



برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان:

طراحی الگوی برنامه درسی^۱

A Narrative Inquiry Curriculum & Professional Development of Student-Teachers in Farhangian University: Design Curriculum Model

Z.Karami, F.Seraji (Ph. D),
Y.Marufi (Ph.D)

زهره کرمی^۱، دکتر فرهاد سراجی^۲، دکتر یحیی معروفی^۳

Abstract: The aim of the present study is to design and validate the narrative inquiry curriculum for professional development of student-teachers in Farhangian university. The model of narrative inquiry curriculum is grounded on the theories of Dewey, Bruner, Schwab, Vygotsky, Donald Schön, Clandinin and Connelly. In this model, learning is a reflective practice and experience-based practice. The student- teachers make sense meaning through thinking and reflection on self-experiences of themselves and the experiences of others; They actively learn, acquire knowledge, skills and attitudes through narratives and enhance their professional development. In this study, two main questions were addressed: 1.) What characteristics have a model of narrative inquiry curriculum for professional development of student- teachers? 2.) Is this the model is validated? To answer those questions, a descriptive-analytical method was employed. The model was designed and validated by 20 curriculum experts and teacher- educators. A high percentage of professionalthe experts, assessed the model and its different parts of it as appropriate.

Keywords: Model of narrative inquiry curriculum, professional development, student-teachers, Farhangian university

چکیده: هدف از پژوهش حاضر، طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی روایت پژوهی جهت توسعه حرفه ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان است. الگوی برنامه درسی روایت پژوهی، مبتنی بر نظریات دیویی، برنر، شواب، ویگوتسکی، دونالدشون، کلندنین و کانلی است. در این الگو، یادگیری یک عمل فکورانه و مبتنی بر تجربه است؛ دانشجومعلمان با تفکر و تأمل در تجارب خود و دیگران، اقدام به ساخت معانی می کنند؛ آن ها فعالانه دانش، مهارت و نگرش خود را از روایت ها می آموزند و به توسعه حرفه ای دست می یابند. در این پژوهش، دو سؤال اصلی مطرح است: ۱. الگوی برنامه درسی روایت پژوهی برای توسعه حرفه ای دانشجومعلمان دارای چه ویژگی هایی است و ۲. آیا این الگو دارای اعتبار است؟ جهت پاسخ به این سؤالات از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شد. الگو طراحی شد و جهت اعتباربخشی در اختیار ۲۰ نفر از متخصصان برنامه درسی و مدرسان دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت که درصد بالایی از متخصصان، الگو و بخش های مختلف آن را مناسب ارزیابی کردند.

واژگان کلیدی: الگوی برنامه درسی روایت پژوهی، توسعه حرفه ای، دانشجو-معلمان، دانشگاه فرهنگیان

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان «ارائه الگوی برنامه درسی روایت پژوهی برای توسعه حرفه ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان» می باشد که در دانشگاه بوعلی سینا همدان انجام شده است.

۲. دانشجوی دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، رایانامه: karami_z@yahoo.com

۳. دانشیار دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، رایانامه: fseraji@gmail.com

۴. دانشیار دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، رایانامه: y.marooifi2007@gmail.com

مقدمه

تربیت نیروهای کارآمد اجتماعی در سایه برنامه‌های توسعه حرفه‌ای شکل می‌گیرد. توسعه حرفه‌ای معلمان عبارت است از «فرایندها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده برای افزایش دانش، مهارت و نگرش معلمان، به نحوی که موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شود» (گاسکی^۱، ۲۰۰۰؛ به نقل از طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۲). نتایج پژوهش باچینسکی و هانسن^۲ (۲۰۱۰) نیز نشان داده که توسعه حرفه‌ای معلمان موجب افزایش دانش محتوایی آن‌ها، استفاده از روش تدریس مبتنی بر پژوهش در کلاس درس و بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

نتایج پژوهش‌ها در ایران حاکی از آن است که عملکرد معلمان با وضعیت مطلوب فاصله دارد. یافته‌های پژوهش کریمی (۱۳۸۷) نشان می‌دهد که معلمان دوره ابتدایی از نظر صلاحیت‌های آموزشی، تدریس، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، یادگیری مادام‌العمر و فناوری، وضعیت مطلوبی ندارند. نتایج پژوهش دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) نیز در زمینه ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی نشان می‌دهد که اکثر معلمان ابتدایی مطالب درسی را با زندگی واقعی دانش‌آموزان کمتر ربط می‌دهند و اغلب سعی می‌کنند محتوای برنامه را با روش‌های غیرفعال به ذهن دانش‌آموزان منتقل کنند.

امروزه با توجه به تغییرات اساسی که در تعلیم و تربیت اتفاق افتاده، معیارهای توسعه حرفه‌ای معلم متحول شده است، امروزه فردی حرفه‌ای است که با کاربرد دانش در موقعیت‌های خاص، حل مسأله یا مشکل‌گشایی می‌کند. به نظر شون^۳ برنامه‌های تربیت را باید به سمتی سوق داد که محصول آن کارگزاران عملی فکور باشد (مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۳۲). نظریه دونالد شون (۱۹۸۷) در مورد عمل فکورانه و تدریس فکورانه به عنوان الگویی برای تربیت معلم بسیار مورد استقبال قرار گرفت. یادگیری از طریق تجربه و عمل فکورانه، ریشه در دیدگاه دیویی دارد و بر حل مسئله و

1. Guskey

2. Buczynski & Hansen

3. Schön

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

مفهوم سازی از طریق تفکر در عمل تأکید دارد (دیویی، ۱۹۲۹؛ به نقل از اورد^۱، ۲۰۱۲). برنامه درسی روایت پژوهی نیز مبتنی بر عملی فکورانه است. روایت ها بر اساس تجارب شکل می گیرند و دانشجو-معلمان از طریق بازگویی و تأمل در روایت های خود و دیگران می توانند معانی را استخراج کنند. به نظر آیزنر (۱۹۸۸) دانش، ریشه در تجربه دارد و مستلزم بازنمایی است. روایت ها یا داستان های معلمان یکی از بهترین شکل ها برای بازنمایی تجارب است (به نقل از چن^۲، ۲۰۱۲). صحبت معلمان در مورد زندگی و تجاربشان در عمل، اغلب و خود به خود، صورت روایت دارد (کلترمنز^۳، ۲۰۱۴). در پژوهش روایی، محقق سعی دارد تجربه معلم را به صورت روایی درک کند و توصیف نماید (آوکی^۴، ۲۰۰۹). تجربه ها می توانند به شکل داستان های روایی غنی برگردانده شوند و به ابزار قدرتمندی برای محققان تبدیل شوند (راشتون^۵، ۲۰۰۴). به طور کلی رویکرد روایی در تربیت معلم بر اساس این ایده شکل گرفته که ما معنی را از طریق تفکر و تأمل می سازیم و تفکر و تأمل منجر به فهم می شود که آن هم به عمل می انجامد. در مورد معلمان، تأمل و فهم می تواند به فعالیت های جدید منتقل شود (فیلیون^۶، ۲۰۰۵: ۶). کانلی (۲۰۰۶) روایت پژوهی را در حوزه برنامه درسی تربیت معلم مورد استفاده قرار داد و برنامه درسی روایی را ارائه نمود. برنامه درسی روایی شامل: ۱. تصویر روایی از مدرسه؛ ۲. روایت شخصی از تدریس و یادگیری؛ ۳. روایت فرهنگی شخصی و ۴. روایت استراتژی ها و تکنیک هایی که دانشجو-معلمان تربیت معلم در تجارب کارآموزی شان مورد استفاده قرار می دهند. در طی دو دهه گذشته، محققان استفاده از رویکرد روایی را به عنوان روشی برای مطالعه در مورد نحوه تغییر دادن و

1. Ord

2. Chan

3. Kelchtermans

4. Aoki

5. Rushton

6. Phillion

شکل‌گیری هویت معلمان مورد استفاده قرار داده‌اند و به نتایج مطلوبی دست یافته‌اند (کوهن^۱، ۲۰۱۰).

روایت‌پژوهی علاوه بر یک پداگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلم می‌تواند به عنوان شیوه تحقیق در حوزه تربیت معلم نیز مورد استفاده قرار گیرد. واتسون^۲ (۲۰۰۶) از روایت‌هایی برای تحلیل روش‌هایی که در آن معلمان به طور فعال هویت‌هایشان را می‌سازند، استفاده کرده است. او با استفاده از تکنیک‌های مشاهده‌ای سراید^۳ (۲۰۰۶) پنج معلم ابتدایی را بررسی کرده است؛ این معلمان به شکل مؤثری از روایت برای ساختن هویتشان استفاده کرده‌اند. روایت‌پژوهی به عنوان یک شیوه پژوهشی معلم‌محور می‌تواند کمک کند تا معلمان دانش خود را بهتر و بیشتر کنند. در پژوهش فیربنکس و لگرون^۴ (۲۰۰۶) روش‌هایی مورد آزمون قرار گرفته است که در آن، معلمان، دانش را از طریق گفتمان بین یک گروه پژوهشی معلم ساخته‌اند و دریافتند که در این جریان، یادگیری و تدریس معلمان از طریق گفتمان در مورد تئوری و عمل برای حمایت تلاش‌های پژوهشی‌شان، دگرگون شده است. راشتون^۵ (۲۰۰۱) از داستان‌های روایی برای رشد خودکارآمدی یک دانشجو معلم در طی دوره کارورزی استفاده کرد و به نتیجه مؤثری دست یافت. در پژوهشی کانلی^۶ (۲۰۰۰) از روایت‌پژوهی به عنوان ابزاری برای توسعه معلمان قبل از خدمت استفاده کرد؛ نتیجه پژوهش وی آن شد که معلمان قبل از خدمت از طریق درگیر شدن در روایت‌پژوهی به توسعه حرفه‌ای دست یافتند. در سال‌های ۱۹۸۰ در برخی سمینارهای تربیت معلم در برخی مؤسسات، روایت‌پژوهی به عنوان ابزاری مؤثر برای برنامه‌های درسی دانشجویان به کار گرفته شد (گرامت^۷، ۱۹۸۸). کانلی و کلندینین (۱۹۸۵) روایت‌پژوهی را در حوزه تدریس و تربیت معلم به

-
1. Cohen
 2. Watson
 3. Soreide
 4. Fairbanks & LaGrone
 5. Grumet

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

کار بردند. طبق پژوهش آن‌ها دانشجو-معلمان از طریق تمرکز بر عمل و به کمک پژوهش روایتی، دانش خود را ساختند.

