دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال پنجم، شمارهٔ ۱۰، پاییز و زمستان ۱۳۹۶، ۱۵۴-۱۲۷

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.10 (5); 2018, 127-154

روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای؛ تجربه دانشجو ـ معلمان در کاروزی[۱]

Narrative Journal as a Tool of Reflection and Professional Development, Experience of Pre-service Teachers in Practicum Course

صغری ملکی[۲]، دکترمحمود مهرمحمدی[۳]

S.Maleki,
M. MehrMohammadi (Ph.D.)

چکیده:

هدف این مطالعهٔ پدیدارشناسانه، بررسی تجربهٔ دانشجو ـ معلمان در استفاده از روایت‌نگاری تـأملی در فراینـد کاروزی آن‌ها است. ایـن تحقیـق بـه‌طـور خـاص بـر دریافت کنـه و اسـاس تجـارب مـرتبط بـا واکـنش‌هـا، احساســات و افکــار شخصــی در مــورد وجــود روایت‌نگاری تأملی در فرایند کـاروزی متمرکـز شـده است. تحلیل کیفی نشان داد روایت‌نگاری تـأملی بـرای دانشجو معلمان، توسعهٔ دانش حرفـه‌ای شخصـی، نظـم ذهنی، زمینه‌ای برای پیونـد نظریـه‌هـا بـا دنیـای عمـل، توسعهٔ تعامل حرفه‌ای با دیگران، خودآگـاهی از فراینـد توسـعهٔ خـود و پیامـدهای جـانبی ماننـد توانمنـدی در نوشتن را به همراه دارد.

کلیــدواژه‌هــا: کــاروزی، تأمــل، روایــت‌نگــاری، صلاحــیت‌های حرفه‌ای

Abstract:

The purpose of this phenomenological study was to examine eight teacher students' experiences in using the reflective narrative journal in the process of their Practicum. Specifically, this study focused on capturing the essence of the experiences related to reactions, feelings and thoughts about the reflective narrative journal entries in Practicum process. Qualitative analysis revealed that reflective narrative journal for student teachers encompasses the progress of personal, professional knowledge, mental discipline, context to link theory with practice-world, professional interaction development with others, self-awareness from their development process.In addition to those, It endeavours Side effects such as empowerment in writing.

Keywords: reflective narrative journal, reflection, professional development

۱.**تاریخ دریافت مقاله**: ۱۳۹۶/۰۱/۲۸، **تاریخ پذیرش**: ۱۳۹۶/۰۵/۱۱

۲. دانشجوی دکتری آموزش و پرورش.رایانامه: soghramaleli@yahoo.com

۳. استاد ، دانشگاه تربیت مدرس. رایانامه: mehrmohammdi_tmu@hotmail.com

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

زمینه و هدف

«تأمل»، عملی بنیادی و ضروری برای بسیاری حرفه‌ها و تخصص‌هاست (واکر[1] ۲۰۰۶) و حرفهٔ معلمی نیز از آن مستثنا نیست. در سالهای اخیر محققان بسیاری، تأمل را حیاتی‌ترین عنصر حرفهٔ معلمی معرفی کرده‌اند، تمرکز دیویی (۱۹۱۶) بر «عمل تأملی»[2]، نظریه «عملی»[3] شواب (۱۹۷۸)، تأکید شون (۱۹۸۳) بر «تأمل»[4]، توصیهٔ کانلی و کلندینین (۱۹۸۶) به رشد «دانش عملی شخصی»[5]، اصطلاح «معلمِ پژوهشگر» استنهوس ۱۹۹۸، توسعهٔ مفهوم «استدلال‌های عملی»[6] فنسترماخر (۱۹۹۴)، تأکید مهرمحمدی به «تربیت معلم فکور» در سال‌های اخیر در ایران و... نشان می‌دهد، «تأمل» اساسی‌ترین و مؤثرترین عمل در حرفهٔ معلمی است. مون[7] (۱۹۹۹) «تأمل» را سنگ بنای توسعهٔ شخصی معلمان می‌داند و آن را به‌عنوان یک فرایند رشد معرفی می‌کند. فرایندی که در طی آن، فرد با افزایش درک و فهم خود از پیچیدگی‌های عملش، موجب توسعه و پیشرفت خود می‌گردد.

«تأمل» به شیوه‌های متعدد و با بیان‌های مختلفی توصیف شده است، اما به‌طورکلی می‌توان آن را فرایند یادگیری از طریق تجربه دانست. تفکر تأملی اولین بار توسط دیویی (۱۹۳۳) مطرح شد، او تأمل را ابزاری جهت تبدیل تجربه‌های مبهم و پراکنده به تجربه‌های روشن و منسجم بیان کرد. بود (۲۰۰۱) به‌طور مشابه، تأمل را فرایندی می‌داند که مواد خام و پردازش نشدهٔ تجربه به یادگیری تبدیل می‌شوند. کولب (۲۰۰۵) «تأمل» را حلقهٔ کلیدی در چرخهٔ یادگیری تجربی می‌داند. بر اساس این نظریه، یادگیری چرخه‌ای است که شامل «تجربه»، «تأمل»، «تفکر» و «عمل» می‌شود. شون (۱۹۸۳) با بیان اصطلاح «کارگزار تأملی» و با تأکید بر اینکه کارگزاران و معلمان باید

[1] Walker
[2] Deliberation
[3] The practical
[4] Reflection
[5] personal practical knowledge
[۸] practical arguments
[6] Moon

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

برای برآوردن نیازهای دانش‌آموزان خود، تأملی‌تر شوند، یک هدف «خدماتی» را در پس عمل تأملی قرار داد. شـــون معتقد است موقعیت‌های کلاس بـه شـکل معلـوم و واضـح خود را نشان نمی‌دهند، بلکه آن‌ها از اتفاق‌هایی گیج کننده، نامطمئن و پردردسر تشـکیل شده‌اند، کارگزار فکور با ایجاد ارتباط بین موقعیت مبهم و نامعین به موقعیت‌های گذشته و موضوعات دیگر درنهایت با چهارچوب‌بندی درسـت و تـأملی بـه راه‌حـل مـی‌رسـد. شـون در همین ارتباط مثال زیر را نقل می‌کند: فرض کنید معلمی از دانش‌آمـوز کـلاس سومی که گونه‌اش سرخ شده اســت، علت قرمزی صورتش را مـی‌پرسـد، دانـش‌آمـوز می‌گوید که تکالیفش را به‌موقع انجام نداده است و مـادرش او را بـه‌شـدت تنبیـه کـرده است. در این حالت معلم از طریق تأمل، با توجه به موقعیت‌های گذشتهٔ این دانش‌آمـوز، تصـــورات و درک‌هایی که در این زمینه دارد و... چهارچوب‌بندی دقیقی از این موقعیت مبهم انجام داده و نسبت به حل این مسئله اقدام خواهد کرد (شون، ۱۹۸۷). ایـن فراینـدِ «گفتگو با خود» همان است که شون آن را «دانش در عمل» مـی‌نامـد کـه در نهایـت بـه «نظریه در عمل» منجر می‌شود. یکی از هدف‌های اصـلی «تأمـل» ازنظـر شـون (۱۹۸۳)، آوردن این نظریه‌های شخصی به سطح بالاتری از ادراک و استفاده عامدانه از آن‌ها است.

برای عملیاتی و تسهیل کردن فرایند «تأمل»، در تربیت معلم، به‌ویژه در برنامهٔ کارورزی، شیوه‌ها و ابزارهای متنوع و بسیاری وجود دارد (کالندرا[1] و همکاران ۲۰۰۸)؛ اما در میـان تمامی این ابزارها و شیوه‌ها، نگارش تأملی و یا روایت‌نگاری تـأملی شـناخته‌شـده‌تـرین روش و رایج‌ترین این ابزارهاست (کایسر[2] ۲۰۰۴). نگارش تأملی روشی است کـه در آن افراد به‌طور عامدانه تجارب، افکـار و احساسـات خـود را بـا نوشـتن مـورد تأمـل قـرار می‌دهند (گریمن وکوینگتن[3]، ۲۰۰۷). روایت‌نگاری تأملی در واقع نوشـته‌هـای دنبالـه‌دار تأملی هستند که یک دانشجو در طول یک ترم به شکل روزانه یـا هفتگـی در ارتبـاط بـا

[1] Calandra
[2] Kaiser
[3] Greiman & Covington

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

تجربیاتش می‌نویسد و افکار، احساسات و فرآیند عملش را مورد تجزیه‌وتحلیل قرار می‌دهد.

