Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.17 (9); 2021, 155-186

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال نهم، شمارهٔ ۱۷، بهار و تابستان ۱۴۰۰، ۱۸۶-۱۵۵

شناسایی و بررسی مولفه های دانش شخصی پداگوژی محتوای آموزشگران رشته آموزش ابتدائی دانشگاه فرهنگیان[1]

Unpredictable Ccurriculum; As a Consequence of the Corona and Post-Corona Eras

نسرین مهدوی[2]، دکتر زهرا نیکنام[3]، دکتر محمد عطاران[4]، دکتر نعمت اله موسی پور[5]

چکیده : ایده دانش پداگوژی محتوا، در سه بعد «دانش جمعی پداگوژی محتوا»، «دانش شخصی پداگوژی محتوا» و «دانش در عمل پداگوژی محتوا»، دریچه‌ای به قلمرو دانش حرفه‌ای آموزشگران است. هدف از این پژوهش شناسایی و بررسی مؤلفه‌های دانش شخصی پداگوژی محتوا است که نقش مهمی در فهم و جهت‌گیری آموزشی آموزشگران در موقعیت‌های واقعی کلاس درس فراهم می‌کند. در این پژوهش برای شناسایی و بررسی مؤلفه‌های دانش شخصی پداگوژی محتوا، از رویکرد کیفی استفاده و به شیوه هدفمند یازده نفر از آموزشگران انتخاب شدند. جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها از طریق مصاحبه و مشاهده کلاس، به‌طور هم‌زمان، صورت گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد عناصر و مؤلفه‌های سازنده دانش شخصی پداگوژی محتوای آموزشگران شامل پنج مؤلفه اصلی: «هدف از پداگوژی محتوا»، «قلمرو محتوا»، «محتوا و پداگوژی»، «محتوا و برنامه درسی» و «محتوا و ارزشیابی» است. بر اساس تفسیر آموزشگران از مؤلفه‌های شناسایی شده، آموزشگران در دو گروه دیسیپلین-محور

واژگان کلیدی: دانش شخصی پداگوژی محتوا، رشته آموزش ابتدایی، آموزشگران دانشگاه فرهنگیان

N.Mahdavi, Z.Niknam(P.H.D), M.Attaran(P.H.D), N.Mousapour(P.H.D),

Abstract: The purpose of this study is to identify and examine the components of personal knowledge of content pedagogy, which provides an important role in understanding and educational orientation of educators in real classroom situations. In this study, a qualitative approach was used and eleven teachers were selected in a purposeful manner. Data were collected and analyzed through interviews and class observations, simultaneously. Findings showed that the elements and components of personal knowledge of educators' content pedagogy include five main components: "purpose of content pedagogy", "content realm", "content and pedagogy", "content and curriculum" and "content and evaluation". Based on the interpreters' interpretation of the identified components, the educators were divided into two groups: discipline-oriented and context-oriented. Discipline-oriented educators believe that content pedagogy does not have complex dimensions and its purpose is how to reread the subject (textbooks).

Keywords:
Pedagogy Content Knowledge, Teacher Knowledge, Teaching, Shulman

[1] این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری و از نوع پژوهشی است که در دانشگاه خوارزمی انجام شده است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۱/۱۶، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۲۴

[2] دانشجوی دکتری، گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران: mahdavi1990@gmail.com

[3] استادیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران: niknam@khu.ac.ir

[4] دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران: attaran@um.edu.my

[5] استادگروه مطالعات برنامه درسی، گروه آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران: n_mosapour@yahoo.com

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

مقدمه و بیان مساله:

دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی برای تأمین، تربیت و توانمندسازی معلمان و نیروی انسانی وزارت آموزش‌وپرورش در ایران است. با این توصیف، کیفیت آموزش و تدریس اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان نقش مهمی در کیفیت‌بخشی به آموزش معلمان آینده کشورمان خواهد داشت و این کیفیت تاثیر زیادی بر رشد و توسعه ابعاد مختلف تربیت دانش آموزان کشور خواهد داشت.

آموزشگران در دانشگاه ها دارای دانش تخصصی و پژوهشی رشته خود می باشند ،اما هنگامی که به عنوان آموزشگر در کلاس های درس به ایفای نقش می پردازند، نیاز به دانشی دارند که براساس آن به خلق محیط های یادگیری اثربخش برای دانشجویان بپردازند. به سخن دیگر داشتن دانش تخصصی(دانش محتوایی) و پژوهشی شرط لازم برای آموزشگری است، اما کافی نیست. ۱۳۹۳

چالش کیفیت آموزش در آموزش عالی، در دانشگاه فرهنگیان، وجه دیگری نیز دارد. به این معنی که آموزشگران این دانشگاه، به ویژه در رشته آموزش ابتدائی، قرارست معلم و نه متخصص موضوعی تربیت کنند. اگرچه در دوره ابتدائی دانش آموزان، دروسی مانند ریاضی، علوم تجربی، مطالعات اجتماعی، دینی، فارسی و هنر دارند، اما معلم ابتدائی را نباید و نمی توان با انگاره ذهنی متخصص موضوعی و رشته های علمی تربیت کرد. این از آنروست که در دوره ابتدائی غالبا یک معلم، مسئول آموزش همه دروس است و امکان اینکه او در موضوعات درسی مختلف، متخصص شود، وجود ندارد. بعلاوه، هدف آموزش در دوره ابتدائی، ایجاد سواد و شایستگی های پایه در دانش آموزان و نه ایجاد دانش تخصصی و موضوعی در آنان است. این دست مطالب بخشی از پیچیدگی و چالش های آموزش در رشته آموزش ابتدائی در دانشگاه فرهنگیان را نشان می دهد.

برای پاسخ به چالش ها و اقتضائات خاص تربیت معلم در رشته آموزش ابتدائی از سال ۱۳۹۵با طراحی معماری کلان تربیت معلم ، برای اولین بار در ایران دروسی در سرفصل برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان قرار داده شد که ماهیتا می توان آنها را متعلق

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

به «دانش پداگوژی محتوا» (شولمن، ۱۹۸۶ و ۱۹۸۷) دانست. برخی عناوین این دروس عبارتند از آموزش ریاضی، آموزش علوم تجربی، آموزش دینی، آموزش فارسی، آموزش مطالعات اجتماعی (برنامه درسی آموزش ابتدائی، سال۱۳۹۵)

تغییر در برنامه درسی مصوب این دوره اگرچه اقدام، بسیار مهم و جهت گیری مناسبی در راستای ماموریت خاص دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلم محسوب می شود، اما در امر خطیر تربیت معلم به هیچ وجه بسنده نیست. زیرا دانشجو معلمان، بیش از آنکه متاثر از برنامه های درسی قصد شده باشند، از برنامه درسی اجرا شده و عمل آموزشگران دانشگاه فرهنگیان در دوران تحصیل خود می آموزند. از اینرو، بررسی و فهم عمل و چگونگی آموزش آموزشگران دانشگاه فرهنگیان و عوامل موثر بر آن قلمرو پژوهشی بسیار مهمی محسوب می شود. از جمله عوامل بسیار موثر بر آموزش آموزشگران دانشگاه فرهنگیان، جهت گیری های آنها درباره مولفه های سازنده دانش پداگوژی محتواست. این جهت گیری ها و باورها، براساس الگوی اجماعی اصلاح شده[۱] (RCM) با عنوان «دانش شخصی پداگوژی محتوا[۲]» شناخته می شود.

شولمن، واضع ایده دانش پداگوژی محتوا، این دانش را نوع خاصی از دانش و حاصل برهم آمیختن دانش پداگوژی[۳] و دانش موضوع درسی۴ می‌دانست. او دانش پداگوژی محتوا را وجه ممیزه معلم حرفه‌ای از متخصص دانش موضوعی و شرط لازم برای تدریس مؤثر قلمداد می‌کرد. ریشه این نگاه را می توان در نظرات دیویی در کتاب «کودک و برنامه درسی»[۵] (۱۹۰۲) و اختلاف بین فهم منطقی دانشمندان و فهم روان‌شناسانه معلمان جستجو نمود (کارامان[۶]، ۲۰۱۲). در فهم منطقی، دانشمند به دنبال افزودن دانش بر مبنای منطق دیسیپلینی است؛ درحالی‌که در فهم روان‌شناسانه،

[1] Refined Consensus Model (RCM
[2] Personal PCK
[۳] Knowledg of pedagogy
[۴] subject mater knowledge
[۵] The Curriculum and the Child
[6]Karaman

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

آموزشگران می‌توانند محتوای خاص را به‌گونه‌ای تدریس کنند که فهم آن محتوا را برای دانشجویان به دنبال داشته باشد.

شولمن (۱۹۸۶) درمقاله پراستنادخود می نویسد: «دانش پداگوژی محتوا به معلم این امکان را می‌دهد تا محتوای دانشی خود را به مفیدترین شکل‌ها، قیاس‌ها، تصاویر، نمونه‌ها، استدلال‌ها به‌گونه‌ای تبدیل نماید تا برای شاگرد قابل‌فهم باشد. وی به‌صراحت با این دیدگاه مخالفت خود را اعلام می‌دارد؛ که هدف اصلی به‌کارگیری دانش آموزش محتوا برخلاف آنچه تصور می‌شود تنها استفاده از راهبردهای آموزشی برای فهماندن بیشتر مفاهیم منابع آموزشی (کتاب) به دانش آموزان نیست (دنگ، ۲۰۱۷). به سخن دیگر شولمن (۱۹۸۷) دانش پداگوژی محتوا را دانشی هدف محورمشتمل بر بازسازی دانش موضوعی برای قابل درک کردن آن برای دانشجویان بیان داشت (به نقل ازگروشدل[1] ، ولتر[2] و هارمس[3] ،۲۰۱۸). از نگاه دیل[4] (۱۹۹۲) این معنا از دانش پداگوژی محتوا سبب می شود مدرس برنامه درسی را فراتر از کتاب های درسی و مواد آموزشی تلقی کند.

