

مدل هم‌رسانی اتوبیوگرافی معلمان در شبکه‌های اجتماعی مجازی

A Model for Sharing Teachers' Autobiography in Social Networks

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۲/۹، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۸/۲/۲۱، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۴/۴

Tahmasb Kavousi, Dr. Effat Abbasi, Dr.
Mohammad Attaran, Dr. Ali Hosseini
khah

طهماسب کاوسی^۱، دکتر عفت عباسی^۲، دکتر

محمد عطاران^۳، دکتر علی حسینی خواه^۴

Abstract The purpose of the present study was to design a model for sharing teachers' lived experience in the form of autobiography using virtual social networks. This study was conducted using grounded theory research method. The required data were collected by field notes from teacher discourse communities. The data analysis was performed through the process of comparison and continuous fine-tuning according to the Strauss and Corbin (1998) method and open, axial and selective encoding. The collected data were organized in the form of 116 key points and themes, 42 concepts and 20 categories. The results showed that by employing the teachers' shared autobiographical model on virtual social networks, the practical and personal knowledge of teachers, is shared and will led to results such as the free expression of the inside truth, the development and broadening of thought, the fostering of cooperation, and the rebuilding of experiences.

keywords: sharing, autobiography, teachers, virtual social networks, grounded theory

چکیده: هدف از پژوهش حاضر طراحی مدل هم‌رسانی تجربه زیسته معلمان در قالب اتوبیوگرافی با استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی بود. این مطالعه با استفاده از روش پژوهش "نظریه زمینه‌ای" انجام شد. داده‌های مورد نیاز بواسطه یادداشت‌های میدانی دریافت شده از اجتماع گفتگامی معلمان جمع‌آوری شد. تحلیل داده‌ها طی فرایند مقایسه و پالایش مداوم آنها به شیوه استراوس و کوربین (۱۹۹۸) و کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی انجام شد. مجموعه داده‌های جمع‌آوری شده در قالب ۱۱۶ نکته و مضمون کلیدی، ۴۲ مفهوم و ۲۰ مقوله سازماندهی شدند. نتایج نشان می‌دهد با به خدمت گرفتن مدل هم‌رسانی اتوبیوگرافی معلمان در شبکه‌های اجتماعی مجازی، دانش عملی و شخصی معلمان به اشتراک گذاشته می‌شود و نتایجی مانند: بیان آزاد حقیقت درون، رویش اندیشه، فراخ‌اندیشی، پرورش همکاری، و بازسازی تجارب را در پی خواهد داشت.

کلمات کلیدی: هم‌رسانی، اتوبیوگرافی، معلمان، شبکه‌های اجتماعی مجازی، نظریه زمینه‌ای

^۱ دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی . tahmasb.kavousi@gmail.com

^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه خوارزمی . effatabbasi@gmail.com

^۳ دانشیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه خوارزمی . attaran_m@yahoo.com

^۴ دانشیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه خوارزمی . h.ali.tmu@gmail.com

یکی از مسائل اساسی که در روند اجرای برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان در سطح منطقه، استان و حتی کشور، به تجربه مشاهده می‌شود، استفاده از روش‌های مرسوم سنتی و الگوهای تک‌ذهنی و تک‌گفتاری در این آموزش‌ها است که معمولاً یک نفر به عنوان مدرس مطالبی را در حوزه دانش خود برای معلمان تشریح و ارایه می‌کند. در این آموزش‌ها، از الگوهای تعاملی و میان‌ذهنی و خردجمعی دور شده و بیشتر اوقات از نظریه‌ها و الگوهای موجود در کتاب‌ها و مقالاتی که حاصل تجارب کشورهای دیگر است، استفاده شده و به انتقال دست آورد-های تجربه شده دیگران بسنده می‌شود و این در حالی است که از تجربیات خود معلمان برای استفاده در دوره‌های آموزشی مذکور غفلت شده است. این مسئله انگیزه معلمان را برای به-کارگیری دانش دریافت‌شده از این آموزش‌ها در موقعیت تدریس و یادگیری کلاس درس خودشان، کاهش می‌دهد؛ و در نتیجه برای بازاندیشی و تغییر در باره برنامه‌درسی و تدریس تلاشی از جانب معلمان صورت نمی‌گیرد. دوره‌های زیادی برای آموزش معلمان تدارک دیده شده و تحول در سیستم آموزش و پرورش سنتی مورد انتظار بوده است. در این آموزش‌ها، معلمان به استفاده از روش‌های جدید و مبتنی بر قابلیت‌های خود یادگیرندگان تشویق می‌شوند؛ اما در عین حال اجرای این دوره‌ها با استفاده از روش‌های سنتی صورت می‌گیرد. این مسئله یک ضعف جدی است و از این منظر می‌توان گفت آموزش‌های ضمن خدمت معلمان گرفتار در یک پارادوکس است. اگر آنها قادر به اتصال دانش جدید و یا دانش حرفه‌ای گسترش یافته تدریس با دانش روایتی آزمون نشده خودشان از تدریس نباشند، دانش حرفه‌ای ارایه شده در دوره‌ها به صورت نظریه دور از متن و موقعیت باقی خواهد ماند (اولسون^۱، ۲۰۰۰).

پژوهش‌های گذشته (نظیر: صائمی، فتحی و اجارگاه، عطاران و فروغی ابری، ۱۳۹۳؛ مک-گراو، درسدن، گیلبرتسون و بیکر^۲، ۲۰۱۷؛ سلند^۳، ۲۰۱۷؛ کلارک^۴، ۲۰۱۶؛ والتون، کوکونن، کونتکانن، سورمنن، دیلون و سوانتو^۵، ۲۰۱۵) کاربرد روایت‌های حاصل از تجارب زیسته را در برنامه‌های آموزشی مورد توجه قرار داده‌اند و از منظر آنها برای اشتراک‌گذاری این روایت‌ها با استفاده از امکانات و قابلیت‌های مکانیزم‌های ارتباطی امروزی تاکید شده است.

ولی در میدان عمل شاهد استفاده از فناوری در آموزش در حد مکانیزمی برای دوره‌های ارایه محتوا در قالب نظریه‌ها و دست‌آوردهای تجربه‌شده دیگران هستیم. از جمله مصادیق آن آموزش‌های ضمن خدمت است که از تجربیات زیست‌شده خود معلمان به نحو شایسته استفاده

¹ Olson

² McGraw, Dresden, Gilbertson & Baker

³ Selland

⁴ Clarke

⁵ Valtonen, Kukkonen, Kontkanen, Sormunen, Dillon & Sointu

نمی‌شود. فرهنگ آموزشی درخور دنیای امروز بیش از هر زمان دیگر، الگوهای تعاملی و میان-ذهنی و خرد جمعی و یادگیری اجتماعی و فرهنگی را طلب می‌کند. یادگیری فعال و اکتشافی و اثربخش متناسب با فضاهای متحول اطلاعات و ارتباطات امروزی، تنها از طریق تعاملات و مشارکت کامل‌تر طرف‌های یاده‌ی و یادگیری و بحث و گفتگو و امکان خوداظهاری و خودتأملی در محیط‌های آموزشی امکان بسط پیدا می‌کند.

برخی از مهم‌ترین مولفه‌های نظری استفاده از بستر شبکه‌های اجتماعی مجازی که می‌توانند به مسئله هم‌رسانی اتوبیوگرافی معلمان در این پژوهش کمک نمایند، می‌توان در پژوهش‌های گذشته یافت. مولفه‌های نظیر: ۱- «قابلیت استفاده برای مقاصد آموزشی» (مک‌گراو، درسدن، گیلبرتسون و بیکر، ۲۰۱۷؛ کلارک، ۲۰۱۶؛ والتون، کوکون، کونتکان، سورمن، دیلون و سوانتو، ۲۰۱۵؛ لیو، آبه، کائو، لیو، اوکی، پارک، و ساردقنا^۱، ۲۰۱۵؛ گریفیث و لیئنج^۲، ۲۰۰۸)؛ ۲- «زمینه مشارکت در ماهیت پیچیده و شخص محور آموزش و یادگیری» (کلارک، ۲۰۱۶؛ گلوبک و جانسون^۳، ۲۰۰۴؛ بات و ریموند^۴، ۱۹۸۹)؛ ۳- «بهبود روند تدریس و یادگیری» (مک‌گراو، درسدن، گیلبرتسون و بیکر، ۲۰۱۷؛ اجان و هارت شورن^۵، ۲۰۰۸؛ لوکر و پترسون^۶، ۲۰۰۸؛ اولسون، ۲۰۰۰)؛ ۴- «مکمل برنامه‌های آموزشی» (کلارک، ۲۰۱۶؛ اجان و هارت شورن، ۲۰۰۸)؛ ۵- «اشتراک‌گذاری و تولید دانش میان افراد» (پارکر، موری‌اور، میتون کوکner، گریفین، و پاشور^۷، ۲۰۱۷؛ لیو، آبه، کائو، لیو، اوکی، پارک، و ساردقنا، ۲۰۱۵؛ تون- لیندزی، رودز، و لوزانو^۸، ۲۰۱۵؛ جانکو^۹، ۲۰۱۲؛ راتم و فیرویو^{۱۰}، ۲۰۱۱؛ مزمن و آسلیول^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ مونوز و تاوونر^{۱۲}، ۲۰۰۹؛ بوش^{۱۳}، سلوان^{۱۴}، ۲۰۰۹؛ شرودر و گرینبو^{۱۵}، ۲۰۰۹؛ انگلیش و دانکن-هاول^{۱۶}، ۲۰۰۸)؛ ۶- «تسهیل و ارتقا یادگیری» (لیو، آبه، کائو، لیو، اوکی، پارک، و ساردقنا، ۲۰۱۵؛ تون- لیندزی، رودز، و لوزانو، ۲۰۱۵؛ لاف و لافی^{۱۷}، ۲۰۱۱)؛ ۷- «تعامل و تجارب یادگیری

