۹۹ - ۱۱۸

کاربست همرسانی تجربه زیستهٔ معلمان در قالب اتوبیوگرافی از طریق شبکه‌های اجتماعی برای آموزش همکاران

طهماسب کاوسی[۱] ◉ دکتر عفت عباسی[۲] ◉ دکتر محمد عطاران[۳] ◉ دکتر علی حسینی‌خواه[۴]

چکیده: هدف از پژوهش حاضر ارائه یک مدل کاربردی برای همرسانی تجربه زیستهٔ معلمان در قالب اتوبیوگرافی از طریق شبکه‌های اجتماعی برای آموزش همکاران بود. این مطالعه به شیوه روایتی انجام شده است. داده‌های مورد نیاز از طریق اجرای یک برنامه آموزش ضمن‌خدمت با استفاده از یادداشتهای میدانی و تعاملات معلمان با یکدیگر گردآوری شده و تحلیل داده‌ها از طریق تحلیل مضمونی انجام شده است. نتایج نشان داده که همرسانی دانش عملی و شخصی معلمان در قالب اتوبیوگرافی از طریق شبکه‌های اجتماعی، از سوی همکاران مورد پذیرش واقع شده و برای دستیابی به اهداف «آموزش معلمان از طریق همرسانی اتوبیوگرافی در شبکه‌های اجتماعی»، چهار راهبرد آموزشی شامل مدیریت تسهیم دانش، شکل‌گیری گروه مطالعه، آموزش و یادگیری به‌صورت گروهی و آموزش از طریق دانش حاصل از پژوهش روایتی، پیشنهاد می‌شود. پژوهش حاضر، اتوبیوگرافی معلمان را در فهم و تفسیر تجربیات‌شان و چگونگی سهیم شدن سایر معلمان در آن، مورد توجه قرار داده و نقش شبکه‌های اجتماعی را در اشتراک‌گذاری دانش عملی و شخصی معلمان که حاصل به کارگیری نظریه‌های مربوط به تدریس و یادگیری در فعالیت روزمره کلاس درس است، تبیین نموده است. بر مبنای نتایج، با اضافه شدن روشی کاربردی و خلاقانه برای همرسانی تجربه زیسته معلمان به روند اجرای برنامه‌های مرسوم ضمن‌خدمت معلمان، به آنها امکان داده خواهد شد تا فرصتی برای بازاندیشی و تغییر درباره برنامه درسی و تدریس داشته باشند.

کلید واژگان: اتوبیوگرافی، پژوهش روایتی، تجربه زیسته، راهبرد آموزشی، شبکه‌های اجتماعی

☑ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۳/۹ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۲/۱

۱. **نویسنده مسئول:** دانش آموخته دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. tahmasb.kavousi@gmail.com
۲. استادیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم‌تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. e.abbasi@khu.ac.ir
۳. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم‌تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. attaran_m@yahoo.com
۴. استادیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم‌تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. h.ali@khu.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

مقدمه

سهیم شدن معلمان در تجربه زیسته یکدیگر، فرصتی مغتنم برای بازاندیشی دربارۀ برنامه درسی و تدریس فراهم می‌سازد. این پژوهش بر مبنای این اندیشه پی‌ریزی شده است که از طریق اتوبیوگرافی معلمان، سهیم شدن آنان در فهم و درک تجربیات‌شان می‌تواند برای آموزش و بهسازی همدیگر راهگشا باشد. این سهیم شدن، به برنامه‌های مبتنی بر مکانیزمهای ارتباطی مناسب نیاز دارد که از طریق فرایندهای پاسخگویی، اجتماعی و پویا نمود پیدا می‌کنند، به‌طوری که «از طریق تمرکز بر سیر میان فضاهای متنوع و یادگیری از نقطه‌نظرات و عقاید افراد، توجه به شرایط آموزش و یادگیری، بهره‌گیری از فرایندهای یادگیری تجربی و تعهد و شور و شوق مداوم کسانی که برای توسعه و حفظ مشارکت کار می‌کنند، ارتباطات نظری/ عملی افزایش می‌یابد» (مک‌گراو، درسدن، گیلبرتسون و بیکر[1]، ۲۰۱۷: ۵۱). از این‌رو در این مطالعه، توجه ما به بهره‌گیری از مکانیزمهای ارتباطی جدید در اشتراک‌گذاری اتوبیوگرافی معلمان، جلب شده است، زیرا بی‌تردید امروزه، به دلیل روند گسترش سریع و دامنه‌دار اطلاعات از یک‌سو و نیز لزوم دسترسی سریع و آسان به اطلاعات از دیگر سو، بهره‌گیری از مکانیزمهای ارتباطی جدید همچون شبکه‌های اجتماعی مجازی، یک ضرورت است. از این‌رو، بررسی چگونگی بهره‌گیری از ویژگیها و قابلیتهای شبکه‌های اجتماعی مجازی برای همرسانی اتوبیوگرافی معلمان و درپی آن پرداختن به چگونگی بهره‌مندی از آن در آموزشهای ضمن‌خدمت، ایده‌ای قابل‌ملاحظه است.

به‌کارگیری روشهای مرسوم سنتی و الگوهای تک‌ذهنی و تک‌گفتاری یکی از مسائل اساسی است که به تجربه در روند اجرای برنامه‌های آموزشی ضمن‌خدمت معلمان، مشاهده می‌شود. در این شیوه آموزش، معمولاً مطالبی در حوزه دانش برای معلمان تشریح و ارائه می‌شود. بیشتر اوقات، از نظریه‌ها و الگوهای موجود در کتابها و مقالاتی استفاده شده که حاصل تجربه‌های کشورهای دیگر است و به انتقال دستاوردهای تجربه شده دیگران بسنده می‌شود. این در حالی است که از به‌کارگیری تجربیات خود معلمان در دوره‌های آموزشی مذکور غفلت شده است. این مسئله انگیزه معلمان را برای به‌کارگیری دانش دریافت‌شده از این آموزشها در موقعیت تدریس و یادگیری کلاس درس خودشان، کاهش می‌دهد و در نتیجه برای بازاندیشی و تغییر درباره برنامه درسی و تدریس تلاشی از جانب معلمان صورت نمی‌گیرد. اگرچه در این آموزشها، معلمان به کاربرد روشهای جدید و مبتنی بر قابلیتهای خود یادگیرندگان تشویق می‌شوند، اما در عین حال اجرای این دوره‌ها با روشهای سنتی صورت می‌گیرد. از جمله مصادیق آن به‌کارگیری فناوری در آموزش در حد مکانیزمی است برای دوره‌های ارائه محتوا در قالب نظریه‌ها و دستاوردهای تجربه شده دیگران، ضمن آنکه در آموزشهای ضمن‌خدمت از تجربیات زیست‌شده خود معلمان به نحو شایسته استفاده نمی‌شود. این مسئله یک ضعف جدی است و از این‌منظر می‌توان گفت آموزشهای ضمن‌خدمت معلمان گرفتار نوعی پارادوکس است. از این‌رو برمبنای مسئله مذکور لازم است به‌منظور بهره‌گیری از تجربیات خود معلمان در دوره‌های آموزشی در راستای رشد

