

ISC
۰۱۲۲۰-۵۹۴۰۴

نخستین کنفرانس ملی

چالش‌ها و راهکارهای نوین در مدیریت، حسابداری و صنعت بیمه

زمان برگزاری: ۱۴۰۲/۰۷/۲۰
MCII-conf.ir

نقش محتوای کتب درسی در ارتقاء سطح دانش و پژوهش معلمان

منور مالکی*^۱، پونه تقوی^۲

۱: کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

۲: کارشناسی امور تربیتی

*: ایمیل نویسنده مسئول maleki.m24607@gmail.com

چکیده:

محتوای آموزشی در کتب درسی هر چند مدت مورد بازبینی قرار گرفته و به تناسب مقتضیات زمان و نیازهای دانش آموزان تغییرانی در آن اعمال می شود. طبیعتاً معلمان همزمان نیز بایستی سطح دانش خود را ارتقاء دهند. بر این اساس و با توجه به نیازهای مطالعاتی پژوهش حاضر به مطالعه و بررسی نقش محتوای آموزش در ارتقاء سطح دانش و پژوهش معلمان پرداخته است. روش پژوهش حاضر توصیفی تحلیلی بوده و نتایج حاصل از آن نشان داد که رویکرد پژوهشی در محتوای درسی امروزه پررنگ تر شده و از اینرو نیاز است تا معلم نیز نسبت به این مقوله مسلط بوده و آشنایی کامل داشته باشد. محتوای تعلیم و تربیت معلمان باید طی دوره های آموزشی توسعه یابد چراکه تدریس روزانه نمی تواند باعث شود که معلمان دانش هایی از قبیل: دانش تکوین مفهوم در دانش آموزان و تصورات غلط از موضوعات خاص را شناسایی کنند. علاوه بر این معلمان با یک دانش محتوای تعلیم و تربیت قوی می توانند قضاوت خود را در ارتباط با انتخاب و اصلاح استراتژی های آموزشی برای ارائه تدریس بهبود بخشند.

کلمات کلیدی: محتوای آموزش، سطح دانش، سطح پژوهش

مقدمه

محتوای آموزشی در کتب درسی یکی از بنیانهای اساسی سیستم های آموزشی نوین می باشد. محتوای کتب درسی که امروزه تحت تاثیر فناوری های نوین قرار گرفته است. امروزه مطالب کتب درسی بیشتر تحت عنوان محتوای آموزشی تدریس می شود و معلمان در این زمینه فعالیت موثری دارند. محتوای آموزشی به مجموعه ای از عکس ها، متن ها، و انیمیشن های صوتی و تصویری گفته می شود که به کمک تکنولوژی رایانه ای پدید آمده تا یک مبحث درسی را آموزش دهد. این محتواهای آموزشی توسط مدرسان این دروس و متخصصین رایانه ایجاد می شود و برای اجرا و یادگیری در اختیار متعلمین قرار می گیرد. امروزه تولید محتوای آموزشی به یکی از مهم ترین و اساسی ترین فعالیت ها دانشگاه ها و مراکز علمی تبدیل



شده است. تیم‌های زیادی در سراسر دنیا وجود دارند که با استفاده از بودجه‌های شرکتی و حتی شخصی اقدام به تولید محتوای آموزشی می‌کنند تا سطح معلومات افراد را ارتقا دهند (قرلباش، ۱۳۹۲).

محتوای آموزشی فرایندی است مستمر که به صورت مجموعه‌ای، مفاهیم متشکل و کلی و مجموعه نیازهای، آموزشی را براساس تدبیری راهبردی و موضوعی هدایت می‌کند و شامل کلیه نیازهای آموزشی جامعه اعم از نیازهای فردی و اجتماعی و همچنین اولویت‌ها و مقاصد و اهداف براساس سیاست‌ها و خط‌مشی‌های مورد نظر، اطلاعات و دانش مطابق با نیازها، وسایل و ابزارهای لازم برای تحقق اهداف می‌باشد. درواقع از طریق مجموعه فعالیت‌های هدف‌دار و مبتنی بر نیاز و متکی بر روش‌های مناسب است که می‌توان به نظریات و اهداف مشخص شده در برنامه آموزش طی فرایند برنامه‌ریزی آموزشی جامعه عمل پوشاند این مجموعه فعالیت‌های هدف‌دار و نظام‌مند و روش‌مدار خود طی یک فرایند منطقی و منظم علمی، چارچوب محتوای آموزشی را در سطح برنامه‌های خرد و کلان آموزشی طرح‌ریزی می‌کند و چگونگی سازمان‌بندی محتوا را برای تحقق اهداف مشخص می‌کند (نامی، ۱۳۹۰).

با توجه به اینکه محتوای کتب درسی روز به روز مورد بازبینی واقع شده و در آن تغییراتی ایجاد می‌شد و از طرفی فناوری اطلاعات و ارتباطات امروزه محتوای کتب درسی را تحت تاثیر قرار داده است. بنابراین مطالعه در این زمینه می‌تواند ما را با اهمیت آشنایی و تسلط معلمان با تولید محتوای درسی و همچنین ارتقاء سطح دانش و پژوهش آنها آگاه سازد. بر این اساس پژوهش حاضر به مطالعه دانش محتوایی پرداخته و به این پرسش پاسخ می‌دهد که محتوای کتب درسی در ارتقاء سطح دانش و پژوهش معلمان چه نقشی دارد؟

