



مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خودشرح حال نویسی

مورد مطالعه: مدرسان دانشگاه فرهنگیان و صاحب‌نظران برنامه درسی^۱

The components of internship curriculum patterns based on autobiography The study case: Farhangian University educators and curriculum experts

تاریخ دریافت مقاله: ۱۵/۰۲/۱۳۹۹؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۷/۰۸/۱۳۹۹



[Dor: 20.1001.1.17354986.1400.16.63.4.1](https://doi.org/10.17354/986.1400.16.63.4.1)

حلیمه حبیبی^۲

رضا جعفری هرندی^۳

سوسن بهرامی^۴

H. Habibi

R. Jafari Harandi (Ph.D)

S. Bahrami (Ph.D)

Abstract: The aim of the present research was to explain the components of internship curriculum pattern based on autobiography. This study is a kind of applied research and with a view to method, a qualitative approach with a phenomenological strategy. The participants were curriculum specialists and internship educators that were selected through purposive sampling method. They were interviewed by semi-structured interview. The interviews were continued saturation (n=9). On the basis of encodings and obtained themes from scientific texts and experts and educators' interviews, obtained suitable mental models, reflective thinking, narrative inquiry, professional competences, and lived experiences as the components of internship curriculum pattern based on autobiography. According to the findings, it is suggested to include the above five components in Teacher Training university courses.

چکیده: هدف از مقاله حاضر، تبیین مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی بود. این تحقیق نوعی تحقیق کاربردی و از لحاظ راهبرد، رویکردی کیفی با راهبرد پدیدار شناختی است. مشارکت کنندگان متخصصان برنامه‌ریزی درسی و اساتید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان بودند که با رویکرد هدفمند انتخاب گردیدند و با آنها به روش نیمه ساختار مصاحبه به عمل آمد. مصاحبه با آنها ادامه یافت تا به نقطه اشباع (۹ نفر) رسیدیم. با توجه به کدگذاری‌ها و مضامین به دست آمده از متون علمی و مصاحبه متخصصان، مدل‌های مناسب ذهنی، تفکر تأملی، پویا سازی، شایستگی‌های حرفه‌ای، و تجربه زیسته به عنوان مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی مبتنی بر شرح حال نویسی به دست آمد. با عنایت به یافته‌ها پیشنهاد می‌شود مؤلفه‌های پنج گانه فوق به عنوان سرفصل دروس یا به عنوان دروس پیشنهادی در برنامه درسی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان امکان‌سنجی و گنجانده شود.

Keywords: curriculum pattern, internship, autobiography components

کلیدواژه‌ها: الگوی برنامه درسی، کارورزی، مؤلفه‌های خودشرح حال نویسی

۱. الگوی برنامه درسی کارورزی منتج از رساله دکتری برنامه ریزی درسی با پژوهش آمیخته است.

۲. دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد میمه، میمه، ایران

aa6676697@gmail.com

rjafarih@gmail.com

۳. دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران. (نویسنده مسئول)

bahrami837@gmail.com

۴. استادیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران.

مقدمه

هدف اصلی برنامه درسی کارورزی^۱ در دانشگاه فرهنگیان فراهم نمودن فرصت‌هایی برای دانشجو معلمان است تا نظریه‌ها و مهارت‌های آموزشی را در موقعیت‌های واقعی تمرین کنند. فرض بر این است که این دانش و مهارت‌ها در تجربیات زیسته روزانه معلمان قرار دارد و از طریق تفکر منتقدانه با دیگران بهتر درک می‌شود (وسپو، راس و آدامز، ۲۰۰۸). کارورزان با درگیر شدن فعالانه در موقعیت‌های مدرسه، دانش حرفه‌ای و یادگیری خود را افزایش خواهند داد. کارورزان پیش فرض‌های فکری خود را کشف و برای کار در محیط‌های در حال تغییر آنها را بهبود می‌بخشند (نیمی و جاکو-سیلونیا، ۲۰۱۰). آنها یاد می‌گیرند مهارت‌های خود را توسعه دهند و براساس ظرفیت یادگیری دانش‌آموزان برنامه‌ریزی ریزی کنند، تدریس کنند و تدریس خود را ارزشیابی نمایند. کارورزان یاد می‌گیرند چگونه با سایر معلمان، والدین، و ذینفعان دیگر جامعه همکاری نمایند.

کارورزی در تدریس یکی از با اهمیت ترین، هیجان انگیزترین، و مشکل ترین تجربه‌هایی است که دانشجو معلمان برای آمادگی تدریس در آینده با آن مواجه می‌شوند. فلچر، مونتیجوی و بیلی^۲ (۲۰۱۱) بر این باورند که کارورزی امری مهم و حیاتی است؛ زیرا راهبردها و فنون مدیریت کلاس درس در حین کارورزی مورد بحث قرار می‌گیرند و به شکل‌گیری روابط هم افزا با معلمان راهنما و ناظران دانشگاهی کمک می‌کنند. معلمان مبتدی مخصوصاً در سال اول معلمی با چالش‌های متعددی مواجه می‌شوند (تک، ۲۰۰۵). بهترین راه کسب مهارت برای دانشجو در هر حرفه‌ای، بویژه تدریس، از طریق تجربه شخصی است. از طریق دوره‌های کارورزی دانشجویان به صورت جدی درگیر تجربه تدریس می‌شوند. کارورزی به دانشجو معلم اجازه می‌دهد تا بیشتر مهارت‌ها، شایستگی‌ها و پیش آمادگی‌های مورد نیاز برای یک

-
1. Internship Curriculum
 2. Vescio, V. Ross, D. And Adams.
 3. Niemi . And Jakku -Silvvonea
 4. Fletcher, Mountjoy & Bailey
 5. Tak, L.

مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی ... معلم حرفه‌ای فکور را کسب کند، محیط آموزشی جدید خلق کند، دانش محتوا را سازماندهی نماید و به شیوه‌هایی تدریس کند که یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا دهد (اوتارا، ۲۰۱۴).

برنامه کارورزی فرصت برقرار ساختن پیوند میان آموخته‌های نظری با محیط‌های واقعی آموزشی - تربیتی و عمق بخشیدن به تجربه‌های پیشین در جهت توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای و دست یابی به ظرفیت غایی کنش عملی در کلاس درس را فراهم می‌کند. این برنامه در دانشگاه فرهنگیان، با تأکید بر مشاهده تأملی، روایت نگاری و واکاوی تجربیات به عنوان عناصر سازنده/ شکل دهنده عمل فکورانه؛ و نیز ابزارهای سه گانه اقدام پژوهی فردی^۲، درس پژوهی و خودکاوی روایتی^۳ به عنوان روش‌های مورد تأکید در برنامه تربیت معلم فکور این هدف را تعقیب می‌نماید. مطالعه مسأله‌های آموزشی تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه زمینه ساز عمل مستقل حرفه‌ای معتبر و کسب تجربیات دست اول است. فرصت‌های یادگیری فراهم شده از سوی استادان و بازخوردهای ارائه شده از سوی آنان باید امکان تلفیق نظر و عمل تربیتی را در موقعیت‌های واقعی، برای یافتن راه حل‌های قابل دفاع و پاسخ به مسأله‌های آموزشی تربیتی تدارک ببیند.

در برنامه درسی نمودهای این تحول و چرخش را می‌توان در روش خود شرح حال نویسی^۴ «currere» پاینار (۱۹۷۵) و کاوش‌های زیست داستانی کانلی و کلاندینین^۵ (۱۹۹۰) تحت محور «پویش روایی»^۶ پی‌جویی نمود. پیش‌فرض این تغییر جهت‌گیری این است که بخشی از نظریه‌ها و باورهای معلم‌ها از پیشینه خانوادگی و تحصیلی سرچشمه می‌گیرد و نوع و کیفیت روابط معلمان ریشه در دوران دانش‌آموزی آنها دارد (کارکو، کایرو-آمالا، و تورونن^۷، ۲۰۱۶)؛ بنابراین یکی از راهکارهای رفع چالش‌های تربیت معلم این است که سیستم تربیت معلم بر مبنای بازشناسی تجارب پیشین و جاری و احترام به دانش و فهم معلمان بنیان نهاده شود و در طراحی برنامه‌های درسی تربیت معلم، نقش دانش و تجارب پیشین دانشجومعلم‌ان لحاظ گردد. قربانی، میر شاه جعفری، نصر اصفهانی و نیستانی (۱۳۹۷) پژوهشی تحت عنوان

