

پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران
دوره ۳، شماره ۱
بهار و تابستان ۱۳۹۲، صص ۲۸-۷

تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم: پژوهشی خودمردم‌نگارانه

ژيلا حيدري نقدعلي
- محمد عطاران
- غلامرضا حاجي حسين نژاد

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۱۱/۷
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۶/۱۹

چکیده

روایت‌های معلمان درباره زندگی روزانه و حرفه‌ای‌شان در مدرسه، به فهم و ادراکی عمیق از "چیستی تدریس و معلمی" منجر می‌شود. روایت‌ها مهم‌ترین و اساسی‌ترین ابزار معناساز فرهنگی هستند و امکان دستیابی به اندیشه‌ها، دانش و تجربه‌های معلمان را فراهم می‌کنند. در پژوهش حاضر با روش خودمردم‌نگاری، پژوهشگر اول؛ تجربه‌های زیسته در دوران تحصیل و هویت حرفه‌ای خود به عنوان معلم را بررسی کرده است. نتیجه‌های تحقیق حاکی از تأثیر عمیق تجربه‌ها بر شکل‌گیری هویت معلم است که از آن جمله می‌توان به خودآگاهی، چرخش از رویکرد معلم محوری به رویکرد کودک محوری در تدریس، پاسخ‌گویی به نیازهای دانش‌آموزان، تأمل در عمل، پیوند بین نظر و عمل و جستجوی معنا اشاره کرد. **کلید واژگان:** تجربه، تحصیل، خودمردم‌نگاری، معلم، هویت حرفه‌ای.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اصلی است.

zh_heidari@yahoo.com

دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم تهران)

دانشیار دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم تهران)

- دانشیار دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم تهران)

مقدمه و بیان مسئله

موضوع هویت در دهه‌های اخیر در شاخه‌های مختلف علوم اجتماعی مورد توجه بسیاری قرار گرفته است (کالهن^۱، ۱۹۹۴؛ کانلی و کلندینین^۲، ۱۹۹۹؛ اسفارد و پروساک^۳، ۲۰۰۵). این گرایش ناشی از تغییرات جهانی در ابعاد سیاسی، اقتصادی و اجتماعی و جنبش‌های دانشگاهی و سیاسی مرتبط با ساخت اجتماعی، اقتصادی و جنسیتی هویت است. تعلیم و تربیت نیز از دگرگونی مستثنا نبوده و در پانزده سال اخیر در زمینه آموزشی بسیاری از کشورها اصلاحاتی صورت گرفته است (دی^۴، ۲۰۰۲؛ فیش من^۵، ۲۰۰۲؛ هامرسلی^۶، ۲۰۰۲؛ لیندبلید و پوپ کوئیتز^۷، ۲۰۰۴ به نقل از سراید^۸، ۲۰۰۷) که موجب پیدایش چالش‌هایی در زمینه هویت حرفه‌ای معلمان شده (دی، ۲۰۰۲: ۶۷۸) و در پیوستار تعریف حرفه‌ای بودن دو نگرش متفاوت به وجود آورده است. یک نگرش به دنبال تعریف و اعمال آن در بیرون از حرفه تدریس و با تدوین خط‌مشی‌ها است و نگرش دیگر حرفه‌ای بودن معلم باید را از درون و به واسطه اشتغال در حرفه تدریس تعریف می‌کند.

یادگیری تدریس در چارچوب شناخت هویت تدریس و نه کسب مهارت‌ها و فن‌ها شکل می‌گیرد زیرا هویت به دانش شخصی افراد از خود و شناخت دیگران از آنها اشاره می‌کند (دنیل ویکز^۹، ۲۰۰۱). فصل مشترک بیشتر پژوهش‌ها در حوزه تدریس این است که نخست در آنها پژوهشگر فردی برخاسته از میدان تحقیق نبوده و از منظری درونی به مسئله شکل‌گیری هویت معلمی نپرداخته است؛ عموماً دیدگاه شخص دیگری (پژوهشگر) درباره هویت و اعمال معلم بیان می‌شود. دوم اینکه تأثیر تجربه، نقش‌های چندگانه شخصی و حرفه‌ای، شخصیت و منش معلمان در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای مورد بی‌توجهی واقع شده است بنابراین اتخاذ رویکردی از تحقیق ضروری است که در آن پژوهشگر عضوی از میدان تحقیق باشد و از منظری درونی چگونگی شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم و عوامل تأثیرگذار بر آن را مورد بررسی قرار دهد. با روش خودمردم‌نگاری می‌توان به درک موقعیت و شرایط از منظری درونی دست یافت و تجربه‌های زیسته تأثیرگذار بر شکل‌گیری هویت را مطالعه کرد، در خودمردم‌نگاری پژوهشگر هم‌سوژه تحقیق و هم‌ابژه آن است. پژوهشگر به صورت بازگشتی و گزینشی به روایت لحظه‌های مکاشفه خویش می‌پردازد که تأثیر چشمگیری در خط سیر زندگی او داشته‌اند (دنزین، ۱۹۸۹) و نشان‌دهنده راه‌هایی با «تأثیرات عمیق» هستند که شخص به واسطه آنها قادر به غلبه بر

¹ Calhoun

² Connelly and Clandinin

³ Sfard and Prusak

⁴ Day

⁵ Fishman

⁶ Hammersley

⁷ Lindblad and Popkewitz

⁸ Søreide

⁹ Danielewicz

”موقعیت‌های سخت“ شده است، تأییراتی که ظاهراً پس از وقوع رویداد به پایان رسیده بودند (بوچنر، ۱۹۸۴: ۵۹۵). من^۱ در این مطالعه به عنوان معلمی با ۱۸ سال سابقه کار در آموزش و پرورش و تجربه دبیر زبان انگلیسی، مدیر، معاون، مدیر دروس، کارشناس پژوهش و مدرس تربیت معلم بودن، می‌خواهم با استفاده از تجربه‌های خود و از منظری درونی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت معلم را روایت کنم. خودمردم‌نگاری تجربه‌ها را در بستر فرهنگی تحلیل می‌کند و شناخت اجتماعی را در برمی‌گیرد، رید داناها^۲ معتقد است: خودمردم‌نگاری به واسطه برخورداری از سبک خودنوشت‌نامه‌ای، پیونددهنده شخص و فرهنگ است (۱۹۹۷). خودمردم‌نگاری به معلمان و مدرسان معلمان این امکان را می‌دهد تا به طور مؤثری پاسخگوی نیازهای کاربردی تدریس و زندگی روزمره باشند و به نقد و بررسی چگونگی شکل گرفتن هویت تحت تأثیر تجربه‌ها بپردازند.

فاضلی در مدرسه و مدرنیته: مردم‌نگاری تجارب دانش‌آموزی مدرسه روستایی (۱۳۹۰) از زاویه دید مردم‌نگارانه با تکیه بر تجربه‌ها و خاطراتش از دوران تحصیل مدرسه، تحلیل و توصیفی از مدرسه روستایی در ایران ارائه کرده و ضمن تبیین نقش و کارکردهای فرهنگی آن در زمینه تأثیرگذاری بر شکل‌گیری و گسترش شیوه زندگی مدرن در روستا، چالش‌ها و نتیجه‌های آن را مطرح ساخته است.

بررسی تحقیقات در خارج از کشور نشان می‌دهد مریبان بزرگی چون تامپکینز^۳ (۱۹۹۶)، لی ثر^۴ (۱۹۹۱) و میلر^۵ (۱۹۹۰) در موقعیت‌های مشابه سعی کردند تا به فهم چگونگی عمل خویش و هویت‌های تدریس نائل شوند. تامپکینز ”خود“ تدریس خویش و تأثیرات گذشته بر شخصیت خود را در کلاس درس بررسی کرد. میلر به بحث درباره پژوهشی شخصی و محلی پرداخت. تأکید وی بر اهمیت فهم ”ابعاد عمل هر فرد به زبان خویش و در فضاها و موقعیت‌هایی بود که هر روز با آن مواجه است“ (۶۶:۱۹۹۰). میلر به دنبال پیوند دوباره نظریه و عمل و بررسی علل روگردانی معلمان از پژوهش درباره عمل خود بود. لی ثر الگویی را برای انجام پژوهش در کلاس درس خویش طراحی کرد. نظریه لی ثر، به معلمان در فهم نقش‌های متنوع خود و تحلیل نقش‌ها به صورت فردی و مشارکتی کمک می‌کند.

من با بهره‌گیری از تجربه‌های این مریبان و به ویژه تامپکینز و لی ثر، در نظر دارم با انجام مطالعه‌ای خودمردم‌نگارانه، تأثیر تجربه‌های دوران دانش‌آموزی و دانشجویی خود را بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای خویش به عنوان معلم بررسی کنم. یادگیری معلم در طول پیوستاری حرفه‌ای

^۱ استفاده از ضمیر اول شخص یا پژوهشگر به نویسنده اصلی مقاله باز می‌گردد.

