Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.14 (7); 2020, 395-442

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال هفتم، شمارهٔ ۱۴، پاییز و زمستان ۱۳۹۸، ۴۴۲-۳۹۵

طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامهٔدرسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان[۱]

Designing and Validation of Internship Curriculum Pattern based on Collaborative Autobiography in Teacher Education in Iran

حسین قربانی[۲]،دکتر ابراهیم میر شاه جعفری[۳]، دکتر احمدرضا نصر[۴]،دکتر محمدرضا نیستانی [۵]

H.Ghorbani, E.Mirshah Jafari(Ph.D), M.Nasr(Ph.D), A.Neyestani(Ph.D)

چکیده :هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامهٔدرسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان است. در این پژوهش تلاش شده است تا نخست با استفاده از روش اسنادپژوهی، منابع و متون تخصصی مرتبط با موضوع، مورد تحلیل قرار گیرد تا مبانی فلسفی، ادبی، روانشناسی، اجتماعی و دانشی خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی استخراج شود و متعاقباً دلالت‌های آن برای روش کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال نویسی مشارکتی در عناصر اهداف، محتوای آموزشی، راهبردهای یاددهی ـ یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی تدوین گردد. در گام دوم، بر اساس نتایج به‌دست‌آمده پرسشنامهٔ محقق‌ساخته تدوین و به منظور اعتباربخشی الگوی پیشنهادی از نظرات اساتید برنامهٔدرسی و مدرسان واحدهای درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان استفاده شده است. طبق یافته‌های پژوهش اجرای مطلوب برنامهٔدرسی کارورزی نیازمند هم‌یاری و فعالیت‌های مشارکتی و چندجانبهٔ روایت‌محور میان دانشجویان، اساتید و معلمان راهنما است و آنچه به این هم‌یاری معنا می‌بخشد الزاماً روایت‌ها و تجارب دوران کارورزی نیست، بلکه کل زیست تحصیلی قابل پیوند با واحدهای درسی کارورزی، می‌تواند مدنظر قرار گیرد. هم‌چنین کندوکاو وقایع فرهنگی، اجتماعی و تربیتی جامعه بر محور شرح‌حال‌های کنشگران و عوامل آموزشی دانشگاه و مدرسه، فرصتی فراهم می‌کند تا دانشجومعلمان ضمن خودشناسی و خودآگاهی بتوانند فرهنگ‌معلمی و هویت‌معلمی را در بستر جامعه‌ای که در آن زیست می‌نمایند مورد بازشناسی و فهم قرار داده و زمینهٔ کاربست آن را فراهم آورند.

واژگان کلیدی: تربیت‌معلم، کارورزی، خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی، پژوهش روایی، یادگیری مشارکتی

Abstract: This study aims to designing and validation of internship curriculum pattern based on collaborative autobiography in Teacher Education in Iran. In this research, it has been attempted to first analyze the specialized texts related to the subject, in order to extract the Foundations of collaborative Autobiography, and subsequently the implications of curriculum elements of this kind of internship.In the second step, a researcher-made questionnaire was developed and in order to validate the proposed model, the views of the teachers of the curriculum and the instructors of the internship courses at Farhangian University were used. According to the findings, the desirable implementation of the internship curriculum requires collaborative and multidimensional collaborative and multidisciplinary activities among the students of science, teachers and teachers, and what makes this sense meaning the narratives and life experiences that can be linked to the goals Courses are internships and courses.

Keywords: Teacher education, Internship, Autobiography, Narrative inquiry, Collaborative learning

---

۱. این مقاله برگرفته از دکتری با عنوان «طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامهٔدرسی کارورزی مبتنی بر خودشرح حال نویسی مشارکتی در تربیت معلم ایران » است.تاریخ دفاع: ۱۳۹۷/۱۱/۲۲- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۸، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۲۲

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان،رایانامه: ghorbani37@ut.ac.ir

۳. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی ، دانشگاه اصفهان(نویسنده مسئول) ،رایانامه: *jafari@edu.ui.ac.ir*

۴. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی ، دانشگاه اصفهان ،رایانامه: arnasr@edu.ui.ac.ir

۵. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی ، دانشگاه اصفهان.رایانامه: m.neyestani@gmail.com

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مقدمه

امروزه برنامهٔدرسی کارورزی به بخش مهمی از برنامه‌های درسی تربیت‌معلم در سرتاسر جهان تبدیل شده است. هرچند چگونگی کارورزی در تربیت‌معلم در بین کشورها، بافت‌ها و سازمان‌ها متفاوت است، اما یک فهم مشترک در همهٔ بافت‌ها وجود دارد، این‌که دانشجومعلمان برای تدریس و یادگیری باید تجارب عملی به دست آورند (هلگ‌ولد[1] و همکاران، ۲۰۱۵). برنامهٔدرسی کارورزی فرصت‌های عملی برای فهم واقعی از حرفهٔ تدریس و چشم‌اندازهای آتی آن خلق می‌کند و ضمن پیوند بین نظر و عمل، فرصتی برای احراز صلاحیت‌های حرفهٔ تدریس و فهم جنبه‌های گوناگون برنامه-های مدارس فراهم می‌نماید (پارن[2] و میرز[3]، ۲۰۱۲). کارورزی سکویی برای پژوهش در مورد ایده‌ها و مفاهیم مرتبط با تدریس و یادگیری با هم‌سالان و اساتید راهنما است و به دانشجومعلمان اجازه می‌دهد تا مهارت‌های مرتبط با تدریس را در خود ارتقاء دهند (دی‌مورا[4] و وود[5]، ۲۰۱۴). هدف کارورزی خودفهمی و توسعهٔ شایستگی و صلاحیت‌های حرفه‌ای از طریق تجربه است (دی‌جانگ[6] و همکاران، ۲۰۱۳) تا دانشجومعلمان در یک مقیاس وسیع‌تر، معانی و یادگیری واقعی را به‌طور عمیق به مثابه یک معلم تمام‌عیار تجربه نمایند (دی‌مورا و وود، ۲۰۱۴). بر این اساس، کارورزی نوعی تجربهٔ کلینیکی و میدانی است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲) که بازاندیشی در عمل جزء لاینفک آن محسوب می‌شود. بازاندیشی در عمل فرصتی فراهم می‌کند تا یادگیری در یک فرایند زنجیروار به هم متصل شده و چرخه‌ای از کنش‌های خودارزیابی (برون[7]، ۲۰۱۵، بات[8] و ریموند[1] ۱۹۸۹)، خودفهمی (پاینار، ۱۹۷۵، گرین[2]، ۱۹۷۸) و خوداندیشی

[1] Helgevold
[2] Parveen
[3] Mirza
[4] de Mora
[5] Wood
[6] de Jong
[7] Brown
[8] Butt

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

(کانلی[3] و کلاندینین[4] ۱۹۹۴،۱۹۹۰، پارسونز[5]، ۱۹۹۵) بر نظر و عمل معلم سایه افکند.

در برنامۀدرسی تربیت‌معلم کنش‌هایی مانند بازاندیشی در عمل بیشتر در واحدهای درسی کارورزی و تحت لوای مهارت‌های توصیف، گزارش‌نویسی و تأمل بر روایت-نگاری‌های مرتبط با پدیده‌های مورد تجربه در فرایند کارورزی مورد پوشش قرار می‌گیرد؛ بنابراین می‌توان اذعان داشت آنچه به واحدهای درسی کارورزی و اهداف آن عینیت می‌بخشد، شرح‌حال‌ها و روایت‌های دانشجومعلمان است (دورین[6] و همکاران، ۲۰۱۳، لی‌فی‌ور[7]، ۲۰۱۱، کلچ‌ترمن[8]، ۲۰۰۹، گلکار و شریفیان، ۱۳۹۵). از سوی دیگر، شرح‌حال‌نویسی امروزه به یکی از مهم‌ترین حوزه‌های تربیت‌معلم تبدیل شده است. درواقع این روش به مثابه یک عدسی برای کشف، تسهیل و فهم شیوه‌های تدریس و طریقی برای کاوش چیستی، چگونگی و چرایی کنش‌های تربیتی است (دورین و همکاران، ۲۰۱۳). خودشرح‌حال‌نویسی نه تنها به‌عنوان یک روش یادگیری، بلکه به‌عنوان رویکردی در خدمت توسعۀ حرفه‌ای معلمان است که با غایت تربیت‌معلم فکور به محافل علمی شناسانده شده است (آلیندرین[9] و روسو[10]، ۲۰۱۵). افزون بر این، روایت‌نگاری و خودشرح‌حال‌نویسی معلمان مفهوم مسلط نظریه‌پردازانی چون پاینار (۱۹۹۴، ۱۹۷۵)، کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰، ۱۹۹۴، ۱۹۹۶، ۱۹۸۶)، گاف[11] (۱۹۹۴، ۱۹۹۹)، گودسون[12] (۲۰۰۱، ۲۰۰۶)، آیرز[1] (۱۹۹۲، ۱۹۸۸) و دیگر اندیشمندان بوده است.

---

[1] Raymond
[2] Greene
[3] Connelly
[4] Clandinin
[5] Parsons
[6] Durán
[7] Le Fevre
[8] Kelchtermans
[9] Aleandri
[10] Russo
[11] Gough
[12] Goodson

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

بیان مسئله

در دهه‌های گذشته تأکید بر کیفیت معلمی و رفع چالش‌های حوزهٔ تربیت‌معلم توجه اغلب سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را به خود جلب نموده است (کالدرد[2] و شرک[3]، ۱۹۹۹). این توجه نیز تحت رویکرد خاصی پی‌جویی شده است. بدین صورت که بعد از دههٔ ۱۹۷۰ تغییراتی اساسی در پژوهش‌های گسترهٔ تربیت‌معلم به وجود آمده است؛ یعنی پژوهش در گسترهٔ تربیت‌معلم از رفتار معلمان، به سمت روایت‌ها و شرح‌حال‌های معلمان تغییر جهت‌گیری داده است (کوچران[4] و دیمرز[5]، ۲۰۰۸). به نظر گاف (۱۹۹۴) در برنامهٔ‌درسی نمودهای این چرخش را می‌توان در روش خودشرح‌حال‌نویسی «گذر زندگی‌نامه‌ای[6]» پاینار (۱۹۷۵) و کاوش‌های زیست‌داستانی کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰) تحت محور «پژوهش روایی[7]» پی‌جویی نمود. پیش‌فرض این تغییر جهت‌گیری این است که بخشی از نظریه‌ها و باورهای معلم‌ها از پیشینهٔ خانوادگی و تحصیلی آب می‌خورد و نوع و کیفیت روابط معلمان ریشه در دوران دانش‌آموزی آن‌ها دارد (کارکو[8] و همکاران، ۲۰۱۶)؛ بنابراین، یکی از راهکارهای رفع چالش‌های تربیت‌معلم این است که سیستم تربیت‌معلم بر مبنای بازشناسی تجارب پیشین و جاری و احترام به دانش و فهم معلمان بنیان نهاده شود (لگرن[9]، ۲۰۱۲) و در طراحی برنامه‌های درسی تربیت‌معلم، نقش دانش و تجارب پیشین دانشجومعلمان لحاظ گردد (سانگ[10]، ۲۰۰۴)، زیرا معلم‌ها با نگارش شرح‌حال‌های خویش، تجزیه‌وتحلیل و به بحث گذاشتن آن‌ها با معلمان دیگر به بینش و خرد دست می‌یابند (وسبورگ،

---

[1] Ayers
[2] Calderhead
[3] Shorrock
[4] Cochran
[5] Demers
[6] currere
[7] narrative inquiry
[8] Körkkö
[9] Loughran
[10] Tsang

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۲۰۰۸). در حقیقت، روایتگری در خدمت توسعۀ حرفه‌ای[1] معلمان است و نقش بنیادینی در تعلیم و تربیت دارد (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۴، ۱۹۹۰).

اما مسئله این است که هر سبک یا شیوۀ روایتگری برای معلمان مفید نیست؛ زیرا در فرایند روایتگری، دانش باید به‌صورت جمعی مورد کاوش قرار گیرد و به جای داده‌های شرح‌حال‌نگارانۀ محققان، می‌بایست بر داده‌های خودشرح‌حال‌نگارانۀ معلمان متمرکز گردد. به این صورت که معلم‌ها در موقعیت‌هایِ گروهی فرصت یابند تا داستان‌های شخصی و حرفه‌ای خویش را با یکدیگر به اشتراک بگذارند تا قادر شوند با تحلیل و تفسیر شرح‌حال‌های هر یک از اعضاء، احساسی جمعی نسبت به دانش و توسعۀ خویش به دست آوردند (بات و ریموند، ۱۹۹۰: ۲۵۷).

اما با توجه به این تغییر جهت‌گیری معرفت‌شناختی، در ایران نیز اخیراً در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان به این مهم توجه شده است. به این صورت که تلاش شده است تا برنامه‌های درسی به سمت تربیت‌معلم فکور هدایت گردد (امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۹۰)؛ اما مسئله این است که در دانشگاه فرهنگیان همۀ دروس دارای این قابلیت نیستند و فقط واحدهای درسی کارورزی بیشترین ظرفیت را برای پیاده-سازی این تغییر دارا می‌باشد؛ زیرا در حال حاضر در دانشگاه فرهنگیان دانشجوهای رشته‌های مختلف در طول چهار ترم متوالی، در هر ترم تحت دو واحد درس کارورزی با اهداف مشخص قرار می‌گیرند و دقت در این اهداف نیز آشکار می‌نماید که توصیف، تحلیل و به اشتراک‌گذاری تجارب یا به‌عبارت‌دیگر «روایت‌پژوهی» و «شرح‌حال‌نویسی» از مهم‌ترین پایه‌های همۀ واحدهای درسی کارورزی است.

