

پژوهش‌روایی در تعلیم و تربیت

khledghafori@edu.ui.ac.ir

arnasr@edu.ui.ac.ir

faridchmail.ir

کمال‌خالد غفوری / دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان

احمدرضا نصر / استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

فرید غفوری / کارشناسی ارشد مدیریت ورزشی، دانشگاه پیام نور تهران

دریافت: ۱۳۹۷/۰۱/۲۳ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۱۷

چکیده

این پژوهش، با هدف فراهم آوری و طبقه‌بندی مجموعه‌ای از اطلاعات برای دستیابی به چارچوبی از پژوهش‌روایی، در تجربه‌های آموزشی و تربیتی صورت گرفته است. پیچیدگی‌های موجود در تجربه‌های آموزشی و تربیتی، به ندرت در پژوهش‌ها نمایان می‌شود. روایت‌پژوهی به‌عنوان یک روش تحقیق کیفی، پی بردن به این پیچیدگی‌ها و نزدیک شدن به مشکلات نظری و عملی در آموزش و پرورش را ممکن می‌سازد. یادگیری از تجربه‌ها و انتقال آن به دیگران، لازمه امر آموزش و پرورش است که این مهم نیز انجام پژوهش‌هایی نظیر درس پژوهی، اقدام‌پژوهی و روایت‌پژوهی را ضروری می‌سازد. در روایت‌پژوهی، افراد تجربه‌های خود از پدیده مورد پژوهش را به‌صورت حکایت بیان می‌کنند و پژوهشگر رخداد‌های حکایت را معنایابی می‌کند. با توجه به اهمیت و ضرورت روایت‌پژوهی در آموزش و پرورش، این پژوهش درصد است تا با استفاده از یک مطالعه تفسیری، به توصیف روایت‌پژوهی پرداخته، به نقش روایت‌پژوهی در تعلیم و تربیت اشاره کرده، و با ارائه دو نمونه از پژوهش‌های روایتی، چارچوبی برای انجام پژوهش‌روایی در تعلیم و تربیت به دست دهد.

کلیدواژه‌ها: پژوهش، روایت‌پژوهی، تعلیم و تربیت.

مقدمه

«روایت» از ریشه یونانی (Narrare)، معنای گفتن و (gnarus) به معنای آشنایی با چیزی و دانش درباره چیزی است (عطاران به نقل از کونبک، گلاموند و فریمسن، ۱۳۹۵).

اصطلاح «روایت پژوهی» (Narrative inquiry)، برای اولین بار توسط کانلی و کلاندینین مطرح گردید تا رهیافتی را که پیش از آن، بر نقل داستان‌های شخصی تأکید داشت، در زمینه آموزش معلمان توصیف کنند. مطالعات آنها این ایده را به همراه داشت که آنچه در زمینه آموزش و پرورش می‌دانیم، از نقل داستان‌های تجربه‌های آموزشی ما به یکدیگر نشأت می‌گیرد، بنابراین، روایت پژوهی با تحلیل و نقد داستان‌هایی که نقل می‌کنیم، می‌شنویم و می‌خوانیم در ارتباط است (وبستر، و مرتوا، ۲۰۰۷). در پژوهش‌روایی، پژوهش‌گر از افراد مورد پژوهش می‌خواهد تا تجربه خود از پدیده مورد پژوهش را در قالب یک حکایت، که مشتمل بر فراز و فرود تحول درونی و بیرونی آنها می‌باشد، بیان کنند. سپس پژوهش‌گر تلاش می‌کند تا رخدادهای مهم حکایت را معنایی کند (همان). به عبارت دیگر پژوهش‌گر تلاش می‌کند تجربه‌های کسب شده یک یا چند نفر را در یک قلمرو معین بازنمایی کرده، از آنها به معنی سازی پردازد (بازرگان، ۱۳۹۱). زندگی آن چنان که پیش می‌رود، از زندگی به آن شکل که نقل می‌شود، جداشدنی نیست، زندگی به معنای چگونه بودن نیست بلکه به معنای چگونگی تفسیر و بازگو کردن است (برونر، ۱۹۹۴). انسان‌ها فکر می‌کنند، پردازش می‌کنند، تصور می‌کنند و مطابق با ساختارهای روایتی، تصمیمات اخلاقی می‌گیرند (سارین، ۱۹۸۶). داستان‌ها کمک می‌کنند تا تنش‌های نهفته در تجربه‌های انسان معنا پیدا کرده، ارزیابی شده، منسجم شوند. داستان‌ها کمک می‌کنند تا حال را دگرگون ساخته، آینده را به گونه‌ای شکل دهیم که غنی‌تر و بهتر از گذشته باشد (دابسون، گنیشی، ۱۹۹۴). ارتباط میان روایت‌ها و تجربه‌های انسانی، در این اظهارات مشخص است و این معنا را می‌رساند که تجربه حرفه‌ای آموزش را صرفاً نمی‌توان در قالب شیوه‌های تجربی و استفاده از آمار و ارقام به دست داد. تجربه به شکل روایت، رخ می‌دهد، بنابراین، تجربه‌های آموزشی را باید در شکل روایت مورد مطالعه قرار داد (کلاندینین و کانلی، ۲۰۰۰).

