

تعیین ماندگاری روایت‌نگاری تأملی کارورزی بر سطوح عملکرد حرفه‌ای نومعلم‌ان: ارزیابی مبتنی بر الگوی تدریس دنیلسون*

فاطمه اسداللهی^۱ • دکتر محمود مهرمحمدی^۲ • دکتر ابراهیم طلایی^۳

چکیده:

هدف پژوهش حاضر ارزیابی تأثیر روایت‌نگاری تأملی دروس کارورزی دانشگاه فرهنگیان بر توسعه حرفه‌ای نومعلم‌ان است. برای دستیابی به این هدف از رویکرد کیفی ارزیابانه از نوع پاس‌خگوبانه استفاده شده است. جامعه آماری شامل همه دانشجو-معلم‌ان ورودی سال ۱۳۹۳ با گرایش آموزش ابتدایی در پردیس‌های تهران بود که مهر ۱۳۹۷ در مدارس ابتدایی سراسر کشور شروع به کار کردند. ۱۸ نفر مشارکت‌کننده (۱۲ دختر و ۶ پسر) با شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته گردآوری شدند. روش تحلیل داده‌ها در مرحله اول، تحلیل محتوای استقرایی با به‌کارگیری کدگذاری باز و در مرحله دوم تحلیل محتوای قیاسی با به‌کارگیری کدگذاری محوری بوده است. به این صورت که یافته‌های مرحله اول با الگوی معیار مقایسه شدند. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها شامل برنامه‌ریزی و تدارک حضور در کلاس درس، مدیریت بهینه محیط کلاس درس، مدیریت بهینه فرایند یاددهی - یادگیری و سنجش و مواجهه فعال با امر توسعه حرفه‌ای بود. از مقایسه یافته‌های سؤال اول با ابعاد الگو چنین استنباط می‌شود که اگرچه مضامین با ابعاد چهارگانه و یانزده مؤلفه از میان بیست مؤلفه الگو مطابقت دارد، اما بیشترین همپوشانی را با ابعاد اول و سوم دارد که مرتبط با طراحی و تدریس است. در نتیجه، روایت‌نگاری تأملی می‌تواند محملی مناسب برای توسعه حرفه‌ای دانشجو-معلم‌ان باشد و اثری ماندگار بر نومعلم‌ان بگذارد، در صورتی که در شرایط کارورزی، تدریس مستقل و وقایع طبیعی را تجربه کنند تا روایتها جامع‌تر و واقعی‌تر باشد.

کلیدواژگان: روایت‌نگاری تأملی، کارورزی فکورانه، سطوح عملکرد حرفه‌ای، الگوی تدریس دنیلسون

☑ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲

☑ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۳/۲۵

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس و استادیار دانشگاه فرهنگیان، استان بوشهر.

Email: f-asadollahi@cfu.ac.ir

۲. نویسنده مسئول: استاد بازنشسته گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

Email: mehrmohammadimahmoud@gmail.com

۳. دانشیار گروه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

Email: e.talaei@modares.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

آماده‌سازی معلم یکی از حوزه‌هایی است که فاصله میان علم و عمل به خوبی در آن مشهود است. مراکزی که برنامه‌های تربیت معلم ارائه می‌دهند، باید میان غنی‌سازی دانش محتوایی، توسعه مهارت‌های حرفه‌ای و فراهم کردن صحنه تجربه و عمل برای دانش‌جو-معلمان توازن و هماهنگی ایجاد کنند. چلسی و جردن^۱ (۲۰۱۲) با بررسی معلمانی که سال اول کاریشان بود، دریافتند که آنها برای نیازهای یک کلاس درس واقعی آماده نشده‌اند. دارلینگ هاموند و برانسفورد^۲ (۲۰۰۵) معتقدند که این نارسایی به دانشگاه برمی‌گردد که ارتباطی محدود با مدارس دارد و در معرفی داوطلبان به معلمان ماهر و موفق، کوتاهی می‌کند. دارلینگ هاموند و برانسفورد (۲۰۰۵)، پژوهشی انجام دادند که نتایج آن نشان می‌دهد، برنامه‌های تربیت معلم وظایف خود را نسبت به آماده‌سازی داوطلبان برای نیازهای کلاس انجام نمی‌دهند. یکی از چالش‌های تربیت معلم، اثربخشی برنامه‌های آماده‌سازی به روش‌های سنتی و برنامه‌های پیشنهادی است (بوید^۳ و همکاران، ۲۰۰۷). پژوهشگران دریافتند که ارتباطی میان موفقیت دانش‌آموزان با اثربخشی معلمانی که با برنامه‌های سنتی یا پیشنهادی مدرک گرفته‌اند، وجود ندارد. زایشنر سعی دارد نشان دهد که چگونه سیاست‌های اصلاحات آموزشی به فرهنگ آموزش عالی ضربه می‌زند (زایشنر^۴، ۲۰۱۰؛ ۲۰۱۲). جان گولد نیز همواره با این واقعیت در حال مقابله بوده است که میان دانشگاه و مدرسه ارتباطی وجود ندارد (گولد^۵، ۲۰۰۰؛ گولد و همکاران، ۲۰۰۴؛ گولد و مک‌مانون^۶، ۲۰۰۴).

با تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۰ و با تأسی از اصول و رهنمودهای مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) و همچنین مبانی نظری تحول بنیادین، لزوم برنامه‌ریزی و استقرار یک نظام کارورزی فکورانه در جهت ایجاد تعامل میان دو نهاد دانشگاه و مدرسه مطرح شد. به‌طور خلاصه این فرایند از مشاهده تأملی آغاز و به «روایت‌نگاری تأملی»^۷ به‌عنوان یکی از راهبردهای توسعه حرفه‌ای در زمینه کسب مهارت‌های یادگیریهی مادام‌العمر ختم می‌شود. هدف از روایت‌نگاری تأملی به‌منزله نقطه پایانی در هر دوره کارورزی، فراهم کردن فرصتی برای دانشجویان است تا به طریق روایی میان آموزه‌هایی نظری و عملی ارتباط برقرار کنند، درباره تجربه‌های خود عمیقاً فکر کنند و ظرفیتهای حرفه‌ای را توسعه دهند (برنامه کارورزی دوره‌های کارشناسی پیوسته، ۱۳۹۳). رویکرد «روایت‌پژوهی»^۸ در تربیت معلم فکور، راه‌حلی برای تغییر برنامه‌درسی کارورزی است (گودسون^۹، ۲۰۰۵؛ به‌نقل از آل‌حسینی، ۱۳۹۳).

1. Chesley & Jordan
2. Darling-Hammond & Bransford
3. Boyd
4. Zeichner
5. Goodlad
6. McMannon
7. Reflective Narrative Writing
8. Narrative Inquiry
9. Goodson

«زیست‌نگاری^۱» و «خود زیست‌نگاری^۲» نقشی بسزا در توسعه حرفه معلمی و شکل‌گیری هویت آن دارد (کانلی و کلاندینین^۳، ۱۹۹۰؛ گودسون، ۱۹۹۲؛ نولز^۴، ۱۹۹۲؛ شمپ^۵ و همکاران، ۱۹۹۹). نقش اصلی روایت‌های زیست‌نگاری و خود زیست‌نگاری این است که به دانشجو - معلم کمک می‌کند تا خود را در موقعیت‌های تدریس قرار دهند (نولز، ۱۹۹۲؛ شمپ و همکاران، ۱۹۹۹). داستانهای دانشجو - معلم اغلب نشان‌دهنده توسعه ابعاد شخصی، فرهنگی و هویت معلمی طی تربیت معلم است (بریتزمن^۶، ۱۹۹۱؛ گودسون، ۱۹۹۲؛ نولز، ۱۹۹۲). برخی صاحب‌نظران متفق‌القول‌اند که دانشجو - معلم برنامه‌های تربیتی خود را با مفاهیم، عقاید و تصورات کلیشه‌ای درباره تدریس شروع و از آنها به‌مثابه صافی برای تفسیر تجربیات خود استفاده می‌کنند (هولینگزورث^۷ و همکاران، ۱۹۹۳).

