

کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی

My Currere: The Narratives of Teaching Experience as a Freshman Teacher

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۷/۳۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۰۶

 **Dor:** 20.1001.1.17354986.1401.17.64.4.0

H. Ghorbani (Ph.D)

حسین قربانی^۱

Abstract: The purpose of this study was offering a representation and narrative of researcher's teaching experiences. The focus of the study is how researcher experienced the teaching process, teacher's action and school phenomenon in two years teaching in the fourth and sixth grades of elementary school. In order to achieve this purpose the autobiography research methods has been used. The results of the research showed the profound impact of the researcher's life background on current activities and educational perspectives and indicated how his educational strategies were inspired by his student experiences. In addition, the researcher's narratives and memories included challenges and events that were not taught in the university's books and classes. Therefore, in this study, the researcher discusses about the gaps between theory and practice in the field of teaching. He invites other teachers to share their teaching experiences and share with the community.

Keywords: elementary teacher, life stories, teaching experiences, autobiography

چکیده: هدف این مقاله بازنمایی و روایت تجربیات تدریس پژوهش‌گر است. این که وی در امتداد دو سال آموزگاری خویش در پایه‌های چهارم و ششم ابتدایی، فرایند تدریس، عمل معلمی و پدیده مدرسه را چگونه تجربه و فهم نموده است. برای دستیابی به این هدف از روش خودشرح حال نویسی بهره گرفته شده است تا پژوهشگر بتواند کوره خویش را روایت نماید. نتایج تحقیق حکایت از تأثیر عمیق پیشینه زیسته پژوهشگر بر کنش‌های جاری و چشم‌اندازهای تربیتی وی دارد. افزون بر این، روایت‌های پژوهشگر از فراز و فرودهایی پرده برمی‌دارد که در آن معلم در مدرسه و کلاس درس در زمین‌هایی باتلاقی قرار می‌گیرد و نظریه‌های تربیتی به جای عامل بودن، ناظر باقی می‌مانند. بنابراین مقاله حاضر، به مثابه داستان سفری است که محقق با روایت زندگی شخصی خویش، از شکاف بین نظریه و عمل معلمی می‌گوید و دیگر معلمان را دعوت می‌کند تا تجربیات تدریس خویش را روایت کنند و با جامعه به اشتراک بگذارند.

کلیدواژه‌ها: معلم ابتدایی، داستان‌های زندگی، تجربیات تدریس، خودشرح حال نویسی

مقدمه

حرفه معلمی مانند هر شغل و حرفه دیگری پیچ و خم‌ها و چالش‌های خاص خودش را دارد. با این وجود برای معلمان تازه کار، سال‌های نخست معلمی، سال‌هایی سرنوشت ساز و پُرچالش محسوب می‌شود. چنان‌که اضطراب ناشی از ورود به محیط کلاس و مدرسه، همراه با کم‌تجربگی، نومعلمان را در سال‌های اولیه کار، گاهی تا سرحد ترک شغل تحت فشار قرار می‌دهد. از سوی دیگر، شدت فشار ناشی از مواجه شدن با پدیده‌های رایج دنیای معلمی و مسائل و مشکلاتی که به طور ویژه معلمان تازه کار آنها را تجربه می‌کنند، ممکن است تدریس را برای معلم مبتدی به امری هولناک و تجربه بی‌گسی و تنهایی تبدیل نموده و آنها را در مشکلات معلمی غرق کند. در نتیجه معلمان تازه‌کار پس از تلاش و کشمکش‌های بسیار، اغلب اعتماد به نفس و توان خود را در برابر موقعیت‌های تنش‌زا از دست داده و دچار ناکامی و سرخوردگی می‌شوند (یعقوب‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۴: ۶). افزون بر این، اغلب معلمان و دانشجومعلمان نگاهی منفی به مباحث نظری و دانشگاهی دارند، زیرا بسیاری از مطالبی که می‌آموزند، در عمل به کارشان نمی‌آید و همین امر منجر به جدایی علم و عمل و فاصله میان نظریه و عمل تربیتی شده است (ایروانی و باقری، ۱۳۷۸). به همین دلیل شاید یکی از مهمترین راهکارهای متوجه این چالش، ایجاد زمینه برای کسب دانش‌های نظری و عملی در دوره‌های قبل از خدمت و زمینه‌سازی برای ارتباط این دانش‌ها در دل و جان معلم در موقعیت عمل و در فرایند کارورزی باشد (صفرنواده و همکاران، ۱۳۹۸). اما مسئله این است که برنامه کارورزی نیز با مشکلاتی چون: عدم اختصاص زمان مناسب و کافی، عدم شیوه صحیح ارزشیابی، عدم توجه کافی به ویژگی‌های حرفه‌ای (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸)، فاصله گرفتن اجرا با برنامه مصوب کارورزی و رهاشدگی اجرایی (صفرنواده و همکاران، ۱۳۹۸) و عدم وجود دوره‌هایی جهت آموزشگر متخصص واجد شرایط نظام تربیت معلم ایران (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷)، مواجه است. بر همین اساس می‌توان نتیجه گرفت هرچند کارورزی فرصت‌های فراوانی برای تربیت حرفه‌ای دانشجومعلمان فراهم نموده است؛ ولی در بخش سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی، اجرا و عمل‌گش‌گران دچار مشکلات بسیاری است (قنبری، نیک‌خواه و نیکبخت، ۱۳۹۶)، به همین دلیل، در سیستم تربیت معلم ایران، شکاف میان دانش

کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی

نظری و عملی معلمان و چالش‌های متوجه سال‌های نخست معلمی به پدیده‌ای متداول تبدیل شده است (ایروانی و باقری، ۱۳۸۰).

از این‌رو به نظر می‌رسد یکی از راهبردهای پُرکردن این شکاف، ژرف‌نگری قبل، حین و بعد از تدریس تا خودژرف‌نگری و پژوهش‌های عملی به واسطه خود معلمان باشد (نصرتی، قادری و ناطقی، ۱۳۹۸). در حقیقت اگر بستری فراهم گردد تا نومعلمان فرصت تأمل و بازنگری در تجارب تدریس به دست آورند و رویدادها و اتفاقات تدریس را روایت کنند، نه تنها خودشان بهتر خواهند توانست بین نظریه و عمل پُل بزنند، بلکه تجاربشان را نیز در این مسیر می‌توانند با دیگر هم‌قطاران‌شان به اشتراک بگذارند و به انبانی غنی از راهبردها و راهکارها دست یابند (قربانی و همکاران، ۱۳۹۸). به عبارت دیگر، دست به قلم شدن معلم‌ها و نوشتن شرح‌حال‌های زندگی و تجارب تدریس، برای خودآگاهی و زمینه تأمل و تفکر نسبت به مسائل تربیت ضرورت دارد و ثبت و خوانش تجربیات اصیل معلمی، می‌تواند زمینه‌آشنایی و آگاهی نومعلمان و دیگر افراد را به همراه داشته باشد (یاری‌دهنوی، ۱۳۹۲).

در همین راستا پاینار (۲۰۰۸) باور دارد روایت تجارب تربیتی و خودشرح‌حال‌نویسی نوعی پروژه خودفهمی و نوعی اعتراف تربیتی است. چراکه ما با نگرستن بی‌طرفانه به زندگی خود و تحلیل گذشته خود می‌توانیم مانند نگرستن به شماره‌های گذشته یک روزنامه، دروغ‌ها، نفاق‌ها و خودخواهی‌های خود یا گروه‌هایی را که به آنها وابسته‌ایم را در لابه‌لای ورقه‌های بایگانی شده زندگی روزانه یادآوری کنیم. پاینار تأکید می‌کند ما باید آنچه ورای این جلدهای داستان‌ها و عنوان‌ها پنهان شده است را تدریس کنیم، افشاء کنیم و به شکل برنامه درسی پنهان مسئله‌پردازی نماییم (به نقل از قادری، ۱۳۹۴)، زیرا خودشرح‌حال‌نویسی بستری می‌آفریند که معلمان به واسطه آن می‌توانند به تجربه زنده خود، دسترسی بیشتر و وسیع‌تری داشته باشند (به نقل از پاینار و همکاران، ۱۳۹۰). در حقیقت از آنجا که زمینه‌هایی چون دانش قبلی، تجربه معلم در دوران تحصیلی، مذهب، رسانه‌ها، تعامل با مدیران آموزشی، همکاران، والدین، رفتار دانش‌آموزان، زندگی خانوادگی معلم، امیدها و ابهام‌ها همه در شکل‌گیری دانش معلمان تاثیرگذار است (چهارباشلو و همکاران، ۱۳۹۷)، لذا معلمان باید تجارب خویش را روایت کنند و برای کشف تجارب زیسته خود و دانش‌آموزان در سایه تعاملات کلاسی، به بیان و توضیح آگاهانه ایده‌ها، باورها و تفسیر خود از مواد برنامه درسی پردازند تا امکان درک عمیق و

چندلایه از پدیده‌های تربیتی فراهم گردد (جلیلی هزاوه، ۱۳۹۷). در حقیقت با روایت تجربیات تربیتی است که معلمان می‌توانند نسبت به چالش‌های تدریس و کلاس درس بینش و شناخت به دست آورند و بین نظریه‌های تربیتی و زمینه‌های عملی حرفه معلمی پیوند برقرار کنند (بزرگ و همکاران، ۱۳۹۸، قنبری و الماسی، ۱۳۹۶، ملکی و مهرمحمدی، ۱۳۹۶).

بنابراین پژوهش حاضر در نظر دارد به جهان ادراکی و تجربی نویسنده سفر کند و برخی از مهم‌ترین چالش‌ها، رویدادها و پدیده‌هایی که وی به عنوان یک نومعلم، در دو سال از معلمی خویش تجربه نموده است را مورد بازنمایی قرار دهد. بنابراین پژوهش حاضر کیفیت مسیر معلمی «من» و تجربه «من» از این پیمودن را به تصویر می‌کشد. این که «من» به مثابه یک آموزگار مبتدی ابتدایی، چگونه در صحنه‌پردازی‌های کلاس درس حاضر شده‌ام. لذا «من» در این سفر تربیتی تلاش کرده‌ام ارتباط خودم را با افراد، رویدادها و پدیده‌های تربیتی به تصویر بکشم و بگویم که در کلاس درس و مدرسه چه چیزهایی دیده‌ام، شنیده‌ام، لمس کرده‌ام و چه تعریفی از میدان مدرسه، تدریس، جهان کودکان و عمل معلمی دارم. بنابراین، در این پژوهش، محقق خود را سوژه قرار داده و خویشتن را به سفری دعوت کرده است تا تجارب معلمی‌اش را با خاطرات و داستان‌های دانش‌آموزی خویش پیوند دهد و با فاصله گرفتن از خود، فرایند معلمی، و فراز و فرودهای آن را توصیف، تفسیر، تحلیل و نقد نماید تا بتواند صحنه‌های حضور و تجربه واقعی خویش را به مثابه سفری از "شدن" ترسیم نماید (گندمی و همکاران، ۱۳۹۶).

