



לא על הקוגניטיבי לבדו: על חשיבות שילוב גישת "ההכרה החמה" בהוראה אקדמית בסביבה רב-תרבותית

שירה סופר-ויטל*

תקציר

הוראה אקדמית בסביבה רב-תרבותית מציבה אתגר בפני מרצים באקדמיה. כדי לקדם הבנה ולמידה של כלל הסטודנטים נדרשים המרצים להתאים את שיטות ההוראה וההערכה שלהם למגוון התרבותי שבכיתתם. מאמר עיוני זה ידון בצורך של שילוב גישת ההכרה החמה (hot cognition) במסגרת הוראה אקדמית בסביבה רב-תרבותית ובתרומתה של הגישה להנחלת פדגוגיה שוויונית. על פי גישת ההכרה החמה, יש להתייחס לתהליכי למידה באופן רב-ממדי ולבחון את האינטראקציה בין ההיבטים הקוגניטיביים, החברתיים, האישיותיים, הרגשיים והמוטיבציוניים של הלומדים בתהליכי למידה. לבסוף, יידונו המשמעויות וההשלכות של שילוב גישה זו במסגרת ההכשרה הפרופסיונאלית של סגלי הוראה באקדמיה.

מילות מפתח: רב-תרבותיות, הוראה אקדמית, הוראה בסביבה רב-תרבותית, הכרה חמה, פדגוגיה שוויונית.

חינוך לרב-תרבותיות

גישת החינוך הרב-תרבותי חותרת לשנות את המבנה של ארגונים חינוכיים באופן שיאפשרו לכלל התלמידים להגיע להישגים זהים (Banks & Banks, 2004, 2009). השאלה שעומדת במרכז מאמר זה היא כיצד אפשר להעניק הזדמנויות שוות ללמידה בסביבה רב-תרבותית. כדי לענות על שאלה זו, יתמקד המאמר בפדגוגיה שוויונית, כלומר בהבניית תרבות אקדמית המקדמת ומאפשרת חינוך שווה לכול (Banks, 1993; Banks & Banks, 1995) ובדרכים לקידומה כבר בשלב ההכשרה האקדמית של פרחי הוראה וסגל מרצים באקדמיה המלמדים בסביבה רב-תרבותית.

שורשיו של החינוך הרב-תרבותי בצמיחתה של התנועה לזכויות האזרח בשנות השישים של המאה העשרים. בתקופה זו אפרו-אמריקאים החלו לתבוע את זכויותיהם באופן חסר תקדים לתקופה. התנועה לזכויות האזרח פעלה לביטול האפליה בחינוך, בתעסוקה ובדיור הציבורי, והשפעתה על מוסדות החינוך הייתה עצומה. לדוגמה, היא הביאה לשינוי תוכנית הלימודים וספרי הלימוד באופן שישקפו את ההיסטוריה, את התרבות ואת התפיסות של כלל הקבוצות האתניות בחברה, ודרשה לשלב אנשי הוראה ומנהלה ממגוון של קבוצות אתניות (Banks & Banks, 2009).

* ד"ר שירה סופר-ויטל, לימודי חינוך וחברה, הקריה האקדמית אונג.

בשדה המחקר קיימות גישות מספר בנוגע לחינוך לרב-תרבותיות. אחת הגישות היא הגישה האוניברסלית (the universalistic approach), התרה אחר אישור לאמיתות כלליות ולא דווקא אחר אמיתות הרלוונטיות לקבוצה תרבותית מסוימת. תומכיה של הגישה האוניברסלית (Yoder & Kahn, 1993) אוחזים בדעה שמושגים ומתודולוגיות הם תקפים לכול, ללא קשר להבדל בין תרבויות. בגישה זו משתמשים בשיטות כמותניות המפחיתות את חשיבותם של משתנים כמו תרבות, כך שההדגש הוא על גישה השוואתית שמשתמשת במדדים דומים עבור קבוצות אתניות שונות, גברים ונשים ועוד. גישה זו פותחה בידי גברים לבנים המחזיקים בנקודת מבט תרבותית אחת (Banks & Banks, 2004), ולפיכך היא זוכה לביקורות רבות, בעיקר מצד חוקרי מיעוטים ופמיניזם. ביקורת מרכזית היא שכלי המחקר של הגישה, המשמשים להערכת היבטים פסיכולוגיים וחינוכיים, מבוססים על אוכלוסיית מדגם של גברים לבנים מהמעמד הבינוני, ולפיכך תוצאות המחקרים עשויות להיות מוטות. הדבר נכון בעיקר כאשר אמצעים והליכים אלה משמשים להערכת מיעוטים אתניים, אשר מאפייניהם הדמוגרפיים שונים מאלו של הקבוצה התרבותית השלטת (לדוגמה, ההזדמנויות שלהם ללמידה מועטות מאלו של הקבוצה ההגמונית). לאור זאת, מספר חוקרים אפרו-אמריקאים (Azibo, 1996; Parham, White, & Ajamu, 1999) קראו תיגר על הגישה האוניברסלית ופיתחו גישה חדשה.

הגישה החדשה שפותחה היא גישת היחסיות (the relativistic approach) – גישה המבקשת לחשוף אמת פרטיקולרית של קבוצה חברתית או תרבותית. לשם כך אימצו החוקרים קטגוריות מושגיות והשקפות מתוך התרבות עצמה (למשל, תרבות אפריקנית) כדי לבחון את אוכלוסיית המחקר. גישת היחסיות מצביעה על סטריאוטיפים ותפיסות שגויות ומאתגרת מחקרים השוואתיים שמשתמשים בתאוריה ובשיטות מחקר השומרות על נחיתותן של קבוצות אלה. היא קוראת לרגישות תרבותית, שמה את התרבות במרכז המחקר ומטילה ספק באובייקטיביות ובניטראליות של הפרדיגמות המדעיות. לפי גישת היחסיות, למושגים ולמתודולוגיות אין תוקף אוניברסלי ועל כן הם מתאימים רק לקבוצות תרבותיות מסוימות. נוסף על כך, מחקר אמפירי צריך להיבחן מהפרספקטיבה של הנחות, שפה ופעילויות של קהילת החוקרים. הערכה של קבוצה אתנית צריכה להתבצע קודם כול ביחס לעצמה, תוך ניסיון להתחקות אחר הבדלים בתוך הקבוצה, ולא מתוך השוואה לאחרים. מכאן עולה גם הצורך שמחקרים העוסקים ברב-תרבותיות ובמגוון של קבוצות אתניות ישקדו על פיתוחם של מושגי מחקר רב-תרבותיים שישקפו כבוד וקבלה לשונות (רוזן, 2009). סקירת הגישות השונות מלמדת כי החוקרים חלוקים בדעתם בנוגע לדרך שבה יש להתמקד בדרכי ההוראה בחינוך רב-תרבותי ובמידת הרגישות התרבותית של כל אחת מהגישות החינוכיות.