1. McGraw, Dresden, Gilbertson & Baker

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

و توسعه حرفه‌ای آنان به طراحی پژوهشهایی اقدام کرد که به تبیین شرایط تأثیرگذار بر چگونگی بهره‌مندی از امکانات موجود در فرایند توسعه و بالندگی معلمان و پیامدهای آن بینجامد. از این‌رو از منظر این پژوهش با توجه به شرایط و قابلیتهای شبکه‌های اجتماعی، بهره‌گیری از اتوبیوگرافی معلمان که ویژگی روایتی یا روایت گذشته‌گرا و نثرگونه دارد، برای کمک به امر آموزش و بهسازی معلمان، ایده‌ای مناسب است. لذا پرسش اساسی پژوهش این است که چگونه می‌توان ایده همرسانی اتوبیوگرافی معلمان در شبکه‌های اجتماعی را با هدف آموزش همکاران محقق ساخت؟

مروری بر ادبیات و پیشینه پژوهش

بر مبنای «مفروضه اساسی دیدگاه سازنده‌گرایانه، یادگیرنده با قرار گرفتن در موقعیتهای اصیل یادگیری، دانش را در اندیشه‌اش می‌آفریند و یادگیری از طریق پیشینه پیچیده خود یادگیرنده تعیین می‌شود» (دیویس و سومارا[1]، ۲۰۱۰: ۴۸۸). «از منظر سازنده‌گرایی اجتماعی، فرد به‌مثابه یک نظام یادگیری، درون یک نظام یادگیری وسیع‌تر قرار می‌گیرد» (دیویس و سومارا، ۲۰۱۰: ۴۸۹) و «جداسازی یادگیری از مفاهیم همکاری، تعامل و اجتماع غیرممکن است» (لی[2]، ۲۰۱۴: ۱۴). روایت کردن یک تجربه، ابزاری مناسب برای سهیم کردن تجربه خود با دیگران به منزلهٔ یک نتیجه و یک فرایند است به گونه‌ای که هم مخاطبان این تجربه و هم راوی بتوانند این تجارب را بازسازی کنند و در نتیجه فهمی مشترک از آن بیابند (رزنتال و فیشر رزنتال[3]، ۲۰۰۴: ۲۵۹). «به‌زعم ریچارد بات[4] و دانیل ریموند[5] از طریق اتوبیوگرافی می‌توان نحوه تفکر، احساس و عمل معلمان را فهمید و مفهوم «بیوگرافی جمعی» برای نشان دادن اهمیت و ضرورت گزارش‌دهی و تجزیه و تحلیل تجربه مشترک و سهیم‌شده معلمان به‌کار گرفته شده است» (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۶: ۱۶۹). در این راستا، پژوهشهای گذشته (مانند صائمی، فتحی‌واجارگاه، عطاران و فروغی ابری، ۱۳۹۳؛ مک‌گراو و همکاران، ۲۰۱۷؛ سلند[6]، ۲۰۱۷؛ کلارک[7]، ۲۰۱۶؛ والتونن، کوکونن، کونتکانن، سورمونن، دیلون و سوینتو[8]، ۲۰۱۵) اشتراک‌گذاری روایتهای حاصل از تجارب زیسته معلمان را در برنامه‌های آموزشی مورد توجه قرار داده‌اند.

پژوهشها نشان داده‌اند که مشارکت معلمان در تبادل دانش با یکدیگر از طریق مدلهای گفت و شنودی رشد حرفه‌ای، میسر شده است (تیلما و اورلند- باراک[9]، ۲۰۰۶). در این زمینه هادار و برودی[10] یک پارادایم جدید در حوزه رشد حرفه‌ای، تحت عنوان پارادایم اجتماعات یادگیری مطرح کرده‌اند

1. Davis & Sumara
2. Lee
3. Rosenthal & Fischer-Rosenthal
4. Richard Butt
5. Danielle Raymond
6. Selland
7. Clarke
8. Valtonen, Kukkonen, Kontkanen, Sormunen, Dillon & Sointu
9. Tillema & Orland-Barak
10. Hadar & Brody

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

این پارادایـــم بـر ارتبـاطات میـان- فـردی و فعالیتهـای میـان معلـمان تأکـید دارد. پیـامد شـرکت در اجـــتماعات یادگـیری، شکـستن انزوای حرفـه‌ای و در نتیـجه رشـد و بالـندگی حـرفه‌ای معلمـان است (هادار و برودی، ۲۰۱۰).

اجتماعـــات یادگیری میان معلمان به این ســـبب پدید می‌آیند که آنـــان به‌منظور بهبود عملکرد و افزایش کیفیـــت تدریس خود، همکاران و افراد با تجربه دیگر را به‌مثابه یک منبع یادگیری جســـتجو می‌کنند و از این رهگذر، فضاهای اجتماعی ســـازمان‌یافته‌ای برای گفتگوهای همکارانه فراهم می‌شود (پریستریج[1]، ۲۰۱۰).

در این اجتماعات، گفت وشـــنود همکارانه رخدادی مهم برای معلمانی است که مدام در جستجوی نظرات بهترند. در این فرایند، معلمان در تعامل مداوم، به توانمندیهایی دســـت می‌یابند که اراده آنان را به تغییردادن باورها و عملکرد حرفه‌ای خود تقویت می‌کنند. مفهوم اجتماعات یادگیری بر دو مفروضه اساسی استوار است: اول، تجربیات زیسته روزمره معلمان، مبنای جستجوی فهم و دانش قرار می‌گیرد و دوم، مشارکت فعالانه در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، به افزایش دانش حرفه‌ای می انجامد و در نتیجه سبب افزایش یادگیری دانش‌آموز می‌شود (لیم و لی[2]، ۲۰۱۴: ۲۷).

توجه به این اجتماعات یادگیری و الگوهای تعاملی و میان‌ذهنی ایجاب می‌کند که روشهای مرسوم ســـنتی و الگوهای تک‌ذهنی و تک‌گفتـــاری در دوره‌های آموزش ضمن‌خدمـــت معلمان جای خود را به فرهنگ آموزشی درخور دنیای امروز و متناسب با فضاهای متحول اطلاعات و ارتباطات امروزی بدهند.

دلایل فوق کمک کرد تا با مطالعه ادبیات و پیشـــینه پژوهش، چارچوبی مناســـب، شامل مفاهیم و ســـازه‌های نظری بهره‌گیری از بستر شـــبکه‌های اجتماعی مجازی برای همرسانی اتوبیوگرافی معلمان، شکل بگیرد (جدول ۱).