-
1. Alfred ,O tara
 2. Personal Action Research
 3. Introspection Narrative
 4. Autobiography
 5. Connelly And Clandinin
 6. Narrative Inquiry
 7. Korkko, Kyro-Ammala & Turunen

«طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی مبتنی بر خود شرح حال نویسی مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان» انجام داده‌اند. طبق یافته‌های پژوهش اجرای مطلوب برنامه درسی کارورزی نیازمند هم‌یاری و فعالیت‌های مشارکتی و چندجانبه میان دانشجو معلم، استادان و معلمان - راهنما است و آنچه به این هم‌یاری معنا می‌بخشد روایت‌ها و تجارب زندگی قابل پیوند با اهداف واحدهای درسی کارورزی و موضوعات درسی است. یوسف زاده و کاظم پور (۱۳۹۶) پژوهشی تحت عنوان «هویت شرح حال نویسی در برنامه درسی ملی - مطالعه ترکیبی» انجام داده‌اند. هدف از این پژوهش کاوش هویت شرح حال نویسی در سند برنامه درسی ملی بود. بر اساس نتایج به دست آمده سند برنامه درسی ملی به مؤلفه‌های پایه معماری خود، خود تنظیمی، تجربه زیسته، خود تعریفی و تخیل و در مجموع بر هویت خود شرح حال نویسی به میزان تقریباً ۹۷ درصد تأکید داشته است. همچنین طبق یافته‌های این پژوهش هویت خود شرح حال نویسی موجبات احیای تجارب شخصی، توسعه خودپنداره، معنادار بودن یادگیری و فهم برنامه درسی و پیوند آن با مسایل زندگی واقعی را فراهم می‌سازد و می‌تواند زمینه ساز تولید برنامه‌های درسی با توجه به مراحل گوناگون رشد و زندگی (گذشته، حال و آینده) فراگیران باشد، لذا پیشنهاد می‌شود که در سایر سطوح برنامه درسی یعنی سطوح عملیاتی، آموزشی و به ویژه در سطوح مختلف اجرا به این هویت توجه بیشتری معطوف شود. ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۶) پژوهشی تحت عنوان «روایت نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای مطالعه‌ای کیفی در زمینه تجربه روایت نگاری دانشجو معلم در درس کارورزی» انجام داده‌اند. طبق نتایج پژوهش روایت نگاری تأملی برای دانشجو معلم بازدهایی چون: توسعه دانش حرفه‌ای شخصی، نظم ذهنی، زمینه‌ای برای پیوند نظریه‌ها با دنیای عمل، و توسعه تعامل حرفه‌ای با دیگران، خودآگاهی از فرایند توسعه خود و پیامدهای جانبی مانند توانمندی در نوشتن را به همراه داشته است. قنبری، نیکخواه و نیکبخت (۱۳۹۶) در پژوهشی بنام «آسیب شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه آمیخته» به این نتیجه رسیدند که از بین مولفه‌های اهداف، فعالیت‌های یادگیری، زمان، فضای آموزشی مدارس و ارزشیابی؛ مدرسان مولفه زمان و دو گروه دیگر (معلمان راهنما و کارورزان) فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی را نامطلوب دانستند. در مجموع نتیجه گرفتند که هر چند کارورزی فرصت‌های فراوانی برای

مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی ... تربیت حرفه‌ای دانشجویان در پی دارد؛ ولی در بخش نخست سیاست گذاری و برنامه‌ریزی، اجرا و عمل‌کنندگان دچار مشکلاتی است. کرمی، سراجی و معروفی (۱۳۹۶) پژوهشی تحت عنوان «برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه‌ای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان: طراحی الگوی برنامه درسی» انجام داده‌اند. الگوی پیشنهادی کارورزی روایت پژوهی مبتنی بر نظریات دیویی^۱، برونز^۲، شوآب^۳، ویگوتسکی^۴، دونالد شون^۵، کلاندینین و کانلی تدوین شده است. مطابق یافته‌ها روایت پژوهی به دانشجویان اجازه می‌دهد تا معانی جدید کشف کنند، خودشان دانش خود را بسازند و سازندگان برنامه درسی شوند که این نوع یادگیری بسیار با دوام و مادام‌العمر خواهد بود. آنها همچنین شیوه روایت پژوهی را به عنوان یکی از روش‌های توسعه حرفه‌ای معلم می‌آموزند و سپس جهت توسعه حرفه‌ای خود از این شیوه استفاده کنند. جمشیدی توانا، امام جمعه و عصاره (۱۳۹۵) تحقیقی تحت عنوان «تجارب دانشجویان معلمان در پیوند نظر و عمل در برنامه کارورزی» انجام دادند. نتایج نشان داد که مری نقش خود را گاه به عنوان مقلد، گاه به شکل شریک تجارب و گاه به شکل مجموعه‌ای از بازاندیشی‌ها نشان می‌دهد. جمشیدی توانا و امام جمعه (۱۳۹۵) پژوهشی تحت عنوان «بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجویان معلمان» انجام داده‌اند. طبق یافته‌ها میزان شایستگی حرفه‌ای دانشجویان معلمان که با برنامه درسی کارورزی فکورانه آموزش دیدند نسبت به گروهی که با روش سنتی کارورزی را آموزش دیدند، بیشتر بوده است. همچنین محققین در مجموع به این نتیجه رسیده‌اند که در توسعه شایستگی‌های دانشجویان معلمان، حضور و عمل و بازاندیشی بر عمل توسط دانشجویان معلمان در کلاس درس، تعامل مدرسه و دانشگاه، حمایت استاد کارورزی و معلم راهنما، اهداف مشترک و هماهنگ مدرسه و دانشگاه، مساله‌یابی، سمینار، کارگاه و پژوهش‌روایتی مؤثر است. گان، بنت، ایوانز، پیترسون و ولش^۶ (۲۰۱۳) پژوهشی تحت عنوان «خود شرح حال نویسی پیش از خدمت در تربیت معلم: راهبردی بلافصل برای تعلیم و تربیت فرهنگی

-
1. Dewey
 2. Bruner
 3. Schwab
 4. Vygotsky
 5. Donald Schon
 6. Gunn, Bennett, Evans, Peterson & Welsh

پاسخگو» انجام داده‌اند. در این پژوهش، محققین بر خود شرح حال نویسی‌های ۲۴ معلم در طول دوره کارورزی و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با مدرسان مراکز تربیت معلم تمرکز داشتند. برای نیل به هدف، از مدرسان خواسته شد تا با تأمل بر عناصر فرهنگی خود (جنسیت، نژاد، طبقه و موارد مرتبط) آنها را در کلاس به اشتراک گذارند و دانشجو معلمان را به ابراز عقیده و احساس تشویق نمایند. علاوه بر این از دانشجو معلمان خواسته شد تا در ده دقیقه شرح حالی از پیشینه فرهنگی خود و برداشت خود از پیش زمینه‌های فرهنگی متفاوت را بنویسند. نتایج نشان داد که مدرسان تربیت معلم باید تجاربی برای دانشجو معلمان فراهم نمایند تا آنها بتوانند بر تعاملات، دانش قبلی و فرهنگ خود باز اندیشی نمایند. افزون بر این، مدرسان باید فرصت‌هایی فراهم نمایند تا دانشجو معلمان با چگونگی تأثیر فرهنگ بر تدریس و یادگیری آشنا شوند. سایمون^۱ (۲۰۰۶) پژوهشی با نام «خود شرح حال نویسی: الهام بخش چشم اندازی جدید از یادگیری معلم» انجام داده است. هدف پژوهش این بوده است که بین خود شرح حال نویسی، یادگیری و فرایادگیری پیوند ایجاد نماید و خود شرح حال نویسی را به عنوان یک روش برای شناسایی منابع الهام بخش در تجارب معلمان معرفی نماید. طبق این تحقیق، پژوهش مبتنی بر خود شرح حال نویسی دارای سطوح متفاوتی از یادگیری فردی تا گفتگو با دیگران برای یادگیری و ساخت معنا است. بنابر این، این پژوهش چهار سطح از یادگیری چگونگی یادگیری در روش خود شرح حال نویسی را تشریح نموده است که عبارتند از: ۱) یادگیری از طریق نوشتارهای خود شرح حال نگارانه، ۲) یادگیری از طریق گفتگوهای بین نسلی، ۳) یادگیری توسعه‌ای از تجارب حرفه‌ای، و ۴) یادگیری مشارکتی - همیارانه گروهی. سایمون در پایان به این نتیجه رسید که خود شرح حال نویسی روشی در خدمت یادگیری و توسعه حرفه‌ای معلمان است. بات، مک کیو و یاماگیشی^۲ (۱۹۸۶) پژوهشی تحت عنوان «تفسیرهای فردی و جمعی از شرح حال نگاری‌های معلمان» انجام داده‌اند. هدف این پژوهش صورت‌بندی منطقی برای کاربست رویکرد شرح حال نویسی در فهم کنش و تفکرات معلمان بوده است. به نظر بات و همکارانش شرح حال نگاری در خدمت فهم چشم‌اندازها و