חקר תהליכים בחינוך לרב-תרבותיות הופך למאתגר במיוחד נוכח השינויים המהירים שמאפיינים את החברה במאה העשרים ואחת. הרב-תרבותיות חורטת על דגלה הכרה, ביטוי עצמי ויצירת מעמד שווה לתרבויות המיעוט ומעודדת הבניית זהויות של קהילות אתניות שנמצאות בגבולות מדינות הלאום ויש להן קשרים עם קהילות המוצא שלהן (נוסק ואדוני, 2007). אלא שבה בעת מתעצמת גם מגמת הגלובליזציה, המעודדת הבניית זהות גלובלית, ובכך מציבה היא עצמה משימה קשה לחינוך לרב-תרבותיות. תהליכי ההגירה המואצים של קבוצות אתניות שונות ומגוונות מעוררים לא אחת חרדה, עוינות, דעות קדומות והתנהגויות גזעניות של הקבוצה ההגמונית. מגמות אלו מדגישות את חשיבותו של החינוך לרב-תרבותיות ופיתוח תוכניות הוראה שמבנות התייחסות חיובית למגוון של חברה רב-תרבותית, בייחוד וביתר שאת בעידן הנוכחי (Gay, 2004).

אחת הגישות המרכזיות בחינוך הרב-תרבותי היא התאוריה של בנקס ובנקס (Banks & Banks, 1995), העוסקת בממדים השונים של תהליכי הוראה ולמידה בהקשר רב-תרבותי. גישתם של בנקס ובנקס התפתחה מתוך חזון להקנות לכל הסטודנטים ידע, גישות ומיומנויות הכרחיות לתפקוד, ללא קשר לתרבות שממנה הגיעו או למקום שבו הם חיים (Banks, 1993). לפיכך, אחת המטרות המוצהרות של חינוך לרב-תרבותיות היא צמצום האפליה של אוכלוסיות מוחלשות וחתיירה למתן הזדמנות שווה וצדק חברתי עבור כל הקבוצות התרבותיות באשר הן (Sleeter, 1996). מטרה נוספת היא הנחלת רפורמה במוסדות חינוכיים על מנת שתלמידים מקבוצות חברתיות שונות ייהנו משוויון הזדמנויות חינוכי ויקבלו סיכוי שווה להצלחה חינוכית ומוביליות (Banks, 1993).

לאור חזון זה, חינוך לרב-תרבותיות כולל חמישה ממדים: א) אינטגרציה בתוכן (content integration) – בחינת מושגים או תופעות מנקודות מבט של תרבויות שונות; ב) תהליך הבניית הידע (the knowledge construction process) – בחינת הדרכים שבהן נוצר ידע המתבסס על הנחות תרבותיות; ג) צמצום דעות קדומות (prejudice reduction) – בחינת סוגיות מנקודות מבט של קבוצות תרבותיות שונות; ד) פדגוגיה שוויונית (equity pedagogy) – שימוש באסטרטגיות הוראה ושיטות לפי הרקע התרבותי והחברתי של הלומדים והיכולות האישיות שלהם; ה) תרבות בית ספרית מעצימה (empowering school culture and social culture) – הבניית תרבות בית ספרית המקדמת – ומאפשרת – חינוך שווה לכולם (Banks, 1993).

מבין חמשת הממדים הללו בחרתי להתמקד במאמר זה בממד של פדגוגיה שוויונית, המתייחס להיבטים של תהליכי ההוראה והלמידה והתנסויות למידה פעילות. הבחירה בממד זה נובעת מתפקידה המכריע של הפדגוגיה השוויונית בחזון של חינוך רב-תרבותי (Dennis, 2018) ובקידום שוויון בתהליכי הוראה ולמידה והנגשתם לכלל הסטודנטים. אין בבחירה זו כדי להפחית מחשיבותם של יתר הממדים, ולכן שזורה במאמר התייחסות גם אליהם.

החתיירה לשוויוניות מציבה אתגר לא קל בהוראה באקדמיה וחושפת לעיתים פערים בין הרצוי (הוראה מקדמת שוויון) למצוי (הוראה שאינה מקדמת שוויון). בה בעת טמון בה פוטנציאל רב ליצירת שינוי בדרך שבה מרצים במסגרות רב-תרבותיות תופסים תהליכי הוראה ולמידה.

לפי משנתם של בנקס ובנקס, יש בפדגוגיה השוויונית התייחסות לאסטרטגיות הוראה וסביבות לימודיות אשר עוזרות לסטודנטים להשיג ידע ומיומנויות, כלומר להיבטים הקוגניטיביים בתהליכי ההוראה והלמידה:

We define equity pedagogy as teaching strategies and classroom environments that help students from diverse racial, ethnic, and cultural groups attain the knowledge, skills, and attitudes needed to function effectively within, and help create and perpetuate, a just, humane and democratic society (Banks & Banks, 1995, p. 152).

עם זאת, אין בהגדרה כל התייחסות להיבטים המוטיבציוניים, הרגשיים, החברתיים והאישיותיים של הלומד. לאור זאת, ברצוני להציע במאמר זה זווית התבוננות אחרת על הממד של פדגוגיה שוויונית באמצעות בחינת גישתם המשפיעה ופורצת הדרך של פינטריץ' ועמיתיו (Pintrich, Marx, & Boyle, 1993) בתחום הפסיכולוגיה והחינוך – גישת ה"הכרה החמה".

גישה זו יכולה לסייע לא רק לתלמידים, אלא גם למרצים ומורים בהתמודדותם עם אתגריה של הוראה בכיתה רב-תרבותית. כדי להבין את תרומתה וחשיבותה של הגישה החמה בחינוך הרב-תרבותי, מפורטים ראשית לכול האתגרים הכרוכים בהוראה אקדמית בסביבה זו.

האתגרים הכרוכים בהוראה אקדמית בסביבה רב-תרבותית

הסביבה הרב-תרבותית מזמנת למרצים אתגרים רבים, לדוגמה כיצד ללמד תכנים אקדמיים באופן שיעורר מוטיבציה ללמידה אצל כלל התלמידים, ללא קשר לתרבותם ומוצאם. משימה זו אינה פשוטה שכן המוטיבציה של לומדים מושפעת מגורמים שקשורים לתרבותם. יתרה מכך, כישלון או הצלחה הם מדדים סובייקטיביים הקשורים לתרבותו של הסטודנט (Guiffrida & Douthit, 2010). על כן, מרצים נדרשים לא אחת לגשר על הפערים שבין הרקע התרבותי של הסטודנטים לבין תוכני הלמידה.

