



دوفصلنامه راهبردهای نوین تربیت معلمان

سال چهارم، شماره ۵، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ۲۸ - ۳

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

حسین قربانی^{۱*}

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۸/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۳/۲

دکتر جواد لیاقت دار^۲

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

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

ghorbani37@ut.ac.ir

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

۲. استاد دانشگاه اصفهان



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

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

بیان مسأله

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

1. Creswell



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

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

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



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

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

1. Reflective Inquiry

2. Beattie

3. Emancipatory



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

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

1. Professional Development

2. Wood

3. Lifelong

4. Reconstruction



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

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

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

1. Sharkey
2. Cortazzi



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

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

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

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

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

1. Construction
2. Reconstruction



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

چرایی عبور از پارادایم اثبات‌گرایی در تربیت معلم

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

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

1. Important 'Intervening' Stages



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

پژوهش روایی به عنوان پارادایم

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

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



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

هستی‌شناسی

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

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



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

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

جدول (۱). ابعاد پارادایمی پژوهش روایی

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

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



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

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

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

منابع

- اسکندری، علی‌اصغر؛ جوادی، صادق (۱۳۹۲). «بررسی تطبیقی روایت در بوف کور هدایت و پیکر فرهاد معروفی». مجله ادب فارسی. ۳(۲). ۲۱۱-۲۲۹.
- آقایی‌میبدی، فروغ (۱۳۹۲). «پیش‌درآمدی بر مطالعه روایت و روایت پژوهی». کهن‌نامه ادب پارسی، ۴(۳). ۱-۱۹.
- امام‌جمعه، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). «نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور». فصلنامه مطالعات برنامه درسی. ۱(۳). ۳۰-۶۶.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی