



## مقدمه و بیان مسئله

ساختن روایت‌ها روشی است که ما به‌عنوان انسان از جهان پیرامون خود حس می‌کنیم (Cowger and Tritz, 2019). اگرچه ترغیب به استفاده از روایت در توسعه تجربیات طی سال‌های گذشته افزایش یافته است، متخصصان اساساً از روایت به‌عنوان ابزاری برای انتقال ارزش طرح‌های توسعه (بسط تجارب) استفاده کرده‌اند (Franz, 2016). پژوهش‌های روایی، تحقیقات رایج فعلی در زمینه کیفی است و به‌طور گسترده‌ای برای بررسی زمینه تدریس مورد استفاده قرار می‌گیرد (Butler-Kisber, 2018) و به‌عنوان تحقیقاتی دارای داستان‌هایی برای درک مردم، فرهنگ‌ها و جوامع است (Agosto and Wolgemuth, 2019). روایت محبوبیت بیشتری دارد زیرا انعطاف‌پذیر است، ژانرهای زیادی دارد و بازتابنده است (Kim, 2016)، بنابراین، محققان علاقه بیشتری به آن دارند (Ahmadi, 2021). تحقیق روایتی توسط (Connelly and Clandinin, 1990) به‌عنوان بخشی از یک مطالعه کیفی طبقه‌بندی شده، در علوم بین‌رشته‌ای (Clandinin, 2016) رواج یافته است، زیرا می‌تواند در رشته‌های مختلف، به‌ویژه در زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. در همین راستا (Lindsay and Schwind, 2016) بیان می‌کنند که تحقیق روایی نه‌تنها در مورد کیفیت تحقیق، بلکه کیفیت تجربه پرسشگر است. تحقیق روایی به‌عنوان یک رویکرد، قصد دارد پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های رابطه‌ای افراد را در زمینه‌های مختلف از بین ببرد (Macintyre Latta and et al., 2018)؛ بنابراین، محققان باید بتوانند روایات افراد/شرکت‌کنندگان را به‌طور کل‌نگر ثبت کنند تا داستان‌های به‌دست‌آمده، بازتاب علمی عمیقی ایجاد کنند (Hickson, 2016).

تحقیق روایی بر داستان‌های انسانی متمرکز است و انسان را از طریق مصاحبه داستان زندگی، تاریخ شفاهی، پروژه‌های صدای صوتی، بیوگرافی، اتنوگرافی و یا سایر روش‌های روایت تجربه انسانی، بررسی می‌کند (Ford, 2020). تعریف ویژگی‌های رویکرد روایی شامل جمع‌آوری روایت (داستان‌ها) از افراد یا گروه‌های کوچک است. در بیش‌تر مواقع همکاری با محقق وجود دارد، زیرا قصه‌گویی مخاطب را درگیر خود می‌کند. این داستان‌ها از تجربیات فردی حکایت دارند که اغلب محقق را در معرض هویت‌های آن فرد قرار می‌دهد (Butina, 2015). پژوهش تحلیل روایی مکانیزی را برای استفاده از قدرت در داستان‌های افراد فراهم می‌کند و به آن‌ها صدا و انرژی در یک برنامه می‌بخشد. با اجرای برنامه‌های عملی این روش تحقیق، مربیان می‌توانند با مخاطبان درگیر شوند تا کار خود را به اطلاع دیگران برسانند و تجربه آموزشی آن‌ها را افزایش دهند. در واقع، داستان‌های شرکت‌کنندگان نیازها و دستاوردهای آموزشی غنی و قوی آن‌ها و نیز برخی اوقات احساسات زندگی واقعی‌شان تأثیر خود را بر برنامه‌های ما به‌طور نیرومندی نشان می‌دهد (Cowger and Tritz, 2019). ارتباط بین نظریه، عمل و تحقیق در آموزش اولیه معلم (ITE<sup>1</sup>) به‌طور گسترده‌ای در ادبیات بین‌المللی مورد بحث

قرار گرفته است. مؤلفه الگوی انعکاسی در جهت توسعه حرفه‌ای دانشجو-معلمان تحت‌نظر آموزش دموکراتیک قرار دارد. تلفیق آموزش و تحقیق و ارتقا عمل تدریس به‌عنوان یک فضای تحول به‌جای فرآیند سازگاری یا کاربرد تئوری، می‌تواند نمایانگر حرکتی به سمت بسیج دانش و عملکرد آگاهانه از تحقیقات باشد (Flores, 2018). بدین‌صورت که درگیر شدن در یک فرایند تحقیق روایت زندگی‌نامه‌ای مشترک، یک روش یادگیری تجربی مهم را برای یادگیری ارائه می‌دهد (Dubnewickand et al, 2018). در حقیقت، فرصت دادن به دانشجو-معلمان برای به اشتراک گذاشتن تحقیقات خود در جامعه یادگیری به رهبری آن‌ها، باعث می‌شود تا در خارج از فعالیت‌های خود به تحقیقات آموزشی بپردازند و مشارکت‌کنندگان قدردانی بیش‌تری از قابلیت تحقیقات آموزشی‌شان برای تأثیرگذاری در عمل داشته باشند (Brennan, 2019). یک محقق باید توانایی‌های لازم را برای گرفتن دیدگاه‌های خودی، تبدیل‌شدن به یک مذاکره‌کننده و سازنده تجربیات داشته باشد؛ بنابراین محققانی که رویکردهای روایی را در یک زمینه خاص به‌کار می‌گیرند، باید تجربیات خود را تحلیل کنند و با تأمل بر روی آن‌ها چالش‌های زمینه‌ای و راه‌حل‌های آن‌ها را در ارتباط با استفاده از رویکردهای روایی برجسته کنند (Khan and Austin, 2018).

معلمان به‌عنوان مجریان اصلی برنامه‌های درسی در مدارس با استفاده از روش‌های نوآورانه درصدد آموزش با کیفیت به دانش‌آموزان هستند و سعی می‌کنند عملکرد خود در آموزش را بر مبنای یافته‌های علمی توجیه کنند. هرچند استفاده از رویکردهای نوآورانه و پیاده‌سازی آن‌ها در کلاس‌های درس می‌تواند راهگشای بسیاری از مسائل و مشکلات دانش‌آموزان و رفع نیازهای آن‌ها باشد، ولی آنچه مشاهده می‌شود این است که مدارس وابسته به زمینه‌های بومی و فرهنگ برخاسته از آن بوده و بالطبع ماهیت نیازها و گستردگی آن در بخش‌های مختلف نظام آموزشی متنوع هستند. در واقع دانش‌آموزان در فرایند تحصیلی خود با نیازها و دغدغه‌هایی روبرو هستند که باید ماهیت، ویژگی و خصوصیات آن‌ها را شناخته و متناسب با ساختار آن به طراحی برنامه‌ها پرداخته شود. از طرفی معلمان نیاز دارند برای دستیابی به دانش موضوعی و عملی معتبر و قابل‌اعتماد در رابطه با فعالیت‌های آموزشی خود در چرخه‌های یادگیری مستمری قرار بگیرند تا بتوانند متناسب با اولویت‌های جامعه محلی خود، درصدد تحقق آن‌ها برآیند. تحقیقات صورت گرفته در رابطه با این موضوع پژوهش عبارتند از: پژوهش Ahmadi (2021) نشان می‌دهد که در فرایند تحقیق پژوهش روایی، معلم به‌عنوان یک مردم‌شناس، زبان محلی را در مراحل اولیه می‌آموزد. مرحله دوم درک وضعیت فرهنگی جامعه محلی است و مرحله سوم، سهم معلم در جامعه محلی در زمینه آموزش است. مطالعه Leeferink and et al (2019) نشان می‌دهد که بازسازی داده‌ها در داستان و گره‌گشایی از این داستان‌ها یک روش مفید برای فهم یادگیری معلم-دانشجو در محل کار به‌عنوان نتیجه تعامل بین جنبه‌های شخصی و حرفه‌ای معلم شدن است. پژوهش Jones, (2019) نشان می‌دهد که تحلیل روایت مرجعی برای مستندسازی تکنیک‌ها و استراتژی‌های استفاده شده توسط معلمان در کلاس درس است و اعتقادات شخصی بیان‌شده در رابطه

