

از چرایی تا چیستی معلمی: زندگی‌کاوی مبتنی بر خودشرح حال‌نویسی

مشارکتی در بستر تعلیم و تربیت

حسین قربانی*

سیدابراهیم میرشاه جعفری**

احمدرضا نصر***

محمدرضا نیستانی****

چکیده

هدف پژوهش حاضر کاوش چرایی ورود داوطلبان به حرفه معلمی و بازنمایی ماهیت آن در بستر زیست‌جهان و از دریچه نگاه دانشجومعلمان است. برای دستیابی به این هدف از روش خودشرح حال‌نویسی مشارکتی بهره گرفته شد و از نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی مکس کیودا برای تحلیل شرح حال‌ها استفاده شد. طبق نتایج، انگیزه داوطلبان از ورود به حرفه معلمی را می‌توان در چهار نوع دلیل «انتخاب سبک زندگی خاص»، «امتیازات شغلی»، «ترغیب اطرافیان» و «کارکرد اجتماعی» طبقه‌بندی کرد. همچنین، یافته‌ها نشان داد ماهیت و چیستی معلمی از چهار مفهوم «عشق»، «آموزش/تدریس»، «پرورش» و «هنر برقراری ارتباط» تشکیل شده است. این نتایج نشان‌دهنده آن است که شناخت ماهیت معلمی از دید داوطلبان و بازشناسی دلایل و عوامل تأثیرگذار در ورود به حرفه معلمی باید بیشتر مدنظر متصدیان و کارگزاران تعلیم و تربیت قرار گیرد.

واژگان کلیدی: معلم، دانشجومعلم، خودشرح حال‌نویسی، داستان‌های زندگی.

ghorbani37@ut.ac.ir

jafari@edu.ui.ac.ir

arnasr@edu.ui.ac.ir

m.neyestani@gmail.com

* دانشجوی دکتری برنامه درسی، دانشگاه اصفهان

** استاد دانشگاه اصفهان

*** استاد دانشگاه اصفهان

**** استادیار دانشگاه اصفهان

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۴/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۶/۵

مقدمه و بیان مسئله

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 پس از دهه ۱۹۷۰ تغییراتی اساسی در پژوهش‌های گستره تربیت معلم حادث شده است؛ به طوری که نمونه‌های این چرخش معرفتی در گستره برنامه‌داری را می‌توان در روش «خودشرح‌حال‌نویسی»^۳ پینار^۴ (۱۹۷۵) و کاوش‌های زیست‌داستانی کانلی^۵ و کلاندینین^۶ (۱۹۹۴) تحت محور «پژوهش روایی»^۷ پی‌جویی کرد (گاف^۸، ۱۹۹۴).

پیش‌فرض این تغییر جهت‌گیری آن است که بخشی از نظریه‌ها و باورهای معلمی از پیشینه خانوادگی و تحصیلی داوطلبان نشئت می‌گیرد و نوع و کیفیت روابط معلمان ریشه در دوران دانش‌آموزی دارد (کارکو^۹ و همکاران، ۲۰۱۶)؛ زیرا تجارب و دوران دانش‌آموزی می‌تواند رویکردهای تدریس، هویت و تعریف معلمی و بینش فرد را نسبت به فرایند یاددهی-یادگیری شکل دهد (حیدری نقدعلی و همکاران، ۱۳۹۲). به عبارت دقیق‌تر، تجارب تدریس دانشجو معلمان محدود است و حجمی از دانش آنها به‌طور گسترده منتج از تجارب پیشین تحصیلی است. بر همین اساس، در چند دهه گذشته، در تربیت معلم موضوعاتی مانند دانش روایی معلمان، داستان‌های معلمان، خاطرات معلمان و عمل بازاندیشانه مورد توجه قرار گرفته است. فرض اساس همه این رویکردها آن است که دانش تدریس را نمی‌توان به‌طور کامل از طریق پارادایم سنتی اثبات‌گرایانه پاسخ داد؛ زیرا تدریس فعالیتی عمیقاً شخصی است و نمی‌تواند از اعتقادات، ارزش‌ها و پیشینه افراد جدا باشد (شرکی^{۱۰}، ۲۰۰۱، ص ۴۱)؛ از این رو برای اینکه جهان تعلیم و تربیت مورد فهم قرار گیرد، معلمان باید داستان‌های خویش را روایت کنند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۴).

1. Calderhead & Shorreck
2. Shorrock
3. currere
4. Pinar
5. Connelly
6. Clandinin
7. Narrative inquiry
8. Gough
9. K rkk  & etc
10. Sharkey

بنابراین، در طراحی برنامه‌های تربیت معلم، باید نقش دانش پیشین دانشجویان در نظر گرفته شود؛ زیرا فرایند معلمی، کنشی آغشته به باورهای معرفتی-فلسفی است و این باورها و فلسفه‌ها نیز انعکاسی از تجارب پیشین زندگی است؛ از این‌رو بن‌مایه وجودی معلمان آینده، نه برآمده از برنامه‌های درسی تربیت معلم، که منتج از بینش و نگرشی است که از دوران زندگی و تحصیل شکل گرفته است (سانگ،^۱ ۲۰۰۴). با توجه به این نگرش، لگرن^۲ (۲۰۱۲) می‌نویسد آنچه باید در معلمی مدنظر قرار گیرد، دانش پیشین یعنی ایده‌ها، نگرش‌ها و باورهای هدایت‌گر فرایند یاددهی-یادگیری است. به نظر او یکی از راهکارهای رفع چالش‌هایی چون جذب نادرست داوطلبان و ناکارآمدی بروندهای تربیت معلم، آن است که سیستم تربیت معلم بر مبنای بازشناسی تجارب پیشین و جاری و احترام به دانش و فهم معلمان بنیان نهاده شود.

با توضیحات یاد شده، متفکران و نویسندگان حوزه تعلیم و تربیت به‌طور متناوب بر جنبه‌های گوناگونی از معلمی تأکید کرده‌اند. به نظر کالدرد و شرک (۱۹۹۷) پاسخ به این پرسش مهم که دانشجو معلمان چه نوع پیش‌زمینه‌ها و تجربیاتی را با خود به دوره‌های تربیت معلم می‌آورند و این امر چه تأثیری بر تجارب و بینش بعدی آنها از تعلیم و تربیت می‌گذارد، می‌تواند راهگشای برخی از مشکلات این حوزه باشد.

بنابراین هدف این مقاله آن است که فارغ از صورت‌بندی‌های نظری و مدل‌های تجربی به زیست‌جهان دانشجو معلمان یا نومعلمان ورود پیدا کنند و معلمی را از دریچه نگاه آنها ببینند و مورد تفسیر و معنایابی قرار دهند. بنابراین، در این تحقیق پژوهشگران برآنند تا تعاریف دانشگاهی از معلمی را فرونهند و با در پراختن گذاشتن نظریه‌ها و مفروضات علمی، معلمی را براساس شرح‌حال‌های دانشجویان به تصویر بکشند. این تجارب، روایت‌هایی است از دانش‌آموزان دیروز و معلمان فردا، که تجارب و داستان‌های خود را از دیروز معلمان و آینده معلمی خویش به تصویر می‌کشند. اینکه نومعلمان به‌عنوان نیروهای جدید چه برداشتی از معلمی دارند و با چه هدفی آن را نسبت به حرفه‌های دیگر ارجح دانسته و به این جرگه پیوسته‌اند، مسئله‌ای بسیار مهم است که کارگزاران تعلیم و تربیت باید به آن توجه جدی داشته باشند. درحقیقت، دلایل و انگیزه‌های نومعلمان از ورود به حرفه معلمی هم می‌تواند بازتاب شرایط فرهنگی-اجتماعی جامعه باشد و هم سندی عملی باشد که به واسطه آن می‌توان کارکردها و ماهیت حرفه معلمی را ترسیم و تعریف کرد. آشکار است که فهم این دو وجه برای تحلیلگران اجتماعی و کنشگران آموزشی دارای کارکرد

1. Tsang

2. Loughran

است تا به واسطه آن سیاست‌هایی مرتبط در مرحله جذب و به‌کارگیری داوطلبان معلمی در پیش بگیرند؛ زیرا چگونگی ورود داوطلبان به معلمی، چگونگی کُنشگری و چپستی تعریف آنها از خویشتن، می‌تواند تعریف‌کننده معلمی به‌مثابه یک حرفه باشد؛ حرفه‌ای که تحت استانداردهایی تعریف می‌شود و دولت‌ها نیز هنجارهایی را می‌پذیرند تا به واسطه آنها شایسته‌ترین داوطلبان به جُرگه معلمی وارد شوند (کراو،^۱ ۲۰۰۸)؛ از این‌رو پژوهش حاضر در پی پاسخ به این دو پرسش است:

۱. دلایل و انگیزه‌های افراد از ورود به حرفه معلمی چیست؟
۲. عمل معلمی از نظر ماهیت و چپستی دارای چه تفسیر و برساختی است؟

