

A Study of the Learned Experiences of Student-teachers from Narrative Inquiry Curriculum

Farhad Seraji¹, Zohreh Karami^{2*}

1. Professor, Department of Educational Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian university, Tehran, Iran

(Received: March 27, 2020; Accepted: September 30, 2021)

Abstract

The purpose of this study was to investigate the learned experiences of student-teachers from the narrative inquiry curriculum. This research was carried out in a qualitative way and through the phenomenological method. The main question of the study was “What experiences did the student-teachers learn from the narrative inquiry curriculum?” The statistical population included the student-teachers of Farhangian University at Shahid Bahonar Campus in Hamadan (4th semester of elementary education) that during the implementation phase of the project, a group of 42 student-teachers were selected purposefully as the research sample and were trained for one semester using a narrative-based curriculum. At this stage, the learned experiences of student-teachers was studied through observation, interview, and review of their narrative projects. Data analysis using thematic analysis method showed that, through a model of narrative inquiry curriculum, the student-teachers learned diverse experiences in the knowledge domain (content knowledge, pedagogical knowledge, technological knowledge, pedagogical content knowledge, technological-pedagogical content knowledge), and in the skills domain (content knowledge in practice, pedagogical content knowledge in practice and technological-pedagogical content knowledge in practice) Furthermore, in the attitude domain, their attitude toward teaching, learning, and learner improved. In general, student-teachers gained valuable experiences in three areas of knowledge, skills and attitudes. The findings of this study can be used for planning the professional development of student-teachers at the Farhangian University.

Keywords: Farhangian University, Narrative inquiry curriculum, Professional development, Student-teachers.

* Corresponding Author, Email: karami_z@yahoo.com

مطالعه پدیدارشناسانه تجارب کسب شده دانشجویان معلمان از برنامه درسی روایت پژوهی

فرهاد سراجی^۱، زهره کرمی^{۲*}

۱. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۰۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۰۸)

چکیده

هدف پژوهش حاضر، مطالعه تجارب کسب شده دانشجویان معلمان از برنامه درسی روایت پژوهی بود. این پژوهش به شیوه کیفی و از طریق روش پدیدارشناسی انجام گرفت. سؤال اصلی پژوهش این بود که دانشجویان معلمان از طریق برنامه درسی روایت پژوهی، چه تجاربی کسب کرده‌اند. جامعه پژوهش، دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر همدان (ترم ۴ رشته آموزش ابتدایی) بودند که در مرحله اجرای طرح از میان این گروه، به صورت هدفمند یک گروه ۴۲ نفره به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شده بودند و به مدت یک نیمه سال با استفاده از برنامه درسی روایت پژوهی طراحی شده آموزش دیدند. در این مرحله، تجارب کسب شده دانشجویان معلمان از طریق مشاهده، مصاحبه و بررسی پرونده‌های روایتی آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفت. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون نشان داد از طریق الگوی برنامه درسی روایت پژوهی، دانشجویان معلمان، تجارب متنوعی در حوزه دانشی (دانش محتوایی، دانش تربیتی، دانش فناورانه، دانش محتوایی تربیتی، دانش محتوایی تربیتی فناورانه)، و در حوزه مهارتی (دانش تربیتی در عمل، دانش محتوایی تربیتی در عمل، دانش محتوایی تربیتی فناورانه در عمل) کسب کردند؛ همچنین، در حوزه نگرشی، نگرش آن‌ها نسبت به تدریس، یادگیری و یادگیرنده بهبود یافت. به طور کلی، دانشجویان معلمان در سه حوزه دانشی، مهارتی و نگرشی، تجارب با ارزشی کسب کردند. یافته‌های حاصل از این مطالعه می‌تواند در برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی روایت پژوهی، توسعه حرفه‌ای، دانشجویان معلمان، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه

تحول و پیشرفت هر کشوری مرهون نیروهای کارآمد آن کشور است که در بستر برنامه‌های توسعه حرفه‌ای^۱ شکل می‌گیرد؛ تربیت معلمان حرفه‌ای نیز مستلزم اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای است. به عقیده مایزل^۲ (۲۰۱۰) توسعه حرفه‌ای مؤثر، معلمان را قادر می‌سازد تا دانش و مهارت‌های مورد نیازشان را برای مواجهه با چالش‌های یادگیری دانش‌آموزان، توسعه دهند. در جریان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، معلمان باید شایستگی‌های لازم برای حرفه معلمی را کسب کنند؛ در مدل کوهلر و میشرا، شایستگی‌های حرفه‌ای معلم شامل دانش محتوایی، دانش تربیتی و دانش فناورانه و ترکیبی از این دانش‌ها است. دانش محتوایی، دانش معلم درباره محتوای تدریس، دانش محتوایی است و ناظر بر مفاهیم، نظریه‌ها، و ایده‌هاست. بر این اساس، معلمان باید به درک عمیقی از مبانی رشته‌ای که در آن تدریس می‌کنند، دست یابند. دانش تربیتی، دانش عمیق معلم درباره فرایندها، رویکردها و روش‌های تدریس و یادگیری است. دانش محتوایی تربیتی، دانش روش‌های تدریس با توجه به مواد موضوعی است. دانش فناورانه، این دانش درباره روش‌های استفاده از فناوری در تدریس است. دانش محتوایی فناورانه، دانش ارائه مواد موضوعی از طریق فناوری است. دانش تربیتی فناورانه، دانش استفاده از فناوری برای اجرای روش‌های تدریس است. دانش محتوایی تربیتی فناورانه، شامل دانش استفاده از فناوری برای اجرای روش‌های تدریس سازنده‌گرا جهت انواع مختلف محتوای مواد موضوعی است (میشرا و کوهلر^۳، ۲۰۰۵؛ کوهلر و میشرا، ۲۰۰۹).

اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان در دانشگاه‌های تربیت معلم، همواره با مسائل و مشکلاتی همراه بوده است. شکاف بین نظر و عمل، یکی از مشکلات بزرگ پیش روی دانشجومعلم‌ان بوده که تجربه کارآموزی هم به عنوان پلی برای عبور از این شکاف، به اندازه کافی آن‌ها را برای مواجهه‌شدن با پیچیدگی‌های تدریس تمام‌وقت، آماده نکرده است (گردنوف^۴، ۲۰۱۱).

1. Professional development
2. Mizell
3. Mishra & Koehler
4. Grudnoff

دانشجومعلمان اغلب بین آنچه به عنوان تئوری در دروس خود دریافت می‌کنند و آنچه به عنوان عمل از طریق کار با معلمان با تجربه و دانش‌آموزان در کلاس‌های درس واقعی دریافت می‌کنند، گسستگی و عدم ارتباط را تجربه می‌کنند (دارلینگ-هاموند و همرنس^۱، ۲۰۰۵). مسئله دیگر این است که در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان و دانشجومعلمان، اجرای رویکردهای پژوهش‌محور با مشکل مواجه بوده است. گوتیرز^۲ (۲۰۱۵) در پژوهش خود تصریح می‌کند که با وجود تلاش‌های جدی در توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و اصلاحات برنامه درسی و با اثبات مزایای فراوان رویکرد پژوهشی، هنوز شکاف‌هایی در اجرای مؤثر این رویکرد وجود دارد. بر اساس پژوهش‌های جلیلی و نیک‌فرجام (۱۳۹۱)، کریمی (۱۳۸۷)، دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵)، و دانش‌پژوه (۱۳۸۲) وضعیت موجود توانمندی معلمان در ابعاد شناختی، مهارتی و نگرشی در حد مطلوب نیست. همچنین، امروزه برنامه‌های توسعه حرفه‌ای نسبت به گذشته تغییر پیدا کرده‌اند؛ و تربیت معلم فکور، یکی از اصلی‌ترین و اساسی‌ترین نیازهای آموزش و پرورش است. از نظر کاسترو گارسس و مارتینز گرانادا^۳ (۲۰۱۶) توسعه حرفه‌ای معلم از طریق رویکردهای پژوهش‌محور، عاملی کلید برای تربیت معلمان فکوری است که قادرند از طریق کار تیمی و مشارکتی، راه‌حلی برای مسائل پیدا کنند و کلاس‌های درستان را بهبود دهند. بر اساس مطالعه گراسمن^۴ و همکاران (۲۰۰۹) تأمل، نقش مهمی در تربیت معلم دارد و معلمان را قادر می‌کند تا از تجارب یکدیگر یاد بگیرند و عملشان را ارتقا دهند (پدرو^۵، ۲۰۰۵). براساس آنچه بحث شد، می‌توان گفت برای توسعه حرفه‌ای معلمان و دانشجومعلمان، رویکردهای مختلفی وجود دارد؛ ولی امروزه رویکردهایی مد نظر هستند که پژوهش‌محورند، مبتنی بر تجربه و عمل فکورانه هستند و می‌توانند بین نظر و عمل، پیوند برقرار کنند. روایت‌پژوهی^۶ از جمله روش‌هایی است که می‌تواند به تحقق این امر کمک کند. به همین دلیل، توسعه حرفه‌ای از طریق روایت‌پژوهی مورد توجه بسیاری از محققان قرار گرفته است.

1. Darling-Hammond & Hammerness
2. Gutierrez
3. Castro Garcés & Martínez Granada
4. Grossman
5. Pedro
6. Narrative inquiry

واژه روایت‌پژوهی اولین بار به وسیله محققان کانادایی کانلی و کلندینین^۱ (۱۹۹۰) برای توصیف رویکرد توسعه‌ای در تربیت معلم به کار گرفته شد و بر روایت فردی تأکید داشت. عنصر اصلی در روایت‌پژوهی، روایت است. روایت، بیان تجربه ما از وقایع است؛ بیان وقایع در روایت، مبتنی بر تسلسل زمانی است؛ روایت دارای پیرنگ است. پیرنگ، یک طرح کلی است که روایت ما از آن تبعیت می‌کند؛ روایت دارای جنبه علی است و حوادث با هم پیوندی علی دارند؛ روایت یک کل منسجم است (عطاران، ۱۳۹۵، صص ۱۷-۱۴). روایت‌پژوهی، مطالعه تجربه افراد است از طریق داستان‌هایی که روایت می‌کنند (کلندینین و روزیک^۲، ۲۰۰۷)، روشی برای بررسی و فهم تجارب معلم‌ان در مکان‌ها و زمان‌های مختلف است (یو^۳، ۲۰۰۵) و در اندیشه عمل‌گرایانی چون دیویی^۴، برونر^۵، شوآب^۶، شون^۷، و کانلی و کلندینین ریشه دارد. از نظر دیویی، یادگیری از طریق تجربه اتفاق می‌افتد و تدریس و یادگیری، فرایند مداوم ساختن تجربه است که در شکل روایت ارائه می‌شود (لاتا و کیم^۸، ۲۰۰۹). آل‌حسینی (۱۳۹۵) در مقاله‌ای تجربه را مفهومی اساسی در برنامه کارورزی می‌داند و بیان می‌کند که تجربه با انجام‌دادن فرق دارد؛ تجربه با شنیدن، قابل دیدن می‌شود؛ تجربه در روایت‌ها قابل دیدن می‌شود؛ تجربه با شرکت همدلانه در روایت‌ها قابل دسترس می‌شود؛ و تجربه، مدرسه را قابل دیدن می‌کند. از نظر برونر^۹ (۲۰۰۲) روایت‌ها، تجربه‌های ما را در تعلیم و تربیت شکل می‌دهند و روش تفکر و شیوه سازماندهی تجارب انسانی‌اند. به عقیده شوآب، کاربرد محض نظریه در دنیای واقعی تدریس، اشتباه است؛ در این راستا، دانش عملی معلم^{۱۰}، یکی از حوزه‌های مطالعاتی است که اهمیت نظریهٔ پرکتیکال شوآب را در زمینهٔ تدریس نشان می‌دهد. این دانش عملی، ریشه در روایت‌های معلم‌ان دارد و از طریق تجربه و تعاملات حرفه‌ای، کسب می‌شود

1. Connelly & Clandinin
2. Clandinin & Rosiek
3. Yu
4. Dewey
5. Bruner
6. Schwab
7. Schon
8. Latta & Kim
9. Bruner
10. Teachers' Practical Knowledge

(غلامی، ۱۳۹۳). نظریه شون نیز مبتنی بر عمل و تدریس فکورانه است. او بر حل مسئله و مفهوم‌سازی از طریق تفکر در عمل تأکید دارد (اورد^۱، ۲۰۱۲). کلندینین و کانلی (۲۰۰۰) نیز بر اساس دیدگاه دیویی ادعا کردند که تجارب به صورت روایتی اتفاق می‌افتند. کانلی و کلندینین (۱۹۹۲) از طریق درگیرکردن معلمان در روایت‌پژوهی، معلمان را به عنوان سازندگان برنامه درسی در نظر گرفتند.

