

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی نهم، شماره‌ی دوم، پیاپی ۱۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۸
صفحه‌های ۴۴-۸۴

خود شرح حال نویسی مشارکتی: الگویی نوین و منطبق با برنامه‌ی درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان*

حسین قربانی** ابراهیم میرشاه جعفری*** احمدرضا نصر اصفهانی**** محمدرضا نیستانی*****

چکیده

هدف پژوهش حاضر این بود که در دانشگاه فرهنگیان به طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی کارورزی بر اساس الگوی خود شرح حال نویسی مشارکتی بپردازد و تجربه دانشجویان از این الگو را مورد تحلیل و بازنمایی قرار دهد. این مطالعه از حیث هدف توسعه‌ای- کاربردی، از نظر نوع پژوهش کیفی و در طیف روش‌های کیفی بر کُنش پژوهی رهایی بخش مبتنی است. در این پژوهش به تناسب از روش‌های تحلیل اسناد، مصاحبه غیرساختارمند و پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شده است و داده‌ها با استفاده از روش‌های تحلیل مضمون و تی تکنمونه‌ای مورد تحلیل قرار گرفته است. جامعه پژوهش دانشجویان پردیس شهید باهنر اصفهان را دربر می‌گیرد و نمونه پژوهش یک کلاس متشکل از هجده دانشجوی پسر ورودی سال ۹۲-۱۳۹۱ بود که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ در ترم هشت رشته دبیری علوم اجتماعی مشغول به تحصیل بودند. این مشارکت‌کننده‌ها به شیوه نمونه‌گیری ملاک محور انتخاب شدند و طی پانزده جلسه در طول یک ترم تحصیلی، کارورزی خویش را انجام دادند. ساختار الگوی پیشنهادی در قالب عناصر برنامه درسی کارورزی تدوین گردید که اعتبار و روایی آن به تأیید متخصصان برنامه درسی و استادان دانشگاه فرهنگیان رسیده بود. همچنین برای ارزیابی مقبولیت و اعتبار نتایج از زاویه‌بندی روش شناختی و اعتباریابی دموکراتیک استفاده شد. یافته‌ها نشان داد، الگوی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی مشارکتی، می‌تواند اهداف و راهبردهای مستتر در واحدهای درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان را محقق نماید. چنان‌که تحلیل سرفصل واحدهای درسی کارورزی نشان داد، برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان حول چهار مضمون شامل: تمرین معلمی، پژوهش روایی، کُنش‌های مشارکتی و گروهی و تبیین برنامه درسی کارورزی شکل گرفته است که این مضامین با تجارب دانشجویان از الگوی پیشنهادی، هم‌سو و هم‌خوان می‌باشند. همچنین یافته‌ها نشان داد دانشجویان توانسته بودند طیف اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی ارائه شده در الگوی پیشنهادی را بالاتر از سطح میانگین تجربه نمایند. بنابراین طبق این نتایج می‌توان اذعان داشت که الگوی خود شرح حال نویسی مشارکتی با اهداف برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان منطبق است و می‌تواند به مثابه یک الگوی کارورزی در برنامه درسی کارورزی این دانشگاه مورد کاربست قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: الگوی کارورزی، دانشجویان، دانشجو معلم، خود شرح حال نویسی مشارکتی، روایت‌های زندگی.

* این مقاله مستخرج از رساله‌ی دکتری رشته برنامه ریزی درسی در دانشگاه اصفهان می باشد.

** دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده‌ی مسئول)، ghorbani@edu.ui.ac.ir

*** استاد برنامه ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران، jafari@edu.ui.ac.ir

**** استاد برنامه ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران، anasr@edu.ui.ac.ir

***** استادیار برنامه ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران، m.neyestani@edu.ui.ac.ir

مقدمه

در دهه‌های گذشته تأکید بر کیفیت معلمی و رفع چالش‌های حوزه تربیت معلم توجه اغلب سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را به خود جلب نموده است (کالدرد^۱ و شرک^۲، ۱۹۹۷). این توجه نیز تحت رویکرد خاصی پی‌جویی شده است. بدین صورت که بعد از دهه ۱۹۷۰ تغییراتی بنیادین در پژوهش‌های گسترده‌ی تربیت معلم حادث گردیده است. یعنی پژوهش در تربیت معلم، از رفتار معلمان به سمت دانش، یادگیری و خاطرات معلمان تغییر جهت‌گیری داده است (کوچرن^۳ و دیمرز^۴، ۲۰۰۸). چنان‌که طیف وسیعی از رویکردهای روایی و خود شرح حال نویسی مانند دانش شخصی عملی^۵ معلمان (کانلی^۶ و کلاندینین^۷، ۱۹۹۰، ۱۹۹۴)، داستان‌های معلمان (شوبرت^۸، ۱۹۹۱)، خود شرح حال نویسی (پاینار^۹، ۱۹۷۵، آیرز^{۱۰}، ۱۹۸۸)، داستان‌های تخیلی و پلیسی (گاف^{۱۱}، ۱۹۹۹، ۱۹۹۹)، تاریخچه زندگی معلمان (گودسون^{۱۲}، ۱۹۹۲)، دانش عملی معلمان (الباز^{۱۳}، ۱۹۸۳)، شرح حال نویسی جمعی (هارگرویز^{۱۴}، ۱۹۸۶) و تعاملات روایی معلمان (شون^{۱۵}، ۱۹۸۳) ارائه گردیده است. افزون بر این، نمودهای این چرخش معرفتی در گستره برنامه درسی را می‌توان در روش «currere» پاینار (۱۹۷۵) و کاوش‌های زیست‌داستانی کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰) تحت محور «پژوهش روایی»^{۱۶} یافت (گاف، ۱۹۹۴). پیش‌فرض این تأکید و توجه به روایت و روایت‌گری تا حدی به رویکرد فرایند - فراورده رفتارگرایی^{۱۷} به دلیل نادیده گرفتن اهداف و انگیزه‌های معلمان مربوط می‌شود. در حقیقت، برتری روایت به دلیل محدودیت رویکردهای سنتی و ناسازگاری آنها در ترسیم پیچیدگی و شناساندن کُنش‌های انسانی است. در رویکردهای سنتی، نظریه و عمل جدا از هم در نظر گرفته می‌شد، و

¹.Calderhead

².Shorrock

³.Cochran

⁴.Demers

⁵.personal practical knowledge

⁶.Connelly

⁷.Clandinin

⁸.schubert

⁹.Pinar

¹⁰.Ayers

¹¹.Gough

¹².Goodson

¹³.Elbaz

¹⁴.Hargreaves

¹⁵.Schon

¹⁶.narrative inquiry

¹⁷.Behaviourism process-product approach

این خطر به وجود می‌آید که روابط درونی کنش‌ها و تجارب افراد بر مبنای تحمیل، تبیین و تفسیر «بیرونی» ارائه گردد. این در حالی است که روایت با التزام به نگاه «درونی»، از موانع بین پژوهش و تجربه عبور می‌کند تا با تأیید تأثیر تجربه و فرهنگ در ساخت دانش، پیچیدگی کنش‌های انسانی را ترسیم کند (ویستر^۱ و مرتووا^۲، ۲۰۰۷). بر همین اساس، با نفوذ و مقبولیت رویکردهای روایی در گستره تعلیم و تربیت، خود شرح‌حال‌نویسی به مثابه یک نظریه و هویت جدید در برنامه درسی تعریف شده است و نحله‌های متفاوتی از آن رشد و تکوین یافته است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲).

از این رو به‌زعم صاحب‌نظران، یکی از راهکارهای رفع چالش‌های تربیت معلم این است که سیستم تربیت معلم بر مبنای بازشناسی تجارب پیشین و جاری و احترام به دانش و فهم معلمان بنیان نهاده شود (لگرن^۳، ۲۰۱۲)، و در طراحی برنامه‌های درسی تربیت معلم، نقش دانش و تجارب پیشین دانشجومعلمان لحاظ گردد (سانگ^۴، ۲۰۰۴). اما مسئله این است که هر سبک یا شیوه روایت‌گری برای معلمان مفید نیست؛ زیرا در فرایند روایت‌گری، دانش باید به‌صورت جمعی مورد کاوش قرار گیرد و به‌جای داده‌های شرح‌حال‌نگاران محققان، می‌بایست بر داده‌های خودشرح‌حال‌نگاران معلمان تمرکز گردد. به این صورت که معلم‌ها در موقعیت‌های گروهی فرصت یابند تا داستان‌های شخصی و حرفه‌ای خویش را با یکدیگر به اشتراک بگذارند تا قادر شوند با تحلیل و تفسیر شرح‌حال‌های هر یک از اعضاء، احساسی جمعی نسبت به دانش و توسعه خویش به دست آورند (بات^۵ و ریموند^۶، ۱۹۹۰، ص ۲۵۷).

بدین‌سان با توجه اهمیت و نقش تجارب روایی، در ایران نیز اخیراً در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان به این مهم توجه شده است. به این صورت که تلاش گردیده است برنامه‌های درسی به سمت تربیت معلم فکور هدایت گردد (امام‌جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵). اما مسئله این است که در دانشگاه فرهنگیان همه دروس دارای این قابلیت نیست و واحدهای درسی کارورزی بیش‌ترین ظرفیت را برای پیاده‌سازی این تغییر دارا است. زیرا در حال حاضر در دانشگاه فرهنگیان دانشجویهای رشته‌های مختلف در طول چهار ترم متوالی، در هر ترم تحت دو واحد درس کارورزی با اهداف مشخص قرار می‌گیرند و دقت در این اهداف نیز آشکار می‌نماید که توصیف،

¹.Webster

².Mertova

³.Loughran

⁴.Tsang

⁵.Butt

⁶.Raymond

تحلیل و تسهیم تجارب یا به عبارت دیگر «پژوهش روایی»^۱ و «شرح حال نویسی»^۲ از مهم‌ترین وجوه همه واحدهای درسی کارورزی است. چراکه دانشجومعلم در فرایند انجام این کارورزی‌ها باید از راهبردهایی چون دفترچه یادداشت‌های روزانه، دفترچه واقعه‌نگاری، مصاحبه با معلمان مجرب و خود شرح حال نویسی استفاده کنند (عطاران، ۱۳۹۶). برای مثال، در «کارورزی ۱» دانشجویان باید مشاهدات تأملی و یافته‌های تجربی خود را در قالب پژوهش روایی ثبت و گزارش نمایند. در «کارورزی ۲» یافته‌های خود از مشارکت در فرایند آموزش را در قالب پژوهش روایی ثبت و گزارش دهند. در «کارورزی ۳» دانشجویان باید نتایج تجربیات خود از فرایند طراحی، اجرا، ارزیابی، بازبینی و بازاندیشی را در قالب گنش پژوهی فردی گزارش کنند و در «کارورزی ۴» با ثبت و واکاوی تجربیات در فرایند درس پژوهی، یافته‌های حاصل از عملکرد حرفه‌ای خود در سطح مدرسه را گزارش نمایند. بنابراین شرح حال نویسی با فرایند و فرجام واحدهای درسی کارورزی درهم تنیده است.

همچنین، مطابق با سرفصل دروس کارورزی به دلیل این‌که در فرایند انجام کارورزی تشکیل جلسات و سمینارهای گروهی برای به اشتراک گذاری تجارب و تعاملات شخصی یک ضرورت و رکن اصلی محسوب می‌گردد. لذا در اجرای نمودن واحدهای درسی کارورزی، رویکردی مورد نیاز است که ضمن تقویت مهارت‌های خود شرح حال نویسی، فرایندی گروهی و مشارکت‌محور داشته باشد. همچنین از آنجاکه نظام تربیت معلم کشور باید رویکردی مبتنی بر روایت داشته باشد که دانشجومعلم را تکریم کند، سازنده‌گرا باشد، به دانشجومعلم فرصت بدهد تا دغدغه‌های اخلاقی، عاطفی، سیاسی‌شان را بیان کنند، به تسهیم تجارب بپردازند و در مورد پیچیدگی‌های معلمی گفت‌وگو کنند (عطاران، ۱۳۹۶).

از سوی دیگر، از آنجاکه مطالعات حوزه پژوهش روایی بیش‌تر در قلمرو مطالعات اجتماعی است، لذا نیاز و الزام دانشجویان علوم اجتماعی برای آشنایی نظری و عملی با این رویکرد بیش‌تر احساس می‌شود. در حقیقت، مهم‌ترین دلایل کاربست روایت در علوم اجتماعی عبارتند از: (۱) علاقه به تجارب‌زیسته افراد و فهم ماهیت زمانمند این تجارب، (۲) تمایل به قدرت دادن به مشارکت‌کننده‌ها از طریق کاوش مهم‌ترین مضامین حوزه عمل، (۳) علاقه به فرایندها و تغییرات در بستر زمان، (۴) علاقه به خود^۳ و بازنمایی‌های آن و (۵) توجه به پژوهش‌گر به‌عنوان روایتگر

^۱.Narrative Inquiry

^۲.Biography

^۳.self

(الیوت^۱، ۲۰۰۵، ص ۶). بنابراین، یک معلم خوب علوم اجتماعی، معلمی است که به دانش‌آموزان کمک کند تا با عینک جامعه‌شناسی به پیرامونشان نگاه کنند و رویدادها را بکاوند. چراکه از منظر جامعه‌شناختی، روایت در وسیع‌ترین مفهوم خود می‌تواند نشان‌دهنده عقیده‌ای در مورد یک پدیده یا رویداد باشد. روایت‌ها می‌توانند توصیفی دقیق از فعل‌وانفعالات بخش‌های تشکیل‌دهنده یک جامعه (مانند خانواده‌ها، انجمن‌ها، نهادها و گروه‌ها)، سوزده‌های اجتماعی (از قبیل مسائل قومی-نژادی، قشربندی، تغییرات، دگرگونی، نابرابری آموزشی و انحرافات) یا انواع روابط اجتماعی (روابط قدرت و بازتولید قدرت کنشگران، ساختار سلسله‌مراتبی ارزش‌ها، هنجارها و مهارت‌ها) ارائه نمایند. از این رو معلم علوم اجتماعی می‌تواند در بستر روایت دانش‌آموزان را به درک درستی از مسائل اجتماعی هدایت کند.