بر اساس موارد طرح شده، این پژوهش سعی دارد، از یک‌سو اثربخشی روایت‌نگاری تأملی دروس کارورزی (۳) و (۴) را مورد ارزیابی قرار دهد که تا چه میزان نظام تربیت معلم با رویکردهای نوین فکورانه توانسته است، فاصله میزان نظریه و عمل را کم و معلمان شایسته و لایق را روانه مدارس کند. بررسی دیدگاهها و مطالعات خارج از کشور نشان از ظرفیتهای عظیم روایت‌نگاری تأملی بر رشد و توسعه صلاحیتهای حرفه‌ای دانشجو معلمان دارد. از آنجا که فعالیت روایت‌نگاری تأملی اخیراً وارد برنامه درسی کارورزیهای دانشگاه فرهنگیان شده و در این زمینه پژوهشی به‌طور جدی انجام نشده است تا مسأله با توجه به شکاف مطالعاتی به وجود آمده میان پژوهشهای گذشته و حاضر تبیین شود، بنابراین ضرورت ارائه ایده تفصیلی نسبت به آن و بررسی مطلوبیت این برنامه از سوی محقق در نقش مدرس کارورزی که رد و بدل داستانهای دانشجو - معلمان را تجربه کرده، به وجود آمده است تا تعیین شود چه اندازه در راستای اهداف موردنظر پیش می‌رود و در چه مختصاتی با اهداف مغایرت دارد و در صورت نیاز اصلاحات و بازنگری لازم برای تغییر دادن شرایط فعلی انجام گیرد.

همچنین بررسی مدل‌های آموزشی و تربیت معلم موجب ایجاد الگوهای جامع‌تر را فراهم می‌کند. بانگهای نظام‌مند به الگوهای گوناگون داخلی (خروشی و همکاران، ۱۳۹۶) و خارجی درمی‌یابیم که تفاوت‌چندانی در ابعاد و مؤلفه‌های آنها وجود ندارد، مگر نحوه قرار گرفتن مؤلفه‌های اصلی و فرعی در طبقه‌ها که منجر به تشکیل ابعاد اصلی شده است. مثلاً، ارزشیابی یکی از مشخصه‌های اصلی تدریس و یادگیری الگویی است که رزی و همکاران (۱۳۹۶) ارائه کرده‌اند، در حالی که یکی از مؤلفه‌های فرعی در الگوی تدریس دنیلسون^۸ (۲۰۱۳) در نظر گرفته شده است. بقیه مؤلفه‌ها نیز تقریباً مشابه‌اند،

1. Biography
2. Autobiography
3. Connelly & Clandinin
4. Knowles
5. Schempp
6. Britzman
7. Hollingsworth
8. Danielson

تنها در گروه‌های متفاوت تقسیم‌بندی شده‌اند. دلیل انتخاب این الگو جامع‌نگری آن نسبت به ابعاد اصلی، مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌ها (شامل ۴ بعد اصلی، ۲۲ مؤلفه فرعی و حدوداً ۷۰ زیرمؤلفه) برای ارزیابی کیفیت صلاحیتهای نومعلمانی است که برنامه‌های روایت‌نگاری تأملی کارورزیها را پشت سر گذاشته‌اند (جدول ۲). به این منظور از الگوی معیار توسعه حرفه‌ای معلمان دنیلسون برای تعیین شاخصهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان استفاده شده است تا ماندگاری اثربخشی روایت‌نگاری تأملی بر توسعه حرفه‌ای دانشجو-معلمان و کاربرد آن را در ماههای اولیه تدریس نومعلمان ارزیابی کند. این الگو بر اساس داده‌ها و نظریه‌های پژوهشهای محققان تعلیم و تربیت و ایده شولمن^۱ (۱۹۸۷) درباره بینش عملی معلمان خیره پایه‌گذاری شده است و نشان می‌دهد که معلمان باید چه چیزهایی را بدانند تا هنگام تدریس بتوانند دانسته‌های خود را عملی کنند. هدف آن فراهم کردن مبنایی برای گفتگوهای حرفه‌ای میان مربیانی است که مهارتهای خود را توسعه می‌دهند. این ایده نه تنها در تربیت معلم، بلکه در حرفه‌های دیگر مانند حقوق، پزشکی و تجارت هم مورد استفاده قرار گرفته است (دنیلسون، ۲۰۰۷؛ برانسفورد و همکاران، ۲۰۰۰). مدارس مناطق و ایالت‌های آمریکا در دهه‌های اخیر، از این چارچوب استقبال کرده و اثربخشی آن را مورد حمایت قرار داده‌اند تا نظامهای ارزشیابی را بازتعریف کنند (استرانگ و تاکر^۲، ۲۰۰۰؛ ایوانیکی^۳، ۲۰۰۱؛ تاکر، ۲۰۰۱؛ سویلی^۴، ۲۰۰۴).

■ سؤالیهای پژوهش

۱. تغییرات حاصل از روایت‌نگاری تأملی بر کنش توسعه‌یافته حرفه‌ای نومعلمان را چگونه می‌توان ارزیابی کرد؟
۲. به منظور افزایش اثربخشی روایت‌نگاری تأملی بر توسعه حرفه‌ای دانشجو-معلمان چه راهکارهایی را باید ارائه داد؟

■ روش‌شناسی

به منظور پاسخ به پرسشهای پژوهش از رویکرد ارزیابانه از نوع ارزشیابی پاسخگویانه استفاده شده است. مفهوم ارزیابی پاسخگویانه را رابرت استیک^۵ (۱۹۷۵) معرفی کرده است و گوبا و لینکولن^۶ (۱۹۸۹) بر اساس ایده استیک چهار مرحله مجزا برای ارزشیابی پاسخگویانه در نظر گرفته‌اند که عبارت‌اند از:

1. Shulman
2. Stronge & Tucker
3. Iwanicki
4. Sweeley
5. Robert Stake
6. Guba & Lincoln

- **مرحله اول:** اندازه‌گیری شامل گردآوری داده‌های کمی یا کیفی است. گردآوری داده‌ها در یک پژوهش کیفی، رویدنی و از پیش تعیین نشده است و تقریباً همیشه از چند ابزار برای گردآوری اطلاعات بهره‌گیری می‌شود. مصاحبه، مشاهده، بررسی مستندات و اطلاعات سمعی و بصری از عمومی‌ترین روشهایی‌اند که در پژوهشهای کیفی از آنها استفاده می‌شود (کرسول^۱، ۲۰۰۷: ۲۲۰). ابزارهای گردآوری در این پژوهش از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شده است تا شرکت‌کنندگان ادراکات خود را نسبت به روایت‌نگاری تأملی در برنامه دروس کارروزی بیان کنند.
- **مرحله دوم:** توصیف بر می‌گردد به شناسایی ویژگیهای برنامه. به باور کینگ^۲ (۱۹۸۸) کار ارزشیابی به سبب داشتن ماهیتی کلی و جامع، رویکردهای فلسفی و روش‌شناختی متعددی را در بر می‌گیرد که آنها دامنه‌ای وسیع از کاملاً کمی تا کاملاً کیفی را شامل می‌شوند. نومعلمان دیدگاههای خود را نسبت به تجربه روایت‌نگاری تأملی دروس کارروزی سه و چهار دانشگاه فرهنگیان بیان نمودند تا درباره این تجارب زیسته، ایده تفصیلی ارائه شود و ماهیت عمومی آن نمایان شود. ادراکات آنها به ترتیب در دو موقعیت کارروزی و چهار ماه پس از استخدام در مدارس مناطق محل خدمت ایشان بررسی شده است.
- **مرحله سوم:** قضاوت به ارزیابی کیفی برنامه براساس مقایسه میان استانداردها و نتایج گفته می‌شود. یافته‌های حاصل از نظرات نومعلمان در شرایط واقعی تدریس با ابعاد اصلی، مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های الگوی ارزشیابی دنیلسون به‌عنوان مقیاس ارزیابی مقایسه شده است تا میزان همپوشانی آن با مدل معلوم شود. لنزهای این الگو به‌منزله چارچوبی برای تحلیل تجارب داوطلبان استفاده شده است تا نظرات آنها را به‌طور مستمر درباره عمل حرفه‌ای ارزیابی کنند و مشخص شود که بر کدام ابعاد توسعه حرفه‌ای تأثیرگذار بوده است.
- **مرحله چهارم:** در نهایت، راهکارهای برخاسته از دیدگاههای داوطلبان برای رفع نارساییهای روایت‌نگاری تأملی به دانشگاه فرهنگیان در تصمیم‌گیری در زمینه اصلاح نواقص برنامه برای آنها مفید و راهگشا خواهد بود. بخشی از پژوهش حاضر نیز، به گردآوری اطلاعات درباره اجرای رویکرد روایت‌نگاری تأملی، به‌منظور اتخاذ تصمیماتی درباره اصلاح و بهبود آن اختصاص داده شده است.

● اعتبار و اعتماد

گوبا و لینکولن (۱۹۸۹) برای تعیین اعتماد و اعتبار معیارهایی را معین کرده‌اند. بررسی تحلیل و تفسیر مصاحبه از سوی شرکت‌کنندگان یکی از راههای تعیین اعتبار است که بررسی اعضا نامیده می‌شود

1. Creswell
2. King

(میدوز و مورس^۱، ۲۰۰۱). اعتبار یعنی افزایش و بلوغ درک شخصی، تغییر دیدگاهها و افزایش فرصت برای کنش (کوچ^۲، ۲۰۰۰). یکی از شیوه‌های فرصت دادن به شنیدن صدای افراد، مصاحبه کردن عمیق با آنهاست. با ارائه موضوعات از طریق داستان جو بحث و گفتگوی آزاد داغ می‌شود (استیک و آبما^۳، ۲۰۰۵). ارزیابی پاسخگویانه نتیجه دانش وابسته به زمینه است. اگر گزارش ارزشیابی به صورت غنی توصیف شود، این دانش بومی می‌تواند از موقعیت مطالعه شده به موقعیت مخاطبان آن تعمیم داده شود (گیرتز^۴، ۱۹۷۳). در پژوهش حاضر، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شدند و متن آنها تحلیل شد. تفسیر مصاحبه هر شرکت‌کننده به صورت گزارش نوشتاری در اختیار آنها قرار گرفت و گفتگوهایی میان آنها رد و بدل شد. یافته‌ها با الگوی معیار تدریس دنیلسون، تطبیق داده شد.

● روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور تحلیل داده‌های پرسش اول، از روش «تحلیل محتوای مضمونی» استفاده شده است. همانطور که براون و کلارک^۵ (۲۰۰۶) اشاره کرده‌اند، تحلیل محتوای مضمونی مناسب‌ترین روش برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. این روش نه تنها برای شناخت شبکه ارتباطی مضامین و استخراج الگو مناسب است، بلکه برای معنا بخشیدن به داده‌ها، استخراج طبقات و مقوله‌های اصلی و ایجاد ساختار سلسله مراتبی نیز ابزاری مناسب است (فرمین^۶، ۲۰۰۸). شیوه تحلیل محتوا با کدگذاری باز و محوری برای تحلیل سؤالیهای اول و دوم به کار گرفته شده است. در این نوع تحلیل ابتدا با رویکرد استقرایی مضمون‌یابی شده است، سپس این مضامین با ابعاد و مؤلفه‌های الگوی توسعه حرفه‌ای دنیلسون به منزلهٔ محورهای مقایسه تحلیل شده‌اند.

■ یافته‌های پژوهش

برخی از داوطلبان پس از چهار ماه تدریس به عنوان معلم در کلاس درس خود، دیدگاه‌های خود را نسبت به تأثیر روایت‌نگاری بر توسعه حرفه‌ای خود بیان کردند:

● شرکت‌کننده شماره (۳):

موقعیت کارورزی: «روایت‌نگاری تأملی کارورزی سه و چهار روایت طرح و تدریس است. ما مراحل طرح را یک بار دیگر در روایت بررسی می‌کردیم. یعنی علناً، دوباره مشخص می‌کردیم کجا دانش آموز را درگیر کردیم، ایجاد انگیزه چه بود؟ محتوا و منابع آموزشی چه چیزی بودند؟ و رسانه‌ها چه بودند؟...»

1. Meadows and Morse
2. Koch
3. Abma
4. Geertz
5. Braun & Clarke
6. Firmin

موقعیت فعلی: «در حال حاضر، ما یک درک عمیق از محتوا، موضوعات و مفاهیم اساسی داریم و توانایی انتقال آنها به دانش‌آموزان پیدا کردیم. ...»

اثربخشی: «باید گفت در دانشگاه فرهنگیان نیاز بر این است که دانشجویان از همان ترمهای اول با فعالیتهای کارورزی از جمله، نگارشهای تأملی آشنا شوند و برای آنها کارگاهها یا کلاسهای توجیهی ارائه شود. گفته شود ... هدف روایتها چیست؟ ساختارش به چه شکلی است؟ ...»

● شرکت‌کننده شماره (۲):

موقعیت کارورزی: «وقتی در روایتهای تدریس خود می‌نوشتیم که در مرحله طراحی فعالیتهای آموزشی چه فکر می‌کردیم؟ در واقعیت چه شد؟ ... ما در کارورزیهای سه و چهار می‌دیدیم بعضی دانش‌آموزان سر کلاس بی‌علاقه و بی‌انگیزه هستند. خواب‌شان می‌آید یا انرژی ندارند. در روایتها می‌نوشتیم و ریشه‌یابی می‌کردیم و می‌دیدیم صبحانه نخوردند. ...»

موقعیت فعلی: «الآن در کلاس خودم کنفرانس غذا گذاشتم. من خودم از خانه لقمه می‌آورم. ...»
اثربخشی: «ای کاش این همه قانون بابت نوشتن قرار نمی‌دادیم و در عوض یک بخش اضافه می‌کردیم به نام نکات حرفه‌ای. مثلاً، هر کدام از ما حین کارورزیها در خصوص مدیریت زمان، کار با گروهها و ... یک سری نکاتی که رسیده بودیم و حتی در بحثهایی که بعد از کارورزیها با گروه دوستان و اساتید داشتیم، مثلاً، به این می‌رسیدیم که برای این پایه بهتر است که گروه‌بندیها به این شکل باشد. آن چیزی را که دیدیم و بحث کردیم، به زبان خودمان تحت عنوان نکات حرفه‌ای می‌نوشتیم. به‌نظر من این می‌توانست سودمندترین قسمت روایت‌نگاری کارورزیهای سه و چهار باشد.»

● شرکت‌کننده شماره (۱۸):

موقعیت کارورزی: «... ما در کارورزیها تدریس را انجام می‌دادیم و روایت می‌کردیم، بعد به دنبال منابع می‌گشتیم. من متوجه سه‌نوع مدیریت کلاسی شدم که هر کدام از کلاسها به‌خاطر دانش‌آموزان متفاوت می‌طلبید از آنها استفاده کنیم. استبدادگرایانه، مقتدرانه و آزادگرایانه. ... وقتی من به این اطلاعات و دانش مجهز بشوم، کلاس متفاوت‌تر خواهد شد.»

