

## واکاوی تجارب نومعلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان از پداگوژی دانش محتوا (PCK) در کلاس درس مدارس ابتدایی

دریافت: ۱۳۹۹/۸/۱۳

پذیرش: ۱۳۹۹/۹/۱۶

سید محمد سید کلان<sup>۱</sup>

دکتری، مدیریت آموزشی، گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، اردبیل، ایران

امین گلشن

دانشجوی کارشناسی، گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، اردبیل، ایران

امیررضا کوهی

دانشجوی کارشناسی، گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، اردبیل، ایران

### چکیده:

پداگوژی حوزه وسیعی در علوم تربیتی است که در فرایند یاددهی و یادگیری تأثیر بسزایی دارد؛ این حوزه مطالعاتی در نیمه دوم قرن بیستم بعد از تحولات زیادی که مدیریت آموزشی طی کرد، همراه با پیشرفت دانش و فناوری به رهبری آموزشی تبدیل شد. مقاله حاضر با هدف بررسی تجارب نومعلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان از پداگوژی دانش محتوا در کلاس درس مدارس ابتدایی انجام شده است. روش پژوهش کیفی از نوع تحلیل مفهومی بوده است. جامعه آماری این پژوهش شامل نومعلمان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان اردبیل است که در سال‌های تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۵ فارغ‌التحصیل شده بودند. تعداد حجم نمونه ۲۵ نفر از نومعلمان پسر و دختر که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده‌اند، بوده است. حد کفایت نمونه نیز اشباع نظری و اطلاعاتی بود. ابزار اندازه‌گیری پژوهش از نوع فن مصاحبه عمیق بود که نحوه تجزیه و تحلیل داده‌ها بر مبنای کدگذاری عرفی بود. برای روایی و اعتبار پژوهش نیز از نظر متخصصان و خود مصاحبه‌شوندگان کمک گرفته شد که نتایج مورد تأیید آن‌ها بود. بر اساس یافته‌ها تدریس یک رویداد پداگوژیک تلقی می‌شود که پیشاپندهای آن (تفکرات و ادراکات معلم)، چگونگی آموزش در قالب کنش‌ها و تعاملات انسانی در کلاس درس (نحوه عمل) و برون‌دادهای ناشی از آموزش (نتیجه تفکرات و عمل معلم) را دربرمی‌گیرد که بر اساس دیدگاه‌های فلسفی، روان‌شناختی و سواد چندگانه معنا پیدا می‌کند. در نتیجه، می‌توان گفت که پداگوژی دانش محتوا به عنوان تلفیق علم و هنر موردنیاز همه معلمان و مربیان تعلیم و تربیت در کشور است که در راستای تحقق اهداف پداگوژیک، پیشنهاد می‌شود مربیان تعلیم و تربیت با استفاده از پداگوژی دانش محتوا در کلاس درس خویش موفق عمل کنند.

**واژگان کلیدی:** پداگوژی، پداگوژی دانش محتوا، نو معلم، مدارس ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان.

<sup>۱</sup> نویسنده مسئول: M.siedkalan@gmail.com

---

**Analysis of the experiences of new teachers graduating from farhangian university of content knowledge pedagogy (PCK) in the primary school classroom**

---

Receipt: 2020/11/03  
Acceptance: 2020/12/06

**SeyyedMohammad seyyedkalan<sup>1</sup>**

PhD, Educational Administration, Department of Primary Education, Farhangian University, Ardabil, Iran

**Amin Golshan**

Masters student, Department of Primary Education, Farhangian University, Ardabil, Iran

**Amirreza Kuhi**

Masters student, Department of Primary Education, Farhangian University, Ardabil, Iran

**Abstract:**

Pedagogy is a significant domain in educational sciences which has a great impact on the process of teaching and learning. In the second half of the 20th century, educational management, along with technological developments, came to serve as the educational leadership. The present study sought to explore the experience of Farhangian University graduate teachers as to the content knowledge pedagogy in primary school classroom. Analytical-interpretive was elected as the research method of the study. The sample size was 25 novice male and female teachers who were selected through purposive sampling method. The sample size was determined based on theoretical and informational saturation. The research measurement tool was a kind of in-depth interview technique, which analyzed the data on the basis of customary coding. For the validity and reliability of the research, help was sought from experts and the interviewees whose results were confirmed by themselves. Based on the findings, teaching is considered a pedagogical event that considers the background (teacher thoughts and perceptions), how to teach in the form of human actions and interactions in the classroom (how to act), and learning outcomes (the result of teacher thoughts and actions). As a result, it can be reiterated that pedagogy is the knowledge of content as a combination of science and art required by all teachers and educators across the country. To make content knowledge more successful in classrooms it is imperative for educators to make recourse to pedagogy.

**Keywords:** Pedagogy, Content Knowledge Pedagogy, Novice Teacher, Primary Schools, Farhangian University.

---

<sup>1</sup> Corresponding author: M.siedkalan@gmail.com

## مقدمه

امروزه تدریس شایسته با مفهوم کیفیت معلم پیوندی تنگاتنگ دارد؛ باوجوداین، کارگزار اساسی در اجرای تدریس شایسته، معلم است که بخشی از کیفیت آن، از طریق نحوه تربیت و آموزش معلم طی دوره آماده سازی وی در مراکز دانشگاهی تربیت معلم تأمین می شود (Farzadnia, 2012)، بخشی دیگر از طریق تجارب نومعلمان در کلاس درس مدرسه و همزیستی با معلمان باتجربه تحقق پیدا می کند. برای رسیدن به این اهداف یعنی کیفیت معلم باید گفت که معلمان در سال های اخیر و طی سالیان زیادی همواره در پی یافتن دانشی جدید و مؤثر در بهبود بازده آموزشی کلاس درس خود بوده و هستند (Alavian, 2019) و این دانش جدید و مؤثر امروزه با مفهوم پردازی پداگوژی که به عنوان علم و هنر آموزش، در تاریخ علوم تربیتی سابقه ای دیرین داشته و دارد؛ در دنیای تعلیم و تربیت قد برافراشته است. عبارت پداگوژی در اصل یک لغت لاتین است که از دو قسمت Paid به معنای کودک و Anagus به معنای رهبر یا راهنما ترکیب و تشکیل گردیده است. همچنین معنای لغوی و ریشه آن عبارت است از راهنمای کودک (Shafiee, 2016) و در کتاب لغت فلسفی لالاند، معنی مجازی پداگوژی را تربیت و به خصوص تربیت اخلاقی می دانند؛ اما لغت نامه معروف بویسون این تعریف را به چالش کشیده و یادآوری می کند که اولاً پداگوژی باتربیت و حتی هنر مریبان موفق که حاصل تجربه غیرعلمی است، متفاوت است؛ ثانیاً پداگوژی محدوده وسیعی دارد و صرفاً منحصر به تربیت اخلاقی نیست (Shokohi, 2017). باوجوداین محدوده معنایی باید گفت که پداگوژی در نیمه دوم قرن بیستم بعد از تحولات زیادی که مدیریت آموزشی طی کرد، همراه با پیشرفت دانش و فناوری بهره بری آموزشی تبدیل شد؛ به گونه ای که امروزه معلمان را در قرن دانایی محور، رهبران آموزشی می نامند (Karamipour, 2016). از نظر السوبای (Alsubaie, 2016) معلم نقش اساسی در پیاده سازی برنامه درسی در کلاس

