

مطالعه فراترکیب دستاوردهای برنامه روایت پژوهی برای معلمان و دانشجومعلم

**A Meta-Synthesis of the Achievements of the Narrative Inquiry
Program for Teachers and Student Teachers**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۸/۱۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۱۹

Z. Karami (Ph.D)

F. Seraji (Ph.D)

Abstract: Narrative inquiry is one of the approaches to the professional development of teachers and student teachers. The purpose of this study was to investigate the achievements of the narrative inquiry program for teachers and student teachers. This study was conducted using a Meta-Synthesis method. Out of the 150 sources found during the Meta-Synthesis steps, 60 documents were consistent with the criteria which were used as the corpus for study. As a result of synthesizing the findings, two main categories and 15 concepts were extracted. The research question was that according to the results of the researches, what have been the achievements of narrative inquiry for teachers and student teachers? In response to this question and due to the scarcity of researches conducted nationally, international databases were studied. The findings were coded, categorized and themed and next the Meta-Synthesis procedures were completed. The results showed that narrative inquiry enables teachers to change their professional identity and develop their professional knowledge, skills, and attitudes.

Keywords: achievements, teachers, Sstudent teachers, narrative inquiry

زهره کرمی^۱

فرهاد سراجی^۲

چکیده: روایت پژوهی یکی از رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان و دانشجومعلم است. هدف از این پژوهش، مطالعه دستاوردهای برنامه روایت پژوهی برای معلمان و دانشجومعلم بود. این پژوهش با استفاده از روش فراترکیب انجام گرفت. از ۱۵۰ منبع یافت شده طی مراحل فراترکیب، ۶۰ سند با معیارها انطباق داشت که مورد مطالعه قرار گرفتند. در نتیجه ترکیب یافته‌ها، ۲ مقوله اصلی، و ۱۵ مفهوم استخراج گردید. سؤال پژوهش این بود که بر اساس نتایج پژوهش‌ها، روایت پژوهی چه دستاوردهایی برای معلمان و دانشجومعلم داشته است؟ به منظور پاسخ به این سؤال، با توجه به محدودیت پژوهش‌های داخلی، پایگاه‌های داده‌های خارجی مورد مطالعه قرار گرفتند. یافته‌ها، کدگذاری، طبقه‌بندی و مضمون‌یابی شدند. پس از انجام مراحل پژوهش فراترکیب، نتایج مطالعه نشان داد روایت پژوهی این امکان را برای معلمان به وجود می‌آورد تا هویت حرفه‌ای خود را تغییر داده و دانش، مهارت و نگرش‌های حرفه‌ای خود را توسعه دهند.

کلیدواژه‌ها: دستاوردها، معلمان، دانشجومعلم، روایت پژوهی

Karami_Z@Yahoo.Com

fseraji@gmail.com

۱. استادیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی (نویسنده مسئول)

۲. دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بوعلی سینا همدان، گروه علوم تربیتی



مقدمه

تربیت معلمان حرفه‌ای مستلزم اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای است. به عقیده مایزل^۱ توسعه حرفه‌ای مؤثر، معلمان را قادر می‌سازد تا دانش و مهارت‌های مورد نیازشان را برای مواجهه با چالش‌های یادگیری دانش‌آموزان، توسعه دهند (Mizell, 2010). توسعه حرفه‌ای معلمان عبارت است از فرایندها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده برای افزایش دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمان، به نحوی که موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شود (Guskey, 2000:16). حرفه‌ای شدن معلمان، مستلزم کسب صلاحیت‌های مناسب است؛ صلاحیت‌هایی که دائماً به پالایش و بازسازی آن مبادرت ورزند. کاستر، بریکلمنز، کورتاجن، و ابلز^۲ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را به پنج دسته اصلی تقسیم کرده‌اند که عبارتند از دانش تخصصی، ارتباطات، سازماندهی، تربیتی، و صلاحیت رفتاری (Koster, Brekelmans, Korthagen, & Wubbels, 2005). برنامه‌های مؤثر توسعه حرفه‌ای، تجارب یادگیری محتوای خاص و روش تدریس آن را شامل می‌شود (Darling-Hammond, Wei, Richardson, Andree, & Orphanos, 2009).

برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان و دانشجومعلم‌ان همواره با چالش‌هایی همراه بوده است. شکاف بین نظر و عمل، همواره یکی از مهمترین مسائل نظام آموزشی کشورها بوده است. در دانشگاه‌های تربیت معلم نیز شکاف بین نظر و عمل، یکی از مشکلات بزرگ پیش روی دانشجومعلم‌ان بوده که تجربه کارآموزی هم به عنوان پلی برای عبور از این شکاف، به اندازه کافی آن‌ها را برای مواجه شدن با پیچیدگی‌های تدریس تمام وقت، آماده نساخته است (Grudnoff, 2011). دانشجومعلم‌ان اغلب بین آنچه که به عنوان تئوری در دروس خود دریافت می‌کنند و آنچه که به عنوان عمل از طریق کار با معلمان با تجربه و دانش‌آموزان در کلاس‌های درس واقعی دریافت می‌کنند، یک گسستگی و عدم ارتباطی را تجربه می‌کنند (Darling-Hammond, & Hammerness, 2005).

1. Mizell

2. Koster, Brekelmans, Korthagen, & Wubbels

مسئله دیگر این است که در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان و دانشجومعلمیان، اجرای رویکردهای پژوهش محور با مشکل مواجه بوده است. گوتیرز^۱ در پژوهش خود تصریح می‌کند که با وجود تلاش‌های جدی در توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و اصلاحات برنامه درسی و با اثبات مزایای فراوان رویکرد پژوهشی، هنوز شکاف‌هایی در اجرای مؤثر این رویکرد وجود دارد (Gutierrez, 2015).

سالیان متمادی، در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم، هدف اصلی، انتقال دانش از طرف یاددهنده به یادگیرنده بود و کسب دانش نظری، هدف اصلی بود و به تجربیات عملی کمتر توجه می‌شد. بعدها از طریق پژوهش‌هایی که انجام شد، متوجه ضعف و عدم کارایی این رویکرد در تربیت و توانمندسازی معلمان شدند. بر اساس پژوهش کریمی معلمان دوره ابتدایی از نظر صلاحیت‌های آموزشی، تدریس، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، حرفه‌ای، یادگیری مادام‌العمر و فناوری، وضعیت مطلوبی ندارند و صلاحیت آن‌ها در مؤلفه‌های فناوری، یادگیری مادام‌العمر، حرفه‌ای، عملکردی، فکری و تدریس، پایین‌تر از حد متوسط است (Karimi, 2008). نتایج پژوهش‌دانش‌پژوه و فرزاد نیز در زمینه ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی نشان داد که معلمان ابتدایی در اجزای مهم تدریس با برخی نارسایی‌های جدی مواجه‌اند (DaneshPajooch & Farzad, 2006). در فعالیت‌های آموزشی به هدف‌های مهارتی، کمتر از هدف‌های دانشی و نگرشی توجه می‌کنند. اکثر آن‌ها پایبند الگوهای سنتی تدریس هستند و از فناوری اطلاعات و روش‌های فعال به صورت محدود استفاده می‌کنند. روش تدریس آن‌ها بیشتر معلم محور است و به روش‌های فعال تدریس چندان توجهی ندارند، در دستیابی به هدف‌های مهارتی نیز موفق نبوده‌اند. همچنین یافته‌های دانش‌پژوه نشان داد معلمان، مطالب درسی را با زندگی واقعی دانش‌آموزان کمتر ربط می‌دهند و به جای آن که دانش‌آموزان را به فرضیه‌سازی و تفکر علمی و حل مسأله وادارند، اغلب سعی می‌کنند محتوای برنامه را با روش‌های غیرفعال به ذهن دانش‌آموزان منتقل نمایند (DaneshPajooch, 2003).

امروزه برنامه‌های توسعه حرفه‌ای نسبت به گذشته تغییر پیدا کرده‌اند؛ امروزه تربیت معلم فکور، یکی از اصلی‌ترین و اساسی‌ترین نیازهای آموزش و پرورش است. معلم فکور، متفکر،

1. Gutierrez

تحلیل گر، منتقد و خلاق است. معلم فکور، عملش فکورانه است. عمل فکورانه دارای ویژگی‌هایی است. قاسمی، موسی‌پور، حاجی‌حسین‌نژاد، و حسینی‌خواه در پژوهشی با عنوان طراحی الگوی برنامه درسی تربیت استاد تربیت معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه، نشان دادند که «چندبعدی‌نگری، جامعیت و تعمق، توسعه خرد و فراشناخت، یادگیری تجربی و عمل در موقعیت» از جمله ویژگی‌های عمل فکورانه هستند (Ghasemi, Moosapour, Haji Hosseinnejad, & Hosseinihah, 2018). معلم فکور، باید مهارت‌هایی مجهز شود که خودش بتواند دانش، مهارت و نگرش‌های مورد نیاز حرفه معلمی را به دست آورد؛ از جمله این مهارت‌ها، مهارت یادگیری مبتنی بر تفکر و پژوهش است. از نظر کاسترو گارسس و مارتینز گرانا^۱ توسعه حرفه‌ای معلم از طریق رویکردهای پژوهش محور، یک عامل کلیدی برای تربیت معلمان فکوری است که قادرند از طریق کار تیمی و مشارکتی، راه‌حل‌هایی برای مسائل پیدا کنند و کلاس‌های درسشان را بهبود دهند (Castro Garcés, & Martínez Granada, 2016).

بر اساس آنچه بحث شد، می‌توان گفت جهت توسعه حرفه‌ای معلمان و دانشجومعلمان، رویکردهای مختلفی وجود دارد؛ ولی امروزه رویکردهایی مدنظر هستند که پژوهش‌محورند، مبتنی بر تجربه و عمل فکورانه هستند و می‌توانند بین نظر و عمل پیوند برقرار کنند. معروفی و کرمی (Maroofi & Karami, 2015) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که تلفیق پژوهش در برنامه درسی می‌تواند به توسعه حرفه‌ای معلمان کمک کند. به عقیده مینر، لوی و سنچری^۲ ایده آموزش مبتنی بر جستجوگری و پژوهش برگرفته از نظریات ویگوتسکی، جان دیویی، پیاز، و دیوید آزوبل^۳ می‌باشد (Minner, Levy, & Century, 2010). راهبردهای تدریسی که به طور فعال، یادگیرندگان را در فرایند یادگیری از طریق جستجوگری و پژوهش درگیر می‌کند، بیشتر جهت افزایش درک مفهومی مورد استفاده قرار گرفته و در بافت‌های عملی جای می‌گیرند (Holland, 2003; Ma & Ren, 2011). این فرصت‌ها باید در فعالیت‌های روزانه معلمان تلفیق شوند و روی کلاس‌های درس واقعی متمرکز شوند

-
1. Castro Garcés, & Martínez Granada
 2. Minner, Levy, & Century
 3. Vygotsky, John Dewey, Piaget & David Ausbel

(Mitchell & Cubey, 2003). روایت پژوهی از جمله رویکردهایی است که می‌تواند به تحقق

این امر کمک کند. به همین دلیل، توسعه حرفه‌ای از طریق روایت پژوهی مورد توجه بسیاری از محققان قرار گرفته است.