موقعیت فعلی: «وقتی تازه وارد مدرسه و کلاس شدم و با دانش‌آموزان آشنایی نداشتیم، از نظر من بهترین روش مقتدرانه بود. زیرا، در حین این‌که آزادی عمل به دانش‌آموزان می‌دهد، قانون‌مند هم است. گاهی هم از شیوه آزادگرایانه استفاده می‌کنم ...»

اثربخشی: «ما با روایتهای کارورزی باید بیشتر در مورد این چیزها تأمل می‌کردیم و به‌جای تأکید زیاد بر چگونگی طرح و تدریس، مدیریت کلاس را بیشتر به‌عهده می‌گرفتیم و سوءرفتارهای دانش‌آموزان را یادداشت می‌کردیم و درباره آنها بحث می‌شد تا راهکار پیدا کنیم.»

شرکت کننده شماره (۱۱):

موقعیت کارورزی: «... روایتی‌هایی که از تدریس معلمان و خودم می‌نوشتیم باعث شد که حواسم بیشتر به تدریس و کارهایی باشد که سر کلاس می‌کنم. این که اگر من به‌عنوان کارآموز سر کلاس نشسته بودم با روایتها دقت می‌کردم که این رفتار و این نوع تدریس را می‌پسندم؟ یا خیر. چون نوشتنها باعث شده بود بیشتر فکر کنم. همچنین در کارورزیها درباره این موضوع نوشتیم که معلم نباید با دانش‌آموزان به‌صورت کنایه حرف بزند، آنها معنای ظاهری را درک می‌کنند.»

موقعیت فعلی: «حالا که سر کلاس خودم تدریس می‌کنم، بیشتر به خودم و تدریسم فکر می‌کنم. درباره این نوشتیم و تأمل کردم. الان سعی می‌کنم با بیان ساده و شفاف با بچه‌ها صحبت کنم.»

اثر بخشی: «بهرتر است این قدر حجم نگارشها زیاد نبود و در هر بخش به یک نگارش خلاصه مفید و مختصر بسنده می‌شد تا درباره موضوعات غیر درسی هم نوشته می‌شد.»

شرکت کننده شماره (۳):

موقعیت کارورزی: «در واقع، با روایت‌های کارورزی سه و چهار خودمان و اجریمان را بازبینی می‌کنیم. ... وقتی موضوعی را براساس روایت‌های کارورزیها تدوین می‌کنیم، در واقع تحلیل می‌کنیم و مجدداً مطالعه می‌کنیم. ... توسعه حرفه‌ای به این شکل در فرد ایجاد می‌شود. در واقع توسعه حرفه‌ای یعنی تبدیل به یک معلم فکور شدن است و این شدن در سایه تحلیل مداوم خود صورت می‌گیرد.»

موقعیت فعلی: «اما حالا به‌عنوان تنها معلم آن کلاس با یک سری برنامه‌ها و پیش زمینه وارد می‌شوم و وقتی خارج می‌شوم یک تحلیلی انجام می‌دهم که آیا به اهداف مورد نظر رسیدم. آیا آنطور که باید مفاهیم را انتقال دادم؟ در واقع هر روز این تحلیل به‌طور ناخود آگاه انجام می‌شود که نتیجه همان روایت‌نگاری است. همچنین، درباره بحث ایجاد ارتباط با همکاران به‌عنوان یکی دیگر از ابعاد توسعه حرفه‌ای بیشتر در روایت نگاریهای کارورزی یک که مشاهده بود پر رنگ‌تر بود با شرح وظایف کارکنان و آن روابط عاطفی که تحلیل می‌کردیم. حالا بعد از اینکه از کلاس خارج می‌شویم با مدیر، معاونین و همکاران و غیره ارتباط برقرار می‌کنیم و تبادل نظر و اطلاعات می‌کنیم. اینها هر کدام خود موقعیت‌های مختلف را می‌طلبد. اما در کارورزیهای سه و چهار کمتر این موقعیتها شکل گرفته است. هفته‌ای یک روز در هفته مدرسه اجازه نمی‌دهد تا ارتباط خاصی بین معلم و کارورز، کارورز و والدین و ... ایجاد شود.»

شرکت کننده شماره (۱۰):

موقعیت کارورزی: «... به‌نظرم روایت‌های کارورزیهای سه و چهار باعث می‌شد تدریسهایی را که انجام دادیم از نقاط قوت و ضعف خود و هم تیمیهای خود آگاه شویم. ...»

موقعیت فعلی: «اما نه تنها روایتها، بلکه، خودکارورزی هم برای ارتباط ما با والدین هیچ‌کاری نکرد. ما با والدین اصلاً ارتباط نداشتیم، نمی‌دانستیم دغدغه فکری آنها چیست؟ و چه توقعی دارند؟»

اثربخشی: «بهتر بود در دانشگاه فرهنگیان فرصتهایی برای ما فراهم می‌شد تا با والدین ارتباط داشته باشیم. تا بر تجارب ما اضافه می‌شد و با روایت بر آنها تأمل داشتیم. به نظر من اینها مسائلی نیستند که صرفاً با روایت‌نگاری تأملی برطرف شوند. برقراری ارتباط با اولیا و همکاران تجربه هستند و نمی‌توان گفت به‌طور مستقیم به نوشتن و روایت‌نگاری مرتبط باشد، به‌طور غیرمستقیم شاید مؤثر باشد. اما این فعالیتها باید در کارورزیها انجام می‌گرفت تا به وسیله روایت‌نگاری بر آنها تأمل و تأکید می‌شد.»

خلاصه‌ای از یافته‌های سؤال اول پژوهش که تحلیل و ارزیابی نظرات مشارکت‌کنندگان نسبت به روایت‌نگاری تأملی است، در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ابعاد و مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای تأثیرپذیر و تأثیرناپذیر از روایت‌نگاری تأملی کارورزی (۳) و (۴)

دروس	ابعاد اصلی الگو	مؤلفه‌های تأثیرناپذیر	مؤلفه‌های تأثیرپذیر
روایت‌نگاری کارورزی (۳) و (۴)	برنامه‌ریزی و تدارک حضور در کلاس درس	<ul style="list-style-type: none"> جابه‌جایی یا تلفیق گامهای تدریس محدودیت استفاده از ابزارهای مناسب 	<ul style="list-style-type: none"> تأمل بر طراحی گامها و فعالیتهای آموزشی (شناخت مخاطب، شناخت موقعیت، محتوا، اهداف و پیامدها، فعالیتهای یاددهی-یادگیری، فعالیتهای ارزشیابی)
	مدیریت بهینه محیط کلاس درس	<ul style="list-style-type: none"> غفلت روایتها از تأمل بر مدیریت سوء رفتار دانش‌آموزان، تأکید روایتهای کارورزی (۱) و (۲) به فضا سازی کلاس 	<ul style="list-style-type: none"> تأمل بر مدیریت کلاس (مطالعه منابع متنوع درباره رویکردهای مدیریت کلاس، ایجاد روابط عاطفی با دانش‌آموزان، مدیریت زمان)
	مدیریت بهینه فعالیتهای یاددهی-یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> کم‌توجهی روایتها بر مسائل غیر آموزشی 	<ul style="list-style-type: none"> تأمل بر اجرای فعالیتهای یاددهی-یادگیری (مطالعه منابع درباره الگوها، روشها و تکنیکهای نوین آموزشی، ایجاد انگیزه، درگیر کردن دانش‌آموزان با فعالیتهای متنوع، وسایل کمک آموزشی، ارزشیابی و پرسش و پاسخ)
	مواجهه فعال با امر توسعه حرفه‌ای	<ul style="list-style-type: none"> کم‌توجهی روایتها به تعامل با همکاران، عوامل مدرسه و اولیای دانش‌آموزان و طرحهای پژوهشی 	<ul style="list-style-type: none"> پذیرش بازخورد همکاران در زمینه مسائل آموزشی (روایت ۳). پذیرش بازخورد همکاران همپایه و تأمل بر خود و تدریس، تصمیم‌گیری فکورانه در زمینه‌های آموزشی مانند تغییر محتوا و روشها، خلاقیت، توجه به ارزشها (روایت ۴)

■ بحث و نتیجه گیری ■

در این بخش یافته‌های سؤال اول با ابعاد و مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای الگوی دنیلسون تطبیق داده می‌شود تا میزان همپوشانی آن با این مدل معلوم شود.

جدول ۲. تعیین میزان همپوشانی یافته‌های سؤال دوم با ابعاد و مؤلفه‌های الگوی تدریس دنیلسون

بعد اول: برنامه‌ریزی و تدارک حضور در کلاس درس	
۱.	شناخت دانش موضوعی و تربیتی: * دانش موضوعی * ارتباط محتوا با پیش‌نیازها * دانش تربیتی
۲.	شناخت دانش آموزان: * رشد کودک * فرایند یادگیری * نیازهای ویژه * مهارت حرفه‌ای دانش تربیتی شایستگیها * علائق
۳.	تدوین پیامدهای آموزشی: * مفید و سازماندهی شده * سازگار * واضح * متوازن * متناسب با تنوع یادگیرنده
۴.	شناخت منابع: {} برای کلاس * دانش موضوعی {} دانش آموزان
۵.	طراحی آموزش منسجم: * فعالیتهای یادگیری * منابع و محتوای آموزشی * گروههای آموزشی * ساختار درس و واحد
۶.	طراحی ارزشیابی دانش آموزان: * متناسب با پیامدها * معیار و استاندارد * ارزشیابی مستمر
بعد دوم: مدیریت بهینه محیط یادگیری (کلاس درس)	
۱.	ایجاد محیطی از احترام و تفاهم: تعامل معلم با دانش آموزان {} تعامل دانش آموز با دانش آموز
۲.	ایجاد فرهنگ یادگیری: اهمیت محتوا: {} انتظارات یادگیری و پیشرفت {} ایجاد احساس غرور نسبت به کار در دانش آموزان
۳.	مدیریت و شیوه کلاس‌داری: * گروههای آموزشی * جابه‌جایی و انتقال * تدارکات و مواد * وظایف غیرآموزشی
۴.	مدیریت رفتارهای دانش آموزان: انتظارات {} بازخورد به رفتارها {} پاسخ به سوءرفتارها
۵.	سازماندهی فضای کلاس: {} امن و در دسترس بودن {} چینش وسایل و منابع
بعد سوم: مدیریت بهینه فرایند یاددهی - یادگیری و سنجش	
۱.	برقراری ارتباط با دانش آموزان: * انتظارات یادگیری * دستورالعملها و روشها * انتظارات موضوعی * استفاده از زبان شفاهی و نوشتاری
۲.	استفاده از فنون پرسشگری و بحث: * کیفیت سؤالا * فنون بحث * مشارکت دانش آموزان
۳.	درگیری دانش آموزان در یادگیری: * فعالیتهای و تکالیف * گروههای آموزشی * مواد و منابع * آموزش گام‌به‌گام
۴.	استفاده از ارزشیابی در آموزش: * نظارت بر یادگیری دانش آموزان * بازخورد {} خودارزیابی
۵.	انعطاف‌پذیری و پاسخگویی: * تطبیق درس * پاسخ به دانش آموزان * پایداری
بعد چهارم: مواجهه فعال با امر توسعه حرفه‌ای	
۱.	تأمل بر تدریس: * دقت و صحت * در تدریس بعدی
۲.	تداوم در ثبت گزارشهای دقیق: * انجام دادن تکالیف * پیشرفت یادگیری دانش آموز * گزارشهای غیرآموزشی
۳.	برقراری ارتباط با خانواده: {} درباره برنامه آموزشی {} تک‌تک دانش آموزان {} درگیری خانواده‌ها در برنامه‌های آموزشی
۴.	مشارکت در جلسات حرفه‌ای: {} برقراری ارتباط با همکاران {} مشارکت در پروژه‌های مدرسه {} درگیر شدن با فرهنگ پژوهش حرفه‌ای {} خدمت به مدرسه
۵.	رشد و توسعه حرفه‌ای: * ارتقای دانش موضوعی و مهارتهای حرفه‌ای * پذیرش بازخورد همکاران * خدمت به حرفه
۶.	حرفه‌ای عمل کردن: * رفتارهای تفریحی/اخلاقی * خدمت به دانش آموزان * تصمیم‌گیری * پذیرش مقررات مدرسه

ابعاد و مؤلفه‌هایی که پوشش داده شده با علامت * و آنهایی که پوشش داده نشده است با علامت {} مشخص شده است.

عمل پیچیده تدریس با این مدل به چهار بعد تقسیم می‌شود: نخستین بعد (طراحی و آماده‌سازی)، دومین بعد (محیط کلاس درس)، سومین بعد (آموزش) و چهارمین بعد (مسئولیت‌های حرفه‌ای) (دنیلسون، ۱۹۹۶). توجه به این ابعاد از اهمیت بالایی برخوردار است. ارزیابی معلم سبب می‌شود که فهم دقیق از خود و اعمال خود داشته باشند (دنیلسون و مک‌گریل^۱، ۲۰۰۰).

● برنامه‌ریزی و تدارک حضور در کلاس درس

یکی از تمهیدات لازم پیش از تدریس، شناخت مخاطب از ابعاد گوناگون است. تحلیل و واکاوی بافت یادگیری و خود دانش‌آموزان از طریق روایت‌های کارورزی سه و چهار، شرایطی را به‌وجود آورده است که این مهارت ضروری در نومعلمان نهادینه شود. کلارک (۲۰۰۵) روایت‌نگاری تأملی را عامل تفسیر، اصلاح و تغییر دادن طرح در جهت سازگاری با نیازهای دانش‌آموزان می‌داند. کیونگ‌کیم^۲ (۲۰۱۸) اشاره دارد که یکی از تأثیرات روایت‌نگاری تأملی بر حرفه معلمی توجه به نیازهای دانش‌آموزان، محیط کلاس و مشاوره با دانش‌آموزان خاص است.

یادگیری معنادار و مادام‌العمر هم زمانی اتفاق می‌افتد که میان دانسته‌های پیشین و کنونی پیوند ایجاد شود. به‌نظر می‌رسد، واکاوی روایت‌نگاری تأملی دروس کارورزی سه و چهار در دو موقعیت گذشته و فعلی نقش خود را در برقراری ارتباط میان محتوای دروس با توجه به علائق دانش‌آموزان به خوبی ایفا کرده باشد. بومن^۳ (۲۰۱۴) کسب مهارت سازماندهی محتوا را یکی از اثرات روایت‌نگاری تأملی می‌داند. باومیسستر^۴ (۲۰۱۱) ادعان دارد که روایت‌نگاری تأملی دانش محتوایی و تدریس را ارتقا می‌بخشد.