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات کیفی^۱ است که با استفاده از رویکرد روایی^۲ و کاربست روش خودشرح‌حال‌نویسی^۳ انجام گرفته است. در گستره برنامه درسی، هدف خودشرح‌حال‌نویسی، فهم و به تصویر کشیدن زندگی معلمان، صورت‌بندی دانش عملی و شخصی معلمان و آگاهی معلمان است (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵). علاوه بر این، خودشرح‌حال‌نویسی روشی است که

-
1. Qualitative Research
 2. Narrative Approach
 3. Autobiography

کورره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی

معلمان با کاربست آن می‌توانند زمینه‌ها، اهداف، آرمان‌ها و احساسات گذشته، جاری و آتی خود را چارچوب‌بندی نمایند و تفکر خود را پایش کنند تا بتوانند خود را از جنبه حرفه‌ای توسعه دهند (سیمون^۱، ۲۰۰۶). به زعم پاینار و همکارانش (۱۹۹۵)، خودشرح‌حال‌نویسی به مثابه طرح گفت‌مانی برای فهم عمیق پدیده‌های مرتبط با یاددهی-یادگیری است. چرا که شرح حال‌های معلمان عرصه‌هایی است که به واسطه آن می‌توان به فهمی تاریخی نسبت به برنامه درسی دست یافت (مکنایت^۲، ۲۰۰۶). زیرا خودشرح‌حال‌نویسی امکان بازنمایی معانی تجارب و قابلیت کاوش دیالکتیک زیست‌جهان فرد در بستر زمان گذشته، حال و آینده را فراهم می‌کند (پاینار، ۱۹۷۵)، و این مهم رویکردی در خدمت نوفهم‌سازی برنامه درسی، با غایت خودفهمی^۳، خودپویشی^۴ و خودافشاگری^۵ معلمان است (پاینار، ۱۹۷۵، پاینار و همکاران ۱۹۹۵، قادری ۱۳۹۴، فتحی‌واجارگاه ۱۳۹۲).

بنابراین، از جنبه روشی می‌توانیم ویژگی‌های خودشرح‌حال‌نویسی را بدین شرح برگزینیم: مشور است، نگاهی پس‌نگرانه دارد، ساختار داستانی دارد، نویسنده و راوی و شخصیت با هم یکی هستند. همچنین، نویسنده در قالب این ادبیات تجربیات شخصی خود را به تصویر می‌کشد و خط روایت و حوادث نقل شده به طور مستقیم از زندگی فردی وی برگرفته شده است. نویسنده در عین حال چندین نقش دارد: فاعل و مفعول اثر است. بدین معنی که موضوع نگارش است و در عین حال نویسنده آن (ناصحی، ۱۳۹۱). از این رو در خودشرح‌حال‌نویسی، فرد خودش تجاربش را روایت می‌کند و می‌نویسد و واسطه‌ای در کار نیست. به عبارت دیگر، در خودشرح‌حال‌نویسی، «من» محور اصل نوشته است و حوادث و موضوعات پیرامون «من» شکل می‌گیرند (کرسول^۶، ۲۰۱۲). همچنین در این روش می‌توان از منابع تجربی چون، حکایات زندگی، داستان‌های شفاهی، اسناد و مدارک شخصی و سازمانی، خاطرات روزانه، یادبودها، نامه‌ها، فیلم و تصاویر بهره گرفت (کندی^۷، ۲۰۱۳).

-
1. Simon
 2. Mcknight
 3. Self-Understanding
 4. Self-Exploration
 5. Self-Disclosure
 6. Creswell
 7. Kennedy
- ۱۲۹

براین اساس در پژوهش حاضر، محقق با الهام از مراحل روش «کورره^۱» پاینار (۱۹۷۵) در گام نخست بر دوران زندگی گذشته خویش متمرکز شده است تا از طریق تأمل و نظرافکندن به دوران دانش‌آموزی، زیست تحصیلی‌اش را چنان که برایش گذشته، به تصویر بکشد^۲، در گام دوم، آرزوها، آرمان‌ها، نیازها و شکاف بین آنچه هست و آنچه باید باشد، محقق را به آینده پیوند داده است^۳، در مرحله سوم، به توصیف و تحلیل رویدادها و پدیده‌های تربیتی در ارتباط با زندگی شخصی و حرفه‌ای خویش پرداخته است^۴، و در گام چهارم، به "شخصیت معلمی" و "حرفه معلمی" چنان اندیشیده که بر وی گذشته است، یعنی هم از منظر یک دانش‌آموز و هم از منظر یک معلم^۵ (مکنایت، ۲۰۰۶، فتوحی و واجارگاه، ۱۳۹۲).

بنابراین پژوهشگر از راهبردهایی مشتمل بر: یادداشت‌های روزانه، خوداندیشی فکورانه، خاطرات زندگی، مشاهدات تأملانه، مشاهدات میدانی و تاریخچه زندگی (کانلی^۶ و کلاندینین^۷، ۱۹۹۰، کرسول، ۲۰۱۲، وبستر^۸ و مرتووا^۹، ۲۰۰۷)، برای جمع‌آوری داده‌ها بهره گرفته و داده‌های به دست آمده از مجموع این مسیرها را در قالب یادداشت پیاده کرده است. در ادامه، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، نخست یادداشت‌ها چند بار تحت بازخوانی قرار گرفته است تا نشانگرها تلخیص و استخراج گردند، متعاقباً نشانگرها برحسب دلالت‌های معنایی در طی سه مرحله ذیل کدهای باز، محوری و انتخابی سازمان یافته‌اند. بدین منظور جهت روشن نمودن این مراحل، فرایند کدگذاری یکی از شش یافته اصلی پژوهش به طور کامل در جدول (۱) ارائه شده است:

-
1. Currere
 2. Regressive Stage
 3. Progressive Stage
 4. Analytical Stage
 5. Synthetical Stage
 6. Connelly
 7. Clandinin
 8. Webster
 9. Mertova

کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی

جدول (۱): نمونه‌ای از فرایند و مراحل کدگذاری داده‌ها

ردیف	نشانه‌ها	فرایند کدگذاری		
		باز	محوری	انتخابی
۱	برای مواجهه سنجیده‌تر و فهم عمیق‌تر نسبت به چالش‌ها و مسائل تربیتی باید به طور پیوسته بین نظر و عمل، رفت و آمد وجود داشته باشد. چرا که هر کدام بدون دیگری همواره چیزی کم خواهد داشت.	نیاز به ارتباط	شکاف	از
۲	گاه نظریه‌ها را چنان انتزاعی و آسمانی یافته‌ام که به هیچ وجه قابل پیوند و ارتباط با زمین تدریس نبوده‌اند.	احساس شکاف میان نظریات و واقعیت‌های تدریس	و عمل در میدان تربیت	میان نظر و عمل معلمی
۳	رویکردها، روش‌ها، الگوها و راهبردهای آموزشی که در منابع مرتبط با تدریس و معلمی خوانده‌ام و از بر شده‌ام، خیلی وقت‌ها در میدان مدرسه به کار نمی‌آیند. یا حداقل من در بهره‌گیری از آنها ناتوانم.	احساس شکاف میان انتزاعیات و واقعیت‌های مرتبط با مدرسه		آسمان تا زمین معلمی
۴	من در دانشگاه خیلی چیزها یاد نگرفته‌ام و همین باعث می‌شود گاهی در کلاس احساس ناتوانی و استیصال کنم.	احساس ناتوانی از بسنده نبودن تحصیلات دانشگاهی	نسبی	انسداد نسبی مسیرهای ارتباطی
۵	پیوند عمیقی بین مدرسه و دانشگاه فرهنگیان یا دانشکده‌های علوم تربیتی برقرار نیست و برای همین است که اغلب بروندهای این دانشگاه‌ها، چنان که باید، مهارت‌محور تربیت نمی‌شوند.	عدم ارتباط عمیق بین مراکز تعلیم و تربیت و مدارس		میان مدرسه و دانشگاه
۶	وقتی ساختار دانشگاه، به مثابه مرکز تولید اندیشه و نظریه و بستر مدرسه به مثابه میدان عمل، زبان هم را نفهمند و نتوانند با هم گفت و گو کنند، در دانش، مهارت و بینش معلمان شکاف ایجاد خواهد شد و نومعلمان به صلاحیت‌های حرفه‌ای مناسب و متناسب تجهیز نخواهد شد.	بسنده نبودن صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان به دلیل عدم ارتباط متقابل میان مدرسه و دانشگاه		

ردیف	نشانه‌ها	فرایند کُدگذاری		
		انتخابی	محوری	باز
۷	هر مدرسه و هرکلاس درس در احاطه متغیرها و کنش-هایی است که متعلقات آنها در هیچ کتابی به نگارش درنیامده است و این خود معلم است که باید کتاب مدرسه و کتاب کلاس درس خودش را بنویسد و تدریس کند.	تعیین-ناپذیری	بدیع بودن موقعیت‌های تربیتی و لزوم تصمیمات فکورانه	باز
۸	تا وقتی روی زمین مدرسه راه نرفته‌ای و هوای کلاس-هایش را درون ریه‌هایت راه نداده‌ای، نمی‌توانی آن را بفهمی یا در موردش تصمیم‌گیری یا قضاوتش کنی.	میدان مدرسه	لزوم حضور در میدان مدرسه برای فهم و شناخت لایه‌های آن	باز

افزون بر این، چون تعمیم نتایج، خارج از اولویت و اهمیت پژوهش‌های روایت‌محور است، محقق برای اعتبار بخشیدن به داده‌ها از راهبردهای صداقت^۱ و گزیده‌گویی^۲ بهره گرفته است و روایت‌های خویش را نیز در اختیار سه معلم دیگر قرار داده است تا باورپذیری^۳ و تاییدپذیری^۴ آنها فراهم آید (وبستر و مرتووا، ۲۰۰۷).

یافته‌ها

شرح زندگی راوی

«من» در سال ۱۳۶۵ در روستای حسین آباد، از توابع شهرستان سمیرم متولد شدم. برخلاف وضعیت فعلی، در آن زمان در کمتر روستایی مهدکودک وجود داشت. برای همین اغلب اوقات من به بازی، گشت و گذار در طبیعت، ماهی‌گیری و سر و کله زدن با حیوانات خانگی گذشت. مثل بقیه بچه‌ها هفت سالم بود که پا به مدرسه گذاشتم. مدرسه ما موقعیت دنج و

1. Honesty
2. Economy
3. Credibility
4. Conformability

کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی

بکری داشت. چنان که به فاصله ۵ متر از روبه‌روی مدرسه نهر آبی بود که به روی زمین‌های کشاورزی باز می‌شد. در فاصله حدود ۱۰ متر در بخش جنوبی مدرسه نیز جوی دیگری بود که از ده‌ها روستای بالادستی عبور می‌کرد و با گذشتن از میان روستا به رودخانه می‌پیوست. این جوی کوچک، روستا را به دو بخش تقسیم کرده بود. برای همین اگر در مدرسه دعوا، مسابقه و رقابتی شکل می‌گرفت، افراد از پیش مشخص بودند. چرا که جوی آب، از پیش تقسیم‌بندی را انجام داده بود، بچه‌های آن سوی جوی، و بچه‌های این سوی جوی.