با فراگیران و فرایندهای تصمیم‌گیری آن‌ها را بیان می‌کند. این شرایط هم‌چنین منجر به تصمیم‌گیری‌های بهتر درباره تدریس و آگاهی از نیازهای عاطفی دانش‌آموزان می‌شود. مطالعه (Pinnegar and et al, 2018) نشان می‌دهد که کاربرد روایت‌ها به توسعه قوی‌تر معلمی می‌انجامد و این امکان را می‌دهد که دانش معلمی را افزایش یابد و پیش‌داوری‌ها و نگرش‌های مربوط به آموزش معلمی کنار گذاشته شود. مطالعه (Jack-Malik, 2018) نشان می‌دهد که روایت پژوهی فضایی را برای شناخت معلمان به‌عنوان برنامه‌ساز درسی در خانه، مدرسه و اجتماع به وجود می‌آورد. هم‌چنین نتایج نشان می‌دهد یکی از ارزش‌های تحقیق روایت زندگی‌نامه آموزشی، فضای امنی است که برای ورود همدلانه به دنیای دیگران ایجاد می‌کند. پژوهش صورت گرفته توسط (Karami and Seraji, 2020) نشان می‌دهد که روایت پژوهی قابلیت تبدیل نقش معلم به پژوهشگری را داشته و زمینه درگیر فعالانه آن‌ها را فراهم آورد. پژوهش (Palani Jafi and Soleimani, 2020) نشان می‌دهد که روایت پژوهی به‌عنوان ابزاری در جهت بهبود و بالابردن کیفیت تدریس و آموزش از طریق چگونگی روش تدریس، تعامل معلمان یا دانش‌آموزان و برخوردها به هویت حرفه‌ای معلمان کمک می‌کند. پژوهش (Ghorbani and Liyaghat dar, 2018) نشان می‌دهد که پژوهش روایی با عنوان یک پارادایم جدید در تحقیقات علمی برای معلمان مطرح شده است و در راستای شناسایی پدیده‌های آموزشی از زوایای جدید گام برمی‌دارد. دغدغه اصلی دانشجو-معلمان فعالیت در راستای توسعه مهارت‌هایی است که بتواند نیازهای آموزشی آن‌ها را برآورده کند. بدین جهت آن‌ها درصدد استفاده از فرصت‌های آموزشی هستند که به ایجاد راهکارهای تازه برای حل مسائل درسی بینجامد. یکی از نگرش‌های حاکم بر فرایند آموزش دانش‌آموزان این است که معلمان از تجاری استفاده نمایند که به‌طور مستقیم در برخورد با موقعیت‌های آموزشی کسب کرده‌اند، ولی آنچه سازمان‌دهی این تجارب و کاربرد آن‌ها را در کلاس درس و فضای آموزشی با اهمیت جلوه می‌دهد، صلاحیت معلمان در برخورداری از این توانمندی‌هاست، در صورتی که چگونگی دسترسی مناسب به این تجارب و بهره‌برداری از آن‌ها توسط دانشجو-معلمان مورد غفلت قرار گرفته و آن‌ها درباره کیفیت و نحوه استفاده از روش‌های معلم پژوهانه در جهت تحلیل تجارب خود و دیگران در زمینه‌های مختلف آموزشگاهی شایستگی لازم را به‌دست نیاورده‌اند. وجود چنین شرایطی ایجاب می‌کند که تغییراتی در حوزه اقدامات آموزشی معلمان صورت گیرد. در این صورت انجام تلاش‌های پژوهشی و ایفای نقش محقق توسط معلمان برای کسب دانش عملی و قابل استناد برای فرایند آموزش ضروری جلوه می‌کند؛ بنابراین می‌توان از فعالیت‌های پژوهشی معلم محوری مانند روایت پژوهی استفاده کرد. کانون پژوهش روایی نه تنها ارزش بخشی به تجربه افراد بلکه کاوش در روایت‌های اجتماعی فرهنگی و نهادی است که در آن تجارب افراد شکل گرفته، بیان شده و وضع شده است (Clandinin and Rosiek, 2007).

درگیر کردن در یک مطالعه اشتراکی شرح‌حال‌نویسی، به ما این امکان را می‌دهد که خود را در موقعیت این تحقیق قرار دهیم و از طریق جستجوی داستان تجربیات خود، علایق و تمایلات خود را

در مورد این موضوع خاص دنبال کنیم و درعین‌حال به گسترش اجتماعی و مکالمات نظری از منظرهای متنوع کمک نماییم (Clandinin and Caine, 2013)؛ بنابراین، روایت پژوهی تحقیق درباره ذهنیت پیچیده‌ای است که فرصت کاوش برای معانی عمیق‌تر را فراهم می‌کند (Pshyk, 2020). در نتیجه روایت پژوهی می‌تواند موقعیت معلمان در اخذ دانش محلی و عملی را برای آن‌ها امکان‌پذیر سازد تا بتوانند متناسب با شرایط دانش‌آموزان و نیازهای بالقوه آنان راهکارهای مناسب را اجرا کنند. در تحقیق حاضر نیز سؤال اصلی این است که روایت پژوهی به‌عنوان یک رویکرد دانشی-آموزشی، دارای چه مؤلفه‌ها و شاخصه‌هایی برای توسعه حرفه دانشجوی-معلمان آموزش ابتدایی است؟ تا بتوانند نقش مؤثرتری در ارتقا کیفیت آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند.

### روش‌شناسی پژوهش

مطالعه حاضر به دنبال تشریح و تبیین شبکه‌ای از مضامین مربوط به روایت پژوهی در راستای توسعه حرفه‌ای دانشجو-معلمان می‌باشد. در این صورت، پژوهش از لحاظ هدف در حوزه پژوهش‌های کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. هر تحقیق باید رویکردی صریح، منظم و نظام‌مند داشته باشد تا مناسب‌ترین نتایج را به‌دست آورد. تحقیقات کیفی نگرش استقرایی دارد و محقق به‌طورکلی معانی و بینش‌ها را در یک موقعیت معین کاوش می‌کند (Levitt and et al., 2017). تحقیقات کیفی محتوای غنی و جامع همراه با پتانسیل قوی برای کشف شرایط پیچیده را ارائه می‌دهند (Miles and Huberman, 2016). هدف از تحقیق کیفی توصیف و تفسیر سیستماتیک مسائل یا پدیده‌ها از دیدگاه فرد یا جمعیت مورد مطالعه و تولید مفاهیم و نظریه‌های جدید است (Viswambharan and Priya, 2016). از این نظر، محقق مانند یک کاوشگر عمل می‌کند، با طرح سؤالات بیش‌تر حقیقت را دنبال کرده و به دیدگاه ذهنی مخاطب اهمیت می‌دهد (Karatas, 2015)؛ بنابراین، تحقیقات کیفی، مطالعاتی است که سعی در بررسی و درک یک وضعیت، واقعه و پدیده در محیط طبیعی دارد (Ezer and Aksut, 2021). رویکرد تحلیل کیفی دارای روش‌های متعددی برای پژوهش و بررسی پدیده‌های آموزشی است که در این مطالعه از روش تحلیل مضمون برای دستیابی مناسب به داده‌ها استفاده شده است. تحلیل مضمون فرایند شناسایی الگوها یا مضامین در چهارچوب داده‌های کیفی است (Maguire and Delahun, 2017). به عبارتی، تحلیل مضمون روشی برای شناسایی، تجزیه و تحلیل، سازمان‌دهی، توصیف و گزارش مضامین موجود در یک مجموعه داده است (Braun and Clarke, 2006). هدف از تحلیل مضمون شناسایی مضامین، به‌عنوان مثال الگوهایی است که در داده‌ها مهم یا جالب‌توجه است و استفاده از این مضامین برای پرداختن به تحقیق یا گفتن مطلبی در مورد آن موضوع است. تحلیل مضمون چیزی بیش از فرایند خلاصه‌سازی داده‌هاست و یک تحلیل مضمون خوب داده‌ها را تفسیر و آن را معناسازی می‌کند (Clarke and Braun, 2013). جامعه پژوهش دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهید مطهری شهرستان خوی می‌باشد

