

سال اول - شماره ۵- ویژه نامه کارورزی

دانشگاه فرهنگیان



تأمل فلسفی در کارورزی

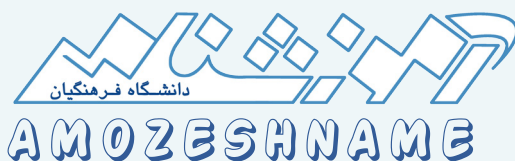
... و باز هم کارورزی!

پژوهش روایی، تربیت معلم و برنامه درسی کارورزی

پژوهش روایی: چستی و چگونگی

معرفی کتاب





صاحب امتیاز: دانشگاه فرهنگیان

مدیر مسئول: شیرین دخت حبیب زاده، عضو هیأت علمی
پردیس بنت الهدی صدر گیلان

سردبیر و ناظر علمی: دکتر محمود تلخایی، عضو هیأت علمی و
رییس پردیس شهید چمران تهران

اعضای کمیته علمی:

دکتر عباس اناری نژاد، عضو هیأت علمی پردیس شیراز

آمنه احمدی، مشاور آموزشی ریاست دانشگاه فرهنگیان و
مدرس پردیس شهید باهنر تهران

اشرف السادات پیروندیری، مدرس پردیس بنت الهدی صدر گیلان

نقی (سینا) جهانپنده، مدرس پردیس بنت الهدی صدر گیلان

سید کمال حسین پور، مدرس پردیس بنت الهدی صدر گیلان

روابط عمومی: سیده زهره موسوی

مدیر هنری: حسین عابد دوست، مدرس پردیس بنت الهدی
صدر گیلان

از همکار گرامی جناب آقای فرزاد فراست به خاطر در اختیار قرار دادن
عکس مدارس، سپاسگزاریم

برخی از تصاویر این شماره از سایت بانک عکس آموزش و پرورش
اقتباس گردیده است

آدرس: رشت- بلوار گیلان- دانشگاه فرهنگیان، پردیس بنت الهدی
صدر گیلان- دبیرخانه مجله آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان
habibzadeh.shd@cfu.ac.ir

فهرست مطالب

- | | |
|----|---|
| ۳ | تأمل فلسفی در کارورزی |
| ۴ | ... و باز هم کارورزی! |
| ۵ | پژوهش روایی، تربیت معلم و برنامه درسی کارورزی |
| ۸ | تحلیل گفتمان کارورزی |
| ۱۴ | پژوهش روایی: چستی و چگونگی |
| ۲۳ | معرفی کتاب |

فرارسیدن ماه ربیع مبارک





سخن سردبیر

دکتر محمود تلخایی *

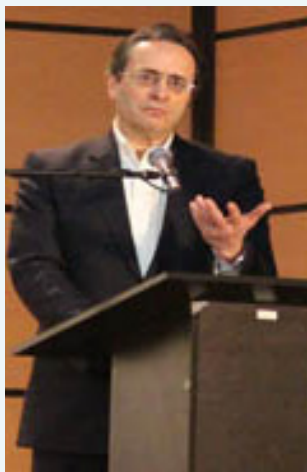
فلسفه عملی، دانشی گزاره ای (propositional knowledge) نیست که از جهت نظری، موجه باشد؛ بلکه نوعی خودشناسی است که از طریق تأمل در عمل حاصل می شود؛ عملی که در موقعیت های مختلف، به گونه های متفاوتی انجام می شود.

با این حال، پرسش این است که در چه شرایطی برنامه کارورزی خواهد توانست در جهت بارور کردن تأمل در عمل (reflection-in-action) تعلیم و تربیت ایفای نقش کند؟ اگرچه این شرایط به عوامل متعددی بستگی دارد؛ اما به نظر می رسد کارورزی زمانی می تواند به بارور ساختن تأمل در عمل کمک نماید که با همراهی و مراقبت مدرسان و معلمان راهنما، دانشجویان بتوانند پیشفرض های اقدامات خود را به وضوح بازشناسی کرده، و آگاهانه درباره حدود و سوگیری آن ها تأمل نمایند. لازمه این امر پیوست عمیق تر دانشگاه با مدرسه است؛ پیوندی که هم از حضور مربیان و معلمان در دانشگاه، و هم از حضور دانشجویان در مدرسه حمایت می کند. در چنین ارتباطی، حضور مدرسان کارورزی در مدرسه ماهیت متفاوتی خواهد داشت. مدرسه باید احساس کند که از بودن در این پیوند، زمینه توسعه حرفه ای معلمان و مربیان نیز فراهم می شود و آن ها نیز در سفر یادگیری دانشجویان سهیم خواهند شد. هم چنین، با تغییر کیفیت حضور مدرسان در مدرسه، امکان دانش وری گسترده ای فراهم خواهد شد. مدرسان با بهره گیری از فرصت بودن در مدرسه و آگاهی از بستر واقعی تعلیم و تربیت مدرسه ای، امکان پژوهش و فهم عمیق مسائل تربیت را به دست خواهند آورد. در این صورت، آگاهی تأملی هدفی برای همه کنش گران کارورزی خواهد بود.

تأمل فلسفی در کارورزی: آیا شایستگی معلمی از طریق «عمل» قابل حصول است؟

شغل معلمی به منزله یک فعالیت حرفه ای، نیازمند فلسفه ای برای پیوند میان نظریه و عمل است. در حالی که در طول تاریخ تربیت، نظام های تربیتی از شکاف میان نظریه و عمل رنج برده اند، این باور در کنش-گران عمل تربیت ایجاد شده است که انگاره های نظری در عرصه عمل فاقد کاربردپذیری اند. البته، این مسئله در حوزه تربیت معلم، ماهیت متفاوتی پیدا می کند؛ این که معلمان آینده، با کدام نوع شایستگی و با چه نسبتی میان شایستگی نظری و عملی پا به عرصه واقعی تربیت خواهند گذاشت. از این رو، دانشگاه فرهنگیان برای تدارک فرصت های توسعه حرفه ای کارآمد برای دانشجویان معلمان، باید جهت گیری خود نسبت به امر مهم تربیت معلم را به نحوی آشکار می ساخت تا برگسست میان نظریه و عمل فائق آید.

در واقع، دانشگاه فرهنگیان با آگاهی از ماهیت دشوار این مسئله فلسفی، با طراحی برنامه جدید کارورزی، و افزایش سهم این برنامه در تربیت معلم، رویکرد خود برای پاسخگویی به این چالش را آشکار ساخته است. واضح است که طراحان و برنامه ریزان تربیت معلم، برای پاسخ به این پرسش بنیادی، به فلسفه عملی روی آورده اند؛ فلسفه ای که ناظر به توانایی داوری خردمندانه در مورد دستیابی به خیر عملی در موقعیت خاص است. از نظر گادامر، آنچه می تواند ما را از وجود محدودیت ها یا محسوس ناشی از پیشفرض ها با خبر و نیز ما را در رهایی از تنگنای آن ها یاری کند، فلسفه عملی است. وی فلسفه عملی را علمی بی نظیر (unique science) می داند که در پی آن است تا ویژگی خاص آدمی را در سوگیری به سطح آگاهی تأملی (Reflective Awareness) برساند. بنابراین، دستاورد



... و باز هم کارورزی!

دکتر محمود مهرمحمدی *

با نام خدا
سلام بر همکاران ارجمند،

چون در آستانه روز دانشجو، ۱۶ آذرماه این یادداشت قلمی می شود، پیش از هر سخنی این مناسبت را گرامی داشته و به همه اهالی دانشگاه تبریک عرض می کنم. البته در آستانه اربعین حسین بن علی (ع) و حماسه سازان جان بر کفی که تاریخ را تحت تأثیر جانفشانی هایشان قرار داده اند، باید این مناسبت را هم صمیمانه تسلیت گفت. سلام الله علیهم اجمعین.

بله، باز هم کارورزی؛ من این تدبیر را که دو شماره متوالی آموزشنامه دانشگاه به این مبحث اختصاص یابد، کاملاً منطقی و مقتضی اهمیت این موضوع می دانم، و آن را بزرگ ترین پروژه دانشگاه فرهنگیان نامیدم. اکنون اضافه می کنم که بزرگ ترین آزمون موفقیت و عدم موفقیت دانشگاه فرهنگیان از نظر برآورده ساختن انتظارات نیز در همین مقوله باید جستجو شود. توضیح این که بدون شک، خروجی های دانشگاه فرهنگیان، پس از استقرار در صحنه کار و اشتغال به حرفه معلمی، زیر ذره بین کارشناسان، مدیران و پژوهشگران قرار خواهند گرفت. این اتفاقی کاملاً قابل پیش بینی و قابل دفاع است. فردا بر پایه چنین مشاهدات کارشناسی و مدیریتی و همچنین یافته های پژوهشی درباره عمل کرد دانشجو معلمان امروز نسبت به عیار و کیفیت دانشگاه نو بنیاد فرهنگیان قضاوت خواهد شد. ادعای تربیت نسل جدید معلمان که دارای شایستگی های افزون تری در

عرصه های دانشی، ارزشی و مهارتی هستند، با بی رحمی هر چه تمام تر عالمانه مورد آزمون قرار خواهد گرفت. در آن شرایط همه ما باید امیدوار باشیم نتایج حاصله چنان باشد که بتوانیم سرهای مان را بالا بگیریم و دست پروردگان خود و همکاران مان را تحسین کنیم. آن روز دور نیست. از همین امروز و در لحظه لحظه حضور دانشجو معلمان باید به گونه ای حضور داشته باشیم که مقتضی حفظ حیثیت و اعتبار دانشگاه فرهنگیان و استادان آن باشد. از میان این لحظه لحظه ها، تمرکز ما و هر کس که دل در گرو تربیت حرفه ای دارد، بیش از هر چیز باید بر کارورزی باشد؛ چون تأثیرات بالقوه شگرف آن در تعیین قابلیت های معلمان آینده، با هیچ بخش دیگری قابل مقایسه نیست. مضافاً این که ما دست به کار اجرای کارورزی با انگاره ای تازه و نوآورانه شده ایم و لذا باید برای سر و سامان یافتن آن تا آنجا که هر ناظری بگوید اینان سر از پا نمی شناسند، تلاش کنیم. نکته آخر این که در موفقیت این پروژه، آنچه در ستاد دانشگاه اتفاق می افتد اهمیت دارد و هیچ قصوری در این زمینه پذیرفتنی نخواهد بود؛ اما طرح ها و ایده ها بدست شما مدرسان ارجمند است که جان می گیرند و حاصل نهایی کار را رقم می زنند.

با آرزوی دوام توفیقات همکاران



پژوهش‌های روایی، تربیت معلم و برنامه‌دستی کارورزی

دکتر فرشته آل حسینی

کنند. نخست، کنجکاوم بفهمم چرا کسانی که با تربیت معلم و برنامه‌دستی کارورزی در تربیت معلم سروکار دارند، به پژوهش‌های روایی به عنوان یک بدیل، یک انتخاب خوب، یک ابزار کارآمد، و نه یک روش دلبخواهی یا مد روز می‌نگرند.

به نظر من، اگر برنامه‌دستی کارورزی در تربیت معلم غایتی جز برانگیختن و مهیا کردن معلمان آینده برای «عمل‌ورزی» در صحنه تربیت ندارد، پژوهش‌های روایی هم غایتی جز بهبود عمل‌ورزی ندارد؛ بهبودی‌ای که میسر نمی‌شود مگر از طریق یادگیری، یادگیری‌ای که میسر نمی‌شود، مگر از طریق تجربه؛ تجربه‌ای که خود نیازمند رشد و بالیدن از طریق فهم است. به خوبی آگاهیم، تجارب را کد بدون میل به فهم، نه یادگیری در پی دارند، نه میل به یادگیری را برمی‌انگیزند، و نه هرگز لازم می‌شود، شخص در آن‌ها درنگ، تحقیق یا تأمل کند تا بهبودی در عمل حاصل شود. در نتیجه، عاملان به ابزاری مطمئن برای تحقیق در تجربه به منظور رشد تجربه و تضمین تداوم یادگیری حین عمل‌ورزی نیاز دارند.

از این رو، نظریه‌پردازان روایی و مبتکران پژوهش‌های روایی تلاش می‌کنند از کارایی آن برای تضمین تداوم یادگیری معلمان و رشد حرفه‌ای‌شان دفاع کنند. سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی طرفدارش نیز تلاش می‌کنند، بنیادش را با سیاست‌گذاری در تربیت معلم استوار، و پایه‌هایش را با تدارک برنامه‌های تدبیرشده به ویژه از طریق برنامه‌دستی

نخست، مایلم ضمن تشکر از دعوت آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان با موضوع کارورزی، ابراز خرسندی کنم از فرصتی که برای ارتباطی ضروری، و طرح بحثی مهم به وجود آمده است. این یادداشت را هم فرصتی یافتیم برای گشودن باب ارتباط و معرفی گروه پژوهشی تازه شکل‌گرفته کارورزی و آماده‌سازی معلمان پژوهشکده مطالعات تربیت معلم، و هم فرصتی برای گشودن باب بحث روز «پژوهش‌های روایی». موضوعی که هم مورد علاقه و پیگیری جدی مسئولان و برنامه‌ریزان درسی کارورزی است، هم مایه نگرانی مدرسان تربیت معلم، و هم مشغله ذهنی این روزهای گروه پژوهشی کارورزی. از این رو، علاقه‌مندم در طول فعالیت‌های این گروه، حتی پیش از آن که محصولانش در آینده دور یا نزدیک به صورت جزوه، مقاله، گزارش تحقیق، کتاب، سمینار، سمپوزیوم یا کارگاه در اختیار مدرسان و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان قرار بگیرد، بحثی را در اینجا آغاز، و احتمالاً در جای دیگر پی‌گیری کنم. قصد دارم از این طریق، فهم و تجربه‌ای در حال شکل‌گیری را با اهالی تربیت معلم، به ویژه عاملان کارورزی (اعم از سیاست‌گذار، برنامه‌ریز درسی یا مدرس) به اشتراک بگذارم.