منظره دیگر مدرسه به درختان بید، صنوبر و سپیدار و مراتع وسیع کشاورزی مربوط می‌شد. در دو سوی مدرسه، در کناره‌های هر دو جوی آب تا جایی که چشم کار می‌کرد درخت وجود داشت. درختانی که در زنگ‌های تفریح، دانش‌آموزان را به سایه‌های خویش دعوت می‌کردند. هم‌چنین خیل پرنده‌هایی که بر این درختان آشیان کرده بودند و آوازاها و نغمه‌هایشان خستگی و ملالت کلاس‌های درس را از روح و جان دانش‌آموزان می‌شست. علاوه بر این، به فاصله حدوداً ۵۰ متر از شمال مدرسه مزارع گندم، یونجه و درخت سیب وجود داشت. بنابراین ما وقتی در کلاس بودیم و از پنجره به بیرون نگاه می‌کردیم، اول نهر آب دیده می‌شد، بعد صدها درخت متراکم که از لابه‌لای آن‌ها مراتع کشاورزی به چشم می‌آمدند و در فاصله‌ای چندکیلومتری تپه‌هایی وجود داشت که به کوه منتهی می‌شد. کوه‌هایی که در همه فصول قلّه‌های آنها از برف سفیدپوش بودند. بنابراین مدرسه ما به مثابه مکانی بود که در قاب تصویر آن هم‌زمان می‌شد مناظری از کوه و دشت و درخت و جوی آب را دید.

اولین روز مدرسه (سال تحصیلی ۷۲-۱۳۷۱) با همان تازگی در ذهنم نقش بسته است. ساعت هفت صبح بود. مادرم مرا صدا زد و بلافاصله از خواب بیدار شدم. با عجله دست و صورتم را شستم، لباس پوشیدم و چون اشتهایی نداشتم نتوانستم صبحانه بخورم. بندهای کتانی‌ام را گره زدم، مادرم دستم را گرفت و شتابان راهی مدرسه شدیم. از خانه تا مدرسه حدود ۳۰۰ متر بود که در کل این مسیر دستم در دستان مادرم بود. ما کمی دیر به مدرسه رسیدیم. برای همین صف صبحگاهی تشکیل شده بود و مدیر مدرسه داشت از خوبی‌ها و فرصت‌های درس خواندن و مدرسه رفتن می‌گفت. از کلاس اول دبستان، فقط همین روز اول مدرسه به یادمانده است و نمی‌دانم چرا روزها و هفته‌ها و ماه‌های دیگر را فراموش کرده‌ام!؟

به هر حال روز اول تمام جسم و جانم پُر از تشویش و اضطراب بود. حسی غریب در دلم می‌گفت که دیگر قرار نیست آزاد باشی، دیگر از بازی و گردش در طبیعت خبری نیست، و به جای لباس‌های راحتی، باید هر روز لباس فُرم بپوشی و راهی کلاس درس شوی. در همین رؤیایپردازی بودم که ناگهان مدیر مدرسه ما را صدا زد و صف کلاس اولی‌ها را نشانمان داد. بنابراین مادرم دستم را رها کرد و گفت برو در صف اولی‌ها بایست. من رفتم و آخر صف ایستادم. مادرم رفت و هر لحظه از گوشه و کنار مدرسه دانش‌آموزان دیگری به صف‌ها اضافه می‌شدند. مدرسه ما در مجموع حدود ۱۲۰ دانش‌آموز داشت. یعنی در هر کلاس حدود ۲۵ دختر و پسر وجود داشت.

دوران ابتدایی که تمام شد، برای مقطع راهنمایی در مدرسه شبانه‌روزی ادب در شهرستان سمیرم ثبت نام شدم. بنابراین ورود به دوران راهنمایی (سال تحصیلی ۱۳۷۶-۱۳۷۷)، آغازی بود تا من کم کم از محیط روستا و خانواده دور شده و زندگی شهری را تجربه کنم. معلم‌های گوناگون، کلاس‌های درس بزرگ، انواع امکانات ورزشی، زندگی در خوابگاه و آسایشگاه‌های شماره‌گذاری شده‌ای که حداقل ظرفیت ۱۰ دانش‌آموز را در هر اتاق داشت، وعده‌های غذایی متفاوت و سر وقت، آشنا شدن با دانش‌آموزانی از اقوام و گویش‌های متفاوت و ساعات خواب و بیداری منظم، پدیده‌هایی بود که در این دوره تجربه کردم. تا این که میانه‌های سال دوم راهنمایی به دلیل بیماری، امکان حضور در مدرسه را از دست دادم و مردود شدم. بنابراین، مدرسه ادب را ترک کردم و در روستای فتح‌آباد، و در مدرسه حکیم جهانگیرخان قشقایی، ثبت نام شدم. فتح‌آباد حدود ۱۰ کیلومتر با روستای ما فاصله داشت. این مدرسه در سال اول دوشیفته بود، راه ارتباطی دو روستا آسفالت نشده بود، عبور و مرور کم بود و به دلیل کم بودن وسایل نقلیه، مسیر را اغلب پیاده طی می‌کردیم. تا این که در سال دوم راهنمایی مدرسه تک-شیفته شد و بسیاری از چالش‌های ما نیز برطرف گشت. علاوه بر این، ورود به دبیرستان مقارن شد با آسفالت راه ارتباطی و فراوانی خودروهایی که از مسیر روستا عبور می‌کردند.

در ادامه با گذراندن دوره پیش‌دانشگاهی و شرکت در کنکور، در سال ۱۳۸۴ در دانشگاه پیام نور شهرضا، در رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی پذیرفته شدم و بعد از اتمام این مقطع، کارشناسی ارشد را نیز در سال ۱۳۸۹ در دانشگاه تهران و در رشته آموزش بزرگسالان

کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی
سپری کردم. در امتداد این راه، یک سال به مطالعه و پژوهش پرداختم و در سال ۱۳۹۳ در
کنکور دکتری شرکت کردم و در دانشگاه اصفهان و رشته برنامه‌ریزی درسی پذیرفته شدم. در
این دوره در میانه‌های تحصیل به طور تصادفی با رویکرد "پژوهش روایی" آشنا شدم و همین
فرصتی شد تا مطالعاتم را بر این حوزه متمرکز کنم. بنابراین در سال ۱۳۹۷ رساله‌ام را نیز تحت
همین رویکرد و با عنوان «طراحی و اعتباربخشی الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال-
نویسی مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان» به اتمام رساندم. تا این که پایان تحصیلات دکتری با
آزمون استخدامی از سوی آموزش و پرورش مقارن شد. در این آزمون شرکت کردم و در
آزمون معلمی پذیرفته شدم. بعد از آن یک سال نیز در دوره‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان
شرکت کردم و با گذراندن امتحانات، در مهر ۱۳۹۷، در یک مدرسه ابتدایی در استان اصفهان
حضور یافتم. چنان که سال اول، آموزگار پایه ششم و سال دوم آموزگار پایه چهارم بودم و از
همان روز نخست، تأملات و مشاهداتم از مدرسه و چرخه پدیده‌ها و کنش‌های مرتبط با
دانش‌آموزان، معلمان، والدین، مدیر و معاون و خودم را ثبت و یادداشت نمودم. برای همین
پژوهش حاضر، تأملات و تجربیاتی است از آنچه من در امتداد این دو سال تحصیلی شنیده،
دیده و تجربه کرده‌ام.

تأملاتی بر تجربیات معلمی راوی

از آسمان تا زمین معلمی

به نظرم در عرصه معلمی به همان اندازه که آشنایی صرف با نظریه‌ها می‌تواند برای یک معلم
آگاهی‌بخش باشد، همان اندازه نیز می‌تواند گمراه‌کننده باشد. در مقابل، حضور صرف در میدان
مدرسه، همان قدر که می‌تواند مهارت افزا و بینش‌زا باشد، در عین حال می‌تواند افکار و کنش-
های معلم را زندانی عادات و روزمرگی گرداند. برای همین باور دارم برای مواجهه سنجیده‌تر
و فهم عمیق‌تر نسبت به چالش‌ها و مسائل تربیتی باید به طور پیوسته بین نظر و عمل، رفت و
آمد وجود داشته باشد. چرا که هر کدام بدون دیگری همواره چیزی کم خواهد داشت
(روزنوشت ۵).

رویکردها، روش‌ها، الگوها و راهبردهای آموزشی که در منابع مرتبط با تدریس و معلمی خوانده‌ام و از بر شده‌ام، خیلی وقت‌ها در میدان مدرسه به کارم نمی‌آیند. یا حداقل من در بهره‌گیری از آنها ناتوانم. فکر می‌کنم من در دانشگاه خیلی چیزها یاد نگرفته‌ام و همین باعث می‌شود گاهی در کلاس احساس ناتوانی و استیصال کنم. (روزنوشت ۷).

خوداندیشی: «برای من آشنایی و آگاهی نسبت به نظریه‌ها و الگوهای تدریس بسیار الهام بخش بود. اما در امتداد سال تحصیلی اغلب در عرصه عمل چیزی کم داشتم. گاه نظریه‌ها را چنان انتزاعی و آسمانی یافته‌ام که به هیچ وجه قابل پیوند و ارتباط با زمین تدریس نبوده‌اند. برای همین باور دارم هر مدرسه و هر کلاس درس در احاطه متغییرها و کُنش‌هایی است که متعلقات آنها در هیچ کتابی به نگارش درنیامده است و این خود معلم است که باید کتاب مدرسه و کتاب کلاس درس خودش را بنویسد و تدریس کند. احساس می‌کنم تا وقتی روی زمین مدرسه راه نرفته‌ای و هوای کلاس‌هایش را به درون ریه‌هایت راه نداده‌ای، نمی‌توانی آن را بفهمی یا در موردش تصمیم‌گیری یا قضاوتش کنی. اما متأسفانه دانشکده‌های علوم تربیتی با واقعیت‌های کَف کلاس‌های درس و مدرسه بیگانه هستند. پیوند عمیقی بین مدرسه و دانشگاه فرهنگیان یا دانشکده‌های علوم تربیتی برقرار نیست و برای همین است که اغلب بروندهای این دانشگاه‌ها، چنان که باید، مهارت‌محور تربیت نمی‌شوند. روی دیگر این پدیده، معلمانی را در بر می‌گیرد که سال به سال به مطالعه منابع درسی، شرکت در دوره‌های آموزشی و ارتقاء صلاحیت‌های حرفه‌ای احساس نیاز نمی‌کنند و تدریس را بر عادت‌واره‌های ذهنی و بینش منسوخ خویش استوار کرده‌اند. برای همین وقتی «ساختار دانشگاه»، به مثابه مرکز تولید اندیشه و نظریه و «بستر مدرسه» به مثابه میدان عمل، زبان هم را نفهمند و نتوانند با هم گفت و گو کنند، در دانش، مهارت و بینش معلمان شکاف ایجاد خواهد شد و نومعلمان به صلاحیت‌های حرفه‌ای مناسب و متناسب تجهیز نخواهد گشت».

