

Original Article

Analyzing the Concept of Reparation Narrative in the Direction of Developing Teachers' True Self in the Curriculum: An Autobiographical Identity

Reza Masouminejad*

Introduction

The present study was conducted with the aim of identifying and explaining the concept of "reparation Narrative" in order to shape the true self of teachers in the curriculum based on autobiographical identity.

Method

In terms of the data collection method, the research is of a qualitative type with an exploratory nature. In this study, in the framework of the qualitative approach, the narrative research method was used with an emphasis on thematic analysis. The research field included 12 teachers with experience between 5 and 20 years in West Azerbaijan province in the academic year of 1402-1403, which was selected by the purposeful sampling method of the desired type and data collection continued until its saturation. In line with the implementation of the research, reparation narrative was Description and explained as an open attitude of continuous improvement in the teaching activities for teachers. In order to collect information, in-depth narrative interviews were used, in which the teachers' personal experiences were emphasized individually, in such a way that the teachers based on the nature of subjective experiences of lesson concerns, which are considered a stimulus for more activity, draw a work plan in line with resolving the deficiencies and compensating them in the form of narratives were discussed in a reflective manner. To validate the obtained findings, techniques such as researcher self-review, member control method and systematic comparison method were used in data recording.

Results

The findings showed that 7 components of publishability, comprehensibility,

* Assistant Professor of Educational Sciences Department of Farhangian University, Tehran, Iran. r.masouminejad@cfu.ac.ir

curriculum discourse creation, and philosophizing, intellectual property, motivationalism, and teacher conceptualization are the main codes, which are effective with 21 core codes and 131 primary codes in the framework of the reparation narrative process in the direction of the real self-development of teachers in curricula. Reparation narrative is ability that teachers can acquire a progressive mindset towards their teaching activities. As a result, teachers are in a dynamic situation by reparation attitudes in their profession and narrating the performance or functions of the lesson that can bring them to the real self determined in the curriculum, and they try to implement the curriculum to separate the individual's reality from the defined ideal self and internalize what is related to their core identity. Therefore, as reparation narrative deals with the development and completion of the real self of teachers, it gradually makes the goals of the ideal self a part of the real self by achieving its components, an identity that was defined before, but with the passage of time and the compensation of teaching capabilities It becomes real and forms the autobiographical nature of teachers.

Discussion

The results show that the educational system should seek to develop the narrative skills of teachers as a developing mentality in the field of curriculum activities and try to define the reparatory nature of the narrative in the framework of the process of recreating the role of teachers in the curriculum.

Keywords: reparation narrative, true self, teachers, curriculum, autobiograp

Author Contributions: Author 1 was responsible for guiding the overall research process and designing the research plan, collecting and analyzing the data, and discussed the results.

Acknowledgments: The author thanks all dear teachers who have helped us in this research.

Conflicts of interest: The author declares there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the author

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۲/۱۸
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۴/۰۴

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۲، صص: ۱۳۶-۱۰۹

مقاله پژوهشی

واکاوی مفهوم روایت جبران در راستای پرورش خود واقعی معلمان در برنامه درسی: یک هویت خود شرح حال نویسی

رضا معصومی نژاد*

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین مفهوم "روایت جبران" در راستای شکل‌گیری خود واقعی معلمان در برنامه‌درسی بر اساس هویت خود شرح حال نویسی انجام شد. رویکرد تحقیق کیفی از نوع پژوهش روایی با تأکید بر تحلیل موضوعی بود. در این راستا ۱۲ نفر از معلمان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ با استفاده از مصاحبه روایتی عمیق از طریق نمونه‌گیری هدفمند از نوع شاخص مورد مطالعه قرار گرفتند. از روش خود بازبینی پژوهشگر و تکنیک کنترل اعضا برای تعیین روایی و از روش مقایسه نظام‌مند برای تعیین پایایی داده‌های تحقیق استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که ۷ مؤلفه انتشارپذیری، فهم‌پذیری، گفتمان‌سازی درسی، فلسفه‌ورزی، مالکیت معنوی، انگیزه‌گرایی و انگاره‌سازی معلمی کدهای اصلی هستند که با ۲۱ کد محوری و ۱۳۱ کد اولیه در چارچوب فرایند روایت جبرانی در جهت رشد خود واقعی معلمان در برنامه‌های درسی تاثیرگذار هستند. نتایج نشان می‌دهد که نظام آموزشی به دنبال پرورش مهارت‌های روایی معلمان به عنوان یک ذهنیت توسعه‌دهنده در حوزه فعالیت‌های برنامه‌درسی باشند و سعی کنند ماهیت جبران‌گرایانه روایت را در چارچوب فرایند بازآفرینی نقش معلمان در برنامه درسی تعریف نمایند.

واژه‌های کلیدی: روایت جبران، خود واقعی، معلمان، برنامه درسی، خود شرح حال نویسی

مقدمه

روایت‌ها مورد توجه بسیاری از محققین حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفته است. این علاقه به این دلیل است که روایت‌ها قدرت دسترسی به صدای ذینفعان اصلی مانند معلمان و دانش‌آموزان را که به طور مستقیم در آموزش درگیر می‌شوند، دارند. به عبارت دیگر، روایات راهی برای بیان عقاید انسان‌ها و آشکار ساختن عمیق‌ترین باورهای او در مورد مسائل مختلف است (Rahmani Doqaruni, 2023, 148). مانند خود زندگی، روایت‌های خوب دارای مسیر و انرژی هستند و در نتیجه فرصت‌هایی را برای پیش‌بینی‌های تخیلی آینده‌های احتمالی ارائه می‌دهند. با توجه به علاقه به روایت و زندگی‌نامه، زندگی یک معلم ممکن است به گونه‌ای گفته شود و نوشته شود که روش‌های زندگی مردم را آشکار کند (Bullough, 2008, 12). مطابق اظهارات (Schultz & Ravitch, 2013) روایت‌ها نشان می‌دهند که چگونه معلمان در بازسازی روایات در رابطه با خودشان در زمینه مدارس، کلاس‌های درس و جوامع، و همچنین زمینه خط‌مشی فعلی یاددهی-یادگیری آموزش برنامه‌ها درگیر می‌شوند. وجه پدیده روایت را داستان می‌نامیم و وجه پژوهش آن را همان روایت. بدین ترتیب می‌توان گفت که زندگی مردم به طور ذاتی داستانی است و خودشان هم نیز در مورد آن زندگی‌ها داستان‌گویی می‌کنند در حالی که پژوهشگران روایت آن زندگی را تشریح کرده و داستان‌های مربوط به آنها را گردآوری می‌کنند و روایت‌های مربوط به تجربه‌ها را می‌نویسند (Connelly & Clandinin, 2000 cited in Mehrmohammadi et al., 2018).

استفاده از پژوهش روایی، با ماهیت خود شرح‌حال نویسی^۱ با متن میدانی به دنبال این حقیقت است: من فقط تجربه‌ام را برای خودم بازگو نمی‌کنم، من این متن میدانی را به یک متن تحقیقی تبدیل می‌کنم تا بتوانم خودم را نسبت به خودم و دنیا درک کنم. من بخشی از پدیده‌ای هستم که می‌خواهم مطالعه کنم (Levesque, 2021, 4). به عبارتی از نظر (Clandinin & Connelly, 2000) از طریق پژوهش روایی می‌توان «کل زمینه یک زندگی» را کشف کرد. سه راه برای توجیه تحقیق وجود دارد: توجیه شخصی، عملی و اجتماعی. توجیه شخصی در مورد یافتن نقاط تنش یا معما در زندگی و تکیه به آنهاست. توجیه عملی در مورد بررسی تغییرات احتمالی در عملکرد یا دیدگاه فرد است. نوع نظری توجیه اجتماعی به این موضوع مربوط

1- Autobiographical

می‌شود که چگونه یک تحقیق می‌تواند به دانش روش‌شناختی و انضباطی جدید کمک کند (Shaw, 2017, 223).

تحقیق روایی بر داستان‌های انسانی متمرکز است و انسان را از طریق مصاحبه داستان زندگی، تاریخ شفاهی، پروژه‌های صدای صوتی، بیوگرافی، اتنوگرافی و یا سایر روش‌های روایت تجربه انسانی، بررسی می‌کند (Ford, 2020). پژوهش تحلیل روایی مکانیزمی را برای استفاده از قدرت در داستان‌های افراد فراهم می‌کند و به آنها صدا و انرژی در یک برنامه می‌بخشد (Cowger & Tritz, 2019).

