

واکاوی تاثیر روایت‌نگاری تأملی بر توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان؛ پدیدارشناختی تجارب زیسته

فاطمه اسداللهی^۱، محمود مهرمحمدی^{۲*}

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۲. استاد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی تاثیر روایت‌نگاری تأملی بر توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان، انجام شده است. روش پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی است. جامعه پژوهش کلیه دانشجو معلمان رشته آموزش ابتدایی پردیس‌های تهران بودند که تعداد ۲۰ نفر (۱۲ نفر دختر و ۸ نفر پسر) به شیوه نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های بدون ساختار، جمع‌آوری گردید و با استفاده از شیوه تحلیل محتوای مضمونی، تحلیل شد. یافته‌ها شامل نه مضمون اصلی؛ برنامه‌ریزی، فرایند یاددهی یادگیری، برنامه‌سازی، تدبیر فکورانه، رهایی بخشی، هنرورزی در آموزش، توانمندی‌های حرفه‌ای، بافت و زمان بود. جنسیت بر این یافته‌ها تاثیر داشت. نقش هنرورزی روایت‌نگاری تأملی صرفاً از دید شرکت‌کننده‌های دختر مورد توجه واقع شده است. تعدادی از آن‌ها کارکرد برنامه‌سازی روایت‌نگاری را تایید نکردند. نتایج نشان داد؛ به منظور آزادسازی ظرفیت عظیم روایت‌نگاری تأملی، باید بر برخی موانع در سطوح سازمان‌های مدرسه و دانشگاه غلبه نمود، موانعی که در اثر روابط و ضوابط اجرایی، برنامه‌ای و زمانی به وجود آمده‌اند. در غیر این صورت این ساز و کار مهم کارورزی به جای تربیت کنش‌گران فکور، به یک سری فعالیت‌های مکانیکی تبدیل خواهند شد.

نشریه علمی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۶، شماره ۲، پیاپی ۳۰
پاییز و زمستان ۱۳۹۸
صص: ۸۷-۱۰۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۲۵

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol. 16, No. 2, Serial 30

Autumn & Winter
2019-2020

pp.: 87-102

کلیدواژه‌ها: روایت‌نگاری تأملی، توسعه حرفه‌ای، تربیت معلم، پدیدارشناختی

*Email: mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است.

مقدمه

بعد از حل یک مسأله سخت در فرایند تأمل بر عمل درگیر می‌شود تا موقعیت مسأله بعدی را ارزیابی کند و راه حل بدیل ارائه دهد. «معلمان همواره در فرایند شدن قرار دارند. حرفه پویای آنها می‌طلبد تا مداوم در پی این باشند که چه کسی هستند و با غور عمیق در حرفه خود به دنبال چه چیزی هستند» [۶]. عمل فکورانه باعث می‌شود تا معلمان خود را هبتر شوند و برای ارتقاء عمل تدریس خود مسئولیت‌هایی را به عهده بگیرند [۷]. عمل فکورانه راهبردهای آموزشی به کارگرفته شده توسط معلمان را افزایش می‌دهد [۸]. به اعتقاد اوسترمین و کاتکامپ [۹] بیشتر معلمان خواسته‌های زودگذر تعلیم و تربیت را اجرا می‌کنند، بدون اینکه تأثیر آن را بر تدریس خود و یادگیری دانش آموزان امتحان کنند. دونالد شون برای حل مسائل تربیت حرفه‌ای عمل فکورانه را توصیه کرد که این مفهوم در مباحث مربوط به تربیت معلم جایگاه ویژه‌ای یافت [۱۰]. در برنامه‌های تمرین معلمی بسیاری از کشورها از جمله، آمریکا، کره جنوبی، ژاپن، سنگاپور، دانمارک، فنلاند، ایتالیا، نروژ، هلند، کانادا، انگلستان، چین و غیره، تأکید زیادی بر فعالیتهای "تأمل بر عمل" دارند و دانشجویان معلمان ساعت‌های زیادی را صرف به اشتراک گذاشتن تجارب زیسته و یافته‌های خود با همکاران می‌نمایند [۱۱]. تحقیقی توسط گودسون در مرکز تحقیقات تربیتی در دانشگاه برایتون انگلستان از سال ۱۹۹۸ تا ۲۰۰۳ به منظور ایجاد تحول در نظام تعلیم و تربیت، از جمله تغییر رویکرد برنامه‌درسی کارورزی تربیت معلم انجام شد. وی در این مسیر به فهمی به نام «روایی^۷» و راه حلی به نام «تحقیق‌روایی^۸» رسید [۱۲]. اگرچه روایت و روایت‌نگاری در تربیت‌معلم ایران سابقه طولانی ندارد، تدریس عملی و مهارت‌های معلمی از قدمت طولانی برخوردار است و مرتباً دستخوش تغییرات متعدد شده است. «اما در فاصله دهه ۱۳۷۰ تا کنون تغییرات جزیی در برنامه درسی دوره‌های آن صورت گرفته است، کمیته تخصصی برنامه ریزی دروس در سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی بر این باور است که محتوا، سر فصل‌ها و روش اجرای دروس موجود در تربیت معلم با توجه به تحولات جهانی و نیازهای کنونی آموزش و پرورش ایران نمی‌تواند آن طور که باید معلمانی توانا، شایسته و کارآمد برای نظام آموزشی ایران ۱۴۰۰

یکی از مهمترین مسائلی که باید در برنامه درسی نظام تعلیم و تربیت مد نظر قرار گیرد، به کارگیری شیوه‌های درست تربیت معلم است. در قرن بیست و یکم از معلم به عنوان برنامه ساز درسی نام برده می‌شود. او به واسطه دانش شخصی و حرفه‌ای خود در کنار دانش‌آموزان برنامه درسی می‌سازد و با ترسیم گذشته، حال و آینده به اعمال و افکارش معنا می‌بخشد [۱]. معلمی که با این نوع نگاه تربیت شود، به جایگاه رفیع و مسئولیت‌های خطیر خود در مسیر پر پیچ و خم تعلیم و تربیت آگاهی می‌یابد، نسبت به جهان هستی و هم‌نوعان خود به درک متقابل می‌رسد و به هدف غایی که همانا یکپارچگی وجودی است دست می‌یابد. چنین دگرگونی عظیم در نظام تربیت معلم متناسب با پیچیدگی، دشوار بودن و تمام نشدن موضوع تعلیم و تربیت پا به عرصه ظهور گذاشته است تا بر بسیاری از مشکلات نظام‌های تربیتی جهان فائق آید. «معلمان در مقام پرچم داران و مصلحان جامعه با پرسیدن سوال‌های مهمی چون: من که هستم؟ به عنوان معلم در هر موقعیت خاص چه نقشی را باید ایفا کنم؟ درباره اعمال و ایده‌های خود نسبت به جهان درون، حرفه معلمی و محیط پیرامون تأمل دارند تا ابتدا در خود یک انقلاب فکری به وجود آورند» [۲]. دیویی^۱ [۳] با نوشتن اثر خود به نام «چگونه فکر کنیم؟» چارچوب مفهومی درباره «تفکر تأملی^۲» ارائه داده است. مطابق با ایده او تفکر عبارت است از «تصور فعال، مداوم و دقیق درباره باور و گمان نسبت به دانشی که وابسته به زمینه است و نتایجی که از آن دانش حاصل می‌گردد». دیویی هدف اولیه تعلیم و تربیت را آموزش مهارت‌های تفکر می‌داند تا این که افراد با بینش در فعالیتهای درگیر شوند [۴]. شون^۳ [۵] نیز برای «تفکر تأملی» چارچوب نظری ارائه داده است. او فرایند پیچیده شدن ذهن کارورزان را در طی تجارب کارآموزی مطالعه نمود تا مشخص نماید، چگونه دانش حرفه‌ای را فرا می‌گیرند. شون دو نوع تأمل را عامل توسعه دانش می‌داند: «تأمل در عمل^۴» و «تأمل بر عمل^۵». اولی، زمانی اتفاق می‌افتد که کارورز در میان موقعیت‌های چالش برانگیز راه حل‌های عملی را شناسایی و انتخاب می‌نماید. دومی، کارورز فکور

¹ Dewey

² Reflective Thinking

³ Schon

⁴ Reflective in Action

⁵ Reflective on Action

⁶ Kottkamp

⁷ Narrative

⁸ Narrative Inquiry

خود می‌پردازند و به خودآگاهی تشویق می‌شوند. روایت‌نگاری تأملی ابزاری است که به مشارکت‌کنندگان فکور اجازه می‌دهد، تا درباره وقایع تأمل کنند. دانشجو - معلمان مشاهدات فردی خود را از طریق نوشتن روایت‌ها ارتقاء می‌بخشند و تفاهم‌ها و سوء تفاهم‌ها را از هم تشخیص می‌دهند [۲۳]. استفاده از روایت‌نگاری به دانشجو معلمان کمک می‌کند تا استانداردهای تدریس یاددهی یادگیری را بررسی کنند و دانش، مهارت، نگرش خود را ارتقاء بخشند [۲۴]. دانشجو معلمان با کمک روایت‌نگاری تأملی اهداف، محتوا، فعالیتهای یادگیری، روش‌های تدریس و ارزیابی را تعیین می‌کنند [۲۵، ۲۶].

آنچه از تربیت حرفه‌ای بر می‌آید، فراهم کردن زمینه‌های مناسب برای تحقق شایستگی‌ها به عنوان مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های توسعه حرفه‌ای است. عمده‌ترین بحث در آن است که مجموعه فرصت‌های تربیتی بتواند به تربیت افراد حرفه‌ای از جمله معلمان حرفه‌ای کمک کند. «معلم حرفه‌ای دارای چهار شایستگی است: «شایستگی موضوعی»، «شایستگی تربیتی»، «شایستگی تربیتی-موضوعی» و «شایستگی عمومی». شایستگی موضوعی آن قابلیت است که به شخص کمک می‌کند تا دانشی از دانش‌های بشری را فهم کند. و شایستگی‌های موضوعی-تربیتی آن قابلیت است که شخص را برای معلمی کردن در یک رشته خاص آماده می‌کند. شایستگی تربیتی، شامل آن قابلیت است که به فرد کمک می‌کند تا معلمی کند. شایستگی عمومی قابلیت‌هایی است که همه معلمان باید از آن برخوردار باشند» [۲۷].

