



تربیت معلم و پژوهش روایی: به سوی تغییر پارادایم در روش‌های تحقیق

حسین قربانی^{۱*}

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۸/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۳/۲

دکتر جواد لیاقت دار^۲

چکیده: تربیت معلم و پدیده‌های مرتبط با آن در احاطه متغیرهایی است که فرصت فهم عمیق و چندلایه از آن کمتر با روش‌های پژوهش اثبات‌گرایانه امکان‌پذیر می‌باشد. به عبارت دیگر جنس مفاهیم مرتبط با تعلیم و تربیت از جنسی نیست که بتوان آن‌ها را به صورت دقیق و عمیق از طریق روش‌های کمی بازنمایی و فهم نمود. بدین سان، اخیراً نظریه پردازان برنامه درسی برای فهم پدیده‌های آموزشی به یک نوع تغییر جهت‌گیری معرفت‌شناختی اشاره و تأکید داشته‌اند که افق‌های جدیدی میان پژوهش‌گران و پژوهیده‌ها گشوده است. با توجه به این ضرورت، هدف پژوهش حاضر این است که به تبیین جایگاه روش پژوهش روایی، به مثابه بستری در خدمت تغییر معرفت‌شناختی در فهم پدیده‌های گسترده تربیت-معلم بپردازد. در همین راستا، ابتدا مفهوم و تعریف روایت و پژوهش روایی ارائه و اهمیت پژوهش روایی در تربیت معلم مورد بحث قرار گرفته است. متعاقباً زمینه‌های پیدایش پژوهش روایی تشریح و با تحلیل چرایی تغییر پارادایم در پژوهش‌های گسترده تربیت معلم، مواضع پارادایماتیک آن در قالب مباحث معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی و روش‌شناختی بحث گردیده است.

کلیدواژه‌ها: تربیت معلم، پژوهش روایی، پارادایم، روش تحقیق، چرخش روش‌شناختی

ghorbani37@ut.ac.ir

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسؤل)

۲. استاد دانشگاه اصفهان

مقدمه

زندگی آدمی از همان لحظات تولد، با داستان و لایه‌های کودکانه تنیده می‌شود و همواره در طول زندگی، روایت‌ها در همه جا حضور دارند؛ آن‌گونه که «فرانک کرمود»^۱، تیک‌تاک ساعت را نیز یک طرح روایی می‌داند که «تیک» آغاز و «تاک» پایان آن است. این چنین آدمیانی که لحظه به لحظه زندگی خود را از زمان تولد، غرق در روایت‌ها هستند، با مرگ خود، در روایت‌ها جاودانه می‌شوند. در حقیقت، زندگی، خود یک طرح روایی منسجم است که با تولد آغاز می‌شود و با مرگ پایان می‌پذیرد (اسکندری و جوادی، ۱۳۹۲: ۲۱۳). از این‌رو، می‌توان گفت پیشینه روایت و روایت‌گری به قدمت خود انسان است. زیرا در بستر تاریخ هر چیزی که به نوعی در انسان رهیافتی برای کسب یا فهم معنا بوده است، مجموعه‌ای از استنادات کلامی و غیرکلامی است که در ذیل انواع متن‌ها، روایت‌ها و زیست‌نگاری‌ها قرار می‌گیرند. از این‌رو می‌توان ادعان داشت که پژوهش روایی اولین و قدیمی‌ترین شکل پژوهش است. اگر ما این را بپذیریم می‌توان گفت که همه سنت‌های پژوهشی به نوعی از روایت‌گری سرچشمه گرفته‌اند (پترا^۲، ۲۰۰۹: ۷۹). با این اوصاف، خاستگاه پژوهش روایی نخست به تحلیل‌های مرتبط با افسانه‌ها و فرهنگ-عامه^۳ مربوط می‌شود، اما کاربردهای معاصر آن در عصر پست‌مدرن را می‌توان در پارادایم‌های ساختارگرایی^۴، تأویلی^۵ و تفسیری^۶ پی‌جویی نمود (وبستر^۷ و مرتووا^۸، ۲۰۰۷: ۲۵). از نگاهی دیگر، بررسی تاریخی فعالیت‌های علمی روایت‌نشان می‌دهد که روایت‌گری به عنوان یک سنت پژوهشی و روش تحقیق به فعالیت‌های کانلی^۹ و کلاندینین^{۱۰} (۱۹۹۰) بازمی‌گردد. در حقیقت اولین بار کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰) از اصطلاح "پژوهش روایی"^{۱۱} برای کاوش مفاهیم و معانی گستره تربیت‌معلم بهره گرفتند. آن‌ها مدعی بودند پژوهش روایی اولین و بهترین روش برای فهم

1. Frank Kermod
2. Petra
3. Folklore
4. Structuralism
5. Hermeneutic
6. Interpretive
7. Webster
8. Mertova
9. Connelly
10. Clandinin
11. Narrative Inquiry

تجربیات است و آنچه در تعلیم و تربیت حادث می‌شود را می‌توان از طریق روایت‌ها و داستان‌ها مورد فهم قرار داد (وبستر و مرتووا ۲۰۰۷، کرسول^۱ ۲۰۱۲).

اما پژوهش روایی چیست و چه ویژگی‌هایی دارد که این چنین به فرایندی فراگیر تبدیل شده است؟ روایت پژوهی اصطلاحی است که از ۱۹۶۹ به معنای شاخه‌ای از پژوهش ادبی ناظر بر تحلیل روایت و خصوصاً اشکال روایت و انواع راوی باب شده است. علم روایت به عنوان نظریه‌ای مدرن، عمدتاً با ساختارگرایی اروپایی مرتبط است هر چند که بررسی‌های قدیمی اشکال و صنایع روایی از دوران بوطیق‌ای ارسطو را نیز آثار مربوط به علم روایت و روایت‌پژوهی می‌توان دانست (آقایی‌میبیدی، ۱۳۹۲). به طور کلی می‌توان گفت پژوهش روایی مجموعه‌ای داستان در مورد تجربیات انسان‌هاست (وبستر و مرتووا ۲۰۰۷، کرسول ۲۰۱۲). این روش چارچوبی قوی برای محققان فراهم می‌کند تا با بررسی تجارب، زیست‌جهان افراد را به تصویر بکشد. کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰) معتقدند پژوهش روایی روشی است برای فهم تجربه که به طور متقابل با همکاری محقق و مشارکت‌کننده، در طول زمان، در مجموعه‌ای از مکان‌ها و در یک تعامل اجتماعی حاصل می‌شود. لذا محقق با زیستن، باززیستن و بازگویی داستان‌های مرتبط با تجربیات زندگی افراد که به صورت فردی و جمعی است به کاوش می‌پردازد. از این‌رو، پژوهش روایی به فرایند جمع‌آوری اطلاعات از راه داستان‌سرایی اطلاق می‌شود، در واقع پژوهش‌گری که از این رویکرد بهره می‌گیرد، روایتی از تجربه را به تصویر می‌کشد. بنابراین پژوهش روایی به منزله مطالعه روش‌هایی است که بشر جهان را تجربه می‌کند (شعبانی‌ورکی، ۱۳۸۵: ۹۰).

بیان مسأله

امروزه، پژوهش در مورد این که معلمان دانش خود را چگونه توسعه می‌دهند، به مثابه حیطه پژوهشی جدیدی است که ابعاد آن هنوز به طور گسترده مورد کاوش قرار نگرفته است. بررسی تحقیقات آموزشی نشان می‌دهد که یک نوع دوگانگی در یافته‌های پژوهش‌گران دانشگاهی (به عنوان افراد بیرونی) و معلمان (به عنوان افراد درونی) نسبت به پدیده‌های مرتبط با کلاس‌های درس وجود دارد. لذا برای کاستن از این انقطاع و دوگانگی و به منظور فهم آنچه معلمان می-

1. Creswell

گویند، پژوهش‌گران باید تجارب معلمان را از طریق تحلیل روایت‌های آن‌ها کاوش نمایند. تجزیه و تحلیل روایت‌های معلمان، تجارب و صدای معلمان را برای پژوهش‌گران به ارمغان می‌آورد و به آن‌ها اجازه می‌دهد تا یک پایگاه دانش بسازند و به واسطه ارتباط با دانش معلمان، بین «صدای بیرونی»^۱ پژوهش‌گر و «صدای درونی»^۲ معلم پیوند حاصل شود (وسبورگ^۳، ۲۰۰۸: ۴۰). لذا امروزه پژوهش‌روایی به سرعت و به شکلی عملی در بسیاری از رشته‌ها مورد استقبال قرار گرفته است. دلیل این امر هم تا حدودی به محدودیت‌های متداول در روش‌های تحقیق سنتی، عدم تطابق این روش‌ها با ویژگی انسان‌ها و پیچیدگی رفتار انسان‌ها باز می‌گردد (وبستر و مرتووا، ۲۰۰۷).