عنوان پژوهش‌های روایی، تربیت معلم و برنامه‌دستی کارورزی را برای این یادداشت برگزیدم؛ زیرا می‌خواهم در ابتدا، درباره فهم اولیه خودم از نسبت میان این‌ها بنویسم تا شاید به ویژه، نظر مدرسان مردد، نگران یا سرگردان در مواجهه با برنامه‌دستی جدید کارورزی را به خود جلب



هم منصفانه ارزیابی‌اش کرد و درباره کارایی و اثربخشی‌اش حکم کرد. این آخری حساس و تعیین‌کننده است، زیرا «اعتبار» در حوزه تحقیقات کیفی از این طریق احراز می‌شود. بدین معنا که افرادی در شرایط و موقعیت (con-text) خودشان ابزار را می‌آزمایند و حکم می‌کنند شایسته اعتماد است یا نیست. به شرطی که مراقب باشند کار تیشه از اره نکشند و سرانجام حکم نکنند، کارا نیست. پس، در مقام کاربران و اعتبار دهندگان احتمالی این روش، تعهدی عالمانه و اخلاقی داریم. زیرا، باید بفهمیم پژوهش‌های روایی چیست، برای چیست و چگونه کار می‌کند، تا بتوانیم اصولی تجربه‌اش کنیم، درست فهمش کنیم، و منصفانه درباره‌اش قضاوت کنیم؟ اصلاً شاید برای شروع مناسب‌تر است ببرسیم، پژوهشگران روایی کیستند و چه کار می‌کنند؟

پژوهش‌های روایی و بحث تحول

من به عنوان محقق مأمور به تحقیق در باب «کارورزی» - که به دلیل طبیعت رشته‌ام بیش‌تر مایل‌م آن را عمل‌ورزی بنگرم - ترجیح می‌دهم برای جستجوی پاسخ پرسش بالا نزد خبره آن بروم؛ نزد استادی که «تحقیق روایی» می‌کند و با «عمل» خود، نظریه آن را توأمان می‌سازد و می‌آموزد، مثل آیور گودسون. گودسون در حال حاضر، در مرکز تحقیقات تربیتی در دانشگاه برایتون انگلستان مستقر است، اما همکارانش در زمینه تحقیق روایی در کشورهای مختلف پراکنده‌اند. او یکی از جدی‌ترین مدافعان و نظریه‌پردازان «روایی» در حوزه تحقیقات تربیتی و تربیت معلم است. می‌گویم، جدی‌ترین، چون با صرف حدود سه دهه از زندگی آکادمیک خویش در زمینه تحقیقات کیفی، تاریخچه زندگی معلمان، برنامه درسی و تحقیق روایی،

کارورزی مستحکم کنند. اما، سهم مدرسان و محققان ناآشنا با این ابزار برای رسیدن برنامه درسی کارورزی با رویکرد پژوهش‌های روایی به غایت خودش چیست؟ برنامه‌ای که عاملان آن خود را در معرض تجربه و فهم رویکردی بدیل می‌یابند که «دیگران» آن را تجربه و آزموده‌اند، و آنگاه که از اعتبار (validity) یا دقیق‌تر بگوییم، از شایستگی اعتماد (trustworthiness) بدان اطمینان حاصل کرده‌اند، به اشاعه و توصیه آن به عاملان، از جمله معلمان و مدرسان تربیت معلم پرداخته‌اند.

پاسخ پرسش مذکور، با توجه به چرخه منطقی که در بالا بدان اشاره شد، برایم تا حدی روشن است. آن‌ها نیز در مقام معلمان محقق یا محققان معلم برای گریز از ابهام و تردید، ناگزیر به یادگیری از طریق تجربه‌اند؛ البته تجربه‌ای که نیاز به رشد و بالیدن از طریق فهم دارد. آن‌ها نیز به ابزاری مطمئن برای رشد تجربه و تضمین تداوم یادگیری خود نیاز دارند. بنابر این، یک راه پیشنهادی برای غلبه بر آشفتگی در مواجهه با یک برنامه درسی تجویزی که رویکرد ناشناخته پژوهش‌های روایی را برگزیده است، انداختن خود در آغوش تجربه است؛ تجربه کردن یک روش فعلاً نامفهوم، و نه لزوماً شایسته اعتماد (trustworthiness)، اما درخور آزمودن (testworthiness). به دور از از شیوه

اما، لازم است همزمان با آزمودن یک ابزار ناشناخته تخصصی و پیشرفته، منطق آن را فهم کرد و طرز کارش را آموخت تا هم بتوان آن را درست و اصولی به کار برد، هم منصفانه ارزیابی‌اش کرد و درباره کارایی و اثربخشی‌اش حکم کرد.



عرضه و تقاضای مرسوم در بنگاه‌های آموزش عالی که مدت هاست گریبان نهاد تربیت معلم را گرفته است؛ منظور همان تعلیم دادن عاری از فهم و تجربه پژوهش‌های روایی است. بلکه به شیوه برازنده نهاد تربیت معلم که همانا کاربرد پژوهش‌های روایی به همراه معلمان آینده است. فارغ از مأموریتی که یک برنامه درسی تجویزی تعیین کرده است، بلکه از سر کنجکاوی، خطر کردن و آزمودن مسیرهای جدید که طبیعت معلمی کردن است؛ برای آزمودن دعاوی مدرسان و معلمان پژوهشگری که در سراسر دنیا پراکنده‌اند و مسائلی مشابه ما دارند؛ مسیری را آزموده‌اند و آن را برای حل برخی مسائل تدریس و یادگیری که قلب تربیت است، سودمند یافته‌اند و توصیه‌اش می‌کنند. به نظر می‌رسد، این مسیر برای کسانی که ایده‌آلی چون معلم فکور، پژوهنده یا اهل تأمل را تعقیب می‌کنند، ارزش آزمودن را دارد. پیشگامانش ادعا می‌کنند که مسیر هموارتری است.

اما، لازم است همزمان با آزمودن یک ابزار ناشناخته تخصصی و پیشرفته، منطق آن را فهم کرد و طرز کارش را آموخت تا هم بتوان آن را درست و اصولی به کار برد،

صاحب ده‌ها کتاب و صدها مقاله در این زمینه‌هاست. اصطلاح فنی «تحقیق روایی» (narrative research) را او به کار می‌برد، اما شما می‌توانید بخوانید «پژوهش‌های روایی» (narrative inquiry). البته اگر، مقیاس تحقیق، بودجه



ما ناگزیر به تجربه کردن و فهمیدن حین خواندن و آموختن از تجربیات دیگران هستیم. فرصت، تأنی، تقدم و تأخری وجود ندارد، زیرا چه بخواهیم چه نخواهیم، این موج را به راه انداخته‌اند. ما نیز تماشاگران سرخوش ساحل نشین نیستیم، بلکه درست در وسط حادثه‌ایم. پس، باید انتخاب کنیم که بر این موج سوار شویم، یا تماشا کنیم بر سرمان آوار بشود.

در هر حال، «تحقیق روایی»، «یادگیری روایی»، «تربیت روایی»، «سرمایه روایی» و مفاهیم درخور توجه دیگر که به منظور آشنایی با تفکر و رویکرد «روایی» در آینده بیشتر درباره آن‌ها برای تان خواهم نوشت، مفاهیم و سازه‌هایی هستند که در فضای اندیشیدن درباره تحول و موانع وقوع آن در تربیت شکل گرفته‌اند، و با گذشت زمان به درجه‌ای از پیچیدگی و بلوغ رسیده‌اند که گویی تازه‌واردان را بدان راهی نیست. از منظر این تازه‌واردان، این‌ها دگرگونی‌هایی هستند که محققان روایی در مواجهه با مسئله تحول در زمینه تربیت معلم بدان‌ها رسیده‌اند. گرچه ما فعلاً به دلیل بی‌تجربگی بدین فهم و مفاهیم دسترسی نداریم، اما برای پیشگیری از مواجهه با سؤال دشوار مهر رئیس‌جمهور وقت در سال ۱۴۰۰ - مبنی بر بررسی علل عدم وقوع تحول در آموزش و پرورش علی‌رغم بودجه هنگفتی که هزینه آن می‌شود - اولین کار معقولی که باید بکنیم، تجربه آگاهانه و نه کورکورانه این شیوه تفکر (روایی) است، و آزمودن ابزارش (پژوهش روایی) در مواجهه با مسائل «تحول» در زمینه تربیت معلم کنونی خودمان. البته، در مقیاس خرد و چه بسا میکرون، مثلاً در حد یک کلاس سی‌چهل نفره با درسی یک واحدی یا کمی بیشتر؛ با صرف کم‌ترین زمان ممکن، مثلاً در یک ترم تحصیلی یا اندکی بیشتر؛ و مثل همیشه قناعت‌گرانه، بدون چشم داشت به بذل اعتبارات هنگفت. اما، با این امیدواری که این اعمال آگاهانه، اگر نگوییم تحول‌ساز، در تربیت جریان‌ساز شوند.

تحقیق، اختلاف سلیقه زبانی (انگلیسی/آمریکایی) و برخی تمایزات ظریف مفهومی را فعلاً نادیده بگیرید.

کنجکاو شدم بینم تحت عنوان «تحقیق روایی»، او و محققان معلم و معلمان محقق‌اش در نقاط مختلف دنیا چه می‌کنند. خوشبختانه چون مستندساز و روایت‌گر است، شرح کاملی از فعالیت‌های آموزشی و تحقیقاتی‌اش را در صفحه شخصی‌اش و حتی کتاب‌ها و مقالاتش خواهید یافت. چیزی که در نظر اول، هنگام مطالعه مقدمه یکی از آثارش توجهم را به خود جلب کرد، سؤالی پژوهشی بود که در سرآغاز روایتش در باب «روایی» در برابرش نهاده شد، و پروژه‌ای که زان پس وی را درگیر آن کرد. او در جایی می‌نویسد، در دوران اقامت در آمریکا، رئیس‌جمهور وقت از آن‌ها خواسته بود بفهمند، چرا علی‌رغم میلیاردها و میلیاردها دلار بودجه‌ای که صرف آموزش و پرورش می‌شود، هیچ تحول جدی‌ای در آن رخ نمی‌دهد. صرف‌نظر از تفاوت آشکار در گشاده‌دستی در صرف بودجه برای تحول در آموزش و پرورش که گویا آن نیز به تنهایی تحول به بار نمی‌آورد، یک تشابه آشکار وجود دارد که بسیار جلب توجه می‌کند و آن خود بحث «تحول» است که انگیزه کنونی تغییرات پرشتاب در نظام تربیت ما، از جمله تغییر رویکرد برنامه‌های درسی کارورزی تربیت معلم است. پس، آنچه موجب نسبت‌دار شدن پژوهش روایی با تربیت معلم و برنامه درسی کارورزی می‌شود، بحث تحول است؛ درست در لحظه‌ای که محققان می‌فهمند، سازه تحول هیچ نسبتی با معلمان و زندگی‌هایشان ندارد.

سازه تحول، حتی برای ما در این لحظه که رویکرد پژوهش روایی را برای برنامه درسی کارورزی برگزیدیم، می‌تواند هیچ نسبتی با معلمان و زندگی‌هایشان نداشته باشد، چنانچه موفق نشویم، بخشی از حواس و ذهن خود را از تغییرات گسترده در محتوا به تغییر فرایند معطوف کنیم. تغییری که میسر نمی‌شود، مگر توسط معلم در مقام «عامل»، «راوی» (گودسون)، «داننده» (کانلی)، «محقق» (استنهاوس)، «تأمل‌گر» (شون)، فکور (مهرمحمدی). مقاماتی که قرار است مقدماتش در تربیت معلم، به‌ویژه در برنامه‌های درسی کارورزی فراهم شود.

گویی، ما نیز در وضعیتی مشابه با وضعیت پژوهشگر روایت بالا قرار داریم. وضعیت گودسون در ابتدای کارش در زمینه تحول (۱۹۹۸)، تاحدی شبیه وضعیتی است که ما را در آن گیر انداخته‌اند. با این تفاوت که او فراخوانده شد تا دلایل عدم وقوع تحول را طی تحقیقی که پنج سال به طول انجامید (۱۹۹۸-۲۰۰۳) بررسی کند، و در این مسیر به فهمی به نام «روایی» و راه‌حلی به نام «تحقیق روایی» رسید. اما، ما فراخوانده شده‌ایم که برای وقوع تحول، دگرگینی به نام «پژوهش روایی» را در همین لحظه بیازماییم. البته، برای این فراخوانندگان و فراخوانده‌شدگان، آموختن از تجربه پویندگان راه‌های تحول در تربیت، هم روش‌نگر است و هم شرط عقل، اما بی‌شک کافی نیست. زیرا، آن چه همچنان مقام اولی تری در روش‌نگری دارد، «تجربه» است.

1-Ivor Goodson .

-/http://www.ivorgoodson.com .

Goodson, I.; Loveless, A. M. & Stephens, D. .

(2012). Explorations in Narrative Research. Rotterdam: Sense Publishers

۴ این عطف به تعابیر مختلف مورد تأکید برخی نظریه‌پردازان برنامه درسی و در صدر آن‌ها لارنس استنهاوس است.

5-Goodson I. F., & Hargreaves, A. (1998-2003). Change over time? A study of culture, structure, time and change in secondary schooling. USA: The Spencer Foundation

6-Narrative Learning .

7-Narrative Pedagogy .

8-Narrative Capital .

تحلیل گفتمان کاروزی

دکتر محمود تلخایی *
دکتر محمد فقیری **

چکیده

کارورزی برنامه‌پیشرفت فردی و حرفه ای کارورز بر پایه نظریه یادگیری تجربی است که تحت نظارت یک گروه دانشگاهی با تکالیف برنامه ریزی شده صورت می‌گیرد. هدف این مقاله تبیین مبانی و مراحل کارورزی و ایجاد پل میان نظریه و عمل در حوزه درس کارورزی است. مبانی نظری آن یادگیری تجربی و مشاهده ای بوده و مراحل کاربردی آن توصیف، روایت نویسی و گزارش نویسی است. روش شناسی کارورزی نیز انواع مشاهده پیدا و پنهان و مستقیم و غیر مستقیم و... را شامل می‌گردد که با ابزارهای گوناگون مانند انواع یادداشت، نمونه و پاراگراف انجام می‌شود. در این مقاله مبانی برنامه کاروزی دانشگاه طرح و تجربه پردیس چمران مورد تحلیل قرار می‌گیرد.

کلمات کلیدی: کارورزی، یادگیری تجربی، مشاهده، توصیف، روایت، گزارش

درآمد

کارورزی تمهیداتی رسمی در جهت ایجاد فرصت‌هایی برای دانشجویان برای مطالعه و تجربه علایق شغلی خارج از محیط دانشگاه در قالب یک برنامه علمی و تحت نظر یک گروه دانشگاهی است؛ نوعی فرایند تبادل نظریه و عمل یا علم و عمل است که امکان کاربرد آموخته های نظری را در محیطی واقعی فراهم می‌آورد. در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود به دست می‌آورند و استعدادها و توانایی خود را

مورد سنجش قرار می‌دهند. کارورزی دارای تکالیف برنامه ریزی شده برای کارورزان است که تحت نظارت اساتید راهنما صورت می‌گیرد و باید مورد تأیید گروه علمی مربوط قرار بگیرد. به طور خلاصه، کارورزی فرصتی برای توسعه فردی و حرفه ای دانشجویان از طریق تعامل با فعالیت های شغلی است.

