دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال هفتم، شمارهٔ ۱۳، بهار و تابستان ۱۳۹۸، ۷۸-۵۳

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.13 (7); 2019, 53-78

فهم دانش شخصی ـ عملی؛ حرکت از آن‌چه معلمان باید بدانند به آن‌چه می‌دانند[۱]

Personal Practical Knowledge: A Shift from What Teachers Should Know to What Teachers Already Know

حمیده بزرگ[۲]،دکتر محمود مهرمحمدی[۳]، دکتر ابراهیم طلائی[۴]، دکتر نعمت اله موسی پور[۵]

چکیده: هدف پژوهش حاضر فهم دانش شخصی ـ عملی معلمان بوده و به روش کیفی انجام شده است. فهم دانش شخصی ـ عملی به ما در درک چرایی عملکرد معلمان و همچنین بازاندیشی روایت‌های شخصی و حرفه‌ای آن‌ها به منظور بهبود عمل معلم همراه خود او کمک می‌کند. این مطالعه در یکی از مدارس ابتدایی غیرانتفاعی پسرانهٔ شهر تهران انجام شده است. داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها بعد از تجزیه و تحلیل و تطبیق با داده‌های به دست آمده از سایر ابزارها نشان می‌دهد که دانش شخصی ـ عملی معلمان شرکت کننده در پژوهش شامل حیطه‌های مختلفی از دانش معلمی می‌باشد. این دانش در پنج گزارهٔ: مرزهای انعطاف‌پذیر دانش معلمی، ایجاد ارتباط مبتنی و اعتماد و امنیت، اثر متقابلِ رویدادهای تدریس و یادگیری، احساسات تعیین کنندهٔ کنش‌ها، منابع سواد معلمی جای می‌گیرد. با این حال هر یک از معلمان این گزاره‌ها را به صورت متفاوتی در عمل خود درونی کرده است. چنین تفاوتی در عملکرد را می‌توان به ماهیت پویا و وابسته به موقعیت دانش معلم و معانی و تفسیرهای متفاوت افراد مختلفَ از تجربیات و رویدادهای مشابه نسبت داد.

واژه‌های کلیدی:
دانش شخصی ـ عملی، دانش معلمان، یادگیری معلم

H. Bozorg, M.Mehr Mohammadi (Ph.D), E. Talaei(Ph.D), N. Musapour(Ph.D)

Abstract: The purpose of this study was investigating the Personal Practical Knowledge (PPK) of teachers which was fulfilled though through qualitative method. Understanding PPK helps us to understand why teachers act in a specific way. In this regards, reflecting on their personal and professional narratives also help to improve their practice. The samples for this study included 13 teachers teaching in a non-profit primary school in Tehran. The results of the study indicated teachers' rich knowledge of factors affecting success of the teaching profession. However, the data obtained from the observations revealed the difference between what the teacher describes as a successful teacher and effective teaching, and what happens in their practice. The dynamic and contextual nature of the teacher's knowledge and the different meanings and interpretations of similar experiences and events and absence of reflection are the factors that could lead to such differences.

Keywords: personal practical knowledge, teachers' knowledge, teachers' learning

۱. این مقاله برگرفته از رسالهٔ دکتری با عنوان: «کندوکاوی در معنای معلم بودن؛ بررسی نظریه یادگیری تحولی در توسعه حرفه ای معلمان مقطع ابتدایی» است. **تاریخ دفاع: ۱۳۹۷/۰۴/۳۱** تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۲۲، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۳

۲. دکتری برنامه ریزی درسی؛ دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول). رایانامه: Hamidehbozorg@yahoo.com
۳. استاد دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول). رایانامه: mehrmohammadi_tmu@hotmail.com
۴. استادیار دانشگاه تربیت مدرس رایانامه: ebrahim.talaee@gmail.com
۵. دانشیار دانشگاه فرهنگیان.رایانامه: n_mosapour@yahoo.com

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

مقدمه

مطالعهٔ تاریخِ جایگاه معلم در برنامه‌ریزی درسی و اصلاح مدرسه نشان می‌دهد که معلم‌ها اغلب مجرایی برای تحقق اهداف برنامه‌درسی و کتاب‌های درسی در نظر گرفته شده‌اند و این نشان می‌دهد علی‌رغم آگاهی از اهمیت نقش معلم، او به عنوان فرد خلاق و مستقل که مداخلات‌اش در ایجاد تغییر مهم است در نظر گرفته نشده است. طراحی برنامهٔ درسی برای معلم و تعیین کردن اهداف آموزشی برای او نادرست است، چرا که این معلم است که بر اساس دانش و توانایی‌های خود باید هدایت برنامهٔ درسی را به دست بگیرد، نه برنامهٔ درسی هدایت معلم را. دستیابی به این امر در یک نظام آموزشی ابتدا نیاز به معلم توانمند دارد، بنابراین گفته می‌شود (رئوف، ۱۳۷۹؛ یونسکو، ۱۹۹۰؛ فولن[1]، ۱۹۹۳) کسانی که خواستار بهبود مدارس و آموزش هستند باید از رشد معلمان حمایت کنند، چرا که معلم مهم‌ترین نیرو در بهبود مدارس است و بیشتر از تغییر سیاست‌ها، بهبود و توسعهٔ برنامهٔ درسی و بازسازماندهی مدارس به ایجاد تفاوت و تغییر کمک می‌کند.

با این حال، اغلب، آموزش‌هایی که برای توانمند کردن معلمان طرح‌ریزی می‌شود بدون رصد نزدیک نحوهٔ زندگی آن‌ها در شغل معلمی تدارک دیده می‌شود (حسین‌پور، ۱۳۸۲؛ دانش پژوه، ۱۳۸۲؛ فرزاد و دانش پژوه، ۱۳۸۵؛ صمدی، ۱۳۸۷) در حالی که تفکر در مورد آموزش معلمان، باید تفکر در مورد تمام زندگی آن‌ها ـ شخصی و حرفه‌ای ـ باشد و به واسطهٔ «شنیدن» آن‌ها برنامه‌ریزی شود. این امر وقتی اهمیت بیشتری می‌یابد که آگاه باشیم در طول زمان دانشی که از معلمان طلب می‌شود بسیار گسترده شده است. این گسترش تا جایی ادامه پیدا کرده است که علاوه بر دانش موضوع درسی، دانش محتوایی تربیتی، دانش برنامهٔ درسی و... مضمون‌های عامی مثل مسائل جهانی و چند فرهنگی نیز در حوزهٔ این تقاضا قرار می‌گیرند؛ بنابراین، برنامه‌های تربیت معلم دیگر نمی‌توانند محدود به توسعهٔ صلاحیت‌های معلم برای تدریس

[1] Fullan

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

موضوعات درسی باشند بلکه لازم است آگاهانه‌تر برنامه‌ریزی شوند و فهم جدیدتری از تدریس و معلم بودن را در نظر بگیرند.

بیان مسأله

آن‌چه معلمان می‌دانند و بر اساس آن عمل می‌کنند، در سال‌های اخیر مورد توجه و تمرکز بسیاری از سیاست‌گزاران و پژوهشگران قرار گرفته است. این پژوهش‌ها، انقلابی در مورد نحوهٔ تفکر دربارهٔ معلمان و تدریس به وجود آورده است. چنین انقلابی بر پایهٔ این پیش فرض است که این‌که معلمان چه می‌دانند و چطور این دانش را در تدریس بروز می‌دهند، مهم‌ترین حوزه برای بحث و بررسی است (کانلی و کلاندینین[1]، ۱۹۹۴). این دانش در تجربهٔ گذشتهٔ معلمان، در ذهن و کنش‌های زمان حال آن‌ها و در برنامه‌ها و اقدام‌های آیندهٔ آنان مستتر است. چنین دانشی در اعمال معلمان قابل ردیابی است و برای هر معلم راهی به خصوص برای بازسازی گذشته، دوباره ساختن اهداف آینده، برای عمل کردن در موقعیت حال است (بن پرتز[2]، ۲۰۱۱).