מכשול נוסף העומד בפני המרצים הוא קשוי שפה של סטודנטים, המשפיעים על ההישגים האקדמיים שלהם (Rumberger & Larson, 1998) בשל ההשפעה שיש להם על יכולתם להבין נורמות ופרקטיקות אקדמיות. עוד הם משפיעים על תפקודם החברתי והאקדמי של הסטודנטים (Feagin, Vera, & Imani, 2014; Portes, 1999) ועל הערכתם העצמית (Ogbu, 1995). לא אחת סטודנטים נמנעים משיתוף פעולה, לא משתפים אחרים בקשיים ונוטים להסתגר בקבוצות משלהם או לעסוק בעניינים חברתיים ולא אקדמיים (Nieto, 2004).

קשיים אלו מתעצמים במסגרות שאין בהן אקלים ארגוני התומך בחינוך לרב-תרבותיות או כאשר סטודנטים אחרים נתקלים בהתנהגות סטריאוטיפית (Guiffrida & Douthit, 2010), הממתנת את הנוקטים בה כזרים ושונים. כל אלו מעצימים את הקשיים האקדמיים והחברתיים של הסטודנטים, ולעיתים הם מייחסים קשיים אלו לגורמים פנימיים הקשורים בהם, למשל מידת ההשקעה שלהם בלימודים, ולא לגורמים חיצוניים (Ogbu, 2003). כך לדוגמה נמצא שסטודנטים ממוצא אפרו-אמריקאי משווים מרצונם החופשי את מאמציהם האקדמיים למאמציהם של הסטודנטים "הלבנים", והם סבורים כי המאמץ שהם משקיעים נמוך מזה של הסטודנטים האחרים.

פער נוסף הוא מידת המוכנות של סטודנטים ללימודים אקדמיים, בעיקר כאשר הם דור ראשון להשכלה אקדמית במשפחתם. מידת המוכנות משפיעה על הישגיהם האקדמיים של הסטודנטים ועל שיעור הנשירה שלהם מהאקדמיה (Dennis, Phinney & Chuateco, 2005). הקשיים שהסטודנטים מתמודדים איתם לא תמיד גלויים לעיני כול. כך למשל נמצא כי סטודנטים מקבוצות מיעוט מדווחים על קונפליקטים רבים על בסיס גזעי-אתני בקמפוס, ואילו סטודנטים מקבוצת הרוב מדווחים על מתחים אתניים גזעיים מועטים ועל אוירה המאופיינת בכבוד כלפי המגוון התרבותי (Ancis, Sedlacek, & Mohr, 2000). למידה בסביבה רב-תרבותית עלולה ליצור חסמים ללמידה גם אצל הסטודנטים, חסמים הקשורים למוטיבציה ללמידה ולמסוגלות עצמית. כדי להסיר את החסמים הללו הלומד צריך להיות מודע לעצמו כיצור תרבותי, על כל המשתמע מכך (Valdes, 1986). כדי לקדם מודעות זו עליו להיות מודע ראשית לכול למאפיינים התרבותיים המשפיעים על תרבות הלמידה, ההוראה וההערכה שלו. לשם כך סגל ההוראה צריך להשקיע מאמצים ומשאבים בעיצוב סביבות למידה וטיפול אקלים כיתתי המקדם מודעות זו. יש להביא בחשבון שבמסגרות אקדמיות חלק מהסטודנטים צריכים להתמודד

לא רק עם הקושי של הבנת התוכן האקדמי, אלא גם עם הקושי של לימוד והבנה של שפה נוספת במקרים שבהם שפת ההוראה אינה שפת אימם. הקושי שלהם מתעצם משום שלרוב מרצים אינם מעודדים סטודנטים המגיעים מתרבות שונה להשתמש בשפת אימם למטרות אקדמיות (Fueyo & Bechtol, 1999), אף שהוראה בשפת האם של הסטודנט נמצאה כמקדמת למידה והבנה של תכנים אקדמיים (וייל וסופר, 2007).

תפקידו של סגל ההוראה במוסדות האקדמיים הוא להעלות את המודעות של הלומדים למאפיינים הללו ולתת להם מענה במסגרת תהליכי ההוראה וההערכה בקורסים השונים. לפיכך המרצים צריכים להיות מעורבים יותר בקהילות הסטודנטים שלהם (Sleeter, 2005), להבליט את ייחודיותו ותרומתו של הגיוון התרבותי בכיתות הלימוד, בתהליכי ההוראה וההערכה ולקדם רגישות תרבותית בכיתותיהם (Causey, Thomas, & Armento, 2000). סגל ההוראה נדרש להנחיל אסטרטגיות ומיומנויות לזיהוי הטיות וגזענות כלפי קבוצות תרבותיות בקרב הסטודנטים כדי שיוכלו לנתח באופן ביקורתי היבטים של גזענות בתוכניות הלימודים ובפרקטיקות האקדמיות בקמפוס (Bell, 2002).

הוראה אקדמית בסביבה רב-תרבותית מזמנת לעיתים גם הנחות שגויות הקשורות לגיוון התרבותי והשתמעויותיו. כך לדוגמה, סטודנטים ומרצים עשויים לאחוז בדעה מוטעית בנוגע לדרכי החשיבה וההתנהגות של הסטודנטים והם מייחסים אותן למקור השפעה שגוי (הטבע האנושי, אישיות וכדומה) ולא להיבט התרבותי, קרי המחסומים התרבותיים והחברתיים של הסטודנטים. באותה מידה, לא אחת הם מסיקים מהתנהגות של סטודנטים בודדים על התרבות כולה. הנחה שגויה אחרת היא תפיסת דרך החשיבה וההתנהגות התרבותית כמייצגת את הטבע האנושי ולכן כדרך החשיבה או ההתנהגות "הנכונה". במצב זה אנשים מסיקים מהתנהגות מסוימת על התנהגות בסיטואציה אחרת, וכך הם מאמצים התנהגויות שלדעתם הולמות את התרבות (Parrish & Linder-VanBerschot, 2010). אימוץ תרבותי זה יוצר הנחות שגויות ומביא לידי שיפוט מוטעה בנוגע לדרך שבה סטודנטים חושבים ומתנהגים.