افزون بر این، اگرچه در سرفصل‌های کارورزی به‌طور مشخص از اصطلاح «خودشرح‌حال‌نویسی» استفاده نشده است، اما تأمل در این سرفصل‌ها نشان می‌دهد که محور همۀ واحدهای درسی کارورزی مبتنی بر شرح‌حال‌نویسی است. برای مثال، در «کارورزی ۱» دانشجویان باید مشاهدات تأملی و یافته‌های تجربی خود را در قالب

[1] Professional development

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

پژوهش روایی ثبت و گزارش نمایند. در «کارورزی ۲» یافته‌های خود از مشارکت در فرایند آموزش را در قالب پژوهش روایی ثبت و گزارش دهند. در «کارورزی ۳» دانشجویان باید نتایج تجربیات خود از فرآیند طراحی، اجرا، ارزیابی، بازبینی و بازاندیشی را در قالب کنش‌پژوهی فردی گزارش کنند و در «کارورزی ۴» با ثبت و واکاوی تجربیات در فرایند درس‌پژوهی، یافته‌های حاصل از عملکرد حرفه‌ای خود در سطح مدرسه را گزارش کنند؛ بنابراین خودشرح‌حال‌نویسی با فرایند و فرجام واحدهای درسی کارورزی درهم‌تنیده است.

از سوی دیگر، مطابق با سرفصل دروس کارورزی به دلیل این که در فرایند انجام کارورزی تشکیل جلسات و سمینارهای گروهی برای به اشتراک‌گذاری تجارب و تأملات شخصی یک ضرورت و رکن اصلی محسوب می‌شود، لذا در اجرایی نمودن واحدهای درسی کارورزی، رویکردی مورد نیاز است که ضمن تقویت مهارت‌های خودشرح‌حال‌نویسی، فرایندی گروهی و مشارکت‌محور داشته باشد؛ بنابراین ضرورت انجام پژوهش حاضر در وهلهٔ اول و با توجه به تغییر معرفت‌شناختی مطروح، به مسئلهٔ ربط و اهمیت کنش‌های گروهی، گزارش‌نویسی و روایت‌نگاری دانشجومعلمان در واحدهای درسی کارورزی مربوط می‌شود که مقتضی است بر یک رویکرد و الگوی علمی استوار باشد؛ در وهلهٔ دوم لزوم آشنایی عملی دانشجومعلمان با فرهنگ و حرفهٔ معلمی و در نهایت کسب ادراک نسبت به هویت معلمی به‌عنوان رسالت دروس کارورزی است که بخشی از این مهم نیز منتج از پیشینهٔ زیستهٔ هر فرد و تحلیل و صورت‌بندی رخدادهای تربیتی و شرح‌حال‌های کنشگران آموزشی می‌باشد که ضرورتاً از طریق خودشرح‌حال‌نگاری‌ها و تأملات فردی و گروهی قابلیت معنایابی دارند؛ بنابراین، پژوهش حاضر طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامهٔ‌درسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی را هدف قرار داده است تا پاسخ‌گوی مسائل فوق باشد.

تعریف خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی، به‌عنوان یک روش پژوهش و یادگیری، توسط بات و ریموند (۱۹۸۶) شناسانده شد. این دو اندیشمند از روش خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی در راستای فهم ماهیت دانش و توسعۀ حرفه‌ای معلمان استفاده نمودند. بات و ریموند استدلال می‌کنند که گسترش و ظهور مجدد پژوهش‌های شرح‌حال‌نگارانه در تعلیم و تربیت بخشی از تغییر فرانظری[1] در دهۀ ۱۹۷۰، به دلیل اتکای بیش از حد به پارادایم تجربی- تحلیلی است؛ لذا پژوهش خودشرح‌حال‌نگارانه یک نوع حرکت به سوی انواع پژوهش‌های کیفی است (ریموند و بات، ۱۹۹۲). از نظر نیومن[2] (۱۹۹۶) خودشرح‌حال-نویسی مشارکتی چرخۀ مشارکتی متوالی از تعاملات کتبی و شفاهی جهت بیان کردن، دیدن، فهمیدن و در نهایت کُنش بر مبنای روایت‌های شرح‌حال‌نگارانۀ خود و دیگران است. هدف خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی این است که مشارکت‌کنندگان به مثابه پژوهش‌گران از طریق گفت‌وگوهای تأملانۀ مشارکتی به فهمی عمیق از خویش نائل آیند و به یک زاویۀ دید غنی برای تفسیر و تحلیل زیست‌جهان خویش تجهیز گردند (به نقل از لپدات[3]، ۲۰۰۹: ۲۳) این روش، بستر گفت‌وگوی معنادار و خلاق ایجاد می‌کند که به‌واسطۀ آن معلمان می‌توانند به بازشناسی احساسات، افکار و باورهای خویش پرداخته و از طریق آشکارسازی دانش ضمنی، به فرضیات مکنون، باورهای معرفت-شناختی و چرایی، چگونگی و چیستی کنش‌های تربیتی خویش آگاهی یابند (برون[4]، ۲۰۱۵، دورین و همکاران، ۲۰۱۳). در روش خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی، مشارکت-کننده‌ها در یک محیط گروهی به تسهیم تجارب خودزیست‌نگارانه می‌پردازند (کارتر و همکاران، ۲۰۰۷: ۱۰۷). به این صورت که ابتدا بافت و موقعیت رخداد واقع شده یا موضوع تحت بررسی توصیف می‌شود، متعاقباً تجارب و تأملات هر یک از افراد در مورد آن رخداد یا موضوع با همۀ گروه به اشتراک گذاشته می‌شود و با نظرخواهی از

[1] metatheoretical shift
[2] Neumann
[3] Lapadat
[4] Brown

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

اعضاء و نقادی تجارب زیسته در قالب تحلیل وضعیت گذشته و حال، یک سناریو برای آینده طراحی می‌گردد (برون، ۲۰۱۵)، به عبارت دقیق‌تر این روش دارای چهار مرحله به شرح زیر می‌باشد (برون ۲۰۱۵، دیل[1] ۲۰۱۲، لپادات و همکاران ۲۰۱۰، لپادات ۲۰۰۹، بات و ریموند ۱۹۸۹).

مرحلهٔ اول: زمینهٔ حرفه‌ای[2]: در این مرحله دانشجویان محیط حرفه‌ای جاری که در بستر آن در حال زیست می‌باشند را توصیف می‌کنند. آن‌ها تأملات مرتبط با زمینه‌های حرفه‌ای عمل خویش، مانند مراکز تربیت‌معلم و مدارس، عوامل و جو مدارس، نوع تعامل با دانش‌آموزان، معلمان و ارتباط خود با دیگر کنشگران آموزشی را روایت می‌کنند. علاوه بر این، مسائل فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی تأثیرگذار بر زیست خویش را با هم به اشتراک می‌گذارند. در این مرحله هر دانشجو یک متن تأملانه می‌نویسد و آن را با کل گروه به اشتراک می‌گذارد. در گام بعد اعضای گروه در مورد شرح‌حال‌های به اشتراک گذاشته شده به گفت‌وگو می‌پردازند و زوایای تجارب را به‌صورت گروهی مورد بحث و بررسی قرار می‌دهند.

مرحلهٔ دوم: تأمل بر زندگی شخصی و حرفه‌ای گذشته[3]: دانشجویان پیشینهٔ حرفه‌ای و شخصی خود را کاوش می‌کنند و به این می‌اندیشند که چگونه پیشینهٔ زیسته، بر وضعیت جاری آن‌ها تأثیرگذار بوده است، لذا دانشجویان به دوران کودکی و مقاطع تحصیلی پیش از حضور در مراکز تربیت‌معلم بازمی‌گردند و با سیر در گذشته بر مفاهیم و پدیده‌های گسترهٔ معلمی و تربیت‌معلم تأمل می‌کنند و برخی از داستان‌ها و تجارب زندگی خویش را به‌صورت گزینش‌گرایانه تدوین نموده و با هم‌گروهی‌های خویش به اشتراک می‌گذارند.

[1] Diehl
[2] Professional context
[3] Reflections on past personal and professional life

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مرحلۀ سوم: ارزیابی نقادانۀ وضعیت جاری[1]: دانشجویان به‌طور انتقادی جنبه‌های زیست حرفه‌ای خویش را تحلیل نموده و عوامل و سیستم‌هایی که زندگی حرفه‌ای آن‌ها را در ارتباط با دانش، مهارت و نگرش معلمی تحت تأثیر قرار داده است مورد کندوکاو قرار می‌دهند؛ بنابراین آن‌ها به‌صورت مشارکتی رخدادهای مرتبط با زیست خویش، محیط‌های آموزشی و کل جامعه را مورد نقد و تحلیل قرار می‌دهند و بر این پرسش تأمل می‌نمایند که چه عوامل و دلایل آموزشی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و غیره وجود داشته است که معانی و بینش مرتبط با مفهوم «معلم» و کنش‌های «معلمی» را در نظر و عمل آن‌ها شکل داده و بر آن‌ها تأثیرگذار بوده است.

مرحلۀ چهارم: نوشتن تأملانه در مورد آیندۀ مطلوب[2]: در این مرحله دانشجویان از طریق نوشتن و گفت‌وگوهای تأملانه به ترسیم و تعریف ابعاد «معلم» و «نظام تربیت‌معلم» مطلوب می‌پردازند. در این فرایند دانشجویان خود را از بستر زمان حال فرا می‌برند و با ادغام سه مرحلۀ پیشین و تجارب گذشته و حال، تعاریف و برنامه‌هایی برای کیفیت زیست معلمان ارائه می‌نمایند. در ادامه پیشنهادها و سناریوها از نظرگاه اعضاء و به‌صورت مشارکتی مورد بررسی قرار می‌گیرد تا تعاریف و برنامه‌های به توافق نهایی برسد.

در بستر برنامه‌های کارورزی هدف این گفت‌وگوهای روایی این است که افراد از درون راوی زندگی خویش و از بیرون ناقد آن باشند و تجارب خویش را از رهگذر نقد و تحلیل مشارکتی بگذرانند تا بتوانند پدیده‌ها و مسائل را از زوایایی دیگر ببینند و به بینشی عمیق‌تر در ساخت و هدایت دانش خویش تجهیز گردند.

پیشینۀ پژوهشی خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی

امروزه خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی به مثابه یک نظریه و رویکرد جدید در برنامۀدرسی تعریف شده است (پاینار ۱۹۹۴، ۱۹۷۵)، به‌گونه‌ای که بنیاد روشی طیف

[1] Critical appraisal of current situation
[2] Reflective writing on preferred future

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

گسترده‌ای از پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده است. در همین راستا در ادامه به برخی از این پژوهش‌ها اشاره خواهد شد.

بات و ریموند (۱۹۸۹) پژوهشی تحت عنوان «مطالعهٔ توسعه و ماهیت دانش معلمان با استفاده از خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی» انجام داده‌اند. در این پژوهش تجارب زیستهٔ معلمان به‌طور مشارکتی و گروهی، در طی یک فرایند چهار مرحله‌ای مورد تحلیل و کاوش قرار گرفته است. طبق یافته‌ها خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی رویکردی برای فهم ماهیت و چیستی دانش معلم و فلسفهٔ تدریس معلمان است.

کلچ‌ترمن (۲۰۰۹) پژوهشی با عنوان «روایت و شرح‌حال‌نویسی در تربیت‌معلم» انجام داده است. طبق نتایج روش‌های روایی به دانشجومعلمان اجازه می‌دهد تا فراتر از مسائل فنی از دانش و مهارت‌های خود برای نیل به یک تدریس اثربخش بهره گیرند. هم‌چنین زبان روایت به دلیل داشتن ویژگی‌هایی چون زمانمندی، واقع‌گرایانه بودن، پیوند با مسائل اجتماعی، معناداری، عملی بودن و بازاندیشانه بودن است و این موارد فرصتی فراهم می‌کند تا فراگیران از محدودیت‌ها و قیود زبان علمی متداول رهایی یابند.

لی‌فی‌ور (۲۰۱۱) پژوهشی تحت عنوان «خلق و تسهیل برنامهٔدرسی تربیت‌معلم با استفاده از داستان‌های خودشرح‌حال‌نگارانهٔ معلمان پیش از خدمت» انجام داده است. طبق یافته‌ها، خودشرح‌حال‌نویسی دارای ظرفیتی است که می‌تواند در حل مسائل مرتبط با تدریس و یادگیری حامی دانشجومعلمان باشد، اجتماعی از یادگیرندگان را برای بررسی انتقادی باورها و اعمال سوادآموزی ایجاد نماید و باعث فهم دیدگاه‌های مختلف از سواد گردد.

چویی (۲۰۱۳) پژوهشی تحت عنوان «تأملات خودشرح‌حال‌نگارانه در یادگیری حرفه-ای معلم» انجام داده است. طبق یافته‌ها خودشرح‌حال‌نویسی پاسخی به چالش‌های منتج از روش‌های تدریس سنتی و دوگانگی بین نظر و عمل است و رویکردی است که دوگانگی بین نیازهای پیش‌رونده و یادگیری حرفه‌ای معلمان را مشخص می‌کند و روشی اجتماعی برای یادگیری حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شود.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

دورن و همکاران (۲۰۱۳) پژوهشی تحت عنوان «خودشرح‌حال‌نویسی: روشی برای کاوش باورهای دانشجومعلمان در دوره‌های تربیت‌معلم» انجام داده‌اند. طبق نتایج این تحقیق خودشرح‌حال‌نویسی روشی مناسب برای کاوش باورهای معرفتی دانشجومعلمان محسوب می‌شود، زیرا روایت‌های دانشجومعلمان انعکاس‌دهندۀ معانی‌زیسته و تجارب شخصی آن‌ها است و از این طریق پژوهش‌گران می‌توانند چگونگی زیست، تأملات و معانی ساختۀ دانشجومعلمان را مورد فهم قرار دهند.