واژه روایت پژوهی اولین بار توسط کانلی و کلندینین (Connelly & Clandinin, 1990) برای توصیف رویکرد توسعه‌ای در تربیت معلم به کار گرفته شد و بر روایت فردی تأکید داشت. آن‌ها ادعا کردند که دانسته‌های ما در تعلیم و تربیت برگرفته از بازگویی روایت‌های تجارب آموزشی ما برای یکدیگر است. روایت پژوهی عبارتست از مطالعه تجربه افراد از طریق داستان‌هایی که روایت می‌کنند (Clandinin & Rosiek, 2007) و روشی برای بررسی و فهم تجارب معلم در مکان‌ها و زمان‌های مختلف است (Yu, 2005). روایت پژوهی شامل جمع‌آوری و تحلیل داستان‌های تجربه زندگی افراد (مثل تاریخچه زندگی، مصاحبه‌های روایتی، یادداشت‌های مشاهدات روزانه، خاطرات، شرح حال نویسی‌ها و خودشرح حال نویسی‌ها) و سپس ارائه گزارش این نوع فعالیت‌هاست (Ma & Ren, 2011).

روایت پژوهی در اندیشه عمل‌گرایانی چون دیویی^۱، برونر^۲، شواب^۳، شون^۴، و کانلی و کلندینین^۵ ریشه دارد. از نظر دیویی، یادگیری از طریق تجربه اتفاق می‌افتد و تدریس و یادگیری، فرایند مداوم ساختن تجربه است که در شکل روایت ارائه می‌شود (Latta & Kim, 2009). از نظر برونر، روایت‌ها، تجربه‌های ما را در تعلیم و تربیت شکل می‌دهند و روش تفکر و شیوه سازماندهی تجارب انسانی‌اند شواب (Schwab, 1970) به دانش عملی معلم توجه دارد، این دانش، ریشه در روایت‌های معلمان دارد و از طریق تجربه و تعاملات حرفه‌ای، کسب می‌شود (Bruner, 2002، به نقل از Gholami, 2014). نظریه شون نیز مبتنی بر عمل و تدریس فکورانه است. او بر حل مسئله و مفهوم‌سازی از طریق تفکر در عمل، تأکید دارد (Ord, 2012).

-
1. Dewey
 2. Bruner
 3. Schwab
 4. Schon
 5. Connelly & Clandinin

کلندینین و کانلی (Clandinin & Connelly, 1992) از طریق درگیر کردن معلمان در روایت پژوهی، معلمان را به عنوان سازندگان برنامه درسی در نظر گرفتند. از نظر آن‌ها معلمان به طور فعال، همراه با دانش‌آموزان، برنامه درسی را می‌سازند. به عقیده کلترمنز^۱ (Kelchtermans, 2010) از روایت پژوهی می‌توان به صورت هدفمندانه جهت توسعه حرفه‌ای معلمان ضمن خدمت و پیش از آن استفاده کرد؛ از نظر کارتر این روش در سه گام انجام می‌شود: ۱. توصیف واقعه، ۲. شناسایی و استخراج معنی ۳. تفسیر معنی (Carter, 1993). افراد ابتدا تجربه عملی کسب می‌کنند، سپس واقعه تجربه شده را توصیف کرده و معانی لازم را از آن واقعه استخراج می‌کنند و در پایان، به تفسیر معنی می‌پردازند. تجربه عملی برای روایت معلم، بسیار ضروری است. افراد فکور معمولاً تجاربشان را به شکل روایتی رمزگذاری می‌کنند و تفسیر، ابزار اصلی برای فهم تجربه است (Kang, 2015).

روایت پژوهی می‌تواند به تربیت معلم فکور کمک کند و کاربردهای معنی‌داری در تدریس، یادگیری و توسعه حرفه‌ای دارد (Latta & Kim, 2009). به عقیده کانلی (Conle, 2000) محققان آموزشی از روایت به عنوان ابزار مؤثری جهت مطالعه دانش معلم استفاده کردند. به نظر آیزنر^۲ (Eisner, 1988) دانش، ریشه در تجربه دارد و مستلزم بازنمایی است. روایت‌ها یا داستان‌های معلمان یکی از بهترین شکل‌ها برای بازنمایی تجارب است (به نقل از Chan, 2012). از نظر کلندینین و کانلی (Clandinin & Connelly, 2000) تجارب به صورت روایی اتفاق می‌افتند؛ بنابراین باید از طریق روایت پژوهی مورد مطالعه قرار گیرند.

به طور کلی رویکرد روایی در تربیت معلم بر اساس این ایده شکل گرفته که ما معنی را از طریق تفکر و تأمل می‌سازیم؛ و تفکر و تأمل منجر به فهم می‌شود که آن هم به عمل می‌انجامد. در مورد معلمان، تأمل و فهم می‌تواند به فعالیت‌های جدید منتقل شود (Phillion, 2005: 6). کانلی (Conle, 2006) روایت پژوهی را در حوزه برنامه درسی تربیت معلم مورد استفاده قرار داده است و برنامه درسی روایی را ارائه کرده است. برنامه درسی روایی آن‌ها شامل: ۱. تصویر روایی از مدرسه؛ ۲. روایت شخصی از تدریس و یادگیری؛ ۳. روایت

1. Kelchtermans

2. Eisner

فرهنگی شخصی؛ و ۴. روایت استراتژی‌ها و تکنیک‌هایی است که دانشجومعلمیان تربیت معلم در تجارب کارآموزی شان مورد استفاده قرار دادند.

از نظر لاتا و کیم (Latta & Kim, 2009) اهمیت روایت پژوهی در توسعه حرفه‌ای از تفکر برونر، دیویی، ریکور و گادامر قابل استخراج است. همچنین نتایج پژوهش‌های مختلف از جمله اسمیت^۱ (Smith, 2012)؛ داگلاس^۲ (Douglas, 2012)؛ براون^۳ (Brown, 2011)؛ چن^۴ (Chan, 2012)؛ مینگ و کی وک^۵ (Ming & Kwok, 2011)؛ بلیک و هینس^۶ (Blake & Haines, 2009)؛ بیشاپ، بیرایمن، کونا و تدی^۷ (Bishop, Berryman, Cavanagh, & Teddy, 2009)؛ لاتا و کیم (Latta & Kim, 2009)؛ ماس، اسپرینگر و در^۸ (Moss, Springer, & Dehr, 2008)؛ داگ و دن هرتاگ^۹ (den Hertog & Dolk, 2008)؛ یو (Yu, 2005)؛ کانلی (Conle, 2000)؛ ریچرت^{۱۰} (Richert, 2002)؛ کانلی و کلندینین (Connelly & Clandinin, 1988) نشان دادند که روایت پژوهی می‌تواند به توسعه حرفه‌ای معلمان و دانشجومعلمیان کمک نماید.

به عنوان شکلی از پژوهش معلم، روایت پژوهی به برانگیختن تفکر، تأمل و بیان تجارب زندگی واقعی می‌پردازد. معلمان، داستان‌هایی از نحوه عملشان جهت افزایش یادگیری و بهبود موقعیتشان بیان می‌کنند از طریق گفتن داستان‌ها، معلمان بینشی در مورد چگونگی و چرایی فعالیت‌هایشان کسب می‌کنند (McNiff, 2007). روایت پژوهی به مثابه شیوه پژوهشی معلم محور می‌تواند به معلمان کمک کند تا دانش خود را بسازند. در پژوهشی فیربنکس و لگرون^{۱۱} (Fairbanks & LaGron, 2006) روش‌هایی را مورد آزمون قرار دادند که در آن، معلمان، دانش خود را از طریق گفتن بین یک گروه پژوهشی معلم ساخته‌اند و دریافتند که در این جریان، یادگیری و تدریس معلمان از طریق گفتن در مورد تئوری و عمل برای

-
1. Smith
 2. Douglas
 3. Brown
 4. Chan
 5. Ming & Kwok
 6. Blake & Haines
 7. Bishop, Berryman, Cavanagh, & Teddy
 8. Moss, Springer, & Dehr
 9. Dolk & den Hertog
 10. Richert
 11. Fairbanks & LaGron



حمایت تلاش‌های پژوهشی‌شان، دگرگون شده است. راشتون (Rushton, 2001) داستان‌های روایی برای رشد خودکارآمدی یک دانشجو معلم در طی دوره کارورزی استفاده نمود و به نتیجه مؤثری دست یافت. کانلی (Conle, 2000) روایت پژوهی به عنوان ابزاری برای توسعه حرفه‌ای معلمان قبل از خدمت استفاده کرد. کلندینین و کانلی (Connelly & Clandinin, 1992) از طریق درگیر کردن معلمان در روایت پژوهی، معلمان را به عنوان سازندگان برنامه درسی در نظر گرفتند. از نظر آن‌ها معلمان به طور فعال همراه با دانش‌آموزان، برنامه درسی را می‌سازند. در سال‌های ۱۹۸۰ در برخی سمینارهای تربیت معلم در برخی مؤسسات، روایت پژوهی به عنوان ابزاری مؤثر برای برنامه‌های درسی دانشجویان به کار گرفته شد (Grumet, 1988). نتایج پژوهش‌های فوق نشان دهنده اهمیت روایت پژوهی است.

روایت پژوهی می‌تواند به توسعه حرفه‌ای معلمان در هر زمان کمک نماید (Golombek, Johnson, & Johnson, 2017). روایت پژوهی، دانشجو معلمان را قادر می‌سازد تا به یادگیرندگان فعالی تبدیل شوند (Chan, 2012) و دانش خود را برای فعالیت‌های حرفه‌ای بسازند (Phillion, 2005). بازسازی تجارب تدریس روایی به دانشجو معلمان اجازه می‌دهد تا نگرانی‌های اخلاقی، عاطفی، و سیاسی‌شان را اندیشه‌ورزانه بیان کنند؛ آن را با دیگران به اشتراک بگذارند و در مورد آن‌ها مذاکره کنند. این عمل به دانشجو معلمان کمک می‌کند تا به درک خود از پیچیدگی‌های معلمی و تجاربشان بیفزایند (Kelchtermans, 2010). همچنین روش‌های مختلف روایی به دانشجو معلمان کمک می‌کنند تا ایده‌های عمیقی در مورد خودشان به عنوان یک معلم، ارزش‌ها، عقایدشان در مورد تدریس خوب، و انگیزه‌هایشان، بیان کرده و آن را خلاقانه تحلیل و تفسیر نمایند (Clandinin, 2013). روایت‌ها می‌توانند به طور هدفمندانه‌ای به عنوان پداگوژی‌های توسعه حرفه‌ای برای معلمان حین خدمت و قبل از خدمت مورد استفاده قرار بگیرند (Kelchtermans, 2010). در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان واحدهایی چون کارورزی وجود دارد که مبتنی بر روایت پژوهی است. این برنامه‌ها با هدف توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان طراحی شده است. نتیجه پژوهش فتحی، سعیدی‌پور، ابراهیمی‌قوام و دلاور (Fathi, Saedipour, Ebrahimi Ghavam & Delavar, 2018)

نشان داد که برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان از جمله کارورزی توانسته است شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان را ارتقا دهد.

