Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.9 (5); 2017, 69-104

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال پنجم، شمارهٔ ۹، بهار و تابستان۱۳۹۶، ۱۰۴-۶۹

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان: طراحی الگوی برنامه درسی[۱]

A Narrative Inquiry Curriculum & Professional Development of Student-Teachers in Farhangian University: Design Curriculum Model

زهره کرمی[۲]، دکتر فرهاد سراجی[۳]، دکتر یحیی معروفی[۴]

چکیده: هدف از پژوهش حاضر، طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی جهت توسعه حرفه‌ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان است. الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی، مبتنی بر نظریات دیویی، برونر، شوآب، ویگوتسکی، دونالدشون ,کلندینین و کانلی است. در این الگو، یادگیری یک عمل فکورانه و مبتنی بر تجربه است؛ دانشجومعلمان با تفکر و تأمل در تجارب خود و دیگران، اقدام به ساخت معانی می‌کنند؛ آن‌ها فعالانه دانش، مهارت و نگرش خود را از روایت‌ها می‌آموزند و به توسعه حرفه‌ای دست می‌یابند. در این پژوهش، دو سؤال اصلی مطرح است: ۱. الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی برای توسعه حرفه‌ای دانشجومعلمان دارای چه ویژگی‌هایی است و ۲. آیا این الگو دارای اعتبار است؟ جهت پاسخ به این سؤالات از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شد. الگو طراحی شد و جهت اعتباربخشی در اختیار ۲۰ نفر از متخصصان برنامه درسی و مدرسان دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت که درصد بالایی از متخصصان، الگو و بخش‌های مختلف آن را مناسب ارزیابی کردند.

واژگان کلیدی: الگوی برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی، توسعهٔ حرفه‌ای، دانشجو- معلمان، دانشگاه فرهنگیان

Z.Karami, F.Seraji (Ph. D), Y.Marufi (Ph.D)

Abstract: The aim of the present study is to design and validate the narrative inquiry curriculum for professional development of student-teachers in Farhangian university. The model of narrative inquiry curriculum is grounded on the theories of Dewey, Bruner, Schwab, Vygotsky, Donald Schön, Clandinin and Connelly. In this model, learning is a reflective practice and experience-based practice. The student- teachers make sense meaning through thinking and reflection on self-experiences of themselves and the experiences of others; They actively learn, acquire knowledge, skills and attitudes through narratives and enhance their professional development. In this study, two main questions were addressed: 1.) What characteristics have a model of narrative inquiry curriculum for professional development of student- teachers? 2.) Is this the model is validated? To answer those questions, a descriptive-analytical method was employed. The model was designed and validated by 20 curriculum experts and teacher- educators. A high percentage of professionalsthe experts, assessed the model and its different parts of it as appropriate.

Keywords: Model of narrative inquiry curriculum, professional development, student-teachers, Farhangian university

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان «ارائه الگوی برنامه درسی روایت پژوهی برای توسعه حرفه‌ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان» می‌باشد که در دانشگاه بوعلی‌سینا همدان انجام شده است.

۲.دانشجوی دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، رایانامه : karami_z@yahoo.com

۳.دانشیار دانشکده علوم انسانی ،دانشگاه بوعلی سینا همدان، رایانامه : fseraji@gmail.com

۴.دانشیار دانشکده علوم انسانی ،دانشگاه بوعلی سینا همدان، رایانامه:y.maroofi2007@gmail.com

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

مقدمه

تربیت نیروهای کارآمد اجتماعی در سایهٔ برنامه‌های توسعهٔ حرفه‌ای شکل می‌گیرد. توسعهٔ حرفه‌ای معلمان عبارت است از «فرایندها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده برای افزایش دانش، مهارت و نگرش معلمان، به نحوی که موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شود» (گاسکی[1]، ۲۰۰۰؛ به نقل از طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی،۱۳۹۲). نتایج پژوهش باچینسکی و هانسن[2] (۲۰۱۰) نیز نشان داده که توسعهٔ حرفه‌ای معلمان موجب افزایش دانش محتوایی آن‌ها، استفاده از روش تدریس مبتنی بر پژوهش در کلاس درس و بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

نتایج پژوهش‌ها در ایران حاکی از آن است که عملکرد معلمان با وضعیت مطلوب فاصله دارد. یافته‌های پژوهش کریمی (۱۳۸۷) نشان می‌دهد که معلمان دورهٔ ابتدایی از نظر صلاحیت‌های آموزشی، تدریس، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، یادگیری مادام‌العمر و فناوری، وضعیت مطلوبی ندارند. نتایج پژوهش دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) نیز در زمینهٔ ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دورهٔ ابتدایی نشان می‌دهد که اکثر معلمان ابتدایی مطالب درسی را با زندگی واقعی دانش‌آموزان کمتر ربط می‌دهند و اغلب سعی می‌کنند محتوای برنامه را با روش‌های غیرفعال به ذهن دانش‌آموزان منتقل کنند.

امروزه با توجه به تغییرات اساسی که در تعلیم و تربیت اتفاق افتاده، معیارهای توسعهٔ حرفه‌ای معلم متحول شده است، امروزه فردی حرفه‌ای است که با کاربرد دانش در موقعیت‌های خاص، حل مسأله یا مشکل‌گشایی می‌کند. به نظر شون[3] برنامه‌های تربیت را باید به سمتی سوق داد که محصول آن کارگزاران عملی فکور باشد (مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۳۲). نظریهٔ دونالد شون (۱۹۸۷) در مورد عمل فکورانه و تدریس فکورانه به عنوان الگویی برای تربیت معلم بسیار مورد استقبال قرار گرفت. یادگیری از طریق تجربه و عمل فکورانه، ریشه در دیدگاه دیویی دارد و بر حل مسئله و

1.Guskey
2.Buczynski & Hansen
3. Schön

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

مفهوم‌سازی از طریق تفکر در عمل تأکید دارد (دیویی، ۱۹۲۹؛ به نقل از اورد[1] ، ۲۰۱۲). برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی نیز مبتنی بر عملی فکورانه است. روایت‌ها بر اساس تجارب شکل می‌گیرند و دانشجو-معلمان از طریق بازگویی و تأمل در روایت‌های خود و دیگران می‌توانند معانی را استخراج کنند. به نظر آیزنر (۱۹۸۸) دانش، ریشه در تجربه دارد و مستلزم بازنمایی است. روایت‌ها یا داستان‌های معلمان یکی از بهترین شکل‌ها برای بازنمایی تجارب است (به نقل از چن[2]، ۲۰۱۲). صحبت معلمان در مورد زندگی و تجاربشان در عمل، اغلب و خود به خود، صورت روایت دارد (کلترمنز[3]، ۲۰۱۴). در پژوهش روایی، محقق سعی دارد تجربهٔ معلم را به صورت روایی درک کندو توصیف نماید (آاوکی[4]، ۲۰۰۹). تجربه‌ها می‌توانند به شکل داستان‌های روایی غنی برگردانده شوند و به ابزار قدرتمندی برای محققان تبدیل شوند (راشتون[5]، ۲۰۰۴). به طور کلی رویکرد روایی در تربیتِ معلم بر اساس این ایده شکل گرفته که ما معنی را از طریق تفکر و تأمل می‌سازیم و تفکر و تأمل منجر به فهم می‌شود که آن هم به عمل می‌انجامد. در مورد معلمان، تأمل و فهم می‌تواند به فعالیت‌های جدید منتقل شود (فیلیون[6]، ۲۰۰۵: ۶). کانلی (۲۰۰۶) روایت‌پژوهی را در حوزه برنامهٔ درسی تربیت معلم مورد استفاده قرار داد و برنامهٔ درسی روایی را ارائه نمود. برنامهٔ درسی روایی شامل: ۱. تصویر روایی از مدرسه؛ ۲. روایت شخصی از تدریس و یادگیری؛ ۳. روایت فرهنگی شخصی و ۴. روایت استراتژی‌ها و تکنیک‌هایی که دانشجو-معلمان تربیت معلم در تجارب کارآموزی‌شان مورد استفاده قرار می‌دهند. در طی دو دههٔ گذشته، محققان استفاده از رویکرد روایی را به عنوان روشی برای مطالعه در مورد نحوهٔ تغییر دادن و

1. Ord
2. Chan
3. Kelchtermans
4. Aoki
5. Rushton
6 . Phillion

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

شکل‌گیری هویت معلمان مورد استفاده قرار داده‌اند و به نتایج مطلوبی دست یافته‌اند (کوهن[1]، ۲۰۱۰).

روایت‌پژوهی علاوه بر یک پداگوژی برای توسعهٔ حرفه‌ای معلم می‌تواند به عنوان شیوهٔ تحقیق در حوزهٔ تربیت معلم نیز مورد استفاده قرار گیرد. واتسون[2](۲۰۰۶) از روایت‌هایی برای تحلیل روش‌هایی که در آن معلمان به طور فعال هویت‌هایشان را می‌سازند، استفاده کرده است. او با استفاده از تکنیک‌های مشاهده‌ای سراید[3](۲۰۰۶) پنج معلم ابتدایی را بررسی کرده است؛ این معلمان به شکل مؤثری از روایت برای ساختن هویتشان استفاده کرده‌اند. روایت‌پژوهی به عنوان یک شیوهٔ پژوهشی معلم‌محور می‌تواند کمک کند تا معلمان دانش خود را بهتر و بیشتر کنند. در پژوهشِ فِیربنکس و لگرون[4](۲۰۰۶) روش‌هایی مورد آزمون قرار گرفته است که در آن، معلمان، دانش را از طریق گفتمان بین یک گروه پژوهشی معلم ساخته‌اند و دریافتند که در این جریان، یادگیری و تدریس معلمان از طریق گفتمان در مورد تئوری و عمل برای حمایت تلاش‌های پژوهشی‌شان، دگرگون شده است. راشتون (۲۰۰۱) از داستان‌های روایی برای رشد خودکارآمدی یک دانشجو معلم در طی دورهٔ کارورزی استفاده کرد و به نتیجهٔ مؤثری دست یافت. در پژوهشی کانلی (۲۰۰۰) از روایت‌پژوهی به عنوان ابزاری برای توسعهٔ معلمان قبل از خدمت استفاده کرد؛ نتیجهٔ پژوهش وی آن شد که معلمان قبل از خدمت از طریق درگیر شدن در روایت‌پژوهی به توسعهٔ حرفه‌ای دست یافتند. در سال‌های ۱۹۸۰ در برخی سمینارهای تربیت معلم در برخی مؤسسات، روایت‌پژوهی به عنوان ابزاری مؤثر برای برنامه‌های درسی دانشجویان به کار گرفته شد (گرامت[5]، ۱۹۸۸). کانلی و کلندینین (۱۹۸۵) روایت‌پژوهی را در حوزهٔ تدریس و تربیت معلم به

1. Cohen
2. Watson
3. Soreide
4. Fairbanks & LaGrone
5. Grumet

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

کار بردند. طبق پژوهش آن‌ها دانشجو-معلمان از طریق تمرکز بر عمل و به کمک پژوهش روایتی، دانش خود را ساختند.