برون (۲۰۱۵) پژوهشی تحت عنوان «خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی: فرایندی برای آشکارسازی آگاهی و اضطراب معلمان در آموزش‌های عمومی قرن ۲۱» انجام داده است. مطابق یافته‌ها خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی به مثابه یک نوع تأمل انتقادی برای تفسیر رخدادهای گذشته و جاری و پاسخی مقتضی به آن‌ها است و رویکردی است که معلمان و مدیران می‌توانند به‌واسطۀ آن به تحکیم و تقویت تدریس و یادگیری در مدارس بپردازند.

مبانی فلسفی خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی

بنیاد نظری خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی، نظریۀ معرفت‌شناسی سازنده‌گرا[1] است (پارسونز ۱۹۹۵، لپارت ۲۰۰۹، دیل ۲۰۱۲). در این دیدگاه فرض می‌شود که دانش و معانی در یک بستر مشارکتی و متقابل خلق می‌شود و معانی برساختی از ساختارهای کلان فرهنگی، بین فردی، روان‌شناختی و مبتنی بر ارتباطات پیچیدۀ افراد و محیط‌های اجتماعی است؛ لذا شناخت جنبه‌ای تأویلی، محلی، ذهنی و شخصی داشته و معنایی است که از طریق ارتباطات متقابل فعال و هدف‌مند با جهان ساخته می‌شود (برون، ۲۰۱۵). با توجه به این جهت‌گیری معرفت‌شناختی، مبانی فلسفی خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی را

[1] Constructivist epistemology

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

می‌توان در نظریه‌های فلسفی وجودگرایی[1]، پدیدارشناسی[2] و هرمنوتیک[3] پی‌جویی نمود.

۱. **وجودگرایی**: ریشهٔ خودشرح‌حال‌نویسی در برنامهٔدرسی به کارهای هوسرل و سارتر برمی‌گردد (گرین، ۱۹۷۴). به نظر نادینگز (۱۳۹۰) در فلسفهٔ وجودی داستان‌ها و روایت‌ها در پژوهش‌های تربیتی و تربیت‌معلم، دلایل تَقَلای افراد برای فهم زندگی و کسب معنا است. تأکید فلسفهٔ وجودگرایی بر ذهنیت، معنا آفرینی، خودآفرینی، خودآگاهی، خودراهبری، خودآزمایی و رد مطلق‌ها و همگون‌سازی است. به نظر وجودگرایان، فراگیران در آنِ واحد هم اندیشه‌ورز و شناختی و هم احساسی و عاطفی هستند. تدریس یک فرایند انسانی مبتنی بر رابطهٔ «من- تو» است و دانش از آگاهی سرچشمه می‌گیرد و اعتبار آن را نیز ارزش و معنای آن برای هر فرد خاص تعیین می‌کند (پاک‌سرشت، ۱۳۹۴).

۲. **پدیدارشناسی**: در این دیدگاه دسترسی به معنای تجارب‌زیسته و فهم پدیده‌های تربیتی به روش زیسته مورد تأکید است، لذا پدیده‌های تربیتی از دریچهٔ چشم و ذهن یادگیرنده معنایابی شده و واقعیت تجربهٔ زیستن در محیط‌های آموزشی مورد توجه است. به نظر پاینار (۲۰۰۴) خودشرح-حال‌نویسی شیوه‌ای برای کاوش تجارب‌زیسته و بستری که تجربه در آن زیسته است فراهم می‌آورد (شریفیان، ۱۳۹۳). گرومت و پاینار با تکیه بر دیدگاه هوسرل دربارهٔ «تعلیق نظر» اصطلاح «در پرانتز گذاشتن» تجربهٔ معلم و دانش-آموز را نوعی رسیدن به منظره‌های جدید از درون و بیرون خود درک کرده‌اند (قادری، ۱۳۹۴). مطابق رویکرد پدیدارشناسی شناخت و یادگیری، فرایند تعاملی منتج از ارتباط میان فراگیر و کیفیت‌های سازندهٔ محیط است. محور این فرایند تجربهٔ زندگی روزانهٔ فراگیر در موقعیت و بستر خود است که فهم آن در

[1] Existentialism
[2] Phenomenology
[3] Hermeneutics

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

پرتو تعاملات اخلاقی عاری از قضاوت و ارزش‌گذاری در ارتباط بین یاد دهنده و یادگیرنده مقدور می‌گردد (ماهروزاده و جلیلی‌نیا، ۱۳۹۵)؛ بنابراین در این رویکرد تأکید عمده بر فهم و درک حوادث و رویدادها از منظر صاحبان تجربه و شناخت پدیدارها بدون ارزش‌گذاری است.

۳. **هرمنوتیک**: در این رویکرد خودشرح‌حال‌نویسی برای برجسته ساختن ایفای نقش فعال در راستای درک این‌که چگونه تفسیر فرد از گذشته و پیش‌بینی او در مورد آینده به‌طور مداوم تصورات ناپایدار او از زمان حال را دگرگون و بازسازی می‌نماید، به کار رفته است (شوبرت، ۱۳۹۱). در هرمنوتیک، دنیایی که انسان‌ها در آن زندگی می‌کنند، موجودیتی زبانی دارد و هر چیز به‌گونه‌ای که در زبان تعبیر می‌شود برای انسان مطرح است. در این دیدگاه تجربۀ آدمی به مثابه داستانی در حال نگارش است که آن را به‌طور پیوسته باید بر حسب عمل، تأمل و انتخاب، بازسازی نمود؛ بنابراین، طبق این چارچوب فلسفی برنامۀدرسی باید مبتنی بر اهدافی چون بنیان نهادن تدریس بر اساس تجربه یا معنای زیسته، خودفهمی، دگرفهمی و باهم‌فهمی در بستر یاددهی-یادگیری، دیدن دنیا از دریچۀ نگاه یادگیرنده و طراحی برنامۀدرسی بر اساس علائق، نیازها و توانایی‌های فراگیران باشد (باقری و یزدانی ۱۳۸۰، صفایی‌موحد و محبت ۱۳۹۱).

با توجه به مبانی فلسفی فوق، اهداف زیر را می‌توان به‌عنوان دلالت‌هایی برای برنامۀدرسی کاروزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی برشمرد: تدوین برنامۀدرسی بر اساس تجربۀ فراگیران (گان[1] و همکاران، ۲۰۱۳)، توجه به شرایط و موقعیت‌های هر یک از یادگیرنده‌ها و پذیرش تکثر و تفاوت‌ها (شرکی، ۲۰۰۱، سیمون، ۲۰۰۶)، تأکید بر دیدن پدیده‌ها از زوایای متفاوت و ایجاد نگرش نسبت به تغییرپذیری معانی (آیرز، ۱۹۸۸)، بسط و تعمیق انواع

[1] Gunn

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

معانی قابل فهم (دیل، ۲۰۱۲)، آموزش در گروه‌های کوچک (اینس، ۱۹۹۸، چویی و همکاران، ۲۰۱۶)، خلق فرصت برای خودآگاهی و خودفهمی در بستر گفت‌وگو (اینس، ۱۹۹۸، چویی[1]،۲۰۱۳، چویی و همکاران، ۲۰۱۶)، ایجاد پیوند بین نظریه‌ها و زندگی زیست‌شدهٔ یادگیرنده‌ها (دورین و همکاران، ۲۰۱۳، کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۴) و توجه به احساسات و عواطف فراگیران در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی (بات و ریموند، ۱۹۹۰، برون، ۲۰۱۵، وسبورگ، ۲۰۰۸).

مبانی ادبی

از جنبهٔ ادبی خودشرح‌حال‌نویسی در ذیل علم «روایت‌شناسی[2]» قرار می‌گیرد. مطابق این علم، روایت شکل‌های داستانی مانند داستان کوتاه، افسانه و حماسه و آثار غیرداستانی مانند خاطرات، زندگی‌نامه‌ها و خودشرح‌حال‌نویسی‌ها را در برمی‌گیرد. به نظر تلخابی و فقیری (۱۳۹۳) روایت‌نگاری به‌عنوان جزء لاینفک واحدهای درسی کارورزی دارای عناصری چون شروع، گره‌افکنی، کشمکش، بحران، گسترش، تعلیق، نقطهٔ اوج، گره‌گشایی و پایان‌بندی است. علاوه بر این روایت دارای ساختارهایی مشتمل بر موضوع، مضمون، زمینه، لحن، ضرب-آهنگ، فضا، شخصیت‌پردازی، دیدگاه، زبان، سبک و تکنیک می‌باشد (حیدری-نقدعلی، ۱۳۹۳؛ بی‌نیاز، ۱۳۹۳)؛ بنابراین با توجه به این ویژگی‌ها، بدون آشنایی با مبانی ادبی روایت، خودشرح‌حال‌نویسی از کیفیت لازم برخوردار نخواهد بود. از منظر ادبی، در خودشرح‌حال‌نویسی، زندگی راوی به یک داستان تبدیل می‌شود؛ به‌طوری‌که فرد با استفاده از همهٔ منابع موجود به بازآفرینی زندگی خود می‌پردازد تا در متن کل زندگی خویش قرار گیرد. ازاین‌رو خودشرح‌حال‌نویسی نوعی بازگشت به زندگی از یک فاصلهٔ زمانی دور فراهم می‌نماید که این نوع دور شدن از خود، برای رسیدن به معانی زندگی، بازسازی

[1] Choi
[2] Narratology

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

وحدت زندگی در پهنۀ زمان و پیدا کردن داستان بزرگتری است که زندگی فرد را از زندگی دیگران متمایز می‌کند (ذکایی، ۱۳۸۷).

با توجه به دلالت‌های مبانی ادبی بر برنامۀدرسی مبتنی بر خودشرح‌حال-نویسی مشارکتی، پنج هدف از میان گزاره‌های ادبی استخراج شده است که عبارت‌اند از: ثبت و گزارش تجارب مرتبط با رخدادهای فیزیکی، عاطفی، آموزشی و تربیتی (حیدری‌نقدعلی، ۱۳۹۳، گادماندسدوتیر[1]،۱۹۹۱)، تحلیل و کدگذاری علمی روایت‌ها در راستای استخراج مضامین و مؤلفه‌های اصلی (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰، گلکار و شریفیان، ۱۳۹۵)، رعایت ساختار گزارش-نویسی روایت شامل اجزاء موضوع، مقدمه، مسئله، تنۀ اصلی، تحلیل و تفسیر، نتیجه‌گیری و ارائۀ راه‌حل (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳)، مستندسازی تأملات شخصی بر اساس وقایع و شواهد معتبر، پای‌بندی به قواعد دستور زبان فارسی برای ساده‌نویسی و سالم‌نویسی (بی‌نیاز، ۱۳۹۳).

مبانی جامعه‌شناسی

بنیاد اجتماعی خودشرح‌حال‌نویسی را می‌توان از نظریات و پژوهش‌های جامعه‌شناسان مورد فهم قرار داد. شوق استفاده از رویکردهای روایی در جامعه‌شناسی به دهۀ ۱۹۲۰ و پژوهش زینانیکی[2] (۱۹۲۱) تحت محور چگونگی شکل‌گیری و تغییر شکل طبقات اجتماعی (کشاورزان و کارگران) بر اساس مجموعه‌ای از خودشرح‌حال‌نویسی‌ها باز می‌گردد (وبستر[3] و مرتوا[4]، ۲۰۰۷). به نظر الیوت[5] (۲۰۰۵) پنج مضمون مشترک شامل: ۱. علاقه به تجارب زیستۀ افراد و فهم ماهیت زمان‌مند این تجارب؛ ۲. تمایل به قدرت دادن به مشارکت‌کننده‌ها از طریق کاوش مهم‌ترین مضامین حوزۀ عمل؛ ۳. علاقه به

[1] Gudmundsdottir
[2] Znaniecki
[3] Webster
[4] Mertova
[5] Elliott

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

فراینـدها و تغییـرات در بسـتر زمـان؛ ۴. علاقـه بـه خـود[1] و بازنمـایی‌هـای آن و ۵. توجه به پـژوهش‌گـر بـه‌عنـوان روایـت‌گـر از مهـم‌تـرین دلایـل کاربسـت روایـت در جامعه‌شناسی است.

از منظر جامعه‌شناختی خودشـرح‌حـال‌نویسـی در وسـیع‌تـرین مفهـوم خـود مـی-توانـد آشـکارکنندهٔ عقیـده‌ای در مـورد یـک پدیـده یـا رویـداد باشـد. شـرح‌حـال‌هـا می‌توانند توصیفی دقیـق از فعـل و انفعـالات بخـش‌هـای تشـکیل‌دهنـدهٔ یـک جامعـه (ماننـد خـانواده‌هـا، انجمـن‌هـا، نهادهـا و گـروه‌هـا)، سـوژه‌هـای اجتمـاعی (از قبیـل مسـائل قـومی-نـژادی، قشـربندی، تغییـرات، دگرگـونی، نـابرابری آموزشـی و انحرافات) یـا انـواع روابـط اجتمـاعی (روابـط قـدرت و بازتولیـد قـدرت کنشـگران، ساختار سلسـله مراتبـی ارزش‌هـا، هنجارهـا و مهـارت‌هـا) ارائـه نماینـد؛ بنـابراین بـا توجه به دلالت‌های مبانی جامعـه‌شناسـی بـر برنامهٔ‌درسـی مبتنـی بـر خودشـرح‌حـال-نویسی مشارکتی اهداف جامعه‌شناسـی چنـین دیـدگاهی بـه شـرح زیـر خواهـد بـود: پـرورش روحیـهٔ کـار تیمـی (سـیمون، ۲۰۰۶)، پـذیرش نقـش خـود در کـنش‌هـای تربیتـی (دوریـن و همکـاران، ۲۰۱۳)، پـرورش مهـارت‌هـای گفـت‌وگـو در جمـع (اینـنس، ۱۹۹۸، چـویی و همکـاران، ۲۰۱۶)، پـرورش مهـارت‌هـای مـرتبط بـا تأمـل بـر آراء و نظـرات مختلـف و احتـرام بـه دیـدگاه‌هـای متفـاوت (لـی‌فـی‌ور، ۲۰۱۱، لپـادات و همکـاران، ۲۰۱۰، لپـادات، ۲۰۰۹)، درک مهـارت‌هـای ابـراز عقیـده و شـکیبایی در برابـر نظـرات مخـالف (شـرکی[2]، ۲۰۰۱)، اهمیـت دادن بـه فعالیـت‌هـای گروهـی و تیمـی (بـرون، ۲۰۱۵، بـات و ریمونـد، ۱۹۹۰)، توجـه بـه جهـان‌زیسـت همهٔ فراگیران (گان و همکاران، ۲۰۱۳).