در این دیدگاه، آنچه عمل فرد از جمله معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد فقط دانش و اطلاعات حرفه‌ای که دارد و به او با برنامه‌های تربیت معلم و ضمن خدمت می‌دهیم نیست، بلکه عمل انسان متأثر از تمامی وجوه زندگی‌اش است. به عبارت دیگر، «دانش تنها آن نیست که در کتاب‌ها و کتابخانه‌هاست، بلکه چیزی است که اشخاص آن را به تصاحب خود در می‌آورند و با دارایی‌های دیگر آن‌ها از جمله عواطف، احساسات، هنر، اخلاق، ایمان و نظایر آن در می‌آمیزد» (پولانی، ۱۹۸۵ به نقل از کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۴)، بنابراین می‌توان گفت عملِ معلم در کلاس درس متأثر از تمامی «بودن[3]» اوست. بر این اساس، برای بهبود و تغییر این عمل پیش‌نیازهایی لازم است و آن پیش‌نیازها فهم معلم، تجربیات او و شنیدن آن‌چه می‌داند (دانش، باورها، معانی، ارزش‌ها و ...) و این که منشأ این دانسته‌ها چیست و چگونه عمل فعلی او را تحت

[1] Connelly & Clandinin
[2] Ben-Pretz
[3] Being

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

تأثیر قرار داده است. با رعایت این پیش‌نیازها، ممکن است بتوانیم او را برای تغییر نگاه و عمل‌اش سوق بدهیم.

در این راستا، مفهومِ دانشِ شخصی ـ عملی[1] (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰) ایده‌ای است در این باره که انسان‌ها چگونه تجربیاتشان را در موقعیت‌ها به کار می‌گیرند. «ما اغلب آموزش می‌دهیم که معلمان چطور یک طرح درس، یک واحد یا یک مضمون را برنامه‌ریزی کنند، چطور خودشان را در قالب کدهای از پیش تعیین‌شده حرفه‌ای راهبری کنند و چطور یک مفهوم خاص را انتقال بدهند. در هر برنامه‌ای مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت و نگرش‌ها ارائه می‌شوند؛ بعد به آن‌ها زمانی برای تدریس می‌دهیم تا ببینیم می‌توانند این دانش‌های قطعه قطعه را در عمل در کنار هم به کار ببرند یا خیر. تمام این کارها برای آموزش معلمان در حالی است که نگاه ما فراهم کردن دانش برای تدریس باشد. اما بحث این است که معلمان خود حامل دانشی هستند که از تجربه آن‌ها نشأت می‌گیرد و در بستر زندگی واقعی یاد گرفته شده است» (کانلی و کلاندینین،۱۹۹۴) و این دانش است که مبنای عمل آن‌ها قرار می‌گیرد. بنابراین، نکتهٔ اساسی بحث حاضر این است که برای رشد معلمان باید زندگی آن‌ها ـ هم زندگی شخصی و هم زندگی حرفه‌ای ـ را در مرکز برنامه‌های توسعهٔ حرفه‌ای ببینیم. آن‌ها گذشتهٔ خود را در پشت صحنهٔ عمل خود جا نمی‌گذارند بلکه گذشته و دانش حاصل از آن را همراه خود به موقعیت تدریس می‌آورند.

دستیابی به دانش شخصی ـ عملی، آگاهی از این امر است که ما چرا به گونه‌ای خاص عمل می‌کنیم. در واقع از طریق کشف این چراها است که می‌توانیم بنیادها و پایه‌های یادگیری خودمان را مورد بازاندیشی قرار داده و به وسیلهٔ شناختن و قضاوت کردن فرض‌ها و پیش فرض‌هایمان آن‌ها را تغییر دهیم؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت، با دستیابی به دانش شخصی ـ عملیِ معلم است که پی می‌بریم در پشت پردهٔ عملِ معلم چه چیزهایی وجود دارد. در این صورت است که فهم دقیق‌تری از نحوه و چرایی عملکرد او خواهیم داشت. علاوه بر این، بازاندیشی این دانش است که به ما کمک

[1] Personal Practical Knowledge (PPK)

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

می‌کند با معلم برای بهبود عملش همراه شویم (کلاندینین، ۲۰۱۰)؛ بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال کشف این دانش در بستر مدارس ایرانی خواهد بود و دستیابی به این دانش را به عنوان پیش‌نیازی برای برنامه‌ریزی توسعهٔ حرفه‌ای معلم در نظر می‌گیرد. با این توصیف سوال اصلی پژوهش حاضر این است که: دانش شخصی ـ عملی معلمان مقطع ابتدایی در بستر یک مدرسه ایرانی چیست؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

پیش از آغاز پژوهش‌هایِ دانش معلمان، عموماً تصور این بود که مشخصه‌ها و ویژگی‌های معلم (مانند ملایمت، ثبات، وقت‌شناسی و...) و فرآیندها و روش‌های یاددهی ـ یادگیری که به کار می‌گیرد (مانند سخنرانی، آزمایشگاه، تمرین و...) مهم‌ترین و اصلی‌ترین حوزه‌های قابل بحث برای یادگیری دانش‌آموز هستند. بر خلاف این پژوهش‌ها، فرضی اصلی پژوهش‌هایِ انجام شده در حوزهٔ دانشِ معلمان این است که مهم‌ترین مسأله برای اندیشیدن در باب توسعهٔ حرفه‌ای معلم این موضوع است که معلمان چه می‌دانند و چگونه این دانش را در عمل بروز می‌دهند. این موضوع به این دلیل است که دانشِ معلم بر بسیاری از جنبه‌های عمل تدریس تأثیرگذار خواهد بود (کانلی و دیگران، ۱۹۹۷).

پژوهش در باب دانش معلمان در خطوط مختلفی دنبال شده است و پژوهش حاضر به دنبال خط دانش شخصی ـ عملی است که توسط کانلی و کلاندینین مفهوم پردازی و مطرح شده است. کانلی و کلاندینین (۱۹۸۸) دانش معلم را پدیده‌ای می‌دانند که از تجربیات شخصی او مشتق می‌شود. این دانش پدیده‌ای مستقل از معلم که باید یاد گرفته شود و انتقال داده شود نیست، بلکه نگاهی کل‌نگرانه به مجموعهٔ تجربیات معلم (شخصی و حرفه‌ای) دارد. در واقع، دانش شخصی ـ عملی واژه‌ای است برای بیان اهمیت تجربه و همچنین اهمیتِ دانش کسب شده از طریق تجربه و به همین دلیل ـ اهمیت دانش کسب شده از طریق تجربه ـ به ما اجازه می‌دهد که دربارهٔ معلمان به عنوان افراد دارای دانش صحبت کنیم (کانلی و کلاندینین، ۱۹۸۸). این دانش عاملی

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

است شخصی، وابسته به محیط و زمینه، براساس تجربه، راهنمای عمل تدریس و به میزان زیادی ضمنی که تحت تأثیر محتوایی که معلم تدریس می‌کند نیز قرار می‌گیرد (میجر و همکاران، ۱۹۹۹؛ کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰).