دانش محتوایی (CK)^۱ و اهمیت آن

منظور از دانش محتوایی، دانش جوهری و دانش ترکیبی می‌باشد دانش جوهری محتوا به مفاهیم، اصول و قوانین در هر حوزه علمی اشاره دارد. در دهه‌های اخیر، تحقیقات آموزشی از شواهدی حمایت می‌کند که بیانگر این است، کیفیت فرصت‌های یادگیری ایجاد شده به وسیله معلم روی یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان تأثیر دارد در این راستا توجه ویژه‌ای به دانش معلم از محتوای آموزشی معطوف شده است که این دانش محتوا است. (Baumert&kunterr,2010)

موفقیت هر نظام آموزشی به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم بستگی دارد. از این رو می‌توان گفت معلم مهم‌ترین عنصر نظام آموزشی در فرایند یاددهی یادگیری و معمار اصلی نظام آموزشی است. جهان به

¹ Content Knowledge

سرعت دگرگون می شود و معلمان نیز مانند دیگر گروه های حرفه ای با این واقعیت رو به رو می شوند که آموزشهای اولیه آنان در جهان امروز، چندان مفید نخواهد بود و باید به طور مستمر دانش خود را به روز کنند. (دلور، ۱۹۸۸) به باور بسیاری از متخصصان و دست اندر کاران تعلیم و تربیت یادگیری مهارتهای حرفه ای از جایگاه ویژه ای برخوردار است چنانچه معلمی که به اندازه کافی مهارت های لازم تدریس را تجربه نکرده باشد معلمی بدون صلاحیت خوانده می شود. (رووف، ۱۳۷۹).

برونر در مقدمه ای که در سال ۱۹۷۷ بر کتاب مشهور خود تعلیم و تربیت نگاشت، بر اهمیت معلم به عنوان عنصر کلیدی در اجرای برنامه ها تاکید ورزید. وی میگوید: « یک برنامه درسی ، بیش از آنکه برای دانش آموزان طراحی شده باشد، باید برای معلمان طراحی شود. اگر یک برنامه درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آنها را بر هم بزند، برآگاهی آنها بیفزاید و آنها را به حرکت درآورد، قطعاً هیچ تاثیری بر کسانی که توسط آنها تعلیم داده می شوند نخواهد داشت». (عابدین و همکاران ۱۳۹۲)

محتوای آموزشی امروزه در تعلیم و تربیت حرف اول را می زند. معلم چه در آموزش سنتی و چه در آموزش نوین، نقشی کلیدی در آموزش دارد. او با مهارتهای حرفه ای خود، محتوای آموزشی را به شیوه های نو و متناسب با سطح فراگیران ارائه میدهد. نظام آموزشی در هیچ کشوری به اهداف از پیش تعیین شده ی خود دست نمی یابد مگر آنکه معلمان به عنوان کلیدی این فرآیند، از دانش عمومی و باورهای کافی برخوردار بوده و همچنین با اهداف آموزشی کتاب های درسی آشنا باشند. امروزه دیگر نمیتوان اهمیت و تناسب آموزش و پرورش را برای آینده جوامع، کم ارزش شمرد و آنرا فعالیتی در ردیف و موازی سایر فعالیت ها دانست (عابدین و همکاران ۱۳۹۲)

حرفه ای شدن معلمان برجانبه های تکنیکی و حرفه ای تدریس و ارتقای موقعیت اجتماعی حرفه ای معلمان متمرکز است. حرفه ای شدن فرایندی است که به وسیله آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارتهای ویژه ای می شود. (تورانی، ۱۳۸۷)

حرفه ای شدن معلمان بر جنبه های تکنیکی و حرفه ای تدریس و ارتقای موقعیت اجتماعی حرفه ای معلمان متمرکز است. حرفه ای شدن فرایندی است که به وسیله آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارتهای ویژه ای می شود. معلم حرفه ای در هزاره سوم باید درک عمیقی از دانش تربیتی محتوایی داشته باشند. (مرانو، جان، ۲۰۰۷)

معلمان برای اینکه بتواند مشکلات شایع و بد فهمید دانش آموزان را در حل مسائل بشناسند و به آنها بازخورد مؤثر و مناسبی بدهند، باید دارای چند دانش باشند که مهمترین آن دانش محتوا ، که شامل دانش



مفهومی و رویه ای در مورد موضوعات است. دانش پداگوژی نیاز معلم برای قابل دسترسی کردن محتوی برای دانش آموزان است (Depaape, Torbeynd, 2015).

دانش پداگوژی^۲ محتوی (تربیتی) pck^۳

در حالی که دانش ترکیبی محتوا به هنجارها، پارادایم ها و روشهای ایجاد دانش جدید مربوط میشود، pck دانش تربیتی، دانش معلم از استراتژیهای تدریس به یادگیرندگان به منظور بهبود محیط یادگیری و تدریس ارائه مفاهیم عمیق تر برای تدریس می باشد. دانش محتوایی تعلیم و تربیت در قاطع دانش محتوا و دانش تربیتی قرار دارد این تقاطع شامل تمثیل های قوی، تصاویر، تعاریف و در یک کلمه راهی است که موضوعات درسی به صورت قابل فهم برای دانش آموزان تنظیم می شوند. (مرانو، جان، ۲۰۰۷)

محتوای دانش پداگوژی در واقع هدفش تلفیق دانش های عام تعلیم و تربیت با زمینه عمل واقعی است که معلم با آن مواجه می شود و آن تدریس محتوای خاص است. (اشتر، ۲۰۰۸) برای کمک به نیل به این هدف شاملن به سیاست حرفه ای کردن شغل تدریس گرایش پیدا کرد این ادعا که تدریس یک حرفه است بر اساس این اعتقاد شکل گرفت که یک دانش پایه برای تدریس وجود دارد. (هاشوه، ۲۰۰۵).