در برنامه‌های سنتی توسعهٔ حرفه‌ای معمولاً اصل بر این است که دانش، مهارت و نگرش از استاد یا معلم به یادگیرنده منتقل شود. به تجربه ثابت شده است که این برنامه‌ها، یادگیری عمیق و مؤثری را به دنبال نخواهند داشت و نمی‌توانند یادگیرندهٔ فکور تربیت کنند. در برنامه‌های جدید توسعهٔ حرفه‌ای معلم، تربیتِ معلمِ فکور مورد نظر است. روایت‌پژوهی یکی از رویکردهایی است که می‌تواند به تربیت معلم فکور کمک نماید. همان‌طور که قبلاً بیان شد در پژوهش‌های مختلف، نتایج مطلوبی به دنبال داشته است. در برخی کشورها، سالهاست که از روایت‌پژوهی به عنوان ابزاری جهت توسعهٔ حرفه‌ای معلمان و دانشجو معلمان استفاده می‌شود؛ ولی در ایران سابقه چندانی ندارد. اخیراً در برنامهٔ درسی دانشگاه فرهنگیان، درسی به نام پژوهش و توسعهٔ حرفه‌ای ۱ (روایت پژوهی) گنجانده شده است که هدف از آن توسعهٔ حرفه‌ای دانشجو-معلمان است؛ ولی در سرفصل ارائه شده، بیشتر به شیوهٔ پژوهش روایی توجه شده است و روایت‌پژوهی با هدف توسعهٔ حرفه‌ای دانشجو معلمان مورد توجه قرار نگرفته است. از این رو این پژوهش درصدد است چارچوبی ارائه دهد که در آن، روایت‌پژوهی با هدف توسعهٔ حرفه‌ای معلم مورد استفاده قرار گیرد. همچنین از آنجا که تاکنون بر اساس نقش روایت‌پژوهی در توسعهٔ حرفه‌ای معلمان و دانشجو معلمان، در ایران پژوهشی انجام نشده، منابع تخصصی اندکی در این زمینه وجود دارد، الگوی نظام‌مندی برای توسعهٔ حرفه‌ای معلم مبتنی بر روایت‌پژوهی وجود ندارد؛ این پژوهش، الگوی برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی را به نیت توسعهٔ حرفه‌ای معلمان، پیشنهاد می‌دهد. این الگو می‌تواند مورد استفاده مجریان برنامه توسعهٔ حرفه‌ای معلم در دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد و به بازاندیشی در برنامهٔ درسی موجود کمک نماید. در این الگو، دانشجو-معلمان قرار است از طریق قرار گرفتن در موقعیت‌های عملی و از طریق روایت‌پژوهی، دانش، مهارت و نگرش‌های خود را بسازند. آنچه این الگو را از سایر الگوهای توسعهٔ معلم متمایز می‌سازد، تأکید این الگو بر ساخت دانش از طریق عمل فکورانه در ابعاد مختلف توسعهٔ

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

حرفه‌ای است. از طریق این الگو، نقش دانشجو-معلمان به سازندگان برنامهٔ درسی تغییر می‌یابد. دانشجو معلمان از طریق انجام روایت‌پژوهی در حوزه‌های مختلف، دانش، مهارت و نگرش‌های حرفه‌ای را کسب می‌کنند. به منظور معرفی این رویکرد، در این پژوهش، دو سؤل زیر قابل طرح است:

۱. الگوی برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی برای توسعهٔ حرفه‌ای دانشجو-معلمان دارای چه ویژگی‌هایی است؟

۲. آیا الگوی برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی از نظر متخصصان، دارای اعتبار است؟

روش پژوهش

این پژوهش با استفاده از روش توصیفی – تحلیلی به شیوهٔ کمّی و کیفی انجام گرفت. جامعهٔ پژوهش شامل متخصصان برنامهٔ درسی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های کشور و استادان کارورزی دانشگاه فرهنگیان است. برمبنای نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از روش نمونه‌گیری ملاک محور، ۲۰ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های ایران و مدرسان درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان به عنوان نمونهٔ تحقیق انتخاب شدند. معیار انتخاب متخصصان، تجارب آن‌ها در حوزهٔ تربیت معلم فکور و روایت‌پژوهی بود. در مرحلهٔ اول به منظور پاسخ به سؤال اول پژوهش و جهت طراحی الگوی برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی، سؤالاتی در ذهن نگارنده شکل گرفت، با جستجو در منابع معتبر و به منظور پاسخ به سؤالات، متون تخصصی مرتبط با موضوع روایت‌پژوهی و توسعهٔ حرفه‌ای معلم مطالعه شد؛ بعد از مطالعهٔ ادبیات پژوهش و استخراج ویژگی‌های پژوهش روایی، با در نظر گرفتن اهداف برنامه (توسعهٔ دانش، مهارت و نگرش دانشجو- معلمان) و شرایط اجرای برنامه در یک ترم تحصیلی همراه با درس کارورزی، چارچوب پیشنهادی برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی برای توسعهٔ حرفه‌ای دانشجو- معلمان طراحی شد. در مرحلهٔ دوم به منظور پاسخ به سؤال دوم پژوهش، جهت اعتباربخشی، الگوی تدوین شده همراه با سؤالاتی در خصوص عناصر اصلی برنامه، در اختیار ده نفر از اساتید برجستهٔ برنامه‌ریزی درسی و ده نفر از مدرسان

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

کارورزی دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت؛ سپس با توجه به نظرات آن‌ها، تغییراتی در برنامه ایجاد شد. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی و درصد) استفاده شد و درصد توافق نظرات متخصصان در سؤالات مرتبط با بخش‌های مختلف برنامه، محاسبه شد.

یافته‌ها:

سؤال۱. الگوی برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی برای توسعهٔ حرفه‌ای دانشجوـ معلمان، دارای چه ویژگی‌هایی است؟

معمولاً برای آشنایی با روش‌هایی که از آنها اطلاع چندانی نداریم، سؤالاتی در ذهن ما شکل می‌گیرد از جمله: تعریف آن روش، نظریه‌پردازان آن، مراحل اجرای آن، نحوهٔ انجام آن و... با توجه به اینکه روایت‌پژوهی یکی از شیوه‌های پژوهش کیفی است، سؤالات مربوط به مراحل، روش اجرا، روش تحلیل و... بر اساس پیش‌زمینهٔ ادبیات روش‌های کیفی، در ذهن محقق شکل گرفت. همچنین در خصوص شایستگی‌های حرفه‌ای معلم هم، محقق از دانش قبلی خود در خصوص مدل کوهلر و میشرا استفاده کرد.

با توجه به آنچه بیان شد به منظور پاسخ به سؤال۱، **در مرحلهٔ اول**، سؤالات زیر در ذهن محقق شکل گرفت، متون تخصصی روایت‌پژوهی و توسعهٔ حرفه‌ای معلم، مطالعه شد و بر اساس آن‌ها، الگوی برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی طراحی گردید. سؤالات عبارتند از:

- روایت‌پژوهی[1] چیست؟

روایت، بازنمایی از یک واقعه یا یک سری از وقایع است (ابوت[2]، ۲۰۰۲: ۱۲). روایت‌پژوهی(پژوهش روایی) عبارت است از مطالعهٔ تجربهٔ افراد از طریق داستان‌هایی که روایت می‌کنند (کلندینین و روزیک[3]، ۲۰۰۷). روایت‌پژوهی را روشی برای بررسی

1. Narrative inquiry
2. Abbott
3. Clandinin and Rosiek

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

و فهم تجارب معلم در مکان‌ها و زمان‌های مختلف دانسته‌اند که مستلزم همکاری مؤثر و مثبت بین محقق و مشارکت کننده است و معطوف پژوهش در حوزه‌های اجتماعی و فردی است. در روایت‌پژوهی، افراد را باید مبتنی بر بافت و موقعیت، مشاهده کنیم (یو[1]، ۲۰۰۵).

- نظرات پیشگامان پژوهش روایی در تعلیم و تربیت چیست؟

روایت‌پژوهی در قلمرو تعلیم و تربیت در اندیشه‌های عمل‌گرایانی چون دیویی، برونر، شوآب، دونالد شون و کلندینین و کانلی ریشه دارد.

دیویی: از نظر دیویی، یادگیری از طریق تجربه اتفاق می‌افتد و تدریس و یادگیری، فرایند مداوم ساختن تجربه است و در شکل روایت ارائه می‌شود (به نقل از لاتا و کیم[2]، ۲۰۰۹).

برونر: از نظر برونر (۲۰۰۲) روایت‌ها، تجربه‌های ما را در تعلیم و تربیت شکل می‌دهند و روایت‌ها و داستان‌ها، روش تفکر و شیوهٔ سازماندهی تجارب انسانی‌اند.

شواب: از نظر شواب (۱۹۷۰) کاربرد محض نظریه در دنیای واقعی تدریس، اشتباه است؛ در این راستا، دانش عملی معلم[3]، یکی از حوزه‌های مطالعاتی است که اهمیت نظریهٔ پرکتیکال شوآب را در زمینهٔ تدریس نشان می‌دهد. این دانش عملی، ریشه در روایت‌های معلمان دارد و از طریق تجربه و تعاملات ، کسب می‌شود (به نقل از غلامی،۱۳۹۳).