در ارتباط با نحوهٔ نوشتن روایت‌های تأملی، نظر واحد و قطعی وجود ندارد. کنینگ[1] (۱۹۹۱) دو مدل ساختارمند و بدون ساختار را در ارتباط با نگارش تأملی برای دانشجویان کارورزی ارائه کرده است. در مدل بدون ساختار دانشجویان موظف به نوشتن روایت هفتگی با شیوهٔ باز یا آزاد هستند. آن‌ها می‌توانند مرتبط به تجربه‌هایشان هر چیز که برایشان مهم است را در روایت خود بنویسند. آن‌ها می‌توانند به‌راحتی مشاهدات، احساسات، نظرات، افکار، دانستنی‌های پیشین در مورد تجربه، تأملات و... را با نگارشی غیررسمی در روایت‌های هفتگی خود بیاورند. در مدل ساختارمند اگرچه دانشجویان می‌توانند از شیوه‌ای غیررسمی برای نوشتن استفاده کنند اما ملزم به رعایت گام‌هایی هستند این مراحل شامل؛ ۱- مواد خام: نوشتن و بیان رخداد یا رخدادهای مهمِ تجربه‌ای که پشت سر گذاشته‌اند. (حدوداً یک یا نصف صفحه) ۲- توسعهٔ نوشته: تفکر دربارهٔ اتفاق یا اتفاق‌های خاص که در قسمت قبل نوشته‌شده است و نوشتن خلاصه‌ای از اطلاعات قبلی که دانشجو در ارتباط با این موقعیت دارد به جهت تدوین فرضیه‌هایی که توضیح دهد چه طور و چرا این موقعیت ایجادشده است ۳- بحث تأملی: پردازش و دسته‌بندی در قالب اصطلاحاتی مانند آنچه اتفاق افتاد و آنچه یاد گرفته شد.۴- نگاهی جامع: توجه به این سه مرحله از ابتدا تا گام سوم و نوشتن یک روایت کلی که می‌تواند بسیار درهم‌تنیده باشد.

استیکل و والتمن (۱۹۹۴) با اشاره به این‌که نگارش تأملی در هر دو شکل ساختارمند و بدون ساختار، تأثیرات و سودمندی‌های خود را دارند، با اقتباس از مدل‌های کنینگ (۱۹۹۱)، نمونهٔ دیگری از نگارش را در دو گام، برای دانشجویان کارورزی توصیه کرده‌اند:

[3] Canning

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

گام اول: هر کارورز موظف است نوشتهٔ دنباله‌داری در یک ترم داشته باشد؛ که از روایت‌های هفتگی تشکیل شده است. این روایت‌های هفتگی در دو گام تنظیم می‌شوند. کارورز در گام اول، تجربه‌اش را همراه با همه احساسات، سردرگمی‌ها، کامیابی‌ها، ناکامی‌ها، سؤالات و... که داشته است، روایت می‌کند. این قسمت از روایت باید بسیار غیررسمی و بلافاصله پس از تجربه نوشته شود. درحالی‌که کارورز لازم دارد در این قسمت خلاصه‌ای از اتفاق‌های رخ داده را نیز بنویسد اما باید توجه داشته باشد که در نوشتهٔ تأملی، صرفاً بازگویی و گزارش دادن صرف معنی نمی‌دهد، این نوشته‌ها همراه با فکر کردن دربارهٔ اتفاق‌هاست و شیوه‌ای برای فکر و گفتگو با خود است.

گام دوم: در طول هفته، هر کارورز نوشتهٔ ابتدایی خود را بازخوانی می‌کند و برای آن حدوداً ۲ تا ۳ صفحه نوشتهٔ تکمیلی می‌نویسند. این قسمت شامل تجزیه‌وتحلیل، ترکیب، نتیجه‌گیری و... است. در این قسمت کارورز می‌تواند از عبارت‌هایی مانند جمله‌های زیر استفاده نماید:

من تعجب می‌کنم این اتفاق شبیه است به ... این موضوع مرا یاد ... در همین زمینه مطالعه‌ای را به خاطر می‌آورم که ..... شاید نظریه ... در اینجا عمل کند زیرا... در پایان، کارورز موظف است نوشتهٔ تأملی دوقسمتی خود را در اختیار استاد راهنمای خود قرار داده و در سمینارهای کارورزی با همکلاسان خود مطرح نماید.

جدول ۱: تمایز روایت تاملی و غیر تاملی

یک روایت تأملی.....نیست.	یک روایت تأملی.....است.
۱-فهرستی از فعالیت‌های روزانه	۱-گزیده‌ای از ۱ تا ۳ رویداد خاص
۲- یک گزارش عینی	۲- یک شرح ذهنی، درونی و شخصی
۳- کلیاتی از اتفاقات و حوادث روز	۳- جستجو برای یافتن الگوها و تم‌ها
۴- پرسیدن «چه؟ چه وقت؟ چگونه؟»	۴- پرسیدن «چرا؟»
۵- منفصل از درس‌های دیگر	۵- متصل به درس‌های دیگر ایجاد ارتباط بین عمل و نظر

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

سورز[1] (۲۰۱۰) نیز ویژگی‌های یک روایت تأملی را این‌چنین نشان داده است: روایت‌نگاری تأملی با هر شیوه و الگویی نوشته شود، سودمندی‌ها و ارزش‌های بی‌بدیل خود را دارد. احاطه و تسلط بر دنیای عمل، معنا سازی، رشد و توسعه حرفه‌ای، تقویت خود یادگیری، پرورش خلاقیت، پرورش تفکر انتقادی، احساس مالکیت شخصی در یادگیری، نمونه‌هایی از این سودمندی‌ها است (مون، ۱۹۹۹). روایت‌نگاری تأملی همچنین این فرصت را به دانشجویان و معلمان می‌دهد تا در موردنظریه‌ها و نحوهٔ اعمال آن‌ها در عمل، بیندیشند و بین عمل و نظر رابطه برقرار کنند. همچنین این نوع نوشتن‌ها توانایی استخراج «نکات عملی» را در دانشجویان و معلمان تقویت می‌کند و این توانایی موجب می‌شود، اشتراک‌گذاری تجربیات عملی با مربی یا همکاران دیگر، برای آن‌ها آسان شده و باعث گفتگوهای بسیار غنی و عمیق تأملی در طی جلسات و سمینارها شود (امیرا و وایلد[2]۲۰۱۵). با وجود تمام سودمندی‌ها و تأثیراتی که روایت‌نگاری تأملی دارد این شیوه با موانع و مشکلاتی نیز همراه است؛ وقت‌گیر بودن، ترس از نوشتن، هراس از رویارویی با تجربیات توأم با شکست و دست زدن به روایت‌های ساختگی از مواردی است که می‌تواند به‌عنوان محدودیت‌های روایت‌نگاری به آن اشاره کرد (امیرا و وایلد ۲۰۱۵).

در میان برنامه‌های تربیت‌معلم، کارورزی به جهت همراه بودن با تجربه‌های عملی دانشجویان، برنامه‌ای است که پرورشِ تأمل و تفکر را به شدت در خوددار است و در این راستا، روایت‌نگاری تأملی می‌تواند به‌عنوان یکی از عناصر اصلی این برنامه، آن را همراهی نماید، استیکل و والتمن[3] (۱۹۹۴) نگارش تأملی را جزء جدایی‌ناپذیر کارورزی دانسته و از آن به‌عنوان ابزاری مؤثر برای این برنامه یاد می‌کنند. البته همچنان‌که اشاره شد روایت‌نگاری تنها راه واحد و قطعی برای پرورش و تسهیل تأمل نیست و در

[1]Sowers
[2] Emira and Wilde
[3]Stickel and Waltman

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

سال‌های اخیر به‌ویژه با بروز و حضور فنّاوری‌های جدید، دانشجویان و مدرسان از شیوه‌ها و ابزارهای تأملی متنوع و متعددی می‌توانند برای حصول این هدف استفاده کنند؛ تصویربرداری از فرایند کلاس و نمایش آن در دانشگاه و برپایی جلسات نقد و گفتگو، تهیه ویدئو ژورنال و «گفتگو با خود» در جلوی دوربین بعد از هر تجربه، تماشای مستقیم جریان کلاس توسط استاد، معلم راهنما و هم‌کلاسی‌ها و سپس گفتگو و نقد پس از آن، ایفای نقش و بازسازی تجربه توسط دانشجو در دانشگاه و نقد هم‌کلاسی‌ها و استاد راهنما و... از راه‌های دیگر پرورش، تسهیل و تقویت تأمل است.

