



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Narratives as a tool for student-teachers self study in internships

Morteza Bazdar Ghamchi Ghayeh*¹, Mohammad Rahim Bahlouli ²

¹ Department of Educational Science, Farhangian University, P. O. Box 14665-889, Tehran, Iran.

² Department of English Language Teaching, Farhangian University, P. O. Box 14665-889, Tehran, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Internship, Reflection, Self-Study, Narrative, Teacher

¹ Corresponding author:
Morteza Bazdar Ghamchi Ghayeh
✉ M.Bazdar@cfu.acu.ir

Background and Objectives: The purpose of the present study is to explain the necessity of using narratives and stories in student internship courses. For this purpose, the most important concepts namely reflection, self-study, narration were defined and examined. **Method:** This research is based on a qualitative approach and a descriptive analytical method has been used. In this research, the data has been collected in a documentary way. **Findings:** In essence, deep reflection is described as reflecting how students feel about their experiences and whether that sense informs their style and what they have as a teacher. since self-study aims to improve teaching practices for Pre-service and experienced teachers in the learning process, self-study in teacher education programs is intended to better understand and facilitate the process of teacher education and has both personal and social dimensions. Also, according to this study, narratives are the mediating between our lives, knowledge, and experiences. Narratives are one of the most appropriate ways to gain life experiences. In fact, narratives and stories are mirrors of experience that reflect our qualities and abilities. **Conclusion:** what the present study intended to emphasize and to confirm through the theoretical foundations and explanations of the various views was that the narratives and stories for the students in the teacher training programs, especially in internships as a tool for Are deep reflections so that one can explore the 'self' and acquire the skills needed for the teaching profession in various dimensions.

ISSN (Online): 2980-7948

DOI: <https://doi.org/10.48310/jcdr.2024.15348.1076>

Received: 2023-12-01 Reviewed: 2024-02-18 Accepted: 2024-02-23 pp: 1-10

Citation (APA): Bazdar Gamchigaya, M., & bohlooli, M. R. (2024). Narratives as a tool for student-teachers self study in internships. *Journal of research in curriculum studies*, 3(2), 1-10.

 <https://doi.org/10.48310/jcdr.2024.15348.1076>



روایات به عنوان ابزاری برای خود پژوهی دانشجو معلمان در دوره های کارورزی

مقاله مروری

مرتضی بازدار قمچی قیه*، محمد رحیم بهلولی^۲

M.Bazdar@cfu.ac.ir

۱ گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کد پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹، تهران، ایران
 ۲ گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، کد پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹، تهران، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف مطالعه حاضر تبیین ضرورت به کارگیری روایات در دوره های کارورزی دانشجو معلمان است. برای این کار، مهم ترین مفاهیم کاربردی یعنی تامل، خودپژوهی، روایت مورد بررسی قرار گرفت. **روش:** رویکرد حاکم بر این پژوهش کیفی بوده و از روش توصیفی تحلیلی استفاده شده است. در این پژوهش داده ها به شیوه اسنادی گردآوری شده است. **یافته ها:** بر این اساس، تامل عمیق به عنوان تاملی توصیف می شود که نشان می دهد چگونه دانشجویان تجارب خود را حس می کنند و آیا این حس، از شیوه کار آنها، اطلاعاتی می دهد و اینکه به عنوان یک معلم، چه ویژگی هایی دارند. از طرفی از آنجا که هدف خودپژوهی بهبود شیوه های معلمی برای معلمان تازه کار و باتجربه در فرایند یادگیری است، لذا خود پژوهی در برنامه های تربیت معلم، به معنای فهم بهتر فرایند آموزش معلمان است و دارای ابعاد شخصی و اجتماعی است. همچنین روایات یکی از مناسب ترین روش برای کسب تجارب زندگی به شمار می رود. در واقع روایات، آیینه ای از جنس تجربه هستند که ویژگی ها و توانایی های ما را به خودمان منعکس می کنند. **نتیجه گیری:** آنچه که مطالعه حاضر بر آن تاکید داشت این بود که روایات برای دانشجو معلمان در برنامه های تربیت معلم به ویژه در دوره های کارورزی به عنوان ابزاری برای تامل عمیق هستند تا فرد از طریق آن بتواند «خود» را مورد کاوش قرار دهد و مهارت های لازم را برای حرفه معلمی در ابعاد مختلف به دست آورد.