که درس روایت پژوهی را در قالب فعالیت عملی گذرانده‌اند و ۱۸ نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری همگون<sup>۱</sup> انتخاب شدند. انتخاب نمونه‌های پژوهش تا زمانی که اطلاعات کاملی به دست آمد و هیچ داده جدیدی از طریق مصاحبه اضافه نشد، ادامه یافت، به عبارت دیگر داده‌ها به اشباع رسیدند. در حقیقت، در راستای هدف تحقیق، از افرادی استفاده گردید که بنا به گفته Lincoln and Guba (1985) می‌توانستند بیش‌ترین و دقیق‌ترین اطلاعات در قلمرو موضوع تحقیق را به ما ارائه دهند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌هایی نیمه ساختاریافته استفاده شد، زیرا به کمک آن، ارزیابی عمیق‌تر ادراکات و نگرش‌های مشارکت‌کنندگان و نیز بررسی موضوع‌های پیچیده و پیگیری پاسخ‌های آنان امکان‌پذیر است (Sarmad and et al, 2017). مصاحبه‌ها، در خصوص دیدگاه‌ها و نظرات دانشجو-معلم در باره نقش فعالیت‌های مربوط به پژوهش روایی بر غنی‌سازی تجارب و توسعه حرفه معلمی آنان از ابعاد مختلف بود و سؤالاتی مانند فعالیت‌های پژوهشی معلم محور چه جایگاهی در برنامه‌های آماده‌سازی معلم دارند؟ به‌عنوان یک معلم- دانشجو چه ویژگی‌هایی در فعالیت‌های مهارتی مانند پژوهش روایی برای معلم باید مورد تأکید باشد؟ نقش پژوهش روایی در پیشبرد برنامه‌های آموزشی چیست؟ در مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها، از مجموع مصاحبه‌ها ۳۰۲ زمینه اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم مؤلفه‌ها کاهش یافته و در نهایت ۴ مضمون فراگیر، ۱۷ مضمون سازمان دهنده و ۱۶۱ مضمون پایه به دست آمد. برای اطمینان از صحت و سقم و اعتبارپذیری یافته‌های به دست آمده، متن مصاحبه‌ها به طور همزمان در طول اجرای جمع‌آوری داده‌ها مورد بررسی و توصیف عمیق‌تری قرار گرفت تا مفاهیم و معنای واقعی‌تری به دست آید. هم‌چنین، مصاحبه‌های افراد توسط خود پژوهشگر در چندین نوبت بررسی و تحلیل و مضمون‌آفرینی شد و سپس متن مصاحبه‌ها به طور خلاصه در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و نظراتشان در مورد تطابق یافته‌ها با نظر پژوهشگر اعلام شد و در صورت تناقض، برداشت نادرست پژوهشگر اصلاح شد.

به طور خلاصه، جهت اطمینان و اعتباربخشی به دقت و صحت داده‌ها از روش غنی‌سازی داده‌ها، خود بازبینی محقق و تکنیک کنترل مشارکت‌کنندگان استفاده شد. در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها (مضامین)، از یک رویکرد ترکیبی ۳ مرحله‌ای متشکل از روش تجزیه و تحلیل King and Horrocks(2010)، Braun and Clarke(2006) و Attride-Stirling(2001) استفاده شد. این مراحل عبارتند از: ۱- تجزیه و توصیف متن (آشنا شدن با متن، ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری، جستجو و شناخت مضامین). ۲- تشریح و تفسیر متن (ترسیم شبکه مضامین، تحلیل شبکه مضامین). ۳- ترکیب و ادغام (تدوین گزارش)؛ بنابراین هنگامی که هدف تحقیق استخراج اطلاعات برای تعیین رابطه بین

## 1. Homogeneous Sampling

متغیرها و مقایسه مجموعه‌ای از شواهد مختلف مربوط به موقعیت‌های مختلف در یک مطالعه است، فرایند تحلیل مضمون برای تجزیه و تحلیل داده‌ها مناسب‌تر است (Alhojailan, 2012).

**یافته‌های پژوهش**

سؤال: مؤلفه‌های روایت پژوهی در توسعه حرفه‌ای دانشجو- معلمان کدامند؟  
(۱) هویت‌پذیری عملی

جدول (۱): مفاهیم کدگذاری شده در مضمون فراگیر اول

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
هویت‌پذیری عملی	شخصی‌سازی	صدای معلمان، تجارب معلمی، کنش‌های معلمان، پدیده‌سازی آموزشی، تدریس معلمان، نگرش معلمی، فهم آموزشی، مشاوره‌گری، خودتنظیمی، تفسیر شخصی، خودبروزگری، زنده‌سازی واقعیت، ملموس‌سازی آموزش، طراحی برنامه
	معلمی	فضاسازی، چالش‌های محلی، کاربردی کردن، زمینه‌نگری آموزشی، واقعیت‌خواهی، فرهنگ محیطی، معرفی سازی، کاربردی کردن، شبیه‌سازی موقعیت، محلی‌سازی تجارب، همبستگی جامعه محلی دانش عملی، بافت موقعیتی محتوا، تدریس موقعیتی، الگودایی، هدفمندی، خرد عملی، واقعیت‌سازی، تشریح مکانی، عملی‌سازی دانش، فرهنگ شناسی، اتوبیوگرافی معرفتی
	بافت سنجی	دموکراتیزه کردن آموزش، انعطاف‌پذیری، پویاسازی محیطی، تغییر رهایی‌بخش، خودتعریفی، یادگیری تحول‌آفرین، اصلاحات بنیادی-اجتماعی، غیررسمی‌سازی روابط آموزشی
	شناخت موقعیتی	
	خود ماهیت‌سازی	

بررسی یافته‌های این مضمون نشان می‌دهد که معلمان به‌عنوان روایت‌گران تجارب آموزشی به دنبال تعریف ماهیت دیگری برای جایگاه خود در نظام آموزشی هستند. به عبارتی معلمان با فعالیت‌های روایت پژوهانه درصد کم کردن فاصله خود از یک موقعیت ساختاری به یک موقعیت غیررسمی و درگیر یک چالش محلی هستند که در آن نیازهای اجتماعی - محلی دانش‌آموزان مبنای کار را شکل می‌دهد. معلمان در این مؤلفه سعی می‌کنند آن شخص یا فردی نباشند که توسط نهادهای آموزشی تعریف می‌شود بلکه ماهیت و هستی خود را در محیط آموزشی دانش‌آموزان دنبال می‌کنند و از آن الهام می‌گیرند. کار معلمان همراهی با اسناد مکتوب و از پیش تعیین‌شده نیست، بلکه آن‌ها به دنبال عملکردی کردن آموخته‌ها و دانش موقعیتی کسب‌شده هستند تا هویت عملی خود را معنادار سازند. می‌توان گفت که حرکت در راستای عملی‌سازی ماهیت حرفه‌ای معلمان از طریق شخصی‌سازی نقش و عملکرد معلمی شروع می‌شود، یعنی محوریت با نگرش‌ها و دیدگاه‌های معلمان است که در

فرایند آموزش پدیده‌های درسی را تجربه کرده‌اند. فردی سازی همان توجه به خواسته‌ها و محور قرار دادن کنش‌ها و تعاملات معلمان در برخورد با دانش‌آموزان است تا راهکارهای مناسبی با تحلیل وضعیت موجود ارائه دهند. معلم در این نقش، تعریف ادراکات و فعالیت‌های شخصی است که به توسعه مفهوم‌سازی و بسط آن پرداخته می‌شود. معلم هویتی است که فردیت و ویژگی‌های آن تعیین‌کننده‌ی رفتار معلمی است. رفتاری که در موقعیت‌های مختلف انعکاس‌دهنده‌ی رویه‌های آموزشی برای توسعه قابلیت‌های حرفه معلمان است. آنچه از معلمان دیده می‌شود اجرای رهنمودهای از پیش تعیین‌شده نیست، بلکه این ماهیت معلمی است که الگوساز رفتاری در محیط‌های مختلف است. کاربردی کردن هویت معلم روایت پژوه بستگی به ویژگی‌هایی دارد که در جهت بازتعریف فرایندهای آموزش حرکت می‌کند. معلمی که به روایت تجربه می‌پردازد شرایطی را در آموزش فراهم می‌آورد که ما وقع آنچه جریان دارد را بیان کند. معلم در چارچوب روایت، عناصر محیطی که تدریس در آن اتفاق می‌افتد را تصویرسازی کرده و در محور تصمیم‌گیری قرار می‌دهد، بدین‌صورت آنچه متعلق به خود وضعیت فعلی است را بازگو می‌کند و انتخاب عناصر محیطی تأثیرگذار و تعاملات بین آن‌ها که منجر به تعریف ماهیت خاصی از آن شده است در اختیار معلمان گذاشته می‌شود، به عبارتی معلمان محیط را آن‌گونه که هستند، بیان می‌کنند. در نتیجه روایت گفتن، یک ساختار ثابت از محیط نیست، بلکه آنچه جریان دارد و به‌طور مستمر در حال اتفاق افتادن است، نقل می‌شود. از طرفی عملی سازی هویت معلمی تشریح و تبیین تجارب اتفاق افتاده به زبان خود معلم است، یعنی روایت درک شده را با وجود نقل روایت‌کننده در تطابق با واقعیت‌های موجودی که به‌عنوان مسئله با آن روبرو هستند، قرار می‌دهد و آن را متناسب با مسائل مربوط به آموزش شخصی تعریف می‌کند. معلمان با استفاده از روایت پژوهی سعی در دستکاری کیفیت آموخته‌های دانش‌آموزان دارند و این میزان توانایی را مدیون تحلیل داده‌هایی هستند که شاخصه‌ها و مؤلفه‌های آن را برای کاربرد آموزش استخراج می‌کنند. می‌توان گفت که روایت پژوهی، شناخت ویژگی‌های محیط آموزشی و کسب دانش واقعی کنش‌های متقابل در فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان را دنبال می‌کند.