بررسی پیشینه روایت‌نگاری در گستره تربیت‌معلم و حوزه تدریس و یادگیری نشان می‌دهد که توجه و تمرکز بر داستان‌ها و روایت‌های معلمان، مفهوم مسلط نظریه‌پردازانی چون کانلی و کلاندینین (۱۹۸۶، ۱۹۹۰، ۱۹۹۴)، گاف^۴ (۱۹۹۱، ۱۹۹۴، ۱۹۹۹)، گودسون^۵ (۲۰۰۱، ۲۰۰۶)، الباز^۶ (۲۰۰۲، ۲۰۰۴)، آیرز^۷ (۱۹۹۲، ۱۹۸۸) و بسیاری از اندیشمندان دیگر بوده است. از سوی دیگر، بعد از دهه هفتاد و تغییر جهت‌گیری تربیت معلم، از الگوهای فن‌آوران به الگوهای بازاندیشانه، بنیاد و هدف‌گایی تربیت معلم، به سمت تربیت معلم فکور تغییر جهت داده است (امام‌جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵). در نتیجه، اصول و مبانی‌ای چون تأمل در عمل، مشاهده تأملی، خودتأملی، پژوهش‌روایی، به اشتراک‌گذاری تجارب شخصی و ثبت و تحلیل رخدادهای تجربه شده به عنوان مهم‌ترین بسترهای نیل به تربیت معلم فکور در نظر گرفته شده است (جمشیدی‌توانا و همکاران ۱۳۹۵، جمشیدی‌توانا و امام‌جمعه، ۱۳۹۵، امام‌جمعه و مهرمحمدی ۱۳۸۵، کولتر^۸ و همکاران ۲۰۰۷، کانلی و کلاندینین ۱۹۹۷، کریگ ۲۰۰۴). برای مثال کلچ‌ترمن^۹

-
1. Outside Voices
 2. Inside Voices
 3. Vosberg
 4. Gough
 5. Goodson
 6. Elbaz
 7. Ayers
 8. Coulter

ترمن^۱ (۲۰۰۹) در پژوهشی تحت عنوان «روایت و شرح حال نویسی در تربیت معلم» به تحلیل ابعاد، جنبه‌ها و پیشینه روایت در تربیت معلم پرداخته است. طبق نتایج این تحقیق چرخش روایی حادث شده در علوم اجتماعی، پژوهش در بسیاری از حوزه‌ها، به ویژه تحقیقات آموزشی را به سمت استفاده از پژوهش‌های روایی سوق داده است. چرا که زبان فنی و علمی مرسوم دارای محدودیت‌هایی است که امکان فهم کامل تجربه در آن محقق نمی‌شود، اما زبان روایت به دلیل داشتن ویژگی‌هایی چون زمان‌مندی، واقع‌گرایانه بودن، پیوند با مسائل اجتماعی، معناداری، عملی بودن و بازاندیشانه و خوداندیشانه بودن، فرصتی فراهم می‌کند تا فراگیران از این محدودیت‌ها و قیود فراروند و با بازگویی تجارب خویش، هم‌زمان بتوانند یاد دهند و یاد بگیرند. به نظر چویی^۲ (۲۰۱۳) پژوهش روایی پاسخی به چالش‌های منتج از روش‌های تدریس سنتی و دوگانگی بین نظر و عمل بوده و رویکردی است که دوگانگی بین نیازهای پیش‌رونده و یادگیری حرفه‌ای معلمان را پوشش می‌دهد.

فنسترماخر^۳ (۱۹۹۴) نیز معتقد است در طول بیست سال گذشته پژوهش در مورد توسعه دانش حرفه‌ای معلمان رو به فزونی گذاشته و فرضیات بسیاری در مورد چگونگی توسعه این دانش طرح گردیده است. وی با تمایز بین دانش رسمی^۴ (شناسانده شده و تولید شده از جانب پژوهش‌گران) و دانش عملی^۵ (شناسانده شده و تولید شده از جانب خود معلمان) در تحقیقات آموزشی، اذعان می‌دارد که پژوهش روایی به مثابه رویکردی در خدمت فهم دانش عملی معلمان است. به باور کانلی و همکارانش (۱۹۹۷) نیز منبع فهم دانش عملی معلمان بسترهای روایت‌محور مانند مصاحبه‌ها، مکالمات، یادداشت‌های روزانه، یادداشت‌های خودزیست‌نگارانه، نوشتارهای مبادله‌شده بین پژوهش‌گران و معلمان، تاریخ‌شفاهی، وقایع‌نگاری‌ها، داستان‌های معلمان، داستان‌های خانواده‌ها، تصاویر و دیگر مصنوعات شخصی و خانوادگی می‌باشند. براین اساس، فارغ از صورت‌بندی دانش عملی معلمان که از بستر بازاندیشی در روایت‌ها و تجارب‌زیسته آنها در پارادایم انتقادی_برآمدنی اجرای برنامه درسی تربیت معلم می‌تواند مورد فهم قرار گیرد (زرقانی و

1. Kelchtermans
2. Choi
3. Fenstermacher
4. Formal Knowledge
5. Practical Knowledge

همکاران، ۱۳۹۵)؛ در دهه‌های اخیر بهره‌گیری از روش پژوهش روایی در گفتمان تربیت‌معلم چنان مورد استقبال و کاربست قرار گرفته است که خود به مثابه یک پارادایم طرح گردیده است (اسپکتور^۱، ۲۰۱۰، پاسچن^۲ و ایسان^۳، ۲۰۱۴، دامینگ^۴ و شاول^۵، ۲۰۱۴، پترا^۶، ۲۰۰۹، لیبلیچ^۷ و همکاران ۱۹۹۸). بنابراین با توجه به تغییر معرفت‌شناختی منتج از تفسیرگرایی در فهم عمل معلم و تغییر روش‌شناختی در کاوش پدیده‌های گستره تربیت‌معلم که در چند دهه گذشته حادث گردیده است، پژوهش حاضر بر آن است تا پژوهش روایی را به مثابه یک نوع چرخش پارادایم در فهم پدیده‌های مرتبط با تربیت معلم معرفی نماید و ابعاد آن را مورد بحث و تحلیل قرار دهد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های تحلیلی-استنباطی است. بر این اساس، ابتدا آرا و آثار نظریه‌پردازان مرتبط با پژوهش روایی در تربیت معلم مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. در گام دوم تعریف و چپستی پژوهش روایی تشریح شده و متعاقباً با تصویرسازی و تحلیل اهمیت و نقش روایت در گستره تدریس و یادگیری، و ارائه مستندات مرتبط با ضعف پارادایم اثبات‌گرایی در کاوش پدیده‌های گستره تربیت‌معلم، مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی روش پژوهش روایی، به مثابه یک پارادایم ترسیم گردیده است.

معنای روایت در بستر تعلیم و تربیت

بنیاد روایت در تربیت‌معلم به فلسفه تعلیم و تربیت دیوئی (۱۹۶۶) در تبیین چگونگی یادگیری از تجربه و تأمل بر تجربه برمی‌گردد. دیوئی معتقد بود تعلیم و تربیت فرایند بازسازی و بازسازماندهی، تغییر مستمر در تجربه است. او با تبیین مفاهیم زمان، مکان، تجربه و گروه‌گرایی

-
1. Spector
 2. Paschena
 3. Ison
 4. Dominique
 5. Shaul
 6. Petra
 7. Liebllich

در فرایند یادگیری به پژوهش بازاندیشانه^۱ تأکید داشت (بتی^۲، ۲۰۰۰:۴۶). در همین راستا کانلی و کلاندینین به عنوان شاخص‌ترین نظریه‌پردازان روایی، بر اساس دو معیار برگرفته از نظریه دیویی، پژوهش روایی را به مثابه تجربه تلقی نمودند. این دو معیار عبارتند از: ۱- انسان‌ها نیازمند فهمیده شدن هستند و این فهم نه به شکل فردی، بلکه در تعاملات و بافت اجتماعی حاصل می‌شود و ۲- تجارب فعلی ما در عین این که بر اساس تجارب گذشته شکل گرفته است، تجارب بعدی را نیز هدایت می‌کنند. از این رو انسان‌ها به طور پیوسته با تصور شرایط گذشته، اکنون و آینده زندگی می‌کنند.