سؤال پژوهشی این نوشتار به شرح ذیل است:

مؤلفه‌ها دانش شخصی پداگوژی محتوای آموزشگران آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان چیست؟ و جهت گیری آنان در خصوص این مولفه ها چگونه است؟

آنچه محقق اول این نوشتار را ترغیب کرده تا فعالیت پژوهشی خود را به رشته آموزش ابتدایی اختصاص دهد، تجربه زیسته او به‌عنوان دانشجو معلم در دوران تربیت‌معلم در رشته ابتدایی در سال ۷۴-۷۲، سر و کار داشتن با معلمان ابتدائی در مدارس است.

[1] Großschedl
[2] Welter
[3] Harms
[4] Dayle

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

مبانی نظری :

پس از طرح این ایده از سوی شولمن ، محققان تلاش داشته‌اند تا در حوزه‌های مختلف موضوعی ، مؤلفه‌های دانش پداگوژی محتوا و چگونگی ارتباط میان آن‌ها را بر اساس مطالعات تجربی توضیح دهند از جمله تمیر[۱] (۱۹۸۸) دستاوردهای شولمن در سال ۱۹۸۷ را در مورد مؤلفه‌های دانش آموزش علوم تجربی گسترش داد. دانش ارزیابی[۲]، مؤلفه‌ای است که تمیر برخلاف گراسمن بدان توجه کرد گراسمن[۳] (۱۹۹۰) نیز در ادبیات انگلیسی، چهار مؤلفه اصلی، درک نسبت به هدف تدریس موضوع درسی[۴]، دانش درک دانش‌آموزان[۵]، دانش برنامه‌های درسی[۶]، دانش راهبردهای آموزشی[۷] را معرفی می‌نمایدو در مقایسه با توضیح شولمن (۱۹۸۷)، دو مؤلفه به دانش آموزش محتوا اضافه می‌کند: درک نسبت به هدف تدریس موضوع درسی و دانش نسبت به برنامه‌های درسی در ادامه مگنسون [۸]و همکاران (۱۹۹۹) بر اساس پژوهش‌های گراسمن (۱۹۹۰) و تمیر[۹] (۱۹۸۸)، الگویی برای تدریس علوم معرفی می‌کنند که شامل هدف از تدریس و دانش ارزیابی است. مارکس[۱۰] (۱۹۹۰) نیز در مفهوم‌پردازی او دانش آموزش محتوا مشتمل بر موضوع درسی برای اهداف آموزشی[۱۱]، درک دانش‌آموزان از موضوع درسی[۱۲]، رسانه برای آموزش در موضوع درسی[۱۳] و فرآیندهای آموزشی برای موضوع

---

۲ knowledge of evaluation

3 Grossman

۴ Conceptions of Purpose for Teaching Subject Matter

۵ Knowledge of Students Understanding

۶ Curricular Knowledge

۷ Knowledge of Instructional Strategies

8 Magnusson

9 Tamir

10 Marks

۱۱ subject matter for instructional purposes

۱۲ students' understandingof the subject matter

13 media for instruction in the subject matter

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

درسی [1]است. در ادامه اندروز[2] (۲۰۰۱) نیز در الگویی که برای تدریس زبان پیشنهاد می‌دهد سه مؤلفه اصلی پداگوژی محتوا ، آگاهی و سواد زبان معلم و توانایی ارتباطی زبان را نشان می‌دهد. خاکباز(۱۳۹۴) چهار مؤلفه‌ای اصلی دانش ترکیبی ریاضی، دانش درباره طراحی محتوای ریاضی، دانش درباره چگونگی یادگیری دانشجویان، دانش درباره خلق محیط مؤثر یاددهی-یادگیری ریاضی را مطرح کرد.

نتایج تحقیقات نشان دهنده آن است که گستره دانش پداگوژی محتوا دارای ابعاد مختلفی است .از این رو پس از چهار سال از اولین نشست کلرادو درسال ۲۰۱۲، دومین نشست تخصصی بین‌المللی دانش آموزش محتوا، در دسامبر ۲۰۱۶ با حضور بیست و پنج نفر از صاحب‌نظران این حوزه در هلند برگزار شد. خروجی این نشست در سال ۲۰۱۹ منتشر و مورد توجه پژوهشگران زیادی قرار گرفت . الگوی اجماعی اصلاح‌شده[3] منجر به توسعه الگویی شد که لایه‌های پیچیده دانش آموزش محتوا رادرسه بعد (سه حلقه) نشان داد . در بیرونی‌ترین حلقه، دانش آموزش محتوای جمعی[4]، در میانه آن دانش آموزش محتوای شخصی[5] (که تأثیر زیادی بر حلقه مرکزی دارد) و در کانون آن دانش آموزش محتوا در عمل[6] قرار دارد (هیوم، کوپر، بوروفسکی[7]، ۲۰۱۹).

دانش جمعی پداگوژی مجموعه ای از تجارب و یادگیری های آموزشی جمعی است ، که در میان جمعی از افراد در رشته ای خاص مطرح وبه اشتراک گذاشته می شود. اما آنچه بعنوان دانش شخصی پداگوژی محتوا مطرح است ، مجموعه‌ای از تجارب و یادگیری‌های آموزشی شخصی آموزشگر است که آموزشگران آن را در تعاملات حرفه‌ای، آموزش رسمی، رسانه‌های اجتماعی، پروژه‌های مطالعاتی،

[1] instructional processes for the subject matter
[2] Andrews
[3] Refined Consensus Model (RCM)
[4] collective PCK
[5] personal PCK
[6] enacted PCK
[7] Hume, Cooper & Borowski

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

فعالیت‌های تحصیلی کسب می‌کند. در پژوهشی اعظم [1](۲۰۲۰) برای فهم دانش شخصی معلمان در موضوع نیرو وحرکت در مقاله خود اشاره می کند که ارائه دهندگان الگو اصلاح شده شناسایی مولفه ها و عناصر دانش شخصی آموزشگران را به عهده پژوهشگران گذاشته است چنانکه وی در پژوهش خود ، مقوله های اصلی دانش شخصی معلمان را درنه مولفه اهداف معلمان ازآموزش نیرو حرکت[2] دیدگاه و درک معلمان نسبت به نیرو وحرکت[3] درک معلمان از دانش آموزان[4] ،دیدگاه معلمان نسبت به استراتژی های آموزشی[5] ،دیدگاه معلمان نسبت به بکارگیری منابع آموزشی[6] ، دیدکاه معلمان نسبت به بکارگیری دانش فناوری[7] ، دیدگاه معلمان وفهم آنان نسبت به برنامه درسی علوم[8] دیدگاه معلمان نسبت به زمینه های مختلف آموزشی [9]دیدگاه معلمان نسبت به ارزیابی از یادگیر ی علوم [10]توجه قرار داده است.

دانش درعمل پداگوژی محتوا زیر مجموعه دانش شخصی ، این سؤال مطرح است که چه رابطه‌ای میان دانش در عمل پداگوژی محتوا و دانش شخصی پداگوژی محتوا وجود دارد .جریان دوسویه بین این دو قلمرو بیانگر آن است که دانش شخصی پداگوژی محتوا بر دانش در عمل پداگوژی محتوا تأثیر می‌گذارد و بالعکس. دانش شخصی ، بستری برای دانش درعمل پداگوژی محتوا در هر مرحله از چرخه برنامه‌ریزی- تدریس- تأمل در عمل، فراهم می‌سازد. این نکته حائز اهمیت است که این چرخه در دو دوره زمانی رخ می‌دهد: چرخه "ماکرو" که همان موقعیت های پیش

[1] Saiqa Azam
[2] Teachers' goals of teaching force and motion
[3] Teachers' views and understanding of force and motion concepts
[4] Teachers' understanding of Students Understanding
[5] Teachers' views of Instructional Strategies
[6] Teachers' views, knowledge, and use of teaching resources
[7] Teachers' views, knowledge, and use of technology
[8] Teachers' views and understanding of the science curriculum
[9] Teachers' views and understanding of considering various teaching contexts
[10] Teachers' views and understanding of assessing science learning

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

بینی شده در تدریس و متاثر از دانش شخصی است وچرخه "میکرو" که در لحظه و در موقعیت های پیش بینی نشده شکل می گیرد .(الونزو[1] و همکاران،۲۰۱۹) بعبارتی دانش شخصی پداگوژی محتوا زمینه ساز شکل گیری دانش درعمل پداگوژی محتوا است. در جمعبندی می توان بیان داشت ، ماهیت دانش پداگوژی محتوا ، در سه بعد جمعی ،شخصی و در عمل معنا شده است ، که محقق برای فهم بعد شخصی به شناسایی مولفه ها و عناصر آن پرداخته است.بعبارتی عناصر و مولفه های دانش شخصی می تواند نقش مهمی در فهم تدریس و یادگیری درابعاد مختلف از جمله فهم جهت گیری های آموزشی آموزشگران داشته باشد.

روش پژوهش:

هدف از این پژوهش شناسایی مؤلفه‌ها و عناصر سازنده دانش شخصی پداگوژی محتوا است که ریشه در تجارب ویادگیری شخصی آموزشگران رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان دارد. ازاین‌رو، به‌کارگیری رویکرد کیفی ضروری است. با توجه به موضوع موردمطالعه و ماهیت روش تحقیق، از نمونه‌گیری هدفمند[2] استفاده شد، به همین دلیل از میان اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان استان تهران،۱۱ مدرس پداگوژی محتوا در مقطع کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، انتخاب شدند. مشخصات اطلاع‌رسانان به شرح زیر می‌باشد.