همچنین، پیشبرد اهداف و پیامدهای یادگیری در راستای نیازها و علایق دانش‌آموزان یکی از ابعاد مهم معلم حرفه‌ای شدن است که واکاوی طرح تدریس از طریق روایت‌های کارورزی سه و چهار در این زمینه سبب شده است تا نومعلمان به آن توجه کنند. جعفری‌گهر و مرتضوی (۲۰۱۳) و گوکر^۵ (۲۰۱۶) تعیین و تدوین اهداف را یکی از کارکردهای روایت‌نگاری تأملی شناسایی کرده‌اند. کوهن سایاگ و فیشل^۶ (۲۰۱۲) و چینگیز و کاراتاس^۷ (۲۰۱۵) روایت‌نگاری تأملی را در توسعه طراحی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری مؤثر ارزیابی کرده‌اند. هورویترز^۸ (۲۰۰۷) معتقد است که معلم از طریق روایت‌ها می‌تواند عمل خود را مدام مورد بازاندیشی قرار دهند. معروف^۹ (۲۰۰۷) و اکویونلو^{۱۰} و همکاران (۲۰۱۶) روایت‌ها را در ارزیابی فعالیت‌های تدریس مؤثر می‌دانند. نظم فکری و عملی از اثرات جانبی تأمل

1. McGreal
2. Kyong Kim
3. Boman
4. Bouwmeester
5. Göker
6. Cohen-Sayag & Fischl
7. Cengiz & Karatas
8. Horwitz
9. Maarof
10. Akkoyunlu

بر سازماندهی فعالیتهای یاددهی-یادگیری پیش و پس از عمل از طریق روایتهای کارورزی سه و چهار است. این یکی از مهارتهای ضروری معلم حرفه‌ای در کلاس درس به‌شمار می‌آید. ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۵) روایت‌نگاری را ابزاری برای نظم ذهنی و گلکار و شریفیان (۱۳۹۵) آن را ابزاری برای تدوین منطقی‌تر برنامه درسی معرفی کرده‌اند.

● مدیریت بهینه محیط یادگیری (کلاس درس)

افزایش دانش و معرفت نومعلم‌ان درباره رویکردهای مدیریت کلاس مانند استبدادگرایانه، اقتدارگرایانه، آزادانه و مدیریت زمان از طریق روایتهای دروس کارورزی سه و چهار، یکی از نقشهای اصلی روایت‌نگاری تأملی بوده است. اکنون با توجه به موقعیت و بافت کلاس از رویکردهای تلفیقی برای اداره کلاس بهره می‌گیرند و بررسی محیط فیزیکی یکی از اقدامات اولیه ورود به مدرسه و کلاس، نشان از ماندگاری این بعد از شایستگی حرفه‌ای در شرایط فعلی دارد. باومیسستر (۲۰۱۱) اشاره دارد که روایت‌نگاری تأملی سبب مدیریت بهتر کلاس می‌شود. دیکینسون^۱ (۲۰۱۲) تعامل عاطفی هنگام تدریس، مشاهده روابط عاطفی و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان را از آثار مطلوب روایت‌نگاری تأملی توصیف کرده است.

● مدیریت بهینه فرایند یاددهی-یادگیری و سنجش

تفکر بر فعالیتهای یاددهی-یادگیری فرایندی است که معلمان باتجربه یا نومعلم‌ان به‌طور آگاهانه یا ناخودآگاه در آن قرار می‌گیرند. روایت‌نگاری تأملی دروس کارورزی سه و چهار فرصتی فراهم کرده است تا شرکت‌کنندگان درک کلی از فرایند یاددهی-یادگیری داشته باشند و از نقطه شروع تدریس، ایجاد انگیزه تا برقراری ارتباط با دانش‌آموزان را با ارائه فعالیتهای یادگیری و ارزشیابی جذاب مورد واکاوی قرار دهند. اکویونلو و همکاران (۲۰۱۶)، کیم (۲۰۱۸)، چینگیز و کاراتاس (۲۰۱۵)، دیکینسون (۲۰۱۲)، گلکار و شریفیان (۱۳۹۵) و تاجیک و پاکزاد (۲۰۱۶) روایت‌نگاری تأملی را عامل بهبود مهارتهای تدریس و فرایند یاددهی-یادگیری دانسته‌اند.

● مواجهه فعال با امر توسعه حرفه‌ای

متعهد شدن به یک سری ارزشها و اخلاقیات و تأمل بر برقراری ارتباط مناسب با دانش‌آموزان از دیگر مسئولیتهای حرفه‌ای است که نومعلم‌ان در حال حاضر آنها را در زندگی حرفه‌ای خود احساس می‌کنند و آن را از آثار روایت‌نگاری دروس کارورزی سه و چهار ارزیابی می‌کنند. ایچلر^۲ (۲۰۰۹) جلوگیری از خودتحمیلی و قدردانی از دیگران، فارینا^۳ (۲۰۱۳) تأمل با دیگران، دیکینسون (۲۰۱۲)

1. Dickinson
2. Eichler
3. Farina

برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، گوکر (۲۰۱۶) شناسایی ویژگی‌های یک معلم خوب و خلاق، کیم (۲۰۱۸) توجه به دانش‌آموزان، تاجیک و پاکزاد (۲۰۱۶) افزایش قدرت تصمیم‌گیری مبتنی بر عمل و مسئولیت‌های حرفه‌ای مبتنی بر عمل و هورویتز (۲۰۰۷) تصمیم‌گیری بر اساس عمل را از نقش‌های روایت‌نگاری تأملی معرفی کرده‌اند. اکنون شرکت‌کنندگان سعی دارند که این‌گونه رفتارها را آموزش دهند. خلاصه‌ای از یافته‌های سؤال دوم پژوهش که تحلیل و ارزیابی نظرات مشارکت‌کنندگان نسبت به ارائه راهکار برای اثربخشی روایت‌نگاری تأملی است عبارت است از:

با وجود این تأثیرات مثبت برنامه روایت‌نگاری تأملی، برای رفع نواقص آن و به‌منظور اثربخشی بیشتر روایت‌نگاری تأملی کارورزی‌های سه و چهار بر سطح عملکرد اول (طراحی) دانشجو-معلمان پیشنهادهایی را ارائه داده‌اند. برگزاری کارگاه برای آگاهی از منطق انجام دادن نگارش‌های تأملی برای اینکه دچار سردرگمی و دلسردی نشوند. آنها برگزاری کارگاه را برای شناخت بیشتر مخاطب توصیه کرده‌اند. مباحثه با اساتید و دانشجویان در این نشست‌ها می‌تواند مؤثر واقع شود. بازطراحی یک فرم جدید با نظر اساتید را که واقعاً برخاسته از نیازهای واقعی دانشجو-معلمان است، یکی از ضرورت‌ها می‌دانند. همچنین خواهان تأکید بسیار بر طراحی و اجرای بی‌کم و کاست مراحل طرح و سلب خلاقیت و آزادی عمل از کارورزان‌اند که باعث شده است روایت‌های آنها هم ساختارمند شود. افزون بر این خلاصه‌نویسی روایتها را پیشنهاد می‌دهند به‌جای توجه زیاد به کمیت و تعداد صفحات که عامل اصلی انجام دادن فعالیت‌های مکانیکی به‌جای فعالیت‌های تأملی است.

برگزاری کارگاه، از راهکارهایی است که داوطلبان برای ارتقای سطح عملکرد دو (محیط کلاس) ارائه دادند. هر چند، مشارکت‌کنندگان ضعف مدیریت بی‌نظمی دانش‌آموزان را به روایتها نسبت نمی‌دهند، اما توصیه می‌کنند، جلساتی برگزار شود که در آن اساتید و دانشجویان به یک جمع‌بندی درباره چگونگی بازخورد به بی‌نظمی‌های دانش‌آموزان و مدیریت رفتار آنها برسند. آنها تأکید به نوشتن نکات حرفه‌ای دارند تا علاوه بر روایت‌های تدریس و تأمل بر آنها، درباره مسائل مدیریت کلاس هم تجارب خود را بنویسند و در جلسات به اشتراک گذارند و در نهایت راهکار ارائه دهند. مشارکت‌کنندگان باز هم توجه به کیفیت نگارشها به جای عریضه پر کردن را توصیه می‌کنند.