1. Simon

1. Butt, Mccue & Yamagishi

مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی ... ادراکات معلمان است. با این وصف، آنچه باعث می‌شود فهمی غنی از زندگی معلمان به دست دهد و از ظرفیت این زندگی‌ها و تجارب استفاده گردد، تحلیل و تفسیر مشارکتی و جمعی است. به عبارت دیگر، تسهیم، تحلیل و نقد مشارکتی شرح حال‌ها فرصت شناسایی و فهم دانش، مهارت، نگرش و تفکر شخصی و حرفه‌ای را فراهم می‌نماید؛ بنابراین هدف این پژوهش شناسایی مبانی برنامه درسی الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح حال نویسی است

امروزه برنامه درسی کارورزی به بخش مهمی از برنامه‌های درسی تربیت معلم در سراسر جهان تبدیل شده است. بنابراین، ضرورت انجام پژوهش حاضر در وهله اول به مسئله خود شرح حال‌نویسی و روایت‌نگاری دانشجو معلمان در واحدهای درسی کارورزی مربوط می‌شود که مقتضی است بر یک رویکرد و الگوی علمی استوار باشد. و در وهله دوم لزوم آشنایی عملی دانشجو معلمان با فرهنگ و حرفه معلمی و در نهایت کسب ادراک نسبت به معلمی به عنوان رسالت دروس کارورزی است که بخشی از این مهم نیز منتج از پیشینه زیسته هر فرد و تحلیل و صورت‌بندی رویدادهای تربیتی و شرح حال‌های کنش‌گران آموزشی می‌باشد که ضرورتاً از طریق خود شرح حال نگاری‌ها و تأملات فردی و گروهی قابلیت معنایابی دارند. بر همین اساس به دلیل ظرفیت علمی و عملی روش خودشرح حال نویسی که در هر دو حوزه آموزشی و پژوهشی تربیت معلم مورد کاربست و تأکید و توجه قرار گرفته است این مقاله در صدد است تا روش خودشرح حال نویسی را به عنوان الگویی برای برنامه درسی کارورزی در تربیت معلم طرح نماید. بدین منظور مقاله به دنبال شناسایی و تبیین مؤلفه‌های خود شرح حال نویسی در الگوی کارورزی است.

روش پژوهش

این تحقیق از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر چگونگی گرد آوری داده‌ها رویکردی کیفی با راهبرد (روش) پدیدارشناختی است، در این روش پژوهشگر تلاش می‌کند جوهره تجربه‌های بشری را درباره یک پدیده آن‌گونه که شرکت کنندگان ادراک نموده‌اند شناسایی نماید. در این روش مطالعه بر روی یک نمونه کوچک برای شکل دادن به الگوها و روابط معنایی است (کرس ول^۱، ۱۳۹۵، ص ۵۰).

مشارکت کنندگان در این پژوهش متخصصان برنامه‌ریزی درسی و اساتید درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان بودند که از بین این متخصصان برنامه‌ریزی درسی و اساتید کارورزی با رویکرد هدفمند و به روش موارد مطلوب (گال و بورگ، ۱۳۸۶) انتخاب و با آنها به روش نیمه ساختار مصاحبه به عمل آمد تا نظرات آنها پیرامون مبانی الگوی خود شرح حال نویسی در کارورزی جمع‌آوری و تحلیل گردد. در این روش، مصاحبه با این متخصصان و اساتید ادامه یافت (۹ نفر) تا به نقطه اشباع رسیدیم.

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از اسناد بالادستی و مصاحبه با متخصصان استفاده شده است. بدین ترتیب که ابتدا اسناد و مدارک مهم بالادستی مرتبط با دانشگاه فرهنگیان و سرفصل‌های درس کارورزی به دقت تحلیل محتوا شده و مولفه‌های خود شرح حال نویسی در کارورزی دانشجو معلمان استخراج گردید.

برای حصول اطمینان از وجود روایی در چک لیست تحلیل محتوا، از روش روایی صوری، محتوایی و نظر متخصصان استفاده شده است. به این ترتیب که فرم اولیه تحلیل محتوا که شامل کلیه مؤلفه‌های مفهومی مرتبط با الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی بود در اختیار گروهی از صاحب‌نظران و متخصصین برنامه درسی و کارورزی قرار گرفت که پس از اعمال نظر آنها چک لیست مذکور در قالب جدول شماره ۱ تهیه گردید. برای تأمین پایایی چک لیست از تکنیک اجرای مجدد استفاده شده است به این صورت که فرم نهایی تهیه شده به صورت هم‌زمان و مجزا در اختیار تحلیلگر محتوای متخصص دیگری نیز قرار داده شد که به طور مجزا، چند بخش از برخی اسناد را تحلیل نمایند.

همچنین کتب، مقالات، پایان‌نامه‌ها و طرح‌های پژوهشی انجام شده داخلی و خارجی در خصوص کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی در دانشگاه‌های فرهنگیان و مراکز تربیت معلم که به تدوین چارچوب مفهومی پژوهش کمک می‌کند مورد مطالعه و بررسی دقیق قرار گرفته و ضمن تحلیل محتوا نسبت به استخراج مولفه‌های برنامه درسی کارورزی اقدام شده است.

یافته‌های پژوهش

ریشه خود شرح حال نویسی در برنامه درسی به کارهای هرسرل و سارتر^۱ بر می‌گردد (گرین^۲، ۱۹۷۴). خود شرح حال نویسی شیوه‌ای برای کاوش تجارب زیسته و بستری که تجربه در آن زیسته است فراهم می‌آورد (گلکار و شریفیان، ۱۳۹۵). شناخت و یادگیری فرایند تعاملی منتج از ارتباط بین فراگیر و کیفیت‌های سازنده محیط یاددهی - یادگیری است. محور این فرایند تجربه زیسته روزانه فراگیر در موقعیت و بستر خود است که فهم آن در پرتو تعاملات اخلاقی عاری از قضاوت و ارزش گذاری در ارتباط بین یاددهنده و یادگیرنده مقدور می‌گردد. خود شرح حال نویسی نوعی داستان در حال نگارش از تجربه انسانی است که به طور پیوسته باید برحسب عمل، تأمل و انتخاب، بازسازی شود.

از نگاه جامعه شناسی خود شرح حال نویسی می‌تواند آشکار کننده عقیده‌ای در مورد یک پدیده یا رویداد باشد. شرح حال‌ها می‌توانند توصیفی دقیق از فعل و انفعالات بخش‌های تشکیل دهنده یک جامعه، سوژه‌های اجتماعی و انواع روابط اجتماعی را منعکس کنند. تجارب زیسته افراد در حوزه‌های مختلفی از جمله تحصیلات، کار، خانواده و محیط اجتماعی شکل می‌گیرد که با روایت زندگی می‌توان به آن پرداخت.

پالکینگ هورن^۳ (۲۰۰۷) معتقد است فهم و معنایابی زندگی انسان در پرتوی روایت است زیرا انسان‌ها بر مبنای روایت‌هایشان زندگی می‌کنند و روایت‌ها تعیین می‌کنند که آنها چه کسانی بوده‌اند و چگونه زیسته‌اند. به نظر پاینار (۱۹۸۱) در تحلیل داستان‌های معلمان باید به چند نکته توجه داشت: ۱) داستان‌های معلمان شکلی از آگاهی خود شرح حال نگارانه است که از تجارب ذهنی منشعب می‌شود و می‌تواند پیوندهایی مضمونی بین گذشته، حال و آینده برقرار کند. ۲) پژوهش خود شرح حال نگارانه به مثابه ابزاری برای بازیابی آگاهی در تجارب زیسته گذشته، حال و آینده باشد. ۳) این راهبرد مستلزم آن است که معلم‌ها فرصت‌هایی داشته باشند تا به صورت آشکار تجارب ذهنی و درونی خود از رویدادها را به طور آزادانه و بر اساس وقایع موجود و معانی منسوب به آن تجارب فراخوانی نمایند. ۴) ثبت و نگارش اتفاقاتی که رخ می‌دهد با فراخوانی تجارب ذهنی مرتبط با دانش همراه است. پاینار اضافه می‌کند که این

1. Herserl And Sartre

2. Green

3. Palkinghorne

روش ابزار مفیدی برای معلمان محسوب می‌شود تا با استفاده از آن زمینه‌ها، اهداف، آرمان‌ها و احساسات جاری و آینده خود را چارچوب بندی نمایند، چگونگی توسعه تفکر خود را پیش نموده و به صورت پیوسته توسعه حرفه‌ای خویش را اصلاح نمایند.