جدول ۱. چارچوب مفاهیم نظری و منابع مورد مطالعه

مؤلفه‌های نظری استفاده از بستر شبکه‌های اجتماعی برای همرسانی تجربه زیسته معلمان	مطالعه ادبیات
● زمینه مشارکت در ماهیت پیچیده و شخص- محور آموزش و یادگیری	مک‌گراو و همکاران، ۲۰۱۷؛ کلارک، ۲۰۱۶؛ بات و ریموند، ۱۹۸۹
● قابلیت استفاده برای مقاصد آموزشی	کلارک، ۲۰۱۶؛ والتونن و همکاران، ۲۰۱۵؛ لیو[3] و همکاران، ۲۰۱۵؛ گریفیث و لیانج[4]، ۲۰۰۸

1. Prestridge
2. Lim & Lee
3. Liu
4. Griffith & Liyanage

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

جدول ۱. (ادامه)

مؤلفه‌های نظری استفاده از بستر شبکه‌های اجتماعی برای همرسانی تجربه زیسته معلمان	مطالعه ادبیات
بهبود روند تدریس و یادگیری	مک‌گراو و همکاران، ۲۰۱۷؛ کلارک، ۲۰۱۶
مکمل برنامه‌های آموزشی	مک‌گراو و همکاران، ۲۰۱۷؛ کلارک، ۲۰۱۶
اشتراک‌گذاری و تولید دانش میان افراد	پارکر، موری اور، میتون کوکنر، گریفین و پاشور[1]، ۲۰۱۷؛ توون-لیندزی، رودز، و لوزانو[2]، ۲۰۱۵؛ جانکو[3]، ۲۰۱۲؛ سلوین[4]، ۲۰۰۹؛ شرودر و گرینبو[5]، ۲۰۰۹
تسهیل و ارتقای یادگیری	لیو و همکاران، ۲۰۱۵؛ توون-لیندزی و همکاران، ۲۰۱۵؛ لاو و لافی[6]، ۲۰۱۱
تعامل و تجارب یادگیری مشارکتی	پارکر و همکاران، ۲۰۱۷؛ کلارک، ۲۰۱۶
افزایش خلاقیت و بهبود کیفیت آموزش	توون_ لیندزی و همکاران، ۲۰۱۵
تنوع و غنا بخشیدن به محیط یادگیری	کلارک، ۲۰۱۶؛ لیائو، هوانگ، چن و هوانگ[7]، ۲۰۱۵
محیط یادگیری مؤثر پرورش همکاری میان افراد	پارکر و همکاران، ۲۰۱۷؛ لیو و همکاران، ۲۰۱۵
ارتقای توان آموزشی و علمی افراد	صائمی و همکاران، ۱۳۹۳؛ پارکر و همکاران، ۲۰۱۷
بهره‌گیری از پژوهش روایتی مشارکتی	مک‌گراو و همکاران، ۲۰۱۷؛ سلند، ۲۰۱۷؛ پارکر و همکاران، ۲۰۱۷؛ کلارک، ۲۰۱۶؛ بات و ریموند، ۱۹۸۹
ارائه روایتهای تجربی به‌عنوان محور تدریس	عطاران و عبدلی، ۱۳۹۱؛ سلند، ۲۰۱۷؛ کریگ[8]، ۲۰۱۱
فهم و درک زندگی معلم در مدرسه	لی و لوگان[9]، ۲۰۱۷؛ راگوناندن[10]، ۲۰۱۵؛ چوی[11]، ۲۰۱۳؛ بات و ریموند، ۱۹۸۹

1. Parker, Murray-Orr, Mitton-Kukner, Griffin & Pushor
2. Toven-Lindsey, Rhoads & Lozano
3. Junco
4. Selwyn
5. Schroeder & Greenbowe
6. Lowe & Laffey
7. Liao, Huang, Chen & Huang
8. Craig
9. Li & Logan
10. Ragoonaden
11. Choi

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

روش

روش این پژوهش، با بهره‌گیری از تعاملات انسانی و یادداشتهای میدانی در یک اجتماع گفتمانی آموزش معلمان به‌صورت روایت‌پژوهی بوده است. «زمانی که پژوهشگر امکان برقراری پیوندی نزدیک با مشارکت‌کنندگان می‌یابد و زمانی که مشارکت‌کنندگان داستانهایی می‌گویند که در آنها شرح وقایع در گذر زمان وجود دارد، پژوهش روایتی بسیار کمک‌کننده است» (کرسول[1]، ۲۰۱۲: ۵۰۲ و ۵۰۸). با استفاده از این‌روش، به مدت سه ماه همراه شدن با مشارکت‌کنندگان پژوهشی و نزدیک شدن به آنان، روایتهای آنان از آنچه در فرایند همرسانی اتوبیوگرافی در شبکه‌های اجتماعی مجازی را در گذر زمان تجربه کرده‌اند، دریافت شد. در این روش، تلاش شد تا از طریق این روایتها تجربه آنان درک شود.

گروه هدف، متشکل از معلمان آشنا به شرح حال نویسی و اتوبیوگرافی بود که عملاً فرایند همرسانی اتوبیوگرافی در شبکه‌های اجتماعی مجازی (تلگرام) را در قالب یک برنامه آموزش ضمن‌خدمت معلمان به مدت سه ماه تجربه کردند. این دوره با مجوز اداره آموزش و پرورش میانه در مقطع دورهٔ ابتدایی با موضوع «درس‌پژوهی» در تابستان ۱۳۹۷ اجرا شد. از میان این گروه از معلمان، تعداد شرکت‌کنندگانی که به‌طور داوطلبانه در این پژوهش مشارکت داشتند و کار را ادامه دادند هجده نفر بودند که تجربه نگاشت تجارب خود را در برنامه‌هایی چون «معلم‌پژوهنده»، «درس‌پژوهی»، «خاطره‌نویسی» و «وبلاگ‌نویسی» داشتند.

گردآوری داده‌ها ابتدا با مطالعه ادبیات و پیشینه پژوهش آغاز شد، سپس مؤلفه‌های نظری استفاده از بستر شبکه‌های اجتماعی مجازی برای همرسانی اتوبیوگرافی معلمان شناسایی و تعیین شدند. پس از آن، در موقعیت عمل، در طول اجرای برنامه آموزش ضمن‌خدمت معلمان، با ایجاد شبکه‌ای از آنان در تلگرام، از معلمان مشارکت‌کننده خواسته شد که در اوقات فراغت خود در زمینهٔ برنامه آموزش ضمن‌خدمت معلمان- که مربوط به موضوع «درس‌پژوهی» می‌شد- تجارب زیسته خود را در محیط اجتماعی مجازی در قالب اتوبیوگرافی روایت کنند. در این مرحله از کار، هدف پژوهشگر صرفاً این بود که در یک موقعیت تجربی، مشارکت‌کنندگان بتوانند عملاً در یک اجتماع یادگیری، گفت‌وشنودی آگاهانه دربارهٔ موضوع دوره آموزشی صورت دهند و تجارب زیسته خود را در قالب اتوبیوگرافی، همرسانی کنند. با گذشت یک‌ماه از اجرای همرسانی تجربیات زیسته معلمان در محیط مجازی، پژوهشگر (مدرس ضمن‌خدمت) در چند نوبت، نشستهایی با حضور این معلمان دربارهٔ فرایند خود زیست‌نگاری در شبکه اجتماعی مجازی برگزار کرد. در این نشستها، مشارکت‌کنندگان اندیشه‌ها و تفسیرهای خود را از همرسانی اتوبیوگرافی در محیط مجازی روایت کردند. محور روایتهای آنان تغییراتی بود که به سبب همرسانی اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی مجازی، در خود حس می‌کردند. به این ترتیب دیدگاههای آنها از زبان خودشان

1. Creswell

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

دریافت شد. پژوهشگر به کمک یکی از مشارکت‌کنندگان که در ثبت وقایع مهارت لازم را داشت، به‌ثبت و سازمان‌دهی روایتها اقدام کرد. از این راه، موارد غیرمرتبط یا تکراری، حذف شدند و به‌منظور تطبیق با نظر مشارکت‌کنندگان، با آنها تبادل‌نظر شد و طی بازبینی مجدد و در نکاتی با بازنگری، ضمن شناسایی مفروضه‌های نهفته در روایتهای آنان، موارد متفاوت و مغایر با نظر مشارکت‌کنندگان اصلاح شد و به تأیید آنان رسید. در نهایت روایتهای مشارکت‌کنندگان به شیوه مضمونی (ریسمن[1]، ۲۰۰۸) مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

در بخش مطالعه ادبیات و پیشینه پژوهش، ابتدا یافته‌های نظری در قالب یک چارچوب، شامل مفاهیم و سازه‌های نظری برای کمک به پژوهشگر در فرایند اجرای پژوهش و تحلیل علمی و منطقی استفاده از بستر شبکه‌های اجتماعی مجازی برای همرسانی اتوبیوگرافی معلمان شکل گرفت (جدول ۱).