درباره این که چرا روایت‌ها برای علنی نمودن صدای معلمان مناسب هستند؛ الباز (۱۹۹۰) شش دلیل اقامه نموده است: ۱- داستان بر دانش مکتون که باید مورد فهم قرار گیرد، تکیه دارد. ۲- داستان در بافتی معنادار، شکل می‌گیرد. ۳- فرض روایت این است که روش داستان‌سرایی به بیان، ساختار می‌دهد. ۴- داستان‌ها اغلب دربرگیرنده درس‌های اخلاقی هستند که باید آموخته شوند. ۵- روایت می‌تواند روشی قابل پذیرش و صدایی برای انتقاد از اجتماع باشد و ۶- داستان‌ها بازتاب جدایی‌ناپذیر نظر و عمل و گفت‌گویی بین گوینده و شنونده را نشان می‌دهند. هم‌چنین، گرومت (۱۹۸۱) روایت را به عنوان روشی برای به دست آوردن چشم‌انداز انتقادی از تجارب آموزشی در نظر می‌گیرد. برای گرومت رابطه روایت به دو طریق آشکار می‌شود: اول، تجارب از طریق فرایندهای تأملانه‌ای که به ذهن اجازه تحرک دائمی می‌دهد اصلاح می‌شوند؛ لذا تنها به دلیل تازگی و فوریت روایت‌های تجارب زندگی ما است که برنامه درسی می‌تواند نومفهوم سازی شود؛ به همین دلیل روایت‌ها کل حیطه‌های تجربه را اصلاح می‌کنند. دوم، زمانی که این روایت‌ها تحلیل می‌شوند، علایق و تعصبات نهفته در دوره‌های عادی زندگی آشکار می‌گردند. لذا روایت‌ها مجموعه‌ای برای آشکارسازی ماهیت و میزان علایق و نیازهای ما هستند. در این روش تجارب آموزشی می‌تواند گذشته و حال را با هدف ارتقای فهم این تجارب و شاید ارائه بینشی برای قضاوت، و نیاز به کنش جدید برای تغییر جامعه مورد سازماندهی مجدد قرار دهد (به نقل از پاینار و همکاران، ۱۳۹۰). گاف (۱۹۹۴) نیز پژوهش روایی را به مثابه رهایی‌بخشی^۳ می‌داند. او

1. Reflective Inquiry
2. Beattie
3. Emancipatory

او ادعا می‌کند روش‌هایی که ما به خودمان، دیگران و جهان معنا می‌دهیم، در بیشتر مواقع از طریق داستان صورت می‌گیرد. بنابراین، تأمل انتقادی در داستان‌هایی که می‌خوانیم، می‌شنویم، می‌گوییم و با آن‌ها زندگی می‌کنیم، می‌تواند به ما در فهم چگونگی معتبرتر و مولدتر ساختن آن‌ها و آزاد کردن خودمان از بسیاری از محدودیت‌ها کمک نماید. گاف ادعا می‌کند که پژوهش روایی دعوتی برای تفکر درباره همه چیز در قالب داستان است.

بنابراین، جاذبه اصلی روایت به عنوان یک روش، ظرفیت آن در ارائه تجربیات زندگی فردی و اجتماعی کنشگران تعلیم و تربیت به روش‌های مناسب و معنادار است (کانلی وکلاندینین، ۱۹۹۰). در پژوهش روایی هستی کارگزاران در بستر زمان گذشته، حال و آینده کاویده می‌گردد و با توصیف پدیده‌های تحت پژوهش، ارتباطی درونی بین متغیرها و ارتباطاتی بیرونی با ابعاد زیست انسانی به دست می‌آید.

پژوهش روایی به عنوان رویکردی در خدمت بالندگی حرفه‌ای معلمان

معلم‌ها با نگارش شرح حال زندگی خود، تجزیه و تحلیل آن، تأمل بر تجربیات خود، به بحث گذاشتن این تجربیات در گروه و پیوند آن با داستان‌های معلمان دیگر می‌توانند به بینش و خرد دست یابند. در حقیقت، داستان‌ها و تجارب معلمان، ابزاری برای رشد حرفه‌ای و خلق دانش است. وقتی که معلم‌ها داستان‌های مرتبط با زندگی خود را به اشتراک می‌گذارند، تجربه جمعی حاصل شده باعث می‌شود تا آن‌ها از یکدیگر یاد بگیرند و حمایت متقابل به دست آورند. بنابراین نگارش روایت‌ها کمک می‌کند تا معلم‌ها فکورتر شوند و یادگیری شخصی آن‌ها ارتقا یابد و تسهیم این روایت‌ها به تعمیم‌پذیری و توسعه دانش منجر گردد (وسبورگ، ۲۰۰۰: ۵۴). روایت به معلمان اجازه می‌دهد تا با خواندن، گوش سپردن، مباحثه و تأمل، عناصر تجارب جمعی^۱ مرتبط با تدریس را بیان و به اشتراک بگذارند. با به اشتراک گذاری داستان‌ها معلمان می‌توانند بر عمل خود تأمل نمایند و در این مسیر قادر گردند به فراتر از آنچه هست دست یابند و با بازاندیشی در باورها، اعمال و ارزش‌های خود به تغییر رفتارهای جاری خود بپردازند. بنابراین، روایت روشی در

خدمت توسعه حرفه‌ای^۱ معلمان است (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۴، وود^۲، ۲۰۰۰، الباز ۲۰۰۴). به نظر کرسول (۲۰۱۲) پژوهش روایی، از طریق تجارب شخصی معلمان، بینشی ویژه و عملی از مسائل واقعی مدرسه ارائه می‌دهد. با انجام مطالعات روایی، محققان به یک پیوند نزدیک با شرکت‌کنندگان دست پیدا می‌کنند، که این امر به کارگزاران تربیتی کمک می‌کند تا به این برداشت و درک برسند که پژوهش‌ها چگونه می‌تواند جنبه عملی و کاربردی پیدا کند. علاوه بر این در پژوهش روایی، با به اشتراک‌گذاری داستان‌ها، شرکت‌کنندگان به این نتیجه می‌رسند که صدای آن‌ها شنیده می‌شود و چقدر داستان‌هایشان اهمیت دارد.

به نظر کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰) پژوهش روایی رویکردی برای توسعه حرفه‌ای معلمان است. آن‌ها مدعی هستند مجموعه آگاهی‌های ما از جریان تعلیم و تربیت به واسطه گفت‌وگوها و داستان‌های مرتبط با تجارب آموزشی حاصل شده است. کانلی و کلاندینین (۱۹۹۴) معتقدند اگر ما بخواهیم به یک درک مناسب برسیم، در مدارس تغییر ایجاد کنیم و تعلیم و تربیت را ارتقا دهیم، باید تربیت معلم را بفهمیم و حامی توسعه حرفه‌ای معلمان باشیم. بدین منظور برای ایجاد این احساس پیشرفت، باید بر زندگی معلمان و دانش‌آموزان تمرکز کنیم. به باور این اندیشمندان در راستای توسعه حرفه‌ای معلمان همواره باید چهار فرضیه در نظر گرفته شود: ۱- یادگیری مادام‌العمر^۳ در تربیت معلم. ۲- تفکر و توجه به تاریخچه زندگی معلمان. ۳- توجه به این که تدریس یک نوع پیوند تربیتی بین افراد است، نه نقشی که از طرف نهادها یا مؤسسات اعتباربخشی لحاظ شود و ۴- تربیت معلم دارای تسلسل و پیوستگی است. به زعم آن‌ها، تربیت معلم را می‌توان به یک بازسازی^۴ تشبیه کرد. چون استعاره بازسازی به ما این اجازه را می‌دهد تا زندگی معلمان و دانش‌جو معلمان را در مرکز برنامه درسی تربیت معلم در نظر بگیریم. در این دیدگاه داستان‌های مرتبط با تدریس و یادگیری معلمان و دانش عملی شخصی معلمان محور قرار می‌گیرد. کلاندینین و کانلی (۲۰۰۰) می‌افزایند که معلم‌ها بر مبنای روش‌های سنتی به عنوان مجری برنامه درسی، برای تحقق اهداف از قبل تعیین شده و نتایج مشخص دیده

-
1. Professional Development
 2. Wood
 3. Lifelong
 4. Reconstruction

می‌شوند؛ در حالی که در پژوهش روایی، آن‌ها به عنوان بخشی از برنامه درسی تلقی می‌شوند که در تعیین اهداف و دست‌یابی به پیشرفت فعالیت دارند.