بر اساس آنچه بحث شد می‌توان گفت روایت پژوهی، روشی برای توسعه حرفه‌ای معلمان و دانشجومعلمان است؛ دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان، صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم برای ورود به شغل معلمی را کسب می‌کنند. درست است که روایت پژوهی، رویکردی جدید جهت توسعه حرفه‌ای دانشجومعلمان و معلمان است؛ ولی لازم است بر اساس مطالعه فراترکیب پژوهش‌ها مشخص شود که این رویکرد چه دستاوردهایی داشته است؛ بنابراین سؤال پژوهش این است که برنامه روایت پژوهی چه دستاوردهایی برای معلمان و دانشجومعلمان داشته است؟

روش پژوهش

در این پژوهش از روش کیفی فراترکیب استفاده شده است. فراترکیب، پژوهشی است که خود به ارزشیابی پژوهش‌های دیگر می‌پردازد. فراترکیب نوعی پژوهش درباره پژوهش‌های دیگر است. این روش را می‌توان مطالعه و بررسی نظام‌مند پژوهش‌های گذشته دانست. به طور کلی فراترکیب نوعی مطالعه کیفی است که از اطلاعات و یافته‌های استخراج شده از مطالعات دیگر با موضوعات مرتبط و مشابه استفاده می‌کند (Zimmer, 2006).

سندلوسکی و باروسو و وویلس^۱ (Sandelowski, Barroso & Voils, 2007: 105) الگویی هفت مرحله‌ای را برای روش فراترکیب ارائه کرده‌اند: در این الگو گام اول تنظیم سؤال پژوهش است. گام دوم، بررسی نظام‌مند متون است. در این مرحله پژوهشگر به جستجوی سیستماتیک مقالات منتشر شده در مجلات علمی، منابع عمومی، سایت‌های معتبر، و ... می‌پردازد. ابتدا کلمات کلیدی مرتبط را گزینش و سپس با توجه به آنها جستجوی خود را آغاز می‌کند. گام سوم، جستجو و بررسی متون مرتبط است. در این مرحله، با توجه به هدف پژوهش، مقالات مرتبط را انتخاب و سایر مقالات را حذف می‌کند. گام چهارم، استخراج اطلاعات مقالات است. گام پنجم، تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی است. در این مرحله، پژوهشگر ابتدا تمام عوامل استخراج شده از مطالعات را کد در نظر می‌گیرد، سپس با

1. Sandelowski, Barroso & Voils



Archive of SID

در نظر گرفتن مفهوم هریک از کدها آنها را در مفاهیم مشابه دسته بندی می کند. گام ششم، کنترل کیفیت و گام هفتم ارائه یافته هاست. جهت کنترل کیفیت از روش توافق بین دو کدگذار استفاده می شود.

سؤال پژوهش این بود که برنامه روایت پژوهی چه دستاوردهایی برای معلمان و دانشجومعلمان داشته است؟ به منظور پاسخ به این سؤال، با توجه به محدودیت پژوهش های داخلی، پایگاه های داده های خارجی (ساینس دایرکت، گوگل اسکولار، اسپرینگر، تیلور اند فرانسیس، اریک، و امرالد) مورد مطالعه قرار گرفتند. در فراترکیب متن مقالات، و سایر متون معتبر جزء داده ها محسوب می گردند. بازه زمانی متون مورد بررسی «از سال ۱۹۸۰ تا ۲۰۱۷» بود. در گام نخست، پایگاه های داده با استفاده از واژگان و اصطلاحات کلیدی خاص جستجو شدند و تمامی مقالات و متون بر اساس ارتباط عنوان مقاله با آنها جمع آوری شدند. ۱۵۰ سند (مقاله، کتاب و پایان نامه) یافت شد که از این تعداد، ۶۰ سند، متناسب با سؤالات پژوهش بودند. بنابراین، اسنادی که ارتباطی با سؤالات نداشتند، طی این مراحل کنار گذاشته شدند و در نهایت، مرتبط ترین اسناد برای استخراج پاسخ سؤال، مشخص گردیدند. فرایند بازبینی شامل بررسی عنوان مقالات، چکیده و محتوای آنها بود. جهت سنجش پایایی از روش توافق بین دو کدگذار استفاده شد که توافق بالایی را نشان داد.

یافته های پژوهش

برنامه روایت پژوهی چه دستاوردهایی برای معلمان و دانشجومعلمان داشته است؟ به منظور آشنایی با دستاوردهای برنامه روایت پژوهی برای معلمان و دانشجومعلمان، نتایج پژوهش های مرتبط با این حوزه، مطالعه و بررسی شد و یافته ها، کدگذاری، طبقه بندی و مضمون یابی شدند که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

منابع استخراج کد	تم‌ها (مفاهیم)	مقوله
Byrne (2017); Lerseth (2013); Chan (2012); Dolk & den Hertog (2008); Yu (2005); (Conle, 2000); Fairbanks and LaGrone (2006); Connelly & Clandinin (1985); Jalongo, & Isenberg (1995)	تغییر دادن نقش معلم به عنوان خالق و سازنده دانش	تغییر دادن هویت حرفه‌ای معلمان
Connelly & Clandinin (1992); Grumet (1988); Craig, You, & Oh (2013); Craig (2003); Moore (2009); Xu (2011); Coulter, Michael, & Poynor (2007)	تغییر دادن نقش معلم به طراح و سازنده برنامه درسی	
Taylor (2017)	تغییر دادن نقش معلم به معلم محقق	
Choi (2013); Attard (2012); Latta & Kim (2009); Johnson & Golombek (2002); Argyris & Schon (1974); LeFevre (2011); Yanda (2008)	یادگیری حرفه‌ای از طریق برقراری ارتباط بین نظر و عمل	توسعه دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمان
Coles (1989); Williams (2000); Coulter, Michael, & Poynor (2007); Englert & Hiebert (1984)	توسعه درک و فهم	
Heikkinen (1998); Kelchtermans & Ballet (2002); Li, Conle & Elbaz-Luwisch (2009); Douglas (2012); Hwang (2011);	کسب دانش معلمی	
Richert (1992); Moen (2006); Golombek, & Johnson (2004); Kang (2015); Wilfong (1994); Ellis (1994)	درک تدریس	
Ai & Wang (2017); Blake & Haines (2009)	حل مسائل تدریس	
Levin & He (2008); Lutovac & Kaasila (2011)	برنامه‌ریزی برای آینده بر اساس تجارب گذشته	
Bostrom (2006)	دستیابی به یادگیری معنی‌دار	
Kinsey & Moore (2015)	درگیری و موفقیت یادگیرندگان	
Ambler (2012)	ترغیب خودتأملی و کمک به یادگیری حرفه‌ای	
Elliott (2005); Estola, Erkkilä, & Syrjalä (2003); Rosen (1994); Brown (2011); Connelly & Clandinin (1990)	شناسایی و درک تجربه افراد	
Conle (2007)	توسعه نگرش‌ها	
Pence, & Macgillivray (2008); Rushton (2001); Carter (1993); Golombek & Johnson (2004)	توسعه مهارت‌های عمومی شخصی	
۶۰	۱۵	۲



بر اساس یافته‌های جدول ۱ و طبق پژوهش‌های انجام گرفته، دستاوردهای برنامه روایت پژوهی به شرح ذیل می‌باشد. این دستاوردها در قالب ۲ مقوله اصلی و ۱۵ مفهوم فرعی طبقه‌بندی شدند که در ذیل به آنها اشاره می‌شود:

۱. **تغییر دادن هویت حرفه‌ای معلمان:** بر اساس یافته‌ها روایت پژوهی قادر است هویت حرفه‌ای معلمان را به معلمان سازنده دانش، طراحان و سازندگان برنامه درسی و معلمان محقق تغییر دهد.

۲. **توسعه دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمان:** نتایج یافته‌ها نشان داد روایت پژوهی می‌تواند به برقراری ارتباط بین نظر و عمل، توسعه درک و فهم، کسب دانش معلمی، درک تدریس، حل مسائل تدریس، برنامه‌ریزی برای آینده بر اساس تجارب گذشته، دستیابی به یادگیری معنی‌دار، درگیری و موفقیت یادگیرندگان، ترغیب خودتأملی و کمک به یادگیری حرفه‌ای، شناسایی و درک تجربه افراد، توسعه نگرش‌ها، و توسعه مهارت‌های عمومی شخصی معلمان و دانشجو معلمان کمک کند و زمینه توسعه دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای آنها را فراهم آورد.

بحث و نتیجه گیری

بر اساس یافته‌های پژوهش، مهمترین دستاوردهای برنامه روایت پژوهی برای معلمان و دانشجو معلمان به شرح ذیل می‌باشد:

۱. تغییر دادن هویت حرفه‌ای معلمان

روایت پژوهی، ابزاری برای ساخت هویت حرفه‌ای معلم است. نتایج پژوهش‌های تایلر (Taylor, 2017)؛ لوتوواک و کاسیلا (Lutovac & Kaasila, 2011)؛ واتسون (Watson, 2006)؛ و سراید (Soreide, 2006) نشان دادند روایت پژوهی، ابزار مؤثری برای ساخت هویت حرفه‌ای معلم است. پژوهش کانلی و کلندینین (Connelly & Clandinin, 1999)؛ به نقل از (Casey & Schaefer, 2016) نشان داد ساخت برنامه درسی با ساخت هویت حرفه‌ای معلم، عجین شده است و فرایند بافتی غنی است که با داستان‌های زندگی آغشته شده است. نتایج پژوهش واتسون (Watson, 2006) نیز نشان داد معلمان به شکل مؤثری از روایت برای

ساختن هویتشان استفاده کردند. بر اساس پژوهش کوهن (Cohen, 2010) از رویکرد روایی می‌توان برای مطالعه در مورد نحوه تغییر دادن و شکل‌گیری هویت معلمان استفاده کرد. مفاهیم مرتبط با این مقوله عبارتند از:

تغییر دادن نقش معلم به عنوان خالق و سازنده دانش: از کاربردهای آموزشی نظریه پیازه این است که معلم فرصت‌هایی را برای یادگیرندگان فراهم کند تا دانش خود را از طریق تجاربشان بسازند (Kamii, 1973: 214). یافته‌های پژوهش نشان داد که روایت پژوهی می‌تواند نقش معلم را به خالق و سازنده دانش تغییر دهد. معلمان و دانشجومعلمیان از طریق خواندن، نوشتن و تأمل روی روایت‌های تجربه شده می‌توانند دانش مورد نیاز خود را از درون روایت‌ها استخراج نمایند؛ آنها می‌توانند معانی را از تجاربشان خلق کنند و نقش خود را به عنوان سازنده دانش تغییر دهند. ساخت دانش توسط یادگیرنده به درک عمیق مطالب کمک می‌کند. معلمان سازنده دانش، بعدها این نقش را به دانش آموزانشان منتقل خواهند کرد.