طرح مسئله

برخی فیلسوفان علمی گذشته نیز همچون پولانی (۱۹۶۴) بر این باورند که دانش بشری، دانش شخصی یا دانسته‌های شخصی است و دانش علمی را کاملاً عینی و قابل تصدیق نمی‌دانند. یک رهیافت پژوهشی، جایگزین روش‌های کمی مدرنیسم روایت پژوهی است. روایت پژوهی، به عنوان یک رویکرد پژوهشی دوران پست مدرنیسم، از ارزش خاصی برخوردار است و می‌تواند به خوبی در راستای مسائل پیچیده و محوریت فرهنگی و انسان در پژوهش مورد استفاده قرار گیرد.

روایت‌پژوهی، در داستان تجربه‌های انسان قرار گرفته است. روایت‌پژوهی، چارچوبی غنی در اختیار پژوهش‌گران قرار می‌دهد تا به وسیله آن، به کاوش در راه و رسم تجربه انسان از جهانی بپردازند که در قالب داستان‌های بشر تصور شده است. گاف (۱۹۹۷) ابزار پست مدرنیسم روایت را به‌عنوان ابزاری حساس‌تر نسبت به بافت‌های ظریف تفکر و احساس می‌نگرد که به خودی خود و به سهولت، در اشکال استانداردتری از آموزش قابل دست‌یابی نیستند. او در توضیح روایت کمبودهای روش‌های علمی، در پژوهش‌های آموزش و پرورش را نمایان کرده و نیاز به رهیافت‌های روایت محور را شناسایی می‌کند. مسئله این است که پژوهش‌های آموزشی، توان همپایی با سرعت پیشرفت و تحول در تصویرگری‌های داستانی را ندارند و به دلیل عدم درک درست از روایت‌پژوهی، به‌عنوان روش علمی، پژوهش‌گران و معلمان پژوهش‌گر آن را نادیده می‌گیرند. از این‌رو، این مقاله درصدد است تا ضمن توصیف روایت‌پژوهی در تعلیم و تربیت، بر اساس نمونه‌هایی از پژوهش‌های روایتی انجام شده، اظهارات صاحب‌نظران در خصوص مراحل اجرایی پژوهش‌روایی، چارچوبی را برای انجام پژوهش‌های روایتی معرفی نماید.

روش پژوهش

در این پژوهش، از روش مطالعه تفسیری استفاده شده است. مطالعه تفسیری گونه‌ای از پژوهش کیفی است که در آن شیوه‌های متفاوتی، برای جمع‌آوری اطلاعات از قبیل مصاحبه، مشاهده و مرور و بررسی اسناد و مدارک برای توصیف پدیده مورد تحقیق به کار گرفته می‌شود. ویژگی مهم این‌گونه پژوهش کیفی، فراهم ساختن اطلاعات متنوع و فراوان از منابع متفاوت است. مطالعه تفسیری، به طبقه‌بندی مجموعه‌ای از اطلاعات گوناگون برای دست‌یابی به الگویی معین، از پدیده مورد مطالعه نظر دارد (رضویه، ۱۳۹۰). در این پژوهش، مقاله‌ها و منابع موجود بررسی گردید و با دو نفر از صاحب‌نظران، که تجربه انجام پژوهش به سبک روایتی را داشتند، مصاحبه‌هایی انجام گرفت تا امکان دست‌یابی به چارچوبی از پژوهش‌روایی، در تجربه‌های آموزشی و پرورشی فراهم گردد.

روایت‌پژوهی در تعلیم و تربیت

به نظر راشتون (۲۰۰۴)، روایت شکلی از داستان است که در موقعیت‌های تربیتی، به‌عنوان ابزار تحقیق می‌توان از آن استفاده کرد. استفاده از روایت‌پژوهی، ریشه در تشخیص این مسئله دارد که روش‌های سنتی - تجربی پژوهش، برای رسیدگی به موضوعاتی از قبیل پیچیدگی، تعدد نقطه نظرات فکری و محوریت انسان، که از ویژگی‌های نظام تعلیم و تربیت است، کافی نیستند. این موضوعات، از طریق روایت‌پژوهی کامل‌تر بررسی می‌شوند. کارتر (۱۹۹۳)، بر مفید بودن روایت در پژوهش بر روی تدریس و