לעיתים המרצים טועים בייחוס הסיבתי לקשיים של הסטודנטים, וסבורים שהקשיים וההישגים הנמוכים שלהם נובעים מחוסר רצון להשקיע בלימודיהם (Ogbu, 2003). טעויות אלה הופכות לשיטתיות יותר כאשר סגלי ההוראה או חזים מראש בדפוסי חשיבה שליליים בעניין סטודנטים המגיעים מתרבויות שונות. דפוסי חשיבה אלה קשורים לזהות התרבותית של המרצה. נמצא כי סגלי ההוראה נוקטים גישה חיובית יותר כלפי סטודנטים המשתייכים לקבוצה התרבותית שלהם מאשר לסטודנטים אחרים (Glock & Kleen, 2019). מורים האוחזים בדעות שליליות כלפי קבוצות תרבותיות מסוימות נוטים לפתח אמונות והתנהגויות פרופסיונאליות בעלות רגישות תרבותית (Pohan, 1996). כלומר, הוראה של כיתות מגוונות מבחינה תרבותית מתחילה באימוץ של תפיסות שמכירות בחוזקות של גיוון תרבותי. ללא אימוץ של תפיסות מעין אלו תהליך ההוראה עלול להיות רצוף קשיים (Civitillo, Juang, & Schachner, 2018).

דוגמה נוספת לפער התרבותי בין הסגל האקדמי לסטודנטים מקבוצות תרבותיות מסוימות הוא צורת ההתייחסות לפלגיאט (plagiarism). פלגיאט נתפס כטאבו חמור באקדמיה, אך בסביבה רב-תרבותית הוא קשור לעיתים לפערים בין-תרבותיים ולא תגרים שקשורים לשפה של סטודנטים מתרבויות שונות. סטודנטים מסוימים עשויים לחטוא בפלגיאט מתוך הבעת כבוד כלפי "המומחה הזר" (Song-Turner, 2008). לעיתים מרצים סבורים שעליהם לגרום לסטודנטים לאמץ התנהגויות למידה חדשות, אלא שעל המרצים להבחין בין התנהגויות למידה

המבוססות על ערכים תרבותיים, שהם מושרשים היטב ולפיכך אין לאתגרן, ובין התנהגויות שניתן לאתגרן כדי לקדם למידה. עליהם להבין שאסטרטגיות הוראה מתבססות גם על תרבות, ולכן עשויות שלא להתאים לכל המגוון התרבותי שבכיתה. במחקרים נמצא שלא תמיד מרצים מתאימים את תוכני ההוראה שלהם כך שיהיו רלוונטיים מבחינה תרבותית עבור הסטודנטים שלהם (Bernstein & Lysniak, 2017), וכי המידה שבה הוראה מותאמת תרבותית קשורה לאמונות של המורה בנוגע לשונות תרבותית (Civitillo, Juang, Badra, & Schachner, 2019). הופמן (Hoffman, 1996) מדגיש את חשיבותו של ההיבט הרפלקטיבי, קרי המודעות לרב-תרבותיות וקידום היכולת להתבוננות פנימית (אינטרוספקציה) לפי תרבותו המקורית של הלומד ושל תרבויות אחרות. האינטרוספקציה מתבטאת בהתבוננות בערכיו, דעותיו, אמונותיו והתנהגויותיו של הלומד.

החשיבות של תהליך הכשרה פרופסיונאלי להוראה רב-תרבותית מובנת לכול. עם זאת, ספרות המחקר העוסקת בנושא עודנה מצומצמת למדי (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010). נוסף על כך, תוכניות ההכשרה לא מכינות את סגל המרצים ללמד באופן מיטבי תלמידים שהגיעו מרקע תרבותי ודתי שונה משלהם (Barry & Lechner, 1995; Pohan, 1996; Saint-Hilaire, 2014; Sleeter, 2005; Sleeter & Owuor, 2011). כלומר, תפקידנו כחוקרים הוא לזהות את המגבלות והחסמים שהסביבה הרב-תרבותית מציבה, כפי שטוענת הופקינס-גיליספי (Hopkins-Gillispi, 2011, p.10):

A critical multicultural education needs to look at the constraints and barriers to teacher creativity and innovation in the institutional culture of schools, in the educational priorities set by district offices, and especially in teacher education programs in colleges and universities.

בהקשר לכך, במחקר שבחן את העמדות של סטודנטים במכללה להוראה והכשרת מורים בישראל בנוגע לחינוך לרב-תרבותיות ומקומו בתהליך ההכשרה, נמצא כי סטודנטים מכירים בחיוניותו של חינוך לרב-תרבותיות בתהליך הכשרתם. הם מצפים שחינוך זה ישמש כלי להעצמה לקראת התמודדותם החינוכית העתידית עם האתגרים הרב-תרבותיים המציפים להם (לב ארי ולרון, 2008).

כמו כן, פרחי הוראה מדווחים על חשש מהתמודדות עם עניינים הקשורים ברב-תרבותיות ואתניות. הם חוששים מעימות עם דעות, תפיסות ואמונות בנוגע לגזענות וגם חוששים מהתמודדות עם הגיוון התרבותי בהוראה. לכן, הוראה בסביבה רב-תרבותית דורשת הכנה פרופסיונאלית ייחודית של מורים (Acquah & Commins, 2017; Gay & Howard, 2000) וכן עיצוב פעילויות המותאמות לגיוון ולשונות התרבותית (Civitillo et al., 2018; Yildirim & Tezci, 2016). פרחי הוראה מתמודדים עם אתגרים רבים הקשורים להוראה בסביבה רב-תרבותית. על מנת להתמודד עם חינוך בסביבה רב-תרבותית הם נדרשים לזהות את תהליך הסוציאליזציה שלהם ולבחון אותו וכן לזהות את היתרונות או האתגרים בהשתייכותם לקבוצה כזו או אחרת ולבחון באופן ביקורתי את הנחותיהם לגבי גזע וגזענות. לפיכך, בתהליך הכשרתם הם זקוקים להקנייתו של אסטרטגיות כמו חשיבה ביקורתית ויכולת התבוננות עצמית כדי לזהות הטיות וסטריאוטיפים בכיתות הלימוד ובפרקטיקות האקדמיות, ובחינה וזיהוי של תהליכי הסוציאליזציה של סגל ההוראה, יתרונותיו בהשתייכותו לקבוצת הרוב וניתוח ביקורתי של הנחותיו בעניין גזע וגזענות. אלו הן אסטרטגיות ומיומנויות הקשורות לניתוח ביקורתי ויכולת להתעמת עם גזענות בתוכניות הלימודים ובפרקטיקות הוראה לצורך קידום צדק חברתי (Bell, 2002).