بنابراین با توجه به تغییر معرفت‌شناختی مطروح، ضرورت انجام پژوهش حاضر در وهله اول به نقش روایت در رشته علوم اجتماعی و مسئله اهمیت روایت‌نگاری دانشجومعلمان در همه واحدهای درسی کارورزی مربوط می‌شود که مقتضی است بر یک رویکرد و الگوی روایی استوار باشد، و در وهله دوم لزوم آشنایی عملی دانشجومعلمان با فرهنگ و حرفه معلمی و درنهایت کسب ادراک نسبت به هویت معلمی به‌عنوان رسالت دروس کارورزی است که بخشی از این مهم نیز منتج از پیشینه زیسته هر فرد و تحلیل و صورت‌بندی رخدادهای تربیتی و شرح‌حال‌های کنشگران آموزشی می‌باشد که ضرورتاً از طریق خودشرح‌حال‌نگاری‌ها و تعاملات فردی و گروهی قابلیت بازنمایی دارند. بنابراین، هدف پژوهش حاضر این است که در دانشگاه فرهنگیان به طراحی و اجرای یک دوره کارورزی بر اساس الگوی خود شرح‌حال‌نویسی مشارکتی بپردازد و تجربه دانشجومعلمان از این الگو را مورد تحلیل و بازنمایی قرار دهد.

پیشینه‌ی نظری و پژوهشی

تلاش‌های نظام‌دار برای فهم برنامه درسی به‌عنوان یک متن خودشرح‌حال‌نگارانه عملاً از دهه ۱۹۷۰ آغاز شد که در آن پاینار و گرومت با انتشار کتابی که در آن مفهوم "Currere" مورد بحث قرار گرفته بود، این موضوع را وارد ادبیات برنامه درسی کردند و از این رهگذر نظریه خود شرح‌حال‌نویسی را به‌عنوان یک نظریه جدید و اثرگذار به حوزه برنامه درسی معرفی کردند (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵، فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲). بات و ریموند (۱۹۸۷) استدلال می‌کنند که

¹Elliott

ظهور پژوهش‌های شرح حال‌نگارانه، بخشی از تغییر فرا نظری^۱ در دهه ۱۹۷۰ به دلیل اتکای بیش از حد به پارادایم تجربی - تحلیلی است. لذا خود شرح حال نویسی نوعی حرکت به سوی انواع پژوهش‌های کیفی از جمله قوم‌نگاری، پدیدارشناسی و نظریه انتقادی است و باید توجه داشت که این حرکت به معنای کنار نهادن سنت تجربی - تحلیلی نیست، بلکه یک نوع بازگشت به زمینه کیفی واقعیت‌های آموزشی است (ایننس^۲، ۱۹۹۸).

با این وصف، خود شرح حال نویسی مشارکتی^۳، به‌عنوان یک روش پژوهش و یادگیری، در سطح عملی و روشی، توسط بات و همکارانش (۱۹۸۶) شناسانده شد. بات و ریموند از این روش در راستای فهم ماهیت دانش و توسعه حرفه‌ای معلمان استفاده نمودند. به‌زعم آنها خود شرح حال نویسی مشارکتی در خدمت فهم چشم‌اندازها و ادراکات معلمان است (ریموند و بات، ۱۹۹۲). زیرا تسهیم، تحلیل و نقد مشارکتی شرح حال‌ها، فرصت شناسایی و فهم دانش، مهارت، نگرش و تفکر شخصی و حرفه‌ای برای معلمان فراهم می‌آورد و این‌گنش‌ها بستری خلق می‌کند تا ماهیت و چیستی دانش و فلسفه تدریس معلمان مورد فهم قرار گیرد (بات و ریموند، ۱۹۸۹)، از نظر نیومن^۴ (۱۹۹۶) خود شرح حال نویسی مشارکتی چرخه مشارکتی متوالی از تعاملات کتبی و شفاهی جهت بیان کردن، دیدن، فهمیدن و در نهایت گنش بر مبنای روایت‌های شرح حال‌نگارانه خود و دیگران است. هدف خود شرح حال نویسی مشارکتی این است که مشارکت‌کنندگان به‌مثابه پژوهش‌گران از طریق گفت‌وگوهای بازانديشانه مشارکتی به فهمی عمیق از خویش نائل آیند و به یک زاویه دید غنی برای تفسیر و تحلیل زیست‌جهان خویش تجهیز گردند (لپدات^۵، ۲۰۰۹، ص ۲۳). به عبارت دقیق‌تر روش خود شرح حال نویسی مشارکتی دارای چهار مرحله است (برون^۶، ۲۰۱۵، دیلی^۷، ۲۰۱۲، لپدات، ۲۰۰۹، بات و ریموند، ۱۹۸۹)، که عبارت‌اند از: ۱). زمینه حرفه‌ای؛^۸ مشارکت‌کننده‌ها محیط حرفه‌ای جاری که در بستر آن در حال زیست می‌باشند را روایت می‌کنند. ۲). تأمل بر زندگی شخصی و حرفه‌ای گذشته^۹: دانشجویان پیشینه حرفه‌ای و شخصی خود را کاوش می‌کنند و به این می‌اندیشند که چگونه پیشینه زیسته، بر وضعیت جاری آنها تأثیرگذار بوده

^۱.metatheoretical shift

^۲.Enns

^۳.Collaborative Autobiography

^۴.Neumann

^۵.Lapadat

^۶.Brown

^۷.Diehl

^۸.Professional context

^۹.Reflections on past personal and professional life

است. (۳). ارزیابی نقادانه وضعیت جاری^۱: افراد به‌طور انتقادی جنبه‌های زیست‌حرفه‌ای خویش را تحلیل نموده و عوامل و سیستم‌هایی که زندگی حرفه‌ای و معلمی آنها را تحت تأثیر قرار داده است مورد کندوکاو قرار می‌دهند. (۴). نوشتن تعاملانه در مورد آینده مطلوب^۲: مشارکت‌کننده‌ها از طریق نوشتن و گفت‌وگوهای تعاملانه به ترسیم و تعریف ابعاد مطلوب حرفه خویش می‌پردازند. آنها با ادغام سه مرحله پیشین و تجارب گذشته و حال، تعاریف و برنامه‌هایی برای کیفیت زیست خویش ارائه می‌نمایند. در ادامه پیشنهادها و سناریوها از نظرگاه اعضاء و به‌صورت مشارکتی مورد بررسی قرار می‌گیرد تا تعاریف و برنامه‌های مورد توافق به دست آید.

از این رو با توجه به اهمیت و ماهیت خود شرح‌حال‌نویسی مشارکتی، امروزه این روش به‌مثابه یک نظریه و رویکرد جدید در برنامه درسی تعریف شده است (پاینار ۱۹۹۴، ۱۹۷۵)، به‌گونه‌ای که بنیاد روشی طیف گسترده‌ای از پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده است که در ادامه به نمونه‌هایی اشاره می‌شود.

بات و ریموند (۱۹۸۹) پژوهشی تحت عنوان "مطالعه توسعه و ماهیت دانش معلمان با استفاده از خود شرح‌حال‌نویسی مشارکتی" انجام داده‌اند. در این پژوهش تجارب زیسته معلمان به‌طور مشارکتی و گروهی، در طی یک فرایند چهار مرحله‌ای مورد تحلیل و کاوش قرار گرفته است. طبق یافته‌ها خود شرح‌حال‌نویسی مشارکتی رویکردی برای فهم ماهیت و چیستی دانش معلم و فلسفه تدریس معلمان است.

پاینار، رینولدز^۳، اسلاتری^۴ و تابمن^۵ (۱۹۹۵) پژوهشی تحت عنوان «فهم برنامه درسی به‌مثابه متن شرح‌حال نگارانه/خود شرح‌حال نگارانه» انجام داده‌اند. در این مقاله نویسندگان مدعای طرح برنامه درسی خود شرح‌حال نگارانه را به دهه هفتاد و نظریه نوفهم‌گرایی پیوند داده و برنامه درسی را به‌مثابه تجربه وجودی زیستی تعریف کرده‌اند. در این مقاله بنیادهای معرفتی و روش‌شناختی روش خود شرح‌حال‌نویسی به همراه برخی از آراء نظریه‌پردازان مطرح شده است. به‌زعم نویسندگان، خود شرح‌حال‌نویسی به‌مثابه طرح گفتمانی برای فهم عمیق پدیده‌های مرتبط با یاددهی-یادگیری است. در این فرایند صدای دانش‌آموزان، دانشجویان، معلمان و زنان عرصه‌هایی

^۱.Critical appraisal of current situation

^۲.Reflective writing on preferred future

^۳.Reynolds

^۴.Slattery

^۵.Taubman

است که به واسطه آن می‌توان به فهمی تاریخی نسبت به برنامه درسی دست یافت.

کلچ ترمن^۱ (۲۰۰۹) پژوهشی با عنوان "روایت و شرح حال نویسی در تربیت معلم" انجام داده است. طبق نتایج، روش‌های روایی به دانشجو معلمان اجازه می‌دهد تا فراتر از مسائل فنی از دانش و مهارت‌های خود برای نیل به یک تدریس اثربخش بهره گیرند. هم‌چنین زبان روایت به دلیل داشتن ویژگی‌هایی چون زمان‌بندی، واقع‌گرایانه بودن، پیوند با مسائل اجتماعی، معناداری، عملی بودن و بازاندیشانه بودن است و این موارد فرصتی فراهم می‌کند تا فراگیران از محدودیت‌ها و قیود زبان علمی متداول رهایی یابند.

لی‌فی‌ور^۲ (۲۰۱۱) پژوهشی تحت عنوان "خلق و تسهیل برنامه درسی تربیت معلم با استفاده از داستان‌های خود شرح حال نگارانه معلمان پیش از خدمت" انجام داده است. طبق یافته‌ها، خود شرح حال نویسی دارای ظرفیتی است که می‌تواند در حل مسائل مرتبط با تدریس و یادگیری حامی دانشجو معلمان باشد، اجتماعی از یادگیرندگان را برای بررسی انتقادی باورها و اعمال سوادآموزی ایجاد نماید و باعث فهم دیدگاه‌های مختلف از سواد گردد.

چویی^۳ (۲۰۱۳) پژوهشی تحت عنوان "تعاملات خود شرح حال نگارانه در یادگیری حرفه‌ای معلم" انجام داده است. طبق یافته‌ها خود شرح حال نویسی پاسخی به چالش‌های منتج از روش‌های تدریس سنتی و دوگانگی بین نظر و عمل است و رویکردی است که دوگانگی بین نیازهای پیش‌رونده و یادگیری حرفه‌ای معلمان را مشخص می‌کند و روشی اجتماعی برای یادگیری حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شود.

دورن^۴، لاسترا^۵ و مورالس^۶ (۲۰۱۳) پژوهشی تحت عنوان "خود شرح حال نویسی: روشی برای کاوش باورهای دانشجو معلمان در دوره‌های تربیت معلم" انجام داده‌اند. طبق نتایج این تحقیق خود شرح حال نویسی روشی مناسب برای کاوش باورهای معرفتی دانشجو معلمان است. زیرا روایت‌های دانشجو معلمان انعکاس‌دهنده معانی زیسته و تجارب شخصی آنها است و از این طریق پژوهش‌گران می‌توانند چگونگی زیست، تعاملات و معانی ساخته دانشجو معلمان را مورد فهم قرار دهند.

¹. Kelchtermans

². Le Fevre

³. Choi

⁴. Durán

⁵. Lastra

⁶. Morales

برون (۲۰۱۵) پژوهشی تحت عنوان "خود شرح‌حال‌نویسی مشارکتی: فرایندی برای آشکارسازی آگاهی و اضطراب معلمان در آموزش‌های عمومی قرن ۲۱" انجام داده است. مطابق یافته‌ها خود شرح‌حال‌نویسی مشارکتی به‌مثابه یک نوع تأمل انتقادی برای تفسیر رخداد‌های گذشته و جاری و پاسخی مقتضی به آنها است و رویکردی است که معلمان و مدیران می‌توانند به‌واسطه آن به تحکیم و تقویت تدریس و یادگیری در مدارس بپردازند.

جویی^۱، گینز^۲، جانگ بین^۳، ویلیامز^۴، اسکالرت^۵، یو^۶ و لی^۷ (۲۰۱۶) پژوهشی تحت عنوان «داستان‌های کوتاه در کلاس‌های برخط مباحثه‌ای، به‌مثابه منبعی برای معلمان پیش از خدمت برای تبدیل شدن آنها به یک مربی دوزبانه» انجام داده‌اند. طبق نتایج این تحقیق روایت‌ها و داستان‌های مبتنی بر مباحثه، به معلمان در فهم معانی کمک می‌کند. افزون بر این، داستان‌ها با دانش آکادمیک و تجارب تدریس پیوند ایجاد می‌نماید، معلمان را به ارائه جنبه‌های متفاوت تدریس و زیست شخصی و حرفه‌ای دعوت می‌کند و آنها را تشویق می‌کند تا داستان‌ها را به‌مثابه یک اقدام اجتماعی برای رشد حرفه‌ای معلمان در نظر بگیرند.

روش پژوهش

این مطالعه از حیث هدف، کاربردی-توسعه‌ای و از نظر نوع پژوهش بر رویکرد کیفی^۸ مبتنی است، که در طیف روش‌های کیفی از روش گنش‌پژوهی^۹ بهره گرفته شده است. گنش‌پژوهی روشی برای حل مسائل آموزشی، فهم گنش‌های تربیتی و دوراهی‌های مستتر در عمل برنامه درسی است (بورگ و گال، ۱۳۸۶، مک‌کرنان^{۱۰}، ۱۹۸۷). این روش، به‌عنوان یکی از روش‌شناسی‌های پژوهش تحقیق، ریشه بر این باور دارد که لازم است تحقیق بر جامعه انسانی با دو خصیصه دموکراتیک و مشارکتی بودن توأم باشد (ایمان، ۱۳۹۰). بنابراین، چهار مضمون شامل: توانمندسازی مشارکت‌کننده‌ها؛ همکاری از طریق مشارکت؛ فهم دانش و تغییر اجتماعی در همه تعاریف ارائه شده از این روش مستتر است که این نتایج نیز حاصل چرخه مارپیچی مبتنی بر چهار

^۱.Choi

^۲.Gaines

^۳.Jeong-bin

^۴.Williams

^۵.Schallert

^۶.Yu

^۷.Lee

^۸.Qualitative approach

^۹.Action research

^{۱۰}.McKernan

مرحله برنامه‌ریزی^۱، اقدام^۲، مشاهده^۳ و بازاندیشی^۴ است (مک‌کران، ۱۳۹۴، ایمان، ۱۳۹۰، محمدپور، ۱۳۸۹، گرندی^۵، ۱۹۸۲، مک‌نیف، ۱۳۹۰).