دانش شخصی ـ عملی با بازگویی تجربیات و روایت‌های شخصی و حرفه‌ای توسط معلمان ـ یعنی دانش پژوهی در دانش شخصی ـ قابل دستیابی می‌شود. این دانش در خلال تجربیاتِ ما و هنگامی که هر یک از ما داستان‌های خود را زندگی می‌کنیم، ساخته می‌شود. هنگامی که این تجربیات و داستان‌ها را بازگو می‌کنیم، در واقع از طریق فرآیند بازنگری آن‌ها را دوباره زندگی می‌کنیم و در واقع از نو بازسازی می‌کنیم (کلاندینین، ۱۹۹۲). این بیان گویای این نکته است که با بازنگری معلمان بر خود و همچنین بر عمل تدریس، تغییرات و بهبودهای موثری می‌تواند در عمل معلمان و فعالیت‌های کلاس درس آن‌ها اتفاق بیفتد. (کانلی و کلاندینین: ۱۹۹۴). در این دیدگاه نکته مهم ابراز و به کارگیری دانشِ معلمان در عمل و بازنگری روی این عمل به شیوه-های مختلف است. به این صورت، ما یاد می‌گیریم خود را به عنوان معلم بازسازی کنیم، چرا که بازنگری و بازاندیشیِ دانش و عمل به وسیله خود، باعث آگاه شدن ما به دانش و عمل خودمان می‌شود و تنها هنگامی که این آگاهی به وجود بیاید، ما خود را به عنوان معلم می‌شناسیم و می‌توانیم کودکان را نیز بشناسیم. چنین دانشی هم بر داستان-های فردی (با تأمل بر تاریخچهٔ زندگی فردی) و هم اجتماعی (تأمل بر زمینه‌های دانش حرفه‌ای که معلمان در آن زندگی کرده‌اند) ساخته شده است و ابعادی اخلاقی، احساسی و زیبایی‌شناختی دارد (کلاندینین: ۲۰۱۰). به عبارت دیگر می‌توان گفت در این دیدگاه دانش معلمان هم از منظر دانش حرفه‌ای و هم دانش شخصی به عنوان یک کل و نه فقط در مورد کلاس درس و عمل تدریس مورد توجه است.

در رابطه با مفهوم دانش شخصی ـ عملی معلمان تحقیقات زیادی انجام شده است و در نتیجه اهداف متفاوت پژوهش‌ها، طبقه‌بندی‌ها و تعاریف متفاوتی نیز ارائه شده است. ون دریل[1] و همکاران (۲۰۱۱، به نقل از پینتو[1]، ۲۰۱۴) معتقدند که مهم‌ترین

[1] Van Driel

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

مشخصه‌های دانش شخصی ـ عملی این موارد هستند: ۱. دانش عمل محور ۲. وابسته به محیط و به فرد ۳. به میزان زیادی ضمنی ۴. تلفیقی ۵. باورهای معلمان نقش مهمی در ساختن آن ایفا می‌کند. در پژوهشی که در رابطه با منابعی که این دانش را شکل می‌دهند انجام شده است، آری‌گل[2] (۲۰۰۶) نتیجه می‌گیرد که این دانش سیال است و همواره از طریق تجربیات آموزشی، حرفه‌ای و شخصی در حال توسعه است. در فرآیند توسعهٔ این دانش، معلمان بر اساس نیازها و انتظارات فراگیران و همین طور تجربه انباشتهٔ خودشان، دانش شخصی ـ عملی‌شان را تعدیل می‌کنند. به اعتقاد تی‌سانگ[3] (۲۰۰۴) دانش شخصی ـ عملی بسیاری از تصمیمات حین تدریس معلمان و همچنین تصمیمات بعد از آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد و این امر به نوبهٔ خود باعث بهبود طرح درس‌ها و تدریس می‌شود. با این حال همهٔ معلمان هنگام تدریس یک موضوع مشابه (مثل خواندن) دانش شخصی ـ عملی با کیفیت یکسان ندارند و همین موضوع باعث تصمیمات متفاوت در موقعیت‌های مشابه می‌شود (میجر و همکاران، ۱۹۹۹). در واقع، می‌توان گفت دانش شخصی ـ عملی یک چارچوب تفسیری است که از طریق آن معلم‌ها با بازگو کردن تجربیاتشان، کلاس درس و عمل خود را در کلاس درک می‌کنند. بنابراین، آشکار کردن این دانش، عمل معلمان را آگاهانه می‌سازد. در چنین نگاهی، عمل معلم و درک او از کلاس درس، از تمامی تجربیات او اعم از تجربیات او به عنوان معلم، تجربیات بیرون از کلاس درس، تجربیات و ارتباطات شخصی، ارزش‌ها، احساسات، دانش حرفه‌ای و .... تأثیر می‌پذیرند (گلومبک[4]، ۲۰۰۹، ۱۹۹۸).

مرور هر چه بیشتر پژوهش‌های انجام شده در این حوزه نشان می‌دهد که مفهوم دانش شخصی ـ عملی به ما این اجازه را می‌دهد که کلیت تجربهٔ معلمان را در مرکز برنامه‌های یادگیری معلمان ببینیم و باور داشته باشیم که معلم‌ها گذشته، تجربیات خود و همچنین داستان‌های زندگی خود را همراه خود به موقعیت تدریس می‌آورند و در

[1] Pinto
[2] Ariogul
[3] Tsang
[4] Golombeck

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

واقع ما با شنیدن داستان‌های آن‌ها به دانش آن‌ها اجازه ابراز و بیان می‌دهیم و به این طریق با خود آن‌ها برای بهبود این دانش همراه می‌شویم. یکی از اولین پیامدهای چنین نگاهی به دانش معلمان این است که متوجه می‌شویم هنگام تفکر دربارهٔ معلمان و یا برنامه‌ریزی برای توسعهٔ حرفه‌ای آن‌ها، تنها در نظر گرفتن یک تئوری یا یک فلسفه به عنوان بهترین راهکار نتیجه‌ای نخواهد داشت و بر اساس تجربیات و داستان‌های افراد بهترین راهکار برای بهبود عمل آن‌ها، توسط خود آن‌ها و با همراهی خودشان تعیین می‌شود. در واقع با به کار گرفتن چنین رویکردی می‌توان کار و پژوهش «بر روی معلمان» را با کار و پژوهش «با معلمان» جایگزین کرد. برای چنین تغییری لازم است که با معلمان به طور مستقیم در تمام جوانب زندگیِ کلاس درس، خارج از کلاس درس و زندگی شخصی آن‌ها زندگی و کار کرد؛ به همین دلیل، پیامدهای چنین مطالعاتی برای معلمان واقعی و ملموس است در حالی که بیشتر مطالعات، معلمان و زندگی آن‌ها را از طریق یک نقاب مات می‌بینند.

روش پژوهش

این پژوهش قسمتی از یک پژوهش وسیع‌تر پیرامونِ پتانسیل‌های روش یادگیری تحولی برای رشد حرفه‌ای معلمان می‌باشد که در یکی از مدارس ابتدایی غیرانتقاعی پسرانهٔ منطقهٔ یک تهران و به روش کیفی انجام شده است. از آن‌جایی که تمامی معلمان مدرسه در این پژوهش شرکت کردند و این مدرسه بستر اصلی پژوهش بوده است، این مطالعه از نوع مطالعه موردی به شمار می‌رود که از طریق کاوش در تجربیات افراد (گذشته تا اکنون) با روش پدیدارشناسی و با ابزارهای مختلف روش کیفی (مصاحبه‌های پدیدارشناسانه، گفتگوهای غیررسمی، یادداشت‌های میدانی و مشاهده) سعی در فهم دانش شخصی ـ عملی شرکت کنندگان داشته است؛ بنابراین، از آن‌جایی که تنها یک مدرسه به همراه تمامی معلمان آن مورد بررسی قرار گرفته است مطالعهٔ موردی و از آن‌جایی که مطالعهٔ عمیق تجربیات معلمان برای فهم دانش شخصی ـ عملی آن‌ها مورد نظر بوده است، مصاحبه‌ها پدیدارشناسانه در نظر گرفته شده‌اند.