در برنامه‌های سستی توسعه حرفه‌ای معمولاً اصل بر این است که دانش، مهارت و نگرش از استاد یا معلم به یادگیرنده منتقل شود. به تجربه ثابت شده است که این برنامه‌ها، یادگیری عمیق و مؤثری را به دنبال نخواهند داشت و نمی‌توانند یادگیرنده فکور تربیت کنند. در برنامه‌های جدید توسعه حرفه‌ای معلم، تربیت معلم فکور مورد نظر است. روایت‌پژوهی یکی از رویکردهایی است که می‌تواند به تربیت معلم فکور کمک نماید. همان‌طور که قبلاً بیان شد در پژوهش‌های مختلف، نتایج مطلوبی به دنبال داشته است. در برخی کشورها، سالهاست که از روایت‌پژوهی به عنوان ابزاری جهت توسعه حرفه‌ای معلمان و دانشجو معلمان استفاده می‌شود؛ ولی در ایران سابقه چندانی ندارد. اخیراً در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، درسی به نام پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱ (روایت پژوهی) گنجانده شده است که هدف از آن توسعه حرفه‌ای دانشجو-معلمان است؛ ولی در سرفصل ارائه شده، بیشتر به شیوه پژوهش روایی توجه شده است و روایت‌پژوهی با هدف توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان مورد توجه قرار نگرفته است. از این رو این پژوهش درصدد است چارچوبی ارائه دهد که در آن، روایت‌پژوهی با هدف توسعه حرفه‌ای معلم مورد استفاده قرار گیرد. همچنین از آنجا که تاکنون بر اساس نقش روایت‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان و دانشجو معلمان، در ایران پژوهشی انجام نشده، منابع تخصصی اندکی در این زمینه وجود دارد، الگوی نظام‌مندی برای توسعه حرفه‌ای معلم مبتنی بر روایت‌پژوهی وجود ندارد؛ این پژوهش، الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی را به نیت توسعه حرفه‌ای معلمان، پیشنهاد می‌دهد. این الگو می‌تواند مورد استفاده مجریان برنامه توسعه حرفه‌ای معلم در دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد و به بازاندیشی در برنامه درسی موجود کمک نماید. در این الگو، دانشجو-معلمان قرار است از طریق قرار گرفتن در موقعیت‌های عملی و از طریق روایت‌پژوهی، دانش، مهارت و نگرش‌های خود را بسازند. آنچه این الگو را از سایر الگوهای توسعه معلم متمایز می‌سازد، تأکید این الگو بر ساخت دانش از طریق عمل فکورانه در ابعاد مختلف توسعه

حرفه‌ای است. از طریق این الگو، نقش دانشجو-معلم‌ان به سازندگان برنامه درسی تغییر می‌یابد. دانشجو معلم‌ان از طریق انجام روایت‌پژوهی در حوزه‌های مختلف، دانش، مهارت و نگرش‌های حرفه‌ای را کسب می‌کنند. به منظور معرفی این رویکرد، در این پژوهش، دو سؤال زیر قابل طرح است:

۱. الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی برای توسعه حرفه‌ای دانشجو-معلم‌ان دارای چه ویژگی‌هایی است؟

۲. آیا الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی از نظر متخصصان، دارای اعتبار است؟

روش پژوهش

این پژوهش با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی به شیوه کمی و کیفی انجام گرفت. جامعه پژوهش شامل متخصصان برنامه درسی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های کشور و استادان کارورزی دانشگاه فرهنگیان است. بر مبنای نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از روش نمونه‌گیری ملاک محور، ۲۰ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های ایران و مدرسان درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. معیار انتخاب متخصصان، تجارب آن‌ها در حوزه تربیت معلم فکور و روایت‌پژوهی بود. در مرحله اول به منظور پاسخ به سؤال اول پژوهش و جهت طراحی الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی، سؤالاتی در ذهن نگارنده شکل گرفت، با جستجو در منابع معتبر و به منظور پاسخ به سؤالات، متون تخصصی مرتبط با موضوع روایت‌پژوهی و توسعه حرفه‌ای معلم مطالعه شد؛ بعد از مطالعه ادبیات پژوهش و استخراج ویژگی‌های پژوهش‌روایی، با در نظر گرفتن اهداف برنامه (توسعه دانش، مهارت و نگرش دانشجو-معلم‌ان) و شرایط اجرای برنامه در یک ترم تحصیلی همراه با درس کارورزی، چارچوب پیشنهادی برنامه درسی روایت‌پژوهی برای توسعه حرفه‌ای دانشجو-معلم‌ان طراحی شد. در مرحله دوم به منظور پاسخ به سؤال دوم پژوهش، جهت اعتباربخشی، الگوی تدوین شده همراه با سؤالاتی در خصوص عناصر اصلی برنامه، در اختیار ده نفر از اساتید برجسته برنامه‌ریزی درسی و ده نفر از مدرسان

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

کارورزی دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت؛ سپس با توجه به نظرات آن‌ها، تغییراتی در برنامه ایجاد شد. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی و درصد) استفاده شد و درصد توافق نظرات متخصصان در سؤالات مرتبط با بخش‌های مختلف برنامه، محاسبه شد.

یافته‌ها:

سؤال ۱. الگوی برنامه درسی روایت پژوهی برای توسعه حرفه ای دانشجویان- معلمان، دارای چه ویژگی‌هایی است؟

معمولاً برای آشنایی با روش‌هایی که از آنها اطلاع چندانی نداریم، سؤالاتی در ذهن ما شکل می‌گیرد از جمله: تعریف آن روش، نظریه‌پردازان آن، مراحل اجرای آن، نحوه انجام آن و... با توجه به اینکه روایت پژوهی یکی از شیوه‌های پژوهش کیفی است، سؤالات مربوط به مراحل، روش اجرا، روش تحلیل و... بر اساس پیش‌زمینه ادبیات روش‌های کیفی، در ذهن محقق شکل گرفت. همچنین در خصوص شایستگی‌های حرفه‌ای معلم هم، محقق از دانش قبلی خود در خصوص مدل کوهرلر و میسرا استفاده کرد.

با توجه به آنچه بیان شد به منظور پاسخ به سؤال ۱، در مرحله اول، سؤالات زیر در ذهن محقق شکل گرفت، متون تخصصی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای معلم، مطالعه شد و بر اساس آن‌ها، الگوی برنامه درسی روایت پژوهی طراحی گردید. سؤالات عبارتند از:

- روایت پژوهی چیست؟

روایت، بازنمایی از یک واقعه یا یک سری از وقایع است (ابوت^۲، ۲۰۰۲: ۱۲). روایت پژوهی (پژوهش روایی) عبارت است از مطالعه تجربه افراد از طریق داستان‌هایی که روایت می‌کنند (کلندینین و روزیک^۳، ۲۰۰۷). روایت پژوهی را روشی برای بررسی

-
1. Narrative inquiry
 2. Abbott
 3. Clandinin and Rosiek

و فهم تجارب معلم در مکان‌ها و زمان‌های مختلف دانسته‌اند که مستلزم همکاری مؤثر و مثبت بین محقق و مشارکت‌کننده است و معطوف پژوهش در حوزه‌های اجتماعی و فردی است. در روایت‌پژوهی، افراد را باید مبتنی بر بافت و موقعیت، مشاهده کنیم (یو^۱، ۲۰۰۵).

– نظرات پیشگامان پژوهش روایی در تعلیم و تربیت چیست؟

روایت‌پژوهی در قلمرو تعلیم و تربیت در اندیشه‌های عمل‌گرایانی چون دیویی، برونر، شوآب، دونالد شون و کلندینین و کانلی ریشه دارد.

دیویی: از نظر دیویی، یادگیری از طریق تجربه اتفاق می‌افتد و تدریس و یادگیری، فرایند مداوم ساختن تجربه است و در شکل روایت ارائه می‌شود (به نقل از لاتا و کیم^۲، ۲۰۰۹).

برونر: از نظر برونر (۲۰۰۲) روایت‌ها، تجربه‌های ما را در تعلیم و تربیت شکل می‌دهند و روایت‌ها و داستان‌ها، روش تفکر و شیوه سازماندهی تجارب انسانی‌اند.

شوآب: از نظر شوآب (۱۹۷۰) کاربرد محض نظریه در دنیای واقعی تدریس، اشتباه است؛ در این راستا، دانش عملی معلم^۳، یکی از حوزه‌های مطالعاتی است که اهمیت نظریهٔ پرکتیکال شوآب را در زمینهٔ تدریس نشان می‌دهد. این دانش عملی، ریشه در روایت‌های معلمان دارد و از طریق تجربه و تعاملات، کسب می‌شود (به نقل از غلامی، ۱۳۹۳).