اما کُنش پژوهی بر اساس نحله فکری، سطح مشارکت اعضا، هدف تحقیق و نقش پژوهش‌گر، به سه نوع مشتمل بر: (۱) فنی - علمی^۶، (۲) عملی - بازاندیشانه^۷ و (۳) رهایی‌بخش - انتقادی^۸ قابل تقسیم‌بندی است (مک‌کران، ۱۳۹۱، ۱۳۹۳، ۱۳۹۴، مسترز^۹، ۱۹۹۵، کارولین^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۷، ماهر و ربانی خوراسگانی، ۱۳۹۶، کینسلر^{۱۱}، ۲۰۱۰). این تقسیم‌بندی روندی رو به تکامل داشته است (کرسول، ۲۰۱۲)، که در پژوهش حاضر از رویکرد سوم استفاده شده است.

در کُنش پژوهی رهایی‌بخش، هدف پژوهش‌گر نزدیک شدن به مشکلات واقعی مشارکت‌کننده‌ها و نظریه مورد استفاده برای توجیه و حل مسئله و کمک به کارگزاران برای تصریح و شناسایی مشکلات بنیادی، از طریق ارتقاء آگاهی جمعی^{۱۲} است. کُنش پژوهی رهایی‌بخش با نظریه آغاز نمی‌شود که به عمل ختم گردد، بلکه پژوهش‌گر نظریه را طرح می‌کند و با آن مواجه می‌شود تا در عمل، ابتکار عمل به دست آورد. بنابراین، ارتباط پویایی بین نظریه و عمل برقرار می‌شود، به طوری که نظر و عمل، هر دو در طول پروژه گسترش می‌یابند (مسترز، ۱۹۹۵). در این روش افراد آگاهانه به واکاوی و به چالش کشیدن شیوه‌هایی غیرعقلانی، ناکارآمد و غیرعادلانه مستتر در محیط آموزش و اجتماع می‌پردازند (ماهر و ربانی خوراسگانی، ۱۳۹۶). بنابراین در این روش، نه تنها هدف بهبود تکنیکی و عملی رفتار و ارتقای آگاهی و فهم است، بلکه تغییر شرایط برای بهبود سیستم سازمانی که کنشگران در آن فعالیت می‌کنند نیز مورد توجه است (ایمان، ۱۳۹۰، قاسمی پویا، ۱۳۸۹). لذا می‌توان ادعان داشت کُنش پژوهی رهایی‌بخش، دارای چهار هدف شامل: (۱) توانمندی افراد در دو حوزه زیست‌جهان و قلمرو نظام، (۲) نقش محقق به مثابه تسهیل‌گر، (۳) حذف دوگرایی عمل - تحقیق و (۴) نقش امر جمعی می‌باشد (محمدپور، ۱۳۸۹). بدین‌سان، کُنش پژوهی رهایی‌بخش فهم عمیق از فرایند پژوهش و یافته‌ها را در پی دارد که

¹.Plan

².Act

³.Observe

⁴.Reflect

⁵.Grundy

⁶.scientific-technical

⁷.practical-deliberative

⁸.critical-emancipatory

⁹.Masters

¹⁰.Carolyn

¹¹.Kinsler

¹².collective consciousness

به‌واسطه آن پژوهش‌گران می‌توانند فراتر از "عمل"^۱ و "نظریه"^۲، به یک "روش‌شناسی"^۳ برای چگونگی شناخت و تولید دانش دست یابند (کارولین و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین، به‌واسطه همین ظرفیت غنی است که می‌توان از گنش‌پژوهی رهایی‌بخش به‌عنوان روشی برای آماده‌سازی معلمان پیش از خدمت در برنامه‌های تربیت معلم بهره گرفت (ایسو^۴، ۲۰۱۳).

مراحل اجرای پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس مراحل گنش‌پژوهشی، شامل: برنامه‌ریزی، اقدام، مشاهده و بازاندیشی انجام گرفته است که این مراحل در ادامه به تفکیک مورد تشریح قرار گرفته است.

۱- مرحله‌ی برنامه‌ریزی

در این مرحله پژوهش‌گر ابتدا در راستای به دست آوردن فهم اولیه از مسئله پژوهش و چالش‌های مرتبط با آن به مصاحبه با دانشجویان پرداخته است. در گام دوم سرفصل‌های واحدهای درسی کارورزی ۱، ۲، ۳ و ۴ دانشگاه فرهنگیان مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته تا مضامین و بنیادهای مشترک آنها شناسایی و استخراج گردد. همچنین منابع علمی و نتایج پژوهش‌های مرتبط نیز مورد بررسی قرار گرفته تا بنیادهای علمی و راهکارهایی ابتدایی مورد شناسایی و صورت‌بندی قرار گیرد. در گام سوم نتایج و یافته‌های این مراحل با هم تجمیع و ترکیب شدند تا چارچوب اولیه الگوی پیشنهادی کارورزی برای عملیاتی نمودن طراحی گردد. در گام چهارم، ساختار الگوی پیشنهادی در قالب عناصر برنامه درسی کارورزی، یعنی اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی تدوین گردید. همچنین در ساختار پیشنهادی به تفکیک برای هر عنصر ۱۰ عبارت پایه، مانند جدول (۱) در نظر گرفته شد. در نهایت در گام چهارم، برای عملیاتی نمودن الگوی پیشنهادی، ساختار برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح‌حال نویسی مشارکتی به تفکیک در ۱۵ جلسه تدوین شد که برای نمونه فرایند اجرای جلسه نخست در جدول (۲) ارائه شده است.

^۱.action

^۲.theory

^۳.methodology

^۴.Esau

جدول ۱- نمونه‌ای از چارچوب برنامه درسی پیشنهادی

ردیف	عنصر	گویه‌ها
۱	هدف	شناخت توانایی‌ها و استعدادهاى خویش
۲		توانا شدن در یادگیری مشارکتی و گروهی
۱		روایت‌ها و تجارب دوران کارورزی
۲	محتوا	خاطرات و داستان‌های آموزشی - تربیتی اساتید، معلمان راهنما و دیگر کنشگران آموزشی
۱	روش‌های	روش تدریس مبتنی بر همیاری و مشارکت
۲	یادگیری	روش تدریس مبتنی بر مباحثه و گفت‌وگو
۱		ارزشیابی مشارکتی از طریق نظرخواهی از عوامل ذی‌صلاح و ذی‌ربط مدارس: مانند معلم‌راهنما و مدیر مدرسه.
۲	ارزشیابی	به‌کارگیری آزمون‌های کیفی و عملکردی (مانند: مشاهده تدریس دانشجو در مدارس، ایفای نقش، موقعیت‌های شبیه‌سازی شده و کارپوشه)

جدول ۲- چارچوب جلسه اول برنامه درسی پیشنهادی

جلسات	محور	نقش استاد راهنما	روش اجرا
جلسه ۱	معرفی برنامه درسی کارورزی	ارائه مبحث و تسهیل‌گری برای مباحثه مشارکتی	مدرس مطابق با سرفصل واحد درسی کارورزی به تشریح اهداف، ماهیت، چستی، ضرورت و غایت درس کارورزی می‌پردازد. این‌که اساساً چرا درس کارورزی مطرح است؟ کارورزی چه نقشی در کسب صلاحیت‌های معلمی و توسعه حرفه‌ای دارد؟ چرا دانشجویان باید کارورزی داشته باشند؟ همچنین در این جلسه چگونگی ارزیابی عملکرد دانشجویان مورد ارائه و بحث قرار می‌گیرد و در مورد برنامه زمان‌بندی سمینارها در سطح مدرسه و واحد آموزشی نیز گفت‌وگو می‌شود. افزون براین، در مورد شیوه گزارش‌نویسی دانشجویان و تفاوت آن با دیگر روش‌های روایت نویسی نیز بحث می‌شود. این‌که اعضاء چگونه باید با یکدیگر، گروه‌ها و استاد راهنما و معلم راهنما تعامل داشته باشند نیز بحث می‌شود. در کلیه موارد فوق، استاد راهنما بستری فراهم می‌کند تا دانشجویان نظرات شخصی خویش را ارائه دهند و به‌صورت مشارکتی به نقد و تحلیل نظرات یکدیگر بپردازند. (این جلسه در پردیس دانشگاه فرهنگیان تشکیل گردید).

۲- مرحله‌ی اقدام

در این مرحله دانشجویان با توجه به معرفی‌نامه‌هایی که از دانشگاه دریافت کرده بودند و بر مبنای برنامه‌ریزی‌های اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان و سهمیه‌های مدارس برای انجام کارورزی، به مدارس مربوطه مراجعه نمودند تا ضمن آشنایی و هماهنگی با معلمان راهنما، برنامه‌های کلاسی پایه‌ها را دریافت کنند تا کارورزی خود را انجام دهند. بنابراین با توجه به تمهیدات و رایزنی‌ها، ۵ مدرسه (شامل مدارس فرهنگ، شاهد ۴۵، علامه امینی، نیلی پور و کلاهدوزان) برای کارورزی تعیین شدند که دانشجویان به تناسب و نیاز در این مدارس گروه‌بندی شدند.

بنابراین بعد از این که مدارس تحت کارورزی و گروه‌ها مشخص گردید، دانشجویان در طول ترم تحصیلی، فرایند کارورزی خود را طی ۱۵ جلسه بر اساس الگوی پیشنهادی پیش بردند که مدت زمان این جلسات و سمینارهای تشکیل شده در پردیس دانشگاه فرهنگیان ۹۰ دقیقه و در مدارس تحت کارورزی بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه بوده است. افزون بر پیاده‌سازی الگوی پیشنهادی، محقق در این مرحله هم‌زمان به گردآوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات پرداخته و بازخوردها و نتایج را در جلسات پیش رو اعمال نموده است.

۳- مرحله‌ی مشاهده

در این مرحله میدان تحقیق و پدیده‌های موجود در آن مورد مشاهده و تأمل قرار گرفته است. به این ترتیب هرچند پژوهش‌گر مجوز قانونی برای پژوهش را دریافت کرده بود، اما از راهبردها و رفتارهایی که ممکن بود مُخل رفتار طبیعی گردد یا باعث شود دانشجویان رفتارهای مصنوعی داشته باشند پرهیز نموده است، مواردی مانند: ضبط ویدئویی جلسات تدریس، عکس‌برداری و مصاحبه‌های رسمی در طول تدریس و کارورزی. بنابراین، از آنجاکه هدف محقق پایش و بررسی نقاط قوت و ضعف الگوی پیشنهادی در عمل بود، در حین تدریس و بلافاصله پس از هر جلسه کارورزی، از دانشجویان بازخورد می‌گرفت و تکالیف و گزارش‌های دانشجویان معلمان نیز در هر هفته مورد تحلیل قرار می‌گرفت. علاوه بر این یادداشت‌ها و روایت‌های دانشجویان منبع دیگری برای بازنگری در فرایند پژوهش بود که محقق با توجه به این راهبردها، تغییرات به دست آمده را ثبت می‌نمود. بنابراین در فرایند اجرای الگوی پیشنهادی، برخی ساختارها و راهبردهای جدید تعریف، و برخی مورد اصلاح و بازنگری قرار گرفته است.

۴- مرحله‌ی بازاندیشی

بازنگری و بازبینی‌های پیوسته، به‌عنوان آخرین مرحله‌ی گُنش‌پژوهی است. این مرحله هرچند برای تمیز مراحل در گام آخر قرار گرفته است، اما ملازم با مرحله اول تحقیق است. به عبارت دقیق‌تر، بازاندیشی در عمل حاصل بازخوردهای منتج از بازبینی، تأمل، تحلیل و یافته‌های هر روزه بوده است که رهنمودهایی برای بهبود و اصلاح جلسات پیش رو فراهم می‌نموده است. در این مرحله نقش محقق تأمل بر نتایج به دست آمده و ارزشیابی تأثیر اقدام جدید و تعیین اعتبار آن بود. بر این اساس در راستای ارزشیابی اقدامات صورت گرفته نیاز بود تا مطابق با هدف پژوهش به ادراکات دانشجو معلمان راه برده شود. بنابراین برای تحقق این هدف بعد از اتمام هر جلسه، از دانشجویان بازخورد دریافت شده است و جلسات بعدی بر اساس نظرات و ارزیابی‌ها مورد بازبینی قرار گرفته است.

همچنین بازاندیشی پس از هر مرحله و جلسه، به محقق اجازه داده است تا به‌صورت مداوم بر پیشرفت پروژه نظارت داشته باشد و تصمیم‌گیری‌هایش محدود به تصمیمات اولیه نباشد. افزون بر این، از آنجاکه پروژه گُنش‌پژوهی به‌منظور حل مشکلات کارورزی انجام گرفته بود، نتایج و یافته‌ها به‌صورت دوره‌ای با مسئولین پردیس دانشگاه فرهنگیان و همکاران به اشتراک گذاشته شده است. در سطح حرفه‌ای‌تر نیز نتایج حاصل از مطالعه به کنفرانس‌های علمی^۱ و مجلات تعلیم و تربیت^۲ و برنامه درسی^۳ ارسال گردیده است.

روش گردآوری و تحلیل داده‌ها

در پژوهش حاضر برای گردآوری داده‌ها به‌تناسب از روش‌های کیفی تحلیل اسناد و مصاحبه‌ی غیرساختارمند و روش کمی پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده شده است. چراکه گُنش‌پژوهی ذاتاً پژوهشی چند روشی است (بورگ و گال، ۱۳۸۶)، و در آن هم‌زمان می‌توان طیف وسیعی از روش‌های کمی و کیفی را مورد استفاده قرار داد (کرسول، ۲۰۱۲، کارولین و همکاران، ۲۰۱۷، مک‌کرنان، ۱۹۹۳، قاسمی پویا، ۱۳۸۹، ساکی، ۱۳۸۳، مک‌نیف و همکاران، ۱۳۹۰). بر این اساس، از

^۱ پژوهشی تحت عنوان: "کارورزی به مثابه بستر آموزش شهروندی برای دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان" در پانزدهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان واحد زنجان، به صورت شفاهی و سخنرانی، مورد پذیرش و ارائه قرار گرفته است.

^۲ پژوهشی تحت عنوان: "از چرایی تا چیسستی معلمی: زندگی‌کاوی مبتنی بر خودشرح حال نویسی مشارکتی در بستر تعلیم و تربیت" در دوفصل‌نامه تربیت اسلامی مورد پذیرش قرار گرفته است که در شماره‌های آتی چاپ خواهد شد.

^۳ پژوهشی تحت عنوان: "طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه‌ی درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان" در دوفصل‌نامه نظر و عمل در برنامه درسی مورد پذیرش قرار گرفته است که در شماره‌های آتی چاپ خواهد شد.