¹ Liu, Abe, Cao, Liu, Ok, Park & Sardegna

² Griffith, & Liyanage

³ Golombek & Johnson

⁴ Butt & Raymond

⁵ Ajjan & Hartshorne

⁶ Lockyer & Patterson

⁷ Parker, Murray-Orr, Mitton-Kukner, Griffin, & Pushor

⁸ Toven-Lindsey, Rhoads & Lozano

⁹ Junco

¹⁰ Ractham & Firpo

¹¹ Mazman & Usluel

¹² Munoz & Towner

¹³ Bosch

¹⁴ Selwyn

¹⁵ Schroeder & Greenbowe

¹⁶ English & Duncan-Howell

¹⁷ Lowe & Laffey

مشارکتی» (پارکر، موری اور، میتون کوکندر، گریفین، و پاشور، ۲۰۱۷؛ کلارک، ۲۰۱۶؛ گلوبک و جانسون، ۲۰۰۴)؛ ۸- «افزایش خلاقیت و بهبود کیفیت آموزش» (تون- لیندزی، رودز، و لوزانو، ۲۰۱۵؛ اجان و هارت شورن، ۲۰۰۸؛ لوکر و پترسون، ۲۰۰۸)؛ ۹- «تنوع و غنا بخشیدن به محیط یادگیری» (کلارک، ۲۰۱۶؛ لیائو، هوانگ، چن، و هوانگ^۱، ۲۰۱۵؛ چان^۲، ۲۰۰۶)؛ ۱۰- «محیط یادگیری موثر پرورش همکاری میان افراد» (پارکر، موری اور، میتون کوکندر، گریفین، و پاشور، ۲۰۱۷؛ لیو، آبه، کائو، لیو، اوکی، پارک، و ساردقنا، ۲۰۱۵)؛ ۱۱- «ارتقا توان آموزشی و علمی افراد» (صائمی، فتحی و اجارگاه، عطاران و فروغی ابری، ۱۳۹۳؛ پارکر، موری اور، میتون کوکندر، گریفین، و پاشور، ۲۰۱۷)؛ ۱۲- «استفاده از پژوهش روایتی مشارکتی» (مکگراو، درسدن، گیلبرتسون و بیکر، ۲۰۱۷؛ سلند، ۲۰۱۷؛ پارکر، موری اور، میتون کوکندر، گریفین، و پاشور، ۲۰۱۷؛ کلارک، ۲۰۱۶؛ گلوبک و جانسون، ۲۰۰۴؛ بات و ریموند، ۱۹۸۹)؛ ۱۳- «ارایه روایت- های تجربی به عنوان محور تدریس» (عطاران و عبدلی، ۱۳۹۱؛ سلند، ۲۰۱۷؛ کریگ، ۲۰۱۱؛ چان، ۲۰۰۶؛ گلوبک و جانسون، ۲۰۰۴؛ رشتون^۳، ۲۰۰۴)؛ ۱۴- «فهم و درک زندگی معلم در مدرسه» (لی و لوگان^۴، ۲۰۱۷؛ راگونادن^۵، ۲۰۱۵؛ چوی^۶، ۲۰۱۳؛ گلوبک و جانسون، ۲۰۰۴؛ رشتون، ۲۰۰۴؛ بات و ریموند، ۱۹۸۹).

بر طبق یافته‌های هر کدام از پژوهش‌های مذکور، می‌توان به پیامدهای تلفیق اتوبیوگرافی معلمان با ویژگی‌ها و شرایط شبکه‌های اجتماعی مجازی از منظری خاص نگاه کرد. از این جهت شبکه اجتماعی مجازی از منظر یک مکانیزم ارتباطی که می‌تواند با روند گسترش دامنه‌دار اطلاعات هماهنگ باشد و دسترسی سریع و آسان به اطلاعات را فراهم نماید، برای هم‌رسانی اتوبیوگرافی معلمان به منظور بهره‌مندی از تجربیات خود آنان در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان مناسب دیده شد. توجه به این مسئله، ایجاب می‌کند ویژگی‌ها و شرایط به اشتراک‌گذاری اتوبیوگرافی معلمان از طریق شبکه اجتماعی مجازی بررسی و استنتاج گردیده و مدلی مشخص به منظور چگونگی استفاده از آن‌ها در آموزش معلمان ارائه شود. با ذکر دلایل فوق، اندیشه تلفیق اتوبیوگرافی معلمان با ویژگی‌ها و شرایط شبکه اجتماعی مجازی، در راستای جست و جوی راه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان، ایده جدیدی است. در این ایده، برداشت از معلم به عنوان یک شخص در فرایند توسعه و بالندگی خود، مورد توجه است. برای فهم بهتر این ایده، نیازمند بررسی و استنتاج ویژگی‌ها و شرایط اشتراک‌گذاری اتوبیوگرافی معلمان از طریق

¹ Liao, Huang, Chen & Huang

² Chan

³ Rushton

⁴ Li & Logan

⁵ Ragoonaden

⁶ Choi

شبکه اجتماعی مجازی است. بر اساس مسائل مطرح شده، هدف پژوهش حاضر طراحی مدل هم‌رسانی تجربه زیسته در قالب اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی مجازی، برای آموزش معلمان بود.

روش‌شناسی

روش این پژوهش، با استفاده از تعاملات انسانی و یادداشت‌های میدانی در یک اجتماع گفتمانی آموزش معلمان به صورت روایت پژوهی بود. «زمانی که پژوهشگر برای برقراری پیوندی نزدیک با مشارکت‌کنندگان امکان می‌یابد و زمانی که مشارکت‌کنندگان داستان‌هایی می‌گویند که در آنها شرح وقایع در گذر زمان وجود دارد، پژوهش روایتی بسیار کمک‌کننده است» (کرسول، ۲۰۱۲، ۵۰۲ و ۵۰۸). از آنجایی که در این پژوهش، به مدت سه ماه با مشارکت‌کنندگان پژوهشی سپری شده است و همین امر زمینه برقراری پیوندی نزدیک با مشارکت‌کنندگان را فراهم ساخته است پس در این جا چنین پژوهشی کاربرد دارد. مشارکت‌کنندگان پژوهشی در هر نشست روایت‌هایی از آنچه در فرایند هم‌رسانی اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی مجازی را تجربه کرده‌اند ارائه می‌دهند که در گذر زمان از رویدادها را در خود دارد. در این روش، تلاش می‌شود تا از طریق روایت‌هایی که مشارکت‌کنندگان بیان می‌کنند تجربه آنان در هم‌رسانی اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی مجازی درک شود. برخورداری از چنین مشخصاتی، مسیر پژوهش را برای کاوش در دنیای ذهنی و تجارب معلمان و استخراج نگرش آنها هموار نمود؛ و دست‌یابی به داده‌های مناسب و قابل اعتماد را برای تبیین هم‌رسانی اتوبیوگرافی معلمان در شبکه اجتماعی مجازی، به منظور بهره‌مندی از تجربیات خود آنان در آموزش‌های ضمن خدمت میسر ساخت. از طرفی با نظر به پرسش تحقیق حاضر - مدل مطلوب هم‌رسانی اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی مجازی برای آموزش معلمان چیست؟- به لحاظ تازگی و جدید بودن آن، ابهامات زیادی وجود داشت و در دانش موجود برای تبیین این مسئله کاستی و خلا احساس می‌شد، لذا برای بررسی این زمینه و موقعیت خاص از استراتژی "نظریه زمینه‌ای" که توسط گلاسر و استراوس^۱ (۱۹۹۹) معرفی شده است، استفاده شد. چرا که با استفاده از این روش ما توانستیم به سمت داده‌های واقعی این جایی و و اکنونی برویم. از طریق این روش کار گردآوری داده‌ها از متن روایت‌های معلمان، حسب تحلیل آنها هدایت شد و بسط پیدا کرد و کار تحلیل نیز طی روند تکوین و تکمیل و اشباع داده‌های حاصل از روایت‌های معلمان پیش رفت. جامعه پژوهش، شامل آن دسته از معلمان آشنا به شرح حال نویسی و اتوبیوگرافی بود که تجربه نگاشت تجارب خود در برنامه‌هایی چون «معلم‌پژوهنده»، «درس پژوهی»، «خاطره‌نویسی» و «وبلاگ‌نویسی» را داشتند. در این پژوهش گردآوری داده‌ها با استفاده از نمونه‌گیری نظری صورت گرفت. «چارچوب نمونه در پژوهش نظریه زمینه‌ای به جای این که معرف آماری باشد،

¹ Glaser & Strauss

هدفمند و نظری است. هدفمند بدین معنا که بتواند حسب موضوع و مسئله و موقعیت تحقیق، گروه‌های هدف اطلاع رسانی را تعریف بکند، از آن‌ها که درگیر و حامل انواع تجربه‌های زیسته و اندیشیده در موقعیت بوده‌اند و هستند. نظری بودن نمونه نیز به این معنی که کفایت لازم را برای این که ما را به سطح انتزاع نظری برساند، دارا باشد» (فراستخواه، ۱۳۹۵، ۱۳۵). بر همین-مینا در این پژوهش نیز حجم نمونه به اشباع نظری سوالات مورد بررسی بستگی داشت و اشباع نظری با انتخاب ۱۸ نفر از معلمان حاصل شد.

کار جمع‌آوری داده‌ها در جریان اجرای یک برنامه آموزش ضمن خدمت معلمان به مدت ۳ ماه طول کشید. بدین ترتیب که در موقعیت عمل، با ایجاد شبکه‌ای از معلمان در تلگرام، ابتدا از معلمان مشارکت‌کننده خواسته شد در اوقات فراغت خود در ارتباط با برنامه آموزش ضمن خدمت معلمان- که مربوط به موضوع «درس‌پژوهی» می‌شد تجارب زیسته خود را در محیط اجتماعی مجازی در قالب اتوبیوگرافی روایت کنند. به طوری که در این اجتماع، گفت و شنود آگاهانه‌ای راجع به موضوع «درس‌پژوهی» توسط مشارکت‌کنندگان صورت گرفت و آنان با خود زیست‌نگاری در محیط تلگرام، تجارب زیسته خود را به اشتراک گذاشتند و در باره آن‌ها به تبادل نظر پرداختند. به این ترتیب، در پی ایجاد یک موقعیت عمل و تجربه هم‌رسانی اتوبیوگرافی معلمان در محیط تلگرام، داده‌ها از طریق مراجعه مستمر و خواندن خط به خط متن گفت و شنودها و روایت‌های معلمان، و نیز تأملات شخصی پژوهشگر در روند هم‌رسانی اتوبیوگرافی معلمان در محیط مجازی، حاصل شدند.