معلمان بیشتر به عمل علاقه‌مند هستند تا به نظریه. درحالی که هر عملی نظریه‌ای دارد و برعکس. اکثر تحقیقات درباره آموزش، در ساعات هرج و مرج کلاس‌ها کمک کننده نیستند. به علاوه، بسیاری از ایدئولوژی‌ها و فلسفه‌های آموزشی با زبانی به معلمان می‌رسند که معلمان با آنها بیگانه هستند. معلمان با کلاس‌ها، دانش‌آموزان و کنترل اجرایی بسیار زیاد روبه رو

کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی هستند، پس نیاز به چیزی که در کلاس کار کند، بیش از نیاز آشکار به نظریه است. هم چنین، شکست‌های سخت نظام مدرسه، ندایی برای ایده‌های جدید است (فریره و شر، ۱۳۹۴: ۱۴). شون^۱ (۱۹۸۳) باور دارد که معلمان به واسطه برخورداری از تأمل در موقعیت‌های عملی و به مدد آن می‌توانند تولید کننده دانشی باشند که خود در جریان عمل‌شان آنها را به کار می‌گیرند (به نقل از زرقاتی و همکاران، ۱۳۹۵). بنابراین معلمان مجری صرف دانش و نظریه‌های تولیدشده دانشگاهی نیستند، بلکه خود خلق کننده دانش با توجه به بافت تدریس هستند (چهارباشلو و همکاران، ۱۳۹۷: ۵). زیرا نظریه‌ها با تمام منزلتی که در دانشگاه دارد، در مدرسه درست در لحظه آوار شدن مسائل تربیتی بر سر اهالی‌اش، وقتی که باید برای دریافت مسائل و چاره‌جویی برای آنها به خدمت گرفته شود، مفقود است. برای همین معلمان به هنرهای دریافت مسائل عملی نیاز دارند. به این دلیل ساده که آنها در خط مقدم مواجهه با مسائل نامرئی تربیت قرار دارند، و از قرار معلوم نقشه کلی و بدون جزئیات نظریه‌هایی که از دانشگاه با خود به مدرسه می‌برند، برای مرئی کردن این دشمنان نامرئی ناکافی است (آل‌حسینی، ۱۳۹۳: ۵۱)، و به همین دلیل است که شکافی عمیق در نظر و عمل معلمی وجود دارد. در حقیقت شکاف بین نظریه و عمل به هنگام حرکت از حوزه نظریه و نزدیک شدن به حوزه عمل است که آشکار می‌شود و هر قدر نزدیکی به حوزه عمل بیشتر شود وجود چنین فاصله‌ای نیز بیشتر احساس می‌شود (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰: ۱۳۴).

نابهنگامی تدریس

امروز بعد از این که در زنگ ورزش، دانش‌آموزان را گروه‌بندی کردم، یکی از گروه‌ها یک نفر کم داشت. برای همین خودم به عنوان دروازه‌بان به آن تیم ملحق شدم. چند دور از بازی فوتبال گذشته بود که یکی از دانش‌آموزان در اواخر نیمه اول ضربه‌ای محکم و ناگهانی روانه دروازه کرد. من حواسم بیرون زمین بود و تا به خودم آمدم، توپ ناگهان از زاویه‌ای نامناسب به دست راستم خورد و مچ دستم دچار شکستگی شد. بلافاصله وارد دفتر مدرسه شدم، مدیر دستم را آتل‌بندی کرد و بعد از تعطیلی مدرسه به پزشک مراجعه کردم. از فردای آن روز مجبور شدم برای سه ماه متوالی با دست چپ همه کارها را انجام دهم. برای من که راست دست بودم، این تجربه ویژه‌ای بود. امضاء کردن دفاتر مشق، نوشتن بازخورد در کتاب و دفتر،

تدریس ریاضی، نوشتن مباحث درسی بر وایت‌برد، جابه‌جا کردن و گرفتن اشیاء و وسایل کلاس و مدرسه، حتی نوشیدن چایی، پوشیدن لباس و ساده‌ترین فعالیت‌ها هم برایم با چالشی جدی مواجه شده بود. برای همین در این دوره، از تدریس ریاضی خیلی عقب افتادم و برخی از کارهای جانبی مدرسه را نیز نمی‌توانستم انجام دهم (روزنوشت ۱).

خوداندیشی: «بعید می‌دانم معلمی وجود داشته باشد که بتواند رویدادها، رفتارها و کنش‌های یک زنگ از یک کلاس در مقطع ابتدایی را دقیقاً پیش‌بینی کند. مثلاً سناریویی روی کاغذ بیاورد، و انتظار داشته باشد همه آنها را بی‌کم و کاست در کلاس اجرا کند. البته فارغ از باورهای هر معلم، به نظرم در دوره ابتدایی خود تدریس و کلاس درس ویژگی‌هایی دارد که آن را نابهنگام می‌کند. مثلاً در یکی از ساعات، معلم مشغول تدریس است که یک دانش‌آموز اجازه می‌گیرد به دست‌شویی برود. چند دقیقه بعد دانش‌آموزی دچار حمله میگرن می‌شود و معلم باید او را دریابد. دقایقی می‌گذرد و دانش‌آموزی دیگر اجازه می‌گیرد که آب بنوشد. در حیاط مدرسه یکی از کلاس‌ها مشغول مسابقه فوتبال هستند، یکی از تیم‌ها گل می‌زند و فریاد ناگهانی آنها، حواس دانش‌آموزان کلاس را پرت می‌کند. در همین حین معاون پرورشی در می‌زند و وارد کلاس می‌شود تا به دانش‌آموزان بگوید هفته بعد مسابقه نهج البلاغه است و متقاضی‌ها باید زنگ بعد به دفتر بروند و ثبت نام کنند. بعد از وی، یکی از والدین نیز از فرصت استفاده می‌کند و وارد کلاس می‌شود تا به فرزندش که صبحانه نخورده، خوراکی برساند. من در طول این دو سال تدریس، روزی را به یاد ندارم که یک متغیر نابهنگام از درون یا بیرون از کلاس، فرایند تدریس را تحت تأثیر قرار نداده باشد. برای همین به نظرم در دوره ابتدایی همه این حوادث و اتفاقات بخشی از فرایند تدریس محسوب می‌شوند».

تدریس دارای ماهیتی بسیار پیچیده است و با وجود مطالعات و پژوهش‌های بسیاری که در این زمینه صورت گرفته است، هنوز ماهیت دانش تدریس و دانش معلمان روشن نیست و افراد مختلف برداشت‌های متفاوتی از ماهیت دانش تدریس و دانش معلمان و مؤلفه‌های آنها دارند (فاضلی و مهرمحمدی، ۱۳۹۴:۳۲). افزون بر این، رفتار و تدریس معلمان صرفاً تابع آموخته‌های تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت نیست، چرا که منابع اصلی دانش معلمان بر تجربه زندگی، تجربه دوران تحصیل، دیدگاه متخصصان و صاحب‌نظران دانشگاهی، رسانه‌های

کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی

گروهی، تجربه همکاران و بازخورد از یادگیرندگان و والدین آنان مبتنی است و به همین دلیل است که تدریس ماهیتی بسیار پیچیده دارد (چهارباشلو و همکاران، ۱۳۹۷)، و عملی نابهنگام تلقی می‌شود (آل‌حسینی، ۱۳۹۳). بر همین اساس شون (۱۹۹۵) باور دارد موقعیت کلاس درس، موقعیت پیچیده‌ای است که نمی‌توان دستورات کلی دیکته شده متخصصان بیرونی را به راحتی برای حل مسائل کلاس درس به کار گرفت (به نقل از جلیلی هزاوه، ۱۳۹۷: ۸۸). از این رو، تصور این که طراحی و تدوین کتاب‌های درسی به طور متمرکز در سازمان‌های برنامه درسی، اجرای مشابه و یکسان آنها را در کلاس درس به دنبال داشته باشد، امری توهمی و به دور از واقعیت است (جلیلی هزاوه، ۱۳۹۷: ۹۸). چرا که نگاه دستوری و تجویزی به جهان تدریس، به معنای نادیده گرفتن پویایی، پیچیدگی و روح نابهنگام آن خواهد بود (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰).

کثرت تا به کجا؟

هر دانش‌آموز ویژگی خاصی دارد. یکی زود گریه می‌کند، یکی فوراً عصبای می‌شود، یکی ساکت و کم حرف است، دیگری عشق نافرمانی و درس نخواندن دارد. یکی به انشاء علاقه ندارد، دیگری از نقاشی بیزار است. یکی از هر فرصتی استفاده می‌کند تا از کلاس خارج شود و دانش‌آموز دیگر اگر چند ثانیه با کنار دستی‌اش حرف نزنند آرام نمی‌گیرد. برای همین دانش‌آموزان مانند یک جعبه مدارنگی بی انتها هستند. یکی دوست دارد بیاید پای تخته و مسئله حل کند، اما دیگری از حضور در جمع مضطرب می‌شود. یکی عادت دارد باید یک حرف را چند بار بشنود تا رعایت کند، اما دانش‌آموزی هست که کاملاً خودهدایت‌گر است. یکی دیرآموز است و دیگری به قول والدینش تیزهوش. یکی ضعف بینایی دارد، یکی هر روز در کلاس دچار حمله عصبی و میگرن می‌شود، یکی با دمای هوای کلاس مشکل دارد و حتماً باید دکمه لباس فرم‌ش را باز کند. یکی تُن صدای بلندی دارد، اما دیگری خجالتی است. یکی فرزند طلاق است و دیگری پدر یا مادرش را به دلایلی از دست داده است. دانش‌آموزی با نامادری زندگی می‌کند و دانش‌آموزی وجود دارد که بدون این که خودش بداند همه هزینه‌های تحصیلش را فرد یا ارگانی تقبل کرده است. دانش‌آموزی معلولیت دارد یا اضافه وزن شدید دارد و نمی‌تواند در فعالیت‌های ورزشی شرکت کند، دیگری عضو تیم ورزشی استان شده و مدال کشوری به دست آورده است. یکی لکنت زبان دارد و دیگری بعد از یک

سانحه تصادف دچار اختلال یادگیری شده است. یکی هر زنگ تفریح می‌رود و از بوفه مدرسه خرید می‌کند، دیگری به دلایلی همیشه همراهش غذای خانگی دارد. یکی قدکوتاه است و سال‌هاست روی نیمکت اول می‌نشیند، و دانش‌آموزانی هستند که به دلیل قامت‌شان آزادی بیشتری در انتخاب جای نشستن به دست می‌آورند. من با توجه به این دنیای تفاوت‌ها، و تفاوت دنیای بچه‌ها، از خودم می‌پرسم ساختار برنامه‌های درسی باید چگونه باشد تا این حجم از کثرت و گوناگونی را پوشش دهد؟ (روزنوشت ۶).

خوداندیشی: «معلم فقط معلم نیست. معلم هم‌زمان و به طور پیوسته در مدرسه نقش‌های متفاوتی دارد. نقش‌هایی مثل مددکار اجتماعی، روانشناس، جامعه‌شناس، تسهیلگر آموزش، مربی بهداشت، مربی تربیت بدنی، والدگر به مثابه یک پدر یا مادر و نقش‌های دیگر. دانش‌آموزان کلاس از چنان کثرت و تعددی برخوردارند که بسیار پیش می‌آید که نمی‌توانم به تفاوت‌های آنها پاسخ دهم. برنامه‌های درسی، کتاب‌ها، میز و نیمکت‌ها و بسیاری از اجزای مدرسه دارای نظام و مختصاتی هستند که اساساً کثرت، گوناگونی و تفاوت فراگیران را برنمی‌تابند. با این حال این معلم است که باید در نقش یک ابرمعلم ظاهر شود تا بتواند با هر دانش‌آموز به زبان و حال خودش ارتباط برقرار کند و به تکثرشان درگستره نامتناهی استعدادها، نیازها، علایق و انگیزه‌ها را پاسخ دهد».