درس دارد، وی به عنوان الگوی عملی، می تواند دانش آموزان را ترغیب به یادگیری کند. در این صورت، باید اقرار کرد که مؤثرترین و کارآمدترین مؤلفه نظام تعلیم و تربیت، معلم یا همان کارگزار اصلی آموزش و پرورش است؛ همچنین از نظر دانش پژوه و فرزاد (Daneshpajoo & Farzad, 2006) آموزش اثربخش معلم نقطه اتکای هر تغییر و تحولی است که دانش و مهارت مورد نیاز معلمی و داشتن شایستگی و صلاحیت های حرفه ای او همواره به دنبال فراهم کردن موقعیت های برای ایجاد یادگیری بهتر در بین دانش آموزان بوده است. از نظر آندرسون (Anderson, 2007) نیز تمامی فعالیت های معلم اثربخش موجبات بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان در ابعاد سه گانه شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی را فراهم می کند. با دقت نظر در این موضوع، وجود معلم اثربخش در هر نظام آموزشی بامعنای پداگوژی در کلاس درس نقش پراهمیتی را به همراه دارد که باید این مفهوم را بیشتر تبیین نمود؛ چراکه، از نظر عباپاف (Ababaf, 2019) پداگوژی به معنای هدایت کردن کودک و به عنوان هنر و علم تدریس به کودکان شناخته شده است. اینکه چه چیزی باید یاد گرفته شود، چگونه یاد گرفته شود، چه موقع باید یاد گرفته شود و اینکه به کمک معلم یاد گرفته شوند و معلم نسبت به آن باید پاسخگو باشد به عنوان فن های پداگوژی برای انتقال مؤثر محتوا استفاده شده است. علاوه بر این مفهوم سازی، سازه مفهومی دیگری در علوم تربیتی وجود دارد که پداگوژی دانش محتوا (PCK) است. با این تفسیر، شولمن به نقل از علویان (Alavian, 2019) اذعان کرده است آموزش موفق مستلزم علم ویژه ای است که پداگوژی دانش محتوا نامیده می شود. از نظر شالمن پداگوژی دانش محتوا در درک و شناخت معلمان بسیار مؤثر است؛ در همین راستا Salinas et al (2018) بیان کردند که پداگوژی دانش محتوا بر این موضوع که دانش بسیاری از معلمان بر اساس محتوای خاصی است و این دانش به طور محدود قابل تعمیم به موقعیت های دیگر است،

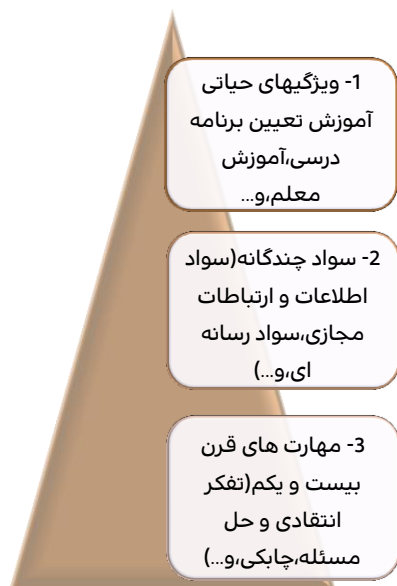
و تحمیل هست؛ به طوری که فعالیت‌های مؤثر با دیگران و به همراه آنان انجام دهند (Abedinya, 2020). ثابت شده است که ضمن اجرا، باید تصمیم‌گیری بسیار سریع همراه با تجزیه و تحلیل صورت گیرد؛ چراکه نام و همکاران وی (Toom & et al., 2017) تفکر در طول تدریس باید بیشتر بر دانش‌آموزان و شیوه‌های عمل معلم متمرکز باشد. تصمیمات معلم در رهبری کلاس درس بیشتر به صورت بصری و مبتنی بر درک، یا انتقال مستقیم است؛ همچنین ایده‌ها و اهداف مختلف ممکن است در تعارض باشند و باعث اصطکاک داخلی شوند. از سوی دیگر، زمینه تدریس ممکن است تحت اثر اصطکاک بیرونی قرار گیرد و توانایی‌های ناب معلم در عمل شناخته و شکوفا نشوند. معلم تلاش می‌کنند که اصطکاک‌ها را با تشکیل دادن یک سطح منسجم از تفکر کاهش دهند. اسچمپ و دیگران (Schempp & et al., 1998) در همین زمینه بیان کرده است که اهمیت دانش محتوا در عملکرد تدریس تا حدودی قابل بحث و اهمیت است و نیاز به مطالعات بیشتری دارد؛ چراکه، اکثر محققان نیز بر این توافق هستند که حداقل مقدار دانش محتوا برای توسعه یادگویی دانش محتوا ضرورت دارد. زمانی که معلم تازه کار تلاش می‌کنند دانش ضعیف و نقص‌های خود را جبران کنند، دانش محتوای ضعیف به اشکال مختلف بر روی تدریس آن‌ها تأثیر می‌گذارد. این مسئله در پژوهشی توسط اسچمپ و دیگران (Schempp & et al., 1998) بر روی معلم تازه کار رشته تربیت بدنی که به این نتیجه رسیدند؛ آن‌ها توانایی انتقال مهارت به محتوای جدید را ندارند، دیده شده است. با این چشم‌انداز، هدف پژوهش حاضر تبیین جنبه‌های مختلف دانش محتوای معلمی در راستای تحقق اهداف یادگویی یا رهبری آموزشی در قرن حاضر است که محققان را بر آن داشت تا تجارت نومعلم‌ان از یادگویی دانش محتوا در کلاس درس مدارس ابتدایی مورد واکاوی قرار دهند.