آموزش استدلال می‌کند: جذابیت ویژه داستان در پژوهش‌های معاصر در زمینه تدریس و آموزش، ریشه در این ایده دارد که داستان بیان‌گر روشی از دانستن و اندیشیدن است که به‌طور خاص، برای تفسیر موضوعات مناسب است (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۵). روش‌روایی را به‌عنوان ایده چشم‌انداز دانش حرفه‌ای توسعه داده، از آن به‌عنوان روش علمی برای درک و شناسایی چگونگی شکل‌گیری دانش، باورها و هویت معلمان و زمینه‌های اجتماعی، که معلمان در آن فعالیت می‌کنند، استفاده نموده‌اند. بررسی‌های آنها نشان داد که معلمان از دانش حرفه‌ای و شخصی خود بیشتر از اسناد بالادستی، خط‌مشی‌های آموزشی و معیارهای استاندارد شده بهره می‌گیرند. این کار، موجب پاسخ‌گویی و توانمندی بیشتر آنها می‌گردد (کراسول، ۲۰۱۲). وی معتقد است: پژوهش‌روایی برای آموزگاران که در جست‌وجوی تجربیاتی شخصی، در شرایط واقعی مدرسه می‌باشند، بینش‌های عملی و خاص ارائه می‌دهد (الباز، ۱۹۹۱). وی شش دلیل برای متناسب بودن داستان برای عمومیت بخشیدن به صدای استادان بیان می‌کند: ۱. داستان برای فهمیده شدن نیاز به دانش ضمنی دارد. ۲. در یک زمینه، معنادار اتفاق می‌افتد. ۳. استفاده از سنت‌های نقل داستان موجب ساختار بخشیدن به بیان می‌شود. ۴. معمولاً شامل یک درس اخلاقی، برای یادگرفتن است. ۵. موجب ترویج نقد از طریق روش‌های قابل قبول احتمالی می‌شود. ۶. نقل داستان، نشانگر تجزیه‌ناپذیری فکر و عمل است (موئن، ۲۰۰۶). همه این دلایل بر استفاده از روایت در رشته و حوزه آموزش و پرورش تأکید می‌کند. او به پیچیدگی‌ها و ابعاد چندگانه تدریس، که یک نوع دشواری را برای درک واقعیت‌های کلاس درس به وجود آورده، اشاره کرده است. از نظر او، روایت موجب می‌شود که فهم این پیچیدگی‌ها آسان گردد. *مرتوا* و *ویستر* (۲۰۰۷)، معتقدند: پژوهش‌روایتی ظرفیت این را دارد که واقعیت پیچیده ماهیت چندبعدی کلاس درس را بیان کند. یافته‌های تحلیل محتوای حاصل از تحقیق، بیان‌گر این است که غالب پژوهش‌های مورد بررسی، به موضوع تأثیر روایت و حکایت بر بهبود دانش نظری و عملی، هویت شغلی و حرفه‌ای و ارتقاء مهارت‌های آموزش و تدریس معلمان پرداخته است. در این میان، ضعف‌هایی از قبیل نبود هیچ حالت صریح از مفروضات نظری وسیع، درباره روایت و ارتباط آن، با تفکر فردی معلم، نبود رابطه بین روایت‌ها و بافت‌های اجتماعی- فرهنگی، در جایی که معلمان فعالیت و زندگی می‌کنند، تشخیص داده شده است. شاید مشکل‌ترین جنبه داستان‌سرایی، به‌عنوان روش پژوهشی برای یک پژوهش‌گر، فهمیدن و به دست آوردن دیدگاهی کلی از چارچوبی است که پژوهش‌روایت، در آن انجام می‌شود. این مشکل، ناشی از آن است که اضافه کردن یک چارچوب به چیزی که بسیار انسانی و قابل تغییر است، دشوار می‌باشد.

مراحل عمل پژوهش‌روایی

تمرکز پژوهش‌روایی بر داستان است. داستان سرایی، یک گونه طبیعی و مشترک از ارتباطات انسانی است و برای ایجاد ارتباط از آن دسته از رویدادهای تجربی، که تأثیر شگرفی بر فرد دارند، استفاده می‌شود. داستان‌ها، ابزاری برای بررسی موضوعات مربوط به فعالیت انسان فراهم می‌کنند که سایر روش‌های سنتی، قادر به نشان دادن آن نیستند. پژوهش‌روایی، دارای مراحل خطی و تعریف شده‌ای نیست و بر اساس اهداف تحقیق و زمینه مورد کاربست، این روش می‌تواند مراحل عمل کمابیش متفاوتی داشته باشد. می‌توان گفت: پژوهش‌روایی دارای مراحل جمع‌آوری داستان و روایت‌ها، ثبت و ضبط آنها، رمزگذاری، تفسیر و اعتباریابی است (قربانی و همکاران، ۱۳۹۶). بازرگان، ۱۳۹۱، مراحل انجام روایت‌پژوهی را با توجه به شش مرحله روش تحقیق کیفی بیان می‌کند:

۱. بیان مسئله: در این مرحله پژوهش‌گر پی بردن به موقعیت نامعین مورد نظر را که آشکار کردن تجربه‌های کسب شده فرد است، بیان می‌کند و ضرورت این بازنمایی را مورد تأکید قرار می‌دهد.
۲. پیشینه تحقیق: هر چند از پیشینه تحقیق در این پژوهش، کمترین استفاده به عمل می‌آید، اما در این مرحله پژوهش‌گر با مرور پژوهش‌های پیشین دربارۀ تجربه‌های مورد نظر، سابقه موضوع تحقیق را دنبال کرده، از آن برای غنی کردن گزارش تحقیق استفاده می‌کند.
۳. هدف تحقیق: منظور از این مرحله در پژوهش‌روایی، کاویدن معنی‌های حاصل از تجربه‌های فردی، آن‌طور که به وسیله فرد بازنمایی می‌شود، است.
۴. گردآوری داده‌ها: در این مرحله، علاوه بر مصاحبه با فرد پژوهش‌گر سعی می‌کند که هر گونه اسناد یا مدارک مرتبط با تجربه‌های فرد را یافته و مورد استفاده قرار دهد.
۵. تحلیل و تفسیر داده‌ها: در این مرحله، پژوهش‌گر با بازگو نمودن داستان‌های حکایت شده از سوی مصاحبه شونده و تحلیل آنها، سعی دارد مقوله‌های بازنمایی شده را یافته و اطلاعات حاصل را نمایان کند. عناصر موجود در تجربه‌ها را از نظر مکانی و موقعیت تصویر نماید و توالی رخ داده‌های مرتبط با تجربه‌های فردی را چنان بازنمایی کند که اطلاعات مربوط به رویدادهای گذشته، حال و آینده معنای نهفته در تجربه‌های فرد را نمایان کند.
۶. تهیه گزارش تحقیق و ارزیابی آن: در این مرحله، پژوهش‌گر ضمن همدستی با مصاحبه شونده، مصاحبه را صورت نوشتاری درمی‌آورد تا به صورت گزارش تحقیق درآید. بدین منظور، پژوهش‌گر ابتدا مصاحبه را به صورت داستان توصیف می‌کند، سپس عمق تجربه‌های بازنمایی شده فرد را چنان عرضه می‌کند که دقت و واقع‌گرایی آنها، برای خواننده قانع‌کننده باشد.

کراسول (۲۰۱۲) معتقد است: پژوهش‌روایی دارای هفت گام است که عبارتند از: ۱. تشخیص یک موقعیت برای کاوش ۲. انتخاب هدفمند افراد برای بررسی موقعیت ۳. گردآوری داستان یا روایت‌ها ۴. بازگویی و بازگردانی داستانها در قالب تم‌ها و زمان‌بندی وقوع آنها. ۵. همکاری نزدیک با مشارکت کنندگان در کل فرایند داستان ۶. تدوین یک داستان در مورد تجربیات فردی و اجتماعی مشارکت کننده ۷. اعتبار سنجی و بررسی صحت گزارشات.

عطاران، ۱۳۹۵ فرایند پژوهش‌روایی را به طور کلی در سه مرحله گردآوری روایت، تحلیل روایت و گزارش روایت بیان می‌کند. در گردآوری روایت، به پیاده سازی روایت، ساخت روایت، ایجاد فضای روایت و اجرای روایت اشاره می‌کند. همچنین، تحلیل روایت را با فعالیت‌های رمزگذاری اولیه، مروری تأملی بر رمزگذاری اولیه مقوله‌بندی، ویرایش اولیه مقوله‌بندی‌ها، ویرایش مقوله‌ها و مقوله‌بندی‌ها و ابلاغ مفاهیم، بر اساس مقوله‌بندی کدها مرتبط می‌داند. فلنگان به شناسایی پنج مرحله در روایت‌پژوهی تحت‌عنوان تکنیک حادثه حیاتی می‌پردازد: ۱. تعیین هدف کلی و بیان موضوع مورد مطالعه؛ ۲. برنامه‌ریزی و تعیین چگونگی جمع‌آوری حوادث واقعی؛ ۳. جمع‌آوری داده از طریق مصاحبه‌ها و گزارشات مشاهده کننده ۴. تحلیل و گزارش در مورد ملزومات حادثه در حال مطالعه (بیرنه، ۲۰۰۰). ریسمن، ۱۹۹۳ یک مدل برای تحلیل روایت، در آموزش و پرورش را توضیح می‌دهد که بر طبق آن، یک روایت شش قسمت اصلی دارد. او از این الگو، برای تجزیه و تحلیل داستان‌های معلمان استفاده کرده است: ۱. خلاصه داستان؛ ۲. اطلاعات درباره محل و موقعیت و بافت و زمان شرکت کنندگان؛ ۳. بیان دشواری اقدام و نظم اتفاقات؛ ۴. شاخص‌سازی معنی دار اقدام برای روایت‌گر؛ ۵. بیان آنچه اتفاق می‌افتد؛ ۶. ارائه چشم‌انداز.

نمونه پژوهش‌روایی در تعلیم و تربیت

فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ رو: روایت‌های یک معلم (عطاران و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۶۴-۴۵)، این پژوهش روایت یک معلم عشایر کوچ رو، از یک سال تدریس است. این معلم، اولین سال تدریس خود را در ۲۰۰ صفحه روایت کرده است. داستان او، مانند داستان‌های همه معلمان اشاره به تجربه‌هایی دارد که در آموزش و معلمی به دست می‌آید. در این پژوهش، ابتدا متن به صورت کامل خوانده شده است. در حین خواندن، مفاهیم اصلی رمزگذاری شده‌اند. رمزگذاری در دو مرحله، رمزگذاری اولیه (برای پیدا کردن ایده‌های اصلی در داستان) و مرور تأملی، رمزگذاری انجام گرفته است. مثلاً، این قسمت از داستان «... هنگامی که به او یاد می‌دادم کلمات و الفبا را چه طور بخواند، او پیوسته دستش را کنار صورتش می‌گرفت، انگار که می‌ترسید به صورتش سیلی بزنم؛ در حالی

که من پیوسته با عبارات عزیزم و آفرین او را تشویق می‌کردم». با عنوان ترس، از تنبیه رمزگذاری اولیه، شده است. پس از مرور رمزهای اولیه، در پژوهش نمونه، ۱۳۲ کد از قبیل ترس بچه‌ها از تنبیه، تشویق معلم به تنبیه، اثر تنبیه بر بچه‌ها، تلقی والدین از تنبیه و واکنش بچه‌ها به تنبیه به دست آمده است. در مرحله بعد، کدها بر حسب دلالت معنایی که داشته‌اند، در مقوله‌های مختلف با توجه به اشتراک معنا قرار داده شده‌اند. به‌عنوان مثال، در این مرحله کدهای اولیه مذکور، در یک مقوله با عنوان تنبیه قرار گرفته‌اند، یا اینکه رمزهایی از قبیل مشتق زیاد بچه‌ها، عدم رضایت والدین از کم بودن مشق، افزودن مشق بچه‌ها با فشار والدین، در یک مقوله دیگر، تحت‌عنوان وضعیت یادگیری دانش آموزان قرار گرفته است. پس از آن، با توجه به قرابت مقوله‌ها تم‌های اصلی و تم‌های بنیادین، تحقیق برگزیده شده‌اند. تم‌های اصلی، انتخاب شده عبارتند از: سبک زندگی عشایر و کار آنها، جایگاه معلم در میان عشایر، سبک زندگی عشایر و وضعیت عشایری. تم‌های بنیادین، یادگیری و تنبیه بدنی است که کانون اصلی این داستان می‌باشد. سرانجام پس از مرور تم‌ها، چارچوب نظری برای تفسیر آنها ارائه گردیده است (یاری دهنوی، ۱۳۹۲، ص ۶۶-۴۹).

زیست‌نگاری و روایت فهم معلمان، از نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان، در این پژوهش از ابزارهایی نظیر مصاحبه نیمه ساختار یافته (Emistrustructure interview)، مصاحبه روایتی (Narrative interview)، خود زیست نگاری (autobiography)، دست نوشته‌ها و پرسش‌های کتبی باز، پاسخ برای گردآوری و غنی‌سازی داده‌ها استفاده شده است. افراد مورد پژوهش، دوازده نفر از معلمان شاغل به تحصیل، در رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند. این افراد، سال‌ها تجربه تدریس در مقاطع مختلف تحصیلی آموزش و پرورش ایران را دارا هستند. پرسش‌های کتبی باز، پاسخی مانند: به‌نظر من می‌توان یا نمی‌توان امیدوی به فلسفه تربیت و تولیدهای نظری آن (مثل سند تحویل بنیادین آموزش و پرورش) و تغییر و تحول آموزش و پرورش ایران داشت، زیرا مطرح گردیده است. در قسمت مصاحبه، چگونگی انتخاب رشته و ورود به فلسفه تربیت و فهم افراد مورد پژوهش از نقش فلسفه تربیت، در عملکردشان پرسیده شده است. همچنین، گزارشات خود زیست‌نگاری انتقادی معلمان ثبت گردیده است. نتایج بیانگر دو روایت است. روایت غم‌انگیز نخست «فیلسوف تربیت: راحت‌طلب، اتاق دنج دانشگاه و بیگانه با پیچ و خم زندگی» و «فلسفه تربیت: شعار زیبا و نظریه‌ای رها از کمند عمل». روایت غم‌انگیز یک معلم، به این صورت بیان گردیده است «... استاد فلسفه تربیت، رابطه‌اش را با مدارس قطع می‌کند و فقط به ذکر شعارهایی درباره آموزش و پرورش می‌پردازد، بدون آنکه به عملیاتی بودن آن فکر کند... استادان دانشگاه، هیچ وقت خود در صدد تأسیس مدرسه‌ای با افکار فلسفی خود نیستند... به‌طور کلی، اتاق دنج دانشگاه، جای راحتی برای آنهاست، پس چه دلیلی دارد که خود را به زحمت بیندازد. روایت شوق آفرین دوم: معلمان راوی حکایتی شوق آفرین از تجربه

