

Using Autoethnography To Promote Teacher Reflection And Professional Development: A Meta- Autoethnographic Study

Roqayeh Enferad*¹, Baqer Yaqubi², Seyyed Ghasem Hassani³

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۹/۱۷

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۲/۰۸

Accepted Date: 08/12/2022

Received Date: 28/04/2022

Abstract

Many studies have been conducted investigating the link between teacher reflection and classroom practices. It has been demonstrated that teacher reflection results in more self-awareness in teachers to renew their understanding and even reform their classroom practices (Farrell, 2015; Farrell & Stanclik, 2021; Walsh & Mann, 2015; Wright, 2010). However, considering that previous studies have mostly adopted etic approaches, limiting them to cognitive epistemologies, more holistic and emic approaches seem to be required. To address this gap, this article seeks to introduce autoethnography as a qualitative research method that has much to contribute to self-reflective studies. For this purpose, the first author's first-hand experiences with an autoethnographic study were used to provide an exposition of the essence of autoethnography and how it is conducted. In this study, data were collected by the first author from a large range of past, present and external sources, including self-reflective journals, diaries, and talking with others (Chang, 2008). Then, data analyses and interpretation were done meta-autoethnographically (Ellis, 2016) to reveal the first author's learning about autoethnography. This study is organized as follows: In the first section, autoethnography is introduced as a self-reflective approach "to research and writing that seeks to describe and systematically analyze (graphy) personal experiences (auto) to understand cultural experience (ethno)" (Ellis, Adam, Bochner, 2011, p.273). In autoethnography, the researcher investigates a familiar aspect of their life such as their childhood, school time or professional, cultural and/or social issues, and relationships with others (Chang, 2008). Therefore, the researcher(s), their subjectivity, and their stories that contribute to a better

1. MA in TEFL, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

*Corresponding Author:

Email: maryamenferad@gmail.com

2. Associate Professor of TEFL, Department of English Language and Literature, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

3. Assistant Professor of Anthropology, Department of Humanities and Social Science, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

understanding of their experiences and the cultural-social context are all valid sources in autoethnographic studies. Autoethnography, originating with the emergence of postmodern philosophy, legitimates “many ways of knowing and inquiring (Wall, 2006, p.147).” Believing that getting knowledge about the researcher’s -micro sociocultural is still a valuable way of knowing, autoethnography seeks to discover personal experiences (Wall, 2006). The article proceeds in the second section to sketch out the methodological dimensions of autoethnographic studies through the first author’s lens. Her understanding of and experiences with autoethnography have been described through the methodological dimensions of autoethnographic research, including data gathering, saturation, writing, ethics, quality of autoethnographic studies, and her professional and personal development. In the first part of learning about autoethnography, the first author indicates how her puzzling as a teacher about her classroom practices led to her relying on autoethnography as a self-reflective research method to explore her puzzle. She gathered data by using multiple -data gathering devices including, journal writing about past experiences and epiphanies, diaries doing an autoethnographic study, and utilizing external sources such as talking with others, literature, and documents. It also explains how the integrated steps of data gathering, data management, and data analysis in autoethnographic studies were initially confusing for the first author.

In the second part of learning about autoethnography, the first author’s confusion, challenges, and decisions about saturation in autoethnographic studies are explained. It is indicated how the first author with the assistance of her mentors met the challenge by conceptualizing saturation in her autoethnographic study in two phases. The first phase of saturation took place when the authors considered the amount of data appropriate to start coding, although data are ever-growing in autoethnographic studies (Chang, 2008). The second phase was determined by the authors when they achieved a deep understanding of the investigated issue.

In the third part of learning about autoethnography, the first author clarified how reading art-based autoethnographic studies with a variety of different writing styles seemed to be confusing at the beginning when she was looking for a commonly used systematic academic style of writing. It demonstrates how the first author decided to conservatively locate herself in the middle of the continuum of art and science in writing autoethnography. Regarding the different writing styles that are suggested by different autoethnographers (Adam et al., 2015; Chang, 2008), the first author with the assistance of her mentors opted for mixed realistic and descriptive styles in the text.

The fourth indicates how the first author met the challenge of ethics in her autoethnography. Although autoethnography investigates the self, personal stories had taken place within social networks and in relation to others (Ellis, 2007).

Therefore, making ethical decisions about others, particularly intimate others, is also required (Ellis, 2007). Due to the fact that autoethnographers make ethical considerations according to their condition, their relationships with others, their audience, and the value of reality, it is indicated how the first author used several suggested protective devices (Adam et al., 2015; Ellis, 2007) in making the decisions about others in her stories, including eliminating parts that threatened the privacy of others, using collaborative witnessing, writing anonymously and/or pseudonymously, sharing the manuscript with others. The fifth part is about the evaluation criteria, which were an important concern for the first author after completing her autoethnography. It addresses issues such as the context, meaning, and utility of the terms such as reliability, validity, and generalizability as applied in autoethnography (Ellis et al., 2011). The first author attempted to provide clear and rich explanations about the process and product of her autoethnographic study to make the narrated stories more possible, believable, trustable, engaging, and meaningful for the audience. The sixth is about the researcher's professional development that she experienced during and after the process of an autoethnographic study. Finding through the study that she internalized negativity to pair/group work activities was rooted in her early life experiences and the sociocultural setting she had lived in led to her efforts to socialize students into appropriate implementation requirements of pair/group work activities.

The seventh is the researcher's personal and professional development through the shifting from a positivist approach to a postmodernist viewpoint. Postmodernism believes that everyone may have his/her interpretation of reality and it provides an opportunity for researchers to gain and share their local and partial knowledge (Wall, 2006) and value their status in research. It is explained how turning to postmodernism has led the researcher to value others' thoughts, ideas, and interpretations, particularly welcoming the students' voices. Although the present study was limited to the first author's understanding of autoethnography, it is hoped that sharing the experiences with an autoethnographic study through the lens of an autoethnographer teacher has implications for teachers on how to use autoethnography as a data-led approach to promote self-reflection on their classroom practices. Moreover, it may open new windows of opportunities to renew and reform the educational system, principles, beliefs, values, teaching methods, and teachers' personal and social behaviors in the Iranian educational system to be able to educate critical teachers.

Keywords: Autoethnography, Meta-Autoethnography, Teacher Self-Reflection, Experience, Personal And Professional Development

روش‌شناسی خودمردم‌نگاری به‌مثابه روشی در خودبازاندیشی و رشد حرفه‌ای معلمان: پژوهشی (فرا)- خودمردم‌نگارانه

رقیه انفراد^{۱*}، باقر یعقوبی^۲، سید قاسم حسنی^۳

چکیده

با آنکه پژوهش‌های بسیاری به بررسی رابطه میان بازاندیشی معلمان و عملکرد حرفه‌ای آن‌ها پرداخته است، رویکردهای معدودی بستر خودبازاندیشی را برای معلمان فراهم کرده است. با توجه به این ضرورت، پژوهش حاضر بر آن است تا به معرفی روش «خودمردم‌نگاری» به‌مثابه یک روش پژوهش کیفی در خودبازاندیشی معلمان و تأثیر آن در زندگی حرفه‌ای و شخصی آن‌ها بپردازد. در این پژوهش، تجربه نویسنده اول از روش خودمردم‌نگاری با نگاهی «فرا-خودمردم‌نگارانه» مورد بررسی قرار گرفته است. آموخته‌های محقق از روایت تجربه‌ها و یافتن معنا در انبوهی از داده‌ها، نگارش داستان‌گونه، رعایت اخلاق و تغییر نگاه او نسبت به معیارهای ارزیابی کیفیت خودمردم‌نگاری تشریح شده است. یافته‌های پژوهش حاکی از تأثیر عمیق خودمردم‌نگاری بر تحولات درونی و بیرونی محقق است که از آن جمله می‌توان به تغییراتی در رویکرد او نسبت به کارگروهی و تلاش او در به‌کارگیری و آموزش آن در کلاس، چرخش نگرش او از اثبات‌گرایانه به پسامدرنیته و تأثیر آن بر زندگی او اشاره کرد. به اشتراک‌گذاری تجربه‌های یک معلم خودمردم‌نگار می‌تواند معلمان دیگر را با کارکرد خودمردم‌نگاری در جهت رشد و تعالی خود آشنا نماید. همچنین، تشریح فهم یک معلم از خودمردم‌نگاری می‌تواند در جهت تعمیم این روش پژوهشی در حیطه آموزش مؤثر واقع شود.

کلید واژه‌ها: خودمردم‌نگاری، فرا-خودمردم‌نگاری، خودبازاندیشی معلمان، تجربه، رشد فردی و حرفه‌ای

۱. کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران.

Email: maryamenferad@gmail.com

*نویسنده مسئول

۲. دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران.

۳. استادیار گروه علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران.

۱. مقدمه و پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر، خودبازاندیشی در تجربه‌ها به‌مثابه روشی کارآمد و مؤثر در جهت افزایش آگاهی محققان از عملکرد، روابط و ادراک خویش مورد توجه قرار گرفته است (Etherington, 2010). حال اگر معلمان، محققان تجربه‌های خویش باشند و به خودبازاندیشی در هویت، عملکرد، عقاید، احساسات و تجربه‌های حرفه‌ای و زندگی خویش بپردازند، می‌توانند بستر مناسبی برای دستیابی به «صدای درونی»^۱ معلمان فراهم کنند؛ بستری که گاه برای محققان بیرونی امکان‌پذیر نیست. اما با وجود اهمیت خودبازاندیشی، روش‌های داده-بنیاد بسیار معدودی در پیش روی معلمان قرار گرفته است تا با بهره‌گیری از آن‌ها، این امر مهم حاصل گردد (Walsh & Mann, 2015). حال آنکه پژوهش‌های روایی^۲ از جمله «خودمردم‌نگاری»^۳ به موجب ماهیت خودبازاندیشی و خودتأملی عمیق آن‌ها (Chang, 2007; Yazan, Canagarajah & Jain, 2020) می‌تواند فرصت مناسبی را برای معلمان فراهم کند تا به درک عمیق‌تری از خود و عملکرد خویش دست یابند. (Canagarajah, 2012) واژه «خودمردم-نگاری» را به‌واسطه بخش‌های تشکیل‌دهنده آن یعنی «خود»، «مردم» و «نگاری» چنین تشریح شده است: «خود» در خودمردم‌نگاری به بازاندیشی نقادانه فرد و ادراک وی از خود و عملکرد و تجربه‌هایش دلالت دارد. «مردم» نمایانگر بستر فرهنگی، اجتماعی و سیاسی است که تجربه‌های فرد در آن شکل گرفته است و «نگاری» به نگارش خلاقانه آن تجربه‌ها در ژانر اتوبیوگرافیک دلالت می‌کند. با وجود آنکه برخی خودمردم‌نگاری را به خود-محور بودن تعبیر می‌کنند (e.g. Anderson 2006; Atkinson, 1997, Mendez, 2013) خودمردم‌نگاری با بازاندیشی در تجربه‌های شخصی به دنبال دستیابی به نگاهی فراتر از خود و معطوف به مسائل اجتماعی و فرهنگی محیط اطراف فرد است که Hashemian and Zolfagari, 2019) آن را فهم دیگران (فرهنگ و جامعه) از طریق خود نیز می‌خوانند.