به نظر آیرز^۱ (۱۹۸۸) خود شرح حال نویسی فرایند خود شکل‌دهی و خوداظهاری مبتنی بر رویدادهای گذشته است. در این فرایند راوی نه تنها از چگونگی شکل‌گیری خود، که از آنچه خودش به آنها شکل داده نیز مطلع می‌شود. این روش خود خصوصی را به خود عمومی پیوند می‌دهد. خود شرح حال نویسی روشی در خدمت باز آفرینی معانی و مفاهیم است. خود شرح حال نویسی به مثابه سفر درونی به جهان تدریس و معلمی است که بنیاد آن برکاوش، باز اندیشی و نقادی استوار است.

بر اساس تحلیل متون مستخرج از مصاحبه‌ها، اساتید متخصص برنامه درسی نگاهشان به برنامه درسی کارورزی نگاه آکادمیک بود و بیشتر تأکید بر انطباق برنامه‌های پیش بینی شده با نظریه‌های علمی بود به طور مثال توجه صاحب‌نظران بیشتر به تفکر تأملی، روایت نویسی به شیوه علمی، تفکر با مدل‌های ذهنی و تقویت بنیه علمی دانشجو معلمان بود. مدرسین دانشگاه فرهنگیان که دارای تخصص رشته‌های غیربرنامه درسی بودند اکثر توجه آنها بر روش‌های تدریس، تأکید بر مدیریت کلاس درس، ارزشیابی و روش حل مسأله بود. مصاحبه شونده‌ای اظهار می‌داشت: "وقتی دانشجو به عنوان کارورز وارد مدرسه می‌شود یاد می‌گیرد چگونه کارها را با مسئولین مدرسه، معلمان هم پایه یا هم رشته هماهنگ کند، با قوانین و مقررات و به طور کلی با فرهنگ مدرسه و کلاس‌داری آشنا می‌شود و این تجربیات در آینده معلمی او مؤثر بوده و مهارت‌های لازم برای معلم موفق بودن را می‌آموزد" اما متخصصین برنامه درسی مدرس واحدهای کارورزی دانشگاه فرهنگیان تمرکزشان بیشتر به تعامل با مسئولین مدرسه، ارتباط با دانش‌آموزان، حضور به موقع در مدرسه و کلاس درس، رعایت نظم و انضباط، توجه ویژه به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، اخلاق معلمی، و غیره بود.

مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی ...

جدول شماره ۱ - زیر مؤلفه‌ها و واحدهای معنایی مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی مبتنی بر خود شرح حال نویسی

بر اساس متون علمی معتبر

مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه‌ها	واحدهای معنایی	منابع
مدل‌های	توانمند کردن	خلق محیط آموزشی جدید	برگر و لاگمن ۱۹۶۶
ذهنی مناسب	تفکر و عمل	مواجهه با چالش‌های متعدد	زروباول ۱۹۹۹
		بهبود کار در محیط‌های در حال تغییر	پاینار ۱۹۸۱، ۱۹۷۵
	داشتن تفکر	واکاوای تجربیات به عنوان عناصر سازنده و شکل‌دهنده عمل فکورانه	نیمی و جاگو-سیلونیا، ۲۰۱۰
	واگرا	مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر محل کار توسعه و ارزشیابی فرایندهای یاددهی و یادگیری	فلچر، مونتجوی و بیلی ۲۰۱۱
	درک رابطه بین	اطلاع از دانش ضمنی و نظریه‌های راهنمای عمل	اوتارا ۲۰۱۴
	مطالب	معلمان برنامه‌ریزی برحسب برنامه‌های درسی مدرسه، سن، و ظرفیت یادگیری دانش‌آموزان	هالپرن ۱۹۹۶
	تمایل به تغییر	جستجوی فعالانه فرصت‌های برای به چالش کشیدن موقعیت‌ها و ساختارهای سخت و ناعادلانه کاهش شک و خیال پایش چگونگی توسعه تفکر خود و اصلاح مداوم توسعه حرفه‌ای خویش	بلاک و همکاران ۱۹۷۴ زان و استرنبرگ ۲۰۰۵
تفکر تأملی	تفسیر خلاقانه	تفکر تأملی نوعی تفکر یا یادگیری همراه با عمل فکورانه است	مزیرو ۱۹۹۱، کمپ و ویلیام ۲۰۰۲، ویلن ۲۰۰۴ و ۲۰۰۱، وی ۲۰۰۸، جوزمپا و لاپیدوس ۲۰۰۹، گود و بروفی ۲۰۰۰، شون ۱۹۸۷
	موقعیت	عمل فکورانه فرایندی شناختی است از عناصر اصلی کارورزی همراه با پرورش تفکر و تأمل	چان ۲۰۱۷
	انعطاف پذیری	تأمل و باز اندیشی در عمل مشارکت در تمرین تفکر نقادانه	امیرا و وایلد ۲۰۱۵
	در تفکر	به مشارکت گذاشتن تجربیات از طریق تفکر منتقدانه با دیگران	استیکل و والتمن ۱۹۹۴ واکر ۲۰۰۶
	درک مفاهیم، واقعیت‌های	تحلیل مشکل بر اساس نیازهای دانش‌آموزان استفاده از یک رویکرد سازمان یافته برای حل مشکل	کالندرا و همکاران ۲۰۰۹ کایسر ۲۰۰۴
	اساسی، رویه‌ها و مهارت‌ها	تجدید نظر در اهداف، اعمال و کارهای شخصی داشتن ماهیت و روح پرسشگری	گریمن و کوینگتن ۲۰۰۷ پورنتاویکول، راساساتایا و ننانوماسک ۲۰۱۶

مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه‌ها	واحدهای معنایی	منابع
پویش روایی	راهبردهای آموزشی در تربیت معلم	فرصتی برای اندیشیدن در مورد نظریه‌ها و نحوه اعمال آنها در عمل	دیویی ۱۹۳۳ به نقل از فان ۲۰۰۸
یادگیری چگونه	تربیت معلم	توانایی استخراج نکات عملی تسهیل فرایند گفتگوهای عمیق تأملی در جلسات و سمینارها	برونر شواب ویگوتسکی دونالدشون
یادگیری چگونه	تربیت معلم	تقویت پرورش تأمل و تفکر شناخته شده ترین ابزار عملیاتی کردن فرایند تأمل در کارورزی	کلندینین و کانلی ۲۰۰۰، ۲۰۰۶
یادگیری چگونه	تربیت معلم	مورد تأمل قرار دادن عامدانه تجربیات، افکار و احساسات فرد	گلکار و شریفیان تاگارت ۲۰۰۵ سایمون ۲۰۰۶
یادگیری چگونه	تربیت معلم	تدوین منطقی تر برنامه درسی	گادماندس و پتر ۱۹۹۱
یادگیری چگونه	تربیت معلم	کاهش تعارضات ناشی از تفاوت‌های فرهنگی یادگیری از تجربیات داستانی خود	کانلی و کلاندینین ۱۹۹۰ پاملیا ۲۰۱۴
یادگیری چگونه	تربیت معلم	شناسایی منابع الهام بخش در تجارب معلمان نوشتارهای خود شرح حال نگارانه گفتگوهای بین نسلی	بات، مک کیو و یاماگیشی ۱۹۸۶
یادگیری چگونه	تربیت معلم	توسعه‌ای از تجارب حرفه‌ای مشارکتی - همیارانه گروهی	
یادگیری چگونه	تربیت معلم	روش فهم و معنا دادن به هستی در خدمت فهم چشم اندازه‌ها و ادراکات معلمان	

مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه‌ها	واحدهای معنایی	منابع
تجربه زیسته	یادگیری	قرار گرفتن دانش و مهارت در تجربیات زیسته	وسپو، راس و آدامز ۲۰۰۸
	چگونه زیستن	معلمان	
فهم و معنی دادن به هستی		سرچشمه نظریه‌ها و باورهای خانوادگی و تحصیلی	کارکو، کاپرو-آمالا و تورونن ۲۰۱۶
		بازشناسی تجارب دوران دانش‌آموزی تحلیل و صورت‌بندی رویدادهای تربیتی شرح حال‌های کنش‌گران آموزشی شکل‌گیری تجربه‌های زیسته افراد در تحصیلات، کار و خانواده بازیابی آگاهی در تجارب زیسته گذشته، حال و آینده باز آفرینی زندگی با استفاده از همه منابع موجود در حافظه و تجربه	پالکینگ هورن ۲۰۰۷ آیرز ۱۹۸۸ میسر ۱۹۷۵
شایستگی‌های حرفه‌ای	تعهد به ارتقا و افزایش یادگیری تمام دانش‌آموزان استفاده بجا و مناسب از اقتدار معلمی	کشف منبع خردمندانه مورد بحث قراردادن راهبردها و فنون مدیری کلاس درس تدریس از طریق کسب تجربه شخصی کسب مهارت‌های حرفه‌ای در پژوهش توانایی به نمایش گذاشتن تنوعی از مهارت‌ها درک عمیق‌تر حرفه‌گرایی دست‌یابی به ظرفیت‌های کنش‌عملی در کلاس درس	کاگودا و سنتنگو ۲۰۱۵ گان، بنت، ایوانز، پیترسون و ولش ۲۰۱۳ سیمور و اوسانا ۲۰۰۳، ای بی و کوجاوا ۱۹۹۴، کلارک ۱۹۹۵، پوگاچ و جانسون ۱۹۹۰ وسترا ۲۰۰۱
	تهیه طرح درس‌های معنادر و جذاب همکاری با معلمان، والدین و گروه‌های اجتماعی	ارزش‌ها، باورها و مهارت‌های پشتیبانی را برای تصمیمات و اقداماتی که معلمان در کارهای روزانه انجام می‌دهند فراهم می‌کند برنامه‌ریزی، اجرا و کنترل تدریس تسلط بر روش‌های کیفی سنجش توانایی برانگیختن دانش‌آموزان استفاده از تکنیک‌های نفوذ و رهبری	

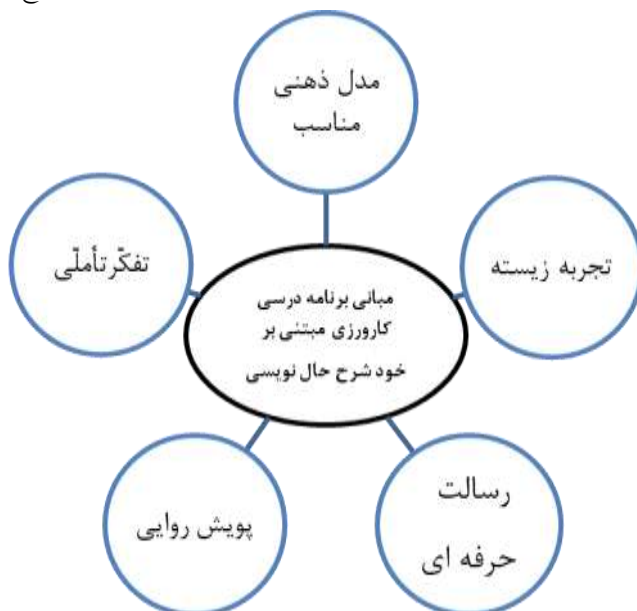
جدول شماره ۲- زیر مؤلفه‌ها و واحدهای معنایی مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی مبتنی بر خود شرح حال نویسی
براساس دیدگاه متخصصین، کارشناسان و صاحب‌نظران

مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه‌ها	واحدهای معنایی	منابع
مدل‌های مناسب	مهارت‌های عمومی پایه ذهنی تجزیه و تحلیل پدیده‌ها ترکیب اطلاعات با یکدیگر ظرفیت ذهنی	افزایش اثربخشی اطلاع از باورها و نگرش‌های تدریس هماهنگی کارها با سایر معلمان و مسئولین مدرسه صرفه جویی در زمان و انرژی احساس تعلق و انسجام و درک همدیگر به کارگیری مهارت‌های ظرفیت فکری توانایی فکر کردن و تجزیه و تحلیل اطلاعات توانایی‌های شناختی و فرا شناختی پایش چگونگی توسعه تفکر خود	س - ز، ف-ش، ع- ش، ت-آ، ر-ج، س-ب، ا-ن، ا-م، ر-م
تفکر تأملی	به کار بردن ایده‌های خلاق، نوآورانه و جدید الگو سازی امور آینده نگری بیان مستدل مشاهده پدیده‌ها	فراهم کردن تصویر ذهنی از فرایندهای تفکر بهبود مهارت‌های تفکر در دانش‌آموزان ضرورت تأمل عملی در حرفه معلمی ارتقای یادگیری دانش‌آموزان سازماندهی دانش محتوا غرق شدن در تجربه تدریس داشتن مهارت‌های لازم برای معلم موفق بودن تأکید روی امور عینی هر درس تعهد قوی نسبت به ارزش‌ها	س - ز، ف-ش، ع- ش، ت-آ، ر-ج، س-ب، ا-ن، ا-م، ر-م
پوشش روایی	راهبردهای آموزشی در تربیت معلم	برقراری رابطه بین نظر و عمل به اشتراک گذاشتن تجربیات عملی با	س - ز، ف-ش، ع- ش،

مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه‌ها	واحد‌های معنایی	منابع
		مربی و سایر همکاران	ت-آ، ر-ج، س-ب،
		جزء جدایی ناپذیر کارورزی و ابزار مؤثر آن	ا-ن، ا-م، ر-م
	ارائه دانش محتوای آموزشی	تجزیه و تحلیل تجربیات روزانه و هفتگی فرایند عمل دانشجو	
	توجه به عواطف و هیجانات	تثبیت هویت حرفه ای افزایش دانش و مهارت دانشجو معلمان	
	شنیدن صدای معلم	اثربخشی کارورزی تسهیل فرایند پیچیده تدریس	
	توجه به رویدادهای علم آموزی	بهبود فرایند آموزش یاددهی و یادگیری توسعه درک دانشجویان از تربیت معلم پژوهنده بهبود نگرش حرفه ای خدمت به اشتراک گذاری تجربه، دانش عملی، رشد حرفه‌ای معلمان کلاس درس، کتب درسی و فریند تدریس مبتنی بر روایت است	
شایستگی‌های حرفه ای	دانش تخصصی	افزایش دانش حرفه ای	س - ز، ف-ش، ع-ش
	دانش برنامه درسی و محتوای آموزشی	افزایش یادگیری تمرین نظریه‌ها و مهارت‌های آموزشی در مدرسه	ت-آ، ر-ج، س-ب، ا-ن، ا-م، ر-م
	اصلاح مداوم توسعه حرفه‌ای خویش	ارزشیابی تدریس خود	
	تلقی کلاس‌های درس به عنوان سیستم اجتماعی	همکاری با معلمان، والدین و سایر ذینفعان پایبندی به ضوابط اخلاقی	
	توانایی سازمان دهی و مدیریت زمان	توسعه شایستگی حرفه ای کسب بیشتر مهارت‌ها، شایستگی‌ها و پیش آمادگی‌های مورد نیاز یک معلم	

مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه‌ها	واحد‌های معنایی	منابع
		حرفه‌ای	
		تمایل به کارهای تیمی و مشارکتی	
		روحیه گذشت و فداکاری	
		تسلط بر تهیه نقشه‌های مفهومی	
		توانایی نفوذ بر دانش‌آموزان	
تجربه زیسته	تفکر و توجه به زندگی معلمان	کسب تجربیات دست اول احترام به دانش و فهم معلمان ادراک نسبت به هویت معلمی	س - ز، ف-ش، ع- ش، ت-آ، ج، س-ب، ا-ن، ا-م، ر-م
	یادگیری از تجربیات داستانی خود	پیشینه زیسته هر فرد سفری درونی به جهان تدریس	
	کاوش تجاب زیسته	کاوش و بازاندیشی و نقادی تدریس برقراری پیوند مضمونی بین گذشته، حال و آینده	
		فهم چشم اندازه‌ها و ادراکات معلمان تجربه زیسته فراگیر در موقعیت و بستر خود	
		تبدیل زندگی به روایت	

با استناد به صحبت‌های استادان، کارشناسان و متخصصین دانشگاهی و دانشجو معلمان و با تحلیل متون علمی معتبر در زمینه کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی، مؤلفه‌های خود حال نویسی در پنج مضمون پایه به شرح شکل زیر به دست آمد که در ادامه به تفصیل به آنها پرداخته می‌شود.