روایت‌پژوهان رویکردهای مختلفی را در حوزه تربیت معلم به کار گرفته‌اند، از جمله در نظر گرفتن دانشجومعلمان به عنوان سازندگان برنامه درسی؛ دانشجومعلمان به عنوان پژوهشگران در داخل تدریس؛ و مشارکت‌کنندگان به عنوان سازندگان برنامه درسی (کوکنر و اور^۲، ۲۰۱۶). سه نوع روایت در تربیت معلم بررسی شده‌اند: روایت‌هایی که به وسیله محققان بر اساس تحقیق کیفی جامع ساخته می‌شوند (مثل کریگ، یو و او^۳، ۲۰۱۳)؛ روایت‌هایی که به وسیله افراد مورد پژوهش در پاسخ به محقق گفته می‌شوند (مثل مک وی^۴، ۲۰۰۴)؛ و روایت‌هایی که به طور طبیعی برای افراد مورد پژوهش، اتفاق افتاده‌اند (مثل هورن^۵، ۲۰۱۰؛ به نقل از پل ورماجر و لستین^۶، ۲۰۱۶). استفاده اصلی روایت هم شامل بحث در مورد شرح حال‌ها و زندگی‌نامه‌های دیگر معلمان (کلترمنز^۷، ۲۰۱۰) و هم استخراج و کار با روایت‌های خود دانشجومعلمان است (پارکر^۸، ۲۰۱۰؛ به نقل از پل ورماجر و لستین، ۲۰۱۶). روایت‌پژوهی در سه گام انجام می‌شود: ۱. توصیف واقعه؛ ۲. شناسایی و استخراج معنا؛ ۳. تفسیر معنا (کارت^۹، ۱۹۹۳) و تحلیل در روایت‌پژوهی از طریق بررسی معانی موجود در داستان‌ها صورت می‌گیرد (سون-بادن و نیکرک^{۱۰}، ۲۰۰۷).

1. Ord
2. Kükner & Orr
3. Craig, You & Oh
4. McVee
5. Horn
6. Pulvermacher & Lefstein
7. Kelchtermans
8. Parker
9. Carter
- 10 Savin-Baden, M., & Niekerk

روایت‌پژوهی می‌تواند به تربیت معلم فکور کمک کند و کاربردهای معناداری در تدریس، یادگیری و توسعه حرفه‌ای دارد (لاتا و کیم، ۲۰۰۹). به باور لوگران و راسل (۱۹۹۷) روایت‌پژوهی، مدرسان تربیت معلم را قادر می‌کند تا درک عمیق‌تری از اهداف، روش‌ها، و نتایج کارشان با دانشجومعلم‌ان به دست آورند (مایر و استریمل^۱، ۲۰۱۰). تایلر^۲ (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان داد روایت‌پژوهی می‌تواند نقش معلمان را به معلمان محقق تغییر دهد. نتایج پژوهش آی و وانگ^۳ (۲۰۱۷) نشان داد روایت‌پژوهی از طریق انعکاس تجربه و تأمل روی آن می‌تواند به حل مسائل تدریس کمک کند. نتایج پژوهش بایرن^۴ (۲۰۱۷) نشان داد روایت‌پژوهی به عنوان یک رویکرد روشی و ابزاری می‌تواند برای ساخت معنا مورد استفاده قرار گیرد. کانگ^۵ (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان داد دانش محتوایی تربیتی روایت‌محور به عنوان ابزار مفیدی برای تغییر درک معلم درباره ذهنیت فنی در زمینه تدریس می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. نتایج پژوهش لرسث^۶ (۲۰۱۳) نیز نشان داد معلمان از طریق داستان‌گویی توانستند معانی را از تجاربشان خلق کنند. کریگ، یو و اوه (۲۰۱۳) در پژوهشی از روایت‌پژوهی به عنوان ابزاری برای ساخت برنامه درسی استفاده کردند. نتایج نشان داد مشارکت‌کنندگان در پژوهش از طریق روایت‌پژوهی توانستند برنامه درسی را بسازند. چوی^۷ (۲۰۱۳) در پژوهش از رویکرد روایتی برای تلفیق بین نظر و عمل استفاده کرد. مطالعه چن^۸ (۲۰۱۲) مشخص کرد که روایت‌پژوهی می‌تواند عادت‌های یادگیری دانشجومعلم‌ان را تغییر دهد و آن‌ها را به یک یادگیرنده فعال تبدیل کند که قادرند دانش خود را بر اساس تجارب گذشته بسازند. از طریق تأمل روی داستان‌ها، دانشجومعلم‌ان توانستند دانش معلمی‌شان را بسازند و به توسعه

1. Meier & Stremmel
2. Taylor
3. Ai & Wang
4. Byrne
5. Kang
6. Lerseth
7. Choi
8. Chan

حرفه‌ای دست یابند. در پژوهش اسمیت^۱ (۲۰۱۲) روایت‌پژوهی توانست به توسعه دانش، عمل، مهارت‌ها و گرایش‌های حرفه‌ای مربیان و معلمان تازه‌کار کمک کند. نتایج پژوهش داگلاس^۲ (۲۰۱۲) نشان داد دانش محتوایی، دانش تربیتی و دانش محتوایی تربیتی در طی دوره کارورزی و شرکت در کلاس‌های درس واقعی از طریق مشاهده و تأمل روی عمل مربی و دانشجو معلم در روایت‌پژوهی کسب می‌شوند.

نتایج پژوهش مینگ و کی وک^۳ (۲۰۱۱) نشان داد به اشتراک‌گذاری تجربیات و تأمل روی آن‌ها به عنوان یک راهبرد آموزشی می‌تواند به توسعه حرفه‌ای معلمان کمک کند. بلیک و هینس^۴ (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان دادند که روایت‌ها می‌توانند به عنوان یک روش پژوهش به دانشجو معلمان کمک کنند تا تئوری‌های اصیل تدریس را به فعالیت‌های کلاس درس واقعی ارتباط دهند. طبق این پژوهش کیفی، روایت‌ها می‌توانند به توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان کمک کنند. داک و دن هر تاگ^۵ (۲۰۰۸) در پژوهشی از طریق یک پروژه محیط یادگیری چند رسانه‌ای تعاملی، به بررسی نقش روایت‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان پرداختند. نتایج این مطالعه، نشان داد روایت‌پژوهی می‌تواند به توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان کمک کند. نتایج پژوهش الیوت^۶ (۲۰۰۵) نشان داد روایت‌پژوهی می‌تواند به معلمان در شناسایی و درک تجارب خودشان و دیگران کمک کند. یو (۲۰۰۵) از روایت‌پژوهی به عنوان ابزاری برای توسعه حرفه‌ای معلم در تربیت معلم هنگ کنگ استفاده کرد. در این پژوهش مشخص شد روایت‌پژوهی به افراد کمک کرده که از اجتماعات یادگیری و به اشتراک گذاشتن تجربیات سود برند. این تجربه‌ها می‌تواند به توسعه حرفه‌ای آن‌ها کمک کند. کانلی (۲۰۰۰) از روایت‌پژوهی به عنوان ابزاری برای توسعه معلمان قبل از خدمت استفاده کرد. نتیجه این پژوهش نشان داد معلمان قبل از خدمت از طریق درگیر شدن در روایت‌پژوهی به توسعه حرفه‌ای دست یافتند. کلندینین و کانلی (۱۹۹۲) در پژوهش خود از روایت‌پژوهی در حوزه تدریس

-
1. Smith
 2. Douglas
 3. Ming & Kwok
 4. Blake & Haines
 5. Dolk & den Hertog
 6. Elliott

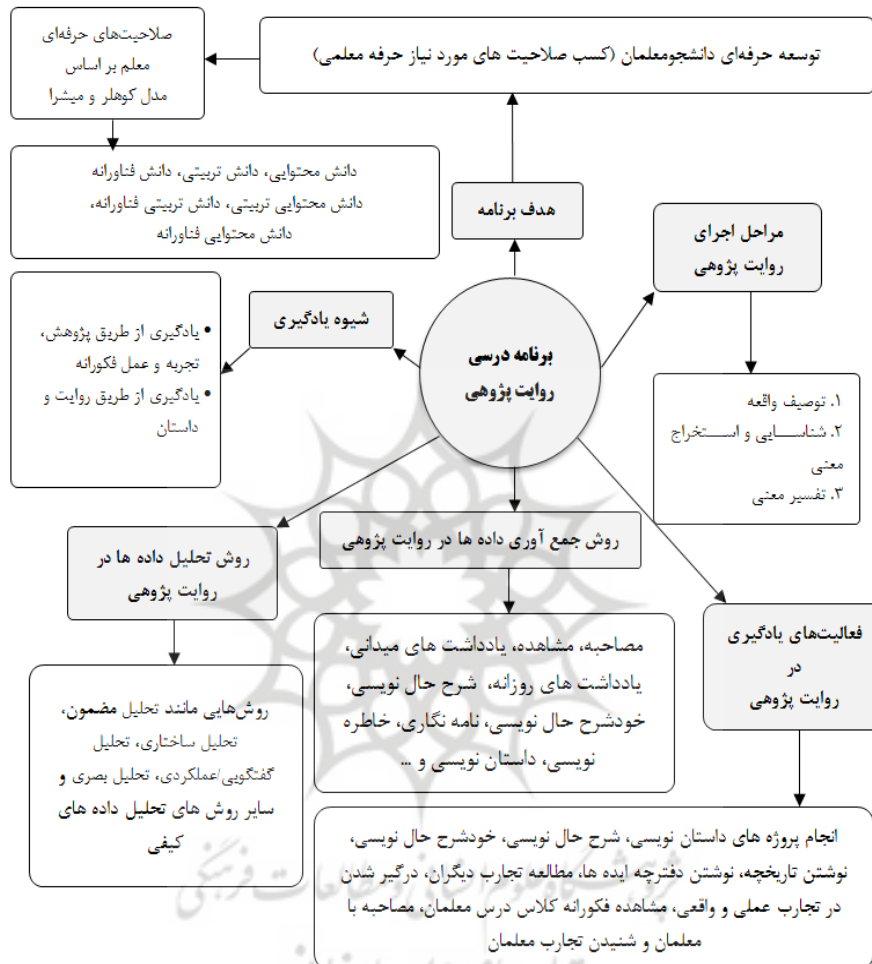
و تربیت معلم به منظور توسعه حرفه‌ای استفاده کردند. بر اساس نتایج این پژوهش، دانشجویان از طریق تمرکز بر عمل و به کمک روایت‌پژوهی، دانش خود را ساختند.

در بین پژوهش‌های داخلی، سراجی، کرمی و عطاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان دادند برنامه درسی روایت‌پژوهی، تأثیر معناداری بر توسعه دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای دانشجویان دارد. همچنین، کرمی، سراجی و معروفی (۱۳۹۶) الگوی مفهومی برنامه درسی روایت‌پژوهی برای توسعه حرفه‌ای دانشجویان را پیشنهاد دادند. نتایج پژوهش گلکار و شریفیان (۱۳۹۵) نیز نشان داد که پژوهش‌روایی در حوزه‌های گوناگون تربیت معلم نظیر تثبیت هویت حرفه‌ای، افزایش دانش و مهارت دانشجویان، اثربخشی کارورزی، تدوین منطقی‌تر برنامه درسی، تسهیل فرایندهای پیچیده تدریس، بهبود فرایند آموزش و یاددهی یادگیری و... آثار سازنده‌ای داشته است و اشاعه این روش، دانشجویان را به سوی پژوهش‌مداری، سوق داده است.

در خصوص روایت‌پژوهی و نقش آن در توسعه حرفه‌ای معلمان و دانشجویان، پژوهش‌های داخلی اندکی انجام شده است، و مهم‌تر اینکه تجارب کسب‌شده مورد مطالعه پدیدارشناسانه قرار نگرفته‌اند، بنابراین، ضرورت داشت که این موضوع به شکلی جامع و کاربردی مورد مطالعه قرار گیرد.

نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی فوق نشان دادند روایت‌پژوهی می‌تواند ابزاری مفید برای توسعه حرفه‌ای دانشجویان باشد، ولی این پژوهش قصد دارد از طریق مطالعه پدیدارشناسانه، تجارب کسب‌شده دانشجویان را مطالعه کند تا علاوه بر مشخص کردن نقش روایت‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای دانشجویان، راهنمایی عملی برای اجرای این برنامه و تنظیم تجارب یادگیری فراهم کند.