با نگاهی به تاریخچه خودمردم‌نگاری درمی‌یابیم؛ (Heider, 1975) اولین بار این واژه را برای مطالعاتی به کار برد که در آن فرهنگ اطلاع‌رسانان یک جامعه مورد بررسی و توجه قرار می‌گرفت (Adam & et al., 2015). سپس (Hayano, 1979) آن را به پژوهش‌های مردم‌شناسانه‌ای اطلاق کرد که در آن محققان، خرده جوامعی را که خود عضوی از آن بودند به‌مثابه میدان پژوهش برگزیده و به بررسی هویت خود و دیگر اعضای مشابه خود و روابط میان اعضا در آن جوامع می‌پرداختند (Adam

1. Inside Voice

2. Narrative Inquiry

3. Autoethnography

2015). از دهه ۱۹۸۰ «خودمردم‌نگاری» در حوزه‌های مختلف مانند: مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، روان‌شناسی، پزشکی، علوم تربیتی و دیگر رشته‌ها به کار گرفته شده است و محققان، به روایت زندگی شخصی خویش و بازاندیشی در تجربه‌های خود پرداخته‌اند (Poulos, 2021) که همین امر خود موجب ایجاد تنوع در پژوهش‌های خودمردم‌نگاری شده است؛ به طوری که هر محقق بر اساس اقتضات فرهنگی، اجتماعی محیط اطراف خویش و حیطه پژوهشی خود به کنکاش موضوع خاصی می‌پردازد تا پاسخی برای سؤال خویش بیابد یا به درک عمیق‌تری از موضوع مورد بحث خود برسد. با وجود این، بازاندیشی در تجربه‌های خود و بررسی چگونگی شکل‌گیری آن‌ها در بستر خرده جوامعی که محقق به آن‌ها تعلق دارد؛ همواره از اهداف اساسی این دست پژوهش‌ها بوده است (Hashemian & Zolfagari, 2019).

خودمردم‌نگاری در زمره روش‌هایی است که با ظهور و پذیرش پارادایم «پسامدرنیته»^۱ در دنیای پژوهش جایگاه خویش را یافته است. برخلاف روش‌های پژوهش «اثبات‌گرایانه»^۲ که خود محقق در پژوهش خویش جایگاهی ندارد و هویت او نادیده گرفته می‌شود؛ در فلسفه پسامدرنیته و روش‌هایی که از دل آن برخاسته است، خود محقق، هویت، افکار، احساسات و ادراکات او مشروعیت یافته و ماحصل یافته‌های او با نگاه نقادانه‌اش، دانش تلقی می‌گردند (Wall, 2006). خودمردم‌نگاری نیز به پیروی از نگاه پسامدرنیته که معتقد است تنها یک روش که بهترین روش در انجام پژوهش باشد، وجود ندارد؛ بستر مناسبی را برای محققان ایجاد کرده است تا با تکیه بر خلاقیت و نوآوری خویش دانش جدید یا درک جدیدی از دانش موجود را با روش منحصر به فرد خود خلق نمایند (Wall, 2006). در پارادایم‌های جدید، پژوهش‌هایی که خرده دانش‌هایی برخاسته از مسائل خاص پیرامون محقق را تولید می‌کنند؛ اعتبار یافته‌اند (Denzin & Lincoln, 1994 as cited in Wall, 2006). در نگاه جدید به پژوهش، «واقعیت»^۳ به جای آنکه حقیقت^۴ موجود در بیرون تلقی شود که محقق درصدد کشف آن باشد، نتیجه تعامل محقق با دنیای بیرون اوست که در جریان تحقیق او شکل می‌گیرد (Chang, 2008; Wall, 2006). محقق در این دیدگاه، بخشی از دنیایی است که به مطالعه آن می‌پردازد و جزئی از داده‌ای است که آن را جمع‌آوری می‌کند (Charmaz, 2006) و به او اجازه داده می‌شود تا

1. Postmodernism
2. Positivist
3. Reality
4. Truth

از میان ادراکات بسیاری که می‌تواند از وقایع وجود داشته باشد، آزادانه ادراک خویش را بسازد و به جای انکار یا ممانعت از تأثیر حضور خود در پژوهش در آن تأمل و اندیشه کند (Wall, 2006).

با وجود آنکه از ابتدا خود مردم‌نگاری بیشتر در حوزه علوم انسانی و اجتماعی مورد توجه محققان قرار گرفته است؛ در دهه‌های اخیر در حیطه آموزش نیز پژوهش‌هایی با استفاده از این روش یا در خصوص کاربرد آن صورت گرفته است (Barr, 2018; Mirhosseini, 2018). با مرور پژوهش‌های خودمردم‌نگاری در حوزه آموزش و مسائلی که به آن پرداخته‌اند، می‌توان آن‌ها را در سه دسته کلی قرار داد. دسته اول، پژوهش‌هایی هستند که در آن معلمان به توصیف و تشریح مسیری می‌پردازند که برای معلم شدن خود پیموده‌اند (Barley & Southcott, 2019; Belbaseet al., 2008; Fazeli, 2013; Heidari Naghd Ali et al., 2013; Manara, 2018; Park, 2014; Rahados, 2013; Spenceley, 2011; Tsui, 2007; Yazan, 2018; Yuan & Mak, 2018).

آن‌ها تجربه‌های خود از دوران دانش‌آموزی تا معلمی خویش یا مرحله خاصی از دوران تربیت معلمی، تدریس و زندگی خود را بیان می‌کنند که در آن تحولات و دگرگونی‌های بسیاری را در خود تجربه کرده‌اند. در این پژوهش‌ها، خود مردم‌نگاران غالباً به روایت نحوه شکل‌گیری هویت فعلی خود، گذار به هویتی جدید یا تجربه هویت چندگانه خویش پرداخته‌اند. البته با وجود پرداختن به «خود» در این خود مردم‌نگاری‌ها، فرهنگ و جامعه خودمردم‌نگاران نیز در میان تجربه‌های شخصی آن‌ها بحث شده است. دسته دوم، پژوهش‌هایی هستند که در آن معلمان با بیان تجربه‌های خویش به تحلیل و نقد بستر فرهنگی، اجتماعی و آموزشی خرده جوامع خویش پرداخته‌اند تا بتوانند با بیان مسائل و مشکلات آموزشی در جهت تغییر شرایط و بهبود آن گام بردارند (Canagarajah, 2012; Manara, 2018; Parsaiyan & et al., 2015; Spenceley, 2011; Turra, 2012).

واقعیتی از سلطه‌گری حکومت‌های جهانی یا گروهی اقلیت در یک کشور بر آموزش اکثریت پرداخته‌اند (Canagarajah, 2012; Manara, 2018; Tuura, 2012). دسته سوم، تحقیقاتی هستند که خودمردم‌نگاران تجربه‌های خود یا همکاران و دانش‌آموزان‌شان را از به کارگیری روش خود مردم‌نگاری به مثابه یک روش تحقیق روایت کرده‌اند تا چگونگی تغییر در پارادایم فکری خود را تشریح کنند و اثر این روش پژوهش را در حرفه، یادگیری، آموزش و زندگی شخصی خود با دیگران به اشتراک بگذارند (Lapidus, Kaveh & Hirano, 2013; Lee, 2020; Wall, 2006; Yuan, 2017).

خودمردم‌نگاری توانسته از فاصله میان معلمان با محققان و دانش‌آموزان و تئوری با عمل بکاهد و معلمان را ترغیب کند تا پژوهشگران کلاس خود باشند و با نگاهی عمیق، هویت خود (e.g., Yuan &

(Mak, 2018)؛ تجربه‌های تدریس (e.g., Parsaiyan et al., 2015)؛ کارکرد تئوری‌ها در شرایط خاص کلاس و خرده جوامع آن‌ها (e.g., Canagarajah, 2012; Liu, 2020) و روابط میان خود و دانش‌آموزان خود را کنکاش کنند (e.g., de Souza Vasconcelos, 2011).

لازم به ذکر است؛ با وجود تفاوت‌هایی که در ابعاد فرهنگی و اجتماعی پژوهش‌های خودمردم‌نگاری در حیطه آموزش وجود دارد، آنچه در همه آن‌ها مشترک به نظر می‌رسد، نگاه پویا به آدمی، شرایط، محیط و مسائل اوست که همواره او را در مسیر تغییر، تحول، رشد و تعالی در طی تجربه‌های زندگی قرار می‌دهد. بنابراین در حیطه آموزش نیز خودمردم‌نگاری با اهمیتی که برای تجربه‌های زندگی معلمان و تأثیر آن در شکل‌گیری هویت و عملکرد کلاسی آنان قائل است؛ درصد گسترش خود-تأملی و خودبازاندیشی معلمان در تجربه‌های خویش است تا به کمک آن بستری مناسب برای رشد و تعالی حرفه‌ای و بهبود کیفیت زندگی آنان ایجاد کند (Yazan, 2018). در همین راستا، با توجه به ظرفیت بالای خودمردم‌نگاری در خودبازاندیشی معلمان و درعین حال، کاستی‌هایی که در پژوهش‌های روش‌شناختی و کاربردی خودمردم‌نگاری در داخل کشور وجود دارد، پژوهش حاضر بر آن است تا با نگاهی فرا-خودمردم‌نگارانه به بیان تجربه‌ها و آموخته‌های یک معلم خودمردم‌نگار (نویسنده اول) از ماهیت و شیوه به کارگیری روش خودمردم‌نگاری در پژوهش‌های علمی بپردازد که او در طی انجام پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد^۱ و پس از آن، تجربه نموده است. همچنین، رشد حرفه‌ای و تحولات درونی و بیرونی که محقق به موجب تجربه یک پژوهش خودمردم‌نگاری در خود ادراک نموده، به تفصیل بیان شده است. بنابراین در ادامه، تجربه‌های محقق از جمع‌آوری داده‌ها، یافتن معنا در انبوهی از داده‌ها، داستان‌نویسی در نگارش روایت‌ها، رعایت اخلاق، معیارهای ارزیابی کیفیت خودمردم‌نگاری، تغییر او از بی‌میلی به کار گروهی تا تلاش در آموزش آن و چرخش نگرش او از پوزیتویستی به پسامدرنیته تشریح شده است.

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر را از حیث آنکه محقق به روایت تجربه‌ها، احساسات، اهداف و عملکرد فردی خویش می‌پردازد؛ می‌توان در زمره پژوهش‌های «خودمردم‌نگاری روایی» قرار داد (Adam et al., 2015).

۱. عنوان پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد محقق «بی‌میلی من معلم در به کارگیری کار گروهی در آموزش زبان انگلیسی: کاوشی خودمردم‌نگارانه» بوده است که در آن محقق رفتار خود را در کلاس‌های آموزش زبان خویش مورد سوال قرار داده و یافته‌های حاصل از «خودمردم‌نگاری» را به کمک تئوری فعالیت، تحلیل و تفسیر نموده است.