روش پژوهش

این پژوهش بر رویکرد کیفی مبتنی است و از نظر روش گردآوری داده، از نوع مطالعات روایی^۲ است. روایت پژوهان تجارب زیسته مشارکت‌کننده‌ها را در بستر زمان، در مجموعه‌ای از مکان‌ها و در یک تعامل اجتماعی پویا و به‌صورت فردی و گروهی مورد کاوش قرار می‌دهند. پژوهش‌های روایی طیف وسیعی از روش‌ها را در برمی‌گیرد که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: خودشرح حال نویسی، خودمردم‌نگاری، حکایات شفاهی، خاطره‌نویسی، مصاحبه‌روایی، تاریخچه زندگی و یادداشت‌های روزنوشت (کرسول،^۳ ۲۰۱۲، کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۴). اما در پژوهش حاضر به‌طور ویژه از روش «خودشرح حال نویسی مشارکتی»^۴ استفاده شده است. روش خودشرح حال نویسی مشارکتی ابتدا توسط بات^۵ و ریموند^۶ (۱۹۸۷) به‌عنوان یک روش پژوهش شرح حال‌نگارانه و در راستای فهم ماهیت دانش و ابعاد توسعه حرفه‌ای معلمان معرفی شد. از نظر نیومن^۷ (۱۹۹۶) خودشرح حال نویسی مشارکتی چرخه مشارکتی متوالی از تعاملات کتبی و شفاهی برای بیان کردن، دیدن، فهمیدن و سرانجام کُنش بر مبنای روایت‌های شرح حال‌نگارانه است. هدف خودشرح حال نویسی مشارکتی آن است که مشارکت‌کنندگان به‌مثابه پژوهشگران از

-
1. Crowe
 2. Narrative
 3. Creswell
 4. Collaborative Autobiography
 5. Butt
 6. Raymond
 7. Neumann

طریق گفتگوهای تأملانه به فهمی عمیق از خویش نائل آیند و به یک زاویه دید غنی برای تفسیر و تحلیل زیست‌جهان خویش تجهیز شوند (لپادات،^۱ ۲۰۰۹، ص ۲۳).

در این روش، پژوهشگر و مشارکت‌کننده‌ها در یک محیط گروهی به تسهیم تجارب خودزیست‌نگارانه می‌پردازند (کارتر و همکاران، ۲۰۰۷)؛ به این صورت که ابتدا بافت رخداد واقع شده یا موضوع تحت بررسی توصیف می‌شود و در ادامه تجارب هر یک از افراد در مورد آن رخداد یا موضوع با همه گروه به اشتراک گذاشته می‌شود و با نظرخواهی از اعضاء و نقادای تجارب‌زیسته در قالب تحلیل وضعیت گذشته و حال، سناریوی برای آینده طراحی می‌شود (برون، ۲۰۱۵). به عبارت دقیق‌تر این روش چهار مرحله به شرح زیر دارد (برون، ۲۰۱۵، دیل،^۲ ۲۰۱۲، لپادات و همکاران، ۲۰۱۰، لپادات، ۲۰۰۹، بات و ریموند، ۱۹۸۹).

۱. زمینه حرفه‌ای: در این مرحله دانشجویان محیط حرفه‌ای جاری را توصیف می‌کنند که در بستر آن در حال زیست می‌باشند. آنها تأملات مرتبط با زمینه‌های حرفه‌ای عمل خویش، مانند مراکز تربیت معلم و مدارس، نوع تعامل با دانش‌آموزان، ارتباط خود با کنشگران آموزشی و مسائل فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی تأثیرگذار بر زیست خویش را روایت می‌کنند و با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند؛

۲. تأمل بر زندگی شخصی و حرفه‌ای گذشته: دانشجویان پیشینه حرفه‌ای و شخصی خود را کاوش می‌کنند و به این می‌اندیشند که چگونه پیشینه زیسته، بر وضعیت جاری آنها تأثیرگذار بوده است؛ از این‌رو آنها به دوران کودکی و مقاطع تحصیلی پیشین خود بازمی‌گردند و با سیر در گذشته، بر پرسش‌هایی از این نوع تأمل می‌کنند: اینکه در دوران کودکی حرفه معلمی برای آنها چه معنا و مفهومی داشته است؟ آیا عواملی در بستر زندگی‌شان وجود داشته است که دلیل انتخاب شغل معلمی شده باشد؟ بنابراین، افراد، برخی از تجارب زندگی خویش را به صورت گزینشی تدوین می‌کنند و با هم‌گروهی‌های خویش به اشتراک می‌گذارند؛

۳. ارزیابی نقادانه وضعیت جاری: در این مرحله دانشجویان به طور انتقادی جنبه‌های زیست حرفه‌ای خویش را تحلیل و عواملی را که زندگی حرفه‌ای آنها را در ارتباط با دانش، مهارت و نگرش معلمی تحت تأثیر قرار داده است کندوکاو می‌کنند. بنابراین، آنها به صورت مشارکتی رخدادهای مرتبط با زیست خویش، محیط‌های آموزشی و کل جامعه را نقد و تحلیل می‌کنند و بر این پرسش تأمل می‌نمایند که چه عوامل و دلایل آموزشی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و غیره

1. Lapadat

2. Diehl

وجود داشته که بینش مرتبط با «معلم» و «معلمی» را در نظر و عمل آنها شکل داده و بر آنها تأثیرگذار بوده است؛

۴. نوشتن تأملانه در مورد آینده مطلوب: اعضا در این مرحله با نوشتن و گفتگوهای تأملانه به ترسیم و تعریف ابعاد «معلم ایدنال» می‌پردازند؛ از این رو آنها خود را از بستر زمان حال فرا می‌برند و با ادغام سه مرحله پیشین و تجارب گذشته و حال، پیشنهادها و سناریوهایی برای آینده ارائه می‌کنند.

هدف این گفتگوهای روایی آن است که مشارکت‌کننده‌ها از درون روای زندگی خویش و از بیرون ناقد آن باشند و تجارب خویش را از رهگذر نقد و تحلیل مشارکتی بگذرانند تا بتوانند پدیده‌ها و مسائل را از زوایای دیگر ببینند و به بینشی عمیق‌تر در ساخت و هدایت دانش خویش تجهیز شوند. بنابراین، مراحل چرخه‌ای روش خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی، بستر گفتگوی معنادار و خلاقیتی ایجاد می‌کند که به واسطه آن معلمان می‌توانند به بازشناسی احساسات، افکار و باورهای خویش بپردازند و از طریق آشکارسازی دانش ضمنی، به فرضیات مکنون، باورهای معرفت‌شناختی و چرایی، چگونگی و چیستی‌کنش‌های تربیتی خویش آگاه شوند (برون،^۱ ۲۰۱۵، دورین^۲ و همکاران، ۲۰۱۳). همچنین، این روش در خدمت شناسایی راهبردها، توانایی‌های تدریس و منش‌های معلمان است (دورین و همکاران، ۲۰۱۳)؛ از این رو خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی، بستری فراهم می‌کند تا افراد بتوانند بر تعاملات، دانش قبلی و فرهنگ خویش بازانديشي کنند و با چگونگی تأثیر فرهنگ بر تدریس و یادگیری آشنا شوند (گان^۳ و همکاران، ۲۰۱۳)؛ بنابراین خودشرح‌حال‌نویسی به‌مثابه گفتمانی برای فهم عمیق پدیده‌های مرتبط با یاددهی-یادگیری است (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵).

جامعه و نمونه پژوهش

جامعه پژوهش این مقاله دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بوده و نمونه پژوهش، هجده دانشجوی پسر ورودی سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۲ بود که در مقطع کارشناسی رشته دبیری علوم اجتماعی در پردیس شهید باهنر اصفهان مشغول به تحصیل بودند. این مشارکت‌کننده‌ها به شیوه نمونه‌گیری ملاک‌محور^۴ انتخاب شدند. در این روش، انتخاب شرکت‌کنندگان مبتنی بر معیار یا هدفمند

1. Brown

2. Durán

3. Gunn

4. Criterion sampling

است؛ بدین صورت که نمونه‌های انتخاب‌شده 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 و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۲۱۹). بنابراین، با توجه به اینکه روش پژوهش حاضر بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی مبتنی بود، فقط دانشجویانی می‌توانستند به‌عنوان نمونه در پژوهش مشارکت داشته باشند که در دانشگاه فرهنگیان واحد درسی «روایت‌پژوهی» را گذرانده و با فرایند روایت‌نویسی آشنا باشند. همچنین به اقتضای روش پژوهش، از آنجا که دیدگاه‌های مشارکت‌کننده‌ها باید در امتداد ترم تحصیلی، از نزدیک و طی جلسات گروهی و مشارکتی مورد کشف 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؛ از این رو روایت‌پژوهان تشریح تجربیات افراد براساس زمینه و بافت را در نظر دارند (کرسول، ۲۰۱۲) و برای دستیابی به این هدف نیز تعداد محدودی نمونه انتخاب می‌شود و به‌جای اینکه وسعت اطلاعات مدنظر باشد، عمق اطلاعات مورد تأکید است.