برای بررسی روایی پژوهش حاضر از معیارهای به کارگرفته شده در مطالعات کیفی استفاده شد. از جمله به منظور بهبود صحت معیار اعتبار (قابل قبول بودن)^۱ پژوهش از روش-های: بازبینی و تطبیق توسط مشارکت‌کنندگان؛ بازبینی و بررسی توسط همکار؛ مشارکتی بودن پژوهش؛ درگیری طولانی مدت پژوهشگر با موضوع و شرکت‌کنندگان و بررسی مداوم داده‌ها؛ استفاده شد. همچنین به منظور ارزیابی معیار انتقال‌پذیری^۲ (قابلیت انتقال) یافته‌ها، یافته‌های پژوهش حاضر با ۵ تن از معلمان که در تحقیق مشارکت نداشتند، در میان گذاشته شد. بدین ترتیب آن‌ها یافته‌ها را با تجربه خودشان بررسی کردند.

در ارتباط با هم‌ارزی روایی و پایایی، «هاوپفل^۳، اساس نظرات در باره پایایی در تحقیق کیفی را با نقل قول از گوبا و لینکولن، بدین صورت خلاصه می‌نماید: از آنجایی که روایی بدون پایایی نمی‌تواند وجود داشته باشد، نشان دادن وجود اولی برای اثبات دومی کافی است» (فیضی، و سرکیسیان، ۱۳۸۷، ۱۴؛ خسروی، ۱۳۸۷، ۱۷۹). با این حال، در طول پژوهش برای «بهبود

¹ Credibility

² Transferability

³ Hoepfl

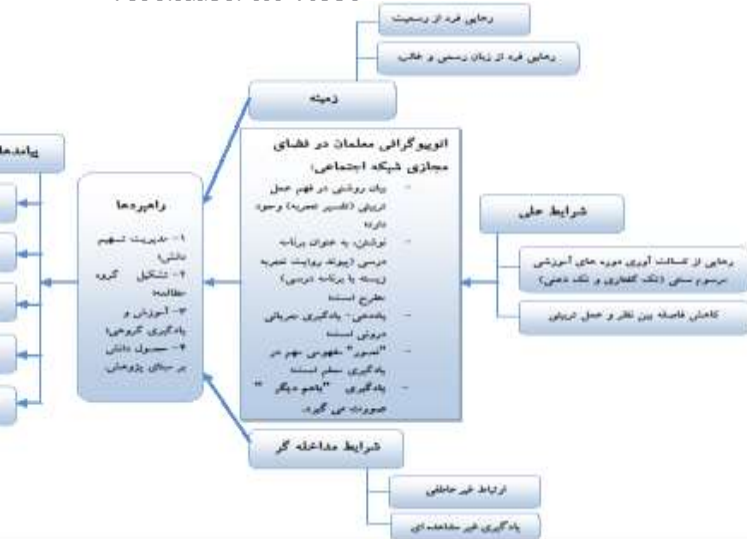
قابلیت اطمینان^۱ که معادل پایایی در پژوهش‌های کمی است، از روش حساسی^۲ فرآیند و نتیجه تحقیق «(طباطبایی، حسنی، مرتضوی، و طباطبایی‌چهر، ۱۳۹۲، ۶۶۷) استفاده شد. به این ترتیب که از طریق نشان دادن مسیر تصمیمات پژوهشگر و همچنین قرار دادن تمامی داده‌های خام و تحلیل شده، کدها، مقوله‌ها، فرآیند مطالعه، اهداف اولیه و سؤالها در اختیار ۳ نفر از معلمان پژوهشگر قرار گرفت، و با حساسی دقیق آنان درستی گام‌های پژوهش و ثبات و استحکام یافته‌ها معلوم شد. همچنین در این راستا، در چند نوبت تصمیمات و اقدامات پژوهشگر در قالب گزارش پژوهشی به اساتید راهنما و مشاور ارایه شد و از نظر فرایند و نتیجه مورد مطالعه و بازبینی عالمانه ایشان قرار گرفت. این اقدامات، شناخت پژوهشگر از نقش خود و درگیرشدن وی در پژوهش و عمل بر اساس آن از طریق نتایج تحقیق را نشان داد.

یافته‌ها

مجموعه داده‌های جمع‌آوری شده پس از طی فرایند مقایسه و پالایش مداوم آنها به شیوه استراوس و کوربین (۱۹۹۸) و یافته‌های حاصل از کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی، در قالب ۱۱۶ نکته و مضمون کلیدی، ۴۲ مفهوم و ۲۰ مقوله سازماندهی شدند. سپس ارتباط مقوله‌ها به صورت محوری برقرار شد و مقوله‌ها به صورت شبکه با هم در ارتباط قرار گرفتند. در نهایت با استفاده از مقوله‌های انتزاعی به دست‌آمده در مرحله قبل، الگوی نهایی تدوین شد. در این مرحله مقوله‌های عمده در قالب الگوی کدگذاری حول مقوله هسته به یکدیگر ارتباط داده شدند. به طوری که از ارتباط بین ۲۰ مقوله عمده و اتصال آنها به ۵ کد انتخابی به منظور بیان روابط میان مقولات عمده، مدل تصویر ۱ به دست آمد.

¹ Consistency or Dependability

² Audit



تصویر ۱. مدل بصری نظریه زمینه‌ای «همرسانی اتوبیوگرافی معلمان در شبکه اجتماعی مجازی» بعد از ارزیابی مدل بصری در تصویر ۱، در تبیین ابعاد تشکیل‌دهنده مدل و روابط بین مقوله‌ها و مفاهیم تشکیل‌دهنده آن، مجموعه‌ای از قضایای نظری «همرسانی اتوبیوگرافی معلمان در شبکه اجتماعی مجازی» به شرح زیر حاصل می‌شود:

۱. مولفه‌های «کاهش فاصله بین نظر و عمل تربیتی» و «رهایی از کسالت‌آوری روش‌های سنتی دوره‌های آموزشی» شرایط علی برای "اتوبیوگرافی معلمان در فضای مجازی شبکه اجتماعی" هستند. در اینجا شرایط علی منحصر به این نمی‌شود که معلمان را فقط برای استفاده از فضای مجازی ترغیب کند و مقصود این نیست که صرفاً استفاده از فضای مجازی به کاهش فاصله بین نظر و عمل تربیتی و نیز غلبه بر کسالت‌بار بودن روش‌های سنتی بیانجامد. از آنجایی که استفاده از روش‌های مرسوم سنتی و الگوهای تک‌ذهنی و تک‌گفتاری در دوره‌های رسمی و کلیشه‌ای و بی‌اعتنایی به تجربه زیسته معلم و مسائل مربوط به کلاس او، انگیزه معلمان را برای بکارگیری دانش دریافت‌شده از آموزش‌های مذکور در موقعیت تدریس و یادگیری کلاس درس خودشان، کاهش می‌دهد. لذا کسالت‌آور بودن این دوره‌ها و بی‌فایده بودن مباحث نظری دلیل موجه و خوبی برای استفاده از مشارکت معلمان و روایت تجربه زیسته‌شان می‌تواند باشد. به همین دلیل رهایی از این شرایط کسالت‌بار و بی‌فایده، یک علت موثر برای روی آوردن آنان به اتوبیوگرافی و

نوشتن از احوالات و نیازهایشان در ارتباط با مسائل عینی و واقعیت‌های عمل تربیتی در کلاس درس خواهد بود. و البته در میان بهره برداری از فضای مجازی به دلیل اینکه می‌تواند با روند گسترش دامنه دار اطلاعات هماهنگ باشد و دسترسی سریع و آسان به اطلاعات را فراهم نماید، در اشتراک‌گذاری تجربه‌های زیسته معلمان نقش مهمی را بازی کند.

۲. از طریق "اتوبیوگرافی معلمان در فضای مجازی شبکه اجتماعی" (پدیده): بیان روشنی در فهم عمل تربیتی (تفسیر تجربه) وجود دارد؛ نوشتن، به عنوان برنامه درسی (پیوند تجارب زیسته با برنامه درسی) مطرح است؛ یاددهی - یادگیری جریانی درونی است؛ "تصور" مفهومی مهم در یادگیری معلم است؛ یادگیری "باهم‌دیگر" صورت می‌گیرد.

۳. مولفه‌های «مدیریت تسهیم دانش»، «تشکیل گروه مطالعه»، «آموزش و یادگیری گروهی» و «حصول و ارایه دانش بر مبنای پژوهش روایتی»، «چهار مقوله راهبردی هستند که از "اتوبیوگرافی معلمان در فضای مجازی شبکه اجتماعی" منتج می‌شوند.

۴. مولفه‌های «رهایی فرد از رسمیت» و «رهایی فرد از زبان رسمی و غالب» به عنوان متغیرهای زمینه‌ساز (تحت شرایط خاص) بر راهبردها تأثیرگذارند.

۵. مولفه‌های «ارتباط غیر عاطفی» و «یادگیری غیر مشاهده‌ای» به عنوان متغیرهای بازدارنده (تحت شرایط عمومی) بر راهبردها تأثیرگذارند.

۶. در نهایت با به خدمت گرفتن راهبردهای منتج شده از "اتوبیوگرافی معلمان در فضای مجازی شبکه اجتماعی" پیامدهایی مانند: بیان آزاد حقیقت درون، رویش اندیشه، فراخ‌اندیشی، پرورش همکاری و بازسازی تجارب را در پی خواهد داشت.

بیان روایت مدل «هم‌رسانی اتوبیوگرافی معلمان در شبکه اجتماعی مجازی» مقوله محوری (پدیده اصلی):

بر مبنای این مدل، پدیده "اتوبیوگرافی معلمان در فضای مجازی شبکه اجتماعی" به عنوان مقوله محوری اساس فرآیند است.