دونالد شون: نظریهٔ دونالد شون(۱۹۸۷) مبتنی بر عمل و تدریس فکورانه است. او بر حل مسئله و مفهوم سازی از طریق تفکر در عمل تأکید دارد (اورد، ۲۰۱۲). از این نظریه به عنوان الگویی در تربیت معلم، استقبال فراوان شده است. شون برای تربیت حرفه‌ای، عمل فکورانه یا تأمل در عمل را توصیه می‌کند. طبق نظر شون (۱۹۸۳)

1. Yu
2 . Latta & Kim
3. Teachers' practical knowledge

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

زندگی شاغلان به دانش ضمنی آنان در عمل بستگی دارد (به نقل از امام جمعه و مهر محمدی، ۱۳۸۵).

کلندینین و کانلی: از نظر کلندینین(۱۹۹۲) دانش عملی در تجربهٔ گذشتهٔ فرد نهفته است. این نوع دانش از طریق موقعیت شکل می‌گیرد، دانشی است که برساخته و بازسازی می‌شود. کلندینین و کانلی(۱۹۹۲) از طریق درگیر کردن معلمان در روایت‌پژوهی، معلمان را به عنوان سازندگان برنامهٔ درسی در نظر گرفتند. از نظر آن‌ها معلمان به طور فعال همراه با دانش‌آموزان، برنامهٔ درسی را می‌سازند.

- روایت‌پژوهی چگونه انجام می‌شود؟

از روایت می‌توان هدفمندانه در تربیت معلم جهت توسعهٔ حرفه‌ای معلمان حین خدمت و قبل از خدمت استفاده کرد (کلترمنز، ۲۰۱۰). این روش در سه گام انجام می‌شود: ۱. توصیف واقعه، ۲. شناسایی و استخراج معنی ۳. تفسیر معنی (کارتر[1]، ۱۹۹۳). ریچرت[2] (۲۰۰۰) نیز معتقد است که فرایند روایت‌پژوهی سه مرحله دارد: (۱) نوشتن روایت؛ (۲) خواندن و تأمل در آن و (۳) اشتراک روایت با همکاران خود.

- روش‌های جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش روایی کدامند؟

دفترچهٔ یادداشت‌های شخصی[3]، دفترچهٔ ایده‌ها[4]، مصاحبه‌ها[5]، یادداشت‌های جلسات[6] و امثال این‌ها از ابزارهای جمع‌آوری داده‌های روایتی هستند (یو، ۲۰۰۵). یادداشت‌های میدانی، گزارش‌هایی هستند که از طریق مشاهدهٔ شرکت کننده در عرصهٔ عملی مشترک، گردآوری می‌شوند. دفترچه یادداشت‌های روزانه، یادداشت‌های روزانه شرکت‌کنندگان در صحنهٔ عملی‌اند. مصاحبه‌های ساختار نیافتهٔ پژوهشگر با شرکت‌کننده نیز از ابزارهای جمع‌آوری داده‌هاست. داستان تجربهٔ زیستهٔ افراد نیز از منابع داده‌ها در

1. Carter
2 . Richert
3. Personal journals
4. Mind Journal
5. interviews
6. meeting notes

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

پژوهش روایی‌اند. نامه‌نگاری، نوشته‌های خودزیست‌نگاری، اسناد و مدارک و... از دیگر منابع گردآوری داده‌ها در پژوهش روایی‌اند (کانلی و کلندینین، ترجمه رهنما در شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران،۱۳۹۲:۱۷۳).

- داده‌های پژوهش روایی چگونه تحلیل می‌شوند؟

با توجه به اینکه پژوهش روایی، شکلی از پژوهش کیفی است، در مطالعات روایتی نیز از رویکردهای تحلیل داده‌های کیفی استفاده می‌شود. ریسمن[1] (۲۰۰۸) چهار روش را برای تحلیل داده‌های پژوهش روایتی معرفی کرده است که شامل: تحلیل موضوعی[2]، تحلیل ساختاری[3]، تحلیل گفتگویی/عملکردی[4] و تحلیل بصری[5] است.

تحلیل موضوعی: از نظر پلکینگ هورن[6] (۱۹۵۵) تحلیل موضوعی[7]، تحلیل محتوای روایت‌ها است و شامل خواندن داده‌ها، کدگذاری، دسته‌بندی و سازماندهی مجدد آن‌ها ذیل عنوان‌های موضوعی است.

تحلیل ساختاری: علاوه بر تحلیل محتوا، رویکردهای ساختاری به فرم روایت هم توجه می‌کنند و در تلاش هستند تا معانی اصلی کنش‌های ارتباطی طبیعی را استخراج کنند.

تحلیل گفتگویی/عملکردی: در اینجا سؤالاتی وجود دارد که «چه کسی روایت می‌کند؟» «چگونه و چرا درگیر در انجام این کار شده است؟» در این روش، داستان‌ها به عنوان آثار اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند که در مورد جامعه/فرهنگ و شخص/گروه صحبت می‌کنند.

تحلیل بصری: در این رویکرد، داستان تولید شدهٔ بصری، خود تصویر و چگونگی تعبیر آن مورد بررسی قرار می‌گیرد.

1 . Riessman
2. thematic analysis
3. structural analysis
4. dialogic/performance analysis
5. visual analysis
6. Polkinghorne
7. thematic analysis

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

معمولاً محققان کیفی از یک روش استقرایی برای تحلیل داده‌های خود استفاده می‌کنند، یعنی داده‌های مرتبط با یک موضوع را جمع‌آوری می‌کنند و پس از گروه‌بندی آن‌ها در طبقات معنی‌دار، تبیین‌هایی از داده‌های خود ارائه می‌دهند (بیابانگرد، ۱۳۸۸: ۲۹۲). به طور کلی می‌توان گفت که روش‌های مختلفی برای تحلیل داده‌های کیفی وجود دارد، ولی جمع‌آوری داده‌ها، کدگذاری و گروه‌بندی داده‌ها در طبقات معنی‌دار و تحلیل و تفسیر داده‌ها، در اغلب مطالعات کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

- کاربردهای روایت‌پژوهی چیست؟

روایت‌پژوهی دارای کارکردی دوگانه است، رویکردی پژوهشی و ابزاری برای توسعهٔ حرفه‌ای معلم. «روایت، هم از کیفیت نظام‌یافتهٔ تجربهٔ تحت مطالعه سخن می‌گوید و هم از الگوهای پژوهش برای مطالعه آن تجربه» (کانلی و کلندینین، ترجمه رهنما در شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۲:۱۶۰).

- حرفه‌ای شدن دانشجوـ معلمان مستلزم کسب چه صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی است؟

معلمان به منظور حرفه‌ای شدن باید صلاحیت‌های مناسب را کسب کنند و به طور مداوم در حال پالایش آن‌ها باشند. در مدل کوهلر و میشرا[1](۲۰۰۹) شایستگی‌های حرفه‌ای معلم عبارتنداز:

دانش محتوایی: دانش معلم دربارهٔ محتوای تدریس، دانش محتوایی است (شولمن[2]،۱۹۸۷).

دانش تربیتی: دانش عمیق معلم دربارهٔ فرآیندها، رویکردها و روش‌های تدریس و یادگیری است.

دانش محتوایی تربیتی: دانش استفاده از رویکردها و روش‌های تربیتی جهت تدریس مواد موضوعی است.

دانش فناورانه: این دانش در مورد روش‌های استفاده از فناوری در تدریس است.

1. Koehler and Mishra
2. Shulman

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

دانش محتوایی فناورانه: دانش ارائهٔ مواد موضوعی از طریق فناوری است.
دانش تربیتی فناورانه: دانش استفاده از فناوری برای اجرای روش‌های تدریس است.
دانش محتوایی تربیتی فناورانه: شامل دانش استفاده از فناوری برای اجرای روش‌های تدریس سازنده‌گرا جهت تدریس مواد موضوعی است (میشرا و کوهلر، ۲۰۰۶؛ کوهلر و میشرا، ۲۰۰۹).

- روایت‌پژوهی چگونه به توسعهٔ حرفه‌ای دانشجو-معلمان کمک می‌کند؟

پژوهش روایتی به عنوان یک پداگوژی، کاربردهای معنی‌داری در تدریس و یادگیری و توسعه دارد (لاتا و کیم، ۲۰۰۹) و ساختاری را برای فهم وقایع گذشته و طراحی فعالیت‌های آینده فراهم می‌سازد (کارتر[1]، ۱۹۹۳). صحبت معلمان دربارهٔ زندگی و تجاربشان در عمل، اغلب خود به خود در قالب روایت شکل می‌گیرد (کلترمنز، ۲۰۱۴). داستان‌ها، به ما کمک می‌کنند که خودمان، دیگران و حتی موضوعات تدریس را درک کنیم و از طریق آن‌ها یاد بگیریم (ویدرل و نودینگز[2]، ۱۹۹۱: ۲۷۹؛ به نقل از کیسلینگ[3]، ۲۰۱۴). روایت‌ها به ما اجازه می‌دهند که معانی جدید را از طریق جذب تجارب در داخل یک طرح روایتی، کشف کنیم (گودمندزدوتیر[4]،۱۹۹۵). یادگیری مبتنی بر روایت‌پژوهی دانشجو-معلمان را به یادگیرندگان فعالی تبدیل می‌کند، یادگیرندگانی که دانش خود را می‌سازند (چن، ۲۰۱۲). در پژوهش روایی، دانشجو-معلمان از طریق تمرکز بر عمل، دانش خود را می‌سازند (کانلی و کلندینین، ۱۹۸۵). بازسازی تجارب تدریس روایتی به دانشجو-معلمان اجازه می‌دهد تا به صورت فکورانه، دغدغه‌های اخلاقی، عاطفی و سیاسی‌شان را بیان کنند؛ آن‌ها را با دیگران به اشتراک بگذارند و دربارهٔ آن‌ها بحث و گفتگو کنند. این کار، تجارب و درک دانشجو-معلمان از پیچیدگی‌های شغلی را توسعه می‌دهد (کلترمنز، ۲۰۱۰). دانشجو-معلمان با کمک روش‌های مختلف روایی، می‌توانند دربارهٔ خود (به عنوان یک معلم)، ارزش‌ها و

1. Carter
2. Witherell and Noddings
3. Kissling
4 .Gudmundsdottir

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

عقایدشان دربارهٔ تدریس خوب، انگیزه‌هایشان و امثال این‌ها، ایده‌های تازه بیان کنند و به صورتی خلّاق، تحلیل و تفسیر نمایند (کلندینین، ۲۰۱۳). روش‌های روایتی به دانشجو-معلمان اجازه می‌دهند، دانش و مهارت‌هایشان را برای دستیابی به عملکردهای تدریس مؤثر به کار گیرند (کلترزمنز، ۲۰۰۹).