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

در این پژوهش ۱۳ نفر معلم این مدرسه (تمامی معلمان مدرسه) شرکت داشتند که یک نفر مرد و بقیه معلم‌ها خانم بوده‌اند و شامل طیف متفاوتی از لحاظ سال‌های تجربه و تدریس بوده‌اند. شایان ذکر است که به دلیل انجام پژوهش در یک مدرسهٔ ابتدایی اکثریت معلمان خانم هستند و تنها معلم ورزش مرد بوده است. علت انتخاب این مدرسه به عنوان بستر پژوهش به دلایل متعددی بوده است. اول اینکه همکاری پژوهشگر با این مدرسه برقراری ارتباط نزدیک با معلمان مشارکت کننده در پژوهش را میسر می‌ساخت و این ارتباط نزدیک و شناخت پژوهشگر از محیط پژوهش به قابلیت اعتماد یافته‌ها کمک بسیاری کرده است؛ علاوه بر این، حضور در محیط مدرسه، مشاهدات و گفتگوهای انجام شده به دلیل حضور پژوهشگر در مدرسه به عنوانِ همکار معلمان بدون محدودیت انجام شده است. دومین دلیل انتخاب این مدرسه به عنوان بستر پژوهش، رویکرد مدیریت مدرسه بوده است، از آن‌جایی که لازمهٔ پژوهش در محیط یک مدرسه نیازمند پذیرش مدیریت مدرسه و اعضای آن نسبت به انجام پژوهش است ـ چرا که اگر این پذیرش قلبی اتفاق نیفتد، پژوهشگر داده‌هایی قابل اعتماد جمع‌آوری نخواهد کرد ـ این مدرسه انتخاب شد چرا که مدیریت مدرسه نسبت به انجام پژوهش با دیدی باز برخورده کرده و پذیرای اقدامات انجام شده در این راستا بودند.

داده‌های گردآوری شده در این پژوهش از طریق یادداشت‌های میدانی پژوهشگر، مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته، گفتگوهای غیررسمی، مشاهدهٔ مشارکتی و غیرمشارکتی جمع‌آوری شده است. یادداشت‌های میدانی داده‌هایی بودند که به صورت روزانه و با حضور پژوهشگر در مکان پژوهش ثبت شده‌اند. علاوه بر این، هر کدام از شرکت‌کنندگان در یک مصاحبه نیمه ساختار یافته شرکت کرده‌اند. در این مصاحبه‌ها

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

سعی در فهم دانشِ عمل معلمان به واسطهٔ شنیدن تجربیات و روایت‌های شخصی و حرفه‌ای آن‌ها شده است. مشاهدات انجام شده بنا به موقعیت هم به صورت مشارکتی و هم به صورت غیرمشارکتی انجام شده است. در کلاس‌هایی که امکان همکاری پژوهشگر به عنوان عضوی از گروه تدریس وجود داشت مشاهده به صورت مشارکتی و پژوهشگر به عنوان دستیار معلم در کلاس حضور داشت و در سایر کلاس‌ها این مشاهدات غیرمشارکتی بوده است. در مشاهدات غیرمشارکتی پژوهشگر قبل از انجام مشاهده در مورد زمان و موضوع مشاهده با معلمان گفتگو کرده و پس از توافق در کلاس آن‌ها حضور می‌یافت و پس از هر مشاهده با معلم کلاس در مورد اتفاقات کلاس گفتگو می‌شد؛ در ادامه داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها و گفتگوهای غیررسمی تجزیه و تحلیل شدند. داده‌های به دست آمده از مشاهده و یادداشت‌های روزانه نیز بعد از این مرحلهٔ تجزیه و تحلیل شده و با دیگر داده‌ها تلفیق شدند. در نهایت این داده‌ها با داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها تطبیق داده شدند تا به قابلیت اعتماد یافته‌ها نیز کمک کنند. همان طور که گفته شد بعد از هر مشاهده با معلم مربوطه گفتگو دربارهٔ کلاس مشاهده شده صورت می‌گرفت که داده‌های حاصل از این گفتگوها نیز همراه با داده‌های دیگر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. علاوه بر این حضور مستمر در میدان پژوهش (۱۲ ماه) نیز به همراه مشاهده، گفتگو و مصاحبه به قابلیت اعتماد یافته‌های پژوهش و سه‌سوسازی[1] یافته‌ها کمک کرده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری استراس و کوربین بهره گرفته شده است. به این صورت که داده‌های به دست آمده از هر فرد به بخش‌های مجزا خرد شده با بررسی مشابهت‌ها و تفاوت‌های به دست آمده از افراد مختلف (مصاحبه/ گفتگوهای روزمره و غیررسمی) راه برای کشف بیشتر باز شده و در نهایت با برقراری پیوند بین

[1] Triangulation

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

مقولات، اطلاعات به شیوه‌ای جدید به یکدیگر مربوط می‌شوند و داده‌ها در سطحی بالاتر مقوله‌بندی می‌شوند (استراس و کوربین، ۱۹۹۷). در پژوهش حاضر، محقق با کنار هم گذاشتن عبارت‌هایی که در سطح اولیه تحلیل با یکدیگر همپوشانی دارند، داده‌ها را طبقه‌بندی کرده و سپس به مقوله‌بندی و برجسته‌سازی عبارت‌ها پرداخته است و بعد از آن به بررسی تأثیر و تأثر عوامل زیر مجموعه هر مقوله و توصیف ساختار منطقی آن‌ها پرداخته است. در نهایت پنج گزارهٔ اصلی را به عنوان دانش معلمان استخراج کرده است.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت یافته‌ها در قالب پاسخ به سوال پژوهش ارائه می‌شوند. این یافته‌ها در پنج گزارهٔ اصلی توضیح داده شده است که زیر مجموعهٔ هر یک از این گزاره‌ها عوامل موثر بر آن گزاره و تأثیر و تأثر عوامل مختلف آن توضیح داده شده و در انتها جمع‌بندی و نتیجه گیری از یافته‌ها ارائه شده است.

۱. دانش، نگرش و مهارت‌های معلمی مرز باریک و انعطاف‌پذیری با دانش، نگرش و مهارت‌های سایر حوزه‌های زندگی دارد.

به اعتقاد معلمان شرکت کننده، دانش معلمی و تدریس تعامل تنگاتنگ و نزدیکی با دانش سایر حوزه‌های زندگی شخصی و حرفه‌ای آن‌ها دارد؛ به عبارت دیگر، دانشی که معلم به دست می‌آورد و از آن برای کلاس درس و تدریس‌اش استفاده می‌کند از صحنه‌های مختلف زندگی و نقش‌های متفاوتی که معلم در این صحنه‌ها به عهده دارد، تأثیر می‌پذیرد. در واقع حرفهٔ معلمی به دلیل ارتباط نزدیک به مسائل زندگی واقعی می‌تواند از بسیاری یادگیری‌های ما در دیگر حوزه‌ها تغذیه شود و در مقابل دستاوردهای عمل در حرفهٔ معلمی نیز می‌تواند به جوانب دیگر زندگی معلم کمک کند. به عنوان مثال، معلمان مشارکت کننده در پژوهش اعتقاد دارند که بخش قابل توجهی از

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

دانش و مهارت آن‌ها در ارتباط با کودکان از دانش والدگری[1] آن‌ها نشأت گرفته است. علاوه بر این، دانشی که در حرفهٔ معلمی کسب می‌کنند نیز به دانش والدگری آن‌ها کمک بسیاری کرده است. در واقع نقش معلمی در تعامل با نقش والد بودن (پدر یا مادر بودن) قرار می‌گیرد و یادگیری در هرکدام از این دو زمینه، زمینهٔ دیگر را تقویت می‌کند.