تحصیل در رشته فلسفه تربیت نیز هستند. روایت شوق آفرین یک معلم به این گونه است... به تعلیم و تربیت به گونه‌ای دیگر نیز می‌توان نگرست، دیگر همه دانش آموزان را به یک چشم نمی‌نگرم و تفاوت‌های فردی آنان و اینکه با چه تجربه زیسته، وارد کلاس شده‌اند را بیش از پیش در نظر دارم، البته این رشته در ایجاد شناخت و بینش موفق‌تر عمل کرده است تا در زمینه مهارت‌ها... در پایان پژوهش، پیشنهاداتی برای فیلسوفان و نظریه پردازان از یک سو، و معلمان و مربیان از سوی دیگر، ارائه گردیده است.

چارچوبی برای تجربه‌های آموزشی

چارچوب، یک نقشه مفهومی است. یک نقشه، چیزی بیش از بیان حقیقت نیست. بنابراین، در عوض تلاش برای تعریف واقعیت، بیشتر به دنبال بازتاب آن است و همیشه باید متمایل به تطابق و ارتقا باشد (وبستر و مرتوا، ۲۰۰۷). اجزای تشکیل دهنده روش روایت‌پژوهی، زیاد هستند. دو عامل محوریت انسان در آموزش و پیچیدگی تجربه‌های آموزشی، در بالاترین سطح، روش روایت پژوهی را کنترل و قابل توجیه می‌کند. ابزارها، معیارها و ساختار، فرایندهای تشکیل دهنده روایت پژوهی‌اند. این فرایندها، به‌منظور شکل دادن به یک توصیف انسان محور از محیط یادگیری پیچیده و ابزارهای استفاده شده در انجام پژوهش، ترکیب می‌شوند. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، شامل نظر سنجی‌ها، مشاهدات، مصاحبه‌ها، مستندات، رونوشت‌ها، داستان شرح حال، خاطره، یادداشت‌ها، نامه‌ها، گفتگو، داستان‌های خانوادگی، عکس‌ها و تجارب زندگی است (وبستر و مرتوا ۲۰۰۷، لیچمن ۲۰۰۶). معیارها، مربوط به ایجاد صحت و اعتبار و صداقت در پژوهش است. وبستر و مرتوا، معیارهای سنجش مثل میزان دسترسی (Access)، صداقت (honesty)، واقعیت‌نمایی (Verisimilitude)، اعتمادپذیری (authenticity)، آشنایی (familiarity)، انتقال‌پذیری (transferability) و گزیده‌گویی (Economy) را بیان می‌کنند (قربانی، نصر، شریفیان، ۱۳۹۶). ساختار در ارتباط با مفاهیم زمان، مکان، رویداد مطرح می‌شود. تصویری از زمان، مکان و رویدادهای پژوهش ارائه می‌کند. پژوهش‌روایی، شامل زنجیره‌ای از زمان گذشته حال و آینده می‌باشد. بر اساس نظر کار (carr) (۱۹۸۶) روایت با تجربه‌ها و اعمال کوتاه مدت گره نخورده است، بلکه با زنجیره اعمال، تجارب و رویدادهای بلندمدت و گسترده‌تر عجین است. در واقع، روایت طریق ما در زیستن و وابسته بودن به زمان است. مکان یک گزارش، توصیفی از محل پژوهش است و ممکن است شامل توصیف ساختمان‌ها، طرح اتاق‌ها یا امکانات شود. هر گزارش پژوهش‌روایی، باید توضیح یا توصیفی از صحنه‌ای که روایت از آنجا گرفته شده است، در اختیار خوانندگان قرار دهد. روایت ابزاری، برگرفته از رویدادها برای پژوهش است. شناسایی رویدادها و جزئیات آنها، در توصیف موضوع پژوهش عوامل مهمی