- دانشجو- معلمان درگیر چه فعالیت‌هایی در روایت‌پژوهی می‌شوند؟

خودنوشت نامه[1] **و خودپژوهی**[2]: در پژوهش چان (۲۰۱۲) جلسات خودنوشت نامه و خودپژوهی در داستان، دو فعالیت او برای ترغیب یادگیری فعال در روایت‌پژوهی بودند. کانون این فعالیت، درک تجربه و تأمل در آن برای فهم عمیق خود و دیگران بود. این فعالیت‌ها موجب خودپژوهی شد؛ به نحوی که افراد، درگیر در ساخت و یا بازسازی دانش خود شدند.

نوشتن تاریخچه[3]: دانشجویان با توجه به تجارب خودشان می‌توانند تاریخچه را تهیه کنند. در پژوهش یو (۲۰۰۵) از مشارکت کنندگان خواسته شد تا یک تاریخچه تهیه کنند و آن را در کلاس ارائه دهند. برای تسهیل نوشتن تاریخچه، به مشارکت کنندگان موضوع داده شد. یو از مشارکت کنندگان خواست تا به پیشینه خود رجوع کنند و علت انتخاب شغل معلمی را بگویند. انتظار او آن بود که نوشتن پیشینهٔ خود، به دانشجو-معلمان کمک کند تا از طریق مرور و ساخت معانی جدید از گذشته، آینده را شکل دهند.

نوشتن دفترچهٔ ایده‌ها[4]: دفترچه ایده‌ها، ابزار جمع‌آوری ایده‌های جالب در حین تجارب روزانه است. بدین ترتیب، دانشجویان برای فرایند جمع‌آوری اطلاعات در شکل‌های مختلف، ترغیب می‌شوند. آن‌ها هر چیزی را که جالب است ثبت می‌کنند، طرحی ترسیم می‌کنند، رنگ‌آمیزی می‌کنند و چیزهایی در آن می‌چسبانند. دفترچه ایده‌ها، برای اشتراک ایده‌ها در گروه معلمان است (یو، ۲۰۰۵).

1. autobiographic
2. self inquires
3. Chronicle
4. Mind Journal

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

مطالعهٔ تجارب دیگران: در پژوهش یو (۲۰۰۵) از مشارکت کنندگان خواسته شد تا مخاطب یادگیری را مشخص کنند. مخاطب یادگیری می‌توانست یک معلم، یک دانش‌آموز، والدین، یک دوست، همکار و... باشد. آن‌ها ترغیب شدند تا از مخاطبان انتخابی‌شان یاد بگیرند.

درگیر شدن در تجارب عملی و واقعی: در پژوهش یو (۲۰۰۵) مشارکت کنندگان دربارهٔ رویدادی که دوست داشتند با دیگران به اشتراک بگذارند، فکر می‌کردند. رویداد می‌توانست دربارهٔ یادگیریشان باشد. مشارکت کنندگان این فعالیت را به شکل‌های مختلف انجام دادند.

مشاهدهٔ فیلم کلاس درس: طی این فعالیت از دانشجو-معلمان خواسته شد تا فیلم انتخاب شده را مشاهده کنند. بعد از مشاهدهٔ فیلم از مشارکت کنندگان خواسته شد تفکراتشان را در جلسات به اشتراک بگذارند، تفسیر شخصی خویش از محتوا ارائه دهند و بین فیلم و تاریخچهٔ شخصی خودشان ارتباط برقرار کنند (همان).

مشاهدهٔ فکورانه کلاس درس معلم: مشاهده‌گر رخدادهای کلاس را توصیف و تشریح می‌کند. طی مشاهدهٔ وقایع در کلاس درس، محقق معمولاً مدتی در کلاس معلم راهنما حاضر می‌شود و وقایع کلاس را مشاهده و در قالب متن، ثبت می‌کند؛ سپس تجربهٔ معلم را به صورت روایتی درک می‌کند و توصیف و تحلیل می‌نماید (آاوکی، ۲۰۰۹).

شنیدن تجارب معلمان: دانشجو- معلم در نقش محقق، از طریق مصاحبه و گفتگو با معلم، سعی می‌کند تجربهٔ معلم را به صورت روایتی درک کند و به توصیف و تحلیل آن بپردازد (همان).

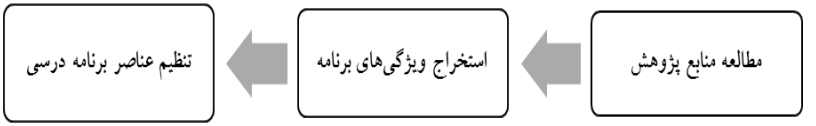
در مرحلهٔ دوم، بر اساس ادبیات پژوهش، برخی ویژگی‌های برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی در تربیت معلم، استخراج گردید.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

ویژگی‌های برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی

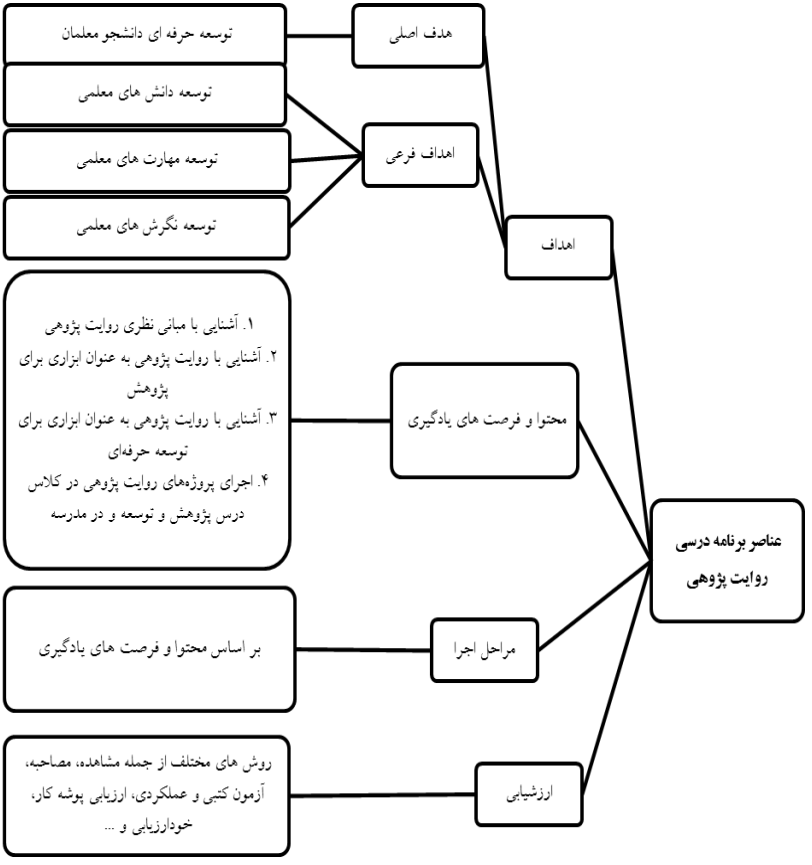
بر اساس منابع و متون تخصصی که در متن به آن‌ها اشاره شده می‌توان گفت در برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی، یادگیری مبتنی بر تجربه است؛ یادگیری، عملی فکورانه است؛ دانشجو-معلمان با تفکر و تأمل دربارهٔ تجارب خود و دیگران، معنی‌سازی می‌کنند؛ آن‌ها از طریق درگیر شدن در موقعیت‌های عملی، آموزش می‌گیرند و فعالانه درگیر ساخت برنامهٔ درسی می‌شوند.

در مرحلهٔ سوم، بر اساس ادبیات پژوهش و ویژگی‌های برنامه و با در نظر گرفتن اهداف برنامه و شرایط اجرا، عناصر برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی برای توسعهٔ حرفه‌ای دانشجو-معلمان، تنظیم شد.



[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

عناصر برنامهٔ درسی



[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

اهداف برنامه:

هدف اصلی:

توسعهٔ حرفه‌ای دانشجو-معلمان

اهداف فرعی:

۱. توسعهٔ دانش‌های معلمی دانشجو-معلمان

۲. توسعهٔ مهارت‌های معلمی دانشجو-معلمان

۳. توسعهٔ نگرش‌های معلمی دانشجو-معلمان

محتوا و فرصت‌های یادگیری

۱. آشنایی با مبانی نظری روایت‌پژوهی

۲. آشنایی با روایت‌پژوهی به عنوان ابزاری برای پژوهش

۳.آشنایی با روایت‌پژوهی به عنوان ابزاری برای توسعهٔ حرفه‌ای

۴. اجرای پروژه‌های روایت‌پژوهی

الف: انجام پروژه‌های روایت‌پژوهی در کلاس درس پژوهش و توسعهٔ حرفه‌ای ۱ با هدف کسب دانش، مهارت و نگرش معلمی

- روایت‌پژوهی بر اساس متن‌های روایتی معلمان با تجربه
- روایت‌پژوهی بر اساس اتوبیوگرافی (خودنوشت نامه)
- روایت‌پژوهی بر اساس مشاهدهٔ فکورانه ویدیوهایی از کلاس درس
- روایت‌پژوهی بر اساس مشاهدهٔ فکورانه ویدیوهایی از مدرسه
- روایت‌پژوهی بر اساس تدریس عملی دانشجو-معلمان در موقعیت شبیه سازی شده

ب: انجام پروژه‌های روایت‌پژوهی در مدرسه (همزمان با کارورزی۱) با هدف کسب دانش، مهارت و نگرش معلمی

- روایت‌پژوهی بر اساس مشاهدهٔ فکورانه فضای فیزیکی مدرسه
- روایت‌پژوهی بر اساس مشاهدهٔ فکورانه موقعیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