در برنامهٔ تربیت‌معلم بسیاری از دانشگاه‌ها، در سراسر دنیا، داشتن یک دفترچه برای نوشته‌های تأملی در طی برنامه کارورزی ضروری است. در برخی از دانشگاه‌ها شیوهٔ نوشتن خاصی برای روایت‌نگاری تأملی در دستور کار دانشجویان قرار می‌گیرد. به‌عنوان نمونه، در موسسه بین‌المللی آموزش در سنگاپور از دانشجویان خواسته می‌شود که در نوشته‌های تأملی خود در ابتدا خلاصه‌ای ازآنچه در کلاس درس مشاهده کرده‌اند را بنویسند و سپس آن‌ها را با مطالبی که در دانشگاه آموخته‌اند پیوند دهند. در این دانشگاه پیوند موارد مشاهده‌شده در عمل با یافته‌ها و نظریه علمی آموخته‌شده در دانشگاه و مقایسه و تجزیه‌وتحلیل در این مورد باید در نوشته‌های تأملی دانشجویان دیده شود (راهنمای برنامه کارورزی موسسه بین‌المللی آموزش سنگاپور ۲۰۱۶). در برخی از دانشگاه‌ها و مؤسسات تربیت‌معلم دیگر، برای روایت‌نگاری تأملی فرم‌هایی در نظر گرفته‌شده است. به‌عنوان‌مثال در راهنمای برنامهٔ کارورزی دانشگاه سیدنی، فرمی برای نوشته‌های تأملی دانشجویان در نظر گرفته‌شده است. دانشجویان موظف هستند پس از هر تجربه و تدریس این فرم را پر کنند در این فرم دو سؤال کلی مطرح‌شده است که دانشجو پس از تجربه عملی باید به آن پاسخ دهد؛ سؤال اول: تدریسم و کارها چگونه پیش رفت؟ (مدیریت کلاس، یادگیری دانش‌آموزان، مشارکت دانش‌آموزان و ...) هرکدام از اقدامات من، چه تأثیری در یادگیری دانش‌آموزان داشت؟ سؤال دوم: اگر می‌توانستم این درس را دوباره تدریس کنم کجای تدریسم را تغییر می‌دادم؟ این تغییرات چه

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

تأثیری در یادگیری دانش‌آموزان داشت؟ (راهنمای برنامه کارورزی دانشگاه سیدنی استرالیا ۲۰۱۳)

برنامهٔ تربیت‌معلم دانشگاه فرهنگیان نیز، تأکید ویژه‌ای به نگارش، به‌ویژه نگارش تأملی و روایت‌نگاری در فرایند کارورزی دارد. دانشگاه فرهنگیان که تربیت معلمِ فکور را بنیادی‌ترین آرمان و هدف خود قرار داده است با بازنگری اساسی برنامهٔ کارورزی، به «تأمل» و ابزارها و شیوه‌های پرورش آن توجه و تأکید فراوان کرده است. این دانشگاه که یکی از شایستگی‌های مورد انتظار در دانشجویانش را توسعهٔ «تأمل» می‌داند؛ همچنین فرایند کارورزی را فرصتی برای پرورش این امر دانسته و به دنبال آن است که دانشجو ـ معلمان در این فرایند، ضمن جمع‌آوری تجارب خود، به تأمل و تفکر دربارهٔ آن‌ها پرداخته و با آگاهی انتقادی نسبت به این تجربیات به آفرینش الگوهای ذهنی و طرح‌واره‌هایی بپردازند که به آنان در اتخاذ تصمیمات اثربخش و ارزیابی نتایج حاصل از تصمیمات جهت برنامه‌ریزی کمک کند (دستورالعمل کارورزی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳). دانشگاه فرهنگیان ضمن تأکید و تأیید وجود راه‌ها و شیوه‌های مختلف برای تقویت و پرورش تأمل، روایت‌نگاری را به‌عنوان اصلی‌ترین ابزار برای این منظور انتخاب کرده است. دانشجویان این دانشگاه در فرایند کارورزی، از همان اولین روزِ دیدار خود از مدرسه در کارورزی ۱، روایت نویسی تأملی را آغاز می‌کنند و در سراسر چهار کارورزی خود، این تکلیف مؤثر را به صورت هفتگی انجام می‌دهند.

پژوهش حاضر با هدف درک تجربیات دانشجویان در زمینهٔ روایت‌نگاری تأملی در فرایند کارورزی و به منظور شناخت عمیق تر این پدیده انجام گرفته است. این مقاله بر روایت‌نگاری دانشجوـ معلمان متمرکز شده است تا تجربیات دانشجویان در این زمینه را به‌طور عمیق‌تری کشف کند.

روش بررسی:

این پژوهش، مطالعه‌ای کیفی و از نوع پدیدارشناسی می‌باشد. کرسول[1] (۲۰۰۷)، پژوهش پدیدارشناسی را تمرکز روی معنای عمیق تجربیات، تعریف کرده است. بازرگان

[1]Creswell

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

(۱۳۷۸) معتقد است چنانچه پژوهشگری بخواهد ساختار و معنای ضمنی یک پدیده (ازجمله احساسات، اندیشه، نگرش و...) را با توجه به معنایی که افراد از آن، در زندگی خود تجربه کرده‌اند را آشکار کند، از روش تحقیق پدیدار شناسی استفاده می‌کند. در پژوهش حاضر تجربیات دانشجویان در استفاده از روایت‌نگاری در فرایند کارورزی ۳ مورد بررسی قرار گرفته است. شرکت‌کنندگان در این تحقیق دانشجویانی هستند که پدیده‌ای را تجربه کرده‌اند، در این مطالعه، روایت‌نگاری تأملی، پدیدهٔ تجربه شده است. ازآنجاکه هدف این پژوهش شناخت عمیق از پیچیدگی‌های تجربه دانشجویان در زمینهٔ استفاده از روایت‌نگاری در طی فرایند کارورزی‌شان و کشف ابعاد پنهان تجربهٔ آنان در این زمینه است و ازآنجاکه تاکنون هیچ مطالعه‌ای (در ایران) در این زمینه انجام نشده است، ضرورت تلاش برای شناخت و ادراک تجربهٔ زیستهٔ دانشجویان و بازنمایی تأثیرات این پدیده (روایت‌نگاری) دو چندان می‌شود. بر این اساس در مطالعهٔ حاضرسعی شده است تا بر مبنای پارادایم کیفی، به کشف، درک، تفسیر و بازنمایی تجربهٔ زیستهٔ دانشجومعلمان در زمینهٔ «روایت‌نگاری تأملی» در طی فرایند کارورزی پرداخته شود، از این رو با توجه به جمیع جهات و به‌ویژه ماهیتِ موضوعِ موردِ بررسی، این پژوهش به روش پدیدارشناسی انجام شده است.

نحوهٔ انتخاب شرکت‌کنندگان:

شرکت‌کنندگان در این پژوهش به شیوهٔ نمونه‌گیری هدفمند متجانس (همگن)، انتخاب شدند در این مدل نمونه‌گیری، انتخاب نمونه از روی موارد مشابه است. با توجه به هدف مطالعه که کشف تجربیات دانشجو ـ معلمان در استفاده از روایت‌نگاری در کارورزی ۳ بود، شرکت‌کنندگان این پژوهش هشت دانشجوی دورهٔ کارشناسی رشتهٔ علوم تربیتی (گرایش آموزش ابتدایی) پردیس امیرکبیر استان البرز بودند که سومین دورهٔ کارورزی خود را در می‌گذراندند. این دانشجویان بین ۲۰ الی ۲۳ سال سن داشته، همهٔ آن‌ها هم کلاسی بوده و یک استاد راهنما داشتند و روایت‌نگاری تأملی را با شیوهٔ یکسان آموخته و به کار گرفته بودند. آن‌ها در طول ترم موظف به نوشتن روایت‌های هفتگی بودند. در روایت‌های هفتگی دانشجویان ضمن بیان تجربهٔ عملی خود در مدرسه، به

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

تجزیه‌وتحلیل آن نیز می‌پرداختند و تجربهٔ خود را مورد واکاوی قرار داده و خود پژوهی انجام می‌دادند، آن‌ها هر هفته بلافاصله پس از جلسه کارورزی و کار عملی در مدرسه، مختصری از اتفاق‌های رخ داده در کلاس مدرسه را با نگارشی غیررسمی و توأم با بیان افکار، احساسات و اندیشه و... روایت می‌کردند و سپس در طول هفته به واکاوی دقیق‌تر و جامع‌تر تجربهٔ خود پرداخته و نوشتهٔ خود را تکمیل می‌کردند. این نوشته‌های تأملی کامل شده، هر هفته برای استاد راهنما ارسال و پس از بازخورد کامل استاد راهنما دوباره به دانشجو برگشته داده می‌شد.