هستند. رویدادها، در به خاطر آوردن تجربیات نقش اساسی دارند. رویدادهای گذشته، ما را به سمت اعمال فرایندها و استراتژی‌هایی برای انطباق با شرایط جدید سوق می‌دهند. مذاکرات و ارتباطات در روایت پژوهی، مقوله‌ای کاربردی است. پژوهش‌روایی، مستلزم توسعه‌ مناسبی از ارتباطات است تا به طور مؤثری، داستان‌ها بیان و ثبت شوند. روایت‌پژوهی آموزشی، نیازمند ارتباطات دوستانه است، ارتباطی که در عناصر دانشگاهی، اجتماع و همکاری متبلور است و توسط شرکت کنندگان در پژوهش، ارزش‌گذاری می‌شود؛ نه روابط مبتنی بر قدرت و سلسله مراتب. هر پروژه پژوهشی، مستلزم خطرات ممکن است. فواید روایت‌پژوهی باید در ارتباط با آسیب‌پذیری آن، از جنبه‌های مختلف در نظر گرفته شود. به گفته کلاندینین و کانلی، ۲۰۰۰ بین‌الذهانی و هموارسازی، دو محدودیت مهم و سوء استفاده بالقوه از روایت پژوهی هستند. اشتراک بین‌الذهانی، دستیابی ساده‌ای به کلیت روایت و نقش پژوهشگر در آن، بدون تحلیل و بازتاب مناسب است. هموارسازی، اشاره دارد به تمایل به نتیجه‌گیری مثبت، بدون در نظر گرفتن اشارات داده‌ها. سایر خطرات در راه انجام پژوهش‌روایی، عبارتند از: محدودیت‌های فرهنگی یا بافت عملیاتی پژوهش، تحمیل وضعیت ذهنی شرکت کنندگان و پژوهش‌گران، حساسیت نسبت به زمان‌بندی بحث و سختی جمع‌آوری داده‌ها. فائق آمدن بر این خطرات، مستلزم همکاری و تا حد زیادی راهنمایی دقیق از سوی یک ناظر پژوهشی است. نتایج، باید به گونه‌ای توصیف شود که به خواننده اجازه بازبینی بخش‌هایی از مجموعه داستان‌ها را برای تسهیل نتایج و ادراک خود از اطلاعات پژوهش بدهد. یک سؤال اساسی در پژوهش‌های کیفی و از جمله پژوهش‌روایی این است که چگونه می‌توان مقدار داده جمع شده را مدیریت کرد. به گونه‌ای که نتایج پرفایده به دست آید. پیشنهاد اکثر صاحب‌نظران در این زمینه، رویکرد رویداد حیاتی برای ارائه اطلاعات است که فواید قابل ملاحظه‌ای برای پژوهش‌روایی، یا رهیافت داستان سرایانه دارد. رویداد حیاتی، رویدادی است که به جهت ماهیت منحصر به فرد آن، انتخاب شده است. این رویکرد، بر بسیاری از دشواری‌های مرتبط با مدیریت مقادیر عظیم داده‌ها غلبه می‌کند و به مانند یک فیلتر عمل می‌کند و گزارش را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. در نهایت، داده‌های ارائه شده متشکل از رویدادهایی است که به دلیل اهمیت و تأثیر آنها توسط شرکت کنندگان در پژوهش به خاطر آورده شده‌اند. پژوهش‌گر در رویکرد رویداد حیاتی از یک داستان، به داستان دیگری حرکت کرده، ویژگی‌های اصلی را بررسی، توصیف‌های قبلی را تأیید، عناصر مشترک را شناسایی و یک داستان جمعی (رویداد کلیدی) ارائه می‌دهد (آقابابایی و همتی، ۱۳۹۵).

نتیجه‌گیری

پست مدرنیسم به‌عنوان یک جایگاه فلسفی متأخر، مدعی است که هر فردی تجربه‌های پیشین زندگی را در یک موقعیت به همراه دارد. از نقطه‌نظر پست مدرنیسم، حقیقت و دانش یک واقعیت ساختگی هستند و هیچ حقیقت عینی‌ای وجود ندارد. پست مدرنیسم، درون یا من را ارزشمند می‌داند و تأکید بر روش‌های انسان محور دارد. به عبارتی، یک علاقه ذاتی به عوامل انسانی، مرتبط با اکتساب دانش دارد. در مقایسه با مدرنیسم، پست مدرنیسم انطباق بیشتری با پیچیدگی‌های آموزش دارد. با توجه به دامنه علاقه پست مدرنیسم، به عوامل انسانی و اکتساب دانش، یا آن چه ممکن است آموزش نامیده شود ظاهراً از موقعیت فلسفی مناسب‌تری برای شروع پژوهش در نظام‌ها و محیط‌های آموزشی پیچیده، با عملکرد بالا برخوردار است (وبستر و مرتوا، ۲۰۰۷).