- روایت‌پژوهی بر اساس مشاهدهٔ فکورانه کلاس درس واقعی
- روایت‌پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات معلمان مدرسه
- روایت‌پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات کارکنان مدرسه (مدیر/ معاون آموزشی/ معاون پرورشی و...)
- روایت‌پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات دانش‌آموزان
- روایت‌پژوهی بر اساس ایده‌های برتر
- روایت‌پژوهی بر اساس تدریس عملی دانشجو معلم
- روایت‌پژوهی به منظور شناسایی مسائل آموزشی/ تربیتی کلاس درس و مدرسه
- روایت‌پژوهی به منظور آشنایی با روش‌های حل مسائل آموزشی/ تربیتی کلاس درس و مدرسه

شیوهٔ اجرای برنامه (پیشنهادی):

موضوع۱	**مبانی نظری روایت‌پژوهی**
روش اجرا	از دانشجویان تقاضا می‌شود اگر پیرامون نظریه‌های دیویی، برونر، شوآب، ویگوتسکی و دونالدشون اطلاعاتی دارند، بیان کنند. سپس مدرس و دانشجویان در مورد این نظریات و کاربردهای آموزشی آن‌ها، تأمل و اظهارنظر دربارهٔ نقاط مشترک و متمایز نظریه‌ها، محدودیت‌های به کارگیری این نظریه‌ها در کلاس درس با توجه به رسالت برنامهٔ درسی، چگونگی مواجهه با واقعیتهای متعارض با این ایده‌ها، بررسی مبانی معرفت شناسی روایت پژوهی، تقابل فرهنگ روایت‌پژوهی با فرهنگ بومی- ملی دانشجویان و... بحث و گفتگو می‌کنند.
موضوع۲	**روایت‌پژوهی، ابزاری برای پژوهش**
روش اجرا	در این جلسه، به منظور آشنایی دانشجو-معلمان با روایت‌پژوهی به عنوان یکی از روش‌های پژوهش کیفی، ماهیت روایت و انواع آن، ویژگی‌های پژوهش روایتی، ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش روایتی، مراحل و شیوهٔ انجام پژوهش روایی، روش‌های تحلیل داده‌ها در پژوهش روایی و... مقالاتی در

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

	اختیار گروه‌ها قرار داده می‌شود و از آنها خواسته می‌شود مقالات را با دقت بررسی کنند و پس از بحث و گفتگو، مدرس می‌تواند از نکات مذکور در مطالب فوق، طرح پرسش کند.
موضوع۳	**روایت‌پژوهی، ابزاری برای توسعهٔ حرفه‌ای**
روش اجرا	در این جلسه ابتدا از دانشجو-معلمان خواسته می‌شود بیان کنند یک دانشجو معلم در طی دورهٔ تربیت معلم چه مهارت‌هایی را باید کسب کند؟ آن‌ها باید از طریق روش بارش فکری، هر آنچه به ذهنشان می‌رسد بیان کنند. سپس با کمک خود آن‌ها می‌توان موارد گفته شده را ارزیابی کرد، در مورد آنها بحث کرد و آن‌ها را دسته‌بندی نمود. برای هر طبقه با کمک دانشجویان می‌توان نامی را انتخاب کرد از جمله (دانش محتوایی، دانش تربیتی، دانش فناورانه، مهارت تدریس، نگرش و...). در پایان، با ارائهٔ طبقه‌بندی کلی‌تر، به کمک دانشجویان، ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم معرفی می‌شود. **- کارگاه بررسی نمونه‌های روایت‌پژوهی معلمان** در این کارگاه، دانشجو-معلمان در گروه‌هایی قرار داده می‌شوند؛ آنگاه نمونه‌هایی از روایت‌پژوهی معلمان یا دانشجو- معلمان، در اختیار آن‌ها قرار داده می‌شود تا از طریق مطالعه و بررسی آن‌ها، با روایت‌پژوهی و نقش آن در توسعهٔ حرفه‌ای معلم آشنا شوند.
موضوع۴	**اجرای پروژه‌های روایت‌پژوهی**
شرح	پروژه‌های روایت‌پژوهی دانشجو-معلمان به دو دسته تقسیم می‌شوند که بخش اول در کلاس درس پژوهش و توسعهٔ حرفه‌ای ۱ و بخش دوم در مدرسه انجام می‌شود.
موضوع ۴-۱	**الف: اجرای پروژه‌های روایت‌پژوهی در کلاس درس پژوهش و توسعهٔ ۱ با هدف کسب دانش، مهارت و نگرش معلمی**
فعالیت ۴-۱-۱	**-کارگاه روایت‌پژوهی بر اساس متن‌های روایتی معلمان با تجربه**
روش اجرا	در این کارگاه، دانشجو-معلمان از متن‌های روایتی معلمان با تجربه، طبق مراحل زیر برای انجام روایت‌پژوهی استفاده می‌کنند.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

	مرحلهٔ۱: خواندن متن‌های روایتی مرحلهٔ۲: تأمل در متن و تحلیل آن مرحلهٔ۳: اشتراک روایت‌ها با دیگر گروه‌ها
فعالیت ۴-۱-۲	**-کارگاه روایت‌پژوهی بر اساس اتوبیوگرافی (خود نوشت نامه)**
روش اجرا	در این کارگاه، ابتدا مدرس، شرح حالی از وقایع آموزشی یا تربیتی با اهمیت دوران مدرسه‌اش/ تدریس‌اش/ زندگی‌اش برای دانشجو-معلمان نقل می‌کند، به تحلیل آن می‌پردازد و معانی را از آن استخراج می‌کند، پس از توصیف و تفسیر با مبانی نظری انطباق می‌دهد و در پایان بیان می‌کند که بر اساس این تجربه، چه برنامه‌ای را در حرفهٔ خود انجام داده است و این تجربه چگونه و در چه ابعادی به توسعهٔ او کمک کرده است. در مرحلهٔ بعد از دانشجو-معلمان می‌خواهد هر یک، شرح حالی از وقایع آموزشی ـ تربیتی مهم دورهٔ مدرسهٔ خود بنویسند؛ بعد با دقت در آن شرح حال، تأمل کنند. معانی مهم را از آن استخراج نمایند و برای معانی استخراج شده، مضمون مناسبی انتخاب کنند (و در صورت وجود عناوین مرتبط آن‌ها را در ذیل یک عنوان کلی‌تر قرار دهند)؛ سپس، معانی را توصیف و تفسیر نموده و با مبانی نظری انطباق دهند؛ در نهایت آنچه را به دست آورده‌اند با دیگر گروه‌ها به اشتراک بگذارند.
فعالیت ۴-۱-۳	**-کارگاه روایت‌پژوهی بر اساس مشاهدهٔ فکورانهٔ ویدیوهایی از کلاس درس**
روش اجرا	در این کارگاه، ویدیویی از تدریس معلم در کلاس درس پخش می‌شود. از دانشجو-معلمان خواسته می‌شود در گروه‌ها قرار گیرند، با دقت به ویدیو نگاه کنند و وقایع مهم را ثبت نمایند و روایت‌هایی برای این تجربه بنویسند. در این جریان، مدرس می‌تواند بازخوردهای لازم را به آن‌ها ارائه دهد، اشکالات آن‌ها را در نوشتن روایت متذکر شود و از آن‌ها بخواهد روایت‌هایشان را اصلاح کنند (اصول روایت نویسی را باید رعایت کنند). بعد از اصلاح روایت‌ها، دانشجو-معلمان باید روایت نوشته شده را با دقت بخوانند، روی آن تأمل کنند و با بحث و تبادل نظر، معانی مهم را از آن استخراج و تحلیل و تفسیر کنند؛ سپس آنچه را به دست آورده‌اند با دیگر گروه‌ها به اشتراک

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

	بگذارند.
فعالیت ۴-۱-۴	**-کارگاه روایت‌پژوهی بر اساس مشاهدهٔ فکورانه ویدیوهایی از مدرسه**
روش اجرا	در این کارگاه، ویدیویی از مدرسه (موقعیت‌های آموزشی/ تربیتی/ عاطفی/ تعاملات) پخش می‌شود. از دانشجو-معلمان خواسته می‌شود در گروه‌ها قرار گیرند، با دقت به ویدیو نگاه کنند و وقایع مهم را ثبت کنند. بعد از پایان فیلم، به دانشجو-معلمان فرصت داده می‌شود روایت‌هایی برای این تجربه بنویسند. دانشجو- معلمان، روایت‌هایشان را می‌نویسند. در این جریان، مدرس می‌توانند اشکالات آن‌ها را در نوشتن روایت متذکر شود و از آن‌ها بخواهد روایت‌هایشان را اصلاح کنند. بعد از اصلاح روایت‌ها، دانشجو-معلمان باید روایت نوشته شده را با دقت بخوانند، روی آن تأمل کنند و معانی مهم را از آن استخراج نمایند. آن‌ها می‌توانند معانی مشترک را در ذیل یک عنوان قرار دهند؛ معانی استخراج شده را توصیف و تفسیر نمایند و با مبانی نظری انطباق دهند؛ در پایان، آنچه را به دست آورده‌اند با دیگران به اشتراک می‌گذارند و در مورد آن در کلاس بحث می‌کنند.
فعالیت ۴-۱-۵	**-کارگاه روایت‌پژوهی بر اساس تدریس عملی دانشجو-معلمان در موقعیت شبیه سازی شده**
روش اجرا	طی این کارگاه، از یکی از دانشجو-معلمان خواسته می‌شود یک درس از موضوعات درسی ابتدایی را در حضور دوستانش تدریس کند. مدرس و دانشجویان دیگر نیز با دقت، فرایند تدریس را مشاهده می‌نمایند و داده‌هایشان را ثبت می‌کنند. بعد از اتمام تدریس، مدرس، دانشجو معلم و سایر دانشجویان، روایت‌هایشان را از تدریس می‌نویسند و تحلیل می‌کنند. نتیجهٔ تحلیل‌های دانشجو معلم، سایر دانشجویان و خود مدرس در کلاس بیان می‌شود و با در نظر گرفتن نتیجه تحلیل‌ها، دانشجویان در پایان می‌توانند معانی نهایی را استخراج نموده، نیازهای خود را شناسایی کنند و برنامهٔ آیندهٔ خود را ترسیم نمایند.
موضوع ۴-۲	**ب. اجرای پروژه‌های روایت‌پژوهی در مدرسه با هدف کسب دانش، مهارت و نگرش معلمی**

