



سنتز پژوهی مولفه های دانش فرهنگی معلمان^۱

Synthesis of Teachers' Cultural Knowledge Components

E.Mohammadjani, M. Ghaderi, H. Maleki, A. Sadeghi, N. Musapur

Abstract: The purpose of the current research is to extract the components of teachers' cultural knowledge. The research method is the synthesis of related research works in the period from ۲۰۰۰ to ۲۰۲۰ taken from internal and international databases. A number of ۵۳۳ scientific researches were identified and after the necessary investigations, ۳۴ researches were entered into the first stage of synthesis, and an optimal combination of their results was presented using the synthesis research method of Suškevičs, Hahn and Rodela. Using the evaluator to recode the findings, clearly state what has been done, and the presence of definite and defensible indicators to select the input studies was used to improve the credibility of the research. According to the findings, ۱۱

components were identified in the field of teachers' cultural knowledge; component of intercultural issues; students' culture; general culture; indigenous culture; culture and social issues; multiculturalism; culture and education; cultural values; cultural identity; Organizational culture and culture and teacher education. Among the components of teachers' cultural knowledge, priority order was identified with the component of culture and education and then multiculturalism.

Keywords: Teacher knowledge, Cultural knowledge of teachers, Teachers' cultural knowledge components, Culture.

ابراهیم محمدجانی^۱، مصطفی قادری^۳، حسن
ملکی^۴، علیرضا صادقی^۵، نعمت اله موسی پور^۶

چکیده: هدف پژوهش حاضر، استخراج مولفه های دانش فرهنگی معلمان است. روش تحقیق، سنتز آثار پژوهشی مرتبط در بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰ برگرفته از پایگاه های اطلاعاتی داخلی و بین المللی است. تعداد ۵۳۳ پژوهش علمی شناسایی و پس از بررسی های لازم، ۳۴ پژوهش به مرحله نخست سنتز وارد شدند که با استفاده از روش سنتز پژوهی ساسکویس، هان و رودلا ترکیبی بهینه از نتایج آن ها ارائه گردید. استفاده از ارزیاب برای کدگذاری مجدد یافته ها، بیان شفاف آنچه انجام شده است و وجود شاخص های معین و قابل دفاع برای انتخاب مطالعات ورودی، جهت ارتقاء اعتبار پژوهش استفاده گردید. طبق یافته های حاصل، در حوزه دانش فرهنگی معلمان مولفه های ۱۱ گانه شناسایی گردید؛ مولفه مسائل بین فرهنگی؛ فرهنگ دانش آموزان؛ فرهنگ عمومی؛ فرهنگ بومی؛ فرهنگ و مسائل اجتماعی؛ چند فرهنگی؛ فرهنگ و تعلیم و تربیت؛ ارزش های فرهنگی؛ هویت فرهنگی؛ فرهنگ سازمانی و فرهنگ و تربیت معلم. از میان مولفه های دانش فرهنگی معلمان ترتیب اولویت با مولفه فرهنگ و تعلیم و تربیت و سپس چند فرهنگی شناسایی شدند. **واژگان کلیدی:** دانش معلمی، دانش فرهنگی معلمان، مولفه های دانش فرهنگی معلمان، فرهنگ

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول با موضوع «طراحی و اعتباریابی الگوی ترکیبی دانش معلمان مبتنی بر دانش فرهنگی» می باشد. تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۹/۰۴، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۶
۲. دانشجوی دکتری، گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. ، رایانامه: ebrahimmohammadjani@yahoo.com
۳. دانشیار، گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول). ، رایانامه: m.ghaderi@atu.ac.ir
۴. استاد، گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
۵. دانشیار، گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۶. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران.

مقدمه

تربیت معلم به عنوان یکی از زیر نظام‌های برنامه‌درسی ملی نقش مهمی در اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌درسی مدارس دارد. مدرسه تغییر نخواهد کرد مگر اینکه روش‌های تربیت معلمان تغییر یابند و این در گرو وجود برنامه‌درسی مناسب و اجرای مطلوب آن برای تربیت معلم است (امین خندقی و جامه‌بزرگ، ۱۳۹۲). از این رو نظام تربیت معلم باید خود را با هر گونه تغییر و تحول در نظام آموزشی سازگار کند. از طرف دیگر معلم و دانش وی تأثیر بسیاری در موفقیت برنامه‌های درسی دارد. فولان^۱ (۲۰۰۷) از متخصصان تغییر و اجرای برنامه‌درسی معتقد است، اصلاحات برنامه‌درسی زمانی قابل ملاحظه خواهد بود که ضرورت تغییر در دانش و باور معلمان به وجود آید. تغییر واقعی در برنامه‌درسی بدون تغییر در دانش و باور معلمان امکان پذیر نیست؛ چرا که بازیگران اصلی در هر اصلاح آموزشی، معلمان کلاس درس می‌باشند و تأثیر نهایی اصلاحات عمدتاً بستگی به دانش (تصور، باور و درک) معلمان از تغییرات و چگونگی اجرای آن در کلاس درس دارد (ون دریل^۲، فارلوپ^۳، ورون^۴ و دکرز^۵، ۱۹۹۷). افزون بر این، دانش و باور معلمان نه تنها در اجرای برنامه‌درسی جدید، بلکه در شیوه سازماندهی کلاس درس، رفتار در کلاس درس، انتخاب روش تدریس، تعامل با یادگیرندگان و نحوه ارزشیابی آنان بسیار تعیین کننده است (بورگ^۶، ۲۰۰۳). با درک این مهم، در چند دهه اخیر؛ کانون پژوهش در زمینه تدریس از عرصه‌ی رفتار معلم به عرصه‌ی شناخت که عامل رفتار معلمان است تغییر کرده است. در پی این تغییر رویکرد، دانش معلمان در عرصه تربیت معلم و نوآوری‌های آموزشی به عنوان یک

۱ - Fullan
۲ - Van Driel
۳ - Verloop
۴ - Werven
۵ - Dekkers
۶ - Borg

متغیر مهم تلقی شده است (استوارت^۱ و ثلو^۲، ۲۰۰۰؛ فارلوپ، ون دریل و می-یر^۳، ۲۰۰۱).

هر حرفه‌ای دارای پیکره‌ای از دانش است که آن را از مشاغل دیگر جدا می‌کند و باعث می‌شود افرادی که چنین مهارت‌هایی را به دست می‌آورند، به عنوان متخصصان مناسب برای انجام این حرفه در نظر گرفته شوند. برای افرادی که دیگران را تربیت می‌کنند (معلمان)، درباره پیکره دانش لازم برای معلم بودن اجماع وجود ندارد (فرناندز^۴، ۲۰۱۴). از طرفی دیگر معلم نقش یک تکنسین را ندارد و جامعه‌ی آموزشی نیز او را در نقش یک مجری نمی‌بیند، بلکه او را در مقام یک بازیگر روشنفکر و اندیشمند فرزانه در آموزش و تدریس که حمایت و پشتیبانی لازم را از فراگیرانش به عمل می‌آورد، تصور می‌کنند و متخصصان تعلیم و تربیت نیز تشخیص می‌دهند که آیا معلم از دانش پایه برای تدریس و آموزش برخوردار است. به عبارتی دیگر، آیا معلمان از یک مجموعه مهارت‌های لازم که طی آن باید فعالیت آموزشی‌اش را ارائه دهد برخوردارند؟ (فرناندز، ۲۰۱۴، به نقل از قادری، نصرتی و خسروی، ۱۳۹۷).

شغل معلمی یک حرفه و مهارت تخصصی است و دانش مخصوص به خود را می‌طلبد. تدریس که مهم‌ترین وظیفه‌ی حرفه معلمی می‌باشد، فعالیتی بسیار پیچیده و چالش‌برانگیز است. شولمن^۵ معتقد است که بعد از گذشت سی سال پژوهش در زمینه تدریس در کلاس درس، این موضوع اغلب پیچیده، چالش‌برانگیز و اغلب نیازمند فعالیت دقیق و هوشمندانه است (شولمن، ۲۰۰۴). آنچه معلمان می‌دانند و بر اساس آن عمل می‌کنند، در سال‌های اخیر مورد توجه و تمرکز بسیاری از سیاست‌گذاران و پژوهشگران قرار گرفته است. این پژوهش‌ها، انقلابی در مورد نحوه‌ی تفکر درباره‌ی معلمان و تدریس به وجود آورده اند. چنین انقلابی با پیش فرض آنچه معلمان می‌دانند

۱ - Stuart

۲ - Thurlow

۳ - Meijer

۴- Fernandez

۵ - Shulman

و چگونگی بروز این دانش در تدریس، مهمترین حوزه برای بحث و بررسی است (کانلی و کلاندینین^۱، ۱۹۹۴). این دانش در تجربه‌ی گذشته‌ی معلمان، در ذهن و کنش-های زمان حال آن‌ها و در برنامه‌ها و اقدام‌های آینده‌ی آنان مستتر است. چنین دانشی در اعمال معلمان قابل ردیابی است و برای هر معلم راهی به خصوص برای بازسازی گذشته، دوباره ساختن اهداف آینده، برای عمل کردن در موقعیت حال است (بن پرتز^۲، ۲۰۱۱).

در یک دسته‌بندی اولیه و کلی، دانش معلمان را می‌توان در دو بخش دانش نظری^۳ و دانش عملی^۴ مورد بحث قرار داد. منظور از دانش نظری، دانش مفاهیم، اصول، چارچوب‌ها و عقایدی است که مبنای توضیح، تفسیر و گاه داوری قرار می‌گیرند. چنین دانشی به معلم کمک می‌کند تا بتواند آگاهی‌های لازم در زمینه‌های مختلف را در اختیار داشته باشد. البته چنین دانشی محدود به دانش تخصصی معلم در رشته خودش نیست، بلکه بسیار فراتر از آن است و آگاهی و شناخت در مورد آنچه مربوط به فرایند یاددهی-یادگیری است را در بر می‌گیرد. منظور از دانش عملی، دانشی است که معلم در عمل از آن استفاده می‌کند. معلم با استفاده از این دانش، قادر است در موقعیت‌های مختلف آموزشی به طور حرفه‌ای عمل کند و دانش نظری خود را به صورت کاربردی مورد استفاده قرار دهد (لوئس بوسنز، کونینا هابنچ، دیک، لوتنر و کونتر^۵، ۲۰۱۵).

