Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.13 (7); 2019, 143-176

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال هفتم، شمارهٔ ۱۳، بهار و تابستان ۱۳۹۸، ۱۷۶-۱۴۳

تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در «رویکرد یادگیری برای دانستن» و ارائهٔ راهکارهای اجرایی جهت تحقق این رویکرد: مطالعه‌ای ترکیبی[۱]

Teachers' Professional Qualifications in "The Learning Approach to Knowing" and the Potential Strategies for Realization of this Approach: A Mixed-Method Research

سمیه قربانی[۲]، دکتر سید ابراهیم میرشاه جعفری[۳]، دکتر فریدون شریفیان[۴]،

چکیده: اهداف پژوهش حاضر، تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در رویکرد یادگیری برای دانستن و ارائه راهکارهای اجرایی جهت تحقق آن می‌باشد. روش پژوهش ترکیبی از نوع اکتشافی است. جامعه آماری بخش کیفی متخصصان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و بخش کمی معلمان مقطع متوسطه ناحیه ۲ و ۳ شهر اصفهان می‌باشند. روش نمونه‌گیری هر دو بخش به صورت هدفمند بود. در بخش کیفی ۲۰ نفر از متخصصان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند زنجیره‌ای انتخاب شدند. در بخش کمی نیز به صورت هدفمند معلمان دارای مدرک ارشد و دکتری شهر اصفهان انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته با ۱۴ مقیاس از صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلمان بود.یافته‌های کیفی با استفاده از تحلیل محتوای مصاحبه و یافته‌های کمی نیز با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی تحلیل شد.

واژگان کلیدی: یونسکو، یادگیری برای دانستن، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، راهکارهای اجرایی تحقق

S. Ghorbani, S.E. MirshahJafari (Ph.D), F. Sharifian(Ph.D)

Abstract: The present study aims to determe teachers' professional qualifications in "the learning approach to knowing" and offer executive strategies for realization of this approach. In this research an exploratory mixed-method research was employed. The population in the qualitative phase of the research consisted of experts of education and in the quantitative phase included all high school teachers of Districts 2 and 3 of Isfahan. The purposive sampling technique was used in order to select participants in both phases. In the qualitative phase, 20 experts were employed using the chain purposive sampling method, and in the quantitative phase, teachers with MA/MSc and PhD degrees in Isfahan were selected. The data collection instruments included semi-structured interviews in the qualitative phase and a researcher-made questionnaire with 14 scales of professional qualifications for teachers in the quantitative phase. The qualitative findings were analyzed suing content analysis of interviews, and quantitative findings were analyzed using descriptive and inferential statistics.

Keywords: UNESCO, learning to know, teachers' professional, qualifications, executive strategies, realization

۱این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان:«تبیین ارکان یادگیری مورد انتظار یونسکو و تعیین صلاحیت های حرفه ای معلمان و راهکارهای اجرایی جهت تحقق آن ها مور مطالعه :مقطع متوسطه دوم شهر اصفهان » است. **تاریخ دفاع: ۲۲/ ۱۳۹۷**تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۳۱، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۱۶

۲. دانشجوی دکتری ، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان. رایانامه: ghorbani_s_52@yahoo.com
۳. استاد دانشکدهٔ علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان•نویسنده مسئول) رایانامه: jafari@edu.ui.ac.ir
۴. استادیار دانشکدهٔ علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان. رایانامه: f.sharifian@edu.ui.ac.ir

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

مقدمه

یونسکو یک دیدگاه انسان‌گرایانه از یادگیری بر اساس اصول مورد احترام زندگی، شأن و منزلت انسان، تنوع فرهنگی، عدالت اجتماعی و انسجام بین‌المللی را سال‌ها است ترویج داده است. این دیدگاه‌ها از یادگیری در دو اثر، یادگیری برای بودن ۱۹۷۲ و یادگیری: گنج درون ۱۹۹۶برجسته شد. یونسکو هم‌اکنون به دنبال بازاندیشی آموزش در بافت پیچیده و مدام در حال تغییر است که تحت عنوان «بازاندیشی در آموزش، به سمت یک توافق جهانی پسندیده» در سال ۲۰۱۵ آن را منتشر کرده است. یادگیری: گنج درون که با عنوان «گزارش دلورز»، معروف شد، یک دیدگاه جامع و یکپارچه از یادگیری بر اساس پارادایم یادگیری مادام‌العمر و با چهار ستون یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام دادن، یادگیری برای زیستن و یادگیری برای با هم زیستن ارائه داد (دلورز، ۲۰۱۳). این کمیسیون بیان می‌کند که چهار ستون مذکور، اساس آموزش و پرورش را تشکیل می‌دهند و جوامع را قادر خواهند ساخت تا به سوی آرمان‌شهری عزیمت کنند که در آن هیچ‌یک از استعدادها که همچون گنجی در نهاد انسان‌ها نهفته‌اند، بی‌استفاده باقی نمانند. دانش‌آموزان قرن ۲۱ باید قادر باشند دانشِ خود را تبدیل کرده و آن را بخشی از الگوهای فکری خویش سازند، بنابراین باید چگونگی به کارگیری مفاهیم را در سطوح مختلف سازمان‌یافتگی و پیچیدگی بیاموزند و اطلاعاتی که حیطه‌های مفهومی را به هم مربوط می‌سازند، درک کنند. فکر کردن دربارهٔ موضوعات و راه‌های یادگیری، وسیلهٔ مناسبی برای این‌گونه آموختن است (شورای ملی تحقیقات، ۲۰۰۰؛ آونزو، ۲۰۰۳؛ کرو، دیرکز و وندورث، ۲۰۰۸). لذا آموزش و پرورش، نیازمند حرکت از رویکردها و برنامه‌های دانش بنیان به سمت رویکردهای فرایندمحور و برنامه‌های آموزشی است که محتوای آن‌ها اساسی برای ترویج یادگیری مادام‌العمر باشد (آدلر و میلن، ۱۹۹۵). اولین ستون یادگیری پیشنهادی یونسکو چنین جهت‌گیری نسبت به یادگیری دارد.

بیان مسئله و چارچوب نظری

یادگیری برای دانستن: یادگیری برای دانستن به تأمل فرد بر فرایندهای ذهنی و یادگیری‌های خود به منظور اکتساب و تکمیل دانش در سراسر زندگی اشاره دارد (کیمبرلی دی، ۲۰۱۲). این رویکرد، اکتشاف فرایند یادگیری است و دربرگیرندهٔ

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

مجموعه اصول و مهارت‌هایی است که اگر فهمیده و به کار گرفته شوند به یادگیرنده کمک خواهند کرد که بیشتر یاد بگیرند و تبدیل به یادگیرندهٔ مادام‌العمر شوند (ساندم، ویلیامز، و چیرونا، ۱۹۹۹). این ظرفیت که بدانیم چه می‌دانیم یا چه چیزی را نفهمیده‌ایم، فراشناخت یا آگاهی از یادگیری خود نامیده می‌شود. این رویکرد یادگیری براساس نظریهٔ فراشناخت است که دارای دو مؤلفهٔ عمده می‌باشد: ۱. دانش دربارهٔ شناخت ۲. نظم بخشیدن به شناخت (فلاول، ۱۹۷۹). یادگیری برای دانستن آگاهی و کنترل سازمان فراشناختی خود، شناخت خود به عنوان یادگیرنده، شناخت مطالبی که یاد گرفته می‌شوند و تجربه کاربرد آموخته‌ها در سراسر زندگی را شامل می‌شود. پیامد آن یادگیرندگانی هستند که مهارت‌هایی از قبیل: خودآغازگری، خودرهبری، خودتنظیمی، خودانگیزی، خودیادگیری، خودتأملی، خودباوری، خودارزیابی، اعتماد به نفس، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، مدیریت زمان، برنامه‌ریزی، تدوین روش‌های جدید درک واقعیت‌ها، تعامل با دیگران، فرصت‌ها و ابزارهای تفکر راهبردی و تأملی که زمینه‌ساز همکاری و مباحثه هستند را بدست می‌آورند (کندی، ۱۹۸۷؛ تری، ۱۹۹۷، ص۲۷۸؛ کوتسلینی، ۱۹۹۷؛ رود، ۲۰۰۱؛ رود، ۲۰۰۳؛ برانت، ۲۰۰۲؛ استرانگ؛ مسترسون و باتون، ۲۰۰۶؛ اسمیت؛ لووت و تانر، ۲۰۰۹). در مرکزِ این یادگیری این باور نهفته است که یادگیری یادگرفتنی است (هیگینز وال، بامفیلد، هال، لیت ولنر، ۲۰۰۷) و به دنبال پاسخگویی به این نکات مهم می‌باشد: «چه اتفاقی می‌افتد هنگامی که یاد می‌گیریم و چگونه می‌توانیم به گونه‌ای مؤثرتر یاد بگیریم». دانش‌آموزان یاد می‌گیرند با استفاده از پرسش‌هایی مانند من الان چه می‌کنم؟ این راه مرا به کجا خواهد برد؟ چه کار دیگری می‌توانم به جای این کار بکنم؟ پیشرفت خود را ارزیابی و مسیردهی کرده و از سردرگمی و ابهام در یادگیری جلوگیری کنند (پرکینز و سالومون، ۱۹۸۹).

پیام یونسکو در خصوص یادگیری برای دانستن دربرگیرندهٔ اصول، مفاهیم و مهارت‌های مطرح شده می‌باشد. برای اینگونه یادگیری باید فرصت‌هایی طراحی شود که دانش‌آموزان نحوهٔ یادگیری را تمرین کنند و روش‌های یادگیری را یاد بگیرند. عوامل مختلفی در فرایند یادگیری دخالت دارند، یکی از مهمترین متغیرها معلم است. هر بهبود و اصلاحی در کیفیت آموزش و پرورشی که دانش‌آموزان دریافت می‌کنند، به کیفیت آموزشی که معلمانی بستگی دارد (ویلیامسون، ۲۰۰۷). معلم عاملی نیست که به

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

دانش‌آموزان یاد بدهد؛ بلکه باید سبب شود یاد بگیرند. یاد بگیرند آنچه را که باید یاد بگیرند، تا بهتر، سریعتر و شوق‌آمیزتر رشد کنند، یاد دادن برای یاد گرفتن، عمده‌ترین کار معلم است که از عهدهٔ معلمان حرفه‌ای بر می‌آید. هدایت دانش‌آموزان به خودباوری و خودیادگیری، جوهر هنر معلمی است. رساندن یادگیرندگان به مرز «خودباوری» و «خودیادگیری» آن‌ها را وا می‌دارد که به تکاپو، تجربه، تفکر، جستجو و مطالعه بپردازند تا آنچه را که می‌خواهند یا دوست دارند و برایشان جذابیت دارد، یاد بگیرند. هرگاه یادگیرندگان تشنهٔ یادگیری شوند، هنر یاد دادن برای یادگرفتن در حرفهٔ معلمان نمایان شده است (رؤوف، ۱۳۸۴: ۸).