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

فعالیت ۴-۲-۱	**-ارائهٔ گزارش روایت‌پژوهی بر اساس مشاهدهٔ فکورانهٔ فضای فیزیکی مدرسه**
روش اجرا	دانشجو- معلمان، همزمان با کارورزی ۱ و در مدرسه می‌توانند این فعالیت را انجام دهند. دانشجو-معلمان در مدرسه حاضر می‌شوند و بعد از مشاهدهٔ تأملی فضای فیزیکی مدرسه، روایت خود را می‌نویسند. سپس روی روایت، تأمل و آن را تحلیل می‌کنند. در پایان بر اساس آنچه آموخته‌اند، برنامهٔ آیندهٔ خود را ترسیم می‌کنند. در کلاس درس روایت‌پژوهی، گزارشی از کار خود ارائه می‌دهند و به تبادل تجربیات و بحث و گفتگو پیرامون روایت‌ها می‌پردازند (دانشجو-معلمان می‌توانند برای ارائهٔ گزارش‌ها از PowerPoint استفاده کنند). (در این بخش، دانشجو معلمان با مشاهده و نوشتن روایتی از فضای فیزیکی مدرسه و تأمل در روایت خود، معانی مهم را استخراج می کنند. (با توجه به سه مرحله‌ای که قبلاً عنوان شد). به طور مثال دانشجو- معلمان پس از تأمل در روایت‌های خود، به این نتیجه می‌رسند که در مدرسه، وسایل و مواد آموزشی وجود دارد که با استفاده از آن‌ها معلمان می‌توانند یادگیری دانش‌آموزان را تسهیل کنند و... یا فضاهای آموزشی مدرسه شامل آزمایشگاه، کارگاه، سالن ورزش و... است).
فعالیت ۴-۲-۲	**-ارائهٔ گزارش روایت‌پژوهی بر اساس مشاهدهٔ فکورانه موقعیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه**
روش اجرا	دانشجو-معلمان در مدرسه حاضر می‌شوند و بعد از مشاهدهٔ دقیق موقعیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه (برنامه‌های آموزشی و تربیتی مدرسه، رفتار کارکنان با معلمان، رفتار کارکنان با دانش‌آموزان، رفتار دانش‌آموزان با یکدیگر، رفتار کارکنان با والدین و ...) روایت خود را می‌نویسند. سپس روی روایت، تأمل می‌کنند و به تحلیل آن می‌پردازند. در پایان بر اساس آنچه آموخته‌اند، برنامهٔ آینده خود را ترسیم می‌کنند. (در این قسمت، روایت‌پژوهی روی موقعیت‌های آموزشی و تربیتی است و پس از تأمل و تحلیل روایت‌ها، دانشجو معلم بر اساس آموخته‌ها می‌تواند برنامهٔ آیندهٔ خود را ترسیم کند. به طور مثال پس از تحلیل به این نتیجه می‌رسد که مطالب درسی باید کاربردی ارائه شوند و به

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

	زندگی واقعی دانش‌آموزان پیوند زده شوند. بر این اساس می‌تواند تعیین کند در آینده می‌خواهد چگونه معلمی کند و این موضوع را به عنوان یکی از اصول معلمی‌اش پذیرفته و ذکر می‌کند).
فعالیت ۴-۲-۳	**-ارائۀ گزارش روایت‌پژوهی بر اساس مشاهدۀ فکورانه کلاس درس واقعی**
روش اجرا	دانشجو- معلمان در کلاس درس واقعی حاضر می‌شوند و کلیۀ فعالیت‌های آموزشی و تربیتی معلم را به صورت دقیق، مشاهدۀ می‌کنند، سپس روایت را می‌نویسند و با دقت روی روایت، تأمل می‌کنند و به تحلیل آن می‌پردازند. در پایان بر اساس آنچه آموخته‌اند، برنامۀ آیندۀ خود را ترسیم می‌کنند. ارائۀ گزارش روایتی و تبادل تجربیات روایتی دانشجویان با یکدیگر و بحث و گفتگو پیرامون روایت‌ها در کلاس درس روایت‌پژوهی انجام می‌شود.
فعالیت ۴-۲-۴	**-ارائۀ گزارش روایت‌پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات معلمان مدرسه**
روش اجرا	تجربیات معلمان می‌تواند منبع خوبی برای پروژه‌های روایت‌پژوهی دانشجو-معلمان باشد. دانشجو-معلمان بعد از چند جلسه حضور در مدرسه و آشنایی با معلمان می‌توانند از این تجربه بهره‌مند شوند. دانشجو- معلمان در حوزه‌های تعیین شده (مثلاً با هدف کسب دانش موضوعی - تربیتی در تدریس حروف الفبا در کلاس اول) با معلمان مورد نظر مصاحبه می‌کنند و از آن‌ها می‌خواهند در حوزۀ تعیین شده، تجربه‌ای برای آن‌ها نقل کنند. دانشجو- معلمان، تجربه را ضبط می‌کنند و بعد آن را به صورت روایت نوشته و به تحلیل آن می‌پردازند، در ادامه به استخراج معنی از تجربه، انطباق با مبانی نظری و ترسیم برنامۀ آیندۀ می‌پردازند. (به طور مثال: معلم بر اساس تجارب زیسته‌اش، داستان حل مشکل یک دانش‌آموز منزوی را بیان می‌کند. دانشجو، روایت را می‌نویسد و پس از تأمل و تحلیل در این روایت به این نتیجه می‌رسد که دانش‌آموزان منزوی را نباید نادیده گرفت، بلکه برای حل مشکل انزوای آن‌ها می‌توان آنها را در فعالیت‌های گروهی به تدریج و مرحله به مرحله شرکت داد تا از انزوا خارج شوند).

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

فعالیت ۴-۲-۵	**-ارائهٔ گزارش روایت‌پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات کارکنان مدرسه (مدیر/ معاون آموزشی/ معاون پرورشی/ و ...).**
روش اجرا	دانشجو- معلمان در حوزه‌های تعیین شده آموزشی یا تربیتی با هر یک از کارکنان مدرسه مصاحبه می‌کنند و از آن‌ها می‌خواهند در آن حوزه، تجربیاتی برایشان نقل کنند. دانشجو- معلم، تجربه را ضبط می‌کند و بعد آن را به صورت روایت می‌نویسد، با تأمل روی روایت به استخراج معنی از تجربه، انطباق با مبانی نظری و ترسیم برنامهٔ آینده می‌پردازد. سپس در کلاس درس روایت‌پژوهی، گزارشی از یافته‌هایشان ارائه داده و به تبادل تجربیات روایتی می‌پردازند و پیرامون آن‌ها بحث و گفتگو می‌کنند.
فعالیت ۴-۲-۶	**-ارائهٔ گزارش روایت‌پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات دانش‌آموزان**
روش اجرا	تجربیات دانش‌آموزان نیز می‌تواند منبع ارزنده‌ای برای روایت‌پژوهی دانشجو-معلمان باشد. دانشجو-معلمان در مدرسه و در حوزه‌های تعیین شده می‌توانند با دانش‌آموزان مصاحبه کنند، تجربیات آن‌ها را بشنوند و به صورت روایت بنویسند. روی تجربیات روایتی تأمل و آن را تحلیل کنند. در پایان بر اساس آنچه آموخته‌اند، برنامهٔ آیندهٔ خود را ترسیم کنند. سپس در کلاس درس روایت‌پژوهی، گزارشی از یافته‌هایشان ارائه می‌دهند و به تبادل تجربیات روایتی می‌پردازند و پیرامون آن‌ها بحث و گفتگو می‌کنند.
فعالیت ۴-۲-۷	**-ارائهٔ گزارش روایت‌پژوهی بر اساس ایده‌های برتر**
روش اجرا	دانشجو-معلمان می‌توانند دفتری به نام دفتر ایده‌های جالب درست کنند و همیشه به همراه داشته باشند. آن‌ها در دفتر ایده‌های جالب می‌توانند هر چیزی که به نظرشان جالب است، ثبت کنند. برای ثبت ایده‌ها از متن، نقاشی، عکس و... می‌توانند استفاده کنند. ایده‌ها را می‌توانند از هر فردی، هر مکانی و هر زمانی ثبت کنند، بر اساس آن‌ها روایت‌پژوهی انجام دهند. سپس در کلاس درس روایت‌پژوهی، گزارشی از یافته‌هایشان ارائه دهند و به تبادل تجربیات روایتی می‌پردازند و پیرامون آن‌ها بحث و گفتگو می‌کنند.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

فعالیت ۴-۲-۸	**-ارائۀ گزارش روایت‌پژوهی بر اساس تدریس عملی دانشجو معلم**
روش اجرا	دانشجو-معلمان با راهنمایی و نظارت معلم راهنمای کارورزی در کلاس درس واقعی می‌توانند تدریس کنند. بعد از تدریس، روایت تدریس خود را نوشته و تحلیل می‌کنند. سپس در کلاس درس روایت‌پژوهی، گزارشی از یافته‌هایشان ارائه می‌دهند و به تبادل تجربیات روایتی می‌پردازند و پیرامون آن‌ها بحث و گفتگو می‌کنند.
فعالیت ۴-۲-۹	**-ارائۀ گزارشی روایت‌پژوهی شناسایی مسائل آموزشی/ تربیتی کلاس درس و مدرسه**
روش اجرا	دانشجو-معلمان موقعیت‌های آموزشی و تربیتی در کلاس و مدرسه را به منظور شناسایی مسائل، مطالعه می‌کنند و روایت آن را می‌نویسند. بعد از نوشتن روایت، با تأمل روی روایت‌ها، مسائل آموزشی یا تربیتی را استخراج می‌کنند و به تحلیل و تفسیر آن‌ها می‌پردازند. در ادامه مسائل شناسایی شده را با مبانی نظری انطباق می‌دهند؛ سپس در کلاس درس روایت‌پژوهی، گزارشی از یافته‌هایشان ارائه می‌دهند و به تبادل تجربیات روایتی می‌پردازند و پیرامون آن‌ها بحث و گفتگو می‌کنند.
فعالیت ۴-۲-۱۰	**-ارائۀ گزارش روایت‌پژوهی روش حل مسائل با بهره گیری از تجارب معلمان**
روش اجرا	بعد از شناسایی برخی مسائل آموزشی و تربیتی، برای آشنایی با روش حل مسائل، از تجربیات معلمان استفاده می‌کنند. از معلمان می‌خواهند اگر تجربۀ حل آن مسائل را دارند، برایشان بازگو کنند. تجربیات معلمان را در قالب روایت می‌نویسند و تحلیل می‌کنند، سپس راه حل‌هایی را برای حل مسائل شناسایی می‌کنند و با مبانی نظری انطباق می‌دهند و بر اساس آن‌ها برنامۀ آینده خود را ترسیم می‌کنند.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