در این مطالعه از مفهوم روایت جبران^۱ به عنوان یک فرایند کنشگرانه در حرفه معلمی در جهت بهبود اجرای برنامه‌درسی به عنوان یک چارچوب نظری استفاده شده است، مفهومی که برگرفته از نظرات پائولو سالویو در حوزه خود شرح‌حال نویسی است. روایت جبران روایتی است که برای شناخت و کار در روابط متقابل با دیگران و برای چیز گمشده مورد استفاده قرار می‌گیرد (Salvio, 2007). در واقع روش مطالعه خود شرح‌حال نویسی سالویو متأثر از ایده تعلیم و تربیت به عنوان تدارک شرایطی برای ابتکار و خلاقیت است (Fathi Vajargah, 2021). (Salvio, 2007) معتقد است که در کشف امکانات موجود در نوشتن و تدریس برای جبران کمبودها، من به مفهوم و پروژه پرورش یک خود واقعی بر اساس تجربیات افراد رسیدم، آسیب‌های ظریفی که هنوز نامی برای آنها پیدا نشده است. من زیر شبحی از آسیب‌ها رشد کرده‌ام و حتی الان هم به نظر می‌رسد که خود واقعی من در حال رشد است. در حقیقت روایت‌های معلمان ماهیت گفتگو دارد. به عبارتی زمانی که معلمان در مورد عملکردهای خود به عنوان یک معلم فکر می‌کنند، با خود صحبت می‌کنند که اشاره به گفتار درونی دارد و از طرفی با همکاران، دانش‌آموزان، والدین، مدیران و غیره در راستای کسب تجربه تعامل دارند. در این شرایط آنها به عنوان معلم روایت‌های شخصی یا داستان خود را می‌سازند (Kahveci, 2021, 10). روایت معلمان بر فهم آنها از نیازمندی به آماده‌سازی برای اصلاحات و افزایش مسئولیت‌پذیری در آموزش و برنامه‌درسی تأکید می‌کند (Whitley, 2021, 152). به عبارتی روایت هویت‌پردازانه معلمان در نظام آموزشی ضمن شکل‌دهی گفتمان معلمی آنها را درگیر آمادگی و یادگیری برنامه‌های درسی می‌کند (Garah & Kapon, 2024, 190). خود شرح‌حال‌نویسی معلم

یک هویت ادبی است که می‌تواند بهبود دهنده حیات آموزشی باشد و شکل‌دهنده راهبردهای معلمی در برخورد با برنامه‌درسی و آموزش باشد (Salvio, 2012). در واقع معلم شخصیت حرفه‌ای است که به طور مداوم تخصص خود را از طریق تحقیق فکری در زندگی توسعه می‌دهد تا علاوه بر رفع نیازهای آموزشی دانش‌آموزان، هویت شخصی خود را با تعهد به معیارهای برنامه‌درسی و از طریق نظارت و اصلاح عملکرد دنبال نماید (Salvio & Boldt, 2009, 113). حفظ تصورات درونی از آموزش در نقش معلم و شکل‌دهی هویت شخصی خود از این نقش مستلزم روایت فرهنگی و سازمانی از آموزش و برنامه‌درسی در راستای شکل‌دهی عاملیت معلمان به عنوان یک کنش جبران‌گرایانه است (Maaret et al., 2024, 5). در نتیجه پیچیدگی تصمیم‌گیری معلمان و موقعیت‌پذیری آنها در تطابق با اصلاحات برنامه‌درسی آنها را درگیر تصمیمات اخلاقی، انتظارات رقابتی و احساس مقاومت می‌کند و روایت بازآفرینی یا جبران رفتار را در قبال برنامه‌درسی مبتنی بر دو روش آموزش مبتنی بر مسائل بحث برانگیز و کنش آگاهانه تعریف می‌نماید (Kessler, 2024, 55).

مطالعات تجربی صورت گرفته در این حوزه عبارتند از: یافته‌های مطالعه Rahmani (2023) که نشان می‌دهد روایت معلمان از برنامه‌درسی دارای کارکردهای اخلاقی، آموزشی و بین فرهنگی است. یافته‌های مطالعه Shin and Jang (2023) نشان می‌دهد که زندگی‌نامه آموزشی معلمان زبان انگلیسی بستری برای توسعه آموزش انتقادی با تأکید بر مهارت‌هایی مانند آگاهی انتقادی زبان در چارچوب هویت خود شرح‌حال نویسی محسوب می‌شود. نتایج پژوهش Hojgaard and Solberg (2023) نشان می‌دهد که توسعه برنامه‌درسی مبتنی بر پتانسیل‌ها و چالش‌های معلمان در تبدیل برنامه‌درسی به فعالیت‌های تدریس‌گونه‌ای است که خود راوی آن هستند. نتایج مطالعه Yazan (2023) نشان می‌دهد که روایت خود مردم نگارانه انتقادی معلمان ابزاری برای بروز احساسات و تجربیات عاطفی از یادگیری، فعالیت‌های آموزشی و رشد هویت در نظام آموزشی است. یافته‌های مطالعه Li (2022) نشان می‌دهد که کیفیت رشد هویت معلمی مستلزم روایت معلمان از پویایی باورها و احساسات آنها نسبت به حرفه معلمی است. یافته‌های مطالعه Levesque (2021) نشان می‌دهد که روایت خود شرح‌حال نویسی از تجربیات مدرسه‌ای، معلمان را در جایگاه توسعه برنامه‌درسی بر اساس کنش‌های فردی قرار می‌دهد. یافته‌های مطالعه Karami and Seraji (2020) بیانگر این است که

دانش درباره مفاهیم و محتوای کتاب‌های درسی دغدغه تجربه‌گرایانه شخصی در تعریف نقش معلمی در آموزش در راستای شایستگی‌های حرفه‌ای است. نتایج پژوهش Gholampour and Ayati (2020) نشان می‌دهد که تکوین هویت حرفه‌ای معلم در حوزه‌های آموزشی و درسی ریشه در باورها و فلسفه شخصی به عنوان گام نهایی آن دارد. یافته‌های مطالعه Seyyedkalan et al. (2017) بیانگر این است که تفکر نوآورانه به تدریس، همدلی و دلسوزی، تعهد اخلاقی، آمادگی به تدریس مؤلفه‌هایی هستند که دانشجوی- معلمان در فرایند روایت‌های آموزشی خود در راستای پیش‌بینی‌های حرفه‌ای معلمان به عنوان هویت حرفه‌ای معلمی تعریف می‌کنند.

معلمی همیشه دغدغه حرفه‌ای کسانی است که به دنبال تأثیرگذاری در روند اجرای برنامه‌های درسی و تحقق اهداف آن به صورت مطلوب هستند. به عبارتی معلمان همیشه سعی می‌کنند درگیری‌های ذهنی فعالی در رابطه با توسعه حرفه خود داشته باشند و شاخص‌های متعددی برای دستیابی به مهارت‌های آموزشی و درسی تدارک می‌بینند تا به اثبات حس ارزشمندی خود در مواجهه با مسائل درسی بپردازند. می‌توان گفت که هر معلمی در حرفه شخصی خود به دنبال نشان دادن عملکردی است که برنامه‌های درسی را تحت تأثیر قرار دهد و شرایط یادگیری را برای فراگیران تسهیل نماید. ولی آنچه که معلمان در این جایگاه حرفه‌ای نسبت به کارکرد شغلی‌شان در قبال برنامه‌های درسی انتظار دارند باید از چارچوب یکپارچه‌ای برخوردار باشد تا مسئولیت آنها را با آنچه که پذیرفته‌اند، هماهنگ سازد. چارچوبی که وظایف سطحی و روزمره آنها را با فهم و درک عمیق مسائل درسی و توجیه فردی و ارزیابی مستمر چرایی انجام این فعالیت‌ها تغییر دهد. به عبارتی ایجاد طیفی از وظایف شغلی در برنامه‌های درسی مستلزم تمرکز بر افزایش سطح عملکرد با سطح مسئولیت‌ها و القای این کارکردها در زندگی شخصی حرفه‌ای است که نوع اجرای آنها مطابق تغییرات محیط آموزشی و انتظارات برآمده از آن بهبود یابد. در این راستا باید مکانیزم رفتاری یا ذهنی اثرگذاری وجود داشته باشد تا بتواند به دنبال بررسی ماهیت عملکرد در برنامه‌های درسی و جبران عقب ماندگی‌های شغلی باشد و قابلیت واقعی معلمان را در اجرای برنامه‌ها محقق سازد. مکانیزمی که به تعیین معیار عملکرد شخصی معلمان در حوزه فعالیت‌های درسی و ماهیت و کیفیت پیاده سازی آنها پرداخته و ذهنیت توسعه خود واقعی مستمری را شکل می‌دهد.

می‌توان گفت که داستان‌های عملی شخصی، معلمان را به عنوان یک فرد کامل با تمام تجربیات زندگی آنها تعریف می‌کند، البته نه فقط بر اساس تجربیات تدریس حرفه‌ای بلکه بر مبنای تجربیاتی که به توسعه تفکر معلمان در رابطه با برنامه‌های درسی کمک می‌کند (Driedger-Enns, 2014). در نتیجه روایت‌ها بستری برای کشف معلمان (Ye & Zhao, 2018)، و درک ویژگی‌ها و پویایی‌های هویت حرفه‌ای در راستای بررسی پاسخ‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آنهاست (Han, 2016)، و اطلاعاتی را در مورد «باورها، مفروضات، ارزش‌ها، اعمال، خودپنداره‌ها و دیگر مفاهیم به دست می‌دهد که شاخص هویت آنها به عنوان معلم است (Bukor, 2015). بنابراین نیاز به معلمانی وجود دارد که بتوانند برنامه درسی را که دارای عناصر همکاری انسانی، توسعه، یادگیری و سیالیت در جهان همیشه در حال تغییر است (Groenewald & Mpisi, 2022, 2)، مورد کنکاش‌های روایتی قرار دهند چرا که معلمان به عنوان راوی نه تنها محرک، الگو، روان‌شناس (Ahmadi, 2019, 2020)، مشاور، یادگیرنده (Conway & Bulgren, 2016)، رهبر (Urbanski & Nickolaou, 1997)، و میانجی تلقی می‌شوند، بلکه به قوم‌شناسانی تبدیل می‌شوند که هویت، موقعیت‌های جامعه یا بافت اجتماعی را صدا می‌کنند. در پژوهش حاضر نیز پژوهشگر به دنبال پاسخ به این سؤال است که شاخص‌هایی که در طول دوران معلمی می‌تواند ماهیت جبرانی در روایت معلمان از برنامه‌های درسی داشته باشد کدامند؟ و چگونه این مؤلفه‌ها به تحقق خود واقعی معلمان در راستای شکل‌گیری هویت خود شرح‌حال نویسی آنها کمک می‌کند؟

روش

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های مفهوم روایت جبرانی در راستای پرورش خود واقعی معلمان در برنامه‌درسی انجام شد. پژوهش از لحاظ روش گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. در این مطالعه در چارچوب رویکرد کیفی روش پژوهش روایی با تأکید بر تحلیل موضوعی به کار گرفته شد.