با توجه به هدف اصلی پژوهش از جمله مباحثی که امروز مطرح می‌شود، این است که معلم‌ان تا چه میزان توانایی و آمادگی مناسب برای ورود به فردا و مدرسه‌های آینده را پیدا کرده‌اند؟ ایجاد یک سیستم

تأکید دارد؛ اما در پژوهشی دیگر توسط لوین (Levin, 1992; As cited in Ababaf, 2019) که قائل بر یادگویی صرف است؛ یادگویی را به عنوان ترکیبی از تفکر، احساس، اطلاعات، دانش، نظر، تجربه، خرد و خلاقیت می‌داند و بر فهم یادگویی به عنوان تلفیقی از علم و هنر، نظر و عمل تأکید دارد. علاوه بر لوین (Levin, 1992)، پژوهشگران دیگری بنام‌های گرین و رید (Reid, 2007 & Green) یادگویی را علاوه بر ترکیب علم و هنر، یک مفهوم چندبعدی می‌دانند. این مفهوم واره سال‌ها پیش توسط لوسین سل (Lucien Cell Luria, 1910) نیز هدف یافتن قوانین مرتبط با پدیده‌هایی بکار برده شده است که در تعلیم و تربیت به ظهور می‌رسد و بر آن اثر می‌گذارد. شالمن، یادگویی را با دانش محتوا (CK) که قرار است تدریس شود، مرتبط و ترکیب نموده است و اذعان کرده است که دانش محتوا چارچوب‌هایی است که نظریه‌ها و ایده‌ها را سازمان‌دهی و مرتبط به هم می‌کند؛ در مقابل، یادگویی دانش محتوا شامل آگاهی‌ها و شناخت‌های مرتبط با فرایند تدریس، تئوری‌های شناختی و اجتماعی یادگیری و درک این‌که چگونه این تئوری‌ها در کلاس‌های درسی کاربرد دارند، می‌گردد (Zhang & et al, 2019). در نگاهی دیگر گارارد (Garrard, 2019) یادگویی به شیوه‌ای متوالی تفکر و عمل معلم، نظریه عملی معلم یا دانش و آگاهی که فرایندی شخصی است و شامل باورهای شخصی وی در مورد اهداف، ارزش‌ها و اصول آموزشی است. استرنگ (Strong, 2018) نیز بیان کرده است که دانش و مهارت بعدی مورد نیاز یک معلم، طرح درس مناسب او است که شامل مجموعه‌ای از محتویات، اهداف و روش‌های تدریس است که از دیدگاه اسکینر (Skinner, 2016) طرح درس‌ها می‌توانند تا حدی به عنوان مترادف با یادگویی دانش محتوا استفاده شوند. علاوه بر دیدگاه‌های بالاتر، رامیسوسکی (Romisovsky, 2016) نیز اذعان کرده است که تخصص دیگر عملکرد معلم، اجرا در تعامل با کلاس درس یا رهبری کلاس درس است؛ رهبری کلاس درس، امروزه با مفهوم کلی رهبری آموزشی مطرح شده است. رهبری آموزشی به عنوان تأثیرگذاری بر دیگران جهت رسیدن به اهداف خاص همراه با هدایت‌گری به‌دوراز هرگونه خشونت و تعصب

آموزشی آینده‌گرا، بدون توجه به نقش نومعلم‌ان و اینکه چه مهارت‌هایی دارند و متعهد به انجام چه اموری هستند، نمی‌تواند انجام شود؛ با این حال، بسیاری از نومعلم‌ان امروز برای این کار به خوبی آماده نیستند و اکثر برنامه‌های یادگیری حرفه‌ای برای رسیدن به نوع «عملیات مورد نیاز آینده» مورد توجه قرار نگرفته‌اند (Gilbert & Bull, 2014). توجه به این مفروضات و اهمیت مسئله، لزوم توجه به برنامه درسی در توانمندسازی دانشجو معلم‌ان، به منظور تقویت دانش، مهارت و نگرش آن‌ها را، ضرورت بخشید. مهرمحمدی (Mehrmohammadi, 2014) برنامه تربیت معلم پیش از خدمت را بر اساس ساختار چهاروجهی «تربیت تخصصی/دانش محتوایی، تربیت حرفه‌ای/دانش عام تربیتی عام، تربیت حرفه‌ای خاص توأم با کارورزی و برنامه ورود به حرفه معلمی» نسبت به سال‌های قبل ارتقا داد و تاکنون بازنگری‌های متعدد و متنوعی در این عرصه را متوجه خودساخته است. خروشی و همکاران وی (Khoroushi & et al., 2017) و برخی از محققان بر این باورند که خلأ الگوی مناسب برای تربیت معلم‌ان آموزش و پرورش موجب بروز اختلال و سردرگمی در نحوه تربیت و تأمین نیروی انسانی در دستگاه تعلیم و تربیت شده است که کاهش چشمگیر کارآمدی و اثربخشی آنان از پیامدهای ناگوار آن است. علی‌محمدی و همکاران وی (Alimohammadi & et al., 2019) نیز اذعان کرده است که در برخی یافته‌های پژوهشی نبود روش‌های جدید تدریس در کلاس‌های دانشگاهی و تناسب نداشتن محتوا و برنامه‌های درسی با نیازهای روز جامعه از جمله عوامل اصلی در کاهش سطح کیفیت در مهارت‌های دانش‌آموختگان دانشگاهی کشور معرفی شده است. با توجه به اهمیت کارورزی در توانمندسازی حرفه‌ای دانشجو معلم‌ان، عمده‌ترین مشکلات؛ فرصت نداشتن مدرسان برای بحث و گفت‌وگو با دانشجویان در مورد نقد و بررسی شیوه‌های تدریس، کمبود مهارت معلم‌ان راهنما در استفاده از رسانه‌ها و فناوری‌های نوین آموزشی

۱. ویژگی‌های حیاتی آموزش تعیین برنامه درسی، آموزش معلم و... .
۲. سواد چندگانه (سواد اطلاعات و ارتباطات مجازی، سواد رسانه‌ای و...).
۳. مهارت‌های قرن بیست و یکم (تفکر انتقادی و حل مسئله، چابکی و...).



شکل ۱- سه قطب تعلیم و تربیت قرن ۲۱- مدل شاو (۲۰۱۵)

فرهنگیان را از مفهوم‌واره پداگوژی دانش محتوا را به ترتیب تحلیل، نقد و بررسی، برداشت و تفسیر نمایند. جامعه آماری این پژوهش شامل نومعلمان معلمان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان اردبیل که در سال‌های تحصیلی ۱۳۹۵ تا ۱۳۹۷ فارغ‌التحصیل تحصیل شده بودند، است. تعداد حجم نمونه ۲۵ نفر از نومعلمان دختر و پسر بوده که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده‌اند، دلیل انتخاب نمونه‌های موردنظر، تجارب زیسته آن‌ها از این مفهوم‌واره بوده است. حد کفایت نمونه نیز اشباع نظری و اطلاعاتی بود که با تجارب زیسته خود محققان کامل شد. ابزار اندازه‌گیری پژوهش از نوع فن مصاحبه عمیق بود که پرسش‌ها تحت پروتکل از قبل تعیین شد؛ اما در طول فرایند مصاحبه سؤالات مصاحبه تکمیل‌تر و عمیق‌تر شد که داده‌های مصاحبه‌ها به روش گلازی تحلیل گردید. در این مرحله، مفاهیم کلیدی (کدهای معنایی) در سه قالب؛ کدهای اولیه (مصادیق)، مفاهیم اصلی و مضمون کلیدی (فراگیر) طبقه‌بندی گردید. برای روایی و اعتبار پژوهش نیز از نظر متخصصان و خود مصاحبه‌شوندگان کمک گرفته شد که نتایج مورد تأیید آن‌ها بود. پرسش‌های مصاحبه عبارت بودند از:

- ۱- شما به‌عنوان یک آموزگاری که به‌نوعی نو معلم شناخته شده‌اید چه مفهومی از پداگوژی در ذهن شما شکل می‌گیرد؟
  - ۲- نوع تفکر شما برای تدریس در مدارس ابتدایی چیست؟ یعنی دیدگاه فلسفی تدریس شما در این مقطع چگونه است؟
  - ۳- دانش پداگوژی عمومی (شامل اصول و استراتژی‌های کلی سازمان‌دهی کلاس درس) را چگونه ترسیم می‌کنید؟
  - ۴- دانش پداگوژی آموزشی - تربیتی سایر معلمان را در این سال‌های اولیه تدریس در مدارس را چگونه ارزیابی می‌کنید؟
  - ۵- از نظر شما یک آموزگار خوب چه دانش‌ها و سواد را باید در حرفه معلمی مدنظر داشته باشد؟
- اعتباریابی یا معیار اطمینان‌پذیری: اعتبار یابی مقولات و روابط آن‌ها که در واقع اعتبار یابی پژوهش

اصطلاح دانش عملی اولین بار توسط فریما الباز (Elbaz, 1981) در حوزه دانش معلمان بکار گرفته شد. این دانش ناظر بر این است؛ معلمان مجری صرف دانش و نظریه‌های تولیدشده دانشگاهی نیستند بلکه خود خلق‌کننده دانش با توجه به بافت تدریس نیز هستند و به‌طور مستقیم در ارتباط با عمل و کنش معلمان است و این دانش از تجربه‌های معلمان و تأملشان بر این تجربه‌ها نشئت می‌گیرد (2010, Gholami&Husu). کانلی و کلاندینن (Connelly & Clandinin, 1997; charbashlu & et al., 2019) از اصطلاح دانش عملی شخصی معلمان برای دانش معلمی استفاده کردند که ناظر بر تمام ایده‌های آموزشی است که یک معلم در اختیار دارد. همچنین، بر این باورند که این نوع دانش، عینی و مستقل نیست بلکه ذهنی و بسترمند است. این دانش از طریق عمل و موقعیت‌های اجتماعی شناسایی می‌شود و کاملاً تجربی و شخصی است و شامل همه دانش معلمان درباره یادگیرندگان، کلاس درس، مدرسه، محیط اجتماعی، موضوعات درسی، نظریه‌های رشد کودک، یادگیری می‌شود که هدایت‌گر عمل معلمان در موقعیت کلاس درس است.

### روش تحقیق

این پژوهش باهدف تحلیل مفهومی تجارب نومعلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان از پداگوژی دانش محتوا در کلاس‌های درس مدارس ابتدایی شهر اردبیل انجام شده است. روش پژوهش کیفی از نوع تحلیل مفهومی بوده است. در حیطه این نوع از پژوهش، مفهوم‌پردازی پژوهشی است که برای ابداع یا تکوین یک مفهوم انتزاعی یا ساختار مفهومی و دفاع از آن طراحی می‌شود. (Shorts, 2013, 43 & 54)

بنابراین بخشی از هر نوع مفهوم‌پردازی عبارت است از وظیفه طرح‌ریزی در کشف معنایی که افراد مختلف به مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم می‌دهند که قرار است مفهوم موردنظر ما آن‌ها را تغییر شکل دهد یا جایگزین آن‌ها شود. بر همین اساس، محققان سعی نموده‌اند تا تجارب نومعلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه

## یافته‌های تحقیق

در این پژوهش با بررسی داده‌های خام اولیه، تعداد ۱۲۶ مفهوم به دست آمد. بر این اساس، انبوه داده‌ها به تعداد مشخص و محدودی از مقوله‌های کلی کاهش یافت که در این مرحله، ۱۱ مقوله و ۳ مضمون عمده (پداگوژی دانش محتوای با مضامین دیدگاه فلسفی معلم، دیدگاه روان‌شناختی معلم و سواد چندگانه شکل گرفت) به دست آمد.

