)

¹ Bennett

² KOLB

گروه دیگری از محققان معتقدند که سبکهای تدریس و یادگیری کارکردی متأثر و پرورش هستند. در همین زمینه میرز معتقد است توسعه ی شیوه از طبیعت های یادگیری در سنین بسیار پایین شروع می شود و یک استعداد ذاتی مانند راست بودن یا چپ دست بودن است. در واقع طرفداران این دیدگاه معتقد به ذاتی بودن شیوه ها و سبکهای تدریس و یادگیری هستند. در نهایت بسیاری از نظریه پردازان معتقد به تأثیر فرهنگ بر جریان یاد گیری هستند. وقتی مردم درون یک فرهنگ با یکدیگر تعامل دارند، برخی از شیوه های تفکر، احساسات و رفتارشان به یکدیگر منتقل می شود و تبدیل به شیوه های 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 اجتماعی گری فرهنگی، سبکهای یادگیری متفاوتی را خلق میکند (کلب و کلب، ۲۰۰۵). هیز و الینسون^۱ (۱۹۸۸) نیز در این زمینه معتقدند فرهنگ یک کشور می تواند یکی از عوامل قدرتمند اجتماعی شدن باشد که تأثیر شگرفی بر رشد و توسعه ی سبکهای یادگیری دارد. فریلند^۲ (۲۰۰۲) 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 شیوه یادگیری (مبنای تحقیقتشان 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 شیوه واگرا و به میزان کمتری به شیوه انطباقیتوزیع شدهاند، در حالی که سبکهای یادگیری آمریکا بیشتر پیرامون شیوه انطباقی و به میزان کمتری پیرامون شیوه واگرا توزیع شدهاند. تفاوت در قابلیتهای یادگیری میان شیوه های واگرا و انطباقی در گستره ی یادگیری تأمل آمیز و فعال قرار دارد، بر همین اساس است که میتوان گفت: چینیها بیشتر به سمت مشاهدی تأمل آمیز و کمتر به سمت تجربه فعال گرایش دارند، در حالی که گرایشات یادگیری آمریکاییها کاملاً عکس گرایشات یادگیری چینیها است. به علاوه، تغییرات اندکی را در اولویتهای یادگیری تجربه عینی و ادراک انتزاعی میان نمونههای چینیو آمریکایی میتوان مشاهده نمود (یامازاکی و کایز^۳، ۲۰۰۴). چینیها به تغییر مداوم، اهمیت بافت و رابطه میان چیزها باور دارند در حالیکه غربیها در جهانی سادهتر و قانع با یکدیگر زندگی می کنند. آنان به جای تصویر بزرگتر، به افراد و اشیا توجه دارند و آنها فکر می کنند می توانند وقایع را تحت کنترل در آورند به این دلیل که قوانین حاکم بر رفتار اشیا را می دانند. 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 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 مطیعانهی 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 نسبتبه معلم و استادشان منفعل هستند، اما به واقع اینطور نیست آنها از درون خود فعال و پرجنب و جوشاند و ششوندگانی خوب و ماهرند البته (آیتی و خوش دامن، ۱۳۹۱). همگرا بودن سبکهای 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 سبک های یادگیری متفاوتی هستند بدین صورت که مدیران ژاپنی عینیتر و تأمل آمیزترند در حالی که مدیران آمریکایی انتزاعیتر و فعالترند. این دیدگاه

¹ Hayes & Allinson

² Freeland

³ Yamazaki and Kayes

در مورد شیوه های یادگیری آمریکاییان مطابق با این چشم انداز عمومی است که جهان آمریکایی به طور سنتی به طرز فکری های معقولی که به تحلیل، منطق و استدلال مربوط می شود ارزش می نهد. نتیجه این دیدگاه موجب می شود که آمریکاییها بیشتر متمایل به سبک-های یادگیری همگرا هستند و در مقابل ژاپنی ها دارای سبک یادگیری واگرا هستند (یامازاکی، ۲۰۰۵). بر این اساس است که آمریکایی ها در مقایسه با سایر فرهنگ ها عموماً برای تشخیص و درک بصری دقیق و مهارتهایی در استفاده از تصویر پردازی 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 تا یاد کنند و بر محرکهای بصری (گیلد، ۱۹۹۴، ۱۸). می توان به این نکته پی برد که، با توجه به تفاوت جوامع از نظر فردگرا یا جمعگرا بودن، شیوه های یادگیری و در نتیجه سبکهای تدریس و یادگیری از یکدیگر متمایز هستند. فردگرایی به مجموعه ای از ارزشها اشاره دارد که اولویت را به اهداف شخصی می دهد. ارزشهای فردگرایانه از احساس مطلوب، تمایز شخصی و استقلال تشکیل می شود. جمع گرایی از مجموعه ارزشها تشکیل خود را می شود که از گروه حمایت می کند. اهداف شخصی جایبه هم پیوندی اعضای گروه می دهد (بیابانگرد، ۱۳۸۴، ۱۳۱).