طرفداران دیدگاه معلم فکور در کنار فهم عمیق دانش موضوعی و مهارت‌های عملی، روایت‌نگاری تأملی را نیز به عنوان ابزار توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم قرن حاضر معرفی می‌کنند. در کشور ما هم کارورزی فکورانه یک وضعیت جدید طراحی شده برای آموزش کارورزان در دنیای واقعی از طریق تأمل و بازاندیشی بر عمل به مرحله ظهور رسیده است. کارورزان به مدت چهار ترم موقعیت طلایی حرفه آموزی، در فعالیتهای متعدد مانند، روایت‌نگاری تأملی یکی از مهمترین و عمده‌ترین بخش کارورزی درگیر می‌شوند. آنها مجبور هستند در این فرآیند انرژی زیادی را صرف شناسایی مسائل تربیتی، باز اندیشی، نوشتن گزارش روایی، انواع کد گذاری باز و محوری، تحلیل و تفسیر و آغاز دوباره چرخه یعنی شناسی مسأله کنند. دانشجو معلمان در مدت تحصیل خود تقریباً، ۵۰۰ صفحه نگارش تأملی ارائه می‌دهند و به

تربیت نماید» [۱۳]. بدین جهت، مسائل مرتبط با شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان در دوران تحصیل از ابعادی است که در چند دهه اخیر ذهن صاحب‌نظران، برنامه ریزان و دست اندر کاران حوزه آموزش را به خود مشغول کرده است. برای پاسخگویی به برخی از این نیازها، کارورزی با ساختار جدید و متفاوت نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان و پردیس‌های آن به مدت چهار ترم در دو سال آخر برنامه درسی دوره کارشناسی به مثابه یک گفتمان پا به عرصه گذاشته است. مبانی نظری کارورزی یادگیری تجربی و مشاهده‌ای است که بر دیدگاه آموزش و پرورش تجربی استوار است. مشاهده، توصیف و روایت نویسی و گزارش نویسی از عناصر اصلی آن است و آموزش نویسندگی به ویژه روایت نویسی و گزارش نویسی از لوازم اصلی آن است که به مشاهده‌گر کمک می‌کند تا بتواند از یک مشاهده تأملی به یک نگارش تأملی دست پیدا کند [۱۴]. فعالیتهای متنوع دانشجویان در آخر هر دوره کارورزی به روایت نویسی ختم شده و سپس کدگذاری باز، محوری، تحلیل و تفسیر می‌گردد [۱۵، ۱۶].

تأمل از طریق نوشتن خاطرات روزانه اتفاق می‌افتد و دانش به طور ضمنی با نوشتن ساخته می‌شود [۱۷]. افراد با روایت‌نگاری تأملی فعالیتهای علمی و میدانی را ارتقاء می‌بخشند و نظریه‌ها را با موقعیت‌ها پیوند می‌دهند [۱۸]. یادگیری از طریق روایت‌نگاری تأملی برای بزرگسالان مناسب است، چون ماهیتاً کلامی است. زمانی که نویسنده سریع احساسات و افکارش را می‌نویسد، فرصت می‌یابد تا بین اطلاعات جدید با دانسته‌های قبلی پیوند ایجاد نماید و مفهوم سازی ارتقاء یابد. مطابق با ایده مینوت^۱ [۱۹]، روایت‌نگاری تأملی باورها، قدرت اختیار، یادگیری و تفکر معلمان را مرتبط می‌سازد و به واسطه تلفیق این ویژگی‌ها است که به کارورزان فکور مبدل می‌شوند. معلمان از طریق روایت‌نگاری تأملی واقعه و دلیل وقوع آن را توصیف می‌نمایند، انتظار وقوع هرچه را داشتند تبیین و چگونگی تاثیر رخداد بر تدریس آینده‌شان را پیش‌بینی می‌کنند [۲۰] یک واقعه مهم و معنادار در حرفه معلمی (مثبت یا منفی) توسط روایت‌های حادثه‌ای-انتقادی توصیف می‌شود. همچنین، تبیین می‌گردد که چرا برای روایت‌گر معنا دارد [۲۱]. گرین^۲ [۲۲] مدعی است، روایت‌نگاری حوادث زندگی معلمان را عینی‌سازی می‌نماید. آنان به عنوان مشاهده‌گران به جستجوی تجارب و باورهای

¹ Minnott

² Greene

عقاید و روزمرگی‌ها رهایی یابند [۲۸]. پژوهش پدیدار شناختی نوعی «پژوهش تفسیری»^۲ است که درک و تجربه انسان در کانون اصلی توجه آن قرار می‌گیرد. چارچوب چنین مطالعه‌ای شامل جمع‌آوری داده‌های تجربی از مشارکت کنندگان، جستجوی مضامین و الگوهای اصلی از داده‌ها یا تبیین آنها و سپس استنتاج و تفسیر ماهیت عمومی پدیده از مضامین و الگوها است [۲۹].

با توجه به این که در انتخاب روش پژوهش باید دقت لازم به عمل آید تا بین اهداف و ویژگی‌های آن و اهداف و ویژگی‌های موضوع مورد مطالعه مغایرت وجود نداشته باشد، به برخی خصوصیات عمده پژوهش پدیدار شناختی و چگونگی کاربرد آن با موضوع اشاره می‌گردد:

اول، مطالعات پدیدار شناختی بر اساس فلسفه، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت طرح ریزی شده است و این رویکرد زندگی گروهی را که تجارب زیسته مشترک دارند، مورد بررسی قرار می‌دهد و طراحی شده است تا ماهیت پدیده‌های زیسته را توصیف نماید [۳۰]. لذا، معانی که گروهی از دانشجو معلمان در متن پدیده روایت نگاری تأملی می‌سازند، در حالی که مشغول یادگیری زیر و بم-های حرفه معلمی هستند و عمده وظایف شان را این فعالیت تشکیل می‌دهد، توسط محقق توصیف و تفسیر می‌گردد تا ذات و ماهیت آن هویدا گردد.

دوم، مطابق با تعریف هگل، پدیدار شناختی به دانشی اطلاق می‌شود که در آگاهی و تجربه آنی رخ می‌دهد. فعالیتی که به همراه هدف نباشد آگاهانه نیست [۳۱]. هدف و فعالیت به طور همزمان اتفاق نمی‌افتد و یکی به دنبال دیگری می‌آید. گمان می‌رود فرد درباره تجربه بعدی آگاه است و می‌تواند درباره آن تأمل نماید [۳۲]. روایت نگاری تأملی با مشاهده تأملی برای یافتن مسائل و مشکلات تربیتی شروع می‌شود، به دنبال آن فعالیت‌هایی برای ارائه راه حل‌ها و در نهایت نوشتن تأملی ختم می‌شود. همه این وقایع به دنبال یک مشاهده هدفمند اتفاق می‌افتد و در پس هر کدام آگاهی و هوشیاری نهفته است. به عبارت دیگر، سیر این جریان به طور مارپیچی است نه خطی، هر مشاهده‌ای به دنبال تجربه‌ای انجام می‌شود.

سوم، پژوهش پدیدار شناختی بر ادراک بشر نسبت به تجاربش تأکید دارد، تجربه او ناظر بر ارتباطی دورانی و مداوم میان فرآیندهای ادراک-تفکر-عمل است که ژرفا

ثابت و مستند سازی حجم زیادی از فعالیت‌های گوناگون در هر درس کارورزی و درس پروژه می‌پردازند. لذا، مشخص کردن ماهیت این تجارب زیسته و تاثیر آن بر توسعه حرفه‌ای یکی از الزامات پیشبرد مقاصد برنامه است. زیرا با وجود تجربه میدانی محقق به عنوان مربی کارورزی که حاصل تعاملات وی با دانشگاه، اساتید، دانشجویان، مدارس مجری برنامه کارورزی و مطالعه مستمر گزارش-های روایی برای ارائه بازخورد است، تصور می‌شود علی‌رغم صرف هزینه، زمان و انرژی از سوی این مجموعه، شاید اهداف مورد نظر برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در اجرا محقق نشود، آن پویایی و سرزندگی در بین دانشجو معلمان هنگام انجام تکالیف دیده نشود و به جای تقویت مهارت‌های تأمل بر عمل و حل مشکلات تربیتی، تمایل بیشتر به سوی کسب اهداف اثبات‌گرایی داشته باشد. چرا که کارورز از یک سو عملاً موظف است در یک زمان بندی معین مستندات خود را در قالب روایت نگاری که دانشگاه مطالبه کرده است، به اتمام برساند و از سوی دیگر به دلیل عدم آگاهی کامل این قشر به چیستی، چرایی و چگونگی انجام آن از ظرفیت‌های خلاقانه خود برای ایجاد تغییر در خود و دیگران آن گونه که شایسته است تلاش نکنند. مشخص کردن مطلوبیت ساز و کار روایت نگاری تأملی یکی از ضروریات است تا در صورت نیاز اصلاحات و بازنگری‌هایی در آن صورت گیرد. از آنجا که مطالعات بسیار اندکی در این باب صورت گرفته است، پژوهش حاضر قصد دارد تا با روش پدیدارشناختی به فهم عمیق و دید وسیع نسبت به این پدیده نو در برنامه درسی کارورزی (۴) برسد و تاثیر آن بر توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان را مشخص نماید.

سوال های پژوهش

روایت نگاری تأملی چه نقشی در توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان دارد؟

روش پژوهش

روش تحقیق کیفی «پدیدار شناختی»^۱ برای بررسی دیدگاه‌های دانشجو معلمان نسبت به تجربه روایت نگاری تأملی درس کارورزی (۴) دانشگاه فرهنگیان به کار گرفته شده است تا درباره این تجارب زیسته، ایده تفصیلی ارائه شود و ماهیت عمومی آن نمایان گردد. پدیدار شناختی پژوهشی درباره چگونگی جلوه‌گر شدن جهان بر افراد است، به طوری که آنها تلاش می‌نمایند تا از سوگیری‌ها،

² Interpretive Research

¹ Phenomenology

کارورزان و محیطی که در آن کار می‌کنند، داستان زندگی معلمی آنها را شکل می‌دهد. دانشجو معلمان همواره با افرادی مانند، هم‌تایان، دانش آموزان، معلمان راهنما، مدیر، معاونین، والدین، اساتید راهنما و غیره در تعامل هستند. معناهای حرفه معلمی که از فعالیت روایت‌ها استخراج و تحلیل و تفسیر می‌شود، حاصل ارتباط آنها با زیست جهان بیرون است.