DOI:

10.48310/JCDR.2024.15348.1076

واژه های کلیدی:

تامل، خودپژوهی، روایت، کارورزی، معلم

۱. نویسنده مسئول: مرتضی بازدار قمچی قیه
 M.Bazdar@cfu.acu.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲-۰۹-۱۰ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲-۱۱-۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲-۱۲-۲۴ شماره صفحات: ۱۰-۱

COPYRIGHTS



©۲۰۲۴ Morteza Bazadar Ghamchi Ghayeh & Mohammad Rahim Bahlouli. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

امروزه یکی از مهم ترین حوزه پژوهشی در نظام تعلیم و تربیت کشورهای جهان، نظام تربیت معلم و برنامه های درسی آن است که در همه کشورهای جهان مورد مطالعه قرار می گیرد تا با فراهم ساختن رشد و توسعه ی معلمان و داوطلبان ورود به حرفه ی معلمی، زمینه رشد نهاد تعلیم و تربیت فراهم شود تا زمینه اصلی توسعه جامعه در ابعاد دیگر فراهم شود. در واقع بخش مهمی از رشد و موفقیت نسل نوجوان و جوان هر جامعه را که در مدارس حاصل می شود، به رشد و ارتقای معلمان تازه کاری مربوط می داند که قرار هست بعد از آموزش، مسوولیت اصلی تربیت آنان را بر عهده بگیرند. به طور کلی تربیت معلم در هر کشوری به عنوان یکی از ابزارهای اصلی نظام آموزشی، نقش کلیدی در پیشبرد اهداف آن ایفا می کند که برای رسیدن به این اهداف، برنامه های متنوع و متناسبی را باید تدارک دید. برای رشد دانشجومعلم در ابعاد مختلف حرفه معلمی اعم از مهارت های شخصیتی، دانشی، ارتباطی و به عبارتی برای توسعه ی حرفه ای فراگیران، در مراکز تربیت معلم باید به دروس نظری و عملی توجه شود. در کشور ایران نیز که تربیت معلم از قدمتی طولانی برخوردار است و این وظیفه مهم و حیاتی برعهده دانشگاه فرهنگیان گذاشته شده است. در بین واحدهای درسی که برای این مراکز در نظر گرفته می شود، بی تردید واحدهای درسی کارورزی از مهم ترین آنهاست. زیرا که دانشجویان از طریق همین واحدهای درسی است که بیشتر مهارت های مربوط به حرفه ی معلمی را تمرین کرده و آن را یاد می گیرند. دوره ی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان در قالب یک برنامه درسی جامع و در چهار قسمت تدوین و اجرا می شود.

در واقع دوره های کارورزی به دانشجومعلم این فرصت را فراهم می کند تا به بهترین نحو از محیط کاری خود تجارب دست اول و عینی را کسب کنند. علاوه بر آن دانشجو معلم می تواند مهارت ها و شایستگی های مربوط به حرفه خود (یعنی معلمی) را در این دوره ها یاد بگیرد. لذا برنامه دوره های کارورزی در دانشگاه فرهنگیان طوری تدوین شده است که تلاش می شود تا از طریق واکاوی تجارب و به اشتراک گذاشتن آنها، مهارت ها و شایستگی های مورد نیاز حرفه معلمی در اختیار دانشجومعلم قرار بگیرد. آنچه که در سرفصل دوره های کارورزی می توان به عنوان نکته اشتراک به آن اشاره کرد، به کارگیری روایات و داستان ها و روایت نگاری هایی است که دانشجومعلم باید در طول این دوره ها تهیه کرده و انجام دهند. براین اساس، این مطالعه قصد دارد این مساله را بررسی کند که روایات و داستان ها چه کاربردی در برنامه کارورزی دانشجو معلم دارد و اینکه با مفاهیمی مانند تامل و خودپژوهی چه ارتباطی می تواند داشته باشد، به این منظور هر کدام از این مفاهیم را بصورت مجزا تعریف کرده و بررسی کرده است.

روش

هدف مطالعه حاضر تبیین ضرورت به کارگیری روایات به عنوان ابزاری برای خود پژوهی دانشجو معلم در دوره های کارورزی است. لذا رویکرد حاکم بر این پژوهش کیفی بوده و از روش توصیفی تحلیلی استفاده شده است. داده ها به شیوه اسنادی گردآوری شده است به این صورت که آثار و منابع مربوط به موضوع شناسایی و بررسی شده اند و برای پاسخ به سوال پژوهشی مورد استفاده قرار گرفته اند.