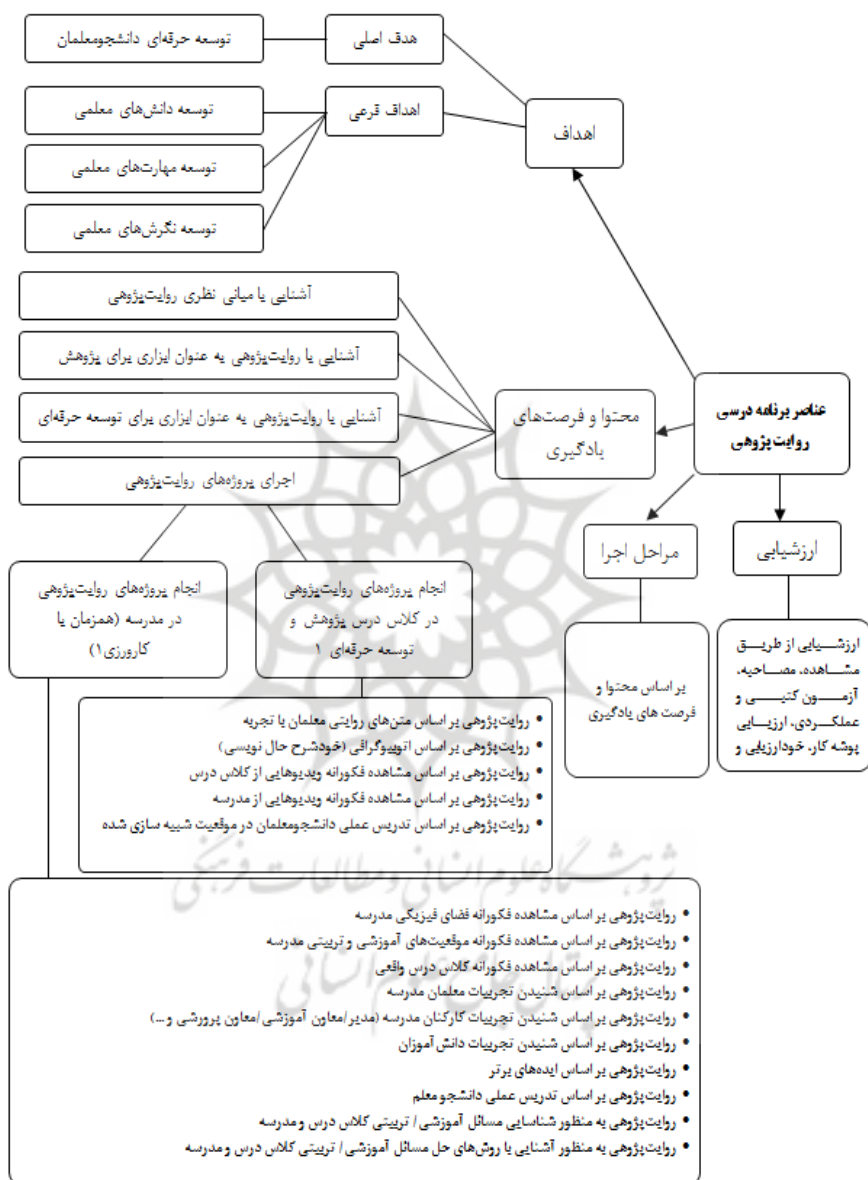
در این پژوهش از الگوی مفهومی برنامه درسی روایت‌پژوهی استفاده شد که توسط کرمی، سراجی و معروفی (۱۳۹۶) طراحی و اعتباربخشی شده بود (شکل ۱). در الگوی یادشده، هدف برنامه، شیوه یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، مراحل اجرای برنامه، روش جمع‌آوری داده‌ها و روش تحلیل داده‌ها معرفی شده است.



شکل ۱. الگوی مفهومی برنامه درسی روایت‌پژوهی

در مرحله بعد، بر اساس الگوی مفهومی (شکل ۱)، و با در نظر گرفتن اهداف برنامه و شرایط اجرا، عناصر برنامه درسی روایت‌پژوهی برای توسعه حرفه‌ای دانشجومعلمین دانشگاه فرهنگیان طراحی شد (شکل ۲).

عناصر برنامه درسی روایت‌پژوهی



شکل ۲. برنامه درسی روایت‌پژوهی

بعد از اینکه الگوی برنامه درسی روایت پژوهی به مدت یک نیمسال برای دانشجومعلمان اجرا شد، پژوهش حاضر با هدف بررسی تجارب کسب شده دانشجومعلمان از برنامه درسی روایت پژوهی، درصد برآمد تجارب کسب شده دانشجومعلمان از برنامه درسی روایت پژوهی را مطالعه کند و به سؤالات ذیل پاسخ دهد:

۱. تجارب کسب شده دانشجومعلمان از برنامه درسی روایت پژوهی در حوزه دانشی چیست؟
۲. تجارب کسب شده دانشجومعلمان از برنامه درسی روایت پژوهی در حوزه مهارتی چیست؟
۳. تجارب کسب شده دانشجومعلمان از برنامه درسی روایت پژوهی در حوزه نگرشی چیست؟

روش شناسی پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی است که به شیوه کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی انجام گرفت. از نظر ونمنن (۱۹۹۰) پژوهش پدیدارشناسی، پژوهشی است که هدف آن توضیح صریح و شناسایی پدیده‌هاست، آن گونه که افراد در موقعیتی خاص، توسط افراد ادراک شده‌اند (الوانی و بودلایی، ۱۳۸۹). در جریان اجرای طرح و بعد از اجرا از طریق مصاحبه، مشاهده و بررسی پروژه‌های روایت پژوهی، تجارب دانشجومعلمان مطالعه و تحلیل شد. جامعه پژوهش، دانشجومعلمان ترم ۴ رشته آموزش ابتدایی (۲۰۰ نفر) بودند که در مرحله اجرای طرح از میان این گروه، به صورت هدفمند یک گروه ۴۲ نفره به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شده بودند. تجارب کسب شده این گروه مورد مطالعه قرار گرفت. برای جمع آوری داده‌ها و پاسخ به سؤالات پژوهش، از مصاحبه، مشاهده، چک لیست و پروژه‌های روایت پژوهی دانشجومعلمان استفاده شد.

به منظور ارزیابی دانش‌های کسب شده دانشجومعلمان از مصاحبه با استفاده از سؤالات نیمه ساختاریافته و گزارش‌های روایت پژوهی دانشجومعلمان استفاده شد. در هر بخش بعد از هر مصاحبه، و بررسی گزارش‌های روایت پژوهی دانشجومعلمان، داده‌ها، کدگذاری و تحلیل و تفسیر می‌شدند و نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع ادامه می‌یافت. به منظور ارزیابی مهارت‌های تدریس

دانشجومعلم‌ان از چک‌لیست استفاده شد. چک‌لیست ارزیابی مهارت تدریس شامل دو بخش بود: ۱. دانش محتوایی تربیتی در عمل و ۲. دانش محتوایی تربیتی فناورانه در عمل. در این چک‌لیست، در بخش اول، ۱۹ گویه با در نظر گرفتن ابعاد مختلف دانش تربیتی و در ارتباط با دانش محتوایی تنظیم شد. در بخش دوم نیز ۱۹ گویه با در نظر گرفتن دانش تربیتی، دانش فناورانه و در ارتباط با دانش محتوایی تنظیم شد. برای سنجش مهارت تدریس دانشجومعلم‌ان، قبل و بعد از اجرای برنامه درسی روایت‌پژوهی، فیلم تدریس عملی دانشجومعلم‌ان در کلاس درس واقعی، مشاهده و بر اساس چک‌لیست، ارزیابی و تحلیل شد. برای سنجش روایی چک‌لیست، ابزار در اختیار ۲۰ نفر از متخصصان علوم تربیتی قرار گرفت که به طور میانگین، ۹۵ درصد آن‌ها ابزار را مناسب تشخیص دادند. به منظور پایایی چک‌لیست، از ارزیابی توسط چند ارزیاب، استفاده شد. درصد توافق بین ارزیابان به طور میانگین، ۸۵ درصد بود که نشان‌دهنده پایایی مناسب چک‌لیست است.

در بخش نگرش، نگرش دانشجومعلم‌ان نسبت به تدریس، یادگیرنده و یادگیری از طریق مصاحبه و گزارش‌های روایت‌پژوهی ارزیابی شد. در بخش مصاحبه، سؤالات نیمه‌ساختاریافته، تنظیم و از نظر متخصصان، ارزیابی و ضریب توافق آن‌ها محاسبه شد. بعد از اجرای الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی، مصاحبه از دانشجومعلم‌ان به عمل آمد و کدگذاری و تحلیل گردید. همچنین، در این زمینه، گزارش‌های روایت‌پژوهی دانشجومعلم‌ان، کدگذاری و تحلیل شد.

به منظور تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل مضمون^۱ استفاده شد. روش تحلیل مضمون، روش مناسبی برای تحلیل داده‌های کیفی است. تحلیل مضمون عبارت است از عمل کدگذاری و تحلیل داده‌ها با هدف دستیابی به آنچه که داده‌ها بیان می‌کنند. این نوع تحلیل در وهله اول به دنبال الگویابی در داده‌هاست. از طریق کدگذاری، مضامین مشخص می‌شوند، به عبارتی، مضامین از داده‌ها نشأت می‌گیرند (براون و کلارک^۲، ۲۰۰۶). فرایند تحلیل مضمون در سه مرحله انجام می‌شود که شامل: الف) تجزیه و توصیف متن (آشناسدن با متن، ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری، جست‌وجو و شناخت مضامین)؛ ب) تشریح و تفسیر متن (ترسیم شبکه مضامین، تحلیل شبکه مضامین)؛ ج) ادغام و

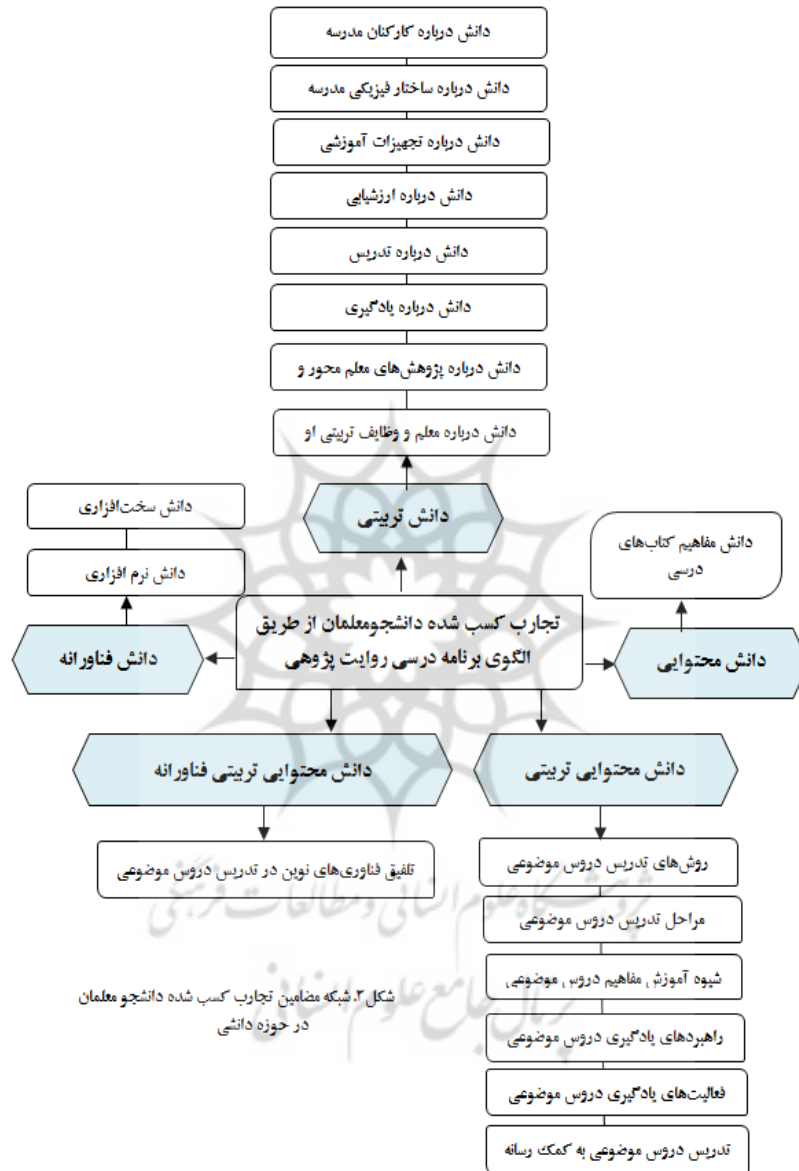
1. Thematic Analysis

2. Braun & Clarke

یکپارچه کردن مجدد متن (تدوین گزارش). این فرایند، فرایند خطی نیست، بلکه رفت و برگشتی است. در ین روش، سه مضمون فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه استخراج می‌شود. مضمون فراگیر در کانون شبکه مضامین قرار می‌گیرد و معرف کلی‌ترین مضمون است؛ مضمون سازمان‌دهنده، واسط مضامین فراگیر و پایه است و مضمون پایه، مبین نکته مهمی در متن است و با ترکیب آن‌ها، مضامین سازمان‌دهنده ایجاد می‌شوند (اتراید-استرلینگ^۱، ۲۰۰۱). بر این اساس برای تحلیل داده‌ها، صحبت‌های دانشجومعلم‌ان ضبط شده و سپس، روی کاغذ پیاده شد. متن مصاحبه‌ها بعد از پیاده‌سازی، کدگذاری شده و با توجه به ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم، مضامین مشخص شدند. در پایان، مضامین اصلی، طبقه‌بندی شدند و مورد تحلیل و تفسیر قرار گرفتند. در تحلیل داده‌های کیفی، فرایند کدگذاری همزمان با جمع‌آوری داده‌ها آغاز شد و تا رسیدن به نقطه اشباع ادامه یافت. ابتدا از طریق روش تحلیل مضمون، کدگذاری باز صورت گرفت و مضامین پایه مشخص شدند؛ سپس، بر اساس وجود طبقات مشابه، مضامین سازمان‌دهنده استخراج شدند. در پایان، مضامین سازمان‌دهنده طبقه‌بندی شده و مضامین فراگیر با توجه به ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم مشخص شدند.

یافته‌های پژوهش

۱. تجارب کسب‌شده دانشجومعلم‌ان از برنامه درسی روایت پژوهی در حوزه دانشی چیست؟
دانشجومعلم‌ان در حین اجرای برنامه درسی روایت پژوهی، در حوزه دانشی به تجارب متعددی دست یافتند که در جدول ۱ به صورت طبقه‌بندی شده به آن‌ها اشاره شده است.