بنابراین، با توجه به نتایج مصاحبه، تحلیل داده‌های خام به روش کدگذاری در جدول زیر آمده است:

کیفی است. برای تحقق معیار تناسب یافته‌های پژوهش حاضر از سوی ۳ نفر از متخصصان حوزه آموزش ابتدایی پالایش و تأیید شده است؛ همچنین مفهوم پدیدار شده (پداگوژی دانش محتوا)، به سه نفر از مشارکت‌کنندگان ارائه شده و نظریه‌های تکمیلی آنان دریافت و اعمال شده است. برای تحقق معیار منطق و عمق مسئله نیز در روند مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها تلاش شده است جریان مصاحبه از نظم و پیوستگی و توالی مناسبی برخوردار شود و یافته‌های به وجود آمده در طول مصاحبه به طور مبسوط، همراه با جزئیات و با توجه به مشخصه‌ها و ابعاد آن آورده شود.

جدول ۱- گزارش یافته‌ها

کد منتخب	مضمون‌ها	فراوانی (تعداد)	کد محور	(مصادیق/ مقوله به دست آمده از گدهای اولیه)	ردیف
تربیم پداگوژی دانش محتوا از دیدگاه نومعلمان دانشگاه فرهنگیان اردبیل	دیدگاه‌های فلسفی معلم	۱۹	معرفت‌شناسی	مؤثر بودن پداگوژی (ترغیب معلمان به مطالعه علوم نوین)، آموزش و یادگیری معلمان، برنامه درسی، نحوه ارتباط و تعامل با دانش‌آموز، تدریس (فعالیت‌های یاددهی - یادگیری)، مهارت‌ها و دانش ویژه تدریس (خاص معلمی)	۱
		۱۰	هستی‌شناسی	اعتقاد به ذات معلمی، باور به خدایی بودن تربیت، دید جامع به علم و دانش، اعتقاد به یکی بودن خدا، توکل بر خدا، باور به نظم جهان هستی	۲
		۱۵	انسان‌شناسی	دیدگاه خدمت به خلق خدا (انسان)، حس و علاقه به تربیت دانش‌آموز، انسان‌دوستی، ارتباط انسان دوستانه معلم در کلاس درس، باور به انسانی بودن کار تربیت، سروکار داشتن با انسان نه صنعت	۳
		۱۳	ارزش‌شناسی	تربیت یک ارزش است، آینده‌نگری در خصوص تربیت انسان، اهمیت یادگیری و یاد دهنده‌گی، قائل به اهداف تربیت انسان، آرمان‌گرا بودن معلم در تربیت.	۴
	دیدگاه روان‌شناختی معلم	۱۶	عشق به معلمی	مطالعه سرگذشت معلمان و مربیان موفق، استفاده از تکنیک‌های خلاقانه معلمی، علاقه زیاد به کار معلمی، دید مثبت به شغل معلمی، عشق به دانش‌آموزان، علاقه به کودک و تربیت او، علاقه به آموزش و تدریس	۵
		۱۷	ویژگی‌های عاطفی	برقراری ارتباط سالم انسانی معلم، صمیمیت با دانش‌آموزان، استفاده از رویکردهای اخلاق مدار در کلاس درس، رفتار و میزان صمیمیت با دانش‌آموزان	۶
		۱۱	شخصیت رفتاری	قائل به شخصیت رفتاری دلسوزانه، رفتار مناسب و شایسته در کلاس درس، شفافیت در ارزیابی‌های دانش‌آموزان، همدلی مناسب، عمل به آنچه خود بدان اعتقاد دارد، دید عدالت‌محورانه به همه، پایداری در مسائل اخلاقی	۷
	سواد چندگانه	۱۰	سواد اجتماعی	اطلاع از آموزش‌های خود مراقبتی دانش‌آموزان، آگاهی از مهارت‌های زندگی و تدریس آن، تعلیم مراقبت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان، داشتن دانش پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی کودکان، پژوهش و مطالعه کافی در ارتباطات انسانی	۸
		۶	سواد فناورانه	نوآوری در تدریس به جهت فناوری‌های روز، داشتن دانش فناوری در کلاس درس، تجربه و مهارت استفاده از رایانه، آگاهی نسبت به دانش فضاهای مجازی و درک فرصت‌ها و تهدیدهای آن، نگاه خوش بینانه نسبت به ضرورت فناوری در یادگیری	۹
		۴	سواد فرهنگی	شناخت جامع از پیشینه یا تاریخ جامعه خود، شناخت نشانه‌های فرهنگی جامعه ملی و بین‌المللی، شناخت هویت‌های ملی - مذهبی، درک مناسب از فرهنگ جامعه	۱۰
		۵	سواد سلامت	تصمیم‌گیری مناسب بهداشتی در مدرسه، پیشگیری از بیماری‌های دانش‌آموزان، درک درست از سلامت اجتماعی دانش‌آموزان، آگاهی از اطلاعات پزشکی دانش‌آموزان، داشتن اطلاعات بهداشتی مناسب	۱۱
۴		۱۲۶	۱۱	مجموع	

نیاز به حمایت دارند و امیدوار هستم روزی برسد تا همه کودکان ما از امکانات یکسان آموزش برخوردار شوند.» علاوه بر معرفت‌شناسی و دیدگاه انسان‌شناسی معلم، دیدگاه هستی‌نگری و ارزش‌شناسی وی نیز در این پژوهش قابل‌تأمل است. برخی از مصاحبه‌شوندگان به این دو مقوله بیشتر پرداخته‌اند و از نظر آن‌ها معلم تا به هستی جهان اعتقاد نداشته باشد نمی‌تواند بعد ارزشی معلمی را در کار خویش درک کند؛ بنابراین، یکی از مصاحبه‌شوندگان در اظهاراتشان در مدرسه روستایی شهر نیر چنین اذعان کرده‌اند که:

«... باور فلسفی خیلی از معلمان برای رسیدن حق‌و حقوق ماهانه معلمی در جهت رسالت معلمی است؛ درحالی‌که یک معلم وظیفه‌شناس می‌بایست به جهان هستی با یک دید سیستمی و نظام وار نگاه بکند و این کارش را ارزشمند خواهد کرد. بنده و چند نفر از دوستانم وقتی در دانشگاه تحصیل می‌کردیم در ابتدایی ورود به دانشگاه به جهت شغل وارد شدیم، اما وقتی با دانش‌آموزان این مناطق آشنا شدیم به اینکه تدریس یک ارزش است بیشتر نگاه کردیم.»