یافته ها

در این قسمت از پژوهش، یافته های حاصل از این تحقیق در قالب عناوین فرعی ارائه و بحث شده است. پژوهش حاضر از طریق بررسی اسناد و منابع مربوط به موضوع، تلاش کرده است که به این سوال پژوهش جواب دهد:

روایات و داستان ها چه کاربردی در برنامه کارورزی دانشجو معلم دارد؟

خودپژوهی

خودپژوهی هرچند از حوزه های نسبتاً جدید پژوهشی به شمار می رود اما به سرعت رشد کرده و در حال تکامل است. افزایش تحقیقات با کیفیت بالایی که توسط محققان این حوزه انجام شده است، باعث شده که این روش در سال های اخیر بتواند مشروعیت لازم و جایگاه مناسبی را در بین محققان دانشگاهی پیدا کند. تنها هفت سال بعد از اولین جلسه انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا که در آن خودپژوهی برای اولین بار مطرح گردید، زیکنر ادعا کرد که ظهور خودپژوهی در جنبش تربیت معلم در سال ۱۹۹۰، مهم ترین توسعه در زمینه پژوهش در تربیت معلم تا به این زمان بوده است (بازدار قمچی قیه، ۱۳۹۷ به نقل از زیکنر ۱۹۹۹).

زمانی که خودپژوهی برای بررسی شیوه های رایج در نظام تربیت معلم در مراکز تربیت معلم در سال ۱۹۹۳ شکل گرفت، علاقه زیادی برای انجام آن جهت دستیابی به توسعه حرفه معلمی به وجود آمد تا افراد بتوانند به صورت فردی و گروهی تدریس خود را مطالعه کنند. در زمینه خود پژوهی در برنامه های تربیت معلم، سه کنفرانس بین المللی (در سال های ۲۰۰۰، ۱۹۹۸، ۱۹۹۶) در کاسل واقع در جنوب انگلستان و در مرکز مطالعات بین المللی دانشگاه کویبن (کانادا) برگزار شد.

از آنجا هدف اصلی مراکز تربیت معلم، آماده سازی دانشجو معلمان برای ورود به حرفه معلمی است تا ضمن کسب مهارت ها و شایستگی های لازم، خود را برای ورود به مدارس آماده کنند، لذا ورود آنها در فرایند خودپژوهی از اهمیت ویژه ای برخوردار است. در خودپژوهی معلمان و دانشجومعلمان، هویت، مساله اصلی است (لوگران و همکاران^۲، ۲۰۰۴). هدف اصلی خودپژوهی، بهبود و یا حداقل درک بهتر عمل است (لابوسکی^۳، ۲۰۰۴). یکی از روش های این کار، استفاده از داستان ها و روایات نوشتاری است (لیونز^۴ و لابوسکی، ۲۰۰۲). به این ترتیب که فرد تجارب خویش را از طریق داستان گوئی، تفسیر می کند. در واقع ما به این دلیل در مورد خودمان و دیگران داستان می گوئیم که بفهمیم که در حال انجام چه کاری هستیم و یا اینکه چه کاری را انجام داده ایم.

از طرفی، هدف خودپژوهی بهبود شیوه های معلمی برای معلمان تازه کار و باتجربه در فرایند یادگیری است. هدف خودپژوهی در برنامه های تربیت معلمان، فهم بهتر فرایند آموزش معلمان و تسهیل آن است. هرچند فرایند پیچیده ای است اما دارای ابعاد شخصی و اجتماعی است (لابوسکی، ۲۰۰۴: ۸۵۸).

همانطور که در بخش بعدی آمده است، تأمل عبارت است از فرایند تفکر، تصحیح و توسعه عمل و شیوه آن. خودپژوهی این فرایند ها را در بر می گیرد. در واقع خود پژوهی به معنای بسط تأمل بر عمل فرد است که در نهایت منجر به درک و دانش جدید و در نتیجه توسعه حرفه ای می شود. به طور کلی باید گفت خودپژوهی تأمل در عمل را شامل می شود (لوگران و نورت فیلد^۵، ۱۹۹۸: ۱۵).