دونالد شون: نظریهٔ دونالد شون (۱۹۸۷) مبتنی بر عمل و تدریس فکورانه است. او بر حل مسئله و مفهوم‌سازی از طریق تفکر در عمل تأکید دارد (اورد، ۲۰۱۲). از این نظریه به عنوان الگویی در تربیت معلم، استقبال فراوان شده است. شون برای تربیت حرفه‌ای، عمل فکورانه یا تأمل در عمل را توصیه می‌کند. طبق نظر شون (۱۹۸۳)

1. Yu

2. Latta & Kim

3. Teachers' practical knowledge

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

زندگی شاغلان به دانش ضمنی آنان در عمل بستگی دارد (به نقل از امام جمعه و مهر محمدی، ۱۳۸۵).

کلندینین و کانلی: از نظر کلندینین (۱۹۹۲) دانش عملی در تجربه گذشته فرد نهفته است. این نوع دانش از طریق موقعیت شکل می گیرد، دانشی است که بر ساخته و بازسازی می شود. کلندینین و کانلی (۱۹۹۲) از طریق درگیر کردن معلمان در روایت پژوهی، معلمان را به عنوان سازندگان برنامه درسی در نظر گرفتند. از نظر آنها معلمان به طور فعال همراه با دانش آموزان، برنامه درسی را می سازند.

– روایت پژوهی چگونه انجام می شود؟

از روایت می توان هدفمندانه در تربیت معلم جهت توسعه حرفه ای معلمان حین خدمت و قبل از خدمت استفاده کرد (کلترمنز، ۲۰۱۰). این روش در سه گام انجام می شود: ۱. توصیف واقعه، ۲. شناسایی و استخراج معنی ۳. تفسیر معنی (کارتر^۱، ۱۹۹۳). ریچرت^۲ (۲۰۰۰) نیز معتقد است که فرایند روایت پژوهی سه مرحله دارد: (۱) نوشتن روایت؛ (۲) خواندن و تأمل در آن و (۳) اشتراک روایت با همکاران خود.

– روش های جمع آوری داده ها در پژوهش روایی کدامند؟

دفترچه یادداشت های شخصی^۳، دفترچه ایده ها^۴، مصاحبه ها^۵، یادداشت های جلسات^۶ و امثال این ها از ابزارهای جمع آوری داده های روایتی هستند (یو، ۲۰۰۵). یادداشت های میدانی، گزارش هایی هستند که از طریق مشاهده شرکت کننده در عرصه عملی مشترک، گردآوری می شوند. دفترچه یادداشت های روزانه، یادداشت های روزانه شرکت کنندگان در صحنه عملی اند. مصاحبه های ساختار نیافته پژوهشگر با شرکت کننده نیز از ابزارهای جمع آوری داده هاست. داستان تجربه زیسته افراد نیز از منابع داده ها در

-
1. Carter
 2. Richert
 3. Personal journals
 4. Mind Journal
 5. interviews
 6. meeting notes

پژوهش روایی‌اند. نامه‌نگاری، نوشته‌های خودزیست‌نگاری، اسناد و مدارک و... از دیگر منابع گردآوری داده‌ها در پژوهش روایی‌اند (کانلی و کلندینین، ترجمه رهنما در شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۷۳).

– داده‌های پژوهش روایی چگونه تحلیل می‌شوند؟

با توجه به اینکه پژوهش روایی، شکلی از پژوهش کیفی است، در مطالعات روایتی نیز از رویکردهای تحلیل داده‌های کیفی استفاده می‌شود. ریسمن^۱ (۲۰۰۸) چهار روش را برای تحلیل داده‌های پژوهش روایتی معرفی کرده است که شامل: تحلیل موضوعی^۲، تحلیل ساختاری^۳، تحلیل گفتگویی/عملکردی^۴ و تحلیل بصری^۵ است. تحلیل موضوعی: از نظر پلکینگ هورن^۶ (۱۹۵۵) تحلیل موضوعی^۷، تحلیل محتوای روایت‌ها است و شامل خواندن داده‌ها، کدگذاری، دسته‌بندی و سازماندهی مجدد آن‌ها ذیل عنوان‌های موضوعی است.

تحلیل ساختاری: علاوه بر تحلیل محتوا، رویکردهای ساختاری به فرم روایت هم توجه می‌کنند و در تلاش هستند تا معانی اصلی کنش‌های ارتباطی طبیعی را استخراج کنند. تحلیل گفتگویی/عملکردی: در اینجا سؤالاتی وجود دارد که «چه کسی روایت می‌کند؟» «چگونه و چرا درگیر در انجام این کار شده است؟» در این روش، داستان‌ها به عنوان آثار اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند که در مورد جامعه/فرهنگ و شخص/گروه صحبت می‌کنند.

تحلیل بصری: در این رویکرد، داستان تولید شده بصری، خود تصویر و چگونگی تعبیر آن مورد بررسی قرار می‌گیرد.

-
1. Riessman
 2. thematic analysis
 3. structural analysis
 4. dialogic/performance analysis
 5. visual analysis
 6. Polkinghorne
 7. thematic analysis

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

معمولاً محققان کیفی از یک روش استقرایی برای تحلیل داده‌های خود استفاده می‌کنند، یعنی داده‌های مرتبط با یک موضوع را جمع‌آوری می‌کنند و پس از گروه‌بندی آن‌ها در طبقات معنی‌دار، تبیین‌هایی از داده‌های خود ارائه می‌دهند (بیابانگرد، ۱۳۸۸: ۲۹۲). به طور کلی می‌توان گفت که روش‌های مختلفی برای تحلیل داده‌های کیفی وجود دارد، ولی جمع‌آوری داده‌ها، کدگذاری و گروه‌بندی داده‌ها در طبقات معنی‌دار و تحلیل و تفسیر داده‌ها، در اغلب مطالعات کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

- کاربردهای روایت‌پژوهی چیست؟

روایت‌پژوهی دارای کارکردی دوگانه است، رویکردی پژوهشی و ابزاری برای توسعه حرفه‌ای معلم. «روایت، هم از کیفیت نظام‌یافته تجربه تحت مطالعه سخن می‌گوید و هم از الگوهای پژوهش برای مطالعه آن تجربه» (کانلی و کلندینین، ترجمه رهنما در شورت، ترجمه مهرمحمدي و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۶۰).

- حرفه‌ای شدن دانشجو-معلمان مستلزم کسب چه صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی است؟

معلمان به منظور حرفه‌ای شدن باید صلاحیت‌های مناسب را کسب کنند و به طور مداوم در حال پالایش آن‌ها باشند. در مدل کوهرلر و میشرا (۲۰۰۹) شایستگی‌های حرفه‌ای معلم عبارتند از:

دانش محتوایی: دانش معلم درباره محتوای تدریس، دانش محتوایی است (شولمن، ۱۹۸۷).

دانش تربیتی: دانش عمیق معلم درباره فرآیندها، رویکردها و روش‌های تدریس و یادگیری است.

دانش محتوایی تربیتی: دانش استفاده از رویکردها و روش‌های تربیتی جهت تدریس مواد موضوعی است.

دانش فناورانه: این دانش در مورد روش‌های استفاده از فناوری در تدریس است.

-
1. Koehler and Mishra
 2. Shulman

دانش محتوایی فناوریانه: دانش ارائه مواد موضوعی از طریق فناوری است.

دانش تربیتی فناوریانه: دانش استفاده از فناوری برای اجرای روش‌های تدریس است.

دانش محتوایی تربیتی فناوریانه: شامل دانش استفاده از فناوری برای اجرای روش‌های تدریس سازنده‌گرا جهت تدریس مواد موضوعی است (میشرا و کوهلر، ۲۰۰۶؛ کوهلر و میشرا، ۲۰۰۹).

– روایت‌پژوهی چگونه به توسعه حرفه‌ای دانشجومعلم کمک می‌کند؟

پژوهش روایتی به عنوان یک پداگوژی، کاربردهای معنی‌داری در تدریس و یادگیری و توسعه دارد (لاتا و کیم، ۲۰۰۹) و ساختاری را برای فهم وقایع گذشته و طراحی فعالیت‌های آینده فراهم می‌سازد (کارتر^۱، ۱۹۹۳). صحبت معلمان درباره زندگی و تجاربشان در عمل، اغلب خود به خود در قالب روایت شکل می‌گیرد (کلترمنز، ۲۰۱۴). داستان‌ها، به ما کمک می‌کنند که خودمان، دیگران و حتی موضوعات تدریس را درک کنیم و از طریق آن‌ها یاد بگیریم (ویدرل و نودینگز^۲، ۱۹۹۱: ۲۷۹؛ به نقل از کیسلینگ^۳، ۲۰۱۴). روایت‌ها به ما اجازه می‌دهند که معانی جدید را از طریق جذب تجارب در داخل یک طرح روایتی، کشف کنیم (گودمندزدوتیر^۴، ۱۹۹۵). یادگیری مبتنی بر روایت‌پژوهی دانشجومعلم را به یادگیرندگان فعالی تبدیل می‌کند، یادگیرندگانی که دانش خود را می‌سازند (چن، ۲۰۱۲). در پژوهش روایی، دانشجومعلم از طریق تمرکز بر عمل، دانش خود را می‌سازند (کانلی و کلندینین، ۱۹۸۵). بازسازی تجارب تدریس روایتی به دانشجومعلم اجازه می‌دهد تا به صورت فکورانه، دغدغه‌های اخلاقی، عاطفی و سیاسی‌شان را بیان کنند؛ آن‌ها را با دیگران به اشتراک بگذارند و درباره آن‌ها بحث و گفتگو کنند. این کار، تجارب و درک دانشجومعلم از پیچیدگی‌های شغلی را توسعه می‌دهد (کلترمنز، ۲۰۱۰). دانشجومعلم با کمک روش‌های مختلف روایی، می‌توانند درباره خود (به عنوان یک معلم)، ارزش‌ها و

-
1. Carter
 2. Witherell and Noddings
 3. Kissling
 4. Gudmundsdottir

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

عقایدشان درباره تدریس خوب، انگیزه‌هایشان و امثال این‌ها، ایده‌های تازه بیان کنند و به صورتی خلاق، تحلیل و تفسیر نمایند (کلندینین، ۲۰۱۳). روش‌های روایتی به دانشجویان معلمان اجازه می‌دهند، دانش و مهارت‌هایشان را برای دستیابی به عملکردهای تدریس مؤثر به کار گیرند (کلترمنز، ۲۰۰۹).

– دانشجویان- معلمان درگیر چه فعالیت‌هایی در روایت پژوهی می‌شوند؟

خودنوشت نامه^۱ و خودپژوهی^۲: در پژوهش چان (۲۰۱۲) جلسات خودنوشت نامه و خودپژوهی در داستان، دو فعالیت او برای ترغیب یادگیری فعال در روایت‌پژوهی بودند. کانون این فعالیت، درک تجربه و تأمل در آن برای فهم عمیق خود و دیگران بود. این فعالیت‌ها موجب خودپژوهی شد؛ به نحوی که افراد، درگیر در ساخت و یا بازسازی دانش خود شدند.

نوشتن تاریخچه^۳: دانشجویان با توجه به تجارب خودشان می‌توانند تاریخچه را تهیه کنند. در پژوهش یو (۲۰۰۵) از مشارکت کنندگان خواسته شد تا یک تاریخچه تهیه کنند و آن را در کلاس ارائه دهند. برای تسهیل نوشتن تاریخچه، به مشارکت کنندگان موضوع داده شد. یو از مشارکت کنندگان خواست تا به پیشینه خود رجوع کنند و علت انتخاب شغل معلمی را بگویند. انتظار او آن بود که نوشتن پیشینه خود، به دانشجویان معلمان کمک کند تا از طریق مرور و ساخت معانی جدید از گذشته، آینده را شکل دهند.

نوشتن دفترچه ایده‌ها^۴: دفترچه ایده‌ها، ابزار جمع‌آوری ایده‌های جالب در حین تجارب روزانه است. بدین ترتیب، دانشجویان برای فرایند جمع‌آوری اطلاعات در شکل‌های مختلف، ترغیب می‌شوند. آن‌ها هر چیزی را که جالب است ثبت می‌کنند، طرحی ترسیم می‌کنند، رنگ‌آمیزی می‌کنند و چیزهایی در آن می‌چسبانند. دفترچه ایده‌ها، برای اشتراک ایده‌ها در گروه معلمان است (یو، ۲۰۰۵).

-
1. autobiographic
 2. self inquires
 3. Chronicle
 4. Mind Journal

مطالعه تجارب دیگران: در پژوهش یو (۲۰۰۵) از مشارکت کنندگان خواسته شد تا مخاطب یادگیری را مشخص کنند. مخاطب یادگیری می‌توانست یک معلم، یک دانش‌آموز، والدین، یک دوست، همکار و... باشد. آن‌ها ترغیب شدند تا از مخاطبان انتخابی‌شان یاد بگیرند.

درگیر شدن در تجارب عملی و واقعی: در پژوهش یو (۲۰۰۵) مشارکت کنندگان درباره رویدادی که دوست داشتند با دیگران به اشتراک بگذارند، فکر می‌کردند. رویداد می‌توانست درباره یادگیریشان باشد. مشارکت کنندگان این فعالیت را به شکل‌های مختلف انجام دادند.

مشاهده فیلم کلاس درس: طی این فعالیت از دانشجو-معلمان خواسته شد تا فیلم انتخاب شده را مشاهده کنند. بعد از مشاهده فیلم از مشارکت کنندگان خواسته شد تفکراتشان را در جلسات به اشتراک بگذارند، تفسیر شخصی خویش از محتوا ارائه دهند و بین فیلم و تاریخچه شخصی خودشان ارتباط برقرار کنند (همان).

مشاهده فکوره کلاس درس معلم: مشاهده‌گر رخدادهای کلاس را توصیف و تشریح می‌کند. طی مشاهده وقایع در کلاس درس، محقق معمولاً مدتی در کلاس معلم راهنما حاضر می‌شود و وقایع کلاس را مشاهده و در قالب متن، ثبت می‌کند؛ سپس تجربه معلم را به صورت روایتی درک می‌کند و توصیف و تحلیل می‌نماید (آوکی، ۲۰۰۹).

شنیدن تجارب معلمان: دانشجو-معلم در نقش محقق، از طریق مصاحبه و گفتگو با معلم، سعی می‌کند تجربه معلم را به صورت روایتی درک کند و به توصیف و تحلیل آن پردازد (همان).

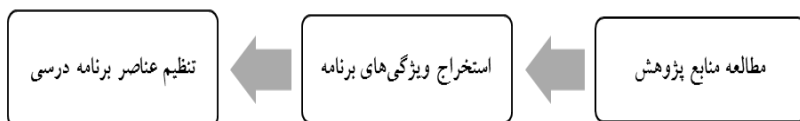
در مرحله دوم، بر اساس ادبیات پژوهش، برخی ویژگی‌های برنامه درسی روایت‌پژوهی در تربیت معلم، استخراج گردید.

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

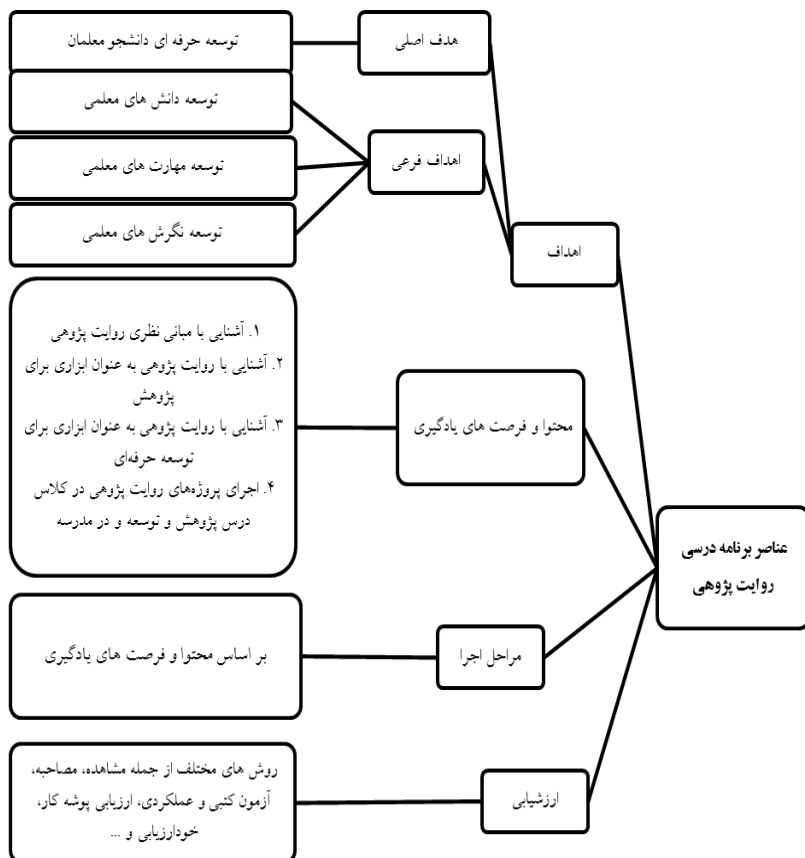
ویژگی های برنامه درسی روایت پژوهی

بر اساس منابع و متون تخصصی که در متن به آن‌ها اشاره شده می‌توان گفت در برنامه درسی روایت پژوهی، یادگیری مبتنی بر تجربه است؛ یادگیری، عملی فکورانه است؛ دانشجو-معلم با تفکر و تأمل درباره تجارب خود و دیگران، معنی‌سازی می‌کنند؛ آن‌ها از طریق درگیر شدن در موقعیت‌های عملی، آموزش می‌گیرند و فعالانه درگیر ساخت برنامه درسی می‌شوند.

در مرحله سوم، بر اساس ادبیات پژوهش و ویژگی‌های برنامه و با در نظر گرفتن اهداف برنامه و شرایط اجرا، عناصر برنامه درسی روایت پژوهی برای توسعه حرفه‌ای دانشجو-معلم، تنظیم شد.