کارورزی یک اصطلاح رایج در حوزه آموزش و پرورش تجربی یا یادگیری تجربی است که ممکن است در فصل های مختلف سال اتفاق بیفتد و شامل انواع آموزش مشارکتی، مستقل، با حمایت دانشکده، با پرداخت و بدون پرداخت باشد (Bukaliya, 2012). کارورزی دانشگاهی نیز نوعی یادگیری تجربی است که دانش و نظریه دانشگاهی با کاربرد و مهارت در محیط کار تلفیق می‌گردد و به نظر کولین (۲۰۰۲) و رهلینگ (۲۰۰۶) پلی میان محیط دانشگاهی و محیط شغلی است (Ruhanen et al, 2013). اسچوان (۱۹۸۷) کارورزی را محیطی می‌داند که در آن یادگیری عملی اتفاق می‌افتد و دانشجویان چیزی را از طریق انجام دادن یاد می‌گیرند. در واقع، کارورزی الگوی تفکر در کنش است که کارورز متفکر در آن تربیت می‌شود (Salerni, 2013).

مک ماہان و کوین (۱۹۵۵) خاطر نشان می‌کنند که کارورزی شامل فعالیت های شغلی نظارت شده است و فرکو (۱۹۶۶) می‌گوید کارورزی با هدف تجربه عملی در محیط کار است تا یادگیری یا درک کارورز را از حوزه شغلی خاص افزایش دهد (Salerni, 2013). لوبرز (۲۰۰۸) دریافت که کارورزی از طریق تدریس و کار گروهی در محل کار برای اجتماعی شدن دانشجویان مفید بوده است.



افتراق برنامه کاروزی با برنامه های قبلی مفید باشد. یکی از این برنامه ها کارآموزی است که دوره یادگیری مهارتی محسوب می گردد که در آن دانشجو برای مدتی با توافقنامه قانونی کار می کند. از این نوع فرصت های یادگیری می توان به برنامه Coop اشاره کرد که دوره کوتاهی از آموزش مشارکتی است و فرد به طور تجربی کار را یاد می گیرد و گواهینامه دانشگاهی اخذ می گردد. برنامه دیگر، Job shadowing است که نوعی تجربه یادگیری مبتنی بر کار است که دانشجو یک روز یا زمان خاصی از یک مربی درخواست می کند که کار وی را مشاهده کرده و درباره میزان موفقیت و حرفه مورد نظر از وی سوال کند. -extern ship نیز مدلی کوچک تر و محدودتر از کاروزی است که در آن دانشجو فعالانه درگیر شده و در یک فرصت یادگیری کاربردی، عملی و تجربه محور در زمینه مورد علاقه خود مشارکت می کند. Practica/practicum نیز شامل تجربه عملی و شخصی بیرون از کلاس درس است، اما به اندازه کاروزی یک پروژه خاص نیست. کاروزی نوعی یادگیری تجربی نظارت شده است که در آن دانشجویان از دانش قبلی خود برای ارتقای مهارت هایشان در یک محیط حرفه ای استفاده می کنند (همان). از این رو تفاوت اصلی کاروزی با برنامه های مذکور در عناصر نظارت و استفاده از دانش قبلی است به عبارتی دیگر نظریه و عمل با نظارت استاد راهنما گره می خورد. در حالی که در برنامه های دیگر هم یادگیری مشارکتی، مهارتی و تجربی است اما دانش دانشگاهی و نظارت وجود ندارد.

چارچوب نظری و کاربردی

مبانی نظری کاروزی یادگیری تجربی و مشاهده ای است که بر دیدگاه آموزش و پرورش تجربی استوار است. مشاهده، توصیف و روایت از عناصر اصلی آن است و آموزش نویسندگی به ویژه روایت نویسی و گزارش نویسی از لوازم اصلی آن است که به مشاهده گر کمک می کند تا بتواند از یک مشاهده تأملی به یک نگارش تأملی دست پیدا کند. از این رو تبیین انواع، سبک ها و شیوه های مشاهده، توصیف، روایت نویسی و گزارش نویسی از گام های عملی تدوین برنامه کاروزی است.

یادگیری مشاهده ای بر نظریه یادگیری اجتماعی باندورا (۱۹۸۶) استوار است که یادگیری را ارتباط میان تأثیرات محیطی، رفتاری و شناختی می داند. یادگیری مشاهده ای رابطه نزدیکی با یادگیری شناختی دارد؛ نیومن (۱۹۸۶) مشاهده را عنصری از کارآموزی شناختی می داند که دانش استراتژیک را برای یادگیرنده فراهم می آورد، اهداف را روشن می کند و زمینه تفکر را برای او فراهم می آورد. به باور والاس (۱۹۲۶) مشاهده چهار مرحله فرایند خلاق را برای مشاهده گر فراهم می آورد: آمادگی، پختگی، روشن شدگی و اثبات. در مرحله اول مشاهده گر اطلاعات را جذب کرده و مساله را کشف و تعریف می کند. در مرحله پختگی روی آن تفکر می کند و در مرحله روشن شدگی به راه حل

همچنین کنن و آرنولد (۱۹۹۸) به این نتیجه رسیدند که کاروزی درک عمیقی از ماهیت شغل به کارورز داده و راه را برای استخدام دائمی وی هموار می کند. یافته های مایهیل نشان می دهد که کاروزی مهارت های شخصی را در زمینه تکنولوژی اطلاعات، مهارت های ارتباطی، کار گروهی، دانش تخصصی و انجام وظایف را توسعه می دهد. نچل و استوال (۱۹۸۷) می گویند که کاروزی دانش محتوایی کار را افزایش می دهد. نووت (۱۹۸۵) نیز بر این باور است که کاروزی پل میان نظریه و عمل است (Bukaliya, 2012). اگرچه در تاریخ آموزش و پرورش، تدریس عملی و مهارت های معلمی و مدارس فنی و حرفه ای مورد توجه بوده است، اما کاروزی در برنامه درسی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان به مثابه یک گفتمان پا به عرصه گذاشته است و مفاهیم، موضوعات و مبانی نوین را برای ادغام آکادمیک نظریه و کاربرد با توجه به دیدگاه های تربیتی پایه ریزی کرده و با استفاده از نظریه و نظارت به دنبال مستندسازی علمی آن است. این گفتمان شرایط فرهنگی، اجتماعی، تاریخی و شناختی یک تفکر خاص درباره توسعه حرفه ای را شامل می گردد که به گونه ای مفصل و جزء به جزء به موضوع کاروزی می پردازد و بافت موقعیتی این پدیده و برداشت های مختلف از آن را در یک زمان و تطور آن را در طی زمان قابل بررسی می سازد. این گفتمان با ایجاد نگرش نوین بر ذهنیت ها تأثیر گذاشته و یک تفکر جدید درباره توسعه حرفه ای را نهادینه می کند. گفتمان کاروزی با رویکردی علمی- پژوهشی به دنبال ایجاد جریان نو در حوزه نظریه و عمل در تربیت معلم با دانش، مهارت و بینش کارآمد است. در واقع، دانشگاه فرهنگیان با طراحی برنامه جدید کاروزی، کنش گران تربیت معلم کشور را به این گفتمان فراخوانده و فرصت تأمل درباره تربیت معلمان حرفه ای در بستر واقعی کلاس درس را فراهم ساخته است. از این رو، در این مقاله به تحلیل و واکاوی برنامه کلان کاروزی دانشگاه و گفتگویی که با حضور مدرسان کاروزی شهر تهران در پردیس شهید چمران در آبان ماه امسال انجام گردید، می پردازیم.

پیشینه کاروزی

تاریخ کاروزی با تاریخ یادگیری تجربی و آموزش و پرورش تجربی و مشارکتی گره خورده است و به اوایل ۱۹۰۰ میلادی بر می گردد که در آمریکا شروع شد و شامل تجربیات آموزشی مبتنی بر کار می گردید؛ برنامه هایی مانند از مدرسه تا کار، در جستجوی کار، آکادمی مشاغل و سایر برنامه های یادگیری ضمن خدمت. در اروپا نیز کارآموزی داوطلبانه برای جوانان در اوایل قرن نوزدهم آغاز گردید و از عناصر اصلی سیستم های آموزش در اروپا گردید (Merrit, 2008).

برنامه های دیگری نیز در حوزه آموزش و پرورش تجربی رایج بوده است و مقایسه کاروزی با آن ها از لحاظ نظری و کاربردی می تواند در نشان دادن وجوه اشتراک و



اتفاق می افتد (به نقل از: بارت، ۱۳۸۷). روایت سازماندهی مطالب در یک ترتیب تقویمی و پیرامون داستانی منسجم است و وجه مشخصه آن سازماندهی خطی، فرایندی و پیاپی آن است که یک آغاز، میان و یک پایان دارد (به نقل از: تامپسون، ۱۹۸۷). روایت ابزاری مناسب برای سهیم کردن تجربه های مختلف است به گونه ای که فهم مشترکی از آن پدید می آید (به نقل از رزنتال و فیشر رزنتال، ۲۰۰۴). داستان که خود متشکل از توالی تقویمی رویدادهاست ماده خام روایت را تشکیل می دهد و در پلات یا پی رنگ داستان رویدادها از نظم طبیعی، منطقی و تقویمی برخوردارند. البته ارتباط رویدادها در روایت اگرچه ممکن است خطی باشد، اما نوعی علت تواتری در آن جریان دارد (به نقل از تولان، ۱۹۸۸)، (ذکایی، ۱۳۸۷).

روایت پژوهی و روایت نویسی در کارورزی مرحله ای است که در حین مشاهده و بخصوص بعد از آن اتفاق می افتد. مشاهده گر به شیوه نقل یا نمایش و توصیف و تشریح به بیان رخدادها، رفتارها و روابط ماجراهایی می پردازد که در کلاس درس اتفاق می افتد. کارورز می تواند رویدادهای کلاسی را به صورت خطی، فرایندی و متوالی در گزارش خود درج کند. همچنین می تواند با آگاهی از عناصر پیرنگ مانند شروع، گسترش، گره افکنی، بحران، تعلیق، کشمکش، اوج، گره گشایی و پایان بندی رویدادها، رفتارها و روابطی که در کلاس اتفاق می افتد را بیان کند. ساختار روایت در پیرنگ شکل می گیرد، جایی که چگونگی آرایش رویدادهای داستان را نشان می دهد و مبتنی بر روابط علی- معلولی است. هر رویداد بسط و گسترشی در داستان اتفاق می افتد حرکت نامیده می شود و رخداد تازه حرکتی تازه می آفریند. پیرنگ دارای یک

دست می یابد و در مرحله اثبات، محصول نهایی را خلق می کند (Geroenendijk et al, 2011).

مشاهده، توصیفی از ویژگی ها، رخدادها و رفتارها است که عاری از قضاوت است، اما ممکن است مورد تفسیر و تحلیل قرار گیرد. مشاهده درگیر کردن تمامی حواس، و چیزی فراتر از دیدن است. از طریق مشاهده کلاسی، می توان به اصول تدریس مؤثر پی برد و مهارت ها و استراتژی های مؤثر و نامؤثر را شناخت و قدرت تحلیل و تفسیر را پالایش کرد. مشاهده تأملی ابزاری است که به معلم کمک می کند شکاف میان نظریه و عمل را پر کند و دانش نظری را با تکنیک ها، تمرین ها و مهارت های تدریس پیوند دهد.

توصیف ارایه تصویری معنی داری از یک رویداد یا پدیده، ترسیم حالات، حرکات و حوادث است که دو کارکرد خبری و توضیحی دارد که اولی به توصیف فضا، شخصیت ها و دومی به روابط و کنش های متقابل می پردازد. در توصیف هدف عینیت شیئی و برون گرایی که از طریق ادراک حسی و کاربرد حواس به دست می آید (بصیرزاده، ۱۳۹۱). توصیف فضا خلق می کند و به طبقه بندی پدیده ها و روابط آن ها می پردازد. توصیف انتخابی و واقع گرایانه است، اما نسخه برداری جبری، آشفته و به هم ریخته نیست، بلکه نوعی بازسازی واقعیت است و دارای کارکردهای مختلف روایی، نشانه شناختی، تصویری، فنی- آموزشی، عاطفی و زیبایی شناختی است.

روایت با تاریخ انسان آغاز می شود و در هر زمان و مکان به صورت های نامحدودی اتفاق می افتد و در اسطوره، افسانه، داستان، قصه، رمان، حماسه، تراژدی، درام، کمدی، نقاشی، سینما، اقلام خبری، مکالمات و موارد مشابه





مهارت‌های قبلی خود را عملی کرده و روی تجربه‌های خود تفکر کرده است. این گزارش نیز ابزار ارزیابی فعالیت‌های دانشجویان و میزان دستیابی به اهداف آموزشی که جزو لاینفک رشد شخصی و حرفه‌ای آنان است را فراهم می‌کند. به طور کلی گزارش کارورزی یک نوشتار معرفت‌شناختی است که رشد درک و دانش دانشجویان را ارزیابی می‌کند (Salerni, 2013).

در روایت‌شناسی نقل، توصیف و روایت، همچنین رویدادنگاری، شخصیت‌پردازی و زاویه دید نقش و جایگاه مهمی دارد. داستان به کمک نقل و نمایش یک یا چند رویداد و فضا سازی و شخصیت‌پردازی بر احساس خواننده تأثیر می‌گذارد و مفهومی را به او منتقل می‌کند یا او را با پرسشی مواجه می‌سازد. از اینرو، داستان به انسان امکان حس کردن و در مرحله بعد تفکر و تأمل می‌دهد (بی نیاز، ۱۳۹۲). می‌توان گفت نگارش تأملی نمی‌تواند بدون شگردهای روایت نویسی و داستان نویسی از سطح توصیفی - اطلاع دهنده‌گی به سطح فکری - استدلالی برسد. سطح اول توصیفی از جریان، محل و روابط را بیان می‌کند و سطح دوم روابط علی معلولی، نظری و عملیاتی، اجرایی را توضیح می‌دهد.