نحوهٔ جمع‌آوری اطلاعات:

عمده‌ترین منبع جمع‌آوری داده‌های این پژوهش مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساختار یافته‌ای بود که با مشارکت‌کنندگان این پژوهش انجام شد هر مصاحبه، تقریباً یک ساعت طول می‌کشید. تمامی مکالمات با اجازهٔ مشارکت‌کنندگان ضبط و پس از اتمام هر مصاحبه، پژوهشگران به آن‌ها گوش داده و سپس متن مکالمات به‌صورت کتبی در می‌آمد. علاوه بر مصاحبه‌ها، پژوهشگران این مطالعه از منبع دیگری نیز جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده می‌کردند، دانشجویان این کلاس در پایان ترم ملزم به نوشتن گزارش پایانی و تجزیه‌وتحلیل فرایند کارورزی خود بودند. در بخشی از گزارش پایانی، آن‌ها باید عوامل مؤثر در رشد و توسعهٔ حرفه‌ای خود را در طول این ترم نام برده و تشریح می‌کردند. پژوهشگران این پژوهش این گزارش‌ها را نیز مطالعه کردند. دانشجویان مورد مطالعه بدون آن‌که از آنان خواسته شود روایت‌نگاری تأملی را نیز به‌عنوان یک عامل مؤثر در توسعهٔ حرفه‌ای خود نام برده و با ذکر شواهدی به تشریح تجربهٔ خود از روایت‌نگاری پرداخته بودند. این قسمت از گزارش‌های دانشجویان ازآنجاکه بدون توجه به شرایط مصاحبه و به‌صورت خودخواسته نوشته شده بود برای پژوهشگران ارزش زیادی داشت و به‌عنوان منبع دیگری برای جمع‌آوری داده مورد استفاده قرار گرفت.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

نحوهٔ تجزیه‌وتحلیل داده‌ها:

تجزیه‌وتحلیل داده‌های این پژوهش در هفت مرحله که شامل مراحل زیر است انجام شد:

مرحلهٔ اول: خواندن کلیهٔ توصیف‌ها در چند نوبت

مرحلهٔ دوم: استخراج موضوعات مرتبط با پدیدهٔ موردنظر از متن مصاحبه؛ در این مرحله عبارات مهم که حاوی مطالب غنی در تجربیات دانشجویان از روایت‌نگاری و ابعاد مختلف آن بود در میان مصاحبه مشخص شد.

مرحلهٔ سوم: مفهوم بخشی به هر یک از موضوعات؛ در این مرحله هر عبارت مهم معنی شد و معانی به‌صورت کد یادداشت شدند.

مرحلهٔ چهارم: سازمان‌دهی مفاهیم تنظیم‌شده در دسته‌های موضوعی، در این مرحله کدها به‌صورت دسته‌هایی سازمان‌دهی شدند و این دسته‌ها با توصیفات اصلی شرکت‌کنندگان در مصاحبه مقایسه شدند.

مرحلهٔ پنجم و ششم: تلفیق یافته‌ها در یک توصیف جامع، صریح و روشن؛ در این مرحله نتایج و یافته‌های تجربیات دانشجویان در زمینهٔ روایت‌نگاری در فرایند کارورزی به‌طور جامع، صریح و دقیق توصیف شد.

مرحلهٔ هفتم: تأیید نتایج توسط شرکت‌کنندگان؛ در این مرحله توصیف به عمل آمده از تجربیات دانشجویان در زمینهٔ روایت‌نگاری، در فرایند کارورزی، جهتِ بررسی اعتمادپذیری در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفته است و با توجه به نظرات آنان مورد بازبینی قرار خواهد گرفت.

نتایج، بحث و بررسی

با تجزیه‌وتحلیل اطلاعات جمع‌آوری‌شده مضمون‌ها و زیرمضمون‌هایی از اطلاعات استخراج شد (جدول ۱) که به شرح زیر می‌باشد:

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

جدول ۲: مضمون ها و زیر مضمون های استخراج شده از آنالیز مصاحبه ها و دیگر منابع

مضمون‌ها و زیر مضمون‌ها
تأثیرات و سودمندی‌های روایت‌نگاری تأملی:
روایت‌نگاری فرصتی برای توسعهٔ دانش حرفه‌ای شخصی
روایت‌نگاری فرصتی برای ایجاد نظم ذهنی و دستیابی به راه‌حل
روایت‌نگاری فرصتی برای ارتباط نظریه و عمل
روایت‌نگاری زمینه‌ساز تعامل حرفه‌ای با دیگران
خودآگاهی از فرایند توسعه و فرصتی برای رشد عامدان
پیامدهای جانبی و کسب توانمندی در زمینهٔ نوشتن
نقش استاد راهنما در روایت‌نگاری تأملی
چالش‌ها و محدودیت‌های روایت‌نگاری تأملی

۱-تأثیرات و سودمندی‌های روایت‌نگاری تأملی:

امیرا و وایلد (۲۰۱۵) درک ارزش و سودمندیِ نگارش تأملی از سوی دانشجویان و معلمان را عامل مهمی در انجام روایت‌نگاری توسط آن‌ها می‌دانند. آن‌ها معتقدند اگر معلمان و دانشجویان، نگارش تأملی را برای توسعه و پیشرفت خود مفید بدانند، مشکلات و سختی‌های آن را نادیده گرفته و آن را نه به‌عنوان یک تکلیف که به‌عنوان ابزاری برای توسعه و پیشرفت خود به کار می‌گیرند. تقریباً تمامی دانشجویان شرکت کننده در این پژوهش، روایت‌نگاری را عملی ارزشمند و مؤثر می‌دانستند. آن‌ها کارآمدی و سودمندی این ابزار را به‌طور واقعی و در حین فرایند انجام این برنامه، درک کرده بودند. مهناز یکی از شرکت‌کنندگان این پژوهش می‌گوید:

«راستش در ابتدای ترم اصلاً دوست نداشتم بنویسم و می‌گفتم این نوشتن‌ها برای چیه؟ ولی وقتی تو روایت سومم اگه اشتباه نکنم فکر می‌کنم دقیقاً سومم بود بله وقتی داشتم می‌نوشتم خیلی چیزا به ذهنم می‌اومد که‌ای کاش در تدریسم انجام داده بودم بعد می‌گفتم که چه خوب که روایت تجربه‌هامون رو می‌نویسیم...».

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

زهرا یکی دیگر از شرکت‌کنندگان دراین‌باره می‌گوید:

«من قبلاً فکر می‌کردم که روایت‌نگاری یه کار اضافه است و وقت آدم رو می‌گیره ولی بعد یه مدت فهمیدم خیلی خوبه، وقتی می‌نوشتم خودم پی به نقاط ضعفم کارم می‌بردم تازه به خودم یه پیشنهادهایی هم می‌دادم ...».

تجربیات دانشجویان در زمینهٔ تأثیرات و سودمندی‌هایی که روایت‌نگاری برایشان داشته است را می‌توان در ابعاد زیر مورد بررسی و تفسیر قرار داد:

۱-۱ روایت‌نگاری فرصتی برای توسعهٔ دانش حرفه‌ای شخصی

دانشجویان این مطالعه روایت‌نگاری تأملی را ابزاری مفید برای واکاوی تجربه خود می‌دانند که در مرحلهٔ نخست روشن شدن ضعف‌ها و قوت‌های عملشان را در پی دارد. آن‌ها با نوری که بر تجربه‌شان از طریق نوشتن می‌تابانند ضعف‌های خود را به‌وضوح می‌بینند و برای آن‌ها راهکاری می‌یابند و در تجربهٔ بعدی آن را به کار می‌بندند. روایت‌های تأملی دنباله‌دار این ویژگی را دارد که دانشجویان در روایت‌های بعدی باز ضعف خود را رصد می‌کنند و میزان اثربخشی راهکارشان را سبک و سنگین می‌نمایند. این فرایند کم‌کم آن‌ها را به باورهایی شخصی در زمینهٔ راهکارهایشان و دانشی شخصی در عمل می‌رساند.

ساناز یکی از شرکت‌کنندگان این مطالعه می‌گوید:

«خیلی کار خوبیه خیلی... به خاطر اینکه وقتی که کار تموم میشه مثلاً تدریس رو انجام میدی میری خونه فردا یه تدریس دیگه هفتهٔ بعد یه تدریس دیگه خوب چی... اون هفته تدریس کردی تا این هفته چه اتفاقی افتاد چه نتیجه‌ای گرفتی وقتی که منِ دانشجو موظفم که روایتم رو بنویسم... اونوقت میشینم راجع به کارم فکر می‌کنم اونوقت که دقیق میشم رو کارم به نظرم خیلی لازمه خیلی لازمه خیلی ام کمک کننده است آخر سر یه سری از اشتباهاتت یه سری از نقاط قوّت یه سری از ضعف‌ها همه چی داری کنار هم که بعد بخواهی ازشون استفاده کنی».