معلم علاوه بر دیدگاه‌های فلسفی نیازمند دیدگاه روان‌شناختی است تا بتواند در کلاس درس نقش ایفا کند. دیدگاه روان‌شناختی معلم بر اساس نظرات نومعلمان شامل عشق به معلمی، ویژگی‌ها عاطفی و شخصیت رفتاری است. معلمان برای کسب موفقیت در تدریس، باید از نظریه‌های نوین روان‌شناسی آگاهی و اطلاعات لازم و کافی داشته باشند؛ چراکه روش تدریس معلم باید با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان هماهنگ باشد تا بتواند ضمن جهت دادن به فعالیت‌های تربیتی و آموزشی خود، شاگردان را به سوی اهداف تعلیم و تربیت هدایت و راهنمایی کند.

یکی از مشارکت‌کنندگان در مدرسه ش.ا در سؤال ترسیم دانش پداگوژی عمومی اذعان کرده است:

«دانش پداگوژی عمومی یعنی یک معلم می‌بایست تمامی فعالیت‌های معلم، مانند شناخت فرآیند رشد کودکان، شیوه‌های شناخت مخاطبان و نوع تدریس و علاقه‌مندی به معلمی و خود کودک، از عواملی هستند که در آموزش و پرورش دانش‌آموزان، دخالت زیادی دارند

معلم در ابتدای انتخاب معلمی خود نیازمند فلسفه است و دیدگاه فلسفی نومعلمان در این پژوهش از چهار مقوله محوری به ترتیب فراوانی معرفت‌شناسی (۱۹ کد)، انسانی‌شناسی (۱۵ کد)، ارزش‌شناسی (۱۳ کد) و هستی‌شناسی (۱۰ کد) تشکیل شده است. از آنجاکه یکی از منابع اصلی حرفه معلمی را معرفت‌شناسی تشکیل می‌دهد؛ باید گفت که معلم در همه وجوه فعالیت‌های خویش با معرفت سروکار دارد که از روش تدریس گرفته تا فرایند چگونگی برنامه‌ریزی درسی، کنش و واکنش معلم و دانش‌آموز و حتی در خصوص شناخت معلم از مخاطبان خویش در مجموع معرفت‌شناسی معلم نام دارد.

یکی از نومعلمان در مدرسه‌ام که دو سال از تدریسش در مدرسه می‌گذشت اذعان کرد:

«بعد از فارغ‌التحصیلی از دانشگاه فرهنگیان به این فکر می‌کردم که چگونه با دانش‌آموزانم مواجه خواهم شد؛ اما چون از قبل کلاس را در کارورزی تجربه کرده بودم به لحاظ آمادگی از شناخت خوبی برخوردار بودم و به نظرم موفقیت من در این دو سال این بود که دائماً به فکر برنامه‌ریزی و مطالعه در حل مشکلات و مسائل درسی دانش‌آموزانم بوده‌ام و با این فلسفه و این اینکه یادگیری آن‌ها برای من خیلی مهم است، کارکرده‌ام و همواره خدا را در درجه رضایت کار تدریسم قرار دادم.»

علاوه بر معرفت‌شناسی، دیدگاه انسان‌شناسی معلم به تعاملات کلاسی و ایجاد فهمی عمیق‌تر از آنچه در کلاس درس میان معلم و دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد، در این پژوهش از نظر نومعلمان بیشترین نمود را داشته است. اکثر این نومعلمان خدمت به انسان را برترین عبادت می‌دانستند.

یکی از نومعلمان دیگر در مدرسه حاشیه شهر اردبیل ر.پ ۱ که سه سال از تدریسش در مدرسه می‌گذشت اظهار نمود:

«قبل از ورود به شغل معلمی، همیشه به نابرابری آموزشی در جامعه فکر می‌کردم و حس انسان‌دوستی و برابری آموزشی مرا وادار به این کرد مدرسه حاشیه رو برای تدریس انتخاب بکنم. بچه‌ها در این مکان واقعاً



همچنین از ابزارهای مختلف آموزشی استفاده می‌کنیم تا برای آن‌ها تنوع داشته باشد و بهتر مطالب را فراگیرند. در مورد دانش‌پداگوژی تربیتی هم چند نکته قابل‌تأمل است: ۱- اخلاق و رفتار معلم در کلاس درس ۲- میزان صمیمیت با دانش‌آموزان ۳- میزان توجه به دانش‌آموزان قوی و ضعیف ۴- تذکر در زمان مناسب.» همچنین یک از مشارکت‌کنندگان چنین اظهار داشته است:

«... اگر یک معلم در کلاس درس فقط دانش‌آموزان قوی را تشویق کند، بقیه دانش‌آموزان روحیه خود را از دست داده و منزوی خواهند شد و اگر این روند در سال‌های بعد هم ادامه پیدا کند ممکن است دانش‌آموزان زیادی که از لحاظ اخلاقی و تربیتی زیاد مورد توجه قرار نگرفته‌اند، بد اخلاق شده و در آینده، فرد مضری برای جامعه باشند و بنیان خانواده و جامعه را تهدید کنند؛ یا مثلاً اگر دانش‌آموزی جلوی همه دوستانش مورد تذکر معلم قرار گیرد، ممکن است ضرب‌شدیدی به روحیه‌اش وارد شود و در پیش همگان احساس شکست و افسردگی کند.»

آن‌ها با توجه به تأکیداتشان، دانش‌پداگوژی تربیتی را مهم‌تر از دانش‌آموزی می‌دانند و رشد اخلاقی دانش‌آموزان را دلیل پیشرفت آن‌ها می‌دانند. همچنین بیان کردند که این موارد را در کلاس درس خودشان بهتر رعایت کرده‌اند.

در نهایت معلم علاوه بر دیدگاه‌های فلسفی و روان‌شناختی، نیازمند سواد چندگانه است که در این پژوهش نومعلمان به سواد اجتماعی، سواد فرهنگی، سواد فناورانه و سواد سلامت معلم بیشترین توافق نظر را داشته‌اند. از دید آن‌ها معلمانی که این سوادها دسترسی کافی داشته باشد، بهتر می‌توانند در حرفه خویش موفقیت کسب کنند.