داستان، همان ابزار تدریس معلم در محیط پیچیده آموزش است؛ همان چشم اندازی که با آن، به‌عنوان مدرس و پژوهش‌گر زندگی می‌کنیم و کار مدرس، در قالب آن معنا می‌یابد (الباز، ۱۹۹۱)، مرتوا و وبستر، ۲۰۰۷. معتقدند: پژوهش روایتی ظرفیت این را دارد که واقعیت پیچیده ماهیت چند بعدی کلاس درس را نمایان کند. انگوس، ۱۹۹۵، استدلال می‌کند که روایت روشی قابل قبول برای نویسندگی آکادمیک، در زمینه تجربه‌های آموزش و یادگیری است. به اعتقاد او، روایت‌های واقعی و غیرواقعی در آموزش، منبع قابل دسترس‌تری از دانش، در مورد آموزش در مقایسه با گزارشات علمی فراهم می‌کند. نویسندگانی دیگر، در حوزه پژوهش آموزشی، از گرایش به پذیرش یک رهیافت روایت در پژوهش آموزشی حمایت می‌کنند. گاف، ۱۹۹۷ استدلال می‌کند که مطالعه روایت، یک روش نزدیک شدن به تعدادی از مشکلات نظری و عملی در آموزش است.

روایت پژوهی، برای پژوهش‌گرانی که به دنبال پژوهش‌های انسان محور هستند، ویژگی‌های جذاب بسیاری دارد. حامیان آن بر این باورند که در آن دسته از ویژگی‌های انسانی، مربوط به ادراک که ممکن است از سوی رهیافت‌های پژوهشی مدرن و سنتی نادیده گرفته شده باشند، روایت فراهم کننده بینش است. در میان پژوهش‌گران آموزشی، باوری وجود دارد که معتقد است: روایت ما را در فهمیدن خویشتن و ماهیت انسانی پیچیده خودیاری می‌رساند. ما روایت را به‌عنوان یک رهیافت مناسب معاصر، برای پژوهش در محیط پیچیده و پویای تعلیم و تربیت با اشاره به دو نمونه روایت پژوهی مورد تأکید قرار دادیم.

منابع

- آقا بابایی، احسان. همتی، رضا، ۱۳۹۵، «پژوهش روایت، به مثابه یک روش تحقیق کیفی»، *عیار پژوهش در علوم انسانی*، ش ۲، ص ۷۰-۴۳.
- بازرگان، عباس، ۱۳۹۱، مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری، تهران، دیدار.
- رضویه، اصغر، ۱۳۹۰، *روش‌های پژوهش در علوم رفتاری و تربیتی*، شیراز، دانشگاه شیراز.
- عطاران، محمد، ۱۳۹۵، *پژوهش‌روایی: اصول و مراحل*، تهران، دانشگاه فرهنگیان.
- عطاران، محمد و همکاران، ۱۳۹۱ «فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ رو: روایت‌های یک معلم»، *مطالعات برنامه درسی ایران*، ش ۲۵، ص ۶۴-۴۵.
- قربانی، حسین، نصر و همکاران، ۱۳۹۶، «تبیین بینان‌های نظری- اقتضانات عملی و ویژگی‌های روش‌شناختی پژوهش‌روایی»، *توسعه حرفه‌ای معلم*، ش ۳، ص ۸۲-۶۱.
- یاری دهنوی، مراد، ۱۳۹۲، «زیست‌نگاری و روایت فهم معلمان از نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ش ۳، ص ۶۶-۴۹».
- Angus, M. (1995) writing about teaching 25 the Annual National Conference of the AARE. November 1995.
- Byrne. M. (2000), critical incident techniqu as a qualitative reseatch method, *Aorn Jurnal* , 74: 536-539.
- Carr, D. (1986). *Time, Narrative and History*, Blommington, In: Indiana university press.
- Carter, K. (1993) the place of storyin the study of teaching and teacher education?. *Educational Researcher*, 22: 5-12
- Clandinin, D. J., Connelly, f. M (2000) *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative Research m san Francisco* Jossey-Bass publishers.
- Creswell, J. w. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Library of congress cataloging- in publication pata.
- Dyson, A.H. Genishi, C. (1994) *The Need for story: cultural Diversity in classroom and community*, Arbane, IL: National council of teachers of English.
- Elbaz, F. (1991) *Research on teachers, knowledge: the evolution of discourse*, *Journal of curriculum studies*, 23: 1-19
- Gough, N. (1997) *Horizons, Images and Experiences: the Research stories collextion*, Geelong, Vic. Deakin uneversity.
- Litchman (2006). *Qualitative research in Education* London: sage.
- Moen, T. (2006). *Reflections on the narrative research approach* *International Journal of Qualitatative Method* 55 (4): 1-11

- Polanyi, M. (1964). *The Educated Imagination*, Bloomington, IN: Indiana university press.
- Riessman, c.k. (1993). *Narrative analysis*. Newburpark: sage.
- Rushton's. p. (2004). *Using Narrative Inquiry to understand a student- teacher's practical*.
- Sarbin, T. R (1986) *Narrative psychology: the storied Nature of Human conduct* New York: praeger.
- Webster.L and Mertova.p (2007). *Using Narrative inquiry as a Research method*. Rutledge Publications.