الباز^۶ از پیشگامان و پژوهشگران اولیه در زمینه دانش معلمان است که مطالعه‌ی دو ساله‌ای را روی معلم زبان انگلیسی به نام سارا انجام داد تا به دانش عملی او پی ببرد. الباز (۱۹۸۱) با استفاده از مفهوم گزینه‌سنجی^۷ ژوزف شواب^۸ به مفهوم‌سازی دانش معلمان می‌پردازد و بیان می‌کند که اگر معلمان در محل کار نوعی دانش را به

۱ - Connelly & Clandinin

۲ - Ben-Peretz

۳ - Theoretical Knowledge

۴ - Practical Knowledge

۵ - Lohse-Bossenz, Kunina-Habenicht, Dicke, Leutner & Kunter

۶ - Elbaz

۷ - Eclectic

۸ - Joseph Schwab

خود اختصاص داده و از آنها استفاده می کنند، باید ماهیت خصوصیات و معیارهای این دانش از کاربرد آنها آشکار شود. او اذعان می کند بدیهی است که معلمان دانش مربوط به موضوع^۱ و دانش برنامه درسی^۲ را دارند و در ادامه به سه جنبه از دانش عملی معلمان اشاره می کند. جنبه عملی^۳ دانش معلمان، یعنی اینکه معلمان دانشی برآمده از تمرین، روالهای آموزشی، مدیریت کلاس، نیازهای دانش آموزان و مانند اینها را دارند؛ جنبه شخصی^۴ یعنی معلمان خودشناسی دارند و در تدریس شان به سمت اهداف معنادار شخصی تلاش می کنند و سرانجام جنبه تعامل^۵، اشاره به این واقعیت دارد که دانش معلمان بر اساس تعاملات متنوع با دیگران - معلمان، دانش آموزان، مدیران، اخلاق حاکم بر اجتماعی و ... - در محیط خود شکل گرفته است. پس الباز نشان داد که دانش عملی معلمان به پنج حیطة تقسیم می شود: (۱) دانش معلم در مورد خودش^۶ (۲) دانش معلم در مورد محیط آموزشی (۳) دانش مربوط به موضوعات درسی^۷ (۴) دانش برنامه ریزی درسی^۸ (۵) دانش یادگرفته شده حین تدریس^۹ (الباز، ۱۹۸۳).

شولمن (۱۹۸۷) نیز دانش مورد نیاز معلمان را به هفت طبقه تقسیم می کند: (۱) دانش محتوای درسی^{۱۰} (۲) دانش محتوای آموزشی^{۱۱} (۳) دانش برنامه های درسی^{۱۲} (۴) دانش آموزش عمومی^{۱۳} (۵) دانش اهداف، غایتها و مقاصد آموزشی^{۱۴} (۶) دانش یادگیرنده^{۱۵} (۷) دانش محتوای درسی دیگر^{۱۶} (شولمن، ۱۹۸۷). از نظر شولمن بین

۱ - Knowledge of subject matter

۲ - Knowledge of curriculum

۳ - Practical aspect

۴ - Personal aspect

۵ - Interaction aspect

۶ - Knowledge about itself

۷ - Knowledge about the academic subjects

۸ - Knowledge curriculum planning

۹ - Knowledge learning by teaching

۱۰ - Subject matter content knowledge

۱۱ - Pedagogical content knowledge

۱۲ - Curricular knowledge

۱۳ - General pedagogical knowledge

۱۴ - Knowledge of educational aims, goals and purposes

۱۵ - Knowledge of learner

۱۶ - Knowledge of other subject

دانشی که معلمان دارند و دانشی که آنها در حین تدریس به کار می‌برند شکاف وجود دارد. از نظر او مهم‌ترین مولفه‌ی دانش معلمان همانا دانش محتوای آموزشی است که آن هم به نوبه‌ی خود ترکیبی از دانش محتوای درسی و دانش آموزشی است. روند تاریخی دانش معلمان نشان می‌دهد که «مطالعات دانش معلمان» در دهه ۸۰ به سمت دانش عملی معلمان، در دهه ۹۰ به سمت دانش ضروری معلمان و در دهه ۲۰۰۰ به سمت تولید دانش توسط خود معلمان و در سال‌های اخیر (۲۰۰۰ به بعد) مدل‌های دانش معلمان به سمت مدل‌های ترکیبی دانش عملی، دانش ضروری و پژوهش‌های معلمان تغییر کرده است (قادری و همکاران، ۱۳۹۷: ۲۰۷).

هنجارهای فرهنگی، که از طریق جامعه‌پذیری آموخته می‌شود، رفتار فرد را راهنمایی می‌کند و به شخص کمک می‌کند تا رفتار دیگران را تفسیر کند. وظیفه اصلی آموزش مدرسه‌ای اجتماعی کردن کودکان و جوانان است تا مطابق با هنجارهای فرهنگی عمل کنند (کوشنر^۱، ۲۰۰۶). این ارزش‌های فرهنگی در همه جنبه‌های مدرسه، از جمله برنامه درسی، کتاب، برنامه کلاس، روش‌های آموزشی، مدیریت رفتار و سیستم‌های نمره‌دهی منعکس شده است. معلمانی که فاقد درک فرهنگی هستند، اغلب دانش‌آموزانی را که به هنجارهای مورد انتظار پایبند نباشند، بی‌استعداد و یا بدرفتار فرض می‌کنند. به این ترتیب عدم دانش فرهنگی منجر به کمبود تفکر می‌شود (گاریسیا و گوئررا^۲، ۲۰۰۴).

بدون شک ضرورت‌های فرهنگی زیادی وجود دارند که تدریس را به موضوعات و چالش‌های فرهنگی ارتباط می‌دهند و اهمیت دانش جدیدی را در حرفه معلمی و تربیت معلم تحت عنوان «دانش فرهنگی» برجسته می‌سازند. تحرک جمعیت، ارتباطات فرهنگی و بین‌المللی موجب درهم تنیدگی فرهنگی جوامع شده است و نیاز است که معلمان با فرهنگ جامعه خود آشنا شوند. مراکز تربیت معلم می‌تواند در بالا بردن سواد، آگاهی و دانش فرهنگی نقش بسزایی داشته باشد. دانش فرهنگی می‌تواند با سه دانش

۱ - Cushner

۲ - García & Guerra

محتوا، پداگوژی و فناوری در ارتباط باشد و آن‌ها را متحول کند. آدامز^۱ (۱۹۹۵) دانش فرهنگی^۲ را این گونه تعریف می‌کند: «دانش فرهنگی آشنایی با ویژگی‌های فرهنگی منتخب، تاریخ، ارزش‌ها، سیستم‌های اعتقادی و رفتارهای اعضای یک قوم دیگر است». نشان دادن و استفاده از دانش فرهنگی نه تنها در فرایند یادگیری تدریس بلکه در جامعه نیز یکی از مهارت‌های بین فردی است که معلمان باید داشته باشند (براون^۳، ۲۰۰۱).

با مروری بر پیشینه تحقیق و نیز ادبیات نظری، این مساله روشن می‌شود که اغلب الگوهای موجود دانش معلمان، دانش فرهنگی معلمان را مورد مطالعه‌ی جدی قرار نداده‌اند. علاوه بر این در مورد بدنه دانش معلمی و دانش‌های مورد نیاز برای معلمی در بین پژوهشگران و متخصصان آموزش معلمی اجماع وجود ندارد و الگوهای موجود در دانش معلمان هر یک از دیدگاه و منظر خود به دانش مورد نیاز برای معلمی اشاره داشته‌اند. هدف از پژوهش حاضر پاسخ به این سوال است که در یافته‌های پژوهشی مختلف، کدام مولفه‌های دانش فرهنگی معلمان مورد تاکید قرار گرفته‌اند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف از نوع کاربردی، رویکرد پژوهش کیفی و از نوع سنتز پژوهی است. سنتز پژوهی که در برخی موارد معادل فراتحلیل کیفی نیز به کار می‌رود شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات تحقیق است. سنتز پژوهی سعی دارد تحقیقاتی را که پوشش می‌دهد، تحلیل کرده و تعارضات موجود در ادبیات آن را حل نماید و موضوعات اصلی را برای تحقیقات آینده مشخص کند (کوپر^۴، هجز^۵، ۲۰۰۹). در این روش دانسته‌های مطالعات مختلف و شاید پراکنده که می‌توانند با نیازهای خاص میدان عمل مرتبط باشند، گردآوری می‌شوند سپس این دانسته‌ها با هم پیوند یافته و کل مجموعه دانش حاصله در قالبی متناسب با نیازهای کنونی، مورد ارزیابی،

۱ - Adams

۲ - Cultural knowledge

۳ - Brown

۴ - Cooper

۵ - Hedges

سازماندهی مجدد و تفسیر قرار می‌گیرند. از این رو، در این روش صرف کنار هم قرار دادن دانش‌های قبلی مدنظر نیست؛ بلکه بر ترکیب یافته‌های گوناگون در چارچوبی مشخص که روابطی جدید را در پی دارد، مورد تاکید است (شورت، ۱۳۹۸). در این پژوهش نیز با ترکیب یا برهم زدن مولفه‌ها، چیدمان جدیدی از مولفه‌ها ارائه می‌شود. جهت افزایش و بررسی اعتبار پژوهش، به منظور اطمینان از نحوه کدگذاری از یک ارزیاب برای کدگذاری مجدد یافته‌ها استفاده شد. همین طور وجود شاخص‌های معین و قابل دفاع برای انتخاب مطالعات ورودی و گستردگی جستجو برای یافتن مطالعات پیرامون موضوع تحقیق، باعث افزایش اعتبار سنتزپژوهی می‌گردد (اروین^۱ و همکاران، ۲۰۱۱) که توضیحات بیشتر در بخش‌های دیگر این مقاله، گواه پیگیری این فرایند در پژوهش است. در تمامی روش‌های پژوهش کیفی، بیان شفاف آنچه انجام شده است بخشی از اعتبار تحقیق را تشکیل می‌دهد. در سنتزپژوهی نیز توصیه می‌شود که تمامی قسمت‌ها یعنی شیوه گردآوری آثار پژوهشی، عناوین آثار ورودی، شیوه بررسی کیفیت و نحوه ترکیب اطلاعات به صورتی گویا در دسترس سایر محققان قرار گیرد. داشتن شفافیت و صحت، اعتبار گزارش نهایی را به حداکثر می‌رساند. به منظور ایجاد شفافیت باید نمودار یا جدولی از مطالعات مورد بررسی تهیه شود و مراحل طی شده تا مرور آخرین مقاله و البته دلایل کنار گذاشتن برخی از آثار پژوهشی توضیح داده شود (شروود^۲، ۱۹۹۷: ۳۴). در این پژوهش نیز کلیه مراحل ورود و خروج آثار پژوهشی و دلایل آن به طور گویا هم در قالب نمودار و هم به صورت تفصیلی ارائه شده است. در پژوهش حاضر از روش ارائه شده توسط ساسکوویس، هان و رودلا^۳ (۲۰۱۹) استفاده شد. در این روش دو مرحله اصلی پیگیری شده است. اولین گام تحلیل داده محور^۴ است که به طور کلی کدگذاری اولیه، بررسی مقالات و سازماندهی کدهای اولیه صورت گرفته است و مرحله دوم، سنتز و ترکیب داده‌های به دست آمده است که