^۲ Reed-Danahay, D

^۳ Tompkins

^۴ Lather

^۵ Miller

صورت می‌گیرد که شروع آن به زمان قبل از ورود به دانشگاه می‌رسد و تا زمان‌های دورتر در آینده ادامه خواهد داشت (فایمن نمسر^۱، ۲۰۰۱). پرسش اصلی مقاله این است: تجربه‌های دوران تحصیل چه تأثیری بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای من به عنوان معلم داشته است؟

روش پژوهش

خودمردم‌نگاری رویکردی از پژوهش و نگارش است که در پی توصیف و تحلیل نظام‌مند تجربه، به منظور فهم تجربه فرهنگی است. این تعریف از الگوی مفهومی سه‌بعدی الیس و بوچنر^۲ (۲۰۰۰)، برای تشریح پیچیدگی و گوناگونی خودمردم‌نگاری برآمده است. خودمردم‌نگاری باید در روش‌شناسی، مردم‌نگارانه؛ از منظر تفسیر، فرهنگی و از لحاظ محتوا، خودنوشت‌نامه باشد چنگ (۲۰۰۸). من در گفتن روایت خود، "یافته‌هایم را حقیقت علمی یا تعمیم‌پذیر نمی‌دانم بلکه آنها بر ساخت خلاقانه تجربه زیسته من هستند" (دایسون^۳، ۲۰۰۷). "هدف من از نوشتن، بازنمایی واقعیتی عینی نیست. من می‌نویسم تا نظر منحصر به فرد خویش درباره واقعیت بر ساخته خود را بیان کنم" (ریچاردسون^۴، ۱۹۹۵). در حرفه‌های دیگر راه‌هایی برای جمع‌آوری و به اشتراک گذاشتن دانش وجود دارد، در پزشکی، افراد به مطالعه موردی^۵ می‌پردازند، و کلا با مطالعه موارد حقوقی^۶ و تفسیر آنها، موارد حقوقی خود را حل می‌کنند؛ اما در حرفه معلمی، نظام حرفه‌ای علمی برگرفته از مطالعات خودمردم‌نگارانه تأسیس نشده است (هی برت و همکاران^۷، ۲۰۰۲).

پژوهشگر از فن‌های خط سیر زمانی اتوبیوگرافیکال^۸، وقایع‌نگاری گذشته، سیاهه‌برداری از خود^۹، راهبردهای تصویرسازی، خود تأملی فکورانه، خودمشاهده‌گری نظام‌مند، خود مشاهده‌گری تعاملی، یادداشت‌های روزانه، مصاحبه و مقایسه با "دیگران مشابه"، "دیگران متفاوت" و "دیگران متضاد" (چنگ، ۲۰۰۸) برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده کرده است. هر سه جنبه تحلیل داده‌ها در پژوهش‌های کیفی؛ یعنی "توصیف، تحلیل و تفسیر" (ولکات، ۱۹۹۴ به نقل از ایمان، ۱۳۸۸) و مرحله یادآوری عاطفی (ویژه مطالعات خودمردم‌نگارانه) در تحلیل داده‌های این پژوهش به کار گرفته شدند. برای توصیف داده‌ها از فن توصیف غنی استفاده شد. به منظور ایجاد متن پژوهشی معنادار، من معانی و اهمیت داستان‌ها و روایت‌های خودم و چهار معلم دیگر را از متون میدانی استخراج کردم. همچنین از فن کانالی و کلندینین (۱۹۹۰) در ارائه متون پژوهشی استفاده کردم که در آن روایت‌ها در پیوند با دو عنصر "مکان" و "زمان" قرار می‌گیرند. در

¹ Fieman-Nemser

² Ellis & Bochner

³ Dyson

⁴ Richardson

⁵ case literature

⁶ case law

⁷ Hiebert, Gallimore & Stigler

⁸ autobiographical timeline

⁹ inventorying self

تفسیر داده‌ها نیز راهبردهای ده‌گانه چنگ (۲۰۰۸) به کار گرفته شدند که عبارت‌اند از: جستجوی عناوین، مقولات و الگوهای مکرر، جستجوی مقولات فرهنگی، تحلیل موارد کلی^۱ و استثناها^۲، پیوند حال با گذشته، تحلیل روابط خود و دیگران، مقایسه با ایده‌ها و دریای آزاد علوم اجتماعی و استفاده از نظریه‌ها در ارائه چارچوب.

مرحله بعدی تجزیه و تحلیل داده‌ها "یادآوری عاطفی (احساسی)"^۳ است. از نظر الیس و بوچنر (۲۰۰۰) تجزیه و تحلیل داده‌ها در روایت‌های شخصی فرآیندی است که پژوهشگر با احساس و عاطفه رویدادهای گذشته را به خاطر می‌آورد که بخش مهمی از فرآیند تجزیه و تحلیل داده‌ها است. لازم است در انتخاب و بازگویی روایت‌های لازم و حذف روایت‌های غیرضروری، دقت نظر به عمل آید. می‌توان به منظور حفظ حریم خصوصی افراد، از نام مستعار در روایت استفاده نمود.

کیفیت^۴ (روایی و پایایی)

لی‌ثر در روایی به مثابه انگیزشی برای گفتمان: پژوهش کیفی و بحران مشروعیت روایی را به مثابه امری همواره ناتمام، وابسته به موقعیت و زمینه تعریف می‌کند و درباره ژانرهای نامشخص، دیدگاه‌های چندگانه، بازتابندگی و روایت‌ها صحبت می‌کند. لی‌ثر (۲۰۰۱) فهرستی از اعمال پژوهش کیفی را به عنوان معیاری برای دستیابی به روایی تنظیم می‌کند که در انجام این مطالعه رعایت شده‌اند: تجربه ۱۸ سال کار میدانی من در سمت‌های مختلف در مدرسه و مشارکت طولانی مدت و مشاهده مداوم آنچه در کلاس درس و مدرسه می‌گذشت. در جمع‌آوری داده‌ها بر سه سویه‌سازی منابع، روش‌ها، زمان و مکان جمع‌آوری داده‌ها تأکید گردید. به منظور رعایت معیار بررسی متن مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی و تایپ در اختیار مشارکت‌کنندگان در تحقیق قرار داده می‌شد تا صحت آن را تایید کنند. در نوشتن روایت، توصیف‌های غنی ارائه شدند و با ثبت روزانه وقایع در دفتر یادداشت و همچنین یادداشت‌های میدانی، به تأمل بیشتر در پدیده‌ها و رویدادهای اطراف پرداختیم. آخرین معیار لی‌ثر همان چیزی است که الیس و بوچنر به عنوان پیش‌تازان خودمردم‌نگاری بر آن همواره تأکید داشته‌اند و آن نظر خوانندگان است که تا چه حد تجربه‌های زیسته پژوهشگر را به تجربه‌ها و داستان‌های خود نزدیک می‌دانند. فلدمن (۲۰۰۳) خودمردم‌نگاری را به مثابه ابزاری می‌داند که موجب تغییر هویت معلم و نحوه تدریس او می‌شود و بهبود تدریس را در پی دارد. آسیب‌پذیری^۵ نکته مهم دیگری در

¹ inclusion

² omission

³ emotional recall

⁴ quality

⁵ vulnerability

پژوهش‌های خودمردم‌نگارانه است. از نظر الیس و بوچنر (۲۰۰۰) خودمردم‌نگاری بسیار سخت است و مطمئناً همه کس نمی‌توانند آن را انجام دهند. مطالبات خود - پرسشگرانه بیش از حد دشوار است. جستجوی صادقانه ترس‌ها، تردیدها و رنج‌های احساسی بسیاری را ایجاد می‌کند. پژوهشگر نمی‌تواند آنچه نوشته را پس بگیرد و کنترلی بر چگونگی تفسیر خوانندگان نیز نخواهد داشت. زندگی و کار او مورد نقد واقع می‌شود و این دشوار است، چرا که این نقد می‌تواند توهین‌آمیز (تحقیرآمیز) باشد. نکته دیگر ملاحظه موضوعات اخلاقی است به ویژه زمانی که درباره اعضای خانواده و کسانی که دوستشان داریم می‌نویسیم. اگر پژوهشگر نمی‌خواهد آسیب‌پذیر باشد، باید در انجام کار خودمردم‌نگاری تجدیدنظر نماید.

خانواده: پایه‌گذار هویت برای یادگیری و ادامه تحصیل

پدرم در خانواده‌ای عشایری و فقیر در روستایی در جنوب غربی ایران به دنیا آمد. سبک زندگی پدر بزرگ من کوچ‌نشینی بود و پس از سال‌ها در روستای خرم‌آباد ساکن شدند. پدر بزرگ من با دو زن و چندین فرزند به سختی از عهده مخارج خانواده برمی‌آمد. پدر من که پسر بزرگ خانواده بود برای انجام کارهای سخت انتخاب شد و علی‌رغم هوش سرشار و علاقه از تحصیل بازماند. او به قدرت تحصیل اعتقاد داشت چون به خاطر بی‌سوادی زندگی سختی را تجربه کرده بود. پدرم تحصیل‌کردگان را به خاطر برخورداری از قدرت تغییر زندگی خود و دستیابی به موفقیت تحسین می‌کرد. از این رو به مرودشت مهاجرت کرد و در مدرسه شبانه (اکابر)^۱ ثبت‌نام کرد، تا کلاس پنجم درس خواند و در شرکت پتروشیمی (شیمیایی) شروع به کار کرد. او برای تشویق ما به درس خواندن، اغلب داستان‌های زندگی خودش را می‌گفت. از سختی‌هایی که برای کمک به خانواده متحمل شده بود، از بارهای هیزمی که جمع می‌کرد و ... او همیشه به ما یادآوری می‌کرد که ادامه تحصیل ارزشمند و حائز اهمیت است "من حاضرم حتی گتم را بفروشم و خرج تحصیل شما کنم". از نظر دیویی (۱۹۳۸) تجربه یک فرد، لنزهای اصلی شناخت او هستند و تجربه، تربیت و زندگی در حد بالایی به هم مرتبط‌اند. من این نکته را به واسطه تجربه‌هایی که با پدرم داشتم، یاد گرفته بودم؛ یعنی، درک اهمیت یادگیری و چگونه زیستن از طریق زندگی پدرم.