جامعه، نمونه و ابزار: جامعه شامل کلیه دانشجو معلمان دختر و پسر رشته آموزش ابتدای پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان تهران است که واحدهای درس کارورزی ۱، ۲ و ۳ را در ترم پنج، شش و هفت گذراندند و وارد برنامه کارورزی ۴ شده‌اند. روش نمونه‌گیری در این جامعه، نمونه‌گیری هدفمند است، هجده نفر (۱۲ نفر دختر و ۶ نفر پسر) از دانشجو معلمان ترم هشتم گرایش علوم تربیتی، رشته آموزش ابتدایی انتخاب شدند تا در مصاحبه‌هایی با پرسش‌های بازپاسخ شرکت کنند. خلاصه‌ای از مشخصات داوطلبان در جدول (۱) آورده شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت و نمونه

تعداد	موقعیت	رشته	گرایش	ورودی	سن	جنس	شرکت کننده ها
۱۲	کارورزی (۴) پردیس خواهران	آموزش ابتدایی	علوم تربیتی	۱۳۹۳	۲۳	دانشجو معلمان دختر	
۶	کارورزی (۴) پردیس برادران	آموزش ابتدایی	علوم تربیتی	۱۳۹۳	۲۳	دانشجو معلمان پسر	

می‌شود که حاوی مطالب غنی در تجارب مصاحبه شوندگان است.

مرحله سوم: مفهوم‌بخشی به هریک از موضوعات؛ در این مرحله هر عبارت مهم معنی و معانی به صورت کد یادداشت می‌شوند.

مرحله چهارم: سازمان‌دهی مفاهیم تنظیم شده در دسته‌های موضوعی، در این مرحله کدها به صورت دسته‌هایی سازمان‌دهی می‌شوند و این دسته‌ها با توصیفات اصلی شرکت‌کننده در مصاحبه مقایسه می‌گردد.

مرحله پنجم و ششم: تلفیق یافته‌ها در یک توصیف جامع، صریح و روشن؛ در این مراحل نتایج و یافته‌های تجربیات به طور جامع و دقیق توصیف می‌شود.

مرحله هفتم: تأیید نتایج توسط شرکت کنندگان، در این مرحله توصیف به عمل آمده از تجارب جهت بررسی اعتمادپذیری در اختیار شرکت کنندگان قرار می‌گیرد و

و پالایش یکی به عمق بخشیدن و پالایش دیگری منتهی می‌شود [۳۳]. دیالکتیک بین نظریه و عمل و تربیت معلم فکور از مهمترین و اصلی‌ترین هدف برنامه درسی کارورزی است و روایت‌نگاری ابزاری قوی برای رسیدن به این هدف طراحی شده است. در این صورت، پژوهش پدیدار شناختی مناسب این مطالعه دیده شد تا تأمل و باز تأمل دانشجو معلمان نسبت به عمل حرفه‌ای خود را با این فعالیت مورد بررسی قرار دهد.

چهارم، رویکرد پدیدار شناختی بر این اصل بنا شده است که خود و جهان مولفه‌های جدایی ناپذیر معنا هستند. «من» و «آن» به تنهایی در جهان وجود ندارد. اما «من» - «آن» و «من» - «تو» در ارتباط با هم و در کنار هم قرار می‌گیرند [۳۴]. پژوهش پدیدارشناختی در توصیف ادراکات زیست جهان افراد واجد ساحت استعاره‌ای یا همانندی است. این توصیف‌ها از جنس برنامه درسی هستند. زیرا مثال عینی درباره تجربه انسانی که مستقیماً با ادراکات دیگران مربوط است و باعث می‌شود زیست جهان ما تغییر کند [۳۳]. زندگی فردی و اجتماعی

تجزیه تحلیل داده‌ها

هدف احتمالی تجزیه و تحلیل داده‌ها ارائه توصیف تحلیلی و جامع از پدیده تحت بررسی است تا از این طریق تجربیات زنده و غنی مشارکت کنندگان را منعکس سازد. باید توجه داشت، روش پدیدار شناختی روشی انعطاف‌پذیر است نه تجویزی و می‌توان از روش تحلیل موضوعی داده‌ها برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های پدیدار شناختی استفاده نمود. این روش توسط کولیزی^۱ [۳۵] و جورجی^۲ [۳۶] پیشنهاد شده است که با دیگر روش‌های تحلیل داده‌ها کمی متفاوت است و دارای هفت مرحله است:

مرحله اول: خواندن کلیه توصیف‌ها در چند نوبت.
مرحله دوم: استخراج موضوعات مرتبط با پدیده مورد نظر از متن مصاحبه؛ در این مرحله عبارات مهم مشخص

^۱ Colaizi

^۲ Giorgi

با توجه به نظرات آنها مورد بازبینی قرار می‌گیرد.

محقق با گوش دادن به فایل‌های صوتی مصاحبه‌ها آنها را به متن نوشتاری تبدیل نمود. فرایند تحلیل داده‌های تجربی به ترتیب شروع شد. متون چندین بار خوانده شدند تا نسبت به آنچه داوطلبان درباره تجارب روایت نگاری توصیف کردند، یک ذهنیت کلی ایجاد شود. برای تمرکز بیشتر بر همه ابعاد متون که در صفحات متعدد برای هر نفر نوشته شده بود، در جداولی که دارای سه ستون بود بازنویسی شدند و جلوی ستون‌ها فضایی برای نوشتن کدها در نظر گرفته شد. با انتخاب پاراگراف به عنوان واحد تحلیل، روایت‌ها در این جداول مجدداً، بازخوانی شدند و کدها روبروی هر پاراگراف در ستون‌ها ثبت گردید. تعداد کدهای استخراج شده اولیه نود تا بود. برای آگاهی از صحت و سقم برچسب زدن نام کدها، متون برای چند بار خوانده شد و تغییرات حاصل ثبت گردید. در این بازنگری تعداد کدها به صد تا رسید. مرحله بعد، تقلیل پاراگراف‌های کل متون به جملات یا عبارات بود که همراه شماره کدها در صفحات مجزا نوشته شدند تا کار طبقه‌بندی با تاکید و توجه بهتر صورت گیرد. شناسایی مقوله‌های فرعی در مرحله نخست، بیست و هشت تا از بین تعداد کدهای استخراج شده بود. شناسایی کدها، مضامین و تحلیل آنها در طی مراحل مختلف انجام گرفت. تغییرات حاصل در شناسایی مضامین به این گونه بود: در مرحله اول، از بین حدوداً، نود کد به دست آمده بیست و هشت طبقه‌بندی به دست آمد. سپس، مضامین اصلی «طراحی و آماده‌سازی»، «آموزش»، «مسئولیت‌های حرفه‌ای»، « محیط کلاس» از بین آنها برچسب زده شد. بنا بر نظر خبرگان در شناسایی مضامین و نام‌گذاری آنها تجدید نظر شد. که نتیجه آن نه مقوله اصلی «بافت»، «برنامه‌ریزی»، « فرایند یاددهی یادگیری»، « برنامه سازی»، « تدبیر فکورانه»، «رهایی بخشی»، «هنرورزی در آموزش» و « شایستگی‌های حرفه‌ای» بود که در جدول (۲) ثبت شده است. همچنین، تحلیل مصاحبه‌های هر فرد نوشته و برایشان فرستاده شد تا در صورت غفلت از مورد یا مواردی تجدید نظر گردد. نهایتاً، چند نمونه از پوشه‌کار داوطلبان هر دو گروه مطالعه گردید تا مشخص گردد، فرایند تدوین روایت نگاری تأملی با آنچه که در گفتگو به آن اشاره شده همخوانی داشته است یا خیر.

روایی و پایایی

پس از جمع‌آوری و تجزیه تحلیل داده‌ها، باید اطمینان حاصل کنیم که داده‌های جمع‌آوری شده از اعتبار و اعتماد لازم برخوردار است. بنابراین بر مبنای اعتبار به

آزمون این امر پرداخته می‌شود که آیا بین شیوه ادراک واقعی سازه‌های اجتماعی توسط شرکت کنندگان در پژوهش و گزارش ارائه شده توسط پژوهشگر از آنها، همخوانی وجود دارد؟ با استفاده از مجموعه‌ای از راهبرد راهنما، محقق می‌تواند معیار اعتبار پژوهش را برآورد سازد. این معیارها عبارتند از: درگیری پیوسته و طولانی مدت (زمانی که پژوهشگر اطمینان حاصل می‌کند که مضامین و مثال‌ها به جای گسترش، تکرار می‌شوند، ممکن است زمانی مناسب برای پایان دادن به مطالعه باشد؛ پرهیز از نتیجه‌گیری زود هنگام (یعنی نتیجه‌گیری بدون مشاهده کافی)؛ بازنگری همکاران (بحث و گفتگوی سازنده در ارتباط با تحلیل‌ها و یافته‌ها با همکاران صادق و بی‌طرف)؛ ذهنیت پیش‌رونده (نظارت بر سازه‌های تدوین شده و مستند سازی فرایند تغییر از آغاز مطالعه تا پایان آن)؛ بازنگری شرکت کنندگان (یافته‌های به دست آمده از تحلیل‌های گردآوری شده باید مورد تایید شرکت کنندگان در تحقیق قرار گیرد)؛ استفاده از منابع اطلاعاتی چندگانه (گردآوری اطلاعات از طریق روش‌های چندگانه از قبیل مشاهده، مصاحبه و تحلیل اسناد و یا استفاده از منابع متنوع) [۳۷]. پژوهشگر در پاسخ به سوال پژوهش که فرایندی «توصیفی» است، تقریباً از همه راهبردهای فوق استفاده کرده است.