مرحله عملیاتی تر گزارش کارورزی، آموزش مبانی نظری کاربردی نگارش نوین به دانشجو معلمان است. آن‌ها بهتر است از ساختار پاراگراف و انواع آن آگاهی داشته باشند. ساختار هر پاراگراف شامل یک جمله کانونی، چند جمله گسترشی، چند جمله پشتیبان و یک یا دو جمله نتیجه‌ای است. انواع پاراگراف نیز شامل پاراگراف تعریفی، توصیفی، توضیحی، جدلی، علی - معلولی، علی - نتیجه‌ای، مقایسه‌ای - مقابله‌ای، فرایندی، روایی، ترغیبی، ترتیب زمانی، گذار یا رابطه‌ای و... است.

مهم‌ترین ضعف‌های نگارش در شیوه گسترش است. اطلاعاتی که در هر پاراگراف داده می‌شود باید به اندازه کافی تعریف کند، توضیح دهد و با مثال مطلب را روشن سازد تا ایده کانونی برای خواننده یا مخاطب پذیرفتنی باشد. خاطرات، تجربیات و مشاهدات و استدلال‌ها، شواهد و مثال‌ها و آمار، اعداد و ارقام می‌تواند نوشتار را روشن و ترغیب کننده سازد (Wyrick, 2008).

روش‌شناسی

از نظر روش شناختی، مشاهده گر باید بداند چه کسی، چه چیزی و چگونه مشاهده می‌کند. باید متن را شناسایی کرده و هدف خود را تعیین نماید و درجه اهمیت مشخصه‌های مشاهده را دریابد. باید آمادگی برای مشاهده را کسب کند تا گردآوری و ثبت، استنباط و تفسیر آن‌ها را به خوبی انجام دهد (Gernert, 2000). برخی از چیزهایی که مشاهده گر می‌تواند مشاهده کند کنش‌ها و واکنش‌ها، رفتارها و رخدادها، ویژگی‌ها و خصوصیات، نسبت‌ها و رابطه‌ها، ارتباطات و تعاملات، فعالیت‌ها و عملکردها، تکرار و توالی رخدادها، الگوها و شیوه‌ها، محیط و مردم و... هستند.

آغاز، میان و یک پایان است و روایت متنی است که از یک آغاز پایدار شروع می‌شود، با یک بحران و اوج به یک میان ناپایدار می‌رسد و در فرود به پایان پایدار خاتمه می‌یابد (علوی مقدم، ۱۳۸۷).

پیرنگ یا پلات شبکه عقلانی، استدلالی و علی معلولی است که داستان را هدایت می‌کند و با فکر اولیه داستان که امری حسی و درونی که به طور ناگهانی یا تدریجی در ذهن ایجاد می‌گردد، متفاوت است. پی رنگ متکی بر نظم، هدف و هماهنگی میان اجزاء داستان است (بی نیاز، ۱۳۹۱). یکی از عناصر اصلی پی رنگ که در روایت گری نقش مهمی داشته و شیوه نگارش و نگارش نویسنده را تعیین می‌کند زاویه دید است. زاویه دید در گزارش‌های کارورزی می‌تواند شیوه نگارش و ارتباط مشاهده گر را با رویدادهای کلاسی بیان کند.

زاویه دید یا روش نقل حکایت کانون روایت نامیده می‌شود و سازمان بندی داستان را تعیین می‌کند و ممکن است به صورت اول شخص (من و ما) باشد که به وی راوی یا روایت گر گفته می‌شود. این زاویه دید برای بیان خاطره، واقعه پردازی (رپرتاژ) و شرح حال مناسب است. هرگاه موضوعی علاوه بر گسترش، نیاز به استدلال و استنتاج داشته باشد، حضور زاویه دید اول شخص یا دانای کل اجتناب ناپذیر است. زاویه دید اول شخص می‌تواند به صورت روایت ذهنی، روایت زندگی نامه‌ای، روایت خاطره گونه، روایت نامه‌ای و روایت یادداشت گونه اتفاق بیفتد (میرصادقی، ۱۳۹۱).

زاویه دید دوم شخص (تو یا شما) است که نگاه خواننده را متوجه خودش می‌کند تا وی را در جریان عمل قرار داده و دقت و کنجکاوای را برانگیزد. در این صورت داستان ممکن است گزارشی و ژورنالیستی درآید و حس و حال از آن گرفته شود. زاویه دید سوم شخص شیوه دیگری از نقل و روایت است که نویسنده در قالب شخصیت‌های داستان می‌رود و ویژگی‌های روحی، عاطفی و خلقی وی را برای خواننده ترسیم و تصویر می‌کند و از نزدیک مشاهده گر اعمال و افکار آن‌ها است و می‌داند که چه می‌خواهند و به چه فکر می‌کنند (همان).

کارورزی از یک مشاهده تأملی شروع می‌شود و با یک نگارش تأملی به نتیجه می‌رسد. نگارش تأملی نگارشی است که به ما شانس تفکر عمیق تر درباره آنچه که انجام می‌دهیم را داده و یادگیری تجربی را ممکن می‌سازد. نگارش تأملی، نگارشی معرفت شناختی است که موجب رشد و تحول فرد می‌گردد. از اینرو، دانشجو - معلم نه تنها باید آنچه را که انجام می‌دهد توصیف کند، بلکه متنی را تولید کند که تأملی بوده و بین آموزه‌های نظری و عملی ارتباطاتی را پیدا کند. گزارش پایانی کارورزی به دانشجویان فرصت می‌دهد که درباره تجربه‌های خود فکر کنند؛ فرایند تفکر بر تفکر در عمل را فعال سازند. این گزارش نشان می‌دهد که دانشجو چه کارهایی انجام داده و در چه فعالیت‌هایی شرکت کرده است و آیا دانش و



پردازد تا بتواند نقاط ضعف و قوت، نیازها و کمبودهای آن را شناسایی کرده و در جهت دستیابی به اهداف کارورزی گام بردارد.

در برنامه کارورزی پردیس چمران ۶ کاربرگ به دانشجو-معلمان داده می شود که هر هفته با حضور در مدرسه و کلاس یکی از آنها را باید کامل کرده و در پوشه استاد مربوطه بگذارند. استاد راهنما نیز پس از بررسی اظهار نظر خود را در پایین برگه یادداشت می کند. احتمالاً در پایان ترم هم با بررسی کلی برنامه نقاط ضعف و قوت آن نیز بررسی گردیده تا زمینه رشد شخصی و حرفه ای دانشجو معلمان تأمین گردد.

کاربرگ شماره ۱ مربوط به خاطره اولین روز کارورزی است که در آن باید فقط مشاهدات مشاهده گر ثبت گردد. این کاربرگ یک موضوع باز را مطرح می کند که هر آنچه را به ذهن مشاهده گر می آید در آن یادداشت می کند. این کار برگ نوعی توصیف پایان باز است و هیچ دستورالعملی برای این که دانشجو چه چیز را و چگونه توصیف کند ندارد. روش مشاهده این کار برگ مستقیم، غیر ساختارمند و غیر مشارکتی است. کاربرگ شماره ۲ چک لیستی در باب فضا و تجهیزات مدرسه است که شامل دو ردیف کلاس و حیاط و سالن های مدرسه است و دانشجو معلم باید درباره مشاهدات خود اظهار نظر و جمع بندی کند. در ارتباط با انتخاب چک لیست و متغیرهای آن نیز استدلالی وجود ندارد. روش این نوع مشاهده و توصیف نیز مستقیم، ساختارمند و غیر مشارکتی است. کاربرگ شماره ۳ درباره ارتباط با روابط انسانی در مدرسه است که به صورت عبارات کلی نوشته شده و شامل روابط مدیر و معلم، معلم و دانش آموزان و... است. در این کاربرگ مانند کاربرگ شماره ۱ به توصیفات و مشاهدات عینی بسنده شده است. روش مشاهده آن نیز مستقیم، ساختارمند و غیر مشارکتی است.

کاربرگ شماره ۴ درباره واقعه نگاری است که شامل ثبت رویداد و تفسیر آن است. این کاربرگ نیز بدون آموزش مبانی نظری و روش شناختی است. روش مشاهده مستقیم، غیر ساختارمند و غیر مشارکتی است. کاربرگ شماره ۵ درباره فعالیت های فرهنگی مدرسه مانند مراسم، مناسب ها و مسابقات است که با گزینه های پرسش نامه ای خیلی خوب، خوب و... همراه است و باید تحلیل و تفسیر بازخوردها نیز ارایه گردد. نوع سنجه های این کاربرگ کیفی است و روش مشاهده مستقیم، ساختارمند و غیر مشارکتی است. کاربرگ شماره ۶ درباره بازخوردها است که مهم ترین بازخوردهای کلامی و غیر کلامی معلم و دانش آموز باید گزارش و سپس تحلیل و تفسیر گردد.

در پایان همه کاربرگ ها، اظهار نظر استاد راهنما درج شده است. به غیر از کاربرگ های شماره ۱ و ۳ همه کاربرگ های دیگر بخش تحلیل و تفسیر دارند. کاربرگ های شماره ۱ و ۳ توصیف باز پایان است. شماره ۴ چک لیستی است و شماره ۵ از نوع پرسش نامه ای است. شماره

همچنین جنبه های عاطفی، شناختی و حرکتی رفتارها، ایماء و اشارات، زبان بدن می تواند جزو مقولات مورد مشاهده باشد. منابع داده ها و متغیرهای مورد مشاهده می تواند محیط فیزیکی و اجتماعی، نظرات و گرایش ها، رفتارهای کلامی و غیر کلامی، زبان و گویش های بومی، آداب و رسوم، سنت ها و شیوه ها، خاطره ها و یادداشت ها، اسناد شخصی و ثبت شده های اجتماعی، عکس و فیلم، مصاحبه و آرشو و... باشد.

همچنین مشاهده گر باید بداند چگونه مشاهده کند و طبق هدف نوع مشاهده خود را انتخاب کند و برای آن استدلال روش شناختی بیاورد. مشاهده ممکن است پیدا یا پنهان باشد که در نوع اول هیچ کس نمی داند که دارد مشاهده می شود و مشاهده گر هم دیده نمی شود؛ ولی در دومی همه می دانند که دارند مشاهده می گردند و مشاهده گر هم پیدا است. همچنین مشاهده ممکن است مستقیم یا غیر مستقیم باشد. در مشاهده مستقیم می توان رفتارها، فرایندها و تعاملات را همان گونه که اتفاق می افتد مشاهده کرد و در مشاهده غیر مستقیم به نتایج آنان توجه می شود. مشاهده مستقیم انواع مشاهده ساختارمند، غیر ساختارمند و نیمه ساختارمند را شامل می گردد. در مشاهده ساختارمند می دانیم که چه چیزی را می خواهیم مشاهده کنیم و در غیر ساختارمند مشخصه هایی از قبل تعریف نکرده ایم. مشاهده نیمه ساختارمند چیزی میان دو نوع مشاهده مذکور است که مشاهده گر چیزی در ذهن یا در دست دارد؛ مانند چک لیست ولی در عین حال به دنبال مشخصه های بارز پدیده ای که مشاهده می کند. همچنین مشاهده ممکن است مشارکتی یا غیر مشارکتی باشد. در نوع مشارکتی، مشاهده گر در مشاهده حضور دارد و در غیر مشارکتی تنها نقش مشاهده گر را داشته و هیچ گونه حضوری در جریان مشاهده ندارد.

روش گردآوری و ثبت داده ها، انتخاب نمونه از جامعه آماری، انتخاب ابزار و متغیرهای کیفی و کمی نیز گام بعدی انجام مشاهده است که با توجه به رویکرد و هدف تحقیق انتخاب می گردد. روش های گردآوری می تواند شامل یادداشت های زمینه ای، یادداشت های پایان باز، سرفصل ها، یادداشت های حکایتی، نمونه زمانی، نمونه رخدادی، چک لیست، ثبت های، خاطره، ثبت شخصی، جدول، نقشه، نمودار و یا ترکیبی از موارد فوق باشد که ممکن است به صورت مشاهده کامل، مشاهد هدفمند و مشاهده مختصر صورت گیرد.

گفتمان کارورزی: تحلیل موردی تجربه پردیس شهید چمران

در این بخش کاربرگ هایی که برای مرحله اول کارورزی در پردیس شهید چمران دانشگاه فرهنگیان تدوین شده بر اساس مبانی نظری ذکر شده، مورد بحث و بررسی قرار می گیرد. قابل ذکر است که ترم اول کارورزی به مشاهده و توصیف و در نهایت ارایه گزارش پایانی اختصاص دارد و بر این اساس پردیس شهید چمران با برگزاری جلسات ماهیانه به تبادل نظر و بررسی برنامه کارورزی پردیس می



.don: Fontana

Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of internship programs in an ODL institution: a case for the Zimbabwe open university. International journal on new trends in education and their implications, 3 (1), 118-133

Bukaliya, R. (2012). Assessing the effectiveness of student representative councils in open and distance learning: a case for Zimbabwe in open university. International journal on new trends in education and their implications, 3 (1), 80-90

Gernert, D. (2000). Toward a closed description of observation process. Biosystems, 54(3), 165-180

Groenendijk, T. e. (2011). The effect of observational learning on students' performance, processes and motivation in two creative domains. British journal of educational psychology, 1-115

Meritt, R. (2008). Student internship. EBSCO Research Starters. EBSCO publishing Inc, 1-8

Rosenthal, G. a.-R. (2004). The analysis of narrative biographical interviews. in U. Flick, et al. (eds) A companion to qualitative research, London: Sage, 259-266

Ruhanen, L. a. (2013). A foreign assignment: internships and international students. journal of hospitality and tourism management, 20, 1-4

Salerni, A. (2014). Narrative writing and university internship program. Procedia social and behavioral sciences 140, 133-137

Toolan, M. (1988). Narrative: a critical linguistic introduction. London: Routledge

Wyrick, J. (2008). Steps to writing well. Thomson Wadsworth, tenth Edition, 1

بصیرزاده، ا. (۱۳۹۱). بررسی توصیف و کارکردهای آن در رمان. مجله ادب پژوهی، ۱۹(۱)، ۱۰۳-۷۷

ذکایی، م. (۱۳۸۷). روایت، روایت گری و تحلیل های شرح حال نگارانه. پژوهش نامه علوم انسانی و اجتماعی، ویژه پژوهش های اجتماعی، نیمه سال اول، ۳۰-۱

علوی مقدم، م. (۱۳۸۷). نقد روایت شناختی سه داستان کوتاه نادر ابراهیمی. مجله ادب پژوهی، زمستان ۶، ۱۷۸-۱۶۳

میرصادقی، ج. (۱۳۹۱). زاویه دید در داستان. تهران: انتشارات سخن.