> «یه بخشی از چیزهایی که توی معلمی یاد گرفتم بر می‌گرده به آدم‌هایی که اطرافم بودن، یه بخش دیگه‌اش هم بر می‌گرده به بودن پرهام، کسی که بچه داره معمولاً تجربه‌هایی از جنس داشتنِ فرزند داره که خیلی بهش کمک می‌کنه، سوال‌هات را خیلی وقتا جوابش را از بچه خودت می‌گیری... نه اینکه آزمایش کنی‌ها، همون ویژگی‌هاشون، هم اینکه چه انتظارهایی میشه ازشون داشت... از این جور چیزا». (شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ شش)

در زمینهٔ تعامل دانش معلمی/ دانش والدگری موارد متعددی مطرح می‌شود که یکی از آن‌ها به وجود آمدن حس همدلی است. مشارکت کنندگان اذعان دارند که مادر شدن حس همدلی آن‌ها با والدین را افزایش داده و به همین دلیل توانسته‌اند ارتباط بهتری با والدین کودکان برقرار کنند و این ارتباط بهتر با والدین به نوبهٔ خود در کیفیت تجربیات یادگیری کودکان تأثیرگذار است.

مورد دیگری که در زمینهٔ تعامل دانش معلمی/ دانش والدگری مطرح می‌شود یادگیری از شیوه‌هایی است که برای کودک در مدرسه توسط معلم استفاده می‌شود و والد (معلم) به واسطهٔ ارتباط با کودک، از آن‌ها آگاه می‌شود. به عبارت بهتر، ورود به مدرسه نه تنها برای خود کودک، یادگیری و تجربیات جدیدی به همراه دارد، بلکه والدین (معلم) نیز از این تجربیات جدید بهره‌مند می‌شوند.

---

[1]. منظور از دانش والدگری، دانشی است که هر پدر و مادری در نتیجه والد بودن و در حین ارتباط با فرزند خود برای رفتار با او کسب می‌کند.

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

در نظر گرفتن دانش معلمی به عنوان دانشی بدون مرز در محیطی که معلم برای یادگیری خلق می‌کند نیز تأثیرگذار است. در این زمینه، چنین اعتقادی باعث می‌شود که معلمان از هر فرصتی برای یادگیری استفاده کنند و یادگیری کودکان را محدود به کلاس درس و کتاب ندیده و فرصت‌های خلاقانهٔ بسیاری برای یادگیری کودکان طراحی کنند.

۲. توانایی برقراری ارتباط با کودکان و ایجاد رابطهٔ مبتنی بر اعتماد و امنیت با آن‌ها اساسی‌ترین و ابتدایی‌ترین گام تدریس اثربخش است.

دانش معلمان شرکت کننده در پژوهش حکایت از این دارد که احساسی که دانش آموزان از بودن در کلاس و همراهی معلم دارند تعیین کنندهٔ چگونگی گام‌های بعدی تدریس است. به این معنی که اگر معلمی موفق به برقراری ارتباط مبتنی بر اعتماد با کودکان شود، راه هموارتری برای پیشبرد گام‌های بعدی تدریس‌اش خواهد داشت. در واقع موفقیت در ایجاد چنین رابطه‌ای به نحوی گویای پذیرش معلم توسط بچه‌ها می‌باشد و چنان‌چه این پذیرش اتفاق بیفتد و کودکان به معلم اعتماد کرده و در کلاس احساس امنیت داشته باشند، گام‌های بعدی تدریس ساده‌تر خواهد بود، چرا که به آسانی با او همراه و همگام می‌شوند.

> «من معتقدم که یه معلم اگر راهی را با محبت توی دل بچه‌ها باز کنه ۷۰ درصد راه را رفته، بچه‌ها با دل و جون با اون معلم راه میان. رشد بچه‌ها با امنیت دادن بهشون هست. اگر بتونم به بچه‌ها احساس امنیت بدم همه جور اتفاقی می‌افته همه جور رشدی را می‌تونی برنامه‌ریزی کنی. بچه‌ها وقتی میان باید تو را بپذیرن، بهت اعتماد کنن و از بودن با تو و توی کلاس احساس امنیت کنن». (شرکت کنندهٔ شمارهٔ یک)

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

براساس دانش شرکت‌کنندگان عوامل متعددی در به وجود آمدن و تداوم چنین احساسی تأثیرگذار است. یکی از این عوامل شناخت دنیای کودکان است. شناخت کودکان را می‌توان در دو بُعد شناخت ویژگی‌های عمومی و علایق کودکان گروه سنی خاص و شناخت و ویژگی‌های منحصر به فرد هر کودک دسته‌بندی کرد.

در بُعد اول می‌توان دو جنبه را در داده‌های پژوهش مشخص کرد. جنبهٔ اول ویژگی‌هایِ رشد و روانشناختی کودکان ردهٔ سنی‌ای است که معلم در کلاس همراه آن‌ها است. این ویژگی‌ها مواردی از قبیل رشد حرکتی ـ جسمی، رشد ذهنی، رشد اجتماعی و... را شامل می‌شود. جنبهٔ دوم به مشغولیات ذهنی روزمره و علایق خاص کودکان آن گروه سنی خاص برمی‌گردد. مانند تیم‌های فوتبال، اتومبیل‌های مسابقه، تکنولوژی‌های جدید موبایل، بازی‌های کامپیوتری و تبلت و... می شود. به باور معلمان با آگاهی و شناخت این مشغولیات روزمره، معلم می‌تواند به دنیای کودکان نزدیک شود و با شناخت دنیای کودکان درک متقابل بیشتری از شرایط آن‌ها داشته باشد و همین موارد باعث جلب اعتماد کودکان خواهد شد.

در رابطه با بُعد دوم، علاوه بر اینکه در نتیجهٔ شناخت ویژگی‌های هر کودک معلم می‌تواند رفتار خود را در مواجهه با کودکان به نحو موثرتری سازمان دهد، موجب جلب اعتماد والدین کودک نیز می‌شود. معلمان ابراز می‌کنند والدین هنگامی که متوجه چنین شناختی از طرف معلم می‌شوند به او اعتماد می‌کنند و این اعتماد از والدین به کودکان نیز انتقال پیدا می‌کند.

> «یه دفعه یکی از والدین کلاسم اومدن پیش من خیلی عصبانی بودن، اول هم پیش من نیومدن، به مدیر گفته بودن... از من شکایت داشتن... می‌گفتن بچهٔ ما در طول سال تحصیلی که پیش شما بوده هیچی یاد نگرفته... من اول فقط شنیدم. بعد که حرفاشون

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

تمام شد براشون دونه دونه مثال زدم، گفتم فلانی اول سال نمی‌تونست جلوی جمع صحبت کنه، نمی تونست این کار را بکنه اون کار را بکنه... الان این کارها را می‌تونه بکنه... بعد خودشون دیدن که من چقدر بهتر از خودشون بچه‌شون را دیدم، می‌شناسم و بهش توجه کردم... خلاصه این طوری شد که آخرش کلی هم ازم تشکر کردن و رفتن». (شرکت کنندهٔ شمارهٔ یازده)

از دیگر عواملی که به ایجاد رابطهٔ مبتنی بر اعتماد و اطمینان بین معلم و کودکان کمک می‌کند، دانش تخصصی معلم و درک عمیق او از محتوای مورد تدریس‌اش است. در واقع آن‌چه در اینجا مطرح است «فرض هوشمندی مخاطب خردسال» و صداقت و شفافیت معلم با مخاطبِ کودک است نه تسلط به همهٔ جوانب محتوا.

«من خیلی جاها دیدم چون مخاطب بچه‌اس میرن هیچی یاد نمیدن، هیچ کاری نمیکن مخصوصاً توی درس‌هایی مثل هنر و کامپیوتر و مربی‌ها اصولاً از اون کار چیزی بلد نیستن و فکر میکنن خوب این که بچه است می‌ریم یه چیزی می‌گیم دیگه، یه کاری می‌کنیم». (شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ دو)

عامل دیگری که باعث به وجود آمدن احساس امنیت و اعتماد کودک به معلم می‌شود، تعادل بین مهربانی و جدیت از طرف معلم است. دانش شرکت‌کنندگان در پژوهش گویای این نکته است که مهربانی و قاطعیت در رفتار با کودکان دو روی یک سکه هستند. معلم در عین حال که با کودکان مهربان است باید جدی و قاطع نیز باشد. در این صورت است که معلم خود را به بچه‌ها ثابت می‌کند و بچه‌ها متوجه می‌شوند که می‌توانند به او و به دانش او اعتماد کنند.