زهره یکی دیگر از دانشجویان این مطالعه درباره دستیابی‌اش به دانشی شخصی در زمینهٔ مدیریت کلاس چنین می‌گوید:

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

«مثلاً من تجربه گروه‌بندی کردن نداشتم و توی دانشگاه همش گفته بودن کارگروهی، کارگروهی! منم تصورم این بود که کارگروهی به‌راحتی انجام می‌شه ولی وقتی رفتم اولین تدریس رو انجام دادم اونقدر بچه‌ها مقاومت نشون دادن که مجبور شدم بگم بچه‌ها، دانشجو هستم خواهش می‌کنم... می‌خوام نمرهٔ خوب بگیرم تو رو خدا همکاری کنید... شب وقتی داشتم روایتم رو می‌نوشتم فکر کردم چه قدر جلوی بچه‌ها ضایع بازی درآوردم، مثلاً من معلم‌شون بودم این حرف‌ها چی بود...؟ بعدش با خودم گفتم این سری واسه گروه‌بندی قانون می‌ذارم که دیگه هیچ کس اعتراض نکنه بعد که واسه تدریس دوم رفتم قوانینی گذاشتم و گروه‌ها به‌راحتی درست شدن ولی تا می‌گفتم یکی برگه در بیاره همه اعضای گروه می‌گفتن ما... ما... یا می‌گفتم یکی بنویسه همه می‌خواستند بنویسند بعد شب دوباره موقع نوشتن فکر کردم برا دفعه بعد که برم به هرکس یه مسئولیت می‌دم... خلاصه الان فهمیدم چه طور باید با کمترین مشکل کار گروهی انجام داد...».

در واکاوی تجربیات تمامی دانشجویان این مطالعه، مواردی از این دست بسیار وجود دارد که نشان می‌دهد روایت‌نگاری برای آنان، زمینه‌ای بوده است که دانش حرفه‌ای شخصی خود را توسعه دهند.

برخی از دانشجویان دستیابی به دانش حرفه‌ای شخصی خود را به گونه‌ای دیگر بیان می‌کردند و از تأملات ناخودآگاه خود در حین عمل و رسیدن به خودآگاهی در هنگام روایت‌نگاری می‌گفتند. معصومه دراین‌باره می‌گوید:

«یه بار در ضمن تدریس نیاز به ویدئو پروژکتور داشتم و مجبور شدم بچه‌ها را به کلاس دیگه ببرم اون روز به‌طور وحشتناکی اذیت شدم... در کلاس جدید بچه‌ها حسابی درگیر شده بودند و سر جاشون نمی‌نشستند... اون روز گذشت بعد یه جلسه دیگه هم همین اتفاق افتاد این بار نمی‌دونم بدون اینکه از قبل پیش‌بینی کرده باشم به بچه‌ها گفتم در کلاس جدید همان‌طور که سر کلاس خودتون بودید بشینید یعنی میز آخری‌ها، میز آخر، میز اولی‌ها میز اول همین‌طوری به ترتیب... بعد شب داشتم روایتم می‌نوشتم پیش خودم

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

فکر کردم چرا اینا این دفعه اینقدرخوب بودند...؟ چطور من دیگه مشکل نداشتم...؟ بعد فهمیدم به خاطر اون روشم بوده...».

شون (۱۹۸۳)، معتقد است، معلمان فکور در دنیای پیچیدهٔ عمل راه‌حلی ارائه می‌دهند و مشکلی را حل می‌نمایند اما وقتی از این کارگزاران فکور خواسته می‌شود شرح دقیق و معقولی از عمل خود بدهند مخلوطی از حس‌ها و تجربه‌های درهم خود را می‌گویند و نمی‌توانند در روش و قواعدی شناخته‌شده مهارت خود را توصیف نمایند. به نظر می‌رسد روایت‌نگاری فرصتی است که افراد را نسبت به کنش‌های عملی خود هوشیارتر می‌سازد و موجب می‌شود دانش عملی شخصی خود را کشف کنند. کانلی و کلندنین[1] (۲۰۰۰) معتقدند روایت‌ها تنها یک متنی که خوانده می‌شوند یا نوشته می‌شوند نیستند، بلکه ابزاری برای تأمل روی دانش عملی شخصی و موضوعات آموزشی هستند. آن‌ها که به شدت از ایده استفاده از روایت در تربیت معلم حمایت می‌کنند و معتقدند داستان‌ها و روایت‌ها دروازه‌ای هستند که ما را به تجربه‌مان وارد می‌کنند و در تجربه دانش عملی شخصی نهفته است که بازگویی آن از طریق فرایندهای تفکر، جان می‌گیرد. چن[2] (۲۰۱۲) نیز به نقل از آیزنر[3] ۱۹۸۸ بیان می‌کند دانش، ریشه در تجربه دارد و مستلزم روشی برای بازنمایی است و داستان‌های معلمان، یکی از بهترین شکل‌های بازنمایی تجاربشان است.

۲-۱ ایجاد نظم ذهنی و دستیابی به راه‌حل

«گاهی اوقات پیش می‌اومد در همین حین نوشتن خودبه‌خود راه‌حل پیدا می‌شد... به نظرم نوشتن نظم ذهنی ایجاد می‌کنه تو فکر کردن عادی فکرت نظم نداره خیلی دقیق‌تر و موشکافانه‌تر می شه آدم در موقع نوشتن و همین‌طور که ثبت می‌کنه فکرش نظم

[1] Conelly & Clandinin
[2] Chan
[3] Eisner

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

می‌گیره بعد باعث می شه مشکلی که داشتی خوب باز بشه و راه‌حلش را زودتر پیدا کنی...».

جملات بالا را نیلوفر یکی از شرکت‌کنندگان این مطالعه بیان کرده است.

امیرا و وایلد (۲۰۱۵) معتقدند ثبت وقایع روزانه، احاطه و تسلط فرد بر عملش را افزایش می‌دهد و این اشراف بر عمل می‌تواند فهم از طریق الگوهای ذهنی (فرایندهای شناختی) را موجب شده و به فرایند حل مسئله کمک کند.

نیلوفر در قسمتی دیگر از صحبت‌هایش دربارهٔ حل مسئله‌ای که در ضمن نوشتن رخ داده چنین می‌گوید:

«وقتی در خانه مشغول نوشتن می‌شوی انگار خودت و کارت را مثل یه فیلم تماشا می‌کنی. خودت را می‌بینی بچه‌ها را می‌بینی خودت را جای بچه‌ای می‌گذاری که حرفی بهش زدی چه تأثیری روش داشته... بعد می‌گویی آیا کارم درست بوده موقع نوشتن کارت رو از زوایای مختلفی می‌بینی برای همین جواب خوبی هم پیدا می‌کنی».

سا[1] (۲۰۰۲)، معتقد است خاطره‌نویسی معلمان چند فایده دارد:

*فرد از عمل خودش فاصله می‌گیرد و نسبت به آن آگاهی بیشتری می‌یابد.

*عمل خود را مورد تحلیل و تأمل قرار می‌دهد.

*الگوها و قواعد آن را مشخص می‌کند.

عطاران (۱۳۹۱) به نقل از سا، بیان می‌کند دلیل اصلی که خاطره‌نویسی را مدلل می‌کند کاربرد نظریه فراشناخت در تعامل میان اندیشه و نوشتن است. سا معتقد است زبان مکتوب فقط ابزار بازنمایی اندیشه نیست بلکه عامل رشد تفکر و تأمل نیز است. خاطره‌نویسی قابلیت‌های فراوانی برای تحلیل و فهم فرایندهای کلاس را فراهم می‌کند و این تحلیل‌ها درصورتی‌که با تأمل عمیق همراه باشد منجر به تصمیم‌گیری‌های بعدی و بهبود مسائل کلاس می‌شوند.

[1] Sá

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

۳-۱ روایت‌نگاری فرصتی برای ارتباط نظریه و عمل

دانشجویان این مطالعه قسمتی از روایت هفتگی خود را بلافاصله پس از تجربه‌شان و بازگشت از مدرسه می‌نوشتند. آن‌ها تجربه‌شان را به‌طور مختصر بیان می‌کردند و چالش‌ها و اتفاق‌هایی که در کلاس آن‌ها را غافلگیر کرده بود را برجسته می‌ساختند. آن‌ها در طول هفته موظف بودند این روایت را بازخوانی و تجزیه‌وتحلیل نمایند. تقریباً تمامی دانشجو ـ معلمان شرکت کننده در این پژوهش عنوان می‌کردند در بسیاری هفته‌ها تجزیه‌وتحلیل اتفاقات کلاس آن‌ها را به مطالعه منابع علمی و توجه به نظریه‌ها هم می‌کشانده است.