نمودار ۱- مدل مفهومی مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر خود شرح حال نویسی

مدل‌های ذهنی

مدل‌های ذهنی شامل مقولات، مفاهیم، هویت‌ها، نمونه‌های اصلی، نمونه‌های کلیشه‌ای، روایت‌های علی، و دیدگاه‌های جهانی است. برای مردم غیرممکن است در زندگی روزانه بدون مدل ذهنی از جهان، اکثر تصمیمات را اتخاذ کنند. و بدون مدل‌های ذهنی مشترک، در بسیاری از موارد برای مردم غیر ممکن است که بتوانند نهادها را توسعه دهند، مسائل عملی جمعی را حل کنند، حس تعلق و انسجام را احساس کنند، یا حتی یکدیگر را درک نمایند. اگرچه مدل‌های ذهنی اغلب مشترک هستند و از گروه‌گرایی انسان سرچشمه می‌گیرد لیکن از هنجارهای اجتماعی متفاوت هستند. در مقابل، هنجارهای اجتماعی تمایل دارند روی رفتارهای خاص تمرکز کنند و از نظر اجتماعی مورد تأکید قرار گیرند (گری، ۲۰۱۵).

در جوامع تنوع گسترده‌ای از مدل‌های ذهنی از جمله ادراکات متفاوت از شیوه کارهای جهان وجود دارد. افراد می‌توانند هنگامی که یاد می‌گیرند پیامدها با انتظارات آنها ناسازگارند، مدل‌های ذهنی خود را تعدیل کنند یا آنها را به روز کنند. اما افراد ممکن است مدل‌های ذهنی را که شرایط مخربی برای آنها دارد حفظ کرده و به استفاده از آنها ادامه دهند تا تفسیرهایشان

را اعتبار بخشند حتی وقتی آن مدل‌ها و تفسیرها آشکارا اشتباه هستند. افراد می‌توانند همچنین مدل‌های ذهنی چندگانه و گاهی اوقات حتی متضاد را نگهدارند. آنها می‌توانند هنگامی که بافت و زمینه، شیوه خاصی از نگاه به جهان را به ذهن می‌آورد یک مدل ذهنی خاص یا مدل ذهنی دیگری را ترسیم کنند (گری، ۲۰۱۵).

تفکر تأملی

تأمل عملی بنیادی و ضروری برای بسیاری از حرفه‌ها و تخصص‌ها از جمله حرفه معلمی است (واکر^۱، ۲۰۰۶). روایت نگاری تأملی این فرصت را به دانشجویان و معلمان می‌دهد تا در مورد نظریه‌ها و نحوه اعمال آن‌ها در عمل، بیندیشند و بین عمل و نظر رابطه برقرار کنند. همچنین این نوع نوشتن‌ها توانایی استخراج نکات عملی را در دانشجویان و معلمان تقویت می‌کند و این توانایی موجب می‌شود، اشتراک‌گذاری تجربیات عملی با مربی یا همکاران دیگر، برای آن‌ها آسان شده و باعث گفتگوهای بسیار و عمیق تأملی در طی جلسات و سمینارها شود (امیرا و وایلد ۲۰۱۵).

تفکر تأملی بخشی از فرآیند تفکر انتقادی است که به خصوص به فرآیندهای تحلیل و انجام قضاوت درباره آن چه اتفاق افتاده است اشاره می‌کند. دیویی (۱۹۳۳) به نقل از فان^۲، (۲۰۰۹) اشاره می‌کند که تفکر تأملی ملاحظه دقیق، صبورانه و فعال هر اعتقاد یا شکل حمایت شده‌ای از دانش در زمینه‌ای حمایت شده و در راستای نتایج کسب شده است. تفکر انتقادی درگیر دامنه وسیعی از مهارت‌های تفکر است که به سمت نتایج مطلوب هدایت می‌شود و تفکر تأملی روی فرآیندهای قضاوت کردن درباره آن چه اتفاق افتاده است تأکید می‌نماید. باین وجود تفکر تأملی در ارتقاء یادگیری در خلال موقعیت‌های پیچیده حل مساله مهم‌ترین است زیرا دانش‌آموزان را با یک فرصت تجهیز می‌کند تا به مراحل قبلی برگردند و درباره این که چگونه به طور واقعی مشکلات را حل می‌کنند و چگونه یک مجموعه خاصی از استراتژی‌های حل مشکل برای نیل به هدف‌هایشان اختصاص می‌یابد، تأمل نمایند (هالپرن^۳، ۱۹۹۶). با به کارگیری مناسب سبک‌های تفکر در زندگی اجتماعی و یا با هماهنگ

1. Walker
2. Phan
1. Halpern

مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی ...
ساختن آن‌ها با توانایی‌های خود می‌توان بر مشکلات فایق آمد و از قابلیت‌های خود حداکثر بهره را برد. شکست‌ها و موفقیت‌هایی که به توانایی‌ها نسبت داده شده اغلب ناشی از سبک‌های تفکر است. سبک تفکر تأملی به توجه و تعمق روی راه حل‌های ممکن گرایش دارد (الجو، ۲۰۱۷).

پویش روایی

پویش روایی یک تاریخچه عقلانی طولانی در داخل و خارج آموزش و پرورش دارد (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰). اگر چه برداشت‌های بسیاری از اصطلاح پویش روایی توسط پژوهشگران و اندیشمندان شده است، پویش روایی ابزاری را برای کمک به کارورزانی که در حوزه آموزش وارد می‌شوند فراهم می‌کند تا روی ساختارها و باورهای قبلی شان از معنی معلمی تفکر کنند. اولسون (۲۰۰۰) بیان می‌کند که کارورزان از پیش درک و دانش خصوصیات یک معلم خوب بودن را توسعه داده‌اند و تصویری از نوع معلمی که می‌خواهند باشند دارند. این تصورات از آنچه به معنی معلم بودن است قبل از ورود به دانشگاه ضمنی، آزمون نشده و تلقینی است. کانلی و کلاندینین (۲۰۰۰) عناصر شخصی و محیطی درک روایت، مخصوصاً در حوزه دانش معلمی را بررسی کردند. آنها به اهمیت درک داستان‌های آنچه هنگام ملاقات معلم و دانش‌آموز در یک محیط یاددهی-یادگیری اتفاق می‌افتد تأکید می‌کنند. در ارتباط با کارورزان، آنها اظهار می‌دارند که دانشجویان در معرض دانش حرفه‌ای، مسائل، و دیدگاه‌هایی که هنوز بخشی از دانش روایی موجود آنها از یاددهی و یادگیری یا متناقض با آن است قرار می‌گیرند. کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰) با بیان این که داستان‌های معلمان می‌تواند شکل یک استعاره برای رابطه یاددهی-یادگیری بگیرد، خاطر نشان می‌کنند که "روایت‌های زندگی شرایطی برای معنادار کردن موقعیت‌های مدرسه هستند" (ص ۲۰). داستان‌های روایی زمینه‌ای غنی برای درک موقعیت محیطی فراهم می‌کنند که در آنها معلمان می‌آیند تا بدانند آنچه را می‌دانند و تصمیم‌هایی را که انجام می‌دهند اتخاذ کنند.

شایستگی‌های حرفه‌ای

شایستگی معمولاً با عملکرد حرفه‌ای بالایی همراه است و پیوند مستقیمی در حوزه آموزش و پرورش بین شایستگی حرفه‌ای معلم و عملکرد دانش‌آموز وجود دارد. دو معنی متمایز از

شایستگی در آموزش و پرورش وجود دارد. از دیدگاه نظری، شایستگی به عنوان یک ساختار شناختی درک می‌شود که رفتارهای خاصی را تسهیل می‌کند. از دیدگاه عملیاتی، شایستگی به نظر می‌رسد دامنه وسیعی از مهارت‌ها و رفتارهای سطح بالایی را پوشش می‌دهد که توانایی سر و کار با موقعیت‌های پیچیده و غیرقابل پیش بینی را ارائه می‌دهد. این تعریف عملیاتی دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و تفکر فراشناختی و راهبردی را شامل می‌شود، و تصمیم‌گیری آگاهانه و ارادی را دربردارد (وسترا، ۲۰۰۱). مفهوم کلی شایستگی عملیاتی، بر اساس نظر وسترا (۲۰۰۱) را می‌توان به شرح زیر توضیح داد: "ساختارهای شناختی یک فرد شامل دانش نظری و عملی قابل ملاحظه‌ای است. این دانش می‌تواند از طریق مهارت‌های بازتولیدی در دنیای بیرونی در دسترس قرار گیرد (مثلاً صحبت، نوشته، اشاره و غیره)، یا می‌تواند برای مهارت‌ها و رفتارهای همراه با مهارت نقش حمایت‌گری داشته باشد."