גישת ההכרה החמה ויישומה בהכשרה הפרופסיונאלית של מרצים

הגישות לחינוך רב-תרבותי שהוצגו, לצד האתגרים שחינוך זה מזמן במסגרת אקדמית, מאירים את הצורך לבחון את תהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה באקדמיה. תהליכים אלה נוטים להעמיד את הידע של הסטודנט ואת הכשרתו הפרופסיונאלית במרכז. כיום יותר ויותר פסיכולוגים קוגניטיביים טוענים כי תהליכי למידה והבנה אינם רק תהליך קוגניטיבי טהור. בשנים האחרונות התפתחה גישת ההכרה החמה, הרואה בלמידה תהליך הקשור גם לגורמים רגשיים, מוטיבציוניים וחברתיים, וזאת בשונה מגישת ההכרה הקרה, המתייחסת להיבט הקוגניטיבי בלבד בתהליכי הלמידה וההוראה (Pintrich et al., 1993). לפי משנתם של פינטריץ' ועמיתיו, עלינו לבחון את תהליכי הלמידה בכיתה באופן רחב ולא רק בהיבט הקוגניטיבי הצר שלהם. מכאן משמעותה וחשיבותה של גישה זו להבנתנו את תהליכי ההוראה והלמידה.

במאמרם קראו פינטריץ' ועמיתיו תיגר על הגישה הבוחנת למידה מההיבט הקוגניטיבי בלבד, או כפי שכינהו – היבט "קר ומבודד". לטענתם, אסטרטגיות הוראה המתמקדות באופן בלעדי בהיבט הקוגניטיבי עשויות להיות יעילות בהקשרים של מערכי מחקר ניסויים, אך לא כאשר הן מיושמות במשימות אקדמיות. מגוון של גורמים מוטיבציוניים, או "חמים", כמו מטרות הישג, מסוגלות עצמית (self-efficacy), עניין אישי וערכים עשויים לקדם למידה או לעכבה (Pintrich et al., 1993; Sinatra, 2005). כלומר למידה קשורה קשר הדוק לוויסות מודע ומכוון מטרה של תהליך קוגניטיבי, מטא-קוגניטיבי ומוטיבציוני (Sinatra & Pintrich, 2003).

במחקרים הבודקים את גישת ההכרה החמה נבדקה השפעתם המיטיבה של המרכיבים החמים (כגון מוטיבציה, מסוגלות עצמית, ערכים ועניין אישי) על תהליכי למידה והבנה בהקשרי למידה מגוונים (e.g., Linnenbrink & Pintrich, 2002; Mason, 2002; Mason & Boscolo, 2004). המחקרים נעשו בקרב סטודנטים שלמדו בסביבות למידה מקוונות ושאינן מקוונות (Matusovich & McCord, 2012; Miltiadou & Savenye, 2003). במחקרים אלה נמצא כי הכללתם של ההיבטים החמים בתהליכי למידה והבנה קידמו תהליכי שינוי בידע המושגי שלהם ושיפרו את הישגי הסטודנטים ואת תחושת המסוגלות העצמית שלהם בהשוואה לקבוצות הביקורת (e.g., Sinatra & Pintrich, 2003).

על חשיבות המענה להיבטים החמים אפשר ללמוד ממחקרים אשר בוצעו בסביבות למידה שאינן רב-תרבותיות. לדוגמה, נמצא כי ההקשר של משימות במתמטיקה (הקשר ניטרלי, סטריאוטיפי לבת או סטריאוטיפי לבן) משפיע על ביצוע מתמטי בקרב תלמידות. כלומר, עצם ההקשר עלול לפגוע בתהליך ההבנה של תכנים אקדמיים ובפיתוח מיומנויות קוגניטיביות, בעיקר בקרב בנות (Zohar & Gershikov, 2008). לפיכך, היכולת של לומדים ללמוד, להבין ולהצליח קשורה גם לתפיסתם העצמית ולהשתייכותם התרבותית והחברתית.

להיבטים החמים השפעה על מידת הצלחתם של הסטודנטים. לדוגמה, היבטים מוטיבציוניים של מסוגלות עצמית (self-efficacy) ומידת ההשקעה בלמידה שסטודנטים סבורים שעליהם להשקיע במטלה אקדמית מסוימת (task value) נמצאו כמנבאים של הצלחת הביצוע במטלות בשיעורי כימיה בקולג' (Liem, Lau, & Nie, 2008; Zusho, Pintrich, & Coppola, 2003). אלא שלמרות חשיבותם, נמצא כי מרצים לא תמיד מקדישים זמן וחשיבה להיבטים החמים של התכנים האקדמיים שהם מלמדים (סופר-ויטל וטבק, 2015). שילוב גישת ההכרה החמה עשוי לתרום להתגברות על הקשיים והאתגרים בהוראה רב תרבותית, כפי שמציג מחקר

שנערך לאחרונה (סופר-ויטל, הוגש לפרסום). המחקר מציג תמות הקשורות לפערים בין-תרבותיים בתהליכי הוראה ולמידה ומקרים של "התנגשויות" תרבותיות במסגרת קורס אקדמי. נמצא כי יישומה של הגישה אפשר להתמודד עם תפיסותיהם הקודמות של הסטודנטים, שחלקן אינן עולות בקנה אחד עם המודלים והגישות שהוצגו בקורס. שילוב הגישה תרם גם לתהליך ההעצמה של הסטודנטים, כפי שעלה מהראיונות עימם.

לעומת המרצים, סטודנטים מודעים לחשיבותם של ההיבטים החמים בתהליכי למידה והוראה, גם אם אינם משתמשים במושג זה. הדבר בא לידי ביטוי באמירות כגון "אני לא מתחבר לחומר"; "זה שונה מדברים שלמדתי בעבר / במקום אחר"; "הנושא הזה מעניין פחות/יותר או אינו מעניין כלל לעומת נושא אחר שלמדנו"; "ראיתי המחשה/דוגמה לנושא שלמדנו במקום עבודתי / בספר שקראתי / בקורס אחר שלמדתי"; "למושג הזה בשפת האם שלי יש משמעות אחרת או ריבוי משמעויות" ועוד (סופר-ויטל, הוגש לפרסום). במילים אחרות, זהותן, אישיותן ורצונותן של הלומד מהווים חלק בל-ינתק מתהליך הלמידה שלו, אך הם לא תמיד באים לידי ביטוי בתהליך ההוראה. יתרה מכך, גם כשהם באים לידי ביטוי, התהליך לא תמיד מודע, שיטתי ומכוון.