کانلی و کلندینین (Connelly & Clandinin, 1985)، داک و دن هرتاگ¹ (Dolk, & den Hertog, 2008) چن (Chan, 2012)؛ لرسث (Lerseth, 2013)؛ و بایرن (Byrne, 2017) نشان دادند که روایت پژوهی می‌تواند ابزاری برای ساخت دانش از طریق تجربه باشد و به عنوان یک رویکرد روشی و ابزاری می‌تواند برای ساخت معنی مورد استفاده قرار گیرد.

در روایت پژوهی، داستان ابزاری برای ساخت دانش است. الباز لوئیش² (Elbaz-Luwisch, 2005) معتقد است که ما هویت‌مان را زمانی خلق می‌کنیم که داستان‌هایی در مورد خودمان بیان می‌کنیم. روایت پژوهی با تحلیل و نقد داستان‌هایی که می‌گوییم، می‌شنویم و می‌خوانیم ارتباط دارد (به نقل از Webster & Mertova, 2007). صحبت معلمان در مورد زندگی و تجارب حرفه‌ای‌شان در عمل، اغلب و خود به خود، صورت روایت دارد (Kelchtermans, 2014). در روایت پژوهی، محقق سعی دارد تجربه معلم را به صورت روایی درک کرده و توصیف نماید (Aoki, 2009). تجربه‌ها می‌توانند به شکل داستان‌های روایی غنی برگردانده شوند و به ابزار قدرتمندی برای محققان تبدیل شوند (Rushton, 2004). بر اساس کلارک افراد داستان‌ها را برای درک تجاربشان به کار می‌برند (Clark,

1. Dolk, & den Hertog

2. Elbaz-Luwisch

2010). ثابت شده که روایت، ابزار مناسبی برای مشاهده مشارکتی (Elbaz, 1983) و خود شرح حال‌نویسی است (Conle, 2000). روزیترو و کلارک^۱ معتقدند که داستان‌های شخصی این قابلیت را دارند که محتوای برنامه درسی را واقعی‌تر، بلاواسطه‌تر و شخصی‌تر بسازند (Rossiter & Clark, 2007).

برنامه درسی روایتی مبتنی بر کسب دانش از طریق تجربه است و به دانش عملی شخصی^۲ منجر می‌شود که این نوع دانش با دانش نظری متفاوت است. درگیر شدن معلمان و دانشجومعلمان در روایت پژوهی، امکان ساخت دانش عملی شخصی را توسط آنها فراهم می‌آورد. برنامه درسی روایتی شامل تجارب زیسته شخص، تجارب مدرسه و تجارب خارج از مدرسه است؛ به این علت، دانش معلم در روایت‌های تجربه شده یافته می‌شود (Parker, Pushor, & Kitchen, 2011). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که معلمان از طریق استخراج معانی از داستان‌های تجربه شده می‌توانند دانش عملی شخصی‌شان را بسازند. ساخت یادداشت‌های روایتی، ابزار مناسبی برای ساخت دانش عملی شخصی است (Conle, 2000). از نظر کانلی و کلندینین معلمان از طریق تجربه، دانش عملی شخصی‌شان را توسعه می‌دهند (Connelly & Clandinin, 1988).

در روایت پژوهی، گفتمان در مورد نظر و عمل به ساخت دانش کمک می‌کند. نتایج پژوهش فیبرنکس و لگرون (Fairbanks & LaGron, 2006) نشان داد معلمان، دانش را از طریق گفتمان بین یک گروه پژوهشی معلم ساختند و دریافتند که در این جریان، یادگیری و تدریس معلمان از طریق گفتمان در مورد نظر و عمل، دگرگون شده است. معلمان با درگیر شدن در عمل و تأمل روی عمل می‌توانند درگیر در روایت پژوهی شوند و از طریق مطالعه و تحلیل روایت‌های تجربه شده، دانش خود را بسازند. یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهد معلمان و دانشجومعلمان از طریق تحلیل روایت‌های تدریس خود و دیگران می‌توانند دانش تربیتی را از دل روایت‌ها استخراج کنند و دانش تربیتی خود را بسازند. در مدل کوهلر و میشر (Koehler & Mishra, 2009) دانش تربیتی، دانش عمیق معلم درباره فرآیندها، رویکردها و روش‌های تدریس و یادگیری است. بر اساس نتایج پژوهش جلانگو و آیزنبرگ

1. Rossiter & Clark
2. Personal Practical Knowledge

(Jalongo & Isenberg, 1995) قدرت داستان‌ها به عنوان ابزاری برای مطالعه تدریس و ساخت دانش تربیتی، کاملاً آشکار شد.

تغییر دادن نقش معلم به طراح و سازنده برنامه درسی: بر اساس ایگان^۱ (Egan, 1988) داستان، ابزاری برای برنامه‌ریزی درسی است. معلم به عنوان محقق می‌تواند از داستان‌ها برای توسعه حرفه‌ای خود استفاده کند. داستان‌گویی و مطالعه داستان‌ها به درک تجارب کمک می‌کند و ابزار مناسبی برای تولید برنامه درسی توسط معلم است. هیوبر، مورفی و کلندینین (Huber, Murphy & Clandinin, 2011: 150) پیشنهاد داده‌اند که از معلمان بخواهید تا در قالب روایت پژوهی، شرح حال‌های خودشان را بنویسند، این کار به آن‌ها اجازه می‌دهد تا ساخت برنامه درسی را تجربه کنند. کلندینین و کانلی (Clandinin & Connelly, 1992) معلمان را به عنوان سازندگان برنامه درسی و دانش در نظر گرفته‌اند و آن دانش، دانش عملی شخصی است؛ دانشی که در گذشته تجربه شده، اکنون در ذهن و جسم معلم است و در آینده به آن عمل می‌شود. دانش عملی شخصی در عمل معلم یافت می‌شود (به نقل از Huber, Li, Murphy, Nelson & Young, 2014). تجارب گذشته، حال و آینده، می‌توانند در شکل‌گیری و ساخت برنامه درسی مؤثر باشند. از نظر کانلی و کلندینین (Connelly & Clandinin, 1999) برای اینکه معلمان و دانش‌آموزان هر برنامه درسی را بسازند، آن‌ها باید در فرایند ساخت برنامه درسی، و در فرایند ساخت و بازسازی دانش سهیم شوند، و باید این عمل را در تنوعی از بافت‌ها و در سراسر چشم‌انداز دانش حرفه‌ای انجام دهند. از نظر کریگ (Craig, 2010: 867-869) معلم به عنوان سازنده برنامه درسی، تصویری است که معلم را به عنوان صاحب، کاربر، تولیدکننده دانش، و یک فرد خود تنظیم در نظر می‌گیرد که در برنامه درسی به ارتباط فعال با یادگیرندگان و نیازهای آن‌ها توجه خاصی دارد. ساخت برنامه درسی توسط دانشجومعلمیان، این امکان را برای آن‌ها به وجود می‌آورد تا موقعیت‌های تدریس و یادگیری را بهتر درک کنند.

کانلی و کلندینین (Clandinin & Connelly, 1992) در پژوهش خود نشان دادند که معلمان به طور فعال همراه با دانش‌آموزان، می‌توانند از طریق روایت پژوهی اقدام به ساخت برنامه درسی نمایند. طبق پژوهش گرامت (Grumet, 1988) روایت پژوهی برای معلمان و



دانشجومعلمان این امکان را به وجود آورده که خودشان درگیر در ساخت برنامه درسی شوند و از این طریق، دانش، مهارت و نگرش‌های حرفه‌ای خود را کسب کنند. نتایج پژوهش کریگ، یو و اوه (Craig, You, & Oh, 2013) نشان داد مشاکت کنندگان در پژوهش از طریق روایت پژوهی توانستند برنامه درسی بسازند. در این پژوهش، داستان‌های تجربه مشارکتی از تجارب شخصی به وجود آمدند و برنامه درسی مشارکتی در تربیت بدنی را شکل دادند.

کلندینین و کانلی (Clandinin & Connelly, 1992) از طریق درگیر کردن معلمان در روایت پژوهی، معلمان را به عنوان سازندگان برنامه درسی تلقی کردند. از نظر آن‌ها معلمان به طور فعال همراه با دانش‌آموزان، برنامه درسی را می‌سازند. از نظر داوونی و کلندینین، در نهایت این برنامه، برنامه درسی زندگی^۱ می‌شود. در پژوهش شو (Xu, 2011) با عنوان روایت پژوهی در برنامه درسی زندگی...، محقق بر اساس ایده کانلی و کلندینین در پژوهش خود ایده برنامه درسی زندگی را مطرح کرد و بیان کرد که تفکرش بر اساس این ایده شکل گرفته که برنامه درسی می‌تواند یک درس عملی زندگی باشد که به کمک روایت پژوهی می‌توان به این برنامه درسی دست یافت. نتایج پژوهش شو ارائه ایده برنامه درسی زندگی بود که این برنامه می‌تواند از طریق روایت پژوهی تحقق یابد. در پژوهش گرینبرگ (Greenberg, 2002) به نقل از (Coulter, Michael, & Poynor, 2007) داستان‌گویی به عنوان یک ابزار تدریس مورد استفاده قرار گرفته و به آن‌ها کمک کرده که بین زندگی بچه‌ها و کلاس درس ارتباط برقرار کنند.

معلمان به عنوان طراحان برنامه درسی، از طریق روایت پژوهی و روش‌های روایتی می‌توانند تغییراتی در برنامه درسی ایجاد کنند و به اصلاح و بهبود برنامه کمک نمایند. در پژوهش مور (Moore, 2009) با عنوان ساختارهای روایتی برای زندگی، یادگیری، تحقیق و تدریس، محقق از روش‌های روایتی جهت طراحی برنامه درسی دموکراتیک، عادلانه و اجتماعی استفاده کرد. نتایج نشان داد روایت، ابزاری اصلی در یادگیری است و تلفیق روایت در برنامه درسی می‌تواند به طراحی برنامه دموکراتیک، عادلانه و اجتماعی توسط معلم کمک کند. مطالعه و تحلیل روایت‌هایی از کلاس درس و مدرسه می‌تواند به اصلاح برنامه درسی کمک کند. بر

اساس نتایج پژوهش کریگ (Craig, 2003) از روایت پژوهی می‌توان جهت مدرسه و اصلاح برنامه درسی استفاده کرد.