هیل (Hill) و همکارانش به نقل از شولمن (Sulman) در ارتباط دانش پداگوژی محتوا آن را: «پارادایم گم شده در تحقیقات مربوط به تدریس می شمارند» (Hill, 2008) شولمن (۱۹۸۷) دانش محتوایی - تربیتی pck را یک تغییر عمیق و شگرف در فهم معلمان از تدریس می داند. (Hanuscin, 2011)

دانش عمومی پداگوژی محتوی GPK

شامل دانش تئوریهای یادگیری، اصول عمومی از آموزش، فهم فلسفه آموزش و دانش عمومی در مورد یادگیری، اصول اخلاقی و فن مدیریت کلاس میباشد.

^۲ پداگوژی هنر یا علم وجودی یک معلم است. این اصطلاح عموماً به استراتژی ها یا راهبردهای آموزش مربوط می شود، که برخی ها از آن به عنوان سبک یادگیری نیز یاد می کنند. پداگوژی که در در لغتنامه ها از آن به معنی "روش آموزگاری"، "فن تعلیم"، "علم تعلیم" ترجمه شده، گهگاهی هم به عنوان استفاده صحیح از راهبردهای آموزشی در جریان فرایند یاددهی و یادگیری نیز تعریف می شود. برای نمونه، پائولو فریر، از روش آموزشی بزرگسالی خود به عنوان پداگوژی انتقادی یاد می کند. در ارتباط با استراتژی های آموزشی، اعتقادات فلسفی خود معلم از آموزش بوسیله دورنمای دانش و تجارب شاگردان، موقعیت های شخصی و محیطی و نیز اهداف یادگیری که از طریق تعامل دانش آموزان و معلمان تنظیم میگردد، اداره می شوند. نظریه پردازان انتقادی تعلیم و تربیت به «رادیکالها» نیز مشهورند. این نام گذاری به دلیل وجود دیدگاه های اغلب تندروانه آنها در خصوص مسایل سیاسی-اجتماعی است (فریر، ۱۹۹۸).

^۳ pedagog Content knowledge



دانش فناوری محتوی TK⁴

دانش فناوری مربوط به صلاحیت های معلم در ارتباط با فناوری آموزشی است. (مرانو، جان، ۲۰۰۷) امروزه آن نوع یادگیری با ارزش است که به طور معنا دار، شکل گیرد و با دانش قبلی یادگیرنده، ارتباط داشته باشد. اگر معلم، یادگیری معنادار را تجربه کند، به طور یقین، بهتر می تواند دانش آموزان را درگیر این نوع یادگیری نماید.

هریس، میشر و کولر (۲۰۰۹) معتقدند که معلمان باید با ابزارهای جدید فاوا آشنایی داشته باشند؛ نه تنها لازم است، ابزارهای جدید فاوا را در تدریس خود به کاربند، بلکه باید هنگام استفاده از فاوا به آن چه که تدریس میشود و نحوه تدریس، توجه ویژه ای داشته باشند. کولر و فیشر توصیه نمودند که درگیر نمودن معلمان در حل مسایل با استفاده از فاوا، روش مؤثری برای یادگیری فاوا، فرآیند تلفیق فاوا، چنین توسعه دانش محتوایی و مهارت تدریس است که آن را یادگیری فن آوری از طریق طراحی نام گذری کرده اند. (چرجیل، ۲۰۰۹)

در زمینه دانش تدریس دیدگاههای مختلفی مطرح شده است و صاحب نظران زیادی به معرفی دیدگاههای خود پرداختند که دو نفر از صاحب نظران مطرح در این زمینه، لی شولمن و گری فنستراخر هستند که مباحث بسیار ارزشمندی را در زمینه اشکال و عناصر دانش پایه تدریس، دانش معلمان و الگوهای دانش تدریس ارائه داده اند.

شولمن (۱۹۸۶) ایده دانش محتوایی- تربیتی را مطرح می کند و آن را مهمترین طبقه در دانش پایه تدریس و دانش معلمان قلمداد میکند و به نظر او یکی از مسائل ابتدایی معلمان که هنوز به قدر کافی به وسیله آنها درک نشده است، دانش محتوایی تربیتی است. (Ben-Peretz, 2011) شولمن و شرین معتقدند که تدریس و یادگیری بایستی با یک رویکرد مبتنی بر یک رشته خاص علمی در نظر گرفته شود و در این رویکرد یکی از عوامل مهم و تأثیر گذار بر تدریس اثربخش دانش موضوع درسی معلم است (Shulman & Sherine, 2004) آنها همچنین تأکید میکنند که دانش تدریس معلم تنها شامل دانش موضوعی نیست، بلکه دارای حوزه های چندگانه ای است. (Osborne, 1998)

اشکال دانش تدریس

شولمن (۱۹۸۶) اشکال دانش تدریس را به سه دسته تقسیم می کند که عبارتند از: دانش گزاره ای، (موضوعی)، دانش موردی و دانش راهبردی و استراتژیک. (دانش گزاره ای، دانشی است که میتواند به صورت گزاره های درست یا غلط نوشته و یا بیان شود. این نوع دانش خود بر سه نوع اصول، قواعد و

⁴ Technology knowledge



هنجارها است. اصول از پژوهش‌های تجربی، قواعد از عمل و خرد عمل و هنجارها از ارزشها، ایدئولوژی، فلسفه و عمل اخلاقی به دست می‌آیند.