۱ - Erwin

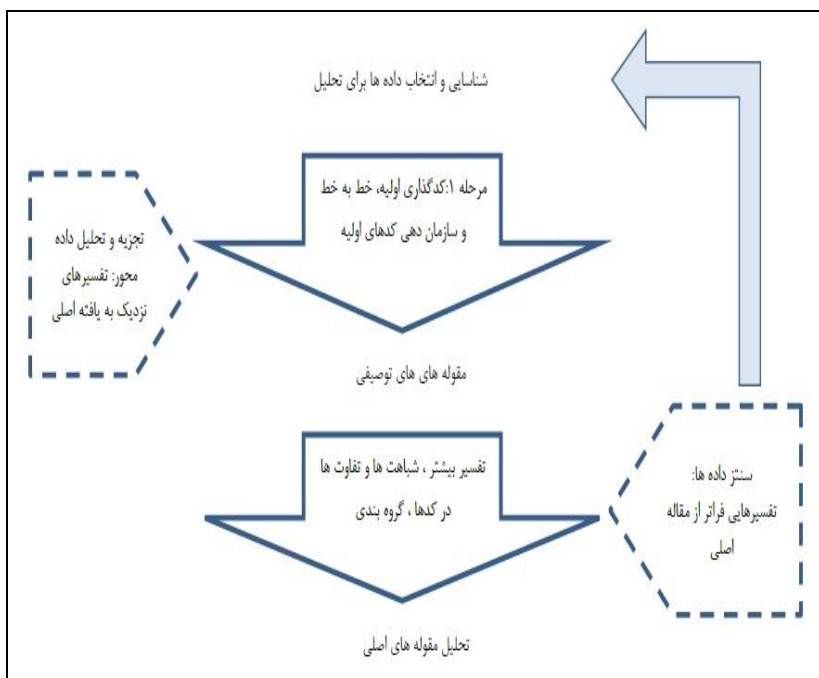
۲ - Sherwood

۳ - Suškevičs, Hahn & Rodela

۴ - data-driven analysis

نویسنده اول: ابراهیم محمدجانی سنتز پژوهی مولفه های دانش فرهنگی معلمان

فرایند مقایسه و تحلیل را شامل می شود تا در نهایت به پژوهشگر، درک جدیدی از داده ها ارایه کند. در این روش امکان بازگشت مجدد به مرحله اول پژوهش پس از مشخص شدن مقوله های اصلی به دلیل پویایی آن وجود دارد. شکل ۱ گویای مراحل انجام سنتز پژوهی می باشد که در ادامه توضیحاتی متناسب با هر مرحله در فرایند این پژوهش ارایه شده است.

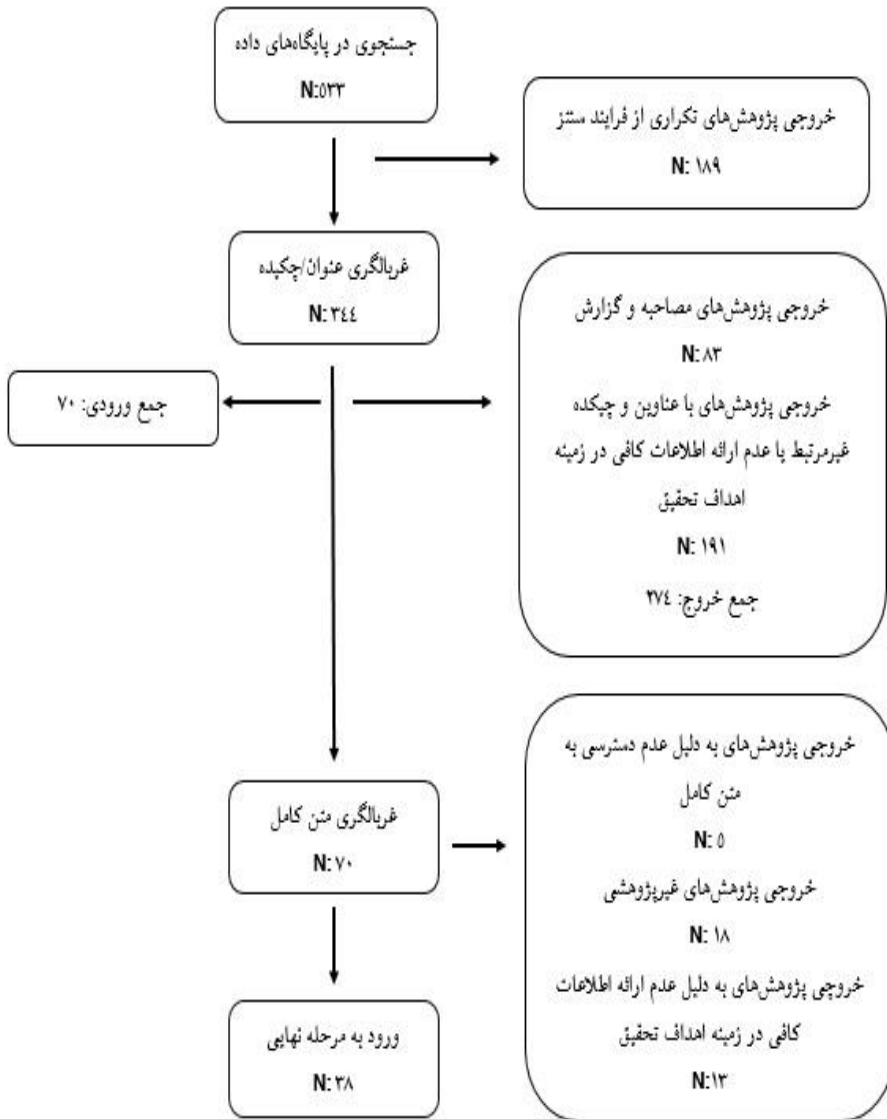


شکل ۱. مراحل سنتز پژوهی در پژوهش حاضر

• شناسایی و انتخاب داده ها برای تحلیل

این مرحله به جستجوی منابع مربوط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد. از این رو، ابتدا کلیه آثار پژوهشی شامل مقالات علمی-پژوهشی معتبر ملی و بین المللی در حوزه دانش معلمان انجام شده بود شناسایی شدند. معیار ورود آثار پژوهشی در پژوهش

حاضر نیز از نوع مقالات علمی پژوهشی چاپ شده در ژورنال‌های معتبر ملی و بین-المللی دارای متن کامل با موضوع دانش فرهنگی معلمان تعیین گردید. کلیدواژه‌های "دانش معلمان"، "دانش فرهنگی معلمان"، "سواد فرهنگی معلمان" و "شایستگی‌های فرهنگی معلمان"، در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی (مگیران، پایگاه استنادی علوم جهان اسلام، نورمگز) و بین‌المللی (ERIC، Sciences Direct و ProQuest) در بازه‌های زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰ جستجو شدند. برای فراهم آوردن اطلاعات مورد نیاز در این بخش از کاربرگ طراحی شده توسط محقق برای ثبت و گزارش اطلاعات پژوهش‌های اولیه استفاده گردید. این ابزار با توجه به اطلاعات مورد نیاز از پژوهش‌های اولیه از دو بخش اطلاعات کتابشناختی و اطلاعات لازم برای یافته‌ها تهیه شد. در بعد کتاب شناختی اطلاعاتی مانند عنوان اثر، نویسنده، محل و تاریخ چاپ و در بخش یافته‌ها به ثبت موارد مرتبط با اهداف تحقیق پرداخته شد. با بررسی در پایگاه‌های داده ۵۳۳ پژوهش شناسایی شد، که ۱۸۹ پژوهش به دلیل یکسان بودن از فرایند سنتز خارج شدند و ۳۴۴ مقاله به مرحله بررسی عنوان و چکیده وارد شدند. در بررسی عنوان و چکیده، ۲۷۴ اثر به دلایل نوع اثر (مروری، مصاحبه، گزارش)، غیرمرتبط بودن چکیده یا عدم ارایه اطلاعات کافی از فرایند سنتز خارج شدند و ۷۰ پژوهش به مرحله غربالگری متن کامل وارد شدند. در این مرحله نیز ۳۶ اثر به دلایل عدم دسترسی به متن کامل، مقالات غیر پژوهشی و عدم ارایه اطلاعات کافی خارج شدند و ۳۴ مقاله وارد مرحله بررسی و تحقیق شدند. نمودار ۱ نشانگر فرایند جستجو، غربالگری و ورود به مرحله مرور نهایی می‌باشد.



نمودار ۱: فرایند غریبالگری و سنتز نهایی پژوهش‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌محور:

• کدگذاری و ساماندهی کدهای اولیه

در این مرحله از پژوهش، کلیه آثار پژوهشی که به مرحله اول سنتز وارد شدند به دقت مورد تحلیل قرار گرفتند و مواردی که مرتبط با هدف پژوهش یعنی مولفه‌های دانش فرهنگی معلمان بود، استخراج شد. در این بخش به منظور سازماندهی کدهای استخراج شده اولیه، از تکنیک دسته‌بندی^۱ یافته‌ها و تکنیک فراتلخیص^۲ استفاده شد. در دسته‌بندی، ایده‌ها یا موضوع‌های مورد نظر شناسایی و استخراج شده و در دسته‌های مشخصی قرار می‌گیرند. در کنار این روش، فراتلخیص نیز در فرایند استخراج، مجزاسازی، ویرایش، گروه‌بندی و در نهایت خلاصه‌سازی یافته‌های متنی استفاده گردید. یکچارچه‌سازی یافته‌ها در فراتلخیص، تنها کار تکنیکی نیست، بلکه فرایندی است که برای رسیدن تیم پژوهشی به نوعی اجماع، که قبل از مرحله نهایی سنتز به آن نیازمندند (سندوفسکی^۳ و بارسو^۴، ۲۰۰۷). این امر به تیم کمک کرد تا بر مشابهت‌ها، تفاوت‌ها، میزان و شدت مقوله‌ها متمرکز شوند. جدول شماره ۱ نشان‌دهنده لیست پژوهش‌های مورد بررسی (شامل کد پژوهش، عنوان اثر، نام محقق یا محققین و سال چاپ) است.