اراده پدرم بر این بود که ما درس بخوانیم. تعامل پدرم با مهندسان کارخانه پتروشیمی شیراز در تشویق او و ما، برای ادامه تحصیل بی‌تاثیر نبود. هر بار که پدرم کارنامه‌های ما را به شرکت می‌برد، مورد تشویق و تحسین مهندسان قرار می‌گرفت. "تو چکار می‌کنی که بچه‌هایت این قدر درس‌خوان و زرنگ هستند. بچه‌های ما در شیراز با بهترین امکانات این‌طور درس نمی‌خوانند". او آرزوی دستیابی فرزندان‌ش به مراحل بالای تحصیل را دنبال می‌کرد. آرزویی که

^۱ معادل مدرسه بزرگسالان امروزی

به واقعیت پیوست و هر شش فرزند او در بهترین دانشگاه‌های دولتی ایران شامل دانشگاه علوم پزشکی شیراز، دانشگاه اصفهان، دانشگاه شیراز و دانشگاه تهران در رشته‌های پزشکی، مامایی، دبیری دینی و عربی، دبیری فیزیک، مهندسی هوا و فضا و من دبیری زبان انگلیسی ادامه تحصیل دادند.

تأثیر داستان‌های پدرم و ارتباط من با او موجب شکل‌گیری چارچوب ذهنی من درباره چیستی یادگیری و چرایی اهمیت آن در زندگی شد و نمونه‌ای از نظر دیویی بود که "تعامل"^۱ و "نداوم"^۲ را به مثابه کلیده‌های تجربه تربیتی و غیرقابل انفکاک از یکدیگر می‌دانست. استون^۳ (۱۹۸۸) توضیح می‌دهد که داستان‌های خانواده اغلب در ارائه دستورالعمل‌ها، برنامه‌های کار و نشان دادن تهدیدها در زندگی مؤثر است. من یاد گرفتم که باید سخت درس بخوانم، بیاموزم و همه تلاشم را به کار ببرم تا موفق شوم، به قول کلندینین و کانلی^۴ (۲۰۰۰) به بخش‌هایی از تجربه‌های من خود توجه و آن را به شیوه‌ای مطرح کردم تا بازتابی از داستان‌های زندگی‌ام باشد و تجربه‌های روزانه مرا معنا بخشید. من به ساختن تجربه‌هایی از دنیای پیرامونم پرداختم و معنای شخصی خود از یادگیری را شکل دادم درحالی‌که بخش‌هایی از تجربه پدرم را گزینش کرده بودم. من "تحصیل" را برابر با "موفقیت" می‌دانستم. در پیوند با پدرم و تجربه‌های او به این شناخت رسیدم که یادگیری و تحصیل می‌تواند زمینه‌های موفقیت مرا در زندگی فراهم کند. به نظر باختین انسان‌ها را تنها در رابطه با دیگران می‌توان شناخت. هر خودی بیگانه است و به تنهایی قادر نیست به درک و شناخت برسد. آگاهی و معرفت انسان از خودش تنها از طریق ارتباط و پیوند با دیگران ممکن است. معنا بین گوینده و شنونده خلق می‌شود و هیچ‌کدام نمی‌توانند در این فرایند منفعل باشند. ما در تعامل گفتگویی با دیگران به طور مداوم زبان و در اصل هویت‌هایمان را بازآفرینی می‌کنیم.

دوران مدرسه

مهرماه سال ۱۳۵۸ یعنی اولین سال تحصیلی پس از پیروزی انقلاب اسلامی، من به نظام آموزشی ایران به عنوان دانش‌آموز کلاس اول ابتدایی وارد شدم و در نظام آموزشی به شدت تکلیف مدار و معلم محور پرورش یافتم. معلمان در مدرسه اقتدار کامل داشتند و به عنوان تنها منبع یادگیری مورد احترام بودند. معلمان در تصمیم‌گیری درباره چگونگی یادگیری دانش‌آموزان صاحب قدرت مطلق بودند اما در تعیین و تدوین محتوای یادگیری نقشی نداشتند و مانند امروز کتاب‌های درسی تنها مرجع یادگیری بودند. من و دیگر دانش‌آموزان نیز دریافت‌کنندگان منفعل

¹ interaction

² continuity

³ Stone

⁴ Clandinin, D. J., & Connelly, F. M

دانش بودیم. در واقع فرهنگ یادگیری به مثابه انتقال در جامعه آموزشی آن روز حاکم بود. در این فرهنگ، جو یادگیری بسیار سنتی و معلم محور بود. ما به عنوان دانش‌آموز در سکوت و به صورت یکنواخت و مداوم درس می‌خواندیم، تکالیف سنگین شب را با اجبار و از سر ترس و یا تهدید معلمان به تنبیه می‌نوشتیم و تعامل ما با معلمان در حد صفر بود.

”خطم تا کلاس اول و دوم و سوم خوب بود. حجم زیاد تکالیف و تنبیه‌هایی که فقط می‌گفتن تکلیف بنویس، باعث شد که از سوم به بعد خط من خراب شد ... یعنی هر جریمه‌ای می‌خواستن بکنن، جریمه نوشتنی بود. غیر از تنبیه‌های دیگه هم که بود، جریمه نوشتنی هم بود. من هم می‌خواستم فقط تمام بشه نمی‌خواستم که یاد بگیرم“ (مرد مصاحبه‌شونده شماره ۱)

”از معلم کلاس چهارم آقای حسنی وحشت داشتم، چون با شیلنگ بچه‌ها را کتک می‌زد. فکر می‌کردم، معلم ما هم یک روز ما را با شیلنگ خواهد زد. شب‌ها در خیالم این بود که اگر او مرا با شیلنگ بزند، چگونه فرار کنم“ (زن مصاحبه‌شونده شماره ۲)

دوران تحصیل کارشناسی

من در کنار سایر دانش‌آموزان این شرایط دشوار را تحمل می‌کردم چون باور درونی داشتم که تحصیل مرا موفق خواهد کرد. ارزش تحصیل به عنوان ابزار ایجاد تغییر موفقیت‌آمیز در زندگی باعث شده بود تا من سخت تلاش کنم و به دانشگاه راه یابم. در دانشگاه هم کلاس‌ها همچون مدرسه به صورت سخنرانی و انتقال دانش از استاد به دانشجو بود و ما همچنان منفعل بودیم. برنامه درسی پنهان دانشگاه بیش از برنامه درسی صریح بر شکل‌گیری هویت من تأثیر داشت. آنچه از برنامه درسی صریح به کار من آمد را می‌توانم در موارد زیر خلاصه کنم: واحد نامه‌نگاری و تایپ لاتین دوره کارشناسی بسیار سودمند بود چون هم مهارت نامه‌نگاری به زبان انگلیسی و هم مهارت تایپ با استفاده از ماشین‌تحریر را آموختم. بعدها وقتی وارد مدرسه شدم، با مشکل نوشتن سوالات روی برگه‌های پلی‌کپی روبرو شدم. ما باید متن را با فشار هر چه بیشتر و استفاده از خودکار، روی این برگه‌ها حک می‌کردیم تا سوالات پر رنگ تکثیرشده و قابل خواندن باشد (البته در صورتی که جوهر از منافذ ایجادشده رد نمی‌شد و متن را سیاه نمی‌کرد). متوجه شدم که مدرسه ماشین‌تحریری بدون استفاده دارد. ماشین‌تحریر را به دفتر مدرسه آوردم و سوالات امتحانی را تایپ کردم. همکاران که نتیجه مطلوب این کار را دیدند، به استفاده از ماشین‌تحریر علاقه‌مند شدند و مهارت تایپ را آموختند.

کلیات روش‌ها و فنون تدریس واحد تأثیرگذار دیگری بود که نوشتن طرح درس و برنامه‌ریزی برای کنترل زمان تدریس را از آن آموختم. درس سه واحدی تدریس عملی (۱) و تدریس عملی (۲) نیز واحدهای سودمندی بودند که متأسفانه در مرحله عمل خوب پیاده نشدند و به ما به عنوان معلمان آینده کمک نکردند. در تدریس عملی (۱) باید در کلاس درس استادان حاضر می‌شدیم و نحوه تدریس آنها را صرفاً مشاهده می‌کردیم. برخی استادان فرم مربوط به حضور را که برای امضاء می‌دادیم به جای یک جلسه چند جلسه امضاء می‌کردند تا احتمالاً هم لطفی به ما کرده باشند و هم از شر مزاحمینی مثل ما راحت شوند. تدریس عملی (۲) را به خاطر محجبه بودن در یکی از بهترین دبیرستان‌های شیراز گذراندیم. کارشناس مسئول آموزش و پرورش به دلیل اینکه به قول او محجبه و باوقار و ساده بودیم، ما را به یکی از بهترین دبیرستان‌ها معرفی کرد. تجربه خوبی بود هرچند دبیری که سر کلاسش حاضر می‌شدیم کمی از حضور ما و اینکه درباره کلاس او چه خواهیم نوشت، نگران بود اما من بعدها از روش تدریس او در کلاس درس خود استفاده کردم. به نظر من اگر به جای مشاهده صرف، امکان تدریس ما به صورت تجربی و زیر نظر استاد در کلاس درس فراهم می‌شد می‌توانست تأثیر مطلوب بیشتری داشته باشد مانند کاری که در حوزه پزشکی برای دانشجویان پزشکی، پرستاری و مامایی صورت می‌گیرد. این شیوه در ابتدای تأسیس مراکز تربیت معلم وجود داشته است. در "برنامه تحصیلی دارالمعلمین مرکزی برای اینکه محصلان سال آخر این مدرسه در ضمن تحصیل به فن تعلیم و تربیت نیز آشنا شوند، وزارت معارف یکی از مدارس ابتدایی را به دارالمعلمین مرکزی ضمیمه کرد و محصلان دارالمعلمین؛ زیر نظر استادان خود در آن مدرسه تدریس می‌کردند" (خاقانی، ۱۳۵۲). همچنین در دارالمعلمیات که بر اساس تشکیلات مدرسه فرانکوپرسان^۱ دخترانه بنا نهاده شده بود، سه سال دروس متوسطه تدریس می‌گردید و شاگردان در سال چهارم، علاوه بر فراگرفتن اصول تعلیم، به منظور تمرین فن تدریس، در کلاس‌های ابتدایی ضمیمه دارالمعلمیات به تدریس می‌پرداختند. از مهرماه ۱۳۱۷ نیز که دروس دانشسرای عالی به صورت برنامه کلاسی در آمد برای فراگرفتن فن تدریس، دانشسرای مقدماتی تهران و دبیرستان علمیه و دبستان پانزده بهمن نیز ضمیمه دانشسرای عالی بود (درانی، ۱۳۸۵: ۱۳۴-۱۳۳).

روان‌شناسی کودک و نوجوان واحد درسی سودمند دیگری بود. استاد این درس بر موضوع درس مسلط بود. بیان شیوا و قابل‌فهمی داشت. من از او چیزهای زیادی آموختم که هم در برخورد با مسائل تربیتی دانش‌آموزان و هم در تربیت فرزندانم به کارم آمدند. کلاس درس روش تدریس مهارت‌های زبان و مشاهده (۱) هم کلاس مفیدی بود. هرچند اخلاق استاد زیاد تعریفی نداشت و همه به نوعی از او می‌ترسیدند اما مطالب تخصصی زبان را خوب آموزش می‌داد. متأسفانه به دلیل مشکلات شخصی و پاپوش‌هایی که برایش درست کرده بودند از بخش اخراج

^۱ Franco - Persan

شد و ما نتوانستیم از وجود او بیشتر استفاده کنیم. به جز این چند واحد درسی، بقیه کلاس‌ها ملال‌آور و خسته‌کننده بودند و تأثیر چندانی بر تدریس من نداشتند.

من و دیگر دوستانم علاقه‌مند بودیم که محتوای کتب زبان انگلیسی دوره دبیرستان را مورد بررسی قرار دهیم. زیر نظر استادان آنها را تدریس کنیم و از نقاط ضعف و قوت خود آگاه شویم تا پیش از ورود رسمی به آموزش و پرورش به آمادگی لازم برای تدریس دست یابیم. این خواسته‌ای بود که همه ما در آن متفق‌القول بودیم اما مورد توجه هیچ یک از استادان ما قرار نگرفت. آنچه به نظر من برای دانشجو معلمان در رشته‌های گوناگون لازم است تحلیل محتوای کتاب‌هایی است که قرار است در آینده تدریس کنند. تأثیر تجربه‌های دوره کارشناسی بر یکی از افراد مشارکت‌کننده در تحقیق متفاوت بوده است

”سال ۷۷ به این نتیجه رسیدم که باید برم دنبال تحصیل. فهمیدم یکی از راه‌های پیشرفت و ارتقاء در آموزش و پرورش اینکه که سطح تحصیلاتم بالاتر باشه. ارتقاء از نظر مدیریتی و کاری، فقط همین در نظرم بود. من فقط گفتم باید لیسانس و بگیرم و اصلاً هم به جنبه‌های احتمالاً تأثیرگذار دیگرش فکر نمی‌کردم فقط ارتقاء مدرک. لیسانس رو که گرفتم دیدم نه تنها تأثیر روی کارم داشته و من با مدرک لیسانس مدیر شدم بلکه روی رفتارم با خانواده هم تأثیر گذاشته“ (مرد مصاحبه‌شونده شماره ۲).

برنامه درسی پنهان دانشگاه در دوره کارشناسی تأثیرگذاری بیشتری داشت. زندگی در خوابگاه، استقلال در زندگی را به من آموخت. برخورد با دانشجویانی که از مناطق مختلف ایران با فرهنگ‌های متفاوتی آمده بودند، چشم مرا به دنیای بزرگ‌تری باز کرد که تا پیش از آن تجربه نکرده بودم. بیشتر افراد هویت قومی خود را پنهان می‌کردند تا مبادا به آنها به دیده تحقیر نگریسته شود یا مورد تمسخر واقع شوند. این در حالی است که افزایش توان دانشجویان و دانش‌آموزان در برطرف کردن موانع ارتباطی اقوام و فرهنگ‌های مختلف، می‌تواند تأثیر مثبتی بر توسعه اخلاق در محیط‌های آموزشی بگذارد (فیضا و کریستین^۱، ۲۰۱۰).

سال آخر دوره دانشجویی باید آماده رفتن به کلاس درس می‌شدیم؛ اما من و دیگر دوستانم احساس می‌کردیم که هنوز آمادگی لازم برای ورود به مدرسه را پیدا نکرده‌ایم. پدر دوستم، پروین، معلم بود. او برای ما تعریف می‌کرد که چگونه پدرش او را با خود به مدرسه برده بود تا تمرین معلمی کند و جو کلاس او را نگیرد. این برای ما سوال بود که اصلاً جو کلاس به چه معنا است؟ و کنترل آن چگونه است؟ آنچه در ذهن از تجربه‌های دانش‌آموزی به خاطر داشتیم این بود که کلاس یعنی تخته‌سیاه، معلم و نیمکت‌ها و چند تا دانش‌آموز که ساکت

^۱ Feyisa, D.kirstin.F

نشسته‌اند و به حرف معلم گوش می‌کنند. پروین می‌گفت و ما مشتاقانه گوش می‌دادیم بلکه از تجربه‌های او و پدرش چیزی بیاموزیم زیرا هنوز خودباوری حرفه‌ای لازم برای تدریس را به دست نیاورده بودیم. اگر در درس تدریس عملی به جای مشاهده صرف به ما اجازه تدریس به صورت عملی و زیر نظر استاد را داده بودند، شاید این همه ترس و اضطراب از ورود به کلاس درس را تجربه نمی‌کردیم.

فلسفه تربیت معلم رساندن معلمان به "خودباوری حرفه‌ای" است. کسانی که به شیوه‌های سنتی آموزش معلمان بسنده می‌کنند، معنی بخشیدن به "خود حرفه‌ای" و "خودسازی حرفه‌ای" و تفکر درباره این دو ویژگی را مطلوب نمی‌دانند. ما از سه فقر آشکار در دنیای یاددهی - یادگیری رنج می‌بردیم "فقر خوب دیدن، فقر خوب شنیدن و فقر خوب عمل کردن. منشأ این سه فقر آموزش‌های سنتی و تغییر نیافتن‌ای است که به "تغییر" آنها بهایی داده نشده است" (رؤوف، ۱۳۸۹). شاید مدرسان یا معلمان کلاس‌های درس نگران ارتکاب خطا و اشتباهی از سوی ما در صورت تدریس عملی در کلاس درس بودند که تنها به مشاهده محدود تدریس معلم در کلاس درس تن می‌دادند. در یادگیری‌های حرفه‌ای نباید به خطاها و اشتباهاتی که در حین تجربه‌آموزی اتفاق می‌افتند، جنبه گناه نابخشودنی داد؛ چون جوهر هر تجربه این است که انسان‌ها از خطاهای خود بیشتر از موفقیت‌های خویش چیز می‌آموزند. آنگاه که پذیرش اشتباه و خطا جزو اصول هر تجربه‌ای به ثبت برسد، حاصل کار به ابتکار و خلاقیت خواهد انجامید.

در حرفه‌آموزی به معلمان هم باید به "خودکاری" و "خود کنترلی" آنان اهمیت داده شود چون آنها در حال یادگیری مهارت‌ها هستند. حرفه‌آموزان با این دو ویژگی می‌توانند به "مسئولیت‌پذیری" برسند. مسئولیت هرگز در خلأ به وجود نمی‌آید. باید وارد گود شد تا مسئولیت به ادراک برسد" (همان: ۴۴). عدم خودباوری حرفه‌ای و اضطراب و استرس از ورود به کلاس می‌توانست از من معلم بدون صلاحیتی بسازد "که به اندازه کافی مهارت‌های تدریس را تمرین نکرده یا از این نوع تجربه‌های عملی محروم مانده باشد" (همان: ۴۵). پس از پایان تحصیل در تابستان خیلی به این در و آن در زدم تا جایی کلاس تابستانی یا کلاس زبان در کانون‌های آموزش زبان انگلیسی پیدا کنم؛ اما وقتی می‌فهمیدند تجربه کاری ندارم از دادن کلاس به من خودداری می‌کردند. البته ناگفته نماند که من پارتی هم نداشتم. بر اساس نظریه ونگر^۱ (۱۹۹۸) من در ارتباط با فرایند شناسایی هویت به مشارکت در کار به عنوان یکی از منابع شکل‌گیری هویت نیاز داشتم. این ارتباط در دانشگاه به صورت معنادار و اثربخش برای من فراهم نشد و من بعد از تقلای فراوان با مدیر مدرسه‌ای که مجری کلاس‌های تجدیدی دوره تابستان بود صحبت کردم. او مرا پذیرفت و من توانستم پیش از ورود رسمی به مدرسه تجربه تدریس

^۱ Wenger, E

عملی را با خود داشته باشم و با اضطراب کم‌تر و کنترل‌شده‌ای پا به مدرسه در نقش یک معلم جوان و تازه کار بگذارم.

دوران تدریس

در فرایند تغییر از دانشجو به یک حرفه‌ای دانشجویان باید از یک اجتماع کاری به اجتماع دیگری وارد شوند: از دانشگاه یا موسسه آموزشی به محل کار. این تغییر وضعیت به دلیل تفاوت‌های اجتماعی - فرهنگی بین دو اجتماع کاری (به فاصله بین این دو اجتماع "نقطه مرزی" یا "لب مرز" می‌گویند)، معمولاً به دشواری صورت می‌گیرد (اکرمن و باکر^۱، ۲۰۱۱). شرکت در یک اجتماع کاری خاص و عبور از مرز بین این دو اجتماع کاری فرصت‌هایی را برای یادگیری و شکل‌گیری هویت فراهم می‌کند (ونگر، ۱۹۹۸). رید و دیگران^۲ پیشنهاد می‌کنند که "باید مرزهای تعمداً مبهمی بین دانشگاه و کار حرفه‌ای در طول تربیت حرفه‌ای وجود داشته باشد" (۲۰۱۱: ۱۳۳). از نظر آنها "ابهام مرزها" دانشجویان را با دانش برای حرفه و دانش مربوط به حرفه آشنا می‌کند، پیوندهای شخصی دانشجویان با حرفه را افزایش می‌دهد، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای را امکان‌پذیر می‌سازد و درگیری و مشارکت دانشجویان را با مطالعه و کار افزایش می‌دهد. در مورد تجربه من این ابهام مرزها وجود داشت و باعث شد من برای آشنایی بیشتر با حرفه‌ام در میدان عمل و پیوند بین آنچه در دانشگاه آموخته بودم با آنچه در دنیای واقعی عمل وجود داشت، به دنبال کسب تجربه تدریس، پیش از ورود رسمی به آموزش و پرورش به عنوان یک معلم رسمی باشم.

من به مرور تجربه‌های دوران دانش‌آموزی خود می‌پرداختم و روش تدریس دبیران و تعامل آنها با شاگردان را در ذهن مجسم می‌کردم سپس به قضاوت می‌نشستم: کدامشان معلم خوبی بودند؟ چرا؟ از کدام معلم بدمان می‌آمد؟ چرا؟ سعی می‌کردم بهترین‌ها را برای کار در کلاس خود گزینش کنم. این کار من مصداقی از این ویژگی کلیدی نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی بود که دانش فعالانه بر پایه تجربه‌ها و دانش پیشین ساخته می‌شود و مفاهیم و فرضیه‌های شکل‌گرفته در ذهن ما در پیشبرد عمل در آینده مؤثر هستند. این کار به من در تدریس کمک زیادی کرد اما علی‌رغم تأثیر مطلوب، در کتاب‌های تربیت معلم ما به آن اشاره‌ای نشده است. تجربه ۱۲ سال دوره دانش‌آموزی که می‌تواند منبع غنی برای رشد معلمان به ویژه معلمان تازه‌کار باشد، مورد غفلت اساسی قرار گرفته است. مشارکت‌کنندگان در این تحقیق نیز به تأثیر تجربه‌های دوران دانش‌آموزی بر نحوه عمل به عنوان معلم در کلاس درس اشاره کرده‌اند.

¹ Akkerman, S.F. and Bakker, A

² Reid, A., Abrandt Dahlgren, M., Petocz, P. and Dahlgren, L.O

”تأثیری که حجم سنگین تکالیف روی کار حرفه‌ای من داشت این بود که هر جا خطم میره خودم هم باید برم ابد خط بودن به عنوان یک معلم. تأثیر دیگرش اینه که هر تنبیهی باید متناسب باخود اون مشکل یا خطایی باشه که دانش‌آموز انجام داده“ (مرد مصاحبه‌شونده شماره یک).

دوران تحصیل کارشناسی ارشد و دکترا

قبولی در دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی تأثیر برجسته‌ای بر تدریس من داشت. کل این دوره واقعا برای من سودمند بود. درس دو واحدی به نام نظریه اساسی در برنامه‌ریزی درسی داشتیم و استاد کتاب *نظریه‌های برنامه درسی* را به عنوان منبع اصلی معرفی کرد. هر بار فصلی از آن را به صورت گروهی در کلاس کنفرانس داده و بحث می‌کردیم. من با مطالعه هر دیدگاه، تجربه‌های معلمی ام را در ذهن تصویر می‌کردم، من چگونه معلمی هستم؟ رفتارگرا؟ رشدگرا؟ انسان‌گرا یا...؟ با نگاه به عملکرد خود و بررسی دقیق‌تر نحوه عملم در حین تدریس و حضور در مدرسه، تعامل با همکاران و دانش‌آموزان و مسئولان اداری (مسئول آموزش متوسطه در دوره کارشناسی ارشد همکلاسی من بود) دریافتم که من به عنوان یک معلم به شدت تحت تأثیر دیدگاه رفتارگرایی بوده‌ام و به میزان بسیار کمتری هم مطابق دیدگاه فرایند رشد شناختی و انسان‌گرا عمل کرده‌ام.

در حقیقت نه تنها من که بسیاری از دیگر همکاران و سیستم آموزشی نیز تحت تأثیر این دیدگاه عمل می‌کردند. درباره خودم باید بگویم که سخت‌گیری زیاد نسبت به انجام تکالیف و منظم بودن آنها، کنترل شدید کلاس درس، امتحانات مکرر و... از من معلمی اقتدارگرا ساخته بود؛ اما حالا دریافته‌ام که به جز راه رفتارگرایی، راه‌های مقبول دیگری هم وجود دارند که می‌توانند به بهبود کار من کمک کنند. بنابراین با بهره‌گیری از دیدگاه رشدگرا، رشد و آمادگی جسمی دانش‌آموزان برای یادگیری در کلاس برایم مهم جلوه کرد و صبح‌ها که ساعت هفت و نیم کلاس درس رسماً شروع می‌شد و خیلی از بچه‌ها صبحانه نخورده به مدرسه می‌آمدند، حوالی ساعت هشت و پنج تا هشت و ده دقیقه، فرصتی را برای تغذیه اختصاص می‌دادم. آنها در کمال راحتی و با شوخی و خنده لقمه صبحانه را می‌خوردند. هفته‌هایی که نوبت عصر بودیم نیز اجازه داشتند لقمه سالم یا میوه به همراه بیاورند اما چیپس و پفک و این دست تنقلات به دلیل غیرمغذی بودنشان ممنوع بود. فضای کلاس شاد و آرام می‌شد. دانش‌آموزان می‌فهمیدند که هدف از خوردن صبحانه گرفتن انرژی برای ادامه درس است و لازم است در بخش بعدی درس نیز مشارکت کنند.

آشنایی با رویکرد مشارکتی و یادگیری همیارانه تجربه دیگر من از دوره کارشناسی ارشد بود. من تصمیم گرفتم این روش را در کلاس درس پیاده کنم و از آن سال به بعد کلاس‌های

درس من از شیوه سنتی خارج شد که در آن معلم جلوی کلاس، پشت به تخته می‌ایستاد و دانش‌آموزان در ردیف‌های منظم روبه‌روی او هستند و معلم محور کلاس است. بچه‌ها بسته به جمعیت کلاس و بر اساس انتخاب و علاقه خود در گروه‌های مختلف ۳،۴ یا ۵ نفره می‌نشستند و من بین گروه‌ها به عنوان ناظر، راهنما و تسهیل‌کننده یادگیری در حرکت بودم. بچه‌ها از همدیگر یاد می‌گرفتند، هر جا سوالی داشتند از یکدیگر و یا از گروه‌های مجاور کمک می‌گرفتند و نهایتاً اگر به توافق نمی‌رسیدند یا هنوز ابهامی وجود داشت از من می‌پرسیدند. پس از تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر، نوبت تعامل معلم با دانش‌آموزان می‌رسید و من در این مرحله یکبار دیگر درس را با آنها مرور و جمع‌بندی می‌کردم. تأثیر این روش عالی بود، یادگیری بچه‌ها بهتر شده بود، فشار کمتری را احساس می‌کردم و جو کلاس، جو همکاری و دوستی بود. البته گهگاه بین آنها بگو و مگوی کوچکی هم در می‌گرفت که فرصت خوبی بود تا به آنها گوشزد کنم هدف از گروهی عمل کردن، فقط یادگیری بهتر درس نیست بلکه شما باید یاد بگیرید به حقوق یکدیگر احترام بگذارید، مسائل را با گفتگو و دوستانه حل کنید و روابط اجتماعی خود را تقویت کنید.

من دوره کارشناسی ارشد را دوره پیوند بین عمل و نظر می‌دانم چون به پشتوانه تجربه‌های عملی چندین سال تدریس و مورد ارزیابی قرار دادن آنها بر اساس نظریه‌های ارائه‌شده در برنامه درسی بیش از پیش به اصول فکری و فلسفی کار خود آشنا شدم و همین باعث ایجاد تغییری اساسی در نگرش من نسبت به تدریس و پیچیدگی‌ها و ظرایف آن شد؛ چرخش از رویکرد رفتارگرایی محض به استفاده تلفیقی و خادمانه از نظریه‌ها. این دوره از جمله لحظه‌های مکاشفه^۱ من در طول حیات معلمی‌ام محسوب می‌شود.