روش تحلیل اسناد برای استخراج راهبردها و مضامین مشترک در سرفصل واحدهای درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان استفاده شد. این سرفصل‌ها با این هدف مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت تا مشخص گردد الگوی کارورزی باید چه مضامین اصلی را پوشش دهد. از مصاحبه‌ی غیرساختارمند برای دریافت نظرات دانشجویان در مورد چالش‌ها و وضعیت اجرای کارورزی و راه بردن به تجارب دانشجومعلمان استفاده شده است. از پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته نیز برای سنجش نظرات دانشجویان بهره گرفته شده است. این پرسش‌نامه بر اساس پیشینه‌ی پژوهشی و ساختار الگوی کارورزی پیشنهادی طراحی شده بود که دارای ۴۰ گویه و مبتنی بر طیف پنج ارزشی لیکرت بود. در این پرسش‌نامه به‌طور جداگانه برای هر یک از عناصر اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی، ۱۰ گویه تدوین شده بود. در بررسی روایی این ابزار، از روش روایی محتوایی و صوری استفاده شد. بدین صورت که فرم اولیه در اختیار دو تن از استادان دانشگاه فرهنگیان و دو تن از متخصصان برنامه‌ی درسی قرار گرفت و پس از دریافت نظرات آنها، گویه‌ها اصلاح و فرم نهایی تهیه شد. همچنین، اعتبار پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ (۰/۹۱) به دست آمد. بدین صورت که پرسش‌نامه در اختیار ۱۲ تن از متخصصان برنامه‌ی درسی که حداقل دارای یک مقاله‌ی علمی-پژوهشی یا کتاب تألیفی و یا ترجمه در حوزه تربیت‌معلم بودند و نیز ۱۸ تن از استادان دانشگاه فرهنگیان که حداقل ۱ سال سابقه‌ی تدریس واحدهای درسی کارورزی در مراکز تربیت‌معلم داشتند قرار گرفت. لذا بعد از دریافت نظرات، برخی از گویه‌ها مورد اصلاح و بازنگری قرار گرفت و در نهایت الگوی پیشنهادی با تأیید آنها به مرحله‌ی اجرا رسید.

افزون براین، داده‌های به دست آمده از روش‌های تحلیل اسناد و مصاحبه غیرساختارمند در قالب متن و یادداشت پیاده شده است و با استفاده از روش تحلیل مضمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. در این فرایند محقق درصدد بوده است تا مضامین یا کدهای مستتر در داده‌های به دست آمده را مورد شناسایی قرار دهد. بنابراین محقق برای راه بردن به این هدف، شبکه مضامین یا کدها شامل: مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده و مضامین فراگیر را صورت‌بندی نموده است. برای انجام این کار همه یادداشت‌ها و متن‌ها پیدا شده، و برای دست‌یابی به مضامین و معانی مورد نظر مشارکت‌کننده‌ها، نخست مفاهیم و عبارات اولیه، کدگذاری و متعاقباً کدها برحسب دلالت‌های معنایی در مضامین فراگیر سازمان یافته است. همچنین داده‌های مرتبط با

پرسش‌نامه نیز با استفاده از آمار توصیفی (فراوانی، میانگین، خطای معیار و انحراف معیار) و استنباطی (تی تک‌نمونه‌ای) مورد تحلیل قرار گرفته است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه‌ی این بخش، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان را دربر می‌گیرد. از آنجاکه بر اساس هدف پژوهش، محقق می‌بایست الگوی برنامه‌ی درسی پیشنهادی را در عمل مورد سنجش و پایش قرار می‌داد، این برنامه در پردیس دانشگاه شهید باهنر اصفهان مورد اجرا قرار گرفت. افزون بر این، روش‌گش پژوهی اقتضا و ایجاب می‌نمود تا گروه محدودی از دانشجویان به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شوند. بدین ترتیب، مشارکت‌کننده‌های پژوهش یک کلاس متشکل از هجده دانشجوی پسر ورودی سال ۹۲-۱۳۹۱ بود که در نیمسال دوم ۱۳۹۵-۱۳۹۴ در ترم هشت رشته دبیری علوم اجتماعی مشغول به تحصیل بودند. این مشارکت‌کننده‌ها به شیوه‌ی نمونه‌گیری ملاک‌محور^۱ انتخاب شدند. در این روش، انتخاب شرکت‌کنندگان مبتنی بر معیار یا هدفمند است. بدین صورت که نمونه‌های انتخاب شده دارای ویژگی‌های خاصی هستند که به شناخت و درک دقیق از موضوع و مسئله پژوهش کمک می‌کند. این موارد ممکن است ویژگی‌های اجتماعی، جمعیتی یا تجارب خاص، رفتارها، نقش‌ها و غیره باشد (رضوی، اکبری، جعفرزاده و زالی، ۱۳۹۲، ص ۲۱۹). بنابراین، با توجه به این‌که محور پژوهش حاضر خود شرح حال نویسی مشارکتی بود، فقط دانشجویانی می‌توانستند به‌عنوان نمونه در پژوهش مشارکت داده شوند که در دانشگاه فرهنگیان واحد درسی «پژوهش روایی» را گذرانده و با فرایند روایت نویسی آشنا می‌بودند. همچنین به اقتضای روش پژوهش، از آنجاکه دیدگاه‌های مشارکت‌کننده‌ها می‌بایست در امتداد ترم تحصیلی، از نزدیک و طی جلسات گروهی و مشارکتی مورد فهم و بازنمایی قرار می‌گرفت، گروهی از دانشجویان انتخاب شدند که در حال گذراندن واحد درسی کارورزی چهار بودند و امکان تشکیل جلسات گروهی و هفتگی در پردیس دانشگاه برای آنها مقدور بود. افزون بر این از آنجاکه محور الگوی پیشنهادی مبتنی بر تشکیل جلسات پیوسته گروهی است، نیاز به هم‌خوانی و انطباق ساعات کارورزی دانشجویان و برنامه‌های تمرین معلمی در مدارس بود. بدین‌سان امکان مشارکت دادن دانشجویان دیگر رشته‌ها و دیگر ترم‌های تحصیلی مقدور نبود، بر این اساس یک گروه یا کلاس متجانس به‌عنوان نمونه انتخاب شد که فهرست آنها در جدول (۴) ارائه شده است.

^۱.Criterion sampling

اعتباریابی

قضاوت درباره‌ی نتایج‌ی گنش‌پژوهی مسئله پیچیده‌ای است که ابعاد آن را نمی‌توان به معیارهای مرسوم فروکاست. زیرا اعتباریابی در این روش، فرایندی برای انطباق نتایج تلقی نمی‌شود، بلکه فرایندی بارور برای خلق فرصت‌های جدید، گشودن افق‌ها، ایجاد تفاسیر جدید و ایجاد انگیزه برای گفت‌وگو بین پژوهش‌گران، مشارکت‌کننده‌ها و دانشگاهیان تلقی می‌شود (هیکنین^۱ و همکاران، ۲۰۰۷). افزون بر این، در گنش‌پژوهی ویژگی‌های «تکرارپذیری» و «تعمیم‌پذیری» کم‌تر مورد توجه است. چراکه در این روش پی بردن به راه‌حل‌های عملی مهم‌تر از پیش‌بینی است و مناسب بودن، در جریان عمل تأیید می‌شود (نویدی، ۱۳۸۳، ص ۱۹۰). کرسول (۲۰۱۲) نیز اذعان می‌دارد که ارزیابی گنش‌پژوهی، بر شناسایی مشکلات عملی، جمع‌آوری اطلاعات از منابع مختلف، فرایند مشارکت دادن افراد در تحقیق و احترام به آنها، پیشرفت در برنامه عمل و رشد تفکر محقق و مشارکت‌کننده‌ها جهت بهبود اقدام مبتنی است. بنابراین در پژوهش حاضر از دو روش برای ارزیابی مقبولیت و اعتبار نتایج استفاده شده است، که عبارتند از:

۱- زاویه‌بندی روش شناختی

گنش‌پژوهان می‌توانند دامنه‌ی وسیعی از روش‌های تحقیق را به خدمت بگیرند. زیرا کثرت‌گرایی در همه‌ی مراحل این روش به چشم می‌خورد (نویدی، ۱۳۸۳، ص ۱۹۴). لیکن زاویه‌بندی روش شناختی می‌تواند به‌مثابه معیاری برای اعتبار پژوهش باشد تا از طریق تلفیق روش‌های کمی و کیفی، شکاکیت مربوط به یافته‌ها کاهش یافته و صحت، قدرت و دقت در تبیین پدیده‌ی تحت مطالعه افزایش یابد (ایمان و آقاپور، ۱۳۸۶). بنابراین در پژوهش حاضر از روش‌های مصاحبه‌ی غیرساختارمند، پرسش‌نامه محقق‌ساخته و تحلیل اسناد استفاده شده است.

۲- اعتباریابی دموکراتیک^۲

میزان همکاری و مشارکت همه‌ی افراد درگیر در پژوهش را گویند (نتون^۳ و برگس^۴، ۲۰۰۸، اندرسون^۵ و هیر^۶، ۱۹۹۹). در این راهبرد، این پرسش مطرح است که آیا مشارکت‌کننده‌ها موافق‌اند که عمل پژوهشگر در راستای منافع آنها بوده و کیفیت زندگی‌شان در اثر مداخلات اعمال

^۱.Heikkinen

^۲.democratic

^۳.Newton

^۴.Burgess

^۵.Anderson

^۶.Herr

شده، بهبود یافته است؟ (مک‌نیف، لوماکسناشرو و وایتهد، ۱۳۹۰، نویدی، ۱۳۸۳). همچنین، اعتبار دموکراتیک به این امر اشاره دارد که فرایند پژوهش به چه میزان با مشارکت گروه‌هایی که در مسئله‌ی مورد تحقیق سهیم هستند انجام شده و دیدگاه‌های چندگانه و منافع مادی آنها به چه میزان مورد توجه قرار گرفته است (بورگ و گال، ۱۳۸۶). بنابراین محقق در این بخش نظرات و دیدگاه‌های دانشجو معلم، استادان دانشگاه فرهنگیان و متخصصان برنامه‌ی درسی را در نظر گرفته است.

یافته‌ها

در این بخش نخست یافته‌های کیفی منتج از روش‌های تحلیل اسناد و مصاحبه‌ی غیرساختارمند و متعاقباً نتایج کمی به دست آمده از پرسش‌نامه محقق ساخته ارائه شده است.

یافته‌های کیفی

بخش اول

در این بخش مطابق با طرح تحقیق، برای طراحی الگوی کارورزی، در گام اول سرفصل واحدهای درسی کارورزی مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۳- شبکه‌ی مضامین سرفصل‌های واحدهای درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	نشانگرها	فراوانی
			کسب تجربیات مستقیم، برای بررسی نتایج و بازاندیشی در خصوص دیدگاه‌های مختلف و دریافت‌های خویش	۳
		تجربه تدریس	قرار گرفتن در معرض تکالیف اصیل و توانایی تأمل در عمل از طریق مشارکت در فرایند آموزش و تدریس	۲
			قرار گرفتن در معرض دانش کاربردی	۲
	تمرین معلمی		تهیه طرح‌های یادگیری برای بر عهده گرفتن مسئولیت تدریس در سطح کلاس درس مبتنی بر محتوای برنامه درسی	۲
			حضور در مدرسه و کلاس‌های درس	۴
			قرار گرفتن در نقش معلم به‌عنوان برنامه‌ریز درسی	۲
		برنامه‌ریزی درسی	طراحی فعالیت یادگیری برای درگیر نمودن و آموزش مهارت‌های کار مشارکتی طراحی فعالیت برای رفع بدفهمی‌ها و عقب‌ماندگی‌های تحصیلی	۲
اهداف و راهبردهای مشترک در سرفصل‌های برنامه‌ی درسی کارورزی			طراحی، تولید، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری برای رفع مشکلات و نیازهای یادگیری دانش‌آموزان.	۲
			رعایت ارتباط میان فصل‌ها و عناوین ذیل فصل‌ها	۳
			تدوین و نگارش گزارش بر اساس شواهد و مستندات تجربی و علمی	۳
		گزارش‌نویسی	تهیه گزارش از موقعیت فیزیکی و عاطفی- روانی مدرسه	۳
			تهیه گزارش از ساختار، سازمان و موقعیت آموزشی مدرسه	۳
			رعایت ساختار علمی و کلی گزارش بر اساس اصول حاکم بر رشته‌ی تحصیلی	۴
	پژوهش روایی		ثبت و گزارش یافته‌های تجربی حاصل از واکاوی روایت‌ها	۴
		تعاملات و مشاهدات	ثبت و ارائه اولین تجربیات خود از کارورزی در قالب داستان، خاطره و یادداشت روزانه	۱
		روایی	تحلیل و واکاوی گزارش‌های تهیه شده از مدرسه/کلاس درس و کدگذاری آنها برای یافتن مضامین	۴
			شناسایی و تبیین مسئله‌های آموزشی- تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه بر مبنای مشاهدات تعاملی	۲
			ارتباط نزدیک میان استاد و دانشجو برای مطالعه گزارش‌ها	۲
	گُنش‌های مشارکتی و گروهی	ارتباطات و تعاملات مشارکتی	مشارکت در نقد و بررسی گزاره‌ها- روایت‌های هم‌کلاسی‌ها- هم‌قطاران	۳
			بررسی و واکاوی تجربیات در طول طراحی، تولید و اجرای واحد یادگیری با مشارکت معلمان و هم‌قطاران	۲

۴	ارزشیابی دانشجویان از سوی عوامل مدرسه مانند: مدیر و معلم راهنما		
۳	کاویدن منظم رخدادهای در فرایند طراحی، تدوین، اجرا و ارزیابی واحد یادگیری، به شیوه مشارکتی		
۴	ارائه بازخورد به دانشجویان از سوی همسالان و استاد		
۲	تحلیل محتوای برنامه درسی و استخراج مفاهیم و مهارت‌های اساسی زیر نظر استاد راهنما و با مشارکت معلم راهنما		
۳	تشکیل گروه‌های حرفه‌ای متشکل از سه تا چهار دانشجو	تشکیل گروه و	
۳	نقد و بررسی گروهی گزارش‌های روایی تهیه شده	فعالیت‌های گروهی	
۴	تشکیل سمینارهای جمعی برای انتقال یافته‌ها و تجربیات و تبادل نظر به صورت دوره‌ای	تشکیل جلسه و	
۴	تشکیل جلسات بحث و گفت‌وگو پیرامون تجربیات حاصل از حضور در موقعیت‌های واقعی	سمینارهای فردی و گروهی	
۴	تشکیل و برگزاری ارزشیابی پایانی در درس کارورزی در قالب سمینار پایانی		
۴	ارائه تصویر کلی از برنامه کارورزی در طی ترم و مشخص کردن انتظارات از دانشجو	تشریح و معرفی سرفصل	تبیین برنامه‌ی درسی
۴	معرفی برنامه کارورزی با تأکید بر مشاهده تعاملی و روایت نویسی	واحدهای درسی	کارورزی
۴	معرفی برنامه کارورزی و تکالیف عملکردی، برنامه زمان‌بندی سمینارها در سطح مدرسه و واحد آموزشی و چگونگی ارزیابی عملکرد دانشجویان	درسی کارورزی	

مطابق نتایج ارائه شده در جدول فوق، اهداف و راهبردهای مشترک در سرفصل‌های برنامه‌ی درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان را می‌توان در ۴ مضمون مشترک مشتمل بر: تمرین معلمی، پژوهش روایی، کنش‌های مشارکتی و گروهی و تبیین برنامه‌ی درسی کارورزی تلخیص نمود. به عبارت دیگر، می‌توان گفت دانشجویان در بستر و زمینه این ۴ محور صلاحیت‌های معلمی را به دست می‌آورند. بنابراین، طبق این یافته می‌توان اذعان داشت، الگویی می‌تواند تحقق‌بخش رسالت‌ها و اهداف ارائه شده در واحدهای درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان باشد که راهبردهای فوق را در نظر داشته باشد.