در ادامه، مفاهیم حاصل از روایتهای معلمان از تجربه همرسانی اتوبیوگرافی در اجتماع یادگیری مجازی ارائه می‌شود.

۱. تحقق بیان آزاد حقایق درونی درباره عمل تربیتی

معلمان بر این باورند که از طریق همرسانی تجارب زیسته در دوره‌های آموزش ضمن‌خدمت معلمان، «بیان آزاد حقایق درونی درباره عمل تربیتی»، تحقق می‌یابد (جدول ۲).

برای نمونه، در این زمینه یکی از معلمان می‌گوید:

«از دید من، برخی از مسائل در مدرسه وجود دارد که روایت آنها به شیوه اتوبیوگرافی برایم راحت‌تر است. می‌توانم احساساتم را نسبت به آنها ابراز کنم و از ضعفها و کاستیهای موجود در مدرسه و از نیازها و توقعی که از کلاس درس و تعلیم و تربیت دانش‌آموزان دارم، آزادانه بنویسم...» (معلم ۲).

پیرو نظر معلم شماره ۲، یکی دیگر از معلمان می‌گوید:

«نوشتن تجارب زیست‌شده، نگاهم را نسبت به کار تعلیم و تربیت دقیق‌تر می‌کند، به‌طوری که باورها و نگرشم را درباره مدرسه، کلاس درس و تدریس و یادگیری آزادانه بیان می‌کنم...» (معلم ۱۸).

سایر معلمان مطالبی کم وبیش مشابه آنچه گفته شد، بیان کردند و حاصل نظرات آنها این بود که معلمان با اتوبیوگرافی در شبکه‌های اجتماعی، می‌توانند احساسات و توقعات‌شان را دربارهٔ تعلیم و تربیت آزادانه مطرح کنند و از اعتقاد درونی‌شان نسبت به اوضاع مدرسه، مسائل کلاس درس و مباحث تدریس و یادگیری پرده بردارند.

1. Riessman

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

جدول ۲. ساخت مفهوم «بیان آزاد حقایق درونی درباره عمل تربیتی» از نکات و مضامین کلیدی استخراج شده

شناسه	مضامین کلیدی (داده‌ها)	فراوانی مضامین	
پ۱	**معلم حین اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی:**	۵	**برگرفته از نظرات معلمان** شمارهٔ ۲، ۷ و ۱۸
	● احساسات خود را دربارهٔ تعلیم و تربیت آزادانه بیان می‌کند؛		
	● نیازهای خود را آزادانه در عمل تربیتی بیان می‌کند؛		
	● انگیزه‌های خود را در عمل تربیتی آزادانه بیان می‌کند؛		
	● باور خود را دربارهٔ تعلیم و تربیت آزادانه بیان می‌کند؛		
	● نوع نگرش خود را دربارهٔ تعلیم و تربیت آزادانه بیان می‌کند.		

۲. تحقق رویش اندیشه

در این زمینه، یکی از معلمان از تجربه خود و بازخوردهایی که از همرسانی تجارب زیستهٔ همکاران در فضای مجازی دریافت کرده است، چنین می‌گوید:

«به‌واسطه اتوبیوگرافی، به تجارب زیست‌شده رجوع می‌کنم، مسائل مربوط به کلاس درس را مرور می‌کنم و درباره آنچه در گذشته اتفاق افتاده تأمل و فکر می‌کنم. چه کارهایی کرده‌ام و چه ابتکاراتی در کلاس درس داشته ام و با یادآوری آنها، به راه‌حلهای جدید فکر می‌کنم و برای عملی ساختن ایده‌هایی که به ذهنم می‌رسد، تصمیم می‌گیرم...» (معلم ۱۰).

معلم شماره ۷ به همکارش می‌گوید:

«... معلم می‌تواند درباره تعلیم و تربیت ایده و حتی نظریه بدهد».

معلم شماره ۱۰ پاسخ می‌دهد:

«همزمان با اتوبیوگرافی جزئیات تجربه زیست‌شده مورد بازبینی و تحلیل قرار می‌گیرد و پس از آن به یک جمع بندی و باوری می رسیم که حاصل فهم ما از آن تجربه است. من فکر می‌کنم با اتوبیوگرافی کردن، ضمن نقد رفتارها و اتفاقاتی که در کلاس درس رخ داده است، گامی فراتر می‌گذاریم و برای آموزش و یادگیری مؤثر در کلاس تلاش بیشتر می‌کنیم...».

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

جدول ۳. ساخت مفهوم «رویش اندیشه» از نکات و مضامین کلیدی استخراج شده

شناسه	مضامین کلیدی (داده‌ها)	فراوانی مضامین	
پ۲	**معلم حین اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی:**	۷	**برگرفته از نظرات معلمان** شمارهٔ ۲، ۷، ۱۰ و ۱۸
	● با تفکر در مسائل کلاس درس خود، ابتکارات خود را ارائه می‌دهد؛		
	● به تفکر درباره گذشته می‌پردازد و به ترکیب و ایده‌پردازی دست می‌زند؛		
	● به نظریه‌ورزی تربیتی می‌پردازد؛		
	● با تفکر و تأمل در تجربه شخصی به استخراج معنا می‌پردازد؛		
	● تجربه زیسته خود را با دانش نظری به تعامل می‌گذارد؛		
	● فکورانه به خواستهای خود توجه می‌کند؛		
	● درباره تدریس و یادگیری در کلاس درس خود بازاندیشی می‌کند.		

۳. تحقق فراخ اندیشی

جدول ۴. ساخت مفهوم «فراخ‌اندیشی» از نکات و مضامین کلیدی استخراج شده

شناسه	مضامین کلیدی (داده‌ها)	فراوانی مضامین	
پ۳	**معلم حین اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی:**	۴	**برگرفته از نظرات معلمان** شمارهٔ ۲، ۷، ۱۰ و ۱۸
	● از طریق نوشتن، دید خود را نسبت به وقایع کلاس درس خود وسعت می‌بخشد؛		
	● از محدودنگری فاصله می‌گیرد و به فراخ‌اندیشی گرایش پیدا می‌کند؛		
	● از تحلیل صرف دور می‌شود و به ترکیب تمایل پیدا می‌کند؛		
	● از انتقاد صرف فاصله می‌گیرد و به پیش راندن آموزش و یادگیری اقدام می‌کند.		

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

۴. تحقق پرورش همکاری

به این معنا که حین آموزش‌های ضمن‌خدمت با همرسانی تجربیات زیسته همکاران در فضای مجازی، معلم به یادگیری مؤثری برای پرورش همکاری میان خود و سایر افراد دست می‌یابد.