تأمل بر موضوعات تربیتی، پیشنهادی است که مشارکت‌کنندگان برای افزایش سطح عملکرد سوم (فرایند یاددهی-یادگیری) کرده‌اند. آنها معتقدند که روایت‌های تدریس خلاصه‌تر شود و بخشی از آن به تأمل بر موضوعات غیردرسی و تربیتی اختصاص داده شود. به این صورت که کارورز سرکلاس معلم‌راهنما بیشتر به کنش و واکنش معلم و دانش‌آموز بپردازد. همچنین، در روایتها به داشته‌های خود تأکید بیشتر شود که این امر در کارورزی چهار بیشتر مورد نظر بوده است. معلمان تأکید دارند اگرچه با روایتها بر فرایند تدریس تأمل دارند، اما به این همه تفسیر نیاز ندارند.

اثربخشی بیشتر روایت‌نگاری‌های دروس کارورزی سه و چهار بر سطح عملکرد چهار (مسئولیت‌های

حرفه‌ای) از طریق برگزاری کارگاهها به منظور چگونگی برقراری ارتباط با اولیای دانش‌آموزان و تأمل با روایتها می‌تواند حاصل شود. در این جلسات اساتید و دانشجویان درباره نحوه دادن کارنامه‌ها، کمک‌گرفتن از آنها و ... مباحثه‌ای را ارائه می‌کنند. معلمان برای روایتها نقش ثانویه به منظور بهبود ارتباط با همکاران و والدین در نظر دارند، زیرا که تعامل با آنها بر اثر فراهم کردن تجربه حادث می‌شود، سپس با مستندسازی این تجارب در حد خلاصه و نکات مهم تقویت می‌شود.

افزون بر این، آنها در هر کدام از این ابعاد بر تجربه مستقل بیشتر در موقعیتهای کارورزی، واقعی، شبیه‌سازی و محل خدمت خود، تأکید دارند تا روایت‌هایشان جامع‌تر و واقعی‌تر باشد.

خلاصه آنچه گذشت، این است که نگاه ابزارگونه به روایت‌نگاری تأملی در موقعیت کارورزی (۳) سبب شده است که کارورزان برای دستیابی به یک هدف بیرونی چون تأمل بر طرح و تدریس به انجام دادن چنین تکلیف مهمی اهتمام بورزند، هرچند که به خلاف میل و رغبت آنها باشد. در این دوره کارورزی آنچه از اولویت برخوردار است و دغدغه حرفه‌ای آنها را در بر می‌گیرد، تدریس است و برای روایتها نقش ثانویه در نظر گرفته می‌شود که ممکن است یادگیری را تثبیت کند که در چرخه کنش‌پژوهی فردی اتفاق می‌افتد. همچنین برای روایت‌نگاری تأملی کارورزی (۴) نقش انعطاف‌پذیرتری تعریف شده است که از طریق آن علاوه بر تأمل بر طرح و تدریس، مهارتهای نرم مانند، خلاقیت، تدبیر فکورانه، هم‌افزایی و به اشتراک گذاشتن ایده‌ها، نقد و ارزیابی، اصلاح و تغییر دادن ارتقا می‌یابد و از حالت تمرینهای مکانیکی خارج می‌شود و یادگیری کارآموزان را در چرخه درس‌پژوهشی تقویت می‌کند. در این مرحله روایتها خود بخشی از هدف به حساب می‌آیند، چرا که تا حدودی به داشته‌های خود دانشجو- معلمان هم توجه دارند. از این رو، ماندگاری روایت‌نگاری تأملی بیشتر بر سطوح عملکرد اول و دوم نومعلم است که مختص به ابعاد طرح و تدریس است و کمترین تأثیر را بر سطوح سوم و چهارم می‌گذارد که مدیریت کلاس و توسعه مسئولیتهای حرفه‌ای است و نیاز به شایستگی‌هایی مانند تعامل، تفکر، هم‌افزایی، نقد و ارزیابی خود و دیگران، اصلاح و تغییر دارد. برخی از مؤلفه‌های این ابعاد هم تنها بر اثر روایت‌های کارورزی چهار در نومعلم ایجاد شده است.

▲ پیشنهادهای کاربردی ▲

پیشنهادهایی کاربردی به منظور بهره‌برداری بهینه از رویکرد روایت‌نگاری تأملی به مثابه یک فعالیت مهم دروس کارورزی دانشگاه فرهنگیان ارائه می‌شود:

۱. پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ریزان به تدوین راهنمای برنامه درسی روایت‌نگاری تأملی دروس کارورزی به‌طور مجزا اقدام کنند و اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی معین و سرفصلهای شفاف‌تر را در نظر بگیرند تا حدودی از این سردرگمیها کاسته شود.

۲. توصیه می‌شود که از طریق روایت‌نگاری تأملی به دانشجو-معلمان فرصت بروز احساسات، نگرشها و خلاقیت داده شود. این امر میسر نمی‌شود، مگر در سایه‌رهایی از قالبهای سفت و سخت و نگارش درباره خود، دانسته‌ها و تجارب خود در کنار موضوعات بیرونی چون طرح و تدریس.

۳. همان‌گونه که شایستگیهای حرفه‌ای دانشجو-معلمان در راهنمای برنامه ارزیابی به مراحل سطح ۱ (ناتمام)، سطح ۲ (قابل قبول) و سطح ۳ (عالی) دسته‌بندی شده است، پیشنهاد می‌شود که خود روایتها نیز با توجه به سطوح توصیفی، تحلیلی و انتقادی ارزیابی شوند تا در عمل مشخص شود دانشجو-معلم در چه سطح تفکر و یادگیری قرار دارد و اینکه سیر صعودی داشته‌اند یا در مرحله توصیف باقی مانده‌اند.

۴. به دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود که طی کارگاههای متعدد و تشکیل کارگروههای تخصصی در ابتدای امر، مجریان و دانشجو-معلمان را با اهداف و روشهای انواع نگارشهای تأملی آشنا سازد تا آنان مهارتهای لازم را در جهت درست کسب کنند و دچار خطا و اشتباه نشوند.

۵. به دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود که استادان و دانشجویان را با نحوه ارزیابیهای فرایند-محور آشنا کنند و به سطوح تأمل مانند توصیف، تحلیل، استدلال، ارزیابی و نقد که حاصل روایت‌نگاری تأملی است به‌طور مشخص بازخورد ارائه شود. یکی از استلزامات دستیابی به چنین هدفی، اختصاص دادن تعداد کمتر دانشجو-معلم به هر استاد است. شایان ذکر است که در حال حاضر هر استاد کارورزی تقریباً پانزده نفر کارورز را هدایت می‌کند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