یافته‌ها

پیش از این اشاره شد، پژوهش حاضر دارای یک سوال اصلی است؛ روایت نگاری تأملی چه نقشی در توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان دارد؟ با توجه به این که برای پاسخ به این پرسش از روش پدیدارشناسی استفاده شده است، نتایج حاصل از تحلیل متن مصاحبه‌ها شامل نه مقوله اصلی و زیر مقوله‌های آنها است که به ترتیب به آنها پرداخته می‌شود:

برنامه‌ریزی

داوطلبان ساختار و محتوای روایت‌های تدریس‌شان را به طور غیر مستقیم متأثر از نوشتن فرمی به نام فرم (ج) می‌دانند که در واقع، طراحی فعالیت‌های یادگیری است و مراحل برقراری ارتباط، به تجربه گذاشتن، به اشتراک گذاشتن، انتقال به موقعیت جدید، به کار بستن، سنجش آموخته‌ها را در بر دارد. هر دو گروه دختر و پسر اشاره دارند، روایت‌نگاری تأملی پرسش و پاسخ‌های تأملی قبل، حین و بعد عمل است. از یک سو، روایت‌ها را عامل واکاوی مجدد گام‌ها و فعالیت‌ها می‌دانند، زیرا ثبت آن در

رهایی بخشی

داوطلبان معتقدند، روایت‌نگاری تأملی این فرصت را فراهم کرده تا با نقد و ارزیابی خود و دیگران به نقاط قوت و ضعف همدیگر پی ببرند و در صدد اصلاح و تغییر برآیند. مقوله اصلی رهایی بخشی خود شامل دو زیر مقوله «خود آگاهی» و «دگر آگاهی» است.

خود آگاهی

شرکت‌کننده‌ها بر این باورند، یک سری ویژگی‌های شخصی و حرفه‌ای مانند، «برنامه ریزی قوی»، «مدیریت زمان»، «احساس آسایش و امنیت»، «مشارکت و همدلی»، «اعتماد به نفس»، «توجه به کیفیت» و غیره، توسط روایت‌ها در آنها به وجود آمده است.

دگر آگاهی

آنها روایت‌ها را حلقه واسط خود و معلم راهنما و استاد راهنما می‌دانند که با نمایش گزارش‌های طرح و تدریس در سمینارهای مدرسه یا دانشگاه توانسته‌اند خود را از دیدگاه آنها نقد و ارزیابی کنند، به نقاط قوت و ضعف خود پی ببرند و در صدد اصلاح آن باشند. از سوی دیگر، با نقد و بررسی‌هایی که از کار هم‌تایان دارند، این امکان به وجود آمده است که از لنز روایت‌های انتقادی نسبت به تدریس خود و دیگران آگاه شوند و در صدد برطرف کردن نکات ضعف مانند، «ضعف تماس چشمی با همه دانش آموزان»، «ضعف تسلط بر موضوع»، «ضعف روابط عاطفی با دانش آموزان»، «مدیریت ضعیف»، «تن صدای پایین»، «عدم تشویق دانش آموزان»، «عصبانی سریع»، «استفاده کم از رسانه‌های طبیعی» و غیره بر آیند.

توانمندی‌های حرفه‌ای

مقوله اصلی «توانمندی‌های حرفه‌ای» با چهار زیر مقوله فرعی «شایستگی‌های حرفه‌ای»، «مشاهده تأملی»، «پیش بینی وقایع» و «توسعه یافتگی» حاصل تحلیل دیدگاه‌ها و ادراکات داوطلبان نسبت به تجربه روایت‌نگاری تأملی درس کارورزی چهار است.

شایستگی‌های حرفه‌ای

شرکت‌کنندگان بر این باورند که بخشی از دانش، مهارت و نگرشی حرفه‌ای‌شان در فرایند روایت‌نگاری تأملی کسب شده است و ارتقاء یافته است؛ از آن جهت که برای مفاهیم و شایستگی‌هایی که در نتیجه تحلیل روایت‌ها به آنها رسیدند، نقشه مفهومی می‌کشیدند تا به خرده مفاهیم، مهارت‌ها و نگرش‌ها برسند. آن را در گزارش‌هایی ثبت می‌کردند و با تأمل بر روایت تفسیر می‌کردند که چه تغییری در دانش، مهارت و نگرش معلم و دانش

گزارش تدریس الزامی است. از سوی دیگر، نوشتن این فرم را مفید و سودمند توصیف کردند، چرا که باعث شده است روایت‌ها ایشان از سیر منطقی برخوردار شود و یک نظم فکری و عملی به آنان دهد.

هنرورزی در آموزش

هر چند شرکت‌کننده‌ها دختر، به تاثیرات مثبت فرم (ج) بر ساختار و محتوای روایت‌ها اشاره دارند، اما یکی از نارسایی‌های آن را تاکید بیش از حد به ترتیب گام‌ها از سوی اساتید کارورزی می‌دانند که باعث سلب خلاقیت در تدریس و روایت شده است. گاهاً، مراحل طراحی را با انعطاف بیشتری طراحی می‌کردند، با در نظر گرفتن موضوع تدریس جابجایی یا تلفیق انجام می‌دادند و در نهایت، روایت‌های آزادتر می‌نوشتند. همچنین، معتقدند ماهیت مشارکتی درس پژوهی به نگارش روایت خلاقانه‌تر کمک کرده است.

فرایند یاددهی یادگیری

نظر داوطلبان بر این است که با روایت‌نگاری تأملی کارورزی (۴) فرایند یاددهی یادگیری را بعد از اجرا و دیدن فیلم تدریس تجزیه و تحلیل کردند و بر فعالیتهایی نظیر ایجاد انگیزه، روش‌های نوین تدریس، ارائه مطالب، ارزشیابی، فنون پرسش و پاسخ تأمل داشتند. هر دو گروه به طور متفق القول اذعان دارند، به واسطه روایت‌ها توانسته‌اند بر تدریس خود تأمل کنند و نقاط قوت و ضعف آن را پیدا و برطرف کنند.

برنامه سازی

شرکت‌کننده‌ها بر این باورند که با تحلیل متن روایت‌ها و انجام کد گذاری باز، به مضامین و نکات مهم حرفه‌ای دست یافته‌اند و با جستجوی منابع علمی آنها را مستند سازی کردند و در نهایت به ایده پردازی پرداختند. البته تعدادی از دانشجویان دختر، شیوه استقرایی تولید دانش از دل روایت‌ها را خیلی موثر تلقی نمی‌کنند و معتقدند، از همان ابتدا می‌دانند که بعد از تحلیل روایت‌ها به این مسائل خواهند رسید.

تدبیر فکورانه

از دیدگاه داوطلبان روایت‌نگاری کارورزی (۴) حاصل هم فکری و هم افزایی با اساتید راهنما، معلم راهنما و مخصوصاً هم‌تایان خود بوده است. چرا که قدم به قدم این فعالیتهای گروهی می‌بایست در گزارش‌های روایی ثبت می‌شد و این باعث می‌شد تا روایت‌هایی تدوین کنند که به مسائل از جوانب مختلف نگاه کنند.

باعث شده است تا نسبت به حرفه معلمی دید کلی‌تر داشته باشند.

بافت

معنا و مفهوم شکل وابسته به زمینه است. واکاوی ماهیت روایت نگاری تأملی در بافت دانشگاه فرهنگیان به طور عام و در موقعیت کارورزی چهار به طور خاص می‌تولید تا عوامل درونی و بیرونی موثر بر این پدیده نیز مورد توجه قرار گیرد تا به یافته‌ها اعتبار بخشد. با آنکه هدف پژوهش توصیف نقش روایت نگاری تأملی در این حوزه است و به دنبال چرایی آن نیست، شناسایی مقوله‌های ضمنی بافت و زمان مبین این است که کارکردهای روایت نگاری تأملی وقتی مشخص می‌شود که به درستی برنامه ریزی و اجرا شود و این خود نیز به یک سری قوانین و مقررات اجتماعی و فرهنگی موسسه‌ای (دانشگاه و مدرسه) بستگی دارد. دیدگاه انتقادی داوطلبان نسبت به برنامه و اجرای روایت نگاری تأملی که نتیجه روابط و ضوابط حاکم در سازمان دانشگاه و مدرسه است، مقوله‌های اصلی «بافت» و زمان را به وجود آورده است. همچنین، محدودیت زمان را یکی از عوامل مهم این نواقص می‌دانند.

بافت اجتماعی با ساختار دانشگاه

داوطلبان نظرشان بر این است که از یک سو، تعامل درست و سازنده‌ای با اساتید کارورزی خود در گرفتن بازخورد مناسب به گزارش‌های روایی نداشتند. از سوی دیگر، خود اساتید به دلیل عدم آشنایی با اهداف روایت نگاری تأملی، سلیقه‌ای عمل کردند و هماهنگی لازم در خواستن تکالیف نداشتند.

بخش‌هایی از روایت‌ها، نداشتن سرفصل یکسان و سلیقه‌ای عمل کردن اساتید کارورزی در خواستن تکالیف.

بافت فرهنگی با ساختار مدرسه

دانشجو معلمان به قوانین و ضوابط مدرسه اشاره دارند که به طور مستقیم و غیر مستقیم روایت نگاری تأملی را تحت تاثیر قرار داده است. از جمله، تکراری بودن روایت‌های روزانه به دلیل مراجعه یک روز خاص به مدرسه، انجام فعالیت‌های مشابه مانند، مرور مباحث از سوی معلم راهنما در آن روز را به دنبال داشته است. از سوی دیگر بر این باورند، محدودیت زمان و تعداد کم کلاس در یک پایه، مدارس ایران ظرفیت اجرای درس پژوهی را ندارد. در نتیجه، تدریس دروس در یک کلاس توسط معلم راهنما و دانشجو معلم تکراری می‌شد و آنها مجبور می‌شدند تا در

آموزان ایجاد شده است. بعلاوه، بهبود مهارت نگارشی و دست خط خود را نتیجه این نگارش‌ها می‌دانند.

مشاهده تأملی

داوطلبان نگاه دقیق و ریز بین خود را نسبت به وقایع و تدریس مشاهده و روایت‌های روزانه می‌دانند که چگونه در محیط مدرسه نسبت به همه فعالیت‌های معلم و دانش آموزان با دقت توجه کردند تا به نکات مهم تربیتی دست یابند. همچنین، لازمه ارزیابی تدریس دوستان خود را توجه به فعالیت‌های معلم و دانش آموزان و یادداشت مکالماتی می‌دانند که بین آنها رد و بدل می‌شود. آنها روایت‌ها را حاصل مشاهده دقیق کلاس و مدرسه تلقی می‌کنند.