[1] self
[2] Sharkey

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مبانی روان‌شناختی

مبانی روان‌شناختی خودشرح‌حال‌نویسی را می‌توان از دو بعد مورد فهم قرار داد. نخست؛ دیدگاه روان‌شناسان مطرح از جمله جروم‌برونر[1] (۱۹۸۶) و دونالدپالکینگ-هورن[2] (۱۹۹۸) و دوم بنیادهای روش گذرزندگی‌نامه‌ای در برنامۀدرسی که پاینار و گرامت (۱۹۷۶) ارائه نموده‌اند.

از نظر برونر (۱۹۸۶) انسان‌ها تجربه‌ها و فهم خود از جهان را در قالب روایت سازماندهی می‌کنند. وی استدلال می‌کند که «خود» در رابطه با نظم اجتماعی بزرگتر شکل می‌گیرد و در این میان روایت یکی از عوامل مهمی است که امکان این رابطۀ «خود- اجتماع» را به‌وجود می‌آورد. لذا برای فهم کنش‌های انسانی باید از شناخت روایی بهره گرفت. از نظر پالکینگ‌هورن (۱۹۸۸) زندگی انسان در احاطۀ سه قلمرو شامل قلمرو مادی[3]، قلمرو آلی[4] و قلمرو ذهنی[5] است و روایت یکی از فرایندهای قلمرو ذهنی است که کارکرد آن سازماندهی عناصر آگاهی در قالب داستان‌های معنادار می‌باشد. به‌زعم پالکینگ‌هورن (۲۰۰۶) روایت روشی برای ساخت و سازماندهی هستی به‌صورت معناگرا، منسجم و یک‌پارچه است که در آن تجارب و کنش‌های انسانی با کاربست زبان و به‌صورت تفسیری- تأویلی بازنمایی و فهم می‌شود. پالکینگ‌هورن (۱۹۸۸) معتقد است فهم و معنایابی زندگی انسان در پرتو روایت ممکن می‌شود؛ زیرا انسان‌ها بر مبنای روایت‌هایشان زندگی می‌کنند و روایت‌ها تعیین می‌کنند که آن‌ها چه کسانی بوده و چگونه زیسته‌اند.

در کنار نگاه روان‌شناختی، پاینار (۱۹۸۶) خودشرح‌حال‌نویسی را به‌عنوان رویکردی در خدمت نوفهم‌سازی برنامۀدرسی، با غایت خودفهمی معلمان در نظر گرفته است. پاینار (۱۹۸۳) در راستای تبیین جایگاه خودشرح‌حال‌نویسی از عبارت «آگاهی

[1] Jerome Bruner
[2] Donald Polkinghorne
[3] material realm
[4] organic realm
[5] Mental realm

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

شرح‌حال‌نگارانه[1]» بهره گرفته است. او با به عاریت گرفتن نقل قول «خودت را بشناس[2]» از ویلیام ارل[3]، افراد را به فهم آنچه هستند، آنچه دارند، وجوه منحصر به فرد خویش و آنچه پیش از آن‌ها وجود داشته است فرا می‌خواند (اینس[4]، ۱۹۹۸: ۷). پاینار (۱۹۷۵) معتقد است خودشرح‌حال‌نویسی روشی برای بازنمایی معانی تجارب و قابلیت کاوش دیالکتیک جهان‌زیست فرد در بستر زمان گذشته، حال و آینده است که برآیند این درگیری فرارونده با جهان خودفهمی[5]، خودنمایی[6]، خودپویشی[7]، خوداندیشی[8]، خودافشاگری[9] و خودشناسی[10] است (پاینار ۱۹۹۴، ۱۹۷۵، پاینار و همکاران ۱۹۹۵، هو[11] و پاینار ۲۰۱۵، مک‌نایت[12] ۲۰۰۶، شریفیان ۱۳۹۳، قادری ۱۳۹۲،۱۳۹۴، فتحی واجارگاه ۱۳۹۲).

بر اساس دلالت‌های مبانی روان‌شناختی بر برنامهٔدرسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی می‌توان به اهداف زیر اشاره نمود: تأکید بر خودشناسی و خودآگاهی (پاینار، ۱۹۹۴، چویی،۲۰۱۳، کلچ‌ترمن، ۲۰۱۰، آلیندرین و روسو، ۲۰۱۵)، توجه به احساسات و عواطف شخصی تک‌تک یادگیرنده‌ها (گاف، ۱۹۹۴)، قضاوت افراد در بستر تاریخی ویژهٔ خود (برون، ۲۰۱۵، گان و همکاران، ۲۰۱۳)، اولویت دادن به تکثر از طریق توجه به استعدادها و توانمندی‌های هر فرد (سیمون، ۲۰۰۶)، فراهم نمودن بستر عاطفی پذیرنده و مثبت برای از هم‌آموزی و با هم آموزی (اینس، ۱۹۹۸)،

[1] autobiographical consciousness
[2] Know thyself
[3] William Earle
[4] Enns
[5] Self-understanding
[6] self-theatricalizing
[7] self-exploration
[8] Self-reflection
[9] Self-disclosure
[10] self-knowledge
[11] Hua
[12] McKnight

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

پرورش مهارت‌های ارتباطی (بات و ریموند، ۱۹۹۰) و پرورش روحیۀ کار مشارکتی (سیمون، ۲۰۰۶، چویی و همکاران، ۲۰۱۶).

مبانی دانشی

خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی یک بستر گفتگوی معنادار و خلاق ایجاد می‌کند که به‌واسطۀ آن معلمان می‌توانند به بازشناسی احساسات، افکار و باورهای خود بپردازند و از طریق آشکارسازی دانش ضمنی، به فرضیات مکنون خود واقف شوند و در نهایت با انتخاب آگاهانه بتوانند تدریس و یادگیری خود را بهبود ببخشند (برون، ۲۰۱۵). کلاندینین و کانلی (۱۹۸۸) برای تبیین جایگاه شرح‌حال‌های معلمان از اصطلاح دانش - عملی شخصی[1] استفاده نموده‌اند. به‌زعم آن‌ها دانش عملی شخصی یک دانش ضمنی[2] است که از تجارب روزانه به دست می‌آید. وقتی‌که معلمان در مورد رخدادهای کلاسی می‌نویسند، تجارب آن‌ها به مثابه روایت‌هایی بر اساس دانش عملی شخصی است که هویت آن‌ها را می‌سازد و به معلم‌ها این قابلیت را می‌دهد تا از چشم‌انداز دانش‌حرفه-ای[3] خودآگاه شوند.

به نظر آیرز (۱۹۸۸) خودشرح‌حال‌نویسی، فرایند خودشکل‌دهی 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. آیرز اذعان می‌دارد که خودشرح‌حال‌نویسی روشی در خدمت بازآفرینی معانی و مفاهیمی است که در پژوهش‌های مرتبط با تدریس و تربیت‌معلم ازدست‌رفته و مغفول مانده است. او می‌افزاید خودشرح‌حال‌نویسی به مثابه سفر درونی[4] به جهان تدریس و معلمی است که بنیاد آن بر پژوهش، بازاندیشی، نقادی و مشارکت استوار است.

[1] Personal practical knowledge
[2] tacit knowledge
[3] professional knowledge landscape
[4] inner journey

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

بر اساس دلالت‌های مبانی دانشی بر برنامهٔدرسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال-نویسی مشارکتی می‌توان به نه هدف از میان گزاره‌های دانشی اشاره نمود که عبارت‌اند از: ثبت و بازگویی تجارب مرتبط با تدریس و یادگیری (آیرز، ۱۹۸۸، دورین و همکاران، ۲۰۱۳، گادماندسدوتیر[1]، ۱۹۹۱)، بیان و تشریح احساسات و عواطف مرتبط با رویدادهای تدریس (برون، ۲۰۱۵)، تحلیل باورها و جهت‌گیری‌های شخصی مرتبط با تدریس (چویی و همکاران، ۲۰۱۶)، تأمل مشارکتی بر تجارب تدریس در راستای ارائهٔ راه‌حل و پیشنهاد (بات و ریموند، ۱۹۹۰، دیل، ۲۰۱۲)، تدوین و طراحی مشارکتی فرصت‌های یادگیری بر اساس نقاط قوت و ضعف دوره‌های گذشته و جاری (ترنی[2]، ۱۹۹۰، بات و ریموند ۱۹۸۹، ریموند و بات ۱۹۹۲)، تحلیل و تسهیم دیدگاه‌ها و نگرش‌های شخصی نسبت به تعریف و چیستی مفاهیم یاد دهنده، یادگیرنده و فرایند یادگیری (دورین و همکاران، ۲۰۱۳)، بررسی و ارزیابی نظریه‌های تدریس در عمل (آیرز، ۱۹۸۸، دورین و همکاران، ۲۰۱۳)، وجود فرصت فهم تجارب زیستهٔ افراد به قصد نظریه‌پردازی (چویی و همکاران، ۲۰۱۶، چویی، ۲۰۱۳)، بازبینی و بازاندیشی در مورد تصمیمات اتخاذ شده بر اساس گفت‌وگوهای حرفه‌ای در فرآیند طراحی، تولید و اجرای برنامهٔدرسی (بات و ریموند ۱۹۸۹، ریموند و بات ۱۹۹۲، دورین و همکاران، ۲۰۱۳) و انتقال آموخته‌ها به موقعیت‌های جدید (کلچ‌ترمن، ۲۰۱۰).

سؤالات پژوهش

۱. اهداف الگوی برنامهٔدرسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی-مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

۲. محتوای الگوی برنامهٔدرسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال-نویسی‌مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

[1] Gudmundsdottir
[2] Tarney

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۳. راهبردهای یاددهی-یادگیری الگوی برنامۀدرسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی‌مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

۴. روش‌های ارزشیابی الگوی برنامۀدرسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی‌مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

۵. آیا از نظر متخصصان حوزۀ مطالعات برنامۀدرسی و تربیت‌معلم، الگوی پیشنهادی برنامۀدرسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی از اعتبار مطلوب برخوردار است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر روش گردآوری داده، از نوع تحقیقات ترکیبی و از نوع پژوهش‌های اکتشافی محسوب می‌شود. در پژوهش اکتشافی از طریق روش کیفی به تدوین ابزار اندازه‌گیری پرداخته می‌شود. برای این منظور با گردآوری و تحلیل داده-های کیفی به تعیین جنبه‌های اصلی پدیدۀ مورد بررسی پرداخته می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۷). همچنین در این روش، مدل کیفی آغازین، مقوله‌بندی‌ها یا روابط خاص را تولید می‌کند. سپس از این مقوله‌بندی‌ها یا روابط به منظور جهت‌دهی به سوال‌های پژوهش و گردآوری داده‌هایی که در مرحلۀ کمی کاربرد دارند استفاده می‌شود. ازاین‌روش زمانی استفاده می‌شود که پژوهش‌گر بر اساس یافته‌های کیفی، سوال‌های پژوهش کمی را فرمول‌بندی کرده است و با انجام مطالعۀ کمی تلاش می‌کند به سوال‌های پژوهش پاسخ دهد (رضوی و همکاران، ۱۳۹۲، کرس‌ول و پلانوکلارک، ۱۳۹۴)؛ بنابراین در پژوهش حاضر، در گام اول از روش کیفی و از نوع اسنادپژوهی استفاده شد. به نظر مارشال[1] و راسمن[2] اسنادپژوهی یکی از شناخته‌شده‌ترین و جامع‌ترین روش‌های کیفی است، زیرا این روش نوعی استراتژی تحلیلی است و از

[1] .Marshall
[2].Rossman

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

سایر روش‌های کیفی، عینی‌تر است (مارشال و راسمن، ۱۳۷۷: ۱۱۹). هدف از کاربست این روش فهم، معنایابی و تبیین مفاهیم و ساختارهای مفهومی برنامهٔدرسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی بوده است.

جامعهٔ مورد مطالعه این پژوهش شامل کلیهٔ کتب، گزارش‌های پژوهشی و مقاله-های منتشر شده در بازهٔ زمانی سال‌های ۱۹۸۶ تا ۲۰۱۵ بود. این جامعه از طریق جستجو بر اساس مجموعه‌ای از کلیدواژه‌های مرتبط[۱] در هفت پایگاه اینترنتی[۲] بود که منجر به شناسایی ۷۵ منبع علمی گردید. نمونهٔ پژوهش از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیارهای چهارگانهٔ اسکات (۱۳۹۰) یعنی: اصالت، اعتبار، نمایا بودن و معنادار بودن تعیین شد (به نقل از فلیک، ۱۳۹۲: ۲۹۷). فرایند گردآوری و تحلیل اطلاعات تا زمانی ادامه یافت تا اشباع نظری به دست آید. به این ترتیب نمونهٔ نهایی شامل ۲۱ مقاله[۳]، ۲ کتاب[۴] و ۵ رساله[۵] شد که در فرایند تحلیل داده‌ها به آن‌ها استناد گردیده است. این منابع بر اساس روش باردن (۱۳۷۵) مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت. این روش دارای سه مرحله به شرح زیر می‌باشد:

---

[1].Internship and Autobiography; Internship and Collaborative Autobiography, Collaborative Autobiography in Teacher Education, Collaborative Autobiography in teaching, Collaborative Autobiography in Curriculum, Internship and Narrative, Student teacher Autobiography, Narrative in Teacher Education, Narrative based Internship, Autobiography in teacher Education, Autobiography in Curriculum.