معلمان با استفاده از راهبردهای آموزشی از قبیل: طرح سؤالات هدفمند و هوشمندانه، گزینش آگاهانه موضوعات آموزشی، روش‌های تدریسِ فرایندمحور مبتنی بر رشد فراشناخت دانش‌آموزان، گسترش روحیهٔ پرسشگری، تفکر انتقادی، فرصت‌های یادگیری اکتشافی، بررسی منابع معتبر علمی، مقایسه ایده‌ها، مباحثه پیرامون موضوعات، برقراری ارتباطات صمیمانه با دانش‌آموزان در یک فضای مشارکتی و همکارانه، یادگیری‌های دانش‌آموزان خود را افزایش می‌دهند (گوستا و لوری، ۱۹۸۹؛ دریسکول، ۲۰۰۰؛ هوسون، ۱۹۹۶؛ مرزانو، ۱۹۸۹؛ میچنبام، ۱۹۸۶؛ پرسیچیت، ۱۹۹۳؛ پینتریچ، ۱۹۹۰؛ لیت و لین، ۲۰۰۳). لذا معلمان باید دانش‌های تربیتی، دانش‌های محتوایی مربوط به آموزش را بدانند (شولمن، ۱۹۸۶؛ یاهویی، ۲۰۱۲؛ بیست، ۱۹۹۹). آیا معلمان اکنون راهِ دانستن و یاد گرفتن را به دانش‌آموزان خود آموزش می‌دهند؟ برای این‌گونه آموزش دادن معلمان نیازمند چه صلاحیت‌های حرفه‌ای می‌باشند؟ صلاحیت معلم به توانایی‌های معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفهٔ تدریس با استفاده از مجموعهٔ یکپارچه‌ای از دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود، به گونه‌ای که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (نیکنامی و کریمی، ۱۳۸۸؛ ملایی‌نژاد، ۱۳۹۱؛ ملکی، ۱۳۸۴؛ رینال و رینر، ۱۹۹۷). ساختار صلاحیت‌های حرفه‌ای از طریق دانش‌های پایدار، مهارت‌ها و توانایی استفاده از آن‌ها در انجام مؤثر فعالیتی خاص و به دست آوردن بازده‌های موفقیت‌آمیز اثبات می‌شود (اسپکتور؛ کلین؛ ریزر؛ سیمز؛ گرابووسکی؛ و دیلاتیجا ۲۰۰۶، ص۳). پژوهش‌های زیادی پیرامون صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان صورت گرفته و به صورت کلی به بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان پرداخته شده

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

است، اما پژوهشی که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را از منظر یک پدیده یـا موضـوع خاص بررسی کرده باشد، صورت نگرفته است؛ بنابراین پژوهش حاضر به دنبال تعیـین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در یادگیری برای دانسـتن و ارائـهٔ راهکارهـای اجرایـی جهت تحقق این رویکرد یادگیری می‌باشد.

روشن قیاس؛ سعادت؛ ولی پور؛ یاسایی (۱۳۹۵) صلاحیت‌های حرفـه‌ای معلمـان را در ۳ بُعدِ کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش، مـدیریت آموزشـی، توسـعهٔ حرفه‌ای، صلاحیت‌های آموزشی، صلاحیت‌های اخلاقی دسـته‌بنـدی کـرده‌انـد. روشـن قیاس؛ کیان؛ گرامی پور (۱۳۹۵) در پژوهشی نتیجه گرفتند که صـلاحیت‌هـای حرفـه‌ای معلمان در ۴ سوپر مقولهٔ دانش تربیتی، دانش عمومی، دانش موضوعی، دانش تربیتـی و دانش تربیتی- موضوعی قرار می‌گیرند. اخگر و خلیلی (۱۳۹۵) صلاحیت‌های حرفـه‌ای معلمان را در ابعاد صلاحیت‌های آموزشی، نگرشی، اخلاقی و مهارتی دسته‌بندی کرده و به تأثیر هر یک از آن‌ها بر تربیت شهروندی پرداخته‌اند.

اِلسـتاد و چریستوفرسـون (۲۰۱۷) بیـان کردنـد بـین درک دانشـجو معلمـان از صلاحیت‌های دیجیتال برای حل مسائل و چالش‌های مرتبط بـا تکنولـوژی اطلاعـات و ارتباط (ICT) در مدرسه و خودکارآمدی آموزشی، ارتباط قـوی وجـود دارد کـه از دو جنبه بررسی می‌شود: ۱. خودکارآمدی برای حفظ نظم و انضباط و ۲. خودکارآمـدی در تأثیر استفاده از (ICT) در خدمت یادگیری. صلاحیت دیجیتالی دانشجو معلمـان بـرای حفظ خودکارآمدی آموزشی آن‌ها در کلاس‌های غنی شده از تکنولوژی بسـیار اهمیـت دارد. لائو، کاپیاتی و داکاستا (۲۰۱۷) صلاحیت‌های معلمان را در موارد زیردسـته‌بنـدی کردند: صلاحیت‌های پـداگوژیکی شـامل: شـناخت ویژگـی‌هـای دانـش‌آمـوزان، درک نظریـه‌هـای یـادگیری، تـدوین طـرح درس، تسـهیل (شـکوفایی) اسـتعدادهای ذاتـی دانش‌آموزان، برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، سـازماندهی فراینـد ارزشـیابی و ارزیـابی، کاربرد نتایج ارزشیابی و ارزیابی، اقدام برای بهبود کیفیت یادگیری تأملی. صلاحیت‌های شخصی معلمان شامل: عمل براساس هنجارهـای دینـی، حقـوقی، اجتمـاعی و فرهنـگ ملی، خود را به عنوان الگوی پایداری، نجابت به دانش‌آمـوزان معرفـی نمـودن، داشـتن اخلاق کاری به عنوان یک معلم. صلاحیت‌های اجتماعی: بی طرف عمـل کـردن یعنـی عادل و منصف بودن، جامع بودن یعنی داشتن نگاه کل‌نگر و جامع، تبعیض قائل نشدن،

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

ارتباط موثر، انطباق با وظایف کاری. صلاحیت‌های تخصصی شامل: شناخت ساختار، مفاهیم، اندیشه‌های علمی حامی موضوعات آموزشی، شناخت معیارهای شایستگی‌های حرفه‌ایی و شایستگی‌های پایه و تسلط بر موضوع یا رشته‌ای که آموزش می‌دهند.

نسیپایوا (۲۰۱۲) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را به مهارت‌های آموزشی، صلاحیت‌های پداگوژیکی، فرهنگ آموزشی، نوآوری‌های آموزشی دسته‌بندی کرد. صلاحیت‌های آموزش شامل صلاحیت‌های یادگیری مادام‌العمر و مهارت‌های آموزش، خوب گوش دادن، خوب صحبت کردن، ذهن و بدن سالم، ثبات و پایداری، برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، مهارت‌های مشاهده‌ای، استعداد، رهبری و مدیریت، دانش نسبت به موضوع، به کارگیری شیوه‌ها و استراتژی‌های نوین آموزش، نقش رهبر، ایجاد یک محیط سالم و سرشار از احترام برای دانش‌آموزان که متفاوت هستند، تسهیل یادگیری دانش‌آموزان، ارائهٔ بازخورد به عملکرد دانش‌آموزان. فرهنگ آموزش شامل مؤلفه‌هایی از قبیل اصول اخلاقی: معلم ارزش‌های کار آموزش را بپذیرد، مؤلفهٔ تکنولوژی که حل مسائل متنوع آموزشی را تسهیل می‌سازد، مولفهٔ سوم اکتشافی عمل کردن در تعیین اهداف، برنامه‌ریزی، تجزیه و تحلیل و انتقاد از خود.

چودهاری و چودهاری (۲۰۱۵) بر این عقیده‌اند که بین صلاحیت‌های آموزشی معلمان و آگاهی‌های فراشناختی آن‌ها رابطهٔ معناداری وجود دارد، هرچقدر که میزان آگاهی فراشناختی معلمان نسبت به فرایند یاددهی- یادگیری بیشتر باشد و نسبت به تدریس و دانش‌آموزان شناخت بیشتری داشته باشند، صلاحیت‌های آموزشی بالاتری برای آموزش موضوعات دارند. بر اساس نظر آن‌ها، بین سطح آگاهی فراشناختی مردان و صلاحیت‌های آموزشی آنان نسبت به معلمان زن تفاوت معناداری وجود دارد و معلمان مرد آگاهی فراشناختی بالاتر و در نتیجه صلاحیت‌های آموزشی بالاتری دارند.

یونسکو (۲۰۰۸) چارچوب صلاحیت فن آوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) معلمان را طراحی نمود که راهنمایی جهت برنامه‌های تربیت معلم و کارآموزی معلمان است. چارچوب طراحی شده شامل سه رویکرد سوادآموزی، گسترش دانش، خلق دانش می‌باشد که در ۶ مؤلفهٔ سیستم آموزشی یعنی خط مشی و بینش، برنامهٔ درسی و ارزیابی، پداگوژی، مدیریت و سازماندهی مدرسه، عملکرد و توسعهٔ حرفه‌ای معلم کاربرد داشته و ایفای نقش می‌کنند. انتخاب هریک از رویکردها مفاهیم متفاوتی برای

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

سایر اجزاء سیستم آموزشی و توسعهٔ معلمان دربرخواهـد داشـت (نیکمـامی و کریمـی، ۱۳۸۸).