اطلاع‌یابی از موقعیت، زمانی محقق می‌شود که عناصر و نحوه تعامل بین آن‌ها توسط روایت مشخص و مؤلفه‌های محتوای آموزشی آن بیان شود. توصیف غنی ویژگی‌های محیط همراه با فرهنگ پشتیبانی‌کننده‌ی آن باعث می‌شود که با تنوعی از پدیده‌های آموزشی مواجه شویم و شاهد ساختارهای متفاوتی از محتواهای آموزشی باشیم. در واقع، تنوعات موضوعی شکل گرفته در بافت تدریس منجر به ساختار شکنی پایدار در حیطه راهبردها و مفاهیم آموزشی می‌شود. در آخر باید گفت که روایت در نقش ارزشیاب محیطی پدیده‌های آموزشی که در آن تجربه‌شده است را مورد بررسی قرار می‌دهد. روایت با مطرح کردن مسائل محیطی که معلمان با آن روبرو هستند به ذکر عوامل موجود در آن زمینه پرداخته و به عینی کردن آن‌ها می‌پردازد. آنچه از طریق سنجش موقعیت اتفاق می‌افتد، ضمیمه کردن چالش‌ها به این عوامل زمینه‌ای است که با توصیف آن‌ها موقعیت آموزشی



شبیه‌سازی‌شده و محققان یا همان معلمان این فرصت را دارند تا با در اختیار داشتن واقعیت‌ها، تحلیل درستی در ارائه راهکارهای مناسب برگرفته از تجارب دیگران داشته باشند.

(۲) خود پژوهی

جدول (۲): مفاهیم کدگذاری شده در مضمون فراگیر دوم

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
	نوفهمی تجربه	خودآموزی، فردیت پروری، بسط معنایی، اعتبارسنجی تجربه، تبیین گری، روایت گری تجارب، سازمان‌دهی تجارب علمی، تأمل در تجارب شخصی، ارتباط با زمینه
خود پژوهی	سازه‌انگاری	داستان‌پردازی، تحلیل‌سازی، نزدیک‌سازی علائق، مؤلفه‌سازی، زیست‌شناسی، کیفی‌سازی تجارب، تجسم‌گرایی، سوژه‌آفرینی، مفهوم‌سازی، نظریه‌سازی
	اصلاح‌گری آموزشی	فرضیه‌سازی، تغییر محوری، انطباق، واقعیت‌بینی، مستندسازی، شناخت معکوس، کیفیت‌سنجی اطلاعات، آموزش برای تغییر
	پژوهشگری	تحقیق‌سنجی، حل مسئله، اندیشه‌سیال، مطلوب‌گزینی، چالش‌آفرینی، سنتز پژوهی، تجربه‌شناسی، شکل‌دهی نوسانات تجارب، درگیری چندبعدی

بررسی این مؤلفه نشان می‌دهد که روایت پژوهی، تحقیق در راستای رشد و پرورش قابلیت‌های فردی است. چنین استنباط می‌شود که دسترسی به تجارب غنی معلمان در حوزه آموزشی نیازمند ابزاری است که خود را در قالب مهارت‌های پژوهشی معلمان تعریف می‌کند. به عبارتی روایت پژوهی دارای ابعاد درونی و بیرونی است که در آن توانمندی‌های معلمان بر بعد درونی آن تأکید می‌کند و تبیین مفهوم پژوهش مدارانه آن در جهت دستیابی به روایت اخذ شده از تجارب معلمی بعد بیرونی آن تلقی می‌شود. خودپژوهی درک ابعاد مختلفی است که در این نوع پژوهش معلم محور وجود دارد. آنچه در درجه اول می‌تواند به توجیه پژوهش از نکته نظر توانایی معلمان بپردازد کاربرد مفهوم ساختن‌گرایی است که با تکیه بر استعدادهای درونی به تولید دانش و معناسازی آن از طریق تبدیل واژه‌های حامل تجارب آموزشی به روایت‌هایی که به تحلیل موضوعی و ساختاری و ... آن مشغول می‌شوند، می‌پردازد. می‌توان گفت که افراد یا معلمان این شایستگی را پیدا می‌کنند که با کم کردن فاصله بین ذهنیت نقل‌کننده‌ی تجربه با مسائلی که آن‌ها در پی حلشان هستند به ترسیم مطلوب‌تر و ارتباط‌دهی آن با واقعیات موجود پرداخته و ایده‌های جدیدی را مفهوم‌پردازی می‌کنند. در فرایند پژوهش معلمان سعی در تلفیق واقعیت‌های بیرونی با شناخت درونی خود در جهت پردازش و نشر ایده‌های جدید برای حل مسائل موجود می‌کنند. دستیابی به این صلاحیت‌ها معلمان را در جایگاه محقق آموزشی قرار می‌دهد که با اتکا به داده‌های تجربی حاصل از رویدادهای آموزشی به دنبال مطلوب

سازی شرایط آموزشی موجود پردازد. ذهنیتی که پژوهش فردی ایجاد می‌کند قرار گرفتن در یک وضعیت ناپایدار از لحاظ ایده پردازی و عمل به آن است که به صورت مداوم معلمان را در موقعیت‌های چالش زا قرار می‌دهد و باعث می‌شود آن‌ها به دنبال نظم دهی به ساختار این تجارب باشند. می‌توان گفت که فعالیت پژوهشی شناخت تنوعی از تجارب، تلفیق آن‌ها با عمل آموزشی و رسیدن به نقطه مطلوب در یادگیری دانش‌آموزان است. هم‌چنین روایت کردن یعنی سازمان‌دهی تجارب غنی برای فهمیدن آن از نقطه‌نظر دیگری است که اعتبار و اثربخشی آن مستلزم تشریح و توصیف آن در ارتباط با واقعیت‌های محیطی است. تجربه آموزشی مؤلفه‌ای است که بیش‌تر مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد و از جهات دیگری به آن نگرسته می‌شود؛ یعنی تجربه محور و نقطه آغاز بسیاری از فعالیت‌های آموزشی و علمی است. در این فعالیت تجارب معلمان با سبک روایت و داستان به دیگران انتقال می‌یابد، ولی آنچه واقعیت دارد این است که مفهوم تجربه درک آن به شکل ظاهری نیست، بلکه محتوا و مفاهیمی که در پس آن می‌تواند ارزش و اهمیت بیش‌تری داشته باشد. تجربه سروکار داشتن با ایده‌ها و تفکراتی است که ماهیت ابتکاری و نوآورانه آن مستلزم نگرستن به آن از طریق درک آن در بافت محیطی است. در واقع رسیدن به معنای حقیقی تجارب به‌عنوان هدایت‌کننده‌ی جریان‌ات آموزشی معلمان کلاس درس در ارتباط با زمینه آن است؛ بنابراین باید گفت فهم جدید تجربه از طریق تعامل بین پدیده تجربه‌شده با محیط واقع شده در آن است. هم‌چنین باید گفت که حرکت از درون خود فرد برای پرداختن به مسائل آموزشی در چارچوب پژوهش‌گرایی، معلمان را متوجه بعد دیگری از نقش آن‌ها در ساختار روابط آموزشی با عنوان مصلح آموزشی می‌کند. در واقع، استخراج پدیده‌های آموزشی به‌عنوان چالش‌های محیطی در کلاس درس که در جایگاه واقعیت‌های موجود قرار می‌گیرند و ارائه راهکارهای برخورد با آن‌ها در موقعیت‌های مختلف به سازگاری ایده‌های برگرفته از تجاربی می‌پردازد که پیش‌بینی آن‌ها برای کارایی و مثمر ثمر بودن در بطن آموزش ضروری است. باید گفت که معلمان در نقش روایت پژوه تغییردهندگان وضعیت آموزشی موجود هستند؛ بنابراین این قابلیت آن‌ها را در توسعه و تعمیم نقش آن‌ها در فرایندهای آموزشی و نحوه واکنش به آن‌ها قرار می‌دهد. در نتیجه چیزی که مشاهده می‌شود این است که معلمان عملکردشان را در فضاهای مختلف به رویدادهای متنوعی بسط و گسترش می‌دهند.