پیش بینی وقایع

تاکید روایت‌های روزانه از نظر داوطلبان بیش از این که تأمل حین یا بعد از عمل باشد، بر تأمل قبل از عمل است. آنها قبل از مشاهده، وقایع آموزشی و تربیتی را پیش بینی می‌نمایند. بعد از وقوع حوادث، در صورت رد فرضیه‌ها، مسائل از متن روایت‌ها استخراج می‌شود تا بر آنها تأمل شود. شرکت کنندگان معتقدند، این روایت نگاری باعث شده تا به مرور زمان از عرش نظریه به فرش واقعیت نزدیک‌تر شوند، ایده‌های خود را با نیازها و ویژگی‌های دانش آموزان سازگار سازند و در برابر چالش‌ها و موارد غیر قابل پیش بینی آماده‌تر عمل کنند.»

توسعه یافتگی

روایت نگاری تأملی از دیدگاه داوطلبان مانند، حلقه آخر، پله آخر، پل تکمیل شده، دفترچه خاطرات، میوه معلمی، پروانه شدن و غیره است که قصه معلمی و مهارت‌های حرفه‌ای در آن به حد کمال رسیده است و

بافت اجتماعی با ساختار مدرسه

آنها بخش‌های تاریک روایت نگاری تأملی را نداشتن ارتباط قوی با دانش آموزان و معلم راهنما می‌دانند و باور دارند، در صورتی روایت‌ها با واقعیت تطابق خواهد داشت که تجارب اصیل تعامل با دانش آموزان را در کلاس درس داشته باشند. همچنین، معتقدند که اگر معلمان راهنما با آنها همکاری‌های لازم نداشته باشند، ممکن است موقع روایت وقایع صداقت به خرج ندهند.

بافت فرهنگی با ساختار دانشگاه

شرکت کنندگان به قوانین و ضوابط اشتباه اشاره دارند که در دانشگاه فرهنگیان باعث شده است، روایت‌ها به جای تأمل بر عمل، حالت فرمالیته به خود بگیرد. این نارسایی‌ها عبارتند از: توجه به کمیت به جای کیفیت، تکراری بودن

وی به کار و عمل مرتبط می‌دانند و تاکید اولیه آن جستجوی ابزارهای موثر برای اهداف است. از نظر والی [۴] سطح تأمل فنی پژوهش محور است. زیرا که معلمان اجرای عمل، خود را با دستور العمل‌های بیرونی سازگار می‌سازند. لودن [۴۰] بر این باور است که معلمانی که اندیشه ورزی آنها بر اساس علاقه فنی است، فعالیتها و تصمیم‌گیری‌های خود را با یک سری استانداردهای کاربردی و نظری مقایسه می‌کنند. «گاهی برنامه ریزی و بخشی از کنش نویسنده مانند پروژه تحقیق، طرح درس، واقعه پیش رو یا سفر موضوع روایت نگاری می‌شود» [۴۱]. از سوی دیگر، روایت نگاری تأملی خود مخزن ایده، طرح و افکار در این زمینه‌ها هستند که کنترل پیامد نهایی یا تدوین پیامدها را به طور فزاینده بهبود می‌بخشد [۴۲].

فرایند یاددهی یادگیری مهم‌ترین فرصتی است که در برنامه‌های کارورزی حوزه تربیت معلم، دانشجویان درگیر می‌شوند تا معلمی را به معنای واقعی در میدان عمل تجربه نمایند. تأمل بر تدریس خود و تجزیه و تحلیل مراحل آن از ایجاد انگیزه تا ارزشیابی که از نظر زمان تأمل بعد از عمل است، یکی از کارکردهای اصلی روایت نگاری تأملی درس کارورزی چهار به حساب می‌آید. روایت نگاری تأملی اغلب به عنوان ابزاری برای یادگیری تجارب میدانی استفاده می‌شود. در چنین فرصت‌های تجربی که دانشجویان درگیر می‌شوند، دست آوردهایی به همراه دارد که ممکن است، یادگیری متنوع و غیر منسجم را به دنبال داشته باشد و به آسانی نتوانند در موقعیت‌های دیگر کسب نمایند. درخواست نوشتن نگارش‌های تأملی ساختارمند یا بدون ساختار به منظور تمرکز بر جنبه‌های خاص تجربه مفید و سودمند است. دانشجویان ممکن است این فرصت را داشته باشند، از نگاری تأملی این دروس تاثیر گذاشته است. ماهیت تدریس مشارکتی درس پژوهی، این امکان را به وجود آورده است تا دانشجویان علاوه بر هم اندیشی با معلمان راهنما و اساتید، به طور جدی با هم‌تایان خود نیز به صورت گروهی تعامل داشته باشند. چنین موقعیت باعث می‌شود روایت‌ها از حالت نگارش در انزوا خارج شود و متعاقباً، انگیزه هم اندیشی بین اعضای گروه را افزایش دهد. به اشتراک گذاشتن روایت نگاری تأملی با هم‌تایان این امکان را به وجود می‌آورد تا نویسنده‌ها الهام بخش تفکر عمیق هم باشند و پیشنهادات و بازخوردهای همدیگر را تقویت نمایند [۴۲].

روایت‌ها واقعیت‌ها را بازگو نکنند و بنویسند که تدریس برای بار اول و در سه کلاس متفاوت اجرا شده است.

زمان

محدودیت زمان از دو جهت عامل نوشتن روایت‌های بی کیفیت از سوی داوطلبان شده است. یکی، حجم زیاد نگارش‌ها و کمبود زمان کارورزی چهار و دوم، ارائه درس کارورزی چهار در ترم دوم که بودجه بندی محتوا و زمان معلم راهنما تمام شده است. آنها معتقدند، روایت‌ها یشان در صورتی واقعی خواهد بود که زمان بیشتر برای مشاهده اتفاقات، تجربه تدریس و تعامل با دیگران در موقعیت کارورزی داشته باشند.

مقوله‌های شناسایی شده نه گانه و خلاصه‌ای از داده‌ها به صورت کیفی در جدول ۲ ارائه شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پرسش و پاسخ‌های تأملی درباره طراحی فعالیت‌های آموزشی توسط دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان با روایت-های درس کارورزی چهار از مرحله ایجاد انگیزه تا ارزشیابی، فرصت پرورش تفکر فنی را که تأمل قبل از عمل است، به صورت انفرادی و گروهی برای هر دو گروه فراهم نموده است. ایجاد شرایط هم فکری و به اشتراک گذاشتن روایت-ها، عامل عبور از سطح تفکر منطقی به سطوح بالاتر است. اگرچه، این مرحله تأمل سطح پایین تفکر است، ارزش آن زمانی مشخص می‌شود که سکوی صعود به مراحل بالاتر تلقی گردد. «ون منن [۳۸] اذعان دارد، هدف اصلی مرحله تفکر فنی، کاربردی کردن دانش تدریس و مبانی برنامه درسی است که از پدیده‌های واقعی پژوهش و اجرا بدست آمده است.» جرج و زایخنر [۳۹] دانش فنی معلم را با علاقه روایت نگاری تأملی استفاده نمایند که اساس یادگیری فرایند یاددهی و طرح تجربه کار است [۴۳]. در موقعیت‌های عملی جایی که برخی یادگیری رسمی اتفاق می‌افتد، گزارش نویسی استفاده می‌شود تا یادگیری اتفاقی ثبت گردد [۴۴]. «استفاده از روایت نگاری به دانشجو معلمان کمک می‌کند تا مراحل یاددهی یادگیری را بررسی کنند» [۲۴]. دانشجو معلمان با کمک روایت نگاری تأملی اهداف، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس ارزیابی محتوا را تعیین می‌کنند [۲۵، ۲۶].

نوع فعالیت درس پژوهی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان به طور مستقیم و غیر مستقیم بر نوع تأمل روایت