شکل ۳. شبکه مضامین تجارب کسب‌شده دانشجو معلمان در حوزه دانشی

شکل ۳. شبکه مضامین تجارب کسب‌شده دانشجومعلم‌ان در حوزه دانشی

جدول ۱. تجارب کسب شده دانشجومعلمان از برنامه درسی روایت پژوهی در حوزه دانشی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	فراوانی کد		
دانش محتوایی	دانش مفاهیم موجود در کتاب‌های درسی	دانش قرآن	۱۲۰		
		دانش ریاضی	۱۴۵		
		دانش فارسی	۱۱۵		
		دانش علوم	۱۴۶		
دانش تربیتی	دانش درباره معلم و وظایف تربیتی او	اصول و فنون معلمی	۸۰		
		ویژگی‌های شخصیتی معلم	۷۵		
		فرصت‌دادن به دانش‌آموزان جهت اصلاح اشتباهات و سوء تعبیرها	۵۸		
		احساس صمیمیت و نزدیکی معلم با بچه‌ها	۶۰		
		شناخت رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان در کلاس	۸۷		
		اصلاح رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان	۵۸		
		پرهیز از تبعیض بین دانش‌آموزان	۷۵		
		پرهیز از سرزنش و تحقیر دانش‌آموزان	۷۹		
		پرهیز از ایجاد تجارب ناخوشایند برای بچه‌ها در دوران کودکی	۵۶		
		تقویت اعتماد به نفس دانش‌آموز	۵۲		
		تقویت روحیه پرسشگری دانش‌آموزان	۶۳		
		پرورش حس مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان	۷۶		
		پرهیز از تنبیه بدنی	۷۹		
		احساس تعلق به گروه و مسئولیت داشتن در قبال گروه	۶۹		
		روایت پژوهی به عنوان روشی برای کسب تجربه	۵۹		
		دانش درباره پژوهش‌های معلم محور و کاربردهای آنها	دانش درباره پژوهش‌های معلم محور و کاربردهای آنها	اقدام پژوهی، به عنوان روشی برای حل مشکل	۴۶
				درس پژوهی، به عنوان روشی برای یادگیری تدریس	۳۸
شناخت مسائل آموزشی مدارس از طریق روایت پژوهی	۴۶				
شناخت مسائل عاطفی- تربیتی مدارس از طریق روایت پژوهی	۴۸				
شناخت مسائل مربوط به فضاهای فیزیکی مدارس از طریق روایت پژوهی	۴۸				

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	فراوانی کد
دانش درباره یادگیری		آشنایی با روش‌های حل مسائل آموزشی / تربیتی کلاس درس و مدرسه از طریق روایت پژوهی	۴۸
		دانش یادگیری از عمل به نظر	۵۸
		دانش یادگیری مبتنی بر تجربه	۴۸
دانش درباره تدریس		یادگیری عینی	۹۵
		ضرورت و اهمیت طرح درس در تدریس	۶۵
		آشنایی با مراحل تدریس	۵۲
		روش‌های متنوع ایجاد انگیزه	۵۷
		روش‌های آموزش غیر مستقیم	۶۹
		تدریس از طریق ایجاد موقعیت‌های یادگیری عینی و عملی	۱۰۱
		تدریس به کمک وسایل ابتکاری	۶۷
		تدریس مبتنی بر تحقیق دانش‌آموزان در کلاس	۵۵
		تدریس و یادگیری از طریق موقعیت‌های شبیه‌سازی شده	۷۱
		ارتباط‌دادن فعالیت‌های کلاسی با علائق دانش‌آموزان	۴۹
		ارتباط‌دادن درس با زندگی واقعی	۹۵
		بهره‌گیری از فرصت‌ها در تدریس	۴۹
		ارتباط‌دادن درس جدید با وقایع تجربه‌شده	۷۳
		ترغیب دانش‌آموزان به تفکر	۵۶
		بهره‌گیری از یادگیری اکتشافی	۴۳
ارائه کنفرانس در کلاس	۴۲		
دانش درباره ارزشیابی		ارزشیابی کیفی - توصیفی	۷۸
دانش درباره تجهیزات آموزشی		تجهیزات کمک‌آموزشی در مدرسه	۹۲
		دست‌سازها	۱۰۲
دانش درباره ساختار فیزیکی مدرسه		استانداردهای ساختمان مدرسه	۱۱۴
		فضاهای آموزشی در مدرسه	۱۲۵
		وظایف مدیر مدرسه	۱۰۳

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	فراوانی کد
	دانش درباره کارکنان مدرسه	وظایف معاون اجرایی مدرسه	۱۰۵
		وظایف مربی پرورشی	۹۸
		وظایف مربی بهداشت	۹۴
		وظایف مستخدم و سرایدار مدرسه	۹۶
دانش محتوایی تربیتی	روش‌های تدریس دروس موضوعی	تدریس دروس موضوعی از طریق روش دریافت مفهوم	۴۹
		تدریس دروس موضوعی از طریق روش آزمایشی با رویکرد اکتشافی	۷۵
		تدریس دروس موضوعی از طریق روش پرسش و پاسخ	۸۴
		تدریس دروس موضوعی از طریق روش نمایشی	۹۲
		تدریس دروس موضوعی از طریق روش بارش فکری	۴۵
		تدریس دروس موضوعی از طریق روش ایفای نقش	۶۷
		تدریس دروس موضوعی از طریق روش تخیل هدایت شده	۴۰
		تدریس دروس موضوعی از طریق روش بازی آموزشی	۶۹
		تدریس دروس موضوعی از طریق روش تلفیقی	۷۹
		مراحل آموزش قرآن	۶۶
		مراحل آموزش مفاهیم ریاضی	۷۵
		مراحل تدریس در درس خوانداری	۶۸
شیوه آموزش مفاهیم دروس موضوعی	شیوه آموزش مفاهیم	شیوه تدریس مفاهیم ریاضی	۷۳
		تدریس مفاهیم ریاضی از طریق داستان	۵۸
		تدریس مفاهیم ریاضی از طریق روش اکتشافی و با رعایت مراحل تدریس	۵۳
		تدریس مفاهیم دروس موضوعی از عینی به ذهنی	۸۶
		شیوه تدریس نگاره	۴۷
راهبردهای یادگیری دروس موضوعی	راهبردهای یادگیری دروس موضوعی	تدریس از طریق مواد عینی و ملموس	۸۸
		ارتباط دادن مطالب جدید به آموخته‌های قبلی	۵۴
		نتیجه‌گیری توسط دانش‌آموزان	۷۳
		مشارکت دادن دانش‌آموزان در تدریس	۵۶

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	فراوانی کد
	فعالیت‌های یادگیری دروس موضوعی	فعالیت‌های کلاس درس خوانداری	۵۱
		فعالیت‌های تلفیقی	۴۹
		تکالیف پایانی	۹۱
		فعالیت‌های خارج از کلاس	۱۰۶
	تدریس دروس موضوعی به کمک رسانه	استفاده از عکس و فیلم در آموزش	۷۴
		استفاده از رسانه‌های ابتکاری در تدریس	۴۹
		استفاده از دست‌سازها در آموزش	۴۸
		استفاده از تابلوها در آموزش	۵۹
		استفاده از چارت‌ها در آموزش	۵۱
دانش فناوریانه	دانش نرم‌افزاری	نرم‌افزار رایانه	۵۳
	دانش سخت‌افزاری	سخت‌افزار رایانه	۳۸
دانش محتوایی تربیتی فناوریانه	تلفیق فناوری‌های نوین در تدریس دروس موضوعی	تلفیق فناوری در تدریس ریاضی	۴۶
		تلفیق فناوری در تدریس فارسی	۴۷
		تلفیق فناوری در تدریس علوم	۵۱
		تلفیق فناوری در تدریس جغرافیا	۳۹
		تلفیق فناوری در تدریس علوم اجتماعی	۳۵
		استفاده از فضای مجازی در آموزش	۳۲
جمع کل کدها ۶۲۹۴			

مضمون فراگیر ۱: دانش محتوایی

در جریان اجرای برنامه درسی روایت پژوهی، دانشجوی معلمان پس از جمع‌آوری و تحلیل روایت‌ها، برخی معانی را استخراج کردند که یکی از آن‌ها دانش محتوایی بود. این مضمون فراگیر اشاره به دانشی دارد که دانشجوی معلمان در خصوص محتوای کتاب‌های درسی باید بیاموزند. در هر درس، مفاهیم مختلفی وجود دارد که دانشجوی معلمان باید به طور عمیق با آن‌ها آشنا شوند تا بتوانند آن مفاهیم را تدریس کنند.

مضمون فراگیر ۲: دانش تربیتی

دانش تربیتی، به دانشی اشاره دارد که دانشجومعلمان درباره کلیه فرایندهای یاددهی یادگیری و عوامل مرتبط به آن باید بیاموزند. مضامین سازمان‌دهنده مرتبط به این دانش عبارت‌اند از:

- دانش درباره معلم و وظایف تربیتی او: روایت‌ها این امکان را برای دانشجومعلمان ایجاد می‌کنند که دانش درباره معلم و وظایف تربیتی او را از دل روایت‌ها استخراج کنند. برای نمونه در بخشی از گزارش روایتی دانشجومعلم آمده است: «از طریق مطالعه کتابی در مورد داستان‌هایی از زندگی و تدریس استاد غلامحسین شکوهی، توانستم به معانی آموزنده‌ای دست یابم: معلم باید به گفته‌هایش عمل کند تا فراگیران گفته‌هایش را قبول کنند. به عبارت دیگر باید بین گفتار و کردارشان تناقض وجود نداشته باشد...» (گزارش روایتی دانشجومعلم، بخش استخراج معانی از متن‌های روایتی معلمان با تجربه).

- دانش درباره پژوهش‌های معلم‌محور و کاربردهای آن‌ها: دانشجومعلمان از طریق تجارب مختلف و تحلیل آن تجارب توانستند با انواع روش‌های پژوهش معلم‌محور و کاربردهای آن‌ها آشنا شوند.

- دانش درباره یادگیری: دانش درباره یادگیری اشاره به شیوه‌های یادگیری دارد که می‌توانیم از آن‌ها استفاده کنیم. دانشجومعلمان از طریق روایت‌پژوهی توانستند دانش‌هایی درباره یادگیری کسب کنند. دانشجومعلم بیان می‌کند: «ما در کلاس درس روایت‌پژوهی، پروژه‌های مختلفی را اجرا کردیم، اول تجربه دیگران را می‌شنیدیم یا خودمان تجربه می‌کردیم و بعد از تحلیل و تفسیر آن تجارب، به نتایج پی می‌بردیم و اصولی را کشف می‌کردیم. از این تجربه آموختیم که تجربه در یادگیری نقش اصلی را دارد و در یادگیری از طریق تجربه نیز تحلیل و تفسیر تجارب بسیار مهم است» (مصاحبه با دانشجومعلم).

- دانش درباره تدریس: دانش تدریس به دانش درباره آمادگی برای تدریس، مراحل تدریس، شیوه‌های تدریس، فعالیت‌های یاددهی یادگیری، و مانند اینها اشاره دارد. به گفته یکی از دانشجومعلمان: «از این تجربه آموختم که برای هر کاری باید برنامه داشت و طرح درس، بهترین

برنامه برای تدریس است. بدون طرح درس نمی‌توان تدریس خوبی اجرا کرد و معلم در جریان تدریس سردرگم خواهد شد. از آن زمان به بعد تصمیم گرفتم قبل از هر تدریسی، طرح درس بنویسم» (مصاحبه با دانشجو معلم).

- دانش درباره ارزشیابی: دانشجویان در جریان اجرای برنامه درسی روایت‌پژوهی با ارزشیابی و شیوه‌های آن آشنا شدند. یکی از دانشجویان بیان می‌کند: «... بازخورهایی مثل عالی، خیلی خوب و ... برای دانش‌آموزان نوشتم. معلم نگاهی به بازخوردهایم کرد و گفت: ما در این نوع ارزشیابی قرار است دانش‌آموز را به شکل توصیفی از عملکردش مطلع کنیم. با یک کلمه خوب است، دانش‌آموز به محاسن و معایب کارش پی نمی‌برد و برایم توضیح داد ... تازه متوجه شدم ارزشیابی کیفی توصیفی به چه معناست و فلسفه‌اش چیست. دوباره املاها را گرفتم و مجدداً بازخورد نوشتم...» (مصاحبه با دانشجو معلم).

- دانش درباره تجهیزات آموزشی: در این پژوهش، دانشجومعلم‌ان از طریق انجام پروژه‌های روایتی توانستند به دانش درباره تجهیزات آموزشی آشنا شوند. در بخشی از گزارش روایتی دانشجو معلم، وسایل کمک آموزشی علوم و کاربردهایشان، معرفی شده‌اند: «کمدهای آزمایشگاه و وسایل داخل آن‌ها شامل توربین آبی، برق‌نما، زنگ اخبار، پیل الکتریکی، ذره‌بین، چرخ آبی، انبساط طولی، چوب‌پنبه سوراخ کن، مدل ماشین بخار، زیردریایی، چرخ دنده، بادنما، و...».

- دانش درباره ساختار فیزیکی مدرسه: دانشجومعلم‌ان از طریق روایت‌پژوهی با ساختار فیزیکی مدرسه آشنا شدند. در بخشی از گزارش روایتی دانشجو معلم آمده است: «شکل کلاس‌های درس با استاندارد کلاس‌های درس تناسب ندارد و کوچک‌تر است. کلاس‌ها حدوداً ۳۵ متر مربع است و به ازای هر دانش‌آموز یک متر مربع، فضا دارد که طبق استانداردهای جهانی، فضایی کم است. مطابق با استاندارد، فضای لازم برای کلاس‌های درس نظری باید ۴۹ متر مربع باشد...» (گزارش روایتی دانشجو معلم، بخش روایت فضای فیزیکی مدرسه).