به نظر پاینار (۱۹۸۱) در تحلیل داستان‌های معلمان باید به چند نکته اصلی توجه داشت: ۱- داستان‌های معلمان شکلی از آگاهی خودشرح حال نگارانه است که از تجارب ذهنی^۱ منشعب می‌شوند و می‌توانند پیوندهایی مضمونی بین گذشته، حال و آینده برقرار نمایند. ۲- پژوهش خودشرح حال نگارانه به مثابه راهبردی برای بازیابی آگاهی در تجارب زیسته گذشته، حال و آینده است. ۳- این راهبرد مستلزم آن است که معلم‌ها فرصت‌هایی داشته باشند تا آشکارا تجارب ذهنی و درونی خود از رویدادها را به صورت مشارکتی و آزادانه و بر اساس وقایع چندبعدی (بصری، فیزیکی، روانی و عاطفی) موجود و معانی منصوب به آن تجارب فراخوانی نمایند و ۴- ثبت و نگارش اتفاقاتی که حادث می‌گردد با فراخوانی تجارب ذهنی مرتبط با دانش و دانستن همراه است و به دلیل فرصت دیدن خویشتن از زوایای گوناگون، یادگیری رهایی-بخشی^۲ پرورش می‌یابد. پاینار می‌افزاید این روش ابزار مفیدی برای معلمان محسوب می‌شود تا با استفاده از آن زمینه‌ها، اهداف، آرمان‌ها و احساسات جاری و آتی خود را چارچوب‌بندی نمایند، چگونگی توسعه تفکر خود را پیش نموده و به صورت پیوسته توسعه حرفه‌ای خویش را اصلاح نمایند (به نقل از سیمون، ۲۰۰۶: ۵۹). بنابراین، روایات تصویرگر جهان‌زیست معلمان است. دستاورد این بازنمایی فکورانه، فهم هویت شخصی و خودآگاهی در وجه درونی و آگاهی و افزایش بینش و دانش حرفه‌ای و چندگانه تدریس از جنبه بیرونی و در نهایت بالندگی حرفه‌ای است.

چرایی پژوهش در زندگی معلمان

در دو دهه گذشته، روایت به دو طریق به یک جنبش مترقی تبدیل شده است. نخست، طرح آن به عنوان یک اصطلاح در ادبیات تحقیقات آموزشی و دوم، طرح آن به عنوان یک روش‌شناسی پژوهشی نوبنیاد با پتانسیلی که در طیف وسیعی از رشته‌ها (فلسفه، آموزش و پرورش، الهیات و روانشناسی تا اقتصاد، پزشکی، زیست‌شناسی و محیط‌زیست) قابل استفاده است (وبستر و مرتووا،

1. Subjective Experience
2. Emancipatory

۳۷:۲۰۰۷). لذا در طول این دهه روندهای اصلی روایت در تربیت‌معلم بیشتر حول موضوعاتی چون دانش روایی معلمان، داستان‌های معلمان، صدای معلمان و عمل تأملانه بوده است. فرض اساسی همه این پژوهش‌ها این است که دانش تدریس را نمی‌توان به طور کامل از طریق پارادایم سنتی اثبات‌گرایانه فهم نمود؛ چرا که تدریس فعالیتی عمیقاً شخصی است و نمی‌تواند از اعتقادات، ارزش‌ها و پیشینه زیسته افراد جدا باشد (شرکی^۱، ۲۰۰۱: ۴۱). لذا برای این که جهان تدریس مورد فهم قرار گیرد، معلمان باید داستان‌های مرتبط با تدریس خویش را نقل نمایند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۴).

کورتازی^۲ (۱۳۹۱) علت کاربست و گسترش پژوهش روایی در تربیت معلم را سه علت می‌داند که عبارتند از: ۱- تأکید فزاینده بر تأملات و اندیشه‌های معلم. ۲- تأکید بر موقعیت دانشی معلمان شامل: آنچه می‌دانند، نحوه تفکر، نحوه رشد حرفه‌ای و چگونگی تصمیم‌گیری معلمان در کلاس درس و ۳- امروزه کارگزاران تربیتی به دنبال قدرت بخشیدن به معلمان در نقل و ارائه تجربیات در راستای توجه و اولویت دادن به صدای آنها هستند. کریگ (۲۰۱۳) نیز پنج ویژگی و نقطه قوت برای پژوهش روایی در تربیت معلم قائل است که عبارتند از: ۱- این نوع پژوهش جنبه گروهی دارد و نوعی فعالیت جمعی در بافت و زمینه خاص خود محسوب می‌شود. ۲- یکی از بهترین روش‌ها و رویکردها در حوزه پژوهش در تربیت‌معلم است. ۳- این روش دانش عقلانی را به کار می‌بندد. ۴- به حقیقت روایت و داستان توجه دارد و ۵- از طریق بازگویی و بسط روایت به دنبال توسعه و گسترش تجارب معلمان و دانشجو-معلمان است (به نقل از گلکار و شریفیان، ۱۳۹۵).

به نظر کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰) روایت نقشی بنیادین در تعلیم و تربیت دارد. زیرا در روایت چگونگی معناسازی افراد از تجارب مورد کوش قرار می‌گیرد. این که افراد با گفتن و بازگویی داستان‌های خود در زندگی فردی، گروهی یا فرهنگی، به پیکربندی مجدد گذشته می‌پردازند و در پرتو آن برای آینده هدف می‌آفرینند. بنابراین، روایت یک روش بنیادین برای رشد فردی و اجتماعی محسوب می‌شود و یک کیفیت بنیادین در تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. از

1. Sharkey
2. Cortazzi

نظر کرسول (۲۰۱۲) تحلیل روایت‌ها، از طریق تجارب شخصی معلمان، بینشی ویژه و عملی از مسائل واقعی تدریس و یادگیری ارائه می‌دهد. با انجام مطالعات روایی، محققان به یک پیوند نزدیک با مشارکت‌کننده‌ها دست پیدا می‌کنند و این امر به کارگزاران تربیتی کمک می‌کند تا به این برداشت و فهم برسند که پژوهش‌ها چگونه می‌تواند جنبه عملی و کاربردی پیدا کند (کرسول، ۲۰۱۲). مزیت و اهمیت پژوهش‌های مبتنی بر روایت و تاریخ زندگی، در کاوش تجارب زیسته ناشنیده، مستندنشده، به حاشیه‌رانده شده و مسکوت است. روایت دعوت شنوندگان، بینندگان و خوانندگان به دیدن جهان از نگاه راوی است (باتماکر^۱ و هارنت^۲، ۲۰۱۰).

زمینه‌های پیدایش پژوهش روایی

پژوهش روایی را می‌توان رویکردی منتج از نظریات پست‌مدرن و نحله‌های تفسیری- تأویلی در فلسفه و ادبیات دانست. به زعم پاینگر^۳ و دنیس^۴ (۲۰۰۷) به طور کلی چهار چرخش نظری و پارادایمی امکان ظهور نظریات و رهیافت‌های نوینی هم‌چون پژوهش روایی را مهیا کرده است، که عبارتند از:

الف- تغییر در معادله ارتباط بین پژوهش‌گر و پژوهیده

هیچ تحولی به اندازه تحول در فهم ارتباط بین پژوهش‌گر و موضوع پژوهش، در ظهور رهیافت‌های نوین، به‌ویژه پژوهش روایی حیاتی نبوده است؛ یعنی دور شدن از عینیت‌گرایی اثباتی و واقع‌گرایی ناظر بر آن، به سوی تفسیر و درک معنا. گذار از درک عینی ارتباط بین پژوهش‌گر و پژوهیده، و رسیدن به درکی نسبی از این ارتباط، مستلزم تعریف مجدد جایگاه پژوهیده در فرایند پژوهش است. بر اساس دیدگاه نسبیت‌گرایی، در هر پژوهش ارتباطی تنگاتنگ بین پژوهش‌گر و موضوع پژوهش وجود دارد؛ ارتباط و تعاملی که باعث تغییر دوجانبه می‌شود. نسبی‌گرایان تأکید دارند که موضوعات پژوهش علوم انسانی، بدون تغییر، بسته، فرازمینی و جدا از زمینه‌ای که در آن زندگی می‌کنند نیستند. لذا موضوعات پژوهش‌های انسانی، نه در خلأ، که

1. Bathmaker
2. Harnett
3. Pinnegar
4. Daynes

در زمان و مکانی زندگی می‌کنند که خود برساخته‌ای اجتماعی تلقی می‌شوند. زمینه فرهنگی اجتماعی، انسان‌ها، فرهنگ‌ها و رخدادها همگی دارای تاریخی هستند که بر وضعیت کنونی آن‌ها تأثیرگذار است. بنابراین؛ عینیت دیگر صفت پدیده‌های انسانی یا موضوعات پژوهشی نیست، بلکه صفت خود پژوهش‌گر و فرایند پژوهش است.