روایت‌های زیر حاصل معنایابی و تحلیل اطلاعات به دست آمده از گفت و شنوهای معلمان در نشست‌هایی است که به ویژگی‌های پدیده اتوبیوگرافی معلمان در شبکه اجتماعی مجازی پرداخته شده است. طبق این روایت‌ها از طریق اتوبیوگرافی معلمان در فضای مجازی شبکه اجتماعی:

۱- معلم در انتقال تجارب زیسته خود، فهم خود را از عمل تربیتی با بیانی روشن و ساده ارایه می‌دهد و به تفسیر تجربیات خود می‌پردازد. در این ارتباط یکی از معلمان (شماره ۳) استفاده از اتوبیوگرافی را موقعیت مناسبی برای بیان تجربیات و فهم آن‌ها می‌داند. او می‌گوید: «اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی موقعیت خوبی است؛ ما می‌توانیم تجارب زیسته خود را با جزئیات بیان کنیم. وقتی به وضوح تجربیات خود را بیان می‌کنیم، هدف این است که علاوه بر

فهم آن‌ها، به صورت واضح و روشن نیز انتقال یابند و به همان روشنی هم همکاران دریافت نمایند. زمانی که تجربیاتم را در قالب اتوبیوگرافی به اشتراک می‌گذاشتم، تلاشم این بود که فهم خود را از رویدادهای کلاس درس، طوری به همکاران منتقل کنم که هیچ پیچیدگی در آن نباشد. منظورم این است که تلاش برای بیان ساده و روشن تجربیات، فهم و تفسیر آن‌ها را آسان می‌کند...».

۲- معلم با نوشتن، به جست و جو برای فهم و معنی از تجارب زیسته رهنمون می‌شود و به همراه سایر معلمان با مطالعه نوشته‌های هم‌دیگر، با فهم نحوه تفکر، احساس و عمل معلم به تجزیه و تحلیل تجربه مشترک و سهیم‌شده معلمان می‌پردازد. همچنین وی از طریق نوشتن زندگی خود در کلاس را به تصویر می‌کشد و فرصتی برای درک معانی زندگی می‌یابد؛ در این ارتباط، معلم شماره ۷ می‌گوید: «اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی یک فرصت برای فهم برنامه درسی پیش روی‌مان است؛ با استفاده از آن می‌توانیم در باره اهدافی که در کلاس درس دنبال می‌کنیم، چیزهایی که آموزش می‌دهیم و نحوه یادگیری در کلاس درس، بیندیشیم. زمانی که تجربه زیسته در کلاس درس را می‌نویسم، به جست و جو می‌پردازم و به آگاهی‌ها و بینش‌هایی دست می‌یابیم. و زمانی که به تجارب زیسته خود باز می‌گردم، آن‌ها را درک و فهم می‌کنم. در واقع، به عبارتی می‌توانم بگویم که زندگی خود را در کلاس درس بررسی و مطالعه می‌کنم و به درک بهتری از رفتارها و فعالیت‌های خود در کلاس می‌رسم. از طرفی هر زمان به اتوبیوگرافی می‌پردازم، اتفاقات کلاس درس و دانش‌تعلیم و تربیت در ارتباط با هم فهمیده می‌شوند. به اعتقاد من، با این روش از نزدیک واقعیت‌های زندگی در کلاس درس فهمیده می‌شود و پیچیدگی‌های عمل تربیت را به وضوح می‌بینیم و درک می‌کنیم...». معلم شماره ۳ در تایید صحبت‌های همکارش می‌گوید: «... با اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی تلاش می‌کنیم به درک بهتری از زندگی حرفه‌ای خودمان در کلاس درس برسیم و فهم درستی از آن داشته باشیم...». یکی از معلمان که در اینجا معلم شماره ۸ معرفی می‌شود، «نوشتن را فرصتی برای فهم و آرایه تجارب مشترک» می‌داند و می‌گوید: «وقتی می‌نویسم متوجه می‌شوم چیزهای جدیدی از محیط آموزشی کشف می‌شود و لازم می‌بینم فهم خودم را به سایر همکاران منتقل کنم؛ به همین جهت از شیوه نوشتن به شکل داستانی برای روایت اتفاقات کلاس درس استفاده می‌کنم، و با بازگو کردن تجاربم، موضوعات مربوط به تدریس و یادگیری بهتر درک می‌شوند...». معلم شماره ۹: « زمانی که همکاری، اتوبیوگرافی می‌کند و آن را به اشتراک می‌گذارد، نحوه تفکر او پی‌می‌بریم، احساسات و عمل او را می‌فهمیم و در تجربه او سهیم می‌شویم و در واقع تجارب مشترکمان را مورد تحلیل قرار می‌دهیم...». معلم شماره ۱۰ در بخشی از سخنانش می‌گوید: «با نوشتن بخش‌هایی از زندگی خود در کلاس، تصویری روشن از زندگی حرفه‌ای خودمان را باز نمایی می‌کنیم و به کمک آن، تجربیاتمان را درک و فهم می‌کنیم...».

۳- در این فرایند، یاددهی- یادگیری جریانی درونی است. یکی از معلمان نظر خود را این طور بیان می‌کند: «از صحبت‌های قبلی این طور برداشت می‌شود که در اتوبیوگرافی، معلم از راه بازاندیشی در شرح حال خودش، به جست و جو برای درک تجربه‌های گذشته می‌پردازد و به نکاتی از زندگی و شخصیت خود پی می‌برد. به نظر من در چنین موقعیتی، معلمی که با خود صادق است، خودش را ملزم می‌کند که رشد کند و زندگی حرفه‌ای خود را ارتقاء ببخشد. در این صورت است که من به عنوان یک معلم، با تمرکز به تجربه زیسته خود، به غنا و تقویت آن می‌پردازم و حس مسئولیت در من تقویت می‌شود...» (معلم شماره ۵). معلم دیگری ادامه می‌دهد: «یعنی به این ترتیب می‌توانیم بگوئیم اتوبیوگرافی زمینه تغییر و تحول را در ما فراهم می‌کند و این یک امر درونی است، چون درک و فهم ما را از تجربه زیسته بازتاب می‌دهد و چیزی از بیرون به ما تحمیل نمی‌شود. به همین دلیل من نتیجه عمل و فرآیند اتوبیوگرافی را فهم تجارب زیسته‌ام می‌دانم...» (معلم شماره ۱۱).

۴- "تصور" مفهومی مهم در یادگیری معلم است. در این خصوص یکی از مشارکت-کنندگان (معلم شماره ۵) می‌گوید: «... هر وقت اقدام به نگارش تجاربم می‌کنم، از قوه تصور و تخیل حتما استفاده می‌کنم. همان طور که اشاره شد در فرایند خود زیست‌نگاری، فهم تجارب زیسته از درون شخص بازتاب می‌شود و به این ترتیب زمینه تغییر و تحول در او فراهم می‌شود. در این راستا گذشته را تصور می‌کنیم و به تحلیل تجارب زیسته می‌پردازیم و از گذشته درس می‌گیریم و از طرفی با تجسم آینده امیدوارکننده در قبال وضعیت فعلی، به شناخت و فهم درستی از موقعیت و شرایط کنونی خود دست می‌یابیم و در نتیجه می‌توانیم با دیدگاه و تفکر خود در جهت تغییر و تحول گام برداریم...».

۵- یادگیری "باهم‌دیگر" صورت می‌گیرد. در این ارتباط یکی از معلمان (شماره ۱۲) به «یادگیری مشارکتی» اشاره می‌کند و می‌گوید: «نظر من این است که در فرایند انتقال تجارب زیسته از طریق اتوبیوگرافی، فضا برای یادگیری مشارکتی فراهم می‌شود. به طوری که در گفت و گو و مباحثه، شخص معلم نقش یادگیرنده را بازی می‌کند و با تعامل و یادگیری مشارکتی، خودش را پرورش می‌دهد...». معلم شماره ۱۳: «در این وضعیت هم فرصت می‌کنیم در آگاهی-های همدیگر سهیم شویم و با همدیگر یاد بگیریم. در این صورت، این گونه نخواهد بود که یاددهنده باشند و برخی دیگر یادگیرنده؛ همه باهم‌دیگر یاد می‌گیریم بنابراین از تجارب هم به منظور آموزش هم‌دیگر بهره می‌بریم...».

شرایط علی:

مطابق این مدل، مولفه‌های «کاهش فاصله بین نظر و عمل تربیتی» و «رهایی از کسالت‌آوری روش‌های سنتی دوره‌های آموزشی» شرایط علی مهمی هستند که معلمان را به روایت تجربه‌های زیسته‌شان راغب می‌کنند. در این ارتباط یکی از مشارکت‌کنندگان در این