روش ارزشیابی

در ارزشیابی هم به کیفیت فعالیت‌ها توجه می‌شود و هم در مورد نتایج کسب شده از طریق آن‌ها، قضاوت می‌شود. از طریق مشاهدهٔ فعالیت‌ها در کلاس درس دانشگاه و کلاس درس مدرسه، آزمون، بررسی پوشهٔ کار، پروژه‌های روایت‌پژوهی در داخل کلاس، پروژه‌های روایت‌پژوهی در مدرسه، گزارش‌های روایت‌پژوهی ارائه شده در کلاس، گزارش مکتوب پروژه‌های روایت‌پژوهی، مصاحبه با دانشجو-معلمان و معلمان راهنما و... عملکرد آن‌ها در طول ترم و پایان ترم، ارزشیابی می‌شود. به طور کلی، ارزشیابی تکوینی و پایانی دانش/مهارت و نگرش‌های معلمی کسب شده از طریق آزمون، مشاهده، مصاحبه و پرسشنامه به صورت خودارزیابی و ارزیابی توسط مدرس انجام می‌گیرد.

سؤال۲: آیا الگوی برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی از نظر متخصصان، دارای اعتبار است؟

به منظور اعتباربخشی، برنامه در اختیار ۲۰ نفر از متخصصان برنامهٔ درسی و مدرسان کارورزی دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت. آنها با توجه به سؤالات، عناصر برنامه را ارزیابی کردند که در جدول۱ نتیجه ارزیابی آنها آورده شده است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

جدول۱: ارزیابی برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی توسط متخصصان

مقوله‌های مورد ارزیابی	فراوانی و درصد					
گزینه ها	مناسب است		مناسب نیست		نیاز به اصلاحات دارد	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
مبانی نظری برنامه	۱۵	۷۵٪	۱	۵٪	۴	۲۰٪
ویژگی‌های برنامه	۱۵	۷۵٪	۱	۵٪	۴	۲۰٪
اهداف برنامه	۱۷	۸۵٪	۰	۰	۳	۱۵٪
شیوهٔ اجرا (با در نظر گرفتن محتوا، راهبردهای تدریس و فرصت‌های یادگیری)	۱۵	۷۵٪	۰	۰	۵	۲۵٪
روش‌های ارزشیابی	۱۷	۸۵٪	۱	۵٪	۲	۱۰٪
ساختار کلی برنامه	۱۸	۹۰٪	۰	۰	۲	۱۰٪
میانگین	----	۸۰,۸۳٪	-----	۲,۵٪	----	۱۶,۶۷٪

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد، درصد بالایی از متخصصان برنامهٔ درسی و مدرسان، بخش‌های مختلف برنامه را مناسب ارزیابی کرده‌اند. بنابراین برنامه با توجه به نظر متخصصان از اعتبار مناسب برخوردار است. برخی متخصصان پیشنهاداتی ارائه دادند که در جدول۲ آورده شده است. در جدول ۳ نیز درصد پیشنهادات پذیرفته شده و اعمال اصلاحات در برنامه نشان داده شده است. ملاک رد یا پذیرش هر پیشنهاد، عدم انطباق یا انطباق پیشنهاد با اصول اساسی برنامه بوده است. به عنوان مثال، یکی از اصول برنامه، حرکت از عمل به نظر است که پیشنهاد ۱ با این اصل برنامه تطابق دارد، بنابراین پذیرفته شده است. برخی از پیشنهادات نیز با توجه به توافق نظر اکثر متخصصان و مناسب بودن آن‌ها مورد پذیرش قرار گرفته است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

جدول۲: برخی پیشنهادات متخصصان اعتبار بخشی برنامه

پیشنهادات	پذیرفته شده	رد شده	توضیحات
– در این برنامه، هدف این است که دانشجو از عمل به نظر برسد، پس بهتر است خود مدرس تربیت معلم نیز در تدریسش این شیوه را به کار گیرد.	✓		با توجه به این نظرات، اصلاحات در برنامه انجام شد.
– در روش‌های ارزیابی بهتر است خود ارزیابی هم لحاظ شود و دانشجو خودش دانش، مهارت و نگرش‌های کسب شده‌اش را ارزیابی کند.	✓		
– اهداف جزئی، واضح تر بیان شوند.	✓		
– ارتباط درس پژوهش و توسعهٔ حرفه‌ای ۱ و کارورزی، واضح تر بیان شود.	✓		
– روش اجرای طرح، دقیق‌تر بیان شود.	✓		
– ویژگی‌های برنامه، خلاصه‌تر بیان شود.	✓		
تعداد ویژگی‌ها زیاد است. برخی موارد با هم هم‌پوشانی دارند. بهتر است ادغام شوند.	✓		
– در توالی تجارب یادگیری برای آماده سازی دانشجو-معلمان در درس کارورزی، روایت‌پژوهی نقطهٔ شروع مناسبی نیست. به نظر می‌رسد این تجربه یادگیری می‌بایست با تأخیر اتفاق می‌افتاد تا دانشجویان آمادگی‌های اولیه‌ای در خصوص برنامه به دست		✓	در این برنامه هدف این است که دانشجو-معلمان از عمل به نظر برسند. هم‌زمانی کارورزی و روایت‌پژوهی این امکان را فراهم می کند ولی اجرای مجزای

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

جدول۲: برخی پیشنهادات متخصصان اعتبار بخشی برنامه			
پیشنهادات	پذیرفته شده	رد شده	توضیحات
آروند.			روایت‌پژوهی و کارورزی، آن‌ها را از این هدف دور می‌سازد.
– بهتر است ابتدا دانشجو-معلمان درس روایت‌پژوهی را بگذرانند و بعد از آموختن روش، کارورزی شروع شود.		✓	
اگر روایت‌پژوهی در درس مجزایی بدون ارتباط با سایر دروس تدریس شود، شما هر چه قدر هم آن درس را عملی تدریس کنید، برای دانشجو تئوری و نظری است.		✓	در این برنامه، پیش‌بینی شده که دانشجو ـ معلم روایت‌پژوهی را در حوزه‌های مختلف به کار برد، بنابراین مجزا تدریس نمی‌شود.
برنامهٔ شما اول قصد آموزش تئوریک روایت‌پژوهی را دارد. آیا برای آموزش روایت‌پژوهی که خود عملی است اینگونه نگاه درست است؟ یعنی ابتدا پایه‌های نظری را بدهیم و بعد وارد عمل کنیم؟	✓		با توجه به این نظر، اصلاحات در برنامه انجام شد.
پیشنهاد می‌کنم که این دو درس با هم تحت عنوان اول یعنی درس توسعهٔ حرفه‌ای ۱ تجمیع شوند و در یک درس سه واحدی به صورت نظری و عملی ارائه گردد. بدین صورت مدیریت برنامه به صورت سازمان یافته‌تر صورت خواهد پذیرفت و از آشفتگی‌ها و عدم هماهنگی‌ها کاسته می‌شود. احتمالاً اگر الان درس کارورزی داشته باشید منظور مرا بهتر درک خواهید کرد.	✓		پیشنهاد بسیار خوبی است ولی در حوزهٔ اختیارات محقق نیست. برنامه‌ریزان درسی دانشگاه فرهنگیان می‌توانند از این پیشنهاد استفاده کنند.
و ...			

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

جدول۳ : درصد پیشنهادات پذیرفته شده و اعمال اصلاحات در برنامه

مقوله‌های مورد ارزیابی	پیشنهادات				
گزینه ها	فراوانی پیشنهادات	پذیرفته شده		رد شده	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
مبانی نظری برنامه	۴	۳	۷۵٪	۱	۲۵٪
ویژگی‌های برنامه	۴	۳	۷۵٪	۱	۲۵٪
اهداف برنامه	۳	۲	۶۷٪	۱	۳۳٪
شیوهٔ اجرا (با در نظر گرفتن محتوا، راهبردهای تدریس و فرصت‌های یادگیری)	۵	۳	۶۰٪	۲	۴۰٪
روش‌های ارزشیابی	۲	۱	۵۰٪	۱	۵۰٪
ساختار کلی برنامه	۲	۱	۵۰٪	۱	۵۰٪

درصد بالای پیشنهادات پذیرفته شده، نشان دهندهٔ توجه به نظر متخصصان و رفع نواقص برنامه می‌باشد که این نیز اعتبار الگوی مورد نظر را نشان می دهد.

بحث و نتیجه گیری

ملاک‌های توسعهٔ حرفه‌ای معلم امروز نسبت به گذشته تغییر پیدا کرده است؛ در رویکردهای جدید، توسعهٔ حرفه‌ای معلم مبتنی بر عملی فکورانه است و دانشجو-معلمان باید از طریق عمل فکورانه و بر اساس رویکردهای سازنده‌گرایانه، به توسعه دست یابند. یکی از رویکردهای متناسب با این هدف، روایت‌پژوهی است که دانشجو-معلمان از طریق درگیر شدن در پژوهش روایی می‌توانند به توسعه دست یابند.