خودپژوهی در حرفه تدریس و حوزه تربیت معلمان، تلاش می کند تا دنیای پیرامون حرفه تدریس را مورد کنکاش قرار دهد و برای رسیدن به این هدف، بر شیوه های تدریس معلمان و فعالیت های آنها در این زمینه تمرکز می کند که این خود موجب توسعه حرفه ای معلمان و نیز پیشرفت تحصیلی و تربیت دانش آموزان می شود (پنیجر و راسل^۶، ۱۹۹۵: ۶). خودپژوهی، فهم جدید و تولید دانش جدید از فرایند یاددهی و یادگیری را ارایه می کند که این

¹ Zeichner

² Loughran et al

³ LaBoskey

⁴ Lyons

⁵ Northfield

⁶ Pinnegar & Russell

منجر به بازسازی برنامه های آموزشی تربیت معلمان و نیز نو فهم گرایه ای از تدریس و معلمی شده است، به عبارتی براساس این برداشت، خودپژوهی به عنوان رویکرد پژوهش و توسعه ی حرفه ای معلمان، باعث تغییر در اهداف و شیوه کار مراکز تربیت معلم شده است که این همان نوفهم گرایه ای در تربیت معلم است (همیلتون و پنیجر، ۱۹۹۸: ۲۴۳). بر این اساس خود پژوهی به عنوان یکی از رویکرد پژوهشی نقش مهمی در توسعه حرفه ای معلمان و دانشجومعلمان دارد و روایات به عنوان ابزاری مهم در آن به شمار می رود که باید به آن توجه ویژه ای داشت.

-ویژگی های خودپژوهی

خودپژوهی به عنوان یک پارادایم پژوهش در حوزه تربیت معلم و حرفه ی معلمی دارای پارامترهایی است که در قالب تعاریف مختلف ارایه شده است. گایل فویل و همکاران (۲۰۰۴) چهار ویژگی را برای تحقیق خودپژوهی معرفی کردند که عبارتند از: (۱) تعاملات انسانی (۲) درک این نکته که محقق و آنچه مورد پژوهش قرار می گیرد موقتی، نامشخص و در حال تغییر هستند. (۳) فهم این مساله که تعهدی باید باشد تا همه موارد در زمینه محقق و یا فراگیر (مورد پژوهش) از قبیل پیشینه، اهداف و روابط اجتماعی، کشف شوند. (۴) درک این باور که انسان ها بر یکدیگر، محتوا و فرایندهایی که در آن مشارکت دارند، اثر می گذارند (ص. ۱۱۲).

همچنین لابوسکی (۲۰۰۴) پنج ویژگی را برای خودپژوهی مشخص کرده است که به قرار زیر است:

-شروع و تمرکز بر روی «خود»

-تلاش هدفمند در جهت بهبود وضعیت

-تعامل در طول فرایند پژوهش

-به کارگیری روش چندگانه و عمدتاً کیفی برای گردآوری، تحلیل داده ها و ارایه گزارش.

-اعتبارسنجی پژوهش از طریق تلاش برای پیشرفت کار از طریق ساخت، آزمایش، به اشتراک گذاری و آزمایش مجدد نمونه هایی از شیوه های تدریس.

به طور کلی یکی از ویژگی های مهم خودپژوهی، برخورداری از ویژگی پارادوکسی است. اگرچه در فرایند خودپژوهی، تمرکز اولیه بر روی «خود» است اما در طول فرایند باید تعهدی نسبت به وجود تعامل وجود داشته باشد. این تعامل شامل ارتباط با همکاران، دوستان منتقد، دانشجومعلمان و افراد دیگر علاقمند است. به عبارتی دقیق تر، تعامل در خودپژوهی به معنای همکاری است و این همان ماهیت متضاد آن است.

-تامل و نقش آن در رشد فردی

تامل عمیق به عنوان تاملی توصیف می شود که نشان می دهد چگونه دانشجویان تجارب خود را حس می کنند و اینکه آیا این حس، از شیوه کار آنها، اطلاعاتی می دهد، به عنوان معلم و شاید مهمتر از همه به عنوان یک انسان، چه ویژگی هایی دارند. تامل عمیق عاطفی، متناقض و در عین حال خود الهامی است (شون، ۱۹۹۳).