## ۳) آگاهی معلمان

جدول (۳): مفاهیم کدگذاری شده در مضمون فراگیر سوم

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
آگاهی معلمان	رویکرد آفرینی	چرخه دانش - عمل، روش‌شناسی، محوریت تجارب، تفسیر تجارب، رمزگذاری داده‌ها، مرحله بخشی به داده‌ها، تحلیل سوژه، ارتباط آفرینی، انتقال‌پذیری تجربه، خلق دیدگاه مفهومی
	شبکه یادگیری	تعامل‌پذیری، مباحث فکری، توافق جمعی، ارتباط دهی تجارب، بین‌رشته‌ای شدن تجربه‌آموزشی، توسعه مفهومی تجربه، تنوع سازی تجارب
	اصیل	نوگرایی، پویاسازی شناختی، ساده‌سازی آموزشی، اشتراک‌پذیری دانشی، ساختاردهی ذهنی، تلفیق سازی، هم‌گرایی دانشی، توسعه علمی کنش رفتاری، تربیت‌پذیری، نگرش خواهی، تصمیم‌گیری، انتخاب گرای، چالش‌انگیزی، مطلوب سازی، جایگاه شناسی تجارب، نقش معلمان، فرهنگ تغییر
	هم‌افزایی دانشی	مشاهده تأملی، شفاف‌سازی تجربیات، تحلیل تجربه، کشف نفوذپذیری روابط، تحلیل موقعیت، کشف عناصر آموزشی، چارچوب شکنی سنت‌های آموزشی، فعالیت‌گریزی، تراز بخشی تجارب، مقایسه موقعیت‌ها
	هنجارسازی	مشاهده تأملی، شفاف‌سازی تجربیات، تحلیل تجربه، کشف نفوذپذیری روابط، تحلیل موقعیت، کشف عناصر آموزشی، چارچوب شکنی سنت‌های آموزشی، فعالیت‌گریزی، تراز بخشی تجارب، مقایسه موقعیت‌ها

بررسی این مؤلفه نشان می‌دهد که معلمان برای اجرای برنامه‌های درسی نیازمند استفاده از تجاربی هستند که بتواند فاصله بین مفاهیم درسی را با آنچه دانش‌آموزان در عمل به دنبال آن هستند، کاهش دهد. در واقع این شناخت و قابلیت‌های معلمان است که فضا را به نفع آموزش و یادگیری دانش‌آموزان با کیفیت مطلوب تغییر می‌دهد. شناختی که حاصل فعالیت‌های پژوهشی دانشجو-معلمان در چارچوب پژوهش‌روایی است. باید گفت آگاهی معلمان ابتدا باید جهت‌گیری و موضع خود را نسبت به پدیده‌های آموزشی و نحوه برخورد با آن‌ها مشخص کند. به عبارتی مبنای شناخت آن‌ها باید تمایلات مشخصی را دنبال کند. تحقق درک معلمان به‌عنوان روایت پژوه متناسب با نگرشی است که خود پیامدهای مختلفی را به دنبال دارد. معرفت‌شناسی معلمان علاوه بر مشخص کردن نحوه تصمیم‌گیری‌های آن در مواجهه با مسائل آموزشی و درک آن‌ها، به ارزش‌گذاری و تعیین جایگاه تجربه به‌دست‌آمده نیز منجر می‌شود. در واقع روایت پژوهی به دنبال برجسته‌سازی تقاضای اجتماع محلی است که خود را در چارچوب داستان یا روایت به ذینفعان معرفی می‌کند و با تشریح شرایط و موقعیت موجود در بطن خود، ماهیت کنش‌ها و تعاملاتی که بین معلمان و دانش‌آموزان صورت گیرد را بیان

می‌کند. روایت پژوهی به دنبال نقل تجاربی است که مسیر مشخصی را برای فعالیت معلمان تعیین کند و متناسب با ذهنیتی که درباره نوع نگرش به نظام آموزشی و فرایندهای آن ایجاد می‌کند، رفتار معلمان را در جهت ویژگی‌های استاندارد شده‌ای هدایت می‌کند. آنچه در کنش معلمان با مسائل آموزشی وجود دارد، وابستگی کیفیت نحوه‌ی رفع این مسائل متناسب با آموزش پذیری آن‌ها از طریق تجارب به‌دست‌آمده است. در واقع، پدیده‌های کلاسی یا مدرسه‌ای به‌طور ذاتی چالش‌انگیز نیستند، بلکه این سبک ارزشی معلمان است که تعیین‌کننده‌ی اهمیت داشتن آن‌ها به‌عنوان یک مسئله است یا خیر. هم‌چنین توجه به روایت از آن جنبه اهمیت دارد که در پس آن قاعده یا قانونی وجود دارد که ارتباط بین محرک‌های محیطی در یک موقعیت آموزشی را در یک چرخه تعامل و ارتباطی باهم تشریح و ویژگی و نحوه تأثیرگذاری آن‌ها بر یکدیگر را در یک فضای آموزشی بیان می‌کند. هر موقعیتی عناصری دارد و ارتباط آن‌ها با هم در راستای مفهوم بخشی به قسمتی از حوزه آموزش است که منتج به تعیین کردن مؤلفه‌ها یا شاخصه‌های فرایند آموزشی در موضوعات مختلف برای مطرح کردن آن می‌شود. باید گفت که چارچوب روایت پژوهی معلمان را در نقش پژوهشگر روایی به سمت یادگیری واقعی سوق می‌دهد، چراکه دستیابی به مهارت‌ها و قابلیت‌های عملکرد کلاسی، از جنبه‌های آموزشی، مدیریتی و تعاملی با دانش‌آموزان از طریق ارتباط چندسویه با معلمان مرجع می‌تواند به توسعه شبکه یادگیری بینجامد. جستجو یا کنکاش روایت توسط شبکه‌های ارتباطی با محوریت تجارب معلمان حرکت در راستای پذیرش یک درک واحد یا مشابه از مفهوم عملکرد آموزشی است تا ساختار هویت شبکه‌ای موجودیت خود را توجیه‌پذیر کند.

تعامل‌سازی بررسی پدیده‌های آموزشی با جهت‌گیری تجربه‌محوری از زوایای افراد مختلفی است که آن را عیناً در زندگی آموزشی خود کسب کرده‌اند. از طرف دیگر، پژوهش در مسیر روایت کردن تجارب کسب‌شده، به انباشت دانش عملکردی در معلمان منجر شده و ذهنیت انعطاف‌پذیری را در واکنش نشان دادن به موقعیت آموزشی، پرورش می‌دهد، این وضعیت باعث ایجاد چارچوب ذهنی فرایندی ساختن کسب دانش به‌طور مستمر و ترکیب ایده‌های عملی دانش معلمی با حرکت به سمت توسعه و تکمیل شناخت می‌شود. هم‌چنین دانش حاصل از روایت پژوهی، معلمان را در موقعیتی قرار می‌دهد که نسبت به ارزیابی برنامه‌های اجرایی، تعامل آن‌ها با محیط درونی و بیرونی، شناسایی عناصر برجسته و حرکت در راستای اقدامات ابتکاری جهت آسیب‌شناسی روندهای موجود گام بردارند. به‌طور کلی مضمون آگاهی معلمان با خلق یک رویکرد نوآورانه در راستای فعالیت در نظام آموزشی معنا پیدا می‌کند که با تأکید بر استلزامات محیط اجتماعی آموزش در کلاس درس، تمایلات و انگیزه‌های محیطی که آموزش در آن اتفاق می‌افتد را مشخص می‌کند و در این راستا آنچه می‌تواند شناخت معلمان را غنی سازد، دستیابی به کانال‌های ارتباطی مختلف معلمی برای ایجاد یادگیری اصیل در جهت تقویت دانش معلمی است تا مبنایی باشد برای نقد ساختارهای حاکم بر آموزش و یادگیری دانش‌آموزان در نظام آموزشی.