میشرا و کهلر (۲۰۰۶) در پژوهشی با عنوان «دانش فناورانه تربیتی محتوا» چـارچوبی برای دانش معلمان» به ارائهٔ مدلی برای دانش معلمان پرداختند. این مدل بیـانگر فراینـد ساخت دانش و بازنگری تجارب یاددهی- یادگیری است. در این مدل دانش‌های مـورد نیاز معلمان تحت عنوان«TPCK» معرفی شده‌اند که شامل دانش محتوا، دانش تربیتـی، دانش تربیتی محتوا، و دانش فناورانه تربیتی محتوا می‌باشد. میشرا و کهلر دانـش محتـوا را شامل دانش مفاهیم، تئوری‌ها، ایده‌ها، چارچوب‌های مفهومی، دانـش دلیـل و ادلـه و رویکردهای مطرح، معرفی نمودند. این مدل فصل مشترک و به هم پیوستهٔ میـان دانـش محتوا، دانش تربیتی و دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات اسـت کـه مـاهیتی تلفیقـی و میان رشته‌ای دارد که باید منجر به تفکر راهبردی در خصوص زمان، مکان و چگـونگی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای هدایت یادگیری دانـش‌آمـوزان در حـوزهٔ خاصی از دانش شود. از این رو معلمان باید قابلیت طراحی تجارب یـادگیری از طریـق فناوری اطلاعات و ارتباطات را داشته و به گونه‌ای مطالب را سازماندهی کنند که امکان مدیریت و اشتراک دانش را برای خود و دانش‌آمـوزان‌شـان فـراهم سـازند و منجـر بـه تسهیل یادگیری و برآورده شدن نیازهای فردی و حرفه‌ای شوند.

بیست (۱۹۹۹) مدلی برای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ارائـه داده کـه دربرگیرنـدهٔ دانش‌های مورد نیاز معلمان برای آموزش است؛ این دانش‌ها شـامل دانـش موضـوعات واقعی، دانش نحوی، دانش باورها و عقاید، دانش برنامهٔ درسی، دانش پداگوژیکی عـام، دانش مدل‌های آموزش، دانش یادگیرندگان (شناختی و عـاطفی) دانـش برنامـهٔ درسـی، دانش نسبت به خود، دانش بافت آموزشی، دانـش اهـداف آموزشـی و دانـش محتـوای آموزشی است. شولمن (۱۹۸۶) فاکتورهای صلاحیت‌هـای حرفـه‌ای معلـم دربرگیرنـده دانش موضوعی، دانش محتـوایی، دانـش‌آمـوزش و یـادگیری، دانـش برنامـهٔ درسـی و تجارب آموزشی می‌داند. با توجه به پژوهش‌هایی که مطـرح شـد، پـژوهش حاضـر بـه دنبال تعیین آن دسته از صلاحیت‌های حرفه‌ای است کـه در محقـق سـازی سـتون اول یادگیری پیشنهادی یونسکو (یادگیری برای دانستن)، مورد نیاز معلمان می‌باشند.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

سؤال‌های پژوهش

۱. صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در تحقق رویکرد «یادگیری برای دانستن» از نظر متخصصان و صاحب‌نظران حوزهٔ تعلیم و تربیت کدام‌اند؟
۲. صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در تحقق رویکرد «یادگیری برای دانستن» از نظر معلمان مقطع متوسطه دوم کدام‌اند؟
۳. آیا بین نظرات معلمان به لحاظ ویژگی‌های جمعیت‌شناسی درمورد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تفاوت معناداری وجود دارد؟
۴. راهکارهای تحقق رویکرد «یادگیری برای دانستن» از نظر متخصصان و صاحب‌نظران حوزهٔ تعلیم و تربیت کدام‌اند؟

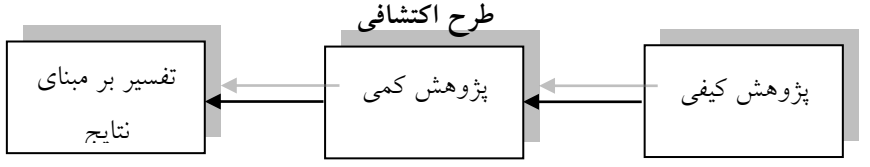
روش پژوهش

روش پژوهش حاضر ترکیبی است که برای انجام بخش‌های مختلف آن به تناسب از دو روش کیفی و کمی استفاده شده است. در بخش کیفی آن با استفاده از روش نظریه داده بنیاد، اطلاعات مورد نیاز با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته استخراج شد. نظریه پردازی داده بنیاد روشی پژوهشی برای تحلیل داده‌ها است، در این روش با استفاده از یک دسته داده‌ها، نظریه‌ای تکوین می‌یابد. وقتی که برای تبیین یک فرآیند به یک نظریه نیاز داریم و نظریه‌های موجود به تبیین چنین فرآیندی نمی‌پردازد به کمک روش داده بنیاد می‌توان دربارهٔ وقوع این فرآیند یا مشکل یا افراد مورد مشاهده، یک نظریه را صورت‌بندی کرد. علاوه بر این برای کسب نگاهی نو دربارهٔ آن چیزهایی که میزانی از آگاهی درباره شان وجود دارد، نیز به کار گرفته می‌شوند. این روش برای پرده برداشتن از پدیده‌هایی که کمتر شناخته شده‌اند و دیدن این که در پشت آن‌ها چه نهفته است، به کار گرفته می‌شود و دارای سه رویهٔ اصلی کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی می‌باشد (استراوس و کوربین، ۲۰۰۸، ص ۱۸۷). در این بخش اطلاعات مورد نیاز پیرامون صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلمان در رویکرد یادگیری برای دانستن با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با متخصصان تعلیم و تربیت گردآوری شد، سپس از یافته‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها علاوه بر پاسخگوئی

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

به سؤالات پژوهش، برای ساخت ابزار بخش کمی پژوهش نیز استفاده گردید، با این توضیح در پژوهش حاضر از روش ترکیبی اکتشافی نیز استفاده شده است.

کرسول (۲۰۰۳؛ به نقل از گرین، ۲۰۰۷، ص۵) برخی از طرح‌های تکامل یافتهٔ پژوهش ترکیبی را مطرح کرد که شامل سه طرح متوالی تبیینی، اکتشافی و تبدیلی و سه طرح هم زمان چندجانبه، گنجانده شده و تبدیلی است. در طرح اکتشافی ابتدا داده‌های کیفی و سپس داده‌های کمی گردآوری و تحلیل می‌شوند؛ بنابراین، ابتدا پدیدهٔ موشکافی و سپس برای تعیین روابط داده‌های کیفی از داده‌های کمی استفاده می‌شود و داده‌های کیفی، داده‌های کمی را می‌سازند. پس در این طرح، پژوهشگر به داده‌های کیفی به جای داده‌های کمی تأکید می‌کند، توالی گردآوری داده‌ها به ترتیب، داده‌های کیفی و سپس کمی است، باید اضافه کرد که پژوهشگر برای تعیین یافته‌های کیفی به داده‌های کمی متوسل می‌شود. نمودار (۱) فرایند پژوهش اکتشافی را نشان می‌دهد. ضرورت استفاده از این طرح به چند دلیل می‌باشد: ۱. پژوهشگر نیاز دارد ابزاری برای پژوهش تدوین کند؛ ۲. زمانی که قصد دارد متغیرهای مهم ناشناخته را برای مطالعه به صورت کمی شناسایی کند؛ ۳. زمانی که پژوهشگر قصد دارد داده‌ها را به گروه‌های مختلف تعمیم دهد و ابعاد مختلف یک نظریه یا طبقه‌بندی جدید را آزمون کند یا یک پدیده را به صورت عمیق کاوش و سپس میزان عمومیت آن را اندازه‌گیری کند. در پژوهش حاضر نیز به تناسب از هر دو رویکرد کیفی و کمی استفاده شده است.



نمودار (۱): طرح‌های پژوهش ترکیبی

منبع: کرسول و پلانوکلارک (۲۰۰۷: ۷۶-۶۲)

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

جامعهٔ پژوهش

الف. بخش کیفی: افرادی که در حوزهٔ تعلیم و تربیت، تجارب و اطلاعات ارزشمندی داشتند را دربرمی‌گیرد. از این‌رو، با افرادی که دارای سابقهٔ خدمت زیادی در سازمان‌ها و پژوهشگاه‌های وابسته به آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها بودند، مصاحبه شد. ب. بخش کمی: جامعه بخش کمی کلیهٔ معلمان مقطع متوسطه ناحیه ۲ و ناحیه ۳ اصفهان می‌باشند.

حجم نمونه و روش محاسبه

نمونهٔ آماری پژوهش الف. بخش کیفی: روش نمونه‌گیری اولیه برای انتخاب متخصصان تعلیم و تربیت، هدفمند بوده و افرادی انتخاب شده‌اند که در رابطه با موضوع، اطلاعات ارزشمندی داشته باشند. علاوه بر روش نمونه‌گیری هدفنمند در جریان مصاحبه‌ها از نمونه‌گیری زنجیره‌ای استفاده شده است. در این شیوه با افراد مطلع مشورت می‌شود تا موارد مناسب تحقیق را معرفی نمایند. در پژوهش کیفی، نمونه‌های بسیار بزرگ یا کوچک مطرح نیست، بلکه معیارهایی مانند اشباع داده‌ها و تکرار اطلاعات کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد (گال و همکاران، ۱۳۸۳)، لذا با ۲۰ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت که تعدادی از آن‌ها دارای سابقه خدمت بالا و عضو فعال در مؤسسات وابسته به آموزش و پرورش بودند و تعداد دیگر نیز اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های معتبر بودند مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. ب. بخش کمی: نمونه‌گیری بخش کمی نیز به صورت هدفمند انجام شد به این صورت که از بین نواحی شهر اصفهان، ناحیه‌های ۲ و ۳ به خاطر سطح کیفیت آن‌ها انتخاب و معلمان مقطع متوسطه دوم که دارای مدرک کارشناسی ارشد و دکتری بودند به صورت هدفمند انتخاب شدند. تعداد کل جامعه آماری ۴۹۸ نفر بود که با استفاده از فرمول کوکران حجم نمونه ۲۱۷ نفر برآورد گردید. از بین پرسشنامه‌های دریافت شده ۱۳پرسشنامه مخدوش بودند و بیش از ۱۰ گویه بی‌پاسخ در آن‌ها وجود داشت که حذف شدند. در مجموع، داده‌های استخراج شده از ۲۰۴ معلم، در تحلیل نهایی سنجیده شدند. توزیع فراوانی نمونه بخش کیفی و کمی در جدول‌های (۱) و (۲) ارائه می‌شود.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