- آل حسینی، فرشته. (۱۳۹۳). پژوهش‌های روایی، تربیت معلم و برنامه درسی کارورزی. *آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان*، ۱(۵)، ۵-۷.
- تلخایی، محمود و فقیری، محمد. (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی. *آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان*، ۱(۵)، ۸-۱۳.
- جمعی از نویسندگان. (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱)*. تهران: نشر دانشگاه فرهنگیان.
- خروشی، پوران؛ نصر، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم و موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۶). بررسی رویکرد تربیت معلم شایسته براساس اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. *راهبرد فرهنگ*، ۱۰(۳۷)، ۱۶۳-۱۸۶.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، (سند مشهود مقدس). تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- رزی، جمال؛ امام‌جمعه، سید محمدرضا و احمدی، غلامعلی. (۱۳۹۶). استخراج ابعاد معلمان اثربخش به‌منظور ارائه چهارچوب مفهومی آموزش و تربیت معلم اثربخش و اعتباربخشی آن. *پژوهش در تربیت معلم*، دانشگاه فرهنگیان، ۱(۱)، ۱۳-۴۳.
- گلکار، رسول و شریفیان، فریدون. (۱۳۹۵). نقش و کاربرد پژوهش‌های روایتی در بهبود برنامه‌های تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمان. *دومین همایش ملی تربیت معلم*، دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه اصفهان.
- مشخصات کلی، برنامه و سر فصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی. (۱۳۹۳). *معاونت آموزش و تحصیلات تکمیلی*، دانشگاه فرهنگیان.
- ملکی، صغری و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۵). روایت‌نگاری ابزار تامل و بالندگی حرفه‌ای: مطالعه‌ای کیفی در زمینه تجربه روایت‌نگاری دانشجو معلمان در درس کارورزی. *دومین همایش ملی تربیت معلم*، دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه اصفهان.
- موسی‌پور، نعمت‌الله و احمدی، آمنه. (۱۳۹۳). *طراحی کلان برنامه‌درسی تربیت معلم ایران*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

- Akkoyunlu, B., Telli, E., Menzi Cetin, N., & Dağhan, G. (2016). View of prospective teachers about reflective journals on teacher education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 312-330.
- Boman, J. (2014). Does reflective writing enhance teaching? An evaluation of a skills-based teaching assistant training program. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 7(2).
- Bouwmeester, M. (2011). *Examining the effects of reflective rubrics in the e-portfolio peer review process on pre-service teacher's ability to integrate academic coursework and field experiences*. (Doctoral dissertation). New York University.
- Boyd, D., Goldhaber, D., Lankford, H., & Wyckoff, J. (2007). The effect of certification and preparation on teacher quality. *The Future of Children*, 17(1), 45-68.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn*. National Academies Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cengiz, C., & Karatas, F. O. (2015). Examining the effects of reflective journals of pre-service science teacher general chemistry laboratory achievement. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10), 125-146.

- Chesley, G. M., & Jordan, J. (2012). What's missing from teacher prep. *Educational Leadership*, 69(8), 41-45.
- Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshman year: Challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 296-316.
- Cohen-Sayag, E., & Fischl, D. (2012). Reflective writing in pre-service teachers' teaching: What does it promote?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), Article 2. Available at: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss10/2>.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher* 19(4), 2-14.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practices: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- _____. (2007). *Enhancing professional practices: A framework for teaching* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- _____. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. Princeton, NJ: Danielson Group.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dickinson, S. J. (2012). *A Narrative inquiry about identity construction: Preservice teachers share their stories*. Doctoral dissertation. University of Missouri-Columbia.
- Eichler, D. F. (2009). *The experience of using reflective journals*. Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University.
- Farina, D. O. (2013). The self on the page: Using student teachers' written stories as a reflective tool during the student teaching internship. *Dissertations, Theses, and Masters Projects*. Paper 1539618871. <https://dx.doi.org/doi:10.25774/w4-q2fs-pt08>.
- Firmin, M. (2008). Data collection. In L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research vol. 1* (pp. 190-192). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essay*. New York: Basic Books.
- Göker, S. D. (2016). Use of reflective journals in development of teachers' leadership and teaching skills. *Universal Journal of Education Research*, 4(12A), 63-70.
- Goodlad, J. I. (2000). Educational renewal and the arts. *Arts Education Policy Review*, 101(4), 11-14.
- Goodlad, J. I., Mantle-Bromley, C., & Goodlad, S. J. (2004). *Education for everyone: Agenda for education in a democracy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I., & McMannon, T. J. (Eds.). (2004). *The teaching career*. Teachers College Press.
- Goodson, I. (1992). Studying teachers' lives – an emergent field of inquiry. In I. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 1-17). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Hollingsworth, S., Dybdahl, M., & Minarik, L. T. (1993). By chart and chance and passion: The importance of relational knowing in learning to teach. *Curriculum Inquiry*, 23(1), 5-35.

- Horwitz, J. R. (2007). *The process of becoming a critical reflector: One teacher educator's journey*. (Doctoral dissertation). The University of New Mexico.
- Iwanicki, E. F. (2001). Focusing teacher evaluations on student learning. *Educational Leadership*, 58(5), 57-59.
- Jafarigohar, M., & Mortazavi, M. (2013). The effects of different types of reflective journal writing on learners' self-regulated learning. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 59-78.
- Kim, M. K. (2018). Preservice teachers' reflective journal writing on practicum: Focus of reflection and perceptions. *Modern English Education*, 19(2), 30-41.
- King, J. A. (1988). Research on evaluation use and its implications for evaluation research and practice. *Studies in Educational Evaluation*, 14(3), 285-299.
- Knowles, M. (1992). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf.
- Koch, T. (2000). 'Having a say': Negotiation in fourth generation evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 31(1), 117-121.
- Maarof, N. (2007). Telling his or her story through reflective journals. *International Education Journal*, 8(1), 205-220.
- Meadows, L. M., & Morse, J. (2001). Constructing evidence within the qualitative project. In J. M. Morse, J. M. Sawanson, & A. Kuzel (Eds.), *The nature of qualitative evidence* (pp. 187-201). Thousand Oaks: Sage.
- Schempp, P. G., Sparkes, A. C., & Templin, T. J. (1999). Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. In R. P. Lipka, & T. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 142-161). Albany, NY: State University of New York Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Stake, R. E. & Abma, T. A. (2005). Responsive evaluation. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of evaluation* (pp. 376-379). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2000). *Teacher evaluation and student achievement*. Student Assessment Series. National Education Association.
- Sweeley, T. M. (2004). *Teachers' attitudes towards Charlotte Danielson's four domains of teacher evaluation*. Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3120736).
- Tajik, L., & Pakzad, K. (2016). Designing a reflective teacher education course and its contribution to ELT teachers' reflectivity. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9). Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss9/4>.
- Tucker, P. D. (2001). Helping struggling teachers. *Educational Leadership*, 58(5), 52-55.
- Zeichner, K. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and practical experiences in teacher education at the university. *Interuniversity Journal of Teacher Education*, 68(24.2), 123-150.
- _____ . (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63, 376-382.

Measuring the Durability of the Improvement in Professional Development Brought about by Writing Reflective Narratives while Student Teaching and beyond*

© F. Asadollahi¹ © M. Mehrmohammadi, Ph.D.² © E. Talaa'ee, Ph.D.³

Abstract

To measure the durability of the impact made by writing reflective narratives, as practiced during student teaching, on professional development while teaching, a group of 18 elementary school teachers who had just graduated from Farhangian University in Tehran was carefully selected and then interviewed within a semi-structured framework. The collected data were initially content analyzed deductively using open coding method, and then comparatively using Danielson's Model of Teaching. The comparison revealed that although the deducted areas of impact correspond with the model's four dimensions and 15, out of 20, constituents, most correspondence is seen with the first and third dimensions associated with instructional design and teaching. As a result, it can be said that writing reflective narratives can help student teachers with their professional development beyond their graduation if they experience independent teaching within a natural realistic teaching environment while student teaching.

Keywords: writing reflective narratives, reflective student teaching, levels of professional performance, Danielson's model of teaching

Date Received: June 15, 2021

Date Accepted: Feb. 21, 2022

**This paper is extracted from the first author's Doctoral Dissertation.*

1. Assistant Professor of Farhangian University, Bushehr.

E-mail: f-asadollahi@cfu.ac.ir

2. **Corresponding Author:** Retired Professor of Education, Tarbiat Modares University.

E-mail: mehrmohammadimahmoud@gmail.com

3. Associate Professor of Education, Tarbiat Modares University.

E-mail: e.talae@modares.ac.ir