همان طور که یکی از معلمان می‌گوید:

«... در این روش شرایطی فراهم شد که با همکاری معلمان، اجتماع آنان در محیط مجازی شکل گرفت و در ارتباط با مسائل و زمینه‌های حوزه کاری خودشان با همدیگر گفت‌وگو و تعامل کردند. در این شرایط با یادگیری مؤثری که برای پرورش همکاری و تعامل در میان معلمان صورت گرفت، بارها شاهد این بودیم که هر موقع یکی از همکاران مطلبی را به اشتراک می‌گذاشت، بازخوردی بود که او به بحثها در گروه نشان می‌داد...» (معلم ۱۵).

جدول ۵. ساخت مفهوم «پرورش همکاری» از نکات و مضامین کلیدی استخراج شده

شناسه	مضامین کلیدی (داده‌ها)	فراوانی مضامین	
پ۴	**معلم حین اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی:**	۴	**برگرفته از نظرات معلمان** شمارهٔ ۲، ۷، ۱۰، ۱۵ و ۱۸
	● به یادگیری مؤثری برای پرورش همکاری میان خود و سایر افراد دست می‌یابد؛		
	● به یادگیری مؤثری برای تعامل میان خود و سایر همکاران دست می‌یابد؛		
	● در شکل‌گیری اجتماع معلمان مبتنی بر بحث و گفت‌وگو در محیط مجازی همکاری می‌کند؛		
	● با دریافت بازخوردها از جانب همکاران، برای تعامل با آنها روحیه می‌گیرد.		

۵. تحقق بازسازی تجارب

در این زمینه، یکی از معلمان حاصل تجربهٔ خود را از همرسانی تجارب زیسته در فضای مجازی این‌طور بیان می‌کند:

«من معتقدم حین اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی، هر کدام از ما با بازبینی تجاربمان تصمیم می‌گیریم نسبت به بهبود روند تدریس و یادگیری اقدام کنیم. وقتی نوشته‌های همکاران را در محیط مجازی می‌خوانم، برای بهبود وضعیت کلاس درس، به سراغ اشتباهات و کاستیهایی که وجود دارد می‌روم و در خصوص آنها، راه‌حلهای مختلف را بررسی می‌کنم...» (معلم ۳).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

جدول ۶. ساخت مفهوم «بازسازی تجارب» از نکات و مضامین کلیدی استخراج شده

شناسه	مضامین کلیدی (داده‌ها)	فراوانی مضامین	
پ۵	**معلم حین اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی:**	۴	**برگرفته از نظرات معلمان** شمارهٔ ۲، ۳، ۷، ۱۰، ۱۵ و ۱۸
	• به بازسازی تجارب خود می‌پردازد؛		
	• برای بهبود تدریس و یادگیری کمک می‌کند؛		
	• ضمن آگاهی بر اشتباهات خود، راه‌حلهایی برای رفع و جبران اشتباهات ارائه می‌کند؛		
	• در زمینهٔ اشکال آموزش خلاقیت نشان می‌دهد.		

بر پایهٔ دیدگاههای معلمان، پنج مقولهٔ یاد شـــده به‌منزلهٔ نتیجه مطلوب و هدف پدیده «همرسانی تجربیات زیسته در شبکه‌های اجتماعی مجازی» قلمداد می‌شوند.

افـــزون بر این، با معنایابی و تحلیل اطلاعات حاصل از گفت وشـــنودهای معلمان، در اظهارات آنان به شـــیوه‌های عمل خاصی (راهبردها) اشاره شده است که از پدیده اتوبیوگرافی در شبکه‌های اجتماعی مجازی منتج شده‌اند.

۱. راهبرد «مدیریت تسهیم دانش»

برای نمونه، در این زمینه یکی از معلمان اظهار می‌کند:

«از ایـــن طریق دیگران را در دانش حرفه‌ای خود ســـهیم می‌کنیـــم و ضمناً از دانش حرفه‌ای دیگران نیز ســـهم می‌بریم. نتیجه‌اش این می‌شـــود که همکاران به بهبود دانش عملی و حرفه‌ای همدیگـــر کمک می‌کنند. با این کار، صرفاً مصرف‌کننده دانش نظری و آموخته‌های دانشـــگاهی نیستیم و در تولید دانش حرفه‌ای نقش داریم...» (معلم ۷).

یکی دیگر از معلمان می‌گوید:

«... همکاران را برای تولید و سهیم کردن دانش عملی و تربیتی دعوت می‌کنیم و به این ترتیب با به اشتراک‌گذاری دانش در شبکه اجتماعی، بازخوردهای لازم را می‌گیریم و در قبال آن پاسخ لازم را هم می‌دهیم...» (معلم ۱۶).

معلم دیگری می‌گوید:

«این بازخوردها در شبکه اجتماعی، میزان مشارکت را در تولید و سهیم شدن در دانش عملی همدیگر نشـــان می‌دهد و هر کســـی می‌تواند ببیند تا چه اندازه تجربیات زیســـته او مورد توجه

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

ســـایرین بوده اســـت. همچنین حین مطالعه اتوبیوگرافی همکاران، می‌توان درباره دانش عملی تولیدشده نظرات انتقادی در تأیید یا رد آن و همچنین اصلاح آن ارائه داد...» (معلم ۹).

جدول ۷. ساخت مفهوم «مدیریت تسهیم دانش» از نکات و مضامین کلیدی استخراج شده

شناسه	مضامین کلیدی (داده‌ها)	فراوانی مضامین	
ر۱	**معلم حین اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی:** ● در دانش حرفه‌ای تولیدشده سهیم می‌شود؛ ● از مصرف‌کننده بودن یک‌سویه نظریه‌ها پرهیز می‌کند؛ ● به بهبود اشتراک دانش حاصل شده از موقعیت عملی تدریس و دانش نظری کمک می‌کند؛ ● در دعوت از اعضا برای تولید و تسهیم دانش تربیتی مشارکت می‌کند؛ ● از تشریک دانش با همکاران بازخورد می‌گیرد و بازخورد می‌دهد؛ ● در ارزشیابی دانش عملی تولیدشده مشارکت می‌کند؛ ● به مشارکت همکاران در تسهیم دانش نظارت می‌کند.	۷	**برگرفته از نظرات معلمان** شمارهٔ ۱، ۴، ۷، ۹، ۱۶ و ۱۷

۲. راهبرد «تشکیل گروه مطالعه»

به اعتقاد معلم شماره ۱۷:

«... می‌توان شاهد شکل‌گیری یک گروه مطالعه در فضای مجازی بود. در مواقعی شاهد بودیم که همکاران با مطالعه اتوبیوگرافیها، همانند همکاران پژوهشی به نقد و بررسی تجارب زیسته می‌پرداختند؛ هر همکاری با اشـــتیاق مطلب خودش را ارائه می‌کرد و به نظرات ســـایرین هم اهمیت می‌داد...».

معلم شماره ۱۳ در این باره می‌گوید:

«اعضای گروه به مطالعه و تبادل‌نظر درباره بهتر شدن کار و بهبود دانش عملی و حرفه‌ای تأکید داشـــتند. همکاری و کمک به همدیگر کاملاً در نوشته‌ها و رفتارهای همکاران نشان می‌دهد که نسبت به تجارب زیسته یکدیگر ارزش قائل‌اند و در نتیجه هر کس در خصوص تجارب زیسته خود سعی می‌کند دوباره بیندیشد...».