[۲]. Eric, ScienceDirect, Proquest, Elsevier, Wiley, Springer, Sage

[۳]. پاینار ۱۹۹۴، پاینار و همکارن ۱۹۹۵، کلاندینین و کانلی ۱۹۹۶، کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰،۱۹۹۴، ۱۹۸۶، گاف،۱۹۹۹، ۱۹۹۴، گودسون ۲۰۰۶، آیرز ۱۹۹۸، ریموند و بات ۱۹۹۲، بات و ریموند ۱۹۸۹، بات ۱۹۸۶، کولتر و همکاران ۲۰۰۷، کلچترمن ۲۰۰۹، پارسونز ۱۹۹۵، لی‌فیور ۲۰۱۱، لپدات ۲۰۰۹، دورین و همکاران ۲۰۱۳، چویی ۲۰۱۳، آبروهو ۲۰۱۲.

[۴]. پاینار و هو ۲۰۱۶، گودسون ۲۰۱۳.

[۵]. برون ۲۰۱۵، دیلی ۲۰۱۲، اینس ۱۹۹۸، وسبورگ ۲۰۰۸، شرکی ۲۰۰۱.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

الف. مرحلۀ تحلیل ابتدایی: این مرحله فقط به سازماندهی اختصاص دارد و هدف این است که اندیشه‌های اولیه منظم شوند و به مرحلۀ عمل درآیند به نحوی که از یک طرح ابتدایی مشخص دربارۀ چگونگی انجام عملیات پی‌درپی به طرح نهایی تحلیل بیانجامد. این مرحله سه مأموریت دارد: انتخاب مدارکی که باید تحلیل شوند، تنظیم فرضیات و اهداف و تعیین معرف‌هایی که تفسیر نهایی بر مبنای آن‌ها خواهد بود. طبق دیدگاه باردن قرائت آزاد، انتخاب مدارک، تنظیم اهداف یا سؤالات، علامت-گذاری نشانه‌ها و معرف‌ها و یا تهیه مواد قبل از شروع تحلیل اصلی، در این مرحله صورت می‌گیرد. (باردن، ۱۳۷۴: ۱۰۷-۱۱۴).

ب. مرحلۀ استخراج از اسناد و معناکاوی محتوا: در این مرحله با توجه به سؤالات تحقیق، مقوله‌ها یا طبقاتی که باید به‌صورت اطلاعات گردآوری شوند و جنبه‌هایی از محتوا که باید مورد تأویل و تفسیر قرار گیرند، مشخص می‌شوند (مارینگ[1]، ۲۰۰۱).

ج. مرحلۀ بررسی نتایج به‌دست‌آمده و تفسیر آن: زمانی که از فرایند تحلیل محتوا، نتایج معنی‌دار و مطمئنی به دست آمد، تحلیل‌گر می‌تواند استنباط و تفسیرهای خود را در مورد سؤالات و اهداف پیش‌بینی‌شده داشته باشد (باردن، ۱۳۷۴: ۱۱۵). درواقع محقق بر اساس توصیف اولیۀ نشانه‌ها و معرف‌های به‌دست‌آمده از مراحل قبل، از طریق استنباط به تفسیر داده‌های به‌دست‌آمده می‌پردازد. به نظر باردن نقش محقق در مرحلۀ اول توصیف، در مرحلۀ دوم تفسیر و در مرحلۀ سوم استنباط است. در حقیقت استنباط راه واسطه‌ای است که گذر صریح و بازرسی شدۀ یکی را به دیگری ممکن می‌سازد (باردن، ۱۳۷۴: ۳۹-۴۰).

بنابراین، در این پژوهش اسناد و داده‌ها با نگاهی توصیفی-تفسیری-استنباطی مورد تحلیل قرار گرفت تا مبانی فلسفی، ادبی، روان‌شناختی، اجتماعی و دانشی برنامۀدرسی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی استخراج شود و با بررسی نقاط

[1]. Myring

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

اشتراک و افتراق پژوهش‌های انجام گرفته، الگوی برنامهٔدرسی مبتنی بر خودشرح-حال‌نویسی مشارکتی در بعد عناصر چهارگانهٔ برنامهٔدرسی یعنی اهداف، محتوای آموزشی، راهبردهای یاددهی ـ یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی مورد شناسایی قرار گیرد.

در گام دوم، الگوی پیشنهادی تدوین گردید و برای بررسی سندیت و اعتبار آن، پرسشنامهٔ محقق‌ساخته تدوین و در اختیار دوازده نفر از اساتید دانشگاه که متخصص برنامهٔدرسی بودند و حداقل دارای یک مقالهٔ علمی-پژوهشی یا کتاب تألیفی و یا ترجمه در حوزهٔ تربیت‌معلم بودند و نیز هجده تن از اساتید دانشگاه فرهنگیان که حداقل یک سال سابقهٔ تدریس واحدهای درسی کارورزی در مراکز تربیت‌معلم داشتند قرار گرفت؛ بنابراین مشارکت‌کننده‌های هر دو گروه به روش نمونه‌گیری هدف‌مند و ملاک‌محور مورد گزینش قرار گرفتند که اطلاعات تفصیلی آن‌ها در جدول شمارهٔ (۱) ارائه شده است.

جدول ۱: اطلاعات تفصیلی مشارکت کنندگان

متغیرها	جنسیت		مدرک تحصیلی		تجربهٔ تدریس				مرتبهٔ علمی				گروه تحصیلی		
ابعاد / گروه‌ها	زن	مرد	ارشد	دکتری	تا ۴ سال	۵ تا ۸ سال	۹ تا ۱۲ سال	۱۳ سال و بالاتر	استاد	دانشیار	استادیار	مربی	علوم انسانی	فنی و مهندسی	علوم پایه
متخصصان برنامهٔدرسی	۲	۱۰	–	۱۲	–	۳	۴	۴	۵	۴	۳	–	۱۲	–	–
اساتید دانشگاه فرهنگیان	۸	۱۰	۸	۱۰	–	۱۰	۸	–	–	–	۷	۱۱	۱۸	–	–
جمع فراوانی	۱۰	۲۰	۸	۲۲	۳	۱۲	۱۰	۳	۵	۴	۱۰	۱۱	۳۰	–	–

افزون بر این، در بررسی روایی پرسشنامه، از روش روایی محتوایی استفاده شد؛ لذا، کفایت، کمیت و کیفیت سؤالات پرسشنامه با تأیید چهار تن از اساتید به مرحلهٔ اجرا رسید. هم‌چنین، اعتبار ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ (۹۱/ ۰=a) به دست آمد که

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

بیانگر اعتبار مناسب ابزار است. این پرسشنامه دارای ۴۰ سؤال بود و از اساتید خواسته شد تا به هر یک از سؤالات که بر مبنای طیف پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، تاحدی، کم و خیلی کم) تنظیم شده بود، پاسخ دهند و در مواردی که لازم است توضیحات خود را ارائه نمایند. نمونه‌ای از گویه‌های این ابزار در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲: نمونه‌ای از گویه‌های ابزار پژوهش

ردیف	عنصر	گویه‌ها	خیلی زیاد	زیاد	تا حدی	کم	خیلی کم
۱	هدف	رسیدن به یک بینش برای تعریف ماهیت و چیستی معلمی					
۲		توانا شدن در یادگیری مشارکتی و گروهی					
۱	محتوا	تجارب و روایت‌های ارائه شده در طول دوره‌های کارورزی					
۲		خاطرات و داستان‌های تربیتی اساتید، معلمان راهنما و دیگر کنشگران آموزشی					
۱	اجرا	استفاده از روش تدریس میتنی بر همیاری و مشارکت					
۲		به اشتراک‌گذاری تجربیات اساتید و معلمان راهنما به‌عنوان یک روش یادگیری					
۱	ارزشیابی	ارزشیابی مشارکتی از طریق نظرخواهی از عوامل ذی‌صلاح و ذی‌ربط مدارس: مانند معلم‌راهنما، مدیرمدرسه و دانش‌آموزان.					
۲		استفاده از فهرست وارسی انجام فعالیت‌ها و تکالیف مرتبط یا کارورزی میتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی					

در نهایت با توجه به ماهیت سؤال‌های پژوهش از روش باردن (۱۳۷۵) برای برداشت از نتایج تجزیه‌وتحلیل اسنادپژوهی و برای ارزیابی داده‌های حاصل از نظرخواهی جهت اعتباربخشی برنامۀدرسی از روش‌های آماری توصیفی (فراوانی و میانگین) و استنباطی (تی تک‌نمونه‌ای) استفاده گردید و بر اساس پیشنهادات و بازخوردهای به‌دست‌آمده، اصلاحات انجام گرفت و الگوی نهایی ارائه گردید.

یافته‌ها

سؤال اول: اهداف الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی در برنامۀدرسی دانشگاه فرهنگیان چیست؟

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

تأمل در سرفصل واحدهای درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان گویای این است که کسب هویت حرفه‌ای یکی از مهم‌ترین اهدافی است که برای دانشجویان در نظر گرفته شده است؛ اما مسئله این است که پژوهش‌گران در سال‌های اخیر به این نتیجه رسیده‌اند که چگونگی شکل‌گیری دانش و هویت معلمان را باید از بستر تاریخ و دوران زندگی آن‌ها مورد فهم قرار داد (دورین و همکاران، ۲۰۱۳، بات و ریموند، ۱۹۸۹). در حقیقت کاوش زندگی معلمان به‌واسطهٔ روایت‌های آن‌ها نه تنها می‌تواند تصویرگر «هویت‌حرفه‌ای[1]»، شامل کنش‌ها و منش‌های معلمی باشد، بلکه «هویت شخصی[2]» به معنای چیستی و کیستی و «هویت اجتماعی[3]» به معنای مشخصات اجتماعی، فرهنگی، زیستی و تاریخی معلمان در یک ظرف زمانی و مکانی معین را نیز می‌تواند ترسیم نماید (حیدری‌نقدعلی و همکاران، ۱۳۹۲، دورین و همکاران ۲۰۱۳). ازاین‌رو، طبق یافته‌های این پژوهش خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی در خدمت هویت‌یابی چندگانهٔ معلمان است. این روش بستری فراهم می‌کند تا معلم‌ها از طریق فاصله گرفتن از گذشته فرصت بازاندیشی در عمل به دست آوردند؛ زیرا معلم‌ها در بستر زمان حال از درون وضعیت گذشته بیرون می‌آیند و می‌توانند زمان گذشته و متعلقات آن را به مثابه «سوژه» نگاه و در آن تأمل نمایند (فاضلی، ۱۳۹۰). به نظر پاینار، بازاندیشی در عمل پایهٔ خودشرح‌حال‌نویسی است؛ زیرا اگر معلم‌ها بر معانی واژه‌های خویش تأمل نکنند، به‌طور بالقوه فرایندهای رهایی‌بخشی مستتر در این روش به یک نوع شیئیت تنزل خواهد یافت (به نقل از سیمون، ۲۰۰۶)؛ از سوی دیگر، در خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی دانشجویان به مثابه پژوهش‌گران، از طریق گفت‌وگوهای بازگشتی بر تأملات مشارکتی درونی و متعاقباً بیرونی، به فهمی عمیق از خود نائل می‌آیند

[1] Professional Identity
[2] Personal Identity
[3] Social Identity

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

و به یک زاویۀ دید غنی برای تفسیر و تأثیرگذاری در فرهنگی که در آن زیست می‌کنند، تجهیز می‌شوند. همچنین، خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی باعث تشکیل اجتماعی از دانشجومعلمان می‌شود که در آن اعضاء به یک نوع توانمندسازی فراتر از خود دست می‌یابند. در این بستر مشارکتی، فرصتی خلق می‌شود تا فراگیران بتوانند از یکدیگر یاد بگیرند و مدل «پژوهش‌گر بودن[1]» و «اصول سازه‌گرایی اجتماعی تدریس[2]» را در کلاس پیاده نمایند (لپارت[3]، ۲۰۰۹). به نظر بات و همکاران (۱۹۸۶) یادگیری و پژوهش مشارکتی مستتر در مدل خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی ظرفیتی فراهم می‌کند تا دانشجویان بتوانند از وضعیت جاری خود فراتر روند و با فهم زندگی حرفه‌ای خویش، خود را از بند و قیود روش‌های خشک پژوهش‌گران آزاد نمایند و جایگاهی درون رویکردهای عملی- معرفت‌شناسی رهایی‌بخش در برنامۀدرسی به دست آورند. ازاین‌رو تشریک مساعی به معنای به اشتراک‌گذاری دانش و تجربه در بستر تدریس و پژوهش گروهی از اهداف اصلی الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی است که در سرفصل‌های واحدهای درسی کارورزی نیز بسیار مورد تأکید قرار گرفته است؛ بنابراین با توجه به یافته‌ها الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی دارای اهدافی به شرح زیر می‌باشد:

۱. توانا شدن در باهم‌آموزی و ازهم‌آموزی به‌صورت مشارکتی و گروهی (سیمون، ۲۰۰۶، اینس، ۱۹۹۸، چویی و همکاران، ۲۰۱۶).

۲. کسب مهارت در انجام پژوهش به‌صورت مشارکتی و گروهی (برون، ۲۰۱۵، بات و ریموند، ۱۹۹۰).

[1] being a researcher
[2] social constructivist principles of teaching
[3] Lapadat

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۳. کسب شناخت از توانایی‌ها و استعدادهای خویش (پاینار، ۱۹۹۴، چویی، ۲۰۱۳).

۴. آگاهی از نقاط قوت و ضعف خویش (لپدات، ۲۰۰۹).

۵. فهم جامع و عمیق نسبت به حرفهٔ معلمی (کلاندینین و کانلی، ۱۹۹۶).

۶. رسیدن به یک بینش شخصی برای تعریف ماهیت و چیستی عمل معلمی (کلاندینین و کانلی، ۱۹۹۶).

۷. آگاهی یافتن نسبت به مسائل فرهنگی- اجتماعی مبتلا به معلم‌ها (لپدات، ۲۰۰۹).