۶ بازخوردها را ثبت می کند. در این طرح چپستی و چپایی روش های مشاهده و مولفه های آن بحث نگردیده است و مبانی نظری و روش شناختی هیچ کدام از کاربرگ ها تبیین نشده است.

بازخورد و واکنش انتقادی

در این گفت و گو مشارکت کنندگان از دو منظر، نسبت به تجربه کارورزی واکنش نشان دادند: نخست، واکنش به تجربه موردی پردیس شهید چمران و دوم، واکنش به ماهیت برنامه کلان کارورزی. در ارتباط با تجربه پردیس چمران، مشارکت کنندگان ضمن تمجید ساختار رسمی که برای گزارش تجربه یادگیری فراهم شده بود، درباره محتوای آمادگی های دانشجویان پرسش های خود را مطرح کردند.

در ارتباط با برنامه کلان، آنچه کاملاً مشهود بود ضرورت نقشه کلی (Master Plan) کارورزی بود تا کنش گران برنامه با داشتن تصویر بزرگ بتوانند در چارچوب آن به کنش تأملی بپردازند. همچنین، مشارکت کنندگان اذعان داشتند که بررسی تجربه های محتوایی برنامه کارورزی در کشورهای مختلف جهان به درک نقش حرفه ای مدرسان کارورزی کمک خواهد کرد. موضوع دیگری که شرکت کنندگان در گفتگو تصریح می کردند؛ ضرورت تدوین مبانی نظری مفهومی کارورزی بود تا کنش وران مبتنی بر آن به درک برنامه عمل نائل شوند. بدین ترتیب، به نظر می رسد با روشن شدن تعاریف، مولفه ها و مفاهیم کارورزی، بسیاری از نظرات و انتقادات بخش نظری اساتید پاسخ داده می شود.

همچنین، به نظر می رسد آموزش پژوهش روایتی و روایت نویسی و نگارش نوین از سطح جمله نویسی تا پاراگراف برای مدرسان نیز ضرورت دارد. مدرسان کارورزی در این مرحله باید بتوانند نمونه های عینی از انتظارات یادگیری را برای دانشجویان بازنمایی کنند. در این راستا، شیوه گردآوری و ثبت مشاهدات، اهداف و کاربردهای آن، مزایا و معایب هر یک از روش ها و ... باید برای مدرسان کارورزان تبیین گردد. این که چه چیزی را، چه کسی را، چه ویژگی ها و مشخصه هایی را باید مشاهده کنیم؟ چه آموزشی و آمادگی برای کارورزی لازم است؟ باید در برنامه کارورزی مورد بحث و بررسی قرار گیرد.

در پایان، یادآوری دو نکته ضروری به نظر می رسد نخست این که برنامه جامع کارورزی باید به سرعت تدوین گردد تا چشم انداز این برنامه برای آموزش گران تربیت معلم روشن گردد؛ و دوم این که مدرسان کارورزی نیاز به آموزش علمی و کارگاهی برنامه نیاز دارند تا فاصله بین برنامه قصد شده و برنامه اجرا شده کوتاه شود.

منابع

Barthes, R. (1997). Introduction to the structural analysis of narratives, in Image, music, taste. Lon-



پژوهش‌های روایی: چیستی و چگونگی

ژیلا حیدری نقدعلی *

مقدمه

دیویی (۱۹۲۹) در کتاب «منابع دانش تربیتی» نسبت به نواقص منابع علم تربیت معاصر هشدار می‌دهد. از نظر وی ما از یک منبع بسیار مهم دانش تربیت، یعنی دانش عملی شخصی معلمان محروم مانده‌ایم:

«موفقیت‌ها در تدریس و هدایت اخلاقی شاگردان، اغلب هیچ نسبت مستقیمی با دانش اصول تربیتی ندارد. شخص «الف» وجود دارد که علی‌رغم این که از شخص «ب» در تدریس، برانگیختن شوق و علاقه برای یادگیری در دانش‌آموزانش، برانگیختن اخلاقیات در آنها از طریق سرمشق قرار گرفتن و ارتباط شخصی بسیار موفق‌تر است، اما از تاریخ تربیتی، روان‌شناسی تربیتی، روش‌های تأییدشده تربیتی و غیره نسبتاً بی‌اطلاع است. در حالی که شخص «ب» به وفور از این دانش‌ها برخوردار است. داده‌ها مؤید این واقعیت هستند، اما، آنچه از چشم یک مخالف [ارزش دانش عملی تربیت] پنهان می‌ماند این است که موفقیت‌های چنین افرادی با آنها به دنیا می‌آیند و با آنها می‌میرند: منافع آنها تنها نصیب شاگردانی می‌شود که با این معلمان با استعداد و استثنایی در تماس شخصی‌اند. هیچ کس قادر نیست، اتلاف و خسارتی که در گذشته از جانب سهم چنین مردان و زنانی متحمل شده‌ایم محاسبه کند. تنها راهی که می‌توان از این اتلاف در آینده جلوگیری کرد، از طریق روش‌هایی است که ما را قادر می‌کنند، آنچه را یک معلم با استعداد استثنایی به طور شهودی انجام می‌دهد تحلیل کنیم. بدین ترتیب، چیزی که از کار او یافت می‌شود می‌توان به دیگران منتقل کرد» (دیویی، ۱۹۲۹).

یکی از راه‌های دستیابی به دانش عملی شخصی معلمان برقراری ارتباط با معلمان از طریق درس کارورزی و انجام پژوهش‌های روایی است. توجه به دیدگاه دو نالد شون (۱۹۸۷) به نقل از امام جمعه و مهرمحمدی (۱۳۸۵) درباره کارورزی و نوع دانش اساسی مورد نیاز برای صلاحیت حرفه‌ای در این زمینه سودمند است. شون سه نوع کارورزی را مطرح می‌کند:

از نظر وی اگر دانش حرفه‌ای را به صورت حقایق، قوانین و دستورالعمل‌هایی ببینیم که به صورت غیرمسئله‌ای برای مسائل ابزاری به کار گرفته می‌شوند، ما کارورزی را به طور کامل به شکل یک مهارت آموزی فنی خواهیم دید. وظیفه آموزش دهنده، انتقال و بیان کاربرد قوانین و به کارگیری حقایق برای عمل می‌باشد. مربی گری باید بر مشاهده‌ی عملکرد کارورزان و یافتن خطا و اشتباهات در اجرا و نیز اشاره به پاسخ‌های صحیح، مبتنی باشد.

اگر دانش حرفه‌ای را به عنوان «فکر کردن» نظیر یک مدیر، حقوقدان و یا معلم ببینیم، در این دیدگاه گرچه کارورزان هنوز هم حقایق مربوط و کاربرد آنها را می‌آموزند، ولی آنها همچنین گونه‌ای از تحقیق را فرا می‌گیرند که بوسیله آن کارگزاران متبحر و با صلاحیت، درباره روش‌های خودشان در موقعیت‌های مواجهه با مسئله به نحوی استدلال می‌کنند تا ارتباط بین دانش عمومی و مسئله خاص را واضح و آشکار سازند. آموزش‌های استاندارد کلاس‌های دانشکده حقوق و کلینیک‌های پزشکی، مثال‌هایی از این دیدگاه هستند. در این نوع کارورزی چنین



حکایت پردازی بدون پی‌رنگ را نقل و خلق می‌کنند و تحلیل‌گران روایی با پی‌رنگ دهی به این حکایات درهم و برهم، برداشتی از فرهنگ حاکم بر سازمان یا جامعه‌ی خاص پدید می‌آورند که عقلانی و فارغ از در هم پیچیدگی‌های وابسته به شرایط است.

حکایت‌ها از درون جریان تجربه زنده بر می‌آیند حال آنکه روایت‌ها توضیح پسینی درک نظری حکایت پردازی است و به عبارتی نظریه‌ی روایی تجربه‌ی پی‌آیند حکایت



پردازی است.

کلاس درس و تعاملات انسانی شکل گرفته در آن، لحظات، دقایق و ساعاتی که افراد در آن می‌زیند و تجربه کسب می‌کنند، فرصت‌هایی را خلق می‌کند که به تعداد افراد حاضر در آن، منحصر به فردند. معلم و دانش‌آموز در کلاس درس در فرآیندهای تعاملی متعدد و مختلفی وارد می‌شوند و لحظات آن‌ها شبیه به هم و همانند گذشته سپری نمی‌شود. آنها می‌توانند در باب معنای دریافت‌های خویش بیاندیشند و راه‌های بدیل عمل را ارزیابی کنند. آنها تجارب خود را باز تجربه می‌کنند و درباره آگاهی‌های خود به یک خود آگاهی ژرف می‌رسند. در رابطه بین معلم و دانش‌آموزانش و هر دانش‌آموز با معلم و موضوع یادگیری، تجارب منحصر به فردی در اندیشه افراد خلق می‌شود که هر لحظه می‌تواند در حال نوسازی و بازاندیشی باشد. جورج ویلیس (شورت، ۱۳۸۶)، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران) معتقد است تجربه انسانی ناظر بر ارتباط دورانی و مداوم میان فرایندهای ادراک، تفکر و عمل است که ژرفا و پالایش یکی به عمق بخشیدن و پالایش دیگری منتهی می‌شود.

پیش فرض‌های اساسی روش پژوهش روایی

۱. نوع بشر تجربه‌هایشان را از جهان در قالب روایت‌ها سازماندهی می‌کنند.

فرض شده که برای هر موقعیت یک پاسخ صحیح وجود دارد. در این نوع کارورزی در مجموعه دانش حرفه‌ای مواردی دیده می‌شود که بالاخره برای موضوع در دست اقدام مناسب است.

بر اساس دیدگاهی دیگر از «فکر کردن» نظیر یک حقوقدان، پزشک یا معلم مریبان ممکن است بر «تأمل در عمل» تأکید نمایند که طی آن کارورزان باید نوعی از تأمل در عمل را بیاموزند که نه تنها با خلق روش‌های جدید استدلال، بلکه به وسیله‌ی ساخت و آزمایش مقوله‌های جدید ادراکات، راهبردهای عمل و چارچوب‌بندی‌های جدید از مسائل، فراتر از قوانین ثابت بروند؛ بنابراین مریبان باید بر موقعیت‌های نامعین عمل و بر گفتگوهای فکورانه با مواد موقعیت تأکید کنند.

در مرحله‌ی اول کارورزی فرد با حقایق، قوانین و دستورالعمل‌ها آشنا شده و آنها را برای حل مسائل از پیش تعیین شده به کار می‌گیرد. در این مرحله کسب دانش بیشتر از طریق خواندن، شنیدن و دیدن است و با رویکردهای رفتارگرایانه تناسب بیشتری دارد. در مرحله‌ی بعد، فرد، دانش عام حرفه‌ای را با تفکر و تأمل به موارد خاص ارتباط می‌دهد. تناسب این مرحله با رویکردهای شناخت‌گرایانه بیشتر است و مرحله سوم که فرد به ساخت دانش حرفه‌ای خود مبادرت می‌ورزد، با رویکردهای ساخت و سازگرایی تناسب بیشتری دارد (شون ۱۹۸۷، به نقل از امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵).

بنابر این مشاهده می‌شود که هر چه فرد با دانش مربوط به حوزه کاری خویش آشناتر می‌شود و تجارب بیشتری پیدا می‌کند، هم رویکردهای یاددهی-یادگیری حاکم بر نظام تربیت معلم می‌تواند از رویکردهای رفتارگرایانه به سمت رویکردهای شناخت‌گرایانه و در نهایت ساخت و ساز گرایانه حرکت کند. از جمله مهمترین رویکردهای تحقیق در دیدگاه ساخت و ساز گرایان، روش پژوهش روایی است. «روایت، شیوه تولید دانش از امور غایب است و به ما کمک می‌کند پیچیدگی‌های زندگی خودمان و دیگران را درک کنیم» (طلوعی و خالقی پناه، ۱۳۸۷ ص ۴۶).

پژوهش روایی

به نظر بژه (۱۳۸۸) تحلیل‌های روایی به ما این امکان را می‌دهد که بازنمودهای زندگی اجتماعی را در روایات و حکایات شناسایی کنیم و بخشی از واقعیت‌های جهان اجتماعی را که بررسی و شناخت آن‌ها از طریق روش‌های پوزیتیویستی و کمی مقدور نیست، مورد بررسی و شناسایی قرار دهیم. وی پژوهش روایی را در تحقیقات اجتماعی به خصوص درون سازمان‌ها برای کشف فضای فرهنگی حاکم، قابل کاربرد می‌داند. او بین حکایت (story) که افراد بازگویی کنند و روایت (narrative) که تحلیل‌گران می‌نگارند، تفاوت قائل شده است.

حکایات نیازمند پی‌رنگ (طرح داستان) و انسجام هستند. توده‌های درون سازمانی و عامه مردم، فضاهای



۲. داستان‌ها و روایت‌ها به تجارب گذشته و حال فرد، ارزش‌های او، مخاطبان داستانش، زمان و مکان نقل آن وابسته است (تریلمون، ۲۰۰۹). به عبارت بهتر در نقد و بررسی روایت و رویکردهای داستان‌گوییانه در حوزه آموزش و پرورش و بیرون از آن، باید روایت را در بافت تاریخی-فکری لازم قرار داد.

۳. ارزش پدیده در بستری خاص مورد توجه است و نمی‌توان به یک روایت تک رسید. (جهان‌اجتماعی متنوع است، اگر آن را واحد پنداشت، رویکردی اثبات‌گرایانه خواهیم داشت. در این روش معانی چندگانه و چندصدایی مدنظر است).

نقش محقق

محقق بعد از انتخاب موضوع بایستی به ترغیب فرد مطلع به نقل روایت در زمینه مورد بررسی، به صورت مستمر و با ذکر همه رویدادهای مهم از آغاز تا انتها پردازد. همچنین محقق باید به جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز و سازماندهی کردن آنها، کشف معنا و معنا بخشی به تجربیات بیان شده توسط افراد پردازد. قضاوت‌های محقق دخالتهی در این نوع پژوهش ندارد بلکه آنچه اهمیت دارد، نوع روایتی است که فرد مشارکت‌کننده در پژوهش از موضوع دارد.