”دوره فوق لیسانس روی شخصیت من بسیار تأثیر داشت. من خودم یه احساس شخصیت دیگه کردم. مثلاً من قبل از آن مسافرکشی هم می‌کردم ولی زمانی که فوق لیسانس گرفتم، گفتم چنین کاری در شأن یک معلم نیست. اون موقع من فهمیدم که شان معلمی یه چیز دیگه اس. می‌تونه بره تو دانشگاه تدریس کنه و این در شأن معلمی می‌گنجه. واحدهای درسی که خوندم، ارتباطی که با اساتید بزرگ‌تر داشتیم واقعاً در من تأثیرگذار بود و اصلاً دیدم بازتر شد“ (مرد مصاحبه‌شونده ۲).

”از دوره فوق لیسانس درس‌های تئوری که چیز زیادی یاد نگرفتیم چون تکرار مکررات بود، اما پایان‌نامه تأثیر خیلی زیادی داشت. من رو با عرصه تحقیق و پژوهش و مقاله‌نویسی آشنا کرد. موفقیت من در مقاله‌نویسی و اقدام پژوهشی،

^۱ epiphanies

موجب تشویق دانش‌آموزانم به کارهای تحقیقی و پژوهشی شده است“ (زن مصاحبه‌شونده ۲).

مهرماه سال ۱۳۸۸ در آزمون ورودی دکتری دانشگاه تربیت معلم تهران پذیرفته شدم. فرصت خوبی بود تا از محضر استادان شناخته‌شده درسی در ایران بهره‌مند شوم. بسیار خوشحال بودم و شوق زیادی به یادگیری داشتم. من کل دوره دکتری را مفید یافتیم. تعامل با استادان برنامه‌ریزی درسی و مطالعه منابع دست اول انگلیسی یا داخلی مانند تصورات تربیتی آیزنر، سند برنامه درسی ملی، فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی، ایدئولوژی‌های حاکم بر برنامه درسی، فرهنگ‌های موجود در برنامه درسی و تحلیل آنها باعث شده بود تا دید وسیع‌تری نسبت به مسائل تربیتی و نظام آموزشی پیدا کنم. هر بار که در کلاس درس استادان تجربه، ایده یا نظریه جدیدی مورد بحث قرار می‌گرفت به سال‌ها تجربه کار در این نظام آموزشی می‌پرداختم و مشاهداتم را به آنچه نظریه‌ها می‌گفتند، پیوند می‌دادم. مجموع این عوامل باعث شده است که دیدی انتقادی نسبت به آموزش و پرورش و نحوه عمل آن پیدا کنم. اگر در دوره کارشناسی ارشد به تحلیل عمل خود در کلاس بر اساس نظریه‌های موجود می‌پرداختم، حالا در دوره دکتری بینش عمیق‌تری از مسائل مبتلا به آموزش و پرورش یافته بودم و در سطحی کلان‌تر به مسائل می‌اندیشیدم. وقتی در مدرسه یا میدان عمل واقعی آموزش و پرورش قرار می‌گرفتم به گفتگوها و عملکرد عناصر مدرسه خوب دقت می‌کردم و در ذهن خود آنها را تحلیل می‌کردم. احساس خوبی داشتم چون احساس می‌کردم من فلسفه کار آنها را می‌شناسم و به درک بهتری از مسائل مدرسه به طور خاص و آموزش و پرورش به طور کلی رسیده‌ام.

”آگه من معلم نبودم شاید ادامه تحصیل هم نمی‌دادم. پس عملاً معلمی روی نوع زندگی من هم تأثیر داشته. تو ادامه تحصیل، تو کارم، تو رفتارم با خانواده‌ام، تو رفتارم با فامیلم. تو همه اینها تأثیرگذار بوده. ببینید! خوب من [امکت] تو یه خانواده [مکت بلند] اقتدار طلبِ مردسالار بزرگ شدم. [مکت] اوایل خودم مردسالار بودم؛ یعنی تمام حرف‌ها و کارها، حرف، حرف خودم بود ولی الان دیگه نیست. الان موقعی که یه کاری انجام میدم تأثیرش رو خانواده هم در نظر می‌گیرم“ (مرد مصاحبه‌شونده ۱).

تأثیر دیگر ادامه تحصیل در مقطع دکتری، پیدایش خودباوری حرفه‌ای بالا در من بود. تجربه عدم اعتماد به نفس که البته بیشتر متأثر از شرایط فرهنگی بود، حالا جای خود را به اعتماد به نفس و خودباوری حرفه‌ای در سطح بالاتری داده است.

نتیجه‌گیری

”هویت به معنای چیستی و کیستی است و از نیاز طبیعی انسان به شناخته شدن به چیزی یا جایی به وجود می‌آید. برآورده شدن این نیاز سبب خودآگاهی فردی در انسان می‌شود و ارضای آن در میان یک گروه انسانی خودآگاهی جمعی یا هویت قومی، تیره ای یا ملی آن گروه را تعیین می‌کند“ (مجتهدزاده، ۱۳۷۸: ۶۰). اگر مهم‌ترین نتیجه این تحقیق را نیز دستیابی یک معلم به خودآگاهی درباره خویش و هویت حرفه‌ای بدانیم، سخن به گزاف نگفته‌ایم. من به دنبال آن بودم تا این خودآگاهی را در دانش‌آموزان و دانشجویانم پرورش دهم. من در کلاس گفتمانی دمکراتیک را ترویج دادم که در آن من بیشتر ساکت می‌ماندم و منتظر می‌شدم تا دانش‌آموزان و دانشجویانم به نتیجه یا راه‌حل‌ها بر اساس تفکر و تجربه خویش دست یابند؛ زیرا معتقد بودم در این صورت یادگیری پایدار رخ خواهد داد.

روایت‌های پدرم باعث شد تا من به این بصیرت دست یابم که موفقیت در زندگی؛ یعنی تحصیل و یادگیری هر چه بیشتر. این ارزش درونی‌شده در من، در زمان معلم شدن نیز با من همراه بود و مرا معلمی یادگیرنده ساخت. برای اینکه معلم خوبی باشیم، لازم است هر لحظه خود را در فضای یادگیری قرار دهیم و این‌گونه نیندیشیم که معلم تنها باید تدریس کند و یادگیری مختص دانش‌آموز است. در این صورت معلم به تدریج انگیزه برای کار، فعالیت و مطالعه بیشتر را از دست خواهد داد و به رشد دانش‌آموز نیز کمک مؤثری نخواهد کرد. وقتی دانش‌آموز یا دانشجو میل معلم به یادگیری بیشتر را احساس کند، انگیزه بیشتری برای مطالعه و یادگیری خواهد یافت.

آشنایی با فرهنگ‌های مختلف و سبک زندگی آنها دیگر تأثیر مهم دوره کارشناسی بود. برخورد با دانشجویان و دوستانی از شهرها و روستاهای مختلف ایران، شباهت‌ها و تفاوت‌های بین من و آنها را به من نشان می‌داد. من با هر برخورد چیز تازه‌ای یاد می‌گرفتم یا به شناخت بهتری از خودم و فرهنگ دست می‌یافتم. من معلمی آشنا با فرهنگ‌های مختلف بودم و این اطلاعات را در اختیار دانش‌آموزان نیز قرار می‌دادم. برای تشویق دانش‌آموزان به درس خواندن و ورود به دانشگاه، تجربه‌های خوب دوران دانشجویی و پیدا کردن دوستان جدید و گاه همیشگی را در کلاس بازگو می‌کردم. هر چند فرصت آشنایی با فرهنگ‌ها در دوره کارشناسی ارشد و دکترا برای من ممکن نشد؛ اما انجام پژوهشی خودمردم‌نگارانه و تأمل و بازاندیشی در تجربه‌های زیسته من مستلزم آن بود که همواره زیست جهان اجتماعی که در آن زندگی کرده‌ام را مورد بررسی بیشتر قرار دهم.

”این توجه کردن به زیست جهان خود مانع از آن می‌شود که محقق از فاصله دور به فرهنگ و جامعه خود نگاه کند. خودمردم‌نگاری می‌تواند مشکل جدی بیگانگی

فرهنگی را که روشن‌فکران و تحصیلکردگان دانشگاهی معمولاً با آن روبه‌رو می‌شوند، کم کند یا حتی از میان ببرد. در واقع، خودمردم‌نگاری تلاشی روشمند برای پیوند زدن محققان با تاریخ، فرهنگ و جامعه‌شان به قوی‌ترین شکل ممکن است“ (فاضلی، ۱۳۹۲).

مهم‌ترین تأثیر تجربه‌های دوران تحصیل تغییر رویکرد من به تدریس از معلم محوری به کودک محوری بود. من برای آماده کردن خود برای تدریس به دوازده سال تجربه دانش‌آموزی خود رجوع کردم. من نحوه عمل معلمان خوب و معلمان بد را برای استفاده از نقاط قوت خوب‌ها و احتراز از نقاط ضعف بدها بررسی کردم. نکته مشترک در تجربه همه این معلمان رویکرد معلم محور آنها به تدریس بود. کمتر پیش می‌آید که دانش‌آموزی سوال کند یا معلم نظر دانش‌آموز را بپرسد. اولین معیار من برای خوب یا بد بودن معلمان دوران تحصیل، تسلط آنها بر موضوع درسی بود. از تجربه‌های دوران دانشجویی نوشتن طرح درس و مشخص کردن اهداف و نحوه اجرا و ارزش‌یابی آن بود که برنامه اصلی کار در کلاس درس را مشخص می‌کرد. من هویت حرفه‌ای خود در آن مقطع زمانی را چنین تعریف می‌کنم: معلم به مثابه متخصص موضوع درسی و معلم به مثابه متخصص آموزش. از نظر برومه^۱ (۱۹۹۱) هویت حرفه‌ای معلمان ناشی از تصور آنها از خودشان در نقش متخصص موضوع درسی^۲، متخصص آموزش^۳ و متخصص تربیتی^۴ یا ترکیبی از اینها است.