جدول ۱. لیست پژوهش‌های مورد بررسی

کد مقاله	عنوان اثر پژوهشی	نام محقق / محققین
P۱	معلمان زبان آینده به عنوان متخصص در موضوع: توسعه دانش محتوای فرهنگی در	سیمونز ^۵ (۲۰۱۴)

۱ - Classification

۲ - meta-summery

۳ - Sandelowski

۴ - Barroso

۵ - Simons

کد مقاله	عنوان اثر پژوهشی	نام محقق / محققین
	آموزش معلمان	
P۲	معلمان در حال عبور از مرزها: مروری بر تحقیق در مورد تجربه میدانی غوطه وری فرهنگی برای معلمان	اسمولچیچ و کاتونیچ ^۱ (۲۰۱۷)
P۳	زبان اسپانیایی، دانش فرهنگی و توسعه حرفه ای معلمان در محیطی فقط انگلیسی	گارسیا ^۲ (۲۰۱۵)
P۴	باورهای مربی و دانش فرهنگی: پیامدهایی برای تلاش های بهبود مدرسه	نلسون و گوئرا ^۳ (۲۰۱۴)
P۵	پیوست فرهنگ و اخلاق محلی به چارچوب TPACK دانشجو معلمان انگلیسی در چالش مهارت های قرن بیست و یکم	اکمل ^۴ (۲۰۱۷)
P۶	محتوای انتقادی و دانش فرهنگی برای معلمان آموزش زبان انگلیسی به زبان های دیگر (TESOL)	ترودی ^۵ (۲۰۰۵)
P۷	آموزش درباره آموزش فرهنگ: نقش فرهنگ در برنامه های آموزش معلمان زبان دوم	کیدول ^۶ (۲۰۱۹)
P۸	آموزش دانش فرهنگی برای آموزش عالی	گرگدا، سیلور، سیلور ^۷ (۲۰۱۷)

۱ - Smolcic and Katunich

۲ - Garcia

۳ - Nelson and Guerra

۴ - Akmal

۵ - Troudi

۶ - Kidwell

۷ - Grageda, Silor, Silor

کد مقاله	عنوان اثر پژوهشی	نام محقق / محققین
P۹	توسعه توانمندی فرهنگی معلمان: یک تجربه بین‌المللی در زمینه تدریس دانش آموزان	سالمونا، پارتلو، کاجینسکی، لئونارد ^۱ (۲۰۱۵)
P۱۰	فرهنگ و تربیت معلم	گیماراس ^۲ (۲۰۱۶)
P۱۱	دانش و دیدگاه معلمان در مورد استفاده از پیشینه فرهنگی-اجتماعی فراگیران در تدریس علوم طبیعی در کلاس های شهرستانی پایه نهم	ماورو و رامنارین ^۳ (۲۰۱۷)
P۱۲	ارتقای شایستگی فرهنگی در آموزش دانشجو معلمان از طریق ادبیات کودکان یک مطالعه موردی	لاندا و استفنز ^۴ (۲۰۱۷)
P۱۳	آموزش اولیه معلمان در زمینه تنوع فرهنگی در اسپانیا: نگرش ها و راهبردهای آموزشی	گارسیا و لویز ^۵ (۲۰۰۵)
P۱۴	آمادگی برای آموزش فرهنگی پاسخگو	گای ^۶ (۲۰۰۱)
P۱۵	دانش فرهنگی معلمان و درک دانش آموزان سرخپوست آمریکایی و خانواده های آنها: تأثیر فرهنگ بر یادگیری کودک	اینگالز، هاموند، دوپوکس، بائزا ^۷ (۲۰۰۶)
P۱۶	صلاحیت فرهنگی اجتماعی در تربیت معلم	مول و آرنوت هاپفر ^۱ (۲۰۰۵)

۱ - Salmona, Partlo, Kaczynski, Leonard

۲ - Guimarães

۳ - Mavuru and Ramnarain

۴ - Landa and Stephens

۵ - Garcia and Lopez

۶ - Gay

۷ - Ingalls, Hammond, Dupoux, Baeza

کد مقاله	عنوان اثر پژوهشی	نام محقق / محققین
P17	تدریس در زمینه های فرهنگی متنوع: معلمان به چه دانشی درباره خود و دیگران نیاز دارند؟	سانتورو ^۲ (۲۰۰۹)
P18	ارتقا دانش فرهنگی معلمان خاورمیانه در کلاس درس	النوار ^۳ (۲۰۱۵)
P19	پیوند رفتارهای معلم با دانش فرهنگی	شیتز و فونگ ^۴ (۲۰۰۸)
P20	چرا دانشجو معلمان به دانش فرهنگی نیاز دارند؟ نمونه ای از تمرینات آموزشی میدانی	فلوریاستی ^۵ (۲۰۱۲)
P21	شناسایی و واکاوی فرهنگ معلمان ابتدایی استان لرستان: رویکرد مردم نگاری	رومیانی، حسین نژاد، حسینی خواه، فاضلی (۱۳۹۷)
P22	تبیین مفهوم کارآمدی فرهنگی معلمان در مواجهه با بسترهای دارای تنوع فرهنگی	ابراهیمی، مهرمحمدی، صادقی، نوروزی (۱۳۹۸)
P23	چارچوب برنامه درسی مبتنی بر توسعه سواد فرهنگی در دوره متوسطه براساس دیدگاه زایس	خاکزاد، دهقانی، حکیم- زاده، صادقی، صالحی (۱۴۰۱)
P24	واکاوی تجارب معلمان علوم در عبور دانش-آموزان از فرهنگ بومی به فرهنگ علمی	قادری، ساعدی (۱۴۰۰)
P25	شایسته سالاری و شایستگی حرفه ای و فرهنگی معلم، سازه های مغفول در توسعه	خضزلو، مولائی (۱۳۹۴)

۱ - Moll and Arnot-Hopffer

۲ - Santoro

۳ - Alnawar

۴ - Sheets and Fong

۵ - Floriasti

کد مقاله	عنوان اثر پژوهشی	نام محقق / محققین
	پایدار نظام آموزش ابتدایی ایران	
P۲۶	بررسی مولفه‌های و عناصر سواد فرهنگی و ارائه راهکار جهت استقرار آن در نظام آموزش و پرورش	فرمehنی فراهانی، صباغ اسماعیلی (۱۳۹۵)
P۲۷	پویایی و شایستگی فرهنگی و برنامه درسی: آماده سازی فرهنگی دانشجویان تربیت معلم	معروفی، میرزایی فرد (۱۳۹۵)
P۲۸	تجربه زیسته معلمان از موانع تفاوت های فرهنگی در اجرای برنامه درسی: پژوهش پدیدارشناسی	یاربقلی، صیادی (۱۳۹۵)
P۲۹	بررسی وضعیت موجود مدیریت ارتقای سواد فرهنگی در آموزش و پرورش ایران	جمالی، صادق‌زاده قمصری، صالحی امیری، فرمehنی فراهانی (۱۳۹۸)
P۳۰	بررسی فرهنگ روابط معلمان با همکاران، والدین و دانش‌آموزان: مدارس روستایی و چندپایه	رومیانی، حسین‌نژاد، فاضلی، حسینی - خواه (۱۳۹۸)
P۳۱	نقش و جایگاه تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم	شمشیری (۱۳۹۶)
P۳۲	آموزش مرحله‌ای معلمان و دانشجو-معلمان، با رویکرد اجتماعی - فرهنگی	میهمی، باستان (۱۳۹۷)
P۳۳	طراحی الگوی کارآمدی فرهنگی معلمان دوره ابتدایی مبتنی بر پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی	ابراهیمی، مهرمحمدی، صادقی، نوروزی (۱۴۰۰)
P۳۴	ارائه الگوی دانش فرهنگ مبتنی بر بوم دانشجو	عباسی، قادری، حسینی -

کد مقاله	عنوان اثر پژوهشی	نام محقق / محققین
	-معلمان دانشگاه فرهنگیان کردستان؛ یک مطالعه کیفی	خواه، شاکری (۱۴۰۰)

سنتز داده‌ها: تفسیرهایی فراتر از پژوهش اصلی:

- تفسیر بیشتر، شباهت‌ها و تفاوت‌ها در کدها، گروه‌بندی

در این مرحله با توجه به داده‌های اولیه، ایده‌های اصلی آثار پژوهشی در کنار یکدیگر قرار گرفتند و مورد بررسی و مقایسه دقیق و چندمرحله‌ای قرار گرفتند. مولفه‌های تکراری و مشابه از فهرست حذف شدند و گروه‌بندی لازم میان مولفه‌های مشابه و نزدیک به هم به عنوان مولفه اصلی صورت گرفت. در این مرحله مقایسه و بررسی به طور دقیق در چند مرحله انجام شد و تلاش بر آن بود تا مولفه‌های پایه و نزدیک به یکدیگر در قالب مولفه کلی‌تر طبقه‌بندی شوند. پس از چندین بار طبقه‌بندی و رفت و برگشت مولفه‌های فرعی، با هدف شکل‌گیری دقیق‌ترین و بهترین طبقه‌بندی ۱۱ مولفه به دست آمد. سپس هر مولفه اصلی با توجه به مولفه‌های فرعی شکل‌دهنده آن طبقه، نام‌گذاری شد. در این بخش جهت نام‌گذاری مولفه‌ها، تلاش شد تا استعاره‌های جدید در عین اختصار، بسیار زیرکانه‌تر، گسترده‌تر، واضح‌تر و متغیرتر از استعاره‌های مورد استفاده در مطالعات اولیه باشند. همین‌طور، عناصری که از سوی آثاری پژوهشی جهت مشارکت در دانش فرهنگی معلمان معرفی شده بودند، شناسایی و در کنار یکدیگر جمع شدند و میزان فراوانی هر یک مشخص گردید.

جدول ۲. کدگذاری فراترکیب مبانی نظری و پژوهشی و استخراج مولفه‌های مربوط به دانش فرهنگی معلمان

ردیف	مولفه‌های فرعی	مولفه اصلی
۱	شایستگی‌های بین‌فرهنگی (P۱, P۲, P۴) توسعه مهارت‌های آموزش بین‌فرهنگی معلمان (P۱) تجارب مبتنی بر جامعه بین‌فرهنگی (P۲) تعامل فرهنگی (P۲, P۳, P۷, P۱۴, P۱۹, P۲۲, P۲۳, P۲۴) تفاوت‌های بین‌فرهنگی (P۲۰)	مسائل بین‌فرهنگی
۲	شناخت فرهنگ دانش‌آموزان (P۵, P۱۸, P۱۹, P۲۲, P۳۳) تحلیل و درک فرهنگ دانش‌آموزان (P۳, P۷, P۱۷,) (P۲۲) توانمندسازی فرهنگی دانش‌آموزان (P۱, P۲, P۱۹, P۲۲) برقراری ارتباط و هماهنگی با فرهنگ دانش‌آموزان (P۱۶, P۲۲, P۲۳) آگاهی و درک فرهنگی از فرهنگ دانش‌آموزان (P۶,) (P۱۱, P۱۵) ارزیابی و تجزیه و تحلیل فرهنگ دانش‌آموزان (P۶,) (P۱۶)	فرهنگ دانش‌آموزان
۳	آگاهی و درک فرهنگی (P۷, P۱۸, P۲۰, P۲۲) توسعه فرهنگی و ارتباط با فرهنگ (P۲, P۷, P۱۴, P۲۲,) (P۳۱) انتقال و حفظ فرهنگ (P۵, P۷, P۱۰, P۲۴, P۲۶, P۲۹) سواد فرهنگی (P۲۶, P۲۹) عناصر فرهنگی مختلف (P۷, P۲۰, P۲۲, P۲۳, P۲۶, P۲۷,) (P۲۸,	فرهنگ عمومی

ردیف	مولفه های فرعی	مولفه اصلی
۴	<p>فرهنگ و هویت محلی (P۱, P۴, P۵, P۷, P۹, P۲۴, P۲۶,) (P۲۷, P۳۱, P۳۴)</p> <p>تاریخ و جغرافیای محلی (P۳۴)</p> <p>زبان و ادبیات بومی (P۳, P۳۴)</p> <p>اقتصاد محلی (P۳۴)</p> <p>هنر و بازی های بومی (P۳۴)</p> <p>آداب و رسوم محلی (P۳۴)</p>	فرهنگ بومی
۵	<p>آگاهی اجتماعی و سیاسی (P۲, P۲۲)</p> <p>آگاهی فرهنگی و اجتماعی (P۱۲, P۲۳, P۲۹, P۳۱)</p> <p>توسعه مهارت های انتقادی و تحلیلی (P۱, P۲, P۱۱,) (P۱۲, P۲۷, P۳۳)</p> <p>تغییر اجتماعی و فرهنگی (P۸, P۳۱, P۳۲, P۳۳)</p> <p>عدالت اجتماعی و برابری (P۱۲, P۲۲, P۲۳, P۲۷, P۳۱,) (P۳۳)</p> <p>ارتقاء فرصت های اجتماعی (P۱۹, P۲۵)</p>	فرهنگ و مسائل اجتماعی
۶	<p>آگاهی از تفاوت ها و شباهت های فرهنگی (P۲, P۹,) (P۱۴, P۱۵, P۱۷, P۱۸, P۱۹, P۲۲, P۲۳, P۳۳)</p> <p>توسعه دانش معلمان برای کار با دانش آموزان متفاوت از نظر فرهنگی (P۲, P۸, P۱۴, P۱۹)</p> <p>حل و فصل تضادهای فرهنگی کلاس درس (P۴)</p> <p>یادگیری فرهنگ جدید (P۶, P۷, P۱۳, P۱۴, P۱۸, P۱۹,) (P۲۷, P۲۹)</p> <p>کسب شایستگی اجتماعی-فرهنگی در کار با تنوع دانش آموزی (P۷, P۹, P۱۳, P۱۴, P۱۶, P۲۲, P۲۳, P۲۸)</p>	چندفرهنگی

ردیف	مؤلفه‌های فرعی	مؤلفه اصلی
	<p>پذیرش فرهنگ‌های اقلیت (P۲, P۱۷, P۱۸, P۲۲, P۲۸,) (P۲۹)</p> <p>تعامل مستقیم با گروه‌های دانش‌آموزی از نظر فرهنگی متنوع (P۷, P۱۷, P۲۳, P۲۷)</p> <p>تاکید بر قهرمانان فرهنگی (P۵, P۲۷)</p> <p>آموزش جمعیت دارای تنوع فرهنگی (P۲۷)</p> <p>احترام به فرهنگ‌های دیگر (P۳, P۱۳, P۲۲, P۲۳, P۲۷)</p> <p>فهم کلیشه‌ها و تصورات غلط فرهنگ‌های دیگر (P۲۷)</p>	
۷	<p>استفاده از فرهنگ در آموزش (P۲, P۳, P۴, P۱۵, P۲۲,) (P۲۳, P۲۹, P۳۳)</p> <p>برنامه درسی و فرهنگ (P۱۰, P۱۴, P۲۳, P۲۶, P۲۷, P۲۹)</p> <p>آموزش و یادگیری فرهنگی (P۵, P۱۱, P۱۲)</p> <p>تدریس و یادگیری چندفرهنگی (P۲, P۶, P۷, P۸, P۹,) (P۱۱)</p> <p>تنوع فرهنگی در آموزش (P۱۳, P۱۴, P۱۵, P۲۲, P۲۳,) (P۲۴, P۲۷, P۳۳)</p> <p>محیط آموزشی - فرهنگی (P۸, P۱۱, P۱۴, P۲۲)</p>	فرهنگ و تعلیم و تربیت
۸	<p>آموزش ارزش‌های اخلاقی به معلمان (P۵)</p> <p>شناخت ارزش‌های فرهنگی (P۱۳, P۱۴, P۲۵)</p> <p>پاسداری از ارزش‌ها و میراث فرهنگی (P۲۶)</p> <p>کسب ارزش‌های فرهنگی (P۲۱)</p>	ارزش‌های فرهنگی
۹	<p>هویت معلم (P۲, P۴, P۱۰, P۲۷)</p> <p>آموزش هویت فرهنگی به دانش‌آموزان (P۴, P۵, P۶,)</p>	هویت فرهنگی

ردیف	مولفه های فرعی	مولفه اصلی
	<p>(P8, P17, P20, P22, P33, P34)</p> <p>هویت ملی و هویت قومی (P7, P29, P31)</p> <p>آگاهی بخشی و درک هویت (P10, P26, P27, P31)</p>	
۱۰	<p>مهارت های ارتباطی (P8, P18, P21, P22)</p> <p>همکاری و مشارکت (P4, P18, P21)</p> <p>توسعه مهارت ها و توانمندی ها (P6, P18, P22, P23,) (P27)</p> <p>پشتیبانی و راهنمایی (P21, P22)</p> <p>توسعه فرهنگ سازمانی (P21, P23, P25, P27, P30)</p> <p>توانمندسازی فرهنگی (P2, P21, P22, P23)</p> <p>توسعه روابط اجتماعی (P16, P18, P28, P30)</p>	فرهنگ سازمانی
۱۱	<p>تأثیر فرهنگ بر هویت و تربیت معلم (P9, P12, P29)</p> <p>تربیت معلمان در زمینه فرهنگ و محیط های فرهنگی متنوع (P12, P17, P20, P22, P23)</p> <p>تأثیر فرهنگ و میراث فرهنگی در تربیت معلم (P31)</p> <p>برنامه های درسی و آموزشی در تربیت معلم (P31,) (P32, P34)</p> <p>تقویت سواد فرهنگی معلمان و فعالیت های فرهنگی (P26, P31)</p> <p>توسعه پژوهشی و علمی در حوزه فرهنگ (P31, P34)</p>	فرهنگ و تربیت معلم

● تحلیل مقوله های اصلی

در این مرحله، محققان آنچه در فرایند سنترپژوهی به عنوان یافته های پژوهش ظاهر شده است در قالب نمودار، تصویر یا جدول ارائه می کنند (اروین و همکاران، ۲۰۱۱)

که البته در این بخش همچنان امکان بازبینی و تصمیم‌گیری برای تغییر در مراحل قبلی وجود دارد (کوپر، ۲۰۱۶). پژوهشگران متناسب با این مرحله، مولفه‌های ۱۱ گانه دانش فرهنگی معلمان را در قالب شکل ۲ یکپارچه‌سازی کرده‌اند. مطابق با این مدل، در دانش فرهنگی معلمان می‌بایست مولفه‌های مذکور، مورد تاکید قرار گیرند.



شکل ۲. چارچوب مولفه‌های اصلی دانش فرهنگی معلمان

مولفه های ۱۱ گانه دانش فرهنگی معلمان

• مسائل بین فرهنگی

مولفه مسائل بین فرهنگی به این نکته اشاره دارد که معلم می بایست مهارت های آموزش بین فرهنگی لازم را ببیند و و شایستگی های بین فرهنگی لازم را کسب کند. یکی از رسالت های اصلی معلمان آموزش مهارت های ارتباطی در بستر جامعه و فرهنگ می باشد. نخستین حضور جمعی کودکان در مدرسه و محیط آموزشی اتفاق می افتد و معلم پس از خانواده نخستین کسی است که چگونگی تشخیص و درک رفتارهای اجتماعی و همچنین مهارت های لازم برای حضور در جمعی خاص در موقعیت های گوناگون را، آموزش می دهد. بنابراین لازم معلمان ضمن کسب نگرش و شایستگی های مهارت های آموزش بین فرهنگی، دانش آموزان را در این زمینه توانمند کرده تا بتوانند در برقراری ارتباط با سایر فرهنگ ها موفق باشند.

• فرهنگ دانش آموزان

در کلاس درس دانش آموزان از فرهنگ های مختلفی حضور دارند و نیاز است معلم با فرهنگ دانش آموزان آشنایی لازم را داشته باشد. معلم می بایست شیوه های رفتاری، تدریس و برخورد با دانش آموزان را متناسب با فرهنگ آنان انتخاب کند. شناخت فرهنگ و پیشینه فرهنگی دانش آموزان معلم را در انجام فرایند یاددهی-یادگیری کمک شایانی می کند. در بیشتر مواقع عدم درک درست معلم از فرهنگ دانش آموز موجب ایجاد سوء تفاهم در ارتباط و تعامل بین آنها می گردد. معلم می تواند با تعامل مثبت و سازنده با خانواده و فرهنگ آنان از دانش و تجربیات فرهنگی آنها، به مثابه یک منبع اطلاعاتی جهت ایجاد فرصت های یادگیری برای دانش آموزان بهره برد. معلم همچنین باید با فرهنگ عمومی جامعه آشنایی کافی را داشته باشد و بتواند بین فرهنگ دانش آموز و فرهنگ عمومی تعامل و ارتباط برقرار کند.