ب- تغییر جهت از اعداد و ارقام به سمت استفاده از واژگان به عنوان داده

در مورد تقابل بین پژوهش کمی و کیفی مباحث فراوانی وجود دارد. به طور کلی؛ پوزیتیویست‌ها معتقد بودند اصولی‌ترین نوع اعتبار و اعتماد در پژوهش، از طریق اعداد و روش کمی به دست می‌آید. لذا به یاری آمار می‌توان استدلال‌های قابل داوری در مورد واقعیات ارائه نمود و ابهام در زبان اعداد، بر خلاف زبان کلمات، وجود ندارد. اما کاربرد اعداد در مطالعه پدیده‌های انسانی، ضمن محدودیت‌های بسیار، انتقادات فراوانی برانگیخته است. نخست این‌که؛ گفتمان مبتنی بر اعداد، به دلیل تهی بودن از احساس و بینش انسانی، لاجرم در بازنمایی پیچیدگی روابط انسانی گفتمان عقیم است. دیگر این‌که؛ سرشت مطلق‌گونه و تحمیلی اعداد، چندان به کار پژوهش-گرانی که می‌کوشند معنای کنش و تعاملات انسانی را بفهمند، نمی‌آید. وبستر و مرتووا (۲۰۰۷) نیز اذعان می‌دارند که پژوهش روایی بنیادی برای فهم تجارب پیچیده و انسان‌گرا است. چراکه روایت تجربه و تلاش‌های انسان از زمان‌های گذشته را شرح می‌دهد. روایت تجربه انسان را از طریق ساخت^۱ و بازساخت^۲ داستان‌های فردی ثبت می‌کند و به دلیل قابلیت ثبت و بازگویی این رویدادهای تأثیرگذار، این روش برای بیان موضوعات پیچیده و موضوعات فرهنگی و انسانی کاملاً مناسب است.

ج- تغییر جهت از حیطه‌های کلی و جهانی به خاص و محلی

یکی از فرصت‌هایی که روش کمی برای پژوهش‌گران به همراه می‌آورد، تعمیم است. بر این اساس، اگر پژوهش‌گر بتواند تأثیر پدیده‌های خاص را کنترل نماید یا نادیده بگیرد، آنگاه می‌تواند نتایج را در سطح بالاتری تعمیم دهد. در واقع، بسیاری از نخله‌ها و مفاهیم قدرتمند علوم انسانی

1. Construction
2. Reconstruction

بر مبنای انتزاع الگوهای جهان شمول و فراروایت‌ها سامان یافته‌اند. براساس این اعتقاد، پژوهش-گران با مطالعه پدیده‌ها، واقعیت‌ها را گردآوری و متعاقباً، قوانین کلی وضع می‌کنند. اما خاص-گرایی بیش از هر چیز در جنبش‌های اجتماعی پس از جنگ جهانی دوم در اروپا و ایالات متحده ریشه دارد؛ در جنبش آگاهی زنان، و جنبش سیاه‌پوستان در سرتاسر جنوب، داستان‌های شخصی تبدیل به بنیان‌های روایی شدند. چنین داستان‌هایی دست کم چهار نقش عمده بر عهده داشتند؛ ۱- باعث می‌شدند اعضای جنبش با یادآوری تجربه تبعیض‌های مشترک، احساس هم-بستگی و هم‌نوایی کنند. ۲- زمینه هم‌یاری اعضای عادی را در فعالیت‌های روشن‌فکرانه جنبش فراهم می‌ساختند. ۳- ذخیره‌ای بزرگ از روایات مهیا می‌شد که رهبران جنبش می‌توانستند بر اساس آن‌ها نظریه‌پردازی و برنامه‌ریزی نمایند. و ۴- مدارکی محکم و قابل اتکا در صورت تغییر نظام سیاسی و اجتماعی به شمار می‌رفتند؛ مدارکی که بسیار بیش‌تر از استدلال‌های علوم اجتماعی اثبات‌گرا قانع‌کننده بودند.

د) پذیرش روش‌های چندگانه شناخت

عبور از یگانه بودن شیوه شناخت جهان رسیدن به این است که شیوه‌های گوناگونی برای شناخت و درک تجربه انسانی وجود دارند. فرضیات بنیادین اثبات‌گرایی، علم اثباتی را معرفی می‌داند که پژوهش‌گران به پشتوانه آن می‌توانند ادعای اعتبار شناخت داشته باشند. اما چیزی که پوزیتیویست‌ها عموماً ناگفته می‌گذارند این است که چنین شناختی، فقط یکی از مجموعه روش‌های فهم جهان است. اگر شناخت پوزیتیویستی، بر مبنای اتکا بر اعداد، یافتن واقعیات و کشف قوانین استوار است، در مقابل، شناخت روایی بر ذات رابطه‌گرا و تعامل محور استوار است. به زعم کلاندننین سایر رهیافت‌های علوم اجتماعی در بستر روایت زاده و بالیده‌اند؛ برای مثال تاریخ که ذاتاً روایت است، انسان‌شناسی که از سفرنامه‌ها زاده شده‌اند و روان‌شناسی که هنوز نیز مطالعات موردی و سرگذشت‌پژوهی را به کار می‌برد. ویژگی بنیادین پژوهش روایی تعاملات و ارتباطات متقابل بین محقق و مشارکت‌کننده است. در حقیقت بنیاد این روش روابط کیفی مبتنی بر اعتماد و احترام متقابل است که همه این ویژگی‌ها در قالب اعداد و ارقام قابل بیان و تفسیر نیستند (پاینگر و دنیس، ۲۰۰۷: ۳۰-۵)

چرایی عبور از پارادایم اثبات‌گرایی در تربیت معلم

برتری روایت تا حدی به دلیل محدودیت روش‌های پژوهش سنتی و ناسازگاری آن با پیچیدگی‌های یادگیری است. هم‌چنین حرکت در جهت پذیرش رویکرد روایی، محصول تغییر افکار فلسفی پست‌مدرن و تأیید تأثیر تجربه و فرهنگ در ساخت دانش بوده است. البته به این مهم نیز باید توجه کرد که روایت با فعالیت و عواطف انسان‌ها مرتبط است و این‌ها مسائلی هستند که با رویکردهای سنتی پژوهش قابل کاوش و بررسی نمی‌باشند. روایت در تلاش است تا کل یک پدیده را مورد فهم قرار دهد، در حالی که سایر روش‌ها بر فهم موضوعات یا پدیده‌های مطالعه شده از دیدگاهی خاص تمایل دارند و اغلب مراحل میانجی مهم^۱ را حذف می‌کنند. روایت به علت محدودیت روش‌های پژوهشی مرسوم و ناسازگاری آن‌ها با پیچیدگی کنش‌های انسانی، در بسیاری از رشته‌ها جنبش ایجاد کرده است. رویکردهای پژوهش سنتی برای فهم مفهوم تجربه به مدل‌های علوم طبیعی گرایش دارند. در این مدل‌ها نظریه و عمل از هم جدا است و این خطر به وجود می‌آید که روابط درونی بین عمل و تجارب انسان بر مبنای تحمیل، تبیین و تفسیر بیرونی یادگیرنده باشد. در حالی که روش روایی از موانع بین پژوهش و تجربه عبور می‌کند. این روش در ارتباط با جنبه‌های زمان و تعاملات مناسب است و ویژگی‌های کلیدی مربوط به مسائل پیچیدگی و محوریت انسان را مورد توجه قرار می‌دهد (وبستر و مرتووا، ۲۰۰۷: ۴).

بنابراین، علت استقبال از پژوهش روایی را باید در محدودیت‌های پژوهش‌های کمی در تربیت معلم جستجو کرد. چرا که این نوع از پژوهش‌ها ملزم به قواعد و مفروضاتی در فهم و عینیت بخشی به نتایج و داده‌ها هستند، که با اصول انسانی، تعاملات چندجانبه و پیچیدگی رخدادهای مرتبط با تربیت معلم و فرایند تدریس و یادگیری هم‌خوان و سازگار نیستند. بسیاری از پدیده‌های آموزشی قابل تقلیل به واحدهای کمی-عددی و طبقه‌های مجزا نیست که بتوان آن‌ها را از طریق روش‌های سنتی مورد فهم قرار داد. از سوی دیگر در تربیت‌معلم ما با مسائلی درگیر

1. Important 'Intervening' Stages

هستیم که برای فهم عمیق و دقیق آن‌ها باید هم‌زمان متغیرهای بسیاری را مورد کاوش قرار دهیم، این کاوش نیز الزاماً از طریق درگیری با مسائل و فهم کلیت آن‌ها قابل بررسی است. برای مثال ریسمن^۱ (۲۰۰۶) معتقد است پژوهش‌های روایی برآمده از ضعف موجود در روش‌های سنتی کمی و پرسش‌نامه‌ای است. در پژوهش‌های سنتی که ملهم از منطق اثبات‌گرایی است روش‌های تحقیق بر مبنای نمونه‌گیری تصادفی و تحلیل‌های آماری است، تحلیل داده‌ها نیز بر مبنای رویکرد منطقی-تجربی است و وظیفه اصلی محقق نیز توصیف عینی وقایع است. اما به رغم همه امتیازات منطق اثبات‌گرایی، نکته قابل تأمل این است که بسیاری از موضوعات انسانی و اجتماعی را نمی‌توان در این رویکرد مورد کاوش قرار داد. زیرا بسیاری از ابعاد انسانی قابل تقلیل به جنبه‌های کمی و بررسی از طریق اعداد و ارقام نیست. بنابراین، این محدودیت‌ها، زمینه‌های رشد و گسترش روزافزون رویکردهای کیفی تفسیری-تأویلی و به ویژه پژوهش‌های روایی را در تربیت معلم فراهم نموده است.