جان دیویی (۱۹۹۷) تامل را این چنین تعریف می کند: توجه فعال، پایدار، مستمر و بادقت، باور و یا دانش از منظر زمینه هایی که از آن حمایت می کند و نتیجه گیری های بعدی که به آن منجر می شود (ص. ۶). تامل شامل توالی ایده

¹ Hamilton & Pinnegar

² Guilfoyle et al

³ Schon

ها و پیامدهاست و ترتیب آن به گونه ای است که هر کدام مرحله بعدی را به عنوان نتیجه مناسب خود تعیین می کند. وی معتقد است که این امر برای یادگیری و رشد فردی ضروری است و درگیر شدن در فرایند تامل، در نهایت کمک می کند تا زمینه های اعتقادی و باورهای خود را توسعه دهند. شون (۱۹۹۱) تامل و فرایند مربوط به آن را در دو گروه قرار داده است که یکی تامل حین عمل است که فرد در طول فرایند انجام کار، نسبت به آن می اندیشد و دیگری تامل پس از عمل است که به معنای توانایی در بازسازی وقایع است و در آن فرد، در مورد کاری که انجام داده، می اندیشد. از نظر شون، هرچند هر دو در توسعه حرفه ای موثر است اما وی تامل پس از عمل را بسیار ارزشمند می داند. بنابراین از طریق تفکر نظام مند و هدفمند در مورد رخدادها، موقعیت ها و تجارب مربوط به آن، فرد می تواند شیوه کار خود را توسعه دهد.

از نظر گیدنز (۱۹۹۱)، پروژه ی «تامل بر خود» شامل حفظ انسجام و درعین حال همراه با اصلاحات مورد نیاز است که شامل روایات بیوگرافیکی که در موقعیت هایی اتفاق می افتد که گزینه های چندگانه با وجود سیستم های انتزاعی، فیلتر شده اند با این حال، در زندگی اجتماعی مدرن، مفهوم سبک زندگی، اهمیت خاصی را بر خود می گیرد. به تدریج سنت ها کم رنگ تر می شوند، زندگی روزمره در چارچوب اصطلاحاتی همچون تعامل دیالکتیکی محلی و جهانی بازتعریف می شود و افراد بیشتری مجبور به بررسی گزینه های سبک زندگی و انتخاب یکی از این گزینه ها هستند (ص. ۵). براین اساس، تامل بر «خود» به عنوان یکی از نیازمندی های بشر برای رشد و توسعه ی حرفه ای در عصر پسامدرنی بوده است که برای انجام آن، هویت باید به عنوان پروژه ای مستمر و در عین حال روایتی در نظر گرفته گرفته شود و روایات و داستان های زندگی ما در این مسیر، بهترین منبع و ابزار برای انجام تامل هستند.

-روایات

ایده استفاده از روایات و داستان های نوشتاری در قالب برنامه های تربیت معلم برای آماده سازی دانشجو معلمان تقریباً ایده جدیدی بوده است هرچند که استفاده از این ابزار در حوزه های دیگر از قبیل پزشکی، انسان شناسی قدمتی به مراتب بیشتر دارد. به طور کلی «نوشتن» عملی ساخت گرایانه و تفسیری است که در آن نویسنده آگاهانه و ناآگاهانه به تجارب خود به صورت شخصی و اجتماعی، نظم می دهد. از طرفی، رخدادهایی را که در کلاس درس و در طول دوره های کارورزی برای دانشجو معلم اتفاق می افتد، نمی توان از بافت اجتماعی مجزا کرد زیرا که تعاملات اجتماعی در تمام این رخدادها وجود دارند و در چارچوب کلاس شکل می گیرند. کلاندینین و کانلی (۱۹۹۰) اظهار می کنند که «انسان ها به عنوان ارگانیزم های داستان پرداز می هستند که به صورت فردی و اجتماعی داستان های زندگی شان را بازگو می کنند» (ص. ۲). در واقع همانطور که برونر می نویسد، «به نظر می رسد ما روش دیگری جز در قالب روایت برای توصیف زندگی مان، نداریم» (ص. ۶۹۲). از آنجا که داستان ها به یک رویداد خاص بستگی دارند، روایت نگاری می تواند زمینه ای را برای دانشجو معلمان فراهم می کند تا عمیق تر به تجارب شخصی بپردازند. از طرفی از آنجا که داستان ها از معیارهای بیرونی از قبیل ساختار و دستورالعمل های مربوط به محتوا به دور هستند، می توانند صدای دانشجو معلمان را منعکس کنند. داستان هایی که ما زندگی می کنیم، می گوئیم و می نویسیم برای خود ما معنا دار هستند. گراسمن (۱۹۸۲) معتقد است که روایات واسطه ی میان زندگی، دانش و تجارب ما هستند. به عقیده وی روایت وسیله ای برای بررسی واقعیت است. (ص. ۴۱۵). از طرفی برونر (۲۰۰۴) نشان می دهد که روایات و داستان ها نه تنها به عنوان واسطه بین تجارب و زندگی واقعی هستند، بلکه برای زندگی مهم و اساسی هستند. در واقع

¹ Dewey

² Giddens

³ Clandinin and Connelly

⁴ Grossman

⁵ Bruner

روایات و داستان‌ها آینه‌ای از جنس تجربه هستند که ما را به خودمان نشان می‌دهند (توٹ و رنشاو، ۲۰۰۹). روایات و داستان‌ها از طریق سازمان دادن به ویژگی‌های متناقض، به زندگی و ساختارهای مختلف آن در موقعیت‌های مختلف زمانی، انسجام می‌بخشند (مک آدامز، ۲۰۰۶). زندگی ما پر از انواع داستان‌ها و روایت‌هاست و ما در زندگی خود غرق آنها هستیم. آنها در تلویزیون، رسانه‌های چاپی، اینترنت و تقریباً در تمام ابعاد زندگی شخصی و حرفه‌ای ما حضور دارند. ما روزانه خالق و مصرف‌کننده داستان‌های زیادی در زندگی خودمان هستیم که خود، جامعه و جهان اطراف خود را به واسطه‌ی آنها بهتر می‌شناسیم. همانطور که رونالد کرامر (۲۰۰۱) می‌گوید: «ما می‌نویسیم تا یاد بگیریم، به خودمان آموزش دهیم، خودمان را توجیه کنیم، به خاطر بیاوریم، ذهنیات خود را کشف کنیم و یا اینکه آنرا خالی بیندیشیم و بیشتر بدانیم. بنابراین درگیر شدن در فرایند روایت نگاری و داستان نویسی وسیله مناسبی است که می‌تواند فرد را در فرایند تامل وارد کند. این شرایط به دانشجو معلمان اجازه می‌دهد تا این موارد را که چه کسی هستند و چه کارهایی را انجام می‌دهند، با هم ترکیب کرده و در مورد آن عمیقاً بیندیشند و این به دلیل توانایی در یکپارچه سازی داستان‌ها است (مک آدامز، ۲۰۰۶: ۱۳). ما حجم بیشتری از تجارب خود را در قالب داستان‌ها و روایات به دست می‌آوریم به عبارتی، روایات یکی از مناسب‌ترین روش برای تسخیر تجارب زندگی هستند (برونر، ۱۹۹۴).

همچنین نوشتن در مورد وقایع مهم و پردغدغه را می‌توان یک فرایند خود تنظیمی در نظر گرفت که در آن نویسندگان، تجارب چالش برانگیز خودشان را بررسی و واکاوی می‌کنند و این پایه و اساس خود تاملی به شمار می‌رود (دایت و بوتی، ۲۰۰۴: ۵۶). در نظم جدید، ما از «داستان پردازی در مورد خود» به عنوان ابزاری برای ایجاد احساس در مورد شرایط جدید کار و به طور کلی عصر جدید بهره می‌بریم. «خود» یک پروژه‌ی بازتابی و یا یک پروژه‌ی روایتی مستمر و در حال پیشرفت است. برای دستیابی به این فرایند مهم، به روشی نیاز است که بر روش‌هایی از قبیل تاریخ اجتماعی، جغرافیای اجتماعی و نظریه اجتماعی، منطبق باشد تا «خود» را در زمان و مکان تسخیر کند و به عبارتی یک مسیر اجتماعی مناسب برای شناخت «خود» به دست آورد (پاینار، ۱۹۹۸: ۴).

نکته دیگری که در این زمینه باید به آن اشاره کرد، این است که عمل نوشتن باعث شکل‌گیری روابط و ایده‌های جدید می‌شود و زمینه لازم برای تامل بر روی تجارب خاص را فراهم می‌کند (کانوری، ۱۹۹۳). روایات و داستان‌ها دنیا، افراد و رخداد‌های واقعی را توصیف می‌کنند. داستان‌های نوشتاری نه تنها تجارب فردی را بازگو می‌کنند بلکه به پیچیدگی‌ها، اعمال و احساسات وی نیز توجه دارند (آیزنر، ۱۹۸۵: ۱۰۵). به اعتقاد برونر (۱۹۹۴) دغدغه اصلی در روایت نگاری این نیست که چگونه نوشته می‌شود بلکه مساله اصلی این است که چگونه به عنوان یک ابزار ذهنی در ساخت واقعیت، عمل می‌کند.