پژوهش به عنوان معلم شماره ۱ از وضعیت منفعل بودن و کنش‌پذیری صرف در آموزش‌های حضوری می‌گوید: «... در دوره‌هایی که به صورت ضمن خدمت شرکت کردم ... شرکت‌کنندگان، آموزش‌ها را یک طرفه دریافت می‌کردند و عمدتاً منفعل عمل می‌کردند. مطالب صرفاً به شکل نظری ارائه می‌شد و هر آنچه ارائه می‌شد، ما به شکل فرایند بخشنامه‌ای دریافت می‌کردیم و با یک آزمون، دوره را به پایان می‌رساندیم...». همچنین یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان به عنوان معلم شماره ۲ از کاهش انگیزه در کاربست مباحث دریافت‌شده از آموزش‌های حضوری دوره‌های ضمن خدمت می‌گوید: «بی‌فایده بودن مباحث نظری اصلی‌ترین علتی است که انگیزه ما را نسبت به استفاده از دوره‌های آموزش حضوری کم می‌کند...». به زعم او رهایی از این شرایط، یک علت موثر برای روی آوردن معلمان به روایت تجربه‌های زیسته‌شان می‌تواند باشد. معلم شماره ۱: «الان شرایط تغییر کرده، در گذشته امکانات محدود بود، وسایل و امکانات ارتباطی مثل الان نبود، آموزش به صورت حضوری و عمدتاً با روش سنتی، مرسوم بود». او در بخش دیگری از سخنانش، یکی دیگر از دلایل استفاده از روایت‌های معلمان را در برنامه‌های آموزش معلمان «رهایی از کسالت‌آوری و بی‌فایده بودن مباحث نظری در دوره‌های مذکور» بیان می‌کند و می‌گوید: «با استفاده از اتوبیوگرافی، معلم تجارب خود را متناسب با فهمی که از نظریه‌ها دارد بیان می‌کند ... نتیجه‌اش حداقل این می‌شود که با مباحث نظری منفعلانه برخورد نمی‌کنیم و از بی‌فایده بودن آن‌ها و کسالت‌آور بودن این دوره‌ها رها می‌شویم». معلم شماره ۲ در صحبت‌های خود از فایده‌مندی اتوبیوگرافی یاد می‌کند و اظهار می‌کند: «موقعی که به اتوبیوگرافی می‌پردازیم، شکل ارائه مطالب عوض می‌شود و شرایط به گونه‌ای دیگر می‌شود؛ طوری که نیازها و تمایلات واقعی را منعکس می‌کنیم. در این صورت است که می‌توانیم با استفاده از مباحث نظری به تبیین و توضیح آن‌ها بپردازیم...». معلم شماره ۴: «در دوره‌های آموزش حضوری از نظریه‌های تربیتی گفته می‌شود، اما معلم در پیوند آنها با عمل تربیت توفیق چندانی ندارد. و این مسئله می‌تواند معلم را به روایت تجربه‌های زیسته‌اش در قالب اتوبیوگرافی ترغیب کند تا نظریه تربیتی که به آن باور داشته و آن را در دنیای واقعی کلاس درس به کار گرفته است را روایت کند». معلم شماره ۳: «به این علت اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی را قبول دارم که به واسطه آن دنیای واقعی کلاس درس از زبان خود معلمان بازتاب می‌شود. به همین دلیل، من نیز جریان تربیت را از دید خودم بیان می‌کنم و مسائل را به صورت واقعی و ملموس از طریق شبکه اجتماعی به سایر همکاران ارائه می‌کنم...». به اعتقاد معلم شماره ۴، پرداختن به دغدغه‌های واقعی در کلاس درس و مسائل عینی تعلیم و تربیت یکی از دلایلی است که می‌تواند اتوبیوگرافی را برای روایت تجربه‌های زیسته معلم و اشتراک‌گذاری آن توجیه کند. او می‌گوید: «با این روش تعلق خاطر بیشتری به محتوای آموزشی پیدا می‌کنیم، چون محتوا در ارتباط با مسائل واقعی و ملموس است». معلم شماره ۵: «... شیوه اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی به ما امکان می‌دهد که به مسائل واقعی

تربیت بیشتر تامل و تفکر کنیم، و از وابستگی به مباحث نظری بکاهیم». معلم شماره ۵: «در دوره‌های آموزشی، معلمان اغلب نسبت به طرح مسائلی که از واقعیت‌های کلاس درس دور باشند، بی‌رغبتند...». معلم شماره ۶ در این رابطه می‌گوید: «توبیوگرافی از جمله راه‌هایی است که از طریق آن می‌توانیم به ارایه مهارت‌های معلمی بپردازیم. از نظر من در قیاس با دانش نظری که در دانشگاه و یا در دوره‌های آموزش کسب کرده‌ایم، تعلق و وابستگی به دانش عملی بیشتر است. اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی ایده خوبی است که دانش عملی و مهارت‌های معلمی در آن به اشتراک گذاشته می‌شود...»

به این ترتیب بر مبنای اظهارات معلمان، با کاهش وابستگی به مباحث نظری و رهایی از کسالت‌آوری روش‌های سنتی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، نقش حساس و بی‌همتای معلمان در تولید دانش تربیتی از طریق اتوبیوگرافی به دیگران انتقال می‌یابد؛ چرا که به کمک هم‌رسانی اتوبیوگرافی معلمان، آنها به مطالعه تجربه زیست‌شده یکدیگر می‌پردازند؛ و از این طریق، معلمان می‌توانند «دانش تولید شده در جریان عمل تربیتی» را به اشتراک گذاشته و امکان استفاده از آن را در جهت بازاندیشی در باره برنامه درسی و تدریس به دست آورند، و در جهت بالندگی حرفه‌ای خود گام بردارند.

زمینه:

در این مدل مولفه‌های «رهایی فرد از رسمیت» و «رهایی فرد از زبان رسمی و غالب» به عنوان متغیرهای زمینه‌ساز (تحت شرایط خاص) بر راهبردها تأثیر گذارند. با معنایابی و تحلیل اطلاعات به دست آمده از گفت و شنودهای معلمان، به شرایط محیطی خاصی اشاره شده است که زمینه‌ساز اقدام معلمان به اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی مجازی در دوره‌های آموزش ضمن خدمت می‌تواند باشد. شرایطی که معلمان تسلیم محض محتوای آموزش رسمی نمی‌شوند. به دیگر سخن از زبان تخصصی و دشوار فهم نظریه‌ها دوری می‌کنند و علاقه‌مند هستند تا واقعیت‌های عمل تربیت در کلاس درس را به زبان بی‌تکلف و پیرایه هم‌رسانی کنند و به دور از رسمیت و بدون رو در بایستی حقایق و واقعیت‌های زندگی در کلاس درس را به اشتراک بگذارند و به گفت و گو باهم بپردازند. در این ارتباط معلم شماره ۸ در بخش مهمی از صحبت‌هایش می‌گوید: «... من هرگاه برای همکاران تجربیاتم را می‌نوشتم، با این که وسواس نوشتن داشتم، ولی فکر می‌کردم واقعیت‌ها را باید گفت، به همین خاطر سعی می‌کردم مطالب خود را با بیانی ساده برای همکاران بنویسم...». یکی از همکاران (معلم شماره ۲) از او می‌پرسد: «شما به واقعیت‌ها اشاره می‌کنید؟ چه چیزی مورد نظر شماست؟». معلم شماره ۸ در جواب می‌گوید: «منظورم اتفاقاتی است که در کلاس درس می‌افتد. رفتارهای دانش‌آموزان و کلاس هر چیزی که به فرایند تعلیم و تربیت در کلاس مربوط می‌شود. من به نظریه‌هایی که در کتاب‌ها در مورد تعلیم و تربیت نوشته شده بی‌اعتنا نیستم، اما آنها نمی‌توانند به نیازهای

واقعی ما پاسخ لازم بدهند. چون ما با واقعیت های دور و برمان زندگی می کنیم...» در ادامه صحبت های معلم شماره ۸، همکار دیگری می گوید: «موقع نوشتن تجربیاتم در فضای مجازی، میتوانم راحت و با زبان ساده واقعیت ها را بیان کنم، به آنچه در کلاس درس می گذرد سطحی نگاه نمی کنم و احساس می کنم نسبت به اتفاقات دور و برم هوشیارترم، منظورم اینه که در این حالت می توانم تجاربی را که در کلاس درس حاصل می شود را نقد کنم، منظورم همان تجارب زیسته است...» (معلم شماره ۱۴). برخی از معلمان معتقد بودند که اگر اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی خوب جا بیفتد، برای همسرانی تجارب زیسته، شرایط ویژه ای فراهم می شود. آنها نظرشان این بود که در این شرایط، تجارب زیسته با زبان ساده و بدون پیچیدگی های زبان رسمی آموزشی به اشتراک گذاشته می شود و همسرانی تجارب زیسته به راحتی صورت می گیرد. در این خصوص معلم شماره ۱۵ می گوید: «الان که به جزییات نوشته های خودم و همکاران محترم دقت می کنم، حالت صریح بودن و بی تکلف بودن را در بیان نظرات به وضوح می بینم، از این جهت نظرم این است که مطالبی که به صورت رسمی در دوره های ضمن خدمت ارائه می شود به اندازه تجربیات شخصی معلمان، واقعیت های کلاس را نشان نمی دهند. از طریق محتوای آموزش های رسمی ما مطالب را به صورت نظری و تئوری دریافت می کنیم، ولی بین آنها و شرایط واقعی کلاس فاصله است. در نتیجه می بینیم که در کاربرد نظریه ها موفق عمل نمی کنیم. طوری که اگر دقیق این موضوع را بررسی کنیم، به عقیده من کاربرد نظریه ها در موقعیت کلاس ناچیز بوده است...».

شرایط مداخله گر:

در این مدل، مولفه های «ارتباط غیر عاطفی» و «یادگیری غیر مشاهده ای» به عنوان متغیرهای بازدارنده (تحت شرایط عمومی) بر راهبردها تأثیرگذارند. معلمان به شرایطی اشاره کردند که تحت آن شرایط اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی مجازی توام با موانع و چالش هایی صورت می گیرد. یکی از معلمان که در زمینه آموزش در محیط مجازی تجربه دارد، می گوید: «... در محیط مجازی با چالش هایی روبرو هستیم؛ از تعاملات انسانی دور شدن یک ضعف مهم آموزش در محیط مجازی است. انتقال احساسات بی واسطه نیست و به همین دلیل نیازهای عاطفی برآورده نمی شود. مثلا صمیمیت را نمی توانیم آنگونه که در محیط واقعی تجربه می کنیم، در محیط مجازی هم آنگونه تجربه کنیم؛ یا احترام گذاشتن و احساس ارزشمند بودن را...» (معلم شماره ۵). معلم دیگری در تایید صحبت های همکارش می گوید: «موقعی که به اتوبیوگرافی همکاران در محیط مجازی رجوع می شود، تعامل و ارتباط افراد همانند محیط واقعی مشاهده نمی شود. لازمه یک ارتباط صمیمی و راحت بین همکاران، شناخت داشتن از خلق و خوی همدیگر است. وقتی این شناخت حاصل نشود، چگونه می توان انتظار داشت ارتباط صمیمی بین آنها برقرار شود؟ در انتقال احساسات معمولاً اشخاص،

شادی و نشاط و یا ناراحتی خود را بروز می‌دهند. ولی این قبیل موارد در محیط مجازی به وضوح قابل لمس و مشاهده نبود...» (معلم شماره ۱۲). یکی دیگر از همکاران به مورد دیگری اشاره می‌کند و می‌گوید: «معمولا در محیط واقعی برای انتقال پیام از زبان بدن نیز کمک می‌گیریم. خوب، این امکان، در محیط مجازی وجود نداشت. امکان استفاده از زبان اشاره و علائم در محیط مجازی میسر نبود در چنین شرایطی، حالت‌های مثل خستگی، خندیدن و سرحالی خود را نمی‌توانیم منتقل کنیم و امکان برقراری ارتباط چهره به چهره از راه تماس چشمی کاهش می‌یابد...» (معلم شماره ۸). همکار دیگری می‌گوید: «در این شرایط نمی‌توانیم اشتیاق و هیجان یک شخص نسبت به موضوعی را به خوبی تشخیص دهیم و نمی‌توانیم استرس که به شخص وارد می‌شود و یا اضطراب او را به وضوح حس کنیم و یا عصبانیت و یا غم اشخاص را به وضوح ببینیم و یا میزان بی تفاوتی آنها را تشخیص دهیم...» (معلم شماره ۱۳). معلم شماره ۶، ضمن تکرار برخی از موارد مطرح شده، می‌گوید: «حین اتوبیوگرافی در محیط تلگرام، از مشاهده رفتارهای عینی و ملموس همدیگر و همچنین مشاهده حالات و کیفیات رفتارها بی نصیب بودیم. در صورتی که در محیط واقعی و غیر مجازی ما می‌توانیم از طریق مشاهده رفتار همدیگر به یادگیری بپردازیم و طبق بحث یادگیری مشاهده‌ای امکان سرمشق‌گیری و مشاهده پیامدهای رفتاری، یعنی تقویت یا تنبیه را تجربه کنیم...»