همچنین پژوهش حاضر از آن جهت «فرا-خودمردم‌نگاری»^۱ خوانده شده است که محقق به بازاندیشی و تأمل در تجربه‌های پژوهشی می‌پردازد که پیش از این با به کارگیری روش خودمردم‌نگاری انجام داده است و در این‌جا، تغییر و تحولات و رشد فردی حاصل از آن را در خود بررسی می‌کند (Ellis, 2016). فرا-خودمردم‌نگاری با این باور که ادراک ما از واقعیت اطرافمان پویا است و در طی زمان و متأثر از زمان حال دستخوش تغییر و دگرگونی می‌شود (Ellis, 2016; Bochner, 2007)، محققان را بر آن می‌دارد تا به‌مثابه فردی جدید و با نگاهی نو، تجربه‌ها و یافته‌های پژوهشی را که پیش از این انجام داده‌اند، مورد بازاندیشی قرار دهند تا به درک عمیق‌تر و احتمالاً جدیدی از آن‌ها دست یابند (Ellis, 2016).

این پژوهش از آن جهت که به بیان تجربه‌های خودمردم‌نگاری نویسنده اول در انجام پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد او می‌پردازد (از این پس، وی را با عنوان «محقق» یا «من» در این پژوهش خواهیم دید و در موارد بسیاری نماینده هر سه نویسنده مقاله خواهد بود) محقق در هر دو نقش سوژه و ابژه حضور دارد تا چالش‌هایی که با آن‌ها در طی مسیر پژوهش خودمردم‌نگاری دست و پنجه نرم کرده است، احساساتی که تجربه کرده است، سوالاتی که در ذهن او نقش بسته و مسیری که پیموده است تا پاسخی برای آن‌ها بیابد و نهایتاً تحولات و تغییراتی را روایت کند که به موجب آن پژوهش، در معلمی خویش تجربه کرده است. اگرچه در این‌جا محقق در جایگاه اصلی‌ترین مشارکت‌کننده پژوهش خود قرار دارد، تجربه‌های وی در انزوا نبوده و در ارتباط و تعامل با افراد دیگر و در بستر فرهنگی و اجتماعی جامعه او شکل گرفته‌اند. بنابراین، دیگران؛ مانند دانش‌آموزان، اساتید، خانواده، دوستان، داوران و محققان دیگر نیز مشارکت‌کنندگان مؤثر در شکل‌گیری تجربه‌های پژوهشی وی بوده‌اند.

داده‌های این پژوهش حاصل «روزانه‌نگاری^۲ها»، «دلنوشته‌ها و تجربه‌های احساسی^۳» نویسنده اول در طی فرایند پژوهش، وقایع‌نگاری گذشته به کمک مصنوعات^۴ (عکس و مستندات) و منابع بیرونی، مانند اساتید، محققان دیگر، کتاب، مقالات و اطرافیان است (Chang, 2008). با توجه به آن‌که گردآوری داده‌ها در پژوهش‌های خودمردم‌نگاری امری پویا و در حال تغییر و تکامل^۵ مداوم است

1. Meta-Autoethnography
2. Diary
3. Epiphanies
4. Artifacts
5. Ever-Growing Data

(Chang, 2008) و می‌تواند همگام با کدگذاری و تحلیل داده‌ها نیز ادامه یابد؛ نویسنده اول به کمک نویسندگان دیگر این پژوهش هر کجا و هر زمان که لازم بوده است، داده‌های پژوهش را که روایت تجربه‌های محقق بوده‌اند تغییر، افزوده و یا کاسته است. در کدگذاری اولیه داده‌های این پژوهش، داده‌ها به صورت باز در همان داستانک‌های مجزایی که روایت شده بودند، کدگذاری شدند. پس از آن با دسته‌بندی و بعد تجمیع کدهای مرتبط با هم مقوله‌ها و مضامین شکل گرفتند. لازم به ذکر است؛ کدها و مضامین یافته شده همواره توسط هر سه نویسنده پژوهش حاضر مورد بررسی قرار می‌گرفتند تا از اعتبار آنها اطمینان بیشتری حاصل شود. البته روایی و اعتبار در پژوهش‌های «خودمردم‌نگاری» از نظر (Ellis et al, 2011) بدان معنا است که نوشته بتواند در خواننده این حس را ایجاد کند که تجربه‌های روایت شده نزدیک به واقعیات زندگی، باورکردنی و ممکن هستند و می‌توانند درست باشند. بنابراین در این پژوهش نیز مانند دیگر تحقیقات خودمردم‌نگاری، تصمیم‌گیری در خصوص اعتبار و روایی به خواننده واگذار شده است (Ellis & et al., 2011). در ادامه، مضامین یافت شده در این پژوهش به سبک توصیفی- واقعی نگارش یافته‌اند.

۳. یافته‌های پژوهش: آموخته‌های یک معلم خودمردم‌نگار از خودمردم‌نگاری

۳.۱. از روایت تجربه‌ها تا جمع‌آوری داده‌ها

پژوهش خودمردم‌نگاری من از زمانی آغاز گردید که با وجود درخواست یکی از دانش‌آموزانم برای انجام کار گروهی در کلاس آموزش زبان انگلیسی، با پافشاری خودم بر کار فردی مواجه شدم. با مرور و بازاندیشی در عملکرد خویش در کلاس‌های دیگری هم که داشتم، با این واقعیت روبرو شدم که من در همه کلاس‌هایم، به‌مثابه یک معلم زبان انگلیسی، تمایلی به بهره‌گیری از کار گروهی در تدریس نداشتم. زمانی که در خصوص این موضوع با اساتیدم صحبت کردم، من را به کاوش در همین موضوع در پایان نامه‌ام سوق دادند و پیشنهاد دادند تا با نگارش و بازاندیشی در تجربه‌های زندگی‌ام به بررسی مسئله کلاس خودم بپردازم. با این‌که همواره نوشتن را دوست داشتم و به عادت دوران نوجوانی و جوانی وقایع و تجربه‌های مهم زندگی‌ام را به یاری قلم ماندگار می‌کردم، در نوشتن تجربه‌هایم به قصد پژوهش که تصویر روشنی هم از مسیر نداشتم، دچار سردرگمی عجیبی شده بودم. نمیدانستم؛ نوشتن را از کجا و چگونه آغاز کنم. تجربه‌های زندگی‌مانند تکه‌های پازلی بودند که برخی را به روشنی به خاطر می‌آوردم، برخی در ذهنم کمرنگ شده و حتی برخی هم کاملاً فراموش شده بودند. برای بازیابی

تکه‌های بیشتری از پازلِ زندگی‌م، به انباریِ خانهٔ پدری‌ام رفتم و هر آن‌چه از یادگاری‌های دورانِ کودکی، مدرسه و دانشگاه در آن‌جا داشتم؛ با خود به خانه آوردم. نگاه کردن به آن «محرک‌های ذهنی»^۱ که بعدها فهمیدم در خودمردم‌نگاری «مصنوعات»^۲ خوانده می‌شوند (Adam et al., 2015; Chang, 2008)، از اسباب‌بازی‌های دوران کودکی و آلبوم عکس تا اولین دفتر نمرهٔ آموزگاریم در آموزش زبان انگلیسی، و پرسیدنِ سؤالاتی مانند چه کسی، چه چیزی، کی، کجا، چرا و چگونه (Adam et al., 2015) در خصوص آن مصنوعات، به یاری حافظه‌ام آمدند تا بخش‌های بیشتری از زندگی زیسته‌ام را به خاطر بیاورم. در طی این نوشتن‌ها، همان‌گونه که (Adam et al., 2015) بیان نموده‌اند، جریان سیالِ ذهنم در خاطراتِ گذشته و زمان حال در گذار بود و گاهی صحبت با خانواده، دوستان و آشنایان نیز جرقه‌هایی برای نوشتن‌های بیشتر در ذهنم ایجاد می‌کردند.

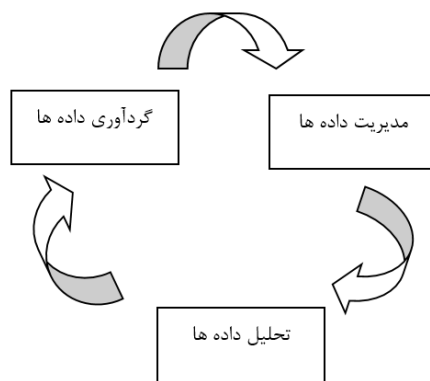
پس از چند هفته نوشتن‌های پراکنده، زمانی که به دنبال روشی بودم که بازاندیشی در تجربه‌هایم را انسجام و معنای بیشتری ببخشم، یکی از اساتیدم مطالعهٔ کتابی را با عنوان «خودمردم‌نگاری: مقدمه‌ای بر پژوهش‌های کیفی»^۳ به من پیشنهاد دادند. «خودمردم‌نگاری؟!». تا آن زمان که در مقطع کارشناسی ارشد رشتهٔ آموزش زبان انگلیسی تحصیل می‌کردم، هرگز، حتی، نام آن را هم نشنیده بودم. (Adam et al., 2015) در این کتاب خودمردم‌نگاری را در حوزهٔ تحقیقات کیفی قرار داده‌اند و آن را روش پژوهشی می‌دانند که محقق با لنزی فرهنگی و اجتماعی، تجارب زیستهٔ خویش را که در ارتباط با دیگران شکل گرفته‌اند؛ کاوش می‌نماید تا به درک فرهنگی عمیق‌تر و حتی تازه‌ای از آن‌ها دست یابد. مطالعهٔ این کتاب، تنها توانست یک نگاه کلی از روش خودمردم‌نگاری در ذهن من ایجاد کند که هنوز با توانایی به کارگیری آن به مثابه یک روش پژوهشی در پایان‌نامه‌ام فرسنگ‌ها فاصله داشتم. با توجه به آن‌که مقالات و کتاب‌های انگشت‌شماری در داخل کشور با به کارگیری و/یا در خصوص روش خودمردم‌نگاری انتشار یافته‌اند (Fazeli, 2013; 2017; Hashemian & Zolfagari, 2013; Rahadost, 2013; Heidari Naghd Ali et al., 2017)، با مطالعهٔ مقالات متعدد خارجی و مراجعه به منابع آن‌ها، با کتاب دیگری با عنوان «خودمردم‌نگاری به مثابه روش پژوهش»^۴ (Chang, 2008) آشنا شدم که توضیحات دقیق‌تر و شفاف‌تری در خصوص نحوهٔ انجام پژوهش خودمردم‌نگاری، جمع‌آوری، مدیریت و تحلیل داده‌ها در آن ارائه شده است. با مطالعهٔ این کتاب، اطمینان حاصل کردم

-
1. Memory Triggers
 2. Artifacts
 3. Autoethnography: Understanding Qualitative Research
 4. Autoethnography as Research Method

که در مسیر درستی از یک پژوهش خودمردم‌نگاری حرکت می‌کردم. با وجود آن که نوشته‌های من از تجربه‌های گذشته‌ام، همان‌گونه که (Chang, 2008) اشاره دارد، به‌مثابه اولین و مهم‌ترین نوع داده‌های پژوهش بودند، اما نوع دوم داده‌هایم، یادداشت‌های روزانه‌ام از وقایع جاری در طی فرآیند پژوهش بودند که پژوهش حاضر نیز، حاصل کنکاش در همان داده‌هاست. از نظر (Chang, 2008) نوع سوم داده‌ها، در تعامل محقق با منابع بیرونی، به مانند کتاب‌ها، مقالات، ادبیات، و دیگران به‌دست می‌آیند. (Chang, 2008) در کتاب خود، تکنیک‌ها و استراتژی‌هایی را جهت جمع‌آوری هرکدام از این دست داده‌ها پیشنهاد کرده است تا یاری‌رسان ذهن محققان در نوشتن باشد. من نیز با نگاه به «مصنوعات فرهنگی^۱»، مرور ضرب‌المثل‌هایی که بارها شنیده بودم، آئین‌ها و مراسم مذهبی که شاهد آن‌ها بوده‌ام، ترسیم «نمودار فرهنگی» از جایگاه و نقش‌های متعددی که در خرده جوامع مختلف داشته‌ام، به خودنگاری پرداختم که در دل خود فرهنگ، مردم و خرد جمعی جامعه‌ام را نیز در برداشت. ترسیم «نمودار روابط خویشاوندی^۲» و نقش و جایگاه خودم در میان اقوام، ابعاد جدیدی از هویت‌م را برایم آشکار ساخت. خود مشاهده‌گری و روزانه‌نگاری‌ها امکان آن را برایم فراهم کرد تا به بازاندیشی در فعالیت‌های روزمره‌ام و زمان و مکان آن‌ها بپردازم و در خصوص آن‌ها با دیگران صحبت کنم. با تحلیل و خودارزیابی فعالیت‌ها، افکار و احساساتم در طی فرآیند پژوهش، خود را با نگاه عمیق‌تری نظاره کردم. تهیه لیستی از راهنمایان و افراد مهم در زندگی‌ام و گفتگو و نوشتن از آن‌ها، و مطالعه کتاب، مقالات و آثار دیگران نیز در جهت افزودن به داده‌هایم کمک کردند.