«یکی دو سال اول تدریسم فکر می‌کردم اونی که می‌خوام نمیشه، اونجور که باید نمیشه، فقط مهربون بودن با بچه‌ها جواب نمیده،

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

> اوایل همیشه پیش خودم فکر می‌کردم بچه‌ها باید منو دوست داشته باشن تا بتونن درس من رو دوست داشته باشن، این دوست داشتن نقطهٔ اول بود ولی بعد از یه مدت یاد گرفتم نمی‌تونم فقط با این مهربونی کلاس را پیش ببرم و چیزی به بچه‌ها یاد بدم، باید جدی باشم، سرحرفی که میزنم قاطع باشم». (شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ ده)

۳. تمامی آن‌چه در تدریس و یادگیری اتفاق می‌افتد متقابل و دوطرفه است.

اعتقاد به ارتباط متقابل تمامی اجزاء روابط معلم و دانش‌آموز و همچنین رخدادهای تدریس و یادگیری از دیگر مواردی است که جزء دانش معلمان شرکت کننده در پژوهش قرار می‌گیرد. از داده‌های به دست آمده موارد زیر را می‌توان برشمرد:

اولین موردی که به دفعات در حرف‌های شرکت کنندگان دیده می‌شود، مولفهٔ شناخت است. به باور شرکت کنندگان در پژوهش، آن‌چه در کلاس درس و بین معلم و کودکان رخ می‌دهد به همان اندازه که متأثر از شناخت معلم از کودکان است به همان اندازه نیز متأثر از شناخت کودکان از معلم می‌باشد.

> «بچه‌های خیلی می‌فهمن، می‌فهمن تو چطور آدمی هستی، حتی وقتی نقش بازی کنی هم می‌فهمن.خیلی هم زود می‌فهمن... آدمی هستی که کارات سر وقته، برنامه داری، کارها را به جا انجام میدی، خیلی خوب اینا رو می فهمن و رفتارشون نسبت به تو بر اساس همین فهمی هست که ازت دارن». (شرکت کنندهٔ شمارهٔ دو)

مورد دیگری که در این ارتباط متقابل جای می‌گیرد مؤلفهٔ احساسات جاری در کلاس درس است. دانش معلمان گویای این نکته است که احساسات و عواطف معلم و

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

دانش‌آموز در کلاس درس متقابل است. معلم هر احساسی به کلاس منتقل کند بازتاب همان احساس را از کلاس می‌گیرد. به عبارت دیگر، احساس تو به شغل معلمی، به درسی که تدریس می‌کنی، به بچه‌های کلاس، به کودکان و... به فضای کلاس سرایت می‌کند. این احساس می‌تواند احساس کوتاه مدت یک روز باشد، حتی نسبت به یک فعالیت باشد و می‌تواند کلاس آن روز و اتفاقاتی که در آن می‌افتد را دستخوش تغییر کند و حتی می‌تواند احساس بلندمدت معلم نسبت به حرفهٔ معلمی، به محیطی که در آن مشغول کار است و یا کاری که انجام می‌دهد و درسی که تدریس می‌کند، باشد.

> «امروز کلاس خیلی بهه هم ریخته بود، بچه‌ها آشوب بودن سر کلاس یه چیزی به ذهنم رسید، دو تا راه بود، یکی اینکه خودم استرس‌هایی که دارم را شاید به بچه‌ها انتقال میدم و بچه‌ها اینو می‌گیرن ازم، یکی اینکه فکر می کنم باید حتماً حال خودم را سعی کنم خوب کنم تا بشه حال بچه ها را هم خوب کنم». (شرکت کنندهٔ شمارهٔ شش)

علاوه بر این، یادگیری بین معلم و دانش‌آموز نیز از مهم‌ترین رخدادهای تعاملی کلاس درس است. معلم میزان زیادی از دانشی که دارد را در حین ارتباط با بچه‌ها، تدریس در کلاس درس و همراه با آن‌ها یاد می‌گیرد. علاوه بر این، بسیاری از اوقات سوالاتی در کلاس پیش می‌آید که نه در حیطهٔ دانشِ معلم و نه در حیطهٔ دانشِ دانش آموزان جای می‌گیرد و در این‌گونه از موارد است که یادگیری با هم و به کمک هم اتفاق می‌افتد.

۴. احساس معلم به خود، به شغل معلمی و به کودکان، تعیین کنندهٔ چگونگی کنش او در حرفهٔ معلمی است.

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

تجزیه و تحلیل داده‌ها این دانش را از طرف معلمان تأیید و مورد تأکید قرار می‌دهد که علاقه به حرفهٔ معلمی بر بسیاری از جوانب عمل معلم تأثیرگذار خواهد بود. اگر این علاقه و عشق به حرفه وجود داشته باشد، بسیاری از سختی‌های این کار برای معلم قابل تحمل خواهد شد و در غیر این صورت گسترهٔ وظایف و مسئولیت‌های معلمی برای او بسیار سخت و طاقت‌فرسا خواهد شد. عشق معلم به حرفهٔ معلمی و به کودکان روی جوانبی از شغل و حرفهٔ معلمی تأثیر می‌گذارد که در ادامه آمده است.

اولین مورد به دست آمده از داده‌ها در این راستا، تأثیر علاقه به معلمی بر هدفمندی فعالیت‌های معلم است. در واقع شرکت‌کنندگان اعتقاد دارند که در صورت وجود عشق و علاقه به حرفهٔ معلمی است که معلم برای فعالیت‌هایی که در کلاس و با بچه‌ها انجام می‌دهد، هدف تعیین می‌کند و به این صورت در واقع اعلام می‌کند به تأثیرگذاری حرفهٔ خود آگاه بوده و به آن اعتقاد دارد. چنین معلمی اهداف بلند مدتی برای خود و کودکان تعیین می‌کند و در مسیر دستیابی به این اهداف گام برمی‌دارد. چنین معلمی آگاه است که آموزش عملی زودبازده نیست و بسیاری از تأثیرات آن در آینده هویدا خواهد شد. بنابراین، با تعیین چشم‌انداز برای خود، برای کلاس، فعالیت‌هایش به کلاس سمت و سو داده و با هدفمندی و آینده‌نگری سعی در نزدیک شدن به این چشم‌انداز دارد.

صبرو تاب‌آوری بالا مورد دیگری است که علاقه به حرفه برای معلم به ارمغان می‌آورد. به تعبیر شرکت‌کنندگان، معلمی، به واسطهٔ گسترهٔ وظایف و مسئولیت‌هایی که معلم با آن‌ها روبرو است، نیازمند صبر و تاب‌آوری در رابطه با عمل به حوزهٔ مسئولیت‌های متفاوت و متنوع این حرفه و همچنین مشاهده نتایج این اعمال است. چنین تاب‌آوری در برابر مسائلی که معلم هر روزه با آن‌ها مواجه است، بدون عشق و علاقه به حرفهٔ معلمی امکان پذیر نمی‌باشد؛ علاوه بر این، مسئولیت‌های گستردهٔ این حرفه، پاسخگویی گسترده‌ای نیز در برابر مخاطبان متفاوت برای معلمان به همراه دارد.

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

پاسخگویی به مدیریت مدرسه، به والدین، به ناظرین آموزش و... که همگی این‌ها در سایهٔ عشق معلم به کودکان و حرفهٔ معلمی قابل انجام است.