مطالعه حاضر الگوی خود شرح‌حال‌نویسی سالویو با ماهیت خلاقانه برای تشریح تاریخچه و سرگذشت زندگی حرفه‌ای معلمان مورد استفاده قرار داده است که ذهنیت و تجارب فردی

آنها را در ارتباط با کیفیت کنش‌های شخصی در برنامه درسی بیان می‌کند. بدین صورت که فرایند نقل روایت معلمان در برنامه درسی در یک چارچوب روان‌شناختی آگاهانه مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت تا فعالیت‌های جبران‌گرایانه آنها به عنوان بستری برای توسعه قابلیت‌های فردی در اجرای برنامه‌های درسی لحاظ شود.

میدان پژوهش شامل ۱۲ نفر از معلمان با سابقه بین ۵ تا ۲۰ سال استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع مطلوب انتخاب شده و جمع‌آوری داده‌ها تا زمان اشباع آن ادامه یافت. در راستای اجرای پژوهش روایت جبرانی به عنوان یک نگرش باز اصلاحی مستمر در فعالیت‌های درسی برای معلمان تشریح و تبیین شد تا با درونی کردن این مهارت اتوبیوگراف به تعیین معیارهای فردی که می‌تواند مسیر حرفه‌ای آنها را تغییر دهد، بپردازند. مهارت‌هایی که معیارها را بر اساس زمینه‌های زندگی حرفه‌ای برای معلمان تداعی می‌کند تا به تدریج و با حس قدرت‌پذیری بیش‌تر در برنامه‌های درسی به دنبال تحقق آن باشند. در واقع در این پژوهش بر ارزش‌هایی که می‌تواند در توسعه و اجرای برنامه‌درسی برای معلمان مهم باشد، توجه شد. ارزش‌هایی که معلمان در قالب روایت برای معنا بخشیدن به تجربیات خود نقل می‌کنند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه‌های روایتی عمیق استفاده شد که در آن تجارب خود زیسته معلمان به صورت فردی مورد تأکید قرار گرفت، بدین صورت که معلمان بر اساس ماهیت تجارب ذهنی از دغدغه‌های درسی که محرکی برای فعالیت بیش‌تر تلقی می‌شود به ترسیم نقشه کاری در راستای رفع کمبودها و جبران آنها در قالب روایت به صورت تاملی پرداختند. بعد از شناسایی شاخص‌های مورد نظر در جهت تبیین ماهیت مفهوم روایت جبرانی به عنوان بستری برای بهبود عملکرد شخصی معلمان در برنامه‌درسی از شیوه منطقی استدلالی استفاده گردید تا ارتباط این مؤلفه‌ها با فرایند شکل‌گیری خود واقعی معلمان در اجرای برنامه‌درسی مشخص شود.

روند طرح سؤالات مصاحبه ماهیت کل به جز داشت، بدین صورت که ابتدا سؤالات کلی درباره موضوع پژوهش مطرح و در ادامه سؤالات جزئی‌تر و دقیق‌تری متناسب با روند مصاحبه از مشارکت‌کنندگان پرسیده شد. به دلیل مصاحبه‌های عمیق مدت زمان مصاحبه‌ها بین ۱ الی ۲ ساعت و از فردی به فردی دیگر از ۱ تا ۲ جلسه متغیر بود. مصاحبه‌ها با معلمان حضوری بوده و بر روی گوشی موبایل ضبط شده و بلافاصله بعد از اتمام مصاحبه و بررسی شنیداری مکرر

داده‌ها، متن مصاحبه‌ها روی کاغذ پیاده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و عبارت‌های روایی را که نشان‌دهنده کنش‌های جبران‌گرایانه معلمان بر کیفیت فعالیت آنها در رابطه با دغدغه‌های برنامه‌درسی و شکل‌گیری ایده‌های انتزاعی معنادار بود، انتخاب شد. تفکیک عبارت‌های مربوط به هر مفهوم و تبدیل و تغییر شکل جملات بیان شده هر فرد به طور جداگانه از مصاحبه‌افراد صورت گرفت و با در نظر گرفتن وجوه و نکات مشترک، در قالب کد یا زمینه‌های اصلی سازماندهی شد. در مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها، از مجموع مصاحبه‌ها ۲۰۳ مفهوم اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم، مؤلفه‌ها کاهش یافته و در نهایت ۷ کد انتخابی، ۲۱ کد محوری و ۱۳۱ کد اولیه به دست آمد.

برای اطمینان از صحت و سقم و اعتبارسنجی یافته‌های به دست آمده، از تکنیک‌هایی مثل تحلیل‌های طولانی مدت استفاده گردید. به عبارتی برای قابلیت اعتبارپذیری داده‌ها روش حسابرسی پژوهش مانند خودبازبینی محقق که دقت اطلاعات جمع‌آوری شده را مورد بررسی قرار می‌دهد و همچنین روش تکنیک کنترل اعضا و نقل قول‌های مستقیم استفاده گردید. جهت حصول اطمینان از پایایی یافته‌ها از روش مقایسه مستمر و نظام‌مند در ثبت و نوشتن داده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها

۱. انتشارپذیری

جدول ۱. مفاهیم استخراج شده از مضمون انتشارپذیری

Table 1. Concepts extracted from the theme of publishability

کدهای باز Open Coding	کدهای محوری Axial Coding	کد انتخابی selective Coding
فعالیت‌های اجرایی، عملکرد آموزشی، فرصت‌آفرینی برای مفهوم‌سازی، روند پیاده‌سازی برنامه‌درسی، نحوه مشارکت‌پذیری در برنامه‌درسی، کیفیت تصمیم‌گیری در برنامه‌ها، گستره اقدامات آموزشی، گستره اثربخشی	کارکردها	انتشارپذیری
ماهیت اندیشه، چرایی فعالیت در برنامه‌درسی، سلائق فکری، بسترهای تفکر، چالش‌های ذهنی، قدرت تبیین‌گری، سیر اندیشه‌ورزی در برنامه‌درسی	تفکرگرایی	
نگرش‌های درسی، نیازهای آموزشی، میزان انعطاف‌پذیری در مسائل آموزشی، جاه‌طلبی در توسعه آموزش، حس علم‌آموزی، اهمیت مسئولیت‌پذیری	ذهنیت‌پذیری	

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که معلمان به دنبال توسعه قابلیت‌های شخصی خود در حوزه فعالیت‌های درسی هستند تا بتوانند زمینه را برای یادگیری اصیل محتوای درسی فراهم نمایند. بدین معنا که تحقق اهداف درسی تدوین شده در شرایط واقعی آن منوط به رشد توانمندی‌های بالقوه معلمان است. باید گفت آنچه که می‌تواند موقعیتی برای انتشار برنامه‌های درسی در بافت یا سطح محلی آن باشد توانایی‌های فردی معلمان با تأکید بر رشد مستمر آنها در دوران خدمت و باور نسبت به تغییر و اصلاح آنها در ابعاد تفکر، عمل و احساس است که یادگیری حوزه‌های درسی را با تلفیق این مهارت‌های شخصی محقق می‌سازد.

مشارکت‌کننده شماره ۷: "همیشه دنبال این بودم که بتونم تو حرفه معلمی سر باشم، حس می‌کنم قدرت کارکردن بستگی به این داره که بتوانی از پس موقعیت‌هایی که تو کلاس پیش میاد، استفاده کنی. همیشه دنبال اینم که به توانایی هام تو درس دادن باور داشته باشم و تمرکز ذهنیمو رو چه جور اجرا کردن درسا بذارم. این برا من یه معیاره که سطح کیفی فعالیت‌هامو بالاتر ببرم."

مشارکت‌کننده شماره ۱: "همیشه سعی می‌کنم که یه سطحی از عملکرد رو برا خودت تعریف کنم و متناسب با اون توانمندی‌هامو بشناسم. نزدیک شدن به این سطحه که منو تو مقام ارزیابی داشته‌هام قرار میده و قدرت اثربخشی‌مو مشخص میکنه. واقعا مهمه که ظرفیت برنامه‌های درسی رو با دانشم بیش‌تر بکنم و این بستگی به این داره که خودمو درگیر این کارا بکنم."