عناصر برنامه درسی



اهداف برنامه: هدف اصلی: توسعه حرفه ای دانشجویان معلمان اهداف فرعی: ۱. توسعه دانش های معلمی دانشجویان معلمان ۲. توسعه مهارت های معلمی دانشجویان معلمان ۳. توسعه نگرش های معلمی دانشجویان معلمان
محتوا و فرصت های یادگیری ۱. آشنایی با مبانی نظری روایت پژوهی ۲. آشنایی با روایت پژوهی به عنوان ابزاری برای پژوهش ۳. آشنایی با روایت پژوهی به عنوان ابزاری برای توسعه حرفه ای ۴. اجرای پروژه های روایت پژوهی الف: انجام پروژه های روایت پژوهی در کلاس درس پژوهش و توسعه حرفه ای ۱ با هدف کسب دانش، مهارت و نگرش معلمی • روایت پژوهی بر اساس متن های روایتی معلمان با تجربه • روایت پژوهی بر اساس اتوبیوگرافی (خودنوشت نامه) • روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه ویدیوهای از کلاس درس • روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه ویدیوهای از مدرسه • روایت پژوهی بر اساس تدریس عملی دانشجویان معلمان در موقعیت شبیه سازی شده ب: انجام پروژه های روایت پژوهی در مدرسه (همزمان با کارورزی ۱) با هدف کسب دانش، مهارت و نگرش معلمی • روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه فضای فیزیکی مدرسه • روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه موقعیت های آموزشی و تربیتی مدرسه

- روایت‌پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه کلاس درس واقعی
- روایت‌پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات معلمان مدرسه
- روایت‌پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات کارکنان مدرسه (مدیر/ معاون آموزشی/ معاون پرورشی و...)
- روایت‌پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات دانش‌آموزان
- روایت‌پژوهی بر اساس ایده‌های برتر
- روایت‌پژوهی بر اساس تدریس عملی دانشجو معلم
- روایت‌پژوهی به منظور شناسایی مسائل آموزشی/ تربیتی کلاس درس و مدرسه
- روایت‌پژوهی به منظور آشنایی با روش‌های حل مسائل آموزشی/ تربیتی کلاس درس و مدرسه

شیوه اجرای برنامه (پیشنهادی):

موضوع ۱	مبانی نظری روایت‌پژوهی
روش اجرا	از دانشجویان تقاضا می‌شود اگر پیرامون نظریه‌های دیویی، برونر، شوآب، ویگوتسکی و دونالدشون اطلاعاتی دارند، بیان کنند. سپس مدرس و دانشجویان در مورد این نظریات و کاربردهای آموزشی آن‌ها، تأمل و اظهارنظر درباره نقاط مشترک و متمایز نظریه‌ها، محدودیت‌های به کارگیری این نظریه‌ها در کلاس درس با توجه به رسالت برنامه درسی، چگونگی مواجهه با واقعیت‌های متعارض با این ایده‌ها، بررسی مبانی معرفت‌شناسی روایت‌پژوهی، تقابل فرهنگ روایت‌پژوهی با فرهنگ بومی - ملی دانشجویان و... بحث و گفتگو می‌کنند.
موضوع ۲	روایت‌پژوهی، ابزاری برای پژوهش
روش اجرا	در این جلسه، به منظور آشنایی دانشجویان معلمان با روایت‌پژوهی به عنوان یکی از روش‌های پژوهش کیفی، ماهیت روایت و انواع آن، ویژگی‌های پژوهش روایتی، ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش روایتی، مراحل و شیوه انجام پژوهش روایتی، روش‌های تحلیل داده‌ها در پژوهش روایتی و... مقالاتی در

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

اختیار گروه‌ها قرار داده می‌شود و از آنها خواسته می‌شود مقالات را با دقت بررسی کنند و پس از بحث و گفتگو، مدرس می‌تواند از نکات مذکور در مطالب فوق، طرح پرسش کند.	
روایت پژوهی، ابزاری برای توسعه حرفه‌ای	موضوع ۳
در این جلسه ابتدا از دانشجو-معلمان خواسته می‌شود بیان کنند یک دانشجو معلم در طی دوره تربیت معلم چه مهارت‌هایی را باید کسب کند؟ آن‌ها باید از طریق روش بارش فکری، هر آنچه به ذهنشان می‌رسد بیان کنند. سپس با کمک خود آن‌ها می‌توان موارد گفته شده را ارزیابی کرد، در مورد آنها بحث کرد و آن‌ها را دسته‌بندی نمود. برای هر طبقه با کمک دانشجویان می‌توان نامی را انتخاب کرد از جمله (دانش محتوایی، دانش تربیتی، دانش فناوریانه، مهارت تدریس، نگرش و...). در پایان، با ارائه طبقه‌بندی کلی‌تر، به کمک دانشجویان، ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم معرفی می‌شود. - کارگاه بررسی نمونه‌های روایت پژوهی معلمان در این کارگاه، دانشجو-معلمان در گروه‌هایی قرار داده می‌شوند؛ آنگاه نمونه‌هایی از روایت پژوهی معلمان یا دانشجو-معلمان، در اختیار آن‌ها قرار داده می‌شود تا از طریق مطالعه و بررسی آن‌ها، با روایت پژوهی و نقش آن در توسعه حرفه‌ای معلم آشنا شوند.	روش اجرا
اجرای پروژه‌های روایت پژوهی	موضوع ۴
پروژه‌های روایت پژوهی دانشجو-معلمان به دو دسته تقسیم می‌شوند که بخش اول در کلاس درس پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱ و بخش دوم در مدرسه انجام می‌شود.	شرح
الف: اجرای پروژه‌های روایت پژوهی در کلاس درس پژوهش و توسعه ۱ با هدف کسب دانش، مهارت و نگرش معلمی	موضوع ۱-۴
- کارگاه روایت پژوهی بر اساس متن‌های روایتی معلمان با تجربه	فعالیت ۱-۱-۴
در این کارگاه، دانشجو-معلمان از متن‌های روایتی معلمان با تجربه، طبق مراحل زیر برای انجام روایت پژوهی استفاده می‌کنند.	روش اجرا

مرحله ۱: خواندن متن‌های روایتی مرحله ۲: تأمل در متن و تحلیل آن مرحله ۳: اشتراک روایت‌ها با دیگر گروه‌ها	
فعالیت ۴-۱-۲	
کارگاه روایت‌پژوهی بر اساس اتوبیوگرافی (خودنوشت‌نامه) در این کارگاه، ابتدا مدرس، شرح حالی از وقایع آموزشی یا تربیتی با اهمیت دوران مدرسه‌اش / تدریس‌اش / زندگی‌اش برای دانشجومعلم‌ان نقل می‌کند، به تحلیل آن می‌پردازد و معانی را از آن استخراج می‌کند، پس از توصیف و تفسیر با مبانی نظری انطباق می‌دهد و در پایان بیان می‌کند که بر اساس این تجربه، چه برنامه‌ای را در حرفه خود انجام داده است و این تجربه چگونه و در چه ابعادی به توسعه او کمک کرده است. در مرحله بعد از دانشجومعلم‌ان می‌خواهد هر یک، شرح حالی از وقایع آموزشی - تربیتی مهم دوره مدرسه خود بنویسند؛ بعد با دقت در آن شرح حال، تأمل کنند. معانی مهم را از آن استخراج نمایند و برای معانی استخراج شده، مضمون مناسبی انتخاب کنند (و در صورت وجود عناوین مرتبط آن‌ها را در ذیل یک عنوان کلی تر قرار دهند)؛ سپس، معانی را توصیف و تفسیر نموده و با مبانی نظری انطباق دهند؛ در نهایت آنچه را به دست آورده‌اند با دیگر گروه‌ها به اشتراک بگذارند.	روش اجرا
کارگاه روایت‌پژوهی بر اساس مشاهده فکوره‌های ویدیوهای از کلاس درس	فعالیت ۴-۱-۳
در این کارگاه، ویدیویی از تدریس معلم در کلاس درس پخش می‌شود. از دانشجومعلم‌ان خواسته می‌شود در گروه‌ها قرار گیرند، با دقت به ویدیو نگاه کنند و وقایع مهم را ثبت نمایند و روایت‌هایی برای این تجربه بنویسند. در این جریان، مدرس می‌تواند بازخوردهای لازم را به آن‌ها ارائه دهد، اشکالات آن‌ها را در نوشتن روایت متذکر شود و از آن‌ها بخواهد روایت‌هایشان را اصلاح کنند (اصول روایت نویسی را باید رعایت کنند). بعد از اصلاح روایت‌ها، دانشجومعلم‌ان باید روایت نوشته شده را با دقت بخوانند، روی آن تأمل کنند و با بحث و تبادل نظر، معانی مهم را از آن استخراج و تحلیل و تفسیر کنند؛ سپس آنچه را به دست آورده‌اند با دیگر گروه‌ها به اشتراک	روش اجرا

بگذارند.	
۴-۱-۴ فعالیت -کارگاه روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه ویدیوهای از مدرسه در این کارگاه، ویدیویی از مدرسه (موقعیت های آموزشی/ تربیتی/ عاطفی/ تعاملات) پخش می شود. از دانشجویان معلمان خواسته می شود در گروه ها قرار گیرند، با دقت به ویدیو نگاه کنند و وقایع مهم را ثبت کنند. بعد از پایان فیلم، به دانشجویان معلمان فرصت داده می شود روایت هایی برای این تجربه بنویسند. دانشجویان معلمان، روایت هایشان را می نویسند. در این جریان، مدرس می تواند اشکالات آن ها را در نوشتن روایت متذکر شود و از آن ها بخواهد روایت هایشان را اصلاح کنند. بعد از اصلاح روایت ها، دانشجویان معلمان باید روایت نوشته شده را با دقت بخوانند، روی آن تأمل کنند و معانی مهم را از آن استخراج نمایند. آن ها می توانند معانی مشترک را در ذیل یک عنوان قرار دهند؛ معانی استخراج شده را توصیف و تفسیر نمایند و با مبانی نظری انطباق دهند؛ در پایان، آنچه را به دست آورده اند با دیگران به اشتراک می گذارند و در مورد آن در کلاس بحث می کنند.	روش اجرا
۵-۱-۴ فعالیت -کارگاه روایت پژوهی بر اساس تدریس عملی دانشجویان معلمان در موقعیت شبیه سازی شده طی این کارگاه، از یکی از دانشجویان معلمان خواسته می شود یک درس از موضوعات درسی ابتدایی را در حضور دوستانش تدریس کند. مدرس و دانشجویان دیگر نیز با دقت، فرایند تدریس را مشاهده می نمایند و داده هایشان را ثبت می کنند. بعد از اتمام تدریس، مدرس، دانشجو معلم و سایر دانشجویان، روایت هایشان را از تدریس می نویسند و تحلیل می کنند. نتیجه تحلیل های دانشجو معلم، سایر دانشجویان و خود مدرس در کلاس بیان می شود و با در نظر گرفتن نتیجه تحلیل ها، دانشجویان در پایان می توانند معانی نهایی را استخراج نموده، نیازهای خود را شناسایی کنند و برنامه آینده خود را ترسیم نمایند.	روش اجرا
ب. اجرای پروژه های روایت پژوهی در مدرسه با هدف کسب دانش، مهارت و نگرش معلمی	موضوع ۲-۴