- دانش درباره کارکنان مدرسه: در این پژوهش، دانشجومعلم‌ان از طریق روایت‌پژوهی توانستند دانشی درباره کارکنان مدرسه کسب کنند. برای نمونه در گزارش روایتی دانشجو معلم آمده است:

«تجارب مربی پرورشی در مشخص کردن وظایفش در مدرسه به من کمک کرد: یکی از وظایف مربی پرورشی در مدرسه، برگزاری نماز جماعت است. به منظور رشد و پرورش استعدادهای دانش‌آموزان، مسابقات مختلفی در مدرسه برگزار می‌شود از جمله تئاتر، سرود، مقاله‌نویسی و ...» (گزارش روایتی دانشجومعلم، بخش استخراج معانی از تحلیل روایت تجربه‌ی مربی پرورشی مدرسه).

مضمون فراگیر ۳: دانش محتوایی تربیتی

دانش محتوایی تربیتی حاصل تلفیق دانش محتوایی و تربیتی است. در این پژوهش، دانشجومعلم از طریق درگیر شدن در پروژه‌های روایتی توانستند این دانش مهم را کسب کنند.

- روش‌های تدریس دروس موضوعی: یافته‌ها نشان دادند دانشجومعلم از طریق روایت‌پژوهی توانستند به دانش روش‌های تدریس دروس موضوعی دست یابند. برای نمونه در بخشی از گزارش روایتی دانشجومعلم آمده است: «معلم در مرحله اول، موضوع درس را که همان طبقه‌بندی حیوانات است، بیان می‌کند، ولی ملاک طبقه‌بندی را بیان نمی‌کند، تصاویر حیوانات را روی تابلو قرار می‌دهد و می‌گوید خوب بچه‌ها من این حیوانات را می‌خواهم به دو گروه تقسیم کنم. شما فکر کنید ببینید هر طبقه چه ویژگی دارد... از این تجربه من یک شیوه تدریس غیرمستقیم در علوم را یاد گرفتم. شیوه تدریسی که معلم، از طریق مثال‌های متعدد، دانش‌آموزان را یاری می‌کند که خودشان مفهوم را کشف کنند و از انتقال مستقیم مطالب، خودداری کنند.» (گزارش روایتی دانشجومعلم، بخش استخراج معانی از روایت تدریس معلم).

- مراحل تدریس دروس موضوعی: در این پژوهش، دانشجومعلم از طریق روایت‌پژوهی توانستند با مراحل آموزش قرآن، ریاضی، و خوانداری آشنا شوند. در بخشی از گزارش روایتی دانشجومعلم آمده است: «معلم وقتی به کلاس آمد همه بچه‌ها ساکت شدند و گفتند خانم قرآن داریم، معلم هم ضبط را از داخل کمد در آورد، قبل از روشن کردن نوار گفت: بچه‌ها خواندن سوره‌ها با نوار چند مرحله داشت؟ بچه‌ها گفتند سه مرحله: اول گوش دادن؛ دوم زمزمه کردن و سوم بلندخواندن» (گزارش روایتی دانشجومعلم، بخش روایت کلاس درس معلم). دانشجومعلم در تحلیل خود بیان کرده از طریق این روایت توانستم با مراحل آموزش قرآن آشنا شوم. در گزارش دیگری

دانشجومعلم بیان کرده «از این تجربه آموختیم که برای تدریس مفاهیم در ریاضی باید از مجسم به مجرد پیش رویم و سه مرحله را در تدریس هر مفهوم ریاضی طی کنیم تا یادگیری واقعی صورت گیرد». (گزارش روایتی دانشجومعلم، بخش استخراج معانی از روایت کلاس درس معلم).

- شیوه آموزش مفاهیم دروس موضوعی: در این پژوهش، دانشجومعلم‌ان از طریق درگیر شدن در پروژه‌های روایتی توانستند با شیوه آموزش برخی از مفاهیم دروس موضوعی آشنا شوند. در بخشی از گزارش روایتی دانشجومعلم آمده است: «بازنگری در تدریس معلم: به نظر من با این روش، درک مساحت مستطیل به خوبی اتفاق نمی‌افتد. و بچه‌ها فرمول مساحت مستطیل را فقط حفظ می‌کنند. برای این منظور بهتر است ابتدا معلم، سطوح مستطیل شکلی را به دانش‌آموزان بدهد که با واحدهای یک سانتی‌متر مربعی پر کنند و از طریق شمردن تعداد واحدها مساحت مستطیل را حساب کنند... در پایان به آن‌ها کمک کند تا خودشان فرمول مساحت مستطیل را کشف کنند» (گزارش روایتی دانشجومعلم، بخش روایت تدریس معلم).

- راهبردهای یاددهی- یادگیری دروس موضوعی: در این پژوهش، دانشجومعلم‌ان توانستند از طریق روایت‌پژوهی با برخی راهبردها آشنا شوند. به گفته یکی از دانشجویان: «درس درباره لایه‌های درونی زمین بود و قرار بود معلم این مفهوم را به کمک تخم‌مرغ به بچه‌ها آموزش دهد... با مشاهده تدریس معلم و یادگیری مطلوب دانش‌آموزان به ارزش آموزش از طریق مواد عینی پی بردم. به راستی فقط از طریق یک تخم‌مرغ، دانش‌آموزان به درستی درس را یاد گرفتند» (مصاحبه با دانشجومعلم).

- فعالیت‌های یادگیری دروس موضوعی: در این پژوهش، دانشجومعلم‌ان از طریق روایت‌پژوهی توانستند با برخی از فعالیت‌های یادگیری آشنا شوند. از جمله داستان‌نویسی، گزارش‌نویسی (آزمایشات علوم)، طرح سؤال از کتاب، نوشتن املا و حل سؤالات فارسی، حفظ شعر و لغات درس فارسی، خلاصه‌نویسی، تمرین روخوانی قرآن، نوشتن از روی درس و لغات (مشق)، اجرای نمایش، حل مسئله‌های ریاضی، ساخت وسیله یا کاردستی و ...

- تدریس دروس موضوعی به کمک رسانه: در این پژوهش، دانشجومعلم‌ان از طریق

روایت پژوهی توانستند با کاربرد رسانه‌ها در تدریس دروس موضوعی آشنا شوند. در گزارش روایتی دانشجومعلم آمده است: «تدریس معلمی را مشاهده کردم که از مدل دستگاه آتشفشان استفاده کرده بود. مدل را به صورت یک کوه با استفاده از گچ درست کرده بود و خارج آن را رنگ آمیزی کرده بود. داخل مدل، یک بطری قرار داده بود و مقداری سرکه در داخل آن ریخته بود...» (گزارش روایتی دانشجومعلم، بخش روایت ایده‌های برتر). بر اساس روایت فوق، دانشجومعلم با کاربرد مدل‌ها در شبیه‌سازی موقعیت‌های پیچیده آموزشی آشنا شده است.

مضمون فراگیر ۴: دانش فناورانه

دانش فناورانه به دانش استفاده فناوری‌های نوین اشاره دارد.

- دانش نرم/فزاری: دانش نرم‌افزاری، دانشی است که از برنامه بحث می‌کند. در این پژوهش، دانشجومعلم از طریق روایت پژوهی با برخی نرم‌افزارهای رایانه و کاربرد آنها آشنا شدند. تحلیل تجارب دانشجومعلم نشان داد آنها از طریق مشاهده کلاس درس معلم، نوشتن روایت تدریس و تأمل در آنها توانستند با نرم‌افزارهای رایانه و کاربردهای آنها در عمل آشنا شوند و تجارب خوبی کسب کنند.

- دانش سخت/فزاری: با توجه به درس فناوری، دانشجومعلم با روایت پژوهی توانسته‌اند دانشی در این زمینه کسب کنند. در گزارش روایتی دانشجومعلم آمده است: «معلم: قبلاً گفتیم کامپیوتر از چی تشکیل شده؟ دانش‌آموزان: نرم‌افزار و سخت‌افزار. معلم با اشاره به قطعات: سخت‌افزار از مانیتور، ماوس، چاپگر، کیس، بلندگو و... تشکیل می‌شود، سپس در مورد هر کدام از سخت‌افزارها توضیحات مختصری داد و به سؤالات بچه‌ها پاسخ داد...» (گزارش روایتی دانشجومعلم، بخش روایت تدریس معلم).

مضمون فراگیر ۵: دانش محتوایی تربیتی فناورانه

از تلفیق سه دانش محتوایی، تربیتی، و فناورانه، دانش محتوایی تربیتی فناورانه حاصل می‌شود. در این پژوهش، دانشجومعلم از طریق روایت پژوهی توانستند این دانش را کسب کنند.

تلفیق فناوری‌های نوین در تدریس دروس موضوعی: دانشجومعلم‌ان از طریق روایت‌پژوهی توانستند با برخی از شیوه‌های تلفیق فناوری آشنا شوند. در بخشی از گزارش روایتی دانشجومعلم آمده است: «معلم از من خواست برای هفته آینده جهت آشنایی دانش‌آموزان با قسمت‌های مختلف مغز، برنامه‌ای کامپیوتری درست کنم و به کمک آن تدریس کنم. خیلی فکر کردم، ایده جالبی به ذهنم نرسید و فرصت کافی برای انجام این کار نداشتم. تصمیم گرفتم در اینترنت جست‌وجو کنم. جست‌وجو کردم و یک برنامه خوب پیدا کردم. یک فایل فلش بود که ابتدا تصویری از سر انسان نمایش داده می‌شد و با کلیک روی سر، پوست سر کنار می‌رفت و مغز نمایش داده می‌شد... در این تجربه، تلفیق استفاده از فناوری با سایر روش‌های تدریس را تجربه کردم و به اهمیت آن پی بردم». گزارش روایتی دانشجومعلم، بخش روایت تدریس عملی دانشجومعلم).

۲. تجارب کسب‌شده دانشجومعلم‌ان از برنامه درسی روایت‌پژوهی در حوزه مهارتی چیست؟

برای ارزیابی مهارت دانشجومعلم، ده نفر از دانشجومعلم‌ان به تصادف انتخاب شدند و دو فیلم تدریس آن‌ها قبل و بعد از اجرای برنامه از طریق چک‌لیست ارزیابی شد. نوع مهارت بر اساس ملاک‌های مطرح شده در چک‌لیست، طبقه‌بندی و پیشرفت هر دانشجومعلم نسبت به قبل از اجرای برنامه، مقایسه و تحلیل شد. برای نمونه در جدول ۱، نتیجه ارزیابی قبل و بعد دانشجوی شماره ۲ نشان داده شده و در جدول شماره ۳، وضعیت قبل و بعد دانشجومعلم، مقایسه و ارزیابی شده است.

جدول ۲. ارزیابی تدریس‌های دانشجوی شماره ۱

ردیف	تدریس قبل از روایت‌پژوهی		ردیف	تدریس بعد از روایت‌پژوهی	
	وضعیت ^۱	ملاک‌های ارزیابی		وضعیت	ملاک‌های ارزیابی
۱	متوسط	ورود مناسب به کلاس و ایجاد ارتباط با دانش‌آموزان	۱	خوب	ورود مناسب به کلاس و ایجاد ارتباط با دانش‌آموزان
۲	ضعیف	بررسی فعالیت‌ها و تکالیف گذشته	۲	خوب	بررسی فعالیت‌ها و تکالیف گذشته
۳	متوسط	ارزشیابی آغازین	۳	خوب	ارزشیابی آغازین
۴	متوسط	ایجاد انگیزه	۴	خیلی خوب	ایجاد انگیزه

۱. وضعیت شامل ضعیف، متوسط، خوب، خیلی خوب، و عالی است.

رتبه	تدریس قبل از روایت پژوهی		رتبه	تدریس بعد از روایت پژوهی	
	وضعیت ^۱	ملاک‌های ارزیابی		وضعیت	ملاک‌های ارزیابی
۵	ضعیف	ارائه اهداف درس، زمینه‌سازی و بیان موضوع	۵	ضعیف	ارائه اهداف درس، زمینه‌سازی و بیان موضوع
۶	ضعیف	استفاده مناسب از رسانه‌ها و فناوری‌های نوین	۶	ضعیف	استفاده مناسب از رسانه‌ها و فناوری‌های نوین
۷	ضعیف	انتخاب مناسب روش‌های تدریس	۷	ضعیف	انتخاب مناسب روش‌های تدریس
۸	ضعیف	استفاده از روش‌های تدریس فعال و نوین	۸	ضعیف	استفاده از روش‌های تدریس فعال و نوین
۹	ضعیف	اجرای درست روش‌های تدریس فعال و نوین	۹	ضعیف	اجرای درست روش‌های تدریس فعال و نوین
۱۰	متوسط	اجرای ارزشیابی تکوینی	۱۰	متوسط	اجرای ارزشیابی تکوینی
۱۱	ضعیف	فراهم کردن موقعیت مناسب برای تفکر و پرسش فراگیران	۱۱	ضعیف	فراهم کردن موقعیت مناسب برای تفکر و پرسش فراگیران
۱۲	ضعیف	فعال بودن فراگیران در جریان تدریس	۱۲	ضعیف	فعال بودن فراگیران در جریان تدریس
۱۳	ضعیف	خلاقیت و نوآوری در تدریس	۱۳	ضعیف	خلاقیت و نوآوری در تدریس
۱۴	ضعیف	استفاده از رویکردهای اکتشافی و حل مسئله در تدریس مفاهیم	۱۴	ضعیف	استفاده از رویکردهای اکتشافی و حل مسئله در تدریس مفاهیم
۱۵	ضعیف	مدیریت کلاس	۱۵	ضعیف	مدیریت کلاس
۱۶	متوسط	توجه به همه فراگیران	۱۶	متوسط	توجه به همه فراگیران
۱۷	متوسط	رعایت زمان	۱۷	متوسط	رعایت زمان
۱۸	متوسط	ارائه بازخوردهای به موقع و مناسب	۱۸	متوسط	ارائه بازخوردهای به موقع و مناسب
۱۹	خوب	قدرت بیان	۱۹	خوب	قدرت بیان
۲۰	ضعیف	جمع‌بندی و نتیجه‌گیری مناسب	۲۰	ضعیف	جمع‌بندی و نتیجه‌گیری مناسب
۲۱	متوسط	ارزشیابی پایانی	۲۱	متوسط	ارزشیابی پایانی
۲۲	متوسط	ارائه تکلیف مناسب	۲۲	متوسط	ارائه تکلیف مناسب
۲۳	ضعیف	اجرا بر اساس طرح درس	۲۳	ضعیف	اجرا بر اساس طرح درس