۲. فهم پذیری

جدول ۲. مفاهیم استخراج شده از مضمون فهم‌پذیری

Table 2. Concepts extracted from the theme of comprehensibility

کدهای باز Open Coding	کدهای محوری Axial Coding	کد انتخابی selective Coding
فهم ارتباط بین عناصر برنامه درسی، درک اهداف درسی، شناخت رویکردهای آموزشی دروس، درک گزاره‌های درسی، مفهوم شناسی	دانش محتوایی	
گروه‌های ذینفعان درسی، حساسیت رفتار اجتماعی برای دروس، آگاهی از رویدادهای درسی در جامعه، شناخت تقاضاهای درسی، زمینه‌های اجتماعی دروس	جامعه‌شناسی درسی	فهم‌پذیری
سطح مهارت‌آموزی، عملکرد درسی، قدرت تخیل‌پذیری برای عمل، پرورش شهروند آگاه، توسعه دانش علمی	رسالت برنامه‌درسی	

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که فهم معلمان از برنامه‌های درسی در یک امتداد پیوسته رو به افزایش بوده و سعی می‌شود کیفیت رشد آنها به عنوان یک عملکرد متعالی محسوب شود. می‌توان گفت که ارتقا درک معلم از محتوای تدریس یک چالش اصلی در حرفه انتخاب شده است و آنها به دنبال رشد توانایی‌های فردی در تسلط بر دانشی هستند که در کتاب‌های درسی جریان دارد تا چگونگی شکل‌گیری مفاهیم درسی را برای مخاطبان خود تسهیل نمایند. آنچه در این راستا اهمیت دارد شناخت زمینه‌ای است که ماهیت نیازهای درسی را مشخص می‌نماید. به عبارتی معلمان با شناخت از نیازهای اجتماعی، فرایند آگاهی یا هشیار اجتماعی را در اجرای دروس ارتقا می‌بخشند و با درک این شرایط، رسالت برنامه‌های درسی را در ابعاد مختلف شناختی، رفتاری و نگرشی برای خود توجیه‌پذیر می‌نمایند، نقشی که ماهیت فعالیت‌های کلاسی و تلاش برای شکوفایی آن را مشخص می‌سازد.

مشارکت‌کننده شماره ۹: "خب شغل معلمی ایجاب می‌کند که محتوای درسی رو مسلط باشم و بدونم که جهت‌گیری‌های درسی چی هست. شناخت اهداف هر درسی اولویت کاری منه. نحوه آموزش مفاهیم درسی و چگونه یاد دانش مهمه، من معلم فکرو ذکرم رو متون درسی می‌ذارم تا درکش و گفتنش برا دانش‌آموزان آسون باشه."

مشارکت‌کننده شماره ۳: "شناخت نقش برنامه‌ها تو آموزش و حساسیت والدین نسبت به اونا را مورد تأکید قرار میدم. قابلیت‌های درسی رو سعی کردم تشخیص بدم و خودمو به عنوان یک معلم به روز بکنم. این که چه چیزی جزو مقاصد برنامه‌هاست اهمیت داره و باید ارتباطو برای شناخت نیازهای افراد تو درسا گسترش بدی."

۳. گفتمان‌سازی درسی

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی بیانگر توسعه گفتمان فردی در برخورد با موضوعات درسی و نحوه انطباق با آنهاست، بدین معنا که کیفیت کنش معلمان در اجرای برنامه‌ها و راهبردهایی که می‌تواند پیاده‌سازی و دستیابی به آنها را تسهیل نماید، مشخص می‌شود. می‌توان گفت که گفتمان‌سازی فرایند تکوینی رو به رشدی است که بر اساس آن معلمان چگونگی آموزش‌پذیری محتوای درسی را در بستر ابزارهای اجرایی آن فراهم می‌نمایند و دغدغه دستیابی به اهداف درسی را از مسیرهای متناسب با شرایط موضوعی محتوا مورد ارزیابی قرار می‌دهند. بنابراین

جدول ۳. مفاهیم استخراج شده از مضمون گفتمان‌سازی درسی

Table 3. Concepts extracted from the theme of self-discourse

کدهای باز Open Coding	کدهای محوری Axial Coding	کد انتخابی selective Coding
چگونگی انگیزه بخشی در یادگیری مفاهیم، مدیریت یادگیری کلاسی، فرهنگ‌سازی آموزشی، روند ارتباط‌گیری، روش فعالیت‌دهی به فراگیران، راهبرد آموزشی دروس	آموزش‌گری	گفتمان‌سازی درسی
روش بررسی مسائل برنامه درسی، روند گسترش مفاهیم درسی، داده‌شناسی در برنامه‌درسی، نحوه شناخت از برنامه درسی، نظام‌مندسازی برنامه‌درسی، چگونگی تحقق اهداف درسی	رویکردگرایی	
درجه عینیت‌گرایی اهداف درسی، دامنه ارزشیابی برنامه درسی، اولویت در بررسی تکالیف درسی، ماهیت آزمون‌گیری، روند ارزشیابی، توجه نوع کاربرد ارزشیابی درسی	بازخوردپذیری	

این مؤلفه بیانگر تأکید بر ایجاد گونه‌های گفتمانی متنوع در پیاده‌سازی برنامه‌هاست که در طول حرفه معلمی می‌تواند واکنش متفاوتی در فرایند جبران‌پذیری فعالیت‌های آموزشی ایجاد کند.

مشارکت‌کننده شماره ۲: "اصل اینه که به خودم برگردم و ببینم که چه شاخص‌هایی رو برا توسعه فعالیت تو برنامه‌درسی تعریف کنم. ملاک عمل من برخورد عالمانه با پدیده‌های درسی است. این که ببینم واقعا خودم می‌تونم چارچوب کارمو مشخص کنم یا به دنبال پیشنهادهای دیگران باشم. البته که خودم روند کارمو رو مشخص می‌کنم."

مشارکت‌کننده شماره ۱۰: "همیشه نیازهای خودمو تو برنامه‌ها دنبال می‌کنم. رو این عقیده هستم که معنای برنامه‌درسی برای خودم مشخص باشه. فکر می‌کنم اینه که رشد و افزایش فعالیت‌هام و نحوه ارزیابی نتایج کارام تو درسا به کیفیت عملم بستگی داشته باشه. دنبال این بودم که از همون اول معلمی حرف خودمو داشته باشم و فعالیت‌های درسی رو متناسب با تشخیصم انجام بدم."

۴. فلسفه‌ورزی

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که قدرت استدلال‌ورزی در تشریح مطالب درسی و انتقال آن به فراگیران مبتنی بر یک ذهنیت فلسفه‌ورزانه نسبت به برنامه درسی است به طوری که غنی‌سازی برنامه‌ها در چارچوب تبیین مفهومی آن صورت می‌گیرد. می‌توان گفت که دستیابی به یک نگرش منطقی در برخورد با پدیده‌های برنامه درسی مستلزم یک جهان‌بینی

جدول ۴. مفاهیم استخراج شده از مضمون فلسفه‌ورزی

Table 4. Concepts extracted from the theme of philosophizing

کدهای باز Open Coding	کدهای محوی Axial Coding	کد انتخابی selective Coding
اولویت برنامه‌ها، سیر تحول برنامه‌های درسی، نقش برنامه‌درسی، ماهیت برنامه درسی، چارچوب برنامه‌درسی	هستی‌شناسی	
شناخت در برنامه‌درسی، روند کسب دانش برنامه‌درسی، الگوهای معرفتی در برنامه‌درسی، نقش دانش در بهبود برنامه‌درسی، ماهیت دانش‌افزایی درسی	معرفت‌شناسی	فلسفه‌ورزی
اخلاقیات درسی، تعهد در برنامه‌درسی، هنجارهای درسی، فرهنگ‌آفرینی در اجرای برنامه‌درسی، توجه به جایگاه برنامه‌درسی در آموزش، فعالیت در حوزه تخصص درسی	ارزش‌پذیری	

علمی است تا نقش و جایگاه برنامه درسی را در نظام آموزشی تعریف نماید. بدین صورت که ماهیت برنامه‌ها و فعالیت‌های مشخص شده آن برای معلمان اقناع‌پذیر باشد و راهبردهایی که با استفاده از آنها می‌تواند روند کسب دانش درسی را توسعه بخشد، مورد استفاده قرار دهد. در واقع آگاهی از روش‌های دانش‌افزایی و خلق الگوهای معرفت‌شناسی در برنامه درسی مبتنی بر پرورش توانمندی‌هایی در وجود معلمان است که ماهیت تکامل‌گرایانه دارد. هم‌چنین ارزشمندسازی محتوای درسی و ترویج اثربخشی آنها در بهبود فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان خود پنداره مثبتی ایجاد می‌کند که منجر به خلق فرهنگ هنجارمدارانه در برخورد با برنامه درسی می‌شود و چارچوب رفتاری آنها را مطابق با نگرش اخلاقی تعریف می‌نماید.