۸. کسب مهارت علمی و عملی در روایت‌نگاری (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰).

۹. توانمندی در ایجاد پیوند بین مفاهیم نظری و عملی حوزهٔ تربیت-معلم (دورین و همکاران، ۲۰۱۳، چویی و همکاران، ۲۰۱۶).

سؤال دوم: محتوای کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی در برنامهٔ‌درسی دانشگاه فرهنگیان چیست؟

بنیاد واحدهای درسی کارورزی بر کنش‌های عملی استوار است؛ به‌عبارت‌دیگر، برخلاف دیگر دروس که در بستر کتب درسی، جزوات و شرکت در کلاس‌های روزانه و هفتگی استاد تحقق می‌یابند، اهداف کارورزی در بستر مهارت‌ورزی در میدان عمل به دست می‌آید. به دلیل همین ویژگی‌ها، محتوای واحدهای‌درسی کارورزی از جنس عمل و کنش‌ورزی است. در الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی، محتوا و بستر یادگیری بر روایت‌نگاری، تأملات فردی و گروهی حول کنش‌های تربیتی و تجارب تحصیلی استوار است. این تجارب هم رخدادهای دوران تحصیل و

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

کارورزی و نیز تجارب دوران دانش‌آموزی را در برمی‌گیرد. در این فرایند دانشجویان از طریق بازگویی و تصویرسازی تجارب، کنش‌های آموزشی گذشته را مورد تحلیل قرار می‌دهند تا ضمن فهم مسائل تربیتی، ذهنیت آماده‌تری برای مواجهه با موقعیت‌های مشابه به دست آورند. افزون براین، دانشجویان در راستای فهم عینی‌تر از حرفۀ معلمی، تجهیز شدن به دیدگاه غنی‌تر برای حضور در کلاس و تعامل بهتر با دانش‌آموزان، رخدادهای تربیتی حادث در جامعه را درون کلاس‌ها و جلسات کارورزی آورده و به‌صورت گروهی مورد نقد و تحلیل قرار می‌دهند. در این بستر، علاوه بر داستان‌ها و تجارب معلمان و اساتید راهنما، روایت‌های همۀ کنشگران آموزشی می‌توانند مدنظر قرار گیرد. هم‌چنین چون دانشجویان در کنار تجارب روایی، به‌صورت پیوسته در مدارس به تدریس می‌پردازند. لذا تحلیل وجوه کمی و کیفی کتب تحت تدریس بر اساس سرفصل واحدهای درسی کارورزی و بررسی فعالیت‌های یادگیری و کنش‌های دانش‌آموزان نیز می‌توانند به‌عنوان محتوای درسی کارورزی در نظر گرفته شود. فارغ از این، در تربیت‌معلم از هر رویکردی که در کارورزی بهره گرفته شود، مهم‌ترین مسئله‌ای که باید به آن توجه شود این است که در بستر محتوا، اساتید راهنما باید بتوانند دانشجویان را از باورهای تدریس و یادگیری خودآگاه نمایند و آن‌ها را در ساخت صورت‌بندی‌های جدید از عمل خویش دعوت کنند (هلگ‌ولد و همکاران، ۲۰۱۵)؛ لذا از این بُعد نیز محتوای کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی در خدمت آگاهی و بازشناسی باورها و دیدگاه‌های دانشجویان است. با توجه به این توضیحات، محتوای الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی به شرح زیر می‌باشد:

۱. تجارب و روایت‌های ارائه شده در طول دوره‌های کارورزی (لپدات، ۲۰۰۹).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۲. تجارب و خاطرات مرتبط با مقاطع تحصیلی دانشجویان از پیش از حضور در مراکز تربیت‌معلم (کارکو و همکاران، ۲۰۱۶).

۳. رخدادها و وقایع حادث شده در جامعه که تحلیل و توصیف آن‌ها به ادراک هویت و معنای معلمی کمک کند.

۴. کنش‌ها و فعالیت‌های یاددهی- یادگیری دانش‌آموزان در کلاس‌ها و مدارس.

۵. خاطرات و داستان‌های تربیتی اساتید، معلمان راهنما و دیگر کنشگران آموزشی (فاضلی، ۱۳۹۰).

۶. داستان‌ها و رمان‌های تربیتی مرتبط با حوزهٔ یاددهی-یادگیری قابل ارائه در کلاس (گاف، ۱۹۹۴).

سؤال سوم: راهبردهای یاددهی ـ یادگیری کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی در برنامهٔ‌درسی دانشگاه فرهنگیان چیست؟

آبس[1] (۱۹۷۴) به‌عنوان یکی از نخستین نظریه‌پردازان حوزهٔ خودشرح‌حال-نویسی مشارکتی معتقد است که هستهٔ مرکزی این الگو توصیف، فراخوانی و بازآفرینی تجارب است. وی اذعان می‌دارد که خودشرح‌حال‌نویسی به مثابه عمل نوشتن، حضور در زمان اکنون، در نظر گرفتن گذشته و کسب آمادگی برای سیر در آینده است. به نظر آبس برای اجرایی نمودن خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی در طول یک ترم تحصیلی باید جلسات گروهی در هر هفته و با زمان حداقل یک ساعت پیش‌بینی شود و تعداد دانشجویان نیز نباید بیش از ۱۲ نفر باشد. آبس می‌افزاید در این فرایند استاد راهنما نقش غیرمستقیم و ظریفی دارد. به این صورت که حضور او باید نوعی احساس اطمینان در کلاس خلق نماید تا دانشجویان بتوانند با طیب خاطر به خودبیانگری بپردازند، لذا ایجاد روح اعتماد و مشارکت در جلسات هفتگی بسیار ضروری است (به نقل از اینس،

[1] Abbs

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۱۹۹۸). در این فرایند، دانشجویان در یک محیط گروهی به تسهیم تجارب خودزیست‌نگارانۀ مرتبط با گذشته، حال و آینده می‌پردازند و با ادغام دیدگاه-های خود یک گزارش نهایی ارائه می‌دهند (کالتر[1] و همکاران،۲۰۰۷). این روش به دانشجومعلمان کمک می‌کند تا چالش‌هایی که در حرفۀ خود با آن مواجه می‌شوند را به هم به اشتراک بگذارند و با تأمل گروهی برای حل آن دست به اقدام بزنند. در این فرایند ابتدا بافت و موقعیت یک رخداد واقع شده توصیف می‌شود، متعاقباً تجارب و تأملات هر یک از افراد در مورد موضوعی خاص با همۀ گروه به اشتراک گذاشته می‌شود و با نظرخواهی از اعضا، نقادی، ارزیابی رخدادهای تجربه شده و تحلیل وضعیت گذشته و حال، یک سناریو برای مواجهه با آن موقعیت برای آینده طراحی می‌گردد (برون، ۲۰۱۵)؛ لذا خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی به مثابه روشی برای فهم حرفه و فرهنگ تدریس است و به‌واسطۀ آن معلم‌ها می‌توانند به تصمیم‌گیری‌ها، ارزش‌ها و هویت‌های تدریس خویش پی ببرند (ریموند[2] و همکاران، ۱۹۹۲).

بنابراین می‌توان اذعان داشت که راهبردهای یاددهی- یادگیری در الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی بر سه رکن «تخیل»، «روایت» و «مشارکت» استوار است. تخیل به‌عنوان یک ظرفیت معرفت‌شناختی فرصتی فراهم می‌کند تا دانشجویان در بستر زمان گذشته، حال و آینده به حرکت درآیند و در تمرین‌های تدریس در مدارس و موقعیت‌های یادگیری در دانشگاه به آفرینش نقش خود به مثابه یک معلم بپردازند و قادر به ایده‌پردازی در گسترۀ تکالیف و مهارت‌های معلمی باشند. بعد روایت، تجارب دانشجومعلمان از دوره‌های کارورزی، مقاطع تحصیلی و بستر زندگی را در برمی‌گیرد که با نقد و بررسی آن، هویت و چیستی حرفۀ معلمی مورد روشنگری قرا می‌گیرد.

[1] Coulter
[2] Raymond

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

در بعد مشارکت نیز واحدها و موقعیت‌های یادگیری به‌صورت گروهی و تیمی تدوین، اجرا و ارزشیابی می‌شود. در این فرایند معلم و استاد راهنما نقش تسهیل‌گر دارند و ضمن این که تجارب و دانش خود را با دانشجومعلمان به اشتراک می‌گذارند، گام‌به‌گام آن‌ها را با چالش‌های معلمی آشنا نموده و با طرح مسائل تربیتی و پرسش‌های کلیدی دانشجویان را به نقد و تشریح موقعیت‌های یاددهی-یادگیری در بستر مباحثات مشارکتی و گروهی دعوت می‌کنند. دانشجویان در این فرایند با نوشتن و متعاقباً تحلیل مشارکتی داده‌های خودشرح‌حال‌نگارانه، به یک زاویهٔ دید چندگانه برای تحلیل تاریخچهٔ زیستهٔ خود و هم‌گروهی‌های خود تجهیز می‌گردند. آن‌ها از طریق هم‌یاری و مشارکت، از یکدیگر و با یکدیگر یاد می‌گیرند و در یک تعامل درگیرانه دانش خود را می‌سازند (لپادت، ۲۰۰۹)؛ بنابراین روش‌ها و راهبردهای زیر را می‌توان در الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی مورد توجه قرار داد:

۱. استفاده از روش تدریس مبتنی بر ایفای نقش.

۲. استفاده از روش تدریس مبتنی بر مباحثه یا گفت‌وگو (اینس، ۱۹۹۸، چویی و همکاران، ۲۰۱۶).

۳. به اشتراک‌گذاری تجربیات دانشجویان به‌عنوان یک روش یادگیری (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۴، آیرز و شوبرت، ۱۹۹۲).

۴. به اشتراک‌گذاری تجربیات معلم‌راهنما و استاد راهنما به‌عنوان یک روش یادگیری.

۵. استفاده از روش تدریس مبتنی بر تفکر انتقادی.

۶. استفاده از روش تدریس مبتنی بر هم‌یاری و مشارکت (برون، ۲۰۱۵).

۷. استفاده از روش مبتنی بر واحدکار یا پروژه‌های فردی و گروهی.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۸. یادگیری مبتنی بر مشاهدات تأملی و بازاندیشانه (گودسون، ۲۰۰۱).

سؤال چهارم: روش‌های ارزشیابی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال-نویسی مشارکتی در برنامۀدرسی دانشگاه فرهنگیان چیست؟

در حالت ایده‌آل انتظار می‌رود روش‌های ارزشیابی ارائه شده در برنامۀدرسی تربیت‌معلم از چنان ظرفیتی برخوردار باشد که عملکرد حرفه‌ای دانشجویان را بر مبنای قابلیت‌های دانشی، مهارتی و نگرشی تعریف‌کنندۀ یک معلم مطلوب پوشش دهد. به نظر بات و همکاران (۱۹۸۸) الگوی خودشرح-حال‌نویسی مشارکتی بر شش فرض بنیادین استوار است که به تبع این مفروضات، روش‌های ارزشیابی واحدهای کارورزی نیز صورت‌بندی ویژه‌ای به خود می‌گیرد. این مفروضات عبارت‌اند از: ۱. معلمان اصلی‌ترین بازیگران و داوران برنامۀدرسی هستند؛ ۲. دانش معرفتی معلم در ابعاد شخصی، عملی و حرفه‌ای از طریق تجربۀ تعاملات شخصی با شرایط واقعی ساخته می‌شود؛ ۳. این دانش در ماهیت خود نظری یا عملی محض نیست، بلکه ترکیبی از این دو می‌باشد؛ ۴. در بافت دانش معلم، رابطۀ بین نظر و عمل معلم، رابطه‌ای افقی[1]، دیالکتیکی[2] و تعاملی[3] است و این ابعاد ارزش یکسانی نسبت به هم دارند؛ ۵. این که معلم‌ها واقعیت‌های حرفۀ خویش را چگونه تجربه می‌کنند، در کلاس چه کنش‌هایی دارند و چگونه با تغییر و تحولات شخصی- حرفه‌ای مواجه می‌شوند، بسیار مهم است و ۶. بستر مشارکتی و گفت‌وگومند برای نقل و بازگویی صدا و دیدگاه معلم ضرورت دارد (به نقل از اینس، ۱۹۸۸).

با در نظر گرفتن این مفروضات، می‌توان اذعان داشت که در واحدهای کارورزی روش‌های ارزشیابی اصیلی که بتوانند شناساننده یک معلم باشند،

[1] horizontal
[2] dialectical
[3] interactive

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

روش‌هایی هستند که بر موقعیت‌های واقعی و زمینه‌محور استوار باشند؛ یعنی از یک‌سو، کنش‌ها و فعالیت‌های دانشجویان در محیط‌های واقعی مورد پایش قرار گیرند و از سوی دیگر، ملاک‌ها و معیارهای ثابت و از پیش تعیین شده لحاظ نگردد؛ هم‌چنین نگاهی چندبینانه و مشارکتی بر فرایند ارزشیابی سایه افکند. بدین صورت که حوزه‌های پایهٔ دانش تربیت‌معلم مشتمل بر دانش محتوا، دانش تربیتی عام، دانش برنامهٔ‌درسی، دانش محتوای تربیتی، دانش فراگیران و ویژگی‌های آن‌ها، دانش بسترهای آموزشی و دانش غایات، اهداف و ارزش‌های آموزشی (شولمن[1]، ۱۹۸۶)، در بستر موقعیت‌های واقعی کلاس درس و بر مبنای فعالیت‌ها و تکالیف مبتنی بر چالش‌ها و مسائل مبتلا به مربیان و متربیان ارائه گردد. افزون بر این، در بعد مهارتی دانشجومعلمان مواردی از قبیل مشاهدهٔ تأملی، اجرای تدریس، مسئله‌شناسی تحت روش‌های درس-پژوهی، روایت‌پژوهی و کنش‌پژوهی و در بعد نگرشی مؤلفه‌هایی چون مسئولیت‌پذیری، مشارکت‌جویی، اخلاق‌اجتماعی، اشتیاق و علاقه‌مندی به یادگیری و غیره (برگرفته از برنامهٔ مصوب کارورزی دانشگاه فرهنگیان)، بر مبنای روش‌های ارزشیابی کیفی و نظرخواهی چندگانه و مشارکت‌جویانه قابل دست‌یابی عمیق و وثیق خواهد بود؛ بنابراین با توجه به این جهت‌گیری معرفتی، در الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی فرایند ارزشیابی جنبه‌ای کیفی، پویا و زمینه‌محور دارد که دانش، مهارت و نگرش دانشجویان را می‌توان در بستر روش‌هایی مبتنی بر پیشنهادات زیر کاوش نمود:

۱. ارزشیابی مشارکتی از طریق نظرخواهی از عوامل ذی‌صلاح و ذی-ربط مدارس: مانند معلم راهنما، مدیر مدرسه و دانش‌آموزان.