جدول ۳. تحلیل پیشرفت دانشجوی شماره ۱

نتیجه	وضعیت بعد	وضعیت قبل	نوع مهارت	ملاک
مطلوب	خوب	متوسط	دانش تربیتی در عمل	۱
	خوب	ضعیف	دانش تربیتی در عمل	۲
	خوب	متوسط	دانش تربیتی در عمل	۳
	خیلی خوب	متوسط	دانش محتوایی تربیتی در عمل	۴
	خیلی خوب	ضعیف	دانش محتوایی تربیتی در عمل	۵
	خوب	ضعیف	دانش محتوایی تربیتی فناورانه در عمل	۶
	خوب	ضعیف	دانش تربیتی در عمل	۷
	خوب	ضعیف	دانش محتوایی تربیتی فناورانه در عمل	۸
	خوب	ضعیف	دانش محتوایی تربیتی فناورانه در عمل	۹
	خوب	متوسط	دانش محتوایی تربیتی در عمل	۱۰
	متوسط	ضعیف	دانش محتوایی تربیتی در عمل	۱۱
	خوب	ضعیف	دانش محتوایی تربیتی در عمل	۱۲
	متوسط	ضعیف	دانش محتوایی تربیتی در عمل	۱۳
	خوب	ضعیف	دانش محتوایی تربیتی در عمل	۱۴
	متوسط	ضعیف	دانش تربیتی در عمل	۱۵
	خوب	متوسط	دانش تربیتی در عمل	۱۶
	خوب	متوسط	دانش تربیتی در عمل	۱۷
	خوب	متوسط	دانش تربیتی در عمل	۱۸
	خیلی خوب	خوب	دانش تربیتی در عمل	۱۹
	خوب	ضعیف	دانش محتوایی تربیتی در عمل	۲۰
	خیلی خوب	متوسط	دانش محتوایی تربیتی در عمل	۲۱
	عالی	متوسط	دانش محتوایی تربیتی در عمل	۲۲
	خیلی خوب	ضعیف	دانش تربیتی در عمل	۲۳

یافته‌ها نشان داد در ۲۳ ملاک، وضعیت تدریس عملی کلیه دانشجومعلم‌ان نسبت به قبل بهبود یافته؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که در حوزه‌های یادشده (دانش تربیتی در عمل، دانش محتوایی تربیتی در عمل و دانش محتوایی تربیتی فناورانه در عمل) دانشجومعلم‌ان به توسعه حرفه‌ای دست یافته‌اند. به منظور دستیابی به پایایی نتایج ارزیابی، تدریس دانشجومعلم‌ان توسط ارزیاب دیگری بررسی شد. درصد توافق ارزیابان روی تدریس دانشجومعلم‌ان بر اساس هر ملاک، و درصد توافق ارزیابان روی تدریس هر دانشجومعلم بر اساس کلیه ملاک‌ها به طور جداگانه محاسبه شد. میانگین

درصد توافق ارزیابان روی تدریس دانشجومعلم، قبل از اجرای برنامه بر اساس هر ملاک، ۸۷/۳۹ درصد؛ و میانگین درصد توافق ارزیابان روی تدریس هر دانشجومعلم بر اساس کلیه ملاکها، ۸۷/۸۲ درصد محاسبه شده که هر دو نشان‌دهنده توافق بالایی بین ارزیابان است. میانگین درصد توافق ارزیابان روی تدریس دانشجومعلم بعد از اجرای برنامه بر اساس هر ملاک، ۸۸/۲۶ درصد؛ و میانگین درصد توافق ارزیابان روی تدریس هر دانشجومعلم بر اساس کلیه ملاکها، ۸۹/۱۳ درصد محاسبه شده که هر دو نشان‌دهنده توافق بالایی بین ارزیابان است.

۳. تجارب کسب‌شده دانشجومعلم از برنامه درسی روایت‌پژوهی در حوزه نگرشی چیست؟

از طریق مصاحبه به منظور ارزیابی نگرش دانشجومعلم در حوزه تدریس، یادگیری و یادگیرنده، سؤالاتی مطرح شد. برای مثال: قبل از روایت‌پژوهی، چه نگرشی نسبت به یادگیری داشتید و بعد از روایت‌پژوهی، چه تغییراتی در نگرش شما نسبت به یادگیری ایجاد شد؟ بعد از پاسخ دانشجومعلم، سؤال بعدی شکل می‌گرفت. در ذیل به نتایج یافته‌ها اشاره می‌شود:

الف) نگرش نسبت به یادگیری

الف-۱. یادگیری از طریق تلاش و تجربه یادگیرنده

مصاحبه ۱: «قبل از اجرای پروژه روایت‌پژوهی تصور می‌کردم یادگیری، همان چیزی است که ما در مدرسه‌ها تجربه کردیم و همان نوع یادگیری که بسیار سطحی هم بود را می‌شناختم، بعد که کلاس روایت‌پژوهی را تجربه کردم و پروژه‌ها را انجام دادم متوجه شدم که یادگیری حاصل تلاش و تجربه خود یادگیرنده است. ما از طریق روایت‌پژوهی به یادگیری می‌رسیدیم، یادگیری چیزی بود که خودمان کسب می‌کردیم. در جریان تحلیل و تفسیر روایت‌ها، انطباق دادن یافته‌ها با مبانی نظری و ... ما به یادگیری دست می‌یافتیم که فراموش نشدنی بود. این نوع یادگیری برای ما فهم عمیق به دنبال داشت» (مصاحبه با دانشجومعلم).

الف-۲. یادگیری از طریق انجام دادن

مصاحبه ۲: «قبل از انجام پروژه‌های روایت‌پژوهی، باور و نگرش من نسبت به یادگیری این بود که مطلبی یا سخنی را از جایی یا کسی بخوانیم یا بشنویم و آن‌ها را به خاطر بسپاریم. همیشه دیگران

را مسئول یادگیری یا عدم یادگیری ام می‌دانستم ولی بعد از شرکت در کلاس روایت‌پژوهی و درگیر شدن در فعالیت‌های آن فهمیدم یادگیری چیزی است که خودم باید آن را کسب کنم و با انجام دادن و از طریق پژوهش حاصل می‌شود» (مصاحبه با دانشجومعلم).

الف-۳. راه‌های مختلف برای یادگیری

مصاحبه ۳: «قبلاً فکر می‌کردم فقط یک راه برای یادگیری وجود دارد و آن هم همان روش معمول و سنتی است که منجر به حفظ کردن و یادگیری سطحی می‌شود، ولی با توجه به اینکه در کلاس روایت‌پژوهی، خودمان از روش‌های مختلف جهت یادگیری استفاده می‌کردیم، به این نکته رسیدم که برای یادگیری راه‌های زیادی وجود دارد و آنچه در همه آن‌ها مشترک است همان تجربه است. ما از طریق این نوع یادگیری، تجارب خیلی ارزشمندی کسب کردیم و همین موضوع، نگرش من را نسبت به یادگیری تغییر داد» (مصاحبه با دانشجومعلم).

الف-۴. مطالعه تجارب افراد باتجربه، به عنوان یکی از منابع مهم یادگیری

گزارش روایتی دانشجویان: «روایتی که در مورد دکتر غلامحسین شکوهی خواندم و تحلیل کردم نگرش من را نسبت به یادگیری متحول کرد. از آن روایت، درس‌های زیادی یاد گرفتم و فهمیدم که روایت‌ها می‌توانند منابع بسیار خوبی برای یادگیری باشند. فهمیدم که تجربه‌های دیگران چه قدر می‌تواند برای ما مفید باشد. از آن به بعد تصمیم گرفتم روایت معلم‌ان باتجربه را به عنوان یکی از منابع یادگیری‌ام همیشه مطالعه کنم». (گزارش روایتی دانشجومعلم، بخش متن‌های روایتی از معلم‌ان باتجربه).

بعد از کدگذاری، نتایج نگرش دانشجومعلم‌ان نسبت به یادگیری، کدگذاری و تحلیل شد که در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نگرش نسبت به یادگیری

نگرش قبل از روایت‌پژوهی	نگرش بعد از روایت‌پژوهی
یادگیری حاصل انتقال است.	یادگیری حاصل تلاش و تجربه یادگیرنده است
یادگیری از طریق دیگران حاصل می‌شود	یادگیری از طریق انجام دادن حاصل می‌شود
برای یادگیری یک راه وجود دارد	برای یادگیری، راه‌های مختلفی وجود دارد و روایت‌پژوهی یکی از راه‌های مؤثر در یادگیری است

بر اساس جدول ۴ می‌توان گفت از طریق انجام روایت‌پژوهی، نگرش دانشجومعلم‌ان نسبت به مفهوم یادگیری متحول شده است و با توجه به تجربه‌ای که انجام داده‌اند خودشان عملاً این موضوع را درک کرده‌اند. آن‌ها قبل از انجام روایت‌پژوهی فکر می‌کردند که یادگیری حاصل انتقال است، ولی بعد از درگیر شدن در روایت‌پژوهی متوجه شدند که یادگیری حاصل تلاش و تجربه یادگیرنده است. قبلاً به شکل سنتی یادگیری که همان انتقال مطالب از یک فرد آگاه به یک فرد دیگر بود، اعتقاد داشتند ولی بعد از انجام روایت‌پژوهی، معتقد بودند یادگیری از طریق انجام دادن حاصل می‌شود. قبل از انجام روایت‌پژوهی، معتقد بودند یک راه برای یادگیری وجود دارد ولی بعد از انجام روایت‌پژوهی، اعتقاد پیدا کردند که برای یادگیری، راه‌های مختلفی وجود دارد و یکی از مهم‌ترین راه‌ها شنیدن روایت افراد باتجربه است.

ب) نگرش نسبت به یادگیرنده

ب-۱. یادگیرنده به عنوان فردی فعال در کلاس

مصاحبه ۱: «قبلاً فکر می‌کردم یادگیرنده شخصی است که باید در کلاس کاملاً ساکت باشد و کل کلاس را به سخنان معلم گوش دهد. در جریان مشاهدات کلاسی، مصاحبه با دانش‌آموزان و معلمان و ... به این نتیجه رسیدم که یادگیرنده باید موجودی کاملاً فعال باشد و در کلاس درس از طریق فعالیت یاد بگیرد. با بررسی برخی روایت‌ها متوجه شدم که بسیاری از مسائل دانش‌آموزان به غیرفعال بودن آن‌ها در کلاس برمی‌گردد» (مصاحبه با دانشجو معلم).

ب-۲. توجه جدی به نقش یادگیرنده در کلاس

مصاحبه ۲: «روایت‌هایی از معلمان باتجربه برای من خیلی مفید بود، در همه تجارب مفیدی که از آن‌ها نقل می‌شد، یادگیرنده نقش مهمی داشت. با تأمل در تجارب دریافتم که یادگیرنده چه قدر برای آن‌ها اهمیت دارد. با اینکه قبلاً چنین حسی نداشتم تصمیم گرفتم در کلاس‌های کارورزی و کلاس‌های آینده‌ام به دانش‌آموز اهمیت دهم و برای رشد و پیشرفت آن‌ها از هیچ تلاشی دریغ نورزم» (مصاحبه با دانشجو معلم).

ب-۳. درگیر کردن یادگیرنده در کلاس

گزارش روایتی دانشجومعلم‌ان، بخش تحلیل و تفسیر دانشجو: «بعد از بررسی و تفسیر روایت به

این نتیجه رسیدم که بهتر است معلم در کلاس، شرایطی ایجاد کند که دانش‌آموز از کلاس درس لذت ببرد، همچنین معلم برای یادگیری دانش‌آموز باید از قبل برنامه‌ریزی کند و فعالیت‌های متنوع تدارک ببیند؛ چرا که بدون درگیری دانش‌آموز در جریان یادگیری، یادگیری به درستی اتفاق نمی‌افتد» (گزارش روایتی دانشجومعلم، بخش روایت تدریس معلم).

بعد از کدگذاری، نتایج نگرش دانشجومعلم‌ان نسبت به یادگیرنده، کدگذاری و تحلیل شد که در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نگرش نسبت به یادگیرنده

نگرش قبل از روایت‌پژوهی	نگرش بعد از روایت‌پژوهی
یادگیرنده باید در کلاس درس، آرام و ساکت بنشیند و گوش دهد.	یادگیرنده باید در کلاس درس، فعال باشد. درگیر شدن در فرایند یاددهی یادگیری
بی‌توجهی به نقش یادگیرنده	توجه جدی به نقش یادگیرنده

بر اساس روایت‌های فوق، دانشجومعلم‌ان قبل از انجام روایت‌پژوهی، فکر می‌کردند که یادگیرنده باید در کلاس درس، آرام و ساکت بنشیند و به گفته‌های معلم گوش فرادهد؛ ولی بعد از انجام روایت‌پژوهی به نقش فعال یادگیرنده در یادگیری اشاره کردند و معتقد بودند که باید یادگیرنده در فرایند یاددهی یادگیری کاملاً فعال و درگیر باشد. قبلاً به نقش یادگیرنده توجه چندانی نداشتند، ولی پس از انجام روایت‌پژوهی به لزوم توجه جدی به نقش یادگیرنده، اشاره کردند (جدول ۵).