دانش موردی به صورت مطالعات موردی، عکسها، اشکال و روایتها میتواند بیان شود. این دانش نیز خود بر سه نوع است که مشتمل بر موارد و نمونه های اصل برای فهماندن اصول نظری با استفاده از نمونه های واقعی، نمونه های پیش ساخته (مصنوعی) برای ارتباط دادن اصول عملی و قواعد با یکدیگر، مثل و داستان اخلاقی برای انتقال هنجارها و ارزشها میباشد. دانش راهبردی و استراتژیک دانشی است که معلمان در بافت و موقعیت تربیتی که قرار دارند، سایر اشکال دانش خود را به کار میگیرند. دانش راهبردی، وابسته به زمینه و بافتی است که معلم در آن بافت عمل میکند. (Feldman, 1995)

شولمن دانش پایه تدریس را به هفت طبقه تقسیم میکند که عبارتند از: دانش محتوایی، دانش محتوایی تربیتی، دانش عمومی تربیتی شامل راهبردها و اصول مدیریت کلاس درس و سازماندهی- مناسب موضوعهای درسی، دانش برنامه درسی، دانش درباره یادگیرندگان و خصوصیات آنها، دانش درباره موقعیت تربیتی شامل ویژگیهای فرهنگی، اجتماعی و موقعیت مدرسه، و دانش درباره هدفها، مقاصد و ارزشهای تربیتی و زمینه های تاریخی و فلسفی از میان این طبقه های دانش، دانش محتوایی تربیتی از اهمیت زیادی برخوردار است و شولمن آن را مهمترین طبقه قلمداد میکند. (Shulman, 1987)

دانش محتوایی- تربیتی pck را می توان نخستین و یکی از مهمترین دستاوردهای شولمن در جامعه تعلیم و تربیت محسوب کرد و در حقیقت با مطرح کردن این ایده، یک تغییر و تحول اساسی در زمینه برنامه های درسی و دانش تدریس معلمان ایجاد نمود. شولمن در سال 1983 در دانشگاه تگزاس، مطالعه در زمینه محتوای موضوعهای درسی و تعامل آن با پداگوژی را یک عنصر گم شده پژوهش در زمینه تدریس معرفی کرد و ایده دانش محتوایی- تربیتی را برای اولین بار معرفی نمود (Van Dijek, 2009). به زعم شولمن، دانش محتوایی- تربیتی شامل مفاهیم مهم حوزه موضوعی، توضیحات، مثالها، اشکال و تفسیرهای مهم آن حوزه موضوعی و مفاهیم مربوط به دانش آموزان، تفاوتهای سنی و پیش زمینههای آنها میباشد. (Shulman, 1986) از دیدگاه شولمن، دانش محتوایی- تربیتی فعالیتهای معلم را در کلاس درس هدایت میکند و به او کمک میکند که چگونه محتوای علمی را سازماندهی و ارائه دهد. (Jalil, 2009).

در حقیقت، دانش محتوایی- تربیتی ترکیبی از موضوعهای تخصصی و دانش یادگیرندگان و ویژگیهای آنهاست. هدف آن، تلفیق دانشهای عام تعلیم و تربیت با زمینه عملی واقعی است و از این نظر یک نوع دانش عملی محسوب میشود. (Khakbaz, 2010) همانگونه که اشاره شد، دانش محتوایی- تربیتی



تغییری اساسی در برنامه های درسی و دانش تدریس ایجاد کرد. چنانکه، شولمن دانش محتوایی- تربیتی (PCK) را یک تغییر عمیق و شگرف در فهم معلمان از تدریس میداند.

با این حال به نظری رسد اکثر دانشمندان با شالمن موافق هستند که فهم مشکلات یادگیری دانش آموز و دانش بازنمایی موضوعات درسی برای غلبه بر این مشکلات دو عنصر اساسی دانش محتوایی تعلیم و تربیت هستند. (Hanuscin, 2011)

منابع دانش پایه تدریس

شولمن چهار منبع بزرگ دانش پایه تدریس را مشتمل بر ۱- دانش تخصصی یک حوزه دانشی؛ ۲- مواد و منابع آموزشی از قبیل برنامه درسی، کتابهای درسی، سازمان مدرسه و بودجه؛ ۳- پژوهشهای انجام شده در زمینه تدریس، یادگیری و دیگر پدیدههای اجتماعی و فرهنگی؛ و ۴- خرد عمل معرفی می کند (Shulman, 1987)

دانش تخصصی یک حوزه دانشی: اولین منبع در زمینه دانش پایه تدریس، دانش موضوعی تخصصی یک حوزه دانش است و شامل محتوا، مهارتها و فهمی است که در یک حوزه موضوعی قرار دارد. این منبع شامل دو گروه اساسی دانش است: دانش انباشته شده از مطالعات و ادبیات در حوزههای گوناگون محتوایی آن دانش و دانش تاریخی و فلسفی در زمینه ماهیت آن دانش در زمینه های مختلف آن حوزه . (Shulman, 1987)

مواد و منابع آموزشی: این منبع شامل مواد آموزشی و ساختار آموزشی، برنامه های درسی، آزمونها و ابزارها، سلسله مراتب آموزشی و اداری، قوانین و نقشهای آموزشی، برنامه درسی پنهان و آشکار، سازمانهای حرفهای معلمان همراه با کارکردهای آنها، عوامل منطق های و دولتی، کمکهای مالی دولتی، تغییرات اجتماعی و سایر عناصر و عوامل مرتبط با سازمان مدرسه است.

پژوهشهای انجام شده در زمینه تدریس و یادگیری: این منبع از اهمیت زیادی برخوردار است و شامل یافته ها و نتایج مطالعات و پژوهشهای تجربی در حوزههای تدریس، یادگیری و سایر حوزههای توسعه انسانی است. این منبع از آن جهت اهمیت زیادی دارد که با عمل تدریس معلمان ارتباط مستقیم و نزدیکی دارد و درک معلم را از تدریس توسعه می بخشد.