فعالیت ۴-۲-۱ ارائه گزارش روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه فضای فیزیکی مدرسه	
روش اجرا دانشجو- معلمان، همزمان با کارورزی ۱ و در مدرسه می توانند این فعالیت را انجام دهند. دانشجو-معلمان در مدرسه حاضر می شوند و بعد از مشاهده تأملی فضای فیزیکی مدرسه، روایت خود را می نویسند. سپس روی روایت، تأمل و آن را تحلیل می کنند. در پایان بر اساس آنچه آموخته اند، برنامه آینده خود را ترسیم می کنند. در کلاس درس روایت پژوهی، گزارشی از کار خود ارائه می دهند و به تبادل تجربیات و بحث و گفتگو پیرامون روایت ها می پردازند (دانشجو-معلمان می توانند برای ارائه گزارش ها از PowerPoint استفاده کنند). (در این بخش، دانشجو معلمان با مشاهده و نوشتن روایتی از فضای فیزیکی مدرسه و تأمل در روایت خود، معانی مهم را استخراج می کنند. (با توجه به سه مرحله ای که قبلاً عنوان شد). به طور مثال دانشجو- معلمان پس از تأمل در روایت های خود، به این نتیجه می رسند که در مدرسه، وسایل و مواد آموزشی وجود دارد که با استفاده از آن ها معلمان می توانند یادگیری دانش آموزان را تسهیل کنند و... یا فضاهای آموزشی مدرسه شامل آزمایشگاه، کارگاه، سالن ورزش و... است).	
فعالیت ۴-۲-۲ ارائه گزارش روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه موقعیت های آموزشی و تربیتی مدرسه	
روش اجرا دانشجو-معلمان در مدرسه حاضر می شوند و بعد از مشاهده دقیق موقعیت های آموزشی و تربیتی مدرسه (برنامه های آموزشی و تربیتی مدرسه، رفتار کارکنان با معلمان، رفتار کارکنان با دانش آموزان، رفتار دانش آموزان با یکدیگر، رفتار کارکنان با والدین و ...) روایت خود را می نویسند. سپس روی روایت، تأمل می کنند و به تحلیل آن می پردازند. در پایان بر اساس آنچه آموخته اند، برنامه آینده خود را ترسیم می کنند. (در این قسمت، روایت پژوهی روی موقعیت های آموزشی و تربیتی است و پس از تأمل و تحلیل روایت ها، دانشجو معلم بر اساس آموخته ها می تواند برنامه آینده خود را ترسیم کند. به طور مثال پس از تحلیل به این نتیجه می رسد که مطالب درسی باید کاربردی ارائه شوند و به	

زندگی واقعی دانش آموزان پیوند زده شوند. بر این اساس می تواند تعیین کند در آینده می خواهد چگونه معلمی کند و این موضوع را به عنوان یکی از اصول معلمی اش پذیرفته و ذکر می کند).	
–ارائه گزارش روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکوره کلاس درس واقعی	فعالیت ۳-۲-۴
دانشجو- معلمان در کلاس درس واقعی حاضر می شوند و کلیه فعالیت های آموزشی و تربیتی معلم را به صورت دقیق، مشاهده می کنند، سپس روایت را می نویسند و با دقت روی روایت، تأمل می کنند و به تحلیل آن می پردازند. در پایان بر اساس آنچه آموخته اند، برنامه آینده خود را ترسیم می کنند. ارائه گزارش روایتی و تبادل تجربیات روایتی دانشجویان با یکدیگر و بحث و گفتگو پیرامون روایت ها در کلاس درس روایت پژوهی انجام می شود.	روش اجرا
–ارائه گزارش روایت پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات معلمان مدرسه	فعالیت ۴-۲-۴
تجربیات معلمان می تواند منبع خوبی برای پروژه های روایت پژوهی دانشجو-معلمان باشد. دانشجو-معلمان بعد از چند جلسه حضور در مدرسه و آشنایی با معلمان می توانند از این تجربه بهره مند شوند. دانشجو-معلمان در حوزه های تعیین شده (مثلاً با هدف کسب دانش موضوعی - تربیتی در تدریس حروف الفبا در کلاس اول) با معلمان مورد نظر مصاحبه می کنند و از آن ها می خواهند در حوزه تعیین شده، تجربه ای برای آن ها نقل کنند. دانشجو-معلمان، تجربه را ضبط می کنند و بعد آن را به صورت روایت نوشته و به تحلیل آن می پردازند، در ادامه به استخراج معنی از تجربه، انطباق با مبانی نظری و ترسیم برنامه آینده می پردازند. (به طور مثال: معلم بر اساس تجارب زیسته اش، داستان حل مشکل یک دانش آموز منزوی را بیان می کند. دانشجو، روایت را می نویسد و پس از تأمل و تحلیل در این روایت به این نتیجه می رسد که دانش آموزان منزوی را نباید نادیده گرفت، بلکه برای حل مشکل انزوای آن ها می توان آن ها را در فعالیت های گروهی به تدریج و مرحله به مرحله شرکت داد تا از انزوا خارج شوند).	روش اجرا

ارائه گزارش روایت پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات کارکنان مدرسه (مدیر / معاون آموزشی / معاون پرورشی / و ...).	فعالیت ۴-۲-۵
دانشجو- معلمان در حوزه‌های تعیین شده آموزشی یا تربیتی با هر یک از کارکنان مدرسه مصاحبه می‌کنند و از آن‌ها می‌خواهند در آن حوزه، تجربیاتی برایشان نقل کنند. دانشجو- معلم، تجربه را ضبط می‌کند و بعد آن را به صورت روایت می‌نویسد، با تأمل روی روایت به استخراج معنی از تجربه، انطباق با مبانی نظری و ترسیم برنامه آینده می‌پردازد. سپس در کلاس درس روایت پژوهی، گزارشی از یافته‌هایشان ارائه داده و به تبادل تجربیات روایتی می‌پردازند و پیرامون آن‌ها بحث و گفتگو می‌کنند.	روش اجرا
ارائه گزارش روایت پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات دانش‌آموزان	فعالیت ۴-۲-۶
تجربیات دانش‌آموزان نیز می‌تواند منبع ارزنده‌ای برای روایت پژوهی دانشجو-معلمان باشد. دانشجو-معلمان در مدرسه و در حوزه‌های تعیین شده می‌توانند با دانش‌آموزان مصاحبه کنند، تجربیات آن‌ها را بشنوند و به صورت روایت بنویسند. روی تجربیات روایتی تأمل و آن را تحلیل کنند. در پایان بر اساس آنچه آموخته‌اند، برنامه آینده خود را ترسیم کنند. سپس در کلاس درس روایت پژوهی، گزارشی از یافته‌هایشان ارائه می‌دهند و به تبادل تجربیات روایتی می‌پردازند و پیرامون آن‌ها بحث و گفتگو می‌کنند.	روش اجرا
ارائه گزارش روایت پژوهی بر اساس ایده‌های برتر	فعالیت ۴-۲-۷
دانشجو-معلمان می‌توانند دفتری به نام دفتر ایده‌های جالب درست کنند و همیشه به همراه داشته باشند. آن‌ها در دفتر ایده‌های جالب می‌توانند هر چیزی که به نظرشان جالب است، ثبت کنند. برای ثبت ایده‌ها از متن، نقاشی، عکس و ... می‌توانند استفاده کنند. ایده‌ها را می‌توانند از هر فردی، هر مکانی و هر زمانی ثبت کنند، بر اساس آن‌ها روایت پژوهی انجام دهند. سپس در کلاس درس روایت پژوهی، گزارشی از یافته‌هایشان ارائه دهند و به تبادل تجربیات روایتی می‌پردازند و پیرامون آن‌ها بحث و گفتگو می‌کنند.	روش اجرا

۸-۲-۴ فعالیت ارائه گزارشی روایت پژوهی بر اساس تدریس عملی دانشجو معلم	روش اجرا دانشجومعلمان با راهنمایی و نظارت معلم راهنمای کارورزی در کلاس درس واقعی می توانند تدریس کنند. بعد از تدریس، روایت تدریس خود را نوشته و تحلیل می کنند. سپس در کلاس درس روایت پژوهی، گزارشی از یافته هایشان ارائه می دهند و به تبادل تجربیات روایتی می پردازند و پیرامون آن ها بحث و گفتگو می کنند.
۹-۲-۴ فعالیت ارائه گزارشی روایت پژوهی شناسایی مسائل آموزشی/ تربیتی کلاس درس و مدرسه	روش اجرا دانشجومعلمان موقعیت های آموزشی و تربیتی در کلاس و مدرسه را به منظور شناسایی مسائل، مطالعه می کنند و روایت آن را می نویسند. بعد از نوشتن روایت، با تأمل روی روایت ها، مسائل آموزشی یا تربیتی را استخراج می کنند و به تحلیل و تفسیر آن ها می پردازند. در ادامه مسائل شناسایی شده را با مبانی نظری انطباق می دهند؛ سپس در کلاس درس روایت پژوهی، گزارشی از یافته هایشان ارائه می دهند و به تبادل تجربیات روایتی می پردازند و پیرامون آن ها بحث و گفتگو می کنند.
۲-۴ فعالیت ۱۰ ارائه گزارشی روایت پژوهی روش حل مسائل با بهره گیری از تجارب معلمان	روش اجرا بعد از شناسایی برخی مسائل آموزشی و تربیتی، برای آشنایی با روش حل مسائل، از تجربیات معلمان استفاده می کنند. از معلمان می خواهند اگر تجربه حل آن مسائل را دارند، برایشان بازگو کنند. تجربیات معلمان را در قالب روایت می نویسند و تحلیل می کنند، سپس راه حل هایی را برای حل مسائل شناسایی می کنند و با مبانی نظری انطباق می دهند و بر اساس آن ها برنامه آینده خود را ترسیم می کنند.