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

جدول ۸. ساخت مفهوم «تشکیل گروه مطالعه» از نکات و مضامین کلیدی استخراج شده

شناسه	مضامین کلیدی (داده‌ها)	فراوانی مضامین	
ر۲	**معلم حین اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی:**	۴	**برگرفته از نظرات معلمان** شمارهٔ ۱، ۴، ۷، ۹، ۱۳، ۱۶و ۱۷
	● به‌عنوان همکار پژوهشی در گروه، تجارب زیسته خود را نقد و بررسی و به‌اشتراک می‌گذارد؛		
	● در شکل‌گیری گروه مطالعه برای ترویج پژوهش کلاسی، همکاری می‌کند؛		
	● به همراه اعضای گروه به مطالعه و تبادل‌نظر درباره بهبود دانش عملی و حرفه‌ای می‌پردازد؛		
	● به همراه سایر همکاران با بازاندیشی درباره تجارب زیسته، به دیگران یاری می‌رساند.		

۳. راهبرد «آموزش و یادگیری گروهی»

در این باره معلم شماره ۱۸ معتقد است:

«بحث و تبادل نظر بین افراد از خود اطلاعات مهم‌تر است؛ چون تجربیات و محتوای ارائه شده منجر به تعامل افراد در گروه می‌شود و بحث درباره تجارب زیسته، کاربردی می‌شود، لذا دسترسی به نظرات و دانش عملی همکاران میسر می‌شود ...».

یکی دیگر از معلمان، اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی مجازی را تکمیل‌کننده آموزشهای حضوری ضمن‌خدمت می‌داند و می‌گوید:

«... مثل همین الان که ما دوره آموزشی می‌بینیم، می‌توانیم برای کاربردی کردن این آموزشها، تجربه‌های زیسته خود را در شبکه اجتماعی به اشتراک بگذاریم. الان هم در واقع همین کار را انجام می‌دهیم؛ یعنی آموزشهایی که در این دوره می‌بینیم، در کلاس درس خودمان به کار می‌بندیم و در محیط مجازی به شکل اتوبیوگرافی مطرح می‌کنیم. به نظر من این کار، ما را به رو در رو شدن با چالشها و مسائل آموزشی و یادگیری ترغیب می‌کند؛ طوری که شاهد استقبال همکاران برای پیگیری کیفیت در آموزشها در مدارس بودیم. به نظر من این کار به تحول در مباحث فرهنگی و آموزشی کمک می‌کند...» (معلم ۴).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

جدول ۹. ساخت مفهوم «آموزش و یادگیری گروهی» از نکات و مضامین کلیدی استخراج شده

شناسه	مضامین کلیدی (داده‌ها)	فراوانی مضامین	
ر۳	**معلم حین اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی:** ● به افراد برای گفتگو و تبادل نظر دسترسی دارد؛ ● تجربیات وی و سایر اعضای گروه در تعامل با هم قرار می‌گیرند؛ ● به ارائه تجارب زیسته برای سایر اعضای گروه می‌پردازد؛ ● بحث را به شکل کاربردی پیش می‌برد؛ ● برای بهبود کیفیت آموزش و یادگیری، از چالش استقبال می‌کند؛ ● در تکمیل آموزش حضوری مشارکت می‌کند؛ ● به همراه سایر اعضا زمینه تأثیرگذاری بر تحول فرهنگی و آموزشی را فراهم می‌کند.	۷	**برگرفته از نظرات معلمان** شمارهٔ ۱، ۴، ۷، ۹، ۱۳، ۱۶، ۱۷ و ۱۸

۴. راهبرد «حصول و ارائه دانش بر مبنای پژوهش»

یکی از معلمان نکات مهم و درخور توجهی را برای اتوبیوگرافی معلمان در شبکه‌های اجتماعی مطرح می‌کند:

«... اول اینکه همکاران به توصیف و تحلیل تجربه‌های زیسته خود می‌پردازند و حتی از نقد آنها استقبال می‌کنند و خود نیز فعالانه در نقد آنها مشارکت می‌کنند. این اقدام به خودی خود روحیه انتقادپذیری را در ما تقویت می‌کند و به این ترتیب تجارب خود را ارزیابی کرده و اشتباهات‌مان را می‌بینیم. علاقه‌مند می‌شویم در کلاس کنجکاوی کنیم و وضعیت موجود در کلاس درس را به تصویر بکشیم. این یک فرصت خوبی برای دوباره اندیشیدن درباره تدریس است تا برای بهبود وضعیت فکر کنیم ...» (معلم ۱).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

همکار دیگری چنین می‌گوید:

«توجه کنیم که اتوبیوگرافی همکاران، از تجارب زیسته واقعی در کلاس درس حاصل می‌شود. اگر معلم جســـتجوگر نباشد و با امر تحقیق و جستجوگری آشنایی نداشته باشد، نمی‌تواند دانش عملی و حرفه‌ای خود را ارائه کند. این دانش نتیجه بررســـی وتلاش آگاهانه معلم است. بنابراین نوشتن تجارب توسط معلم حاصل بررسی ومطالعه عمیق معلم از رویدادها و اتفاقات است. در این راستا معلم به ارائه دانشی می‌پردازد که از تسلیم محض بودن در برابر آموزشهای نظری آزاد است. این دانش می‌تواند مبتنی بر پژوهش در کلاس باشد...» (معلم ۱۱).

جدول ۱۰. ساخت مفهوم «حصول و ارائه دانش بر مبنای پژوهش» از نکات و مضامین کلیدی استخراج شده

شناسه	مضامین کلیدی (داده‌ها)	فراوانی مضامین	
ر۴	**معلم حین اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی:**	۸	**برگرفته از نظرات معلمان** شمارهٔ ۱، ۴، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۷ و ۱۸
	• تجربه زیسته خود را توصیف و تحلیل و به‌طور همزمان تأیید و نقد می‌کند؛		
	• با نقد تجارب، اشتباهات خود را می‌بیند؛		
	• با ارائهٔ نتایج عمل جست‌وجوگرانه خود در کلاس درس، از وضعیت موجود انتقاد می‌کند؛		
	• برای بازاندیشی درباره تدریس فرصت پیدا می‌کند؛		
	• دنیای تجربه‌شده خود را عمیق‌تر مورد مطالعه قرار می‌دهد؛		
	• دانشی را که برمبنای پژوهش در کلاس درس حاصل شده است، ارائه می‌کند؛		
	• تسلیم محض دانش نظری نمی‌شود؛		
	• دانش مبتنی بر پژوهش در کلاس درس ارائه می‌دهد.		