خرد عمل: خرد عملی در حقیقت قواعدی هستند که فعالیتها و اعمال معلمین توانمند را هدایت میکنند. یکی از مهمترین وظایف و تکالیف جوامع پژوهشی کار با افرادی است که در عمل درگیر کار تربیتی هستند و از این طریق بایستی بازنماییهای خرد عملی و تربیتی معلمان توانمند را توسعه داده و تدوین نمایند (Shulman, 1987).



تدریس موفق، تدریس خوب و تدریس با کیفیت

فنستراخر نسبت به تدریس، دیدگاه تکلیفی دارد؛ یعنی بین تدریس و یادگیری رابطه ضروری نمی‌بیند. او تدریس را به مسابقه‌ای تشبیه می‌کند که اگر کسی بخواهد در مسابقه پیروز شود، بایستی در مسابقه شرکت کند، اما صرف شرکت در مسابقه به معنای پیروزی نیست و ممکن پیروز شود یا نشود. فنستراخر و ریچاردسون دیدگاه مقابل دیدگاه تکلیفی را دیدگاه دستاوردی میدانند که بر اساس آن رابطه بین تدریس و یادگیری همانند رابطه بین فروختن و خریدن است؛ یعنی تا فروشی نباشد، خریدی هم در کار نخواهد بود. بنابراین، بر اساس این دیدگاه، تدریس نتیجه آن یادگیری خواهد بود و بین آنها رابطه حتمی وجود دارد. به عقیده فنستراخر و ریچاردسون، یکی از عوامل مهم در یادگیری، شرایط و موقعیت کلاس است که خارج از کنترل معلم است و اینکه چگونه می‌تواند تدریس به یادگیری ختم شود. (Fenstermacher & Richardson, 2005)

فنستراخر و ریچاردسون تدریس موفق را با یادگیری مرتبط میدانند و تدریس خوب را تدریسی میدانند که با اصول عمل تدریس که از نظر منطقی مطمئن و از نظر اخلاقی قابل دفاع است، متناسب و هماهنگ باشد. (Fenstermacher & Richardson, 2005).

در نتیجه، تدریس خوب تدریسی است که در آن علاوه بر توجه به موضوع و اینکه موضوع بایستی ارزشمند و هدفمند باشد، به اخلاقی بودن روشها هم توجه میشود. فنستراخر و ریچاردسون مفهوم دیگری از تدریس را مطرح میکنند که تقریباً کاملتر و جامعتر از مفاهیم قبلی است و تدریس باکیفیت نام دارد. به عقیده آنها، در تدریس علاوه بر موضوع و مفاهیم آموزش داده شده و اخلاقی بودن روشها و فعالیتهای، بایستی به شرایط و زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی و همچنین علایق یادگیرنده هم توجه کرد. بنابراین، از دیدگاه آنها میتوان تدریس باکیفیت را تدریسی تلقی کرد که هم خوب و هم موفق است.

از دیدگاه شولمن، دانش تدریس در طبقه‌هایی از دانش محتوایی، دانش محتوایی- تربیتی، دانش عمومی تربیتی، دانش برنامه درسی، دانش درباره یادگیرندگان و خصوصیات آنها، دانش درباره موقعیت تربیتی و دانش درباره هدفها، مقاصد و ارزشهای تربیتی و زمینه‌های تاریخی و فلسفی قرار میگیرد. (Shulman, 1986)

در حالی که، فنستراخر در مورد ماهیت دانش تدریس و نه انواع طبقه‌های دانش تدریس بحث کرده است و تدریس موفق، خوب و باکیفیت را مطرح میکند و عناصر تدریس خوب را شامل فعالیتهای منطقی، فعالیتهای روانشناختی و فعالیتهای اخلاقی میدانند و بر بعد اخلاقی در تدریس تاکید زیادی میکند و آن را حائز اهمیت زیادی میدانند. (Feldman, 1995)

ISC
۰۱۲۲-۵۹۴۰۴

فخستین کنفرانس ملی

چالش‌ها و راهکارهای نوین در مدیریت، حسابداری و صنعت بیمه

زمان برگزاری: ۱۴۰۲/۰۷/۲۰
MCI-conf.ir

از دیدگاه شولمن، دانش تدریس در طبقه‌هایی از دانش محتوایی، دانش محتوایی تربیتی، دانش عمومی تربیتی، دانش برنامه درسی، دانش درباره یادگیرندگان و خصوصیات آنها، دانش درباره موقعیت تربیتی و دانش درباره هدفها، مقاصد و ارزشهای تربیتی و زمینه‌های تاریخی و فلسفی قرار میگیرد. (Shulman, 1986)

در حالی که، فنسترمایر در مورد ماهیت دانش تدریس و نه انواع طبقه‌های دانش تدریس بحث کرده است و تدریس موفق، خوب و باکیفیت را مطرح میکند و عناصر تدریس خوب را شامل فعالیتهای منطقی، فعالیتهای روانشناختی و فعالیتهای اخلاقی میداند و بر بعد اخلاقی در تدریس تاکید زیادی میکند و آن را حائز اهمیت زیادی میداند.