ویژگی‌های حرفه‌ای به طور اجمالی ویژگی‌هایی را مطرح می‌کنند که به عنوان ضرورت تدریس اثربخش به سهولت قابل شناسایی هستند. این ویژگی‌ها به معلمان اطمینان می‌دهند که برای چالش‌ها، تقاضاها و الزامات تدریس آماده شده‌اند. چارچوب، شیوه‌ای که معلمان با دانش‌آموزان، والدین، همکاران و سایرین کار می‌کنند را توضیح می‌دهد. ویژگی‌های حرفه‌ای ارزش‌ها، باورها و مهارت‌های پشتیبانی را برای تصمیمات و اقداماتی که معلمان در کارهای روزانه آنها انجام می‌دهند، فراهم می‌نماید. آنها نگرش‌ها و رفتارهایی را توصیف می‌کنند که از طریق آنها معلمان توانایی‌هایشان در تسهیل یادگیری دانش‌آموزان را نشان می‌دهند.

تجربه زیسته

جهان زندگی همان تجربه‌ای است که بدون تفکر ارادی و بدون متوسل شدن به طبقه بندی کردن یا مفهوم سازی حاصل می‌شود و معمولاً شامل آن چیزهایی است که مسلم دانسته می‌شوند یا آن چیزهایی که متداول هستند (شریفی و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهش پدیدارشناسی کیفی، تجربه زیسته به ارائه تجربیات و انتخاب‌های شخصی و دانشی که آنها از این تجربیات و انتخاب‌ها استفاده می‌کنند، اشاره دارد. تجربه زیسته مقوله‌ای از پژوهش کیفی است که بر جامعه و فرهنگ، و زبان و ارتباطات متمرکز است.

مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی ...

تجربه زیسته در اصطلاح دیلتای^۱ عبارت است از یک تجربه بی‌واسطه و حضوری از چیزی؛ تجربه‌ای که در آن بین عالم و معلوم، بین تجربه‌گر و تجربه‌شونده، اتحاد و هویت برقرار است. تجربه زیسته در مقابل تجربه دست دوم است که با واسطه و حصولی است؛ اما به نظر دیلتای در علوم انسانی، تجربه از نوع تجربه زیسته است که بی‌واسطه جریان دارد. افکار وی در این خصوص در عبارت مشهور و موجز وی چنین بیان شده است: «ما طبیعت را توضیح می‌دهیم، اما انسان را باید بفهمیم». فهم با تفاهم همراه است و از طریق ارتباط میان جوینده فهم و موضوع مطالعه او که همان عالم زندگی یا تجربه زندگی است فراهم می‌آید (نوری و ریخته‌گران، ۱۳۹۱). مفهوم «تجربه زندگی» یا «تجربه زیسته» در قلب هرمنوتیک دیلتای جای دارد و به همین دلیل است که دیلتای هم در کنار نیچه و برگسون به عنوان «فیلسوف زندگی» شهرت یافته و این شهرت او نیز نتیجه همین نگاهش به زندگی برحسب معنا و تأکیدش بر فهم زندگی از تجربه خود زندگی است (حسنی، ۱۳۸۳).

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر که با هدف تبیین مؤلفه‌های برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی انجام شده است نشان داد که مؤلفه‌های خود شرح حال نویسی دارای پنج مؤلفه شامل: مدل‌های ذهنی مناسب، تفکر تأملی، پویای روایی، شایستگی حرفه‌ای، و تجربه زیسته است. مدل‌های ذهنی مناسب باعث خلق محیط آموزشی جدید، بهبود کار در محیط‌های در حال تغییر، افزایش اثربخشی، توانمند کردن تفکر و عمل، و واکاوی تجربیات به عنوان عناصر سازنده و شکل دهنده عمل فکورانه دانشجوی معلمان می‌شود. مدل‌های ذهنی مناسب مفهومی است که در نظریات برگر و لاگمن، ۱۹۶۶ و زروباول، ۱۹۹۹ مورد تأکید قرار گرفته است.

تفکر تأملی این فرصت را به دانشجوی معلمان می‌دهد تا در مورد نظریه‌ها و نحوه اعمال آن‌ها در عمل بیندیشند و بین عمل و نظر رابطه برقرار کنند. استیکل و والتمن (۱۹۹۴) تفکر و نگارش تأملی را جزء جدایی‌ناپذیر کارورزی دانسته و از آن به عنوان ابزاری مؤثر برای این برنامه یاد می‌کند. طبق نتایج پژوهش ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۶) روایت‌نگاری تأملی برای دانشجوی معلمان بازده‌هایی چون: توسعه دانش حرفه‌ای شخصی، نظم ذهنی، زمینه‌ای برای

پیوند نظریه‌ها با دنیای عمل، و توسعه تعامل حرفه‌ای با دیگران، خودآگاهی از فرایند توسعه خود و پیامدهای جانبی مانند توانمندی در نوشتن را به همراه داشته است. تفکر تأملی بخشی از تفکر انتقادی است که به خصوص به فرایندهای تحلیل و انجام قضاوت درباره آنچه اتفاق افتاده است اشاره می‌کند. تفکر تأملی نقد فرض‌های مربوط به محتوا یا فرایند حل مساله است. به عبارت دیگر، نوعی درگیری ذهنی در فرایندهای شناختی برای درک عوامل متضاد در موقعیت واقعی و یک مؤلفه ضروری و حیاتی در فرایند یادگیری است.

پویش روایی ابزاری را برای کمک به کارورزانی که در حوزه آموزش وارد می‌شوند فراهم می‌کند تا روی ساختارها و باورهای پیشین آنها از معنای معلمی تفکر کنند. مطابق یافته‌ها، روایت پژوهی به دانشجو معلمان اجازه می‌دهد تا معانی جدید کشف کنند، خودشان دانش خود را بسازند و سازندگان برنامه درسی شوند که این نوع یادگیری بسیار با دوام و مادام‌العمر خواهد بود (کرمی و همکاران، ۱۳۹۶). کارورزان از قبل، درک و دانش خصوصیات یک معلم خوب بودن را توسعه داده‌اند و تصویری از نوع معلمی که می‌خواهند باشند دارند. این تصورات از آن چه به معنی معلم خوب بودن است قبل از ورود به دانشگاه ضمنی، آزمون نشده، و تلقینی است. در دوره کارورزی دانشجو معلمان در معرض دانش حرفه‌ای، مسائل و دیدگاه‌هایی که هنوز بخشی از دانش روایی موجود آنها از یاددهی - یادگیری یا متناقض با آن است قرار می‌گیرند. چان^۱ (۲۰۱۷) در پژوهشی تحت عنوان «پویش روایی: رابط پویا بین فرهنگ، زبان و آموزش» از طریق کاوش تجربیات شخصی دانشجو معلمان دریافت که پویش روایی می‌تواند رویکردی عمل‌گرایانه برای حمایت از معلمان باشد تا متفکرانی فکور شوند. کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰) با بیان این که داستان‌های معلمان می‌تواند شکل یک استعاره برای رابطه یاددهی - یادگیری بگیرد، خاطر نشان می‌کنند که «روایت‌های زندگی شرايطی برای معنی دار کردن موقعیت‌های مدرسه هستند» (ص ۲). پویش روایی تأثیرات سازنده‌ای در حوزه‌های گوناگون تربیت معلم نظیر: تثبیت هویت حرفه‌ای، افزایش دانش و مهارت دانشجو معلمان، اثربخشی کارورزی، تدوین منطقی‌تر برنامه درسی، تسهیل فرایندهای پیچیده تدریس، بهبود فرایند آموزش و یاددهی - یادگیری، توسعه درک آنان از تربیت معلم پژوهنده، بهبود

مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی ...
نگرش حرفه‌ای و کاهش تعارضات ناشی از تفاوت‌های فرهنگی داشته است (گلکار و شریفیان، ۱۳۹۵).

صاحب نظران بیان می‌کنند که در آموزش و پرورش دو معنی متفاوت از صلاحیت وجود دارد. از دیدگاه نظری صلاحیت به عنوان یک ساختار شناختی درک می‌شود که رفتارهای خاصی را تسهیل می‌کند. از دیدگاه عملیاتی، صلاحیت به نظر می‌رسد دامنه وسیعی از مهارت‌ها و رفتارهای سطح بالایی را پوشش می‌دهد که توانایی سر و کار با موقعیت‌های پیچیده و غیرقابل پیش بینی را ارائه می‌دهد. این تعریف عملیاتی دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و تفکر فراشناختی و راهبردی را شامل می‌شود و تصمیم‌گیری آگاهانه و ارادی را در بر دارد. صلاحیت حرفه‌ای معلمان را نیز می‌توان به پایداری به ضوابط اخلاقی، تمرین نظریه‌ها و مهارت‌های آموزشی در مدرسه، ارزشیابی از تدریس خود، همکاری با معلمان، والدین و سایر ذینفعان، و کسب بیشتر مهارت‌ها، شایستگی‌ها و پیش آمادگی‌های مورد نیاز یک معلم حرفه‌ای دانست.