بر همین مبنای، یکی از نومعلمان در راستای تحقق اهداف پداگوژیکی نومعلمان چنین اظهار کرده است: «نومعلمان که برنامه‌شان برای افزایش مهارت‌هایشان در روش تدریس نوین، مطالعه هر چه

و همه این موارد می‌تواند شخصیت رفتاری معلم را درگیر بکند...»

در جریان این مصاحبه یک از دیگر از مصاحبه‌شوندگان از مدرسه روستایی اظهارات جالبی داشته است:

«... پداگوژی عمومی بستری را برای معلم فراهم می‌آورد که در نتیجه آن معلم مشتاقانه به سوی تدریس گام برمی‌دارد و در نتیجه مهارت و توانایی خود را افزایش می‌دهد و نهایتاً این امر به پیشرفت آموزش منجر می‌شود؛ و علاقه و عشق به معلمی در بستر فهم این پداگوژی اتفاق می‌افتد.»

همچنین مشارکت‌کننده دیگری از مدرسه ر.پ ۱ بیان کرده است که:

«... پداگوژی را یک روشی مهم در فرایند یاددهی و یادگیری است و طرز فکرشان معلم برای تدریس یعنی پداگوژی که دانش‌آموزان را با مفاهیم جدید آشنا کند و آنان را با اشکال، تصاویر و... در فرایند یاددهی بهتر یاری کند. همچنین استفاده از ابزارهای مختلف آموزشی در تدریس را از عناصر کلیدی پداگوژی می‌داند.»

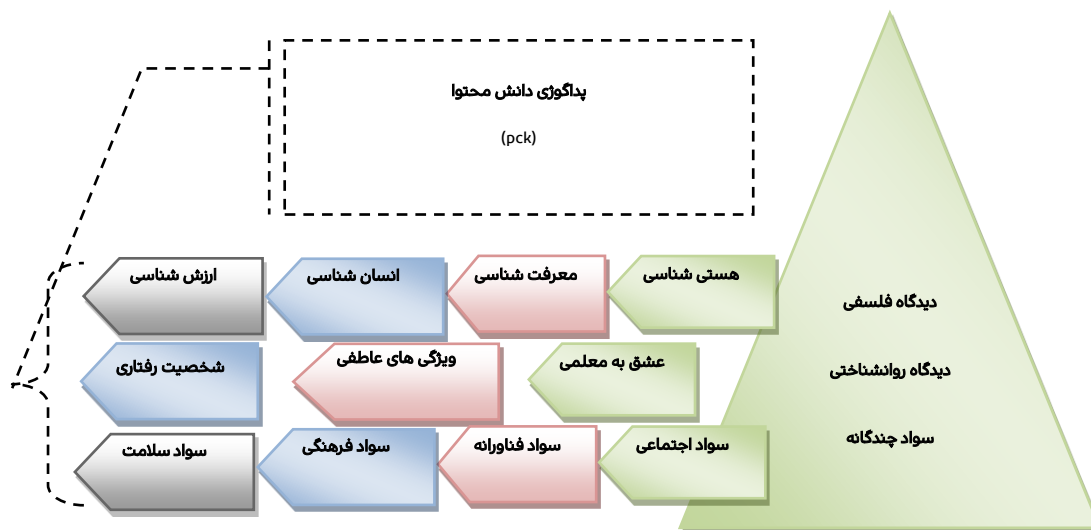
علاوه بر مشارکت‌کنندگان بالاتر، برخی دیگر از آنان بیان کردند که پداگوژی در واقع متحول کننده تدریس است و به معلم در فرایند آموزشی کمک شایانی می‌کند و مؤثر بودن آن را در پیشرفت دانش‌آموزان دخیل می‌دانند. از نظر نومعلمان شیوه تعامل معلم در کلاس درس بسیار مهم است و معلمی که با دانش‌آموزان صمیمانه رفتار می‌کند و به سؤالات هر یک از دانش‌آموزان جواب می‌دهد؛ همچنین تمام تلاش خود را می‌کند تا از روش‌های تدریس نوین استفاده کند، قطعاً با این نوع دیدگاه پیشرفت دانش‌آموزان حاصل خواهد شد.

یکی از نومعلمان در مورد دانش‌پداگوژی آموزشی-تربیتی نیز چنین اظهار داشتند:

«... ما همیشه سعی می‌کنیم با مطالعه منابع علمی از نظر آموزشی خودمان را غنی کنیم تا در کلاس درس تدریسی متنوع‌تر را به دانش‌آموزان ارائه دهیم.

علاوه بر درس، در مسیر سایر نیازهای دانش آموزان بهتر عمل کند. همچنین یک نو معلم می‌بایست به تکنولوژی‌های روز دنیا در تدریس نیز مسلط باشد تا بتواند با سایر کشورها در حوزه‌ی نیازهای یادگیری دانش‌آموزان قدم بردارد.»

بیشتر کتب، مقالات، مجلات پژوهشی، منابع اینترنتی، همچنین اجرای فنون تدریس نوین در کلاس درس و... است، داشتن سواد چندگانه را لازمه کار معلمی دانستند. معلمی که بتواند مسائل اجتماعی جامعه را برای دانش‌آموز خوب توضیح دهد، یا اینکه نیازهای فرهنگی و سلامت تغذیه‌ای آن‌ها را تبیین کند می‌تواند



شکل ۲- مفهوم‌پردازی نتایج پژوهش

پداگوژی دانش محتوا نام دارد بهترین نمود را برای معلم و نومعلممان ترسیم خواهد کرد. در راستای تحقق اهمیت پداگوژی دانش محتوا در کلاس درس برای نومعلممان، پیشنهاد می‌شود دانشگاه فرهنگیان و وزارت آموزش و پرورش برنامه درسی مشترکی را باهدف شناساندن مفهوم‌واره پداگوژی دانش محتوا که تحولی شگرف در آموزش و پرورش کشور می‌تواند باشد، اجرا نمایند. توصیه می‌شود در جهت توانمندسازی حرفه‌ای دانشجو معلمان از همان بدو ورود به دانشگاه هرساله نشست‌ها و کارگاه‌های تخصصی مناسب با اساتید مجرب و با تجارب معلمی کافی برگزار شود تا دانشجو معلمان با پداگوژی دانش محتوا آشنا شوند.

#### تشکر و قدردانی

از تمامی نومعلمانی که قبول زحمت نمودند و در انجام تحقیق حاضر محققان را یاری کردند، تشکر و قدردانی می‌کنیم.

#### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر باهدف واکاوی تجارب نومعلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان از پداگوژی دانش محتوا در کلاس درس مدارس ابتدایی انجام شده است. نتایجی که در این پژوهش به دست آمد، نشان‌دهنده مفهوم واره پداگوژی دانش محتوا با سه مضمون اصلی؛ دیدگاه‌های فلسفی و روان‌شناختی معلم باسواد چندگانه آن‌ها در کلاس درس قابل فهم است. بر همین مبنا، از نظر نومعلمان دیدگاه فلسفی یک معلم اعم از هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی می‌تواند یک معلم را در افق کاری و حرفه‌ای خویش یاری رساند. این دیدگاه اگر چنانچه با دیدگاه مناسب روان‌شناختی وی همراه شود، می‌تواند در بهترین شرایط در کلاس درس معلم را اثربخش‌تر نمایند؛ همچنین از نظر نومعلمان دیدگاه فلسفی مناسب و دیدگاه روان‌شناختی ایدئال وی در کلاس درس نیز اگر با ظرفیت سواد چندگانه معلم همراه شود، می‌تواند تأثیر مولد معلم را برای دانش آموزان شاهد شد و این مضامین با تم اصلی پژوهش که

## References

- Abedinya, A. (2020). Relationship between leadership styles of educational and training leaders with job satisfaction of multigrade primary school teachers in Talesh city. *Applied Educational Leadership*, 1(1), 29-42. [in persian].
- Ababaf, Z. (2019). Pedagogical Perspectives as Inspirational Horizons in Higher Education Curriculum. *Journal of higher education curriculum studies*, 10(19), 171-193. [in persian].
- Alavian, F. (2019). Study the effect of Content Knowledge (CK) on Pedagogical Content Knowledge (PCK) of Photosynthesis in some Elementary Education Teachers Student (Case Study). *JOURNAL OF EDUCATION IN BASIC SCIENCES*, 5(15), 14-24. [in persian].
- Alimohammadi, G.; Jabbari, N. & Niazazari, K. (2019). Professional empowerment of teachers in the future perspective along with a model. *Educational Innovation*, 18 (1), 7-32. [in persian].
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Anderson, L. W. (2007). *Congress and the classroom: From the cold war to "no child left behind"*. Penn State Press.
- charbashlu, H., Aliasgari, M., Gholami, K., Mosapour, N. (2019). The Identification of Content and Source of Practical Knowledge of Experienced Teachers of Elementary School: Implications for The Educating of Primary Teachers in The Teacher Education System. *Journal of Curriculum Research*, 8(2), 1-27. [in persian].
- Daneshpajoo, Z. & Farzad, V.A. (2006). Evaluation of professional skills of primary school teachers. *Educational Innovations*, 5 (4), 135-170. [in persian].
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of educational Administration*.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum inquiry*, 11(1), 43-71.
- Farzadnia, F. (2012). Investigating the role of teachers in efficient school management. *Proceedings of the National Conference on Teacher's Mission in the Perspective of Iran 1404*. Farhangian University, Shahid Rajaei Teacher Training Center, Babol. [in persian].
- Garrard, K. A. (2019). *Interculturality and secondary history education: a study of contemporary history pedagogy* (No. Ph. D). Deakin University.
- Gilbert, J., & Bull, A. (2014). Exploring teacher professional learning for future-oriented schooling.
- Gholami, K., & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1520-1529.
- Green, B., & Reid, J. A. (2008). Method (s) in our madness?: Poststructuralism, pedagogy and teacher education. In *Critical readings in teacher education* (pp. 17-31). Brill Sense.
- Hobbs, M., & Moreland, A. (2009, January). Growth of empowerment in career science teachers: Implications for professional development. In *International Conference of the Association for Science Teacher Education*, Hartford, CT.

- Karamipour, M.R. (2016). From pedagogy to educational leadership. *Educational Technology Development Monthly*, 31 (8), 38-41. [in persian].
- Khoroushi, P., Nasr, A. R., Mirshah, J. S. I., & Musapour, N. (2017). A Study of the Approach to Training Qualified Teachers on the Basis of the Educational Development Document of the Islamic Republic of Iran. [in persian].
- Mehrmohammadi M. (2014). Teacher Education Curriculum and Its Collaborative Implementation Model: A Transformative Strategy for Teacher Education in Iran. *CSTP*. 1 (1):5-26. [in persian].
- Mortazavizadeh H, Nasr Isfahani A R. (2017). studying the Problems Concerning the Internship (Teaching Practice) Course from the Farhangian University Students' Point of View. *erj*. 4 (34):60-74. [in persian].
- Mulhall, P., Berry, A., & Loughran, J. (2003, December). Frameworks for representing science teachers' pedagogical content knowledge. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* (Vol. 4, No. 2, pp. 1-25). The Education University of Hong Kong, Department of Science and Environmental Studies.
- Shafiee, N. (2015). Basics of adult education. Publication of Islamic Azad University of Islamshahr, third edition. [in persian].
- Shokohi, G.H. (2017). Principles and principles of education, published by Astan Quds Razavi, 35th edition. [in persian].
- Shulman, LS (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard. Re-examining Pedagogical Content Knowledge in *Science Education*, 57(1), 42
- Shorts, E. (2013). *Curriculum Studies Methodology*. (Translated by Mehr Mohammadi et al.), Third Edition Tehran: Samat Publications].in persian].
- Shulman, Lee. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Skinner, Burrhus Frederic. (2016). *The technology of teaching*: BF Skinner Foundation.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Schempp, P. G., Manross, D., Tan, S. K., & Fincher, M. D. (1998). Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 342-356.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community?. *Teaching and Teacher Education*, 63, 126-136.
- Polikoff, M. S., & Porter, A. C. (2014). Instructional alignment as a measure of teaching quality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 399-416.
- Zhang, S., Liu, Q., & Cai, Z. (2019). Exploring primary school teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) in online collaborative discourse: An epistemic network analysis. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3437-3455.
- Whetten, D. A., & Cameron, K. S. (1993). *Developing management skills: Applied communication skills*. Harpercollins College Division.