مثال: بررسی نتایج آزمون‌هایی مانند تیمز، نشان دهنده آن است که عملکرد دانش آموزان ایرانی در دروس علوم تجربی و ریاضی در دوره ابتدایی مناسب نبوده و بیشتر دانش آموزان توانایی پاسخ به سؤالات کاربردی، قضوتی و ترکیبی را نداشته و در مهارت‌هایی، مانند: ساختن فرضیه و حل مسأله در مرتبه پایینی قرار داشته‌اند. (مارتین و همکاران، 2004) میتوان، یکی از علل عدم موفقیت دانش آموزان ایرانی را به نحوه تدریس معلمان نسبت داد. چرا که اگر ضعف در برنامه درسی و امثال اینها وجود داشته باشد، معلم حرفه‌ای با دانش نظری و عملی که کسب کرده، میتواند، بر آنها غلبه نماید. پایه‌های دانش معلمان، مبتنی بر دو نوع دانش است: دانش محتوایی (آنچه باید تدریس شود) و مهارت تدریس (چگونگی تدریس) معلمی که روش تدریس ریاضیات را آموزش ندیده یا به شیوه غیرفعال، آموزش دیده است، چگونه میتواند، مفاهیم ریاضی را به شیوه درستی به دانش آموزان آموزش دهد. پس استفاده از روشهای فعال، نه تنها برای تدریس به دانش آموزان ضرورت دارد، بلکه برای آموزش به معلمان نیز باید از شیوه فعال استفاده کرد. همان طور که دانش آموزان با کاوش فعال، تعامل اجتماعی و کر شخصی یاد می‌گیرند؛ معلمان نیز با تجربه کردن، یادگیری ساختگرا و آموزش معلمان نیز با تجربه کردن، یادگیری ساختگرا و آموزش به شیوه ساخت گرا، بیشتر می‌آموزند؛ چرا که این فرآیند، فرصت‌های کسب دانش جدید را برای تدریس نمی‌توان، همه مطالب را به دانشجویان منتقل کرد؛ بلکه باید «آنها فراهم می‌آورد کاری کرد که خودشان با تلاش و کوشش فکری، مطالب را بیاموزند و به کار گیرند. (آقازاده، 1388)

معلمان باید این صلاحیت‌های را کسب نمایند تا در بتوانند در امر آموزش و پژوهش موفق باشند. مقوله تدریس، یک مقوله پیچیده، چند بعدی و پویاست. از اینرو، معلمان صرفاً انتقال دهنده و مجری صرف دانش و نظریه‌های تولید شده دانشگاهی نیستند بلکه خود تصمیم‌گیرندگان فعالی هستند که خلق‌کننده دانش با توجه به موقعیت و بافت تدریس هستند.

ISC
۰۱۲۲۰-۵۹۴۰۴

نخستین کنفرانس ملی

چالش‌ها و راهکارهای نوین در مدیریت، حسابداری و صنعت بیمه

زمان برگزاری: ۱۴۰۲/۰۷/۲۰
MCII-conf.ir

در باب محتوای دانش معلمان تقسیم بندیهای زیادی بر اساس مقوله های گوناگون توسط پژوهشگران در کشورهای گوناگون (مییر، ورلوپ و بی جاد، ۱۹۹۹ در هلند (تنر - بیست، (1999 در انگلستان) و) الباز، (1981 در کشور کانادا) صورت گرفته است. پیشنهادی این پژوهشگران از دانش معلمان، مشابه مقوله های کار شولمن است اما در پژوهش تنر- به هفت مقوله شولمن اضافه شد و دانش پایه برای « الگوی تدریس » و « دانش خود » بیست دوتدریس را به نه مقوله گسترش داد. به طور کل، بوکو و پتانم (1996) محتوای دانش عملی معلمان را در سه مقوله کلی به شرح ذیل تقسیم بندی نمودند:

د

•
انش و باور پداگوژی عمومی: که ناظر بر دانش معلمان درباره تدریس، یادگیری و یادگیرنده است که فراتر از قلمرو موضوع درسی خاصی است.

د

•
انش و باور موضوع درسی: که ناظر بر دانش معلمان درباره حقایق، مفاهیم و رویه های یک دیسیپلین خاص است.

دانش و باور محتوای - تربیتی: که ناظر بر روشهای ارائه و تنظیم موضوع درسی به گونه ای در سه دهه گذشته، در عرصه مطالعات تدریس تمرکز پژوهش از رفتار معلم به عرصه شناخت که عامل چنین رفتاری است، تغییر کرده است. در کنار تغییر این پارادایم، در مطالعات تدریس و تربیت معلم، دانش معلمان به عنوان یک متغیر کلیدی، مهم تلقی شد. (گروسمن، ۱۹۹۵)

این تغییر بعد از شناسایی محدودیتهای رویکرد اثبات گرایی که عمدتاً مبتنی بر پارادایم فرایند - محصول محوری بود، اتفاق افتاد. بیشتر پژوهشهای این رویکرد، بر محور تولید دانش و اطلاعاتی استوار بود که درصدد تبیین ارتباط بین رفتار معلم با پیشرفت تحصیلی دانشآموزان بودند. به طور معمول، از طرحهای پژوهش کمی از جمله، همبستگی و آزمایشی برای برآورد و تخمین اثربخشی راهبردهای تدریس بهره می گرفتند. کاربست مستقیم دانش تولید شده در موقعیت کلاس درس موضوع دیگری از پژوهشهای این پارادایم است.

بر این اساس، این نوع پژوهشها به دنبال تولید راهبردهای عمومی از تدریس میباشند که قابلیت کاربرد در تمام کلاسهای درسی را داشته باشند. روزنشین و استیونس^۵ 1986 مدعی اند که این نوع پژوهشها میتوانند روشهای تدریس ویژه ای تولید کنند که معلمان بتوانند آن را در کلاس درس برای پیشرفت

⁵ Rosenshine & Stevens

تحصیلی بیشتر دانش آموزان به کار گیرند. براین اساس، در این پارادایم محققان دانشگاهی تولیدکننده دانش و معلمان مجری صرف آن در کلاس درس میباشند(به نقل از غلامی، ۱۳۹۳).

نقش محتوای آموزش در ارتقاء پژوهش معلمان

پژوهش به عنوان یکی از مهم ترین منابع شناخت و آگاهی انسان ها از دیرباز، نقشی مهم در توسعه جوامع و سازمان ها داشته است؛ در آموزش و پرورش نیز به عنوان یکی از پیچیده ترین و دشوارترین عرصه های فعالیت های بشری، پژوهش در تولید دانایی و هدایت امور، نقشی برجسته دارد.