معصومه یکی از افراد شرکت کننده در این مطالعه در این زمینه می‌گوید:

«در یکی از تجربه‌هام در کلاس ششم وقتی به گروه‌ها ذره‌بین داده بودم که کار انجام دهند. یکی از بچه‌های گروه ذره‌بین را برداشت و پس نداد. وقتی به او گفتم ذره‌بین را که بهتون دادم پس بدید گفت پس دادم... و با بی‌ادبی کیفش رو جلوی صورتم گرفت و داد زد بیا بگرد... بیا بگرد... راستش حدس من این بود آن بچه ذره‌بین را عمداً و با آگاهی برداشته... من این موضوع رو در روایت ابتدایی خودم آوردم اما در کل هفته هم به سراغ منابع علمی مختلف رفتم و دربارهٔ نفیسه یکی دیگر از افراد مشارکت‌کننده در این پژوهش در گزارش پایانی خود می‌نویسد:

در کل این ترم همراه با نوشتن اتفاق‌های کلاس در روایت‌هایم یک کتاب مدیریت در کلاس را هم مطالعه کردم و در تمام روایت‌هایم اتفاق‌های کلاس را با مطالب آن کتاب تبیین می‌کردم. قسمتی از روایت‌هایم را در این قسمت می‌آورم: «... بچه‌ها انگار حرف‌های من را نمی‌شنیدند و تقریباً بیشترشان ازنظر هیکل از من بزرگ‌تر بودند... یک‌دفعه دیدم چند نفر روی‌هم افتادند و همدیگر را می‌زنند و به هم فحش و ناسزا می‌گفتند تا رفتم آن‌ها را جدا کنم دیدم بچه‌های گوشهٔ دیگر کلاس صدایم می‌کنند «خاله، خاله بیا یکی از بچه‌ها حالش بد شده». یک داد بلند زدم تا ساکت بشوند ببینم چی شده است. رفتم بالای سرش. خیلی هول شده بودم دور و برش را خلوت کردم یک خرده بادش زدم تا بهتر شد بعد پرسیدم: «چی شده؟» گفت: یکی از بچه‌ها با زانو زده به کمرم. خیلی ناراحت شده بودم راستش ترسیده بودم واقعاً کلاس خیلی شلوغ بود

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

و من هم مرتب فریاد می‌زدم...فریاد... فریاد. در کتاب مدیریت رفتار در کلاس، نوشته جانی یانگ بخشی از کتاب با این عنوان است، داد کشیدن را متوقف کنید در این بخش آمده است: در شرایطی که یک معلم تمام تلاشش را برای جلب توجه دانش‌آموزان بکار می‌گیرد اما دانش‌آموزان باز هم به بی‌انضباطی خود ادامه می‌دهند، داد کشیدن معلم طبیعی به نظر می‌رسد اما سؤال اینجاست که اگر حتی پس از داد کشیدن دانش‌آموزان توجهی نکردند واکنش شما چه خواهد بود: شما می‌توانید از راهکارهای زیر استفاده کنید:

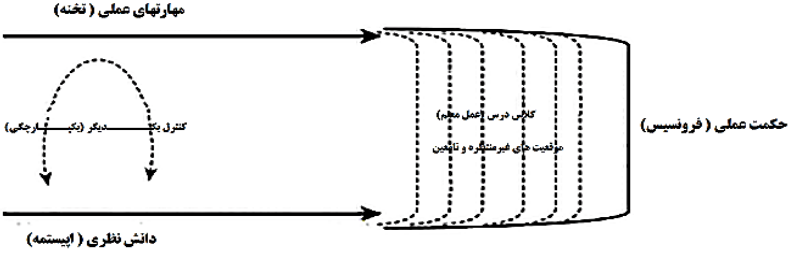
*ثابت بایستید و با نگاهی معنی‌دار منتظر آرام شدن کلاس بمانید

*صدایتان را پایین بیاورید به‌طوری‌که دانش‌آموزان مجبور شوند برای شنیدن آن با دقت بیشتری گوش دهند

* ...]

من در این ترم تمام روایت‌هایم را ترکیبی نوشته‌ام و به نظر خودم خیلی برایم مطالب علمی در زمینهٔ مدیریت کلاس ملموس و روشن‌تر شده است.

(اسمیت و یولویک[1] ۲۰۱۰)، رابطهٔ دانش نظری و مهارتی و ارتباط آن‌ها با عمل کردن به‌صورت حرفه‌ای و فکورانه را با ارائه مدل زیر نشان داده‌اند:



شکل ۱: مدل اسمیت و یولویک

[1]Smith and Ulvik

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

همچنان که در این مدل مشاهده می‌شود آنان معتقدند حکمت عملی (فرونسیس) و یا رفتار کردن به شکلی فکورانه بر اثر یکپارچگی و ادغام کردن دانش عملی و نظری همراه با تجربه‌های مکرر و آموختن از این تجربه‌ها حاصل می‌شود (به نقل از یولویک ۲۰۱۴). همچنین یولویک (۲۰۱۴) تأکید می‌کند توسعهٔ حرفه‌ای وقتی حاصل می‌شود که همهٔ اجزای مطرح‌شده در این مدل (دانش نظری، دانش مهارتی و تجربه) تقویت شوند. به نظر می‌رسد کارورزی، همراه با روایت‌نگاری تأملی فرصتی برای یکپارچه‌سازی این دانش‌ها را فراهم می‌سازد. دانشجویان در نگارش‌های تأملی برخی از اتفاقات کلاس خود را با نظریه‌ها و مطالب علمی مقایسه، تبیین و تحلیل می‌کنند و این عمل می‌توانند برای آن‌ها بسیار مفید واقع شود.

۴-۱ روایت‌نگاری زمینه‌ساز تعامل حرفه‌ای با دیگران

شرکت‌کنندگان این مطالعه، علاوه بر استفاده از روایت‌نگاری تأملی، تماشای فیلم‌های تدریسشان و نقد آن‌ها توسط استاد و هم‌کلاسی‌ها را نیز در برنامهٔ کارورزی خود داشته‌اند. تقریباً تمامی افراد شرکت کننده در این مطالعه نشست‌های نقد فیلم را ابزاری سودمند در جهت تعامل حرفه‌ای خود با دیگران می‌دانند؛ اما در فرصت کارورزی، آن‌ها در چند نوبت اشتراک‌گذاری برخی روایت‌های بسیار جالب و برانگیزاننده بعضی دانشجویان را نیز، در کلاس خود داشته‌اند. با این که به اشتراک‌گذاری روایت‌ها، تنها درچند نوبت و دفعات کمی در کلاس انجام شده است، اما تقریباً تمامی شرکت‌کنندگان این پژوهش از اثرات عالی آن و سهم این برنامه در زمینهٔ سازی تعامل حرفه‌ای با دیگران و توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر خرد جمعی می‌گویند:

زهره می‌گوید:

«اون روز که روایت نفیسه رو خوندیم و اتفاقاتی که در کلاس داشت فهمیدیم و در کلاس بحث کردیم خیلی چیزها فهمیدم من تجربهٔ دوستم رو مثلاً خیلی بهتر می‌فهمم، درکش می‌کنم تا مثلاً تا اینکه فلان کتاب رو بخونم واقعاً ما اونروز با دوستامون صحبت کردیم خب می‌گفتیم چی شد؟ مثلاً اتفاقی که واسه نفیسه افتاد اگه برای ما می‌افتاد چه طور برخورد می‌کردیم...؟ اگه ما چند تا کتابم می‌خوندیم این‌قدر برای ما درس نداشت

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

که روایت نفیسه رو خوندیم، بحث شد در مـوردش دیگـه همـه خودمـون رو گذاشـتیم جای نفیسه و راه‌های خودمون رو گفتیم و... یه جورایی از همدیگه خیلی چیزها هم یاد گرفتیم».

سارا از هم‌اندیشی درباره یکی از روایت‌های معصومه و سودمندی‌هایی کـه ایـن بـه اشتراک‌گذاری برایش داشـــــــته است می‌گوید:

«اون روز که روایت معصومه رو خوندیم در روایتش از اتفاق کلاسش نوشته بـود از اینکه یکی از بچه‌های کلاس پنجم ذره‌بین را پس نداده بود و آگاهانه وسـیله را برداشـته بود... چه قدر بعد از خوندن روایت در مورد موضوع دزدی در نوجوانان حرف زدیـم و چه قدر به نتایج خوبی رسیدم و اون جمع‌بندی خوبی شد و من هـم از روایـت، هـم از صحبت‌های دوستام خیلی چیزا یاد گرفتم»

۵-۱ خودآگاهی از فرایند توسعه و کمک به رشد عامدانه

«با هر بار با خواندن روایت‌هام می‌فهمیدم چـه قـدر پختـه‌تـر شـدم... ایـن واقعـاً حـس خوبیه...»