با توجه به آن که (Chang, 2008) گردآوری، مدیریت و تحلیل داده‌ها در خودمردم‌نگاری را عملیاتی پویا، دوار و منعطف می‌پندارد که می‌توانند هم‌راستا، هم‌زمان و درهم‌آمیخته با هم انجام گیرند (شکل شماره 1)، من نیز پس از آن که حجم نوشته‌هایم افزایش پیدا کرد، تصمیم گرفتم تا کدگذاری، دسته‌بندی، مدیریت و تحلیل داده‌هایم را قبل از پایان جمع‌آوری داده‌ها آغاز کنم.

1. Cultural Artifacts
2. Kinship Diagram



شکل شماره 1. فرآیند درهم آمیخته پژوهش‌های خودمردم‌نگاری (Chang, 2008)

۳،۲. از سردرگمی در انبوهی از داده‌ها تا شگفتی از یافتن معنا

در ابتدای کدگذاری، در حجم عظیمی از داده‌ها سردرگم شده بودم و گاهی در ارتباط داشتن آن همه نوشته‌های پراکنده با موضوع پژوهش‌م دچار تردید می‌شدم. از جهتی، به خوبی می‌دانستم که دانش لازم برای کدگذاری داده‌هایم را نداشتم. بامطالعه کتاب‌ها و مقالاتی که توضیحاتی در خصوص نحوه کدگذاری دارند (Saldana, 2013, Charmaz, 2006) و شرکت در کارگاه‌هایی در این حیطه، توانستم تا حدی نحوه دستیابی به مفاهیم و مضامین از دل داده‌ها را یاد بگیرم. سؤال پژوهش‌م که در آن زمان شکل بهتری هم به خود گرفته بود نیز توانست کدگذاری و تحلیل داده‌ها را برایم پر معناتر و هدفمندتر کند: «چگونه من معلمی شده‌ام که با وجود باور به یادگیری زبان از طریق تعامل فرد با دیگران، تمایلی به بهره بردن از مزایای کار گروهی در کلاس‌هایم ندارم؟». در زمان کدگذاری و تحلیل داده‌ها، هر کجا که داده‌هایم ناکافی به نظر می‌رسیدند، بر نوشته‌هایم اضافه می‌کردم (Chang, 2008) و به موجب آن، کدهای جدیدی نیز از دل آن‌ها بیرون می‌آمدند. اما در ادامه، با آن که نزدیک به دو سال از شروع پژوهش‌م می‌گذشت، با چالش دیگری روبرو شدم. نمی‌دانستم تا کی و کجا نوشتن و افزودن بر داده‌هایم را باید ادامه پیدا می‌کرد. با توجه به گذشته و تجربه‌های گوناگون زندگی‌م، هنوز امکان افزودن بر داده‌هایم بود و ازسویی دیگر، نوشتن، کدگذاری و تحلیل تمام روزهای زندگی‌م که شاید هزاران هزار صفحه می‌شد، امری غیرمنطقی و غیرممکن به نظر می‌رسید. بنابراین، تصمیم گرفتم؛ مفهوم «اشباع^۱» در پژوهش‌های خودمردم‌نگاری را بررسی کنم.

1. Saturation

به دنبال یافتن ادراکِ درستی از اشباع داده‌ها و زمان مناسب آن، کتاب‌ها و مقالاتی در حیطه تحقیقاتِ کیفی را مطالعه کردم. با آن که در کتاب‌ها و مقالات مرتبط با خودمردم‌نگاری، بحث اشباع داده‌ها به صورت شفاف و مشخص بیان نشده بود، اما برخی از مدل‌های پیشنهاد شده در بحث اشباع، مانند آن‌چه (Saunders et al, 2018) اشباع استقرایی و اشباع اسبق خوانده‌اند، در تعارض با ماهیت پژوهش خودمردم‌نگاری به نظر رسیدند. چرا که در اولی، محقق به جایی می‌رسد که دیگر کد یا مضمون جدیدی در داده‌ها پیدا نمی‌کند که با توجه به پیوسته و دائمی بودن امر جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش‌های خودمردم‌نگاری که هیچ پایان مشخصی برای آن وجود ندارد، این نوع اشباع بعید به نظر می‌رسد. همچنین در دومی، محقق با توجه به کدها و مضمون‌های از پیش تعیین شده، به جمع‌آوری داده برای تأیید آن مضمون‌ها می‌پردازد که این رویکرد نیز در تعارض با اساس پژوهش خودمردم‌نگاری به نظر می‌رسد که در آن محقق آزادانه و به دور از هرگونه پیش‌فرضی، تجربه‌هایش را بیان می‌کند تا کدها و مضمون‌ها، از میان داده‌ها خود را نمایان کنند. بنابراین، با تکیه بر نظر (Fusch and Ness, 2015) که معتقدند در بحث اشباع تنها یک رویکرد تجویزی مناسب برای تمامی تحقیقات وجود ندارد و محقق بایستی خود، تصمیم‌گیرنده زمان مناسب اشباع در پژوهش خویش باشد، با مشورت اساتید راهنمایم، من از دو روش اشباع نظری و اشباع داده‌ها در پژوهشم استفاده کردم که در آن‌ها محقق بر این باور است که با افزودن به داده‌ها در فرآیند تجزیه و تحلیل، «ویژگی جدید» دیگری در مقوله‌ها، یا به بیان دیگر، آگاهی جدیدی از داده‌ها حاصل نخواهد شد (Saunders et al., 2018). در همین راستا، من اشباع در پژوهشم را طی دو فاز اولیه و ثانویه تعریف کردم. البته لازم به ذکر است؛ با آن که کلمه رایج در اکثر تحقیقات «اشباع» داده‌ها می‌باشد، محققان پژوهش حاضر کلمه «اغناء» را از آن جهت مناسب‌تر در تحقیقات خودمردم‌نگاری یافته‌اند که در لغت‌نامه دهخدا، «اغناء» به معنای «کفایت کردن و بی‌نیاز شدن» می‌باشد، درحالی که «اشباع» به معنای «سیر شدن و به وفور یافتن چیزی» است. بنابراین، چنین به نظر می‌رسد که کلمه «اغناء»، مفهوم آن‌چه به واقع در تحقیقات خودمردم‌نگاری روی می‌دهد را بهتر منتقل می‌کند. در واقع، ادراک از داده‌ها در خودمردم‌نگاری امری پویا و منعطف و بی‌پایان است (Ellis, 2016) که محقق تا جایی کار خود را ادامه می‌دهد که از کفایت یافته‌های خود در پاسخ به پرسش(های) خویش در پژوهش رضایت نسبی به دست آورد. در همین

راستا، از این‌پس در این مقاله هر کجا که «اشباع» در تحقیقات خودمردم‌نگاری مد نظر است، کلمه «اغناء» به جای «اشباع» در ترجمه «Saturation» به کار گرفته خواهد شد.

فاز اولیه در اغناء داده‌هایمان زمانی رخ داد که من به دلیل نگرانی از توانایی مدیریت آن حجم از داده‌ها که هم‌چنان هم در حال افزایش بودند، آن حجم اولیه از داده‌ها را برای شروع کدگذاری و فرآیند تحلیل ابتدایی، کافی و مناسب دیدم. با این‌وجود، به‌خوبی می‌دانستم که به موجب ماهیت پژوهش‌های خودمردم‌نگاری می‌توانم در طی فرآیند تحلیل، هر کجا که در میان داده‌ها شکاف می‌بینم، به‌منظور تکمیل، بر آن‌ها اضافه کنم (Chang, 2008). فاز ثانویه در اغناء داده‌ها و تحلیل در پژوهش، همان‌طور که پیش از این اشاره شد، با تکیه بر دو رویکرد اغناء نظری و اغناء داده صورت گرفت. با مرور و با رفت و آمد مکرر در داده‌ها و کدها و صحبت و مشورت با اساتید راهنمایم و بررسی مجدد کدها و مضامین توسط آن‌ها، توانستم مضمون‌هایی را از دل انبوهی از تجربه‌های زندگی من بیابم که به حد کافی غنی و جامع باشند تا داده‌های جدید را در قالب همان مضمون‌های موجود تفسیر کنیم و دیگر حتی با افزودن به نوشته‌ها، ادراک و آگاهی چندان جدیدی در پاسخ به سؤال پژوهش به دست نیاید.

سه مضمون اصلی در پژوهش خودمردم‌نگاری که من پیش از این انجام دادم، شامل تجربه‌های من در خانواده، تجربه‌های تحصیل، و تجربه‌های تدریس من بودند که در آن میان، فهمیدن این‌که خانواده‌ام، خصوصاً وابستگی عاطفی من به پدرم و تأثیرپذیری من از او به همراه بازی‌های دوران کودکی‌ام با خواهر و دیگر همسالانم، قبل از دوران مدرسه، چه تأثیر عمیق، دیرینه و نهان شده‌ای در شکل‌گیری احساسات و ذهنیت منفی من به کار گروهی داشته‌اند، آن‌قدر برایم عجیب و غیرقابل باور بود که برای اطمینان، بارها با اساتیدم در خصوص آن‌ها صحبت و مشورت کردم. با وجودی که یافته‌های پژوهش ما نتایج تحقیقات (Borg, 2003; 2015) را تأیید می‌کرد و تجربه‌های تحصیل در مدرسه، تربیت معلم و تدریس و محیط اطراف معلم را در شکل‌گیری ذهنیت او مؤثر می‌دانست، تجربه‌های من نشان دادند که زندگی زیسته من در دوران کودکی، پیش از مدرسه، و فرهنگ خرده جوامعی که من عضوی از آن‌ها بوده‌ام؛ در شکل‌گیری ذهنیت و احساسات و عملکرد کنونی من حتی تأثیرگذارتر بوده‌اند. یافته‌های پژوهش ما مهر تأییدی بود بر آنچه (Vygotsky, 1978) در مورد رشد فرهنگی کودکان بیان می‌کند؛ به اعتقاد او رشد فرهنگی کودکان، ابتدا در سطح اجتماعی و برون-فردی و در تعامل با دیگران شکل می‌گیرد و سپس در سطح درون-فردی در آن‌ها نهادینه می‌شود.