جایگاه پژوهش در آموزش و پرورش، بسیار فراتر از حضور صرف در تصمیم گیری های سطوح کلان اجرایی و اداری است. پژوهش در پیوند عمیق با آموزش و پرورش است و نمی توان تنها برای آن، حضوری ساختاری و موردی را در نظر داشت. پژوهش به عنوان مهم ترین روش آموزش، در عرصه تدریس و برای پویایی و تعمیق فرایند یاددهی - یادگیری، حضوری برجسته دارد. (Dymoke 2008)

معلمان برای توسعه حرفه ای خود و همچنین برای نیل به تدریسی اثربخش، لاجرم باید در ابعاد گوناگون با پژوهش ارتباط برقرار کنند به عبارتی، عرصه تدریس و یادگیری، عرصه ای پیچیده برای عمل است و به همین دلیل نیز معلمان به عنوان راهبران اصلی این عرصه باید با تکیه بر ظرفیت پژوهش از دانش و آگاهی هایی بالا بهره مند شوند معلمان همچنان با پژوهش مرتبط اند، به نحوی که می توان حرفه معلمی را در آمیخته با پژوهش دانست؛ آنها در فرایند یاددهی - یادگیری نیز با پژوهش در تعامل اند؛ این بار، معلمان، نقش مدرس پژوهش را برای دانش آموزان ایفا می کنند؛ به این ترتیب آنها با تکیه بر روش های تدریس پژوهش محور، مانند روش حل مسئله و روش طرح های یادگیری مبتنی بر پژوهش، در جهت تعمیق یادگیری و تربیت دانش آموز پژوهنده گام برمی دارند. معلم با بهره گیری از فرایند پژوهش قادر به طراحی و اجرای فعالیت های یاددهی - یادگیری در بالاترین سطوح خود خواهد بود.

ارتقای دانش و نگرش پژوهشی معلمان نیازمند یک تغییر نگرش جدی است. دانش پژوهشی بخش اساسی دانشی است که معلمان برای ایجاد محیط های یادگیری و تدریس اثربخش برآیدانش آموزان به آن نیاز دارند. دانشی که در ادبیات تعلیم و تربیت از آن به نام دانش پداگوژیکی^۶ توصیف می شود. بنابراین می توان گفت مشارکت معلمان در اجرای پژوهش به معنای مشارکت آنان در خلق دانش و بع تبع آن بهبود عمل خواهد بود. (Guerrero, 2017)

داشتن اطلاعات در یک موضوع درسی یک آموزش مؤثر را تضمین نمی کند بنابراین این ضروری است که معلمان در مراکز تربیت معلم تحت آموزش، دانش محتوای تعلیم و تربیت خود را به منظور داشتن یک

⁶ pedagogical knowledge



آموزش موفق در کلاس توسعه دهند. معلمان باتجربه نیز معتقدند محتوای تعلیم و تربیت معلمان باید طی دوره های آموزشی توسعه یابد چراکه تدریس روزانه نمی تواند باعث شود که معلمان دانش هایی از قبیل: دانش تکوین مفهوم در دانش آموزان و تصورات غلط از موضوعات خاص را شناسایی کنند. علاوه بر این معلمان با یک دانش محتوای تعلیم و تربیت قوی می توانند قضاوت خود را در ارتباط با انتخاب و اصلاح استراتژی های آموزشی برای ارائه تدریس بهبود بخشند.

عوامل بازدارنده ارتقاء سطح پژوهش

مهمترین عوامل بازدارنده ارتقاء سطح پژوهش عبارتند از (Baumert et.al.2010):

- ش -
- ناخت ناکافی از مراحل و فرایند پژوهش
- ن -
- داشتن انگیزه پژوهش
- ن -
- قش محدود پژوهش در ارزشیابی عملکرد معلمان
- م -
- حدودیت زمانی معلمان ناتوانی در تأمین هزینه های پژوهش
- س -
- ختی کار حرفه معلمی
- ف -
- قدان حمایت از جانب نهاد آموزش و پرورش
- ا -
- ستفاده محدود از نتایج پژوهشها

نتایج

در دنیای امروزی با ورود فناوری اطلاعات در کتب درسی و روشهای تدریس باید گفت که جایگاه پژوهش در آموزش و پرورش، بسیار فراتر از حضور صرف در تصمیم گیری های سطوح کلان اجرایی و اداری است. توجه بیشتر و حساب شده تر به این دانش نیاز شده و بایستی معلمان همواره دانش و اطلاعات خود و همچنین سطح پژوهشی خود را ارتقاء دهند. امروزه پژوهش به عنوان مهم ترین روش آموزش، در عرصه تدریس و برای پویایی و تعمیق فرایند یاددهی - یادگیری، حضوری برجسته دارد. پژوهش مرحله ای فراتر