• فرهنگ عمومی، بومی و مسائل اجتماعی

رابطه فرهنگ و جامعه به این دلیل است که رفتار اجتماعی انسان، چه اقتصادی، سیاسی، اخلاقی، مذهبی و ... آن، تحت سلطه فرهنگ گروه اوست. معمولاً نمی‌توان فعالیت‌های اجتماعی را به طور کامل درک کرد مگر اینکه جایگاه باورها، ارزش‌ها و سنت‌ها (فرهنگ) را در این فعالیت‌ها بشناسیم. فرهنگ و جامعه بر یکدیگر تاثیر متقابل دارند. آگاهی از مسائل اجتماعی و تاثیر آن در رشد و پیشرفت جامعه جزئی از فرهنگ هر جامعه به حساب می‌آید. معلمان می‌بایست نسبت به مسائل اجتماعی و تاثیر آنها آگاهی لازم را داشته باشند تا بتوانند دانش‌آموزان را نسبت به ساختارهای سیاسی و اجتماعی آگاه سازند و موجبات رشد و تعالی جامعه را فراهم سازند. بنابراین آگاهی از مسائل اجتماعی مرتبط با فرهنگ عمومی و بومی نیز به عنوان یکی دیگر از مولفه‌های دانش فرهنگی معلمان مهم و ضروری می‌باشد.

• چندفرهنگی

وجود تنوع نژادی، قومی، زبانی و فرهنگی در کشور ایران موجب شده که نظام تعلیم و تربیت متعهد به پاسخ مناسب و شایسته به پدیده تنوع فرهنگی باشد. در جامعه چندفرهنگی ایران به کارگیری فرهنگ‌های متنوع دانش‌آموزان در آموزش موجبات وحدت و پیوند میان اقوام و فرهنگ‌ها را فراهم می‌کند. سیاست‌های تربیتی نظام تعلیم و تربیت می‌بایست فرهنگ‌های متنوع را تحت پوشش قرار داده تا ضمن گنجاندن صدای همه فرهنگ‌ها در تعلیم و تربیت سعی در تعامل آنها با یکدیگر داشته باشد. معلم به عنوان نماینده اصلی نظام تعلیم و تربیت در کلاس درس می‌بایست با اصول و مفاهیم چندفرهنگی آگاهی کامل را داشته باشد تا بتواند در کلاس درس ضمن حل و فصل تضادهای فرهنگی موجود در کلاس، همزیستی مسالمت‌آمیز و احترام متقابل بین فرهنگ‌های مختلف دانش‌آموزان را درک و توسعه دهد. بنابراین مولفه چندفرهنگی یکی از مولفه‌های مهم و ضروری در دانش فرهنگی معلمان به حساب می‌آید.

● فرهنگ و تعلیم و تربیت

فرهنگ بر کلیه جوانب تعلیم و تربیت اثرگذار است. فرهنگ بر مسائل خرد و کلان تعلیم و تربیت اعم از سیاست‌های آموزشی، برنامه درسی، کتاب، روش‌های تدریس، مدیریت کلاس و ... موثر بوده و آنها را دستخوش تغییر و تحول می‌کند. معلم موفق، معلمی است که رابطه فرهنگ و تعلیم و تربیت و چگونگی اثرگذاری آنها بر یکدیگر را درک کرده و از این تعامل و رابطه بهره کافی را جهت پیشبرد اهداف آموزشی ببرد. لازم است معلم نسبت به نقش فرهنگ و ابعاد آن در کلاس درس آگاه بوده و برنامه‌ریزی تدریس خود و کلیه اقدامات پداگوژیک خود را متناسب با فرهنگ طراحی و اجرا کند. بنابراین درک رابطه فرهنگ و تعلیم و تربیت و استفاده از آن در فرایند یادگیری از مولفه‌های ضروری دانش فرهنگی معلمان محسوب می‌شود.

● ارزش‌های فرهنگی

تمامی ارزش‌هایی که، ارزش‌گذاری بر رفتار انسان را در سطح و دیدگاه فرهنگی، تحقق می‌بخشد، ارزش‌های فرهنگی نام دارد. این ارزش‌ها اصولی هستند که زندگی انسان را هدایت می‌کنند و جهت‌گیری‌های ارزشی برداشت‌هایی از مطلوب‌ها هستند. عدم پایبندی به این ارزش‌ها، نوعی کج رفتاری تلقی می‌شود که هم فرد را از درون و هرم از سایر اعضای جامعه ناخشنود می‌سازد. کسب ارزش‌های فرهنگی و آموزش و نهادینه‌سازی آنها در دانش‌آموزان از مولفه‌های ضروری دانش فرهنگی معلمان است.

● هویت فرهنگی

مولفه بعد در دانش فرهنگی معلمان، هویت فرهنگی می‌باشد. هویت فرهنگی، هویت یا حس تعلق به یک گروه است. این احساس بخشی از خودآگاهی و درک شخصی شخص و مربوط به تابعیت، قومیت، دین، طبقه اجتماعی، یا هر گروه اجتماعی دارای فرهنگ متمایز خود است. معلم به عنوان پیشران اصلی تعلیم و تربیت و

مهمترین عنصر در هویت سازی فرهنگی نسل جدید می‌بایست آگاهی‌ها و آموزش‌های لازم در مورد هویت‌یابی خود را کسب کرده تا بتواند دانش‌آموزان را برای شناخت هویت فرهنگی خود هم در عرصه ملی و قومی یاری رساند.

● فرهنگ سازمانی

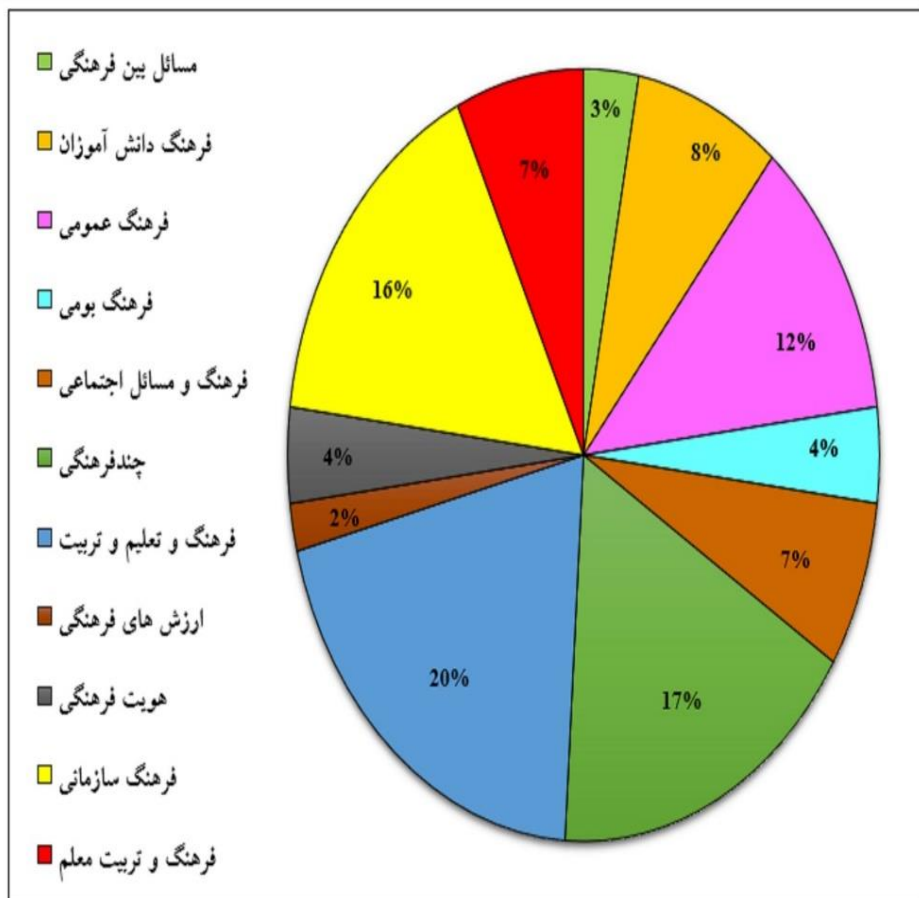
مؤلفه دیگر دانش فرهنگی معلمان فرهنگ سازمانی می‌باشد. فرهنگ سازمانی، الگویی مشترک و نسبتاً پایدار از ارزش‌ها، باورها و اعتقادات اساسی در یک سازمان است؛ بنابراین می‌توان گفت انجام هر گونه تغییر و تحول بنیادی در سازمان تنها از طریق شناخت فرهنگ آن سازمان امکان پذیر می‌باشد. معلمان نیز در یک سازمان کوچک به نام مدرسه هستند که نیاز است از فرهنگ آن سازمان آشنا باشند و مجموعه‌ای از هنجارها، ارزش‌ها و اعتقادات، آداب و رسوم و مراسم که شخصیت مدرسه را تشکیل می‌دهند بشناسند. توسعه تعاملات و روابط کارکنان، دانش‌آموزان و جامعه از جمله موارد مهمی است که می‌بایست مورد توجه قرار گیرد.

● فرهنگ و تربیت معلم

مؤلفه دیگر فرهنگ و تربیت معلم است. معلم یکی از عناصر موثر در فرایند تعلیم و تربیت است که نقش کلیدی در فرایند فرهنگ‌پذیری، جامعه‌پذیری و شکل‌گیری هویت فرهنگی دانش‌آموزان دارد. پس لازم است معلمان برای این امر خطیر آماده شوند و آموزش‌های لازم را ببینند. این وظیفه بر عهده مراکز تربیت معلم است که می‌بایست در برنامه‌های درسی و آموزش‌های مربوطه به مسئله فرهنگ و تربیت فرهنگی توجه کافی را داشته باشند.