جدول (۱): توزیع فراوانی نمونه بخش کیفی

دانشگاه/ سازمان	رشته تحصیلی								رتبه علمی			جمع
	برنامه‌ریزی درسی	فلسفه تعلیم و تربیت	آموزش علوم تجربی	جامعه‌شناسی	مدیریت آموزشی	اقتصاد	برنامه‌ریزی آموزشی		استاد یار	دانشیار	استاد	
پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش	۲	۱	۰	۰	۰	۰	۰		۳		۰	۳
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	۳		۱						۲	۲		۴
دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی	۱			۱						۱	۱	۲
دانشگاه فرهنگیان تهران	۲									۱	۱	۲
دانشگاه خوارزمی	۱										۱	۱
دانشگاه علامه طباطبایی	۱				۱				۱		۱	۲
دانشگاه اصفهان	۳	۱				۱	۱					۶
جمع												۲۰

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

جدول (۲): توزیع فراوانی نمونهٔ بخش کمی

ویژگی	گروه	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	زن	۱۲۲	۵۹/۸
	مرد	۸۲	۴۰/۲
	کل	۲۰۴	۱۰۰
سطح تحصیلات	کارشناسی ارشد	۱۸۹	۹۲/۶
	دکترای تخصصی	۱۵	۷/۴
	کل	۲۰۴	۱۰۰
سابقه خدمت	۱ تا ۱۰ سال	۲۱	۱۰/۳
	۱۱ تا ۲۰ سال	۴۶	۲۲/۵
	۲۱ تا ۳۰ سال	۱۲۳	۶۰/۳
	۳۱ و بالاتر	۱۴	۶/۹
	کل	۲۰۴	۱۰۰

ابزار گردآوری داده‌ها

برای جمع‌آوری داده‌ها، در بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شده است. فرم مصاحبه با بررسی پیشینه موضوع به دست آمد و پس از اصلاح توسط چند متخصص برنامهٔ درسی تأیید شد (اعتبار محتوا). پایایی مصاحبه‌ها (تحلیل، طبقه‌بندی‌ها و نتایج) نیز پس از بررسی کدگذاری‌ها توسط اساتید راهنما و یک محقق با تجربه در پژوهش کیفی تأیید شد و مورد استفاده قرار گرفت. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته با ۱۴ سؤال بسته پاسخ براساس طیف لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، تا حدودی، کم، خیلی کم) طراحی شد. سؤالات آن با توجه به یافته‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها و بررسی ادبیات پژوهش تدوین شد. پایایی مقیاس‌ها با استفاده از روش همسانی درونی و ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت؛ نتایج این تحلیل نشان داد که اندازه ضریب آلفای کرونباخ برای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان برای تحقق رویکرد یادگیری برای دانستن، ۰/۸۹ می‌باشد. روایی پرسشنامه نیز توسط ۵ نفر از اساتید گروه برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان مورد تأیید قرار گرفت.

ابزار تجزیه و تحلیل داده‌ها

شیوهٔ تجزیه و تحلیل اطلاعات نیز در دو بخش کیفی و کمی مطرح است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

بخش کیفی: به منظور پاسخگویی به سؤال اول و چهارم پژوهش از تحلیل داده‌های کیفی به روش تحلیل محتوای مصاحبه یا تحلیل محتوای موضوعی مصاحبه انجام گرفته است. مراحل فرایند تحلیل محتوای مصاحبه بر اساس نظر کریپ پندروف شامل جمع‌آوری داده‌ها (شامل ضبط مطالب)، تقلیل داده‌ها، استنباط و تحلیل است. بدین منظور متن مصاحبه‌ها به طور کامل ضبط، پیاده‌سازی و تایپ شد و در MAXQDA نسخه ۲۰۰۸ وارد شد تا با استفاده از آن کدگذاریِ داده‌ها راحت‌تر انجام شود. مصاحبه‌ها سطر به سطر مورد بررسی قرار گرفت و جملات معنی‌دار که مرتبط با پرسش پژوهش بودند علامت‌گذاری شدند و مفهوم اصلی جملات معنی‌دار به صورت کد استخراج و در نرم‌افزار وارد و دسته‌بندی شد، کدهایی که دربرگیرنده مفهوم مشترک بودند، در یک طبقه قرار داده شدند. کار پژوهشگر برای طبقه‌بندی و بازنگری در طبقه‌ها تا زمان قانع شدن از طبقه‌ها ایجاد شده، ادامه پیدا کرد؛ سپس برای هر طبقه (بسته به مفهومی که از آن طبقه را در بر می‌گرفت) یک نام در نظر گرفته شد. (یعنی استخراج جملات معنی‌دار، کدگذاری و تایپ آن‌ها و طبقه‌بندی کدها). با هر مصاحبهٔ جدید، ممکن بود طبقه بازنگری و حتی ادغام شوند و یا طبقه جدیدی ایجاد گردد.

بخش کمی: در این پژوهش برای بررسی شاخص‌های توصیفی مربوط به هر گویه از شاخص‌های فراوانی، میانگین و انحراف معیار، برای مقایسهٔ فراوانی‌های مربوط به هر گویه از آزمون کای اسکوئر، برای بررسی وضعیت اهمیت هر گویه از آزمون t تک نمونه‌ای، برای مقایسه نظرات دبیران زن و مرد، کارشناسی ارشد و دکتری از آزمون t مستقل، برای مقایسه نظرات دبیران با سوابق مختلف از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه و برای بررسی پایایی از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) استفاده شد.

یافته‌های کیفی پژوهش

سؤال اول- صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در تحقق رویکرد «یادگیری برای دانستن» از نظر متخصصان و صاحب‌نظران حوزهٔ تعلیم و تربیت کدامند؟

طی انجام مصاحبه با ۲۰ نفر از متخصصان و صاحب‌نظران حوزهٔ تعلیم و تربیت، اشباع و تکرار داده‌ها فراهم گردید. پس از کدگذاری و تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، یافته‌ها به دو دستهٔ اصلی صلاحیت‌های علمی و صلاحیت‌های شخصی به همراه

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

مقولات فرعی دسته‌بندی گردید. نتایج سؤال مصاحبه به تفکیک در جدول‌های شمارهٔ ۳ و شمارهٔ ۴ مطرح می‌شود.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

جدول شمارهٔ ۳ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از نظر متخصصان و صاحب‌نظران حوزهٔ تعلیم و تربیت

صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان	مؤلفه اصلی و درصد آن	مؤلفه‌های فرعی	فراوانی مؤلفه‌های فرعی	درصد مؤلفه‌های فرعی	گزیده شواهد گفتاری
صلاحیت‌های علمی معلمان در تحقق رویکرد یادگیری برای دانستن	دانش تربیتی (۳۵٪)	روش‌های تدریس عمومی	۸	۸٪	کاربرد روش‌های فرایندمحور در جهت ساخت معنا توسط دانش‌آموزان، روش‌های تدریس مبتنی بر پرسشگری، دیالوگ، تفکر انتقادی، تقویت مهارت‌های فراشناختی، حل مسئله، موردکاوی، پرورش خلاقیت، هوش، فعالیت‌های مشارکتی. روش‌های تدریسی که خودکنترلی، مسئولیت پذیری خودآغازگری و خود کارآمدی دانش‌آموزان را ترویج دهند.
		تسلط بر حیطه‌های فراشناخت	۵	۵٪	دانش فراشناختی مانند باورها و عقاید معلم دربارهٔ تفکرات خود، تجربه‌های فراشناختی: ارزیابی‌ها و احساس‌هایی که معلم در موقعیت‌های مختلف نسبت به وضعیت روانی خود دارد. راهبردهای فراشناختی: پاسخ‌هایی که برای کنترل و تغییر تفکر به کار گرفته می‌شوند و به خود تنظیمی هیجانی و شناختی معلم کمک می‌کند.
		اهداف تربیتی، ارزش‌ها و مبانی یادگیری	۴	۴٪	شناخت اصول و مبانی یادگیری و هدف‌های تربیتی مکاتب مختلف، شناخت ارزش‌های حاکم بر جامعه
		نظریه‌های یادگیری و دلالت‌های تربیتی آنها	۳	۳٪	معلم باید نسبت به نظریه‌های تربیتی به خصوص نظریه‌های مبتنی بر ساخت معانی توسط دانش‌آموزان از قبیل شناخت‌گرایی و سازنده‌گرایی آگاه باشد.
		شناخت ویژگی‌های رشد در ابعاد جسمانی، عاطفی، اجتماعی، عقلانی	۳	۳٪	معلم باید نسبت به تربیت دانش‌آموزان در تمام حیطه‌های شناختی، عاطفی، اجتماعی و عملکردی شناخت داشته باشد.
		برنامه درسی	۳	۳٪	طراحی آموزشی خلاقانه و تدوین فرصت‌های یادگیری بر اساس برداشت خود از محتوای آموزشی
		یادگیرندگان	۳	۳٪	معلم باید نسبت به دانش‌آموزان و نیازهای یادگیری‌شان، آموخته‌های پیشین، مهارت‌ها و توانایی‌های زبانی، علائق وشرایط فرهنگی، نیازهای خاص، تشخیص نارسایی‌های یادگیری شناخت داشته باشد