## ۴) کاوشگری آموزشی

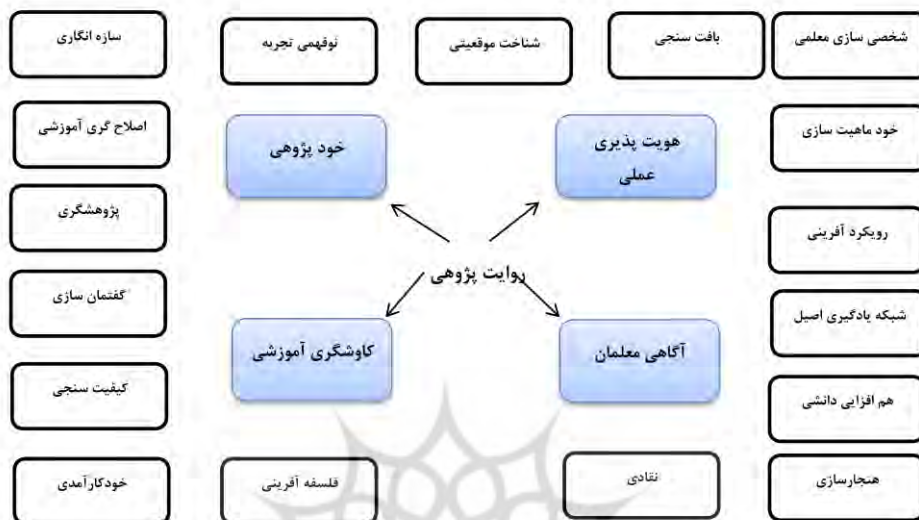
جدول (۴): مفاهیم کدگذاری شده در مضمون فراگیر چهارم

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
کاوشگری آموزشی	گفتمان سازی	عدم پایستگی تدریس، تدریس پژوهی، فرا درسی بودن، نیمرخ آموزشی، تلفیقی کردن، فرهنگ آموزش، منطق سازی یادگیری، ایده سازی، فراشناخت، چندجانبه گرایی آموزش
	کیفیت‌سنجی	درک اجتماعی آموزش، تمرین کلیدی، روایت شخصی یادگیری، ذهنیت سازی فرایند آموزشی، پیش‌بینی اجرای تدریس، مبادله بودن ای تدریس، سنجشی ساختن آموزش، شاخص سازی آموزش
فلسفه آفرینی	خود کارآمدی	انگیزه‌مندی، ورزیدگی آموزی در تحقیق، پشتیبانی مهارت‌ها، بازنمایی سازی، معلم کارآفرین، بهسازی محرک‌های آموزشی، تواناسازی، تحقق نظامند عمل آموزشی،
		جهت‌گیری آموزشی، تکلیف سازی، ذهنیت تدریس، دانش معلمی، تأمل‌انگیزی، آینده سازی، تعمیق سازی، جزئی‌نگری، ارزش‌دهی باورها، ایدئولوژی خواهی

مفهوم آموزش موضوعی است که نیازمند توجه به آن از زوایای جدیدی است، نحوه و شرایط اجرای فعالیت‌های آموزشی مستلزم کاربرد ابزارها و ایده‌هایی است که بتواند آن را به مطلوب‌ترین شکل ممکن تجهیز کند. در واقع باید این ذهنیت را در بطن و درون آموزش ایجاد کرد. یافته‌ها نشان می‌دهد که روایت پژوهی در بحث جایگاه آموزشی و تأثیرگذاری بر آن، خصوصیات آن را دچار تحول ساخته و به تبع بر نحوه عکس‌العمل معلمان نیز مؤثر بوده است. ظهور جریانی به نام روایت پژوهی در قالب فعالیت‌های پژوهشی، اولاً معلمان را به این نتیجه رسانده است که آن‌ها یک منش و منطق علمی را در برخورد با کل فرایند آموزش در نظر بگیرند. به عبارتی این که هدف از اجرای این روش چیست؟ و درون‌مایه فعالیت‌هایی که برای ارتقا آموزش صورت می‌گیرد چه ملاک‌هایی را مورد توجه قرار دهد؟ چگونه اجرای این رویکرد و نحوه جمع‌آوری اطلاعات نیز اهمیت دارد. جهان‌بینی و نگرش این روش در برخورد با فعالیت‌های معلمان چگونه باید باشد؟ این مضمون چرایی فعالیت‌های معلمان را در قبال تجربه توجیه می‌کند و میزان و حجم اطلاعاتی که باید به دست آید تا بتوان مناسب با آن برای اقدامات آینده برنامه‌ریزی کرد، مورد تأکید است. روایت پژوهی به دنبال مشخص کردن ماهیت دانش معلمان در فعالیت‌های آموزشی است و این که چه ابعدی برای

کیفیت‌بخشی برنامه‌ها موردنیاز است و این‌که معلمان باید به دنبال چه ساختاری از آموزش باشند. در واقع روایت پژوهی معلمان را در موقعیتی قرار می‌دهد که نسبت به مسائل آموزشی حساس باشند و رفتار تحلیل‌گرایانه‌ای با عناصر آن داشته باشند و نسبت به پیامدهای آن خوب بیندیشند. روایت پژوهی علاوه بر توانمندسازی معلمان در راستای داشتن نگرش تحلیلی نسبت به پدیده‌های آموزشی، آمادگی ذهنی آنان را برای به بحث گذاشتن سوژه‌ها و مفاهیم درسی فراهم می‌آورد. در حقیقت، ذات هر ایده‌ای این است که نسبت به معرفی ویژگی‌ها، رویکردها و عکس‌العمل و مسئولیت‌های خود درباره فرایند آموزش بپردازد و در ادامه به توجیه افراد، پذیرش و آماده‌سازی آنان در قبل آن فعالیت‌ها بپردازد. در حقیقت، روایت پژوهی دغدغه‌اش تشریح وظایف معلمی در ابعاد مختلف و توسعه آن از طریق عملکرد نتایج داده‌های پژوهشی در جهت ترسیم چارچوب کلی اقدامات در این مسیر است. می‌توان گفت که تبادل نظر بر سر فرهنگ آموزش و این‌که خود تدریس و آموزش در چه شرایطی قرار می‌گیرد، است. این نوع پژوهش می‌خواهد معلمان را در یک فضای دیالکتیک قرار دهد تا الزاماتی که به دنبال آن مطرح می‌شوند موردبحث و بررسی قرار گیرند و شیوه‌های اجرایی، تعاملات و اثرات آن مشخص شود. روایت پژوهی با محوریت فعالیت‌های معلمان بیش‌ترین اثربخشی را بر معلمان در قبال کنجاوی‌های آموزشی دارد. معلمان در متن آموزش به‌عنوان فردی شناخته می‌شوند که با پشتوانه تجربی کافی در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند و به بسط دهی و انتقال تجارب به موقعیت‌های مختلف می‌پردازند. آن‌ها با مهارت در امور پژوهشی، به خلق اقدامات علمی، عناصر محیطی را مهیای اجرا برنامه‌ها می‌کنند.

به‌طور کلی شبیه‌سازی فضای آموزشی متناسب با واقعیت‌های موجود انجام می‌شود. هم‌چنین روایت پژوهی معلمان را به سمت ارائه شاخص‌های استاندارد در جهت ارزیابی جریان آموزش هدایت می‌کند و با شناخت درست از وضعیت اجتماعی آموزش، تصورات معلمان از فعل‌وانفعالات نظام آموزشی مطلع می‌سازد. بدین‌صورت که روایت پژوهشی ابزاری است که معلمان جایگاه خود را در فاصله نزدیک به تدریس تعریف می‌کنند تا بتوانند به طراحی مطلوب اجرای آن بپردازند چراکه تدریس خوب متأثر از تعاملات معلمان در حوزه تجارب کسب‌شده است. می‌توان گفت از طریق روایت پژوهی مؤلفه‌هایی که موردنیاز آموزش مطلوب است، استخراج‌شده و معیاری برای اندازه‌گیری کیفیت آموزش تلقی می‌شود.