بر این اساس، در پژوهش حاضر نیز الگوی پیشنهادی با توجه به راهبردهای فوق طراحی و به اجرا رسید که در ادامه ادراک و تجربه‌ی دانشجو معلمان از این الگو مورد بازنمایی قرار گرفته است.

بخش دوم

طبق یافته‌ها، ادراک و تجربه دانشجومعلم‌ان از الگوی مبتنی بر خود شرح‌حال نویسی مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان را می‌توان در قالب ۵ مضمون سازمان دهنده شامل «دانش و تجربه روایی»، «مهارت‌های گفت‌وگو»، «نظارت آموزشی هم‌تا»، «توسعه حرفه‌ای» و «کنشگری گروهی» به شرح جدول (۱) طبقه‌بندی نمود که در ادامه ابعاد و وجوه هر یک از این مضامین مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

جدول ۴- شبکه مضامین مستخرج از تجارب دانشجومعلم‌ان

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	نشانه‌ها	فراوانی
			نگارش اتفاقات و رویدادهای حادث‌شده در جریان تدریس	۱۷
		روایت نگاری	گزارش نویسی تفصیلی از فرایند انجام کارورزی	۱۵
			تحلیل و کدگذاری روایت‌ها	۱۸
	بیان نظرات و دیدگاه‌های شخصی		فرصت بیان نگرش‌ها، برداشت‌ها و تحلیل‌های شخصی	۱۵
			اظهارنظر و بیان ایده‌ها و نظرات نسبت به مسائل تربیتی	۱۲
			ابراز عقیده در مورد چگونگی انجام کارورزی	۱۷
			نقل و بررسی اتفاقات تأثیرگذار بر جایگاه و منزلت معلم‌ان	۱۸
	دانش و تجربه روایی	توصیف و تحلیل بافت مدار از معلمی	تحلیل و بررسی جایگاه و نقش معلم در توسعه و پیشرفت کشور بررسی و تحلیل تأثیر تصمیمات و مصوبه‌های اداره کل آموزش و پرورش، دانشگاه فرهنگیان و وزارت آموزش و پرورش بر حرفه‌ی معلمی	۱۵ ۱۴
			بررسی چالش‌ها و مشکلات مبتلا به معلم‌ان	۱۸
			بازگویی و روایت چگونگی و چرایی ورود به شغل معلمی	۱۸
		داستان‌های زندگی	بازگویی خاطرات دوران تحصیل	۱۸
			معرفی و بررسی نقش معلم‌ان تأثیرگذار در طول دوران تحصیل	۱۲
			ارائه و تحلیل تجارب آموزنده مرتبط با تدریس در طول کارورزی‌ها	۱۳
			شنیدن نظرات اعضای کلاس در مورد روایت‌های دانشجوینان	۱۸
	مهارت‌های گفت‌وگو	گوش دادن	لزوم دقت و تأمل بر نظرات هم‌گروهی‌ها احترام و پذیرش نسبت به دیدگاه‌های اعضای کلاس	۱۵ ۱۳
			کنار گذاشتن پیش‌داوری‌ها و دیدن چیزها از دریچه‌ی نگاه دانشجوینان	۱۰
			دیگر	
		پرسش‌گری	فرصت مکرر طرح سؤال از دانشجوینان در مورد چگونگی انجام	۱۱

تجربیه دانشجوینان از کارورزی مبتنی بر خود شرح‌حال نویسی مشارکتی

کارورزی			
۱۰	تشویق دانشجویان به بررسی انتقادی دیدگاه‌های یکدیگر		
۹	جلب توجه دانشجویان از طریق طرح پرسش‌ها و مسائل چالشی		
۱۴	درگیر شدن در نقطه نظرات دیگران و استفاده از تجارب دیگر دانشجویان		
۵	دروازه‌های ذهن خود را به روی نگاه و نگرش دیگران باز کردن	یادگیرنده بودن	
۱۸	هم‌فکری برای انجام بهتر تدریس و کارورزی		
۱۷	ارائه دلایل موجه و منطقی در هنگام بیان نظرات و دیدگاه‌های شخصی	استدلال آوری	
۱۶	ارائه شواهد و قرائن معتبر در هنگام ارائه تجارب تدریس		
۱۸	سنجش و ارزیابی مهارت‌های معلمی از سوی هم‌گروهی‌ها و اعضای کلاس		
۱۸	شناسایی و معرفی دانشجویان برتر بر اساس مهارت‌های تدریس از سوی دانشجویان	ارزشیابی همتا	
۱۸	اعمال نظرات دانشجویان در ثبت نمره‌ی نهایی		
۱۵	ارائه پیشنهادها و راهکارهای تدریس از جانب هم‌کلاسی‌ها		
۱۳	بررسی نقاط قوت و ضعف دانشجویان از سوی هم‌گروهی‌ها	بازخورد همتا	نظارت آموزشی همتا
۱۸	توصیف و تحلیل چگونگی تدریس دانشجویان از سوی هم‌گروهی‌ها		
۱۸	مشاهده و نظارت بر جلسات تدریس از سوی خود دانشجویان		
۱۲	یاری کردن و همراهی اعضای ضعیف‌تر از جانب دانشجویان باتجربه‌تر و ماهرتر	مربی‌گری همتا	
۱۸	تشکیل جلسات تمرین و ایفای نقش در دانشگاه از سوی دانشجویان		
۱۲	تعامل و تبادل نظر دانشجویان با یکدیگر در مواجهه با مشکلات تدریس	مشاوره‌ی همتا	
۱۱	تشکیل جلسات مشترک برنامه‌ریزی برای حل مشکلات تدریس		
۹	گشودن دید نسبت به دنیای توانایی‌ها و مهارت‌های خویش		
۸	فرصت محک زدن خود در موقعیت‌های واقعی و شبیه‌سازی شده	شناخت نقاط قوت و ضعف	
۱۷	اطلاع از نقاط ضعف و کاستی‌های خویش و مهارت‌های تدریس		
۱۳	تغییر نگاه نسبت به معنا و تعریف دانش‌آموز خوب و بد		
۱۴	آشنایی بیشتر با رسالت و غایت شغل معلمی	توسعه‌ی حرفه‌ای	
۹	بازنگری در نوع نگاه نسبت به مسائل تعلیم و تربیت	تغییر باورها و نگرش‌ها	
۷	فهم عمیق‌تر نسبت به یادگیری واقعی و اصیل		
۱۴	آشنایی با نحوه برخورد با دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری	آشنایی با چالش‌های تدریس	

۱۲	اطلاع از روش‌های صحیح رفتار با دانش‌آموزان بی‌انضباط و شلوغ		
۹	آگاهی از روش کلاس داری و نحوه مدیریت زمان در کلاس		
۶	لزوم توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان		
۱۰	شناخت نسبت به نقش‌های متعدد معلم در کلاس		
۱۷	تدوین و پیشنهاد فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان		
۱۸	تدوین و طراحی نحوه انجام کارورزی توسط اعضای گروه	طراحی و پیشنهاد فرصت‌های یادگیری	
۱۶	امکان پیشنهاد دستور جلسات و تمرینات جدید در فرایند کارورزی		
۱۸	جمع‌آوری یافته‌ها و ارائه‌ی پیشنهاد و راهکار به‌صورت گروهی	پژوهش گروهی	
۱۸	ارائه سمینار به‌صورت گروهی و تیمی		
۱۸	تدوین گزارش نهایی به‌صورت مشارکتی و گروهی		
۱۸	تبدیل روایت نویسی فردی به روایت نویسی گروهی در کل فرایند کارورزی	گزارش نویسی گروهی	
۱۵	بر عهده گرفتن نقش‌های گوناگون در هر جلسه از تدریس از سوی اعضای گروه		کنش‌گری گروهی
۱۶	اجرای طرح درس و انجام تدریس توسط کل اعضای گروه	تدریس گروهی	
۱۵	تشکیل گروه‌های چند نفره و حضور گروهی در مدارس برای کارورزی		
۱۴	بحث و تبادل نظر پیرامون مشکلات تدریس	بررسی و تحلیل گروهی	
۱۲	تحلیل و نقد مشارکتی روایت‌های دانشجویان	چالش‌ها و مشکلات	
۱۳	هم‌فکری در مواجهه با چالش‌های تدریس	کارورزی و معلمی	

دانش و تجربه‌ی روایی

در دو دهه‌ی گذشته روندهای اصلی روایت در تربیت معلم بیش‌تر حول موضوعاتی چون دانش روایی معلمان، داستان‌های معلمان، صدای معلمان و عمل بازان‌دیشانه بوده است. فرض اساسی همه این پژوهش‌ها این است که دانش تدریس را نمی‌توان به‌طور کامل از طریق پارادایم سنتی اثبات‌گرایانه پاسخ داد، چراکه تدریس فعالیتی عمیقاً شخصی است و نمی‌تواند از اعتقادات، ارزش‌ها و پیشینه‌ی زیسته‌ی افراد جدا باشد (شرکی^۱، ۲۰۰۰، ص ۴۱). لذا برای این‌که جهان

^۱.Sharkey

تدریس مورد فهم قرار گیرد، معلمان باید داستان‌های مرتبط با تدریس خویش را نقل کنند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۴). چراکه تحلیل روایت‌ها، از طریق تجارب شخصی معلمان، بینشی ویژه و عملی از مسائل واقعی تدریس و یادگیری ارائه می‌دهد. با انجام مطالعات روایی، محققان به یک پیوند نزدیک با مشارکت‌کننده‌ها دست پیدا می‌کنند و این امر به کارگزاران تربیتی کمک می‌کند تا به این برداشت و فهم برسند که پژوهش‌ها چگونه می‌تواند جنبه‌ی عملی و کاربردی پیدا کند (کرسول، ۲۰۱۲). افزون بر این، از آنجاکه بخشی از نظریه‌ها و باورهای معلمی از پیشینه‌ی خانوادگی و تحصیلی داوطلبان تأثیر می‌پذیرد و نوع و کیفیت روابط معلمان ریشه در دوران دانش‌آموزی دارد (کارکو^۱ و همکاران، ۲۰۱۶)، لذا کاوش نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های معلمان بر محور داستان‌های زندگی باید بیش‌ازپیش مورد توجه و اهمیت قرار گیرد (کوچران^۲ و دیمرز^۳، ۲۰۰۸). به‌زعم پاینار وظیفه‌ی تعلیم و تربیت این است که در بستر تدریس، داستان‌های افراد را در نگاه به صفحه‌های گذشته‌ی تاریخ پیوراند، آنها را به شکل برنامه‌ی درسی پنهان مسئله پرداز می‌کند و به خاطر حقیقت و برون‌رفت از سکون تاریخی فعلی، به افشای آنچه در ورای داستان‌ها و عنوان‌ها پنهان شده بپردازد (قادری، ۱۳۹۴).

بر این اساس محور خود شرح حال نویسی مشارکتی نیز داستان‌ها و روایت‌های زیست‌جهان شخصی - حرفه‌ای است. در این بستر دانشجویان نه تنها فرصت می‌یابند گزارش‌ها و تجارب معلمی خویش را روایت و کدگذاری نمایند، بلکه می‌توانند خاطرات تحصیلی و دوران دانش‌آموزی خویش را نیز بازگویی کنند و نظرات و دیدگاه‌های شخصی خود را ارائه دهند. بر همین اساس در این بعد مواردی که از تحلیل نظرات حاصل گردید در قالب مفاهیم «روایت نگاری»، «بیان نظرات و دیدگاه‌های شخصی»، «توصیف و تحلیل بافت مدار از معلمی» و «داستان‌های زندگی» بود که اجزاء یک مضمون کلی‌تر به نام «دانش و تجربه‌ی روایی» را شکل داد.

برای مثال دانشجو معلم شماره‌ی ۷ در مورد مفهوم «روایت نگاری» می‌گوید «... ما در طول این ترم هر هفته اتفاقاتی که در کلاس و فرایند تدریس برایمان به وجود می‌آمد را می‌نوشتیم، بعد که جمع‌بندی می‌کردیم. آنها را یک نفر در کلاس بازگو می‌کرد تا دیگران نیز از کارهای ما باخبر شوند». دانشجو معلم شماره‌ی ۱۴ در مورد مفهوم «بیان نظرات و دیدگاه‌های شخصی» می‌گوید «در

^۱.Körkkö

^۲.Cochran

^۳.Demers

این کارورزی به ما فرصت داده می‌شد تا نگرش‌ها، برداشت‌ها و تحلیل‌های خودمان را داشته باشیم. هرچند استاد گزارش‌ها و تکالیف را بررسی می‌کرد، اما به ما هم آزادی عمل می‌داد تا در کلاس راحت باشیم و بتوانیم در مورد خیلی از چیزها نظر بدهیم». دانشجومعلم شماره‌ی ۵ نیز بر اساس سفر به گذشته‌ی خویش داستان انتخاب شغل معلمی را چنین روایت می‌کند «... ملاک من برای انتخاب این شغل حقوقش و تعطیلی‌های به نسبت زیادش بود. برای فرار از خدمت سربازی و از ترس این‌که دو روز دیگه که فارغ‌التحصیل شدم بیکار نباشم معلمی رو انتخاب کردم. شاید بعضی‌ها ملاک‌های دیگه‌ای داشته باشن. اما من رفتم تربیت‌معلم چون هم معافم، هم شغل دارم، هم به حقوق دارم برای شروع زندگیم». دانشجومعلم شماره‌ی ۶ نیز با این ادعا موافق است و می‌گوید «... من هم بعد از درک و شناخت نسبت به مشکلات و معضلات جامعه مثل بیکاری و عدم ثبات شغلی به انتخاب این شغل رغبت بیشتری پیدا کردم و موضوع انتخاب رشته‌ی دبیری علوم اجتماعی را جدی‌تر پیگیری کردم. بنابراین اگرچه نمی‌توان منکر تأثیر مواردی چون بورسیه‌ی تحصیلی، نرفتن به سربازی و تضمین شغل آینده در این دوران نابسامان جامعه شد، اما اگر زمینه‌ی کاری بهتری در جامعه می‌بود شاید من به این دانشگاه نمی‌آمدم».

روایت‌های فوق نشان می‌دهد که چه حجمی از کنش‌ها و تصمیمات دانشجویان با دانش و تجارب روایی عجین است. به عبارت دقیق‌تر، می‌توان ادعا نمود بن‌مایه‌ی واحدهای درسی کارورزی را روایت و داستان تشکیل می‌دهد. افزون بر این تاروپود حرفه‌ی معلمی نیز با داستان‌های زندگی گره خورده است. چنان‌که کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰) اذعان می‌دارند مجموعه آگاهی‌های ما از جریان تعلیم و تربیت به‌واسطه گفت‌وگوها و داستان‌های مرتبط با تجارب آموزشی حاصل می‌شود. کانلی و کلاندینین (۱۹۹۴) معتقدند اگر بخواهیم به یک درک مناسب برسیم، در مدارس تغییر ایجاد کنیم و تعلیم و تربیت را ارتقاء دهیم، باید تربیت معلم را بفهمیم و بدین منظور ناگزیر از تمرکز بر زندگی معلمان و دانش‌آموزان هستیم.

مهارت‌های گفت‌وگو

مهارت‌های گفت‌وگو، در دوره‌های تربیت معلم، و به‌ویژه در فرایند کارورزی، در خدمت تعامل حرفه‌ای و صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان است. در فرایند گفت‌وگو محیطی خلق می‌شود که در آن دانشجومعلمان در مواجهه با دیدگاه‌های دیگران می‌توانند به شناسایی مفروضه‌های پنهان در باورها، اندیشه‌ها و کنش‌های خویش بپردازند و در طی فرایند بازانديشي در

عمل، به سنجش و موشکافی در اعتبار مفروضه‌های خود اقدام کنند و با تغییر و تحول آنها به رویکردهایی تازه دست یابند که هدایت‌گر کنش‌ها و اعمال آنها باشد (احمدی و احمدی، ۱۳۹۵). زیرا آموزش مبتنی بر گفت‌وگو بر بنیادهایی چون تعلیق قضاوت و فرضیه‌ها، آشنایی با انواع دیدگاه‌ها و نظرات، گوش دادن، جستجو و پرسش‌گری، درگیر شدن با مسائل دنیای واقعی، کسب امنیت روانی، تمرکز بر معنا و یادگیری متقابل، احترام به یکدیگر، همدلی، عشق و اعتماد و برابری موضع فکری استوار است (نیستانی، ۱۳۹۴). بر همین اساس است که مک‌گروگر و کارترایت (۲۰۱۴) باور دارند فرایند گفت‌وگو، یادگیری را برای دانشجومعلم‌ان مرئی و مشهود می‌سازد، به آنها کمک می‌کند تا آنچه به انجام آن نیاز دارند تا بر یادگیری خود تکیه کنند را شناسایی نمایند و در نهایت شواهدی از رشد و تکامل حرفه‌ای فراهم سازند (به نقل از احمدی و احمدی، ۱۳۹۵، ص ۶۹).

در همین راستا کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی مشارکتی نیز بر مهارت‌های گفت‌وگو استوار است تا دانشجومعلم‌ان به واسطه آنها با صلاحیت‌های حرفه‌ای و هویت معلمی آشنا گردند. چنان‌که در این بعد مواردی که از تحلیل نظرات دانشجویان به دست آمد در قالب مفاهیم «گوش دادن»، «پرسش‌گری»، «یادگیرنده بودن» و «استدلال آوری» بود که اجزاء یک مضمون کلی‌تر به نام «مهارت‌های گفت‌وگو» را شکل داد. برای مثال دانشجومعلم شماره‌ی ۱ تجربه‌ی خود را چنین روایت کرده است «.. در این دوره یاد گرفتیم که بعد از گفتن نقطه نظرات خود شنونده خوبی باشیم. چراکه ما در این ترم در خیلی از بحث‌های گروهی شرکت کردیم و مباحث زیادی را بررسی کردیم. در این بحث‌ها کم‌کم آشنا شدیم که باید به نظرات دیگر هم‌گروهی‌ها و اعضاء گوش دهیم و حرف‌های آنها را بشنویم. چون در معلمی چیزهایی وجود دارد که حتماً نباید آنها را خودمان تجربه کنیم تا یاد بگیریم، بلکه با گوش دادن به نظرات دیگر معلمان و استفاده از تجربیات آنها نیز می‌توان آن موارد را یاد گرفت». دانشجومعلم شماره‌ی ۱۴ نیز چنین می‌گوید «در این کارورزی هریک از دوستان به هنگام گفتن نظرات خود افق روشنی برای ما گشودند و نقطه تاریکی را برای ما روشن نمودند تا به این روشنگری دست یافتیم که نه تنها باید عقاید خود را بیان کنیم بلکه عقاید دیگران نیز برایمان مفید و اثربخش است و باید به دیگران هم گوش بدهیم». دانشجومعلم شماره‌ی ۲ نیز تجربه‌ی خود از دوره کارورزی را چنین روایت کرده است «در این دوره من یاد گرفتم که برای این‌که بتوانی یاددهندی خوبی باشی، قبل از هر چیز خودت باید یادگیرنده‌ی خوبی بشوی.

یعنی تا یاد نگیری نمی‌توانی یاد بدهی. برای این کار هم باید در جمعی که حضور داری حرف‌های دیگران را خوب گوش بدهی. سؤال بپرسی. مسائل را از زاویه‌های دیگر ببینی و بر اساس احساسات فوری تصمیم‌گیری. بلکه با دلیل و منطق چیزها را قبول یا رد کنی».

توسعه‌ی حرفه‌ای

امروزه خود شرح‌حال‌نویسی نه‌تنها به‌عنوان یک روش یادگیری (آلیندرین^۱ و روسو^۲، ۲۰۱۵)، بلکه به‌مثابه رویکردی است که در خدمت تربیت معلم فکور محسوب می‌شود (شرکی^۳، ۲۰۰۰). زیرا شرح‌حال‌های دانشجو معلمان آباستن معانی است و به‌واسطه روایت‌ها می‌توان فرایند توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان را مورد فهم قرار داد. در حقیقت روایت‌ها و شرح‌حال‌ها در خدمت توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان است (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰). چراکه خود شرح‌حال‌نویسی، فرایندی برای کشف و آفرینش خود است. معلمان در این فرایند می‌توانند شالوده و چارچوبی برای یادگیری مادام‌العمر در کار و نقش خود به‌عنوان یک معلم پی‌ریزی نمایند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۸۶). افزون بر این، یادداشت‌های تعاملانه معلمان در خدمت خلق معنا، تفکر انتقادی، افزایش آگاهی، پیوند نظر و عمل و خودارزیابی است. وقتی معلمان در مورد تجارب تدریس خود با یکدیگر به بحث می‌نشینند، بهتر می‌توانند نیازهای دانش‌آموزان را تشخیص دهند، فرایند تدریس را مورد فهم قرار دهند، مهارت‌های بازانديشانه خود را ارتقاء دهند، مشکلات و مسائل آموزشی را حل نمایند و مهارت‌های تدریس خود را بهبود بخشند (کریگ، ۲۰۰۴، ص ۱۰). ازاین‌رو، از طریق خود شرح‌حال‌نویسی می‌توان جنبه‌های پویا، پیچیده و ابعاد چندبعدی تدریس را مورد فهم قرار داد (برون، ۲۰۱۵). بنابراین خود شرح‌حال‌نویسی برای معلمان به‌مثابه راهبردی برای فهم حرفه و فرهنگ تدریس است و به‌واسطه‌ی آن معلمان می‌توانند به تصمیم‌گیری‌ها، ارزش‌ها و هویت‌های تدریس خویش پی ببرند و به توسعه حرفه‌ای دست یابند (ریموند و همکاران، ۱۹۹۲).

در این بعد مواردی که از تحلیل نظرات دانشجویان به دست آمد در قالب مفاهیم «شناخت نقاط قوت و ضعف»، «تغییر باورها و نگرش‌ها»، «آشنایی با چالش‌های تدریس» و «طراحی و پیشنهاد فرصت‌های یادگیری» بود که اجزاء یک مقوله کلی‌تر به نام «توسعه‌ی حرفه‌ای» را شکل داد. برای نمونه دانشجو معلم شماره ۴ تجربه‌ی خود از کارورزی مبتنی بر خود شرح‌حال‌نویسی را

^۱.Aleandri

^۲.Russo

^۳.Sharkey

چنین روایت کرده است «... در این دوره بحث‌هایی در کلاس پیش می‌آمد و هر کس تجربیات خود را روایت می‌کرد. بعد سؤال‌هایی طرح می‌شد که مجبور بودیم با دلیل و منطق به آنها جواب دهیم. همچنین افراد بر اساس تجربیات خود مثال‌هایی در مورد مشکلات معلمان و دانش‌آموزان مشکل‌دار و بی‌انضباط می‌زدند و وقتی ما خودمان را جای آنها می‌گذاشتیم، می‌توانستیم بهتر مسئله‌ها را ببینیم و خودمان را محک بزینم که چقدر معلمی کردن بلدیم». دانش‌جو معلم شماره ۱۳ در مورد مفهوم «تغییر باورها و نگرش‌ها»، تجربه‌ی خویش از دوره را چنین روایت کرده است «قبل از این همیشه فکر می‌کردم مهم‌ترین کار معلم انتقال دانش به دانش‌آموزان و اداره‌ی کلاس است. اما این ترم در بحث‌ها و جلسات کلاسی فهمیدم که کار معلم خیلی سنگین است. او باید قوه‌ی بصیرت، واقع‌بینی و جهان‌بینی دانش‌آموزان را وسعت ببخشد تا آنها نسبت به موضوعات اطراف خود با حساسیت بیش‌تری نگاه کنند و نگاه سطحی و ظاهری نسبت به پیرامون خود نداشته باشند». دانش‌جو معلم شماره ۹ نیز تجربه‌ی خود در مورد مفهوم «طراحی و پیشنهاد فرصت‌های یادگیری»، اذعان می‌دارد «چیزی که این کارورزی را از کارورزی‌های دیگر جدا می‌کند این است که در کنار دانش‌آموزان، ما این فرصت را پیدا می‌کردیم که برای خودمان هم فرصت‌های یادگیری طراحی و پیشنهاد کنیم. یعنی استاد به ما اجازه می‌داد که برخی از تصمیمات قبلی را کنار بگذاریم و با توافق جمعی دستور جلسات جدید و تمرین‌های جدید برای خودمان یا حتی کل گروه تعریف کنیم».

کنش‌گری گروهی

در روش خود شرح حال نویسی مشارکتی دانش و تجارب افراد به صورت جمعی مورد کاوش قرار می‌گیرد. به این صورت که معلم‌ها در موقعیت‌های گروهی فرصت می‌یابند تا داستان‌های شخصی و حرفه‌ای خویش را با یکدیگر به اشتراک بگذارند تا قادر گردند با تحلیل و تفسیر شرح حال‌های هر یک از اعضا، احساس جمعی نسبت به دانش و توسعه‌ی خویش به دست آورند (بات و ریموند، ۱۹۹۰، ص ۲۵۷). این روش مبتنی بر چرخه مشارکتی متوالی مبتنی بر تعاملات کتبی و شفاهی است. زیرا هدف خود شرح حال نویسی مشارکتی این است که اعضا از طریق گفت‌وگوهای تعاملانه‌ی مشارکتی به کاوش و پژوهش بپردازند (به نقل از لپدات، ۲۰۰۹، ص ۲۳). از این رو در روش خود شرح حال نویسی مشارکتی، اعضا در یک محیط گروهی به تسهیم

تجارب خودزیست‌نگارانه می‌پردازند (کالتر^۱ و همکاران، ۲۰۰۷، ص ۱۰۷). آنها چالش‌ها، مسائل و رویدادهای آموزشی - تربیتی را شناسایی نموده و بر اساس تجارب خویش آنها را مستند می‌کنند تا در گام بعدی به‌واسطه‌ی دیگر هم‌قطاران و هم‌گروهی‌ها، روایت‌ها و تجارب از زوایای دیگر مورد نقد و بررسی قرار گیرد (برون ۲۰۱۵، دیل ۲۰۱۲، لپادات و همکاران ۲۰۱۰، لپادات ۲۰۰۹، بات و ریموند ۱۹۸۹، دورین و همکاران، ۲۰۱۳).

بر همین اساس، در این بعد مواردی که از تحلیل نظرات دانشجویان به دست آمد در قالب مفاهیم «پژوهش گروهی»، «گزارش‌نویسی گروهی»، «تدریس گروهی» و «بررسی و تحلیل گروهی چالش‌ها و مشکلات کارورزی و معلمی» بود که اجزاء یک مقوله‌ی کلی‌تر به نام «کنش‌گری گروهی» را شکل داد. برای نمونه دانشجو معلم شماره ۷ تجربه‌ی خود از کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی را چنین روایت کرده است: «... این کارورزی روحیه‌ی مرا در کار گروهی افزایش داد چراکه در این ترم باید گزارش‌ها را به‌صورت گروهی ارائه می‌دادیم. علاوه بر این تدریس‌مان هم گروهی بود. چراکه هر سه‌ی ما در کلاس‌ها حضور پیدا می‌کردیم و هرکدام نقشی بر عهده می‌گرفتیم». دانشجو معلم شماره ۱۷ تجربه‌ی خویش از دوره را چنین روایت کرده است: «... در این کارورزی یاد گرفتم که با نگاهی دیگر به مشکلاتی که در دانشگاه هست یا ممکن است در آینده با آنها مواجه بشویم، بی‌اندیشیم. زیرا وقتی استاد سؤالاتی را در این رابطه می‌داد و از ما پاسخ می‌خواست باعث می‌شد علاوه بر این که من به‌عنوان کردن مشکلات می‌پرداختم همزمان یا بعداً به آنها فکر نیز می‌کردم و چون دیگر اعضاء نیز نظراتشان را در مورد مشکلات می‌گفتند باعث می‌شد که یک مباحثه‌ی گروهی برای بررسی و ارائه‌ی راهکار در مورد چالش‌ها و مشکلات معلمان شکل بگیرد». دانشجو معلم شماره ۱۰ نیز برداشت خود از دوره را چنین روایت نموده است: «این ترم در دانشگاه به بررسی مشکلات کارورزان و معلمان می‌پرداختیم. به این صورت که در دانشگاه موضوعی مطرح می‌شد و دانشجویان به بحث با یکدیگر می‌پرداختند تا به نتیجه‌ای ختم شود. علاوه بر این گزارش پایانی دوره هم به‌صورت گروهی می‌بایست انجام می‌گرفت. یعنی برخلاف دیگر کارورزی‌ها، در پایان این کارورزی ما گزارش‌های نهایی خود را به‌صورت گروهی تدوین و ارائه کردیم».