با این یافته‌ها، همان‌گونه که بسیاری از پژوهشگران حوزه تحقیقات کیفی و خودمردم‌نگاری اشباع/ اغناء را «رسیدن به درک عمیقی»^۱ می‌دانند که محقق با حس رضایت از یافته‌های خویش می‌تواند پژوهش خود را صرفاً^۲ در آن مقطع زمانی خاتمه دهد (Adam et al., 2015; Saunders et al., 2018). من نیز ادراک حاصل از تجربه‌هایم را در آن مقطع کافی یافتم. باوجود پشت سر گذاشتن دغدغه یافتن مضمون‌هایی که به این سؤال من پاسخ دهند که چگونه من معلمی شده بودم که تمایلی به بهره‌گیری از کار گروهی در تدریس نداشتم، اما در گام بعدی، چگونگی روایت خودمردم‌نگارانه آن مضمون‌های یافته شده برای مخاطبین، چالش دیگری در پیش رویم بود.

۳.۳. از نگارش علمی تا داستان‌نویسی

در ابتدا، چگونگی نگارش خودمردم‌نگاری حول محور مضمون‌های یافته شده که فرهنگ جامعه را در دل خود جای داده باشد، تا حد زیادی برایم مبهم و ناشناخته بود. برای من که سال‌ها، مقاله‌ها و پایان‌نامه‌های متعددی را تنها با سبک نگارش علمی و دارای اصول مشخصی دیده بودم، مطالعه پژوهش‌های خودمردم‌نگاری که هر یک از حیث ساختار، روایت و سبک نگارش، منحصر به فرد و از دیگری متفاوت بودند، باعث تعجبم شده بودند. پژوهش‌های خودمردم‌نگاری که بیشتر مانند داستان-هایی از زندگی افراد مختلف بودند، در نظرم حتی بسیاری از آن اصول نگارش علمی را که تا آن زمان یاد گرفته بودم، نقض می‌کردند. به‌واقع، خودمردم‌نگاری پژوهش هنر-بنیادی^۲ است که در آن محقق بر اساس نوع پژوهش، موضوع، موقعیت، شرایط و مخاطبان خود، جایگاه خویش را بر روی پیوستار علم و هنر تعیین کرده (Adler & Adler, 2008; Wall, 2006) و یافته‌های پژوهش خویش را هنرمندانه و خلاقانه در قالب اثری هنری روایت می‌کند. هر اندازه که خودمردم‌نگار متمایل به هنر باشد، در سبک و سیاق نوشته‌های آکادمیک هم سنت‌شکنی‌های بیشتری کرده و حتی گاهی تمام اجزای پژوهش، از مقدمه تا نتیجه‌گیری آن را، در قالب یک روایت داستانی و حتی شعرگونه و یا فیلم‌نامه درهم می‌آمیزد (Adam & et al., 2015)؛ که البته گاهی هم به همین دلیل مورد نقد افرادی قرار می‌گیرد که مصرانه پایبند به اصول نگارش آکادمیک در پژوهش‌های علمی هستند. اما چنانچه خودمردم‌نگار محتاطانه عمل کند و تعهد بیشتری به قالب‌های علمی و آکادمیک در نگارش داشته باشد، نوشته او نیز بیشتر در چارچوب‌های رایج مقالات و پژوهش‌های علمی بوده و دارای بخش‌های مجزا، به مانند مقدمه، ادبیات پژوهش، سؤال تحقیق، جمع‌آوری داده‌ها، ارائه یافته‌ها، تجزیه و تحلیل و

1. Deep Understanding

2. Art-Based Research

نتیجه‌گیری است. من در خودمردم‌نگاری که پیش از این انجام دادم، به مانند پژوهش حاضر، موضع میانه‌ای را بر روی پیوستار علم-هنر اتخاذ کردم تا به مانند Wall (۲۰۰۶) محتاطانه عمل کرده و مخاطبین بیشتری را با معیارهای سنجش متفاوت و در حیطه‌های مختلف با خود همراه سازم. با آن‌که سبک‌های متفاوتی در نگارش خودمردم‌نگاری به مانند: توصیفی، تفسیری، واقعیت‌گرا، اعترافی و یا احساسی (Adam et al., 2015; Chang, 2008) معرفی شده‌اند، هیچ‌یک از آن‌ها بر دیگری برتری و یا ارجحیت نداشته و بنا به نظر محقق انتخاب یک و یا ترکیبی از آن‌ها امکان‌پذیر است (Adam et al., 2015; Chang, 2008). با توجه به آن‌که، محقق می‌تواند با تکیه بر خلاقیت و نوآوری خویش سبک نگارش خاص و منحصر به فرد خود را خلق نماید (Adler & Adler, 2008; Adam et al., 2015)؛ من نیز به دنبال یافتن سبک خاص خودم در نگارش، سر از کلاس‌های داستان‌نویسی رشته ادبیات فارسی دانشگاه محل تحصیلم در آوردم. در کلاس داستان‌نویسی که با علاقه در تمام جلسات آن حضور یافتم، با برخی از ویژگی‌های داستان‌نویسی به مانند توصیف، فضاسازی، تعلیق، گره‌افکنی و شخصیت‌پردازی آشنا شدم. در یکی از فعالیت‌های آن کلاس که از دانشجویان خواسته شده بود تا در ژانر زندگینامه‌نویسی بخشی از زندگی خویش را بنویسند، این فرصت را برایم ایجاد کرد تا من نیز بخش‌هایی از زندگی‌ام را نوشته و در کلاس بخوانم و از بازخوردهای پربار استاد و دانشجویان رشته ادبیات بهره‌مند شوم. همچنین، با شنیدن روایت دیگران در کلاس و صحبت‌های استاد مربوطه، با هنر نویسندگی و دمیدن روح زندگی در داستان بیشتر آشنا شدم. پس از آن دوره، با اطمینان بیشتری که از کارم یافته بودم، بخش‌هایی از هر مقطع از زندگی‌ام را بر اساس مضمون‌های حاصل از یافته‌های پژوهشم انتخاب کردم و با برخی از خرده روایت‌هایی که از تجربه‌های مختلف زندگی‌ام انتخاب نمودم، خودمردم‌نگاری‌ام را نوشتم. با آن‌که آن روایت‌ها اساساً "در خصوص تجربه‌های شخصی من بودند، افراد دیگری، خصوصاً نزدیکانم، نیز در آن‌ها حضور داشتند که رعایت اخلاق در شخصیت‌پردازی آن‌ها ضروری به نظر می‌رسید و این خود چالشی دیگر در ادامه مسیر خودمردم‌نگاری‌ام بود.

۳،۴. از بیان واقعیت تا رعایت اخلاق

با توجه به آن‌که تجربه‌های زندگی هر فردی در بستر فرهنگ و جامعه و در تعامل با دیگران شکل می‌گیرند، محقق تنها شخصیت روایت‌های خودمردم‌نگاری خویش نیست و ناگزیر، افراد بسیاری در روایت‌های او حضور دارند که اخلاق پژوهشی باید در صیانت از هویت و شخصیت آن‌ها رعایت شود

(Ellis, 2007). در طی مسیر جمع‌آوری داده‌های پژوهش خودمردم‌نگاری که پیش از این انجام دادم، با آن‌ها که هیچ فردی به جز خود من از محتوای نوشته‌هایم اطلاع نداشت، معمولاً نوشته‌هایم را در کشوی میز و یا در زیر کتاب‌هایم، دور از دسترس دیگران، قرار می‌دادم. نگرانی من شاید از آن جهت بود که در روایت تجربه‌هایم، نظرات و قضاوت‌هایی را درخصوص خودم و دیگران انجام داده بودم و افکار و احساساتی را آشکار کرده بودم که پیش از آن، با کسی در مورد آن‌ها صحبت نکرده بودم. اما پس از آن‌که زمان بازسازی روایت خودمردم‌نگاری‌ام حول محور مضمون‌های یافته شده فرا رسید، دیگر گریزی از دسترس دیگران قرار دادن محتوای خودمردم‌نگاری‌ام نبود. محتوایی که نزدیکان بسیاری در آن به‌منابه مشارکت‌کنندگان پژوهش‌های کیفی حضور داشتند. (Ellis, 2007) معتقد است که رعایت اخلاق پژوهش در خصوص نزدیکان محقق که در داستان او حضور دارند، حداقل به اندازه همان غریبه‌ها اهمیت دارد و باید رضایت آن‌ها از حضور در روایت‌های محقق جلب شود. اما رعایت اخلاق و اخذ رضایت از نزدیکان، در مقایسه با غریبه‌ها، از دو جهت برایم دشوارتر بود: ابتدا از آن جهت که، رابطه میان من محقق با نزدیکانم، پس از اتمام پژوهش نیز ادامه داشت؛ بنابراین، روایت واقعیت‌ها از نگاه من، نباید به روابط میان ما خدش‌های وارد می‌کرد. سپس از آن جهت که، نزدیکان من نیز به‌واسطه روایت‌هایم، در جریان مسائل، مشکلات، احساسات و افکار درونی من قرار می‌گرفتند؛ که شاید تا آن زمان، بر آن‌ها پوشیده بوده است و این می‌توانست هویت و شخصیت من محقق را زیر سؤال ببرد (Ellis, 2007; Adam & et al., 2015).

در خصوص بحث اخلاق در خودمردم‌نگاری (Ellis, 2007) معتقد است که یک قاعده جامع و مشخصی برای همه وجود ندارد تا محققان در تمامی شرایط و موقعیت‌ها از آن استفاده کنند. به نظر او، با آن‌که فرض اولیه و اساسی در بحث اخلاق در خودمردم‌نگاری آن است که تمامی افرادی که در روایت محقق حضور دارند، نوشته او را خواهند خواند؛ اما در هر پژوهش، این محقق است که خود باید بر اساس شرایط، روابط خود با دیگران و اهمیت حفظ آن روابط، و ارزشمندی و ارجحیت واقعیت یا اخلاق تصمیم‌گیرنده چگونگی و میزان رعایت اخلاق در پژوهش خود باشد. بنابراین، با توجه به پیشنهادها (Ellis, 2007)، من در قدم اول، تا جایی که امکان داشت روایت‌هایم را دقیق، صادقانه و با رعایت اخلاق نوشتم و سپس در جهت اخلاقی‌تر نمودن آن‌ها، نکاتی را که ممکن بود تهدیدی بر هویت و شخصیت افراد حاضر در روایت‌هایم و یا خودم باشند، در صیانت از دیگران و خودم، حذف نمودم و یا از نام مستعار، ترکیب شخصیت‌ها، تغییر موقعیت، صحنه، زمان و مکان در توصیف‌ها و

ترکیب داستان خود با داستان دیگران استفاده کردم. همچنین، رضایت افراد را به صورت مداوم در ذهن خودم می‌سنجیدم و در خصوص بایدها و نبایدهای روایت‌ها تصمیم‌گیری می‌کردم (Ellis, 2007). به علاوه، گاهی از روش «مشاهده مشترک» نیز استفاده کردم که (Ellis, 2007) آن را به‌مثابه بهترین روش برای رعایت اخلاق و رهایی از دشواری‌های آن در خودمردم‌نگاری می‌پندارد. با این روش، من با افرادی که آن‌ها در بخشی از روایت من بودند؛ به گفتگو و مرور برخی خاطرات می‌پرداختم که این خود موجب می‌شد تا وقایع را از نگاه آن‌ها نیز ببینم که معمولاً به تکمیل شکاف‌هایی در اطلاعات من و بهبود ادراکم از وقایع نیز منجر می‌شد. با این روش، دیگران را نیز در امر پژوهش با خود همراه می‌کردم و بدین ترتیب، آن‌ها خود تعیین‌کننده محتوایی بودند که تمایل به بیان و آشکارسازی آن داشتند. در نهایت، روایت‌هایم را با بسیاری از افرادی که به نوعی در آن حضور داشتند به اشتراک گذاشتم تا واکنش آن‌ها را قبل از ارائه ببینم.