[1] Alonzo
[2] Purposeful or purposive sampling

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

جدول (۱) مشخصات مصاحبه‌شوندگان و مشاهده‌کنندگان

کد شناسایی	مقطع و رشته تحصیلی	عنوان درس	جنسیت	سابقه تدریس
۱	دکترای رشته زبان و ادبیات فارسی	آموزش فارسی ۱ و ۲	مرد	۲۵
۲	دکترای آموزش ریاضی	آموزش ریاضی	زن	۱۵
۳	دکترای ریاضی گرایش جبر	آموزش ریاضی	مرد	۱۷
۴	فوق‌لیسانس تحقیقات آموزشی	آموزش قرآن	مرد	۳۰
۵	فوق‌لیسانس علوم تربیتی مدیریت و برنامه‌ریزی	آموزش دینی	زن	۳۳
۶	دکترای تاریخ	آموزش مطالعات اجتماعی	مرد	۲۳
۷	دکترای عرفان	آموزش دینی	زن	۲۶
۸	دکترای برنامه‌ریزی آموزشی	آموزش علوم	مرد	۱۵
۹	دکترای زیست‌شناسی	آموزش علوم	زن	۱۷
۱۰	دکترای ادبیات	آموزش فارسی	زن	۳۰
۱۱	فوق‌لیسانس علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی	آموزش ریاضی	زن	۲۵

شیوه گردآوری داده‌ها در تحقیق حاضر مصاحبه نیم ساختاریافته[1] و مشاهده بدون مشارکت است. در تحقیق حاضر جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل داده‌ها به‌طور هم‌زمان صورت گرفت.در این تحقیق از مصاحبه به شیوه حضوری در پردیس‌ها، محل تدریس آموزشگران استفاده شد. قبل از ورود به پردیس و مرکز با استادان هماهنگی‌های لازم

[1] Semi-structured

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

صورت گرفت. زمان مصاحبه‌ها شصت‌تا نود دقیقه طی یک یا دو جلسه برگزار شد. سؤالات مصاحبه از دو بخش اصلی و فرعی تشکیل شد، سؤالات اصلی همان چارچوب اصلی مصاحبه را شکل می‌دهد، ازجمله در مورد چیستی آموزش موضوعی از منظر استاد، هدف از آموزش موضوعی و چگونگی آموزش آن و سؤالات فرعی در حین بیان تجارب آموزشگران شکل گرفت. مصاحبه‌ها و مشاهدات کلاسی از پایان‌ترم دوم سال ۹۷ آغاز و درترم اول و دوم سال ۹۸ نیز ادامه داشت، هم‌زمان با مصاحبه، محقق از مشاهده بدون مشارکت برای شناسایی و فهم مؤلفه‌ها و عناصر سازنده آموزش محتوا بهره برد، با هماهنگی با آموزشگران میانگین دو جلسه یک و نیم ساعت از موقعیت‌های واقعی کلاس فیلمبرداری شد. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها، از رویکرد تفسیری استفاده‌شده است، در این روش تجزیه‌وتحلیل داده‌ها بر شیوه استقرایی است. که از داده‌های خرد و جز به مقوله‌ها می‌توان دست‌یافت که ماهیت کلی‌تری دارد و تفسیر داده‌ها را میسر می‌سازد . تجزیه‌وتحلیل در این پژوهش به شرح زیر انجام گرفت. ۱- خواندن متن مصاحبه‌ها و مشاهده‌ها برای دستیابی به درکی کلی از آن‌ها ۲- نوشتن خلاصه‌های تفسیری و کدگذاری مضمون‌های ظاهرشده: در این مرحله پژوهشگر به‌صورت تفسیری هر یک از مصاحبه‌ها را بازنویسی و خلاصه و بدین ترتیب اظهارات و عبارت مهم را که بر او پدیدار می‌شوند کدگذاری کرد ۳- در این مرحله با استفاده از شیوه کدگذاری محوری مضمون‌های اصلی مشخص شد ۴-رجوع به متن اصلی مصاحبه‌ها و مشاهده‌ها به‌منظور مشخص کردن ناسازگاری‌ها یا عدم موافقت‌ها یا تفاسیر صورت گرفته ۵-مقایسه و مقابله کردن متن مصاحبه‌ها و مشاهده‌ها برای شناسایی و توصیف مؤلفه‌ها و عناصر مشترک ۶- مشخص ساختن دسته‌هایی که مضمون‌های مختلف را به یکدیگر پیوندمی زنند (دانایی فرد وکاظمی ،۱۳۹۰) و بر پایه آن دسته‌بندی آموزشگران که در ذیل به شرح آن خواهیم پرداخت.

یافته‌های پژوهش:

مقوله وزیر مقوله‌های مستخرج از داده‌های حاصل از مصاحبه و مشاهده، توصیفی از مؤلفه‌های دانش شخصی پداگوژی محتوای آموزشگران رشته آموزش ابتدایی دانشگاه

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

فرهنگیان است. بر اساس مؤلفه‌ها ، آموزشگران به دودسته آموزشگران دیسیپلین محور و آموزشگران زمینه محور دسته‌بندی شدند که به شرح زیرمی باشد.

مقوله اصلی اول- هدف از پداگوژی محتوا (آموزشگران دیسیپلین محور):

آموزشگران دیسیپلین محور بر مبنای نقطه ایده آلی که در گستره دانش شخصی پداگوژی محتوا، معنا می‌کنند به برنامه‌ریزی برای موقعیت‌های واقعی کلاس درس می‌پردازند.

زیر مقوله اول- بازتولید پداگوژی محتوا:

گروه دیسیپلین محور هدف از پداگوژی محتوا را در چارچوب قلمرو دانش پداگوژی محتوای عام، بر پایه نظریه‌های علمی در دانشگاه و در عرصه تعلیم و تربیت تفسیر می کنند. به عبارتی تفسیری که آموزشگران از نظریه‌های علمی و کاربرد آن در عمل دارند زمینه‌ساز بازتولید پداگوژی محتوا است. آنچه ازنظر گروه دیسیپلین محورها دارای ارزش است.بازتولیدهدف‌ها، روش‌ها، راهبردها و بنیادهای آموزشی تفسیر شده آن‌ها از برنامه درسی قصد شده است، ویژگی اصلی آنها تأکید بر روشهای تجویزی متخصصان وکاربرد آن در قلمروپداگوژی در عمل است. تا دانشجویان بتوانند دانش و مهارت لازم را به دست آورند والگویی از شیوه های اندیشه دیگران - استادان ومتخصصان- نسبت به نحوه آموزش برای خود ترسیم کنند. با توجه به تفسیری که آموزشگران از بازتولید آموزش محتوا دارند، می‌توان آن را در دو بعد موردتوجه قرارداد.

۱- پداگوژی محتوا برای الگوبرداری:

اطلاع‌رسانان ۳ و ۹ و ۱۱ پداگوژی محتوا را در چگونگی آموزش مفاهیم، بنیادها و هنجارهای محتوا در چارچوب کتاب‌های درسی با تأکید بر الگوی ارائه‌شده در کلاس به شیوه توضیحی و نمایشی می‌دانند. چنانکه مشاهده شد، اطلاع‌رسان ۳ در کلاس با پشتیبانی *فایل پاورپوینت، فصل سوم کتاب ریاضی پایه پنجم - نسبت و تناسب و درصد - را نمایش داد ، بنابراین برای نشان دادن چگونگی دست‌یابی به این مفهوم کسر پای تخته رفت و با فوم‌های رنگی که با آهنربا به تخته چسبیده بود، پرسش‌هایی را*

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

*درباره نسبت مثلث‌های رنگی - سبز به زرد- پرسید در ادامه به دانشجویان گفت چنان‌که شما هم به‌عنوان آموزگار پای تابلو بایستید درس را بازگو کنید تا نسبت اشیا را به دست آورند و نظارت کنید ممکن نیست دانش‌آموزان نتوانند تمرینات را حل کنند.*در این گستره آموزشگران این گروه از دانشجویان انتظار دارند، به شیوه ارائه‌شده به بازنمایی کتاب‌های درسی ابتدایی بپردازند و در آینده کاری خود در موقعیت‌های واقعی کلاس درس آن را بازتولید کنند. با توجه به این باور *اطلاع‌رسان ۹ نیز بیان داشت، هدف و اهمیت درس علوم را به دانشجویان می‌گویم. برای مثال یک‌دفعه، برای تدریس علوم، پی‌دی‌اف کتاب را آوردم و تک‌تک صفحه‌ها را برای دانشجویانم بررسی کردم. این‌که چه هدفی و چه دانستنی و چه مهارتی مطرح‌شده است. ما فقط دنبال دانستنی‌ها نیستیم، بلکه مهارت‌ها مهم است؛ همچنین مشاهده شد اطلاع‌رسان۱۱ درکلاس به شیوه نوضیحی چگونگی آموزش مفاهیم کتاب را بازگو می‌کند به عنوان مثال نماد ۲ .*

پداگوژی محتوا برای الگویابی:

داده های حاصل از مصاحبه و مشاهده نشان از آن داشت که اطلاع رسانان ۱ و ۴ و ۸ و ۱۰ هدف از پداگوژی محتوا را در چگونگی آموزش مفاهیم در چارچوب برنامه درسی در قلمرو محتوا و پداگوژی می دانند، چنان‌که بر پایه این باور قلمرو دانش موضوعی را به شیوه توضیحی بیان کرده و برای چگونگی آموزش آن زمینه را برای بازخوانی راهنمای آموزگار و به‌کارگیری روش‌های تدریس آموخته شده فراهم می‌کنند. به سخن دیگر، دانشجویان بر پایه آموخته‌های خود به الگویابی در قلمرو آموزش محتوا می‌پردازند و همانند دسته اول به الگوبرداری ازنحوه تدریس استاد نمی پردازند. اطلاع رسان ۱ بیان داشت: *هدف من این است که دانشجو معلمان بابرنامه درسی خوب عجین شوند؛ بنابراین از دانشجویان می خواهم که باتوجه به آموزش های داده شده از جمله بیان ساختار و اهداف کتاب درسی واستراتژی های آموزشی که قبلا آموزش دیدند. یکی از دروس فارسی ابتدایی را با توجه به راهنمای معلم تدریس کنند بنابراین بایداصول مربوطه رارعایت کنند . و اطلاع رسان ۱۰ نیز بیان داشت کتابهای درسی نسبت به گذشته دارای کمترین اشتباه است و راه ارتباط معلم با دانش آموزان در اجرای*

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

فعالیتهای کتابهای درسی است و اطلاع رسان ۴ نیز درراستای هدف مذکور تاکید داشت هدف از آموزش قرآن آشنایی دانشجو آموزگاران با محتوای کتاب‌های درسی قرآن و اهداف آموزش قرآن و اصول آن در دوره ابتدایی و چگونگی آموزش قرآن است. برای این کار باید دانشجویان از کتاب راهنمای آموزگار استفاده کنند. این هدف توسط اطلاع رسانان ۸ و ۱۰ نیز مورد توجه قرار گرفته بود.