تجربه زیسته به تجربیات و انتخاب‌های شخصی و دانشی که آنها از این تجربیات و انتخاب‌ها استفاده می‌کنند، اشاره دارد. از نظر دیلتای علوم انسانی مبتنی بر تجربه زیسته است و تجربه زیسته موضوع اصلی مطالعه است، اما هدف چنین مطالعاتی درک زیسته افراد نیست بلکه تعیین معنای قابل درک چنین تجربیاتی است که از طریق آن زندگی می‌کنند. تجربه روایت‌ها و تجارب زندگی قابل پیوند با اهداف واحدهای درسی کارورزی و موضوعات درسی است (قربانی و همکاران، ۱۳۹۷). تجربه زیسته افراد در تحصیلات، کار و خانواده شکل می‌گیرد. از طریق این تجربیات دست اول است که افراد هویت معلمی را درک می‌کنند، رویدادهای تربیتی را تحلیل و صورت بندی می‌نمایند، و به عمل مستقل و حرفه‌ای معتبر روی می‌آورند. با توجه به یافته‌ها پیشنهاد می‌شود مؤلفه‌های پنجگانه الگوی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی به عنوان سرفصل دروس یا به عنوان دروس پیشنهادی در برنامه درسی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان امکان‌سنجی و گنجانده شود.

منابع

- بورگ، والتر، گال، مردیت دامین (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (جلد دوم). ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. انتشارات سمت.
- جمشیدی توانا، اعظم، امام جمعه، محمد رضا (۱۳۹۵). بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد و شایستگی‌های دانشجو معلمان. دو فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی. ۶ (۱)، ۱-۲۰.
- جمشیدی توانا، اعظم، امام جمعه، محمد رضا، عصاره، علیرضا (۱۳۹۵). تجارب دانشجو معلمان از نقش مربی در پیوند نظر و عمل در برنامه کارورزی. دو فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی. ۴ (۷)، ۱۹۷-۲۲۶.
- حسینی، سید حمید رضا (۱۳۸۳). هرمنوتیک علوم انسانی: درآمدی بر هرمنوتیک ویلهلم دیلتای. فصلنامه علمی پژوهشی انجمن معارف اسلامی ایران. شماره اول، صص ۱۰۳-۱۲۰.
- شریفی، اعظم، کمالی، محمد، چابک، علی (۱۳۹۳). نیازهای اجتماعی افراد فلج مغزی: یک مطالعه کیفی به روش پدیدارشناسی. مجله علمی پژوهشی توانبخشی نوین. دانشکده توانبخشی -- دانشگاه علوم پزشکی تهران. دوره ۸، شماره ۲، ۲۱-۳۰.
- قربانی، حسین، میرشاه جعفری، ابراهیم، نصر اصفهانی، احمد رضا، نیستانی، محمد رضا (۱۳۹۷). طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خودشرح حال نویسی مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان. (پایان نامه دکتری رشته برنامه درسی). دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان.
- قنبری، مهدی، نیکخواه، محمد، نیکبخت، بهاره (۱۳۹۶). آسیب شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه آمیخته. دو فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی. ۴ (۱۰)، ۳۳-۶۴.
- کرس ول، دبلیو، جان (۱۳۹۵). طرح پژوهش: رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی. (ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس). انتشارات: جهاد دانشگاهی واحد علامه طباطبایی.
- کریمی، زهره، سراجی، فرهاد، معروفی، یحیی (۱۳۹۶). برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه‌ای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان: طراحی الگوی برنامه درسی. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۵ (۹)، ۶۹-۱۰۴.

مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی ...
 نوری، روح الله، ریخته گران، محمد رضا (۱۳۹۱). نقش ویلهلم دیلتای در پایه گذاری علوم انسانی و
 دفاع از عینیت آن. غرب شناسی بنیادی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال سوم،
 شماره اول، صص ۱۰۹-۱۲۶.
 یوسف زاده، محمد رضا، کاظم پور، صدیقه (۱۳۹۶). هویت شرح حال نویسی در برنامه درسی ملی:
 مطالعه ترکیبی. دو فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی. ۷ (۱)، ۱۱۸-۱۴۳.

- Aljojo, N. (2017). **Differences in styles of thinking in light of Sternburg's theory: A case study of different educational levels in Saudi Arabia.** Journal of technology and science education. 7 (3): 333-34
- Ayers, W. (1988). **Teaching and Being: Connecting Teachers' Accounts of Their Lives with Classroom Practice.** Longman Publishing group.
- Butt, R. Raymond, D. McCue, G. Yamagishi, L. (1986). **Individual and collective interpretations of teacher biographies.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational research Association (67th, San Francisco, CA, April (16-20).
- Emira, M. ;&Wild ,J. (2015). **How can you overcome constraints to enhance reflective practice?** In McGregor;& Cartwright ,L. (Eds) , Developing Reflective Practice. (pp.187- 200)
- Fletcher, E., Mountjoy, K.,& Bailey, G. (20011). **Exploring concerns of business tudents teacher.** Delta Pi Episilon Journal 53 (1)14-27
 Retrieved from <http://www.dpe.org>
- Gauri, V. (2015). **World development report 2015: mind, society and behavior.** Chapter3: Thinking with mental models. World bank group. Pp62-75. (1974). Social responsibility of psychology. Journals.sagepub.com
 Robert, Green
- Gunn, A., Bennett, S., Evans, L. S., Peterson, B. J., Welsh, J. L. (2013). **Autobiographies in Pre-service teacher education: A snapshot tool for building a culturally responsive pedagogy.** International Journal of Multicultural Education. 15 (1). 1-20.
- Halpern, D. F. (1996). **Thought and knowledge: an introduction to critical thinking (3rd ed.).** Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). **Professional development through reflection in teacher education.** Teaching and Teacher Education, 55, 198-206.
- Niemi H. and Jakku – Silvonea. (2010) **Teacher Education Curriculum of secondary school Teachers.** University of Helsinki, Department of Education: Helsinki Finland, 2010.

- Olson, M. R. (2000). **Linking personal and professional knowledge of teaching practice through narrative inquiry**. *The Teacher Educator* 35 (4):109–127
- Otara, Alfred (2014). **Students’ perceptions on education internship program in Rwanda: effectiveness and challenges**. *Asian journal of education and e-learning*, vol.02, issue 04
- Palkinghorne, D. E. (2007). **Validity Issues in narrative research**. *Qualitative Inquiry*, 13 (4), 471-486.
- Phan, H.P. (2009). **Reflective thinking, effort, persistence disorganization and academic performance: A meditational approach**. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. ERIC Colume7, No3. Pp. 927=952.
- Pinar, W. F. (1975). **The Method of Currere**. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association. (Washington, D. C., April 1975.
- Pinar, W. F. (19881). **Curriculum and Instruction: Alternatives in Education**. Berkeley: McCutchan Publishing.
- Salidio, A. and Dasari, D. (2019). **The reflective thinking about students’ ability viewed by students’ mathematical ability at senior high school**. *Journal of physics: Conference series*. Volume 1157 issue 2.
- Simon, I. (2006). **Autobiography: inspiring new visions of teacher learning**. *Educate*. 3 (2). 53- 61.
- (1999). **Critically reflective practice**. *The journal of continuing Stephen ,Brookfield education in the health professions*. Vol. 18.
- Tak, L. (2005). **Implementation of Internship through Mentoring for Beginning Teachers in Hong Kong: Controversies and Reflections**. *New Horizons in Education*, 52 8-21 Nov 2005
- Vescio. V; Ross. D. and Adams. A. (2008) **A review of Research on the Impact of Professional learning communities on Teaching Practice and student learning**. *Teaching and Teacher Education* 24, 8 0 -91, 2008
- Walker, S. E. (2006). **Journal writing as a teaching technique to promote reflection**. *Journal of AthleticTraining*, 41, 216–221.
- Way, J. (2008). **Using questioning to stimulate mathematical thinking**. *Australian Primary Mathematics classroom*, 13 (3) , 22-27
- Westra, Laura (2001). **An Environmental Proposal for Ethics: the principles of integrity**: Rowman and Littlefield Publishers