با نگارش محتوای روایت‌ها و رعایت اخلاق در آن‌ها، پژوهش خودمردم‌نگاری‌ام به پایان رسید. اما با توجه به تفاوت‌های عمده‌ای که روش خودمردم‌نگاری با روش‌های دیگر در پژوهش‌های آکادمیک دارد، ارائه پایان‌نامه‌ام جهت ارزیابی و قضاوت دیگران، بسیار برایم چالش‌برانگیز و نگران‌کننده بود.

۳.۵. از نقد کیفیت تا تغییر نگرش در معیارهای ارزیابی

در ابتدا که پژوهش‌های خودمردم‌نگاری را مطالعه می‌کردم و آن‌ها را بر اساس معیارهای معمول پژوهش‌های کمی به مانند پایایی، روایی و تعمیم‌پذیری مورد ارزیابی قرار می‌دادم، از روی نگرانی، بارها از اساتید راهنمایم در خصوص پذیرش چنین کارهایی در حیطه آکادمیک و خصوصاً در فضای ایران سؤال می‌کردم. با ارجاع به افرادی، مانند (Lincoln & Guba, 1985) که واژه‌ها و مفاهیم متفاوتی چون اعتمادپذیری، اعتبارپذیری، تاییدپذیری و انتقال‌پذیری را در ارزیابی تحقیقات کیفی معرفی می‌نمایند؛ و یا (Ellis et al, 2011) که اعتقاد دارند می‌توان معنا و کاربرد متفاوتی برای همان واژگان روایی، پایایی و تعمیم‌پذیری در پژوهش‌های خودمردم‌نگاری در نظر گرفت، درک بهتری از ارزیابی کیفیت کارهای خودمردم‌نگاری یافتیم. به‌منظور تقویت حس اعتماد خوانندگان، من با جزئیات بیشتری فرآیند کار و چگونگی تصمیماتم را توصیف کردم (Leavy, 2015; Shentone, 2004). علاوه بر آن، تلاش کردم تا در نگارش و بازسازی روایت‌ها، شواهد بیشتری برای خوانندگان فراهم کنم تا یافته‌هایم در نگاه آن‌ها باورپذیرتر، امکان‌پذیرتر و واقعی‌تر به نظر آیند (Ellis & et al., 2011). در سنجش

انتقال پذیری^۱ کارم که به جای تعمیم پذیری در خودمردم‌نگاری مطرح می‌شود، پژوهشم را در اختیار برخی از هم‌کلاسی‌ها و همکارانم قرار دادم تا آن را مطالعه کنند و یا خودم آن را برای برخی از نزدیکانم خواندم؛ با این کار توانسته بودم مخاطبانم را با خود همراه سازم تا با تأمل و خودبازاندیشی، تجربه‌ها و شرایط خویش را با آنچه من بیان کرده بودم، مقایسه نمایند و یافته‌های من را دوباره از نگاه خویش ادراک و معنا بخشند (Ellis & et al., 2011). به‌علاوه؛ با توجه به آن‌که؛ خودمردم‌نگاری در مخاطبان این انگیزه را ایجاد می‌نماید تا آن‌ها نیز تجارب خویش را بازگو کنند؛ سوالاتی را از خود بپرسند که هرگز پیش از آن نپرسیده‌اند؛ تجربه‌های زیسته خود را بر آنچه محقق گفته بیفزایند؛ شکاف‌های موجود در پژوهش را پر نمایند و یافته‌های پژوهش را غنی‌تر سازند (Baron, 1995; Sparkes, 2000)؛ من نیز همواره، در هرکجا که در خصوص کارم صحبت می‌کردم، از نظرات و صحبت‌های مخاطبان با آغوشی باز و رویی گشاده استقبال می‌کردم.

علاوه برآن، با توجه به آن‌که پژوهش‌های خودمردم‌نگاری جزء پژوهش‌های هنر- بنیاد تلقی می‌گردند؛ و از نظر (Leavy, 2015) معیارهای دیگری نیز به مانند دسترسی اکثریت^۲ به پژوهش می‌تواند در ارزیابی این پژوهش‌ها مد نظر قرار گیرد، من نیز مخاطبان زیادی از رشته‌های مختلف به مانند آموزش زبان انگلیسی، انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی و علوم تربیتی را با خود همراه کرده بودم و حتی با یکی از مقالاتی که از پایان‌نامه‌ام استخراج شده بود، با آن‌که در رشته آموزش زبان انگلیسی تحصیل می‌کردم، در دومین همایش ملی مطالعات روش تحقیق در علوم اجتماعی ایران^۳، در کنار پژوهشگران به‌نام رشته علوم اجتماعی سخنرانی کردم. به‌منظور استفاده مخاطبان بیشتری از یک خودمردم‌نگاری، دو ویژگی سادگی بیان و سبک روایی تأثیر بسزایی دارد. در خصوص اولی، خودمردم‌نگاری از نگاه من، راهی برای رهایی از پیچیدگی‌ها و تکلف‌های زبانی رایج در پژوهش‌های علمی بود. من همواره برایم سؤال بوده است که «چرا پژوهشی را که می‌توان به سادگی برای مخاطبان توضیح داد و آن را برای افراد بیشتری قابل درک و استفاده نمود به سخت‌ترین زبان و با ناملوس‌ترین کلمات ممکن گزارش شود که حتی خود محقق هم پس از پایان کار، حوصله و علاقه‌ای به خواندن مجدد کار خویش نداشته باشد و پژوهش‌ها هم، پایانی جز قفسه کتابخانه‌ها در انتظارشان نباشد؟».

1. Transferability

2. Accessibility

۳. دومین همایش ملی «مطالعات روش تحقیق در علوم اجتماعی ایران؛ مکاتب، تجارب، آسیب‌ها و چشم‌اندازها» در ۲۰ آذر ۱۴۰۰ برگزار گردید.

حال آن‌که، با نگارش پژوهش به زبانی ساده و با به‌کارگیری واژگانِ مأنوس‌تر می‌توان آن را برای مخاطبان بیشتری در حوزه‌های گوناگون و حتی غیر آکادمیک قابل فهم و استفاده کرد و یافته‌های آن را از طریق کانال‌های مختلف ارتباطی، نشر داد تا به هدف اصلی یک پژوهش که کاربرد آن در بهبود کیفیت زندگی خود محقق و مخاطبان است، دست یافت (Ellis & et al., 2011; Leavy, 2015). در خصوص ویژگی‌های روایی خودمردم‌نگاری، ویژگی زیبایی‌شناختی و روایی خودمردم‌نگاری، خوانندگان بیشتری را مجذوب خود کرده است. به باور (Leavy, 2015)، این ویژگی با درهم تنیدن و ایجاد تعادل بین هنر و علم، فکر و احساس و روایت و ادراک در پژوهش‌های هنر-بنیاد ایجاد می‌شود و آن را به مانند یک اثر هنری، برای خواننده جذاب می‌سازد. این توانایی محقق که بتواند یافته‌های پژوهش را در قالب یک داستان بازسازی و روایت کند و هم‌چنان مورد پذیرش دنیای علم باقی بماند، کار نه‌چندان آسان، اما هنرمندانه و هوشمندانه‌ای است. لازم به ذکر است که با وجود معیارهایی که برای ارزیابی پژوهش‌های خودمردم‌نگاری بیان گردید، در خصوص انتخاب معیارهای معین با نام‌گذاری مشخص، هم‌چنان در میان محققان کیفی و خودمردم‌نگاران اتفاق نظر وجود ندارد (Ellis et al., 2015). اما هدف مشترکی که به نظر می‌رسد تمام پژوهش‌های خودمردم‌نگاری به دنبال آن هستند ارتقا و بهبود کیفیت زندگی است (Ellis et al., 2015).

با وجود نگرانی‌هایی که در روز دفاع از ارزیابی داوران از پایان‌نامه‌ام داشتم، در نهایت، موفق به دفاع از پایان‌نامه‌ام با درجه عالی شدم. نکاتی که در جلسه دفاع از جانب داوران و اساتید راهنمایم مطرح گردید، خود گواه بر ارزیابی کارم بر اساس معیارهای مناسب خودمردم‌نگاری بود. همچنین، یکی از مقالاتی که از پایان‌نامه‌ام استخراج کردیم، در یکی از مجلات معتبر بین‌المللی در حیطه آموزش زبان انگلیسی^۱ به چاپ رسید که می‌تواند بیانگر ورود و پذیرش این روش تحقیق در حیطه آموزش باشد.

۳.۶. از بی‌میلی به کارگروهی تا تلاش بر آموزش آن

اما تغییر و تحولاتی که در حرفه معلمی و زندگی شخصیم در طی سه سال پژوهش خودمردم‌نگاری و پس از آن تجربه نموده‌ام نیز می‌تواند حائز اهمیت باشد. همان‌گونه که پیش از این اشاره شد، پژوهش خودمردم‌نگاری که پیش‌تر، با کمک اساتید راهنمایم، انجام دادم با مورد سؤال قرار دادن رفتار خودم آغاز گردید؛ «چگونه من معلمی شده بودم که تمایلی به بهره بردن از کار گروهی در

1. Enferad.R., Yaqubi. B., Hassani. S.G. (2022). "I'd rather you worked individually": An autoethnographic enquiry, *Language Teaching Research*, DOI: 10.1177/13621688221110330

کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی‌ام نداشتم؟». در ادامه راه، به موجب خودبازاندیشی و نوشتن از تجارب زیسته خود در خودمردم‌نگاری، من نیز با نوشتن همزمان از وقایع گذشته، روزانه‌نگاری‌ها و نوشته‌های تحلیلی در طی فرآیند تحقیق، به‌مثابه طبیعی بودم که در جهت التیام زخم‌های دیرینه خود می‌کوشیدم. گاهی قبل از کلاس، برنامه‌ریزی می‌کردم تا دانش جدیدی که در خصوص کارگروهی بهره‌ور کسب کرده بودم (Frey et al., 2004; Johnson & Johnson, 1994; Oakley et al., 2004)، در کلاس به کار ببرم. در همین راستا، دانش‌آموزان قوی و ضعیف را به‌صورت ترکیبی در گروه‌ها قرار می‌دادم و طریقه صحیح فعالیت در گروه و نحوه ارزیابی آن‌ها را در کلاس تشریح می‌کردم؛ خودم هم به عنوان ناظر و راهنما، در حین فعالیت گروهی آن‌ها، در میان گروه‌ها حرکت می‌کردم. اگرچه اوایل، غالباً با شکست مواجه می‌شدم؛ چرا که شاید ناخواسته، به موجب چیرگی احساسات و ذهنیت منفی رخنه کرده در وجودم، به جای تلاش واقعی در جهت به‌کارگیری کارگروهی، درصدد اثبات ناکارآمدی آن در یادگیری دانش‌آموزان در کلاس بودم. اما به تدریج، با تغییرات کوچکی که هر بار در نحوه انجام کار می‌دادم، تأثیرات مطلوب آن را نیز در یادگیری و حتی علاقه‌مندی دانش‌آموزان، مشاهده می‌کردم. در آن زمان، من معلمی شده بودم که به‌صورت مداوم در حال انجام تحقیق در کلاس خودم و در مقیاس کوچک بودم و حتی گاهی به فکر انجام پژوهش‌هایی در مقیاس بزرگ‌تر می‌افتادم تا تأثیر کارگروهی اصولی را در یادگیری دانش‌آموزان و یا تأثیر افزایش دانش و آگاهی معلمان و دانش‌آموزان در خصوص اصول انجام کارگروهی بهره‌ور را بررسی نمایم. در نتیجه یافته‌های خودمردم‌نگاری‌ام که ریشه احساسات و تفکرات منفی در مورد کارگروهی را در بستر فرهنگی و اجتماعی خانواده و جامعه‌ای یافته بودم که در آن زیسته بودم، دیگر به جای تلاش در نشان دادن این‌که کارگروهی در یادگیری دانش‌آموزان در محیط اطراف من مؤثر نیست، بر این نکته باور داشتم که انجام کارگروهی در کلاس، مستلزم آموزش به معلمان و دانش‌آموزان است تا بتوان بستر فرهنگی مناسب آن را فراهم کرد و مسیر را برای غلبه بر آن احساسات و ذهنیت منفی نسبت به کارگروهی هموار ساخت که در طی سال‌ها زیستن در محیط و فرهنگ اطرافمان در ما شکل گرفته بود.

۳.۷. از نگاه اثبات‌گرایانه تا دیدگاه پسامدرنیته

تغییر و تحول دیگری که در پی انجام خودمردم‌نگاری در زندگی حرفه‌ای و شخصی‌ام تجربه کردم، مربوط به نگرش و دیدگاه من است. در آغاز دوره کارشناسی ارشد که من نیز به مانند اکثریت دانشجویان، نگاه اثبات‌گرایانه به تحقیق داشتم، پژوهش علمی را طرح سؤال‌های اصلی و فرعی تحقیق

و فرضیه‌سازی می‌دانستم که محقق با جمع‌آوری داده‌ها و یافتن شواهد و به کمک آمار و ارقام و نمودار درصد پاسخ به آن‌ها است. من نیز بر این باور بودم که واقعیتی در بیرون وجود دارد که برای پاسخ به سؤال‌های تحقیق باید به آن دست یابم. همچنین با فرض بر وجود یک روش مشخص و درست در پاسخ به سؤال‌ها، روش پژوهش و یافته‌ها را قابل تکرار توسط دیگران و تعمیم‌پذیر به سؤالات مشابه و بافت محیط اطراف آن‌ها می‌دانستم. اما زمانی که با پژوهش‌های کیفی، و خصوصاً روایی آشنا شدم، مقالاتی را مطالعه کردم که در آن محقق فقط درصد پاسخ به یک سؤال تحقیق، آن هم در شرایط کاملاً خاص و ویژه خود بود. همچنین در آن پژوهش‌های کیفی، خبری از اعداد و ارقام و نمودار نبود و از نگاه خود محقق همه چیز ادراک، توصیف، تفسیر و تشریح می‌شد. به مرور زمان، با مطالعه آن پژوهش‌ها، که به دلیل سبک روایی آن‌ها بسیار هم برایم جذاب و خواندنی بودند، عقاید و افکار پژوهشی جدیدی در من شکل گرفتند. من به تدریج با کسب دانش بیشتر در خصوص تحقیقات روایی و خودمردم‌نگاری، جایگاه خویش را به‌مثابه محقق در پژوهش یافتم و در خصوص داده‌ها و یافته‌های پژوهش به خودم فرصت و اجازه تفکر، اظهارنظر، بیان ادراکات و استنباطم را دادم. در طی تجربه خودمردم‌نگاری‌ام، من به تدریج، از پارادایم اثبات‌گرایانه رایج در تحقیقات کمی به پارادایم پسامدرنیته گذار کردم. پارادایمی که حضور و تأثیر محقق را در پژوهش به رسمیت می‌شناسد و واقعیت قابل ادراک از بیرون را مختص هر فرد و متفاوت از دیگری می‌داند (Wall, 2006). این پژوهش‌ها قضاوت در مورد قابل باور و کاربردی بودن یافته‌های پژوهش را به مخاطبان واگذار می‌کند تا هر کس سهم خویش را از پژوهش انجام شده، بنا به نیاز و علاقه‌مندی خویش دریافت کند (Ellis et al., 2011). اما مهم‌تر آن‌که، ظهور نگرش پسامدرنیته در من معلم، تغییرات و تحولات محسوسی را در رفتارها و زندگی اجتماعی‌ام به همراه داشت. با این دیدگاه، نظرات و عقاید و افکار دیگران بیش از پیش برایم قابل احترام شدند. در هر جمعی و خصوصاً در فضای کلاس، فرصت بیشتری را برای صحبت دیگران و دانش‌آموزان ایجاد می‌کردم و آن‌ها را ترغیب به داشتن صدا و اظهارنظر می‌کردم. به علاوه، شنونده بهتری نسبت به قبل شده بودم که از شنیدن حرف‌های دیگران در جهت کمک به یادگیری آن‌ها و افزایش آگاهی خودم استفاده می‌کردم. با عمیق‌تر شدن در یافته‌هایم و ادراک و آگاهی‌های جدیدی که از تجربه‌هایم به دست آورده بودم، ردپای گذشته‌ام، خانواده، فرهنگ و محیط زندگی را در عملکرد و رفتارهای خودم در کلاس و بیرون از آن مشاهده می‌کردم. همین امر موجب شده بود تا در برخورد با دیگران محتاط‌تر عمل کنم و حتی به جای قضاوت تصمیمات و رفتار دیگران،

آن‌ها را حاصل تجربه‌های زندگی و محیط اطرافشان بدانم. در تعامل با دیگران، صدای درونی‌ام به من یادآور می‌شد که من در مورد زندگی زیسته آن‌ها چیز زیادی نمی‌دانم: تجربه‌هایی که آن‌ها را به فردی که هستند و آن‌گونه که رفتار می‌کنند مبدل کرده است. در نتیجه همین نگاه، کمتر از قبل دانش‌آموزانم را مورد سرزنش قرار می‌دادم. من با این نگرش به زندگی و انسان‌های اطرافم، مسیر جدیدی را آغاز کرده بودم که همچنان روی آن مسیر در حرکت هستم.

۴. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

مطالعه فرا-خودمردم‌نگاری حاضر، روایت ادراک و آموخته‌های یک معلم خودمردم‌نگار از روش پژوهش خودمردم‌نگاری است که او در طی انجام پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد خویش تجربه نموده است. فرا-خودمردم‌نگاری از آن‌جهت به‌مثابه یک روش تحقیق در این پژوهش انتخاب شد که امکان بازاندیشی مجدد محقق را در یافته‌ها و آموخته‌هایی فراهم کرد، که او پیش‌تر در طی پژوهش خودمردم‌نگاری خویش تجربه کرده بود (Ellis, 2016).

در این پژوهش، ابتدا تجربه‌های محقق از گردآوری داده‌ها در خودمردم‌نگاری بیان شد که حاصل وقایع‌نگاری گذشته به کمک مصنوعات و محرک‌های ذهنی، روزانه‌نگاری‌های محقق از فرآیند پژوهش و وقایع روزمره و استفاده از منابع بیرونی، به مانند استفاده از مستندات و گفتگو با دیگران بوده‌اند (Chang, 2008). با توجه به آن‌که گردآوری داده‌ها، مدیریت و تحلیل داده‌ها در خودمردم‌نگاری، عملیاتی پویا و دوار هستند (Chang, 2008)، محقق پس از تجربه اغناء اولیه در داده‌ها، کدگذاری، دسته‌بندی و مدیریت داده‌ها را آغاز کرد. سپس در اغناء ثانویه که با اغناء نظری و اغناء داده حاصل شد؛ محقق که به درک نسبتاً عمیقی از مسئله پژوهش خود رسیده بود، به سؤالات پژوهش خود با مضمون‌های یافته شده توانست که پاسخ دهد. یافته‌های خودمردم‌نگاری محقق که پیش‌تر انجام داده بود، تأثیر تجربه‌های دوران کودکی، پیش از مدرسه، و در خانواده و در تعامل با همسالان در بستر فرهنگی خرده جوامعی که عضوی از آن‌ها بود را در شکل‌گیری احساسات و ذهنیت و عملکرد حاضر او نمایان کرد.

در قدم بعدی، محقق با مضمون‌های یافته شده به نگارش و روایت خودمردم‌نگاری پرداخت که نگارش آن از دو جهت حائز اهمیت می‌داند. اولاً "با وجود آن‌که گاهی از خودمردم‌نگاری به خودم‌محور بودن تعبیر می‌شود (e.g. Anderson 2006; Atkinson, 1997, Mendez, 2013)، در نگارش خودمردم‌نگاری، تجربه‌های فردی محقق در بافت کلی‌تری از جامعه و فرهنگ او تفسیر و معنا می‌شوند

(Fazeli, 2013; 2017). ثانیاً، محقق با انتخاب سبک نگارش مناسب از میان سبک‌هایی به مانند توصیفی، واقعیت‌گرا، تحلیلی، اعترافی و تفسیری یافته‌های پژوهش خویش را هنرمندانه با پیوند میان علم و هنر بازسازی و روایت می‌نماید (Ellis et al., 2015; Adam et al., 2011). با توجه به آن که هیچ‌کدام از سبک‌های نگارش در خودمردم‌نگاری بر دیگری ارجحیت ندارد و محقق می‌تواند یک و یا ترکیبی از آن‌ها را محور روایت در پژوهش خود قرار دهد (Adam et al., 2015; Chang, 2008)، محقق در خودمردم‌نگاری که پیش از این انجام داد، به مانند پژوهش حاضر، ترکیبی از سبک واقعی و توصیفی را در نگارش (فرا) خودمردم‌نگاری خود به کار برد.

نکته حائز اهمیت آن است که روایت تجربه‌های شخصی نیز در بستر فرهنگ جامعه و در تعامل با دیگران شکل می‌گیرند (Chang, 2008) و افراد متعددی در روایت‌های خودمردم‌نگاری محقق حضور دارند که محقق در جهت رعایت اخلاق و صیانت از هویت آنان، با توجه به شرایط و روابط خود با آنان و ارزشمندی واقعیت، راهکارهایی را به کار می‌برد (Adam et al., 2015; Ellis, 2007). بنابراین، محقق نیز با حذف نکاتی که هویت دیگران را خدشه‌دار می‌کند، استفاده از نام مستعار، ترکیب شخصیت‌ها، تغییر موقعیت، صحنه، زمان و مکان در توصیف‌ها، اشتراک‌گذاری روایت‌ها با آن افراد در جهت کسب رضایت آنان، و صحبت و مشاهده مشترک وقایع و روایت‌ها با آنان، توانست تا حد زیادی از رعایت اخلاق در پژوهش خودمردم‌نگاری خویش اطمینان یابد.