نقش مشارکت‌کنندگان

با توجه به اینکه آنچه اهمیت دارد، روایتی است که افراد از موضوع مورد نظر دارند و بازگویی تجربه، اساس پژوهش روایی می‌باشد، باید از مشارکت‌کنندگان خواسته شود تا درک خود را از موضوع مورد نظر ارائه دهند. برای مثال در دو روایت زیر از زلزله، مشارکت‌کنندگان، یک روایت واحد از زلزله ندارند، پژوهشگر، مجموعه‌ای از روایات را جمع‌آوری، تعبیر و تفسیر می‌کند و یک جمع بندی مشترک از عقاید و تفاسیر ارائه می‌دهد. در مثال زلزله، عنوان می‌کند زمانی که زلزله حادث شود این تجارب، احساسات و رفتارها صورت می‌گیرد و خواننده نیز با خواندن آن در حال و هوای زلزله قرار می‌گیرد. برای مثال درمی‌یابد چون اکثر روایت‌کنندگان اعلام کرده بودند که در زمان زلزله، قفل درها دچار مشکل می‌شوند، وقتی که در خانه تنهاست، در اتاق را قفل نکند یا راه‌های خروج اضطراری ساختمان را بشناسد.

روایت اول

زن جوانی تعریف می‌کرد که "همسرم مثل یک روز کاری معمولی تازه از خانه خارج شده بود و شاید هنوز زیاد دور نشده بود، من داخل حیاط را مرتب می‌کردم، کودک خردسالم تازه از خواب بیدار شده بود، او را از پشت شیشه‌های درب‌ها می‌پاییدم، چهار دست و پا به این سو آن سو حرکت می‌کرد، اطراف رختخواب و بخاری دنبال پدرش بود. در همین لحظه خانه شروع به لرزیدن کرد. در یک لحظه احساس کردم دنیا دارد روی سرم آوار می‌شود،

خیلی سریع به طرف درب‌ها دویدم، خواستم درب را باز کنم و خودم را به کودک برسانم باز نمی‌شد انگار قفل شده بود، بعدا فهمیدم که موقع زلزله گاه اینطور می‌شود و درب به خاطر تغییر شکلی که در اثر لرزش دیوارها و دروازه ایجاد می‌شود به آسانی باز نمی‌شود. هرچه کردم باز نشد، خدای من دیوارها می‌لرزید، لوله‌های داغ بخاری بالای سر کودک مثل شاخه‌های درختی که باد بدان‌ها خورده باشد در لرزش بودند چه باید می‌کردم، با جیغ و داد و با شانه و مشت و لگد شروع به کوبیدن در کردم، کلا چند ثانیه بیشتر نبود، چند لحظه بعد دیگر لرزشی وجود نداشت، اما دیدم که یکی از شیشه‌های درب را شکسته‌ام و از میچ دست خودم هم خون جاریست! کودک متوجه هیچ چیز نشده بود و هنوز داشت اطراف بخاری بابا را صدا می‌زد! بعد دیدم چند نفر همسایه در حیاط را می‌کوبند، در را باز کردم برای کمک به من آمده بودند، هنوز برای آنها قضیه را نگفته بودم که همسرم هم با عجله به خانه برگشت، بالاخره در را باز کردند و من کودکم را با میچ باندپیچی شده‌ام بغل کردم.

روایت دوم

روایت یک دختر بچه مقطع راهنمایی: او می‌گفت: "من از مادرم خداحافظی کردم، نسبت به روزهای دیگر کمی در رفتن به مدرسه تاخیر داشتم، وسط راه پله بودم. خانه این دختر در طبقه دوم یک ساختمان بود که حدود دوازده پله با کوچه فاصله داشت وقتی زلزله آمد اول فهمیدم داستان چیست، شروع کردم به برگشتن، پله‌ها را دوتا یکی دویدم تا خودم را به مادرم برسانم، هنوز به پله آخری نرسیده بودم که یادم آمد زلزله است و شاید باید مثل زلزله نوروز چند سال پیش که توی خونه پدر بزرگ همه دویده بودیم بیرون، حالا هم باید می‌رفتم بیرون، خلاصه دوباره شروع کردم به دویدن روی پله‌ها! وقتی رسیدم جای اولم یعنی وسط راه پله، زلزله تمام شده بود! اما من هنوز می‌لرزیدم و می‌ترسیدم، تازه جیغ و دادم شروع شد، نشستم و سرم را بین دو دستم گرفتم و شروع کردم به گریه، بعد دیدم مادرم خودش را بالای سرم رسانده.

روش‌شناسی پژوهش روایی

۱. توصیفی از مذاکرات مقدماتی در مورد چگونگی وارد شدن به موقعیت پژوهش میدانی.

پژوهش روایی در واقع نوعی پژوهش گروهی است که «در آن همه شرکت‌کنندگان خود را عضوی از جمع و گروهی می‌بینند که برای پژوهشگر و کارورز دارای ارزش و اختیار است» (نادینگر، ۱۹۸۶ به نقل از شورت، ۱۳۸۶، ص ۱۶۹) پژوهش گروهی مستلزم رابطه‌ای نزدیک از جنس دوستی است. در زندگی روزمره، مفهوم دوستی متضمن شراکت و درهم‌تنیدگی فضاهای تجربی دو یا چند فرد انسانی است. صرف برقراری تماس با افراد مختلف در موقعیت پژوهش، را می‌توان «آشنایی» قلمداد کرد و نه دوستی (شورت، ۱۳۸۶، صص ۱۶۸-۱۶۹).



دیویز، وی درباره تجربیاتش با یکی از دانش آموزان خود به نام لیزا سخن می گوید که در آن لیزا بالاخره موفق به فهمیدن نوشته او شده است.

این حادثه با لیزا به من نشان داد که ما هنوز در مسیر سود بخش این تجربه ایم. از خود می پرسیدم که در چه مرحله ای به اوج خواهیم رسید..... بچه ها به زمان نیاز دارند و فرصت لازم برای گذراندن با یکدیگر را نیز به دست می آورند..... (دیویز ۱۹۸۸، به نقل از شورت، ۱۳۸۶، ص، ۱۷۴).

مصاحبه ها:

یکی دیگر از ابزارهای گردآوری داده ها در پژوهش روایی، مصاحبه ساختار نیافته است. مصاحبه میان پژوهشگر و شرکت کننده برگزار می شود، متن نوشته، آن تهیه می گردد پیاده سازی متن و در روایت از آن استفاده می شود. بدین ترتیب مصاحبه بخشی از گزارش روایی در حال انجام را تشکیل می دهد.

داستان گویی:

نمونه های برجسته فراوانی از کاربرد داستان های زیسته افراد به منزله منابع داده ها در پژوهش روایی می توان یافت. برای مثال فیل، مدیر مدرسه، در کتاب کلندینین و کانلی به شرح تجربه های دوران کودکی اش به منظور توصیف یکی از اقداماتش در مقام مدیر مدرسه پرداخته است (شورت، ۱۳۸۶، ص، ۱۷۶).

نامه نگاری:

نامه نگاری شیوه ای از ورود به گفتگوی مکتوب میان پژوهشگر و شرکت کنندگان، یکی دیگر از منابع داده ها در پژوهش روایی است (شورت ۱۳۸۶، ص، ۱۷۷). این نامه نگاری می تواند از طریق فضای مجازی نیز صورت پذیرد.

نوشته های خود زیست نگارانه و زیست نگارانه:

منظور از خود زیست نگاری ها داستان هایی است که آموزگاران بازگو می کنند. برای مثال در کتاب کونل ۱۹۸۹ چنین آمده است:

تصویر دختر نوجوانی در ذهن زنده می شود که کنار ردیف پنجره ها در کلاس درس ایستاده... هنوز کسی از او دعوت نکرده بود. از جمعیت دور و برش اندک اندک کم می شد. بالاخره تنها ماند و در همانجا ایستاد تا زنگ کلاس خورد و همه رفتند. دختر با خودش فکر کرد «شاید کسی متوجه نشده، اما در همین حال یکی از دوستانش گفت: اوه تو پایکوبی نکردی.»

من این واقعه را هرگز یاد نبرده ام. سالها بعد من و یکی از همکارانم درباره سال های اولی که دختر مهاجری در کانادا بودم صحبت می کردیم. شگفت زده بودیم از اینکه تجربه های اولیه من چگونه می توانسته در شکل گیری علاقه ام به تدریس زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم موثر

تجربه کارورزی نگارنده این سطور در سال های پایانی دوره کارشناسی نشان می دهد که در آن معلمی که قرار بود ما برای درس تدریس عملی ۱ در کلاس وی حاضر شده و صرفاً به مشاهده پردازیم بسیار نگران بود که ما درباره کلاس وی چه خواهیم نوشت. بنابر این ورود به موقعیت پژوهش صرفاً به معنی گرفتن مجوز ورود به میدان پژوهش و رعایت نکات اخلاقی نیست. باید علاوه بر آن، به روشنگری درباره اهداف این طرح برای مدیران، معلمان، دانش آموزان و همه افراد حاضر در میدان پژوهش پرداخت تا بدانند که حضور کارورز یا استاد راهنمای وی در مدرسه به معنی نقد عملکرد این افراد یا مدرسه نیست بلکه هدف رسیدن به نوعی وحدت روایی مشترک است. از نظر مک اینتایر (۱۹۸۱، به نقل از شورت، ۱۳۸۶) روابط بین افراد، محصول وحدت روایی زندگی آنهاست.

۲. لازمه دیدن و توصیف کردن داستان کنش های روزمرگی آموزگاران، دانش آموزان، اداره کنندگان مدرسه و دیگران، تغییر مسیر ذهنی از سوی پژوهش کننده است. از طریق گفتن و بازگفتن است که رشته های درهم پیچیده ریشه دارتر می شوند؛ زیرا در اینجا است که افق های زمانی و اجتماعی/فرهنگی گسترده و بازگسترده می شوند (شورت، ۱۳۸۶، ص، ۱۷۲).

راه های گردآوری داده ها

یادداشت های میدانی از تجربه های مشترک:

در زیر نمونه ای از یادداشت های میدانی مورد استفاده در یک پژوهش روایی آورده می شود که به کند و کاو شیوه هایی پرداخته که در آن «ماری» دانشجوی تربیت معلم کوشیده ایده های خود را در محدوده کلاس درس ابتدایی شکل داده و بازسازی کند.

ماری آنها را فرستاد تا برنامه خانه وحشت را شروع کنند. بچه های دیگر را هم به مراکز اسقرار دلخواه شان فرستاد، و سپس همه رفتند تا دانش آموزان را در خانه وحشت تماشا کنند که با قطعات بزرگ ساخته بودند. دانش آموزان مساک هایی هم درست کرده بودند که بالا و پایین می رفت. دیوارها هم تکان می خوردند که به نظر بچه ها کار جن بود. این نمایش چند دقیقه ادامه داشت و دانش آموزان دیگر کف می زدند. پس از آن، این گروه به مراکز استقرار خودشان رفتند و دانش آموزان دیگر که در مرکز قطعات بودند، به نوبه خود به ساختن و نمایش خانه ی وحشت خود پرداختند یادداشت هایی برای پرونده، ۲۲ اکتبر، ۱۹۸۵ (کلندینین و کانلی ۱۹۸۸، به نقل از شورت، ۱۳۸۶، ص، ۱۷۳)

دفترچه یادداشت های روزانه:

یادداشت های روزانه شرکت کنندگان در صفحه عملی، یکی دیگر از منابع داده ها در پژوهش روایی است. دفترچه یادداشت های روزانه را هر دو گروه شرکت کنندگان-پژوهشگران و کارورزان- می توانند فراهم سازند. در گزیده زیر از یادداشت های روزانه آموزگاری به نام



بوده باشد و اینکه چه خاطره هایی از آن دوره به یادمانده و چرا (کونل، ۱۹۸۹، به نقل از شورت، ۱۳۸۶، ص، ۱۷۸). آنچه در نوشته کونل جلب توجه می کند شیوه هایی است که تجربه هایش به یاری آنها علاقه وی به طرح ریزی پژوهش های خاص و تدریس را شکل بخشیده اند.

دیگر منابع داده ها

علاوه بر منابع فوق می توان از اسناد و مدارک موجود، خبرنامه ها، عکس و... نیز استفاده نمود.

نمونه گیری

به دلیل ماهیت غیر قابل پیش بینی طرح در تحقیقات کیفی و به منظور کسب بینش بیشتر در تدوین و تهیه روش های بررسی پدیده ها، فنون نمونه گیری در این نوع تحقیقات انعطاف پذیرتر از تحقیقات کمی هستند. پاتن اصطلاح نمونه گیری هدفمند را برای توصیف نوعی از نمونه گیری به کار می برد که در آن مواردی که از لحاظ هدف های تحقیق کیفی غنی از اطلاعات هستند، انتخاب می شوند (بورگ و گال، ۱۳۸۶). در پژوهش روایی همچون سایر شیوه های پژوهش کیفی آنچه که پژوهش گر را در انتخاب روش نمونه گیری هدایت می کنند، اهداف و پرسش های پژوهش خواهد بود.

تجزیه و تحلیل داده ها

مدیریت اطلاعات

همزمان که فرایند تحلیل اطلاعات کیفی را آغاز می کنید، اولین وظیفه شما مرتب سازی و سازماندهی اطلاعات به منظور قابل فهم کردن آن است. با استفاده از نرم افزارهای رایانه ای ایجاد متن (مانند میکروسافت ورد) به آسانی اطلاعات برچسب و صفحه گذاری در قسمت هدر (سرفصله) وارد شود. برای مثال، یک برچسب سرفصله در یکی از فایل های داده ها می تواند چنین باشد: «۱۲/۱۱/۱۳۹۰؛ حیدری؛ مدرسه شهید نجابت، کلاس درس خانم معلم / مرودشت». نکته: نگهداری کپی های متعدد مورد استفاده از کل مطالب اطمینان بخش و امیدوارکننده است.

آگاهی از اطلاعات

نوشته های میدانی را از ابتدا تا انتها چندین بار بخوانید. مشابه همین عمل را با مصاحبه ها و هر مطلبی که جمع آوری کرده اید، انجام دهید. آنقدر مطالبتان را مرور کنید تا اینکه دریابید چه مطلبی سودمند تر است. در هنگام رانندگی، موقع غذا خوردن و در حال دوییدن مطالب را مرور کنید. فایده اینکار پربار کردن حافظه خویش با اطلاعات ذریبط است (استربرگ، ۱۳۸۴، ترجمه پورا احمد و شمعی، ص، ۱۸۸).