مدرسه در مقیاس خرد، نماینده جامعه است. یعنی مدرسه به مثابه بستری است که در آن فراگیرانی با نیازها، علایق، آرزوها، باورها و نگرش‌های متفاوت گرد هم می‌آیند و در عین حال هر کدام از این فراگیران در زمینه‌های فرهنگی اجتماعی، اقتصادی، تربیتی متفاوتی رشد یافته و بالیده شده‌اند. بنابراین گستره تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان می‌تواند خود را در طبقاتی چون: هوش و استعداد تحصیلی، مراحل رشد، پیشینه اطلاعاتی، سبک‌های یادگیری، نیازها، علایق، گرایش‌ها، نگرش‌ها و انگیزه‌های یادگیری، زمینه‌های فرهنگی، تاریخی و نژادی و انواع معلولیت‌ها، سن و جنسیت، نشان دهد (مهرمحمدی، ۱۳۷۸). از این رو موضوع کثرت و تفاوت‌های فردی، از درس و مدرسه جداشدنی نیست و به همین دلیل است که تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در اکثر متون تخصصی به منزله پدیده‌ای است که دارای دلالت‌هایی برای روش‌ها یا فرایندهای تعلیم و تربیت است. چنان‌که نمونه بارز این تفکر را می‌توان در نظریه

کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی یادگیری در حد تسلط بلوم و نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر مشاهده کرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۵). البته این نکته را نیز باید در نظر داشت که تأکید صرف بر تفاوت‌های فردی منجر به نادیده گرفتن برابری فرصت‌های آموزشی نگردد. زیرا تأکید بر تفاوت‌های فردی ممکن است به بازتولید و ابقای تفاوت‌ها منجر گردد. به همین دلیل است که معلم همواره باید بین دو اصل "عدالت آموزشی" و "رعایت تفاوت‌های فردی" تعادل را در نظر داشته باشد (کریمی گیلده و همکاران، ۱۳۹۵).

آشنایی با جهان کودکان

هیجانان و احساسات بچه‌ها به سرعت و به شدت در نوسان است، خنده‌ها و شادی‌ها و غم‌ها و غصه‌هایشان موقتی و گذرا است. برای همین بسیاری از آنها از یک سو مستعد دوستی و مهرورزی و محبت‌اند و از طرفی، مستعد درگیری، ناسزا گرفتن و گلاویز شدن با یکدیگر و معلم هستند (روزنوشت ۱۳).

سر و صدا، داد و بیداد، فریاد کشیدن، بلند بلند صحبت کردن، جست و خیز زدن و بازی کردن با سرشت دانش‌آموزان عجیب است، آنها دوست دارند بلند بلند بخندند، فریاد بزنند، ابراز هیجان کنند، در کلاس راه بروند و مشغول دست‌کاری اشیاء و ابزارها باشند (روزنوشت ۱۲).

خوداندیشی: «به نظرم تحرک و پویایی و انرژی، چنان در جسم و جان این دانش‌آموزان در جریان است که هر روش تدریسی که قرار است در کلاس بکار گرفته شود، بهتر است بخش اصلی‌اش بر فعالیت و تکاپو و جنبش و تحرک استوار باشد، نه انتزاعیات و پردازش‌های صرف ذهنی. برای همین اگر قرار است دانش‌آموزان چیزی یاد بگیرند و فعالانه درگیر مباحث گردند، بهتر است مباحث درسی حول فعالیت‌های جسمی، بدنی، مشارکت، کار گروهی و فضای توأم با صدا و بیان باشد. چرا که ساکت ماندن و ساکت نشستن روی صندلی‌ها و نیمکت‌های کلاس برای اغلب بچه‌ها به مثابه زندانی شدن است. دانش‌آموزان در این سنین به هیاهو و بازی و تکاپو نیاز دارند. این در حالی است که این فعالیت‌ها اغلب با ساختار و جو آموزشی مدارس هم‌خوان نیست. برایم مسئله شده است که هیجان، انرژی و شور این کودکان دبستانی را چگونه می‌توان و باید در مدارس جهت داد و هدایت کرد؟».

خوداندیشی: «به نظرم "بازی کردن" و "درگیری با طبیعت" با سرشت همه کودکان عجیب است و چقدر تاسف بار است که مدرسه به عنوان یکی از مهمترین بسترهای یادگیری، یکی از بزرگترین موانع در برابر این تجربه است. کودکان با طبیعت و عناصر آن انس و اُخت همیشگی دارند. گویی کودکان اول از دامان طبیعت، و بعد از دامان مادر متولد می‌شوند. چرا که اگر غیر از این می‌بود در فعالیت‌ها و بروندهای آموزشی کودکان، آثار و جلوه‌های تصویری و نوشتاری مرتبط با روابط و تعاملات انسانی، می‌بایست از آثار و جلوه‌های طبیعی فزون‌تر می‌بود، در حالی که چنین نیست. برای همین باور دارم کنجکاوی، خلاقیت، تازگی، معنویت، معصومیت و پرسش‌گری، از ویژگی‌های وجودی کودکان است. در حقیقت، کودکان بسان آینه‌هایی هستند که هر ثانیه و هر لحظه این‌ها را منعکس می‌کنند».

در بررسی و کندوکاو این پرسش‌ها که کودک کیست، کودکی چیست، ما چه شناختی از دوره کودکی داریم و کودکان جهان را چگونه درک و معنا می‌کنند، در گستره تعلیم و تربیت به طور اعم این بینش شکل گرفته که تعریف و ماهیت مفهوم کودک و کودکی مدیون سنت روانشناسی رشد بوده است. در این نگاه برای کودکان در هر سن ویژگی‌هایی در نظر گرفته می‌شود که آنها پس از پشت سر نهادن مراحل رشد و تکامل به دوره بزرگسالی ورود پیدا می‌کنند. اما به رغم خدمات این سنت، گفتمان روانشناسی صرفاً غربی بر این شناخت غلبه داشته و همین امر باعث شده تا کودکان به مثابه سوژه‌ها و انسان‌هایی در حال شدن و نه بودن، در نظر گرفته شوند و یک جهت‌گیری جبرگرایانه در مسیر رشدی کودکان لحاظ گردد. این در حالی است که باید از حوزه‌های مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی، مطالعات فرهنگی، فلسفه، حقوق، ادبیات و دیگر رشته‌ها نیز کمک گرفت تا بتوان کودک و کودکی را فهمید و متعلقات آن را به تصویر کشید (ذکایی، ۱۳۹۶). زیرا با همین شناخت چندلایه است که می‌توان در مدرسه بستری مناسب بر اساس اقتضائات و الزامات زیستی کودکان فراهم آورد. چراکه در کودکی ذهن و عواطف آدمی، آزادترین، منعطف‌ترین و سیال‌ترین حالت خود را دارد. میل به دانستن شدیدتر و عمیق‌تر از دوره بزرگسالی است و تازگی، طراوت، ابداع، نگاه نو به همه چیز و همه کس، معنی داشتن زندگی، عشق به حیات و دوست داشتن دیگری، جاودانگی، خلوص و

کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی
پاکی، آزادی و آزادی، جاندارپنداری، یکپارچگی و توحید یافتگی عمیق‌تر و خالص‌تر از دوره
بزرگسالی است (کریمی، ۱۳۷۶).

مدرسه یا قفس

برخی روزها، وقتی در مدرسه زنگ آخر به صدا درمی‌آید. از شوق و وجد دانش‌آموزان به
شگفت می‌آیم. آنها با چنان انگیزه و شوری از کلاس خارج می‌شوند و در این کار چنان تقلا
می‌کنند و از یکدیگر سبقت می‌گیرند که برایم قابل باور نیست. این پدیده را در دیگر کلاس‌ها
هم دیده‌ام. کاش می‌شد حجم صداها تولید شده و حجم فریادهای دانش‌آموزان با به صدا
درآمدن زنگ پایانی را اندازه گرفت. بسیار شده که دانش‌آموزان از شوق تعطیلی، کتاب، لباس
و دیگر وسایل شخصی‌شان را در کلاس جا بگذارند. وقتی تامل می‌کنم، با خودم می‌گویم
دوران دانش‌آموزی خودم نیز چنین بود. واقعاً چرا بعد از این همه سال در مدارس ما تغییر و
تحولی درخور اتفاق نیفتاده است؟ دانش‌آموزان از چه و برای چه فرار می‌کنند؟ این حجم
صداها و فریادها، از چه چیزی خبر می‌دهد؟ چرا بچه‌ها با همین شور و هیجان که کلاس‌ها را
ترک می‌کنند و از مدرسه می‌گریزند، به مدرسه نمی‌آیند؟ (روزنوشت ۴).

با خودم می‌گویم کاش مساحت کلاس‌های درس، مثل مساحت زمین فوتبال بود تا دانش-
آموزان می‌توانستند در آنجا به جست و خیز بپردازند، فریاد بکشند و هیجان‌شان را تخلیه
کنند. چرا که این کلاس‌های درس و در و دیوارها و سقف‌ها، بسیاری از امکان‌ها را از بچه‌ها
می‌گیرد و آنها یا هیجان‌شان را سرکوب می‌کنند، یا در قالب فعالیت‌های منفی و مخرب بر
سر هم‌کلاسی‌ها، معلم یا امکانات مدرسه تخلیه می‌کنند (روزنوشت ۸).

شاید یکی از مهمترین ویژگی‌های مدارس ما، قابلیت‌های آن در محدود کردن و در بند
کردن دانش‌آموزان باشد. درها و دیوارها، میزها و نیمکت‌ها و معماری مدرسه با جان جویا و
روح پویای کودکان و ساحات یادگیری آنها هم‌خوان نیست. فکر می‌کنم بسیاری از تکالیف،
قوانین و ساختارهای مدرسه، مانع رشد است تا عامل آن. چنان‌که نهال یک درخت وحشی که در
یک گلدان خانگی محصور می‌شود، تا به اقتضای محیط یک آپارتمان رشد کند، نه اقتضای
خودش. دانش‌آموزان نیز به اقتضای مدرسه کنش و فعالیت دارند، نه به اقتضای وجودی و
فطری خویش. (روزنوشت ۱۱).

خوداندیشی: «مسئله و چالش جدی که به آن می‌اندیشم این است که مدرسه نه تنها دانش‌آموزان، که شاید اغلب معلمان و دیگر کادر اجرایی را نیز در بند کرده است. مانند پرنده در قفس، دانش‌آموزان نیز در کلاس‌های درس زندانی شده‌اند، و معلمان زندانبان‌هایی بیش نیستند که خودشان نیز در سطحی دیگر زندانی تلقی می‌شوند. البته دانش‌آموزان رهایی و آزادی را در چیزهایی می‌بینند که شدنی است. اضافه شدن یک ساعت به زنگ‌های ورزش و هنر می‌تواند تحول‌آفرین باشد. استاندارد بودن و نو بودن میزها و نیمکت‌ها می‌تواند در یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. وجود فضای سبز و گل و گیاه در مدرسه بر روحیه بچه‌ها تأثیر فراوانی دارد. امکانات سمعی-بصری، اینترنت و چندرسانه‌ای‌ها می‌تواند فرایند تدریس و یادگیری را متحول کند. ارتباط مدرسه با جامعه و لمس برخی از تجاربی که بیرون از مدرسه برای دانش‌آموزان مهیا است، می‌تواند فضای مدرسه را شاد و دلنشین نماید. البته همه این‌ها بر روحیه معلمان و دیگر عوامل اجرایی نیز تأثیرگذار خواهد بود.»