از این رو، در پژوهش‌های روایی هیچ حجم نمونه ثابتی وجود ندارد و تعداد نمونه براساس پدیده، گروه مورد مطالعه و منطق پژوهش می‌تواند متفاوت باشد. مسئله مهم آن است که برای مطالعه و روشنگری یک پدیده، یک نمونه واحد و متجانس مورد نیاز است؛ زیرا تجربیات مشارکت‌کننده‌ها از یک پدیده براساس عوامل، شرایط اجتماعی و دانش تخصصی تغییر می‌کند و چون شرایط خاص، روایت‌های افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، پژوهشگر باید در راستای اهداف تحقیق و براساس دلایل موجه بر نمونه‌های هدفمند تمرکز نماید (وبستر و مرتووا،^۱ ۲۰۰۷، ص ۷۱).

روند گردآوری و تحلیل داده‌ها

مشارکت‌کنندگان این پژوهش در بازه زمانی ده جلسه نود دقیقه‌ای، براساس مراحل چهارگانه روش خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی تجارب خویش را روایت و مورد تسهیم و نقد قرار داده‌اند؛ از این رو برای اجرایی کردن این مراحل، پنج گام زیر در نظر گرفته شد: ۱. دانشجویان به‌صورت تصادفی و اختیاری به پنج گروه تقسیم شدند و برای هر گروه یک نماینده تعیین شد؛ ۲. یک جلسه توجیهی در راستای آشنایی با روش خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی و اطلاع از اهداف پژوهش تشکیل شد؛

1. Webster & Mertova

۳. در طی هر جلسه یک پرسش کلی طرح و از اعضا خواسته شد تا درباره آن به ارائه تجربه بپردازند؛ ۴. نماینده هر گروه نظرات اعضا را جمع‌آوری کرد و در اختیار گروه‌های دیگر گذاشت تا اعضا دیگر نیز به نقد و ارزیابی آنها بپردازند؛ ۵. پس از نقد و ارزیابی نظرات، پیشنهادها و توافقات گروهی پیرامون پرسش مطرح تدوین و در اختیار پژوهشگر قرار گرفت.

نمونه‌هایی از پرسش‌های بازپاسخ و پرسش‌های شفاهی مباحثه‌محور که از دانشجویان خواسته شد تا آنها را تکمیل یا در مورد آن بحث کنند، به شرح زیر است:

- وقتی خاطرات دوران قبل از حضور در دانشگاه را به یاد می‌آورم، متوجه می‌شوم که چه دلایل و عواملی باعث شدند تا من معلم شوم، دلایل و عواملی مثل ...؛
- به نظرم حرفه معلمی نقش‌ها و تکالیفی دارد که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از ...؛
- اگر بخواهم برای معلمی یک تعریف و برداشت شخصی ارائه دهم، معتقدم که معلمی یعنی ...؛
- من برای این معلم شدم که

همچنین، از مشارکت‌کننده‌ها خواسته شد تا روایت‌های خویش را براساس یک دستورالعمل شش ضابطه‌ای تدوین نمایند. این دستورالعمل مشتمل بود بر: ۱. تنظیم روایت در ۲۵۰ الی ۵۰۰ کلمه؛ ۲. استفاده از زبان اول شخص در روایت‌نگاری؛ ۳. توصیف تجارب با جزئیات کامل؛ ۴. اجتناب از تفسیر یا ارزیابی تجارب؛ ۵. استفاده از سبک نگارشی رسا و بی‌انگور؛ ۶. ارائه یک نسخه از شرح‌حال‌ها به همه اعضا (لپدات و همکاران ۲۰۱۰، لپدات، ۲۰۰۹).

پس از اتمام هر جلسه روایت‌های همه گروه‌ها جمع‌آوری و مباحث گروهی نیز با استفاده از دستگاه ضبط صدا ثبت شد. در ادامه، تجارب و نظرات به روایت درآمده با استفاده از نسخه ده نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی مکس کیودا^۱ تحلیل شد؛ بدین‌صورت که برای راه بردن به معانی مورد نظر مشارکت‌کننده‌ها، نخست، مفاهیم اصلی کدگذاری و متعاقباً کدها برحسب دلالت‌های معنایی در مقوله‌های اصلی سازمان یافت؛ اما از آنجا که هدف پژوهش‌های روایی بیشتر فهم زمینه‌ای و قابل اطمینان، با تمرکز بر روایت‌های تجربی است (کرسول، ۲۰۱۲)؛ از این‌رو توجیه خواننده‌ها و تدارک مبنایی برای فهم‌گش‌های مشارکت‌کنندگان می‌تواند نشان‌دهنده اعتبار پژوهش باشد. برای این منظور نیز می‌توان از روش‌هایی چون جلب توافق آراء، تأیید یافته‌ها از سوی مشارکت‌کننده‌ها، صداقت در بیان روایت‌ها و گزیده‌گویی استفاده کرد (وبستر و مرتووا، ۲۰۰۷).

بدین‌سان در این پژوهش نیز برای اطمینان از قابلیت اعتماد یافته‌ها از تکنیک‌های ممیزی و اعتباریابی توسط مشارکت‌کنندگان استفاده شد. در تکنیک ممیزی، سه متخصص بر مراحل

1. MAXQDA

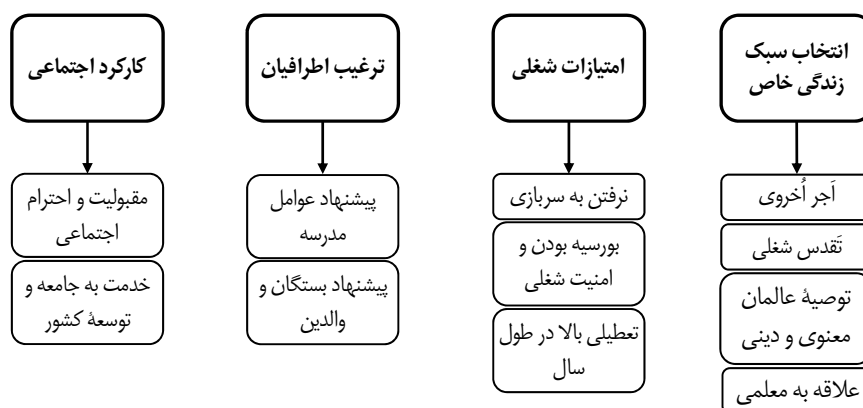
مختلف کدگذاری، مفهوم‌سازی و استخراج مقولات نظارت داشتند و در اعتباریابی نیز از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا یافته‌ها را ارزیابی کنند و در مورد صحت آن نظر دهند. همه موارد یاد شده در جریان تحقیق تأیید و تا حد زیادی از قابلیت اعتماد یافته‌ها اطمینان حاصل شد.

یافته‌ها

سؤال اول: دلایل و انگیزه‌های افراد از ورود به حرفه معلمی چیست؟

براساس یافته‌ها، انگیزه داوطلبان از ورود به حرفه معلمی را می‌توان در چهار دلیل «انتخاب سبک زندگی خاص»، «امتیازات شغلی»، «ترغیب اطرافیان» و «کارکرد اجتماعی» به شرح نمودار (۱) شناسایی کرد.

نمودار (۱): دلایل و انگیزه‌های افراد از ورود به حرفه معلمی



انتخاب سبک زندگی خاص

نخستین معلم خداوند است و پیغمبران و امامان، معلمان بشریت هستند. در نخستین آیات قرآن، خداوند به این مهم اشاره کرده و خود را معلم خوانده است. در آیات ۱ تا ۵ سوره علق «أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * أقرَأْ وَ رَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ»، خداوند خود را معلم می‌نامد و معلم بودن خود را پس از آفرینش انسان آورده است (بافکار، ۱۳۸۲). پیامبر اکرم نیز رسالت خویش را معلمی می‌داند: «إِنَّمَا بُعِثْتُ مُعَلِّمًا»، «من معلم برانگیخته شدم» (صافی، ۱۳۸۹). بنابراین، معلم جایگاهی ملکوتی دارد. معلم یک نبی است؛ نبی‌ای که امت او شاگردانش هستند و محل دریافت وحی او کلاس درس است. اگر معلم خود را

یک نبی نداند و عاشق عروج و کمال دانش آموز نباشد، صبغه معلمی نخواهد داشت (ملکی، ۱۳۹۱، ص ۵)؛ از این رو معلمی از یک سو دارای ماهیتی قدسی است و از سوی دیگر، در منابع دینی و نزد عالمان دین نیز معلمی بسیار مورد توجه و دارای ارج و قرب می باشد و به دلیل همین جایگاه، بسیاری داوطلب معلمی هستند.

در این بعد، مواردی که از تحلیل نظرات حاصل شد در قالب مفاهیم «توصیه عالمان دینی و معنوی»، «آجر آخری»، «تقدس شغلی» و «علاقه به معلمی» بود که اجزای یک مقوله کلی تر به نام «انتخاب سبک زندگی خاص» را شکل داد. برای مثال، دانشجو معلم شماره ۷ در مورد مفهوم «توصیه عالمان دینی و معنوی» می نویسد: «... در معارف دینی و اسلامی اشاراتی به مقام معلم شده و شغل انبیا خوانده شده است. پیامبر اسلام می فرمایند من معلم مبعوث شدم. پس معلمی شغلی انسان ساز می باشد و شغلی است که افراد در این مسیر فدا می شوند تا خلق به خلق الهی برسند. به دلیل همین تأکیدات دینی و ارزش شغلی در اسلام بود که من تصمیم گرفتم معلمی را انتخاب کنم».

دانشجو معلم شماره ۱ نیز با موافقت با نظر پیش گفته به جایگاه قدسی و معنوی معلمی اشاره می کند: «از نظر من معلمی بهترین حوزه برای رسیدن به حیات طیبه و باقیات و صالحات است. این شغل از لحاظ دینی و مذهبی از ارج و قرب فراوانی برخوردار است. برای همین در دوران دبیرستان تصمیم مصمم برای راهیابی به مرکز تربیت معلم گرفتم و با سعی و تلاش در این راستا به هدف خود نائل شدم...».

دانشجو معلم شماره ۱۱ نیز شور و هیجان خویش در مورد «علاقه به معلمی» را چنین می نویسد: «... مهم ترین دلیل من برای انتخاب معلمی، دوست داشتن این شغل بود. چون از مقطع ابتدایی هدف معلمی را برای خودم مشخص و در دبیرستان رشته علوم انسانی را انتخاب کرده بودم. گامی در جهت رسیدن به هدفم. برای کنکور خیلی درس خواندم و رتبه ۴۸۵ را کسب کردم. با اینکه می توانستم شغل های دیگر را انتخاب کنم، ولی با ملاک علاقه شغل معلمی را انتخاب کردم».

بر اساس این روایت ها، معلمی شغلی است که ظاهر و باطن آن با علقه های دینی و معنوی عجین است. افزون بر این، رسالت دین و رسالت انسان معنوی نیز چیزی فارغ از رسالت معلمی نیست و به همین دلیل، برخی معلم می شوند تا بر مدار و مقام دین و معنویت زندگی کنند. بر همین اساس، اشتاینر می نویسد برای کسی که شغل معلمی را انتخاب می کند اینکه بتواند با صداقت کامل ادعا کند برای انجام وظیفه آمادگی دارد کافی نیست؛ زیرا داوطلبان ضمن دارا بودن

استعداد معنوی، باید از اینکه به پیشرفت معنوی دیگران کمک می‌کنند، احساس خوشبختی نمایند (شاتو، ۱۳۸۸).

افزون‌براین، به نظر می‌رسد ذات معنوی معلمی با علاقه‌داوطلبان به این حرفه پیوند خورده است. در همین راستا، مایر^۱ (۱۳۹۶) باور دارد اگر به معلمی علاقه‌ای نباشد، افراد به روزمرگی عادت کرده و احساس ناکامی خواهند کرد. این‌گونه معلمان با دید محدودی که از معلمی دارند، هیچ‌گاه نخواهند توانست در زندگی دانش‌آموزان به‌عنوان یک یادگار فراموش‌نشدنی باقی بمانند. اگر معلم کار خود را دوست بدارد، دانش‌آموزان نیز به سر شوق می‌آیند و به ارزش تربیت پی می‌برند (مایر، ۱۳۹۶، ص ۳۰۰).

اما درباره ماهیت معنوی و قدسی معلمی، غزالی معلمی را پرستش خدا و جانشینی او می‌داند و معتقد است معلم میان پروردگار و بندگانش واسطه است تا آنان را به یاری دانش به خدا نزدیک کند. خواجه نصیرالدین طوسی مقام و جایگاه معلم را بسیار والا می‌شمارد؛ چنان‌که معلم را پروردگار جسمانی و پدر روحانی متعلم می‌خواند که چون بخواهند او را بزرگ دارند، جایگاهش فراتر از خداوند و فراتر از پدر و مادر است (رفیعی، ۱۳۹۲). در دیدگاه سهروردی نیز مقام معلم همچون مقام رسالت انبیاء در نظر گرفته شده است؛ چنان‌که معلم باید با تأسی به روش کار حکیمان متأله در ادای وظیفه خویش بکوشد و در این‌باره باید ویژگی‌های اساسی، نظیر علم و معرفت، شناخت نفس، خودسازی، هماهنگی در گفتار و رفتار، درستی کردار و غیره را در خویشتن به وجود آورده باشد (هاشمی اردکانی و همکاران، ۱۳۸۷).

امتیازات شغلی

انتخاب شغل معلمی به معیارها و عوامل متعددی بستگی دارد. گویی معنا و هویت معلمی برساختی از جامعه و کنشگران آموزشی است. از سویی شاخص‌ها و قشربندی‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، معلم و معلمی را به‌مثابه آونگی به سیلان فراز و فرودهایی می‌کشاند که خود در آنها نقشی ندارند و در چنین شرایطی افراد مصمم می‌شوند که آیا باید حرفه معلمی را برگزینند یا از آن دوری جویند. برای مثال، دانشجو معلم شماره ۵ از برخی مزیت‌های معلمی می‌نویسد و تأثیر شرایط اجتماعی در 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 معلمی را انتخاب کردم. ... شاید برخی ملاک‌های دیگری داشته باشند؛ اما من به تربیت معلم

1. Mayer

رفتم چون هم معافم و هم شغل دارم». دانشجو معلم شماره ۶ نیز با این نظر 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 رشته دبیری علوم اجتماعی را جدی‌تر پیگیری کردم...».

در روایت‌های مشارکت‌کننده‌ها از یک‌سو شرایط اجتماعی جامعه انعکاس یافته است و از سوی دیگر مزیت‌هایی چون بورسیه بودن و حذف خدمت سربازی به‌عنوان دلایلی برای انتخاب شغل معلمی اقامه شده است. با استناد به این روایت‌ها، به نظر می‌رسد که امتیازات شغلی مدنظر آنها، نه امتیازات ایجابی برآمده از حرفه معلمی، که امتیازات سلبی منتج از شرایط جامعه می‌باشد. به دیگر سخن، اگر شرایط اقتصادی-اجتماعی جامعه مطلوب‌تر بود، شاید برخی از این افراد به حرفه معلمی وارد نمی‌شدند و این موضوع برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت جای تأمل دارد تا شرایطی فراهم آورند تا بیشتر امتیازات ایجابی منتج از احراز معلمی دلیل انتخاب این حرفه شود و نه شرایط منفی جامعه و ادله خارج از این حرفه.

مسئله قابل تأمل دیگر این است که اگر دانشجویان در فرایند تحصیل، کمک هزینه دریافت نکنند و پذیرش آنها به معنای استخدام قطعی تلقی نشود، آیا داوطلبان باز هم حاضر می‌شوند با همین شوق و انگیزه، معلمی را برگزینند یا خیر؟ برهمین اساس، کمیونس می‌نویسد معلم باید برای شغل خود آنقدر ارزش قائل شود که آن را وسیله‌ای برای رسیدن به مشاغل پردرآمدتر قرار ندهد (شاتو،^۱ ۱۳۸۸). غزالی نیز معتقد است معلمی گذشته از عبادت، گونه‌ای رسالت است و نباید آن را شغل پنداشت؛ پس همچنان که پیامبران برای به‌جا آوردن رسالت خویش چشمداشتی از مردم نداشتند و کار برای غیرخدا نمی‌کردند، معلم نیز در امر آموزش باید از هدف‌های مادی پرهیزد و جز برای خدا کار نکند (رفیعی، ۱۳۹۲).

ترغیب اطرافیان

پذیرش و اعتماد به نظر افراد صاحب دانش، منش و بینش یکی از مؤلفه‌های عقلانی و اخلاقی زیستن است. گویی در انبان تجارب زندگی بزرگ‌ترها و والدین معرفت‌هایی وجود دارد که باید به آنها گوش سپرد و در مسیرهای زندگی آنها را به کار بست. این مهم در انتخاب و ورود به حرفه معلمی نیز اهمیت دارد. برای مثال، دانشجو معلم شماره ۱۲ پیوند خوردن سرنوشت خود به معلمی را این‌چنین روایت کرده است: «ما در دوره پیش دانشگاهی معلمی داشتیم که ساعات بیکاری را به

1. chateau

معرفی رشته‌های دانشگاه اختصاص می‌داد. در معرفی دانشگاه‌ها ایشان دانشگاه فرهنگیان را طی چند جلسه برای ما معرفی کرد. همچنین، پس از کنکور اطرافیانم از جمله دایی بنده که معلم است به من می‌گفت در زمان انتخاب رشته حتماً تربیت معلم را انتخاب کن. این شد که بنده در زمان انتخاب رشته اولویت اصلی‌ام را تربیت معلم قرار دادم». دانشجو معلم شماره ۱۱ نیز می‌گوید: «یکی از مشوق‌های من برای انتخاب این حرفه توصیه‌های همیشگی پدرم بود. او دبیر است و برق صنعتی تدریس می‌کند. افزون‌براین چون در دوران دبیرستان دیدم بعضی از دوستانم به این شغل روی آورده‌اند و به دلیل اینکه در روستای ما تعداد افراد فرهنگی زیاد بود و همیشه پدر و مادر و همشهریانم نیز معلمی را توصیه می‌کردند، بنابراین در زمان کنکور این شغل را انتخاب کردم».