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان	مؤلفه اصلی و درصد آن	مؤلفه‌های فرعی	فراوانی مؤلفه‌های فرعی	درصد مؤلفه‌های فرعی	گزیده شواهد گفتاری
		راهبردها و اصول سازماندهی، مدیریت فعالیت‌های آموزشی و غیرآموزشی	۳	۳٪	یادگیری برای دانستن با سبک‌های تعاملی و مشارکتی مبنی بر گفتگو و مباحثه همراه با احترام و ارزش به تک تک دانش‌آموزان محقق می‌شود
		سنجش و ارزشیابی	۳	۳٪	روش‌های ارزشیابی فرایندمحور و تدریجی همراه با رفع مشکلات دانش‌آموزان در یادگیری با دادن بازخورد به موقع.
صلاحیت‌های علمی معلمان در تحقق رویکرد یادگیری برای دانستن	دانش موضوعی (۳۰٪)	تسلط بر موضوعات درسی	۱۰	۱۰٪	درک ارتباط افقی و عمودی میان مفاهیم، تشخیص مفاهیم اصلی و پیرامونی، تشخیص اولویت‌ها و مفاهیم پیش‌نیاز، هم نیاز و متغیرهای مداخله‌گر در آموزش محتوا، ارتباط میان مفاهیم رشته، رسیدن به شناخت در وحدت علوم
		دانش سازماندهی قواعد، اصول، مفاهیم و مستندات رشته	۸	۸٪	شناخت اصطلاحات، مفاهیم، حقایق، واقعیات، قوانین، اصول، روش‌ها، تعمیم‌ها، پدیده‌های مهم و اساسی در رشته یا موضوع تدریس
		تحقیق و چارچوب جستجوگری در رشته	۷	۷٪	ادراک، انعطاف‌پذیری و قضاوت نقادانه فرایند پژوهش، معلم باید راهبردهای اساسی جستجوگری در رشته را بداند
		تغییر و تحولات آموزشی در سطح جهانی و بومی	۵	۵٪	چگونگی معرفی و پذیرش دانش جدید در حوزهٔ تخصصی، تشخیص نیازهای رشته متناسب با پیشرفت‌های روز، همگام بودن با آخرین پیشرفت‌های حوزهٔ تخصصی و به اشتراک‌گذاری آن‌ها
	دانش موضوعی- تربیتی (۲۰٪)	تنظیم و ارائهٔ محتوا به شکل قابل فهم در حیطهٔ تخصصی (دانش روش‌های	۱۰	۱۰٪	ارائهٔ اطلاعات مفید در قالب قیاس، ترسیم، مثال، نمایش مطالب و راهبردهای تسهیل‌گر درک مطالب خاص در هر رشته

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان	مؤلفه اصلی و درصد آن	مؤلفه‌های فرعی	فراوانی مؤلفه‌های فرعی	درصد مؤلفه‌های فرعی	گزیده شواهد گفتاری
		تدریس موضوعات خاص)			
		ترکیب و تلفیق دانش تربیتی و دانش موضوعی	۱۰	۱۰٪	معلم باید به شاخص‌ها و موضوعات تربیتی خاص توجه کند، تفاوت‌های جزئی در آموزش رشته‌ها مانند علوم پایه، علوم انسانی و علوم تجربی را درک کند. باید درک کافی از موضوع تدریس داشته باشد (دانش محتوا) تا بتواند آن را برای دانش‌آموزانش قابل دستیابی سازد (دانش تربیتی) عمق و وسعت دانش محتوایی معلم با کیفیت تدریس او (دانش تربیتی) رابطهٔ مستقیم دارد.
	دانش فناورانه تربیتی- محتوا (۱۵٪)	دانش فناورانه تربیتی	۵	۵٪	بهره‌مندی حداکثری از ظرفیت‌های فناورانه در نیازسنجی، طراحی، تدوین، طراحی، اجرا و ارزشیابی
		دانش فناورانه محتوا	۵	۵٪	دانش عملکرد نرم‌افزار و سخت‌افزارهای اصلی یک رشته، کاربرد مفید نرم‌افزارها، مرورگر وب، نرم افزارهای ارتباطی و مدیریت آن‌ها برای آموزش
		دانش فناورانه تربیتی محتوا	۵	۵٪	آگاهی از انواع ابزارهای ویژهٔ محتوا و کاربرد آن‌ها در طرح‌ها و موقعیت‌های مسئله محور، استفاده از فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در توسعهٔ مهارت‌های خلق دانش و یادگیری مداوم فراگیران
جمع کل	۱۰۰٪		۱۰۰	۱۰۰	

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

جدول شمارهٔ ۴ صلاحیت‌های شخصیتی معلمان از نظر متخصصان و صاحب‌نظران حوزهٔ تعلیم و تربیت

صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان	مؤلفهٔ اصلی و درصد آن	مؤلفه‌های فرعی	فراوانی مؤلفهٔ فرعی	درصد مؤلفهٔ فرعی	گزیدهٔ شواهد گفتاری
صلاحیت‌های شخصیتی معلمان در تحقق یادگیری برای دانستن	علمی (٪۴۹)	یادگیرنده مادام‌العمر	۱۳	۱۳٪	دانستن دائم، دانایی، علم و دانش از او متبلور شود، او را که می‌بینید به عنوان دانندهٔ دائم می‌بینید، دانستن و یادگیری مداوم عین زندگی او باشد.
		محقق و پژوهشگر	۱۱	۱۱٪	معلم باید به دنبال یافتن روش‌های جدید و منابع جدید برای بهبود و ارتقاء سطح یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان باشد.
		دانشمند	۹	۹٪	مانند یک دانشمند زیستن و هویت علمی داشتن، تبلور دانش در شخصیت و رفتارهای معلم
		کاوشگر	۸	۸٪	معلم باید اقدامات و ایده‌ها را دائماً مورد پرسش قرار داده و به چالش بکشد
		فکور	۸	۸٪	اهل بازاندیشی و باز ارزیابی در خصوص مفاهیم ضمنی و آموزش و یادگیری‌های دانش‌آموزان باشد، اقدام پژوهی و درس پژوهی و ارزیابی موفقیت‌ها و شکست‌ها از طریق تفکر دربارهٔ تدریس خود و تفکر دربارهٔ روش‌های جایگزین برای تدریس
	نگرشی (٪۳۶)	خلاقیت و نوآوری	۵	۵٪	کاربرد روش‌های نوین آموزش و دوری از یکنواختی و تکراری بودن آموزش
		روحیهٔ مشارکتی	۵	۵٪	فعالیت‌های گروهی و وروحیهٔ جمعی داشتن، تدارک فرصت‌های آموزشی برای مشارکت دانش‌آموزان با معلم، دانش‌آموزان با یکدیگر
		عشق به یادگیری	۵	۵٪	تشنهٔ یادگیری مطالب جدید، اشتیاق داشتن نسبت به محتوای درس، لذت بردن از یادگیری مسائل و موضوعات جدید
		با انگیزه	۴	۴٪	خود معلم باید پر انگیزه باشد و انگیزه برای یادگرفتن را به دانش‌آموزاناش منتقل کند.
		منضبط	۳	۳٪	مدیریت کردن فعالیت‌های آموزشی و داشتن برنامهٔ منظم و طبق آن عمل کردن
		منعطف	۳	۳٪	معلم باید در مواجه با شرایط و موقعیت‌های نامعین آموزشی انعطاف پذیری لازم را داشته باشد.
		شنوندهٔ خوب	۳	۳٪	توانایی شنیدن مؤثر، تعلیق پیش داوری‌های خود و دوری از ایدئولوژی اندیشی و رواداری، دوری از این تفکر غلط که من مرکز تمام اطلاعات هستم و دانش‌آموزان هیچ اطلاعاتی ندارند.
		سعهٔ صدر	۳	۳٪	فقدان صبر مانع ارتباط می‌شود
		تسهیل‌گر	۳	۳٪	معلم باید هدایتگر یادگیری دانش‌آموزان باشد؛ صِرفِ دادن اطلاعات برای یادگیری مناسب

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان	مؤلفهٔ اصلی و درصد آن	مؤلفه‌های فرعی	فراوانی مؤلفهٔ فرعی	درصد مؤلفهٔ فرعی	گزیدهٔ شواهد گفتاری
					نیست.
		تلاش و پشتکار	۳	۲٪	در فرایند یادگیری و آموزش از هیچ تلاش و کوششی برای خود و دانش‌آموزانش مضایقه نکند و با اراده و پشتکار به فعالیت بپردازد.
	مهارتی (٪۱۵)	فن بیان	۳	۸٪	معلم باید از مهارت قدرت بیان در انتقال مطالب به گونه جذاب و برانگیزاننده و قابل فهم برخوردار باشد.
		برقراری ارتباط	۷	۷٪	معلم باید مهارت‌های ارتباطی کلامی و غیرکلامی داشته باشد.
جمع کل	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

یافته‌های کمّی پژوهش

سؤال دوم: صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در تحقق رویکرد یادگیری برای دانستن از نظر معلمان مقطع متوسطه دوم کدامند؟

به منظور بررسی میزان اهمیت گویه‌های مقیاس صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان برای تحقق رویکرد یادگیری برای دانستن، میانگین پاسخ‌های دبیران به هر گویه با عدد ۳ و با استفاده از آزمون t تک‌نمونه‌ای مقایسه شد. جدول شمارهٔ ۵ آماره‌های توصیفی مربوط به مقیاس ۱۴ گویه‌ای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان برای تحقق رویکرد یادگیری برای دانستن را به همراه نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشان می‌دهد.

جدول شمارهٔ ۵ صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلمان

شمارهٔ گویه	صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلمان در تحقق یادگیری برای دانستن	میانگین	انحراف معیار	T تک نمونه‌ای	معناداری
۱	تسلط بر موضوعات درسی	۴/۹۰	۰/۲۹۰	۹۱/۱۲	۰/۰۰۱
۲	دانش طراحی و سازمان‌دهی موضوعات آموزشی	۴/۵۳	۰/۶۵۰	۳۳/۵۲	۰/۰۰۱
۳	دارا بودن اطلاعات عمومی نسبت به: طبیعت، نوع بشر، تاریخ، محیط زیست، جامعه	۴/۰۹	۰/۸۱۰	۱۹/۱۲	۰/۰۰۱
۴	شناخت مهارت‌های یادگیری مورد نیاز دانش‌آموزان	۴/۵۶	۰/۵۹۰	۳۷/۶۱	۰/۰۰۱
۵	توانایی تفهیم راهبردهای یادگیری به دانش‌آموزان	۴/۷۰	۰/۵۰۰	۴۸/۵۸	۰/۰۰۱
۶	توانایی تقویت مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان	۴/۴۳	۰/۶۶۰	۳۰/۶۹	۰/۰۰۱
۷	آگاهی از روش‌های جستجوگری و پژوهش	۴/۳۱	۰/۷۴۰	۲۵/۲۷	۰/۰۰۱
۸	تسلط بر روش‌های تدریس فرایندمحور: پرسشگری، حل مسئله، تفکر انتقادی	۴/۶۱	۰/۶۲۰	۳۶/۶۰	۰/۰۰۱
۹	شناخت خصوصیات دانش‌آموزان و نیازهای یادگیری آن‌ها	۴/۵۰	۰/۶۴۰	۳۳/۳۲	۰/۰۰۱
۱۰	آگاهی از آخرین تغییرات آموزشی در سطح ملی	۴/۴۱	۰/۶۸۰	۲۹/۴۱	۰/۰۰۱
۱۱	آگاهی از آخرین تغییرات آموزشی در سطح جهانی	۴/۱۸	۰/۸۰۰	۲۱/۰۶	۰/۰۰۱