تحلیل و بررسی بازتاب معنای مدرسه در متون ادبی گویای این است که هر چند بسیاری از بزرگان و گویندگان زبان فارسی از مدرسه برخاسته‌اند، یا سرتاسر عمر خویش را با مدرسه سر و کار داشته‌اند، اما کمتر شاعر و سخنوری وجود دارد که داغ شکایت از مدرسه در سینه نداشته باشد یا از مدرسه و مدرسه‌نشینان گله و بدگویی نکرده باشد. برای همین، سیمای مدرسه، اغلب در نظر اهل ادب و اندیشه، خُشک و خسته‌کننده بوده و هر از گاهی گویندگان و شاعران در برابر علم و درس رسمی به ذهن‌کجی و پرخاشگری پرداخته‌اند، تا جایی که درس و خاطرات آن به دوگانه «مدرسه یا قفس» تقلیل یافته است (رهبریان، ۱۳۹۵). امروزه پژوهش‌گران نیز مدارس را غیرصمیمی، خُشک و با یک نگاه حاکم و محکوم که محتوای زیاد و غیرکاربردی را به صورتی صرفاً مکانیکی آموزش می‌دهند، معرفی کرده‌اند. در حقیقت مدارس امروزی چیزی بیش از یک زندان تصنعی برای ذهن و جسم فراگیر نیست، زیرا در این بستر، آنها خود را فقط به منزله‌ی یک شیء یا هم‌چون عنصری آماری و بر اساس موفقیت یا شکست تعریف می‌کنند که بیگانگی و تنفر از مدرسه و کلاس محصول این چنین فضایی است (بینش و همکاران، ۱۳۹۳)، و شاید به همین دلیل است که گروهی از اندیشمندان تعلیم و تربیت کشورمان اذعان داشته‌اند که مدرسه مرده است (باقری و همکاران، ۱۳۹۷).

از سهل‌گیری تا قاطعیت

من در سال اول از همان روزهای نخست مدرسه به دانش‌آموزان خیلی سهل می‌گرفتم، آنها را در خیلی از فعالیت‌ها آزاد می‌گذاشتم. مواردی مثل: خوردن مواد غذایی و نوشیدن آب سر کلاس، حرف زدن با کنار دستی و آوردن فیلم و کارتون به کلاس و اظهار نظر در مورد بسیاری از مسائل دیگر. گویا در سال‌های قبل، معلم‌هایشان چنین آزادی‌هایی به آنها نداده بودند. برای همین آنها مانند فتری بودند که فشار از رویشان برداشته شده باشد و دیگر فضای سکوت و مقررات مرسوم را نمی‌توانستند بپذیرند. حتی گاهی برخی از دانش‌آموزان به حرف‌های من گوش نمی‌دادند و بیش از حد در کلاس سر و صدا می‌کردند. شاید من با دانش‌آموزان بیش از حد دوست و صمیمی شده بودم و به آنها آزادی‌هایی بیش از ظرفیت‌شان داده بودم، و این به فرایند تدریس و مدیریت کلاس کمی آسیب زده بود. برای همین در پایان سال، دیگر نمی‌توانستم این آزادی‌ها را از آنها باز پس گیرم، یا بین دانش‌آموزان و خودم فاصله‌ای بیشتر ایجاد کنم. در نهایت برخی از دانش‌آموزان بسیار ساکت و با انضباط کلاس هم گاهی از من نافرمانی می‌کردند. گاهی از این آزادی بیش از اندازه که به آنها داده بودم، پشیمان می‌شدم. اما کاری از دستم برنمی‌آمد، یا شاید بلد نبودم کاری انجام دهم. برای همین، به نظرم آزادی بیش از حد، کلاس را به سمت هرج و مرج سوق داده بود و من اسم این شیوه مدیریت کلاسی را دانش‌آموز محوری گذاشته بودم. (روزنوشت ۱۴).

وقتی معلم یک بی‌نظمی کوچک را در کلاس نادیده می‌گیرد، کم‌کم در کلاس همان بی‌نظمی تبدیل به یک قاعده رفتاری می‌شود. یعنی اغلب دانش‌آموزان به مرور خودشان را مجاز می‌دانند که آن رفتار را انجام دهند. برای همین به نظرم ضمن این که در ابتدای سال تحصیلی باید قوانین کلاس با همراهی و مشارکت همه اعضای کلاس تنظیم گردد و مخاطرات رعایت نکردن آنها به دانش‌آموزان گوشزد شود، همچنین با مشاهده برخی از رفتارهای دانش‌آموزان باید با آنها بسیار جدی و ضابطه‌مند رفتار کرد تا بذری این رفتارها در وجود و ذهن دیگر دانش‌آموزان جوانه نزند. (روزنوشت ۱۷).

خوداندیشی: «با خودم می‌گویم رفتارها، راهبردهای تربیتی، روش‌های تدریس و بینشی که من امسال در کلاس داشتم و در مواجهه با دانش‌آموزان به کار می‌بستم، محصول همین سیستم آموزشی بوده است. یعنی تجربه دوازده ساله‌ای که خودم در مدارس به دست آورده بودم،

بخشی از بینش معلمی مرا شکل داده بود. نوع تجاربی که در گذشته در برابر انواع معلم‌ها و نسبت به انواع درس‌ها به دست آورده بودم، مواجهه امروز مرا شکل داده بود. مثلاً در گذشته تنبیه دانش‌آموزان جزئی جدانشدنی از فرایند تدریس بود، اما چون من پیامدها و کارکردهای تنبیه را دیده و تجربه کرده بودم، برای همین سعی می‌کردم از هر شکل از تنبیه اجتناب کنم. من از تکالیف شب، امتحانات و انواع آزمون‌ها غیر از اضطراب‌چیزی ندیده بودم، برای همین آزمون گرفتن را به حداقل رسانده بودم و تا حد ممکن تکلیف درسی نمی‌دادم. در دوران دانش‌آموزی دیده بودم که معلمان نسبت به درس‌های هنر، ورزش و انشاء بی‌توجه هستند. برای همین این سه درس را بیشتر مدنظر قرار می‌دادم. در دوران ابتدایی بسیار پیش آمده بود که از ترس معلم‌ها نتوانم نیازهایم را بگویم یا با هم‌کلاسی‌هایم صحبت کنم. برای همین امروز که خودم معلم شده بودم، ترجیح داده بودم با دانش‌آموزان آنقدر دوست شوم که آنها بتوانند هر چیزی را به راحتی بگویند و سر کلاس نیازها و انتظاراتشان را مطرح کنند و در مورد آنها صحبت کنند. برای همین به نظرم فضای رها و آزادی که من برای دانش‌آموزانم فراهم کرده بودم، معلول زندانی بوده است که در دوران دانش‌آموزی، خودم تجربه نموده و گویی در آن دوره محکومیتم را به سر برده بودم و اینک در جایگاهی قرار داشتم که نگذارم دانش‌آموزانم تجربیات من را تجربه کنند».

دانشی که معلم به دست می‌آورد و از آن برای کلاس درس و تدریس‌اش استفاده می‌کند از صحنه‌های مختلف زندگی و نقش‌های متفاوتی که معلم در این صحنه‌ها به عهده دارد، تأثیر می‌پذیرد. در واقع حرفه معلمی به دلیل ارتباط نزدیک به مسائل زندگی واقعی، می‌تواند از بسیاری از یادگیری‌های ما در دیگر حوزه‌ها تغذیه کند و در مقابل دستاوردهای عمل در حرفه معلمی نیز می‌تواند به جوانب دیگر زندگی معلم کمک نماید (بزرگ و همکاران، ۱۳۹۸: ۳۳). برای همین خانواده، دوستان و معلمان دوران مدرسه می‌توانند نقشی شگرف در بینش معلمان داشته باشند. زیرا در این دوران است که افراد همواره از خود می‌پرسند کدام یک از معلمان بهتر بودند و چرا؟ یا از کدام معلم بدمان می‌آمد و چرا؟ و با تبیین اینها است که افراد سعی می‌کنند در آینده معلمی خویش بهترین‌ها را برای کار و کلاس خود برگزینند. در حقیقت رجوع به تجارب دانش‌آموزی از مهم‌ترین متغیرهای تأثیرگذار بر نحوه و سبک معلمی است (قنبری و

کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی الماسی، ۱۳۹۶). بات^۱ و ریموند^۲ (۱۹۹۰) نیز باور دارند عوامل زمینه‌ای تأثیرگذاری چون ماهیت خانواده، قومیت، مذهب و محل سکونت و نیز تجارب دوران کودکی، نوجوانی، جوانی و بزرگسالی و بحران‌ها، رویدادهای مهم، موفقیت‌ها و شکست‌های دوران زندگی، از مهمترین عواملی هستند که انگیزش و نگرش معلمان را جهت می‌دهند و منابع بالقوه‌ای هستند که مسیر الگوی توسعه حرفه‌ای آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

نتیجه‌گیری

این پژوهش به بازنمایی تجربیات پژوهشگر به عنوان یک نومعلم پرداخت. بنیاد پژوهش حاضر این بود که وی در امتداد دو سال از معلمی خویش به عنوان یک آموزگار در پایه‌های ششم و چهارم ابتدایی، حرفه معلمی و متعلقات آن را چگونه دیده، فهمیده و لمس کرده است. برای تحقق این هدف وی نخست به معرفی خویش پرداخت. این که وی چه کسی است، چه پیشینه تحصیلی دارد، چگونه وارد حرفه معلمی شده و در جایگاه یک معلم، بر وی چه گذشته است. بنابراین محقق نزدیک‌ترین راه مشاهده خویش یعنی روش خودشرح‌حال‌نویسی را انتخاب نمود تا بتواند شرح‌حال خویش به عنوان یک معلم مبتدی را روایت کند.

در این پژوهش، راوی در تلاش بود تا خودش و شما را به یک سفر تربیتی دعوت نماید. چرا که معلمی و خودشرح‌حال‌نویسی چیزی غیر از سفر نیست (آیرز،^۳ ۱۹۸۸). در حقیقت وی در این سفر نقش یادگیرنده‌ای را داشت که همواره در سفر دائمی یادگیری به منظور یافتن معنای زندگی حرفه‌ای خویش در تکاپو بوده است. او شبیه کوچ‌رویی بوده که مسیرهای یادگیری متعددی را انتخاب می‌کرده و به دنبال استقرار در یک وضعیت و موقعیت ثابت نبوده است، چرا که ایستایی با ذات معلمی سازگاری ندارد (گندمی و همکاران، ۱۳۹۶). پژوهشگر در این سفر تربیتی در تلاش بود تا عملکرد واقعی مدرسه را از زاویه نگاه خودش به تصویر بکشد و با صحنه‌ها و پدیده‌های تربیتی مدرسه به گفت و گو بنشیند. زیرا زنده‌انگاری مدرسه و پدیده‌های آن یکی از مهم‌ترین بسترهایی است که می‌تواند امکان اصلاحات آموزشی را در ایران فراهم آورد (میرعرب‌رضی، ۱۳۹۴). علاوه براین، پژوهشگر سعی نمود تا برخی از مهمترین فراز و فرودهای معلمی‌اش را با جزئیات ممکن، چنان که برایش اتفاق افتاده بود را

1. Butt
2. Raymond
3. Ayers
۱۴۷

تصویرسازی کند. مثل فیلم‌نامه‌ای که هر فرد دیگری نیز بتواند آن را بخواند و آغاز و پایان فیلم برایش معنادار باشد. چرا که معلم‌ها برای پیمودن راه پُر پیچ و خَم تربیت به جای نقشه‌های کلی به یک نقشه تفصیلی نیاز دارند. نقشه‌ای که علاوه بر کلیات روشن‌گرانه، به جزئیات بصیرت‌آفرین عملی نیز مُنقش باشد تا راهنمایی برای مواجهه با مسائل دشوار و پیش‌بینی نشده میدان عمل فراهم آورد (آل‌حسینی، ۱۳۹۳).