۵. سواد معلمی نه از جنس تجربهٔ محض و نه از جنس دانش محض است

آگاهی از انواع دانش یک معلم، یکی دیگر از مواردی است که براساس اظهارات معلمان جزء دانش شخصی ـ عملی آن‌ها قرار می‌گیرد. دانش معلمان مشارکت‌کننده گویای این نکته است که وقایع کلاس درس آن‌ها، نتیجه تأثیر و تأثر عوامل متعددی است که نه اطلاعات و تحصیلات آکادمیک و نه تجربه و آزمون و خطا به تنهایی نمی‌تواند منشأ آن باشد. در واقع معلمی نیازمند سوادی است که نه از جنس دانش و اطلاعات صرف و نه از جنس تجربه به تنهایی است بلکه از هر دوی این عوامل تشکیل شده است اما هیچ کدام از آن‌ها به تنهایی نیست. علاوه بر این، منابع چنین دانشی متفاوت و گوناگون بوده و طیف وسیعی را در بر می‌گیرد.

یکی از منابع شکل‌گیری دانش معلم، «خانواده» است. خانواده از دو جهت می‌تواند منبع شکل‌گیری چنین سوادی برای معلم باشد. وجه اول به واسطهٔ نگرشی است که نسبت به معلم و حرفهٔ معلمی توسط خانواده به شخص منتقل می‌شود و وجه دوم به واسطهٔ نوع رفتار والدین با فرد در کودکی اتفاق می‌افتد. در این وجه، نحوهٔ رفتار خانواده با کودک به عنوان یک الگو برای رفتار با کودکان مورد توجه قرار می‌گیرد. علاوه بر خانواده، تجربیات فرد از معلم‌های دوران کودکی نیز بر این مورد تأثیرگذار است و گاهی به عنوان منشأ و الگوی رفتار فرد در حرفهٔ معلمی مورد توجه قرار می‌گیرد.

> «من عشق به معلمی را در خانواده‌ام دیدم، توی هر دوتاشون هم مامانم هم بابام. بابام توی مدرسه راهنمایی مدیر بود، یه وقت می‌دیدم دنبال بچه‌ها توی خیابون می‌ره، تعقیبشون می‌کنه، اون

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

سیگار نکشه اون راه بد نره، این مادرش طلاق گرفته ببینم چیکار می‌کنه... خیلی جاها اعتماد می‌کرد به شاگرداش، خیلی جاها استعداد بچه‌ها را تشخیص می‌داد. قدیم اینا بوده ولی کسی ندیده، پای صحبت اینا کسی ننشسته، من تمام رویکردهای کتاب‌های درسی را در اونا دیدم. اینها انگیزه را در من قوی کرد که اگر قراره در زندگی کاری انجام بدم برم از کودک شروع کنم، از مدرسه». (شرکت کنندهٔ شمارهٔ نه)

مورد دیگری که به عنوان منبع چنین دانشی از نظر معلمان عنوان می‌شود مشاهده است. مشاهده از دو بُعد بر شکل‌گیری سواد معلمی تأثیرگذار است: یکی مشاهده شدن (به وسیلهٔ شخص دیگر) و دیگری مشاهده کردن (مشاهده عملکرد معلم‌های دیگر).

در بُعد اول یعنی مورد مشاهده قرار گرفتن، «بازخورد» به عنوان منبع تأثیرگذار بر عملکرد معلمان معرفی می‌شود. به باور معلمان شرکت کننده در پژوهش، مشاهده شدن به تنهایی در یادگیری و بهبود دانش و سواد معلمی تأثیرگذار نخواهد بود بلکه این «بازخورد پس از مشاهده شدن» است که به یادگیری کمک می‌کند. بُعد دوم یعنی مشاهدهٔ عملکرد همکاران و معلمان دیگر در موقعیت‌های متفاوت باعث وسعت دید معلم و یادگیری او برای مواجهه با موقعیت‌های مختلف خواهد شد. در این زمینه «الگوبرداری» معلم از موقعیت‌های مشاهده‌شده به دانش او در حرفهٔ معلمی کمک می‌کند.

«از محیا خیلی چیزها یاد گرفتم، تو زمینهٔ رفتار با بچه‌ها، اینکه چطوری اون قاطعیت را داشته باشی، من خیلی راه دارم ولی خوب دارم می‌بینم چه شکلی رفتار می‌کنه، چطوری اون قاطعیت را داره، چطوری اون مهربونی را داره، چه کارهایی می‌کنه در کنار

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

درسی که میده، چقدر چیزهای جانبی و آموزش‌های همراه با بازی داره». (شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ دوازده)

فرصت تجربه و عمل در صحنه‌های واقعی مورد دیگری است که از طرف شرکت‌کنندگان به عنوان منبع تأثیرگذار بر سواد معلمی ذکر می‌شود. معلمان شرکت کننده در پژوهش اذعان دارند که فرصت و شرایط تجربه کردن باعث به وجود آمدن جسارت بیشتر برای عمل شده و به همین دلیل در آن موقعیت‌ها بهترین عملکردی که می‌توانسته‌اند را از خود بروز دادند.

«ما آدم‌ها هی باید شارژ بشیم انگار، هی تو دشارژ میشی و هی شارژت می‌کنن، یادآوری میشه بهت که تو چقدر مهمی، این تو چقدر مهمی به شکل‌های مختلف در من تقویت شد. من همیشه گیر آدم‌هایی افتادم که فرصت تجربه کردن را بهم دادن، بهم اعتماد کردن و میدون دادن که عمل کنم و یاد بگیرم. حتی شور و شوقی که دیگران بهت میدن، اینکه تو مهمی، وقتی آدم احساس کنه یه چیزهایی را بلد هست، توانایی‌هاش را پیدا کنه و بعد کاری کنه که رشد بکنه، حتماً آدم موفقی می‌شه؛ میدونه باید چیکار کنه. موفقیت یعنی همین که آدم بدونه باید چیکار کنه». (شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ هشت)

جنبهٔ دیگری که فرصت تجربه کردن در یادگیری معلم و شکل گرفتن سواد معلمی تأثیرگذار است به واسطهٔ به وجود آوردن احساس پذیرش و مقبولیت در جمع معلمان است. بنا به اظهارات شرکت‌کنندگان وقتی به عنوان یک فرد کم تجربه در چنین موقعیت‌هایی قرار می‌گیرید، احساس اینکه دیگران به شما و به دانش شما اعتماد کرده‌اند و شما را به عنوان فردی در این حرفه پذیرفته‌اند، باعث می‌شود که تمام تلاش خود را برای خدشه‌دار نشدن این اعتماد انجام دهید.

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

بحث و نتیجه‌گیری

همان طور که در بخش یافته‌های پژوهش آمده است، داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها و گفتگوهای غیررسمی با معلمان بعد از تجزیه و تحلیل و تطبیق با داده‌های به دست آمده از سایر ابزارها (مشاهده و یادداشت‌های روزمره) نشان می‌دهد که دانش شخصی ـ عملی معلمان شرکت کننده در پژوهش، دربرگیرندهٔ حیطه‌های مختلفی از دانشِ معلمی می‌باشد. این دانش در مطالعهٔ حاضر شامل پنج مقولهٔ مرزهای انعطاف‌پذیر دانشِ معلمی، ایجاد ارتباط مبتنی و اعتماد و امنیت، اثر متقابل رویدادهای تدریس و یادگیری، علاقه و احساسات تعیین کنندهٔ کنش‌های معلم و منابعِ سواد معلمی می‌باشد. مطالعهٔ مقوله‌های استخراج شده نشان از این موضوع دارد که معلمان از دانش‌های متفاوتی از قبیل دانش محتوا، دانش دربارهٔ دانش‌آموز، دانش دربارهٔ خود، دانش برقراری ارتباط، دانش برنامه‌ریزی و... برخوردارند. این امر نشان از این دارد که همان طور که توجه و تمرکز پژوهش‌های قبلی بر ویژگی‌های معلم موفق، تدریس موفق و شرایط یاددهی ـ یادگیری و در واقع دانش لازم برای عملِ معلمی بوده است (کانلی و دیگران، ۱۹۷۷)، معلم‌ها نیز به برشمردن این ویژگی‌ها و دانش‌های ضروری برای یک معلم موفق و تدریس موثر خو کرده‌اند. به عبارت دیگر، همراهی با تجربیات شخصی و حرفه‌ای معلمان برای فهم دانش مستتر در این تجربیات نشان می‌دهد که این ویژگی‌ها ـ یعنی آن‌چه معلمان «باید» باشند و اینکه کلاس درس‌شان چگونه «باید» باشد ـ از زبان خود معلمان نیز شنیده می‌شود. این گفته به این معنی است که معلمان دید روشنی از دانش «بایدها»ی معلمی دارند، بنابراین آگاهی به ویژگی‌های یک معلم موفق و یا تدریس موثر، بخش مهمی از دانش معلمان دربارهٔ تدریس و معلمی را تشکیل می‌دهد.