ISC
۰۱۲۲-۵۹۴۰۴

فخستین کنفرانس ملی

چالش‌ها و راهکارهای نوین در مدیریت، حسابداری و صنعت بیمه

زمان برگزاری: ۱۴۰۲/۰۷/۲۰
MCII-conf.ir

از دانش است که به تجزیه و تحلیل یافته‌ها و دانستنی‌ها و همچنین تولید علم مرتبط می‌شود. ارتقای دانش و نگرش پژوهشی معلمان نیازمند یک تغییر نگرش جدی است. دانش پژوهشی بخش اساسی دانشی است که معلمان برای ایجاد محیط‌های یادگیری و تدریس اثربخش برای دانش آموزان به آن نیاز دارند. محتوای تعلیم و تربیت معلمان باید طی دوره‌های آموزشی توسعه یابد چراکه تدریس روزانه نمی‌تواند باعث شود که معلمان دانش‌هایی از قبیل: دانش تکوین مفهوم در دانش آموزان و تصورات غلط از موضوعات خاص را شناسایی کنند. علاوه بر این معلمان با یک دانش محتوای تعلیم و تربیت قوی می‌توانند قضاوت خود را در ارتباط با انتخاب و اصلاح استراتژی‌های آموزشی برای ارائه تدریس بهبود بخشند. امروزه معلمان برای تدریس بهتر و همچنین بهره‌گیری از امکانات موجود و افزایش سطح یادگیری و تدریس ناگزیر باید در ابعاد گوناگون با پژوهش ارتباط برقرار کنند و باید با تکیه بر ظرفیت پژوهش از دانش و آگاهی‌هایی بالا بهره‌مند شوند. در مجموع می‌توان گفت که ضروری است که معلمان در مراکز تربیت معلم تحت آموزش، دانش محتوای تعلیم و تربیت خود را به منظور داشتن یک آموزش موفق در کلاس توسعه دهند.

منابع

- آقازاده، محرم. (۱۳۸۸). راهنمای روش‌های نوین تدریس. تهران: انتشارات آبیژ.
- دلور، ژاک، ترجمه دفتر همکاری‌های بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش ۱۳، یادگیری گنج درون، گزارش کمیسیون بین‌المللی آموزش و پرورش برای قرن ۲۱ یونسکو، چاپ اول، انتشارات تزکیه، تهران.
- رووف، علی. (۱۳۳۳) بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم، انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- عابدین، علیرضا، شاه‌محمدی معصومه، بیرامی، پری (۱۳۹۲). نقش معلمان در آموزش محتوای جامعه محور. هشتمین کنفرانس شیمی ایران. ۷-۶ شهریور سمنان
- غلامی، خلیل. (۱۳۹۳). الگوهای تدریس، س دانشنامه برنامه درسی، منتشر نشده

ق

زلباش، م (۱۳۹۲). محتوای آموزشی. قابل دسترسی در
<http://ghezelbash110.blogfa.com/post/49>



ز

امی، کلثوم (۱۳۹۰). مقدمه ای بر محتوا. قابل دسترسی در

<http://kolsumnami2011.blogfa.com/post/22>

• Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180..

• Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, 3-9.

• Churchill, D. (2009). Educational applications of Web 2.0: Using blogs

• Depaepe, F; Torbeyns, J; Vermeersch, N; Janssens, D; Janssen, R; Kelchtermans, G; Verschaffel, L; Van Dooren, W. (2015),

• Dymoke S, Jennifer H. (2008) *Reflective teaching and learning*, London :sage publications.

• Fenstermacher, G. (2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Curriculum studies*, 33(6), 639-653.

• Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2001). Manner in teaching: the study in four parts. Feldmen, A. (1995), *Teachers learning Forum teachers: Knowledge and understanding in collaborative action research*. University of Massachusetts.

• Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2001). Manner in teaching: the study in four parts.

• Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers college records*, 107(1), 186-213.

• Freire, P. & Macedo, D. (1998). *The Paulo Freire Reader*. New York: The continuum International Publishing Group Inc.

• Grossman, G. M., & Helpman, E. (1991). Trade, knowledge spillovers, and growth. *European Economic Review*, 35(2), 517-526.

• Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 2, 20-24.

• Guerriero, S. (ed.) (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. OECD Publishing, Paris.



- Hanuscin, D. L., & Lee, J. E. (2011). Developing PCK for teaching teachers through a mentored internship in teacher professional development. Association for Science Teacher Education.
- Hashweh, M.Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content Knowledge: teachers and teaching: theory and practice, 11, 273-292.
- Hill, H. C., Schilling, S. G., & Ball, D. (2004). Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching. Elementary School Journal, 105, 11-30.
- Jalil, Z., Loh, W.I., & Lee, C. K. E. (2009). The role of primary science teacher s subject matter knowledge & pedagogical content knowledge in lesson study. National Institute of Education, Singapore.
- Khakbaz, A. (2010). Schwab Line – Shulman, Special Conference on Teacher Education, Group curriculum, Schwab and deliberation practice. Newsletter No. 3, Society for Iranian Curriculum Studies. (In Persian).
- Martin, M. O., Mullis I. V. S., Gonzalez, E. J., Schrostouski, S. J. (2004). Timss 2003 International Science Report. Boston College.
- Moreno, Juan. Manuel, (2007) Do the jnitial and the continuous teacher professional development sufficiently propare teachers to understand and cop with the complexities of today and tomorrow education ?journal of education change vol 8, No2 june. Springer Netherland.
- Osborne, M. D. (1998). Teacher as Knower and Learner: Reflections on Situated Knowledge in Science Teaching. Research in Science Teaching, 35 (4) 427–439.
- Shulman, L. S. (2004). The Wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach, Jossy bass. Reviewed by Michael Thomasian.
- Shulman, L. S. (2011). The Scholarship of Teaching and Learning: A Personal Account and Reflection. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 5(1).
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. Journal of Curriculum Studies, 36 (2), 257-271.
- Shulman, L., Sherine, M. (2004). Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives. Stanford University.



- Shulman, L.S, (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(3) 4–14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.
- support teaching and learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1),179-183.
- Van Dijek, E. M., Zentrum, D., & Ossietzky, C. V. (2009). Pedagogical content knowledge in sight? A Comment on Kansanen. *Orbis Scholae*, 3 (2) 19–26..
- Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). The teacher’s role in classroom discourse:A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516–551.