جدول ۲. یافته‌ها و خلاصه‌ای اظهارات برخی از شرکت‌کننده

مقوله‌ها	داوطلبان	مقوله‌های فرعی (شرح)
برنامه ریزی	(۱)	واکاوی مراحل طراحی فعالیتهای آموزشی قبل و بعد از عمل
	(۲)	واکاوی مراحل طراحی فعالیتهای آموزشی (شایستگی‌ها) و نظم فکری نظم فکری
	(۳)	واکاوی مراحل طراحی فعالیتهای آموزشی (سازماندهی محتوا و پیامدهای یادگیری)
فرایند یاددهی یادگیری	(۱)	واکاوی فعالیتهای یاددهی یادگیری والگوهای تدریس، یافتن نقاط قوت و ضعف
	(۲)	واکاوی فعالیتهای یاددهی یادگیری (ارزشیابی مستمر)
	(۳)	واکاوی فعالیتهای یاددهی یادگیری (درگیری دانش آموزان)
	(۴)	واکاوی فعالیتهای یاددهی یادگیری
برنامه‌سازی	(۸)	رمزگشایی از معانی (ضعف مدیریت کلاس و زمان) به شیوه استقرایی
	(۹)	رمزگشایی از معانی (تدریس موثر) به شیوه استقرایی و ایده پردازی
	(۱۰)	رمزگشایی از معانی به شیوه تجربی به جای تحلیل متن روایت‌ها
	(۱۱)	رمزگشایی از معانی به شیوه تجربی و قیاسی
تدبیر فکورانه	(۱۲)	هم‌افزایی، به‌گزینی ایده‌ها، به اشتراک‌گذاری روایت‌ها، دیدن مسائل از لنزهای متفاوت
	(۱۳)	هم‌افزایی، به‌گزینی ایده‌ها و به اشتراک‌گذاری روایت‌ها قبل، حین و بعد از عمل
	(۱۴)	هم‌افزایی، به‌گزینی ایده‌ها، به اشتراک‌گذاری روایت‌ها و شکوفایی ایده‌ها
	(۱۵)	هم‌افزایی، به‌گزینی ایده‌ها، به اشتراک‌گذاری روایت‌ها و ارائه ایده‌های متفاوت
	(۴)	نگارش آزادانه‌تر و خلاقیت در تدریس (طراحی رویکرد بازی)
هنرورزی در آموزش	(۲)	نگارش آزادانه‌تر و خلاقیت در تدریس (طراحی لوگو تری، ترغیب به تلفیق ایده‌ها)
	(۳)	نگارش آزادانه‌تر و خلاقیت در تدریس، (ترغیب به تلفیق ایده‌ها)
	(۱۶)	ارزیابی خود و تدریس خود (آگاهی نسبت به حس همدلی و اعتماد به نفس)
رهایی بخشی	(۱۷)	ارزیابی خود و تدریس خود (آگاهی از ویژگی‌های معلم نمونه)
	(۱۷)	نقد تدریس خود و دیگران در کلاس یا سمینارها (ضعف تماس چشمی با همه دانش آموزان، ضعف تسلط بر موضوع، ضعف روابط عاطفی با دانش آموزان)
	(۱۷)	نقد تدریس خود و دیگران در کلاس و سمینارها (مدیریت ضعیف، تن صدای پایین، عدم تشویق دانش آموزان، عصبانی سریع، استفاده کم از رسانه‌های طبیعی)
	(۱۸)	
توانمندی‌های حرفه‌ای	(۱۷)	واکاوی نقشه مفهومی، مفاهیم و خرده مفاهیم، مهارت‌ها و خرده مهارت‌ها
	(۴)	واکاوی نقشه ذهنی، شایستگی‌ها (صفت بارز و مهارت‌های ذهنی، عملی و نگرشی)
	(۱۰)	ارتقاء مهارت‌های فردی (مهارت نوشتاری)
	(۸)	پیوند تجارب گذشته، حال و آینده (آمادگی و پیوند میان نظریه و عمل)
	(۵)	ثبت وقایع آنگونه که رخ داده است (ارتباط ضعیف معلم راهنما با دانش آموزان)
	(۷)	نگاه دقیق به رخ داده‌ها و تبیین وقایع (مشاهده فیلم تدریس هنگام روایت و تحلیل آن)
	(۱۶)	توسعه یافتگی (روایت‌ها مانند قلابی که روایت‌های دیگر را به هم وصل می‌کند)
	(۱۴)	توسعه یافتگی (روایت‌ها مانند میوه معلمی تجمیع همه فعالیتها)
بافت	(۱۸)	توسعه یافتگی (روایت‌ها مانند پروانه شدن، پرورش ایده‌ها از مرحله لارو)
	(۸)	ضعف توجیه دانشجو نسبت به نحوه انجام نگارش‌های تأملی (بافت اجتماعی دانشگاه)
	(۱)	ارائه بازخورد نتیجه محور استاد راهنما به گزارش‌های روایی (بافت اجتماعی دانشگاه)
	(۱۱)	ضعف هماهنگی استادان با سازو کارهای نگارش‌های تأملی (بافت اجتماعی دانشگاه)
	(۶)	روایت‌نگاری غیر واقعی به دلیل عدم تعامل با دانش آموزان (بافت اجتماعی مدرسه)
	(۵)	روایت‌نگاری غیر واقعی به دلیل عدم همکاری معلم راهنما (بافت اجتماعی مدرسه)
	(۱۷)	توجه به کمیت روایت‌ها (بافت فرهنگی دانشگاه)
	(۹)	نواقص موجود در قالب‌های نگارشی (بافت فرهنگی دانشگاه)
	(۱۱)	ضعف توجیه استاد راهنما برای نگارش‌های روایی (بافت فرهنگی دانشگاه)
	(۱)	تکراری بودن تجارب روایت روزانه (بافت فرهنگی مدرسه)
	(۱۴)	روایت‌نگاری غیر واقعی به دلیل اجرای ناصحیح درس پژوهی در مدارس (بافت فرهنگی مدرسه)
زمان	(۱۶)	زمان ناکافی برای توسعه روایت نگاری تأملی
	(۱۳)	زمان ناکافی برای تعامل با دیگران و روایت نگاری تأملی
	(۳)	زمان ناکافی برای تجربه اندوزی مستقل و روایت نگاری تأملی

[۴۸]. تاما و پترسون^۲ [۴۹] معتقدند، برای تقویت تأمل دانشجو معلمان باید آنها را در فرایند معنا سازی از طریق متن روایت‌ها درگیر کرد.

یکی از کارکردهای روایت‌نگاری تأملی پرورش سطح تفکر انتقادی افراد به منظور ایجاد تغییر در خود و جامعه است. نقش روایت‌نگاری تأملی درس کارورزی چهار بر تفکر انتقادی داوطلبان زمانی نمایان می‌شود که روایت‌ها حلقه وصل دانشجویان با اساتید و دیگر گروه‌ها در سمینارهای دانشگاهی و مدرسه‌ای می‌شود و تحولات عمیقی در دیدگاه‌ها و اعمال کارورزان نسبت به خود و حرفه معلمی ایجاد می‌شود. افرادی چون، تسانگ^۳ [۵۰]، لدویت^۴ [۵۱]، ترلفا^۵ [۵۲] بر این نقش تأکید دارند. اما از بین آنها اسمیت [۵۳] نگاه ویژه به افزایش آگاهی‌های حرفه‌ای و اجتماعی توسط روایت‌نگاری تأملی داشته است. مون [۴۲] کاربرد روایت‌نگاری تأملی را به عنوان ابزار رشد و توسعه تفکر انتقادی و بلوغ معرفت‌شناختی توصیه می‌نماید. تأمل عمیق، همانا دیدگاه تحول‌گرای مزیرو [۵۴] و یادگیری تحول‌گرا مون [۵۵] است. تیلور [۵۶] یکی دیگر از کیفیت‌های تأمل عمیق را گرایش‌های انتقادی نسبت به فهم خود و دیگران تلقی می‌کند. بنابراین، تأملی بودن عمل به تأمل انتقادی یا دیدگاه تحول‌گرا بستگی دارد که به سطح عمیق تأمل ارتباط دارد. دانشجویان در گروه‌های کوچک با هم تجارب خود به مدت پنج شش دقیقه بحث و گفتگو می‌کنند. سپس، تغییراتی را که در خود یا دیگران در نتیجه این نشست‌ها و به اشتراک گذاشتن ایده‌ها حاصل می‌شود، به صورت گزارش ارائه می‌دهند [۴۲]. «روایت‌نگاری تأملی از آن جهت باعث خود تأملی انتقادی می‌شود که با پرسش‌های چالشی، ارزیابی باورها و دیدگاه‌های متضاد جهانی سر و کار دارد. روایت‌نگاری تأملی فرصتی فراهم می‌کند تا فرد به بازخوانی و باز ارزیابی تفکرات قبلی خود بپردازد که ابزار‌های کسب درک و فهم جدید هستند» [۵۷]. روایت‌نگاری تأملی باعث افزایش خودآگاهی می‌شود [۵۸].

کارکرد هنرورزی در آموزش تحولی است که به مرور در طی روایت‌های کارورزی چهار، به جهت رهایی نسبی از چارچوب طرح آشکار شده است. چنین استنباط می‌شود، به هر میزان که روایت‌ها بدون طرح‌های از پیش تعیین شده نوشته شوند، خلاقیت در حرفه و نگارش بیشتر خواهد بود. افرادی که موظف هستند مراحل طرح را مو به مو اجرا نمایند، هرگز برای موقعیت‌های پیش‌بینی نشده آماده

هدف اصلی روایت‌نگاری تأملی در برخی از موقعیت‌ها تداوم تعامل بین مربی و دانشجویانی است که دور از هم هستند. مثلاً، دانشجو معلمانی که در مدارس مشغول کارورزی هستند و از دانشگاه فاصله دارند، نوشتن و ارائه بازخورد و پیشنهاد در محتوای گزارش‌ها باعث ارتباط و آگاهی از هم می‌شود. گاهی تعامل، ابزار تسهیل روایت‌نگاری تأملی می‌شود. روایت‌نگاری مباحثه‌ای، روایتی است که بین دو یا چند نفر رد و بدل می‌شود. برخی از نویسندگان ادعا دارند، روایت‌نگاری تأملی تسهیل‌کننده تعامل بین گروه‌ها است [۴۵]. نتیجه ارزیابی هیک من [۴۶] از کاربرد نگارش‌های تأملی دانشجو معلمان در موقعیت کلاس درس، تمایل بیشتر به تعامل با دیگران بود.

محتوای روایت‌نگاری تأملی ممکن است توسط راهبرد-های متفاوت تعیین شود، اما ماهیت آن از طریق تجارب اصیل و منحصر به فرد کسانی مشخص می‌شود که روایت را توسعه می‌دهند. می‌توان گفت، نویسنده خود گرداننده چرخ است. «اگر تکلیف نوشتاری نویسنده را به کاربرد دانش بیانی در حل مسئله تجربی وادارد، فرآیند گشتار دانش بیانی رخ می‌دهد و دانش نظری حاصل از متون درسی قابل تبدیل به دانش شخصی می‌شود. تکالیف نوشتاری حول یک مسئله تجربی می‌تواند زمینه ساز ساخت دانش روندی و ارتقاء یادگیری دانشجویان به سطح کاربستن شود» [۴۷]. برنامه سازی یکی دیگر از کارکردهای اصلی روایت‌نگاری تأملی در این تجربه میدانی است تا به دانشجو معلمان کمک نماید به جای این که مصرف‌کننده دانش بیرونی و مجری طرح دیگران باشند، با تحلیل متن روایت‌ها به کشف معنا بپردازند و به موضوعات اساسی تعلیم و تربیت دست یابند که متعلق به خودشان است. در این صورت در اجرایی کردن آنها با تعصب بیشتر تلاش و کوشش خواهند داشت. هر چند، برخی از داوطلبان دختر شیوه استقرایی کشف معنا را خیلی موثر در تأمل بر مسائل تربیتی و آموزشی نمی‌دانند. در دوره‌های تربیت معلم ایجاد فرصت روایت‌نگاری تأملی، شرکت‌کنندگان را قادر می‌سازد، افکار خود را درباره موضوعی که با دیدگاه‌های متنوع بحث شده است، جمع‌آوری کنند و موضوعات مهم را استخراج نمایند. آنها می‌توانند مواد جدید یادگیری را با تجارب و دانش قبلی خود مرتبط سازند [۴۲]. حس مالکیت نسبت به محتوا و ایده پردازی توسط خود نویسنده یادگیری را آسان می‌کند. روایت‌نگاری تأملی می‌تواند دانش بیرونی را به مالکیت نویسنده درآورد. بدین صورت که او با مفاهیم کار می‌کند و اطمینان حاصل می‌شود معانی با فهم اخیر او مرتبط است