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

شمارهٔ گویه	صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلمان در تحقق یادگیری برای دانستن	میانگین	انحراف معیار	T تک نمونه‌ای	معناداری
۱۲	آشنایی با تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات در آموزش	۴/۳۸	۰/۷۱۰	۲۷/۵۶	۰/۰۰۱
۱۳	دارا بودن قوای ذهنی قوی از قبیل: تمرکز، تفکر، نقاد، تحلیل‌گر، خلاقیت	۴/۵۵	۰/۶۱۰	۳۶/۳۱	۰/۰۰۱
۱۴	دارا بودن صلاحیت‌های شخصیتی مانند: یادگیری مداوم، تعهد، صبر، خلاقیت و نوآوری	۴/۶۴	۰/۵۴۰	۴۳/۰۶	۰/۰۰۱
میانگین کل		۴/۴۸۵			

نتایج مربوط به آزمون t تک‌نمونه‌ای در جدول (۵) نشان می‌دهد که میانگین کل نظرات دبیران برای تمامی گویه‌های مقیاس صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در تحقق رویکرد یادگیری برای دانستن با (۴/۴۸۵) به طور معناداری از نمرهٔ ۳ (تا حدودی) بالاتراست، این بدان معناست که از نظر اکثریت معنادار دبیران، گویه‌های پیشنهادی، به عنوان صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در تحقق یادگیری برای دانستن، اهمیت خیلی زیادی دارند. صلاحیت‌های حرفه‌ای «تسلط بر موضوعات درسی» با میانگین ۴/۹۰، «توانایی تفهیم راهبردهای یادگیری به دانش‌آموزان» ۴/۷۰، «دارا بودن صلاحیت‌های شخصیتی مانند: یادگیری مداوم، تعهد، صبر، خلاقیت و نوآوری» با ۴/۶۴ بالاترین میزان اهمیت را از نظر معلمان برای تحقق رویکرد یادگیری برای دانستن داشتند و صلاحیت‌های «آگاهی از روش‌های جستجوگری و پژوهش» با میانگین ۴/۳۱، «آگاهی از آخرین تغییرات آموزشی در سطح جهانی» با میانگین ۴/۱۸ «دارا بودن اطلاعات عمومی نسبت به: طبیعت، نوع بشر، تاریخ، محیط زیست، جامعه» با میانگین ۴/۰۹ در مقایسه با گویه‌های بالا اهمیت کمتری از نظر معلمان برای تحقق رویکرد یادگیری برای دانستن دارند. براساس یافته‌های کمی مشخص می‌شود هر یک از گویه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در دسته‌بندی دانش‌های حرفه‌ای مطرح شده توسط صاحب نظران جای می‌گیرند، بنابراین مهم ترین موارد برای معلمان درتحقق یادگیری

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

برای دانستن در زمینهٔ دانش‌های تربیتی، دانش‌های موضوعی و دانش‌های موضوعی-تربیتی این است که معلمان در محتوایی که آموزش می‌دهند به درجهٔ تسلط رسیده باشند و نسبت به تدارک فرصت‌های یادگیری، دانش‌آموزان و نیازهای یادگیری شان، مسائل و موضوعات به روز و مطرح، شیوه‌های جستجوگری و تحقیق، پیشرفت‌های علمی و فناوری‌های نوین، و روش‌های تدریس فرایند محور دانش کافی داشته باشند؛ همچنین قابلیت به اشتراک گذاری این دانش‌ها را داشته باشند. همچنین دارای شخصیتی متفکر، منتقد، خلاق، متعهد، صبور باشند که دائم در حال یادگیری است.

سؤال سوم: آیا بین نظرات معلمان به لحاظ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در مورد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تفاوت معناداری وجود دارد؟

برای بررسی تفاوت نظرات معلمان به لحاظ ویژگی‌های جمعیت‌شناسی (جنسیت، سطح تحصیلات، سابقه خدمت) از میانگین، t مستقل و آزمون f استفاده شد. نتایج در جدول‌های شمارهٔ ۶ و شمارهٔ ۷ ارائه می‌شود.

جدول شمارهٔ ۶ ویژگی‌های جمعیت‌شناسی (جنسیت و سطح تحصیلات)

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	T مستقل	معناداری
زن	۱۲۲	۴/۴۱	۰/۴۰۴	۰/۳۷۰	۳/۰۰۳	۰/۰۰۳
مرد	۸۲	۴/۵۹	۰/۴۰۷	۰/۴۵۰		
کارشناسی ارشد	۱۸۹	۴/۴۹	۰/۳۸۰	۰/۰۳۰	۰/۶۳۵	۰/۵۲۶
دکترا	۱۵	۴/۴۲	۰/۴۲۰	۰/۰۹۶		

جدول شمارهٔ ۷ ویژگی‌های جمعیت‌شناسی بر اساس سابقه خدمت

سابقه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	آزمون F	معناداری
۱ تا ۱۰ سال	۲۱	۴/۳۵	۰/۴۳۶	۰/۰۹۵	۷۸۷/۱	۰/۱۵۱
۱۱ تا ۲۰ سال	۴۶	۴/۴۱	۰/۳۳۸	۰/۰۴۹		
۲۱ تا ۳۰ سال	۱۲۳	۴/۵۲	۰/۴۳۱	۰/۰۳۸		
۳۱ سال و بالاتر	۱۴	۴/۵۷	۰/۴۰۰	۰/۱۰۷		

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

بر اساس نتایج جدول شمارهٔ ۷ میانگین کل نظرات زنـان و مـردان در مـورد مقیـاس صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در راستایِ تحقق رویکرد یادگیری برای دانستن تفـاوت معناداری وجود دارد و مردان به طور معناداری اهمیـت بیشـتری بـرای صـلاحیت‌هـای حرفه‌ایِ مطرح شده قائل گشته‌اند، برای مقایسه نظـرات معلمـان بـا سـطح تحصـیلات ارشد و دکتری در مورد صلاحیت‌های حرفه‌ای مطرح شده از آزمون t مسـتقل اسـتفاده شد و نتایج به دست آمده نشـان مـی‌دهـد کـه بـین نظـرات معلمـان بـه لحـاظ سـطح تحصیلات در مورد صلاحیت‌های حرفه‌ای تفاوت معناداری وجود ندارد.

برای بررسی نظرات معلمان با سوابق مختلف تحصـیلی ۱ تـا ۱۰ سـال، ۱۱ تـا ۲۰ سال، ۲۱ تا ۳۰ سال و ۳۱ سال بالاتر از آزمون تحلیل واریانس یک راهـه (ANOVA) استفاده شد که نتایج آن در جدول شمارهٔ ۷ نیز حـاکی از آن بـود کـه بـین معلمـان بـا سوابق تحصیلی مختلف در مورد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد.

سؤال چهارم: راهکارهای تحقق رویکرد «یادگیری برای دانستن» از نظـر متخصصـان تعلیم و تربیت و اعضای هیأت علمی کدامند؟

بعد از انجام مصاحبه با ۲۰ نفر از متخصصان و صاحب نظران حوزهٔ تعلیم و تربیـت در خصوص راهکارهای تحقق یادگیری برای دانستن، غنـا و اشـباع اطلاعـات پـس از تحلیل دقیق متن مصاحبه‌ها و کدگذاری، حاصل گردید، یافته‌های حاصل از مصاحبه‌هـا در ۴ مقوله اصلی اصـلاح جـذب معلمـان، تربیـت معلمـان، تغییـر رویـه‌هـای سیسـتم آموزشی، تلاش تیمی عناصر نظام آموزشی به همراه مقولات فرعی‌تر دسـته‌بنـدی شـد. نتایج یافته‌ها در جدول شمارهٔ ۸ ارائه می‌شود.

جدول شمارهٔ ۸ راهکارای اجرایی تحقق یادگیری برای دانستن

راهکارها	مؤلفهٔ اصلی و درصد	مؤلفه‌های فرعی	فراوانی مؤلفه	درصد مؤلفه	گزیده شواهد گفتاری
رویکرد	جذب معلما	معلمان با تحصیلات	۱۰	۱۰٪	معلمـانی کـه تحصـیلات مـرتبط داشته باشـند تـا ظرفیـت کسـب

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

راهکارها	مؤلفهٔ اصلی و درصد	مؤلفه‌های فرعی	فراوانی مؤلفه	درصد مؤلفه	گزیده شواهد گفتاری
		تخصصی			دانش و مهارت‌های لازم را داشته باشند.
		معلمان با انگیزه‌های درونی	۱۰	۱۰٪	معلمانی که عشق و علاقه به معلمی داشته باشند
	تربیت معلمان ۳۷٪	بازنگری در برنامه‌های قبل و حین خدمت	۱۸	۱۸٪	گنجاندن دانش و مهارت‌ها متناسب با این رویکرد در برنامه‌های آموزشی معلمان
		بهبود برنامه‌های آموزش مداوم	۱۱	۱۱٪	اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی، روایت‌پژوهی، تربیت معلمان فکور
		فرصت تجربه برای دانشجو معلمان	۸	۸٪	فرصت تجربه در کلاس درس با درس کارورزی
	تغییر رویه‌های سیستم آموزشی ۲۴٪	فرایندمحوری	۶	۶٪	تأکید بر فرایندمحوری در آموزش به جای نتیجه‌محوری
		پرسش‌محوری	۵	۵٪	ترویج پرسشگری و روحیه کنجکاوی دانش‌آموزان در آموزش
		دانش‌آموزمحوری	۴	۴٪	کاهش معلم‌محوری در کلاس درس، بها دادن به دانش‌آموزان
		رابطه‌محوری	۴	۴٪	احترام به شخصیت دانش‌آموزان و برقراری ارتباط
		مشارکت‌محوری	۳	۳٪	افزایش کارهای تیمی و مشارکتی در کلاس
		عاطفه‌محوری	۲	۲٪	در نظر گرفتن احساسات و علایق دانش‌آموزان
	تبیین عناصر نظام	همکاری نهادها و مؤسسات	۱۰	۱۰٪	خانواده‌ها، مدارس، نواحی آموزشی
		همکاری و	۵	۵٪	به اشتراک‌گذاری دانش و