کدگذاری

هدف از کدگذاری، متمرکز کردن پتانسیل های معنی دار از اطلاعات است. کدگذاری های کیفی مستلزم سه اقدام اساسی است:



الف. اطلاعات مربوط به پدیده ها
 ب. جمع کردن نمونه از این پدیده ها
 ج. تحلیل این پدیده ها در دیگر یافته های متعارف، گوناگون، الگوها و ساختارها.
 در مراحل ابتدایی کار اطلاعات بالقوه را بوسیله کدگذاری های از پیش قطعی شده به اطلاعات منحصراً نکنید. در عوض مرحله ای از کدگذاری را استفاده کنید که هدف های نهفته را آشکار کند. هر قدر کدگذاری هایتان را پالایش کنید و موضوع های اساسی را گسترش بدهید، مقصودتان واضح تر خواهد بود (استربرگ، ۱۳۸۴، ترجمه پوراحمد و شماعتی، ص، ۱۸۹).

باشم. پرستار بچه زن بسیار خوبی بود و به ندرت مرا به خاطر مسائل جزئی صدا می کرد. می دانید، اون خانم همان خانمی بود که دنبالش می گشتم. می دانید، که پرستارهای بچه دفترچه روزانه دارند و تعداد وعده غذاهایی که بچه ها خوردند و تعداد دفعاتی که کهنه آنها عوض شده را در آن دفترچه یادداشت می کنند. من نسبت به این کارها هیچ ذهنیتی نداشته و آشنا نبودم. وقتی فرزندم سه ماهه بود، برگشتم سرکار و وقتی ۹ ماهش بود کار را رها کردم. بنابر این ۶ ماه اینجا فاصله افتاد و در این مدت من از فرزندم دور بودم و این بسیار سخت بود (استربرگ، ۱۳۸۴، ترجمه پوراحمد و شماعتی، ص، ۱۹۰).

کدگذاری باز

در کدگذاری باز باید با نگرش گسترده و کاملاً باز در ارتباط با اطلاعات برخورد کنید.
 در کدگذاری باز از کدگذاری های از پیش محرز شده دیگران یا حتی مال خود استفاده نکنید
 در کدگذاری باز آزادید که مفاهیم مورد نظر درباره اطلاعات را اضافه کنید یا ممکن است به خوبی آنها را کاهش دهید.
 استفاده از حروف برجسته و پررنگ نوشتن حاشیه در کنار متن و... توصیه می شود.
 بعد از اینکه برای مدتی کار کدگذاری را انجام دادید، موضوعات تکراری در مصاحبه ها یا یادداشت های تحقیق مشخص می شوند. شما باید با کدهایی که به مطالب داده اید، بسیار کار کنید تا بدانید که چه نوع موضوعاتی را باید بسط دهید. از بین کدهایی که ایجاد کرده اید، کدامیک از آنها در شکل دهی به تحلیل شما موثر است (استربرگ، ۱۳۸۴، ترجمه پوراحمد و شماعتی).

کدگذاری باز:

در این مثال کدگذاری با کشیدن خط زیر مفاهیم مهم انجام شده است

نمونه ای دیگر از کدگذاری باز
 در مثال زیر، ابتدا متن مصاحبه پژوهشگر با شرکت کننده در تحقیق، پیاده سازی شده و سپس کدگذاری باز انجام شده است. شماره های قرمز رنگ کدها را نشان می دهند و نوشته های قرمز رنگ مفاهیم استخراج شده از مصاحبه را نشان می دهند. در این مثال کدگذاری با استفاده از شماره گذاری انجام شده است. چنانکه مشاهده می شود در این مثال پژوهشگر برای کدگذاری از رنگ های مختلف کمک گرفته است.

مصاحبه شماره ۲

پدر و مادر مقید به نماز و روزه هستند؟
 بله کاملاً
 به رعایت بقیه احکام و دستورات دین هم پایبند هستند؟
 پدر و مادر خودتون رو افراد دینداری میدونین؟
 {بیشتر در حیطه نماز و روزه هست} ۱ و بیشتر از اون دیگه نیست مثلاً {اهل زکات و خمس نیستن چون وسعمون نمیرسه به اینجور مسائل پایبند نیستن} ۱ - نماز و روزه نشانه های دینداری ۲ - پرداخت نکردن خمس و زکات نشانه های عدم پایبندی کامل به دین
 شما خودت رو فرد دینداری میدونی؟
 من ده سالی هست نماز میخونم و هیچ وقت هم ترکش نکردم {ولی روزه نمیگیرم} ۲ ولی نماز رو هیچ وقت ترکش نکردم. در مورد روزه کم کاری میکنم. {من فکر نمیکنم آدم دینداری باشم} ۲ {من نماز رو بیشتر برای تشکر از خدا میخونم} ۳ و {به بقیه مسائل دین اهمیت نمیدم} ۲
 ۳ - دلایل شخصی برای اقامه نماز

کدگذاری محوری یا متمرکز

هنگامی که شما بررسی مقوله های کلیدی را شروع می کنید، می توانید کدگذاری محوری را انجام دهید (کافی واتکینسن، ۱۹۹۶ به نقل از پور احمد و شماعتی، ۱۳۸۴). مشابه کدگذاری باز، کدگذاری متمرکز نیازمند جستجو در بین سطر به سطر اطلاعات است. کدگذاری متمرکز به شما کمک می کند تا اطلاعات را کاهش دهید، از حجم آنها کاسته و آن را قابل مدیریت کنید (استربرگ، ۱۳۸۴، ترجمه

س: آیا شما می توانید اندکی توضیح دهید که وقتی کار می کردید و همزمان از پسران باید نگه داری می کردید، چه وضعیتی داشتید و چطور می توانستید بین این دو حالت توازن ایجاد کنید؟

پ: اول از همه پیدا کردن پرستار بچه برای من بسیار مشکل بود. با بسیاری از آنها صحبت کردم. اما! اکثر آنها خانمهای جوانی بودند که خودشان بچه داشتند. برای من که دوست داشتم صاحب فرزند شوم بسیار سخت بود که او را رها کنم و بگذارم شخصی دیگر او را بزرگ کند. سرانجام پرستاری پیدا کردم که ۵۰ سالش بود. خانم بسیار خوبی بود و من از او راضی بودم. از هر بابت خیالم راحت بود. شوهرم صبح ها بچه را می خواباند. آن وقت دیگر در دسر و نگرانی جدا شدن از بچه را نداشتم. من هم شبها می آمدم خانه و این فرصت را پیدا می کردم که پیش بچه



پوراحمد و شمعی، ص، ۱۹۲).

کدگذاری محوری:

احساسات و عواطف در بارهی پرستار روزانه

او واقعاً یک زن خیلی زیبا بود و من وقتی با او بودم، احساس خوشی داشتم. زن پیشخدمت واقعاً خوب بود، او به ندرت از من به خاطر چیزهای کم اهمیت ایراد می گرفت. من بندرت از پرستار روزانه احساس ناراحتی می کردم. وقتی دخترم با گربه اش بازی می کرد، من بیرون بودم. نمی توانستم باور کنم که او نمی خواست گربه ها را ببیند. من واقعاً دوست دارم بدانم که چطور پرستار روزانه اینطور راحت و صبورانه با دخترم رفتار می کند. او به طور شگفت آوری رفتار می کند. من اغلب تحمل خود را از دست می دهم (استربرگ، ۱۳۸۴، ترجمه پوراحمد و شمعی، ص، ۱۹۲). در مثال بالا یکی از کدها موارد احساسی در مورد رفتار پرستار روزانه را بیان می کرده است. در اینجا می توان یک سند داده پردازی در فایل ورد ایجاد کرد که شامل همه سخن های تکراری که در ارتباط با این کد است، ایجاد کرد. سند را چنانکه پیشتر گفته شد برچسب گذاری کرد ذکر شماره مصاحبه، تاریخ مصاحبه، مصاحبه گر و... سایر اطلاعات لازم سپس این سرفصل های کلی را به صورت سرفصل های ریزتر و جزئی تر تفکیک کرد که درباره این مثال می تواند شامل: احساسات مثبت، احساسات بی طرفانه و یا شاید احساسات قوی و ضعیف باشد.

نمونه کدگذاری محوری با توجه به مصاحبه شماره ۲

۱- باور خدا و نماز به خاطر تشکر

در بر گیرنده کدهای ۵، ۴، ۳ و ۶

۳- آموزش و شکل گیری باورها

در بر گیرنده کدهای ۱۰ و ۱۴

تا اینجا شما به کمک کدگذاری متمرکز اطلاعات را کاهش داده اید. اما این کاهش اطلاعات به معنی پایان کار تحلیل شما نیست. شما ناچارید جواب عبارت «برای چه؟» را بدهید. این داده ها چه معنی می دهند؟ باید نشان دهید که موضوعات و طبقه بندی هایی که شما تعیین کرده اید، در ارتباط با سایر موارد چه معنی می تواند داشته باشد. در این مرحله پاسخ به چند پرسش مفید خواهد بود. می توانید سوالاتتان را در چند مسیر متمرکز کنید:

سوالاتی در مورد وقایع: چه اتفاقی افتاد؟ چه کسانی را در بر می گرفت؟ چگونه اتفاق افتاد؟ چگونه به پایان رسید؟ سوالاتی در مورد کروئولوژی: اول چه اتفاقی رخ داد؟ بعد چه؟ سپس چه اتفاقی افتاد؟

سوالاتی درباره محل: این محل شبیه کجاست؟ این محل شبیه چیست؟

سوالاتی در مورد مردم: مردم شامل چه کسانی هستند؟ آنها چگونه انسان هایی هستند؟

سوالاتی درباره موضوعات: موضوعات کلیدی این مردم کدامند؟ چه چیزی برای آنها مهم است؟ آنها از چه زبانی استفاده می کنند؟

جواب دادن به این گونه سوالات می تواند شما را برای تحلیل مفاهیم مختلف آماده کند و به شما برای توصیف یک واقعه یا گروهی از مردم کمک می کند، قسمتی از یک تحلیل کیفی خوب مربوط به آنچه شما دیده و برداشت کرده اید، می شود (استربرگ، ۱۳۸۴، ترجمه پوراحمد و شمعی، ص، ۲۰۰).

نوشتن روایت

در پایان پروژه ی مطالعه روایی، غالباً روشن نیست که در چه زمانی مکتوب کردن مطالعه آغاز شده است. اغلب گفته شده که نوشتن در همان اوایل مذاکرات با شرکت کنندگان آغاز شده است یا حتی پیش تر، از زمانی که اندیشه های مربوط به پروژه مطالعه برای نخستین بار در حال شکل گیری بوده است (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۷۹).

در نوشتن یک پژوهش روایی رعایت نکات زیر ضروری است:

الف: پژوهش روایی به سائقه حس کل پیش می رود. همین حس در پیشبرد نوشتن روایت مورد نیاز است. روایت ها همیشه به طور کامل بر پایه الگویی از علت و معلول نوشته نمی شوند، بلکه بیشتر بر پایه توضیح هایی نوشته می شوند که از کل روایت خوشه چینی می گردد. اگر این کار درست انجام گرفته باشد، نویسنده احساس نخواهد کرد که در جزئیات گم شده، بلکه همواره درکی از کل را با خود خواهد داشت. البته این امر کار نوشتن را کمی دشوار می کند؛ چرا که پرداختن به جزئیات ملموس تجربی از ضروریات روایت است و به همین دلیل، نحوه ی داوری میان کل و جزء در هر لحظه از نوشتن، یکی از دشواری های نویسنده روایت می تواند باشد (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۲).

ب. روایتگری یا رویدادهای کلاس درس و هر رویداد دیگری را باید به ترتیب زمانی ثبت و ضبط کرد برای نمونه یادداشت های میدانی و یا اینکه داستانها و خود زیست نگاری ها که در پی دستیابی به خاطره های ثبت و ضبط شده در حافظه ها است که تاریخ مشخصی دارند و یا انتظارات آگاهانه داشتن مانند اهداف، برنامه های درسی، مقاصد و زمان بندی ها که غالباً با هدف های زمانی سر و کار دارند. در اینجا می توان زمان را تعدیل کرد تا با داستان بازگو شده متناسب گردد. برای مثال در کلاس های درس دوره تحصیلات تکمیلی کانلی و کلندین، دانشجویان غالباً به نوشتن روایت خود با شروع از ارزش ها، باورها و کنش های زمان حال و سپس بازگشت به دوران کودکی یا اوایل دوران تحصیل خود ترغیب می شدند. پس باید در نظر داشت که نویسندگان روایت اغلب در یک متن واحد که مطالب گوناگونی روایت می شوند، چندین بار در زمان پس و پیش می روند (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۱).

ج. نکته دیگری که در نوشتن روایت باید بدان توجه داشت «ساختن صحنه و پیرنگ روایی» است. در ادامه این دو



مفهوم بیشتر توضیح داده می شوند:

صحنه: مکان یا جایی است که کنش در آن روی می دهد، شخصیت ها شکل می گیرند و داستان های خود را سپری می کنند و رفتارهای فرهنگی و اجتماعی نیز در آن نقشی مهارکننده و میانی دارند. شاید ساختن مکان و صحنه در کار پژوهشگران روایتگر، دشوارتر از ساختن زمان و پیرنگ باشد. اسناد و مدارک غالباً شامل طرح های مختصر شخصیت و وصف های کوتاه کلاس های درس، اتاق های مدیر و مانند آن است. در نوشتن روایت، چیدمان این صحنه ها به صورت نقش برجسته و چشمگیر کار سختی است چرا که به همان اندازه به زندگی روزمره ما نزدیک هستند که مشتی خاک در میان انگشتانمان بنابراین بسته به استعداد نوشتاری پژوهشگر است که آن همه را ساده و بی روح بسازد یا جالب و اشتیاق برانگیز (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۴).

از آنجا که توصیف تصویری صحنه بر حسب شرایط فیزیکی آن کمتر مرسوم است تا بر حسب شخصیت های حاضر در آن، توصیف چیدمان صندلی ها، عکس ها و طرح های روی دیوارهای کلاس درس و مدرسه، به گونه ای که به بیان روایت یاری کند، کار آسانی نیست؛ زیرا هنگام گردآوری داده ها بیشتر تمایل بر این است که بر افراد تمرکز شود تا اشیاء (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۵). از آنجا که غالباً گزارش های میدانی لازم برای ساختن صحنه، در زمان نوشتن در دست نیستند، توصیه می شود در صورت امکان و اجازه مدیر مدرسه از صحنه ها عکس برداری شود.