معلم باید درک عمیق و کاملی از حوزه موضوع درسی داشته باشد. علم به مفاهیم مختلف و روابط بین آنها نشانه‌ای از وجود چنین درکی در معلم است (کلدرهد^۵، ۱۹۹۶). اما امروزه با در نظر گرفتن معلم به مثابه متخصص موضوع درسی نمی‌توان به شرح پیچیدگی‌های تدریس و مفاهیم جدیدی چون معلم به مثابه تسهیلگر یادگیری، مدیریت کلاس درس و ... پرداخت زیرا تدریس فقط به معنای انتقال دانش نیست. تصور معلم به مثابه متخصص آموزش نیز به تنهایی مطلوب نیست. الگوهای تدریس سنتی چگونگی طراحی، اجرا و ارزش‌یابی درس‌ها را تجویز می‌کنند. اما این الگوها نیز به اندازه کافی به واقعیت تدریس و پیچیدگی‌های آن در میدان عمل نمی‌پردازند (بیچاره، ۱۹۹۰). در واکنش به این انتقاد، دیدگاه سازنده‌گرا به یادگیری نحوه تدریس شکل گرفت که بر تأمل و یادگیری از تجربه‌ها تأکید داشت (زایخنر^۶، ۱۹۸۳). اکنون من به دانش‌آموز به مثابه انسان و کلیت پیچیده‌ای می‌نگرم که می‌تواند فعالانه در کار ساخت دانش و

¹ Bromme

² The teacher as a subject matter expert

³ The teacher as a didactical expert

⁴ The teacher as a pedagogical expert

⁵ Calderhead

⁶ Zeichner

یادگیری حضور داشته باشد. نگاه بسته، خط تولیدی، تک بعدی و مکانیکی من به تدریس در سال‌های اول تدریس حالا به نگاهی پویا و کل‌نگر تغییر یافته است.

تعامل ما با معلمان دوران تحصیل در حد صفر بود و ما حتی زنگ‌های تفریح جرأت رد شدن از در دفتر را نداشتیم. من از این وضعیت خشنود نبودم. از زمانی که معلم شدم، همیشه پاسخگوی نیازهای دانش‌آموزان بوده‌ام، اما حالا احساس زمان بیشتری را صرف تفکر درباره نیازهای دانش‌آموزان می‌کنم. زیرا معتقدم روابط خوب بین معلم و دانش‌آموزان، هم می‌تواند انگیزه آنها را برای درس خواندن بیشتر کند و هم می‌تواند در آگاهی معلم از مشکلات شخصی دانش‌آموزان و کمک به حل آنها مؤثر باشد؛ اما در اینجا تنشی بین خواست من به عنوان معلم روبه‌رو هستند با برنامه هفتگی مدرسه وجود دارد. ساعت‌های کار من و کلاس‌های درس دانش‌آموزان پر است و فرصتی برای تعامل سازنده و ریشه‌یابی عمیق مشکلات وجود ندارد.

تدریس نمی‌تواند به عملی فنی و ابزاری تقلیل داده شود که نتیجه آن بازده یادگیری دانش‌آموزان باشد. این بعد آموزشی باید در پیوند با بعد تربیتی و ویژگی‌های اخلاقی و معنوی قرار گیرد. در بعد تربیتی می‌توان به موضوعاتی چون منویات ذهنی دانش‌آموزان، راه‌های برقراری ارتباط با انسان‌ها و صحبت کردن درباره آنها و مشکلات شخصی و خصوصی دانش‌آموزان اشاره کرد. این ابعاد تربیتی به مفهوم نقش شخصی و حرفه‌ای معلم مربوط است (بیجاارد و همکاران، ۲۰۰۰، ص ۷۵). به باور بسیاری از مردم، در حال حاضر به بعد تربیتی حرفه تدریس توجه چندانی نمی‌شود، در حالی که معلمان همیشه با این دست مسائل در عمل روبه‌رو هستند (فنسترماخر^۱، ۱۹۹۲). در عصر حاضر معلمان با معضلات اخلاقی، اجتماعی و عاطفی فزاینده‌ای روبه‌رو هستند. معضلاتی نظیر چگونگی برخورد با رفتار دانش‌آموزان منحرف، چگونگی تشخیص دانش‌آموزانی که از مشکلات ناشی از طلاق والدین، سوءاستفاده جنسی و ... رنج می‌برند و کمک به آنها برای غلبه بر مشکلات.

معلمان باید از هنجارها و ارزش‌های موجود در تعامل خود با دانش‌آموزان آگاه باشند. در حقیقت، همه انتخاب‌های تربیتی منعکس‌کننده ارزش‌ها هستند (دامون^۲، ۱۹۹۲). هنجارها و ارزش‌ها بخش مهمی از باورها و اعمال حرفه‌ای معلمان است که باید در آن تأمل و موضع خود را روشن کنند (گودلد و همکاران^۳، ۱۹۹۰). شواهد تحقیقاتی بسیاری وجود دارد که در آن معلمان بعد تربیتی حرفه خود را مهم‌تر از بعد آموزشی و موضوعی یافته‌اند (بیجاارد و دریز^۴، ۱۹۹۷). این بعد از تدریس کیفیت فرایندهای یادگیری دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد (آزه^۵، ۱۹۹۲). من

¹ Fenstermacher

² Damon

³ Goodlad, Soder & Sirotnik

⁴ Beijaard & De Vries

⁵ Oser

اکنون می‌توانم هویت حرفه‌ای خود را ترکیبی از معلم به مثابه متخصص موضوع درسی، معلم به مثابه متخصص آموزش و معلم به مثابه متخصص تربیتی تعریف کنم.

تجربه‌های دوران دانشجویی من به عنوان دانشجوی دبیر زبان انگلیسی نیز در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای من مؤثر بود. واحدهای درسی نظیر نامه‌نگاری و تایپ لاتین، روش‌ها و فنون تدریس، روان‌شناسی کودک تأثیر بسیار خوبی بر تدریس من گذاشت. ضمن آنکه من و دیگر دوستانم نیاز به واحدهایی چون تحلیل محتوای کتاب‌هایی را که قرار بود تدریس کنیم، احساس می‌کردیم اما این امکان در طول دوران تحصیل برای ما فراهم نشد. واحد سودمند دیگر تدریس عملی (۱) و (۲) بود که می‌توانست بهترین فرصت شناخت من و دیگر دانشجوی معلمان از توانایی‌ها یا ضعف‌های ما در تدریس باشد؛ اما من در دانشگاه دریافتم که به عنوان معلم چه کسی هستیم؟ و چه باید بکنیم؟ چگونه از مرحله دانشجوی معلمی و محیط دانشگاه گذر کنیم و به مرحله معلم شدن و ورود به محیط مدرسه پا بگذاریم؟ در واقع یکی از ویژگی‌های دوران گذار این است که

”افراد در این دوره دچار نوعی نابسامانی هویتی ناشی از عدم جدائی کامل از هویت گذشته و اتصال کامل به هویت جدید می‌شوند. از آنجا که کنش‌های افراد در جامعه کاملاً در ارتباط مستقیم با شکل‌گیری و تحول هویت آنها است، بی‌تردید در صورتی که این سردرگمی در هویت به سرانجامی نرسد، نمی‌توان انتظار کنش‌های سودمندانه و مفید از افراد داشت“ (ایمان و کیدقان، ۱۳۸۲).

من نابسامانی هویت را در گذر از مرحله دانشجوی معلمی به معلم شدن با استرس و اضطراب فراوان تجربه کردم. لازم است برای شناخت بهتر دانشجوی معلمان از خود و ارزیابی توانایی‌های خود در تدریس، مسئولیت تدریس کلاس درس را به آنها واگذار کنیم. درس کارورزی ”درس تمرین مهارت‌های عملی و اجرایی“ است و قادر است شخصیت حرفه‌ای معلمان را شکل دهد، و مهارت‌های آنها را تا مرزهای حرفه‌مندی یا ”هنرمندی‌های حرفه‌ای“ رهنمون شود (رؤوف، ۱۳۸۹: ۴۵). رید و همکارانش (۲۰۱۱) چهار گزینه را برای لحاظ کردن فعالیت‌های مرزی در طول دوران آموزش پیشنهاد می‌کنند: (۱) مشارکت افراد حرفه‌ای با آموزش عالی، (۲) درگیری دانشجویان با موقعیت‌های کاری، (۳) تنظیم یادگیری با کار یا عمل واقعی و اصیل و (۴) رویکرد یادگیری بین حرفه‌ای (۲۰۱۱: ۱۳۷)

ما نیاز به ساختارهای یادگیری داریم که فرصت‌هایی را برای معلمان آینده ایجاد کند تا رویکردهای تربیتی نوین را تمرین کنند، پیامدهای مثبت و منفی آن را تجربه کنند و سپس تجربه‌ها را به اشتراک بگذارند و به نقد و بررسی آن به شیوه دانشگاهی بپردازند. بهتر است درس

تدریس عملی در سال سوم تحصیل در دانشگاه ارائه شود و مسئله‌ای از مسائلی که دانشجوی در مدرسه انتخاب شود و به عنوان طرح تحقیقاتی دانشجوی در سال چهارم دنبال شود. در نتیجه آنها می‌توانند ریسک‌پذیر شوند و تدریس خود را به گونه‌ای بهتر تصور کنند. من پس از ۹ سال تدریس در دبیرستان‌های شهر و روستا در مقطع کارشناسی ارشد پذیرفته شدم و ادامه تحصیل دادم. ادامه تحصیل و آشنایی با نظریه‌ها و دیدگاه‌های برنامه درسی باعث شد تا تجربه‌های خود را به بوته نقد بگذارم. تأملی چند منظری^۱ به کنش‌های خود در کلاس درس داشته باشم. من نیاز به بهبود تدریس خود را حس می‌کردم. من به دنبال بهبود عملکرد خود بودم و "تأمل در عمل" کمک بزرگی به من بود. باید می‌دانستم که از چه دانشی برخوردار هستم و به چه دانش‌هایی نیازمندم و بعد آنها را در عمل تجربه می‌کردم. یکی از تأثیرات عمیق ادامه تحصیل بر هویت حرفه‌ای من پیوند بین نظر و عمل به صورت دو جانبه بود.