۲. ارزشیابی مشارکتی از طریق نظرخواهی از عوامل ذی‌صلاح و ذی-ربط دانشگاه: استاد راهنما و هم‌گروهی‌های هر دانشجومعلم.

[1] Shulman

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۳. بـه‌کـارگیری آزمـون‌هـای عملکـردی و کیفـی ماننـد بررسـی کارپوشـه، بررسـی عمـق و غنـای روایـت یـا شـرح‌حـال‌هـا، ایفـای نقـش در مـدارس و دانشگاه و موقعیت‌های شبیه‌سازی شده.

۴. اسـتفاده از فهرسـت وارسـی انجـام فعالیـت‌هـا و تکـالیف مـرتبط بـا کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی.

۵. هم‌اندیشی فکورانۀ مبتنـی بـر بررسـی و تحلیـل شـرح‌حـال‌هـا: در ایـن روش دانشـجویان پدیـده یـا ادعاهـایی از تجـارب هـم‌گروهـی‌هـای خـویش را اسـتخراج نمـوده و پیرامـون آن بـه بحـث و بررسـی مـی‌پردازنـد؛ لـذا ایـن گفت‌وگوها با یک سری از پرسش‌هـا و پاسـخ‌هـا ادامـه مـی‌یابـد تـا نسـبت بـه مسـئلۀ اولیـه نـوعی بیـنش و فهـم کلـی بـه دسـت آیـد (بـرون، ۲۰۱۵، دیـل، ۲۰۱۲، لپادات، ۲۰۰۹، بات و ریموند ۱۹۸۹).

۶. آمـوزش و تشـریح مفـاهیم بـه هـم‌قطـاران و هـم‌گروهـی‌هـا: در ایـن روش از دانشـجو خواسـته مـی‌شـود تـا آموختـه‌هـای خـویش را بـه دیگـری آمـوزش دهـد یـا قـادر باشـد دانشـجوهای ضـعیف‌تـر را در بسـتر برخـی از تکالیف یادگیری مورد حمایت قرار دهد (لپادات، ۲۰۰۹).

۷. خودارزیـابی: دانشـجو بـا نگـاه بـه تجـارب و تأمـل در کـنش‌هـای تربیتـی خـویش، بـه ارزیـابی ابعـاد دانشـی، مهـارتی و نگرشـی خـویش مـی-پردازد (کلچ‌ترمن، ۲۰۱۰، آلیندرین و روسو).

۸. انشـاء و نویسـندگی: چـون گـزارش‌نویسـی و نگـارش ایـده‌هـا و تفکـرات، جـزء لاینفـک دوره‌هـای کـارورزی اسـت، لـذا مهـارت‌هـای نویسـندگی مـی‌توانـد بـه‌عنـوان روشـی بـرای ارزشـیابی در نظـر گرفتـه شـود (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳، فاضلی، ۱۳۹۰).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

سؤال پنجم: آیا از نظر متخصصان حوزهٔ مطالعات برنامهٔدرسی و تربیت‌معلم، الگوی پیشنهادی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی از اعتبار مطلوب برخوردار است؟

به منظور اعتباربخشی الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی، از آزمون تی تک‌نمونه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است:

ردیف	مؤلفه‌ها	میانگین پاسخ مشارکت کننده‌ها	آمارهٔ تی	درجهٔ آزادی	سطح معنی داری	میزان اعتبار الگو
۱	هدف	۳/۸۸	۷/۳۸	۲۷	۰/۰۰۰	مطلوب
۲	محتوا	۳/۹۵	۱۰/۴۳	۲۷	۰/۰۰۰	مطلوب
۳	راهبردهای یاددهی-یادگیری	۳/۹۴	۱۰/۱۳	۲۷	۰/۰۰۰	مطلوب
۴	ارزشیابی	۳/۸۰	۱۱/۴۴	۲۷	۰/۰۰۰	مطلوب

جدول (۳): نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای بررسی میزان اعتبار عناصر الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی از نظر متخصصان

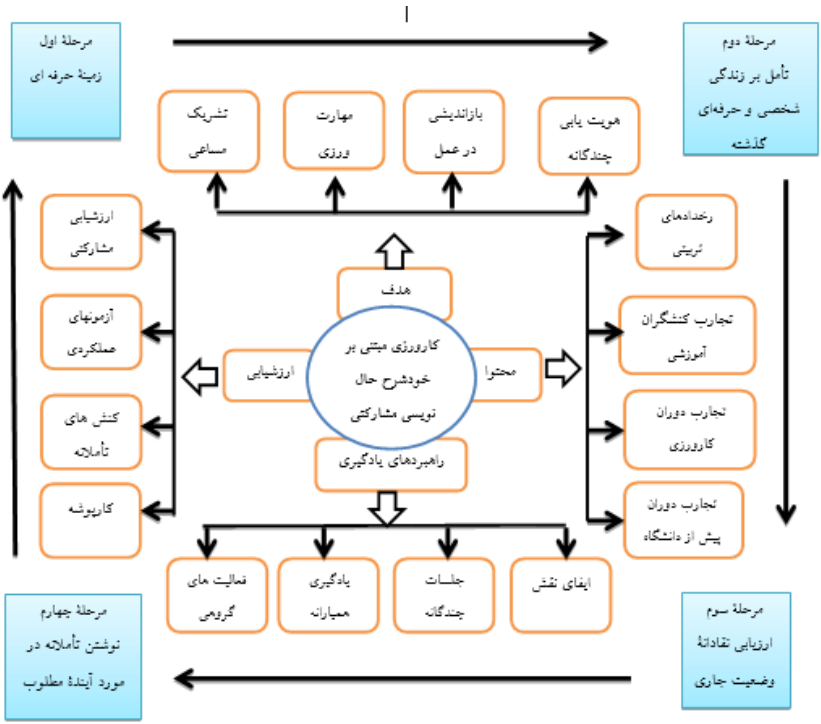
مطابق با داده‌های به‌دست‌آمده در جدول (۳)، آمارهٔ تی در عناصر هدف (۷/۳۸)، محتوا (۱۰/۴۳)، راهبردهای یاددهی-یادگیری (۱۰/۱۳) و ارزشیابی (۱۱/۴۴) در سطح a =۰/۰۰۱، مثبت و معنادار شده است. با توجه به این نتایج می‌توان عنوان نمود که تفاوت معناداری بین میانگین نظری (۳) و تجربی وجود دارد؛ لذا از آنجا که میانگین تجربی از میانگین نظری بالاتر است، می‌توان گفت که عناصر بیان شده برای الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح-حال‌نویسی مشارکتی از اعتبار مطلوب برخوردار است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامۀدرسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان بود. برای حصول این هدف، پژوهش‌ها و آراء صاحب‌نظران مرتبط مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت و نتایج آن‌ها در قالب دلالت‌هایی برای اجرایی نمودن برنامۀدرسی کارورزی بر اساس الگوی خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی مورد شناسایی قرار گرفت که شِمای کلی آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۴: الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی



[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مطابق با جدول فوق و بر اساس یافته‌ها، الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی، الگویی است که ضمن دارا بودن بنیادهای علمی غنی و عمیق، قابلیت‌هایی عملی برای تحقق اهداف واحدهای درسی کارورزی مانند پژوهش‌گری، مشارکت‌جویی، روایت‌نگاری، مشاهدهٔ تأملی و تعامل حرفه‌ای دارد. در حقیقت این الگو، دارای بنیادهای فلسفی، روان-شناختی، جامعه‌شناختی، دانشی و ادبی است که رهنمودهای آن‌ها را می‌توان به‌صورت عملی در عناصر برنامهٔ‌درسی کارورزی پی‌جویی نمود.

طبق یافته‌ها، در این الگوی کارورزی بستر یادگیری در کل پهنهٔ زندگی دانشجویان گسترده می‌گردد و از مباحثات گروهی و مشارکتی در راستای آگاهی‌بخشی و تسهیم تجارب بهره گرفته می‌شود. نتیجهٔ این اشتراک نظر یک نوع اتصال عمودی و افقی بین آموخته‌ها است؛ زیرا از یک‌سو دانشجویان می-توانند آموخته‌ها و تجارب مرتبط با سایر مفاد درسی و مسائل و چالش‌های معلمان و کنش‌های تربیتی دانش‌آموزان را در درس کارورزی مورد نقد و بازگویی قرار دهند و از سوی دیگر بستری فراهم می‌شود تا آن‌ها خود به‌عنوان معلمان حرفه‌ای به کنش‌گری پرداخته، ایده‌ها و طرح‌هایی برای تدریس و یادگیری صورت‌بندی نمایند. لذا دستاورد این نوع از کارورزی فارغ از خودشناسی و خودآگاهی، حصول نوعی بینش و هویت نسبت به حرفهٔ معلمی خواهد بود. افزون براین، به‌واسطهٔ تسهیم شرح‌حال‌ها، دانشجویان نسبت به ساختارهای اجتماعی که خویشتن هر فرد در آن حضور دارد بینش حاصل می-نمایند، زیرا نوشتن روایی در مورد خود، چرخه‌ای از مباحثات کلامی دونفره و گروهی خلق می‌کند که منتج به سکوسازی شناختی[1] در ادراک و یادگیری، ساخت دانش و آگاهی از نقاط قوت و ضعف می‌گردد (لپادت، ۲۰۰۹).

[1] Cognitive scaffolding

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مطابق با محتوای این الگو، کارکردهای آموزشی- تربیتی نهادهایی چون خانواده، گروه دوستان، مدرسه، دانشگاه و جامعه و برساخته‌های چندگانۀ این نهادها بر کنش‌گری اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و غیره مورد روایت و تحلیل قرار می‌گیرد تا دانشجویان بتوانند چیستی و ماهیت حرفۀ خویش را در معنای بافتی که در آن زیست می‌کنند، فهم نموده و به تعریف جامع‌تر و واقع‌گرایانه‌تری از حرفۀ معلمی نائل آیند. در همین راستا آیرز (۱۹۸۸) استدلال می‌کند که در فرایند خودشرح‌حال‌نویسی پرسش‌هایی طرح می‌گردد که هدف آن تبدیل معلم یا خودزیست‌نگار به کارگزار فکور است. پرسش‌هایی چون: ۱. چه اتفاقاتی باعث شد تا شما معلم شوید؟ ۲. چه چیزهایی در تدریس وجود داشت که به آن علاقه‌مند و جذب شدید؟ ۳. خانواده چه نقش آشکار و پنهانی در تصمیم‌گیری شما برای انتخاب شغل معلمی داشت؟ ۴. آیا به‌عنوان یک دانش‌آموز، از معلمان سرشناس خود چیزی به یاد دارید؟ ۵. آیا آن تجارب در تصمیمات و کنش‌های فعلی شما تأثیر داشته‌اند؟ ۶. آیا دوره‌های تربیت‌معلم، شما را با واقعیت‌های دنیای تدریس آشنا نمود؟ ۷. چه چیزهای ارزشمندتری فراتر از تدریس برای شما قابل تصور است؟ ۸. پنج سال بعد مشغول به انجام چه کاری خواهی بود؟ ده سال بعد چطور؟ لذا در بستر کارورزی، با طرح پرسش‌هایی از این دست، دانشجویان به کندوکاو زندگی شخصی و حرفه‌ای خویش می‌پردازند تا به یک نوع بینش و ادراک از فلسفۀ معلمی دست یابند.

در بعد عنصر راهبردهایی یاددهی-یادگیری، بستر یادگیری- یاددهی این الگو بر تحلیل و تأمل مشارکتی بر تجارب و شرح‌حال‌های دانشجویان، اساتید و معلمان راهنما استوار است. در این فرایند اساتید و معلمان راهنما نقش تسهیل‌گر دارند و دانشجویان فعالیت‌های آموزشی خویش را با تشکیل گروه‌ها یا تیم‌های چندنفره به انجام می‌رسانند. لذا مطابق با اهداف هر یک از واحدهای درسی کارورزی، اجتماعات یادگیری و پژوهشی برای کندوکاو

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مسائل و موضوعات در دانشگاه و مدارس تشکیل می‌شود و به فراخور، بازخوردهایی از اساتید و معلمان راهنما دریافت شده و نتایج کار و یافته‌ها در بین گروه‌های دیگر به اشتراک گذاشته می‌شود. در این فرایند دانشجویان با تسهیم و تحلیل شرح‌حال‌ها به تجارب شکل‌دهندهٔ ادراکات، نظام باورها، تصورات و کنش‌های آتی خویش و دیگر هم‌قطاران خود پی می‌برند. ازاین‌رو، پدیده‌هایی چون فلسفهٔ تدریس، چگونگی شکل‌گیری هویت، تأثیر دوره‌های تربیت‌معلم، کاوش نیازها، خواست‌ها و برنامه‌های آتی دانشجومعلمان در فرایند کارورزی و در پرتو تحلیل شرح‌حال‌ها معنایابی می‌گردد (دورین و همکاران، ۲۰۱۳).