مقوله اصلی دوم- قلمرومحتوا:

یکی دیگر از مقولات اصلی و محوری در دانش پداگوژی محتوا، تفسیر آموزشگران دیسپلین محور ازقلمرو محتوا است که بر پایه آن گستره و چارچوب محتوا را معنا می-کنند. به سخن دیگر، پرسش اساسی آن است که آموزشگران قلمرو محتوا را در چه چارچوبی معنا می‌کنند؟ زیرمقوله‌های زیر توصیفی از باور آموزشگران درباره قلمرومحتوا است.

زیر مقوله دوم: فرایندی پایدار:

آموزشگران دیسیپلین محور قلمرو موضوعی را در محدوده مفاهیم، اصول و حقایقی که در محدوده کتاب‌های درسی است معنا می‌کنند، چنانکه، از منظر این آموزشگران منطق سازماندهی موضوعات و مفاهیم توسط متخصصان و برنامه ریزان، تغییرناپذیر وبر اساس تقدم و تاخر مفاهیم درکتابهای درسی برای تدریس موضوعیت می‌یابد .چنانکه کن بین (۲۰۰۴)در کتاب ویژگی های اساتید برتر بیان می کند برخی از استادان به گونه ای تدریس می کنند که گویی رشته علمی مجموعه ای از حقایق تغییر ناپذیر است که دانشجویان باید به خاطر بسپارند و بیاموزند که جای برای بحث وجود ندارد . بر اساس این باور زیر مقوله زیر در موقعیت‌های واقعی کلاس درس شکل می‌گیرند. (به نقل ازیوسفی،۱۳۹۷)

۱- بازخوانی ساختار، مفاهیم و حقایق:

اطلاع‌رسان ۱ و ۳ و ۴ و ۸ و ۹ و ۱۰ و ۱۱ آگاهی از ساختار محتوای ماده درسی را یکی از شاخصه‌های اصلی در قلمرو محتوا می‌دانند. بر همین اساس، نخستین گام

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

تدریس در قلمرو دانش‌آموزش محتوا را بر بازخوانی ساختار محتوای ماده درسی بنا می نهند تا پایه‌ای برای تصمیم‌ها و کنش‌ها در فرایند تدریس باشد. *چنانکه مشارکت‌کننده ۱ بیان داشت: برای دانشجویان در ابتدای کلاس توضیحاتی در خصوص کتاب‌های فارسی یک و دو داده می‌شود، به‌طور مثال در آموزش فارسی یک، نگاره‌ها، بخش تصویر خوانی یا آغاز آموزش زبانی مطرح است. ده نگاره داریم، در حقیقت بخش اول مقدمه‌ای برای بخش دوم که به سمت نشانه‌های دیداری زبان کشیده می‌شود بچه‌ها در سه‌پایه اول بیشتر خواندن و شکل آوایی یاد می‌گیرند و در نگارش به آن‌ها یاد داده می شود*. در این بازخوانی این باور به دانشجویان انتقال داده می‌شود که حق انتخابی در خلق موضوعات و مفاهیم فارسی و گستره آن وجود ندارد این ساختار ثابت و بر پایه آن اقدامات معلم در عمل صورت می‌گیرد، چنانکه اطلاع‌رسان ۳ *نیز اولین گام در تدریس را آشنایی دانشجویان با ساختار و اهداف کتاب درسی دانسته و* دیگر مشارکت‌کنندگان نیز با توجه به محور قرار دادن کتاب‌های درسی بارخوانی اهداف و ساختار کتاب‌های اصلی را مهم‌ترین گام در آموزش محتوا بیان داشتند، چنانکه اطلاع‌رسان ۹ نیز تدریس خود را *برپایه آشنا کردن دانشجویان با ساختار، اهداف و موضوعات کتاب علوم بیان کرد*. کن بین (۲۰۰۴) درکتاب ویژگی های اساتید برتر یکی ازاطلاع رسانان – استاد آنتومی– بیان داشت ، چیزی برای بحث وجود ندارد، ساختار بدن رادانشمندان به خوبی بیان کردند بنابراین در آموزش بایدبه ارائه حقایق پرداخت. (به نقل ازیوسفی،۱۳۹۷).

مقوله اصلی سوم –محتوا و پداگوژی :

مفهوم پداگوژی به‌عنوان علم تدریس توصیف‌شده است.بعبارتی آنچه آموزشگران از قلمرو محتوا و پداگوژی معنا می کنند زمینه ساز تدریس آنها در عمل خواهد بود ،زیر مقوله های زیرتوصیفی از قلمرو محتوا و پداگوژی است.

زیر مقوله سوم – راهبردهای آموزشی:

راهبرد آموزشی یکی از عوامل مهم در فرایند تدریس به شمار می رود. زیرا زمینه ساز فعالیت های دانشجویان در کلاس درس است.آموزشگران بابکارگیری

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

راهبردهای آموزشی به خلق محیط های یادگیری می پردازند به سخن دیگر به طور ضمنی آموزشگران با انتخاب راهبردهای آموزشی در قلمرو آموزش محتوا به دانشجو معلمان خود آموزش می دهند که متناسب با موضوع چگونه عمل کنند که در زیر بدان پرداخته شده است.

۱- تعلیمی و ارشادی:

اطلاع‌رسان ۱ و ۳ و ۴ و ۸ و ۹ و ۱۰ و ۱۱ در قلمرو دانش پداگوژی محتوا از شیوه تعلیمی و ارشادی بهره می‌برند. آموزشگران به شیوه مستقیم در پی بازخوانی ساختار دانش موضوعی، مفاهیم و نکته‌های بنیادین هر موضوع و چگونگی آموزش آن‌ها می‌باشند. با این نگاه استاد خود را به‌عنوان ارشادگر و یک شخص کارآزموده‌تر می‌بینند که یک شخص تازه وارد را درزمینه آموزگاری ارشاد می‌کند ، به سخن دیگر، چارچوب‌ها و حتی مدل های آموزشی برای آموزش محتوا به دانشجویان ارائه می دهند ، تادانشجویان به الگو گیری یا الگو پردازی بپردازند. *چنانکه مشاهده شد اطلاع رسان ۱ بیان می‌کند که در این واحد درسی قرار است با فضای کلی کتاب‌های درسی پایه دوم تا ششم آشنا شوند، از جمله این که از پایه اول تا پایان متوسطه دوم دو کتاب فارسی و نگارش برای فارسی در نظر گرفته شده است در کتاب اول به بچه‌ها یاد می‌دهیم چگونه آواها را بازگویی کنند، نشانه‌های قراردادی صوتی و دیداری و نوشتاری را بدانند و آن‌ها را تمرین کنند. اطلاع‌رسان۱۱ بیان می‌کند، برای تدریس ریاضی باید مراحل مجسم، نیمه مجسم و انتزاعی را داشته باشیم و مطابق آن عمل کنیم در ابتدا اشیا را به دانش آموزان نشان می دهد و بعد عکس ها و بعد تمرین کتاب همچنین مشاهده شد اطلاع رسان۹ با مولاژ پیکر انسان وارد کلاس می‌شود و بیان می‌کند در کتاب کلاس چهارم، درسی به نام بدن انسان یک و دواست. استاد درادامه توضیحاتی در زمینه بدن انسان و چگونگی آموزش آن بیان می کند.* دیگر اطلاع رسانان نیز بر پایه همین شیوه به تدریس می پرداختند. این نگاه نشان از این باور دارد که ذهن دانشجویان از گستره دانش‌آموزش محتوا کم و بیش تهی است و قرار است هر دانشجو به تنهایی آن

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

چه در کلاس روی می‌دهد را ببیند، دریافت کند و آن را در ذهن خود بنگارد تا در آینده به همان گونه عمل کند.

زیر مقوله چهارم: یادگیری، یادگیرنده و نقش حرفه‌ای آن:

با نگاه به داده‌های برآمده از مصاحبه و مشاهده، یکی از مؤلفه‌های اساسی در فرایند پداگوژی محتوا دانشجو معلمان هستند، ولی آنچه درخور تأمل است، باور آموزشگران درباره دانشجویان به‌عنوان یادگیرندگان آموزش محتوا و نقشی که برای آن‌ها در آینده کاری انگاشته‌اند.

۱- شخصیت وابسته و بورکراتیک :

اطلاع‌رسان ۱ و ۳ و ۴ و ۸ و ۹ و ۱۰ و ۱۱ دانشجویان را بعنوان مخزنی برای دریافت آنچه بعنوان محتوا و رویه ای که برای نحوه آموزش آن تجویز شده، می دانند. بعبارتی به دانشجو آموزگاران می‌آموزند که یادگیرندگان دارای هویتی وابسته به آموزش دهنده می‌باشند، ومطابق آن بایدرفتارکنند اطلاع‌رسان ۹ *بیان داشت: اگر آنچه به دانشجویان درکلاس گفته می‌شود خوب انجام دهند یعنی یاد گرفتند* بر پایه این نگاه، نقش بوروکراتیک را برای دانشجو معلمان بعنوان معلمان آینده در نظر می گیرند، نقشی که دانشجو معلمان را موظف به رعایت معیار ها و قواعد و اصولی می کند که از سوی استادان به آنها آموزش داده شده است.اما آنچه بعنوان یادگیری قلمداد می شود ،تغییر در رفتار است چنانکه *اطلاع‌رسان ۴ بیان داشت: اگر تغییر در رفتار دانشجویان رخ دهد یادگیری انجام‌شده چنانکه دیگر* اطلاع‌رسانان نیز تغییر در رفتار را به‌عنوان یادگیری قلمداد می‌کردند. استادان در این نگاه با رویکرد رفتارگرایی گستره دانش‌آموزش محتوا را معنی می‌کنند.

مقوله اصلی چهارم: محتوا و برنامه درسی:

برنامه درسی یکی از بخش‌های برجسته‌ای است که از نگاه شولمن (۱۹۸۶) آگاهی داشتن از آن برای آموزگاران در سطوح گوناگون تحصیلی ناگزیر است. شولمن بر این نکته پافشاری داشت که آموزگاران آینده برای تدریس باید درباره برنامه درسی دانش داشته باشند و فقدان این دانش را نوعی قصور تلقی می‌کند. تصمیم درباره آن‌که برنامه

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

درسی چگونه باشد، چه اجزا و محتوایی را در برگیرد به‌نظام باوری آموزشگران بستگی دارد بنابراین آنچه به‌عنوان برنامه درسی معنی می‌شود، نقش بسزایی در تدریس و خلق فضاهای یادگیری برای دانشجویان دارد. باور آموزشگران درزمینه چیستی و تلفیق برنامه‌های درسی (دانش‌های پایه) در گستره دانش پداگوژی محتوا فرایند تدریس آموزشگران را می‌سازد. دانش‌پداگوژی محتوا، گستره‌ای برگرفته از دانش‌های پایه آموزگاری است، بنابراین باور آموزشگران در زمینه چگونگی تلفیق این دانش‌ها در گستره دانش‌آموزش محتوا، نقش بسزایی در فهم یکی از مؤلفه‌های اساسی دانش‌آموز محتوا دارد؛ که در زیر به توصیف آن خواهیم پرداخت.

زیر مقوله چهارم- تلفیق دانش های پایه درپداگوژی محتوا:

این مبحث در قلمرو دانش برنامه درسی مطرح است.تلفیق به معنای درهم آمیختن و ارتباط حوزه‌های محتوایی و مهارتی است، آنچه درخور تأمل است، طرح دو دیدگاه است، دیدگاه اول نشان از آن دارد که تلفیق در مورد محتوا، فرایندها یا شیوه‌های برنامه درسی توسط متخصصان برنامه ریزان انجام می‌شود، دیدگاه دیگر تلفیق از درون و تلفیق شخصی و روان‌شناختی توسط فراگیر است، با توجه به متون تخصصی در این عرصه پداگوژی محتوا تلفیقی درهم‌تنیده از دو دانش موضوعی و پداگوژی است اما آنچه دارای اهمیت است، باورآموزشگران به این مهم است، چنانکه این باور نشان از آن دارد که آیا تلفیق به معنای واقعی به وقوع می پیوند یا خیر و تنها در عرصه برنامه درسی معنا شده است، زیر مقوله‌های زیر نشات از باور استادان در این حوزه است.

۱-تجمیع رشته ها(میان رشته ای ضعیف):

اطلاع‌رسان ۱ و ۳ و ۴ و ۸ و ۹ و ۱۱ براین باور هستند که گستره دانش موضوعی و دانش پداگوژی به‌صورت مجزا به دانشجویان آموزش داده‌شده؛ بنابراین به‌طور مجزا توسعه می‌یابند و در عمل تدریس تلفیق می‌یابند؛ آموزشگران با این نگاه از دانشجویان می‌خواهند موضوعی را از کتاب درسی انتخاب کنند و با محور قرار دادن موضوع یا مفاهیم ماده درسی با پایبندی به اصول و قواعد قلمروهای دیگر، نقش خود را در تلفیق

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

برنامه‌ها ایفا می‌کنند، به عبارتی ازمنظر استاد ترکیب رویکرد چند رشته‌ای مطرح است که در آن، اسـتقلال رشته‌ها به‌عنوان یک واقعیت، به رسمیت شناخته می‌شود. به عبارتی تلفیق به معنای واقعی اتفاق نمی‌افتد، بلکه تجمیع قلمروها رخ می‌دهد. *چنانکه اطلاع‌رسان ۱ بیان داشت. از دانشجویان می‌خواهم با توجه به آموزش‌هایی که دیدند یکی از دروس فارسی ابتدایی را با توجه به راهنمای آموزگار تدریس کنند؛ و در تائید این نگاه اطلاع‌رسان ۳ بیان داشت: من از دانشجویانم می‌خواهم که با توجه به آموزش‌های داده‌شده طرح درس بنویسند، در حقیقت با رعایت نکاتی که به آن‌ها گفته‌شده مثلاً از روش تدریسی که آموزش دیدند، برای آموزش استفاده کنند چنانکه مشاهده شد اطلاع‌رسانان دیگر نیز همانند اطلاع‌رسان ۱ و ۳ بخشی از کلاس خود را اختصاص به تدریس دانشجویان بر مبنای آنچه در کلاس بیان‌شده ویا راهنمای معلم اختصاص می دهند.* در این صورت نباید سخن از شکل‌گیری یک حوزه جدید به میان آورد و وانمود ساخت که قلمرو جدیدی شکل‌گرفته است.

مقوله اصلی پنجم – محتوا و ارزشیابی:

اهداف یادگیری شکل‌دهنده ماهیت تدریس و ارزشیابی است، به عبارتی آموزشگران در راستای اهداف موردنظر دانشجویان را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند تا به این مهم دست یابند که آیا دانشجویان به هدف موردنظر دست‌یافته‌اند یا خیر، زیر مقوله‌های زیر توصیفی از مقوله ارزشیابی است .

۱- ارزشیابی از معیارها و اصول تعیین شده :

اطلاع‌رسان ۱ و ۳ و ۴ و ۸ و ۹ و ۱۰ و ۱۱ در فرایند تدریس به‌طور ضمنی و صریح از دانشجویان می‌خواهند که با پرداختن به اصول ارائه‌شده از آموزش محتوا به تدریس کتاب‌های درسی ابتدایی بپردازند، آموزشگران این گروه بخشی از ساعات آموزشی خود را تخصیص به تدریس موضوعی از کتاب‌های درسی ابتدایی توسط دانشجویان می دهند، چنانکه *مشاهده شداستاد ۸ بیان می کند آن چه مهم است این است که دانشجویان ما بتوانند کتاب علوم را تدریس کنند. در ابتدا یک درس از کتاب علوم را تکثیر می‌کنم. مواردی که مهم است این که چه رسانه‌ای را برای موضوع در نظر*

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

گرفتند؟ آیا برای رسانه‌ها از هرم ادگاردیل استفاده کرده‌اند؟ در حقیقت باید بدانند که رسانه‌ها هم دارای اصولی هستند و مابقی موارد... آیا کتاب راهنمای آموزگار را خوانده؟ با توجه به تمام این موارد دانشجویان با توجه به این اصول و فرمت مربوطه تدریس می‌کنند؟ محقق ، تدریس برخی از دانشجویان این گروه را مشاهده کرد که نشان از مقوله مذکور داشت. اطلاع‌رسان ۱ نیز بیان داشت بخش عمده اجرای *دانشجویانم در فارسی یک و دو است چه به‌صورت فردی و چه به‌صورت گروهی و براساس رعایت نکات گفته شده مورد ارزشیابی قرار می گیرند* آموزشگران انتظار داشتند در راستای قوانین و اصولی که برای آموزش دانش موضوعی در چارچوب به آن‌ها نشان داده‌شده عمل می‌کنند. همان‌طور که آموزشگران فرایندی تجویزی را دنبال می‌کنند، از دانشجویان می‌خواهند که در چارچوب کتاب‌های درسی به تدریس موضوعی بپردازند و در این راستا به ارزشیابی دانشجویان می‌پردازند، این‌که آیا دانشجو بر پایه اصول ارائه‌شده برنامه‌ریزی و کنش می‌کنند؛ بنابراین ارزشیابی برپایه آنچه به‌عنوان الگو گیری و الگویابی مدنظر آموزشگران است.

مقوله اصلی اول- هدف از پداگوژی محتوا (آموزشگران زمینه محور):

آموزشگران زمینه محور بر مبنای نقطه ایده آلی که در گستره دانش شخصی پداگوژی محتوا، معنا می‌کنند به برنامه‌ریزی برای موقعیت‌های واقعی کلاس درس می‌پردازند، این مقوله اصلی جهت‌گیری آموزشگران را در فرایند پداگوژی محتوا شکل می‌دهد که در زیر به توصیف آن می‌پردازیم.

زیر مقوله دوم: خلق پداگوژی محتوا:

زیر مقوله شناسایی‌شده در این بخش را می‌توان آموزش محتوا باانگیزه خلق پداگوژی محتوا نام‌گذاری کرد. برخی از آموزشگران در آموزش محتوا به شیوه‌های بیان‌شده در برنامه‌های درسی قصد شده بسنده نمی‌کنند و بستری را برای اندیشه ورزی دانشجویان در گستره پداگوژی محتوا فراهم می‌سازند تا زمینه‌ساز آفرینش فضای یادگیری کارآمد باشند. به سخن دیگر، آموزشگران بستر مناسبی برای رشد و گسترش اندیشه‌ورزی

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

تحلیلی، خردمندانه، خلاق و انتقادی فراهم می‌سازند. بر پایه این باور ابعاد زیر توصیفی از این زیر مقوله است.