ج) نگرش نسبت به تدریس

ج-۱. تدریس از طریق پیوند دادن تجارب به زندگی واقعی

مصاحبه ۱: «آنچه در مورد تدریس در ذهن داشتم همان بود که خودم در کلاس‌های درس ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان تجربه کرده بودم. فکر می‌کردم تدریس یعنی انتقال اطلاعات از طرف معلم به دانش‌آموز. از طریق خود شرح‌حال‌نویسی، تجربه‌هایی از آن دوران نقل کردم و با تأمل در آنها دریافتم آنچه از آن زمان به عنوان خاطره خوش، و یادگیری عمیق در ذهن من نقش بسته همان روش‌های تدریسی بوده که با زندگی واقعی‌ام ارتباط داشته است. مثلاً همه آنچه در کلاس درس

علوم از طریق آزمایش و پروژه انجام می‌شد، هنوز در ذهنم مانده و فراموش نشده است. از طریق تحلیل و بررسی روایت‌های معلمان با تجربه، مشاهده کلاس‌های درس و ... نیز به این نتیجه رسیدم که تدریس خوب باید فعالیت محور باشد، به زندگی واقعی دانش‌آموزان پیوند بخورد و ...» (مصاحبه با دانشجو معلم).

ج-۲. تدریس فعالیت محور

مصاحبه ۲: «روایت پژوهی، دید من را نسبت به تدریس کاملاً تغییر داد. همیشه فکر می‌کردم بهترین تدریس، تدریسی است که در آن، معلم، اطلاعات را به خوبی برای دانش‌آموز توضیح دهد و دانش‌آموز هم اطلاعات را به خوبی به خاطر بسپارد و در نهایت، در کلاس یا جلسه امتحان پس دهد. بعد از اینکه پروژه‌های مختلفی در مورد تدریس انجام دادم (مشاهده کلاس‌های درس واقعی، مصاحبه با معلمان با تجربه، خواندن روایت‌هایی از معلمان با تجربه و ...) با ملاک‌های تدریس خوب آشنا شدم و فهمیدم که تدریس، فعالیتی دوطرفه است که معلم و دانش‌آموز در آن باید مشارکت فعال داشته باشند. فهمیدم انتقال یک‌طرفه اطلاعات، جزوه‌گویی، خلاصه‌گویی و ... نمی‌تواند ما را به هدفمان که تربیت دانش‌آموز خلاق و متفکر است برساند. فهمیدم که معلم باید در تدریس، شرایطی ایجاد کند دانش‌آموز از طریق انجام فعالیت، یاد بگیرد.» (مصاحبه با دانشجو معلم).

ج-۳. تدریس از طریق ایجاد تجربه

مصاحبه ۳: «قبلاً اهمیتی برای نقش تجربه در تدریس قائل نبودم. در کلاس درس روایت پژوهی، تدریس اغلب مطالب، طوری بود که ما از تجربه‌ها و تجربه کردن به یادگیری مفاهیم و اصول نظری دست می‌یافتیم. با توجه به اینکه این نوع یادگیری برایم تجربه خوشایندی بود، تصمیم گرفتم در کلاس‌های درس کارورزی، خودم این‌چنین تجاربی برای دانش‌آموزان فراهم کنم که طرح درسی نوشته‌م و بر اساس آن، یک جلسه تدریس کردم. تدریس به این صورت بود که دانش‌آموزان باید تجربه می‌کردند و بعد از تجربه کردن، خودشان مفاهیم مورد نظر را نتیجه می‌گرفتند. بعد از اجرای این تدریس، دانش‌آموزان به خوبی یاد گرفته بودند، احساس خوبی هم داشتند. خودم هم از اجرای

این تجربه متفاوت، احساس رضایت کامل داشتیم. این بود که نگرش‌های سنتی قبلی‌ام را نسبت به تدریس تغییر دادم» (مصاحبه با دانشجو معلم).

بعد از کدگذاری، نتایج نگرش دانشجومعلم‌ان نسبت به تدریس، کدگذاری و تحلیل شد که در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. نگرش نسبت به تدریس

نگرش قبل از روایت‌پژوهی	نگرش بعد از روایت‌پژوهی
تدریس یعنی انتقال اطلاعات از طرف معلم به دانش‌آموز	تدریس یعنی پیوند تجارب با زندگی واقعی دانش‌آموزان
تدریس منفعلانه (انتقال و پس‌دادن اطلاعات)	تدریس فعالیت‌محور
بی‌توجهی به نقش تجربه در تدریس	تدریس از طریق ایجاد تجربه

دانشجومعلم‌ان، قبل از انجام پروژه روایت‌پژوهی فکر می‌کردند تدریس یعنی انتقال اطلاعات از طرف معلم به دانش‌آموز، ولی بعد از روایت‌پژوهی، تجربه‌هایی کسب کردند که مفهوم تدریس از نظر آن‌ها تغییر کرد. از نظر آن‌ها تدریس، پیوند دادن تجارب با زندگی واقعی دانش‌آموزان بود. آن‌ها همچنین قبلاً فکر می‌کردند تدریس فعالیتی است که در آن دانش‌آموز باید منفعل باشد و فقط اطلاعات آموخته شده را پس دهد، ولی پس از روایت‌پژوهی، به تدریس فعالیت‌محور اعتقاد پیدا کردند. قبلاً توجه چندانی به نقش تجربه در تدریس نداشتند ولی بعد از انجام روایت‌پژوهی، تجربه را به عنوان یک عنصر مهم در تدریس وارد کردند (جدول ۶).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، مطالعه تجارب کسب‌شده دانشجومعلم‌ان از برنامه درسی روایت‌پژوهی بود که به شیوه کیفی و از طریق روش پدیدارشناسی انجام گرفت. سؤال اصلی پژوهش این بود که دانشجومعلم‌ان از طریق برنامه درسی روایت‌پژوهی، چه تجاربی کسب کردند. گروهی از دانشجویان به مدت یک نیمسال با استفاده از برنامه درسی روایت‌پژوهی طراحی شده آموزش دیده بودند. بعد از اجرای برنامه، تجارب کسب‌شده دانشجومعلم‌ان از طریق مشاهده، مصاحبه و بررسی پروژه‌های روایتی آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفت. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون نشان داد

دانشجومعلمان بعد از تجربه برنامه درسی روایت پژوهی، در ابعاد دانش، مهارت و نگرش، تجارب متنوعی کسب کردند که با توجه به سؤالات پژوهش در ادامه بررسی می‌شوند:

سؤال ۱. تجارب کسب شده دانشجومعلمان از برنامه درسی روایت پژوهی در حوزه دانشی

چیست؟

در حوزه دانشی، دانشجومعلمان توانستند دانش محتوایی، دانش تربیتی، دانش محتوایی تربیتی، دانش فناورانه، و دانش محتوایی تربیتی فناورانه کسب کنند. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان گفت، دانشجومعلمان از طریق درگیر شدن در پروژه‌های مختلف روایت پژوهی، پس از مطالعه و تأمل روی روایت‌های خود و دیگران، و تحلیل و تفسیر این روایت‌ها توانسته‌اند معانی لازم را استخراج کرده و به دانش‌های حرفه‌ای (دانش محتوایی، دانش تربیتی، دانش فناورانه) که شالوده دانش‌های معلم هستند، دست یابند. لرس (۲۰۱۳)، چن (۲۰۱۲)، اسمیت (۲۰۱۲)، داگلاس (۲۰۱۲)، سون-بادن و نیکرت (۲۰۰۷)، کلندینین و کانلی (۲۰۰۰)، و گرامت^۱ (۱۹۸۸) در پژوهش‌های خود نشان دادند دانشجومعلمان از طریق مشاهده و تأمل روی عمل توانستند دانش‌های محتوایی و تربیتی مورد نیاز را کسب کنند و به توسعه حرفه‌ای دست یابند. دانشجومعلمان می‌توانند دانش‌های لازم را از تجاربشان خلق کنند و هرچه ما بتوانیم تجارب غنی‌تری برای آن‌ها فراهم کنیم، بهتر می‌توانند درگیر در کسب معانی و خلق دانش شوند.

سؤال ۲. تجارب کسب شده دانشجومعلمان از برنامه درسی روایت پژوهی در حوزه مهارتی

چیست؟

در بخش مهارتی، نتایج ارزیابی تدریس دانشجومعلمان، قبل و بعد از تجربه برنامه درسی روایت پژوهی، نشان داد وضعیت تدریس عملی آن‌ها نسبت به قبل، بهبود یافته و در حوزه‌های ذکر شده (دانش تربیتی در عمل، دانش محتوایی تربیتی در عمل و دانش محتوایی تربیتی فناورانه در عمل) به توسعه حرفه‌ای دست یافته‌اند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت مهارت حرفه‌ای دانشجومعلمان با یادگیری و کاربرد آموخته‌های آن‌ها در عمل ارتباط دارد. داستان‌گویی می‌تواند

ابزاری برای یادگیری عمل باشد (سون- بادن و نیکرک، ۲۰۰۷). برنامه درسی روایت‌پژوهی از طریق درگیرکردن دانشجومعلم‌ان در پروژه‌های عملی و روایت‌پژوهی روی آن‌ها می‌تواند زمینه‌ای برای کسب تجارب عملی فراهم کرد. آن‌ها از این طریق می‌توانند آموخته‌های دانشی خود را در عمل به کار بندند و دانش عملی کسب کنند. همچنین، روایت‌پژوهی این قابلیت را دارد که بین نظر و عمل، تلفیق ایجاد کند. دانشجومعلم‌ان از طریق این تلفیق، بهتر می‌توانند آنچه را که در نظر آموخته‌اند در عمل به کار بندند. اتارد (۲۰۱۲)، و لاتا و کیم (۲۰۰۹) از روایت‌پژوهی برای برقراری ارتباط بین نظر و عمل استفاده کردند. طبق پژوهش الیس^۱ (۱۹۹۴)، ریچرت^۲ (۲۰۰۲) و موئن^۳ (۲۰۰۶) از طریق درگیرشدن معلمان و دانشجومعلم‌ان در روایت‌پژوهی، خود تأملی آن‌ها افزایش پیدا کرد و یاد گرفتند چگونه تدریس کنند. بنابراین، روایت‌پژوهی به عنوان یک ابزار از طریق برقراری ارتباط بین نظر و عمل می‌تواند به فهم پیچیدگی تدریس و کسب دانش عملی کمک کند. در برنامه درسی روایت‌پژوهی، درگیرکردن دانشجومعلم‌ان در مشاهده تدریس معلمان باتجربه، اجرای تدریس عملی توسط خودشان در موقعیت شبیه‌سازی‌شده و موقعیت واقعی، روایت‌نویسی و تأمل روی روایت‌ها توانست آن‌ها را درگیر در ایجاد ارتباط بین نظر و عمل کند.

سؤال ۳. تجارب کسب‌شده دانشجومعلم‌ان از برنامه درسی روایت‌پژوهی در حوزه نگرشی

چیست؟

در بخش نگرش، نتایج نشان داد بعد از تجربه برنامه درسی روایت‌پژوهی، تغییرات زیادی در نگرش دانشجومعلم‌ان نسبت به یادگیری، یادگیرنده و تدریس روی داده است. این تغییر نگرش، نتیجه روایت‌هایی بود که دانشجومعلم‌ان از طریق روش‌های مختلف جمع‌آوری کرده بودند. دانشجومعلم‌ان با اجرای روایت‌پژوهی در بافت واقعی، تجاربی کسب کردند که دید آن‌ها را نسبت به یادگیری، یادگیرنده و تدریس تغییر داد. این تغییر نگرش هم حاصل پژوهش خودشان بود، زمانی

1. Ellis
2. Richert
3. Moen

که فرد خودش، چیزی را مستقیم یا غیرمستقیم تجربه کند، بهتر می‌تواند نسبت به آن پایبند باشد؛ بنابراین دانشجومعلم‌ان باید در جریان روایت‌پژوهی در محیط‌هایی قرار گیرند که امکان کسب تجارب مفید را برای آن‌ها فراهم آورد. درگیرشدن دانشجومعلم‌ان در روایت‌پژوهی می‌تواند به شکل‌گیری یا تغییر هویت معلمی آن‌ها کمک کند. کوهن^۱ (۲۰۱۰) در پژوهش خود از روایت‌پژوهی به عنوان روشی برای مطالعه درباره نحوه تغییردادن و شکل‌گیری هویت معلم‌ان استفاده کرد و به نتایج مطلوبی دست یافت. لوین و یی^۲ (۲۰۰۸) به این نتیجه دست یافتند که دانش و تجربه قبلی می‌تواند به طور معناداری روی عمل تدریس آینده تأثیر بگذارد. کانلی (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان داد روایت‌های تجربه‌شده می‌توانند به عنوان بخشی از برنامه درسی برای کسب درس‌های اخلاقی مورد استفاده قرار گیرند. به طور کلی، در جریان اجرای الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی، کسب تجربه و تأمل روی تجارب در حوزه‌های مختلف؛ به اشتراک‌گذاری تجارب؛ درگیرشدن در پروژه‌های مختلف در مدرسه و مشاهده واقعیت‌هایی از کلاس درس، مدرسه، دانش‌آموزان، و کارکنان؛ تعامل با دانش‌آموزان و معلم‌ان با تجربه؛ ایجاد ارتباط بین نظر و عمل، و ساخت دانش و برنامه درسی باعث شد دانشجومعلم‌ان، دانش‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای کسب کنند و نگرش آن‌ها نسبت به تدریس، یادگیری و یادگیرنده تغییر یابد.