הכשרה פרופסיונאלית לסגל האקדמי ועיצוב קוריקולום מותאם ומונגש תרבותית

כיתות הלימוד באוניברסיטאות הופכות יותר ויותר הטרוגניות, ולעומת זאת סגל ההוראה באקדמיה הוא עדיין ברובו הומוגני למדי (Causey et al., 2000). משום כך, הולכים וגוברים הקולות של מדענים וחוקרים הקוראים להכשרה של סגלי הוראה בתחום של חינוך בסביבה רב-תרבותית (e.g., Gay & Howard, 2000; Gay & Kirkland, 2003; Keengwe, 2010), והולך ומתברר הצורך בפיתוח הכשרה פרופסיונאלית ייעודית כדי לסייע לסגל האקדמי להתמודד עם האתגרים של הוראה בסביבה רב-תרבותית (Fuller, 1994; Taylor, 2010), כלומר הכשרה המתבססת על פיתוח פרקטיקות, אסטרטגיות ושיטות הוראה מותאמות לסטודנטים בקבוצות רב-תרבותיות (Alsubaie, 2015). סקירה של למעלה משלושים מחקרים בתחום העלתה כי יש להביא בחשבון שלא כל תוכניות ההכשרה מצליחות לקדם הוראה מותאמת תרבותית, בעיקר בשל מגבלות הקשורות לעיצוב המחקר והערכת ההכשרה (Civitillo et al., 2018).

אני סבורה כי גישת ההכרה החמה עשויה לסייע ליישומה ולהצלחתה של מדיניות פדגוגית שוויונית לכול. אשר על כן, שומה על התוכניות הפרופסיונאליות להכשרת מרצים במוסדות להשכלה גבוהה לפתח ולקדם קוריקולום המבליט את ההיבטים החמים של התכנים האקדמיים והדידקטיקה של אותם תכנים, באופן המותאם ומונגש מבחינה תרבותית למגוון התרבויות של הסטודנטים הלומדים בכיתות. במסגרת תוכניות אלה יש לשים דגש על הוראת תכנים אלה בסביבות רב-תרבותיות ולקדם הוראה מותאמת תרבותית.

"כולם שווים בפני הידע" – גישת ההכרה החמה ככלי להתמודדות עם אתגרי החינוך הרב-תרבותי

הוראה בסביבה רב-תרבותית מאתגרת יותר בהשוואה להוראה בסביבה שאינה רב-תרבותית וגם דורשת התאמות דידיקטיות ייחודיות. בייחוד נכון הדבר במוסדות אקדמיים אשר חרטו על דגלם את החינוך הרב-

תרבותי. החינוך הרב-תרבותי פותח צוהר להזדמנויות חדשות, כגון חשיפה לתרבויות ולשונות, ובה בעת מזמן אתגרים ייחודיים. אחד מהם הוא שאלת השוויון, כלומר כיצד נוכל להבטיח שוויון הזדמנויות בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה.

אחד העקרונות החשובים בתחום של חינוך לרב-תרבותיות הוא עיקרון הפדגוגיה השוויונית. עיקרון זה, העוסק במתן הזדמנות שווה לכלל הלומדים ללא קשר למעמד האתני, החברתי, המגדרי או להיבטים הקשורים לגזע שלהם, הוא עיקרון חשוב ויש להחילו בכל מסגרת חינוכית רב-תרבותית. העיקרון צריך להיות מנוסח ברמת המדיניות של המוסד החינוכי וגם ברמה האופרטיבית של התנהלות המוסד החינוכי (Banks & Banks, 1995). הגישה של הפדגוגיה השוויונית מנסה להתמודד עם הקשיים הלשוניים, החברתיים והפסיכולוגיים של הסטודנטים ולתת להם מענה באמצעות קידום רגישות תרבותית והתייחסות למאפיינים התרבותיים הייחודיים של כלל הקבוצות בחברה (Feagin et al., 2014; Portes, 1999). בהקשר זה, אחד האתגרים של סגל הוראה בסביבה רב-תרבותית הוא הבטחת שוויון הזדמנויות אמיתי מבחינת דרכי הוראה, למידה והערכה. הוראה והערכה אחידות לכול, הנהוגות ברבים מהמוסדות האקדמיים, אינן מבטיחות שוויון הזדמנויות לכלל הסטודנטים. זאת משום שהסטודנטים הנכנסים בשערה של האקדמיה מגיעים לא רק עם תפיסות עולם ונורמות מגובשות, אלא גם עם תרבויות הוראה, למידה והערכה המבוססות ומושרשות היטב בהתנסויותיהם האקדמיות. בבואם למוסדות האקדמיים יש לא אחת "התנגשות" תרבותית בין צורת הלמידה שהם רגילים בה ובין צורת הלמידה במקום החדש. דהיינו, המצב של אי-שוויון בהזדמנויות בתהליכי למידה, הוראה והערכה הוא פעמים רבות אינהרנטי באקדמיה. אם כך, עולה השאלה – כיצד ניתן להבטיח הזדמנות שווה ללמידה בתוך כיתה מרובת תרבויות? על שאלה זו ניסיתי להשיב באמצעות דיון פדגוגי באחת הגישות המובילות בתחום המחקר החינוכי והפסיכולוגי – גישת ההכרה החמה.

גישת ההכרה החמה (Pintrich et al., 1993) גורסת כי אי אפשר להתעלם מההיבטים החברתיים, האישיותיים, הרגשיים והמוטיבציוניים בתהליך הלמידה, בייחוד בסביבה רב-תרבותית. שלא כמו בנקס ובנקס (Banks & Banks, 2004), שהתייחסו בגישתם באופן כללי לממד של פדגוגיה שוויונית ולהיבט הקוגניטיבי הצר, טענתי היא כי באמצעות גישת ההכרה החמה הממד הקוגניטיבי מקבל את משמעותו לא רק ברמה ההצהרתית אלא גם ברמה המעשית-פרקטית. לצורך הדיון הביקורתי במונח פדגוגיה שוויונית ובאפשרויות יישומה באקדמיה דנתי גם באתגרים הייחודיים של חינוך רב-תרבותי באקדמיה. אני סבורה שלאור אתגרים וקשיים אלה, גישת ההכרה החמה מתאימה יותר מאשר הפדגוגיה השוויונית להוראה רב-תרבותית באקדמיה והיא נותנת מענה למכלול ההיבטים הכרוכים בתהליכי ההוראה והלמידה.