طبق نظرات پیش‌گفته هرچند مشاوران تحصیلی، والدین و اطرافیان می‌توانند در ورود داوطلبان به حرفه معلمی نقش مهمی داشته باشند، اما بعد دیگر، گروه دوستان و فضای شغلی حاکم در یک منطقه یا زیست‌بوم است که بر انتخاب‌های افراد تأثیر می‌گذارد. به عبارت دقیق‌تر، زیست‌بوم، نقش مهمی در انتخاب‌های افراد دارد. بنابراین، متولیان تعلیم و تربیت باید این مسئله را مدنظر قرار دهند که آیا داوطلبان معلمی از قشر خاصی هستند یا خیر؟ و آیا نوع اقشاری که حرفه معلمی را برمی‌گزینند، بر کیفیت و فراز و فرود یاددهی-یادگیری تأثیر خاصی دارند یا خیر؟!

کارکرد اجتماعی

اهمیت نقش معلم از آنجا نشئت می‌گیرد که در جامعه به‌عنوان منبع معرفت علمی، آگاهی و شناخت، ایفای نقش می‌کند و دارای پذیرش است. افزون‌براین، از آنجاکه تعلیم و تربیت در توسعه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه نقشی بی‌بدیل دارد و یکی از مهم‌ترین گذرگاه‌های وصول به این اهداف نیز معلم است؛ بدین‌سان حرفه معلمی کارکردی اجتماعی پیدا می‌کند. برهمین اساس، برای معلم می‌توان دو کارکرد قائل شد: از یک‌سو معلم باید فراگیران را پس از آنکه به مرحله معینی از رشد رسیدند، درباره همه انواع جنبش‌های سیاسی، تبلیغات و دسیسه‌هایی آگاه کند که برای استفاده از انسان به‌عنوان یک ابزار برای هدف‌هایی مغایر با شرف و آسایش مطرح شده‌اند، و از سوی دیگر برای تغذیه فراگیران با امور مجرد ایدئالیستی درباره عظمت تمدن، معلم باید آنها را از شرایط و وظایفی آگاه کند که برای نزدیک شدن به حیات شایسته انجام می‌شوند. در چنین شرایطی معلمان می‌توانند رسالت خویش را به تعالی و کارآمدی جامعه پیوند بزنند (اولیچ، ۱۳۷۵، ص ۲۵۰).

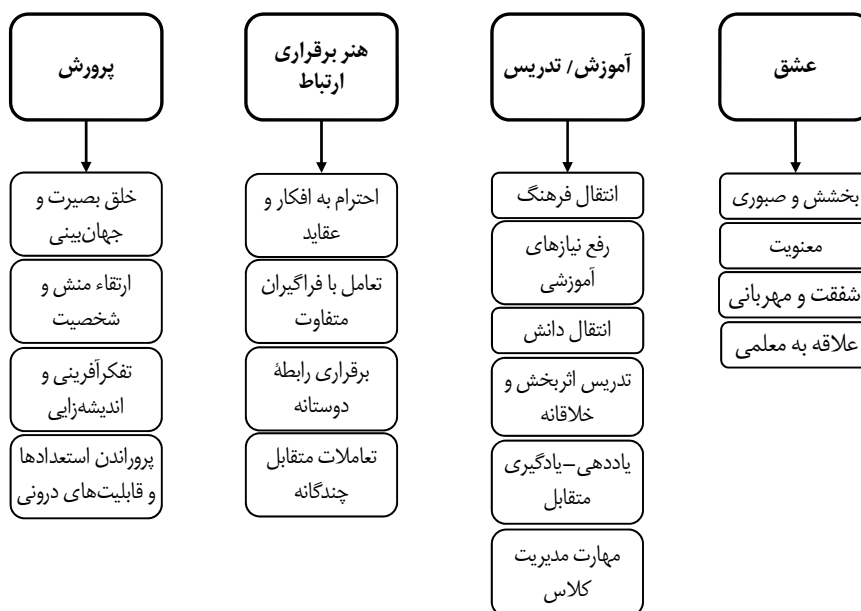
بنابراین، به دلیل همین نقش و جایگاه حرفه معلمی در سازندگی جامعه بسیاری ترجیح می‌دهند آرمان‌های خویش را در خط مقدم سازندگی، یعنی معلمی پیگیری کنند. برای مثال، دانشجومعلم شماره ۸ انگیزه خود از ورود به معلمی را چنین روایت می‌کند: «... از نظر من معلمی فرصتی است تا بتوان جامعه‌ای را نجات داد یا از بین برد، نه از بین بردن فیزیکی، بلکه همین که فرهنگ، امید و عشق را از یک جامعه بگیرند، یعنی نابودی. برای همین من معلمی را انتخاب کردم تا در پرتو فرهنگ، امید و عشق به کشورم خدمت کنم». دانشجومعلم شماره ۲ نیز با شور و اشتیاق می‌گوید: «... اگر امروز کسی از من بپرسد که چرا معلم شدم. در پاسخ خواهم گفت من معلم شدم تا از هدر رفتن وقت و نیروی جوانان تا حد توانم جلوگیری کنم. معلم شدم چون نمی‌خواهم در سال‌های بعد و نسل‌های بعد، دنیا، ما را باز هم جهان سوم صدا بزنند».

دانشجومعلم شماره ۱۳ نیز در مورد مفهوم «مقبولیت و احترام اجتماعی» می‌گوید: «... برای من وجهه اجتماعی و احترامی که معلم‌ها بین مردم دارند خودش یک دلیل محکم برای انتخاب این شغل بود. همچنین من با نگاه به گذشته نسبت به احترام و شأن این حرفه پیش‌زمینه‌ای داشتم. اینکه معلمی نه تنها در گذشته از لحاظ اجتماعی از ارج و قرب بالایی برخوردار بوده است، بلکه الان نیز دارای احترام است و این مورد در انتخاب من تأثیر بسزایی داشت».

سؤال دوم: عمل معلمی از نظر ماهیت و چیستی دارای چه تفسیر و برساختی است؟

براساس نتایج به دست آمده از تحلیل روایت‌های دانشجویان، ماهیت و چیستی معلمی از چهار مفهوم «عشق»، «آموزش/ تدریس»، «پرورش» و «هنر برقراری ارتباط» به شرح نمودار (۲) تشکیل شده است:

نمودار (۲): بساخت معلمی از نظر ماهیت و چیستی



عشق

از نظر مشارکت‌کنندگان، عشق به معلمی به معنای احساس و علاقه‌ای درونی است که پیچ‌وخم‌های معلمی را بر فرد گوارا و مه‌ری در درون فروزان می‌کند تا او در روشنای بردباری و ایثار بر سختی‌ها و مشکلات راه فائق آید و رسالت خویش را به معنایی معنوی پیوند بزند. در حقیقت ویژگی یک معلم واقعی، عشق به یادگیری و عشق‌ورزی به فرایند تدریس است (هاردینگ^۱ و پارسونز، ۲۰۱۱). اگر معلم عاشق حرفه خویش نباشد، صبغه معلمی نخواهد داشت (ملکی، ۱۳۹۱).

در این مقوله مواردی که از تحلیل روایت‌های دانشجویان حاصل شد مفاهیمی مشتمل بر «بخشش و صبوری»، «شفقت و مهربانی» و «معنویت» بود که اجزای یک مقوله کلی‌تر به نام «عشق» را شکل داد. دانشجو معلم شماره ۳ در مورد مفهوم «بخشش و صبوری» تجربه و شرح حال خود را چنین روایت می‌کند: «... به من بگوئید چه کسی بدون صبر می‌تواند سختی‌های مسیر، دانش‌آموزان درس‌نخوان، امکانات نامناسب و بچه‌های شلوغ را تحمل کند و خم به ابرو نیاورد».

1. Harding

دانشجو معلم شماره ۶ در مورد مفهوم «شفقت و مهربانی» می‌گوید: «معلمی یعنی داشتن روح بزرگ، خوشرویی و ایثار. معلم فرشته‌ای است که می‌آید و می‌تابد تا قلب دانش‌آموزان را تسخیر کند. معلم آمده است تا درد و رنج دانش‌آموزان را ببیند و با مهربانی به آنها جواب دهد».