درگیر شدن دانشجو-معلمان در فعالیت‌های توسعه‌ای مبتنی بر روایت‌پژوهی، آن‌ها را به سازندگان فعال دانش و کارگزاران فکور تبدیل می‌کند. از نظر لاتا و کیم (۲۰۰۹)

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

اهمیت پژوهش روایی در توسعه از تفکر برونر(۲۰۰۲) و فیلسوفان دیگری چون کار(۲۰۰۰)؛ دیویی(۱۹۳۸)؛ ریکوور (۱۹۹۱)؛ گادامر (۱۹۶۴) و مک‌اینتایر (۱۹۸۶) قابل استخراج است. همچنین نتایج پژوهش‌هایی چون کانلی و کلندینین (۱۹۸۵)؛ کانلی (۲۰۰۰)؛ راشتون (۲۰۰۱)؛ فیلیون (۲۰۰۵)؛ واتسون (۲۰۰۶)؛ سراید (۲۰۰۶)؛ فِیربنکس و لگرون (۲۰۰۶)؛ راس و چن[1] (۲۰۰۸)؛ لاتا وکیم (۲۰۰۹)، کلترزمنز (۲۰۱۰)؛ کوتسوپولوس، مولر و بوستا[2] (۲۰۱۲)؛ چن (۲۰۱۲)؛ اسمیت (۲۰۱۲)؛ کلندینین (۲۰۱۳)؛ لرست[3] (۲۰۱۳)؛ همگی حاکی از اهمیت نقش روایت‌پژوهی در توسعهٔ حرفه‌ای دانشجو-معلمان و معلمان می‌باشد. در روایت‌پژوهی اجتماع یادگیری ایجاد می‌شود و افراد از تجارب یکدیگر نفع می‌برند. طبق پژوهش یو (۲۰۰۵) روایت‌پژوهی نوعی اجتماع یادگیری ایجاد گرد که در این اجتماع، افراد از اشتراک تجربه‌ها سود بردند؛ چیزهای زیادی از جلسات روایی آموختند؛ و به مبادلهٔ ایده‌های خود پرداختند؛ معلمان، این فعالیت‌ها را در توسعهٔ خود بسیار مؤثر دانستند؛ همچنین روایت‌پژوهی، اعتماد را در بین مشارکت کنندگان ایجاد کرد؛ به طوری که آن‌ها، ایده‌ها، تفکرات و تجربیاتشان را با اطمینان و اعتماد کامل با یکدیگر مبادله می‌کردند.

با توجه به اهمیت و نقش روایت‌پژوهی در توسعهٔ حرفه‌ای معلمان، تلاش شد الگویی متناسب با این این روش طراحی شود که پاسخگوی نیاز دانشجو-معلمان باشد و آن‌ها را به توسعهٔ حرفه‌ای برساند. در شیوهٔ اجرا با توجه به محتوا و فرصت‌های یادگیری به این نکته توجه شده که دانشجویان برای دستیابی به توسعهٔ حرفه‌ای، روایت‌پژوهی را به عنوان یک ابزار مورد استفاده قرار دهند و از عمل به نظر حرکت کنند. حرکت از عمل به نظر باعث می‌شود که دانشجو-معلمان خودشان به مفاهیم و اصول دست یابند، که این نوع یادگیری می‌تواند به دوام یادگیری کمک کند، فرهنگ خودپژوهی را در بین دانشجو-معلمان نهادینه کند و نقش آنها را به سازندگان فعال

1. Ross & Chan
2 . Kotsopoulos, Mueller, and Buzza
3 . Lerseth

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

دانش تغییر دهد. در واقع در این شیوه، تجربه، اساس یادگیری آن‌هاست و از طریق تجارب متنوع خودشان و دیگران، تأمل در تجارب و استخراج معانی از تجارب، به یادگیری می‌پردازند. در اینجا یادگیری فکورانه است و با انتقال اطلاعات به ذهن دانشجو قابل مقایسه نیست. روایت‌پژوهی به دانشجو-معلمان اجازه می‌دهد که معانی جدید را کشف کنند، خودشان دانش خود را بسازند و سازندگان برنامهٔ درسی شوند که این نوع یادگیری بسیار بادوام و مادام‌العمر خواهد بود. در این شیوه، دانشجو-معلمان نقش بسیار فعالی در جریان یادگیری دارند و مدرس، فعالیت‌های آنها را هدایت می‌کند. بدین ترتیب دانشجویان به یادگیرندگان مادام‌العمری تبدیل می‌شوند که قادرند در هر زمانی مسائل‌شان را حل نمایند. این دانشجو-معلمان بعدها معلمانی خواهند شد که برنامهٔ درسی‌شان را خودشان تولید می‌کنند و سازندهٔ برنامهٔ درسی خواهند شد. آن‌ها همچنین شیوهٔ روایت‌پژوهی را به عنوان یکی از روش‌های توسعهٔ حرفه‌ای معلم می‌آموزند و بعدها جهت توسعهٔ حرفه‌ای خود می‌توانند از این شیوه استفاده کنند.

منابع:

-امام‌جمعه، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵)، نقد و بررسی تدریس فکورانه به منظور ارائهٔ برنامهٔ درسی تربیت معلم فکور. *فصلنامهٔ مطالعات برنامه درسی*، ش۱(۳): ۶۶-۳۰.

-دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۸۲)، سنجش مهارت‌های معلمان دورهٔ راهنمایی (علوم و ریاضی)، *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۲(۶): ۹۴-۶۹.

-دانش‌پژوه، زهرا؛ فرزاد، ولی اله (۱۳۸۵)، ارزشیابی مهارت‌های معلمان دورهٔ ابتدایی، *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ش۵ (۱۸): ۱۷۰-۱۳۵.

-طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمد حسن و قهرمانی، محمد (۱۳۹۲)، کاوش فرایند توسعهٔ معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریهٔ داده بنیاد، *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ش۱۲ (۴۵): ۱۷۶-۱۴۹.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

-غلامی، خلیل (۱۳۹۳)، تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شوآب: با تأکید بر دانش عملی معلمان و تبیین ماهیت معرفتی آن، *فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی ایران*، ش۸(۳۲): ۱۲۶-۱۰۵.

-کانلی، اف، مایکل و کلندینین، دی. جین (۱۳۹۲)، *پژوهش روایی: تجربه‌های داستان شده*، (ترجمه هوشنگ رهنما)، در شورت، ادموند. سی، روش شناسی مطالعات برنامهٔ درسی (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکارن)، (چاپ سوم)، انتشارات مشترک سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

-کریمی، فریبا (۱۳۸۷)، مطالعهٔ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دورهٔ ابتدایی، *فصلنامهٔ رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*، ش۲(۴): ۱۶۶-۱۵۱.

-مهر محمدی، محمود (۱۳۷۹)، *بازاندیشی فرایند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم*، تهران: انتشارات مدرسه.

- Abbott, H. P. (2002). *The Cambridge introduction to narrative.* Cambridge: Cambridge.

- Aoki, N. (2009). A small-scale Narrative Inquiry for teacher development. Researching Language Teaching and Learning: *An Integration of Practice and Theory*، 201-213.

- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*، 22(1), 5-12، 18.

- Chan, E. Y. M. (2012). The transforming power of narrative in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*، *37*(3), 9.

- Clandinin, D.J., Connelly F.M. (2000) *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Clandinin, D. & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry; Borderland Spaces and Tensions. In D. Jean

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

Clandinin، (Ed.)، *Handbook of narrative inquiry; Mapping a methodology. Thousand Oaks*، CA: Sage Publications.

- Clandinin, D. J. (1992). *Narrative and story in teacher education*، in Russell, T. and Munby، H. (Eds) Teachers and Teaching: From classroom to reflection، London: Falmer Press, ۱۲۴–.۱۳۷

- Clandinin. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

- Cohen، J., L.، (2010). Getting recognized: Teachers negotiation professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26، 473-481.

- Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-63.

- Conle, C. (2006). *Teachers' stories, Teachers' lives*. New York: Nova Science Publishers.

- Fairbanks, C.M., and LaGrone, D. (2006). Learning together: Constructing knowledge in a teacher research group. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 7-25.

- Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching.* Amherst: University of Massachusetts Press.

- Gudmundsdottir، S. (1995) 'The narrative nature of pedagogical content knowledge', in. McEwan، K. Egan (eds) *Narrative in Teaching, Learning and Research*، New York: Teachers College Press.

- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381–391.

- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. Teachers and Teaching: *Theory and Practice*, 15, 257_272.

- Kelchtermans, G. (2010*). Narratives and biography in teacher education*. In E. Baker ،B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), International encyclopedia of education (3rd ed., Vol. 7, pp. 610_614). Amsterdam: Elsevier.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-Biographical Pedagogies in Teacher Education. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)*.pp. 273-291.

- Kissling, M. T. (2014). Now and then, in and out of the classroom: Teachers learning to teach through the experiences of their living curricula. *Teaching and Teacher Education*, (44) 81-91

- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

- Kotsopoulos,D., Mueller, J., and Buzza, D. (2012) Pre-service teacher research: an early acculturation into a research disposition, *Journal of Education for Teaching*: *International research and pedagogy*, 38(1), 21-36. Available at: http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2012.643653.

- Latta, M. M., & Kim، J. H. (2009). Narrative inquiry invites professional development: Educators claim the creative space of praxis. *The Journal of Educational Research*, 103(2), 137-148.

- Lerseth, K. A. (2013). Identity development among pre-service teacher candidates. *A dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy*. Iowa State University.

- Mishra، P.، & Koehler، M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A frame work for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

- Ord، J. (2012). John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work. *Youth & Policy*, (108), 55.

- Phillion, J. (2005). Narrative in teacher education. In P. C. Miller (Ed.), *Narratives from the classroom: An introduction to teaching* (pp. 1-12). California: Sage.

- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *Qualitative Studies in Education*، 8 (1), 5–23.

- Richert، A. (2002). Narratives that teach: Learning about teaching from the stories teachers tell. In N. Lyons and V. LaBoskey (Eds.). *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching* (pp. 48-62). New York: Teachers College Press.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]

- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Ross, V., & Chan, E. (2008). Multicultural education: Raj's story as a curricular conceptual lens of the particular. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1705–1716.

- Rushton, S. (2001). Cultural assimilation: A narrative case study of student-teaching in an inner-city school. *Teacher and Teacher Education,* 17:147–160.

- Rushton, S. P. (2004). Using narrative inquiry to understand a student–teacher's practical knowledge while teaching in an inner-city school. *The Urban Review*, 36(1), 61-79.

- Smith, D. (2012). Supporting new teacher development using narrative-based professional learning. *Reflective Practice*, *13*(1), 149-165.University Press.

- Soreide, G.E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 12(5), 527-547.

- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509-526.

- Yu, W. M. (2005). *An Experiential Study on the Application of Narrative Inquiry in Teacher Development in Hong Kong*. University of Toronto.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-03-28]