راهبردها:

با معنایابی و تحلیل اطلاعات به دست آمده از گفت و شنودهای معلمان، به شیوه‌های عمل خاصی (راهبردها) اشاره شده است که در پاسخ به پدیده اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی مجازی صورت می‌گیرند.

۱- اول اینکه از طریق راهبرد «مدیریت تسهیم دانش» معلم با اشتراک‌گذاری تجربه‌های اصیل خود در دانش حرفه‌ای تولیدشده سهیم می‌شود؛ و با پرهیز از مصرف‌کننده یک‌سویه نظریه‌ها و دانش تربیتی تولیدشده در دانشگاه‌ها، به بهبود اشتراک دانش عملی و نظری کمک می‌نماید. همچنین از میزان تشریح دانش با همکاران بازخورد می‌گیرد و باز خورد می‌دهد. همچنین در ارزشیابی از دانش عملی تولیدشده مشارکت می‌کند و در حین اشتراک‌گذاری دانش عملی به میزان مشارکت همکاران در تسهیم دانش نظارت می‌کند. یکی از معلمان اظهار می‌کند: «در فضای مجازی، اشتراک‌گذاری اتوبیوگرافی را به شکل خاص و ممتاز می‌بینیم؛ از این طریق دیگران را در دانش حرفه‌ای خود سهیم می‌کنیم و ضمناً از دانش حرفه‌ای دیگران نیز سهم می‌بریم. نتیجه‌اش این می‌شود که همکاران به بهبود دانش عملی و حرفه‌ای همدیگر کمک می‌کنند. با این کار، صرفاً مصرف‌کننده دانش نظری و آموخته‌های دانشگاهی نیستیم و در تولید دانش حرفه‌ای نقش داریم...» (معلم شماره ۷). یکی از معلمان می‌گوید: «با اتوبیوگرافی در فضای مجازی، همکاران را برای تولید و سهیم کردن دانش عملی و تربیتی دعوت می‌کنیم و به این

ترتیب با به اشتراک گذاری دانش در شبکه اجتماعی، بازخوردهای لازم را می‌گیریم و در قبال آن پاسخ لازم را هم می‌دهیم...» (معلم شماره ۱۶). یکی دیگر از معلمان می‌گوید: «حتی می‌توان گفت این بازخوردها در شبکه اجتماعی، میزان مشارکت ما در تولید و سهیم شدن در دانش عملی همدیگر را نشان می‌دهد و هر کسی می‌تواند ببیند تا چه اندازه تجربیات زیسته او مورد توجه سایر همکاران بوده است. همچنین با مطالعه اتوبیوگرافی همکاران، درباره دانش عملی تولید شده قضاوت و ارزشیابی کرد و نظرات انتقادی در تایید یا رد آن و همچنین اصلاح آن ارایه داد...» (معلم شماره ۹).

۲- دوم اینکه با «تشکیل گروه مطالعه»، معلم به عنوان همکار پژوهشی، به همراه اعضا گروه تجارب زیسته خود را به منظور نقد و بررسی به اشتراک می‌گذارند و به مطالعه و تبادل نظر در باره بهبود دانش عملی و حرفه‌ای می‌پردازد. به نحوی که به همراه سایر همکاران با بازاندهایی در باره تجارب زیسته، به تقویت توان آموزشی و پژوهشی همدیگر کمک می‌کنند. معلم شماره ۱۷: «می‌توان شاهد شکل‌گیری یک گروه مطالعه در فضای مجازی بود. به این دلیل که همانند گزارش‌های پروژه‌های اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی معلمان، با نوشتن تجربه زیسته خود که حاصل دانش و اقدامات ما در کلاس است، سایر همکاران را سهیم کرده‌ایم. در مواقعی شاهد بودیم که همکاران با مطالعه اتوبیوگرافی‌ها، همانند همکاران پژوهشی به نقد و بررسی تجارب زیسته می‌پرداختند؛ هر همکاری با اشتیاق مطلب خودش را ارائه می‌کرد، و به نظرات سایرین هم اهمیت می‌داد...». معلم شماره ۱۳: «اگر خوب به اتوبیوگرافی همکاران در شبکه اجتماعی توجه کنیم، اعضا گروه به مطالعه و تبادل نظر درباره بهتر شدن کار و بهبود دانش عملی و حرفه‌ای تاکید داشتند و تلاش بر این بوده که توانمندی‌های خود را در زمینه‌های مختلف آموزشی و تربیتی تقویت کنند. همکاری و کمک به همدیگر کاملاً در نوشته‌ها و رفتارهای همکاران نشان می‌دهد که نسبت به تجارب زیسته یکدیگر ارزش فائند و در نتیجه هر کس در خصوص تجارب زیسته خود سعی می‌کند دوباره ببیند...».

۳- سوم اینکه با راهبرد «آموزش و یادگیری گروهی» تجربیات معلم و سایر اعضا گروه در تعامل با هم قرار می‌گیرند. معلم به ارایه محتوا برای سایر اعضا گروه می‌پردازد و با ارایه تجارب زیسته خود، بحث را به شکل کاربردی پیش می‌برد. و برای بهبود کیفیت آموزش و یادگیری، از چالش استقبال می‌کند. به همراه سایر اعضا زمینه تاثیرگذاری بر تحول فرهنگی و آموزشی را فراهم می‌کنند. معلم شماره ۱۸ می‌گوید: «بحث و تبادل نظر بین افراد از خود اطلاعات مهم‌تر است؛ چون تجربیات و محتوای ارایه شده منجر به تعامل افراد در گروه می‌شود و بحث در باره تجارب زیسته، کاربردی می‌شود. و لذا دسترسی به نظرات و دانش عملی همکاران میسر می‌شود...». معلم شماره ۴، اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی مجازی را تکمیل‌کننده آموزش‌های حضوری ضمن خدمت می‌داند و می‌گوید: «... مثل همین الان که ما دوره آموزشی

می‌بینیم، می‌توانیم برای کاربردی کردن این آموزش‌ها، تجربه‌های زیسته خود را در شبکه اجتماعی به اشتراک بگذاریم. الان هم در واقع همین کار را انجام می‌دهیم؛ یعنی آموزش‌هایی که در این دوره می‌بینیم، در کلاس درس خودمان به کار می‌بندیم و در محیط مجازی به شکل اتوبیوگرافی مطرح می‌کنیم. به نظر من این کار، ما را به رو در رو شدن با چالش‌ها و مسائل آموزشی و یادگیری ترغیب می‌کند؛ طوری که شاهد استقبال همکاران برای پی‌گیری کیفیت در آموزش‌ها در مدارس بودیم. به نظر من این کار به تحول در مباحث فرهنگی و آموزشی کمک می‌کند...».

۴- و چهارم اینکه از طریق راهبرد «حصول و ارایه دانش بر مبنای پژوهش»، دو امر مهم صورت می‌گیرد: اول این‌که به نقد و بررسی وضعیت موجود پرداخته می‌شود؛ و دوم، دانش بر مبنای پژوهش در کلاس درس ارایه می‌شود؛ یکی از مشارکت‌کنندگان، در این ارتباط گفت: «... اول اینکه همکاران به توصیف و تحلیل تجربه‌های زیسته خود می‌پردازند، و حتی از نقد آن‌ها استقبال می‌کنند و خود نیز فعالانه در نقد آن‌ها مشارکت می‌کنند. این اقدام به خودی خود روحیه انتقادپذیری را در ما تقویت می‌کند و به این ترتیب تجارب خود را ارزیابی کرده و اشتباهات‌مان را می‌بینیم. علاوه بر این علاقه‌مند می‌شویم که در کلاس کنجکاوی کنیم و وضعیت موجود در کلاس درس را به تصویر بکشیم و ضمن توصیف آن از وضعیت موجود انتقاد کنیم. این یک فرصت خوبی برای دوباره اندیشیدن در باره برنامه درسی و تدریس است تا برای بهبود وضعیت فکر کنیم...» (معلم شماره ۱). همکار دیگری چنین می‌گوید: «توجه کنیم که اتوبیوگرافی همکاران، از تجارب زیسته واقعی در کلاس درس حاصل می‌شود. اگر معلم جستجوگر نباشد و با امر تحقیق و جستجوگری آشنایی نداشته باشد، نمی‌تواند دانش عملی و حرفه‌ای خود را ارائه کند. چرا که این دانش نتیجه بررسی و تلاش آگاهانه معلم است. بنابراین نوشتن تجارب توسط معلم حاصل بررسی و مطالعه عمیق معلم از رویدادها و اتفاقات است در این راستا معلم به ارائه دانشی می‌پردازد که از تسلیم محض بودن در برابر آموزش‌های نظری آزاد است. این دانش می‌تواند مبتنی بر اقدام پژوهی باشد...» (معلم شماره ۱۱).