۱- ایدد پردازی :

اطلاع‌رسان ۲ قلمرو پداگوژی محتوا را در چارچوب برنامه درسی قصد شده نمی‌داند. و دانشجویان به دنبال نقشه مفهومی از پیش تعیین‌شده، نمی‌باشند. چنانکه اطلاع‌رسان ۲ *بیان داشت: دانشجویان باید بتوانند مفاهیم اصلی و پایه ریاضی را تجزیه‌وتحلیل کنند و برمبنای این تجزیه‌وتحلیل و روند شکل‌گیری مفهوم اصلی، به بررسی محتوای کتاب‌های درسی بپردازند و چنانکه توالی مفاهیم به‌درستی صورت نگرفته باشد خودشان محتوایی را ایجاد می‌کنند و سپس بتوانند برای خلق فضای یادگیری مؤثر ایده پردازی کنند، البته ایده‌ای که برمبنای استدلال منطقی باشد، هر ایده‌ای که دارای استدلال منطقی باشد حتی اگر مدنظر (کتاب درسی) هم نباشد. ازنظر من موردقبول است چون هرگز فراموش نمی‌شود.* استاد با این باور زمینه را برای آفرینش ایده‌های نوین آموزشی بر پایه استدلال‌های منطقی فراهم می‌کند. این بدان معنا است که دانشجویان فضای امنی برای نشان دادن اندیشه‌های خود فراهم می‌بینند؛ بنابراین به بیان اندیشه‌ها و ایده‌های خود می‌پردازند. بعبارتی دانشجویان با شنیدن نظرات و ایده دیگران و تبادل نظر با یکدیگر قادر به ساخت اید ه های آموزشی متنوع با توجه به موضوع مورد نظر می پردازند .چنانکه مشاهده شد *اطلاع‌رسان برای تدریس ارزش مکانی موقعیت یادگیری فراهم کرد که دانشجویان ایده‌های خود را برای چگونگی آموزش ارزش مکانی بیان کنند.*

۲ –تجربه عملی ارزشها :

اطلاع‌رسان ۷ به خلق فضای یادگیری مؤثر در قلمرو پداگوژی محتوا می‌پردازد که دانشجویان ارزش‌های اخلاقی و دینی را که در برنامه درسی بدان پرداخته‌شده، تجربه کنند. اظهارات وی نشان از زیر مقوله یادشده دارد.آموزشگر بیان داشت : *نکته مهم این است تا معلم خودش عامل به دین نباشند نمی‌تواند، خوب عمل کند، بنابراین خودسازی را باید از خودشان شروع کنند ولو به‌اندازه یک‌قدم، مصداق داستان ابواسعید*

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

ابو الخیر است. من برای این کار فعالیت‌هایی را به‌صورت عملی برای دانشجویانم تعریف می‌کنم خودم هم همگام با دانشجویان انجام می‌دهم. همیشه به دانشجویان می گویم که بچه‌ها را از خدا و جهنم نترسانید، نگویید این کار گناه، حرام بلکه کار درست و انجام بدهید. چنان‌که نورسورثی و همکاران (2018 به نقل ازعباباف ۱۳۹۸) بر این باورند که اگر آموزشگران بتوانند گونه‌ای به هم آمیختگی میان دانش دینی و تجربه عملی را فراهم کنند، این آمیختن زمینه را برای فرایند تحولی آماده می‌سازد. چنان‌که خلق فضای معنوی، بستری را برای برانگیختن تخیل /تجسم و تقویت حس کنجکاوی فراهم می‌سازد.

مقوله اصلی دوم- قلمرو محتوا:

تفسیری که آموزشگران زمینه محور از محتوا دارند و بر پایه آن گستره و چارچوب محتوا را معنا می‌کنند. موقعیت های یادگیری را معنادار می سازد . به سخن دیگر، پرسش اساسی آن است که آموزشگران زمینه محور قلمرو محتوا را در چه چارچوبی معنا می‌کنند؟ زیرمقوله‌های زیر توصیفی از باور آموزشگران درباره قلمرومحتوا است

زیر مقوله دوم: فرایندی وابسته به بافت و زمینه:

اطلاع‌رسان ۲ و ۷ مفاهیم و حقایق علمی را فراتر از مفاهیم و قوانین و اصول ارائه‌شده توسط متخصصان در منابع مکتوب (کتاب‌های درسی) می‌دانند. به عبارتی آموزشگران در این دسته برخلاف جریان‌های کلاسیک که نقش تاریخ و زمینه‌های اجتماعی و شخصی را به‌کلی در بررسی قلمرو محتوا نادیده می‌گیرد، آن را حاصل فرهنگ بشری می‌داند که در طول تاریخ در بستر ها و زمینه مختلف رشد کرده است. چنانکه زیر مقوله‌های زیر نشان‌دهنده مقوله مربوطه می‌باشد.

۱- ضرورت موشکافی و واکاوی مفاهیم بنیادین و اساسی در بستر زمان:

اطلاع‌رسان ۲، محتوا را فراتر از گستره ماده درسی برای دانشجویان خود ترسیم می‌کند، زیرا براین باوراست که مفاهیم درگذر زمان دچار دگرگونی می‌شوند و بر مبنای این تحول و ضرورت‌های شکل‌گیری می‌توان محتوای کتاب درسی را موردنقد قرارداد و

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

همچنین موقعیت‌های مختلف را برای دانش آموزان ابتدایی خلق کرد؛ چنانکه در کلاس مشاهده شد، ضرورت *فرایند شکل‌گیری ارزش مکانی از مصر و روم باستان تا حال حاضر، با پرسش و پاسخ با دانشجویان بررسی شد تا دانشجویان با ضرورت شکل‌گیری مفاهیم در بستر زمان به خلق موقعیت‌های یادگیری دست یابند.* به سخن دیگر موقعیت‌ها با توجه به‌ضرورت ها در بستر زمان شکل می‌گیرد.در تایید این نگاه کن بین(۲۰۰۴) در کتاب ویژگی های اساتید برتر بیان می کند استادان برتر دانشجویان خود را کمک می کنند تا بر سیر تاریخی مفاهیم و موضوعات رشته خود تمرکز کنند.

۲- محتوا در تجربه عملی:

اطلاع‌رسان ۷ محتوا را فراتر از کتابهای درسی می‌داند چنانکه *هنگام تدریس مشاهده شد استاد از دانشجویان می‌خواهد، آینه فرد مقابل شوند و هر آنچه در دوست خود مشاهده می‌کنند بگویند و آن را بنویسند، هریک از گروه‌ها نظرات خود را بیان می‌کنند از جمله دانشجویی بیان داشت تمرینی برای صداقت و قضاوت نکردن است و دانشجوی دیگرازارتباط آن با حدیث مومن آینه مومن است صحبت کرد که این عمل می‌تواند پذیرش خوبی‌ها و بدی‌ها و زمینه‌ای برای آنکه خود را اصلاح کنیم.* به سخن دیگر، استاد با نشان دادن راهبردهای گوناگون کوشش می‌کند تا محتوای دینی و ارزش‌های اخلاقی و معنوی را در تجربه‌های عملی آشکار سازد تا دانشجویان به دریافتی فراتراز محتوای کتاب‌های درسی دست یابند وآن را تنها در چارچوب برنامه درسی (کتاب‌های درسی) تفسیر نکنند.بعبارتی به طور ضمنی این نگاه به دانشجویان فهم می شود که محتوا در بسترها و زمینه های مختلف خلق می شود به سخن دیگر مفاهیم و حقایق تنها در برگه های کتاب های درسی آشکار نمی شوند ،بلکه در تعامل و تجاربی که در کلاس جریان دارد خلق می شود .

مقوله اصلی سوم –محتوا و پداگوژی :

آنچه آموزشگران زمینه محور از قلمرو محتوا و پداگوژی معنا می کنند زمینه ساز تدریس آنها خواهد بود ،زیر مقوله های زیرتوصیفی از قلمرو محتوا و پداگوژی است

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

.زیر مقوله سوم – راهبردهای آموزشی:

داده‌ها نشان‌دهنده آن است که آموزشگران زمینه محور برای بازنمایی گستره دانش‌آموزش محتوا برای دانشجویان از شیوه های مستقیم بهره نمی گیرند بنابراین زیر مقوله‌های زیر توصیفی از مقوله راهبردهای آموزشی است.

۱- اکتشافی و ساخت مفهوم:

اطلاع‌رسان ۲ و ۶ و ۷ موقعیت‌هایی را می‌سازد تا دانشجویان ایده‌های خود را برای آفرینش فضای کارآمد یادگیری برای دانش‌آموزان ابتدایی بیان کنند. دانشجویان از راه گفتگو کردن درباره ایده‌های خود درباره تدریس مفاهیم ویژه به بیان استدلال‌های خود می‌پردازند و از تفاوت دیدگاهشان با دیگران آگاه می‌شوند. در این جایگاه، دیگر دانشجویان به بازتولید بنیادها و ساختارهای آموزشی نمی‌پردازند. به‌جای آن از میان گفتگوها و نمایاندن دیدگاه‌ها، خود به خلق آموزش محتوا می‌پردازند. *چنانکه مشاهده شد اطلاع‌رسان ۲ بیان داشت: اینگه باید موقعیت یادگیری فراهم کنیم، به چه معنا است؟ یکی از دانشجویان می‌گوید زمینه را فراهم کنیم تا بچه‌ها خودشان به آن موضوع یا مطلب برسند استاد از دانشجویان می‌پرسد، حالا شما این موقعیت را برای مفهوم ارزش مکانی ایجاد کنید دانشجویان نظرات خود را بیان و بحث درمورد دیدگاههای خودشان می پردازند ،همچنین اطلاع‌رسان ۶ بیان داشت. با توجه به درسی که داریم نیاز است دانشجویانم درزمینه جامعه و تغییر تحولات اجتماعی گفتگو کنند. با توجه به بحث‌های ایجادشده، خیلی وقت‌ها چالش‌هایی درکلاس ایجاد می‌شود؛ اما با توجه به ماهیت این درس نیاز است که مسائل روز در کلاس مطرح شود. تا خودشان به این مهم دست پیدا کنند که تحولات اجتماعی درگرو فهم بسیاری از مفاهیم در جامعه است. مثلاً در مورد قوانین و رئیس‌جمهور هم‌صحبت می‌کنیم. چنانکه مشاهده شد* اطلاع‌رسان ۷ در کلاس این شیوه را در فرایند تدریس به دانشجویان نشان می دهد استاد به دانشجویان می گوید*خواندن به سمت فعالیت ذهنی، سپس کتاب داستانی از گروه الف را به دانشجویان نشان می‌دهد با این عنوان آهای شکمو من توت نیستم، استاد پس از*