طبق معنایابی و تحلیل اطلاعات به‌دست آمده در جداول فوق، راهبردهای آموزشی شامل مجموعه عملیات برای دســـتیابی به اهداف «آموزش معلمان از طریق همرســـانی تجربه زیسته معلمان در قالب اتوبیوگرافی، در شبکه‌های اجتماعی» در جدول ۱۱ تعیین شدند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

جدول ۱۱. راهبردهای آموزشی و مجموعه عملیات تحت پوشش آنها در مدل (تصویر ۱)

راهبرد	مجموعه عملیات
راهبرد۱: آموزش از طریق مدیریت تسهیم دانش	ابتدا مدرس به موضوع مورد بحث دوره آموزشی مورد نظر می‌پردازد، سپس با ارائه نظریه‌های موجود پیرامون مسئله مورد بحث، آنان را با مبانی نظری آشنا می‌کند. پس از آن از معلمان شرکت‌کننده در جلسه می‌خواهد شرح‌حالی از وقایع آموزشی و تربیتی مرتبط با مسئله مذکور در دوره زندگی و تدریس‌شان در مدرسه از طریق شبکه اجتماعی مجازی (تلگرام) نقل کنند. در این رهگذر از معلمان خواسته می‌شود تجربه‌های اصیل خود را به اشتراک بگذارند و مورد تحلیل و تفسیر قرار دهند. از آنها خواسته می‌شود نظریه‌ها و دانش تربیتی تولید شده در دانشگاهها را با تجربه‌های اصیل خود انطباق دهند. از معلمان خواسته می‌شود برای سهیم شدن در تولید دانش تربیتی و دانش حرفه‌ای تدریس، ایده‌هایشان را به اشتراک بگذارند. از این رهگذر آنها از میزان تشریک دانش با همکاران بازخورد می‌گیرند و بازخورد می‌دهند. از معلمان خواسته می‌شود در ارزشیابی از دانش عملی تولیدشده مشارکت کنند. در این راستا بر میزان مشارکت همکاران در تسهیم دانش نظارت می‌شود.
راهبرد ۲: آموزش از طریق شکل‌گیری گروه مطالعه	معلمان شرکت‌کننده در دوره آموزشی، ضمن اتوبیوگرافی و نوشتن شرح‌حالی از وقایع آموزشی- تربیتی در شبکه اجتماعی مجازی، به‌عنوان همکاران گروه پژوهشی، تجارب زیسته خود را به‌منظور نقد و بررسی به اشتراک می‌گذارند. از معلمان خواسته می‌شود در شکل‌گیری گروه مطالعه برای نقد و بررسی پروژه‌های مبتنی بر اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی همکاری کنند. اعضای گروه به مطالعه و تبادل‌نظر درباره بهبود دانش عملی و حرفه‌ای می‌پردازند. در این راستا از معلمان خواسته می‌شود درباره تجارب زیسته خودشان بازاندیشی کنند. از این رهگذر، آنان به تقویت توان آموزشی و پژوهشی همدیگر کمک می‌کنند.
راهبرد ۳: آموزش و یادگیری به‌صورت گروهی	معلمان با همرسانی اتوبیوگرافی در شبکه مجازی به‌عنوان مکمل آموزش حضوری ضمن‌خدمت، اقدام به تشکیل گروه می‌کنند و زمینه تأثیرگذاری بر تحول فرهنگی و آموزشی را فراهم می‌کنند. معلمان شرکت‌کننده در دوره آموزشی، ضمن نوشتن شرح‌حالی از وقایع آموزشی- تربیتی در شبکه اجتماعی مجازی و دسترسی به سایر اعضای گروه، به گفت‌وگو، بحث و تبادل نظر درباره اطلاعات و تجارب همدیگر می‌پردازند. در این راستا تجربیات آنان در تعامل با هم قرار می‌گیرد. معلمان به ارائه محتوا برای سایر اعضای گروه می‌پردازند و با ارائه تجارب زیسته خود، بحث را به شکل کاربردی پیش می‌برند. از معلمان خواسته می‌شود به همراه سایر اعضا در گروه، کیفیت آموزش و یادگیری را در مدارس به چالش بکشند و برای بهبود آن از تجاربشان بنویسند. از آنان خواسته می‌شود برای سایر اعضای گروه بنویسند که این تجارب چگونه و در چه ابعادی به توسعه آنها کمک کرده است.
راهبرد ۴: آموزش از طریق دانش حاصل از پژوهش روایتی	از معلمان شرکت‌کننده در دوره آموزشی خواسته می‌شود ضمن نوشتن شرح حالی از وقایع آموزشی- تربیتی در شبکه اجتماعی مجازی، با دقت در آن شرح‌حال تأمل کنند و تجارب زیسته خودشان را توصیف و تحلیل و معانی مهم را از آنها استخراج کنند و آنها را با مبانی نظری انطباق دهند. از معلمان خواسته می‌شود با بررسی و نقد تجارب، اشتباههای خودشان را ببینند و با ارائه نتایج حاصل از عمل جست وجوگرانه خود در کلاس درس، از وضعیت موجود انتقاد کنند. با همرسانی اتوبیوگرافی در شبکه اجتماعی، به معلمان فرصت داده می‌شود درباره برنامه درسی و تدریس بازاندیشی کنند. از آنان خواسته می‌شود دنیای تجربه شده خود را عمیق‌تر مورد بررسی و مطالعه قرار دهند و دانشی را که بر مبنای پژوهش در کلاس درس به‌دست آورده‌اند، همرسانی کنند. از آنان خواسته می‌شود گفته‌های دیگران (آموزشها و دانش نظری) را مورد نقد قرار دهند و دانشی را که از راه روایت‌پژوهی به‌دست آورده‌اند با همکاران به اشتراک بگذارند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

تصویر ۱. مدل کاربردی «همرسانی تجربه زیسته معلمان در قالب اتوبیوگرافی از طریق شبکه‌های اجتماعی برای آموزش همکاران»

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در این پژوهش به پشتوانه مفاهیم نظری برگرفته از مطالعه ادبیات پژوهشی و مفاهیم تجربی برگرفته از روایتهای معلمان از تجربه همرسانی اتوبیوگرافی در فضای مجازی، چگونگی همرسانی تجربه زیسته معلمان در قالب اتوبیوگرافی از طریق شبکه‌های اجتماعی برای آموزش معلمان بررسی و تبیین شد. نتیجه بررسی برخی پژوهشها (مانند لیو و همکاران، ۲۰۱۵ و لیائو و همکاران، ۲۰۱۵) حاکی از آن است که استفاده از فضای شبکه‌های اجتماعی مجازی به یادگیری مؤثر و پرورش همکاری میان افراد می انجامد. همچنین طبق برخی دیگر از تحقیقات (عطاران و عبدلی، ۱۳۹۱؛ تووِن- لیندزی و همکاران، ۲۰۱۵؛ کریگ، ۲۰۱۱)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

برخـــورداری از تنوع امکانات فنی شـــبکه‌های اجتماعی در آموزش به‌منظـــور افزایش خلاقیت و بهبود کیفیت آموزش اســـت که می‌توان آن را در زمینهٔ مقوله‌های بازســـازی تجارب، بیان آزاد حقیقت درون و رویش اندیشـــه مورد توجه قرار داد. پژوهش گریفیث و لیانج (۲۰۰۸) تشـــکیل گروه مطالعه و ترویج پروژه‌هـــای مبتنی بر پژوهش و به اشـــتراک‌گذاری دانش را از قابلیتهای شـــبکه‌های اجتماعی مجازی بر شـــمرده است و در پژوهشهایی مانند ســـلند (۲۰۱۷)، پارکر و همکاران (۲۰۱۷) و کلارک (۲۰۱۶) استفاده از پژوهش روایتی‌مشارکتی مورد توجه واقع شده است. همچنین در برخی پژوهشها (از جمله، لیو و همکاران، ۲۰۱۵؛ تووِن- لیندزی و همکاران، ۲۰۱۵؛ جانکو، ۲۰۱۲) به مؤلفه «مدیریت تسهیم دانش» توجهی ویژه شـــده است. در برخی پژوهشها نیز، ســـودمندی فناوریهای ارتباطی جدید در «آموزش و یادگیری گروهی» تأیید شده است (کلارک، ۲۰۱۶؛ والتونن و همکاران، ۲۰۱۵؛ لیو و همکاران، ۲۰۱۵). با نگاهی به ادبیات موضوع و تحلیل یافته‌های پژوهش و بررسی دیدگاههای مرتبط با این قلمرو، به‌نظر می‌رســـد که ایده شـــکل گرفته در این مطالعه، بیشترین قرابت را با دیدگاه ریچارد بات و دانیل ریموند دارد و از سوی آن حمایت می‌شود. آنها بر این باورند که از طریق مطالعه اتوبیوگرافی مشارکتی معلمان می‌توان نحوه تفکر، احساس و عمل معلمان را فهمید (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۶: ۱۶۹).