בהתאם לגישת ההכרה החמה, על סגל ההוראה לאפיין את תהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה כפי שהם עוצבו תרבותית ולתת להם מענה בשיעורים. כן עליהם לנהל דיאלוג מתמיד עם הסטודנטים באשר למידת התאמתם של תהליכים אלה לתהליכים שחוו בעברם כלומדים. כלומר, התהליך הוא הדדי. לא די שסגל ההוראה יפתח הכרה חמה ומודעות למרכיבים החמים בתהליכי ההוראה, אלא גם הסטודנטים צריכים להיות מודעים להיבטים הקשורים להשקעת מאמציהם ותהליכי הלמידה שלהם.

גישת ההכרה החמה שהוצגה במאמר תואמת את גישת היחסיות (the relativistic approach). לפי גישת היחסיות עלינו לחשוף אמת פרטיקולרית של קבוצה חברתית או תרבותית ולכן להבין את מאפייניה הייחודיים

של קבוצה זו ולתת להם מענה מתאים (Azibo, 1996; Parham et al., 1999; White & Parham, 1984). משכך, נקודת הייחוס שלנו בכל הקשור לפרקטיקות הוראה, למידה והערכה אינה יכולה להיות מבוססת על נקודת ייחוס של קבוצת הרוב. סגל ההוראה צריך לאמץ כסטנדרט קטגוריות מושגיות, תפיסות ופרקטיקות של הקבוצה התרבותית ולא של הרוב. סגל ההוראה צריך לחשוף את הסטריאוטיפים, ההטיות ותפיסותיו השגויות כלפי הקבוצה התרבותית. התרבות צריכה להפוך ללב ליבה של ההוראה וההערכה, ומתוך התרבות עצמה יש להעריך את הקבוצה, על כל ההטרונגויות שבה. כך, אימוץ גישת היחסיות יכול לתת מענה לאתגרים ולקשיים של החינוך הרב-תרבותי במאה העשרים ואחת. המענה לאתגרים ולקשיים מתבסס בראש ובראשונה על קידום אסטרטגיות ופרקטיקות המבוססות על רגישות תרבותית וטיפול הערך הסגולי הייחודי של הקבוצה התרבותית. אימוץ פרקטיקה של רגישות תרבותית והתאמה תרבותית ולשונית בתהליכי הוראה ולמידה יסייע להתגבר על קשיים חברתיים, פסיכולוגיים ומנטאליים. בכך, גישת היחסיות תואמת את גישת ההכרה החמה, השואפת לתת מענה דידקטי לסטודנטים ברמה המוטיבציונית, האישיותית, החברתית, התרבותית, הפסיכולוגית ועוד.

גישות אלה מדגישות את הצורך בפיתוח תוכניות הכשרה ייעודיות לסגל האקדמי, המבוססות על גישת היחסיות, גישת הפדגוגיה השוויונית וגישת ההכרה החמה. לשם כך נדרש פיתוח ועיצוב נוסף של תחום ההכשרה של הסגל האקדמי להוראה בסביבה רב-תרבותית, מאחר שהתוכניות הקיימות לא תמיד מצליחות לחולל את השינוי המבוקש מבחינת רגישות תרבותית בקרב סגל ההוראה (Civitillo et al., 2018; Taylor, 2010).

תוכניות אלה נדרשות בראש ובראשונה כדי להעלות את המודעות של כלל המרצים להוראה מותאמת תרבותית, הכוללת גם התייחסות להיבטים החמים בתהליכי הוראה-למידה-הערכה. כיום ההתייחסות להיבטים החמים נפקדת כמעט לחלוטין מתוכניות ההכשרה של מורים (סופר-ויטל וטבק, 2015). לכן יש קודם כול לשלב קורסים העוסקים בהוראה בסביבה רב-תרבותית ולהתייחס להיבטים החמים הקשורים לתהליכי הוראה-למידה-הערכה בתהליך ההכשרה של פרחי הוראה והסגל האקדמי במכללות ובאוניברסיטאות. על מנת להתייחס למכלול הגישות ולתת מענה הולם למכלול הקשיים והאתגרים בחינוך הרב-תרבותי, רצוי לדון במסגרת תהליכי ההכשרה של הסגל האקדמי גם בהקשר הרב-תרבותי של התכנים האקדמיים. לדוגמה, יש לדון במשמעויות האפשריות של התכנים האקדמיים בתרבויות שונות ובחברות שונות, מונחים מקצועיים ומשמעותם בתרבויות שונות (למשל, ריבוי משמעויות של מונח). יש לדון בדרכים שבהן ניתן להתייחס מבחינת התכנים האקדמיים להיבטים החמים, כלומר להתייחס באופן רב-ממדי להיבטים האישיותיים, החברתיים, המוטיבציוניים והרגשיים בהקשר הרב-תרבותי ובזיקה ישירה לתרבות הלמידה וההערכה הנטועים ומושרים תרבותית ברקע של הסטודנטים השונים בכיתה. כדי להצליח ולהנגיש את התכנים האקדמיים לכלל הסטודנטים בסביבה הרב-תרבותית, מן ההכרח הוא שהמרצה יהא לא רק מומחה בתחום התוכן שהוא מלמד, אלא גם בעל יכולת, ידע ומיומנויות להתייחס ולהבליט את ההיבטים החמים ותלויי תרבות של התכנים הללו.

מקורות

וייל, ת' וסופר, ש' (2007). הוראת כתיבה אקדמית לפי שפות האם במכינה לעולים באוניברסיטה העברית. **הד האולפן החדש**, 92, 90–106.

לב ארי, ל' ולרון, ד' (2008). חינוך לרב-תרבותיות במכללה להוראה: בין הלכה למעשה. **סוגיות חברתיות בישראל**, 5, 101–134.

נוסק, ה' ואדוני, ח' (2007). ישראלים בכפר הלוקלי ובכפר הנלובלי: הזהות הלאומית במבחן הגלובליזציה והרב-תרבותיות בעידן התקשורת הרב-ערוצית. **קשר**, 35, 136–146.

סופר-ויטל, ש' (הוגש לפרסום). "אבל אצלנו זה ממש לא ככה!": מתח, התנגדות ושינוי מושגי בתהליכי הוראה ולמידה בכיתה הרב-תרבותית - יישום גישת "ההכרה החמה" בהשכלה הגבוהה בקרב המגזר הערבי. **בתוך אתגרי הוראה בקמפוס רב תרבותי**.

סופר-ויטל, ש' וטבק, א' (2015). הכרה חמה במורים: לקראת למידה משמעותית של מורים במסגרת רפורמת אקדמיה-כיתה. **ביטאון מכון מופת**, 55, 44–48.