روش ارزشیابی

در ارزشیابی هم به کیفیت فعالیت‌ها توجه می‌شود و هم در مورد نتایج کسب شده از طریق آن‌ها، قضاوت می‌شود. از طریق مشاهده فعالیت‌ها در کلاس درس دانشگاه و کلاس درس مدرسه، آزمون، بررسی پوشه کار، پروژه‌های روایت‌پژوهی در داخل کلاس، پروژه‌های روایت‌پژوهی در مدرسه، گزارش‌های روایت‌پژوهی ارائه شده در کلاس، گزارش مکتوب پروژه‌های روایت‌پژوهی، مصاحبه با دانشجو-معلم و معلمان راهنما و... عملکرد آن‌ها در طول ترم و پایان ترم، ارزشیابی می‌شود. به طور کلی، ارزشیابی تکوینی و پایانی دانش/مهارت و نگرش‌های معلمی کسب شده از طریق آزمون، مشاهده، مصاحبه و پرسشنامه به صورت خودارزیابی و ارزیابی توسط مدرس انجام می‌گیرد.

سؤال ۲: آیا الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی از نظر متخصصان، دارای اعتبار است؟

به منظور اعتباربخشی، برنامه در اختیار ۲۰ نفر از متخصصان برنامه درسی و مدرسان کارورزی دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت. آنها با توجه به سؤالات، عناصر برنامه را ارزیابی کردند که در جدول ۱ نتیجه ارزیابی آنها آورده شده است.

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

جدول ۱: ارزیابی برنامه درسی روایت پژوهی توسط متخصصان

مقوله‌های مورد ارزیابی						فراوانی و درصد	
گزینه ها	مناسب است		مناسب نیست		نیاز به اصلاحات دارد		
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
مبانی نظری برنامه	۱۵	۷۵٪	۱	۵٪	۴	۲۰٪	
ویژگی‌های برنامه	۱۵	۷۵٪	۱	۵٪	۴	۲۰٪	
اهداف برنامه	۱۷	۸۵٪	۰	۰	۳	۱۵٪	
شیوه اجرا (با در نظر گرفتن محتوا، راهبردهای تدریس و فرصت‌های یادگیری)	۱۵	۷۵٪	۰	۰	۵	۲۵٪	
روش‌های ارزشیابی	۱۷	۸۵٪	۱	۵٪	۲	۱۰٪	
ساختار کلی برنامه	۱۸	۹۰٪	۰	۰	۲	۱۰٪	
میانگین	----	۸۰٫۸۳٪	-----	۲٫۵٪	----	۱۶٫۶۷٪	

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد، درصد بالایی از متخصصان برنامه درسی و مدرسان، بخش‌های مختلف برنامه را مناسب ارزیابی کرده‌اند. بنابراین برنامه با توجه به نظر متخصصان از اعتبار مناسب برخوردار است. برخی متخصصان پیشنهاداتی ارائه دادند که در جدول ۲ آورده شده است. در جدول ۳ نیز درصد پیشنهادات پذیرفته شده و اعمال اصلاحات در برنامه نشان داده شده است. ملاک رد یا پذیرش هر پیشنهاد، عدم انطباق یا انطباق پیشنهاد با اصول اساسی برنامه بوده است. به عنوان مثال، یکی از اصول برنامه، حرکت از عمل به نظر است که پیشنهاد ۱ با این اصل برنامه تطابق دارد، بنابراین پذیرفته شده است. برخی از پیشنهادات نیز با توجه به توافق نظر اکثر متخصصان و مناسب بودن آن‌ها مورد پذیرش قرار گرفته است.

جدول ۲: برخی پیشنهادات متخصصان اعتبار بخشی برنامه			
پیشنهادهات	پذیرفته شده	رد شده	توضیحات
- در این برنامه، هدف این است که دانشجو از عمل به نظر برسد، پس بهتر است خود مدرس تربیت معلم نیز در تدریسش این شیوه را به کار گیرد.	✓		با توجه به این نظرات، اصلاحات در برنامه انجام شد.
- در روش‌های ارزیابی بهتر است خود ارزیابی هم لحاظ شود و دانشجو خودش دانش، مهارت و نگرش‌های کسب شده‌اش را ارزیابی کند.	✓		
- اهداف جزئی، واضح تر بیان شوند.	✓		
- ارتباط درس پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱ و کارورزی، واضح تر بیان شود.	✓		
- روش اجرای طرح، دقیق تر بیان شود.	✓		
- ویژگی‌های برنامه، خلاصه تر بیان شود.	✓		
تعداد ویژگی‌ها زیاد است. برخی موارد با هم هم‌پوشانی دارند. بهتر است ادغام شوند.	✓		
- در توالی تجارب یادگیری برای آماده سازی دانشجو-معلمان در درس کارورزی، روایت پژوهی نقطه شروع مناسبی نیست. به نظر می‌رسد این تجربه یادگیری می‌بایست با تأخیر اتفاق می‌افتاد تا دانشجویان آمادگی‌های اولیه‌ای در خصوص برنامه به دست		✓	در این برنامه هدف این است که دانشجو-معلمان از عمل به نظر برسند. هم‌زمانی کارورزی و روایت پژوهی این امکان را فراهم می‌کند ولی اجرای مجزای

جدول ۲: برخی پیشنهادات متخصصان اعتبار بخشی برنامه			
پیشنهادهات	پذیرفته شده	رد شده	توضیحات
آروند.			روایت پژوهی و
- بهتر است ابتدا دانشجوی معلمان درس روایت پژوهی را بگذرانند و بعد از آموختن روش، کارورزی شروع شود.		✓	کارورزی، آن‌ها را از این هدف دور می‌سازد.
اگر روایت پژوهی در درس مجزایی بدون ارتباط با سایر دروس تدریس شود، شما هر چه قدر هم آن درس را عملی تدریس کنید، برای دانشجوی تئوری و نظری است.		✓	در این برنامه، پیش‌بینی شده که دانشجو - معلم روایت پژوهی را در حوزه‌های مختلف به کار برد، بنابراین مجزا تدریس نمی‌شود.
برنامه شما اول قصد آموزش تئوریک روایت پژوهی را دارد. آیا برای آموزش روایت پژوهی که خود عملی است اینگونه نگاه درست است؟ یعنی ابتدا پایه‌های نظری را بدسیم و بعد وارد عمل کنیم؟	✓		با توجه به این نظر، اصلاحات در برنامه انجام شد.
پیشنهاد می‌کنم که این دو درس با هم تحت عنوان اول یعنی درس توسعه حرفه‌ای ۱ تجمیع شوند و در یک درس سه واحدی به صورت نظری و عملی ارائه گردد. بدین صورت مدیریت برنامه به صورت سازمان یافته‌تر صورت خواهد پذیرفت و از آشفتگی‌ها و عدم هماهنگی‌ها کاسته می‌شود. احتمالاً اگر الان درس کارورزی داشته باشید منظور مرا بهتر درک خواهید کرد.	✓		پیشنهاد بسیار خوبی است ولی در حوزه اختیارات محقق نیست. برنامه‌ریزان درسی دانشگاه فرهنگیان می‌توانند از این پیشنهاد استفاده کنند.
و ...			

جدول ۳: درصد پیشنهادات پذیرفته شده و اعمال اصلاحات در برنامه

پیشنهادهای مورد ارزیابی					گزینه ها
رد شده		پذیرفته شده		فراوانی	
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	پیشنهادهای	
۲۵٪	۱	۷۵٪	۳	۴	مبانی نظری برنامه
۲۵٪	۱	۷۵٪	۳	۴	ویژگی های برنامه
۳۳٪	۱	۶۷٪	۲	۳	اهداف برنامه
۴۰٪	۲	۶۰٪	۳	۵	شیوه اجرا (با در نظر گرفتن محتوا، راهبردهای تدریس و فرصت های یادگیری)
۵۰٪	۱	۵۰٪	۱	۲	روش های ارزشیابی
۵۰٪	۱	۵۰٪	۱	۲	ساختار کلی برنامه

درصد بالای پیشنهادات پذیرفته شده، نشان دهنده توجه به نظر متخصصان و رفع نواقص برنامه می باشد که این نیز اعتبار الگوی مورد نظر را نشان می دهد.