با بررســـی پژوهشـــهای دیگر، این اندیشـــه قوّت گرفت که اتوبیوگرافی، معلمان را در فهم و تفسیر تجربیات‌شـــان و چگونگی سهیم شـــدن ســـایر معلمان در آن، مورد توجه قرار داده و نقش شبکه‌های اجتماعی مجازی را در اشتراک‌گذاری دانش عملی و شخصی معلمان که حاصل به‌کارگیری نظریه‌های مربوط به تدریس و یادگیری در فعالیت روزمره کلاس درس از ســـوی آنهاســـت، تبیین نموده اســـت. بر مبنای نتایج این پژوهش پیش‌بینی می‌شود، با اضافه شدن روشی کاربردی و خلاقانه برای همرسانی تجربه زیســـته معلمان به روند اجرای برنامه‌های ضمن‌خدمت معلمان در کنار روشهای مرسوم، معلمان نســـبت به استفاده از محتوای آموزشـــهای ضمن‌خدمت در موقعیت کلاس درس خود، انگیزه بیشتری پیدا کنند. این روش به آنها امکان خواهد داد تا فرصتی برای بازاندیشـــی و تغییر درباره برنامه درسی و تدریس داشته باشند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

منابع

REFERENCES

صائمی، حسن؛ فتحی‌واجارگاه، کوروش؛ عطاران، محمد و فروغی ابری، احمدعلی. (۱۳۹۳). تدوین الگوی برنامه ریزی درسی مبتنی بر شـــبکه اجتماعی برای آموزش و به سازی اساتید. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبـــــردهای آموزش در علوم پزشکی، ۷* (۳)، ۱۹۱-۱۹۸.

عطاران، محمد و عبدلی، مصطفی. (۱۳۹۱). فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ‌رو: روایت‌های یک معلم. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۷* (۲۵)، ۴۵- ۶۴.

فتحی‌واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۶). *برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید: شرحی بر نظریات معاصر*. تهران: انتشارات آییژ.

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

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

Clarke, A. M. (2016). *A digital narrative inquiry with teachers developing instructional digital stories: Opportunities and challenges*. [Electronic Dissertation, Queen's University Belfast].

Craig, C. J. (2011). Narrative inquiry in teaching and teacher education. In J. Kitchen, D. C. Parker, & D. Pushor (Eds.), *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education* (pp. 19-42). Emerald Group Publishing Limited.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Davis, B., & Sumara, D. (2010). Curriculum and constructivism. In P. L. Peterson, E. L. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 488-493). Oxford, UK: Elsevier Ltd.

Griffith, S., & Liyanage, L. H. (2008). An introduction to the potential of social networking sites in education. In I. Olney, G. Lefoe, J. Mantei, & J. Herrington (Eds.), *Proceedings of the Second Emerging Technologies Conference 2008* (pp. 76-81). Wollongong: University of Wollongong.

Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a community of learners among teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1641-1651.

Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education, 58*(1), 162-171.

Lee, S. M. (2014). The relationships between higher order thinking skills, cognitive density, and social presence in online learning. *The Internet and Higher Education, 21*(1), 41-52.

Liao, Y. W., Huang, Y. M., Chen, H. C., & Huang, S. H. (2015). Exploring the antecedents of collaborative learning performance over social networking sites in a ubiquitous learning context. *Computers in Human Behavior, 43*, 313-323.

Li, J., & Logan, K. D. (2017). Stories of an English language arts teacher in a high need secondary school: A narrative inquiry into her best-loved self. In V. Ross, E. Chan, & D. K.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]

Keyes (Eds.), *Crossroads of the classroom: Narrative intersections of teacher knowledge and subject matter* (pp. 137-156). Emerald Publishing Limited.

Lim, C. P., & Lee, J. C. K. (2014). Teaching e-portfolios and the development of professional learning communities (PLCs) in higher education institutions. *The Internet and Higher Education, 20*, 57-59.

Liu, M., Abe, K., Cao, M., Liu, S., Ok, D. U., Park, J. B., … Sardegna, V. G. (2015). An analysis of social network websites for language learning: Implications for teaching and learning English as a second language. *CALICO Journal, 32*(1), 114-152.

Lowe, B., & Laffey, D. (2011). Is Twitter for the birds? Using Twitter to enhance student learning in a marketing course. *Journal of Marketing Education, 33*(2), 183-192.

McGraw, A., Dresden, J., Gilbertson, E., & Baker, M. (2017). Site-based teacher education as a context for attending to the complexity and person-centred nature of teaching and learning: A narrative inquiry involving teacher educators from Australia and the United States. In J. Nuttall, A. Kostogriz, M. Jones, & J. Martin (Eds.), *Teacher education policy and practice: Evidence of impact, impact of evidence* (pp. 51-65). Singapore: Springer.

Parker, D. C., Murray-Orr, A., Mitton-Kukner, J., Griffin, S. M., & Pushor, D. (2017). Problematizing complexities and pedagogy in teacher education programs: Enacting knowledge in a narrative inquiry teacher education discourse community. *Canadian Journal of Education, 40*(2), 1-30.

Prestridge, S. (2010). ICT professional development for teachers in online forums: Analysing the role of discussion. *Teaching and Teacher Education, 2*6(2), 252-258.

Ragoonaden, K. (2015). Self-study of teacher education practices and critical pedagogy: The fifth moment in a teacher educator's journey. *Studying Teacher Education, 11*(1), 81-95.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.

Rosenthal, G., & Fischer-Rosenthal, W. (2004) The analysis of narrative-biographical interviews. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke. (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 259-265). London: Sage.

Schroeder, J., & Greenbowe, T. J. (2009). The chemistry of Facebook: Using social networking to create an online community for the organic chemistry laboratory. *Innovate: Journal of Online Education, 5*(4), 1-7.

Selland, M. K. (2017). The edge of messy: Interplays of daily storytelling and grand narratives in teacher learning. *Teachers and Teaching, 23*(3), 244-261.

Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology, 34*(2), 157-174.

Tillema, H., & Orland-Barak, L. (2006). Constructing knowledge in professional conversations: The role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and Instruction, 16*(6), 592-608.

Toven-Lindsey, B., Rhoads, R. A., & Lozano, J. B. (2015). Virtually unlimited classrooms: Pedagogical practices in massive open online courses. *The Internet and Higher Education, 24*, 1-12.

Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., & Sointu, E. (2015). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education, 81*(1), 49-58.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.5.2]