پیامدها:

در نهایت مطابق این نظریه، معلمان به آثار و نتایج اشاره کردند که با به خدمت گرفتن راهبردهای منتج شده از "اتوبیوگرافی معلمان در فضای مجازی شبکه اجتماعی" بدست آورده‌اند.

۱- مطابق نظر مشارکت‌کنندگان، یکی از پیامدهای به خدمت گرفتن راهبردهای منتج شده از "اتوبیوگرافی معلمان در فضای مجازی شبکه اجتماعی"، بیان آزاد حقیقت درون است. در این ارتباط یکی از معلمان می‌گوید: «از دید من، شخص در جلسات رسمی حضوری به آن صورت که دلش می‌خواهد، برای بیان نظراتش، خود را آزاد نمی‌بیند. برخی از مسائل در مدرسه

وجود دارد که روایت آن‌ها به شیوه اتوبیوگرافی برایم راحتتر است. می‌توانم احساساتم را نسبت به آن‌ها ابراز کنم و از ضعف‌ها و کاستی‌های موجود در مدرسه و از نیازها و توقعی که از کلاس درس و تعلیم و تربیت دانش آموزان دارم، آزادانه بنویسم...» (معلم شماره ۲). در پیرو نظر معلم شماره ۲، یکی دیگر از معلمان می‌گوید: «نوشتن تجارب زیست شده، نگاهم را نسبت به کار تعلیم و تربیت دقیق‌تر می‌کند، به طوری که تمامی باورها و نگرش‌ها را درباره مدرسه، کلاس درس و تدریس و یادگیری آزادانه بیان می‌کنم، در صورتی که در جلسات رسمی حضوری به آن صراحت و راحتی نمی‌توانم آنها را روایت کنم...» (معلم شماره ۱۸). سایر معلمان مطالبی کم و بیش مشابه آنچه گفته شد، بیان کردند و حاصل نظرات آنها این بود که معلمان با اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی، می‌توانند احساسات و توقعاتشان را نسبت به امر تعلیم و تربیت آزادانه مطرح کنند و از اعتقاد درونی‌شان به اوضاع مدرسه، مسائل کلاس درس و مباحث تدریس و یادگیری پرده بردارند.

۲- پیامد دیگر، رویش اندیشه است. یکی از معلمان می‌گوید: «با رجوع به گذشته و روایت‌ها از تجارب زیست شده، مسائل مربوط به کلاس درس را مرور می‌کنم و درباره آنچه در گذشته اتفاق افتاده تامل و فکر می‌کنم. می‌بینم که چه کارهایی کرده‌ام و چه ابتکاراتی برای حل مسائل در کلاس درس داشته‌ام و با یادآوری آنها بواسطه اتوبیوگرافی، به راه‌حل‌های جدید فکر می‌کنم و برای عملی ساختن ایده‌هایی که به ذهنم می‌رسد، تصمیم می‌گیرم» (معلم شماره ۱۰). معلم شماره ۷ به همکاری می‌گوید: «... معلم می‌تواند در باره تعلیم و تربیت ایده و حتی نظریه بدهد». معلم شماره ۱۰ پاسخ می‌دهد: «... همزمان با اتوبیوگرافی جزئیات تجربه زیست شده مورد بازبینی و تحلیل قرار می‌گیرد و بعد از آن به یک جمع‌بندی و باوری می‌رسیم که حاصل فهم ما از آن تجربه است. من فکر می‌کنم با اتوبیوگرافی کردن، ضمن نقد رفتارها و اتفاقاتی که در کلاس درس رخ داده است، گامی فراتر می‌گذاریم و برای آموزش و یادگیری موثر در کلاس اندیشه و تلاش بیشتری می‌کنیم...».

۳- پیامد بعدی، فراخ‌اندیشی است؛ طبق اظهارات معلم شماره ۷ و معلم شماره ۱۰ در بند بالا، می‌توان گفت که معلم از طریق اتوبیوگرافی دید خود را نسبت به وقایع کلاس درس خود وسعت می‌بخشد و از محدودنگری فاصله می‌گیرد و به فراخ‌اندیشی سوق پیدا می‌کند. از تحلیل صرف دور می‌شود و به ترکیب تمایل پیدا می‌کند؛ و از انتقاد صرف فاصله می‌گیرد و به پیش‌راندن آموزش و یادگیری اقدام می‌کند.

۴- یکی دیگر از پیامد‌ها، پرورش همکاری است. همانطور که یکی از معلمان می‌گوید: «...آثار اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی قابل ملاحظه است. در این روش شرایطی فراهم شد که با همکاری، اجتماع معلمان در محیط مجازی شکل گرفت و در ارتباط با مسائل و زمینه‌های حوزه کاری خودشان با همدیگر گفت و گو و تعامل کردند. در این شرایط با یادگیری موثری که برای

پرورش همکاری و تعامل در میان معلمان صورت گرفت، بارها شاهد این بودیم که هر موقع یکی از همکاران مطالبی را به اشتراک می‌گذاشت، بازخوردی بود که او به بحث‌ها در گروه نشان می‌داد...» (معلم شماره ۱۵).

۵- پیامد مهم دیگر اینکه معلم ضمن اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی مجازی به بازسازی تجارب می‌پردازد. در این خصوص یکی از معلمان می‌گوید: «من معتقدم اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی می‌تواند منجر به این شود که هر کدام از ما با بازبینی تجاربمان... تصمیم می‌گیریم نسبت به بهبود روند تدریس و یادگیری اقدام کنیم. وقتی نوشته‌های خودم و همکاران را در محیط مجازی می‌خوانم، برای بهبود وضعیت کلاس درس از آنچه که هست، به سراغ اشتباهات و کاستی‌هایی که وجود دارد می‌روم و در خصوص آنها، راه‌حل‌های مختلف را پیش‌بینی می‌کنم...» (معلم شماره ۳).

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج برآمده از فرایند تحلیل نشان می‌دهد: ۱- اشتراک‌گذاری و تولید دانش میان افراد یکی از مولفه‌های مهم تلفیق اتوبیوگرافی معلمان با ویژگی‌ها و شرایط شبکه‌های اجتماعی مجازی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های اخیر (نظیر مک‌گراو، درسدن، گیلبرتسون و بیکر، ۲۰۱۷؛ لیو و همکاران، ۲۰۱۵؛ تون- لیندزی و همکاران، ۲۰۱۵) سازگار است. ۲- فرایند، یاددهی- یادگیری جریان‌ی درونی است و معلم در فهم خود از تجربه زیسته به کشف معانی زندگی در خود می‌پردازد؛ همان‌گونه که نتایج تحقیقاتی چند (نظیر: راگونادن، ۲۰۱۵؛ چوی، ۲۰۱۳؛ و بات و ریموند، ۱۹۸۹) فهم و درک رشد معلم و بهبود مدرسه از منظر زندگی و دوران شغلی معلمان را مورد تایید قرار داده‌اند. همچنین در این راستا طبق یافته‌های لی و لوگان، ۲۰۱۷ و گلوبک و جانسون (۲۰۰۴) تجربیات حاصل از گفتمان ایجاد شده از تلاقی دانش تجربی و تخصصی معلمان به درک آنان از خودشان به عنوان معلم و تدریستان منجر می‌شود. و در تحقیق رشتون (۲۰۰۴) استفاده از روایت پژوهی برای فهم دانش عملی، مورد توجه واقع شده است. ۳- در جریان هم‌رسانی اتوبیوگرافی معلمان در شبکه اجتماعی مجازی، یادگیری "باهم- دیگر" صورت می‌گیرد. همان‌طور که در پژوهش‌هایی نظیر مک‌گراو، و دیگران (۲۰۱۷) و گلوبک و جانسون (۲۰۰۴) مولفه تعامل و تجارب یادگیری مشارکتی مورد توجه واقع شده است و در تحقیق صائمی و همکاران (۱۳۹۳) به کارگیری شبکه‌های اجتماعی در آموزش برای پیشبرد توان آموزشی و پژوهشی اساتید و دانشجویان، یک ضرورت دانسته شده است. ۴- در ارتباط با راهبردهای «مدیریت تسهیم دانش»، «تشکیل گروه مطالعه»، «آموزش و یادگیری گروهی» و «حصول و ارایه دانش بر مبنای پژوهش»، در برخی پژوهش‌ها (از جمله، لیو و همکاران، ۲۰۱۵؛ تون- لیندزی و همکاران، ۲۰۱۵؛ جانکو، ۲۰۱۲) به مولفه «مدیریت تسهیم دانش» توجه شده

است. در پژوهش گریفیث و لیئنج (۲۰۰۸) تشکیل گروه مطالعه و ترویج پروژه‌های مبتنی بر تحقیق و به اشتراک‌گذاری دانش حاصل‌شده از آن از قابلیت‌های شبکه‌های اجتماعی مجازی بر شمرده شده است؛ و در پژوهش‌هایی (نظیر: سلند، ۲۰۱۷؛ پارکر، موری‌اور، میتون کوکنر، گریفین، و پاشور، ۲۰۱۷؛ کلارک، ۲۰۱۶) پژوهش روایتی مشارکتی مورد توجه واقع شده است. همچنین در برخی پژوهش‌ها از جمله کلارک (۲۰۱۶)، سوانتو (۲۰۱۵)، لیو و همکاران (۲۰۱۵) سودمندی فناوری‌های ارتباطی جدید در «آموزش و یادگیری گروهی» تأیید شده است. ۵- اتوبیوگرافی معلمان در فضای مجازی شبکه‌های اجتماعی، متاثر از شرایطی چون «کاهش فاصله بین نظر و عمل تربیتی» و «رهایی از کسالت‌آوری روش‌های سنتی دوره‌های آموزشی» است. این موارد با دیدگاه‌های برخی پژوهش‌ها از جمله مک‌گراو، درسدن، گیلبرتسون و بیکر (۲۰۱۷)، سلند (۲۰۱۷)، زرقانی و همکاران (۱۳۹۵) سازگار است. در این راستا اولسون (۲۰۰۰) در مطالعه خود، پیوند دادن دانش شخصی و حرفه‌ای در مورد تدریس از طریق روایت‌پژوهی را مطرح کرده است ۶- اتوبیوگرافی معلمان در فضای مجازی شبکه اجتماعی، نتایجی مانند: بیان آزاد حقیقت درون، رویش اندیشه، فراخ‌اندیشی، پرورش همکاری، بازسازی تجارب را در پی خواهد داشت. در برخی از تحقیقات (نظیر لیو، و دیگران، ۲۰۱۵؛ و لیائو، و دیگران، ۲۰۱۵) از مولفه «پرورش همکاری» به عنوان پیامد استفاده از محیط شبکه‌های اجتماعی مجازی یاد شده است. همچنین طبق برخی دیگر از تحقیقات (تون- لیندزی، رودز، و لوزانو، ۲۰۱۵؛ اجان و هارت شورن، ۲۰۰۸؛ لوکر و پترسون، ۲۰۰۸) برخورداری از تنوع امکانات فنی شبکه‌های اجتماعی در آموزش، منجر به افزایش خلاقیت و بهبود کیفیت آموزش می‌شود که این پیامدها را می‌توان در ارتباط با مقوله‌های بازسازی تجارب، بیان آزاد حقیقت درون و رویش اندیشه مورد توجه قرار داد. همچنین پژوهش عطاران و عبدلی (۱۳۹۱)، کریگ (۲۰۱۱)، شرف^۱ (۲۰۰۸) مقوله بازسازی تجارب را به نحوی مورد توجه قرار داده‌اند.