مشارکت‌کننده شماره ۱۲: "فکر کردن به پیامدهای کارم تو برنامه‌درسی و این که آیا واقعا این محتوا اون چیزی هستش که انتظارشو داشتم؟ حقیقتاً ماهیت این برنامه‌ها چیه؟ چه نقشی تو بهبود یادگیری دانش‌آموزان داره؟ دوست دارم فرصت کافی رو برای توجیه خودم از بابت این سؤالات بزارم و ارزش کاری خودمو تو آموزش ببینم."

مشارکت‌کننده شماره ۴: "اصل بر شناخت روش‌های کسب دانش تو برنامه‌های درسی و نحوه انتقال اون به دانش‌آموزانه. نیاز دارم که چارچوب علمی برنامه‌ها رو بشناسم، ویژگی‌های دانش و مفاهیم درسی هر رشته درسی رو بلد باشم. این کار یه ضرورته و تمام شدنی نیست، باید منتظر رویه‌های جدید و راه‌های تازه برای دستیابی به محتوای علمی باشم."

۵. مالکیت معنوی

جدول ۵. مفاهیم استخراج شده از مضمون مالکیت معنوی

Table 5: Concepts extracted from the theme of intellectual property

کدهای باز Open Coding	کدهای محوری Axial Coding	کد انتخابی selective Coding
ایجاد شبکه مفهومی، چگونگی پرداختن به یادگیری مفاهیم، راهبردهای جدید تولید محتوا، مفهوم پردازی در برنامه درسی، شکل دهی معانی درسی، ایده پروری	الگوآفرینی درسی	
تولید محتوا، نوآوری، تعریف چارچوب های ذهنی برای عمل، اقتصاد برنامه درسی، تعمیم پذیری مفاهیم درسی، مهارت پروری از محتوای درسی	کارآفرینی درسی	مالکیت معنوی
توسعه علمی دانش، سازماندهی شناخت، موقعیت شناسی دانش برنامه درسی، چگونگی کاربرد دانش برنامه درسی، نظارت بر روند شکل گیری دانش	مدیریت دانش	

بررسی یافته های این مضمون اصلی نشان دهنده این است که تسلط علمی با ماهیت عقلانی بر مطالب درسی حقیقتی است که به تدریج و با کسب تجارب شخصی در محیط های آموزشی به دست می آید به نحوی که معلمان می توانند قدرت استنباط و پیش بینی پیامدهای درسی را در نتیجه فعالیت های آموزشی داشته باشند. می توان گفت که رشد توانمندی های عقلانی چالشی است که به طور پیوسته معلمان را برای تحقق آنها به فعالیت و عمل می دارد. بنابراین تلاش برای توسعه دانش علمی و کنترل گسترده آن اولویتی است که معلمان با درونی سازی آن به خلق چارچوب های ذهنی دانش در مدل های مختلف و انعطاف پذیری در شکل دهی مفاهیم جدید می پردازند تا مبانی نظری مستحکمی برای تولید محتوای درسی کنش عملی - شخصی خود ایجاد نمایند، به این معنا که قدرت عمل پذیری داده های شناختی نمایانگر مهارت های مختلفی در آنها باشد.

مشارکت کننده شماره ۸: "اولویت کاریم شکل دهی روندی تو اجرای درسات که نشون دهنده نظر خودم باشه. درگیری ذهنیم ترسیم ساختار معنایی تو هر درسه و این کار رو با مطرح شدن ایده های جدید دنبال می کنم. اصلا منم نوعی باید حرفی برای تولید ایده داشته باشم و تقلید کردن محض رو قبول ندارم."

مشارکت کننده شماره ۷: "باید به عنوان یه معلم دینمو نسبت به ماهیت دانش درسی ادا کنم. این که چه دانشی مهمتره و کدوما رو بیشتر تشریح بکنم. ضمن این که ریشه شکل گیری دانش و دنبال بکنم. خب الان شرایط اینه که معلم برداشت خودشو از محتوای درسی داشته باشه و نحوه تعامل با اون رو بدونه."

۶. انگیزه‌گرایی

جدول ۶. مفاهیم استخراج شده از مضمون انگیزه‌گرایی

Table 6: Concepts extracted from the theme of motivationalism

کدهای باز Open Coding	کدهای محوری Axial Coding	کد انتخابی selective Coding
دغدغه سازی، هدف آفرینی، نیازسنجی، نگاه تازه داشتن، نگاه کل‌گرایانه، تکامل فردی، بسترسازی برای تحرک، تمرکز فکری خودشکوفایی برنامه درسی، سودمندی آموزشی، ارتقا فکری در برنامه‌درسی، هشیاری نسبت به مسائل درسی، آگاهی از رویدادهای درسی در سطح عام، مشارکت در همایش‌های درسی، طرز تفکر درباره برنامه درسی	منبع آفرینی	انگیزه‌گرایی
سبک شناسی زندگی آموزشی، تدارک امکانات درسی، اهمیت نوع پاسخ‌های ذینفعان، سطح سوادپذیری در برنامه درسی، تعامل‌پذیری با چالش‌های حرفه‌ای	مدیریت‌بخشی	

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی بیانگر این است که قدرت کنش‌پذیری معلمان در برنامه‌درسی منوط به بهبود وضعیت و حالات درونی آنهاست تا با تعریف اهداف و استانداردهای مشخص در زندگی کاری، اقدامات خود را معنادار سازند. می‌توان گفت که معلمان در فرایند توسعه حرفه‌ای خود به دنبال شناسایی منابعی هستند که چرایی فعالیت‌های آنها را تشریح نماید. بدین صورت که عواملی که باعث بهبود فعالیت‌ها و هدفمند کردن آنها می‌شود، مشخص شود. در این راستا آنچه که می‌تواند به کسب بینش جدید نسبت به عوامل انگیزه‌بخش بینجامد داشتن تفکر علمی به رویدادهای درسی و قابلیت فردی در مواجهه با پدیده‌های درسی است که کیفیت و سطح کنش‌های آنها را مشخص می‌سازد. تفکری که به دنبال پیشرفت‌های مداوم و توسعه ابعاد معلمی است. در این صورت شرایط کنترل و نظارت بر سبک زندگی آموزشی و تلقی از آن به عنوان یک ابزار تکامل‌گرایانه در بهبود تعاملات درسی بر روند توسعه فردی و بازخوردپذیری آن می‌فزاید.

مشارکت‌کننده شماره ۵: "توجهم به این که دغدغه‌های کاری خودمو تو برنامه درسی پیدا کنم، حرک به سمت پیشرفت مستلزم داشتن موقعیت‌های جدید. سعی می‌کنم محیط رو دوباره و دوباره مرو کنم تا محرک‌های تازه رو کشف بکنم تا با امید بیشتری قدرت فعالیت داشته باشم."

مشارکت‌کننده شماره ۱۱: "این که چه جور زندگی آموزشیت رو تعیین بکنی مهمه. چرا که حس اثربخش بودن تو درسا رو داری. پیگیر رویدادهای درسی و مشارکت تو اونا هستم. توجهم به

انتظارات هستش و خودمو مدیون همین هشیاری‌های مداوم می‌دونم، مسیر کارام اهمیت داره و بهترین رو تو آموزش دوست دارم داشته باشم."

۷. انگاره‌سازی معلمی

جدول ۷. مفاهیم استخراج شده از مضمون انگاره‌سازی معلمی

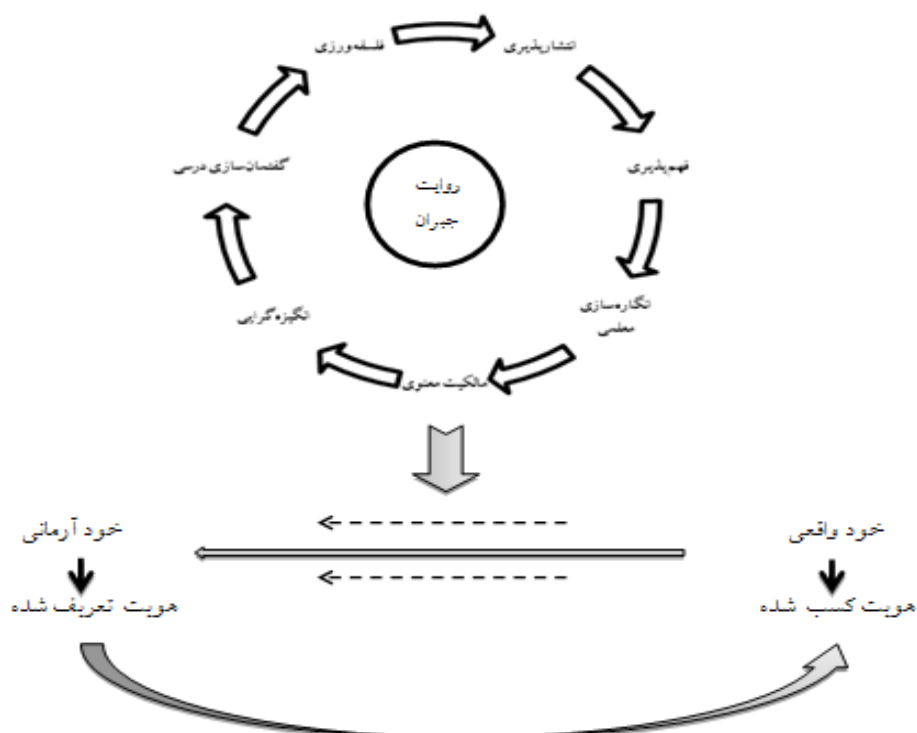
Table 7. Concepts extracted from the theme of teacher conceptualization