به نظر گاف (۱۹۹۴) چرخش روایی حاصل نفوذ و تأثیر نظریه روایت از مطالعات ادبی به دیگر رشته‌ها بوده است. گاف اذعان می‌دارد که در چند دهه گذشته یکی از مضامین کلیدی نومفهوم‌گرایان در مطالعات برنامه درسی فهم برنامه درسی به عنوان داستان‌های جمعی افراد از گذشته، حال و آینده بوده است که نمودهای این جهت‌گیری را می‌توان در روش خودشرح‌حال-نویسی «گذر زندگی‌نامه‌ای»^۲ پاینار (۱۹۷۵) در پژوهش‌های برنامه درسی و کاوش‌های زیست-داستانی کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰) تحت محور «پژوهش‌های روایی»^۳ پی‌جویی نمود. هر دوی این روش‌ها به فهم و جستجوی فاعلیت معلم‌ها و دیگر کارگزاران برنامه درسی از طریق تأملات فردی و مشارکتی در داستان‌های خودشرح‌حال‌نگارانه متمرکز هستند. گاف اصرار می‌ورزد که پژوهش‌های روایی ما را به این چالش دعوت می‌کند تا بفهمیم چگونه شکل‌های گفتمان در علوم طبیعی و انسانی خودشان را به شکلی روایی سازمان داده‌اند. وی در تشریح روایت از مقایسه

1. Riessman
2. Curren
3. Narrative Inquiry

«داستان‌های پلیسی»^۱ استفاده می‌کند و با انجام این کار کمبودهای روش علمی در تحقیقات آموزشی را متذکر و نیاز به استفاده از رویکردهای روایی را مورد تأکید قرار داده است. بنابراین روایت پژوهش‌گران را از محدودیت‌های روش‌های تحقیق سنتی، مانند تعلق به ساختار پارادایمی واحد و گزارش با یک‌صدا رها می‌سازد. طرح پژوهش روایی تغییرات را به عنوان یک بخش کامل و حتی ضروری در فرایند ساخت دانش یک‌پارچه می‌کند. هم‌چنین به نظر می‌رسد این رویکرد درباره چگونگی ساخت دانش‌های پیچیده، از پیشنهادات مدل‌های خطی - نظری - عملی - نتیجه‌ای، مدل دقیق‌تری ارائه می‌دهد (وبستر و مرتووا، ۲۰۰۷). با توجه به این ادله می‌توان ادعا نمود که پژوهش روایی پاسخی روش‌شناختی به پارادایم اثبات‌گرایی^۲ و فرااثبات‌گرایی^۳ است (لیبلیج و همکاران، ۱۹۹۸).

پژوهش روایی به عنوان پارادایم

پارادایم را می‌توان به عنوان مجموعه‌ای از باورها و پیش‌فرض‌های بنیادین تصور نمود که راهنمای کنش افراد در زندگی شخصی و علمی قرار می‌گیرد. این باورها یا پیش‌فرض‌ها در سه رکن اصلی هر پارادایم یعنی هستی‌شناسی^۴، معرفت‌شناسی^۵ و روش‌شناسی^۶ متجلی می‌شوند (دانائی‌فرد، ۱۳۸۶). تحلیل ادبیات روایت نشان می‌دهد که پژوهش روایی اغلب به عنوان یک روش‌شناسی (کلاندینین، ۲۰۰۶)، روشی برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌های تجربی (دنزین و لینکلن، ۲۰۰۵)، یک رویکرد کیفی (کرسول، ۲۰۱۲) یا فرایند ساخت معنا (پترا، ۲۰۰۹) تعریف می‌شود. اما فراتر از همه این تعاریف باید اذعان داشت که پژوهش روایی یک «پارادایم»^۷ است. در حقیقت پژوهش روایی از جنبه‌های تحقیقی، نظری و عملی دارای ویژگی‌های اساسی است و به‌طور اخص مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی آن باعث شده است تا پژوهش

-
1. Detective Fiction
 2. Positivist
 3. Post Positivist Paradigms
 4. Ontology
 5. Epistemology
 6. Methodology
 7. Paradigm

روایی به عنوان یک پارادایم طرح گردد. اسپکتور^۱ (۲۰۱۰) معتقد است در پارادایم روایی این که واقعیت‌ها بر مبنای ماهیتی سیال و چندوجهی ساخته می‌شوند به رسمیت شناخته می‌شود و این روش به طور اخص مدعی است که وقایع اجتماعی در درجه اول یک واقعه روایی است. بنابراین یک تحقیق باید در بستر یک پارادایم مشخص انجام گیرد تا بین مبانی معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی و روش‌شناسی و ابزارهای آن سازگاری برقرار شود. در ادامه، این مبانی به طور مختصر توضیح داده خواهد شد.

معرفت‌شناسی

معرفت‌شناسی شاخه‌ای از فلسفه است که به تئوری دانش می‌پردازد. در این علم سؤال می‌شود که چگونه می‌توان جهان را شناخت؟ چه ارتباطی بین محقق و یافته‌های تحقیق وجود دارد؟ این سؤالات به مفهوم دانش و درجه اطمینان آن توجه می‌کنند و مسائلی را که پیرامون درک انسان از هستی وجود دارد مطرح می‌سازند. در بعد معرفت‌شناسی، فرض بر این است که از طریق داستان‌ها و روایات می‌توان جهان را شناخت. این شناخت نیز به واسطه فرآیندهای تفسیری^۲ است که ریشه‌های ذهنی و فرهنگی دارند. به نظر اسپکتور (۲۰۱۰) بعد معرفت‌شناسی پژوهش روایی را به طور واضح می‌توان بر مبنای سه ویژگی ترسیم کرد: ۱- روایات به شرایط فعلی راوی وابسته است، زیرا داستان‌های مرتبط با گذشته یا آینده همیشه تحت شرایط حال بیان می‌شوند، ۲- روایات به طور آگاهانه و ناآگاهانه از میان طیف وسیعی از رخدادهای تاریخ زندگی افراد گزینش می‌گردند، بنابراین داستان‌ها علی‌رغم مفصل و غنی بودن، نمی‌توانند همه چیز را در بر گیرند و ۳- روایات بر مبنای سه زمینه شکل می‌گیرند: الف- روابط بین‌الذهانی بلافصل^۳ که روایات در آن‌ها تولید می‌شوند، ب- زمینه‌های اجتماعی جمعی^۴، که روایات در آنها تکامل می‌یابند و ج). فرارویات‌های فرهنگی^۵ که به داستان‌ها معنا می‌دهند.

1. Spector
2. Interpretative Processes
3. Immediate Intersubjective Relationships
4. Collective Social Field
5. Cultural Meta-Narratives

به نظر برونر (۱۹۸۶) انسان‌ها دانش خود نسبت به هستی را به دو طریق سازماندهی می‌کنند: (۱) پارادایماتیک^۱ (منطقی-علمی) و (۲) سبک تفکر روایی^۲. مورد نخست در تشریح موارد و چیزهای فیزیکی و طبقه دوم برای حکایات و زندگی افراد است. به باور برونر انسان‌ها تجربه‌ها و فهم خود از جهان را در قالب روایت سازماندهی می‌کنند. وی استدلال می‌دارد که "خود" در رابطه با نظم اجتماعی بزرگتر شکل می‌گیرد و در این میان روایت یکی از عوامل مهمی است که امکان این رابطه "خود-اجتماع" را به وجود می‌آورد. لذا برای فهم کنش‌های انسانی باید از شناخت روایی بهره گرفت (کاسیلا^۳، ۲۰۰۷). پالکینگهورن^۴ (۱۹۸۸) نیز معتقد است فهم و معنایابی زندگی انسان در پرتو روایت ممکن می‌شود. زیرا انسان‌ها بر مبنای روایت‌هایشان زندگی می‌کنند و روایت‌ها تعیین می‌کنند که آنها چه کسانی بوده و چگونه زیسته‌اند. از این رو برای فهم هر فرد باید روایت وی از جهان را مورد کاوش قرار داد. وی می‌افزاید روایت روشی برای ساخت و سازماندهی هستی به صورت معناگرا، منسجم و یک‌پارچه است که در آن تجارب و کنش‌های انسانی با کاربست زبان و به صورت تفسیری-تأویلی بازنمایی و فهم می‌گردد.