^۱.Coulter

نظارت آموزشی همتا

در خود شرح حال نویسی مشارکتی به واسطه تسهیم شرح حال‌ها، دانشجویان نسبت به ساختارهای اجتماعی که خویشان هر فرد در آن حضور دارد بینش به دست می‌آورند. زیرا نوشتن روایی در مورد خویشان، چرخه‌ای از مباحثات مشارکتی را خلق می‌کند که منتج به سکو سازی شناختی^۱ در ادراک و یادگیری، ساخت دانش، آگاهی به نقاط قوت و ضعف (بلیر^۲، ۲۰۱۲، لپادت، ۲۰۰۹) و نظارت همتا^۳ می‌گردد (ترنی، ۱۹۹۰). به عبارت دقیق‌تر، دانشجویان در این روش، حوزه‌های مورد تجربه‌ی خود را باهم به اشتراک می‌گذارند تا در پرتو آن، یادگیری خویش را به پیش ببرند و نقاط ضعف هم‌قطاران و هم‌گروهی‌های خود را پوشش دهند (سیمون، ۲۰۰۶). یعنی در این الگو درعین حال که اعضاء از هم و باهم یاد می‌گیرند، فرایندهای یادگیری یکدیگر را نیز پوشش می‌دهند، از نقاط قوت و ضعف یکدیگر آگاهی به دست می‌آورند و هر یک از اعضاء می‌توانند راهنما و مشاور یکدیگر باشند. از این رو ترنی (۱۹۹۰) معتقد است همکاری مشارکتی منتج از خود شرح حال نویسی مشارکتی باعث فهم راهبردهای متفاوت و توانایی‌های تدریس می‌شود. بر این اساس می‌توان اذعان نمود که الگوی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی مشارکتی، الگویی است که مختصات رویکرد نظارت و تدریس به واسطه‌ی همتایان را دارد. رویکردی که آشخور آن نظریه‌ی معرفت‌شناسی سازنده گرا است (پارسونز، ۱۹۹۵، لپارت، ۲۰۰۹، دیل، ۲۰۱۲)، و در آن فرض می‌شود که دانش و معانی در یک بستر مشارکتی و متقابل خلق می‌شود و معانی برساختی از ساختارهای چندگانه و ارتباطات پیچیده بین افراد و محیط‌های اجتماعی است (برون، ۲۰۱۵).

بدین سان در این بعد مواردی که از تحلیل روایت‌های دانشجویان به دست آمد در قالب مفاهیم «ارزشیابی همتا»، «بازخورد همتا»، «مربی‌گری همتا» و «مشاوره‌ی همتا» بود که اجزاء یک مقوله‌ی کلی‌تر به نام «نظارت آموزشی همتا» را شکل داد. برای نمونه دانشجو معلم شماره ۱۲ تجربه‌ی خود از کارورزی را چنین روایت کرده است «... در این کارورزی خودمان در نقش دانش‌آموزان ظاهر می‌شدیم و یکی از دوستان در نقش معلم تا ببینیم که کنترل و برخورد با دانش‌آموزان مختلف (مثلاً دانش‌آموزان شلوغ، لوس و...) چگونه است و بعد از آن عملکرد یکدیگر را در هنگام بودن در نقش یک معلم تحلیل می‌کردیم و نقاط مثبت و منفی آن را مشخص می‌کردیم».

^۱.Cognitive scaffolding

^۲.Blair

^۳.Peer supervision

دانشجو معلم شماره ۳ نیز برداشت خود از دوره را چنین روایت کرده است «در این کارورزی برخلاف کارورزی‌های قبلی، استاد در تعیین نمره نظرات ما را هم در نظر می‌گرفت. یعنی ما فرصت پیدا کردیم که اعضای کلاس را بر اساس یک فهرست مورد ارزشیابی قرار دهیم و نقاط قوت و ضعف یکدیگر را در ارتباط با معلمی کردن و کنترل کلاس بنویسیم و به یکدیگر راهکار بدهیم».

یافته‌های کمی

در کنار یافته‌های فوق، محقق در این بخش بر اساس پرسش‌نامه‌ای که به تأیید متخصصان برنامه‌ی درسی و استادان دانشگاه فرهنگیان رسیده بود به بررسی نظرات دانشجو معلمان در مورد تجربه ابعاد برنامه‌ی درسی الگوی پیشنهادی پرداخته است. بنابراین جهت ارزیابی تجارب دانشجویان، از معیارهای مطرح شده توسط بازرگان و همکاران (۱۳۸۶) استفاده شده است. طبق نظر آنها سطح میانگین ۱ تا ۲/۳۳ نشان‌دهنده‌ی تجربه‌ی کم، ۲/۳۴ تا ۳/۶۷ نشان‌دهنده‌ی تجربه‌ی متوسط و ۳/۶۷ تا ۵ نشان‌دهنده‌ی تجربه‌ی زیاد است. افزون بر این شاخص‌های توصیفی دیگر نیز در جدول (۳) ارائه شده است تا در کنار میانگین فرضی امکان قضاوت دقیق‌تر وجود داشته باشد.

جدول ۵- شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

ردیف	عناصر برنامه‌ی درسی	انحراف معیار	خطای معیار	میانگین پاسخ دانشجویان	چولگی	کشیدگی
۱	هدف	۰/۵۲۳	۰/۱۲۶	۳/۸۵	- /۵۰۷	- /۰۴۴
۲	محتوا	۰/۶۸۷	۰/۱۶۲	۳/۵۳	- /۱۴۲	- /۳۳۸
۳	راهبردهای یاددهی-یادگیری	۰/۶۵۲	۰/۱۵۳	۳/۵۶	- /۱۶۶	- /۶۶۱
۴	ارزشیابی	۰/۶۴۴	۰/۱۵۱	۳/۵۱	- /۲۸۰	- /۵۸۸

با توجه به نتایج فوق می‌توان عنوان کرد که تفاوت معنی‌داری بین میانگین نظری (۳) و تجربی وجود دارد. لذا از آنجاکه میانگین‌های تجربی از میانگین نظری بالاتر است، می‌توان گفت دانشجویان بالاتر از سطح میانگین، عناصر الگوی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال‌نویسی مشارکتی را تجربه نموده‌اند. علاوه بر این سطح شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشان از نرمال بودن توزیع متغیرها دارد. بنابراین در ادامه نتایج آزمون تی به شرح جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۶- نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای بررسی ادراک و تجربه‌ی دانشجویان

ردیف	عناصر برنامه‌ی درسی	تفاوت میانگین‌ها	آماره‌ی تی	درجه‌ی آزادی	سطح معنی‌داری	سطح تجربه‌ی الگو
۱	هدف	۰/۸۵۸	۶/۷۶	۱۷	۰/۰۰۰	تجربه‌ی زیاد
۲	محتوا	۰/۵۳۸	۳/۳۲	۱۷	۰/۰۰۴	تجربه‌ی متوسط
۳	راهبردهای یاددهی-یادگیری	۰/۵۶۶	۳/۶۸	۱۷	۰/۰۰۲	تجربه‌ی متوسط
۴	ارزشیابی	۰/۵۱۱	۳/۳۶	۱۷	۰/۰۰۴	تجربه‌ی متوسط

با توجه به جدول شماره (۳)، آماره‌ی تی عنصر هدف (۶/۷۶) است که در سطح ۰/۰۰۰ مثبت و معنی‌دار است، و میانگین این عنصر نیز (۳/۸۵) محاسبه شده بود که تأیید آن در سطح تجربه‌ی زیاد از جانب دانشجویان را نشان می‌دهد. همچنین، آماره‌ی تی عنصر محتوا (۳/۳۲) است که در سطح ۰/۰۰۴ مثبت و معنی‌دار است، و میانگین این عنصر نیز (۳/۵۳) محاسبه شده بود که تأیید آن در سطح تجربه‌ی متوسط دانشجویان را نشان می‌دهد. آماره‌ی تی عنصر راهبردهای یاددهی-یادگیری نیز (۳/۶۸) به دست آمد که در سطح ۰/۰۰۲ مثبت و معنی‌دار بود، و میانگین این عنصر (۳/۵۶) محاسبه شد که تأیید آن در سطح تجربه‌ی متوسط را نشان می‌دهد. همچنین آماره‌ی تی عنصر ارزشیابی (۳/۳۶) است که در سطح ۰/۰۰۴ مثبت و معنی‌دار می‌باشد، و میانگین این عنصر نیز (۳/۵۱) محاسبه شد که تأیید آن در سطح تجربه‌ی متوسط را نشان می‌دهد. بنابراین یافته‌های فوق نشان می‌دهد که دانشجویان عناصر چهارگانه‌ی برنامه‌ی درسی الگوی پیشنهادی را در سطوح مطلوبی تجربه نموده‌اند. به عبارت دیگر، طبق یافته‌ها آنچه دانشجویان در امتداد ترم تحصیلی تجربه و ادراک نموده‌اند، منطبق با اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی پیش‌بینی شده در الگوی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی مشارکتی بوده که به تأیید استادان دانشگاه فرهنگیان و متخصصان برنامه‌ی درسی رسیده بود.

بنابراین مطابق با یافته‌های هر دو بخش، می‌توان به این نتیجه رسید که دانشجویان هرچند در امتداد ترم تحصیلی تجربه‌های گوناگونی از کارورزی به دست آورده‌اند، اما این تجارب با مضامین پایه‌ی استخراج شده از سرفصل واحدهای درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان هم‌سو و هم‌خوان است. چنان‌که نتایج تحلیل اسناد از مرحله‌ی نخست گُش‌پژوهی نشان داد که واحدهای درسی کارورزی بر هشت مضمون پایه مشتمل بر: تجربه تدریس، برنامه‌ریزی درسی،

گزارش‌نویسی، تعاملات و مشاهدات روایی، ارتباطات و تعاملات مشارکتی، تشکیل گروه و فعالیت‌های گروهی، تشکیل جلسه و سمینارهای فردی و گروهی و تشریح و معرفی سرفصل واحدهای درسی کارورزی مبتنی است.

بنابراین با توجه به تجربه‌ی دانشجو معلمان از «مهارت‌های گفت‌وگو»، «نظارت آموزشی همتا»، «دانش و تجربه‌ی روایی»، «توسعه‌ی حرفه‌ای» و «کُنش‌گری گروهی»، و سطح نظرات دانشجویان از عناصر «اهداف»، «محتوا»، «راهبردهای یاددهی-یادگیری» و «روش‌های ارزشیابی»، می‌توان به این نتیجه رسید که الگوی کارورزی مبتنی بر خود شرح‌حال‌نویسی مشارکتی، منطبق با اهداف و راهبردهای مستتر در سرفصل واحدهای درسی کارورزی است. از این‌رو این الگو می‌تواند به‌مثابه الگویی عملی و هم‌راستا با اهداف و رسالت‌های دروس کارورزی، در دانشگاه فرهنگیان مورد کاربست قرار گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه با توجه به ضرورت، نقش و جایگاه تجارب معلمان، کارگزاران تربیت‌معلم در برنامه‌ی درسی کارورزی در تقابل با الگوهای سنتی، به کاربست الگوهای بازانديشانه، فکورانه و روایت محور علاقه و توجه نشان داده‌اند (امام‌جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵، جمشیدی‌توانا و امام‌جمعه، ۱۳۹۵، کرمی، سراجی و معروفی، ۱۳۹۶، ملکی و مهرمحمدی، ۱۳۹۶). چراکه الگوهای کارورزی روایت محور مبتنی بر معنایی است که دانشجو معلمان را برمی‌انگیزاند و آنها را همچون فراگیران بالغ و مستقل به رسمیت می‌شناسد. این الگوها معلمان تازه‌کار را تشویق می‌کند تا به کار همکاران، جامعه‌ی معلمان و نیز منابع دیگر نظر کنند و برای حل مسائل خود از آنها بهره‌گیرند و با گفت‌وگوهای حرفه‌ای در انواع موقعیت‌ها به بالندگی برسند (عطاران، ۱۳۹۶).

بر این اساس هدف پژوهش حاضر این بود که با توجه به نقش و جایگاه تجارب روایی در فرایند کارورزی، به طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح‌حال‌نویسی مشارکتی بپردازد و ادراک و تجربه‌ی دانشجو معلمان از این الگو را مورد تحلیل و بازنمایی قرار دهد.

بدین‌سان یافته‌های پژوهش نشان داد، الگوی کارورزی مبتنی بر خود شرح‌حال‌نویسی مشارکتی می‌تواند اهداف و راهبردهای مشترک مستتر در سرفصل واحدهای درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان را محقق نماید. به عبارت دقیق‌تر، تجارب و نظرات دانشجو معلمان نشان داد،

الگوی حاضر می‌تواند در خدمت ۴ مضمون مشترک واحدهای درسی کارورزی، شامل تمرین معلمی، پژوهش روایی، کنش‌های مشارکتی و گروهی و تبیین برنامه‌ی درسی کارورزی باشد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت، الگوی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی مشارکتی بر اهدافی مشتمل بر: باهم‌آموزی و ازهم‌آموزی به صورت مشارکتی و گروهی (سیمون، ۲۰۰۶، ایننس، ۱۹۹۸، چویی و همکاران، ۲۰۱۶)، مهارت در انجام پژوهش به صورت مشارکتی و گروهی (برون، ۲۰۱۵، بات و ریموند، ۱۹۹۰)، شناخت از توانایی‌ها و استعدادها (پاینار، ۱۹۹۴، چویی، ۲۰۱۳)، آگاهی از نقاط قوت و ضعف (لپدات، ۲۰۰۹)، فهم جامع و عمیق نسبت به حرفه‌ی معلمی (کلاندینین و کانلی، ۱۹۹۶)، رسیدن به یک بینش شخصی برای تعریف ماهیت و چیستی عمل معلمی (کلاندینین و کانلی، ۱۹۹۶)، آگاهی نسبت به مسائل فرهنگی - اجتماعی مبتلا به معلم‌ها (لپدات، ۲۰۰۹)، مهارت علمی و عملی در روایت‌نگاری (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰) و توانمندی در ایجاد پیوند بین مفاهیم نظری و عملی حوزه‌ی تربیت معلم (دورین و همکاران، ۲۰۱۳، چویی و همکاران، ۲۰۱۶) استوار است. بر این اساس یافته‌ها نیز نشان داد که بسترها و راهبردهایی که در فرایند الگوی پیشنهادی تعریف شده بود منتج به تجربه‌ی ۵ مضمون مشتمل بر: «دانش و تجربه‌ی روایی»، «مهارت‌های گفت‌وگو»، «نظارت آموزشی همتا»، «توسعه‌ی حرفه‌ای» و «کنش‌گری گروهی» شده بود.