نمودار (۱): شبکه مضامین در روایت پژوهی

### بحث و نتیجه‌گیری

روایت‌پژوهی در قالب یک تجربه عملی، موجب توسعه آگاهی و شناخت نسبت مسائل آموزشی در ابعاد نظری و عملی می‌شود. به عبارتی تجربه به‌عنوان منبع داده‌های حاصل از تحقیق، موقعیت مذاکره شده و مشترک روایت‌ها را نشان می‌دهد. تعاملات و تأملات مشترک و بحث‌های فکری دانشجو-معلم درگیر در تحقیق منجر به اجماع در روند اجرای برنامه‌های آموزشی می‌شود. در حقیقت، انجام یک تحقیق داستانی روندی غیرخطی است که شامل چندین دوره تعامل و مشاوره است. فعالیت در چارچوب روایت‌پژوهی حرکت در راستای کسب دانشی است که جایگاه مناسبی در ساختار آموزشی برای خود تعریف می‌کند و به شناسایی درست مسائل موجود و واکنش نسبت به حل کردن آن‌ها منتهی می‌شود؛ بنابراین در این مطالعه، آنچه این نوع پژوهش را رویکردی برای رفع دغدغه‌های آموزشی تلقی می‌کند، موجودیت ابعادی است که به‌عنوان مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای دانشجو-معلم شناخته شده است. این مؤلفه‌ها عبارتند از:

(۱) هویت‌پذیری عملی: هویت‌پذیری سنت یا رویکردی است که باعث شده است معلمان یا مجریان برنامه درسی در محور تصمیم‌گیری‌های آموزشی قرار گیرند. نتایج نشان می‌دهد که قابلیت‌های حرفه معلمی مانند روایت‌پژوهی درگیری در فعالیت‌هایی است که نقش مهمی برای معلمان قائل می‌شود و آن‌ها نسبت به دغدغه‌های فردی-محلّی دانش‌آموزان خود حساس هستند و احساس نیاز به رفع

آن توام با همکاری دیگر معلمان دارند. کارکرد معلم همان طور که در سند برنامه درسی ملی به عنوان مشارکت کننده فعال در برنامه های درسی تعریف شده است در سطوح اجرایی نیز با عملکردهای پژوهشی پوشش داده می شود. در واقع عملی سازی ماهیت و شخصیت معلمی جدای از کنشگر بودن آنان در مسائل آموزشی و درسی، نشانگر تعلق داشتن به بافت های محیطی است که با اختصاص داشتن فعالیت های آنان به زمینه های خاص تعریف می شود. نتایج مطالعه (Ahmadi 2021) بیانگر نقش معلم به عنوان یک پژوهشگر روایی، شناخت زبان بومی و فرهنگ حاکم بر آن در جهت مشارکت در آموزش جامعه محلی است. نتایج یافته های (Jack-Malik 2018) نشان می دهد که روایت پژوهی به دنبال توسعه فضای شناختی برای برنامه ریزی واقعی در آموزش و ایجاد فضای عاطفی برای تماس نزدیک تر معلمان به دانش آموزان است؛ بنابراین آنچه می توان استنباط کرد این است که معلمان در نقش راوی داستان تجارب معلمان، مسئولیت شناسایی دغدغه های فرهنگی متأثر در برنامه های آموزشی مخاطبان خود را دارند. وظیفه ای خطیر که آن ها را مجاز به دنیای شخصی نیازهای دانش آموزان می کند تا با همراهی کردن با آنان، راه حلی را در زمینه عملی انجام دهند. در نتیجه معلمان از طریق مهارت های پژوهشی هم ماهیت عمل گرایانه از خود نشان می دهند و هم به عنوان کارشناسان فرهنگی دغدغه های جامعه هدف خودشان را دنبال می کنند.

۲) خود پژوهی: پرداختن به خود و توانایی های برگرفته از آن هدفی است که در روایت پژوهی دنبال می شود. نتایج نشان می دهد که روایت پژوهی زمینه استقلال فعالیت های علمی معلمان را از طریق خلق داستان یا روایت متناسب با درک و فهم خود فراهم می آورد. بدین صورت که تغییر نگرش از سمت فعالیت های استاندارد شده تکنیکی به سوی مهارت های خلاقانه نظیر تولید دانش و کاربردی کردن آن محور اصلی اقدامات برنامه ریزی شده در نظام آموزشی را تشکیل می دهد. در حقیقت، معلمان مجربان فعالی هستند که نیازمند مستندسازی اقدامات آموزشی و فراهم کردن پشتوانه علمی عملکردشان در کلاس های درس هستند. نتایج مطالعه (Karami and Seraji 2020) نشان دهنده تمایلات معلمان به فعالیت های پژوهشگرانه از طریق پژوهش روایی است. نتایج پژوهش Ghorbani and Liyaghat dar (2018) نشان می دهد که پژوهش روایی رویکردی است که در پردازش و شناخت اطلاعات آموزشی مدارس و دانش آموزان به معلمان کمک می کند. می توان گفت که خود پژوهی منجر به توسعه قابلیت های چندگانه در معلمان می شود. فعالیت هایی که معلمان در مقام پردازش گر اطلاعات، تحلیل کننده، ارزیاب، خلق کنند و به طور کلی پژوهشگر انجام می دهند. قابلیت های فردی معلمان در چارچوب روایت پژوهی باعث رشد حرفه ای خودگردان و خود مدیریتی فعالیت ها و اقدامات آموزشی بدون وابستگی به ارگان ها و سازمان های آموزشی می شود و انگیزه و علاقه مندی آنان را در جهت توسعه مفهوم پردازش تجارب دیگران و نظارت بر میزان و کیفیت استفاده از آن ها افزایش می دهد؛ بنابراین این چنین برداشت می شود که روایت پژوهی پردازش اطلاعات کسب شده ای است که در ذهن



معلمان مورد تحلیل قرار می‌گیرد و متناسب با معناسازی های خلق گرفته، به تولید انواع گوناگونی از دانش معلمی می‌انجامد.

۳) آگاهی معلمان: شناخت و آگاهی ذهنیت چندگانه‌ای است که بر میزان و کیفیت تصمیم‌گیری‌های معلمان تأثیر می‌گذارد. نتایج نشان می‌دهد که کاربرد صلاحیت‌های مختلف معلمان در چرخه روایت پژوهی به‌طور مستمر و ترکیب آن‌ها با یکدیگر منجر به آگاهی بیشتر معلمان شده و بسته به میزان استفاده از این توانایی‌ها، ساختارهای متفاوتی را در معلمان شکل می‌دهند و تنوعی از آن‌ها در معلمان قابل‌رؤیت خواهد بود. می‌توان گفت که روایت پژوهی مقوله‌ای است که ابعاد مختلف توانمندسازی‌های حرفه معلمی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. انجام اقدامات و فعالیت‌ها برای کسب تجارب از دیگران مستلزم کاربرد توانایی‌های مختلفی است که استفاده از آن موجب توسعه و غنای بیشتر این توانمندی‌ها نیز می‌شود. شایستگی‌ها در فرایند پژوهش در موقعیت‌های کنشی مختلفی با یکدیگر قرار می‌گیرند و ماهیت‌های مختلفی از توانمندی‌ها با توجه به آرایش‌های ترکیبی مختلف به وجود می‌آید. در حقیقت آگاهی معلمان در حوزه‌های شناختی، نگرشی و مهارتی که منبعث از کسب تجارب از دیگران است، عکس‌العمل‌های متنوعی را نسبت به ارائه راه حل ایجاد می‌کند. از طرفی پیامد آگاهی معلمان در رابطه با روایت پژوهی، میزان نفوذپذیری فرایندهای پژوهی از اقدامات آن‌ها است به‌طوری‌که روند نظم دهی به کسب دانش علمی و عملی از چگونگی اجرای برنامه‌ها یا طرح‌ها تحت‌الشعاع آن قرار می‌گیرد. نتایج تحقیق (Leeferink and et al (2019) نشان می‌دهد که پیامد کنش بین دانش شخصی و حرفه‌ای معلمان نوآفرینی داده‌ها در چارچوب روایت و تحلیل موضوعی آن است. نتایج مطالعه (Pinnegar and et al (2018) نیز نشان می‌دهد که استفاده از روایت‌ها به توسعه دانش معلمی و ارزیابی بهتر پدیده‌های آموزشی منجر می‌شود؛ بنابراین این‌طور برداشت می‌شود که روایت‌پژوهی یک ساختار شناختی فراگیری است که معلمان برای انجام تحقیقات آموزشی و کلاسی به آن نیازمند هستند و ابعاد نظری و عملی فعالیت‌هایشان منبعث از اقداماتی است که در آن انجام می‌دهند. با این ویژگی‌ها روایت پژوهی موقعیتی است که ذهنیت معلمان را به سمت چگونگی اجرای فعالیت‌ها، تعاملات با دیگران، ارزش‌گذاری و اهمیت داشتن مفاهیم درسی سوق می‌دهد. به‌علاوه معلمان به این حد از اثربخشی می‌رسند که می‌توانند لایه‌های پنهانی اجزا آموزش و ماهیت و انواع ارتباطاتی که بین این اجزا و عناصر وجود دارد و می‌تواند کلیت آن را تحت تأثیر قرار دهد، شناسایی کنند.