در بعد عنصر ارزشیابی، الگوی برنامهٔدرسی کارورزی مبتنی بر خودشرح-حال‌نویسی مشارکتی، بر سه محور مشارکت، تأمل و کنش استوار است؛ بدین صورت که در محور مشارکت، برای ارزشیابی دانش، مهارت و نگرش دانشجومعلمان از نظرات اساتید و معلمان راهنما، عوامل آموزشی مدارس و هم‌قطاران و هم‌گروهی‌های هر دانشجو مورد استفاده قرار می‌گیرد. در بعد تأمل بر غنای شرح‌حال‌ها، کیفیت روایت‌های مورد تدوین و تحلیل و پیشنهادات و راهکارهای ارائه شده در کلاس و گزارش‌های روایی تدوین شده تمرکز می‌گردد و در بعد کُنش نیز بر نقش‌های ایفا شدهٔ دانشجویان در مراکز تربیت‌معلم و مدارس تحت تدریس تأکید می‌شود.

به‌طور خلاصه، الگوی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی، نه تنها به مثابه یک مدل علمی که به‌عنوان مدلی عملی برای پیاده‌سازی واحدهای درسی کارورزی قابل طرح می‌باشد. چراکه فارغ از بنیادهای علمی و پژوهشی، یافته‌های پژوهش نیز نشان داد که الگو از نظر متخصصان برنامهٔدرسی و اساتید دانشگاه فرهنگیان نیز دارای مطلوبیت کافی می‌باشد. نکتهٔ مهمی که در کاربست الگوی پیشنهادی باید مدنظر داشت این است که در

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

پیاده‌سازی آن، نه الزام به تغییر در ساختار فعلی کارورزی در مراکز تربیت‌معلم وجود دارد و نه در اجرای آن به امکانات و تمهیدات اجرایی- سازمانی نیاز است؛ بلکه، این الگو، یک روش یادگیری و یک نوع نگاه در ایجاد پیوند بین کلاس‌های درس و رخدادها و کنش‌های واقع شده در خانواده، مدرسه، جامعه و جهان است؛ بنابراین، با توجه به یافته‌ها و استلزامات عملی برنامۀدرسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان پیشنهادات زیر قابل طرح است:

- تشکیل اجتماعات پژوهشی حداقل چهار نفره، برای کاوش و بررسی موضوعات و رخدادهای آموزشی، مطابق با سرفصل واحدهای درسی کارورزی
- توجه و تأکید بر تجارب و خاطرات دوران ابتدایی و مقاطع پیش از دانشگاه در راستای تبیین چگونگی شکل‌گیری نگرش معرفتی دانشجومعلمان در مورد پدیده‌های یاددهی- یادگیری و حرفۀ معلمی
- توجه به روایت‌نگاری علمی از تجارب دوران تحصیل و تحلیل و بررسی گروهی آن در راستای استخراج مؤلفه‌های دانشی و بینشی حرفۀ معلمی و به اشتراک‌گذاری آن در کلاس
- تشویق دانشجومعلمان به مهارت‌ورزی در مدارس و تحلیل و نقد گروهی کنش‌ها و فعالیت‌های هر یک از اعضاء در دانشگاه
- تشویق اساتید و معلمان راهنما به بازگویی خاطرات و تجارب آموزندۀ خویش در کلاس و نقد و تحلیل آن از سوی دانشجویان
- نقد و بررسی گروهی چالش‌ها و نقاط قوت و ضعف فرایند و فرجام کارورزی از سوی دانشجویان، در راستای ارائۀ ایده و پیشنهادات سازنده در برگزاری دوره‌های آتی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

- چاپ و به اشتراک‌گذاری تجارب و خاطرات آموزشی دانشجومعلمان و اساتید در نشریات مراکز و پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان.

منابع

امام‌جمعه، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰)، نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائهٔ برنامهٔ‌درسی تربیت‌معلم فکور، *فصل‌نامهٔ مطالعات برنامهٔ‌درسی*، ۳ (۱)،

باقری، خسرو و یزدانی عبدالوهاب (۱۳۸۰)، تعلیم و تربیت در دیدگاه تأویلی، مجلهٔ علوم تربیتی و روانشناسی، دورهٔ ۳، ش ۳ و ۴: ۴۸-۲۳.

برنامهٔ مصوب کارورزی (۱۳۹۴)، سرفصل‌های دروس کارورزی دوره‌های کارشناسی پیوسته، معرفی منطق درس، معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، دانشگاه فرهنگیان.

بی‌نیاز، فتح‌الله (۱۳۹۳)، *درآمدی بر داستان‌نویسی و روایت‌شناسی: با اشاره‌ای موجز به آسیب‌شناسی رمان و داستان کوتاه ایران*، تهران: انتشارات افراز.

تلخابی، محمود؛ فقیری، محمد (۱۳۹۳)، تحلیل گفتمان کارورزی، *آموزشنامهٔ دانشگاه فرهنگیان: ویژه‌نامهٔ کارورزی*، س ۱، ش ۵: ؟-؟.

حیدری‌نقدعلی، ژیلا (۱۳۹۳)، پژوهش روایی: چیستی و چگونگی، *آموزشنامهٔ دانشگاه فرهنگیان: ویژه‌نامهٔ کارورزی*، س ۱، ش ۵: ؟-؟.

حیدری‌نقدعلی، ژیلا؛ عطاران، محمد و حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا (۱۳۹۲)، تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم: پژوهشی خودمردم‌نگارانه، *پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران*، ۳(۱): ؟-؟.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

شریفیان، فریدون (۱۳۹۳)، مفهوم پردازی «کورر» و تحلیل نسبت برداشت‌های جدید با تلقی نومفهوم‌گرایان، فصل‌نامۀ مطالعات برنامۀدرسی، س۹، ش ۳۳: ؟-؟.

شوبرت، ویلیام (۱۳۹۱)، *نظریه‌های برنامۀدرسی در نوع‌شناسی نظریه‌های برنامۀدرسی*، ترجمۀ فریدون شریفیان، اصفهان: انتشارات آموخته.

فاضلی، نعمت الله (۱۳۹۰)، *مردم‌نگاری آموزش: چند مطالعۀ مردم نگارانه در زمینۀ آموزش و پرورش امروز ایران*، تهران: نشر علم.

فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۲)، *برنامۀ درسی به سوی هویت‌های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه‌درسی*، تهران: انتشارات آییژ.

فیلک، اووه (۱۳۹۲)، *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمۀ هادی جلیلی، تهران: نشر نی.

قادری؛ مصطفی (۱۳۹۴)، تحلیل تاریخی Currere به معنای گذر زندگی نامه‌ای در آثار نوفهم‌گرایی، *پژوهش‌نامۀ مبانی تعلیم و تربیت*، س ۵(۲): ؟-؟.

قادری؛ مصطفی (۱۳۹۲)، تحلیل تاریخی معانی و مقاصد نومفهوم‌گرایی در رشتۀ مطالعات برنامۀ درسی، *نظریه و عمل در برنامۀ درسی*، ۱(۱) : ؟-؟.

گلکار، رسول؛ شریفیان، فریدون (۱۳۹۵)، *نقش و کاربرد پژوهش روایتی در بهبود برنامه‌های تربیت‌معلم و رشد حرفه‌ای معلمان*، دومین همایش ملی تربیت‌معلم، دانشگاه فرهنگیان اصفهان.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲)، برنامۀ درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران، *دوفصلنامۀ نظریه و عمل در برنامه‌درسی*، دورۀ ۱ (۱): ؟-؟.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

نادینگز، نل (۱۳۹۰)، *فلسفهٔ تعلیم و تربیت*، ترجمهٔ شقایق نیک‌نشان، مریم انصاری، علی‌رضا شواخی و سیروس محمودی، اصفهان: نشرنوشته.

مارشال، کاترین؛ راسمن، گرچن ب (۱۳۷۷)، *روش تحقیق کیفی*، ترجمهٔ علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

Aleandri, G., & Russo, V. (2015). Autobiographical questionnaire and semi-structured interview: comparing two instruments for educational research in difficult contexts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 514-524.

Ayers, W. (1988). *Teaching and Being: Connecting Teachers' Accounts of Their Lives with Classroom Practice*.

Ayers, W. C., & Schubert, W. H. (Eds.). (1992). *Teacher lore: Learning from our own experience*. Longman Publishing Group.

Brunner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Brown, T. C. (2015). *Collaborative autobiography: a process for addressing educators' stress and awareness in 21st century public education* (Doctoral dissertation).

Butt, R. (1986). Individual and Collective Interpretations of Teacher Biographies. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (67th, SanFrancisco, CA,

Butt, R. L., & Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, *13*(4), 403-419.

Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers. Psychology Press.

Choi, E., Gaines, R. E., Jeong-bin H, P., Williams, K. M., Schallert, D. L., Yu, L. T., & Lee, J. (2016). Small stories in online classroom discussion as resources for preservice teachers' making sense of becoming a bilingual educator. *Teaching and Teacher Education*, 58, 1-16.

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

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories—Stories of Teachers—School Stories—Stories of Schools. *Educational researcher*, *25*(3), 24-30.

Cochran-Smith, M., & Demers, K. E. (2008). How do we know what we know? Research and teacher education. *Handbook of research on teacher education*, 1009-1016.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*, 145-158.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, *19*(5), 2-14.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of research in science teaching*, *23*(4), 293-310.

Coulter, C., Michael, C., & Poynor, L. (2007). Storytelling as pedagogy: An unexpected outcome of narrative inquiry. *Curriculum Inquiry*, *37*(2), 103-122.

de Jong, R., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Veldman, I., & Verloop, N. (2013). Beginning and end of the internship: student teachers' interpersonal profiles and the accuracy of their self-beliefs. *European Journal of Teacher Education*, *36*(4), 393-412.

de Mora, J. C. (2014). *Practical knowledge in teacher education: Approaches to teacher internship programmes*. Routledge.

Diehl, J. N. (2012). *Collaborative autobiography: A vehicle for administrator reflection on multiple accountability pressures*. Texas State University-San Marcos. (Doctoral dissertation).

Durán Narváez, N. C., Lastra Ramírez, S. P., & Morales Vasco, A. M. (2013). Autobiographies: A Way to Explore Student-Teachers' Beliefs in a Teacher Education Program. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, *15*(2), 35-47.

Enns, E. (1998). *Personal and professional self-discovery through collaborative autobiography* (Doctoral dissertation, Lethbridge, Alta.: University of Lethbridge, Faculty of Education, 1998).

Goodson, I. (2006). The rise of the life narrative. *Teacher Education Quarterly*, *33*(4), 7-21.

Goodson, I. F. (2001). Life Histories of Teachers: Understanding Life and Work. Life History and Collective Memory as

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

Methodological Strategies: Studying Teacher Professionalism, with Pik Lin Choi, Teacher Education Quarterly, Vol 35, No 2.

Gough, N. (1999). Surpassing our own histories: Autobiographical methods for environmental education research. *Environmental Education Research*, *5*(4), 407-418.

Gough, N. (1994). Narration, reflection, diffraction: aspects of fiction in educational inquiry. *The Australian Educational Researcher*, *21*(3), 47-76.

Greene, M. (1978). Teaching: The question of personal reality. *Teachers College Record*, 80, 23-32.

Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum. J. *Curriculum Studies*, 23(3), 207-218.

Gunn, A., Bennett, S., Evans, L. S., Peterson, B. J., & Welsh, J. L. (2013). Autobiographies in preservice teacher education: A snapshot tool for building a culturally responsive pedagogy. *International Journal of Multicultural Education*, 15(1).

Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *49*, 128-137.

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.

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206.

Kelchtermans, G. (2009). Narratives and biography in teacher education. Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, Belgium.

Lapadat, J. C. (2009). Writing our way into shared understanding: Collaborative autobiographical writing in the qualitative methods class. *Qualitative Inquiry*, *15*(6), 955-979.

Lapadat, J. C., Black, N. E, Clark, P. G., Gremm, R. M., Karanja, L. W., Mieke, L. W., & Quinlan, L. (2010). Life challenge memory work: Using collaborative autobiography to understand ourselves. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(1), 77-104.

Le Fevre, D. M. (2011). Creating and facilitating a teacher education curriculum using preservice teachers' autobiographical stories. *Teaching and Teacher Education*, *27*(4), 779-787.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

Loughran, J. (2012). *What expert teachers do: Enhancing professional knowledge for classroom practice*. Routledge.

Myring, Ph. (2001). Qualitative Content Analysis – Research Instrument or Mode of Interpretation? [Online] http: //www.unituebingen. de/ qualitative -psychologic/t-WSD1/Mayring-en.htm

Parsons, S. (1995). The Art of Reflecting in a Two-Way Mirror: A Collaborative Autobiographical Study by Three Science Educators. Working Draft.

Parveen, S., & Mirza, N. (2012). Internship program in education: effectiveness, problems and prospects. *International Journal of Learning and Development*, *2*(1), 487-498.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). Understanding curriculum as autobiographical/biographical text. *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses, 521-523*.

Pinar, W. F. (1975). The method of currere. *Paper presented at the Annual Meeting of the AERA*. Washington, D.C. April.

Pinar, W. F. (1994). Autobiography and an Architecture of Self (1985). *Counterpoints*, *2*, 201-222.

Pinar, W., & Hua, Z. (Eds.). (2016). *Autobiography and Teacher Development in China: Subjectivity and Culture in Curriculum Reform*. Springer.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, *8*(1), 5-23.

Raymond, D., Butt, R., & Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development: Insights from teachers' stories. *Understanding teacher development*, 143-161.

Tsang, W. K. (2004). Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. Language *Teaching Research*, 8(2), 163-198.

Tarney, L. M. (1990). An integration of collaborative autobiography and peer supervision to improve instruction in adult education (Doctoral dissertation, Lethbridge, Alta.: University of Lethbridge, Faculty of Education, 1990).

Sharkey, J.A., 2001. A critical feminist teacher inquiry into the use of autobiography in teacher education. Pennsylvania State University. College o f Education. (Doctoral dissertation).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, *15*(2), 4-14.

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

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]