با نگاهی به ادبیات موضوع و تحلیل یافته‌های این پژوهش و با بررسی دیدگاه‌های مرتبط با این قلمرو، به نظر می‌رسد که نظریه شکل‌گرفته در این مطالعه، بیشترین قرابت را با دیدگاه ریچارد بات و دانیل ریموند داشته و از سوی آن حمایت می‌شود، آنها بر این باورند از طریق مطالعه اتوبیوگرافی مشارکتی معلمان می‌توان نحوه تفکر، احساس و عمل معلمان را فهمید؛ علاوه بر این، پژوهش‌هایی نیز جنبه‌های دیگری از نظریه شکل‌رفته در این مطالعه را تأیید می‌کنند: محققانی چون مایکل کانلی^۲، جین کلاندینین^۳، فریما الباز^۴، جنبه دانش عملی معلمان را

¹ Scheref

² Micheal Connelly

³ Jean Clandinin

⁴ Freema Elbaz

مطالعه کرده‌اند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶، ۱۶۹). طبق نظر آنها، معلمان می‌توانند با اتوبیوگرافی، زندگی خود در کلاس را به تصویر بکشند، و برای دستیابی به درک و فهم و معنی از تجربه خود تلاش کنند و به استخراج معنا از تجربه شخصی از طریق فرایند تفکر و تامل بپردازند. از جمع بندی بحث و بررسی پژوهش‌های گذشته می‌توان نتیجه گرفت: ایده ایجاد اجتماع گفتمانی آموزش معلمان و بازتاب روایت‌های آنان راجع به دانش معلم، و مسائل شخصی و حرفه‌ای در زمینه‌های آموزشی از طریق تلفیق اتوبیوگرافی معلمان با ویژگی‌ها و شرایط شبکه‌های اجتماعی مجازی برای فهم و درک زندگی معلم در مدرسه تایید می‌شود.

منابع:

- خسروی، م. (۱۳۸۷). مفهوم اعتبار (پایایی) و روایی در تحقیق کیفی. ماهنامه نگرش راهبردی، ۹۳ و ۹۴، ۱۷۱-۱۸۴.
- دانایی فرد، ح.، الوانی، س. م. و آذر، ع. (۱۳۹۵). روش شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع. تهران: صفار و اشراقی.
- زرقانی، اع.، امین خندقی، م.، شعبانی ورکی، ب. و موسی پور، ن. (۱۳۹۵). ارتباط دانش نظری و عملی معلمان در پارادایم‌های اجرای برنامه درسی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۶(۱)، ۴۶-۶۸.
- صائمی، ح.، فتحی و اجارگاه، ک.، عطاران، م. و فروغی ابری، ا. (۱۳۹۳). تدوین الگوی برنامه ریزی درسی مبتنی بر شبکه اجتماعی برای آموزش و بهسازی اساتید. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۷(۳)، ۱۹۸-۱۹۱.
- طباطبایی، ا.، حسنی، پ.، مرتضوی، ح.، و طباطبایی چهر، م. (۱۳۹۲). راهبرد هایی برای ارتقا دقت علمی در تحقیقات کیفی. مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی، ۵(۳)، ۶۶۳-۶۷۰.
- عطاران، م.، و عبدلی، م. (۱۳۹۱). «فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ رو: روایت های یک معلم»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۷(۲۵): ۴۵-۶۴.
- فتحی و اجارگاه، ک. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت های جدید. تهران: انتشارات آبیژ.
- فراستخواه، م. (۱۳۹۵). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی، با تاکید بر نظریه بر پایه (گراندد تئوری GTM). تهران: انتشارات آگاه.
- فیضی، ک.، و سرکیسیان، آ. (۱۳۸۷). تجزیه و تحلیل معیار های کیفیت در روش های تحقیق کیفی. فصلنامه مطالعات جهانگردی، ۸، ۱-۲۳.

Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The internet and higher education*, 11(2), 71-80.

Bosch, T. E. (2009). Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. *Communicatio*:

South African Journal for Communication Theory and Research, 35(2), 185-200.

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.

Chan, E. (2006). Teacher experiences of culture in the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(2), 161-176.

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

Clarke, A. M. (2016). A digital narrative inquiry with teachers developing instructional digital stories: opportunities and challenges (Doctoral dissertation, Queen's University Belfast.)

Craig, C. J. (2011). Narrative inquiry in teaching and teacher education. In *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education* (pp. 19-42). Emerald Group Publishing Limited.

English, R. M., & Duncan-Howell, J. A. (2008). Facebook© goes to college: Using social networking tools to support students undertaking teaching practicum. *Journal of Online Learning and Teaching*, 4(4), 596-601.

Glaser B, Strauss A. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Jersey: Aldine Transaction.

Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching*, 10(3), 307-327.

Griffith, S., & Liyanage, L. (2008). An introduction to the potential of social networking sites in education. In *Emerging Technologies Conference 2008* (p. 9.)

Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58(1), 162-171.

Liao, Y. W., Huang, Y. M., Chen, H. C., & Huang, S. H. (2015). Exploring the antecedents of collaborative learning performance over social networking sites in a ubiquitous learning context. *Computers in Human Behavior*, 43, 313-323.

Li, J., & Logan, K. D. (2017). Stories of an English Language Arts Teacher in a High Need Secondary School: A Narrative Inquiry into Her Best-Loved Self. In *Crossroads of the Classroom: Narrative Intersections of Teacher Knowledge and Subject Matter* (pp. 137-156). Emerald Publishing Limited.

Liu, M., Abe, K., Cao, M., Liu, S., Ok, D. U., Park, J. B., & Sardegna, V. G. (2015). An analysis of social network websites for language learning:

Implications for teaching and learning English as a Second Language. *CALICO Journal*, 32(1), 114-152.

Lockyer, L., & Patterson, J. (2008). Integrating social networking technologies in education: a case study of a formal learning environment. In *Advanced Learning Technologies, 2008. ICALT'08. Eighth IEEE International Conference on* (pp. 529-533). IEEE.

Lowe, B., & Laffey, D. (2011). Is Twitter for the birds? Using Twitter to enhance student learning in a marketing course. *Journal of Marketing Education*, 0273475311410851.

Mazman, S. G., & Usluel, Y. K. (2010). Modeling educational usage of Facebook. *Computers & Education*, 55(2), 444-453.

McGraw, A., Dresden, J., Gilbertson, E., & Baker, M. (2017). Site-Based Teacher Education as a Context for Attending to the Complexity and Person-Centred Nature of Teaching and Learning: A Narrative Inquiry Involving Teacher Educators from Australia and the United States. In *Teacher Education Policy and Practice* (pp. 51-65). Springer Singapore.

Munoz, C., & Towner, T. (2009, March). Opening Facebook: How to use Facebook in the college classroom. In *Society for information technology & teacher education international conference* (Vol. 2009, No. 1, pp. 2623-2627).

Olson, M. R. (2000). Linking personal and professional knowledge of teaching practice through narrative inquiry. *The Teacher Educator*, 35(4), 109-127.

Parker, D. C., Murray-Orr, A., Mitton-Kukner, J., Griffin, S. M., & Pushor, D. (2017). Problematizing Complexities and Pedagogy in Teacher Education Programs: Enacting Knowledge in a Narrative Inquiry Teacher Education Discourse Community. *Canadian Journal of Education*.

Racham, P., & Firpo, D. (2011). Using social networking technology to enhance learning in higher education: A case study using Facebook. In *System Sciences (HICSS), 2011 44th Hawaii International Conference on* (pp. 1-10). IEEE

Ragoonaden, K. (2015). Self-Study of Teacher Education Practices and Critical Pedagogy: The Fifth Moment in a Teacher Educator's Journey. *Studying Teacher Education*, 11(1), 81-95.

Rushton, S. P. (2004). Using Narrative Inquiry to Understand a Student Teacher's Practical Knowledge While Teaching in an Inner-City School. *The Urban Review*, 36(1), pp. 61-79.

Scherff, L. (2008). Disavowed: The stories of two novice teachers, *Teaching and Teacher Education*. 24(5): 1317-1332.

Schroeder, J., & Greenbowe, T. J. (2009). The chemistry of Facebook: Using social networking to create an online community for the organic chemistry laboratory. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(4), 1-7.

Selland, M. K. (2017). The edge of messy: interplays of daily storytelling and grand narratives in teacher learning. *Teachers and Teaching*, 23(3), 244-261.

Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157-174.

Strauss, A & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 2nd Ed., Sage.

Toven-Lindsey, B., Rhoads, R. A., & Lozano, J. B. (2015). Virtually unlimited classrooms: Pedagogical practices in massive open online courses. *The Internet and Higher Education*, 24, 1-12.

Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., & Sointu, E. (2015). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education*, 81, 49-58.