ادامه تحصیل در مقطع دکتری و مطالعه منابع تخصصی گوناگون مرتبط با علوم تربیتی باعث شد تا دانش نظری من درباره کارم افزایش یابد. همزمان تجربه‌های کاری من در میدان عمل نیز بیشتر می‌شد. من حالا علاوه بر برخورداری از دانش نظری بیشتر، با اندیشه در بحث و گفتگوهای معلمان و دانش‌آموزان سعی می‌کردم فلسفه تدریس خود و دیگر معلمان را بشناسم و مسائل موجود در مدرسه و آموزش و پرورش را با دیدی انتقادی و در سطحی کلان‌تر مورد بررسی قرار دهم. تحصیل در دوره دکتری باعث شد تا من همواره در جستجوی معنا باشم، معنای پدیده‌ها و رویدادهایی که در نظام آموزشی از سطح خرد مدرسه تا سطوح کلان‌تر با آن مواجه می‌شدم؛ اما عدم مشارکت معلمان در تولید دانش و استفاده از تجربه‌های همدیگر و عدم پیش‌بینی فرصتی برای تعامل و گفتگوی سازنده بین معلمان در مدرسه باعث شده است ما معلمان سال‌ها در انزوا و انجماد فکری به سر ببریم و هویتی منزوی و در حاشیه پیدا کنیم.

خودمردم‌نگاری راه مناسبی برای به اشتراک گذاردن تجربه من با دیگر معلمان بود، زیرا "خودمردم‌نگاری نشان‌دهنده کشمکش‌ها، احساسات، زندگی مجسم و خلق مشارکتی معنا در موقعیت‌هایی است که مردم مجبورند با شرایط وخیم (سخت) و فقدان معنا کنار بیایند" (الیس و بوچنر، ۲۰۰۶: ۴۳۳).

^۱ polyfocal

منابع

- ایمان، محمدتقی (۱۳۸۸). *مبانی پارادایمی روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم انسانی*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ایمان، محمدتقی و کیذقان، طاهره (۱۳۸۲). «بررسی عوامل مؤثر بر هویت اجتماعی زنان (مطالعه موردی زنان شهر شیراز)»، *فصل‌نامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)*، سال دوازدهم و سیزدهم، شماره ۴۴ و ۴۵.
- خاقانی، عباس (۱۳۵۲). *بررسی تحولات آموزش و پرورش ایران*، دانشکده علوم اجتماعی.
- درآنی، کمال (۱۳۸۵). *تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام*. تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- رؤف، علی (۱۳۸۹). «فلسفه حرفه‌آموزی به معلمان»، *فصل‌نامه مدارس کارآمد*، شماره نهم، سال تحصیلی ۸۹-۸۸. صص ۴۴-۵۰.
- شورت، ادوندسی (۱۳۸۷). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*، ترجمه دکتر محمود مهر محمدی و همکاران، تهران، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۲). *پشت دریاها شهری است: فنون، روش‌ها و کاربردهای مردم‌نگاری شهری*، تهران، تیسرا.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰). *مردم‌نگاری آموزش*، تهران، نشر علم.
- مجتهدزاده، پیروز (۱۳۷۸). «ایران و ایرانی بودن در آستانه قرن بیست و یکم، جغرافیای سیاسی روند شکل‌گیری هویت ایرانی»، *اطلاعات سیاسی اقتصادی*، سال چهاردهم، شماره سوم و چهارم.
- میلر، جی. پی (۱۳۸۳). *نظریه‌های برنامه درسی*، مترجم دکتر محمود مهرمحمدی، تهران، انتشارات سمت.
- Akkerman, S.F. and Bakker, A (2011), "Boundary Crossing and Boundary Objects", In *Review of Educational Research*, 81(2), PP 132-169.
- Beijaard, D. (1990), *Teaching as Acting: A reconstructive Study of an Action Theoretical Approach to Research and Development in the Domain of Teaching*, Wageningen Agricultural University: Department of Education.
- Beijaard, D & De Vries, Y (1997), "Building Expertise: A Process Perspective on the Development or Change of Teachers' Beliefs", In *European Journal of Teacher Education*, 20, 243-255.
- Beijaard, Douw & Vermunt, Jan D (2000), *Teachers' Perceptions of Professional Identity: an Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective*, *Teaching and Teacher*, 16(2000), PP 749- 764.
- Bochner, Arthur P. (1984), "The Functions of Human Communication in Interpersonal Bonding", In *Handbook of Trhetorical and Communication theory*, Carroll C. Arnold & John W. Bowers (Eds.), (pp.544-621), Boston: Allyn and Bacon.
- Bromme, R. (1991), "Wissenstypen und Professionelles Selbstver Standniss [Types of Knowledge and Professional Self-Concept]", In *Zeitschrift fur Padagogik*, 37, 769-785.
- Calderhead, J. (1996). "Teachers: Beliefs and knowledge". In D. C. Berliner, & R. C. Calfee, *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Calhoun, C. (Ed.) (1994), *Social Theory and the Politics of Identity*, Cambridge & Oxford Blackwell.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*, Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a Professional Identity: Stories of Education Practice*. London, ON: Althouse Press.
- Damon, W. (1992). "Teaching as a Moral Craft and Developmental Expedition". In F. K. Oser, A. Dick, & J. L. Patry, *Ewective and Responsible teaching* (pp. 139-153). San Francisco: Jossey-Bass.

- Danielewicz, J. (2001). *Teaching Selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education*. Albany, New York: SUNY.
- Day, C. (2002). "School Reform and Transitions in Teacher Professionalism And Identity. International", In *Journal of Educational Research*. No. 37, 677 – 692
- Denzin, Norman K. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York, NY: Collier Books.
- Dyson, M. (2007). "My Story in a Profession of Stories: Auto Ethnography_ An Empowering Methodology for Educators", In *Australian Journal of Teacher Education*, 32(1), 20.
- Ellis, C. & A.P. Bochner. (2006). "Analyzing Analytic Autoethnography: An Autopsy". In *Journal of Contemporary Ethnography*, 35, 429-449.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). "Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity". In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), In *Handbook of Qualitative Research* (pp. 733- 68). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Feldman, A. (2003). "Validity and Quality in Self-Study", In *Educational Researcher*, 32(3), 26-28.
- Fenstermacher, G. D. (1992). "The Concepts of Method and Manner in Teaching", In F. K. Oser, A. Dick, & J. L. Patry, *Ewective and Responsible Teaching* (pp. 95-108). San Francisco: Jossey-Bass.
- Feyisa, D. Kirstin. F. (2010). *Raising the Achievement of Portuguese Pupils in British Schools: A Case Study of Good Practice*, Retrieved from: <http://www.eric.ed.gov>
- Fieman-Nemser, S. (2001). *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*, *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Goodlad, J. I. Soder, R. & Sirotnik, K. A. (Eds.). (1990). *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Hiebert, J. Gallimore, R. & Stigler, J. W. (2002). "A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would it Look Like and How Can We Get One?" In *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Lather, P (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*, New York: Routledge.
- Miller, J. (1990). *Creating Spaces and Finding Voices: Teachers Collaborating Forempowerment*, Albany, NY: State University of New York Press.
- Oser, F. K. (1992). "Morality in Professional Action: A Discourse Approach for Teaching", In F. K. Oser, A. Dick, & J. L. Patry, *Ewective and Responsible Teaching* (pp. 109-125), San Francisco: Jossey-Bass.
- Reed-Danahay, D. (1997). *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social*. New York, Berg, 109
- Reid, A. Abrandt Dahlgren Y. M. Petocz, P. and Dahlgren, L.O. (2011). *From Expert Student to Novice Professional*, Dordrecht: Springer.
- Richardson, L. (1995). "Narrative and Sociology," *Representation in Ethnography*, 1(2), 198-221.
- Sfard, A. and Prusak, A. (2005) "Telling Identities: in Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity", In *Educational Researcher*, Vol. 34, No. 4, 14 – 22
- Søreide, Gunn Elisabeth. (2007), *Narrative Construction of Teacher Identity*, doctoral dissertation, University of Bergen, Norway.
- Stone, E. (1988). *Black Sheep and Kissing Cousins: How our Family Stories Shape Us*, New York: Penquin Books.
- Tompkins, J. (1996). *A life in School: What the Teacher Learned*, Cambridge, MA: Perseus Books.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, New York, NY: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M. (1983). "Alternative Paradigms of Teacher Education, In *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.



پرويشگاه علوم انساني و مطالعات فرهنگي
پرتال جامع علوم انساني