بحث و نتیجه گیری

ملاک های توسعه حرفه ای معلم امروز نسبت به گذشته تغییر پیدا کرده است؛ در رویکردهای جدید، توسعه حرفه ای معلم مبتنی بر عملی فکورانه است و دانشجو معلمان باید از طریق عمل فکورانه و بر اساس رویکردهای سازنده گرایانه، به توسعه دست یابند. یکی از رویکردهای متناسب با این هدف، روایت پژوهی است که دانشجو معلمان از طریق درگیر شدن در پژوهش روایی می توانند به توسعه دست یابند. درگیر شدن دانشجو معلمان در فعالیت های توسعه ای مبتنی بر روایت پژوهی، آنها را به سازندگان فعال دانش و کارگزاران فکور تبدیل می کند. از نظر لاتا و کیم (۲۰۰۹)

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

اهمیت پژوهش روایی در توسعه از تفکر برونر (۲۰۰۲) و فیلسوفان دیگری چون کار (۲۰۰۰)؛ دیویی (۱۹۳۸)؛ ریکور (۱۹۹۱)؛ گادامر (۱۹۶۴) و مکایتایر (۱۹۸۶) قابل استخراج است. همچنین نتایج پژوهش‌هایی چون کانلی و کلندینین (۱۹۸۵)؛ کانلی (۲۰۰۰)؛ راشتون (۲۰۰۱)؛ فیلیون (۲۰۰۵)؛ واتسون (۲۰۰۶)؛ سراید (۲۰۰۶)؛ فیربنکس و لگرون (۲۰۰۶)؛ راس و چن^۱ (۲۰۰۸)؛ لاتا وکیم (۲۰۰۹)؛ کلتزمنز (۲۰۱۰)؛ کوتسوپولوس، مولر و بوستا^۲ (۲۰۱۲)؛ چن (۲۰۱۲)؛ اسمیت (۲۰۱۲)؛ کلندینین (۲۰۱۳)؛ لرسث^۳ (۲۰۱۳)؛ همگی حاکی از اهمیت نقش روایت‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای دانشجویان معلمان و معلمان می‌باشد. در روایت‌پژوهی اجتماع یادگیری ایجاد می‌شود و افراد از تجارب یکدیگر نفع می‌برند. طبق پژوهش یو (۲۰۰۵) روایت‌پژوهی نوعی اجتماع یادگیری ایجاد گرد که در این اجتماع، افراد از اشتراک تجربه‌ها سود بردند؛ چیزهای زیادی از جلسات روایی آموختند؛ و به مبادله ایده‌های خود پرداختند؛ معلمان، این فعالیت‌ها را در توسعه خود بسیار مؤثر دانستند؛ همچنین روایت‌پژوهی، اعتماد را در بین مشارکت‌کنندگان ایجاد کرد؛ به طوری که آن‌ها، ایده‌ها، تفکرات و تجربیاتشان را با اطمینان و اعتماد کامل با یکدیگر مبادله می‌کردند.

با توجه به اهمیت و نقش روایت‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان، تلاش شد الگویی متناسب با این روش طراحی شود که پاسخگوی نیاز دانشجویان معلمان باشد و آن‌ها را به توسعه حرفه‌ای برساند. در شیوه اجرا با توجه به محتوا و فرصت‌های یادگیری به این نکته توجه شده که دانشجویان برای دستیابی به توسعه حرفه‌ای، روایت‌پژوهی را به عنوان یک ابزار مورد استفاده قرار دهند و از عمل به نظر حرکت کنند. حرکت از عمل به نظر باعث می‌شود که دانشجویان معلمان خودشان به مفاهیم و اصول دست یابند، که این نوع یادگیری می‌تواند به دوام یادگیری کمک کند، فرهنگ خودپژوهی را در بین دانشجویان معلمان نهادینه کند و نقش آن‌ها را به سازندگان فعال

1. Ross & Chan

2 . Kotsopoulos, Mueller, and Buzza

3 . Lerseth

دانش تغییر دهد. در واقع در این شیوه، تجربه، اساس یادگیری آن‌هاست و از طریق تجارب متنوع خودشان و دیگران، تأمل در تجارب و استخراج معانی از تجارب، به یادگیری می‌پردازند. در اینجا یادگیری فکورانه است و با انتقال اطلاعات به ذهن دانشجو قابل مقایسه نیست. روایت‌پژوهی به دانشجومعلمان اجازه می‌دهد که معانی جدید را کشف کنند، خودشان دانش خود را بسازند و سازندگان برنامه درسی شوند که این نوع یادگیری بسیار بادوام و مادام‌العمر خواهد بود. در این شیوه، دانشجومعلمان نقش بسیار فعالی در جریان یادگیری دارند و مدرس، فعالیت‌های آن‌ها را هدایت می‌کند. بدین ترتیب دانشجویان به یادگیرندگان مادام‌العمری تبدیل می‌شوند که قادرند در هر زمانی مسائل‌شان را حل نمایند. این دانشجومعلمان بعدها معلمانی خواهند شد که برنامه درسی‌شان را خودشان تولید می‌کنند و سازنده برنامه درسی خواهند شد. آن‌ها همچنین شیوه روایت‌پژوهی را به عنوان یکی از روش‌های توسعه حرفه‌ای معلم می‌آموزند و بعدها جهت توسعه حرفه‌ای خود می‌توانند از این شیوه استفاده کنند.

منابع:

- امام‌جمعه، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵)، نقد و بررسی تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ش ۱(۳): ۶۶-۳۰.
- دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۸۲)، سنجش مهارت‌های معلمان دوره راهنمایی (علوم و ریاضی)، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲(۶): ۹۴-۶۹.
- دانش‌پژوه، زهرا؛ فرزاد، ولی اله (۱۳۸۵)، ارزشیابی مهارت‌های معلمان دوره ابتدایی، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ش ۵(۱۸): ۱۷۰-۱۳۵.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمد حسن و قهرمانی، محمد (۱۳۹۲)، کاوش فرایند توسعه معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ش ۱۲(۴۵): ۱۷۶-۱۴۹.

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

- غلامی، خلیل (۱۳۹۳)، تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شوآب: با تأکید بر دانش عملی معلمان و تبیین ماهیت معرفتی آن، فصلنامه مطالعات برنامه درسی/ایران، ش ۸ (۳۲): ۱۲۶-۱۰۵.

- کانلی، اف، مایکل و کلندینین، دی. جین (۱۳۹۲)، پژوهش روایی: تجربه‌های داستان شده، (ترجمه هوشنگ رهنما)، در شورت، ادموند. سی، روش شناسی مطالعات برنامه درسی (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران)، (چاپ سوم)، انتشارات مشترک سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

- کریمی، فریبا (۱۳۸۷)، مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ش ۲ (۴): ۱۶۶-۱۵۱.

- مهر محمدی، محمود (۱۳۷۹)، بازاندیشی فرایند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم، تهران: انتشارات مدرسه.

- Abbott, H. P. (2002). *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge.

- Aoki, N. (2009). A small-scale Narrative Inquiry for teacher development. *Researching Language Teaching and Learning: An Integration of Practice and Theory*, 201-213.

- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12, 18.

- Chan, E. Y. M. (2012). The transforming power of narrative in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 9.

- Clandinin, D.J., Connelly F.M. (2000) *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Clandinin, D. & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry; Borderland Spaces and Tensions. In D. Jean

Clandinin, (Ed.), *Handbook of narrative inquiry; Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Clandinin, D. J. (1992). *Narrative and story in teacher education*, in Russell, T. and Munby, H. (Eds) *Teachers and Teaching: From classroom to reflection*, London: Falmer Press, ۱۲۴-۱۳۷.

- Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

- Cohen, J., L. (2010). Getting recognized: Teachers negotiation professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26, 473-481.

- Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-63.

- Conle, C. (2006). *Teachers' stories, Teachers' lives*. New York: Nova Science Publishers.

- Fairbanks, C.M., and LaGrone, D. (2006). Learning together: Constructing knowledge in a teacher research group. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 7-25.

- Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.

- Gudmundsdottir, S. (1995) 'The narrative nature of pedagogical content knowledge', in. McEwan, K. Egan (eds) *Narrative in Teaching, Learning and Research*, New York: Teachers College Press.

- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.

- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.

- Kelchtermans, G. (2010). *Narratives and biography in teacher education*. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., Vol. 7, pp. 610-614). Amsterdam: Elsevier.

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-Biographical Pedagogies in Teacher Education. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)*.pp. 273-291.
- Kissling, M. T. (2014). Now and then, in and out of the classroom: Teachers learning to teach through the experiences of their living curricula. *Teaching and Teacher Education*, (44) 81-91
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kotsopoulos, D., Mueller, J., and Buzza, D. (2012) Pre-service teacher research: an early acculturation into a research disposition, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 38(1), 21-36. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2012.643653>.
- Latta, M. M., & Kim, J. H. (2009). Narrative inquiry invites professional development: Educators claim the creative space of praxis. *The Journal of Educational Research*, 103(2), 137-148.
- Lerseth, K. A. (2013). Identity development among pre-service teacher candidates. *A dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy*. Iowa State University.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A frame work for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Ord, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work. *Youth & Policy*, (108), 55.
- Phillion, J. (2005). Narrative in teacher education. In P. C. Miller (Ed.), *Narratives from the classroom: An introduction to teaching* (pp. 1-12). California: Sage.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- Richert, A. (2002). Narratives that teach: Learning about teaching from the stories teachers tell. In N. Lyons and V. LaBoskey (Eds.), *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching* (pp. 48-62). New York: Teachers College Press.

- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ross, V., & Chan, E. (2008). Multicultural education: Raj's story as a curricular conceptual lens of the particular. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1705-1716.
- Rushton, S. (2001). Cultural assimilation: A narrative case study of student-teaching in an inner-city school. *Teacher and Teacher Education*, 17:147-160.
- 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), 61-79.
- Smith, D. (2012). Supporting new teacher development using narrative-based professional learning. *Reflective Practice*, 13(1), 149-165. University Press.
- Soreide, G.E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 12(5), 527-547.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509-526.
- Yu, W. M. (2005). *An Experiential Study on the Application of Narrative Inquiry in Teacher Development in Hong Kong*. University of Toronto.