هستی‌شناسی

هستی‌شناسی در مورد ماهیت حقیقت بحث می‌کند. این که حقیقت چیست و چه ابعادی از حقیقت واقعاً قابل فهم است؟ برای مثال اگر یک جهان واقعی فرض می‌شود، پس آنچه می‌توان درباره آن دانست آن است که اشیاء واقعاً چگونه هستند و چطور کار می‌کنند؟ در بعد هستی-شناسی، روایت بر ماهیت داستان‌وار رفتار انسان تمرکز می‌نماید و فرض بر این است که وقایع اجتماعی در درجه اول واقعه‌ای روایی است. البته این بدان معنا نیست که روایت‌ها وجود ندارند و ما آنها را کشف می‌کنیم، بلکه رابطه متقابلی بین زندگی و روایات وجود دارد. بنابراین در بعد هستی‌شناسی فرض بر این است که از طریق روایات است که ما احساس پیوستگی و هویت می‌کنیم، می‌توانیم با دیگران ارتباط برقرار کنیم، فرهنگ‌ها را یاد بگیریم و رفتارهایمان را نظم ببخشیم. حتی در سطحی گسترده‌تر می‌توان گفت خانواده‌ها بر اساس روایاتی که از نسلی به

1. Paradigmatic
2. Narrative Modes Of Thought
3. Kaasila
4. Polkinghorne

نسل دیگر منتقل شده است زیست می‌کنند و هویت مشترک ملل و مذاهب از طریق روایات شکل گرفته و تکوین می‌یابد (اسپکتور، ۲۰۱۰). اگر ما در بعد هستی‌شناسی با این پرسش مواجه شویم که آنچه وجود دارد چیست؟ و دارای چه ماهیتی است؟ خواهیم دید که آنچه وجود دارد وقایع و رویدادهایی است که در بستر زمان حادث شده و برای تشریح ماهیت آن باید دست به دامان روایت‌ها و داستان‌ها شویم و برای تشریح حقایق از ذهن و زبانی روایی خدمت بگیریم تا بتوانیم معانی و حقایق جهان را به تصویر بکشیم.

روش‌شناسی

روش‌شناسی مجموعه‌ای از فرایندها و قواعد است که در قالب یک نظم سیستماتیک و روش‌های اجرایی، محقق را در جهت پاسخ به سؤالات تحقیق هدایت می‌کند. روش‌شناسی به پاسخ‌گویی این سؤالات می‌پردازد که چگونه می‌توان در مورد جهان، معرفت به دست آورد؟ چگونه می‌توان تشخیص داد که حد دانسته‌های انسان راجع به حقیقت کجاست؟ پژوهش‌گر چگونه باید شناختنی را بشناسد؟ از بعد روش‌شناسی پژوهش روایی بر داستان^۱ متمرکز است. داستان‌ها نیز واقعه‌ای روایی تلقی می‌شوند که از طریق مجاری طبیعی در سطوح فردی^۲، جمعی^۳، فرهنگی^۴ و جهانی^۵ مورد کاوش قرار می‌گیرند. داده‌ها در هر پژوهش روایی شامل داستان‌های کتبی^۶ و شفاهی^۷، فردی^۸ و جمعی^۹ و خودزیست‌نگاری‌های بزرگ و کوچک^{۱۰} هستند. ریسمن (۲۰۰۶) معتقد است دو اصل را می‌توان مشخصه اصلی روش‌شناسی پژوهش روایی دانست: نخست این-که، در این روش، داستان‌ها به عنوان هدف و راهنمای پژوهش برای نیل به واقعیت تلقی می-شوند، و دوم، این‌که تحلیل‌های روایی با اتخاذ یک راهبرد کل‌گرا^{۱۱} در چهار بعد حاصل می‌شود،

1. Story
2. Personal
3. Collective
4. Cultural
5. Universal
6. Written
7. Oral
8. Personal
9. Collective
10. Big And Small Autobiographic
11. Holistic Strategy

که عبارتند از: اقتباس یک لنز میان‌رشته‌ای^۱ و چندبعدی^۲، تلقی داستان به عنوان یک کل واحد^۳، واحد^۴، توجه هم‌زمان به شکل^۴ و محتوا^۵ و توجه به بافت^۶. بنابراین، در بعد روش‌شناسی پژوهش پژوهش روایی با بازگویی داستان‌ها آغاز می‌شود. چون روایت‌گری به عنوان یک روش از تأمل و مفاهیم فراتر می‌رود، پژوهش‌گران قبل، حین و بعد از پژوهش به یک تداوم و پیوستگی در کاوش نیاز دارند. در این فرایند نیز دو نکته بسیار حائز اهمیت است، نخست گوش سپردن به داستان‌های مشارکت‌کننده‌ها و دوم زیست‌دشادوش^۷ با مشارکت‌کننده‌ها در ارائه داستان‌ها (لیزا^۸، ۲۰۰۸).

بنابراین بر اساس توضیحات فوق می‌توان اذعان نمود که پژوهش روایی به عنوان یک پارادایم، ابعاد هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی خاص خود را داراست و به خاطر همین ویژگی‌ها و مختصات است که پژوهش روایی به مثابه یک پارادایم طرح شده است. این ابعاد پارادایمی به طور خلاصه در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱). ابعاد پارادایمی پژوهش روایی

مبانی	ویژگی‌ها
هستی‌شناسی	پدیده‌ها، رخدادها و مفاهیم دارای معنایی ذهنی و تفسیری هستند.
معرفت‌شناسی	جهان به صورت روایی خلق شده است، بنابراین برای فهم آن باید نگاهی روایی به هستی داشت. از طریق داستان‌ها و روایت‌ها می‌توان جهان را شناخت. تعامل و ارتباطی متقابل بین روایت‌پژوه و روایت‌گر وجود دارد و پژوهش‌گر مستقل از بافت و موضوع پژوهش نیست.
روش‌شناسی	روش‌های پژوهش، بازاندیشانه، تأملی و تفسیری هستند. طرح تحقیق برآمدنی، پدیدارشنونده و نخواست‌ه است. پژوهش اساساً به بافت و شرایط پژوهش وابسته است.

1. Interdisciplinary
2. Multidimensional
3. Whole Unit
4. Form
5. Content
6. Contexts
7. Living Alongside
8. Lisa

هدف یافته‌های روایی فهم زمینه‌ای و قابل اطمینان با تمرکز بر واقعیت‌های بیانی در تجارب داستان‌وار راوی‌ها است.

نتیجه‌گیری

طرح روایت به مثابه شکل اساسی زندگی اجتماعی، متأثر از چرخش‌های معرفتی‌ای بود که در قرن بیستم معرفت بشری را دگرگون کرد. جایگاه روایت به مثابه چرخش معرفتی در علوم اجتماعی را باید هم در جریان این چرخش‌ها و هم در جریان چالش‌های درونی علوم اجتماعی بر سر جدال سنتی خرد/کلان فهمید؛ روند تغییر جهت روایت‌پژوهی، از طریق حوزه‌های بین-رشته‌ای مثل تحلیل گفتمان، مطالعات ارتباطی، زبان‌شناسی اجتماعی و در همراهی با فلسفه برای ورود به حوزه‌های غیرادبی دیگر از جمله اتنوگرافی، جامعه‌شناسی، مطالعات رسانه، هوش مصنوعی، پزشکی، تاریخ و حوزه‌های دیگری پی گرفته شده است. تحت تأثیر این فرایند، در پایان دهه ۱۹۷۰، روایت‌پژوهی به جریانی متکثر و متغیر بدل شد که در بسیاری از علوم رسوخ کرد (قانع‌راد و طلوعی، ۱۳۸۷: ۶۹). حوزه تربیت‌معلم نیز از زمینه‌هایی است که نظریه‌پردازان بسیاری به طرح و تبیین جایگاه روایت در آن پرداخته‌اند. افزون بر این بررسی پیشینه پژوهش نیز نشان می‌دهد که اندیشمندان و پژوهش‌گران نیز در طرح نظریه‌ها، الگوها و روش‌های تدریس و تحقیق در تربیت‌معلم به فراخور از الگوهای کمی و اثبات‌گرایانه فاصله گرفته و بیشتر به رویکردهای تأملانه و بازاندیشانه تأکید داشته‌اند (امام‌جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵).

در حقیقت مبانی و ویژگی‌های تربیت‌معلم باعث شده است تا امروزه روایت‌پژوهی یکی از متداول‌ترین و مقبول‌ترین روش‌های مورد استفاده در این حوزه باشد. برای مثال از بدو ورود دانشجو معلمان به سیستم تربیت‌معلم، تا شروع فعالیت‌های عملی تمرین معلمی و کارورزی، این الزام و نیاز وجود دارد که دانشجو معلمان ضمن به عمل کشیدن نظریه‌های تدریس و یادگیری، آنچه درگیر آن هستند را به طور عمیق بفهمند و ضمن شناسایی خلأها و مشکلات آموزشی بتوانند دانش کسب شده خود را با دیگران به اشتراک بگذارند. این فرایند ضمن این‌که امکان حل مسائل آموزشی بر مبنای بافتی که افراد در آن قرار دارند را مهیا می‌کند، فرصتی در اختیار

معلم محقق‌ها قرار می‌دهد تا با کنار نهادن قواعد کمی پژوهش، بر مبنای دانش و فهم خود به داوری و قضاوت پدیده‌های تربیتی بپردازند و صدای یگانه خود را بدون نیاز به روش‌های تعمیم و تأییدپذیری مرتبط با روش‌های کمی، عرضه دارند.