علی‌رغم وجود تشابهات در دانش ابراز شده توسط معلمان، نتایج حاصل گویای این نکته نیز می‌باشد که آن‌ها این مفاهیم مشابه را به صورت‌های متفاوتی در عمل به کار گرفته و شخصی کرده‌اند. در واقع همان‌طور که بریسکو (۱۹۹۱) می‌گوید در موقعیت‌های عملی دانش معلم دربردارندهٔ حالت شخصی شده‌ای از گزاره‌های ذکر شده

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

توسط آنان به عنوان دانش می‌باشد و معلمان متفاوت حتی با باورها و ارزش‌های مشابه و یکسانی که ذکر کرده‌اند، عملکرد متفاوتی در موقعیت‌های عملی دارند.

بخشی از این تفاوت را می‌توان به ماهیت دانش معلم نسبت داد چرا که همان طور که کانلی و کلاندینین (۱۹۸۴) اظهار می‌کنند دانش شخصی ـ عملی معلم دانشی است که خود فرد نمی‌تواند به راحتی آن را بیان کند و یا حتی به طور کامل آن را بفهمد و درک کند، او حتی ممکن است از اینکه چنین دانشی را به کار گرفته نیز آگاه نباشد. از بُعد دیگر، این موضوع را می‌توان به ماهیت پویا، متغیر، انعطاف پذیر و وابسته به موقعیت دانش شخصی ـ عملی معلم مربوط دانست. همان طور که گراسمن و شولمن (۱۹۹۴) نیز به این موضوع اشاره می‌کنند اغلب تصور می‌شود که این دانش، ایستا و چیزی بیرون از معلم می‌باشد. اما باید توجه داشته باشیم که معلمان با وظایف آموزشی خود با یک مبنای دانشی ثابت روبرو نمی‌شوند. در فرآیند تدریس معلمان فهم‌های جدیدی به دست می‌آورند و با وجود اینکه بین دانش معلمان اشتراکات زیادی وجود دارد، تفاوت‌های بسیار زیادی بین آنچه در کلاس درس هر یک از آن‌ها اتفاق می‌افتد وجود دارد. از نظر یو (۲۰۱۲) این تفاوت‌ها از آن‌جایی اتفاق می‌افتند که معلمان دانش را در مواجهه با مسائل متفاوت و گوناگونی که نیاز به حل آن دارند خلق می‌کنند. در نهایت می‌توان گفت همان طور که فستنر ماخر (۱۹۹۴) نیز معتقد است تنها دانش به دست آمده از مجموعهٔ اصول و قواعد نظریه‌ها، قابلیت تعمیم به تمامی زمان‌ها و مکان‌ها را دارد اما در رابطه با دانش معلم، حضور او در موقعیت‌های عملی است که تعیین کنندهٔ چگونگی عملکردش می‌باشد.

منابع

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

- استراس. آ. و کوربین. ج (۱۹۹۷)، *اصول روش تحقیق کیفی؛ نظریه مبنایی رویه‌ها و شیوه‌ها*؛ ترجمهٔ بیوک محمدی. *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ۱۳۹۳.
- حسین پور، سهیلا (۱۳۸۲)، *بررسی نظرات معلمان دورهٔ متوسطه دربارهٔ تناسب محتوی آموزشی دوره‌های ضمن خدمت کوتاه مدت با نیازهای آموزشی آنان*، پایان نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران.
- دانش پژوه، زهرا (۱۳۸۲)، ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ایی معلمان علوم و ریاضی در دورهٔ راهنمایی و ارائهٔ روش‌های ارتقاء کیفی آن، *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، دوره دوم، شماره ۶: ۶۹-۹۴.
- رئوف، علی (۱۳۷۹)، جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم؛ تهران : پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- صمدی، معصومه (۱۳۸۷)، بررسی تأثیر فوری و تداومی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودتنظیم گری و حل مسال، ریاضی، *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، دوره ۳۴، شماره اول: ۹۵-۷۹ .
- فرزاد، ولی الله و دانش پژوه، زهرا (۱۳۸۵)، ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ایی معلمان دورهٔ ابتدایی. فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی، دوره پنجم، شماره ۱۸: ۱۷۰-۱۳۵.
- یونسکو (۱۹۹۰)، *آموزش و پرورش برای آینده*، کنفرانس بانکوک، تهران، مرکز تحقیقات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش.
- Ariogul, S. (2006). Understanding foreign language teachers' practical knowledge: What's the role of prior language learning experience? *Journal of Language and Linguistic Studies, 3*(1), 168–181.
- 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.
- Briscoe, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors and teaching practices: a case study of teacher change. Science Education, 75(2), 185-199

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

- Clandinin D.J (2010), learning to teach: a question of knowledge, Education Canada, Pp: 28-30

- Clandinin, D. J. (1992). Narrative and story in teacher education. In T. Russell, & H. Munby (Eds.), Teachers and teaching: from classroom to reflection (pp. 124-137). London: The Falmer Press

- Connelly F. M and Clandinin D. J (1990), Stories of experience and narrative inquiry, educational researcher; vol 19, No.5, pp 2-14

- Connelly F. M and Clandinin D. J (1994), Telling teaching stories, teacher education quarterly, 21 (1) Pp 145-158

- Connelly F. M; Clandinin D. J, He, Ming Fang (1997), Teachers PPK on the professional knowledge landscape, Elsevier Science, teaching and teacher education.

- Connelly, F. M (1984). The role of teachers' PPK in effecting broad policy. Ontario Institute for Studies in Education

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). Teachers as curriculum planners: Narratives of experience. New York: Teachers' College Press.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher, 19 (5), 2-14

- Creswel, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches (2nd ed). London: Sage.

- Fensterrmacher, G. D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. Review of Research in Education, 20(1), 3-56

- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. Educational Leadership, 50(6), 1-11

- Golombek, P. (1998). A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge. TESOL Quarterly. 32.

- Golombek, P. (2009). Personal practical knowledge in L2 teacher education, Second language teacher education, 155-162

- Grossman, P. L., & Shulman, L. S. (1994). «Knowing, believing, and the teaching of English.« In T. Shanahan (Ed.), Teachers thinking, teachers knowing: Reflections on literacy and language education. Illinois: NCRE/NCTE: 3-22.

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

- Kauchak, D. & Eggen, P. (2003). Learning and teaching research based methods (4rd ed.). Pearson Education

- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. Teaching and Teacher Education, 59-84.

- Pinto, N. Y (2014), Personal Practical knowledge of graduate Spanish- teaching assistants: as issue of experience, Dissertation Georgia State University.

- Tsang, Wai. (2004). Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. Language Teaching Research - LANG TEACH RES. 8. 163-198.

- Yu, H. (2011) Exploring Teachers' Personal Practical Knowledge about Teaching Reading Comprehension in English. A Study of Teacher Knowledge at a University in China, Kristianstad University - School of Teacher Education - English IV, Spring 2011

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