² Tama and Peterson

³ Tsang

⁴ Ledwith

⁵ Trelfa

¹ Hickman

بیشتر به خاطر تاکید گزارش‌های تأملی بر موضوع ترسیم نقشه مفهومی و استخراج شایستگی‌ها توسط دانشجو معلمان به صورت مشارکتی بوده است. مهارت نوشتاری، مشاهده تأمل، پیش بینی وقایع، توسعه یافتگی، دیگر مهارت‌های فردی است که در اثر این رویکرد ارتقاء یافته است. دانش، مهارت و نگرش سه بعد اصلی شایستگی‌های حرفه‌ای را تشکیل می‌دهد. دانش شامل آگاهی، اطلاعات، درک، حقایق، اطلاعات، درک حقایق، قوانین، اصول رهنمودها، مفاهیم، تئوری‌ها یا فرآیندهای مورد نیاز برای اجرای موفقیت آمیز یک وظیفه [۶۱]. مهارت عبارت است، توانایی پیاده سازی علم و عمل است [۶۲]. نگرش عبارت است از تصویر ذهنی انسان از دنیای پیرامون که چارپویی برای تبیین میدان اندیشه و عمل وی [۶۳]. از جمله برخی از این نگرش‌ها که بر رفتار و تصمیم گیری های معلمان موثر است، شامل محترم شمردن تعلیم و تربیت و پایبندی به اخلاق حرفه‌ای است [۶۴]. مجهز شدن معلم به دانش موضوعی و مهارت‌های معلمی در مسیر حرفه‌ای شدن و حرفه‌ای عمل کردن، از ضروریات به شمار می‌رود و ایجاد نگرش مثبت، موتور محرکی است که رسیدن به هدف را در وی تقویت می‌نماید. «روایت نگاری تأملی باعث پرورش مهارت حل مسأله و فهم موضوعات رشته‌های ریاضی، مهندسی، فیزیک، زیست شناسی دانشجویان می‌شود [۶۵، ۶۶، ۶۷، ۶۸]. محتوای متن گزارش‌های تأملی همیشه دارای قالب نوشتار نیست؛ استفاده از فنون تصویری می‌تواند سازو کار مفیدی برای دیدن پدیده‌ها باشد و بعداً، به صورت نوشتاری مورد بررسی قرار گیرد. ترسیم نقشه مفهومی، شیوه‌ای است که ایده‌ها را به شکل کپسولی ارائه می‌دهد. [۵۵]. موضوع روایت نگاری تأملی می‌تواند ایده‌های خلق شده در نتیجه کشیدن نقشه مفهومی به صورت فردی یا گروهی باشد. سپس تفاوت‌های مفهومی نقشه مفهومی هر فرد یا گروه توسط روایت تشریح شود که مبانی یادگیری هستند [۶۹، ۷۰].

برخی مشکلات اجرایی و برنامه‌ای روایت‌نگاری تأملی دانشگاه فرهنگیان در سطوح سازمان مدرسه و دانشگاه و همچنین، محدودیت زمانی ممکن است مانع بروز این کارکرد های مهم و به دنبال آن کیفیت‌های عمیق و سطوح بالای تفکر و توسعه همه جانبه شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان شود. به طور کلی تصور می‌شود، تعامل ضعیف دانشجو معلمان با افرادی که روایت‌ها را با آنها توسعه داده‌اند، مطابق با واقعیت نبوده است. نارسایی‌های فرهنگی مغایر با واقعیت‌ها بوده است و گرایش به سوی کمیت گرایی را به همراه داشته است. کمبود زمان بر

نخواهند شد، به یک سری فعالیت‌های روزمره مشغول می‌شوند و نگارشی در پیش رو خواهند داشت که صرفاً، گام‌های اجرایی را توصیف نموده‌اند. هنرورزی روایت نگاری تأملی، تنها از دیدگاه‌ها شرکت کنندگان دختر مورد تاکید قرار گرفته است. شاید بدین جهت که از یک سو پایبندی بیشتر آن‌ها به قوانین و مقررات هنگام اجرای طرح‌ها در درس کارورزی سه عامل مهمی بوده است که جای کم رنگ خلاقیت را در روایت‌های این درس احساس نمایند و زمانی که در روایت‌های کارورزی چهار از قید و بند ساختار بیرون آمدند، دیدگاه متفاوت به آن داشتند. از سوی دیگر، احساس کمبود این بعد مهم توسعه حرفه‌ای در فعالیت‌های روزانه به خاطر برخورداری از ویژگی‌های عاطفی بوده است. درحالی که پسرها از همان ابتدا آزادی عمل بیشتر داشته‌اند و شکایتی در این باب نکرده‌اند. ایده در اثر روایت نگاری تأملی به صورت ناگهانی یا تمرکز بر یک پروژه خاص خلق می‌شود [۴۲]. میلنر [۵۹] معتقد است، یکی از راه‌های خلاقیت ضمیر ناخود آگاه است، اما زمانی که افکار به صورت آگاهانه نوشته می‌شود، ایده‌های جدید و پیوندهای مفید میان آنها پدیدار می‌شوند. نگارش سریع افکار، پنجره‌های بیشتری برای کوچه تفکر باز می‌کند. منسفیلد و بیدول [۶۰] باور دارند، با استفاده از روایت نگاری تأملی و تمرین‌های خود اکتشافی، خوانندگان تجارب شخصی خود را کشف می‌نمایند و با کسب مهارت، نگارش خلاق خود را بهبود می‌بخشند. استفاده از داستان، فنون نگارش خلاقانه و روایت نگاری تأملی باعث می‌شود، دانشجو معلمان بر ادراکات خود اعتماد نمایند، خلاقیت را به مرحله ظهور برسانند و به عنوان فراگیران خود راهبر با طیفی از شیوه‌های یاددهی یادگیری درگیر شوند [۴۲]. «برنامه‌درسی مبتنی بر رویکرد روایی تجربه‌ای است که به واسطه مولفه‌های زیبایی شناختی و اخلاق مشمول احساس و هیجان می‌گردد و صرفاً از طریق تعامل با افراد و موقعیت‌ها در گذشته، حال و آینده سرزنده می‌گردد» [۱].

یکی از نقش‌های مهم روایت نگاری تأملی در دانشگاه فرهنگیان افزایش دانش، مهارت و نگرش دانشجو معلمان است. تحلیل متن روایت‌ها نه تنها مهارت و فرهنگ پژوهندگی دانشجو معلمان را افزایش می‌دهد، بلکه جستجوی منابع متعدد در زمینه رشته تحصیلی، موضوعات درسی تدریس شده و حرفه معلمی زمینه‌های توسعه دانش موضوعی و تربیتی را فراهم می‌کند. این توسعه یافتگی حرفه‌ای توسط روایت نگاری تأملی درس کارورزی چهار،

¹ Milner

² Mansfield and Bidwell

- Image of Teacher as Curriculum Maker*. In F. M Connelly(Ed) Sage handbook of curriculum and instructin (pp. 2850305). Thousands of Oaks, CA: sage.
- 3- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D. C. Heath.
- 4- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1).pp. 67-88.
- 5- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- 6- Nieto, S.(2002). *Language , Culture, and Teaching: Pespctives for new Century*.New York: Teacher College Press.
- 7- Zeichner, K. and Liston, D. (1987) Teaching student teachers to reflect, *Harvard Educational Review*, 57 (1).pp. 23-48.
- 8- Osterman, K. (1990). Reflective practice: A new agenda for education. *Education and Urban Society*, 22.pp. 133-52.
- 9- Osterman, K., & Kottkamp, R. (2004). Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- ۱۰- امام‌جمعه، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه-درسی تربیت معلم فکور، *فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی*، سال اول، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۵، صص. ۳۰-۶۶.
- 11- Darling-Hammond, L.Chung Wei, R. Andrew, A. (2010).How High Achiving Countries Develope Great Teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*.
- ۱۲- آل حسینی، فرشته. (۱۳۹۳). پژوهش‌روایی، تربیت معلم و برنامه درسی کارورزی. *فصلنامه آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان*، شماره ۵، زمستان ۱۳۹۳، صص. ۳-۱۴.
- ۱۳- احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۷). ارزشیابی برنامه دروس تربیت دوره‌های کاردانی مراکز تربیت معلم. *فصلنامه مدارس*، شماره چهارم. صص. ۱۱۷-۱۴۰.
- ۱۴- تلخابی، محمود، محمد، فقیری(۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی. *فصلنامه آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان*، شماره ۵، زمستان ۱۳۹۳، صص. ۱-۲۴.
- ۱۵- برنامه مصوب کارورزی ۴. (۱۳۹۴). *سرفصل درس کارورزی*

تشدید برخی از این مسائل افزوده است. تعامل ضعیف اساتید دانشگاه، دریافت بازخوردهای نتیجه مدار به جای فرایند مدار برای روایت‌ها را به دنبال داشته است. ارتباط ضعیف دانشگاه و مدرسه یکی دیگر از دلایل این کمبود است. توجه به کمیت روایت‌ها به جای کیفیت نگارش‌ها مشکل دیگری است که در دانشگاه وجود دارد. تعامل ضعیف کارورزان با دانش آموزان و معلمان راهنما در مدرسه باعث شده تا روایت‌های غیر واقعی بنویسند. کمبود زمان برای نگارش بر روایت‌ها و توسعه در درس کارورزی چهار باعث شده است تا زمان کافی برای تأمل عمیق بر روایت‌ها و مسائل و مشکلات حرفه‌ای نداشته باشند. اظهارات هر دو گروه دختر و پسر در مورد موارد فوق تقریباً مشابه است. با این تفاوت که دختران محدودیت‌ها را از ابعاد متنوع‌تر بررسی کردند.