רוזן, א' (2009). סיפור ושיח של עולים/מהגרים במערכת רב-תרבותית. **מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי, כו**, 171–177.

Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2017). Methods that matter in addressing cultural diversity with teacher candidates. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 501–518.

Alsubaie, M. A. (2015). Examples of current issues in the multicultural classroom. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 86–89.

Ancis, J. R., Sedlacek, W. E., & Mohr, J. J. (2000). Student perceptions of campus cultural climate by race. *Journal of Counseling & Development*, 78(2), 180–185.

Azibo, D. A. Y. (Ed.). (1996). *African psychology in historical perspective and related commentary*. Trenton, NJ: Africa World Press.

Banks, J. A. (1993). Chapter 1: Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19(1), 3–49.

Banks, C. A., M., & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into practice*, 34(3), 152–158.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- Barry, N. H., & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 149–161.
- Bell, L. A. (2002). Sincere fictions: The pedagogical challenges of preparing white teachers for multicultural classrooms. *Equity & Excellence in Education*, 35(3), 236–244.
- Bernstein, E., & Lysniak, U. (2017). Teachers' beliefs and implementation of competitive activities for multicultural students. *Urban education*, 52(8), 1019–1045.
- Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 33–45.
- Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M., & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341–351.
- Civitillo, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, 67–83.
- Dennis, J. (2018). The intertextualist: Future teachers, past pedagogy, and dedifferentiation in multicultural education. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 7(1), 78–86.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of college student development*, 46(3), 223–236.
- Feagin, J. R., Vera, H., & Imani, N. (2014). *The agony of education: Black students at a white university*. Hoboken, NJ: Routledge.
- Fueyo, V., & Bechtol, S. (1999). Those who can teach: Reflecting on teaching diverse populations. *Teacher Education Quarterly*, 26(3), 1–10.
- Fuller, M. L. (1994). The monocultural graduate in the multicultural environment: A challenge for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 45(4), 269–277.
- Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. *Educational Leadership*, 61(4), 30–35.
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1–16.

Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into practice*, 42(3), 181–187.

Glock, S., & Kleen, H. (2019). Attitudes toward students from ethnic minority groups: The roles of preservice teachers' own ethnic backgrounds and teacher efficacy activation. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 82–91.

Guiffrida, D. A., & Douthit, K. Z. (2010). The Black student experience at predominantly white colleges: Implications for school and college counselors. *Journal of Counseling & Development*, 88(3), 311–318.

Hoffman, D. M. (1996). Culture and self in multicultural education: Reflections on discourse text, and practice. *American Educational Research Journal*, 33(3), 545–570.

Hopkins-Gillispie, D. (2011). Curriculum & schooling: Multiculturalism, critical multiculturalism and critical pedagogy. *South Shore Journal*, 4, 1–14.

Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 197–204.

Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486–512.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). The role of motivational beliefs in conceptual change. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 115–135). Dordrecht: Kluwer Academic publications.

Liu, X., Liu, S., Lee, S., & Magjuka, R. J. (2010). Cultural differences in online learning: International student perceptions. *Educational Technology & Society*, 13(3), 177–188.

Madkins, T. C. (2011). The Black teacher shortage: A literature review of historical and contemporary trends. *The Journal of Negro Education*, 80(3), 417–427.

Mason, L. (2002). Developing epistemological thinking to foster conceptual change in different domains. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 301–335). Dordrecht: Kluwer Academic publications.

Mason, L., & Boscolo, P. (2004). Role of epistemological understanding and interest in interpreting a controversy and in topic-specific belief change. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 103–128.

Matusovich, H., & McCord, R. (2012). Work in progress: Does motivation matter for conceptual change? Exploring the implications of "hot cognition" on conceptual learning. In *Frontiers in Education*

Conference 2012: Seattle, WA. (pp. 1–2).

Miltiadou, M., & Savenye, W. C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *AACE journal*, 11(1), 78–95.

Nieto, S. (2004). Critical multicultural education and students' perspectives. In S. May (ed.), *Critical multiculturalism* (pp. 179–200). London: Falmer.

Ogbu, J. U. (1995). Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences – Part one: Theoretical background. *The Urban Review*, 27(3), 189–205.

Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. New York, NY: Routledge.

Parham, T. A., White, J. L., & Ajamu, A. (1999). *The psychology of Blacks: An African centered perspective* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Parrish, P., & Linder-VanBerschot, J. (2010). Cultural dimensions of learning: Addressing the challenges of multicultural instruction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 1–19.

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational research*, 63(2), 167–199.

Pohan, C. A. (1996). Preservice teachers' beliefs about diversity: Uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 62–69.

Portes, P. R. (1999). Social and psychological factors in the academic achievement of children of immigrants: A cultural history puzzle. *American Educational Research Journal*, 36(3), 489–507.

Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Toward explaining differences in educational achievement among Mexican American language-minority students. *Sociology of Education*, 71(1), 68–92.

Saint-Hilaire, L. A. (2014). So, how do I teach them? Understanding multicultural education and culturally relevant pedagogy. *Reflective practice*, 15(5), 592–602.

Sinatra, G. M. (2005). The "warming trend" in conceptual change research: The legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 107–115.

Sinatra, G. M. & Pintrich, P. R. (2003). *Intentional conceptual change*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. Albany, NY: State University of New York Press.

Sleeter, C. E. (2005). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research on the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94–106.

Sleeter, C. E., & Owuor, J. (2011). Research on the impact of teacher preparation to teach diverse students: The research we have and the research we need. *Action in Teacher Education*, 33(5–6), 524–536.

Song-Turner, H. (2008). Plagiarism: Academic dishonesty or 'blind spot' of multicultural education? *The Australian Universities' Review*, 50(2), 39–50.

Taylor, R. W. (2010). The Role of teacher education programs in creating culturally competent teachers: A moral imperative for ensuring the academic success of diverse student populations. *Multicultural Education*, 17(3), 24–28.

Valdes, J. M (Ed.). (1986). *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, J. L., & Parham, T. A. (1984). *The psychology of blacks: An Afro-American perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Yildirim, S., & Tezci, E. (2016). Teachers' attitudes, beliefs and self-efficacy about multicultural education: A scale development. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 196–204.

Yoder, J. D., & Kahn, A. S. (1993). Working toward an inclusive psychology of women. *American Psychologist*, 48(7), 846–850.

Zohar, A., & Gershikov, A. (2008). Gender and performance in mathematical tasks: Does the context make a difference? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(4), 677–693.

Zusho, A., Pintrich, P. R., & Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081–1094