۸- نتیجه گیری

استفاده از برخی تکنیک های آموزشی مبتنی بر فرهنگ برای بعضی اعضای از سویی گروههای قومی و فرهنگی اثر بخش تر از تکنیک های دیگر هستند دیگر با توجه به اهمیت بخش اجرا در موفقیت یا عدم موفقیت برنامه های درسی، متناسب با مؤلفه های آموزش مبتنی بر فرهنگ، دوره های آموزشی متناسب در راستای تعلیم و تربیت معلمان در این زمینه پیشنهاد می گردد، 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 درگرو وجود دانش علمی الزم و طرح مباحث عمیق در مورد آموزش مبتنی بر فرهنگ در خلال کتابها و برنامه های درسی دوره های تربیت معلم است، پیشنهاد می شود مؤلفان کتابهای درسی و کارشناسان و مؤلفان دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش 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 می تواند در کتب راهنمای تدریس نیز در جهت افزایش آگاهی اساتید و معلمان از مقوله آموزش، محقق شود. بر این اساس و از منظر رویکردی فرهنگی باید برنامه درسی را با توجه به بستر اجتماعی و زمینه فرهنگی که در آن اجرا می شود در نظر گرفت. به همین دلیل الزم است برنامه ریزان درسی در تمام مراحل برنامه ریزی، حتی پیش از برنامه ریزی و در مطالعه مبانی اجتماعی به بحث بافت و زمینه به طور کلی و فرهنگ به طور خاص توجه نمایند. مبانی اجتماعی برنامه درسی، مشتمل ها، یا به عبارتی حقایق و واقعیهایی است که اصول حاکم بر فرایند برنامه ریزی از آن استخراج می شود. در این میان بدون تردید، فرهنگ خمیرمایه ی اصلی آن را تشکیل می دهد و بر تمامی جنبه های این فرایند و عناصر حاکم بر برنامه تأثیر گذار است. حتی تعریف و مفهوم برنامه درسی نیز باید گفت به شدت تحت تأثیر فرهنگ است. از این منظر نگاه ما به برنامه، چگونگی فرایند برنامه ریزی، عناصر و ماهیت آنها در این چارچوب شکل و معنی می گیرد. در نهایت با توجه به اهمیت سبکهای یادگیری و تدریس، استفاده از روشهای تدریس مبتنی بر فرهنگ پیشنهاد می شود.

¹ Guild

منابع

اکبری شاه نجفی، اعظم و قادری چرمپینی، ریحانه و همتیان، نسیم و هاشمی، پریسا سادات، ۱۴۰۲، انواع الگوهای تدریس از منظر سیلور، الکساندر و لوئیس، دوازدهمین کنفرانس ملی پژوهش های نوین در تعلیم و تربیت، روانشناسی، فقه و حقوق و علوم اجتماعی، شیروان
آیتی، محسن، و خوش دامن، صدیقه. (۱۳۹۱). فرهنگ، برنامه درسی و سبک های تدریس و یادگیری. مطالعات برنامه درسی، ۱۴۹-۱۷۲، (۲۶)۷.

بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴) روان شناسی تربیتی: روان شناسی آموزش و یادگیری. تهران: رویار
صادقی محمد (۱۳۵۹) کتاب در قلمرو فرهنگ و سیاست، انتشارات: شرکت سهامی انتشار
عبدالی سلطان احمدی، جواد، ۱۳۹۲، بررسی میزان توجه به طراحی و تدوین برنامه های درسی چند فرهنگی در نظام تعلیم و تربیت ایران از منظر متخصصان برنامه ریزی درسی، همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، ارومیه.
فتحی، محمدرضا. (۱۳۹۸). نظریه سازنده گرایی اجتماعی و دلالت های آن برای فرایند یادگیری و تدریس. پوشش در آموزش علوم انسانی، ۴ (۱۵)، ۰-۰.

معین، مرتضی بابک (۱۳۹۴)، معنا به مثابه تجربه زیسته، تهران: سخن .
هاشمی احمد؛ کاردان کامران (۱۳۹۸) نقش تنوع فرهنگی در طراحی برنامه درسی چند فرهنگی، فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی، دوره جدید، شماره بیست و سوم، زمستان ۱۳۹۸، صص ۶۸-۵۷

Berger , Peter L.; Luckmann, Thomas (2011). The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Open Road Media. ISBN 978-1-4532-1546-3.
Boghossian, Paul. (2001) What Is Social Construction?" Philpapers, NYU Arts & Science, 2001.

Guild, pat (1994). The culture / learning style connection. Educational learning, 16-21, from ebsco.

Hofstede, G. (1997). Cultures and Organizations: Software of the mind. New York: McGraw Hill.

Jorgensen, Marianne; Phillips, Louise J. (2002). "Discourse Analysis as Theory and Method" (PDF). SAGE Publications. ISBN 0761971114. Archived from the original (PDF) on 23 May 2020.

Kneller, George F. (1971) Introduction to the philosophy of education , Publisher: New York : Macmillan

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. Academy of Management Learning & Education, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>

Marianne Jorgensen and Louise Phillips, (2002) Discourse Analysis as Theory and Method , SAGE Publications Ltd

Richard Freishtat (January 20, 2015) Know Your Teaching Patterns: Sometimes Simple Changes Have the Biggest Impact, <https://teaching.berkeley.edu/news/know-your-teaching-patterns-sometimes-simple-changes-have-biggest-impact>

Stanley Joseph Oakley (October 27, 2015) Why is Culture Important? <https://www.linkedin.com/pulse/why-culture-important-stanley-j-oakley/>

Stephanie Pappas, Callum McKelvie (October 17, 2022) What is culture?, <https://www.livescience.com/21478-what-is-culture-definition-of-culture.html>

Vazifeh Damirchi , Qader, (2024) , Cultural-oriented Leadership Style, Journal of Management and Educational Studies 2(1), 1-13

Yamazaki, Yoshitaka (2005). Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison. International Journal of Intercultural Relations, 29, 521-548.

Yoshitaka Yamazaki , D Christopher Kayes (2004) An Experiential Approach to Cross-Cultural Learning: A Review and Integration of Competencies for Successful Expatriate Adaptation, December 2004 Academy of Management Learning and Education 3(4):362-379 , DOI: 10.5465/AMLE.2004.15112543