در نوشتن روایت، محیط فیزیکی و شخصیت های انسانی نیازمند هماهنگی با مشخصه سومی در صحنه یعنی رفتار هستند که ممکن است شامل شخصیت های انسانی دیگر و محیط های فیزیکی دیگر به جز کلاس درس باشد. برای مثال سرپرستان بخش ها، مدیران مدرسه و محله، همه در صحنه ی کلاس درس تاثیرگذارند و باید به تناسب پژوهش توصیف شوند. توصیف تصویری دشوار است؛ چرا که از دیده ها پنهان است و مستلزم جستجوی فعال در حین گردآوری داده هاست (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۵).

پیرنگ: زمان لازمه پیرنگ است. از نقطه نظر پیرنگ، ساختار اصلی زمان، گذشته، حال و آینده است. منابع داده های روایی را می توان بر اساس تاکید نسبی شان بر گذشته، حال یا آینده طبقه بندی کرد. داستان گویی و خود زیست نگاری بیشتر در گذشته، عکس برداری و مصاحبه بیشتر در زمان حال و نامه نگاری، یادداشت های روزانه و مشاهدات شرکت کنندگان در آینده جای گرفته است. بدین ترتیب از دیدگاه نویسنده روایی، انواع گوناگون داده ها غالباً این مواضع مختلف زمانی را تقویت می کنند (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۵-۱۸۶). این ساختار اصلی زمان، گذشته، حال و آینده با سه بعد تجربه ی انسانی، یعنی "اهمیت"، "ارزش" و "قصد و نیت"

ارتباط پیدا می کند. به عبارت بهتر گذشته افاده اهمیت می کند، حال افاده ی ارزش و آینده افاده ی قصد و نیت. بدین ترتیب تبیین روایی و در نتیجه معنای روایی شامل اهمیت، ارزش و قصد و نیت خواهد بود (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۶).

در تکمیل توضیحات این بخش توجه به نظرات کانلی و کلندینین نیز مهم است. کانلی و کلندینین (۲۰۰۰)، متن های جمع آوری شده از میدان پژوهش را "متون میدانی" و متن هایی که پژوهشگر بازسازی می کند، "متون پژوهشی" می نامند. وقتی فردی داستان هایی نقل می کند، ترتیب و توالی معانی داستان ها اغلب رعایت نمی شود. به منظور ایجاد متن پژوهشی معنادار، باید معانی و اهمیت داستان ها و روایت را از متون میدانی استخراج کرد. همچنین از تکنیک کانلی و کلندینین (۱۹۹۰) در ارائه متون پژوهشی استفاده کنید که در آن روایت ها در پیوند با دو عنصر "مکان" و "زمان" قرار می گیرند. از نظر آنها "مکان" زمینه و بافت داستان هاست و شامل شخصیت ها و محیط فیزیکی است. "مکان" در یک مطالعه بافت اجتماعی و فرهنگی است که در آن زندگی می کنید، از قبیل جاهایی که در آن متولد یا بزرگ شده اید، مکان هایی که تحصیل کرده اید و مکان هایی که تدریس کرده یا می کنید. "زمان" نیز شامل روایت های شما در گذشته، حال و آینده است. ابتدا هر رویداد یا داستان و تجربه را روایت کنید سپس به بازگویی داستان در پیوند با دو عنصر مکان و زمان به گونه ای معنادار پردازید. بعد از آن به تحلیل داستان ها پرداخته و روایت را در مقوله های برآمده از تحلیل شما در مرحله کدگذاری متمرکز سازماندهی کنید طوری که با سوالات و اهداف پژوهش شما مرتبط باشند.

د. توجه به "من" های چندگانه در پژوهش روایی در پژوهش روایی "من" میتواند در مقام پژوهشگر، آموزگار، دانشجو، زن، شرکت کننده در پژوهش، ناقد روایت و نظریه پرداز سخن بگوید. در نوشتن روایت، هنگامی که می نویسیم "من" تعیین اینکه کدام یک از صداها غالب است اهمیت زیادی دارد (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۹).

کیفیت (روایی و پایایی)

در اشکال سنتی پژوهش اصطلاحات تعمیم پذیری و اعتبار برای اشاره به تکرار پذیری نتایج در مطالعات مشابه و میزان دقت مطالعه در بازتاب یا ارزیابی موضوع خاص به کار می رود. با این وجود فلدمن (۲۰۰۳) ادعا می کند در پژوهش کیفی باید به جای این اصطلاحات از "کیفیت" استفاده نمود. فرض فلدمن این است که "ما به عنوان مدرس معلمان باید خودمان را مطالعه کنیم تا راههای شکل گیری خود را درک کنیم و در صورت لزوم، برای بهبود تدریسمان آنها را تغییر دهیم. به نظر فلدمن روایت های تدریس بدلیل برخورداری از کیفیت و دقت بسیار، در آینده

ادبیات پژوهشی ارزشمندی را تشکیل می دهند. کیفیت و دقت پژوهش، خواننده را تسخیر می کند و به باورپذیری (قابلیت قبول)، اعتبار و انسجام ادبیات پژوهش سندیت می بخشد و بدینگونه صحت و درستی را به عنوان تضمینی برای پایداری به کار می گیرد (لینکن و گوبا، ۱۹۸۵). گزارش باورپذیری آن است که "رنگی از حقیقت داشته باشد"، گزارشی که پس از خواندنش می توان گفت: "شدنی است" (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران).

مخاطرات پژوهش روایی

۱. داده سازی کردن. نوشتن خیالی و پنداری،
۲. خودشیفتگی و خودمداری؛ نادیده گرفتن نقد مسائل فردی و میان فردی
۳. "پیرنگ هالیودی"؛ یعنی پیرنگی که همه چیز در آن به سرانجام دلخواه و دلپذیر منتهی می شود. خوشایندی "شاید بهانه ای باشد برای سانسور تمام عیار و بی چون و چرا (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۹۱).

پی نوشت

The Sources of a Science of Education
Personal Practical Knowledge

۴- این مطلب از نوشته خانم دکتر آل حسینی با عنوان "روایتی از پژوهش روایی" در وبلاگ دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس اخذ شده است.

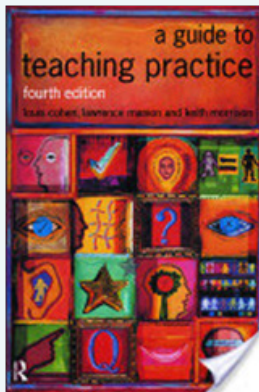
Donald A.Schon
David M.Boje
George Willis
Edmund C.Short
Torill Moen
Marie
Clandinin and Connelly
Davies
Lisa
Phil
Conle
coding
۱۷- این مثال برگرفته از رساله دکتری دوست گرانقدرم سرکار خانم دکتر بهارک اعظمی می باشد.
Feldman, A
.Lincoln, Y. S., &Guba, E
The Hollywood plot
wellness

منابع

۱. استربرگ، کریستین جی. (۱۳۸۴). روش های تحقیق کیفی در علوم اجتماعی ترجمه احمد پوراحمد و علی شماعتی، یزد: انتشارات دانشگاه یزد.
۲. امام جمعه، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود. ۱۳۸۵. نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه ی برنامه درسی تربیت معلم فکور، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۵.
۳. بژه، دیویدام. (۱۳۸۸). تحلیل روایت و پیشا روایت. روش های روایی در تحقیقات اجتماعی. (ترجمه حسن محدثی) تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه ها
۴. شورت، ادموندسی. (۱۳۸۷). روش شناسی مطالعات برنامه درسی، (ترجمه محمود مهر محمدی و همکاران) تهران: انتشارات سمت.
۵. طلوعی، وحید؛ خالق پناه، کمال. (۱۳۸۷). "روایت شناسی و تحلیل روایت". مجله خوانش. بهار، تابستان، پائیز و زمستان ۱۳۸۷، ش ۹، ص ۴۵-۵۱.
۶. گال، مردیت، بورگک.، والتروگال، جویس. (۱۳۸۶). روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. جلد اول و دوم (ترجمه احمد رضا نصرو همکاران). تهران: سمت و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
7. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Educational researcher, 19(5), 2-14.
8. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. Educational Researcher.-San Francisco: Jossey-Bass, (6), 94-118.
9. Dewey, J. (1929). The Sources of a Science of Education, New York: Horace Liveright.
10. Feldman, A. (2003). Validity and quality in self-study. Educational Researcher, 32(3), 26-28.
11. Lincoln, Y. S., &Guba, E. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
12. Moen, Torill. "Reflections on the narrative research approach." International Journal of Qualitative Methods 5.4 (2008): 56-69.



معرفی کتاب



راهنمای آموزش تمرین تدریس - معلمی

نویسندگان: لوئیس کوهن، لارنس مانیون، کیت موریسون

متن کتاب به زبان انگلیسی می باشد. راهنمای آموزش تمرین تدریس جزو جامع ترین کتاب های موجود برای دانشجویان در دوره های آموزشی معلم مقدماتی در انگلستان است. تمرکز این کتاب بر کیفیت آموزش و یادگیری می باشد

این کتاب برای دانشجو معلمان تهیه شده. کتاب دارای بخشها، فصول و عناوین متنوع و جالبی از مدیریت کلاس تا ارزشیابی می باشد. حجم محتوایی کتاب علی رغم زیاد بودن از کیفیت آموزشی بالایی برخوردار است



تمرین معلمی: کارورزی و مدیریت کلاس

محل نشر: قم - نویسنده: مقامی، حمید - نوروزی، رضاعلی

کتاب حاضر در سه بخش 'کارورزی'، 'تمرین مهارت های تدریس' و 'مدیریت کلاس'، به منظور اثر بخشیدن به فرآیند تدریس، تدوین یافته است. در بخش نخست آمده است: 'کارورزی به معنای تئوری توام با عمل برای رسیدن به مهارت های تدریس است و دارای چهار دوره است: دوره اول، تمرین تک مهارت های تدریس، دوره دوم، تمرین تدریس خرد، دوره سوم، تمرین آزمایشی و دوره چهارم: تدریس پیشرفته'. در بخش دوم، فرآیند پنج مرحله ای در به دست آوردن مهارت های تدریس تشریح شده که عبارت است از: 'مطالعه'، 'مشاهده'، 'اجرا'، 'ارزیابی' و 'پالایش'. در بخش پایانی نیز، سه عامل 'قدرت'، 'آگاهی ها' و 'هنجارها' با عنوان محور قوانین مدیریتی کلاس، معرفی شده اند.



راهنمای تمرین معلمی: ویژه دوره های کاردانی و کارشناسی تربیت معلم

نویسنده: مشفق آرانی، بهمن - زیر نظر: احمدی، غلامعلی - محل نشر: تهران

کتاب حاضر برای دوره های کاردانی و کارشناسی تربیت معلم تدوین شده است. در این کتاب ((تمرین معلمی)) به منزله یک فرایند سیستمی در نظر گرفته شده، سپس در هر قسمت مثال ها، همچنین راهبردهای پیشنهادی به طبع رسیده است. محتوای کتاب شامل کلیات: هدف های آموزشی، تمرین معلمی، اهداف اساسی درس تمرین معلمی و نظایر آن؛ دوره ها و مراحل اجرایی تمرین معلمی؛ ارزشیابی فعالیت های دانشجو (کارآموز) در فرایند تمرین معلمی و برخی مباحث دیگر.

راهنمای درس توسعه تجارب معلمی - تمرین معلمی

محل نشر: تهران - نویسنده: زلفی زمهریر، صادق

کتاب حاضر که ویژه دانشجویان دوره های کاردانی و کارشناسی تربیت معلم، رشته های علوم تربیتی و دبیری، و....، مشتمل بر دو فصل است که در فصل اول کلیاتی نظیر مفروضات رویکرد جدید به تعلیم و تربیت در ارتباط با وظایف فراگیران و معلمان، عنوان جدید درس. فصل دوم نیز به مراحل اجرایی توسعه تجارب معلمی اختصاص یافته است. برخی مباحث این فصل عبارت است از: آماده سازی دانشجویان، تهیه طرح درس، مشاهده، تدریس، تولید و کاربرد رسانه های آموزشی، انجام اقدام پژوهی، تحلیل روابط انسانی و عاطفی، انجام مصاحبه با یک معلم، طراحی یک آزمون و نقد و بررسی آن، تحلیل نتایج آزمون و پرسش و پاسخ در موضوعات گوناگون تربیتی، آموزشی و نظایر آن

فراخوان آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان

آموزشنامه «دانشگاه فرهنگیان» در جهت ایجاد زمینه مناسب برای همفکری و هم اندیشی اساتید و همکاران دانشگاه فرهنگیان در زمینه مسائل نظری در حوزه تربیت معلم انتشار می یابد، محورهای مقالات در این آموزشنامه عبارت است از:

- طرح تجربه های جهانی در زمینه تربیت معلم
- معرفی شبکه های توسعه حرفه ای آموزشگران دانشگاهی در حوزه تربیت معلم
- معرفی پایگاههای دانشی مرتبط با تربیت معلم در داخل و خارج کشور
- ارائه یافته های حوزه مرتبط با تربیت معلم بخصوص در زمینه های مطالعات تطبیقی
- انعکاس یافته های علوم یادگیری و نوآوری های آموزشی
- انعکاس تجارب و نوآوریهای حوزه آموزش مدرسان و اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و فراهم کردن زمینه تبدیل تجارب شخصی به دانش عمومی
- معرفی بهترینهای روشهای تربیت معلم (Best Practices)

این نشریه به صورت دو ماهنامه انتشار می یابد.

در صورتی که مایل به ارسال مقالات خود برای آموزشنامه هستید، خواهشمند است به این نکات در تهیه مقالات توجه فرمایید:

- مطالب ارسالی با اهداف نشریه مرتبط باشد.
- مقالات ارسالی حداکثر ۱۵ صفحه به صورت تایپ شده با قلم زر B و فونت ۱۲ باشد.
- اگر مقاله ترجمه است، اصل آن ضمیمه شود.
- در صورت لزوم، تصاویر، نقشه ها، نمودارها و ... ضمیمه شود.
- مجله در ویرایش و تلخیص مطالب آزاد است.
- مقالات به ترتیب وصول در کمیته علمی طرح می شود پس از طی مراحل داوری به چاپ خواهد رسید.

نشانی دفتر آموزشنامه:

- رشت، بلوار گیلان، دانشگاه فرهنگیان پردیس بنت الهدی صدر گیلان
- نشانی پست الکترونیکی آموزشنامه:
Habibzadeh.shd@cfu.a.ir

اساتید بزرگوار و همکاران گرامی: قصد داریم تا شماره ششم آموزشنامه
را به درج مطالب مربوط به پژوهش در تربیت معلم اختصاص دهیم. منتظر
مقالات ارزشمند شما جهت انتشار در شماره آتی هستیم