اما مطابق با یافته‌های مرتبط با مضمون «از آسمان تا زمین معلمی» تجربیات راوی از شکاف میان نظر و عمل در میدان مدرسه و در کلاس‌های درس بسنده نبوده و او خود را در مواجهه با چالش‌های تربیتی تنها، ناتوان و مستأصل یافته است. همچنین پژوهشگر از یک سو به ضعف‌ها و ناتوانی‌هایش در کلاس درس اعتراف نموده و از سوی دیگر ریشه ناتوانی‌هایش را در فقدان ارتباط متقابل میان مدرسه و دانشکده‌های علوم تربیتی یافته است. این که مراکز دانشگاهی تعریف و تصویری ایده‌آل از مدرسه ساخته‌اند و حرفه معلمی را در آسمانی مفهوم-پرداز کرده‌اند که نشانه‌های آن را کمتر می‌توان روی زمین لمس کرد و دید. به همین دلیل، این یافته روایتی از شکاف میان نظریه و عمل در میدان تربیت است که یاری‌دهنوی (۱۳۹۲) و ایروانی و باقری (۱۳۸۷) نیز در پژوهش‌های خود به آنها اشاره داشته‌اند. این که چرا نظریه‌های تربیتی در موقعیت‌های عمل بازمی‌ایستند و نمی‌توانند فرمان‌بری کنند. در همین راستا مهرمحمدی (۱۳۸۷) نیز باور دارد با توجه به ماهیت پویا، تعیین‌ناپذیر و پیچیده عمل تربیت است که قرار نیست شعله «اراده» معلم در سایه سنگین طرح‌ها و نظریه‌های تربیتی خاموش شود. زیرا با چنین تلقی از عمل تربیتی است که برخی متخصصان معتقد به دیدگاه «دانش متکی بر پژوهش کلاس درس» هستند. حامیان این دیدگاه، برای معلمان و مربیان نقش حساس و بی‌همتایی در تولید دانش تربیتی قائل هستند. آنها استدلال می‌کنند که بصیرت‌ها و دریافت‌های شهودی معلمان و مربیان از موقعیت‌های واقعی و ملموس تربیت، بهترین خمیرمایه برای نظریه‌ورزی تربیتی از سوی معلمان است. حامیان این رویکرد، معلمان را بی‌نیاز از دانش تربیتی تولید شده در دانشگاه نمی‌دانند، بلکه منتقد جدی نگاه انحصاری و مصرف‌کننده یک سوپه آن می‌باشند (به نقل از یاری‌دهنوی، ۱۳۹۲: ۶۱).

کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی در ادامه تبیین یافته‌ها، پژوهشگر چالش شکاف میان نظریه و عمل را به کلاس درس آورده است تا بر اساس تجربیات خویش، تدریس را به عنوان پدیده‌ای مبتنی بر مفاهمه و ارتباطی متقابل بین یاددهنده و یادگیرنده به تصویر بکشد که ذاتاً دارای ماهیتی چندلایه، پیچیده، چندبعدی و غیرقابل مهندسی است. او در ذیل مضمون «نابهنگاهی تدریس»، وقایع و رویدادهایی را برمی‌شمارد تا بگوید تدریس را نمی‌توان به مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها و قواعد روتین، خطی، مکانیکی و مرزبندی شده تقلیل داد. بر این اساس می‌توان گفت معلم ایده‌آل فردی است که هم با درایت در به کارگیری دستاوردهای پژوهشی می‌کوشد و از آنها به عنوان یک منبع معتبر معرفتی سود می‌جوید و هم با اتکا به درون‌فکری، دریافت‌های شهودی، بصیرت آنی و خلاقیت به خلق و تولید دانش حرفه‌ای و در نتیجه تدبیر امور می‌پردازد، چرا که تدریس دارای ماهیتی پیچیده و نابهنگام است و همواره تلفیق بهینه جنبه‌های علمی و هنری از سوی معلم را می‌طلبد (مهرمحمدی و عابدی، ۱۳۸۰).

یافته دیگر پژوهش به تفاوت‌ها و کثرت بی‌انتهای دانش‌آموزان در مدرسه از سویی، ویژگی‌های ناب جهان دانش‌آموزان از سوی دیگر مربوط می‌شد که راوی آنها را در ذیل مضامین «کثرت تا به کجا» و «آشنایی با جهان کودکان»، روایت نموده است. روایت‌های پژوهش‌گر گویای این بود که هر دانش‌آموز دارای علائق، استعداد، توانمندی و ظرفیت ویژه‌ای است و این ویژه بودن گواهی بر این ادعا است که هر دانش‌آموز باید بر مبنای تفرّد و یگانگی خود، سفر زندگی خویش را در مدرسه بیابد و بپوید. در عین حال راوی با نزدیک شدن به جهان دانش‌آموزان و در آغوش کشیدن تجربیات کودکی خویش، پا در کفش دانش‌آموزان مدرسه گذاشته و با آنها همراه شده است تا از جهان سرشار از کنجکاو، خلاقیت، تازگی، معنویت، معصومیت و پرسش‌گری آنها روایت کند. او باور دارد دانش‌آموزان بسان گل‌هایی هستند که از باغ بهشت آمده‌اند تا در زمین مدرسه برویند، اما مدرسه دیوارهایی بلند ساخته و سقف‌های سخت سیمانی در کلاس‌های درس درانداخته است، چنان که یادگیری به مثابه پدیده‌ای شورانگیز، به تجربه‌ای ملال‌انگیز، و کلاس‌های درس به اسارت در قفس‌هایی غم-انگیز تبدیل شده است. سیمایی که پژوهشگر آن را در ذیل مضمون «مدرسه یا قفس» ترسیم نموده است. در تبیین این یافته‌ها، نتایج پژوهش بینش، کشتی‌آرای، یوسفی و یارمحمدیان (۱۳۹۲) نیز نشان می‌دهد که مدارس امروزی دارای فضایی غیرصمیمی، خشک و با یک نگاه

حاکم و محکوم است. به زعم این پژوهشگران غالب مدارس ایران محلی برای دور نگه داشتن دانش‌آموزان از واقعیت‌های خارج از کلاس درس است، و همین امر باعث شده است تا مدارس امروزی چیزی بیش از یک زندان تصنعی برای ذهن و جسم فراگیر نباشد.

البته فراتر از ارجاع به یافته‌های پژوهش‌های مرتبط با تعلیم و تربیت، در متون ادبی نیز کمتر شاعر و سخنوری وجود دارد که داغ شکایت از مدرسه بر سینه نداشتند باشد، از مدرسه و مدرسه‌نشینان گله و بدگویی نکرده یا مدرسه را به مثابه قفس تعریف نکرده باشد (رهبریان، ۱۳۹۵: ۱). در حقیقت دانش‌آموزان ممکن است به دلایل گوناگونی در مدرسه احساس اسارت کنند. برای مثال مطابق با یافته‌های پژوهش قربانی، بهنیا و خضولو (۱۳۹۹) در صورتی که دانش‌آموزان در میدان مدرسه پنج مضمون مشتمل بر «سبک تدریس مستبدانه»، «ساختار و مقررات آموزشی تحمیلی»، «محتوای درسی مُرده»، «کمبود امکانات آموزشی و نامناسب بودن تجهیزات آموزشی» و «رفتار غیرحرفه‌ای کادر اجرایی مدرسه» را تجربه نمایند؛ آن‌گاه مدرسه به مثابه قفسی خواهد شد که دانش‌آموزان در آن احساس اسارت خواهند کرد.

یافته دیگر این پژوهش به مضمون «از سَهَل‌گیری تا قاطعیت» باز می‌گشت. این که پژوهشگر گاهی در مدیریت کلاس درس ناموفق بوده و با دادن آزادی عمل بیش از حد به اعضای کلاس، رفتارهای برخی از دانش‌آموزان را به سمت آشوب سوق داده است. افزون بر این، پژوهشگر تاحدی ریشه این سبک از معلمی و کلاس‌داری خود را به پیشینه تحصیلی خویش نسبت داده است. این که خودش در گذشته در جایگاه یک دانش‌آموز از قوانین سخت‌گیرانه و مکانیکی مدرسه در رنج بوده است و اینک در جایگاه یک معلم، تجربیات خویش را آینه قرار داده تا تصویر رهایی دانش‌آموزانش را در آن ببیند. در تبیین این یافته، بات و ریموند (۱۹۹۰) باور دارند که مسیر الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان از سه ایستگاه، یعنی پیشینه زیسته شخصی، تجارب حرفه‌ای و تجارب خود معلمان به عنوان یک دانش‌آموز در مدرسه عبور می‌کند. یافته‌های پژوهش حیدری نقدعلی، عطاران و حاجی‌حسین‌نژاد (۱۳۹۲) نیز مؤید این است که تجارب دانش‌آموزی و پیشینه شخصی نومعلمان، از مهمترین متغیرهای تأثیرگذار بر نحوه و سبک معلمی است.

کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی

در نهایت در این مطالعه محقق در تلاش بود تا از درون معلمی خویش را روایت کند و از بیرون نقاط قوت و ضعف خویش را به تصویر بکشد. چراکه خود شرح حال نویسی، به مثابه یک سفر درونی^۱ است که ملازم و مکمل آن سفر بیرونی^۲ است. سفری که شامل کاوش، بازاندیشی، نقد و تشریک مساعی است (آیرز، ۱۹۸۸). بنابراین پژوهشگر در این سفر تربیتی در تلاش بود تا به دیدگاه خودی و درونی‌اش به عنوان یک معلم پای‌بند باشد، و در عین حال با فاصله گرفتن از خودش، خود را به عنوان دیگری ببیند و بر ناتوانی‌ها و ضعف‌هایش به عنوان یک معلم مبتدی اعتراف کند. چرا که به زعم پاینار (۲۰۰۸) اعتراف‌های خود زیست‌نگارانه، نوعی جنبش سیاسی روانی است که می‌تواند معبر و برون‌رفتی برای سکون تاریخی فعلی ایجاد کند (به نقل از قادری، ۱۳۹۴، ص ۵۹).

در پایان با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌گردد در راستای پُل زدن میان نظر و عمل در حوزه معلمی، از اساتید و معلمان خبره و بازنشسته برای اشتراک تجارب تربیتی خویش در دانشگاه فرهنگیان و در مراکز علوم تربیتی دعوت گردد تا آنها فراز و فرود تجارب تدریس و زندگی حرفه‌ای خویش را با دانشجویان علوم تربیتی به اشتراک گذارند. چرا که فقدان سیستم مدیریت دانش در حوزه تجارب و داستان‌های اساتید و معلمان، وجود و ضرورت این مهم را دوچندان می‌کند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌گردد نشریه‌هایی علوم تربیتی زمینه‌هایی فراهم آورند تا معلمان بتوانند تجربیات تدریس خویش را با فرو نهادن معیارهای خطی و کمیت‌گرا با دیگران به اشتراک بگذارند. چرا که هر معلم انبانی از معرفت تربیتی است و عدم بازگویی تجارب تدریس به مثابه خُسْرانی است که دانش‌آموزان پیامدهای آن را از راه آزمون و خطاهای نومعلمان خواهند پرداخت. علاوه بر این شرح حال‌های معلمان می‌تواند حکایت آن گُل‌های سرخی باشد که پوسته دانشگاه‌های دانش‌زده و مدارس بخش‌نامه‌ای را می‌شکافد تا به آفتاب برسد و بشکُفد. آنجا که الگوواره‌های خطی و مکانیکی سعی دارند حیات معلم را در اعداد و ارقام محصور کنند، معلم می‌ایستد و قلم‌اش را برمی‌دارد تا دردها و رنج‌هایی که هیچ ترازویی تاب وزن کردن آنها را ندارد را روایت کند. او سفر معلمی خویش را با دیگران قسمت می‌کند

1. Inner Journey

2. Outer Journey

تا اجازه ندهد روان‌اش زیر حجه جامعه قسمت شود و با این کار زندگی خویش را در فضایی نامتناهی و رها از قیود زمان و مکان تداوم می‌بخشد.