افزون براین، یافته‌ها نشان داد اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی که بر اساس الگوی پیشنهادی ارائه شده بود، در سطح بالاتر از متوسط به تجربه‌ی دانشجومعلمان درآمده است. لذا طبق این نتیجه می‌توان اذعان داشت که خودشرح حال نویسی مشارکتی می‌تواند به مثابه یک الگو، در برنامه‌ی درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان مورد استفاده قرار گیرد. بر همین اساس از آنجا که بستر کارورزی بستر تجربه‌ی نظریه‌ها، مفاهیم و گزاره‌هایی است که دانشجویان در طول تحصیل با آنها آشنایی مفهومی و نظری پیدا کرده‌اند و به عمل کشیدن و در عمل آزمودن آنها در امتداد کارورزی مدنظر قرار است. لذا روایت‌ها و شرح حال‌های دانشجویان می‌تواند بستری برای فهم ماهیت، روش‌های کاربست و کم و کیف این مفاهیم نظری فراهم کند و تحلیل و تسهیم این تجارب می‌تواند برای دانشجومعلمان نوعی بینش و بلوغ به همراه داشته باشد. همچنین از آنجا که کارورزان، به واسطه‌ی عمل و اقدام است که می‌توانند به نقاط قوت و ضعف تدریس خویش وقوف یابند و از افکار، باورها، منش‌ها، علایق، نیازها و مهارت‌های

مدیریت کلاس خویش آگاهی یابند، لذا روایت‌های دانشجویان می‌تواند در خدمت فهم ساحات نظری و عملی حرفه‌ی معلمی باشد (آیز، ۱۹۸۸، دورین و همکاران، ۲۰۱۳، گادمانسدوتیر، ۱۹۹۱، بات و ریموند، ۱۹۹۰، دیل، ۲۰۱۲)، و به‌مثابه یک الگو در برنامه‌ی درسی کارورزی به خدمت گرفته شود.

بر همین اساس، به پژوهش‌گران پیشنهاد می‌شود که الگوی پیشنهادی را در دیگر واحدهای درسی کارورزی نیز مورد بررسی و ارزیابی قرار دهند، بررسی مقایسه‌ای تأثیر الگوی کارورزی مبتنی بر خود شرح‌حال‌نویسی مشارکتی و الگوی مرسوم دانشگاه فرهنگیان، بر رشد صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو‌معلمان داشته باشند و انواع رویکردهای شرح‌حال‌نگارانه را به‌منظور ارائه‌ی الگوی مطلوب برنامه‌ی درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان مورد مطالعه قرار دهند تا روایت و روایت‌گری، نقش و جایگاه واقعی خود را در برنامه‌ی درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان پیدا کند.

منابع

- ایمان، محمدتقی؛ آقاپور، اسلام. (۱۳۸۶). تکنیک زاویه بندی در تحقیقات علوم انسانی. نشریه روش‌شناسی علوم انسانی (حوزه و دانشگاه). ۱۳ (۵۲). ۴۳-۲۵.
- ایمان، محمدتقی. (۱۳۹۰). مبانی پارادایمی روش‌های کمی و کیفی تحقیق در علوم انسانی. ناشر: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- امام‌جمعه، محمدرضا؛ محمود، مهرمحمدی. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به‌منظور ارائه‌ی برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور. فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی. ۳۱ (۳). ۶۶-۳۰.
- احمدی، فاطمه زهرا؛ احمدی، آمنه. (۱۳۹۵). آموزش گفت و شنودی بستری برای یادگیری برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه تربیت معلم فکور، ۱ (۲)، ۷۲-۵۱.
- بورگ، والتر؛ گال، مردیت دامین. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (جلد دوم). ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس؛ حجازی، یوسف و اسحاقی، فاخته. (۱۳۸۶). فرآیند اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی (راهنمای عملی). تهران: نشر دوران.
- جمشیدی‌توانا، اعظم و امام‌جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه‌ی درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجو‌معلمان. پژوهش‌های برنامه‌ی درسی.

۱-۲۰، (۱)۶.

- رضوی، سید مصطفی؛ اکبری، مرتضی؛ جعفرزاده، مرتضی و زالی محمدرضا. (۱۳۹۲). بازکاوی روش تحقیق آمیخته. ناشر: دانشگاه تهران.
- ساکي، رضا. (۱۳۸۳). اقدام پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس، اصول، نظریه‌ها و چارچوب عمل. ناشر: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- عطاران، محمد. (۱۳۹۶). پژوهش روایی: اصول و مراحل. ناشر: دانشگاه فرهنگیان
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۲). برنامه‌درسی به سوی هویت‌های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه‌درسی. تهران: انتشارات آبیژ.
- قاسمی پویا؛ اقبال. (۱۳۸۹). راهنمای عملی پژوهش در عمل. ناشر: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- قادری؛ مصطفی. (۱۳۹۴). تحلیل تاریخی Currere به معنای گذر زندگی‌نامه‌ای در آثار نوفهم‌گرایی، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت سال. ۵ (۲).
- کریمی، زهره؛ سراجی، فرهاد و معروفی یحیی. (۱۳۹۶). برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه‌ای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان: طراحی الگوی برنامه درسی. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۵ (۹): ۶۹-۱۰۴.
- ماهر، زهرا؛ ربانی خوراسگانی، علی. (۱۳۹۶). اقدام پژوهی مشارکتی: زمینه‌ساز کنش ارتباطی در حوزه‌های عمومی. دو فصل نامه پژوهش‌های جامعه‌شناسی معاصر. ۶ (۱۰): ۲۹-۶۰.
- مک‌کرنان، جیم. (۱۳۹۴). پژوهش در عمل (کنش پژوهی): اقدام مبتنی بر مطالعه، ترجمه اقبال قاسمی پویا در روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ادموند سی شورت، ترجمه‌ی محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: انتشارات سمت.
- مک‌نیف، جین؛ لوماکسناشر، پاملا و جک، وایتهد. (۱۳۹۰). اقدام پژوهی (طراحی، اجرا، ارزشیابی): ترجمه‌ی محمدرضا آهنچیان. تهران: انتشارات رشد.
- ملکی، صغری؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۶). روایت نگاری ابزار تامل و بالندگی حرفه‌ای «مطالعه ای کیفی در زمینه تجربه روایت نگاری دانشجو معلمان در درس کارورزی». دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۵ (۱۰): ۱۲۷-۱۵۴.
- محمدپور، احمد. (۱۳۸۹). ضد روش: منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی. تهران: انتشارات

جامعه‌شناسان.

نویدی، احد. (۱۳۸۳). *مشروعیت علمی اقدام پژوهی: دغدغه‌روایی و کیفیت. در ساکی، رضا. اقدام پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس، اصول، نظریه‌ها و چارچوب عمل.* ناشر: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

نیستانی، محمدرضا. (۱۳۹۴). *ما در باران خواهیم ماند: نقد حال اصحاب دانش.* تهران: انتشارات یار مانا.

Aleandri, G. & Russo, V. (2015). Autobiographical questionnaire and semi-structured interview: Comparing two instruments for educational research in difficult contexts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 514-524

Anderson, G. L. & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.

Ayers, W. (1988). *Teaching and Being: Connecting Teachers' Accounts of Their Lives with Classroom Practice.*

Blair, D. V. (2012). Collaborative journals: Scaffolding reflective practice in teacher education. In *Narrative soundings: An anthology of narrative inquiry in music education* (pp. 201-217). Springer, Dordrecht.

Butt, R. D. & Raymond, D. (1990). Bringing reform to life: Teachers' stories and professional development. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 255-268.

Butt, R. L. & Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 403-419.

Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers.* Psychology Press.

Carolyn, K., Mark, B & Asiya, S. (2017). Action Research. in Willig, C., & Rogers, W. S. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology.* Sage.

Choi, E., Gaines, R. E., Jeong-bin H, P., Williams, K. M., Schallert, D. L., Yu, L. T. & Lee, J. (2016). Small stories in online classroom discussion as resources for preservice teachers' making sense of becoming a bilingual educator. *Teaching and Teacher Education*, 58, 1-16.

Choi, T. H. (2013). Autobiographical reflections for teacher professional learning. *Professional development in education*, 39(5), 822-840.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories—Stories of Teachers—School Stories—Stories of Schools. *Educational researcher*, 25(3), 24-30

- Cochran-Smith, M. & Demers, K. E. (2008). How do we know what we know? Research and teacher education. *Handbook of research on teacher education*, 1009-1016.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of research in science teaching*, 23(4), 293-310.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*, 145-158.
- Coulter, C. Michael, C. & Poynor, L. (2007). Storytelling as pedagogy: An unexpected outcome of narrative inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122.
- Craig, C. J. (2004). Shifting boundaries on the professional knowledge landscape: When teacher communications become less safe. *Curriculum Inquiry*, 34(4), 395-424.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Diehl, J. N. (2012). Collaborative autobiography: A vehicle for administrator reflection on multiple accountability pressures. Texas State University-San Marcos
- Durán Narváez, N. C., Lastra Ramírez, S. P. & Morales Vasco, A. M. (2013). Autobiographies: A way to explore student-teachers' beliefs in a teacher education program. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, 15(2), 35-47.
- Enns, E. (1998). Personal and professional self-discovery through collaborative autobiography. Doctoral dissertation, Lethbridge, Alta.: University of Lethbridge, Faculty of Education.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications.
- Esau, O. (2013). Preparing pre-service teachers as emancipatory and participatory action researchers in a teacher education programme. *South African Journal of Education*, 33(4), 1-10.
- Goodson, I. F. (1992). *Studying Teachers' Lives (Investigating Schooling Series) 1st Edition*. Routledge
- Gough, N. (1994). Narration, reflection, diffraction: aspects of fiction in educational inquiry. *The Australian Educational Researcher*, 21(3), 47-76.
- Gough, N. (1999). Surpassing our own histories: Autobiographical methods for environmental education research. *Environmental Education Research*, 5(4), 407-418.
- Grundy, S. (1982). Three modes of action research. *Curriculum perspectives*, 2(3), 23-34.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum. *J. Curriculum Studies*, 23(3), 207-218.
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5-19.

- Kelchtermans, G. (2009). Narratives and biography in teacher education. Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, Belgium.
- Kinsler, K. (2010). The utility of educational action research for emancipatory change. *Action Research*, 8(2), 171-189.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206.
- Lapadat, J. C. (2009). Writing our way into shared understanding: Collaborative autobiographical writing in the qualitative methods class. *Qualitative Inquiry*, 15(6), 955-979.
- Le Fevre, D. M. (2011). Creating and facilitating a teacher education curriculum using preservice teachers' autobiographical stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 779-787.
- Loughran, J. (2012). What expert teachers do: Enhancing professional knowledge for classroom practice. Routledge.
- Masters, J. (1995) 'The History of Action Research' in I. Hughes (ed) *Action Research Electronic Reader*, The University of Sydney, on-line
- McKernan, J. (1987). Action research and curriculum development. *Peabody Journal of Education*, 64(2), 6-19.
- Newton, P. & Burgess, D. (2008). Exploring types of educational action research: Implications for research validity. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(4), 18-30.
- Parsons, S. (1995). *The Art of Reflecting in a Two-Way Mirror: A Collaborative Autobiographical Study by Three Science Educators*. Working Draft.
- Pinar, W. F. (1975). The method of currere. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. Washington, D.C. April
- Pinar, W. F. (1994). *Autobiography and an Architecture of Self* (1985). *Counterpoints*, 2, 201-222.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). Understanding curriculum as autobiographical/biographical text. *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*, 521-523.
- Raymond, D., Butt, R. & Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development: Insights from teachers' stories. *Understanding teacher development*, 143-161
- Sharkey, J. A. (2001). *A critical feminist teacher inquiry into the use of autobiography in teacher education*. Pennsylvania State University. College of Education. (Doctoral dissertation).
- Simon, I. (2006). *Autobiography: Inspiring new visions of teacher learning*. *Educate*, 3(2), 53-61.

- Tarney, L. M. (1990). An integration of collaborative autobiography and peer supervision to improve instruction in adult education. Doctoral dissertation, Lethbridge, Alta.: University of Lethbridge, Faculty of Education.
- Tsang, W. K. (2004). Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research*, 8(2), 163-198.
- Webster, L. & Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. Rutledge Publications.

Collaborative Autobiography: New Pattern In Accordance With Internship Curriculum in Farhangian University

Hossein Ghorbani^۱ Ebrahim Mirshah Jafari^۲ Ahmadreza Nasr Esfahani^۳

Mohammadreza Neyestani^۴

Abstract

The aim of this study is to design and implement the pattern of internship curriculum based on collaborative autobiography in Farhangian University and to analyze the Student teacher perceptions and experiences of this model. Considering the applied objective, this study is qualitative research on the base of emancipatory action research. Different methods of collecting data have been used and the data has been analyzed in qualitative and quantitative levels. The process of the research is also designed and done based on the action research cycle i.e. planning, acting, observing and reflecting. The research population for the suggested pattern included student teachers of Isfahan Shahid Bahonar Pardis University and the sample of the research consisted of a class with 18 male student teachers which had been selected purposefully. For assessing the validity of the results three method is used: triangulation, validating by itself and democratic validating. The results indicate that the representation of student teachers' experiences in the pattern of internship based on collaborative autobiography including five contents of dialogue skills, peer supervision, narrative knowledge and experience, professional development and group action. These contents are in line with the contents obtained from analyzing the internship syllabus of Farhangian University. Findings also indicate that the student teachers could experience the range of objectives, contents, teaching and learning strategies and the designed assessment methods in the suggested pattern during the semester in the medium level. Therefore, according to the findings, it can be inferred that the optimal implementation of internship curriculum requires cooperation and multilateral narrative-driven collaborative actions of between students and professors and what makes this cooperation meaningful is the whole lifeworld that can be linked to internship curriculum. Hence, based on these results, it can be acknowledged that the collaborative autobiography pattern is consistent with internship curriculum objectives and it has the capability of being applied as an internship pattern in internship curriculum of this university.

Key words: Internship pattern, teacher education, collaborative autobiography, teacher's life stories.

¹ Phd Student At Curriculum Development, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, (Corresponding Author)

² Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Iran.

³ Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Iran.

⁴ Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Iran.