کدهای باز Open Coding	کدهای محوری Axial Coding	کد انتخابی selective Coding
رسالت آموزشی، نقش حرفه‌ای، اثربخشی در برنامه‌درسی، حوزه فعالیت درسی، تخصص آموزشی، ماهیت آموزش‌دهی، چگونگی کیفیت‌بخشی مفاهیم درسی، تلقی از خود معلمی، کنش‌های رفتاری در آموزش برنامه‌درسی، فرهنگ معلمی	هویت‌گزینی	انگاره‌سازی معلمی
برنامه‌ساز درسی، طراحی درسی، جهت‌بخشی برنامه‌درسی، لذت‌مندسازی یادگیری درسی، بهبود برنامه‌درسی، تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی، محوریت در اجرای فعالیت‌های آموزشی	رهبری برنامه‌درسی	
درس‌پژوهی، روایت‌پژوهی، کنش‌پژوهی، تحلیل محتوا، نیازسنجی آموزشی، نقد برنامه درسی، شناسایی وضعیت دروس آموزشی، مقایسه بین مزایا و معایب آموزشی	پژوهشگری	

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که تصور از حرفه معلمی مربوط به قابل ملموس بودن آن با حوزه تجربیات حرفه شخصی است و شناخت انتظارات آن در نقش مجری فعال برنامه‌های درسی در یک چرخه مستمر آموزشی در طی دوران معلمی فرد به دست می‌آید. بنابراین آنچه که در راستای تکامل قابلیت‌های معلمی مورد توجه قرار می‌گیرد سازماندهی انگاره معلمی به عنوان عامل اثربخش در فعالیت‌های درسی است. این امر مستلزم شکل‌دهی کارکردها و نقش معلمان از طریق هویت مستقلی است که به طور فردی کنترل جریان آموزش و غنی‌سازی فعالیت‌های درسی را برعهده دارد و در این مسیر با ذهنیت پژوهشگرانه خود نسبت به مسائل آموزشی و رفع چالش‌های موجود حرکت می‌کند. در نتیجه دغدغه اصلی جبران عقب‌ماندگی‌های خود در حیطه توانمندی‌های معلمی و در راستای باور به رسالت معلمی و ارزشمند دانستن آن است.

مشارکت‌کننده شماره ۲: "وظایفم برا خودم مشخص کردم و گوش به‌زنگم که اگه کارای جدیدی تو شغل معلمی تعریف شدن اونا رو یاد بگیرم. تصورم رو از تخصص در آموزش شفاف کردم

و نوع رفتاری که باید تو محیط‌های درسی داشته باشم رو سعی می‌کنم نشون بدم برای من مهم اینه که درک درستی از ماهیت و عملکرد معلمی داشته باشم تا برنامه‌ها خوب یاد داده بشن." "مشارکت‌کننده شماره ۳: "همیشه درگیر این هستم که فعالیت‌های پژوهشی رو از یاد نبرم تو خیلی از طرح‌های مدارس مانند درس پژوهی، الگوهای تدریس، مقاله‌نویسی و ... فعالیت می‌کنم. بر این باورم که این کارا جزئی از حرفه معلمیه. چرا که تحلیل موقعیت‌های آموزشی و شناسایی نواقص باید از طریق معلمان و تعریف ماهیت عملکرد اون صورت بگیره."



نمودار ۱. فرایند روایت جبران و ارتباط آن با شکل‌گیری خود واقعی معلمان

Diagram 1: The process of reparation narrative and its relationship with the formation of the true self of teachers

بررسی نمودار ۱ نشان می‌دهد که روایت جبران قابلیت‌هایی است که معلمان با برخورداری از آن ذهنیت پیشرفت‌گرایانه‌ای نسبت به فعالیت‌های معلمی به دست می‌آورند. به عبارتی دل‌مشغولی به جبران یا کاهش فاصله عملکرد آموزشی و درسی با آنچه که در حرفه معلمی

مطلوبیت دارد معلمان را به دستیابی در جهت مهارت‌های مختلفی از این حرفه متمایل می‌سازد به طوری که معلمان در طول دوران زندگی حرفه‌ای خود به طور مستمر در حل توسعه این مهارت‌ها و رسیدن به آنچه در ماهیت وجودی آنها به عنوان یک معلم تعریف شده است، هستند. در نتیجه معلمان با نهادینه کردن نگرش‌های جبران‌گرایانه در حرفه خود و روایت عملکردها یا کارکردهای درسی که بتواند آنها را به خود واقعی تعیین شده در برنامه‌درسی برساند، در یک وضعیت پویا قرار داشته و سعی می‌کنند در پیاده‌سازی برنامه‌های درسی به تفکیک واقعیت خود فردی از خود آرمانی تعریف شده پردازند و آنچه را که مربوط به هویت اصلی آنهاست، درونی‌سازی کنند. بنابراین در تعامل بین خود واقعی با خود آرمانی روایت جبران به عنوان یک کاتالیزور در جهت کاهش فاصله بین آنها عمل می‌کند و به دنبال این است که هویت تعریف شده را در چارچوب هویت کسب شده معلمی که نشأت گرفته از تحقق خود واقعی است، تبیین نماید. بنابراین هم چنان که روایت جبران به توسعه و تکمیل خود واقعی معلمان می‌پردازد بتدریج اهداف خود آرمانی را با دستیابی به مؤلفه‌های آن جزئی از خود واقعی می‌کند، هویتی که قبلاً تعریف شده بود ولی با گذشت زمان و جبران توانمندی‌های درسی به خود واقعی تبدیل شده و ماهیت خود شرح‌حال نویسی معلمان را شکل می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

روایت جبران روایت تعیین کارکردهایی است که معلمان باید در حوزه برنامه‌درسی آنها را مورد تأکید قرار داده و واقعیت اصیل معلمی را در کنش با آن برنامه‌ها ملاحظه نمایند. بنابراین این روایت شکل‌دهی ذهنیتی است که معلمان به عنوان یک تقویت‌کننده رفتاری در جهت توسعه مهارت‌های معلمی در برنامه‌درسی در نظر می‌گیرند فرایندی که در یک وضعیت چرخه مانند در حال رشد و توسعه است. این مؤلفه‌ها عبارتند از:

۱. انتشارپذیری: واکاوی توانمندی‌های فردی و فعالیت مداوم برای بهبود آن راهبردی است که معلمان با مقایسه الزامات آموزشی با کارایی شخصی و انطباق‌پذیری بیش‌تر آنها در جهت انتقال محتوای درسی به دانش‌آموزان در موقعیت‌های گوناگون هستند. همسو با این

یافته‌ها نتایج مطالعه (Hojgaard & Solberg, 2023) و (Li, 2022) به ترتیب بر نقش قابلیت‌ها و دغدغه‌های معلمی و بهبودپذیری نگرش‌های آنها در برنامه‌درسی در بستر روایت تأکید دارد. همچنین نتایج مطالعه (Maleki & Mehrmohammadi, 2018) روایت‌نگاری را محور خودآگاهی از فرایند توسعه خود تلقی می‌کند. می‌توان گفت که در راستای ارتقا قدرت انتشارپذیری محتوای درسی با استفاده از مهارت‌های چندگانه معلمان باید به شناخت واقعیت‌های فردی از طریق رویکرد خودشناسی آموزشی پرداخت. به عبارتی با بسترسازی برای اجرای نیازسنجی فردی و آگاهی از قابلیت‌های درسی، سطح کیفیت معلمی را در پیاده‌سازی برنامه‌های مختلف تعیین کرد. بنابراین آگاهی معلمان از باورها، احساسات و کنش‌های شخصی در مواجهه با مسائل آموزشی و نوع عکس‌العمل آنها منجر به توسعه صلاحیت‌های درسی و فراهم‌سازی دامنه نشر محتوای مطالب‌درسی در یک چارچوب مداوم می‌شود. در نتیجه آنچه اهمیت دارد ماهیت سیال‌گونه آگاهی معلمان است که به طور مستمر در حال افزایش است و روند بهبود توسعه و انتشار برنامه‌های درسی را تسریع می‌کند.

۲. فهم‌پذیری درسی: قدرت ادراک معلمان در جهت شناسایی رفتار آموزشی دغدغه مهمی است که چگونگی آگاهی از عناصر و محرک‌های آموزشی را نشان داده و نحوه برخورد با مسائل درسی را توجیه‌پذیر می‌سازد. همسو با این یافته‌ها نتایج پژوهش (Yazan, 2023) بیانگر روایت انتقادی معلمان از فعالیت‌های درسی در راستای هویت معلمی است. آنچه که می‌تواند کنش معلمان را در فهم مسائل درسی شخصی‌تر جلوه دهد شناخت موقعیت‌های آموزشی از طریق نگرش سیستمی است که با تحلیل عناصر و روابط بین آنها ماهیت واکنش معلمان را تعریف می‌کند. به عبارتی باید با تحلیل موقعیتی محتوای برنامه‌ها که با استفاده از ذهنیت کل‌گرایانه معلمان انجام می‌شود چرایی و چگونگی درک موضوعات درسی مشخص شود تا نوع رفتار آموزشی متناسب با شرایط و ویژگی‌های خاص صورت گیرد. بنابراین با تبدیل نگرش سیستمی به رویکرد عملی در برخورد با پدیده‌های درسی، ارزیابی و انتخاب مناسب‌ترین رفتار برای مواجهه با برنامه‌های درسی مهیا می‌شود.