تغییر دادن نقش معلم به معلم محقق: روایت پژوهی قادر است نقش معلم را به معلم محقق و جستجوگر تغییر دهد. معلمان از طریق پژوهش روایتی، درگیر در پژوهش می‌شوند و از این طریق نقش خود را شکل می‌دهند. معلمانی که به این شیوه عادت کرده‌اند، در آینده نیز رویکرد آنها تحقیق و جستجوگری خواهد بود. نتایج پژوهشتایلر (Taylor, 2017) نشان داد روایت پژوهی می‌تواند نقش معلمان را به معلمان محقق تغییر دهد و به عنوان ابزاری برای ساخت هویت معلم مورد استفاده قرار گیرد. بر اساس ایگن (Egan, 1988) داستان، ابزاری برای برنامه‌ریزی درسی است و معلم به عنوان محقق می‌تواند از این داستان‌ها برای توسعه حرفه‌ای خود استفاده کند.

۲. توسعه دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمان

روایت پژوهی از طریق به اشتراک گذاری تجارب و تأمل روی آنها می‌تواند به توسعه حرفه‌ای معلمان کمک کند. در پژوهش مینگ و کی وک اشتراک گذاری تجربیات و تأمل روی آنها به عنوان یک راهبرد آموزشی توانست به توسعه حرفه‌ای معلمان آموزش مذهب کمک کند (Ming & Kwok). مطالعه و بررسی روایت‌ها این امکان را برای معلمان به وجود می‌آورد تا با مطالعه و تأمل روی روایت‌ها دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای خود را افزایش دهند. در پژوهش بیشاپ، بیرایمن، کوتا و تدی نتایج نشان داد روایت‌های معلمان از دانش‌آموزان دبیرستانی می‌تواند جهت آگاهی از درک چگونگی تجربه کردن مدرسه توسط دانش‌آموزان، مورد استفاده قرار گیرد (Bishop, Berryman, Cavanagh & Teddy, 2009). همچنین روایت‌های دانش‌آموزان نیز به معلمان کمک می‌کند تا تدریس، عقاید و فعالیت‌های خودشان و تأثیرات آن روی دانش‌آموزان را بررسی نمایند و به توسعه حرفه‌ای دست یابند. معلمان از طریق تأمل روی عمل و درگیر شدن در عمل حرفه‌ای می‌توانند دانش، مهارت و نگرش‌های حرفه‌ای خود را توسعه دهند. نتایج پژوهش سراجی، کرمی و عطاران نشان داد الگوی برنامه درسی روایت پژوهی در تربیت معلم توانست به توسعه دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای دانشجومعلمان کمک کند (Seraji, Karami & Attaran, 2018). بر اساس پژوهش اسمیت



(Smith, 2012) این روش به توسعه دانش، عمل، مهارت‌ها و گرایش‌های حرفه‌ای مربیان و معلمان تازه کار کمک کرد. معلمان شرکت کننده در این پروژه، اهمیت فرایندهای روایت محور برای توسعه دانش حرفه‌ای شخصی‌شان را اذعان نمودند. همه مشارکت کنندگان بیان کردند که این فرایند یادگیری حرفه‌ای، بسیار فکورانه، درگیر کننده و مؤثر بوده است. در پژوهش ماس، اسپرینگر و در (Moss, Springer & Dehr, 2008) شرکت کنندگان، داستان‌هایی از تجاربشان در اجرای کارگاه نوشتاری و درگیر شدن در سؤالات تأملی هدایت شده به عنوان فرایند توسعه حرفه‌ای‌شان نوشتند. نتایج پژوهش نشان دهنده ارتباط بین روش‌های روایتی، تأمل و توسعه حرفه‌ای بود. نتایج پژوهش روزیتر و کلارک (Rossiter, 2007 & Clark)؛ و بیشاپ، بیرایمن، کوتا و تدی، (Bishop, Berryman, Cavanagh & Teddy, 2009) نشان داد روایت پژوهی در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای مختلف به کار گرفته شده و نتایج مؤثری در توسعه حرفه‌ای معلمان داشته است. در نتیجه پژوهش کانلی (Conle, 2000) معلمان قبل از خدمت از طریق درگیر شدن در روایت پژوهی به توسعه حرفه‌ای دست یافتند. نتایج پژوهش کانلی و کلندینین (Connelly & Clandinin, 1988) نشان داد همکاری محقق/معلم، فرصتی برای توسعه حرفه‌ای معلمان فراهم کرد و روایت هم به عنوان فرایند و هم به عنوان نتیجه، مفید و مؤثر واقع شد. مفاهیم مرتبط به این مقوله عبارتند از:

یادگیری حرفه‌ای از طریق برقراری ارتباط بین نظر و عمل: یکی از مسائل پیش روی معلمان تازه کار این است که آنچه را آموخته‌اند نمی‌توانند در عمل به کار بندند که یادگیری مبتنی بر روایت پژوهی این مسئله را حل کرده؛ چرا که قادر است شکاف بین نظر و عمل را پر نماید؛ در این روش، دانشجو معلمان از طریق درگیر شدن در عمل، تجربه کسب کرده و مفاهیم نظری را بهتر می‌آموزند. گاهی خودشان مفاهیم نظری در عمل به کار می‌گیرند و گاهی، تجارب دیگران را مورد مشاهده و تحلیل قرار می‌دهند. تفکر و تأمل در تجارب، آن‌ها را در برقراری ارتباط بین عمل و نظر کمک می‌کند. حرکت از عمل به نظر باعث می‌شود دانشجو معلمان خودشان به مفاهیم و اصول دست یابند، که این نوع یادگیری می‌تواند به دوام یادگیری کمک کند. از نظر جانسون و گولومبک (Johnson & Golombek, 2002) روایت پژوهی می‌تواند

بین نظر و عمل ارتباط برقرار کند. معلمان از طریق داستان‌هایشان، دانش نظری را در بافت تدریس جای می‌دهند. پژوهش‌های چوی (Choi, 2013)؛ لیفوری (LeFevre, 2011)؛ لاتا و کیم (Latta & Kim, 2009)؛ و موئن (Moen, 2006) نشان دادند که روایت پژوهی می‌تواند از طریق ایجاد پلی میان نظر و عمل، به توسعه حرفه‌ای معلمان یا دانشجومعلمان کمک کند.

یافته‌ها نشان داد که برنامه درسی روایت پژوهی از طریق برقراری ارتباط بین نظر و عمل توانسته به چالش‌های نظریه‌های سنتی دانش معلم پاسخ دهد. نتایج پژوهش چوی (Choi, 2013) نشان داد با بررسی برخی سؤالات: روایت معلم، چه چیزی را بیان می‌کند؟ چگونه عقاید یا ارزش‌های زندگی را نمایان می‌سازد؟ و چرا این فرایند برای یادگیری حرفه‌ای ارزشمند است؟ توانست به چالش‌های نظریه‌های سنتی دانش معلم پاسخ دهد و بین نظر و عمل تلفیق ایجاد نماید. در روایت پژوهی، نوشتن نقش تعیین کننده‌ای در یادگیری دارد. یادگیرندگان از طریق نوشتن می‌توانند بین نظر و عمل تلفیق ایجاد کنند، و از طریق درک و تحلیل تجربه زندگی به یادگیری پردازند. نتایج پژوهش اتارد (Attard, 2012) نشان داد مشارکت کنندگان در پژوهش از طریق نوشتن توانستند بین نظر و عمل ارتباط برقرار کنند؛ از نوشتن به عنوان ابزاری برای یادگیری و درک و تحلیل تجربه زندگی استفاده کردند و نتایج مطلوبی کسب کردند؛ و به نتایج مؤثری در ایجاد یادگیری مادام‌العمر دست یافتند. همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد در روایت پژوهی، محققان از طریق برقراری ارتباط بین نظر و عمل می‌توانند به درک عینی دست یابند. بر اساس پژوهش لاتا و کیم (Latta & Kim, 2009) از طریق روایت پژوهی، مربیان به خلق فضای عملی ترغیب می‌شوند و درک عینی از طریق برقراری ارتباط بین نظر و عمل به دست می‌آورند. بر اساس یافته‌های پژوهش در روایت پژوهی، معلمان می‌توانند دانش نظری را در بافت تدریس جای دهند. طبق پژوهش جانسون و گولومبک (Johnson & Golombek, 2002) روایت پژوهی، می‌تواند به ایجاد ارتباط بین نظر و عمل کمک کند و معلمان از طریق داستان‌هایشان، دانش نظری را در بافت تدریس جای می‌دهند و به یادگیری حرفه‌ای دست می‌یابند. بر اساس یافته‌های پژوهش، مطالعه تجارب زندگی خود و دیگران در روایت پژوهی، به افراد کمک می‌کند که از نظریات در عمل آگاه شوند. نتایج پژوهش آجیریس و شون (Argyris & Schon, 1974) نشان داد روش‌های روایتی، روش مؤثری برای معلمان و پرستاران جهت درک عمیق این موضوع است



که تجارب زندگی خودشان و دیگران، آن‌ها را از نظریه‌هایشان در عمل آگاه می‌سازد و در عمل حرفه‌ای درگیر می‌سازد. تحلیل پژوهش لیفوری (LeFevre, 2011) نشان داد داستان‌های خودشرح حال نویسی دانشجومعلم‌ان می‌تواند به عنوان برنامه درسی به کار گرفته شود و پلی بین عمل و نظر ایجاد نماید. بر اساس پژوهش یاندا (Yanda, 2008) روایت‌های شخصی می‌توانند به نظریه پردازی گسترده‌تری از تجربه تبدیل شوند.

توسعه درک و فهم: یافته‌ها نشان داد که روایت پژوهی می‌تواند به توسعه درک و فهم کمک کند. در روایت پژوهی، جهت دستیابی به درک و فهم درباره موضوع، پژوهشگر باید به تحلیل داده‌های روایتی بپردازد و معانی لازم را از آن‌ها استخراج نماید. استخراج معانی از داده‌های روایی می‌تواند زمینه درک و فهم را فراهم نماید. مطالعه روایت‌ها، تأمل روی آنها و تحلیل و تفسیرشان به افزایش درک و فهم کمک می‌کند. پژوهش‌های کولز (Coles, 1989) و ویلیامز (Williams, 2000) ارزش و اهمیت استفاده از روایت در یادگیری و فهم دنیایی پیرامون را نشان دادند. خواندن و نوشتن روایت‌ها در تربیت معلم قبل از خدمت توانسته درک و فهم موضوع، درک روش و فهم چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان را افزایش دهد. بنابراین دانشجومعلم‌ان از روایت‌ها می‌توانند به عنوان ابزاری جهت درک و فهم استفاده کنند و به واسطه آن‌ها درک و فهم خود را از یک موضوع افزایش دهند (Coulter, Michael, & Poynor, 2007). نتایج پژوهش انگلرت و هیبرت (Englert & Hiebert, 1984) نشان داد که ساختارهای روایتی، درک و فهم کودکان را افزایش می‌دهند.