همچنین با توجه به دغدغه محقق در خصوص تکیه بر معیارهای مناسب در ارزیابی داوران از پایان‌نامه او، معیارهای متعددی که در ارزیابی پژوهش‌های را مورد بحث قرار داد؛ از جمله ارائه شواهد و مدارک کافی، توصیف غنی از فرآیند کار، دارا بودن ویژگی زیبایی‌شناختی، ایجاد تعادل بین علم و هنر، سادگی بیان، باورپذیری، امکان‌پذیری، نزدیک بودن به واقعیت، کاربری و سودمندی پژوهش برای محقق و مخاطبان، همراهی خواننده با محقق در معنابخشی به تجربه‌های او و مقایسه شرایط و تجربه‌های خود با آنچه روایت شده است (Ellis et al., 2011; Wall, 2006) که همه معطوف به هدف اصلی مشترک همه پژوهش‌ها هستند که بهبود کیفیت زندگی خود محقق و دیگران است.

در پایان نیز محقق تغییر و تحولات حرفه‌ای و شخصی خود را تشریح کرد که در طول سه سال پژوهش خودمردم‌نگاری و پس از آن تجربه کرده است. یافته‌های پژوهش پیشین محقق که ریشه احساسات و ذهنیت منفی خود را نسبت به کارگروهی در دوران کودکی و بافت فرهنگی و اجتماعی خود یافت، او را در جهت تلاش برای فراهم‌سازی بستر کارگروهی سوق داد تا با آموزش و اجرای نحوه

صحیح کارگروهی به دانش‌آموزان بتواند در مسیر تغییر و نهادینه کردن آن در دانش‌آموزان و معلمان گام بردارد. همچنین، تغییر نگرش او از اثبات‌گرایانه به پسامدرنیته، علاوه بر پذیرفتن جایگاه محقق در پژوهش، پنجره‌های جدیدی را در ارتباط و تعامل او با دیگران گشوده است که فرصت و احترام بیشتری را برای صدای دیگران و شنیدن نظرات و تفکرات آن‌ها لحاظ می‌نماید؛ چرا که کردار و گفتار هر فرد را حاصل تجربه‌های زیسته او می‌داند.

البته لازم به ذکر است که پژوهش فرا-خود مردم‌نگاری حاضر و تحلیل و تفسیرهای آن حاصل تجربه یک معلم خودمردم‌نگار از پژوهش خودمردم‌نگاری اوست و تجربه این روش پژوهش از نگاه افراد مختلف و در شرایط متفاوت می‌تواند به گونه دیگری تشریح و تبیین گردد. بنابراین، محققان پژوهش حاضر به معلمان دیگر نیز پیشنهاد می‌کنند با انجام پژوهش‌های خودمردم‌نگاری و روایت تجربه‌های خویش از خودمردم‌نگاری در تبیین و تشریح و تعمیم جایگاه این روش پژوهش در حیطه آموزش همراه گردند. گسترش خودمردم‌نگاری در میان معلمان می‌تواند راهگشای خودبازاندیشی معلمان در عملکرد و مسائل آموزشی آنان باشد و بستر مناسبی را برای رشد فردی و حرفه‌ای آنان و تغییر در رویکردها، بازتعریف اهداف و ارزش‌ها و اصلاح رفتارهای فردی و اجتماعی در آموزش کشور فراهم کند و معلمانی فکور تحویل جامعه دهد (Hashemian, Zolfagari, 2019).

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با موضوع پژوهش از جمله رعایت حقوق آزمودنی‌ها، سازمان‌ها و نهادها و نیز مؤلفین و مصنفین رعایت شده است. پیروی از اصول اخلاق پژوهش در مطالعه حاضر رعایت شده و فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است و این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه تدریس پژوهی ارسال شده است.

References

- Adams, T. E., Johns, S. H., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. New York: Oxford University Press.
- Adler, P. A., & Adler, P. (2008). Of rhetoric and representation: The four faces of ethnography. *The Sociological Quarterly*, 49(1), 1-30.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395. doi: 10.1177/0891241605280449.
- Barr, M. (2019). Autoethnography as pedagogy: Writing the "I" in IR. *Qualitative Inquiry*, 25(9-10), 1106-1114.
- Barone, T. (1995). Persuasive writings, vigilant readings, and reconstructed characters: The paradox of trust in educational story sharing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 63-74.
- Barley, K. D., & Southcott, J. (2019). Effecting epiphanous change in teacher practice: A teacher's autoethnography. *The Qualitative Report*, 24(10), 2608-2624.
- Belbase, S., Luitel, B., & Taylor, P. (2008). Autoethnography: A method of research and teaching for transformative education. *Journal of Education and Research*, 1(1), 86-95.
- Bochner, A. P. (2007). Notes toward an ethics of memory in autoethnography. In N. Denzin & M. Giardina (Eds.), *Ethical futures in qualitative research: Decolonizing the politics of knowledge* (pp.197-208). Walnut Creek, CA: Le_ Coast Press, Inc.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice* (2nd ed.). London: Bloomsbury.
- Canagarajah, A. S. (2012). Teacher development in global profession: An autoethnography. *TESOL Quarterly*, 46(2), 258-279.
- Chang, H. (20^{^^}). *Autoethnography as method*. London & New York: Routledge, Taylor& Francis.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. sage.
- de Souza Vasconcelos, E. F. (2011). "I Can See You": An Autoethnography of My Teacher-Student Self. *The Qualitative Report*, 16(2), 415.
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative inquiry*, 13(1), 3-29.
- Ellis, C. (2016). *Revision: Autoethnographic reflections on life and work*. New York: Routledge.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research*, 36(4), 273-290.
- Farrell TSC (2015) *Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A Framework for TESOL Professionals*. New York: Routledge.

Farrell, T. S., & Stanclik, C. (2021). "COVID-19 is an Opportunity to Rediscover Ourselves": Reflections of a Novice EFL Teacher in Central America. *RELC Journal*, 0033688220981778.

Fazeli, N. (2013). *There is a city behind the seas: The process, techniques, and implications of urban ethnography*, Tehran: Tisa. [in Persian]

Fazeli, N. (2017). *The autoethnography of my academic identity*, Tehran: Tisa. [in Persian]

Frey, N., Fisher, D., & Everlove, S. (2009). *Productive group work: How to engage students, build teamwork, and promote understanding*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The qualitative report*, 20(9), 1408.

Ghorbani, H., & Liyaghatdar, J. (2018), teacher education and narrative inquiry: towards the paradigm shift in research methods, *a bi-Quarterly Journal of New Strategies for Teacher Education*, 4(5), 3-28. [in Persian]

Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.

Hashemian, S.M.H., & Zolfagari, S.M. (2019). Autoethnography as research method, *Journal of Religion and Cultural Policy*, 6(2), 33-54. [in Persian]

Hayano, David M. (1979). Auto-Ethnography: Paradigms, problems, and Prospects, *Human Organization*, 38(1), 99-104.

Heidari Naghd Ali, J., Ataran, M., & Haji Hossein NeZhad., G. R. (2013). Schooling experiences and construction of teacher professional identity: an autoethnographic study, *Iranian Journal of Anthropology Research*, 3(1), 7-28. [in Persian]

Izadinia, M. (2012). Who I was and became: a critical reflection on my teacher-student self. *Reflective Practice*, 13(2), 183-194.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Leading the cooperative school* (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Lapidus, A., Kaveh, Y. M., & Hirano, M. (2013). ESL teachers/ ESL students: Looking at autoethnography through the lens of personetics. *L2 Journal*, 5(1), 19-42.

Lee, K. (2020). Autoethnography as an authentic learning activity in online doctoral education: An integrated approach to authentic learning. *TechTrends*, 64, 570-580.

Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.

Liu, W. (2020). Language Teaching Methodology as a Lived Experience: An Autoethnography from China. *RELC Journal*. doi.org/10.1177/0033688220920371

Manara, C. (2018). What should I call myself? Does it matter?" Questioning the "labeling" practice in ELT profession. In B. Yazan & N. Rudolph (Eds.),

Criticality, teacher identity, and (in)equity in English language teaching: Issues and implications (pp. 125–40). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Méndez, M. (2013). Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 279-287.

Mirhosseini, S. A. (2018). An Invitation to the less-treaded path of autoethnography in TESOL research. *TESOL Journal*, 9(1), 76–92.

Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R., & Elhadj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of student centered learning*, 2(1), 9-34.

Park, L. E. (2014). Shifting from reflective practices to reflexivity: An autoethnography of an L2 teacher educator. *English Teaching*, 69(1), 173–98.

Parsaiyan, S. F., Ghahremani Ghajar, S. S., Salahimoghaddam, S., & Janahmadi, F. (2016). From spectator to composer: The roses and rocks in the life of a language teacher. *Language Teaching Research*, 20(2), 196-208.

Pinner, R. S. (2018). Re-learning from experience: Using autoethnography for teacher development. *Educational Action Research*, 26(1), 91-105.

Rahadost, B. (2013). *Why I have not been a writer*, Tehran: Nahid. [in Persian]

Saldaña, J. (2013), *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. (2nd edition) Thousand Oaks: Sage Publications.

Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & quantity*, 52(4), 1893-1907.

Sparkes, A. C. (2000). Autoethnography and narratives of self: Reflections on criteria in action. *Sociology of sport journal*, 17(1), 21-43.

Spenceley, L. (2011). Breaking the wall? Autoethnography and transition from subject specialist to professional educator in FE. *Journal of Further and Higher Education*, 35(3), 409- 421.

Starr, L. J. (2010). The use of autoethnography in educational research: Locating who we are in what we do. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 3(1).

Tsui, A. B. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL quarterly*, 41(4), 657-680.

Tuura, B. M. (2012). *Tensions within teaching: An autoethnography of an American teacher*. Washington State University.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wall, S. (2006). An autoethnography on learning about autoethnography. *International journal of qualitative methods*, 5(2), 146-160.

Walsh, S., & Mann, S. (2015). Doing reflective practice: a data-led way forward. *ELT Journal*, 69(4), 351-362.

Wright, T. (2010) Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching* 43(3): 259–296.

Yazan, B. (2018). Towards identity-oriented teacher education: Critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, 1–15.

Yazan, B., Canagarajah, S., & Jain, R. (2020). Autoethnography as Research in ELT: Methodological Challenges and Affordances in the Exploration of Transnational Identities, Pedagogies, and Practices. In *Autoethnographies in ELT* (pp. 1-19). Routledge.

Yuan, R. (2017). “This game is not easy to play”: A narrative inquiry into a novice EFL teacher educator’s research and publishing experiences. *Professional Development in Education*, 43(3), 474–491.

Yuan, R., & Mak, P. (2018). Reflective learning and identity construction in practice, discourse and activity: Experiences of pre-service language teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 74, 205-214.