این جملهٔ ساناز یکی از مشارکت‌کنندگان در این پژوهش است. همـه شـرکت‌کننـدگان این مطالعـه جملاتـی را کـه حـاکی از خودآگـاهی از فراینـد توسـعه اسـت را در میـان صحبت‌هایشان می‌گفتند.

مهناز یکی از دانشجویان می‌گوید:

«این روایت‌ها تسلسل داشت و من تکامل خودم را حس می‌کردم. حس می‌کردم تو یـه مسیر تغییر هستم و نوشته‌هام و بازخوردهای استادم مدرک بود دیگه تو روایت‌های آخر کامنت‌های استاد از نظر تذکر کم شده بود دیگه تو روایت‌های آخر نمی‌بینی استاد نوشته چرا فلان فکر نکردی؟ چرا فلان کار کردی و... حس خوبیه خیلی خوبه می‌بینی روز بـه روز تغییر کردی»

سارا یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان می‌گوید:

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

«من این ترم برای اولین بار بود تدریس می‌کردم و روایت می‌نوشتم... فکر می‌کنم کل ۳ سال یک طرف این ترم یک طرف... من واقعاً رشد کردم... خیلی اعتماد به نفسم بالا رفته... من رشد خودم رو حس می‌کنم... تو روایت‌هام می‌بینم».

زهره یکی دیگر از شرکت‌کنندگان در این مطالعه بیان می‌کند:

«این روایت‌ها یه جور ارزیابی خودم از خودمه و استاد از منه... یه جورایی خودم رو ارزیابی می‌کنم... استاد هم داره مارو کنترل می‌کنه با این کار ...»

به نظر می‌رسد، دانشجویان با نوشتن و خواندن روایت‌های تأملی دنباله‌دارشان نسبت به فرایند رشدشان خودآگاهی پیدا کرده به مرحله‌ای از فراشناخت می‌رسند. کدیور ۱۳۸۲، فراشناخت را دانش فرد دربارهٔ نظام شناختی خود و چگونگی کنترل آن تعریف کرده است. به اعتقاد او فراشناخت، شناختی است ورای شناخت و تفکرعادی و به آگاهی فرد از شناخت، یادگیری و نحوهٔ تفکر خود اطلاق می‌شود.

۶-۱ پیامدهای جانبی و کسب توانمندی در زمینهٔ نوشتن

علاوه بر تأثیرات و سودمندی‌هایی بیان شده که ارزش‌های اصلی روایت‌نگاری در ارتباط با توسعهٔ حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد، برخی از دانشجویان شرکت کننده در این مطالعه از پیامدهای جانبی که این برنامه برایشان داشته است سخن می‌گفتند:

زهره در گزارش پایانی خود، گزارشی تحلیلی از عملکرد خود در طول ترم، چنین می‌نویسد:

«البته روایت‌نگاری برخی فایده‌های حاشیه‌ای نیز دارد، به‌طور مثال فردی که از نوشتن هراس دارد پس از مدتی روایت نگاری ترسش کم می‌شود و جرأت نوشتن پیدا می‌کند. نوشتن برای یک معلم ضروری است و یک معلم باید بتواند خوب بنویسد».

زهرا یکی دیگر از شرکت‌کنندگان این در این رابطه نوشته است:

«روایت‌نگاری به نظر من علاوه بر اینکه توانست تأمل من رو عمیق تر کند این مهارت را نیز در من ایجاد کرد که بتوانم به خودم جرأت نوشتن بدهم. در ابتدا روایت‌نگاری برایم کار خسته‌کننده و بیهوده‌ای بود که برای رفع تکلیف آن را انجام می‌دادم و به

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

نوشتن برخی مسائل که شاید زیاد مهم هم نبود می‌پرداختم و از نوشتن واهمه داشتم ولی با نوشتن روایت‌های بیشتر، خیلی از نوشتن خوشم آمد. دیگر دید من به این فعالیت فقط رفع تکلیف و ارائه به استاد راهنما نبود و هر یک از روایت‌ها برایم مانند یک پاکتی بود پر از تجربه هم تجربه کار هم تجربه نوشتن...»

۲-نقش استاد راهنما در روایت‌نگاری تأملی:

تقریباً تمامی مشارکت‌کنندگان این پژوهش نقش استاد راهنمای خود و بازخوردهایی که‌ایشان به روایت‌های هفتگی دانشجویان می‌داده است را عامل مهمی برای خود در جهت استفاده مؤثرتر از این ابزار می‌دانند.

ساناز یکی از شرکت‌کنندگان در این زمینه می‌گوید:

«یه کار خیلی مهمی که استاد ما انجام می‌دادن، اون انعکاس بازخوردشون نسبت به روایتهامون بود. جداً خیلی دقیق و موشکافانه بود خیلی دقیق بود یعنی وقتی که استاد بازخوردهاش رو واسه من می‌فرستاد، من کاملاً مطمئن می‌شدم، خط به خط رو خوندند وقتی استاد اول ترم گفتند بازخورد میدن من واقعاً باورم نمی‌شد که اینقدر دقیق مطالعه کنند، اینقد واسه هرجمله یه حرفی واسه گفتن داشته باشند بعد... ایرادمون رو طوری بیرون می‌کشیدند که اصلاً خودمون هم نفهمیده بودیم. بعد وقتی استاد این کارو می‌کرد بعد منِ دانشجو احساس می‌کردم که چقد کارم مهمه، چقدر این نوشتن روایتم مهم بوده. البته واقعاً هم فهمیدم مهم بوده...».

سارا یکی دیگر از شرکت‌کنندگان این پژوهش معتقد است اگر روایت‌های هفتگی توسط استاد خوانده نشود و بازخورد داده نشود تأثیرات لازم را نخواهد داشت. او دراین‌باره می‌گوید:

«اگه روایت‌ها توسط استادخوانده نمی‌شد اصلاً کارایی نداشت. واقعاً کارایی نداشت چون فعلاً ما هنوز به اون پختگی نرسیدیم که بتونیم خودمون اونقد اون کارو بشینیم، حالا از همه جهاتش بررسیش بکنیم این که استاد تو روایت کامنت می‌گذاشت: چرا این کار رو کردی؟... جلوی بعضی جمله‌ها کامنت می‌گذاشتند، چه کار بهتر از این

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

می‌تونستی انجام بدی؟ چرا این حرف رو زدی؟ خلاصه کامنت‌ها ما رو به فکر وامی‌داشت...».

۳- چالش‌ها و محدودیت‌های روایت‌نگاری تأملی:

امیرا ووایلد (۲۰۱۵) موانع رایج نوشتن تأملی را به شکل زیر دسته‌بندی می‌کنند: موانع عملی (مانند زمان‌بر بودن نگارش تأملی)، موانع احساسی (مانند سخت بودن رؤیایی با تجربه‌های توأم با شکست در روی کاغذ)، موانع دانشگاهی (مانند وجود مقررات خاص برای نوشتن از سوی دانشگاه و ترس دانشجو از اینکه نوشتن). واکاوی تجربیات روایت‌نگاری دانشجویان نشان می‌دهد برخی از دانشجویان در ابتدا محدودیت‌ها و مشکلاتی را با این برنامه داشته‌اند اما در طول انجام این کار کم‌کم مشکلاتشان رفع شده است.

مهناز از زمان‌بر بودن نگارش تأملی می‌گوید:

«یک روز کامل وقت مرا می‌گرفت... اوایل اصلاً نمی دونستم باید چگونه بنویسم که استاد راضی باشد نمی دونستم باید چی بنویسم... اوایل نوشته‌هام بیشتر شبیه گزارش‌نویسی بود... اما بازخوردهای استاد مسیر را به هم نشون داد، الآن راحتم...».

زهرا می‌گوید:

«من قبلاً فکر می‌کردم که روایت‌نگاری یه کار اضافه است و وقت آدم رو می‌گیره ولی بعد یه مدت فهمیدم خیلی خوبه وقتی می‌نوشتم خودم پی به نقاط ضعفم کارم می‌بردم تازه به خودم یه پیشنهادهایی هم می‌دادم...».