دانشجو معلم شماره ۱۴ نیز در مورد مفهوم «مقام معنوی» معلمی می‌گوید «من بارها و بارها در بحث‌های متفاوت به دوستانم می‌گویم که معلم از نظر معنوی مقام بسیار بالایی دارد. به نظر من اصلاً معنویت و معلمی از یکدیگر جداشدنی نیستند. معلمی شغلی مقدس است و هر کس وارد آن شود باید شخصیت خود را طبق موازین آن استوار کند».

مطابق با شرح حال‌های پیش‌گفته معلم در بستر کلاس‌های درس، هم‌زمان نقش پدر و مادری دارد که باید با تعشق فرزندان خویش را در آغوش کشد و به راه آورد و با تدبیر رنج آنها را چاره‌سازد و با توجه آنها را بفهمد تا به واسطه تشبث الهی و عرفانی، سنگینی بار معلمی را بر دوش خویش سبک نماید. از این رو، فردی که عاشق معلمی نباشد، نمی‌تواند نگار نازگر^۱ را در آینه و قامت خویش ببیند و به جای صرف فعل عاشقی، بسان حمیدی شیرازی از بالای معلمی^۲ می‌سراید، تجربه‌ای که بیان‌کننده نارضایتی و شکستگی از معلمی است. شغلی که آجرش همسنگ زجری نیست که از آن می‌برند (رهبریان، ۱۳۹۵). بنابراین، فقط به مدد عشق، معلم هرگز آزرده‌خاطر نمی‌شود و می‌تواند سرزندگی و نشاط را در اطراف خود بپراکند. همواره در جستجوی عوالم تازه‌ای برای تسخیر باشد، گذشت زمان باعث شکست او نشود و نامش بر جریده عالم ثبت شود (مایر، ۱۳۹۶).

آموزش / تدریس

آموزش در دو میدان حرکت می‌کند: میدان نخست عرصه کوشش‌های معلم است و میدان دوم، پهنه تلاش‌های دانش‌آموزان. این دو میدان درهم‌تنیدگی‌هایی دارند که نمی‌توان آنها را از هم جدا کرد (رتوف، ۱۳۸۵). این مقوله در روایت‌های دانشجومعلم‌ان نیز آشکارا قابل پیگیری است. برای مثال، دانشجو معلم شماره ۱۷ می‌گوید: «... درباره معلم می‌توان این جمله ساده و کلی را مطرح کرد: معلم کسی است که تدریس مؤثر و مفید داشته باشد. مسلم آن است که معلم خوب نمی‌تواند کسی باشد که از روش‌های مشخص و دیکته‌شده‌ای پیروی کند». دانشجو معلم شماره ۱۵ در مورد مفهوم «رفع نیازهای آموزشی» می‌گوید: «... مهم‌ترین کار معلم این است که به پرسش‌های

۱. عاشق جور یار شو، عاشق مهر یار نی / تا که نگار نازگر عاشق زار آیدت. پاره‌ای غزل شماره ۳۲۳ دیوان شمس.

۲. دو مرگ بود آنچه مرا پیر کرد و گشت / بیداد عشق بود و بلای معلمی

دانش‌آموزان جواب دهد و نیازهای آموزشی آنها را چاره کند». دانشجو معلم شماره ۱۸ نیز معلمی را چنین روایت می‌کند: «به نظر من مهم‌ترین کار معلم مدیریت و اداره دانش‌آموزان در کلاس است. چون اگر دانش‌آموزان به قوانین کلاسی پایبند باشند، معلم مطالب را بهتر و زودتر می‌تواند تدریس کند و دانش‌آموزان نیز جلو می‌افتند و بهتر یاد می‌گیرند».

برهمناساس، هر بارت معتقد بود معلم نه تنها باید نیاز فراگیران را به پرورش رغبت‌های شخصی تأمین نماید، بلکه باید تنوع دانش و تجربیات بشری را به وی معرفی کند و به فراگیران کمک نماید تا ارزش‌های اساسی جوامع متمدن را کشف کنند (اولیچ، ۱۳۷۵). از نظر دیویی نیز نقش معلم در درجه نخست راهنمایی متعلمانی است که به مشورت یا کمک نیاز دارند و هدف تربیتی به متعلم تعلق دارد و نه معلم. همچنین، کنترل معلم بر موقعیت یادگیری به طور دلخواه باید غیرمستقیم باشد تا به توسعه گرایش‌ها و انضباط درونی دانش‌آموزان منجر شود. بنابراین، در بعد آموزشی، هنر معلم آگاه، انتقال و تحمیل اطلاعات و دانسته‌های علمی به دانش‌آموزان نیست؛ بلکه هنر اصلی و ظریف معلم، ایجاد عشق به دانستن، کشف و خلق کردن است (کریمی، ۱۳۹۲).

پرورش

معلم راه و رسم چگونه آموختن، چگونه تغییر کردن، متحول شدن و چگونه زیستن را به دانش‌آموزان می‌آموزد (صافی، ۱۳۸۹). کار معلم شکوفاسازی روان و جان دانش‌آموزان به مثابه گل‌های فطرت است (ملکی، ۱۳۹۱). طبق نظر مشارکت‌کننده‌ها نیز معلمی غایتی فراتر از محتوای درسی دارد که آنها را باید در رفتار، کردار و وجوه چندگانه شخصیتی فراگیران جستجو کرد. برهمناساس، در این بعد، مواردی که از تحلیل روایت‌های دانشجویان به دست آمد شامل چهار مفهوم «پروراندن استعدادها و قابلیت‌های درونی»، «خلق بصیرت و جهان‌بینی»، «تفکرآفرینی و اندیشه‌زایی» و «ارتقاء منش و شخصیت» بود که اجزای یک مقوله کلی‌تر به نام «پرورش» را شکل داد.

دانشجو معلم شماره ۴ درباره مفهوم «پروراندن استعدادها و قابلیت‌های درونی» می‌گوید: «معلم کسی است که امانت بزرگی به نام انسان در دست اوست. معلم باید بتواند استعدادهای نهفته دانش‌آموزان را کشف و به درجه شکوفایی برساند و فرصت‌هایی مناسب برای رشد ظرفیت‌های درونی آنها فراهم کند».

دانشجو معلم شماره ۱۸ در مورد مفهوم «خلق بصیرت و جهان بینی» می‌گوید: «معلم باید قوه بصیرت، واقع بینی و جهان بینی دانش آموزان 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 در مورد مفهوم «تفکر آفرینی و اندیشه‌زایی» معتقد است: «نقش معلم این است که دانش آموزان را به تفکر و تحقیق تشویق نماید، باید به آنها فکر کردن یاد بدهد تا او خودش بپندیشد و خودش بهترین فکر و اندیشه را داشته باشد».

مجموع روایت‌های پیش‌گفته نشان می‌دهد که معلم آمده است تا با ذوق و شوق، بذر امید و اندیشه در جان فراگیران برویاند و نهال خرد و حکمت در ذهن و ضمیر آنها بکارد. معلمی کنار زدن لایه‌های ظاهری و ستردن غبار تکرار برای نو به نو دیدن پدیده‌های جهان است. جهانی که در آن خلق و خالق و خلقت تثلیث دفتر معلم برای رسیدن به استعلای دانش آموزان هستند. برهمین اساس، سقراط معتقد است نقش معلم باید مانند نقش یک قابله باشد. او تنها زمینه مناسب و شرایط بهینه زایدن حقیقت از درون مرتبی را فراهم می‌آورد و کشف، زایش و خلق از خود مرتبی است (کریمی، ۱۳۹۲). به نظر کمنیوس نیز نقش معلم این است که دانش آموزان را طوری پرورش دهد که هرگز چیزی را نیندیشیده نپرسند، بدون تفکر و تأمل باور نکنند و بدون قضاوت عمل نکنند؛ بلکه آنچه را عمل نمایند که خوبی، درستی و فایده آن مسلم است تا فراگیران به آزادی و خوشبختی دست یابند (شاتو، ۱۳۸۸).

هنر برقراری ارتباط

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های معلم چگونگی برقراری ارتباط با فراگیران است (هارینگ و پارسونز، ۲۰۱۱؛ مایر، ۱۳۹۶). معلم و دانش آموزان در تعامل و ارتباط دائم هستند و تحقق هدف‌های تربیتی در محیط مدرسه، به برقراری ارتباط صحیح بین آنها وابسته است (ملکی، ۱۳۹۱). در این بعد مواردی که از تحلیل روایت‌ها به دست آمد در قالب مفاهیمی مشتمل بر «تعاملات متقابل چندگانه»، «تعامل با دانش آموزان متفاوت»، «برقراری رابطه دوستانه» و «احترام به افکار و عقاید» بود که اجزای یک مقوله کلی‌تر به نام «هنر برقراری ارتباط» را شکل داد.