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

راهکارها	مؤلفهٔ اصلی و درصد	مؤلفه‌های فرعی	فراوانی مؤلفه	درصد مؤلفه	گزیده شواهد گفتاری
		مشارکت معلمان و دانش‌آموزان			مهارت‌ها با یکدیگر
		عوامل فرهنگی، سیاسی، اقتصادی	۴	۴٪	فراهم‌سازی بسترها و امکانات اجرایی توسط کلیه عوامل تأثیرگذار
جمع کل			۱۰۰	۱۰۰	

بر اساس یافته‌های جدول شمارهٔ ۸ یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای مصاحبه، در قالب راهکارهای مربوط به اصلاح و جذب معلمان شایسته، تحول و بازنگری تربیت معلمان، تغییر رویه‌های سیستم آموزشی، تلاش و همکاری تیمی نهادها و مؤسسات، در جدول شمارهٔ دسته‌بندی شد. یافته‌های مصاحبه‌ها نشان داد که متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که برای اجرایی کردن چنین یادگیری نیازمند انتخاب معلمان شایسته‌تر و تربیت آن‌ها، تحول و بازنگری اساسی در برنامه‌های درسی و دوره‌های قبل و حین خدمت تربیت معلم هستیم؛ معلمان را باید متناسب با این‌گونه آموزش دادن، تربیت کنیم و صلاحیت‌های مورد نیاز آنان را باید درحین آموزش‌های لازم در برنامه‌های آموزشی بگنجانیم؛ به عنوان مثال دانش‌های تربیتی، موضوعی، موضوعی- تربیتی، دانش‌های فناورانه که باید یاد بگیرند در دوره‌ها و محتوای آموزشی جای دهیم. از سوی دیگر جهت‌گیری‌های اساسی در رویه‌های آموزشی باید تغییر کند، از قبیل تأکید و تمرکز بر فرایند، پرسش، رابطه، عاطفه‌محوری در فرایندهای آموزشی تأکید شود. برای تغییر محورهای آموزشی نیز تلاش و همکاری کلیهٔ اجزاء و عناصر نظام آموزشی از عوامل فرهنگی گرفته تا اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، بسیار مهم است و باید به صورت تیمی منسجم و هماهنگ فعالیت‌های آموزشی را جهت داد.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلمان در رویکرد یادگیری برای دانستن و ارائهٔ راهکارهای اجرایی تحقق این رویکرد یادگیری بود. براساس یافته‌های حاصل از بخش‌های کیفی و کمی پژوهش مشخص شد، متخصصان و معلمان در خصوص صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نظراتی همانند هم دارند. به عقیدهٔ آنان معلمان حرفه‌ای نیازمند صلاحیت‌هایی از نوع دانش و ویژگی‌های شخصی می‌باشند. عمده‌ترین صلاحیت‌های معلمان در این رویکرد یادگیری در دو دسته صلاحیت‌های علمی (دانش تربیتی، دانش موضوعی، دانش موضوعی- تربیتی، دانش فناوانه تربیتی) و صلاحیت‌های شخصیتی (علمی، نگرشی و مهارتی) جمع می‌باشد. مؤلفه‌ها و مقولات مربوط به صلاحیت‌های علمی معلمان با نتایج تحقیقات پیشین هماهنگ است. شولمن (۱۹۸۶)، بیست (۱۹۹۹)، روشن قیاس (۱۳۹۵) به دسته‌بندی مشابه با دسته‌بندی پژوهش حاضر در مورد دانش‌های مورد نیاز معلمان برای تدریس پرداخته‌اند. لائو و همکاران (۲۰۱۷) به صلاحیت‌های تخصصی و صلاحیت‌های پداگوژیکی اشاره نموده‌اند که زیر مؤلفه‌های آن‌ها دانش‌های موضوعی و دانش‌های تربیتی مورد نیاز معلمان می‌باشد. استاد و چریستوپرسون (۲۰۱۷)، میشرا و کهلر (۲۰۰۶) و یونسکو (۲۰۰۸) به طور ویژه به صلاحیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات معلمان توجه نموده‌اند که با صلاحیت‌های دانش فناورانه تربیتی محتوا در پژوهش حاضر هماهنگ است. نتایج یافته‌ها نشانگر این است که معلمان به منظور هدایت یادگیری دانش‌آموزان با توجه به این رویکرد، باید در موضوع درسی و محتوایی که می‌خواهند تدریس کنند، خبرگی و تسلط داشته باشند، نسبت به مفاهیم و مهارت‌های اساسی و فرعی شناخت کافی داشته باشند و بدانند که محتوا در قرن بیست و یکم چگونه مطرح می‌شود و چه تغییراتی ممکن است داشته باشد؛ از آخرین تغییرات جهانی و بومی آگاه باشند؛ مفاهیم پیش نیاز را بدانند و رویکردهای تربیتی مناسب برای موضوعات مطرح شده در حوزهٔ تخصصی خود را بشناسند. با روش‌های تدریس فعال و نوین آشنا باشند و نحوهٔ اجرای ارزشیابی را بدانند، بتوانند طرح درس تهیه کنند و با سبک‌های یادگیری آشنا باشند و گروه‌های یادگیری را مدیریت کنند. معلمان عصر

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

حاضر باید در جریان نو شدن رشته‌های اساسی علوم قرار داشته باشند، روش‌ها و فنون تربیتی جدید را که مبتنی بر اصول بین رشته‌ای است هضم و درک کنند، در جریان اخبار و اطلاعات رسانه‌های گروهی باشند، دانش‌آموزان را منتقد بار بیاورند تا در مواجهه با مسائل با قدرت تحلیل و استدلال بتوانند مسائل را حل کنند، راهبردهای یادگیری و اینکه فرایند یادگیری چگونه شکل می‌گیرد را بدانند و به دانش‌آموزان منتقل کنند، نسبت به بسیاری از مسائل دنیای خود از قبیل مسیر توسعه، محیط زیست، حقوق بشر، صلح، همکاری بین‌المللی آشنا باشند، با اولیای دانش‌آموزان، محیط و با جامعه همکاری داشته باشند. سواد رسانه‌ای داشته باشند و بتوانند حداکثر بهره‌وری را از پیشرفت‌های تکنولوژی و فناوری اطلاعات و ارتباطات در امور آموزشی داشته باشند. علاوه برصلاحیت‌های علمی، معلمان باید دارای ویژگی‌هایی باشند از جمله اینکه به صورت مستمر به یادگیری بپردازند، همانند یک دانشمند زندگی کنند و زیست عالمانه داشته باشند و دانستن دائم، کاملاً از آن‌ها متبلور شود، یعنی یادگیری مستمر جزئی از زندگی آن‌ها باشد. در آموزش خلاقیت و نوآوری داشته باشند، دانش‌آموزان را به تفکر به شیوه‌های غیر معمول برای حل مسائل وادار سازند. منضبط، منعطف، و با انگیزه باشند و بدانند که متناسب با موقعیت‌های پیش رو چگونه آموزش دهند، چگونه رفتار کنند و کدام یک از انواع دانش‌های فراگرفته مناسب با موقعیت است. نتایج حاصل از یافته‌های پژوهش در بعد صلاحیت‌های شخصیتی معلمان با پژوهش‌های روشن قیاس و همکاران (۱۳۹۵) به لحاظ صلاحیت‌های اخلاقی معلمان، اخگر و خلیلی (۱۳۹۵)، در ابعاد صلاحیت‌های نگرشی، اخلاقی و مهارتی معلمان، لائو و همکاران (۲۰۱۷)، در زیر مؤلفه‌های مربوط به صلاحیت‌های اجتماعی و صلاحیت‌های شخصی معلمان، چودهاری و چودهاری (۲۰۱۵)، پیرامون دانش و مهارت‌های فراشناختی معلمان، هماهنگ می‌باشد. برخی از ایده‌های آشکار شده درخصوص ویژگی‌های شخصیتی معلمان، در تحقیقات و یافته‌های پیشین گزارش نشده‌اند این ایده‌ها بینش و سؤالات جدیدی پیرامون صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلمان در رویکرد یادگیری برای دانستن ارائه می‌دهند. به عنوان مثال: ویژگی‌هایی از قبیل توانایی شنیدن و گوش دادن به صحبت‌ها و پاسخ‌های دانش‌آموزان با سعهٔ صدر، تعلیق پیش‌داوری‌های ذهنی و فرضیات خود، روا داری (پرهیز از ایدئولوژی اندیشی)، تنوع طلبی ویژگی‌هایی هستند

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

که می‌توانند به آموزش با رویکرد یادگیری برای دانستن به معلمان کمک کنند، معلمانی که با صبر و حوصله به دانش‌آموزان خود گوش می‌دهند در آموزش صبور باشند، فرضیات خود را تعلیق کنند و نگرش آن‌ها این باشد هر چقدر نسبت به موضوع و تدریس آن تسلط داشته باشند، باز این امکان وجود دارد که در بین دانش‌آموزان پاسخی تازه، راهکاری جدید برای یادگیری وجود داشته باشد، چنین معلمانی دارای ویژگی روا داری هستند که از ایدئولوژی اندیشی پرهیز خواهند کرد، ایده‌ها و افکار و عقاید دیگران را می‌پذیرند و به بررسی آن‌ها می‌پردازند، مدام به دنبال حرف‌های تازه، دنیای جدید، مفاهیم جدید خواهند بود و همیشه آمادگی برای کسب کردن دارند، معلمان با این ویژگی‌های شخصی دانش‌آموزان را از تقلید کردن و حافظه‌محوری دور کرده و در فرصت‌های یادگیری درگیر می‌کنند تا دانش‌آموزان خودشان فکر کنند، راهکار پیدا کنند و به حل مسائل بپردازند.