نتایج سنتز داده‌ها در آثار پژوهشی نشان از اهمیت دانش فرهنگی معلمان در عرصه‌های مختلف و کسب مؤلفه‌های گوناگون می‌دهد. بیشترین فراوانی در میان ۳۴ اثر پژوهشی وارد شده به فرایند سنتز، به مؤلفه فرهنگ و تعلیم و تربیت (۲۰ درصد) و سپس به مؤلفه مسائل چندفرهنگی (۱۷ درصد) و مؤلفه فرهنگ سازمانی (۱۶ درصد) به عنوان

کلیدی ترین مولفه های دانش فرهنگی معلمان اشاره داشته است. بنا بر یافته های پژوهشی از سنتز داده ها، مولفه فرهنگ عمومی با ۱۲ درصد و مولفه فرهنگ دانش آموزان با ۸ درصد، فراوانی های بعدی را به خود اختصاص داده اند. نتایج بیانگر این است که مولفه های فرهنگ و مسائل اجتماعی و فرهنگ و تربیت معلم هر کدام با ۷ درصد فراوانی در اولویت های بعدی قرار گرفتند. همچنین نتایج بیانگر اهمیت کم پژوهش های مورد بررسی به مولفه فرهنگ بومی و هویت فرهنگ (۴ درصد)، مولفه مسائل بین فرهنگی (۳ درصد) و مولفه ارزش های فرهنگی (۲ درصد) است. تصویر شماره ۳ مولفه های دانش فرهنگی معلمان را به تفکیک درصد نشان می دهد.



شکل ۳. چارچوب مولفه‌های دانش فرهنگی معلمان به تفکیک درصد

بحث و نتیجه‌گیری

هر حرفه‌ای دارای پیکره‌ای از دانش است که آن را از مشاغل دیگر جدا می‌کند و باعث می‌شود افرادی که چنین مهارت‌هایی را به دست می‌آورند، به عنوان متخصصان مناسب برای انجام این حرفه در نظر گرفته شوند. شغل معلمی یک حرفه و مهارت تخصصی است و دانش مخصوص به خود را می‌طلبد. آنچه معلمان می‌دانند و بر اساس آن عمل

می‌کنند، در سال‌های اخیر مورد توجه و تمرکز بسیاری از سیاست‌گذاران و پژوهشگران قرار گرفته است. این پژوهش‌ها، انقلابی در مورد نحوه‌ی تفکر درباره‌ی معلمان و تدریس به وجود آورده‌اند. چنین انقلابی با پیش فرض آنچه معلمان می‌دانند و چگونگی بروز این دانش در تدریس، مهمترین حوزه برای بحث و بررسی است (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۴). درباره پیکره دانش لازم برای معلم بودن اجماع وجود ندارد (فرناندز، ۲۰۱۴) و هر کدام از پژوهشگران و متخصصان از دیدگاه و لنز نظری خود دسته‌بندی‌های مختلفی را از دانش معلمان ارائه کرده‌اند که بعضاً اشتراکات و تفاوتی‌ها دارند. یکی از مسائلی که در عمده الگوهای دانش معلمان نادیده گرفته شده است، دانش فرهنگی معلمان است.

هدف این پژوهش، سنترپژوهی مولفه‌های دانش فرهنگی معلمان در بر اساس مطالعات صورت گرفته در پیشینه پژوهشی بوده است. به این منظور کلیدواژه‌های "دانش معلمان"، "دانش فرهنگی معلمان"، "سواد فرهنگی معلمان" و "شایستگی‌های فرهنگی معلمان"، در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی (مگیران، پایگاه استنادی علوم جهان اسلام، نورمگز) و بین‌المللی (ERIC، Sciences Direct و ProQuest) در بازه‌های زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰ جستجو شدند. در این مطالعه به یافته‌های ۳۴ اثر پژوهشی مرتبط با هدف پژوهش مراجعه شد و خروجی حاصل از سنتر یافته‌های آنان در قالب الگویی، ادغام و ارائه گردید. در این پژوهش، با بهره‌مندی از مطالعه نظام‌مند، مولفه‌هایی که توانایی سهم‌بری در دانش فرهنگی معلمان و همین‌طور مولفه‌هایی که می‌بایست مورد توجه قرار گیرند، احصا شد. پس از بررسی مداوم مقوله‌های فرعی، مقوله‌های ۱۱ گانه-ای به عنوان مولفه‌های دانش فرهنگی معلمان شکل گرفت و نامگذاری شد.

لازم به توضیح است که نتایج سنتر داده‌ها نشان داد در میان عناصر و مولفه‌های دانش فرهنگی معلمان به ترتیب اولویت، مولفه فرهنگ و تعلیم و تربیت، چندفرهنگی، فرهنگ سازمانی، فرهنگ عمومی، فرهنگ دانش‌آموزان، فرهنگ و مسائل اجتماعی، فرهنگ و تربیت معلم، هویت فرهنگی، مسائل بین فرهنگی و ارزش‌های فرهنگی قرار دارند. نتایج بیانگر اهمیت رابطه فرهنگ و تعلیم و تربیت و مسائل چندفرهنگی است به

همین دلیل اکثریت پژوهش‌های مورد بررسی بر این دو مولفه تاکید داشتند. با توجه به اینکه باب الگوهای ترکیبی با مفهوم دانش محتوای پداگوژی شولمن در سال ۱۹۸۷ شروع شد اما این نکته یعنی استفاده از دانش‌های ترکیبی و بین‌رشته‌ای تا اوایل دهه ۲۰۰۰ مسکوت ماند و با پژوهش میسرا و کهلر (۲۰۰۶) دوباره جرقه این نوع دانش‌ها در حوزه دانش معلمان زده شد. می‌توان پژوهش میسرا و کهلر (۲۰۰۶) را نقطه عطفی در پژوهش‌های حوزه دانش معلمی دانست به دلیل اینکه عمده الگوهای دهه ۲۰۰۰ به بعد ترکیبی و بر پایه و اساس این الگو می‌باشند. از جمله این پژوهش‌های می‌توان به پژوهش میلاد سعد و همکاران (۲۰۱۲)، سیلوین باچی (۲۰۱۴) و پارک و هاگیس (۲۰۱۸) اشاره کرد. در این پژوهش ضمن پایه و اساس قرار دادن چند دانش به عنوان دانش‌های اصلی حوزه دانش معلمان، نسبت به ترکیب آنها و ساخت دانش‌های بین رشته‌ای زیادی اقدام شده است که این مهم خود موجب گستردگی حوزه دانش معلمان شده است. نتایج همچنین مبین این نکته است که تقریباً کلیه الگوها و پژوهش‌های مورد بررسی در حوزه دانش معلمی، فضای فرهنگی موجود در جامعه را به عنوان دانشی مستقل در نظر نگرفته‌اند و برخی از پژوهش‌ها هم که دانش زمینه‌ای را عنوان کرده‌اند بیشتر بر زمینه و بستر آموزشی کلاس درس و مدرسه تاکید کرده‌اند و زمینه و بستر فرهنگی را به عنوان یک دانش مستقل نادیده گرفته‌اند. با توجه به اینکه فرهنگ-پذیری و جامعه‌پذیری از مهم‌ترین کارکردهای نهاد تعلیم و تربیت می‌باشد و معلم در این مهم نقش اساسی و کلیدی را بازی می‌کند بنابراین موفقیت این نهاد وابسته به تربیت فرهنگی صحیح و اصولی دانش‌آموزان توسط معلم است. پس نیاز است که حتماً در الگوها و دانش‌های معلمی مقوله و مولفه‌ای تحت عنوان دانش فرهنگی اضافه گردد.

منابع

- ابراهیمی، زینب؛ مهرمحمدی، محمود؛ صادقی، علیرضا؛ نوروزی، امید. (۱۳۹۸). تبیین مفهوم کارآمدی فرهنگی معلمان در مواجهه با بسترهای دارای تنوع فرهنگی، مجله پژوهش های برنامه درسی، (۹) ۲، ۲۵۴-۲۲۵.
- ابراهیمی، زینب؛ مهرمحمدی، محمود؛ صادقی، علیرضا؛ نوروزی، امید. (۱۳۹۸). طراحی الگوی کارآمدی فرهنگی معلمان دوره ابتدایی مبتنی بر پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی، فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳۷ (۳)، ۲۸-۷.
- امین خندقی، مقصود. جامه بزرگ، مرضیه. (۱۳۹۲). تأملی بر ابعاد محتوای مطلوب در برنامه های درسی تربیت معلم و مصادیق آن برای برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد.
- جمالی، مریم؛ صادق زاده قمصری، علیرضا، صالحی امیری، سیدرضا؛ فرمینی - فراهانی، محسن. (۱۳۹۸). بررسی وضعیت موجود مدیریت ارتقای سواد فرهنگی در آموزش و پرورش ایران. راهبرد اجتماعی فرهنگی. (۴) ۸، ۳۱-۵۱.
- خاکزاد، فاروق؛ دهقانی، مرضیه؛ حکیم زاده، رضوان؛ صادقی، علیرضا؛ صالحی، کیوان. (۱۴۰۱). چارچوب برنامه درسی مبتنی بر توسعه سواد

- فرهنگی در دوره متوسطه براساس دیدگاه زایس. فصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، (۱) ۱۵، ۱۹۲-۱۷۳.
- خضرلو، غلامرضا؛ مولایی، سهیلا. (۱۳۹۴). شایسته سالاری و شایستگی حرفه‌ای و فرهنگی معلم، سازه‌های مغفول در توسعه پایدار نظام آموزش ابتدایی ایران. همایش ملی آموزش ابتدایی.
- رومانی، سعید؛ حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا؛ حسینی خواه، علی؛ فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۸). شناسایی و واکاوی فرهنگ معلمان ابتدایی استان لرستان: رویکرد مردم‌نگاری. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳۵ (۱)، ۹۲-۷۳.
- رومانی، سعید؛ حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا؛ حسینی خواه، علی؛ فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۸). بررسی فرهنگ روابط معلمان با همکاران، والدین و دانش‌آموزان: مدارس روستایی و چندپایه، فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، (۸) ۲۱، ۱۹۲-۱۶۷.
- ساعدی، رسول؛ قادری، مصطفی. (۱۴۰۰). واکاوی تجارب معلمان علوم در عبور دانش‌آموزان از فرهنگ بومی به فرهنگ علمی. مطالعات برنامه‌درسی، (۶۳) ۱۶، ۱۹۸-۱۶۹.
- شمشیری، بابک. (۱۳۹۶). نقش و جایگاه تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم. نشریه مطالعات سیاست‌گذاری تربیت معلم (پژوهش در تربیت معلم). (۲) ۱. ۱۲۴-۱۰۹.
- شورت، ادموند. سی. (۱۳۹۸). روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: سمت.
- عباسی، عفت؛ قادری، مصطفی؛ حسینی خواه، علی؛ شاکری، لقمان. (۱۴۰۰). ارائه الگوی دانش فرهنگ مبتنی بر بوم‌دانشجو - معلمان دانشگاه فرهنگیان کردستان؛ یک مطالعه کیفی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۷ (۲)، ۱۱۷-۱۵۴.