از طرفی کیلچرمنز (۲۰۰۸) معتقد است که داستان‌های مکتوب هر دو نقش ارجاعی و ارزیابی^۱ را انجام می‌دهند و به افراد اجازه می‌دهد که نه تنها بین تجارب خود ارتباط برقرار کرده و آنها را توصیف کند بلکه، خودشان را درون این داستان‌ها قرار داده و ارزیابی می‌کنند.

¹ Tooth & Renshaw

² Cramer

³ McAdams

⁴ Daiute & Buteau

⁵ pinar

⁶ Convery

⁷ Eisner

⁸ Kelchtermans

⁹ referential and evaluative

روایت پژوهی به عنوان مطالعه تجارب در قالب داستان، روشی است که فهم ما را از خودمان به عنوان دانشجومعلم، معلم و یا مربی تربیت معلمان و شیوه های مربوط به حرفه ی معلمی بهبود و توسعه می دهد. کلاندینین و کانلی (۲۰۰۴) می نویسند که « روایت پژوهی عبارت است از کشف ابعاد مختلف تجارب از نظر زمانی (گذشته، حال و آینده)، تعامل (شخصی و اجتماعی) و موقعیت (مکان) است» (ص ۵۷۶).

براین اساس، استفاده از روایات و داستان های شخصی در تربیت معلم، پاسخ معناداری است به شرایط جدید کار و بودن در دنیای پسا مدرن. همانطور که تعدادی از دانشمندان اجتماعی نیز اخیرا اظهار کرده اند، این بدان معناست که ماباید تصورات خود را از «هویت» و «خویشتن» اصلاح کنیم. نیروها و عوامل جهانی که اشکال زندگی سنتی را تضعیف می کنند، به همین ترتیب تصورات از «هویت» و «خود» را نیز متحول می کنند. براین اساس، هویت دیگر یک حالت و مکان مشخص و تعریف شده نیست بلکه، هویت یک پروژه در حال انجام، مداوم و مستمر است و به طور معمول یک پروژه ی روایتی در حال انجام است (پاینار، ۱۹۹۸: ۴).

بحث و نتیجه گیری

بدون شک کارورزی یکی از مهم ترین دوره ها و واحدهای درسی تربیت معلم محسوب می شود که نقش مهمی در توسعه حرفه ای دانشجو معلمان دارد. در واقع دانشجومعلم از طریق دوره های کارورزی، میان حوزه های نظر و عمل تدریس و معلمی پیوند ایجاد می کنند. اما با توجه به اهداف تربیت معلم، صلاحیت ها و شایستگی های تعریف شده برای معلمان آینده کشور و نیز با توجه به نیازها و ویژگی های دانش آموزان و فراگیران به عنوان نسل های امروزی، توجه به مساله تامل بسیار اهمیت دارد به ویژه در دوره های کارورزی این موضوع یکی از جنبه های حیاتی در رشد دانشجو معلمان است. به همین ترتیب، توجه به بعد هویت حرفه ای و توسعه ی آن در ابعاد مختلف برای دانشجومعلم ضروری است. در واقع ارتباط منطقی و روشنی میان تامل و رشد حرفه ای آنها وجود دارد. در این میان، آنچه اهمیت فراوانی دارد، داستان ها و روایات است که بخشی از فعالیت های دانشجومعلم را در دوره های کارورزی به خود اختصاص داده است. داوطلبان ورود به حرفه ی معلمی سعی می کنند در دوره های کارورزی با تمرکز بر تجارب خود در قالب روایات و داستان ها، صلاحیت های لازم را کسب کنند. به عبارتی روایات و داستان هایی که دانشجومعلم باید از مشاهدات، تجارب، رخدادها و ... در محیط مدارس گردآوری و تدوین کنند به عنوان مهم ترین ابزاری است که به واسطه آنها، با تمرکز بر «خود» حرفه ای، ویژگی ها، مهارت ها و توانایی های خود را مورد کنکاش قرار دهند و با تامل بر خود بتوانند به سطوح بالاتری از مهارت ها دست یابند. در حقیقت، دانشجومعلم با استفاده از روایت و داستان پردازی از شیوه معلمی، تامل پس از عمل را مورد توجه قرار می دهند تا «خود» را مورد مطالعه و پژوهش قرار دهند. به عبارتی خود پژوهی به عنوان مفهومی که ماهیتی پست مدرنیزم دارد مرکز فعالیت های دانشجویان را شکل می دهد تا با استفاده از ابزاری به نام روایت و داستان، بتوانند ضمن بازتعریف بر خی از ویژگی ها و توانایی ها، شایستگی های لازم را کسب کنند.