کسب دانش معلمی: نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که روایت پژوهی، ابزاری برای کسب دانش معلمی است. از نظر شولمن، دانش معلم ترکیبی از دانش‌های عملی و نظری است که عبارتند از: دانش محتوایی مواد موضوعی، دانش محتوایی تربیتی، دانش برنامه درسی، دانش تربیتی عمومی، دانش در مورد یادگیرنده و ویژگی‌های آن‌ها، دانش بافت‌های آموزشی، و دانش آرمان‌ها، اهداف، و ارزش‌های آموزشی (Schlein, 2007: 201). پژوهش چن (Chan, 2012) نشان داد دانشجومعلم‌ان از طریق برنامه درسی روایتی توانستند دانش معلمی‌شان را بسازند. پژوهش براون (Brown, 2011) نیز اهمیت بررسی جنبه‌های حرفه‌ای مثل دانش عملی و نظری که معلمان از تجارب حرفه‌ای و شخصی‌شان جمع‌آوری می‌کنند، را

نشان داد. نتایج پژوهش‌ها نشان داد روایت پژوهی می‌تواند به کسب دانش از طریق تجربه توسط معلمان کمک کند (Heikkinen, 1998; Kelchtermans & Ballet, 2002; Li, Conle & Elbaz-Luwisch, 2009). در پژوهش داگلاس (Douglas, 2012) نتایج مقایسه قبل از آغاز دوره کارورزی و بعد از آن نشان داد دانش محتوایی، دانش تربیتی و دانش محتوایی تربیتی در طی دوره کارورزی و شرکت در کلاس‌های درس واقعی از طریق مشاهده و تأمل روی عمل مربی و دانشجو معلم کسب می‌شوند. بر اساس پژوهش الباز-لوییش، (Elbaz-Luwisch, 2007)؛ به نقل از (Hwang, 2011) با استفاده از روایت پژوهی، معلمان می‌توانند دانش محتوایی تربیتی را استخراج نموده و از این طریق دانش مورد نظر را کسب نمایند. نتایج نشان داد داستان‌های برنامه درسی در بردارنده دانش محتوایی تربیتی است که از طریق یک روش روایتی شکل داده می‌شود (Hwang, 2011).

درک تدریس: بر اساس نتایج یافته‌ها، روایت‌ها ابزاری جهت درک تدریس هستند. معلمان و دانشجومعلمیان از طریق مطالعه و تحلیل روایت‌های تدریس خود و دیگران می‌توانند معانی لازم را استخراج نموده، مسائل را دریابند، با فنون و بافت تدریس آشنا شوند و تدریس را بهتر درک کنند. لانا و کیم (Latta & Kim, 2009) در پژوهش خود نتیجه گرفتند که روایت پژوهی می‌تواند فضای سازنده‌ای در کلاس درس برای توسعه حرفه‌ای و تقویت فرهنگ یادگیری حرفه‌ای ایجاد کند. روایت پژوهی، مدرسان تربیت معلم را قادر می‌سازد تا درک عمیق‌تری از اهداف، روش‌ها، و نتایج کارشان با دانشجومعلمیان به دست آورند (Meier & Stremmel, 2010). روایت پژوهی به عنوان یک پداگوژی، کاربردهای معنی‌داری در تدریس، یادگیری و توسعه حرفه‌ای دارد. بر اساس پژوهش کلندینین (Clandinin, 1989) با استفاده از روایت پژوهی یک معلم کودکان، دانش عملی از نحوه کار کردن در کلاس را به دست آورد.

طبق پژوهش ریچرت (Richert, 1999) معلمان نشان دادند که نوشتن در مورد تجاربشان به آن‌ها کمک کرده که در مورد موضوع، دامنه آن و پیچیدگی آن، بهتر یاد بگیرند. نتایج پژوهش موئن (Moen, 2006) نشان داد روایت‌ها ابزارهای مؤثری برای فهم پیچیدگی فرایند تدریس هستند و معلمان، هنگام بیان روایت‌ها، نظر را با عمل تلفیق می‌کنند. نتایج پژوهش گولومبک و جانسون (Golombek & Johnson, 2004) استفاده از روایت‌ها، معانی غالب را

از طریق آنچه معلمان می‌دانند، آنچه که انجام می‌دهند و بافتی که در داخل آن تدریس می‌کنند، آشکار کرد. نتایج پژوهش کانگ (Kang, 2015) نشان داد دانش محتوایی تربیتی روایت محور به عنوان ابزار مفیدی برای تغییر درک معلم در مورد ذهنیت فنی در زمینه تدریس می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. روش‌های روایی به دانشجو معلمان اجازه می‌دهند تا فراتر از موضوعات فنی و ابزاری مناسب، دانش و مهارت‌هایشان را برای دستیابی به عملکردهای تدریس مؤثر به کار گیرند (Kelchtermans, 2010). بر اساس پژوهش ویلفانگ (Wilfong, 1994) نوشتن و خواندن روایت‌های معلمان از طریق داستان‌های خودشان و دیگران، به فرد اجازه خود اکتشافی می‌دهد؛ و روایت‌ها ابزاری برای درک تدریس هستند و به معلمان در فهم تدریس کمک می‌کنند. طبق پژوهش الیس (Ellis, 1994) روایت پژوهی باعث شد که خودتأملی دانشجو معلمان افزایش پیدا کند و یاد گرفتند چگونه تدریس کنند.

حل مسائل تدریس: طبق نتایج پژوهش‌ها، به کمک روایت پژوهی، معلمان می‌توانند مسائل تدریس را حل نمایند. در روایت پژوهی، معلمان از مطالعه تجارب تدریس خود و دیگران می‌توانند با مسائل تدریس آشنا شده و برای حل مسائل، راه‌حل پیدا کنند. برخی از روایت‌ها هم در بردارنده راه‌حلهایی برای برخی مسائل خاص در تدریس هستند. در پژوهش سراجی، کرمی و عطاران دانشجو معلمان توانستند از طریق روایت پژوهی، برخی مسائل کلاس درس و مدرسه را بشناسند و اقدام به حل آنها نمایند (Seraji, Karami & Attaran, 2018). پژوهش آی و وانگ (Ai & Wang, 2017) نشان داد روایت پژوهی از طریق انعکاس تجربه و تأمل روی آن می‌تواند به حل مسائل تدریس کمک کند. از نظر بلیک و هینس روایت‌ها می‌توانند به عنوان یک روش پژوهش به دانشجو معلمان کمک کنند تا تئوری‌های اصیل تدریس را به فعالیت‌های کلاس درس واقعی ارتباط دهند (Blake & Haines, 2009). در این پژوهش، نمونه‌هایی از روایت‌های دانشجو معلمان ارائه شد که نشان داد چگونه روایت‌ها می‌توانند برای درک توسعه ساختارهای فکری دانشجو معلمان مورد استفاده قرار گیرند. آن‌ها از طریق بررسی روایت‌های دانشجو معلمان توانستند به پنداشت‌های آن‌ها پی ببرند و بر اساس آن‌ها فعالیت‌هایی را تنظیم کنند. این داستان‌ها، مشکلات تدریس علوم را برای دانشجو معلمان مشخص کردند که می‌تواند

مورد استفاده دانشجومعلمیان آینده نیز قرار گیرد. روایت‌ها نه تنها می‌توانند موضوع یا مسئله‌ای را مطرح کنند، بلکه برای حل مسائل نیز می‌توانند مورد استفاده قرار گیرند.

برنامه‌ریزی برای آینده بر اساس تجارب گذشته: روایت‌پژوهی بر اساس دانش و تجربه قبلی یادگیرندگان و نقش این دانش و تجربه در برنامه‌ریزی‌ها، این امکان را برای افراد فراهم می‌کند تا از این شیوه یادگیری جهت برنامه‌ریزی‌های آیند خود بهره گیرند. لوین و هسی (Levin & He, 2008) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که دانش و تجربه قبلی می‌تواند به طور معنی‌داری روی عمل تدریس آینده تأثیر بگذارد. در این مطالعه، زمینه خانوادگی و تجربه دوران تحصیل قبل از دانشگاه، تأثیر قوی روی عقایدشان در مورد ماهیت کلاس درس و معلمان داشت، در حالی که تجارب در تربیت معلم، تأثیر بیشتری روی عقاید در مورد آموزش و ماهیت یادگیرندگان داشت. نتایج پژوهش لوتوواک و کاسیلا (Lutovac & Kaasila, 2011) نشان داد تجارب گذشته می‌تواند روی حال تأثیر بگذارد و همچنین عمل آینده را شکل دهد.

دستیابی به یادگیری معنی‌دار: بر اساس یافته‌ها، روایت‌پژوهی به معلمان و دانشجومعلمیان این امکان را می‌دهد که به یادگیری معنی‌دار دست یابند. ارتباط دادن مطالب جدید با آنچه قبلاً یادگیرنده آموخته، باعث یادگیری معنی‌دار می‌شود و روند یادگیری را بهبود می‌بخشد. معلمان جهت یادگیری معنی‌دار دانش‌آموزان می‌توانند درس جدید را با وقایع تجربه شده ارتباط دهند تا دانش‌آموزان مفاهیم را بهتر درک کنند. در اینجا نیز به کمک دانش و تجربه قبلی یادگیرندگان می‌توان یادگیری معنی‌داری را برای آنها فراهم نمود. باسترام (Bostrom, 2006) در پژوهش خود نشان داد روایت‌های معلمان و دانش‌آموزان، شیمی را برای دانش‌آموزان، معنی‌دارتر ساخته است.

درگیری و موفقیت یادگیرندگان: نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد روایت‌پژوهی می‌تواند به درگیری و موفقیت بیشتر معلمان و دانشجومعلمیان کمک کند. کینزی و مور (Kinsey & Moore, 2015) در پژوهشی با عنوان ساختار روایتی در یادگیری پژوهش محور، استفاده از یک رویکرد یادگیری پژوهش محور را درس ریاضی با استفاده از ساختار روایتی مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد استفاده از رویکرد یادگیری پژوهش محور مبتنی بر روایت، باعث

درگیری و موفقیت بیشتر یادگیرندگان شد. در این رویکرد، یادگیرندگان در جریان یادگیری، کاملاً فعال و درگیر هستند؛ که این درگیری، منجر به موفقیت آنها خواهد شد.