۳. گفتمان‌سازی درسی: پرورش ذهنیت معلمی در برنامه درسی و تلاش برای کنشگری در رابطه با پدیده‌های درسی و افزایش حس آگاهی از مفاهیم آموزشی به عنوان یک چارچوب فکری برای تعامل متقابل، هدایت‌کننده فعالیت‌های معلمان محسوب می‌شود که

می‌تواند با وابستگی به اهداف مدنظر شخصی در برنامه درسی، نیازهای خود را از طریق ایجاد مباحثات آموزشی تحقق بخشد. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش (Rahmani, 2023) بر کارکردهای فرهنگی، (Doqaruni, 2023) بر کارکردهای فرهنگی، (Yazan, 2023) فعالیت‌های آموزشی و درسی Levesque, (2021) کنش‌پذیری شخصی در برنامه درسی به عنوان گفتمان درسی تأکید دارد. باید گفت آنچه می‌تواند به بهبود گفتمان‌سازی درسی معلمان از بعد فردی کمک نماید تفکر در کاربرد رویکرد عالمانه معلمان در مسائل آموزشی و درسی است که با فهم چگونگی ارائه راه حل درباره مسائل برنامه درسی و آگاهی از ماهیت موضوعات، شرایط برای بسط ایده‌های به دست آمده از این موقعیت‌های چالش‌انگیز فراهم می‌نماید. بنابراین تعریف هویت فردی معلمان در ارتباط با برنامه درسی منوط به کنکاش و بررسی کیفیت برخورد عالمانه و پیامدهای حاصل از آن در راستای شکل‌دهی گفتمان نظری و عملی درباره موضوعات درسی می‌شود که می‌تواند به تدریج و طی سالیان متمادی در حرفه معلمی رشد و گسترش یابد.

۴. فلسفه‌ورزی: توسعه و بهبود کیفیت تفکر و اندیشه‌ورزی در ارتباط با موضوعات درسی و دستیابی به ایده‌های منطقی قدرت توجیه‌پذیری معلمان را در ابعاد مختلف شکل می‌دهد و منجر به اتخاذ تصمیمات واقعی و مبتنی بر مستندات فکری می‌شود. همسو با این یافته‌ها نتایج مطالعه (Mohammadi et al., 2023) نشان می‌دهد که اخلاق‌مداری، خودکارآمدی و ارزش‌مداری در حرفه معلمی و پیگیری زندگی شاد و آگاهانه در نقش تدریس‌کننده برنامه‌های درسی مشخص‌کننده مسیر روایت‌نگارانه معلمان است. همچنین نتایج پژوهش (Rahmani Doqaruni, 2023) نشان‌دهنده کارکرد اخلاقی روایت معلمان در برنامه‌های آموزشی است. می‌توان گفت آنچه باید در خلق کنش‌های فلسفه‌ورزانه معلمان در حوزه برنامه‌درسی مورد توجه قرارگیرد کاربرد رویکرد عقلانیت اخلاقی و قضاوت بر اساس شواهد استدلالی است به نحوی که اصلاح و ترمیم عملکردهای آموزشی صیغه اخلاقی پیدا کند. در واقع ایجاد یک منطق تبیین‌گرانه متعهدانه از مسائل آموزشی در جهت فراهم کردن فرصت برای توسعه عملکردهایی است که تحت الشعاع گزاره‌های فلسفی قرار دارد تا معلمان مسیر فعالیت‌های آموزشی را با اتکا به توجیهات منطقی انسان‌گرایانه روشن سازند.

۵. مالکیت معنوی: تمایل به اتخاذ تصمیم‌گیری در آموزش در راستای شکل‌گیری ایده‌های جدید و هدایت عملکرد جزو انتظاراتی است که معلمان برای نشان دادن کیفیت تاثیرگذاری فردی به دنبال آن هستند و سعی می‌کنند پیشرو ذهنیت کارآفرین در برنامه‌درسی باشند. همسو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه (Mendieta & Barkhuizen, 2020) نشان دهنده توسعه مالکیت معلمان بر عملکرد شخصی در راستای رهبری اجرای تغییرات برنامه‌درسی در چهارچوب گزاره‌های روایتی است. می‌توان گفت که معلمان برای نشان دادن نفوذ خود در برنامه‌های درسی طراحی شده باید از رویکرد خود تنظیمی عاطفی در فعالیت‌های آموزشی استفاده کنند، چرا که نظم فکری مثبت در فعالیت‌ها و مدیریت احساسات رشدگرا منجر به استقلال و مسئولیت‌پذیری در تولید اندیشه‌های جدید و تعریف چارچوب مشخصی از کار و عمل می‌شود تا حس مالکیت و تعلق‌پذیری اندیشه‌های جدید ماهیت شخصی داشته و رهبری در موقعیت‌های آموزشی وابسته به حس سازماندهی‌دهی عملکرد باشد.
۶. انگیزه‌گرایی: حفظ تعادل روانی در یک مسیر طولانی مدت با ماهیت آموزش‌گرانه مستلزم نگرش‌های پایدار و تحرک آفرین نسبت به انجام اقدامات متعالی در حرفه معلمی است تا بتواند کارایی مستمر خود را در سازگاری با تحولات محیطی نشان دهد. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش (Martin et al., 2018) و (Karami & Seraji, 2020) بر جایگاه روایت معلمان در توسعه اهداف آموزشی و برنامه‌ریزی برای آینده بر اساس تجارب تأکید می‌کنند. آنچه که باید در جهت توسعه انگیزه معلمان و حفظ آن در سطح بالا مورد توجه قرار گیرد ذهنیت خودشکوفایی در حوزه معلمی است که به عنوان بستری برای تغییر حالات ذهنی و انطباق‌پذیری بیش‌تر معلمان با محیط اطراف تلقی می‌شود. بدین صورت که معلمان با قرار گرفتن در موقعیت‌های مختلف با ماهیت دوگانه ایستا و پویا پاسخ اقتضایی یا گزینشی در جهت بهبود روحیه آموزشی خود داشته باشند. بنابراین انتخاب یک هدف مطلوب با ماهیت تحرک‌گرایانه توجیه‌کننده و معنا بخش منجر به چرایی انجام فعالیت‌های درسی و گسترش آن در ابعاد و سطوح فردی و سازمانی می‌شود.
۷. انگاره‌سازی معلمی: شکل‌دهی یک تصور مطلوب از حرفه معلمی در راستای بهبود کارکردهای معلمان و ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در زمینه آموزشی انجام پذیرد، به طوری که معلم با تلقین ارزشمندی این نقش، به دنبال جهت بخشی تفکرات آموزشی و خلق یک

جایگاه اثربخش در ساختار نظام آموزشی باشد. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش (Shin & Jang, 2023) بر قابلیت نقادی معلمان، (Yazan, 2023) و (Li, 2022) بر توسعه نگرش‌های عاطفی و (Seyyedkalan et al., 2017) علاوه بر عملکرد اخلاقی در تدریس به قدرت نوآوری در برنامه‌های درسی به عنوان انگاره حرفه معلمی و شکل‌گیری هویت تأکید دارد. آنچه که می‌تواند پیگیر مطالبات معلمان از حرفه معلمی و تلاش برای تحقق اهداف آن باشد تحلیل شخصیت معلمی یا شخصیت‌پردازی در نقش معلم است چرا که ابعاد این نقش آگاهی درباره کیفیت پرداختن به فعالیت‌ها را مشخص می‌کند. از طرفی شخصیت‌پذیری در نقش معلم نهادینه کردن هنجارهای عاطفی و الگوگیری از عملکرد آموزشی و درسی را برای معلمان تسهیل می‌کند. بنابراین حس همدلی و شبیه‌سازی رفتار متناسب با ارزش‌های آموزشی عاملی است که مبنایی برای موجه‌سازی تمایلات معلمان به این شخصیت علمی و قرار دادن ویژگی‌ها و خصوصیات در این نقش را فراهم می‌سازد.

به طور کلی می‌توان گفت که موقعیت حاکم بر مفهوم روایت جبرانی از نوع معلم منبع است، بدین طریق که کیفیت نگرش معلم از نوع فعالیتی که باید در اجرای برنامه‌های درسی صورت گیرد مشخص‌کننده میزان تحقق خود واقعی است. به عبارتی معلمان با دارا بودن قدرت روایت در ذهن خود به صورت خاموش به تداعی و تحلیل قابلیت‌هایی که لازمه معلم مطلوب در برنامه‌درسی است، می‌پردازند و با استخراج انتظارات در قبال اجرای برنامه‌های درسی، چارچوب عملکرد را مشخص می‌نمایند. در نتیجه در تعامل بین تفکر و رفتار معلم انگاره‌های خاموش ذهنی به کارکردهای عینی در عمل تبدیل شده و نقش و تاثیر کنش‌های جبران‌گرایانه در جهت رفع مسائل برنامه درسی آنها مورد ملاحظه قرار می‌گیرد. تعاملی که به منزله جابجا کردن خود شخصی در راستای الگوی تغییر حرفه معلمی در چارچوب برنامه درسی است و این الگو همیشه صورت عینی وجود داشته ولی شکل جدید آن به طور مستمر شکل خواهد گرفت تا معلمان با کاربرد روایت جبرانی به دنبال ترسیم مؤلفه‌های آن و سازگاری با آن شاخص‌ها باشند.