مشارکت نویسندگان

مقاله حاضر نتیجه پژوهش مشارکتی نویسندگان مذکور در فایل مقاله می باشد.

تشکر و قدردانی

¹ self-hood

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- بازدارقمچی قیه، مرتضی. (۱۳۹۷) فهم خودپژوهی به عنوان یک روش تحقیق برای معلمان و مدرسان تربیت معلم. دوفصلنامه راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۵(۴)، ۱۶۰-۱۴۱.
- Bruner, J. (1994). *Four ways to make a meaning. [Cassette Recording]. New Orleans, LA: American Educational Research Association.*
- Bruner, J. (Fall 2004). Life as narrative. *Social Research, 71(3)*, 691-710. Retrieved from ERIC. (ERIC Document Reproduction Service No. 376164).
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher 19(5)*, 2-14. (ERIC Document Reproduction Service No. 414358).
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). Knowledge, narrative and self-study. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 575–600). Dordrecht: Kluwer.
- Convery, A. (1993). Developing fictional writing as a means of stimulating teacher reflection: A case study. *Educational Action Research 1(1)*, 135-151, doi: 10.1080/0965079930010108
- Cramer, R.L. (2001). *Creative power: The nature and nurture of children's writing*. New York: Longman.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Minneola, N. Y.: Dover Publications, Inc.
- Daiute, C., & Buteau, E. (2002). Writing for their lives: Children's narrative supports for physical and psychological well-being. In S.J. Lepore & J.M. Smythe (Eds.) *The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being* (pp. 53 - 73). Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved from EBSCOHost.
- Eisner, E. (1985). *Learning and teaching the Ways of Knowing*. Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press (in association with Basil Blackwell).
- Grossman, M. (Fall 1982). The subject of narrative and the rhetoric of self. *Papers on Language & Literature 18(4)*, 398-415. Retrieved from EBSCOHost.
- Guilfoyle, K., Hamilton, M. L., Pinnegar, S., & Placier, P. (2004). The epistemological dimensions and dynamics of professional dialogue in self-study. In J. John Loughran, Vicki Kubler LaBoskey, Mary Lynn Hamilton, & Tom Russell (Eds.), *The International handbook of selfstudy of teaching and teacher education* (Volume 2, pp. 1109–1168). Dordrecht: Kluwer. Publishers.

- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (1998). Conclusion: The value and the promise of Self-study. In M. L. Hamilton et al. (Eds.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 234–246). London: Falmer. Press.
- Kelchtermans, G. (Fall 2008). Study, stance, and stamina in the research on teachers' lives: A rejoinder to Robert V. Bullough, Jr. *Teacher Education Quarterly*, 27-36. Retrieved from EBSCOHost.
- Loughran, J., & Northfield, J. (1998). A framework for the development of self-study practice. In M. L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 7–18). London: Falmer Press.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., & Russell, T. (Eds.). (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*, (Vol. 2, pp. 817–869). Dordrecht: Springer.
- Lyons, N., & LaBoskey, V. K. (Eds.). (2002). *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching*. New York: Teachers College Press.
- McAdams, D.P. (2006). The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry* 16(1), 11-18. Retrieved from <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/1049432884490a09930cdc3.pdf> publications/
- Pinar, W.F. (1998). *Curriculum Toward New Identities*. New York: Routledge.
- Pinnegar, S., & Russell, T. (1995). Self-study and living educational theory. Theme issue self-study and living educational theory. *Teacher Education Quarterly*, 22(3), 5–9.
- Schon, D¹.A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot, Hants, U.K.: Ashgate.
- Tooth, R., & Renshaw, P. (2009). Reflections on pedagogy and place: A journey into learning for sustainability through environmental narrative and deep attentive reflection. *Australian Journal of Environmental Education* 25, 95-104. Retrieved from EBSCOHost.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education* 72(1), 67-68. doi: 10.1207/s15327930pje7201_4