ترغیب خودتأملی^۱ و کمک به یادگیری حرفه‌ای: روایت پژوهی از طریق ترغیب تأمل، معلمان را قادر می‌سازد تا وقایع کلیدی و مشکلات را در کلاس درسشان تشخیص داده و تفسیر نمایند (Meier & Henderson, 2007). تأمل نقش مهمی در یادگیری دارد. نظریه‌های عملی دانشجومعلم‌ان از طریق تأمل مبتنی بر عملشان توسعه می‌یابد (El-Dib, 2007). از طریق تأمل، دانشجومعلم‌ان، تجارب و تفکراتشان را مشاهده و ارزیابی می‌کنند. بنابراین تأمل می‌تواند عنصر کلیدی در توسعه حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان باشد. یادگیرندگان از طریق بازگویی و تأمل در روایت‌های خود و دیگران می‌توانند معانی را استخراج کنند. درگیر شدن دانشجو معلمان در برنامه درسی روایت پژوهی این امکان را برای آنها فراهم می‌سازد که از طریق پژوهش و تفکر و تأمل حین عمل بیاموزند. نتایج پژوهش آملر (Ambler, 2012) نشان داد تصاویر شرح دار خودشرح حال‌نویسی (تصاویری از وقایع، مردم و مکان‌ها همراه با شرح) می‌تواند ابزاری مؤثر برای یادگیری حرفه‌ای معلم باشند و در موقعیت‌های متعددی می‌توانند جهت یادگیری حرفه‌ای معلم، مورد استفاده قرار گیرند. همچنین نوشتن به شکل خودشرح حال نویسی، فرایند خودتأملی را ترغیب کرده و آن را منبع با ارزشی در یادگیری معلم ساخت و به معلمان کمک کرد از این طریق، درگیر در یادگیری حرفه‌ای شوند.

شناسایی و درک تجربه افراد: یافته‌ها نشان دادند که روایت پژوهی، ابزاری برای شناسایی و درک تجربه افراد است. لیچمن (Lichtman, 2011: 179) بیان می‌کند که مردم از داستان برای ساخت معنی از زندگی‌شان و درک تجارب انسانی استفاده می‌کنند. روایت پژوهی، روشی برای درک تجربه و همکاری بین محقق و مشارکت‌کننده در زمان معین، مکان معین یا مجموعه‌ای از مکان‌ها و در تعامل اجتماعی با محیط است. هدف روایت پژوهی، درک تجربه و ساخت معنی از تجربه است (Clandinin & Connelly, 2000: 20). روایت پژوهی این امکان را برای محقق ایجاد می‌کند که از طریق مطالعه و تحلیل تجارب افراد، تجارب را بشناسند و آنها را درک نمایند. نتایج پژوهش الیوت نشان داد روایت پژوهی می‌تواند به

معلمان در شناسایی و درک تجارب خودشان و دیگران کمک نماید (Elliott, 2005). بر اساس نتایج پژوهش استولا، ارکیلا، و سیریللا (Estola, Erkkilä & Syrjälä, 2003) از مطالعه خودشرح حال نویسی معلمان می‌توان به عنوان روشی برای شناسایی و درک تجارب آنها استفاده کردند. نتایج پژوهش روزن (Rosen, 1994) نشان داد روایت پژوهی به ما اجازه می‌دهد تا روش منحصر به فردی را بررسی کنیم که معلمان از طریق آن، دنیایشان را تجربه می‌کنند؛ و ما را قادر می‌سازد تا فهم با ارزشی از هویت، عقاید و عمل آموزش دهندگان به دست آوریم. نتایج پژوهش براون (Brown, 2011) نشان داد دانشجومعلم می‌توانند از طریق روایت پژوهی، با مطالعه تجارب زندگی معلمان، به شناخت و درک در خصوص وظایف و مسئولیت‌هایشان دست یابند. بر اساس نتایج پژوهش کانلی و کلندینین (Connelly & Clandinin, 1990) معانی به طور مداوم از طریق تجارب زیسته افراد، توسعه و تغییر پیدا می‌کنند.

توسعه نگرش‌ها: نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد استفاده از رویکردهای روایتی می‌تواند به توسعه عواطف و نگرش‌ها منجر شود. معلمان و دانشجومعلم از طریق تأمل روی روایت‌های خود و دیگران می‌توانند مضامین اخلاقی را استخراج نموده و از این طریق، نگرش‌های خود را توسعه دهند. نتایج پژوهش کانلی نشان داد روایت‌های تجربه شده می‌توانند به عنوان بخشی از برنامه درسی جهت کسب درس‌های اخلاقی مورد استفاده قرار گیرند (Conle, 2007).

توسعه مهارت‌های عمومی شخصی: مهارت‌های عمومی شخصی، مهارت‌هایی هستند که برای هر فردی در زندگی لازم و ضروری است. روایت پژوهی از طریق توسعه مهارت‌های عمومی شخصی، به توسعه حرفه‌ای افراد کمک می‌کند. از نظر کانلی و کلندینین (Connelly & Clandinin, 1988) داستان‌هایی که ما در دانشگاه و کلاس‌های درس مدرسه تجربه کرده و بازگو می‌کنیم، قابلیت برای شکل دادن تغییرات شخصی، اجتماعی، فرهنگی و نهادی دارند (Huber, Li, Murphy, Nelson & Young, 2014). پژوهش‌های پنس و مک جیلیوری (Pence & Macgillivray, 2008)؛ هدلی (Hadley, 2003)؛ راشتون (Rushton, 2001)؛ ویلفانگ (Wilfong, 1994)؛ کارتر (Carter, 1993)؛ نشان داد داستان‌های روایتی می‌توانند به عنوان ابزاری برای رشد و توسعه مهارت‌های شخصی مورد



استفاده قرار گیرند. نتایج پنس و مک جیلیوری (Pence & Macgillivray, 2008) و Macgillivray (2008) همچنین نشان داد که جلسات کارآموزی مبتنی بر روایت پژوهی می تواند به توسعه مهارت های فکری دانشجو معلم کمک کند. بر اساس پژوهش راشتون (Rushton, 2001)؛ داستان های روایی به رشد خودکارآمدی فرد کمک می کند. طبق پژوهش کارتر (Carter, 1993) داستان هایی از عمل حرفه ای، اغلب به عنوان رویکردی مؤثر برای توسعه درک و فهم و تفکر انتقادی هستند. گولومبک و جانسون (Golombek & Johnson, 2004) نیز بیان می کنند نتایج برخی پژوهش ها نشان می دهد روایت پژوهی می تواند به ارتقاء مهارت های شخصی کمک می کند.

به طور کلی با توجه به یافته های این پژوهش می توان به طور خلاصه نتایج ذیل را ارائه نمود:

۱. روایت پژوهی به معلمان امکان می دهد تا هویت حرفه ای خود را تغییر دهند و خلاق، تولید کننده و محقق شوند (از طریق تغییر دادن نقش معلم به عنوان خالق و سازنده دانش، تغییر دادن نقش معلم به طراح و سازنده برنامه درسی، تغییر دادن نقش معلم به معلم محقق)؛
۲. روایت پژوهی به معلمان امکان می دهد دانش، مهارت و نگرش های حرفه ای خود را توسعه دهند (از طریق برقراری ارتباط بین نظر و عمل، توسعه درک و فهم، کسب دانش معلمی، درک تدریس، حل مسائل تدریس، برنامه ریزی برای آینده بر اساس تجارب گذشته، دستیابی به یادگیری معنی دار، درگیری و موفقیت یادگیرندگان، ترغیب خودتأملی و کمک به یادگیری حرفه ای، شناسایی و درک تجربه افراد، توسعه نگرش ها، و توسعه مهارت های عمومی شخصی).

References:

- Ai, B., & Wang, L. (2017). Re-entering my space: A narrative inquiry into teaching English as a foreign language in an imagined third space. *Teachers and Teaching*, 23(2), 227-240.
- Ambler, T. B. (2012). Autobiographical vignettes: a medium for teachers' professional learning through self-study and reflection. *Teacher Development*, 16(2), 181-197.
- Aoki, N. (2009). A small-scale Narrative Inquiry for teacher development. *Researching Language Teaching and Learning: An Integration of Practice and Theory*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Argyris, C., & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Josey Bass.
- Attard, K. (2012). The role of narrative writing in improving professional practice. *Educational Action Research*, 20(1), 161-175.
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T., & Teddy, L. (2009). The Kotahitanga: addressing educational disparities facing Maori students in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*. 25 (5),734-742.
- Blake, R. W., & Haines, S. (2009). Becoming a teacher: Using narratives to develop a professional stance of teaching science. In Andrea M. A. Mattos (Ed.), *Narratives on teaching and teacher education*, (pp.47-63). New York: Palgrave Macmillan.
- Bostrom, A. (2006). *Sharing lived experience. How upper secondary school chemistry teachers and students use narratives to make chemistry more meaningful*. Unpublished PhD dissertation, Stockholm University, Stockholm.
- Brown, A.L. (2011). Pedagogies of experience: a case of the African American male teacher. *Teach. Educ.* 22 (4) 363-376.
- Bruner, J.(2002). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Byrne, G. (2017). Narrative inquiry and the problem of representation: giving voice making meaning. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(1), 36-52.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*. 22(1), 5-18.
- Casey, A., & Schaefer, L. (2016). A narrative inquiry into the experience of negotiating the dominant stories of physical education: living, telling, re-telling and re-living. *Sport, Education and Society*, 21(1), 114-130.
- Castro Garcés, A. Y., & Martínez Granada, L. (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional development. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(1), 39-54.
- Chan, E. Y. M. (2012). The transforming power of narrative in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*. 37(3), 111-127.
- Choi, T. H. (2013). Autobiographical reflections for teacher professional learning. *Professional development in education*, 39(5), 822-840.
- Clandinin, D. & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry; Borderland Spaces and Tensions. In D. Jean Clandinin, (Ed.),

- Handbook of narrative inquiry; Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clandinin, D. J. (1989). *Personal Practical Knowledge: A Study of Teacher's Classroom Images*. Canada: Wiley.
- Clandinin, D. J. (1992). Narrative and story in teacher education, in Russell, T. and Munby, H. (Eds) *Teachers and Teaching: From classroom to reflection* (pp124-137). London: Falmer Press.
- Clandinin, D. J. (Ed.). (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Sage Publications.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 363 - 461). New York: Macmillan.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clark, M.C. (2010). Narrative learning: its contours and its possibilities. *New directions for adult and continuing education*, (126), 3–11.
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognized: Teachers negotiation professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26, 473-481.
- Coles, R. (1989). *The call for stories: Teaching and the moral imagination*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European journal of teacher education*, 23(1), 49-63.
- Conle, C. (2006). *Teachers' stories, Teachers' lives*. New York: Nova Science Publishers.
- Conle, C. (2007). Moral qualities of experiential narratives. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 11–34.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners : Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