۴) کاوشگری آموزشی: روایت پژوهی جریانی است که در آن فرایند آموزش از ابعاد تحلیلی، نگرشی و مطلوبیت موردبررسی قرار می‌گیرد. در واقع آموزش به‌عنوان عنصری تلقی می‌شود که نحوه‌ی اجرای آن در کلاس درس و ارتقای کیفیت آن وابسته به تجارب معلمی است. نتایج پژوهش مؤید آن است که روایت پژوهی با خلق یک رویکرد عملی به آموزش، چارچوب نظری کنشگرانه‌ای را بین معلمان در راستای ارتقا کیفیت آموزش از طریق توسعه مهارت‌های معلمان ایجاد می‌کند. در واقع، تجارب رخ

داده ابزاری برای شناسایی بهتر آموزش و تلاش برای پیاده‌سازی مناسب آن است. آموزش مؤلفه‌ای تأثیرگذار در تسهیل یادگیری دانش‌آموزان در نظام آموزشی لحاظ می‌شود و نظریه‌های مختلفی به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم در راستای بهبود اجرای آن ارائه شده است. روایت پژوهی به‌عنوان یک مبنای اطلاعاتی مناسب، حمایت علمی کافی از آن دارد. این حمایت‌ها شاخصه‌هایی هستند که میزان اثربخشی اجرای آن را مورد ارزیابی قرار می‌دهند. به عبارتی روایت پژوهی زمینه‌ای است که آموزش خود را در آن نشان می‌دهد. زمینه‌ای که ویژگی‌های مربوط به چگونگی، میزان و حجم تعامل با دانش‌آموزان و مسائل و نیازهای آن توسط معلمان درگیر ترسیم و اولویت‌بخشی برای رسیدگی به آن‌ها هدف‌گذاری می‌شود. می‌توان گفت که آموزش مبنای فعالیت‌های خود و موضوعاتی که به آن‌ها می‌پردازد را از طریق نقل روایت دنبال می‌کند. نتایج پژوهش (Palani Jafi and Soleimani 2020) نشان می‌دهد که روایت پژوهی شرایط تحلیل عناصر آموزشی در موقعیت‌های مختلف را فراهم می‌آورد. نتایج مطالعه (Jones 2019) هم نشان می‌دهد که پژوهش‌روایی منبعی برای چگونگی کاربرد مهارت‌های مختلف معلمان در کلاس درس است؛ بنابراین جستجوگری در زمینه آموزش مستلزم استفاده از رویکردهای مختلف برای تشخیص عناصر با اهمیت و تأثیرگذار در آن است. رویکردی که بتواند خصوصیات و ویژگی‌های آموزش را برای معلمان روشن سازد و از ابعاد مختلفی به آموزش توجه کند تا مجریان اصلی برنامه‌های درسی بتوانند با تأسی از آن‌ها و تعمیم نتایج آن به فرایند آموزش، چارچوب مطلوب‌تری را برای اقدامات و فعالیت‌های خود پیش‌بینی نمایند.

آنچه از پژوهش حاضر به‌دست می‌آید بیانگر این است که روایت پژوهی یک بحث یا موضوع فرهنگ‌پذیری نوآورانه برای معلمان است که شایستگی‌ها و صلاحیت‌های آنان را در حوزه‌های مختلف علمی توسعه می‌دهد و رفتار و عکس‌العمل آن‌ها را در برخورد با پدیده‌ها و مسائل آموزشی منطقی‌تر می‌کند. به عبارتی روایت پژوهی نگرشی جدید درباره نوع دانش محقق شده، ماهیت اقدامات اجرایی در فعالیت‌های آموزشی و درسی، ماهیت چرخه کسب دانش و نحوه تعامل افراد برای انجام پژوهش، شیوه تعامل با منابع اطلاعاتی و میزان تأثیرپذیری از آن برای انتقال یافته‌های حاصل از آن در موقعیت‌های آموزشی و پیش‌بینی و برنامه‌ریزی برای آماده شدن با پیامدهای حاصل از آن است.

**References:**

- Ahmadi, A. (2021). Teachers as Ethnographers: Narrative Study of Inquiry of Indonesian Teachers Assigned to Teach in Remote Areas. *European Journal of Educational Research, 10*(1), 115-126.
- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of the process and its evaluation. *West East Journal of Social Sciences, 1*(1), 39-47.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.
- Brennan, A. (2019). Student Teacher Educational Research (STER): An Innovation in Irish Teacher Education. *Education Research and Perspectives, 46*, 44-74.
- Butina, M. (2015). A Narrative Approach to Qualitative Inquiry. *Focus: Conducting Qualitative Research, 28*(3), 190-196.
- Butler-Kisber, L. (2018). *Qualitative inquiry: Thematic, narrative and arts-based perspectives*. Sage Publications.
- Clandinin, D. J. (2016). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Clandinin, D. J., & Caine, V. (2013). *Narrative inquiry*. Routledge.
- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist, 26*(2), 120-123.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2-14.
- Cowger, T., & Tritz, J. (2019). Narrative Analysis Research: A Tool for Extension Educators. *Journal of Extension, 57*(6), 1-3
- Dubnewick, M., Clandinin, D. J., Lessard, S., & McHugh, T. L. (2018). The centrality of reflexivity through narrative beginnings: Towards living reconciliation. *Qualitative Inquiry, 24*(6), 413-420.
- Ezer, F., & Aksut, S. (2021). Opinions of Graduate Students of Social Studies Education about Qualitative Research Method. *International Education Studies, 14*(3), 15-32.
- Flores, M. A. (2018). Linking Teaching and Research in Initial Teacher Education: Knowledge Mobilisation and Research-Informed Practice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 44*(5), 621-636.
- Ford, E. (2020). Tell Me Your Story: Narrative Inquiry in LIS Research. *College & Research Libraries, 81*(2), 235-247.
- Franz, N. (2016). The Extension storyteller: Using stories to enhance meaning and catalyze change. *Journal of Extension, 54*(3), 1-4.
- Ghorbani, H., & Liyaghat dar, M. J. (2018). Teacher Education and Narrative Inquiry: Towards a shift paradigm in research methods. *New Strategies For Teacher Education, 4*(5), 3-28. [in Persian]
- Hickson, H. (2016). Becoming a critical narrator: Using critical reflection and narrative inquiry as research methodology. *Qualitative Social Work, 15*(3), 380-391.
- Jack-Malik, S. (2018). Stories, Curriculum Making, and Tension as Support for Identity Shifts: A Narrative Inquiry. *Learning Landscapes, 11*(2), 199-210.
- Jones, A. (2019). Responsive Teaching: A Narrative Analysis of Three Teachers' Process and Practice. *Issues in Teacher Education, 28*(1), 21-35.

- Karami, Z., & Seraji, F. (2020). A Meta-Synthesis of the Achievements of the Narrative Inquiry Program for Teachers and Student Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 15(56), 5-40. [in Persian]
- Karatas, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Khan, H. K., & Austin, T. Y. (2018). Collaborating across national boundaries for narrative teaching and learning. *Journal of Practitioner Research*, 3(2), 1-16.
- Kim, J. H. (2016). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. Sage Publications.
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., & Schellings, G. L. M. (2019). Overarching Professional Identity Themes in Student Teacher Workplace Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(1), 69-89.
- Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for Designing and Reviewing Qualitative Research in Psychology: Promoting Methodological Integrity. *Qualitative Psychology*, 4(1), 2-22.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lindsay, G. M., & Schwind, J. K. (2016). Narrative inquiry: Experience matters. *Canadian Journal of Nursing Research*, 48(1), 14-20.
- Macintyre Latta, M., Schnellert, L., Ondrik, K., & Sasges, M. (2018). Modes of being: Mobilizing narrative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 26(1), 1-11.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *AISHE-J*, 9(3), 3351-3364.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Analizde ilk adımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Palani Jafi, V., & Soleimani, A. (2020). From narrative research to the professional development of a student teacher. *Journal of Modern Approaches in Islamic Studies*, 2(5), 71-106. [in Persian]
- Pinnegar, S., Pinnegar, E., & Lay, C. D. (2018). Using Story to Understand Teacher Knowledge. *Learning Landscapes*, 11(2), 55-60.
- Pshyk, Z. (2020). A Story from the Margin. *The Irish Journal of Adult and Community Education*, 50-72.
- Sarmad, Zohreh, Bazargan, Abbas., & Hejazi, Elahe. (2017). *Research Methods in Behavioral Sciences*. Tehran: Agah. [in Persian]
- Viswambharan, A. P. & Priya, K. R. (2016). Documentary Analysis as a Qualitative Methodology to Explore Disaster Mental Health: Insights from Analyzing a Documentary on Communal Riots. *Qualitative Research*, 16(1), 43-59.
- Wolgemuth, J. R., & Agosto, V. (2019). *Narrative research*. The blackwell encyclopedia of sociology. John Wiley & Sons.