منابع

- آل‌حسینی، فرشته. (۱۳۹۳). تدریس به عنوان رشته عملی. مطالعات برنامه درسی، ۹ (۳۲)، ۶۶-۴۱.
- احمدی، غلامعلی، ملکی، صغری، مهرمحمدی، محمود، امام جمعه، سیدمحمدرضا (۱۳۹۸). سیر تحول برنامه کارورزی نظام تربیت معلم ایران. فصل‌نامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت؛ ۳۵ (۲): ۶۱-۸۲.
- ایروانی، شهین و باقری، خسرو (۱۳۷۸). شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت. نشریه مدرس علوم انسانی. شماره ۱۲. ۵۲-۳۹.
- باقری، خسرو و ایروانی، شهین (۱۳۸۰). جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۱ (۲): ۱۳۸-۱۲۳.
- باقری، خسرو، دولت‌آبادی، شیوا، رنانی، محسن، عشایری، حسن، فاضلی؛ نعمت‌الله، فراست‌خواه؛ مقصود، امین قانع‌ی راد؛ محمد، محمدی؛ جعفر و نظری، مرتضی (۱۳۹۷). مرگ مدرسه: گفتارهای انتقادی در آموزش و پرورش ایران، تهران: انتشارات مشق شب.
- بزرگ، حمیده، مهرمحمدی، محمود، طلائی، ابراهیم، موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۸). فهم دانش شخصی - عملی؛ حرکت از آنچه معلمان باید بدانند به آنچه می‌دانند. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی؛ ۷ (۱۳): ۷۸-۵۳.
- بینش، مرتضی، کشتی‌آرای، نرگس، یوسفی، علیرضا و یارمحمدیان محمدحسین (۱۳۹۳). تجربه زیسته-ی دانش‌آموزان از مدرسه: راهنمای عمل برنامه درسی. مجله پژوهش‌های برنامه‌ی درسی. ۴ (۱). ۸۴-۶۱.
- پاینار، ویلیام، ویلیام رینولدز، پتریک اسلتری پتر تابمن (۱۳۹۰). نظریه فمینیستی شرح‌حال نویسی/زندگی‌نامه نویسی. در برنامه درسی گفت‌مان نظریه، پژوهش و عمل برنامه درسی پست مدرن (۱۳۹۰) مترجم: مرحوم مصطفی شریف. ناشر: جهاد دانشگاهی (دانشگاه اصفهان).
- جلیلی هزاوه، مهسا، نیکنام، زهرا، امانی‌طهرانی، محمود، علی‌عسگری، مجید. (۱۳۹۷). معلم و کاربست مواد برنامه درسی: طرحواره‌ای برای فهم برنامه درسی عملی شده در کلاس درس. مطالعات برنامه درسی، (51) 13، 81-104.

کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی چهارباشلو، حسین، علی‌عسگری، مجید، غلامی، خلیل، موسی پور، نعمت‌اله. (۱۳۹۷). شناسایی محتوا و منبع دانش عملی معلمان با تجربه ابتدایی: دلالت‌های آن برای تربیت معلمان ابتدایی در نظام تربیت معلم. پژوهش‌های برنامه درسی، (۲) ۸، ۲۷-۱.

حیدری نقدعلی. ژیللا. عطاران، محمد، حاجی حسین نژاد، غلام‌رضا. (۱۳۹۲). تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم: پژوهشی خودمردم‌نگارانه. پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران. ۳ (۱). ۲۸-۷.

ذکایی، محمد سعید (۱۳۹۶). مطالعات کودکی: مفاهیم، رویکردها و مسائل اساسی. فصل‌نامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات. ۱۳ (۴۶): ۱۳-۳۵.

رهبریان، محمدرضا (۱۳۹۵). مدرسه یا قفس بازتاب مدرسه در متون کهن و داستان نویسی معاصر. تهران: نشر علمی و فرهنگی.

زرقانی، اعظم، امین خندقی، مقصود، شعبانی ورکی، بختیار و موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۹۵). ارتباط دانش نظری و عملی معلمان در پارادایم‌های اجرای برنامه درسی، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۶ (۱): ۶۸-۴۶.

صفرنواده، مریم، موسی پور، نعمت‌الله، اظهري، محبوبه و محمدشفیعی، عبدالسعید (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. ۱ (۱۰): ۱۴۹-۱۶۹.

فاضلی، احمدرضا، مهرمحمدی، محمود، (۱۳۹۴). ماهیت دانش تدریس و دانش معلمان: مقایسه دیدگاه شولمن و فنسترماخر. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۵ (۱)، ۳۰-۴۶.

فریره، پائولو و شر، ایرا (۱۳۹۴). پداگوژی برای رهایی. گفت و گوهایی برای دگرگونی آموزش. ترجمه حسام حسین زاده. تهران: نشر اینترنتی رهایی.

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی. تهران: انتشارات آبیژ.

قادری؛ مصطفی (۱۳۹۴). تحلیل تاریخی **Currere** به معنای گذر زندگی نامه‌ای در آثار نوفهم-گرایی، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت. سال. ۵ (۲). ۴۴-۶۱.

قاسمی، مریم، حاجی حسین نژاد، غلامرضا، موسی پور، نعمت‌اله، حسینی خواه، علی (۱۳۹۷). تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی؛ ۶ (۱۲): ۴۳-۶۶.

- قنبری، مهدی، الماسی، لیلا. (۱۳۹۶). توصیفی از معلم شدن من: خودمردم‌نگاری یک دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان. تدریس پژوهی ۴ (۵): ۷۱-۹۷.
- قربانی، حسین، بهنیا، علی، خضزلو، غلامرضا. (۱۳۹۹). رهایی یا اسارت: بازنمایی برساخت دانش‌آموزان از معنای مدرسه، مجله آموزش پژوهی، ۲۱ (۶): ۹۶-۱۱۷.
- قربانی، حسین، میرشاه جعفری، سیدابراهیم، نصر اصفهانی، احمدرضا، نیستانی، محمدرضا. (۱۳۹۸). از چرایی تا چیستی معلمی: زندگی‌کاوی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی در بستر تعلیم و تربیت. فصلنامه علمی تربیت اسلامی. ۱۴ (۲۹): ۱۷۸-۱۵۳.
- کریمی گیلده، علی، صادق زاده قمصری، علیرضا، سجادی، مهدی، باقری نوع پرست، خسرو. (۲۰۱۶). واسازی مفهوم «تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان» و نقد آن از منظر رویکرد بازسازی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۶(۱)، ۸۲-۶۹.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۶). تفکر شهودی در کودکان و ضرورت بازگشت به کودکی. پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان. شماره ۱۰: ۲۶-۷.
- گندمی، فهیمه، مهرمحمدی، محمود، سجادی، سیدمهدی، طلایی، ابراهیم. (۱۳۹۶). تبیین یادگیری و بالندگی حرفه‌ای معلمان بر مبنای مفهوم کورره در معنای فعال و زاینده آن. مطالعات برنامه درسی، ۱۲(۴۴)، ۴۸-۲۷.
- ملکی، صغری، مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۶). روایت‌نگاری ابزار تامل و بالندگی حرفه‌ای «مطالعه‌ای کیفی در زمینه تجربه روایت‌نگاری دانشجو معلمان در درس کارورزی». دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۵ (۱۰): ۱۲۷-۱۵۴.
- مهرمحمدی، محمود؛ (۱۳۷۸). ارزیابی شیوه‌های رویارویی برنامه درسی و آموزش با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، مجله تعلیم و تربیت، شماره ۵۷: ۲۷-۱۱.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). نظریه هوش چندگانه و دلالت‌های آن برای برنامه درسی و آموزشی. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۸۸: ۳۱-۷.
- مهرمحمدی، محمود و غابدی، لطفعلی (۱۳۸۰). ماهیت تدریس و ابعاد زیبا شناختی آن. مدرس علوم انسانی، ۳ (۵)، ۵۸-۴۲.
- میرعرب‌رضی، رضا. (۱۳۹۴). تبیین دلایل شکست اصلاحات آموزشی و میزان مقاومت معلمان. مطالعات برنامه درسی، ۳۸ (۱۰)، ۱۷۸-۱۵۹.

کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی
 ناصحی، زهره (۱۳۹۱). از خودنگاری تا خودرمان: تحلیلی پیرامون دشواری‌های موجود در تعریف
 نثر معاصر فرانسه. پژوهش‌های ادب و زبان فرانسه، ۱ (۸۹-۱۱۳).
 نصرتی، نسرتین، قادری، مصطفی، ناطقی، فائزه. (۱۳۹۸). تاریخ‌نگاری تحول دانش معلمان طی چهار
 دهه اخیر. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، (۶۲) ۱۶. ۱۹-۱.
 یاری‌دهنوی، مراد. (۲۰۱۴). زیست‌نگاری و روایت فهم معلمان از نقش فلسفه تربیت در
 تحول عملکرد آنان. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، (۲) ۳. ۶۶-۴۹.
 یعقوب‌نژاد، قاین، بهرنگی، ناصر، بهرنگی، محمدرضا، زین‌آبادی، حسن رضا. (۱۳۹۴). معلمان تازه‌کار
 از والدین چه انتظاراتی دارند؟ یافته‌های یک پژوهش کیفی - کمی در مدارس ابتدایی
 تهران. علوم تربیتی، (2) 22 (۲) ۲۲. ۲۰-۵.
 یوسف‌زاده، محمدرضا و کاظم‌پور صدیقه (۱۳۹۶). هویت شرح‌حال‌نویسی در برنامه درسی ملی:
 مطالعه‌ی ترکیبی. مجله پژوهش‌های برنامه درسی، ۷ (۱) ۱۱۸-۱۴۳.

- Ayers, W. (1988). **Teaching and Being: Connecting Teachers' Accounts of Their Lives with Classroom Practice.**
- Butt, R, Townsend, D. & Raymond, D. (1990). **Bringing reform to life: Teachers' stories and professional development.** Cambridge Journal of Education, 20 (3), 255-268.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). **Stories of experience and narrative inquiry.** Educational researcher, 19 (5), 2-14.
- Creswell, J. W. (2012). **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.** Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Kennedy, G. (2013). **Life's Story: Autobiography as Myth-making. A Qualitative Investigation into Self-creation, Myth, and the Construction of the Positive Face.** INNERVATE Leading Undergraduate Work in English Studies, 5, 91-105.
- McKnight, D. (2006). **THE GIFT OF A CURRICULUM METHOD.** Curriculum & Teaching Dialogue, 8.

Pinar .W. F. (1994). **The method of" Currere"** (1975). Counterpoints 2 ، 19-27.

Simon J. (2006). **Autobiography: Inspiring new visions of teacher learning**. Educate~ 3 (2) ,53-61

Webster L .& Mertova .P. (2007). **Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching**. Routledge.