- Coulter, C., Michael, C., & Poynor, L. (2007). Storytelling as pedagogy: An unexpected outcome of narrative inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122.
- Craig, C. (2010). Teacher as curriculum maker. In C. Kridel (Ed). *The encyclopedia of curriculum studies*, Vol. 2 (pp. 867-869). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Craig, C. J. (2003). Characterizing the human experience of reform in an urban middle school context. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 627-648.
- Craig, C. J., You, J., & Oh, S. (2013). Collaborative curriculum making in the physical education vein: a narrative inquiry of space, activity and relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 169-197.
- DaneshPajoo, Z. (2003). Evaluation of professional skills of science and mathematics teachers in middle school and providing quality improvement methods. *Journal of Educational Innovations*, 2(6), 69-94. [in Persian].
- DaneshPajoo, Z., & Farzad, Valiyollah. (2006). Evaluation of professional skills of primary school teachers. *Journal of Educational Innovations*, 5(18), 135-170. [in Persian].
- Darling-Hammond, L. & Hammerness, K. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., and Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dolk, M., & den Hertog, J. (2008). Narratives in teacher education. *Interactive Learning Environments*, 16(3), 215-229.
- Douglas, A. J. (2012). *from campus to class room: a study of elementary teacher canadens' pedagogical content knowlege*, A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy, the university of british columbia.
- Egan, K. (1988). *Teaching as Story Telling*. Ontario: Routledge .
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices; Storytelling & possibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- El-Dib, M. A. B. (2007). Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. *Teaching and teacher education*, 23(1), 24-35.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Ellis, J. (1994). Narrative inquiry with children: A generative form of preservice teacher research. *Qualitative Studies in Education*, 7(4), 367-380.
- Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's sensitivity to expository text structure. *Journal of Educational Psychology*, 76, 65-74
- Estola, E., Erkkilä, R., & Syrjälä, L. (2003). A moral voice of vocation in teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 239-256.
- Fairbanks, C.M., and LaGrone, D. (2006). Learning together: Constructing knowledge in a teacher research group. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 7-25.
- Fathi, M., Saedipour, E., Ebrahimi Ghavam, S., & Delavar, A. (2018). The Success Teacher Training University Curriculum for Improving the Professional Competencies of Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 13(50), 143-170. [in Persian].
- Ghasemi, M., Moosapour, N., Haji Hosseinejad, Gh., & Hosseinikhah, A. (2018). Designing of Curriculum Model for Training Teacher Educator based on Competencie's Reflective Practice. *Journal of Curriculum Studies*, 13(50), 45-74. [in Persian].
- Gholami, Kh. (2014). A refelction on the nature of teaching inspired by Schwab's practical wisdom. *Journal of Curriculum Studies*, 32(8), 105-126. [in Persian].
- Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second language teachers' development. *Teachers and Teaching*, 10(3), 307-327.
- Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 15-28.
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(3), 223-234.

- Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Gutierrez, S. B. (2015). Collaborative professional learning through lesson study: Identifying the challenges of inquiry-based teaching. *Issues in Educational Research*, 25(2), 118-134.
- Hadley, S. (2003). Meaning making through narrative inquiry: Exploring the life of Clive Robbins. *Nordic Journal of Music Therapy*, 12(1), 33-53.
- Heikkinen, H. (1998). Becoming yourself through narrative: Autobiographical approach in teacher education. In R. Erkkilä, A. Willman, & L. Syrjälä (Eds.), *Promoting teachers' personal and professional growth* (pp. 111-131). Oulu, Finland: Oulu University Press.
- Holland, H. (2005). Teaching teachers: Professional development to improve student achievement. *American Educational Research Association*, 3(1), 1-4.
- Huber, J., Li, Y., Murphy, S., Nelson, C., & Young, M. (2014). Shifting stories to live by: teacher education as a curriculum of narrative inquiry identity explorations. *Reflective Practice*, 15(2), 176-189.
- Huber, M.J, Murphy, S.M., & Clandinin, D.J. (2011). *Places of curriculum making: Narrative inquiries into children's lives in motion*. *Advances in Research on Teaching*, United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Hwang, S. (2011). Narrative Inquiry for Science Education: Teachers' repertoire- making in the case of environmental curriculum. *International Journal of Science Education*, 33(6), 797-816.
- Jalongo, M. R., & Isenberg, J. P. (1995). *Teachers' stories: From personal narrative to professional insight*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, K. E. & Golombek, P. R. (Eds.). (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kamii, C. (1973). *Pedagogical principles derived from Piaget's theory: relevance for educational practice (chapter 9) in Piaget in the classroom*. New York: Basic Books.
- Kang, H. S. (2015). Development of Narrative-Based Pedagogical Content Knowledge. *Advanced Science and Technology Letters*, 92, 31-35.

- Karimi, F. (2008). Study the professional qualifications of primary school teachers. *Journal of Leadership and Educational Management*, 2(4), 151-166. [in Persian].
- Kelchtermans, G. (2010). Narratives and biography in teacher education. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopaedia of education*, (pp. 610-614). Amsterdam: Elsevier.
- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-Biographical Pedagogies in Teacher Education. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies* (Part A.pp. 273-291), Emerald Group Publishing Limited.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
- Kinsey, L. C., & Moore, T. E. (2015). Narrative Structure in Inquiry-Based Learning. *PRIMUS*, 25(3), 212-220.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157- 176.
- Latta, M. M., & Kim, J. H. (2009). Narrative inquiry invites professional development: Educators claim the creative space of praxis. *The Journal of Educational Research*, 103(2), 137-148.
- LeFevre, D. M. (2011). Creating and facilitating a teacher education curriculum using preservice teachers' autobiographical stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 779-787.
- Lerseth, K. A. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates*. A dissertation of doctor of philosophy. Iowa State University.
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (ppts). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55–68.
- Li, X., Conle, C., & Elbaz-Luwisch, F. (2009). *Shifting polarized positions: A narrative approach in teacher education*. New York: Peter Lang.
- Lichtman, M. (2011). Reading case studies. In M. Lichtman (Ed.), *Understanding and Evaluating Qualitative Educational Research* (pp. 108-138). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Lutovac, S., & Kaasila, R. (2011). Beginning a pre-service teacher's mathematical identity work through narrative rehabilitation and bibliotherapy. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 225-236.
- Ma, J., & Ren, S. (2011). A Study of Professional Development of College English Teachers through Narrative Inquiry. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(5), 530-533.
- Maroofi, Y., & Karami, Z. (2015). A Phenomenological Study of Integrating Research in Teacher Training Curriculum for Professional Development. *Journal of Curriculum Studies*, 10(38), 37-60. [in Persian].
- McNiff, J. (2007). My story is a living educational theory. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 308–329). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meier, D. R., & Henderson, B. (2007). *Learning from young children in the classroom: The art and science of teacher research*. New York, NY: Teachers College Press.
- Meier, D. R., & Stremmel, A. J. (2010). Reflection through narrative: The power of narrative inquiry in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(3), 249-257.
- Ming, Y. W., & Kwok, L. C. (2011). Teaching narrative inquiry in the Chinese community. *Learning and Teaching Narrative Inquiry: Travelling in the Borderlands*, 14, 69.
- Minner, D. D., A. J. Levy, & J. Century. (2010). Inquiry-Based Science Instruction – What is It and Does It Matter? Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (4), 474–496.
- Mitchell, L., & P. Cubey. (2003). *Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings: Best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Mizell, H. (2010). *Why Professional Development Matters. Learning Forward*. 504 South Locust Street, Oxford, OH 45056. Available in: https://learningforward.org/docs/pdf/why_pd_matters_web.pdf
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 1-11.
- Moore, A. L. F. (2009). Narrative frameworks for living, learning, researching, & teaching. In A. M. A. Mattos (Ed.), *Narratives on*

- teaching and teacher education*, (pp. 11-27). New York: Palgrave Macmillan.
- Moss, G., Springer, T., & Dehr, K. (2008). Guided reflection protocol as narrative inquiry and teacher professional development. *Reflective Practice*, 9(4), 497-508.
- Ord, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work. *Youth & Policy*, (108), 55.
- Parker, D. C., Pushor, D., & Kitchen, J. (2011). Narrative inquiry, curriculum making, and teacher education, in Julian Kitchen, Darlene Ciuffetelli Parker, Debbie Pushor (ed.) *Narrative Inquiries into Curriculum Making in Teacher Education* (Advances in Research on Teaching, Volume 13) Emerald Group Publishing Limited, pp.3 – 18.
- Pence, H. M., & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14–25.
- Phillion, J. (2005). Narrative in teacher education. In P. C. Miller (Ed.), *Narratives from the classroom: An introduction to teaching* (pp. 1-12). California: Sage.
- Richert, A. (1992). Writing cases: A vehicle for inquiring into the teaching process. In J. Shulman (Ed), *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Richert, A. (2002). Narratives that teach: Learning about teaching from the stories teachers tell. In N. Lyons and V. LaBoskey (Eds.). *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching* (pp. 48-62). New York: Teachers College Press.
- Rosen, H. (1994). How Many Genres in Narrative?. *Changing English*. 1 (1), 179–191.
- Ross, V., & Chan, E. (2008). Multicultural education: Raj's story as a curricular conceptual lens of the particular. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1705–1716.
- Rossiter, M., & Clark, C. (2007). *Narrative and the practice of adult education*. Malabar, Florida: Krieger.
- Rushton, S. (2001). Cultural assimilation: A narrative case study of student-teaching in an inner-city school. *Teacher and Teacher Education*, 17,147–160.

- Rushton, S. P. (2004). Using narrative inquiry to understand a student-teacher's practical knowledge while teaching in an inner-city school. *The Urban Review*, 36(1), 61-79.
- Sandelowski, M., Barroso J., & Voils, C.I. (2007) "Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings", *Research in Nursing & Health*, 30(1): 99-111.
- Schlein, C. M. (2007). *learning to Teach: A Narrative Inquiry Into the Experiences of Canadian Teacher-returnees from Northeast Asia*. A thesis for the degree of Doctor of Philosophy Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Seraji, F., Karami, Z., & Attaran, M. (2018). Narrative inquiry curriculum: a new approach to the professional development of student-teachers at farhangian university. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 8(2), 63-71.
- Smith, D. (2012). Supporting new teacher development using narrative-based professional learning. *Reflective Practice*, 13(1), 149-165.
- Soreide, G.E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509-526.
- Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical events narrative analysis in research on learning and teaching*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Wilfong, M. (1994). *Personal practical knowledge: an attempt at bridging the gap between the curriculum-as-planned and the curriculum-as-lived*, Doctoral dissertation, Lethbridge, Alta: University of Lethbridge, Faculty of Education.
- Williams, J. (2000). Strategic processing of text: Improving reading comprehension for students with learning disabilities. *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*. Retrieved January 15, 2008, from <http://ericec.org/digests/e559.html>

Archive of SID

- Xu, S. J. (2011). Narrative inquiry in curriculum of life on expanded and extended landscapes in transition. In J. Kitchen, D. C. Parker, & D. Pushor (Eds.) *narrative inquiries into curriculum-making in teacher education*, (pp. 263-280). Emerald Group Publishing Limited.
- Yanda, C. (2008). *Fluency in Narrative Discourse in Teacher Education*. University of Wyoming.
- Yu, W. M. (2005). *An experiential study on the application of narrative inquiry in teacher development in hong kong*. University of Toronto.
- Zimmer, L. (2006) "Qualitative meta- synthesis: A question of dialoguing with texts", *Journal of Advanced Nursing*, 53(3): 311-318.