با توجه به نتایج یافته‌های یادشده، دانشجومعلم‌ان، بعد از تجربه الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی در سه بعد دانش، مهارت و نگرش به تجارب متنوعی دست یافتند. نتایج پژوهش‌های مشابه زیر نیز نشان می‌دهند روایت‌پژوهی از طریق قابلیت‌هایی که دارد می‌تواند به توسعه حرفه‌ای معلم کمک کند: آی و وانگ (۲۰۱۷)، تایلر (۲۰۱۷)، چن (۲۰۱۲)، و مینگ و کی‌وک (۲۰۱۱)، و کلترمنز (۲۰۱۰) عمل فکورانه و بحث و به اشتراک‌گذاری تجارب در روایت‌پژوهی را بیان کرده‌اند. کلترمنز (۲۰۰۹) به قابلیت به‌کارگیری دانش و مهارت‌ها در روایت‌پژوهی اشاره نموده است. بایرن (۲۰۱۷)، لرس (۲۰۱۳)، و گودمندزدوتیر^۳ (۱۹۹۵) به قابلیت کشف و استخراج معنا از

1. Cohen

2. Levin & He

3. Gudmundsdottir

روایت، اشاره کرده‌اند. کارتر (۱۹۹۳) نقش روایت‌پژوهی در فهم وقایع گذشته و طراحی فعالیت‌های آینده را مطرح کرده است. ویدرل و نودینگز (۱۹۹۱) به نقش داستان‌ها در درک موضوعات تدریس اشاره کرده است (کیسلینگ^۱، ۲۰۱۴). کریگ، یو و اوه (۲۰۱۳)، گرامت (۱۹۸۸)، و کانلی و کلندینین (۱۹۹۲) به قابلیت ساخت برنامه درسی در روایت‌پژوهی اشاره نموده‌اند. اتارد (۲۰۱۲)، چوی (۲۰۱۳)، و لیفوری^۲ (۲۰۱۱) نیز تلفیق بین نظر و عمل را مطرح کرده‌اند.


به طور کلی، نتایج مطالعه پدیدارشناسانه پژوهش نشان داد دانشجومعلمانی که الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی را تجربه کردند، دانش‌هایی را کسب کردند که نشان‌دهنده توسعه حرفه‌ای آن‌ها است. روایت‌پژوهی، قابلیت‌هایی دارد که می‌تواند موجب توسعه حرفه‌ای شود. از جمله اینکه مبتنی بر تجربه و داستان است، همه ما از گفتن و شنیدن داستان‌ها و تجارب واقعی لذت می‌بریم و از آن‌ها یاد می‌گیریم. روایت‌پژوهی، امکان پیوند بین نظر و عمل را برقرار می‌کند و باعث می‌شود از عمل به نظر حرکت کرده و از طریق عمل، نظر را درک کنیم. در الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی، دانشجومعلم‌ان در فعالیت‌های متنوعی درگیر شدند که هر یک مسیری برای توسعه حرفه‌ای آن‌ها باز کرد. استفاده از تجربیات معلم‌ان با تجربه، تأمل روی روایت‌هایی از مدرسه و کلاس درس، تأمل روی روایت‌هایی از تدریس عملی خود، تأمل روی تجربیات کارکنان مدرسه، تأمل روی تجربیات دانش‌آموزان و ... باعث شده بود دانشجومعلم‌ان در حوزه‌های مختلفی تجربه کسب کنند. رویکرد پژوهش‌محور نیز باعث شده بود خود دانشجویان درگیر در فعالیت و کسب تجربه شوند. دانشجومعلم‌ان، روایت‌ها را تجزیه، تحلیل و تفسیر می‌کردند و معانی لازم را از آن‌ها استخراج می‌کردند، که این فعالیت کمک زیادی به آن‌ها در کسب دانش، مهارت و نگرش‌های معلمی می‌کرد. بازنگری در روایت‌ها به دانشجومعلم‌ان اجازه می‌داد خود را جای معلمی که روایت تدریس او را تحلیل کرده بودند، بگذارند و روایت جدیدتر و مناسب‌تری را بازسازی کنند. استخراج معنا از روایت‌ها، فرصت مناسبی برای دانشجومعلم‌ان بود تا در روایت‌ها تأمل کنند و معانی لازم را از دل آن‌ها استخراج کنند. دانشجومعلم‌ان با ارتباط‌دادن مفاهیم استخراج‌شده با منابع معتبر می‌توانستند نظر

1. Kissling

2. LeFevre

را به عمل و بالعکس پیوند دهند و از این طریق به توسعه حرفه‌ای دست یابند. به اشتراک گذاشتن تجربیات در جلسات سمینار باعث کسب تجربیات جدید برای دانشجومعلم‌ان شده و از این طریق نیز مسیر دیگری برای توسعه حرفه‌ای آن‌ها باز می‌شود.

بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش، می‌توان گفت روایت‌پژوهی از طریق امکانات و قابلیت‌هایی که دارد می‌تواند به یادگیری کمک کند و باعث توسعه حرفه‌ای معلم شود. الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی، و نتایج این پژوهش، کاربردهای معناداری در برنامه تربیت معلم دارد. دانشگاه فرهنگیان از این الگوی برنامه درسی می‌تواند برای توسعه حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان در ابعاد دانش محتوایی، دانش تربیتی، دانش فناورانه، دانش محتوایی تربیتی، دانش محتوایی تربیتی فناورانه؛ دانش محتوایی تربیتی در عمل، و دانش محتوایی تربیتی فناورانه در عمل استفاده کند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- الوانی، سیدمهدی، و بودلایی، حسن (۱۳۸۹). پدیدارشناسی در مطالعات کارآفرینی علوم مدیریت ایران، ۵(۱۹)، ۳۳-۶۱.
- آل‌حسینی، فرشته (۱۳۹۵). پژوهش روایی: مفهومی از تجربه. راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۲(۳)، ۳-۱۲.
- جلیلی، مهسا، و نیک‌فرجام، حسین (۱۳۹۱). بررسی وضع موجود توانایی و صلاحیت‌های معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان و مقایسه با وضع مطلوب از دیدگاه صاحب‌نظران در درس فیزیک سال چهارم دبیرستان‌های شهرستان قدس، سیزدهمین کنفرانس آموزش فیزیک ایران و سومین کنفرانس فیزیک و آزمایشگاه، دانشگاه زنجان، ۳-۱ شهریور.
- دانش پژوه، زهرا (۱۳۸۲). سنجش مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره راهنمایی (علوم و ریاضی). نوآوری‌های آموزشی، ۲(۶)، ۶۹-۹۴.
- دانش پژوه، زهرا، و فرزاد، ولی‌اله (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. نوآوری‌های آموزشی، ۵(۱۸)، ۱۳۵-۱۷۰.
- عطاران، محمد (۱۳۹۵). پژوهش روایی: اصول و مراحل. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- غلامی، خلیل (۱۳۹۳). تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شوآب: با تأکید بر دانش عملی معلمان و تبیین ماهیت معرفتی آن. مطالعات برنامه درسی ایران، ۸(۳۲)، ۱۰۵-۱۲۶.
- کرمی، زهره، سراجی، فرهاد، و معروفی، یحیی (۱۳۹۶). برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه‌ای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان: طراحی الگوی برنامه درسی. مجله نظریه و عمل در برنامه درسی، ۵(۹)، ۶۹-۱۰۴.
- کریمی، فریبا (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۲(۴)، ۱۵۱-۱۶۶.
- گلکار، رسول، و شریفیان، فریدون (۱۳۹۵). نقش و کاربرد پژوهش روایتی در بهبود برنامه‌های تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمی. دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، <https://civilica.com/doc/483493>

- Ai, B., & Wang, L. (2017). Re-entering my space: A narrative inquiry into teaching English as a foreign language in an imagined third space. *Teachers and Teaching*, 23(2), 227-240.
- Attard, K. (2012). The role of narrative writing in improving professional practice. *Educational Action Research*, 20(1), 161-175.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
- Blake, R. W., & Haines, S. (2009). Becoming a teacher: Using narratives to develop a professional stance of teaching science. In Andrea M. A. Mattos (Ed.), *Narratives on teaching and teacher education*, (pp.47-63). New York: Palgrave Macmillan.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Byrne, G. (2017). Narrative inquiry and the problem of representation: giving voice making meaning. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(1), 36-52.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-18.
- Castro Garcés, A. Y., & Martínez Granada, L. (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional development. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(1), 39-54.
- Chan, E. Y. M. (2012). The transforming power of narrative in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 111-127.
- Choi, T. H. (2013). Autobiographical reflections for teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 39(5), 822-840.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 363 - 461). New York: Macmillan.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Clandinin, D., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry; Borderland spaces and tensions. In D. Jean Clandinin, (Ed.), *Handbook of narrative inquiry; Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cohen, J. L., (2010). Getting recognized: Teachers negotiation professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26, 473-481.
- Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-63.
- Conle, C. (2007). Moral qualities of experiential narratives. *Curriculum Studies*, 39(1), 11-34.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Craig, C. J., You, J., & Oh, S. (2013). Collaborative curriculum making in the physical education vein: a narrative inquiry of space, activity and relationship. *Curriculum Studies*, 45(2), 169-197.

- Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dolk, M., & den Hertog, J. (2008). Narratives in teacher education. *Interactive Learning Environments*, 16(3), 215-229.
- Douglas, A. J. (2012). *From campus to class room: A study of elementary teacher Canadian's' pedagogical content knowledge*, A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy, the university of British Columbia.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Ellis, J. (1994). Narrative inquiry with children: A generative form of preserve teacher research. *Qualitative Studies in Education*, 7(4), 367-380.
- Grossman, P., Compton, C, Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111 (9), 2055-2100.
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(3), 223-234.
- Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Gudmundsdottir, S. (1995) 'The narrative nature of pedagogical content knowledge', in H. McEwan, K. Egan (eds) *Narrative in Teaching, Learning and Research*. New York: Teachers College Press.
- Gutierrez, S. B. (2015). Collaborative professional learning through lesson study: Identifying the challenges of inquiry-based teaching. *Issues in Educational Research*. 25(2), 118-134.
- Kang, H., & Jeon, H. (2015). Narrative-based Understanding by Design. *Advanced Science and Technology Letters*, 115,(87-92).
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 257-272.
- Kelchtermans, G. (2010). Narratives and biography in teacher education. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, (pp. 610-614). Amsterdam: Elsevier.
- Kissling, M. T. (2014). Now and then, in and out of the classroom: Teachers learning to teach through the experiences of their living curricula. *Teaching and Teacher Education*, 44, 81-91.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kükner, J. M., & Orr, A. M. (2016). Narrative inquiry in the teacher education classroom: A review of Narrative Inquiries into Curriculum Making in Teacher Education. *Teachers and Teaching*, 22(1), 117-122.
- Latta, M. M., & Kim, J. H. (2009). Narrative inquiry invites professional development:

- Educators claim the creative space of praxis. *Educational Research*, 103(2), 137-148.
- LeFevre, D. M. (2011). Creating and facilitating a teacher education curriculum using preservice teachers' autobiographical stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 779-787.
- Lerseth, K. A. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates*. Doctoral Dissertation, Iowa State University.
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- McVee, M. B. (2004). *Narrative and the exploration of culture in teachers'* discussions of literacy, identity, self, and other. *Teaching and Teacher Education*, 20, 881-899.
- Meier, D. R., & Stremmel, A. J. (2010). Reflection through narrative: The power of narrative inquiry in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(3), 249-257.
- Ming, Y. W., & Kwok, L. C. (2011). Teaching narrative inquiry in the Chinese community. *Learning and Teaching Narrative Inquiry: Travelling in the Borderlands*, 14, 69.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A frame work for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mizell, H. (2010). *Why Professional Development Matters*. Learning Forward. 504 South Locust Street, Oxford, OH 45056. Available in: https://learningforward.org/docs/pdf/why_pd_matters_web.pdf
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 1-11.
- Ord, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work. *Youth & Policy*, (108), 55.
- Pedro, J. (2005). Reflection in teacher education: Pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice*, 6(1), 49-66.
- Pulvermacher, Y., & Lefstein, A. (2016). Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them?. *Teaching and Teacher Education*, 55, 255-266.
- Richert, A. (2002). Narratives that teach: Learning about teaching from the stories teachers tell. In N. Lyons and V. LaBoskey (Eds.). *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching* (pp. 48-62). New York: Teachers College Press.
- Savin-Baden, M., & Niekirk, L. V. (2007). Narrative inquiry: Theory and practice. *Journal of geography in higher education*, 31(3), 459-472.
- Seraji, F., Karami, Z., & Attaran, M. (2018). Narrative inquiry curriculum: a new approach to the professional development of student-teachers at farhangian university. *The Online Journal of New Horizons in Education* .8(2), 63-71.
- Smith, D. (2012). Supporting new teacher development using narrative-based professional learning. *Reflective Practice*, 13(1), 149-165.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25.
- Yu, W. M. (2005). *An Experiential Study on the Application of Narrative Inquiry in Teacher Development in Hong Kong*. University of Toronto.