راهکارهای تحقق یادگیری برای دانستن: یافته‌های کیفی پژوهش پیرامون راهکارهای اجرائی تحقق این رویکرد حاکی از نیاز به اصلاح و بازنگری اساسی در شیوه‌های جذب و آموزش معلمان و رویه‌های فعلی نظام آموزش می‌باشد که تحقق چنین اصلاحاتی مشارکت تیمی و فعالانه کلیهٔ اجزاء و عناصر و نهادها و مؤسسات را می‌طلبد، بنابراین بهترین معلمان باید جذب شوند، شرایط ورود به حرفهٔ معلمی باید اصلاح شود معلمانی را جذب کرد که انگیزهٔ زیادی برای حرفهٔ معلمی دارند، از تحصیلات تخصصی مرتبط برخوردار باشند. برنامه‌های آموزشی دوره‌های تربیت معلم باید بهبود یابد تا همهٔ معلمان یاد بگیرند که چگونه به دانش‌آموزانشان یاد دهند از این رو تربیت معلم پیش از خدمت باید دانش موضوعی، تربیتی، موضوعی- تربیتی و دانش فناورانه را به معلمان آموزش دهد و ضعف‌های آنان را از طریق تجربهٔ کلاس‌داری با استفاده از درس کارورزی برطرف کند. مهارت‌های معلمان را از طریق دوره‌های ضمن خدمت و دوره‌های آموزشی که مخصوص رویکردهای تازه یاددهی- یادگیری هستند، افزایش دهند. رویه‌های فعلی نظام آموزشی باید از معلم محوری به دانش‌آموز محوری، ذهن محوری به رابطه محوری، حافظه محوری به فرایند محوری، پاسخ‌محوری به پرسش‌محوری تغییر جهت‌گیری نمایند. در صورتی می‌توانیم امیدوار باشیم یادگیری برای دانستن محقق شود که کلیهٔ عوامل اجرایی مدرسه، خانواده‌ها، موسسات و کلیهٔ

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

اجزاء و عناصر سیستم آموزشی در راستای اینگونه آموزش دادن و اینگونه یادگیری با هم همکاری و مشارکت تیمی داشته باشند.

منابع

- اخگر، مسعود؛ خلیلی، معصومه (۱۳۹۵)، *بررسی نقش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی بر تربیت شهروندی دانش‌آموزان*، دومین همایش تربیت معلم.
- رؤوف، علی (۱۳۸۴)، معلمان بازیگران ترویج علم، *مجلهٔ رهیافت*،ش ۳۴: ۳۰-۲۳.
- روشن قیاس، پروین؛ کیان، مرجان و گرامی‌پور، مسعود (۱۳۹۵)، *ساخت ابزار ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دورهٔ ابتدایی بر اساس اسناد معتبر ملی و بین‌المللی در حوزهٔ تربیت معلم*، دومین همایش تربیت معلم.
- روشن قیاس، عماد؛ سعادت، طاهره؛ ولی‌پور، ماه‌دخت و یاسایی، فاطمه (۱۳۹۵)، *بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دورهٔ ابتدایی شهر ساری*، دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت و علوم اجتماعی.
- ملایی‌نژاد، اعظم (۱۳۹۱)، صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دورهٔ آموزش ابتدایی، *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱ (۴۴): ۶۲-۳۳.
- ملکی، حسن (۱۳۸۴)، *صلاحیت‌های حرفهٔ معلمی*، تهران: انتشارات مدرسه، چاپ سوم.
- نیکنامی، مصطفی؛ کریمی، فریبا (۱۳۸۸)، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش ابتدائی و ارائهٔ چارچوب ادارکی مناسب، *پژوهش در برنامه‌ریزی‌درسی*، ۲۳ (۲۳): ۲۳-۱.

Adler, R, W., & Milne, M. J. (1995). Increasing learner-control and reflection: towards learning-to-learn in an undergraduate management accounting course. *Accounting Education* 4 (2): 105-119.

Avanzo, D. C. (2003). Application of research 7. On learning to college teaching: ecological examples. *Sciences*, 53, 1121-1128.

Burnett, G. (2002). *Learning to Learn: Making learning work for all students*. Carmarthen: Crown House.

Candy, P. C. (1987). *Evolution, revolution or devolution: increasing learner control in the instructional setting*. In Appreciating Adults Lecrrrzing: Froril the Learners' Perspective (edited by D. J. Boud and V. Griffin), London: Kogan Page.

Choudhury, S. R., & Chowdhury, S. R. (2015). Teaching Competency of Secondary Teacher Educators In Relation To Their

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

Metacognition Awarness. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 4 (1): 17-23.

Costa, A. L., & Lowery, L. F. (1989). Techniques for teaching thinking. *Pacific Grove*, CA: Midwest Publications.

Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. Mixed methods research, G. Cizek (Ed), Handbook of educational policy, *Academic Press*, 2003.

Greene, J. (2007). *Employing mixed method in evaluation, Paper Presented at Centers for Disease Control- American Evaluation Association*, Summer Evaluation Institue.

Crow, A., Dirks, C., & Wenderoth, M. P. (2008). *Biology in Bloom: Implementing Bloom's Taxonomy to Enhance Student Learning in Biology.* CBE Life Sci Educ7,368-381.

Delors, J. (2013). ERF Paper No. 4: Revisiting Learning: The Treasure Within- Assessing the influence of the 1996 "*Delors Report*". French.

Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Elestad, E., & Christophersen, K, A. (2017). *Perceptions of Digital Competency among Student Teachers: Contributing to the Development of Student Teachers' Instructional Self-Efficacy in Technology-Rich Classrooms*. Educ. Sci, 7, 27.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive mentoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Hewson, P. W. (1996). Teaching for conceptual change. In D. F. Treagust, R. Duit, & B. J. Fraser (Eds), *Improving Teaching and learning in science and mathematics* (pp. 131-140). New York: Teachers College.

Higgins, S, K., Wall, V., Baumfield, E., Hall, D., & Leat, Woolner, P. (2007). *Learning to Learn in Schools Phase 3 evaluation year three final report.* London: Campaign for Learning.

Kimberly, D. T. (2012). *Promoting Student Metacognition.* CBE-Life Sciences Education, 11, 113-120.

Koutselini, M. (1997) Contemporary trends and perspectives of the curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum, *Curriculum Studies*, 5, 87-101.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

Krippendorff, Kh. (2003). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage.

Lao, Hendrik A.E., Kaipatty, Gres Jekstman. da Costa Jeronimo, Agapito (2017). *A Study on Teachers' Competency In Teaching English At SMA Negeri.The 3 rd International seminar on Education and Technology– ISET*.collaborative Graduate schools conference.

Leat, D., & Lin, M. E. I. (2003). Developing pedagogy of metacognition and transfer: Some signposts for the generation and use of knowledge and the creation of research partnerships. *British Educational Research Journal*, 29 (3), 3830414.

Leutwyler, B. (2009). Metacognitive learning strategies: Diff erential development patterns in high school. *Metacognition and Learning*, 4 (2): 111-123.

Leutwyler, B., & Maag Merki, K. (2009). School eff ects on students' self-regulated learning. A multivariate analysis of the relationship between individual perceptions of school processes and cognitive, metacognitive, and motivational dimensions of self-regulated learning. *Journal for Educational Research Online*, 1 (1): 197-223.

Lingard, B., Wayne Martino, M, M., & Mark, B. (2002). *Addressing the Educational Needs of Boys.* Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training.

Marzano, R. J. (1998). *Cognitive, metacognitive, and conative considerations in classroom assessment.* In N. M. Lambert & B. L.

Meichenbaum, D. (1986). Metacognitive methods of instruction: Current Status and future prospects. In M. Schwebel & C. A. Maher (Eds), *Facilitating cognitive development: International perspectives, programs, and practices* (pp. 23-32). New York: The Haworth Press.

Mishra, P. M., & Koehler, J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge.* Teachers College Record, 108, 6, 1017-1054.

NRC. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School.* Washington, DC: National Academies Press.

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educ Res*, 18, 16-25.

Persichitte, K. A. (1993). *Instructional strategies for metacognitive development: An inservice design.* Proceedings of selected research and development presentations at the Convention of the Association

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

for Educational Communications and Technology sponsored by the Research and Theory Division, New Orleans, LA.

Pintrich, P. R. (1990). *Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education.* In W. R.

Plano Clark, V., Creswell, J., O, Neil green, D., & Shope, R. (2008). *Mixing quantitative and qualitative approaches: An introduction to emergent mixed method research,* In: S. Hesse- Biber & P. Leavy.

Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pedagogie: dictionnaire des concepts cles*. Paris: ESF.

Rodd, J. (2001). *Learning to Learn in schools: Phase 1 project research report*. London: Campaign for Learning.

Rosite, T, B. (1999). The Knowledge Bases of the Expert Teacher. *British Educational Research Journal,* 25, 1.

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

Smith, A., Lovatt, M., & Turner, J. (2009). Learning to Learn in practice: The L2L approach. Carmarthen: Crown House. Stenhouse, L. 1981. What counts as research? *British Journal of Educational Studies,* 29, 2, 103-14.

Spector, J. M., Klein, J. D., Reiser, R. A., Sims, R. C., Grabowski, B. L., & De la Teja, I. (2006). *Competencies and standards for instructional design and educational technology. Invited discussion paper for Itforum.* Retrieved October 5, 2008, from http: // it. coe. uga. edu/itforum/paper89/ITForumpaper89.pdf.

Strang, J., Masterson, P., & Button, O. (2006). *Attitudes, skills and knowledge: How to teach Learning to Learn in the secondary school.* Carmarthen: Crown House. United Nations Convention on the Rights of the Child. 1989. UN General Assembly Resolution 44/25. http://www2. ohchr. org/english/law/crc. Htm

Straus, A., & Corbin, J. (2008). "Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory", *Third Edition*, Los Angeles: Sage Publications.

Sundem. G. L., Williams, D. Z., & Chironna, J. F. (1990). The revolution in accounting education. *Management Acc, ounting* (*IMA),* 72 (6), 49-53.

Terry, P. R. (1997). Habermas and Education: knowledge, communication, discourse, *Curriculum Studies,* 5, 269-279.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

UNESCO Report. (2011). *ICT competency framework for teachers*, Retrieved May 6, 2012 from http: //unesdoc. unesco. org/images/0021/002134/213475e. pdf

Wen, Ya-Hui. (2012). A Study on Metacognition of College Teachers. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 8, 1.

Williamsonsn, S. N. (2007). Development of a self- rating scale of self-directed learning. *Nurse researcher*, 14 (2): 66-83.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]