نیلوفر با آن‌که روایت‌های ساختگی را با توجه به نظارت‌های بیش از حد استادشان، شامل دانشجویان کلاس خودشان نمی‌دانست اما یکی از محدودیت‌های روایت‌نگاری را وجود روایت‌های ساختگی می‌داند و معتقد است دانشجویانی را در خارج از کلاس خودشان می‌شناسد که از غفلت استاد خود استفاده کرده روایت‌های ساختگی می‌نویسند و کارورزی و تکالیف آن را بدون رفتن به مدرسه با روایت‌هایی خیالی سپری می‌کنند. او به‌طور شفاف می‌گوید:

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

«الآن یه سری از بچه‌ها تو کلاسای دیگه هستن روایت خیالی مینویسن، این یکی دیگه از ایرادات روایت نویسیه وقتی که استادی به دانشجوش میگه برو چهار تا روایت بنویس بیار، بعد خیلی کنترلش نمی کنه دانشجو رو که آیا واقعاً انجام داده انجام نداده این کار رو؟ این یعنی کل کارورزی رو زیر سؤال برده؛ یعنی نه تدریس کرده، نه توسعهٔ حرفه‌ای انجام داده نه اصلاً شاید مدرسه رفته ولی داره روایت می نویسه این نقطهٔ ضعفشه؛ حالا مثلاً ما می‌تونیم مثلاً کارایی که تو کلاس ما شد استاد به مدرسه سر می‌زدند نمی‌دونم ابزار ما رو می‌دیدند فیلم مون رو می‌دیدند. بعد بالاخره کنترل بوده اما خب خیلی استادها این کارو نمی کنن مثلاً میگن برو روایت بنویس بیار این یه عیب برای روایت‌نگاریه».

نتیجه‌گیری کلی

بررسی و نتیجه‌گیری از آنچه دانشجو- معلمان بیان کرده‌اند نشان می‌دهد، روایت‌نگاری تأملی، ابزاری بسیار سودمند و مفید برای دانشجو- معلمان است، این مطالعه کیفی نشان داد روایت‌نگاری تأملی ابزار و زمینه‌ای است که دانشجویان، دانش عملی شخصی خود را کشف و توسعه می‌دهند؛ نوشتن تأملی به آن‌ها کمک می‌کند برخی راه‌حل‌های عملی که به‌طور ناخودآگاه در صحنه عمل داشته‌اند را به سطح بالاتری از ادراک بیاورند و در توسعه آن بکوشند. این مطالعه همچنین نشان داد روایت‌نگاری، فرصتی برای واکاوی تجربه است و دانشجویان با این واکاوی نکات قوت و ضعف عملشان را واضح‌تر و شفاف‌تر می‌بینند و این وضوح در دیدنِ مسائل، به آنان کمک می‌کند به شکلی منظم همراه با الگوهای شناختی و ذهنی، راه‌حل‌ها و راهکارهایی را برای برطرف سازی ضعف‌های خود بیابند و در تجربه‌های بعدی این راهکارها را مورد آزمون قرار دهند و نتایج آن را در روایت‌های هفتگی خود دنبال کنند و بدین وسیله دانش عملی شخصی خود را رشد دهند. این پژوهش کیفی همچنین نشان داد روایت‌نگاری تأملی فرصتی برای پیوند دنیای عمل و نظر را برای دانشجو - معلمان فراهم می‌کند؛ آنان در روایت‌های خود در تبیین رخ‌دادهای کلاس، به مقایسهٔ این اتفاقات با نظریه‌ها و مطالب علمی که قبلاً خوانده‌اند می‌پردازند و روایت‌نگاری عرصه‌ای برای پیوند آموخته‌های

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

نظری و اتفاقات عملی آنان است. پیوند دانش عملی و نظری در دانشجویان و هم سویی و یکپارچگی این دانش‌ها در آن‌ها به تدریج رسیدن و کسب حکمت عملی را برای آنان در پی خواهد داشت. این مطالعه همچنین نشان داد که روایت‌نگاری و به اشتراک‌گذاری این روایت‌ها در میان هم‌کلاسی‌ها زمینهٔ تعامل حرفه‌ای با دیگران و توسعه حرفه‌ای مبتنی بر خرد جمعی را فراهم نموده و نقش بی‌نظیری در این زمینه دارد و موجب می‌گردد افراد در دانش‌های شخصی و تجارب یکدیگر سهیم شوند. این مطالعه کیفی همچنین نشان داد که دانشجویان با استفاده از روایت‌نگاری تأملی می‌توانند بر روند توسعهٔ خود نظارت داشته باشند و فرایند رشد خود را با خودآگاهی تعقیب کنند و بدین وسیله فرایندهای فراشناخت آنان نیز، با این ابزار رشد و توسعه می‌یابد. دانشجویان این مطالعه تأکید فراوانی بر سودمندی‌ها و تأثیرات بی بدیل این ابزار دارند اما معتقدند سودمندی‌ها و تأثیرات این ابزار با همراهی و نظارت استاد راهنما و بازخوردهایی که‌ایشان به روایت‌هایشان می‌داده است، این برنامه را برای آن‌ها مؤثرتر و مفیدتر کرده است. این مطالعه همچنین نشان داد روایت‌نگاری تأملی علاوه بر تأثیرات حرفه‌ای، پیامدهای جانبی نیز برای دانشجویان داشته است که توسعه توانمندی در نوشتن و نگارش، از موارد برجسته این پیامدهاست.

تشکر و سپاس از شرکت‌کنندگان

در پایان پژوهشگران این مطالعه وظیفه خود می‌دانند تا مراتب سپاسگزاری خود را از کلیه دانشجو ـ معلمان شرکت کننده در این مطالعه ابراز نمایند و امیدوارند این دانشجویان با روایت‌نگاری تأملی در مسیر رشد و توسعه حرفه‌ای خود موفق بوده و معلمانی فکور و متعهد برای فرزندان این مرزوبوم گردند.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

منابع:

- بازرگـان، عبـاس (۱۳۸۷)، *مقدمـه‌ای بـر روش‌هـای تحقیـق کیفـی و آمیختـه: رویکردهای متداول در علوم رفتاری*، نشر دیدار.
- عطاران، محمد (۱۳۹۱)، فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ رو: *روایت‌هـای یک معلم*، *فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی ایران*، ش ۲۵: ص۲۰
- کدیور، پروین (۱۳۸۲)، *روانشناسی‌تربیتی*: تهران، انتشارات سمت.
- مشخصات کلی، *برنامـه و سرفصـل دروس دورهٔ کارشناسـی پیوسـته آمـوزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان*، ۱۳۹۳.

-Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. In L. English & MGillen (Eds.), *New directions for adult and continuing education* (pp. 9–17). New York, NY: Wiley.

-Calandra, B., Gurvitch, R., & Lund, J. (2008). An exploratory study of digital video editing as a tool for teacher preparation. *Journal of Technology and Teacher Education, 16,* 137–153.

-Canning C. (1991). What teachers say about reflection.Educational Leadership,18-22.

-Creswell. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

-Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilli & P.Elmore (Eds.), Handbook of complementary methods in education research (pp. 375-385).

-Chan, E. Y. (2012). The Transforming Power of Narrative in Teacher Education. Australian Journal of Teacher Education, 37(3).

-Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston, MA: D. C. Heath.

-Emira,M.;&Wild ,J. (2015). How can you overcome constraints to enhance reflective practice? In McGregor;& Cartwright ,L. (Eds) , Developing Reflective Practice. (pp.187-200)

-Greiman, B. C., & Covington, H. K. (2007). Reflective thinking and journal writing: Examining student teachers' perceptions of preferred reflective modality, journal writing outcomes, and journal structure. *Career and Technical Education Research, 32,* 115–139.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

-Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. Academy of Management Learning & Education, 4(2), 193-212.

-Kaiser, D. (2004). Using reflective journals in athletic training clinical education. *Athletic Therapy Today*, *9*, 39–41.

-Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. Sterling, VA:Stylus.

-Practicum Handbook 2016, National Institute of Education (NIE), Office of Teacher Education (OTE),Singapore

- Practicum Handbook 2013, The University Sydney

-Sá، J. (2002) 'Diary Writing; An Interpretative Research Method of Teaching and Learning.Educational Research and Evaluation.8(2).pp149-168

-Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York, NY: Basic Books.

-Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

-Stickel, S. A.; Waltman, J. (1994). A Practicum in School Counseling: Using Reflective Journals as an Integral Componentt , Sarasota, Florida

-Sowers, J. (2010). Journal Reflection and Writing by Practicum Students.

-Ulvik, M. (2014).Student teachers doing action reaserch. In Javier Calvo de Mora and Keith Wood(Eds) Practical Knowledge in Teacher Education:Approaches to teacher internship programmers. (pp.140-154). Routledge(Taylor & Francis Group)

-Walker, S. E. (2006). Journal writing as a teaching technique to promote reflection.*Journal of Athletic Training, 41*, 216–221.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]