برهمین اساس، دانشجو معلم شماره ۱۷ در مورد «تعاملات متقابل چندگانه» و «تعامل با دانش آموزان متفاوت» می‌گوید: «معلمی تعامل دوطرفه بین معلم با دانش آموزان است. در این تعامل معلم با فکر، ذهن و روح تعداد زیادی از دانش آموز ارتباط برقرار می‌کند. همچنین، معلمی

نحوه برقراری ارتباط با انواع دانش‌آموزان است. دانش‌آموزانی که از استعدادها، فرهنگ‌ها و ویژگی‌های فردی و شخصیتی متفاوتی برخوردارند.

دانشجو معلم شماره ۸ نیز در مورد مفهوم «تعامل با دانش‌آموزان متفاوت» و «احترام به افکار و عقاید» می‌گوید: «به نظر من چون هر یک از دانش‌آموزان در شرایط متفاوتی به دنیا می‌آیند و بزرگ می‌شوند، معلم نباید انتظار داشته باشد که همه دانش‌آموزان مثل هم فکر کنند، مثل هم لباس بپوشند یا حتی مثل هم به سؤالات جواب دهند؛ بلکه معلم باید افکار و عقاید دانش‌آموزان را درک کند و به آنها احترام بگذارد».

طبق نظرات پیش‌گفته، برقراری ارتباط در عرصه معلمی یک نوع رابطه انسانی زنده و پویاست. به نظر فریر^۱ (۱۳۵۷) به وسیله ارتباط، زندگی آدمی می‌تواند معنا داشته باشد. اصالت اندیشه معلم فقط به سبب اصالت اندیشه شاگردان اعتبار می‌یابد. معلم نه می‌تواند به جای شاگردان خود فکر کند و نه می‌تواند فکر خود را بر آنان تحمیل نماید. از طرفی، معلم کسی نیست که فقط تعلیم می‌دهد؛ بلکه کسی است که خود نیز در گفت و شنود با دانش‌آموزان تعلیم می‌بیند و شاگردان به نوبه خود در حالی که تعلیم می‌گیرند، تعلیم می‌دهند.

بحث و نتیجه‌گیری

داستان‌هایی که از روزهای مدرسه نوشته می‌شوند، جدای از جنبه‌های هنری‌شان، اهمیت تاریخی، جامعه‌شناختی، فرهنگ‌شناختی و حتی فلکوریکی دارند. داستان‌هایی که گاه به شکل خاطرات خود نویسندگان است و گاه با ترکیبی از واقعیت و تخیل درآمیخته‌اند؛ اما در متن خود بازگوکننده بسیاری از واقعیت‌هایی هستند که می‌توان همچون یک سند تاریخی-اجتماعی به آنها نگریست. بسیاری از این داستان‌ها توصیفگر دوره‌ای از تاریخ و تحصیل در ایران معاصر هستند (رهبریان، ۱۳۹۵). معلم‌ها با نگارش روایت‌های زندگی خویش، تجزیه و تحلیل آنها، بازاندیشی بر این تجربیات، و پیوند دادن آنها با داستان‌های دیگر معلمان می‌توانند به بینش و خرد دست یابند. درحقیقت، وقتی معلمان داستان‌های مرتبط با زندگی خویش را با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند، تجربه جمعی حاصل شده باعث می‌شود تا آنها از یکدیگر یاد بگیرند و حمایت متقابل به دست آورند. بنابراین، نگارش روایت‌ها کمک می‌کند تا معلم‌ها فکورتر شوند، یادگیری شخصی‌شان ارتقا یابد و تسهیم این تجارب به تعمیم‌پذیری و توسعه دانش آنها منجر شود (وسبورگ، ۲۰۰۸).

1. Freire

2. Vosberg

بدین‌سان، در این پژوهش سعی شد تا بر ساخت دانشجویان از معلمی مورد کندوکاو قرار گیرد؛ از این‌رو سفری زمان‌مند به گذشته‌های دور و دوران دانش‌آموزی مشارکت‌کننده‌ها واقع شد تا خاطرات آنها با تجارب تحصیلی ورق بخورد تا مفهوم معلمی از سطور آنها معنایی شود. پژوهش حاضر در پی تبیین این موضع بود که معنای حقیقی معلمی را باید در داستان‌ها و روایت‌های دانش‌آموزان پیگیری نمود. چون الزاماً معلمی آنچه معلمان زیسته‌اند و روایت می‌کنند، نیست؛ بلکه جهان حقیقی معلمی آن چیزی است که دانش‌آموزان با آن مواجه می‌شوند، تجربه می‌کنند و به یاد می‌سپارند تا در زمانی دیگر روایتش کنند.

یافته‌های پژوهش نشان داد در تقابل با این ادعا که تعریف غیرقابل مناقشه‌ای از معلمی نمی‌توان ارائه داد، در مورد جوهر معلمی اختلاف نظر وجود دارد (مهر محمدی، ۱۳۹۲). این موارد را می‌توان از داستان‌های زندگی دانشجویان ردیابی و تعریف کرد. براساس روایت‌های مشارکت‌کننده‌ها جوهر معلمی ترکیبی از علم و هنر است. معلمی یعنی رشد دادن حوزه‌اندیشگی، خردورزی و عاطفه‌آموزی. معلمی علمی است که بخشی از آن حاصل دانش عملی برخواسته از تجارب زیسته و بخشی منتج از منابع درسی و دوره‌های آموزشی است؛ اما آنچه معلمی را هنر می‌کند، ذوق و انگیزه درونی در مواجهه با بدیل‌هایی است که با روح و جان معلمان آمیخته است و تار و پود آن با عشق تنیده شده است.

همچنین، طبق یافته‌ها، با همه نعمت معلمی، اگر داوطلبان نه با انگیزه‌های معلمی، که صرفاً به دلیل امتیازاتی چون مرتفع شدن سربازی، بورسیه بودن و تحت انقیاد مسائل اجتماعی-فرهنگی مانند بیکاری، به این حرفه وارد شوند، دانش‌آموزان نه تنها راه سقراطی نخواهند پیمود و درس دین نخواهند آموخت که شعار رهیدن به رمیدن از مدرسه تنزل خواهد یافت و بدین‌سان دانش‌آموز، خیابان‌های شهر و محله پای توپ را به کلاس‌های درس ترجیح می‌دهد تا هم کلام معلمان فرصت طلب و هستی‌نابخشی نباشد که به آنها بفهماند همه دانایان عالم، درمان‌بخش زندگانی و یاور پریشانان این جهان نیستند (نیستانی، ۱۳۹۵).

در همین راستا، اشتاینر می‌نویسد: معلمی که قواعد عمومی و اختصاصی تربیت و اصول روانشناسی را می‌داند؛ ولی از عشق به تعلیم و تربیت آتشی به جان ندارد، در شغل خود هزاران بار بیشتر در خطر اشتباه است تا زمانی که از این قواعد و این اصول چیزی نمی‌داند (شاتو، ۱۳۸۸). این یافته نشان می‌دهد که عمل و معنای معلمی چگونه می‌تواند از داستان‌ها و تجارب دوران دانش‌آموزی و خاطرات تحصیلی مورد بازنمایی قرار گیرد. همچنین، هرچند کسب تجربه معلمی، راه معلمی را هموار می‌کند و فرصت‌گشای فکورانه به فرد می‌بخشد، اما بن‌مایه

معلمی از تجارب پیشین زندگی و به‌طور خاص، بذر معلمی در دوران دانش‌آموزی در جان داوطلبان کاشته می‌شود و میوه آن را می‌توان در فرایند تحصیل دانشجو معلمان دید و چید.

مجموع این یافته‌ها، با نتایج پژوهش نقدعلی و همکاران (۱۳۹۲) در مورد بازشناسی و فهم چگونگی شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی و ماهیت تدریس و یادگیری، از طریق بهره‌گیری از روایت‌ها و تجارب زندگی همسو است. افزون‌براین، درباره چرایی ورود داوطلبان به حرفه معلمی، این یافته‌ها، با نتایج پژوهش قنبری و الماسی (۱۳۹۶) هم‌خوانی دارد. طبق نتایج این پژوهش نیز ترغیب اطرافیان، توصیه والدین، امنیت شغلی، بورسیه بودن، معافیت از خدمت سربازی، علاقه درونی و پذیرش اجتماعی از عوامل ورود به حرفه معلمی بوده است.

همچنین، فاضلی (۱۳۹۰) نیز می‌نویسد خاطرات دوران تحصیل می‌تواند ترسیم‌کننده و روشنگر پدیده‌های مرتبط با مدرسه، آموزش و پرورش و فرایندهای یاددهی-یادگیری باشد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت نگرش معلمی و چرایی ورود داوطلبان به این حرفه با متغیرها و پیشینه زندگی افراد پیوند دارد. به‌زعم آبرز (۱۹۸۸) ماهیت و تعریف معلمی با داستان‌های زندگی داوطلبان گره خورده است و چرایی ورود به این حرفه و معنای تدریس و یادگیری را می‌توان از طریق شرح حال افراد بازشناسی کرد. کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰) نیز باور دارند روایت‌های معلمان انعکاس‌دهنده معانی زیسته و تجارب شخصی است و پژوهشگران از این طریق می‌توانند ماهیت معلمی و معانی ساخته افراد را مورد فهم قرار دهند (دورین و همکاران، ۲۰۱۳).