مطابق با یافته‌های پژوهش پیشنهادات کاربردی ذیل مطرح می‌شود:

- محیط‌های آموزشی شرایط را برای توسعه و تعمیم آموخته‌های درسی توسط معلمان تسهیل نمایند.

- جایگاه و نقش برنامه‌های درسی در راستای تاثیرگذاری بر روند یادگیری‌های درسی برای معلمان تبیین شود.
- ماهیت آموزش و رویکردهای مربوط به آن متناسب با قابلیت‌های فردی معلمان در جهت پیاده‌سازی برنامه‌های درسی مشخص شود.
- شرایط برای شناسایی دقیق اهداف برنامه‌درسی و روش‌های کسب دانش محتوایی برای معلمان فراهم شود.
- خط مشی سیاست‌گذاران آموزشی در راستای رشد قابلیت معلمان در تولید ایده‌های درسی تعیین شود.
- آمادگی برای توسعه فرهنگ برنامه درسی و نحوه مواجهه با رویدادهای آن در معلمان ایجاد شود.
- محرک‌ها و چالش‌های محیطی انگیزه‌بخش در حوزه برنامه‌درسی برای معلمان تدارک دیده شود.
- فرصت تعریف نقش‌ها و کارکردهای معلمی در برنامه درسی برای مجریان برنامه درسی فراهم شود.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده نظارت روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته است. همچنین تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله و نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر را انجام داده است.

تضاد منافع: نویسنده اذعان دارد که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگر بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت‌کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدینوسیله از کلیه مشارکت‌کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید

References

- Ahmadi, A. (2021). Teachers as Ethnographers: Narrative Study of Inquiry of Indonesian Teachers Assigned to Teach in Remote Areas. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 115-126.
- Ahmadi, A. (2020). Promoting personality psychology through literary learning: an appreciative-reflective study. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(7), 529-540
- Ahmadi, A. (2019). Teachers as psychologist: Experience in beginner level of creative writing classes using behavior modification. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(12), 101-115. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.12.7>
- Bukor, E. (2015). Exploring Teacher Identity from a Holistic Perspective: Reconstructing and Reconnecting Personal and Professional Selves. *Teachers and Teaching*, 21(3), 305-327.
- Bullough, R. V. (2008). *The Writing of Teachers' Lives: Where Personal Trouble and Social Issues Meet*. Teacher Education Quarterly, Brigham Young University - Provo Main Campus.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Conway, C., & Bulgren, C. (2016). Teachers as learners by Sharon Feiman-Nemser. *Journal of Music Teacher Education*, 25(3), 91-99. <https://doi.org/10.1177/1057083715586262>
- Cowger, T., & Tritz, J. (2019). Narrative Analysis Research: A Tool for Extension Educators. *Journal of Extension*, 57(6), 1-3.
- Driedger-Enns, L. M. (2014). Relational identity making on the professional landscape as a substitute teacher: Interruptions and continuities. *Teacher Education Quarterly*, 41(3), 87-103.
- Fathi Vajargah, K. (2021). *Curriculum Identities: An Introduction to contemporary theories of curriculum professors*. Tehran: Ayizh. First Edition. first volume. [Persian]
- Ford, E. (2020). Tell Me Your Story: Narrative Inquiry in LIS Research. *College & Research Libraries*, 81(2), 235-247.
- Garah, L., & Kapon, S. (2024). The Reification of Identity Narratives in Teacher-Student Discourse during an Inquiry Project. *Science Education*, 108(1), 190-222.
- Gholampour, M., & Ayati, M. (2020). Factors Affecting the Development of a Teacher's Professional Identity: A Narrative-Research of a Teacher's Life Events. *Journal of Educational Sciences*, 27(2), 1-22. DOI:10.22055/edus.2020.34294.3078 [Persian]

- Groenewald, E., & Mpisi, A. (2022). Student teachers' perceptions and experiences of certain modules within a transformed curriculum to foster social justice. *South African Journal of Education*, 42(3), 1-12.
- Han, I. (2016). Reconceptualisation of ELT Professionals: Academic High School English Teachers' Professional Identity in Korea. *Teachers and Teaching*, 22(5), 586-609.
- Hojgaard, T., & Solberg, J. (2023). Fostering Competence: A Narrative Case Study of Developing a Two-Dimensional Curriculum in Denmark. *Journal of Curriculum Studies*, 55(2), 223-250.
- Kahveci, P. (2021). Teachers' Narratives as a Lens to Reveal their Professional Identity. *Shanlax International Journal of Education*, 10(1), 10-25.
- Karami, Z. (2022). An analysis on the acquisition of teacher knowledge through narrative inquiry based on the model of Kohler and Mishra. *Journal of Educational Sciences*, 29(2), 23-42. DOI:10.22055/edus.2022.39413.3314 [Persian].
- Karami, Z., & Seraji, F. (2020). A Meta-Synthesis of the Achievements of the Narrative Inquiry Program for Teachers and Student Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 15(56), 5-40. DOI:20.1001.1.17354986.1399.15.56.1.7 [Persian].
- Kessler, M. A. (2024). Middle School Teacher Enactment of State Curricular Mandates. *Critical Questions in Education*, 15(1), 55-73.
- Levesque, M. (2021). An Autobiographical Narrative Inquiry into Curriculum Making Experiences as a Resource Teacher. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(1), 4-10.
- Li, W. (2022). Unpacking the Complexities of Teacher Identity: Narratives of Two Chinese Teachers of English in China. *Language Teaching Research*, 26(4), 579-597.
- Maaret, J., Riitta-Leena M., Marja M., & Anna-Maija P. (2024). Beginning Student Teachers' Agency in Teacher Identity Negotiations. *Teacher Development*, 28(2), 178-194.
- Maleki, S., & MehrMohammadi, M. (2018). Narrative Journal as a Tool of Reflection and Professional Development, Experience of Pre-service Teachers in Practicum Course. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 5(10), 127-154. [Persian]
- Martin, a., Tarnanen, M., & Tynjala, P. (2018). Exploring Teachers' Stories of Writing: A Narrative Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 690-705.
- Mendieta, J., & Barkhuizen, G. (2020). Blended Language Learning in the Colombian Context: A Narrative Inquiry of Teacher Ownership of Curriculum Change. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 176-196.

- Mohammadi, R., Keshavarz, S., & Barkhordari, R. (2023). Narrative Writing of Teachers' Personal Educational Philosophy with A View to Their Narration of Why Training and How to Deal with Trainers. *Journal of Educational Sciences*, 30(2), 63-80. DOI:10.22055/edus.2024.44989.3522 [Persian]
- Rahmani Doqaruni, V. (2023). Functions of Teachers' Narratives in EFL Classroom Contexts. *Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 147-160.
- Salvio, P. M. (2012). *Anne Sexton: Teacher of weird abundance*. Publisher SUNY Press
- Salvio, P. M., & Boldt, G. M. (2009). A democracy tempered by the rate of exchange': Audit culture and the sell-out of progressive writing curriculum. *English in Education*, 43(2), 113-128.
- Salvio, P. M. (2007). *Anne Sexton: Teacher of Weird Abundance* Suny Series, Feminist Theory in Education.
- Schultz, K., & Ravitch, S. M. (2013). Narratives of learning to teach: Taking on professional identities. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 35-46.
- Seyyedkalan, S. M., Bazdar Qomchi Qieh, M., Ibrahimi, A., & Ayari, L. (2017). Restoring of student-teachers' narratives and experiences in order to identify the factors affecting their professional identity. *Research in Teacher Education*, 1(3), 45-72. DOI: 20.1001.1.26457725.1396.1.3.2.3 [Persian]
- Shaw, J. (2017). A renewed call for narrative inquiry as a social work epistemology and methodology. *Canadian Social Work Review*, 34(2), 207-227.
- Short, E. C. (2019). *Forms of Curriculum Inquiry*. Translated by Mehromhamadi, Mahmoud et al. Tehran: Samt. Sixth edition. [Persian]
- Shin, H., & Jang, I. C. (2023). Language Learning Autobiographies, Identity Texts, and Critical Teacher Education. *English Teaching*, 78(1), 197-223.
- Urbanski, A., & Nickolaou, M. B. (1997). Reflections on teachers as leaders. *Educational Policy*, 11(2), 243-254. DOI:10.1177/0895904897011002008
- Whitley, S. (2021). A Narrative Review of Public Perceptions of Teachers and Teacher Preparation Programs. *Education*, 141(3), 152-158.
- Yazan, B. (2023). Incorporating Teacher Emotions and Identity in Teacher Education Practices: Affordances of Critical Autoethnographic Narrative. *Language Learning Journal*, 51(5), 649- 661.

Ye, J., & Di Zhao. (2018). Developing Different Identity Trajectories: Lessons from the Chinese Teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25, 34-53.