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

نشان دادن عنوان ادامه می‌دهد، به نظر شما این عنوان چه داستانی را طرح می‌کند دانشجویان نظرات و پیش‌بینی‌های خود را بیان می‌کنند، استاد صفحه نخست کتاب را نشان می‌دهد و می‌خواند که پسر پیرمرد که بالای درخت توت آمده بود دستش را دراز کرد که من با صدای بلند گفتم آهای شکمو من توت نیستم من را نخور استاد از دانشجویان می‌پرسد داستان تمام شد دانشجویان می‌گویند خیر و استاد ادامه می‌دهد خب نویسنده در ادامه چه نوشته است دانشجویان دوباره نظرات خود را می‌گویند و حدس خود را بیان می‌کنندواین فعالیت تا پایان کتاب ادامه دارد،

زیر مقوله چهارم: یادگیری، یادگیرنده و نقش حرفه‌ای آن:

یکی از مؤلفه‌های اساسی در فرایند آموزش محتوا دانشجو آموزگاران هستند، ولی آنچه درخور تأمل است، باور آموزشگران زمینه محور درباره دانشجو آموزگاران به‌عنوان یادگیرندگان آموزش محتوا و نقشی که برای آن‌ها در آینده کاری درنظر می گیرند.

۱- شخصیت مستقل و تحولی:

اطلاع‌رسان ۲ و ۶ و ۷ فرایند پداگوژی محتوا را در استدلال‌ها و اندیشه‌های انتقادی و خلاق معنا می‌کنند، بنابراین گستره، دانش پداگوژی محتوا را گستره‌ای پرکنش و پویا و پذیرای دگرگونی می‌دانند، *چنانکه اطلاع‌رسان ۲ بیان داشت: من استادی انعطاف‌پذیرم و هرگز نظر خودم و تحمیل نمی‌کنم تمام تلاشم این است که دانشجویانم بر پایه استدلال صحبت کنند.* بر پایه این گستره نقشی که برای دانشجویان خود انگاشته‌اند، نقشی تحولی است، نقشی که در آن دانشجویان به‌خوبی استدلال می‌کنند، می‌اندیشند و بر پایه موقعیت‌های واقعی کلاس اقدام می‌کنند، به سخن دیگر، زمینه‌ای فراهم می‌شود که در آن دانشجویان می‌توانند درباره ایده‌هایی که در راهنمای آموزگار و بایدها و نبایدهایی که در گستره برنامه درسی قصد شده بیان‌شده نظر بدهند و از سوی دیگر با آگاهی از سیر تاریخی مفاهیم و همچنین دنیای واقعی دانش‌آموزان خود به پدید آوردن برنامه‌ای جدید بپردازند، چنان‌که خود را در چارچوب دیدگاه‌های متخصصان محصور نمی‌دانند. چنانکه اطلاع‌رسان ۶ و ۷ نیز معتقدند که دانشجویان دارای قابلیت‌هایی هستند که باید آن را هنگام تدریس بکار ببرند ازجمله شعر گفتن ،خلق بازی‌های

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

مختلف، قصه‌گویی هدفمند که باعث تأمل و تفکر ایده پردازی شود و خلق موقعیت‌های مشابه، به‌نوعی فراگیران را در موقعیت‌هایی قرار می‌دهند که بیاندیشند.این بدین معنا نیست که آنها دانش پداگوژی محتوا را تدریس نمی کنند بلکه ازمینه را برای برای پرورش عادت به تفکر و نگاه به واقعیت ها ی دانش های موضوعی در بستر های مختلف معنا می کنند.

مقوله اصلی چهارم: محتوا و برنامه درسی:

باور آموزشگران درزمینه چیستی محتوا و برنامه درسی در گستره دانش پداگوژی محتوا فرایند تدریس آموزشگران زمبنه محور را می‌سازد. مقوله زیرتوصیفی از مولفه محتوا و برنامه درسی است.

زیر مقوله چهارم- تلفیق قلمروهای دانش پایه درپداگوژی محتوا :

پداگوژی محتوا تلفیقی درهم‌تنیده از دو دانش موضوعی و پداگوژی است . باور آموزشگران زمینه محور درخصوص تلفیق قلمروهای دانش پایه به شرح زیر می باشد.

۱-میان‌رشته‌ای قوی:

با توجه به داده‌های حاصل از مصاحبه آموزشگران این گروه ، از دانشجویان خود نمی خواهند که به شیوه الگوگیری و الگویابی به تدریس بپردازند ،بلکه از دانشجویان می خواهند که برپایه بیان استدلال های ، تحلیل ها و استنباط های خود در راستای بکارگیری هریک از قلمروهای دانش پایه به خلق فضای آموزشی بپردازند . بعبارتی استاد با فراهم کردن بستر مناسب ، زمینه را برای شکل گیری شبکه ای درهم تنیده از تحلیل ها استدلال ها و استنباط ها فراهم می کند. چنانکه اطلاع رسان ۲ بیان *داشت: دانشجویان در انتهای ترم ایده‌ای که برای آموزش موضوعی دارند را به صورت مکتوب توضیح می دهند اینکه چرا از این راهبرد چرا از این وسیله چرا وسیله دیگری استفاده نکردند ، چرا از این منبع آموزشی استفاده کردند ، ضرورت شکل گیری مفاهیم چه بوده است و از این ضرورت ها برای تدریس خود* چگونه استفاده کردند بنابراین، استدلالشان برای من بسیار مهم است؛ واطلاع رسان ۷ بیان داشت ،من از دانشجویانم

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

می خواهم که درموقعیت واقعی کلاس نیز تدریس داشته باشند آن را ضبط کنند و برای من ارسال کنند ،بنابراین از آنها می خواهم که در کاروزی این کار را انجام دهند.اطلاع رسان ۷ تجربه در موقعیت های واقعی را برای دانشجویان فراهم می کند بعبارتی زمینه را برای تلفیق دانش های پایه در عرصه موقعیت های پیش بینی شده و پیش بینی نشده در کلاس درس فراهم می کند.

. مقوله اصلی پنجم – محتوا و ارزشیابی:

آموزشگران زمینه محور دانشجویان را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند تا به این مهم دست یابند که آیا دانشجویان به هدف موردنظر دست‌یافته‌اند یا خیر، زیر مقوله‌های زیر توصیفی از مقوله ارزشیابی است.

۱-ارزشیابی درباره ایده‌ها و استدلال‌های منطقی:

اطلاع‌رسان ۲ و ۶ و ۷ کوشش خود را در یافتن الگوهای ذهنی دانشجویان به کار می گیرند تا اندیشه‌ها، صداها و ایده‌های آموزشی آن‌ها را بشنوند و ببینند. بنابراین بر پایه این فضا ارزشیابی بر پایه استدلال‌ها و قدرت تفکر دانشجویان در فرایند آموزش محتوا معنا می‌یابد. ازسویی آموزشگران زمینه را برای خلق ارزیابی گروهی نیز فراهم می کنند. تا به نوعی صدای دانشجویان را در تحلیل و ارزیابی اندیشه های دیگردانشجویان بشوند اطلاع‌رسان ۶ بیان داشت: *در بخش ارزشیابی من به‌تنهایی دانشجویانم را مورد ارزیابی قرار نمی‌دهم بلکه از طریق دیگر دانشجویان می‌خواهم که تدریس همکلاسی خودشان را مورد ارزیابی قرار دهند و نقاط قوت و ضعف تدریس را یادداشت و در پایان کلاس به من بدهند. همچنین اطلاع‌رسانان ۲و۷ نیزبراساس ایده هایی که دانشجویان درفرایند کلاس بیان داشتند و تحلیل و استنباطی که از فرایند تدریس خود داشتند به ارزیابی دانشجویان می پردازند چنانکه اطلاع رسان ۲ بیان داشت هر ایده‌ای که دارای استدلال منطقی باشد حتی اگر مدنظر (کتاب درسی) هم نباشد. ازنظر من موردقبول است.*

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

جدول شماره ۲-مقوله‌ها وزیر مقوله‌های دانش شخصی پداگوژی محتوای آموزشگران دانشگاه فرهنگیان در رشته آموزش ابتدایی دیسپلین محور و زمینه محور

	مقوله‌های اصلی	زیر مقوله‌های اصلی	زیر مقوله‌های فرعی
دیسپلین محور	هدف از آموزش محتوا	بازتولید آموزش محتوا	آموزش محتوا برای الگوبرداری
			آموزش محتوا برای الگویابی
	قلمرومحتوا	فرایندی پایدار	بازخوانی ساختار، مفاهیم و حقایق
	محتوا و پداگوژی	روش‌های آموزشی	تعلیمی و ارشادی
		یادگیری، یادگیرنده و نقش حرفه‌ای آن	شخصیت وابسته و دیوان سالارانه
	محتوا و برنامه درسی	تلفیق رشته‌ها	تجمیع رشته ها(میان رشته ای ضعیف)
	محتوا و ارزشیابی	ارزشیابی قضاوتی درباره بنیادهای تعیین‌شده	-
زمینه محور	هدف غایی از آموزش محتوا	خلق آموزش محتوا	ایده پردازی
			محتوا در تجربه عملی
	قلمرو محتوا	فرایندی وابسته به بافت و زمینه	ضرورت موشکافی و واکاوی مفاهیم بنیادین و اساسی در بستر زمان
			محتوا در تجربه عملی
	محتوا و پداگوژی	روش‌های آموزشی	اکتشافی و ساخت مفهوم
		یادگیری، یادگیرنده و نقش حرفه‌ای آن	شخصیت مستقل و تحولی
	محتوا و برنامه درسی	تلفیق رشته‌ها	میان‌رشته‌ای ضعیف
	محتوا و ارزیابی	ارزشیابی درباره ایده‌ها و استدلال‌های منطقی	-