بنابراین، داستان‌های زندگی داوطلبان در خدمت فهم معلمی و در نهایت تربیت معلم است؛ زیرا اگر معلم‌ها بتوانند از طریق داستان‌هایشان، معلمی خویش را فهم کنند، بهتر خواهند توانست تربیت دانش‌آموزان را انجام دهند. از این‌رو، معلم‌ها نباید داستان‌هایشان را فقط برای خود بازگو کنند؛ بلکه باید از قدرت داستان‌های زندگی‌شان آگاه شوند تا از طریق تسهیم آنها، افراد دیگر نیز بتوانند از ظرفیت ایجادشده، در تدریس خویش بهره‌گیرند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۴)؛ زیرا تحلیل و تعمق بر روایت‌ها، بینشی ویژه و عملی از مسائل واقعی تدریس و یادگیری ارائه می‌دهد (کرسول، ۲۰۱۲).

سرانجام، مجموع این یافته‌ها گواهی بر این باور است که باید در ساختار و برنامه‌های درسی تربیت معلم به زیست جهان داوطلبان بیشتر توجه کرد. به عبارت دقیق‌تر، سیاست‌گذاران تعلیم و تربیت باید تمهیداتی بیندیشند تا دوره‌ها و محتوای تربیت معلم حداکثر انطباق را با واقعیات زندگی افراد داشته باشد. همچنین، در ورود به حرفه معلمی نیز این زیست جهان لحاظ شود و انگیزه‌ها و

دلایل داوطلبان مورد شناسایی قرار گیرد تا شایسته‌ترین افراد به حرفه معلمی وارد شوند. در نهایت با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌شود:

- پژوهشی تحت همین روش با گروه بانوان انجام و مشخص شود آیا زاویه یا وجه تمایزی بین نگاه زنانه و نگاه مردانه نسبت به معلم و معلمی وجود دارد یا خیر؛
- پژوهشی با همین روش به تناسب با معلمان بازنشسته و معلمان خیره صورت گیرد تا معلم و معلمی از نگاه‌ها و فاصله‌هایی دیگر نیز بازنمایی و معنایابی شود؛
- دشواری‌ها، دوراهی‌ها و شرایط کاری معلمی، برای داوطلبان معلمی روشنگری و تبیین شود تا افراد با ذهن خام و شمشیر بی‌نیام وارد این حرفه نشوند؛
- منزلت و امتیازات ذاتی این حرفه احیا و بازتعریفی شود تا داوطلبان به دلیل مزیت‌های ایجابی و برانگیزاننده وارد این حرفه شوند و نه براساس تنگناهای اجتماعی و دلایل سلبی.

منابع

۱. اولیچ، رابرت (۱۳۷۵)، مریبان بزرگ، ترجمه علی شریعتمداری، اصفهان: معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
۲. بافکار، حسین (۱۳۸۲)، مشعل هدایت، قم: مرکز پژوهش‌های اسلامی صدا و سیما.
۳. باقری، خسرو و شهین ایروانی (۱۳۸۰)، «جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم»، روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۱ (۲)، ص ۱۲۳-۱۳۸.
۴. حیدری‌نقدعلی، ژیلا؛ محمد عطاران و غلامرضا حاجی حسین‌نژاد (۱۳۹۲)، «تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم: پژوهشی خودمردم‌نگارانه»، پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران، ۳ (۱)، ص ۷-۲۸.
۵. رضوی، سیدمصطفی؛ مرتضی اکبری؛ مرتضی جعفرزاده و محمدرضا زالی (۱۳۹۲)، بازکاوی روش تحقیق آمیخته، تهران: دانشگاه تهران.
۶. ربیعی، بهروز (۱۳۹۲)، مریبان بزرگ مسلمان (تلخیص جلد ۱-۵ آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت)، تهران: سمت.
۷. رهبریان، محمدرضا (۱۳۹۵)، مدرسه یا قفس بازتاب مدرسه در متون کهن و داستان‌نویسی معاصر، تهران: علمی و فرهنگی.
۸. رئوف، علی (۱۳۸۵)، سهم معلم، شیوه معلم: نگاهی به حرفه‌مندی‌های معلم، مشهد: شرکت به‌نشر.
۹. شاتو، ژان (۱۳۸۸)، مریبان بزرگ، ترجمه دکتر غلامحسین شکوهی، تهران: دانشگاه تهران.
۱۰. صافی، احمد (۱۳۸۹)، سیمای معلم: تکریم شخصیت، صلاحیت‌ها، مهارت‌ها، خاطرات و تجارب معلمان، تهران: انجمن اولیاء و مربیان.
۱۱. فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰)، مردم‌نگاری آموزش: چند مطالعه مردم‌نگارانه در زمینه آموزش و پرورش امروز ایران، تهران: نشر علم.
۱۲. فریر، پائولو (۱۳۵۷)، فرهنگ سکوت، ترجمه علی شریعتمداری، تهران: چاپخش.
۱۳. قنبری، مهدی و لیلا الماسی (۱۳۹۶)، «توصیفی از معلم شدن من: خودمردم‌نگاری یک دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان»، تدریس پژوهی، ۵ (۴)، ص ۷۱-۷۹.

۱۴. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۹۲)، تربیت چه چیز نیست؟ چگونه تربیت نکنیم، تهران: منادی تربیت.
۱۵. ملکی، حسن (۱۳۹۱)، صلاحیت‌های حرفه معلمی، تهران: مدرسه.
۱۶. مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲)، بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم، تهران: مدرسه.
۱۷. هاشمی اردکانی، حسن؛ رضاعلی نوروژی و حسنعلی بختیارنصرآبادی (۱۳۸۷)، «درآمدی بر معرفت‌شناسی سهروردی و دلالت‌های تربیتی آن»، تربیت اسلامی، ۳ (۶)، ص ۱۶۱-۱۸۰.
۱۸. نیستانی، محمدرضا (۱۳۹۵)، ما در باران خواهیم ماند: نقد حال اصحاب دانش، اصفهان: یارمانا.
19. Ayers, W., (1988), *Teaching and Being: Connecting Teachers' Accounts of Their Lives with Classroom Practice*.
20. 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.
21. Brown, T. C., (2015), *Collaborative autobiography: a process for addressing educators' stress and awareness in 21st century public education* (Doctoral dissertation).
22. Calderhead, J., & Shorrock, S. B., (1997), *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*, Psychology Press.
23. Creswell, J. W., (2012), *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
24. 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.
25. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J., (1994), "Telling teaching stories", *Teacher education quarterly*, 145-158.
26. Coulter, C., Michael, C., & Poynor, L., (2007), "Storytelling as pedagogy: An unexpected outcome of narrative inquiry", *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122.

27. Diehl, J. N., (2012), *Collaborative autobiography: A vehicle for administrator reflection on multiple accountability pressures*, Texas State University-San Marcos.
28. 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 Teachers Professional Development*, 15(2), 35-47.
29. Gough, N., (1994), "Narration, reflection, diffraction: aspects of fiction in educational inquiry", *The Australian Educational Researcher*, 21(3), 47-76.
30. Gunn, A., Bennett, S., Evans, L. S., Peterson, B. J., & Welsh, J. L., (2013), "Autobiographies in preservice teacher education: A snapshot tool for building a culturally responsive pedagogy", *International Journal of Multicultural Education*, 15(1).
31. Harding, K., & Parsons, J., (2011), "Improving teacher education programs", *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 4.
32. Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T., (2016), "Professional development through reflection in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206.
33. Lapadat, J. C., Black, N. E., Clark, P. G., Gremm, R. M., Karanja, L. W., Mieke, L. W., & Quinlan, L., (2010), "Life challenge memory work: Using collaborative autobiography to understand ourselves", *International Journal of Qualitative Methods*, 9(1), 77-104.
34. Lapadat, J. C., (2009), "Writing our way into shared understanding: Collaborative autobiographical writing in the qualitative methods class", *Qualitative Inquiry*, 15(6), 955-979.
35. Loughran, J., (2012), *What expert teachers do: Enhancing professional knowledge for classroom practice*, Routledge.
36. 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.

37. 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).
38. 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 Teachers Professional Development*, 15(2), 35-47.
39. Tsang, W. K., (2004), "Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions", *Language Teaching Research*, 8(2), 163-198.
40. Vosberg, M. M., (2008), *Stories teachers tell: An analysis of published teacher narratives.* (Doctoral dissertation, University of CAPELLA).
41. Webster, L and Mertova, P., (2007), *Using Narrative Inquiry as a Research Method*, Rutledge Publications.