نویسنده اول: ابراهیم محمدجانی سنتز پژوهی مولفه های دانش فرهنگی معلمان
فرمینی فراهانی، محسن؛ صباغ اسماعیلی، رعنا. (۱۳۹۵). بررسی مولفه های و
عناصر سواد فرهنگی و ارائه راهکار جهت استقرار آن در نظام آموزش و
پرورش. همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دانشگاه بوعلی
سینا همدان.

قادری، مصطفی. نصرتی، مریم و خسروی، محبوبه. (۱۳۹۷). سرگذشت
گفتمان عملی در برنامه درسی (دیدگاه های پرکتیکال شواب، بهبود
دانش معلمان و تربیت معلم، اجرا و تغییر برنامه درسی). تهران: آوای
نور.

معروفی، یحیی؛ میرزایی فرد، داوود. (۱۳۹۵). پویایی و شایستگی فرهنگی و
برنامه درسی: آماده سازی فرهنگی دانشجویان تربیت معلم. همایش
انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دانشگاه بوعلی سینا همدان.
مهمی، حسین؛ باستان، محمدرامین. (۱۳۹۷). آموزش مرحله ای معلمان و
دانشجو-معلمان، با رویکرد اجتماعی- فرهنگی. نشریه راهبردهای نوین
تربیت معلمان. (۴) ۵. ۱۴۰-۱۲۳.

یاریقلی، بهبود؛ صیادی، صادق. (۱۳۹۵). تجربه زیسته معلمان از موانع
تفاوت های فرهنگی در اجرای برنامه درسی: پژوهش پدیدارشناسی.
همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دانشگاه بوعلی سینا همدان.

Adams, D. L. (Ed.). (۱۹۹۵). *Health issues for women of color: A cultural diversity perspective.*

Akmal. (۲۰۱۷). Local culture and morality attachment to TPACK framework of pre-service English teachers within the challenge of the ۲۱st century skills. *International Journal of Education*, ۹(۲), ۱۱۳-۱۱۹.

Alnawar, H. J. (۲۰۱۵). *Raising Teachers' Cultural Knowledge of Middle Eastern Students in the Classroom.* Thesis of the Degree of Master of Arts in Education. California State University Monterey.

Bachy, S. (۲۰۱۵). Tpdk, a New Definition of the Tpack Model for a University Setting. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, ۱۷(۲) ۱۵-۳۹.

- Ben-Peretz, M. (۲۰۱۱). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Journal of Teaching and Teacher Education*, Volume ۲۷, ۳-۹.
- Borg, S. (۲۰۰۳). *Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do*. Language Teaching, ۳۶(۲), ۸۱-۱۰۹.
- Brown, H.D. (۲۰۰۱). *Teaching by Principles*. ^{۳rd} ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Connelly F. M and Clandinin D. J. (۱۹۹۴). Telling teaching stories, *Journal of teacher education quarterly*, Volume ۲۱(۱), ۱۴۵-۱۵۸.
- Cooper, H. (۲۰۱۶). *Research Synthesis and Meta-Analysis: A Step-by-Step Approach*. London: SAGE.
- Cooper, H., Hedges, Larry V. (۲۰۰۹). *Research Synthesis as a Scientific Process*. A chapter on: *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*, Second Edition. Russell Sage foundation.
- Cushner, K. (۲۰۰۶). *Human diversity in action: Developing multicultural competencies for the classroom (۳rd Ed.)*. Boston: McGraw-Hill.
- Elbaz, F. (۱۹۸۱). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, ۱۱(۱), ۴۳-۷۱.
- Elbaz, F. (۱۹۸۳). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J. & summers, J. A., (۲۰۱۱). Understanding Qualitative Metasynthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. *Journal of Early Intervention*, ۳۳(۳). ۱۸۶-۲۰۰.
- Fernandez, C. (۲۰۱۴). Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK): Some useful models and implications for teachers' training, *Journal of problems of education in the ۲۱st century*, Volume ۶۰, ۷۹-۱۰۰.
- Floriasti, T.W. (۲۰۱۲). Why do student teachers need cultural knowledge? An example from field teaching practice. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, ۳(۲), ۱۲-۲۰.
- Fullan, M. (۲۰۰۷). *The new meaning of educational change*. Routledge.

- Garcia, S. S. (۲۰۱۵). Spanish Language, Cultural Knowledge and Teachers' Professional Development in an English-Only Environment, *Special issue of L1 on The Linguistic, Cultural, Social and Political Complexity in the Multicultural Literature Classroom*. International Association for the Improvement of Mother Tongue Education. IAIMTE.
- García, S. B., & Guerra, P. L. (۲۰۰۴). Deconstructing deficit thinking: Working with educators to create more equitable learning environments. *Education and Urban Society*, ۳۶(۲), ۱۵۰-۱۶۸.
- Garcia, O. M., & Lopez, R. G. (۲۰۰۵). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: Attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, ۱۶(۵), ۳۳۳-۳۴۲.
- Gay, G. (۲۰۰۲). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, ۵۳(۲), ۱۰۶-۱۱۶.
- Guimarães, Y.F.A. (۲۰۱۶). Culture and Teacher Training. *Education Research Journal*. ۶(۹), ۱۶۲-۱۶۶.
- Ingalls, L., Hammond, H., Dupoux, E., & Baeza, R. (۲۰۰۶). Teachers' Cultural Knowledge and Understanding of American Indian Students and Their Families: Impact of Culture on a Child's learning. *Rural Special Education Quarterly*, ۲۵(۱), ۱۶-۲۴.
- Kidwell, T. (۲۰۱۹). Teaching about culture: The role of culture in second language teacher education programs. *TESL-EJ*, ۲۲(۴).
- Landa, M.S & Stephens, G. (۲۰۱۷). Promoting Cultural Competence in Preservice Teacher Education through Children's Literature: An Exemplary Case Study. *Issues in Teacher Education*, ۲۶ (۱), ۵۳-۷۱.
- Lohse-Bossenz H, Kunina-Habenicht O, Dicke T, Leutner D & Kunter M. (۲۰۱۵). Teacher knowledge about psychology: Development and validation of a test measuring theoretical foundation for teaching and its relation to instructional behavior, *Journal of Studies in Educational Evaluation*, ۴۴, ۳۶-۴۹.
- Mavuru, L., & Ramnarain, U., (۲۰۱۷). Teachers' knowledge and views on the use of learners' socio-cultural background in teaching natural sciences in Grade ۹ township classes. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, ۲۱(۲), ۱۷۶-۱۸۶.

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (۲۰۰۶). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, ۱۰۸(۶), ۱۰۱۷-۱۰۵۴.
- Moll, L. C., & Arnot-Hopffer, E. (۲۰۰۵). Sociocultural Competence in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, ۵۶(۳), ۲۴۲-۲۴۷.
- Nelson, S. W., & Guerra, P. L. (۲۰۱۴). Educator Beliefs and Cultural Knowledge: Implications for School Improvement Efforts. *Educational Administration Quarterly*, ۵۰(۱), ۶۷-۹۵.
- Park, E. K., & Hargis, J. (۲۰۱۸). New Perspective on TPACK Framework in the Context of Early Childhood Education: The “A” Stands for Affective. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, ۱۲(۲).
- Saad, M, M, Barbar, A, M & Abourjeili, S, A.R. (۲۰۱۲). Introduction of TPACK-XL: A Transformative View of ICT-TPCK for Building Pre-Service Teacher Knowledge Base, *Turkish Journal of Teacher Education*, ۱(۲), ۴۱-۶۰.
- Salmona, M., Partlo, M., Kaczynski, D., & Leonard, S. N. (۲۰۱۵). Developing Culturally Competent Teachers: An International Student Teaching Field Experience. *Australian Journal of Teacher Education*, ۴۰(۴).
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (۲۰۰۷). Handbook for synthesizing qualitative research. Springer Publishing Company.
- Santorio, N. (۲۰۰۹). Teaching in culturally diverse contexts: What knowledge about ‘self’ and ‘others’ do teachers need? *Journal of Education for Teaching*, ۳۵(۱), ۳۳-۴۵.
- Sheets, R., & Fong, A. (۲۰۰۳). Linking teacher behaviors to cultural knowledge. *The Educational Forum*. ۶۷ (۴), ۳۷۲-۳۷۹.
- Sherwood, G. (۱۹۹۷). Meta-synthesis of qualitative presence in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, ۵۵(۶). ۷۰۸-۱۴.
- Shulman, L. S. (۲۰۰۴). *The Wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*, Jossy bass. Reviewed by Michael Thomasian.
- Shulman, L. S. (۱۹۸۷). Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Journal of Harvard Educ Review*, ۵۷(۱):۱-۲۱.

- Silor, A. Silor, F & Nadela-Grageda, C. (۲۰۱۹). *Cultural Knowledge Pedagogy for Higher Education*. The Asian Conference on Asian Studies ۲۰۱۷ Official Conference Proceedings.
- Simons, M. (۲۰۱۴). Future language teachers as experts in the subject: developing cultural content knowledge in teacher education. *Journal of Language Teaching and Research*, ۵, ۹۷۶-۹۸۴.
- Smolcic, E., & Katunich, J. (۲۰۱۷). Teachers crossing borders: A review of the research into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education*, ۶۲, ۴۷-۵۹.
- Stuart, C., & Thurlow, D. (۲۰۰۰). Making It Their Own: Preservice Teachers' Experiences, Beliefs, and Classroom Practices. *Journal of Teacher Education*, ۵۱(۲), ۱۱۳-۱۲۱.
- Suškevičs, M., Hahn, T & Rodela, R. (۲۰۱۹). Process and Contextual Factors Supporting Action-Oriented Learning: A Thematic Synthesis of Empirical Literature in Natural Resource management, *Society & Natural Resources*, ۳۲(۷), ۷۳۱-۷۵۰.
- Troudi, S. (۲۰۰۵). Critical content and cultural knowledge for TESOL teachers. *Teacher Development*, ۹ (۱), ۱۱۵-۱۲۹.
- Van Driel, J.H., Verloop, N., Inge van Werven, H. & Dekkers, H. (۱۹۹۷). *Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education*. Higher Education ۳۴, ۱۰۵-۱۲۲.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (۲۰۰۱). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International journal of educational research*, ۳۵(۵), ۴۴۱-۴۶۱.

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی، شماره ۲۲، سال یازدهم، پاییز و زمستان ۱۴۰۲