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

بحث و نتیجه‌گیری:

سیر تحول مفهومی قلمرو دانش آموزش محتوا از آغاز تاکنون حکایت از اهمیت و ضرورت شناخت مؤلفه‌ها و عناصر مختلف این دانش دارد، عناصرومولفه های سازنده دانش پداگوژی محتوای شخصی آموزشگران رشته آموزش ابتدایی شامل ۵ مقوله اصلی: هدف از آموزش محتوا، قلمرو محتوا، محتوا و پداگوژی، محتوا و برنامه درسی، محتوا و ارزشیابی است . مؤلفه‌های حاصل از این پژوهش، با برخی از یافته‌های پژوهشی پژوهشگران ازجمله تمیر (۱۹۸۷) مؤلفه ارزیابی و گراسمن (۱۹۹۰) مؤلفه برنامه درسی و راهبردهای همسو بوده است؛ اما آنچه قابل‌توجه است، شولمن دانش آموزش محتوا را حاصل به آمیختگی دانش پداگوژی و دانش موضوعی معنا کرده است، اما سؤال اصلی آن است آیا حاصل این تلفیق خلق دانشی جدید یا بازتولید دانش آموزش محتوا خواهد بود، اهمیت این پرسش به این دلیل است که چگونگی تلفیق دانش شخصی آموزش محتوا یا به عبارتی الگویی که در ذهن آموزشگران از پداگوژی محتوا نقش بسته نقش بسزایی در چگونگی خلق فرصت‌های یادگیری دارد. شولمن در مقاله ۱۹۸۶ به‌صراحت با این دیدگاه مخالفت خود را اعلام می‌دارد؛ که هدف اصلی به‌کارگیری دانش پداگوژی محتوا برخلاف آنچه تصور می‌شود تنها استفاده از راهبردهای آموزشی برای فهماندن بیشتر مفاهیم منابع آموزشی (کتاب) به دانش آموزان نیست. به عبارتی باید معلم محتوای درسی را به‌عنوان یکی از منابع برای رشد و پرورش قابلیت‌های انسانی ازجمله انواع تفکرها و بینش می‌داند؛ (دنگ، ۲۰۱۷).

بر اساس یافته‌های پژوهش و تفسیری که آموزشگران از مولفه های اصلی داشتند آموزشگران دردوگروه دیسیپلین محور و زمینه محور دسته‌بندی شدند، نگاه زمینه محور ریشه در نظریه ساخت و سازگرایی دارد و در تقابل با نگاه عینیت گرا ها است که حقایق را امری بیرونی و مستقل از ذهن انسان می دانند وبا استفاده از الگوهای انتقالی به بازخوانی حقایق و مفاهیم می پردازند .

آموزشگرانی که در گروه دیسیپلین محور قراردادند، واقعیت تدریس را دارای ابعاد پیچیده نمی‌دانند، بلکه هدف از آموزش محتوا را چگونگی بازخوانی ماده درسی

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

(کتاب‌های درسی) می‌دانند. این نگاه تجویزی به‌طور ضمنی از استاد به دانشجو و از دانشجو معلمان به دانش آموزان و فراگیران انتقال می‌یابد. به سخن دیگر آموزشگران فرصت‌های یادگیری تجویزی را برای دانشجویان فراهم می سازند ، در اصل خود پنداره، دانشجویان در فرایند یادگیری، به‌عنوان یادگیرنده وابسته معنا می‌کنند، تجربه یادگیرندگان تحت هدایت مدرسان خود و نقش و مسئولیت‌ها تعریف‌شده توسط آنان معنا می‌شود، در مقابل آموزشگران زمینه محور هدف از گستره پداگوژی محتوا را در خلق آن دانسته و محتوا را وابسته به زمینه‌های تاریخی، اجتماعی و شخصی می‌دانند، بنابراین به بازسازی و ساخت محتوا می‌پردازند، آموزشگران، با روش تدریس مشارکتی باهدف رشد و توسعه حرفه‌ای برای رشد دانشگاهی، اجتماعی و معنوی دانشجویان به‌عنوان یک شخصیت واحد در عمل اقدام می‌کنند، چنانکه برای این منظور با پذیرش قابلیت‌های هر دانشجو و الهام‌بخش بودن کلاس درس برای آنان به خلق فضایی فراتر از موضوع‌های درسی می‌پردازند، این اقدام نشان از تقدم رشد دانشجو بر انتقال دانش و زمینه‌ای برای برانگیختن تخیل / تجسم، تقویت حس کنجکاوی برای ساخت قلمروپداگوژی محتوا است.

بر اساس یافته‌های پژوهش برای تربیت‌معلمان حرفه‌ای برای دورهٔ آموزش ابتدایی، نکاتی نهفته است که پیشنهاد می‌شود موردتوجه آموزشگران دانشگاه فرهنگیان و مدیران و سیاست‌گذاران و برنامه ریزان درسی قرار گیرد، واحدهای درسی دانش آموزش محتوا فضایی برای خلق محتوا و خلق پداگوژی محتوا است این نکته مهم است که محتوا و تجمیع دانش های پایه به صورت تجویزی به دانشجویان ارائه نشود تا بینش لازم را کسب کنند ، بنابراین پیشنهاد می‌شود موضو ع و مفاهیم با توجه به ماهیت دروس در بستر های مختلف تاریخی ، اجتماعی ، فرهنگی و شخصی مطرح تا خلق محتوا از سوی دانشجویان صورت گیرد . این بستر سازی می تواند توسط آموزشگران ، برنامه ریزان درسی و متخصصان تعلیم وتربیت انجام گیرد و برنامه هایی برای آن تدوین گردد .به سخن دیگر منبع اصلی کلاس های درسی پداگوژی محتوا فقط محتوای کتابهای درسی ابتدایی نباشد . با این بستر سازی دانشجویان به تلفیق

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

دانش های پایه به معنای حقیقی دست می یابند .نکته دوم آموزشگران در دوره ابتدایی تمام دروس را تدریس می‌کنند بنابراین نیاز است آموزشگران این دوره نیز از دروس دانش پداگوژی محتوا در دروس دیگر آگاه باشند، بنابراین توصیه می‌شود جلسات مشترکی میان استادان و مدیران گروه برگزارشود ،.این نگاه انسجام و بینش بیشتری در آموزش دانشجویان خواهد داشت، در این راستا پیشنهاد می شود درس پژوهی با رویکرد جدید موردتوجه قرارگیرد تا گفتگوی فکورانه در میان آموزشگران در دوره ابتدایی شکل گیرد.

منابع فارسی

- بین،کن(۲۰۰۴).**ویژگی اساتیدبرتر**.ترجمه : امیرمحمد حاجی یوسفی، مژگان جبلی(۱۳۹۷)تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- خاکباز، عظیمه (۱۳۹۴). **چگونگی توسعه دانش محتوایی تربیتی برای تدریس ریاضی دانشگاهی**. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی سال ۶، شماره ۲۱، پاییز و زمستان ۱۳۹۴
- دانایی فرد ،حسن ،حسین کاظمی (۱۳۹۰).**پژوهشهای تفسیری درسازمان**. چاپ اول. انتشارات امام صادق (ع)
- عباباف، زهره (۱۳۸۹). **مطالعه مولفه های کنش های پداگوژیک برای اساس تجربه زیسته کنشگران فعال دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی دانشگاه بریتیش کلمبیا و دلالت های آن در توسعه حرفه ای آموزشگران**. گزارش طرح پژوهشی دانشگاه فرهنگیان

Refrences.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

Alonzo, A. C, Berry, A, & Nilsson, P. (2019). **Unpacking the complexity of science teachers' PCK in action: Enacted and personal PCK**.In Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science (pp. 271-286). Springer, Singapore.

Andrews, S. (2001). **The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice**. Language awareness, 10(2-3), 75-90.

Azam, S. (2020). **Locating Personal Pedagogical Content Knowledge of Science Teachers within Stories of Teaching Force and Motion.** Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, *16*(12), em1907.

Bullough Jr, R. V. (2001). **Pedagogical content knowledge circa 1907 and 1987: A study in the history of an idea.** Teaching and teacher education, 17(6), 655-666

Deng, Z. (2017). Pedagogical content knowledge reconceived: **Bringing curriculum thinking into the conversation on teachers' content knowledge.** Teaching and Teacher Education

Doyle, A. Seery, N. Gumaelius, L. Hartell, E. & Canty, D. (2018). **Reconceptualising PCK Research in D&T Education: Proposing a Methodological Framework**. In Pupils Attitudes Towards Technology (PATT36) (pp. 363-370).

Großschedl, J., Welter, V., & Harms, U. (2019). **A new instrument for measuring pre-service biology teachers' pedagogical content knowledge: The PCK-IBI**. Journal of Research in Science Teaching, 56(4), 402-439.

Grossman, P. L. (1990). **The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education.** New York, NY: Teachers College Press.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

Hume, A., Cooper, R., & Borowski, A. (Eds.). (2019). **Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science**. Singapore: Springer.

Karaman, A. (2012). T**he place of pedagogical content knowledge in teacher education**. Atlas Journal of Science Education, 2(1), 56-60.

Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). **Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching**. In Examining pedagogical content knowledge (pp. 95-132). Springer, Dordrecht.

Marks, R. (1990). **Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception**. Journal of Teacher Education, 41(3), 3-11

Shulman, L. S. (1986). **Those who understand: Knowledge growth in teaching.** Educational researcher, 15(2), 4-14

Shulman, L. (1987). **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.** Harvard educational review, 57(1), 1-23.

Tamir, P. (1988). **Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education**. Teaching and Teacher Education, 4(2), 99-110.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]