بنابراین در نظام تربیت معلم ایران چرخش روایی را فارغ از تغییر جهت‌گیری هدف‌گایی تربیت معلم که بر محور «تربیت معلم فکور» استوار است، به صورت علمی و عملی می‌توان در سرفصل واحدهای درسی، از جمله واحدهای درسی کارورزی پی‌جویی نمود. تدقیق در اهداف و فرایند این واحدهای درسی آشکار می‌نماید که توصیف، تحلیل و به اشتراک‌گذاری تجارب-شخصی و روایت‌نگاری پایه اصلی همه واحدهای درسی کارورزی است که این مهم نیز از مجرای روش «پژوهش‌روایی» می‌گذرد. از این‌رو تربیت معلم ایران نیز در زنجیره چرخش روایی منتج از تغییر معرفت‌شناختی یا به نوعی پارادایم روایی قرار گرفته است که هدف این نوشتار نیز روشن‌گری و تحلیل ابعاد این مهم بود.

در پایان باید اذعان داشت که چون پژوهش روایی یکی از اصلی‌ترین روش‌های فهم رخدادهای مرتبط با تدریس و یادگیری در تربیت معلم محسوب می‌شود، جایگاه و ضرورت این مهم می‌تواند در قالب انواع طرح‌های روایی، ویژگی‌های روایت، مراحل انجام پژوهش روایی، ویژگی یک روایت تربیتی، ویژگی‌های علمی یک روایت پژوه، مسائل آموزشی قابل روایت و فرایند تدوین علمی گزارش روایی برای دانش‌جو معلمان و دیگر کارگزاران تعلیم و تربیت مورد روشن‌گری قرار گیرد.

منابع

- اسکندری، علی اصغر؛ جوادی، صادق (۱۳۹۲). «بررسی تطبیقی روایت در بوف کور هدایت و پیکر فرهاد معروفی». مجله ادب فارسی. ۳(۲). ۲۱۱-۲۲۹.
- آقایی‌میبدی، فروغ (۱۳۹۲). «پیش درآمدی بر مطالعه روایت و روایت پژوهی». کهن نامه ادب پارسی، ۴(۳). ۱-۱۹.
- امام‌جمعه، محمد رضا؛ مهر محمدی، محمود (۱۳۸۵). «نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور». فصلنامه مطالعات برنامه درسی. ۱(۳). ۳۰-۶۶.

پاینار، ویلیام؛ ویلیام رینولدز، پتریک اسلتری و پتر تابمن (۱۳۹۰). فهم کردن برنامه درسی به منزله متن شرح حال نویسی/زندگی نامه نویسی. در برنامه درسی گفت‌مان نظریه، پژوهش و عمل برنامه درسی پست مدرن (۱۳۹۰) مترجم: مرحوم مصطفی شریف. ناشر: جهاد دانشگاهی (دانشگاه اصفهان).
جمشیدی توانا، اعظم؛ امام جمعه، محمدرضا (۱۳۹۵). «بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی های دانشجو معلمان». پژوهش‌های برنامه درسی. ۶. (۱). ۲۰-۱.
جمشیدی توانا، اعظم؛ امام جمعه، محمدرضا و عصاره، علیرضا (۱۳۹۵). «تجارب دانشجوی معلمان از نقش مربی در پیوند نظر و عمل در برنامه کارورزی». دوفصل نامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۴ (۷). ۱۹۷-۲۲۶.

دانایی فرد، حسن (۱۳۸۶). «پارادایم های رقیب در علم سازمان و مدیریت: رویکرد تطبیقی به هستی شناسی، شناخت شناسی و روش شناسی»، نشریه دانشور رفتار. ۱۴ (۲۶). ۸۹-۱۰۴.
زرقانی، اعظم؛ امین خندقی، مقصود؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۵). «ارتباط دانش نظری و عملی معلمان در پارادایم‌های اجرای برنامه درسی». پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۶. (۱). ۶۸-۴۶.

شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۵). منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی: جهت‌گیری نوین. مشهد: انتشارات به نشر.

قانع‌راد، محمدمبین و طلوعی، وحید (۱۳۸۷). «چرخش‌های روش‌شناختی در علوم انسانی و اجتماعی». مجله روش‌شناسی علوم انسانی، ۱۴ (۵۷). ۵۳-۷۴.

کورتازی، مارتین (۱۳۹۱). هویت و روایت. دانش نامه روایت شناسی. ترجمه فهیمه تسلی بخش. تهران: نشر علم.

گلکار، رسول و شریفیان، فریدون. (۱۳۹۵). «نقش و کاربرد پژوهش روایتی در بهبود برنامه‌های تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمان». دومین همایش ملی تربیت معلم. دانشگاه فرهنگیان اصفهان.

Ayers, W. (1988). Teaching and Being: connecting teachers' accounts of their lives with classroom practice. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 5-9, 1988).

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

Bathmaker, A. M., & Harnett, P. (Eds.). (2010). *Exploring learning, identity and power through life history and narrative research*. United Kingdom :Routledge.

Beattie, M. (2000). Narratives of professional learning: Becoming a teacher and learning to teach. *Journal of Educational Enquiry*, 1(2).

Bucellato, B (2011). *A Narrative Inquiry Exploring the Stories of Two Individuals Experience of Narrative Therapy and Inpatient 12-Step Addiction Treatment*. A Dissertation Presented to the Faculty of the

- Marital and Family Therapy Program. Doctorates in Psychology. University of Irvine. California.
- Sharkey, J.A., 2001. *A critical feminist teacher inquiry into the use of autobiography in teacher education*. Pennsylvania State University. College of Education. (Doctoral dissertation).
- Choi, T. H. (2013). Autobiographical reflections for teacher professional learning. *Professional development in education*, 39(5), 822-840.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27(1). 44-54.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coulter, C., Michael, C., & Poynor, L. (2007). Storytelling as pedagogy: An unexpected outcome of narrative inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122.
- Connelly, F. M & Clandinin, D, J (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of research in science teaching*, 23(4), 293-310.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*, 145-158.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education*, 13(7), 665-674.
- Craig, C. J. (2004). Shifting boundaries on the professional knowledge landscape: When teacher communications become less safe. *Curriculum Inquiry*, 34(4), 395-424.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Robert, D., & Shenhav, S. (2014). Fundamental assumptions in narrative analysis: Mapping the field. *The Qualitative Report*, 19(38), 1-17.
- Elbaz-Luwisch, F. (2002). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, 32(4), 403-428.
- Elbaz-Luwisch*, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-414.
- Fenstermacher, G. D. (1994). Chapter 1: The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20(1), 3-56.
- Goodson, I. F. (2001). Life Histories of Teachers: Understanding Life and Work. Life History and Collective Memory as Methodological Strategies:

- Studying Teacher Professionalism, with Pik Lin Choi, *Teacher Education Quarterly*, Vol 35, No 2.
- Goodson, I. (2006). The rise of the life narrative. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 7-21.
- Gough, N. (1994). Narration, reflection, diffraction: aspects of fiction in educational inquiry. *The Australian Educational Researcher*, 21(3), 47-76.
- Gough, N. (1999). Surpassing our own histories: Autobiographical methods for environmental education research. *Environmental Education Research*, 5(4), 407-418.
- Gough, Noel. (1991). Narrative and nature: unsustainable fictions in environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, 7, 31-42.
- Kaasila, R. (2007). Using narrative inquiry for investigating the becoming of a mathematics teacher. *ZDM*, 39(3), 205-213.
- Kelchtermans, G. (2009). *Narratives and biography in teacher education*. Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, Belgium.
- Lieblich, A, Tuval, M, R (1998). *Tamar Zilber Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation*. SAGE Publications.
- Lisa. M. G .(2008). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publications.
- Paschen, J. A., & Ison, R. (2014). Narrative research in climate change adaptation—Exploring a complementary paradigm for research and governance. *Research Policy*, 43(6), 1083-1092.
- Petra. M, H. (2009). Narrative as Inquiry. *The Journal of Educational Research*, 103:2,
- Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically. *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, 3-34.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Suny Press.
- Riessman, C.K. (2006) *Narrative analysis*. In: Juppe V. (Ed.) the SAGE Dictionary of Social Research Methods. London, Sage. pp. 186–189.
- Simon, I. (2006). Autobiography: Inspiring new visions of teacher learning. *Educate*, 3(2), 53-61.
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research: Time for a paradigm. *Narrative inquiry*, 20(1), 204-224.
- Vosberg, M. M. (2008). *Stories teachers tell: An analysis of published teacher narratives* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Webster, L and Mertova, P (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. Rutledge Publications.