کانلی و کلاندینین [۷۱] با معرفی رویکرد روایی در طراحی و توسعه برنامه درسی و پژوهش‌روایی که اشاره دارد به فضای سه بعدی: فردی و اجتماعی(تعامل)، زمان گذشته، حال و آینده (تداوم) و مکان، نشان دادند چگونه دانش آموز، موضوع درسی و محیط تحت تاثیر «دانش عملی شخصی» معلم قرار می‌گیرد و چگونه معلمان از لنز روایت به توسعه هویت شغلی خود می‌پردازند. آزاد سازی نیروی عظیم روایت‌نگاری تأملی در صورتی اتفاق می‌افتد تا در دانشجو معلمان و محیط آنها تغییر و تحول ایجاد کند که به فضای سه بعدی که کانلی و کلاندینین [۷۱] به آنها اشاره کردند، در کنار هم و تعامل با هم توجه شود: از جمله، جامعه جویی(تعامل افراد با هم و با ضوابط محیط فرهنگی)، مکان(فضای فیزیکی که روایت‌نگاری تأملی در آن توسعه می‌یابد) و زمان(گذشته، حال و آینده) که وقایع در یک سیر زمانی اتفاق می‌افتد. «تعقیب یادگیری مطلوب از طریق روایت‌نگاری تأملی، نیاز به زمان و فضای منطقی دارد» [۷۲]. فراگیران باید برای تأمل توقف نمایند تا قادر به نوشتن باشند. محدودیت زمان نوشتن در محیط حرفه‌ای یا آموزشی برای تأمل ممکن است سخت باشد [۴۵،۷۳]. البته، کمبود زمان دلیل محکمی است برای این است که چرا روایت‌نگاری تأملی با شکست مواجه می‌شود [۶۶].

منابع

- 1- Kitchen, Julian. Parker, Darlene Ciufftelli. Pusher, Debbie (2011). *Narrative Inquiries into Curriculum Making in Making in Teacher Education*. Advances in Research on Teaching. Emerald Group publishing Limited.Howard House.
- 2- Crige, C and Ross, V. (2008). *Caltivatte the*

- (جمعی از نویسندگان). تهران، نشر دانشگاه فرهنگیان.
- 28- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- 29- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), pp.282-292.
- 30- Creswell. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 31- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. [Amazon Kindle version]. Retrieved from www.amazon.com.
- 32- Moran, D. Mooney, T. (2002). *The Phenomenology Reader*. London and New York: Routledge.
- ۳۳- شورت، ادموند. (۱۳۸۷). "روش شناسی مطالعات برنامه ریزی درسی"، (ترجمه مهر محمدی و همکاران). تهران: انتشارات سمت.
- 34- Brudbury-Jones, C., Irvine, F., Sambrook, S. (2010). Phenomenology and Participant Feedback: Convention or Contention? *Nurse Researcher*, 17(2). pp. 25-33.
- 35- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Valle & M. Kings (Eds.), *Existential phenomenological alternative for psychology* (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.
- 36- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- ۳۷- نوری، علی. مهر محمدی، محمود (۱۳۹۰). الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه‌برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*. ۲۳، صص: ۳۵-۸.
- 38- Van Manen, M. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical, *Curriculum Inquiry*, 6. pp. 205-228.
- 39- Gore, J., & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2). pp. 119-136.
- 40- Louden, W. (1991). *Understanding teaching*. London: Cassell.
- ۴- دوره‌های کارشناسی پیوسته. معرفی منطق درس. معاونت آموزش و تحصیلات تکمیلی، دانشگاه فرهنگیان.
- ۱۶- مشخصات کلی برنامه و سر فصل دروس دوره کارشناسی پیوسته (۱۳۹۳). معاونت آموزش و تحصیلات تکمیلی، دانشگاه فرهنگیان.
- 17- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, pp.1188-1192.
- 18- Hutchinson, C. J., & Allen, K. W. (1997). The reflection integration model: A process for facilitating reflective learning. *The Teacher Educator*, 32(4), pp. 226-234.
- 19- Minnott, M. (2008). Vallis typology of reflection and the analysis of pre service teacher's reflective journals. *Australian Journal of Teacher Education*. 33 (5), pp.55-65.
- 20- Mattingly, C. F. (1991). *Narrative reflections on practical actions*. In D. Schön (Ed.), *the reflective turn: Case studies in and on practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- 21- Brookfield, S. (1990). *Using critical incidents to explore learners' assumptions*. In J. Mezirow (Ed.) *Fostering critical reflections in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 177-193). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 22- Greene, M. (1981). Contexts, connections, and consequences: The matter of philosophical and psychological foundations. *Journal of Teacher Education*, 32(4), pp. 31-37.
- 23- Watson, J., Murin, A., Vashes, L., Gemin, B., & Rapp, C. (2010). Keeping pace with k-12, online learning: *An annual review of policy and practice, learning*, 13(6). pp. 13-45.
- 24- Cengiz, C. & Karatas, F.O. (2015). Examining the effects of reflective journals of pre-service science teacher general chemistry laboratory achievement. *Australia Journal of Teacher Education*, 40(10). Pp.8-10
- 25- Goker, S.D. (2016). Use of reflective journals in development of teacher's leadership and teaching skills. *Universal Journal of Education research* 4(12A). pp. 63-70.
- 26- Hegarty, P. M., Kelly, H. A., & Walsh, A. (2011). Reflection in a workplace qualification: Challenges and benefits. *Journal of Workplace Learning*, 23(8), pp. 531-540.
- ۲۷- موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامه‌درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور*. (۱)

- 56- Taylor, E. (1997) 'Building upon the theoretical debate: a critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning debate', *Adult Education Quarterly* 48(1). pp. 34-59.
- 57- Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. *New directions for adult and continuing education*, 90. pp. 19-26.
- 58- Brookfield, S.D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 59- Milner, M. (1957) *On Not Being Able to Paint*, London: Heinemann.
- 60- Mansfield, S. and Bidwell, L. (2005) 'The use of creative writing techniques in developing students' use of reflexive journals', session at Dundee University Staff Development day, 27 June.
- ۶۱- ملازهی، اسماء، سیحانی نژاد، مهدی (۱۳۹۳). اعتبار سنجی و رتبه بندی مولفه‌های دانشی و مهارتی مورد نیاز معلمان به منظور کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار سابق). شماره ۵. صص ۱۱۳-۱۳۶.
- ۶۲- دیانتهی، محمد؛ عرفانی، مریم (۱۳۸۸). شایستگی: مفاهیم و کاربرد ها. ماهنامه تدبیر. شماره ۲۰۶. صص ۱۹-۱۴.
- ۶۳- آذر، عادل (۱۳۸۰). بسط و توسعه روش آنتروپی شانون برای پردازش داده ها در تحلیل محتوا. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء(س). شماره ۳۷ و ۳۸. صص ۱-۱۱.
- ۶۴- دیبایی صابر، محسن. عباسی، عفت. فتحی واجارگاه، کوروش. صفایی موحد، سعید (۱۳۹۵). تبیین مولفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالا دستی آموزش و پرورش ایران. نشریه علمی پژوهش‌های آموزش و یادگیری. شماره ۲. صص ۱۰۹-۱۲۳.
- 65- Selfe, C., Petersen, B. and Nahrgang, C. (1986) 'Journal-writing in mathematics', in A. Young and T. Fulwiler (eds) *Writing Across the Disciplines*, Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- 66- Selfe, C. and Arbabi, F. (1986) 'writing to learn: engineering student's journals', in A. Young and T. Fulwiler (Eds) *Writing across the Disciplines*, Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook
- 67- Grumbacher, J. (1987) 'How writing helps physics students become better problem solvers', in T. Fulwiler (ed.) *The Journal Book*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- 68- McCrindle, A. and Christensen, C. (1995) 'The impact of learning journals on metacognitive
- 41- Holly, M. (1991) *Keeping a Personal-Professional Journal*, Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- 42- Moon, J. (2006) *Learning Journals: A Handbook for Reflective Practice and Professional Development*, Second edition New York: Routledge.
- 43- Houghton, P. (1998) *Learning from Work, Module workbook CD2006*, Preston, Lancs: University of Central Lancashire.
- 44-Oliver, R. (1998) Personal communication.
- 45- Walker, D. (1985) 'Writing and reflection', in D. Boud, R. Keogh and D. Walker (Eds) *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page.
- 46- Hickman, K. (1987) 'There's a place for the log in the office', in T. Fulwiler (ed.) *The Journal Book*, Portsmouth, and NH: Heinemann.
- ۴۷- عالی، آمنه.سیف، علی اکبر. کدیور پروین (۱۳۹۶). نوشتن برای یادگیری (WTL): بررسی اثر بخشی تکالیف نوشتاری برای یادگیری مهارت‌های نوشتاری دانشجویان علوم تربیتی. نشریه علمی پژوهش‌های آموزش و یادگیری. شماره ۲. صص ۱-۱۵.
- 48- Jensen, V. (1987) 'Writing in college physics', in T. Fulwiler (ed.) *The Journal Book*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- 49- Tama, C. and Peterson, K. (1991) 'Achieving reflectivity through literature', *Educational Leadership March*. pp. 4-22.
- 50- Tsang, W. (2003) 'Journaling from internship to practice teaching', *Reflective Practice*. 4(2). pp. 40-221.
- 51- Ledwith, M. (2005) 'Personal narratives/political lives: a personal reflection as a tool for reflective change', *Reflective Practice* 6(2). pp. 62-255.
- 52- Trelfa, J. (2005) 'Faith in reflective practice', *Reflective Practice* 6(2). pp. 12-205.
- 53- Smyth, J. (1989) 'Developing and sustaining critical reflection in teacher education', *Journal Teacher Education* 40(2). pp. 2-9.
- 54- Mezirow, J. (1998) 'On critical reflection', *Adult Education Quarterly* 48(3). pp. 185-99.
- 55- Moon, J. (1999a) *Reflection in Learning and Professional Development*, London: RoutledgeFalmer.

processes and learning performance', *Learning and Instruction* 5(3). pp. 167-85.

- 69- Buzan, T. (1993) *The Mind Map Book*, London: BBC Books.
- 70- Deshler, D. (1990) 'Conceptual mapping: drawing charts of the mind', in J. Mezirow (ed.) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 71- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (2006). *Narrative inquiry*. In J.L. Green, G. Camilli & P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. pp. 477-487. Washington, DC: American Educational Research Association.
- 72- Barnett, R. (1997) *Higher Education: a Critical Business*, Buckingham: Society for Research into Higher Education (SRHE)/Oxford University Press.
- 73- Wildman, T. and Niles, J. (1987) 'Reflective teachers, tensions between abstractions and realities', *Journal of Teacher Education* 5(3). pp. 25-31.